

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXXI \ ČÍSLO 90

2 \ 2020



Umelecké vzdelávanie pre každého? Všade? \ Frankfurtská konferencia o umeleckom vzdelávaní \ Dramatická výchova distancně? \ Oplatív koniec. Pokus o distancní výuku literatury s prvky dramatické výchovy \ Lekce 2084 \ Ohlédnutí za jičínskou dílnou 2019 vedenou Allanem Owensem \ Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU \ Dramatická výchova Soni Pavelkové očima Ewy Machkové \ Petr Horáček a jeho knihy pro děti \ Eric Carle a REPOLELO. Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší

TD 2 \ 2020

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež

Ročník XXXI (Divadelní výchova, roč. XLIII) \ Číslo 90 \ ISSN 1211-8001

Říjen 2020

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

ADRESA REDAKCE

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

tel. 221 507 967 nebo 234 244 280-1

e-mail st@delta.cz nebo sittova@nipo-mk.cz

URL www.delta.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. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

e-mail st@delta.cz nebo paterova@nipo-mk.cz

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 10. října 2020

UMELECKÉ VZDELÁVANIE PRE KAŽDÉHO? VŠADE?



BARBORA JURINOVÁ
bajuza@gmail.com

VERONIKA KOŘÍNKOVÁ
korinkova48@gmail.com
Združenie tvorivej dramatiky
Slovenska

Umenie v celej svojej komplexnosti vždy reagovalo na aktuálne dianie v spoločnosti a reflektovalo ho. V súčasnosti sa spoločnosť musí zaoberať mnohými výzvami – ekonomickými, politickými, spoločenskými. Aktuálne štúdie poukazujú na to, že aby budúce generácie zvládli tieto výzvy, musíme zmeniť prístup k vzdelávaniu.

Soulský program organizácie UNESCO *Ciele rozvoja vzdelávania v oblasti umenia* z roku 2010¹, ktorý je jediným celosvetovo akceptovaným dokumentom o vzdelávaní v oblasti umenia, vyzdvihuje a prízvukuje práve význam umenia a umeleckého vzdelávania v tomto procese. Vyzýva svetové vlády a komunity, aby rozšírili prístup k vzdelávaniu v oblasti umenia, zlepšili jeho kvalitu a využívali ho na riešenie svetových spoločenských a kultúrnych výziev.

Ukazuje sa, že divadelné, hudobné či výtvarné umenie pôsobí na komplexný

rozvoj osobnosti. Kultúrne a umelecké vzdelávanie má pozitívny účinok aj na študijné výsledky žiakov. Práve jeho vzdelávací potenciál sa javí ako veľmi potrebný a podnetný. Tí, ktorí si ho zažívajú zvonka aj zvnútra, stanú sa otvorenejšími, dokážu vnímať, pohotovo reagovať, komunikovať. Umelecké vzdelávanie preto ponúka v súčasnom svete priestor nielen na rozvoj kreatívneho myslenia, ale aj na formovanie empatickej a kriticky nazierajúcej osobnosti.

Na Frankfurtskej deklarácii pracovali aj Slovinci²

Na podporu tohto snaženia a prízvukovania významu umeleckého vzdelávania zorganizovala WAAE – World Alliance for Arts Education (Svetová aliancia pre umelecké vzdelávanie) 28. októbra až 1. novembra 2019 medzinárodnú konferenciu s názvom *Arts Education for Everybody? Every Student? Everywhere?*

Za účasti 180 odborníkov zo 47 krajín celého sveta, zastúpených organizáciami WDA (World Dance Alliance), IDEA (International Drama/Theatre Education Association), ISME (International Society for Music Education) a InSEA (International Society for Education through Art), zástupcami UNESCO a Ministerstva školstva Spolkovej republiky Nemecko sa počas týždňa diskutovalo a pracovalo na novom dokumente, podporujúcom Soulskú agendu (2010) – *Frankfurt Declaration for Arts Education*.

Na konferencii sa zúčastnila aj delegácia zastupujúca umelecké vzdelávanie na Slovensku a v Čechách.

V priebehu jednotlivých dní odznali viaceré zaujímavé prezentácie, rozdelené do niekoľkých tematických panelov, napríklad Kapacity umeleckého vzdelávania v spoločnosti, jeho vplyv a dosah; Umelecké vzdelávanie v školských reformách; Možnosti vzdelávania pedagógov, pedagogické výzvy, prepájanie s inými odborníkmi; Aplikácia umeleckého vzdelávania na rôznych stupňoch škôl, budúcnosť, šíriteľnosť a komunikovateľnosť kultúrneho a umeleckého vzdelávania vo vyspelých i rozvojových krajinách sveta.

Projekty z Taiwanu a Kanady

Medzi najzaujímavejšie a najinšpiratívnejšie patrili prezentácie delegácie republiky Taiwan, kde sa v roku 2019 začala aplikácia nového školského zákona. V taiwanskom kurikule sa podarilo tímu odborníkov aplikovať Soulský program v celej jeho komplexnosti – vzdelávať nielen o umení, ale umením. Nastavili nové časové dotácie umeleckých predmetov, rozsah a obsah ich praktického aplikovania do vyučovania. Postupne zavádzajú do vyučovacieho procesu na školách umelecké vzdelávanie ako metódu vyučovania obsahov iných predmetov, vybrané umelecké druhy absolvujú všetci študenti pedagogického zamerania vo všetkých odboroch. Nezabudli ani na možnosti kontinuálneho a ďalšieho vzdelávania pedagógov v praxi.

Zaujímavý bol projekt realizovaný v Kanade, kde prizvali renomovaných hudobných skladateľov a tvorcov z významných národných inštitúcií, aby spolu vytvorili, skomponovali skladby priamo pre detského interpreta v rámci vyučovania hudobnej výchovy na všetkých bežných školách. Zadanie kladlo dôraz na možnosť experimentovať pre všetky deti, aj tie bez akejkoľvek predchádzajúcej hudobnej skúsenosti. Cenným výstupom a poznatkom bolo, že deti na rôznych úrovniach (stupeň školy, intelektová úroveň alebo sociálne prostredie) mali možnosť participovať na „veľkom“ umeleckom diele. Tvorcovia označili za dôležitú skúsenosť opustiť „vysoké umelecké štandardy“ ako delenie „na prvé či druhé husle“ a pristúpiť k detskému interpretovi ako rovnocennému partnerovi vo všetkých fázach procesu a opäť sa vrátili k radosti z experimentovania so zvukom a melódiou.

Chicagská Artlookmap

Z viacerých prezentovaných výskumov, ktoré prebiehali na školách v rôznych krajinách (Írsko, Anglicko, Island, Nový Zéland, Nigéria, Holandsko a ďalšie), vyplynul spoločný záver. Pri všetkých výskumoch sa ukázalo, že zmena prístupu a využitie umenia vo vyučovacom procese naozaj

pozitívne vplýva na efektivitu učenia: žiakov, ktorí sa vo vedomostných meraniach umiestňovali na vyššej úrovni, tento prístup nijako významne neovplyvnil, ich úroveň ostala rovnako vysoká, na druhej strane žiaci so slabšími výsledkami si vďaka tomuto prístupu výrazne polepšili a v meraniach ich priemer výrazne stúpol aj v exaktných predmetoch, ako matematika či fyzika. Dôležitým aspektom v meraniach bola aj vyššia schopnosť žiakov pohotovo a bez strachu reagovať na otázky či problémové situácie.

Niektoré z výsledkov meraní vplyvu kultúrneho a umeleckého vzdelávania si môžete pozrieť na <https://europe-in-perspective.eu/> alebo v publikáciách *International Yearbook for Research in Arts Education*³ alebo v *Drama & Theatre*⁴.

V Chicagu v rámci mestom iniciovaného a financovaného projektu vznikla rozsiahla webová stránka <https://artlookmap.com/>, na ktorej majú školy, žiaci aj pedagógovia možnosť vďaka jednoduchému dotazníku zaregistrovať svoju školu, pedagóga či umelca a prehľadne zistiť, kto v blízkom okolí vyučuje či realizuje určitý druh umenia. Vďaka stránke majú možnosť prepájať sa navzájom, rozširovať svoje projekty, realizovať výmenné pobyty žiakov, ale aj nájsť zaujímavého donora či podporu pre svoj projekt.

Umenie patrí k výchove a vzdelávaniu

V populudňajších hodinách okrem praktických ukážok kultúrneho a umeleckého vzdelávania vo frankfurtských školách, múzeách a galériách prebiehali diskusie a práca v štyroch networkoch – naprieč druhmi (drama, dance, visual art, music) alebo naprieč kontinentmi (Európa, Amerika, Ázia, Afrika a Oceánia). V rámci týchto skupín sme v menších tímoch pracovali na formulácii a finalizácii podoby *Frankfurtskej deklarácie o umeleckom vzdelávaní*.

Dokument UNESCO pripomína a opäť zdôrazňuje význam presadzovania a aplikovania umeleckého vzdelávania do kurikula všetkých členských štátov UNESCO. Deklarácia vyzýva na podporu a dodržanie troch základných cieľov *Soulského programu*:

1. zabezpečiť dostupnosť umeleckého vzdelávania ako základného a udržateľného prvku vysokokvalitnej obnovy vzdelávania;
2. zabezpečiť vysokú kvalitu koncepcií a realizácie činností a programov umeleckého vzdelávania;
3. aplikovaním princípov a praxe umeleckého vzdelávania prispieť k riešeniu spoločenských a kultúrnych problémov, ktorým dnešný svet čelí.⁵

V našom snažení a argumentovaní dôležitosti umenia vo výchove a vzdelávaní sa teda môžeme oprieť práve o tieto dokumenty.

POZNÁMKY

- 1 Dokument Ciele rozvoje umelecké výchovy: Soulský program publikovala *Tvořivá dramatika* v roce 2011 v 1. čísle ročníku XXII, s. 1–3. Oficiální dokument v angličtině je na stránce: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf.
- 2 Za Českou republiku se konference ve Frankfurtu účastnily Gabriela Zelená Sittová a Kateřina Klementová.
- 3 Např. IJDENS, Teunis; BOLDEN, Ben; WAGNER, Ernst (eds.). *International Yearbook for Research in Arts Education: Volume 5 (2017): Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Age*. Münster; New York: Waxmann, 2018. 424 s. ISBN 978-3-8309-3797-5.
- 4 Časopis vydává Rhinegold Publishing ve Velké Británii; více informací na: www.rhinegold.co.uk/rhinegold-publishing/magazines/teaching-drama/.
- 5 Frankfurtská deklarace je dostupná na: <https://waae-conference.jimdoofree.com/>.

(Článek vyšel v prosinci 2019 ve slovenském časopise pro amatérské divadlo a umělecký přednes *Javisko* v dvojčísle 2–3. Uveřejňujeme ho s laskavým svolením redakce)



DRAMATICKÁ VÝCHOVA DISTANČNĚ?



KATEŘINA ŽARNÍKOVÁ

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

V souvislosti s koronavirovými opatřeními byly v březnu uzavřeny školy a další vzdělávací instituce v České republice a na Slovensku. Výuka se přesunula do virtuálního prostoru a učitelé museli ze dne na den hledat nové způsoby jak vzdělávání zprostředkovat. Pokusila jsem se zjistit, jak se s novou situací vyrovnávali ti, kteří ve své práci využívají dramatickou výchovu. Použila jsem k tomu dotazníkové šetření a analýzu lekcí, podnětů a nabídek, o které se se mnou někteří učitelé podělili.

Nejprve několik čísel. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 138 českých a slovenských učitelů a lektorů, kteří pracují s dramatickou výchovou, z toho 90 % učilo dramatickou výchovu nebo divadlo jako samostatný předmět, 10 % ji využívalo jako vyučovací metodu v jiných předmětech. 53 % zúčastněných působilo na ZUŠ, 16 % na ZŠ, 10 % na SŠ (gymnázium, SPgŠ a další střední školy), 8 % na VOŠ a VŠ, 3 % v MŠ a 10 % v dalších institucích (např. působili jako vedoucí amatérského souboru nebo jako lektori ve vzdělávání dospělých).

UČIT, ČI NEUČIT?

S uzavřením škol a dalších institucí stáli učitelé a lektori dramatické výchovy před rozhodnutím, zda a v jaké míře pokračovat

ve výuce nebo využívání dramatické výchovy jako metody práce. Při rozhodování museli zohlednit mnoho faktorů – postoj zřizovatele a vedení instituce, technické vybavení a znalosti žáků i pedagogů samotných, zatížení žáka dalšími předměty, dostupnost materiálů pro výuku v on-line prostoru atd.

Na základě toho 27 % pedagogů výuku zcela zastavilo, 48 % omezilo, 22 % vyučovalo ve stejném rozsahu a 3 % výuku rozšířilo.

K zastavení výuky museli učitelé a lektori přikročit zejména proto, že instituce, ve které působili, kvůli koronavirovým opatřením zůstala zavřená nebo vedení ZŠ či SŠ rozhodlo, že se výchovy distančně učit nebudou. Dalšími důvody byly nemožnost navázat spojení se žáky, nenalezení způsobu, jak dramatickou výchovu či přípravu divadelního představení přetavit do on-line prostředí, nebo rozhodnutí žáky nepřetěžovat.

Skoro polovina dotázaných pedagogů výuku či používání dramatické výchovy redukovala, a to jak z časového důvodu, tak z hlediska použitých metod, technik a způsobů práce. K redukcí výuky přikročili proto, že žáci byli zahlceni úkoly ze ZŠ a SŠ. Učitelé proto vytvářeli kreativní podněty pro všechny žáky (bez ohledu na rozřazení do skupin) a nechali na žácích samotných, který „úkol“ je osloví. Někteří učitelé výuku zredukovali, protože podle jejich mínění byla distanční forma limitující, neumožňovala spolupráci skupiny v přímém kontaktu, ztěžovala interakci, neumožnila pokračování v tvorbě rozpracované inscenace apod. K redukcí došlo také proto, že nebylo možné navázat spojení se všemi členy skupiny a učitelé nechtěli diskriminovat ty, kterým podmínky neumožňovaly zapojení do výuky. K omezení výuky často učitelé sahali také u mladších žáků, protože nechtěli zatěžovat rodiče, bez nichž se tato věková skupina v distanční výuce neobejde.

Výuku dramatické výchovy se podařilo udržet ve stejném rozsahu skoro čtvrtině dotázaných pedagogů. Šlo o některé učitele ZUŠ a pedagogických škol. Pro učitele pedagogických škol bylo důležité předat studentům vědomosti (a částečně také zkušenosti)

o dané oblasti, aby byli vybaveni pro další výuku. Učitelé ZUŠ zdůrazňovali potřebu nevypadnout z kreativního procesu, udržet kontakt mezi žáky ve skupině, umožnit dětem kreativní relax (a rodičům odpočinek) a neupadnout do apatie.

Několik lektorů a pedagogů uvedlo, že dramatickou výchovu učí ve větším rozsahu. Důvodem byla zejména možnost zhlédnout divadelní inscenace on-line a následně je reflektovat, zasazovat do dobového kontextu atd. Rozšíření výuky umožňoval také společný virtuální prostor, ve kterém učitelé sdíleli práce všech žáků napříč skupinami. Žáci tak mohli poznat práci jiných skupin a inspirovat se navzájem. Pro některé pedagogy rozšíření výuky znamenalo jejich větší nasazení do přípravy lekce (nahrávání audia, videa).

TVORBA VÝUKOVÉHO BLOKU

Nástroje

Pokud podmínky umožňovaly pedagogům a lektorům v určité formě ve výuce a využití metod dramatické výchovy pokračovat, museli přemýšlet, jak distanční výuku připravit a zprostředkovat.

V tomto ohledu měli výhodu ti pedagogové, kteří již před uzavřením škol učili studenty v kombinovaném nebo distančním studijním programu, nebo ti, jejichž škola pracovala a komunikovala se žáky a rodiči pomocí on-line platformy.

Ostatní pedagogové se museli v možnostech distanční výuky zorientovat. K tématu obecně existovala řada webových rozcestníků, ať už zřízených MŠMT, nebo nejruznějšími vzdělávacími iniciativami. Některým učitelům ale chybělo jasné stanovisko, které komunikační nástroje, platformy a aplikace používat (jak z hlediska bezpečnosti sdílených informací, videa apod., tak z hlediska toho, co která možnost nabízí, jaké má výhody a nevýhody apod.). Ne všichni byli také v používání těchto aplikací a nástrojů zbláhli (na rozdíl od většiny žáků a studentů). V první fázi přípravy na distanční výuku tak řada učitelů musela nejen prozkoumat a najít nástroje, které budou daným skupinám při

výuce vyhovovat, ale také si osvojit jejich používání, a to nejen aplikací, které umožňovaly komunikaci se žáky, ale také např. programů pro nahrávání a editaci zvuku nebo videa. V průběhu distanční výuky našli učitelé v technické oblasti nejen podporu mezi svými technicky zkušenějšími kolegy a známými, ale především mezi svými žáky, kteří byli často technologicky zkušenější a zdatnější (někteří studenti vytvářeli „dramatické“ webové stránky, jiní střihali videa, natáčeli animované filmy atd.).

Většinou se učitelé rozhodli pro jeden dominantní komunikační prostředek (e-mail, videohovor nebo chat), který dále doplňovali dalšími komunikačními kanály (např. telefonování, které sloužilo buď k podpoře žáků, kteří neměli možnost se připojit on-line, nebo jako způsob osobní konzultace).

Při hledání vhodného nástroje pro výuku ale někteří naráželi na problémy nejen technického rázu, ale např. na nedůvěru rodičů v distanční výuku nebo odmítnutí instalování určitého programu.

Inspirace

Koronavirová opatření paradoxně umožnila učitelům pracovat se zdroji, které nejsou běžně dostupné buď vůbec, nebo jsou dostupné jen v omezené míře, příp. na jejich zapojení do výuky nezbývá pedagogům kapacita. Divadla a divadelní festivaly z nejrůznějších zemí streamovaly svá představení (někdy doplněná o diskusi s tvůrci nebo pracovními listy pro školy), dostupná byla divadelní představení amatérských souborů. Galerie nabízely virtuální prohlídky a tvořivé dílny. Na webu mohli lektori najít zdarma přístupné knihy, v rozhlasovém archivu pak četby, rozhlasové hry nebo pořady o divadle a literatuře. Aktivitu, které lze realizovat na dálku, shrnovaly také zahraniční webové stránky atd. Učitelé ZUŠ v České republice a na Slovensku měli k dispozici zásobník distančních aktivit a zdrojů, které připravila Asociace ZUŠ ČR a Slovenska. Řada pedagogů také čerpala inspiraci z webových stránek Evy Machkové *Škola dramatickou hrou*. Některým ale chyběly odborné tituly dostupné on-line.

Učitelé obsahy nejen přebírali, ale také sami vytvářeli. Řada z nich se vrhla do natáčení vlastních videí s pohybovými a hlasovými rozvíčkami, vznikaly nahrávky četby pohádek a krásné literatury atd.

V průběhu trvání uzavření škol vznikly také inspirační weby. Kateřina Ondráčková iniciovala sdílení nápadů pro výuku dramatické výchovy na středních pedagogických školách v sekci *Inspirace a nápady k nekontaktní dramatické výchově* ([https://](https://pedagogickapoema.cz/inspirace-a-napady-k-nekontaktni-dramaticke-vychove/)

pedagogickapoema.cz/inspirace-a-napady-k-nekontaktni-dramaticke-vychove/). Na základě dotazníku, který je podkladem pro tento článek, zaslaných lekcí a dalších inspiračních zdrojů vznikl blog *Dramatická výchova on-line* (<https://dramaDISTANCE.blogspot.com/>) a stejnojmenná skupina na FB, které se zaměřovaly na možnosti distanční výuky dramatické výchovy napříč věkovými kategoriemi a institucemi. Učitelé tento způsob nahlédnutí k druhým uvítali a řada z nich tyto inspirační zdroje k výuce využila.

Organizace výuky

Z hlediska časové organizace pracovali učitelé nejčastěji v týdenních cyklech, pouze někteří učitelé dali studentům dlouhodobější plán úkolů (na celý semestr, příp. na měsíc). Studenti a žáci si tak sami mohli vybrat čas, kdy úkoly splní.

Z hlediska použitých komunikačních nástrojů pak převažovalo zadávání úkolů e-mailem, na sdílení úložiště nebo do skupiny na sociálních sítích. Videohovor nebo telefonát pak sloužil ke sdílení hotových úkolů, zpětné vazbě, zadání či upřesnění dalších úkolů.

Někteří pedagogové realizovali výuku převážně pomocí videohovorů. E-mailová komunikace pak sloužila pouze k zpřesňování a podávání zpětné vazby nebo ke sdílení inspirací a drobných kreativních výzev na základě realizované videovýuky. Jeden z učitelů v dotazníku uvedl, že ze zadávání úkolů e-mailem přešel na výuku pomocí videohovorů, protože na e-mail reagovalo málo žáků.

Řada učitelů zachovávala režim, který měli žáci zažitý před uzavřením škol. Videohovory realizovali nebo úkoly zveřejňovali v době či den běžné výuky. Některí ale museli vytvořit rozvrh nový nebo se na dalším setkání domlouvali se studenty z týdne na týden.

POUŽITÉ METODY A PŘÍKLADY PRAXE

Při analýze aktivit, které učitelé a lektori pro distanční výuku dramatické výchovy používali, dojdeme ke zjištění, že se objevuje veškerá škála toho, co se při výuce dramatické výchovy používá. Změnila se však hierarchie a způsob použití aktivit. Do popředí se dostaly metody tvůrčího psaní a (díky dostupnosti nejrůznějších divadelních představení) recepce a reflexe divadelního díla. Učitelé ale dále využívali dramatickou hru, tvorbu etud, živých obrazů, práci s textem (analýza textu, stavba příběhu, improvizované vyprávění),

přednes. Nerezignovali ani na inscenační tvorbu. Díky vstupu do virtuálního prostoru se někteří učitelé se svými žáky vrhli na video nebo audiotvorbu. Důležité místo měly pro řadu učitelů také výtvarné aktivity (ilustrace k textu, tvorba komiksů z důležitých situací textu atd.) a aktivity, které se zaměřovaly na odlehčení situace, propojení vyučovaných skupin (křížovky a kvízy inspirované inscenacemi a prací skupin dramatické výchovy, rouškové tablo, zinscenovaná prohlídka vlastního bytu) nebo rozhovor s dětmi o dění kolem nich.

Mnoho učitelů kladlo důraz na zjednodušení práce (jednodušší a jasnější zadávání úkolů než v běžné výuce, práce s jednoduchými výrazovými prostředky atd.), zadávání akčních úkolů, které dětem mohou přinášet radost a jsou protikladem ke školní výuce, kdy žáci musí pouze sedět u počítače nebo číst velké množství textu.

Recepce a reflexe divadelního díla

Divadelní představení rozebírali žáci a studenti buď přímo v diskusi ve videohovoru, nebo o nich psali recenze či vytvářeli výtvarné reflexe (hloubka rozboru se odvíjela od věku žáků). Učitelé často směřovali reflexi otázkami zadanými předem.

Divadelní představení také skýtala možnost učit o teorii a dějinách divadla. Učitelé tak svým žákům nejen předávali tipy na zajímavé inscenace, ale poskytovali žákům a studentům další materiály o jednotlivých složkách divadla, zasazovali drama do historického kontextu, vymýšleli aktivity, které umožnily žákům vhléd do dramatického textu. Např. Petra Severinová s žáky pedagogického lycea psala proud Shakespearových myšlenek při psaní dramatu nebo studenti vymýšleli repliky, které by se mohly objevit ve hře *Manďragora*.

Tvůrčí psaní

Velmi často zadávali učitelé podněty z oblasti tvůrčího psaní. Inspirace vycházely z různých zdrojů, pracovalo se s různými žánry a druhy literatury. Žáci psali povídky, pohádky, básně, deníky (např. vlastní deník psaný v budoucnosti), dopisy (např. dopis mému staršímu já) nebo krátké dialogy či dramatické texty (např. dialog dvou postav zachycených na fotografii). V některých případech literární tvorba reflektovala tematicky koronavirovou dobu. Vznikaly texty na námět „Byla jednou jedna rouška...“ nebo deníkové záznamy „Jak se žije dramatickým v době vládních opatření“.

Klára Doubková inspirovala žáky ZUŠ (nejen) k literární tvorbě pomocí obrazů. Svými otázkami je směřovala k hledání kontextu situace zobrazené na fotografii nebo

ilustraci. Žáci neměli popisovat to, co vidí, ale co k dané situaci vedlo, jak pokračovala atd.

Inspirací k psaní textu se staly také pantomimická hra žáků nebo píseň.

Literární podněty představovaly např. nedokončený příběh, text s mezerami, zadaná počáteční věta.

Velmi využívané byly inspirace texty světových autorů. Učitelé tak měli příležitost nejen zajímavé autory představit, ale kreativními úkoly také žáky a studenty na jejich tvorbu „napojit“, užít si ji při praktické tvorbě. Gabriela Zelená Sittová vybídla žáky ZUŠ, aby přebásnili text Shela Silversteina *Carrots*. Iva Vachková středoškolským studentům nabídla možnost přeložit *Noční rybi* zpěv Christiana Morgensterna do „lidské“ řeči.

Soustředění na tvůrčí psaní umožňovalo učitelům také upozorňovat na zajímavé texty, knihy, lákat ke čtení a také ke zkoumání jazykových prostředků.

Martin Kolář seznámil ve svém *Literárně LDObčasníku* žáky a studenty ZUŠ např. s autory nonsensové poezie nebo dílem Jiřího Koláře. Gabriela Zelená Sittová, která vytvářela *Dramatický inspirační plátek*, vyzvala žáky ZUŠ, aby v něm hledali frazémy nebo zajímavá slova, slovní spojení.

Dramatická hra

Při zadávání a tvorbě etud nebo improvizací museli učitelé a žáci vycházet z omezení, která videopřenos nebo statické nahrávání přináší (výřez obrazu, mikrofon zřetelně zachycující pouze výsek prostoru atd.). Učitelé se vraceli k základním a osvědčeným cvičením a zadáním. Objevovaly se etudy, v nichž se pracovalo s ožíváním předmětů, s mlčícím partnerem (plyšákem, imaginárním člověkem, ale i živou kočkou či jiným domácím zvířetem), etudy na základě dané okolnosti (obraz, slovo, příběh), pantomimické hádanky, tvorba grimasy na zadané téma, pantomima částí těla atd.

Časté bylo použití živých obrazů (např. inspirované poslechem textu, obrazem, písní).

U starších žáků učitelé zadávali komplexnější etudy – etudy pracující s pointováním, tvorbou gagu, metaforou, které společně s žáky reflektovali a upravovali.

Někteří učitelé se snažili najít možnosti skupinové etudy. Např. Irena Konývková pracovala s pokračující etudou, kdy jeden žák hraje určitou situaci, další řekne stop a v hraní pokračuje.

Ondřej Šulc speciálně pro koronavirovou dobu vytvořil se svými žáky a studenty distanční etudu, to znamená, že postavy etudy nejsou ve stejné místnosti.

Inscenační tvorba

Uzavření škol přerušilo přípravu inscenací zejména v ZUŠ. Pro někoho znamenalo uzavření škol zastavení práce, řada učitelů ale v práci na inscenaci pokračovala. Probíhaly čtené videozkoušky, zkoušky s částečnými kostýmy, představení se přetavovala do podoby rozhlasové hry. Žáci ve spolupráci s učitelem hledali vhodnou hudbu, vytvářeli plakát k inscenaci apod.

Někteří učitelé se s žáky zaměřili na prohlubování práce na postavě. Vytvářeli etudy, které ukazovaly postavy v různých okolnostech (např. nejhorší a nejlepší moment postavy, jak postava prožívá karanténu), v jiných etudách si žáci role vyměňovali a měli tak možnost nahlédnout na situaci z jiné perspektivy. Vznikaly myšlenkové mapy, které ukazovaly propojení postav příběhu, životopisy postav, dopisy postavě, se kterou má autora/autorčina postava konflikt atd.

Někteří pedagogové využili čas k tomu, aby si žáci vyzkoušeli tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce (a případně tím prozkoumali možnou předlohu pro další práci). Např. Miloslava Čechlovská nebo Jiří Rezek nabídli žákům literární předlohu, u které měli žáci pojmenovat téma (předlohy a případně inscenace), vybrat důležité, uzlové body příběhu a představit si, jak by je divadelně ztvárnili. Následně jim pedagogové nabídli již hotový scénář a divadelní nebo filmové zpracování dané předlohy a žáci tak mohli porovnat svoje nápady s jinými.

Jaroslava Holasová k dramaturgické práci využila např. nedokončenou sérii fotografií. Žáci měli vymyslet pokračování příběhu, pojmenovat ho, napsat téma a následně najít u sebe doma předměty, ze kterých vytvoří vlastní obrázkový příběh.

Se staršími žáky směřovala Jaroslava Holasová k vytvoření sólových výstupů. Se studenty konzultovala jejich práci od prvotního námětu nebo předlohy přes hledání výrazových prostředků dostupných v domácím prostředí až po tvorbu samotných divadelních tvarů a dávala jim zajímavé příklady a tipy k dalšímu uvažování o výstupu.

Alena Váradýová seznámila žáky ZUŠ s profesemi kostýmního výtvarníka a scénografa. Pomocí fotografií, obrázků a odkazů na Youtube představila, co tyto profese obnášejí (u kostýmního výtvarníka představila i významnou osobnost slovenské scény Milana Čorbu) a následně vedla žáky k vlastní tvorbě – vytvořit návrh kostýmu nebo scény z příběhu, který mají žáci rádi, a to nejen kresbou, ale také vytvořením skutečného kostýmu (z látek a oděvů, které mají žáci doma) nebo 3D modelu scény.

Video a audiotvorba

Řada učitelů využila potenciál technologií dostupných žákům a studentům a vedla je k vytvoření videa nebo audia. Vznikala videa reflektující karanténu a dále krátké hrané nebo animované filmy na dané téma nebo inspirované příběhem.

Řada videí vznikala na základě textů, se kterými žáci pracovali v sólovém přednesu. Text se přetavil do práce s pohybovou složkou, zvukem nebo hudbou. Irena Konývková se staršími žáky ZUŠ chtěla zpracovat za pomoci filmové řeči pásmo experimentální poezie v site specific podobě (interpretace básní v různém prostředí).

Vznikala také řada audiotvarů. Nešlo o pouhé nahrávání mluveného slova, přednesu. Učitelé se snažili se žáky o rozhlasovou tvorbu, texty, na kterých pracovali dříve, obohacovali o ruchy a hudbu, vytvářeli fiktivní rozhlasové vysílání na zadané téma, improvizovali na základě ambientní hudby a zvukových efektů, tvořili plnohodnotnou rozhlasovou hru.

Práce s mladšími žáky

Specifickým problémem distanční výuky byla práce s předškoláky a dětmi mladšího školního věku. Učitelé se často museli spoléhat na spolupráci s rodiči, bez nichž by nebylo možné výuku realizovat. Zároveň řada učitelů nechtěla rodiče dále zatěžovat.

Martina Černá situaci řešila tak, že dětem posílala každý týden *Dramatické pro dlouhou chvíli*. V něm dávala dětem tipy na zajímavá představení, podněty k tvůrčím aktivitám (např. pantomimická hádanka pro rodinu), jazykolamy, odkazy na pohybové aktivity, hádanky.

Jaroslava Holasová dětem posílala texty, písničky a pobídky, jak si k nim vyrobit jednoduchou loutku a vytvořit krátký dramatický tvar. Odkazovala přitom na aktivity, které s dětmi dělala v běžné výuce a postupně přidávala další aktivity.

Vojtěchu Maděryčovi se u mladších žáků osvědčilo načíst text, doprovodit ho ilustracemi a text k materiálu přiložit (pro rodiče, aby jim ho mohli kdykoli přečíst). K textu zadával pohybové aktivity, aktivity související se vstupem do role a jednání v roli v situaci (např. jak vačice chce ukrást klokaním rodičům mládě) a připojil pracovní list, kde mohli žáci odpovídat např. na otázku, co by poradili nebo doporučili postavě v příběhu, jak by se mohla zachovat atd. Na závěr měli žáci za pomoci dalších rodinných příslušníků zpracovat fotomateriál nebo videozáznam hry motivované příběhem (např. jak klokani skáčou, jak se přetahují s vačicí o mládě apod.).

MOTIVACE ŽÁKŮ A JEJICH ZPĚTNÁ VAZBA

Pokud dramatická výchova nebyla jednou z profilujících předmětů studia, který studenti museli splnit, kladla si řada učitelů otázku, jak žáky motivovat k účasti na distančním studiu. Uvědomovali si složitou situaci žáků a studentů, kteří byli často zahlceni požadavky jiných školních předmětů, měli omezené technické možnosti atd., proto byly aktivity dobrovolné. Učitelé se snažili motivovat žáky vlastním příkladem (sami vytvářeli videa, texty atd.), a zejména upřímným zájmem o žáky samotné, o to, jak se jim v dané situaci daří.

Pro mnoho učitelů bylo zásadní dát prostor pro sdílení pocitů a postřehů. Vytvořili bezpečný prostor, kde se žáci mohli propojit, zjistit, že nejsou v situaci sami a oddychnout si od tlaku školy.

Učitelé žáky povzbuzovali v jejich práci, dávali jim zpětnou vazbu a radili v dalším směřování. Pro řadu žáků byl motivací jasně vytyčený cíl distančního studia – tvorba individuálních představení, které odehrají, až uzavření škol skončí, vydání almanachu literárních prací apod. Někteří učitelé pro žáky připravili výzvy a úkoly nejen z oblasti divadla a dramatické výchovy, jejichž plněním mohli získat body a „soutěžit“ tak mezi sebou.

Pro řadu žáků byla dostatečnou motivací radost ze společného setkání, tvoření, sdílení. Někteří učitelé vytvořili úložiště, kam ukládali práce svých žáků a studentů napříč skupinami, ti se tak mohli inspirovat navzájem. Samotní žáci motivovali ostatní k zapojení do výuky a jejich nadšení pro věc motivovalo i samotné učitele.

Zpětnou vazbu na konkrétní činnosti nebo distanční výuku obecně učitelé od žáků dostávali velmi omezeně. Pro většinu učitelů bylo dostatečnou zpětnou vazbou zapojení žáků do výuky, ať už připojení na videohovor, nebo plnění zadaných úkolů (u většiny pedagogů ale na distanční formu výuky neregistrovali všichni). Řada žáků se na společné setkání těšila a dávala to pedagogům najevo pomocí zpráv před hodinou. U některých žáků se do výuky zapojovali také jejich sourozenci, kteří běžnou výuku nenavštěvují, nad rámec zadání úkolů se zapojovali nejen žáci samotní, ale také jejich rodinní příslušníci (např. maminka načetla pohádku).

Starší žáci oceňovali pedagogovu energii a zájem a sami dokázali pojmenovat, v čem vidí výhody a nevýhody distanční výuky (výhody: možnost pracovat vlastním tempem, zhloubat se do tématu podle svého zájmu, možnost vyzkoušet si a mít čas na práci s jinými prostředky; nevýhody: chybějící kontakt a živé diskuse).

PŘÍNOS PRO UČITELE

Ačkoli byla distanční výuka pro učitele velmi náročná, dokázali někteří pojmenovat také její přínosy.

Narušení stereotypu umožnilo učitelům odstup, mohli si opět pojmenovat, co je pro ně ve výuce podstatné, jak důležitá je pro ně komunikace se žáky a vytváření dobrého klimatu ve skupině. Distanční výuka umožnila učitelům poznat své žáky z jiné perspektivy, někteří objevili jejich skryté možnosti, ukázalo se fungování či problematická místa ve spolupráci skupiny.

Řada učitelů viděla přínos v tom, že se naučili nebo prohloubili práci s technikou a webovými nástroji. Rozšířili si zdroje, odkud mohou čerpat pro výuku, a možnosti vyjadřovacích prostředků. Objevili možnosti, jak nápady a tvorbu studentů archiovat a sdílet.

Pro někoho byl tento způsob výuky cestou, jak v budoucnu do práce zapojit žáky, pro které je z mnoha důvodů nemožné se výuky dlouhodoběji osobně zúčastnit.

ZPĚTNÉ OHLÉDNUTÍ

Od poloviny května se řada žáků a studentů mohla vrátit do škol a učitelé se mohli

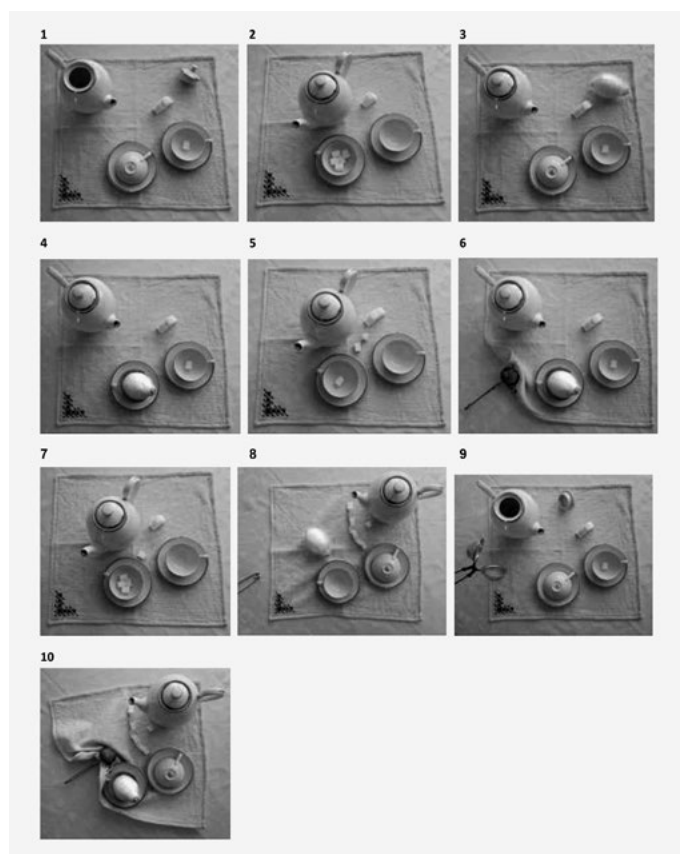
(někteří zcela, někteří částečně) vrátit k běžné (hygienickými opatřeními limitované) výuce. Učitele, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, jsem tedy oslovila ještě jednou a poprosila je o jejich ohlédnutí za proběhlou situací.

Jaroslava Holasová se podělila o radost z výuky menších dětí, kdy se zapojila celá rodina, ať už jako partneři při hře a tvoření, nebo ti, kteří dramatické tvary dokumentovali. Vznikaly „rodinné soubory“, které si mezi sebou svoji domácí tvorbu, která šla často dál za zadaný úkol, sdíleli.

Díky koronavirovým opatřením objevili žáci Gabriely Zelené Sittové sílu písemné komunikace, „rozepsali se“ a zcitlivili k volbě slov.

Žáci Josefa Bičíště shrnuli svoji karanténní výuku takto: „Iakkoli invenční a pestré vyučování přes internet je, není to rovnoprávný „dramaták““.

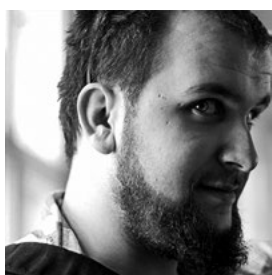
Nahlédnutí do způsobu výuky v době koronavirových opatření ukázalo, že dramatickou výchovu distanční formou učit lze, pokud k tomu má učitel vhodné podmínky. Vždy je to ale pouze náhrada za živé osobní setkávání, bezprostřední kontakt a prožitek a inspiraci.



Vyberte 3 obrázky, uspořádejte je v pořadí, jak mají jít za sebou, a napište mi, ke komu je potřeba vsadit jakou bublinu nebo jaký titulek pod každý obrázek napsat. (Námět Gabriely Zelené Sittové)

VÝUKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA DÁLKU

aneb „Nikdo tomu nerozumí, pane učiteli“



VOJTĚCH LÖFFELMANN

vojta.loffelmann@centrum.cz
SPgŠ Karlovy Vary

Na SPgŠ učím prvním rokem ve čtyřech ročnících celkem tři předměty – dramatickou výchovu, dramatickou výchovu s metodikou a osobnostní a dramatickou výchovu. S 10. březnem se všechno změnilo. Tak se to říká, nebo ne? Inu, jak pro koho. Změnil se stav, změnil se stereotyp týdne, změnil se počet lidí v MHD. A moji studenti prvního a druhého ročníku střední školy se změnil na studenty školy vysoké v ještě více distanční formě, než vysokoškolští studenti normálně mají. Co se ale nezměnilo, byl fakt, že výuka pokračuje dál.

Náš školský systém je založen na klasifikaci (ač nám v momentální situaci chce MŠMT namluvit něco jiného), mé první úvahy po zavření škol tedy mířily k uzavření známek. Jak to u nás máme? Mé tři třídy by za normálního stavu měly realizovat své lekce, dvě třídy vyrobit loutku a zahrát s ní krátký výstup, všichni studenti odevzdávat písemné práce (zásobníky her, reflexe kulturních událostí, recenze nebo divadelní deníky) – za všechny tyto úkoly získávají kredity, z kterých se na konci pololetí složí známka. (Pochopitelně hraje roli též jejich práce v hodinách a míra jejich rozvoje.)

Písemné úkoly nepředstavovaly problém. Operativně jsem podle vývoje situace měnil termíny odevzdání a zpřesňoval alternativní plnění – se zavřenými divadly a nulo-vým společensky kulturním životem jsem povolil sledování ze záznamu. (Vytipoval

jsem několik inscenací/akcí, ale částečně jsem nechal i možnost volného výběru.)

Problémem se ale staly úkoly praktické. Z přípravy a realizace lekce jsme se museli omezit jen na přípravu – o to preciznější však musí být. Výroba loutek se teoreticky též dá zvládnout na dálku, stejně jako hra s ní. Problém byl jen v předání know-how. Což nás dovádí k dalšímu bodu – látce, tématům.

Bylo jasné, že značnou část klíčových tematických celků se studenty osobně „neprojdou“. Přesto pro mě bylo důležité, aby alespoň drobnými základy prošli, ať už se situace vyvine jakkoliv. Současně jsem si ale uvědomoval, že dramatická výchova pro (v lepším případě) minimálně polovinu nebude prioritou. Šlo tedy o to balancovat mezi původním tematickým plánem – elementárním minimem – mými nároky – možnostmi studentů a jistě ještě několika dalšími faktory, které ani teď zpětně neumím zformulovat. Pokyn vedení školy v prvních týdnech školy zněl: „Učte dál.“

Jak ale na to? Možnosti on-line výuky má naše škola omezené a se skepticismem sobě blízkým jsem předpokládal, že školní servery Bakalářů dlouho nevydrží. (Což se mimochodem do měsíce stalo.) Vytvořil jsem tedy pro každou třídu samostudijní web, který se jim na čtyři měsíce stal průvodcem.

Web obsahoval mé výklady, komentáře, odkazy na textové i audiovizuální materiály (vlastní či přejaté) a zadání několika drobných dílčích úkolů (např. přes Google Formuláře). A právě zde se o slovo přihlásil nový problém. Čtení s porozuměním – dovednost, kterou nemají všichni studenti osvojenou. Do výuky tedy najednou začal zasahovat komunikační problém, který bylo třeba řešit. Zpřesňování, desítky mailů, zpráv a hovorů.

Přitom všem pro mě ale bylo a je důležité, aby si studenti uvědomovali, proč to či ono dělají, kolik na to mají času, a hlavně aby věděli, že stejně jako předtím jsem tady pro ně, a nikoliv oni pro mě (rozuměj úkoly). Zvlášť důležité to z mého pohledu bylo pro první ročníky – aby si nevytvořily negativní

vztah k dramatické výchově nebo mně jako učiteli. I proto jsem pochopitelně slevil z nároků a zadané deadliny měly spíše doporučující charakter.

Nevyhnul jsem se ani reálné on-line výuce. Rovnou ale dodávám, že pojem výuka není přesný. Neučil jsem. Šlo spíše o setkání, která sloužila kromě jasné platformy reálného (leč digitálního) kontaktu jako možnost sdílet otázky, myšlenky a osobní problémy či radosti.

Nevyužil jsem možností přímé on-line dramatické výchovy především ze dvou důvodů: a) celá výuka on-line se odehrávala na dobrovolné bázi (mj. proto že ne všichni studenti tu možnost mají), a tedy by prohlubovala už tak velký rozdíl společného základu samostudia; b) tato forma digitální dramatické výchovy je z mého pohledu velkou „berličkou“ a principy typu přímého společného setkání jsou zkrátka nenahraditelné.

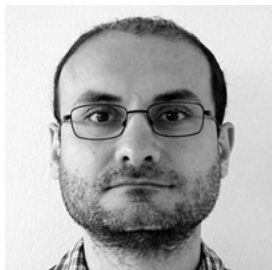
Přesto se samozřejmě otevřely cesty různých dramatických výstupů, které dostaly audiovizuální podobu (jak jsem ostatně uvedl výše) – jako audio reflexe studia, hra v zástupné řeči, výstupy s loutkou aj. Právě loutkové výstupy však byly často spíše filmovými díly než výstupy loutkohereckými – což mně osobně za dané situace nevadilo, neboť i film je dramatickou uměleckou formou.

Pokud tedy shrnu svůj přístup k dramatické výchově během zákazu přímé výuky, kromě některých teoretických znalostí, metodických připomínek a skutečně lehkých praktických dovedností jsem se soustředil na osobní rozměr – udržení a snad i upevnění vztahu k předmětu, učení a vztahu pedagog-student.

Období dálkové výuky mi však přineslo řadu „aha-momentů“, kterých si cením a z nichž budu těžit v dalších letech. Ať už je to komplexnější pohled na spíše introvertní typy studentů, nebo uvědomění si, co vlastně chci v práci studentů hodnotit a jak. Nebo různé nové cesty výuky, které mohou částečně jít ruku v ruce s e-learningem.

OPLATKŮV KONEC

Pokus o distanční výuku literatury s prvky dramatické výchovy



LUDEK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz

pedagog Gymnázia Milevsko;
posluchač doktorského pro-
gramu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, DAMU v Praze

KOMENTÁŘ K PRŮBĚHU LEKCE

Tato lekce vznikla jako okamžitá reakce na situaci, kdy jsme byli kvůli karanténním opatřením odkázáni na dálkovou výuku. Přestože tento typ nepřímého kontaktu skýtá především nemálo práce, nedorozumění a komplikací, především díky zaujetí mých studentů z Gymnázia Milevsko se dala uskutečnit výuka i způsobem, jako je tento.

Do určité míry, a to jen díky nim, by mohlo jít snad i o doklad toho, že lze přes nastalé potíže navodit výchovně dramatické situace, například hru v roli, i na dálku.

Hlavní téma lze pojmenovat trochu nadneseně jako Hledání člověka. Do jaké hloubky máme šanci do druhého člověka nahlédnout, co o něm můžeme zjistit, či naopak v jeho životě přehlédnout a nespátřit. Podle mého jde o jedno z klíčových témat tohoto autora, které hojně zmiňuje i čapologická literatura a které snad nejvýrazněji sám pojmenovává ve své noetické románové trilogii (*Horďubal, Povětroň, Obyčejný život*). Ale vévodí i jeho „kapesním“ povídkám, z jejichž prvního dílu je i náš text.

Mnohé z těchto povídek jsou známé svým specifickým pojetím detektivního žánru. Sám Karel Čapek jej vidí takto: „Ale teď vám povím, že zločin a justice nejsou tím nejpodstatnějším a nejhlubším motivem detektivky. [...] pravím, že detektivka je rozumové řešení uměle nastražených věcných hádanek.“ (Holmesiana čili

o detektivkách. In: ČAPEK, Karel. *Marsyas čili na okraj literatury*)

Jak uvidíme na povídce *Oplatkův konec*, očekávání, které si s tímto žánrem a jeho fikčním světem spojujeme, je v Čapkově pojetí záměrně povzbuzeno, aby bylo vzápětí zcela rozcupováno jako liché. Je to takový vypravěčův prst jezinky, lákající do zrádného fikčního světa. I naši lekci se tato hra prolíná. Studenti mají tento žánr zažitý především díky četným filmovým zpracováním. A jejich zdánlivě bezpečný pohyb po jeho půdě je brzy zpochybněn falešnými stopami. Cesta z tohoto labyrintu vede přes kritičtější přijímání informací, což akcentuje i naše lekce.

Nacházíme se tedy v předposledním ročníku gymnázia, kam obvykle patří i setkání s dílem Karla Čapka. Náš projekt byl součástí širšího celku o tomto autorovi, ale mohl by být zařazen kamkoliv do výuky. I v našem případě šlo o bezprostřední úvod k jeho tvorbě a lekcím nemusel předcházet bližší komentář. Naopak otevírají témata, která mohou být dále reflektována. (Na druhou stranu studenti měli v našem případě za úkol přečíst si tento rok jednu z próz tohoto autora, takže některé z jejich komentářů mohly vycházet i z jisté čtenářské zkušenosti, která ale do jisté míry nebývá v případě tohoto autora výjimečná.)

Nedlouhý Čapkův text se nachází ve sbírce *Povídky z první kapsy* (Praha: Dr. Štorch-Marien, 1929. Ed. Aventinum, sv. 212, s. 174–184). Studentům je postupně představen téměř celý. Záměrně postupujeme v jeho intencích, tedy chronologicky, abychom se pokusili pátrat po pachateli.

Důležité je také zmínit platformu, jejímž prostřednictvím výuka probíhala: šlo o společně sdílený dokument na internetu, v našem případě prostřednictvím Google Učebny. Studenti zde postupně nacházeli jednotlivé úkoly už s předepsanými jmény a mohli pracovat někdy ve skupinách, někdy samostatně. Přístup k tomuto dokumentu měli všichni členové třídy a výsledky naší práce závisel na jejich zapojení a případně spolupráci. Všichni také mohli sledovat práci ostatních, což není na škodu, ale naopak se to blíží výuce ve třídě, s tím, že psaná forma umožňuje přesnější vyjádření a prostor pro každého. Velkou výhodou

tohoto prostředí je možnost doplnit psaný text o další zdroje, například odkazy a soubory. Nám stačila pouze série fotografií na úvod a závěr a také dva odkazy na mapy, kde se „náš“ zločin odehrál (ty lze snadno vytvořit v běžných mapových aplikacích).

Práce byla rozdělena do tří lekcí a závěrečného shrnutí. Na každý úkol měli studenti zhruba den, takže se vše dalo stihnout za jeden školní týden. Úkoly by tak studentům neměly zabrat více, než je běžná týdenní hodinová dotace českého jazyka a literatury na střední škole. Lekcím předcházela jedna činnost, kterou detailněji nerozepisují a lze ji vynechat, i když doplňuje naše téma: Studenti měli okomentovat několik portrétů osob, které neznali. Jde o sympaticky vyhlížející mladé lidi, kteří by mohli být i jejich vrstevníky. Měli se pokusit určit, o koho jde, čím se zabývají, co je baví atp. V závěru byla pak odhalena jejich pravá totožnost. Vycházel jsem z projektu nizozemské umělkyně Rineke Dijkstraové, která na svých fotografiích zachytí mladé lidi z různých částí světa v jejich civilním oblečení a vedle toho také v uniformách, protože všichni byli vojáky z povolání. Každý může posoudit, nakolik se tato činnost hodí k tématu naší lekce, či je nadbytečná.

Pracoval jsem na daném tématu souběžně ve dvou třídách Gymnázia Milevsko. (Záznam je jen jedné z nich.) Malá škola téměř venkovského typu nám přes permanentní existenční problémy nabízí v českém masovém vzdělávání unikátní možnost téměř individuálního přístupu – jde běžně o třídy kolem patnácti členů. (Chápu, že většina středoškolských češtinářů tuto zkušenost bohužel nepozná, proto by bylo vhodnější na podobnou práci velké třídy rozdělit. Pokud to učitel uzná za vhodné.)

Níže tedy uvádím kompletní záznam této lekce s vyplněnými úkoly a komentářem pedagoga. To, že přes obtížné prostředí internetové komunikace máme na rozdíl od běžné výuky svou práci takto zaznamenanou, patří k nečekaným výhodám tohoto virtuálního prostředí. Ale ten nejdůležitější přínos spočívá pro mne v tom, jak se studenti dokázali zapojit, jak vtipně, trefně a pozorně dokázali text číst a komentovat. Jak šli naproti naší spolupráci, i když bohužel neprobíhala tvář v tvář.

KAREL ČAPEK: OPLATKŮV KONEC

ÚVOD (PRVNÍ ZLOČIN)

Zadání: Přečtěte si úryvek z úvodu povídky *Oplatkův konec*, vypracujte ve čtyřech skupinách úkoly k textu.

K třetí hodině ráno shleďal civilní strážník Krejčík, že v pekařském krámu v Neklanově ulici, čp. 17, je napolo vyzdvížen závěs. Zazvonil tedy na domovníka, a třebaže neměl službu, nahlédl pod závěs, není-li snad někdo v krámě. V tom okamžiku vyrazil z krámu člověk, na půl kroku střelil Krejčíka do břicha a dal se na útěk.

Strážník Bartoš, který v tu dobu podle předpisu patroloval v Jeronýmově ulici, slyšel výstřel a rozběhl se tím směrem. Na rohu Neklanovy ulice div nevrátil do běžícího člověka; ale dříve než mohl říci „Stůj“, třesla rána a strážník Bartoš se zhroutil střelen do života.

1. policejní skupina (Radek, Agáta, Ilona, Markéta, Vivien)
Sepsaťte policejní protokol o celé události a dejte se do vyšetřování toho, co se mohlo stát.

„Protokol č. 132/7

Informace o zločinu/okolnostech:

Dnes k 3. hodině ranní byl civilní strážník Krejčík (mimo službu) usmrcen střelnou ranou do břicha dosud neznámým pachatelem. Tragédie se udála v Neklanově ulici, čp. 17, ve vchodu do pekařského krámu. Tělo bylo nalezeno těsně vedle vchodových dveří pod místem, kde byl ve výloze napolo vyzdvížený závěs.

Vzhledem k poměru velikosti rány k ráži zbraně, hloubce zásahu a trajektorie, při které střela vstoupila do těla, lze usuzovat, že pachatel střelil maximálně z půl metru – tento fakt nasvědčuje tomu, že dotýčný střelil ze dveří pekárny, jelikož z ulice by bylo nemožné se ke strážníkovi bez povšimnutí na takovou vzdálenost s vytaženou pistolí přiblížit a včasné vystřelit.

Již zmíněný strážník nejspíše uviděl napolo vyzdvížený závěs pekárny a rozhodl se pro jistotu kontaktovat domovníka zvonkem (z výpovědi domovníka). Když čekal na jeho odpověď, z dveří krámu se vyřítil pachatel (pohlaví neznámé).

Několik minut poté pár set metrů dál obyvatelé uslyšeli další výstřel. Bližší informace zatím nejsou k dispozici. Je však velice pravděpodobné, že tyto 2 výstřely spolu souvisejí.“

„Vyšetřování

Základní úvaha:

Přítomnost policejního příslušníka byla pro pachatele zcela zjevně neočekávaná, útok nebyl s největší pravděpodobností plánovaný. Prvotním cílem nebylo usmrcení strážníka Krejčího, nýbrž nejspíše jen vyloupení pekárny. S ohledem na

to, že byl pachatel držitelem zbraně, vylučuje se možnost, že se jedná o loupež z důvodu hmotné nouze^{1,2}. Dotýčný pravděpodobně není osoba bez domova. Nevylučuje se ale i možná psychická choroba delikventa.

Postup:

Vzhledem k těmto okolnostem bude třeba neprodleně zajistit místo činu, provést prohlídku pekařského krámu a vyslechnout svědky.

Informace o vraždě může být v závislosti na vývoji vyšetřování předána tisku, aby se do pátrání mohla zapojit popřípadě i veřejnost. Zvláště pokud bude k dispozici popis pachatele. Tento krok je však nutné rychle, ale důkladně zvážit, aby uveřejnění zprávy nenarušilo průběh vyšetřování.

S ohledem na potenciální nebezpečnost pachatele budou okamžitě nasazeny speciální pátrací jednotky v okruhu města a nejbližšího okolí.

Pátrací jednotky by již v tuto chvíli měly opeřovat v celé Neklanově ulici.³

2. skupina - účastníci (Kristýna, Milena, Nikol, Julie)

Sepsaťte zážitky očitých svědků, jak to podle nich proběhlo. (Může jít o rodinu, náhodné kolemjdoucí atp.)

Majitelka vedlejšího obchodu: „Vlastním hodinářství a čas od času se stane, že přijmu náročnější požadavek. Zakázka měla být tehdy hotová do rána, pracovala jsem proto dlouho do noci.⁴ Hlava už mi pomalu padala únavou na stůl, když mě na nohy postavila tlumená rána. Z okna jsem spatřila utíkající osobu po ulici, neviděla jsem jí do obličeje, tma mi ani nedovolila rozpoznat barvy jejího oblečení. Teprve v okamžiku, kdy jsem zahlédla strážníka, jak se ohýbá v pase bolestí, mi došlo, co se děje.“

Muž vracějící se z hospody: „Tu noc jsem se vracel z hospody. Byly asi tři hodiny ráno, když jsem se potácel Neklanovou ulicí. Něco se dělo u pekařství, měl jsem v sobě pár piv, takže jsem měl trochu těžké nohy a nevnímал jsem úplně jasně svět kolem sebe. Ale ten výstřel jsem nepřeslechl, lekl jsem se natolik, že jsem rychle utíkal zpět do hospody. Víím, že jsem běžel přesně opačným směrem než ten výtržník. Hospodskému jsem všechno pověděl a zůstal u něj až do rána.“

Muž ze sousedního domu: „Té noci jsem měl hrozné sny. Nemohl jsem spát. Ve dvě ráno jsem vylezl z postele a mé kručící břicho mířilo přímo do kuchyně. Otevřel jsem lednici a neuvěříte. Prázdná, až na jedno poslední vejce z včerejšího nákupu. To víte, nejsem zrovna nejmladší a moc toho nenachodím. Nakupovat mi chodí Mařka vedle ze vchodu a řeknu vám, línějšího člověka jsem nezažil. Čapnul jsem poslední vejce, nahlál páničku a míchám. V tu ránu výstřel. Nohy se mi začaly třást, srdce mi bušilo jako o závod. Vykoukl

¹ UČITELŮV KOMENTÁŘ: Tady jsme z kriminalistického hlediska trochu na tenkém ledě, ale chápů, jde o hypotézu.

² ILONA: Ano, to je zvláštní hypotéza.

³ UČITEL: Vynikající postup, vás bych klidně chtěl mít v krizovém štábu i dnes, byl bych si tak mnohem jistější, že vše dobře dopadne. Je vidět, že tento žánr máte pod kůží.

⁴ UČITEL: Výborně, není důležité jen to, co kdo viděl. Ale zaznamenali jste přesně i to, co očitý svědek právě v danou chvíli dělal. To by mohlo být pro jeho výpověď také důležité. Doporučuji k tomuto tématu vynikající film *Dvanáct rozhněvaných mužů*.

5 UČITEL: Tady by byl spokojený při četně i Karel Čapek – výtečné zachycení mluvené řeči.

6 UČITEL: Skvěle jste vystihli čtyři úplně odlišné svědky, jejichž výpovědi jsou sice nesmírně zajímavé, ale vyšetřovatel by z nich měl zamotanou hlavu, protože nikdo nic přesně neviděl. A tak je to velmi často. Výborně!

7 UČITEL: Geniální obrat – kdo z vás čte denně bulvár? Hned by vás v něm mohli zaměstnat. Formulace přesně vystihuje psychologii bulváru, co nejblíže se snaží přiblížit lidem. A i když to může působit, jako v tomto případě, až absurdně, ono to na mnohé čtenáře funguje.

8 UČITEL: Také skvělá poznámka, bulvár žije z toho, že vyvolává strach – pak si jej lidé čtou o sto šest. No otevřete si v dnešních dnech internet...

9 UČITEL: Výborný dialog, v němž se nenápadně stupňuje strach a kolektivní hysterie. Sám by to člověk možná hodil za hlavu, ale ve skupině, kde si každý rád něco přimyslí, rád něco zdůrazní, vzniká ten démon strach, který je mocnější než mnohá fakta. Skvěle jste to vystihli.

jsem z okna, a co nevidím.⁵ Civilní strážník stál před obchodem, podpíral se o parapet budovy, držel se za břicho a po ruce mu stékala krev. V tu chvíli jsem nevěděl, zda jsem opravdu jen nevyšpalý, nebo mé oči vidí smrt.“
Postarší dáma z vedlejšího domu: „Zazněla obrovská rána, se strachem v očích jsem vyskočila z postele a pohlédla na svého chrápajícího muže, který spal s klidem dál. Byla jsem zvědavá, co se vlastně stalo. Opatrně jsem roztáhla závěs a vykukla z okna ven. Byla tma jako v pytli. Nikdo nikde nebyl. Jen nějaká bílá šmouha utíkala od pekařství, kam každé ráno chodívám pro čerstvé rohlíky. A pak mi to došlo. Já bába stará si nevzala brýle z nočního stolku.“⁶

3. skupina - média (Filip, Eliška, Petra, Lucie, Pavlína)
Napište krátký štatnatý článek do bulvárního časopisu.

„ŠOKUJÍCÍ! BRUTÁLNÍ ÚTOK NA POLICISTU V CENTRU MĚSTA! STRACH Z NÁKUPU PEČIVA JE NA MÍSTĚ! MŮŽETE BÝT DALŠÍ NA ŘADĚ!

Civilní strážník Petr K. (39) byl brutálně napaden! Místo rohlíků a housek si z pekařství v Neklanově ulici odnesl střelnou ránu do břicha.⁷ Nyní bojuje o svůj život v pražské nemocnici.

Chvilku pekla si zažil strážník, který se vracel utahaný ze služby domů. Po cestě jeho pozornost upoutal zdvižený závěs jednoho z obchodů, a tak podle svého hesla „pomáhat a chránit“ neváhal a šel se do obchodu podívat, jestli zde náhodou nedošlo k nějakému přepadení. Za výkon své práce si vysloužil střelnou ránu do břicha. Pachatel unikl a podle všech informací stále nebyl dopaden. V tuto chvíli se policie rozhodla další podrobnosti o případu a o násilném agresorovi nezveřejňovat.

Máme se tedy bát vyjít ze svých domů?⁸ Číhá ozbrojený muž v ulicích Prahy na své další oběti? Nezbyvá než doufat, že policista svým zraněním nepodlehne, pomůže pachatele identifikovat a my budeme moci opět s klidnou hlavou vyjít do ulic a shledat se se svými přáteli.“

4. skupina - diváci večerních zpráv (Vojtěch, Natálie, Karolína - KK, Žaneta, Kristýna)

Rodina zhlédla večerní zprávy o této události – sepište jejich dialog.

„K: Viděli jste to? Neklanova ulice – to je přeci pár ulic od nás! Co když je teď někde tady?
Ž: Nepanikař, stalo se to v noci. Určitě se nezdržuje někde v okolí.
KK: To snad ne. Navíc budou lidé z okolních ulic teď více ostražití. Tak přeci nebude mít tu drzost se tu teď ochomýtat.
V: Ničeho se nebojte, určitě po něm už pátrají policisté.
N: Jestli to má v rukou policie, tak zločinec bude na svobodě ještě hodně dlouho.
KK: Já si myslím, že ten už je dávno někde za hranicemi.

V: Přesně tak, ten už se tady neukáže.
N: Ale ne, ještě kdyby přišlo něco horšího, to by bylo nadělení.
Ž: Jak si můžete být tak jistí? Třeba je tohle jenom začátek.
K: Přesně... Střelil toho policistu, má u sebe zbraň. Ten si může jít kamkoliv.
V: V okolí teď bude spousta strážníků, zvlášť když jednoho z nich postřelil. Byl by to hlupák, kdyby se vracel.
KK: Jen o tom mluvíte, běhá mi mráz po zádech.
V: Nepanikař, mámo! Jen všechny děsíš.
KK: Mami, tati, já mám strach!
K: A co vůbec chtěl v tom krámu? Schovávat se za závěsem... Kdyby ho ten strážník nenašel, bůh ví, jak by to dopadlo!
N: Krást! Zloděj zlodějská!
Ž: Třeba toho strážníka nechtěl zabít. Jen se vylekal, když ho přistihl.
K: Kdo má odvahu vystřelit jednou, vystřelí i podruhé... Dneska nikam ven nejdu.
KK: Kdo ví, třeba..., třeba je to soused od vedle.
N: Kdo asi bude jeho další oběť?
Ž: Tohle jsou všechno jenom domněnky. Držme se faktů.
V: Ale už přestaňte! Mám vás akorát dost!
Ž: Správně!
K: No jak myslíte... Já odcházím do svého pokoje a minimálně dneska už nevylezu, nenechám se zabít!
V: Máte zbytečné obavy. Vy se starejte o to, abyste náš krámeček vždy pořádně zamkli, a nemusíte se ničeho bát.
N: Jestli tu všichni umřeme, tak si mě nepřej, táto!
Ž: Policie už to vyšetřuje. Až budeme vědět víc, můžeme se podle toho zařídit. Teď už pojďte večeřet. Mám hrozný hlad.
V: Přesně tak. Ke stolu, a už o tom nechci slyšet!
KK: Já večeřet nebudu. Jdu si raději lehnout.
K: Já jdu taky do pokoje. Přesla mě chuť.
V: Dělejte si, co chcete, ale až budete mít hlad, tak sem nelezte.
KK: Když nad tím tak přemýšlím..., já si přeci jen tu večeři dám.
V: No já si myslím.
Ž: Konečně rozumná řeč.
KK: Stejně bych neusla...
N: Večeře je na stole.
V: Děkujeme, maminko. Dobrou chuť.
K: Dobře no... Tak jdeme teda jíst...

A tak se rodina usadila ke stolu a každý se v tichosti věnoval svým myšlenkám o nebezpečném lupiči.“⁹

PACHATEL

Přečtěte si pokračování příběhu a uvažujte jako kriminalisté nad tím, kdo může být pachatelem.

(Připomínám, že do hry vstupuje i to, že zavraždil vašeho kolegu.)

Ulice se probudila ječením policejních píšťalek; poklusem se sbíhaly patroly z celého rayonu, z komisařství přiběhli tři muži cestou si zapínají kabáty, za pár minut přihrčela motorka z ředitelství a z ní vyskočil policejní důstojník; v tu chvíli už strážník Bartoš byl mrtev a Krejčík umíral, drže se za břicho.

Do rána bylo provedeno asi dvacet zatčení; zatýkalo se naslepo, protože vraha nikdo neviděl; ale jednak strážníci museli nějak pomstít smrt dvou svých lidí, jednak se to tak obyčejně dělá: počítá se s tím, že některý ze zatčených náhodou kápne božskou. Na ředeli se vyslýchalo nepřetržitě po celý den a celou noc; bleďí a umorění notoričtí zločinci se svíjeli na skřepi nekonečných výsledků, ale ještě víc se třásl před tím, až je po výsledku vezme pár strážníků mezi sebe; neboť ve všech lidech od policie bouřila temná a strašná zuřivost. Vrah strážníka Bartoše přerušil ten jistý familiérní poměr, který je mezi strážníkem z povolání a zločincem z povolání; kdyby jen střelil, buď! ale střelil do břicha, to se nedělá ani zvířatům.

Druhé noci k ránu už věděli všichni strážníci až na poslední periferii, že to udělal Oplatka. Utrousil to jeden ze zatčených: Jo, Valta řek, že Oplatka voddělal ty dva v Neklance a že jich vodkrouhne víc; jemu že to je jedno, protože má souchotě. – Dobrá, tedy Oplatka.

Ještě té noci byl zatčen Valta, potom Oplatkova milénka a tři mládenci z Oplatkovy party; ale nikdo nemohl nebo nechtěl říci, kde se Oplatka zdržuje. Kolik strážníků a tajných bylo posláno za Oplatkou, to je jiná věc; ale krom toho každý strážník, když měl po službě, sotva vypil doma tu bryndu a něco zabručel ke své ženě, sebral se a šel na svou pěst hledat Oplatku. Boďej, Oplatku zná každý; to je přece ten zelený skrček s tím tenkým krkem.

Jak vidíte, jméno vraha už známe. Dokonce už víme, jak o jeho činu uvažují vyšetřovatelé, náhodní kolemjdoucí, dokonce jsme viděli, jak o něm referují média. A také, jaký na něj má názor veřejnost, která tato média konzumuje.

Kdo je tedy vrah?

Iste tým kriminalistů, pracujete také se všemi těmito informacemi, fakta můžeme odvodit pouze z textu, který máte před sebou. Odpovězte tedy na základní kriminalistické otázky, abychom se v našem vyšetřování mohli posunout dál. Já budu ve svých komentářích v roli vašeho šéfa.

Pracujte v těchto skupinách (ale můžete přidávat informace i k ostatním), na poslední otázku odpovězte všichni:

1. Kdo: Pavlína, Radek a Nikol
2. Co: Lucie, Natálie, Markéta a Petra
3. Kdy: Karolína, Filip a Julie
4. Kde: Žaneta, Agáta a Kristýna K.

5. Jak: Vivien, Vojtěch a Eliška

6. Čím: Kristýna P., Milena a Ilona

7. Proč: všichni

1. Kdo? – Kdo je pachatelem (pohlaví, věk, má zvláštní rysy, je agresivní...), případně spolupachatelem, poškozeným atp.:

„Vrahem byl Oplatka, muž malé postavy s velmi výrazně tenkým krkem, kterého každý zná a každý ví, že je „zelený“. Mohli bychom odvodit, že toto označení vzniklo ze slova zelenáč, což by znamenalo, že vrah Oplatka je mladý (obecně je toto slovo používáno pro někoho mladšího, ještě nezkušeného a ve svém oboru nového člověka). Je zřejmě však zkušený, protože okolo sebe má partu lidí, která je ochotna ho i přes nátlak policie krýt. Je velmi nebezpečný, protože trpí smrtelnou chorobou – tuberkulózou, tudíž mu na míře trestu, který mu za jeho činy bude odměřen, nezáleží. Neváhá tedy být sebevíce krutý a brutální. Nevadí mu střelba člověka přímo do břicha, což se obecně považuje za neohleduplné. Také vše nahrává tomu, že má jisté psychické problémy, protože všechny jeho oběti spojuje stejné zaměstnání. Může se takto chovat například na základě nějaké nepřijemné vzpomínky, kterou má s policisty spojenou. Možná je motivem takového jednání nějaký předešlý spor s policií.“¹⁰

2. Co? – Co se stalo? Jde o trestný čin, nešťastnou náhodu, sebevraždu, přirozenou událost? Jako vyšetřovatelé si musíte být jisti, tou cestou se vydáte, takže nad tím uvažujte:

„Z dostupných informací usuzujeme, že se pachatel, notoricky známý Oplatka, dopustil trestného činu úmyslného vloupání na soukromý pozemek, těžkého ublížení na zdraví a v neposlední řadě vraždy. V obou případech se jedná o příslušníky obecní policie, strážníky Krejčíka a Bartoše.

Domníváme se, že pachatel jednal impulzivně. Útoky na policisty zřejmě nebyly předem promyšlené. Jeho původním záměrem bylo nejspíše vloupání do pekařství, avšak motiv zatím není známý.“¹¹

3. Kdy? – Kdy došlo ke spáchání trestného činu, uveďte co nej přesnější časové rozmezí:

„Vše se odehrálo mezi 3:00 a 3:10.¹² Ve tři nahlédl civilní strážník Krejčík pod závěs – v tu chvíli vyběhl Oplatka a postřelil ho.“

4. Kde? – Kde došlo ke spáchání trestného činu, přesné vymezení místa události:

„V Neklanově ulici, zloděj byl v domě čp. 17 (ale z textu neznáme název města¹³) v přízemních prostorách pekařství. K útoku na policistu došlo, když vybíhal ven. Ke střelbě nedošlo uvnitř, nýbrž venku těsně před dveřmi – předpokládáme, že zločinec následně utíkal dál Neklanovou ulicí, ale nevíme přesně kam.“

5. Jak? – Jak došlo ke spáchání trestného činu; způsob jednání, průběh události:

„Kolem třetí hodiny ranní se nacházel vrah v pekařském krámku v Neklanově ulici, čp. 17.

¹⁰ UČITEL: Tedy vám bych nechtěl zkřížit cestu. Vy si hned o všem uděláte závěry, že skoro nemá smysl pátrat dál, protože máte pocit, že všechno víte. Jak víme, že jde o Oplatku (a vůbec, jaké má křestní jméno, to bychom mohli pátrat po všech, co mají takové příjmení). Jediné, co zatím víme, je toto: „Utrousil to jeden ze zatčených: Jo, Valta řek, že Oplatka voddělal ty dva v Neklance a že jich vodkrouhne víc; jemu že to je jedno, protože má souchotě. – Dobrá, tedy Oplatka.“ Takže shrnuto: Jeden ze zatčených, které vyslýchali velmi intenzivně, protože šlo o smrt jejich kolegů, utrousil, že mu jakýsi Valta řekl, že to je Oplatka. – No tak to bych dal Oplatkovi rovnou šibenici, to musí být on:–). A od stejného „zdroje“ máme i to, že má souchotiny. Zkrátka, milí policejní kolegové, zpátky do kanceláře a držet se faktů!

¹¹ UČITEL: Vynikající, držíte se faktů. Jak vidíte, víme toho velice málo. A jak říká policejní rada Vacátko: Případ je to zapeklitý a čert nám ho byl dlužen!

¹² UČITEL: Samozřejmě nad ránem, jen pro úplnost.

¹³ UČITEL: Milí policejní kolegové, Neklanovu ulici nehledáme v textu, ale na mapě. To jen pro příště. Pak bychom se mohli dozvědět i město, kde se to stalo.

14 UČITEL: Kolegové, hodnotící soudy si necháme pro sebe. Jakou teplotu měla jeho krev, by mohl zjistit leda náš koroner. Ještě nevíme, proč střílel, tak nemůžeme vědět ani to, že to bylo chladnokrevně.

15 UČITEL: Vy si pletete žánr. Vy vyšetřujete.

16 LUDĚK KORBEL: No, nevím, já když někoho vidím v noci, nečekám, že po mně bude střílet. Držme se faktů, a ne fantazie.

17 UČITEL: Výborné, uvědomme si také, v jaké se nacházíme době. Vlastnictví střelné zbraně znamená výrazné omezení okruhu pachatelů. Není to jen tak pořádit si ji (legálně či nelegálně). Navíc použít ji bez přípravy..., mohl za ním vkročit jeho známý – a už by byl také po smrti. A ten postřeh s výstřelem do břicha je také podstatný. Vždycky, od vzniku střelných zbraní, se tento způsob považuje za zvlášť opovržlivý. Kulka totiž zasahuje důležité orgány, neproniká tkání, ale oběti způsobuje dlouhé utrpení s často fatálním koncem. Takto se zkrátka nestřílí. A to nemluví ani o tom, že nízko vytasená zbraň nemusela být přichozím ani spatřena, takže se ani neměl šanci schovat, utéct, zkrátka pachatel se ho pravděpodobně nesnažil nijak zastrašit.

18 UČITEL: I když ten popis je tedy dost všeobecný a nelze s ním vůbec pracovat.

19 UČITEL: Chápu váš vztek, ale emoce musí jít stranou. O jeho nemoci víme jen z výpovědi nedůvěryhodných svědků. Ani o něm, ani o jeho souchoch toho zatím mnoho konkrétního nevíme.

Nejspíš pro něco nebo pro někoho přišel, ale v tom ho vyrušil nic netušící strážník Krejčík. Vrah se lekl, a jakmile se vyřítíl z krámu, střelil Krejčíka chladnokrevně¹⁴ do břicha a utekl. V tu chvíli už bylo jasné, že ten člověk je krutý vrah a může zabít znovu. A bylo tomu tak. Jakmile se strážníci dozvěděli, že jde nejspíš o Oplatku, začala se v jeho okolí objevovat další mrtvá těla. Snad ho policie dopadne a zajistí, aby se další takové krveprolití neopakovalo.¹⁵

Průběh události: Ke třetí hodině ranní se strážník Krejčík pohyboval po ulici. Našel u pekařství poodtažený závěs, a i když nebyl ve službě, tak tam nahlédl a zazvonil na domovníka. Z krámu najednou vyběhl člověk, který strážníka střelil do břicha. Samozřejmě na nic nečekal a dal se na útěk. Pravděpodobně pachatele odhalil strážník Bartoš, který měl horší osud, než ho měl strážník Krejčík. Avšak je záhadou, jak strážník Bartoš zemřel, protože nikdo neslyšel jinou střelnou ránu než tu, která souvisela s postřelením strážníka Krejčíka. Do rána provedli strážníci dvacet zatčení, protože vraha nikdo neviděl. Doufali, že některý ze zatčených prozradí, kdo je pachatelem onoho strašného činu. Nakonec jeden ze zatčených prozradil, že pachatelem je Oplatka. Dozvěděli se, že je oba surově zabil a že jich hodlá zabít více, protože jemu je to jedno, neboť má souchotě. Zatkli Valtu, Oplatkovu milenkou a tři chlapce z jeho party, ale sám Oplatka nebyl k nalezení. Proto se každý strážník vydal hledat Oplatku, toho zeleného skřeka s tenkým krkem, na vlastní pěst.

Způsob jednání: Člověk, který se dnes vloupal do místního pekařství, byl při svém páchání vyrušen policejním strážníkem Krejčíkem. Tato nepřijemná přítomnost ho zřejmě natolik vyrušila, že nemohl jednat jinak. Pachatel se vydal na útěk, kde na něho před pekařstvím už čekal strážník Krejčík. Jednání kriminálního, které následovalo, nebylo zvláště překvapující.¹⁶ Ve strachu a spěchu vytáhl zbraň a jedním výstřelem trefil strážníka Krejčíka do břicha. Bez ohlednutí nazpět pokračoval v útěku.“

6. Čím? – Čím došlo ke spáchání skutku; vražedné nástroje a jejich použití:

„Policista byl zasažen střelnou zbraní. Vrah jiné zbraně prozatím nepoužil. Nástroje nablízko (například nůž) vyžadují sílu a obratnost, může se jednat o náhodu, ale je také možné, že typ zbraně souvisí s charakterem vraha. Střelná zbraň je neúčinnější, umožňuje pachateli poté rychle uniknout, ale je hlasitá. Tlumič nebyl využit, protože výstřel slyšelo celé okolí. Použití: Výstřel směřoval do břicha, jedná se tedy o zbraň se silným zpětným rázem, anebo byl příčinou Oplatkův třes rukou.¹⁷“

7. Proč? – Proč došlo ke spáchání skutku, zjištění motivu, vymezení okruhu podezřelých osob, vztah oběti a pachatele (zde je nutné samozřejmě vydedukovat možné důvody z toho, co zatím víme):

„A. Z výpovědi dalších zločinců nevyplývá pachatelův motiv zcela jasně. Zločinec Oplatka prý zastřelil i další – je totiž nemocný, a tak je mu to jedno. Na konci textu je věta, že Oplatku zná každý (dokonce je tam jeho popis¹⁸). Je tedy možné, že Oplatka má spadenou na policii obecně – možná kvůli nějakému dřívějšímu sporu, a tak se rozhodl zkrátka střílet do policistů, nedbaje nějakých nepsaných pravidel mezi policistou a zločincem z povolání (viz Vrah strážníka Bartoše přerušil ten jistý familiérní poměr, [...] střílet do břicha, to se nedělá ani zvířatům.)

B. (Z dané ukázky) není jasný motiv pachatele, podle výpovědi zatčených má prostě agresi v krvi, zlosyn! Nejspíš to udělal jen proto, že nemá rád autority, a protože už má na kahaní. Chce dostat co nejvíce lidí, než souchotě dostanou jeho¹⁹. Je to šílenec bez soucitu, co střelil do břicha a nechává naše kolegy umírat pomalou a nevyhnutelnou smrtí. Hrubíán, lump, nelida jeden! Musíme naše muže pomstít.

C. Z dostupných informací vyplývá, že pachatel Oplatka neměl příliš dobré vztahy s příslušníky policie a několikrát byl už zřejmě odsouzen. Je pravděpodobné, že na základě jeho trestní minulosti napadené policisty znal. Můžeme uvažovat i nad tím, že podobné situace úmyslně vytvářel, aby se s policií dostal do kontaktu. Jeho motivem tudíž mohla být i pomsta, nýbrž ne pouze získání rohlíků či určitého obnosu z kasy pekárny. Nemůžeme vyloučit, že se na tomto trestném činu nepodílelo více osob, které mohly s Oplatkovými názory sympatizovat...

D. Máme své informace, které jsme si zjistili, nebo vyplynuly samy. Ovšem nevíme, jaký přesně byl motiv pana Oplatky. Podle mého úsudku jeho nejslabší stránkou v páchání těchto nemožných zločinů byla možná jeho psychická nemoc. Přec jenom víme, že byl introvert²⁰ a neuměl na sebe nijak upozornit. Nemyslíte si, že tohle právě byla možnost, jak dát o sobě vědět? Jedno je však jasné. Chce dostat víc obětí, více kořisti.

E. Pachatelem je člověk, který má psychické problémy způsobené jeho nemocí.²¹ Motiv, který by ho dohnal k tak odpornému činu, nám zatím není znám. Je možné, že naši kolegové odhalili jeho tajemství, a proto je zabil. Jedno je ale jisté, člověk, který dokáže zabít člověka, bez ohledu na jeho charakter, do břicha, se nebojí ničeho. Zabil jednou, zabije i víckrát.

F. Máme před sebou opravdu výjimečný případ. Oplatka je rozhodnutý zabít víckrát, ale proboha proč?... To jest záhada.²² Zabíjí muže spravedlnosti, neboť je jeho vlastní osud nespravedlivý. Možná je jeho motivem snaha o dosažení jakési rovnováhy²³.

G. Ze zdrojů nám vyplývá, že je zločinec Oplatka velmi nemocný člověk, který trpí psychickými problémy. Nabízí se tedy otázka, zda ho nemoc mohla ovlivnit natolik, že si vůbec neuvědomuje, co dokáže způsobit nebo cítí smrt strážníků jako naplnění své osobnosti, protože někde v hloubi

20 UČITEL: Jak to víme? Máme o tom nějaké konkrétní informace?

21 UČITEL: To máme z druhé ruky, není to vůbec jisté.

22 UČITEL: Proč píšete tak prastarým jazykem? Kolego, vzpamatujte se, nevzývejte boha a dejte se do práce. Přemýšlejte, dedukujte, vyšetřujte.

23 UČITEL: Pane kolego, nepřehánějte. Musel bych vás nechat zkontrolovat naším panem doktorem. Jakápak rovnováha? – Já vám dám rovnováhu.

duše má špatné vzpomínky na policii? Motiv není znám, ale myslím si, že to není poprvé ani naposledy, co měl Oplatka zápletku se zákonem.²⁴

H. Panu Oplatkovi již na ničem nejspíš nezáleží, když se rozhodl zabít v takovémhle rozsahu, a ještě k tomu policajty.²⁵ Je nemocný, proto mu na následcích nesejde. Je možné, že cítí nespravedlnost v podobě nemoci, kterou dostal, a proto se snaží škodit lidem kolem sebe? Pro policii je ovšem takovýto typ pachatele nejhorší. Nedá se předpokládat, čeho všeho je schopen a jak daleko zajde.

I. Jelikož v povídce není přímo řečeno, co ho vedlo k vraždám, nemohu tedy uvést motiv. Každopádně pachatele svírala psychická nemoc²⁶, proto střelil bez rozumu do každého, kdo mu vstoupil do cesty. Proč to byli policisté, také není úplně jisté, ale jelikož to byl strážník známý kriminalista, předpokládáme, že to nebyl jeho první útok. Možná se s policajty v nedobrému střetl v minulosti, a proto si tu jako oběti vybral právě je.

J. Pan Oplatka byl zlodějem prakticky z povolání, tudíž se tím i živil. Nedělal ze svého pohledu nic neobvyklého, když kradl v pekařství. Ale proč střelil? Byla to jiná krádež než ty předchozí. Nyní už mu nezáleželo na jeho budoucnosti, jelikož věděl, že má tuberkulózu (souchotě) a brzy zemře. Proto použil zbraň – bylo mu to jedno.

K. Dle mého názoru máme velmi málo informací. Dovoluji si odhadnout, že Oplatkovým záměrem nebylo zavraždit policisty, nýbrž jen z neznámých důvodů vykrást pekařství. Oba strážníci byli jen ve špatný čas na špatném místě. Oplatka byl překvapen a jednal bez rozmyslu. Dle výpovědi zadrženého má Oplatka souchotě, tudíž by mohlo být možné, že jedná pod vlivem psychické nemoci. Této výpovědi však nemůžeme stoprocentně věřit, nemáme ji ničím podloženou.“

Milí policejní kolegové, děkuji vám za spolupráci. Jak říká kriminální rada Vacátka: Případ je to zapeklitý a čert nám ho byl dlužen!

Já, jako váš nadřízený, se pokusím shrnout to, k čemu jsme se zatím dobrali. Máme představu o tom, kdy, kde a co se zhruba stalo. A za to vám všem velice děkuji, takovouto detailní práci pachatele brzy dostaneme.

Co o něm ale zatím víme konkrétního? A tady se musíme držet faktů, milí začínající kolegové v uniformě. Mnozí z vás si dělají jasné závěry: Je to Oplatka, patřil do party kriminálků. – Jenže od koho jsme se toto dozvěděli? Při jednom z našich výsledků (a přiznejme si, že v této rozjité atmosféře jistě ne úplně příjemných) nějaký zatčený prozradí: „Jo, Valta řekl, že Oplatka vodělal ty dva v Neklance a že jich vodkrouhne víc; jemu že to je jedno, protože má souchotě.“

Tohle nám ale nestačí, jde o jediného, navíc dosti pochybného svědka. Co když se chtěl třeba mstít nějakému kolegovi, co mu chodí za ženou? Vidíte, z toho vyplývá, že vlastně ani neznáme s určitostí jméno (dokonce ani křestní) toho, kdo nám tu vraždí kolegy.

Mnozí z vás se domnívají, že vraždí kvůli své nemoci, nebo protože má psychické problémy. – Opět stejná otázka: Kdo nám řekl, že má souchotiny? Máme na to pouze jediného svědka – a to je málo, přátelé. To bychom pak mohli dát na kdejakou babku na rohu.

A jeho psychické problémy? No jistě, zastřelil nám dva kolegy. Ale přátelé, kdybychom měli o těch, kteří střelí ostatní, tvrdit, že mají psychické problémy, tak jsou plně blázince. A víte, na koho byste tam narazili nejčastěji? No jistě, na policisty, protože ti také často střelí po lidech. Zkrátka přemýšlejme, dedukujme, analyzujme. Běhá nám tady po ulicích vrah, a my ani nevíme, o koho jde!

Ze všech vašich příspěvků bych chtěl vyzdvihnout zejména postřehy naší šesté kriminalistické skupiny (Kristýna P., Milena a Ilona). Jejich závěry stojí za pozornost:

„Policista byl zasažen střelnou zbraní. Vrah jiné zbraně prozatím nepoužil. Nástroje nablízko (například nůž) vyžadují sílu a obratnost, může se jednat o náhodu, ale je také možné, že typ zbraně souvisí s charakterem vraha. Střelná zbraň je nejúčinnější, umožňuje pachateli poté rychle uniknout, ale je hlasitá. Tlumič nebyl využit, protože výstřel slyšelo celé okolí. Použití: Výstřel směřoval do břicha, jedná se tedy o zbraň se silným zpětným rázem, anebo byl příčinou Oplatkův třes rukou.“

Je opravdu nutné postupovat metodicky, brát v potaz každý detail, a hlavně se držet faktů:

Vlastnictví střelné zbraně znamená výrazné omezení okruhu pachatelů – není vůbec snadné si ji pořídit, byť ilegálním způsobem. Navíc ji použil, zdá se, bez přípravy. Kdyby do místnosti vstoupil kdokoliv, byl by asi také po smrti.

Ten postřeh s výstřelem do břicha je také podstatný. Tento způsob se považuje za zvlášť opovrženímhodný. Je to nečestné a oběť při tom nelidsky trpí. A to nemluvím ani o tom, že nízko vytasená zbraň nemusela být příchozím ani spatřena, takže se ani neměl šanci schovat, utéct, zkrátka pachatel se ho pravděpodobně nesnažil nijak zastrašit.

Musíme si také samozřejmě položit otázku, co v daném pekařství mohl pachatel dělat? Pekárny nebývají zrovna naplněny penězi, a navíc pracují především v noci. Ale to už jsou další otázky, na které si musíme odpovědět...

No tak chutě a dejte se do pátrání. Obávám se, že když se ten holomek nezastavil před jednou vraždou, tak budeme mít co dělat, abychom ho chytili, než zase něco provede.

DALŠÍ VRAŽDY

Přečtěte si pokračování příběhu a uvažujte o tom, co se mohlo dít dál.

Od prvních dvou vražd se toho za 48 hodin událo hodně. Všichni policisté intenzivně pátrají

²⁴ UČITEL: Pletky, problémy (ale zápletku ne).

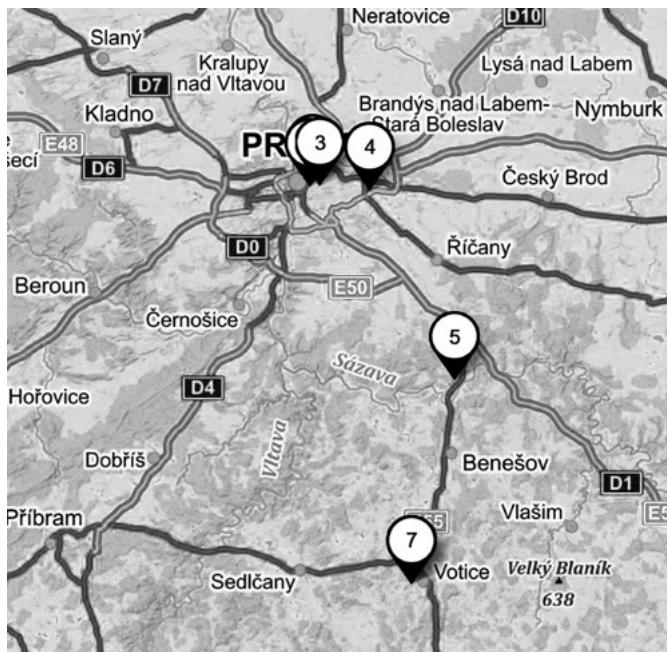
²⁵ UČITEL: Pane kolego, jsme policisté, po-li-ci-sté. Tím nechutným slovem nás lidé často nazývají, ale my se tak nevidíme.

²⁶ UČITEL: No, tady bychom se ale měli také držet faktů. Víme, jaká psychická nemoc? Kde se o tom píše?

po vrahovi svých kolegů, veřejnost je neklidná, protože ji média bombardují odstrašujícími články. Vznikají různé spekulace a neověřené teorie, lidé se bojí do ulic.

Ale co je hlavní: pachatel stále uniká a zabíjí další lidi.

Tady jsou zachycena místa dalších vražd a výstřelů neznámého pachatele:



5	Čtvrtá vražda - četník Mrázek, večer druhé... Brigádníků, Čerčany, okres Benešov 49.8663828N, 14.6937431E
6	Pátá vražda - strážmistr Závada, noc druhé... 49°38'16.417"N, 14°37'10.547"E 49.6378933N, 14.6195961E
7	Šestá vražda - železničář Hruša, o pár min... 49°38'16.917"N, 14°37'9.041"E 49.6380328N, 14.6191778E

Jak můžete vidět, vše začalo v Praze na Žižkově. Ale z obklíčení pražských strážníků a detektivů se mu podařilo uniknout za Prahou u Malešic, kde vyklouzl do polí. Zklamaní policisté museli přenechat svou práci venkovským četníkům, protože jejich působnost je omezena jen na území hlavního města.

Na šedesát mužů v přilbách i v buřinkách se vrátilo od Židovských pecí, promoklí a bezmocně rozlícení, že jim bylo až do breku. Hergot, není-li tohle k vzteku! Tři lidi od policie ten lump oddělal, Bartoše, Krejčíka a Vrzala, a teď běží přímo do rukou četníkům! My máme na něj právo, mínili policie v uniformách i v civilu, a teď musíme toho skrčka, toho mizerného Oplatku nechat četníkům! Poslouchejte, když nás odstřeloval, tak je to n a š e věc, ne? Ať se nám do toho žandáři nepletou; měli by mu jen zastoupit cestu, aby se musel vrátit do Prahy -

Následující událost se odehrála u Čerčan přibližně 72 hodin od první vraždy:

Celý den studeně mžilo; večer za soumraku šel četník Mrázek z Čerčan, kde si kupoval baterku do radia, do Pyšel; byl beze zbraně a pískal si. Když tak jde, vidí proti sobě jít poměrně malého človíčka; na tom nic není, ale človíček se zastavil, jako by váhal. Který pak to je, řekl si četník Mrázek, a vtom už viděl šlehout plamínky a svalil se, drže se rukou za bok.

Ještě toho večera bylo, to se rozumí, alarmováno četnictvo z celého okresu. „Poslouchej, Mrázku,“ řekl umírajícímu četnický kapitán Honzátka, „nic si z toho nedělej; čestné slovo, že toho lumpa dostaneme. Je to ten Oplatka, a já na to vezmu jeď, že se chce protlouct k Soběslavi, protože se tam narodil. Čert ví, proč se ti chlapi, když jim jde o krk, táhnou k domovu. No tak, Václave, poďej mi ruku; já ti slibuju, že ho odkrágluju, kdyby nás to mělo neví co stát.“ Václav Mrázek se pokusil o úsměv; myslel si na své tři děti, ale pak si představil, jak se všech stran se stahují četníci... snad i Toman z Černého Kostelce... votický Závada půjde jistě... sázavský Roušek taky, kamarádi, kamarádi... To bude krása, myslel Václav Mrázek, tolik četníků pohromaďe! Tehdy se Mrázek usmíval naposledy; co bylo pak, byla už jen neličská muka.

Vžijte se do dané situace a vymyslete ve skupinách dva dialogy, které v tu dobu mohly proběhnout:

1. Policejní ředitelství (Pavla, Nikol, Radek, Lucie, Natálie, Petra, Karolína, Filip, Julie, Žaneta)

Policejní ředitelství neustále kontaktují rozrušení občané s dotazy. Vymyslete telefonát občanů (např. té rodiny u televize z úvodu) s policistou, který zvedl telefon na policejním ředitelství.

A: Policejní ředitelství, kapitán Honzátka, jak vám mohu pomoci?

B: Nějaká Vavrková, děláte tam vůbec něco?

Vždyť je to hrozný, aby se člověk imrvé bál o svůj život?

A: Mladá paní, prosím vás, uklidněte se. Jestli máte na mysli nejnovější události v Praze a okolí, můžu vás ujistit, že naši policisté dělají vše, co je v jejich silách.

B: Vše, co je v jejich silách? Vždyť je pořád tam venku a zabíjí, jak se mu zlíbí. Dneska voddělal dalšího. To už je čtvrté, ne? To si to necháte líbit, aby vám takhle zlikvidoval půlku oddělení?

A: Je to otázka několika hodin, maximálně dnů, než ho naši policisté dopadnou. Věřte mi, že je to i v našem zájmu.

B: Tak jestli to půjde stejným tempem jako doteď, tak máte do večera na stole dalšího. A co když se najednou rozhodne střít do lidí, jak se mu zachce? Někdo říkal, že je to blázen nemocnej. Co my víme, co se mu v tý jeho zatracené hlavě zase vyrobí za nápad.

A: Bohužel vám k tomu nic bližšího říct nemůžu. Právě probíhá vyšetřování.
B (naštvaně zavěsí telefon)²⁷

2. Policejní oddělení (Agáta, Kristýna K., Vivien, Vojtěch, Eliška, Kristýna P., Milena, Ilona, Markéta)

Vymyslete dialog obyčejných řadových policistů. O čem by asi v tu dobu mluvili?

„A: Je jenom otázkou času, kdy odstřelí dalšího. Můžu to být já, ty nebo kdokoli z našich přátel – kolegů! Ta poslední vražda už mě vážně nenechala klidného.“

B: To mi povídej... Mrázka je mi líto. Znal jsem jeho rodinu, hodnej to byl chlap. A pak se zjeví ten skrček a jako lusknutím prstu všechno zničí.

A: Říkám ti, dneska ho musíme dostat. Prostě musíme!

C: Koukněte z okna, chlapi. Tři, čtyři... Dokonce pět vozů!

A: Nedivím se. Mluvil jsem s pár kamarády z okolí, nikde neváhali ani chvíličku.

B: Zóna to není velká, ale malá také není. Každá pomoc se hodí. Víc očí víc vidí.

C: Možná mám trochu obavy.

A: Kamaráde, teď si svůj strach ze smrti raději nepřiznávej, to ti radím...

B: Pravda. Musíme doufat, že už dalšího nevoddělá.

C: Nebojím se umřít, myslel jsem na svoji rodinu...

B: Sakra, chlapi, mně se to fakt nějak nezdá.

A: Hlavně klid, prostě ho dneska dostaneme a bude všechno v pořádku.

C: A... Co když ne?

A: Jak – co když ne, co když ne... To fakt nemám tušení, ale na to teď není čas myslet.

D: Prostě ho odkráglujem a bude to! S tímhle člověkem žádný slitování vám říkám. Jemu nepatří nic jinýho!

E: Tak schválně, o co, že ho nakonec dostane někdo z mysliveckejch!²⁸ Takovej skrček, ani bych se nedivil, kdyby si ho spletli s kancem. Beztak se už nemá kde schovávat a je někde zalezlejší v houštích.

C: To by byla potupa, chlapi...

A: Vsázím dvacku, že ho dostane Honzátko. Co se to stalo, neviděl jsem ho jít domů. V tom to věř snad nejvíc.

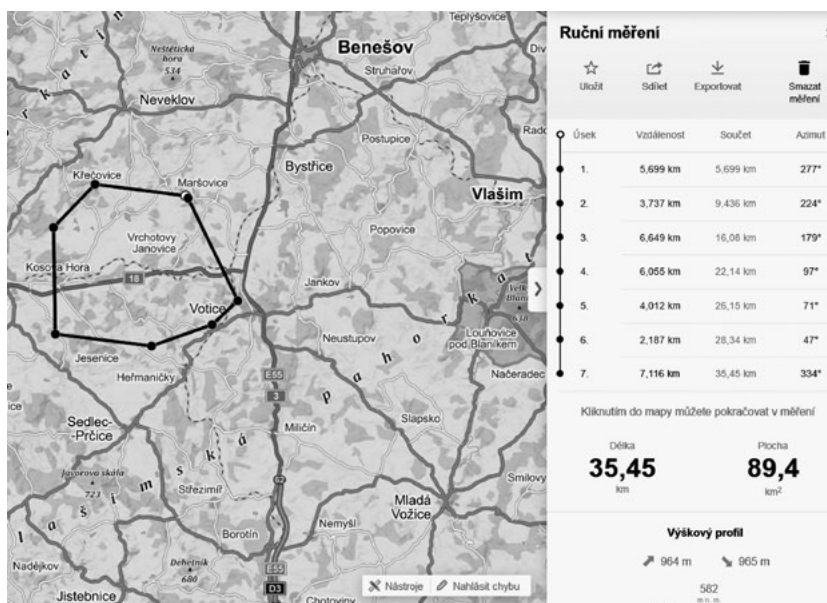
D: To jo, prý už s tím Oplatkou měl co do činění v minulosti.

F: Musíme postupovat opatrně, a hlavně organizovaně. Nenecháme ho utéct!

G: Hlavně ať nám tentokrát neunikne.²⁹

A náš pachatel stále uniká... Naposledy byl viděn na místě, které je vyznačeno na následující mapě.

Tam unikl, když ve vlaku zastřelil strážmistra Závadu, a na peróně pak ještě odpravil železničáře Hrušu. (Už je to celkem pět mrtvých strážníků či policistů.) Sem, do polí nad Voticemi, míří desítky uniform ze všech krajů, aby ho uzavřeli do smyčky. Někteří dokonce přicházejí dobrovolně. Přidávají se železničáři, jejichž kolegu také zastřelil, ale i hajní,



zkrátka všichni, co mají zbraň a chtějí vraha jejich kolegů zastavit. Všichni vytvořili rojnici a pomalu se blíží tmou k místu, kde by měl být.

Co jim jde hlavou?

(Nadepsaná v dokumentu zůstala jen jména a studenti své texty dopisovali v průběhu dne. Vůbec není na škodu, že je mohli vzájemně číst a nechat se jimi ovlivňovat. Ostatně by to odpovídalo i situaci ve třídě.)

PAVLÍNA: „Desítky mužů bok po boku postupovali ke svému cíli. Každý z nich, ač měl v ruce nabitou zbraň, měl někde vzadu v hlavě malé pochyby. Nebylo to, jako když jdete střílet divoké prase, tohle bylo něco jiného. Žádný z mužů však strach nedal ani přinejmenším najevo. Mlčky postupovali dál a dál. Atmosféra s každým dalším krokem houstla, všichni si byli jisti, že Oplatku dopadnou každou další vteřinou. Někteří z chlapů chvílemi vypadali, že by střelili do čehokoliv, co by se před nimi objevilo. Byli připraveni se tomu ničemu za každou cenu pomstít. S Oplatkou se to rychle schylovalo ke konci. Všichni si tím byli jisti.“

NIKOL: „Třesou se mi kolena a jsem neustále v pozoru. Ano, přiznávám se, mám strach! Mám obavy z toho, že budou další mrtví strážníci, ale zároveň mi v žilách proudí vztek a naděje. Je minimální šance, aby nám opět utekl! Jsme obrovská skupina, která nedovolí, aby komukoliv dalšímu ublížil!“

RADEK: „Už tomu bude konec! Už je taky na čase, teď už nikam neuteče. Jestli jsou ty řeči o jeho zdraví aspoň částečně pravda, tak po tomhle svém manévru už je možná mrtvej jen z toho útěku a chladu. Snad ne, protože to bych mu nedaroval, udělat tohle všechno a pak nám nedat šanci pomstít své muže. Tohle už je tutovka, když je nás tu tolik, vidět ho není třeba, ona ho nějaká střela trefí... A když ne, tak na útěku už taky dlouho nezůstane. I kdyby tu

²⁷ UČITEL UŽ MIMO ROLÍ: Moc pěkný dialog, myslím, že i dnes volají podobně rozhořčení občané úřadům, ať to zkrátka zařídí, vždyť je to tak jednoduché.

²⁸ UČITEL: Zajímavé, jak se strach o život mísí s obavou, „že ho dostane někdo jiný“.

²⁹ UČITEL: Výtečný dialog, to by mohlo být na novou povídku. Bylo mi jen líto, že si ho nemohu číst dál.

někoho zastřelil, než se pokusí o chabý útěk, poštal si proti sobě moc lidí. Pokud by tu někoho byl jen postřelil, akorát si to zhorší, o to víc mu to oplatíme.“

LUCIE: „Jsem neustále v pozoru, těžce se mi dýchá a na čele mám krůpěje potu. Vím, že nás je tu mnoho a pravděpodobnost je malá, ale co když budu další, koho oddělá? Co by si počala moje rodina? Nesmím mít takové myšlenky. Je nás tu tolik, že není možné, aby ten grázl unikl. Je jen otázkou času, kdy ho najdeme. Těžší už bude rozhodnout, co s ním. Mnoho z nás má motivy k tomu oddělat ho stejně chladnokrevně jako on naše blízké. Ale jedno je jasné, za svoje činy se bude smažit v pekle!“

NATÁLIE: „Bojím se a nerozumím tomu, budu další? Kdy mě to čeká? Zdá se mi, že celý můj život je v nejistotě. Ale ne, nemůžu mít strach. Nikdo z nás nemůže mít strach. Máme převahu, zatkneme ho, bude čelit trestu. Tak to přeci chodí, ne? Vždycky to dopadne dobře, nejsem na omylu. Nemůžu být. Ach bože, nechci, aby tohle byly mé poslední myšlenky...“

PETRA: „Nemá šanci. Je nás tolik! Všichni se spojili, aby ho už konečně dostali. Tentokrát už neuteče. Tohle je konečná. Měli ho už tenkrát zavřít a nikdy by se tohle nestalo. Jeden člověk a kolik toho dokáže napáchat. Tolik životů ukončil... Ale už nikomu neublíží, to přísahám.“

KAROLÍNA: „Tak a máš po ptákách. Není možné, abys nám zase unikl. Tentokrát už ne. Tentokrát tě dopadneme a tebe stihne trest za to, co jsi udělal. Pobízí mě otázka, co připadá jako adekvátní trest za všechna ta svinstva, co jsi provedl. Ta zatím musí zůstat nezodpovězená. Teď se musíme soustředit a nedovolit, aby přibývaly další oběti.“

FILIP: „Snad se nebudu muset přibližovat Kosově Hoře, co když se ten furiant nezbednická schovává na stanici jako ve Voticích. Ale je nás tu požehnaně, snad nepadne karta na mě. Přece jenom mi stará zadělala na vdolky, tak to nemůže dopadnout jinak než dobře. No jo, na ty se těším. Jak tak koukám, ostatní to docela baví, jsou lačni po pomstě. Inu, já se jim nedivím, ten zmetek zamordoval jejich známé. To já se těším domů, do Nalžovic.“

JULIE: „Bojím se, že jsme opět na špatném místě. Vrah, který už zabil pět lidí, by se přece neběžel schovat sem, na to je dost chytrý. Jde nás moc, určitě už je někde jinde nebo se nám směje někde za zády a čeká na další oběť. Tohle nebyl nejlepší postup vydat se v co největším počtu na pole, kdo teď bude hlídat zbytek území, když všichni policisté pobíhají uprostřed ničeho? To, že máme tolik zbraní, také neznamená jasnou výhru, nikdo z nás ho ještě neviděl.“

ŽANETA: „Jestli tam opravdu bude, tak to je jeho konec. Zmetek jeden. Zaslouží si všechno, co ho čeká, až ho dostaneme. Teď už nám přece nemůže utéct, ne? Musíme ho dostat. Zabil tolik lidí... Mám na něj takový vztek, že bych ho nejraději taky střelil do břicha, ať pozná, jaký to je. Hlavně

aby někomu neproklouzl. Až ho zatkneme, tak si ho na stanici hezky podáme. Zabil pět policistů, to mu nemůže projít.“

AGÁTA: „Přísahám, že tohle už bude jeho konec, zaslouží si to. Doufejme, že to všechno dopadne dobře, snad si zas nevymyslí své vychytralé manévry a neuteče nám. Sakra. Ale jak by přece mohl. Vždyť je nás obrovská suma ozbrojených. Dáme to. Už bylo totiž dost toho neustálého strachu, kdo další z našich kolegů bude kaput. Konec zvonec, teď je to naše.“

KRISTÝNA K.: „To opravdu nechápu, jak se to tomu chlapovi povedlo. Já mít na krku celou policii, tak už se vzdám. Ale tak snad ho teď chytíme, už nemá kam jít. Holt si podepsal rozsudek, hned jak trefil toho Krejčíka. Střelil do břicha... Muselo mu být jasné, že po něm všichni půjdou, ale možná mu právě to bylo jedno. Teď už jen aby neudělal další takovouhle blbost a všichni jsme vyvázli živí.“

VIVIEN: „Tohle přece není možné. Tolik obětí, které po sobě zanechal, a pořád je tu mezi námi a stále nepyká za své hříchy. Tolik lidí proti jednomu, to už musí být jeho konec. Já chci být ten, kdo se pomstí za své kolegy. Jen nesmím šlápnout mimo, nebo budu jeho další obětí. Tentokrát už ho mám nadosah, nemůžem ho jen tak pustit z rukou, je potřeba tuhle jeho hru ukončit.“

VOJTĚCH: „Přísahám bohu, že až se mi dostane pod ruku, tak se neudrím a jednu mu fláknu. Co mu ti lidé udělali? Zajímalo by mě, co mu běhalo hlavou, když všechny ty chudáky zastřelil. Jak se asi cítí rodiny mrtvých? Ten člověk snad nemůže být při smyslech. Říkám vám, chlapi, ten se dnešní noci nedožije!“

ELIŠKA: „Na jednu stranu jsem opravdu rozrušený, že nám stále uniká a ještě u toho dokáže zabíjet další z mých kolegů, ale na druhou stranu se mu musí nechat, že je vůči takové přesile stále o krok před námi. V žilách mi proudí adrenalin a těším se na ten okamžik, kdy se mu podívám do očí a budu vědět, že jsme ho konečně dostali.“

KRISTÝNA P.: „Tak tohle mu nedaruji. Neřád jeden. Já být na jeho místě, tak už se dávno vzdám a nechám se chytit. Přeci si nemůže myslet, že nám tentokrát uteče! Vždyť je nás tolik! Teď už jen stačí neudělat žádnou chybu, nenechat si ho proklouznout a máme ho. Snad nenatropí další hlouposti.“

MILENA: „Už mu moc času na svobodě nezbývá, brzy na to všechno doplatí. Nemůžu se dočkat. Snad půjde všechno hladce a o život nepřijde další chudák. Zbytečných smrtí už bylo víc než dost. Proč jsem tak nervózní? Nás je přece víc a on je jeden. No tak, nesmím se tím tak stresovat! Zítra večer to dopadení zapijeme v hospodě. Musím tomu věřit.“

ILONA: „Kolegyně, už jsme mu na stopě! Slyšíte mě? Nestalo se vám nic? Kde jste?“

MARKÉTA: „Vzmuž se, vzmuž se! Tohle bude událost roku, jestli ho zastřelíš zrovna ty! Představ si ten novinový titulek: ‚Pražský železničář dopadl nejhledanějšího kriminálního. To by bylo,

panečku. Nějaký Oplatka vám zabije půlku oddílu, a vy to necháte zajít takhle daleko. Ale nebojte se, já vezmu spravedlnost do svých rukou, to budete koukat! (Vnitřní hlas železničáře).

Co tady dělají zase tihle? To je nás tady snad málo?! Ten zmetek si takovou pozornost přeci nezaslouží! Sakra, ať už to skončí, nespál jsem bůhvíjak dlouho, to stejný s jídlem a s manželkou už je to taky pomalu na rozvod. Tohle dál nejde, s Oplatkou se musí hned skoncovat. Alou za ním! (Vnitřní hlas strážníka)“

Večer si zde můžete přečíst, jak náš případ dopadl, a také odpověď na to, kdo jsou oni mladí lidé na obrázcích, které jsme viděli na začátku.

DOPADENÍ VRAHA

Přečtěte si závěr našeho příběhu a přemýšlejte nad tím, co nám Čapková povídka sděluje především o nás samotných.

Děkuji za velice zajímavé komentáře, díky nimž jsme se přiblížili myšlenkám lidí usilovně pátrajících po vrahovi jejich kolegů.

Takhle uvažují v povídce o svém postavení, na poli, uprostřed noci, když se blíží k vrahovi Oplatkovi:

Toho večera byl kruh uzavřen; když se setmělo, slyšel muž chraptivý dech muže po své pravé i levé straně a mlaskání kroků v mazlavé oranici. „Stát,“ letělo tiše od muže k muži. „Nehýbat se!“ Bylo těžké a hrozné ticho; jen chvílemi zaharašilo suché listí v té tmě uprostřed kruhu nebo zašuměla mžívá přeprška; jen chvílemi mlaskl krok přešlapujícího muže nebo něco kovově cvaklo, snad řemení či puška. K půlnoci někdo v té tmě zařval „Stůj“ a vystřelil; v ten okamžik se to semlelo tak nějak divně, padlo zmateně asi třicet ran z pušek, všichni se rozběhli v tu stranu; ale v tom zase jíní křičeli „Zpátky! Nikdo ani krok!“ Jakž takž se to urovnalo, kruh se uzavřel znovu; ale teprve teď si všichni plně uvědomili, že v té tmě před nimi se skrývá uštvaný a ztracený člověk, číhající, aby vyrazil v šíleném útoku. Cosi jako nezadržitelný tras běželo od muže k muži; někdy zašustila těžká kápěj, jako by to byl pokraďmý krok. Bože, kdyby už bylo vidět! Ježíši Kriste, kdyby už bylo světlo!

Začalo mlhavě svítat. Muž rozpoznával obrysy nejbližšího muže, divě se, že byl tak blízko člověku. Uprostřed řetězu lidí se rýsovalo husté křoví nebo lesík (byl to zaječí remízek), ale bylo tam tak ticho, tak docela ticho – Kapitán Honzátko si tahal zimničně kníry: hergot, máme ještě čekat, nebo –

A konečně se přiblížili k Oplatkovi! Konečně mohou pomstít vraha svých kolegů! (Ještě naposledy učitel povzbuzuje fantazii studentů.)

Pět lidí se vrhlo do křoví, bylo slyšet praskot lámáných větví, a najeďnou ticho. „Zůstaňte

taďy,“ křikl kapitán Honzátko na své lidi a šel pomalu k houští. Pak se vynořila z křoví široká záda četníka něco vlekoucího, nějaké schoulené tělo, jehož nohy nesl hajný s mrožím knírem. Za nimi se vydral z houští kapitán Honzátko, zachmuřený a žlutý. „Položte ho taďy,“ zachrop-těl, přemnul si čelo, rozhlédl se jako udiven po tom váhajícím řetězu lidí, zamračil se ještě víc a křikl: „Co koukáte? Rozchoď!“

Nějak rozpačitě trousil se muž za mužem k tomu drobnému, jakoby skrčenému tělu na mezi. Tohle taďy byl Oplatka; ta hubená ruka čouhající z rukávu, ta drobná, zelená, deštěm oslizlá tvář na tenkém krčku – Pro pána, jaký ho je malinký kousíček, toho mizery Oplatky! Hele, taďy má vstřel v zádech, taďy malou ránu za odstávajícím uchem, a taďy zas... Čtyři, pět, sedm jich dostal! Kapitán Honzátko, který klečel u toho těla, vstal a stísněně odchrechlával; pak zvedl nejistě a téměř plaše oči – Taďy stojí dlouhá, masivní fronta četníků, pušky na ramenou, nahoře lesklé bodáky; bože, jací silní chlapi, jako tanky, a stojí ve vyrovnané řadě jako při parádě, nikdo ani neřutá – S druhé strany černý hlouček tajných, takoví zavalití, kapsy napuchlé revolverem; pak modří železničáři, nevelcí a houževnatí, potom zelení hajní, čahouni šlašití a vousatí, tváří rudých jako paprika – Vždyť je to jako slavný funus, cuklo to v kapitánovi; takové carré, jako by měli salvu vystřelit! Kapitán Honzátko se hryzl do rtů v nesmyslné a palčivé trýzni. Ten skrček na zemi, ztuhlý a rozčepýřený, sestřelená nemocná vrána, a taďy tolik lovců – „Tak sakra,“ křičel kapitán zatínaje zuby, „není tu nějaký pytel? Zakrejte to tělo!“

Na dvě stě mužů se rozcházelo všemi směry; ani na sebe nemluvili, jen bručeli na špatné cesty a rozmrzele říkali na vzrušené dotazy, no jo, je po něm, a dejte nám už pokoj! Četník, který zůstal na stráží nad tím zakrytým tělem, se utrhoval vztekle na venkovské čumily: „Co vy tu chcete? Taďy nemáte co koukat! To není pro vás!“

Na hranicích okresu si odplivl sázavský četník Rousek: „Fuj loty! Člověče, já ti řeknu, raději bych se neviděl. Hergot, kdybych tak na toho Oplatku mohl být sám, chlap proti chlapovi!“

A máme ho, konečně! Pátrání je skončeno, vrah je dopaden. Všichni se mohou v klidu rozejít...

Skutečně? Není to málo? Celé to pátrání, stovky policistů, pomsta, hněv a strach. A na konci jen „malinký kousíček, toho mizery Oplatky“. Má to takto skončit? Nemá to mít nějaké pokračování, nějakou pointu, zadostiučinění?

Na úvod bych si půjčil Vojtěchovu větu: „Zajímalo by mě, co mu běhalo hlavou, když všechny ty chudáky zastřelil.“

To je dobrá a klíčová otázka. Co o vrahovi víme? Jaké odpovědi jsme dostali na naše otázky? Víme, že někdo vraždil, víme koho a jak. A máme odpověď i na to, KDO to byl?

Kdo je ten mužíček střelený tak nenápadně za uchem do hlavy? Známe vůbec jeho jméno (co když si to ten vyslýchaný vymyslel) a PROČ to všechno dělal? Jaký měl důvod. Honíme se tady za tím člověkem, ale nikdy, už nikdy se nedozvíme ani špetičku té záhady, kterou si odnesl do hrobu.

Ta záhada je totiž větší než jenom pátrání po vrahovi – otázkou je, co my o druhém člověku vůbec můžeme vědět. Podívejte se na lidi kolem sebe, přečtěte si velké romány, rozhlédněte se po ulici. Co o lidech víme? Jistě, možná o blízkých něco snad. Je toho hodně? Pátráme denně v příbězích, ve školních učebnicích, na internetu, v odborných knihách. Ale tuto velkou záhadu neumíme rozluštit. Kdo je člověk? Co se mu honí v hlavě. Kolik si toho s sebou odnese, až nám sejde z očí?

To je dost otázek, že ano.

Proto jsem tento příběh uvedl třemi fotografiemi, které před lety nafotila holandská umělkyně Rineke Dijkstrová se stejným záměrem. Zajímalo ji, co o lidech můžeme zjistit; jak na nás lidé působí, když je vidíme napoprvé. A proto vám v příloze zasílám fotografie jejich skutečného zaměstnání. Všichni jsou to profesionální vojáci (vojačky), to znamená, že mají uniformy, denně riskují svůj život a – jsou připraveni zabít. Dá se to z těch původních fotek mladých skoro ještě dospívajících lidí vyčíst? Asi ne.

Tak se ještě na chvilku vrátíme k příběhu. Někteří z vás četli Čapkovy povídky a víte, že je tam hodně těch „detektivních“. Jenže – je tohle detektivka? Přeci v ní se hledá pachatel a na konci dojde po různých peripetiích k jeho dopadení. Tohle je tu samozřejmě taky. Všimněte si té „detektivkové“ první věty, to je jak z policejního protokolu. Ale už v pátém odstavci se nám naznačí, o koho jde. Jistě – Oplatka. Ale kdo to opravdu je a proč to dělal, se nedozvíme nikdy.

Co nám tedy z té povídky zbylo: ten zběsilý hon a strach a dopadení. A taky zklamání. To všechno očekávání je zde zkrátka nenaplněno. Takže nás to nutí přemýšlet o tom, k čemu ten příběh je. A postupně zjišťujeme, že se stále točí kolem té mnohem větší záhady, než je odhalení vraha. Záhady, kterou každý z nás řeší dennodenně – kdo jsme a co skutečně víme o těch druhých. No a na to už je potřeba trochu jiná detektivní práce. Tak chutě, přátelé, dejte se do ní, máte na to jen svůj život.

Mimochodem jen pro zajímavost: Neklanova 17 není vůbec na Žižkově, ale pod Vyšehradem. A bylo tomu tak i v době Karla Čapka. Onen druhý strážník Bartoš, patrolující v Jeronýmově ulici, by ten výstřel musel tedy zaslechnout přes půlku Prahy až sem na Žižkov, odkud se klubko dějů, výstřelů a vražd začne odvíjet dál. Ostatní adresy se totiž už s těmi v našem světě shodují. Proč ta první tedy ne?

To je krásná ukázka toho, co umí literatura a umění vůbec. – Všechno je fikce, přátelé. Ten podivný svět umění si s námi totiž umí hrát a my mu rádi věříme. Neklanova 17 je tak přesný údaj, že by pravděpodobně nikdo, kdo to místo nezná, nepátral v historických mapách (až tedy na mne, a to se omlouvám), aby si ověřil, zda vůbec existovala a kde. Protože to působí tak důvěryhodně, jako že jsou Pyšely u Čerčan a Olšany nad Rajskou zahradou. Ale na druhou stranu bych zrovna nechtěl v Čapkově době žít na té samé adrese, abych se náhodou nestal „obětí“ jeho výborné povídky.

Tak ještě jednou díky za spolupráci. Příští týden budeme pátrat v dalších Čapkových příbězích – po odpovědi na stejnou otázku: Kdo jsme.



LEKCE 2084



ONDŘEJ KOHOUT

koo@seznam.cz

Gymnázium Na vítězné pláni,
Praha 4; posluchač doktorského
programu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, Divadelní fakulta
AMU v Praze

Jakmile došlo k uzavření škol, začali jsme spolu s kolegyněmi hledat cesty, které by nám umožnily pokračovat ve výuce předemtu osobnostně-dramatická výchova napříč všemi ročníky SPgŠ Evropská, Praha 6. Velmi brzy jsme si uvědomili, že nemůžeme studenty zatěžovat teoretickými úkoly. V rámci těchto úvah přišlo několik impulzů, které mě vedly k myšlenkám, že by bylo možné vytvořit on-line verzi strukturovaného dramatu. Zásadní pro mě bylo vytvoření konceptu, který by nevyužíval virtuální prostor pouze jako prostředek, ale i jako medium uplatňující jiné než klasické postupy využívané v běžném režimu v rámci dramatických výchovných lekcí.

Stejně důležité pro mne bylo najít vhodné téma, které umožní studentům reflektovat situaci po uzavření škol, kdy byl vyhlášen stav nouze, došlo k uzavření hranic a omezení veřejného života. Zaujaly mě různé zprávy a diskuse týkající se omezování svobody. Vláda vyhlášením nouzového stavu získala mnoho pravomocí. Nehodlám zde hodnotit její postup, zajímavé mi však přišlo, jakým způsobem se stavíme k těmto omezením na rozdíl od zemí, kde mají demokratické hodnoty výrazně delší tradici. V USA docházelo k protestům proti zavedeným omezením, která dle názorů občanů byla omezením svobody. U nás byla omezení přijata velmi dobře. S nadsázkou bych řekl, že jsme omezení přijali až příliš snadno. Inspirací pro mě byla kniha Davida Davise *Imaging the Real: Towards*

a new theory of drama education (London: A Trentham Book/Institute of Education Press, 2014. 184 s. ISBN 978-1-85856-513-2), v níž autor prosazuje, že by hlavní úlohou dramatické výchovy mělo být nahlédnutí a narušení ideologického smýšlení udávajícího určitý výklad světa, který však může vykazovat mnoho nedostatků, podíváme-li se na něj zvnějšku nezaujatými očima. Uvědomil jsem si, jak na stejnou krizi reagují různá společenství odlišně. Proto jsem se rozhodl zaměřit se v lekci na otázku, do jaké míry jsme ochotni odevzdat něco ze své svobody autoritě. Lekce se však neměla stát pouhým moralizujícím „plakátem“, ale prostorem, který studentům umožní položit si otázku, zda za každé situace máme poslouchat příkaz autority, i když s ním nesouhlasíme, a kdy je již nutné vzbouřit se.

Námětem lekce se mi stala kniha Lois Lowryové *Dárce* (Praha: Argo, 2013. 208 s. ISBN 978-80-257-0870-5), která vypráví příběh chlapce Jonase žijícího v poklidném a těžkostmi našeho světa nerušeném společenství. Každý ve společenství má svou úlohu. Všeho je dostatek, společenství je v podstatě zbaveno jakýchkoli útrap a bolestí. Pro Jonase se vše změní v den obřadu přidělování pracovního zařazení, kdy každé dítě, jež dosáhne dvanácti let, dostane přidělenou svou úlohu. Jonas jako jediný nedostane přidělenou běžnou práci. Má se stát příjemcem paměti. Tato úloha je ve společnosti velmi vážená, ale také zakrytá jistým tajemstvím. Příjemce má některá privilegia, která jej však staví mimo pravidla společenství. Příjemce může lhát, má zakázáno o své práci vyprávět druhým lidem, včetně rady starších a rodičů, nesmí s rodinou sdílet své sny, což je jinak součástí ranních setkání u snídaně. Jeho tajemnost se ukazuje i v nejasnosti jeho úlohy, kterou je uchovávání paměti lidstva, nikoli vzpomínek, ale autentických zkušeností. Příjemce je v sobě uchovává, aby mohl pomoci radě v případech, že se vyskytne nepředpokládaná situace, s níž si systém není schopen poradit. Zároveň příjemce chrání ostatní členy společenství před bolestí, kterou by tyto vzpomínky a zkušenosti, jak dobré, tak špatné, mohly způsobit. Volbou Jonase za nového příjemce se ze současného příjemce stává dárce paměti. Jonas a my s ním postupně poznáváme odvrácenou stránku společenství. Je ochuzeno o radostné

vzpomínky. Vše je regulováno do příjemného nevzrušivého neutrálu – silnice jsou přímé, neexistují kopce, vášně jsou potlačeny prášky, lidé nevidí barvy, svět je pro ně černobílý, neexistuje bolest, pouze něco jako její vzdálená obdoba, lidé oficiálně neumírají, ale odcházejí do „jinam“. Právě prohlédnutí reality smrti je pro Jonase zásadní. Na záznamu přihlíží tomu, jak jeho otec chladnokrevně usmrcuje malé dítě, protože se narodilo jako dvojče, čímž by způsobilo ve společenství zmátek. Stejný osud čeká další dítě – Gabriela, o němž se jeho otec stará doma. Původně klidné společenství se tak ukazuje jako totalitní společnost uplatňující eugenické principy. Jonas se rozhodne s pomocí současného příjemce utéci a Gabriela bere s sebou. Útěk se zdaří, ale poslední stránky nenabízejí jasné rozuzlení příběhu a vše končí v halucinacním oparu vyčerpání.

Dárce obsahuje mnoho témat – důležitost vzpomínek pro plné prožití našich dní, ale i pro zdravé fungování společnosti, vztah dětí a rodičů a obecně vztah k autoritě omezující naši svobodu. Jak jsem výše uvedl, bylo pro mě důležité předložit studentům téma autority, a to ve formě otázky. K tomu účelu byl *Dárce* více než vhodný, jelikož fungování společenství, v němž Jonas žije, má své kladné stránky. Pro Jonase je rozhodnutí opustit společenství jednoznačnou volbou, protože útekem zachrání Gabrielův život, ale studentům jsem chtěl ponechat větší prostor pro rozhodnutí. Z toho důvodu jsem potlačil některé motivy. Rozhodl jsem vynechat postavu Gabriela. Postavu příjemce paměti, který hraje v předloze pozitivní úlohu, jsem využil jako mluvčího a v podstatě zosobnění rady starších, kteří společenství řídí. Musel jsem též vynechat motivy nadpřirozena, kdy Jonas na rozdíl od ostatních ve společenství má schopnost vidět neviditelné, tedy prohlédnout černobílé vidění světa a odhalit jeho barevnost.

Pro vytvoření napětí, které je dle mého názoru potřebné pro fungování on-line lekce, jsem se rozhodl dávkovat informace o Jonasovi a jeho světě postupně. Společenství a jeho fungování je v lekci vyobrazeno s drobnými nedostatky, které mohou být studentům nepříjemné (například v Jonasově světě vybírá jednotlivcům jejich profesní dráhu Rada starších). Na druhou stranu studenti sami vytvářejí kontext, v němž je Jonas

podporován rodinou a přáteli. Přináší svůj vlastní názor na to, jak by měly rodina a přátelství vypadat. Tento celek je následně nasměrován k vrcholu lekce, v němž je ústředním bodem konfrontace dojmů, které o Jonasovi a jeho světě studenti získali a které si vytvořili, s realitou společnosti, které jim představí příjemce paměti.

PLATFORMA

Jako platformu pro realizaci lekce jsem si zvolil aplikaci Google Učebna, kterou jsem začal využívat k on-line výuce ihned po uzavření škol, a to především proto, že v Google Učebně lze zadávat různé typy úkolů, ale umožňuje i propojení s Google Diskem jako centralizovaným úložištěm, na něž mohou studenti i pedagog nahrávat soubory v různých formátech. Pedagog může v Učebně zadávat následující typy aktivit:

Otázka

Jde o aktivitu, v jejímž rámci studenti odpovídají na položenou otázku. Otázka může být velmi stručná, ale i poměrně obsáhlá s doplněním textových materiálů a audiovizuálních příloh. Odpověď je následně viditelná i pro ostatní studenty. To umožňuje sdílet odpovědi mezi studenty a nahlédnout téma z různých úhlů pohledu. Otázku jsem využíval především v reflektivních aktivitách.

Úkol

Úkol je aktivitou, která směřuje již ke komplexnější práci. Výslednou podobou může být textový soubor, ale též audiovizuální materiál. Konkrétně v mé lekci nahrávali studenti dialogy postav a vybírali pro dokreslení atmosféry příběhu fotografie a obrazy.

Materiál

Shrnutí nebo doplnění je možné uskutečnit pomocí materiálů, kdy po studentech nechceme nic jiného, než aby se seznámili s určitým textem nebo audiovizuálním podkladem. V lekci jsem se snažil studentům poskytovat materiály přímo v rámci jiných aktivit. Přesto jsem využíval této funkce v případě, že bylo nutné poskytnout výsledky práce jednotlivých skupinek celé třídě.

Meet

V příběhu koronakrize integroval Google do Učebny i funkci Meet, tedy aplikaci sloužící ke konání videohovorů. Většinu lekce jsem se snažil se studenty realizovat tak, aby úkoly mohli plnit kdekoli. Přišlo mi však důležité do lekce zahrnout i „společný okamžik“, kdy se alespoň na chvíli ve virtuálním

prostoru potkáme. Chtěl jsem však videohovor využít co nejúčelněji a pokusil jsem se během něj zahrnout i metodu učitele v roli. I když jsem měl původně jisté obavy, zda tato metoda bude funkční v těchto podmínkách, ukázalo se, že, pokud je správně ošetřena, může být využita i v rámci videohovoru, který jí sice ubírá na autentičnosti, ale umožňuje kontaktovat a zaujmout studenty přímo prostřednictvím postavy.

LEKCE

Lekci jsem absolvoval s šesti skupinami studentů střední pedagogické školy od prvního do třetího ročníku s různou zkušeností s dramatickou výchovou. Ve skupinkách bylo maximálně patnáct studentů. Vzhledem k situaci neměli někteří možnost zažít si klasické strukturované (školní) drama, a tudíž se s některými technikami setkali poprvé. Úkoly jsem se snažil zadávat jednou až dvakrát týdně, avšak v průběhu se vyskytla různá omezení ať už ze strany studentů, kteří nereagovali vždy včas, což bylo v dané situaci pochopitelné, nebo ze strany školy vzhledem k organizaci školního roku.

Téma:

- ~ Jsme ochotni vzdát se něčeho ze své svobody pro zachování bezpečí?
- ~ Kde jsou hranice přenechání zodpovědnosti autoritě?

Cíle:

- ~ Studenti si uvědomí hranice vlastní svobody a nebezpečí, pokud se v zájmu skupiny některých svých hodnot vzdávají.
- ~ Studenti si uvědomí důležitost historie a vlastních vzpomínek pro naše budoucí rozhodnutí.
- ~ Studenti budou schopni vést inscenovaný dialog a vstoupit do fiktivních rolí.
- ~ Studenti budou reflektovat uvažování druhých osob a porozumět jejich situaci. Na tomto základě nabídnou její možná řešení.
- ~ Studenti využijí fotografii nebo obraz jako zástupný a metaforický artefakt pro konkrétní zkušenost, nebo abstraktní pojem.

1. Úvod - Navození atmosféry

Pro vstup do lekce jsem položil studentům otázku (uvádím-li otázku, úkol nebo materiál kurzívou, odkazuji tím přímo k funkci platformy Google Učebna).

Instrukce: *Než se vrhneme do příběhu, který nás bude v příštích týdnech provázet, mám na vás tuto otázku: „Čeho byste se nikdy nevzdali?“ Může to být cokoli – věc, člověk, ale třeba i abstraktní hodnota, vlastnost,*

která je pro vás charakteristická. Odpověď může být krátká, ale zkuste vždy napsat důvod, proč byste se toho nevzdali. Klidně můžete uvést více položek.

Otázku jsem ponechal v co největší obecnosti, aby mohlo dojít v úplném závěru k její revizi. Odpovědi tak byly různé. Některé velmi hluboké, spojené s naší svobodou, čímž již mířily k tématu lekce. Mnozí uváděli jako zásadní hodnotu rodinu a přátele. Jiní volili běžné životní předměty, jako například mobilní telefon. Studenti v závěrečné reflexi mohli svoji odpověď změnit a bylo pro mě velkou otázkou, zda on-line lekce umožní proměnu názoru.

2. Seznámení s Jonasem

Pro vstup do příběhu jsem využil část z knihy, v níž je popisován běžný večer u Jonase doma. Pasáž jsem zvolil záměrně tak, aby byla podobná zkušenosti studentů – normální večer s rodinou. Dojem běžného večera je však narušován drobnými odchylkami, které začínají budovat kontext Jonaseva světa.

Instrukce: *Mockrát děkuji za Vaše odpovědi na otázku „Čeho byste se nikdy nevzdali“. Některé z odpovědí se nám promítnou do našeho příběhu. Poďte se prosím, co odpovídali vaši spolužáci.*

Otázka umožňuje studentům vidět ostatní odpovědi. V průběhu lekce jsem se snažil neustále držet nit a odkazovat k předcházejícím úkolům, abych udržel kontinuitu lekce, jelikož některé úkoly jsem zadával s prodlevou jednoho až dvou týdnů.

Instrukce: *Nyní se seznámíme s postavou, která nás bude provázet naším příběhem. Jmenuje se Jonas. Pozorně si pročtěte, jak to jednoho večera u Jonase doma vypadalo:*

Rodinný rituál pokračoval. „Jonasi?“ obrátil se na něj otec. „Jsi dneska poslední.“

Jonas si vzdychl. Dnes večer by byl skoro radši, kdyby si mohl nechat pocity pro sebe. Ale to bylo samozřejmě proti pravidlům.

„Připadám si znepokojený,“ přiznal. Byl rád, že nakonec připadl na tohle výstižné slovo.

„Pročpak, synku?“ Otec se na něj starostlivě zadíval.

„Já vím, že není důvod dělat si starosti,“ vysvětloval Jonas, „a že si tím prošel každý dospělý. Třeba ty, otče, a ty, matko. Ale přesto mě ten obřad znepokojuje. A už je skoro prosinec.“

Lily zvedla hlavu, oči navrch hlavy. „Obřad Dvanáctek,“ zašeptala obdivně. I ty nejmenší děti, mladší, než byla ona, dožbře věděly, že jednou čeká i je.

„Jsem rád, žeš nám pověděl o svých pocitech,“ řekl otec.

„Když jsem byl Jedenáctka, jako jsi ty, Jonasi,“ vzpomínal teď otec, „nemohl jsem se obřadu Dvanáctek vůbec dočkat. Ty dva dny byly nekonečné. Vzpomínám si, že Jedničky mě bavily, to mi vydrželo do dnes, ale ostatní obřady jsem moc nesledoval, jediné sestřin. Moje sestra tehdy postupovala mezi Devítky a dostala kolo. Už předtím jsem ji učil jezdit na tom svém, i když technicky vzato se to nemá dělat.“

„Díval jsem se a tleskal, když moje sestra Katya postoupila mezi Devítky, sundala si z vlasů mašle a dostala kolo. Desítky a Jedenáctky jsem už moc nesledoval. A pak konečně, ke konci druhého dne, který se táhl, jako by nikdy neměl skončit, přišla řada na mě. Začal obřad Dvanáctek.“

„Ale abych pravdu řekl, Jonasi,“ pokračoval otec, „pro mě nebyl můj obřad Dvanáctek takové překvapení, jaké čekáš ty. Já jsem tou dobou už v podstatě věděl, kam budu zařazený.“

Matku to zarazilo. „Jak jsi to mohl vědět?“ zeptala se. Otec nasadil svůj obvyklý laskavý úsměv. „Totiž, já přesně věděl – a rodiče se mi později přiznali, že to bylo jasné i jim –, k čemu mám vloh. Vždycky mě ze všeho nejvíce bavily novoděti.“

„A byl v tom tvém roce někdo z Jedenáctek zklamaný?“ zeptal se Jonas. Na rozdíl od otce neměl nejmenší tušení, co bude jeho zařazení. Věděl ale, že z některých by byl zklamaný. Otcovy práce si sice vážil, ovšem sám by pěstounem být nechtěl. A dělníkům nezavídal už vůbec.

Otec se zamyslel. „Ne, myslím, že ne. Rada starších je při výběru a rozřazování ohromně pečlivá.“

„Moji kamarádku Jošiko překvapilo, když ji zařadili jako lékařku, ale hrozně ji to zajímalo. A pak tam byl Andrej, ano, když jsme byli malí, nikdy se mu nechtělo do tělesných cvičení. Všechny volný čas trávil nad stavebnicí a v dobrovolných hodinách chodil na staveniště. Rada starších to samozřejmě věděla. Andrej dostal zařazení inženýr a byl bez sebe radostí.“ (Dárce, s. 15–22, zkráceno)

Komentář: V textu jsou některé momenty, jejichž význam jsou studenti schopni rozklíčovat – co znamená, že je někdo Dvanáctka, že Jonas žije s rodinou. Jiné je jistě vedou k domněnkám – zařazení nejspíš znamená, že profesní dráhu člověku určuje Rada starších. V textu však nalezneme i místa zcela matoucí – Jonas žije se svou rodinou, ale jsou to jeho biologičtí rodiče, když je jeho otec pěstoun? Kde a kdy se to odehrává? Co znamená, že je něco proti pravidlům?

Studenti si následně třídí přečtený text pomocí následujících otázek.

Reflexe:

1. Co jsme se dozvěděli o Jonasovi? Co jsme se dozvěděli o společenství, v kterém žije?
2. Máte nějaké teorie, něco, co nevíme jistě, ale máte určité tušení... Třeba kde se to odehrává? Co znamená zařazení?
3. Je pro vás v úryvku něco zvláštního, neobvyklého?
4. Když byste mohli, na co byste se Jonase zeptali?

Komentář: Pro studenty byly velmi provokativní ty pasáže, v nichž je informace, že lidem určuje profesní dráhu Rada starších, popuzovalo je, že by někdo zasahoval do jejich osobních rozhodnutí. Někteří studenti celé společenství označili jako antiutopické na základě znalosti dalších knih s podobnou tematikou. Zmiňovali například *Hunger Games* a sérii *Divergence*. Objevilo se i několik studentů, kteří znali předlohu. Do lekce se však i přesto zapojili, požádal jsem je ovšem, aby nevyzrazovali zápletku a řídili se pouze danými instrukcemi.

Jsem si vědom rizika, které souvisí s tím, že studenti jsou vrženi rovnou do příběhu a setkávají se s textem, v němž všemu nerozumějí. V běžné lekci bych studenty na příběh mohl více připravit, avšak v dané situaci jsem měl dojem, že výše zmíněná otázka (bod č. 1) je dostačující pro naladění a další aktivity by již jen příběh rozmělněly.

3. Jonasova odpověď

Vzhledem k opakujícím se odpovědím, jsem následně studentům vytvořil drobný kompilát zjištěných informací, domněnek a otázek. Na otázky pro Jonase jsem se rozhodl zareagovat přímo, a to tím způsobem, že jsem nahrál formou učitele v roli Jonasovy odpovědi. Úkol byl opět zadán formou otázky. Instrukce úkolu obsahovala shrnutí, v příloze studenti našli nahrávku, kterou si měli poslechnout. V odpovědi na otázku šlo především o reflexi.

Reflexe: Jonasovi jsem přednesl vaše otázky.

Podarilo se mi nahrát jeho odpověď. Po poslechnutí Jonasovi odpovědi napište:

1. Jednu věc, která se vám vyjasnila.
2. A jednu, která je pro vás stále nebo nově nejasná.

Komentář: Studenti se většinou Jonase ptali, co ho baví, jakou práci by chtěl dělat, co by dělal, kdyby mu Rada starších přiřadila něco nechtěného, ale ptali se i na to, jak funguje jejich společenství. V odpovědích,

které jsem vytvářel vždy dle daných otázek jednotlivých skupin, jsem se snažil vyjasnit informace z textu. Do nahrávky jsem však přidal i návnadu. Jonasovo společenství zná pouze jedinou historickou událost, a to Pád. V knize se odkazuje na dobu před Pádem. Tuto informaci jsem využil pro navození určitějšího kontextu a vyvolání zájmu. Mnoho studentů pak v odpovědi zmiňovalo, že Pád je pro ně novou nejasnou informací.

4. Rozhovor před obřadem

Jakmile jsem vytvořil kontext příběhu a objasnil zčásti studentům jeho fungování, bylo na čase začít budovat postavu Jonase. Částečně jsem jí charakter vtiskl sám v nahrávce. Přišlo mi však zásadní, aby v postavě Jonase zkusili jednat a vystupovat i studenti. Zadal jsem jim tedy úkol, aby i oni vytvořili nahrávku, konkrétně dialog dvou postav – Jonase a někoho z jeho blízkých:

Instrukce: Některé věci se vám vyjasnily, některé jsou vám trochu nejasné, například „Pád“. Mohu prozradit, že je to něco, co není jasné ani Jonasovi, o Pádu se ví, že byl, ale co to znamená, se ve společenství nemluví. Myslím si, že Jonasovi rozumíte o trochu více, proto se přesuneme ke dni, kdy má dojít k obřadu Dvanáctek. Jonas byl stále velmi nervózní. Zkuste se do něj vžít a ve skupinkách (4–5 lidí) nahrajte zvukový záznam, jak se odehrál rozhovor toho rána před obřadem mezi:

- ~ Jonasem a jeho sestrou Lily v kuchyni, když chystají snídani a čekají na rodiče.
- ~ Jonasem a jeho rodiči těsně před odchodem.
- ~ Jonasem a jeho kamarádem Asherem a/nebo Fionou, které též čeká obřad Dvanáctek. S Jonasem se potká/potkají před budovou, kde se obřad koná. Jonasovi rodiče jsou již uvnitř.

Do skupinek se můžete rozřadit libovolně, jen nikoho nevynechejte. V dialogu nemusí mluvit všichni, ale bylo by dobré, pokud byste se na jeho tvorbu ve skupince všichni podíleli. Dialog můžete nahrát například přes Google Meet, který umožňuje nahrávání videokonferencí. Ale pokud najdete lepší způsob, nebudu se bránit.

Komentář: Vzniklé rozhovory byly velmi podobné. V průběhu jsem musel zpřesnit zadání a dodat podmínky, kde a v jaké situaci se rozhovory konají, aby byly specifičtější. Většina rozhovorů zdůrazňovala Jonasovy pochyby a ujišťování jeho rodičů a kamarádů. Velmi zajímavě vystupovaly ženské postavy – Matka, sestra Lily a kamarádka Fiona, které Jonasovi dodávaly nejvíce odvahy. Studentům jsem poskytl všechny rozhovory ze skupiny jako materiál.

Instrukce: Vytvořili jste ve skupinkách rozhovory, které Jonas vedl před obřadem Dvanáctek. Zde si můžete všechny poslechnout. Jonas očividně prožívá velkou nejistotu, obzvlášť co se týče vlastního zařazení. Rodiče velmi pevně věří ve správnost systému a rozhodnutí Rady. Jonas tak nachází pochopení především u kamarádů.

5. Obřad Dvanáctek

Klíčovým momentem při tvorbě postavy Jonase byl samotný obřad Dvanáctek, který nabízí první dramatickou situaci. Jonas je vyčleněn ze skupiny tím, že mu během obřadu není přidělena práce jako ostatním. Místo toho je vyvolen jako nový příjemce paměti. Ve studentech jsem však nejdříve chtěl vybudovat nejistotu. Proto jsem obřad rozdělil do dvou úkolů. V prvním mi šlo o hlubší porozumění Jonasovi. Tuto část jsem studentům zadal jako otázku.

Instrukce: *Konečně přišel ten okamžik, konečně tu byl obřad Dvanáctek. Přečtěte si, jak se vyvíjel.*

Každé oznámení se dlouze vleklo a provázela ho řeč určená nové Dvanáctce. Jonas se snažil dávat pozor, když Jednička, první v pořadí, se šťastným úsměvem přijímala zařazení jako dozorčí rybí líhně. Doprovodná řeč ji chválila za dobrovolnou službu, kterou tu v dětství vykonávala, a za vyhraněný zájem o zajišťování obživy pro společenství.

Vyhlašování pokračovalo a Jonas přihlížel a poslouchal. Teď už měly odznak všechny Dvanáctky v řadě před ním. Nepřestávaly si s nimi pohrávat a Jonas věděl, že už jsou v duchu u svého budoucího výcviku. Některé čekaly roky těžké práce a studia – jedna svědomitá nová mužská Dvanáctka se měla stát lékařem, další ženská Dvanáctka dostala zařazení inženýr a jiná se bude věnovat právu a spravedlnosti. Naopak jiní, například dělníci a rodičky, budou mít dobu výcviku mnohem kratší.

Na pódium zavolali Fionu, která seděla po Jonasově levém boku. Jonas věděl, že musí být nervózní, ale působila klidně a po celou slavnost vydržela tiše sedět a soustředěně přihlížet. Dokonce i potlesk, který zazněl, když dostala důležitou práci ošetřovatelky starých, jako by zněl vážněji, třebaže byl pořád stejně nadšený. Citlivá, jemná dívka jako ona si nemohla přát nic lepšího a na místo se vracela se spokojeným, potěšeným úsměvem na rtech.

Potlesk začal utíchat a Jonas se chystal, že až předsedkyně vezme do ruky novou složku a vyvolá další novou Dvanáctku, vyjde na pódium on. Když teď byl na řadě,

cítil se najeďnou klidný. Zhluboka se nadechlo a přihladil si rukou vlasy.

„Dvacet,“ zaznělo zřetelně. „Pierre.“ Ona mě přeskočila! Jonas zůstal jako přimražený.“ (Dárce, s. 58–63, zkráceno)

Instrukce: Nyní si představte, že jste Jonas. Sepište v první osobě jako Jonas proud myšlenek, které se mu honily v ten moment hlavou. O čem Jonas přemýšlel?

Komentář: Chtěl jsem, aby se studenti více vžili do Jonase a jeho situace, porozuměli mu. Aby měli čas nalézat paralely mezi svým a Jonasovým životem. Jejich odpovědi se týkaly převážně vyplnění obav a zoufalství z nastalé situace.

6. Příjemce paměti

S jistým odstupem jsem studentům zadal další úkol, který na jednu stranu zakončoval část příběhu, v níž probíhá obřad Dvanáctek, na druhou vedl jejich úvahy směrem k naší společnosti a tomu, co nás v minulých stoletích ovlivnilo a definovalo. Závěr jsem zprostředkoval pomocí textu v popisu úkolu, jehož smyslem bylo vytvoření zásadních vzpomínek lidstva.

Instrukce: V okamžiku, kdy Jonase přeskročili, se mu v hlavě rozpoutala úplná bouře myšlenek. Pochybnosti, které měl před obřadem, začaly nabývat na obrysech. Nyní si můžete přečíst, jak obřad Dvanáctek pokračoval:

V obecněstvu se vzrýhaly rozpaky. Při posledním zařazení sice zatleskalo, ale byl to váhavý potlesk. Tu a tam se ozýval znepokojený šepot. Jonas automaticky pohyboval dlaněmi při potlesku jako ostatní, ale bylo to jen gesto bez významu, ani si sám neuvědomoval, co dělá. Předsedkyně počkala, až váhavý potlesk utichne. Pak znovu promluvila. „Vím,“ zazněl její zvučný, vřelý hlas, „že jste všichni znepokojeni. Říkáte si, že jsem udělala chybu.“ Usmála se. Společenství, uchválené jejím přívětivým prohlášením, vydechlo lehčeji. Nikdo ani nehlesl. Jonas zvedl hlavu. „Vývolala jsem ve vás obavy,“ řekla. „Omlouvám se společenství.“ Její hlas se nesl nad shromážděním. „Přijímáme tvoji omluvu,“ odpověděli všichni sborem. „Jonasi,“ zadívala se přímo na něj. „Tobě se omlouvám dvojnásob. Vystrašila jsem tě.“ „Přijímám vaši omluvu,“ odpověděl Jonas roztřeseně. „Prosím, pojď teď na pódium.“ Stejně se dokázal zvednout a nohy jako by mu tížilo závaží. Neobratně vyškobrtal po schodech, přešel pódium a postavil se vedle předsedkyně Rady starších. Konejšivě mu položila ruku na napjatá ramena. „Jonas nebyl zařazen,“ oznámila davu a Jonas

ztratil poslední kousek naděje. „Jonas byl totiž vyvolený!“ dohoda. Zmateně zamrkal. Jak to myslela? Z obecněstva k němu stoupal hromadný znepokojený rozruch. Ani ostatní nechápali, co se tu děje. Pevným, velitelským hlasem ohlásila: „Jonas byl vyvolený za našeho příštího příjemce paměti.“ Ozval se hlasitý vzdech, jak užaslé shromáždění jako jeden muž překvapeně zalapalo po dechu. Jonas viděl, jak se jim oči rozšířily uctivým úžasem. On sám ale pořád ničemu nerozuměl. „Je to rozhodnutí, k jakému dochází velice, velice zřídka,“ pokračovala předsedkyně. „Naše společenství má jen jednoho příjemce. A svého nástupce školi on sám. Současného příjemce paměti už máme velice dlouho.“ Jonas sledoval její pohled a uviděl, že se dívá na jednoho z Rady starších. Celá komise seděla pohromadě v jedné skupině a předsedkyně se teď zaměřila na muže, který byl v jejím středu, ale přesto jako by mezi ostatní z nějakého důvodu nepatřil. Jonas si nepamatoval, že by ho kdy dřív viděl. Muž s plnovousem a bleďmá očima si teď Jonase upřeně prohlížel. „Někdy si nejsme ohledně zařazení tak úplně jisti a nepomáhá ani sebebedlivější pozorování. Někdy máme obavy, že se u zařazeného jedince nemusí v průběhu výcviku rozvinout všechny potřebné vlastnosti. Jedenáctky jsou pořád ještě děti, nic naplat. Proto pokračujeme v pozorování i během výcviku a podle potřeby chování modifikujeme. V případě budoucího příjemce paměti ale není pozorování ani modifikace možná. Pravidla to stanoví naprosto jednoznačně. Jeho práce je ve společenství jednou z nejdůležitějších, ale v době, kdy ho na ni současný příjemce připravuje, musí být sám, stranou ostatních. Proto musíme volit nanejvýš obezřetně. Musí jít o jednohlasné rozhodnutí všech členů komise. Jonas projevuje všechny vlastnosti, jaké jsou potřeba pro práci příjemce paměti.“ S rukou na jeho rameni dotýčné vlastnosti postupně vypočítávala. „Intelligence,“ řekla. „Všem je nám známo, že po celou školní docházku byl Jonas vždycky nejlepším žákem z celé skupiny. Poctivost,“ pokračovala ve výřtu. „Jonas se, tak jako my všichni, dopustil menších prohřešků.“ Usmála se na něj. „To jsme očekávali. Doufali jsme také, že se pokaždé bez odkladu dostaví k pokárání, a ani v tom nás nezklamal. Odvaha,“ zněla další vlastnost. „Jen jeden z nás, kdo jsme tu dnes shromážděni, podstoupil přísný výcvik, jakého je třeba pro práci příjemce. Právě on je pochopitelně nejdůležitějším členem komise: náš současný příjemce paměti. To on nám nepřestával připomínat, že je zapotřebí velké odvahy. Jonasi, výcvik, kterým budeš muset projít, zahrnuje bolest. Fyzickou bolest.“ „Čtvrtou nezbytnou vlastností,“

pokračovala předsedkyně, „je moudrost. Tu Jonas ještě nezískal. K moudrosti dospěje právě výcvikem.“ „Jonasi,“ řekla a její slova platila nejen jemu, ale celému společenství, jehož byl součástí. „Budeš vycvičen, aby ses stal naším příštím příjemcem paměti. Děkuji ti za tvoje dětství.“ Srdece mu přeté-kalo pýchou a vděčností. Ale zároveň vnímal i strach. Nevěděl, k čemu byl vlastně vyvo-lený. Nevěděl, čím se má stát. Ani co to s ním udělá. (Dárce, s. 65–71, zkráceno)

Instrukce: Jonas ještě neví, co bude jeho úlohou, a zatím to tak zůstane i pro vás. Jonase teď necháme stranou a můžete přemýšlet o tom, jak se jeho osud odvine dál. Mám pro vás nyní trochu jiný úkol. Zkuste se zamyslet, na co by lidstvo podle vás nemělo nikdy zapomenout a co by mělo uchovat navždy v paměti. Na jakou KONKRÉTNÍ událost by nemělo lidstvo zapomenout? Tuto „vzpomínku“ nakreslete, vyfotíte nebo najděte obraz, fotku zobrazující takovou vzpomínku. V této vzpo-mínce můžete i účinkovat a vytvořit živý obraz s pomocí rodiny nebo kamarádů. Přidám jen jedno upozornění: To, co bychom neměli zapo-menout, nemusí být vždy krásné a příjemné.

Komentář: Vytvoření „vzpomínek“ jsem pokládal za zásadní pro uvědomění si důle-žitosti mnohých historických událostí pro dnešní společnost a úlohu kolektivní paměti, kterou společnost sdílí a která určuje její budoucnost. V událostech, které bychom neměli zapomenout, s drtivou převahou studenti uváděli fotky, na nichž byl zachy-cen nacismus, holocaust, atomový výbuch v Nagasaki a Hirošimě a válka obecně. Studenti se však neomezovali pouze na negativní stránku dějin. Mezi jinými se obje-vovaly fotky a obrázky zachycující přírodu a přátelství. Několikrát se objevil i vánoční zázrak na západní frontě v roce 1914.

7. Setkání s příjemcem

Poslední částí lekce bylo přímo setkání s příjemcem paměti v kolektivní roli Jonase. K tomu jsem se rozhodl využít videohovor s pomocí aplikace Google Meet. Na začátku hovoru jsem zopakoval, co se událo během obřadu Dvanáctek a navázal jsem shrnu-tím posledního úkolu, kdy jsem studentům pustil krátkou slideshow s obrázky a fotkami, které mi poslali. Slideshow jsem nechal působit bez komentáře. Tento moment vnímám jako zásadní, protože samotné foto-grafie obsahovaly silné příběhy a momenty a jejich výpovědní hodnota mě až překvapila. Slideshow vytvářela kontext toho, jaké vzpo-mínky příjemce paměti uchovává. Po slide-show jsem pokračoval v příběhu tak, abych nastolil podmínky pro samotné setkání.

Instrukce: Jonas dostal jako budoucí pří-jemce paměti i určité instrukce a nová pravidla:

JONAS PŘÍJEMCE PAMĚTI

1. Každý den jdi okamžitě po vyučování do přístavku v zadním traktu Domu stáří a ohlas se službě.
2. Každý den jdi okamžitě po skončení výcviku do svého příbytku.
3. Od této chvíle jsi zproštěn dodržování pravidel slušnosti. Smíš položit kterému-koli občanovi libovolnou otázku a dostaneš odpověď.
4. O svém výcviku nemluv s jiným členem společenství včetně rodičů a členů Rady starších.
5. Od této chvíle máš zakázáno vyprávět sny.
6. S výjimkou nemoci nebo úrazu nesouvis-e jícího s výcvikem neužívej žádné léky.
7. Nepovoluje se ti podat žádost o vyřazení.
8. Můžeš lhát. (Dárce, s. 75–76)

Komentář: Pozornost si zaslouží především dvě instrukce:

~ Od této chvíle jsi zproštěn dodržování pravidel slušnosti. Smíš položit kterému-koli občanovi libovolnou otázku a dostaneš odpověď.

~ O svém výcviku nemluv s jiným členem společenství včetně rodičů a členů Rady starších.

U první instrukce jsem zdůraznil, že se nyní mohou ptát na cokoli a dostanou odpo-věď. Snažil jsem se tak podpořit celou situ-aci, kdy by měl příjemce reagovat především na jejich podněty. Druhá zmíněná instrukce je důležitá především proto, že Jonase vyče-lňuje ze společenství. Jonas se stává jiným než ostatní členové společenství a s tím při-chází i velká zodpovědnost, kterou budou mít tendenci naplnit. Pro vstup do situace jsem zvolil okamžik, kdy jde Jonas za pří-jemcem poprvé. V textu je pak jedna pasáž, která mi umožnila využít toho, že je hovor uskutečňován on-line. Pro vytvoření fikce jsem se rozhodl vypnout kameru. Práce s kostýmními znaky mi přišla nadbytečná a nedůvěryhodná.

Instrukce: *Dnes se setkáte s příjemcem paměti, který má Jonase vycvičit. Vy jste teď Jonas. Můžete se ho zeptat na pravidla i na vaši novou úlohu ve společenství. Nezapomí-nejte, že na jakoukoli otázku dostanete odpo-věď. Nyní vám přečtu krátký text a vstoupím do role Příjemce. Moment, kdy se můžete začít ptát poznáte:*

„Já jdu sem, Jonasi,“ poznamenala Fiona, když dojel k Domu stáří a odstavili kola do vyhrazeného prostoru.

„Sama nevím, proč jsem nervózní,“ při-znala se. „Vždyť jsem tu byla už tolikrát.“ Otáčela v rukou svými deskami.

„Teď je všechno nové,“ připomněl jí Jonas. „Dokonce i jmenovky na kolech,“ zasmála se. Četa údržbářů jim přes noc sundala z kol staré ceďulky a nahradila je novými, které označovaly občana ve výcviku.

„Neraďa bych přišla pozdě,“ dožala rychle a pustila se do schoďů. „Jestli skon-číme stejně, pojedou domů s tebou.“

Jonas přikývl, zamával jí a vydal se kolem budovy k přístavku, malému křídlu přilepenému k zadní stěně. Ani on se nechtěl hned v první den výcviku opozdit.

Přístavek byl docela obyčejný a ani dveře se ničím neodlišovaly od ostatních. Jonas vstáhl ruku k těžkému klepadlu, ale pak si všiml tlačítka zvonku. Zazvonil.

„Ano?“ Hlas vycházel z malého repro-duktoru nad zvonkem. „Taďy, ehm, Jonas. Jsem ten nový... totiž...“ (Dárce, s. 79)

Komentář: V předloze pozve příjemcova vrátná Jonase dále. Já místo toho vstupuji do role Příjemce a oznamuji mu, že dnes se ještě přímo nesetkáme, ale že mu rád odpo-vím na jeho otázky. V roli Příjemce paměti na Jonase tlačím, že musí ochránit lidi před špatnými vzpomínkami, že na něj celé spo-lečenství spoléhá, že by si se špatnými vzpo-mínkami neporadili a ty dobré by v nich naopak mohly vyvolávat různé touhy a vášně, které by mohly společenství ohrozit. A to vše již jednou vedlo k Pádu. Důležité je, že učitel v roli Příjemce paměti je oproti knižní předloze na straně Rady starších. Studenti musejí mít pocit povinnosti, ale i nejistoty: Možná by to ve společenství vzbudilo nějaké touhy a vášně, ale co kdyby to bylo ku pro-spěchu společenství? Zmiňuji i to, že spo-lečenství cíleně vyřazuje ty, kteří jsou starí nebo poruší pravidla. Vysvětluji, že vyřazení znamená smrt, o čemž nikdo ve společenství nemá potuchy. Studenti měli tendenci ptát se na svoji úlohu, jak náročné bude přijmout vzpomínky a zda to opravdu bude bolestivé. Zajímalo je, proč nemohou říci nic o tom, co dělají, rodičům a ostatním lidem ve spo-lečenství a proč si Rada starších myslí, že by neunesli pravdu a je nutné lidi ve spo-lečenství klamat. Ptali se též, zda mohou svoji novou úlohu odmítnout. Celou situaci jsem pak zakončil tím, že jsem je poslal domů.

Videohovor jsem zakončil krátkou reflexí formou otázky, kterou jsem následně zadal i jako otázku v Učebně.

Instrukce: *Zkuste se nyní zamyslet, jak by se měl Jonas zachovat? Měl by poslech-nout společenství a ujmout se své úlohy příjemce paměti, nebo by se měl nějakým způsobem vzburčit? Co byste mu poradili?*

ZÁVĚR

Lekce by si podle mého názoru zasloužila obšírnější reflexi, avšak obával jsem se, že čím delší reflexe bude, tím méně studentů na ni odpoví. Studenty jsem následně ve videohovoru odkázal na knihu *Dárce* a požádal je i o krátkou reflexi celé lekce formou dotazníku v Google Forms. Chtěl jsem, aby došlo k uzavření obloky celé lekce, která začínala otázkou „Čeho byste se nikdy nevzdali?“ Proto jsem do dotazníku zařadil mezi jinými i otázku, zda by svou odpověď nyní upravili. Převážně studenti odpovídali, že nikoli, avšak reakce některých

byla taková, že by svou odpověď doplnili nebo že je příběh utvrdil v jejich názoru. To mi obecně přijde velmi cenné a věřím, že v některých z nich bude lekce ještě chvíli doznívat.

V průběhu celé lekce jsem se snažil studenty vést k plnění jednotlivých úkolů. Přestože byla situace nesnadná – uzavíraly se známky a mnozí studenti byli mimo Prahu v místech se špatným nebo žádným připojením k internetu –, zúčastnily se videohovoru téměř tři čtvrtiny studentů. Odpovědi na dotazník jsem však získal pouze jednu pětinu. Přesto studenty, kteří na dotazník zareagovali, lekce bavila a oceňovali širší

aktivit. Stavba lekce umožnila studentům s různou povahou nalézt si aktivitu, která je zapojí do příběhu. Ve výtkách studenti zmiňovali složitosti při domlouvání skupinové práce a nesnadné vžívání se do role Jonase. Oběma těmito námitkám rozumím, obzvláště vžívání se do postavy Jonase mohlo být náročné. Tím, že byla lekce rozprostřena v delším časovém úseku, docházelo k opadání atmosféry, a bylo tudíž nesnadné se při závěrečných aktivitách do Jonase vžít. Obecně však považuji lekci za zdařilou náhradu výuky osobnostní a dramatické výchovy v nelehkých časech.

JIČÍNSKÁ DÍLNA ALLANA OWENSE



IRENA HANYŠ HOLEMÁ

irena.holema@skolka.org

Fakultní mateřská škola se speciální péčí, Arabská 681, Praha 6



EVA BENEŠOVÁ

eva.benesova@zssuchdol.cz

Základní škola Mikoláše Alše, Praha 6-Suchdol

Allan Owens je jeden z nejvýznamnějších pedagogů dramatické výchovy ve Velké Británii. Je profesorem na Univerzitě v Chesteru a je spolureditelem Centra pro praktický výzkum kreativity, výchovy a vzdělávání a umění (Centre for Research in to Creativity, Education and the Arts through Practice, RECAP). Od roku 2003 se spolupodílí na vývoji kurikula v rámci oborových disciplín na mezinárodní úrovni. Jeho současná práce se zaměřuje na kreativní pedagogiku, interkulturní rozměr dramatu a zejména na využití dramatu v uměleckých i jiných profesích. V posledních letech pracoval v sedmnácti zemích, např. v Palestině, Finsku, Japonsku, Španělsku, Švédsku a Estonsku, kde vedl jak dlouhodobé projekty, tak intenzivní krátké workshopy, na kterých představoval interaktivní styl učení pomocí PRE-TEXTU (zdroj: www.allanowens.com).

I my, účastníci jičínského workshopu, jsme měli možnost a velkou čest poznat se osobně s touto velmi zajímavou osobností dramatické výchovy a pod jeho vedením si vyzkoušet práci s výše zmiňovaným stylem učení – PRE-TEXTEM. Týdenní workshop probíhal jako součást 24. ročníku celostátní dílny Dramatická výchova ve škole v Jičíně 19.–25. září 2019 v krásných prostorech zámku. Celý workshop byl bohatou inspirací a krásnou ukázkou Allanovy práce a jeho pojetí dramatické výchovy jako součásti vzdělání.

Hlavní ideou Allanovy práce je fakt, že drama je plné otázek, je o volbě. Otázky, které jsou během PRE-TEXTU vysloveny hlavně účastníky, se zaměřují na dvě roviny – otázky vztahující se k rovině příběhu a otázky týkající se reálného života, často až roviny metaforické. Učitel je tím, kdo pouze nabízí možnosti, témata, základ situace. Účastníci jsou samotnými tvůrci celého PRE-TEXTU, podle nich se dále ubírá směrem, který si sami zvolí. Pomáhají jim v tom právě již zmiňované otázky, k nimž vybízí učitel skoro po každé činnosti. Ten potom reaguje na právě vytvořené situace a pomocí vyprávění nebo techniky učitel v roli posouvá děj dál. PRE-TEXT často končí diskusí skupiny a pokládáním dalších otázek – tentokrát v rovině „realistické“.

Na techniku kladení otázek dává Allan velký důraz. Důležité je pro něj, aby se otázky z příběhové roviny propojily s otázkami roviny reálného života. Právě propojenost dramatu a reálného života dává účastníkům možnost lépe a do hloubky o nabízených tématech přemýšlet a poznat je.

Dalším aspektem dramatu je pro Allana probouzení zvědavosti. V běžném životě si prostor pro zvědavost málokdy můžeme dovolit. Tady je to více než důležité!

Během celého týdenního setkávání jsme měli možnost prožít si pět různých PRE-TEXTŮ – příběhů. Některé z nich byly

inspirovány literární předlohou, některé vycházely z reálných situací. Všechny však měly jedno společné – vycházely z témat multikulturality a na nich byly vystavěny a připraveny. K nabízeným PRE-TEXTŮM byla velmi citlivě a výstižně vybírána i hudba, která dokreslovala jednotlivé situace, prostor, atmosféru, a díky ní se účastníci snadněji ponořili do celého příběhu. I díky tomuto aspektu měl člověk pocit po celou dobu workshopu, že vše probíhá s lehkostí a hravostí, a to i v případě, kdy nám byla nabízena vážná témata.

Celý týden byl naplněn inspirující atmosférou a osobnost Allana Owense nás natolik okouzila, že bychom každému čtenáři přáli, aby i on měl možnost setkat se s ním osobně. Pokusíme se o to alespoň díky záznamu lekcí, které jsme společně prožili.

I. SETKÁNÍ

ZAČÍNÁME VZÁJEMNÝM PŘEDSTAVOVÁNÍM

1. Řekněte své jméno a další informace o sobě, o své práci, ale zvládnout to musíte během jednoho nádechu.

2. Získávání informací: Dostáváme tři minuty času na to, abychom se ostatních účastníků semináře doptali na to, co nás o nich zajímá.

3. „Story cubes“: Každá z účastnic (ano byly jsme kromě Allana a úžasného překladatele Pavla Bednáře ryze dámská společnost) dostala papírovou „story cube“, na kterou jsme měly možnost zapisovat a též kreslit poznámky k realizovaným dramatům během celého týdne. Tato aktivita byla ještě dokončena zamyslením... „Malý rozměr nutí člověka přemýšlet, co nejdůležitějšího si má zaznamenat.“

Allan sám si vytváří sešitky, do kterých si často i do grafické podoby přenáší postřehy z realizovaných dramát. Dalším jeho zásadním artefaktem doprovázejícím ho na všech jeho cestách a seminářích je senegalská látka, ve které jsou zabalené různé předměty, zavěšené na velké dřevěné, ručně vyrobené lžici. Předměty jsou dárky od přátel z různých zemí a i ony samy mají svůj osobitý příběh. Dokonce i senegalská látka vypráví svůj příběh.

Vše je ale opřeno tajemstvím a napětím, které Allan umí výborně zúročit při každém vstupu do dramatu. Každé Allanovo drama začíná vzácným obřadem rozbalení barevné látky. Pracuje s napětím a tajemstvím. Účastníci s napětím sledují, který

předmět bude tím vyvoleným..., do jakého příběhu nás dnes zavede... To vše je občas podbarveno hudbou, někdy jen dechberoucí samotnou Allanovou hereckou prací a prací s hlasem. Představením jednoho z předmětů, který bude ústředním motivem pro dané drama, vše začíná. Při pomalém rozbalování látky získává Allan čas na poslední promyšlení toho, jak své nové drama začne.

Drama je též o metafoře. Metafora spočívá v tom, že ve zmíněné látce jsou zabalené věci, obal může být příběhem a to, co je ukryté uvnitř, je tím obsahem, který je pro nás důležitý.

Allan odkazuje na Dorothy Heathcoteovou, která pro dramatickou výchovu používá metaforu kuchyně. Allanova lžice, na které visí motivační předměty, je to, co zamíchá ingredience dramatu.

Během celého týdne jsme všichni dostali možnost nahlédnout pod pokličku jeho kulnářského umu, který je specifickou uměleckou formou. A Allan nám ji představil pod již zmiňovaným názvem – PRE-TEXT.

Ide o jednoduchý příběh. Každý z nás do něho vstupujeme, vnášíme své postoje, hodnoty, zkušenosti a zároveň na vytvářené situaci nahlížíme s odstupem pomocí otázek, ke kterým nás Allan stále vybízí. Následně z příběhu vystupujeme. Probíhá tedy akce – sledujeme akci – komentujeme akci.

1. PRE-TEXT: SWIMMY

Východiskem pro lekcí je obrázková kniha *Swimmy*, kterou vytvořil Leo Lionni.

1. Motivace, rozbalení látky: Lektor po rozbalení látky vybírá po rozvlnění všech předmětů jeden nepatrný modrý předmět – malou červenou rybičku. Jmenuje se Swimmy a ta bude hrát v našem příběhu důležitou roli.

2. Fyzické divadlo - podmořský svět: Ve skupinkách po pěti vytváříme hromadnou podobu kraba, ve skupinách po čtyřech medúzu, ve dvojicích mořského koníka. Každý krab, medúza i koník jsou jedineční.

Lektor účastníky neustále chválí za jejich práci, snaží se neopomíjet práci žádné skupinky, aby bylo zřejmé, proč se hráči dané práci věnovali. Je důležité si všimnout detailů, neboť estetika dramatu je tvořena drobnostmi, detaily.

3. Pokračování fyzického divadla s jiným zadáním: Ve skupinách účastnice vymýšlejí jakéhokoliv mořského živočicha – kromě ryb.

Těmito cvičeními vytváříme kontext dramatu, místo příběhu. Ne vždy je možné

pracovat se skupinou a mluvit o vážném tématu. Citlivý vstup do příběhu je důležitý i při práci s mladými lidmi – vytváříme ZÁMINKU – PRE-TEXT, a vtahujeme tak účastníky do dramatické práce. Například na rozdíl od divadla fóra se nestavíme k problému hned čelem, ale jdeme na to oklikou, než se dostaneme k dramatu. Pomáhá nám metafora. Lektor nechce poučovat, ale snaží se, aby jeho studenti došli k poznatkům sami. Cílem je vzbudit u studentů touhu pokládat otázky. Lektor iniciuje, to je jeho hlavní úkol. Můžeme studenty učit dovednosti, rytmus, práci s tělem, ale především je vedeme k tomu, aby kladli otázky. Velmi úzce je styl této práce propojen s postupy storytellingu, s jeho participativními a kolektivními principy.

4. Pohyb hejna ryb: Pracujeme ve třech skupinách, každá skupina vytváří hejno ryb. Úkolem je vymyslet princip, jak se hejno ryb jednotně pohybuje, aby ostatním byl tento princip skrytý. V další fázi se pohyby zvětšují a skupina se pohybuje dle rytmu rychlé hudby.

Na tuto aktivitu navazuje diskuse na téma stádnosti: do jaké míry se nechat vést, do jaké míry být sám sebou. Lektor na základě diskuse vyzdvihne nejživější téma. V našem případě šlo o téma demonstrací na Letné, kdy jsme vytvořili názorovou škálu, zda většina zúčastněných je dostatečně angažovaných, nebo se účastní demonstrací jen pro zábavu. Je důležité slyšet názory všech, nemusíme se shodnout, v tomto se současný PRE-TEXT liší od dramatu 90. let, kdy bylo hlavním cílem dojít ke shodě.

5. Lektor vypráví příběh, vstup do akce: „Pod hladinou moře je život, plno živočichů...“ Lektor pustí hudbu, skupiny modrých ryb opět plavou, mezi nimi plave jedna, která má jinou barvu – lektor je v roli této ryby, plave s ostatními účastníky a moc si to užívá. „Přišel velký tuňák a všechny rybičky snědl, zbyla jen ta jedna, je jí smutno.“ Lektor v roli opuštěné ryby potkává postupně všechna v úvodu dramatu vytvořená mořská zvířata: kraba, medúzu, mořského koníka. A pak vytvořená skupinová stvoření – korály, mořského ježka, mořskou pannu... Všechny se ptá, zda neviděli rybu. Všichni jsou přátelští, vezmou rybu k sobě, ale rybu to vždy po chvíli přestane bavit.

6. Reflektivní diskuse, kladení otázek: V souladu s PRE-TEXTEM diskutujeme a pokládáme si otázku: Proč se ryba necítila dobře s jinými

živočichy? Nacházíme paralelu se skutečnou realitou – ve Velké Británii jsou oblasti, kde různá etnika žijí pospolu, a naopak jiné oblasti, kde se etnika nepropojují.

Pokládáme si další otázky: Jak je to v České republice? Chceme být s těmi, ke kterým patříme?

Otvíráme téma – multikulturality. Pro učitele je toto téma výzvou. Zamýšlíme se nad tím, jak o tomto tématu mluvit s mladými lidmi. Chceme se dozvědět, jaká našim studentům vyvstala na základě daného tématu zásadní otázka.

Principem PRE-TEXTU je vrátit se k dramatu ve chvíli, kdy v rámci diskuse zvažní situace.

7. Vyprávění a posunutí situace: „Rybička proplave neprodyšnými mořskými řasami.“ Řasy tvoří ze svých těl účastníci. „Pak objeví jeskyni, kde jsou schované jiné modré ryby. Snaží se je přesvědčit, aby opustily jeskyni.“

8. Škála názorů: Účastníky dramatu to rozdělí na dvě skupiny. Vzájemně se přesvědčujeme, zda jít ven, nebo zůstat v úkrytu, probíhá souboj argumentů.

9. Diskuse ve skupinách: Opět diskutujeme ve skupinách – co je tuňákem – hrozbou pro Českou republiku? V malých skupinkách připravíme dramatické ztvárnění na základě těchto diskusí.

10. Návrat k příběhu: Vracíme se zpátky do příběhu. Pár ryb je stále uvnitř jeskyně, ty, které jsou venku, se je snaží přesvědčit, aby jeskyni opustily a společně si s nimi užily svobodu. Nakonec argumenty svobody a užívání si krásné „párty“ jsou tak pádné, že ryby v jeskyni přestanou mít strach a vyplouvají ven z jeskyně.

V tento okamžik Allan přináší do skupiny knihu *Swimmy* a odhaluje účastníkům poslední obrázek z příběhu, jak vyřešila rybička Swimmy svou situaci v knize. Ta je odlišná, než jak jsme ji vyřešili my. Při prohlížení knihy zazní ještě od Allana poslední otázka: Co vymyslí Swimmy, aby přesvědčila ryby vyplout ven a přestat se bát?

Měli jsme možnost pracovat s jednoduchým příběhem. Pomocí PRE-TEXTU ho můžeme pojmut dramaturgicky. Když se Allan zamýšlí nad určitým příběhem, bere v potaz všechny detaily, promýšlí, čemu se věnovat, klade si otázky na všech úrovních, ale hlavně na úrovni reálného života, a pak strukturuje. V tomto případě se zaměřil na otázku soužití etnik, propojenosti/nepropojenosti jejich životů.

II. SETKÁNÍ

Druhý den začínáme opět rituálem: Allan rozbaluje látku a vybírá další předmět jako vstup do dramatu – PRE-TEXTU. Společně nakrátko zavítáme i do odborné oblasti, kdy se seznamujeme s dalšími pojmy důležitými pro Allana. Je to pojem *dissensus* – neshoda, opak shody. Allan nám vysvětluje, že nemusíme vždy dojít ke shodě, důležité je vést diskusi. Nikdy se nám nepodaří vyřešit multikulturní problémy, ale je možné se seznámit s tím, v co věří ostatní lidé, a též si ujasnit, v co věříme my.

Dalším zajímavým pojmem je *third space* – *třetí prostor*: Někde žijeme, vnímáme to jako svůj prostor, jsme přesvědčeni, že ho známe, ale pak se může něco přihodit, a my musíme svůj prostor opustit, už se nemůžeme vrátit a musíme jít na jiné místo. Třetím prostorem je nazýván proto, že mezi prvním prostorem a třetím neexistuje druhý, který by umožnil cestu zpátky. Časem si můžeme vytvořit druhý prostor jako možnost našeho nového fungování. (Např. starý nemohoucí člověk je přesunutý do jiného, třetího prostoru, kde si musí najít svůj druhý prostor.)

Třetí prostor je velkou výzvou. Jde o prostor možností. Pokud bychom se na to podívali optikou předchozího příběhu o rybce Swimmy, po ztrátě svých přátel se ocitá ve třetím prostoru a pouze na ní je, jaký bude její druhý prostor – bude to život s jinými mořskými tvory, nebo bude hledat nové ryby?

2. PRE-TEXT: PES A PTÁK

Předmět, který nás uvádí do nového dramatu je ptačí pírkó.

1. Vyprávění příběhu: Vytváříme dvojice, lektor pustí hudbu – rytmickou, tajemnou, a s pokresem hudby vypráví příběh: „Vyhořelým lesem běží pes a velmi opatrně nese v hubě ptačí samici, uloží ji v jeskyni a konejší ji: Já mám jen jedno oko a není to tak zlé, ale pták mu oponuje, že nemít křídlo je mnohem horší, už nikdy nebudu moci létat.“

2. Pantomima: Ve dvojicích si připravujeme pantomimu v několika fázích: 1. Pohyb lesem. 2. Uložení ptáka do jeskyně. 3. Konejšení ptáka. 4. Odmítnutí útěchy. Pantomimu předvádí vždy dvě dvojice najednou. Jako diváci nejen sledujeme, ale snažíme se pojmenovat, jaká témata se nám otvírají.

Velký prostor je opět věnován nalézání a vytvoření otázek. Otázky si můžeme pokládat v rovině příběhu a v rovině metaforické, o tu druhou rovinu nám jde především.

Např.: Kde nacházíme náš náhled na svět? Jak předat druhému svou zkušenost? Pes je v příběhu již ve druhém prostoru, pták je zatím v prostoru třetím.

3. Připravená improvizace ve dvojicích: Vytváříme jiné dvojice a pokračujeme v příběhu. Pták se probudil a pes se ho snaží přesvědčit, aby se šel napít a umýt k vodnímu zdroji. Ve dvojici je jeden ptákem a druhý psem, úkolem je přesvědčit ptáka, aby šel k vodě.

4. Příběh pokračuje: Lektor: „Pes přemluvil ptáka, šli k vodě, pes měl ptáka na zádech, když se naklonili nad vodní hladinu, pták uviděl jejich odraz. „Co to je?“ – „To jsme my.“ Pták se umyl, osvěžil a pak mu pes nabídl, že ho může vzít na záda a mohou se proběhnout.“

5. Ve dvojicích pohyb do hudby s instrukcí: První ve dvojici je psem, druhý ptákem. Pohybujeme se na hudbu, velmi pomalu, užíváme si štěstí z běhu. V druhé fázi práce si vyměníme role. Polovina dvojic sleduje pohyb ostatních. Diskutujeme o našich otázkách. Rozdělíme se na dvě skupiny podle toho, zda jsme se v příběhu více větili do psa nebo ptáka.

6. Další posun v příběhu: Pes a pták spolu žijí, běhají a pták zpívá: „Leť, pse, já jsem tvým okem a ty mým křídlem.“ Vše trvá asi rok. Večer spolu sedí v jeskyni, sledují západ slunce.

7. Narativní pantomima ve dvojicích: Lektor nás vede vyprávěním: „Náhle uvidí, jak se přibližuje liška. Liška jde blíž a blíž a je v jeskyni. Pták se hrozně bojí, ale pes není znepokojen.“

8. Diskuse – Proč se pes nebojí? Liška je neustále v jejich blízkosti, pes se nebojí, jednou dokonce nechá ptáka s liškou o samotě. Liška přemlouvá ptáka: „Viděla jsem, jak se psem běháte, vypadá to krásně, ale já běhám mnohem rychleji. Nech psa být, vylez mi na záda, já s tebou poběžím mnohem lépe.“

9. Škála rozhodnutí: Hráči se mají rozdělit na dvě skupiny: Kdo by šel s liškou? x Kdo by zůstal se psem?

10. Dilema: Lektor vede vnitřní monolog ptáka. Vrací se pes, běží se s ptákem proběhnout a pták si říká: „Třeba by to bylo s liškou opravdu lepší.“ Pes odchází a liška dále přesvědčuje ptáka: „Bude to jako opravdový let.“

Opět diskutujeme a přemýšlíme, jak by se kdo v roli ptáka rozhodl. Přes vážnost tématu jsou některé argumenty vtipné. Allan v této souvislosti hovoří o hravě

vážnosti a vážné hravosti. Oceňuje, když se objevuje v práci s PRE-TEXTEM smích, nadsázka. I když to někdy vypadá jako leg-race, dotýkáme se závažných otázek. I když příběh skončí v narativní rovině, v nás žije dále. I vedoucí lekce se při realizaci dramatu posouvá a mění názory na danou tematiku. Proto není zbytečné opakovat stejné téma.

10. Poslední úkol: Jak byste ukončili tento příběh?

Tato práce byla inspirovaná knihou Margaret Wildové a Rona Brookse *Fox*.

III. SETKÁNÍ

Třetí den začínáme zamyšlením nad tématem Cesta učitele dramatické výchovy – reflexe vlastní cesty. Podle Allana se poslední dobou mění přístup ke vzdělání obecně a určité změny nastávají i v dramatické výchově. Zamýšlí se proto nad otázkami, které se vztahují k vnímání dramatické výchovy a vzdělávacího procesu z pohledu dnešní doby. Vnímá dramatickou výchovu jako proces vzdělávání, vyzdvihuje důležitost reflexe jako takové. Ve svém přístupu klade velký důraz na schopnost položit a tvořit otázky, které jdou nad rámec příběhu. Přemýšlí o tématech, která na základě PRE-TEXTU vytanou během samotného procesu. Prostřednictvím reflexe a kladením otázek se dívá retrospektivně na svou dosavadní cestu učitele dramatické výchovy a k tomu vyzývá i účastníky workshopu. Společně tedy přemýšlíme například tím:

- ~ Jak efektivněji zapojit mladé lidi do výuky?
- ~ Jak jim předat zodpovědnost za učení?
- ~ Proč zrovna my děláme dramatickou výchovu?
- ~ Co je to dramatická výchova a čím je pro nás?
- ~ Jakou roli hraje v dramatické výchově reflexe?
- ~ Kde hledáme materiál pro své lekce dramatické výchovy?
- ~ V čem je dramatická výchova pro nás lákavá?
- ~ V čem vidíme rozpory?

Naše cesta dramatickou výchovou: Sami si fyzicky zkusíme cestu dramatem. Pantomimicky předvádíme, jak jsme procházeli životem s dramatem, jak jsme prožívali kurzy, setkání s lektory, svou první výuku atd. Dvojice sedí naproti sobě. Jeden předvádí svou cestu dramatickou výchovou, blíží se prostorem, druhý se po něm pokusí vše

zopakovat. Nám je tak umožněno vidět svou cestu vlastníma očima. Vzájemně se pak dělíme o své zkušenosti: Proč já pracuji právě tímto stylem? Jaké jsou zdroje inspirace pro mou práci? – Podle Allana je velmi důležité si formulovat, proč drama děláme.

3. PRE-TEXT: MODRÝ BALÓNEK

1. Rituál s rozbalením senegalské látky: Tentokrát vybírá lektor modrý balónek.

2. Balónky: Pracujeme ve čtyřech skupinkách, všichni vytvářejí ze svých těl balónky, pohybujeme se prostorem. Při každé práci klade Allan důraz na vhodný hudební doprovod, hudba hraje v jeho příbězích důležitou roli. Po fyzické aktivitě se snažíme rozpomenout na naše zážitky s nafukovacími balónky.

3. Tvorba postav: Účastníci se společně domlouvají na hlavní postavě PRE-TEXTU: Je jí sedmiletá holčička. Děj se odehrává ve Vídni na začátku minulého století, děvčátko jsme pojmenovali Lotta.

Allan avizuje, že toto drama nastoluje otázky: Proč děláme drama nebo o čem je vzdělávání? Dalším možným tématem by mohlo být: Co to znamená, když se něčeho nechci vzdát? Rámec daného dramatu jsou: Postavy, místo, perspektiva.

4. Vyprávění příběhu: Lotta se velmi těší na neděli, protože půjde se svým strýčkem do lunaparku. Strýček je ovšem přísný a připomíná Lottě jejího učitele.

5. Strýčku, kup mi balónek: Práce ve dvojicích. Jeden ve dvojici je Lottou, druhý strýcem. Lektor je v roli prodejce balónků. Ten, kdo je v roli Lotty, má za úkol přesvědčit strýčka, aby ji koupil balónek. Pak si role vymění.

Jednou z charakteristik PRE-TEXTU je to, že lektor často vstupuje do rolí. Dopředu si promýšlí, jakou roli a jakým způsobem bude hrát.

V tuto chvíli nám vyvstávají další otázky:

- ~ Proč se dnešní děti, tak lehce dostanou k tomu, co chtějí?
- ~ Co znamená mít autoritu?

Zaměřujeme se na svět příběhu a pak jeho vnímání přenášíme na to, jak vnímáme současnou realitu, kterou třeba nemáme dostatečně prozkoumánu. Porovnáváme minulost s přítomností.

6. Lotta a strýček: Práce ve dvojicích pokračuje. Nové zadání: Lotta má obrovskou radost, až bláznivou, běhá prostorem, křičí. Ten, kdo je v roli strýčka, má za úkol zprostředkovat

Lottě několik informací, přestože je nesoustředěná. Informace se týká helia, jeho objevitelů a místa nálezu. Role se opět vystřídají.

Ze zdánlivě jednoduché aktivity nám vyvstává spousta otázek:

- ~ V jaké chvíli je vhodné předávat informace?
- ~ Jak předat informaci někomu, kdo nechce poslouchat?
- ~ Jak motivovat?
- ~ Jak předat dítěti informaci srozumitelně a jaké informace vůbec předávat?

Dotýkáme se tak problematiky formálního vzdělávání. Jdeme s příběhem, přehráváme si jednotlivé scény, snažíme se jít spíše do hloubky, prožít to, co zažívají aktéři.

7. Příběh pokračuje: Lektor vypráví: „Když nastane čas jít domů, řekne strýček před bránou lunaparku: ‚Lotto, mohla bys dát ten svůj balónek této chudé holčičce?‘ Lotta nic neříká, tak jí to strýček zopakuje. Lotta mlčí a najednou balónek pustí a nechá ho ulétnout. To strýčka rozčílí. Oba tam stojí beze slov...“ Zadání: Přehrajte tuto scénu, striktně se držte situace a prožijte si obě role.

Otázka: Co se strýček snaží Lottu naučit?

8. Pokračování příběhu: Lektor: „Strýček se vrátil k prodáváči, koupil další balónek, podal ho Lottě a řekl: ‚Třeba bys chtěla dát té holčičce tenhle balónek.‘ Lotta mlčí a opět balónek pouští. Strýček nato koupil ještě jeden balónek...“ – Teď je už na hráčích, zda tento třetí balónek předají holčičce, nebo ho opět pustí.

9. Diskuse a otázky: Skupina mimo role diskutuje o mnoha otázkách, především:

- ~ Může být rovnost mezi dítětem a dospělým?
- ~ Jak naučit dítě soucítit s někým jiným?
- ~ Jak může gradovat konflikt?

10. Dokončení příběhu: Lektor: „Lotta vzala třetí balónek, šla k chudé holčičce a řekla jí: ‚Vezmi si tento balónek, možná ho budeš chtít pustit a dívat se na to, jak svobodně mizí?‘ – ‚Ne, já si ho chci nechat,‘ řekla holčička, ‚chci si ho vzít domů.‘ A tak i udělala. Bydlela v malém domě. Doma balónek pustila ke stropu. Další den byl balónek menší a třetí den spadl na zem, proměnil se v temný kus gumy. ‚Kéž bych ho tenkrát pustila,‘ povzddechla si, ‚mohla jsem se dívat, jak letí a mizí v dálce...“

Tentokrát v nás nechává lektor celý příběh doznít, nechává na nás, zda si ještě my sami položíme nějakou otázku...

IV. SETKÁNÍ

Pro naši práci v dalším dni je inspirací japonské divadlo a japonský příběh. Allan má s Japonskem velkou osobní zkušenost, jezdí tam posledních dvacet let. Podle Allana je dramatická výchova v Japonsku na začátku své cesty.

Na rozdíl od japonských kolegů, pro které je důležité v pojetí dramatu fyzická složka, Allanova práce je založena na slovech, slova jsou pro něho velmi důležitá. Nicméně pro naši práci bylo na začátku východiskem japonské stylizované divadlo, založené na výrazných gestech.

Úvodní aktivita - Cesta učitele dramatu: S využitím postupů japonského divadla se podíváme na archetypální cestu učitele dramatu. Na zemi máme vyznačené jeviště – prostor pro protagonistu o velikosti cca 0,5 m x 2 m. Představitel učitele dramatu jde, vlastně přešlapuje na místě, jeho cesta začíná v daném malém prostoru. Ostatní hráči mají k dispozici veliké čínské a menší japonské vějíře. Pomocí vějířů vytvářejí obrazy – východ slunce, déšť, vítr, zobrazují cestu... Díky vějířům a hudbě působí vše velmi efektně. Pracujeme ve čtyřech skupinách a postupně pak předvádíme výsledky své práce, diváci po vzoru diváků japonského divadla v silných momentech nereagují potleskem, ale podporují herce výkřiky.

4. PRE-TEXT: JAPONSKÝ PŘÍBĚH

1. Úvodní rituál: Rozvinutí látky a čekání, který předmět bude pro náš příběh stěžejní... Tentokrát je to malé dřívko – větvička, která naznačuje křehkost, zároveň sílu, ale také je důležitým artefaktem konce příběhu.

2. Vyprávění příběhu: Jsme v Japonsku, vracíme se v čase o 100 let. Japonsko tehdy bylo odlišným místem než dnes. Nebylo technologicky vyspělé, bylo spíše venkovské. Posouváme se o dalších 100 let – Japonci mají ostrovy sami pro sebe, nekomunikují s ostatním světem. Před dalšími 100 lety vedli Japonci velmi jednoduchý život. A v této době se odehrává náš příběh. Žila jedna rodina na úpatí velkých japonských hor, vedla velmi skromný život, pěstovali rýži, sbírali švestky, jen občas si koupili něco vzácnějšího ve vesnici na pobřeží. V rodině žily dvě děti – jednomu bylo jedenáct, druhému dvanáct let, otec, matka a babička. Žili pod horou, v zimě sbírali dřevo na oheň a těšili se na jaro.

3. Živé obrazy: Ve třech živých obrazech jsme měli předvést všední den této rodiny. Zadáni



lektor ještě upřesnil: „Neopomeňte přechody mezi jednotlivými obrazy – jako když se podíváte na vodní hladinu, uvidíte obraz, ona se rozčeří, obraz zmizí a objeví se nový obraz.“ Při předvádění se pohybujeme šouravou japonskou chůzí, velmi pomalu. Postupně se podíváme na všechny skupinky, komentujeme jejich obrazy.

Opět nám vyvstávají otázky na základě následné diskuse:

- ~ Jak je to v současnosti s rozdělením rolí v českých rodinách?
- ~ Je důležité udržovat tradice?
- ~ Lidé už nejsou tak svázáni konvencemi?

4. Posouváme se dál v příběhu: Do země přišel hladomor a císař vydal zákon, že staří lidé nad šedesát let musí být odneseni do hor, aby zbylo více jídla pro mladé.

5. Paralelní práce ve dvojicích: Lektor: „Babička z naší rodiny se rozhodla poprosit o práci ve vesnici na pobřeží, vydává se na dlouhou cestu a prosí o pomoc starého rodinného přítele.“ Dvojice pracují paralelně. Jeden v roli muže, který může a nemusí pomoci, a druhý v roli babičky.

Allan na základě naší práce pokládá další genderově zaměřené otázky:

- ~ Proč jsou všechny babičky ohnuté, smutné?
- ~ Neudělal jsem jako lektor něco, co podpořilo tento stereotyp?
- ~ Kde jsem jako lektor dal impuls k tomu, že jsou babičky unavené?
- ~ Máme dopředu upozornit na to, aby se žáci vyhýbali stereotypům?

Jde vesměs o otázky, které by si měli lektori dramatických lekcí pokládat.

Allan nám pak předvádí jiný možný způsob vedení. Diskuse nad danými otázkami a otázkami genderu byla velmi

hluboká, byla v rámci průběhu celého dne mnohem důležitější a nosnější než samotný příběh.

6. Konec příběhu: Lektor: „Syn odvedl matku do hor, ale matka si cestou za ulámaných klacíků vyznačovala trasu. Syn byl velmi nešťastný a celá rodina po jeho návratu tesknila po babičce. Po týdnu se pro matku vrátila a schovala ji doma pod podlahou, aby ji císařští vojáci nenašli. Nakonec díky moudrosti babičky dokáže syn zodpovědět tři císařovy otázky a přizná císaři, že mu pomohla jeho matka. A tak císař pravil: „Byl jsem opravdu hloupý, staří lidé jsou moudří. Ti nám mohou pomoci v takto těžkých časech.“ A krutý zákon zrušil.“

V. SETKÁNÍ

5. PRE-TEXT: PLANETA 6

Poslední den jsme se věnovali ekologickému tématu inspirovanému fiktivní budoucností. Allan opět rozvinul svou látku s předměty a tentokrát vybral jemný korálový náramek, který nám připomínal souhvězdí, vesmír, planetky...

1. Začíná vyprávění příběhu: Lektor: „Společně se dnes vypravíme do vesmíru, kde uvidíme hvězdy, galaxie, ale i planetky. Na jednu takovou novou planetu – říkáme jí Planeta 6 – se za chvíli podíváme.“ Allan nás vybídl, abychom vstali a utvořili semknutý kruh. Pustil tichou vesmírnou hudbu a celý kruh (Planetka 6) se začíná jemně pohybovat do stran, skupina se vyladuje a začínáme vnímat jeden druhého a také pospolitost, sounáležitost k této malé nové Planetě 6.

2. Posunutí děje: Pohyb planety se zastavil a Allan dál pokračoval s vyprávěním:

„Všichni žijeme na planetě Zemi, ale bohužel se naše planeta nachází v nebezpečí, zhoršuje se ovzduší, lidí je stále víc a víc a už na této planetě nemáme dostatek místa a dobré podmínky k životu. Pár vědců přišlo s objevem, že ve vesmíru existuje nová, mladá planeta, Planeta 6 a jsou na ní výborné podmínky k životu. Mluví se dokonce i o možnosti přestěhování se na tuto novou planetu.“

3. Skupinová práce, tvorba reklamy: Úkolem každé skupiny je vymyslet krátkou lákavou reklamu, která by přiměla obyvatele Země k rozhodnutí přestěhovat se na onu skvělou novou Planetu 6. Allan nechává každé skupině prostor jak časový, tak tvůrčí. Záleží na nás, jakým způsobem a pomocí jakých technik dramatické výchovy reklamu zpracujeme. Po celou dobu připrav jako podkreslení zní stále vesmírná hudba. Následují jednotlivé prezentace reklam a Allan pouze doplňuje informace o tom, že všechny tyto reklamy se neustále objevovaly v televizi na všech programech.

4. Připravená improvizace: Skupiny zůstávají stejné. Tentokrát je úkolem připravit si krátkou etudu, v níž přímo uvidíme, jak určitá skupina lidí na Zemi, která má nějaký společný zájem, patří k sobě (např. golfisti, ženy chodící na aerobik, rybáři apod. – záleží na volbě skupiny), diskutuje o možnosti přestěhování se na Planetu 6. Zároveň má zaznít i důvod, proč by bylo lepší odejít na Planetu 6.

5. Odlet ze Země: Allan po přehrání všech etud rozvine velký pěnový koberec po celé místnosti a dál vypráví příběh: „Jednoho dne přišel ten okamžik, kdy všechny skupiny a spolky lidí, kteří se skutečně rozhodli opustit planetu Zemi, se sešly na domluveném místě. Postupně do velkého raketoplánu nastupovali...“ A nyní vyjmenuje všechny skupiny, které se před malou chvilí v našem příběhu objevily. My jsme ve svých rolích postupně nastupovali na palubu a lehali si na rozvinutý koberec, který představoval raketoplán. Všichni se tísňíme vedle sebe. Allan stále celou akci nastupování doprovázel svým komentářem a pomalu zesiloval i hudbu: „Konečně se poklop raketoplánu zavírá a my vyrážíme vstříc na novou Planetu 6.“

6. Tvorba prostředí: Allan pokládá doprostřed místnosti čtyři velké archy papíru (jsme rozděleni do čtyř skupin). Všechny archy spojuje a kreslí na ně velký ovál. Vysvětluje nám, že je to dóm, ve kterém je dostatek kyslíku pro nás pro všechny. Do středu

kreslí malý čtvercový prostor, který spojuje všechny čtyři archy papíru, tzv. sektory. V tomto malém prostoru se mohou setkávat zástupci sektorů a zároveň tudy proudí kyslík ze Země. Dozvídáme se, že na Planetě 6 je možné žít díky planetě Zemi, která je s touto planetou propojena a díky Zemi nám do domu jde stále velký přísun kyslíku. Po těchto informacích každá skupina (stále zůstávají stejné skupiny) dostává jeden arch papíru/sektoru a zabýdlují si svůj prostor.

7. Skupinová kresba, zabydlování sektorů: Každá skupina v rolích, v nichž přicestovali na Planetu 6 (např. rybáři, golfisti apod.), kresbou zaplňuje arch papíru/sektor. Společně nad jednotlivostmi diskutujeme, přemýšlíme a vytváříme si pro naše skupiny co nejlepší prostředí, kde by se nám žilo dobře. Allan pouze sleduje a obchází jednotlivé skupiny, dává jim dostatečný časový prostor, dokud nejsou všichni spokojeni a „zabydleni“. Vyzývá všechny skupiny, aby opět spojily svůj sektor s ostatními a vytvořily tak dóm. Následuje prezentace jednotlivých sektorů.

8. Vyprávění pokračuje: Lektor: „Lidé si v jednotlivých sektorech žili velmi dobře. Od nastěhování uplynulo už třicet let. Během té doby se narodily další děti, někteří lidé naopak zemřeli. Každá skupina/společenství si ve svém sektoru žila poklidně a během té doby si vymyslela své nové kulturní zvyklosti, rituály.“

9. Rozehrané živé obrazy: Skupiny připraví na téma nové kulturní zvyklosti, rituály nebo situace, které jsou typické pro daný sektor na Planetě 6, tři rozehrané živé obrazy. Nemusí na sebe navazovat. Následuje prezentace skupin a hned nato Allan vybízí první skupinu lidí ze sektoru I, aby rozehrála svůj běžný den. Probíhá improvizace skupin, Allan vstupuje do improvizace jako učitel v roli Profesora.

10. Improvizace a učitel v roli: Profesor chodí mezi lidmi se svým měřicím přístrojem, občas se usměje na lidi, zastaví se, a pokud se zvuk na přístroji zesílí, tak s velmi spokojeným výrazem pokyvuje hlavou. Tato situace se opakuje i s ostatními skupinami. Vždy Allan vybídne skupinu, aby rozehrála svůj běžný den, a znovu vstupuje do role Profesora, který se najednou „zjeví“ a pak bez vysvětlování odejde. Allan nechává na skupině, zda jeho roli vezme do hry, anebo ne. On jim ale na nic neodpovídá, jen chodí s přístrojem, občas se zastaví a spokojeně se usmívá.

Během celé práce panuje mezi účastníky velmi uvolněná a veselá nálada, kterou Allan svým přístupem podporuje. Dopřává účastníkům, aby si drama užili po svém.

Tentokrát jde větší část dramatu spíše po příběhové lince, která je z hlediska PRE-TEXTU a pokládání otázek snazší.

Po ukončení improvizace nás Allan požádal, abychom vybrali jednoho zástupce z našeho sektoru, který se za chvíli sejde s ostatními zástupci v tom malém čtvercovém prostoru, kde se setkají s Profesorem. Ostatní účastníky vybízí, aby na chvíli odešli z místnosti.

11. Videokonference: Profesor (učitel v roli) se setkává prostřednictvím videokonference se zástupci jednotlivých sektorů. Sděluje jim účel své návštěvy na Planetě 6. Oznamuje jim, že planeta Země je na tom velmi špatně, hromadí se na ní toxický odpad a pokud jí neulevíme, hrozí planetě Zemi v nejbližších letech výbuch. Tento stav je naléhavý, ohrožuje zároveň i celý vesmír a život na všech nových planetách, tedy i na Planetě 6. Jasně řešení už před měsícem připravila vláda a on ho s jeho firmou bude realizovat. Po dobu třiceti let, co lidé žijí na Planetě 6, vědci zkoumali podloží celé planety, zjistili, že je zde kvalitní nepropustná hornina, která zvládne udržet i toxický odpad. Proto se vláda na Zemi rozhodla společně s Vesmírnou organizací, že profesorova firma přiveze v nejbližších dnech čtyři barely toxického odpadu na Planetu 6, vyhloubí velké šachty a do nich barely s toxickým odpadem opatrně vloží. Vše bude probíhat pod velkou bezpečnostní kontrolou. Lidé se nemusí ničeho obávat, šachty budou následně zajištěny, aby nedošlo k úniku záření. Zástupci sektorů mají tuto skutečnost a všechny informace přednést svým lidem v sektoru a zároveň se mají společně rozhodnout, kam, na jaké konkrétní místo budou v jejich sektorech barely umístěny. Musí počítat s tím, že firma začne pracovat už za dva dny. Hned zítra se opět zástupci setkají s profesorem a oznámí jim konkrétní místo, kam se barely umístí.

Touto aktivitou se rázem proměnila atmosféra skupiny i příběhu, už to není to bezstarostné užívání si. Jedním zásahem, vstupem nové postavy pomocí techniky učitele v roli do příběhu se v okamžiku proměňuje ráz celého příběhu a ten začíná nabývat na vážnosti.

Zástupci odcházejí do svých skupin přednést všechny získané informace a hned se v rolích rozvine diskuse, která probíhá jak uvnitř každé skupiny, tak s ostatními skupinami. A jaké myšlenky zaznívají? Potřebují více informací, nechtějí se jen tak vzdát „svého“ místa v sektoru. Bojí se, jaký vliv by po uložení mohl mít toxický odpad na jejich životy. Chtějí se bránit silou. Diskutují mezi

skupinami o možnostech uložit odpad do jednoho ze sektorů a sestěhovat se do třech zbývajících. Mají obavy i z případného odpojení kyslíku z planety Země, pokud nepřijmou toxický odpad. Žádají o další schůzku s Profesorem, oddálení termínu apod.

12. Učitel v roli: Profesor se opět objeví na obrazovce před zástupci sektorů. Tentokrát je puštěna veselá hudba a Profesor tančí a raduje se. Oznamuje zástupcům, že právě dnes prodal svou firmu, a tak se akce s toxickým odpadem odsouvá o dalších deset let.

13. Diskuse ve skupinách: Jak se mezitím mohou lidé připravit, co mohou zajistit, udělat, změnit? Pokládáním otázek mimo role v rámci celé skupiny opět celá lekce končí.

NĚKDY JE POTŘEBA SE ZASTAVIT A TROCHU VÍC SE ZAMYSLET, ŘÍKÁ ALLAN OWENS

Allane, zajímalo by nás, jaké cíle sis stanovil pro workshop v Jičíně?

Mým cílem bylo hlavně podělit se o praxi s přístupem založeným na PRE-TEXTU. Nechtěl jsem zde vyučovat, ale opravdu se podělit o svou zkušenost, a hlavně o otázky, které mi při samotné práci vyvstávají.

Máš pocit, že se ti s naší skupinou podařila naplnit všechna svá očekávání, cíle a udržet rámec?

Co se týče rámce, tak ten nikdy nemám pevně daný. Pro mě je důležité setkání se skupinou a na základě toho se potom rozhodnu, co nabídnu za téma a PRE-TEXT. Ve Velké Británii po nás často chtějí, abychom dopředu přesně věděli, co budeme dělat, a hlavně abychom to dělali přesně podle sepsaného „scénáře“ a na základě toho si potom ukázali, jak se nám to povedlo. Já v to nevěřím, nemám to rád a jdu proti tomu, protože tato kultura se zasekla na tom, že chce výsledky, výstupy, ale mě spíše zajímá, co z toho vzejde, ale ne ve smyslu naplněných cílů, ale co se vynoří za témata a otázky během práce s PRE-TEXTEM.

Je tedy i dnešní lekce (Planeta 6) vybraná na základě tvé zkušenosti s naší skupinou?

V podstatě ano, zareagoval jsem na dnešní naladění skupiny. Bylo vidět, že už jste po včerejším PRE-TEXTU unavení, proto jsem na dnešek zvolil méně náročnější téma, u kterého se nemusí účastníci zamýšlet nad tolika vážnými otázkami. To, co si ale odnáším z workshopů, které jsem vedl v České republice, bylo i poznání toho, že čeští učitelé dramatické výchovy velmi rádi pracují ve skupinách. Proto jsem se i dnešní lekci snažil zaměřit i na skupinovou práci.

Další otázka se vztahuje ke včerejšímu japonskému příběhu. Zajímalo by nás, proč jsi kladl tak velký důraz na otázku vnímání stereotypu babičky? V čem to bylo

pro tebe důležité a zda jsi dostal odpovědi?

Tohle byl jeden z těch PRE-TEXTŮ, o kterém jsem věděl, že ho chci s vámi zkusit. Zabývat se genderovými otázkami může být někdy problematické a nepříjemné, i když se o tom teď hodně ve společnosti mluví. Bylo mi jasné, že tento PRE-TEXT nemůžu zařadit hned první nebo druhý den workshopu, že musím počkat, až se více vzájemně poznáme. V průběhu samotné lekce jsem si všiml, že se někteří účastníci odpojovali. Jsem si ale vědom toho, že se to při takto obtížných tématech stává, umím si představit, že to může být pro někoho velmi problematické téma. To mi připomnělo krátký příběh. Možná ho znáte, je o třech rybách... V řece plavou vedle sebe dvě rybičky. Proti nim plave jedna rybička, když je mýjí, řekne jim: „To je ale dnes po ránu dobrá voda.“ Dvě rybičky pokývají hlavami a všechny plavou dál svým směrem. Za chvíli se jedna rybička obrátí k té druhé a řekne: „Co je to voda?“ Možná to bylo trochu obtížné téma, ale protože vy jste zkušený učitelé dramatické výchovy, proto jsem si mohl dovolit na vás více tlačit a naléhat, abyste se nad tímto tématem více zamýšleli. Většinou je to u PRE-TEXTU tak, že klademe důraz na to, aby lekce nějak plynula a aby se tvořilo drama. Ale někdy je potřeba se zastavit a trochu víc se zamyslet.

Olga Králová: Pro mě je to velmi zajímavý přístup.

Myslím, že nejsme zvyklí dávat tak velký prostor na kladení otázek a to pro mě bylo tzv. velké AHA! Ze začátku jsem měla pocit, že mě to ruší, stále si za každou činností pokládám otázky. Ale tím, jak jsme do tohoto způsobu práce vstupovali častěji, jsem si uvědomovala, jak se mi tento nový pohled líbí. Většinou totiž jdeme po příběhu a po těch „nižších“ myšlenkách – a tady se díky tomuto přístupu dostáváme výš, lépe o tématech přemýšlíme a to mi přijde velmi přínosné. Dává to totiž i velký prostor pro lepší poznání skupiny, zjištění myšlenek účastníků.

Díky tomuto přístupu si uvědomuji, že ten můj pohled, mé otázky, můj cíl, který chci naplnit, může být úplně jiný, než mají účastníci. A tím se i pro mě otevírá velká škála možností, pohledů na dané téma.

To mě moc těší a opravdu se tento přístup vyplatí, zvláště v dramatu při situacích, které jsou svým tématem nějak vyhozené nebo kontroverzní.

Máš i ty nějaké svoje AHA! nebo nějaké zajímavé zjištění z tohoto pobytu v Jičíně a České republice?

Pro mě jsou to věci, které jsem se dozvěděl právě v rámci diskuse přímo v dramatu. Nejúžasnější informace (z hlediska poznávání kultury) pro mě byla, že tady v České republice máte mateřskou dovolenou, a dokonce dva roky...

... Někdy si to můžeš rozložit i na tři nebo čtyři roky...

To je fantastické! Pro mě je neuvěřitelně inspirující dozvědět se něco o různých kulturách a PRE-TEXT je takovou dobrou záminkou, jak se dozvědět takové informace. Co se týče dramatu, která jsme dělali, tak mi utkvělo třeba pantomimické ztvárnění cesty učitele dramatické výchovy anebo v Modrém balónku byl okamžik, kdy jedna dvojice ztvárnila Strýčka a malou Lottu v okamžiku, kdy Strýček svou Lottou chtěl poučit a předat jí důležité informace o tak vzácném plynu v balónku – a celou dobu ji držel za hlavu a vynucoval si její pozornost, i když malá Lotta se soustředila jen na úžasný let balónku. Když vidím takové situace, hned si vybavím své vlastní vzpomínky a pak se snažím zamyslet se na tím, co nás k těmto situacím vede, v jakém systému žijeme a k čemu nás systém nutí.

Otázky kladly Irena Hanyš Holemá,

Eva Benešová a Olga Králová

Rozhovor tlumočil Pavel Beďnár

Fotografie Gabriela Zelená Sittová

PEDAGOGIKA V OBORU DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA DAMU



ANNA TOMKOVÁ

anna.tomkova@damu.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze



TEREZA KRČMÁŘOVÁ

tereza.krmarova@pepf.cuni.cz
katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta UK v Praze

Příspěvek se zabývá zkušeností z tandemové výuky předmětu Pedagogika, který je součástí bakalářského studijního programu Dramatická výchova vyučovaného na katedře výchovné dramatiky na DAMU. Je reflexí specificky realizovaného pojetí výuky pedagogiky, vhodnosti výběru témat a zvolených pedagogických postupů včetně výuky v tandemu pro studenty oboru dramatická výchova. Naším cílem je příklady doložit možnosti a limity pedagogických témat a postupů v konkrétních podmínkách a nacházet přesahy této zkušenosti pro práci v jiných podmínkách.

Studie vychází z akčního výzkumu vyučujících – autorek příspěvku, z jejich zaměření se především na to, co spíše funguje, a na předkládání důkazů o procesu a výsledcích v konkrétních podmínkách. Příspěvek má charakter studie případu posledního ze tří semestrů výuky předmětu v kombinované formě studia. Nejprve bude ukotven předmět Pedagogika v kontextu oboru dramatická výchova a tandemová výuka jako způsob výuky. Jádrem příspěvku bude tvůrčí vzhled do studie případu nazvaného: *Jak jsme vyučovaly jeden (3.) semestr předmětu Pedagogika v tandemu*. Podrobněji bude reflektováno jedno z pěti realizovaných pedagogických témat, a to Učitel a jeho profesní rozvoj. Závěry zahrnou klíčové myšlenky z dílčích reflexí všech pěti vyučovaných témat ve výzkumně sledovaném semestru a uvažování o možných přesazích této reflektované zkušenosti, zvl. do oblasti vysokoškolské pedagogiky a didaktiky a do přípravy a dalšího vzdělávání pedagogů dramatické výchovy.

MÍSTO PŘEDMĚTU PEDAGOGIKA V BAKALÁŘSKÉM PROGRAMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA DAMU

V profilu absolventa oboru dramatická výchova na DAMU – pedagoga dramatické výchovy, zaměřeného na podporu sociálně-uměleckého učení dětí, mládeže i dospělých, jsou zdůrazňovány očekávané „kvality pedagogických kompetencí i kvality dovedností múzických“ (Marušák in Machková-Provazník, 2012, s. 9; Dramatická výchova, 2020). V roce 2012 absolventi oboru konstatovali ve vztahu k tématu našeho příspěvku např.: „Vše, co se týče výchovy, je pro mne s dramatickou výchovou propojeno.“ – „S odstupem času si dovoluji napsat, že mi studium dalo [...] i pocit sebevědomého učitele, který ví, co a proč dělá, a kterého práce baví.“ – „Obory jako psychologie, pedagogika, didaktika pro mě rozkvetly s úplně

jinou vůní...“ (viz Machková-Provazník, 2012, s. 48; 54; 64). Pedagogický rozměr oboru dramatická výchova se projevuje dvěma základními způsoby. Jednak samotnou podstatou oboru: „Dramatická výchova je program interdisciplinární – spojuje divadlo a výchovu.“ (Informace o přijímacím řízení a studiu 20/21, 2019, s. 40), jednak zaměřením oboru na pedagogicko-uměleckou práci absolventů s dětmi, mládeží i dospělými. Tento vícevrstevný pedagogický rozměr oboru se promítá také do studijních plánů. „Pedagogično“ prolíná celým studiem, typem zadávaných úkolů, včetně závěrečných projektů, charakterem profesního vztahu mezi pedagogy studenty i využívanými pedagogickými postupy.

Součástí studijního plánu bakalářského programu Dramatická výchova je také povinný třísemestrální předmět Pedagogika, vyučovaný ve druhém, třetím a čtvrtém semestru. Ve studijním plánu mu předchází v prvním semestru předmět Úvod do studia dramatické výchovy, jehož cílem je „nastartovat koncepční uvažování o dramatické výchově“ (viz sylabus předmětu), což rovněž znamená otevření témat Pedagogie dramatické výchovy a Mezioborový charakter dramatické výchovy. Pedagogice ve studijním plánu předchází a souběžně s ní pokračuje dále předmět Psychologie a dramatická výchova, který si dává za cíl „orientovat se v psychologii pro potřeby pedagogické praxe studentů“ (viz sylabus předmětu). Jedním z klíčových předmětů oboru z pedagogického hlediska je Didaktika dramatické výchovy, vyučovaná z větší části paralelně s předmětem Pedagogika.

Pojetí předmětu Pedagogika v bakalářském programu dramatická výchova je od akademického roku 2013/2014 významně ovlivněno pojetím výuky Terezy Krčmářové, která byla v tomto období hlavní vyučující předmětu. Jako externistka, jejíž domovským působištěm je Pedagogická fakulta UK, dostala od vedení KVD důvěru a svobodu

v hledání vlastního pojetí výuky tohoto předmětu při respektování obecného rámce pojetí oboru a snaze o částečné navázání na tradici výuky tohoto předmětu v předšlém období. Využit této příležitosti a vyučovat specifickou skupinu studentů, kterou jsou studenti DAMU, bylo pro vyučující motivující profesní výzvou. Jako východisko pro koncipování předmětu zvolila zejména osobnostní pojetí vzdělávání (Helus, 2009), pedagogický konstruktivismus a pojetí pedagoga jako reflektivního praktika (Korthagen aj., 2011). Obsahem výuky předmětu jsou vybraná témata z filozofie výchovy, obecné, sociální a komparativní pedagogiky, dějin pedagogiky, obecné didaktiky a psychodidaktiky. Cílem výuky předmětu je poskytnout základní orientaci v pedagogice a její terminologii a rozvíjet pedagogické myšlení zejména mapováním širšího pedagogického kontextu dramatické výchovy. Kladením otázek a vědomým hledáním souvislostí mezi teorií a praxí přispět k utváření vlastního pojetí výchovně vzdělávací práce. Mezi vyučovaná témata patří např. výchova jako jeden z vlivů utvářejících člověka, pedagogika jako věda o výchově, její struktura a vztah k ostatním vědním oborům, základní pedagogické kategorie a jejich vzájemný vztah, systémové pojetí výchovně vzdělávacího procesu, proměny pojetí vzdělávání v historii, aktuální otázky a trendy vzdělávání v evropském kontextu, pedagog a jeho profese, výchovné a vyučovací styly, podmínky efektivního učení a učební styl. Příkladem výstupu z předmětu je např. „Student při analýze konkrétní pedagogické situace dokáže relevantně použít základní oborovou terminologii, označit základní systémové prvky, vysvětlit vztahy mezi nimi.“ Nebo: „Student srovnáním několika vybraných období ozřejmí proměny pojetí vzdělávání v historii.“ (syllabus předmětu) Důsledkem takového pojetí je i to, že vyučující usilovala o to, aby pořadí, konkrétní podoba témat a částečně i způsob ověřování výsledků byly vždy flexibilně přizpůsobovány potřebám konkrétní skupiny studentů v ročníku a aby byla zohledněna jejich dosavadní zkušenost. Z hlediska metod a forem výuky ve výuce převažují konstruktivistické postupy, využívány jsou řízené diskuse, interaktivní přednáškové vstupy, řešení problémových úkolů, analýza videonahrávek, analýza pedagogických situací z praxe studentů atd. Přímá výuka v kombinovaném studiu je doplňována samostatnou prací studentů mezi jednotlivými semináři. Studentům jsou zadávány drobné úkoly, které buď prohlubují a doplňují již probrané, umožňují jeho shrnutí a reflexi nebo naopak připravují studenty na téma, které bude následovat a slouží jako evokace.

TANDEMOVÁ/PÁROVÁ VÝUKA

Tandemová/párová výuka je jedním ze způsobů personálního a organizačního zabezpečení výuky. Znamená, že skupinu studentů vyučují dva nebo i více pedagogů v jedné učebně, kteří spolupracují a sdílejí odpovědnost (Cook, 2004). Zahrnuje různé varianty – od té, kdy jeden učí a druhý pozoruje a asistuje, přes dělení třídy na skupiny po nejnáročnější způsob, kdy oba učitelé vyučují společně a jsou „jedním mozkem ve dvou tělech“ (Cook, 2004, s. 15). Úspěšnost párové výuky je spojována především s jasným vymezením společného cíle a rolí každého z dvojice. Je zdůrazňována nezbytnost lidského souznění ve dvojici nebo vědomá cesta k postupnému, ale úspěšnému sladování obou ve dvojici. Důvody, proč ve třídě vyučují dva pedagogové, spočívají nejčastěji v hledání účinných cest k diferenciaci a individualizaci výuky v heterogenních skupinách a také ve specifice oboru/předmětu a jeho pedagogických postupech. Má-li mít párová výuka své opodstatnění, má přinášet efekty především pro učení studentů. Nezanedbatelné přínosy může však mít také pro profesní rozvoj vyučujících.

Tandem v našem dále popisovaném případě chápeme jako strategii výuky s cílem dosahovat motivovaného a efektivního učení studentů, ale i vysokoškolských učitelů. Prezentované tandemové založení výuky pedagogiky se stalo rovněž způsobem předávání vedení výuky předmětu mezi vyučujícími s cílem, aby nově nastupující vyučující mohla lépe uvidět realizované kurikulum daného předmětu a účinně tak přemýšlet o možné kontinuitě a dalším vývoji obsahu i postupů výuky předmětu. Vyučující od počátku rovněž zamýšlely zpracovat zkušenost z tandemu do podoby případu, který má nejen dokumentovat, ale také inspirovat a přispět k dalšímu rozvoji oboru.

STUDIE PŘÍPADU – JAK JSME VYUČOVALY JEDEŇ (3.) SEMESTR PŘEDMĚTU PEDAGOGIKA V TANDEMU

Charakteristika skupiny a tandemu

Skupinu tvořilo v akademickém roce 2019/2020 celkem jedenáct studentek a tři studenti do třiceti let. Většina skupiny absolvovala společně již dva semestry předmětu Pedagogika v kombinovaném programu pod vedením stejné vyučující. Několik studentů se ke skupině připojilo nově po přestupu z prezenční formy studia. Studenti měli velmi různorodou předchozí zkušenost s pedagogikou jako oborem. Byli

mezi nimi tací, kteří se s ní setkali poprvé právě během studia oboru Dramatická výchova, další z nich absolvovali různorodé pedagogické disciplíny v rámci studia střední školy s pedagogickým zaměřením, nebo dokonce vysoké školy zakončené státní zkouškou z pedagogiky v oborech učitelství, pedagogika nebo andragogika. Ve fázi mapování dosavadních zkušeností a očekávání na počátku semestru se ukázalo, že vztah některých studentů k pedagogice je problematický, ovlivněný zkušeností s frontální výukou a obtížným hledáním využitelnosti poznatků v pedagogické praxi. Část studentů měla o obsahu pedagogiky jako oboru představu silně zúženou, a to převážně na didaktiku. Vzhledem k tomu, že studenti v době svého kombinovaného studia pracovali na různých pracovištích, významně různorodá byla obsahem i rozsahem i jejich praktická zkušenost s rolí pedagoga. Byli mezi nimi pedagogové volného času vyučující dramatickou výchovu v rámci základních uměleckých škol nebo kroužků při základních školách, učitelé různých stupňů škol a oborů, ale i studenti uplatňující své dovednosti jako lektori v komerčním prostředí při práci s dospělými.

Tandem tvořily dvě vysokoškolské pedagogy s dlouholetou praxí (autorky příspěvku), které se zaměřují na podporu profesního rozvoje učitelů. První z pedagogů v tandemu vyučovala skupinu od prvního semestru předmětu. Obě vyučující mají zkušenost s výukou pedagogiky a obecné didaktiky, je jim blízké konstruktivistické a osobnostně rozvíjející pojetí výuky. První z vyučujících je bývalou studentkou druhé vyučující. První pedagoga má rovněž psychologické vzdělání a zaměřuje se na osobnostně sociální rozvoj učitelů. Druhá, nově nastupující pedagoga na KVD, má rovněž zkušenost se školní dramatickou výchovou a přípravou budoucích učitelů v této specializaci. Tyto skutečnosti obě považovaly za dobré východisko pro tandemovou výuku.

Vyučující výuku ve třetím semestru pedagogiky od začátku společně plánovaly, komunikovaly o průběžných změnách plánu, společně vyučovaly a po seminářích společně reflektovaly a plánovaly další výuku. Domlouvaly se především na cílech, obsahu a způsobu, jakým studentům téma nabídnou a zprostředkují, jaké úkoly s tím budou souviset. Čas společných reflexí věnovaly vyučující reflexi lekce, studentům a jejich zajímavým reakcím i momentům z učení. Jejich odborný dialog často přecházel od společné zkušenosti k širším souvislostem, smyslu předmětu Pedagogika ve studijním plánu, k účinnosti výukových postupů a také k jednotlivým studentům i skupině studentů

jako celku. Specifickým úkolem první vyučující byla např. e-mailová komunikace se studenty, druhá vyučující se zaměřovala na dokumentaci a vedení akčního výzkumu.

Vyučovaná témata a pojetí zkoušky

Ve třetím semestru předmětu Pedagogika v celkem pěti prezenčních setkáních studentů kombinovaného studia byla v akademickém roce 2019/2020 realizována následující pedagogická témata:

První setkání bylo věnováno tématu Děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Téma navazovalo na téma Inkluzivní, respektive společné vzdělávání a princip diferenciace a individualizace výuky, vyučované ve druhém semestru. Bylo zařazeno jako prohlubující na základě poptávky studentů. Hlavním cílem bylo, aby studenti dokázali popsat projevy, příčiny a vhodné postupy pedagogické prevence a intervence u překážek v učení, se kterými se v dětské heterogenní skupině mohou jako pedagogové nejčastěji setkat.

Druhé setkání bylo zaměřeno na téma Reformní pedagogika a alternativní pedagogické směry. Cílem semináře bylo seznámit studenty se základními principy reformní pedagogiky na příkladech reformních škol, které ovlivňují i současnou pedagogickou praxi. Návaznost na první seminář vyučující spatřovaly v tom, že princip individualizace je současně jedním z klíčových principů reformní pedagogiky. V jádru se seminář zaměřil na pedagogiku M. Montessori a waldorfskou pedagogiku.

Třetím tématem se stal Pedagogický konstruktivismus a projektová výuka. Vyučující společně usilovaly o to, aby studenti porozuměli podstatě nejvýznamnějšího pedagogického pojetí v současnosti a projektu jako jedné z metod, která má kořeny v reformní pedagogice a současně je ve specifické podobě využívána i v kontextu dramatické výchovy.

Obsahem čtvrtého setkání bylo téma Učitel a jeho profesní rozvoj. Této lekci a její reflexi se bude důkladněji věnovat další podkapitola především proto, že jde o téma, které právě z pedagogického pohledu spojuje i další témata, otevíraná v předmětu Pedagogika v daném oboru. V jeho rámci byla se studenty rovněž diskutována tandemová výuka.

Páté, tedy závěrečné setkání bylo zaměřeno na shrnování a reflektování zkušeností a poznatků z třísemestrálního předmětu Pedagogika, na tvorbu „myšlenkové mapy pedagogiky“ a analýzu videoukázky jako simulaci situace, která může být také součástí závěrečné zkoušky.

Popis a reflexi výuky třetího semestru předmětu kompletuje ještě popis a reflexe závěrečné zkoušky. Zkouška měla povahu

individuálního třicetiminutového setkání vyučujících se studentem předmětu a skládala se ze dvou částí. V první měli studenti po krátkém čase na přípravu uvažovat v kontextu jednoho z témat kurzu nad předloženým textem, obrazovým materiálem nebo videoukázkou. Někteří měli zodpovědět předem formulované otázky, jiní se, vzhledem k povaze předloženého tématu, nejprve sami volně vyjádřili a pak reagovali na doplňující otázky zkoušející. Druhá část zkoušky měla charakter diskuse nad předem odevzdaným seznamem pěti titulů odborné pedagogické literatury podle vlastního výběru studenta ze seznamu doporučené literatury. Při výběru studenti mohli zohlednit vlastní zájem a potřeby kontextu, ve kterém pracují.

Příklad popisu a reflexe lekce k tématu Učitel a jeho profesní rozvoj

Cílem čtvrté lekce bylo seznámit studenty s jednou z typologií vyučovacích stylů (Fenstermacher-Soltis, 2008) a vést je k sebereflexi a uvažování o společných charakteristikách a rozdílech mezi učiteli/pedagogy. Dalším cílem bylo upozornit studenty na dvě specifické profesní dovednosti, kterým je v současné době v teorii i praxi věnována pozornost, a to na dovednost vyučovat v tandemu a realizovat akční učitelský výzkum, přičemž obě představují také možné způsoby profesního rozvoje.

Z hlediska rozdělení rolí v tandemu byla tato lekce příkladem rozdělení semináře na části, z nichž každou primárně připravila a vedla jedna z vyučujících a druhá asistovala a reagovala na aktuální dění a potřeby studentů.

První část devadesátiminutového semináře zaměřenou na vyučovací styly připravila první vyučující opět v konstruktivistickém pojetí. V rámci evokace studenti pracovali individuálně s jednou ze tří kazuistik z uvedené publikace. Každá z kazuistik představovala konkrétní reagování učitelky ve stejné pedagogické situaci. Úkolem studentů bylo charakterizovat vyučovací styl učitelky a navrhnout pro něj výstižný název.

V následující řízené diskusi celé skupiny studenti pracující se stejnou kazuistikou vzájemně konfrontovali své vidění. Poté vyučující s podporou o powerpointovou prezentaci ukotvila význam pojmu vyučovací styl a představila typologii G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise (2008). Během výkladu interagovala se studenty a vyzývala je k přiřazení kazuistik k jednotlivým typům v rámci typologie a k hlubšímu uvažování o tom, jak učitelé v rámci jednotlivých stylů sledují cíle, jaké preferují metody, jakou roli přiřkládají žákům a interakcím s nimi, jakou podobu a význam má v každém ze stylů učivo.

Reflexivní část diskuse nabízela také otázku: Jaký styl je charakteristický pro vás? Studenti nakonec došli k závěru, že učitel většinou kombinuje více stylů a že styl je ovlivněn více faktory. Diskusi i sami výrazně směřovali k propojení tématu se stylem práce pedagogů dramatické výchovy – viz jejich poznámky a otázky: „Jak je možné, že v tabulce stylů jsou žáci někde až na druhém místě?“ – „Preferují učitelé dramatické výchovy některý ze stylů?“ Na podnět druhé vyučující studenti uvažovali o souvislostech mezi vyučovacími a výchovnými styly, které byly tématem v předešlém semestru.

Druhou část semináře, která byla zaměřena na připomenutí učitelských standardů a jejich funkce pro profesní rozvoj, na tandemovou výuku a výzkumnou kompetenci učitele, vedla druhá vyučující. K podtématu Tandemová výuka využila vyučující také dva obsahově nosné i zkušenostně zajímavé příspěvky – individuální úkoly studentů, které zpracovali v rámci přípravy na seminář. Vedle identifikování přínosů a pozitivních zkušeností s tandemy (např. víc hlav víc ví, osvobozující, zakládá dialog, i když náročné na přípravu i realizaci) studenti otevírali také své negativní zkušenosti z vyučování v páru a otázky (např. výběr dvojic, specifika tandemu v mateřské škole). Některým studentům fakta pomohla na místě pochopt důvody, proč se jim zatím v párové výuce nedařilo (např. nejasné role obou členů, společně nevyjasněný cíl lekce, odlišné přístupy k plánování, bez možnosti vybrat si kolegu, odlišný umělecký pohled). Studenti měli také možnost reflektovat tandemovou výuku z role studentů, kterou v minulosti, a zejména v aktuálním čase zažívají.

V diskusi se zrodila také výzkumně nastolená otázka: To by bylo zajímavé zkoumat, jak dvojice muž a žena působí na skupinu, ve které jsou i chlapci. Tato otázka se stala přemostěním k tématu učitel výzkumník ve své vlastní třídě (učitel, který provádí akční výzkum, tzn. monitoruje a analyzuje situaci, klade si otázky, hledá a zvažuje různá řešení problému, s využitím teoretických poznatků a zvolené strategie jej řeší, znovu analyzuje situaci a účinnost zvolené strategie... a klade si nově nebo novou otázku). Po uvedeném příkladu studenti formulovali některé své profesní otázky, týkající se např. toho, že se do činností, které připravují, nezapojují všechny děti, nebo toho, jak řešit situaci, když má pedagog ve své skupině dítě, které „nudí hrát si a které by si spíše rádo četlo“.

Reflexe lekce

K hlubší reflexi průběhu a výsledků lekce byla vygenerována následující podtémata:

příležitosti k sebereflexi, porozumění pojmům a riziko povrchního porozumění, prostor pro specifiku profesního zaměření jednotlivých studentů ve skupině, příležitost pro sebereflexi vyučujících a promítnutí realizovaného tématu u zkoušky.

Příležitosti k sebereflexi: V souladu s předchozími zkušenostmi se potvrdilo, že studenti vítají témata, která jim dávají příležitost k hlubšímu sebepoznání. Velmi zajímavé bylo pojmenování možného rozdílu mezi tím, jakými pedagogy by studenti chtěli být a jakými aktuálně jsou, respektive jak se projevují v chování, např.: „Strašně bych chtěla mít facilitační styl, ale asi to tak úplně není, v mé práci se objevují všechny.“ Ve skupině bylo připomenuto, že velkou roli hrají učitelé vzory, s nimiž se setkali v roli žáků a studentů, jejich silné vzpomínky a zážitky, což bylo téma, kterému byl věnován prostor v prvním semestru. Některé styly jsou také pravděpodobně vnímané jako „modernější“ než jiné, některé „lepší“ než jiné. Tento hodnotící přístup se obě vyučující snažily spíše oslabovat a vést studenty spíše k přesnějšímu popisu a zvědomování, popř. hodnocení vhodnosti jednotlivých stylů v konkrétním kontextu pedagogické situace. Některí studenti si uvědomili možný nesoulad mezi postojem, který je charakteristický pro vybraný styl, a současně znalostmi a dovednostmi, které jeho realizace vyžaduje. Tento moment byl přirozenou příležitostí poukázat na význam profesního rozvoje a možnosti forem profesní podpory.

Porozumění pojmům a riziko povrchního porozumění: V rámci první části semináře se ukázalo, jak důležité je ve výuce sjednocení porozumění pojmům a hlubší znalost teorie. Příkladem je, jak různě používají studenti pojem „liberální“ a jak různě rozumějí tomuto pojmu v teorii vyučovacích stylů, kterou první vyučující zvolila. Publikace *Vyučovací styly učitelů* G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise (2008) byla doporučena studentům k podrobnějšímu prostudování. Vzhledem k nutné zkratce, kterou byla teorie představena, zůstává relativně vysoké riziko, že studenti budou rozlišovat styly podle vnějších znaků a neporozumí jejich podstatě, která souvisí s jejich odlišnými historicko-teoretickými východisky.

Prostor pro specifiku profesního zaměření jednotlivých studentů ve skupině: Studenti v dané skupině zastupují různé pedagogické profese, ale převládá práce ve volnočasových zařízeních. V reflexi byla vyučujícími diskutována výrazně specifická pozice studentky, která pracuje v mateřské škole, a těžce nesla, když v semináři nebyl dostatek prostoru věnovaný právě kontextu mateřské školy. Ten však většina

ostatních studentů dostatečně neznala, protože pracuje se staršími dětmi či dospělými. Situace nedovolovala v daném čase, aby studentka měla příležitost dostatečně vysvětlit své názory a postoje a aby ostatní pochopili specifiku problému. Různorodost skupiny je pro studenty na jednu stranu příležitostí rozšířit své povědomí i o kontexty, v nichž se sami nepohybují, na druhou stranu je v některých případech současně limitem vzájemného porozumění možnosti zobecňovat a získat odpovědi na specifické a mnohdy naléhavé profesní otázky.

Příležitost pro sebereflexi vyučujících: Každé z témat vedlo do nějaké míry i k sebereflexi samotných vyučujících, nutilo je uvědomit si vlastní postoj k podnětům, které studentům nabízejí. Obě vyučující společně diskutovaly, jaký je jejich převažující vyučovací styl. Shodly se, že hodně dopředu společně plánují, promýšlejí, co a jak budou v semináři se studenty dělat, což ukazuje na silné zastoupení prvků manažerského stylu. Svůj styl ale prezentují zároveň jako facilitační, zejména vzhledem k preferenci konstruktivistického pojetí a osobnostně orientované výuky, s převahou partnerské komunikace se studenty.

Promítnutí tématu v závěrečném shrnujícím semináři a u zkoušky: V posledním semináři bylo téma Učitel a jeho profesní rozvoj jedním z těch, za kterými se studenti ohlíželi při tvorbě myšlenkových map. Pravděpodobně také proto, že to bylo téma, které měli čerstvě v paměti, vytvořili k němu ve skupině mapu bez větších problémů a zařadili ho mezi témata, ve kterých se cítí před zkouškou nejvíce jistí.

Také v předložených seznamech prostudované literatury ke zkoušce studenti nezářadka uvedli tituly spojené s výše reflektovaným tématem. Uváděli také již zmíněný titul *Vyučovací styly učitelů* (Fenstermacher-Soltis, 2008). Studentka si např. v knize všimla užívání anglických termínů pro cíle (*ends, goals, consequences*) a u zkoušky měla dále uvažovat, jak se rozlišení jejich významů promítá do její konkrétní práce s dospělými. Studenti předkládali i další osobně vybrané tituly, rovněž dobře propojitelné s tématem Učitel a jeho profesní rozvoj, např. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě* Alexandra Sutherlanda Neilla (Praha: People-Comm, 2013). Student, který si prostudoval tento titul, uvažoval při zkoušce dále o otázce, jak vyhovuje liberální vyučovací styl učitelům dramatické výchovy, která má specifický obsah i prostředky: „Nestačí rozumět tématu a působit svou osobností, musí ovládat specifické prostředky. Učitelé dramatické výchovy vyhovuje facilitační styl,

i když se staršími dětmi potřebují i manažerský styl. V Summerhillu je ještě větší míra svobody a odpovědnosti, a tedy i jiná role učitele.“

I když byly v průběžné reflexi vyjádřeny i některé limity reflektované výuky, je možné na základě výsledků konstatovat, že většina studentů byla u zkoušky schopna vést nad uvedenými tituly odborný dialog. Některí dokázali např. trefně charakterizovat pedagogický titul z pohledu pedagoga dramatické výchovy (např.: „*Moderní vyučování* Geoffreya Pettyho [Praha: Portál, 2008] jsou rady učitele matadora, včetně využití her, i když oproti dramatické výchově na základní úrovni.“). Dokázali rovněž vybrat, co je v daném titulu přínosné pro jejich další výchovně dramatickou práci s dětmi (např. „Je třeba vnímat děti jako individuality se svými potřebami, jak o tom píše Zdeněk Helus [2009].“).

ZÁVĚRY A PŘESAHY

Cílem příspěvku bylo reflektovat realizované pojetí výuky předmětu Pedagogika v daných podmínkách, výběr pedagogických témat a postupů včetně tandemové výuky. Dále uvažovat o přesazích této jedné reflektované zkušenosti, nejen směrem k výuce předmětu Pedagogika v daném oboru, ale také k učitelům/pedagogovi, podmínkám pro jeho pedagogickou práci a dalšímu profesnímu růstu.

Specifika realizovaného pojetí výuky předmětu Pedagogika v daných podmínkách: Výše reflektovaná výuka byla zaměřena na zprostředkovávání aktuálních obsahů pedagogiky a didaktiky a hledání efektivních způsobů, jak tyto obsahy zpřístupnit daným studentům. To se dělo především využíváním socio-konstruktivistických pedagogických postupů a snahou reagovat na specifické potřeby studentů. Studenti se chtěli dozvědět o sobě jako o pedagogovi. Uvědomili si význam informovanosti při formování názoru. Směřovali k tomu nejen vědět JAK, ale i vědět ŽE a PROČ. Do výuky vstupovaly vyučující mj. s otázkou: Je, či není úkolem vyučujících předmětu Pedagogika v daném oboru vztahovat se k dramatické výchově? I když je závěrečnou odpovědí jednoznačné ano, je třeba si všimnout všech důležitých argumentů. Studenti např. vnímali pozitivně pro svůj profesní rozvoj odlišnost nabízených zdrojů, odlišnost způsobu pedagogického myšlení i pedagogických postupů v tomto předmětu od dalších vyučovaných předmětů. Podmínkou, za které lze účinně vztahovat předmět Pedagogika k oboru dramatické výchovy, je nezbytný hlubší vhled vyučujícího do daného oboru.

Prolíná-li „pedagogično“ celým studiem bakalářského oboru Dramatická výchova, stávají se studenti postupně profesionály, kteří myslí pedagogicky, myslí na to, jak své nové znalosti a dovednosti využijí ve prospěch kvalitního vedení dětí, mládeže či dospělých v jejich sociálně-uměleckém učení a jak je využijí pro svůj další osobnostní a profesní rozvoj. Zařazením samostatného předmětu Pedagogika se pedagogické myšlení studentů daného oboru dále umocňuje. To, že mají studenti možnost zabývat se tématem Pedagog/učitel a jeho profesní rozvoj, které se vynořuje z různých úhlů pohledu v průběhu celého studia, může studenty postupně vést k hlubokému vhledu do profese a podpořit jejich identifikaci s ní.

Výběr pedagogických témat: Vzhledem k různým zkušenostem jednotlivých studentů a vzhledem k charakteru kombinované formy studia byla jednotlivá témata spíše otevírána s tím, že studenti ke zkoušce k daným tématům prostudují další odbornou literaturu. Témata v posledním semestru výuky předmětu lze považovat za aktuální témata pedagogiky a didaktiky, z nichž některá byla, byť v jiných souvislostech, pootevřena už v předchozích semestrech a nepochybně také i v jiných předmětech. Úvodní téma Děti se specifickými vzdělávacími potřebami si studenti sami vyžádali. Za významnou lze považovat závěrečnou syntézu všech témat.

Vyučující si při plánování uvědomovaly, že podtémata, která chtějí v každém jednom semináři otevřít, jsou sama o sobě velmi široká a současně důležitá. Určitá povrchnost, která byla nutným důsledkem, byla podle nich díky zvoleným postupům vyvážena zosobněním témat, která studenti vnímali tak, že se jich týkají, jsou pro ně osobně užitečná. To, že se podařilo mezi tématy vést „červenou nit“, se ukázalo zpětně na výkonech studentů, kteří byli s těmito tématy konfrontováni při zkoušce.

Volba pedagogických postupů: Zvolené pedagogické postupy reflektují péči o bezpečné a podnětné prostředí (které je však charakteristické pro celý realizovaný program na katedře výchovné dramatiky), důraz na aktualizaci informací o sobě, další vzájemné poznávání se, sdílení, práci v kruhu a v malých skupinách. Dalším znakem byla snaha vyučujících o socio-konstruktivistický přístup. Vyučující sestavovaly a vedly semináře na principu izomorfismu (Tomková, 2015), tj. usilovaly o to, aby studenti získali porozumění podstatě skrze sebezážitek konstruktivistické výuky a jeho reflexi. V průběhu pěti prezenčních setkání nabídly vyučující studentům různé evokační aktivity

(např. sdílení poznatků i pocitů ze čtení časopisů zaměřených na waldorfskou pedagogiku, analýzu kazuistik), práci s novými informacemi (např. práci s odborným textem inspirovanou postupy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, práci s videoukážkou, ale i formu autentické výpovědi vyučující o zkušenosti rodiče dítěte, které navštěvuje alternativní školu), v reflexi využily i dramatické výchovné aktivity, které jsou daným studentům blízké (např. živé obrazy – viz fotografii).



Studenti přijímali výzvy k aktivní roli (např. při volbě tématu s rámcovým zadáním úkolu, v přípravě a prezentaci vybraného tématu, ke sdílení zdrojů, zkušeností a poznatků), fungovalo vrstevnické učení. Vyučující spatřovaly svou facilitační roli především ve facilitaci cesty studentů k naplnění cílů. Měly také výraznou manažerskou roli, zvláště při společném plánování a hledání „červené nitě“, odkud kam jít a dává-li plán smysl vyučujícím i studentům. V předmětu Pedagogika v oboru dramatická výchova považují za důležité vést i nadále studenty k hlubšímu porozumění široké škále výukových postupů, aby chápali podobnost nebo odlišnost jednotlivých přístupů, sami měli k dispozici šíři způsobů a prostředků pro práci se specifickými skupinami, aby rozuměli důvodům těch, kteří volí jinou cestu a prostředky. Také charakter zkoušky korespondoval s dialogickým a formativním založením průběžné výuky.

Výše popsaný pedagogický postup lze charakterizovat jako socio-konstruktivistickou výuku, funkční vzhledem k cílům a daným podmínkám. Zároveň je příkladem trvalého rizika, že někteří studenti nedospějí k úplnému porozumění obsahu a k dostatečnému propojení teorie s praxí. Riziko v daném případě bylo ošetřováno především apelem na další studium literatury a obsah zkoušky, případně další individuální komunikací a podporou studentů v podobě individualizovaných úkolů. Do budoucna lze zvážit také práci se studenty výstupy v portfoliu, v průběhu studia i při zkoušce. Příklad potvrzuje vysoké nároky na podmínky efektivity socio-konstruktivistického pojetí výuky.

Tandemová výuka: Výše popsaná tandemová výuka byla v mnohých ohledech specifická: Obě vyučující měly role expertů na pedagogiku a didaktiku, a tedy i bohatou zásobu témat i pedagogických postupů. Jednotlivě pak využily svou odbornost např. v oblasti speciálně pedagogické, jednotlivých alternativních pedagogických směrů, druhá vyučující posílila ve výuce propojování pedagogických témat s oborem dramatická výchova. Obě vyučující byly od počátku sladěny ve výchozím pojetí výuky i didaktických dovednostech. Spolupracovaly při plánování, vedení lekcí, měly zájem o společnou reflexi. Promýšlely společně především obsah a postupy, možnosti propojování jednotlivých pedagogických témat a jejich napojování na dramatickou výchovu, uvažovaly o specifikách studentů i nových potřebách o sobě a společné práci v tandemu. Po celou dobu pracovaly se sdílenou odpovědností v bezpečném prostředí.

V průběhu seminářů i vzhledem k podmínkám (zkušené a sladěné vyučující, malá skupina motivovaných studentů) vyučující své naplánované role naplňovaly spíše volně, podle potřeby, v rolích řízení činnosti a vedení studentů dále experimentovaly, vytvářely si rovněž prostor pro pozorování studentů při činnosti. Podle aktuálních podmínek se někdy stávaly více členy komunity dospělých s rozdílnými zkušenostmi, znalostmi a pohledy na společné téma a s chutí se něco nového dozvídat a sdílet to.

Už sami studenti v úvodním semináři konstatovali, že tandemové vedení je v dramatické výchově poměrně časté. I v případě dramatické výchovy platí, že víc hlav víc ví. Dva pedagogové mohou bezpečněji otvírat a do hloubky prozkoumávat s dětmi nebo i dospělými různorodá náročná témata. Mohou v pedagogickém procesu zastávat nejen různé organizační a sociální role, ale také role spojené se specifickými postupy dramatické výchovy. Děti mohou pozorovat různé přístupy obou vyučujících a jejich spolupráci. Také proto studenti dramatické

výchovy mají zažívat v odůvodněných případech tandemovou výuku přímo při studiu a její přínosy i limity společně s vyučujícími reflektovat. Přínosy tandemu vyučující spatřují také v oblasti vysokoškolské pedagogiky a didaktiky. Fungující tandem složený z vysokoškolských pedagogů umožňuje oběma uvědomovat si, jak učí, sdílet emoce a získávat zpětnou vazbu bezpečným způsobem s člověkem, s kterým společně prožívají celý proces. To může být podnětné zjištění i pro jiná vysokoškolská prostředí, než je prostředí katedry výchovné dramatiky na DAMU, především pro vytváření vhodných podmínek pro spolupráci vysokoškolských pedagogů nejen ve výzkumné, ale také v pedagogické rovině.

LITERATURA

COOK, Lynne. *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department, *Quarterly Special Education Meeting*, Albuquerque,

NM April 29, 2004 [online]. [cit.2019-11-06]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.

Dramatická výchova. In: *DAMU, Kateřdra výchovné dramatiky* [online]. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2008 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.damu.cz/cs/kateřdry-obory/kateřdra-vychovne-dramatiky/studijni-obory/8203R007-dramaticka-vychova-bakalarsky/>.

FENSTERMACHER, Gary D.; SOLTIS, Jonas F. Přel. Karel STARÝ. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. Přel. z: *Thinking about Education: Approaches to Teaching* [2007]. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. Ed. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

Informace o přijímacím řízení a studiu 20/21: DAMU. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2019. 58 s. Dostupné také z: <https://www.damu.cz/media/damu-pr-2019.pdf>.

KORTHAGEN, Fred; KESSELS, Jos; KOSTER, Bob; LAGERWERF, Bram; WUBBELS, Theo. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realističkého vzdělávání učitelů*. Přel. Petr NAJVAR a Jiřina NAJVAROVÁ. Brno: Paido, 2011. 296 s. Přel. z: *Linking practice and theory*. ISBN 978-80-7315-221-5.

MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*. Praha: NAMU v Praze, 2012. 166 s. ISBN 978-80-7331-240-4.

TOMKOVÁ, Anna. Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*. 2015, roč. 65, č. 1, s. 75-81. ISSN 0031-3815.

DLOUHÁ A PŘEKVAPIVÁ CESTA ANEB JAK JSME Z KUFRU VYTAHOVALI RODINNÉ PŘÍBĚHY

O tom, jak vznikala inscenace *Journeys*



LEAH GAFFEN

leahgaffen@gmail.com
vedoucí divadelního souboru
Story Theatre, Praha

*Někde starý kufr leží,
možná ti chce něco říct.
Opatrně z něj smej prach,
otevři ho, neměj strach
a hned budeš vědět víc.*

V únoru roku 2018 jsme se s dětským divadelním souborem Story Theatre pustili do nového projektu. Mělo to být autor-ské představení vycházející ze skutečných životních osudů, které prožili předkové členů našeho souboru. Každé dítě mělo mít svůj kufr a v něm příběh. „Musíš to omezit,“ radil mi manžel. „Určitě nepracujte s více

než čtyřmi příběhy – zkus vybrat ty nejlepší.“ Jenže už bylo pozdě. Mezitím jsem o projektu řekla sedmnácti dětem, a tak jsem si s tím musela nějak poradit. Utěšovala jsem se tím, že je v souboru několik sourozeneckých dvojic, ale po pravdě řečeno jsem neměla v tu chvíli ani tušení, jak pospojovat tolik různorodých příběhů do jednoho představení.

Uplynul rok a tohle představení, které jsme nazvali *Journeys (Cesty)*, bylo oceněno na celostátní přehlídce Dětská scéna a nominováno na postup na Jiráskův Hronov, přehlídku amatérského divadla s nejdelší

tradicí na světě. Jak jsme se dostali tak daleko a co vlastně diváky na tomto představení tak oslovilo?

STORY THEATRE – NĚCO O NÁS

Soubor Story Theatre jsem založila před pěti lety společně s americkým hercem Jayem DeYonkerem pod hlavičkou Class Acts, což je společenství anglicky mluvících rodin, které v Praze pořádají nejrůznější literární a kulturní aktivity. Za tu dobu jsme se souborem připravili celkem devět inscenací. Adaptovali jsme klasické příběhy, třeba *Olivera Twista*, *Čaroděje ze země Oz*, *Alenku v říši divů* nebo Shakespearovu *Bouři*, ale i méně známé knižní předlohy, například příběh

Psal se rok 1787 a za několik měsíců měla z Británie vyplout skupina jedenácti lodí k australským břehům. Vláda potřebovala získat do kolonií více žen, a tak byla Phebe Flartyová odsouzena k transportu do Austrálie. Ten příběh mě vždycky fascinoval a před patnácti lety jsem podle něj vytvořila krátké představení se skupinou dospívajících dětí v Rostkách u Prahy (Divadlo bez slovníku). Řadu let poté projevila moje dcera zájem zpracovat tento příběh se souborem Story Theatre, kam také chodí. Pořád jsem jí opakovala, že musí počkat, až bude starší. Loni, když jí bylo čtrnáct, jsem usoudila, že konečně nastal ten správný čas.

Moje původní představa byla, že se budeme zabývat pouze tímto příběhem. Potom mě ale napadlo, že by práce byla zají-

cesty často začínají i končí, a navíc se na něm mohou náhodně potkat nejrůznější lidé.

Za pomoci rodičů, prarodičů a dalších příbuzných začaly děti objevovat osudy lidí ve své rodině. Našly příběhy odvahy i strachu, osudy napínavé, překvapivé i nespravedlivé. Osudy lidí, jejichž poklidný život rozmetala na prach nějaká dramatická událost a vytrhla je z kořenů. Často přitom šlo o mladé lidi, kteří nebyli o moc starší než členové našeho souboru.

Doufala jsem, že projekt dětem umožní přiblížit se ke svým kořenům a napomůže tomu, aby vzpomínky jejich předků nezanikly. Jednu věc jsem ale nečekala: že si k těmto osudům najdu důvěrný vztah i já sama a že příběh jedné rodiny osloví i ostatní děti. Vlastně jsme převzali společnou odpovědnost za předání těchto příběhů dál. Jak jsme psali scénář a připravovali inscenaci, postupně jsme se s postavami spřátelili. Cítla jsem, že jsem si k rodinám členů souboru a postavám z jejich rodinné historie našla takový vztah, jaký by bez společného procesu objevování nikdy nemohl vzniknout.

JAK JSME HLEDALI PŘÍBĚHY

Chci jít tam, kam se mi chce. Je to můj život a mám plány.

No tak je na čase, aby ses naučila, že to nezáleží jen na tobě.

Jestli si troufneš, tak se per, ale nemáš moc velkou šanci.

Já se tak bojím! Někdo tam, řeknete mi, jak tohle skončí?



The Phantom Tollbooth (česky vyšel v roce 2013 pod názvem *Podivuhodná výprava z pokoje až na kraj světa*) spisovatele Norton Justera. Naše publikum tvořily převážně naše rodiny, naši přátelé a příslušníci anglicky mluvící komunity v Praze. Prioritou pro nás vždycky byl zážitek společenství, společné práce na tématu, ne konečný výsledek. Také jsme chtěli dětem umožnit, aby zažily spolupráci s českými i zahraničními divadelníky. Zkoušky se pro děti staly prostorem, kde mohly zažít pocit pospolitosti, mluvit směsicí češtiny a angličtiny a nastudovat skvělá představení.

JAK PROJEKT JOURNEYS VŮBEC ZAČAL?

Z vlastní rodiny jsem znala skutečný příběh, který jsem odjakživa toužila inscenovat. Moje pra-pra-pra-pra-prababička se coby patnáctiletá irská dívka protloukala sama v Londýně a z nouze tam ukradla tři šály.

mavější, kdyby každé z dětí ve své rodině vypátralo nějaký příběh, který bychom mohli jevištně zpracovat. Přemýšlela jsem o konkrétních dětech a rodinách, které tvoří určité společenství, a uvědomila jsem si, že nebýt určitých rozhodnutí, která udělali naši předkové, tak bychom tu dnes nebyli a naše společenství by v této podobě neexistovalo. Že nahodilé, neplánované činy jednotlivých lidí vedly k tomu, kde dnes žijeme, kým jsme a že tu vůbec jsme.

KUFR JAKO SYMBOL

V únoru 2018 jsem téma předložila dětem a vyzvala je, aby také zkusily ve své rodině najít nějaký příběh. Děti to zaujalo, ale řada z nich pochybovala o tom, že najdou něco zajímavého.

Jako symbol vznikajícího představení jsme zvolili kufr, ze kterého budeme příběhy postupně „vytahovat“. Rozhodli jsme se, že místem děje bude nádraží, protože právě tam

na jaře jsem zadala dětem následující úkol: Zeptejte se svých rodičů a prarodičů, jestli byl ve vaší rodině někdo, kdo se vydal na nějakou cestu, která mu změnila život. Měl by to být někdo, kdo už nežije, a ideálně i někdo, koho děti vůbec osobně nepoznaly. Cítla jsem, že nám to dá větší svobodu v improvizování postav a domýšlení jejich charakteru. Také jsem chtěla, aby šlo o postavu, kterou si děti samy vyberou a se kterou je bude bavit pracovat.

Hledání trvalo dost dlouho. V průběhu dvou měsíců jsme se jednou týdně setkávali, děti nosily příběhy a navzájem si je vyprávěly. Vypisovali jsme si z nich klíčové okamžiky a hlavní zápletky.

Obavy dětí, že nenajdou dobrý příběh, se ukázaly jako neopodstatněné. Inspirovaly se navzájem a já jsem sledovala, které příběhy nebo které aspekty příběhů je nejvíce vzrušovaly. Obzvláště milovaly příběh Joachima Estreichera, který žil v Katovicích a chtěl si tam otevřít obchod s čokoládou.

Některé rodiny věděly o svých předcích víc než jiné. Dvě z nich měly v ruce dokonce vydané knihy. Jedna z těch knih obsahovala vzpomínky dědečka jedné dívky, který byl americkým vojákem, jenž přistál v Normandii a později sepsal kroniku svého putování napříč Evropou. Zanechal po sobě dopisy, fotografie a podrobné popisy mnoha bitev, kterých se účastnil. Tehdy jsem si uvědomila, že čím více informací máme, tím těžší je jevištně zpracovat příběh, už proto, že scéna nemohla být delší než pět až deset minut. Paradoxně bylo jednodušší zpracovávat příběhy lidí, o nichž jsme toho věděli nejméně, cítili jsme se svobodnější při tvorbě a méně omezeni jinými pracemi.

Chtěla jsem, aby děti vstoupily „do bot postav“, a tak jsem je požádala, aby vyplnily dotazník. Některé otázky byly čistě faktografické: jméno, věk, rok cesty, cíl, důvody pro odjezd... Na jiné potřebovaly děti více fantazie: O koho se postava zajímá? Jaké jsou její silné a slabé stránky? Jak změnila cesta její charakter? Jaké byly nejlepší a nejhorší okamžiky na její cestě? Čím se postava podobá tobě?

Ne všechny děti odpověděly na všechny otázky, ale byl to výchozí bod. Co mě obzvláště zajímalo, byly odpovědi na poslední otázku: Čím se postava podobá tobě? Věděla jsem, že právě tomu bych se ráda věnovala i na našich schůzkách.

HLEDÁNÍ ŽÁNRU A ZPŮSOBU ZPRACOVÁNÍ

Hodně jsme také diskutovali o tom, jakým způsobem by děti chtěly svůj příběh vyprávět. Loutkoherecky? Prostřednictvím filmu? Hrou s předměty? Stínohrou? Nebo kombinací všech těchto postupů? Rozhodla jsem se nakonec, že pro každý příběh vybereme



jiný typ divadelního ztvárnění. Abych dala dětem určitou režisérskou odpovědnost za jejich vlastní příběh, nechala jsem je vybrat, jakou formou ho chtějí vyprávět. Strávili jsme poměrně dlouhou dobu debatováním o vhodných postupech pro každý z nich. Některé děti chtěly ve svém příběhu využít co nejvíc různých prvků. Snažila jsem se většinu jejich nápadů do inscenace začlenit.

Při dramatizaci příběhů jsem cítila obrovskou odpovědnost. Nesvazoval mě pocit, že bychom museli nutně dodržovat historickou přesnost, ale bylo potřeba zachovat jedinečný charakter každé z postav, mít úctu k příběhům těchto skutečných lidí a ztvárnit je způsobem, který by je potěšil, kdyby byli ještě mezi námi. Pokud se na nás odněkud dívají, tak doufám, že se nám to podařilo naplnit.

O některých příbězích jsme toho věděli velmi málo a museli jsme zaplnit mezery našimi představami o tom, co se mohlo stát. Pro ostatní jsme se pokusili najít způsob, jak předat fakta, a přitom zachovat dynamičnost a plastičnost příběhů.

První v pořadí byl můj příběh o Phebe. Zdálo se to logické, protože to byl chronologicky nejstarší příběh (1787). Moje dcera Johanka chtěla použít sto let staré loutky z rodinného divadla, které vlastníme, a tak se její kufr proměnil v loutkové jeviště. Koncipovali jsme to jako absurdní loutkovou hru, abychom krádež zasadili do historického kontextu, a přitom situaci zahráli stylizovaně.

Naše druhá scéna byla náhodou také o Austrálii. Hugh tam byl a viděl rozpadající se dům svého dědečka – učitele, který bojoval v první světové válce. Hugh mi dal podrobnou osnovu svého příběhu. Chtěl ho zahrát loutkářsky: jeho kufr by se proměnil v dům a pro vojáky chtěl použít kolíčky na prádlo. Hodně jsme se drželi jeho původní koncepce. Jedním z nejsilnějších okamžiků *Journeys* bylo, když herec na konci bitevní scény smetl na hromadu kolíčky – mrtvé australské vojáky. Pak se konstrukce postavená v kufru zhroutila – dům se rozpadl jako Sidneyho život.

Jedním z našich oblíbených příběhů byl od začátku čokoládový příběh. Danův dědeček, Joachim Estreicher, žil v Katovicích. V roce 1914 se rozhodl otevřít obchod s čokoládou a objednal si ze Švýcarska vůz plný čokolády. Čekal, až dorazí, jenže vypukla válka a vlak někde na cestě uvízl, nikdo nevěděl kde. Tak vzal Joachim svou rodinu na výlet, aby vlak objevili. Dan ve svém dotazníku napsal, že stejně jako jeho dědeček miluje čokoládu. Původně jsem chtěla, aby Dan (který rád vaří) přímo na scéně vyrobil skutečnou horkou čokoládu, aby ji publikum cítilo, a možná dokonce i ochutnal! Po první zkoušce jsem si uvědomila, že to může skončit špatně... Myšlenku na výrobu horké čokolády jsme si však zachovali a naše scéna se otevřela Danovou přednáškou o tom, jak vyrobit perfektní horkou čokoládu (samořejmě z pravé švýcarské čokolády).



Během našich jarních zkoušek jsme improvizovali, abychom poodkryli také myšlenky a pocity postav. Příběh jedné dívky se týkal její babičky (Růženy), jejíž cesta byla ze všech našich příběhů nejkratší: Růžena utíkala nacisty okupovaným městem Třešt na zámek za německým baronem, u kterého pracovala, aby ho poprosila o záchranu svého manžela. Děti v improvizacích zkoušely hledat, co asi mohlo běžet hlavou zoufalé Růženy, když utíkala městem: objevovaly se pozitivní i negativní myšlenky, které ji děsily, ale nakonec ji přiměly k tomu, aby požádala o pomoc. To jsme nakonec do inscenace také zařadili.

Oliver nám vyprávěl o Robertovi Dubském, sedmnáctiletém židovském chlapci, který žil ve Vídni v roce 1938. Den po křišťálové noci ho jeho otec poslal samotného do Irska, kde měl chodit do školy. Otec dal svému synovi kolo, aby mu na jeho cestě pomohlo. Oliver se zmínil, že jeho prarodiče stále mají to kolo dodnes ve své garáži v Irsku. Oliver hrozně chtěl, aby to kolo bylo i v naší inscenaci. Brzy ale bylo jasné, že dostat ho do Prahy nebylo možné, proto jsme přišli s plánem B: natočit o kole film. Eliáš, jeden z dalších členů souboru, natočil už spoustu filmů, a tak jsem si sedla s Eliášem, Oliverem a jeho otcem Paulem a připravili jsme scénář filmu. Během léta natáčel Oliver se svým otcem některé scény v Irsku s tím opravdovým kolem. A na podzim jsme pak dotočili zbytek filmu v Praze s kolem, které jsme našli na internetu, které vypadalo podobně jako to irské. Kolo, kterého se rodina nikdy nezbavila, se stalo metaforou vztahu Roberta Dubského a jeho otce, jenž válku nepřežil.

HUDBA

Bára Dočkalová je moje kamarádka, muzikantka, učitelka dramatické výchovy – a také maminka dětí, které chodí do Story Theatre. Před několika lety nám nabídl, že pro jednu z našich inscenací složí hudbu. Když jsme připravovali *Journeys*, uvědomila jsem si, že originální a živá hudba by byla pro tento projekt skvělá.

Bára, která pro nás složila hudbu a napsala i texty, hledala v příbězích místa, která by podle ní potřebovala písničky. A nakonec se texty a nálada písní promítly do podoby příběhů a inscenace. Její úvodní a závěrečné písně pojmenovávají témata celé inscenace a tři písně se týkají konkrétních příběhů.

Na jaře se Bára setkala s „majiteli“ příběhů a hovořila s nimi, aby zjistila, co je v daném příběhu pro dítě důležité. Nápady a názory dětí se pak staly nedílnou součástí některých písní.

Bára také chtěla, aby děti v inscenaci hrály na nástroje, protože jsme měli dost šikovných hudebníků, kteří uměli hrát na klavír, housle, klarinet a perkuse. A tak Vítěz Beneš, zkušený hudebník a skladatel, nakonec zaranžoval písně pro tyto nástroje.

Písničky byly určitě jedním z prostředků, které podpořily působivost naší inscenace. Prostřednictvím hudby se nám podařilo zprostředkovat pocity, které bylo těžké vyjádřit slovy. Irina Ulrychová, která byla členkou lektorského sboru na Otvírání, pražské krajské přehlídce dětského divadla, a také na celostátní přehlídce Dětská



scéna, se vyjádřila, že živá hudba a zpěv byly v *Journeys* důležitým atmosférotvorným prvkem, zdůrazňovaly tragičnost příběhů, aniž se inscenace propadala do sentimentality.

HLEDÁNÍ RÁMCE

Jednou z mých největších výzev bylo najít linku, která by propojila vše dohromady. Věděla jsem, že musíme najít rámec celé inscenace, něco, co učiní příběhy pro publikum zajímavými. Rozhodli jsme se, že základním prostředím bude vlakové nádraží, a v průběhu zkoušení jsme pak v improvizacích prozkoumávali různé postavy na nádraží. Tehdy se také objevil nápad přidat tam postavu výpravčího.

Jeden chlapec ze souboru si na zkoušku nepřinesl žádný příběh, přestože jsem od jeho adoptivní matky věděla, že mu jich několik navrhla. Vyvolalo to ve mně řadu otázek: Jde jen o to, že je mu třináct a odmítá nápady své matky? Anebo má pocit, že nemá svůj vlastní příběh..., svůj vlastní kufr? Rozhodla jsem se přidělit mu roli výpravčího, který má na starosti vlakovou

stanici, ohlašuje zpoždění, zahajuje celé představení, radí lidem a pobízí je, aby se podívali do svých kufrů. Jenže jak jsme začali zkoušet, čím dál víc jsem si přála, aby i on měl svůj příběh. A co víc – aby se ten příběh týkal jeho pocitu, že žádný příběh nemá. Tak jsem se Olivera zeptala, jestli by byl ochotný přinést do skupiny příběh o tom, jak si ho jeho maminka adoptovala. Souhlasil s tím a jeho příběh uzavírá celé představení – ostatní herci vybízejí výpravčího, že by chtěli slyšet i jeho příběh. Na pódiu zbývá jen jeden kufr. Výpravčí nejprve tvrdí, že to není jeho kufr, a pak trvá na tom, že uvnitř

nic není. Všichni ho povzbuzují, aby otevřel kufr. A když kufr otevře, slyšíme hlas jeho maminky, která vypráví, jak našla dítě, které potřebovalo maminku.

Do souboru chodily také dvě sestry, které na zkouškách často chyběly, protože se účastnily soutěží ve stepování. Bylo to frustrující, ale pak jsme přišli na nápad jak začlenit i tuto dvojici do inscenace – jejich stepování připomínalo drkotavý zvuk jedoucího vlaku. Staly se postavami, které znají všechny na nádraží, starají se o jejich kufr a rozhodují o pořadí příběhů, o tom, který příběh bude první a který poslední.

HLEDÁNÍ ODRAZOVÉHO MŮSTKU

Jakmile jsme se rozhodli pro vlakové nádraží a výpravčího, hledali jsme způsob jak začít. Záleželo mně na tom, abychom podtrhli spojení dětí s předky. Tehdy jsem se vrátila k dotazníkům a našim diskusím, abych našla něco, co by je mohlo všechny spojit.

Jednou z otázek, které jsem dětem položila, bylo, jestli si myslí, že se v něčem podobají svým předkům. Napadlo mě, že by každé dítě mohlo mít větu, která se

váže k jeho příběhu, například: „Zbožňuju čokoládu.“ – „Když jsem smutná, píšu básničky.“ – „Někdy prostě musíte jít dál..., i když máte hlad.“ Ty se staly součástí rámce celé inscenace. Na začátku nedávají věty divákům smysl, ale když se na konci opakuji, diváci pochopí jejich význam z příběhů, které viděli.

ZKOUŠENÍ

Jakmile jsme jednotlivé příběhy dopracovali, práce pokračovala překvapivě rychle. Přes léto jsem napsala scénář na základě toho, co jsme vymysleli při improvizacích na jaře, a v září jsme začali inscenaci dávat dohromady. Protože jsme strávili hodně času prozkoumáváním postav v improvizacích a v diskusích o situacích a příbězích, scény vznikaly celkem rychle – někdy to vypadlo, že se některá scéna vyloupila po jediné zkoušce.

Některé příběhy jsou hrány loutkami, některé s využitím předmětů, jiné stínově. Proto jsem si pozvala na pomoc loutkáře – Jiřinu Vackovou a Doru Bouzkovou. Strávili jsme také spoustu času nacvičováním písniček, které děti milovaly. Dílna s Eliškou Vavříkovou z Farmy v jeskyni nám pak pomohla s choreografií naší zahajovací

Požádali jsme také děti, aby vytvořily plakát, ideálně s fotografiemi nebo kresbami, na kterém budou další informace o životě jejich předků. Při představení jsme pak plakáty pověsili v předsálí, aby se diváci mohli dozvědět víc o postavách, o kterých hrajeme.

PŘEDSTAVENÍ

Své inscenace obvykle odehrajeme asi čtyřikrát až pětkrát ve dvou víkendech a pak se začneme věnovat novému projektu. Na tomto modelu jsem vyrostla, když jsem byla členkou dětského divadelního souboru v Americe. A zdálo se mi, že by to mohlo fungovat i v Story Theatre.

Když jsme v prosinci 2018 zahráli *Journeys*, měla jsem z ohlasů publika dojem, který jsem u našich předchozích inscenací nikdy nezažila. Vidět děti na pódiu, které vyprávěly (často docela tragické) příběhy svých vlastních předků, příběhy o lidech, kteří možná nebyli tak odlišní nebo nebyli o tolik starší než samotné děti, mělo takovou sílu a působivost, které naše předchozí pořady neměly. Veronika Kirschnerová, jedna z těch, jejichž děti chodí do Story Theatre, mi vyprávěla, jak její vlastní matka reagovala, když

krásně popovídal se svým jedenadevadesátiletým tatínkem. Měl nedávno mrtvici a není na tom zdravotně dobře. Zeptal jsem se ho na cesty mých prarodičů. A já jsem měl pocit, že jsem se dotkl své minulosti tak, jak se mi to už dlouho nestalo.

Chtěla jsem, aby *Journeys* vidělo více lidí, a také jsem věděla, že máme ještě co zlepšovat (např. zpěv). A tak jsme na leden 2019 naplánovali další dvě představení. Začala jsem také hledat nějaké mezinárodní festivaly, kam bychom se přihlásili, ale nestihli jsme termíny nebo naše účast z jiných důvodů nevyšla. Zpočátku jsem si nemyslela, že by pro nás mělo smysl přihlásit se na nějakou českou přehlídku, protože hrajeme v angličtině, ale na jaře 2019 jsem poslala videozáznam našeho představení Jakubu Hulákovi do ARTAMY. Ten nás kupodivu pozval k účasti na pražské přehlídce dětského divadla Otvírání. Naučila jsem se, jak udělat titulky, které bychom mohli v průběhu představení promítat (což nebylo technicky tak obtížné, jak jsem si původně představovala). Děti byly nadšené z toho, že jsou součástí „něčeho většího“, a i když původně očekávaly, že s inscenací skončíme v prosinci, souhlasily, že budeme vystupovat na Otvírání v dubnu 2019. Řekla jsem jim také, že bychom eventuálně mohli být pozváni i na celostátní přehlídku a v tom případě bychom *Journeys* hráli ještě až do června. Ale ujistila jsem je, že se to nestane.

Účastnit se Otvírání byl pro nás všechny nový zážitek. Nikdy předtím jsme nehráli pro neanglicky mluvící publikum a byli jsme nadšeni z toho, že se ostatním dětem, dospělým a lektorskému sboru naše inscenace líbí navzdory jazykové bariéře. Myslím, že tato zkušenost znamenala pro skupinu zlom. Děti si uvědomily, že lidé mimo naši komunitu oceňují naši inscenaci a proces, kterým jsme procházeli, a o to víc si začaly vážit svých příběhů. Také si uvědomily, že díky dlouhodobé práci v souboru už mají spoustu hereckých dovedností, o čemž dříve vlastně nepřemýšlely. Uvědomily si to, až když se setkaly s dalšími soubory. Na konci přehlídky jsme byli velmi překvapeni, že jsme jednou ze skupin, které lektorský sbor vybral k účasti na celostátní Dětské scéně ve Svitavách.

Přeložila Lenka Kapsová

Foto Ivo Mičkal (na straně 37)

*a Aurelia Pontes Kalovcova a Thomas Bochet
(na stranách 38, 39 a 40)*

*Pozn.: Scénář inscenace Journeys
uveřejňujeme v textové příloze Dětská scéna*



písně. Čtyři děti v našem dětském orchestru strávily spoustu času mimo zkoušky v obývacím pokoji Báry Dočkalové a cvičily samy.

Jak se blížila premiéra, jako nejnáročnější problém se ukázaly přechody: jak to udělat, aby jednotlivé části navazovaly jedna na druhou, a přitom podpořit ve všech vědomí, že jsou jeden tým, že všichni musejí spolupracovat a musejí být pořád plně soustředění? Posloužila nám k tomu spousta her, které pomáhaly upevňovat soudržnost skupiny.

viděla jejich rodinný příběh o Joachimovi Estreicherovi a jeho hledání čokolády: „Moje matka se narodila poté, co Joachim zemřel v koncentračním táboře. V našem představení ho „poprvé“ uviděla. Věděli jsme, že to není skutečný Joachim, ale díky divadelnímu kouzlu tady byl. Poštěstilo se nám, že jsme potkali jejího dědečka.“

Příběhy neoslovily jen rodinné příslušníky. Jeden divák mi několik dnů po představení napsal: „Díky vaší produkci jsem si

DRAMATICKÁ VÝCHOVA SONI PAVELKOVÉ OČIMA EVY MACHKOVÉ



HANA CISOVSKÁ

hana.cisovska@osu.cz

katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta Ostravské
univerzity

Mám v ruce text Evy Machkové s výstižným názvem *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Nejprve si dychtivě prohlížím fotografie na obálce. A ihned se mi vybavuje atmosféra přehlídek, které jsem jako dítě zažívala. Z první fotky uvnitř knihy se na mne dívá tvář Soni Pavelkové s charakteristickou cigaretou v ruce. Tak si ji pamatuji z kurzu na lidové konzervatoři, kde jsem se jako mladá začínající učitelka dramatické výchovy vzdělávala. Připomínám si její energii a opravdovost, se kterou nás začátečníky zasvěcovala do metodiky dramatické výchovy. Nikdy už nezapomenu na její Bránu smrti, na Skryté CHCI a Hlídače. Jsem ráda, že si to všechno mohu připomenout.

Publikace Evy Machkové je ale více než vzpomínkou na mimořádnou osobnost české dramatické výchovy. Nabízí bohatou inspiraci a materiál ke studiu i těm, kteří neměli to štěstí se se Soňou osobně setkat. Autorka textu předkládá čtenáři průřez pedagogickou a publikační činností této osobnosti. Opírá se přitom jak o její vlastní publikační počiny, tak o příspěvky dalších autorů. Cenné na tomto textu je také to, že se autorka mohla při psaní opírat o vlastní osobní zkušenosti ze setkávání a společné práce s touto pedagožkou. Text je obohacen

o osobní vzpomínky a poznámky. To dodává textu výjimečnou autenticitu a nenechává jej pouze v podobě suchého výčtu faktů. Eva Machková však pouze nevzpomíná a nesestavuje texty a materiály, ale přináší podrobnou analýzu přístupů a principů práce Soni Pavelkové a komentuje je v kontextu doby jejich vzniku. Představuje nejen úspěchy, ale také profesní hledání a zkoušení v podmínkách tehdejších možností vzdělávání, zvyklostí a zkušeností. Autorka se dívá na práci Soni Pavelkové s porozuměním kontextu doby, ale s nadhledem a znalostí požadavků na dnešní výchovu a vzdělávání. Text je strukturován do několika kapitol, každá je věnována jedné stránce profesní činnosti Soni Pavelkové a odkazuje ke konkrétním publikačním zdrojům. Poznáváme tak tvořivou učitelku dramatické výchovy, vedoucí úspěšného divadelního a recitačního souboru, vynikající metodičku, autorku metodických textů a odborných článků, uznávanou porotkyni soutěží a přehlídek, spolutvůrkyni osnov pro dramatickou výchovu na LŠU (dnes ZUŠ) i vzdělávacích kurzů, mimo jiné i tzv. lidových konzervatoří.

V úvodní kapitole nazvané *Soňa Pavelková a divadlo*, *Soňa Pavelková a dramatická výchova* autorka představuje profesní i životní dráhu této silné pedagogické osobnosti a také principy její práce. „Klíčem k principům a metodice práce Soni Pavelkové je její osobnost a osobitost,“ píše Eva Machková. Dále objasňuje kořeny principu práce – její herecké vzdělání a znalost Stanislavského metody práce s hercem, kterou přetvořila a upravila pro dětský kolektiv. Tak se staly pojmy „kdyby“, „magické kdyby“, „dané okolnosti“, „CHCI“ součástí slovníku dramatické výchovy. Nejen to, autorka vyzvedává další kvality práce s dětmi Soni Pavelkové, které dnes považujeme za samozřejmé. V kontextu socialistického školství se stala dramatická výchova znakem svobody a tvořivosti, kterých byla Soňa zastánkyní a praktickou

podporovatelkou. Eva Machková také komentuje postupy a teze, které jsou dnes překonané (např. „aby děti ani nevěděly, že se učí“), ale v době aktivní práce Soni Pavelkové to byl velký krok směrem ke svobodné a tvořivé cestě výchovy a základ, na kterém bylo možné v 90. letech budovat obor tak, jak ho známe dnes.

V dalších kapitolách nás autorka textu provází publikační činností samotné Soni Pavelkové. Vzhledem k tomu, že metodické materiály byly určeny většinou jako studijní podpora frekventantům a lektorům kurzů, jsou v této publikaci citlivě upraveny tak, aby byly srozumitelné a užitečné i dnešnímu čtenáři. Také motivace některých cvičení a her doznala drobných změn v duchu dnešních životních realit. Přehled začíná nejznámější a základní publikací *Dramatická výchova* (vydána byla třikrát: v letech 1983, 1985 a 1989). Tam také čtenář najde legendární cvičení a hry: již zmiňované „CHCI“, „skryté CHCI“, „Bránu smrti“ nebo „Kouzelný kamínek“. Eva Machková zachovává strukturu cvičení a her, jak ji Soňa Pavelková navrhla, ale vyzývá čtenáře, aby k textu



přístupoval jako k zásobníku, ze kterého může vybírat jednotlivé komponenty do vlastní struktury hodiny, nikoli jako podnět k „probrání“ jednotlivých oblastí rozvoje.

Další kapitola je nazvaná *Soňa Pavelková: Práce se staršími začátečníky: příprava II. cyklu literárně-dramatického oboru*. Obsahuje popis osobní zkušenosti s vedením skupiny patnácti- až sedmnáctiletých začátečníků. Ten je doplněn ukázkami cvičení a her vhodných pro tuto kategorii žáků. Eva Machková zde vybírá z materiálu jen některé hry a cvičení a zaměřuje se především na „poznatky o tom, jak lze dospívajícím pomáhat při překonávání ostychu a jak v nich vyvolat motivaci k práci a potřebu seberealizace, která jim poskytne pozitivní zážitky potěšení ze hry“ (s. 52). Najdeme zde velmi praktické zkušenosti z přístupu k práci s touto věkovou kategorií dospívajících.

Není možné opomenout Soňu Pavelkovou jako vedoucí recitačních kolektivů, dětských recitátorů, porotkyni a lektorku recitačních soutěží a přehlídek. Eva Machková v následujících třech kapitolách *Soňa Pavelková: Kolektivní práce s přednášečem*, *Soňa Pavelková: Technická výbava přednášeče* a *Soňa Pavelková: Recitujeme* vybírá z několika statí, kterými tato osobnost přispěla k rozvoji dětské recitace. Čerpá například z publikace *Výchova*

dětského přednášeče, kde Soňa Pavelková píše o skupinové práci se sólisty a o technické vybavenosti přednášeče. Připomíná zásady, které platí v této disciplíně dodnes: význam dobré dramaturgie, důležitost kontaktu, podporování představivosti a fantazie, využití rytmu, používání mimoslovních prostředků a pohybu, a věnuje pozornost i oblečení a rekvizitě při přednesu. Stejně tak jsou stále aktuální cvičení a hry pro podporu vybavenosti dětského přednášeče. Krátká kapitola je věnována také přístupu k výběru textu pro starší děti.

V části *Soňa Pavelková: Úkoly dramatické výchovy* a *Soňa Pavelková: Pravidla dramatické hry* připomíná autorka úlohu Soni Pavelkové při přípravě osnov pro literárně-dramatický obor LŠU, pro vzdělávací kurzy učitelů včetně tvorby metodických materiálů. Nalezneme zde poznámky k samotné podstatě dramatické výchovy, k metodice a zásadám vedení dramatických her. Popsané zkušenosti se promítají do principů dnešní moderní dramatické výchovy: partnerství, soustředění, představivost, pravdivé jednání a improvizace.

Publikaci završuje část věnující se Soně Pavelkové jako vedoucí divadelního souboru HOP-HOP a režisérce legendární inscenace *Střepinky*, která ovlivnila české dětské divadlo na mnoho let. Kapitola *Soňa Pavelková*

a dětské divadlo vychází z rozhovoru pro časopis *Amatérská scéna* (autor Jaroslav Provazník) a úryvku ze studie Zdeny Joskové. Text doplňuje celý scénář inscenace, včetně notového zápisu písniček a dokumentárních fotografií z představení.

Publikace má velmi svěží grafiku s umírněnou barevností. Významnou část tvoří fotografie Františka Rouse, patrně z kurzů a z představení *Střepinky* (škoda že fotografiím chybí popisky). Příjemným doplňkem jsou kresby Milady Juračkové a ilustrace Zuzany Renčové Novákové z knihy *Děve s copánky*, která byla předlohou ke hře *Střepinky*. Knihu vydalo NIPOS, odborným redaktorem byl Jaroslav Provazník.

Přestože je potřeba dílo Soni Pavelkové vnímat v kontextu doby jejího vzniku, je stále podnětné a nezastupitelné také proto, že významně ovlivnilo dnešní podobu dramatické výchovy. Publikace je nejen důstojnou zprávou o význačné osobnosti české dramatické výchovy, ale je svědectvím kvalitních základů oboru, na kterých můžeme dnes stavět. Dokládá také, že i v dobách ne příliš svobodných se obor rozvíjel díky takovým osobnostem, jako byla Soňa Pavelková.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: NIPOS, 2019. 158 s. ISBN 978-80-7068-326-2.

PETR HORÁČEK A JEHO KNIHY PRO DĚTI



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
kristinahabova@email.cz
spolupracovnice Tvořivé
dramatiky

Petr Horáček, výtvarník a ilustrátor, který se svou ženou a dvěma dcerami žije v Anglii, byl ještě donedávna pro české čtenáře téměř neznámý. Osud k němu našťastí nebyl natolik nepříznivý jako v případě Miroslava Šaška, nadšeného cestovatele a výtvarníka českého původu, jehož knihy ze série výtvarných průvodců *To je... (... Londýn, ... Řím, ... New York...)* slavily v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století úspěch po celém světě. V jeho rodné zemi byly ale zapovězené. Knihy Petra Horáčka nemusejí zdolávat „železnou oponu“, a tak se jeho nejen v Británii oceňované knihy dostávají k českým čtenářům jen s několikaletým zpožděním.

A jak se přihodilo, že se z neznámého výtvarníka ze střední Evropy stal jeden

z nejpobulárnějších ilustrátorů dětských knih ve Velké Británii?

Petr Horáček (1967) vystudoval krajinomalbu (v ateliéru Františka Hodonského) na Akademii výtvarných umění, kde se také seznámil s britskou studentkou, svou budoucí ženou Claire. Několik let po revoluci v roce 1989 se dvojice rozhodla usadit v rodné zemi Horáčkovy ženy a brzy na to se jim narodily dvě dcery. Claire vyučovala umění na výtvarné škole a Petr Horáček zůstal doma s malými dcerkami. Díky nim se také seznámil s autory dětských knih, které dosud neznal. Za nejinspirativnější považuje výtvarníka setkání s proslulou knihou amerického ilustrátora Erika Carla Tuze *hladová housenka* (*The Very Hungry Caterpillar*, 1969).

První ilustrátorskou zakázkou pro Petra Horáčka byla kniha „odvážné“ ženy, která chtěla psát a sama vydávat knihy pro děti. Ilustrování knih výtvarníka oslovilo natolik, že malířské plátno bez lítosti vyměnil za menší formát knižních ilustrací a pustil se do vymýšlení vlastních knih pro dětské čtenáře. Makety svých prvních knížek nejprve rozesílal do menších nakladatelství, ovšem bez úspěchu. S velkou podporou rodiny ale na knížkách pracoval dále a jeho výtvarný styl a nápady nakonec zaujaly prestižní nakladatelství Walker Books.

Hrdinkou první knihy, kterou pro nakladatelství připravil, byla moucha, která sedí v míse s ovocem a vnímá jednotlivé barvy. Nakladateli se kniha velice líbila, ale jen téma ovoce a barev, mouchu musel Petr Horáček jakožto nepřiliš populární (a „prodejnou“) postavu dětských knížek vypustit. Nápadu se ale nevzdal a *Moucha (The Fly, 2010)* se svého vydání v trochu jiné podobě dočkala zhruba o deset let později.

Ačkoliv v případě první knihy musel Petr Horáček udělat na nakladatelovu žádost v obsahu poměrně razantní úpravy, na kvalitě jí to nijak neubralo a hned za první dvě knihy *Strawberries are red* (2001) a *What is black and white?* (2001) získal významné ocenění pro začínající umělce (Začínající autor roku 2001).

Zatímco v Čechách se jistě v každé rodině s malými dětmi najde alespoň jedno leporelo, tedy rozkládací obrázková kniha s jednoduchými, zpravidla veršovanými texty, ve Velké Británii mají dlouholetou tradici obrázkové knížky, tzv. *board books*. Podobně jako česká leporela jsou *board books* z pevného kartonu, nejsou ale rozkládací, zato v nich na malé čtenáře čekají mnohá překvapení – různé tvarované strany, průhledy nebo velmi často odkrývací obrázky.

A právě s těmito *board books* Petr Horáček započal svou britskou kariéru autora dětských knih. V nakladatelství Walker Books mu vyšly knihy o myšce, která musí zdolat mnoho překážek a rychle se schovat do své díry (*Run, mouse, run!*, 2005), o mašince, která veze děti na výlet (*Choo, Choo*, 2008), o tom, co vše je potřeba udělat před spaním (*Time for Bed*, 2013), nebo o tom, kde spí zvířátka (*Who is Sleeping*, 2018), a mnoho dalších.

Knihy pro nejmenší vypadají jednoduše: hodně obrázků, málo textu. Petr Horáček ale velmi poctivě a intenzivně spolupracuje s editory a snaží se, aby texty v jeho knížkách byly minimalistické, ale vybroušené k dokonalosti. S texty si také rád hraje typograficky, kombinuje různé velikosti i styly písma, pomocí písma naznačuje pohyb.

Postupně, se zdokonalením angličtiny začal výtvarník pracovat na knížkách pro větší

děti (tedy tří- a víceleté), v Británii nazývané *picture books*. Zatímco *board books* jsou zřejmě pro české nakladatele kvůli výše zmíněným otvorům, průhledům a tvarováním a s tím spojenými nároky na tisk a výrobu zatím zapovězené, knihy ze série *picture books* si cestu na český knižní trh našly.



Jako první v Čechách vyšla Petru Horáčkovi kniha *Nový domek pro myšku* (vydal ji Portál v roce 2012, v originále se jmenuje *A New House for Mouse*, 2004). Tato útlá knížka o myšce, které se nedaří do svého domečku vměstnat veliké červené jablko, na němž by si ráda pochutnala, a tak celý den chodí od místa k místu a hledá, kam by se přestěhovala, je v tvorbě Petra Horáčka



poměrně zásadní. Poprvé totiž použil techniku koláže, která jeho ilustrace příjemně oživila a „rozhybala“. V jednom ze starších rozhovorů výtvarník popisuje, jak knihu vytvořil a odevzdal nakladateli. S výsledkem ale nebyl úplně spokojený, tak se k malé myši hrdince ještě vrátil a knihu kompletně předělal. Od té doby ilustrace často tiskne na barevné papíry, vystřihuje, lepí, domalovává. Jak sám říká, koláž mu přinesla větší svobodu a možnost více si hrát. „Koláž mě baví také proto, že se tam pracuje více s náhodou. Ne vždy se mi povede vyříznout nebo nalepit vše přesně tak, jak bych chtěl, ale to dodává ilustraci něco navíc,“ říká v rozhovoru

v *Informatoriu 3-8, časopise pro mateřské školy a školní družiny* (2019, č. 4; dostupné také z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/98879/kazda-chvile-s-knizkou-stoji-za-to>).

Ve spolupráci s nakladatelstvím Portál Petru Horáčkovi vyšlo ještě několik dal-

ších titulů. U dětí je velmi oblíbená potřebná *Husa Liza* (2012; *Silly Suzy Goose*, 2006) a *Husa Liza a vánoční hvězda* (2013; *Suzy Goose and the Christmas Star*, 2009). Ve stejném roce pak ještě *Papuchalk Petr* (2013; *Puffin Peter*, 2011), malířsky výrazná kniha o papuchalkovi, který při bouři ztratí svého nejlepšího kamaráda a spolu s velrybou se ho vydává hledat.

Oblíbená hrdinka, myška v pruhovaných ponožkách, se opět objevila v knize *O myšce, která se nebála* (2019; *The Mouse Who Wasn't Scared*, 2015) a také v nejnovějším přírůstku *Jak myška snědla měsíc* (2020; *The Mouse Who Ate the Moon*, 2014). V první z nich si nebojácná myška i přes varování přátel vyrazí na procházku do lesa a nezalekne se žádného velkého a strašlivého zvířete, dokud nenarazí na chaloupku a uvnitř na malé koťátko. Jako ve většině ostatních *picture books* Petr Horáček příběh s jednoduchou zápletkou jemně graduje a směřuje ke srozumitelné pointě. V knize dominuje „neučesaná“ kresba tužkou a vyškrabávaný pastel. *Jak myška snědla měsíc* si pro změnu pohrává s nápadem, co se stane, když myška sní kousek měsíce.

Dvou knih z Horáčkovy série dětských knih se ujalo nakladatelství Albatros. *Nenažraná koza* (2019, *The Greedy Goat*, 2015) je rozverná kniha o věčně hladové koze, která neváhá sežrat nebo vypít komukoliv cokoli (kočce mléko, praseti pomeje, holčičce botu, farmáři trenýrky, farmářce květinu...), až je jí tak zle, že se z toho celý týden

vzpamatovává. V *Modrém tučňákovi* (2019, *Blue Penguin*, 2015), metaforickým příběhu o přátelství, které dokáže překonávat i ty největší překážky, se Petr Horáček pro změnu představil jako citlivý autor, který pomocí jednoduchých textů a melancholicky barevných ilustrací dokáže mladším čtenářům nabídnout i náročnější téma.

U malého (dnes již zaniklého) nakladatelství Pinwheels ještě vyšla Horáčková kniha *Dlouhá cesta* (2017). Poetický příběh trpaslíka Františka, který se vydá na dlouhou cestu po světě, aby se zase mohl vrátit malou dřevěnou brankou zpět do zahrady, odkud vyrazil, je zajímavý tím, že vyšel pouze v Čechách. Britskému nakladateli se kniha líbila, ale zahradního trpaslíka chtěl vyměnit za jiného hrdinu, který by byl Angličanům bližší. Petru Horáčkovi se ale na knize nechtělo nic měnit, a tak na nějakou dobu skončila v šuplíku. Díky Tereze Booth, ilustrátorce a majitelce knihkupectví (a právě

založeného nakladatelství) specializujícího se na kvalitní českou i zahraniční literaturu pro děti, se podařilo tuto knihu (i se symbolickým věnováním „Všem mým dobrým rodákům“) oživit.

V současné době knihy Petra Horáčka vycházejí ve Spojených státech, Německu, Francii, Španělsku, Jižní Koreji či Japonsku. *Nový domek pro myšku* byl v Holandsku (po překladu) zvolen Obrázkovou knihou roku 2008. *Husa Liza* získala v USA několik významných knižních ocenění a kniha *Papuchalka Petr* byla nominována na prestižní anglickou cenu The Kate Greenaway Medal.

Čím to je, že si sympatický výtvarník, tatínek dvou holčiček, získal takovou oblibu dětských čtenářů a jejich rodičů i chválu a ocenění odborníků?

Knihy Petra Horáčka jsou rozmanité, jsou bláznivé, vtipné i dojemné. Jeho hrdinové, ať už je to malá nebojácná myška, nemluvný trpaslík nebo osamělý tučňák,

jsou dětem blízcí. Malí čtenáři se s nimi dobře ztotožňují, drží jim palce, napodobují je, rádi se k nim vrací. Výtvarník svým čtenářům rozumí, ne nadarmo s dětmi často pořádá besedy a workshopy, jezdí na knižní festivaly. Rád se také inspiruje dětskými kresbami. Rozmanité jsou i jeho ilustrace. Petr Horáček nezapře svou malířskou minulost. Je znát, že barvy a struktury jsou mu blízké, nevyhýbá se ale ani grafickému, více kreslířskému stylu. Rád techniky kombinuje.

Důležitý pro něj není jen příběh a ilustrace, ale také to, jak s knihou může čtenář pracovat. Petr Horáček knihu vnímá jako výtvarný objekt, a proto v jeho knihách pro nejmenší mají tak důležitou roli již zmiňované zpestřující prvky, tvarované stránky, průhledy nebo otevírací okénka.

Na knihách Petra Horáčka je také znát radost z tvoření. Jeho knížky jsou hravé, akční, radostné, zároveň ale srozumitelné a nepodbízívé.

DÍTĚTI STAČÍ UKÁZAT PAPUCHALKA JEN JEDNOU...

Rozhovor s Petrem Horáčkem

S Petrem Horáčkem jsme se domlouvali, že bychom se mohli setkat na květnovém Světu knihy v Praze, kam měl namířeno. Do své rodné země se ostatně poměrně často a rád vrací. Několikrát dokonce ze svých knížek osobně předčítal malým návštěvníkům Městské knihovny. Koronavirová epidemie se ale prohnala světem, přinesla nová pravidla a také zrušení většiny jarních akcí. S výtvarníkem jsem si tedy popovídal pouze na dálku přes e-mail. Petr Horáček mi prozradil, že má najednou prázdný diář a spoustu času, a tak dodělává vše, co slíbil a nestíhal, a po dlouhé době má také čas namalovat si něco jen tak pro radost.

Kniha *Dlouhá cesta*, o trpaslíkovi, který putuje světem, Vám prý dlouho ležela v šuplíku. Hrdina této poetické knížky, malý zahradní trpaslík, by podle anglického

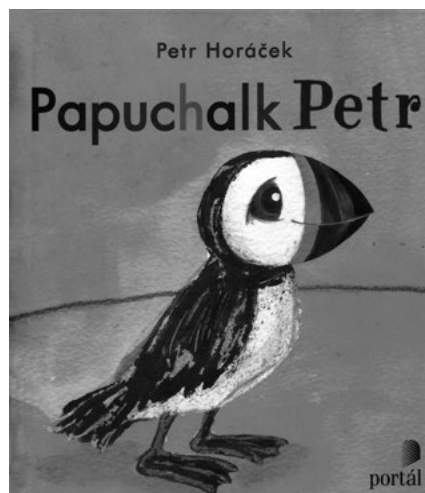
nakladatele neměl u ostrovanů příliš velkou odezvu. Navrhoval Vám tedy trpaslíka zaměnit za jinou postavu. Kniha nakonec vyšla bez úprav v malém českém nakladatelství... Je to tedy příběh s dobrým koncem. Řekl byste, že je některá z Vašich knih zase naopak příliš „britská“ a nerezonovala by u českých čtenářů? Při čtení vaší otázky jsem se musel poušmát, protože se mi občas stane, že mi v Británii někdo řekne, že ty moje knížky jsou „takové hodně české“. Snad jen při vydání knížky *Puffin Peter* (*Papuchalka Petr*) jsem si říkal, že tahle knížka asi v Čechách nevyjde. Ptáčka papuchalka zná v Británii skoro každé malé dítě, protože papuchalky žijí okolo Britských ostrovů. Mají velké barevné zobáky, velké oči, oranžové nohy a černobílá peříčka. Jenže kdo zná v Čechách papuchalku? No a vidíte, zmýlil jsem se. *Papuchalka Petr* v Čechách vyšel a zdá se, že

s tím není vůbec žádný problém. Mimochodem s příběhem zahradního trpaslíka Františka (*Dlouhá cesta*) jsem to ještě nevzdal. Nedávno jsem knížku dal své agentce a doufám, že se jí podaří anglického vydavatele sehnat.

Když knížky vytváříte, snažíte se, aby byly „internacionální“, srozumitelné pro děti napříč kontinenty? Sledujete osudy svých knižních hrdinů? Máte vypozerované, jestli čtenáři na Vaše příběhy reagují obdobně ve všech zemích, kde jste měl možnost knihy osobně představit?

Takhle by pracovat asi ani nešlo. Psaní knížky musí bavit především mě. Věřím, že děti jsou všude na světě stejné, stejně zvědavé. Musíme si uvědomit, že dítě je připravené vstřebávat nové informace každý den, každou hodinu, každý okamžik. Dítěti stačí

například ukázat papuchalka jen jednou, vysvětlit mu, co to je za ptáčka, a dítě to přijme jako hotovou věc. Je to jen jedna z dalších nových informací.



Dnes již patříte k zavedeným autorům dětských knih, nakladatelé jsou ochotni Vám vydat i knihu s „nepopulární“ hrdinkou (The Fly / Moucha)... Když Vám ale před lety velké nakladatelství odsouhlasilo první knížku, musel to být, obzvláště pro nerodilého Angličana, velmi euforický pocit...

To byl. Já měl představu, že budu psát a ilustrovat knížky pro děti. V Anglii jsem v té době žil čtvrtým rokem. Moje angličtina nebyla dobrá a o ilustrování knížek jsem nevěděl nic. Jenže mi nikdo, včetně mé ženy, neřekl, že jsem blázen. Když se nakladatelství Walker Books rozhodlo vydat mi první malou knížku *Strawberries are Red*, pozvali mě do nakladatelství. Vydavatel mi nabídl smlouvu. To překvapení na mě muselo být asi vidět, protože mi nakladatel sám nabídl, že si můžu z jeho kanceláře zatelefonovat. Možná si myslel, že zavolám své agentce nebo něco, ale já agentku neměl a zavolať jsem Claire, své ženě. To byl moc fajn pocit.

Vaše knížky slavily úspěch a získaly řadu ocenění nejprve v zahraničí, k českým čtenářům doputovaly s několikaletým zpožděním... Připomnělo mi to osud obrazových průvodců výtvarníka Miroslava Šaška. Jeho po takřka celém světě proslulá série knih *To je...* se českého vydání dočkala až po několika desítkách let. Znáte jeho knihy? Jsou Vám jeho humor a výtvarný styl blízké?

Myslím, že v tomto směru jsem měl přece jen více štěstí než pan Šašek. Já jsem tak dlouho na své první české vydání čekat nemusel. Ale je pravda, že mi bylo v té době líto, že nemůžu svým kamarádům, kteří měli stejně jako já malé děti, dát české vydání svých knížek. Knihy Miroslava Šaška znám a upozornil mě na ně kdysi můj editor. Byl překvapený, že jsem o nich nevěděl. Jak bych ale mohl, já se narodil v komunistickém

Československu. Práce Miroslava Šaška je víceméně nadčasová. Jeho knížky budou vypadat krásně i za desítky let.

Po přestěhování do Velké Británie bylo pro Vaše výtvarné nasměrování zásadní setkání s hravými knihami amerického autora dětských knih Erika Carla...

Hledal jste pro svůj výtvarný styl inspiraci i v knihách, které jste měl rád jako malý kluk?

Je pravda, že knížka Erika Carla *Tuze hladová housenka* mě nadchla a inspirovala k tomu, abych sám začal psát a ilustrovat knihy pro děti. Občas se stane, že někdo zmíní Carla v souvislosti s mými ilustracemi. Já sice hodně pracuji s koláží, s potištěným, malovaným papírem, který si předem připravím, ale na rozdíl od Carla, který své nádherné ilustrace celé kolázuje, já používám více kresbu, malbu a monoprint. Koláž je jen jednou ze součástí mé práce. Ta podobnost ale bude asi v našem společném zájmu o barvu a texturu.

S hledáním výtvarného stylu je to složitější. Nechat se inspirovat, všimnout si, je asi dobré a přirozené, ale hledat si styl je nesmysl. Výtvarný styl si musí najít vás – a to trvá nějaký čas. Pakliže člověk nebude pracovat s naprostou poctivostí a upřímností k sobě samému, stane se jen otrockým plagiátorem někoho jiného. To platí v každém uměleckém směru.

Proč knihy Erika Carla vypadají, jako by je vydal včera, a to přesto, že vyšly před padesáti lety? Protože se nesnažil kopírovat nikoho jiného. Pracoval s lehkostí a upřímností, prostě si hrál. Originalita je spojena s poctivostí a s pracovitostí umělce.



Občas se setkávám se studenty ilustrace. Ti to mají někdy těžké, protože jsou pod různými tlaky profesorů a škol a často, ve snaze zavděčit se, adoptují něčí styl. V oboru ilustrace je to stejné jako v každém jiném uměleckém směru. I ilustrace podléhá módnosti. Takový student pak musí vynaložit velké úsilí zbavit se toho, co se ve škole naučil.

Pamatuji si, jak v době, kdy na UMPRUM učil pan Šalamoun, se spousta lidí snažila ilustrovat jako on. Byla to pochopitelně katastrofa, protože Jiří Šalamoun je jen jeden. Podobně tomu bylo v Anglii, kde se hodně studentů zhlédlo v Oliveru Jeffersovi.

Začal jste tvořit na „rodičovské dovolené“. Četl jste svým dcerám kromě vlastní tvorby také některé z knížek, se kterými se malí čtenáři v Čechách setkávají už po několik generací? Jsou ve Vaší britsko-české domácnosti známé i „nestárnoucí“ knihy s ilustracemi Josefa Lady, Ondřeje Sekory, Jiřího Trnky, Heleny Zmatlíkové...?

Josefa Ladu holky určitě poznají, protože Lada je můj oblíbený malíř. Mám rád jeho ilustrace, ale hlavně malby. Krtečka holky také znají. Tedy toho pravého krtečka, než se stihl, po smrti pana Milera, setkat s pandou a než se naučil huhňat nesmysly.

Texty knížek pro nejmenší čtenáře vypadají jednoduše, krátké stručné věty, sem tam citoslovce... Zdání ale klame, a pokud vím, tyto zdánlivě jednoduché texty za sebou ukrývají nekompromisní škrtání a téměř cizelérskou práci se slovy a také úzkou spolupráci autora s editory. Jak jste spokojený s českými překlady? Měl jste možnost do překladů zasahovat, podílet se na nich?

Tak to máte pravdu, udělat dobrý text k obrázkové knížce opravu trvá dlouho a zahrnuje to hodně škrtání a přepisování. Důvěra a spolupráce s dobrým editorem je nesmírně důležitá. Já jsem si uvědomil, jak obtížný překlad obrázkové knížky může být až v momentě, kdy mi měla vyjít první knížka v češtině. U prvních knížek jsem

vlastně jen dělal úpravy existujícího překladu, teprve později jsem začal překlady dělat sám společně s editorem. Během vydávání *Dlouhé cesty* jsem se seznámil s Martinou Wacławicovou, která nám s českým textem pomáhala. Martina pracuje v Ústavu Českého národního korpusu. Čeština je nejen její obor, ale i velká záliba, sama



má dvě děti a velký zájem o dětské knížky. A kromě toho také překládá. Pracovat na překladech s Martinou je velká radost a oba nás to baví. Já osobně jsem se od ní hodně dozvěděl a naučil.

V Anglii žijete již přes dvacet let. Když knížky vymýšlíte, přemýšlíte o textu již v angličtině, nebo Vám nápady ještě naskakují v rodném jazyce? Pro dětské knihy je poměrně důležitý rytmus, drobné jazykové hříčky...

O textu přemýšlím a píšu ho v angličtině. Je to tak, jak říkáte. Rytmus textu a jazyk celkově jsou v obrázkové knížce velmi důležité.

V anglické verzi knihy Modrý tučňák získá hrdina kamarádka, v českém vydání kamaráda. Byl důvod pro tuto změnu pohlaví lingvisticky? „Malá tučňačka“ zní o poznání kostrbatěji než „malý tučňák“. Bylo zapotřebí při překládání Vašich příběhů udělat více takovýchto úprav a kompromisů?

Modrý tučňák je jedna z mých knih, která mi dala opravdu hodně práce. Ta kniha má asi šestnáct verzí. Ty poslední si mohou být hodně podobné, ale rozdíl mezi první



a poslední verzi je velký. Během psaní *Modrého tučňáka* jsme měli s mými dvěma editory hodně sezení a já těch kompromisů

musel udělat několik. Některé větší a některé menší. Postavička malého tučňáka byla původně opravdu napsaná jako kluk, ale během jedné takové schůzky se mě zeptali, jestli by to nemohla být spíše holčička. Nakladatelé mají rádi, když je v knížkách genderové vyvážení. Chtějí, aby se v knize našli jak kluci, tak holky, a tak jsem jim to odsouhlasil. Možná jsem už byl příliš unavený, ale říkal jsem si, že je to v tomto případě vlastně jedno. V anglickém textu to nijak nepřekáží. Jedná se jen o jedno slovo a samotný text to nijak nenarušuje. S českým překladem to bylo ale složitější.

Co se mi na knize *Blue Penguin* líbí, je to, že se mi snad povedlo napsat text tak, že jakoby plyne. Bez příliš velkých emocí. Tu náladu v knize obstarávají ilustrace. Chtěl jsem, aby i český text *Modrého tučňáka* byl takový.

Při přípravě českého vydání mi byl předložen český překlad, kde byla i „tučňáččí holčička“. To prostě nejde. Text v obrázkové knize by měl být jako poezie nebo hudba. Musí znít dobře.

Nemám také rád, když se děti poučují, když se na ně šišlá a když jsou texty ufnukané, což se v českých knížkách děje celkem často. Myslím, že tučňák je *ten* tučňák a dětem je víceméně jedno, jestli je to kluk, či holka. V tomto případě to na příběh žádný vliv nemá. Ale zabývali jsme se i jinými problémy. Já například vím, proč chci mít v textu malý tučňák a ne tučňáček, proč je modrý tučňák modrý tučňák, a ne třeba Modráček.

Zmínil jsem ale tu náladu v textu knihy, kterou jsem chtěl zachovat, a doufám, že se nám to s Martinou podařilo.

Vaše knihy získaly řadu ocenění nejen ve Velké Británii, ale i v jiných zemích... Které knihy si ceníte nejvíce Vy osobně, která patří k Vaším nejmilejším?

K *Modrému tučňákov* mám hodně osobní vztah a určitě patří k těm knížkám, z kterých mám radost, ale nejmilejší? To bude asi

Elephant (Slon). Ten sice žádnou cenu nedostal, ale moc mě bavilo na něm pracovat. Vznikl s velkou lehkostí na základě jedné mé kresby. Byl na ní kluk, který se snaží přivést si domů slona.

Knížka *Elephant* byla částečně inspirovaná mou dcerou Terezou. Ta jako malá měla imaginárního přítele. V jejím případě to byla černá liška. Pak se mi do ilustrací povedlo také propašovat kopie kreseb mé mladší dcery Cecilie. Konkrétně její tygry. Líbilo se mi, jak kreslí pruhy přes obličej tygrů. *Slon* v Čechách ale nevyšel.

Poměrně pravidelně se vracíte do Čech, stiháte sledovat tvorbu českých ilustrátorů a ilustrátorek?

Abych řekl pravdu, o tom, co se ve světě ilustrace děje, ať už v Čechách, nebo ve světě, vím málo. Ono je velmi snadné, aby se člověk do něčeho zakoukal, a než se naděje, už to kreslí. V minulosti se mi stalo, že jsem něco skicoval s radostí, jak mi to jde od ruky, a najednou jsem si uvědomil, že jsem to už někde viděl.



Ale mám samozřejmě v Čechách dva tři obchody, kam vždy zajdu a s radostí se podívám, co nového vychází. Nakladatelství Baobab, Běžlička nebo Meander vydávají krásné knížky.

Vždycky si říkám, jak úžasný je český design a česká ilustrace. Kolik neuvěřitelně šikovných lidí se ilustraci věnuje. České knížky pro děti jsou rok od roku krásnější. To je dobře. Česká ilustrace má ve světě velkou tradici a uznání.

Děkuji za rozhovor.

S Petrem Horáčkem rozmlouvala
Kristina Procházková

MEZI PRAHOU A PAŘÍŽÍ

Červené klubíčko a jiné světy Kateřiny Bažantové Boudriot



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

Českých výtvarníků, kteří odešli do světa, často opustili již slibnou kariéru a museli začít zase od úplného začátku, není málo. Podobně jako Petr Sís svými originálními autorskými knihami „dobývá“ svět z Ameriky, z Velké Británie si čtenáře podmaňuje Petr Horáček, ve Francii se dokázala prosadit ilustrátorka Kateřina Bažantová Boudriot.

Na podzim roku 2019 vyslalo nakladatelství Albatros do světa *Červené klubíčko*, knihu spisovatelky Ireny Hejdové a výtvarnice Kateřiny Bažantové Boudriot. Albatros, nakladatelství s více než sedmdesátiletou historií, vydává desítky knih ročně. Kromě reedic klasiků dětské beletrie, to často bývají knihy populární nebo i s komerčním potenciálem. V případě *Červeného klubíčka* se ale nakladatelé nebáli zariskovat a více experimentovat. Díky tomu vznikla kniha „pro dobrodruhy od pěti let“, kniha literárně i výtvarně originální, nápaditá a současná.

Dvojčata Mia a Max jsou na prázdninách u své milé babičky, která umí dělat báječné kakao a palačinky a vyprávět strašidelné pohádky. Když jedné noci babička zmizí od nedopletené šály a zůstane po ní jen neposedné červené klubíčko, Mia s Maxem se jí vydávají hledat. Na cestě tmavou nocí a temným lesem je čeká mnoho překážek a překvapení, a než babičku najdou a „zachrání“, budou se muset vypořádat s vlastními strachy.

Knih o dětském strachu a o jeho zvládání vzniklo v poslední době vícero (mj. již starší *Už se nebojím tmy* od výtvarníka Vhrsti, dále např. *Nebojím se tmy* od Heleny Haraštové nebo překladová *Já už se nebojím* od Elisendy Rocy). *Červené klubíčko* scénáristky a dramaturgyně Ireny Hejdové, která se psaním beletrie rozhodla přerušit poněkud

frustrující etapu nerealizovaných scénářů, se dozajisté zapíše mezi ty zdařilejší.

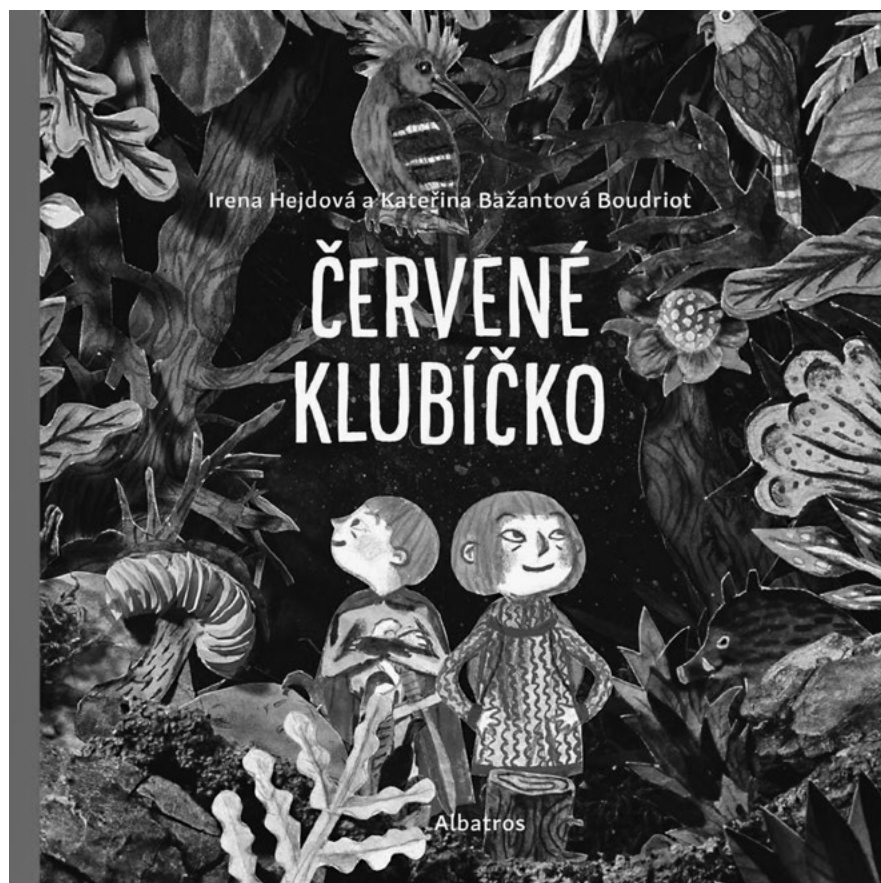
Irena Hejdová (nar. 1977) je autorkou scénáře oceňovaného filmu *Děti noci* a dokumentárních cyklů *Čtyři v tom* a *Navždy svoji*, s režisérkou Lindou Jablonskou se podílela na filmu *V nejlepším zájmu dítěte*, ale publikuje i povídky. *Červené klubíčko* je ale její první samostatná kniha a také první nakročení do světa dětské literatury. (A zdá se, že ne poslední. Má rozepsaný dobrodružný román pro starší děti.) K sepsání lehce strašidelného příběhu nejen o překonávání strachu a hledání ztracené babičky ji inspirovaly vlastní školou povinné děti, skuteční Mia a Max. Kniha měla dvojčatům, která v době vzniku knihy nastoupila do první třídy, usnadnit a zpříjemnit čtenářské začátky.

Práním obou autorek bylo vytvořit knihu, která se dětem bude dobře číst. Typografka Veronika Kopečková se s tímto zadáním vyrovnala dobře. Dostatečně veliké písmo,

text rozčleněný do přehledných odstavců a výrazné, barevně odlišené písmo u zásadních informací a emocionálně zbarvených zvolání jsou pro čtenáře začátečníky ideální.

Ireně Hejdové se podařilo napsat příběh ze života současných dětí, který je živý, napínavý, a navíc také interaktivní. Autorka vtahuje čtenáře do děje, vypravěč se na ně obrací a žádá je o pomoc, čtenáři pomáhají najít Mie a Maxovi správnou cestu v bludišti vesnických domků a v podzemních chodbách, odhalují rozdíly mezi obrázky, uklízejí odpadky. I díky těmto drobným, pro malé čtenáře jistě zábavným úkolům, se děti nenásilně dozvídají, že odpadky do lesa nepatří a o přírodu je důležité pečovat a chránit ji. Ekologické poselství knihy ilustruje také souboj hrdinů se strašlivou příšerou, ze které se nakonec vyklube jen odhozená pet lahev.

Irena Hejdová má dobře odposlechnutý jazyk nejmladší generace, v textu nepoužívá jen spisovnou češtinu, nebojí se hovorových výrazů a obecné češtiny v přímé



řeči. *Červené klubíčko* proto nepůsobí strojeně. V textu převládají dialogy a děj plyne ve svižném tempu. Mia s Maxem se neustále pošuchují a hecují a díky tomu se jim daří překonat strach ze tmy, ze skákání ze skály, z muchomůrky, mravenců nebo světlušek.

Pro směřování *Červeného klubíčka* do jeho úspěšné finální podoby, byla zásadní dvě rozhodnutí. První rozhodnutí učinila výtvarnice Kateřina Bažantová Boudriot. Text Ireny Hejdové ji oslovil natolik, že se rozhodla upustit od původně zamýšlených minimalistických ilustrací (červené klubíčko na černém pozadí) a „utéct od počítače“ do terénu, experimentovat s materiály. Experimentování se nakonec protáhlo na téměř pětíměsíční projekt, na který si ilustrátorka udělala prázdniny ve svém volném čase.

Druhý moment nastal, když Irenu Hejdovou a editorku Albatrosu Štěpánku Paškovou první ukázky ilustrací nadechly natolik, že Kateřině ponechaly volnou ruku a velkorysý prostor pro nerušené tvoření. Irena Hejdová dokonce ve prospěch ilustrací proškrtala a zkrátila svůj text.

Kateřina Bažantová Boudriot (nar. 1976) již nějaký čas žije a tvoří ve Francii, kde už je zavedenou ilustrátorkou dětských knih a knižních obálek. Její nezaměnitelný rukopis mohou znát i čeští čtenáři, některé její francouzské knihy vyšly i v českém překladu. Podobně jako pro Irenu Hejdovou, i pro Kateřinu Bažantovou Boudriot je *Červené klubíčko* „prvotinou“, je to její první původní česká kniha pro děti. Čtenáři, kteří znají její starší tvorbu (např. výtvarné zpracování české edice *Hry o trůny*, knižní přebaly pro *Řeky Londýna* Bena Aaronovitche, *Kočku na cestách* od Hiro Arikawy nebo *Velké dobrodružství* Alana Fourniera), si při nahlédnutí do její nové knihy pro děti budou připadat jako v jiném vesmíru. Počítačově uhlazené, precizně elegantní ilustrace vystříhávaly neučesané akvarelové kresbičky, vystříhované lesní bytosti, mech, šišky, klacíky a mnoho dalších přírodnin.

„Na ilustrování *Červeného klubíčka* pro mě bylo nejdobrodružnější, nejnapiňavější a nejzábavnější, že díky zvláštní technice, kterou jsem použila, mi ilustrace pod rukama vznikaly převážně cestou pokusů, omylů a „vynálezů“. Snad žádnou stránku jsem totiž nakonec nerealizovala tak, jak jsem si ji na zpočátku v náčrtníku naplánovala. Na stole mi Klubíčkový svět vznikl ve spontánním kutilském osvětlení. Hodně to záviselo na tom, co za nové přírodniny jsem potkala po ránu na cestě do atelieru nebo co jsem pokazila a pokusila se naštváně rozstříhat. Často se takhle stránka sama ožila a zázračně začala fungovat, i když jinak, než jsem měla původně v plánu.“ (Facebook *Červené klubíčko*, 9. 10. 2019)

Ilustrace pro knihu vznikaly technikou dioramat. Vystříhované části kreseb jsou v několika vrstvách nad sebou rozložené na sklech a nafocené seshora. Ilustracím toto nasnímáním dodává prostor a oživuje jejich stíny. Obrázky nočního lesa, kterým malí hrdinové putují, díky této působivé technice vypadají jako divadelní scény. Pro malé čtenáře příjemně tajemné a přiměřeně strašidelné.

Výtvarnice přirovnává vznik knihy k návratu do dětství, k jeho objevování a experimentování. Netradiční technika focených dioramat ji zase navrátila do doby studií na vysoké škole. Kateřina Bažantová Boudriot vystudovala animovaný film na VŠUP a již během studií obdobná prostorová dioramata v krabicích ráda vytvářela. Připravit celou knihu v takovéto podobě ji lákalo delší dobu.

Jistě i díky této originálně zvolené technice kniha i půl roku po vydání žije svým životem. Autorky pořádají workshopy ve školách a školkách. Děti si poslechnou ukázky z příběhu a z vystřihovacích omalovánků, které výtvarnice nakreslila jako doplněk ke knize, a z nasbíraných přírodnin si mohou sestavit vlastní strašidelný les.

Kateřina je mnohostranná a talentovaná výtvarnice, kromě ilustrování knih kreslí animované znělky, spolupracuje s divadlem Vosto5, je členkou výtvarné skupiny HURA Collective. Spolu s ostatními členy a se svým bratrem (mj. také výtvarníkem a autorem řady komiksů) Janem Bažantem (známým spíš pod pseudonymem Hza Bažant) založili a od roku 2008 provozovali galerii a sitotiskové studio Hygienická Stanice na pražských Vinohradech.

Před osmi lety se Kateřina přestěhovala za svým manželem do Paříže a svou výtvarnou kariéru si v nové zemi musela vybudovat od úplných počátků. Než se zase mohla věnovat knižní ilustraci na plný úvazek, psala krasopisné vývěsní tabule nebo kreslila módní ilustrace. Její dlouholetou zálibou jsou antropomorfizované psí portréty. Pod značkou United Kingdog vytváří série velkoformátových plakátů ze smyšleného psího světa Bark Empire. V poněkud uhlazenější, počítačově zjednodušené verzi představila psí podobizny v knize *Avis de Recherche* (2018), v českém překladu *Případy detektiva Ťopa* (Argo, 2018).

Soukromý detektiv kocour Ťop v psích převlecích („Psi nikoho nezajímají, to ví každé malé kotě. A taky se vetrou všude.“) spolu se čtenáři pátrá po mumii Tutanchamona v Káhiře, deštníku ukrývajícím tajné vojenské dokumenty v Londýně, saxofonu v New Yorku, dortu v Paříži, papoušku v Riu, ztraceném kotěti v Tokiu a uprchlém lvu Švejkovi v Praze. Co země, to jiná podoba, jiný převlek. Detektiv Ťop na sebe bere podobu

faraonského chrta, kavalíra španěla, foxhouna, francouzského buldočka, brazilské fily, japonského šiba inu a českého teriéra.

Případy detektiva Ťopa je útlá, ale akcí nabitá kniha. V původní francouzské verzi ilustrace doprovázely krátké texty se slovními hříčkami, jejichž autorkami byly editorky nakladatelství, pro které kniha vznikla. Tvůrčí tým českého vydání (Richard Podaný, Tereza Verecká, Richard Klíčník) tyto poetické texty po svém přebásnil a touto vtipnou, částečně rýmovanou „slam poetry“ knize dodal nový rozměr.

Kniha má poměrně nezvyklý, na výšku podlouhlý formát. Ilustrace jsou bohaté na detaily, každou metropoli reprezentují nejvýznamnější stavby a atributy města (Prahu např. Pražský hrad, metronom na Letné, Žižkovská věž či Pražské jezulátko).

Kromě *Případů detektiva Ťopa* (a výše zmíněné edice *Hry o trůny*) vyšla Kateřině Bažantové Boudriot pod hlavičkou nakladatelství Argo ještě autorská světélkující kniha *Dans la nuit il y a...* (2017), v českém překladu *Co skrývá noc* (2018). Pro dětské čtenáře velmi atraktivní a zábavná kniha. Po nasvícení baterkou z původních ilustrací vystupují nové překvapivé obrázky.

K dalším tvůrčím oblastem Kateřiny Bažantové Boudriot patří kreslení komiksů. Komiksoví fanoušci ji budou znát pod pseudonymem Ktaiwanita. I v tomto převážně mužském oboru se dokázala prosadit, v roce 2012 byla na festivalu Komiksfest oceněna cenou Arnal a za komiks o psím detektivovi *Pippo a Zlatý brouk* (Labyrint 2012) získala o rok později cenu Muriel.

Spolu s dalšími mladými výtvarnicemi se podílela také na druhém komiksovém ztvárnění Erbenových balad. Komiksová *Kytice* (Transmedialist, 2016) vyšla ku příležitosti 205. narozenin Karla Jaromíra Erbena. Temné, až hororové balady ke komiksovému zpracování takřka vybízejí a je vidět, že i po více než sto padesáti letech od prvního vydání jsou pro dnešní čtenáře a výtvarníky stále přitažlivé. Každou z balad ilustroval jiný autor, výtvarná zpracování básní jsou žánrově rozmanitá, od dobového ztvárnění až po sci-fi fantazii. Civilně pojatá a do současnosti zasažená Dceřina kletba v podání Kateřiny Bažantové Boudriot patří k těm nejzdařilejším.

V současné době výtvarnice pracuje na ilustracích ke knize ze začátku dvacátého století od anglické spisovatelky Frances Hodgsonové-Burnettové *Tajná zahrada* (*The Secret Garden*, 1911). Kniha by měla vyjít koncem roku v nakladatelství Leda a pro své ilustrace zvolila Kateřina Bažantová Boudriot opět jako u *Červeného klubíčka* techniku vystřihované koláže a focených dioramat.

ERIC CARLE A REPOLELO

Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky

Kdo se někdy – většinou díky vlastním dětem – zabýval produkcí leporel u nás, jistě ví, že k jedné kvalitní knize je třeba se prodrat kily, či možná tunami braku. Jak výtvarného, tak literárního. Možná je to jedno, děti přeci ocení jednoduchost, přehlednost, možná barevnost..., text v leporelech je spíše nezajímá a jde přeci o to je hlavně na chvíli zabavit. Komu to ale jedno není, chce, aby se i nejmenší děti potkávaly s ukázkami kreativity, respektující a důmyslné komunikace se zachováním oné potřebné srozumitelnosti, kdo se sám chce knížkou se zalíbením pročítat a třeba si i užívat text, který dětem možná cele dojde až později..., pro toho jsou určena následující doporučení.

Vedle téměř osamocené práce nakladatelství Běžíliška, které na poli leporel dělá osvětu, či snad přímo očistu, a malých výjimek z Albatrosu nebo třeba Paseky, je potřeba zmínit dva výrazné počiny minulých let.

Prvním z nich je vydání tří knih Erika Carla konečně přeložených do češtiny. Jeho *Tuze hladovou housenku*, totální světovou klasiku, si už mnozí rodiče oblíbili díky její dostupné anglické verzi. Kromě jejího překladu máme teď ještě k dispozici knížky *Oð hlavy až po paty* a *Kam to koukáš, medvěde?* To vše z nakladatelství Zelený kocúr.

Eric Carle je americký výtvarník (nar. 1929 v New Yorku), autor či ilustrátor asi sedmdesátky knih pro děti. První začaly vycházet již v 60. letech, nejnovější vyšla letos. Je nositelem mnoha amerických i světových cen a (spolu se svou ženou) zakladatelem muzea obrázkové knihy – The Eric Carle Museum of Picture Book Art (Amherst, Massachusetts).

Autorský styl Erika Carla je originální, snadno rozpoznatelný, plný výrazných barev a stylizovaných tvarů. E. Carle využívá po celou svou kariéru techniku koláže. Jeho obrázky vznikají skládáním výstřižků z malovaných ploch s nejrůznějšími strukturami a vzorci, vytvářenými tahem štětce, kreslením do mokré barvy apod. Na internetu lze dokonce najít četné návody jak malovat ve stylu Erika Carla („Eric Carle Painting Technique“), které hojně využívají učitelé po celém světě. Pro práci s dětmi je bezesporu zábavnou přidanou hodnotou, když se ve svých obrazech mohou přiblížit svým oblíbeným knížkám. Stejně jako *Tuze hladová housenka* i další knihy E. Carla fungují jako hračky a vedle textu a obrázků nabízejí hru s perforovanými či jinak pojednanými stránkami, zvukem apod. Nutno podotknout, že je až překvapivé, jak moderně působí knihy staré až půl století.

Tuze hladová housenka (*The Very Hungry Caterpillar*) vyšla již v roce 1969 coby teprve druhá Carlova autorská kniha a dodnes je jeho knihou ze všech nejuspěšnější, přeloženou do více než padesáti jazyků. V zahraničí lze kromě mnoha vydání knížky najít i Carlovu housenku coby hračku mnoha podob a materiálů či potisk snad úplně na všem, co může dítě potřebovat.



Existuje k ní ovšem také mnoho pracovních listů, hotových lekcí a jiných doplňkových materiálů. Knížka je dojemným minipříběhem housenky, která se narodí, má hlad, spoustu toho sní, zakuklí se a promění se v motýla. Nechybí jí vtip ani překvapivá pointa. To, co housenka sní, lze počítat – jedno jablko, dvě hrušky, tři švestky..., lze si na tom procvičovat dny v týdnu – v pondělí snědla jablko, v úterý hrušky... A lze tím také

prostrčit prstík, protože v každé potravíně zůstala dírkka. Tento detail děti snad nikdy neomrzí. Přitom není samoučelný. Je pevně spjat s příběhem a hlavní hrdinkou.

Knížka *Oð hlavy až po paty* (*From Head To Toe*, 1997) představuje na každé dvoustraně jedno zvíře a jedno dítě v pohybu. Zvíře ukazuje svůj typický pohyb – kočka ohýbá hřbet, krokodýl se vlní v bocích atd. – a dítě ho napodobuje. Kratičké textové doprovod jen v dialogu popisuje situaci: Jsem žirafa a ohnu krk. Dokážeš to taky? – Taky to dokážu! Jen poslední dvojice – vtipný detail – si role vymění, papoušek naopak napodobuje dítě. Knížka je tak logicky výzvou k pohybu



dětského čtenáře. Podle autorových slov je dokonce přímo inspirována názvy zdravotních cviků, doporučených mu lékařem. Zkušenost ovšem říká, že nejvíce se při čtení knihy pohybuje čtoucí dospělý k opakovanému pobavení dětského posluchače. Což jistě žádnému unavenému dospělému neubliží, ba právě naopak.

Kam to koukáš, medvěde? (*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See*, 1967) je úplně první knihou, kterou Eric Carle ilustroval. Autorem textu je Bill Martin Jr. Na každé dvoustraně knížky najdeme jedno zvíře, někdy tradičně, jindy netradičně zbarvené (hnědý medvěd, červený ptáček..., modrý kůň, fialová kočička). Poslední tři

dvoustrany se však liší. Na jedné jsou děti, na druhé paní učitelka, na třetí jsou zobrazena všechna zvířátka a lidé ještě jednou pohromadě. Text velmi jednoduše odkazuje vždy stejným způsobem od jednoho obrázku ke druhému. Knížka pochopitelně pomáhá při prvním poznávání zvířátek, učení se jejich zvukům, ale také při poznávání barev.



V tomto případě však radost nad českým vydáním značně kalí český překlad Ondřeje Mrázka. Zatímco anglická verze je pravidelná, rytmická, zpěvná a velice jednoduchá, české verzi všechny tyto vlastnosti chybí. Mezi původním „Brow bear Brown bear what do you see – I see a red bird looking at me“ a českým „Kam koukáš hnědý medvěde? Já to chci říct mámě. Vidím ptáčka červeného, který kouká na mě“ je nebetyčný rozdíl, podle mého názoru nezapříčiněný pouze rozdílností obou jazyků (i když samozřejmě i ten hraje roli). Český překlad přidává slova a s nimi významy, používá archaických spojení „na medvěda hnědého, na ptáčka červeného...“, slovo *teacher* jednou překládá jako „teta ze školky“, podruhé jako „paní učitelka“, ačkoli slovo dokonce označuje totožně vyhlížející obrázek... A hlavně mu chybí „řkadlový“ charakter. Zaspívá ho s dětmi tak, jak si na Západě rodiče a učitelé zvykli do dělat s originální verzí, by pravděpodobně moc nefungovalo. Tím je kniha zbavena poloviny půvabu. V tomto případě tedy doporučuji opatřit si původní anglickou verzi, jak to činili rodiče a učitelé dosud, a k přínosům knihy přidat rychle a snadno osvojená anglická slovíčka.

I přes tento fakt je skvělé, že se u nás knihy Erika Carla mohly konečně dostat do širší distribuce a širšího povědomí a nelze než si přát, aby se k nim brzy přidala další díla tohoto zásadního autora dětské literatury.

Druhou radostnou novinkou je nová edice **REPOLELO** – přehozená písnička nejsou chybou – nakladatelství Meander. Od roku 2019 iniciuje nakladatelství vznik původních českých leporel se zapojením významných českých spisovatelů, básníků a výtvarníků, ale i umělců nové generace. Ačkoli zde jistě najdeme kousky nám více či méně blízké, jako celek lze edici vnímat jako velký krok, který zasluhuje potlesk a jasot.

Formát, pro všechny knihy edice zatím totožný, není klasickým leporelem, tedy knihou, jejíž stránky jsou lepeny do pásu a skládány do harmoniky. Jde o knížky z tvrdého papíru, velikosti A5, na šířku, lepené na jedné straně jako běžná kniha.

Ačkoli u žádné z knih není stanovena čtenářská věková kategorie, lze je řadit podle odhadovaného věku čtenáře. Od těch, které lze nabízet dětem velmi brzy, ještě před prvním rokem, až po knihy téměř předškolní. Tak jsou uvedeny tituly na následujících řádcích. Toto řazení je ovšem skutečně zcela subjektivní, vyzkoušené jen na malém vzorku dětí, a je velmi dobře možné, že malí čtenáři sami by řadili jinak.

První vydanou knihou REPOLELA je *Plác! Tác! Bác!* **Daniely Fischerové**. V tuto chvíli obsahuje edice již tři díla této autorky, toto je však bezesporu určeno těm úplně nejmladším dětem cca od šesti měsíců věku a jejich rodičům (přídavek „a jejich rodičům“ si pro příště odpustíme, neboť u literatury tohoto typu se čtenář-rodič / dospělý rozumí tak nějak sám sebou).



Plác! Tác! Bác! nabízí velmi jednoduché říkanky, doplněné stručnou instrukcí, jak si s dítětem – či spíše ještě miminkem – při básničky hrát. Rozšiřuje tak rodičům repertoár pohybových básniček, který jinak sestává ze zlidovělých říkanek, předávaných z generace na generaci. Takové nové „paci paci pacičky“, mohli bychom říci. Verše využívají krátkých, často jednoslabičných slov, dobře fungují rytmicky, zvukomalebně a – včas objevené – se mohou opravdu stát součástí každodenních rituálů či her rodičů a dětí.

Ilustrace Jakuba Kouřila absolutně jednoduchost výborně doplňují. Pracují

s velkými plochami a absencí detailů a dekorů, na vždy jednobarevném pozadí volně spočívají maximálně stylizované tvary, často spíše siluety zvířat a věcí v převládající černé barvě, jakoby vystřižené z jednoho kusu papíru, žádná dvoustrana nevyužívá více než čtyři barvy. Kniha tak nejen výborně vypadá, je vkusná a nepodbízivá, ale navíc opravdu dokáže přitáhnout pozornost cílové „čtenářské“ skupiny.

Z kategorie knížek pro ty úplně nejmladší je tu ještě kniha *Tři naháči na tryskáči*, sbírka kratičkových rýmů předávaných mezi generacemi rodičů i dětí samotných, tedy vlastně lidové slovesnosti pro nejmenší. Navazuje tak na další tři knihy autorské dvojice **Jan Nejedlý** a **Jiří Plachý** *Mistr sportu skáče z dortu*, *Hororová čítanka* a *Malý*



humorista, které spojuje nejen hledání ve vodách živého dětského folkloru, ale i svérázný humor přítomný nejen ve výběru konkrétních ukázek, ale zejména v ilustracích a celkovém zpracování knih.

V tomto případě najdeme známé průpovídky jako „haló haló, co se stalo...“, „pověď se mi, bábovičko...“, „éro letí, nemá děti...“ ad. Autoři uvádějí, že u knížky děti „zažijí radost z toho, že se slova rýmuji...“ Tento záměr není vůbec špatný. Například dvoustrana, která rýmuje jména kamarádů, jako třeba Mareček páreček, Esterka baterka..., je přímo výzvou k vlastním hrátkám s rýmy, stejně jako například navržená jména hraček. Některé úlovky se zároveň zdají být v knize trochu zbytečné, nekorespondující s výše uvedeným záměrem autorů, jako jsou např. první dětská slova, zvuky věcí.

Autoři se rozhodně nesnaží o něžnou, elegantní či vzdělávací knihu, nevyhýbají se situacím na nočníku, na papíře trochu nepatřičně působícím průpovídkám jako „hamišánky papišánky“ apod. Ilustrace se nebojí velkých hlav, vykulených očí, expresivních pus, obrázkům hovínek či mimin s pindíky. Místy až „smajlíkovská“ poetika ilustrací, výrazná barevnost a jednoduché tvary mohou zároveň místy působit až podbízivě. Záleží na charakteru čtenáře, zda humor autorů přijme s nadšením či spíše

s rozpaky. Je však prověřeno, že nemluvíata si právě díky těmto vlastnostem s knihou rozumějí, zabývají se rády a opakovaně minimem na nočníku, řvoucím minimem s dudlíkem, vysmátým minimem stojícím na hlavě, trojicí rozjařených mimin na stylizovaném praseti... Lze tedy hádat, že s nimi kniha komunikuje jazykem, kterému rozumějí o věcech, které se jich týkají, a má tak v edici své neoddiskutovatelné místo.

Pro velmi malé čtenáře jsou určeny také dvě knihy uspávek. *Uspávanky a vstávanky*, další z knih **Danieli Fischerové**, je souborem drobných básniček před spaním a k dobrému ránu, místy opět doprovázené instrukcí ke hře s dítětem.

Ačkoli už se zde autorka nesnaží tolik hlídat jednoduchost slov, básničky jsou opět velmi prosté. Autorka si vystačí s několika verši a vlastně se zdá, že se vědomě nesnaží být ani třesku originální. Variuje známé uspávací motivy, spící zvířátka, citoslovce



tralali a tralala, hají hají hajají, pššš..., něžné uspávací „pokyny“, jako „spi, miminko moje, spi...“ – „A ty spinkej...“ atd. Účel knížky však činí takový přístup legitimním, ve své prostotě jsou básničky přístupné a dobře „použitelné“. Ze stejného důvodu knížka zároveň dobře slouží i jako výzva, kterou autorka vyslovuje na její zadní straně. Dodává rodičům odvalu, aby si sami vymýšleli vlastní jednoduchá říkadla v podobném duchu.

Ilustrace, tentokrát od **Marie Štumpfové**, i v tomto případě pracují nejen s tvarovou, ale hlavně barevnou střídmostí. V celé knize najdeme jen šest barev včetně bílé, které každá stránka využívá jinak pro podklad, obrázek i text. Převaha modré a starorůžové a absence černé dodává knize základní něžnou atmosféru.

Druhou „uspávací“ knihou je nedávno vydané *Počítání oveček* – německá lidová básnička o ovečkách, jdoucích po nebi až k branám ráje, kterou přebásnil **Radek Malý**. Refrén opět variuje tradiční uspávací popěvky, krátké sloky se rýmují jen občas, nevycházejí vstřícně očekávání říkankové pravidelnosti. To jim dává jakýsi prastarý a křehký charakter. Ovečky na ilustracích **Anny Neborové**

jsou vytvářené formou koláže, každá je z jiného druhu krajky či pleteniny, doplněná kresbou. Básničku doplňují obrázky o situa-



ci malého chlapce, který společně se svými dvěma hračkami zkouší ovečky spočítat, až nakonec usne. Motiv počítání je podpořen rukou dopsanými čísly u jednotlivých oveček. I tato kniha nebo i pouze její text se může stát krásnou součástí uspávacího rituálu na několik prvních let.

Rodičům dětí od jednoho roku dále lze zcela beze strachu doporučit knihu *Kalamajka mik mik mik*. Souborů lidových básniček a písniček pro děti je na českém trhu mnoho a je to logické: Není třeba hledat a platit autory, rodiče na „běžiliška“ či „ská-



kalpes“ vždy slyší a mají většinou pocit, že jedna kniha tohoto typu doma prostě být má. Volit mohou mezi verši doplněnými mozaikou ilustrací známých autorů, např. Josefa Lady, Heleny Zmatlíkové, Jiřího Trnky (protože na ty rodiče také slyší), které k říkankám patří / nepatří – podle toho, co editoři z tvorby výtvarníků dokázali najít (často to totiž není tak, že by výtvarník přímo knihu ilustroval, ale jeho obrázky jsou „použity“ dodatečně). K dispozici je však i mnoho dalších odporných i celkem přijatelných verzí.

V tomto případě jsou však písničky a říkadla doprovázeny osobitými ilustracemi **Estey Nemjő**. Její pestré domalované koláže jsou místy spíše asociativní, s druhými plány, spoustou vtipných odkazů i zdánlivě nesouvisejících detailů. Její styl je vědomě naivní, svobodný, hravý... Kniha plná notoricky známých verzí tak dokáže překvapivě

bavit děti i dospělé, a to opakovaně, protože v ní lze stále odhalovat něco nového.

Výrazný styl **Estey Nemjő** se může ještě intenzivněji projevit v knize *Střelnice*, lepo-relovém zpracování známé básně **Ivana Wernische**. Ilustrátorka tentokrát maluje přímo na (snad opravdu broky) poškozený plech. Vytváří tak pestré a osobité výjevy ze střelnice, kde se každé sestřelené zvíře objevuje znovu a znovu.

Ačkoli je kniha jednou z nejkrásnějších z dosud vydaných v této edici, je těžké určit jejího potenciálního dětského čtenáře. Ilu-



strace nejsou příliš situační a lze předpokládat, že se starou plechovou střelnicí mají děti jen malou nebo možná žádnou zkušenost. Vlastně by nebylo divu, kdyby kniha nejvíce zaujala dospělého čtenáře. Zároveň je však knížka plná zvířátek a je možné, že bude růst se čtenářem a že si k ní najdou cestu ty nejmladší děti, které ještě žádný text ke svému požitku nepotřebují, i ty výrazně starší, které už si samy poezii čtou a vyhledávají.

Knížka *Jak se koník ztratil (a zase našel)* **Terezy Marianové Lukešové** je jednoduchým příběhem o dřevěném koníčkovi na kolečkách, který vypadne z auta vezoucího nové hračky a započne tak svou dlouhou cestu za vlastní identitou. Cestou potkává nejruznější koníčky, ani k jednomu však nepatří. Není ani lučním koníkem, ani koníkem



mořským, ani koníkem z perníku... Nakonec najde svůj domov v dětském pokojíčku malého chlapce. Autorka využívá pro knihu vlastně poměrně netradiční, ač v dětské

tvorbě zcela běžné techniky kresby tenkými barevnými fixy. Fakt, že fix zanechává jasné tahy a je téměř nemožné vytvořit s ním jednolitou plochu, využívá autorka pro vytváření různých struktur tvořených čarami odlišné délky a hustoty. Tento čistý, úhledný a poměrně (ve velkých uvozovkách) realistický styl spolu s pravidelností a srozumitelností děje a mnoha obrázky koníčků činí knížku velmi přístupnou pro čtenáře již cca od jednoho roku.

Knížka *Kosáku, co to máš v zobáku* je – alespoň podle anotace na zadní straně – koncipována jako cesta žízaly mezi ptáky. Každá dvoustrana popisuje několika verši jiný druh ptáka. Někteří ptáčci jsou představeni spíše formou hádanky (poznáš ji podle zvuku – kuku), jiní jsou na stránce jmenováni spolu s nějakou svou výraznou vlastností („ostrůž lesní / koho nechytí / toho nesní“). Verše jsou opravdu spíše příležitostně se rýmujícím popiskem než básničkou v pravém slova smyslu. První a poslední stránka se sice zmiňuje o žízale, o její cestě však více nevyčteme ani z ilustrací, ani z textu. Nebezpečí, které podle anotace na žízalu číhá, jaksi není z textu patrné. Snad



jen obrázek drozda na poslední straně s žízalou v zobáku („už je toho dost / rozdurdil se drozd“) ukazuje její předpokládaný konec. Ilustrace Anny Kulíčkové jsou stylizované, ale na typické znaky ptáků rozhodně nerezignují, zachycují je však spíše volně. Zkrátka jde především o jakési první seznámení s různými druhy ptactva, pro cca tříleté čtenáře jistě sympatičtější než na přesnosti a detailech lpící encyklopedie. S možností pro kreativní dospělé čtenáře domyslet naznačenou dějovou žízalí linku.

Přechodovou knihou mezi kategoriemi je zřejmě další kniha *Daniely Fischerové*, tentokrát s ilustracemi *Kristiny Fingerland* *Bum Bum Tydlidum*. Zde nalezneme krátké básničky, které většinou předpokládají porozumění jednoduchému nesmyslu, hře se slovy apod. Ilustrace jsou opět barevně střídme, každá stránka volí vlastní kombinaci zhruba pěti barev, tentokrát ilustrátorka pracuje s výraznými černými obrysy. Úroveň

básniček, nutno říci, je lehce nevyrovnaná. Některé si se čtenářem umně pohrávají, aniž ztrácejí lehkost, u jiných humor lehce pokulhává, ale jako pozvolný vstup do světa nesmyslu je knížka rozhodně funkční.



Následující dvě knihy si kladou za cíl (pochopitelně vedle základní radosti z četby) stát čtenáři po boku při prvním odhalování souvislostí matematických – *Ohou, kolik má kdo nohou* a geometrických – *Tvary a patvary*. Tušený cílový čtenář je tedy starší přibližně tří let.

Ohou, kolik má kdo nohou láká jménem ve světě literatury pro děti a mládež (a nejen tam) úspěšného *Petra Stančíka*. V tomto případě je autorem krátkých básní na téma věcí či bytostí s různým počtem nohou. Od hada, který nemá nohy žádné, až po stonožku. Přes veškerou úctu k autorovi nezbyvá



než poznamenat, že jeho verše jsou spíše zklamáním. Básničky působí jaksi krkolomně, možná těžkopádně. Pointy jsou až na výjimky trochu nanicovaté, verše jako by často postrádaly hravost i hru s jazykem pro autora příznačnou. Autor zjevně záměrně pracuje s nedokonalými rýmy (den – názo-rem, hřibem – lidem, pavouk – natlouk)..., efekt však spíše přispívá k celkové rozpačitosti. Pochopitelně se autorka tohoto článku bojí vlastní nedůvtipnosti a neschopnosti odhalit kouzlo práce autora takového věhlasu. I to je možné. Soudit koneckonců budou hlavně děti.

Výtvarné zpracování této i následující knihy má na svědomí známá dvojice *Jiří Franta* a *David Böhm*. Připomeňme jejich

ilustrace ke knihám pro děti *Jak se dělá galerie* (D. Böhm), *Proč obrazy nepotřebují názvy* (J. Franta), *Jiří Kolář: Co by sis přál* (D. Böhm) a další. Jejich tvorba je ovšem velmi pestrá, knižní ilustrace jsou jen její drobná částička; jsou autory mnoha zajímavých konceptů, performancí aj. Ve své tvorbě často slučují neslučitelné, kombinují nesourodé motivy, styly, techniky. V *Ohou, kolik má kdo nohou* pracují s koláží, své kresby doplňují fotografiemi reálných objektů. Každá stránka jako by měla nějaký vlastní styl, trochu jiný než stránky ostatní – na jedné stránce propracovaná kresba obličejů, na jiné pouze základními rysy načrtnuté zvíře... Právě díky výtvarnému zpracování tak působí kniha v tom nejlepším slova smyslu moderně a přitažlivě.

Tvary a patvary je kniha bez textu, D. Böhm a J. Franta jsou tak jedinými autory. Každá dvoustrana nabízí množství předmětů a bytostí, které reprezentují jeden geometrický obrazec (čtverec, šestiúhelník, trojúhelník, osmiúhelník) či jiný tvar (hvězda). Dvoustrany jsou koncipovány jako komplexně působící obraz, někdy bruegelovsky přeplněný detaily, jindy střídmejší. Jednotlivé obrazy opět nepotřebují držet žádný jednotící styl ani formu. Právě tento dynamický a neharmonický výtvarný styl svádí k přesvědčení, že pro ty úplně nejmenší děti by byla orientace v obrázcích trochu komplikovaná. Kreativní čtoucí dospělý však jistě vymyslí mnoho způsobů jak knihu využít, ať už v oblasti her s matematikou a geometrií, či v hledání souvislostí, situací, příběhů atd.

S radostí lze rovnou říci, že poslední kniha *Věci, které ztrácíme* zcela uspokojuje očekávání, která vyvolává jméno jejího autora. *Petr Borkovec* je významným českým básníkem a prozaikem a každá jeho kniha je měřena vysokou laťkou úspěšných předchůdkyň. Stejně jako *Malé věci*, které vyšly jako lepoporelo v nakladatelství Cesta domů,



ale i jako mnohé z Borkovecových knih pro dospělé, se i tato kniha věnuje těm nejo- byčejnějším a zdánlivě nejnezajímavějším věcem naší každodennosti, a to s velkou

něhou a smyslem pro detail. Skrze ně se autorovi daří dotknout se čtenáře tam, kde to dobře zná a pozná, a najít zde pro něj překvapivé vztahy, dojetí, drama, krásu... Každé drobné zastavení nad nějakou věcí, kterou lidé rádi ztrácejí, v mysli čtenáře okamžitě vystaví celou pavučinu příběhu, odkazů a obrazů. A tak – s trochou fanouškovského patosu – stejně jako věci, o kterých P. Borkovec píše, jsou i jeho básně malé, a přece velké. A to i ty pro děti. Pravděpodobně již tříleté děti budou hře se ztracenými věcmi rozumět. Stejně si ji ale může užít puberták, vášnivě odhalující další světy za tím jedním viditelným.

Nástup edice REPOLELO byl poměrně razantní. Na to, jak krátkou dobu existuje, obsahuje již úctyhodnou řadu titulů. Bude jistě zajímavé sledovat, jak se bude edice dále vyvíjet, zda si udrží svou intenzitu, pestrost a kvalitu. Už teď je ale rozhodně z čeho vybírat.

CARLE, Eric. *Oð hlavy až po paty*. Z anglického originálu *From Head to Toe* (1997) přeložila Hana Smělá. Šamorín: Vydavatelství Zelený Kocúr s. r. o., 2018. Redaktorka Šárka Dvořáková Tripesová.

MARTIN Jr., Bill. *Kam to koukáš, medvěde?* Z anglického originálu *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See* (1967) přeložil Ondřej Mrázek. Šamorín: Vydavatelství Zelený Kocúr s. r. o., 2019.

CARLE, Eric. *Tuze hladová housenka*. Z anglického originálu *The Very Hungry Caterpillar* (1969) přeložila Hana Smělá. Šamorín: Vydavatelství Zelený Kocúr s. r. o., 2018.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Plác! Tác! Bác*. Ilustroval Jakub Kouřil. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 1.

STANČÍK, Petr. *Ohou! Kolik má kdo nohou?* Ilustrovali David Böhm a Jiří Franta. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 2.

Klamajka mik mik mik. Ilustrovala Ester Nemjó. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 3.

NEJEDLÝ, Jan. *Tři naháči na tryskáči*. Ilustroval Jaromír Plachý. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 4.

WERNISCH, Ivan. *Střelnice*. Ilustrovala Ester Nemjó. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 5.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Uspávanky a vstávanky*. Ilustrovala Marie Štumpfová. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 6.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Bum bum tydlidum*. Ilustrovala Kristina Fingerland. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 7.

BÖHM, David; FRANTA, Jiří. *Tvary a patvary*. Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 8.

ŠANDA, Michal. *Kosáku, co to máš v zobáku?* Praha: Meander, 2019. Edice REPOLELO, sv. 9.

MALÝ, Radek. *Počítání oveček*. Ilustrovala Anna Neborová. Praha: Meander, 2020. Edice REPOLELO, sv. 10.

BORKOVEC, Petr. *Věci, které ztrácíme*. Ilustrovala Josefina Stibitzová. Praha: Meander, 2020. Edice REPOLELO, sv. 12.

MARIANOVÁ, Tereza. *Jak se koník ztratil a zase našel*. Praha: Meander, 2020. Edice REPOLELO, sv. 13.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

PETRA SOUKUPOVÁ: KLUB DIVNÝCH DĚTÍ

Ilustrace Nikola Logosová. Obálka, grafická úprava a sazba Martin T. Pecina. Brno: Host, 2019. 216 stran. Odp. red. Eva Seďláčková. Jazyková redaktorka Olga Trávníčková.

Když máte na „dramaťáku“ skupinu divných dětí, ten název si vás v knihkupectví přitáhne sám. Ale když se vaše odborná

způsobilost v oblasti ilustrace omezuje na rozlišení Trnkovy *Zahrady* a Disneyho *Popelky*, čtyřbarevné, výrazně stylizované fragmentární výtvarné pojetí přebalu Nikolaj Logosové, plné temných stínů a strach nahánějících motivů, vás přiměje zaváhat. Pokud se vám to stane, rozhodně tu knihu vezměte do rukou a začněte číst. Po dvou stránkách už si ji ponesete k pokladně.

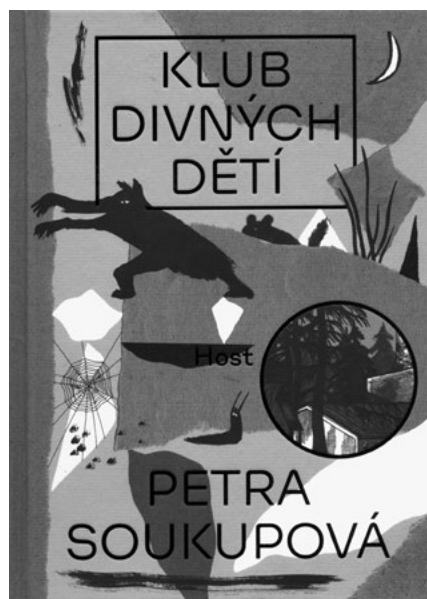
Zlatý fond české literatury pro děti a mládež se *Klubem divných dětí* rozšířil

o další poklad. Co tuhle nádherně „divnou“ knihu nominuje do výboru toho nejlepšího? Tentýž důvod, proč si ji bez váhání koupíte po přečtení prvních odstavců.

Příběh, vyprávěcí styl i jazyk zatím poslední knihy Petry Soukupové plynou s hladkostí a přímočarostí v harmonii nezatěžkané srdcervoucimi epizodami, sentimentalitou, bizarností či snahou o psychologizování, ačkoli by k něčemu takovému bylo v daném námětu snadné sklouznout.

Naopak, čtyřhlasé vyprávění Mily, Katky, Petra a Franty působí díky stylizaci do obecně české nepříkrášené řeči deseti- až třináctiletých dětí a díky umnému střídání jejich perspektiv tak přirozeně, jako by hlavní postavy seděly s vámi u jednoho stolu a společně vyprávěly poutavý příběh počátku svého přátelství. Žádné velké překrývání vyprávěných dějových partií, téměř nulová charakterizace postav prostřednictvím jazyka, bojkot přívlastků a mnohá další neatributům, na kterých jiní staví svůj autorský styl, to vše ve službách jednolitě silného a výjimečně citlivého příběhu o dětské osamělosti a straších ve čtyřech různých podobách a o leckdy úsměvném, nehledaném, ale o to autentičtějším setkávání.

Mila je vysoce funkční autistka, Petr trpí děsivými úzkostnými představami, Katka si dosycuje potřebu lásky jídlem a před reálným světem utíká do světa literárního, Franta svůj smutek a vztek na postižené nohy skrývá za zákeřné provokování spolužáků. Jedna diagnóza vedle druhé. A Petra Soukupová zjevně dobře zná problémy s nimi spojené, umí je zasadit do rodinných zázemí svých postav i do hlubších psycholo-



gických kontextů (které dětský čtenář nemá šanci vůbec postřehnout), ale neanalyzuje je, nelká nad nimi, ba co víc, dokonce je ani jedinkrát explicitně nezmníní. Ona s nimi totiž HRAJE, a to vlastně v dokonalém souladu s dramatickými principy.

Dětské postavy se přirozeně, na základě karet, které jim byly v životě rozdány (vrozené odlišnosti nervové soustavy, úraz, rodinné konstelace), dostávají do problémových, ba většinou přímo konfliktních situací s ostatními, a hlavně mezi sebou. A z těchto konfliktů vyrůstá napínavý děj i vzájemné poznávání a sebezpoznání hlavních hrdinů.

Nejde tu přitom o to říci si, „jak to má dítě s autismem“ (i když přesně to začneme díky příběhu velmi dobře vnímat, mimo jiné), nýbrž o to, že každé dítě má svou „jinakost“, svou bolest, svůj problém a že každé divné chování má svůj pochopitelný důvod. Takže... čím že jsou ty divné děti vlastně divné? Že si tuhle otázku kladou první čtenáři Klubu divných dětí (dlouhapuncocha.blog), je pro Petru Soukupovou tím nejlepším vysvědčením. Přijetí a pochopení „divnosti“ bourá zdi a staví mosty. A je neskutečně dojemné a napínavé zároveň sledovat ta křehká setkání, která k nim vedou.

Ke svižnosti a dramatičnosti děje významně přispívají brilantně napsané dialogy, tvořící opravdu značnou část textu. A zejména ony jsou také zdrojem jemného, laskavého humoru, prýstíciho právě z konfrontace různých přístupů ke světu a lidem. („Když přijdu na naše místo, tak je tam Katka i Petr. – „Čau,“ vyskočí Petr. – Nechápu, kde se tam vzal. Katka pokrčí rameny. „Čekal u mého domu a chtěl jít s náma“ – „A co tady teda děláte? Co budeme dělat?“ – „Já jsem ti to říkala, já si čtu a Mila čumí“ A otevře si knihu. „My tady nezažíváme nic zajímavého.“ – „A já jsem si nevzal blok a tužku, mohl jsem si kreslit...“ – „No jo,“ řekne mu Katka, „tos mohl, no.“) Jednoduše řečeno, *Klub divných dětí* si přímo říká o divadelní adaptaci.

Kniha je rozdělena do dvou částí (Divné děti a Spolu), z nichž ani první, obsahující de facto expozici čtveřice hlavních postav a jejich postupného seznamování, nepostrádá akci, napětí a spád. Opravdové dobrodružství, líčené v části druhé, začíná ve chvíli, kdy se Petr, motivovaný „jiným“ přístupem svých nových známých, rozhodne utéct z domova, aby nemusel jet na školu v přírodě, a ostatní se k němu z různých důvodů připojí. Naplánují víkendové zmizení do opuštěného chatového tábora, během něhož musejí všichni čelit svým slabínám, objevit svoje silné stránky a projevit notnou dávku solidarity, porozumění a odvahy. Jejich cesta končí logicky na policejní stanici. Jejich přátelství teprve začíná.

A až v té chvíli se možná na Petru Soukupovou trochu naštve, protože prostě budete chtít vědět, jak to bude dál, kolik půvabně praštěných dialogů mezi sebou tyhle úžasně divné děti, v nichž se trochu poznáte, ještě povedou a jak budou řešit další normálně divné situace.

Závěrem ještě vyzvedněme typografickou práci nakladatelství Host, konkrétně Martina T. Peciny. *Klub divných dětí* je totiž obrovská radost číst, ale i velké potěšení vzít do rukou a jen prolistovat a pak spokojeně uložit do knihovničky. Tahle kniha

jako artefakt je výsledkem souhry několika umělců, kteří svou práci vzali vážně, a je to na ní vidět i cítit.

Klára Fišlerová

MARKA MÍKOVÁ: BABKY

Ilustrovala a graficky upravila Kristina Fingerland. Praha: Ivana Pecháčková – Mean-der, 2019. Ed. Modrý slon, sv. 144. 50 str. Odp. red. Lucie Michlová.



Představit si současnou literaturu pro děti bez Marky Míkové lze jen stěží. Už od počátku století je hvězdou první velikosti, každá její kniha něčím překvapí nebo je dokonce literární událostí. A přitom Marka Míková není z těch autorů, kteří by „opisovali“ sami od sebe. Vždy přichází s něčím novým, s něčím, co pootevře dvířka čtenářům trochu jiným směrem. Všem jejím knihám jsou však společné nápaditost při volbě námětů, vytríbený cit pro jazyk, hravost při vyprávění příběhu a smysl pro situace a pointy. Tohle vše platí i pro její nejnovější knížku *Babky*.

Kvality, jimiž se vyznačují její knížky pro děti – včetně nejnovějších *Babek* –, nejsou samy sebou. Souvisejí s tím, že Marka Míková je nejen spisovatelkou, ale také muzikantkou (mimo jiné hraje a zpívá v kapele Zuby nehty), a hlavně divadelnicí a speciálně loutkářkou, která přesně cítí, co která postava vyžaduje, co která situace unese, co je to temporytmus. Prozradí to hned pár prvních vět:

„Žily byly v jednom domě tři babky.

Ta první bydlela v prvním patře a jmenovala se Vomáčková.

Ta druhá bydlela ve druhém patře a jmenovala se Kvasničková.

No a ta třetí bydlela až nahoře, těsně pod střechem, a jmenovala se Zelí.“

Ani slovo navíc, žádná zbytečná kudrlinka. Stačí pár slov – a víme ihned, kde jsme a s kým máme tu čest: Kvasničková

je vždycky trochu nakvašená, Vomáčková miluje omáčky a pořád se usmívá. A paní Zelí je správně střelená, má praštěné nápady a za všech okolností dobrou náladu.

Deset kapitolek, to je deset drobných samostatných groteskních, často až crazy příběhů, nesených svižnými dialogy, kterým Marka Míková přidělí vždy jen tolik prostoru, aby nezmizel vtip a ze situace se nakonec vyloupila někdy bláznivá, někdy něžná pointa. Marka Míková v *Babkách* opět dokazuje, že má smysl pro situační i slovní humor.

Jak napovídá titul, hrdinkami její knihy *pro děti* (!) jsou opravdu *babky* (!). Tři postavky, které v každé kapitole zažijí buď něco praštěného (založí kapelu nebo jedna z nich je náměsíčná), anebo ještě spíš něco docela obyčejného (jdou nakoupit, jdou na houby, uspávají mimino, jdou do divadla, k zubaři nebo na procházku), co se však díky nim promění ve výjimečnou událost, kterou se baví jak ony, tak čtenáři.

Na počátku každé epizody je jako rozbuška nebo aspoň katalyzátor drobného konfliktu odlišný pohled na svět každé z těch tří svérázných postavček. Jenže se vždycky přijde na to, že to není žádná fatální, neřešitelná situace, i když to tak zpočátku vypadá, ale že stačí mít pochopení jeden pro druhého, podívat se na problém očima toho druhého – a zdánlivě neřešitelný problém je ten tam. Krátce a jednoduše, tyhle historky jsou nejen vtipné, ale i citlivé, křehké, a přitom nesentimentální: „A tak šel čas a ty babky se pořád měly rády. Každá sice byla úplně jiná než ta druhá, ale přece bez sebe nemohly být a každé ráno, hned jak se probudily, volaly na sebe z okna do okna.“

S hravostí, smyslem pro gag, střídmostí v zacházení s jazykem a přitom poetičností Marky Míkové se však bohužel míjejí toporné, „těžkotónáží“ ilustrace Kristiny Fingerland. Škoda.

Jaroslav Provazník

PETR STANČÍK: H₂O A PASTÝŘOVÉ SNŮ

Ilustrace Galina Miklínová. Grafická úprava Carton Clan a Galina Miklínová. Horoměřice: Abramis – Petr Stančík, 2019. 92 stran. Redakce a korektury Šárka Kosková.

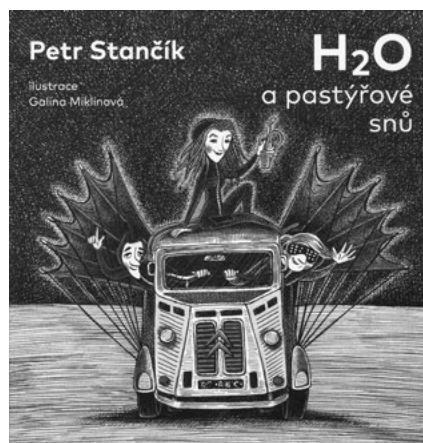
Vraž do hrnce originální příběh, přesně dávkuj napětí, podle svižným vyprávěním, míchej tak, aby se nepřepálilo, vše okořeň vtipem a nezapomeň na vytříbený jazyk a nakonec přikrej pokleci s geniem loci tajemného města. Tak by mohl znít recept na sérii o hrdinech H₂O, které se dostalo už třetího pokračování. Ale aby z toho nevyšla

jen nastavovaná kaše, neobešli bychom se bez dobrého kuchaře.

Petr Stančík rád své série pro dětské čtenáře protahuje (i příběhy o jezevci Chrujdovi se rozrostly už o sedmý díl), ale v jeho případě to vůbec není na škodu, protože je na čem stavět (respektive z čeho vařit).

Cyklos s trojicí hrdinů H₂O (Hugo, Hubert a Ofélie) charakterizuje především prostředí tajemného města, které má tisíce uliček, skrýší, drobných nepoznaných otvorů, jimiž lze proniknout do dalšího nepřehledného konglomerátu světů: tajných železnic, skrýší padouchů a kladných hrdinů, vynálezů a duchů... A když ke svým cestám využijí svůj vynález, díky němuž se mohou sevrknout, žádné místo už nemůže být jejich dobrodružství skryto a fantazie se otevře dokořán.

Petr Stančík není sice rozhodně sám, kdo čtenářům poodhaluje druhé město vyhané do úkrytu před lhostejnými oby-



vati a slídívními pohledy turistů, město fantazie, město živé. Činí tak ale s umem zkušeného kuchaře, který má navíc neuhasitelnou touhu zahrnout čtenáře libůstkami svého jazyka a obrazivosti. To poslední navíc v nové knize vtipně tematizuje: jde o střet světa snů, který se musí bránit známému padouchovi Vulpesovi, který je jako každý kazisvět prost jakékoliv fantazie, a proto chce v lidech sny zničit.

Tento nápad dává knize další rozměr a vydal by na celý román. Trojice hrdinů je ve svých snech vyzvána k návštěvě útrob Žižkova (v příběhu Šiškova) pomníku na vrchu nad Prahou, v němž se ukrývá Královna snů, jejíž motýli opylují ve spánku lidskou mysl – tím jim umožňují snít. A profesor Vulpes naopak sny vysává, zkapalní je a umístí do skřínky s kličkou a bezduchým lidem nezbyvá nic jiného než celé dny tupě koukat do těchto snů, které už nejsou jejich. Nemusím napovídat, v čem se inspiroval.

Nemálo autorů by mohlo Stančíkovi jeho invenci závidět. Základní prvky, které si vymyslel v prvním dílu, může libovolně

rozvíjet, ale to mu zdaleka nestačí. Jak je vidět, dokáže přijít s další zajímavou zápletkou, která není lehkovážná, i když je vyprávěna s humorem. Navíc naši hrdinové pomalu dospívají, například si míchají koktejly (nealkoholické) ve své záhadné dodávce, takže se některé motivy už lehce blíží poetice jeho románů pro dospělé.

Co zůstává, je jednoznačný protivník Vulpes, a především okouzující Praha, pardon Město, se svou Praštěnou bránou, Šiškou na vrchu Kvítkově, rozhlednou na Pepříně a dole s protékající Hltavou.

U Petra Stančíka se můžete těšit nejen na zajímavý příběh, ale také originální metafory a neokoralý jazyk: „... takže ve Městě to teď smrdělo hůř než ve vyhořelé čistírně psích kšířů“. A samozřejmě vtipné vysvětlující poznámky: „Čučouni: Jsou známí pod různými názvy: čubříáci, vejrouni, civělisté, okounivci, čumíci neboli zevla. S oblibou se smečkují v hejnech, případně hejní do smeček.“ (str. 26)

Navíc stvořil vypravěče, který umí chňapnout malého kluka i dospělého knihomola. Jediné, co po nich chce, aby se nepodobali Vulpesovým obětem, kteří očima připoutaní k přístroji ztratili jakoukoliv fantazii, ale naopak je vybízí, aby osnovali nitky svých snů. Protože jeho příběhy nás přesvědčují o tom, že za každým rohem se skrývají tajemná dvířka a za každým slovem se nachází příběh nebo vtipná metafora.

Luďěk Korbek

ELENA FERRANTE: PLÁŽ V NOCI

Z italského originálu La spiaggia di notte přeložila Alice Flemrová. Ilustrovala Mara Cerri. Grafická úprava Aleš Lederer. Praha: Prostor, 2019. 44 stran. Odp. red. Hana Davidová.

Krátký příběh (44 stran včetně mnoha ilustrací) jednoho večera a noci na pláži, vyprávěný zapomenutou panenkou Celine, nutně poutá pozornost čtenářů díky své autorce, fenoménu současné italské i světové literatury, Eleně Ferrante. Otázka vznášející se nad *Pláží v noci* tedy zní: Umí znalkyně dívčích a ženských duší z *Geniální přítelkyně* přetavit svůj pronikavý pohled a vypravěčský styl tak, aby vyšel vstříc dětskému čtenáři? Pokud ano, *Pláž v noci* to bestsellerová spisovatelka rozhodně nedokázala.

Tahle knížka není navzdory své útlosti, bohatým ilustracím Mary Cerri a námětu knihou pro děti, ba co hůř – ona není ani pro dospělé. Nieméně bychom ji mohli vřele doporučit psychoanalytickým literárním teoretikům.

Anotace na přebalu knihy uvádí, že jde o „napínavý příběh“, v němž ztracená panenka „zažívá neuvěřitelná, často děsivá a tajemná dobrodružství“. Děsivost a spíše temnost než tajemnost vskutku vládnou textu i jeho výtvarnému doprovodu a zjevně



pramení přímo z autorčina záměru, z toho, jaká volí pojmenování (Plavčík Kruťas ze Soumraku, nechutné vlákno slin), jak uvádí postavy na scénu (s písní „Hovno spolkní / Chcanků si lokni / Pij je bez džusu / Tak otevři pus / Slova zničím / Pasti líčím / Slyšíš to ticho / Když všechno zmlklo.“ [s. 12] „Frňák urvi si / Na mísu sedni si / Vypuď všechno z těla / Zůstaneš osamělá.“ [s. 13]), jak je nechává jednat (otevřít panence násilně ústa a vytahovat na vlákne ze slin z jejího hrdla slova).

Nejděsivějším, ba nejzrůdnějším stavebním kamenem celého vyprávění je však to, na co Elena Ferrante ani slůvkem explicitně neupozorní, a to je fakt, že vypravěčka – panenka Celine – je navzdory svému myšlení a citění po celou dobu nehybnou, nemohoucí věcí, která je shrabána s ostatními odpadky z pláže na jednu hromadu, zapálena, spláchnuta vlnou a opakovaně napadána Plavčíkem Kruťasem ze Soumraku. O dobrodružnosti a napínavosti, jejichž podmínkou je akce či alespoň reakce ze strany hlavního hrdiny, nemůže být řeč.

Diskutabilní je v souvislosti s *Pláž v noci* i samotná kategorie příběhu. Právě proto, že Celine nemůže jednat, působí celý text daleko víc jako popis než jako vyprávění.

To, že všechno dobře dopadne, a panenka se v zubech kocoura, na něhož nejprve žárčila, vrátí ke své holčičce téměř nepoškozená, vyznívá jako nemotivovaný deus ex machina, leč bez katarze po prožitě hrůze. Její vděčnost a smíření se s kočičím rivalem jsou sice logické, nicméně nepřebijí do čtenářova

cítění vtisknuté násilí, bezmoc a nevolnost. Je těžké se ubránit podezření, že *Pláž v noci* má co do činění s příběhem prvního dílu *Geniální přítelkyně*, kde je hlavní hrdinka na pláži v noci sexuálně napadena.

Důvod, proč celé dílko neodkážeme rovnou do rukou psychoanalytika, ale dáme mu šanci i mezi literárními znalci, je ten, že *Pláž v noci* má i své literární kvality. Obludná perspektiva neživé nemohoucí vypravěčky a její vztahování se k ostatním neživým věcem jako osobám jsou poměrně neotřelé, zvláště pak v kombinaci se symbolikou toho, že Propisovací tužka, Koníček nebo Kovová zátka panence neodpovídají, není-li dialogu přítomná holčička Mati, jež si se Celinou hraje.

Ve srovnání s výmluvným stylem *Geniální přítelkyně* je rovněž pozoruhodné a pro dětského čtenáře by mohlo být i účelné, jak jednoduchými, až úsečně krátkými větami bez přívlastků se Elena Ferrante dokáže (zejména v úvodu) vyjadřovat.

Autorce se nedá upřít intenzita prožitku, který je schopna slovy obecně a různými druhy personifikace konkrétně vyvolat, ale čeho je moc, toho je příliš. A zvláště v literatuře pro děti.

Klára Fišlerová

ŠTĚPÁNKA JISLOVÁ: KLÁŠTER NEJSVĚTĚJŠÍHO SRDCE

Praha: Meander, 2017. 76 stran. Eš. Pro Emu, sv. 38.

Česká ilustrátorka a komiksová autorka Štěpánka Jislová vystudovala Fakultu designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni, kde také původně vznikla jako bakalářská práce její kniha *Klášter Nejsvětějšího srdce*. Kromě komiksově a ilustrační práce se Štěpánka Jislová věnuje také herním konceptům, stripům, obálkám knih, návrhům potisků oblečení a tetování. Ilustrovala mimo jiné také předposlední díl série *Češi* podle seriálu České televize *České století* s názvem *1938: Jak Beneš ustoupil Hitlerovi*, který vyšel na podzim 2016 v Mladé frontě.

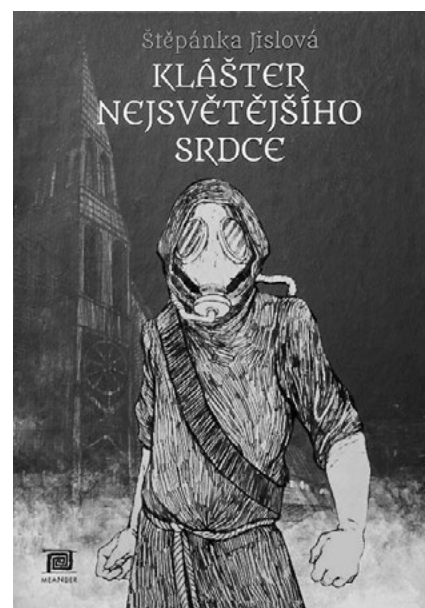
Knížka *Klášter Nejsvětějšího srdce* vypráví o životě mnichů v klášteře v postapokalyptickém světě, který je umístěný kdesi uprostřed toxické mlhy. Hlavní hrdina Stibor zde, jako většina ostatních, vyrostl a ze svého předchozího života si nic nepamatuje. Nyní se dostal do věku, kdy začal více přemýšlet o světě kolem sebe, o životě v klášteře i o všudypřítomné mlze. Ta je tak nebezpečná, že pokud musí mniši klášter opustit, potřebují k tomu masky s kyslíkem. Svůj život rozděluje mezi práci a modlení.

Nikdy se nedostali do světa za mlhou a ani vlastně nevědí, zdali nějaký takový existuje.

Stibor chce za každou cenu zjistit, jaká je pravda. Nerozumí tomu, proč ostatní jen tupě pracují a nezajímá je, co se děje venku a proč. Ač ho všichni varují, pátrá na vlastní pěst, až náhodou objeví obrázek, který se mu občas objevuje ve snech. Je na něm modrá obloha a žluté slunce. Přes nejrůznější události, které by ho měly odradit, se rozhodne pro útek z kláštera. Své modré nebe a žluté slunce nakonec najde, jeho objev je ale vykoupen velmi vysokou cenou.

Atmosféra hororově laděného příběhu je současně s ilustracemi nejsilnější vlastností celé knihy. Autorka nikoho nenechá na pochybách, že je především ilustrátorkou. Původní kresbu tužkou digitálně kolorovala v neutrálních odstínech, které jen podtrhují ponurou atmosféru děje. Její postavy jsou propracované a přirozené. Budovy i krajina jsou v kontrastu s tím více snové a vším prostupuje tajemno. Komiksové zpracování zaujme snad každého a zvláštní tíživý pocit zůstane ve čtenáři přítomen ještě dlouho po zavření knihy.

Pokud nebudeme příliš přemýšlet o logice děje (proč je mlha venku, ale do klášterní budovy se nedostane, kde mniši doplňují kyslík atd.) a soustředíme se jen na samotný příběh, ohromí nás množství existenciálních otázek i námětů k přemýšlení, které přináší. Patří k nim zejména nesmyslnost církevních dogmat, slepá poslušnost pravidel a autorit či nutnost a touha hledat poznání a pravdu za každou cenu.



Komiks má v sobě prvky sci-fi, fantasy, historického příběhu a hororu. Ponuřené vyprávění umocňuje jeho závěr, kde už se zdá, že je Stibor zachráněn, ale nakonec je nečekaně zrazen svými nejbližšími. Otevřený konec nabízí čtenáři možnost nejen zpracovat

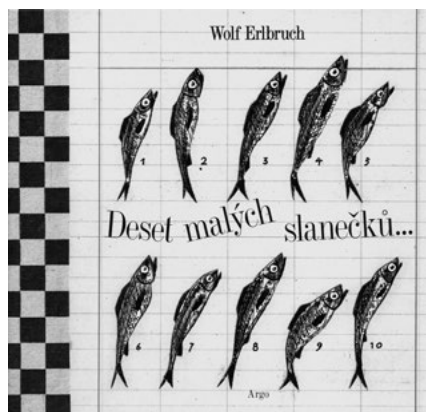
neodvratnou Stiborovu tragédií, ale také se zamyslet nad tím, proč se to všechno vlastně stalo. Bohužel zde chybí alespoň částečné vysvětlení některých událostí, bez nichž čtenář často tápe. Může to být ale i záměr zahalit některé události tajemstvím a nechat na čtenáři, aby si našel své vlastní vysvětlení.

Logika příběhu a obtížnější orientace v ději jsou jediné slabiny, které lze knížce *Kláster Nejsvětějšího srdce* vytknout. A je to opravdu velká škoda, protože pojetí ilustrací i ladění příběhu jinak v české tvorbě vysoce vyčnívají.

Lucie Šmejkalová

WOLF ERLBRUCH: DESET MALÝCH SLANEČKŮ...

Z německého originálu Zehn grüne Heringe... přebásnil Raдек Malý. Ilustrace autor. Argo, Praha 2017. 24 stran. Odpovědná redaktorka Alena Pokorná.



Útlá knížka s vtipnou říkankou dokazuje, že i přeložený bilderbuch může dobře fungovat, když se s hravým textem setká dobrý překladatel.

Německy píšící spisovatel, nositel Ceny Hanse Christiana Andersena, doprovází ilustracemi knihy své i cizí, o čemž svědčí knížka Wernera Holzwartha *O krtkovi, který chtěl vědět, kdo se mu vykalkal na hlavu*. Česky mu vyšly mimo tuto už dvě samostatné publikace. *Medvěďiv* (o medvěďovi, který se snaží zjistit, jak by k medvěďovi přišel) a *Příšerný večírek* (o absurdní zvířecí party). Obě patří mezi populární knížky s jednoduchým a trochu absurdním dějem, s výrazným obrazovým doprovodem, obě přitom nejsou jak výtvarnou technikou, tak tématem zaměnitelné.

Podobně je tomu i v případě *Slanečků*, u nichž W. Erlbruch zvolil techniku koláže.

Cestování oněch malých rybek, které zprvu nacházíme nikoliv ve vodě, ale jak „sní ve stodole“, tak dostává ještě paradoxnější rozměr. Svou nehybností se skutečně

neliší od těch z olejového nálevu, ale to nijak nevádí tomu, aby chodily vzpřímeně a narovnané, jako by je někdo vyndal z plechovky. Až na závěrečnou scénu, kdy se všichni zase setkají v moři.

Velkým kladem knížky je to, že se překlada chopil Raдек Malý, který samozřejmě musel najít adekvátní jazyk blízký dětskému čtenáři, a přitom byl vázán na ilustraci i krátký verš vtěsnaný podél stránky. Nemusel chodit pro inspiraci daleko, nedlouho před touto knihou mu vyšlo lepoprelo o plšících, kterých bylo jen o jednoho méně než slanečků a podobně zábavně se vydali do světa. (Leporelo *Devět plchů v pelechu* s ilustracemi Andrey Tachezy vydalo pražské nakladatelství Běžíliška v roce 2016.)

Český čtenář se tak může pro obveselení pročitat plším či slaneččím cestopisem. A kdyby chtěl, může nahlédnout i do báječné sbírky Jiřího Koláře *Nápaďy pana Apríla*, kde najde také pěknou báseň o slanečkovi. Ten se podobně jako Erlbruchovi hrdinové koupe ve svěží vodě nonsensové poetiky.

Luďěk Korběl

VOJTĚCH MATOCHA: PRAŠINA: ČERNÝ MERKURIT

Ilustroval Karel Osoha. Praha: Paseka, 2019. 264 s. Odp. red. Magdaléna Hennerová a Agáta Dolejší.

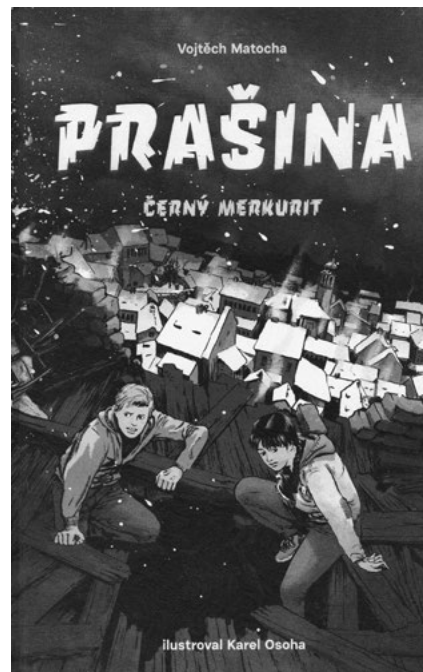
V literárním měsíčníku *Host* (2020, č. 4, s. 70–71), jehož kritici mají při hodnocení novinek většinou latku nasazenu vysoko, přivítal Vladimír Stanzel druhý díl *Prašiny* jako „[z]dařilé pokračování příběhu z temného pražského „ostrova“ a prakticky v celé své recenzi nešetřil na tuto dětskou knihu chválou. Je to bohužel klasická ukáзка toho, že jde-li „jen“ o knihu pro děti, odpustí jí recenzent kdekdo. Aby si V. Stanzel nezadal a dal najevo, že vnímá přece jen nějaké ty problémy, zmíní je „cudně“ až na konci, skoro jaksi mimochodem: „Dospělému čtenáři samozřejmě neujdou i problematická místa knihy,“ píše v předposledním odstavci své recenze, a knize vytkne přemíru „náhod“ a nelogičnosti ve fungování fikčního světa. Je třeba říct, že zcela právem. „Jenže,“ uzavírá alibisticky, „knihy mívá na věkovou skupinu čtenářů, které tyto dílejší lapy s drtivou jistotou vadit nebudou.“ Je to zvláštní, ale bohužel stále dost častý přístup, který tvorbě pro děti nejen neprospívá, ale je pro ni ve svém důsledku neblahý.

Je pravda, že dobré dobrodružné, a zejména akční literatury pro mládež nemáme v našem rybníku příliš mnoho. To ale neznamená, že je na místě nekriticky

vítat každý pokus o ni. Tím spíš, že Vojtěch Matocha má zjevně ambice (viz jeho rozhovor v *Hostu*, 2020, č. 2) psát náročnější literaturu než jen spotřební „žánrové“ kousky. Jeho *Prašina* (ta první i tento její druhý díl) chce mít evidentně přitažlivost foglarovských dobrodružství. Ale pokukuje taky trochu po M. Ajvazovi (autor se v rozhovoru v *Hostu* přiznává k tomu, že ho městské prostředí fascinuje právě díky němu) a dost možná i po J. Váchalovi. Ve výsledku však nese známky křečovitě snahy působit atraktivně za každou cenu.

V. Matochovi je třeba přiznat, že ho baví vyprávět. Problémem však je už dějový materiál jeho vyprávění: ve fabulování, v tvorbě příběhu a jeho logické výstavbě a právě tak v tvorbě fikčního světa, do něhož své postavy uvádí, působí jeho *Prašina* více než vykalkulované.

Křečovitá snaha o thriller se projevuje především v nadměrném důrazu na vnější efektnost akcí: kniha je nabitá rvačkami, přepadeními, úprky krkolomnými možnými i nemožnými cestami, situacemi odehrávajícími se ve tmě nebo ve sklepeních... Autor se zjevně pokouší napsat spektakulární akční příběh. Ten však bohužel vyznívá místy až teatrálně. A tak se nad některými situacemi a reakcemi postav musí čtenář spíš usmát, než aby jim uvěřil. Což pro dobrodružný příběh, který má strhnout, není zrovna výhodné.



Nelogičnost v konstruování fikčního světa, o níž už byla řeč, pokládám za zásadní problém *Prašiny*. To, že je příběh velmi přesně lokalizován do světa odkazujícího na konkrétní místopis (Nové Město pražské, okolí Karlova náměstí a část Vinohrad),

se tu sráží s totálně nepravděpodobnými parametry fikčního světa, které si sám autor vytváří. Nekompatibilita těchto dvou světů brání čtenáři uvěřit ve fikci, což je ovšem stejný problém, kterým trpěl už první díl *Prašiny*. Arbitrární manipulace s prostředím (Praha je tajemná čtvrť uprostřed moderní Prahy, kde nefunguje elektřina, nedostane se sem signál mobilu ani vysílání rádia, která je pro Pražany zjevně nebezpečná, ale civilizované velkoměsto s tím nic nedělá a nebýt dětských hrdinů, asi by to tak zůstalo navěky; obskurní místo Krehleby, část Prašiny, má sice „malebně“ dekadentní atmosféru, ale jeho přesná lokalizace do blízkosti Karlova na Novém Městě mu povážlivě ubírá na působivosti a „uvěřitelnosti“) vede autora ve svém důsledku k násilnému sprádkání fabule. Děj je de facto neustálým úprkem jakobyhororovými kulisami. Na mnoha místech příběhu tento přístup strhává autora k tomu, že porušuje logiku i těch pravidel a situací, kterou si sám nastavil: Těžko uvěřitelné je už to, že hlavní hrdina Jirka se prakticky pořád pohybuje po Prašíně, a přitom v ní každou chvíli zabloudí a neví, kde vlastně je. Jak číst to, že v rozhodujícím okamžiku pronásledovatelé Jirku sice chytili a uvěznili, ale nechají ho klidně poslouchat, o čem se spolu radí (s. 120)? Naprosto nepravděpodobná je také situace, kdy Jirka vládí svou bezvládnou kamarádku En sklepy, a přitom neustále drží rozsvícenou svíčku (s. 233). A soupisem takových nelogičností bychom mohli pokračovat ještě hodně dlouho.

Problematické je i to, jakými postavami je příběh nesen, jak je autor vykresluje a jak s nimi zachází. K tomuto žánru samozřejmě patří jistá míra schematičnosti v kresbě postav. Ale V. Matocha i tady tlačí neúměrně na pilu a zbytečně tak brání čtenáři, aby šel s jeho příběhem: En se projevuje za všech okolností jako nesnesitelně přemoudřelá. Do toho autor přihazuje náznaky rodičů se víc než kamarádského vztahu mezi Jirkou a En, zřejmě v zájmu větší emocionality příběhu (v rozhovoru pro *Host* V. Matocha doslova říká: „Pro ně [= pro čtenáře] je potřeba ty emoce trochu amplifikovat nebo jak to říct. Zintenzivnit...“). Anebo zmiňme těžko uvěřitelnou scénu, kdy Jáchym Novotný, Jirkův strýc, se ve vypjaté scéně (s. 210–211) „zpovídá“ svému pubertálnímu synovi (!) – prostě proto, že autor potřebuje čtenářům sdělit některá dosud neznámá dějová fakta. Nemluvě o postavě plecháče, obludy, jakéhosi „golema“, která tu působí jako násilná rekvizita z pokleslého hororu.

Autorův záměr napsat pro současné děti akční příběh s tajemstvím na pomezí sci-fi a hororu lze jen přivítat. Ale aby s ním mohl

čtenář jít, fandit jeho hrdinům a pobývat v jeho fikčním světě, k tomu je potřeba nejen bohatá fantazie, ale také velká dávka autorské pokory – především k pravidlům, která autor nastaví sám sobě.

Jaroslav Provazník

PETRA BARTÍKOVÁ, HELENA HARAŠTOVÁ, MARKÉTA NOVÁKOVÁ: HMYZÍ HOTEL

Ilustroval Tomáš Kopecký. Praha: Albatros, 2019. 32 stran.



Knihy o hrdinech z živočišné či rostlinné říše měly děti v oblibě vždycky. V současné době jsou však knihy s touto tematikou potřebné i z jiných důvodů. Dospělí si stále více uvědomují, že je nutné vést děti ke vztahu k přírodě, k životnímu prostředí. Všechny děti přitom nemají možnost přímého a častého kontaktu s přírodou, proto jsou pro ně podobné knihy mostem do kouzelného světa, který je třeba znát, abychom ho mohli chránit.

Všechny tři autorky působí v nakladatelství B4U Publishing, které pro Albatros tuto publikaci připravilo, a dlouhodobě se zabývají tvorbou zábavně naučných knih pro děti. Malé čtenáře v nich seznamují se zákonitostmi přírody. Z jejich děl můžeme uvést například: *Rok v lese*, *Rok na zahradě*, *Co se děje v mraveništi*, *Co se děje ve včelím úlu*, *Mečovička na zahradě* (Petra Bartíková), *Podívej, jak roste strom*, *Podívej, jak roste rostlina*, *Čáp Čeněk*, *Kapka Kája* (Helena Haraštová), *Kdo bydlí v norách a doupatech*, *Kdo bydlí v dutinách stromů* (Markéta Nováková).

I když jejich předchozí texty ilustrovali různí autoři, grafickou podobu mají knihy podobnou. Většinou jde o nápaditě řešené stránky, na nichž převládají obrázky nad stručnými texty. Často se objevují interaktivní prvky, které vybízejí čtenáře odhalovat

tajemství – např. *Rok v lese* od Petry Bartíkové a *Čáp Čeněk* Heleny Haraštové mají odklápěcí okénka s ukrytými texty. Tímto způsobem se autorkám daří vzbudit a udržet pozornost a zájem malých čtenářů, kterým se čtení stává hrou a rádi se ke knížkám vracejí. Podobně hravý prvek – velkou rozkládací stránku zachycující pokojíky hotelu – má i kniha *Hmyzí hotel*.

Lidé svou činností často krajinně ubližují. Mízi přirozené prostředí, které ke svému životu potřebují různé druhy živočichů. V poslední době si to lidé více uvědomují a snaží se svůj přístup k přírodě změnit. Jednou z cest přinášejících alespoň malou nápravu je budování tzv. hmyzích hotelů. Ty vznikají často i na zahradách mateřských škol. Je tedy přirozené, že po knize *Hmyzí hotel* s nadšením sáhnou nejen rodiče, ale i učitelky mateřských škol.

Ke knize tohoto typu můžeme přistupovat v zásadě dvěma způsoby. Jako k bajce či alegorii, kde jsou hmyzí hrdinové nositeli vlastností a vztahů podobných těm lidským, nebo jako ke zdroji poučení o skutečných dějích v přírodě. Problém knihy *Hmyzí hotel* je zejména ten, že není jasné, který z těchto přístupů autorky volí.

Čtenář je znejistěn již v úvodním textu: „Byla jednou jedna zahrada a na té zahradě stál hmyzí hotel. Zvenku vypadal jako kterýkoli jiný hmyzí hotel. Ale uvnitř se děly věci! Možná se ptáte, co je hmyzí hotel? Může to být malá bedna, květináč i truhlík. V komůrkách, které jsou naplněny dřevem, slámou, listím nebo šiškami, žije hmyz. Hotel mu nabízí potravu i útočiště.“

Jde tedy o hmyzí hotel jenom podle názvu? Má to být alegorie? Některé znaky by tomu napovídaly (hotel má recepci, bazén, jídelnu, posilovnu atd.). Nebo jde o skutečný hmyzí hotel, který má čtenáři přiblížit reálný hmyzí domeček, který děti znají ze své školky či městského parku? Tomu by odpovídalo vyobrazení hotelu už na deskách knihy. Potíž je však v tom, že ve druhém případě se kniha dopouští výrazných nepřesností. Mnoho druhů v knize uvedených by ani v takovém hotelu ve skutečnosti nežilo. Např. včela medonosná, které je věnována dokonce celá dvoustránka, tedy apartmá, nebo tesařík, který by zvolil spíše tzv. broukoviště.

Nebo je hmyzí hotel jenom formálním rámcem pro představení různého typu hmyzu obecně, bez ohledu na reálný hmyzí hotel? Tomu by odpovídala oficiální charakteristika „hravá encyklopedie hmyzu“. Pak je ovšem hmyz volen velmi nahodile a bez ohledu na přirozené prostředí typické pro naše pásmo; např. uváděného motýla uvidíme spíše ve skleníku než ve volné přírodě.

Čtenář, který očekával doplnění údajů o skutečných obyvatelích hmyzích hotelů, je zklamán. Ještě hůře je na tom čtenář, který se spolehně pouze na tento zdroj informací a vytvoří si tak nesprávnou představu o podobě skutečného hmyzího hotelu.

Snad jen sdělení „Zvenku vypadal jako kterýkoli hmyzí jiný hotel. Ale uvnitř se děly věci!“ vyvazuje autorky z nutné věrnosti faktům. To je však pro zajištění srozumitelnosti trochu málo.

Přitažlivá a hravá kniha, která vypadá jako jednoznačné obohacení domácí i „školkové“ knihovničky, se tak vlastně stává dosti problematickou.

Jindřiška Bumerlová

BÍLÝ TESÁK

Dívalo Drak, Hradec Králové

Námět: Jack London

Scénář: Tomáš Jarkovský a Jakub Vašíček

Režie: Jakub Vašíček

Dramaturgie: Tomáš Jarkovský

Scéna: Antonín Šilar

Kostýmy: Tereza Vašíčková

Hudba: Daniel Čámský

Premiéra: 3. 3. 2018

V českém divadelním světě asi všichni vědí, že Milan Hajn získal za svůj herecký výkon v roli Bílého tesáka ve stejnojmenné inscenaci Cenu Thálie 2019. A ti, kdo sledovali její předávání, budou vědět i to, že toto ocenění nepřijal zdaleka jen jako své osobní, nýbrž jako ocenění pro celé Divadlo Drak. Obojí se stalo oprávněně a za obojím stojí do značné míry live cinema.



S live cinema neboli snímáním dění na jevišti a jeho živým promítáním na plátno v posledních letech logicky experimentují mnohá divadla a mnohé inscenace. V *Bílém tesáku* jsme se ale konečně dočkali užitého tohoto principu, které jen samostatně nezmnožuje vrstvy divadelních znaků,

nenahrazuje živou hru ani neslouží pouhému dokreslování děje. Live cinema v hradecké inscenaci dává jednoznačný smysl v rámci příběhu a jeho výpovědi, a navíc je zrežirováno tak dobře, že divák netápe, zda se soustředit na plátno, či na živé herce. Pod rukama Milana Hajna se kamera mění v oči Bílého tesáka. Zaměřuje pozornost na detaily lidských a zvířecích postav i věcí (hlaveň pušky, stopy ve sněhu, měsíc, miska...) a její nositel při neustálém přesouvání hledáčku, zoomování a snad i focení stále hraje; doprovází svůj elektronický zrak autentickým hlasem a pohybem. A to bez jakýchkoli rušivých švů. Taková komplexnost činností už se snad ani nedá nazvat výjimečným hereckým výkonem, ale spíše výjimečně citlivou a profesionální službou divadelnímu tvaru.

S jednou slabinou se ale inscenace do této míry závislá na videoprojekční technice čas od času asi potýkat musí. Výpadky snímání obrazu jsou bohužel tím druhem vyrušení, kdy si přestanete divadlo užívat, protože se prostě bojíte o jeho existenci. Klobouk dolů před herci, kteří téměř nehnou brvou a hrají dál s pevnou vírou, „že to zase naskočí“.

Vnímání zaměření a postup kamery vyžaduje nejen úžasnou disciplínu od představitelů hlavní postavy, nýbrž i od všech ostatních herců. Jejich herectví však nejvíce bere dech při ztvárnění postav psů. Lidskost i zvířecost zastoupená v takové harmonii, že si ani na vteřinu nekladete otázku, zda je před vámi člověk, nebo pes (protože v každém okamžiku je to obojí), je myslím vzácná. Ať už takové herectví podnítily, nebo je jen podpořily, uznání patří i kostýmům Terezy Vašíčkové, jež postavám prokázaly téměř stejnou službu jako herci sami.

Bílý tesák je veskrze pánskou jízdou. Ženskému elementu se vyhýbá nejen v obsazení (a černošská hospodyně v podání Milana Žďárského dokazuje, že to byl dobrý krok...), ale už v samotném scénáři. London Nelondon, matka Bílého tesáka je eliminována na porod a smrt a družka, s níž završuje svůj literární příběh, je příznačně vyměněna za knižní verzi zcela podporující svobodu a návrat do divočiny. Nicméně mnohočetnost rolí, do nichž pětice herců vstupuje, zaručuje zajímavou přehlídku mužských témat a charakteristik. Přecházení z jedné do druhé patří k nejpůsobivějším momentům inscenace. Takovou je i předělová scéna, v níž Jan Popela coby vypravěč i Weedon Scott mluví o tom, co Bílého tesáka formovalo do chvíle, kdy stanul na prahu života a smrti, a přitom s kamerou v ruce promítá na plátno za svými zády fotografie z jeho dosavadní cesty. A činí tak s laskavostí, kterou snad ani nehraje, ale má ji jednoduše vepsanou ve tváři, pár vteřin

poté, co hrál jednoho z Tesákových soupeřů v krvelačných soubojích.

K emocionálnosti a napínavosti mnoha scén přispívá výrazný zvukový plán celé inscenace. Hudba Daniela Čámského, mísící prvky gospelu, swingu a indiánských zpěvů, nemá chybu. Zvuk v žilách tepající krve, jenž se objevuje ve chvílích Tesákova vzrušení, výjimečně dobře pomáhá držet temporytmus. Podobně fungují i hlasy tlumené skandující „Máma“, „Hlad“ nebo „Pán“, které doprovázejí jednání Bílého tesáka a verbalizují tak ve zjednodušené podobě jeho psí myšlenky, neprošlé sítím lidského vyprávěčství. Obrovská škoda, že jich je užito jen na začátku inscenace a pak se z neznámých důvodů vytratí.

Bohužel tyto hlasy nejsou tím jediným, co se vytratí v druhé části inscenace. Jakkoli jsou první dvě třetiny plné agrese, bolesti, smutku a ponížení (ovšem podaných v takové míře a takovým způsobem, že netraumatizují ani dětského diváka), se vstupem do domu Weedona Scotta ztrácí příběh náboj a mění se v humorně laděnou a bohužel i těžko uvěřitelnou idylku, jež po dramatickém rozjezdu působí nejprve jako úmyslně vložená peripetie. Jenže není. Po ní už žádný zvrat nenastane. Bílý tesák se sice rozhodne opustit pohodlí lidského obydlí, to se ovšem odehraje rovněž tak poklidně, že leckterý divák zírá, jak může tak energicky nastartovaný a rozjetý příběh skončit tak ploše.

Pánové, nešlo by s tím ještě něco udělat? Takový majstrštyk by si zasloužil „majstrštičí“ závěr.

Klára Fidlerová

O ZLATÉ RYBCE

Dívalo Drak, Hradec Králové

Scénář: Tomáš Jarkovský a Kamil Bělohlávek

Režie: Kamil Bělohlávek

Scéna: Kamil Bělohlávek

Hudba: Marek Bělohlávek

Dramaturgie: Tomáš Jarkovský

Kostýmy: Tereza Vašíčková

Loutky: Jiří Bareš

Premiéra: 16. 3. 2019

Nedávno se ředitelka stagiony na jednom malém městě vyjádřila v tom smyslu, že nemůže objednávat do divadla víc inscenací Divadla Drak, protože ho místní učitelky prostě nechtějí. Po takovém zjevení vám hlavou prolétne program onoho divadla pro děti (na mládež rozhodně zapomeňme) a všechna školková představení, která v MŠ byly nuceny zhlédnout vaše děti. Co tedy učitelky na takovém malém městě

od divadla vlastně chtějí? Tradiční pohádky, tradiční pojetí a jasně vypíchnutý výchovně-vzdělávací cíl, protože jen za přítomnosti těchto atributů jsme schopni se s dětmi o divadle (?) bavit. (A když se to bude hrát s maňásky či marionetami, tím lépe. Hlavně žádné vařečky, plechovky a podobně. Jak pak máme dětem vysvětlit, že forma na bábovku byl král?!)

pohádku, která funguje už celá staletí? Něco v tom, jak je vyprávěna/hrána, jí brání dostat se naplno k divákovi.

Co do činění s tím zřejmě bude mít hlásitá monotónnost celého zvukového plánu inscenace. Hlasy postav jsou málo odlišené od vypravěčských partů i jeden od druhého. Hlas rybářovy ženy navíc nesouzní ani se zamračenou vizáží loutky ani s textem

sebou vláčet. To jsou témata dostatečně závažná a původnímu pohádkovému námětu snad ve všech jeho verzích vlastní a s nimi by bylo lépe se spokojit.

Inscenace však rozehrává i další (jak to mají muži s ženskými těžké, jak je nebezpečné zahrávat si se živly, jak člověk vlastně nemá o nic moc usilovat, neboť život mu vše potřebné přinese). Ta se zjevují tu v písničce, tu ve zdařilé přehdeře, tu v refrénu, tu v pěkné mizanscéně, ve výsledku ale drolí kompaktnost a intenzitu sdělení, což je škoda.

Takže hurá! Zlatá rybka plní tři přání ustaraných učitelů: tradiční pohádku, jejíž pojetí nenarušuje žádná „divoká“ tvůrčí interpretace (jako tomu bylo třeba u *Ikara* nebo *Děvčátka se sirkami*), a kromě výchovného poselství si můžeme odškrtnout i vzdělávání v oblasti Člověk a příroda.

Takže hurá!?

Klára Fišlerová



Takže hurá? Přichází z Divadla Drak tradiční pojetí tradiční pohádky *O zlaté rybce*, které naplňuje alespoň tři kompetence rámcových vzdělávacích programů? Uvidíme...

První režijní počín Kamila Bělohávkou rozhodně nezapře autorovu scénografickou profesi. Výtvarná stránka inscenace *O zlaté rybce* prakticky nemá chybu. Obrovská čirá polokoule coby moře, do něhož se vlévá voda z potůčků a řek na začátku znázorněných přeléváním vody ze skleněných mís – malých obdob „mořské“ polokoule – má „odepínatelnou“ hladinu upevněnou provazy na čtyřech dřevěných sloupech, upomínajících na malé rybářské doky. Na ní klouže rybářova loďka, magnetický splávek i magnetem propojená loutka ryby, jejíž ocas vidíme pod hladinou, kdežto hlavu nad ní. S jednoduchou, funkční a krásnou výpravou dokonale ladí řezbované loutky Jiřího Bareše a kouzelně ji doplňují azurově vodní organzové kostýmy hereček z dílny Terezy Vašíčkové. Nad tím vším ještě doslova září druhá loutka zlaté rybky! Její harmoniková konstrukce v ruce Petry Cicákové vytváří dokonalou iluzi pohybu skutečného rybího těla a světlo, které loutka vydává, je nad všechnu zlatou barvu. Hra světla (i třeba modrozelených odlesků z kostýmů) a hra se skutečnou vodou na jevišti nechává divákovi „padnout čelist“.

Po onom úvodním Ó ale začíná něco drhnout. Děti v hledišti se začínají vrtět a šumět. Proč, když tu máme klasickou

postavu. To způsobuje místy zmatení (kdo to vlastně mluví?) a rozhodně to ubírá na dramatickosti konfliktu mezi rybářem a jeho ženou. Když se pak chvílemi jeden z neustále přítomných pronikavých ženských hlasů promění v hlas řvoucího racka, začnete toužit po scéně v hlubinách moře nebo aspoň po mužném barytonu.

Postava racka je navíc jak vystřižená z průměrné disneyovky – v jediném okamžiku vytváří zajímavou paralelu s postavou rybáře, jinak je uměle dosazenou, pro komický účín vypočítanou figurou, která nemá vliv na děj.

Dějově naopak neotřelé a tematicky nosné jsou situace, jež jsou buď dílem zdařilého dramaturgického zásahu, nebo málo známé verze pohádky *O zlaté rybce* (zamrznutí moře jako důsledek nekritického sobectví rybářčina a její tonutí v samotném závěru). Ať tak či onak, obě jsou nesmírně emocionálně silnými okamžiky, jejichž tematická závažnost je nesena jevištními obrazy, při nichž se tají dech.

Na ně je navázáno téma s touto pohádkou nejčastěji spojované, téma lidské nenasytnosti. Nicméně Kamil Bělohávek s dramaturgem Tomášem Jarkovským tu i velice přílehlavě tematizují problematičnost chování rybářova. V jejich podání je pak pohádka *O zlaté rybce* také příběhem o tom, že člověk by měl používat vlastní rozum a vůli, a nejen tupě poslouchat a nechat

MAKOVÝ MUŽÍČEK

Divadlo Drak, Hradec Králové

Námět: František Nepil

Režie: Jakub Vašíček

Dramaturgie: Tomáš Jarkovský

Scénografie: Tereza Vašíčková a Kamil Bělohávek

Hudba: Jan Čtvrtník

Premiéra: 29. 4. 2017

Makový mužiček v pojetí Jakuba Vašíčka a Tomáše Jarkovského, dua umělců-otců, kteří na Nepilově knížce zřejmě vyrostli podobně jako celá současná rodičovská generace, se rozhodně snaží přiblížit někdejší dětskou klasiku současnému dětskému divákovi, a to v mnoha směrech. Zprvce svou hravostí oslabuje poměrně velký didaktický náboj literární předlohy; kdo zná originál, či dokonce audioknihu z 80. let s milými, leč věčně káravými hlasy Libuše Havelkové a Ladislava Peška, ten musí z Vašíčkových babičky a dědečka (Petry Cicákové a Milana Žďárského) pocítit úlevu výchovy 21. století.

Druhým nepřehlédnutelným počinem na cestě k současnému dětskému divákovi je vytvoření důvěrně známého rámce pro příběh Makového mužička. Inscenace začíná neúspěšným uspáváním malé holčičky (přítomné jen jako hlas ze záznamu). Do akce přichází čtyřčlenné komando uspávacích skřítek, kteří zkoušejí nejrůznější rodiči užívané strategie (po doporučení „Doraž ji“ následuje monotónní „Halí belí“). Úvod je to nesmírně živý a hravý, dospělí se baví taktikami, jež sami kombinují, děti

spíš rozmanitostí a komičností výstupů. Jeli-
kož ale holčička stále neusíná, musí přijít
na řadu nejtěžší kalibr, největší odborník,
Makový mužíček, přilétající na makovici.

Do třetice je touha přiblížit přes čty-
řicet let starou autorskou pohádku sou-
časnému umění nejpatrnější v zapojení
projekce. Nasvícené plátno představu-
jící stínidlo obrovské lampičky na nočním

a estrádním čmeláčím pěveckým číslem
a významově neukotveným, ba kontrapro-
duktivním hejskovstvím hraného Makového
mužíčka v podání Milana Hajna konče.

Nejvíce nápadů vygenerovali tvořiví
autoři v práci s již tolikrát zmíněnou pro-
jekcí, potažmo stínohrou, a bohužel se roz-
hodli podělit se snad o všechny se svými
diváky. Jelikož je ale všechno zlé k něčemu

u nás možné v divadlech vidět, těm, které
nenadchnou, ale zaplaťpámbu ani neurazí
dobrý vkus, jsou „dračí“ inscenace nesrov-
natelně dál ve všech ohledech, nejvíc ale
v nápaditosti dramaturgické, scénografické
i hudební a v poctivosti provedení na všech
frontách. A to platí o *Makovém mužíčkovi*
také.

Divadlo Drak se jen zkrátka musí
poprat s tím, že si svými vpravdě umělec-
kými inscenacemi vychovalo náročné diváky,
které je nyní těžké plně uspokojit.

Klára Fišlerová

ROBIN HOOD

Divadlo Andreja Bagara v Nitre

Autori: Mariana Luteránová a Ján Luterán

Réžia: Ján Luterán

Dramaturgia: Magdaléna Žiaková

Kostýmy: Eva Kleinová

Scéna: Ján Ptačin

Hudba: Martin Geišberg

Premiéra: 8. 1. 2020



stolku se poprvé promění v plátno projekční
(a posléze stínoherní) ve chvíli, kdy vstupu-
jeme do Nepilova příběhu. Celý sál žasne –
na stínidle lampičky se objevuje přímo před
zraků diváků kreslené sluníčko, všichni
v divadle na moment užasli. Později se
pomocí plošných loutek a tahů fixou na prů-
svitku projektoru zasívají maková semínka,
Makový mužíček se potápí do modravých
vodních hlubin pro vysněnou korunu a za
pomoci umné hry světla a stínu se klíží oči
miminka včely zednice.

K minimalistické makroscéně se hezky
hodí převážně do tmavomodra laděné kos-
týmy uspávacího útvaru, které v sobě mají
něco hravého z domácího válečného oblečení,
něco konejšívého z pyžama a něco málo jed-
notného z uniformy.

Velkým plusem, jak je dobrým zvykem
u mnoha „dračích“ inscenací, je rovněž
minimalistická a hlavně živá hudba provo-
zovaná na xylofony, rytmické nástroje či
harmonium.

Všechno by to znělo báječně, kdyby...
Kdyby se člověk spolu s dětským publikem
nepokojně nevrátil a nevybíral pozornost.
Jak je to možné? Jak to, že se ztrácíme, když
se na jevišti pořád něco děje, jedno zajímavé
řešení střídá druhé...? Právě proto.

Makový Mužíček Divadla Drak ve
výsledku působí trochu jako přehlídka
toho, co všechno umějí jeho tvůrci vymy-
slet: bezpočtem variací projekce počínaje

dobré, můžeme říct, že díky *Makovému
mužíčkovi* může divákům naplno dojít, pro
co si vlastně chodí do divadla. Pokaždé, když
projekce zmizí a herci se v nějaké interakci
objeví před plátnem, si oddechne. To
je ono. Pro to jsem si přišel – pro živé lidi
a živou hru. A ty mi sebelepší kouzla světla
a moderní techniky nenahradí.

Časté střídání projekce a živého hraní
je navíc druhým největším kamenem úrazu
této inscenace. Naše pozornost je nucena
příliš často střídát plátno a živé herce a nad
to střídát rámec a příběh (přesněji řadu
řetězově poskládaných příběhů). Proto vypí-
náme, proto se ztrácíme. Honíme moc zajíci
najednou a pak se může stát, že uteče ten,
kterého jsme možná chytit měli. Téma.

O čem je *Makový mužíček* Jakuba
Vašíčka a Tomáš Jarkovského? Snad by
podle řady indicií v textu i ve výběru pří-
běhů z literární předlohy měl být o tom, že
i maličci mohou být užiteční. Moc hezká
myšlenka pro dětské publikum! Jen kdyby
ona „maličkost“ byla viditelně spojena
s fenoménem dětství a jen kdyby byla lépe
(hlavně scénograficky) ztvárněna na scéně.
(*Makový mužíček* navzdory citaci Nepi-
lova textu je v loutkové podobě jen o něco
menší než babička a dědeček, v hrané je
stejně veliký.)

Bylo by ale hloupé vyčítat něco *Mako-
vému mužíčkovi* a nezmínit, že i proti těm
průměrným produkcím pro děti, jaké je

„V Sherwoodském lese v Nottighamshire
v střednom Anglicku v čase vlády krále
Richarda I. Levie srdce žil známý zboj-
ník Robin Hood. Ospevovali ho anglické
ludové povesti zo 14. a 15. storočia a bol
hrdinom mnohých filmov, kníh, komiksov
a hier, napríklad aj Scottovho románu *Ivan-
hoe*“ (https://sk.wikipedia.org/wiki/Robin_Hood).
Takto sa začína legenda o slávnom
zbojníkovi Robinovi Hoodovi, ktorú Divadlo
Andreja Bagara v Nitre uviedlo v januárovej
premiére.

Stalo sa dobrým zvykom, že kamenné
divadlá uvádzajú na svojich scénach aj pred-
stavenia určené detskému divákovi. Sú
dôležité nielen z finančného hľadiska, ale
aj pedagogického. Divadlo si takto vcho-
vava svojho diváka, ktorý sa aj v dospelosti
bude sem vracat. A že nitrianske divadlo
nemá problémy s obecenstvom (takmer
všetky predstavenia sú vypredané a niektoré
reprízy prekračujú aj číslo 250, napr. *Tes-
tosterón*), je nielen známkou dobrého mana-
žovania, ale aj dramaturgie, dôkazom čoho
je aj najnovšia premiéra hry so spevmi *Robin
Hood* (dramaturgičkou predstavenia bola
Magdaléna Žiaková a súdiac z reakcií pub-
lika, jej výber bol asi šťastný).

Ak sa divadlo po dlhšom čase roz-
hodne venovať predstaveniu detskému
divákovi, musí svoju pozornosť upriamiť
nielen na zvolený titul, ale aj na vhod-
nosť jeho zaradenia do repertoáru diva-
dla. Keďže v DAB-e už dlhší čas nemali hru
pre deti či mládež a zároveň sa v súčas-
nosti volá po tzv. rodinnom programe, tak

voľba realizácie romanticko-dobrodružného príbehu jánošíkovského typu v anglickom šate bola správna a vyhovuje obom požiadavkám. Prihliada sa v nej na vek príjemcu i na jeho súčasný vkus. Práve s vkusom a požiadavkami detí a mládeže sa už dlhé roky zaoberajú odborníci na stránkach zainteresovaných časopisov, kde sa im vytyka netrpezlivosť, vyžadovanie rýchleho

Ptačin využil ponúkajúce sa technické možnosti veľkého javiska, aby vytvoril ilúziu adekvátneho príbehu. Často bez viditeľnej prestavby sa na scéne striedalo väzenie, les, kráľovská sála atď. Ich zmeny boli presne zakomponované do vývoja deja a prispôbené vstupom nových postáv na scénu. Ján Ptačin má veľký podiel aj na vytvorení pôsobivého svetelného dizajnu, významne pod-

pravidelne vtáňované do diania na javisku, čím sa zabezpečila jeho zainteresovanosť do vývoja deja. Umiestnenie príbehu do humornej pozície ho nielen odľahčil, ale miestami umožňoval aj istú aktualizáciu deja, čo bolo adresované hlavne dospelému publiku, ktoré živo reagovalo a dobre sa bavilo.

Posuny boli badateľné takmer pri každej postave už aj hereckým obsadením. Robina Hooda zveril režisér Petrovi Oszlikovi, ktorý napriek svojej „nehrdinskej“ postave dokázal presvedčivo bojovať za spravodlivosť i lásku. Podobne lady Marianu hlavne starší diváci majú v spomienkach fixovanú ako jemnú, bezmocnú bytosť, akou Nikolett Dékány nie je. No jej reakcie a súhra s výbornou Gabrielou Dolnou ako dojkou zapadli do humornej ladennej atmosféry. Najväčší posun od legendy nastal v postave kráľa Jána (Martin Fratrič). Miesto krutého a nemilosrdného panovníka sa na javisku pohybovala postava namysleného hlupáka, zvýraznená až preexponovaným hereckým prejavom. Práve tejto postave hrozí nebezpečenstvo improvizatívnej voľnosti a následne už nielen posun, ale aj nevhodné skreslenie pôvodného charakteru postavy. Spoločníci Robina Hooda v podaní najmladších hercov súboru preukázali nielen pochopenie svojej role, ale aj radosť z hry, ktorá im umožňovala prežívať dobrodružstvo na javisku. Branislav Matuščin v úlohe mnícha Tucka mal ľahkú úlohu, pretože aj v origináli je to vlastne jediná humorne napísaná postava. No najviac zabodovala dvojica šerif (Tomáš Turek) a jeho poskok (Marián Viskup). Obe záporné postavy najviac využili parodovanie zla, v čom im pomáhal aj situačný humor a zástupné rekvizity, napr. kára miesto kočiara. T. Turek opäť presvedčil, že má zmysel pre daný typ postáv, ktoré dokáže stvárniť pohybovo i jazykovo na slušnej úrovni. Marián Viskup v úlohe poskoka mal mnohé vzory z filmov a divadelných veselohier, kde sa model podobného sluhu často vyskytuje. Spolu s režisérom vybrali zo známych predlôh potrebné prvky a zmiešali ich s osobnými možnosťami herca, čím vznikla celkom vydarená paródia sluhu bohatého pána.

O Divadle Andreja Bagara je všeobecne známe, že tvorí odrazový mostík pre čerstvých absolventov VŠMU. A tak sa každoročne tento súbor obohacuje o nových členov. Ukazuje sa, že úroveň nastupujúcich mladých hercov sa z roka na rok zlepšuje, o čom svedčí aj ich zaangażovanosť v televíznych seriáloch a filmoch. Napokon to dokazuje aj ich vystúpenie v pertraktovanom *Robinovi Hoodovi*.

Marta Žilková



a povrchného sledu príbehov, nepochopenie etických a estetických hodnôt atď. Tak je oprávnená otázka: tvorcovia divadelného diela by mali vopred poznať svojho diváka a dielo tomu prispôbiť, alebo urobiť ho podľa svojich predstáv čo najlepšie bez prihladenia na uvedené požiadavky? Na otrocké prispôbovanie sa príjemcovi totiž už dnes doplácajú médiá, v dôsledku čoho ich tvorba čoraz viac upúšťa od umelecky hodnotných programov. Naopak divadlá, častokrát práve bábkové scény, uvádzajú často náročné a umelecky vypracované diela a detskí diváci neprotestuujú, zvykajú si a prispôbujú svoje nároky. Divadlá teda priťahujú detského príjemcu a smerujú ho k prijímaniu hodnôt, na ktoré nemuseli byť pripravení. Z tohto dôvodu divadelná činnosť začína zasahovať aj do didaktiky a výchovy k umeniu.

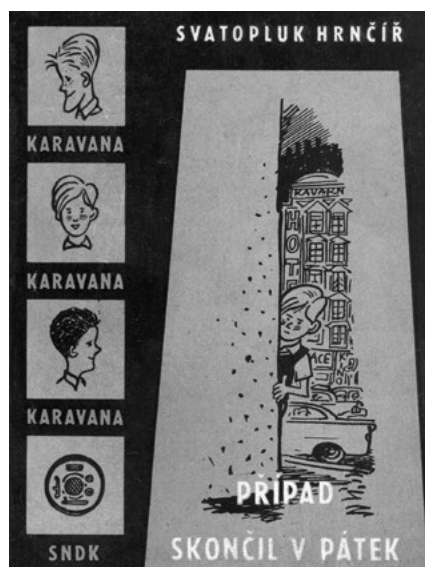
Autori scenára Ján Luterán a Mariana Luteránová prispôbili nielen text, ale aj realizáciu svojmu hlavnému príjemcovi (J. Luterán je zároveň režisérom), no nezaбудli ani na dospelých divákov. Vytvorili pomyselné dve línie, ktoré vnímali diváci adekvátne svojmu veku. Príbeh, jeho zauzlenie i happy end smerovali k detskému divákovi a dospelí si „zgustili“ na metaforách, narázkach (i politických, veď sme boli pred voľbami!), ale aj na esteticky vkusnom a nápaditom interiéri, ktorému treba venovať niekoľko poznámok. Autor scény Ján

porujúceho rozprávkového charakteru príbehu o slávnom zbojníkovi. Historizmus na scénu priniesli kostýmy Evy Kleinovej. Boli vkusné a účelné, nebránili voľnému pohybu postáv, ktorý vyžadovali nielen súboje a bitky, ale aj situačný humor.

Dospelí diváci, poznajúci viaceré, predovšetkým filmové podoby legendy o slávnom zbojníkovi, iste budú súhlasiť, že hoci všetky zachovávajú základný príbeh a motíváciu zbojníctva Robina Hooda, predsa je táto postava chápaná a zobrazená vždy inak, nielen vďaka hereckému stvárneniu, ale aj režijnej predstave. Keďže nitrianska inscenácia bola určená detskému divákovi, autori scenára Ján Luterán a Mariana Luteránová tomu prispôbili nielen text, ale aj jeho realizáciu a herecké obsadenie. Príbeh nadľahčili, zbavili krutosti, silných negatívnych prejavov, no zároveň aj skutočnej lásky či výrazného hrdinstva. Miesto toho použili humor a karikatúru viacerých postáv i príbehových segmentov. Dokonca predstavenie začali ako kedysi kočujúce bábkové divadlá vystúpením Gašparka pred zatiahnutou oponou. Pardón, nie Gašparka, lebo tvorcovia túto postavu nazvali trubadúrom, hoci Gašparka pripomínal jeho text, kostým i stvárnenie v podaní Radovana Hudeca. Táto postava sa objavovala počas celého predstavenia, rušiace vážnosť príbehu, čo tiež prispelo k zvolenému zámeru realizácie. Jeho zásluhou bolo obecenstvo

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout



Pod touto knihou, která vyšla poprvé a naposled v roce 1959, je podepsáno hned několik „klasiků“ české dětské literatury. Především je to autor Svatopluk Hrnčíř, který se tímto dobrodružným příběhem poprvé představil veřejnosti (a až do prvního desetiletí 21. století aktivně publikoval). Další hvězda české literatury pro děti je autor kreseb Jan Brychta, který patřil od 60. let ke špičce českých ilustrátorů. Ale protože po srpnové invazi v roce 1968 emigroval, zmizel z domácí scény (i když tvořit nepřestal, např. v nakladatelství Sixty-Eight Publishers v Torontu vyšla v roce 1982 s jeho ilustracemi *Babička* Boženy Němcové). A zalistujeme-li k tiráži, dočteme se, že odpovědným redaktorem (což je dnes pohříchu trochu přehlížená nakladatelská funkce) byl Zdeněk Heřman, kritik, výborný znalec (nejen) dětské literatury a editor řady skvělých knih.

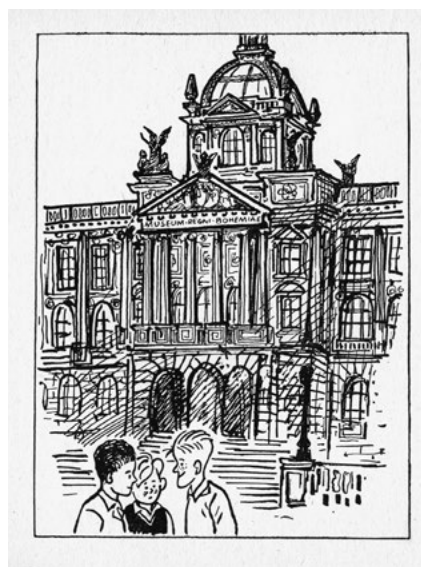
Ale aby neuniklo to nejdůležitější, proč tuto knihu připomínám: *Případ skončil v pátek*, první kniha Svatopluka Hrnčíře, je neprávem zapomenutým detektivním příběhem s dětskými hrdiny – a těmi kvalitními česká literatura zrovna neopývá.

Případ skončil v pátek se hned v první kapitole rozjede na plné obrátky úprkem hlavního hrdiny Petra, přezdívaného Petronil, z domova s pudřenkou své starší sestry, která mu jde na nervy, a přitom se před domem srazí s podezřele vyhlížejícím mužem, potulujícím se kolem. A s každou

další kapitolou se příběh Petra a jeho dvou kamarádů zamotává a na původně „obyčejné“ klukovské příhody se brzy nabalí jedna velká záhada, když sestřina pudřenka začne najednou podivně vrnět a – promluví. Nezůstane ovšem jen u jedné mluvící pudřenky, která se nadto jako na potvoru dostane do rukou další klukovské partě, takže je Petr v neřešitelné situaci. Brzo vyjde najevo, že existuje ještě cigaretové pouzdro, které taky mluví!

Ano, je to skutečně tak, v detektivce z konce 50. let je ústřední rekvizitou tehdy ve skutečnosti ještě zdaleka neexistující přístroj, který si Svatopluk Hrnčíř před víc než šedesáti lety vymyslel – jenom se mu v knize neříká mobil, ale RT neboli radiotelefonek. To ovšem není ten hlavní důvod, pro který stojí za to v téhle starší knížce zalistovat.

Svatopluk Hrnčíř byl především autorem, který výborně rozuměl dětskému světu, dokázal napsat živé dialogy a vytvořit postavy, které jsou aktivní, jednají, řeší situace, zkoumají a každá po svém přispívá k rozplétání záhady: Petra-Petronila baví luštit záhady, Jarka alias Robinson má rád Štorchovy knihy a zajímá se hlavně o prehistorii a Jirka Domkář si ví v každé situaci rady.



Hrnčířovy – především klukovské – postavy zažívají dobrodružství na každém kroku, aniž je autor musí přesazovat do vzdálených exotických kulís. Jejich činorodost, chuť neustále

něco objevovat a schopnost vidět na každém kroku dobrodružství jsou nakažlivé.

Detektivní případ s úžasným vynálezem, který, jak to tak vypadá, někdo ukradl, se odehrává ve třech dnech – od středy do pátku – a je lokalizován do konkrétních míst Prahy, a tak čtenář může sledovat krok po kroku, jak a kde se hrdinové snaží rozplétat záhadu ztraceného přístroje RT a špehovat podezřelé, kteří se kolem případu točí.

Za zmínku stojí také Hrnčířův vypravěč. Od samého počátku nastolí komunikativní situaci, která je vstřícná ke čtenáři. Díky ní máme pocit, že si vypravěč s námi povídá a vede nás příběhem. Hrnčířův vypravěč nejen sděluje dějová fakta, ale často je komentuje, glosuje a sám nad příběhem a jeho zákruty přemýšlí, nebo dokonce váhá. Jeho vyprávění je jednou velkou hrou s vyprávěním, kterou se baví jak vypravěč, tak čtenář, a přitom nás vtáhne do příběhu a atmosféry různých zákoutí Prahy.

Svatopluk Hrnčíř navazuje na nejlepší tradice dobrodružných příběhů s dětským hrdinou – Ericha Kästnera, Václava Řezáče a Františka Langera. Jsem přesvědčený o tom, že nejen jeho prvotina, ale i jeho další knihy, třeba *Únos krále hádaneček*, stojí za znovuoobjevení.

Závěrem si neodpustím ještě dodatek: Kniha Svatopluka Hrnčíře měla bohužel smůlu, protože se jí ihned (v roce 1959) zmocnili téměř „hollywoodským“ způsobem filmaři (autory scénáře byli Milan Pavlík a Ota Hofman) a do klukovského příběhu vmontovali zcela neorganicky tlupu lumpů, kteří chtějí vynález ukradnout a přenést s ním za „kopečky“. Film, který vstoupil do kin pod názvem *Zpívající pudřenka*, tak udělal z klukovské detektivky trapnou kriminálku, která ve výsledku působí směšně, spíš jako nezamýšlená parodie.

Jaroslav Provazník

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Barbora Jurinová-Veronika Kořínková: Arts Education for Everybody? Everywhere? – A report on the international conference organised last autumn by WAAE (World Alliance for Arts Education) under the title of *Arts Education for Everybody? Every Student? Everywhere?* The event was attended by 180 arts education specialists coming from 47 countries all over the world.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Kateřina Žarníková: Drama Education Online? – This spring, during the time that all Czech and Slovak schools were closed owing to the corona virus pandemic, a doctoral student of the Theory and Practice of Drama education program at the Theatre Faculty in Prague Kateřina Žarníková organised a survey among drama teachers asking them how they approached teaching of their subject to their students during the time that enabled only online education. Out of 138 respondents who included all sorts of Czech and Slovak drama professionals, 90 % taught drama as an autonomous subject while the remaining 10 % were using it as a teaching method in other subjects. Despite the challenging situation, more than 70 % of the survey participants said they had managed to find ways of using drama methods in distance learning to some extent. Most of them went by choosing one dominant online tool (such as e-mail, chat or one of the video platforms), which they complemented by other means of communication. The author of the article lists the various methods and techniques used in distance learning, illustrating them by specific examples. This probe into teaching and learning education during the corona virus restrictions has proven that it is possible to teach drama online provided the teacher has technological means for such instruction. However, it will always remain just a complementary tool which can never fully substitute for live encounters that make it possible to create and share inspiration in person.

Vojtěch Löffelmann: Drama in Distance Learning or "Nobody Understands it, Teacher" – The author of the article, a teacher from the Secondary Pedagogical School in Karlovy Vary, reflects on possibilities and limitations of drama education as taught during the pandemic. He describes a special website which he designed and used as an educational platform to communicate with his students, enabling them to create and learn.

Luděk Korbel: Oplatek's End. Trying out distance teaching of literature with drama elements – The author of the article, currently a doctoral student at the Faculty of Theatre in Prague, presents

a online literature project he designed for his students at the secondary school in Milevsko, a little town in South Bohemia. Together they worked on a detective story by Czech writer Karel Čapek taken from double volume of short stories *Tales from Two Pockets*. In the course of one week, they communicated on Google Classroom using roleplay, in which the students were interrogators while the teacher put on the role of their superior.

Ondřej Kohout: Lesson 2084 – An example of another online lesson implemented at one of Prague's secondary grammar schools. The teacher, also a doctoral student at the Faculty of Theatre in Prague, created it using methods and techniques of drama education. The theme was taken from Lois Lowry's dystopian novel *The Giver*.

Irena Hanyš Holémá-Eva Benešová: Allan Owens' workshop held in Jičín – A detailed report covering the programme of the workshop held within the 24th national conference *Drama Education in School*. It was led by the British drama teacher Allan Owens, professor at the University of Chester. Throughout the week, participants were able to experience five different stories, which Allan Owens selected to illustrate the interactive style of learning using PRE-TEXT.

Olga Králová-Irena Hanyš Holémá-Eva Benešová: There are Times One Should Stop to Think – An interview with Allan Owens discussing the course of the workshop he led in Jičín as well as his preferred concept of drama education.

Anna Tomková-Tereza Krčmářová: The Subject of Pedagogy within the Drama- in-Education Study Programme at DAMU – Two teachers share their experience of co-teaching the subject of Pedagogy, which is part of the syllabus of the bachelor's study programme of Drama education at the Faculty of Theatre in Prague. They explain the specifics of their approach as well as the key to selecting the topics and the teaching methods they used, including the feature of co-teaching.

DRAMA-ART-THEATRE

Leah Gaffen: A Long and Surprising Journey. Taking family stories out of a suitcase – The artistic leader and director of the Story Theatre group describes her method of work as well as the process in which the Journeys performance came into being.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Hana Císovská: Soňa Pavelková's Drama Education Presented by Eva Machková – A review of a new publication that Eva Machková put together from the materials belonging to one of the founding personalities of modern Czech drama in education. The book titled *Drama education*

of Soňa Pavelková resumes the lifelong experience of this drama professional who used to teach at the Basic school of arts in Ostrov from the 1970s to the 1990s and later in Prague and who, through her theatre games and some of her performances, substantially influenced the field of theatre with children and youth in Czechoslovakia.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Kristina Procházková: Petr Horáček and His Books for Kids – The Czech artist Petr Horáček living and working in England has won critical acclaim as author of picture books. This article presents the work of this author and illustrator, characterising the style and concept of his books intended for very young children.

Kristina Procházková: It is Enough to Show a Puffin to Child Just Once... – An interview with Petr Horáček.

Anna Hrnecková: Eric Carle and REPOLELO. Literary Novelties for the Youngest Readers – In her overview of several interesting picture books published in the past few years, the reviewer starts by reminding readers of the "classic" author of this genre Eric Carle, especially his most famous book *The Very Hungry Caterpillar*, which – despite being created in 1969 – only recently saw its Czech edition. Most of the books this review focuses on are titles from the new REPOLELO series launched by the Meander publishing house.

Klára Fidlerová-Jaroslav Provazník-Luděk Korbel-Lucie Šmejkalová-Jindřiška Bumerlová-Marta Žilková: Peeping into Books and Performances for Children and Youth – Reviews of new books and performances for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

Jaroslav Provazník: Looking Back at a Book that Should Not Be Forgotten – This time the section on unjustly overlooked titles brings out the first book by Czech author Svatopluk Hrnčíř of 1959 *Případ skončil v pátek (The case ended on Friday)*, a quality detective story for children.

CHILDREN'S STAGE 62

Leah Gaffen: Journeys – A script to a performance put together and played by the Prague-based international children's theatre group Story Theatre led by the American theatre maker Leah Gaffen who lives in Prague since the early 1990s. Created on the basis of authentic family histories of the group's members, the *Journeys* ranked among the most successful performances at the Children's Stage, Czech national festival held in the town of Svitavy in June 2019.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Barbora Jurinová-Veronika Kořínková Umelecké vzdělávání pro každého? Všade? 1

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Kateřina Žarníková Dramatická výchova distančně? 3
Vojtěch Löffelmann Výuka dramatické výchovy na dálku aneb "Nikdo tomu nerozumí, pane učiteli" 7
Luděk Korběl Oplatkův konec. Pokus o distanční výuku literatury s prvky dramatické výchovy 8
Ondřej Kohout Lekce 2084 19
Irena Hanyš Holémá-Eva Benešová Jičínská dílna Allana Owense 24
Olga Králová-Irena Hanyš Holémá-Eva Benešová Někdy je potřeba se zastavit a trochu se zamyslet 30
Anna Tomková-Tereza Krčmářová Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU 31

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Leah Gaffen Dlouhá a překvapivá cesta aneb Jak jsme z kufru vytahovali rodinné příběhy.
O tom, jak vznikala inscenace Journeys 36

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Hana Cisovská Dramatická výchova Soni Pavelkové očima Evy Machkové 41

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Kristina Procházková Petr Horáček a jeho knihy pro děti 42
Kristina Procházková Dítěti stačí ukázat papuchalka jen jednou... Rozhovor s Petrem Horáčkem 44
Kristina Procházková Mezi Prahou a Paříží 47
Anna Hrnečková Eric Carle a REPOLELO. Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší 49
Klára Fidlerová-Jaroslav Provazník-Luděk Korběl-Lucie Šmejkalová-Jindřiška Bumerlová-Marta Žilková Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 53
Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 63

DĚTSKÁ SCÉNA 62

Leah Gaffen Journeys / Cesty 1