

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře
a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIII
Číslo 95

1, 2022



Edward Bond a jeho přínos pro teorii dramatu a dramatické výchovy / Specifika dětského a studentského divadla /
Její pastorkyňa v divadelní laboratoři / Divadlo fórum online / Alenka v říši překladu / Mediálně Vianoce 2021 /
Liščí oči - Pokus Petry Hülové o knihu pro mládež / Soubor HOP-HOP hodnotil audioknihy pro děti

TD 1 / 2022

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIII (Divadelní výchova, roč. XLIV) / Číslo 95 / ISSN 1211-8001
Únor 2022

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 Cisořská, 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 Konýřková / doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D. /
prof. Eva Machková / doc. Radek Marušák / prof. Jaroslav Provazník /
Veronika Rodová, Ph.D. / doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. / doc. Irina Ulrychová /
doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. / doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. / Gabriela Zelená
Sittová, Ph.D.

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

Adresa redakce

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

tel. 221 507 967 nebo 234 244 280-1

e-mail st@drama.cz nebo sittova@nipos-mk.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný

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

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

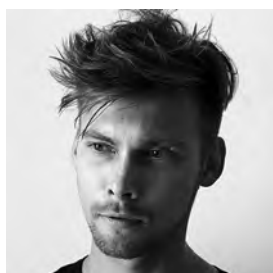
Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 80 Kč.

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 25. června 2022

EDWARD BOND A JEHO PŘÍNOS PRO TEORII DRAMATU A DRAMATICKÉ VÝCHOVY



ONDŘEJ KOHOUT

koo@seznam.cz

Gymnázium Na vítězném pláni,
Praha 4; posluchač doktorského
programu Teorie a praxe
dramatické výchovy, Divadelní
fakulta AMU v Praze

ČLOVĚK KONZUMNÍ

Konzumerismus a kapitalismus jsou rakovinou, která stravuje naši společnost. Korumpují vše, čeho se dotknou. Tak se divadlo a vzdělávání stávají nástrojem trhu. Jediné, co nám může pomoci, je opětovné nalezení naší lidskosti. Nejlepší cestou je drama.

Tak by bylo možné charakterizovat postoj Edwarda Bonda (*1934) k současné společnosti, a především k současnému divadlu. E. Bond je jedním z předních současných britských dramatiků, ale také divadelním režisérem a teoretikem. Drama¹ chápe jako formu, skrze níž můžeme prohlédnout zkaženost dnešní společnosti a navrátit se tak k podstatě lidskosti. Ve středu jeho chápání dramatu stojí dramatická povaha člověka, zosobněná především dítětem. Snad i z těchto důvodů nalézají mnozí britští teoretici dramatické výchovy v E. Bondovi takovou inspiraci

a podporu. Neskrývaný obdiv k Edwardu Bondovi chovají Helen Nicholsonová², David Davis³, Chriss Cooper⁴ a další. Bondovo přesvědčení, že současný divadelní svět je skrz naskrz prohnitý, je tak silné, že odmítl žádost National Theatre v Londýně na udělení práv k inscenování svého dramatu *Spaseni (Save)*⁵. Stále více se svou tvorbou přibližuje dětskému divákovi, ale i dětskému herci. E. Bond velmi vřele vítá aktivity spojené s mladým a dětským divadlem. Od 90. let píše divadelní hry určené mladému publiku, jež často inscenuje Big Brum Theatre in Education, a v roce 2000 byla uvedena jeho první hra *Děti* napsaná přímo pro dětské herce ve věku 14–15 let ze souboru Classwork v Cambridgi, v němž se inspiroval otázkou „Co by řekly Médeiny děti, kdyby mohly promluvit?“⁶ V dramatu tematizuje pohled dětí na chování a bezradnost rodičů.

Edward Bond se snaží svými dramaty poukázat na sociální nespravedlnost současného světa, když se ptá, jak je možné, že ani dnes děti nemají hlas. Proč je vzdělávací systém nevede k porozumění základním hodnotám lidskosti a místo toho z nich dělá jen další komoditu na trhu práce? Inspiraci ovšem nečerpá prvoplánově ze sociálně nespravedlivého prostředí. Zdrojem témat je i původní tragická obsažená v nás samých a s ní spojená potřeba spravedlnosti⁷. Jde o stejnou spravedlnost, jakou nalézáme v řeckých dramatech.

Ve stručnosti se pokusím vystihnout základní myšlenky, které stojí v pozadí Bondova chápání dramatu, a na konkrétním příkladu inscenace hry *Rozbitá miska (The Broken Bowl, 2012)* je podrobněji vysvětlím. S využitím eseje *Krize*

*vzdělávání*⁸ Hannah Arendtové se pokusím nabídnout alternativní náhled na Bondovo chápání spravedlnosti.

TÍHNUTÍ KE SPRAVEDLNOSTI JAKO PODSTATA LIDSKÉ PŘIROZENOSTI

Lidská podstata podle E. Bonda má přímo dramatický rozměr a obzvláště výrazně se projevuje v dítěti. V konfliktu se světem a událostmi, které se v něm dějí, utváří samo sebe – své já. Kultury po většinu lidské historie ustanovovaly výklad smyslu existence, avšak v mnohosti jejich členů vždy docházelo ke konfliktům. Odlišná je západní společnost, která formuluje smysl existence pouze skrze prostředky spotřeby (Bond, 1992, s. 42). E. Bond sdílí skepticismus mnoha filosofů, jako jsou Theodor Adorno, Walter Benjamin a Hannah Arendtová, k moderní masové společnosti a v důsledku toho i k masové kultuře, jakožto jejímu projevu. Podle T. Adorna neumožňuje masová kultura srovnání umělecké reality s realitou světa, vytváří jednotný a jednotící vkus a s ním zaniká jakýkoli konflikt mezi oběma realitami (Adorno, s. 12–13). Obdobně se k masové kultuře staví H. Arendtová. Nám jako lidem je určující existence ve světě, který se neustále nachází mezi silami směřujícími k rozpadu a obnovování. Trvalost může zajistit jednání a tvorba ve veřejné sféře (Arendtová, s. 212 a 221). Ta však podle H. Arendtové z našeho světa pomalu mizí a je polovičatě nahrazena právě masovou kulturou, která je podobná biologickému procesu vyžadujícímu neustálý přísun potravy (Arendtová, s. 212). Nekonečná spotřeba je zdeformovaná podobou trvalosti, která nám umožňuje být lidskými, porozumět vlastní existenci. Dítě má podle E. Bonda přinášet

svědectví o životě (Bond, 1992, s. 40), nacházet hodnoty lidskosti. Místo toho je učeno přitakávat spotřebním a tržním hodnotám. A jak by také ne, když ho k tomu vede i samotný systém vzdělávání.

Bondovo porozumění člověku má psychoanalytickou rovinu. Naše Já je hnáno Tragičnem a Komičnem, jejichž zdroj E. Bond nachází v potěšení a bolesti (Bond, 2004, s. 25). Zároveň je nám vrozen imperativ ke Spravedlnosti⁹.

Odpovědi na otázky spojené se Spravedlností nalézá Edward Bond v divadle starého Řecka. Komédie působila jako satira politického života, tragédie poskytovala prostor pro řešení problémů stojících ve středu rodící se řecké demokracie. Pouze divadlo umožňovalo nalézt rozpor ve společnosti a poskytovat základ jejich porozumění lidskému tíhnutí ke Spravedlnosti (Cooper, 2013, s. 64). Tragédie zobrazuje neřešitelný konflikt, v kterém nachází spravedlnost svůj tvar. Divadlo aktivizovalo představivost řeckých obča-

následně i matka, připravující pro rodinu jídlo, do misek rozděljuje sypkou směs, to jediné, co ještě v obchodech zbylo. Na scéně se objeví dcera, která přináší židli a trvá na tom, že připraví jídlo i pro svého přítele. Dívka s ním mluví, přestože není vidět, což vede diváka k závěru, že se jedná o imaginárního přítele. Diváci ani rodiče dívčina přítele nevidí. Postupně začíná vznikat konflikt mezi otcem a dcerou. Otec různými způsoby dokazuje, že na židli se nikdo nenachází, dcera však nepřestává komunikovat s imaginárním přítelem. Z počátku stojí matka na dceřině straně, ale postupně se stále více bude přiklánět k otci. Neurčitost rozpadu společnosti je zde podpořena zvukově, v průběhu děje se ozývá rachocení, které stejně dobře může znamenat průjezd ozbrojených jednotek jako přírodní katastrofu. Prostřednictvím perspektivy herců zjišťujeme, že na ulicích nejsou vidět žádní lidé, přestává fungovat elektřina a topení. Lidé v okolních domech zatloukají okna. Otec

rodinu, která očividně strádá zimou, všichni jsou zachumlaní v přikrývkách a teď již i matka odmítá nasypat jídlo do misky pro imaginárního přítele. Otec se vrací z venku, z jeho a matčina chování je vidět, že se něco stalo. Jako viníka označují dceru. Lidé okolo se odstěhovali, protože jejich rodiny mají strach. Může za to dceřina víra v imaginárního přítele. Jejich dveře jsou označeny červeným křížem. Otec však trvá na tom, že se alespoň najedí konečně zas jako rodina, dokud mají jídlo. Aspoň chvíli chce cítit, že má kontrolu nad svým životem. Dcera však stále naléhá, že její imaginární přítel jim může pomoci. Otec se odmítne o jídlo podělit. V ten moment se objevuje imaginární přítel v potrhaném oblečení, očividně zesláblý a hladový, a obviňuje dívku z toho, že mu nepomohla. Otec se vrhá na zbytky jídla. Vyděšené si najednou imaginárního přítele všimne, ale i tak ho odmítá nakrmit. Dcera mu jídlo vytrhne z rukou, vysype jej a pošle. Imaginární přítel začíná jíst jídlo z podlahy, dcera se snaží zbytky shrnout a přítele nakrmit. Otec si již není jistý, co je skutečné, a odchází z domu, matka ho následuje. V závěru do domu vstupuje postava imaginárního přítele, tentokrát však jako skutečný člověk v civilním oblečení a vyzývá dívku k tomu, že musejí jít. Dívka souhlasí. Musejí nakrmit hladové.

BUDOVNÍ ROZPORU

Na první pohled můžeme mít tendenci vykládat některé situace symbolicky. Neurčitost významů k tomu vybízí. Například se můžeme zamýšlet nad tím, zda je imaginární přítel symbolem dětství, nevinnosti nebo snad víry v ideály. Bondovým úmyslem však není ukrývat symboly a vytvářet alegorie. Usiluje o vytvoření struktury, která pomůže v divákovi aktivizovat představivost.

Edward Bond se snaží vytvořit z dramatu formu, která nebude vést diváka k rozumové reflexi. „Přestože je lidský konflikt bojem o rozum, nevyplývá z toho, že o smyslu lze vždy rozhodovat rozumem.“ (Bond, 1992, s. 42) Pro E. Bonda je zásadní vytvořit rozpor, který narušuje strukturu vládnoucí ideologie. Tento rozpor není explicitně politicky orientovaný. Vychází z běžných situací zasazených do podmínek poukazujících na nespravedlnost jednání postav. Vystavuje postavy krizi, jež odhaluje původní lidskou nevinnost. Rozpor je tu od toho, aby jej divák s pomocí vlastní představivosti zacelil. Floskule ideologie již nejsou dostačující (Doona, 2010, s. 86), zdroj tak musí najít v původní



nů pomocí mýtu a sloužilo jako vzdělávací nástroj řecké společnosti. Tuto roli se snaží přičknout dramatu v návaznosti na Bertolta Brechta i E. Bond. Stejně jako v Athénách umožňovalo divadlo fungovat demokracii, chápe E. Bond výchovu dětí k demokracii jako hlavní cíl dramatu i dnes (Bond, 1992, s. 46).¹⁰

ROZBITÁ MISKA

Jako ukázkový příklad nám může posloužit Bondovo drama *Rozbitá miska*, inscenované Big Brum Theatre in Education¹¹. Příběh se odehrává v blízké budoucnosti¹², která však není idealistická, nýbrž dystopická. Z dialogů tušíme nespécifikovanou katastrofu. Na scénu přichází otec,

má dojem, že slyšel vlky. Sděluje nám, že svět hladoví, proto musí rodina jídlem šetřit. I to je důvod, proč v afektu rozbíjí misku, kterou jeho dcera přichystala pro svého imaginárního přítele.

V další scéně přichází otec s tím, že je nutné rozsekat nábytek a schovat ho před lapky, aby bylo možné si později zatopit. Dcera s novou miskou odmítá vydat čtvrtou židli a snaží se přivolat imaginárního přítele zpátky. Zanechá misku v domě, a když ji otec nalezne, pustí se do jídla jako zvíře. Něco venku upoutá jeho pozornost, v tu chvíli se na scéně objevuje postava muže v bílém, kterého do té doby viděla pouze dívka, je to její imaginární přítel. Stejně jako se objevil, i odchází.

Následující scéna pak zachycuje

touze po spravedlnosti. E. Bond se snaží v podstatě přivodit divákovi šok, na jehož řešení nemá žádný návod, a tudíž musí každý hledat odpověď sám v sobě. K vytvoření struktury konstruuje E. Bond příběh pomocí esteticky významných kategorií.

Podstatnou úlohu hraje v Bondových dramatech vrstevnaté pojetí místa¹³. Podle Johna Donny je bondianské místo „[c]ibulovitě vrstvená realita, v níž existuje dramatická událost – [obsahuje] místa psychologická, bezprostředně osobní, sociální, politická, morální, historická, filosofická“ (tamtéž, s. 87). E. Bond sám určuje čtyři aspekty místa, která se v jeho hrách vyskytují:

„A. Odpovídá sociálním místům (město, doba, kultura atd.), která jsou pro publikum samozřejmá.

B. Poskytuje divákům konkrétní místo, v němž se odvíjí hra. To je totožné s A, ale může se od něj samozřejmě lišit.

C. Sděluje hru publiku – obecnost jakožto místo. Publikum je společenství, schopné přijímat pouze určitými (i když někdy inovativními) způsoby. C musí sdělit A a B publiku.

D. Publikum jako místo představitosti. A, B a C musí být přeneseny do tohoto místa. D je specifická stránka dramatu, protože – prostřednictvím hry – obsahuje všechna ostatní místa a jejich vzájemné vztahy. Co je D? Co potřebuje drama? Identita dramatu pochází z naplnění potřeb D.“ (Edward Bond in Davis, 2014, s. 144)

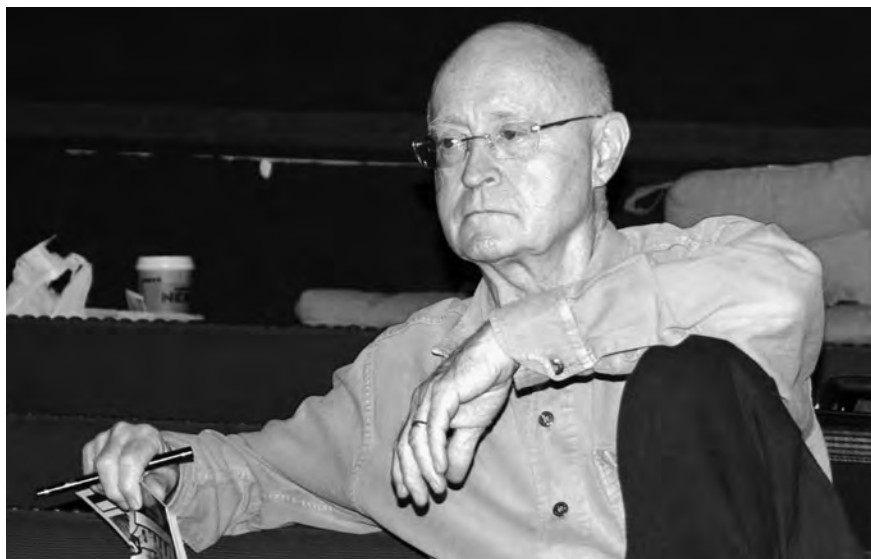
Bondova definice jednotlivých významů místa v jeho dramatech působí až enigmaticky. Místo A je ještě srozumitelné. Chápeme jím sociálně-kulturní kontext, v němž se odehrává děj. V případě *Rozbité misky* je to dystopická budoucnost. Píše se přibližně rok 2077, společnost se začíná hroutit a v obchodech dochází jídlo. Schyluje se k migraci, lidé opouštějí své domovy. Prostorem B je pak samotná domácnost, v níž se děj odehrává. Domácnost je součástí prostoru A jako jeho podmnožina. K tomu, aby bylo možné sdělit divákům děj, je potřeba, aby byly prostory A a B zprostředkovány divákům pomocí prostředků, které jsou jim více či méně srozumitelné. To je prostor C, scéna a interakce zvolenými prostředky v něm. Prostor D je celek, který si diváci utvářejí ve své představitosti na základě předchozích prostorů.

Teprve v pevně stanoveném prostoru se může odehrát dramatická událost (*drama event*). Dramatická událost je kritický moment, kdy se otevírají významy dramatu v celku. Odhalují se další podstatné kategorie na straně

diváka – náhodný čas (*accidental time*), rozpor (*gap*) a neviditelný předmět (*invisible object*). K jejich plnému projevení využívá E. Bond tzv. *katexe* (tamtéž, s. 148) – emoční vklad postavy do předmětu, který posouvá jeho běžný nebo ideologický význam. V případě hry *Rozbitá miska* jde právě o misku, která získává význam tím, jakým způsobem se k ní dívka chová, schraňuje v ní jídlo pro své

být eminentní, šokových efektů a emotivního osvětlení a hudby. Utrzuje, utěšuje, uklidňuje a baví, ale také znejišťuje. Je to, jako by v nemoci existovaly styly. Nedotýká se reality. Bere psa na procházku a předstírá, že objevuje novou zemi.“ (Bond, 2004, s. 27)

Edward Bond zjevně opovrhne efektními prostředky, které může divadlo využívat. Uvedený popis odpovídá tomu, jak



Edward Bond

ho imaginárního přítele. Je do ní vloženo nejen jídlo, ale i důvěra v něj a ochota mu pomoci. Podobně se naplňuje emočním rozměrem židle, kterou chce uchránit před rozsekáním. Skrze ně se realizují výše zmíněné podstatné kategorie. Nejde o symboly, ale o předměty běžného užití.

Náhodný čas je zhuštěním prožívaného času na straně diváka. Ukázkou ze hry jsou překvapující momenty, které vyvolávají pocit, že se až zastavil čas. Například když se v místnosti objeví imaginární přítel, o jehož existenci jsme pochybovali, stejně tak i při otevření dveří, na nichž se objeví výhružný červený kříž.

Rozpor vzniká zpředmětněním neviditelného předmětu. Zde je nutné se zastavit. Edward Bond totiž stanovuje rozdíl mezi divadlem a dramatem. Doteď jsme mohli opomíjet rovinu, v níž je drama realizováno na jevišti. V případě neviditelného objektu je však zásadní uvažovat i o formě, jakou je drama hráno. Pro hereckou akci využívá E. Bond dva termíny – hrát (*act*), ztvárnit (*enact*)¹⁴. První odpovídá samotnému divadlu, které se však nedokáže osvobodit od ideologie: „Jeho metodou je styl, konvence, manýra. Oživuje se dozvuky v představitosti, ale uzavírá se vztahu k objektivní realitě. Využívá hereckých schopností, které mohou

se staví k hlavním britským divadelním scénám, které vytvářejí pouze formu zábavy – a v tomto ohledu musím s E. Bondem souhlasit. Po zhlédnutí vybraných produkcí londýnského National Theatre v rámci NT at Home rozumím, že bombastičnost efektů a scén nutně neslouží vyznění ústředního tématu¹⁵.

Ztvárnění je však také odlišné od psychologického herectví. Nejde o psychologické budování postavy podle Stanislavského, i v tom je obsažen určitý styl a konvence (Davis, 2014, s. 147). V Bondově případě by šlo o vyjevení rozporu, který se nachází v nás. Toho může docílit pouze drama a správné ztvárnění situace, v níž se zpředmětní neviditelný předmět. Předmět sice může souviset s objektem používaným na jevišti, označuje ovšem podstatněji zhmotnění hodnot lidskosti v těchto objektech, ale i v herecké akci: „Drama vyhledává neviditelný předmět. Může jím být téměř cokoli – samotný herec, věc, jako je šálek, židle nebo knoflík, slova, zvuk, situace, záměna s jiným předmětem.“ (Bond, 2004, s. 28)

Škála toho, čím může být neviditelný předmět zhmotněn, působí matoucí dojmem. Proč mluvíme o neviditelném předmětu, když zmiňujeme z velké části skutečné předměty? Edward Bond

říká, že představivost je v neustálém souboji s předmětnou realitou. Ideologie se pak pokouší tuto předmětnost reality na představivost přenést, vnutit jí svá pravidla (tamtéž, s. 27). Úkolem herce je tak převést hodnoty lidskosti do předmětné reality. To je zajišťováno již samotnou *katexí* – emočním vkladem postavy do běžného předmětu. Katexe však nesplývá se ztvárněním. Tvořivá realizace umožňuje, aby vyvstal neviditelný předmět a z něj vycházející rozpor. Ve věci je zpředmětňován neviditelný předmět. To je i moment, který umožňuje, aby se projevil samotný rozpor.

O neviditelném předmětu můžeme hovořit pouze v případě konkrétní inscenace a ztvárnění konkrétních situací hercem. V *Rozbité misce* se stává neviditelným předmětem situace, kdy dívka vysype obsah misky s jídlem na zem, pošlape jej, aby ho nemohl jíst nikdo. Imaginární přítel se připlazí a začíná jíst jídlo ze země, dívka jej nabírá holými rukama a krmí jej jako matka hladové mládě. V tomto bodě se rozpor stává zřetelným, budován je ovšem dílčími okamžiky. Matka nejdříve stojí na straně dcery, ale postupně i pod tlakem vnějších podmínek přitakává otcovým argumentům. Diváci vidí imaginárního přítele stejně jako dívka, ale zároveň ji berou jako dítě – nefantazíruje přeci jen? Dívka nabízí řešení, ale nikdo ji neposlouchá, protože je ještě dítě. Její nedůležitost je utvrzena genderově. Sama říká: „Jsem dítě a holka, nikdo mě neposlouchá.“ V takto vybudovaném momentě vzniká rozpor, který divák musí svou představivostí naplnit. E. Bond nechce dogmaticky říct, co je správné. Nechává pracovat diváka a herce. E. Bond nachází esteticko-kompoziční cestu dramatu k vlastní léčbě západní společnosti. Drama může vytáhnout z našeho bytostného podvědomí hodnoty, na něž jsme díky všeprostopujícímu konzumu již zapomněli.

SLABÁ MÍSTA BONDOVY TEORIE DRAMATU

Západní společnost se snaží vytvářet dojem, že je vše konzistentní ve shodě s cíli kapitalismu a trhu. Edward Bond říká, že je zde však vždy rozpor mezi ideologií a pravdou (Bond, 1992, s. 46). Právě na něj se má snažit drama poukázat, má vytvořit puklinu, v níž se rozpornost objeví v záři reflektorů. Tímto E. Bond navazuje na antickou tragédii, která hrdinu vrhá do neřešitelného konfliktu. Podobně nás jako diváky E. Bond znejistňuje a vytváří situace, v nichž je plně zapojena naše

představivost. Díky nim máme možnost nahlédnout nespravedlnost naší společnosti a rozpornost ideologie, která nás korumpuje. Jak jsem se však již vyjádřil v článku *Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově (Tvořivá dramatika, 2020, roč. XXXI, č. 3)*, E. Bond sám předpokládá určité ideologické myšlení, třeba již tím, že by společnost měla vychovávat děti k demokracii a hodnotám humanismu. Takový přístup je idealistický v tom smyslu, že předpokládá existenci pevně daných morálních hodnot a etického rámce, který můžeme nahlédnout. Pokud zpochybníme univerzálnost etického řádu, dostane se E. Bond na nejistou půdu. Mnozí relativisté by namítali, že univerzální řád neexistuje.

Edward Bond by nejspíše namítal, že vše není řešitelné rozumem. Argumenty zpochybňující univerzální etický řád nezpochybňují nám vrozenou intuici usilující o spravedlnost. Jeho dramata aktivizují představivost a nechávají vyvstat a porozumět rozporu intuitivně. Takové tvrzení působí nedůvěryhodně. E. Bond nevysvětluje, proč by naše intuice měla být oproti rozumu neomylná.

Druhá námitka, kterou vůči Bondovu chápání světa musím vznést, vychází z koncepce fenoménu světa a vzdělávání Hanah Arendtové, která je tolik podobná Bondovu pojetí. H. Arendtová je stejně jako Bond skeptická vůči masové společnosti a masové kultuře, současné vzdělávání vidí v krizi a v dětech nalézá naději pro obnovu společnosti a světa. Děti jsou však pro ni nositelem nového řádu, který bude vždy nespravedlivý vůči současnému (Arendtová, s. 191, 196). E. Bond shodně tvrdí, že se skrze děti svět obnovuje a že děti očekávají spravedlnost, kterou jim nespravedlivá společnost nenabízí. Podle H. Arendtové je však jakákoli společnost pro děti nespravedlivá, protože ony přinášejí novost, která starý řád přetváří. Shodu bychom však u obou našli v tom, že by děti měly být před světem chráněny, protože mohou zapadnout do jeho struktur majících pro ně zhoubné následky (tamtéž, s. 191).

Pochybnosti mám i v konkrétním případě dramatu *Rozbitá miska*. Některé promluvy postav působí jako proklamační hesla. Dívka v závěru říká dvojníkoví svého imaginárního přítele, že společně musí nakrmit hladové a myslet na chudé. Celý pečlivě budovaný příběh najednou vyvolává dojem revolučního plakátu, který nám říká, že máme začít druhým pomáhat, což není rozpor, který se E. Bond snaží vyvolat. Takové tvrzení je banální svou

přímostí v kontrastu se situacemi, v nichž se dívka a její rodiče nacházejí. Solidarita vyjadřovaná příteli v příběhu je přeci dostatečující. Obdobně působí již zmíněná replika „Jsem dítě a holka, nikdo mě neposlouchá.“ E. Bond zdvojuje něco, co vyvstává ze samotného dramatu. Tyto promluvy jsou problematické tím, že zakrývají další rozpory a pukliny otevírané příběhem. Například role ženy v domácnosti a v manželství se dceřiným proslovem zaměří na dívku a odvádí pozornost od matky.

EDWARD BOND A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

I přes kritiku bych chtěl v závěru uvést jasné důvody, proč je podstatné zabývat se Edwardem Bondem. Jeho přístup považuji za důležitý v tom, že do centra dramatu a výchovy umisťuje aktuální problémy západní společnosti. Jím inspirovaní pedagogové, stejně jako E. Bond sám, nejsou lhostejní k dění ve světě. Nemyslí si, že je ve světě vše v pořádku, ani nedoufají, že se stav naší společnosti jen tak sám od sebe zlepší. Je potřeba klást si angažované cíle. Edward Bond nás může inspirovat k hledání témat, která jsou relevantní, provokativní a obsahově zásadní pro vývoj naší společnosti.

Bondova kompozice dramatu a strukturování pomocí výše uvedených estetických kvalit může přispět k teorii strukturovaného dramatu, například zapojením *katexe* a neviditelného předmětu. Způsob, jakým E. Bond uvažuje o vytvoření rozporu pomocí těchto prostředků, může pedagogy inspirovat k účelnějšímu využívání situací, které nemusí mít pouze symbolický význam. Postavy (ať už se bude jednat o pedagoga, nebo účastníky v rolích) mohou předměty naplňovat hodnotami a emočním vkladem. Účastníci zažívají rozpor nejen jako diváci, přímo jej mohou zažít. Do vznikajícího rozporu vstupují účastníci celou svou bytostí. To můžeme například pozorovat v ukázkách strukturovaných dramát Davida Davise.

Edward Bond jistě nepřináší revoluci, alespoň ne v dramatické výchově. Jeho jasné zaměření na cíle a prostředky dramatu nám však mohou pomoci účelněji budovat strukturovaná dramata a hledat palčivá témata naší společnosti.

POZNÁMKY

- ¹ Edward Bond klade dělicí čáru mezi drama a divadlo, přičemž hlavní roli přenechává dramatu. Více viz níže.
- ² Viz např.: NICHOLSON, Helen. *Theatre & Education*. Hampshire (UK); New York: Palgrave Macmillan, 2009. 92 s. ISBN 978-0-230-21857-4. Nebo NICHOLSON, Helen. *Theatre, Education and Performance: The Map and the Story*. Hampshire (UK); New York: Palgrave Macmillan, 2011. 248, viii s. ISBN 978-0-230-57423-6.
- ³ Viz DAVIS, David. *Imagining the Real: Towards a new theory of drama in education*. London: A Trentham Book/Institute of Education Press, 2014. 184 s. ISBN 978-1-85856-513-2. Shrnutí Davisových myšlenek je možné nalézt v jeho příspěvku, jenž zazněl na konferenci GAP v Budapešti v roce 2016. V českém překladu vyšel v *Tvořivé dramatičce* pod titulem Krize v dramatické výchově. *Tvořivé dramatika*. 2020, roč. XXXI, č. 1.
- ⁴ Dramatik, režisér a bývalý umělecký vedoucí Big Brum Theatre in Education.
- ⁵ Nicholson, 2003, s. 10.
- ⁶ Tamtéž s. 11.
- ⁷ Bond, 2004, s. 24.
- ⁸ Esej vyšla spolu dalšími ve výboru *Mezi minulostí a budoucností* – viz Arendtová, 2019.
- ⁹ Komično a Tragično je možné chápat jako Freudovo Id, Spravedlnost zas jako Superego. E. Bond povyšuje všechna tři tíhnutí na intelektuální úroveň, navzájem se doplňují a není možné redukovat jedno na druhé. Podobně jako se Freudovo Ego vyrovnává s požadavky Id a Superega, i naše Já se podle E. Bonda vypořádává s vnitřní touhou po spravedlnosti a její neslučitelností s kapitalismem pokrivenou společností, v níž žijeme. Tento konflikt je vyřešen deformací hodnot Tragična a Komična v nihilismus a ješitnost.
- ¹⁰ Podotknul bych pouze, že E. Bond na antické hry odkazuje i vlastní formou. Hry napsané pro Big Brum TIE jsou často pro tři herce, stejně jako byly pro tři herce řecké tragédie. Inscenace *Rozbitá miska*, kterou budu níže analyzovat, z tohoto modelu vybočuje.
- ¹¹ Režie Chris Cooper, rok premiéry 2014. Celé představení je ke zhlédnutí na youtubeovém kanále Big Brum TIE.
- ¹² Chris Cooper uvádí přibližně rok 2077 (Cooper, 2013, s. 62).
- ¹³ E. Bond používá výraz *site*, který nese vícero významů. Jednotné pojmenování

používané Bondem se však vzpouzí českému překladu. Jde o konkrétní místo, lokaci, scénu, ale i dějiště, v němž se odehrává událost, místo nebo prostor, kde se odehrává děj, ať už jde o umístění tohoto děje do společenských podmínek, nebo se místem, v němž se děj odehrává, stává naše představitelství. S vědomím, že čtenář postřehne jednotlivé nuance bondiánského chápání místa, jsem se rozhodl pro zachování nejobecnějšího překladu *site* jako *místo*.

- ¹⁴ *Enact* je možné přeložit i jako „sehrát“, „uzákonit“ a „ustanovit“. Ztvárnit je však nejbližší hereckému projevu, který E. Bond od svých dramát požaduje.
- ¹⁵ Jako příklad mohu uvést inscenaci *Frankenstein* v režii držitele ceny Oscar Dannyho Boyla v hlavní roli s Benedictem Cumberbatchem a Jonnym Lee Millerem, kteří se střídají v rolích doktora Frankensteina a jeho monstra. Již obsazení známých jmen vyvolává dojem, že jde především o nalákání diváků. Inscenace však využívá i dalších efektů – vjezd modelu lokomotivy na jeviště, šlehající plameny, strop s desítkami žárovek, vytvářejících dojem elektrických šoků, přivádějících monstrum k životu. Samotné herectví obou představitelů monstra je působivé a precizní, nicméně může působit jen jako přesná reprodukce člověka, který se znovu učí ovládat své tělo. Podle E. Bonda by to bylo pouhé herectví, nikoli ztvárnění.

POUŽITÁ LITERATURA

ADORNO, Theodor W. *Schéma masové kultury*. Přel. Michael HAUSER a Milan VÁŇA. Praha: OIKOYMENH, 2009. Oikúmené (OIKOYMENH). 64 s. Ed. Oikúmené. Malá řada, sv. 7. ISBN 978-80-7298-406-0.

ARENDOVÁ, Hannah. *Mezi minulostí a budoucností: Osm cvičení v politickém myšlení*. Přel. Martin PALOUSH a Tomáš SUCHOMEL. 2., opravené vyd. Praha: Filosofický ústav se spolkem OIKOYMENH, 2019. 300 s. Knihovna politického myšlení, sv. 8. Přel. z: *Between Past and Future*. ISBN 978-80-7298-368-1.

BOND, Edward. Modern Drama and the Invisible Object. *The Journal for Drama in Education*. 2004, vol. 20, no. 2, Summer 2004, s. 24–32. ISSN 1476-9395.

BOND, Edward. The Dramatic Child. *The Journal for Drama in Education*. 1992,

vol. 9, no. 3, Winter 1992, s. 40–46. ISSN 1476-9395.

COOPER, Chris. „At last, someone’s taking charge“. *The Journal for Drama in Education*. Special Issue Summer 2013, s. 62–66. ISSN 1476-9395.

DAVIS, David. *Imagining the Real: Towards a new theory of drama in education*. London: A Trentham Book/Institute of Education Press, 2014. 184 s. ISBN 978-1-85856-513-2.

DOONA, John. Why Bond Matters. *The Journal for Drama in Education*. 2010, vol. 26, no. 1, Spring 2010, s. 84–92. ISSN 1476-9395.

HADT, Jonathan. *Morálka lidské myslí: Proč lidstvo rozděluje politika a náboženství*. Přel. Helena ČÍŽKOVÁ. Praha: Dybbuk, 2013. 480 s. ISBN 978-80-7438-090-7.

NICHOLSON, Helen. Acting, Creativity and Social Justice: Edward Bond’s *The Children*. *Research in Drama Education*. 2003, vol. 8, no. 1, s. 9–23. ISSN 1356-9783.

SPECIFIKA DĚTSKÉHO A STUDENTSKÉHO DIVADLA



IVANA SOBKOVÁ

ivana.sobkova@damu.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze;
Základní umělecká škola,
Štítného, Praha 3

Zážitek kolektivní inscenační práce otevírá účastníkům možnost společné tvorby i uplatnění osobité kreativity, rozvoje komunikačních i divadelních dovedností, vyjádření se a sdělování, uvědomění si hodnoty a důležitosti vlastního názoru i své spoluzodpovědnosti za společné dílo; setkání se zajímavými příběhy, knihami, silnými tématy tzv. nablízko a s prožitkem... a v neposlední řadě zážitek partnerství, přátelství, sounáležitosti tvůrčího kolektivu. Je cestou k nám samotným, k podstatě našeho lidství, k poznávání sebe sama, společnosti a společenství, v němž žijeme, jeho zákonitostí, předností i neduhů, k vlastnímu názoru a jeho sdílení, uměleckému sdělování a komunikaci skrze divadelní tvar. Zjednodušeně řečeno: tvůrčí inscenační proces rozvíjí a posiluje jednak osobnost a dovednosti jednotlivců, jednak skupinovou souhru a naladění souboru na společnou tvorbu, ve které je každý platným partnerem, a zároveň vede k získávání dovedností i znalostí v oblasti divadelní a dramatické, umožňujících ve výsledku komunikaci s divákem prostřednictvím jevištního tvaru.

Každý soubor je jedinečným kolektivem a složením osobností – jak temperamentem, charaktery, dispozicemi, tak zájmy a celkovým intelektovým naladěním. Každé společenství vytváří dohromady absolutně svébytný a originální organismus – divadelní společenství. Tu orientované více na fantazijní svět či dobrodružné příběhy, tu na historická a společenská témata, na filmovou tvorbu a videoprojekce nebo zpěv a živou hudbu atd. Vše se ještě proměňuje v průběhu času, postupným dospíváním a dozráváním jednotlivců i vývojem vztahů ve skupině/skupinové dynamice. To samozřejmě může výrazně ovlivnit výběr předloh, volené žánry a způsoby jejich zpracování i samotný průběh inscenačního procesu. Často také volím u zkušenějších skupin záměrně protiúkony, aby docházelo k posunu ve vývoji jednotlivců i celé skupiny a účastníci i já jsme nezůstávali na ozkoušeném a ověřeném profitování z toho, co nám tzv. jde a sedí.

Vycházím ze svých praktických zkušeností s vedením dětských a studentských souborů, zejména souboru KUK, který v současnosti pracuje při Základní umělecké škole v Praze 3. Soubor tvoří stabilně 5–6 skupin, děti jsou rozděleny podle věku, v každé skupině je 10–15 dětí. Protože soubor KUK funguje už téměř dvacet let, má také již mnoho absolventů. Někteří z nich dokonce pokračují ve studiu příbuzných oborů na vysokých školách – herectví, režie, divadelní věda, art management, dramatická výchova. Naprostá většina absolventů se ale v dospělosti divadlu profesně nevěnuje. Troufám si však tvrdit, že cesta a zkušenost, kterou prošli (dlouhodobá souborová tvůrčí práce), je výrazně posunula jak lidsky a osobnostně, tak v oblasti divadelního a uměleckého vnímání, minimálně „poučeného diváctví“. Ne nadarmo se dnes i sama profesionální divadla začínají věnovat přípravě a výchově svých mladých potenciálních diváků; lektorská oddělení

profesionálních scén připravují dnes pro děti a školní skupiny programy, v nichž se pracuje formami dramatické výchovy s tématy nabízených inscenací – např. Minor, Divadlo DRAK, Divadlo Na Zábradlí ad.

Každý máme jistě nějakou svou osobní zkušenost s divadlem hraným dětmi nebo studenty – jako diváci, pozorovatelé, možná jako porotci, možná dokonce i jako přímí aktéři. Zkušenosti to budou zřejmě velmi různorodé. Od těch z mnoha důvodů odstrašujících (zmatené a nejisté děti, pobíhající po jevišti a netušící, co je jejich úkolem; exhibující děti v kýčovité scénografii a kostýmech; děti použité/zneužité v zájmu citového útoku na diváka a divadelního efektu) až po ty, které zůstaly v naší paměti jako silný estetický zážitek.

V podstatě jsou možné tři typy tohoto vztahu:

- dítě ve službách divadlu (dítě „použité“ k umělecké produkci, divadelní složka ve vztahu dítě-divadlo dominuje, v první řadě jde o umělecké zájmy/záměry, a nikoli o zájmy a potřeby dítěte),
- divadlo ve službách dítěte (divadelní prvky a postupy jako nástroj k výuce a výchově dětí, divadelní složka je podřízena dítěti/výukovým potřebám),
- dítě tvořící divadlo (vztah dítě-divadlo ideálně rovnocenný) (Provazník, 2006, s. 1).

Divadlo, na kterém se dítě tvořivě podílí, je typ dětského divadla, o kterém bych chtěla mluvit. Přístup, který naprosto respektuje dítě jakožto tvořivou bytost (s ohledem na jeho specifické potřeby a zájmy dané ontogenezí a dosavadními životními zkušenostmi) a který zároveň zcela respektuje divadlo jakožto uměleckou tvorbu a tvůrčí činnost, v níž hraje klíčovou roli funkce estetická. Inscenační proces je pak zaměřen na rozvoj zúčastněných (osobnostní, sociální i ve specificky divadelních dovednostech), nerezignuje však ani na kvalitu výsledného produktu – inscenace.

Kvalita inscenace je podle mého názoru také významným prostředkem učení se a formování vkusu a citu pro divadelní jazyk. Takový inscenační proces vychází z metod a technik dramatické výchovy a svými principy tvorby a inscenačními postupy je velmi blízký autorskému typu divadla (Kovalčuk, 2009). Výsledný tvar/inscenace není osobní exhibicí režiséra, ale kolektivním sdělením hrajících.

Jaká jsou základní specifika takto chápaného dětského/studentského divadla? V první řadě jsou to nároky kladené na toho, kdo proces vede – pedagog/vedoucí/režisér. Dalším významným specifíkem jsou účastníci tvůrčího procesu – děti a mládež. Třetím významným specifíkem je samotný průběh inscenačního procesu, tedy to, jakými metodami vedoucí s dětmi nebo mládeží pracuje, jaké postupy volí.

PEDAGOG, VEDOUcí NEBO REŽISÉR?

Neboli vedoucí divadelního souboru, umělecký vedoucí souboru/divadelního studia, divadelní lektor, divadelní pedagog, režisér dětského či studentského souboru, učitel literárně dramatického oboru atd. atd.

Už v nejasnosti a nejednotnosti pojmenování onoho člověka, který dětský či studentský divadelní soubor vede, se ukazuje a odráží, jak mnohovrstevnatá jeho činnost je, do jakých rovin a úrovní zasahuje, ze kterých oblastí čerpá. Každé z označení jako by zdůrazňovalo více některou ze složek jeho činnosti či kompetencí jeho osobnosti. Pojmenování *pedagog* nebo *učitel LDO* podtrhuje funkci výchovnou a vzdělávací, *režisér dětského souboru* zase jeho funkci uměleckou, příp. řídicí a organizační, *divadelní lektor* pak klade důraz na kompetentnost učitele předávajícího určitou odbornost.

Já osobně bych se přikláněla k pojmenování *vedoucí souboru*, protože podle mne nejlépe vystihuje jeho vedoucí úlohu ve společné tvorbě, ať už je podíl účastníků na jeho jednotlivých složkách (v závislosti na jejich věku, zkušenostech a dovednostech) jakkoli rozdílný. Se skupinou mladších začínajících dětí bude jeho vedoucí úloha zásadní ve všech složkách, od budování základních dovedností a návyků přes řízení jednotlivých kroků v procesu až po dramaturgicko-režijní práci. U starších a zkušenějších skupin už může vedoucí přenechávat účastníkům větší podíl na jednotlivých krocích a složkách.

Co konkrétně vedoucí dělá (v jednotlivých fázích procesu)?

Jeho úkolem je vést/provést účastníky tvůrčím procesem, resp. kolektivní autorskou

divadelní tvorbou k produktu, tj. ke konkrétní inscenaci. Nese zodpovědnost za všechny složky tohoto procesu včetně výsledku. Mám zde na mysli proces, v němž je na všechny jeho složky vedoucí sám a nemá vedle sebe odborníky z jednotlivých oblastí (scénograf, dramaturg, psycholog...), protože tak tomu bývá v praxi většinou. Pokud už dochází ke spolupráci s odborníky či specialisty, jde o víceméně jednorázové projekty (spojení pro určitou inscenaci s hudebním skladatelem, muzikanty, scénografem, dramaturgem, choreografem apod.).

A právě v oné zodpovědnosti za všechny složky procesu tkví složitost popisu, co všechno by měl takový ideální vedoucí ovládat, znát, v čem se orientovat a čím disponovat – a to ve složce odborné, dovednostní i osobnostní. Role vedoucího v inscenační práci s dětským nebo studentským souborem v sobě spojuje působení v oblasti pedagogické i umělecké, resp. divadelní rovnocenně. Pokud totiž má mít proces tvorby smysl pro účastníky nejen ve vytvoření (v horším případě „se-cvičení“) inscenace, ale také v celkovém rozvoji jejich osobnosti i jejich divadelních dovedností, musí proces citlivě vést poučený pedagog. Pokud výsledkem inscenačního procesu má být kvalitní, působivý a fungující divadelní tvar, musí být vedoucí sám osobitým tvůrcem schopným vést kolektivní tvorbu. Vedoucí dětského/studentského divadla je ideálně kvalitním pedagogem a originálním tvůrcem, tj. spojuje v sobě **pedagogické i umělecké a specificky divadelní kompetence**.

Pedagog; pedagogické kompetence

Ve vztahu k inscenační práci je tedy pedagog průvodcem na tvůrčí cestě k autorské inscenaci. Jeho **pedagogická** práce spočívá:

- před samotným inscenačním procesem: v plánování procesu – „diagnostika“ skupiny i jednotlivců (úroveň schopností, dovedností, složení a možnosti skupiny, odhad potenciálu), stanovení cílů v oblasti rozvoje osobnosti, sociálních a divadelních dovedností, výběr metod, technik, průpravných cvičení a her s ohledem na věk účastníků a stanovené cíle;
- v procesu inscenační tvorby: ve vedení průběhu tvorby (motivace, zadávání úkolů a formulace instrukcí, vyhodnocování a reflexe, práce se skupinou – naslouchání, naladění, souhra, vytváření bezpečného prostředí pro tvorbu a experiment, prostoru pro učení se dovednostem a získávání zkušeností);
- v procesu po fixování prvotního tvaru

(od premiéry dále): v reflexi a dalším plánování – příprava na veřejné vystoupení, reflektování kritických připomínek od diváků a odborné poroty s dětmi, výběr metod, technik, cvičení a her pro další práci na inscenaci a reprízování.

Originální tvůrce; umělecké a specificky divadelní kompetence

Vedoucí je v ideálním případě originálním tvůrcem, původním, nezávislým, osobitým tvořitelem, hybatelem, inspirátorem. Jeho **umělecko-divadelní** působení zahrnuje:

- před samotným inscenačním procesem: posouzení námětu/předlohy z hlediska dramatického potenciálu, dramaturgickou přípravu, příp. tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce/inscenačního plánu, hledání inscenačního klíče, volbu žánru, volbu inscenačních prostředků, stylizace, plán rozvoje potřebných hereckých a obecně divadelních dovedností potřebných ke zvládnutí plánované inscenace, zvolených inscenačních prostředků;
- v procesu inscenační tvorby (vše, co je zmíněno výše, může ovšem probíhat i v procesu inscenační tvorby): cílené etudování a improvizace vedoucí k hledání a výběru možností jevištního ztvárnění situací, obrazů, jevištních metafor, skládání a výstavbu celku, dohled nad žánrovou i stylovou jednotou, práci s temporytmem, dynamikou, kompozicí, cílené vedení a variování hereckých úkolů vedoucích ke zvládnutí jevištního úkolu;
- v procesu po fixování prvotního tvaru (od premiéry dále): posouzení připomínek (např. odborné poroty) k tvaru a citlivé zapracování změn do koncepce, nové motivace a úkoly pro hrající, sloužící k udržení pozornosti a přirozeného zaujetí v herecké akci při reprízování, zhodnocení a úpravy vzhledem k různým hracím prostorům, např. na přehlídkách (zejména hlasitost, pohybová stylizace, herecká akce a její rytmus a směřování), přeobsazení rolí a obměny situací v „hotevém tvaru“ (ať už je to z důvodu oživení akcí, nemoci v souboru, odchodu některých členů, tzn. zhodnocení dovedností a možností jednotlivců a kolektivu i vhodnosti změn vzhledem k celku).

Organizátor, produkční a technik

Vzhledem k tomu, že vedoucí dětského nebo studentského divadla nemá k dispozici žádný realizační štáb, jako tomu bývá v profesionálním divadle (dílno, krejčovou, rekvizitáře, techniky, produkci atd.),

stává se sám manažerem celého procesu, organizátorem, produkčním i technikem. Prakticky to znamená, že např. v oblasti scénografie a výtvarného plánu nemá možnost v umělecké části svého působení spolupracovat se scénografem a musí se o návrhy scény, kostýmů i rekvizit postarat sám (příp. s kolektivem), ale hlavně reálně sám vyrobit, sehnat nebo „jít koupit“ materiál, rekvizity, kostýmy (včetně toho, že si zjistí potřebné velikosti), případně zajistit finanční prostředky a najít někoho, kdo potřebné vyrobí nebo ušije. Jeho **produkční a technická** činnost se dotýká těchto oblastí:

- před samotným inscenačním procesem a v průběhu procesu inscenační tvorby: scénografie (scéna, kostýmy, rekvizity, masky, loutky), zajištění jejich výroby, zakoupení nebo zadání výroby (včetně řešení financování); hudba a zvukového plánu (v případě reprodukováné hudby a zvuků musí najít a zajistit nahrávky skladeb, případně zajistit jejich střih a úpravu, v případě živé hudby sám hraje na hudební nástroj, vytváří zvuky nebo musí najít a přesvědčit ke spolupráci vhodného muzikanta anebo případně může připravit a nazkoušet hudební doprovod s dětmi ze souboru); techniky – světla a zvuku, videoprojekce (zapojení techniky, ovládání a programování světelných a zvukových pultů, práce s dataprojektorem, příp. vytváření a střih videí atd.); přípravy zkušebního a hracího prostoru; rozeštění jeviště/hlediště (kukátko, aréna, ring, ulice apod.), případně ozvučení, osvětlení atd.; úschovy a skladování scénografie, techniky;
- v procesu po fixování prvotního tvaru (od premiéry dále): organizace veřejných vystoupení (zajištění vhodného prostoru, financování případného pronájmu, doprava rekvizit a scény, přesun hrajících dětí atd.); propagace (programy, plakáty, sociální sítě, internetové stránky); organizačního zajištění přehlídek (jednání s organizátory, anotace představení, technické požadavky, dozor a zodpovědnost za děti v průběhu akce).

DĚTI A STUDENTI

„Dítě na jevišti je vskutku poněkud nestandardní ‚herecký materiál‘ jak z hlediska diváka, tak z hlediska divadelníka, především režiséra. A ve srovnání s dospělým, profesionálně vybaveným hercem je ‚materiálem‘ krajně nestálým, až nevypočitatelným. A navíc už svým věkem a zjevem automaticky příznakovým. Ale

současné – tentokrát z hlediska pedagoga a psychologa – je ‚materiálem‘ křehkým, snadno zmanipulovatelným, a tedy i zranitelným.“ (Provazník, 2006, s. 1)

V základních uměleckých školách¹ obvykle pracujeme s dětmi od počátku školní docházky do ukončení středoškolského vzdělávání (tj. 6–19/20 let)². Z pohledu vývojové psychologie jde o velmi široké věkové rozmezí, v jehož průběhu dojde k mnoha významným změnám. **Každé vývojové období má svá specifika**, která by měl vedoucí znát, respektovat je a s ohledem na ně volit přiměřené úkoly.

Zásadní jsou změny např. ve fyzickém vývoji: vývoj hrubé a jemné motoriky, hlasového ústrojí, růstové skoky/puberta, což by se mělo odrazit ve volbě vhodných pohybových a hlasových cvičení a inscenačních úkolů. Významný je také stupeň kognitivního a emočního zrání, který má vliv na vývoj herního jednání dítěte, hru v roli a nástup jednotlivých typů dětského herectví (znakový, typový, civilní). **Možnosti dětského herectví/dětského dramatického projevu** (od zveřejněné symbolické hry až po propracovanější charakterizaci postavy) jsou odlišné od herectví dospělých. Dospělý umělecký herecký projev je výsledkem vědomě řízeného procesu tvorby, čerpá jednak z umělecké a úzce profesní zkušenosti, jednak z nabytých zkušeností životních. Dospělý herec tvoří v procesu scénického prožitku, jedná v rámci postavy a zároveň skrze ni vyjadřuje sebe i své postoje. Dítě spíše „vstupuje“ do (nabízených) okolností a situací, je „samo sebou“ v různých okolnostech, ocitá se v prožitku faktickém, nedochází k vědomé a detailní charakterizaci postav, nedisponuje takovými životními zkušenostmi jako dospělý. Dospělý herec je vybaven vnější i vnitřní hereckou technikou. Vnější hereckou techniku si dítě může začít postupně osvojovat v závislosti na stupni svého vývoje (vývoj motoriky a koordinace svalstva, utváření hlasového ústrojí, vytváření slovní zásoby atd.). Vnitřní hereckou techniku dítě neovládá – do puberty si dítě plně neuvědomuje své ani cizí vnitřní pochody, v pubertě se zabývá zejména svým nitrem a až po tomto období se může začít zajímat o druhé a začít je chápat se skutečnou empatií, to znamená až v období pozdní puberty a adolescence mohou někteří jedinci docházet k určitým prvkům vnitřní herecké techniky. V čem se ale dětské herectví a herectví dospělých potkává, je **požadavek na autenticitu a přirozenost projevu**. V inscenačním procesu je tedy zásadní vytvořit dítěti takové podmínky, aby mohlo být na jevišti přirozené a autentické. To znamená najít vhodný inscenační klíč, odpovídající

aktuálním i potenciálním možnostem dětí.

Nároky kladené na dítě v průběhu inscenačního procesu by měly respektovat **kritéria esteticko-výchovná a pedagogicko-psychologická** (Provazník, 2006, s. 2–3):

- aktuální dispozice, možnosti a zájmy dané ontogenezí a jeho dosavadní získané životní zkušenosti,
 - stupeň a míra aktuálních získaných schopností, dovedností a zkušeností s dramatického výchovným procesem a inscenační/divadelní tvorbou,
 - dispozice, možnosti a schopnosti potenciální (tj. takové, s nimiž je možno přímo v procesu pracovat a rozvíjet je) a perspektivní (k nimž je možno procesem dlouhodoběji směřovat – viz Vygotského „zónu nejbližšího vývoje“ [Vygotskij, 2017])³.
- Zároveň by měl v inscenačním procesu vedoucí-režisér respektovat **kritéria umělecká**, tedy divadelní, v nichž hraje klíčovou roli funkce estetická:
- připravit na jevišti podmínky, ve kterých se dítě bude cítit bezpečně a umožnit mu jednat autenticky a přirozeně,
 - systematicky děti připravovat a vybírat k tvůrčí práci specifickými dovednostmi a znalostmi z oblasti divadelního umění,
 - volit úkoly (herecké, dramaturgické apod.) adekvátní aktuálním možnostem a vývojovému potenciálu dětí,
 - hledat inscenační klíč umožňující uplatnit aktuální schopnosti a dovednosti dětí a zároveň nabízet možnosti dalšího posunu a růstu v průběhu procesu (úkoly tzv. nad síly, ke kterým mohou zúčastněné děti postupem času dorůst).

V průběhu inscenačního procesu děti/studenti nabývají divadelních kompetencí jednak **spoluprací na tvorbě jevištního tvaru**, jednak samotnou **jevištní realizací**. Společným formováním inscenace získávají znalosti o podstatě divadelního umění; seznamují se s principy tvorby jevištního tvaru a jeho jednotlivých složek – práce s tématem, budování situace, vznik scénáře, dramaturgizace textu, žánrové a stylové obměny atd. Podle jejich zkušeností, možností, vyspělosti, příp. záměru vedoucího se mohou děti různou měrou aktivně podílet na individuálních i skupinových úkolech, např. při tvorbě scénáře – vytvářet bodový scénář, zapisovat texty jednotlivých výstupů, pracovat na kompozici a řazení situací, tvořit jazykovou charakterizaci postav volbou výrazových prostředků. Samotným zkoušením a jevištní realizací situací získávají děti zkušenost přímé

jevištní tvorby, konkrétního jevištního jednání, vstupu do role. Náročnost jevištních úkolů by měla růst se zkušenostmi a vyspělostí účastníků.

Do principů divadelní tvorby pronikají děti zkušeností postupně a v počátcích práce, zejména u mladších dětí, je může v inscenačním procesu (ve složce dramaturgické, scénografické, zvukové a hudební, režijní) plně zastoupit vedoucí. Od počátku divadelní tvorby bude ale dítě vždy přítomno v jevištním jednání, tzn. jednání, které počítá s divákem a komunikuje s ním, klade tedy nároky na jeho srozumitelnost, sdělnost, čitelnost a přehlednost.

Herectví a dětský dramatický projev

Na tomto místě by bylo dobré vyjasnit časté zaměňování pojmu *herectví* ve smyslu (činoherní) umělecké disciplíny, tj. vědomé tvorby čerpající z vnitřních zdrojů a zvládnuté vnitřní a vnější herecké techniky, s jednáním založeným na *hře v roli*, byť je toto jednání určeno divákům.

V knize *Předpoklady hereckého projevu* píše Jaroslav Vostrý: „Herec spíš než vystupovat v roli by měl vytvářet postavu. Skutečná herecká tvorba na rozdíl od pouhého vystupování v roli není jen naplňováním (ilustrací) předem dané představy, ale projevem osobnosti, vyjadřující danou postavou svůj vztah ke světu.“ (Vostrý, 1991, s. 1) V souvislosti s dětským jevištním jednáním bych tedy raději volila termín *dětský dramatický projev*, který může obsáhnout jeho varianty v celé šíři dané ontogenezi a postupně nabývanými zkušenostmi (od zveřejněné symbolické hry až k propracovanější charakterizaci postavy) a nevyklučuje – v případě výrazných vrozených a dále kultivovaných dispozic jedince – pozdější směřování k vědomé herecké tvorbě, tj. k herectví v uměleckém smyslu (od období adolescence).

Postupy, kdy je dětský dramatický projev ztotožňován s hereckým uměním, vedou bohužel často k pokusům o v podstatě doslovnou nápodobu dospělých hereců s vnějším, nezvnitřněným a povrchním užitím jejich výrazových prostředků (především herectví psychologické a naturalistické), k neautentičnosti projevu a jeho deformaci, prázdné šarži a v konečném důsledku k potlačení dětské tvořivosti.

Od dítěte nelze požadovat totéž co od dospělého herce-umělce. Dospělý umělecký herecký projev je, jak už bylo řečeno, výsledkem vědomě vnitřně řízeného procesu tvorby, jednak z nabytých zkušeností životních. Dospělý herec tvoří v procesu scénického prožitku, jedná

v rámci postavy, a zároveň skrze ni vyjadřuje i sebe a své postoje, zatímco dítě spíše „vstupuje“ do (nabízených) okolností a situací, je „samo sebou“ v různých okolnostech, nedochází k (vědomé) detailní charakterizaci postav, protože nedisponuje takovými životními zkušenostmi jako dospělý.

Srovnání tvorby herce-umělce a dětského herce nabízí následující tabulka:

HERECTVÍ Umělecký dospělý herecký projev	„DĚTSKÉ HERECTVÍ“ Dětský dramatický projev
Východiska: – autenticita a přirozenost projevu – intenzita projevu, přesvědčivost, plně osobní zaujetí	Východiska: – autenticita a přirozenost projevu – intenzita projevu, přesvědčivost, plně osobní zaujetí
– tvoří v procesu scénického prožitku	– ocitá se ve faktickém prožitku
Čerpá: – z umělecké a úzce profesní zkušenosti – z nabytých životních zkušeností	Nedisponuje zatím: – uměleckými ani profesními zkušenostmi v takové míře jako dospělý – takovými životními zkušenostmi jako dospělý
– vytváří postavu – jedná v rámci postavy a zároveň skrze ni vyjadřuje i sebe a své postoje	– vystupuje v roli – jedná v rámci situace a zadaných okolností (významy vyjadřuje skrze jednání)
– je schopen bohaté, detailní, plastické charakterizace (převtělení, přetělesnění)	– do puberty, resp. adolescence není schopen (z důvodu nedokončeného kognitivního a emočního zrání) vědomé detailní charakterizace postav
– je vybaven vnější hereckou technikou, tj. ovládá svůj hlas, pohyb	– postupně si osvojuje vnější hereckou techniku v závislosti na stupni svého vývoje (vývoj hrubé a jemné motoriky, koordinace svalstva, vývoj hlasového ústrojí a utváření hlasu, vytváření slovní zásoby atd.)
– ovládá vnitřní hereckou techniku, tj. chápe širokou škálu duševních hnutí a umí je promítnout do hereckého výrazu, dovede si vědomě navodit i prožitky dalece přesahující jeho osobní zkušenost a povahu, ovládá „citovou paměť“, je schopen fixovat a opakovat svůj výkon bez ohledu na vlastní momentální naladění atd.	– neovládá vnitřní hereckou techniku; do puberty si dítě plně neuvědomuje své ani cizí vnitřní pochody; v pubertě se zabývá zejména svým nitrem a až po tomto období se může začít zajímat o druhé a začít je chápat se skutečnou empatií, to znamená až v období pozdní puberty a adolescence mohou někteří jedinci docházet k určitým prvkům vnitřní herecké techniky

Zkušený režisér, dramaturg a pedagog Miroslav Disman, který s dětmi dlouhodobě pracoval a připravoval je mimo jiné také na účinkování v rozhlasových pořadech, v souvislosti s dětským herectvím uvádí, že u dítěte nejde

ani o tvorbu, ani o umění, ani o herectví, ale o „autostylizaci“, tj. „nuancování osobních výrazových prostředků směrem k dramatické postavě“ (Disman, 1976, s. 14). Eva Machková konkretizuje zdroje osobnostních výrazových prostředků takto: „Osobní výrazové prostředky mohou pocházet z arzenálu civilního herectví, mohou však mít i docela jiný charakter a navazovat na styl projevu dětské hry symbolické“ (Machková, 1976, s. 12)

Podívejme se tedy blíže na to, z jakých zdrojů čerpá dětské herectví a jak se v nich odrážejí limity vývojové, dané věkem dětí.



↑↑↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑ *Kočí palác*, 2004

↑↑↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑↑ *Justýna a upíři*, 2003
 ↑ *Kočí palác*, 2004



↑↑↑↑ *Kočí palác*, 2004
 ↑↑↑ *Válka s mloky*, 2007
 ↑↑ *Válka s mloky*, 2007
 ↑ *Válka s mloky*, 2005

↑↑↑↑ *Kočí palác*, 2004
 ↑↑↑ *Válka s mloky*, 2007
 ↑↑ *Válka s mloky*, 2005
 ↑ *Válka s mloky*, 2005

Osobnostní výrazové prostředky - zdroje

Dětská hra symbolická se podle Jeana Piageta (Piaget-Inhelderová, 2001) objevuje už kolem druhého roku života a prochází postupným vývojem. V počátcích dávají děti určitým předmětům symbolický význam, v předškolním období přenáší dítě podobu nebo vlastnost určitého předmětu na předmět zástupný. Postupně si všímá více detailů z reálných situací a zapojuje je do hry, využívá i více předmětů najednou a zapojuje do hry i více dětí (lékařský plášť, stetoskop, psaní receptu, zdravotní sestřička). Náměty čerpá dítě z dobře známých prostředí (rodina – matka, školka – učitelka, obchod – prodáváč, cestování tramvají – řidič apod.), ale i pohádkových námětů (čaroděj, královna atd.). V mladším školním věku se už symbolická hra díky získaným zkušenostem a lepší sociální adaptovanosti více přizpůsobuje realitě a stává se stále přesnější reprezentací skutečnosti. Zhruba od osmého roku mají pro dítě velký význam hry s pravidly, v námětových hrách je nejdůležitějším pravidlem pravidlo sdíleného chápání role, tedy chovat se v roli tak, jak je běžně od dané role očekáváno. Sdílená pravidla také rozšiřují možnosti ve hře zapojením fantastičnosti (ocitnout se v neznámých světech, setkat se s fantazijními bytostmi a monstry apod.). Uplatňuje se tvořivost, zejména v zaměňování skutečných předmětů a jevů za symboly (židle zosobňuje koně, koberec je pustým ostrovem) a ve slučování imaginárních jevů s reálně existujícími. V konstruktivních hrách, vycházejících z her symbolických, dochází k řešení problémů (nejen manipulace se symboly), dětské konstrukty jsou detailnější, strukturovanější, projevuje se schopnost jednat s určitým záměrem, plánovat a kombinovat.

Typy dětského dramatického projevu⁴

Znakový dramatický projev vychází z podstaty dětské symbolické hry (hra „jako“) a užívá zveličujícího a charakterizujícího gesta (tzv. vyňaté gesto), které se stává znakem pro celek. Podstatnou vlastností znaku z hlediska jeho sdílnosti je jeho konvenčnost. Znakovost je typická např. pro orientální divadlo, které pracuje s mnohdy přesně kodifikovanými znaky. U dětského projevu jde spíše o obecně srozumitelný systém znaků, vázaný na konvenci dětské symbolické hry (např. znak pro pláč, slona, jízdu na koni atd.). Znak může na scéně znázornit a zastoupit v podstatě cokoliv – postavy, předměty, zvířata, prostředí, nálady a emoce, abstraktní pojmy.⁵

Typový dramatický projev je možný až kolem osmého roku dítěte, kdy se začíná projevovat zájem o individuální rysy postav ve vztahu k vnějším okolnostem a vychází z podstaty hry „já v daných okolnostech“, resp. „já v jiných okolnostech a vztazích“, než jsou pro mne běžné. Dítě hledá způsob, jak by reagovalo v situaci a na místě své postavy. Nezabývá se vnitřními motivacemi postav, ale v akci zkoumá příčiny a následky jednání. Postavy nejsou individualizované, ačkoli mohou být vybaveny řadou osobních charakteristik a standardních vlastností (hamizný a hloupý král, namyšlená a zlomyslná princezna), a to i v případě postav dětem z běžného života blízkých (veselá a moudrá babička, nerudný řidič autobusu). Charakterizace je v typovém projevu vnější, bez jakékoli psychologizace a zkoumání vnitřních motivací postav, což odpovídá intelektuálním a emocionálním možnostem a zájmům předpubertálního období.⁶ V profesionálním divadle odpovídá tomuto typovému projevu např. herectví komedie dell'arte.

Civilní dramatický projev se blíží projevu „hereckému“, nejde ovšem o prožívání nebo vytváření postav, ale o přirozenou a uvolněnou autostylizaci s vnitřním zaujetím scénickým děním. Přes zájem o vlastní psychické pochody a niterné sebezkoumání v období puberty dospívají adolescenti k zájmu o vnitřní pocity a pochody ostatních; přes porozumění a vyrovnávání se s vlastním vnitřním světem docházejí k postupnému chápání druhých. A z těchto ontogeneticky podmíněných důvodů může až v adolescenci začít směřovat civilní dramatický projev u talentovaných jedinců k herectví ve smyslu hereckého umění.⁷

Jednotlivé typy dramatického projevu se objevují u dítěte během jeho vývoje postupně a zůstávají přítomny až do dospělosti. Uplatňují se samozřejmě také v hereckém umění profesionálním.

Vstup do role, hra v roli

Základním předpokladem dětského dramatického projevu je vstup do role, resp. jednání v roli. „Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání.“ (Machková, 2007, s. 24) Samotný vstup do role a možnosti a šíře jejího zvládnutí od jednoduché simulace po bohatou charakterizaci je dána zejména stupněm kognitivního a emočního vývoje dítěte. Jean Piaget (Piaget-Inhelderová, 2001) ve svém třídění zachycuje významné mezníky v úrovni poznání a myšlení dítěte takto:

1. Stadium senzomotorické – od narození do 18–24 měsíců.

2. Stadium předoperační:

- substadium symbolického a předpojmového myšlení – do 4 let;
- substadium předoperačního názorného egocentrického myšlení – od 4 do 7 let (centrace, egocentrické, prelogické soustředění na sebe či jeden aspekt).

3. Stadium konkrétních operací, dítě např. logicky chápe stálost počtu a množství, podstatu konkrétních událostí – od 7 let do 12 let (decentrace, kdy dítě začíná poznávat, představovat si, prožívat, rozhodovat se jakoby „altruisticky“, tj. i z hlediska ostatních).

4. Stadium formálních operací, např. abstraktní myšlení a prognostické myšlení („Co by se mohlo stát, kdyby...“) – od 12 let.

V průběhu duševního zrání ustupuje egocentrické zaměření dítěte (ego = já) a postupně se rozvíjí zaměření nostrické (nos = my) – přibližně od pátého roku děti přecházejí od paralelní hry, kdy si hrály „vedle sebe“, ke hrám sdružujícím, tj. každé dítě realizuje svou hru, ale hry se vzájemně propojují až ke hrám kooperativním, kdy dochází k souhře a spolupráci. Od závislosti na okolí přes osamostatňování se a měření vlastních sil s okolím (tendence soupeřit a soutěžit kolem pátého roku) směřuje dítě do stadia spolupráce s okolím (od osmého roku je už zřetelná potřeba respektovat pravidla, umožňující složitější a strukturovanější souhru).

„Hra v roli má několik stupňů. Na jedné straně této škály je motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem. Škála jednoduchých rolových úkolů pokračuje pantomimami běžných činností – hráči se stávají houbařem v lese, průzkumníkem v jeskyni, pasákem v horách. „Role“ se v těchto případech omezuje jen na jediný výrazně vnější rys nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností.

V praxi dramatické výchovy kromě zmíněných cvičení s náznakem role přicházejí v úvahu tři stupně hry v roli, odlišené tím, zda pouze vstupujeme do odlišných než životních „daných okolností“, nebo zda vstupujeme „do bot druhého“, a v jaké míře to činíme.“ (Machková, 2007, s. 95) Pro zmíněvané tři stupně hry v roli se v dramatické výchově používá pojmenování simulace, alterace a charakterizace (Valenta, 2008, s. 54–58).

Simulace („Jak bych jednal, kdyby...“) znamená, že hráč jedná sám za sebe ve změněných okolnostech, tj. hraje fakticky sebe samotného, roli sebe samého ve fiktivní situaci.

Vychází ze svých postojů, které by uplatnil za daných okolností, v určité životní či sociální roli. Simulace umožňuje hráči přímou autentickou zkušenost s fiktivní situací, prožitkem svého rozhodování v ní a emocemi s tímto prožitkem spojenými. V inscenační práci může výborně posloužit jednak jako nástroj sebepoznání, jednak jako nástroj hlubšího porozumění postavě z inscenovaného příběhu skrze vlastní osobní prožitek (např. „já“ v situaci postavy z inscenovaného příběhu, to znamená, jak bych jednal/se zachoval/co bych cítil, kdy bych byl v situaci hrdiny právě já). Osobní rovina v simulaci, prožitek sebe sama může při vhodné motivaci a navození přinést hráči i velmi silnou emoční zkušenost. V tom tkví působivost simulačních her, ale i možné nebezpečí, vyplývající z toho, že zde hráč nemá odstup jako ve hře „na někoho jiného“, tudíž se ho může některé téma nebo situace dotknout velmi osobně a příliš silně (hádky, šikana, zrada atd.).

Alterace („Já, když hraji někoho/něco“) znamená, že hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí. Hraje určitý status nebo postoj spojený se sociální rolí bez ohledu na své já. Zobrazuje spíše obecné charakteristiky typu, funkce, sociální role, určité základní atributy bez bližší charakterizace (stává se princeznou jako takovou, starostlivým lékařem, důsledným policistou...). Pro inscenační práci je důležitá zkušenost vstupu do role jiného člověka v jiné pozici, s jinými postoji – změna vlastní pozice a přijetí nové, elementární navození vnitřní představy o „proměně“ a z toho vycházející zacílené jednání. V roli lze představovat nejen jiné osoby, ale i věci, tvory, přírodní jevy a abstrakce, vždy však půjde o zobrazení antropomorfní, to znamená jevištní personifikaci.

Charakterizace („Já, když žiji postavou/postava ve mně“) znamená, že hráč vybaňuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi, jednáním. Je hlubším zpracováním hry alteračního typu (změna vlastní pozice a přijetí nové). Nejde již jen o jeden úhel pohledu, zobrazení základních atributů, ale o psychologičtější zpracování postavy v jejích různých dimenzích. Hráč zobrazuje vedle obecného statusu konkrétní bytost, jde hlouběji do zkoumání a vytváření jejího vnitřního života, vnitřních motivací a nuancí postojů postavy. Hlubší ponor do postojů, chování, zobrazování individuality a složitosti vnitřního života postav činí postavy plastičtějšími.

Samozřejmě je celá škála přechodových stupňů mezi alterací a charakterizací, což

je dáno množstvím a volbou osobních charakteristik postavy a jejich záměrností a promyšleností.

V inscenační práci s dětmi je výhodné postupovat na cestě k charakterizaci od charakterově blízkých postav, umožňujících propůjčení shodných rysů postavě, přes dílčí kroky k pronikání do postavy charakterem vzdálenější typu dítěte (např. postava v různých situacích běžného dne, postava ve vyhraněných situacích), ke zvyšování míry identifikace s postavou (záměrná a promyšlená volba osobních charakteristik). A tady už se může dramatický projev, zejména u dospívajících, blížit vědomému hereckému projevu ve smyslu hereckého umění.

Vedoucí by měl znát (postupně poznávat) každého jedince v souboru, jeho charakter a naturel, respektovat jeho jedinečnost, vnímat jeho aktuální možnosti a odhadovat jeho potenciál. Úkolem vedoucího je „nastavit“ a vytvořit inscenaci ideálně tak, aby se v ní uplatnil každý podle svých momentálních možností, a zároveň vytvořit každému v individuálních úkolech příležitost a prostor k dalšímu růstu.

INSCENAČNÍ PROCES JAKO CESTA

Inscenační proces je cestou do světa, kde „se mluví divadelní řečí“. Děti vstupují v inscenačním procesu do světa divadelní imaginace, světa nevšedního, jiného, než je běžná realita. Ať už je realitě na hony vzdálen, či naopak v mnohém velmi podoben, má svá jiná pravidla a zákonitosti, např. časoprostorové vztahy, metaforičnost, symboličnost, znakovost. S divadelním jazykem se děti seznamují v procesu postupně, učí se rozumět mu a respektovat jej, hledají sobě vlastní výrazové prostředky. Je to cesta světem fantazie, imaginace, tvorby a tvořivosti, možnosti jiného úhlu pohledu na svět, než je tomu v realitě. Je to cesta velmi blízkého setkávání s fiktivními i reálnými příběhy. Cesta radosti z kolektivní tvorby, vzájemného inspirování, rozvíjení nápadů, skládání jednotlivých komponentů, spoluautorství, kde nikdo už neví, co přesně bylo jeho nápadem a kdo přesně, čím a kdy nápad posunul dál k dalším a dalším fázím. Je to cesta k podstatě divadelního sdělení a transformaci myšlenek, nápadů, motivů do divadelního jazyka přes získávání divadelních, hereckých a dalších potřebných dovedností tak, aby mohlo sdělení doputovat „před oponu“, k divákovi.

A hlavně by to měla být pro děti cesta zajímavá, smysluplná, dobrodružná, objevná, ale i nesnadná, přiměřeně náročná,

s mnoha překážkami, výzvami, úkoly a prověrkami. Na této cestě je pozornost stále zaměřena na to, aby soubor fungoval jako organismus a aby každý jeho člen měl příležitost k vlastnímu rozvoji v kontaktu s druhými lidmi. Důležitý je princip svobodného hledání a hledačství, v němž se uplatňují náměty z vlastní zkušenosti aktérů ve společné divadelní výpovědi, v němž nároky na kultivaci projevu jednotlivce respektují jeho individualitu.

Takto pojiňmaná dětská divadelní tvorba má ve svém procesuálním chápání divadla mnoho společného s divadelní avantgardou a divadelními proudy vyrůstajícími z tzv. druhé divadelní reformy. Zde může v postupech a metodách nacházet inspiraci.⁸

Svémi principy tvorby a inscenačními postupy je dětské/studentké divadlo velmi blízké **autorskému typu divadla** tak, jak jej charakterizuje Josef Kovalčuk (2009, s. 10–11): Podstatou autorství je spoluúčast celého kolektivu na tvorbě scénického tvaru, radost ze samotné tvorby. Téma, předloha, příp. text jsou „pouhým podkladem, odrazovým můstkem k samotné scénické a divadelní tvořivosti“. Zpracovávané téma nemusí být původně ani vázáno na text, může vznikat z evičení a dramatických her. Autorské divadlo neuplatňuje divadelnost samu o sobě jako estetickou abstrakci, „ale vždy v souvislosti s určitým tématem, záměrem sdělení [...], odtud širší pojetí divadelnosti jako způsobu chápání a sdělování reality“. Důležitými znaky autorského principu jsou tvořivost a účast na hře. Funkce režiséra je pak být partnerem tvořivého herce, vnímavým mediátorem a facilitátorem v procesu tvorby.

Základní předpoklad

Aby vůbec mohlo k tvorbě dojít, je nezbytné vytvořit bezpečné prostředí, aby se děti nebály projevit, přicházet se svými nápady a experimentovat. To vzniká a posiluje se tím, že jsou postupně budovány:

- **Důvěra v sebe sama** (nic není správně nebo špatně, každý nápad je důležitý, naše rozdílnosti nás obohacují, každý jednotlivec má svou hodnotu a je důležitou součástí kolektivu): Pochvala má kouzelnou moc, pokud je konkrétní a pravdivá. Povzbuzení vedoucího a všímavost k detailům zvyšuje u dětí odvahu experimentovat a dodává sebevědomí. Zdůrazňují dětem, že zkouška je od slovesa zkoušet/zkoušet si, tedy hledat a nabízet. Někteří se zpočátku ostýchají přicházet se svými nápady. Je třeba zamezit pasivitě

a sezení v koutě – v hrách a cvičeníích pozorovat, ve kterých aktivitách se děti cítí bezpečně a uvolněně, a na tom stavět individuální úkoly, aby získávali sebedůvěru. Druhým extrémem jsou děti, které ostatní „válcují“, přicházejí s nadměrným množstvím většinou nepoužitelných nápadů, aby upoutaly pozornost. Tady funguje princip nehodnotit a prověřovat v akci. Děti si zvyknou aktivně ověřovat a zkusit a zbytečně o věcech dlouze nediskutovat. K tomu slouží například důkladné prověřování v etudách se zpětnou vazbou diváků. Každý nápad nás může inspirovat – ověřováním v akci se mnohdy ukáže, že nápad, který se jevil jako nereálný nebo hloupý, nakonec výborně funguje, nebo tím, že jsme ho vyzkoušeli, jsme nakonec přišli na nějaký další, funkční plán.

- **Důvěra v kolektiv** (podporující atmosféra, tolerance, kooperace, pravidla vzájemné komunikace, respekt k druhým): Zejména u menších dětí (ale vlastně všeobecně) funguje osobní příklad vedoucího – jak se chová, jak mluví, jak reaguje, co oceňuje. Tolerance a spolupráce začíná už od úkolů ve dvojicích – odmítání někoho do dvojice či skupiny je absolutně nepřijatelné. Připomínám, že na jevišti jsou kolektiv, ve kterém se musí spolehnout jeden na druhého, je to jejich společná energie. Proto musí umět spolupracovat se všemi (střídání ve skupinách a dvojicích) a dobře se navzájem znát (co mohou od druhého očekávat). Zásadní je nastavení společných pravidel – v komunikaci, v chování k ostatním, v osobní zodpovědnosti, ve zkušebním procesu jako takovém. Pocity pospolitosti a tvůrčí naladění také posilují společné rituály (zahájení zkoušky, závěr lekce a rozloučení s příběhem, naladění před vystoupením).
- **Důvěra v proces** (zvládnutím přiměřených úkolů a jejich ověřováním před diváky získáváme důvěru a motivaci k další práci): Prověřování diváky probíhá již v průběhu zkoušek formou reflektovaných etud – zvládnutí úkolu, pozitivní zpětná vazba a konkrétní pojmenování funkčních prostředků představuje zkušenostní základ a motivaci pro další úkoly. Prověření výsledku před diváckou veřejností předpokládá, že je tvar zvládnutý, děti se v něm orientují, znají svůj úkol a jsou schopny ho naplnit, jinak by to mohlo mít opačný efekt, tj. ztrátu důvěry v proces, pocity nejistoty, trapnosti.

Volba tématu/předlohy a inscenační plán

Volbu tématu nebo předlohy ovlivňuje především **konkrétní skupina**. Tematické zaměření je dané věkem, hlubšími zájmy o určitá témata, temperamentem dětí ve skupině, složením skupiny (celkový počet aktérů, poměr počtu dívek a chlapců, individuální zájmy a dovednosti). Dalším faktorem jsou **pedagogické cíle a záměry vedoucího** – zvyšování nároků a prohlubování dovedností, zakoušení nových vyjadřovacích prostředků, stylu a žánrů, nových typů procesů (inscenování od předlohy, zcela autorská tvorba). V neposlední řadě musí vedoucí posoudit **dramatický potenciál předlohy** (konflikt, situace), nosnost tématu, převoditelnost sdělení do divadelního jazyka.

Prakticky dochází k výběru buď společným hledáním námětu se souborem, nebo vedoucí sám přinese předem zvolenou předlohu, na které chce s dětmi pracovat. Proces společného hledání bývá časově náročnější, ale umožňuje osobní zainteresovanost všech účastníků už v počáteční fázi, vychází vstříc jejich momentálním zájmům a potřebám. Nebezpečí tkví v zahlcení různorodými materiály, které musí vedoucí citlivě hodnotit a usměrňovat výběr z hlediska kvality, dramatického potenciálu, případných možností pro rozvoj hereckých dovedností. Předem vybranou předlohu už vedoucí předkládá po předchozím posouzení potřeb skupiny, svých pedagogických cílů i dramatickosti námětu; může tak mít připravený i předběžný inscenační plán, promyšlený inscenační klíč, nachystaný plán rozvoje divadelních dovedností. Jistým rizikem (v krajních případech) může být jednak nepřijetí námětu skupinou, jednak přílišné lpění vedoucího na svém plánu a malá citlivost k okamžitým nápadům a podnětům v procesu průzkumu a zkoušení.

Východiskem pro inscenační práci může být:

- hotový „přejatý“ scénář⁹,
- literární předloha (vzniká autorská dramatizace)¹⁰,
- téma (vzniká čistě autorská inscenace)¹¹,
- téma zpracované v literární předloze (příp. ve více literárních zdrojích) a dalších materiálech vztahujících se k tématu, jakými mohou být např. dobové dokumenty, rozhovory (vzniká autorská inscenace)¹².

Na základě výběru vzniká předběžný **inscenační plán**. Předběžný proto, že se může v průběhu dále doplňovat a proměňovat¹³. Jeho součástí je vždy „diagnostika“ skupiny i jednotlivců a stanovení cílů v oblasti osobnostně-sociální

a dramatické – možnosti a potenciál dětí, dispozice, zkušenosti, věk, plán rozvoje divadelních dovedností.

Pokud vycházíme z přejatého scénáře¹⁴, zahrnuje inscenační plán také dramaturgický rozbor předlohy (téma, myšlenka, kompozice, žánr, styl, postavy, důležité situace a motivy, bodový scénář), eventuálně i předběžné návrhy inscenačních prostředků, které se budou dále ověřovat.

Se zkušenějšími skupinami je tvorba bodového scénáře a hledání inscenačních prostředků součástí následného společného průzkumu. Pokračujeme fází, kterou nazývám **sběr materiálu**: má podobu zkoumání témat předlohy; hledání paralel z osobní zkušenosti; výběru, prověřování a variování konkrétních situací; budování postav, vztahů a motivací; postupné tvorby scénáře vyrůstajícího z akce, tj. z improvizací a etud (doplňovaný o další důležité informace a konkrétní repliky z předlohy a dalších materiálů). Finální část tvoří **tvarování a výstavba celku**.

V čistě autorské inscenaci, která vychází z témat členů souboru, přichází větší dramaturgické zhodnocení materiálu až po fázi jeho průzkumu a sběru, resp. probíhá přímo v jeho průběhu. S tématem postupujeme od hledání možností výchozího materiálu k dalšímu rozvíjení a ověřování ve cvičeních, dramatických hrách, improvizacích jednotlivců i celého kolektivu a ve vystavěných etudách. Spojujícím článkem mezi nasbíraným materiálem a inscenací je (postupně se rozšiřující) **bodový scénář**. Ten nemá ve svém základu pevný text. Je jen jistou více či méně fixovanou posloupností akcí a dějů, která je dále při společné inscenační tvorbě a tvarování naplňována prostřednictvím improvizací a etud nebo nápady objevenými v cvičeních a hrách. V závěrečné fázi může být přesný text fixován a zapsán nebo zůstává ve více či méně improvizované podobě a fixovány jsou jednotlivé situace.

Průzkum a zkoušení, sběr materiálu - základní metody

Průpravná (technická) cvičení slouží k rozvíjení výrazových možností dětí, především hlasových a pohybových dovedností potřebných pro vlastní inscenační práci. V procesu je zařazujeme průběžně a jejich konkrétní výběr je plánovaný a úzce souvisí s momentálními inscenačními úkoly (jak tomu bylo např. při hledání stylizace pohybu v inscenaci *Kočíci palác*¹⁵) nebo reagují na momentální potřeby a okamžité problémy přímo na zkoušce (prvky přizemní akrobacie, které chtějí děti v realizaci scény použít; rozmluvení).



↑↑↑↑ *Může za to štrůdl*, 2016
 ↑↑↑ *Může za to štrůdl*, 2016
 ↑↑ *Může za to štrůdl*, 2017
 ↑ *Může za to štrůdl*, 2017

↑↑↑↑ *Může za to štrůdl*, 2016
 ↑↑↑ *Může za to štrůdl*, 2016
 ↑↑ *Může za to štrůdl*, 2017
 ↑ *Může za to štrůdl*, 2017

Zkoumání zvukových, rytmických, intonačních, pohybových možností je taktéž potenciálním zdrojem sběru materiálu a často se stává součástí představení (rytmizace textu a zvuková koláž uplatněné v inscenacích *Justýna a upíři* a *Válka s mloky*¹⁶).

Hry zařazované v úvodní části zkoušek využíváme k naladění skupiny, ke koncentraci na společnou práci, k zaměření pozornosti k tématu inscenace. Mnohdy je potřeba na začátku nebo v průběhu zkoušení zbavit děti přebytečného napětí hrami na uvolnění nebo naopak akční hrou nabudit a rozproudit energii. Hry také mohou procvičovat dovednosti potřebné přímo k inscenační práci (např. stylizace pohybu v honičce) nebo se mohou stát pří-
mou součástí jevištní akce (např. honička myšlenek v inscenaci *Navštivte Máchův kraj!* [2012], hra na zaplňování prostředí v inscenaci *Karkulkoviny* [2014]).

Základním prostředkem průzkumu/sběru materiálu, jeho ověřování a tvarování inscenace s dětmi jsou **improvizace a etuda**. Eva Machková dělí improvizaci na improvizaci v pravém (užším) slova smyslu (zcela bez přípravy a domluvy, případně s nejnnutnější věcnou domluvou), improvizaci spatra (na základě předběžné domluvy nebo přípravy) a improvizaci vypilovanou (vypracovanou v improvizovaném jednání a postupně dotvářenou dalšími domluvami). Etudu pak charakterizuje jako „krátký improvizovaný útvar, zpravidla o jedné či dvou situacích, s malým počtem rolí, s jasným začátkem a koncem, většinou vypočítaným“ (Machková, 2007, s. 99).

Pro inscenační práci s dětmi je potřebné vytvořit si společný „slovník“, aby děti věděly, co konkrétně má vedoucí zadáním na mysli, co přesně se po nich chce. Mají zkusit zahrát situaci bez přípravy? Mají se předem důkladněji domluvit, ale jevištní jednání/samotná akce bude probíhat bez předběžného zkoušení? Je součástí úkolu domluvenou situaci také prakticky vyzkoušet, ověřit a propracovat? Osvědčilo se mi používat v instrukcích pojmy: improvizace, domluvená improvizace a etuda v těchto významech a k těmto účelům:

Improvizace – hra bez přípravy a domluvy, příp. s minimální domluvou nebo instrukcí (např. postavy a prostředí). Její forma se může pohybovat od zcela volné (to znamená, že ji zastavím zvenčí, když se děj dále nevyvíjí) až k více či méně vystavěné (zejména zkušenější už mohou pracovat ve zcela improvizované akci vědomě i s výstavbou konfliktu, s gradací, pointováním apod.). Lze tu uplatnit i metodu bočního vedení – vedoucí slovními

podněty postupně rozvíjí děj, dodává nové impulzy, konkretizuje či proměňuje dané okolnosti.

Domluvená improvizace – hra bez přípravy s hlubší/preciznější domluvou (např. o tom, jak se bude konflikt přesně vyvíjet, co bude pointou, jak budou přesněji vymezeny prostor a okolnosti). Hraje se bez přípravy ve smyslu zkoušení či pilování. Výstavba (forma) se může opět pohybovat na škále od zcela volné po vystavěnou, podle potřeb a zkušeností.

Improvizace výborně poslouží v procesu prvotního rozehrávání a průzkumu předlohy/tématu. Volná hra přináší mnoho materiálu a inspirace pro následné propracování a etudování. V průběhu zkoušení je výhodné improvizace použít k experimentování s postavami, prostředím i situacemi. Např.: Jak by se zachovala postava v pro ni nestandardní situaci? Co kdyby se v situaci postavy ocitla charakterově odlišná postava příběhu? Co by se stalo, kdyby se dvě postavy potkaly na jiném místě, než je tomu v předloze? Jakými různými způsoby by mohla situace proběhnout? Zpřesňují a upevňují se tak postavy, jejich charaktery/typy, vztahy, variují se situace. Někdy se v procesu zkoušení objeví pocit, že jsme se ocitli ve slepé uličce, nápady nepřicházejí, nevíme momentálně jak dál. Improvizace je skvělá metoda, jak se v takové situaci „odblokovat“, dovolit intuici a podvědomí, aby přinesly čerstvý vítr prostřednictvím okamžitých reakcí a předem necenzurovaných možností.

Etuda – domluvená a nazkoušená (minimálně jednou vyzkoušená!) hra, eventuálně i pilovaná hra v rolích s důrazem na formu, tj. výstavbu situace. Od počátku se tak děti učí vnímat malý divadelní tvar. Každá připravovaná situace je v etudě chápána jako sdělení divákovi prostřednictvím divadelního jazyka¹⁷. Požadavky na to, „co si hlídat“, na co myslet při přípravě a pilování etudy, se zkušeností a věkem dětí postupně rostou (stavba, vstup do situace, konflikt, řešení; gradace, pointování, výstavba konfliktu, zpřesňování prostředí jednáním, tematická práce s rekvizitou atd.).

Práce s etudou zahrnuje:

- domluvu (podle zkušeností vyšší nároky na detaily a jednotlivé složky),
- zkoušení a ověřování (minimálně jednou prověření zkoušením a případné přepracování s ohledem na zadaný úkol a sdělení),
- prezentaci připraveného (před ostatními dětmi v rolích pozorných diváků, kteří budou hrájícím dávat zpětnou vazbu),

- reflexi viděného (vyslechnutí diváckého vjemu a společný rozbor).

Vedle domluvy a nazkoušení je pro nás velmi podstatnou součástí práce s etudou i její prezentace a reflexe. Během prezentace mají ostatní děti důležitý úkol být velmi pozornými diváky, aby mohly svými postřehy a připomínkami pomoci hrájícím. V následné reflexi postupujeme od věcného převyprávění toho, co jsme viděli, k obsahu sdělení. Ukazuje se tím přesně a na detailech, jak jsme odehrané situaci rozuměli a proč; jaké konkrétní detaily nám sdělovaly důležité informace a které byly zavádějící. Děti aktivně zjišťují, čím vším na jevišti komunikují, co vše divák vnímá a přiřazuje tomu přirozeně významy. Mnohdy to může být jen nechtěné či nepatřičné gesto, formulace věty, pohled, přítomnost nějakého předmětu na jevišti, v hracím prostoru. Pojmenováním toho, co naopak výborně fungovalo a podporovalo sdělení, si děti zvědomují funkční jevištní prostředky. Podstatné je i „vyhmátnutí“ toho, co bylo nadbytečné (opakování informací, zdvojení sdělení v jednání a slovech, neúnosná délka ve vztahu k podstatě sdělení). Menší děti i někteří starší začátečníci mají velmi často potřebu se na jevišti zbytečně předvádět, používat mnoho zbytečných slov i gest. Důsledným reflektováním etud velmi brzy pochopí na konkrétním materiálu, přirozenou cestou, bez mentorování a udílení všeobecných rad ze strany vedoucího, že základem je především sdělnost, zkratka a akce.

V reflexi obvykle nejprve mluví diváci – co viděli, co k nim doputovalo za sdělení. Poté mají možnost vyjádřit se hrájící – co chtěli sdělit, jaký byl jejich záměr. A nakonec hledáme společně možná řešení, jak pomoci sdělnosti a čitelnosti situace.

Další práce s etudou v inscenačním procesu:

- pokud tvar v základu funguje – čištění a zpřesňování, výstavba celku, práce s tempem a gradací, timing atd.,
- pokud obsahuje některé zajímavé podněty – výběr funkčních nápadů a jejich použití v návazných zadáních nebo kombinace různých nápadů z etud (pokud např. vzniká více variant v různých dvojicích či skupinách),
- pokud v základu nefunguje – nové zadání, hledání nových cest pro sdělení.

Etuda nabízí možnost být zároveň základem společné kolektivní tvorby i studia zákonitostí divadelního jazyka. Prostřednictvím etudy a improvizace se dítě/student stává aktivním spoluautorem jevištního tvaru.



↑↑↑↑ *Jídelna*, 2016
↑↑↑ *Jídelna*, 2016
↑↑ *Jídelna*, 2016
↑ *Jídelna*, 2016

↑↑↑↑ *Jídelna*, 2016
↑↑↑ *Jídelna*, 2016
↑↑ *Jídelna*, 2016
↑ *Jídelna*, 2016

Tvarování

Nelze si naivně představovat, že práce s etudou a improvizací je v inscenačním procesu samospasitelná. Že takzvaně „slepíme“ několik zdařilejších etud dohromady a máme hotovou inscenaci. Materiál takto nashromážděný prochází v průběhu tvarování pečlivým rozborem, ověřováním funkčnosti a ve finále proměnami s ohledem na celek a výstavbu inscenace. Je nutno ji čistit od nadbytečnosti situačních i textových, zdvojených informací, dále pracovat s motivy posilujícími hlavní téma, dělat proměny s ohledem na formální výstavbu a proporce celku, zpřesňovat jednotlivé akce a motivace postav v každém okamžiku atd. To už je finální režijní práce a odpovědnost vedoucího.¹⁸

Premiéra a reprízy

V procesuálním chápání divadla není cílem fixace, ale stále živoucí tvar, který přináší živost v projevu herců a autenticitu výpovědi. Premiéra tak není cílem, ale významným mezníkem v procesu. Prvním prověřením před publikem. Prvním potvrzením funkčnosti zvolených prostředků a sdělnosti inscenace. První reakce diváků naznačují, co je třeba zpřesnit, krátit, dotahovat, příp. zcela změnit.

Reprízy znamenají další setkávání s diváky. Další ověřování a zpřesňování na zkouškách. Reprízování přináší také zkušenost s opakovaným hraním. Není jednoduché, aby si inscenace udržela svou živost, děti by stále hravé a přirozené ve svém jevištním jednání, v situacích se navzájem „cítily“ a jednaly opakovaně „tady a teď“. Je dobré vnášet do hry nové impulzy a úkoly, které udržují děti ve střehu, v aktivitě. Změny přicházejí jednak zpřesňováním situací na základě připomínek diváků, jednak je vedoucí může začleňovat záměrně a počítá s nimi už při vzniku inscenace¹⁹.

I takzvané „oprašovačky“, tedy zkoušky, kdy k významným změnám nedochází, ale je potřeba před vystoupením inscenaci dětem oživit a připomenout si důležité body a návaznosti, lze zpestřit různým způsobem, aby nešlo jen o bezduché a nudné drilování (zrychlený nebo zpomalený film, sled živých obrazů zachycujících vrcholné okamžiky jednotlivých scén, pantomimické přehrání určitých částí či celku, repliky pronášené zástupnou řečí apod.).

Veřejné vystupování bývá mnohdy spojeno s hraním v různých prostorech, různých typech sálů, jinak velkých, jinak orientovaných, s odlišnou akustikou. Je dobré na to myslet, počítat s tím už v přípravné fázi a během zkoušení. Zařazovat průběžně různá cvičení na vnímání

prostoru ve spojení s hlasem, pohybem, gestem. V závěrečných fázích je dobře obměňovat i zkušební prostor – hrát na šířku i na délku zkušebny, v prostorách jiné zkušebny. Před samotným vystoupením je důležitá prostorová zkouška přímo na konkrétním místě.

Práce s kritikou

Účastí na dětských a studentských předhlídkách přichází i zkušenost s odborným hodnocením. Pro děti (i některé vedoucí) není snadné přijímat kritiku a musí se učít tomu, jak s ní nakládat, jak k ní přistupovat. Je dobré si uvědomit, že kritika (dobrá, kvalitní) může nabídnout podněty k zamyšlení nad funkčností zvolených prostředků, sdělností jednotlivých scén, výstavbou inscenace, může upozornit na nadbytečné, zavádějící nebo nesrozumitelné detaily atd.

Dětem zdůrazňuji, že jde o „nabídku“ a „upozornění“! To, jak budeme s podnětnými připomínkami dále pracovat, co přesně a jak budeme v inscenaci měnit a které připomínky naopak nepovažujeme za relevantní a inscenaci by posouvaly jinam, než byl náš záměr, je výsledkem společné debaty s dětmi. Nezkoušení aktéři mívají tendenci k naprostému odmítání kritiky („oni nás vůbec nepochopili“) nebo naopak k přijímání kritiky jako absolutní pravdy. Proto považují společnou diskusi s dětmi/studenty nad jednotlivými připomínkami za zásadní součást procesu. Učí se tím nejen zodpovědnosti za společné dílo, ale zejména věcnému přístupu ke kritice.

Pohyblivý cíl

Pokud jsem mluvila o inscenačním procesu jako o cestě, kde je tedy její konec, cíl?

Pro začínající děti je tím základním a dohlédnutelným cílem pochopitelně premiéra. Připravený kratší tvar s nejmladšími dětmi se odehraje většinou pouze jednou pro rodiče a kamarády. Je to premiéra i derniéra zároveň.

Starší a zkušenější účastníci už vnímají premiéru jako počátek další etapy práce na inscenaci. Cíl se posouvá dál. Vědí, že dokud nedojde na derniéru, je stále na čem – v inscenaci i na sobě – pracovat.

A pro mne, vedoucí souboru, je derniéra zakončením práce na jedné z etap postupného růstu skupiny i jednotlivců.

INSCENAČNÍ PRÁCE S JEDNOTLIVÝMI VĚKOVÝMI SKUPINAMI

Obecně lze mé zkušenosti z inscenační práce s jednotlivými věkovými skupinami shrnout takto:

S mladšími dětmi (zhruba do 8–10 let věku), které ještě nemají tolik zkušenosti a vytrvalosti, se práci na inscenaci věnujeme tři až šest měsíců, většinou od poloviny školního roku. Děti v tomto období teprve získávají první zkušenosti s metodami dramatické výchovy, rolou hrou, učí se základním jevištním pravidlům, potřebují častější střídání činností, zpravidla ještě nejsou dlouhodobě soustředěné a motivují je krátkodobější cíle. Zároveň ale považují alespoň krátkodobé směřování k divadelnímu tvaru (byť drobnému) již v tomto věku za potřebné. Děti tak mohou přirozenou cestou ověřit a uplatnit dovednosti z průpravných her a cvičení, získávají cennou zkušenost s dotahováním svěřených úkolů i společného díla (spíš dílka) s fungováním drobného jevištního tvaru, tříbí si smysl pro temporytmus jevištní akce, zažívají veřejné vystupování, zaměřené na kolektivně předávanou výpověď, a nikoli na pouhou prezentaci sebe sama, exhibici. Prožitek dobře odvedené práce a sdělného výsledku slouží jako nejlepší motivace k další práci na sobě i na náročnějších inscenacích. Nejvíce se v prvopočátcích osvědčují krátké útvary (do 15 minut), postavené na principu montáže či koláže, s využitím rytmizovaných textů a krátce rozehraných obrazů, situací a prostředí.

Období před započatím soustavné práce na inscenaci, většinou je to první pololetí školního roku, je věnováno skupinové souhře a budování základních dovedností prostřednictvím různorodých námětů (které mohou nabídnout literatura, výtvarné umění, hudba, předměty apod.). Pestrý a kvalitní výběr námětů pro jednotlivé lekce, hry a cvičení přináší dětem zkušenost s různými druhy umění (a jejich „čtením“), rozšiřuje jejich obzory a zdroje, ze kterých mohou dále ve své vlastní tvorbě čerpat. Často se stane, že některý z nabídnutých námětů děti zaujme natolik, že se stane přímo podkladem pro inscenační práci, případně vyhledám podobný námět v jiném zdroji a původní průpravné rozehrané texty uplatním v tradiční veřejné „literární kavárně“. Průpravná fáze tak může vedoucímu posloužit také k průzkumu zájmů a zaměření dětí a k volbě vhodné předlohy i způsobu inscenování.

Inscenace s mladšími skupinami mají kratší životnost, hrají se pro rodiče, případně na veřejném divadelním „maratonu“, kterému říkáme KOLÍK, kde si předávají pomyslnou štafetu všechny věkové skupiny souboru KUK. Celkově jde obvykle o jedno až tři vystoupení brzy po fixování tvaru; zejména pro menší děti je těžké



↑↑↑↑ *Gerta S., 2018*
↑↑↑ *Gerta S., 2018*
↑↑ *Gerta S., 2018*
↑ *Gerta S., 2018*

↑↑↑↑ *Gerta S., 2018*
↑↑↑ *Gerta S., 2018*
↑↑ *Gerta S., 2018*
↑ *Gerta S., 2018*

dlouhodoběji udržet a opakovat fixovaný tvar a brzy se ztrácí i původní hravost jevištního jednání – děti potřebují nové úkoly, nové impulzy, aby udržely pozornost. Pokud je už skupina zkušenější, to znamená, že nepracuje prvním rokem, inscenační práce se vydaří a povede se inscenaci dokončit už na jaře, kdy probíhají první kola dětských divadelních přehlídek, je možné zvážit účast souboru na přehlídce. Děti tak mají možnost setkat se s jinými soubory, seznámit se s jejich prací, zažít nové publikum. Vedoucí může vyslechnout připomínky odborné poroty a dále s nimi pracovat ve vztahu k inscenaci i ve vztahu k dětem.

U starších a zkušenějších skupin (přibližně od II let) trvá inscenační práce obvykle šest až deset měsíců (někdy i déle). Schopnost delšího soustředění a cílené pozornosti, rozvoje formálního myšlení (indukce, dedukce, formální logika, hypotézy, alternativní řešení atd.) a decentrace osobnosti umožňuje dlouhodobější koncentrovanou práci s jedním tématem/námětem, jeho hlubší prozkoumání a „vytěžení“. Přípravná fáze, kterou jsem v předchozí části věnované mladším dětem vydělila, neboť není (nemusí být) přímo tématem/předlohou svázána s pozdější inscenací, se u těchto skupin už stává nedílnou součástí samotného inscenačního procesu. K rozvoji dovedností dramatického typu (řeč, pohyb, rytmus a temporytmus, práce s prostorem, práce s dialogem a situací, volba sdělných prostředků, tvarování a výstavba celku, syntéza divadelních složek) dochází v samotném průběhu prozkoumávání tématu, námětu či zvolené předlohy.

Životnost inscenací starších souborů bývá jeden až dva roky. U dětí tohoto věku dochází k rychlému vývoji, mnohdy až vývojovým skokům (v rozumové, citové i sociální oblasti) a je otázkou, zda budou ještě další rok pro děti zvolené téma a inscenační prostředky dostatečně zajímavé, nebo z nich už tzv. vyrostou. Proto je vhodné zejména při práci s touto věkovou kategorií myslet na možnosti v nejbližším vývoji dětí a plánovat úkoly trochu „nad“ jejich aktuální možnosti. Děti už sice udrží fixovaný tvar delší dobu, aby neztrácel na své živosti a autentičnosti, je ale potřebné připravovat hrajícím nové úkoly, oživit znovu motivace jevištního jednání, pracovat s temporytmem. Účast na dětských divadelních přehlídkách už bývá s těmito zkušenějšími skupinami v podstatě součástí inscenačního procesu, samozřejmě za předpokladu, že vzniká kvalitní inscenace, za kterou si vedoucí i děti mohou stát.

U středoškoláků (od 14/15 let výše), kteří už disponují rozvinutým systematickým uvažováním a u nichž se formuje postkonvenční morálka, bývá výrazná potřeba zabývat se nadosobními hodnotami, prozkoumávat filozofická a psychologická témata, vyjadřovat se k celospolečenským problémům. Tady je velmi důležitá role vedoucího, aby se pracovalo na zužování tématu, aby se směřovalo ke konkrétním osudům nebo textům, které téma zpracovávají – aby členové souboru nezůstali u všeobecných formulací, černobílých stanovisek a všeobjímající potřeby „spasit“ a změnit svět, k čemuž často tihnou (je to dáno jejich zatím malými životními zkušenostmi). Složitá témata vyžadují více času na prozkoumávání, dohledávání materiálů, třídění informací, hledání formy a vhodných divadelních prostředků. Práce na inscenaci může trvat i dva až tři roky²⁰. Zároveň už většinou nehrozí, že studenti z tématu inscenace „vyrostou“, naopak spíše rostou s ním a postupně jsou stále více schopni pronikat k detailům postav a zvládat své herecké úkoly na vyšší úrovni. Otevírá se tak možnost delšího reprízování a získávání zkušeností s dlouhodobějším udržením, vývojem a proměnami inscenace.

NOČNÍ MŮRY A TANČÍRNA – KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY PRÁCE NA AUTORSKÝCH INSCENACÍCH

Srovnání inscenací *Noční můry* (2008) a *Tančírna* (2012) nabízí možnost porovnat obdobný proces tvorby autorské inscenace – od tématu, respektive rozehrávaných témat v hodinách – s odlišnými skupinami a věkovými kategoriemi.

Věk dětí a vstupní dramatické dovednosti a zkušenosti byly v obou skupinách různé. *Noční můry* připravovaly děti mladšího školního věku (6–8 let) se základními znalostmi metod a technik dramatické výchovy, s minimálními zkušenostmi s inscenační tvorbou a veřejným vystupováním. Na *Tančírně* pracovali studenti vyšších tříd ZŠ a čerství středoškoláci (14–16 let), kteří už za sebou měli většinou několik let studia na ZUŠ a několik inscenací. Nicméně pro obě skupiny to byl první zcela autorský počín, velmi osobní výpověď aktérů o nich samotných.

Rozdílnost procesů tkví zejména v míře zapojení dětí a studentů do jednotlivých složek tvorby. Ta byla u obou skupin maximální v obsahu, tvorba vycházela z jejich vlastních zážitků a zkušeností. Odlišnosti byly dány zejména:

- mírou zkušeností s metodami dramatické výchovy a se samotným

inscenačním procesem (např. stavba etudy, schopnost samostatného průzkumu situací v etudách, vyhledávání nosných situací...),

- hereckými možnostmi danými věkem a získanými dovednostmi (tzn. typ dramatického projevu s ohledem na věk, schopnost budování postavy a práce na postavě, možnosti charakterizace...),
- mírou dovedností dramaturgických a režijních ve výstavbě situací a celků (podíl na tvarování, čištění, komponování, fixování...),
- mírou dovedností v oblasti výtvarné (scénografie – scéna, kostýmy, rekvizity, plakáty a programy atd.), hudební (výběr hudby, hudební spolupráce), technické (střih hudby, videopozvánky, práce se světelným a zvukovým pultem atd.), organizační (organizace práce na zkoušce, pomoc s organizací vystoupení, propagace atd.).

Noční můry

Na počátku školního roku jsem se v rámci průpravné práce věnovala s dětmi emocím. Tomu, jaké emoce zažívají, jak je zvládají, s jakými situacemi jsou různé emoce spojeny, jaké jsou jejich vnější projevy. Došlo také na emoci strachu. Na arch papíru jsme s dětmi zapisovali, čeho se lidé bojí obecně, čeho se bojí ony samy, v jakých situacích a prostředích zažívají pocity strachu. Mluvili jsme o tom, jak jejich strachy ovlivňují jejich chování, jakým způsobem svůj strach překonávají, jak konkrétně se jejich strach projevuje. Z rozehrávaných etud se ukázalo, že se jejich strachy často promítají do snů. Bavilo nás tyto snové vzpomínky a představy více rozehrávat a vznikaly velmi zajímavé obrazy. Rozhodli jsme se, že zkusíme na toto téma připravit malé představení, vytvořit krátký divadelní tvar. Zkoumali jsme tedy, co se ve snech děje, jak se zažité věci ve snech proměňují – zveličeni, fantasknost, nadsázka, prolínání několika zážitků, útržkovitost. A tady se začal rýsovat inscenační klíč.

Rozehrávaly se reálné situace, které děti popisovaly, situace navázané na jejich konkrétní zážitky. V předchozím průzkumu tématu strachu se objevovaly i hodné osobní a citlivé věci, které by nebylo vhodné a dětem příjemné zveřejňovat. Zdůrazňovala jsem proto, aby si vybíraly k rozehrávání situace pro ně bezpečné, o které se chtějí podělit i s diváky (návštěva lékaře; školní výuka hudební výchovy; výčitky rodičů, že jedí příliš mnoho sladkostí; jízda výtahem; vyprávění strašidelných historek). Každé z dětí si s ostatními připravilo etudu, která ho zobrazovala v jím vybrané



↑↑↑↑ *Noční můry*, 2008
↑↑↑ *Noční můry*, 2008
↑↑ *Noční můry*, 2008
↑ *Noční můry*, 2008

↑↑↑↑ *Noční můry*, 2008
↑↑↑ *Noční můry*, 2008
↑↑ *Noční můry*, 2008
↑ *Noční můry*, 2008

reálné situaci. Tyto situace se staly podkladem pro snové proměny. V proměnách jsme vycházeli jednak z konkrétních detailů, které si děti ze svých snů pamatovaly, jednak z jejich fantazie a představivosti, co všechno by se mohlo stát. Hráli jsme si se zpomalením, zvětšením a fázováním pohybu – oživlé počítačové figurky v nadživotní velikosti bojující s hráčem počítačové hry. Absurdně jsme zvětšili reálné předměty – obří injekční stříkačka, kterou s obtížemi přináší k pacientovi lékař i se zdravotní sestrou. Ožívaly a zvětšovaly se drobné předměty – bombón gumový medvídek, zvětšující se postupně do obřích rozměrů a nakonec sám požírající mlsné dítě, atd. atd. Využívali jsme průběžně simultánních improvizací k získávání materiálu a různých možností, jak náměty ztvárnit (oživlé počítačové figurky, zvětšování bombonu medvídku, manipulace s obřími imaginárními předměty apod.). Zároveň tak děti získávaly potřebné dovednosti, a to v simultánních činnostech, bez ostychu a sebezpozorování. Vybírala jsem zajímavé nápady a ty jsme pak zapojovali do etud. Každé z dětí mělo postupně takto divadelně zpracovaný svůj sen i reálnou situaci (tzv. spouštěč strachu).

Následně bylo třeba najít vhodný rámec, prostředí a vstupní situaci, která rozehraje noční dětské snění a která by přitom byla dětem blízká a známá. Mohl to být letní tábor, společná dovolená, soustředění zájmového kroužku apod. Mnoho tzv. spouštěčů bylo spojeno se školou (jak vypovídající o našem školství!). Nakonec jsem zvolila rámec školy v přírodě. V situaci příjezdu na školu v přírodě a společného pobytu v herně se ony „spouštěče“ (učitelka nutí dítě spolknout prášek na alergii, nutí dítě odevzdat utajený pytlík bombónů, vyháňá chlapce od počítače...) rozehrály v plné hře nebo v náznaku. Kontrast mezi dětským hravým a zdánlivě bezstarostným světem a nočními děsy podtrhovala scéna ukládání se do postelí a převlékání do pyžam, doprovázená písničkou *Potvory* Jiřího Schmitzera²¹.

Následovaly jednotlivé sny řazené za sebou a předěly mezi nimi tvořil improvizovaný klavírní doprovod, který dětem členil jednotlivé snové výstupy. Situace jsem řadila tak, aby postupně gradovaly ve své fantasknosti, a tvořily tak přirozený oblouk inscenace, vzestup dramatického napětí. Pro konkrétní vystoupení jsme vybrali vždy pět až sedm snů, aby byl celek pro děti dobře zvládnutelný a udržely pozornost po celou dobu deseti- až patnáctiminutového představení. Střídání a různá obměna snových situací v konkrétních

vystoupeních bylo výhodné i pro udržení hravosti a soustředěnosti dětí při několikerém reprízování. Vždy to pro ně byla svým způsobem nová „hra na sny“. K drobným změnám muselo samozřejmě dojít i ve vstupní situaci, protože byly zařazeny jiné sny, to znamená, že musely přijít ke slovu i jiné „spouštěče“. Přesný text jsem neznamenávala do „definitivní“ podoby, vycházel z nazkoušených etud, ale mohl se neustále proměňovat, a děti tak zůstávaly ve svém projevu svobodné. Vznikl pouze bodový scénář s obměnami podle aktuálně zařazených snů.

Jedna z variant bodového scénáře *Nočních můr*:

Úvod – příjezd na školu v přírodě

Sny:

1. Počítačová hra
2. Výtah
3. Strašidelné historky
4. Injekce
5. Učitelka hudební výchovy
6. Skříň – bombón

Závěr – probuzení do nového dne

Dospělé postavy učitelky v úvodní scéně a závěru hrály čtrnáctileté dívky ze staršího souboru. Vyřešila se tak uvěřitelnost školních situací; když si samy děti zkoušely role učitelů, byly v nich spíše nevěrohodnými karikaturami. Být na jevišti se staršími a zkušenějšími kolegy byla zároveň pro mladší děti velká motivace a podpora.

Ze společných rozhovorů o snech, o tom, co se o nich říká, vznikl nápad na závěrečnou tečku, pointu představení. V poslední scéně děti zjišťují, že se jim to vše našťěsti jen zdálo. Učitelka, která je budí do nového dne, se jich se sladkým úsměvem ptá, jak se jim spalo, a říká: „A víte, děti, že to, co se vám zdá první noc na novém místě, se vyplní?!“

Tančírna

První zkoušky na začátku školního roku jsem chtěla věnovat průpravným cvičením a prověřování předlohy, kterou jsem měla vyhlédnutou pro inscenační práci. Průběh lekcí ale neustále provázelo sdílení čerstvých historek a zážitků z tanečních, které podstatná část studentů ze souboru začala právě navštěvovat, a bylo dost nesnadné studenty přimět k tomu, aby se soustředili na jiná témata. Při jakékoli příležitosti či pauze se hovor stáčil k dalším, velice živě vyprávěným historkám z prostředí tanečních, plesů a podobných společenských událostí. Vzala jsem to tedy do hry. Začali jsme rozehrávat situace, které zažili a o kterých vyprávěli (trapasy, pokusy o seznámení, různá nedorozumění

atd.). Hledali jsme podstatu toho, co zažívají, proč jsou pro ně tyto situace tak silné, proč mají tak velkou potřebu je sdílet, jaká obecnější témata jejich zážitky spojují (snaha obstát ve společnosti, navazovat vztahy s druhým pohlavím, pocity nesmyslnosti některých společenských konvencí, rozporuplnost mezi tím, kdo jsem, jak se prezentuji navenek, a tím, jaké požadavky na mé chování má okolí...). Jako zásadní se ukázalo téma prvních vztahů, lásek a zklamání – a to se stalo východiskem pro naši inscenační práci.

Protože šlo o téma velmi osobní a v inscenaci by měli mít studenti možnost odstupu a nadhledu, vytvořili jsme určité výrazné typy postav. Zvolené typové postavy pak studenti rozehrávali (v improvizacích a etudách) v různých situacích společenského kontaktu, zkoumali jejich reakce, postoje a motivace, obohacovali je postupně o další osobní charakteristiky. V průběhu experimentování s postavami začaly vznikat možné vazby mezi nimi, které jsme zaznamenávali a dále na nich pracovali a rozvíjeli je. Jednak přímo v improvizacích (důsledné dodržení typu/charakteru, jak by jednala postava v dané situaci, reflexe uvěřitelnosti), jednak ve společně diskutovaných návrzích a nápadech pro další rozehrávání, které vycházely z vlastní životní zkušenosti a zážitků. V improvizacích jsme prozkoumávali typické situace z tanečních; zkoumali jsme v etudách používané taktiky v navazování, průběhu i ukončování prvních vztahů; pátrali jsme variovaním situací po důvodech konkrétních reakcí, konkrétního jednání postav. Odkrývali jsme, jaké drobnosti v komunikaci s ostatními rozhodují o reakcích postav, potažmo našich vlastních. Jak čteme různé signály od našich komunikačních partnerů, jaké významy jim přikládáme, jak nás mohou někdy mást. Přes vymyšlené/vytvořené postavy, tedy v bezpečném odstupu, skrze experimentování, docházeli účastníci k velmi osobnímu poznání a poznávání sama sebe ve vztazích a komunikaci.

Rámec inscenace byl v podstatě nasnadě – lecke tanečního kurzu. Přítomnost dospělého (tanečního mistra) nebyla potřeba, vztahy vůči dospělým pro nás nebyly podstatné a situace by to jen zbytečně komplikovalo. Průběh lekce, taneční části a volné chvíle členila hudba. Zvolili jsme dvě skladby Jana Budaře – *Drzý kohoutek* a *Nekonečná láska*. Písňové texty přinesly další inspiraci k tématu vztahů a jejich dalšímu rozehrávání.

Téma komunikace pronikalo i do tanečních částí, i tancem a pohybem



↑↑↑↑ *Tančírna*, 2013
↑↑↑ *Tančírna*, 2013
↑↑ *Tančírna*, 2012
↑ *Tančírna*, 2012

↑↑↑↑ *Tančírna*, 2013
↑↑↑ *Tančírna*, 2012
↑↑ *Tančírna*, 2012
↑ *Tančírna*, 2012

komunikujeme. Abychom si mohli hrát s detaily v pohybu, bylo potřebné ovládnout minimálně základní taneční kroky a jednoduché variace a sestavy zvolených tanců (blues, samba, tango). Koordinace tance, pozornosti na detail a jevištní akce byla náročná pohybově i rytmicky. Úvodní část – oťukávání a první nespělé kontakty mezi aktéry – zprostředkovávalo blues; rozehrané vztahy, trapasy, hravost a rafinovanost v taktikách symbolizovala svůdná a rozverná samba a závěrečné konflikty, vášně, zjitřené city i rozchody se zcreadlily v tangu. Mezi jednotlivé tance byly vloženy rozehrané situace mezi postavami tak, jak jsme je mozaikovitě poskládali a proplekli z připravených etud. Pro větší čitelnost a srozumitelnost vnitřních motivací konkrétních postav jsme do celku inscenace ještě zapojili i drobné charakterizující monology postav. Monology vznikaly v průběhu zkoušení a původně měly posloužit k hlubšímu rozpracování postav, jejich zpřesňování a fixování.

POZNÁMKY

¹ Záměrně zde opomím specifika krátkodobých dílen (jednorázové workshopy na festivalech apod.) a skupin (roční semináře, středoškolské divadelní uskupení pro jednorázový projekt atd.), taktéž specifika skupin, v nichž jsou značné věkové či zkušenostní rozdíly mezi účastníky – která zde nelze plně obsáhnout.

² Dětské a studentské divadlo zahrnuje velmi široké věkové spektrum. Soubory na základních uměleckých školách navštěvují děti od první třídy ZŠ (někdy už od předškolního věku) do ukončení středoškolského vzdělávání a pracují obvykle ve skupinách tvořených účastníky podobného věku. Některé děti nastupují do studia později a doplňují již fungující skupiny; některé děti odejdou dříve, neboť se rozhodnou věnovat hlouběji jiným zájmům. Nicméně základ skupiny většinou zůstává stabilní, dá se tedy mluvit o postupné a dlouhodobé cestě k získávání divadelních dovedností.

³ Inscenace *Může za to štrůdl!* (scénář byl publikován v *Dětské scéně 52*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2017, č. 1) vznikala na motivy knihy Roarka Bradforda *Černošský Pán Bůh a páni Izraeliti*, kterou tvoří jednotlivé uzavřené krátké příběhy různých biblických postav. Inscenaci připravovala zkušenější skupina, děti ve věku zhruba 13–15 let. Mým záměrem bylo

nabídnout každému jednotlivci možnost ztvárnit svou výraznou typovou roli na zvládnutelné ploše, tj. v uzavřených příbězích, skládaných „korálkovou“ metodou. V oblasti aktuálních a potenciálních možností šlo o zvládnutí typové postavy s jejím postupným obohacováním a rozšiřováním o další charakterové vlastnosti. V oblasti perspektivních dispozic se otevírala možnost hlubší vědomé práce se stylizačními prostředky a žánrem v hereckých dovednostech a propracovaným vícehlasem v hudební složce.

⁴ Typy dětského dramatického projevu popisuje Eva Machková v předmluvě ke sborníku *Dětské divadlo* (Machková, 1976) nebo Josef Valenta v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (Valenta, 2008).

⁵ V inscenaci *Kočí palác* (scénář vyšel v *Dětské scéně 19*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2006, č. 1) může být takovým příkladem znakového znázornění scény putování hlavní postavy ke Kočímu paláci. Jednotlivá prostředí a jejich proměny (hustý les, skály, řeka) vytvářely děti ze svých těl obraznými pozicemi. Jejich jednání se proměňovalo v reakci na konkrétní postavy, které prostředím procházely.

⁶ V inscenaci *Justýna a upíři* (scénář byl publikován v *Dětské scéně 13*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2004, č. 1) ztvárňovaly děti v základu typové postavy členů party dětí, obohacované o drobné charakterizační prvky. Jednoznačně typovým projevem vytvářely postavy dospělé a fantaskní (matka, otec, upíři).

⁷ V inscenaci *Gerta S.* (scénář byl uveřejněn v *Dětské scéně 61*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2020, č. 1) se střídají scény výrazně stylizované (nutnost odstupů ve vypjatých momentech) se scénami, které jsou vytvářeny prostředky civilního herectví. Některí studenti už byli schopni i hlubší vědomé práce na postavě a jejich výkon lze považovat za vpravdě herecký.

⁸ Zajímavé se tématu společných kořenů dramatické výchovy a druhé divadelní reformy a jejím inspiracím pro dětské divadlo věnuje Ondřej Kohout ve své diplomové práci (Kohout, 2019).

⁹ Obvykle vyžaduje práce s „přejatým“ scénářem velké množství změn a úprav souboru tzv. na míru. Práce s hotovými dramatickými texty má i řadu dalších specifik, podrobněji se touto problematikou zabývá například Eva Machková v knize *Volba literární látky pro*

dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti (2012).

¹⁰ Podrobně jsem proces vzniku autorské dramatisace popsala např. v komentáři ke scénáři inscenace *Justýna a upíři* v *Dětské scéně 13*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2004, č. 1, s. 11–18.

¹¹ Viz popis konkrétních inscenačních postupů níže – *Noční můry a Tančírna*.

¹² Popis inscenační práce tohoto typu vyšel pod titulem *Cesta ke Gertě* v *Dětské scéně 61*, textové příloze *Tvořivé dramatiky* v roce 2020, č. 1, s. 30–37, jako komentář ke scénáři inscenace *Gerta S.*

¹³ Předběžný inscenační plán proto nemůže být neměnnou režijní knihou. V procesu hledání, zkoušení a ověřování se neustále proměňuje a zpřesňuje. Pokud vedoucí opravdu vychází z nápadů dětí a staví na jejich tvořivosti a fantazii, nutně pracuje přímo v procesu a kontaktu s dětmi na zkoušce. I nápady dodané případně zvenčí (tzv. od stolu) musí prakticky ověřit, upravit na míru dětem, případně se jich vzdát, pokud jsou nad aktuální či potenciální možnosti dětí.

¹⁴ Ve své praxi práci hotový přejatý scénář v podstatě nepoužívám, resp. pokud je inspiračním zdrojem hotový scénář, slouží nám jako východisko k vlastní autorské dramatisaci, pracujeme s ním obdobně jako s literární předlohou.

¹⁵ Viz *Dětskou scénu 19*, textovou přílohu *Tvořivé dramatiky* z roku 2006, č. 1.

¹⁶ Viz *Dětskou scénu 19*, textovou přílohu *Tvořivé dramatiky* z roku 2006, č. 1, a *Dětskou scénu 13*, textovou přílohu *Tvořivé dramatiky* z roku 2004, č. 1.

¹⁷ O etudě píše Z. J. Korogodskij: „[...] význam etudy spočívá v tom, že se podílí na vytváření jevištní gramotnosti.“ (Korogodskij, 1975, s. 5).

¹⁸ Samozřejmě i v této fázi se mohou do jisté míry zapojit zkušenější studenti, jako tomu bylo např. při výběru a konkrétním řazení scén v inscenaci *Tančírna* – viz popis konkrétních inscenačních postupů níže.

¹⁹ Např. alternace při reprízách nebo také různé řazení scén (jak tomu bylo např. v *Nočních můrách* – viz popis konkrétních inscenačních postupů níže).

²⁰ Tak tomu u nás bylo v případě inscenace *Gerta S.* – viz *Dětskou scénu 61*, textovou přílohu *Tvořivé dramatiky* z roku 2020, č. 1.

²¹ Schmitzerova písnička *Potvory* v inscenaci zůstala z dob zkoušek. Potřebovala jsem děti ve scéně převlékání do pyžam „rozpumpovat“

a rozdvádět, aby se vytvořil kontrast mezi reálným a snovým světem. A tahle skladba fungovala skvěle. Na jedné z přehlídek jsme dostali radu vypustit reprodukovanou hudbu a jako doprovod nechat klavír, který doprovází i další snovou část. Chápu ohled na čistotu divadelních prostředků, nicméně s klavírním doprovodem, byť byl také hravý a živý, už nebyly děti tak živelné a výrazný a funkční kontrast se vytratil. V *Deníku Dětské scény 2008*, zpravodaji celostátní přehlídky dětského divadla, jsme si pak přečetli vzkaz od diváka, který už naše představení viděl v předchozím kole přehlídky: „Vraťte Schmitzera!!!“

LITERATURA

- BRAUN, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma?: (studie)*. Přeložil Jiří VONDRÁČEK. Praha: Divadelní ústav; Praha: Městská knihovna; Praha: Akademie múzických umění; Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 1993. 176 s. Přel. z: *Druga reforma teatru?* ISBN 80-7008-037-X.
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 9. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2014 [1984]. 28, 20, 109 s. ISBN 978-80-7068-288-3.
- CÍSAŘ, Jan. *Nástin metodiky amatérského herectví*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost; Hradec Králové: Krajské kulturní středisko Hradec Králové, 1982. 92 s. Ed. Knihovnička amatérského divadla, sv. 4.
- DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s. Ed. Učebnice středních odborných škol.
- KOHOUT, Ondřej. *Dětská druhá divadelní reforma?* Praha, 2019. 82 s., 12. s. příl. Diplomová práce (MgA.). Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky,
- KOROGODSKIJ, Zinovij Jakovlevič. *Этюд у школы*. Moskva: Sovetskaja Rossija, 1975. 112 s. Ed. V pomošč chudožestvennoj somodějatělnosti.
- KOVALČUK, Josef. *Téma: autorské divadlo*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. 150 s., 21 s. obr. příl. ISBN 978-80-86928-61-6.
- KRČKOVÁ, Stanislava; STÁREK, Jiří (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupné také z: www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. 98 s. ISBN 80-85883-16-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickétičnosti*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2012 [2000]. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Dětské divadlo: sborník her pro dětské divadelní soubory*. Praha: Albatros, 1976. 288 s., 16 s. obr. příl.
- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2011 [2001]. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přel. Eva VYSKOČILOVÁ. 4. vyd. Praha: Portál, 2001 [1970]. 144 s. Přel. z: *La psychologie de l'enfant*. ISBN 80-7178-608-X.
- PLICHTA, Jaroslav. *Glosy k tajemství lidského hraní: Repetitorium*. Praha: Nakladatelství AMU, 2011. 144 s. ISBN 978-80-7331-188-9.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě na jevišti – kdy jak? proč? Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 2, s. 1–3. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. 220 s. ISBN 978-80-903901-2-6.
- PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha – evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 164 s. ISBN 80-901660-4-0.
- SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1996. 52 s. ISBN 80-7068-094-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí (dětí a dospělých)*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VINAŘ, Josef. *Elementy herectví*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra teorie a kritiky, 1999. 182 s. ISBN 80-85883-41-4.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 1991. 146 s.
- VYGOTSKIJ, Lev semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Přel. Jan PRŮCHA. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2017 [2004]. 152 s. ISBN 978-80-262-1258-4.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z: *Development Through Drama*. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

Fotografie Zdeněk Fibír (s. 10 a 11), Michal Drtina (s. 11 a 21), Ivo Mičkal (s. 15, 19 a 23), Klára Litterová (s. 15), Jakub Hulák (s. 15, 17 a 23) a Oskar Helcl (s. 19)

JEJÍ PASTORKYŇA V DIVADELNÍ LABORATOŘI

Proces inscenování českého venkovského dramatu divadelně antropologickými postupy



JAN MRÁZEK

j.w.mrazek@seznam.cz
student katedry výchovné
dramatiky, DAMU, Praha

Inscenování *Její pastorkyňe* Gabriely Preissové se pro režijní tandem Skála-Mrázek stalo příležitostí vycházet z předpokladů divadelní antropologie a vyzkoušet v praxi postup tzv. *partitury impulsů*. Cílem tohoto textu je zaznamenat, jak jsme s těmito východisky nakládali. A to od prvních zkušeností v semináři PROces a PROdukt až po hledání vlastního divadelního jazyka při inscenování dramatu Gabriely Preissové s dospělým amatérským souborem. Naše předpoklady se v průběhu práce mnohokrát proměnily, obrátily ve svůj opak a zase zpátky. Díky tomu se nám vyjasnilo, co se skrývá za pojmy herecká přítomnost, tělové napětí, vnitřní tělový prožitek nebo impuls. Všechny tyto pojmy odkazují až ke zdrojům hereckého výrazu a představují pro nás výzvu: Jak stavět herecký výraz na těchto živých zdrojích? Jak být autentický, a nikoliv jen formální? Co si pod těmito pojmy představit v praxi? A lze s nimi pracovat i na úrovni amatérského divadla? Odpověďmi na tyto otázky jsme si nebyli jistí, ale zkusili jsme to.

Zpráva o tomto procesu je psána rukou studenta KVD Jana Mrázka, kterému se přes rameno dívá student KVD Pavel Skála¹.

ANTROPOLOGICKÁ LABORATOŘ NA KVD DAMU

Při studiu na KVD DAMU jsme potřebovali nějak naložit se zprávou, že v 60. letech existoval v Polsku Teatr Laboratorium a Jerzy Grotowski, „který divadlo bral vlastně jako skutečnější nežli takzvanou skutečnost tam venku“ (Pilátová, 2015, s. 14). Přispěl tak k celosvětové proměně uvažování o divadle, kterou lze popsat více způsoby: posun od inscenace k performanci, posun od dramatického textu k herectví nebo proměna způsobu zkoušení. Divadlo přímo boří své vlastní hranice. Začíná se zajímat o průniky s životem mimo divadelní budovu a přiklání se tak k antropologii. Pro nás, studenty, bylo na této zprávě asi nejdůležitější, že svědčí o tvůrčích, kteří se na velmi pokročilé úrovni zabývali rozvojovým potenciálem divadla. Divadlo nemusí být zaměřeno jen na divadelní produkci, ale též na rozvoj a sebepoznání těch, kteří jej vytvářejí. Může být antropologickou laboratoří, ve které zkoumáme člověka v situaci performativního jednání, a tak se dozvídáme něco o mezilidském kontaktu vůbec. Tato zpráva nám otevřela širší pohled na horizonty dramatické výchovy.

Předala nám ji Jana Pilátová, která byla v šedesátých letech při tom. Divadelně antropologické předpoklady jsme s ní zkoumali skrze četbu textů na semináři dějin divadla. Byl jsem jedním ze zájemců, kteří ve zkoumání pokračovali

i v rámci volitelného kurzu Integrovaní kreativní dílna: Handicap a krize jako výzva k tvořivosti. Syllabus tohoto kurzu sliboval „společnou divadelní práci překlenout sociální, fyzické či mentální bariéry.“

Tyto integrační dílny byly právě takovou uzavřenou laboratoří mezilidského kontaktu. Stali jsme se zároveň výzkumníky a zároveň zkoumaným materiálem. V improvizacích jsme se snažili hledat momenty kontaktu a následně je reflektovat: kdy hráči jednali každý zvlášť a kdy společně, kdy si hráči dali vzájemně impuls k autentické reakci, kdy se naopak autentická reakceablokovala a podobně. V improvizaci jsme si většinou vystačili beze slov, neboť intelektuální obsahy by mohly odvádět naši pozornost od detailů. Šlo opravdu o podrobné zkoumání jako pod mikroskopem. Například ve cvičení Up and Down seděli hráči vedle sebe na židlích a mohli hrát pouze s tím, že si stoupnou, sednou a podívají se na sebe. Záhy se ukázalo, že život pod mikroskopem je neuvěřitelně rozmanitý. Nešlo zde o to sršet nápady a vršit na sebe exprese. To vše by naopak mohlo zakrývat rovinu samotné herecké přítomnosti.

Herecká přítomnost je podle Barbova pojetí divadelní antropologie scénickým životem herce. Nazývá jej *bios* (Barba, s. 5). Tuto rovinu hercova bytí na jevišti považuje za tzv. předexpresivní, tedy předvýrazovou: herec může působit na diváka už jen tím, že je fyzicky a mentálně přítomen svým jevištním životem, aniž se snaží něco vyjadřovat (Barba, s. 7). To se však neděje samo sebou, herec musí být tak říkajíc „zapnutý“, „rozsvícený“. Taková herecká přítomnost podle nás spočívá ve **vnitřně tělovém prožitku**: herec vědomě pracuje se svým

tělovým napětím, věnuje mu plnou pozornost a nechává se jím vést. Není to proces, který lze zadat, ale lze jej vyvolat **impulzem**: představou, evokací nebo kontaktem s druhým hráčem.

Při četbě E. Barby mi zpětně dochází, že v této práci „pod mikroskopem“ šlo právě o rovinu před výrazem: dříve, než jsme začali pracovat na jakémkoliv výrazu, museli jsme aktivovat náš *bios*, jevištní přítomnost. K tomuto zkoumání bylo zapotřebí aktivní pozornosti a zároveň spontaneity v jednání, abychom nevymýšleli to, co děláme, a byli skutečně autentičtí. Právě takové jednání totiž výzkumníka zajímá: jak se chováme, když se nehlídáme? Dlouho jsem hledal osobní popis toho, co vlastně prožívám, když jsem plně přítomný. Nalézám jej právě v tomto zvláštním převráceném vztahu vnímání a jednání, který popisuje i J. Grotowski: „Jde o to být pasivní v jednání, a aktivní být v hledění (obráceně, než je zvykem)“ (Grotowski, 1999, s. 103).

Od prvních drobných prvků kontaktu jsme postupovali ke komplexnějším improvizacím. Čím více se však mantinely otevíraly, tím více musel hráč dbát na to, aby při množství možností neztratil ze zřetele to podstatné. K tomu dopomáhaly **partitury**.

PARTITURA IMPULZŮ

Při inscenování *Její pastorkyně* jsme tomu, co děláme, nejčastěji říkali pohybová partitura. Slovní spojení partitura impulzů vzniklo teprve při snaze definovat to co nejpřesněji. V literatuře jsme tuto formulaci explicitně nenašli. Setkáváme se s formulací herecká partitura (Vavříková, s. 34) nebo nejčastěji jednoduše partitura, přičemž její divadelní specifikace vyplývá z kontextu. Tento postup herecké a inscenační práce jde stěží jednoznačně definovat, neboť má různé podoby podle toho, jak si jej praxí předávají jednotliví tvůrci. Kromě integračních dílen jsme se s různými variantami setkali například na workshopch Štěpána Pácla nebo dua Ufftenživot, výrazně s ním pracuje Farma v jeskyni a jeho použití shledáváme i v některých inscenacích mladého amatérského divadla, o čemž pojednáme níže. J. Grotowski ve svých textech o práci v Teatru Laboratoriu zachycuje z našeho pohledu nejesenciálnější podobu tohoto postupu: „[...] schopnost artikulovat svůj tvůrčí proces, disciplinovat ho a přetvářet ve znaky; to znamená **konstruování partitury, jejímž „notami“ jsou nejdrobnější prvky kontaktu, přijímání impulzů, které dostávajíme zvenčí, a reakce, které jsou odezvou;**

braní a dávání...“ (Pílatová, 2009, s. 22).

V integračních dílnách jsme postupovali následovně: partitura vznikala většinou z inspirace nějakým obrázkem nebo fotografií (obrazy Marka Chagalla, fotografie zvířat, stromů aj.). Z této inspirace vycházelo první ztvárnění ve formě krátké linie pohybového jednání (např. proces růstu stromu): jaké tělové impulzy v nás obrazový materiál vyvolává? Pak následoval výběr těch nejdůležitějších impulzů, hledání cesty od jednoho impulzu k druhému a uspořádání do zafixovaného sledu. Partitura většinou sestávala z pěti impulzů a přechodů mezi nimi. Celá tato práce neprobíhala „od stolu“, ale v pohybu. Nejvíce času jsme věnovali duetům: jak spolu reagují dvě partitury, když je postavíme vedle sebe? Bylo to opět zkoumání „pod mikroskopem“. Z počátku jsem měl pochybnosti, zda se možnosti partitury rychle nevyčerpají. Ukázalo se však, že každý impulz má nesčetné množství výrazových variant. Nešlo o to zachovat gesto jako takové, ale o jeho esenci. Partitury se tímto dialogem vzájemně dotvářely a díky následné reflexi každý z nás poznával, do jaké míry je možné jednotlivá gesta proměňovat, aby neztratila svou esenci, ale byla zároveň tvárná.

Svou vnitřní tělovou zkušenost s partiturou jsem chápal, ale pro vlastní lektorskou a inscenační práci bylo zapotřebí tento postup znovu objevit. Při inscenování *Její pastorkyně* se ukázalo, že si musíme nejprve vyjasnit, co pro nás partitura znamená. Je to evidentně jakási struktura, podle které herec hraje. Čeho je to ale struktura? A kde je zapsaná? Tyto otázky vedou k formulaci, že jde o strukturu tělových impulzů, která není zaznamenaná na papíře, ale ve vnitřní tělové paměti herce. E. Vavříková popisuje hereckou partituru v pojetí Farmy v jeskyni rovněž jako „strukturovaný sled vnějších a vnitřních impulzů, které vytvářejí hereckou akci“ (Vavříková, s. 34).

Podstata herecké práce, ale i divadelně antropologického zkoumání si totiž žádá, aby bylo možné nalezený autentický prožitek zopakovat. To, co je zapotřebí zopakovat, ale není konkrétní výraz (v našem případě výraz pohybový, gestický), ale spíše tělový impulz, který k němu vedl.

HERECKÁ PŘÍTOMNOST V SOUČASNÉM MLADÉM DIVADLE

Partitura impulzů není naším cílem, ale spíše prostředkem, jak dospět k hereckému výrazu založenému na **vnitřním tělovém prožitku**, což je fenomén, který lze spojit

s rovinou herecké přítomnosti.

Pro mě i pro Pavla Skálu je nejvyšší hodnotou divadla *autenticita* a společně věříme, že nejde jen o vyprázdněnou frázi. Zatímco moje cesta k tomuto tvůrčímu postoji vedla především přes workshopy, studium, stáže, „laboratorní“ práci a v poslední fázi cílené následování linie divadelní antropologie, Pavel Skála se ke stejným závěrům dostal dlouholetou praktickou tvůrčí činností, aniž následoval cokoli jiného než svou tvůrčí a pedagogickou intuici. Již delší dobu se ve svých inscenacích snaží dosáhnout toho, aby mladí herci byli autentičtí skrze svou absolutní přítomnost, vnitřní tělový prožitek a společné napojení. Empiricky tak dochází k potřebě inscenačních nástrojů, se kterými lze něčeho takového dosahovat.

Přirozeně nejsme v tomto postoji sami, neboť jde o hodnotu, která k dramatické výchově patří. Vycházení z vnitřního tělového prožitku při práci s mladým souborem je něčím, čeho si ceníme na současně podobě dramatické výchovy.

V následující části se pokusím popsat herecký výraz, kterého jsme chtěli partiturou impulzů dosáhnout a identifikovat jej i v jiných inscenacích současné dramatické výchovy. Tato její podoba má jistě spojitost i s proměnou uvažování o divadle v 60. letech 20. století. Lze ji vnímat také na základě změny inscenačního přístupu k jevištní přítomnosti. Zatímco v klasickém divadle je herecká přítomnost na jevišti pouze médiem ke zprostředkování fikce, v divadle antropologizujícím a performativním je sama herecká přítomnost inscenačním principem. Divadelnost a dramaticčnost se nemusí odehrávat jen v rovině narace dramatického textu, ale přímo v rovině přítomného bytí herce. Proto může Jana Pílatová říci, že se Teatr Laboratorium snažil o divadlo *skutečnější než život*. Sdělení nespočívalo jen ve vrstvách narace, ale v čemsi, co můžeme pojmenovat jako výraz založený na *vnitřním tělovém prožitku, herecká přítomnost, bios, autenticita*.

O tom, že se to v Teatru Laboratoriu podařilo, jsem slyšel i od lidí, od kterých bych to neočekával². Něco z jevištní přítomnosti herců lze zachytit i ze starých videozáznamů, i tak už jsou to ale dávno ztracená *taďy a teď*. Jaké jsou příklady ze současnosti?

První příklad, který mě napadá, pochází z autobusové zastávky v Mladé Boleslavi, kde jsem se stal svědkem vystoupení jednoho mladého romského dělníka. Byl večer, dělníci se vraceli z odpolední směny v různých podnicích (zastávka se nachází v centru tamější průmyslové zóny) a mezi nimi tento mladík vyprávěl svému kamarádovi,

jak zbožňuje práci se sbíječkou. Lidé čekající na zastávce se marně snažili dělat, že neposlouchají. Kluk předváděl, že rozbíjí zeď, jako by měl sbíječku v ruce, se stejným gestem, se stejným napětím v těle, se stejně zaťatými svaly. Tato performance pro autobusovou zastávku byla zřejmě tak tělově přítomná právě proto, že „performer“ skutečnou sbíječku mnohokrát v rukou měl. Tělová paměť vedla jeho mimetický výraz.

Dalším příkladem jsou profesionální soubory, které na tradici antropologického divadla příznaně navazují, například Divadlo Continuo nebo již zmíněná Farma v Jeskyni. Vzpomínám si na inscenaci *Odtržení*. Byl jsem plně fyzicky i duševně přítomný divák, protože performeři byli plně fyzicky a duševně přítomní. Stejně to bylo i při sledování tělového výrazu Radima Vizváryho v představení *Sólo*. Podobně jako performance romského dělníka dosvědčuje, že princip jevištní přítomnosti není výmyslem divadelní antropologie, neboť je součástí i tak archaické formy, jakou je pantomima.

Hereckou přítomnost jako inscenační princip ale můžeme hledat i v amatérském divadle a často právě v tom mladém. Zaměříme-li se jen na inscenace, které se v posledních letech hrály na Jiráskově Hronově, výrazná je v tomto smyslu zejména práce Michala Stona. Od dnes již legendární inscenace cikánské pohádky *O Jančuškovi a Marčušce* (uváděná např. na Mladé scéně v roce 2013 a na Jiráskově Hronově o rok později), která naplňovala jevištní přítomnost neustálou živelnou energií hráčů-vypravěčů-muzikantů, přes *Přemnohá dobrodružství, jakož i hrđinské skutky rytířů nízkého stolu – útržky eposu* (uváděno mj. na Šrámkově Písku, Wolkrově Prostějově a na Jiráskově Hronově 2016), kde vše stojí a padá na těžko předvídatelné jevištní přítomnosti chlapce s Downovým syndromem, který tak přivádí k přítomnému vnímání diváky i spoluhráče, až po kařkovské téma nemožnosti se dorozumět v inscenaci *Du verstehst mich, nicht wahr?* (uveďeno v roce 2019 mj. na Wolkrově Prostějově, na Šrámkově Písku, na Mladé scéně a na Jiráskově Hronově), kterou s Pavlem Skálou považujeme za vyložené laboratorní práci nad přítomným výrazem. Divadelnost se zde odehrávala zejména skrze jemné nuance přítomného působení, pohyby obočí, nádechy před nevysovenými větami, prázdné civění a ticho. Hráči tak ukazují práci se scénickým životem, která nemusí mít jen podobu zářivou a rozhodnutou, ale také trapně polovičitou a nesnesitelně nerozhodnutou. Jevištním ztvárněním tak artikulují toto naše každodenní polobytí

jako současné téma.

Setkáváme se i s inscenacemi, které se k využití herecké přítomnosti jako principu sdělení dostávají skrze prostředky ne nepodobné partituře impulzů. Autorská inscenace Akolektivu Helmut *S čaganem lamag nohy* (byla na programu Jiráskova Hronova 2019) je v některých momentech vysoce strukturovanou partiturou gest, které ze sebe organicky vycházejí, a tak umožňují rychlou kaskádu impulzů. Inscenace divadla Radar v režii Štěpána Pácla *Zlatý drak* (uveďená na Jiráskově Hronovu 2019) pracuje s gestem jako vyjádřením vnitřní emoce postav. A inscenace Divadla Dagmar *Vyhnání z ráje už proběhlo* (inscenace byla na programu Jiráskova Hronova 2021) používá partituru pro vyznění samotného závěru. Dívka z Afriky se snaží sžít s americkou společností, které nerozumí. V závěru je však naděje na smíření. Dívka najde zalíbení v některých amerických slovech, ke každému si najde jedno gesto. Začíná hrát hudba, z gest se stávají impulzy, dívka tančí a skrze tanec nalézá svou ztracenou identitu.

S tímto přístupem k jevištní přítomnosti koneckonců pracuje právě Pavel Skála, a to hned v několika svých inscenacích, z nichž můžeme uvést například následující: Již v inscenaci *To si viděl?* (na programu Šrámkova Písku a Jiráskova Hronova 2017) využívá postup gestického vyjádření, které má blízko k partituře impulzů. Je zde vedena především skrze navazující a opakované obrazy. Inscenace *Filelém, Kosode, Miedo* (uveďeno mj. na přehlídkách Dětská scéna a Jiráskův Hronov 2019), která je vystavená jako hravá autorská výpověď

samotných aktérů o (nejen) jejich strachu, pracuje s napětím a snaží se docílit přítomného vnímání herců i diváků. Dosahuje toho mimo jiné i vnějšími prostředky: na jevišti i v hledišti se pracuje s balónky, u nichž se neustále očekává, kdy by mohly prasknout. Inscenace Havlových textů z knihy *Antikódy SVBD* (uveďeno na Wolkrově Prostějově 2020) začíná dlouhým tichem, ve kterém hráči „pouze“ stojí, koukají do publika a jsou přítomni. Podobně začíná i zpracování dramatu *Hra na Zuzanku* (uveďeno na Mladé scéně a na Jiráskově Hronově 2018), která se vzápětí rozjíždí ve zběsilý sled gest a replik, jež jsou si vzájemně impulzy: jedno šokbrnutí – a celá kaskáda se může zadrhnout. V nejnovější inscenaci *Cvičme v rytme* (uveďeno na Jiráskově Hronově 2021), která vznikala souběžně s *Její pastorkyní*, se podstatná část dramatičnosti odehrává v tom, zda herci vydrží čtyřicetiminutový fyzický nápor, spočívající v různorodých cvicích, které se neustále opakují, aby se nakonec vyrovnali s vlastním tělem.

Všechny tyto inscenace lze vnímat jako čerpání ze zdrojů antropologického divadla, ať už přímé a vědomé, nebo zprostředkované a intuitivní. Jejich hlavním rysem je, že divadelní znak budují na přítomném živém prožitku hráčů. Tato snaha může nést plody na inscenačním i rozvojovém poli.

PROces A PROdukt

Spolu s Pavlem Skálou jsme se postupem partitur nejprve inspirovali při přípravě semináře PROces a PROdukt. Seminář s tímto názvem se konal na Jiráskově



BUDDETO!, ZUŠ Trnka, Plzeň:
O Jančuškovi a Marčušce, 2013
(foto Karolína Stehlíková)



BUDDETO!, ZUŠ Trnka, Plzeň:
Přemnohá dobrodružství, jakož i hrđinské skutky rytířů nízkého stolu – útržky eposu, 2016 (foto Jakub Hulák)

Hronově poprvé v roce 2019³. Cílem tohoto týdenního setkávání bylo seznámit účastníky s celou šíří přístupů čerpajících z rozvojového potenciálu divadla a na základě tohoto kontextu si takovým procesem tvorby i projít.

Nejprve jsme zmapovali formy dramatické výchovy i přidružené a souběžné přístupy, jako divadelní sporty, divadlo fórum, psychosomatický přístup k hlasové výchově nebo právě antropologický přístup. Poté jsme začali tvořit. Tato tvorba už byla vedena syntézou našich osobních přístupů. Propojili jsme tak mé zkušenosti s divadelní improvizací a Pavlovy řemeslně praktické zkušenosti z mnoha inscenací s mladým souborem.

Naším výchozím bodem byl vždy nějaký materiál dodaný zvenčí – fotografie porízené účastníky v ulicích Hronova, útržky rozhovorů, text inspirovaný místem, kde byl napsaný, apod. Z tohoto materiálu jsme pak reflexí a nahlížením z různých úhlů pohledu dospěli k tématu (nejprve osobnímu a později společnému). Poté následoval krok slovních a pohybových asociací. Asociace se ukázaly jako postup relativně efektivního sběru materiálu k danému tématu. Každý účastník si vytvořil seznam jednoslovných asociací, ať už jeho vlastních, nebo dodaných skupinou, a k nim vytvářel pohybový materiál. Zde jsme šli cestou impulzu. Partner ve dvojici četl v různém pořadí a rychlosti slova ze seznamu a hráč na každé slovo reagoval pohybovou asociací. Tyto asociace tělem měly být celotělové a spontánní, hráč se neměl spokojit jen s jednou jejich podobou. Na tom jsme pracovali v průpravných cvičeních.

Hráč postupně dospěl k pěti pohybovým asociacím, které považoval za nejzajímavější, „nejtělovější“ a nejhodnější pro jeho téma. Ty pak sloužily jako základní stavební prvky partitury. Na otázku, zda pohybová asociace znamená gesto, jsme odpovídali, že ano, ale že toto gesto má být tvořeno spontánní reakcí těla na smysl slova, vnitřním tělovým impulzem.

Cílem partitury v tomto procesu nebylo dojít až k esenci mezilidského kontaktu jako v integračních dílnách. Sloužily spíše k ohledávání tématu nejen racionálně, ale i skrze vnitřně tělový prožitek. Variability partitury a identifikace toho, co je pro gesto podstatné, jsme dosahovali spíše společnými zadáními než duety: projděte svou partiturou, aby byla co největší, co nejmenší, jenom hrudníkem, jenom dlaní, jako ranní rozcvička, jako tajný signál, jako v tramvaji plné lidí atd. Různé setkávání partitury už probíhalo spíše ve skupinách, do kterých se účastníci postupně dělili podle společného tématu. Každá skupina pracovala na svém krátkém fixovaném divadelním tvaru. Vznikaly tak tvary pro uzavřenou festivalovou „předváděčku“, kterým spíše než o scénickou preciznost šlo o preciznost práce s osobním materiálem, tělový prožitek svého tématu, nalezení společného jazyka a způsobu ztvárnění ve skupině.

Po dvou běžících semináři PROces a PROdukt nám tak vzniklo cosi jako společný postup, který se osvědčil a který jsme chtěli využít i při tvorbě komplexnějšího tvaru, než jaký se dá stihnout za týden. Formulace *partitura impulzů* zdůrazňuje, že nejde o sled konkrétních gest (byť by to tak navenek mohlo vypadat), ale že onen sled

se nachází ve vnitřně tělové paměti hráče v podobě tělových impulzů, pohnutek ke gestu. Rozpoznat rozdíl mezi impulzem a gestem však pro nás nebylo ničím samozřejmým. Všimli jsme si toho, že různí účastníci se vyjadřují různým „pohybovým jazykem“. Někteří inklinovali ke gestům, která sice nepostrádala tělové napětí a určitou míru tvárnosti, ale formálně byla popisná. Jde o to, jakým způsobem performer sdělení svého gesta vnímá, zda z jeho formálně znakové roviny (zdvižený prostředníček znamená urážku) nebo ve vnitřně tělovém prožitku (pocit ukřivdění, agrese apod., který k tomuto gestu vede). To se projevilo v našem interním hodnocení výsledných tvarů: žádný nepostrádal tělový prožitek, v některých však partitura iniciovala kaskádu impulzů, které se vzájemně vyvolávaly, v jiných spíše vytvořila formální strukturu gestických znaků, které pak účastníci svým tělovým prožitkem naplňovali. Ve workshopové práci to nevadilo, naopak jsme to považovali za klad. I v každodenní komunikaci se někdo zaměřuje spíše na formální význam a někdo spíše na prožitek. Jde o to najít společnou řeč. A tak se ve výsledných tvarech spojovaly oba přístupy.

V inscenování dramatu *Její pastorkyňa* jsme si vytkli za cíl dosáhnout takového hereckého výrazu, který je založen na vnitřním tělovém prožitku a který vyjadřuje postavy zevnitř.

JEJÍ PASTORKYŇA

Dramaturgická interpretace

Vytvořili jsme soubor složený z našich přátel, bývalých žáků Pavla Skály a účastníků



DS Špenát a Keďlubna, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most: *Filelém, Kosode, Miedo*, 2019 (foto Ivo Mičkal)



Teatr Laboratorium: *Apocalypsis cum figuris*, 1969



Z inscenace *Její pastorkyňa*, 2021

semináře PROces a PROdukt, abychom se společně pustili do komplexní práce. Dramatický text *Její pastorkyňa* nám od začátku připadal jako stvořený pro naše záměry.

Drama Gabriely Preissová je kanonickým dílem českého venkovského realismu. Jako takové je poněkud podezřelé: má ještě současnému divákovi co říct? Tradiční způsob jejího inscenování naše pochybnosti podporuje. Ať už chceme, nebo ne, máme ji spojenou s formálním způsobem inscenování, folklorizovanou představou o venkově a lidovosti, „velkým“ divadlem a „vyráběnými“ emocemi. Snad je to antropologickým pohledem z hodin dějin divadla, ale stará a vyčpělá dramatická díla nás provokují k přemýšlení: co se za tím skrývá? To, co je dnes formalizované, muselo být kdysi živoucí, jinak by zde nebyla potřeba to opakovat až do vyprázdnění obsahu.

Naším cílem nebylo na étosu *Její pastorkyňe* něco měnit a formálně ji aktualizovat, bořit ony zavedené způsoby inscenování, nebo je dokonce parodovat. Chtěli jsme *Její pastorkyňu* oživit z ní samotné a hledat v ní nikoliv to, co je aktuální dnes, ale to, co je aktuální vždy. Za „vyráběnými“ emocemi hledat skutečné emoce, za folklorem skutečný venkovský rituál a za velkým divadlem skutečnou divadelnost.

G. Preissová toto drama napsala v roce 1890 v době, kdy se český venkov stával symbolem romantické představy o realismu. Sama byla literátkou z města, o čemž svědčí i jazyk dramatu, který je syntézou několika nářečí. Podobně svobodný přístup k lidovým tradicím jsme si dovolili i my: hudba je směsí východoslovanských a židovských motivů, kostýmy pracují s prostým modrotiskem, vesnice pro nás není nijak regionálně zakotvená. Považujeme ji spíše za univerzální společenství, jakousi venkovskou polis.

Postavy vnímáme jako realisticky vykreslené charaktery, které však mohou být zároveň nositeli univerzálních typů po vzoru antické tragédie. U každé z hlavních postav nalézáme oidipovské téma přehlížení svého osudu. Jako by Gabriela Preissová intuitivně cítila rodící se psychoanalytický zájem o nevědomou stránku člověka. Psychoanalýza se skutečně formuje právě v této době a ovlivňuje i sebepojetí člověka dvacátého století: ukazuje se, že člověk není jen etnostná bytost, ale že má i svůj stín, tedy svou nevědomou část, do které schovává své pudy, strachy i tělové pocity. Tato pudová složka pak člověka může řídit spíše než morálka a společenské konvence. Možná že čím více se člověk snaží budovat svůj společenský obraz a potlačovat svou pudovost, tím více se

vystavuje nebezpečí, že jej jeho nevědomá stránka ovládá, aniž by si toho všimnul.

To pro nás v dramatu reprezentuje zejména Kostelnička. Snaží se působit jako etnostná a bohabojná žena, pracně si ve vsi buduje étos morální autority a první duchovní instance, ale je to právě ona, která provede ten nejnemorálnější čin – zabije novorozeně své schovanky Jenůfy. Tento rozpor své společenské tváře/masky a vnitřního prožitku pak nacházíme v různé míře u každé z postav.

Lidové rituály se snažíme zbavit folklornosti a chápat je z jejich původního smyslu, který nám napovídá antropologie: kromě udržování společenství jde také o kontakt s tím, co je temné. Příkladem je pro nás rituál vynášení Moreny. V samotném textu se sice neobjevuje, my s ním ale příběh rámuje – mimo jiné i proto, že z dějových faktů lze vyčíst, že příběh se odehrává v průběhu jednoho roku, v období zhruba mezi dvěma Morenami. Dá se říci, že z psychoanalytického hlediska můžeme takový typ rituálu vnímat jako instrument kontaktu se svým stínem, který se vynesemím Moreny očišťuje.

V příběhu, který inscenujeme, je však společenství vesnice už na prahu současného vnímání rituálu: umíme ještě vnímat ritualitu jinak než formálně? Rituál přestává plnit svou archaickou funkci očištění, protože skrze něj nedochází ke změně vnitřního prožívání, zůstává jen jeho formalizovaná podoba. Takové chování vidíme u Kostelničky: právě ona plní ve vesnici duchovní roli, která se pro ni však stává především prostředkem k dosažení prestiže na společenském žebříčku. Zaměřuje se na formálnost svého jednání, a své vnitřní pohnutky se snaží přehlížet. Kostelnička se nepodaří svou temnou a pudovou stránku očistit, a ta se celou dobu neodbytně hlásí o slovo.

Zvolili jsme tedy tento pohled na předlohu a vztah vnější formálnosti (společenská maska, postavení na společenském žebříčku...) a vnitřního prožívání (vnitřní prožitek, přirozenost, pudovost, „vnitřní zvíře“...) a hledali jsme ho ve všech inscenačních prostředcích, včetně hereckého výrazu. Jak vyplývá z předchozích řádků, tématem naší práce s partiturou impulzů byla od počátku určitá *dialektika vnitřního prožitku impulzů a vnější formálnosti gesta*. *Její pastorkyňa* tedy odpovídala našim záměrům inscenovat látku, jejíž divadelnost a dramatická konvence se nenachází pouze v rovině narace, ale i v rovině hereckého výrazu. Partitura impulzů sama tematizovala to, co jsme si zvolili za téma

našeho dramatu.

Postup tvorby

Začali jsme se scházet na podzim roku 2020 a premiéra proběhla na přehlídce Přemostění 6. 6. 2021. Situaci nám komplikovala pandemie, proto některé fáze zkoušení proběhly online. Začínali jsme v sestavě: Anna Dobdová, Barbora Gréová, Leona Houdková, Aicha Roubíčková, Lucie Trilčová, Milan Hábl a Martin Kuncel. Režisérem odpovědným za herecký proces jsem byl já, režisérem zaměřeným na stavbu tvaru Pavel Skála. Postupně jsme přizvali ještě Petra Kholla pro roli Rychtáře, Vítězslava Adamce a Veroniku Holcovou jako muzikanty a Annu Ryčkovou jako kostymérku.

Cíle: Vytvořit inscenaci, jejíž sdělení bude založené na vnitřním tělovém prožitku hereců. Skrze laboratorní fázi práce objevovat, co to vlastně znamená. Dozvědět se něco o sobě, hledat svůj vnitřní tělový prožitek. Prozkoumat postup partitury impulzů, nejen v podobě workshopové, ale i z hlediska komplexní inscenační práce.

Proces se dá rozdělit na několik fází: Úvodní fáze byla *textová a seznamovací*. Četli jsme scénář, snažili se pochopit postavy a trávili první společný čas. Poté následovalo podzimní *online intermezzo*: dál jsme se zabývali textem a skrze individuální herecké úkoly hledali první vnitřní tělové prožitky postav. Tak začala *část laboratorní*, nejprve ve formě individuálních setkání a poté společných. Obsahovala cvičení zaměřená na probuzení herecké přítomnosti a vnitřně tělového prožívání. Záhy jsme skrze tato cvičení začali ohledávat i postavy. Výsledkem laboratorní práce měla být *partitura impulzů každé postavy*. Následovala fáze stavění, ve které jsme skládali z vytvořených partitur výsledný tvar.

Fáze textová a seznamovací

První výraznou aktivitou, která následovala potom, co jsme si důkladně přečetli a probrali text, byl tzv. soud. Herci se rozdělili do skupin a měli za úkol na základě práce s textem obhájit jednu postavu a obžalovat druhou. Představitelka Kostelničky popisuje toto zadání takto:

„Pro jednu postavu jsme měli na základě textu vytvářet obhajobu, tedy najít faktické důkazy o tom, že postava jednala dle svého nejlepšího úsudku. Zároveň bylo důležité neinterpretovat si její jednání jen na základě svého vnímání, ale vždy pro jednotlivé motivace a impulzy najít oporu v textu. Druhým úkolem potom bylo vystavět obžalobu proti druhé postavě stejným

způsobem, tedy najít situace, kdy postava nejednala nejlépe nebo jen ve svůj prospěch. Naše obžaloby i obhajoby jsme potom prezentovali ve fiktivním soudu, kdy nejdříve vystoupila obžaloba a poté obhajoba konkrétní postavy. Během soudu jsme byli stále upozorňováni na to, že by naše tvrzení měla být založená na textové předloze, jednotlivé argumenty jsme tedy opírali o citace z konkrétních situací dramatu.“

Cílem bylo nasbírat různé způsoby, jak lze jednotlivé postavy vnímat a dojít k různým úhlům pohledu. A prostřednictvím toho pochopit, proč postavy jednají tak, jak jednají, proč jejich jednání vede k tragédii. Vytvořit co nejplastičtější společné vnímání každé postavy i tématu, kdy nic není černobílé. K tomuto bodu jsme se mnohokrát vraceli a herci jej často zpětně reflektují jako podstatný. Představitelka Jenůfy v něm dokonce vidí zdroj toho, jak herecky pojímá samotný závěr inscenace:

„Števo v mých očích (díky soudu) ohromně povyskočil, což se se mnou poté vleklo po celý čas zkoušení. Konkrétně: v našem podání je konec poměrně otevřený. Závěrečnou replikou („Laco...“) Jenůfa určuje zbytek děje. A já jako Jenůfa chovám jemnou averzi vůči Lacovi (na základě soudu). Proto je v mých očích a snad i v poslední replice zřejmé, že spolu neodejdou.“

Navenek to jednoznačně zřejmě není, ale jde o impuls, který má motivovat vnitřní napětí herečky. Na základě toho se snažíme v divákově vnímání budovat pocit otevřenosti konce.

Online intermezzo

První fáze práce na vnitřně tělovém výrazu musela kvůli podzimnímu lockdownu probíhat online. Zvolili jsme formu individuálních hereckých zadání „za domácí úkol“, během nichž si herci měli vyzkoušet dívat se na svět očima postavy. Cílem bylo zaměřit pozornost herců na prožívání, nebylo třeba nic hrát, stačilo jen v sobě přepnout způsob sebepojetí. Úkoly byly různé, ale vstup a výstup z postavy byl ošetřen drobným rituálem, který si herci sami vytvořili.

Představitelka Kostelníčky popisuje svoje plnění úkolu:

„Mým úkolem bylo připravit jídlo pro Kostelníččinu nevlastní dceru Jenůfu ve dvou odlišných situacích – první situací byla příprava jídla v prvním dějství dramatu (tedy v situaci, kdy je ještě z Kostelníččina pohledu vše v pořádku). V druhé situaci to potom byl stejný úkol, ale za jiných okolností, a to v době druhého dějství, konkrétně v situaci, kdy je již

Jenůfčino dítě na světě a Kostelníčka se snaží celou věc vyřešit podle svého.“

Výsledkem těchto prvních ponorů do světa postavy byl textový materiál (dopis své postavě) a také jedno gesto postavy, které mělo být ztvárněním prožitku v individuálním hereckém zadání. Tento individuální prožitek měl být prvním impulzem, který utváří vnitřní partituru postavy.

Laboratorní fáze

Naštěstí se nám brzy podařilo scházet se alespoň individuálně. Postupně jsme se sešli se všemi herci zvlášť. Zejména skrze cvičení Zrcadlo jsme pracovali na prvních krocích k pohybové spontaneitě. Herec nejprve zrcadlil můj pohyb, potom jej zrcadlil „obráceně“ a nakonec hledal různé formy zrcadlení mého pohybu. Přirozeně že jsme se snažili dojít do fáze, kdy není jasné, kdo koho zrcadlí, a z cvičení se tak stala pohybová improvizace v páru. Druhým cílem „individuálek“ byl sběr slovních a pohybových asociací k postavě.

V této fázi už každý pracoval na své postavě, výjimkou byla postava Rychtářky a její dcery Karolky. Lucie a Anna věděly, že budou hrát buď jednu, nebo druhou. Konečné rozdělení jsme však v tomto případě relativně dlouho nerozhodli. Respektive vědomě jsme nechali herečky zabývat se spíše tou druhou postavou. Cílem bylo vytvořit v herečkách impulsy, které jsou pro obě postavy komplementární, a vytvořit tak vlastně zrcadlové postavy. Na individuálních zkouškách pracovaly obě herečky společně a cvičení Zrcadla tak prováděly spolu. V určité fázi jsme toto cvičení doplnili o dialog postavy se svým alter egem. Zatímco se Lucie česala v roli Karolky, Anna vytvářela její odraz v zrcadle a zastupovala její vnitřní hlas. Tohoto principu jsme při společných zkouškách využívali i u jiných postav, u kterých jsme chtěli, aby k sobě měly zrcadlový vztah: Jenůfa s Kostelníčkou, Laca se Števou aj.

Z těchto a jiných cvičení postupně začal vznikat materiál pro budování partitury. Navrátili jsme se rovněž k textu, hledali klíčové věty a situace postav. Vedle toho jsme se hojně zabývali rozvíčkovými cvičeními zaměřenými na přítomnou pozornost, spontánní přijímání impulsů, plné zapojení těla a souhrnu. Postupovali jsme tak trochu „workshopovým“ způsobem: nabídnout hercům co nejvíce impulsů s předpokladem, že každý si ze svého zážitku sám vybere, co je pro jeho roli podstatné. U tak různorodého souboru, navíc s neustálou hrozbou epidemiologických přestávek, bylo vůbec podstatné,

že autentický kontakt mezi herci vzniká. Z osobně rozvojového a sociálního hlediska to nebylo jistě špatné, na druhou stranu nutno poznamenat, že dnes bychom se mnohem více zaměřili na cílenější práci s jednotlivými impulzy, které z improvizací plynuly. Později se nám to vymstilo: scény jsme začali stavět z partitur, které nebyly „z jednoho těsta“. Každý mluvil jiným pohybovým jazykem, podobně jako na workshopu PROces a PROdukt, což bylo později pro diváka zavádějící.

Fáze stavění

Začali jsme pracovat na stavbě inscenačního tvaru, vedle toho stále probíhala laboratorní práce. Od partitury impulsů jsme očekávali, že dá hráčům dostatek materiálu k spontánní improvizaci v rámci nastavené situace, z čehož vznikne inscenační tvar. Řada herců však reflektovala, že struktura gest, jak jsme ji vytvořili, je pro ně spíše překážkou než „zdviží“, „odrazem“ ke spontaneitě.

Představitelka Jenůfy reflektuje partituru takto:

„Dlouhá práce, která se mi s každou další reprízou příživuje. Zprvu, když jsme vybírali pět gest, mě to z technické stránky bavilo. Sledovat ty nuance při změně prostředí. Ale bylo to vlastně dost strukturované a vůbec ne zvnitřněné. To mi trvalo a stále trvá dlouho pochopit, co to je. Jak to dostat „dovnitř“. Myslím, že mi pomohlo až opravdové zkoušení konkrétních scén. Kdy jsem viděla celý rámec a mohla si svou partituru už konkrétněji zpracovat.“

Pro některé partitura po dlouhé práci plnila onu roli odrazového můstku a ve výsledku dodávala postavě energii a „šmrnc“, pro jiné zůstává až do teď překážkou, kterou vnímají spíše jako ornament. Pohybový materiál, od kterého jsme očekávali, že bude zastupovat onu pudovou složku, tedy v mnoha případech působil spíše jako struktura gest a znaků. Když jarní epidemiologická situace opět na čas přerušila naši práci, byl čas tento stav zrelektovat. Právě zde jsme si formulovali, že o partituře je možné mluvit ve dvou rovinách: formální rovina gesta a rovina tělového prožitku. V této fázi již byla část inscenace postavena na scéně. Rozhodli jsme se tedy odstříhnout od partitury impulsů ve smyslu integračních dílen a začali s ní nakládat po svém. Především jsme vzali do hry formálnost gesta a na vytvořené partitury začali nahlížet spíše jako na partituru gest než partituru impulsů. Impulzy k vnitřně tělovému prožitku jsme začali hledat jinde.

Hercům jsme se to snažili přiblížit na

metafoře tance. Společenský tanec má své figury a kroky, které jsou formálně ustálené. Tyto figury však lze naplnit různým tělovým prožitkem: můžeme tančit ladně, vášnivě, humpolácky, agresivně... Formální rovinu gest jsme tedy spojili se společenskou maskou postavy. Každá postava má svůj pohybový jazyk, několik gest, kterými se prezentuje. Jsou to vlastně figury, skrze něž se účastní společenských „tanečků“. Oproti tomu stojí pudovost postav, tělový pocit, napětí, energie. To jsme pojmenovali jako *vnitřní zvíře*, které se snaží dostat ven z vězení pěti gest a jednat spontánně, podle své přirozenosti.

Že nejde vyjádřit postavu jen variacemi několika málo gest? Každodenní člověk na tom není o nic lépe. Býváme monotematictí a předvídatelní, máme svých pár gest, figur, stereotypů, kterými komunikujeme, přemýšlíme, vztahujeme se k sobě i k ostatním. Proto se také točíme pořád v kruhu. V laboratorní práci jsme tedy začali pracovat na „vnitřním zvířeti“. Jakou kvalitu má energie, která se chce dostat ven z klece partitury gest? V improvizacích s „vnitřním zvířetem“ jsme začali dosahovat výrazu, který později začal přinášet kýženou kvalitu vnitřního prožitku. Nepotkávala se spolu Kostelníčka a Jenůfa, ale krkavec a labuť. V této fázi už byla všechna tři dějství nahozená, uchýlili jsme se tedy k tomu přehrát si celou *Její pastorkyni* z pohledu „vnitřního zvířete“, beze slov a bez lpění na struktuře gest. Jak vyplývá i z hereckých reflexí, šlo o jeden z nejsilnějších momentů zkoušení, který akumuloval energii do výsledného tvaru. Výsledný výraz tak spočívá ve vnitřním konfliktu partitury gest a pudovosti konkrétního „vnitřního zvířete“.

Premiérou to nekončí

Covidová situace určila naše možnosti zkoušení, a tak jsme se rozhodli zahrát *Její pastorkyni* na přehlídce Přemostění v červnu 2021, ať už bude v jakémkoliv tvaru. Obávali jsme se, že pokud bychom protáhli zkoušení přes prázdniny, ztratili bychom to, co jsme našli. První uvedení bylo z hlediska našich cílů v rovině „nenadchne – neurazí“. Porota na diskusi oceňovala propracovanost tvaru, hudební složku, našli se i diváci, pro které bylo představení emočním zážitkem, ale dopad sdělení byl spíše mlhavý.

Pro nás samotné bylo zřejmé, že vnitřní napětí herců ještě není zralé a pohybová složka není usazená, nehledě na rovinu mluveného projevu. Spoléhali jsme na to, že tvar se musí nejprve ohrát, usadit

před diváky. Druhá repríza v Divadle D21 nám však ukázala, že hlavním tématem, na kterém je třeba zapracovat, je souhra. Proto jsme před dalším uvedením na Divadelním Pikniku Volyně zařadili další krok: spíše než s vyložení fyzickými cvičeními jsme pracovali na budování společné pozornosti. Zařazovali jsme cvičení, ve kterých je důležitější vnímat než jednat. Například chození prostorem, při kterém je jen jeden „tím hlavním“. Herci chodí prostorem a předávají si roli „toho hlavního“, aniž se domlouvají, jen proměnou tělového napětí. Celá skupina tak musí být velmi vnímavá k tomu, aby byl „hlavní“ vždy jen jeden a aby mu v tom zároveň prací se svým tělovým napětím ostatní pomohli.

Touto zkouškou se podařilo naladit se na onu rovinu „pod mikroskopem“. Myslím, že teprve v této se fázi se podařilo dostat do naší inscenace to, co jsem na začátku tohoto textu popsal jako hereckou přítomnost: jsme aktivní ve vnímání a v jednání jsme spontánní. Díky tomu se v představení na Divadelním Pikniku Volyně povedlo dosáhnout výrazu, o který jsme usilovali. Herci vycházeli z impulzů, které si vzájemně dávali, svou pozorností se vzájemně podporovali a jednání nepůsobilo jako naplňování gestických ornamentů.

Vytvořili jsme inscenaci, která nefunguje, pokud impulzy nevyplývají ze sebe. Vnitřní tělový prožitek a herecká přítomnost tak nejsou pouhým „bonusem“. Ve chvíli, kdy toto z hereckého výrazu vymizí, vytrácí se i smysl celé naší inscenace a může působit dokonce stejně formálně, jako ta stará vyčpělá *Její pastorkynia*. Pro zdar celé věci je zapotřebí před každým představením znovu akumulovat energii a ladit se na přítomnou rovinu prožívání i jednání.

POZNÁMKY

¹ Ne snad, že by to Pavel Skála nezvládl napsat, ale zatímco Jan Mrázek hloubá nad partiturami, Pavel Skála již zkouší novou inscenaci.

² Jakási paní, se kterou jsem se dal do řeči v kempu na kraji Wrocławu, mi vyprávěla, že když byla malá, byla v Teatru Laboratoriu na *Apocalipsis cum figuris*. Vůbec tomu prý nerozuměla, ale dodnes si pamatuje, jak to bylo působivé, protože ti herci věřili tomu, co dělají. Podobně mluvil i Krzyszek, který mi opravoval schody na půdu, kde jsem bydlel při stáží v Polsku. Divadlu prý nerozumí, ale když koncem

sedmdesátých let přijel Teatr Laboratorium s několikadenní performancí *Strom lidí* do Olsztyna, Krzyszek tam zůstal celou noc. Byl dojatý tím, jak ti herci zářili. Obě tato svědectví mají podobné sdělení: divácký zážitek vydržel déle než čtyřicet let. Ne však kvůli příběhu nebo inscenačním prostředkům, ale kvůli tomu, jak působili herci.

³ Seminář se konal i o rok později a v roce 2021 začal první běh jeho rozšířené tříleté podoby.

LITERATURA

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *Slovník divadelní antropologie: O skrytém umění herců*. Přel. Jan HANČIL, Dana KALVOVÁ, Jitka SLOUPOVÁ a Nina VANGELI. Praha: NLN; Praha: Divadelní ústav, 2000. 288 s. Přel. z: A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer. ISBN 80-7008-109-0 (DÚ). ISBN 80-7106-369-X (NLN).

BROCKETT, Oscar G. *Dějiny divadla*. Přel. Milan LUKEŠ a Zdena BENEŠOVÁ. Praha: Nakladatelství Lidové noviny; Praha: Divadelní ústav, 1999. 948 s. Přel. z: History of the Theatre. ISBN 80-7008-096-5 (Divadelní ústav); 80-7106-364-9 (Lidové noviny).

GROTOWSKI, Jerzy. Performer. Přel. Jana PILÁTOVÁ. *Svět a divadlo*. 1999, roč. X, č. 3, s. 92-109. ISSN 0862-7258.

PILÁTOVÁ, JANA. *Hnízdo Grotowského: Na prahu divadelní antropologie*. Praha: Institut umění – Divadelní ústav, 2009. 584 s. Ed. Světové divadlo. ISBN 978-80-7008-239-3.

PILÁTOVÁ, JANA. V divadle jsou lidé živí a spolu. *Mladá na Malý: [zpravořaj celostátní přehlídky Mladá scéna Ústí nad Orlicí]*. 2015, č. 3, 27. 6. 2015, s. 1 a 14.

VAVŘÍKOVÁ, Eliška. *Mimesis a poiesis: oð etnoscénologického výzkumu k hereckému projevu v inscenaci Farmy v jeskyňní Selavi – Emigrantova Píseň*. Praha: KANT – Karel Kerlický pro AMU, 2009. 168 s. Ed. Disk – malá řada, sv. 7. ISBN 978-80-86970-87-5.

DIVADLO FÓRUM ONLINE



**MICHAELA BÁGAROVÁ
RADKA FAJOVÁ
MARTINA NÁVRATOVÁ**

studentky katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Je běžnou praxí, že studenti sociální pedagogiky na Ostravské univerzitě v rámci výuky dramatické výchovy pod vedením Hany Cisovské (na fotografii vpravo – pozn. red.) tvoří dramatické projekty se sociálním a výchovným přesahem. V minulosti tak vznikla například inscenace *Jmenuji se Martina*, zaměřující se na poruchy příjmu potravy, a pásmo pro seniory *Tenkrát aneb Album vzpomínek*, jež vzniklo na základě jejich vlastních vzpomínek a příběhů, které s námi, tehdejšími studentkami bakalářského programu Sociální pedagogika, sdíleli.

Kromě mnohých divadelních technik se studenti seznamovali v rámci hodin dramatické výchovy také s divadlem fórem. Divadlo fórum je jednou z nejnámějších technik divadla utlačovaných Augusta Boala, které má základ v myšlenkách pedagogiky utlačovaných Paula Freira.

Jádrum divadla fóra je příběh představující určitou formu útlatku, který herci ztvární před diváky. Hlavní postava se v nich většinou potýká s nelehkou životní situací, v níž se snaží uspět, nakonec však soubor prohrává.

Po zhlédnutí celého příběhu získává publikum možnost aktivně zasáhnout do děje svým vlastním jednáním přímo na jevišti a tím se pokusit o změnu situace k lepšímu.

Tato zajímavá forma divadla utlačovaných některé studenty sociální pedagogiky zaujala natolik, že se rozhodli vytvořit divadelní soubor, který se bude divadlem fórem zabývat. Na podzim roku 2019 tak vznikl divadelní soubor, nyní nazývaný OSUd.

Nadšení studenti ihned začali hledat téma, které by bylo vhodné pro zpracování. Víme, že existuje řada souborů, které úspěšně aplikují divadlo fórum v rámci preventivních programů pro různé věkové skupiny (např. Divadelta), my jsme se nakonec rozhodli pro téma kyberšikany s cílem zaměřit se na žáky druhého stupně základní školy.

Během společných setkávání postupně vznikl příběh *Fan(y)*, který jsme konzultovali nejen s odborníci na divadlo fórum Lenkou Polánkovou z Pedagogické fakulty MU v Brně, ale také s psychologkou Adélou Plačkovou.

Fan(y) - příběh o kyberšikaně

Příběh přináší vhled do života dospívající dívky jménem Fany, která vyčnívá tím, že jako jediná v partě nepřidává fotky na sociální síť Instagram. Na nátlak ostatních, především své nejlepší kamarádky Pavlínky, hvězdy třídy, se rozhodne nějaké odvážné fotky nafotit.

Vzniklá inscenace o sociálních sítích nejen „mluví“, ale rovnou je i využívá. Vzhledem k tomu, že je pro příběh stěžejní život postav na Instagramu, promítá se během klíčových částí příběhu na stěnu za herci, aby i divák mohl sledovat, co se na této síti odehrává. Tento technický prvek pomáhá divákům dokreslit si představu o pocitech hlavní hrdinky, stejně jako o reálné podobě tohoto internetového prostředí.

O tom, že je téma kyberšikany aktuální, svědčí i skutečnost, že se nám podařilo získat finanční podporu od města Ostravy v rámci realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže.

Díky velkému nadšení, ale také kvůli menší probádanosti možností, které divadlo fórum přináší, se několik z nás rozhodlo

zaměřit na toto téma i své bakalářské a diplomové práce a v návaznosti na tuto iniciativu vznikl i projekt SGS, který se zaměřuje na divadlo fórum jako nástroj reflexe.

Příběh *Fany* byl vytvořen, ale bohužel přišla pandemie koronaviru a setkávání se či navštěvování základních škol nebylo proveditelné. O divadelní představení byl však velký zájem a stejně tak bylo nutné naplnit i výzkumné závazky, a tak jsme se pustili do realizace online přenosu, který se jevil jako most přes lockdownovou propast a zároveň přinesl nové výzvy nejen pro divadelníky.

Co s Fan(y) v době koronaviru?

Protože si nikdo z nás nedokázal představit, jaká úskalí může online přenos přinášet, byla nakonec realizována online představení dvě. První z nich se odehrálo 19. dubna 2021 a bylo pojato jako online generálka a předvýzkum, kterého se jako diváci zúčastnili studenti učitelství v rámci výuky dramatické výchovy. Oficiální premiéra se pak uskutečnila o necelý měsíc později, 14. května, se studenty sociální činnosti Střední školy Havířov – Prostřední Suchá prostřednictvím softwarového programu Zoom, který se osvědčil již dříve při realizaci „klasické“ online výuky. Navíc umožňuje také velké množství různých typů interakcí, jako jsou realizace anket a dělení účastníků do diskusních skupin, což se jeví jako výhodné.

Klíčovou otázkou byl i výběr místa. Byl lze streamovat téměř z pokojíčku, oslovili jsme komorní ostravské divadlo Studio G, které nám jeho zakladatel Vladislav Georgiev ochotně zapůjčil, a my jsme tak mohli zachovat prvek divadelního prostoru.

Okolo technické realizace přenosu vznikl také realizační tým tvořený IT techniky, kameramany, zvukaři aj. zkušenými v oblasti přímých přenosů. Bez jejich technické podpory by byl tento online projekt v takovém rozsahu a kvalitě jen těžko proveditelný.

Hovoru se zúčastnilo několik organizátorských úctů s rozdílnými úkoly a také právy. Celý divadelní soubor figuroval jako jeden uživatel. Jevišť bylo snímáno dvěma kamerami a několika mikrofony, aby bylo možné co nejlépe zachytit odehrávající se děj a případně zaostrit na důležité detaily. Tyto dva komponenty putovaly do režie, kde byly



spojeny a případně doplněny o nějaký další multimediální materiál, jako je zobrazení loga při přechodech mezi jednotlivými scénami. Tato režijní práce probíhala v malém přenosovém voze, zaparkovaném přímo vedle divadla.

Dalším účastníkem byla postava typická pro divadlo fórum – joker. Ten působí jako „moderátor“ celého setkání, provází účastníky příběhem, klade jim otázky a motivuje je k hledání řešení. Protože by však bylo při práci ve skupinách pro jokera velmi obtížné je všechny obcházet a zaznamenat, účastnilo se hovoru pět asistentů v roli jeho „prodloužené ruky“. Ti zastávali funkci moderátora a podněcovali diskuse právě během doby, kdy byl hovor rozdělen do několika malých skupin, ve kterých si účastníci povídali o doprovodných otázkách.

Vzhledem k velkému množství hovorů vznikla i technická pozice administrátora a hostitele hovoru, který měl za úkol obstarávat záležitosti týkající se plynulého fungování softwaru Zoom a samotného hovoru, jako je například schvalování příchozích účastníků a rozdělování adekvátních účastnických práv mezi ně.

Fan(y) online

Z našeho pohledu začala bezprostřední příprava v předvečer představení poradou užšího organizačního a výzkumného týmu. Ten tvořila Hana Cisořská v pozici hlavního výzkumníka a režiséra, Žaneta Šimlová jako další člen výzkumného týmu, Lenka Polánková jako joker a my tři studentky sociální pedagogiky jako asistenti. Při této poradě jsme společně prošli plán následujícího dne a dořešili poslední

klíčové otázky. Po ní dostal pokyn administrátor, který naplánoval setkání na Zoomu a vytvořil odkaz, díky němuž jsme se mohly připojit k hovoru dříve než diváci.

Zhruba dvě hodiny před představením byl ve Studiu G sraz pro divadelníky a výzkumníky. Technický tým, který dorazil do divadla mnohem dříve, měl tou dobou již téměř veškerou techniku připravenou a zapojenou. Zhruba ve stejnou chvíli začal probíhat i streamovací hovor, byť bez diváků. Proběhla tedy prostorová, kamerová, zvuková a technická zkouška, jejímž cílem bylo sladit divadelníky se záznamovou technikou, aby byl přenos co nejkvalitnější.

Velmi důležité bylo zejména natrénovat interakci s divákem, který bude při fóru nahrazovat některou z postav. Za tímto

účelem byla v sále nainstalována velká televizní obrazovka, na které mohli herci sledovat průběh hovoru. Drobnou komplikací představovala kamera snímající herce, která nebyla umístěna v bezprostřední blízkosti televize, tudíž herec musel zároveň vnímat diváka na obrazovce na jedné straně hlediště a v tutéž chvíli jednat směrem ke kameře v jiné jeho části, aby zachoval oční kontakt s diváky.

V tomto mezičase se k hovoru připojil téměř veškerý organizační tým. Díky online podobě se tak mohli někteří jeho členové připojit i distančně ze svých domovů, byť většina z nás byla v divadle. Distančně se připojila i psycholožka Adéla Plačková.

Protože by však docházelo k rušení, kdybychom my jako asistentky hovoru byly ve stejné místnosti jako soubor, vytvořily jsme si ústředí v prostoru kavárny v předzápětí divadla, která byla z důvodu covidových restrikcí zavřená. Každá z nás zde měla vlastní stůl s notebookem a sluchátko, abychom mohli poslouchat hovor, ale zároveň se navzájem nerušily. Vzhledem k tomu, že představení plnilo zároveň i výzkumnou část, přidělil nám v tomto přípravném čase hostitel co-hostovská práva, abychom mohli během skupinových rozhovorů pořizovat i audiovizuální záznam k následné analýze.

Zhruba patnáct minut před začátkem představení se do hovoru začali připojovat diváci. Informace o představení jim byly poslány s několikadenním předstihem na e-mailové adresy a nyní jim přišel odkaz na zoomové setkání. Při jeho rozkliknutí se jim nejprve zobrazila úvodní stránka s informacemi o představení a výzkumu. Pokud s nimi souhlasili, udělili





informovaný souhlas a byli vpuštěni do hovoru, kde bylo prozatím na pozadí promítnuté logo a název představení. V mezičase na ně také čekala úvodní anketa, zjišťující kolik sociálních sítí diváci využívají, jaké to jsou, kolik času na nich denně stráví a jaký je účel jejich návštěvy na sociálních sítích.

V domluvený čas se v hovoru přihlásil o slovo joker – Lenka Polánková. Přivítala diváky a seznámila je se souborem, realizačním týmem a vůbec systémem divadla fóra. V tuto chvíli také zahájil administrátor hovoru jeho nahrávání. Poté kladl joker divákům rozehrávací otázky, na které hlasovali prostřednictvím „pacičky“, kterou Zoom nabízí. Odpovědi na všechny tyto otázky i ankety administrátor postupně ukládal a sdílel s jokerem, aby na ně mohl reagovat v konverzaci s diváky. První část diskuse končila otázkou, zda se chováme v kyberprostoru stejně jako ve svém životě. Poté byli diváci rozděleni do pěti skupin, aby si v nich krátce o této otázce popovídali. V případě, že diskuse vázla, snažily se asistentky otázky opakovat či jinak podněcovat diváky. Každá takováto diskuse měla předem určený maximální možný čas, který se promítal v horní části obrazovky, a po jeho uplynutí nás systém automaticky vrátil do společného hovoru, pokud jsme se nestihli přepojit sami již před jeho uplynutím. Následně proběhlo celkové shrnutí diskusí ve skupinách. Na ně joker navázal tím, že krátce představil příběh, který se k tématu váže, herce a jejich role. Poté si všichni účastníci zhasli obrazovky a začal stream představení *Fan(y)*.

Po streamu vedl joker s diváky rychlý asociační brainstorming a opět uvedl

diskusi ve skupinách, tentokrát o tom, co na diváky silně zapůsobilo. Po návratu do hlavní místnosti proběhlo opět shrnutí diskuse, po němž následovalo fórum. To začalo hlasováním o situaci, ve které by se mohla některá z postav zachovat jinak. Účastníkům byla na obrazovce promítnuta anketa s názvy jednotlivých situací – scén a divák si vybral tu, kterou považoval za nejpříjemnější ke změně. Situace s nejvíce hlasy byla poté herci znovu přehrána a streamována, aby si ji diváci osvěžili. Následně byli rozděleni do skupin s úkolem vymyslet alespoň tři varianty toho, jak by se některá z postav mohla zachovat jinak, aby příběh dopadl pro hlavní hrdinku lépe. Součástí této diskuse byla i motivace diváku k následné realizaci nápadu v další části fóra.

Po návratu do hlavní skupiny dostali účastníci příležitost přehrát svá řešení spolu s herci. Snahou jokera bylo vyprovokovat z každé skupiny alespoň jednoho účastníka k akci. Divák, který se rozhodl vyzkoušet své řešení, si vybral postavu, kterou bude zastupovat jako při klasickém fóru a původní herec hrající tuto roli odešel ze záběru. Herci znovu rozehráli situaci a chovali se tak, jako by tam postava s nimi i nadále fyzicky byla, během dialogů se však snažili komunikovat směrem ke kameře. Naopak divák reagoval na situaci převážně verbálně, především v rámci omezení daného online přenosem. Z pohledu nezúčastněného pozorovatele vypadala scéna tak, že se na polovině obrazovky objevil obraz divadla a na druhé reagující divák, tudíž bylo možné pozorovat obě dvě jednající strany. Po přehrávání joker diskutoval s diváky o případném

efektu jednání a pokračovalo se dalším možným řešením situace.

Celý tento cyklus, tedy hlasování o situaci, navrhování řešení a jejich přehrávání, se poté odehrál ještě jednou. Původně bylo plánováno více cyklů, nicméně z časových důvodů jsme zůstaly pouze u dvou, ale o to více nasycených možnostmi řešení.

Následně proběhla reflexe celého programu ve skupinách se zaměřením na otázky, co bylo pro účastníky silné, zda zažili ve svém životě něco podobného jako naše hrdinka a také co (u)dělají pro svou bezpečnost na sociálních sítích. Po ní měli diváci možnost diskutovat s Fany a popřát jí něco do dalšího života.

Během loučení vyzval joker s herci diváky k tomu, aby sledovali příspěvky na sociálních sítích, které mohou někomu připadat legrační, a mapovali hranice toho, kde se ještě jedná o legraci a kde je to již za hranou. Herci si také založili souborový instagramový účet, na který všechny zúčastněné pozvali. Během pár minut naskákali sledující. Na účet s názvem *divadlo_OSUd* herci přidávají příspěvky ze své divadelní aktivity.

Protože představení bylo jen jednou z komponentů výzkumu, realizovali jsme s diváky ještě dvě další diskusní setkání, po dvou týdnech a jednom měsíci, ve kterých jsme na představení navázali. Na výsledky celého výzkumu si však budeme muset ještě chvíli počkat. Byl by celá realizace pro herce i techniku poměrně náročná, myslíme, že otevřela nové dveře divadlu ve výchově v online době. Přesto se ukázalo, že živý kontakt s diváky, kdy herec na ně může okamžitě reagovat, je nenahraditelný. A proto, pokud to půjde, zůstaneme věrní hraní naživo.

DOVĚTEK HANY CISOVSKÉ

Divadelní soubor OSUd vznikl ze zájmu skupiny studentů, kteří se potkali ve výuce dramatické výchovy, jež je součástí programu Sociální pedagogika. Ihned v začátcích si skupina oblíbila principy divadla fóra Augusta Boala. I když jsme si nevybrali pro vznik takovéto aktivity nejkldnější dobu, vznikla první inscenace s názvem *Fan(y)*. Finanční podpora Ostravské univerzity (získaný studentský výzkumný projekt) nám umožnila realizovat náš záměr i v době největšího „lockdownu“. A tak se uskutečnilo velké dobrodružství streamovaného představení divadla fóra. Autorky článku jsou studentkami navazujícího magisterského programu Sociální pedagogika a členkami týmu výše zmíněného studentského výzkumného projektu.

ALENKA V ŘÍŠI PŘEKLADU



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

Kdybychom uspořádali anketu o světově nejznámějších literárních postavách z knih pro děti, jednu z předních příček by jistě zaujala Alenka, ta z říše divů. Kniha o Alence vyšla anglicky poprvé v roce 1865 a od té doby dále nesčetněkrát. Do českého literárního prostředí se dostala v překladech, a to postupem času v několika. V roce 1902 v překladu Jana Váni šlo o Elišku, která zažívala dnes již dobře známá podivuhodná dobrodružství. V roce 1904 v překladu Jaroslava Houdka se současná Alenka jmenovala Evička. Dnešní české děti přijdou pravděpodobně do kontaktu již jedině s Alenkou, a to buď v překladu Jaroslava Císaře z roku 1931, nebo v překladu Aloyse a Hany Skoumalových z roku 1961, které jsou navzdory dalším novějším překladům v českých knihovnách nejrozšířenější.



Alenka, potažmo literární dílo, jehož je Alenka součástí, je dlouholetým zájmem a předmětem zkoumání Jiřího Rambouska, českého překladatele i předního teoretika i historika překladu působícího na katedře anglistiky a amerikanistiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Jiří Rambousek byl dokonce členem mezinárodního týmu mapujícího překlady *Alice in Wonderland* Lewise Carrollo do všech světových jazyků, jak je uvedeno na webových stránkách nakladatelství BOOKS & PIPES. A tak není divu, že to je právě on, kdo pro české čtenáře připravil unikátní a napínavé, ba přímo dobrodružné čtení – paralelní edici původní *Alenky v říši divů* v angličtině a čtyř českých překladů.

Dobrodružné čtení to může být nejen pro zájemce o překlad, ale i pro ty, kteří mají rádi literaturu pro děti nebo prostě jen jazyk a jeho možnosti. Je fascinující na pozadí porovnání překladů sledovat, jak pro nás, rodilé Čechy, překladatelé tvořili fikční svět, který se zrodil v jiném jazyce. Co a jak se proměnilo nebo muselo proměnit a co se ztratilo v překladu. Jiří Rambousek překlady komentuje, vysvětluje markantní rozdílnosti a snaží se čtenáři objasnit jejich pravděpodobný původ. Je to vskutku detektivní čtení. Sám J. Rambousek v úvodu knihy píše: „Nejde o vydání pro děti, ale ani o kritické pro odborníky. Nabízíme čtenářům méně obvyklou možnost snadného porovnání originálu a několika českých verzí téhož textu, aby se na chvíli zamysleli nad

nesamozřejmostí operace zvané překlad.“ (s. 6)

V úvodu Jiří Rambousek zřehledňuje, jaké překlady v češtině vlastně vyšly (celé nebo jen dílčí) a zdůvodňuje výběr těch, které klade v publikaci vedle sebe.



S nejstaršími dvěma, tedy s překladem Jana Váni a Josefa Houdka se běžný čtenář nemá šanci setkat, neboť jsou v běžných knihovnických fondech nedostupné. V porovnání s překlady z let 1931 a 1961 ale skvěle dokladují cestu, kterou urazilo umění překladu od počátku 20. století za více než půlstoletí. A dokladuje se velmi dobře, protože materiál – tedy výchozí text Lewise Carrollo – je svým ustrojením překladatelská výzva. Tolik slovních hříček, kombinací prózy s říkadly, básničkami (dokonce kaligramem nebo básní ve smyšlené řeči), tolik nonsensových situací se snad pohromadě v jiném literárním textu nenajde. Fantazijní svět stvořený Lewisem Carrollem je tak originální, že ani překladatelské postupy nemohou zůstat s fantazií při zemi.

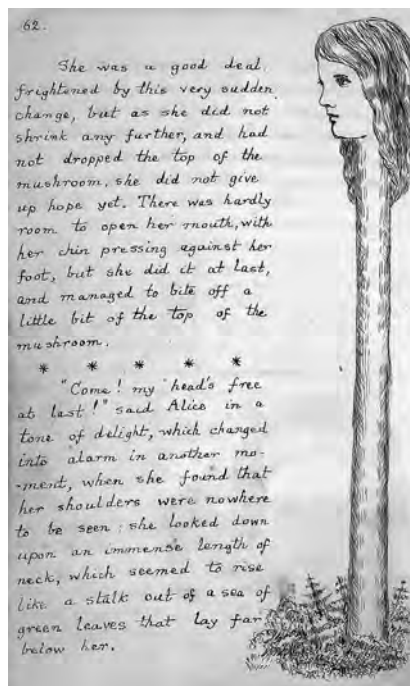
V komentářích J. Rambousek nestrání ani jednomu ze stále živých překladů (míněno překladu Císařovu a manželů Skoumalových). Podle něj je existence obou překladů v české kultuře smysluplná, což je potvrzeno i celou řadou poznámek u textů – paralelní čtení čtyř textů dává oběma novějším variantám vyniknout a dalo by se hojně diskutovat o přednostech toho



či onoho překladu. Při porovnání se jeví chvílemi silnější ten, poté zase onen text, a ačkoliv jsem sama měla tendence stranit v současnosti méně známému Císařovu překladu, při paralelním čtení se vyjevily i silné stránky překladu novějšího. Zajímavé je, jak z prostého paralelního čtení vystupují některé nepřesnosti nebo dokonce i nesmysly, které se dostaly do překladu Houdkova. Ponejvíce je to z toho důvodu, že jde prakticky kompletně o překlad z němčiny. Text Lewise Carrolle v roce 1869 totiž velmi dobře přeložila do němčiny Antonie Zimmermannová. Její překlad byl autorizovaný samotným Lewisem Carrollem a ten ji veřejně chválil za skvěle promyšlené náhrady dětských písní a básní za obdobné, které fungují prakticky stejně v němčině. Jde o dnes již známý překladatelský postup (tzv. substituci), který ovšem v 19. století nebyl běžným, a je zřejmé, že překlady literárních děl s bohatými fantazijskými světy si tento postup musely ohledat a osvojit. Je tedy trochu s podivem, jak mohl Jaroslav Houděk (vlastním jménem František Serafínský Procházka, ve své době známý autor literatury pro děti) ve svém překladu zanechat tolik neproměněných šancí, když měl před očima velmi kvalitní překlad německý (a právě zřejmě i anglický originál, což usuzuji z úvodu k Rambouskově knize). Jiří Rambousek podtrhuje, jak kvalitní bylo v té době německé překladové umění – s Houdkovým překladem stěží srovnatelné. Ovšem díky tomu může čtenář nové edice obdivovat, jak asi bylo náročné broudit překlady další. I první, o dva roky mladší Váňův překlad v lecčems Houdkovu práci předčí.

Rambouskovy komentáře nejsou zbytečně přetíženy translátologickými podrobnostmi, ale naopak jdou do míry detailu, který je pro zajímavějšího se čtenáře poutavý a příjemně vzrušující. Například máme možnost zamyslet se nad tím, jak

by se do češtiny mělo převést, když Alenka řekne, že „zapomněla anglicky“. Metajazykové otázky se pochopitelně někdy dají vynechat, ale někdy to jednoduše nejde a překladatel zvažuje, jestli pasáž převést do roviny obecně jazykové nebo převést na jazyk překladu (s. 23, poznámka č. 2). V jiných poznámkách najdeme spoustu informací o reáliích anglické viktoriánské společnosti a společenské vrstvy, do níž by Alenka zapadala (ať už jde např. o obvyklost či neobvyklost jmen, koupací stroje, školní pomůcky nebo jídlo). Jinde je příležitost porovnat, nakolik překladatel dodržuje rytmus při přebásnění básniček, kolik záhybů má jejich text v kaligrafu v podobě myšního ocásku nebo jestli básničku třeba rovnou nevynechal (s. 41, poznámka č. 9). Jen minimálně J. Rambousek upozorňuje na takové chyby, jako je nepřesnost překladu souslednosti časové – jde o „elementární překladatelskou



chybu“, která by měla zajímat studenty překladatelství či anglistiky a amerikanistiky, ale pro cílovou skupinu této publikace jde spíše o nezajímavý fakt.

V úvodu ke knize jsou ještě mapovány další aluze na Alenku v českém literárním, ale i filmovém prostředí (zmněn je Vítězslav Nezval, ale i Jan Švankmajer), komentovány jsou další překlady (Heleny Čížkové a Jiřího Žáka), prostor je věnován i zmínce o adaptacích, které Jiří Rambousek ve svém badatelském zaujetí také mapuje. A stranou nezůstává ani stručně vyjádření k ilustracím (v komentářích u jednotlivých překladů se k ilustracím též odkazuje).

V závěru knihy nalezneme bibliografii českých překladů a adaptací (spadají sem i audioknihy, skládací knihy atp.), kterých jsou desítky. Použitá literatura je sama o sobě poutavým čtením, protože dokládá, kdo a jak se fenoménem Alenky zabýval mj. v českém prostředí (Jiří Levý, Alena Macurová, Aloys Skoumal, Marie Majerová atp.). A v neposlední řadě toto napínávé čtení dokresluje obrazová příloha, nastiňující, s jakými ilustracemi se lze ve vydáních Alenky setkat. A protože bádání Jiřího Rambouska nekončí, odkazuje také na webové stránky, kde jsou průběžně shromažďovány další zdroje související s českými verzemi tohoto mimořádného díla: <https://anglistika.phil.muni.cz/carroll-cesky>. Zájemcům lze stránky vřele doporučit.

Jak Jiří Rambousek zmiňuje v úvodu knihy, sestavil tuto publikaci taky pro zábavu a potěchu z toho, že překlad uměleckého textu nikdy nebude přímočarým a jednoznačným ekvivalentem předlohy. Slovní hříčky nikdy nebudou mít v překladu pouze jedno možné řešení a překladatele uměleckého textu rozhodně v současné době nenahradí ani sebedokonalejší umělá inteligence. A právě pro potěšení z toho stojí za to knihu číst. Je psaná tak, aby laika zorientovala v problematice překladového řemesla a aby ho současně vtáhla do hry s jazykem uvnitř fikčního světa, který znovu a znovu překvapuje svou nadčasovostí.

RAMBOUSEK, JIŘÍ. *Od Elišky k Alence: Čtyři české překlady Alenky v říši divů Lewise Carrolle*. Brno: BOOKS & PIPES, 2020. 184 s. ISBN 978-80-7485-226-8.

První obrázky k příběhu Alenky nakreslil sám Lewis Carroll. Doprovodil jimi první, rukopisnou verzi příběhu, kterou věnoval Alici Lidělové. Ta dnes vychází jako faksimile a je také celá dostupná online péčí Britské národní knihovny.

MEDIÁLNE VIANOCE 2021



MARTA ŽILKOVÁ

mzilkova@ukf.sk

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

Keď máte po Vianociach v ušiach a očiach viacero rozhlasových a televíznych rozprávok, nie náhodou sa vnučuje otázka, ako vyzerá dnešná mediálna tvorba pre detského príjemcu, či stagnuje, alebo sa pohyba vpred, naznačujúc isté vývinové trendy. Zdá sa, že opäť rozhlasová tvorba hrá v tomto smere prím, lebo premiéra jedinej televíznej rozprávky neposunula jej vývin ani o krôčik dopredu.

Slovenský rozhlas (oficiálne RTVS) vysielal nielen dramatizácie a pôvodné rozhlasové rozprávky (k tomu množstvo repríz), ale predstavil aj nové podoby monologických rozprávok pod názvom Krátka rozprávka, ktoré sa vysielajú príležitostne. Veľkú zásluhu na tom má, prirodzene, predovšetkým dramaturgia, konkrétne Zuzana Kolmosová, ktorá zabezpečuje nielen texty hier, ale s autorami aj spolupracuje a následne sa stará o realizáciu ich prác. Z množstva vypočítaných rozprávkových hier – monologických i dialogických – možno dedukovať, že autori buď istým spôsobom modernizujú čarovné rozprávky, alebo využívajú ich výrazové prostriedky v súčasnom prostredí so súčasnými postavami. Autori akoby cítili, že dnešné deti sú naklonené skôr k príbehom konotujúcim k známej zažitej skutočnosti. A tak sa čarovná rozprávka, resp. námety z nej pokladajú zväčša za historický relikv, ktorý treba meniť, modernizovať, ale najčastejšie porušovať. Ukazuje sa, že práve naposledy spomenutý postup ukrájuje z umeleckej podstaty rozprávky

najviac, a napriek tomu neprináša očakávaný výsledok.

Z mnohých súčasných diel určených pre deti, mediálne nevynímajúc, sa stráca akýkoľvek hodnotový systém. Kým v minulosti sa autori prehršovali didaktickosťou, poučaním, dnes sa priamo boja postaviť pred postavy nejaký cieľ, ktorý treba premôcť silou či rozumom, aby dosiahli istý pozitívny výsledok svojho konania.

Akosi viac to platí pre televízne ako rozhlasové rozprávky. Aj preto sa mnohí diváci sťažujú na pôvodné televízne vianočné diela, ktoré sú rok čo rok slabšie, hoci sa na ich tvorbe často zúčastňuje viacero producentov – tohto roku až traja: českí, slovenskí a nemeckí. Výhovorka, že investície nestačia na výrobu kvalitnejšieho diela, rozhodne neplatí. Konkrétne ide o film *Ako si nezobrať princeznú / Jak si nevzít princeznu*.

Autor scenára Petr Hudský v snahe použiť nové prostriedky v rozprávkovom príbehu urobil časový posun, akési cestovanie v čase, čím premiestnil všetky postavy do inej časovej roviny. A to sa mu stalo osudným, pretože dej sa zauzľil a divák sa v ňom celkom stratil. Nepomohla ani réžia Karela Janáka, ktorý chcel výberom hercov upútať pozornosť divákov, čo mu tiež nevyšlo (najviac diváckych kritik padalo práve na ich hlavu). Scenárista porušil zákony čarovnej rozprávky a tým vlastne pokazil jej možný úspech. Konkrétne: Hlavné postavy princa a princeznej (Marek Adamec, Anna Fialová) vyzerajú, správajú sa a rozprávajú ako súčasní mladí ľudia, ktorí nemajú iný cieľ ako si prekaziť vlastnú svadbu a presadiť vlastný nápad. Ďalej – tri sudičky nedisponovali zázračnou mocou až do tej miery, že nedokázali zachrániť ani seba. A keďže chýbali nápadité situácie, kde by mohli využiť svoj herecký šarm a zmysel pre humor, nepresadili sa ani slávne herečky (Iva Janžurová, Daniela Kolářová, Naďa Konvalinková). A pokračujeme – o princovi a princeznej, ale ani o ostatných postavách sa divák veľa nedozvedel, lebo neboli dostatočne prepracované, ich konanie pôsobilo povrchné a chaoticky. Ostrý strih, krátke situačné scény, uponáhľanosť spôsobili stratu orientácie v deji. Možno sa pozornejší divák, nielen dospelý, môže spýtať, čo mu tento film okrem „zábavy“ ponúkol. Ťažko

sa na to hľadá uspokojivá odpoveď.

Možno niekto bude namietať, keď porovnáme pertraktované dielo s ruským filmom *Rozprávková cesta koníka Hrbáčka* (2021, réžia Oleg Pogodin). Nemáme v úmysle vyrábať jeho interpretáciu, iba chceme upozorniť na spôsob, ako filmoví tvorcovia narábali s výrazovými prostriedkami čarovnej rozprávky. Predovšetkým dodržali zásady tohto žánru a využili všetky možnosti na fiktívne konanie postáv (zázračný koník, predmety, postavy, čary...) tak, aby im divák uveril. Už aj preto, lebo boli použité na splnenie pozitívneho cieľa. Takže happy end znamenal nielen svadbu, ale aj skutočné víťazstvo dobra nad zlom, čo každá dobrá rozprávka musí, resp. by mala obsahovať, ak má pozitívne osloviť detského (ale aj dospelého) diváka v tom najlepšom slova zmysle.

Podnetnejšia bola sviatočná rozhlasová ponuka RTVS. Okrem množstva repríz ponúkli viacero premierových titulov dlhších aj kratších rozprávok. Dramaturgička Zuzana Kolmosová asi pred šiestimi rokmi začala vyrábať krátke niekoľkokomínútové monologické texty známych autorov (Daniel Hevier, Radek Bachratý, Naďa Uličná atď.), ktoré prečíta herec s dobrou hlasovou dispozíciou, napr. Richard Stanke či Vladimír Kobielsky. Tohtoročné krátke rozprávky režírovala skúsená režisérka Milena Lukáčová. Počas Vianoc odznali rozprávky Juraja Raýmana a Gabriely Magálovej. Pristavíme sa pri nich, lebo reprezentujú sľubný smer súčasnej rozprávky či príbehu.

Jednoduché texty disponujú dobrou pointou, vtipnými situáciami a prijateľným riešením. Napríklad taký *Papierový Jožko* (Juraj Raýman) vyriešil nielen slohovú prácu na tému Moja rodina, ale prilákal do školy aj fotografie všetkých príbuzných, ktoré sem prileteli, aby žiačka Marienka nedostala nedostatocnú. Dojímavá je rozprávka *Jedna teta*, v ktorej osamelá žena všetko stráca, nakoniec aj nádej. Je smutná podobne ako túlavé mačiatko, ktoré hľadá niečo pod zub. Ono nájde tetinu nádej, zhltne ju a príde k nej. Teta sa jej ujme, čím získa nádej na ďalší život. Všimnime si jemný a variabilný jazyk, ktorým autor detskému poslucháčovi odovzdáva svoju výpoveď: „... a keď teta videla, ako mu chutí, aj ona zjedla svoju porciu. A potom

mačiatko vyskočilo tete do lona. Oblizlo jej tvár drapľavým jazyčkom. „Mňau,“ povedala teta. A čo povedalo mačiatko? Schúlilo sa jej v dlani ako živý huňatý chumáčik a začalo priasť: „Smútok, ktorý vládol nad obojoma, teda nad tetou i mačiatkom, sa odrazu zmenil na pohodu, lebo dve živé bytosti sa našli a odohnali osamelosť a beznádej.“

Krátke rozprávky Gabriely Magálovej sú z iného súdka. Volajú sa *Poschodové rozprávky*. V šiestich dieloch sa poslucháč zoznami s obyvateľmi deväťposchodového vežiaka a sprievodcu mu bude robiť osamelý sedemročný chlapec Peťko, ktorý sa zabáva pozorovaním prírody za oknom. Rozprávka sa začína situáciou typickou pre rodinu s jedným dieťaťom a zaneprázdnenými rodičmi. Je corona a všetci sú uväznení v byte. Peťko, ako nudiace sa dieťa, stlačí telefón a ocitne sa na deviatom poschodí. Ľudia ho nevidia, a tak môže robiť, čo sa mu zapáči. Týmto spôsobom prejde všetky poschodia, zoznami sa s obyvateľmi a v dôsledku toho sa začne v reále správať celkom inak ako doteraz. Pomáha matke, starým ľuďom, menším deťom atď. Autorka učí deti pozorovať prírodu (vidí ju očami Peťka), život a vzťahy v rôznych rodinách, výsledkom čoho si Peťko začne vážiť seba a svojich rodičov. Pritom text nepôsobí mravoučne, lebo je prispôbený mysleniu a rozprávaniu dieťaťa, vidí svet jeho očami (napr. si myslí, že puberta je rovnaká choroba ako angína atď.). Oba spomenuté krátke texty sú zábavné, nepriamo poučné, lebo poslucháč si musí výsledok vydedukovať sám.

Počas sviatkov sa odvyšielali tri rozprávkové hry. Pozrime sa na to, ako autori

využívali prostriedky čarovnej rozprávky a ako z toho profitovali. Tak napríklad Zuzana Líšková v hre *Jazerná princezná* zvolila rozprávkové prostredie (jazerné kráľovstvo), tak isto postavy (jazerný kráľ, princezná Iris, radca Leo), dovoľila im aj premenu na ľudí, ale vzťahy medzi suchozemským a vodným svetom a ich predstaviteľmi boli súčasné, výsostne realistické, teda nepriateľské. Nevedeli si predstaviť spoluzitíe, no napokon – vďaka obojstrannej tolerancii – sa všetko vyrieši k spokojnosti všetkých s tým rozdielom, že nenasleduje happy end, teda sobáš, ale zmierenie, priateľstvo, čo je výsledok istého konsenzu. Rozprávka obsahuje návod pre dnešný ľudský svet. Škoda že iba v rozprávke! V réžii Laca Keratu zazneli hlasy mladých hercov, známych zo seriálov i divadiel (Dominika Žiaranová, Michael Vrzala, Lukáš Frlajs, Miroslava Drínová), ktorí sa zaučujú do rozhlasového majstrovstva.

Poučné bolo aj *Najmenšie autíčko na svete* od Juraja Raýmana. A nielen poučné, ale aj dojmavé, hlavne pre prípadného dospelého poslucháča. Autor sa neopieral o čarovnú rozprávku ako takú, vymyslel si vlastnú o rodičoch a deťoch. S babkou a dedkom sa stretávame, keď sa zместia do autíčka veľkosti náprstka. Ich zmenšenie nenastalo mávnutím čarovného prútika, ale v dôsledku zabúdania ich syna Eugena na rodičov. Stal sa slávny, lebo víťazil vo všetkých vedomostných kvízoch. Bol taký slávny, že sa začala zmenšovať aj jeho manželka a dieťa. Čo teraz? Už sa nemôžu zmenšiť, iba zmiznúť. Autor to vyriešil geniálne. Autíčko s rodičmi sa odrazu našli

v synovej hlave a tu nastupuje vzdelanostný prvok, lebo rozprávač popíše dobrodružnú cestu celým ušom a mozgom, ako aj kvízové otázky a odpovede. Napokon si Eugen spomenul na svoju rodinu, prerušil súťaž a povedal: „Mám vás rád! Ste pre mňa najdôležitejší na svete! Už nikdy na vás nechcem prestať myslieť. Už nikdy na vás nechcem zabudnúť!“ Zarazení diváci stíchli, Eugen preletel očami po sále a otočil sa priamo do hlavnej kamery. „A vy ostatní! Tu, aj doma pri obrazovkách, nestrácajte čas nezmyslami. V živote nikto nemôže vedieť všetko. Podstatné je nezabudnúť na to, čo je naozaj dôležité! Povedzte svojim blízkym, príbuzným a priateľom, že ich milujete a potrebujete! Povedzte im to hneď teraz! A... ak nedajbože žiadnych nemáte, vypnite televízor a bežte si okamžite nejakých nájsť!“ Ale nepokračovalo to ako v rozprávke. Milého Eugena producent zavrel do miestnosti s vyhrázkami, že bude do smrti splácať dlh za prerušenie vystúpenia. A maličkí rodičia (ako aj všetci veľkí!!) aj tu pomohli synovi a odpoveď mu priviezli na malom autíčku. Napokon si syn spomenul aj na nich a všetko sa dobre skončilo. Zvukovou či realizačnou zaujímavosťou bol fakt, že príbeh vlastne vedie rozprávač, ktorý je zároveň komentátorom, zvukovou kulisou, navodzujú napätie, zdôrazňuje dramatické situácie, teda nezapričiňuje stagnáciu, ako sa to postavám rozprávačov zvyčajne pripisuje. Režisérka Jana Strnisková do tejto náročnej úlohy obsadila skúseného Richarda Stankeho; ale aj na ostatných postoch zažiarili mená ako František Kovár, Božidara Turzonovová, Ivan Tuli Vojtek, Lenka Košická, všetko skúsení rozhlasoví herci. Hra bola nielen zaujímavá, dramatická, mierne humorná, ale v sebe skrývala veľmi dôležitý odkaz – nezabúdať na svojich blízkych.

Vyvrcholením rozprávkového maratónu nebola premiéra, ale repríza rozprávky *Kráľovskí agenti* (námet Diana Mašlejová, napísala Barbora Kardošová). B. Kardošová je známa autorka nielen televíznych diel, ale aj v ydarených kníh pre deti i dospelých. Príbehy *Troch kamošov* majú už tri pokračovania a našli u publika celkom slušný záujem. Aj spomenutá rozhlasová hra svedčí o autorky, ktorá má skúsenosť i zmysel pre dobrodružné príbehy. Detský príjemca im rozumie a dospelý si všimne aj veľmi závažné odkazy (často ich vyslovujú práve deti). Príbeh sa odohráva v Londýne, kde dve deti majú ochrániť kráľovnú, krajinu i svet pred strašným nepriateľom. O pomoc ich požiadali veвериčky – rozprávkový prvok, ostatné fakty sú realistické: mobily, telefonické



Ako si nezobrať princeznú

spojenia, panika obyvateľstva, strach z neznámeho útočníka, starostlivosť rodičov, túžba detí po dobrodružstve, nadväznosť na Harryho Pottera (postava obra Drumnadrochita) atď. Imaginárna je úloha detí – vyriešiť problém svetových rozmerov. V spôsobe, ako to napokon zvládnú, sa miešajú fantastické prvky s prvkami technických prístrojov a postupov, k čomu pristupuje veľmi rozvážna diplomacia anglickej kráľovnej. A všetko je korunované miernym humorom (napr. rokovanie predstaviteľov svetových mocností). Napokon nebezpečenstvo, ktoré má korene v počítačoch, je zlikvidované a kráľovná sa prihovára svojmu ľudu. V tejto pasáži je zahrnutý odkaz hry: „Odhalili najväčšieho zloducha našej éry. Temného Drumnadrochita, ktorý postavil

zlovestné múry na všetkých hraniciach sveta. Múry, ktoré nás rozdelili a uväznili. Múry, ktoré nám priniesli iba strach a nenávisť. Drumnadrochit už sedí vo väzení, ale jeho hranice stále stoja. Milý anglický ľud, drahí obyvatelia zeme, tento obor vystaval múry z ľudskej nenávisti, ktorú jeho otroci nasali z internetových komentárov a správ. Jedine spolu ich dokážeme zničiť. Prosím vás, ako ešte nikdy predtým, sadnite si všetci za počítače, mobily a laptopy a píšete. Píšete krásne správy tým, ktorých ľúbite a sú od vás ďaleko, vzdajte hold priateľom, spomeňte si na svoje učiteľky z detstva a pochváľte ich, spojte sa so spolužiakmi na druhom konci sveta a milo ich pozdravte. Potrebujeme lásku a prijatie. Teraz hneď. Jedine tak múry opäť padnú. Ďakujem vám. Spolu

to zvládneme!“ Autorka sa neobávala na konci príbehu nechať odznieť heslo, v mene ktorom sa príbeh šťastne skončil: „Aj malé tvory dokážu vykonať veľké veci, keď ich vpred poháňa láska a pravda.“

Hra mala výborný spád, dramatické vzopätie, prirodzene spájala súčasnú realitu s fiktívnymi prvkami, striedala tematické i štýlové roviny, preto svojou aktuálnou výpoveďou môže osloviť aj dospelého príjemcu. Zaujala aj réžia Mileny Lukáčovej, ktorá zvolila osvedčené herecké obsadenie (Štefan Skrúcaný, Jana Hubinská, Ivan Romančík, Gréta Luprichová, Erik Koniček atď.) a dovolila aj také výstupy, aké so zmyslom pre humor predvádzala Oľga Belešová v úlohe veвериčky.

„NESMÍŠ SE BÁT KOUKAT“



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

kristinahabova@email.cz
spolupracovnice Tvořivé
dramatiky

Výtvarné umění není jen pro vzdělané teoretiky, brány umění jsou otevřené pro všechny, kdo se umění dívají: „I když toho člověk moc neví, může mít z umění spoustu radosti. Nesmíš se bát koukat, protože i když víš málo, dobrý obraz nebo socha ti toho hodně řekne sám. Jen mu to musíš dovolit.“

Michael Třeštík (1947), vystudovaný architekt, spisovatel, publicista, výtvarný kritik a muž mnoha dalších profesí a zájmů, se popularizací umění

věnuje dlouhodobě. V esejistických textech zaměřených na teorii umění (*Umění vnímat umění*, 2011) i jednotlivá díla (*Slečny z Avignonu*, 2010) se zatím obracel na čtenáře dospělé a poučené. Svými dvěma knihami z nedávných let – *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* (2019) a *Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče* (2020) – se ale připojil k neustále se rozrůstající „rodině“ knih, která má ambice přiblížit fascinující svět umění mladším, předsudky a stereotypy tolik nezatíženým čtenářům.

Většina knih české produkce, které představují umění dětským čtenářům, se zpravidla zaměřuje na jedno konkrétní téma nebo oblast: muzea a galerie (*Jak se dělá galerie*, 2018, Ondřeje Chrobáka, Rostislava Koryčánka a Martina Vaňka, s ilustracemi Davida Böhma), sochy ve veřejném prostoru (*Ahoj socho*, 2016, od autorky Michaely Matysové, Lucie Štůlové Vobořilové a ilustrátorky Štěpánky Bláhovcové) nebo osobnost malíře (*Jak namalovat vejce*, 2020, Silvie Šeborové a výtvarníka Jiřího Franty). Michael Třeštík si vybral úkol ještě o stupeň náročnější. Ve svých knihách se zhostil role „průvodce“ dějinami umění.

Ve své první „dětské“ knize *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* čtenáře zasvětí do historie českého malířství (a sochařství) od druhé poloviny 19. století po současnost.

Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče je kniha ještě obsáhlejší a ambicióznější. Na více než tři sta stranách autor čtenáře provází dějinami umění od pravěkých megalitických staveb až po postmoderní a hi-tech architekturu.

Michael Třeštík ve svých knihách určených dětem (a rodičům) zvolil obdobný koncept jako Jostein Gaarder ve své proslulé knize *Sofiin svět*. Stejně jako v případě *Sofiina světa* tvoří kostru Třeštíkových knih fiktivní dialog autora s dětským protějškem. Na rozdíl od norského spisovatele, který svou výpravu do dějin filosofie začlenil do literárního příběhu, se Michael Třeštík do složitější vypravěčské konstrukce nepouští. Dialogová část dítěte je záměrně jen naznačená, stručná. Autor předpokládá, že kniha poslouží jako odrazový můstek pro živý dialog o umění a rodiče se budou muset vypořádat se skutečnými reakcemi svých dětí.

Zřejmě i proto své průvodce dějinami příliš nekonkretizuje, vizuálně vůbec. Jeho ambicí není vytvořit literární příběh v kulisách dějin umění. Důležitý je „příběh“ obrazů, soch a architektonických památek.

Obě Třeštíkovy knihy mají stejnou strukturu (přiměřeně dlouhé kapitoly, rozdělené do několika celků) a jednoduše pojatou, nerušivou grafickou úpravu. Obrazové provedení je ale odlišné. V *Umění vnímat umění* pracuje autor s kvalitními reprodukcemi konkrétních obrazů a soch. S architekturou je to poněkud složitější. Aby kniha nepůsobila jako turistický prospekt, fotografie staveb nahrazují ilustrace v podání výtvarnice Věrky Vybíralové. Vzdušné perokresby, doplněné barevným pozadím, odlišujícím jednotlivá historická období, jsou dobře „čitelné“ a nenarušují je nežádoucí detaily obvyklé u fotoreprodukcí (dopravní značky, turisté, elektrické vedení atd.).

Mladá výtvarnice Věrka Vybíralová, jejíž doménou jsou velkoformátové portréty, komiksové storyboardy, a zejména vlastní výtvarná disciplína – dynamická rychlokresba, se s obrazovým doprovodem vypořádala se ctí. Ilustrace zahrnují jak pohledová ztvárnění staveb, tak i značné množství schémat a půdorysů. Jisté i díky svému „dábský“ akčnímu tempu dokázala vytvořit pro knihu více než tři sta kreseb za pouhý měsíc.

Michael Třeštík se v architektonické knize věnuje významným stavbám světové architektury, neopomíná ale ani českou architekturu, která je v publikaci také bohatě zastoupena. Zároveň se ale nebojí odklonit od obvyklého kánonu a pozastavit se i nad „obyčejnějšími“ a méně proslulými stavbami, než jsou ty z knih o dějinách umění. Stejně tak v knize o malířském a sochařském umění volí z nepřeberného množství artefaktů podle vlastního, osobitého výběru a záměrně nezmiňuje mnohé významné osobnosti i umělecké směry. Cílem knih Michaela Třeštíka totiž není čtenáře zahltnout a odradit, ale naopak probudit v nich zájem, ukázat jim, jak může být umění fascinující.

Učí čtenáře, jak se na umění dívat, jak ho vnímat, jak se v něm naučit „číst“. Co je podstatné, čeho si všimnout, čím obrazy nebo stavby ke svým divákům promlouvají: „Obrazy nejsou od toho, aby jim člověk rozuměl, ale aby je vnímal. Když se ti líbí třeba nějaká kytka, musíš jí rozumět? Musíš vědět, jestli je jednodomá nebo dvojdomá, samosprašná nebo krytosemenná? Líbí se ti, protože má hezkou barvu, zajímavé lístky a hezky voní. Stejně je to s obrazy. Znáť dějiny umění je dobrá věc, ale

stejně si většinou musíš vystačit s tím, co vidíš. Barvy, tvary, linie, struktury.“

V knihách nechybějí ani důležité letopočty, datace vzniku děl a další faktografické údaje. Slouží pro lepší orientaci a upřesnění, jinak jsou ale pro čtenáře druhotné.

Michael Třeštík je zkušený a literárně zdatný autor. Kromě odborných a popularizačních publikací o výtvarném umění, užitém umění, architektuře je také autorem řady beletristických a publicistických knih. K jeho oblíbeným žánrům patří humorně laděné glosy a fejetony inspirované úspěchy i nezdary každodenního života. Jeho knihám pro děti tedy rozhodně nechybí odborný základ ani literární úroveň. Texty jsou čtivé, dialogy plynou volně, přirozeně, bez prkennosti. Velmi rád nedává jednoznačné odpovědi, nechává prostor pro fantazii a nápady partnera dialogu – čtenáře. Zdařilé jsou i názvy kapitol, které vzbuzují zvědavost a vybízejí ke čtení (např. Já nad tím žasnu, Ten třetí kluk je holka, Na ledničce by se ti překlápěl).

Asi největší devizou Třeštíkových knih je, že složité skutečnosti dokáže vysvětlit srozumitelně a jednoduše. Ať už jsou to odborné názvy – které do svých „příběhů“ dokáže nenásilně začlenit a čtenáři se mohou dozvědět, co je to atikus, portál, tympanon nebo akt, zátiší, plastika či reliéf –, nebo náročnější témata a teorie. Nechybí mu smysl pro humor a často používá překvapivé a neotřelé příklady. Například malíře nevybočující z dobových konvencí popisuje jako „jedničkáře“ a malíře, kteří se pouštějí do novátorských a z počátku ne vždy kladně přijímaných postupů, označuje jako „zlobily“. Že toto dělení není úplně černobílé, dokazuje v Třeštíkově podání fotbalový zápas, kde „zlobilové“ útočí, lítají vepředu, ale za nimi jsou jedničkáři jako obrana, ti dávají pozor, aby se nestal nějaký malér, aby nebyla brána odkrytá. Ale někdy i ten jedničkář vyběhne dopředu a trochu si zazlobí, a naopak uhoněný zlobil se třeba na čas stáhne k jedničkářům, aby si orazil.“

Na Třeštíkových knihách je také sympatické, že jejich autor vystupuje v roli vědouceho, ne však vševědouceho, přemoudřelého průvodce. Ostatně myšlenka, že není důležité vědět vše, podstatnější je umění vnímat, se prolíná celou Třeštíkovou tvorbou. Důležitější než umět vyjmenovat všechna významná výtvarná díla nebo stavby, je zamyslet se nad okolnostmi vzniku, naučit se sledovat kontinuitu a souvislosti v umění. Umět sledovat „červenou nit“, která se dějinami umění proplétá.

Michael Třeštík předkládá čtenářům svůj pohled na dějiny umění. Ačkoliv v knihách představuje svému vidění

blízké malíře, sochaře a architektky, snaží se neztrácet nadhled a problematiku vidět i v obecnější rovině. Přestože některé Třeštíkovy názory na určité oblasti umění, např. na konceptuální umění, jsou poněkud konzervativní (a ve své knize tyto výtvarné projevy zmiňuje jen velmi okrajově), styl jeho přemýšlení a čtivé texty jsou dětským čtenářům velmi přístupné.

Pro rodiče a jejich děti, kterým svět umění není lhostejný, budou jistě obě knihy vítaným přírůstkem do domácí knihovny. A dobrým impulzem k výletu za architekturou nebo k návštěvě galerie.

Michael TŘEŠTÍK. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Obálka, grafická úprava a sazba Tomáš Cikán. Praha: Motto, 2019. 216 s. Redigovala Michaela Škultéty. Odp. red. Jana Drápalíková.



Michael TŘEŠTÍK. *Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče*. Ilustrovala Věrka Vybíralová. Praha: Motto, 2020. 344 s.



LIŠČÍ OČI

Pokus Petry Hůlové o knihu pro mládež



LUDEK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz

pedagog Gymnázia Milevsko;
posлуchač doktorského studia
Teorie a praxe dramatické
výchovy, DAMU v Praze

Když se zavedený autor rozhodne napsat dílo věnované mladším čtenářům, úspěch není zaručen. Úspěšných pokusů je sice v naší literatuře nemálo, ale kupa s pochybnými výsledky se neustále vrší. Petra Hůlová si ve svém prvním románu pro děti a mládež musela projít nesčetně slepými uličkami, aby předvedla (téměř příkladně), v čem tato díla selhávají. A v čem se liší od neintencionální tvorby.

K románu *Liščí oči* je snadné mít spoustu výhrad a může být brán jako poučení, na jak tenkém ledě se některé knihy pro mladší čtenáře pohybuji. Ale důležitější je poukázat na to, čím tento příběh troskotá, protože to lze zobecnit a přenést i na jiná díla, v nichž se autoři vydali do světa fikce pro děti, aniž respektovali jeho specifika.

Schematičnost poprvé

Stačí si přečíst první tři strany knihy, aby bylo zřejmé, nakolik děj podléhá předem danému modelu. Jistě, jsou knihy, které dokáží šikovně maskovat myšlenkovou osnovu, která je do nich vetkána, ovšem tady z girlandy příběhu vyčnívají hřeby schématu tak zřetelně, že je nemusíme ani hledat. Otec hlavních sourozeneckých hrdinů je učitel, matka zdravotní sestra – proto se rodina těžko užívá a často se stěhuje, kdežto matka jejich spolužáka propaguje „smrduté autáky“ a peněz má dost. Kluci z víceletého gymnasia (ten kazí výchovu, jak se jinde podotkne) šikanují děti ze základní

školy. Není obtížné přijít na to, co je špatné a dobré, vlastně nad ničím takovým nemusíme přemýšlet, autorka čtenářům usnadňuje i to. Příběh zde neslouží k tomu jejich situaci spoluprožívat, pochopit ji na základě umělecké fikce a udělat si na ni vlastní názor, i když by se s ním netýkala (čtenáři tohoto románu mohou také chodit na víceletou školu gymnaziálního typu...).

Nemusím připomínat, že zde nehodnotíme samotné postoje, které mohou být sebevíce bohubilé (i když jde o celkem zřejmé věci), ale to, že jsou předkládány čtenářům jako hotová schémata. A text se staví nad čtenáře – přeci to takhle mají vnímat také. Jde o tak všeobecně známý problém literatury pro děti a mládež, že nezbyvá než odkázat na dávný výrok Františka Hrubína, tolik připomínaný, a tolik zapomínaný, že děti si nedají nic vnučovat: „Je to podivuhodný svět, svět, který se ti ihned uzavře, jak se na něj podíváš jen trochu svrchu.“ (Kritika a verše pro nejmenší. *Literární noviny*. 1955, roč. IV, č. 42, s. 6)

Alternativní historie srpna 1968

Vážná témata jsou zde navíc vpletena do tragických okamžiků naší historie. Samotný průběh historických událostí je sice líčen jinak, ale příběh staví hrdiny přímo do klíčových momentů oné doby: Nechá je doprovázet delegaci českých představitelů do Moskvy, aby ji přiměli odmítnout tzv. Moskevský protokol stvrzující obsazení Československa.

Stačí si stručně připomenout děj, aby bylo patrné, v jakém rámci se tyto fiktivní události (odkazující ale na reálné historické skutečnosti a postavy) odehrávají. Dva hlavní hrdinové, dvojčata Zuzka a Eda, proniknou do minulosti průrvou v podlaze svého bytu a ocitnou se přímo uprostřed okupované Prahy. Dojde jim, že mají důležitý úkol: zachránit dědu, o němž vědí, že tehdy tragicky zahynul. Ale postupně jim případně ještě důležitější úloha v dějinách.

Je to možné díky tomu, že jsou v tomto světě neviditelní. Nevíme sice proč, ale záhy zjistíme, že je tato jejich vlastnost omezena jen na den, zatímco v noci mají zpět svou fyzickou podobu. Což se ukáže v té nejhodnější chvíli, aby se mohli setkat se svými prarodiči.

Pak už vše plyne následovně: díky tomu, že děda pracuje na letišti, se dostanou do blízkosti delegace. Jen musí ošálit ruské poradce, takže jim uspořádají iluzionistické představení (nejsou vidět, tak je to hračka). V Moskvě podobně oslní diváky cirkusu, zapletou se s tajným pracovištěm zkoumajícím paranormální jevy (zde mimochodem odcizí miniaturní přístroje, které jim umožní dokonale rozumět ruštině), ale jejich úkol je přímo v Kremlu. Když se konečně dostanou ke své delegaci, jejich přítomnost je odhalena i kvůli menstruačním obtížím hlavní hrdinky. Pak ovšem snadno přesvědčí vůdčí československé představitele o svém úkolu a vedou s nimi vážné diskuse o budoucnosti země.

Je zřejmé, že mezi takto postavenou fabulí, složenou z natolik disparátních událostí, musí dojít ke kolizi s tématy, o nichž je v knize řeč. Ať už jde o strasti hlavních hrdinů či tragiku oněch „velkých dějin“, vše působí ve vztahu k absurditě líčeného nevěrohodně.

Schematičnost podruhé

Průhledná je i pozice, z níž je zachycen spen roku 1968. Obrazy, s nimiž se hrdinové setkávají na pražských ulicích, se nijak neliší od známých fotografií či titulků dobových novin. Ostatně mnohé z nich doslovně kopírují (viz fotografie Josefa Koudelky), jako by šlo o stránky v učebnici. Nijak se nepokoušejí proniknout za tato plátna, aby je oživily. (Tak činí jen prostřednictvím karikatury – když neviditelní hrdinové překvapují Pražany svými záračnými koušky.)

Politováníhodně působí povreční perspektiva, s jakou se pohlíží na aktéry těchto událostí. Například téměř všichni Rusové jsou vylíčení v karikaturách jako plešatí, obtlouští, odpudiví, často opilí lidé. Neviditelní dětské hrdinové je cestou po Praze mohou pohlavkovat nebo kopnout mezi nohy. Až odporně působí poznámka dědečka Zuzky a Edy, který se později v Moskvě ocitne před nemocnicí zřejmě s válečnými veterány a spatří beznohého vojáka: „Škoda že to zranění nemá od našich.“ A není to poprvé, kdy se vtrhává otázka, jak hluboko má tento román svou hranici vkusu.

O žádný oprávněný odpor lidí vůči okupantům nejde: zde se vypráví v úplně jiném žánru, než je realistický román, navíc z odstupu šedesáti let od oněch událostí.

Důležitější otázka souvisí s tím, kam takové pojetí vede. Jak plytce si pohrává s realitou, ale i s fikcí, takže čtenář může nabýt dojmu, že vůbec o nic vlastně nejde, a to i v případech tragických událostí, k nimž se příběh vztahuje.

Groteska v cirkusu

V závěru téměř čtyřsetstránkového románu zazní tato věta: „Navíc prý má jeho vyprávění díky zážitkům z cirkusu úspěch i u menších dětí z prvního stupně, které politice ani historii ještě nemůžou rozumět.“ Možná bezděky se zde vyjadřuje dojem, který budí celá kniha: cirkus, v němž je možné téměř vše. Ze zdánlivě lákavých ingrediencí umíchat krém, v němž se tu vynoří František Kriegel, tu Jan Palach či Leonid Brežněv, kde lze přeskakovat od slonů a létajících psů do Kremlo přes institut paranormálních jevů. Vypadá to vše jako nepovedená perzifláž. A vše jen degraduje do pokleslého představení, v němž děti navrhnou Kriegelovi s Dubčekem, zda by se neupálili jako Palach, aby probudili národ, a oni o tom dokonce zapřemýšlí, než se pustí všichni s chutí do jídla.

Mimoходом je zajímavé, kolik autorů má pocit, že cirkusové prostředí odpovídá dětskému světu, a tak právě sem své texty zasazují. Jako příklad můžeme uvést bezmála stejně nepovedenou prózu renomovaného Ivana Klímy *Uprchlíci z Cirkusu Gloria* (2010). Nejen že pojetí cirkusu v obou prózách je příkladem té nejzemitéjší a dnes už poněkud přežitě zábavy. Ale cirkus je zde zobrazen jako ten typ kýče, na který děti reagují jako na jakýkoliv výrazný primární podnět, třeba přezdobené ilustrace nebo cukrátko. A dietantský přístup nerozlišuje mezi opravdovým zájmem a povrchním zaujetím, a tak se jim chce podbízet.

Jak se nedá brát vážně tragická historie nebo osudy hlavních hrdinů, tak se nelze ani smát situacím, které zřejmě měly působit odlehčeně. Hrátky s konkrétními historickými událostmi a jejich aktéry, byť v alternativním fikčním světě, prozrazují neporozumění tomu, jak tento fikční svět funguje. Všechny motivy, všechny jeho prvky nejsou na stejné úrovni, nejsou ani stejně reálné, ani stejně fikční. Jestliže hlavní hrdina propadl do roku 1968, je nasnadě, že jeho postavení je zcela jiné než postava, která nese jméno Palach či Kriegel a odkazuje k reálnému člověku z našeho světa. Včetně celého jeho života

a osudu, který je na rozdíl od postavy tohoto románu až příliš reálný.

Celý román tak na mnoha místech působí jako špatné cirkusové vystoupení, v němž vrhači nožů zasáhnou sličnou iluzionistku, a my jako diváci si nejsme jistí, zda jde o součást produkce, nedopatření nebo jen špatný vtíp.

Principem náhody se řídí i dějová linka: děti nejsou vidět, ale ve chvíli, kdy by měly přijít do kontaktu se svými prarodiči, se náhle probudí v jejich pokoji ve své původní podobě; když je potřeba rozumět ruštině, objeví se na scéně zázračný přístroj; zatímco zprvu se v daném světě sotva dokáží orientovat a vůbec nechápou, co se kolem nich děje, zanedlouho chrlí jednu encyklopedickou informaci o srpnových událostech za druhou...

Schematičnost potřeťi

Kdo jsou vlastně oni hlavní hrdinové? Ačkoliv jde o rozsáhlý román, mnoho informací o nich nezískáme. Na svých třináct let se projevují až příliš dětinsky. Což zní poněkud zvláště, když chtějí ovlivňovat chod světových dějin. Působí, jako by byli téměř bez názoru. A to jim oběma vidíme do hlav, neboť se jejich vypravěčské party střídají, ale ani to nemá ve vyprávění nějak odůvodněné místo.

Oba často mluví za někoho jiného: „Rodiče nám říkali, že pražské jaro [...] byla příležitost pro celý svět.“ „Taky tvrdila (babička), že u nich v socialismu má práci každý, protože má na to právo [...]“ A když názor mají, působí to až komicky nevěrohodně: „I když Dubček a ostatní v Moskvě podepsali souhlas s okupací, národ se s tím neměl smířit.“ Slovo národ vyřčené pubertákem působí skoro tak, jako by Eda přijal dobu patetických hesel a titulků za svou.

Děje se kolem nich valí a my nemáme šanci s nimi cokoliv spoluprožívat. Jako by jejich základní úlohou bylo vysvětlovat historická fakta, a to ještě informacemi z druhé ruky. Listujeme stránkami pokřivené encyklopedie, které nám pod čarou komentují hlavní hrdinové.

Nejen velké dějiny, ale i osobní problémy hrdinů se rozpouštějí ve šlehačkové pěně příběhu, a protože nejsou ztvárněni plasticky, jejich reakce vynívají nepřirozeně. Když poprvé spatří hrubé násilí v ulicích Prahy, Eda jen stroze pronese: „Blbost. Tohle žádný natáčení není. Padáme pryč.“

Liščí oči se navíc snaží zachytit nesešnatá témata, ale činí tak velmi problematicky. Ať už jde o menstruaci hlavní hrdinky, která by v jiném příběhu jistě měla v intencionální literatuře pro děti své místo. Sem je nicméně vtažena násilně

a nepatřičně. Ale především úvahami o politickém uspořádání, srovnáním komunismu a kapitalismu a nalézáním východiska v takzvané třetí cestě, která se v závěru stává jedním z hlavních vyznění románu.

Základní problém opět nespočívá v úvaze samotné. Pomiňme, že jde místy až o neuvěřitelně zjednodušené konstrukce a komparace (text se hemží zmínkami například o garantované práci, hrdinové srovnávají oběti obou režimů, Eda se rozplývá nad možností kouřit v letadle – „[...] pomyslel jsem si, co všechno se za komunismu smělo“ atp.). Horší ale je, že ze všeho trčí dráty zrezivělé agitace, která se snaží držet příběh pohromadě, místo aby tomu bylo naopak. A nutno dodat, že těmto myšlenkám koná doslova medvědí službu.

Přitom v samotném závěru se ukáže příležitost, kde by podobné úvahy mohly fungovat, ale na úplně jiné bázi. Sourozenci se totiž vrátí do přítomnosti, po naplnění mise, a setkají se zde se zemí, která si neprošla dalšími dvaceti lety komunismu a porevolučním vývojem, ale vydala se úplně jinou cestou, a jsou překvapeni vším, co se změnilo k lepšímu. To by ale vydalo na úplně jiný příběh, jiných alternativních dějin, vlastně jistou nadějnou fikci, která by se nemusela zatěžovat překombinovanými historickými odkazy.

Román Petry Hůlové *Liščí oči* vyhlíží tak, že se v něm necestuje z přítomnosti do minulosti, ale zcela opačným směrem. Veškerá šablonovitost, nutkání předat hotový světonázor mladší generaci, toporní hrdinové jako nosiči cizích myšlenek nebo faktických poznámek či nevěrohodný a přepjatý děj jako by vypadly z románů, na něž právem padá prach.

Každý tvůrce může samozřejmě šlápnout vedle. Co však je opravdu na pováženu je to, že text v této podobě vyšel ve významném nakladatelství Argo, jež má zodpovědnost vůči autorovi, ale samozřejmě hlavně vůči čtenářům.

Petra HŮLOVÁ. *Liščí oči*. Ilustroval Nikkarin. Grafická úprava a sazba Libor Batrla. Praha: Argo, 2021. 376 stran. Odpovědná redaktorka Alena Pokorná.



SOUBOR HOP-HOP HODNOTIL AUDIOKNIHY PRO DĚTI



IRENA KONÝVKOVÁ

irena.konvykova@seznam.cz
ředitelka Základní umělecké
školy Ostrov

Každým rokem Asociace vydavatelů audioknih pořádá a vyhlašuje Cenu Bystrouška – o nejlepší audioknihu pro děti. O Cenách Bystrouška rozhoduje dětská porota tvořená dětským kolektivem zaměřeným na dramatickou výchovu. V roce 2021, kdy se tato soutěž konala potřetí, byl osloven soubor HOP-HOP ze Základní umělecké školy Ostrov.

Za velký handicap považují skutečnost, že jsme knihy obdrželi na konci školního roku a jejich vyhodnocení jsme museli odevzdat do konce září. V podstatě jsme tedy měli jen jedno setkání na motivaci pro poslech či na společnou diskusi nad tím, čeho si mají děti při poslechu o prázdninách všimnout.

Dvacet audioknih bylo rozděleno do tří věkových kategorií.

Nejmladší pod vedením Daniely Šule Králové hodnotili pět knih v kategorii 4–6 let. Poslech u nejmenší kategorie byl vzhledem k prázdninám bohužel závislý na chuti rodičů si knihu pustit. V září si děti knihy připomněly puštěním krátké ukázky a doplnily to, co se jim v dané knize líbilo. Nakonec vše vyhodnotily na „dramatickém ručním teploměru“. Bohužel se děti mezi sebou snadno ovlivňovaly, pokud někdo z kamarádů knihu více chválil, ostatní se k němu

hned přidávali, přitom další hodinu tomu mohlo být jinak. Zdůrazňuji, že to byly děti ve věku 5–6 let. Celkově společné povídání nad jednotlivými knihami (jak se nám líbilo vyprávění, jak příběhu rozumíme, jak se nám líbila hudba) dopadlo takto:

1. místo – *O pyšné lokomotivě a další pohádky o mašinkách* (Pavel Nauman, Radek Adamec, Jiří Kahoun, Alan Piskač; vydavatelství Supraphon): Děti ocenily poutavé vyprávění Pavla Zedníčka, veselou hudbu, která vše doprovázela, i výběr předlohy.

2. místo – *Luisa a Lotka* (Erich Kästner; vydavatelství OneHotBook): Tato kniha se umístila těsně za knihou, která získala první místo. Dětem se velmi líbilo vyprávění Zuzany Kajnarové. Pár bodů však kniha ztratila, protože pro děti byl příběh příliš složitý a občas se v něm ztrácely.

3. místo – *Pohádkové poslouchání* (Karel Jaromír Erben, Jan Karafiát, Beneš Method Kulda, Božena Němcová; interpret Petr Kostka; vydavatelství Albatros Media): Klasické pohádky byly dětem velmi blízké a každý si tak našel jednu, která ho nejvíce zaujala či ji už předem znal.

Tato kategorie poslouchala těž audioknihy *Kamil – malíř snů: Vaškovy dobrodružné výpravy do obrazu malíře Kamila*

Lhotáka (Markéta Vítková, interpret Petr Stach) a *Pohádky Elišky Krásnohorské* (interpretky Jitka Moučková, Petra Špindlerová).

Kategorii 7–11 let poslouchala pod mým vedením další skupina. Ta obdržela devět knih. Vzhledem k velkému množství poslouchových hodin (jedna kniha trvala dokonce i šest hodin) se třída devíti dětí rozdělila na tři skupiny. Každá skupina si vybrala minimálně tři knihy, které ji lákaly již svým názvem.

K poslouchání jsme se snažili motivovat tím, že jsme si posílali fotografie, kde všude se dá poslouchat kniha. Velkou výhodou se ale stal postup našeho souboru na Jiráskův Hronov, kam jsme vyjeli uprostřed prázdnin. Mohli jsme tak při dlouhé pětihodinové cestě tam i zpět poslouchat, bavit se o knihách a sdělovat si bezprostřední zážitky. To přispělo k tomu, že mnozí si poslechli i knihy, které neměly původně určené. Někteří se po návratu společně scházeli nebo se spojovali přes Skype z různých „dovolenkových“ míst, aby společně poslouchali. A po prázdninách jsme si sedli nad velkým baličím papírem, udělali si obrovskou tabulku a do ní zaznamenávali podstatné postřehy.



Před povídáním nad knihou každá skupina ukázala živý obraz (sousoší), které danou knihu mělo vystihnout. Pak jsme si vždy pustili ukázkou. Děti, které knihu slyšely celou, vybíraly nejzajímavější část knihy a také, pokud tomu tak bylo, i podle nich nejproblematičtější část. Některé děti měly celé deníky popsané jednotlivými kapitolami, některé měly zaznamenané postřehy podle doporučení (interpret; zvuk; hudba; stavba příběhu – jestli gradoval a jestli mě bavil nebo mě nudil; celkový dojem). Postřehy dětí při diskusi jsme pak zaznamenávali do tabulky podle uvedených kritérií.

Trojice se střídaly v povídání. Po každé knize si říkaly, jestli je právě probíraná kniha zaujala víc než předchozí. Pokud ti, co o ní povídali, měli pocit, že je tomu jinak, uváděli argumenty, proč je tato kniha lepší či horší než druhá. Každou knihu jsme pak umísťovali na ose „chuti poslouchat“. V závěru nám zůstaly na podobné úrovni tři knihy. Každý měl pak za úkol tajným hlasováním určit pořadí. A zde je výsledek:

1. *Stela a 16 huskyů a Stela v zemi tučňáků* (Tereza Pařízková; interpret Klára Sedláčková Oltoová; vydavatel Témbr). Z postřehů dětí: „Interpretka hodně zaujala. Nemění hlas, a přitom poznám všechny postavy.“ – „Uměla vyprávět napínavě.“ – „Hudba pomáhala k předstávám.“ – „Úplně jsem se viděla v té zimě a v té přírodě.“ – „Příběh hodně bavil, byl veselý i smutný zároveň, napínavý i roztomilý (co se týče psů).“ – „Zaujal mě ten závod, bylo to hodně napínavé a byl jsem rád, že to dokončili.“ – „Rozbrečela jsem se u toho.“

2. *Sněhová královna* (Hans Christian Andersen; interpreti Iva Janžurová, Jan Cina, Anna Fialová, Kateřina Winterová, Tatjana Medvecká, Pavla Tomicová, Tereza Dočkalová, Martin Myšička,

Petr Čtvrtníček, Jaroslav Plesl, Martina Menšíková, Helena Dvořáková, Veronika Lazorčáková, Jan Meduna, Radúz Mácha, Ondřej Brousek; vydavatel Audiotéka). Z postřehů dětí: „Jediná kniha, která byla zdramatizována. Měla výhodu, protože vedle vyprávěčky tady byly role, to je pak na poslech lepší a zajímavější. Je to lehčí, než když někdo musí vyprávět sám.“ – „Hudba nenápadná.“ (Někdo si ji ani nevybavil. Děti se shodly, že je to asi dobře, že důležitější je vyprávění.) „Kniha byla napínavá. Bála jsem se.“ – „Líbilo se mi to tak, že jsem poslouchala znovu.“

3. místo – *Anička na řece* (Ivana Peroutková; interpret Marta Issová; vydavatel Albatros). Z postřehů dětí: „Hezké vyprávění, které v nás vyvolávalo napětí.“ – „Byly tu i veselé situace.“ – „Všemu bylo hezky rozumět.“ – „Zaujala přímá řeč cizinky.“ – „Hudba byla dobře vybraná k příběhu.“ – „Je tu i několik zvuků – např. voda. Víc jsme si mohli příběh představit.“ – „Už jsme se těšili, až budeme zase poslouchat. Nemohli jsme se odtrhnout.“ – „Připomínalo mi to cesty naší rodiny na vodě.“ – „Dozvěděli jsme se hodně věcí o vodáctví nebo o městech, bavilo nás to poslouchat.“

Pro dokreslení – na dalších místech se rovnocenně umístily audioknihy *Dobrodruh* (Katherine Rundellová; interpret Ondřej Brousek; vydavatel OneHotBook) a *Příhody matky přírody* (Radek Malý; interpret Petr Vaněk; vydavatel Surikati).

Při vyhlášení jsem na oponu vyvěsila obálku knihy a interpreta, aby se nám s danou knihou spojil. Ukázalo se, že ukázat obrázek interpreta až v tuto chvíli, v závěru, bylo správné, protože děti tak rozhodovaly skutečně podle způsobu vyprávění, a ne podle toho, jak slavný je herec. Jména jim totiž neříkala nic, kdežto obličeje poznávaly z filmů. A hodnocení jsme završili živými obrazy každé knihy.

Třetí, nejstarší kategorii 12+ hodnotila skupina vedená Ondřejem Šulcem. Ta si skoro celá poslechla všech šest knih. Z diskuse pak vyplynuly tři audioknihy, které tato skupina ocenila nejvíce:

1. místo – *Divoká pustina* (Gary Paulsen; interpret Aleš Procházka; vydavatel Audiotéka). Z postřehů dětí: „Objev.“ – „Příběh nás zajímal a dojímal a táhnul při poslechu kupředu.“ – „Rozhodně nejpříjemnější hlas a přednes.“ – „Herec by si v přednesu měl dát pozor na stále stejné klesání hlasu na konci vět.“ – „Hudba vytvářela přirozené předěly.“ – „Plné využívání prostředků k vytvoření napětí.“

2. místo – *Malý princ* (Antoine de Saint-Exupéry; interpreti Tatiana Dyková, Vojtěch Dyk; vydavatel Témbr). Z postřehů dětí: „Výborný výběr obou interpretů a jejich kombinace, díky které se dalo pracovat s dialogy, které děj zrychlovaly a osvěžovaly posluchače.“ – „Hudba nevadila, ale více jsme se soustředili na přednes a příběh.“ – „Skvělý nápad využití dvou hlasů, který umožňuje Malého prince nechat mluvit jemnějším ženským hlasem, který zní dětsky a díky tomu nedochází ke zbytečnému pitvoření.“

3. místo – *Agnes a Zakázaná hora* (Veronika Hurdová; interpreti Hynek Čermák, Veronika Khek Kubařová; vydavatel OneHotBook). Z postřehů dětí: „Problém předlohy, ve které jsou nepravděpodobné události, děje a rekvizity.“ – „Přestože herečka mluví pomalu, nestává se monotónní.“ – „Občas není jasné, proč mluví koalu tak, jak ji mluví.“ – „Hudba tvořila jasné předěly, mohlo jí být více po položení úkolu Gormem, aby byl čas na zamyšlení se.“ – „Ozvěna u Gorma místy způsobila jeho nerozumitelnost.“ – „Místy přeháněná díkce a pitvoření u epizodních postav.“

Dva zástupci z každé kategorie měli pak příležitost promluvit o svém zážitku z poslechu i z hodnocení v přímém přenosu vyhlášení Ceny Bystrouška v Českém rozhlase v pořadu *Tobogan*. A po skončení pořadu jej mohli sdílet i s přítomnými interprety vítězných audioknih: s Pavlem Zedníčkem, vypravěčem audioknihy *O pyšné lokomotivě a další pohádky o mašinkách*, s Klárou Sedláčkovou Oltoovou, interpretkou knih *Stela a 16 huskyů a Stela v zemi tučňáků*, ale i s Alešem Procházkou, který je hlasem Garyho v audioknize *Divoká pustina*.

Poslech knih přinesl našemu souboru HOP-HOP tedy mnoho nových podnětů. Možná by jich ale bylo více, kdyby bylo více času a kdyby při vysílání *Toboganu* mohlo v sále sedět více dětí než dospělých.



NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

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.



Jméno ověřeného kvalitního autora nemusí být vždycky zárukou toho, že si každá jeho další vydaná knížka udrží nastolenou úroveň. Připomeňme například Jiřího Žáčka, který se zcela zaslouženě stal hvězdou dětské poezie v době vydání svých prvních sbírek pro děti (*Aprílová škola*, 1978, nebo *Ahoj moře*, 1980), ale mezi současné kvalitní básníky pro děti je řazen spíše ze setrvačnosti nebo snad z nostalgie vyučujících, kteří jeho texty v 80. letech coby děti recitovali. Obdobně

je například málo uvěřitelné, že z pera téže Daniely Fischerové pochází jedna z absolutních špiček dětské poezie, tedy sbírka *Milion melounů* (Meander, 2011), a současně například i *Pohoršovna* (Mladá fronta, 2014), próza tematicky i motivicky natolik vycházející vstříc pravděpodobné čtenářské poptávce, že se rozhodně nejeví jako výjimečná, spíše dokonale a doslova zapadající do nezapamatovatelného mainstreamu.

Dva úvodní příklady mají posloužit jako dostatečný argument, proč se nespolehnout pouze na autorovo jméno a proč se právě i navzdory dobrému jménu pokoušet na každou nově čtenou knihu alespoň chvílemi nahlížet jako na dílo bez doporučujícího kontextu. Reaguji na laskavou recenzi Ludka Korbela z minulého čísla *Tvořivé dramatiky* (3/2021) krátké vánoční prózy mimořádného autora literatury pro děti a mládež Timothéeho de Fombelle.

Je snadné patřit k fanouškům tvorby tohoto Francouze, kterého navíc z francouzštiny překládá taktéž mimořádná osobnost překladu umělecké literatury Drahoslava Janderová. Jeho doposud česky vydané knihy (*Tobiáš Lolness*, *Vango*, *Dva životy pana Perla*, *Alma: Vitr se zvedá*) skutečně přinesly do současné dětské literatury něco výsostného, částečně nového, svěžího, se vši vážností propracovaného pro potřeby mladého čtenáře... T. de Fombelle patří všechna superlativa, která o něm doposud byla v *Tvořivé dramatiky* napsána.

Při čtení vánočního příběhu o vlaštovce Glorii a řidiči dodávky Freddy d'Angelo čtenáři ale tanou na myslí paralely s příliš sentimentálními pohádkovými příběhy Oscara Wilda, které jsou někdy sladkobolné až k nevydržení. Sledujeme příběh dvou osamocených duší. Jedné vlaštovky, kdysi

zachráněné malým africkým chlapcem bez ruky, která místo za teplem z nějakého vyššího důvodu putuje o vánočním čase na sever – a ve vzduchu visí fatální symbolika toho, že jde o cestu poslední. A jednoho řidiče vozu se zmrzlinou, evidentního outsidersera, jehož poslední cesta se závozem zmrzliny v tomto roce řízením osudu a vyšší moci ztrácí svůj cíl a vypadá to, že je to i cesta v tomto zaměstnání definitivně poslední. Paralelní kompozice dává tušit, že se vlaštovka a řidič v určitém okamžiku setkají, a už od okamžiku, kdy se vlaštovka po svém zotavení loučila kdesi v Africe se svým dobrodincem, bylo téměř jisté, že i tento chlapec ještě někde vstoupí do hry. Timothée de Fombelle pečlivě prokládá příběh motivickými návadami (obava řidiče z utečenců, kteří se v nákladních autech bez vědomí řidičů snaží dostat přes francouzsko-anglické hranice; dvojitý kontakt vlaštovky Glorie s kostelem právě na Štědrý den; zdůraznění, že jde o šestnáctiletou vlaštovku...), ze kterých je směřování k sentimentálnímu vyvrcholení až příliš jasně.

Luděk Korbela ve své recenzi píše, že ačkoliv: „[...] tento příběh obsahuje několik situací na hraně kýče, nikdy do něj nespadne“ (*Tvořivé dramatika*, 2021, č. 3, s. 42). Ač příběh není banální, jako si běžně představujeme banalitu, ač je modelován citlivě s ohledem na velká témata, jako je hledání vlastní identity, domova, kořenů a místa, kde mám právě teď být, ač jde vstříc námětu Vánoce sympaticky a nesnaží se být dryjácknický jímavý, nedá se souhlasit, že by T. de Fombelle soubor o vánočním kýči ustál. Když v závěru smrt vlaštovky přispěje k zachráně též už velkého afrického chlapce s jednou rukou z mrazicího boxu nákladního vozu Freddyho d'Angelo, řidič ho

vede domů, aby mu dal najíst a nechal ho ohřát – pochopitelně je právě Štědrý den a řidič díky této situaci jen těsně nedovrší sto dní, kdy neměl s kým promluvit –, objevují se formulace jako: „Vystoupali spolu po nízkém schodišti. Drželi se za ruce jako dvě děti.“ (s. 39) a motivické scénérie jako: „Potom vytáhl z kapsy mrtvou vlaštovku a vystlal jí místečko v cukřence hned vedle svíčky.“ (s. 39) V patetické gesto se najednou uzavírají mnohé – jak už bylo řečeno – motivické návnady troušené průběžně textem. A čtenář si říká, co jen má T. de Fombelle s těmi vlaštovkami, když i: „Vango přitahoval vlaštovky [...] V šesti nebo sedmi letech přinesl domů vlaštovičku, která narazila do okna opuštěného domu. Šest měsíců ji opatroval, přichytil jí křídélko úponkem révy. Nepřipojila se k zimnímu stěhování, krmil ji rozmačkanými muškami a máslem. Když se v dubnu hejno jejich družek vrátilo z letních krajů, přidala se k nim.“ (Vango, s. 61)

Povídka *Gloria* není špatná kniha. Kdyby za takovou byla označena a měřilo by se všem ostatním stejně, literární žebříčky s literaturou pro dětské a mladé čtenáře by podstatně zchudly. Bylo ale potřeba upozornit na to, že i velký autor má občas své chvíle, kdy – možná také z nějakého vyššího puzení – napíše diskutabilní text. A pokud měla být *Gloria* posuzována v kontextu vánočního času, který v současném světě žijeme, jiných vánočních textů, nebo dokonce vánoční televizní tvorby pro děti, potom by celá předechozí úvaha o nevybalancovaném kýchání šla stranou. V takovém případě je nám právě takových textů zapotřebí.

Gabriela Zelená Sittová

PETR BORKOVEC: MODRÁ AGÁVE

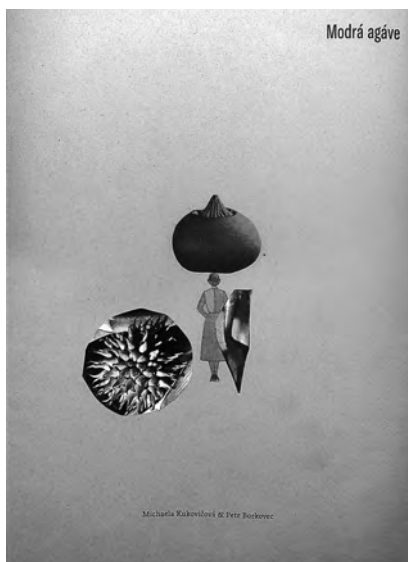
Ilustrovala Michaela Kukovičová. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2021. 34 stran.

Když vydá sbírku básní Petr Borkovec a své texty zacílí na čtenáře mezi dvacátým a osmáctým rokem, jde o událost. Oprávněnou? Či je řeč o pouhém rostlinopisu?

Verše o domácím květenstvu dokládají, že má Petr Borkovec rád neobyčejné všední věci. Vytahuje ony předměty, jichž si většina nevšimá („které ztrácíme“), na světlo, drobnůstky zpod kamene či v prachu půdy. Tedy míst, která patří do jiného času. Jako by se chtěl jimi s tím časem ještě chvíli potkat, jako kdyby ho chtěl zastavit, protože ony věci nezestárnou („mají něco společného se štěstím“) – na rozdíl od nás.

Kdybychom použili název jiného „věcaře“ české poezie Vítězslava Nezvala, od věci se přesouvá k lidem a v případě této sbírky zase zpátky ke květinám. Za všemi těmi předměty jsou ale lidské příběhy. Pokud bych si měl vybavit jediný obraz na základě poezie Petra Borkovce, pak by to byl asi prázdný pokoj, v němž ale zní hlasy, v němž se ozývají věci, díky nimž promlouvají ti, s nimiž nelze mluvit.

Pěkné je, že v této sbírce jsou to ústa ženy, která mluví. Nejen, že v tom lze spatřit jistou paralelu k jeho poezii takzvaně pro dospělé, ale zároveň jejich tón



má lehce milostný nádech, který Borkovcova poezie pro menší čtenáře neobsahuje. Zde se mluví o partnerských vztazích.

„Jsem v bytě sama. Jenom s ní. / Ona je z Tanzanie. // Všechno, cos říkal, bylo hezký – / to ale nebylo o mně. / A ten, kdo se na tebe díval – / to jsem, víš, nebyla já.“ Právě se v básni s názvem *Africká fialka*.

Kdo jiný se přeci stará o květiny než žena. Kdo jiný s květinami hovoří, když muž není doma? Jsou to komplikované vztahy, jsou to samoty, nedorozumění, jsou to muka. „Ne, nemám žízeň. / Když tě prosím o sklenici vody, / dělej, že neslyšíš. / Když ti ukazuju suché rty, / nevstávej, prosím. [...] Vyžaduju stín. / Nevyžaduju stín. / Přivikám slunci. / Nemůžu si zvyknout.“ A mučenka na závěr bezelstně dodá: „Jsem velmi skromná.“

Každá věc má něco společného se štěstím (jak se právě v jeho výborné předechozí sbírce pro děti), ale také s příběhem. A už v autorově rané poezii bylo něco z epiky. Něco, co se dnes krásně projevuje v jeho posledních prózách. Ve věcech, ať už jde o kámen nebo gauč, jsou příběhy skryté – jako v *lyrice*. Z příběhu v *Modré agáve* je cítit napětí, není to opuštěný byt se

zašlými fotografiemi, ale ostré jazyky, například tchyniny, mohou šlehnout i přes zeď (nebo zeď?). Je to skrytá výčitka, skrytý výkřik.

Zvolání někdy onomatopoické: „Ó palmo chudých, vydrž ještě! / ... ne, není jednoduché / ty uši chudých plné deště / uchovat v dešti suché!“ (Tady jako by se uchýtila hořká halasovská jadýrka.) Někdy nonsensové: „kapradim / kapra / dina / kapradina / kaprapradina“. A především rytmické: „Pták Libostromec Dutozob / je hloupý asi jako snop / sen, co stojí na lukách / A omezený jako kach- / na! K tomu nafoukaný snob.“

Je až škoda, že těch květin je u Borkovců tak málo, a z těch dvaceti jich pár vypráví trochu jinou řeč, snad květinovou, ale jako z jiné sbírky. Není to soubor tak jednotný jako básnickový předchozí. Bohužel si někdy vystačí s fragmentaritou či výčtem, což se v jeho sbírkách pro dospělé, rozsahem mnohem větších, ztrácí, ale tady je to škoda. Snad by bylo zajímavější, kdyby se jednotlivé básně držely více společného tématu, mohl by se v nich onen skrytý příběh více rozvinout.

Co je ale nutné vyzdvihnout, je to, že Juraj Horváth s autorkou výtvarného doprovodu Michaelou Kukovičovou připravili pro básníka zdaleka jeho nejhezčí knížku. Šikovně zasunuli texty do klopky obálky, protože jak se v nich praví: „všechny stromy jsou plaché“. Takže samotná sbírka je zavinuta v pažďi na lyriku obrovského formátu (více než A4). A dali prostor celostránkovým ilustracím, které originálním a výborným způsobem komentují jednotlivé veršičky. Michaela Kukovičová, jinak výtvarnice spolupracující s Baobabem na několika knihách, například Olgy Černé (*To je Praha*), využila svou oblíbenou metodu koláže. Ale oproti předchozím knihám vizuálně naprosto jiným způsobem, připomínajícím něco z české tradice meziválečné surrealistické fotomontáže. Její černobíle vystříhané obrázky rostlin působí vtípně a zároveň dávají knize mnoho dalších rovin.

Nebývá zvykem, že se v jedné publikaci tak podaří propojit poetiku dvou autorů. I ilustrátorka dříve pracovala na cyklu s názvem *Domácí fauna a flóra*. A setkání jejich tvorby dává knize mimořádnou slovní i výtvarnou jednotu.

Mimochodem příbuznou rodu agáve si naše babičky vozily od moře a přes zimu ji ukrývaly do tepla. Ale pouze tam na jihu se jednou za život vzepne její obrovský stonek, aby mohl rozkvést. Petr Borkovec je trpělivý čekatel u jejího zimoviště.

Luďěk Korbel

TOY_BOX: TMA

Grafická úprava, sazba, výtvarná a technická redakce Vojta Sedláček. Praha: Paseka, 2021. 64 stran. Odp. red. Jakub Sedláček.



Toy_Box je – jak sama uvádí na svých bohatých webových stránkách – ilustrátorka, komiksová autorka a malířka. Především je to ale velmi zajímavá osobnost, která na jednu stranu skrývá své skutečné jméno i tvář za identitou superhrdinky, na druhou stranu píše velmi osobní blog o svém každodenním životě umělkyně a matky dvojčat. Boxuje, je vegankou, spolupracuje s mnoha neziskovými organizacemi, prostřednictvím své práce se podílí na pomoci lidem bez domova, ženám-přistěhovalkyním nebo třeba zvířatům ve velkochovech.

Pole její tvorby je nesmírně široké. Bývá označována jako první dáma českého street artu, na ulici komunikuje prostřednictvím velkoformátových obrazů, pouličních komiksů a nejrůznějších intervencí.

Její hlavní doménou je komiks. Za svou první autorskou komiksovou knihu *Moje kniha Vinnitou* získala v roce 2015 cenu Muriel za nejlepší komiksovou knihu, nejlepší komiksovou kresbu a Zlatou stuhu za nejlepší knihu pro děti a mládež v kategorii komiks. Umění komiksu také učí děti i dospělé v rámci různých workshopů. V roce 2019 vydala *Komiksovou učebnici komiksu*, která krok za krokem vede čtenáře – potenciální autory – od prvních nápadů po komiksovou knihu (jak praví podtitul).

Čtenáři dětských knih mohou Toy_Box znát jako ilustrátorku knihy Petra Stančíka *O dítě z trychtýře* nebo prvního dílu sbírky městských legend (urban legends) *Černá sanitka*. Její ilustrace lze také najít v časopise *Raketa*.

Autorská kniha *Tma*, určená nejmenším a jen trochu větším čtenářům, se zdá být v tvorbě této pozoruhodné autorky novým odstínem. Rozhodně se z ní však nevy-myká. Vychází z pozorování vlastních dětí, z reálných okolností jejich každodenního života, které se v jistém momentu prolou-

se světem dětské fantazie. Anebo možná zůstanou reálné po celou dobu, záleží na úhlu pohledu.

Veliký vítr přinese na strom za oknem, kde bydlí dvojčata Jáchym a Klárka, podivnou velkou černou věc. Děti uhadují, co by to mohlo být: kočka, vrána, boxerská rukavice jejich maminky, strašidlo, tma? Strach z neznámé věci roste a to, jak se ukáže, oprávněně, věc totiž nakonec zaútočí. Maminka s boxerskou průpravou, která doteď neměla čas věnovat věci příliš pozornosti, ji však přemůže. Když se nakonec černá věc ukáže být sousedčím prostěradlem, mizí spolu s neznámem i dětský strach.

Ve velmi stručných, několikařádkových textech, které se objevují na každé dvoustraně, dokáže autorka výborně pracovat s atmosférou. Před samotným dějem buduje pocit tajemna několika stranami vyprávějíci o síle a projevech velkého větru, závěrečné uvolnění provází konec deště, slunce, procházka mezi kalužemi. V několika zásadních momentech oživuje autorka text komiksovou bublinou.

Zásadním výrazovým prostředkem knihy jsou obrazy (ilustrace by v tomto případě byly nedostatečným označením), které pokrývají vždy celou dvoustranu. Každý je trochu jiný, všechny jsou krásné. Jsou to obrazy v pravém slova smyslu, do detailu propracované, silné, svěbytné. V kombinaci akvarelu a barevných pastelek pracují s realistickým detailem (dětské obličejy, účesy, vzor máminy sukně, obrázky na dětských lahvích na pití), fantazijními výjevy (hvězdná noc přicházející jako kočka, stahující se jako opona nad městem, požírající svět jako tmavá příšera), ale i s momenty jasně komiksovými (útočící věc s batmanovskými rysy, pěstní souboj maminky s příšerou...).

Knihy *Tma* ani náznamem nepřipomíná běžné výrazně stylizované či zářivě barevné knihy, které se snaží „brát ohledy“ na dětské čtenáře. Rozhodně dětského čtenáře nepodecňuje. Zná a respektuje jeho zdánlivě nepodložené úvahy i strachy. Činí z něj příjemce uměleckého díla se vši vážností i vtipem. Pro přibližně tří- až pětileté děti je to kniha opravdu přitažlivá, opravdu strašidelná a opravdu úlevná.

Anna Hrnecková

MARKET TOMAN: NESKUTEČNÁ DOBRODRUŽSTVÍ FLORENTINA FLOWERSE, POCTIVÉHO PIRÁTA VE SLUŽBÁCH MADAM L.

Ilustrovala Magdalena Rutová. Knižně upravil Jan Čumlivski. Praha: Baobab 2019. 128 stran. Redigoval a korigoval Jiří Dvořák.

Do povědomí čtenářů knih pro děti a mládež se Marek Toman výrazně zapsal knihou *Cukrárna U Šilhavého Jima*. Tou také přesně ukázal, jakým směrem se v tvorbě pro děti a mládež chce vydat. A nastolený směr a vysokou laťku drží i v knize s dlouhým názvem *Neskutečná dobrodružství Florentina Flowerse, poctivého piráta ve službách madam L.* Čím delší název, tím dražší a potažmo i lepší kniha, vysvětluje James Kniha, jedna z ústředních postav. A v tomto případě to více než sedí.

Mladičky Florentin Flowers, nadšený čtenář dobrodružných románů, si v touze po prožití toho, co zažívají hrdinové jeho oblíbených knížek, vyvzdoruje na svých rodičích, že se dostane jako plavčík na loď Better Experience. Loď je ale záhy přepadena piráty, a události tak nabere zcela nečekaný směr. Jen díky tomu, že Florentin umí číst a psát a na lodi Better Experience vede lodní deník, je na rozdíl od většiny posádky ušetřen.



Až doposud by se mohlo zdát, že jde o dobrodružný příběh o pirátech. Jak se ale záhy ukáže, více než o piráty půjde o literaturu. Florentin totiž dostane od kapitána pirátů nelehký úkol, sepsat a vytisknout pár knih do lodní knihovny. A na začátek mu vybere rovnou Bibli. Naštěstí na to není sám. Druhým zachráněným z lodi Better Experience je James Kniha, který o sobě tvrdí, že je písmolijec. Ve skutečnosti je ale velmi výmluvným zlodějem, mimo jiné i knih. James má knihy, které Florentin napíše, vytisknout. K tisku se sice nikdy nedostane, ale zato se mu podaří vyrobit kulky, které nikdy neminou cíl, či nezasychající tiskařskou barvu.

Florentin je sice sečtělý, ale pamatovat si do posledního slova různá literární díla

je nemožné. Proto během psaní (po Bibli ještě přijdou na řadu *Don Quijote* či *Robinson Crusoe*) vnáší do textu různé vlastní nápady a přibližuje je tak dnešnímu čtenáři. A když už nepomůže ani paměť, ani vlastní fantazie, je tu James Kniha. Tato svérázná postavička, která má k literatuře asi tak blízko jako Florentin k pirátům, zvládne ke všemu přidat spoustu historek, neuvěřitelných příběhů a životních moudr. A když mu někde náhodou zkušenosti či zážitky chybějí, tak si je jednoduše vymyslí.

Postupem času je čím dál tím jasnější, že příběhy, které Florentin sepisuje, na lodi vytištěny nebudou. James Kniha totiž investuje více času do lití kulek než do odlévání písmen, navíc netuší, jak a z čeho by je měl vyrobit.

Události se stále vyvíjejí jinak, než by čtenář čekal. To je také jedna z velkých předností celé knihy: řada překvapivých a nečekaných momentů, které nenechají čtenáře ani chvilku vydechnout. Autoři fantazie doslova tryská z každé stránky knihy, ať už jde o postavy pirátů, jejich přezdívků, či chování, již zmiňované literární zápletky a dějové zvraty, prolnutí s Florentinovým životem, různá životní moudra i zjištění, že poučení jak v životě dále často najdeme v knize, která je zrovna po ruce.

Dalo by se říct, že celá kniha je taková nenápadná a zároveň nenásilná parodie na život pirátů, jejich krutost a odvahu, ale i strasti a starosti. Nádech zámořského dobrodružství knize dodávají netradiční anglická jména hlavních postav.

Autor staví mimo jiné na kontrastu postav hlavních hrdinů, vzdělaného Florentina a životem protřelého Jamese Kniha, který má na všechno velmi svérázný názor a jehož řeči i činy jsou dost často zdrojem humoru. A jejich interakce také velmi dobře funguje.

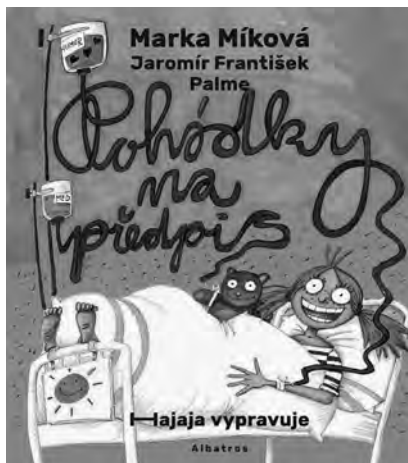
Knihy obsahuje originální variace na poznámky pod čarou, které se nacházejí pod textem i vedle něj, vysvětlují některá slova, události či citují literární díla. Zároveň text ožívují a nutí čtenáře odskakovat od klasického čtení, stejně jako to dělají ilustrace Magdaleny Rutové. U jednotlivých obrázků je totiž kromě popisku i odkaz na stránku v textu, ke kterému obrázek odkazuje. Kvalitu ilustrací dokazuje i to, že kniha získala cenu Zlatá stuha 2020 za výtvarnou část knihy pro starší děti a mládež.

Neskutečná dobrodružství jsou zajímavé čtení, které potěší a pobaví jak děti, tak i dospělé. Nečekané dějové zvraty, originální postavy a příjemně inteligentní humor, stejně jako výborné ilustrace či literární přesahy jsou to, proč stojí za to si tuto knihu otevřít a přečíst.

Lucie Šmejkalová

MARKA MÍKOVÁ: POHÁDKY NA PŘEDPIS

Ilustroval Jaromír František Palme. Praha: Albatros, 2020. 64 stran.



Byli jste jako děti nějaký čas v nemocnici? Pak asi tušíte, že o tom, jestli si odtamtud odnesete doživotní námět k vyprávění, nebo doživotní trauma, rozhodují často maličkosti. Toho velkého a nebezpečného se v tu chvíli děje víc než dost: „Když se tam člověk dostane, hned se začne bát. Neví totiž přesně, co mu je, a neví, co s ním budou dělat. Taky neví, kdy ho pustí domů a jestli se uzdraví,“ přesně jak se píše v „refrénu“ *Pohádek na předpis*.

Ale jsou to nenápadné důvody k úsměvu, nepatrné věcičky a krátká setkání, které dokážou onen strach, opuštěnost i bolest rozpustit. A Marka Míková o tom jako principálka organizace Loutky v nemocnici zřejmě ví víc než my dávní jednorázoví pacienti, protože o tom napsala knížku tak poetickou a hravou, a přitom tak sugestivně evokující skutečné dětské zážitky z hospitalizace, že dospělý čtenář se neubrání vlastním vzpomínkám na čas strávený v bílém povlečení s pruhem a razítkem. Tahle knížka si na dětské bytí v nemocnici nehraje, je jeho esencí. Nevyhýbá se nepříjemnému, ale staví na hledání způsobu, jak je překonat. V autorčině zaručeně fungujícím návodu nesmí chybět humor, hra a něčí blízkost. A máte-li u sebe nějakou tu kotvičku, tedy věc, která vás pojí s domovem (křížovky, figurky dinosaurů, písničku...), tím lépe. S *Pohádkami na předpis* zvládne nemocnici i předškolák..., a to i klidně třeba sedmkrát za sebou (přestože se tomu nakladatelství Albatros bojí uvěřit a doporučuje knihu až dětem od šesti let).

Pohádky na předpis sestávají ze sedmi přibližně čtyřstránkových a čtyřobrázkových samostatných příběhů,

pojmenovaných po jejich hlavních hrdinech a hrdinkách, dětech ve věku asi od tří do dvanácti let, které se z různých důvodů ocitnou na nemocničním lůžku. Pepík sletěl z kola, Maruška má slepáka, Ernesto na sebe strhnul horké kafe, Rozárkou cloumá zimnice. Krátká expoziční je psána věcně, bez zbytečné emocionální zátěže. Strízlivým podáním toho, za jakých okolností děti náhle zůstanou v nemocnici samy, bez podpory rodičů, autorka přesně odměřila dávku závažnosti a napětí pro čtenáře snesitelnou a v následném laskavém mixu fantazie a vtipu dobře rozpustnou.

Počáteční tíseň hlavních postav odchází postupně, jak se rozvíjí šťastné setkání, jež má moc navrátit pocit bezpečí a radosti, narušený zdravotní nepohodou, neznámým prostředím a osaměním. Pro každé ze sedmi dětí má Marka Míková originální řešení, poetické ve svém nápadu, prozaické ve své věrohodnosti. Marušce ze splínu pomůže dvojka rozjívených holek, které znají na každé jméno a každou situaci písničku. Maličký Ernesto se upne k legračním pohybům havrana poletujícího za oknem. Jirku vyléčí improvizované divadlo s umělohmotným tyranosaurom, Jonáše pohádka s východoslovanským přízvukem v úsměvném podání paní uklízečky. Andělka potká Čerta a Mikuláše, Rozárka najde spřízněnou duši v indiánské holčičce. A lékaři na operačním sále ochotně hrají Pepíkovi hodné Marťany, které si chlapeček odnese i do snu v narkóze.

Nejdokladnější a zároveň literárně nejcennější na nemocničních pohádkách Marky Míkové je to, odkud se její „léky“ na trápení berou a jak zabírají. Nejde totiž o nemotivované, byť zábavné zásahy do situace, nýbrž o pečlivě, leč naprosto nenásilně připravované a rozvíjené motivy, dotýkající se neprvoplánově individuality dětské duše. Kupříkladu Marušku nejdříve písně rozdováděných spolupacientek pěkně štve, a to zřejmě proto, že si kvůli přísné učitelce klavíru začala pěstovat odpor k hudbě (koneckonců zánět slepého střeva nejdříve považovala za bolení břicha před hodinou piana). V samém závěru pohádky má ale Maruška utěšit novou malou pacientku – a tehdy pomůže jedna z rozverných písniček, blok se rozplyne a Maruška si vybaví i dávno zapomenutou ukolébavku.

Snad nejvíce ale bere za srdce příběh nejmladšího Erného, který ještě neumí mluvit, protože vyrůstá v rodině, kde se hovoří napůl česky a napůl romsky. Proto si právě on najde „kamaráda“, který mu rozumí i beze slov, stejně jako maminka, jež se objeví na konci pohádky.

Pohádky na předpis jsou psané pro děti přirozeným, bohatým, ale nekomplikovaným jazykem, spisovatelčino vyprávění plyne v příjemném tempu a většinou vesele bublá v živých dialozích. Navzdory „předpisovosti“ formy i obsahu, k níž se autorka zavázala už v samotném názvu knížky, se jí obdivuhodně daří vyhnout se jakémukoli mustru. Vítězství empatie a hravosti nad spásonoštvím a psaní à la thèse.

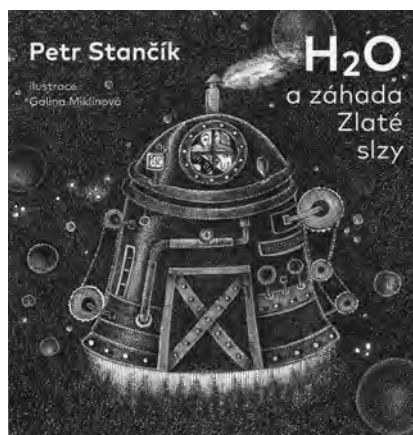
Knížku doprovázejí četné (na titulní straně snad trochu příliš) expresivní barevné ilustrace Jaromíra Františka Palmeho, které si stejně jako samotné příběhy Marky Míkové umějí poradit s humorem i s tísnivými nebo poetickými okamžiky. Díky nakladatelství Albatros za titul s poměrem textu a obrázků ideálním pro mladší čtenáře (a nečtenáře).

Doporučení po propuštění z hospitalizace: *Pohádky na předpis* k opakovanému příležitostnému domácímu užívání!

Klára Fišlerová

PETR STANČÍK: H₂O A ZÁHADA ZLATÉ SLZY

Ilustrace Galina Miklíňová. Grafická úprava Carton Clan a Galina Miklíňová. Horoměřice: Abramis – Petr Stančík, 2021. 96 stran. Redakce a korektury Šárka Kosková.



Nedbaje pověstných číslovek, rozhodl se Petr Stančík přidat k úspěšné sérii i díl čtvrtý. Z jeho textů víme, že mu apetýt nechybí, ale budou moci i čtenáři po desítkách příběhů o Chrujdovi i v tomto pokračování o partě přátel s názvem H₂O nalézt nějakou novou příchutě?

Jak už to v sériích na pokračování bývá, někdy se musí oživit přesunem do jiného prostředí, do vzdálených krajin. V našem případě čelí hrdinové nepřízni dokonce na cizí planetě.

Petr Stančík si tentokrát vystačil s využitím všech prostředků, které již v předchozích dílech H₂O fungovaly: stejný

hrdinové, stejný dopravní prostředek a způsob, jež jim umožňuje cestovat, stejný nepřítel. Jak už se však ukázalo v předchozím dílu *H₂O a poklad šíleného oka*, tři přátelé pomalu dospívají. Jejich záliby už nejsou tak dětinské, navíc se vzrůstem i myšlením dostávají na hranici dospělosti – a jak se ukáže v tomto dílu, začínají se dokonce zajímat o druhé pohlaví.

P. Stančík opět nepřestává vystřelovat nápady a jazykové hříčky. Zprvu se však zdá, že tak, jak je vše při starém, neposouvá se mnoho ani hra s humorným poznámkovým aparátem a další dosud osvěžující prvky. Přeci jen čtenář už je na dané věci trochu zvyklý, autor ho už naučil očekávat za každým rohem, za každou větou nějakou originální pointu, a tak se tady už nedá tak snadno překvapit.

I samotný děj zprvu působí tak, jako by se zašmodrchal v drobných kručinkách. Rozjíždí se pomalu tak, jak se hlavní hrdinové připravují na cestu do vesmíru. Až v polovině knihy dostává čtenář pocit, že tentokrát to bude spíše poznávací dobrodružství – ve chvíli, kdy přistanou na cizí planetě v podobě žlutkového věnečku. Dlouho to nevypadá na další souboj s věčným nepřítelem Vulpesem, ale i tady, miliony světelných let od domova, se s ním hrdinové nakonec střetnou.

Jak je patrné, tento díl H₂O je postaven spíše na dobrodružné cestě do neznámých míst, tedy jakési obdobě cest Gulliverových, a i když se hrdinové setkají i s něčím na způsob naší planety, s Protizemí (včetně nešvarů jejích obyvatel), efekt spočívá v ohledávání neznámého a v setkání s nečekaným. Takže boj proti úkladům zákeřného profesora už není hlavním pojivem příběhu.

A v tom je jeho hlavní efekt také oslaben. Příprava na cestu se rozbíhá do mnoha motivů, což by vzhledem k vypravěčově mnohomluvnosti nebylo překvapivé, zde se však motivy vzájemně poněkud přebíjejí: hledá se vynález geniálního Vejcoloupa, což je pohon auta do vesmíru, přidá se pátrání po ztracené Motouzomotivě, prohlídka bizarního „království“ na cizí planetě, a dokonce v závěru milostný motiv, který se vzhledem k věku hlavních hrdinů dal očekávat. Zkrátka je toho nějak moc a jindy lahůdková pochutina Petra Stančíka sotva drží pohromadě – ještě že má vtipu jako málokdo.

Možná je to litost zhýčkaného čtenáře, jemuž autor sestrojoval dosud neotřelé kousky, plné jazykových hříček. Jestliže dosud působily jeho příběhy ve vzácné jednotě s bohorovným vypravěčstvím, zde tomu zkrátka něco chybí. Vrcholem celé

série byl v tomto ohledu třetí díl – *H₂O a pastýřové snů* z roku 2019, v němž Petr Stančík pojmenoval svou poetiku: mladí hrdinové bojují za svět snů proti fantazie prostému padouchovi.

Žádnou takovou přesahující myšlenku poslední kniha ze série neobsahuje. A tak se hutný proud jazyka a humoru nese jen na vlně dílčích vtípků, jako by se ten hravý poznámkový aparát, zábavně vysvětlující a mystifikující, rozlil i do samotného textu a už nebyl jen jeho doplňkem.

Pokud bude série dál pokračovat, i její hrdinové budou muset projít jistou proměnou. Zatímco oni alespoň fyzicky dospívají, samotný text za nimi trochu pokulhává. Sice už se na scéně nesměle (ale zato jaksi „užvaněně“ představen) objevil první polibek, dá se však předpokládat, že budou následovat i jiná dobrodružství, možná i milostná, vždyť hrdinové jsou celkem tři.

Jsou to pro Petra Stančíka nemalé výzvy. A protože H₂O zkrátka takto ještě končit nemůže, nezbyvá mu než pracovat s tím, co si sám uvařil. A on je nebývale dobrý kuchař.

Luďěk Korbel

JOHAN TROJANOWSKI: RŮŽA. ZACHRAŇTE PRINCEZNU!

Z francouzského originálu *Rouge. Petite Princesse Punk* přeložila Eva Sládková. Brno: Host, 2021. 96 stran.



Hustá, rozčepýřená rudá kštice, černobíle pruhované emo tričko a ladící punčocháče, výmluvný obličej s velkýma očima, tvořený jen několika úspornými tahy perem, a schopnost být neustále v pohybu. To je hrdinka komiksově knížky francouzského ilustrátora a básníka Johana

Troianowskiho, hýřivě barevného kresleného románu, v němž svět téměř neustále vypadá jako zalitý tím nejsytějším západem slunce. To je Růža – princezna, která rozhodně nepotřebuje zachránit! Literární i výtvarná vzpoura proti stereotypní představě o pohádkách, pohádkových princeznách a hodných holčičkách jakbysmet.

Ať zabloudí v temném lese, ztratí kamarády na obřím karnevalu nebo ji unesou loupežníci, Růža si vždycky poradí sama a ještě přitom zvládne pomoci někomu dalšímu. Neheroicky, přímočaře, odhodlaně, s důvtipem a energií sobě vlastní. Růža je živel. Je akčnější, rychlejší odvážnější a chytřejší než jakákoli jiná postava příběhu (zvláště úsměvné je to při jejím setkání se čtyřmi kluky, kteří se jdou do lesa nechat sežrat obrem, protože je rodiče odmítají dál žít). Do disneyovské krásy má daleko, a přesto je víc než krásná, je charismatická. Není útrpně hodná, ale ať dělá cokoli, stojí na straně dobra. Je to zkrátka punková princezna, což by se čtenář dozvěděl ještě před otevřením knížky, kdyby držel v rukou francouzský originál *Rouge. Petit Princesse Punk*. V českém vydání nakladatelství Host si to musí vyvodit spíš z lehce provokativního grafického pojetí – mnohé naznačuje už neuhlazené bílé písmo na zářivě červených vlasech malé princezny na titulní straně i na kompletně černém podkladu zadní části přebalu.

Český podtitul *Zachraňte princeznu!* láká na jinou vrstvu příběhu – na jeho interaktivitu v podobě šesti úkolů, jejichž vyřešením čtenář pomáhá posouvat děj (zatřesením knihou zbaví Růžu pronásledovatele, v různě pojatých bludištích najde cestu ven apod.). Po přečtení celé komiksové story se ale nemůžete ubránit dojmu, že druhý plán tohoto názvu potouchele ponouká jak poněkud tupě pojatou módu animovaných záchranářských seriálů pro děti (Bořkem stavitelem počínaje a Tlapkovou patrolou bohužel (ne)konče), tak hlavně tisíciletou tradici vysvobození pasivních ženských hrdinek.

Růžino dobrodružství je totiž od začátku do konce prošípané aluzemi na klasické i autorské pohádky a mýty. Jen na prvních dvaceti stránkách holčička s anarchistickou variantou jména známé spící krásky utká před vlkem s Ariadninou nití, párající se z jejich červených šatiček, aby nakonec z černého lesa vyvedla sourozence ponechané zde vlastním otcem a zabloudila s nimi k tříasedmdesáti trpaslíkům, kteří je podarují kouzelnými semeny. Cestou na vysněný vodní karneval v Jezeří na ni čekají (jen namátkou)

strašák asociující Čaroděje ze Země Oz, vodní had Siegfried, Carrollova kočka Šklíba, siréna, osudově poutající pozornost jejího mužského doprovodu, či loupežníci plánující návštěvu planety Malého prince.

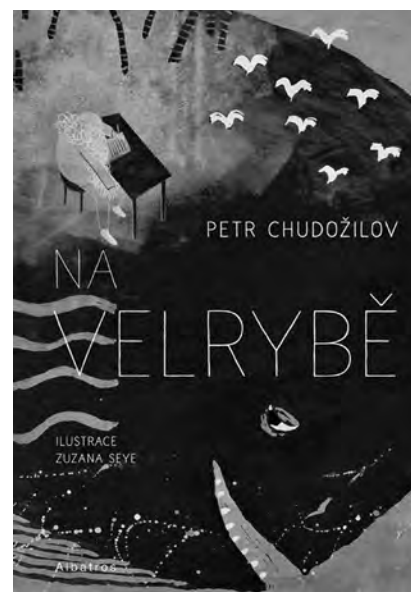
J. Troianowsky ale na intertextuálních odkazech nestaví (*Růža* si i bez doktorátu ze srovnávací literatury opravdu užije každý včetně dětí od 5 let, jimž je kniha určena). On je spíš trousí a metá kolem své ústřední postavy, aby pobaveně sledoval, která potrefená konvence zakejhá. Nevysmívá se, netepe, neboří, ovšem také na nic nehledí s posvátnou úctou. Snad proto mu pod rukama vyrostlo humorné, hravé, svěží, literární i výtvarně barevné dílko, plné fantazie a prosté jakékoli didaktičnosti, které však nerezignuje na skutečné hodnoty. Jestli Růža i její nové kamarády něco bezpečně dostane přes všechny překážky, pak je to samostatnost, vzdělání, práce a odhodlání se nevzdát. Na mapách pokrývajících vnitřní strany obálky můžeme s dojetím pozorovat, jak právě tyto hodnoty pomáhají dětem obejmout svět po svém a přetvářet ho v laskavější, veselejší, upřímnější a méně urputné a předpojaté místo pro život. Počáteční mapa totiž zachycuje hlavní město Královec, Planinu strašáků, Obrův hvozd, Háj loupežníků, město Jezeří či Černý močál, přes něž Růža bude putovat, zatímco v závěrečném plánu už dětská ruka předtištěné názvy přepsala, doplnila a okomentovala na základě své osobní zkušenosti: Tady jsem doma, Planina strašáků nezdvořáků, Hvozdíkův hvozd, Háj muzikálních loupežníků, Velká nádhera a Super koncert.

V roztomile praštěné, a přitom odvážné knížce mladého francouzského autora nehleďte žádnou propracovanou kauzalitu (K čemu loupežníci potřebují peníze z výkupného? Proč hodlají navštívit planetu Malého prince? Proč Růža žije na hradě jen s létající mámou a učitelem, nebo to tak přinejmenším vypadá? Proč se jí čtveřice kamarádů pořád ztrácí?) ani valnou motivickou provázanost... Anebo třeba hleďte. Hleďte souvislosti, doplňte si mezery vlastní interpretací nebo se „punkersky“ vybodněte na požadavek dokonale vybroušeného literárního tvaru a prostě si užijte jednotlivé situace, fantastické nápady a obrázky, které zjevně také citují díla někoho jiného, nebo ty, jež byste si mohli dát rovnou zarámovat a kochat se jimi jako samostatnými uměleckými díly. Troianowskiho *Růža* je natolik tolerantní a svobodomyšlná, že vám klidně dopřeje obojí.

Klára Fidlerová

PETR CHUDOŽILOV: NA VELRYBĚ

Ilustrace Zuzana Seje. Praha: Albatros, 2020. 160 stran.



PETR CHUDOŽILOV: MÝŠÍ KNÍŽKA

Ilustrace: Zuzana Bočková-Bruncková. Praha: Albatros, 2019. 96 stran.



Petr Chudožilov píše povídky, fejetony, eseje. V roce 1982 (jako signatář Charty 77) byl donucen opustit s rodinou Československo. Dlouho žil ve Švýcarsku a jeho knihy u nás nesměly vycházet. V zahraničí se však stal uznávaným autorem především knih pro děti. V roce 1991 byl zapsán na Čestnou listinu IBBY a od roku 1993 je nositelem Evropské ceny za nejlepší německou pohádku. Český čtenář se tak mohl s tvorbou Petra Chudožilova seznamovat až se zpóźděním. V roce 1990 vyšla

u nás poprvé kniha *Na velrybě*. Tehdy ještě jako drobná brožovaná knížka s jedinou, i když krásnou kresbou Jindřicha Čapka – uznávaného ilustrátora, který také emigroval do Švýcarska a později ilustroval i další autorovy knihy.

Knihy Petra Chudožilova, které německy vyšly už během 90. let 20. století, nyní postupně vydává nakladatelství Albatros. Česká vydání většinou ilustrovala Zuzana Bočková-Bruncková: *Příliš mnoho andělů* (2013), *Kouř z komína* (2015), *Myší knížka* (2019). V roce 2020 potom vyšla podruhé pohádková kniha *Na velrybě*, tentokrát ilustrovaná Zuzanou Seye (vlastním jménem Zuzana Klementová). Ačkoli nejde v pravém slova smyslu o novinky, bylo by škoda minimálně poslední dva uvedené tituly ponechat bez povšimnutí.

Na velrybě je jednou z prvních autorových knih určených dětem. Je to sbírka pětadvaceti pohádkových příběhů. Některé z nich bychom mohli nazvat pohádkami, jiné jsou spíše fantasy povídky. V Chudožilových pohádkových prózách je často patrný vliv klasických pohádek (např. tři přání, která hrdinové použijí neuváženě – Velká pyramida), i když někdy jsou poznamenány didaktičností (opravdové zlato nejsou peníze, ale např. laskavé lidské srdce – Všechno zlato světa).

Daleko působivější je druhý typ příběhů – fantasy povídek, které nesou jeden ze základních znaků autorovy tvorby, totiž prolínání fantazijních prvků s obyčejnou realitou. V knize *Na velrybě* se s tímto viděním světa setkáváme u autora poprvé. Také se zde objevují základní témata, ke kterým se autor vrací i ve svých dalších dílech. Všemi příběhy prolíná důraz na základní životní hodnoty. Jsou jimi především domov a rodina – sounáležitost jejich členů, varování před konflikty, vzniklými z malicherných příčin a přerůstajícími v odcizení. Zároveň však ukazuje cestu k získání ztracené harmonie (Naše hvězda zase svítí). A dalším výrazným motivem je pocit štěstí, který hrdinové nalézají v obyčejných věcech.

Často se v Chudožilových příbězích objevuje motiv andělů (např. Černý anděl, Anděl smrti, Ukradená hvězda). Úryvek z povídky Neviditelní andělé se dokonce stal mottem celé sbírky: „Říká se, že neviditelní andělé udržují svět v rovnováze. Když se na jedné straně nahne, anděl to na druhé straně přidrží. Tím má svět ještě pořád trochu balanc.“

Oblíbeným autorovým motivem jsou i lupiči, nejčastěji bankovní lupiči. Často se však ukazuje, že nejsou tak špatní, že mají dobré jádro. Snad by nám to mohlo

připomenout didaktickou myšlenku o tom, že stačí lidem říct, jak se mají chovat, a oni se tak chovat budou. I tito vlastně laskaví lupiči si po domluvě uvědomí, že jejich jednání lidem škodí a napraví se, nebo alespoň dělají něco užitečného (Černý anděl).

Fantazijní příběhy, jsou tím, že se odehrávají v běžném životě, vlastně uvěřitelnější. K tomu napomáhá i kompoziční a jazyková stránka sbírky. Vypravěč ve většině povídek udržuje kontakt se čtenářem, činí ho součástí příběhu. V úvodní povídce *Na velrybě*, po které se jmenuje celá sbírka, je kontakt navázán hned v první větě: „Slyšíš, jak hučí vlny?“ Vypravěč provází svého čtenáře i dál. Poslední povídka *Nápoj zapomnění* končí opět otázkou, kterou si čtenář odnáší s sebou, aby se snažil i v běžném životě slyšet kouzelné věci: „Taky jsem zaslechl, jako by v houštinách kdosi hrál na housličky. Slyšíš to taky?“

Knihy je určena čtenářům od devíti let. Její příběhy jsou vhodné pro společné rodičovské/sourozenecké čtení, pro třídy v hodinách věnovaných čtení s porozuměním, pro dramatické kroužky. Příběhy přináší impulzy pro další práci, pro otázky a témata, o kterých je třeba hovořit a která se v knize objevují. Sběrka *Na velrybě* může být i vstupní branou do světa, který Petr Chudožilov vytváří s laskavým humorem a s vírou, že špatné věci se na světě sice dějí, ale je možné je překonat, protože svět „má pořád ještě trochu balanc“.

Druhá zmiňovaná kniha Petra Chudožilova, *Myší knížka*, cílí na čtenáře trochu mladší, asi od šesti let. Její hlavní hrdinkou je malá myší holčička Charlotte. Vklouzla do kapsy kabátu, když vypravěč v městečku Hluboká myší dírkou navštívil školu. Nějaký čas s ním zůstane a prožijí spolu neuvěřitelné věci. Většinou musejí řešit problémy, které Charlotte svým chováním způsobí.

Logika myšky Charlotte je dětsky přesvědčivá a argumenty nevyvratitelná. Vypravěč je proti ní bezmocný. „Představ si, spustila Charlotte své kázání, že by k nám oknem skutečně vlezli zloději. Využili by mé nepozornosti a sýr by snědli. Pak by se zase vypařili. Na koho by padlo podezření? Jedině na mě! Tak jsem sýr raději sežrala sama, abych zachránila svoji dobrou pověst a tvoji důvěru. Obětovala jsem se! Teď mohou lupiči klidně přijít. Nic se nemůže stát ani tobě, ani mně, tomu sýru už vůbec ne!“ (Jak Charlotte hlídala sýr)

I zde najdeme zmíněné tradiční motivy knih Petra Chudožilova – anděly a napravené lupiče. Patrná je také autorova typická snaha udržovat kontakt se čtenářem a ich-forma vypravování:

„Poslouchejte! Budu vám vyprávět o dobrodružstvích, která jsem prožil se Charlotte. Aha! Rozumím! Nevíte, kdo to je tahleta Charlotte. Tak to je moje kamarádka.“ (Jak mě Charlotte chytila) A najdeme i autorův smysl pro zachycení absurdních situací, humor a svěžest vyprávění a jeho zálibu v gradování absurdity. „Ale Charlotte se pořád pochechetávala. ‚Lidé jsou zvláštní tvorové,‘ řekla uštěpačně, ‚hádáš se o takové zbytečné hlouposti, zda hroší dokáží doplavat do Japonska. Ale že je chytili do pasti na jahodovou zmrzlinu, to ti nevádí. Hroší by jahodovou zmrzlinu nikdy nejedli. Nikdy, rozumíš. Hroší chtějí zásadně jíst pouze pistáciovou zmrzlinu s oříšky!‘“ (Jak Charlotte četla noviny)

Kdo je vlastně Charlotte? Je to opravdu jen mluvící svěhlová myší holčička, která má na všechno odpověď a která se tak bezelstně dokáže radovat ze života, radostně poskakovat a které šťastně září očka? Možná je ztělesněním dětského vidění světa, v němž nic není nemožné, ve kterém se všechno „logicky“ vysvětlí a který je přijímán s nadšením.

V některých recenzích této knížky se objevuje zmínka o Exupéryho *Malém princovi*. Možná i kvůli závěru, kdy se Charlotte vrací domů a vypravěč je smutný. Zůstala mu po ní vzpomínka a její často opakované rčení: To by se u nás v Hluboké myší dírce nikdy nemohlo stát! Pro mne se myška Charlotte řadí spíše k hrdinům, kteří provázeli Kryštůfka Robina a medvídku Pú, nebo k človíčkovi z Aškenazyho *Dětských etud*.

Podstatná je však hlavně láskyplná atmosféra, která prostupuje celou knihou. Vychází z porozumění a lásky vypravěče k hlavní hrdince. Tato láska potom snadno přechází na čtenáře. Malou myšku Charlotte a její *Myší knížku* je zkrátka velmi těžké si neoblíbit.

Jindřiška Bumerlová

E. T. A HOFFMANN-BISERKA KOLEVSKA: LUSKÁČIK

Preklad Igor Hocheľ

Dramaturgia Nikoleta Hvizď Tužinská

Réžia Biserka Kolevska

Scéna, kostýmy a bábky Natalia Gocheva

Choreografia Zuzana Hubinská

Hudba Nelko Kolarov

Hrajú Michaela Dzamková, Eduard Valašík,

Danica Hudáková, Rudo Kratochvíľ, Ivan

Gontko, Simon Fico, Juraj Beďnarič, Niko-

la Kozáková, Daniela Turzová, Roman Val-

kovič, Olga Schrameková, Michal Kalafut,

Kristína Povoďová

V historickej budove Slovenského národného divadla v Bratislave sa 6. novembra 2021 konala premiéra klasickej rozprávky *Luskáčik*, ktorú pred vyše dvesto rokmi napísal E. T. A. Hoffmann. Hoci je vo svete viac známa ako balet P. I. Čajkovského, Staré divadlo Karola Spišáka v Nitre ju uviedlo na svojej scéne ako divadelnú adaptáciu. A prečo bola premiéra v bratislavskom SND? Lebo budova Starého divadla je už druhý rok v rekonštrukcii. Napriek nepriaznivým podmienkam a coronovej hrozbe je to už druhá premiéra v tejto sezóne. K realizácii si divadlo prizvalo bulharskú režisérku Biserku Kolevsku, ktorú poznajú diváci aj v Chorvát-



sku, Srbsku, Bosne a Hercegovine, Čiernej hore, v Česku, Maďarsku či v Turecku. Jej tvorba získala desiatky ocenení na rôznych medzinárodných festivaloch.

B. Kolevska spolupracovala nielen s domácimi tvorcami, ale priviezla si so sebou aj autorku scény, bábok a kostýmov Natáliu Gochevu a autora hudby Nelka Kolarova. V tejto súvislosti vyvstáva ďalšia otázka, prečo si Nitriania k spolupráci zavolali práve bulharských umelcov. V tomto prípade tu zohrali rolu dve výročia – 70 rokov bábkového divadla v Nitre a 50 rokov bulharského kultúrneho strediska v Bratislave. A keďže riaditeľ Starého divadla Martin Kusenda má ambície spolupracovať so slovanskými divadelnými umelcami, tentokrát oslovil bulharských divadelníkov.

Režisérka B. Kolevska si pre nitrianske divadlo zvolila Hoffmannovho *Luskáčika*, osvedčené dielo, o ktorom možno predpokladať, že osloví aj dnešného rozmazaného detského diváka. Režisérka má vzťah k fantastike najširších rozmerov, o čom svedčí aj jej predstava celkovej vizáže prestavenia.

Nemožno sa tomu diviť, lebo samotný E. T. A. Hoffmann bol známy tým, že nemecký romantizmus obohatil a rozšíril o hororové a absurdné prvky, ktoré neboli samoúčelné, lebo vychádzali zo symbolického významu zobrazeného objektu, deja...

V prípade *Luskáčika* dominoval vizuálny zážitok zo scény, strašidelných bábok a pestrých kostýmov, ako aj scénická hudba, ktorá sprevádzala pohyb bábok. Bola dostatočne dramatická na to, aby zvýraznila negatívne postavy sveta myši.

Je zaujímavé, že pozitívne postavy *Luskáčika* a kráľovskej dvojice z rozprávkovej sféry boli podobným spôsobom stvárnené ako negatívne postavy myši, myšieho

kráľa i kráľovnej. Odlišovali sa iba farbou, kým pri myšiach dominovala čierna farba, u ostatných červená a modrá. Autorka kostýmov zvolila pre vojakov klasické obleky, na aké sme zvyknutí pri zobrazovaní bábkovej hračky *Luskáčika* a ozvláštnila ich veľkými hlavami so zvýraznenými rysmi tváre a zubov. Keďže všetky postavy hrali živí herci, práve predimenzované hlavy a mechanický pohyb z nich robili obrie bábkové. Strašidelný výzor, zdôraznený čiernou farbou, mali aj postavy myši. K hrôzostrašnosti prispievali silné zvuky, hudba a bojové scény s myšami. A aj keď pán riaditeľ presviedčal, že deti sa nebudú báť, opak je pravdou. Preto táto rozprávka by mala byť odporúčaná vyššej vekovej kategórii. Nestačí argument, že dnešný detský divák je odchovaný na drastických kreslených rozprávkach v televízii a na mobiloch. V divadle sa však všetko odohráva naživo a obraz nemožno vypnúť. Napokon sila divadla spočíva v tom, že ponúka bezprostredné a reálne prežívanie dramatického deja.

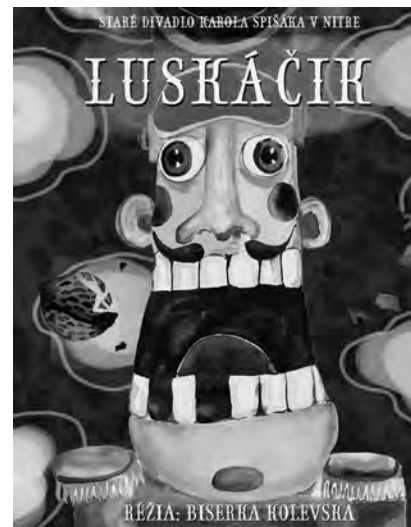
Napriek tomu, že v príbehu *Luskáčika* a detí sa prelínajú reálne i fantastické prvky, niekedy boli tieto prechody dosť nečitateľné a zlievali sa do jednej línie, hlavne vtedy, keď na scéne boli naraz postavy z oboch svetov – reálneho i fantazijného. A hoci rozprávka dovoľuje všetko, predsa istý „poriadok“ by mala dodržiavať, aby sa deti celkom nestratili v príbehu a nakoniec pochopili, ako došlo k víťazstvu dobra nad zlom.

V bábkovej hre režisérka využívala viacero prostriedkov, medzi iným aj tieňové divadlo, a stavila na silnom až explozívnom vyznení jednotlivých obrazov, k čomu významne prispeli bábkové kostýmy a hudba. Účinkujúci zväčša prijali režijnú metodiku a prispôbili sa požadovanému výrazu. Trochu sa odlišovali herci bez masiek – dievča Mária (M. Džamková) a jej brat Fritz (E. Valášik), ktorí nedokázali prirodzene odohrať rolu dieťaťa, ako aj afektovaná Danica Hudáková v roli pani Stahlbaumovej. Keďže bábkové hrali tentokrát iba periférnu úlohu, mohla režisérka viac pozornosti venovať živým hercom.

Dôležitú úlohu v tomto predstavení mala choreografia pod vedením Zuzany Hubinskej. Bola pestrá a rôznorodá, pomáhala hercom pri pohybe pod veľkými maskami.

Nitriansky *Luskáčik* prináša isté oživenie doteraz ponúkaného programu a určite pritiahne aj dospelého diváka, ktorý už nebude iba pasívnym sprievodcom svojich detí, ale aktívnym príjemcom zaujímavého divadelného predstavenia.

Marta Žilková



OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

Když se řekne Bohumil Říha, naskočí snad každému automaticky *Honzíkova cesta*, tedy kniha, která vznikla v těch nejtěžších letech komunistického režimu – poprvé vyšla roku 1954. Pokud však *Honzíkova cesta* srovnáme s tehdejší produkcí pro



děti, o knihách pro dospělé ani nemluvě, vyniknou jisté kvality tohoto příběhu s dětským hrdinou i navzdory „úlitbám“ typu družstevního vajíčka. Na *Honzíkově cestě* i na dalších knihách Bohumila Říhy, zvláště těch určených nejmenším, je znát, že byl vnímavý vůči světu dětí, ostatně několik let byl také učitelem.

Bohumil Říha byl v 70. a 80. letech vnímán (a sám se tomu ani nebránil) jako oficiální reprezentant dětské literatury a většina jeho knih tehdy vycházela ve velkých nákladech. Po revoluci se nových vydání dočkalo jen pár jeho titulů, vesměs nejznámějších a také těch „nejtradičnějších“, především *Honzíkova cesta* a *O letadélku Káněti*, kterých se chopilo nakladatelství Axióma jako zboží, na němž se dá vydělat, protože si je rodiče nebo prarodiče pamatují ze svého dětství. Bohužel jsou tato nová vydání znehodnocena necitlivými a nesmyslnými úpravami, které spolumajitelka Axiómy, dcera Bohumila Říhy, zdůvodňuje tím, že je potřeba starší texty dnešním dětem „modernizovat, stejně

jako klasické pohádky“, protože by jim údajně dnešní děti nerozuměly.

V Říhově tvorbě existují však tituly, které zůstávají zcela v pozadí. A tím nejzajímavějším je podle mého kniha *O rezavém rváči a huňatém pánovi*, která vznikala na konci 60. let a vyšla v roce 1971.

Na rozdíl od Říhových knih pro menší děti je tento titul možné označit za plnokrevný román. Román s galerií barvitě vykreslených postav, s dramatickými situacemi a napínavým příběhem o povstání svobodných zvířat proti přivandrovalému Medvědovi, který okupuje opuštěný mlýn a jeho okolí. I když hrdiny této knížky jsou zvířata, nejde ani náznakem o pohádkový příběh. Je to silný a neschematický příběh s tématem hodným velkých společenských románů: jak snadno může vzniknout totalitní společnost.

To, že jsme od první stránky vtaženi do tohoto zvířecího příběhu, je dáno jednak atraktivním dějem a malebným prostředím, ale především způsobem, jak autor nastoluje a vykresluje postavy. Na rozdíl od jeho příběhů s dětskými hrdiny, v nichž je cítit jeho „pedagogický“, učitelský vztah k hrdinům, se tady zcela oddal radosti z vyprávění. Zvířecí hrdinové jsou tu vykreslováni s barvitými detaily, díky nimž se každá postava před námi vyloupne ve



dvou třech větách: „Před Medvědem stál černobílý Hafan. Zarudlé oči, plná huba zubů, tvrdý, neústupný, dole samý pazour. Udělal dva tři kroky a natáhl hlavu s úmyslem přichozího očichat.“ – „Na dřevěném zábradlí seděl veliký siamský kocour. Čokoládově hnědý, s černou maskou na

obličej. Toho černého měl na sobě ještě víc: uši, ocas i nohy. Nádherné vousy, ale díval se chladně.“ – „Stařešina ležel pod pískovcovým převisem. Spal nebo rozjímal o zásadách slušnosti a zaječí cti? Stačilo se na něj podívat a každý poznal, že je straš-



ně starý: na kůži lysiny, uši okousané, bílé vousy a hlava jakoby vyřezaná ze dřeva.“

To však není všechno. Podstatné pro způsob vyprávění je to, jak se autor baví antropomorfizovaným rozehráváním situací a postav: zvířecí hrdinové si drží svou zvířecí „přirozenost“, ale mluví, přemýšlejí, mají pocity a emoce, prožívají naděje i obavy podobně jako lidé. Právě odtud, z tohoto paradoxu se odvíjí nejen humor, někde s náznakem ironie, ale i malebnost a napětí: „Každé zvíře má svou zvláštnost. Ježek taky. Jak zahlédl Užovku, byla jeho obyčejná dobrá nálada rázem pryč. Zaskřípal zuby a nadskočil zlostí. Užovka se lekala a na malinký čásek ztuhla. Ježkovi to úplně stačilo. Přirazil jí tělem k zemi a bleskem jí vsunul za hlavičku rozštěp hole. Co jiné chcete od starého hadobijce? Že ji měl zakousnout! Kdepak. Bylo přece třeba, aby Užovka promluvila. A jak by mohla hovořit, kdyby tu ležela s překousnutou šíjí?“ Říhova práce s postavami má cosi společného s Žabákem a dalšími zvířecími hrdiny Kennetha Grahamea (z knihy

Vítr v rákosí, v českém překladu také *Žabákova dobrodružství*.

Neschematické zobrazování postav lze nejlépe ilustrovat na dvou titulních postavách – na Medvědovi a rezavém Zajíci. Oba jsou to přivandrovalci. Medvěd utekl z cirkusu, objeví opuštěný mlýn s osiřelými Kachnami, Hafanem, Kocourem, Pávem a Koněm, stane se despotickým pánem mlýna, jeho obyvatel a postupně se snaží ovládnout i okolí mlýna. Jenže Medvěd není despotou od počátku. Do téhle role ho dostávají obyvatelé mlýna, kteří nedovedou žít bez pána – a Medvědovi moc a sláva brzo zachutná. Jeho protivník Zajíc je drzý, zrzavý cizinec, který se objevil nedaleko Větrníku, skály stojící na



dohled od mlýna, usídlil se tu a dovolil si mít svatbu s domorodou Zaječicí. A ještě ke všemu neuznává tradiční zaječí zásady, jejichž ochráncem je všemi uznávaný Stařešina. Ale právě díky své nepoddajnosti a tvrdohlavosti se mu podaří vést

úspěšnou válečnou výpravu proti Medvědovi a jeho „kamarile“.

Kniha *O rezavém rváči a huňatém pánovi* vyšla ještě podruhé v roce 1982. Ale od těch dob si jí bohužel žádný nakladatel nevšiml. Jsem přesvědčený o tom, že by o ní měli vědět nejen dnešní čtenáři, ale také učitelé dramatické výchovy a vedoucí dětských a mladých divadelních souborů.

A závěrem ještě jedna poznámka: Je to poslední kniha, kterou ilustroval Jiří Trnka. Své ilustrace už bohužel nestačil dokončit, zůstaly po nich jen skici. Ale je moc dobře, že je nakladatelství Československý spisovatel do 1. vydání zařadilo.

Jaroslav Provazník

DRAMADIÁŘ / DRAMADIARY

pro učitele a lektory dramatické výchovy
for drama teachers and lecturers

DĚTSKÁ SCÉNA 2022 / CHILDREN'S STAGE 2022

50. celostátní přehlídka dětského divadla – 50. celostátní dílna dětského přednesu / 50th National Festival of Children's Theatre – 50th National Workshop of Children's Reciting
Svitavy 10.–16. 6. 2022
www.nipos.cz/artama-dea-ddpdiv
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

MLADÁ SCÉNA 2022 / YOUTH STAGE 2022

19. celostátní přehlídka studentských divadelních souborů / 19th National Festival of Students' Theatre
Ústí nad Orlicí 24.–28. 6. 2022
www.nipos.cz/artama-dea-ddpdiv
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

9th IDEA WORLD CONGRES: DRAMA 4 ALL / 9. SVĚTOVÝ KONGRES IDEA: DRAMA PRO VŠECHNY

Iceland, Reykjavík / Island, Reykjavík
4.–8. 7. 2022
<https://ideaiceland.com/?fbclid=IwAR-2BweyF3ygCwFFbnzHA-9TE89Aog-gTHDu07RsrRVIsYrMIX-n8sSrbCsh4>

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE / DRAMA IN SCHOOL

26. celostátní dílna dramatické výchovy / 26th National Workshop of the Drama in Education
Jičín 15.–21. 9. 2022
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html
www.nipos.cz/artama-dea-ddpdiv

TVORBA-TVOŘIVOST-HRA / CREATION-CREATIVITY-PLAY

23. celostátní dílna komplexní estetické výchovy
Hradec Králové 29. 9.–2. 10. 2022
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html
www.nipos.cz/artama-dea-ddpdiv

NAHLÍŽENÍ 2022 / INSIGHTS 2022

32. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla / 32nd National Workshop of Secondary School Drama and Youth Theatre
Bechyně 20.–23. 10. 2022
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html
www.nipos.cz/artama-dea-ddpdiv

DĚTI-VÝCHOVA-DIVADLO / CHILDREN-EDUCATION-THEATRE

Podzimní divadelní přehlídka dětských a středoškolských souborů z celé ČR / Autumn Festival of Children's and Youth Theatre of the Czech Republic
Praha, Divadelní fakulta AMU, předběžný termín 27.–29. 10. 2022
<http://www.dv-d-amu.cz/>

IDEA DAY / DEN IDEA

International Drama / Theatre and Education Day / Mezinárodní den dramatické výchovy
27. 11. 2022

IDEA EUROPE MEETING

Setkání evropské sekce IDEA
France / Francie, podzim 2022

SUMMARY

REFLECTIONS / CONCEPTS / CONTEXTS

Ondřej Kohout: Edward Bond and his contribution to the theory of drama and drama education – The author recapitulates the basic ideas behind Bond's understanding of drama and illustrates them with a specific example of the production of *The Broken Bowl* (2012). However, in his contemplation, he also names the weaknesses of Bond's drama theory. Bond's plays activate the imagination and should lead the audience to understand contradictions intuitively. According to O. Kohout, such a statement seems unreliable. E. Bond does not explain why our intuition should be infallible against reason. The author points out that in the play *The Broken Bowl*, some of the characters' speeches act as proclamatory slogans, and so the whole carefully constructed story suddenly gives the impression of a revolutionary poster. Relating Bond's ideas to drama education, he reminds us that, despite his reservations about them, it is useful to address them: "Despite criticism, I would like to give clear reasons why it is significant to study Edward Bond. I consider his approach important as he places the current problems of the Western society at the center of drama and education. Educators inspired by him, as well as E. Bond himself, are not indifferent to what is happening in the world. They do not think that everything is all right in the world, nor do they hope that the condition of our society will improve by itself. It is necessary to set committed goals. Edward Bond can inspire us to look for topics that are relevant, provocative and substantive to the development of our society."

DRAMA / ART / THEATRE

Ivana Sobková: Specifics of children's and student theatre – Essential material about theatre with children, its goals and methodology. I. Sobková is one of the most important leaders of children's and young theater groups and teachers of drama in education in the Czech Republic and is currently a teacher at the Dpt. of Drama in Education at the Prague DAMU (Theatre Faculty, Academy of Performing Arts). In her study, she first talks about the pedagogue, who is usually also the director of a children's or young theater group, and his competencies; then about the children and students, and especially she talks about the issue of acting at different ages and types of children's acting. The next part of her study deals with the staging process and pays the biggest attention to

the devised theatre, which she considers to be the most beneficial for theatre with children and youth. The study concludes with a chapter on several specific productions that were created under the direction of I. Sobková and which were among the most successful at the Czech National Festivals Children Stage and at international festivals.

Jan Mrázek: Její pastorkyňa / Jenůfa (Her Stepdaughter) in the theater laboratory: The process of staging Czech rural drama using theatrical-anthropological devices – A student of the master's programme in Drama in Education at the Prague Theatre Faculty describes the process of creating a production of Gabriela Preissová's classic Czech play *Její pastorkyňa / Jenůfa*, which was prepared by drama education students and in which they applied stimulus from Jerzy Grotowski and theatre anthropology.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Michaela Bágárová-Radka Fajová-Martina Návrátová: Forum Theatre online – Report of three students of the Faculty of Education at the University of Ostrava who, under the guidance of Hana Cisovská and in consultation with Lenka Polánková from Masaryk University in Brno, prepared a forum theatre production on cyberbullying.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Gabriela Zelená Sittová: Alice in Translation Wonderland – A review of an extraordinary book dealing with four different Czech translations of the classic English book by Lewis Carroll. Its author, Brno-based literary scholar Jiří Rambousek called it *From Eliška to Alenka: Four Czech translations of Lewis Carroll's Alice in Wonderland*. The reviewer appreciates this book as original, valuable, and inspiring: "It is a truly adventurous reading not only for those interested in literary translation but also people who are keen on children's literature or simply passionate about language and its possibilities. On the background of the comparative work, it is fascinating to watch how the Czech translators shaped Alice's fictional world – born in an entirely different language – with respect to native Czech speakers."

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Marta Žilková: Media Christmas 2021 – A report by the Slovak contributor to *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* about television and radio drama programs for children and youth, which were broadcasted at Christmas 2021.

Kristina Procházková: "You must not be afraid to watch" – Review of two books by Michael Třeštík on art and architecture, which are intended for children and youth. The first one – *Umění vnímat umění pro děti a rodiče (The Art of Perceiving Art for Children and Parents)* introduces readers to the history of Czech painting and sculpture from the second half of the 19th century to the present. *Umění vnímat architekturu pro děti a rodiče (The Art of Perceiving Architecture for Children and Parents)* is a book that is even more extensive and ambitious. On more than three hundred pages, the author takes the reader on a journey through the history of art from prehistoric megalithic buildings to postmodern and hi-tech architecture.

Luděk Korbel: Liščí oči (Fox Eyes): Petra Hůlová's Attempt at a Book for Youth – A successful Czech author has published her first book for children, in which two siblings go back to 1968 and experience the invasion of Czechoslovakia by the Warsaw Pact armies. L. Korbel considers her attempt to be very problematic, mainly because she suffers from schematism.

Irena Konývková: The HOP-HOP ensemble evaluated audiobooks for children – Information about the 3rd issue of the competition for the best audiobook for children, which was evaluated by children from the HOP-HOP theater group from Ostrov.

Gabriela Zelená Sittová-Luděk Korbel-Anna Hrnecková-Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-Jindřiška Bumerlová-Marta Žilková: 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 theater groups. **Jaroslav Provazník: Looking Back on Books that Should not Be Forgotten** – The author draws attention to Bohumil Říha's forgotten book *O rezavém rváči a huňatém pánovi (About the Rusty Brawler and the Bushy Lord)* from 1971, which could also be an inspiration for the leaders of children's theater groups.

CHILDREN STAGE 67

The text appendix to Creative Drama contains a script by Ivana Sobková, the author of the study *Specifics of children's and student theatre*, *A bullhorn or On the lying newspaper vendor Bohoušek*, based on a fairy tale by a Czech author Vladimír Neff. The production was part of the program of the Czech National Festival Children Stage in 2010. The script is enhanced with methodological and dramaturgical notes by the author and the group director.

TD 1 / 2022

„Myslím si, že by si Rámcové vzdělávací programy zasloužily [...], aby byly vnímány mnohem komplexněji – dramatická výchova, filmová výchova – a mou ambicí pro to následující volební období je, pokud se ministerstvo školství a pan budoucí ministr školství Gazdík pustí do velké reformy RVP, tak aby se v tom zobrazila i ta pestrá šíře vzdělávání o kultuře a umění, což si myslím, že je pro žáky a pro celou společnost moc důležité.“

Martin Baxa, který se stal ministrem kultury, v rozhovoru s Vladimírem Krocem v pořadu Dvacet minut Radiožurnálu, Český rozhlas Plus, 3. 12. 2021

OBSAH

ÚVAHY / POJMY / SOUVISLOSTI

Ondřej Kohout Edward Bond a jeho přínos pro teorii dramatu a dramatické výchovy 1

DRAMATIKA / UMĚNÍ / DIVADLO

Ivana Sobková Specifika dětského a studentského divadla 6

Jan Mrázek Její pastorkyňa v divadelní laboratoři:

Proces inscenování českého venkovského dramatu divadelně antropologickými postupy 26

DRAMATIKA / VÝCHOVA / VZDĚLÁVÁNÍ

Michaela Bágarová-Radka Fajová-Martina Návrátová Divadlo fórum online 33

Hana Cisovská Dovětek Hany Cisovské 35

REFLEXE / RECENZE / INFORMACE

Gabriela Zelná Sittová Alenka v říši překladu 36

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Marta Žilková Mediálne Vianoce 38

Kristina Procházková „Nesmíš se bát koukat“ 40

Luděk Korbel Liščí oči: Pokus Petry Hůlové o knihu pro mládež 42

Irena Konývková Soubor HOP-HOP hodnotil audioknihy pro děti 44

Gabriela Zelená Sittová-Luděk Korbel-Anna Hrnečková-Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-

Jindřiška Bumerlová-Marta Žilková Nahlédnutí do nových knih

a inscenací pro děti a mládež 46

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 54

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy /

Dramadiary for drama teachers and lecturers 55

DĚTSKÁ SCÉNA 67

Ivana Sobková-Vladimír Neff Hlásná trouba aneb

O prolhaném prodáváči novin Bohouškovi 1

Ivana Sobková Hlásná trouba aneb Prolhané noviny 13

Vladimír Neff: Prolhaný prodavač novin Bohoušek 14