

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXXII / ČÍSLO 94

3/2021



Kde se bere význam? Teorie embodied simulation v procesu učení / Jak daleko je „poblíž“ / Scénické čtení / Přednes a mluvní výchova jako součást dramatické výchovy / Projekt Na správnéj cestě / Ťapákovci / Moderní didaktika / Literární příběh ve školní edukaci / Jak namalovat dobrou knihu o umění? / Hamlet a divadlo Radost on the road

TD 3/2021

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXII (Divadelní výchova, roč. XLIV) / Číslo 94 / ISSN 1211-8001
Listopad 2021

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 Císsovská, Ph. D. \ Roman Černík \
Eva Davidová, Ph.D. \ doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D. \ Eva Gažáková, Ph.D. \
prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education,
University of Canterbury, Nový Zéland) \ Anna Hrnečková \ Jakub Hulák \
Magda Ada Johnová \ Irena Konývková \ doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph. D. \
prof. Eva Machková \ doc. Radek Marušák \ prof. Jaroslav Provozník \
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, Ph. D.

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová
Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provozník

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@drama.cz nebo sittova@nipos-mk.cz
URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz
Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

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

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci
NIPOS-ARTAMA Fügnerovo nám. 1866/5 \ P. O. BOX 12 \ 120 21 \ Praha 2
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1
e-mail st@drama.cz nebo paterova@nipos-mk.cz

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

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 3. ledna 2022

KDE SE BERE VÝZNAM?

Teorie embodied simulation v procesu učení



MARTIN SEDLÁČEK

isedlin@gmail.com

pedagog katedry výchovné
dramatiky DAMU, Praha

Modrá kniha s okřídleným vepřem na obálce nabízí zajímavý vhled do současné kognitivní psychologie. Především co se tvorby významu týče. Kniha Benjamina K. Bergena *Louder Than Words* je plná nejrůznějších experimentů, které se bezprostředně dotýkají toho, jak dáváme slovům smysl.

Po úvodu, který se věnuje vnitřnímu jazyku myšlení (*mentalese*), se autor dostává k teorii, která v polovině 90. let 20. století rezonovala tehdejší kognitivní psychologií a je označována termínem „embodied simulation“. Tato teorie je založená na hypotéze, že porozumění jazyku vychází z představy tělesného prožitku. Na základě množství rozličných experimentů, použití nejrůznějších metod, jako jsou PET (pozitronová emisní tomografie), magnetická rezonance či počítačové snímání očních pohybů, došli vědci k názoru, že v průběhu porozumění slovu dochází k tomu, že si posluchač poslouchané slovo nebo větu nejen představuje, ale sám se do představy promítá. A právě tomuto procesu se říká *embodied simulation*, což by se dalo poněkud krkolomně přeložit jako „ztělesněná nápodoba“.

Podle autora k simulaci v naší mysli dochází neustále. Vlastně kdykoliv si něco přestavíme či vybavíme. Simulace se odehrává jak při vybavování, tak při představování. Jsme tak schopni dokonce získat vjem i něčeho, co jsme nikdy neviděli. Jako by v průběhu simulace došlo k rozeznání našich předchozích zkušeností či jejich fragmentů. Kdykoli si potřebujeme

něco lépe zapamatovat či vybavit, pomůže nám pohyb či představa pohybu. (Známe to např. při zadání PIN u bankomatu. Nebo si můžete zkusit vybavit, na kterou stranu zamykáte dveře svého bytu.) Simulace se uplatňuje i u mentálního tréninku sportovců, kdy představa pohybu zpětně zlepšuje pohyb. Když čteme nebo slyšíme větu, „simulujeme“ – představujeme si, že vidíme či provádíme akce podle toho, co čteme nebo slyšíme. Přitom jsou aktivní motorické a percepční mozkové oblasti a pravděpodobně také části zodpovědné za emoce.

B. K. Bergen to ilustruje např. následovně: Na pevnině loví lední medvěd svou kořist podobně jako kočka. Přiblíží se po břiše co nejbliže ke kořisti, pak ji uchvátí svým spárem a doširoka otevřenou čelistí. Když čteme tyto věty, dochází podle teorie *embodied simulation* v průběhu jejich porozumění k aktivaci senzoričkových systémů našeho mozku. Centrum zraku vytvoří virtuální obraz toho, jak lovící lední medvěd vypadá. Centrum sluchu může představu doprovodit zvukem, který vzniká, když se klouže po břiše směrem ke kořisti. A motorický systém nám může zprostředkovat představu, jaké to je klouzat se po břiše, vyskočit a vycenit zuby.

Význam tedy vzniká tím, že pro sebe vytvoříme virtuální zkušenost. Pochopení se podle teorie *embodied simulation* neopírá pouze o pochopení abstraktních symbolů, ale právě tak o virtuální zkušenost, kterou si vytvoříme ve své mysli.

Embodied simulation nám ukazuje, že význam je velmi subjektivní věc, založená na individuální zkušenosti se světem.

V čem je *embodied simulation* odlišná od toho, čemu říkáme představa či lépe vnitřní obraz?

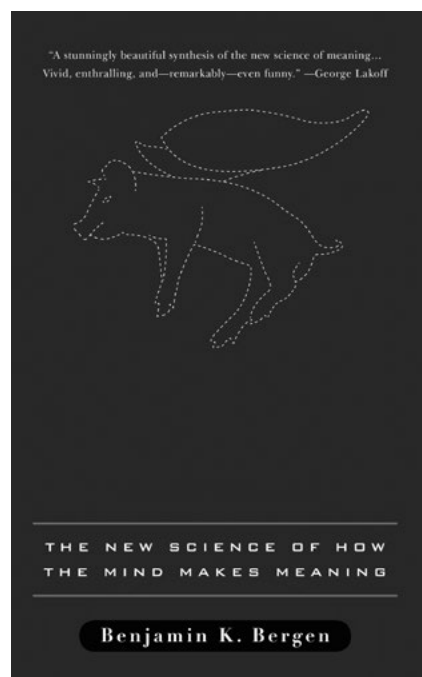
Embodied simulation jsme přeložili jako „ztělesněná nápodoba“. A právě první slovo tohoto spojení je klíčové. Jde totiž o to, že na rozdíl od předchozích teorií, kdy se uvažovalo o tom, že představování je proces, který se odehrává převážně v těch částech mozku, kde se vzruchy skládají do vjemů, nyní víme, že v průběhu „simulování“ dochází také k aktivaci oblastí, které jsou přímo zodpovědné za vnímání okolního světa. Jako by

tento proces vytvářel ozvěny minulých zkušeností, tedy aktivoval oblasti, které byly aktivní při vnímání skutečných zkušeností proto, aby nám zprostředkoval zkušenost s něčím, s čím jsme se reálně nesetkali. Z tohoto poznání vyplývá, že porozumění je mnohem více založené na zkušenosti, kterou máme, než se doposud předpokládalo. Ukazuje se, že v průběhu procesu *embodied simulation* jsou aktivní stejné části mozku, které se podílejí na interagování s okolním světem. Senzorická, ale i motorická kůra.

Tento proces tedy nevyužíváme zdaleka, jen když si chceme opakovat kroky z tanečních nebo sestavu jógy. Probíhá téměř nepřetržitě. Kdykoli čteme text, simulujeme jednotlivá slova, vizualizujeme si scény, jako bychom prováděli činnosti, o kterých čteme. Podílí se na tom nejen oblasti zodpovědné za percepci, ale pravděpodobně také části mozku, které jsou spojené s emocemi.

Ukazuje se, jak zásadní je pro utváření významu zkušenost. Čím více jsme toho viděli, slyšeli, cítili, měli v rukou, udělali, prožili, tím více „kostiček stavebnice“ bude mít náš mozek k tomu, aby byl schopen pomoci „simulace“ skládat i zcela nové obsahy.

Benjamin K. Bergen uvádí krásný příklad s létajícím prasetem: Létající prase



neexistuje, a přesto jsme celkem dobře schopni si ho představit. Vaše létající prase bude mít s největší pravděpodobností sudý počet křídel (nejspíše dvě), s velkou pravděpodobností to bude prase domácí, nikoli divočák, a křídla budou spíše ptačí než muší.

B. K. Bergen popisuje, že se při rozličných příležitostech dotazoval svého okolí, jak si představí létající prase. Odpovědi, které dostal, byly vesměs podobné. Spisovatel John Steinbeck toto stvoření pojmenoval Pigasus a používal ho jako svou osobní značku.

Podle B. K. Bergena fakt, že jsme s to představit si létající prase, je důkazem, že teorie *mentalese* neplatí. Neboť význam popisuje jako pojetí vztahu k reálným věcem v reálném světě.

Podobně jako většina lidí si jste však schopni představit si létající prase jako obraz a vybavit si dokonce i řadu detailů: pohyb, jakým to „vaše“ prase létá, to, jaké zvuky u toho vydává, jak vypadá jeho rypáček nebo jeho kopýtko. To vše je podle B. K. Bergena možné právě díky „simulaci“.

Přirozeně ne každý si pod létajícím prasetem musí nutně představit Pigase. Někteří respondenti Bergenova šetření popsali létající prase jako supermana. B. K. Bergen téhle mutaci říká Superswine. Na rozdíl od Pigase nemá Superswine křídla, je oblečená do těsného oblečku s pláštěnkou a také její způsob letu vypadá jinak.

Pigasus i Superswine dokládají, že „simulace“ probíhá na základě jazyka, individuálně se však může značně lišit. To pochopitelně platí nejen pro létající prasata, ale pro cokoli, co slyšíme nebo čteme. Odlišnosti v tom, jak si lidé představují jednotlivá slova, jsou důležité, protože to znamená, že lidé používají své unikátní mentální prostředky k vytváření smyslu.

Každý máme vlastní zkušenosti, očekávání a zájmy, a tak si malujeme významy slov svými jedinečnými barvami, dodává B. K. Bergen.

Dále nám létající prasata ukazují, že když do porozumění jazyku zapojíme zrakový systém, používáme ho konstruktivně a tvořivě. Můžeme vzít části našich zkušeností a poskládat z nich něco nového. Přestože nikdo nemá vlastní zkušenost s létajícími prasaty, kombinujeme své zkušenosti z létání se svými zkušenostmi o prasatech.

Pro dramatickou výchovu je vysvětlení toho, jak vzniká smysl a význam, velmi důležité: To, jak rozumíme jazyku, je dáno naší zkušeností. Oproti původní teorii představ můžeme *emobodie* *simulation* chápat jako vžívání se. Podle toho, co slyšíme nebo čteme, si vytváříme „simulaci“, která je založená na naší zkušenosti. Celý tento proces si tedy můžeme představit jako stavebnici lego: Jednotlivé kostičky jsou naše zkušenosti. A z těchto kostiček pak stavíme,

„simulujeme“ to, co slyšíme. Tento proces probíhá okamžitě, ve chvíli, kdy posloucháme větu, a podle kontextu ho pak upravujeme do konečné podoby. Ukazuje se, že „simulujeme“ dokonce i abstraktní pojmy. A veškerá „simulace“ má kořeny v naší smyslové a tělesné zkušenosti.

Dramatická výchova má jednu ohromnou výhodu. V průběhu dramatických činností je žák/student/účastník aktivní. Fyzicky vstupuje do situací. Jedná. To znamená, že si vytváří zkušenosti. Dramatická výchova tak bezpočtem svých cvičení rozvíjí schopnost „simulace“ jako takové. Můžeme se pak domnívat, že díky dramatické výchově člověk rozvíjí také svou kapacitu k vytváření významu.

Nenechte se ovšem svést k přesvědčení, že díky lekcím dramatické výchovy budou žáci vše vždy správně chápat. Koneckonců, jak píše Benjamin K. Bergen, každý malujeme svět vlastními barvami. Dramatická výchova však podle mého názoru může přispět k tomu, že budeme mít bohatší paletu, respektive více kostiček lego.

A kdo by nechtěl mít víc kostiček lego?

BERGEN, Benjamin K. *Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books, 2012. xii, 296 s. ISBN 978-0-465-02829-0.

JAK DALEKO JE „POBLÍŽ“

aneb Čtenářský komentář ke knize Louder Than Words



LUDEK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz
pedagog Gymnázia Milevsko;
posлуhač doktorského studia
Teorie a praxe dramatické
výchovy, DAMU v Praze

Se studenty gymnázia pravidelně rozebíráme povídku Jana Nerudy *U Tří lilí*, která mimořádným způsobem pracuje s časoprostorem a úhlem pohledu vyprávěče. A opakovaně se jej společně pokoušíme definovat. Narážíme při tom na tak základní problém, jako je porozumění slovům. Ptám se studentů: A kde seděl vyprávěč? – U okna. – Kde přesně, najdete to v textu. – Poblíž. – A co to vlastně znamená? Je to metr, půl metru? Kde ho vidíte? Ukažte mi to.

Zdá se to být malicherné slovíčkaření, jenomže při interpretaci díla, respektive při interpretaci jakéhokoliv sdělení je nejprve důležité porozumění obsahu slov. Až pak se můžeme zaobírat otázkou, co to v daném díle

znamená, jakou roli třeba postavení vyprávěče v Nerudově zajímavém příběhu hraje.

Nemálo lidí by možná přesto nad danou otázkou mávlo rukou: vždyť každý vidí to své „poblíž“ jinde. Vždyť se na to nedá takhle odpovědět. Jenže zatímco celá desetiletí interpretačních přístupů k literárnímu dílu předjímají, co si daný čtenář může myslet, a vedle toho téměř s jistotou popisují interakční hry, které dílo s recipientem rozehrává, nebo čtenáři dávají dokonce volnou ruku, kognitivní vědy nacházejí na tyto otázky přesvědčivé a konkrétní odpovědi.

Kniha Benjamin K. Bergena *Louder Than Words* zdá se mi být výborným vhledem do toho, jaký obrovský vývoj se za

poslední roky na tomto poli udál. Autor typicky „americkým“, srozumitelným a čtivým způsobem předkládá přehled toho, kam tato disciplína dospěla, a u čtenářů, kteří její výsledky dosud nesledovali (včetně mě), může vyvolat až údiv nad tím, jak detailní vhléd už máme do procesů, které se dějí během vnímání, čtení a komunikace, že už nyní doslova nahlížíme do jejich mozku, například díky rozvoji magnetické rezonance. A přitom jsme teprve na začátku cesty k poznání toho, co se nám uvnitř hlavy skutečně děje. Vzhledem k prudkému rozvoji neurovědy v posledních desetiletích je důležité, že Bergenova kniha je doslova „up to date“ a přináší čerstvé poznatky i teorie, jejichž platnost se teprve ukáže.

Na jednotlivých dílčích studiích sleduje autor především dvě základní podoby naší mentální vizualizace: simulaci akce a simulaci objektů. Tedy to, jak si dokážeme v hlavě vytvářet představy obou. Mimochodem, a to už je jedno z klíčových zjištění i pro dramatickou výchovu: akční simulaci se aktivují ty části mozku, které jsou zodpovědné za tu danou činnost, kterou si představujeme. Takže i sportovní trenéři, již sledovali fyzickou devastaci svých svěřenců, zjistili, že lze někdy tvrdou přípravu nahradit jen duševní činností. I my, když vidíme někoho běžet, aktivujeme ty části našeho mozku zodpovědné právě za běh. A tak je to i v ostatních činnostech.

V případě objektů jde rovněž o zajímavá zjištění: v hlavě si dané předměty otáčíme, nahlížíme je ze všech stran, v případě těch složitějších nám trvá o chlup déle, než zareagujeme, neboť si musíme jejich tvar v mozku zjednodušeně řečeno detailněji prozkoumat. A tak to funguje i u jiných věmů, například zvukových.

Naše představivost jde ale ještě dál. Předměty a situace, o nichž čteme nebo které slyšíme, sledujeme jakoby vnitřním pohledem, následujeme jejich pohyb. Nepředstavíme si jen základní obraz slona, ale umísťujeme ho do prostoru, konkretizujeme si jej. A dokonce tyto věci nahlížíme z určité perspektivy. A ta je také dána způsobem, jakým se o objektech mluví. Například scény popisované v první osobě máme tendenci vnímat ze svého úhlu, stáváme se nakrátko aktéry těchto situací, zatímco ty popsané v jiných osobách vidíme zvnějšku a také na ně pomaleji reagujeme.

Uvádím jen několik příkladů za všechny, které mohou mít dalekosáhlý vliv na chápání interpretace textu. Ale můžeme je konkrétně vztáhnout i na praktickou výuku, protože s tímto se dnes a denně setkávají nejen učitelé literatury, ale samozřejmě

i dramatické výchovy, jejíž aktéři si toto při běžných aktivitách představují, ale dokonce to svým vlastním tělem vyjadřují.

Mimochodem ačkoliv autor přiznává, že zatím nebylo věnováno tolik pozornosti interpretaci metafor, už teď se ukazuje, že je vnímáme jako reálné předměty. Například přenesený význam „cesta se kroutí“ si v duchu představujeme, jako by šlo o skutečný pohyb. Takže tyto dílčí závěry lze vztáhnout i na obrazná vyjádření, bez nichž se umělecký text neobejde.

Necháme stranou to, jak dalekosáhlé dopady mohou mít tyto výzkumy i pro lingvistiku (je zřejmé, že nejde o proces prostého přiřazování slovníkového pojmu k objektu), psychologii a teorii komunikace vůbec. (Kolik toho vlastně můžeme zachytit z řeči druhých? A přestože naše osobní zkušenost často ovlivňuje tyto obrazy, jak to, že si přese všechno dokážeme vzájemně porozumět?) Lze však vidět, že zde kognitivní věda potvrdila či vyvrátila dosavadní literárněteoretické přístupy, které, řečeno prozaicky, byly jen teoriemi. Za posledních sto let se věnovala velká pozornost nejen uměleckému textu, ale právě čtenáři. Mohla se opřít o mimořádné přístupy, jako bylo už na počátku této cesty využití fenomenologie na poli interpretace uměleckého textu aplikované Romanem Ingardenem, na což později navázala tzv. kostnická škola recepční estetiky. A pak je třeba zmínit rozhodný přístup Umberta Eka, který nechával prostor individuální interpretaci díla, jež se nám otevírá. Těmto přístupům se až nyní díky neurovědám dostává reálných důkazů o tom, co se děje v myslích recipientů při samotném procesu čtení.

Dnes už se snaží tyto poznatky aplikovat v teorii umění celá řada autorů. I v češtině vyšla práce *Metafory, kterými žijeme* od George Lakoffa, mimochodem autora předmluvy Bergenovy práce. Na našem území jdou zřejmě nejdále v tomto směru práce Anežky Kuzmičové (dissertace *Mental Imagery in the Experience of Literary Narrative*). A nemůžeme nepřipomenout příbuzné téma a pionýrskou práci na poli teorie divadla od profesora Jaroslava Vostrého *Scénické působení a zrcadlové neurony*.

Tyto poznatky nabízejí myslím dosud stále zcela nevyužitě pole jak pro literární teorii, tak pro divadelní a dramatickově-chovnou práci. Nemusíme hned začít chápat to, co se našim žákům honí v hlavě při společných aktivitách. Ale i kdyby to znamenalo jen alespoň o kousek se dostat k poznání toho, jak daleko je ono „poblíž“, pak to není rozhodně málo.

LITERATURA

KUZMIČOVÁ, Anežka. *Mental Imagery in the Experience of Literary Narrative: Views from Embodied Cognition*. Stockholm, 2013. 177 s. Disertační práce. Stockholm University. ISBN 978-91-7447-660-6. DOI: 10.13140/RG.2.2.30990.77128. Dostupné také z: <https://philpapers.org/archive/KUZMIL.pdf>

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metafory, kterými žijeme*. Přeložil Mirek ČEJKA. Brno: Host, 2002. 282 s. Ed. Teoretická knihovna, sv. 3. ISBN 80-7294-071-6.

VOSTRÝ, Jaroslav. Scénické působení a zrcadlové neurony. *Disk: časopis pro studium dramatického umění*. 2009, roč. 8, č. 28, ISSN 1213-8665, s. 7-28.



*Benjamin Bergen je docentem na katedře kognitivní vědy na Univerzitě v San Diegu. Věnuje se kognitivní lingvistice a kognitivním vědám. Kromě knihy *Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning* publikoval v roce 2016 knihu *What the F: What Swearing Reveals About Our Language, Our Brains, and Ourselves (Co to sakra je? Co nadávky prozrazují o našem jazyce, mozku a nás samých)*.*

SCÉNICKÉ ČTENÍ

Několik teoretických i praktických zamyšlení



EMA ZÁMEČNÍKOVÁ

emiliezamecnikova@seznam.cz

lektorka dramatické výchovy

a přednesu

V poslední době vzrůstá zájem o scénické čtení – v knihovnách, v základních i základních uměleckých školách, v divadlech, amatérských i profesionálních... Nahlas se veřejně čte při nejrůznějších příležitostech, podob scénického čtení je mnoho, i se různě nazývají – veřejné čtení, listování (podle populárního profesionálního projektu Listování, což je cyklus scénických čtení, který se tímto způsobem snaží seznamovat veřejnost se zajímavými a na trhu aktuálními knihami [Listování se *Tvořivá dramatika* věnovala podrobně v roce 2013, roč. XXIV, č. 2 – pozn. red.]), autorské čtení (předčítají samotní autoři)... Samozřejmě, tento zájem lze jen vítat a podporovat z mnoha důvodů, v první řadě jako poutavé setkání (a to i nečtenářů) s knihou a pro mnohé i možnost tvůrčí realizace.

Zřejmě kvůli mé mnohaleté praxi v oboru uměleckého přednesu a dětského i mladého divadla se na mne často obracují zájemci – učitelé, knihovníci, studenti a další – s prosbou o pomoc při přípravě nejrůznějších podob scénického čtení; jsem zvána i do různých porot souvisejících se scénickým čtením. V době covidové mě potkávala i online podoba scénického čtení jako dobou poněkud vynucená forma práce v dětských divadelních souborech. To všechno mne donutilo se zamyslet nad tímto staronovým literárně-divadelním oborem (scénické čtení není v naší společnosti žádnou novinkou, před rozmachem masmédií patřilo k běžnému rodinnému a vůbec společenskému životu,

nemluvě o čtení v jistých dobách zakázaných titulů a autorů). Vzhledem k mému zaměření mne zejména zajímá scénické čtení připravované pedagogy při práci s dětmi a mladými. Navíc jsem měla nedávno možnost se zcela ponořit do této problematiky při vedení seminární třídy Od listování v knížkách ke scénickému čtení na 25. celostátní dílně *Dramatická výchova ve škole*, která se letos konala v Jičíně od 16. do 22. září. Výsledkem mého zamyšlení jsou níže uvedené postřehy, v nichž se na základě svých zkušeností snažím:

- a) ujasnit, co si pod názvem scénické čtení představuji,
- b) udělit zájemcům několik praktických rad při jeho přípravě.

CO JE SCÉNICKÉ ČTENÍ, JEHO CÍLE A SPECIFIKA

Co je scénické čtení? Odpověď není tak jednoduchá, jak by se snad mohlo zdát, neboť jeho podoby jsou velice různé. Od prostého čtení na veřejnosti až k inscenačnímu tvaru, kdy tvůrci použijí všechny možné divadelní prostředky. Pokud však míním nazvat svou produkci scénickým čtením, měly by všechny použité prostředky, mluvní i mimoslovní, směřovat k představení knihy, kniha je na scéně ta nejhlavnější. Samozřejmě se tvůrci neubrání jisté osobní interpretaci, která určitě může výsledek snažení umělecky povýšit, ale pokud se rozhodnou směřovat k formě scénického čtení, měli by dle mého názoru a zkušeností volit prostředky pokorně a ohleduplně k autorům knižního vydání. Protože jde především o upozornění na veškeré jeho klady (mimo jiné na jazyk a styl autora, žánr, překlad, výtvarnou stránku atd.). Toto tvrzení by se mohlo zdát někomu zbytečné, ale setkala jsem se s mnoha produkcemi tzv. scénického čtení, kdy kniha sice na jevišti byla, ale spíše jako by hercům překážela, vše bylo výraznější než ona, divák byl sice spokojený a zaujatý, ne však knihou, ale divadlem a herci, na knihu se prostě nějak zapomnělo. A nebyla to představení špatná, ale mohla by být ještě lepší a sdělnější ve svém

poslání, kdyby se tvůrci rozhodli buď pro dramatizaci, přednes či snad divadlo poezie, anebo – pro směřování ke scénickému čtení. Tím nemyslím, že by se mělo pořádat z knížky jen číst, souhlasím s tím, že scénické čtení je přechodný žánr mezi četbou textu jedním či více herci a jeho jevištním inscenováním, podle potřeby používá jedné či druhé metody, avšak zvolené prostředky, pokud nejsou adekvátní předloze, mohou publikum mnohdy mást, rušit, zejména ve vnímání celkového sdělení. Proto považují za nutné se nejdříve zamyslet nad záměrem, v případě práce s dětmi i pedagogickým, zamýšleného pořadu, a teprve pak zvolit způsob zpracování. Po tomto ujasnění se jistě lépe hledají funkční prostředky. Samozřejmě také s ohledem na schopnosti a zkušenosti tvůrců.

Scénické čtení má nejbliže k předčítání a přednesu. Používá ale také herecké, divadelní prostředky. Považuji tudíž za přínosné, aby si méně zkušení při přípravě pořadu scénického čtení uvědomili, jaký je rozdíl mezi přednesem, dramatickým (hereckým) výstupem a předčítáním.

Přednes je tvůrčí hlasová realizace literárního textu (poezie, prózy), přičemž recitátor či vypravěč není jeho autorem. Recitátor přednáší text vždy z paměti (na rozdíl od předčítání), často dochází k ztotožnění s autorem, divák na autora zapomíná a vnímá jen jeho interpreta. Literární předlohy, které si přednášeč volí, mohou vesměs žít vlastním životem bez ohledu na možnost hlasové realizace (na rozdíl od dramatických textů, u nichž se předpokládá, že plně ožijí až na jevišti).

Přednes je především sdělováním a sdělením. Recitátor sděluje prostřednictvím slov autora svá osobní stanoviska k recitovanému textu a k jeho tématu. A to tak, aby jeho sdělení bylo vnímáno, aby zaujalo.

Je tedy v první řadě komunikačním aktem, uskutečňovaným ve specifických podmínkách. Mezi text a jeho vnímatele (diváka, posluchače) vstupuje zprostředkující články – recitátor, přednášeč, vypravěč. Ten na základě důkladného rozboru a poznání literárního díla seznamuje vnímatele nejen se zněním textu, ale hlavně

vnímatele orientuje a usměrňuje ve smyslu svého osobního pochopení vybraného textu. Recitátor by měl autora interpretovat, obohacovat jeho sdělení o svou výpověď. Zachytit autorovu štafetu a proměnit ji v další uměleckou hodnotu. Přitom nesmí být původní výpověď autora zcela zastřena. Vždy, když se člověk snaží o „pouhé“ transponování slova do zvukové podoby, přináší něco ze sebe, ať chce, nebo nechce. V přednesu však tak činí vědomě a tvořivě.

Dá se říci, že recitátor se při přednesu stává „pánem“ nad textem. Tím, že si ho vybere, tím, jak ho pochopí a jak ho předá posluchači. Tedy tím, jakou tvář vtiskne mluvené podobě textu.

Předčítání je také realizací literárního textu hlasem. Od přednesu a hereckého výstupu se liší hlavně tím, že čtoucí nemluví z paměti a přítomnost textu – knihy – je viditelná. Při recitaci vnímá adresát recitátora a herce, jako by byl autorem textu, kdežto při předčítání si adresát uvědomuje čtoucího jen jako „reprodukuje“ prostředek, který stojí mezi autorem a posluchačem. Recitátorův výkon je tak ve srovnání s výkonem toho, kdo předčítá, vnímán komplexněji – nejen sluchem, ale daleko více i zrakově.

To vše souvisí s tím, že předčítání, herecký projev a přednes se liší obvykle také v různé míře vnitřního náboje interpretova sdělení. Recitátor se s textem ztotožňuje, herec se stává někým jiným, kdežto čtoucí, tedy ten, kdo předčítá, text stále jakoby „cituje“. A s tím souvisí také použití prostředky. Předčítání i přednes doprovázené přílišnými hereckými pohyby a výraznou intonací v dialogických pasážích působí někdy falešně, nepřirozeně. Proto i při scénickém čtení je dobré najít ideální míru použití hereckých a mimoslovních vyjadřovacích prostředků.

Monolog, dialog, dramatický výstup: Mnoho lidí recitaci od hraní divadla neodlišuje – herec i recitátor přece vystupují před publikem a interpretují text. Mezi přednesem, předčítáním a divadlem je však zásadní rozdíl.

Recitátor, vypravěč a čtoucí „o něčem“ vyprávějí, nevytvářejí iluzi, že jsou někým jiným, nepřeměňují se jedním v nějakou fiktivní postavu. Zaujímají stanoviska, postoje, budují vztahy apod., ale jsou to stanoviska, postoje, vztahy převážně jejich vlastní.

U herce v divadelním představení je tomu jinak. Divadelní text je zpravidla (až na výjimky) psán pro komunikaci s hereckým partnerem na jedné a s diváky či posluchači na druhé straně a plně ožije až při hercově realizaci na jevišti. Herec vytváří iluzi, že postava a situace, kterou hraje, se děje právě tady a teď. Recitátor

a čtoucí z knížky, i když mluví v přítomném čase, mluví vždy o něčem, co již bylo, co je mimo „tady a teď“.

Scénické čtení je především předčítáním, někdy však přechází i do přednesu (pak je nutné mít na zřeteli jeho vlastnosti výše uvedené), nebo se obohacuje hereckými, divadelními prostředky – podle toho, za jakým účelem, kým a pro koho je připravováno.

ČEHO CHCI SCÉNICKÝM ČTENÍM DOSÁHNOUT

Považuji za prospěšné si na začátku tuto otázku položit. Odpovědi ovlivní mé přístupy a to, na co budu klást důraz. Teprve pak spíše dojdou k představě o celém pořadu. Pomůžou mi při výběru knížky či několika titulů, úryvků z nich, a zejména při hledání výrazových prostředků – mluvních i mimoslovních. Budou mi vodítkem při tvorbě scénáře. Myslím, že otázku je dobře si položit zejména tehdy, pokud se jinak zabývám divadlem, divadlem poezie či přednesem – cíle i použití prostředků se totiž poněkud liší, moje zavedené divadelní a přednesové postupy by mi mohly přípravu scénického čtení zbytečně zkomplikovat, mohly by se do značné míry rozcházet s cíli a prostředky scénického čtení.

Na otázku, čeho chci scénickým čtením dosáhnout, je možné dát následující odpovědi (jistě jich však lze nalézt mnohem více):

1. Motivovat k přečtení určité knížky

Nebo alespoň přimět potencionálního čtenáře, dítě na jevišti či před jevištěm k tomu, že se zatouží do knížky alespoň podívat. Samozřejmě se nabízí využití scénického čtení v hodinách literatury na základních a středních školách a taky se tak mnohde děje. Toto téma by si zasloužilo více pozornosti, zejména už při přípravě pedagogů apod.

Pravidelným čtenářům usnadnit výběr, vzbudit u nich zájem o konkrétní knihu. Poukázat na její klady a přednosti, zdůvodnit, proč si ji mají přečíst. Nabídnout i těm, kteří číst celé knížky čas nemají (zaměstnaným, maminkám na mateřské dovolené a dalším) nebo nechťejí, setkání se zajímavou literaturou. Umožnit i nečtenářům se s knížkou seznámit.

Mělo by se jednat v tomto případě zejména o citace, čtení z knihy, divadelní prostředky používáme důsledně jen kvůli upozornění na přednosti knihy. Na příběh, humor, emoci, na obraznost, napětí apod. Kniha je skutečně přítomná na jevišti, třeba i v stylizované podobě, ale je.

Pokud účinkující znají úryvky z paměti,

měli by se vždy ke knize vrátit, zdůraznit, že vše vychází z ní, i když se mluví z paměti. Doporučuji v tomto případě dávat pozor na okamžiky, kdy předstírám, že čtu. Ne každý dokáže vytvořit iluzi, že jde o skutečné čtení, zejména menší děti to většinou nedokážou. V takovém případě je lepší knížku odložit a pak se k ní vrátit a připomenout divákovi, že úryvek byl právě z ní. Stejně tak je to vhodné i při dramatizování některých situací; právě to bývají okamžiky, kdy kniha na jevišti jakoby „překáží“. Herci hrají, drží v ruce knihu, do které nahlízejí, přitom je jasné, že nečtou, a vše působí zmatečně, neuvěřitelně, nepřírozeně.

Domnívám se, že není vždy nutné předat, odvyprávět celý příběh, vše, co kniha obsahuje. Mělo by jít „pouze“ o vyhledání a vyslání impulzů k přečtení knihy. Vždy scénické čtení by nemělo „zabíjet“ představivost a fantazii diváků. Smyslem by mělo naopak být vyprovokovat je, vzbudit v nich hlavně touhu po přečtení, poznání celého literárního díla. Divák by neměl odcházet z představení scénického čtení s pocitem, že vše ví a není třeba již knihu číst. Jistě, i kvalitní dramatizace může diváka dovést k přečtení knihy – východiska k inscenování, ale to již nemluvíme o scénickém čtení.

2. Scénické čtení jako cesta ke sdělení osobní výpovědi účinkujících

Divácký zážitek při scénickém čtení by mohl být předpokladem touhy po zážitku čtenářském. A pokud divák nezatouží si knížku přečíst, odchází možná alespoň s jakýmsi vědomím, že toto dílo existuje.

Při přípravě se tvůrci, děti a mladí určitě, nevyhnou pocitu touhy po osobní výpovědi, vlastní interpretaci. Někdy je tato touha velmi intenzivní, a to do té míry, že se stává pro tvorbu scénického čtení hlavní motivací, a tak upozadí potřebu jen představit knihu. Možná je pak lepší více sáhnout po přednesu či prostředcích divadla poezie, kde je emotivní dopad na diváka intenzivnější než při předčítání. Nebo se k nim zcela přiklonit. Účinkující si pak vybírají ke čtení, k interpretaci úryvky z knížky na základě touhy po osobní výpovědi, podle své osobnosti, svého založení. Ale každopádně by měli takto činit i podle svých vypravěčských, recitačních, životních zkušeností (stejně jako u výběru textu pro přednes).

3. Přivést děti do knihovny

Mezi knihovníky (či spíše knihovnicemi) nalezneme často mimořádně zajímavé osobnosti a je pak skvělé pro knihovnu (možná i pro ně samotné), když se zviditelní, třeba při scénickém čtení, kdy představují knižní přírůstky do knihovny. Mívají

nejen dobrý přehled o literatuře, zejména o současné, jsou často i nadšené a obětavé pro svoji knihovnu udělat cokoliv, citlivé, schopné vyprávět, promlouvat s návštěvníky. Podle mé zkušenosti jsou často výbornými předčitateli, čtený text dokážou přirozeně interpretovat, mají cit pro literaturu, vždyť s ní žijí dennodenně. Proto si velmi cením iniciativy v mnoha knihovnách, kde spolu s dětskými soubory, základními školami apod. se knihovníci podílejí na vytváření pořadů scénického čtení. Seznámit děti s knihovnou a s lidmi v ní, popřípadě společně vytvořit pořad, který přiláká do knihovny další dětské návštěvníky, to je cíl, který jistě stojí za to.

4. Představit autora, motivovat děti k literární tvorbě, pomoci neznámým a začínajícím autorům

Nemusí jít vždy jen o situaci, kdy čtoucím je sám autor textu. Divák si někdy při poslechu četby autorské tvorby ani neuvědomuje, že čte autor textu. Ale čtoucí či recitující tvůrce rozdíl pociťuje velmi intenzivně, neboť vztah interpreta k textu někoho jiného je výrazně jiný než autora k vlastní tvorbě. Autor ví, proč text napsal právě takto, zná ho velmi důvěrně, je s ním emočně spjat, nese „svou kůži na trh“. Proto je důležité pro režiséra, popř. pedagoga pořadu scénického čtení vědět, jak autor ke čtení své tvorby přistupuje, jak je posluchači vnímán, a zvážit, zda nebude lepší, aby texty četl někdo jiný, i když za jeho přítomnosti. Představení „živého“ spisovatele, básníka by mělo diváka motivovat k většímu seznámení s jeho tvorbou, ne naopak. Takže konečné slovo (k výběru účinkujících a textů) by měl mít režisér, nikoliv autor sám. Samozřejmě záleží na tom, o jakého autora jde.

Zejména v případech, kdy jde o autorské čtení dětí a mladých tvůrců bych výše uvedené důrazněji doporučovala, neboť neúspěšným vystoupením můžeme dítě odradit nejen od vystupování, ale i od samotné literární tvorby.

5. Upozornit na zajímavé překlady

Pokud si stanovíme tento úkol, je hledání ukázek pro přečtení jistě náročnější, ale výsledek se vyplatí, zejména pracujeme-li s dětmi nebo například při výuce literatury na školách. Je totiž ideální, pokud zazní originál a více překladů vedle sebe. Pak lze upozornit na jejich odlišnosti, klady i záporny. Ovšem je dobré najít prostředky, jak na ně upozornit. Při kvalitní interpretaci se dobrý překlad jistě „prozradí“ i sám, nemusíme předkládat další důkazy, záleží jen na nás, zda bude třeba komentáře, upozornění na tuto kvalitu.

CESTY KE SCÉNICKÉMU ČTENÍ, K TVARU

Jak jsem již naznačovala, výběr titulů pro scénické čtení je předurčen již samotným zaměřením plánovaného pořadu. Výběr úryvků z knížek by pak měl probíhat na základě ujasnění záměru a cílů celého pořadu a po podrobném seznámení se s knihou. A samozřejmě podle složení účinkujících.

Několik postřehů, rad a doporučení k výběru textového materiálu

Pokud je naším cílem motivovat publikum k přečtení knížky, hledáme zejména impulzy, které vzbudí zájem o knížku, jako jsou:

- významná místa v ději, příběhu,
- místa, kde se zajímavým způsobem projevuje typický jazyk a styl autora,
- místa přinášející emoční zážitek,
- pasáže, kde je drama, napětí,
- „silná“ místa – popis přírody, osob, akualizace apod.
- nebo v jiných typech textů místa, v nichž se projevuje autorův humor atp.

Při vybírání, posuzování materiálu čteme úryvky nahlas, jen tak můžeme posoudit jejich zvukovou podobu a rozhodnout, kdo by měl úryvek interpretovat.

Pro nastínění příběhu hledáme:

- místa pro představení a přiblížení postav, jejich vztahů, motivací,
- místa důležitá pro příběh,
- místa s potenciálem podněcovat představivost diváka, jeho fantazii, emoce.

Jak už jsem zmiňovala, nemusíme sdělit celý příběh, zvažujeme, co se má „prozradit“, co nechat na posluchačích, aby si přečetli sami.

Pokud připravujeme scénické čtení dospělých pro děti, snažíme se vyhledat ve zvoleném literárním díle to, co:

- vtáhne děti do světa obsaženého v knížce,
- sdělí čitelně příběh,
- vyjádří atmosféru v knížce obsaženou,
- působí na emoce.

Pomoci v tom mohou nejen úryvky textu, ale i ilustrace.

Toto vše platí i pro případ, kdy pracujeme s dětmi jako s účinkujícími. Je ale ideální, když úryvky hledá pedagog spolu s dětmi nebo spolu s nimi sestavuje scénář, když s nimi diskutuje o tom, kdo vybraný titul bude číst, aby budoucí účinkující měli možnost vyjádřit se k tomu, co se jim v knížce líbí nejvíce.

Pokud chceme připravit poetické scénické čtení, lze vytvořit pásmo básní, které se nemusí shodovat s řazením textů v knížce. Může jít například o průřez

básnickovy tvorby a při výběru a řazení textů se řídit tím, co je pro autora typické – obrazy, metafory, forma. Můžeme nalézt i svůj klíč, spojovací téma pro výběr básní. Doporučovala bych však v básni neškrtat.

Při rozboru a přípravě vybraného textového materiálu ke čtení doporučuji:

- uvědomit si, co je pro náš záměr důležité,
- rozpoznat, o jaký žánr se jedná,
- seznámit se se stylem autora, s jeho jazykem, v čem je poutavý, zajímavý,
- poznat postavy, jejich motivace, jak jednají, vztahy,
- rozpoznat situace, uvědomit si, které jsou pro příběh podstatné,
- odhalit zvraty děje apod.,
- vyhledat místa náročná pro předčítání, například dlouhá souvětí, popisy nebo výčty.

Snažíme se co nejvíce číst nahlas.

Většinou jsme omezeni požadovanou nebo očekávanou délkou představení, které musíme výběr a úpravu textového materiálu podřídit. K úpravě, škrtnutí však přistupujeme, i když čteme knihu na veřejnosti celou, neboť ne vše je pro hlasité čtení zajímavé a nemusí odpovídat našemu záměru. Potichu lze číst dlouho, pro čtení nahlas však je délka vždy nutně zvažovat. Proto při škrtnutí a další úpravě textu neustále čteme nahlas, abychom škrty posoudili při mluveném projevu.

Při škrtnutí bychom měli respektovat styl a jazyk autora, jeho poetiku.

Někdy se pro scénické čtení překotně škrtají uvozovací věty, které ve vyprávění mají svůj význam. Některé části můžeme samozřejmě i zdramatizovat, převést zcela do dialogu, což je jeden z prostředků, jak na některé části v knize upozornit.

Také se setkávám často i s úpravou mužského rodu na ženský a opačně. K tomu bych doporučovala přistupovat jen výjimečně. Jak bylo řečeno, interpret se postavou nestává, pouze o ní vypovídá.

Název pořadu scénického čtení se nemusí shodovat s názvem knížky, z níž se bude číst. Spíše by měl souznít s celkovým záměrem inscenátorů.

NĚKOLIK DOPORUČENÍ K HLEDÁNÍ VÝRAZOVÝCH PROSTŘEDKŮ PRO SCÉNICKÉ ČTENÍ

Scénické čtení je zejména čtením na veřejnosti, hlasovým projevem, tudíž by si měli všichni účinkující osvojit v první řadě **mluvní prostředky** – používat logicky větný přízvuk, pracovat s intonací a mluvním tempem, s pauzou, odpovídajícím způsobem frázovat (nepokládat se automaticky do každé čárky v textu), pracovat s kontrastem a gradací, umět nakládat s přímou řečí.

Už při přípravě textu pro předčítání je dobré nalézt kontaktní místa, kdy můžeme krátce přestat číst, kdy text můžeme říct z paměti a navázat s publikem přímý kontakt. Vždy zvažujeme délku pouhého čtení. Zejména pro dětské publikum je výhodné, použijeme-li více divadelních prostředků (loutky, hru s předmětem, zvuky), využijeme-li ilustrací z knihy, umožníme-li dětem vzít knížku do ruky, nebo hledáme další interaktivní formy a prostředky.

Často se setkávám s poetickým scénickým čtením, kdy účinkující nedokážou přečíst báseň po verši, proto bych využila této příležitosti a u interpretace poezie se poněkud pozastavila.

Jistě, ideální je, když recitace veršů zní přirozeně, divák by je měl vnímat jakoby mimoděk. Stejně jako při poslechu textu prozaického je tím hlavním celistvost myšlenek a obrazů. Ty sdělujeme prostřednictvím intonačních celků s větými přízvuky na důležitých slovech, bez nichž by se smysl našeho sdělení neobešel. Jenže při přednesu veršů bývá vlivem členění textu do řádek (veršů) a odlišného slovosledu uplatňování větých přízvuků náročnější a obtížnější, neboť musíme respektovat rytmus verše. Při přednesu básně bychom tedy měli oddělovat verš od verše jemnou rytmickou přestávkou, nikoliv polokadencí, nebo dokonce kadencí. Tu použijeme pouze tehdy, když to odpovídá významovému členění textu. Délka či trvání rytmické přestávky na konci každého verše by měla odpovídat tempu řeči. Zjednodušeně řečeno, jak rychle nebo pomalu mluvíme, tak krátká či dlouhá by měla být i rytmická přestávka. Ta nám krátce přeruší intonační tok promluvy, ale nemění její linii a směřování ani ji jinak nenarušuje.

Rytmické schéma verše (různé druhy metra) v přednesu nápadně nezdůrazňujeme ani nepřirozeně nevyrážíme přízvučně

slabiky, mluvíme přirozeně a kultivovaně – ale ve verších!

Intonační sepětí jednotlivých významových celků v básni je nutno sledovat i v tak obtížných pasážích, jakými jsou ve verších přesahy. Přesah v básni nespojuje jen jeden verš s druhým, ale podtrhuje i významy jednotlivých slov (např. tím, že se ocitnou jedno na konci verše a druhé na začátku dalšího). V případech, kdy větňý úsek (a často i těsné slovní spojení) přesahuje do druhého, popř. někdy i do třetího verše, je třeba vyjít z důkladného významového rozboru textu a najít správnou rovnováhu obou složek – smyslu i rytmu – bez porušování jejich existence a významu.

Pro přednes poezie i čtení nahlas je důležité si uvědomit, že neshoda větňého a veršového členění není náhodná. Neshoda obou členění zasahuje do významové výstavby básně tím, že na hranicích veršů zdůrazňuje slova, která by ve větě v běžné promluvě zůstávala bez větňého přízvuku, popř. taková slova zcela osamostatňuje. Proto při přednesu a čtení nahlas vytváříme rovnováhu mezi veršovým a větňým členěním zejména větňým přízvukem.

I v přesahu zařazujeme na konci verše krátkou rytmickou přestávkou, v žádném případě bychom ji neměli vynechat. Ale zároveň samozřejmě zachováme intonační stavbu promluvy.

Z mimoslovních prostředků, krom prostředků vázaných na osobnost interpreta (postoj, gesto, mimika, pohyb apod.), se snad nejvíce používá scénická hudba. Ne vždy si však tvůrci uvědomují, jakou funkci hudba nebo zvuk v jejich představení mohou mít a na jakých místech a kdy je zařadit, často je používají jen proto, že se aktérům „líbí“. Scénická hudba může být např. kulisou, vytvořit atmosféru doby, ve které se příběh v knize odehrává. Může souviset s postavou (může být např. použita jako podkres).

Nebo může vytvářet určitou náladu či zvukové předěly. Inscenátorům může významně pomoci k umocnění zážitku ze scénického čtení, jen by nikdy neměla působit samoučelně. Pokud máme k dispozici „živé“ hudebníky, nemusíme je za každou cenu skrývat; samozřejmě opět záleží na celkovém vyznění a záměru.

Podobně je tomu i s výtvarnými prostředky (uspořádání a výtvarné řešení scény, použití světla, ideálně divadelních, respektování i denního světla, používání loutek, kostýmů, rekvizit, opony). I ty působí na diváky, ale vždy by měly mít své opodstatnění. Ale nejvýznamnější je vždy na scéně kniha jako hlavní „rekvizita“.

Scénář je plně obsažná režijní kniha, kde je písemně zachycena podoba celého pořadu scénického čtení. V divadelní praxi nevzniká scénář vždy na začátku tvorby (a když tomu tak je, tak většinou nebývá považován za konečný, neustále se upravuje podle toho, jak se příprava vyvíjí). Cesty ke scénáři jsou různé, záleží na tvůrcích a cílech. Někomu postačí jen bodový scénář. Ale to pak někdy nedochází k tolik potřebnému zpřehlednění nasbíraného materiálu pro inscenaci scénického čtení.

LITERATURA

PĚRŠALOVÁ, LUCIE. *Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla: Zaměřeno na projekt Listování*. Brno, 2011. 50 s., 12 s. příl. Bakalářská práce (Bc.). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, Kabinet informačních studií a knihovnictví.

ZÁMEČNÍKOVÁ, EMILIE. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 2. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2012 [2009]. 144 s. ISBN 978-80-7068-267-8.

Foto Gabriela Zelená Sittová



PŘEDNES A MLUVNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST DRAMATICKÉ VÝCHOVY



GABRIELA ZELENÁ SITTOVÁ

gabriela.zelenasittova@damu.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

Česká dramatická výchova je ve srovnání s tou světovou specifická mimo jiné i tím, že se v ní věnuje velká pozornost přednesu. České národní vzdělávací kurikulum však s přednesem spíš nepočítá. Máme mnohokrát ověřeno, že přednes velmi často žije nad rámec výuky, a to především díky pedagogům, kteří přednašečům poskytují svůj osobní čas. Důkladné studium přednesu je potom neefektivnější na přehlídkách, festivalech a soutěžích nebo na seminářích či při večerech poezie (poetických pořadech), které se tu a tam pro „amatéry“ organizují¹. Přesto se podívejme na ty školy a jejich učební plány, kde bychom možnost výuky přednesu předpokládali nebo alespoň tušili.

Základní střední školy mají možnost v souladu s národními kurikulárními dokumenty zařadit dramatickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět (jako doplňující obor je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura), ale skutečnost ve školách není plošně zdokumentována a je jisté, že rozsah zavedení dramatické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu je ve vztahu k existující možnosti velmi malý. (Není zatím ani myslitelné a zřejmě by nebylo ani efektivní, aby dramatická výchova byla do českého kurikula zavedena plošně jako

povinný předmět.) Je ale na místě podívat se alespoň na to, jaké místo na základních a středních školách má mluvní výchova. Výsledky dotazníkového šetření (provedeného v období říjen-listopad 2016, kdy bylo osloveno náhodně vybraných 800 základních škol, 200 gymnázií a 300 středních odborných škol; do zpracování vstoupily výsledky 280 základních škol, 88 gymnázií a 112 středních odborných škol, které projeví ochotu na šetření participovat) dokládají, že v oblasti mluvních a řečových dovedností žáků existuje na základních i středních školách poměrně významný rozpor mezi normativními pedagogickými dokumenty (tedy RVP) a reálnou didaktickou praxí. Lze říci, že rozvoj mluvních a řečových dovedností stojí stále spíše na okraji zájmu zásadní většiny českých škol.

Jednou možností, kde se žáci mohou setkat s přednesem, jsou **základní umělecké školy**. „Vzdělávací obsah literárně-dramatického oboru je členěn do dvou vzájemně provázaných oblastí – Interpretace a tvorba a Recepce a reflexe, a je tvořen očekávanými výstupy s důrazem na jejich praktické využití.“ (Krčková-Stárek, 2010, s. 47) V rámci vzdělávací oblasti Interpretace a tvorba potom můžeme mezi očekávanými výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně nalézt i následující: žák „sám či s pomocí učitele vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (např. poezie, próza, dramatický text, námět, téma), tvořivě a kultivovaně ji s osobním zaujetím interpretuje“ (tamtéž, s. 48). Tento výstup se v mnohých školních vzdělávacích programech propisuje do předmětu, který je přímo nazvaný Přednes a učí se obvykle ve skupinkách do pěti žáků od 3. nebo 4. do 7. ročníku jednu vyučovací hodinu týdně. Někde je předmět nazvaný Individuální interpretace nebo Sólový výstup atp. Ve II. stupni studia, který má čtyři ročníky, RVP uvádějí mezi očekávanými výstupy: žák

„samostatně vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (poezie, próza, dramatický text, námět, téma) a osobitým způsobem ji realizuje (např. přednes, herecký výstup, pohybový výstup, výstup s loutkou, literární zpracování)“ (tamtéž, s. 49). Ve čtyřech ročnicích II. stupně bývá obvykle zařazen v každém roce předmět zaměřený na sólovou interpretaci (tedy i přednes) po jedné vyučovací hodině týdně.

Výhodou studia přednesu na ZUŠ je poměrně častá frekvence setkání, nevýhodou, že individuální čas na práci není zcela individuální a stále záleží na učiteli, jak zorganizuje aktivity ve výuce tak, aby s konkrétním jedním interpretem mohl pracovat alespoň občas skutečně individuálně.

Další možností jsou přirozeně **konzervatoře**. V České republice je pět konzervatoří, kde se vyučuje obor Hudebně dramatické umění². Jejich ŠVP vycházejí z příslušných RVP. Naplňování umělecké kompetence zde zahrnuje také odbornou přípravu dle zaměření, v případě hudebně-dramatického umění jde o učivo ve třech oblastech: Herecká výchova, Zpěv, Pohybová výchova, z nichž první jmenovaná obsahuje jako jednu z pěti položek také umělecký přednes (vedle toho hereckou tvorbu, jevištní mluvu, jevištní praxi a práci před kamerou a mikrofonem). Hodinová dotace je na celou tuto odbornou přípravu v 6 letech 75 hodin týdně (v případě muzikálu 100 hodin týdně), což je celkově 2400 hodin, resp. 3200 hodin za celou dobu studia. Např. z učebních plánů Pražské konzervatoře (Pražská konzervatoř, Praha I, Na Rejdišti 1) je zřejmé, že uměleckému přednesu je věnována jedna hodina týdně ve 2. a 3. roce studia (další hodinová dotace je věnována např. takovým předmětům, jako je Jevištní mluva, Dabing a rozhlas nebo Jevištní verš). Ostatní konzervatoře jsou na tom obdobně (např. Ostrava – 1 hodina týdně ve 3 ročnicích studia), jen Mezinárodní konzervatoř

Praha věnuje Uměleckému přednesu v prvních 3 letech studia (z 6) po 2 hodinách týdně (6 hodin týdně v 6 letech), vedle něj má v plánu předměty, jako jsou Jevištní mluva, Dabing, Moderování, Práce s mikrofonem, Rétorika aj.

Počet studentů a absolventů na konzervatořích je ale ve vztahu k jiným středním školám každoročně minimální. Z hlediska dostupnosti studia uměleckého přednesu jde o zanedbatelnou možnost, a tedy spíše o zajišťovací, do jaké míry se budoucí herci zabývají uměleckým přednesem. Velkou prioritou tato oblast v rámci celého studia nemá.

Střední pedagogické školy, kde se obvykle dá studovat buď obor Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01), nebo Pedagogické lyceum (78-42-M/03), mají možnost volit si dramatickou výchovu jako jednu ze zaměření. V učebních plánech se však neobjevuje konkrétní předmět Přednes. Bývá učen v rámci předmětu Dramatická výchova (nebo obdoby dramatické výchovy), a to jen velmi obtížně při malé hodinové dotaci a sólové práci neodpovídajícímu počtu žáků ve výuce. Nicméně vzhledem k tomu, že Asociace střídání pedagogických škol ČR pořádá každoročně Pedagogickou poemu, v nějaké formě se s přednesem na středních pedagogických školách počítá.

Pozoruhodná je ale např. situace na **Vyšší odborné škole herecké v Praze**, kde se učí podle vzdělávacích programů Herectví a moderování (82-47-N/01) nebo Herectví s loutkou (82-47-N/03) a v prvním jmenovaném programu je učební plán nastaven tak, že studenti absolvují kromě Hlasové výchovy, Jevištní řeči, Ortoepie, Moderování, Rétoriky a Práce s mikrofonem ještě v prvních dvou letech studia dvě vyučovací hodiny Uměleckého přednesu týdně a zjevně i více nad rámec oficiální výuky. Ve výročních zprávách školy lze poté dohledat, jak aktivně se studenti zapojují se sólovými recitačními výstupy v rámci Poděbradských dnů poezie nebo Soutěže Zdeňka Fibicha v interpretaci melodramů. To vše lze přičíst mimořádné péči, kterou v této škole přednesu věnuje Marta Hrachovinová.

Výuka přednesu na **vysokých pedagogických školách**, kde bývá součástí specializace dramatická výchova, opět mívá velmi malou hodinovou dotaci (např. dva semestry po 1 vyučovací hodině týdně za celou dobu studia) a nepřiměřeně velký počet posluchačů ve vztahu k předmětu zájmu. Na **vysokých uměleckých školách** je situace různá s ohledem na konkrétní studovaný obor, je ale zřejmé, že pokud má student skutečný zájem o přednes, nachází si k němu své vlastní cesty v rámci individuálního studia, nebo dokonce

nad jeho rámec.

Pozice přednesu v českém vzdělávacím systému je zanedbatelná, ani umělecké školy (až na výjimky) přednes neakcentují. A možná právě to je pro podstatu věci dobré. Každý, kdo se přednesu věnuje ještě v dospělosti, našel svůj důvod, proč u toho zůstat. Tohle postavení přednesu mimo fokus „výhodného“ profilování zakládá na jeho kvalitě.

POEZIE A PŘEDNES V ŽIVOTĚ DĚTÍ A MLÁDEŽE

Proč děti vést k poezii a k přednesu, to v obměnách formulují propozice přehlídek, které se také odkazují k RVP a mluví o návaznosti na ně. Argumentuje se vedením dětí k vyspělému ovládnutí mateřského jazyka a celkové kultivaci mluveného slova, dále rozvojem komunikační dovednosti, motivací k aktivnímu vztahu k literatuře české i světové. Jistě by se dalo doplnit, že přednes silně posiluje a formuje sebezvědomí jedince, kultivuje jeho literární vkus, rozšiřuje jeho osobní kulturní encyklopedii o důležitá témata, pomáhá ventilovat emoční prožívání různých životních situací...

V recitačních sezónách 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020 jsme se na různých recitačních přehlídkách, soutěžích a festivalech ptali dětských i mladých recitátorů, proč recitují a k čemu v životě člověk potřebuje poezii / básničky? (Odpovědělo 52 recitátorů do 15 let a 28 recitátorů nad 15 let. V závorkách ponecháváme některé konkrétní odpovědi na ukázkou, jen jemně formulačně upravené, aby byly při vytržení z kontextu srozumitelné.)

Recitátoři do 15 let

- Recituji se ve skupině, kam patří a chtějí patřit. (Protože recituji i kamarádka a mně se to líbilo. - Protože recitujeme všichni v dramatu...)
 - Jde o zábavu a příjemný kontakt s dalšími lidmi. (Mně se líbí, když se lidi sejdou a něco hezkého si říkají, ale ne jako co bylo dnes ve škole, ale když se povídají pohádky třeba z knížky. - My si s mamkou vždycky o těch básničkách povídáme a ona potom vypráví, jaké to bylo, když byla ona malá. - Básničky jsou dobré, píšou se třeba do přání k narozeninám a člověk z toho má větší radost...)
 - Vnímají recitaci jako svou silnou stránku. (Každý přece dělá to, co mu jde. - Někdo má klavír, já mám básničky. Taky je píšou...)
 - Cítí se být v přednesu podporováni a za situace spojené s přednesem oceňováni. (Vždycky, když jdu někam recitovat, tak doma říkají, že jsem šikovná a já

jsem ráda. A líbí se mi recitování. My si čteme básničky s dědečkem. Pomohl mi letos vybírat, protože má doma velkou knihovnu. Máma taky recitovala, když byla malá. Naši vždycky říkají, že obdivují, jak dokážu vůbec jít před tolik lidí...)

- Potěšení z říkání textů, čtení textů nahlas. (Je to podobné jako zpívání, taky to musíte procítit, dát to do hlasu. Taky hodně čtu a čtu i plyšákům doma, protože se mi líbí, jak jim to vyprávím. Oni někdy nechtějí poslouchat, když mi to zrovna nejde. Někdy se mi něco říkat nechce, ale když mám dobrou básničku, tak ona tou pusou letí sama a nejlepší je, že už umím a nikdo nepozná, že mi nešlo...)
- Potěšení z tvorby textů se s recitací doplňuje. (Píšu teď knihu, už mám dva díly. - Poezie musí být, protože jinak by byli básníci bez práce...)
- Recitace dělá svět hezčím. (Když jsem tady na přehlídce, tak jsou tady všichni skvělí, usmívají se, mají radost, že se tu říkají zajímavé texty, i když někdo říká i něco smutného, ale je to pořád hezké, protože je to jen jako a my víme, že se to doopravdy nestalo, a líbí se nám, jak to ta slečna prožívá. Myslíme na to, o čem mluví, ale myslíme na to hezky. Je nám hezky, protože to řekla hezky. Prostě kdyby se víc recitovalo, bylo by nám všem víc hezky. Já bych dávala recitaci vždycky večer do Zpráv, dospělí by neměli tolik starostí...)
- Je to chytrá zábava. (Hodně se tím naučíme. Já znám z básniček spoustu věcí, třeba co je to separé nebo humanita. - Učíme se tím vystupovat před lidmi, takže když budu právník jako táta, nebudu se bát - ale básničky tam říkat nebudu. - Chytrí lidé čtou. Takže když recituju, jsem ještě chytrější. - Díky recitaci se učím jinak než ve škole. Je to zajímavější. O něčem si přemyslím, najdu si k tomu něco na internetu a je to taková věc, kterou jsme se neučili ve škole všichni, že to teď ze sešitu odříká každý - to vím jenom já, protože já jsem si našla tu básničku a díky ní další věci. - Kdyby nebyla poezie, všichni by na sebe byli už jen naštvaní. Když můžu třeba lidi porovnávat s těmi, co jsou v knížkách, tak mi někdy nepřipadají tak zlí, ale legrační, ne tak trapní, ale něčím zvláštní. Takže díky knížkám jsme na sebe potom všichni hodnější. Mohli bychom vyhlásit sbírku a koupit do parlamentu knihovnu. Ale knížky by vybíraly děti...)

Recitátoři nad 15 let

- Zdroj sebezkoumání ve vztahu k textu. (Já se o sobě vždycky něco nového

- dozvíím. Jasně že nepíšíou všichni autoři o mně – ale někdy to tak vypadá. – Člověk si u přemýšlení o textech hodně věcí uvědomí, protože pořád se hledají podobnosti s vlastním životem a s vlastními zážitky. – Potřebujeme literaturu, abychom poznávali sami sebe. – Řekni mi, jakou báseň máš nejraději, a já ti řeknu, jaký jsi ty sám...)
- Poměrování sebe ve vztahu k druhým. (Je to příjemné, když vidím, kolik je tu skvělých recitátorů, tak mám radost, že i já mám podobný potlesk. – Mně se to zrovna moc nepovedlo, byli tady lepší, ale já vím, že jindy mi to už vyšlo lépe. – Poezii v životě potřebují asi všichni, ne? Tady je to ještě vtipné v tom, že nás to drží pospolu. A v publiku třeba sedí někdo, kdo ani nečte, tak my tady děláme takovou službu nečtenářům. Jsme osvěta...)
 - Zájem o studium herectví. (Chci se hlásit na herectví a tohle beru jako součást a jako přípravu...)
 - Pocit, že někam patřím. (Mně se zdá, že sem na Wolkrův Prostějov jezdím už za kamarády. Je to jako jezdit na tábor, kde se všichni známe a těšíme se na sebe. – My recitujeme taková parta u nás ve škole, scházíme se, vlastně už to je takový klub a jsou tam všichni kamarádi...)
 - Únik od běžných starostí. (Když recituji, mám pocit, že jsem si odskočil do jiné reality a v té je mi dobře, tam nemusím řešit školu, rodiče, průšvihy, bráchu, prostě se přepnu a je klid. Je to jako když prolezete skříni do jiného světa, jako v Narnii³. – Mně připadá recitace jako relaxace. Večer si čtu, často i poezii, a potom se mi někdy zdá další kapitola nebo jsem v tom pocitu té básně. Vážně. A přednes je taky takový únik jinam, pryč od běžných starostí...)
 - Možnost vyjádřit se a být slyšen, získat v očích druhých vysoký status. (Můžu říkat věci, za které by mi někdo normálně vynadal. Můžu říct, co se někdo jiný bojí říct. Recitace se bere jako umění a najednou všichni poslouchají, protože je jim třeba blbý odejít nebo přiznat, že nerozumějí umění. Takže já můžu všechno říct. Je to trochu bouda na ty lidi v divadle, že? U nás na školní akademii rozhodně. Starostka třeba vůbec neví, že tohle je taky přednes. Takže to v té první řadě vydrží, aby se neztrapnila, že nerozumí umění, ale vidíš, jak jí to štve, protože chtěla recitaci o motýleích a kytičkách. Ale řeklo se recitátor, takže... – Když recituji, cítím, že mě posluchači berou vážně. – Připadám si u přednesu pro lidi důležitější než jindy...)
 - Protest. (Mně je jedno, že je to festival „recitace“. Já jsem to sem přišel trochu rozvířit.⁴)
 - Sdílení. (Je to jako když doma čtu – něco mě zaujme, tak hledám někoho, komu bych to teď hned znovu přečetla, někdy i volám kámošce a čtu jí to. Prostě najít skvělý text a nepodělit se o něj, to je skoro bolest. Takže já musím recitovat. – Já si myslím, že je to léčivé. Taková terapie společnosti – když společně posloucháme recitatory. Podívej se, jak si potom lidi potřebují povídat o tom, co tu slyšeli. – Taky nikdo by z tolika knížek asi sám doma nečetl. A tady vám to ještě někdo řekne, takže je to bez té dřiny, když se tím prokousáváte sám. – Všichni nějak potřebujeme dostávat dávky příběhů a emocí z literatury, protože kdybychom žili jen tím, co pořád čteme v novinách a co chrlí televize, to by byl masakr přece. Proč se nepodělit o vymyšlené příběhy? I když někdy jsou ty metafory v literatuře silnější než skutečnost sama...)
 - Zkouška odolnosti, trénink. (Je to adrenalin, já jsem trémista. Ale posunuju svoje hranice. Třeba ze mě jednou bude suverén. – Učím se tím vystupovat před lidmi, zvládnout to, nebát se a říct jim něco, co se jich třeba nějak dotkne – v dobrém samozřejmě. – Já jsem mívala trému, že jsem ani nemohla jít před lidi. – Být tam sám, spolehnout se jedině na sebe a dokázat odevzdat ten nejlepší výkon...)
 - Zábava, pocit libosti. (Já to mám rád. Takhle přijít před lidi a mluvit s nimi. Trému neřeším, mě to baví. Je to můj koníček. Možná se lidi zbytečně bojí, protože mi často, když recituji u nás, říkávají třeba učitelky, že taky recitovaly, ale že by se teď už bály. Já si myslím, že by mělo recitovat víc lidí, to je dobrá zábava přece. – My si třeba s kamarády děláme taková společná čtení, tuhle jsme si třeba četli Jiřinu Haukovou společně, několik hodin jenom její texty. Nás to prostě baví. Já mám vlastně ráda, když můžu hledat možnosti vyslovení veršů, mám ráda to tvarování hlasem. To zní strašně samolibě, ale rozumíš tomu, že jo? Já si to třeba doma zkusím říkat všelijak různě a normálně mám z toho zážitek, jak všelijak to můžu říct, jak hlasem můžu přidávat něco navíc. To je, jako když ladíš kytaru, tak si ladíš hlas, jeho možnosti, polohy – a já z toho mám někdy úplně husí kůži...)
 - Vnitřní puzení. (Prostě musím. Já jsem zkusila jeden rok nerecitovat, protože mám všeho pořád moc, ale potom jsem málem pukla naštváním, že nemám proč si připravovat nový text, komu a kde ho říct. Takže teď si přehlídky už nenechám
- utěct. – Já nemám potřebu přemýšlet o tom, proč recituju. Prostě to dělám. Kdyby mi to vadilo, nedělal bych to...)
- Sebestylizace, pozérství a ochrana sebe sama. (Není to přetvářka. Ale při přednesu jsem taková, jaká bych chtěla být doopravdy. – Připadá mi, že mě zájem o literaturu jakoby povznáší. Kdybych nečetla, byla bych hloupější, nevzdělaná. Kdybych nečetla básničky, nebyla bych zajímavá. Takhle pro někoho jsem. – Čtu poezii odmalička. Nic jiného mě nezajímá. Recitovat se nebojím, protože to je všechno předem připravené a vím, jak chci, aby to bylo. Nepříjemná jsou vystoupení před lidmi bez přípravy. – Je skvělé, že můžu recitovat o problémech jiných. Svoje problémy by člověk úplně takhle asi nevystavoval...)
- ### Poezie v běžném životě dětí a mladých lidí
- Jedna věc je rozhovor, kdy se recitátoři snaží své odpovědi formulovat, a jiná věc je pozorování, jak se potřeba poezie projevuje v jejich běžném životě, ve volných chvílích. K čemu je dětem a mladým lidem poezie mimo plánovanou recitační vystoupení? Kdy mají děti potřebu vyjadřovat se ve verších? K čemu dětem poezie nebo příběhové vidění světa slouží? V průběhu pěti let jsem si vedla zápisky, kdykoliv jsem zaznamenala nějakou aktivitu dětí (ne pouze dětí ze skupin, které učím, ale dětí ve veřejném prostoru obecně; šlo spíše o děti mladšího školního věku), která svědčila o tom, že je poezie běžnou součástí jejich života, že jim slouží v různých situacích a k různým účelům. A i když jde o drobná pozorování, přesto leccos dokládají.
- Z velké části se ocitáme na poli současné dětské lidové slovesnosti, předávané jak se patří ústně, v celé řadě případů doslova celým tělem. V centru pochopitelně stojí běžná dětská hra a nebudu se pokoušet o úplnost mapování, jde pouze o zobecněné na vlastní oči zaznamenané projevy přítomnosti poezie, poetického přístupu k životu. Dnes vidíme mnohem méně než před pětadvaceti lety děti venku na ulicích a mnohé z nich už neznají hry jako je *Krvavé koleno*, *Kuba řekl* nebo *Polívka se vaří, maso na talíři*, které kromě dodržování pravidel hry obsahovaly i nějaké povinné říkání nebo dokonce dialog. Stále ale mezi dětmi žijí rozpočítadla jako důležitá pomůcka pro organizaci her (*Plave mýdlo po Vltavě...*) nebo různé tleskačky (*Měl jsem ženu, neměla mě ráda...*), fázované kreslení s říkáním (*Pětka, šestka, sedmička...*) nebo třeba různé slovní dialogické žerty, mnohdy rýmované, sloužící k „napálení“ komunikačního partnera (*Řekni šestka – přejeđe tě*

švestka...), někdy doprovázené nějakým gestem, např. podáním ruky (*Těši mě – uplaval...*). Stále mezi dětmi slyšíme mnoho rýmovaných škádlivek (*Isi spanilá jako hruška nahnilá*) a drobných slovesných útvarů napomáhajících dětem vypořádat se s emocí negativní, nějak ji vypustit (*Žalovníček žaluje, pod nosem si maluje!*).

Rým a výrazný rytmus jsou mnohdy základním principem těchto krátkých slovesných útvarů. U velmi malých dětí⁵ je potom možné často sledovat zaujaté zkoumání zvukové stránky slova (opakování stanic v metru na mnoho způsobů; říkání říkanky ve stále rychlejším a rychlejším tempu; opakování slova tak, že se postupně obměňují jednotlivé hlásky, až vznikne slovo nové; mluva s vynecháváním samohlásek; hra s jazykolamy třeba i na jedno nadechnutí; opakování krásně znějících slov...). V situacích, kdy si děti hrají a netuší, že je někdo sleduje, dovedou skvěle vyprávět (s bezproblémovým odlišováním promluv postav a vypravěče, s mnohdy objevnou, přirozenou a pestrá větou intonací, experimentují se slovním přízvukem, protahováním samohlásek, intonačním průběhem slova, věty, s důrazy na slova ve větách... a mnohdy tyto výjevy bývají skvěle přehledné...).

Je zřejmé, že kromě libých emocí a touhy udělat někomu radost (zbásnění přání k narozeninám pro mámu) pomáhá rýmovaná forma dětem vypořádat se také s emocemi negativními (nejsou výjimkou zbásněné nadávky nebo pomlavy) nebo bolavými (kondolence kamarádce k smrti křečka, báseň o bratrově vážné nemoci). Jde o zvládnutí emocí pomocí poezie.

Poetoterapeut Petr Hudlíčka lidem doporučuje (ne pouze svým klientům) být v kontaktu s poezií a je de facto jedno, jestli jde o čtení poezie nebo i pokusy o psaní. Obojí je tvůrčí proces. V básni je podle něj unikátně propojeno emoční i racionální. Když báseň čteme nebo píšeme, musíme zapojovat obě tyto složky. To může významně pomáhat člověka lépe emočně stabilizovat. Čili vnímá kontakt s poezií právě také jako prevenci emoční nestability lidské osobnosti.

Ve starším věku (starší školní věk a střední škola) se situace proměňuje, protože nastupuje období sebepozorování a potřeba sám sebe utvářet, ať už jde o sebescénování pro druhé, nebo pro sebe. Nastupuje jednak silná sebekontrola, takže mizí projevy, které by mohly být spojovány s dětskou hrou (tleskačky, říkadla atp.) a s dětstvím vůbec, zůstávají pouze ty, které pomáhají budovat obraz o nás navenek jakožto o dospívajících jedincích

(pokud škádlivky, tak už v jiném vyznění a s jiným účelem), anebo vědomé promýšlení, jak sám sebe pro druhé a mnohdy i pro sebe nascěnuji. A v tomto ohledu poezie (literatura) hraje zejména u dívek roli zásadní. (Popisování deníčků, penálů, oblečení atp. poezií a citáty provází často sklon k sentimentu a kýči. Chlapci zkoušejí psát rýmované texty, aby okouzlili dívky, sháňnějí milostnou poezií, která se „dá dostat do esemesky“; na festivalech uměleckého přednesu jsou vidět mladí lidé s knihou poezie na trávě v parku, na lavičce ve městě, v kavárně, v hospodě – a těžko říct, jestli se jim tak moc líbí čistá poezie nebo to, že sami sebe vnímají jako čtenáře poezie, tedy „intelektuály“, nebo že budou druhými viděni v této situaci a příslušně vnímáni... Případně všechno dohromady. A je to tak v pořádku, je to přirozený vývoj.) Poezie se může mnohým náctiletým stát skutečným útočištěm pro konfrontaci svých rozkolísaných životních pocitů (zvýšená citlivost k různým podnětům je v období pubescence i adolescence normální). Poezie velmi často uchopuje existenciální otázky. Atakuje smysl našeho bytí ve světě. Takže mladý člověk má šanci s básní vést dialog, najít v ní obrazy pocitů, jež se podobají jeho momentálním prožitkům smutku, obavy, napětí, radosti, lásky ve všech možných modalitách, může se identifikovat s prožívajícím hrdinou. To platí nejen o poezii, ale i o kvalitní próze. Obecně lze říci, že příběhovost (v próze nebo poezii) pomáhá náctiletým konfrontovat sebe s postavami z příběhů uvnitř literatury, lyrika pomáhá s prožíváním vlastních emocí, pocitů, stavů. Možnost takto přemýšlet jednak přináší mnohé odpovědi, jednak učí vidět svět ve škálách, nikoli černobíle.

Kvalitní literatura skutečně může přinášet odpovědi na citlivé otázky a také pomáhá s tříděním a hierarchizováním životních hodnot a postojů k nim. Příběhy pro svůj život potřebujeme, protože se nás dotýkají víc než strohá konstatování. Zajímavé důkazy o působení příběhu na příjemce přinesl Jerzy Trzebiński (2004, s. 20–24). Konstatuje, že: „narativ je mocným prostředkem empatického porozumění a ztotožnění se s druhým člověkem, což oboje probouzí pozitivní chování k tomuto člověku. Pozorovatel ho totiž (nebo jiného člověka v téže situaci) vnímá jako sobě podobnějšího a bližšího. [...] V narativním rámci je osoba a její situace podstatně plastičtější a výraznější.“ I když J. Trzebiński pracuje s porovnáváním psaných obecně informativních či narativních textů⁶, dochází k závěrům, které odpovídají i živému vyprávění.

Respektive můžeme předpokládat, že narativní text přednesený mluvně by vykázal ještě silnější účinek na příjemce informací. A je to také formulace dalšího z řady vysvětlení, proč se mladí lidé mohou chtít zabývat přednesem.

METODIKA PRÁCE S RECITÁTOREM

V této kapitole se snažím postihnout vlastní přístup k práci s dětským, mladým, někdy i s dospělým recitátorem. Jde především o přehled metod, přístupů, nápadů a podnětů, které sama ráda využívám při přípravě přednesového vystoupení, a to především ve fázi prvního čtení, ohledávání, rozboru a výkladu textu.

Na tomto místě se zaměřím pouze na jednu linii, kterou je potřeba jít při přípravě dětského či mladého recitátora. Ta druhá linie (z hlediska dlouhodobého plánování a celkového rozvoje recitátorových dispozic jde spíše o linii první) je průpravná a měla by být vedena průběžně, paralelně s linií první, a při dlouhodobém vzdělávání konkrétního jedince je to linie, která trvá od započatí vzdělávání až do doby jeho ukončení (a snad přechází mladým interpretům do krve natolik, že pokračuje v jejich životech i nadále, po ukončení kontaktů s konkrétní vzdělávací institucí).

Krok za krokem k přednesovému vystoupení

Emilie Zámečnicková ve své knize *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory* uvažuje o přednesu jako o dlouhodobém tvořivém procesu. „Začíná rozhodnutím ‚budu recitovat‘ a jeho konec bychom těžce hledali, snad v okamžiku, kdy se z paměti zcela vymaže vzpomínka na text, na práci s ním.“ (Zámečnicková, 2009, s. 14) Podrobně se E. Zámečnicková snaží zachytit celý proces prostřednictvím popisů konkrétních zkušeností ze své praxe, případně i pomocí zaznamenaných příkladů z praxe svých kolegů i dotazovaných pedagogů a také některých zobecnění.

Nabízí k úvaze čtyři fáze, které lze při nezbytném zjednodušení v procesu přípravy recitačního vystoupení vysledovat:

- a) dramaturgie – výběr textu
- b) rozbor – porozumění textu
- c) interpretace – jevištní, mluvená realizace textu
- d) zhodnocení – reflexe z pohledu recitátora a jeho pedagoga i z pohledu diváka (Zámečnicková, 2009, s. 14)

Ve svých úvahách jsem měla potřebu tyto čtyři stupně obohatit. Z velké části se tato potřeba zrodila na seminářích pro učitele pracující s dětskými a mladými recitátory, které jsem v rámci aktivit spolku

PŘESAHA vedla za posledních 15 let každoročně několikrát⁷. Dále jsem vycházela ze své vlastní praxe, která mi nabízela mnoho úhlů pohledu na zkoumanou problematiku. Vznikla tak následující posloupnost:

1. Motivace.
2. Hledání vhodného textu.
3. Rozbor textu⁸ (hledání vlastního vztahu, tématu, postoje, výkladu):
 - a) smyslové / pocitové / prožitkové ohledávání textu – pracovní název „fáze dojmologie“;
 - b) literárněteoretická textová analýza – tj. interpretace textu pomocí literární teorie vč. kontextuálních přesahů (sem zahrnujeme také otázky po „formě“ a „obsahu“, smyslu díla, podstatě jeho estetické funkce a prozodickém potenciálu textu nejen ve vztahu k přednesu);
 - c) širší literárněvědná textová analýza – tj. obohacení analýzy o relevantní poznatky z literární historie, případně z literární kritiky;
 - d) doplnění analýzy textu o poznatky z oblasti zkoumání přednesu, divadelního umění či jiných relevantních oborů.
4. Hledání interpretačního klíče.
5. Výstavba interpretačního výkonu.
6. Fixace.
7. Vystoupení před diváky.
8. Reflexe.

Tyto kroky je pochopitelně potřeba komentovat, protože jejich posloupnost je pouze výčtem uspořádaným do nejobvyklejšího pořadí, v němž lze spatřovat kauzální souvislost. Mohou se ovšem různě propojovat v jednom okamžiku (např. nalezení vhodného textu může být současně motivací k přednesu atp.) či přeskupovat. Pokud některý z kroků zcela chybí nebo je vlastní podíl recitátora na tvorbě v některém kroku něčím suplován, buď dojde k celkovému nezdaru (např. v případě absence vystoupení před diváky), nebo je výsledek defektní (např. je-li absence třetího kroku nahrazena větší „režii“ atp.).

Krok číslo 3 je rozdělen do podkroků, a to v pořadí, které je pro rozkrývání textu u mladých interpretů nejtýpější. Zřejmě každý, ať už vědomky, či nevědomky, projde krokem 3a, tj. nechá na sebe text působit nezatížen okolními dalšími poznatky z jakýchkoliv věd. Malé děti (míníme věk např. 7–8 let) se vůbec nemusí dostat ke kroku 3b a dále. Dokonce to mnohdy vůbec není potřeba⁹, snad jen na té nejjednodušší úrovni informace či upozornění (např. že má básnička ve slovech skoro pořád samohlásku *a* a nutí nás to otevírat pusy, že má také autora a možná i překladatele nebo že se v textu něco opakuje, třeba první a poslední verš, a co to vlastně verš je¹⁰).

Dojít v rámci přípravy vlastního recitačního vystoupení ke všem částem kroku 3 není potřeba, někdy to dokonce nemusí být ani žádoucí. Sem spadá například takové studijní zaujetí textem, kdy recitátor napslouchá doposud zaznamenané interpretace daného textu a začne mu to bránit v jeho vlastní tvorbě. V okamžiku hledání vlastního interpretačního klíče je znalost jiných interpretací mnohdy na škodu.

Krok číslo 3 je dobré vnímat jako nikdy neukončený, byť má jeho výsledkem být nalezení vlastního vztahu k textu, vlastního tématu v textu a vlastního postoje k tématu a k textu (tedy vlastní výklad¹¹). Nabízí osvědčené možnosti pohledu na zkoumaný text, ale k dalším krokům je dobré přistoupit poměrně rychle a průběžně je doplňovat novým a novým zkoumáním textu, což také celý proces stále obcerstvuje.

Navrhovaná posloupnost kroků má svou logiku a její nedodržení může mít v některých okamžicích i nepříjemné následky. Například malé děti se velmi rády nový text hned naučí zpaměti a nelíbí „kolovrátkové“ odříkávání slov je na světě. Z bodu č. 2 se dostanou hned do fáze fixace (č. 6) a v podstatě tak vynechají všechny mezikroky, které jsou pro tvorbu zásadní. Bod č. 6 má v takovém případě charakter paměťového učení a dost těžko se potom prochází vynechanými kroky (dekonstrukce a rekonstrukce je někdy nemožná), které měly zajistit především přirozené prozodické tvarování, odpočívající celku básnického díla (ne pouze chybně přečtené formě).

Především v bodě 3, tedy v okamžiku hraní si s textem, jeho poznávání, analyzování vidím velký metodický potenciál (využitelný např. v běžných hodinách českého jazyka a literatury na základních školách) a vnímám ho současně jako permanentní stimul interpretovi k setrvání v čerstvém vztahu se svým textem. Proto se budu dále věnovat podrobněji popisu osvědčených metod, technik a cvičení, které sama při práci s recitátory hojně využívám. Když je ale dávám k dispozici učitelům na seminářích, snažím se společně s nimi vyslat důležité sdělení: Přednes má potenciál být vyhledávaným koníčkem, oblíbenou aktivitou, činností naplňující náš volný čas. Neudělejme z něj vyučování!

Při výuce přednesu hraje totiž ve prospěch učitele a ve prospěch celého výchovně-vzdělávacího procesu fakt, že báseň (ale vysledovat to můžeme i u kvalitní prózy) je hra, a to celým svým bytím. „Existují různé formy básnictví: formy metrické a strofické, básnické prostředky jako rým a asonance, střídání strof a refrénu, výrazové formy, jako je forma dramatická,

epická a lyrická. Ačkoli jsou tyto formy velmi rozmanité, nacházíme je ve stejné podobě na celém světě. [...] Zdá se, že důvod této dalekosáhlé stejnosti poetického výrazu ve všech známých obdobích lidského společenství musíme hledat v tom, že toto formotvorné slovní vyjádření vychází z funkce, která je starší a původnější než všechny kulturní život. Touto funkcí je hra.“ (Huizinga, 1971, s. 122) Snažme se při výuce přednesu nepromarnit tuto výhodu, kterou má práce s poezií oproti jiným látkám, jimž je potřeba děti také učit. Z přípravy na přednes i z přednesu samotného se nesmí vytratit herní princip. Je škoda, jaké konotace si v běžném laickém slovníku získaly termíny *škola*, *výuka*, *vyučovací předmět*. Protože práce s poezií by měla být přirozenou součástí školy, výuky a různých vyučovacích předmětů, ne ale bez herního principu, ne v prostředí, které nepodporuje hru, tedy tvorbu, tedy osobnostní autenticitu.

Stimuly k ohledávání textu

Než se zaměříme na třídění metod, které využíváme pro důkladné ohledávání textu, je potřeba naznačit, jak takový proces vypadá z organizačního hlediska.

Pochopitelně je velký rozdíl, jde-li o práci skupinovou, nebo o práci s jednotlivcem. Zde je potřeba připustit, že skupinová práce s níže uvedenými metodami má své limity a mnohem lépe vyhovuje např. motivační fázi, kdy se snažíme nasměrovat žáky k tomu, aby upřeli svou pozornost k nějakému textu či stylu či autorovi či knize. Využití skupiny při práci na textu sólového recitátora je v naší práci (především s dětmi) velmi časté, ale tak jako tak je nutné vyšetřit čas na skutečnou individuální práci, kdy je pozornost upřena pouze jeden na jednoho. Pro přípravu sólové interpretace je vymezený čas na nerušenou práci pouze s jedním interpretem nezbytný. V závislosti na jeho věku a osobnostních danostech (především osobnostní zralosti) potom obvykle pracujeme v těchto fázích:

Fáze č. 1: Pedagog klade otázky / vybírá metody / techniky / materiál / nabízí stimuly.

Fáze č. 2: Přednášeč reaguje.

Fáze č. 3: Pedagog s přednášečem společně reflektují předchozí krok / diskutují o reakci přednášeče, o výstupu fáze č. 2 (reflexe pocitů z výstupu, prožitku procesu, formulace nově vznikajících myšlenek iniciovaných předchozím prožitkem), revidují výstup fáze č. 2.

Fáze č. 4: Kotvení relevantních výstupů do myšlenkové / prostředkové stavby závěrečného recitačního výstupu.

Jde o cyklus vysílání stimulu a jeho zpracování¹². Vyspělý interpret, který se připravuje na přednesový výkon samostatně, může pochopitelně ve výše popsané stimulaci roli pedagoga zastat sám, sám si být průvodcem po textu. A dokonce, i když neprochází celým popsaným procesem nebo i když si ho dokonce vůbec není vědom, alespoň náznaky jednotlivých kroků bychom v jeho práci se stimulem dokázali vysledovat. Ve většině případů ale i vyspělí recitátoři vítají dílčí (veskrze dramaturgicko-režijní) konzultace druhé osoby

Výše uvedené kroky se potom mohou uplatňovat opakovaně, respektive mohou zde fungovat následující algoritmy:

- Fáze č. 1 se může opakovat zcela totožně bezprostředně po dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4).
- Fáze č. 1 se může opakovat zcela totožně po nějakém čase od dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4).
- Fáze č. 1 se může opakovat v obměnách / ve zcela nové podobě bezprostředně po dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4).
- Fáze č. 1 se může opakovat v obměnách / ve zcela nové podobě po nějakém čase od dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4).

Ono bezprostřední opakování zadání nebo jeho opakování po čase může mít velmi zajímavé výsledky. Při práci s mladými recitátory může větší časový odstup přinést velmi cennou modalitu. Někdy se hovoří o tzv. uležení textu („Necháme to teď na nějakou dobu uležet...“). To se uplatňuje zejména u náročnějších textů, do nichž je možné tzv. dorůstát či dozrávat. U malých dětí je celý proces přípravy recitace měřen ve zcela jiných časových proporcích, protože udržet jejich pozornost u jednoho textu např. půl roku je velmi náročné a v podstatě to ani nemá valného smyslu. Parametry dětských textů jsou jiné, čas dětem plyne jinak¹³. Zejména u dospělých interpretů je ale možné s dlouhou časovou prodlevou uvnitř procesu výkladu textu počítat coby s jedním z faktorů, jak nakládat s repertoárem a jeho spravováním. Řada dospělých interpretů má své oblíbené texty, s nimiž se poměrně dlouho udržuje ve stavu intenzivního napojení myšlenek, které si průběžně opakovaně čte a myslí na ně jako na texty, jež jednou připraví k interpretaci před publikem. Ale až nastane ten správný čas. A to může přijít i za několik let.

Metody prožití a analýzy textu (především pro děti)

V následující části představuji metody uplatnitelné při rozboru textu. Jde o interpretační metody používané v průběhu rozkrývání všech tajů textu. Uvažujme o nich jako o metodách buď aplikovatelných skupinově,

nebo při práci s jednotlivcem¹⁴. A podtrhuji, že nejde o postupy, které se v plné míře mohou uplatňovat při samotné recitaci – nejde o plně aplikovatelné výrazové prostředky přednesu, i když nás mohou dovést k interpretačnímu klíči. Mnohé z nich jsou inspirované hereckou výchovou (různými přístupy a technikami herecké práce), neboť přednes využívá hereckých vyjadřovacích prostředků; ale je potřeba stále mít na mysli, že přednes není herecký výstup. Půjde zde o metody, jejichž cílem je především ohledávat text (prožívat, zkoumat, analyzovat, interpretovat...) a pomoci interpretovi s důkladným prokreslením představového filmu¹⁵, nalezením vývojové linky textu a jejích základních fází. Ať už se jedná o přednes jakéhokoliv textu, pro mapování tematické výstavby bývají velmi nápomocné klasické otázky z anglosaské dramatické praxe známé jako 5 W: Who (Kdo), Where (Kde), When (Kdy), What (Co), Why (Proč). Také k těmto oporám, které pomáhají interpretovi přesně se orientovat v situaci uvnitř textu a zabydlet se v něm, pomocí následujících metod míříme. Je-li práce úrodná, obvykle se i s malými dětmi dá dospět k určení dominanty textu¹⁶, jak o ní píše Roman Jakobson ve své *Poetické funkci*.

Třídění vznikalo už v roce 2004 z potřeby předložit pedagogům na seminářích spolku PŘESAHA nějaký metodický materiál, který by byl přehledným pomocníkem při práci s dětským přednášečem či skupinou dětských přednášečů. První třídění jsem navrhovala s Lucií Klárovou¹⁷. Vycházelo z popisu konkrétních cvičení, technik a metod, které jsme ve své práci samy používaly. Částečnou oporu jsme měly v *Metodice mluvní výchovy dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové. Naše konkrétní nápady byly shlukovány do příbuzných skupin a označovány „nějakým souhrnným pojmem“, z nějž by bylo rychle zřejmé, jakou náplň daný okruh postihuje. Výsledkem byl soupis několika spíše nesourodých kategorií, které v sobě křížily příliš mnoho hledisek, i když se v praxi nakonec dobře osvědčily.

Později jsem metodiku rozšiřovala a ověřovala v praxi s dětmi, ale také v rámci seminářů pro učitele, na nichž od počátku spolupracuji s Janou Machalíkovou. A nutně jsem musela dojít k nové definici okruhů, která by představovala jasnější úhly pohledu na třídění konkrétních cvičení, technik a zadání úkolů. Pojmenování metod jde teď vstříc výchovám, s nimiž dramatická výchova tak jako tak přirozeně komunikuje a s nimiž má mnoho styčných bodů, a současně jsem dala přednost srozumitelnosti pojmenování, protože jde stále o třídění, s nímž pracuji v seminářích určených běžným učitelům

(mnohdy jde o češtináře základních a středních škol s minimální nebo žádnou zkušeností s dramatickou výchovou, jejichž specializace jde mnohdy jiným směrem, ale snaží se ve škole pracovat s recitátory).

Původním zdrojem mi byly metody dramatické (jejichž podstatou je hra v roli), ale neřadím je ve výčtu na první místo z čistě praktických důvodů, a to proto, že při průpravných hodinách přednesu i při hodinách vedoucích k přípravě interpretace konkrétního textu je dobré začínat pohybem. Cvičení, která se nesou pouze na bázi rozhovoru, diskuse nebo „slovního fotbalu“ a silně stimulují představivost, případně jazykovou hru, jsme původně vyčleňovali jako „metody stimulující představivost a fantazii“, což by ale měl být výsledný efekt všech uvedených metod. V novém třídění je člením k mluvním, případně literárním metodám – podle momentálně dominantního média. V současné době tedy pracuji s následující typologií:

Metody:

1. Pohybové
2. Literární
3. Mluvní
4. Dramatické
5. Zvukové
6. Výtvarné
7. Kombinované a interdisciplinární

Celé toto třídění má spíše funkci pomocnou, přehledovou. Nejde o třídění na čisté, „separované“ metody. Naopak. Mnoho osvědčených cvičení kombinuje umělecké druhy (a tedy od nich odvozené estetické výchovy a metody) a já jsem přesvědčena o mimořádném přínosu takového snoubení a prorůstání estetik. Jedna věc je přirozená synergie dramatické výchovy s dalšími výchovami, která se dokonce už před lety stala východiskem koncepce mimořádné vzdělávací akce *Tvorba-tvořivost-hra*¹⁸. Druhá věc je potenciál sblížení dalších uměleckých druhů také na výchovné úrovni (např. ve výtvarném umění se běžně setkáme se syntézou literárně-výtvarných postupů, bylo by tedy skvělé, kdyby běžně fungovaly také ve výtvarné výchově atp.). Můžeme tedy při svém didaktickém snění zkoušet skládat libovolné kombinace dvojic a nechat se inspirovat (např. metody zvukově-výtvarné, výtvarně-mluvní, pohybově-literární atp.).

Následující ukázky konkrétních osvědčených zadání, která si pod jednotlivými metodickými okruhy můžeme představit. A přestože je momentálně popisují obecně, zkusme si představit, že pracují s předchozím, průběžným nebo následným čtením

textu, kterým jsou inspirované, k jehož ohledávání míří. Současně zdůrazňují, že všechno z nabídky se nehodí ke všem textům, je potřeba s citem naslouchat tomu, po čem daný text volá.

METODY POHYBOVÉ

(Jedině aktivní tělo může skutečně sdělovat. Dokonce i z nahrávky můžeme vytušit, jestli měl mluvčí tělo aktivní nebo „odpojené“.)

Chůze prostorem a jeho zaplňování:

- Po přečtení textu chůze v tempu, které nám evokuje text nebo celkový rytmus textu; rozlišovat tempo podle jednotlivých slok básně nebo částí textu; pracovat s pauzou...
- Rychlost chůze a její tvarování proměňovat podle toho, jak rychle a barvitě učitel čte (možná práce s poslechem nahrávky textu)...
- Typem chůze vystihnout text jako celek: celková podoba chůze nebo tvary opisované tělem při chůzi nebo směry chůze...
- Chůzí vystihnout postavu z textu (jako hádanku) nebo vypravěče (či lyrické já).

Pohyb, tanec, propojování poloh těla:

- Nalézt pohyby, které text navozuje („Hýbe námi text?“)
- Typické gesto postavy z textu nebo vypravěče...
- „Překlad“ textu do pohybů: jednotlivé pózy jako symboly posléze propojit pohybem (rychlým, pomalým, opakovaným, trhaným...) nebo hledat gymnastické prvky k vyjádření kusů textu, z propojování cviků nebo poloh těla může vzniknout tanec nebo zvláštní trhaný pohyb à la stroboskop...
- Najít pohyb nebo chůzi, jak se postavy (nebo vypravěč nebo lyrické já)

pohybovaly před situací zobrazenou v textu nebo po situaci zobrazené v textu.

- Pokusit se o improvizovaný „překlad“ textu do znakového jazyka na základě četby spolužáka.
- Zahrát text pantomimicky.
- Při improvizaci hledat kvality celotělového pohybu, které odpovídají textu nebo jeho částem (kulatý, hranatý, špičatý, přísný, pohodový, široký, vysoký, nízký, hlučný, vylekaný, tajný, plíživý, „slon v porcelánu“, trhaný, rozvláčný, nekončenný, plynulý, staccato, pohyb forte, pohyb pianissimo...).
- Navrhnout sestavu cviků, které člověk může denně cvičit, aby se rychle zkontaktoval s daným textem a jeho atmosférou (à la pozdrav slunci, speciální „jogínská sestava“...).
- Zatančit tanec (existující nebo vymyšlený), který odpovídá textu...

Změny výchozí situace a protiúkony:

(Ide o rozbourávání toho, co se při přednesu stává nežádoucím automatismem, hledají se tak i zpětně přirozené intonace – tělesný, třeba i náročný úkol vrátí sdělování věcnost, zredukuje recitaci na podstatu, na to, co chcí říct, a doplní sdělení o modalitu, „v jaké jsem teď situaci“. Navíc dobře vymyšlená činnost může současně výborně aktivovat brániční dýchání a napomoci při posazení hlasu.)

- Chůzí podle četby může učitel ovlivňovat tím, že při četbě velmi výrazně pracuje s „ilustrací“ nálady textu hlasem, ale může právě zkoušet prozodicky vyjadřovat opačnou nebo výrazně odlišnou náladu¹⁹, než kterou nesou významy slov a celkový smysl textu (to bývá zdrojem jednak humoru a odlehčení práce, je-li to

na místě, jednak důležitých následných diskusí, proč by to tak nemohlo být...).

- Různé činnosti, které zadáváme při přednesu textu, mohou z textu vycházet, ale mohou být právě i protichůdné (vytírání podlahy, přesné střelení na terč z luku, žehlení a pečlivé skládání hromádek s oblečením, převrácení kompostu...).
- Vymyslet nepravděpodobnou polohu těla (která nekoresponduje s textem) a pokusit se text nebo úryvky v této poloze říkat. Atd.

METODY LITERÁRNÍ

(Patří sem metody tvůrčího psaní, „tvůrčího čtení“ i „tvůrčího poslechu“, a to ve smyslu: pište a sdílejte, čtete a nějak reagujte, poslouchajte a nějak reagujte – tvořte, reflektujte.)

- Pracovat s titulem textu, např. doplnit spojku *aneb* (Datel aneb Pohroma v lese) – krystalizuje tak téma textu, které je pro interpreta nejdůležitější.
- Napsat název knihy, v níž by text mohl být; napsat názvy dalších textů, které by s tímto textem mohly být v knize...
- Přepsat text z jiného úhlu pohledu (jak by jej vyprávěla jiná postava nebo přítomná věc nebo zvíře nebo prostředí nebo vypravěč s jiným vztahem k vyprávěnému (např. našťvaný, úzkostlivý, pečující, distancující se...)).
- Napsat text znovu jen na základě toho, co si pamatujete z poslechu...
- Vybrat z textu zajímavá slova a použít je do jiného textu...
- Rekonstrukce: uspořádat rozstříhaný text na základě textové návaznosti / doplnit podle vlastního citu chybějící části textu.
- Dekonstrukce: inspirovat se



- dadaistickými postupy a texty stříhat, míchat, nově spojovat.
- Přepsat postavy do metafor, to znamená: co by byl, kdyby byl... a proč? Tedy co by postava byla, kdyby byla např. zvíře, ovoce, dopravní prostředek, strom, pohádková postava, vůně, věc, druh sportu, roční období, nápoj, barva, koření, typ krajiny, zvuk, hudební nástroj, kus oblečení, šperk, země, kontinent, počasí... a proč? Pojmenovávají se tímto prostřednictvím důležité asociace či konotace, které nám postava evokuje.
 - Přepsat postavy (nebo přímo text jako celek) do metafor pomocí „typologií“: Znáte nějakou typologii, kterou byste mohli pro třídění využít? Např.: Co by byla postava z textu, kdyby byla: znamením zvěrokruhu, znamením čínské horoskopu, dnem v týdnu, ročním obdobím, chemickým prvkem, tónem stupnice...
 - Vytvořit jednu kapitolu z paměti nebo z deníku jedné z postav textu, napsat jménem jedné postavy z textu někomu dopis nebo pozdrav nebo SMS...
 - O situaci z textu vytvořit zápis v kronice nebo zprávu v denním tisku nebo zprávu z černé kroniky (zkoušet změnu žánru, slohového útvaru, komunikační situace).
 - Napsat formálně opozitní text, do nějž se vejde téma (např. k próze báseň, k eposu haiku, k sonetu detektivní povídku atp.).
 - Napsat obsahově opozitní text (např. když je text veselý, zkoušet jej přepsat na ponurý a smutný; je-li o dítěti, udělat z hlavní postavy dědečka... - Vždycky zkoumat v jakém smyslu se o opozitum jedná; také antonymie může mít mnoho směrů, ne pouze jeden).

- Inspirovat se jinou uměleckou literaturou a jejími principy a přetvářet svůj text. Inspirační mohou být např. *Stylistická cvičení* Raymonda Queneaua (2012) nebo *Příběhostroj* Reného Nekudy (2019).
- Inspirovat se literární teorií, zkoumat své texty a zkoušet je na základě toho přetvářet. Inspiraci může být např. rozkrýt dominantu (Jakobson, 1995) a pokusit se ji z textu dostat. Nebo se zaměřit na sémantické gesto (Mukařovský, 1966) – zkoušet narušit jednotu textu tím, že se něco odebere (stačí škrty v textu z důvodu délky) – co se s textem stane? Reaguje na sebe „forma“ a „obsah“? Zabývat se parametry vyprávěče (Doležel, 1993) – pokusit se změnit (uvnitř textu čili jazykově) pojetí vyprávěče, např. z er-formy na ich-formu, z objektivního na subjektivního atp.
- Překládat: Z angličtiny do češtiny: Proč si nepřebásnit oblíbenou báseň nově? Překlad je tvůrčí činnost a se slovníkem to – jde-li o hru – zvládne každý. Podívejte se na zdrojový text. Z češtiny do češtiny: Nerozumíte francouzsky? Zkuste si báseň přebásnit na základě dostupného překladu. Z češtiny do vymyšleného jazyka: Překládali jste někdy absolutní báseň do češtiny? Dělává se to třeba proto, abyste si pro případ recitace vytvořili konkrétní představu „příběhu“ uvnitř textu. Zkoušeli jste ale někdy zpětný chod překladu? Vezměte českou báseň a přeložte ji pro Svojšťany²⁰.
- Vyzkoušet volné psaní jako první reflexi přečteného textu (nebo i v jiné fázi práce s textem); dá se to zvládnout i ve formě, jejíž výsledek je výtvarně působivý.

Technika volného psaní může být využita velmi variabilně a je vhodná především pro ty účastníky, kterým samotné fyzické psaní nečiní potíže (jde tedy o některé děti staršího školního věku, spíše potom až středoškoláky). Jde o techniku, která obvykle nevytváří materiál určený k prezentaci. Pomáhá autorovi proniknout hlouběji do vlastního vědomí bez cenzury, překonat nějaké mentální bloky atp. Protože jsem chtěla volné psaní ve svých seminářích používat, posunula jsem jeho využití k výtvarnému výsledku, který umožňuje následnou prezentaci, aniž by byla narušena autorova intimní zóna. Pracuje se se čtvrtkou papíru a obyčejnou tužkou. Zadaná otázka může být různá, např.: *Proč chceš recitovat? / Jak čteš sebe sama na základě textu, který sis vybral? / K čemu je ti při přednesu divák? / Jsou tvá slova při přednesu osobní? / Co si teď pamatuješ z prvního čtení textu?* Atp. Když je jasně zformulovaná otázka, začnou studenti psát. (Techniku je potřeba vysvětlit – ideální je, když se tužka téměř nezvedá od papíru, když se i prázdnou v hlavě formuluje, např. „nic, prázdnou, nic mě nenapadá...“) Píše se tak dlouho, dokud není písmem pokryt celý papír a dál se pokračuje ve druhé a ve třetí vrstvě přes původní napsaný text. Vznikne tak plocha trojmo (i vícekrát) pokrytá rukopisem. (Nemusí se psát v řádcích, každý může zvolit popisování plochy podle sebe, třeba v šikmých pružích, do kruhu atp.) Aktivitu většinou nechávám běžet 30–45 minut (ideální je to v rámci několikadenního semináře se středoškoláky). Poté je potřeba odložit tužku a najít si relaxační polohu



těla (sobě příjemnou, je potřeba uvolnit ruku), zavřít oči a v tichu (případně hraje jemná hudba) se pokusit v představě vylovit z té napsané změní jedno slovo nebo sousloví, které nějak vystihuje to, co bylo doposud psáno, kam směřovala otázka: *Vrací se vám nějaké slovo? / Vystalo nějaké téma? / Zrodila se nějaká metafora? / Přišla odpověď na zadanou otázku?* Hledáme jedno slovo, maximálně sousloví. Když jsou si studenti jisti výběrem slova, dostanou gumu a jejich úkolem je promazat změní písmen velký nápis, který aktivitu završí. Vzniknou krásné výkresy, z nichž se jen stěží dají vyčíst původní volné myšlenky, takže se dají prezentovat. A hodnotou pro pisatele je nalezení tématu nebo nějakého symbolu či metafory.

Atd.

METODY MLUVNÍ

(Patří sem techniky mluvní, vypravěčské, přednesové, poslechové, argumentační, pokusy o storytelling... Mnoho z nich se překrývá s metodami tvůrčího psaní – jde o míru zdokonalování a fixace. Někdy je dobré po improvizovaném mluvení zkusit výsledek napsat a škrtnat a přepracovávat do podoby textu, s nímž jsme úplně spokojeni. A potom ho třeba znovu přednést a porovnávat.)

- Která slova po prvním přečtení textu nám uvízla v paměti, která slova jsou zajímavá a co nám evokují? Prozkoumat naše asociace k těmto slovům: S jakými obrazy se nám tato slova pojí? Jakou atmosféru v nás vyvolávají? Jakou mají příchut, zvuk, vnitřní energii?²¹
- Říkat jen slova, která mi z textu utkvěla v mysli, ale říkat je, jako kdyby tyto fragmenty byly celek, a postavit takový improvizovaný výstup na atmosféře, kterou z textu vnímáme.
- Převyprávět text svými slovy: Co jsme zachovali? Co jsme vypustili? Co jsme přidali a proč? Doplnili jsme si nějaká původní místa nedourčenosti? Jak se proměnil vztah fabule a syžetu? Získala báseň jinou atmosféru?

- Vyprávět příběh odvozený od jednoho motivu, tedy 1) příběh jedné z postav, 2) jiný příběh zasazený do stejného prostředí, 3) rozvinout jeden z dějů do největších detailů (lze hrát pomocí živých obrazů a k tomu vyprávět).
- Vyprávět minulost nebo budoucnost některé z postav.
- Co by, kdyby...? Zkoušet vymyslet obměny situací. Např.: kdyby v tuto chvíli v této situaci postava věděla, že... – Jak by se situace proměnila?
- Říkat text nebo jen slova z něj s nějakou emocií, která k nim nepatří, je mu protichůdná.
- Říkat text nebo jen fragmenty z něj vestoje, a to tak, že začínáme z úplného ticha čelem na zdi a postupně po chvílích o krok nebo kontinuálně couváme a hlas kalibrujeme na vzdálenost od zdi, až docílíme maxima nebo opačné zdi místnosti. Pak se vracíme. Je dobré hledat místo, kde je to silou hlasu příjemné a optimální ve vztahu k velikosti místnosti.
- Určit si sochu textu v začáteční fázi a sochu textu v závěru – začít text říkat z první sochy a v průběhu říkání se dostat do závěrečné polohy.
- Pojmenovat celý text nějakým symbolem / metaforou / znakem a svou metaforu zdůvodnit (např. můj text je jako zavřená skříň na půdě; napínavý, tajemný, strašně tě to táhne ve čtení dál, ale tušíš tam tajemství a máš trochu strach, co tam nakonec objevíš...).
- Napodobovat mluvu: podívat se na ukázky, poslouchat ukázky specifických mluvních projevů a pokusit se je napodobit ve svém textu, např. vyzkoušet text říkat např. jako herečka z černobílého filmu, jako Karel Höger z vyprávění o *Lišce Bystroušce*, jako Rudolf Hrušínský v roli kočhajícího se doktora ve filmu *Vesničko má středisková*, jako Dana Medřická v roli Slávky v *Měsíci nad řekou*... Nejde o karikatury, ale o pokusy zkoumat cizí hlasotvorbu a schopnosti svých vlastních mluvidel (zapojuje se poslech a vnitřně hmatové vnímání). Dobré je vyhlédnout si herce, který by

byl pro „můj“ text dobrým interpretem a zkusit si to představit. (Pozor ale, aby u nezkušených recitátorů nedošlo k tomu, že budou kopírování považovat za „správný“ způsob výsledné recitace. Jde stále jen o rovinu zkoumání textu.)

Atd.

METODY DRAMATICKÉ

(Spadají sem taková zadání, která explicitně pracují se vstupováním do rolí, ať už jde o techniku socha, živý obraz nebo plná hra.)

- Vymodelovat ze svého těla sochu postavy z textu, vypravěče či lyrického já; postavy, která v textu není, ale umíme si ji v souvislosti s textem představit...
- Vymodelovat ze svého těla sochu textu: 1) Umístit sebe jako sochu textu do prostoru učebny jako do pomyslné galerie (ke dveřím, doprostřed učebny, k oknu, zády do prostoru, do výšky...). Hledat nejvhodnější prostor pro vyznění této sochy. 2) Na místo sebe (sochy textu) umístit židli do obdobné polohy, jakou zvládlo tvé tělo. 3) Ve vztahu k židli (soše textu) umístit sebe jako interpreta textu (důležité jsou prostorové vztahy těla a židle: jsou v doteku, téměř v doteku, daleko, čelem, zády, zapletení, jeden druhého tíží, zvedá... V této technice je mimořádně důležité se po každém kroku z výše uvedených ptát proč. Studenti díky tomu opakovaně musejí hledat argumenty v textu, které jsou stěžejní právě pro ně osobně, ale hlavně si opakovaně ověřují, že čtou a vnímají text dobře, zkoušejí si pro sebe formulovat téma, svůj vztah k němu, svůj vztah ke způsobu zpracování tématu, revidují svůj postoj... Tato technika (při použití jednoho textu pro všechny nebo při použití stejného textu pro skupinky studentů) funguje jako důkaz, že když si dva interpreti vyberou stejný text, nikdy nebude v jejich podání stejný. Budou se v něčem podobat, ale nikdy nebudou výsledky totožné.
- Ztvárnit se spolužáky tři živé obrazy, které vystihují text v úplnosti nebo tři živé obrazy naplněné tím, co autor nakonec vyškrtнул...
- Vymodelovat z těl prostředí, v němž se odehrává text, a pokusit se ho ozvučit.
- Skupinově zpracovat text jako rozhlasovou četbu s možností přechodů k rozhlasové hře.
- Říkat text za změněných okolností – např. jako na sněmu zvířat v lese, jako zavřený ve skříni, jako kamelot, jako omluvenku ve škole za pozdní příchod atd.
- Na základě vybraného textu sestavit projev jakéhokoliv veřejného mluvěcího, který se k textu může nějak vztahovat, a v roli jej



veřejně přednést, např. v televizi, na konferenci, na veletrhu... (Lze se inspirovat pouze dílčím motivem textu nebo jen jeho jazykovou stránkou.) Např. připravit příspěvek na konferenci o mezilidských vztazích. Studenti (aktivitu zvládnou i děti staršího školního věku, ale dobře se v ní daří především středoškolákům) ve skupinách zhruba po čtyřech osobách si vylouští jedno slovo a ohledávají jeho obrazné fungování v jazyce. Zda se objevuje v nějakých frazémeh, jaké přívlastky se k němu vážou, jaká slovesa se k němu pojí atp. (Vyzkoušená jsou slova: srdce, oko, ucho, hlava, nos, ruka, noha; širší zadané okruhy: ptáci, rostliny, hudba, barvy atp.) Když nashromáždí dostatečně široký materiál, mají za úkol jej v co největší míře využít do jednoho projevu, který by mohl být přednesen na konferenci o mezilidských vztazích a současně by měl mít jasné téma. Připravené projevy se poté prezentují (ideálně jako rolová hra: odborníci jsou na konferenci vítáni učitelem v roli moderátora, aby prezentace měly patřičnou vážnost a zvucný projev při přednesu.). Úkolem ostatních skupin je vždy hádat, jaké slovo asi bylo skupině zadáno – ve skutečnosti ale nejde o hádání, protože princip je doslova průzračný.²²

Práce s metaforami v českých frazémeh je pro třibení jazykového citu a rozvíjení jazykové tvořivosti mimořádně vydatná. Děti si mnohdy vůbec neuvědomí, že metafora není výsadou jen básnického jazyka, ale že metafor je běžně mluvený jazyk v podstatě plný. „Ukázalo se, že např. metafora básnická a metafora esteticky nerelevantní mají stejnou myšlenkovou podloží a řídí se obdobnými pravidly odvozování sémantických analogií.“ (Uličný, 2003, s. 3) Stačí toto drobné

zjištění, několik aktivit na porovnávání běžného a básnického jazyka a člověka už hra s metaforami nenechá na pokoji.

Atd.

METODY ZVUKOVÉ

(Patří sem celá škála slyšitelného, od surových zvuků až po ty kultivované, jako je hudba včetně zpěvu; patří sem i ticho, pauza, doba, rytmus...)

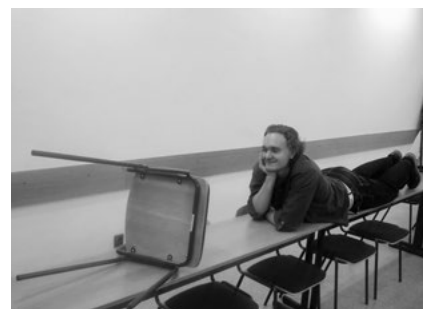
- Nalézt zvuky, které nám text evokuje, zkusit je slyšet a poté i ztvárnit.
- Podle poslechu zvuků (z počítače, z nahrávky, vytvářených přímo ve třídě) zvolit jeden text z většího výběru.
- Zhudebnit text do písně – pomocí nové melodie nebo známé či odvozené melodie.
- „Přeložit“ text do hudby nebo do zvuků (zvuky předmětů, hra na tělo atp.), vytvořit zvukovou koláž.
- Přiřazovat známé melodie (hudební žánry) postavám, místům, dějům z textu.
- Přiřadit postavám hudební nástroje (co by byl, kdyby byl...?) a zahrát na ně; pomocí nástrojů – postav společně zkusit komunikovat ve stejných situacích a emocích, jako komunikují postavy v textu (např. pohádat se, zamilovat se...); využít k tomu např. rytmické nástroje.
- Napsat píseň některé z postav (vnitřní monolog postavy nebo komentář vyprávěče jako píseň).
- Nahrávat zvuky, které nám náš text evokuje, sbírat zvuky (na záznamník v mobilu atp.).
- Najít skladbu, která s textem nějak koresponduje a vysvětlit proč.
- Najít píseň, skladbu, zvuky, které jsou absolutním protikladem mého textu, a vysvětlit proč?

Atd.

METODY VÝTVARNÉ

(Vizuální představy, které nám literární texty navozují, jsou jedny z nejsilnějších – také vždycky pracujeme s „představovým filmem“, tj. vizualizací textu či jeho motivů, proto téměř není možné výtvarné metody vynechat. I představa v naší mysli, „před našima očima“, může být vnímána jako zárodek výtvarné tvorby. Patří sem všechny výtvarné techniky, včetně práce s různými materiály, věcmi při tvarování kompozic; ale řadíme sem i filmové postupy.)

- Z množství věcí / předmětů / harampádí... vybrat ten objekt, který reprezentuje můj text a zdůvodnit proč.
- Skládat situace z textu pomocí věcí (např. věc zastupuje postavu – můžeme znovu použít otázku, jakou věcí by postava byla, kdyby se změnila ve věc, a proč by byla právě touto věcí? Nebo věc patří postavě – kde je a proč?)
- Namalovat nebo nakreslit ilustrace k textu.
- Překreslit text do komiksu.
- Obarvit si text: prozkoumat, jakou barevnost v nás text navozuje, a obarvit si text (může být jednobarevný, ale obvykle se barevnost v průběhu celého textu mění i na malé textové ploše).
- Přepsat si text ručně – krasopisně, graficky zajímavě, prokomponovat ho pomocí svých vlastních značek, obrázků..., vybrat si k tomuto účelu speciální papír (obyčejný kancelářský, barevný, ruční, kartonový...).
- Převést text do abstraktní malby nebo kresby: snažit se vystihnout, jaké barvy, tvary, linie, jejich tloušťky, kontinuitu... text evokuje a vyjádřit to na papír. Malba může probíhat např. jen po dobu četby textu učitelem nebo na základě vlastní četby. Ideální je větší plocha papíru a vodové barvy, suché křídly, tuš (něco, co neumožňuje ostré kontury), ale techniky mohou být různé. Malé děti mohou malovat jen pocity z textu, ale nevádí ani náznaky postav a motivů z textu ve vztazích.
- Muchlání, skládání, trhání, stříhání papírů – vyrábíme muchláže, frotáže,



mozaiky, které reagují na text – zkoušíme text přetavit do papírové abstraktní podoby a zpětně zkoumat, které motivy byly jak přetvořeny.

- Vyskládat tvar básně z menších papírových tvarů, např. i textová „mandala“.
- Z toaletního papíru / pásky do pokladny / provázku vymodelovat linku od začátku do konce tak, aby ten, kdo linku netvořil, poznal začátek, konec, základní pauzy v textu, jeho členění, gradace, zvraty, případně nástup epizodních postav (vyhýbat se konkrétnímu ztvárnění, opět spíš zapojovat abstrakci).
- Provázek navazujeme mezi židle nebo v místnosti do jakési sítě podle vztahů, které v textu objevujeme mezi postavami nebo jinými motivy.
- Z provázku, který se potom dá nosit na krku jako talisman, vytvořit pomocí uzlíků vývojovou linku textu, tzv. textové náramky nebo náhrdelníky nebo „růžence“ (recitátor si potom může opakovat text pomocí hmatu, když přejíždí po uzlicích náramku).
- Vyskládat texty z materiálu, který najdeme venku, vysypávat obrazce z písku, vytvářet si tak vzájemně hádanky (každý si může vybrat, čím text ztvární).
- Fotit místa, která nám s textem korespondují a zdůvodňovat proč.

Atd.

METODY KOMBINOVANÉ A INTERDISCIPLINÁRNÍ

(Je náročnější od sebe jednotlivé metody oddělovat než nabízet ty kombinované. Například folklor je skvělou inspirací, jak k sobě jeden princip poutá muziku, tanec, zpěv, poezii, módu, výšivku atd. a jak působivé a poetické mohou být výsledky. Stejně tak interdisciplinarita je v podstatě všudypřítomná, protože už přesah z básnictví k lingvistice můžeme považovat za interdisciplinární. Patří sem ale i inspirace přírodními, společenskými a humanitními vědami a jejich tématy.)

- Vymyslet svátek spojený s textem: K jakému svátku se text asi váže? Jsou s ním spojeny nějaké slavnosti, obřady, protokoly, rituály, pověry atp.? Je možné slavnost připravit, včetně pověr, pranostik, zpěvů, tanců, maškar atd.?
- Využít přesah textu do jiných oborů a všechny možné aluze a intertextualitu: Dá se v textu něco spočítat nebo změnit? Vybízí k pohledu do atlasu hvězd? Do zeměpisného atlasu? Do herbáře? Do kuchařky? Je potřeba poslouchat nějakou árii? Dohledat románovou postavu? Ne všechno jde vyzkoušet ve skutečnosti, ale mořeplavbu pomohou vyzkoušet např. dramatické metody.

- Vymyslet hru s pravidly inspirovanou textem (kromě pravidel také vysvětlit, proč právě tato hra vznikla na základě vybraného textu), může to být i desková hra; podle třídění Rogera Cailloise (1998) to může být hra typu agon (agonální), alea (aleatorická), ilinx (vertigo-nální) nebo mimikry (mimetická).
- Kdyby váš text byl potravina, co by byl a proč? Přineste příště spolužákům ochutnat, jestli to jde. (Např. můj text by byl slaná voda, protože je plný moře a je to v něm cítit i ve vzduchu.) Při práci v menší skupince se dá zadat, aby každý vymyslel a přinesl pochutinu k textu každého z přítomných jako hádanku.

Atd.

Nabízené metody mají recitátorovi pomoci prožít si vybraný text, prozkoumat ho, vytvořit si s ním společné zážitky, tajná spojení, nechat se textem „ochočit“, nechat se jím prostoupit, „prodýchat“ ho. Nemusí nutně dojít na literárně-teoretický výklad textu. Těm podstatným věcem se interpret při ohledávání textu stejně nevyhne. A není ani potřeba přečíst celé autorovo dílo, aby interpret mohl interpretovat text, který jej oslovuje, i když je pochopitelně dobré znát a vědět víc. Mezi interpretem a textem vzniká partnerství a je přirozené o partnerovi chtít vědět víc. Pro posluchače a pro výslednou interpretaci textu je ale nejzajímavější, jaký je „ten tvůj Holan“. Posluchače nezajímá, kolik jsi toho o Holanovi přečetl a jestli víš, co o něm napsal Vladimír Justl nebo Pavel Chalupa. Zajímá ho, co na to ty. Jaký je ten váš vztah. Proto přikládám metodám rozboru textu, metodám „žít s textem“ mimořádnou důležitost.

PŘEDNES JAKO ŽIVOTNÍ STYL

Stále uvažuji o způsobech, jak dostat přednes ven ze tříd základních uměleckých škol do světa a jak dostat poezii dětem pod kůži, aby ji vědomě vnímaly jako součást svého světa. Proto v rámci kontinuální práce s recitátory používám řadu dlouhodobých inspirativních podnětů nebo principů, které považuji za důležitou součást průpravy recitátora. Některé jsou vstřícnější starším dětem a mládeži, ale obvykle jde vše adaptovat už pro děti mladšího školního věku. Tady jsou některé z nich:

Přítomnost knihy ve výuce: Při výběru literatury pro přednes pracuji téměř výlučně s „celými“ knihami, nikoliv s předvýběrem konkrétních vykopírovaných textů. Nosím s sebou do výuky i k malým dětem kufr plný knih (vždy předvýběr vhodný pro danou věkovou kategorii)²³. A výběr textů často funguje tak, že z každé knihy, kterou

vytahuji z kufru, přečtu třeba jednu dvě básničky, jež mi zrovna připadají zajímavé. Knihu dám dětem k dispozici k prohlížení a čtu z další knihy další ukázkou. Tímto způsobem se během dvaceti minut podlaha třídy zaplaví knihami a dětmi, které jimi listují. Tu a tam se někdo přihlásí, že chce přečíst, na co narazil. Všichni mí žáci v každém věku si tyhle hodiny postupně oblíbili, jen u některých skupin hlídám časové hledisko, aby tahle „burza“ textů netrvala příliš dlouho. Dětem tento způsob hledání textu přináší hodně inspirace (i té mimoběžné), ale také velkou svobodu v hledání textu pro sebe (i pro kamaráda). Mohou se tak samy stát nejen těmi, kdo si text nakonec z nějakého zúženého výběru vybrali, ale právě i těmi, kdo text sami našli uprostřed „celé“ knihy. Tento faktor může potom při cestě k interpretaci sehrát důležitou roli. A mimochodem je důležité děti navykat na to, že být obklopen knihami je normální a příjemné.

Kontakt dětí s celými knihami, nikoliv pouze s vykopírovanými texty, je pro mě důležitý z mnoha hledisek. Starší studenti tak mají možnost zasazovat texty do kontextu knihy, takže už se mohou začít orientovat v autorově stylu typickém pro danou knihu, mohou začít vnímat mezitextové vztahy atp. Malé děti často poutá vzezření knihy jako celku (ilustrace, grafika, kvalita papíru atp.), ale právě už i autorský styl, druh humoru, typ práce s metaforou atp. I ony v knihách a mezi knihami hledají podobnosti. Děti ve věku 4. třídy základní školy (9–10 let) mne nejednou překvapily nějakým přirovnáním textu k textu, autora k autorovi nebo přiřazením textu k autorovi.

Infekce knihou: Vzhledem k tomu, že je pro mě velmi důležité, aby se děti staly čtenáři a aby (ve druhém sledu) začaly vyhledávat kvalitní literaturu, pracuji při své výuce v hodinách dramatické výchovy s taktikou, kterou jsem si pro sebe pojmenovala jako „infekci knihou“. Některé děti z domova nejsou uvyklé četbě krásné literatury a ve škole pro ně četba ještě získá různá stigma²⁴. U těch je pro mě úspěchem, když začnou projevovat zájem o knížky alespoň v hodinách a začnou sdílet své dojmy klidně i jen na základě výtvarné stránky knihy. Některé děti naopak pod vlivem domácího prostředí docela rády čtou. U těch postupně směřuji k tomu, abychom si dokázali povídat o přednostech a případných slabých stránkách konkrétních knih. Hledám cesty, jak dětem pomoci nahlížet knížky kriticky a postupně se stávat čtenářem s nároky na kvalitu literárního textu. Na základě téměř pětiletého cíleného sledování dvou skupin dětí (a další skupiny v horizontu tří let) mohu konstatovat, že alespoň malé krůčky

na tomto poli jsou možné téměř u každého.

Infekce knihou spočívá v taktice, kdy bez ohledu na další průběh hodiny učitel pravidelně (zhruba jednou za čtrnáct dní) přináší jednu knihu (tzv. kniha pro tento den), kterou dětem ukáže, řekne, čím mu připadá zajímavá, k čemu by mohla inspirovat, o čem přibližně pojednává, a ponechá ji v průběhu vyučování dětem k dispozici na určeném místě. Je dobré vybírat knihy, které jsou poutavé různými složkami. Někdy to může být příběh, jindy způsob použití slov nebo třeba jen obrázky (výtvarně dobře zvládnuté knihy jsou skvělým pomocníkem v případě dětí, které mají ke čtení vypěstovaný odpor, pomáhají znovu poutat dětskou pozornost a překlenout různě dlouhé prvotní období odmítání knih). V průběhu hodiny či přestávky se na knihu přijde vždycky podívat alespoň některé z dětí, někdy jde dokonce kniha z ruky do ruky, někdy se stane součástí lekce a velice často si ji někdo odnáší domů, aby si ji mohl přečíst nebo alespoň důkladněji „vprohlížel“. Tím ale končí jen část naší hry na infekci.

Pozoruhodný moment nastává, když takový zaujatý čtenář začne při dalším setkání ostatním dětem referovat o zážitku z četby nebo když si o knížce chce povídat s učitelem. Jde o příležitost prozkoumat, čeho všeho si čtenář na knížce všiml, co pro něj bylo poutavé a proč. Přiznávám, že sama jsem takovými hovory velmi zaujata a díky tomu se do diskuse dostanou další děti, které zajímá, o čem nastalo toto nadšené sdílení. A velmi často v tuto chvíli kniha putuje dál, k dalšímu čtenáři. To vše se stále děje naprosto dobrovolně, nad rámec výuky (diskuse o přečtené knížce vypůjčené od učitele probíhá velmi často o přestávkách nebo před výukou a po výuce, aby byla podtržena dobrovolnost tohoto konání). Během prvního společného školního roku obvykle každé dítě ze skupiny dobrovolně přečte minimálně jednu knihu (tedy nad rámec školních povinností). Většina dětí ale čte mnohem více a průběžně se mě ptají předem, jaká bude příští „kniha pro tento den“.

Konkurenční kniha: Běžně pracuji s tím, že se děti ptám, co čtou, a sama čtu knihy, které mi přinesou nebo doporučují. Velmi často se tak setkávám s problematickou kvalitou knih pro děti a mládež, dokonce i s vysloveným literárním brakem. Řešením ale není začít dětem kritizovat knihy, které přečty. Zajímavé naopak je vyslechnout si, co pro ně bylo na knize poutavé, proč se jim právě tahle knížka líbila, proč mi ji přinesly ukázat nebo proč ji doporučují k přečtení. (Tyto rozhovory děti vedou k dovednosti výstižného popsání zážitku z četby, který může mít i výrazně subjektivní zabarvení.) A v tomto okamžiku nastává příležitost pro „konkurenční knihu“. Je dobré ji nabídnout

i v případě, že kniha doporučená dítětem je kvalitní (jednoduše se jen rozšíří povědomí o obdobné knize). Pokud ale dítě nabídlo knihu nevalné literární kvality, považuji téměř za nutnost přijít s protinabídkou a v ideální případě ji přinést k zapůjčení.

Stále je potřeba mít na paměti, že není dobré kritizovat první přinesenou knihu. Protinabídku stavím vždy jako další knihu k přečtení, která je té první něčím podobná, např. tématem, námětem, postavou a jejími vlastnostmi, situacemi, do nichž se postava dostává, prostředím, kde se děj odehrává, žánrem atp. K *Deníku malého poseroutky* Jeffa Kinneyho, který je přímo ukázkou velmi oblíbené, leč pokleslé literatury, může být alternativou hned několik literárně hodnotných knih, a to podle toho, co daného čtenáře na „poseroutkovi“ přitahuje. Deníkovou alternativu nabízí např. *Tajný deník Adriana Molea* Sue Townsendové, i když jde v prvním díle o věkově trochu rozdílné chlapce. Alternativou k tématu úniků před staršími spolužáky může být *Příběh, který nikdy neskončí* Michaela Endeho. Alternativou k tématu vztahů syna s otcem může být *Dívka s pomeranči* Josteina Gaardera nebo *Mlčení mužů* Josefa Boučka. Humorná nadsázka kombinovaná se zkoumáním vztahu syna s otcem zase může najít alternativu v knize *Tati, tobě přeskočilo* Williama Saroyana.

Aby učitel mohl nabízet alternativy, musí neustále mapovat knižní trh, konkrétně knihy pro dětské a mladé čtenáře, a budovat si široký zásobník pro všechny případy. Je ale jisté, že strategie „konkurenční kniha“ přivedla už celou řadu dětí k zážitku z četby kvalitní knihy. A budování čtenářského nároku na literární kvalitu stojí mimo jiné i v základu dobrého výběru textů pro přednes.

Báseň na každý týden: Tento princip nespočívá v tom, aby člověk načel mnoho básní, ale aby byl v kontaktu s básní, a to průběžně, příjemně, nikoliv příliš úporně (proto to není nová báseň na každý den), nikoliv s příliš velkými časovými rozesupy (sama preferuji týden až čtrnáct dní – po této době je příjemný nový impuls). Při svých vysokoškolských studiích jsem se setkala s tím, že jsme museli tzv. načítat literaturu a mnohdy to bylo několik básnických sbírek týdně či denně. Ve vztahu ke studovanému oboru měl tento přístup své důvody, ale rozhodně při tomto „načítání“ poezie člověk nemá prostor pro její zažití, prožití, zvnitřnění. A básně jistě žádný autor nepíše proto, aby je někdo „načítal“. Proto jsem si vytvořila sama pro sebe postup, jak si poezii vpustit do každodenního života (tedy spíše v dobách, kdy nepracuji na svém recitačním výkonu) a jak díky

ní proměňovat optiku a hodnocení událostí, s nimiž se průběžně člověk setkává. Později jsem to nabídla studentům jako možnost, jak zkoušet nový, „poetický“ pohled na svět, a ukázalo se, že se díky této drobnosti stává poezie důležitou součástí jejich života. Vždyť kolik příležitých, neutrálních nebo vysloveně kontrastních situací člověk ve vztahu k textu zažívá! Hraje zde svou roli náhoda, princip (resp. absence principu), který vytváří velmi pozoruhodné obrazy.

Postup je jednoduchý. Každý týden si dopřejete kontakt s jednou básní. Vybrat ji můžete třeba v neděli večer, aby bylo jasné, s čím bude startovat nový týden. Výběr může být náhodný a je příjemné, když můžete báseň nosit s sebou (v mobilu, ofo-cenou nebo přepsanou na papíře, někdo si dokonce tvoří své vlastní „miniděničky“, kam si vždycky novou báseň doplní). A potom už nastává běžný týden s básní v kapse. Není k tomu žádný další pokyn. Stačí jen občas text vytáhnout a znovu si ho přečíst. Začnou se dít věci. Představme si, že s sebou tento týden nosíme např. následující text Radka Malého:

Hledáme slova. Dáváme jim jména,

z nichž jedno každé nic víc neznamená,
než že je. Že být může. Že si hoví
v možnosti bytí. Někdo slovo loví

puškou či lasem, mlčením či hlasem
a někdo slovo chová. Jako prase.
Jak ovcí. Hada. Papouška či dítě.
Na pláních, v kleci, ve vážnosti. V bytí.

A ti i oni scházejí se spolu
ve stejných krčmách u jednoho stolu
a ti i oni více, méně šťastní.

A ti i oni pokoušejí slova.

A těm i oněm vždy znova se schová
to jedno jejich. Přísné jméno vlastní.

(*Radek Malý: Všeomír. Brno: Host, 2015, s. 9*)

Každodenní cesta tramvají se najednou promění. Vidíme exteriéry, které jsou nám známé, ale k tomu nám v hlavě zní text básně nebo jen verš. Slyšíme hlasitý telefonát nějaké ženy zřejmě se starší maminou, rozhovor dvou manažerů, hluk ulice a k tomu máme v hlavě báseň. Čekáme u doktora nebo ve frontě na magistrátu a k tomu nám v hlavě zní báseň. Vidíme průhled oknem a vzpomene si na báseň v kapse. Staneme se prostorem střetu dvou zdánlivě nesourodých světů, reálného a fikčního. Metafory, metonymie, symboly, aluze, to všechno se začne vynořovat

úplně samo a my se v tu chvíli stáváme příjemci představení pro jednoho utajeného diváka-posluchače.

Slovníček podivěhodných slovíček²⁵: Slovníčky začaly vznikat, protože děti vedu k tomu, aby si v básničkách, které si společně čteme, začaly všimnout slov, která jim připadají zajímavá. Hodně jsme se zastavovali u slov, kterým děti nerozumely, ale postupem času upozorňovaly skutečně i na slova, kterým rozumely, ale která se jim z nějakého důvodu líbila (byla pro děti „roztomilá“, „v puse kulatá“, „legrační, protože v puse lechtají“, „něčemu podobná“, „tajemná“ atp.). Slova z básniček píšeme na velké papírové archy vyvěšené ve třídě (visí tam klidně celý školní rok), ale když děti začaly nosit i slova z domácí četby, začala jsem je zapisovat do deníku, který bývá k dispozici v hodinách, a to nejen ke čtení, ale i k dotváření. Kdo má chuť a chce ke zkoumanému slovu dopsat nějakou asociaci, něco, co o něm zjistil, něco přimalovat, to všechno je možné. Všichni se k tomuto deníku vztahujeme jako ke společně tvořené knize, která obsahuje „naše podivěhodná slova“ a kterou si někdy společně prohlížíme a čteme. Někdo má také svůj osobní slovníček. (Sama mám v paměti kolekci zvláštních slov typických pro nějakou báseň, autora, autorovo období... – a je to něco jako soukromá poetická sbírka.)

Osobní listina: Jde o podstatě o mapování sebevztahu a jeho vývoje v čase. Práci s osobními listinami jsem začala používat v běžných hodinách dramatické výchovy, a to v okamžiku, kdy jsem začala pracovat s novou skupinou. Začínala jsem u malých dětí, abych rychle zmapovala jejich zázemí a záliby, aniž jsem se jich musela komplikovaně vyptávat. Později jsem metodu vyzkoušela i při práci s dospělými účastníky třísemestrálního kurzu Dramatická výchova pro současnou školu (který pořádá Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s NIPOS-ARTAMA) a setkala jsem se s výbornými výsledky.

Osobní listinu má zavedenou po nějaký delší časový úsek každý účastník sám pro sebe. Snažím se, aby šlo o krásný velký arch bílého papíru vydatné gramáže. Obvykle se začíná v některé z prvních hodin (v kurzu např. po prvním společném víkendu) a to třeba jen výtvarným uchopením svého jména. Někdy se v návaznosti na absolvovanou lekci může obkreslovat vlastní ruka a do jednotlivých prstů psát vlastní silné stránky atp. Co a jak se do listiny vpisuje, je velmi různé a záleží to především na majiteli listiny. Důležité je navodit vztah k listině jako k dlouhodobému dokumentu, shromažďujícímu sebereflexi (otevřenou jen do té míry, jak si ji každý přeje otevřít – setkala jsem se i se zápisem v morseovce);

podstatné je nepřístupovat k veřejné prezentaci listin, pokud o to sami majitelé listin nestojí, mít listiny pečlivě uložené na bezpečném místě a přinášet je do výuky v okamžiku, kdy vím, že v daný den nastane nějaký zážitek, po němž můžeme reflektovat sami sebe – svůj posun, svou reakci, svou dovednost... Práci s listinou obvykle začínám slovy: „Dozvěděli jste se teď o sobě něco nového? Máte chuť teď uchovat nějakou vzpomínku? Tady jsou vaše listiny.“ K dispozici ráda dávám pastelky, obvykle tužky, fixy různě široké stopy, ale někdy i křídly a barvy atd. Postupem času vznikají obrazy plné tvarů, barev, volného psaní – a asi není překvapením, že i poezie, metafor, citátů... Dají se prezentovat jako výtvarné artefakty, tedy třeba na dálku, aby nebylo nutné (možné) číst to, co je uvnitř. (Dospělí si obvykle dlouhodobě vytvářejí listiny nakonec cení více než děti.)

Dokumentární deníky a paralelní kniha: Dokumentární deníky vznikly z potřeby uchovávat na jednom místě všechno důležité, zajímavé a podnětné, co při hodinách přednesu kolem jednoho textu vznikalo. Bylo nám líto, že se některé věci časem poztrácely, takže dnes má každý z mých žáků nějaký svůj deník (nebo alespoň složku), kam si zapisuje všechno, čím při práci s textem procházíme, co se nám s textem spojuje, co nás inspiruje. Svým způsobem jde o obdobu Lukavského pracovního deníku o Hamletovi²⁶. Ale u dětí nejde tolik o formulaci myšlenek, jako spíše o vytváření zázemí pro představný film, ať už ve slovech, či ve výtvarné podobě. Vznikají mnohé jiné literární texty, které nějak reagují na autorův styl, specifickou jeho jazyka atp. Postupem času se ale vyvinula nová podoba deníků, kterou pracovně nazýváme paralelní kniha. Jde o takový deník (knihu), který lze prezentovat jako nové dílo inspirované textem, přičemž pracovní text se stává nejen impulzem ke vzniku, ale i součástí nového díla.

Obdobou paralelní knihy je i jiná **paralelní tvorba**, kterou iniciuje práce na přednesovém vystoupení. Vzniká obvykle v průběhu dní, kdy se pracuje s textem a využívá se všeho, co vyvstává v přednesových hodinách, a bývá celkovým završením této práce, takže většinou je dokončena v období po premiéře. Může jít o výtvarný objekt, ale například i soubor fotografií, film, šperk atp. Na rozdíl od dílčích výstupů vznikajících ponejvíce v období rozboru textu, jde o završující, výsledný artefakt, který je svým způsobem také výkladem původního díla nebo jeho „překladem“ do jiného uměleckého jazyka.

Hnízdování textu: Pojem hnízdování jsem si vypůjčila z lexikografie, kde bývá (býval)

využíván proto, aby slova mohla být prezentována ve vztazích. V našem případě jde o podobný pohled, ale na celý text. Paralelu lze vnímat i v tom, že jako lexikografie pohlíží na slovtvorné vztahy, i my při rozbořech textů pohlížíme na textotvorbu (a to celkovou kompozici textu s vědomím všech jeho jazykových rovin). Jako etymologie pohlíží na společný původ hnízdujících slov, i my pohlížíme na genezi textu, společné či podobné kořeny. Nepohybujeme se v precizním prostředí slovníků, jde jistě o podobnost, ale pro představu nám metafora hnízdování dobře sluší. A jde o princip, který bystré recitátory při jejich práci na recitačním výkonu samovolně potkává, může je stimulovat v hlubším promyšlení a zkoumání zvoleného textu. Ale hlavně je v tomto principu rozšiřování okruhu recitátorovy pozornosti potenciál, jak udržovat text tzv. čerstvý v delším časovém horizontu. Jednoduše řečeno, než se vyčerpá potenciál zkoumání textu samotného (a je-li z hlediska plánování vrcholu recitačního výkonu potřeba s časem pracovat, v tomto případě prodloužovat vrcholící fázi), je dobré začít „hnízdovat“.

Prakticky takové recitační hnízdování funguje tak, že necháme konkrétní text vstoupit do vztahů s jinými texty a hrajeme si se zkoumáním paralel.

U malých dětí takové textově-recitační hnízdování zakládá doslova na výukové tematické celky. U starších recitátorů se díky hnízdování mohou rodit např. recitační montáže, a to nejen z textů z jedné sbírky, od jednoho autora, jedné národní literatury atp. Ale přesah může zasáhnout i do jiných uměleckých oblastí (výtvarného umění, hudby, tance atp.), pokud se takové hnízdování stane impulzem k tvorbě divadelního tvaru (v tomto případě máme na mysli nejspíše divadlo poezie).

Vzhledem k tomu, že od počátků své dramatické výchovné práce s dětmi sleduji jejich rostoucí chuť recitovat, a mohu tedy postupně ve výuce akcentovat především mluvní výchovu (s novou skupinou to obvykle trvá maximálně první školní rok, než se začnou literaturou zabírat všichni s drobnými výjimkami), domnívám se, že tento způsob práce je funkční. Přednes (ve výše popsaném pojetí) považuji za velmi důležitou, možná i primární metodu kultivace mluvního projevu dětí a mládeže. A to i s vědomím toho, že jde o metodu dlouhodobou. Zato je velmi komplexní a osvědčená. A ze své praxe usuzuji, že by mohla být alespoň částečným osvěžením či inspirací i dalším pedagogům.

POZNÁMKY

- 1 Například zapsaný spolek PŘESAHA z Prahy.
- 2 *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 2–47-M/01 Hudebně dramatické umění, 82–47-P/01 Hudebně dramatické umění*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. 60 s. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8247M01_Hudebne_dramaticke_umeni_8247P01_Hudebne_dramaticke_umeni.pdf.
- 3 Odkaz na knihu *Letopisy Narnie* Clivea Staplese Lewise.
- 4 Tu a tam se na Wolkrově Prostějově objeví recitátor s textem, který se zdánlivě nedá uchopit jako recitace, nebo je to velký protest proti společnosti a zřejmě mířený i proti publiku a „zkostnatělému“ festivalu.
- 5 Některé jevy jsou sledovatelné jen u velmi malých dětí, protože ty nemají potřebu kontrolovat své jednání ve veřejném prostoru. Přízněji se ale, jakou chuť bychom někdy měli mluvit nahlas, když zrovna přijde nějaký impulz. Kolikrát si opravdu něco nahlas zopakujeme jen pro prozkoumání pocitu, jak to ten druhý dělá, že jeho výslovnost zní takhle? Kolikrát v duchu hrajeme ty mluvní hry s malými dětmi v metru a pusa se nám krouť, protože tajně artikuluje? Kolikrát si v duchu čteme, zpíváme nebo povídáme, a přitom máme přesnou představu zvukové stránky, jako bychom se slyšeli zevnitř?
- 6 V tomto konkrétním výzkumu se jednalo o prezentaci žádosti o pomoc (dárčovství kostní dřevě) dvěma skupinám respondentů. Jedna skupina byla oslovena obecně informativním textem, druhá skupina textem narativním s použitím konkrétního příběhu nemocného člověka. Druhý postup měl výrazně vstřícnější výsledek. J. Trzebiński výzkumem dokládá, jak narace (příběh) oslovuje naše emoce, jak zasazování osob do narativního rámce zvyšuje důležitost osobní zkušenosti příjemce informace a jak jsme nastaveni na vnímání informací prostřednictvím příběhů.
- 7 Většinu těchto seminářů jsem vedla s kolegyní Janou Machalíkovou ze spolku PŘESAHA, která se mi současně pro celou řadu mých úvah opakovaně stávala vytrvalou diskusní partnerkou. Mohla jsem své závěry konfrontovat také s její osobní zkušeností recitátorky, pedagožky přednesu (tj. pracující jak s dětskými a mladými recitátory, tak s budoucími pedagogy na Pedagogické fakultě UK) a zkušené lektorky přednesu (tj. členky porot, lektorky přednesu (tj. členky porot, lektorky několikadenních seminářů věnovaných problematice recitace a uměleckého přednesu).
- 8 Pro komplexní bod č. 3 někdy používám zastřešující pojem „ohledávání textu“, který s dětmi považujeme za přílehavější, protože vystihuje vyrovnaný podíl „prožitku textu“ na straně jedné („užívání si textu při hře“, vytváření si vlastního vztahu a postoje k textu a tématům v něm obsaženým) a jeho teoretické analýzy, případně interpretace na straně druhé.
- 9 To, co je nezbytné pro přednes umělecký, nemusí být nezbytné pro přednes dětský. U dětí pochopitelně nevyžadují hloubkovou analýzu textu stejného typu jako u dospělých, vždycky je ale potřeba text zkoumat, a to tak dlouho a takovými způsoby, dokud to text nabízí, interpreta zajímavá a posunuje a dokud to má smysl ve vztahu k naplnění cíle, tedy k uskutečnění zdařilého přednesového vystoupení a k jeho případným reprízám.
- 10 Když si s dětmi o básničkách povídám, většinou se nesnažím vyhýbat odborné terminologii, takže děti mladšího školního věku běžně hovoří o verších, refrénu, rýmech, zvukomalbě atp. Jsou to pro ně známá slova i jevy, které jsou schopny postihnout.
- 11 I když se vlastní výklad textu může jevit jako pro výslednou interpretaci stěžejní, přesto jej nevyčleňuji do samostatného kroku, aby tento důležitý moment nebyl vnímán jako definitivně uzavřený. Je záměrně vtělen do kroku č. 3, aby byla dostatečně vnímána jeho dynamika, otevřenost novým vlivům, nezavršenost.
- 12 Někdy těmito stimulacím se studenty pracovně říkáme „stimulační vlny“ nebo „rázové vlny“. Když si recitátor zvědomí svou reakci na podnět, který se ukázal být v přípravné fázi přednesu nosným, když dokáže své pocity zvnitřnit a přijde na to, čím vyvolat vzpomínku na takový prožitek, bývá to zásadní pomůcka pro rychlé nastavení mysli před veřejným recitačním výkonem.
- 13 Z těchto důvodů například ani na Dětské scéně nerecituji děti z první kategorie (dětí ve věku 2. a 3. ročníku ZŠ), byť organizátoři podporují recitační práci s malými dětmi. První kategorie končí na úrovni kol krajských, čímž je zajištěno, že čas, v němž mají malé děti dokázat udržet v čerstvé podobě své vyprávění, nepřesáhne od ledna či února do první poloviny dubna, kdy krajské přehlídky obvykle končí. Mnoho kol obvodních otevírá i tzv. nultá kola pro děti z prvních tříd, ale ty zase už nepatří do kola krajského. Logika spočívá jednoznačně v pomyslné době udržitelnosti textu nejmladších interpretů. Ideální je, když má v době konání přehlídky dítě největší chuť text sdělovat. Pokud se ona kulminační vlna nepotká s termínem, je u malých dětí téměř nemožné s tím cokoliv udělat.
- 14 I když někdy myslíme primárně na práci s jednotlivcem, není od věci uvažovat o jeho textu ve spojitosti s dalšími členy kolektivu, protože mnohé kroky na cestě k recitačnímu vystoupení se mohou prolínat s cestami druhých a mohou se efektivně zužitkovat pro skupinovou práci.
- 15 Akcent na důkladnost by měl být vědomý na straně učitele, ale nesmí z tvorby dítěte udělat plnění úkolu. Jde spíš o to, aby učitel hledal stále nové impulzy, které pomáhají na svět novým představám. Učitel dramatické výchovy a přednesu musí pečovat o rozvoj představivosti svých žáků, o podmínky, v nichž by mohla svobodně kypět. A v recitátorově představivosti také spočívá důležité dělítko mezi paměťovým učením básniček a přednesem.
- 16 „Dominantu můžeme definovat jako směrodatnou složku uměleckého díla, která ovládá, určuje a transformuje ostatní složky. Právě dominanta zajišťuje jednotu a soudržnost struktury. Dominanta vtiskuje dílu jeho specifickou podobu.“ (Jakobson, 1995, s. 37)
- 17 Lucie Klárová, recitátorka, lektorka dramatické výchovy, absolventka KVD DAMU v Praze a bohemistiky na Ostravské univerzitě v Ostravě, žije v Regensburgu, kde učí češtinu jako cizí jazyk a pořádá večery s českou literaturou.
- 18 *Tvorba-tvořivost-hra* je komplexní dílna estetické výchovy pro dospělé zájemce o široce pojímané estetické vzdělávání. Od roku 1993 se koná obvykle jednou za rok vždy na novém inspirativním místě ČR. V rámci seminárních tříd se snaží právě o nacházení průniků didaktických postupů různých estetik s dramatickou výchovou (např. hudebně-dramatická třída, výtvarně-dramatická třída atd.).
- 19 Inspirace Friedemannem Schulzem von Thunem a jeho čtyřstranným modelem sdělování (Schulz von Thun, 2005, s. 11), který se takto pokoušíme záměrně dostat do nesouladu, abychom vzbudili reakci.
- 20 Jako Svojtšany s dětmi označujeme uživatele svojštiny a někdy si je představujeme jako existující národ.
- 21 Studie Otokara Zicha *O typech básnických* (1937) je pro nás nabídkou, z jakých pohledů lze texty zkoumat, které smysly (v podstatě všechny) mohou básnické texty atakovat. Zkoumejme texty ve vztahu ke všem smyslům, někdy právě v tom spočívá dominanta textu.

- 22 Vynikající inspirací pro tvořivou práci s metaforami hlavy a jejích částí je kniha *Hlava v hlavě* (2013), literárně-výtvarná „encyklopedie“ hlavy, autorského tan-
demu Ondřeje Buddeuse a Davida Böhma.
- 23 Dětem je přítomnost knížky ve výuce pří-
jemná. Zdaleka ne všechny děti, a týká
se to i pražských dětí, jsou doma obklo-
peny knížkami, některé dokonce nemají
vlastní knížky, natož vlastní knihov-
ničky. Ne nadarmo sociologové při svých
měřeních používají v dotaznících dotaz
na počet knih v domácnosti, který může
vypovědět něco o sociálním (kulturním
a ekonomickém) statusu rodiny.
- 24 Typickým příkladem jsou hodiny čtení
na prvním stupni základní školy. Jsou
stále velmi často vedené tak, že jsou děti
vyvolávané k hlasitému přečtení jedné
či dvou vět před celou třídou. Pro děti,
které nejsou ve čtení svízňé, je takové
„zkoušení“ z četby nepříjemným zážit-
kem a začnou si fixovat spojenci: čtení =
nepříjemný zážitek. Často se naučí podvá-
dět, protože si spočítají, která věta na ně
vyjde, a svůj problém tím pro danou chvíli
vyřeší. K tomu mnohdy přibude ještě
nezajímavě vybraná povinná četba a pena-
lizace za nezpracované čtenářské deníky.
Četba je ale pro člověka v dnešním světě
tak důležitá, že by v prvních letech výuky
(než se pro děti čtení stane bezproblémo-
vou dovedností) mělo být uděláno maxi-
mum pro to, aby se stala nepovinným, ale
vyhledávaným koníčkem.
- 25 Je to svým způsobem práce s ozvlášt-
něním, tedy zkoumáním, která neobvyklá
slova nám básníci nabízejí nebo jak pra-
cují s běžnými slovy neobvyklým způ-
sobem a jak tím ozvláštňují příjemcovo
vnímání, jak tím příjemce dostávají pryč
z automatismů a zprostředkovávají mu
tak nové vidění a intenzivní vnímání
díla. Malé děti ještě nemají některá slova
osvojena, takže v podstatě žijí principem
ozvláštění při četbě každého textu. Díky
dětskému pohledu se také mně jako uči-
teli nově nasvěcují i běžná slova, básní-
kem užitá zcela obyčejně, protože jsou
pro děti nová a zvláštní. Je to velmi obo-
hacující zkoumání.
- 26 Pracovní deník o Hamletovi (Lukavský,
1981) dokumentuje Lukavského práci na
roli Hamleta od prvního dne zkoušení
27. listopadu 1958 až do premiéry 27. lis-
topadu 1959 a dále ještě proměny role
v letech 1959–1966, tedy od premiéry do
derniéry. Jde o vybraný a neupravovaný
materiál z hercových zápisků, který dává
nahlédnout do procesu zrodu herecké
postavy. R. Lukavský byl vynikající herec,
ale především také člověk s talentem

badatelským a pedagogickým, tedy
schopný takové reflexe a sebereflexe,
která se téměř bez úprav stává mimořá-
dným učebním materiálem.

PRAMENY A LITERATURA

BUDEUS, ONDŘEJ; BÖHM, DAVID. *Hlava v hlavě*. Praha: Labyrint, 2013. 120 s. Ed. Raketa. ISBN 978-80-86803-24-1.

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

DOLEŽEL, LUBOMÍR. *Narativní způsoby v české literatuře*. Přel. Lubomír DOLEŽEL. Praha: Český spisovatel, 1993. 152 s. Přel. z: Narrative Modes in Czech Literature. ISBN 80-202-0418-0.

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

JAKOBSON, ROMAN. *Poetická funkce*. Přel. Miroslav ČERVENKA, Milada CHLÍBCOVÁ a Terezie POKORNÁ. Praha: H & H, 1995. 748 s. ISBN 80-85787-83-0.

JEŘÁBEK, JAROSLAV; KRČKOVÁ, STANISLAVA; HUČÍNOVÁ, LUCIE AJ. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s., ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2020-09-01]. Dostupné z: www.nuv.cz/file/159_1_1/.

JEŘÁBEK, JAROSLAV; LISNEROVÁ, ROMANA; SMEJKALOVÁ, ADRIENA; TUPÝ, JAN AJ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 166 s. [cit. 2020-09-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792/.

KRČKOVÁ, STANISLAVA; STÁREK, JIŘÍ AJ. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s., ISBN 978-80-87000-37-3 [cit. 2020-09-01]. Dostupné z: www.nuv.cz/file/176_1_1/.

LUKAVSKÝ, RADOVAN. *Být nebo nebýt: Monology o herectví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 248 s.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 2-47-M/01 Hudebně dramatické umění, 82-47-P/01 Hudebně dramatické*

umění. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. 60 s. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8247M01_Hudebne_dramaticke_umeni_8247P01_Hudebne_dramaticke_umeni.pdf.

MUKAŘOVSKÝ, JAN. *Záměrnost a nezáměrnost v umění*. In: *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966, ed. Estetická knihovna, sv. 3, s. 89–108.

NEKUDA, RENÉ. *Příběhostroj*. Praha: Raketa, 2019. 140 s. ISBN 978-80-86803-52-4.

QUENEAU, RAYMOND. *Exercices de style. Stylistická cvičení*. 3. vyd. Přel. Patrik OUŘEDNÍK. Praha: VOLVOX GLOBATOR, 2012. 240 s. ISBN 978-80-7207-853-0.

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Přel. Karel BALCAR. Praha: Grada Publishing, 2005. Ed. Psyché. 200 s. ISBN 80-247-0832-9.

ŠKLOVSKIJ, VIKTOR BORISOVIČ. *Teorie prózy*. 3. vyd. Přel. Bohumil MATHESIUS. Praha: Akropolis, 2003. 288 s. ISBN 80-7304-026-3.

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, ŠÁRKA. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3., revid. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgi, 1994. 178 s. ISBN 80-901660-1-6.

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, ŠÁRKA. *Mluvní výchova dětí*. V tomto souboru vydání první, Metodika mluvní výchovy dětí 4., revid. vyd., Výrazová hlediska mluveného projevu 5., uprav. vyd. Praha: ARTAMA, pracoviště NIPOS, 2016. 192 s. ISBN 978-80-7068-305-7.

TRZEBIŃSKI, JERZY. *Narativy a porozumění druhým lidem. Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 20–24. ISSN 1211-8001.

ULIČNÝ, OLDŘICH. *Téma čísla: Kognitivní lingvistika. Čeština doma a ve světě*. 2003, roč. XI, č. 1–2, s. 3–4, ISSN 1210-9339.

ZÁMEČNÍKOVÁ, EMILIE. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2009. 144 s. ISBN 978-80-7068-236-4.

ZICH, OTAKAR. *O typech básnických*. Praha: Orbis, 1937. 100 s. Ed. ARS, sbírka rozprav o umění, sv. 19.

Ukázky z disertační práce obhájené na Divadelní fakultě AMU 24. září 2020.

PROJEKT NA SPRÁVNEJ CESTE



MARICA HARČARIKOVÁ
marica.harcarikova@gmail.com
Konzervatórium, Košice

V Spojenej škole internátnej vo Vranove nad Topľou sa v dňoch 6.–14. júla 2020 realizoval projekt s názvom *Na správnej ceste*, ktorého cieľom bolo zvýšiť inkluzivnosť a umožniť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom organizovania mimoškolských a prázdninových aktivít založených na inkluzívnom prístupe.

Hlavným cieľom projektu, podľa hlavnej organizátorky a realizátorky Renáty Kopčkovéj, riaditeľky Spojenej školy internátnej vo Vranove nad Topľou, bolo:

- Zlepšiť študijné výsledky žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a marginalizovaných rómskych komunít budovaním a skvalitnením ich sociálno-komunikačných kompetencií, podporou ich zmyslu pre zodpovednosť v súvislosti s pravidelnou školskou dochádzkou prostredníctvom metód dramatickej výchovy v neformálnom vzdelávaní realizovanom inkluzívne so študentami stredných a vysokých škôl Vranovského okresu.
- Prostredníctvom metód dramatickej výchovy spojiť deti a mladých ľudí z rôzneho sociálneho zázemia za účelom zmysluplného trávenia voľného času, vytvorenia priateľských väzieb, ktoré majú priniesť zmenu ich postojov v zásadných otázkach ich súčasného života a ich uplatnenia v budúcnosti.

- Umožniť pedagogickým a odborným zamestnancom aktívne participovať na zážitkových programoch založených na metódach dramatickej výchovy a uviesť ich do vyučovania aj mimoškolskej činnosti systematickým vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov v tejto oblasti.
- Odpútať pozornosť detí a mladých ľudí od problémov spojených s málo podnetným prostredím, predovšetkým chudobou, alkoholizmom rodičov, fajčením a užívaním omamných látok ponukou kvalitných zážitkových programov.

Cieľovými skupinami projektu sú žiaci základných, stredných škôl a žiaci špeciálnej školy s mentálnym a sluchovým postihnutím. Účastníkmi vzdelávania boli pedagogickí a odborní zamestnanci základných a stredných škôl v zmysle platnej legislatívy a profesijní a dobrovoľní pracovníci s mládežou.

V čase od 6. do 10. júla sme ako lektorky viedli projekt spolu s Ľubicou Bekéniovou.

Pre naplnenie cieľov a efektivity projektu sme si pripravili program, počnúc dramatickými hrami a cvičeniami zameranými na psychofyzické uvoľnenie, „lámanie ľadov“, sústredenie, na rozvíjanie partnerskej citlivosti, na budovanie pozitívnej socio-emočnej klímy, ktorá je nevyhnutnou podmienkou na slobodnú partnerskú komunikáciu, kooperáciu a aktívnu participáciu na tvorivom procese. Od druhého dňa sme workshopy začínali rituálom, ktorý si účastníci počas prvého dňa vytvorili a bol výrazne dynamizujúcim krokom. Ďalšie ranné aktivity už pozvoľna smerovali k hlavnej téme dňa, boli teda už bránou do príbehu. Pre účastníkov sme pripravili tri štruktúrované dramatické hry – dve založené na rozprávkach *O Šípkovej Ruženke* a *Cisárovo nové šaty* a jednu na základe novely Boženy Slančíkovej-Timravy *Ľapákovci* (autorsky pripravila Marica Harčariková).

V štruktúrovanej dramatickej hre *O Šípkovej Ruženke* sme sa sústredili na riešenie problému v ťažkej životnej situácii

kráľovského páru a na hľadanie scénického vyjadrenia záveru rozprávky vzhľadom na to, že účastníci sa okrem výchovnej línie dramatickej výchovy venujú aj divadelnej línii. Účastníci sa zo začiatku stretli so stratégiou učiteľ v role authority/vodcu panovníka – kráľa. Tento typ je pre pedagógov známy, pretože táto vysokostatusová pozícia korešponduje s bežnou praxou v ešte stále pretrvávajúcom tradičnom transmisívnom modeli edukácie. Prekvapením a výzvou pre účastníkov bola pozícia učiteľ v role bezmocného, keď kráľovná prepadá zúfalstvu z kľatby zlej sudičky a potrebuje pomoc. Tu aktivita účastníkov s ponukou možností bola nesmierne bohatá a rôznorodá.

V štruktúrovanej dramatickej hre *Cisárovo nové šaty* sa účastníci zaoberali témou pýchy a márnomyseľnosti so zameraním na výstavbu lekcie, radenie jednotlivých krokov (segmentov), gradáciu napätia, uplatnenie stratégie učiteľ v role typu „druhý muž“ ako prvý poradca cisára, ale aj typu diablov advokát.

Štruktúrovaná dráma *Ľapákovci* bola vytvorená na základe novely Boženy Slančíkovej-Timravy so zacielením na postavu Anče-zmije. Skúmaným konceptom bola odlišnosť (hendikep), témou bolo riešenie odlišnosti, ostrakizácia a akceptácia odlišného jedinca, rozhodovanie sa a zaujatie postoja. (Zažiť a precítiť, čo znamená pre človeka byť vnímaný ostatnými ako odlišný. Aký je rozdiel medzi neprijatím odlišného človeka a opovrnutím samým sebou. Aký postoj zaujmajú ľudia k ľuďom s defektom.) Zameraním lekcie, vstupom do roly Anče-zmije a sekundárne aj do ostatných postáv z diela bolo nazrieť na situáciu odlišného a zatrpknutého jedinca očami postihnutého. Vtiahnutím do príbehu a konaním za postavy pochopiť, akým nebezpečenstvom je ľahostajnosť a lenivosť pre jednotlivcov a skupinu. Zažiť v rolovej hre vyhotené situácie postáv príbehu, na základe zážitku vyjadriť svoj osobný postoj ku konaniu postáv v danej situácii i k situácii ako celku a v reflexii aktualizovať kontext vlastných skúseností a hľadať možnosť riešenia.

V záverečnej reflexii účastníci vyjadrili silný emočný zásah z prežitých aktivít.

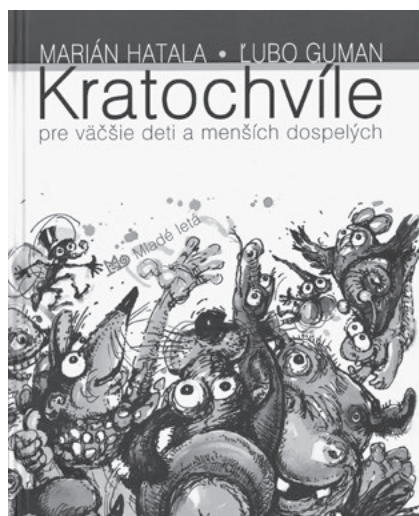
Piaty deň práce bol zacielený na dramatický proces, ktorým možno dospieť k produktu, teda divadlu (autorsky pripravila Ľubica Bekéniová). Divadelný produkt bol aj odprezentovaný. Účastníci boli rozdelení do dvoch skupín. Ako východisko a základ budovania divadelného tvaru im poslužil umelecký text, iba dvanásťveršová báseň Mariána Hatalu *Nie všetko, čo si navariš, zjež* (z knihy *Kratochvíle pre väčšie deti a menších dospelých*, Bratislava: Mladé letá, 2010, s. 43). Po dôkladnom oboznámení sa s textom boli účastníci vyzvaní k tvorbe charakterov. Výrazne stimulujúcou sa ukázala byť graficko-písomná metóda dráma na papieri (Josef Valenta ju uvádza v knihe *Metódy a techniky dramatickej výchovy* pod názvom *rola na stene* [role na zdi]). Dejstviúce postavy sa vďaka tejto metóde materializovali, konflikt ponúkol autor – vydajactívá Eužénia a sobášu vzdorujúci ženích. Účastníci poľahky vytvorili prostredie, v ktorom sa odohráva dej – dedinu Ježovica aj vedľajšie postavy – matky nádejného mladomanželského páru. Všetky nedourčenosti a medzery v texte boli účastníkmi dotvorené v dohodnutom časovom limite na improvizáciu skupín. Mimoriadnu kreativitu a zúročenie nadobudnutých poznatkov a zručností prejavili účastníci pri výstavbe mizanscén, scény, kostýmov, rekvizít (zástupných či imaginárnych) a prezentácie po dohodnutom čase na improvizáciu oboma skupinami priniesli divadlo, na ktoré sa bolo so zadosťučinením dívať.

Pedagógovia v Spojenej škole internátnej vo Vranove nad Topľou už ovládajú mnohé účinné stratégie a techniky tvorivej dramatiky, pretože sa systematicky už viac rokov vzdelávajú. V tomto projekte sa zdokonalili v riadení procesu využitím hlavne techniky učiteľ v role s rôznym typom statusov.

Vďaka a obdiv si zasluhuje riaditeľka školy Renáta Kopčeková za to, že systematicky motivuje vzdelávanie učiteľov v oblasti tvorivej dramatiky a zaslúžila sa spolu so svojimi učiteľmi, ktorí majú záujem o tvorivú dramatiky, o zavedenie samostatného predmetu na primárnom stupni ich školy. Učiteľia v tejto škole sa venujú aj dramaterapii a teatroterapii a výsledky svojej práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prezentujú každoročne na prehliadke dramatickej tvorivosti *Integrácia s gráciou*. Tu dokazujú, ako úspešne dokážu uplatniť multirolovú pozíciu ako partner dieťaťa na javisku, ale hlavne ako facilitátor

(uľahčovateľ, usmerňovateľ) dieťaťa pri jeho účinkovaní na javisku, pretože deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami takúto facilitáciu potrebujú na získanie emocionálneho bezpečia, istoty a podpory komunikačnej a prezentačnej odvahy.

Vďaka projektu Na správnej ceste vranovskí pedagogickí a odborní zamestnanci získali nielen množstvo zážitkov, ale aj slušnú zásobu efektívnych, a pritom pre žiakov prítlačlivých metód tvorivej dramatiky, ktoré, verme že, zúročia vo svojom inštitucionálnom pôsobení aj v rámci mimoškolskej činnosti.



Marián Hatala

Nie všetko, čo si navariš, zjež

V Ježoviciach ženia ježa.
Čo jež na to? Zväčša je za,

svieži hned sa k žene ženie,
chce ju... Náhle ale, že nie,

že on nie je žiadny ženáč,
nuž sa neožení, že nač –

s Eužéniou naježenou...,
čo sa má stať jeho ženou?!

Chce to triky, čo plán zmaria,
len nie sobáš, ježišmária!

Svadobčania už sa fotia. So zoomom.
Kam sa podel ženích? Ušiel. S rozumom!

ĎAPÁKOVCI

Scenár programu

Jednotlivé lekcie sa môžu využívať na hodinách literatúry, pričom žiaci počas nich využívajú vedomosti a zručnosti nadobudnuté počas štúdia na základe stanovených štandardov ISCED 3A pre študentov gymnázií a stredných škôl s maturitou. Našou snahou je vyvolať záujem o uskutočňovanú lekciu, poukázať na možnosť prepojenia lekcie so získanými vedomosťami a zručnosťami z teórie literatúry vo vyučovacom procese, prehĺbiť motiváciu k výučbe literatúry, k čítaniu kníh a k návšteve divadelného predstavenia, a to naplnením nižšie stanovených cieľov vyučovacej hodiny. Pedagóg môže v expozičnej či motivačnej fáze zistiť mieru poznatkov k vybranej téme.

Tematický celok: Krátka epická próza

Téma vyučovacej hodiny: Analýza, rozbor diela *Ďapákovci* (Božena Slančíková-Timrava) s využitím dramatickej výchovy, príprava na zhladnutie dramatického spracovania prózy *Ďapákovci*

Ciele:

1. Kognitívne ciele:

- analyzovať text, vyhľadať kľúčové slová, vyhľadať potrebné informácie, sformulovať ideu, charakterizovať postavy a vzťahy medzi postavami, analyzovať využité výrazové prostriedky z hľadiska autorského zámeru a funkcie textu;
- definovať literárnovedné pojmy, prozaický text, dramatický text;
- vedieť reprodukovať dejovú líniu štandardizovaného epického diela, odlíšiť dejový a významový plán;
- nájsť paralely so súčasnosťou a zaujímať k nim svoj postoj.

2. Afektívne ciele:

- zaujať postoj k správaniu a k spôsobu života *Ďapákovcov* na základe ukážky a dramatických rolových hier;
- pracovať v kolektívnej rolovej hre, vyjadriť názor na vzniknuté situácie;
- rozvíjať výchovu k hodnotám (láska, pokora, obeta, porozumenie);
- rozvíjať estetickú výchovu prostredníctvom čítania textov autora slovenského literárneho realizmu a vnímať nadčasovosť umeleckého diela.

3. Psychomotorické ciele:

- naučiť žiakov prezentovať sa, akceptovať, argumentovať, presadiť svoj názor;
- vnímať a precíťovať čítaný text a hraný text;
- rozvíjať tvorivosť pri zapájaní sa do tvorivých aktivít a naučiť sa zbavovať zábran a trémy.

Cielová skupina: Žiaci 2. ročníka SŠ / sexta osemročného gymnázia

Literárny zdroj: Božena Slančíková-Timrava: *Ťapákovci: Kresba z ľudu*

Vyučovacie metódy: Riadené čítanie, čítanie s porozumením, kritické myslenie, dramatická hra (rolové hry), improvizácia

Časová dotácia: 3 hodiny

Skúmaný koncept: Odlišnosť (hendikep)

Téma: Riešenie odlišnosti, ostrakizácia a akceptácia odlišného jedinca, rozhodovanie sa a zaujatie postoja. (Čo znamená pre človeka byť vnímaný ostatnými ako odlišný? Aký je rozdiel medzi neprijatím odlišného človeka a opovrhnutím samým sebou? Aký postoj zaujíma človek k ľuďom s defektom?)

Zameranie lekcie: Vstupom do roly Anče-zmije a sekundárne aj do ostatných postáv z diela nazrieť na situáciu odlišného a zatrpknutého jedinca očami postihnuteľného. Vtiahnutím do príbehu a konaními za postavy pochopiť, akým nebezpečenstvom je ľahostajnosť a lenivosť pre jednotlivcov a skupinu. Zažiť v rolovej hre vyhrotené situácie postáv príbehu, tie ďalej rozvinúť v improvizovanej hre. Na základe tohto zážitku vyjadriť svoj osobný postoj ku konaniu postáv v danej situácii i k situácii ako k celku. V reflexii aktualizovať kontext vlastných skúseností a hľadať možnosti riešenia.

Prečo sme sa zamerali na Anču?

V živote sa stretávame so situáciami a ľuďmi, ktorých odsúdime hneď na začiatku, bez poznania hlbších súvislostí. Potrebujeme sa naučiť rešpektovať inakosť, predovšetkým u ľudí s hendikepom, prejaviť úctu, nie súcit, lebo aj v tom je rozdiel nazeráť na situáciu z iného uhla pohľadu. K tomu dospejú študenti na základe lekcie vybudovanej pomocou štruktúrovanej hry – drámy. Túto lekciu je vhodné uskutočniť pred divadelným predstavením, aby vstup do roly bol autentický, neovplyvnený iným názorom a emóciou.

Primárnou by mala byť práca s textom. Pedagóg musí umne vybrať časti písaného textu od Timravy (z literárnej predlohy). Vo chvíli, keď sa rieši problém, žiaci môžu slobodne zaujímať postoj, vytvárať si názor.

Štruktúrovaná hra prináša priestor na sebayjadrenie, prežívanie daných situácií, ktoré navodí pedagóg.

Vstupom do fiktívneho sveta postavy z diela majú žiaci možnosť zažiť daný problém, naučiť sa v živote zvažovať rôzne nábehy na posudzovanie iných, pozeráť na vec s odstupom, z nadhľadu, bez ovplyvnenia.

Z tvorivej dramatiky pritom využijeme metódu, techniky, cvičenia a hry štruktúrovanej drámy, ktorá značne vplyva na sociálny a osobnostný vývoj žiaka. K prehĺbovaniu sociálneho cítenia a empatie prispieva snaha viesť žiakov k hlbšiemu vnímaniu konania postáv z literárnej predlohy a s tým súvisiace aj vnímanie literárnej predlohy spojené s návštevou konkrétneho javiskového tvaru skúmaného diela, čiže divadelného predstavenia.

ŠTRUKTÚRA LEKCIE

1. Rozohrievacia aktivita - navodenie témy

UČITEĽ: Postavte sa do kruhu čelom k jeho stredu a zavrite oči. Všetkých vás obídem a prítlačím vám palec na chrbticu, akoby som vám nalepil papierik. Papierik však nalepím len jednému z vás. Na môj pokyn potom otvorte oči, budete chodiť po miestnosti a budete sa snažiť spoznať, či ho nemáte práve vy. Nesmiete hovoriť, nesmiete si siahať na chrbát, stavať sa pred zrkadlo alebo zrkadliace plochy ani žiadať signál od nikoho. Ten, kto má lístok, predstavuje pre zvyšok skupiny hrozbu. Akonáhle označená osoba vycíti, že má lístok, zvolá: „Som to ja!“ a začne ostatných naháňať. Ak niekoho chytil, vyraduje ho z hry. Pred chytením sa môžete zachrániť tým, že sa objímate s iným členom skupiny. V objatí môžete zotrvať len chvíľu a nesmiete dvakrát za sebou objímať rovnakého človeka. Od momentu, keď otvoríte oči, budem stopovať minútu na celú hru. Po minúte hru zastavím a uvidíme, komu sa podarilo prežiť.

Popis činnosti: Skupina sa postaví do kruhu čelom ku stredu a zavrie oči. Vedúci sa každého dotkne na chrbte palcom, akoby mu lepil lístok – samolepku, nalepí ju však len jednému. Potom hráči otvoria oči a začnú chodiť po priestore. Snažia sa zistiť, či nemajú nálepku, prípadne reagujú na zistenie, že nálepku má niekto iný. Vo väčšej skupine spravidla niekto, kto má nálepku, vycíti zmenu správania ostatných k nemu – chodia od neho vo väčšej vzdialenosti, sú voči nemu ostražití, strážia si ho. Akonáhle si to uvedomí, zvolá: „Som to ja!“ a začína naháňačka. Ak to však zvolá niekto, kto lístok nemá, je vyradený z hry za šírenie poplašnej správy. Naháňačka sa riadi pravidlami uvedenými v inštrukciách učiteľa. Po minúte vedúci hru zastaví.

Reflexia: Zmenilo sa vaše správanie vo chvíli, keď ste zistili, kto má papierik? Uvedomil si zmenu ten, kto mal lístok? Táto hra nás dostala do situácie, keď sa skupina správa k jedincovi inak. Treba žiakom pripomenúť, že to bola pre nich len hra a zábava.

2. aktivita: Chyža u Ťapákovcov

Táto úloha je zameraná na predstavivosť. Študenti si predstavujú, ako to v domácnosti u Ťapákovcov vyzeralo, ale snažia sa tiež vcítiť do pozície predmetu, ktorý prehovorí o pomeroch, ktoré v rodine vládnu. Čítanie: Učiteľ číta ukážku – text č. 1.

TEXT Č. 1:

„... Či by aj tebe nebolo lepšie v čistote a v poriadku bývať? Či je toto chyža? To je jama zdusená. Či je to zdravo? Veď vám ja len dobre chcem. Ale vy na múdrejšieho nepodbáte. Veď ste takí všetci, ako v pivnici vyrastení – bez akomak farby. Ani krvi nemáte v sebe, ale mlieko, ako pavúci – emar akýjsi. Mne i v Sobote doktori vždy vravievali, že je dobré povetrie a čistota pol života, a také je i porekadlo. A toľko ľudu! Keď sa chytíme, za mesiac spravíme dom!“

UČITEĽ: Rozostúpte sa do priestoru, ktorý bude evokovať izbu (miestnosť), v ktorej žijú Ťapákovci. Vyberte si kus nábytku z „chyže“, v ktorej rodina žije a ktorý budete vo svojej hre v role predstavovať. Viete o pomeroch, v akých rodina žila, a na základe toho sa s časťou nábytku stotožnite. Na môj pokyn zaujmete pózu, z ktorej bude zrejmé, o aký druh nábytku ide. Vystihnite atmosféru izby, ovzdušie vzťahov medzi príslušníkmi rodiny, príbytok (interiér), vyjadrite to slovom, zvukom v prípade, že sa vás dotknem. **Popis činnosti:** Študenti sa rozostúpia do priestoru, ktorý má evokovať izbu rodiny. Oboznámení s obsahom a pomermi, ktoré v rodine vládli, si jednotlivci vyberú segment nábytku, ktorý budú predstavovať v rolovej hre. Snažia sa s ním stotožniť, zaujmú pózu, vystihnú atmosféru a po dotyku učiteľa prehovorí slovom, gestom alebo zvukom. **Reflexia:** Ako ste sa cítili? Čo ste sa dozvedeli o situácii v rodine?

3. aktivita: Ančina sved'ť

UČITEĽ: Teraz sa staneme svedkami Ančinho vnútorného monológu. Zatvorte oči a staňte sa vo svojej predstave (už nie v telovom geste) ešte chvíľu predmetmi a nábytkom v miestnosti. V miestnosti sa nachádza iba jedna postava – Anča. Táto čierna šatka patrí Anči a ja si ju teraz beriem na seba a stávam sa pre túto chvíľu Ančou. Ostaňte v póze nábytku, zavrite si oči a počúvajte, kto prichádza do izby. Je pološero, ťažko sa dýcha a v izbe nie je nikto... Po prečítaní na môj pokyn oči otvoríte. **Popis činnosti:** Skupina zaujme pózy z predchádzajúcej aktivity bez telového gesta náznaku nábytku. Nábytkom a predmetom sa teraz stávajú mentálne, aby mohli vnímať výpoveď Anče. Učiteľ navodí atmosféru a vstupuje do izby v role Anče,

berie na seba divadelný znak (čiernu šatku) a žiaci počúvajú.

UČITEĽ (*v role Anče, parafrázuje text diela*): Už dva dni mi je ťaživo, v zúfalstve šijem tieto skvosty, nádhery, ktoré z duše nenávidím...

A z hentej, čo mi ukradla lásku, musím ja, biedna opovrhnutá stvora, šitie robiť? Len čo ju zazriem, sto diablov do mňa vstúpi!...

A ja, ja nikdy nebudem ľúbená... Kto by chcel mrzáčku, kaliku? A ak by sa aj niekto našiel, hanbil by sa, že ma ľúbi! Mój život je ako bodlač a trnie! A tejto mám šití?! Prečo ma tak pánboh tresce? Nie dost, že mi vzali zdravie, že som kalikou, zmijou každému ošklivou, ale ešte i táto ľúboš! No prečo?...

Reflexia: Po vypočutí spovede hráči pomenúvajú, vyslovujú svoje pocity, dojmy, predstavy a emócie. – Čo ste sa dozvedeli o Anči? Ako na vás zapôsobili jej výpovede? – Určite máte ešte mnoho otázok. Odpovede si necháme na neskôr. Mnoho vecí sa ešte odhalí v ďalších aktivitách.

4. aktivita: Ila

UČITEĽ: Ostáva ešte mnoho otázok. Preto vám teraz rozdám úryvok z prózy. Pozorne si ho prečítajte každý sám.

Čítanie textu: Každý sám číta potichu text č. 2.

TEXT Č. 2:

I dnes, sotvaže otvorila oči a doniesla voďu, že uvari jedla na fruštík, už si našla, za čo by im kázeň držala:

„Či by poriadni ľudia trpeli tú studňu v tom sklade bez sruba? Iba o kúšтик, že som sa do nej nestrepala. Pre váš fruštík ja si ešte aj o život prídem. Keď nechcete studňu napraviť, chodíte vy sami po vođu. Lebo už viem, že ja prvá sa do nej zmočím!“

Chlapi poobzerali sa jeden po druhom, koľko ich je v izbe z nich – ženy nevšímly si jej slov – a jej muž, Paľo, vysokej, trochu nahutej postavy, okrúhlych, pokojných očí, ktorý rád žartoval, za čo ho i žartovníkom volávajú, podotkol rozmarne:

„Nezamoč sa, kráľovna!“

V izbe nastal smiech. Iľina tvár ostala ako ruža. Práve muž, ktorý mal by zastat na jej stranu, na žart obracia jej vážne reči. Na lavičke pri peci sedela mrzáčka Anča a zemiaky oškrabovala na krúžalovú polievku, šikovne ich v prstoch skrúcajúc. Ona nezasmiala sa s druhými, ale sa pobúrila. Hneď bola hotová odseknúť Iľi:

„Keď sa ti nepáči, choď, kde ti bude po vôli. Tá studňa, ako sa ja pamätám, vždy bola tak, a nik sa do nej nezmočil – krem teľaťa Gažúrkovie teraz tri roky – ani teraz sa nemusí.“

„Či sa už ohlášaš? Cože si ešte nespala? A tá studňa tak ďalej nebude – to ja poviem! Ak ju nenapravia, ja vás sama oznámim

žandárom, nech vás pokutujú,“ vraví Iľa pevne, k chlapom sa obráťac.

Ani jeden z nich neodpovedal. U Ľapákov nie je v obyčají odpovedať na každú reč. Ale Anča-mrzáčka skočila jej do reči:

„Čo by si ty zažalovala? Choď si do Jablonckov rozkazovať. Ty si tu nie pani!“

„A ktože je? Ba ver' som ja!“ smeje sa jej Iľa. „A oni to musia robiť, čo ja chcem!“ povie srđnate. „A ty sa nestar, ty čuš! Ja tebe nevravím, ale týmto somárom tu!“

UČITEĽ: Aby sme lepšie spoznali postavy a najmä ich vzťahy, do príbehu privoláme jednu z postáv. Bude to Iľa, zvaná kráľovná. Usadíme ju do kresla, uprostred so zlatým náhrdelníkom. Môžete sa jej na všeličo pýtať, koľko má rokov, ako sa dostala do Ľapákov, čo ju hnevá... Môžeme sa teraz dozvedieť ešte viac o Anči aj o ostatných postavách v jej okolí. Predstavte si, že sa toto stretnutie odohráva v izbe u Ľapákovcov.

Popis činnosti: Učiteľ vstúpi do roly Iľe, dá si zlatý náhrdelník – stáva sa niekým iným, postavou z príbehu a sadá si na kreslo, umiestnené uprostred izby (technika horúce kreslo). Hráči (žiaci) kladú Iľi (učiteľovi) otázky. Učiteľ v role odpovede smeruje tak, ako je to v diele – rešpektuje autora.

Poznámka k aktivite: Učiteľ pozná svet, v ktorom žijú Ľapákovci, a postavu, ktorú prezentuje, musí preniknúť pod povrch textu a pomerne detailne dotvoriť postavu, aby obstála.

Učiteľ charakteristiku Iľe ovláda z textu:

- myslí si, že jej patrí veslo, i drží ho v ruke,
- vyvyšuje sa nad všetkých,
- je v obecnej službe, babickou v dedine,
- bola na kurze v Sobote a odvtedy sa správa povýšene, akoby bola nie zo sedláckeho, ale z panského rodu,
- nič sa jej v dome nepáči, s ničím nie je spokojná,
- pouča, majstruje a chce zruťiť staré obyčaje, odjakživa u Ľapákov zakorenené,
- ako študovaná osoba sa cíti povolanejšia riadiť to tu.

Reflexia: Čo ste sa dozvedeli o Iľi? Aký mala vzťah k Ľapákovcom a k Anči? Čo teraz vieme, čo sa domnievame? A aké budú otázky teraz? Žiaci si vytvárajú širší obraz o postavách, prostredí aj o vzťahoch.

5. aktivita: Anča, Jano a Mara

A) Anča a Jano

UČITEĽ: Aby sme sa dozvedeli ešte viac o Anči a o dôvodoch jej konania a myslenia, prečítame si úryvok z prózy, v ktorom sa môžeme dozvedieť viac o Anči a jej vzťahu k jednému mužovi.

Popis činnosti: Učiteľ rozdá texty jednotlivcom a každý si text v tichosti prečíta. Potom

sa v krátkosti opýta žiakov, čo sa dozvedeli z úryvku.

Čítanie textu: Každý sám číta potichu text č. 3.

TEXT Č. 3:

Jano pozrel po izbe peknými očami, ako kázala, a zrak jeho zastavil sa na hlave Anče, sklonenej, kde šila čudne zamklá.

„Nuž hodne vás je, hodne, chvála Bohu,“ povie Iľi a nevdojak prichodí bližšie k Anči. Sadne k nej na lavičku a spytuje sa: „A ty s čím sa to zabávaš, Anička?“ A pohlaďi jej vrch hlavy ťažkou, ťorobenou ťaňou.

„Šijem brusliak Zuze Zemiakovie,“ odpovie ona, očí nepodvihnúc.

Jano prizeral sa, ako jej nežná, pekná, nezrobená ruka šikovne ukladá steh za stehom na lesklú látku.

„Aj moja žena vravela, že si čosi donešie, aby si jej ušila – neviem, čo,“ vravel medziťm.

Anči ruka sa potrhla, líca zapálily sa jej a ihla vošla do prsta miesto do šitia. No nič neďbá, ani nerečie, len šije, šije rýchlo...

... Ústa jej schnú; srđce v rozbroji s celým svetom i so sebou. Nevie či ten čepiec, čo šije, má o zem plaštiť, či nie. Bože, tak ju všetko katuje. Tak ľúbi toho Jana Fúzakovie – tak ho ľúbi! Srđce sa jej zvija ako červík na ohni. Toľko znáša a tak jej je, že by svet v prstoch ťriapala.

B) Anča – Janova žena – tvorba a prezentácia etud

UČITEĽ: Už sme sa dozvedeli o skrytom a nenaplnenom vzťahu Anče k bratrančovi Janovi Fúzakovie, teraz sa dozvieme viac o jej vzťahu prostredníctvom postavy Janovej ženy.

Popis činnosti: Učiteľ znova rozdá texty, žiaci si ich čítajú v tichosti sami.

Čítanie textu: Každý sám číta potichu text č. 4.

TEXT Č. 4:

„Čo robíte? Ako ste ticho! Pamoďaj dobrý večer!“ povie na jeden dúšok a blíží sa do prostred izby...

„Prišla som za ten čepiec, Anička!“ vraví tamďnu prišlá Mara a poberá sa rovno k mrzáčke. Mara je mladá, ale nie pekná žena. Kosti trčia jej na lícach, oči ťrobné, ústa vždy osinuté a chudá je, že keď bys' ju položil na oheň, priam by vzbĺkla, ako ražďie. „Svaďba preďo ťvermi, mal by už byť hotový. Čože šiješ?“

„Zuzke Rebkovie...“ odpovie tlumeno Anča, potláčajúc jeď, ktorý ju vždy schytí, keď viďi Maru.

„Tak nie mój čepiec?“ povie tá a chytá šitie Ančino červenyými, vždy studenými rukami.

UČITEĽ: Na základe prečítaného textu sa pokúsime vytvoriť krátke etudy. Rozdelíme sa do dvojíc. Určíte si sami, kto bude stvárňovať postavu Anče a kto postavu Mary. Pri tvorbe etud vychádzame zo živého obrazu, ktorý sa vytvorí na úvod etudy a v ktorom hráči zotrvávajú pár sekúnd v štronze. Na moje znamenie (tlesknutie) sa obraz rozpohybuje, teda rozohrávate situáciu, ktorú ste si pripravili. Keď dám opäť znamenie, ostanete v štronze. Ostatní hráči-diváci môžu pomenovať, titulovať obraz – pridelí obrazu názov.

Popis činnosti: Žiaci budú tvoriť Ančín svet formou etud, budú vstupovať do rolí, budú vstupovať do fiktívneho sveta a tým budú rozvíjať predstavivosť a pokúsia sa konať v danej situácii, pričom môžu zažiť, ako sa cíti človek s postihnutím. – Vytvorí nehybný obraz, štronzo, ktorý na tlesknutie ožije, pracujú s pohybom a slovom. Učiteľ tlesknutím etudu zastaví, keď je významovo i tematicky nosná. Diváci k zastavenému obrazu hovoria titulky, pomenujú obraz.

6. aktivita: Anča a okolitý svet

Táto aktivita slúži na vyjadrenie postojov žiakov cez telové gestá.

UČITEĽ: Teraz vieme o Anči a jej spolubývajúcich (rodine, postavách z príbehu) viac, no nebudeme o nich hovoriť. Doprostred miestnosti postavím prázdnu stoličku. Predstavte si, že na tejto stoličke sedí Anča, vy sa postavte kamkoľvek do priestoru tak, aby váš postoj a vaša vzdialenosť vyjadrovali vzťah k Anči, pričom svojou sochou predstavujete postoj niektorej z postáv z literárneho diela. Pohybujete sa chvíľu po priestore a ja narátam do päť. V tej chvíli ostanete stáť v priestore nehybne v telovom geste, ktoré vyjadruje postoj vašej postavy k Anči.

Popis činnosti: Učiteľ umiestni doprostred prázdnu stoličku, ráta do päť a hráči

zaujímajú postoj v telovom geste – vytvárajú sochy, ktoré vyjadrujú postoj danej postavy k Anči (pohrdanie, súcit, odcudzenie...).

7. aktivita: Som Anča

Opakuje sa obraz/scéna so stoličkou z predchádzajúcej aktivity.

UČITEĽ: Už sme sa dozvedeli trochu viac o vzťahoch Ťapákovcov a ich spoluosadníkov (Zuza a Jano Fuzákovie) z dediny. Najmä sme sa dozvedeli viac o ich vzťahoch k Anči a vzťahu Anče k nim. Zopakujeme si aktivitu, v ktorej ste zaujímali v priestore svoj postoj k Anči. V predchádzajúcej aktivite bola stolička prázdna. Teraz však niekto z vás vstúpi do roly Anče a sadne si na stoličku. Najprv to budem ja. Po zaujatí postoja v telovom geste, v ktorom chvíľu zotrváte, niekomu z vás podám divadelný znak – čiernu šatku. Zoberie si na seba tento divadelný znak, sadne si na stoličku namiesto mňa a stáva sa Ančou.

Popis činnosti: Učiteľ dáva doprostred stoličku, berie na seba divadelný znak a vstupuje do roly Anče. Sadá si na stoličku a ostatní zaujímajú postoj v priestore tak, ako v predchádzajúcej aktivite, avšak za postavy Mary a Jana. Učiteľ po chvíli zaujme pozíciu hráča, ktorého si zvolí (preberá pozíciu postavy, aby jeho postava nezmizla z hry), a hráč si sadá na stoličku a stáva sa Ančou. Vstupom do roly Anče hráč po sadnutí na stoličku vníma, cíti postoj a vzťah ostatných.

Aktivita je pôsobivá, koncentrovaná a umocnená v obraze. Je zameraná na prežívanie, spoločenstvo, empatiu.

Poznámka: V týchto chvíľach hráči prežívajú postavenie Anče v skupine veľmi silno. Je dôležité upozorniť žiakov, aby svoje postoje zaujímali za postavy, nie za seba. Umocňuje sa tým atmosféra a hráči hlbšie preniknú do

emočných oblastí postáv a odhafujú motivácie ich konania. Ideálne je, keď si môže sadnúť na stoličku viac hráčov, nie však veľa, max. 3-4, záleží od učiteľa, jeho pozorovacích schopností a citlivosti (cit pre mieru). Aktivita nesmie byť dlhá, klesla by atmosféra. Učiteľ dbá na to, aby do roly Anče nevstupovali hráči, ktorí mali skúsenosti so šikanou alebo majú nejaký hendikep. Po tomto cvičení je nutná spoločná reflexia. Je dobré nechať hráčov vyjadriť vlastné pocity a následne sa zaoberať postavami. Ako posledná sa vyjadruje Anča.

Reflexia: Prečo ste sa rozmiestnili tak, ako ste stáli? Ako ste vnímali postavu, ktorú ste stvárňovali v telovom geste, svoj postoj voči Anči? Ako sa mohla cítiť Anča? Ako sa cítila Anča? Čo znamená hendikep pre Anču a čo pre ostatných?...

8. aktivita: Anča a Jano

V tejto časti budú dve kontrastné aktivity – improvizácie v plnej rolovej hre, pričom jedna sa bude odohrávať pred chorobou Anče a druhá po jej chorobe.

A) Anča a jej detstvo

UČITEĽ: Teraz sa pokúsime vrátiť do obdobia detstva Anče. Pokúsime sa predstaviť si, čo mohla robiť, čím sa mohla zabávať atď. Určíte si v skupine, kto sa stane Ančou, kto Janom, prípadne ešte môžeme vytvoriť ďalšie fiktívne postavy z jej detstva. Potom budeme tvoriť v jednotlivých skupinách najprv živý obraz, ktorý sa rozpohybuje a končí opäť v živom obraze v štronze. Môžeme opäť titulovať výjav z detstva, keď mala Anča zdravé údy a s Janom sa tešili zo svojej náklonnosti.

B) Anča po chorobe: improvizácia v plnej rolovej hre

UČITEĽ: Už vieme o Anči veľa. Ale dôležitá informácia o jej živote nám ešte chýba, lebo už v detstve sa jej život dramaticky zmenil...
Popis činnosti: Učiteľ znova rozdá texty, žiaci si ich čítajú v tichosti sami.

Čítanie textu: Každý sám číta potichu text č. 5.

TEXT Č. 5:

Celý večer bola oželená. A to vždy tak, keď príde k nim Jano Fuzákovie. Vždy príde jej na pamäť jej detský vek, keď ona potratila zdravé údy. V desiatom roku dostala lámku a od toho času sa nevystrela. Darom chodili po doktoroch, nešanovali trov, veď bola jedinou pri piatich bratoch, neosožilo nič. Ani správce, čo aký chýrečný, nevytrhol ju, len civela, chuďla a krčila sa. A tu Janov otec radil jej materi, lkajúcej nad ňou, aby ju pribili na dosku, že ostane rovná. A za



tú bezcitnú radu ona, zúfalá od múk, zahorela takou nenávisťou proti nemu, že spínala ruky, prosiac a zviňajúc sa na posteli, aby jeho syn na to vyšiel, čo ona, alebo aby umrel. Odtvtedy prešlo už dvaťasť rokov. Ľudia zabudli na té časy, i o ňu neďbajú veľa, no Anča svíja sa zase... Odšmarila šitie od seba, ruky stiska, myslou je pri Janovi a vzdychá vášnive:

„Boďaj som bola umrela vtedy, boďaj by bola radšej –“

UČITEĽ: Ostaneme v skupinách ako v predchádzajúcej aktivite. Staneme sa svedkami príbehu, keď sa Anči stalo nešťastie, a túto situáciu si zahráme v plnej rolovej hre. Nie je to situácia príjemná, nebudete to vy, ale postavy z príbehu. Použite na výjav predlohu z prečítaného textu, obsadte postavy, ktoré v texte vystupujú: Jano, Janov otec, matka Anče, Anča. Vychádzame zo živého obrazu v štronze, tlesknutím začíname po skupinkách hrať v plnej rolovej hre, teda pohybom aj slovom.

Popis činnosti: Žiaci ostávajú v tých istých skupinách. Pripravujú si krátky príbeh, ktorý potom prezentujú v plnej rolovej hre.

Záver aktivity:

UČITEĽ: Zatvoríte si oči a vypočujete si ďalšiu epizódu z Ančinho života. Číta text č. 6.

TEXT Č. 6:

Je tma. Mesiačik nevyšiel ešte, tmavé nebo posiate je hviezdami. Keď došla k dverám, vystúpil niekto na podstenu a potkol sa do nej.

„Čože si?“ bolo počuť hlas. Anča spoznala starého Fuzáka. „Či si pes, či čo si?“

Anča odchýlila sa a nehlesla. Nech myslí trebárs to, že je psom. Nechce sa s nikým zhovárať a s týmto práve nie. Tento keďysi takú radu dal jej materi, aby ju pribili na dosku, za čo ona prosila to zlé, čo je na nej, jeho synovi, a teraz, za pokutu, ľúbi ho láskou krutou. No starému mihlo v hlave niečo i zohol sa a ohmatal rukou.

„Ty si, Anka? Prepáč... plazíš sa ako zmija.“ Ona chytila mu ruku a nevie, či mu má do nej seknúť zubami, keď je zmijou. No tu zaznel hlas druhý, ktorý začujú. Anča zachvela sa slasťou a pustila ruku starcovu.

„Anča je tu?“ zadivil sa Jano Fuzákovie. Otec prešiel do pitvora, on hore na podstenu. „A kde sa šmátraš potme?“

Jano sohol sa k nej. Po hlase mu poznať, že je dobrej vôle. Pach nápoja badať od neho, no nie je opitý, len rozveselený. „Poď so mnou, odnesiem ťa do chýže,“ rečie veselo, čahajúc za ňou ramenami. „Vári že by ťa nie?“

Anču zaleje krv horúca; srdce čajsi ide sa jej rozhodiť, tak tlčie.

„Nie, Jano!“ bráni sa, prudko odťískajú ho od seba, no v tom istom okamihu schytí sa

v nej žiadosť, hoďť sa k nemu, prlnúť k jeho prsiam a umrieť tam. „Nie som malé dieťa, aby si ma na ruky brall!“ skríkla, vzmužiac sa.

„A čože si? Ešte horšie, ako dieťa,“ povie Jano. Tvár prijala mu nezvyčajný výraz, v očiach blesk, ako zrazu na povrch dostavšej sa náruživosti. Obtočí jej pekný driek rukami a strhne ju k sebe. No ona silou zúfalosti odstrčí ho od seba.

„Jano, chceš, že ťa udriem? Či vidíš moju ruku? Mňa ty nebudeš na posmech donášať – aby si vedel...!“ A strmý dych Anču čajsi zadusi od jeho blízkosti. Jano sa vystrel. Nezvyčajný, horúci zásvit zmizol mu z očí, triezvosť sa mu vrátila. Strasie postavou a rečie s úštipkom:

„Aká si pyšná! Nevedel som, že ešte i ty vieš takou byť, ty –“

– „zmija,“ dokončí Anča mimovoľne, čo neďopovedal on... Prečo odňali jej zdravie a nie radšej život? I jemu je zmijou, hľa!...

... Anča plače. Jano zastal, ako prikovaný, potom pristúpil k nej a miesto aby rozšliapal zmiju, spýta sa:

„A tebe je čo, Anča, začo plačeš?“

„A nemám začo? Naveky budem plakať za tento kríž!“

Jano skloní sa nad ňu a zhladi jej vlasy na hlave, ako zvykol, s ľútosťou a láskou.

„Už sa raz upokoj, Anička – inak nebude...“

9. aktivita: Anča v sieti vzťahov

UČITEĽ: Dozvedeli sme sa, čo sa Anči stalo, nebudeme o tom hovoriť, no na základe toho pokračujeme v ďalšej aktivite: Na stoličku uprostred si zasadne Anča. – Kto chce vstúpiť na chvíľu do roly Anči? – Narátam do päť a vy vytvoríte v priestore sochy postáv z príbehu a nimi vyjadrite svoj vzťah k Anči. Zostanete vo svojich sochách, iba Anča sa môže rozhliadnuť a vymeniť si svoju pozíciu s miestom v priestore a postavou (urobí len telové gesto). Hráč/hráčka môže meniť obraz na stoličke i mieste.

Popis činnosti: Učiteľ ponúkne hráčom rolu Anči. Dobrovoľník v role Anči si sadne na stoličku a ostatní sa štylizujú do sôch. Na pokyn tlesknutia si Anča môže vymeniť svoju pozíciu, ostane sedieť na stoličke a nepozerať sa na spoluhráčov (postavy z príbehu) alebo sa k niekomu priblíži, alebo sa zahľadí na niektorú postavu vytvorenú hráčmi. Všetko nechávame na tvorivosť a emócie hráčov.

Reflexia: Po tejto aktivite je veľmi dôležitá reflexia. Je ťažko ponúknuť otázky, pretože reflexia vychádza zo situácie, ktorá vznikla, z atmosféry a emočného naladenia. Mala by umožniť hráčom pomenovať vlastné pocity, konfrontovať vlastný postoj, aký mali na

začiatku a teraz. Anča hovorí o svojich pocitoch nakoniec. Reflexia by sa mala vzťahovať k perspektívam vývoja – ako by mohlo vyzeráť súžitie postáv, aké možnosti má Anča?

UČITEĽ: Napokon prečítam ešte pasáž, ktorá uzatvára tento príbeh. Popis činnosti: Učiteľ prečíta text č. 7.

TEXT Č. 7:

... v jaseni povstal pri komore Ilinej dom nový, pekný, zafarbený na žltu, akého ešte nebolo v dedine. A teraz je Ila už úplne šťastná, – no Ľapákovci spokojní sú tiež. Dusia sa v jednej izbe štrnásti, ako ich predkovia žili. Nikoho nič neomína, nik nepanuje, nik ich nenúti starootcovské zvyky zanechať, irečité obyčaje odvrhnúť. Ani bratovi pekný dom nezavidia, smierili sa i s Ilou všetci...

... A predsa mrzáčka, keď večer samá ostane a druhí rozídu sa na odpočinok, pozerá očami plnýma vášne a beznádejnosti do obloka, z ktorého vidno biely uhol domu Jana Fuzákovie, a spínajúc malé, nezrobené ruky, lká:

„Boďaj som nebola prišla na svet, boďaj nikdy nie...!“ – –

Záverčná reflexia: O čom rozmýšľate na konci tohto príbehu? Pripomína vám dajaká postava, udalosť, situácia z príbehu nejaky problém, s ktorým ste sa stretli? Ako ste vnímali postavu Anče-zmije na začiatku a ako ju vnímate teraz?...

10. aktivita: Listy pre Anču

UČITEĽ: Vieme o príbehu veľa, možno sme v niečom skúsenejší, dospeli sme k nejakému presvedčeniu alebo možnosti, na ktoré neprišli postavy z literárnej predlohy. Vyberte si každý jednu postavu z nášho príbehu a jej menom napíšte list Anče alebo hocijakej postave z rodiny. Je slobodné, čo napíšete, môžete a nemusíte ho podpísať. Dôležité však je, že list píšete za postavu, nie za seba.

Popis činnosti: Učiteľ vyzve žiakov k napísaniu súkromného listu postavy z príbehu a zadá časový interval. Žiaci listy po dopísaní umiestnia na stoličku, prípadne si ich čítajú alebo vyvesia na nástenku, kde si ich môžu prečítať všetci osamote. Listy si tiež môžu vzájomne prečítať, ale nekomentujú ich.

Pozn. redakce: Ukážky z novely Ľapákovci respektujú znění textu z prvního vydání této prózy – včetně odchylek od současné jazykové normy. Ľapákovce poprvé publikoval časopis Živena: Zábavno-poučný časopis, orgán spolkov Živeny a Lipy. 1914, roč. V, č. 6–10.

MODERNÍ DIDAKTIKA



EVA MACHKOVÁ

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

Kniha s tímto názvem má 628 stránek a obsahuje velmi mnohé, nejen z didaktiky.

Na první pohled působí sympaticky. Její autor Mgr. Robert Čapek, Ph.D., léta učil na základní i střední škole zeměpis, tělocvik, rodinnou výchovu a pár dalších předmětů, jak je na českých školách zvykem. Nyní učí na Univerzitě Hradec Králové na různých katedrách a fakultách a jeden čas učil na katedře pedagogiky a psychologie dramatickou výchovu. Koho by nezajímalo, co soudí o našem školství a jeho možnostech pozitivních změn?

Úvod tento dojem jen podporuje svou nekompromisní kritičností a vlastně i odvahou to vše důkladně a bez klíčování shrnout. Na devíti stránkách konstatuje, že nekvalitní je didaktika, učitelé neumějí učit. Ale učitelé za to mohou jen částečně, protože sami jinou výuku nezažili – a to je po pravdě řečeno zásadní, neboť i většina rodičů i odpovědných činitelů si jinou školu ani představit nedovede. Je to škola, v níž mají žáci v klidu a tichu sedět, poslouchat, zapisovat si a odpovídat na otázky. V této souvislosti píše autor o strategii „pán a jeho nevolníci“ (s. 17). Školy nejsou zaměřeny prakticky, učitelé se neučí, jak učit. R. Čapek kritizuje úroveň přípravy nových učitelů a nedostatečnost praxe během studia. Podle R. Čapka chybí metodická základna, literatura, kvalita není na školách prioritou, pouze se měří školní výkony žáků. Učitelům se stýská po osnovách (i když prakticky RVP závazné osnovy obsahuje). Podle toho také dopadají mezinárodní výzkumy našich škol, protože lpějí více na „osvojování faktů a definic“ než na „hledání

souvislostí mezi nimi“ (s. 24). Vše se pouze říká a reprodukuje a autor se ptá: „Budeme stále vrhat děti do myšlenkového nevolnictví a omezenosti šprtů memorujících tuny zbytečných hloupostí?“ (s. 24)

Píše didaktiku, je tedy na místě, že se věnuje hlavně jí. Chybí ale konstatování, že v daném rámci školství, které je zaměřeno na racionální myšlení, bez uplatnění předmětů a oborů založených na myšlení sociálním a uměleckém, je naše škola jednostranná a diskvalifikuje žáky oněch jiných způsobů myšlení a tím i naplňování sociálních a uměleckých oborů a v tom i pomáhajících profesí. Není výjimkou, že herec dotázaný na způsob svého rozhodnutí věnovat se studiu divadelního oboru, odpoví: „Protože s mým vysvědčením by mě jinde nepřijali“ – jde o vysvědčení, ne o schopnosti. Zkrátka: rozšíření didaktických dovedností učitelů znamená krok vpřed, ale celou situaci neřeší. Není to tak skvělá kniha, jak to na první pohled působilo.

Z celého textu cítíte našťvanost autora, jako by jím pocit neřešenosti těchto problémů přímo cloumal. To samozřejmě zcela chápu. Přestavte si, že učitel musí mít vysokoškolskou kvalifikaci, ale samostatně myslit nemá příležitost. A zřejmě z onoho našťvaní u autora knihy jeden prvek vad naší školy převažuje, a proto hrne na čtenáře neobyčejné množství i typy informací. Lze ho pochopit, je ale divné, že mu nakladatelští redaktoři nepomohli informace a postoje přehledněji uspořádat.

Do jeho Didaktické encyklopedie se tak dostaly různorodé typy informací.

Většinu tvoří metody. Ale je nutno říct také to, že stále převažují ty verbální, jen s tím rozdílem, že verbálně nekomunikuje učitel, ale děti. Také činná škola se prezentuje převážně slovy. Jenže ani intelektuální činnosti nevedou žáka k praxi. I v tomto případě si bude muset reálné provádění práce osvojit až v zaměstnání a spousta toho, co se učil, bude muset zapomenout nebo se přihlásit do AZ kvízu. – Omlouvám se za zkrat, bylo by toho na román, kdybych chtěla vše, co je v knize, popisovat.

Z onoho důrazu na kvantitu jiných než tradičních (autor píše „klasických“) metod vyplynul tak neobvyklý rozsah knihy i jednotlivých hesel. Hned na začátku je kapitola Brainstormingové metody, je jich

jedenadvacet stránek, přitom ve velké většině jde stále o základní podobu brainstormingu, liší se jen organizace (počty žáků, psaní nebo řeč, způsob zapisování atp.). Kdyby toho bylo méně, ale přehlednější, nemusel by se v tom počtu čtenář topit.

Často autor v abecedním řazení vybírá z kategorie „metoda“ a spadne do skupiny „systémy“, když řadí hesla jako Daltonský plán, Decroly, Montessori mezi metody. Ucelené systémy užívají řadu metod, které autor jinde popisuje, ale také, a hlavně filosofii onoho systému – ta bývá zachycena samozřejmě zběžně, a ne zcela výstižně.

Jsme u písmene D – a zde se musím zastavit na širší výklad. Protože v souvislosti s heslem Dramatizační metody je třeba se zabývat tématem česká škola a umění. Je to téma tristní, tvůrci učebních plánů vědí, že kulturní člověk žije také uměním, bohužel ale nevědí, co to umění vlastně je. Začíná to v první třídě s desítkou pohádek, těch nejjednodušších a nejotřepanějších, téměř povinných pro celou českou populaci. Už jenom tato omezenost svědčí o nepochopení faktu, že jednou z vlastností uměleckého díla je novost, originalita, poznávání dosud nepoznaného. To klade nárok jednak na autora, aby se na realitu podíval originálně, tj. tvořivě, jednak na čtenáře, respektive toho, kdo dítěti umělecká díla (i Červená karkulka je dílo v řadě uměleckém) vybírá a prezentuje. Druhá důležitá věc, kterou škola ignoruje, je další fakt, a to, že dílo vyvolává prožitek, tj. realizuje se v duševním životě člověka jen jako celek. Když v něm něco změníte, změní se celé, jeho téma především. Když ho rozeberete na jednotlivosti, z nichž je utvořeno, dílo zaniká. Je to jako když rozeberete hodinový stroj na jednotlivé částice, leží před vámi jednotlivé podivné kousky kovu, které samy o sobě nic neznamenají, ale začnou znamenat, když je dáte dohromady a uděláte to správně a znale. Stejně je to s pohádkou, filmem, výtvarným dílem a tak dále. Škola to řeší na počátku školní docházky například „besedami“, v nichž učitel po přečtení textu klade dětem otázky: Které postavy v pohádce vystupují? Kolik postav je v Karkulce? Koho posloucháte? Koho zlobíte? Jste spíš pilní, nebo spíše líní?... Nejčastější je otázka: Kdo byl

hodný, kdo byl zlý? Na metodickém portálu čteme doporučení učitele, který našel „nový pohled na Karkulku“ – dal dětem kartičky, na nichž byly jednotlivé kusy oblečení, které měla Karkulka na sobě; jednoduše řečeno: od pohádky ke katalogu dětského oblečení. Děti se naučí pojmenovat, co dávno umějí – ponožku nebo svetr. A i v případě, že učitelka četla pohádku skvěle, je po prožitku, a tedy i po smyslu práce s ní.

V tomto světle je nutno přiznat Robertu Čapkovi zásluhu v tom, že různá umění do své práce vůbec zařadil, a to v dost slušném rozsahu, a že některé způsoby zacházení s nimi jsou přijatelné. Tím ale spokojenost končí. Je z toho zřejmé, že autorovy vědomosti a zkušenosti jsou často „z druhé ruky“ a mnohde také zkreslené – snad chvatem, snad neporozuměním podstatě věci. O tom by svědčilo i to, že zařadil i popisy práce, které se sice posunuly na 2. stupeň ZŠ, ale od toho rozkládání pohádky na prvočinitele se až tak neliší.

V rámci oddílu Výukové metody zařadil autor také kapitoly – Didaktické prostředky (!). Pod touto hlavičkou jsou zařazeny např. desková hra, mapa, ale i film a po něm fotografie, obraz, plakát, hudba, karikatura, komiks – čili směs oborů a konkrétních metodických postupů, které jsou pojednané s různou mírou pochopení. Některé jsou v Rámcovém vzdělávacím programu jako samostatné, byť doplňující obory (film), jiné jsou součástí látky jiného předmětu (jako komiks, který patří do obsahu literární výchovy). V takovém případě by tedy bylo přiměřenější mluvit o spojení dvou či více vyučovacích předmětů.

Práce s filmem začíná stejně jako fotografie technickou stránkou věci. Na to navazuje práce s uměleckým filmem (aspoň myslím, že s uměleckým, nikde to není výslovně řečeno). A jsou tu metodické Úkoly před zhlédnutím filmu (s. 85): žáci podle názvu „odhadují, co by mohlo být obsahem filmu“, asociogram – to jsou asociace na název filmu, kdy žáci popisují hlavní postavy, se kterými se pak ve filmu potkají, jak bude vypadat začátek, atd., až po to, kdy žáci film v originálním znění dabují. Po tomto rozdrobení nejen na složky, ale i organizační věci sotvakdo ze sebe dostane zážitek, když pak film vidí. Ale navíc: co když se „nestrefí“, co když název filmu není zvolen dobře? Kde vezme nějakou úvodní informaci o postavě, kterou si má žák evokovat a popsat? Co se konec konců tím žáci naučí? Čemu v didaktice film takto zmrzačený slouží

a čemu by mohl sloužit „pouhým“ promítnutím a následnou reflexí? Rozum zůstává stát. Když skupina připravující inscenaci diskutuje o možnostech názvu, je to tvůrčí diskuse, to, co popisuje R. Čapek, je hádání z křišťálové koule, ničící podstatu uměleckého sdělení.

A pod písmenem D najdeme také heslo Dramatizační metody (s. 169–190). Hned v prvním odstavci autor vyjmenovává synonyma názvu dramatická výchova. Jenom se vyhýbá termínu „dramatizace“, ale sousloví „dramatizační metody“ užívá. Je to termín nešťastný, protože „dramatizace“ má svou definici a bohatou tvorbu a nic nezduvodňuje jeho užití v této souvislosti. Následuje výčet „kořenů“ dramatické výchovy. Autor vidí kořeny sociologické v E. Goffmanovi, psychologické v J. L. Morenovi, pedagogické ve hře, v kooperativní hře předškoláka (liší se kooperativnost hry předškoláků a školáků?) a čtvrtý v divadelní vědě, to jest mj. ve Stanislavském. Tedy opět chaos a strefování se mimo terč. To, že někdo v článku či v debatě konfrontoval toho či onoho vědce či tvůrce s dramatikou, neznámá to, že je „kořenem“, tj. počátkem a motivací vzniku oboru. Hra je přirozenou součástí dramatiky, stejně jako řady dalších oborů. Ze Stanislavského jsme si vzali jeho poznatky o funkci představitosti v herectví a hře v roli a amatérské fušování do psychiatrie je nebezpečné, spíše by mělo být zcela eliminováno.

Kořeny dramatické výchovy jsou v pedagogice, konkrétně v nových směrech pedagogických, s těžištěm v pedagogice pragmatické. Vznikla v roce 1924 na univerzitě v Evanstonu (Illinois) a založila ji Winifried Wardová jako školní aktivitu.

Pak následuje záhadná myšlenka: „V rozšířeném slova smyslu ale můžeme do dramatických metod (respektive dramatické výchovy) zařadit i mnohé „příbuzné“ činnosti“ (s. 170): plnou hru, pohybové hry, zvukové metody, grafické metody, práce s předměty – zkrátka dost přesně převzatý Valentův způsob třídění dramatickových metod (aniž je ale Josef Valenta kdekoliv v knize zmíněn). Proč a jak je to „rozšířený smysl“? Vždyť bez toho to nemůže existovat!

V dalším odstavci řadí autor dramatickou výchovu do zážitkové pedagogiky. Nepostřehl, že ta je založena na jednání v reálné situaci (hráči lezou po skutečné skále), kdežto dramatika je stejně jako divadlo založena na fikci: herec netají svou identitu, víme, že je to dejme tomu Rudolf Hrušínský, který jedná, jako by

byl doktorem Radostou. Tento princip umožňuje dětem a dospívajícím poznávat na vlastní kůži všechno, co možná dělají nebo budou dělat, ale také nikdy dělat nebudou, poznávat situace, do nichž se nikdy nedostanou nebo jsou v nich každý den... Prostě je to zcela jiný princip, i když některé cíle mohou být podobné, stejně jako tu a tam se použije některá metoda.

Na konci úvodní části o „dramatizačních metodách“ autor konstatuje, že většina žáků se v průběhu lekcí „dobře baví“ (s. 171). A tady je nutno zase se zastavit. Autor vybočuje z běžného pojetí školy tím, že zdůrazňuje „zábavnost“. No ano, hráči se baví i v tom smyslu, že je legrace, dělají si někdy zcela, co chtějí..., ale ta spoluúčast na aktivitách i právo žáků na rozhodování ve vztahu k určitému tématu není jen pro zábavu. Umožňuje hlavně proniknout k podstatě situace a lidského jednání, ověřit si na sobě, jak člověk může dojít k tomu či onomu řešení, být v jeho



„botách“, jak říkají Angličané, zažít to na vlastní kůži, získat zkušenost a poznatek, který není jinak získatelný. Získat poznatky o člověku a jeho jednání – a to je mnohostranné, velmi různorodé, nedá se znormovat a utřídit do škatulek. V tom je náročnost pro ty, kteří vidí jen fakta, ale obohacující pro toho, kdo tomu rozumí. A rozumět umění by měl být schopen každý, bez výjimky, protože autor tvoří pro diváka, čtenáře, umění je škola lidskosti, vznešené, ale pravdivě řečeno.

Mezi metodami se tu objevuje Act and speak ve výuce jazyků a autor sám uznává, že to sem vlastně nepatří. Bodysculping je do širší rozvedená hra zvaná „sochy“. Divadlo fórum popsal celkem přiměřeně,

ostatně se snadno popíšu jeho pravidla. Následuje Dramatický celek, ale také Dramatizace textu. A jako samostatná metoda Hra v roli. A nakonec Inscenační metody. Jsem z toho jenek, jak může existovat „dramatický celek“ například bez hry v roli, jakou pozici má v něm i v Inscenační metodě „dramatizace textu“, která je hlavní a nejčastější, i když rozhodně ne jedinou formou dramatiky. Těch otázek lze najít pěknou kupu. Např. proč rozlišovat „text z čítanky“ a „situace ze života“. Jsou to dva prameny námětů – a co je na tom zvláštního? Expozice je „startovací bod, který účastníkům vše vysvětlí a objasní jejich role“ (s. 173). Opravdu? Kolize, konflikt je „rozřešení problému“ a slouží pro „první rozhodnutí žáků... Na nižších stupních má dramatická aktivita „více charakter hry“ – a kde prosím hra chybí? Ačkoli to celé má sloužit výuce jako metoda, jako příklady cituje autor lekce, které jsou čistou nevyukovou, samostatnou dramatickou výchovou, při níž žáci samozřejmě získávají i poznatky, například o prostředí, kde se příběh odehrává, ale to není v tom případě cílové. Narativní pantomima je „pohyb v imaginárním prostoru“, hra v roli: „Ať již pro nácvik aserativity nebo pro přehrání ‚rozumné hádky‘“ – a to je vše? Cožpak přehrání jakékoli hádky, o čem, koho s kým... a jak, lze vyčlenit z „Dramatického celku“? Není jasné, podle čeho autor rozlišil „strukturovanou inscenaci“ a „nestrukturovanou inscenaci“ – možná si jen spletl užívání termínu „strukturovaný“. Strukturovaná inscenace je podle jeho pojetí založena na „promyšlené stavbě děje“, nestrukturovaná v jeho popisu mi připomíná etudu, ale jistá si nejsem. Jsou prý založeny na improvizaci, což může být i zápor. Ano?

Zkrátka, vážení a milí, nečtěte to, zbytečně se naštve a užasnete, že takto skutečnou znalostí nepodloženou knihu lze vydat – snad podle hesla „svobody po česku“, že právo na vlastní názor znamená právo šířit hlouposti. A proto skončím v té encyklopedii na konci písmene D, dál už jen velmi stručný přehled. I když tam jsou některá klíčová hesla, jejich zpracování neobsahuje nic nového.

Heslo Gamifikace je celé o hře, která má pochopitelně i heslo Hra, ale obojí je jen dílčím využitím hry, která je a má být jedním z principů. Zní to zajímavě a je to dáno autorovou trvalou tendencí rozdrobit principy na dílčí, velmi úzce pojaté metody.

Je tu heslo Učení (s. 472), což evidentně není metoda, ani ta nejširší, a patří to do teorie, ne do didaktiky.

Jediné, co je vysunuto z metod do samostatné kapitoly, je Hodnocení. Proč ne také řada dalších jevů?

Pokračují stručné charakteristiky různých systémů – Jenský plán, Montessori, waldorfské školství a pár dalších.

A dojde i na Herbarta a herbartismus, k němuž se prý vrací někteří učitelé. Ve skutečnosti je to podstatná složka českého pojetí školství jako celku. Stačí snad jen připomenout fakt, že těžištěm tohoto typu školy je látka a středem všeho počínání, jemuž se vše přizpůsobuje, je právě ona. Látka by se měla přizpůsobit žákovi, ne žák látce. To je samo o sobě chybné pojetí a vede právě k chaosu této knihy, ale navíc: Co mělo v 19. století rozsah, který se „vešel“ do počtu hodin, dnů a roků školy, to narostlo za dvě století několikrát. Vezměte jen dějepis – v učebnicích jsou navíc dvě světové války, dvě totality, nárůst techniky, který změnil náš život... A když je maturitou určeno, co má student znát, je to řešitelné jen frontální výukou. Učitel s tím ať chce, nebo nechce nepohne, klasifikace určuje výuku i principy a praxi.

Mezi podivnými hesly tu je Nuda. Ne že by nebyla jevem podstatným, ale metoda to rozhodně není.

Objevují se tu znovu a znovu postupy běžné v dramatické výchově, ne jako jednotlivost, ale jako princip, který kdyby byl jako princip popsán, ušetřil by autor hezkých pár desítek stránek, ale také by odstranil chaotičnost. Je tu například Horké křeslo, plášť odborníka, křeslo pro hosta. Není důležitý rozdíl v pojmenování, ale v tom, že křeslo/plášť či cokoli jiného je způsob, jak podat hráčům potřebné informace, potřebné v tom smyslu, že sami cítí potřebu informace si doplnit a tím se tato metoda liší velmi podstatně od přednášky, výkladu, který jde po své linii, ať to někdo potřebuje, nebo ne. A vedle toho je horké křeslo, ba i křeslo pro hosta, což se týká pravdivých informací o osobě tázaného, tedy je to realita (většinou dost nebezpečná) oproti fikci a odborným informacím. Komunikace, kooperace a podobné obecnější pojmy, systémy, projekty – vše rozdrobeno do sérií konkrétních metod, mnohdy vázaných jen na konkrétní situaci, poznatek, organizací...

Za samostatnou zmínku stojí ještě předposlední kapitola – Didaktická literatura, nad kterou jsem nepřestávala žasnout: Autor, který nedokáže smysluplně utřídit materiál, který čtenářům předkládá podivné výklady o řadě metod a oborů, o nichž nic neví, si dovoluje

roztřídit odbornou literaturu kategoricky na „Doporučuji“, „Raději ne“ a „Rozhodně ne“. Tomu se říká kozel zahradníkem.

Autor má zřetelný odpor nejen k teorii, ale i k prostému, souvislému, komunikativnímu výkladu o principech, příčinách a důsledcích. On slouží „spotřebitelskému“ učiteli, který v jeho „hypermarketu didaktiky“ kvapně nakoupí, do košíku bez ladu a skladu, bez přemýšlení a včetně zmetků nahází zboží, které se mu zalíbilo obalem nebo je zlevněné či má jinou pohodlnou vlastnost. Autor tak vysílá nebezpečný signál, že je zbytečné, aby učitel věděl, co a proč dělá.

To, co se snažil Robert Čapek sepsat ve své knize, by vydalo na několik publikací, vesměs velmi podstatných. Ovšem za podmínky, že by se to celé opíralo o dobrou znalost toho, co autor popisuje.

Bohužel – v tomto případě se nepovedlo.

ČAPEK, ROBERT. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. 608 s., 16 s. barevných příloh. Odpovědná redaktorka PhDr. Alena Palčová. ISBN 978-80-247-9934-6 (pdf).

LITERÁRNÍ PŘÍBĚH VE ŠKOLNÍ EDUKACI A VÝCHOVĚ VE VOLNÉM ČASE



HELENA ZBUDILOVÁ

hzbudiлова@tf.jcu.cz
katedra pedagogiky Teologické
fakulty Jihočeské univerzity
v Českých Budějovicích

*Chcete zmoudřet? Ty můj světe –
otevřete knížku – čtěte.*
J. Žáček

Dvojverší oblíbeného lyrického a satirického básníka a redaktora, autora knih pro děti, uvozující naši studii, odkazuje na čtení knih jako na cestu otevírající všem čtenářům (nejen dětem) možnost poznání sebe sama, poznání ostatních i světa. Ono zmiňované „zmoudření“ se netýká pouze roviny kognitivní, nýbrž i roviny emoční, postojové a hodnotové. Uvádí se, že žádná jiná dostupná kratochvíle než čtení nepospívá tolik empatii a lidskému soucitu (Landsberg, 1987, s. 34). Je prokázáno, že čtení beletrie (především románů) má výrazný přínos pro rozvoj jedince v osobnostní a sociální rovině. Je proto třeba již od útlého věku přemýšlet o dětské literatuře jako o vstupní bráně nejen do světa literatury.

Při úvahách o literatuře jako prostředku školní edukace a výchovy ve volném čase se neustále vracíme k narativitě a ke dvěma klíčovými slovy – k příběhu a vyprávění.

Dnes se bohužel málo vypráví v rodinách i ve školách, přestože vše je skryto v příběhu a skrze příběhy se učíme. Vyprávění příběhů je však původní a společnou podobou lidského myšlení a člověk sám sobě obvykle porozumí právě v souřadnicích příběhu. Dá se říci, že vyprávění – narativita – je základním lidským vztahem ke skutečnosti, protože nic na světě nemůže být bez svého příběhu (žádný člověk, žádná věc). V díle Jeana-Clauda Carriera nazvaném *Vyprávět příběh* je popsáno, že „[...] bez příběhu nejsme anebo jsme jenom velmi málo“ (Carrière, 1995, s. 187). „[...] vyprávění, příběh je [...] jedním ze způsobů, jimiž se tvůrce může podílet na bytí či se jej dotýkat.“ (Hodrová, 2001, s. 785). F. Fernández uvedl, že jako homo sapiens jsme jediným živočišným druhem, který dokáže vymýšlet příběhy, jsme „homo narrans“ (Fernández, 2004, s. 75). Narativní způsob sdělování a chápání je pro nás přirozený. Svět je utkán z příběhů, i náš vlastní život je příběh. Narativizace je tak procesem, při němž se člověk zmocňuje světa, pokouší se jej poznat. Vyprávění patří k základním antropologickým charakteristikám a je součástí naší každodenní zkušenosti (Červenka, 2005, s. 182). Při vyprávění třídíme své poznatky a zážitky pro sebe samé, ale také sebe sama zprostředkováváme dále. Vyprávěním příběhu se zároveň začleňujeme do lidského společenství. Zdeněk Neubauer uvádí, že při vyprávění „povstává svět a skrze vyprávění se udržuje“ (Neubauer, 1991, s. 44). Vyprávění úzce souvisí s příběhem, strukturou procházející literárními díly od počátků do konce.

Interdisciplinární výzkumy, které spojují hlediska kognitivní psychologie a lingvistiky, sociologie a sociolingvistiky

s výzkumy naratologickými, zmiňují lidský sklon k narativnímu myšlení, chápání a zprostředkování světa. Jiří Trávníček v díle z roku 2017 odkazuje na amerického odborníka na umělou inteligenci, počítačové hry a kognitivní vědy Chrise Crawforda, jenž soudí, že narativní myšlení se u dětí dostavuje jako čtvrtý stupeň ve vývoji jejich dovedností (autor je nazývá moduly – tři předešlé zahrnují prostorový, sociální a verbální modul), tj. skrze narativní myšlení se dovršuje mentální vývoj dítěte (Trávníček, 2017, s. 28). V roce 1965 v díle *Vzdělávací proces* popsal pedagogický psycholog Jerome S. Bruner dva existující odlišné kognitivní mody: modus paradigmatický, vycházející z analýzy faktů a dedukce, a modus narativní, založený na intuici, příbězích a fikci (Bruner, 1965). Oba způsoby vedou k porozumění stejné realitě a jejich vzájemné používání umožňuje rozvoj plnohodnotného myšlení. Je prokázáno, že lépe a dlouhodoběji si data zapamatujeme právě díky příběhům a vyprávění. Walter R. Fischer tuto skutečnost označuje jako tzv. narativní paradigma (Fischer, 1985).

Uvažování o příběhu se postupně oživovalo ve druhé polovině minulého století, především v 80. a 90. letech. Příběh se tak stal jedním z odborných témat pro literární vědu, filosofii, kulturní antropologii, teologii, psychoterapii... Je patrné, že narůstala potřeba příběhu jako způsobu osmyslení života a světa. Za posedlostí příběhem spatřujeme touhu vyprávějího i čtoucího nabýt identity, dobrat se smyslu vlastního života a uniknout ze „zapomnění bytí“ (Hodrová, 2001, s. 782). Uvádí se, že všude tam, kde je svět v ohrožení, začíná růst význam epiky, především příběhů scelujících roztržštěnou zkušenost a vytvářejících souvislost.

Paul Ricœur v díle *Čas vyprávění* přisuzuje úspěch literárního díla konstruktivní síle vyprávění, která zajišťuje proměnu nespojitých zvrátů ve spojitost – soulad nesouladného. Sledovat příběh podle P. Ricœura znamená porozumět posloupnosti myšlenek jako někam směřujících (Ricœur, 2000, s. 319). Skrze příběh se ožívuje vědomí identity a metaforizuje obecně lidský úděl.

Současný svět nového tisíciletí, ovlivněný dominujícími moderními technologiemi, nedostatečně oceňuje kouzelnou moc knižních příběhů a vyprávění, neboť jsou upřednostňovány audiovizuální formy jejich zpracování. H. Vydrová spatřuje v příběhu a jeho vyprávění jednu z nejdůležitějších cest k četbě a literárnímu textu. V rozhovoru z roku 2020 uvedla, že „[...] vyprávění se vytrácí z našeho běžného života, není na ně čas ani nálada. A možná schází už i paměť. Protože ta je nyní v jakémsi sdíleném opovržení. Proč si něco pamatovat, když stačí jedno či dvě kliknutí a nějaký elektronický Děd Vševed vyplivne údaj, který potřebuji. To je sice možné (byť ne vždy spolehlivé), jenže co mi určitě neposkytne, je příběh.“ (Zbudilová, 2020, s. 15)

Krátké, mnohdy banální příběhy se na nás doslova „valí“ např. v oblasti reklam a zanášejí náš mozek zbytečnými informacemi. Markéta Klempířová varuje před tzv. balastními znalostmi, které mozek přetěžují a snižují naši kapacitu na kreativitu (Klempířová, 2017, s. 23). Dále se hovoří např. o nešťastném google efektu, který na jedné straně ulevuje mozku, protože si lze na internetu dohledat velké množství informací, ale na druhé straně prokazatelně vede k jeho zlenivění (Wilková, 2017, s. 15). Psychiatr Manfred Spitzer zastává názor, že internetová média našemu duchu dlouhodobě škodí, protože vedou ke snížení inteligence a vzdělávacího potenciálu u dětí (Spitzer, 2014, s. 35).

Jaké východisko z této situace máme volit? Jakou cestou se máme vydat?

Doporučujeme návrat ke knižním příběhům a vyprávění, s nimiž se setkáváme od útlého dětství. Myslíme si, že právě narativita by měla být pod křídly moderně pojaté pedagogiky rehabilitována jako jedna z možností obrany před touto soudobou post-příběhovou situací bez metanarace, kterou nahradila mass-média. Čtenáři se nerodíme, a tak nás čeká na cestě k trvale udržitelnému čtenářství dlouhá (v podstatě celoživotní) cesta. Čtení je odpovědí na neutěšený stav slovní zásoby, vyjadřovacích schopností či představitivosti, které jsou u mnohých současných dětí na mnohem nižší úrovni než kdysi. Četba vede k rozvoji myšlení,

řeči, zlepšuje soustředěnost, posiluje paměť, přináší znalosti, rozvíjí jazykový cit a smysl pro humor, rozvíjí emocionální stránku a tvořivost, může vést k sebereflexi a zamyšlení nad vlastními postoji a činy. Navíc ukazuje knihu jako pokladnici plnou příběhů, jako zdroj zábavy a relaxace. Spisovatelka Daniela Krolupperová, autorka oblíbených knih pro děti, v rozhovoru z roku 2016, uvedla, že dobře napsaný příběh „přináší modelové příběhy o životě, které děti učí, jak žít ve společnosti ostatních lidí, co je správné a co naopak správné není. Malým dětem přináší odpovědi ještě dříve, než stihnou položit otázky. Člověku se i v dospělosti občas stane, že si vzpomene na příběh a na to, jak hrdina řešil svůj problém, když se v životě ocitne v podobné situaci.“ (Těthalová, 2016, s. 28) Vendula Borůvková, dramaturgyně věnující se tvorbě pro děti, upozorňuje, že pro malé děti jsou „příběhy z knížek skutečná realita. Klíč k ní. Ony prostě zaplňují svou ‚vnitřní knihovnu‘, na které je polovina regálů úplně prázdná. Což by si měli někteří autoři nejspíš uvědomit.“ (Těthalová, 2015, s. 26)

Pod příběhem si nemusíme představovat pouze dobrodružný příběh, ale může jít o příběh všední, banální, obyčejný, nedramatický, zasazený do každodenní situace, v němž od poloviny minulého století není tak důležitý lineární syžet. Protože je vymyšlení fikce součástí lidské povahy, všichni lidé vyprávějí stejné příběhy od počátku literatury. Jednotliví vypravěči se liší jen ve způsobu vyprávění a užití slov. Proto je každý nový příběh v podstatě starým příběhem, lze v něm nalézt stopy a schémata dřívějšího (tradičního) vyprávění. Na druhé straně je příběh zasazen do nového časoprostoru a je jinak vyprávěn, takže každé vyprávění je vlastně pokaždé převyprávění a „[...]lověk vyprávějící je vlastně pokaždé ‚člověkem převyprávějícím‘“ (Hodrová, 2001, s. 781). Literární vědci poukazují na skutečnost, že příběhová povst v žánrech není trvale přítomná, neboť je neustále v pohybu. Postmoderní literatura posledních několika desetiletí se zmítá mezi příběhovou a nepříběhovou (tamtéž, s. 785). Z hlediska struktury se návrat k příběhu odehrává především ve znamení kombinace dvou typů: příběhu-cesty (příběh dodržující lineární syžet) a příběhu-zahrady/stromu (příběh se rozvíjí díky rámcování a vkládání). Obě tyto struktury jsou pro čtenáře vnímatelné a přehledné (tamtéž, s. 784). (Třetím typem struktury je dle Daniely Hodrové tzv. příběh-tkáň, příběh větvejí se a rostoucí všemi směry.)

Jak jsme již naznačili, v pedagogické oblasti se s příběhy a vyprávěním neseťkáváme příliš často. Je to dáno přemírou výkladu, přednášení nebo diskutování používaných ve školách. Záměrná práce s literárním textem, a především příběhovou je přitom možností, jak téma zatraktivnit. Silný příběh spolu se školní látkou lze úspěšně používat napříč vyučovacími předměty tak, abychom propojili poznatky o lidské společnosti, etické zásady, podněty k přemýšlení o sobě samém (Hrnečková, 2013, s. 41).

Začínat s vyprávěním a prací s textem v základní škole je již pozdě. Intencionální práce s příběhy nejen ve školním, ale i mimoškolním prostředí přináší přímý kontakt s životnou skutečností a aktivní situační prožitek. Prožité příběhy se lépe a déle pamatují, jsou přenositelné, a navíc nutí čtenáře/posluchače k vytvoření vlastních závěrů. Jak bylo uvedeno, vyprávění příběhů má dávné kořeny, avšak je zároveň chápáno jako inovativní metoda, vycházející z principů moderní pedagogiky. Ta v souladu se získáváním a rozvíjením dovedností potřebných pro 21. století nemůže vycházet pouze z tradičních výukových metod, které jsou pro tento účel nedostačující. Proto by bylo vhodné zaměřit se také na metody založené na práci s příběhem a vyprávěním, které mohou napomoci didaktickému procesu formování osobnosti a identity jedince a pokusit se o jejich moderní uchopení. Slovy Jana Hábla: Je potřeba „[u]čit (se) příběhem“ (Hábl, 2013). Autor navrhuje zavedení tzv. didaktické narativizace – zpříběhování (tamtéž, s. 67). Jde o metodický princip, který představuje využití příběhu v pedagogické praxi v rovině psychologické a filosofické. Příběh je chápán jako „nástroj“: „*Cokoliv je možné sdělit narativně, nechť je do této podoby převedeno. Veškerý materiál, který je narativizovatelný, nechť je narativizován.*“ (Hábl, 2013, s. 67) J. Hábl nechce nahrazovat expoziční a jiné tradiční metody vyprávěním příběhů, doporučuje chápat narativ jako komplementární didaktický prostředek, využívající především potenciál motivační, případně ilustrativní. Metodu vyprávění lze chápat jako univerzální – mohou ji aplikovat rodiče, učitelé, vychovatelé, ale i samotné děti a žáci. Patří do skupiny aktivizujících metod spojených s prací s příběhem. Do této skupiny patří řada dalších metod, u nichž je samotné vyprávění součástí (např. příběhová mapa, pyramidový příběh, metody tvůrčího psaní, kombinované s ústním projevem, příběhy k obrázkům, metoda nazvaná

Tady a teď). Metody práce s textem se dají dobře kombinovat s metodami RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), např. se čtením s předvídáním, libretem příběhu, diskusní pavučinou, nedokončeným příběhem. Efektivní metodou pracující s příběhy je metoda nazvaná storytelling (živé vyprávění příběhů), označovaná také jako kreativní vyprávění, vypravěčství či vypravěčské umění. Spočívá v interaktivním sdělení příběhu s citem a smyslem pro detail tak, aby posluchač měl pocit, že si sám příběh prožil. Je uměleckou formou, která staví na jazykovém umění, práci s hlasem, pohybu a gestech. Vedle ústního storytellingu, jenž patří mezi improvizací metody umění, existuje v dnešní době také digitální forma této metody. Příběhy tvoří obsahové východisko práce v dramatické výchově. O významu používání pohádek a mytologických příběhů se zmiňuje Eva Machková v jednom z rozhovorů o věčných otázkách pedagogiky (Tomková-Rodová, 2020, s. 9).

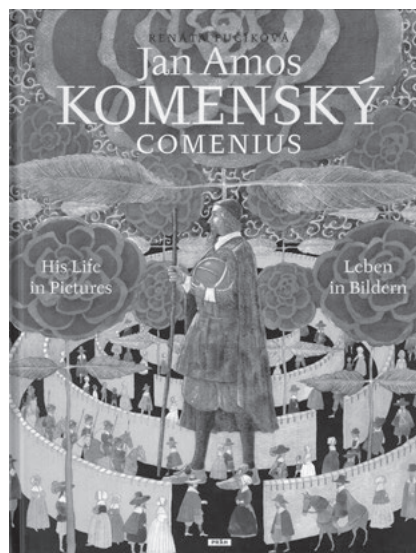
Práce s příběhem jako vhodným didaktickým prostředkem má v současném pedagogickém diskurzu své nezastupitelné místo. Je škoda, že jeho výukový, výchovný i motivační potenciál není bohužel v současnosti dostatečně doceňován a využíván, přestože literatura nabízí dostatečné množství vhodných námětů. Jako příklad výrazného životního příběhu, jehož potenciál můžeme efektivně využít v oblasti školní edukace a výchovy ve volném čase, je příběh Jana Amose Komenského. Aktuálně jsme si připomněli a budeme připomínat kulatá výročí spojená s jeho životem a smrtí (v roce 2020 uplynulo 350 let od jeho úmrtí a v roce 2022 oslavíme

430. výročí jeho narození). K připomenutí výročí vyšla řada literárních děl pro děti a mládež, která zachycují jeho život a dílo jako silný příběh, který i s odstupem mnoha let může být inspirací pro mnohé, protože tento biskup Jednoty bratrské, teolog, politik, vědec a vychovatel byl všestranně talentovanou osobností, moudrým a vzdělaným člověkem, o kterém je v zahraničí možná známo více než u nás.

Pro práci s příběhem doporučujeme v rámci populárně-naučných biografii pro děti a mládež dílo Tomáše Němečka nazvané *Jan Amos Komenský očima Všeživěda Všudybuda a Magického Mámení*. V rámci edice Velikáni do kapsy bylo s barevnými ilustracemi Tomáše Chluda vydáno nakladatelstvím Mladá fronta (2020). Kniha je určena čtenářům od devíti let. Přináší mnoho zajímavých střípků ze života J. A. Komenského, líčených mnohdy s dávkou humoru. V úvodu knihy nalezneme stručné představení pětice hlavních postav: vedle Jana Amose Komenského, Všeživěda Všudybuda a Mámení jsou to postavy Anežky a jejího táty. Následuje výčet dalších postav, v němž jsou zahrnuti zbývající členové Komenského rodiny, ale i dobové historické postavy. Úvod knihy přináší stručné představení Jana Amose Komenského a jeho doby, zajímavé odkazy (např. informaci, že v anketě Největší Čech skončil na 4. místě za Karlem IV., T. G. Masarykem a V. Havlem; či připomenutí, že jeho tvář lze vidět na dvousetkorunové bankovce). Následuje osmnáct kapitol s atraktivními názvy, např. Katolíci, padejte (z okna); Tohle špatně skončí..., Když zařval lev, Hello, Mr. Comenius, Starý muž se loučí. Na závěr autor vložil do knihy užitečné odkazy na knižní publikace, v nichž čtenáři mohou nalézt další informace

o samotném J. A. Komenském, Valdštejnovi, Kristině Poniatowské či třicetileté válce (viz kapitola nazvaná Pro ty, kteří chtějí vědět víc). Na samotný závěr je vložen kvíz o třinácti kontrolních otázkách. Dílo doporučujeme pro práci se všemi věkovými kategoriemi – jeho výhodou je zhuštěný text doplněný humornými prvky, obohacený o zajímavé postřehy ze života Komenského a jeho doby. Obohacujícím prvkem publikace jsou poutavé ilustrace Tomáše Chluda. Tomáš Němeček je zkušeným autorem, zachycujícím život významných osobností i dobové kontexty; v rámci zmíněné edice již vytvořil např. dílo o J. Husovi, Karlu IV., T. G. Masarykovi, B. Němcové či Marii Terezií.

Další zajímavé literární dílo vytvořila známá česká autorka pro děti a mládež Klára Smolíková, která vloni vydala v nakladatelství Portál knihu nazvanou *S Komenským do komiksu: únikovka s Amosem*. Na tvorbě díla spolupracovala s ilustrátorem Lukášem Fibichem. Žánrově lze tuto knihu řadit mezi naučné komiksy, biografie a dobrodružné příběhy. Kniha získala prestižní knižní ocenění pro děti a mládež Zlatá stuha – na podzim 2021 byla vyhlášena nejlepší knihou v kategorii literatura faktu a uměleckonaučná literatura pro děti a mládež. Poutavým způsobem seznamuje děti s životem a dílem Učitele národů; kombinuje text s komiksem a zaujme i výraznými ilustracemi. J. Skopalová v rozhovoru s autorkou K. Smolíkovou dílo popisuje jako vtipný a záživný mix příběhu dětí ve třídě a při únikové hře s komiksovým vyprávěním o J. A. Komenském. K. Smolíková se při tvorbě díla soustředila i na svět současných školáků, včetně zkušeností s loňskou jarní pandemickou vlnou. Uvedla, že komiks dobře zapadá do dnešní



doby svou klipovostí a vizuálností. Autorka hovoří o poselství J. A. Komenského, který prošel rodinnými tragédiemi v době společenských otřesů (zažil morové rány, války a nucený odchod z vlasti), ale nikdy se nevzdal a vždy se snažil pokračovat dále. Z rozhovoru s autorkou vyplývá, že formu únikové hry konzultovala před pandemií s dětmi, se kterými se setkává při besedách a workshopech. Navíc se těmito dětskými účastníky inspirovala při tvorbě postav díla (Skopalová, 2020). V díle se prolínají dvě časové roviny – současný příběh dvanáctileté dívky Filipy, která chtěla původně uspořádat zahradní narozeninovou oslavu pro své spolužáky, ale nakonec zvolí únikovou hru o J. A. Komenském a historický životní příběh této osobnosti. Filipa aktivitu zajistí pro celou třídu, ale nakonec se setká pouze se třemi kamarády. Čtveřice postupně prochází jednotlivými místnostmi s úkoly a společně je plní – vycházejí z životního příběhu J. A. Komenského, ten zde vystupuje jako další postava. Úkoly jsou však stále těžší, ne všechny nápovědy pomáhají a hráči mají podezření, že se hra chová jako živá. Na závěr příběhu proběhne setkání s učitelkou a zbytkem třídy, těmi, kteří se do únikové hry také aktivně zapojili. Všichni zdárně proputovali labyrintem světa – při posledním úkolu (propojení loděk) úzce spolupracovali. Mají řadu zážitků, o nichž se chtějí s ostatními podělit.

V knize jsou na první pohled viditelně oddělené části příběhu Filipy a jejích spolužáků a části věnované J. A. Komenskému. Ty jsou koncipovány nejprve jako stručný popis dobového kontextu na svitku papíru a dále jako komiksově zpracování dané etapy života. Do některých kapitol jsou vloženy zábavné aktivity a úkoly pro děti či mapy. Na závěr knihy autorka umístila několik úkolů pro kontrolu četby, citátů a dvojstránku nazvanou Milníky v životě J. A. Komenského.

Výstižně dílo *S Komenským do komiksu* charakterizuje P. Martinovský, předseda Asociace učitelů dějepisu České republiky. Uvádí, že jde o Komenského knihu a zároveň knihu o Komenském. Přemýšlí o tom, že samotný příběh neboli průběh etapové únikové hry se může stát návodem pro vyučující, aby žákům vytvořili hru nebo projekt (Martinovský, 2021).

Nejmenším čtenářům je určen starší titul z roku 2014, který také přináší řadu možných námětů k využití. Jde o dílo Lucie Seifertové nazvané *Pohádka o Janu Amosu Komenském*, které vydal v rámci edice Dějiny pro nejmenší Petr Prchal. Dílo vtipnou a přehlednou obrázkovou formou s minimem textu popisuje Komenského

dobu a vybrané momenty jeho života. Na čtyřiceti pěti stránkách s celostránkovými barevnými ilustracemi a stručnými texty autorka ukazuje s nadhledem a humorem osobnost Komenského. Celkovému vtipnému vyznění napomáhají autorčiny ilustrace. Dílo je doporučeno dětem od tří do sedmi let; lze ho motivačně používat i pro diskuse a další aktivity se staršími dětmi či v rámci mezigeneračních projektů.

Ze starších knižních titulů uvedme velkoformátovou biografickou obrazovou publikaci pro děti nazvanou *Jan Amos Komenský – Comenius: his life in pictures = Leben in Bildern*, jejíž autorkou je Renáta Fučíková, známá česká výtvarnice a ilustrátorka, která se věnuje především tvorbě autorských knih o historii. Je nositelkou mnoha domácích i zahraničních ocenění, např. několika Zlatých stuh nebo tří nominací na cenu Magnesia Litera. Českou republikou byla v letech 2011–2013 třikrát po sobě nominována na prestižní cenu Astrid Lindgren Memorial Award. Je iniciátorkou edice Největší Češi v nakladatelství Práh. V rámci této edice vyšla i její autorská kniha o J. A. Komenském. Kniha vyšla se souběžným českým, německým a anglickým textem. Čtenáři ji mohou využít i k zajímavému srovnání jazykových verzí a zároveň si rozšířit slovní zásobu. Dílo s barevnými ilustracemi a dobovými mapami přibližuje život a dílo českého pedagoga, jeho životní radosti a utrpení, touhy a věčné hledání nejvyššího dobra. Milena Šubrtová ve své recenzi dílo popisuje: „Kniha zprostředkovává životní příběh Jana Amose Komenského od narození až ke konci jeho životní cesty, činí tak ovšem na pozadí evropských dějinných událostí včetně historie všedního dne i v kontextu úctyhodného díla, které Komenský vytvořil. Celostránkové ilustrace velkoformátové publikace, realistické a zároveň prosycené symboly, jsou rámovány vhodně zvolenými citacemi z díla J. A. Komenského [...] Autorce se podařilo vytvořit historicky pravdivý a umělecky působivý obraz jedné z největších osobností světové pedagogiky.“ (Šubrtová, 2008)

Pro výchovné, vzdělávací i motivační aktivity lze využít i aktuálně oblíbený komiksový žánr. Rodiče předškoláků mohou pracovat s dvoustránkovým komiksem o dvanácti obrázcích, který vychází z Komenského díla *Informatorium školy mateřské*. Pod názvem Kterak rodičové nejdražší svůj klenot, dítka své milé, vésti a cvičiti mají... ho nalezneme v loňském březnovém čísle časopisu *Informatorium* 3–8. Dalším možným inspiračním zdrojem pro rodiče je leporelo-omalovánky pro

nejmenší děti z pera ilustrátora Františka Petráka, které vyšlo pod názvem *Jan Amos Komenský: Orbis Pictus. Svět v obrazech* v roce 2021 v nakladatelství Meander jako 3. sv. edice Chameleón. Obsahuje 16 nečíslovaných stran a odkazuje k slavné obrazové učebnici, která byla nejprve vydána dvojjazyčně v Norimberku v roce 1658 (česky byla vydána v roce 1685 v Levoči). Ilustrace z autorského rukopisu F. Petráka přibližují originál, který lze vnímat jako jeden z prvních příkladů výchovného užití dětské ilustrace na našem území.

Pro starší děti a mládež můžeme doporučit starší komiksově zpracování klasického barokního díla *Labyrint světa a ráj srdce* vytvořené podle předlohy J. A. Komenského Zdeňkem Ležákem a nakreslené Milanem Viškem. Dílo vyšlo v nakladatelství Edika v roce 2018. Komiks zachovává prvky alegoričnosti původního textu, je srozumitelný současnému čtenáři díky soudobému jazyku. Obsahuje 57 stran textu (každá strana komiksu odpovídá jedné kapitole původního díla). Dílo je doplněno plným textem původního díla pro případné srovnání s komiksem.

Životní příběh J. A. Komenského můžeme nalézt zpracovaný v řadě knih určených dětem a mládeži, v nichž se popisují osudy výjimečných Čechů, kteří ovlivnili naše i světové dějiny či kulturu. Uvedme např. dílo *Osobnosti českých dějin* autorky Jany Eislerové, které bylo vydáno s ilustracemi Antonína Šplíchala v roce 2016 v nakladatelství Fragment, či knihu *Když velcí byli kluci* autorky Hany Doskočilové. Toto dílo s ilustracemi Gabriela Filcíka vyšlo v nakladatelství Amulet v roce 1999. Kniha zahrnuje celkem jedenadvacet krátkých příběhů o postavách světových dějin a kultury. Část věnovaná J. A. Komenskému je uvedena větou „Jan Amos Komenský už po staletí učí učitele, jak mají učit, aby to děti ve škole bavilo..., ale dokud byl ještě kluk, chtěl být poutníkem. Že by svět prošel krok za krokem a všechno si zblízka prohlédl...“ Významné výročí narození zakladatele moderní pedagogiky, tvůrce ucelené pedagogické soustavy v českých zemích a autora mnoha učebnic se také stalo zdrojem vzniku řady zajímavých kulturních aktivit, z nichž některé se kvůli pandemii realizovaly parciálně. Mnohé z aktivit nejsou cílené pouze na prostředí školní edukace, ale i na neformální vzdělávání účastníků od dětských let po seniory. Připomeňme si některé z nich, které můžeme při školních a volnočasových vzdělávacích a výchovných aktivitách využívat (a mohou tak vhodně doplňovat knižní zpracování příběhů). Rodiče,

pedagogové či vychovatelé mohli např. využít výstavu nazvanou *Comenius 1592–1670: Doba mezi rozumem a šílenstvím: Jan Amos Komenský a jeho svět*, která se od prosince 2020 do jara 2021 konala v Jízdně Pražského hradu. Její osu tvořila životní pouť J. A. Komenského. Na výstavě bylo umístěno kolem 500 expozic od nás i ze zahraničí (z Nizozemí, Německa, Polska a Rakouska). Byla doplněna tištěným katalogem, audiovizuální intervencí a bohatým doprovodným programem pro širokou laickou i odbornou veřejnost. Autoři výstavy sledovali jako hlavní cíl podporu funkční gramotnosti dětí a mládeže, rozvoj kritického myšlení a vytvoření vlastního hodnotového systému. Účastníci si osvojili práci s informačními zdroji, knihovnami a tištěnými publikacemi. Zvláštní důraz byl kladen na mládež a hravé dospělé, kteří mohli navštívit ateliér, v němž byl připraven program *V síti Pansofie*. Program vycházel ze slov J. A. Komenského, který řekl, že kdo se chce stát vzdělaným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih.

Ve formálním i neformálním vzdělávání zaměřeném na rozvoj čtenářství sehrávají svou roli také auditivní či audiovizuální verze literárních děl, které mají vhodný komplementární charakter. Rádi bychom připomněli Komenského životní příběh zpracovaný formou animovaného filmu nazvaného *J. A. Komenský*. Osmiminutový materiál, namluvený Jiřím Lábusem, který vznikl v rámci projektu Staleté kořeny, poskytuje základní informace o Učiteli národů. Je vhodný především pro děti staršího školního věku. (Lze ho najít i online na adrese: <https://www.youtube.com/watch?v=dUW9Chv-ASc>.)

Příběhy zprostředkovávají v rodinném, školním i volnočasovém prostředí praktickou moudrost, zásady a hodnoty. Využití příběhu spatřujeme v oblasti etického vyučování či praktické filozofie. Čtením fiktivních příběhů, které umožňují vidění sebe sama a světa z více perspektiv, a jejich využíváním ve výchovně vzdělávací praxi, prohlubujeme porozumění, otevíráme a obohacujeme mysl, chráníme lidskou paměť... Výčet přínosu příběhu v našich životech by byl dlouhý, neboť skrze příběhy (se) celoživotně učíme a vychováváme.

LITERATURA

BRUNER, Jerome Seymour. *Vzdělávací proces*. Přel. Jaromír KOPECKÝ. Praha: SPN, 1965. 92 s. Na pomoc učitelům a vychovatelům. Přel. z: *The Process of Education*. CARRIÈRE, Jean-Claude. *Vyprávět*

příběh. Přel. Tereza BRDEČKOVÁ a Jiří DĚDEČEK. Praha: Národní filmový archiv, 1995. 216 s. Přel. z: *Scénariste ou le voyage à Bruxelles; Raconter une histoire*. ISBN 80-7004-081-5.

ČERVENKA, Miroslav; HOLÝ, Jiří; HRBATA, Zdeněk; JANKOVIČ, Milan; JEDLIČKOVÁ, Alice; JUNGMANNOVÁ, Lenka; KUBÍNOVÁ, Marie; LANGEROVÁ, Marie; MATHAUSER, Zdeněk; VANGELI, Nina. *Na cestě ke smyslu: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2005. 1052 s. ISBN 80-7215-244-0.

FERNÁNDEZ, Fulgencio. Si somos homo sapiens es porque somos una especie que inventa historias. *La Crónica de León*. 22-2-2004, s. 75. ISSN 2444-0752.

FISCHER, Walter R. The Narrative Paradigm: An Elaboration. *Communication Monographs*. 1985, vol. 52, no. 4, s. 347-367. ISSN 0363-7751.

HÁBL, Jan. *Učit(se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013. 120 s. Ed. Teoretická knihovna, sv. 33. ISBN 978-80-7294-901-4.

HODROVÁ, Daniela; VANGELI, Nina; JUNGMANNOVÁ, Lenka. ... *na okraji chaosu...* *Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. 868 s. ISBN 80-7215-140-1.

HRNEČKOVÁ, Anna. „Pouhé“ vyprávění příběhů. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 41-43. ISSN 1211-8001.

KLEMPÍŘOVÁ, Markéta. Nezanásejme mozek balastem. *Psychologie Dnes*. 2017, roč. 23, č. 6, s. 23. ISSN 1212-9607.

LANDSBERG, Michele. *Reading for the Love of It: Best Books for Young Readers*. New York: Prentice-Hall, 1987. 328 s. ISBN 978-0137551255.

LOUŽIL, Jaromír. Být sám sebou. *Tvar*. 1996, roč. 7, č. 18, s. 5-6. Dostupné také z: <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Tvar/7.1996/18> [cit. 2021-09-22]. ISSN 0862-657X.

MARTINOVSKÝ, Pavel. Komenský v obrazech. *Rodina a škola*. 2021, roč. 68, č. 2, s. 27. ISSN 0035-7766.

NEUBAUER, Zdeněk. Mythos. *Prostor*. 1991, roč. 4, č. 15, s. 44. ISSN 0862-7045.

RICŒUR, Paul. *Čas a vyprávění I: Zápletka a historické vyprávění*. Přel. Miroslav PETŘÍČEK jr. a Věra DVOŘÁKOVÁ. Praha: OIKOYMENH, 2000. 320 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 33. ISBN 80-7298-017-3.

SKOPALOVÁ, Jarmila. Komiks jako ko-mix: Rozhovor s Klárou Smolíkovou. *Knížní novinky*. 2020, roč. XIX, č. 22-23, s. 6. ISSN 1213-7073.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Přel. František RYČL. Brno: Host, 2014. 342 s. Přel. z: *Digitale Demenz*. ISBN 978-80-7294-872-7.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. *Comenius 1592–1670. Doba mezi rozumem a šílenstvím – Jan Amos Komenský a jeho svět. Učitelské noviny*. 2020, roč. 23, č. 46, s. 13. ISSN 0139-5718.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Comenius slovem i obrazem. *iLiteratura.cz*. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/23257/fucikova-renata-jan-amos-komensky> (cit. 2021-09-23).

TĚTHALOVÁ, Marie. Čtení je nezbytným předpokladem abstraktního myšlení. *Informatorium 3-8: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2016, roč. 23, č. 9, s. 28. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, Marie. Pro malé děti jsou příběhy z knížek skutečná realita. *Informatorium 3-8: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2015, roč. 22, č. 6, s. 26. ISSN 1210-7506.

TOMKOVÁ, Anna; RODOVÁ, Veronika. Rozhovor s Evou Machkovou o věčných otázkách pedagogiky. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2020, roč. 144, č. 4, s. 5-11. ISSN 0323-0449.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno; Praha: Host, 2017. 448 stran. ISBN 978-80-88069-50-8.

WILKOVÁ, Scarlett. Promiň, vykouřilo se mi to z hlavy. *MF Dnes magazín*. 2017, č. 43, 26. 10. 2017, s. 15.

ZBUDILOVÁ, Helena. Rozhovor. O literatuře a literární výchově s Hedvikou Vydrovou. *Caritas et Veritas: časopis pro reflexi křesťanských souvislostí v sociálních a humanitních oborech*. 2020, roč. 10, č. 2, s. 12-17. ISSN 1805-0948.

JAK NAMALOVAT DOBROU KNIHU O UMĚNÍ?



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

kristinahabova@email.cz
spolupracovnice Tvořivé
dramatiky

Obrazově zpracovaný životní příběh světově proslulého malíře Josefa Šímy je po knize *Jak se dělá galerie* (2016), kterou napsali Ondřej Chrobák, Rostislav Koryčánek a Martin Vaněk a ilustroval David Böhm, dalším příspěvkem Moravské galerie v Brně do kategorie knih, jejichž cílem je přiblížit rozmanitý svět umění mladším čtenářům.

Publikace o umění zaměřující se na dětské čtenáře v posledních letech vystoupily ze stínu okrajového žánru a celkem úspěšně zaplňují prázdná místa na knižním trhu. Mladším čtenářům jsou určeny např. *Proč obrazy nepotřebují názvy* Ondřeje Horáka a výtvarníka Jiřího Franty (2014), *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* Michaela Třeštíka (2019), *Ahoj, socho* autorky Michaely Matysové a Lucie Štůlové Vobořilové a ilustrátorky Štěpánky Bláhovcové (2018). Pro starší, výtvarně „poučené“ čtenáře jsou tu *Průvodce neklidným územím* Ondřeje Horáka (2016) nebo *Hysterie umění* Martiny Scholleové (2019). Nechybí ani publikace zahraniční, k těm nejvýraznějším patří knihy Aleksandry a Daniela Mizieleńských *D.O.M.E.K.* (2014) a *D.E.S.I.G.N.* (2015).

Na dětské publikum nezapomínají ani galerie, doprovodné programy a workshopy pro všechny věkové kategorie jsou dnes samozřejmostí většiny výstav a expozic.

Výtvarných námětů vhodných pro knižní zpracování je stále mnoho, proč si

tedy Moravská galerie do své edice Junior vybrala právě malíře Josefa Šímu?

Na tom, že Josef Šíma má své nezastupitelné místo v dějinách moderního umění, se shodnou snad všechny současné učebnice dějin umění. Kromě toho v roce 2021, rodák z Jaroměře, senzitivní malíř světla, „oslavil“ hned dvě výročí. Právě letos uplynulo 130 let od narození a 50 let od úmrtí tohoto nezaměnitelného představitele moderního evropského malířství.

Jeho pozoruhodnou tvorbu již připomněla mezi lety 2018 a 2019 reprezentativní výstava *Cesta k Vysoké hře*, pořádaná ve spolupráci Moravské a Národní galerie.

A právě při přípravách výstavy začala vznikat kniha *Jak namalovat vejce?*, jejímž cílem je seznámit mladší čtenáře s tvorbou a životem malíře, který své mládí prožil v Brně, je tedy významnou součástí českého uměleckého prostředí, a zároveň se jako jeden z mála dokázal prosadit i v zahraničí.

Autoři knihy Silvie Šeborová a Jiří Franta zvou čtenáře na procházku dějinami 20. století a opravdu to není jen nakladatelská fráze. Josef Šíma za svůj dlouhý život (1891–1971) prožil mnoho dějinných zvratů a jeho životní příběh, ale i tvorba jsou tedy s dějinnými událostmi úzce provázané.

Kniha začíná vernisáží malířovy retrospektivní výstavy v Paříži, pořádané v roce 1968, kde malíře osloví dva zvědaví středoškolská studenti. Šímův úvodní proslav k výstavě a vzpomínky na mládí a malířské začátky tak plynule přecházejí do dialogu s Amélií a Jeanem-Paulem, kteří spolu s malířem procházejí místnost za místností a zjišťují, jak a proč se v průběhu let malířova tvorba proměňovala.

Přátelskou rozmluvu stárnoucího malíře s mladými studenty střídají komiksově minipříběhy, jejichž prostřednictvím se čtenáři dozvídají, že Josef Šíma nebyl jen geniální malíř senzitivních výjevů, ale také obdivovatelem technických vynálezů. Komiksy zachycují přátelské procházky s malým Jiřím Voskovecem, strastiplné zážitky z první i druhé světové války, ale

i dvě malířova intenzivní setkání s kulovým bleskem.

Autorka textové části, kurátorka a kritička umění Silvie Šeborová, malířův bohatý životní příběh rozčlenila do šesti kapitol, které reprezentují šest Šímových životních a uměleckých etap. Zaměřuje se na události a významné momenty autorova života, které utvářely jeho smýšlení a ovlivnily jeho tvorbu.

Josef Šíma byl výjimečný tím, že příliš nepodléhal módním vlnám. Bouřlivě se střídající výtvarné směry první poloviny dvacátého století, všechny -ismy pro něj představovaly inspiraci, stále ale hledal cestu k vlastnímu výtvarnému vyjádření.

Každá z kapitol obsahuje také zastavení nad jednotlivými obrazy z různých životních etap (Co se skrývá v obraze). Tato zastavení čtenářům názorně ukazují, jaké volil náměty, barevnou škálu, kompozice, co vše se dá z obrazu vyčíst. Mimo jiné i to, jaký význam má onen poněkud záhadný a v Šímově tvorbě se opakující motiv vejce.

Díky letitým zkušenostem vedoucí lektorského oddělení Moravské galerie Silvie Šeborová ví, jak dětského čtenáře zaujmout. Žánrová pestrost – střídání komiksových pasáží, slovníkových hesel a fiktivního rozhovoru malíře se studenty – knihu příjemně oživuje a dodává jí dynamiku.

Výtvarné ztvárnění knihy je také velmi zdařilé. Jiřímu Frantovi se podařilo věrně zachytit dobové realie a atmosféru doby. Jeho do detailu propracované ilustrace pařížského bulváru, montparnasské kavárny nebo jednoduché černobílé kresby doprovázející kapitolu o symbolech a starořecké mytologii jsou velmi zdařilé, je znát, že za poslední léta se vypracoval na opravdu bravurního kreslíře. To potvrzuje i komiksová cena Muriel (2020) za nejlepší kresbu, kterou výtvarník získal za své rozsáhlé komiksově album *Singl* (Praha: Labyrint, 2019).

Kniha je promyšlená i vizuálně, barevná škála je záměrně omezená a barvy mají svou symboliku. Pasáže věnované vzpomínkám na válečné zážitky jsou

rámované šedými a černými barvami, řeckou mytologií a symboly provází výrazná červená, motivům světla a vejce dominuje žlutá.

Výpravné ilustrace technického rázu (např. mladý Josef Šíma malému Jiřímu Voskocovi vysvětluje systém zdymadel na Vltavě) a zalidněné scény střídají graficky uvolněnější obrázky: pohled na moře, ilustrace z vernisáže.

Jiří Franta je velmi akční výtvarník, kromě dlouholeté spolupráce se svým kolegou Davidem Böhmem nebo s uměleckou skupinou Rafani se ilustrování a spoluvytváření knih stalo důležitou součástí jeho tvorby.

S typem knihy, která se snaží zprostředkovat poměrně složité téma mladším čtenářům, má Jiří Franta zkušenosti již z dřívějších. Jako výtvarník je podepsaný pod velmi úspěšnou knihou *Proč obrazy nepotřebují názvy* (2014).

Jediné, co mírně kazí dojem z knihy, je ztvárnění dvojice studentů Amélie a Jeana-Paula. Lidské postavy mají v podání Jiřího Franty autorsky svébytnou, velmi stylizovanou podobu. Pro někoho mohou být

vytřeštěné oči a vyceněné zuby nebo graficky deformovaná tvář poněkud děšivé. V případě Amélie a Jeana-Paula ani tak nevadí „děšivé grimasy“, ale spíš to, že příliš nevypadají jako středoškoláci. Jejich věková nezařaditelnost je matoucí a pro mladší čtenáře může být obtížnější se s nimi identifikovat a přijmout je jako důležité průvodce příběhem.

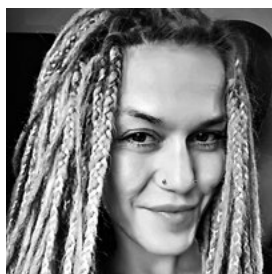
Kniha *Jak namalovat vejce?* byla nominována na Magnesii literu 2021, vítězná cena Debut roku sice nakonec připadla jinému autorovi, přesto nominace byla zasloužená.

Josef Šíma je nepochybně malíř světového formátu, pro většinu dnešních teenagerů jeho tvorba ale pravděpodobně není moc srozumitelná ani atraktivní. Silvii Šeborové a Jiřímu Frantovi se přesto podařilo vytvořit obsahově i vizuálně přitažlivou knihu, která má šanci čtenáře zaujmout. Díky knize *Jak namalovat vejce?* se z odtažitého encyklopedického hesla stává příběh skutečného člověka a čtenáři mají možnost „prožít“ události 20. století malířovými očima a pochopit tak jeho výtvarné směřování.



ŠEBOROVÁ, silvie; FRANTA, Jiří. *Jak namalovat vejce? Příběh malíře Josefa Šímy*. Koncepce, text a odborná redakce Silvie Šeborové. Ilustrace Jiří Franta, host David Böhm. Grafická úprava a sazba Veronika Kopečková. Brno: Moravská galerie v Brně, 2020. 104 stran. Redakční spolupráce Petr Eliáš. Ed. Moravská galerie Junior. ISBN 978-80-7027-328-9.

HAMLET A DIVADLO RADOST ON THE ROAD



JANA CINDLEROVÁ

jana.cindlerova@fpf.slu.cz

Oddělení kulturní dramaturgie,
Ústav bohemistiky
a knihovnictví, Filozoficko-
přírodovědecká fakulta v Opavě,
Slezská univerzita

Na konci uplynulé zpretrhané divadelní sezony se vrátila do brněnského divadelního repertoáru shakespearovská adaptace s atraktivním názvem, kterou představilo „dětské“ Divadlo Radost: Pavlem Trtílkem upravený text *Hamleta* inscenovala hostující polská režisérka Joanna Zdrada s hudbou svého polského kolegy Tomasze Lewandowského a ve scénografii ředitele divadla Pavla Hubičky. Nyní má za sebou *Hamlet on the Road* – po červnové premiéře (18. 6.), odložené z konce května, – i řádku letních repríz. A rozhodně stojí za pozornost: nejen sám o sobě, ale i jako reprezentant nového uměleckého vedení a jeho tvůrčího směřování. Neboli je to i samotné Divadlo Radost, které se nachází „on the road“. Hned na počátku mu přitom nová etapa přinesla dvojitý úskalí: navázala na rekordně dlouhé

vedení Vlastimilem Peškou, trvajícím bezmála tři dekády, a započala během pandemického bezčasí. A rovnou dodejme, že z obojího Divadlo Radost vytěžilo.

Inscenace *Hamlet on the Road* je avizována tu jako „poetický loutkový muzikál“, tu jako muzikál „funerální“ (ne zcela vhodný název pro cílovou skupinu 10+), tu jako loutkové jarmareční divadlo, které předvádí kočovná divadelní společnost na svém divadelním voze, „který může přijet za diváky kamkoli“. Všechny žánrové popisy jsou odpovídající: poutavá hudba je jedním ze základních stavebních kamenů jevištního kusu, jeho základní scénografickou položkou je bohatě zdobená, roztomile kýčovitá maringotka. Ta je navíc zcela funkční, lze ji tedy využít pro princip divadla na divadle nejen na domovské

scéně Divadla Radost, ať už interiérové, či exteriérové (divadelní dvůr), ale i ke skutečným hamletovským cestám do širokého okolí. Ty divadlo opravdu plánuje a již nyní realizuje v brněnském plenéru. Letní reprízy se odehrály na Moravském náměstí či na Kraví hoře, kde potvrdily základní funkčnost dramaturgicko-režijního konceptu, celkovou přitažlivost jevištního tvaru i jeho elektrizující živelnost. Ale ukázaly i některé nedostatky.

Ambiciózní hamletovský projekt je celkově teprve třetí shakespearovskou inscenací na repertoáru Divadla Radost (předcházely *Převýborná historie o benátském kupci aneb Kabaret věkem zaprášen, leč navýsost aktuální*, 1999, a *Veselé paničky windsorské*, 2017, obojí v režii a textové úpravě Vlastimila Pešky, *Paničky* pak s výpravou současného šéfa Pavla Hubičky), a především třetím jevištním dílem nového uměleckého vedení (předcházely *Kráska a zvíře* v režii Marka Zákosteleckého a *Bratřičci sv. Františka* v režii Jacka Poplawského a s hudbou Pavla Helebranda). Soubor se zde tedy představuje do jisté míry již nově zformovaný, a to i spoluprací s hostujícími tvůrci.

To, čím inscenace diváka zaujme, snese pak označení superlativy: obrovské nasazení všech osmi protagonistů, hbitě se střídajících na jevišti, výborně zpívajících, ovládajících řadu nástrojů a průběžně a jakoby mimochodem se transformujících do originální kapely, jejíž samostatný koncert by jistě ne jeden divák s chutí navštívil a ne jeden song si jistě pobrukoval ještě při odchodu z divadla. Skvělá souhra – ba „společná hra“ (i ve smyslu „hraní si“) – se týká i herectví, byť hereckým výkonům jako celku chybí zlomek do vzájemné vyrovnanosti. Rozhodně jim však nechybí rozkoš ze hry a šťavnatost, u některých hereců násobená schopností velké spontánnosti (v kontrastu k těm, kteří jí nedisponují – což zarazí hned v úvodu představení, rámcujícím divadlo na divadle). Jistá „nevyváženost“ se týká rovněž pohybových schopností (viz například velkolepě avizované akrobatické číslo, leč ne zcela dotažené – nepochybně nezáměrně). Z nejpůsobivějších hereckých kreačí, navíc „držících“ celek, zmiňme především poetickou i drsnou Ofélii Barbory Drobišarové, ďábelského principála Horatia v podání Dalibora Dufka či atraktivního sympatického Hamleta Františka Herze. Obrovský potenciál se zde vyjevuje v Hubičkově záměru, jak mi jej formuloval: komponovat tvůrčí týmy tak, aby dokázaly „vytáhnout“ ze souboru, resp. jednotlivých herců to, v čem vynikají, co je jejich silnou stránkou (v *Hamletovi* se to podařilo především

jednak obsazením, jednak špičkovou realizací hudební složky, kterou s protagonisty připravil sám autor hudby).

Složkou, ve které se naopak vyjevily největší rezervy, je – nikoli paradoxně – dramaturgie (dramaturg Pavel Trtílek zde zřejmě příliš spoléhal na dramatika Pavla Trtílka). Jevištní podání příběhu prolínajícího několika rovinami a výrazovými prostředky (kočovná skupina, loutkové představení Hamleta, postupné splývání obou rovin, „muzikálová“ rovina, do jisté míry samostatná) si v podstatě nemůže dovolit nezřetelnost – ta přitom zde způsobovala špatné pochopení u těch, kteří děj předem neznají, tj. u dětí. Těm to však nevadí, neboť si vytvoří příběh jiný, zatímco dospělým to nevadí proto, že ti většinou příběh znají (diskrepance se odhalí až v rozhovoru s dětmi). Registrují však, že princip prolétajících se rovin, odkud později vyplyne nečekaná pointa, není precizně dodržován a nerozvíjí se v představeném rámci. Jistě, i proto je Horatiův vysvětlující monolog v závěru inscenace tak příjemně šokující (herci postupně během hry podléhají své herecké vášni natolik, že se na jejím konci sami povraždí, což bylo Horatiovým zvráceným cílem). Závěrečné intelektuální řešení nemůže však „předefinovat“ předešlé dvě dějství (s pauzou), resp. nemůže „poupravit“ celý předešlý průběh inscenace. A to i přestože je tento *Hamlet* především fraškou či taškařicí, která dokáže vstřebat leccos.

Ačkoli je tedy dramaturgicko-režijní defekt v opulentním hudebně-vizuálním celku vlastně marginální (ovšem divácky, nikoli umělecky), nelze se s touto skutečností spokojit, minimálně ne pro příště. Bez ohledu na to zůstává inscenace

výbornou podívanou, která nadehne děti, potěší dospělé a která je v některých momentech až fascinující.

Lze tedy s očekáváním vyhlížet inscenační položky právě zahajované sezony: tou první bude „mimini“ divadlo *Plavba za duhou* v režii Dory Bouzkové, herečky a režisérky ze sdružení Loutky bez hranic a rovněž držitelky Thalie, která si přivedla ke scénografické spolupráci Matěje Formana (shodou okolností připravuje v Divadle Radost rovněž výstavu) a k hudební spolupráci Marka Doubravu (z oblíbené skupiny Hm). Další premiéra bude patřit adaptaci populární dětské loupežnické prózy *Ronja, dcera loupežníka*, kterou připraví polský tvůrčí tým pod vedením Konrada Dworakowského. Třetí jevištní novinka sezony 2021/2022 nese pak titul *24. října 1942*: mikroinscenaci na téma operace Anthropoid režijně připraví Marek Zákostelecký.

Souhrn všech zmíněných titulů, umělců a naznačených trendů ukazuje základní snahu nového vedení (a dodejme, že vědomou a systematickou): otevřít Divadlo Radost, a to směrem ven i dovnitř. Projevuje se spoluprací se škálou pozoruhodných tvůrců, včetně zahraničních, oslovováním širších cílových skupin, také rozmanitými tvůrčími postupy (laboratorní způsob přípravy inscenace *Kráska a zvíře*, celkově posílený autorský přístup celého souboru) a konečně i realizací vlastního komorního (mezinárodního) festivalu na přelomu listopadu a prosince, na němž divadlo prezentuje ty inscenace, jejichž premiéry v důsledku lockdownu neproběhly.



Hledání nové tváře Divadla Radost či rovnou její proměna, zahájená novým ředitelem (a rovněž uměleckým šéfem – i když tato funkce zde oficiálně neexistuje) Pavlem Hubičkou, zahrnuje ovšem budování nové identity divadla „od základů“: na první pohled (momentálně především na plakáty) je to nový vizuál divadla, resp. celá nová vizuální firemní identita (web, facebook, plakáty, vše týkající se propagace), dále nový, přátelštější objednávkový systém a konečně i záměr (zatím nerealizovaný) vyhradit „miminímu“ divadlu (tj. nejmenším dětem a jejich rodičům) prostor lodi, v současnosti nedostatečně návštěvnicky vytižený muzeem loutek. Lze jen litovat nedostatečné aktuálnosti dobíhajícího webu (chybí jakékoli informace k letošním premiérám) a mizivé propagace divadelních představení (zejména těch plenérových s obrovským hledištěm, která si desetinou návštěvnost věru nezaslouží). V době publikace této recenze budou snad tyto zbytečné vlastní nedostatky již napraveny.

Součástí mnohasměrného otevírání Divadla Radost je i jedna z nejzajímavějších a nejsympatičtějších novinek, která by vlastně v případě moderního divadla pro děti a v situaci celosvětově etabloujícího se uměleckého vzdělávání vůbec novinkou být neměla: Divadlo Radost je od března letošního roku členem Asociace divadelních lektorů a od počátku aktuální sezóny – po občasných náběžích ředitele V. Pešky – nabízí i systematickou péči o publikum formou divadelního lektorství. To bude rozvíjet pod vedením lektorů především z řad absolventů JAMU, a to ve dvou větvích. Nejmenší děti (6–12 let) mohou navštěvovat Radostné dětské studio, kde během pravidelných dvouhodinových setkání jednou týdně budou rozvíjet laboratorní činnost, v létě završenou příměstským táborem. Druhou větev představují pak tematické workshopy pro rozmanité, předem specifikované cílové skupiny, vycházející z inscenací na repertoáru a prohlubující jejich vnímání a prožitky.

Divadlo Radost je radostně „on the road“: stejně jako při *Hamletovi* bavilo nejen děti a s nimi celou rodinu, ale i nahořdíle kolemjdoucí na Moravském náměstí. Vábí rozšiřující se divácké skupiny na celý svůj stylově rozšiřující se repertoár i mimorepertoárovou nabídku – vše pod vedením rozmanitých uměleckých týmů a za využití rozmanitých tvůrčích postupů. Vypadá to dobře. Budeme jeho cesty sledovat.

Divadlo Radost, Brno. *Hamlet on the Road*. Scénář, texty písní, dramaturgie: Pavel Trtílek. Režie: Joanna Zdrada. Výprava: Pavel Hubička. Hudba: Tomasz Lewandowski. Pohybová spolupráce a souboje: Petr Nůsek. Animace loutek: Zdeněk Ševčík. V textu jsou použity části překladů od autorů: Josef Václav Sládek (překlad *Hamleta* z r. 1899), František Doucha (překlad *Romea a Julie* z r. 1847) a Josef Jiří Kolár (překlad *Macbetha* z r. 1838). Premiéra: 18. 6. 2021.

NAHLÉDNUTÍ

do nových knih a inscenací pro děti a mládež

TIMOTHÉE DE FOMBELLE: ALMA: VÍTR SE ZVEDÁ

Z francouzského originálu Alma: Le vent se lève přeložila Hana Zahradníčková. Ilustroval François Place. Grafická úprava Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2021. 344 stran. Redakce Helena Beguivínová.

Timothée de Fombelle je výjimečný vypravěč. Dokáže vzít čtenáře do zcela různých míst a časů, a to i v rámci jednoho románu. První díl trilogie *Alma* už dává vědět, jakou šíří záběru svede jeho vypravěčství unést a udržet pohromadě. Že jej čtenář může pokorně následovat při návštěvě různých světů, protože jsou mu předestřeny věrohodně. Zatím není nic dořečeno, ale už teď je patrné, že jde o velkou dobrodružnou pouť, jejímž tématem je právě cesta, lépe řečeno návrat.

V úvodních pasážích se rozpomeneme na atmosféru jeho stromové planety z *Tobiáše*

Lolnesse. Ocítáme se uprostřed panenské africké přírody, v níž žijí domorodci přirozeným způsobem bez jakýchkoliv běžných strastí. Je to až průzračný svět, prochnutý tak odlišným ovzduším od toho našeho, že někoho může i napadnout, že se opět ocítáme v nějakém fiktivním prostoru, kde je ještě místo pro vymyšlené příběhy, vymyšlená dobrodružství, protože to, s čím se potýkáme dnes a denně, sem, do tohoto náhorního kraje proti proudu řeky, nemá šanci proniknout. Timothée de Fombelle je mistr zkratky, který z drobných detailů vytvoří představitelný svět obývaný jasnými hlavními hrdiny, kam ale jen zdánlivě nepronikají pařáty vzdálených problémů. Celých úvodních čtyřicet stran charakterizuje věta: „Je jim spolu dobře, mohlo by to tak trvat celý život.“ Rodina je pohromadě, navíc v jedné chatrči, protože čtyřicet dní prší.

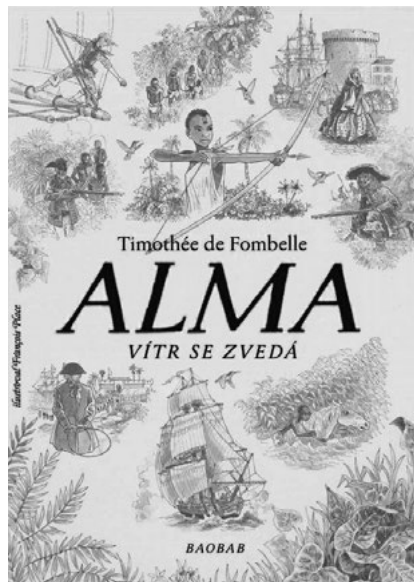
Jako by tato biblická číslovka předjímala potopu, která do jejich životů vtrhne proti proudu jejich řeky, ze severu, od

bílých otrokářů. Jako ve skvělém románu o stromové planetě si tak náhle uvědomíme, že problém na druhém konci světa doléhá i sem. Vše je jen otázkou perspektivy. A román, který by klidně mohl pokračovat ve svém tajuplném bezčasu, nás probudí do tvrdé reality, neboť i zde vše souvisí se vším.

Jestliže jsme při hodnocení autorova minulého díla *Dvou životů pana Perla* našli limity autorovy touhy spojovat zdánlivě nespojitelné světy a konstatovali jeho někdy příliš svévolné přeskokování z prostorů a časů fantazie do světů fikce odrážející reálné historické události (recenze vyšla v *Tvořivé dramatice* v roce 2016, č. 2, s. 38–39), pak v *Almě* jsme konfrontováni s mnohem přesvědčivěji vyličeným prostředím, i když se náhle ocitneme uprostřed nové skutečnosti, a dokonce je nám poprvé prozrazeno, že jde o rok 1786.

Od oné šesté kapitoly tak otáčíme listy zcela nového příběhu, dokonce jiného žánru. Najednou jde o námořní

dobrodružství. Ale takových proměn ještě nastane několik. Místy půjde o detektivní děj, romantický příběh jako z *Olivera Twista* anebo pirátské námořní výpravy. Čtenář nemá jinou šanci než se z náhlých proměn rychle vzpamatovat, neboť jej vypravěč okamžitě zve na palubu lodi, kterou unáší obdiv k duchu románů z námořního prostředí.



Robert Louis Stevenson a jeho čtenáři by byli určitě potěšeni, jak lze ožít oněch 35 × 8 metrů paluby obchodní plachetnice s názvem Sladká Amélie. Jaká tajemství zde lze odhalit, jaké dobrodružství zde mladý hrdina Josef Mars rozehraje. Jak se tato plocha stává dějištěm, které je tak odlišné od toho předchozího, než se tyto dva světy vzájemně protnou. A vůni moře a šustot plachet definitivně naruší vědomí, že právě sem budou hnáni lidé z vnitrozemí, dosud svobodní tak, že se o tom upachtěným námořníkům ze severu ani nesnilo.

Ta tragická perspektiva, která se před čtenářem otevře, dává příběhu mnohem širší rozměr, než kdyby šlo o pouhou aluzi na dnes už dávno zaniklé či novodobou popkulturou zparchantělé námořní příběhy v podobě plakátových *Pirátů z Karibiku*. Naopak – jako by Timothée de Fombelle tento žánr posunul do nové, nevídané roviny, jako by mu tento v něčem ustrnulý formát umožnil to, co kdysi dokázalo oživit například western. Modelovost této formy problematizuje právě úhlem pohledu, kterým knihu zahájil. A tak nevidíme jen honbu za pirátskými poklady nebo oslnivou plavbu z pohledu mladého chlapce. Ale tak, jako se postupně na lodi objeví přepážka v podobě palisády, aby se do jejího podpalubí vtěsnaly stovky otroků, můžeme nahlédnout celý tento svět z druhé strany. V tom je hodnota dobrého příběhu.

Rodina hlavní hrdinky Almy je naráz rozehnána do tisíců směrů a její osud se zdá být téměř beznadějný. Silou vypravěčství skutečně vážně pochybujeme o její budoucnosti a nedostává se nám žádného banálního léku v podobě dojemného vyústění. A my můžeme vidět ty hrdinské námořní činy v trochu jiném světle. Ale co víc, celý ten příběh o návratu a bezútešnosti světa, jenž dokáže kvůli penězům vykořenit i poslední endemitské druhy (a co jiného je vlastně člověk?), dává výrazům, jako je svoboda, váhu.

Nejen Alma je jejím ztělesněním, ale i další postavy včetně anglického výrostka Josefa či dcery vlastníka lodi Amélie. Je mimochodem zajímavé, že jde často o děti, protože dospělí jsou v tomto světě tak málo nevinní.

Moc Fombellova vyprávění spočívá v nalézání působivých motivů a situací. Rodina Almy pochází z kmene Okoo, který má zázračné schopnosti. Její matka například umí vtělovat příběhy do nádherných písní. A síla jejího zpěvu, zosobňující svobodu, dá v jedné chvíli naději všem uvězněným otrokům na palubě. Autor nepomíjí ale ani drsné scény a nezakrývá to, jak se k domorodcům lovců otroků chovají.

Celá trilogie je ještě na začátku (ve Francii právě vychází její druhý díl), ale už je patrné, jakou souvislost má tento román s jeho jinými texty. Jak Tobiáš Lolness, tak další postavy jeho příběhů hledají svou identitu na cestě, která je vrací do minulosti a je snad na první pohled marná. Ale oni ji stejně jako hrdinové *Almy* musí podstoupit, protože jak se Timothée de Fombelle snaží opakovaně svými příběhy naznačovat: svoboda nějak souvisí právě s domovem.

Jeho kniha se dostává čtenáři necelý rok po francouzském vydání, za které obdržel už několik cen. Což je počin poměrně neobvyklý. Nakladatelství Baobab si je vědomo, jakou sílu příběh má. Převod do češtiny svěřilo Haně Zahradníčkové, bez jejíž péče by onen vstup do tak rozdílných prostředí, jaké Timothée de Fombelle vystavěl, nebyl tak snadný. První část dala čtenáři sice už nějakou představu, ale kam se autorova pozornost zaměřila v dalším pokračování trilogie, nelze odhadnout.

Luděk Korbek

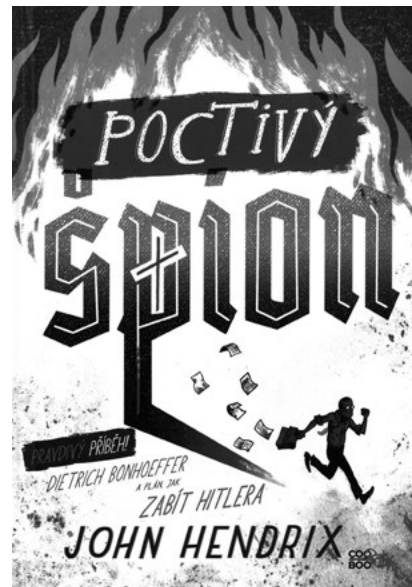
JOHN HENDRIX: POCTIVÝ ŠPION: DIETRICH BONHOEFFER A PLÁN, JAK ZABÍT HITLERA

Z anglického originálu The faithful spy: Dietrich Bonhoeffer and the plot to kill Hitler přeložil Richard Poďaný. Praha: CooBoo, 2020. 176 stran.

Grafický román *Poctivý špión* od Johna Hendrixe sice není klasickým komiksem, nicméně využívá i této formy k přiblížení osudu německého teologa Dietricha Bonhoeffera. Tento odvážný kazatel nejenže varoval před nástupem Hitlera k moci ještě před tím, než se tak stalo, ale také se angažoval v odbojovém hnutí a několikrát se i díky němu málem podařilo Hitlera z vedení Německa během války odstranit.

O roli duchovních v druhé světové válce pojednává i výtečný český komiks *Článek II* scenáristy Jiřího Šimáčka a výtvarníka Jána Lastomířského. John Hendrix si dal ale za úkol zachytit nejen operace, které měly vést k atentátu na Hitlera, ale také pomoci čtenářům pochopit, jak vypadalo prostředí, z něhož vzešla Hitlerova hrůzovláda.

Pro hluboce věřícího Bonhoeffera bylo těžké být v pozici, kdy má napomáhat smrti bližního svého, na druhou stranu si uvědomoval, aniž přitom věděl o zverstvech, která se děla ve vyhlazovacích táborech, že svět je třeba žlučovitého vůdce pro dobro národa i světa zbavit. Dospěl k tomu i díky své návštěvě ve Spojených státech, kde mu jeden z jeho afroamerických přátel ukázal,



pod jakým rasovým útlakem tamní komunita potomků otroků žije.

Vedle poutavého životního osudu člověka, který stál i u organizace operace Valkýra, z níž Hitler jen těsně vyvázl, a to dokonce díky muži, který byl zapleten do jiného z předchozích pokusů o atentát, kniha skvěle vykresluje okolnosti, které Německo dostalo do zoufalé situace, jež vyvrcholila právě druhou světovou válkou. Je to dokument o tom, jak frustrace obyvatelstva vyhladovělého a poniženého po první světové válce ve spojení s okolnostmi, které bychom mohli považovat až za náhodné (třeba Hitlerovo jmenování říšským

kancléřem), mohou národ dovést na krvavé scesti. Zároveň ale kniha ukazuje, že snad v každém národě se najdou hrdinové, kteří se nenechají zaslepit všudypřítomnou náladou vyvolanou masivní propagandou a jsou ochotni obětovat i vlastní život.

J. Hendrix si dal plno práce s dohledáváním faktů, které smysluplně seskládal. Vznikla tak kniha, která meziválečné Německo popisuje velmi plasticky. Podobně jako trilogie *Berlín* Jasona Lutese, ale v podání vhodném i pro mladší čtenáře.

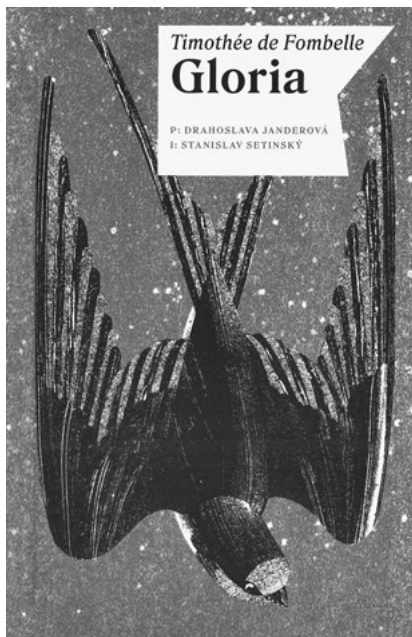
Svým výtvarným zpracováním se *Poctivý špion* pohybuje na hranici mezi komiksem a bohatě ilustrovanou knihou. Autor tu často pracuje s barvami, jimiž odlišuje jednotlivé bloky textu, vkládá komiksové sekvence a přidává zpřehledňující infografiku.

Výsledkem je obsahově těžko zařaditelná publikace, která se skvěle čte a zároveň je nabitá informacemi, z nichž se můžeme poučit i dnes, v době, kdy jednotlivé nacionalismy opět celosvětově posilují.

Jiří G. Růžička

TIMOTHÉE DE FOMBELLE: GLORIA

Z francouzského originálu *Quelqu'un m'attend derrière la neige* přeložila Drahoslava Janderová. Ilustroval Stanislav Setinský. Graficky upravil a z písma Roslindale vypsál Juraj Horváth. Praha, Baobab 2021. 46 stran.



Nakladatelství Baobab vydalo po loňském *Dánském rytíři* od Sophie Andresenové další krátký vánoční příběh. Tentokrát ze současnosti a od autora známého i našim dětským čtenářům.

Až na všeřkájící název ovšem dlouho svátky spojené s nadějí a očekáváním nic

nepřipomíná. Oba hlavní hrdinové se ocitli na strastiplné cestě uprostřed temné noci. Oba mají namířeno daleko od svého domova. Zatímco řidič dodávky tak činí z povinnosti, vlašťovka Gloria cítí zvláštní puzení, které jejímu letu na jih dalo opačný směr. A s osudovou přitažlivostí se jejich cesty protnou.

Timothée de Fombelle je silný vypravěč. Dokáže zdánlivě poklidně plynoucí příběh vypointovat nečekaným odhalením, které mu dá úplně jiný nádech. Umí z drobných motivů vystavět sugestivní atmosféru, a přestože tento příběh obsahuje několik situací na hraně kýče, nikdy do něj nespadne. Naopak jej dokáže překonat literárními prostředky a věrohodným přístupem.

Ani tak neuvěřitelná osudovost, která spojí hlavní hrdiny, nevyznívá banálně. Naopak se v motivu jejich věčného putování odráží další silné téma – emigrace. Mimochodem z autorovy dosavadní tvorby přeložené do češtiny začíná vysvítat, jak je pro něj toto téma hledání ztraceného domova klíčové.

Na rozdíl od portugalské autorky nemá jeho příběh tolik skrytých významů a podává jasnou, vskutku vánoční novinu o tom, že ještě naděje v tomto podivném světě zbývá, i když její hledání není beze ztrát.

Výborným způsobem doplňují text decentní ilustrace Stanislava Setinského; podobně jako předloha podtrhují tajuplnou atmosféru samoty a dálky, která je vánočním příběhem alespoň na chvíli překonána.

Bude zajímavé sledovat, zda se tyto sváteční texty stanou tradicí v produkci nakladatelství Baobab.

Luděk Korbel

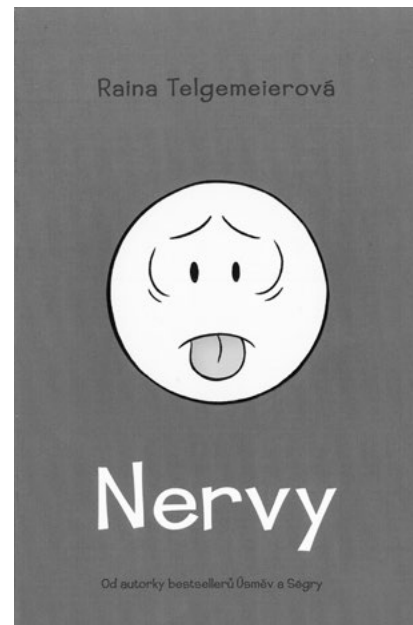
RAINA TELGEMEIEROVÁ: NERVY

Z anglického originálu *Guts* přeložila Michala Marková. Praha: Paseka 2020, 212 stran.

Americká scenáristka a výtvarnice Raina Telgemeierová se s komiksem *Nervy* po knihách *Drama* a *Duchové* vrátila k tématu inspirovaném jejím vlastním dospíváním. Navázala tedy na *Úsměv a Ségry*, tentokrát příběhem, v němž popisuje, jak ve čtvrté třídě na základní škole bojovala se zažívacími problémy.

Její noční můrou se stala představa zvracení, takže se snažila vyvarovat jídel, která by ho mohla způsobit. Zároveň ji děsila i jakákoliv zmínka o něm nebo o střevních problémech ostatních. S pomocí dětské psychoterapeutky, kterou začne na naléhání své matky navštěvovat, ale přijde na to, že

problém nejsou její střeva nebo žaludek, ale že za všechno může stres. Který navíc sama posiluje svým strachem z případných zažívacích problémů. K tomu navíc zjistí, že někteří mohou mít mnohem vážnější problémy se svým fyzicky nemocným tělem, ale také to, že za podivným chováním kamarádek může být třeba jen to, že dospívají o něco rychleji.



R. Telgemeierová dokáže dobře popsat dětský svět a problematiku dospívání, takže se čtenáři s protagonistkami jejích komiksů dokáží dobře identifikovat. Její komiksy tak fungují podobně jako ona terapeutka a ukazují, že problémy v dospívání nejsou nic zvláštního a že se dají překonat, pokud je dokážeme dobře identifikovat.

Oceňují to i kritici a porotci komiksových cen, v tomto případě udělením hned dvou cen Willa Eisnera za rok 2020, které R. Telgemeierová získala v kategorii Nejlepší komiks pro děti a Nejlepší autorka. Takový úspěch na prestižních komiksových cenách souvisí možná i s tím, že ne všichni měli v dětství problémy se zuby nebo sourozenci, zato se stresem se během dospívání, ale i v dalším životě potýkají snad úplně všichni, jakkoliv to nemusí být prostřednictvím problémů se zažívacím ústrojím.

V knihách americké autorky se také často objevují motivy přátelství nebo vstřícného rodičovství. Příběhy postav přitom podává s empatií a zároveň s humorem. Výtvarné podání je přitom i díky minimu detailů srozumitelné, výrazná je také její práce s barvami, jimiž komiks jen hýří, aniž působí kýčovitě. I se svým zatím posledním komiksem tak R. Telgemeierová dokazuje, že stále patří k nejlepším autorům současného komiksu pro děti

a dospívající a jistě nebudu sám, kdo je zvědavý, s jakým tématem přijde příště.

Jiří G. Růžička

ALICE KAVKOVÁ: RETROHRANÍ: PŘES 200 HER Z DOBY, KDY NEBYLY MOBILY

Ilustroval Lukáš Fibrich. Praha: CPRESS, 2019. 208 stran.



Rodičům, učitelům a vůbec komukoliv z dospělých, kteří se aktivně setkávají s dnešní generací dětí, není rozhodně nutno připomínat důležitost jakýchkoli aktivit, jež nepotřebují ani špetku elektrické energie. I propagátoři elektroniky, jejíž význam pro lidstvo je samozřejmě nepopíratelný, rozhodně uznají, že čeho je moc, toho je příliš. A v takové oblasti, jako jsou volnočasové dětské aktivity, to platí dvojnásob. Otázka „A co děti, mají si kde hrát?“ rezonuje společností už dlouho, nyní by se chtělo doplnit: „A co děti, mají si jak hrát?“ A co teprve děti z generace obklopené elektronikou, médií a sociálními sítěmi už od kolébky, mají si kde, a hlavně vědí jak si hrát? Odpověď se snaží nabídnout nejen různé internetové blogy, ale i stará poctivá tištěná kniha, a tou je *Retrohraní* Alice Kavkové.

Retrohraní přináší důkladně popsaných víc než dvě stě her z doby, „kdy nebyly mobily“. Dnešní rodiče, kteří se často aktivně setkávají s někdy čistě upřímnou, někdy opovrhlivě mířenou otázkou „A jak jste si vůbec mohli hrát, když ještě nebyly smartphony a počítače?“, mají tedy jedinečnou šanci moji dětem odpověď „naservírovat“ v graficky vydařené knižní podobě a nemusí jenom lovit v paměti, která často selhává.

Autorka Alice Kavková knihu označuje za „špalíček polozapomenutých her Husákových dětí“ a sama prohlašuje, že dává dnešním dětem do rukou klíč ke hrám svého dětství, které mají však překvapivě delší historii. Navazuje tak na zdařilou tradici českých sborníků her, patřících ve

světovém měřítku ke špičce (legendou zde zůstává Miloš Zapletal).

Retrohraní je rozděleno do tří částí, a to podle charakteru daných her (hry s pohybovými pomůckami, hry s babičkou a dědečkem, hry bez pomůcek). Na své si tak přijdou jednak ti, kdo zdědili (či nově zakoupili) „pravěké“ tuzemské herní pomůcky (céčka, kuličky, gumu na skákání či gumu na přebírání), ale i ti, kdo si chtějí zahrát jen tak, bez ničeho. Kniha však nepředstavuje pouhý seznam her a strohý popis jejich pravidel, není to klasická encyklopedie. Autorka všechno vysvětluje ze své perspektivy, pravidla prokládá zajímavostmi nejen historickými, ale především historkami ze svého dětství. Sama je vášnivou hráčkou dodnes, vlastní zkušenosti se nebojí konfrontovat se zkušenostmi svých dvou dětí a jejich vrstevníků. Takto nabyté znalosti dodávají *Retrohraní* jakýsi punc praktičnosti. Snad jediným negativním důsledkem výše zmíněného je opomenutí některých her, které autorku pravděpodobně minuly nebo na ně jednoduše nezbyl prostor (Hutututu, Pašeráci vs. policisté aj.).

Za zmínku ještě stojí velice zdařilá grafická stránka knihy, jež všechny milovníky retra rozhodně potěší.

Závěrem čtenář nalezne i odkazy na videa natočená samotnou autorkou pro videoarchiv volně dostupný na internetových stránkách. Uvedené QR kódy tak citelně zvyšují čtenářský komfort a zrychlují pochopení popisovaných her.

Retrohraní je neformální verze herní encyklopedie, proložená četnými autorčinými vzpomínkami. Jako taková bude určitě vítaná generací Husákových dětí, tedy generací dnešních rodičů. A třeba je příjemná nostalgie donutí vzít opět do rukou nejen skákací gumu, ale i budoucnost svých dětí, z nichž nemusí nutně vyrůst pouze digitální maniaci.

Marie Mokrá

ANETA FRANTIŠKA HOLASOVÁ: MOTÝL, KTERÝ NEUMĚL LÉTAT

Napsala a ilustrovala Aneta Františka Holasová. Praha: Albatros, 2019. 12 stran.

Na stránkách nakladatelství Běžilíška představují Anetu Františku Holasovou (nar. 1985) slovy: „Ilustrátorka s láskou pro akvarel a dětskou ilustraci. Ideálně zároveň.“ A nutno říci, že je to ilustrátorka velmi talentovaná a úspěšná. Například v roce 2020 byla její ilustrace ke knize Robina Krále *Tonča a krasojezdec* oceněna Zlatou stuhou ve výtvarné části této soutěže v kategorii knih pro mladší děti.

A. F. Holasová však není pouze ilustrátorkou. Vytvořila i několik pozoruhodných autorských knih. Již její debut z roku 2013 *Lumír včelaři* vzbudil pozornost. Kniha byla přeložena do několika jazyků a v roce 2014 nominována na Zlatou stuhu jak za literární, tak i za výtvarnou podobu. Následovaly další knihy, na nichž se A. F. Holasová podílela: *Kolala petřínská* (2014), jejíž text napsala Jana Šrámková, *Pohádka o Ipsíkovi* (2016) nebo *Kde domov můj: Příběh hymny* (2018).

Všechny knihy A. F. Holasové mají společné znaky, které najdeme i v lepopřeluce *Motýl, který neuměl létat*. Všimněme si alespoň těch hlavních: Prakticky všechny se obracejí na mladší čtenáře. Ve všech najdeme netradiční hrdiny. V české literatuře se sice postavy z hmyzí říše objevují (asi nejznámější jsou Sekorův Ferda Mravenec nebo Čmelák Aninka), ale v cen-



tru autorčina zájmu jsou zástupci hmyzu, s nimiž se dětská čtenářská běžně nesetkávají (lýkožrout Ipsík, bourec morušový – motýl, který nelétá). Také v knize *Kde domov můj* je ústředním motivem putování broučka Týlka. Ve všech knihách A. F. Holasové hraje důležitou roli barva, která pomáhá navodit atmosféru příběhu: „medové“ odstíny (*Lumír včelaři*), „dřevité“, nepříliš výrazné šedé a hnědé odstíny (*Pohádka o Ipsíkovi*), zelená barva (*Motýl, který neuměl létat*)... Kontrast vytvářejí červené detaily vložené přímo do obrázku (*Pohádka o Ipsíkovi*, *Motýl, který neuměl létat*). Knihy A. F. Holasové se vyznačují laskavostí, mají vždy optimistické vyznění. I když autorka nezastírá, že svět tak černobílý není, nakonec vše dobře dopadne (Ipsík unikne strakapoudovi, bourec morušovému se splní sen o létání). Dále se příběhy A. F. Holasové vyznačují tím, že přinášejí poučení. Ale jde o poučení mnohovrstevnaté. Základní témata přibližují čtenáři především přírodní děje a vztah člověka k přírodě (život včely, výroba medu, život lýkožrouta a jeho místo v přírodě, vývoj bource morušového a výroba hedvábí) a jsou odhalována během příběhu a někdy v závěru doplněna populárně naučnými komentáři. Kromě těchto základních témat se v příběhu objevují

i tematické přesahy přímo do světa lidí – především do lidského jednání. Těmi je např. vytrvalost, navazování na tradice, zaujetí pro smysluplnou práci (Lumír je srdcem i duší včelařem), ochota podělit se o to, co umíme s ostatními (Ipsík naučí malé larvy číst i psát), vztah k domovu (Týlek poznává, že „...nejkrásnější místa na světě jsou ta, která jsou nejbliž tvému srdci...“) a také poselství, že pro splnění snu se musí i něco udělat (*Motýl, který neuměl létat*).

Typická pro autorčiny knihy je jistá dávka interaktivity. Autorka vtahuje čtenáře do děje – obrázky je třeba pozorně prohlížet, vždy se v nich najdou zajímavé detaily (např. zachycení myšlenek bourec morušového, když hledá ten správný létací dopravní prostředek). Jindy dokonce najdeme i návod na činnost (recept na výrobu medových perníčků v knize *Lumír včelařů*). Ke knize *Kde domov můj je* dokonce přiložen i pracovní sešit.

A konečně je třeba zmínit práci s jazykem. Text nebývá rozsáhlý, ale autorka si i tak dokáže „pohrát“ se slovy a nenásilnou formou vytvořit základ asociace, která může čtenářům později pomoci vybavit si faktografické údaje, např. jméno Ipsík vychází z podoby latinského pojmenování lýkožrouta smrkového ips typografus. A knihou *Kde domov můj* nás provází brouček Týlek, což připomíná jméno autora textu písně J. K. Tyla.

Motýl, který neuměl létat je leporelo určené nejmladším. Seznamování s příběhem tedy může probíhat dvěma způsoby: postupně nebo v „rozložené“ formě. Myslím, že při prvním čtení je vhodnější zacházet s leporelem jako s běžnou knihou. Hned na první stránce na prvním obrázku je totiž probouzena čtenářova zvědavost. Bourec morušový toužebně hledí na noční motýly, kteří si vesele létají. „Tak rád bych se s vámi proletěl po obloze! Jenže jsem bourec morušový a ti létat nedovedou... Ale počkejte, já už to nějak vymyslím!“ Seznamujeme se tedy s hrdinou i jeho problémem. Na dalších stránkách se odhaluje, jaké řešení bourec morušový vymyslel. Zvědavost čtenáře, jak to bude dál, je uspokojována postupně. Poznává životní cyklus vývoje motýla, způsob výroby hedvábí, princip letu balónů. Během příběhu si čtenář hlavní postavu oblíbí a přeje boureci morušovému splnění jeho snu. Blízký vztah k hrdinovi je podporován i zvolenou ich-formou vyprávění.

Děj je otevírán i uzavírán podobnými obrázky – na prvním je bourec morušový oddělen od hvězdnaté noci a poletujících motýlů oknem, na posledním obrázku už jsou všechny překážky odstraněny: „Hurá,

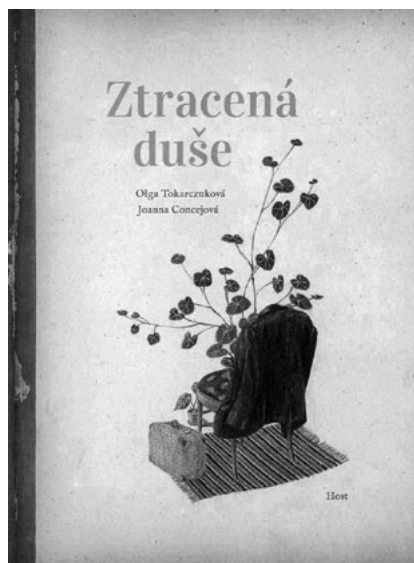
dokázal jsem to! Létám s ostatními po noční obloze plné hvězd!“ Rozložené leporelo umožňuje čtenářům vnímat příběh jako film a může být zároveň základem pro vyprávění dětí samotných, které si tak mohou i lépe uvědomovat posloupnost dějů (vývoj motýla, výroba hedvábí atd.).

Leporelo *Motýl, který neuměl létat* patří k těm knihám, které jsou vhodné pro tzv. rodičovské či sourozenecké čtení. Svou výtvarnou podobou i obsahem zaujme mladší i starší děti. V mateřských školách může být kniha dobrým východiskem pro další činnosti nejen v rámci environmentální výchovy.

Jindřiška Bumerlová

OLGA TOKARCZUKOVÁ: ZTRACENÁ DUŠE

Z polského originálu *Zgubiona dusza* přeložila Barbora Doležalová. Ilustrovala Joanna Concejová. Grafická úprava Zuzana Doňková. Brno: Host, 2021. 48 stran. Odp. red. Eva Sedláčková.



Polská nositelka Nobelovy ceny za literaturu Olga Tokarczuková napsala svou první knihu určenou (také) dětem. Minimálně rovnocennou spoluautorkou je jí však ilustrátorka Joanna Concejová.

Příběh postavený na vzpomínání je svým způsobem obžalobou současného zrychleného světa, v němž člověk zapomíná sám na sebe. Podobně jako hlavní hrdina, který jednoho dne zjistí, že nemá duši. Až jedna moudrá lékařka mu poradí, že duše jako pradávna entita se pohybuje mnohem pomaleji než naše tělo, a proto za nimi zaostává. Pokud chce někdo svou duši zpátky, musí si na ni počkat. A tak se hlavní hrdina zastaví, pořídí si domek na kraji města a tam každý den na své židli na duši čeká.

Knih sestává z jedné strany textu a několika stran celostránkových ilustrací, na nichž pozorujeme krajinu, domek a v něm muže, kterému se při čekání na duši vyjevuje uplynulý život. Poprvé má totiž čas na to, aby mohl vzpomínat a vzpomínky nějak zpracovávat. A přidat se může i čtenář, který se rychle prožene popsanou stránkou a pak listuje ilustracemi, z nichž některé jsou i na průsvitném papíře, takže efekt prohlížení alba starých fotografií je dokonalý.

Popravdě, tuhle knihu si mnohem víc než děti užijí jejich rodiče nebo prarodiče. A rádi se k ní časem vrátí, aby se zase jednou na chvíli zastavili a prostě si jen listovali obrázky pohyblivými se mezi realistikou momentkou a surrealistickým snem, v němž sice u stolu sedí jelen se zajícem, ale všechno je v naprostém pořádku.

Jiří G. Růžička

NOEMI CUPALOVÁ: ZVÍŘE, KTERÉ NENÍ VIDĚT

Ilustrace Marie Urbánkové. Graficky upravila Andrea Vacovská ve Studiu Najbrt. Praha: František Havlůj – Běžiliška, 2020. 58 stran. Eš. Užčtu, sv. 1. Redakčně připravena Jana Šrámková.

Jsou knihy, které má cenu číst, ale jsou i takové, na které se dá jen koukat. Nechybí jim poutavé ilustrace, poctivé grafické zpracování, ale po prvním pokusu o čtení zjistíte, že by bylo snad lepší knihou listovat nebo si ji vystavit na polici a jen se na ni dívat. A to je bohužel případ publikace autorky Noemi Cupalové a ilustrátorky Marie Urbánkové.

Naše knižní produkce pro děti a mládež se za poslední dvě desetiletí výrazně proměnila, nečekaný zájem o dětskou knihu ze strany kvalitních nakladatelů i tvůrců rozvlnil hladinu a vyplavil mnoho knížek v lákavém vizuálním zpracování. Velké knižní domy ani čistě komerční produkce nezůstaly pozadu. A tak dnes není v knihkupectvích o zajímavě vypadající knihu nouze. Bohužel jsou tyto knihy mnohdy k nerozeznání. O co nouze je a byla vždy, jsou příběhy, které se dají číst.

Knih *Zvíře, které není vidět* je podle mého názoru křiklavým, ale bohužel nikoliv ojedinělým příkladem současné produkce, v níž se zapomnělo na to, že nestačí jen najít šikovného grafika a ilustrátora, že nestačí přebírat cizí vzory, že literatura nemá jen vstupovat do předem jasné představy o dobré knize, ale že má tuto představu originálně obohacovat. Jinak ji to téměř nijak neodlišuje od

kýčovitě a tuctově komerční produkce. Že se i zprvu neotřelý přístup může časem zcela vyprázdnit, když se nezačne občerstvovat novými podněty. Že ostatně i knižní prostředí, a bezesporu sem patří i literární kritika, může snadno k podobnému rozměňování přispět tím, když jakoukoliv knihu z vybraných „renomovaných“ redakcí bude pokaždé vítat. A pak není divu, že mladý autor, který toto nereflakuje, může takto nastaveným (či snad lépe řečeno opomíjeným) hodnotám podlehnout.



Proč tak dlouhý a možná nadbytečný úvod k jedné malé recenzi? Nakladatelství Běžilíška, které se snaží odlišit od běžné produkce pro děti, otevřelo svou novou edici pro začínající čtenáře s názvem UžČtu právě touto knihou. Chce tedy cíleně těmito publikacemi rozvíjet samostatné čtení u nejmenších čtenářů. A to rozhodně není málo. I když jde o dílko začínající autorky, domnívám se, že je na místě jej vnímat kriticky právě i kvůli tomu, že vychází z rukou ambiciózního nakladatele.

Zvíře, které není vidět je přílehlavý název. A není divu, že na rozdíl od pestřích ilustrací je právě zobrazení hlavního hrdiny příběhu tak vágní, až podivné (jako by to odráželo jeho strohé jméno – Zvíře). Příběh by nepomohl ani čtenáři s hodně bujnou fantazií. Ono Zvíře doprovází hlavní hrdinku, kamkoliv se hne. Pochopitelně není vidět. A to je tak vše, co by se o příběhu dalo říct. Přestože jde zprvu o zajímavý nápad, nikam se tato prvotní myšlenka neposouvá. Zvíře jde s hlavní hrdinkou do školy, cestuje vlakem, dokonce navštíví divadelní představení a, vyprovokované jeho dějem, vstoupí na jeviště. Jenže pochopitelně jej diváci nespátrí – a tak se vůbec nic nestane. V knize není ani náznak toho, že by třeba šlo o nějakou metaforu, že by si například hlavní hrdinka tímto tvorem něco nahrazovala. Nebo že by se později odhalil skutečný původ

její představy. Ne, zkrátka má *nějakého* tvora, kterého ostatní nevidí. A přesto se do konce příběhu hlavní hrdinka neustále strachuje o to, co dané zvíře může všechno způsobit.

Bohužel tímto výčtem chabý děj nekončí. Když v jedné ze scén uvízne Zvíře ve vlaku a ve snaze dostat se ke své přítelkyni s výkřikem „Za Mínu!“ proskočí záchodem ve voze, má i čtenář trochu chuť se z té trapnosti vypařit.

Zdalo by se, že je toho příliš. Ale děj navíc doplňují banální veršičky, jako: „Slyšte, slyšte, lidé / drazí, Míne schází / zubní kazy, Mína kousá / bez nesnází, Mínu zubař / nerozhází.“ „Na páté koleji vlaky / se válejí, na šesté / koleji taky se ulejí, / na sedmé zas letí vlaky / jako straky mezi mraky.“ (Zachováno včetně originálního členění do veršů.) Možná že tvůrcům přišlo zajímavé, jak Zvíře neuměle veršuje, a tak tento pochybný vtípek zopakovali na každé druhé straně. A snad mají tyto verše působit jako nápodoba nezávazné dětské hry. Ale bohužel je to hra svévolná.

Nemohu se ubránit myšlence, že to není jen problém autorky, ale především nakladatelství Běžilíška. Její redakce by měla mít dostatek citu a vůle k tomu rozvinout v mladém autorovi pokud možno to nejlepší. Editorská práce nemá přeci spočívat jen v co nejdokonalejším obalu pro knížku v podobě ilustrací a grafiky, ale v tom dát textu řád, který vyplývá i z určité míry vkusu.

A tak celý chvályhodný projekt – knihy pro prvotně čtenáře – tato kniha už na počátku poněkud oslabuje.

Luděk Korbel

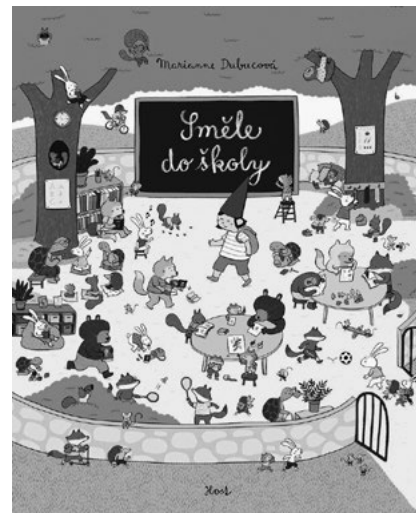
MARIANNE DUBUCOVÁ: SMĚLE DO ŠKOLY

Napsala a ilustrovala Marianne Dubucová. Z francouzského originálu 1, 2, 3 à l'école přeložila Eva Sládková. Brno: Host, 2021. 28 stran.

Marianne Dubucová je u nás už zavedenou autorkou knih pro spíše menší děti. Mnozí jistě znají příběh přátelství ptáčka a lva, knížky s pošťákem Myšákem nebo lapálie veveřáka Otty, kterému se do domečku nastěhuje chlupatá koule, která se domáhá toho, že Otto bude její maminka.

V nejnovější publikaci děti spolu se skřítkem Pomem vyráží poprvé do školy, jen to určitě neměly nebo nebudou mít tak pestré jako on. Pom totiž navštíví hned několik škol, v nichž se pokaždé něco naučí. Do Hryzalkové školy, kam chodí myšky, se například létá na poštovním

holubovi, v základní škole Hopsálkova, kam chodí králíci, se učí počítat, ve škole Za devatero horami určené pro včata se hlavně čte a v Puškvorcově škole u žabek zase maluje. K tomu ho medvědi naučí jak si užít školní oběd, a lenochodí, jak si po škole dobře odpočinout.



M. Dubucová pracuje především s dvoustránkovými ilustracemi, které navíc ve velkém formátu knihy nabízejí opravdu veliký prostor, a jednotlivé školy představuje právě na barevných dvoustránkách. Velké obrázky zároveň vyplňuje drobnými kresbami, které zachycují různá zákoutí jednotlivých škol. Ta králíci je nakreslena jako velký podzemní labyrint, v němž vidíme dokonce až na záchody, škola myšek zase funguje jako několik propojených křabic s plechovkou určenou na odpolední odpočinek. Veverky pak obývají dvě spojené koruny stromů, kde se dá v jedné třídě vyrábět herbář a v jiné s lupou pozorovat mravence. Děti tak vedle dějové linky se skřítkem Pomem mohou sledovat jednotlivé situace, kterých se na dvojstranu vejde i přes deset. Zároveň mohou trénovat čtení na krátkých větách, které některé scénky popisují. Jen je trochu škoda, že se víc nedbalo na lettering a klasicky vytištěný text z obrázků trochu trčí.

Jiří G. Růžička

VIKING VIKE

Předloha: Runer Jonsson: První kniha Vikinga Vika

Překlad: Josef Vohryzek

Dramatizace a režie: Petr Vodička

Dramaturgie: Renata Venclová

Hudba: Marko Ivanovič

Účinkují: Antonín Kracík, Jiří Vyorálek,

Petr Čtvrtníček, Jakub Žáček, Marek

Němec, Lucie Štěpánková, Jan Vondráček,

Martin Sitta, Miloš Mazal, Jakub Albrecht,

Jiří Kniha, Petr Jeništa, Raďovan Klučka, Martin Matejka, Martin Bohadlo, Vratislav Haďraba, Jan Battěk, Josef Horák, Gustav Hašek a Václav Jelínek
Premiéra: 5. 9. 2021 (Český rozhlas Dvojka)

První zářijovou neděli v obvyklém čase, tedy pár minut po 13. hodině, nabídl Dvojka Českého rozhlasu po delší době premiéru hry pro děti. Dramaturgie sáhla po vděčné látce, po švédské moderní „klasic“ po příbězích Vikinga Vika.

Petr Vodička zvolil jako látku ke své dramaturgii tři epizody z *První knihy Vikinga Vika*: Past, Pronásledování a Hrad, v nichž se „hrdiní“ vikinští bojovníci pod vedením statečného náčelníka Halvara dostanou do zdánlivě beznadějných situací, z nichž je díky svému důvtipu vždy zachráněn Halvarův malý syn Vike, na kterého se ovšem všichni nejdříve dívají skrz prsty.

Dramatizátor velmi dobře vycítil, že tyhle příběhy nejsou žádné vážné, patetické eposy, byť jsou velmi akční a jsou zasazené do „mytické“, hrdinské vikinské minulosti, ale že způsob, jak jsou vyprávěny, posouvá jejich žánr do kombinace dobrodružných a současně i humorových, až groteskních historek. Proto vložil tyto tři epizody (více by se jich ostatně ani do necelé hodiny nevešlo) do základní rámcové situace, která jde dobře naproti Jonssonově předloze: Hned na začátku inscenace vstupujeme do dramatické situace, do hádky mezi Ylvou, matkou malého Vika, a jeho tátou, statečným vikinským náčelníkem Halvarem, podporovaným členy jeho „udatné“ party, která se spolu s Halvarem snaží Ylvu přesvědčit, aby Vika pustila na jejich novou dobrodružnou výpravu.

Vyprávění o tom, jaké lapálie vikingské na třech předchozích výpravách zažili a z jaké bryndy je Vike vždycky vytáhl, tak slouží jako pádné argumenty, které mají Ylvu přesvědčit, proč je životně důležité, aby Vike jel s nimi na novou výpravu.

Takto nastavený rámec má navíc tu výhodu, že hercům umožňuje vytvářet postavy s jemně ironickým, ale vlídným nadhledem a humorem. (Je třeba ocenit, že se tu nikde – ani dramaturg, ani režisér, ani herci – nenechají zlákat snahou vyrábět prvoplánový humor.)

Dramaturgie sleduje důležitá dějová fakta, staví na dramatických situacích a jen v nejnútnejších případech využívá při jejich zprostředkování epický princip – vyprávění, které je však většinou dobře zdůvodněné tím, že Halvar události předchozích výprav Ylvě barvitě a dramaticky líčí, protože tyhle historiky ji mají přesvědčit, aby Vika pustila na novou výpravu.

Poněkud neobratně působí jen Vikův monolog v třetí historice na francském hradě, v němž krkolomně „vysvětluje“ lest s převlékáním šašků. Souvisí to s tím, že tato třetí epizoda je v dramaturgii zbytečně „přefabulována“, její děj je oproti knize dosti výrazně pozmeněn a ne vždy respektuje logiku příběhu.

Nicméně rozhlasová inscenace tří příběhů vikinga Vika patří rozhodně mezi zdařilé počiny Českého rozhlasu z poslední doby. Je třeba ji ocenit jak po stránce dramaturgické, tak po stránce inscenační.

Vzhledem k tomu, že se o ní zmiňuji na stránkách *Tvořivé dramatiky*, nemohu pominout, že příběhy vikinga Vika se před pětadvaceti lety ocitly i na dětském jevišti. V rámci tzv. lidové konzervatoře dramatické výchovy, kterou v Kralupech

nad Vltavou pořádalo Středočeské krajské kulturní středisko a Kulturní dům hl. m. Prahy v letech 1985–1986, je tehdy zdramatizoval Radim Svoboda pro někdejší pražský dětský divadelní soubor Pampelišek Marie Kolářové, který pracoval pod ZŠ Kořenského v Praze 5. Zdařilá inscenace této dramaturgie byla prezentována také v rámci doplňkového programu na Kaplickém divadelním létě v roce 1986. (Pro zájemce dodávám, že text Radima Svobody poprvé publikoval časopis *Československý loutkář* v č. 4 v roce 1987, vzápětí vyšel v tomtéž roce ve sborníku *Děti, hry a divadlo* jako 4. svazek edice Sešity dramatické výchovy, který namnožil Kulturní dům hl. m. Prahy, a současně také ve sborníku *Děti hrají divadlo*, který namnožila DILIA; nejnověji, před deseti lety byl publikován v *Dětské scéně 34*, textové příloze *Tvořivé dramatiky 1/2011*.)

Mám za to, že by nové zpracování švédské předlohy z pera Petra Vodičky, které nabídl Český rozhlas letos v září, mohlo být dobrou inspirací i pro dětské divadelní soubory.

Na závěr si však nemohu odpustit poznámku jen zdánlivě marginální: Rozum mi nebere, proč byly příběhy Vikinga Vika avizovány v programu Českého rozhlasu (včetně *Týdeníku Rozhlas*) jako „pohádka“ a stejně tak byly takto několikrát tvrději uváděny i moderátorem. Buď je to trapné opomenutí, které padá na vrub dramaturgie. Nebo snad stále přežívá zaběhaný stereotyp, že jakýkoliv příběh adresovaný dětem musí být pohádka, ač je to zcela jiný žánr, který nemá s pohádkou nic společného?

Jaroslav Provažník

OHLÉDNUTÍ

za knihami, na které by bylo škoda zapomenout

„Na slovech je klosti, že každé, i to sebe-mírumilovnější, musí něco tvrdit. To, aby se s nimi potom lidi hrdlovali a do krve přeli. Nejlíp si s nimi vůbec nezačínat nebo je bezustání stavět proti sobě a lhostejně přihlížet, jak se nabírají na rohy. Líbí

se mi, že slova mají rohy jako krávy, které jsem jako chlapec pásal. Teď pasu slova. Jsem pasák slov,“ čteme mezi poznámkami, které si zapisoval básník Ladislav Dvořák a které nedávno vyšly pod názvem *Sentence*. Lapidárně tak pojmenoval, co

je pro jeho tvorbu pro dospělé i pro děti klíčové: neustálé žasnoutí nad tím, jaké zázraky dokáží slova, ale také vědomí důležitosti kořenů, které ho pojí ke kraji, kde vyrůstal, k Vysočině, ať už ve svém životě působil kdekoliv.

K dnešnímu Ohlédnutí mě inspirovala kniha vzpomínek Věry Dvořákové *Co si pamatuju*, jejíž některé části vysílal Český rozhlas Vltava v cyklu *Osudy* v prosinci 2020 v interpretaci Hany Frankové. Věra Dvořáková byla jednak skvělou překladatelkou z francouzštiny, ale také manželkou básníka Ladislava Dvořáka, který v 60. letech vydal několik výborných a dnes bohužel skoro zapomenutých básnických sbírek pro děti. Knihy *Z modré konvičky prší na Žofín* (1962), a především *Kam chodí slunce spat* (1963), *Jak si hrají tátové* (1964) a *Omluvenky pro žáky poškození* (1972) zůstávají neprávem zapomenuty, ačkoliv patřily svého času k tomu nejlepšímu, co v 60. letech 20. století v české poezii pro děti vznikalo. (Jenže Ladislav Dvořák patřil mezi ty, které sešrotovávala tzv. normalizace: v roce 1972 podepsal Petici českých spisovatelů prezidentu republiky za amnestii pro politické vězně a pak byl mezi prvními signatáři *Charty 77*, takže od druhé poloviny 70. let přestal jako spisovatel existovat a byl odkázán jen na samizdat a musel se žít, jak se dalo.)

Dvořákovy verše (pro dospělé i pro děti) stojí na barvitých obrazech, které vyrůstají z konkrétních vjemů, zážitků a situací. Právě ty nejkonkrétnější detaily jsou klíčky k jeho lyrice:

„Viděl jsem koně, jak šel přes náš most,
zvonil si podkovami pro radost,
a že těch podkov bylo víc než dost,
zvonil i mně, i jiným chodcům pro radost.“

Ve vodě pod mostem šel druhý kůň,
byl celý modrý, modrý jako tuň.
Jak teprve oblázky tam na dně zvoní,
ach, pod kopyty modrých koní!“

(Modrý kůň, *Omluvenky pro žáky poškození*)

V případě L. Dvořáka by se dalo mluvit o jakési „dynamické“ lyrice: metafory a další obrazy jsou tvořené drobnými ději, akcemi:

„Zelené gejzíry jsou topoly
a vrby jsou zelené fontány
a smrky, ty když s větrem zápolí,
jsou jako moře nad námi.“

A výš než smrky, výš než břízky
tryskají kmeny modřínů,
jsou jak velrybí vodotrysky,
jak vodotrysky delfínů.“

(Povídáme si s panem lesníkem, *Jak si hrají tátové*)

Pro Dvořákovy verše je důležitá také ukotvenost v konkrétním prostředí, přesná lokalizace světa, do něhož nás zavádějí: v jedné sbírce je to pražský ostrov Žofín, v další (*Kam chodí slunce spat*) Petřín a vše, co je jeho součástí a co ho obklopuje (hvězdárna, Hladová zeď, lanovka, Vltava a její mosty... a samozřejmě slunce, měsíc, hvězdy a vítr), v *Omluvenkách pro žáky poškození* je to louka, která ovšem není „obecnou“ loukou, ale je to svět vykreslený s barvitými detaily, které ho oživují. Obrazy opřené o vnímání konkrétního prostředí vznikají na základě hry, která vychází vstřícně dětskému vnímání:

„Modrý večer přijel na Žofín
Copak nám vezeš, princí?
Každému dlouhatánský stín
A jak stříbrnou minci
přišpendlil měsíc na komín
a proměnil ho v svíci“

Pak řekl: „Bim a bam a bim,
já už teď, děti, doopravdy spím“
A natáhl se do trávy,
ten modrý
ten modrý princ, ten večer modravý“

(Modrý večer, *Z modré konvičky prší na Žofín*)

Zážitky opřené o dětské vidění jsou zřetelné i ve sbírce *Jak si hrají tátové*. V „obyčejných“ věcech a lidech může dítě vidět kouzlo, stačí přistoupit na hru a dát se vést svou představivostí: uhlíř je nosičem snů, svářeči jsou vynálezci růží, popeláři si pouštějí káču jako kluci v parku... Protože zaměstnání tátů nejsou nudná, ale dobrodružná a zábavná. Záleží na tom, jak se na ně podíváme.

Dvořákovy verše mají mnoho společného s poetikou Františka Halase (upozornil na to ostatně i Bedřich Fučík, když ve své stati *Outsider* se směje výstižně napsal, že L. Dvořák „vyplňuje prostor naší poezie mezi Halasem a Zahradníčkem“). Je to především bohatá metaforičnost, jsou to všudypřítomné personifikace, časté otázky, časté dialogy... a samozřejmě, jak už jsem připomněl, radost ze hry se slovy. Zkrátka pohled na svět dětskýma očima, respektive očima dospělého, který je okouzlen dětským viděním:

„Pane Petříne, pane Petříne,
ve stoje se nedříme
Petřín řekl: „Nedřímú,
nesete mi novinu?“

My se přišli jenom ptát,

kam dáváte slunce spat
Máte pro ně peřinu?“

(Pan Petřín předstírá, že spí, *Kam chodí slunce spat*)

Dvořákovy básničky jsou výzvami k lákavé hře – vnímat svět kolem sebe novými očima, hrát si s obrazy a se slovy a touhle hrou svět přetvářet. Najdeme u něj i tuhle kolářovskou nonsensovou hru:

„Co je Krik?

Okamžik,
až si vzpomenu.
Ale co záleží na jménu?
Může to být ryba, zvíře, pták,
stejně jako Krak.“

A co je tedy Krak?
Drak?
Kouzelník?

Okamžik,
mám to na jazyku.
Kdo jsi, Krakú,
kdo jsi, Kriku?“

(Tajemný / -á, -é / Krik a Krak, *Omluvenky pro žáky poškození*)

Pro Ladislava Dvořáka je však příznačné, že i z hravých, vtipných veršů pro děti vykukne místy melancholie, lehká nostalgie, typická pro jeho sbírky pro dospělé. Především některé otázky, které na první pohled můžeme vnímat jen jako součást dětské hry, otevírají cestu k hlubšímu přemýšlení o světě a o životě:

„Řekni mi, lijáku,
kolik máš hlav a zobáků?
Proč kloveš z mraků?
Slétni k nám, draku“

Slétni k nám slétni k nám,
já si tvé hlavy spočítám“

(Řekni mi, lijáku, *Z modré konvičky prší na Žofín*)

Zatímco Dvořákovy knihy povídek a jeho sbírky pro dospělé se po roce 1990 ke čtenářům dostaly, a dokonce i v souborných vydáních, o jeho knížky pro děti žádné nakladatelství v posledním třicetiletí zájem neprojevovalo. A přitom by si nové čtenáře (a také recitátory) rozhodně zasloužily.

Jaroslav Provažník

SUMMARY

REFLECTIONS / CONCEPTS / CONTEXTS

Martin Sedláček: Where Does Meaning Come From? The theory of embodied simulation in the learning process.

Psychologist Martin Sedláček, a teacher at the Dpt. of Drama in Education at the Prague Theatre Faculty, introduces here the main thoughts presented in the book by Benjamin K. Bergen *Louder Than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning* published in 2012. He believes Bergen's findings to be of great importance for drama teachers. „It becomes obvious that personal experience is crucial for the formation of meaning. The more we have seen, heard, felt, created and experienced, the more ‚building blocks‘ our brain will have at its disposal in order to put together entirely new contents through simulation.“ He goes on to add: „Drama education has a major advantage. Within dramatic activities students are active to the point of physically entering the various situations. They act, which means gathering experience. Through its numerous exercises, drama education enhances the students' ability to ‚simulate‘. We can thus also assume that drama education leads participants to develop their capacity to create meaning.“

Luděk Korbek: How Far is „Nearby“: A reader's commentary to the book Louder Than Words – A doctoral student from the Dpt. of Drama in Education at Theatre Faculty in Prague who also teaches literature at a secondary school in the south-Bohemian town of Milevsko, complements the previous article by a few commentaries based on his practical experience. He considers Bergen's book very inspiring both for drama education and the teaching of literature.

DRAMA / ART / THEATRE

Emá Zámečníková: Stage Reading: Several Theoretical and Practical Observations – In September 2021, the author of this article led a seminar on stage reading in the East-Bohemian town of Jičín as part of the 25th national workshop Drama in School. She begins by defining what stage reading is and explains how it differs from reciting on the one hand, and from theatre on the other. In her opinion, in stage reading the reading aspect prevails but it can be enriched by reciting or certain theatrical elements depending on the target group and the purpose of the reading. Its goals include motivating people to read a certain book, bringing children to libraries, introducing an author, motivating children to try creative writing, helping starting authors or drawing attention to interesting

translations. In its second part, the article provides advice and tips concerning means of expression that can be utilized in preparing a stage reading.

Gabriela Zelená Sittová: Reciting and Speech Coaching as Part of Drama Education – One of the specifics of the Czech drama in education is the level of attention it pays to poetry reciting. Despite this fact, the Czech educational system does not include this discipline into the national curriculum. It is only the Basic Schools of Arts and interest groups that train children in poetry reciting on a more systematic basis. Yet poetry reciting might be a significant enrichment to the teaching of literature. G. Zelená Sittová, who dealt with this topic in her dissertation presented last year at the Faculty of Theatre in Prague, discusses the importance of reciting in the lives of children and youth as well as the methodology of working with young reciters on a step-by-step basis, from choosing a suitable text all the way to reciting it loud in front of an audience.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Marica Harčáriková: On the Right Track – Information on a project held in June 2020 in the Slovak town of Vranov nad Topľou. Its aim was to support inclusion in education and show how drama education with its techniques can enhance the results and competences even in pupils from low socio-economic background.

Marica Harčáriková: Ľapákovci – The script of a workshop led by Marica Harčáriková within the above-mentioned project uses excerpts from the short story *Ľapákovci* written by the Slovak female writer Timrava who lived at the turn of the 19th and 20th centuries and about whom Slovak children learn in their literature classes. The lesson demonstrated to the workshop participants included surprisingly up-to-date topics drawn from the novella, namely dealing with differences, social exclusion and accepting individuals who do not comply with mainstream.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Eva Machková: Modern Didactics – A review of the book *Modern Didactics*, subtitled *Lexicon of Teaching and Assessment Methods*, in which its author Robert Čapek criticises the level of preparation of new teachers and the lack of practice during their studies. E. Machková agrees with his criticism in part, but she finds the book he offers to teachers extremely problematic. According to the reviewer, the book is chaotically

arranged, and many of the entries are superficial and inaccurate.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Helena Zbudilová: Story in School and Leisure-Time Classes – A teacher from the Department of Pedagogy at the Theological Faculty of the South-Bohemian University in Budweis points out the crucial role that stories play in our lives and shows how important they are in education and upbringing.

Kristina Procházková: How to Paint a Good Book on Art? – A review of a quality book dealing with the life and oeuvre of the Czech painter Josef Šíma called *How to Paint an Egg?* Silvie Šeborová (who wrote the text) and the visual artist Jiří Franta, succeeded in creating a book attractive both in terms of its contents and visuals, which has a chance of captivating the readers' interest.

Jana Cindlerová: Hamlet and the Radost Theatre on the Road – A review of an original staging of Shakespeare's classic play in the puppet theatre Radost in Brno. According to the reviewer, the performance *Hamlet on the Road* directed by a Polish guest director Joanna Zdrava, seems to indicate a change brought about by the new management of the theatre.

Luděk Korbek-Jiří G. Růžička-Marie Mokrá-Jindřiška Bumerlová-Jaroslav Provazník: Reviews of New 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 on Books that Should not Be Forgotten – The author of this column draws the readers' attention to the outstanding collections of poetry for children that their author, Czech poet Ladislav Dvořák, published in the 1960s and the early 1970s before the communist regime banned his works.

CHILDREN'S STAGE 66

The text supplement of *Tvořivá dramatika* brings three dramatizations of children's tales written by the Italian author Gianni Rodari. The first two – *Troubles with the Television* and *Poor Ghosts* – were staged by the groups from the Basic School of Arts in Brandýs and Labem led by Iřina Ulřychová. Both scripts are accompanied by a brief dramaturgic and methodological note on the evolution of the dramatizations. The third script – *The Path that Led Nowhere* – was written by the actress Mirka Vřdrova as early as the late 1980s as a challenge established in the process of searching for her own theatrical concept carried out through improvisations.

OBSAH

ÚVAHY / POJMY / SOUVISLOSTI

- Martin Sedláček** Kde se bere význam? Teorie embodied simulation v procesu učení 1
Luděk Korbel Jak daleko je „poblíž“ aneb Čtenářský komentář ke knize Louder Than Words 2

DRAMATIKA / UMĚNÍ / DIVADLO

- Ema Zámečníková** Scénické čtení: Několik teoretických i praktických zamyšlení 4
Gabriela Zelená Sittová Přednes a mluvní výchova jako součást dramatické výchovy 8

DRAMATIKA / VÝCHOVA / VZDĚLÁVÁNÍ

- Marica Harčaríková** Projekt Na správné cestě 23
Marián Hatala Nie všetko, čo si navaríš, zjež 24
Marica Harčaríková Ďapákovci: Scenár programu 24

REFLEXE / RECENZE / INFORMACE

- Eva Machková** Moderní didaktika 29

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Helena Zbudilová** Literární příběh ve školní edukaci a výchově ve volném čase 32
Kristina Procházková Jak namalovat dobrou knihu o umění? 37
Jana Cindlerová Hamlet a divadlo Radost on the road 38
Luděk Korbel, Jiří G. Růžička, Marie Mokrá, Jindřiška Bumerlová, Jaroslav Provazník
Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 40
Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 46

DĚTSKÁ SCÉNA 66

- Irina Ulrychová-Gianni Rodari** Trable s televizí 1
Gianni Rodari Dobrodružství s televizí 10
Irina Ulrychová-Gianni Rodari Chudáci duchové 13
Gianni Rodari Chudáci duchové 17
Irina Ulrychová Gianni Rodari a jeho pohádky na hraní 20
Miroslava Vydrová-Gianni Rodari Cesta, která nikam nevedla 22
Miroslava Vydrová Pár slov závěrem 27
Zdena Josková Nad scénářem Miroslavy Vydrové 28
Gianni Rodari Cesta, která nikam nevedla 29
Gianni Rodari Pohádky a skutečnost 31