

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře
a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIII
Číslo 96

2, 2022



Dětská scéna 2022 / Divadlo-drama-výchova v Budapešti / Cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy / Vltava - Berounka - Soutok / Drama bez výchovného záměru v mateřské škole / Komédie nové a duchovní / Pohádka je živé a pohyblivé tajemství - Rozhovor s Hanou Šmahelovou / Ľubomír Feldek - homo ludens i homo politicus / Tereza Říčanová a její poetický svět bez příkras

TD 2 / 2022

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIII (Divadelní výchova, roč. XLIV) / Číslo 96 / ISSN 1211-8001
Září 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 Konývková / doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D. /
prof. Eva Machková / doc. Radek Maruřák / 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 10. října 2022

K REVIZÍM RVP ZV

Stanovisko k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura

DOKUMENT

V posledních letech probíhají intenzivní práce na revizi *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) a odborné diskuse s ní související. Dne 21. 3. 2022 byly zveřejněny *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Verze pro připomínkování*¹ a nyní jsou nabídnuty k veřejnému připomínkování².

Mnozí z nás, kteří jsme členy odborných skupin pro oblast Umění a kultura, jsme byli zaskočeni tím, že mnohé z toho, co jsme dlouhodobě připravovali, je v tomto materiálu opomenuto. Jde zejména o celkové pojetí uměleckého vzdělávání a oblasti Umění a kultura v kontextu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a postavení jednotlivých uměleckých oborů v této oblasti. Proto považujeme za zcela zásadní se oblastí Umění a kultura v RVP ZV zabývat zevrubně, v souladu s naznačenými směry uvažování o novém kurikulu. Nejen proto, že v této oblasti působíme, ale především proto, že si uvědomujeme obrovský potenciál, který umění a kultura má pro rozvoj žáků, po kterém revize RVP ZV volá.

Nová podoba *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* ovlivní podobu našeho základního vzdělávání na mnoho let. Oceňujeme, že se *Hlavní směry revize* hlásí k mnoha pozitivním principům stávajícího RVP a progresivních trendů popsaných ve *Strategii 2030+*, zejména ke kompetenčnímu pojetí. Z našeho pohledu je ale zarážející, že tento materiál jen zcela okrajově zmiňuje oblast Umění a kultura. Ještě více nás překvapuje, že ve *výčtu klíčových kompetencí chybí kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování*, které jsou součástí Evropského referenčního rámce o klíčových kompetencích:

„Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování zahrnují chápání a respektování toho, jak jsou myšlenky a význam tvůrčím způsobem vyjadřovány a sdělovány v různých kulturách a prostřednictvím různých druhů uměleckých a jiných kulturních forem. Jejich součástí je orientace na chápání, rozvíjení a vyjadřování vlastních myšlenek a pocitu souvazečnosti či role ve společnosti různými způsoby a v různých kontextech. [...]

Tato kompetence vyžaduje znalost místních, národních, regionálních, evropských a globálních kultur a projevů, včetně příslušných jazyků, dědictví, tradic a kulturních statků, jakož i porozumění tomu, jak se mohou tyto projevy navzájem ovlivňovat i jak mohou ovlivňovat názory jedince. Patří sem chápání různých způsobů sdělování myšlenek mezi tvůrcem, účastníkem a publikem ve formě písemných, tištěných a digitálních textů, v kontextu divadla, filmu, tance, her, umění a designu, hudby, rituálů a architektury, jakož i hybridních forem. Vyžadují porozumění vlastní vyvíjející se identitě a kulturnímu dědictví ve světě vyznačujícím se kulturní rozmanitostí, jakož i tomu, jak mohou umění a jiné kulturní formy sloužit jako nástroj, jehož prostřednictvím lze nahlížet na svět a formovat ho.“³

Rádi bychom připomněli, že se k potřebě posílit místo a význam uměleckého vzdělávání v rámci základního vzdělávání hlásí Česká republika dlouhodobě. Je například signatářem závěrů Druhé světové konference o uměleckém vzdělávání⁴, kde je jako první definován a konkretizován tento cíl:

„Cíl č. 1: Zajistit, aby umělecká výchova byla dostupná jako základní a udržitelná součást vysoce kvalitní obnovy vzdělávání. Strategie:

1.a Potvrdit uměleckou výchovu jako základ pro vyvážený kreativní, kognitivní, emocionální, estetický a sociální rozvoj dětí, mládeže a celoživotního učení studentů.

Opatření:

1.a (i) Vypracovat koncepce a využít zdroje k zajištění udržitelného přístupu:

– k uceleným studiím ve všech oblastech umění pro studenty na všech úrovních vzdělávání jako součásti všeobecného a holistického vzdělávání...“

V souvislosti s výše uvedeným sledujeme s velkými rozpaky *opětovně upozadění oblasti Umění a kultura a tendenci rigidně redukovat tuto oblast na dva „tradiční“ obory, hudební a výtvarnou výchovu, bez respektu k tomu, že umělecké vzdělávání v současnosti významně spoluvytvářejí i další obory – dramatická výchova, taneční a pohybová výchova a filmová a audiovizuální výchova*⁵. („Nedoporučujeme dělení nebo reorganizaci současných vzdělávacích oblastí na další obory ani přidávání dalších, nových.“⁶) Tato tradice s kořeny v reformách ze 60. let 20. století

je tradicí překonanou, v realitě umělecké tvorby ani aktuálních strategických dokumentech nemá opodstatnění. Přes všechna ujišťování, že revize probíhá v zájmu žáků a jejich budoucnosti, se argumentace omezuje na hodinovou dotaci nebo obtížnost prosadit přípravu učitelů pro vzdělávací obory s malou časovou dotací. Tato argumentace však nemá v *Hlavních směrech* věcnou oporu.

Chceme-li *podpořit* – jak to *Hlavní směry* jasně deklarují – *rovné příležitosti*, musíme si uvědomit nezastupitelnost umění a kultury pro jejich vytváření a podporu. Je zřejmé, že *umění přináší jiný způsob poznávání vedle způsobu vědeckého, poznávání pomocí tvorby a její reflexe*. Přináší tedy do škol zcela jiný přístup a pro žáky jiný typ učebního zážitku a zkušenosti. Takový, ve kterém vedle možnosti poznávat mají žáci jedinečnou možnost vypovídat – o sobě, o světě kolem nás, o svých názorech, postojích, možnost podílet se na něčem, co je jako jednotlivce přesahuje (představení, koncert, výstava...), experimentovat, setkávat se s novými myšlenkami, materiály, rolemi.

Vědní disciplíny nahlížejí na skutečnost svým úhlem pohledu. Získávají a předávají tak cenné poznatky, se kterými se žáci ve škole seznamují. *Umění jim ale nabízí jedinečnou příležitost své poznání, své názory a postoje formulovat, vyjádřit, zobrazit tvůrčími a uměleckými prostředky*. A stejně jako jednotlivé vědní obory používají své specifické nástroje poznávání, tak jednotlivá umění nabízejí své specifické prostředky k zobrazení skutečnosti a k výpovědi o ní. Pokud chceme respektovat rovné příležitosti a osobnostní předpoklady i přirozené schopnosti a zájmy žáků, je nutné pojmut oblast Umění a kultura komplexně, se zastoupením všech oborů, které se na uměleckém vzdělávání v současné době podílejí.

Přestože těžiště uměleckých vzdělávacích oborů spočívá především v tvorbě, nelze opomenout ani základní znalost historie a teorie toho kterého umění. Jen tak lze vnímat a pochopit umělecké dílo, přijmout jeho výpověď. Obraz, hudební skladba, film, divadelní hra, divadelní nebo taneční tvorba, to jsou dobové výpovědi o autorovi, době, společnosti, o světě.

Každé z umění přináší do života děti nezastupitelnou kvalitu. A ať už jde o vlastní tvorbu, setkání s uměleckými díly a kulturními statky, nebo pohled do

historie, je setkání s uměním vždy novou zkušeností, doprovázenou emotivním zážitkem. **Podpora komplexního, víceoborového pojetí této oblasti, posílení jejího místa v rámci kurikula tak výrazně pomáhá i enkulturaci, budování kulturní identity dětí, jejich postojů ke kulturnímu dědictví, úctě k umělecké tvorbě, duchovním hodnotám.**

K požadavkům na integraci a zrovnoprávnění oborů v oblasti Umění a kultura nás vede také přesvědčení, že **umělecky zaměřené vzdělávací obory se mohou kromě kulturních kompetencí významně a nezastupitelně podílet i na naplňování dalších klíčových kompetencí.** Rozvíjejí kompetence k řešení problémů (čím jiným je tvorba uměleckého díla než řešením problému), kompetence komunikační (každé umělecké dílo je od počátku zamýšleno jako prostředek komunikace, u týmové tvorby je pak komunikace i klíčovým předpokladem tvorby), kompetence sociální a personální (tvorba, zejména pak týmová tvorba nepochybně jedinečným způsobem rozvíjí sociální kompetence) a kompetence občanské (významná umělecká díla, se kterými se žáci seznámí, jsou také výrazem občanského postoje, k němu směřujeme i u tvorby žáků).

V našem pojetí umělecky zaměřených vzdělávacích oborů a celé oblasti Umění a kultura uvažujeme o rozvoji osobnostních a společenských kompetencí žáků, o jejich současném i budoucím kulturním životě, kdy jen pro minimum z nich se stane umění profesí. Pro ostatní by ale mělo být aktivní součástí jejich osobního a společenského života. Přítomnost umění v základním vzdělávání vedle všech pozitivních dopadů na žáky vyvažuje racionální poznávání světa kolem sebe a sebe sama. Umožňuje tak zcela nezastupitelně „[s]nížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“⁷, tedy i těch, kterým je umělecký způsob poznávání a vyjadřování bližší než ten racionální.

Argumentů pro potřebu zařadit do základního vzdělávání kompetenci v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování je více a byly akceptovány na mnoha úrovních národních i mezinárodních. Stejně tak silné je volání po důstojné diskusi a respektu k potřebě posílení oblasti Umění a kultura, neboť přináší žákům významné učební a rozvojové cesty, které jiné oblasti kurikula nabídnout nemohou. Je také důležité **pohlížet na oblast jako celek, nikoli jako na dílčí předměty.** Pokud v RVP zůstane oblast Umění a kultura zastoupená jen dvěma vzdělávacími obory, nebude možné kompetenci v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování naplňovat. Naším cílem není

omezit tradičně zařazované předměty, ale posílit vzdělávací oblast Umění a kultura tak, aby jí bylo zajištěno ve všeobecném vzdělávání plnohodnotné místo a aby mohla naplňovat cíle, které jí náležejí.

V této chvíli je třeba od sebe oddělit záměr, ideu a její praktické provedení. To je ale také to, čemu nás učí umění: neslevovat, plánovat dílo bez ohledu na reálné možnosti, ubírat ze záměru, až když je to nevyhnutelně nutné. Ale v žádném případě si nedávat předem limity, sami sebe předem omezovat tím, co je nebo není možné. Často se totiž ukáže, že je možné dosáhnout mnohem víc, než bychom očekávali. Navrhujeme tedy v reakci na *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* následující:

- Vycházet primárně z potřeb žaka, nikoliv školy a kurikula.
- Doplnit do soustavy kompetencí kompetenci kulturního povědomí a vyjadřování (případně kompetenci k tvořivosti).
- Zrovnoprávnit jednotlivé obory vzdělávací oblasti Umění a kultura.
- Jasně pojmenovat specifika jednotlivých druhů umění a přínos, který dané umění pro rozvoj žáků a jejich přípravu na budoucí život má.
- Teprve následně se zabývat otázkami, jako je hodinová dotace, a návrhy způsobů realizace cílů oblasti v učebních plánech na úrovni RVP a jejich konkretizace mi na úrovních ŠVP.

Věříme, že absence kompetence kulturního povědomí a vyjadřování v klíčových kompetencích *Hlavních směrů revize* je jen opomenutím, které by ale mohlo mít na vzdělávání našich dětí a jejich budoucnost zásadní dopad. Přehlížení této oblasti, rigidní konzervování stávajícího stavu, který má kořeny v hluboké minulosti, neochota revidovat ji v souladu se současnými trendy v pojetí uměleckého vzdělávání může výrazně ovlivnit samotné naplňování základních cílů *Strategie 2030*⁸.

Naším společným cílem je vzdělávat a vychovávat děti pro budoucí život. Chceme, aby byly samostatné, tvořivé, schopné přizpůsobit se měnícím se podmínkám. Umění může sehrát v tomto procesu významnou roli. Uznání uměleckého poznávání vedle poznávání vědeckého, uznání rovnoprávnosti uměleckého sdělování, uznání výzkumu uměním jako rovnoprávného způsobu poznávání světa vedle výzkumu vědeckého je v zájmu nás všech.

Vyzýváme v tomto okamžik všechny, kterým není osud umění a kultury v budoucím RVP ZV lhostejný, aby věnovali v těchto týdnech velkou pozornost právě publikovaným *Hlavním směrům* a připomínkovali je za sebe a své instituce, organizace či pracoviště. Znění dokumentu

i připomínkový formulář jsou k dispozici na: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/zapojte-se>. Je to důležitá příležitost, jak ovlivnit budoucí podobu vzdělávání dětí (minimálně) pro další desetiletí.

prof. PhDr. Silva Macková, JAMU, prorektorka pro studium, vedoucí ateliéru Divadlo a výchova DF JAMU
doc. Raďek Marušák, DAMU, vedoucí katedry výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU
Eva Blažíčková, Duncan institut
MgA. Lucie Hlavicová, Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, členka výboru

Podporu tomuto stanovisku můžete vyjádřit svým podpisem na: <https://forms.gle/99QWZd1Dii7wEmtDA>

POZNÁMKY

- ¹ *Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Verze pro připomínkování.* Dostupné na: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf>.
- ² Připomínky bylo možno vkládat na stránce: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/zapojte-se>.
- ³ *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP)*, s. 11. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- ⁴ *Soulský program: Cíle pro rozvoj umělecké výchovy.* Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>.
- ⁵ *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu*, s. 14–15.
- ⁶ *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu*, s. 18.
- ⁷ *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu*, s. 6.
- ⁸ V kapitole Zdůvodnění a cíle revize RVP ZV (*Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu*, s. 6) je uvedeno: „Na základě změn, ke kterým ve společnosti došlo, i vzhledem k potřebám žáků uvádí *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) tyto cíle: „1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. 2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.““

DĚTSKÁ SCÉNA 2022

50. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

50. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 10.–16. června 2022

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2022

DDS Tři boty, Základní škola a Mateřská škola Třebotov (ved. Václava Makovcová, Jana Barnová)

Mon Dieu!

Předlohy: Václav Cibula: Směšná přání, O mazaném ševci (z knihy *Francouzské pohádky*) a Jan Vladislav: O půlkohoutku a zlém králi (z knihy *Francouzské pohádky: Kapitán Tulipán a princezna z Bordeaux*)

Dramatizace a režie: Václava Makovcová, Jana Barnová

Premiéra: 4. dubna 2022

DDS KUKíci, LDO ZUŠ Štítného, Praha 3 (ved. Ivana Sobková, Zuzana Sobková)

?

Autor: soubor

Režie: Ivana Sobková a Zuzana Sobková

Premiéra: 30. dubna 2022

LDO ZUŠ Popelka, Praha 5 (ved. Anna Tretiagová)

Strašidelná pravda

Předlohy: Pavel Šrut: Strašidelná pravda o Tobiašovi a Jak mě medvěd sněd (z knihy *Preck Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky*) a Pavel Šrut: Krutá panna Krahulena (z knihy *Příšerky & příšerí*)

Dramatizace: Lenka Tretiagová

Úprava a režie: Anna Tretiagová

Premiéra: 3. dubna 2022

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec (ved. František Oplatek)

Kocomour

Předloha: Saki: Kocomour (z knihy *Léčba nekliďem*, přel. František Vrba)

Dramatizace: František Oplatek a soubor

Režie: František Oplatek

Premiéra: 8. dubna 2022

DLS Tkanička, LDO ZUŠ Chlumec nad Cidlinou (ved. Romana Hlubučková)

Když vykoukne sluníčko

Předlohy: Jiří Kahoun: Sluníčko a ptáček Zpíváček, Sluníčko a ospalý šnek, Sluníčko a dva kamarádi a Sluníčko a zmoklé kuře (z knihy *Ze zahrádky do zahrádky*)

Dramatizace a režie: Romana Hlubučková
Premiéra: 14. března 2022

DDS Nanervy, LDO ZUŠ Planá (ved. Terezie Pecharová)

Městečko Planermo

Autor: Terezie Pecharová a soubor v inspiraci hrou Městečko Palermo
31. března 2022

DDS Kompoty, LDO ZUŠ Klecany (ved. Barbora Černochová)

Založení klubu divných dětí

Předloha: Petra Soukupová: *Klub divných dětí*

Dramatizace: Barbora Černochová

Režie: Barbora Černochová a soubor

Premiéra: 27. března 2022

NeDiUs, MěKS Vodňany (ved. Lenka Ebelová)

Jen jestli si nevymejšíš

Předloha: Shel Silverstein: *Jen jestli si nevymejšíš* (přel. Lukáš Novák, Stanislav Rubáš a Zuzana Šťastná)

Sestavila: Lenka Ebelová

Režie: Lenka Ebelová a soubor

Premiéra: 8. dubna 2022

4. A, ZŠ Rousínov (ved. Michaela Kyjovská)

O neposlušných kůzlátkách

Předloha: Věra Provazníková: *Sedm kůzlátek*

Dramatizace: Michaela Kyjovská a žáci 4. A

Režie: Michaela Kyjovská

Premiéra: 23. března 2022

7. ročník Divadla Vydýcháno, ZUŠ Liberec (ved. Michaela Palaščíková)

Poslední krajka

Předloha: Olga Scheinpflugová: O krajce s lidskýma očima (z knihy *Pohádky s dobrym koncem*)

Dramatizace: Michaela Palaščíková

Režie: soubor a Michaela Palaščíková

Premiéra: 24. března 2022

AD/Hadi, LDO ZUŠ Turnov (ved. Alena Tomášová)

Ten, co se nepovedl

Předloha: Hans Christian Andersen: Ošklivé kačátko

Dramatizace: Alena Tomášová, Romana Zemenová a soubor

Režie: Alena Tomášová a Romana Zemenová

Premiéra: 24. března 2022

DDS Stonožka ve sprše, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Barbora Gréeová)

kulato.barevno.

Autor: soubor na motivy knihy Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho* s použitými texty z knihy Naokiho Higašidy *A proto skáču* (přel. Anna Křivánková)

Režie: Barbora Gréeová

Premiéra: 22. dubna 2022

DDS MYŠMAŠ, Lužánky – středisko volného času, Brno (ved. Monika Jelínková a Monika Okurková)

Krabat

Předloha: Otfried Preußler: *Čarodějův učení* (přel. Radovan Charvát)

Dramatizace: Monika Jelínková, Monika Okurková a soubor

Režie: Monika Jelínková a Monika Okurková

Premiéra: 30. dubna 2022

DDS MY, LDO ZUŠ Leoše Janáčka, Frydlant nad Ostravicí (ved. Jitka Kvasničková)

Havrane...

Předloha: Tomáš Pěkný: *Havrane z kamene*

Dramatizace a režie: Jitka Kvasničková

Premiéra: 8. dubna 2022

Studio Šrámkova domu, MKS Sobotka (ved. Lada Blažejová)

Světýlko v dále

Autor: Lada Blažejová a soubor v inspiraci pohádkou Perníková chaloupka a s použitím básně Ivana Martina Jirouse *Večer před svátým Janem* (z knihy *Magor dětem*)

Režie: Lada Blažejová

Premiéra: 23. dubna 2022

DDS Nejmenší Částice, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most

(ved. Pavel Skála)

Eva H.

Autor: soubor na základě životního příběhu Evy Hochhäuserové, rozené Fialové, z Mostu

Režie: Pavel Skála

Pedagogické vedení: Pavel Skála a Leona Houdková

Premiéra: 22. dubna 2022

NEZAŘAZENÉ INSCENACE (DOPORUČENÍ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU)

DDS (Do)Hry, Spolek Galimatyáš, Šumperk (ved. Lucie Kučerová a Tereza Karlíková)

Alenka v zajetí času

Inspirace: Lewis Carroll: *Alenka v říši divů* (přel. Jaroslav Císař)

Scénář a režie: Lucie Kučerová a Tereza Karlíková

LDO ZUŠ Zlín, Jižní svahy

(ved. Hana Marková)

Aranella, holka pirátská

Předloha: Aino Perviková: *Aranella, dcera piráta* (přel. Naděžda Slabihoudová)

Dramatizace a režie: Hana Marková

LDO ZUŠ Uherský Brod

(ved. Roman Švehlík)

Hloupá žába

Předloha: Charles Seeger a Pete Seeger: *The Foolish Frog* (píseň)

Dramatizace a režie: Roman Švehlík

DDS Pidi lidi, Strakonice

(ved. Markéta Čarková)

Jamie

Předloha: Brian Jacques: Jamie a upíři (z knihy *Seřm strašidelných příběhů*, přel. Pavel Dufek)

Dramatizace a režie: Markéta Čarková a soubor

DDS Děti v ohni, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Je to trapný

Autor: soubor

Režie: Pavel Skála

DDS Na bidýlku, LDO ZUŠ Petra Ebena, Žamberk (ved. Olga Strnadová)

Jmenují se Orel

Romi Grey: *Jmenují se Orel*

Dramatizace: Karel Šefrna s přispěním Olgy Strnadové

Režie: Olga Strnadová s přispěním Karla Šefrny

DDS Archiv, LDO ZUŠ J. Kličky, Klatovy (ved. Markéta Lukášová)

Lakomá Barka

Předloha: Jan Werich: *Lakomá Barka*

(z knihy *Fimfárum*)

Dramatizace a režie: Markéta Lukášová

DDS Děti v kaši, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Moje sny

Autor: soubor

Režie: Pavel Skála

DDS Velký bloud, LDO ZUŠ Jihlava

(ved. Michaela Matějová Mikulová)

Na Hromnice o hodinu více

Autor: Michaela Matějová Mikulová a soubor s využitím lidových pranostik

Režie: Michaela Matějová Mikulová

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův

Hradec (ved. František Oplatek)

Něco z Adriana

Předloha: Sue Townsendová: *Tajný deník Adriana Molea* (přel. Helena Císařová)

Dramatizace a režie: František Oplatek a soubor

DDS NĚ/KDY, LDO ZUŠ Kdyně

(ved. Dana Žáková)

O Apoleně

Předloha: Zdeněk Šmíd: *Předposlední trubač*

Dramatizace a režie: Dana Žáková

Hadr, ZŠ Jihlava (ved. Alena Hromádková)

O upatlaném jedlíkovi

Předloha: Ester Stará: *A pak se to stalo!*

Úprava a režie: Alena Hromádková

Mrkváči, LDO ZUŠ Třinec

(ved. Klára Kvasničková)

Ookův jamadský případ

Předloha: Věnceslava Hrdličková: Ooka a urozený pytlák (z knihy *Příběhy o soudci Óokovi*)

Dramatizace a režie: Klára Kvasničková a soubor

DDS Lichožrouti, LDO ZUŠ Josefa Kličky, Klatovy (ved. Markéta Lukášová)

Ovčák Jíra

Předloha: Karel Plicka a František Volf: Král hadů (z knihy *Český rok v pohádkách, písních, hrách a tancích, říkadlech a hádankách. První díl. Jaro*)

Dramatizace a režie: Markéta Lukášová

DDS Libavské komety, ZŠ Libavá

(ved. Monika Nová)

Pan Kdybych hledá kamaráda

Předloha: Pavel Šrut: *Pan Kdybych hledá kamaráda*

Dramatizace a režie: Monika Nová

a soubor

DDS Struhadlo, DDM Pelhřimov

(ved. Jitka Vachková)

Pelhřimovské pověsti

Předloha: Miloslav Jirků a Libor Dederá: *Babičko, povídej...: Pověsti z Pelhřimovska*

Dramatizace: soubor

Režie: Jitka Vachková

Divadlo loutek, LDO ZUŠ Antonína Dvořáka, Karlovy Vary (ved. Jan Kindl)

Rodinná polepšovna

Autor: Jan Kindl a soubor

Režie: Jan Kindl

DDS BERTY, Lužánky – Středisko volného času, Brno (ved. Monika Jelínková)

Rozvrzaný kabaret

Předloha: Ernst Jandl: *Rozvrzaný mandl* (přel. Josef Hiršal a Bohumila Grögerová)

Sestavili: Monika Jelínková a soubor

Režie: Monika Jelínková

DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov

(ved. Irena Konývková)

Vilma běží o život

Předloha: Nada Pažoutová: *Vilma běží o život*

Dramatizace a režie: Irena Konývková

Dismanův rozhlasový dětský soubor, Český rozhlas, Praha 2 (ved. Magdalena Gracarová Chrzová)

Zpověď Jonatána Papírníka

Předloha: Michelle Cuevasová: *Zpověď Jonatána Papírníka: Memoár nadiktovaný Michelle Cuevasové* (ved. Nela Knapová)

Dramatizace a režie: Jana Franková

HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Divadlo DRAK, Hradec Králové

Šípková Růženka

Scénář: Tomáš Jarkovský a Jakub Vašíček

Režie: Jakub Vašíček

Premiéra: 5. 9. 2020

DDS Prvosienka, ZŠ s MŠ Jána Vojaššáka, Zákamenné, Slovenská republika

(ved. Zuzana Demková)

Dievča z morského dna

Autorka: Jana Bodnárová

Dramaturgie a režie: Zuzana Demková

Premiéra: 16. 3. 2022

DĚTSKÁ SCÉNA 2022



ANNA HRNEČKOVÁ

annahrneckova@gmail.com
redaktorka Tvořivé dramatiky

Letošní dětská scéna měla dva výjimečné rysy: Konala se v plném rozsahu a se vším, na co jsme byli zvyklí před pandemií, a navíc se konala přesně po padesáté.

Udržet padesát let při životě přehlídku tak, aby stále zásadně ovlivňovala charakter a úroveň celého oboru, je úctyhodný výkon. V posledních letech je to zejména výkon Jakuba Huláka, který má kompletní organizaci přehlídky na starosti.

Letošní ročník má však ještě jiné hrdiny: Všechny děti a pedagogy, kteří ustáli celý školní rok stále se vracejících nemocí a karantén natolik, že vytvořili a udrželi pohromadě plnohodnotnou inscenaci. To oni umožnili, že 50. ročník mohl být důstojný a na stejné úrovni jako roky předešlé. Ať už bylo či na následujících řádcích bude o jejich prezentaci na Dětské scéně řečeno cokoliv, bude to vždy s úctou, uznáním a velkými díky.

Přehlídka se zkrátka vrátila ke svému obvyklému standardu, který se ovšem po uplynulých dvou letech náhle vyjevil jako výjimečný a cenný. Soubory se vrhly do práce v plné síle a počtu, bylo z čeho vybírat a nebylo třeba nad ničím přivírat oči. Všechny inscenace měly na přehlídce své místo, uskutečnilo se pět seminářů, z toho jeden se zahraničním lektorem, nechyběl host ze Slovenska, inspirativní divadelní představení profesionálů, tištěný *Deník Dětské scény*, diskuse s vedoucími souborů, diskuse veřejné, ale i dětský diskusní klub.

Semináře vedli Martina Longinová, Štěpán Pácl, Alena Palarčíková, Tomáš Mohapl Doležal a srbská herečka, performerka, divadelní a taneční pedagožka, režisérka a choreografka a v současnosti také mimo jiné prezidentka mezinárodní asociace dramatické výchovy IDEA Sanja Krsmanovićová Tasićová. Lektorský sbor pracoval

ve složení Hana Cisořská, Aleš Bergman, Viktorie Čermáková, Anna Hrnecková, Irina Ulrychová a Jakub Hulák. Redakce *Deníku Dětské scény* bděla po nocích ve složení Gabriela Zelená Sittová, Klára Fidlerová, Rozálie Fidlerová, Kateřina Mrkosová Petrliková, Veronika Bíbová, Julie Šišková, fotografové Miroslav Bouček a Ivo Mičkal a grafik a ilustrátor Pavel Kocych.

Ani společné rysy jednotlivých inscenací se od minulých ročníků příliš neliší. Nejvýraznější lze tradičně hledat v oblasti dramaturgie, související zejména s převodem prózy na jeviště, v práci se strukturou díla, významy a žánrem a také v oblasti vztahů, čímž myslíme širokou škálu jevů, které se projevují jako vztah souboru k prezentované látce, k vlastní přítomnosti na jevišti, mezi členy souboru apod.

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ NA JEVIŠTI

Legitimní změny děje, motivů, témat apod. původní předlohy, které jistě převod prózy na jeviště vyžaduje, s sebou vždy nesou nebezpečí, že se nové dílo někde rozpadne. Snahy o aktualizaci, přizpůsobení dětem, redukce z důvodu rozsahu, složení souboru atd. narušují křehkou strukturu motivů, kterou je velmi těžké znovu vystavět. Někdy se to povede více, jindy méně. Většina z nás s tím má bohaté zkušenosti a je si dobře vědoma toho, že podobné rozpady jsou vždy lépe vidět v inscenacích těch druhých než v našich vlastních. Přesto je dobré se k tomuto tématu občas vracet a alespoň se pokoušet pojmenovat, k jakému rozpadu vlastně došlo a proč.

Soubor ze ZUŠ V. Nováka v Jindřichově Hradci pod vedením Františka Oplatka zpracoval po svém Sakiho povídku *Kocomour*. Namísto do společenské smetánky viktoriánské Anglie nabídl pohled na večírek současných spolužaček z jedné třídy. Z pohledu převodu literární předlohy na jeviště se pro inscenaci stalo klíčovým slovo „rozhodnutí“.

Rozhodnutí zvolit tuto povídku pro nevelkou a výhradně dívčí skupinu je bezesporu zajímavé. Tématu přetvářky, vztahů založených na neupřímnosti a falši právě dnešní dospívající dívky jistě dobře rozumějí, předloha jim poskytuje kvalitní odrazový můstek pro vlastní práci a hledání.

Stejně tak lze přijmout a ocenit rozhodnutí souboru opustit původní dobu

příběhu, tedy Anglii období přelomu 19. a 20. století, a přenést děj do současnosti, změnit mužské postavy na ženské či upravit věk postav.

Dále se však otázka rozhodnutí přinejmenším komplikuje. Většina rozhodnutí je totiž v inscenaci učiněna jaksi opatrně, až polovičatě, čímž se ovšem znejasňuje více rovin inscenace naráz.

Soubor pracuje se současnou mlouvou mladých lidí, místy ovšem nechává tytéž postavy bez zjevného důvodu promlouvat Sakiho výrazně stylizovaným textem, jasně spjatým se společenským postavením a věkem původních postav. Například termín „mileneček“ je ve spojení s takto mladými dívkami poněkud matoucí, stejně jako stylizovaná úvodní řeč hostitelky, způsob prezentace vynálezu atd. To vše ovšem komplikuje pochopení toho, kdo postavy jsou a jaké jsou jejich vztahy a charakter.

Mnohem podstatnější však je, že s rozhodnutím opustit dobu povídky a její autorský styl opouští inscenátoři i celý svět vybudovaný autorem s jeho společenským kontextem, s jeho pravidly a normami. Nepřesné zákony tohoto světa ovšem zásadně určují motivace postav k jednání. Podílejí se na tom, zda jednání postav rozumíme a je pro nás důvěryhodné. Ve světě vybudovaném autorem je například odhalení pravdy a její šíření samozřejmou a nepochybnou pohromou a je zcela přijatelné, že snaha této pohromě zabránit – ano – může vést i k vraždě. Jaký svět ovšem chtěli vybudovat inscenátoři a co v něm je přijatelné a nepřijatelné, není vždy úplně jasné.

Kromě doby, věku a stylu se inscenátoři rozhodli proměnit i samotný děj povídky. V tomto ohledu jsou některá řešení velmi nosná: Vzájemné vyvraždění spolužaček, odhalení, že nejistá vědkyně s kocourem mají ve skutečnosti vše od počátku ve svých rukou, otevřený konec s otázkou, jak budou sesbírané pomluvy využity... Problém je však v tom, že v inscenaci není těmto událostem připravena půda. Jednání postavy vědkyně, stejně jako vztahy mezi ní a ostatními postavami jsou natolik nejasné a proměnlivé, že není čitelné, o co jde jí, jim, a tedy i celé inscenaci, a události tak působí často nevěrohodně.

Zajímavé náznaky motivů, nových řešení, stejně jako zpracování některých situací jsou bezesporu inspirativní. Provokují k hledání možných výkladů, naznačují zajímavé inscenační cesty. Pár pevnějších,

zejména dramaturgických rozhodnutí by tak jistě mohlo soubor posunout k zajímavé inscenaci.

Soubor **MYŠMAŠ z brněnských Lužánek** pod vedením Moniky Jelínkové a Moniky Okurkové zvolil pro svou divadelní práci román Otfrieda Preußlera *Čarodějův učně* a inscenaci nazval jednoduše *Krabat*. Tak obsáhla a mnohovrstevná předloha se pochopitelně na dětském jevišti bez výrazných redukcí a dalších úprav neobejde. Pro jejich obhájení je však potřeba najít opravdu nosný nápad, který udrží inscenaci pohromadě a dovolí dětem, aby látku přijaly za svou.

Soubor nachází cestu v zesílení tématu přátelství a jeho síly. Skupinu chlapců, měnicích se v havrany, nahrazuje věkově i genderově smíšenou skupinou, ve které navíc, jak se zdá, ponechává hercům jejich vlastní jména. Tato skupina si spolu hraje, vzájemně se podporuje a nakonec dokáže Mistra přemoci a získat zpět svobodu. To je jistě zajímavá dramaturgická úvaha. Zároveň je v inscenaci zachován motiv dospívání hlavní postavy, kterou postupně hrají vyšší a vyšší chlapci.

Ačkoli soubor činí v tomto ohledu rozhodnutí přehledná, v podstatě se tu opakuje situace zmíněná již v případě *Kocoury*: V rámci redukce původní předlohy zmizelo mnoho motivů, které pomáhají vytvářet systém, z něhož se rodí základní logika jednání postav, jejich cíle a potřeby.

Není dostatečně jasné, co nutí Krabata do mlýna vejít, co ho nutí zůstat ani proč nemůže utéci. Chybí zde skutečný strach, protože chybí podmínky pro něj. Není jasné, z čeho se rodí Mistra moc nad ostatními, když sami jeho autoritu opakovaně srážejí a relativizují (například posměšnou básničkou při hře), nečekaně snadné přemožení Mistra potom zásadně snižuje hodnotu vítězství a míru odvahy hrdinů. Opravdovost tak vlastně nakonec schází i vztahům mezi postavami, o kterých, zdá se, se má hrát především (těm možná ubližuje i povětšinou frontální herecká práce).

Srozumitelnost celé struktury potom zároveň matou repliky, které jsou převzaty z předlohy, ale v inscenaci se s nimi dále nepracuje, jako například „a mlýn už zase mele“ nebo „co jsme my, budeš i ty“.

Tento jev ovšem zásadně oslabuje sílu inscenace. Je zjevné, že silná atmosféra předlohy, magie a věčné rozhraní života a smrti jsou pro soubor přitažlivé a pro jeho inscenaci důležité. Snaha o vytvoření závažné a tajemné atmosféry se projevuje v práci se světlem, v pohybových etudách, v intenzivních sborových obrazech a zvucích, v práci s rekvizitou, ve výrazné

černo-bílé estetičnosti. Bez vnitřní logiky a síly působí však výše zmíněné prostředky vyprázdněně a vnějškově.

Aby bylo jasno, ani na okamžik nepředpokládáme, že by soubor sám systému světa své inscenace nerozuměl. Práce s předlohou pro něj jistě měla velký smysl, k inscenaci má pevné pouto a stojí si za ní. Pouze si na jeho příkladu čerstvě připomínáme, jak zrádná a zapeklitá pro dětské divadlo dokážou být tato velká a „zásadní“ literární díla.

Dalším příkladem toho, jak je vnitřní logika důležitá i pro sílu a opodstatněnost vybraných výrazových prostředků, je inscenace *Poslední krajka souboru Divadla Vydýcháno z liberecké ZUŠ* pod vedením Michaely Palaščíkové.

Inspirován pohádkou Olgy Scheinpflugové *O krajce s lidskýma očima* vytvořil soubor podobenství o soucitu, který může představovat pohromu, překročí-li míru. To je téma bezesporu silné a provokativní.

Inscenace pracuje se stylizací, především pohybovou. Členové souboru jsou dobře vybaveni, jejich pohybové, až taneční dovednosti jsou na vysoké úrovni, jejich práce je ladná a precizní. V pohybových a tanečních etudách se snaží hledat vyjádření pocitů, ale i dějů. Mnohdy opravdu zajímavě pracují s jevištními obrazy, symboly, zkratkou, charakterotvornými gesty. Jako scénografický prvek volí bílou elastickou krajku, která má schopnost rychle proměňovat prostředí. To vše je elegantní, nápadité a krásné.

V této „kráse“ však spočívá také největší nebezpečí inscenace: I zde změny, které soubor při své práci s předlohou činí, vyžadují zcela novou výstavbu motivů a motivací. Ta se ale ne vždy daří, dochází k nepřesnostem, využití prvky, zejména pohybové a scénografické, často postrádají dramatickou opodstatněnost a postupně je jasné, že jim dominuje vyprázdněná funkce estetická. „Krása“ je na jevišti zkrátka zrádná. Aniž bychom si toho všimli, může nás strhnout na scesti, kdy přestaneme jednat, vyprávět příběh a začneme vytvářet krásu pro krásu, pohyb pro pohyb, efekt pro efekt.

A tak tu vedle dějových nejasností vychází z pohybové i slovní zkratky soucit jako pouhé bezhlavé rozdávání, často vlastně až soucitu prosté, a lidé jsou prezentováni jako takoví hlupáci, že nevíme, zda si náš soucit vlastně zaslouží.

Přes toto významové rozmlnění je inscenace zprávou o dlouhé, poctivé a intenzivní práci souboru. A je možná přeci jen varováním pro nás všechny, abychom

se (třeba zrovna v případě jevištní krásy) varovali překročení určité míry.

Nejen k úpravě, ale k velmi výrazné redukcí předlohy přistoupil soubor **Kompyty ze ZUŠ Klecany** pod vedením Barbory Černochové v inscenaci *Založení klubu divných dětí*. V tomto případě však, nutno říci, soubor ten základní zajímavý a nosný klíč pro převod díla na jeviště našel.

Klub divných dětí je zajímavá kniha ze života současných dětí, ale pro dramatizaci evidentně náročná. Inscenátoři však využili pouze expozici knihy – představili čtveřici „divných“ dětí a z jejich setkání, které v knize pouze startuje celou sérii dobrodružství, udělali šťastný konec sám o sobě. Čtyři solitéři našli partu, do které patří.

Soubor však nezůstává u tohoto základního rozhodnutí, ale vědomě vytváří vlastní, na knize v podstatě nezávislou strukturu díla. Jinakost čtyř hrdinů a jejich osamocená pozice v kolektivu a v rodině je odhalována postupně. Nejprve sledujeme pouze pohybový náznak, potom slyšíme monology hlavních postav, dobře charakterizující jejich konkrétní problémy, a následně vidíme postavy jednat v rozehraných situacích.

Toto odhalování je po celou dobu napínavé, vzbuzuje zvědavost, prohlubuje vztah diváka k postavám. Osamocení hrdinů dobře vyniká již z pohybových etud na téma chór versus jednotlivec. Rozehrané situace jsou přehledné, živé, herci v nich mají prostor jednat. Moc dobře zvolená, výrazná a originální se zdá i hudba dua něco něco.

Zajímavé však je to, co se stane na konci. Poslední dvě scény, které přivedou dohromady specifickou čtveřici, nenásledují tak docela předlohu, jsou dílem souboru. A zde opět přichází ke slovu problém nedostatečného provázání motivů a vybudování motivací, který jsme zmiňovali už několikrát. Zatímco v předloze je sžívání hrdinů postupné a poměrně komplikované, v inscenaci se odehraje velmi rychle. A protože je tak snadné a bezproblémové, zdá se být téměř protikladné tomu, co jsme se doposud o postavách dozvěděli. Jejich samota působila totiž tak, že je do značné míry způsobená chováním postav samotných. Zejména Katka a Franta volili vůči okolí uzavřený či přímo útočný přístup. Jednoduché navázání kontaktu, uvolněná atmosféra, fakt, že se Katka nechá od četby odlákat Miou, že Mia opustí včelu a zajímá se o četbu, fakt, že dosud protivný Franta se zastane Petry a je okamžitě milý na Katku..., to vše působí v logice inscenace nemotivovaně a vzhledem k vystaveným charakterům nedůsledně.



↑↑↑↑ Založení klubu divných dětí (foto Ivo Mičkal)

↑↑↑ Havrane (foto Ivo Mičkal)

↑↑ Když vykoukne sluníčko (foto Miroslav Bouček)

↑ Krabat (foto Ivo Mičkal)

↑↑↑↑ Eva H. (foto Ivo Mičkal)

↑↑↑ Jen jestli si nevymejšlíš (foto Ivo Mičkal)

↑↑ Kocomour (foto Miroslav Bouček)

↑ kulato.barevno. (foto Ivo Mičkal)

Dobře budované napětí tak může být na konci trochu zklamáno.

Přes tento překvapivý konec (na který možná jen nezbylo dost času?) je inscenace velmi zajímavým příspěvkem k možnostem práce s rozsáhlou předlohou.

Odlíšné „dramaturgické téma“ nacházíme u další inscenace velkého a zásadního díla, kterým je kniha *Havrane z kamene* Tomáše Pěkného. K dramatizaci si ji tentokrát vybral soubor **MY ze ZUŠ ve Frýdlantu nad Ostravicí** pod vedením Jitky Kvasničkové. Inscenaci nazval *Havrane...*

Soubor text předlohy výrazně redukuje, vypouští všechny mužské postavy, přesto se mu daří srozumitelně převyprávět děj. Z něj poměrně dobře také vyplývá, že hlavním tématem je pro soubor dívčí přátelství. Další podstatné rysy díla, jako jsou například hledání sebe sama, svého místa ve světě, iniciace..., však inscenace téměř nebo zcela opomíjí. Stejně tak se velmi málo hledí na dramatickou a významotvornou funkci zvolených inscenačních prostředků. Témata a významy se tak ztrácejí nejen v textu dramatizace, ale i v jeho zpracování.

Například postava Mladé v závěru odchází na stejné místo, ze kterého přišla, a není nijak patrné, co pro ni vlastně znamená, že musí odejít mezi lidi. Monologům a dialogům chybí jakási vnitřní naléhavost. Možná by herečkám mohlo pomoci ujasnění cílů jednotlivých situací, pojmenování překážek, nalezení zdrojů dramatickosti, možná nápaditější mizanscéna, práce s rekvizitou apod. (V momentě, kdy mají dívky jasný úkol coby čarodějnice, je totiž zjevné, že jsou schopné většího gesta, cíleného jednání, konkrétního a energického výkonu.) Stejně opatrná a nedůsledná je potom i práce s gradací.

Inscenace využívá principu střídání hereček ve dvou ústředních postavách. Ani zde se však nehledí na to, jak významotvorný tento princip je. Důvody k němu se zde zdají být spíše technické – lze ho primárně chápat jako snahu umožnit všem členkám souboru být chvíli v centru hry.

Výtvarné pojetí se ubírá cestou přírodnin a odkazů k nim – kamínků, surových klacků, batiky; i kostýmy se zřejmě snaží odkazovat k přírodním barvám a materiálům. Práce s kamínky na začátku hry je velmi slibná, dále se však se zvolenými prostředky velmi málo pracuje, nevyužívá se jejich bohatých možností, jako by jejich funkce byla pouze dekorativní. Minimálně s ohledem na čarodějný a básnický charakter předlohy bychom zřejmě potřebovali trochu více dynamiky, pestrosti, možná silnější scénické metafory (čímž pochopitelně nenabádáme k prázdnému efektu!).

Přes tuto dramaturgickou i inscenační opatrnost je však jasné, že pro soubor je setkání s takovou předlohou důležité a silné. A je určitě moc dobře, že mu bylo umožněno.

V podstatě opačnou ukázkou toho, jak lze využít slovo i mimoslovní výrazové prostředky pro převedení literatury na jeviště je inscenace *Strašidelná pravda souboru ze ZUŠ Popelka z Prahy 5* pod vedením Anny Tretiagové, mozaika dvou povídek z knihy *Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky* Pavla Šruta a jedné básně ze sbírky *Příšerky & příšeri* téhož autora.

Důležitým znakem inscenace je práce s pohybem, a to – vzhledem k vybavenosti souboru – pohybem opravdu na vysoké úrovni. Rozhodně však nejde o inscenaci čistě pohybovou ani taneční. S využitím pestrých prostředků herecké práce vypráví soubor srozumitelně příběhy, výborně přebírá a využívá text a styl předlohy, vytváří silné dramatické situace, pointuje je, precizně si hraje s nadsázkou, dobře staví vlastní rámec. Soubor je vybaven i hlasově, pěvecky, herecky, je schopen velkého gesta, přesné stylizace, voicebandu, sborového zpěvu.

Inscenace je plná krásných obrazů, které ale nejsou ilustrativní. Dotvářejí dramaticčnost, napětí, atmosféru, rozšiřují vyprávění o zcela nové roviny a podstatnou měrou se podílejí na specifickém humoru inscenace.

Práce s chórem je nápaditá, vyhýbá se klišé. Obzvláště krásná je proměna chóru v první povídce, kde se stává partnerem hlavního hrdiny, ožvládnutým domem, který hrdinu pohlcuje, obklopuje, děsí a nakonec propouští, nebo krbem, který po rozfoukání prostor proteplí a ozáří.

Vpravdě dramaturgickou otázkou inscenace je ovšem zařazení básně *Krutá paní Krahulena* doprostřed, mezi dvě povídky. Na rozdíl od první a třetí povídky, které spolu stylem i tématem výrazně souzní, je tato, ač má stejného autora, značně odlišná. Formou, stylem, tématem, ale i třeba lokací – zatímco první povídka, ale už i hudba, která celou inscenaci uvádí, pracuje s odkazy na Ameriku, Krahulena náhle přivádí do hry české Kralupy, aniž se s touto změnou jakkoli pracuje. Je tedy otázka, zda nenarušuje humorný, nonsensový styl inscenace, nemate diváka, a zejména zda nekomplikuje vyznění rámce, jinak moc hezky postaveného na absurdních, strašidelných a „zaručeně pravdivých“ historických jednoho vášnivého vypravěče.

Tato, ani žádná jiná otázka ovšem nic zásadního nemění na vysoké úrovni

inscenace, která se dočkala opravdu vrcholného přijetí.

ŽÁNŘ

Téma práce s žánrem a s ním i například s mírou stylizace nás zároveň od dramatizací přivádí k textům autorským, které jsou dílem souborů a jejich vedoucích.

Stejně jako *Strašidelná pravda* i inscenace *Světýlko v dálce* **Studia Šrámkova domu ze Sobotky** pod vedením Lady Blažejové pracuje se strašidelným dějem a až hororovými motivy. Svérázné zpracování známé pohádky o Jeničkovi a Mařence přináší spoustu silných momentů a jednu velkou otázku. Nakolik má jít o vážné zpracování vážného tématu a nakolik o nadsázkou a lehkou hru s žánrem hororu?

Hravá báseň Ivana „Magora“ Jirouse, úsměvná záłudnost čtyř čarodějnic, pohádkové motivy, Mařenčiny „glosy“, přemrštěná závažnost autorského textu i jeho prezentace spíše poukazují na zábavnou hru s hororem a na přehlídce se setkávaly s vrhým pobavením publika. Téma ztracených dětí, cedulky s fotografiemi hledaných chlapců na židličkách v hledišti a závažnost textu i jeho prezentace však dojem nadsázky komplikují.

Porozumění zřejmě mate hlavně trojpostava stromu, která nás nutí se ptát, jak je možné, že některé ztracené děti byly proměněny ve strom, zatímco Jenička a Mařenku chce čarodějnice upéct a sníst. Text stromu svou stylizovanou a tajemnou poetikou připomíná spíše zmíněnou knihu *Havrane z kamene*, ale mnohé reakce tří herců, způsob pomoci Jeničkovi a Mařence, momenty, kdy jsou aktivní a naléhají na Jeničku, aby si jich všiml, nebo radí Mařence sfouknout svíčky, jsou náhle velmi živé a vtípné.

Je však zajímavé, že inscenace má i tak velký vnitřní náboj, výborně pracuje s atmosférou. Zejména čarodějnice jsou přesné, vzájemně napojené, dobře komunikují s publikem i spolu navzájem. A tak přes tuto žánrovou nejistotu je třeba říci, že inscenace působí ve výsledku velmi sympaticky.

Hru s dalším výrazným žánrem – mafiánskou komedií – si vyzkoušel soubor **Nanervy ze ZUŠ Planá** pod vedením Terezie Pecharové. V inscenaci *Městečko Planerme* přenesl generacemi oblíbenou hru *Městečko Palermo* z Itálie do českého nebo možná přímo lokálního prostředí vlastního města. V nadsázce tak v podstatě prezentuje závažnou myšlenku, že mafiánské praktiky nejsou bohužel ani u nás zcela neznámé. Zvolený žánr vede inscenátory



↑↑↑↑ Městečko Planermo (foto Ivo Mičkal)

↑↑↑ O neposlušných kůzlátkách (foto Ivo Mičkal)

↑↑ Poslední krajka (foto Ivo Mičkal)

↑ Světýlko v dálce (foto Ivo Mičkal)

↑↑↑↑ Mon Dieu! (foto Miroslav Bouček)

↑↑↑ ? (foto Ivo Mičkal)

↑↑ Strašidelná pravda (foto Miroslav Bouček)

↑ Ten, co se nepověd! (foto Ivo Mičkal)

k funkčním a efektním prostředkům, jako jsou siluety s klobouky v protisvětle, groteskní honičky, střelba z pistole namísto odpovědi atd. Kromě nočních mafiánských scén je také velmi dobře nastavena zkratkovitá expozice, kdy postavy stručně představí samy sebe svou typickou rekvizitou, mottem a profesí.

Tyto slibné momenty jsou ovšem střídány povětšinou civilně hranými dialogy obyvatel města, kteří se ve dne scházejí v místním baru. A v těchto dialogích cosi nehraje. A to cosi se pravděpodobně jmenuje „problém“. Je zjevné, že dialogy mají postavy představit, uvést do vztahů obyvatel města, nastavit motiv peněz jako zásadní a všem společný zájem. Od počátku do konce v nich však chybí pocit, že se něco vážného děje, chybí strach z přibývajících mrtvol, rostoucí nejistota, potřeba hledat a najít pachatele. Chybí dramaticčnost a napětí. Tím ovšem chybí hercům důvod jednat (slovem, a hlavně tělem) – a bez něj vysychají i možné zdroje energie.

Dialogy se zároveň vymykají žánru, který nachází humor právě v nadsazené závažnosti. Nejsilnější je tak nakonec postava policisty, který (zřejmě z podstaty tradičního přístupu k této profesi) zaručile plní své „superdůležité“ poslání a kterému se daří držet lehkou stylizaci.

Přítom drobnosti, jako je zpomalené přehrávání krádeže, nečekané objevení velké zbraně v ruce malé barmanky, apod. ukazují, že soubor má nápady a nadsázky se nebojí. Kdyby došel na své cestě jen o kousek dál, mohla by být jeho inscenace mnohem přesnějším zásahem, či přímo trefou do černého.

VZTAH

Vztah herců k prezentované látce, ale také vztahy mezi aktéry navzájem (nebo spíše zjevné projevy těchto vztahů) jsou – zejména v dětském divadle – velmi důležitou součástí působení inscenace i jejího uměleckého účinku. Nejde tedy zdaleka o jakýsi mimodivadelní jev zajímavý pouze z pedagogického hlediska, ale o nedílnou součást vyznění inscenace, mnohdy se přímo podepisující i na vyznění jejích témat.

Z tohoto pohledu můžeme například říci, že v inscenaci *Když vykoukne sluníčko* dívčího souboru *Tkanička z Chlumce nad Cidlinou* pod vedením Romany Hlubučkové byla hlavním znakem a největším kladem inscenace radost.

Ačkoliv slovo radost zní trochu banálně, je ve skutečnosti znakem skvělé práce se začínajícími dětmi. Zvláště když tuto radost dokážou udržet stejně intenzivní

a autentickou na všech třech reprízách v jediném dni. Radost je přidruženým produktem svobody, srozumitelného úkolu a vůbec pojetí smyslu divadla a ty jsou zase produktem kvalitního dlouhodobého tvůrčího procesu.

Čtyři drobné anekdoty o sluníčku a zvířátkách jsou jasným počátečním krokem na cestě k divadlu. Tento krok je někdy přesný více, jindy méně, ale všem dětem poskytuje bezpečný prostor pro vlastní vyjádření, nechává je po svém, leč přesvědčivě a jistě jednat v zárodcích situacích, s citem a soustředěním oživovat různé typy loutek, vnímat a ovlivňovat pointy, podílet se na rytmu inscenace a na jejím humoru.

Mohli bychom říci, že některé anekdoty jsou nosnější než jiné, že zrovna delší příběh o kuřátku má nejslabší pointu a nesluší mu zařazení na konec inscenace, naopak nejsilnější že je miniaturní anekdota o šnekovi, mohli bychom říci, že na rozdíl od pěkné práce s jednoduchou loutkou je ještě práce s šátky přeci jen trochu moc přibližná, že historika o havranech nemá jasný konec nebo má možná zbytečně dva konce, že roztačená písnička, která je jinak zásadním zdrojem energie a motorem inscenace, je možná už potřetí trochu moc stejná... Ale vlastně to všechno ani moc říkat nepotřebujeme, protože radost inscenace je nakažlivá a dostačující.

A právě radost byla zřejmě tím hlavním, co trochu chybělo drobné veršované pohádce *O neposlušných kůzlátkách* v podání **4.A ze ZŠ Rousínov** pod vedením Michaele Kyjovské.

Dramatická výchova a inscenační práce na základní škole má svá specifika. Je velký rozdíl tvořit s menší motivovanou skupinou dětí v kroužku či v ZUŠ nebo s opravdu malou časovou dotací pracovat s celou třídou dětí, ať už jsou děti motivované, či nikoliv. Tato situace ovlivňuje nejen atmosféru souboru, ale i naše divácké očekávání.

Nejcennější na celé inscenaci je její základní koncept: Všechny postavy jsou prezentovány jako současné děti v civilním oblečení a s lidským chováním. Kromě několika málo „mek mek mek“ v textu básničky nemají potřebu jakkoli dohrávat zvířecí znaky (kozí převlek vlka potom působí o to nepatřičněji). To je důležité pro celé vyznění díla. V podstatě bychom mohli říci, že inscenace má být příběhem o dětech, které, ač vypadají slabší, překvapí třídního frajířka tím, že drží pohromadě a nepodlehnu jeho nástrahám. Zároveň je cenná práce se „scénou“, konkrétně s vrátky, která coby další postava hraná několika dětmi spolupracující s kůzlátkou a chrání je před vlkem.

Bohužel se zdálo, že všem reprízám na Dětské scéně chyběla opravdová chuť tento příběh vyprávět. Místo neposedných kůzlátek jsme viděli spíše skupinu unavených dětí, které jednájí trochu obecně, naučeně, bez zjevného vztahu k tématu či k sobě navzájem. V takové situaci ovšem také markantněji vystoupily některé problémy zejména recitační, jako je kolovrátkový rytmus, malování hlasem, nenaplněné pauzy apod.

Pravděpodobně se ale stalo to, co není v dětském divadle ničím výjimečným: Z (v zásadě sympatické) inscenace už stihla vyprchat její křehká energie. Třída už asi zkrátka jen potřebuje dostat nějaký nový zábavný úkol.

Z pohledu zmíněné „radosti“ dokázala inscenace *Mon Dieu! souboru Tři boty ze ZŠ a MŠ Třebotov* pod vedením Václavy Makovcové a Jany Barnové velmi nesamozřejmou věc – propojit tento pozitivní vztah k vlastní přítomnosti na jevišti s vědomou divadelní prací.

Stojí-li na jevišti skupina malých dětí, lze ocenit už to, když dokáže vnímat prostor, zaplnit ho, vytvářet v něm srozumitelné mizanscény. Ještě cennější je, když děti dovedou předat naučený text s porozuměním, nebo dokonce jednat s jinou postavou v dialogu s jasným vztahem k situaci, když zvládnou pracovat s temporytmem inscenace, navazovat na sebe a skvěle vnímat jeden druhého. Za zcela překvapivé lze potom považovat to, když malé děti vědomě „hrají“, s plným nasazením, tedy bez očekávatelné opatrnosti či polovičatosti svůj projev stylizují a po celou dobu představení dokáží udržet jemnou nadsázku, aniž mají potřebu se pitvořit či podbízet. Pokud při tom všem však navíc působí na jevišti uvolněně, svobodně a klidně, hru si evidentně užívají a i v hromadných akcích cítí a využívají prostor pro projevení svého originálního temperamentu, nevíme už, co bychom měli chtít více. Vše výše zmíněné platí pro inscenaci třebotovského souboru téměř beze zbytku.

Inscenace tří francouzských pohádek (v převyprávěních Václava Cibuly a Jana Vladislava) s lehce absurdními prvky je nejen radostným zážitkem, ale také zprávou o kvalitní práci s dětským souborem. Děti jsou nejen dobře vybavené, ale také jim zásadně pomáhají veškerá režijní rozhodnutí, jako jsou zdvojené či hromadné postavy, práce s gradací, se zkratkou, s repeticí, originální aranžmá, živá hudba. Úkoly nekladou na děti nesplnitelné nároky, udržují je v pozornosti, ponechávají místo spontánní hře, ukotvují je ve srozumitelné struktuře inscenace. Až na trochu



← *Dievča z morského dna* (foto Ivo Mička)

rozpačitý konec první pohádky připívají k přesné pointě.

Zároveň se ovšem všechna tato režijní rozhodnutí podílejí na vyznění díla, probarvují ho, nesou s sebou nové, mnohdy překvapivé významy a specifický humor. Nejsou samoúčelná či pusté ilustrační, nepůsobí násilně. Kdyby někdo hledal jasný důkaz toho, že pedagogické a umělecké cíle jsou v dětském divadle v podstatě neoddělitelné, tady ho má.

Vztah souboru k látce i mezi členy navzájem může však velmi dobře „posloužit“ i v případě herců mnohem starších.

Mozaika básní Shela Silversteina s názvem *Jen jestli si nevynejšíš* v podání vodňanského souboru NeDiU pod vedením Lenky Ebelové působí trochu jako ukázka výsledků dlouhodobé hry s poezií. Skládá se z mnoha básní a pohybových etud nejrůznějšího typu. Vedle krásných a nosných nápadů jsou tu nápady slabší, vedle překvapivých momentů a kontrastů občas stojí pouhá pohybová ilustrace, vedle bezvadných point stojí i několik trochu zahozených. V naprosté většině jsou tu však moc dobře vystavěné básně, předané s porozuměním a vnitřní potřebou.

Celý tvar není spojen nějakým výrazným ústředním tématem, snahou vyprávět příběh nebo nás provést vývojem skupiny či jednotlivců. Tím, co tuhle veskrze sympatickou skládačku výborně drží pohromadě, je nastavení skupiny. Jejich energie, jistota, radost ze společného bytí na jevišti, rovnocenné partnerství malých s velkými, dostatek prostoru pro každého, a hlavně jejich vztah k vybraným básním. Jestli o něčem hrají, tak o tom, že společně našli látku, kterou mohli přijmout za svou. A to není málo, zvláště přihlédneme-li k tomu, jak je soubor početný a věkově nesourodý.

Inscenace *Ten, co se nepovedl* turnovského souboru AD/Hadi, vedeného Alenou Tomášovou, je vystavěná na půdorysu známé

pohádky Hanse Christiana Andersena Ošklivé káčátko a naoko se tváří úplně neambiciózně. Jako by šlo spíš o narychlo vyrobenou legraci na školní besídku, u níž je uvolněná radost souboru a vztahy mezi herci tím nejdůležitějším sdělením. Zdá se, že herci se neberou příliš vážně, nesnaží se být nějak přesní, zajímaví, moderní či experimentální. Že nepotřebují přinést nějakou hlubokou a závažnou výpověď – jenže přesně to se jim daří.

Příběh citlivého kluka, který hledá sám sebe, je stejně tak vtípný jako dojemný. Nevydírá, nepodbízí se, je nebyvale svůj. Soubor je látkou obdivuhodně zaujatý. Herci hrají naplno, bez studu, s výjimečným citem pro míru stylizace. Jsou přesvědčiví, ať naznačují kachní chůzi, rapují, nebo zpívají na „klusovskou“ notu.

Ve skutečnosti však tento zdánlivě spontánní půvab stojí na velmi chytrém scénáři, který vědomě pracuje se zkratkou a repeticí a kde každíček „přesně“ či „mami“ má své přesné místo. Stejně přesná je práce s pauzou (moment, kdy labuti až se zpožděním dojde, že slyšela výstřel, a ladně odpluje za ostatními, patří k vrcholným okamžikům), s balancováním odkazů ke zvířecí a lidské říši, s detailem. Nejde tedy evidentně o půvab nechtěného, ale vědomou a sebevědomou divadelní práci.

OHLEDÁVÁNÍ TÉMATU

Na konec nám zbývá zmínit se o třech vyspělých inscenacích, které kombinují zajímavá témata s inspirativními jevištními prostředky a svědčí o velmi poctivé a dlouhodobé práci souborů. Otázky vztahu k látce a k inscenaci se zde prolínají s inspirativními otázkami dramaturgickými.

Inscenace ? souboru Kukáci ze ZUŠ Štítého, Praha 3, vedeného Ivanou a Zuzanou Sobkovými, se zabývá konfrontací mnohdy velmi nesourodých vnitřních myšlenkových

pochodů a vnějších projevů v lidské komunikaci, a to na příkladu první schůzky dvou přibližně čtrnáctiletých lidí.

Pro toto ve svém věku zvláště aktuální téma nalezl soubor krásnou divadelní metaforu. Rozkouskovanou projekci mikrosituace první schůzky přerušuje nahlížením do hlavy dvou hlavních hrdinů, kde myšlenkové pochody, spory a souboje vidíme naživo, ztělesněné dvěma skupinami herců. Přičemž v hlavě chlapce se komunikace s dívkou přetavuje do podoby vojenského cvičení se zaměřováním cíle, rekonoskací terénu, zneškodňováním bomby a vytvářením bojových strategií, zatímco v hlavě dívky skupina jakýchsi zahradnic s hippie rysy pěstuje kytičky, likviduje následky potopy a v přetlaku tančí velkolepé muzikálové choreografie.

Soubor je výborně vybavený, vojenská cvičení a taneční kreace herce nijak nešetří, jsou opravdu propracované, přesné, plné efektních detailů, groteskních gagů a akrobatických prvků. I přes mnohé problémy, záskoky na poslední chvíli apod. se souboru dařilo zůstat v intenzivním nasazení a energii a strhnout s sebou i publikum.

Nevšední možnost vidět jedno představení dvakrát v jednom dni, kterou poskytuje Dětská scéna, však ukázala velmi zajímavou věc. Tato energie, nasazení a vztah k tématu lehce zakrývají jisté problémy, které lze spatřit zejména ve struktuře inscenace. V dopolední repríze bez přítomnosti mladého publika (v kombinaci s nejrůznějšími technickými problémy) se obnažila přílišná, postupně až úmorná pravidelnost principu střídání projekce a živých výstupů, která ne vždy nabízí potřebné překvapení, pointu, vtíp. Silná místa (jako je například dobytí paměťového trezoru s informacemi o třešni chloupkátě) jsou střídána místy výrazně slabšími.

Zajímavé je také srovnání metafor dívky a chlapeckého myšlení. Zatímco

metafora vojenského cvičení se v podstatě nevyčerpá a nabízí velmi srozumitelné a dobře fungující obrazy, květinový svět není vždy úplně srozumitelný, častěji mu chybí pointy, působí rozmlženě. Připívá k tomu již fakt, že zatímco vojákům jde z podstaty nestále o život a všechny úkoly působí smrtelně vážně a dramaticky (což je pro divadlo bezesporu velmi výhodné), v květinovém světě je mnohem složitější této životní závažnosti dosáhnout. A tak se mnohdy zdá, že vlastně dívkám zas tak o moc nejde, a to i v zásadních momentech, jako je třeba příprava na první polibek.

Co však ani energie odpoledního představení neovlivnila, je závěr inscenace. Vývoj schůzky vytvoří napětí a očekávání. Kam to dojde, co se stane a co z toho vyplyne. V závěrečné scéně se ve cvičení vedeném vojínem Láskou dívčí a chlapecská skupina prolnou a skončí v téměř cirkusové formaci, kdy někteří stojí druhým na zádech či ramenou. Tento obraz je sám o sobě bezesporu efektní, vzhledem k délce inscenace a nápaditosti některých předchozích situací však působí jaksí nedostatečně. Jako by vlastně nebylo úplně jasné, co konkrétního k tématu, které pro sebe tak dobře našli, chtějí inscenátoři říci. Co objevili dalšího, kromě principu, který pojmenovali už v úvodních scénách.

Podle intenzivních reakcí odpoledního publika je ovšem nepochybné, že téma i zvolená forma jsou blízké nejen souboru, ale i jeho vrstevníkům. Inscenace má evidentně veliký potenciál, zdá se, že je skvěle nastavená. Potřebovala by jen zpřesnit, lépe strukturovat, možná zkrátit a „doslovit“. Třeba se to ještě v budoucnu podaří.

A pak tu jsou dvě inscenace z dílny mostecké ZUŠ L. F. Gassmanna, založené v podstatě na dlouhodobém výzkumu, které zvolené téma ohledávají z mnoha stran. Je zjevné, že soubory pro inscenaci vybírají jen část objeveného materiálu, výzkum je však intenzivně přítomen v zaujetí herců a celkové síle inscenací.

Díky projektu Paměti národa, který zaznamenává vyprávění pamětníků, našel soubor *Nejmenší Částice* pod vedením Pavla Skály obyvatelku Mostu Evu H. Inscenace s názvem *Eva H.*, kterou na základě tohoto setkání vytvořil, je ve skutečnosti cestou ke zvažování a prohlubování vlastního vztahu k městu, ve kterém sami žijí. Taková práce je sama o sobě vzrušující a nesmírně cenná a promítá se do kvality inscenace. Soubor je soustředěný, práce je opravdu „jeho“, udržuje lehký nadhled a jemný humor, aniž to snižuje vážnost situací.

Je ovšem zvláštní, že v přijetí inscenace docházelo mezi diváky k četným nesmířeným diskusím a zcela protichůdným reakcím. Zatímco jedni považují inscenaci za silnou, místy až dojemnou výpověď, druzí mluví o nedůslednosti a levném gestu. Rovnou přiznejme, že autorka tohoto zápisu patří jednoznačně k první skupině.

Ústředním materiálem inscenace jsou dřevěné špalky, ze kterých jsou postaveny orientační body města, fungují jako jednoduché loutky a s pomocí háčků a provázků je z nich sestavena velká loutka Evy H., vedená celým souborem. Špalky možná poukazují na truhlárnu Evina tatínka (ačkoli zrovna špalky by v truhlárně mohli použít leda tak k topení). V momentu demolice Mostu se však odhaluje metafora nenávratné ztráty, vykáčeného lesa či jednotek, které nikdy nebudou docela shodné jedna s druhou. Tyto významy dobře vyznívají až v kontrastu s rovnými, těžkými, unifikovanými cihlami, které představují nový Most. Některým (zejména mužským) divákům se tato hra materiálů přičí, namísto teplé a lidské cihly navrhuje beton či itong. První názorové skupině tento materiálový nelad nikterak na síle a sdělení inscenace neubírá.

Co však i první skupina může vnímat trochu problematicky, je práce s příběhem Evy H. Během sledování událostí jejího mládí vzbuzuje soubor zvědavost, kudy se její život ubíral dál. I když neočekáváme nějaké bombastické zvraty, rádi bychom měli její příběh „doslovený“. Klidně velmi stručně, jednou větou. Žije ještě stále v Mostě? Bydlí v jednom z těch panelových domů? Nejde jen o neuspokojenou zvědavost, ale o problém výstavby příběhu, který je takto bez vysvětlení utnut v rozběhu.

Naopak příběh města doslovený je. Závěr, kdy se loutka Evy H. pomalu rozhlíží po novém Mostě, je silný sám o sobě. Záznam skutečně Evy H., která sama sebe překvapí tím, že se i po tolika letech rozpláče nad touto brutální proměnou, dobře pojmenuje podstatné téma, které soubor v příběhu nachází. Staré město stále není zapomenuto, bolest je stále živá, dennodenně v Mostě přítomná. Některým divákům (tentokrát genderově smíšeným) připadalo využití záznamu pláče na hranici nebo i za hranici dobrého vkusu. Vzhledem k charakteru projektu a k tématu, které záznam přináší, si i zde autorka tohoto článku dovoluje připojit se k těm, kteří takový závěr přijali a ocenili.

Přes drobné nejasnosti či sporné momenty je inscenace bezesporu inspirativní z inscenačního, dramaturgického, ale také pedagogického hlediska.

Téma, kterým se zabývá soubor *Stonožka ve sprše* pod vedením Barbory Gréeové v inscenaci *kulato.barevno.*, je autismus. Poměrně známou předlohu Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho*, ze které trochu lezou dráty didaktických cílů, doplnili inscenátoři úryvky z knihy Naokiho Higashidy *A proto skáču*, jejíž autor se pokouší popsat specifika svého vlastního – autistického – světa. Umožňují tak dvojí pohled na postavu s poruchou autistického spektra – pohled zvenku a zevnitř. Zdá se skvělé, že se vyhýbají vnějškové, realistické nápodobě chování této postavy, ale snaží se spíše vytvořit mozaiku vnějších a vnitřních znaků, pocitů, metafor. Postavu bratra s autismem hrají čtyři herečky, jejichž jedinou rekvizitou s proměnlivým významem jsou modré smaltované hrnky a modrá barva, která postupně vytváří obrazce na bílé podlaze.

Inscenace však vede naši pozornost ještě jednou cestou – příběhem dívky Pamelky, jejíž život je zásadně ovlivněn soužitím s autistickým bratrem a maminkou samoživitelkou. Tento dějový rys inscenace je stejně něžný a křehký jako herečka, která Pamelu hraje, přesto má však velkou sílu a dokáže předat tíživost situace mladé dívky a její nenápadnou statečnost.

Inscenace nevydírá, nepoučuje, spíše nás zve ke své snaze cosi zahlédnout, uchopit a pochopit. A činí tak velmi zaujatě a soustředěně. Volí minimalistické prostředky, nepracuje příliš s dynamikou, s vnějšími efekty, obsahuje velmi stručné dialogy, mikrosituace, střídme fyzické jednání. Přesto je její cesta dějem i tématem nesmírně přitažlivá a v jistém slova smyslu i napínavá.

Ačkoliv se kromě střídmeho přípitku za farní stodolou žádné velké oslavy padesátého výročí přehlídky nekonaly, samotné její konání, její podoba, program a její průběh oslavou rozhodně byly. Nezbyvá než doufat, že síla přehlídce nadále vydrží, že zůstane důležitým místem setkávání, čerpání nové síly a inspirace, ale že si bude také nadále vědoma kořenů, ze kterých vzešla, a nevzdá se své role „vysoké školy dramatické výchovy“, jak o tom mluví Jaroslav Provazník ve své zdravotní v 2. čísle *Deníku Dětské scény*.

DIVADLO-DRAMA- VÝCHOVA V BUDAPEŠTI



EVA DITTINGEROVÁ

evadittingerova@gmail.com

Ústav hudební vědy, Filozofická fakulta MU, Brno



KATJA ROPRET PERNE

katja.ropretperne@luzanky.cz

Středisko volného času Lužánky, Brno

Pod názvem Divadlo-drama-výchova se 18.–20. listopadu 2021 uskutečnil 29. ročník odborného setkání Maďarské asociace dramatu a divadla ve výchově (HUDEA, Magyar Drámapedagógiai Társaság, <https://drama.hu/>). Akce byla určena nejen jejím členům, ale i dalším zájemcům o dětské divadlo a dramatickou a divadelní výchovu. Program zahrnoval workshopy, ukázky lekcí, představení, přednášky, diskuse, profesní setkání i valnou hromadu.

Sdružení HUDEA bylo založeno v roce 1988 s cílem zpřístupnit metodiku dramatické výchovy školám a pedagogické praxi obecně, podporovat divadelní aktivity pro děti a mládež a působit jako zástupce skupin a lidí pracujících v těchto oblastech. Každoročně pořádá národní festival divadla hraného dětmi, podporuje vzájemnou výměnu zkušeností s maďarsky mluvícími pedagogy dramatické výchovy v sousedních zemích, pořádá vzdělání pro

pedagogy dramatické výchovy a mladého divadla, vydává *Drámapedagógiai Magazin*.

My jsme se do kulturního centra na budapeštském náměstí Marczibányi podívaly díky pozvání maďarské organizace Nyitott Kör, abychom zde spolu s polskými partnery ze sdružení STOP KLATKA prezentovali výstupy projektu TO BE. A díky vstřícnosti našich hostitelů a ochotě maďarských kolegů tlumočit nám do angličtiny jsme měly možnost zhlédnout několik prezentací a navštívit divadelní představení i dílny.

Z bohatého paralelně probíhajícího programu jsme si vybíraly podle anotací a časové dostupnosti, velkou část programu jsme spolu s projektovými partnery věnovali našim workshopům a prezentacím. Předkládaný výběr je tak více než zprávou o stavu současné dramatické a divadelní výchovy v Maďarsku letním nahlédnutím a pokusem o zprostředkování toho, s čím jsme měly možnost se setkat.

Program *Výměna (Csere)* mladé skupiny pedagogů dramatické výchovy *Paralel Alkotócsoport* byl v anotaci označený jako třídní představení (classroom performance). Z našeho pohledu šlo spíše o lekcí dramatické výchovy, která byla vedena lektory v roli a proběhla ve školní třídě. Děj se odehrává v rámci školního výměnného programu ve smyšlené evropské zemi a studenty staví před velké rozhodnutí: nakolik se aktivně zapojit do společnosti, a tak ovlivnit i svůj vlastní život. Účastníci se mohou stát aktivními občany a získat právo rozhodovat o důležitých státních záležitostech, nebo zůstat pasivní a potom nemít možnost věci veřejně ovlivnit. Účast na pomyslné vládě v tomto interaktivním programu vybízí ke zkoumání otázek, co všechno ovlivňuje náš společný život, kam sahá náš vliv, jaký je význam společenského aktivismu, jaké jsou problémy společenského života a do jaké míry jsme schopni akceptovat názory druhých.

Inspirací pro workshop *Řetězec her pro mateřskou školu* byla lektorkám **Anikó Kunné Darók** a **Év Szebenyiné Barné T.** pohádka *O zlatém tulipánu (Az aranytulipán)* klasika maďarské literatury Eleka Benedeka. Pohádkový příběh byl příležitostí pro vytváření herních situací, ztvárňování postav, tanec se

zpěvem, hry i jednoduchá rytmická a motorická cvičení. Vedení slovními instrukcemi lektorek jsme se nořili do příběhu proměn, které podstupoval princ, aby ho princezna nemohla najít a on ji tak získal za ženu. Atmosféru dotvářely jednoduché rekvizity, účelně využívané klubko látkového provazu a místy i doprovodná hudba (na Laura Palmer's Theme od Angela Badalamenti jsme se prodírali v síti z látkového provazu coby princ prodírající se hustým lesem). Na závěr workshopu nám lektorky nabídly zásoby materiálů, které při práci s dětmi rády využívají a vyzvaly nás, ať najdeme způsob, jak je použít jako loutky a vnuknout jim charakter zvolené postavy. V rukou účastníků tak ožily klíče, skleněné lahve, šátky, kravaty i klacky.

Nápaditost a vzájemnou provázanost, kterou se vyznačoval *Řetězec her pro mateřskou školu*, zcela postrádala další představená lekce *Co jsme prožili na masopustu? Gábor Körömi* a *Zsófia Szabó* se podle svých slov snažili vyhovět požadavku kurikula vzdělávat děti a mládež o národním kulturním dědictví a rozhodli se postavit svůj program na dramatu a spolupráci s učiteli dalších oborů (folkloru a výtvarné výchovy). Jádrem aktivit ale byly jednoduché hry (házání a chytání smetáku, molekuly) a ořepaná zadání pro skupinovou tvorbu bez přidané hodnoty (vytvořit z papíru figurínu postavy, znázornit její řemeslo v živém obraze, napsat seznamovací inzerát). A tak byla výsledkem spíše ironizující taškařice než příležitost k osvojení si lidových obyčejů a vzhled do národních tradic.

Inszenace pro školní třídu *Máti a džinové (A muter meg a dzsinnek)* kulturního sdružení *Kollázs* vznikla na základě hry, jejíž autorkou je Anna Boznánszky, učitelka divadla a dramatu v budapeštské Kulturní dílně Káva (Káva Kulturális Műhely). Stejně jako její stejnojmenná literární předloha Dóry Elekes popisuje každodenní život dospívající dívky s matkou závislou na alkoholu. Namísto faktického vykreslení reality pracuje s náznakem a představitostí, hrdinka si své problémy bere do imaginárního světa, v němž její matka unáší džinové. Ti můžou za to, že se máti pletou hodiny a nevyzvedne dceru, jak má, kvůli džinům chodí večer pryč. V režii **Berty**



Představení *A muter meg a dzsinnek (Máti a džinové)*, Kultúrális Egyesület Kollázs

Ecsedi Csenge nás Viola Csiszér Csilla jako hlavní hrdinka seznamuje s výjevy ze svého života s máti a džiny. Své vyprávění dokresluje akcemi, v nichž uplatňuje běžné předměty jako loutky, hudbou, kterou

pouští ze svého telefonu, a využívá přitom také zpětný projektor. Je jedinou protagonistkou, zvukačkou i osvětlovačkou intimní inscenace, která s minimalistickými prostředky ohledává nelehké téma.

Představení, které vzešlo z „inkubátoru“ Kulturní dílny Káva, doplňuje při realizaci ve třídách dílna, jejíž náplň inscenátorky na setkání Divadlo-drama-výchova stručně nastínily. Žáci při ní mají k dispozici inscenační prostředky – drobné předměty i fólie na zpětný projektor, na které mohou kreslit a psát. Představení, a především myšlenka navazující dílny vzbudily v publiku živou diskusi. Je bezpečné toto téma ve třídě otevírat a jakou formou? Jaká podpora je pro děti, jejichž rodiče se potýkají s alkoholem, vůbec dostupná? Kde končí práce divadelního lektora a kde už přijímá terapeutickou roli, pro kterou není vybaven?

Vyvozovat z letmého nahlédnutí něco obecného o maďarské dramatické výchově a divadlu ve výchově nám nepřísluší. Z akce jsme si ale určitě odvezly více než jen radost z možnosti setkat se po období izolace naživo. Ta byla v kulturním domě přímo hmatatelná.

OŽIVLÉ OBRAZY

Cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy



ALŽBĚTA RAJCHLOVÁ

betka.rajchlova@centrum.cz

Naše škola Praha s. r. o.,
Praha 10, absolventka
bakalářského programu
Dramatická výchova na DAMU
v Praze a posluchačka Akademie
výtvarných umění v Praze

OBAVY Z KOMUNIKACE S UMĚNÍM

„Každý obraz představuje způsob vidění. [...] Způsob vidění malíře je znovu utvářen prostřednictvím stop, jež zanechává na

plátně či papíře. A přestože každý obraz představuje nějaký způsob vidění, naše vnímání či porozumění obrazu závisí rovněž na našem vlastním způsobu vidění.“ (Berger, 2016, s. 8)

Z uvedené citace jasně vyplývá, že v umění (uměním zde máme nyní na mysli umění výtvarné) a jeho interpretaci je zcela zásadní role diváka, který svým viděním ovlivňuje vyznění obrazu a způsob jeho čtení. Divákovi se tím dostává určité moci a velkého dílu svobody, neboť není jen pasivním příjemcem „jasné zprávy“, jak by se mohlo někomu zdát, ale je aktivní součástí procesu interpretace daného díla. V knize *Proč umění?* (Dietrich, 2019, s. 32) se píše, že „[...] některá díla odhalí svůj záměr až tehdy, kdy se staneme jejich součástí“. Jsou tím myšlena především díla, která diváka přímo vybízejí k interakci (různé druhy instalací apod.), v určité míře tak ale fungují všechna díla, neboť divákův výklad může vždy nabídnout zcela jiný rozměr. Mnozí lidé se ovšem zdráhají roli diváka přijmout se všemi možnostmi,

kteří nabízí, někdy se dokonce obávají s uměleckými díly konfrontovat, neboť se domnívají, že jim nerozumějí.

Některé typy uměleckých děl jsou i pro nesmělého diváka méně obtížné k uchopení. Zátíší s květinami, portrét, socha ženského aktu jsou díky své figurativní podstatě pro mnohé diváky lépe uchopitelné. Geometrická abstrakce či informel už mohou být tvrdším oříškem, v konfrontaci s takovými díly pak můžeme často slyšet výroky typu: To bych namaloval taky. To přece není umění, vždyť to není hezké. Co to má být? Já tomu nerozumím. A podobně. V tuto chvíli nemusíme ani zabíhat k odvětvím výtvarného umění, jako je třeba videoinstalace, performance, happening nebo body art. Už v rámci malby najdeme zdánlivě neuchopitelných projevů velké množství, které některé lidi zbavuje odvahy vůbec vstoupit do role diváka.

Cornelia Brüninghaus-Knubelová ve svém příspěvku ve sborníku *Umění v dialogu s veřejností* (1999, s. 45) výstižně poznamenává: „Zdá se, že velmi často

umělecký jazyk a avantgardní ideje nezkušeného návštěvníka [galerie] šokují. Tento nesoulad mezi návštěvníkovým očekáváním a estetickou realitou uměleckých děl, stejně jako pocit rozpaků při snaze porozumět některému obsahu, vede k frustraci, averzi a agresivitě. [...] Je velice pravděpodobné, že na vině je v tomto případě prostá skutečnost, že jedinec nedokáže komunikovat s uměleckým dílem.“

Neschopnost s uměleckým dílem komunikovat může být způsobena nedostatkem znalostí uměleckého kontextu, nedostatečně rozvinutou vizuální gramotností a schopností na dílo kriticky pohlížet a interpretovat ho. Hlavním faktorem, kterým může být neschopnost způsobena, je ovšem mylný pocit interpretační nesvobody. Mohli bychom zde pátrat po tom, kde se tento pocit nesvobody bere, a dostali bychom se patrně ke způsobu výuky nejen výtvarné výchovy na školách, k autoritativní interpretaci některých pedagogů či jiných autorit atd. Pokládám však za důležitější a konstruktivnější hledat cesty, jak lze pocitu svobody opět nabýt. „Umění není rébus k pracnému luštění, ale nabídka zážitku,“ píše Michael Třeštík (2019, 205). Byla by proto škoda se o takový zážitek připravit jen proto, že se cesta k němu zdá příliš složitá či děsivá vším tím neznámým, co na ní může číhat.

JAK LZE UMĚLECKÁ DÍLA INTERPRETOVAT BEZE STRACHU?

K tomu, aby se umělecké dílo stalo sdělným a pochopitelným, je nezbytné jej nejprve interpretovat. Způsobů, jak může divák k interpretaci dojít a jak ji může uchopit, je celá řada a záleží vždy na kontextu, v němž k interpretaci dochází. Nás nyní zajímá téma interpretace uměleckých (konkrétně výtvarných) děl především v kontextu vzdělávání dětí, byť se mnohé dá zobecnit na práci s jakýmkoli, zejména pak méně poučeným divákem. Interpretovat dílo lze samozřejmě odborně na základě znalosti dějin umění, analýzy užité techniky apod. Při práci s dětmi by nám ale mělo alespoň v určité fázi jít více o jakousi intuitivní interpretaci, která by vedla k tomu, že dítě dokáže k obrazu najít svůj vztah či postoj, dokáže popsat, jak na něj obraz působí a co z něj může vyčíst. Takový druh interpretace by měl vést k tomu, že dítě umí s uměleckým dílem komunikovat z pozice diváka zcela přirozeně a teprve následně může přikročit k odbornějšímu analyzování.

Ve chvíli, kdy se umělecké dílo stává předmětem výuky, můžeme se setkat s tím, že pedagog předkládá žákům výklad daného díla jako jediný možný a správný. V takovém momentě jde o značně formalistickou autoritativní interpretaci, která většinou nevede k rozvoji snahy žáků dílo interpretovat samostatně a jakkoli se jím zabývat po svém. „Naproti tomu interpretace konstruktivistická vychází z předpokladu, že výklad uměleckého díla je individuálním počinem, který vychází z prekonceptů dítěte, jeho předporozumění, anebo naopak z jeho miskoncepcí,“ píše Petra Šobáňová ve svém příspěvku ve sborníku *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku* (2015, s. 32). Takový přístup je pochopitelně mnohem přirozenější, neboť, dodává Petra Šobáňová (tamtéž, s. 33): „Každé umělecké dílo zůstává otevřeným komplexem symbolických významů, které nelze jednou provždy ustavit a verifikovat.“ Interpretace díla je tudíž velmi individuální a otevřený proces, závislý na zkušenostech interpreta a kontextu, v kterém je dílo zkoumáno.

V kontextu konstruktivistické výuky výtvarné výchovy se v tomto oboru objevuje termín expresivní interpretace, která reflektuje onu intuitivní a individuální složku celého procesu. „Expresivní interpretaci rozumíme kreativní proces interpretace, resp. vyjádření uměleckými formami, a to nejčastěji prostředky výtvarnými, ale i hudebními, pohybovými, dramatickými, literárními.“ (Šobáňová, tamtéž, s. 35) Žáci tak nemusí své dojmy z díla nutně verbalizovat v rámci „odborné“ diskuse, mohou na umění reagovat vlastní tvořivou cestou: obrazem, dramatizací, pohybovou interpretací, zvukem atp. Věra Roeselová ve svém článku *Obrazy malířů, které mám rád* hovoří o tom, co všechno se může žák naučit, interpretuje-li výtvarné dílo vlastním výtvarným dílem: „[...] schopnost vcítění, schopnost intuitivní komunikace s uměním, schopnost analyzovat výtvarný jazyk, který tvůrce použil“. Žák podle ní „[o]bjevuje výrazové prostředky, kompozici obrazotvorných prvků, proporce tvarů a světla a barevných ploch, rytmus, objemovost, účinek harmonie, vyváženosti, dynamiku kontrastů a mnohé další“ (Roeselová, 1994/1995). Vše, co Věra Roeselová zmiňuje ve spojitosti s interpretací prostřednictvím výtvarného vyjádření, můžeme ovšem vztáhnout ke všem uměleckým formám zmiňovaným výše. Bez ohledu na druh uměleckého vyjádření jde tedy především o fakt, že k interpretaci dochází prostřednictvím individuální tvořivosti,

přímé činnosti, vlastního prožitku. „Objevování významu výtvarného díla prostřednictvím praktické činnosti je tvůrčím aktem, i když v podobě činnosti diváků se samozřejmě jedná o jinou rovinu tvorby než v případě samotných umělců.“ (Horáček, 1998, s. 72)

S tímto způsobem kreativní interpretace pracuje zejména galerijní pedagogika, která při zkoumání uměleckých děl akcentuje zejména hodnotu prožitku nebo, chceme-li, zážitku, jenž umožňuje přirozeněji vniknout do díla a jeho kontextu a následně se dostat i spontánnější cestou k jeho interpretaci. Zážitek vzniká tím, že je dítěti-divákovi umožněno překročit hranici pouhého pozorování obrazu prostřednictvím metod různých uměleckých oborů. „Jestliže o tomto zážitku pak vypovídáme, popisujeme jej a v různých širokých kontextech vysvětlujeme jeho příčiny, jedná se o interpretaci díla. Interpretace zde tedy není výpovědí o díle, ale výpovědí o zážitku.“ (Zálešák, 2007, s. 103)

Takovéto cesty k interpretaci uměleckých děl by měly vést k tomu, že se dítě cítí při kontaktu s dílem svobodně a neobává se o něm mluvit, neboť nemá pocit, že hledá „jediný správný výklad“, ale že popisuje vlastní dojmy a zkušenosti, vlastní zážitek s tímto dílem.

POMOCNÍCI NA DIVÁKOVĚ CESTĚ DO OBRAZU

Již jsme si zde ukázali, že cesta, kterou lze do obrazu přirozeně proniknout, může být založena na prožitku, který stojí na vnímání díla rozšířeném o divákovy emoce, tělesnost a vlastní tvořivost. K nastolení takové cesty je ovšem většinou třeba nějakého impulzu, neboť nemusí každého diváka tvářit v tvář uměleckému dílu napadnout, jaké možnosti se mu při interpretaci nabízejí.

Samozřejmě se můžeme ptát s Radkem Horáčkem, „zda je vůbec možné a potřebné, aby v okamžiku vnímání uměleckého díla někdo divákům jakýmkoli způsobem pomáhal. Vždyť kontakt s uměním, to je přece zážitek a ten je ryze soukromou záležitostí! Reakce veřejnosti na díla moderního umění však již dlouhá desetiletí potvrzují, že za určitých okolností je nějaké oživení potřebné. A letité zkušenosti zahraničních institucí, kde se lektorské práci pro veřejnost dlouhodobě věnují, jsou zase důkazem, že určitými postupy lze skutečně aktivizovat kontakt diváků s uměním, aniž by ona privátní aura zážitku byla narušena.“ (Umění v dialogu s veřejností, 1999, s. 19)

Současně je nutné si uvědomit, že není potřeba, aby k podobné aktivizaci diváka docházelo při každém jeho setkání s uměleckým dílem. Mnohé z konkrétního zážitku (z určité lekce v galerii apod.) si dokáže divák osvojit a své zkušenosti již bez externího impulsu využít při interpretaci jiného díla v jiném kontextu. Získání univerzálních schopností a dovedností by mělo být ostatně cílem většiny vzdělávacích činností zabývajících se interpretací uměleckých děl. Žák by si měl v bezpečném a podnětném prostředí najít způsoby nahlížení na dílo a získat odvahu do interpretace se pustit, neboť se následně setká ještě s množstvím děl, která bude potřebovat uchopit sám.

Právě projekt, který je popsán v druhé části této práce, nabízí prostor k hledání a zkoumání cest interpretace v bezpečném prostředí třídy s cílem vybavit žáky pocitem svobody na poli interpretace výtvarného umění, který mohou zužitkovat později v kontaktu s dalšími díly například v prostoru galerie. Jde tedy o přístup, při němž nedochází ke vstupu do samotného okamžiku konfrontace s originálem.

Nabídnout divákovi možnost cestu k interpretaci díla je tedy rozhodně přínosné a tím, kdo by cestu měl nabízet, jsou v případě dětí zejména učitelé výtvarné výchovy či galerijní pedagogové, které Radek Horáček s jistým nadhledem nazývá „číšníci umění“ (Horáček, 1998, s. 101), což je vzhledem k jejich neautoritativní úloze velmi trefným přirovnáním.

Zároveň by bylo namístě zde zmínit také umělecko-naučnou literaturu pro děti a mládež, která se snaží rozšířit možnosti přístupu k umění a která se zejména v posledních deseti letech stále rozrůstá o nové tituly, nahlízející na toto téma z různých úhlů a oslovující čtenáře kromě výkladu také pomocí rozličných prostředků od poutavých ilustrací přes komiks až po detektivní příběhy. Imenujme například *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* od Michaela Třeštíka, *Proč je v umění tolik nahých lidí?* od Susie Hedgeové či *Proč obrazy nepotřebují názvy* Ondřeje Horáka. Mnohé tituly jsou pak přímo provázány s prostředím galerie a s galerijní edukací, například kniha Pavlína Pitrové *Hurá do galerie* či *Galerie moderního (č)umění* Patricie Kaválkové a Heleny Šestákové.

SPOJENÍ VÝTVARNÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V galerijní edukaci i obecně v konstruktivistickém pojetí výtvarné výchovy se na cestě k reflexi či interpretaci výtvarného

díla užívá prostředků nejrůznějších uměleckých forem. Na tomto místě nás však zajímá cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy. Než se budeme věnovat konkrétním dramatickovýchovným metodám, které lze při práci s výtvarnými díly využít, podívejme se nejprve na vztah výtvarné a dramatické výchovy trochu obecněji.

Výtvarná i dramatická výchova jsou výchovami estetickými, a mají proto mnoho společného. Obě seznamují žáky s určitým uměleckým odvětvím z praktického



i teoretického pohledu, vedou tedy žáky ke kultivaci vlastního uměleckého projevu a současně z nich vychovávají poučeného diváka, který „rozezná skutečnou (uměleckou) hodnotu díla, vnímá estetickou podstatu svého okolí“ (Černá, 2014, s. 45). Obě výchovy podporují rozvoj představitelství, vyjadřování pomocí různorodých uměleckých prostředků a interpretaci viděného. Dramatická výchova stejně jako divadlo, na kterém je založena, již dokonce výtvarnou složku obsahuje (kostýmy, kulisy, rekvizity...). V dramatické výchově se běžně objevují prvky jiných výchov a jiných uměleckých odvětví (právě proto, že samo divadlo obsahuje všechny umělecké složky – výtvarno, pohyb/tanec, hudba ad.). Obě výchovy se však mohou obohacovat vzájemně. Ostatně u galerijní pedagogiky je inspirace jinými uměleckými formami také běžnou praxí.

Výtvarné dílo zobrazující určitou situaci lze použít jako východisko k dramatické akci (živé obrazy, improvizace, rozvíjení příběhu). Zkušenost s takovýmto rozvíjením obrazu může ve výtvarné výchově vést k pozornějšímu či detailnějšímu vnímání díla, jeho kompozice a jednotlivých složek. V dramatické výchově pak vychází

bod v podobě výtvarného díla může sloužit k porozumění významu mizanscény a scénografických prostředků. V obou případech žák proniká hlouběji do postav i příběhu obrazu, rozvíjí svou představitelství a následně schopnost interpretace.

Pro přehledné shrnutí možných vztahů obou výchov si zde vypůjčíme okruhy z článku 1 plus 1 je víc než 2 aneb Co je výtvarná dramatika?, publikovaném v *Tvořivé dramatice* 2014, roč. XXV, č. 3, s. 44:

„Vztahy dramatické a výtvarné výchovy se v praxi uplatňují těmito způsoby:

- Výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy, a to buď jako výtvarné vyjádření v rámci dramatiky, anebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvarného díla.
- Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvarnému vyjádření.
- Galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy.“

V projektu, který jsem připravila a realizovala, po celou dobu využívám výtvarné umění k motivaci dramatickovýchovných aktivit. Výsledkem má ovšem být obohacení schopnosti interpretace na poli výtvarného umění tím, co si žáci osvojí na poli dramatiky. Současně by však žáci díky dramatickovýchovným aktivitám měli získat určité vědomosti z oblasti výtvarného umění. Metody dramatické výchovy zde tedy slouží k podpoření zájmů výtvarné výchovy.

Program projektu působí tedy spíše jako projekt dramatickovýchovný, ale jeho cíle jasně vycházejí ze vzdělávacích cílů výtvarné výchovy. Dramatická výchova zde nabízí cesty k onomu zážitku, skrze nějž lze následně dojít k interpretaci i samotných použitých děl a získané schopnosti či vědomosti následně žáci uplatní především na poli výtvarného umění. Současně pocit svobody interpretace umění, který by měl projekt žákům poskytnout, je využitelný v podstatně širším záběru. Vzhledem k úzké provázanosti obou výchov v celém programu by se v tomto případě dalo hovořit o výtvarné dramatické¹.

METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VHODNÉ PRO CESTU DO OBRAZU

Použití metod dramatické výchovy v práci s výtvarným uměním je výhodné především proto, že dramatická výchova přirozeně pracuje se situací, s dramatickou situací, s dějem, s příběhem. A právě příběh pomáhá divákovi proniknout do obrazu a nalézt možnosti jeho interpretace. Dramatická výchova nabízí přímý prožitek

zkoumaného díla se všemi emocemi a tělesností, které zvyšují intenzitu kontaktu s dílem.

Při práci s výtvarnými díly můžeme využít celou řadu metod dramatické výchovy. Uvedme zde nyní takové metody a techniky, které se při práci s výtvarnými díly, v mém případě zejména s obrazy, z podstaty nabízejí a mohou posloužit k jejich bližšímu zkoumání a rozvíjení jejich výkladu.

Hra v roli

Vstup do role, na kterém je dramatická výchova založena, je pro práci s výtvarnými díly ideální, především pokud jde o umění figurativní, nejlépe přímo figurální. Vstup do postavy z obrazu (případně do figurální sochy či osoby na fotografii atp.) umožní ponor do obrazu a kontakt s prostředím i příběhem z pohledu přímo zainteresovaného aktéra. Divák, posléze již hráč, může do role vstupovat v různých rovinách. O postavě z obrazu toho můžeme většinou dost zjistit z jejího výrazu, gest, postoje, oděni, z místa, kde se nachází, s kým se případně nachází v interakci apod. To všechno hráči slouží jako materiál pro budování role. Bude-li pracovat s tím, co je z obrazu zjevné, bude se patrně pohybovat ve hře v roli v rovině alterace, bude například hrát dívku s perlovou náušnicí, mladého námořníka, stařenu a podobně. Začne-li si ovšem divák domýšlet a hledat skryté významy nabídnutých znaků, posune se do roviny charakterizace, postavy dostanou jména, začne se vynořovat jejich životní příběh, jejich vlastnosti, zájmy, obavy a přání. Každý divák se může nechat unést proudem asociací při někdy až detektivním zkoumání detailů obrazů. Stane-li se ovšem divák hráčem, ocitne se v proudu mnohem přirozeněji a možná se dostane i dále, protože máme-li se nějakou postavou skutečně stát, musíme si nutně odpovědět na spoustu otázek, ať už nám k jejich hledání zanechal autor díla jakkoli jasná či nejasná vodítka. Když hráč vstoupí do role postavy z obrazu, může také začít interagovat s dalšími postavami, zkoumat situaci, v níž se ocitá přímo na obraze, nebo hranice díla zcela opustit a sledovat svou postavu v dalších, odlišných situacích, v jiných prostředích a s různými motivacemi. Hra v roli může být realizována v rámci plné hry či s nějakým pohybovým či verbálním omezením (pantomima, živé obrazy či naopak dialog jen v audio podání atp.). To už záleží na konkrétní aktivitě a jejím cíli. Zásadní je, aby měl

hráč možnost do role vstoupit a rozvíjet tak svět obrazu přímo zevnitř.

Živé obrazy

Jak už bylo řečeno, míra rozehrání situace se může lišit, živé obrazy zde ovšem přímo jmenujeme, neboť mohou posloužit jako snadný vstup do situace, kterou obraz nabízí (stále hovoříme především o figurálním, případně obecně figurativním umění). Divák se může velmi přirozeně stát součástí obrazu, když zaujme postoj některé z vyobrazených postav, ukotví svou pozici v prostoru ve vztahu k okolí a ostatním postavám. Živý obraz tak slouží jako výchozí bod, z něhož se lze posouvat dál, například k ozvučení či rozpohybování situace, k jejímu plnému rozehrání či k hledání výjevů ze situací, které zobrazenému předcházely či po něm budou následovat. Živý obraz může být prvním krokem k převedení zkoumaného díla do reálného prostoru určité lekce či dílny.

Hlasité myšlení či pocity

Zůstaneme ještě chvíli spíše u figurativního (především figurálního) umění. Abychom porozuměli obrazu, postavám, které na něm vidíme, případně situaci, která je na něm zachycena, musíme si jako diváci klást řadu otázek – co je to za lidi, jací jsou, co v zachycené chvíli cítí, co si myslí, co chtějí udělat, jaké mají mezi sebou vztahy atp. Pracujeme-li s obrazem pomocí metod dramatické výchovy, nabízí se pro hledání odpovědí na tyto otázky metoda hlasitého myšlení či hlasitého zveřejňování pocitů postav. Hráč, který vstoupil do postavy nápodobou její pozice, gest apod., může za postavu ve zkoumané situaci odpovídat na různé otázky, může zveřejnit, jak se právě cítí, jaký vztah má k ostatním postavám atd. Tím, že je myšlení hlasité, všichni zúčastnění dostávají všechny informace, reagují na sebe, a kolektivně a do určité míry spontánně tak vzniká výklad zkoumaného výjevu. Tato metoda nemusí být uplatněna jen u zobrazení lidí. Například u zátiší můžeme i bez lidí hledat významy zachycených předmětů, jejich vztahy apod. a můžeme si dovolit je do jisté míry personifikovat. U figurativního umění nás to však nakonec patrně vždy zavede k lidem, byť nepřítomným (kdo předměty na obraze zanechal na daném místě, kdo v případě krajinyomalby prošel zobrazenou krajinou atp.).

Titulkování

V dramatické výchově v podstatě neustále něco pojmenováváme, titulujeme – dáváme názvy sochám, které hráči tvoří ze svých těl, živým obrazům apod. Tato

metoda slouží jednak k zachycení hlavní myšlenky a k syntetizování všech viděných složek, jednak k reflexi a interpretaci viděného. Vše zmíněné se samozřejmě hodí i při práci s výtvarným dílem. Divák může sám hledat název pro zkoumaný obraz a následně ho konfrontovat se skutečným názvem (to je velmi častý postup v lekcích galerijní edukace). Při rozvíjení práce s obrazem pomocí metod dramatické výchovy může docházet k titulkování vzniklých živých obrazů či celých rozehraných příběhů a ke konfrontaci s původním názvem obrazu může dojít až následně. Zatímco ostatní zde zmiňované metody vedou především k pronikání do obrazu, metoda titulkování přináší opět určitý odstup a nadhled, který je zejména pro schopnost interpretace díla zcela zásadní a po intenzivním ponoru do díla i nezbytný.

Parafrázování pohybem

Mnohé zde jmenované metody jsou použitelné především u figurativního umění zejména proto, že často vyžadují větší míru narativního potenciálu, než jakou nám může, alespoň na první pohled, poskytnout umění abstraktní. Abstrakce vybízí především k pohybovému uchopení, z dramatických metod se proto hodí například parafrázování pohybem, při kterém může hráč obraz, případně jen určitý motiv na něm vyjádřit vlastním tělem. Při takovém postupu získává prožívání obrazu důležitý rozměr tělesnosti a může tím být usnadněna cesta k vnímání emocí vznikajících při vnímání obrazu, které lze v akci často prožít intenzivněji. Vstup do pohybové akce navíc může nabídnout možnosti posunu od abstraktního ke konkrétnímu, neboť i abstraktní motiv převedený do pohybu lidského těla dává přirozeně vzniknout konkrétním výkladům.

OBRAZY POUŽITÉ V PROJEKTU A PROSTOR, KTERÝ NABÍZEJÍ PRO UPLATNĚNÍ DRAMATICKO-VÝCHOVNÝCH METOD

Každé dílo má určitý narativní potenciál, neboť je zhmotněným sdělením autora. V některých dílech jej můžeme odhalit snáze, u některých musíme déle hledat. V mnohém může být snazší vyjít z figurativních děl, neboť již nabízejí jasné postavy, prostředí či situace. To ovšem neznamená, že by se abstraktní díla nemohla stát impulzem k využití metod dramatické výchovy. Každé dílo vybízí k uchopení jiným způsobem. Zcela přirozeně budeme jinými prostředky a metodami rozvíjet práci s figurativní

sochou, s abstraktní malbou či světelnou instalací.

Projekt, který jsem realizovala, je zaměřen na figurativní a abstraktní malbu, na jejich vztah a rozdílnost, přičemž nabízí žákům možnost v dramatickovoýchovných aktivitách nalezené způsoby přístupu k figurativní malbě posléze aplikovat na malbu abstraktní. Použité obrazy jsou tedy výhradně malby, a to jak figurativní, tak abstraktní. Kromě několika obrazů, na kterých je v úvodu demonstrován rozdíl mezi figurativním a abstraktním uměním a s nimiž se dále v projektu nepracovalo, jsou využity následující typy obrazů:

Figurativní obrazy

Ačkoli by samozřejmě bylo možné pracovat v rámci dramatické výchovy například s krajinomalbou či zátiším, v rámci projektu byly z figurativního umění využity pouze obrazy, které zobrazují nějaké postavy. Důvodem je skutečnost, že zobrazené postavy, potažmo situace, které mezi nimi vznikají, jsou snazším odrazovým můstkem k vytváření příběhů. Schopnost hledat příběhy ve viděném by si měli žáci v práci s takto jednoznačně podnětným materiálem snadno osvojit, aby byli schopni zkušenost přenést i do následné práce s abstrakcí. Figurativní zobrazení postav z podstaty vybízí k charakterizaci postav, ke vstupu do rolí, k rozehrávání situací a rozvíjení příběhů.

První skupinu tvořily obrazy zachycující množství postav (použity: Gustave Courbet: *Pohřeb v Ornans*, Pierre-Auguste Renoir: *Oběd ve výletní restauraci*). Takovýto druh obrazů nabízí možnost zkoumání zobrazené situace a jejího rozehrávání, dává prostor vstupu do postav, nahlížení na jejich vzájemné vztahy a pozice v dané situaci. Žáci mohou v rolích rozvést a tím zároveň zkoumat atmosféru výjevu a rozvíjet příběh, který by se za zobrazenou situaci mohl skrývat, případně by z ní mohl vzejít. Jako metody se zde nabízejí živé obrazy, rozehrávání v pantomimě či v plné hře s přípravou či improvizovaně, hra v roli či titulkování.

Obrazy dvou či tří postav (použity: Jean-François Millet: *Sběračky klasů*, Paul Cézanne: *Karbaníci*, Richard Bergh: *Severský letní podvečer* ad.): Vše, co je uvedeno u předchozího typu obrazů, platí i v tomto případě. Zde však navíc díky menšímu počtu postav a tím přehlednějším vztahům mezi nimi vzniká velký prostor pro citlivější vnímání mizanscény a významů, které může obraz nabízet opět pro dále rozvíjený příběh a také pro dialog postav. Žáci zde mohou postavy zkoumat o něco důkladněji,

vstup do role může být tedy snazší a lze tak dosáhnout rozehraných situací s logicky vystavěnými dialogy a také jasnou pointou.

Portréty (použity: Jan Vermeer: *Dívka s perlou*, Gustave Courbet: *Zoufalý muž*, Josef Čapek: *Harmonikář*, František Kupka: *Gallienovo gusto* ad.): Portréty slouží nejlépe k práci s charakterizací postavy, při zkoumání zobrazeného člověka může žák pronikat dál za zobrazenou tvář, může vytvářet celý životopis postavy, může do ní vstoupit, jednat v její roli, zkoumat její vlastnosti a emoce v různých kontextech. Zde je tedy žák nejvíce vybízen ke hře v roli, intenzivně v rovině charakterizace.

Abstraktní obrazy

I v abstraktních obrazech (použity: Kazimir Malevič: *Suprematistická kompozice*, František Kupka: *Příběh pestíků a tyčinek*, Vasilij Kandinskij: *Žlutá, červená, modrá*) se může skrývat příběh, ačkoli může být někdy obtížnější ho nalézt. Barvy, linie, tvary a vztahy mezi nimi přirozeně vybízejí, jak už bylo zmíněno výše, především k pohybové interpretaci. Nabízí se tedy pohybová improvizace, parafrázování výtvarných motivů pohybem, případně pantomima, která se může z pohybové improvizace rozvinout. V abstraktních obrazech můžeme spíše než situaci sledovat atmosféru, kterou lze kromě pohybu uchopit také třeba zvukem. Chceme-li vyjít z abstrakce k nějaké konkrétní situaci či k nějakému konkrétnímu příběhu, je přirozené přecházet od abstraktního ke konkrétnímu zvolna, tedy nesnažit se v abstrakci na první pohled spatřit konkrétní výklad, ale pomocí pohybových, zvukových či jakýchkoli jiných prostředků obraz nejprve zkoumat a pronikat do něj, konkrétní významy se začnou v procesu ukazovat samy. Při hledání záblesků konkrétních významů může být velmi nápomocné rozdělení žáků na hráče a diváky, neboť je-li i zcela abstraktní impulz převeden do řeči lidského těla, začne divák konkrétní situace objevovat ve viděném zcela spontánně, aniž by samotný hráč měl nějaký konkrétní úmysl.

OŽIVLÉ OBRAZY

Čtyřhodinovou dílnu jsem realizovala na třech různých místech v rámci rozdílných institucí: na Malostranském gymnáziu v rámci dopoledního vyučování, v Naší škole Praha v rámci dopoledního vyučování a v Základní umělecké škole v Řevnicích v rámci odpolední výuky dramatického kroužku. V anotaci, nabídnuté těmto institucím, jsem mj. uvedla: „Dílna si klade

za cíl nabídnout možný způsob zkoumání výtvarného umění pomocí metod dramatické výchovy. Účastníci budou formou hry prozkoumávat figurativní i abstraktní malbu a měli by si na základě společné práce osvojit tyto termíny, porozumět jejich rozdílnosti a v praxi si ohledat hranici mezi nimi i proces samotného abstrahování reality. Tato dílna se pokusí nabídnout účastníkům cestu k pocitu svobody na poli interpretace výtvarného umění. V rámci dílny budou účastníci pracovat s reprodukcemi mnoha slavných maleb a budou vycházet z jejich narativního potenciálu. Účastníci budou pomocí předložených reprodukcí motivováni ke vstupu do postav, ke zkoumání jejich emocí a k hledání skrytých příběhů a jejich významů, současně budou vedeni k tomu, aby o svých názorech, domněnkách a pocitech vedli diskusi a učili se tak společně rozvíjet své interpretační schopnosti. Dílna je určena patnácti- až dvacetičlenné skupině dětí věkem odpovídajícím druhému stupni základní školy. Není podmínkou, aby šlo o skupinu, která v daném složení běžně pracuje. Podmínkou nejsou ani zkušenosti s dramatickou výchovou, ani s tématy ve výtvarném umění, na něž se dílna zaměřuje.“

CÍLE PROJEKTU

1. Žáci si uvědomují svobodu na poli divácké interpretace v oblasti výtvarného umění.
2. Žáci hledají vlastní výklady viděného a způsoby, jak tvořivě rozvíjet narativní potenciál zkoumaných děl.
3. Žáci rozvíjejí dovednost formulovat své interpretace, domněnky, názory a pocity a sdílí je ve společné diskusi nikoli s cílem najít jediný správný výklad, ale s cílem zkoumat rozmanitost možných pohledů na stejné dílo.
4. Žáci rozumějí pojmům abstraktní a figurativní malba, chápou jejich význam i vztah a dokáží je používat při diskusi o konkrétním díle.
5. Na základě vstupování do postav z obrazů jsou žáci schopni intenzivněji proniknout do zkoumaných děl, a rozšíří si tak schopnosti jejich vnímání a interpretace.
6. Žáci se seznámí s řadou dramatickovoýchovných aktivit jako s možnou cestou k intenzivnějšímu prožitku výtvarného umění.
7. Žáci získají hlubší zájem o výtvarná díla různých směrů a žánrů.

POUŽITÉ METODY A TECHNIKY

Výchozím bodem většiny aktivit obsažených v dílně jsou obrazy v podobě

vytištěných reprodukcí. Výtvarná díla, konkrétně malby, jsou tedy během dílny vždy součástí lektorova zadání a přináší základní impulz a motivaci k další práci. Eva Machková říká o malířských (případně fotografických) portrétech, že „umožňují pátrat v improvizaci po charakteru, minulosti a situaci postavy a odtud se může rozvinout i velmi rozsáhlá improvizace“ (Machková, 2007, s. 119). Na této inspirační vlastnosti výtvarného umění je tato dílna založena, narativní potenciál a možnosti další improvizace hledá kromě portrétů také v obrazech zobrazujících více postav a v obrazech abstraktních. Jednotlivé aktivity dílny pak



různými způsoby nabízejí žákům možné cesty k předkládaným obrazům skrze postavy, emoce a zárodky příběhů.

Klíčovou metodou umožňující ono pronikání do obrazu, do charakteru postav a do skrytých příběhů je hra v roli. Ve většině aktivit žáci vstupují do role některé z postav na předložených figurativních obrazech. Specifické je, že charakter postavy je vždy definován pouze jejím vzhledem na obraze, žáci mají tedy zpravidla velký prostor pro dotváření celistvosti zkoumané postavy. U některých aktivit, kde není věnováno tolik času přípravě, se žáci naopak rychle ocitají v situaci z obrazu v roli postavy, o níž vědí jen velmi málo. V tom případě se hra v roli pohybuje na hranici mezi alterací a charakterizací. Naopak u aktivit, kde žáci mají čas na přípravu, případně pracují s určitou postavou zcela individuálně, už jde jednoznačně o charakterizaci. V aktivitě založené na práci s abstrakcemi žáci vstupují do role postavy, která vzniká až v průběhu pohybové improvizace.

Žáci vstupují do role v rámci živých obrazů, které buď přímo kopírují výchozí

malby, anebo jsou již součástí dalšího rozvíjení příběhu, a jsou tedy zcela výtvořem hráčů. Živé obrazy se následně buď proměňují ve fázovaných pohybech, nebo se rozehrají v plné hře, čímž dochází k posunu od výchozích výtvarných děl k hledání a rozvíjení jejich narativního potenciálu. V některých aktivitách se žáci vyjadřují prostřednictvím pantomimy: u individuální práce s postavou, kdy žáci vstupují do role a zkoumají nitro postavy, je využita simultánní narativní pantomima; u práce s abstrakcemi žáci parafrázuji pohybem různé motivy z obrazu.

U některých aktivit mají žáci ve skupinách či sami čas na přípravu, kdy zpra-

příběhů, pojmenovávání soch a hledání vhodných názvů pro situace či příběhy.

Metody dramatické výchovy jsou zde pro práci s výtvarným uměním využity zejména proto, že žákům nabízejí možnost zkoumat předkládaná díla nejen očima ale na základě celkového prožitku. V dílně je tedy důležitý vstup do role přinášející práci s tělesností a emocemi a narativní přístup k obrazům.

Kromě metod dramatické výchovy je věnován prostor také psaní a výtvarné tvorbě.

CÍLOVÁ SKUPINA

Dílina je určena žákům druhého stupně, tedy žákům ve věku přibližně jedenácti- až patnácti let. Raná adolescence, jak můžeme toto období označit, je typická rozvojem abstraktního uvažování. Pracovat právě v tomto období s abstraktními obrazy a s hledáním jejich možných významů se tedy přímo nabízí. Aktivity, které dílna přináší, by se pochopitelně daly realizovat i s mladšími dětmi, bylo by však patrně obtížné dojít v závěru k určitému zobecnění získaných poznatků, které je zapotřebí k tomu, aby žáci nezůstali jen u konkrétních prožitků, ale dovedli jimi obohatit a rozvinout své schopnosti nahlížet na výtvarné umění i mimo rámec dílny. Žáci druhého stupně by takového nadhledu a přenesení zkušeností již měli být ve větší míře schopni.

Pro plnohodnotnou účast na dílně nejsou podmínkou zkušenosti s dramatickou výchovou a jejími metodami. Metody použité v dílně jsou v míře potřebné pro společnou práci jednoduše předatelné i těm, kteří se s nimi dříve nikdy nesečkali. Navíc pro ně může být dílna obohacením i díky tomu, že se seznámí s novými přístupy a metodami. Lze ale předpokládat, že ti, kteří s dramatickou výchovou již zkušenosti mají, budou moci v některých aktivitách zajít dál, neboť si budou například jistější v plné hře apod.

Dílina je založena na předpokladu, že žáci jsou zvyklí se setkávat s výtvarnými díly (zejména v našem evropském kontextu), žádné konkrétně definované znalosti z oblasti výtvarného umění však nejsou vyžadovány. Pojmy potřebné ke společné diskusi nad nastolenými tématy jsou vysvětlovány v průběhu dílny. Možnost rozvoje divácké schopnosti interpretace výtvarných děl není ovlivněna množstvím ani úrovní dosavadních zkušeností a vědomostí žáků, prožitek získaný z jednotlivých aktivit je individuální, stejně jako jeho další možné využití.

Skupina, v níž je dílna realizována, by měla čítat minimálně deset žáků, aby bylo možné žáky rozdělit do větších i menších skupin, současně by neměla přesáhnout maximální počet dvaceti žáků, aby bylo možné v daném čase obsáhnout prezentace všech výstupů jednotlivců i menších skupin.

CHARAKTERISTIKA SKUPIN, V NICHŽ BYLA DÍLNA REALIZOVÁNA

Malostranské gymnázium

Malostranské gymnázium je osmileté všeobecné gymnázium sídlící společně s 2. stupněm Malostranské základní školy v Josefské ulici v Praze na Malé Straně. V každém ročníku jsou otevřeny dvě třídy, každá po cca třiceti žácích. Z estetických výchov se na této škole vyučuje výchova výtvarná a hudební, dramatická výchova zde není v ŠVP zařazena.

Na Malostranském gymnáziu byla dílna realizována v rámci jedné třídy. Šlo o kvartu, tedy o žáky ve věku čtrnácti až patnácti let. Do této třídy chodí třicet žáků, během realizace bylo přítomno žáků dvacet pět, z toho patnáct dívek a deset chlapců. Dvě dívky se připojily až v průběhu dílny, začínali jsme tedy v počtu dvaceti tří žáků. Počet žáků tak přesáhl původně avizované maximum. Žáci této třídy spolu studují již čtvrtým rokem, je to tedy stabilní kolektiv, v němž se všichni dobře znají.

Třída neměla žádné zkušenosti s dramatickou výchovou. Z dotazníku, který žáci po absolvování dílny vyplňovali, vyplynulo, že většina se ani v rámci mimoškolních aktivit s dramatickou výchovou dosud neselekala (dotazník vyplnilo 19 žáků, z toho 10 se s dramatickou výchovou nikdy neselekalo, 8 se s dramatickou výchovou již někdy v minulosti setkalo a pouze jeden člověk se s dramatickou výchovou setkává dosud pravidelně). V rámci školy nejsou workshopy a dílny běžnou či pravidelnou součástí výuky, práce v prostoru, práce s tělem a pohybem, prezentace živých obrazů apod. byly pro třídu poměrně nezvyklé.

Žáci se dílny účastnili povinně místo dopoledního vyučování. Nebyli předem seznámeni s anotací dílny, nevěděli tedy vůbec, co je čeká. Během celého času dílny byla přítomna paní učitelka, která učí ve třídě český jazyk a hudební výchovu, do dění nijak nezasahovala, fungovala pouze jako dohled.

Naše škola Praha

Naše škola Praha je soukromá základní škola poskytující vzdělání dětem od první

do deváté třídy. Spolu s kombinovaným lyceem Naše lyceum sídlí v Praze-Vršovicích. V každém ročníku je otevřena pouze jedna třída pro maximální počet šestnáct žáků. Kromě výtvarné a hudební výchovy je zde ve všech ročnících vyučována i výchova dramatická.

V NŠP byla dílna realizována ve smíšené skupině žáků různých tříd druhého stupně. Žáci byli předem seznámeni s anotací programu a na dílnu se zapisovali dobrovolně, někdo byl motivován tématem, někdo prostředky dramatické výchovy a někdo možností omluvit se z jiných předmětů v čase dílny. Množství zapsaných žáků z různých tříd se lišilo, z deváté třídy se na dílnu nezapsal nikdo, z šesté třídy naopak všichni. Jeden žák byl v den realizace nemocen, takže dílna nakonec proběhla ve skupině sedmnácti žáků, z toho bylo třináct dívek a čtyři chlapci ve věku od jedenácti do čtrnácti let.

Na NŠP je dramatická výchova povinným předmětem s dotací jedné vyučovací hodiny týdně, většina přítomných žáků se tedy setkává s dramatickou výchovou již třetím rokem. Někteří z přítomných žáků jsou ale na škole noví, mnoho zkušeností s dramatickou výchovou tedy zatím nemají. Žáky šesté a osmé třídy dramatickou výchovu učím já, takže se dobře známé a žáci jsou zvyklí na můj přístup. Žáky sedmé třídy jsem učila dříve, druhým rokem v této třídě neučím, ale přesto se všichni známé.

Základní umělecká škola Řevnice

Jde o instituci zastřešující umělecké vzdělávání dětí v Řevnicích a v Mníšku pod Brdy. Nabízí hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický obor.

Na ZUŠ Řevnice byla dílna realizována v čase běžné lekce dramatického kroužku. Mezi žáky literárně-dramatického oboru byli ale navíc přizváni ještě žáci z výtvarného oboru. Ve skupině se tedy sešlo dvanact žáků, osm dívek a čtyři chlapci, devět žáků bylo z literárně-dramatického oboru (většina z nich je ale současně žáky také výtvarného oboru) a tři žáci byli pouze z výtvarného oboru. Věkové rozpětí bylo od deseti do šestnácti let (od páté třídy po první ročník střední školy). Ne všichni žáci se mezi sebou znali napříč obory, jedna dívka navíc ten den přišla na lekci dramatického kroužku úplně poprvé. Ostatní žáci literárně-dramatického oboru mají s dramatickou výchovou několikaleté zkušenosti, přesto se ukázalo, že s řadou použitých metod se dosud neselekali. Tři žáci výtvarného oboru neměli s dramatickou výchovou dosud žádné zkušenosti.

Žáci dostali anotaci dílny předem, většina z nich ji však nečetla, takže nevěděli, co je v rámci dílny čeká. Zatímco žáci výtvarného kroužku byli pozváni, a přišli tedy zcela dobrovolně, žáci dramatického kroužku nedostali tak docela na vybranou, neboť program jednoduše nahradil jejich běžné setkání.

Během dílny byla přítomna ředitelka ZUŠ, která je současně vedoucí výtvarného oboru, a vedoucí literárně-dramatického oboru. Obě pedagožky se intenzivně zapojovaly do programu, ředitelka po polovině programu odešla, vedoucí literárně-dramatického oboru zůstala až do konce.

STRUKTURA DÍLNY

1. Seznámení

Skupina se posadí do kruhu na zemi, seznámí se s lektorem a se základními informacemi k následujícímu programu (pravidla, časové rozvržení apod.), každý si vytvoří jmenovku, kterou bude během dne nosit na viditelném místě.

Cíl: seznámení všech účastníků, uvedení do nadcházející společné práce.

2. Rozehřátí

Ještě v kruhu vysvětlí lektor pravidla honičky, která následuje pro rozehrátí a uvolnění. Jeden žák je na začátku vybrán, má babu a honí ostatní. Baba se předává obvyklým způsobem, tedy dotykem. Kdykoli během honičky může lektor tlesknout, načež všichni zůstanou ve štronzu. Anž žáci změní polohu, představí si, že se stali libovolným výtvarným dílem v galerii. Koho se lektor dotkne, ten řekne název díla, které právě představuje. Lektor vždy nechá promluvit tři až pět žáků a honička pokračuje, štronzo nastane několikrát. Po aktivitě se skupina vrací zpět do kruhu.

Cíl: rozehrátí, rozpohybování, uvolnění, uvědomění si prostoru a ostatních účastníků, nastartování imaginace a pohotových reakcí.

3. Sběr informací

Reprodukce obrazů, které jsou žákům prezentovány: Edvard Munch: *Výkřik*, Jackson Pollock: *Rytmus podzimu*, Marc Rothko: *Světlo červená nad černou*, Pablo Picasso: *Guernica*, Paul Signac: *Harmonie*, Paul-Émile Borduas: *Abstrakce*, Piet Mondrian: *Kompozice č. 7*, Salvator Dalí: *Persistance peměti*.

Skupina sedí v kruhu, lektor žákům předloží osm reprodukcí obrazů (čtyři figurativní, čtyři abstraktní). Žáci mají za úkol na základě společné domluvy rozdělit

nabídnuté reprodukce do dvou skupin a následně vysvětlit klíč, podle kterého tak učinili. Ke každé skupiněaleb lektor následně přidá arch balicího papíru a vybídne žáky, aby na papíry napsali pojmy, kterými by bylo možné dvě vzniklé skupiny označit. V tento moment lze poupravit rozdělení obrazů, došlo-li k užití jiného klíče k jejich rozdělení. Po společné diskusi případně na jeden papír pojem abstraktní, na druhý pojem figurativní. Probíhá diskuse o pojmech, každý má možnost napsat na příslušný arch, co ho k danému pojmu napadá (jeho výklad, příklad obrazu, libovolnou asociaci). Vše, co se na papírech objeví, si následně přečteme. Již popsané papíry s pojmy a příslušnými reprodukcemi se odloží stranou, skupina se k nim opět vrátí na konci programu.

Cíl: sběr informací o vztahu žáků k předloženým pojmům a o jejich vědomostech v této oblasti, uvedení do tématu dílny, teoretické porozumění pojmům.

4. Společné rozehrání obrazu

Reprodukce dvou obrazů: Gustave Courbet: *Pohřeb v Ornans*, Pierre-Auguste Renoire: *Oběd ve výletní restauraci*.

Skupina se rozdělí na poloviny. Každá skupina bude nyní pracovat s jedním z výše uvedených obrazů. Jedna skupina je nejprve publikem, druhá skupina si důkladně prohlédne jeden z obrazů (názvy ovšem skupiny nejprve neznají) a její členové postupně chodí do prostoru pomyslného jeviště, kde zaujímají místo zvolené postavy z obrazu. Nakonec tak vznikne živý obraz kopírující vybranou malbu. Některé postavy z obrazu mohou chybět, žádná postava se však neobjevuje vícekrát. Žáci setrvávají v živém obraze a diváci si je mohou prohlédnout, aby se zorientovali, kdo představuje kterou postavu z obrazu. Lektor nastíní situaci (např. je neděle, nacházíme se ve výletní restauraci...) a koho se dotkne, ten řekne, kým je. Žáci si mohou vymýšlet pro své postavy jména, povolání, cokoli, pouze nesmějí být v rozporu s tím, co je z obrazu již zjevné. Následně, stále v pozicích, řekne každý, co mu jde v dané situaci hlavou (každý mluví v první osobě v roli své postavy). Nakonec se obraz drobně rozpohybuje, vždy na lektorovo tlesknutí udělá každý jeden jasně ohraničený pohyb. Lektor tleskne celkem třikrát, diváci tedy pozorují tři jasné fáze rozžívání obrazu. Poté se poloviny vymění, skupina, která jde nyní na scénou, pracuje s druhým obrazem. Následuje reflexe – co viděli diváci, jak to prožívaly postavy na scéně, co jsme se o postavách nyní dozvěděli, zda vznikly mezi postavami nějaké vztahy, dostal se při

rozpohybování do obrazu nějaký náznak příběhu? Pro každý obraz vymyslí žáci rozšíření názvu (*Pohřeb v Ornans aneb...*).

Cíl: bližší zkoumání narativního potenciálu daných obrazů a jeho další tvořivé rozvíjení, charakterizace postav, rozvoj divácké schopnosti pojmenovat viděné a porozumět sdělení či příběhu.

5. Práce s obrazy v menších skupinkách

Reprodukce obrazů, na nichž jsou zachyceny dvě až tři postavy: Pierre-Auguste Renoir: *Tanec v Bougivalu*, Edgar Degas: *Pijáci absintu*, Lovis Corinth: *Charlotte Corinthová u svého toaletního stolku*, Paul Cézanne: *Karbaníci*, Richard Bergh: *Severský letní podvečer*, Paul Gauguin: *Banány*, Jean-François Millet: *Sběračky klasů*, Gustave Courbet: *Dobrý den, pane Courbete*.

Vznikne několik menších skupin a každá si vybere jeden z nabízených obrazů. Skupiny si připraví tři živé obrazy, první obraz představuje minulost, něco, co předcházelo situaci z obrazu (časový odstup není striktně daný, může jít o situaci před minutou i před rokem), druhý obraz představuje přítomnost a je shodný s výjevem na reprodukci a třetí obraz představuje budoucnost (časový odstup je opět libovolný). Po čase na přípravu dochází k prezentaci obrazů jednotlivých skupin. Jedna skupina prezentuje, ostatní jsou pozorným publikem. Skupina předvede obrazy za sebou v chronologickém sledu. Na tlesknutí

uvažování o možném kontextu zkoumaného výjevu, rozvoj divácké schopnosti pojmenovat viděné a porozumět sdělení či příběhu.

6. Individuální práce s postavou, proces abstrahování

Lektor žákům předloží nabídku reprodukcí různých portrétů. Každý žák sám si vybere jeden portrét, s nímž chce dál pracovat. V tomto případě si jeden portrét může vybrat více žáků. Každý dostane chvíli na to, aby si sepsal, koho portrét představuje – jméno, věk, povolání, zájmy... (Samozřejmě si vymýšlí, opět ale nejde proti logice zobrazeného.) Zapsané si uschová, jde o informace, které nebude třeba sdílet. Každý si najde ideální místo v prostoru a vytvoří sochu své postavy, která odpovídá obrazu. Na pokyn lektora všichni začnou chodit prostorem, každý jako jeho postava. Lektor navádí hlasem, na co se mají žáci nyní soustředit: vnímáme, jak se naše postava pohybuje, jak chodí, jaké má držení těla, jak dýchá, snažíme se postavou být. Potom lektor zadává situace, v nichž se postava nachází (postava právě zjistila, že jí kdosi ukradl peněženku s vysokým obnosem uvnitř, postavě se právě vrátil před týdnem ztracený milovaný pes, postava je sama doma a o půlnoci náhle uslyší kroky v pokoji na opačné straně chodby...). Žáci situace nerozhrávají, pouze nechávají emoce, které situace přinášejí, vstupovat do svého pohybu,



se vždy daný živý obraz rozžije v plné hře. Když se prostrídají všechny skupiny, následuje krátká reflexe viděného. Diváci zkusí vymyslet název pro obraz na základě příběhu, který nabídlá daná skupina. Názvy se pak porovnají s názvy původními.

Cíl: rozvíjení narativního potenciálu obrazu, hlubší ponor do příběhu,

dechu, držení těla apod. Lektor žáky vede dál: začneme se víc soustřeďovat na emoce postavy, na její momentální pocity, zkusíme si pro sebe emoci pojmenovat, vybereme si jednu emoci, v níž svou postavu pozorujeme, zkusíme se víc soustředit na emoci než na postavu, pokusíme se ji zvýraznit, vystihnout pohybem, stále zůstáváme

v pohybu a zkusíme si uvědomit, jakou barvu naše emoce má. Můžeme se hýbat se zavřenými očima a vnímáme emoci, barvu a pohyb, který je vystihuje. (Je oblý, rychlý, pomalý, ostrý, prudký...?) Na signál štronzo (možno poopravit pozici, aby lépe odpovídala dosavadnímu pohybu) vzniknou sochy vyjadřující to, kam se v průběhu postava každého dostala, všichni si svou sochu zapamatují. Následuje prezentace. Polovina žáků se stane objekty v galerii. Nejprve každý zaujme pozici postavy z obrazu. Druhá polovina jsou návštěvníci galerie, kteří mají nyní možnost projít se mezi vzniklými sochami. Danou situaci podporuje lektor v roli galeristy, který návštěvníky vítá, uvádí je do galerie a ukazuje jim vystavené objekty. U každé sochy leží i papír s reprodukcí a názvem díla. Když si všichni návštěvníci prohlédnou exponáty, sochy se promění, v galerii jsou nyní vystaveny sochy, které vznikly ze zkoumání emocí, tvarů a barev vycházejících z původního díla. Návštěvníci galerie si opět prohlížejí všechny sochy a jsou průběžně vybízeni lektorem-galeristou, aby hledali názvy pro nově vzniklá díla. Jelikož je u soch stále přítomen papír s reprodukcí a původním názvem, lze vždy porovnat nově vzniklé s původním. Posléze se poloviny vymění a proces se opakuje. Následuje reflexe viděného a prožitého, mělo by dojít k pojmenování procesu abstrahování, kterým měli nyní žáci možnost si projít.

Cíl: hluboký ponor do postavy, zkoumání domnělého vnitřního světa postav, prožití cesty od vnějšího k vnitřnímu – od figurativního k abstraktnímu, porozumění procesu abstrahování díky přímému prožitku.

7. Skupinová práce s abstraktními obrazy

Reprodukce abstraktních obrazů: Kazimir Malevič: *Suprematistická kompozice*, František Kupka: *Příběh pestíků a tyčinek*, Vasilij Kandinskij: *Žlutá, červená, modrá*.

Vznikne několik skupin minimálně čtyřčlenných. Každá skupina si zvolí jeden abstraktní obraz z lektorem předložené nabídky. Každý žák si z obrazu vybere určitý motiv (tvar, linii, barvu...), skupina se domluví tak, aby jeden motiv nemělo víc lidí. Každý si vymyslí svůj způsob, jak vybraný motiv vyjádří jasně ohraničeným pohybem (tj. jednoduchým pohybem s jasným začátkem a koncem). Při prezentaci jde na pomyslné jeviště vždy jedna skupina a její členové se v prostoru rozmístí tak, aby dodrželi kompozici vybraných motivů v obraze, a zůstanou v nehybných sochách. Ostatní jsou pozorující diváky. Lektor určí pořadí, v jakém se budou motivy na scéně rozzívát. Na

lektorovo tlesknutí vždy jeden motiv ukáže svůj pohyb a opět ztuhne, na další tlesknutí jde následující a tak dále, až se vystřídají všichni v daném obraze. Následně motivy postupně ožívají ještě jednou, ale nyní je řada na divácích, aby řekli, co jim který pohyb připomíná. Diváci dávají pokyny hráčům – a tím se konkretizuje výjev (někdo třeba zvedá opakovaně ruku, diváci mu dají pokyn, ať pohyb zkonkretizuje, jako by věšel kabát na věšák apod.). Konkretizace jednotlivých motivů probíhá tak, aby spolu vznikající jednotlivosti souvisely, a vznikla tak jasná situace. Po konkretizaci všech motivů se rozzívají všichni najednou, lze přejít i do plné hry. Diváci dají viděnému vlastní název. Když se prostřídají všechny skupiny se svými obrazy, následuje reflexe – co viděli diváci, jak to prožívali hráči, jaké odlišné posuny přinesla práce se stejným obrazem v různých skupinách. Lektor s žáky mluví o tom, jak můžeme hledat vlastní významy v abstrakcích, jak pro nás jako pro diváky mohou zdánlivě neurčitě skvrny získat význam atp.

Cíl: prožití procesu konkretizace abstraktního, přirozené objevování možných významů abstrakce, ohledávání prostoru diváckých možností výkladu viděného, získávání pocitu svobody při interpretaci viděného.

8. Od figurativního obrazu k abstrakci

Reprodukce obrazů: Gustave Courbet: *Pohřeb v Ornans*, Pierre-Auguste Renoir: *Oběd ve výletní restauraci*.

Žáci jsou nyní lektorem vybědnuti k návratu k obrazům, s nimiž se pracovalo na začátku (*Pohřeb v Ornans* a *Oběd ve výletní restauraci*). Žáci se opět rozdělí na dvě skupiny podle toho, kdo s kterým obrazem pracoval. Každá se pak ještě rozdělí, takže vzniknou čtyři skupiny, dvě od každého obrazu. Každá skupinka dostane arch balicího papíru a suché pastely. Úkolem je vytvořit abstrakci výchozích obrazů tak, že se každý soustředí především na postavu, kterou prve zobrazoval, a pokusí se s ní pracovat podobně jako při proběhlé aktivitě s portréty, pojedná ji tedy barevně a tvarově tak, aby vyjádřil její charakter, emoce apod. Všichni pracují současně. Následně si skupiny vzájemně svá díla předvedou a diváci mají možnost vzniklý obraz vždy pojmenovat, což lze při reflexi porovnat s názvem a podobou výchozího obrazu.

Cíl: přenesení zkušeností z předchozích aktivit do výtvarné tvorby, získání zkušenosti s vlastní tvorbou abstrakce, rozvoj divácké schopnosti vnímat a interpretovat obraz.

9. Návrat k pojmům a reflexe

Žáci se s lektorem opět vrátí do kruhu k papírům s pojmy a každý dopíše, co ho po absolvování společné práce napadá, že by se mělo doplnit. Připsané informace se vždy zakroužkují, aby bylo patrné, co vzniklo na začátku a co přibylo až nyní. Společně se přečte, co na papírech přibylo, skupina se baví o tom, co se kdo dozvěděl, co si uvědomil, co prožil. Na závěr každý řekne jednu libovolnou věc, kterou si ze společné dílny odnáší.

Cíl: sběr informací o případné proměně vztahu žáků k předloženým pojmům a rozšíření jejich vědomostí či zkušeností v této oblasti, reflexe prožitého, formulace individuálních názorů na přínos dílny.

REFLEXE PRŮBĚHU DÍLNY V JEDNOTLIVÝCH SKUPINÁCH

Malostranské gymnázium

Žáci byli po celou dobu aktivní a spolupracující, naslouchali pokynům a zadáním, pokud začalo být ve třídě příliš rušno, dokázali se na výzvu zase rychle utišit a věnovat si vzájemně prostor. Ve skupinách pracovali bez obtíží a dokázali si být pozorným publikem. Počet žáků přesahující původně stanovené maximum neměl na realizaci negativní vliv.

V průběhu celé dílny dělalo mnohým žákům potíže, že si často sedáme do kruhu na zem, zjevně na to nebyli zvyklí a nebylo to pro ně komfortní. Zejména zpočátku byl v rámci celé třídy patrný výrazný ostych. V diskusích se žákům nechtělo mluvit bez vyzvání, bylo znát, že se bojí, aby neřekli něco špatně. Když jsem ale začala vyvolávat, všichni odpovídali a dokázali velmi přesně formulovat své postřehy. Stud a nechuf výrazněji se projevit byly patrné také při pohybových aktivitách, kdy se žáci viditelně obávali většího pohybu a vstupu do prostoru, sochy tudíž vznikaly zejména při krajích místnosti, běh při úvodní honičce byl poněkud svázaný a projevy při narativní pantomimě se omezily zejména na mimiku a menší gesta, zapojení celého těla bylo pro většinu přílišnou výzvou. I přes patrné obavy se však žáci do všeho zapojovali a v rámci své více méně komfortní zóny se snažili rozvíjet pobídnutí přicházející z mé strany.

Zajímavé bylo, že při vstupu do role v živých obrazech i při jejich rozehrávání ostych žáků mizel. Žáci dokázali velmi rychle vstoupit do role a projevíli velkou míru představivosti a výřečnosti při charakterizování svých postav. V živých obrazech dokázali představit jasně čitelné vypočítané situace a zcela intuitivně

dodržovali základní pravidla pohybu na jevišti, jako netočit se k divákům zády, nepřekřikovat se s ostatními, vyjadřovat se srozumitelně, reagovat na ostatní atp. Navzdory očekáváním vycházejícím z absence zkušeností s dramatickou výchovou fungovali jako velmi sešraná skupina.

V průběhu dílny byl patrný velký posun v tom, že se žáci postupně dokázali mnohem více uvolnit. Při aktivitě s konkretizační abstraktních obrazů se již nikdo nebál mluvit, diváci instruovali hráče, vymýšleli názvy a celkově byla znát velká uvolněnost. Při výtvarném zpracování výchozích obrazů byly jakékoli obavy z chybování definitivně pryč, výtvarné prostředky vnesly do skupiny skutečné nadšení. V uvolněnějším duchu se nesla i závěrečná diskuse, kdy už jsem nemusela nikoho vyvolávat a žáci se sami ujímali slova.

V průběhu dílny se ukázalo, že silnou stránkou mnohých žáků je schopnost reflexe a jasné formulace postřehů. Žáci dokázali velmi přesně popsat smysl jednotlivých aktivit, své prožitky dokázali zobecnit a v závěrečné reflexi se často formulace toho, co si z dílny odnášejí, shodovaly s cíli programu.

Naše škola Praha

Žáci byli celou dobu aktivní a spolupracující, dokázali pracovat samostatně i ve skupinách, byli schopni prezentovat svou práci a své nápady a současně si být vzájemně pozornými diváky.

V případě této skupiny nevznikal žádný ostych pramenící z neznámého, jelikož všichni žáci mají dramatickou výchovu pravidelně a všichni znají mě i můj přístup. Určitou nejistotu ovšem způsobovalo namíchání žáků z různých tříd, ačkoli se děti znají a potkávají se, intenzivně spolu nepracují příliš často, takže například některé dívky z šesté třídy se styděly před chlapci z osmé třídy, některé dívky ze sedmé třídy měly naopak tendence se před staršími chlapci předvádět apod. Tato situace neměla dopad na ochotu žáků zapojovat se do aktivit či cokoli prezentovat, ale někdy komplikovala rozdělování do skupin. Skutečnost, že se společně s žáky známe (na rozdíl od ostatních skupin, kam jsem vždy přišla, aniž jsem se s žáky znala), vedla také k tomu, že se žáci nebáli jakkoli projevit, říct svůj názor a prosadit se v rámci skupiny, což společné práci velmi prospívalo. Současně toto nastavení způsobovalo také větší živost celé skupiny spojenou s častějším hlukem. Žáci se také často dohadovali a přeli mezi sebou, nikdy to však nebylo na úkor kvality prožitku aktivit, pouze byl průběh poněkud dynamičtější.

Ve skupině byly občas patrné rozdíly ve zkušenosti s dramatickou výchovou mezi žáky, kteří jsou v NŠP od začátku, a mezi těmi, kteří přišli až v tomto školním roce. Zejména ke konci bylo také znát, kdo se na dílnu zapsal opravdu ze zájmu a kdo jen proto, aby se nemusel účastnit dopoledního vyučování. Někteří z těch, kteří byli motivováni k účasti na dílně zprostředkáním z výuky, začínali ke konci trochu rušit, ale zvládl jsme to a až do konce byli všichni aktivní.

Ukázalo se, že skupina neměla žádný problém diskutovat o obrazech ani



o pojmech, překvapivě však většinu činilo potíže něco zapsat (u aktivit se sběrem informací k pojmům), což bylo patrně způsobeno tím, že i v jiných společných aktivitách ve výuce jsou žáci v rámci častých diskusí zvyklí formulovat své myšlenky především ústně.

Žáci dobře fungovali při všech dramatických výchovných aktivitách, dokázali vstupovat do rolí, prezentovat živé obrazy, vzájemně se vnímat, reagovat na sebe, dávat si prostor a vyjadřovat se srozumitelně. Neměli žádný problém s pohybem v prostoru, nedrželi se jen při krajích, ale zaplňovali celou místnost a dokázali se vyjadřovat celým tělem. Při aktivitě s konkretizační abstraktních obrazů docházelo ke spontánnímu rozehrávání situací v plné hře.

V závěru společné práce nás trochu tlačil čas, jelikož jsem na začátku, kdy se zdálo, že máme časové rezervy, rozvedla jednu aktivitu v její delší variantě. Ale všichni až do konce spolupracovali, takže jsme vše stihli, pouze jsem u práce s abstraktními obrazy musela zmenšit počet skupin.

V reflexi na konci dílny byli žáci velmi sdílní. Zatímco to, co jako přínos dílny pojmenovávali žáci sedmé a osmé třídy, se často shodovalo s cíli projektu, ukázalo se, že pro některé žáky šesté třídy bylo komplikované dojít k určitému zobecnění a reflektovali především, jak je bavila která aktivita.

Základní umělecká škola Řevnice

Žáci byli po celou dobu velmi aktivní a vstřícní. Bylo pozoruhodné, jak skvěle dokázali pracovat ve skupinách i přesto, že se někteří vůbec neznali a že mezi sebou měli velké věkové rozdíly. Při rozdělování do skupin klidně vytvořili skupinu, v níž byly dívky z páté třídy s chlapcem z deváté třídy, a dokonce z jiného kroužku, a nikdo s tím neměl potíží.

Žáci v této skupině se s chutí vrhali do jakékoli akce. Poprvé v této skupině například proběhla skutečně uvolněná a přirozená honička. Zajímavé ale bylo, že ačkoli šli žáci do všeho naplno, často je zrazovala neznalost úplných základů dramatické výchovy. Vzhledem k tomu, že šlo o skupinu, v níž z dvanácti pouze tři žáci neměli zkušenosti s dramatickou výchovou, zatímco ostatních devět navštěvovalo dramatický kroužek, dalo by se očekávat, že nebudou metodami použitými v dílně nijak zaskočení. Ukázalo se však, že i v kontextu ostatních skupin, kde byla dílna realizována, jsou jednoznačně nejméně vybaveni úplnými základy. Na jevišti si nedokázali dávat prostor, a často tak mluvili jeden přes druhého; také mnohdy víc mluvili, než jednali, takže se zamotávali do vlastních kostrobatých dialogů. Při rozehrávání živých obrazů velmi málo využívali narativního potenciálu vybraných děl a příliš na sebe vzájemně nereagovali. Také na některé typy použitých metod nebyli vůbec zvyklí, například boční vedení pro ně bylo nové a v situaci, kdy jsem dodávala instrukce a podněty v průběhu jejich improvizace, nevěděli, zda mají přestat a poslouchat, či pokračovat v akci a byli viditelně zmatení.

Často dělalo žákům potíže být v roli diváků, měli tendence se v průběhu prezentace jiné skupiny stále ještě domlouvat se svými spoluhráči, čímž pochopitelně rušili hráče na scéně. Zároveň ale dovedli být i velmi vstřícní a podpořit hráče, pokud se jim při prezentaci něco nedařilo.

V průběžných reflexích a diskusích nebyli žáci příliš sdílní. Během závěrečné reflexe se však ujali slova téměř všichni a ukázalo se, že dovedou velmi přesně formulovat své postřehy. Žáci pojmenovávali to, co si z dílny odnášejí, ve shodě s cíli projektu a i nejmladší žáci (pátá třída) dokázali projevit velkou schopnost nadhledu.

Zpětná vazba žáků

Žáci Malostranského gymnázia měli možnost reflektovat průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe, kde se skutečně většina žáků ujala slova. Následně přišel žákům dotazník na e-mailové adresy, které mně v závěru dílny

k těmto účelům poskytl, v němž mohli vedení strukturou jednoduchých otázek dílnu reflektovat ještě jednou, v některých případech detailněji. Dotazník vyplnilo devatenáct žáků z přítomných dvaceti pěti.

Téměř všichni žáci pojmenovali, že si z dílny odnášejí nové vědomosti a zmiňovali pojmy, kterým díky dílně rozumějí a dovedou je používat. Většina reflektovala určitou proměnu pohledu na umění v tom smyslu, že mají dojem, že měli možnost proniknout do zkoumaných děl hlouběji, že zjistili, kolik různých významů se může v díle skrývat, a že je v pořádku o různých úhlech pohledu mluvit, sdílet je a vzájemně si je nevyvracet. Často se objevovalo pojmenovávání příjemného prožitku svobody při hledání významů děl. Žáci také reflektovali inspirativní setkání s různými novými aktivitami.

Během společné reflexe se někteří žáci shodli, že se těší, až půjdou do galerie, aby mohli takto zkusit zkoumat nějaké další obrazy, jeden žák sdílel, že ho vlastně dosud nenapadlo, kolik emocí je v obraze, a že si to nyní měl možnost uvědomit a prožít, pro dalšího bylo novým zjištěním, že umělec mohl i v abstrakci vnímat nějaký konkrétní význam, dalšího zaujala provázanost obou pojmů, stylů a světů, s nimiž jsme společně pracovali, další sdílel, že oteď bude na obrazy pohlížet jinak než dosud, jedna žákyně sdílela zjištění, že díky přístupu skrze dramatickou výchovu ji bavila práce s obrazy, které ji vlastně jinak nezajímají, a jiná žákyně prohlásila, že by chtěla v životě dělat něco takového – tedy propojovat výtvarné umění a dramatickou výchovu a připravovat různé workshopy.

V dotazníku se mnohé odpovědi opakovaly. U otázky, co si kdo odnáší, se kromě již zmiňovaných typů odpovědí objevily např. následující: „Rozhodně jsem si odnesla to, jak různě a hlavně zábavně se dá nahlížet na různá umělecká díla a že každý vidí v něčem něco jiného.“ – „Pro mě to byla naprostě nová zkušenost, takže si z ní odnáším nové zážitky a mám díky ní možná trochu ucelenější pohled na obrazy a umění než dřív.“ – „Odnáším si, že má každý naprosto jiný pohled na věc.“ – „Zjistila jsem, že pod tahy štětky se může skrývat mnohem více, než se na první pohled zdá.“ – „Odnáším si, že abstraktní umění nejsou jenom náhodné čmáranice, ale jsou to obrazy, ve kterých může každý vidět něco jiného.“

Žáci Naší školy Praha reflektovali průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe. Zároveň dostali informaci, že ve svých útech v Google Classroom (v nichž jsou zvyklí běžně pracovat s úkoly a materiály) najdou nahrané

dotazník, v němž mohou dílnu ještě jednou reflektovat, díky struktuře otázek možná detailněji, případně mohou sdílet něco, co nechtěli říct v rámci společné diskuse či je to teprve napadlo později. Ačkoli byl dotazník v Google Classroom uložen jako úkol, vyplnilo ho pouze deset žáků ze sedmnácti, kteří dílnu absolvovali.

Žáci v reflexi jako hlavní přínos dílny akcentovali především porozumění novým pojmům a získání dojmu, že mohou v umění hledat různé skryté významy a příběhy.

Během společné reflexe se ukázal rozdíl v chápání sdělení celé dílny mezi některými staršími a mladšími žáky. Starší žáci pojmenovávali, že si uvědomili divákovu svobodu v interpretaci a fakt, že i v abstraktních obrazech můžeme nalézat velmi konkrétní příběhy. Naopak někteří mladší žáci formulovali poněkud nepřesně, že se z abstraktního umění dá udělat umění figurativní (to jsme sice v praxi dělali, ale není to úplně přesné pojmenování toho, jak lze obrazy chápat). Význam toho, co jsme společně dělali, jsme si proto ještě zkusili společně přesněji pojmenovat a nakonec jsme došli k tomu, že celé naše počínání vedlo především ke zjištění, že se v umění divákovi a jeho představitosti v podstatě nekladou žádné meze, což lze brát jako poměrně osvobozující skutečnost. Jeden žák sdílel, že díky tomu, že si mohl vyzkoušet být různými postavami, dokázal víc vnímat emoce v obrazech, jedna žákyně ocenila pro ni inspirativní propojení dramatické výchovy a výtvarného umění, dalšího žáka zaujalo, že hranice mezi tím, co je abstraktní a co je figurativní, nemusí být úplně neprostupná, a jiný žák sdílel zjištění, že i v něčem, co je úplně abstraktní, může sám pro sebe najít něco konkrétního.

Žáci Základní umělecké školy Řevnice měli možnost reflektovat průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe, kde se skutečně většina žáků ujal slova. Následně přišel žákům dotazník na e-mailové adresy, které v závěru dílny k těmto účelům poskytl, v němž mohli vedení strukturou jednoduchých otázek dílnu reflektovat ještě jednou, v některých případech detailněji. Dotazník ale vyplnili pouze čtyři žáci z dvanácti a učitelka dramatického kroužku. Další vyplňování dotazníku se následně nepodařilo nijak podpořit, neboť žáci nemají žádnou společnou komunikační platformu a e-maily nejsou příliš zvyklí využívat.

Všichni žáci v průběhu reflexe zmiňovali, že porozuměli novým pojmům. Současně se všichni shodli, že odcházejí se zjištěním, že v každém obraze můžeme

najít nějaký konkrétní význam a že je přirozené, že každý si může viděné vykládat nějak jinak. Často byla v reflexi zmiňována také zkušenost s novými typy aktivit.

Jeden chlapec sdílel, že si uvědomil, že v obrazech, v abstraktních i figurativních, může každý vidět něco jiného a že je to v pořádku, další pojmenoval zjištění, že žádný výklad umění není špatný, jedna žákyně si odnášela poznatek, že můžeme jít pod povrch toho, na co se díváme, a trochu si u toho i domýšlet nebo vymýšlet, další dívka sdílela, že si uvědomila možnost nacházet v abstraktním umění konkrétní významy, a jiná dívka šla zase více po způsobu společné práce a podělila se o zjištění, že dovede pohybem vyjadřovat své představy a emoce. Do reflexe se zapojila i stále přítomná učitelka dramatického kroužku a ocenila možnost seznámit se s jiným přístupem a novými aktivitami dramatické výchovy.

Jak už bylo řečeno, dotazník vyplnilo velmi málo respondentů, jejich odpovědi pak byly většinou záznamem toho, co zaznělo v reflexi na konci dílny. Dotazník pro tuto skupinu obsahoval navíc otázku, zda aktivity, s nimiž se měli žáci během workshopu možnost setkat, byly nové, případně v čem. Ti, kteří dotazník vyplnili, se shodovali v tom, že pro ně byl nový především způsob práce s postavou a s emocemi a propojování dramatického a výtvarného uměleckého odvětví.

POZNÁMKA

¹ Pojmenování „výtvarná dramatika“ použila patrně jako první Kateřina Špičková-Linhartová ve své disertační práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze: LINHARTOVÁ, Kateřina. *Tělo – tělesnost – obraz mezi výtvarnou a dramatickou výchovou*. Praha, 2010. 145 s. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy.

Eva Machková charakterizuje výtvarnou dramatikou následovně: „Základní rovinnou spojení dramatiky a výtvarné výchovy je zadání tématu prostřednictvím onoho druhého umění, například je na začátku dramatické aktivity obraz či jiný výtvarný artefakt: obraz postavy, osoby, prostředí jako námět, startovní bod či návnada pro následující improvizaci, etudu, strukturované drama. Obdobně může naopak etuda či živý obraz ve výtvarné výchově vyvolat představy žáků o tom, co je námětem jejich výtvarné práce.

Druhou rovinnou tvoří opakované či pravidelné prolínání motivačních fází a tvorby

situací a dějů či výtvarných artefaktů, návraty k onomu druhému umění, vzájemné jejich prolínání, dodávající celé práci jiný, druhým uměním obohacený charakter.“ (Machková, 2016, s. 19). Zmíněné dvě roviny se dají snadno uplatnit při práci s figurativními díly, které přirozeně nabízejí motivy, témata a situace, které lze uchopit a rozvinout prostředky dramatické výchovy, stejně tak živý obraz či etuda dá vzniknout přirozeněji figurativnímu výtvarnému zobrazení. Pro práci s abstraktním uměním je naopak lépe využitelný přístup, který Eva Machková popisuje v rámci třetí roviny: „Třetí, v praxi možná méně se vyskytující přístup spočívá v hledání výrazových prostředků obou umění pro vyjádření a osvojení týchž jevů, například vyjádření barvy pohybem nebo charakteru postavy barvou nebo hledání možností vyjádření rytmu či prostoru jak prostředky dramatickými, tak výtvarnými.“ (Machková, tamtéž, s. 19) Výtvarnou dramatikou nazývá Eva Machková spojení až od druhé popsané roviny, neboť jinak jsou výchovy stále samy sebou, pouze si vypůjčují např. zdroj motivace z té druhé umělecké oblasti.

LITERATURA

- BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. 432 s. ISBN 80-200-0609-5.
- BERGER, JOHN; BLOMBERG, SVEN; FOX, CHRIS; DIBB; MICHAEL; HOLLIS, RICHARD. *Způsoby vidění*. Přel. Andrea PRŮCHOVÁ HRŮZOVÁ. Praha: Labyrint, 2016. 152 s. Ed. Labyrint fresh eye, sv. 3. ISBN 978-80-87260-78-4.
- ČERNÁ, MARTINA. Možnosti a přednosti propojování výtvarné a dramatické výchovy v učitelské praxi. *Tvořivá dramatika*. 2014, roč. XXV, č. 3, s. 44-47. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2014-3.pdf.
- DIETRICH, LINDA, FREITAGOVÁ, MARTINA; HORÁK, ONDŘEJ; KUČERÁK, MICHAL; RAITERMAN, JIŘÍ; SOMOGYI-ROHONCZY, ZSÓFIA; SUGÁR, ZSÓFIA; ŠEBOROVÁ, SILVIE; TRIBULOVÁ, BARBORA. *Proč umění?* [Praha]: Magnus Art, [2019]. 112 s. ISBN 978-80-270-6829-6.
- GOMBRICH, ERNST HANS. *Příběh umění*. Přel. Miroslava TŮMOVÁ. Praha: Odeon, 1992. 560 s. Ed. Klub čtenářů, sv. 671. ISBN 80-207-0416-7.
- HODGE, SUSIE. *Proč je v umění tolik nahých lidí?: a další zásadní otázky o umění*. Přel. Milan LŽIČKA. Praha: Knížní klub, 2017. 96 s. Ed. Universum. ISBN 978-80-242-5556-9.
- HORÁČEK, RADEK. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998. 144 s., 12 s. obr. příloh. ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁK, ONDŘEJ. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint: Raketa, 2014. 104 s. ISBN 978-80-86803-28-9.
- HRNEČKOVÁ, ANNA. Současná galerijní edukace v České republice. *Tvořivá dramatika*. 2017, roč. XXVIII, č. 3, s. 4-11. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2017-3.pdf.
- KAVÁLKOVÁ, PATRICIE; ŠESTÁKOVÁ, HELENA. *Galerie moderního (č)umění*. Hradec Králové: GMU, [2020]. 108 s. ISBN 978-80-87605-41-7.
- KITZBERGEROVÁ, LEONORA. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-02]. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf.
- 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. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. 160 s. ISBN 978-80-7068-317-0.
- MACHKOVÁ, EVA. Výtvarná dramatika? *Tvořivá dramatika*. 2016, roč. XXVII, č. 1, s. 19-20. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-1.pdf.
- Partecipace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku: Sborník příspěvků z konference 29.-30. 9. 2015* GASK, *Kutná Hora*. Praha: NIPOS, 2015. 162 s. ISBN 978-80-7068-299-9.
- PITROVÁ, PAVLÍNA. *Hurá do galerie: Průvodce světem výtvarného umění pro děti*. Praha: Fragment, 2019. 80 s. ISBN 978-80-253-4333-3.
- ROESELOVÁ, VĚRA. Obrazy malířů, které mám rád. *Výtvarná výchova*. 1994/1995, roč. 35, č. 4, s. 58-59. ISSN 1210-3691.
- ŘÍHOVÁ, KRISTÝNA. Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*. 2018, r. 58, č. 3-4, s. 28-45. ISSN 1210-3691. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>.
- SLAVÍK, JAN. Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově: Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*. 2018, r. 58, č. 3-4, s. 6-27. ISSN 1210-3691. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>.
- TŘEŠTÍK, MICHAEL. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2019. 216 s. ISBN 978-80-267-1659-4.
- Umění v dialogu s veřejností = Art in public dialogue: Brno 7.-9. 10. 1999: sborník z mezinárodního symposia o zprostředkování současného umění*. Brno: Dům umění města Brna, 1999. 120 s. ISBN 80-7009-119-3.
- VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012 [2005]. 532 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, JOSEF. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- ZÁLEŠÁK, JAN. Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově. Brno, 2007. 252 s. Disertační práce (Ph.D.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/jn4fk/Mgr_Jan_Zalesak_dizertacni_prace_Ramce_interpretace_KVV_PdF_MU_2007.pdf.
- Ukázky z bakalářské práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v červnu 2022*

VLTAVA – BEROUNKA – SOUTOK



BARBORA GRÉEOVÁ

barbora.greeova@premosteni.eu



PAVEL SKÁLA

pave.skala@premosteni.eu
posлуhači magisterského
programu Dramatická výchova,
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

Pramen: jak se to celé zrodilo

Pod vedením Tomáše Žižky a Ivany Sobkové jsme byli přizváni k účasti na projektu D.A.V.I.D.A. Katedra výchovné dramatiky a katedra alternativního a loutkového divadla DAMU měly v projektu poznávat a objevovat prostor soutoku i komunitu lidí zde žijících, nahlédnout na původ jejich kořenů i tradice a primárně metodou orální historie tak poznávat tuto lokalitu. Měli jsme společně dokumentovat lokální narátory a nalézat cesty k tomu, jak při divadelní a dramatické tvorbě vycházet z materiálů, které byly v konkrétní lokalitě od místních nasbírány. Kladli jsme si za cíle objevit nové možnosti a pojmenovat funkční metody, které by mohly být obecně nosné a přenositelné i do dalších divadelních projektů nebo dramatických lekcí, jejichž cílem by byla práce s konkrétní lokalitou. Cílem projektu je také oživení krajiny nejen na Zbraslavi, tedy v místě, kde se nachází soutok

řek Vltavy a Berounky, ale také v Chuchli, Radotíně, Černošicích, Lipencích a Modřanech. Petr Hlaváček píše o soutoku i v jeho historických souvislostech takto: „Soutok Vltavy a Berounky: pražská předsíň, meziříčí, poloostrov, jezero, útočiště. I tak by mohla znít kryptická pojmenování této krajiny. Ano, útočiště, abych v krátkosti připomenul ještě jeden fenomén, který byl pro tuto oblast tak typický. V časech meziválečného Československa to bylo právě toto jihozápadní předpolí Prahy, s centrem spojené především železnicí, kde našla své útočiště velká komunita ruských a ukrajinských exulantů. A to například v Chuchli, Radotíně, Zbraslavi, Všenorech i Černošicích. Nalezli bychom mezi nimi i velké množství intelektuálů, učenců a literátů.“ (Hlaváček, 2019, s. 173)

V rámci našich setkávání zazněla také zamyšlení o možném souboji dvou řek, kdy je Vltava vnímána jako honosnější, reprezentativnější a mimo jiné má také svou vlastní symfonii, kdežto Berounka se do ní „pouze“ vlévá, zároveň jí ale dává mnoho další síly a doslova i sama sebe.

Cílem projektu je oživení místa soutoku i jeho okolí v souladu nejen s jeho duchovním, historickým a kulturním rozměrem. Velký důraz je kladen právě na probuzení zájmu o toto místo u místních obyvatel, na vytvoření hlubší vazby k místu a také k nalezení impulzů, které by mohly být pro obyvatele Zbraslavi důvodem k návštěvě soutoku a ve svém důsledku pak k vytvoření pozitivního vztahu k tomuto místu.

Projektem také rezonuje silná myšlenka, že by soutok mohl být zároveň lákavým místem pro širokou veřejnost a potenciální návštěvníky. Důležité je ale zmínit, že by bylo v tomto ohledu vhodné vyhnout se komercializaci místa. Podle Václava Cílka: „Krajina na soutoku Berounky a Vltavy představuje z hlediska dalšího rozvoje pražského okolí a plánovaného příměstského parku významnou lokalitu. [...] Ale jde také o to, aby byl připomenut historický a spirituální význam Zbraslavi, která je dnes vnímána spíše jako dobrá čtvrť k bydlení než jako důležitá součást dějin českého království. Vysoká cena pozemků tak vlastně zastírá identitu místa. V severní

části Prahy se nachází stále hojněji navštěvovaná Stromovka, v jižní části Prahy by v téměř symetrickém umístění vůči pražskému centru mohl ležet ‚park na soutoku‘“ (Hlaváček, 2019, s. 49) Projekt má tedy skvělý potenciál pro vytvoření plnohodnotného místa s významnými historickými i duchovními kořeny.

Zbraslav je samostatnou městskou částí hlavního města Prahy, která se rozkládá na soutoku řeky Vltavy a Berounky na jižním okraji Prahy. O atmosféře a důležitosti propojení dvou řek píše Petr Hlaváček mimo jiné: „[...]Bohuslava Balbína, vlasteneckého jezuitu a polyhistora, [...] můžeme označit za jakéhosi patrona rodící se ‚legendy o soutoku‘, neboť ten dobře věděl, jak významná je lokalita ad *Aulae Regiae Coenobium* u soutoku Vltavy a Berounky. Právě Balbín přisoudil Vltavě přitékající od jihu do Prahy její třibarevnost: zelenou od původní Vltavy, černou od Sázavy a bílou od Berounky. A bylo to ostatně baroko, které definitivně sakralizovalo krajinu soutoku pod Zbraslaví, neboť právě sem přechází Vltava vodu ze Sázavy, řeky sv. Prokopa, aby se smísila s Berounkou, řekou sv. Ivana, pročez pak společně spěchají do Prahy, kde je Vltava řekou sv. Jana Nepomuckého. ‚Soutok‘ je tak zároveň symbolickým místem setkání českých zemských patronů, reprezentujících rozličné spirituální tradice.“ (Hlaváček, 2019, s. 159–160)

V knize se dočteme také o inspiraci, které se díky této lokalitě při psaní dostávalo Vladislavu Vančurovi: „Když bychom měli někoho z českých literátů označit za skutečného barda krajiny soutoku, byl by to samozřejmě Vladislav Vančura, jenž své dětství prožil na ‚venkovské‘ Vltavě, totiž v Davli, a od roku 1921 byl spojený především se Zbraslaví. Ona zvláštní ‚říční atmosféra‘ námi ohledávaného kraje se zrcadlí zejména v jeho slavném ‚zbraslavském‘ románu *Rozmarné léto* z roku 1926.“

Ostrov: místo pro život

Zbraslav byla ještě před rokem 1974 samostatným městem, které neslo název Zbraslav nad Vltavou. Městská část se dále člení na územní části Baně, Žabovřesky, Záběhllice, Strnady, Závist, Lahovice a Lahovičky. Ke dni 1. 1. 2021 bylo ve

Zbraslavi evidováno 9335 občanů České republiky. V současné době je samotné místo soutoku odděleno od hlavní části Zbraslavi Městským okruhem, což ji dělá složitěji přístupnou. Na druhou stranu může fungovat jako jakási oáza klidu, kam je možné přijít a relaxovat. Důležitý je také fakt, že o soutoku jako o místě k relaxaci se přemýšlí již v delším časovém měřítku, politici chtějí toto místo zvelebit už delší dobu, například viz akční plán *Soutok bude OK* (Ent, 2018).

Konkrétně pozemky samotného soutoku, kde má v budoucnu vzniknout Příměstský park, přinášejí i některá úskalí, s nimiž se v projektu musí počítat. Vzhledem k faktu, že místo budoucího Příměstského parku obklopují dvě řeky, je nutné brát v potaz riziko případných povodní, jež se na soutoku již objevily jak ve vzdálenější historii, tak i například v letech 2002 a 2013. Dalším potenciálním problémem by potom mohl být pozemek, který je rozparcelovaný, a má tak různé majitele. Také přístup k samotnému soutoku je velmi specifický vzhledem k tomu, že se nachází přímo pod silnicemi Městského okruhu. Což je ale problém, který by se dal zajisté snadno vyřešit, jen je důležité na něj poukázat. Na druhou stranu můžeme zmínit také patrioty, kteří mají k místu vytvořený pevný vztah a kteří se snaží dosáhnout toho, aby bylo dál místo navštěvované a zasazuje se o jeho proměnu jen v tom nejlepším slova smyslu. Jako příklad můžeme uvést vznik ranče přímo na soutoku, který vybudoval jeho majitel právě na základě svých vlastních kořenů a vztahu ke konkrétnímu místu.

Peřeje: životní příběhy místních

Jedním z dílčích cílů projektu je mimo jiné také postupné vytváření a doplňování databáze rozhovorů, které se se souhlasem respondentů dále mohou využít nejen k divadelní práci, ale i k tvorbě tematických workshopů. Abychom věděli, jakým způsobem se nejlépe pracuje s metodou orální historie, absolvovali jsme přednášku s Petrou Schindler-Wisten z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Z přednášky jsme si odnesli základní poznatky o přístupech k vedení rozhovoru s narátory. Dozvěděli jsme se, že je vhodné vést s respondenty dva rozhovory, přičemž první rozhovor slouží primárně k seznámení s respondentovým pohledem na danou problematiku. Druhý rozhovor už může být vzhledem k získaným informacím strukturovanější a zaměřený na konkrétní téma, které je ohledávávané. Potenciální výhodou dvou rozhovorů je



také větší otevřenost, která pramení z respondentovy předchozí zkušenosti s tazatelem. Velmi důležité je nesklouzávat k hodnocení narátorových odpovědí pod dojmem našeho subjektivního pohledu, nýbrž podporovat jeho otevřenost a naslouchat mu. Po jednotlivých rozhovorech je vhodné vytvořit si protokol o průběhu rozhovoru, kam si můžeme zaznamenat své subjektivní poznatky o nonverbální komunikaci respondenta, o tom, co rozhovoru předcházelo, v jakém prostředí se odehrával, zda nás během rozhovoru něco vyrušilo. Tento postup je výhodný právě proto, abychom si ho i v budoucnu při jeho opětovném přečtení co nejvíce přiblížili i se všemi okolnostmi, které rozhovor provázely.

V rámci projektu bylo zrealizováno několik rozhovorů s místními, ze kterých můžeme vyčíst jejich subjektivní vztah k místu a také důležitost jeho duchovní hodnoty: „Já sem jezdím denně poctivě, protože jezdím každé ráno po cyklostezce, pak se vykoupu a začíná mi den. [...] To, že jedu ráno okolo té řeky, tak ono – kdyby se člověk bavil s nějakou léčitelkou, tak lidí, který jsou nemocný, hodně špatně, což byla i moje neteř, tak ona říkala: tahej ji k řece, ať si sedne, kouká se a pošle po vodě všechno pryč, všechno odpluje. A když se může koupat, tak všechno odplave. Tak i já se koupu, i když se cítím zdravý, ale koupu se, dokud to aspoň trochu jde.“ Další místní obyvatel zase hovoří o důležitosti místa, jeho atmosféře a paměti: „Mám pocit, že tady na tom místě, kde ten genius loci snad je, doufáme, takže by ani nestálo za to mluvit o tom, co v tom heslu je. [...] A odstupem času jsme došli k tomu, že když to řekneme slovníkově, je to soubor mimořádných vlastností, významů, který je daný pro určitou lokalitu, třeba i celé město nebo místo. No

a to že to existuje, tak to je to, že to také cítíme, a já bych řekl, že první, kdo to cítil, byl Václav II., který si vybral tohle krásné místo, na vidlici řek, jak píše Vančura, aby tady založil Zbraslavský klášter a vlastně hrobku Přemyslovců. Ale my jsme ve 20. století a máme tady doklad toho, že genius loci funguje. Je tady místní farmář, který dohledal historii rodiny roku 1640, kdy on je vlastně živým důkazem toho, co to místo v sobě obsahuje, protože nechce odejít a má pocit, že je to to nejhezčí místo, které si mohl vybrat pro život.“ Na důležitost historie soutoku a důležitost dvou spojujících se řek poukázal i další obyvatel Zbraslavi: „Ten ostrov, to je svým způsobem magické místo, protože obě ty řeky jsou značně velké a mohutné, skoro by se až dalo říct v našich poměrech, a tím pádem to je a zřejmě to taky musí být historické místo, kde to naše předky už dávno, v dávné historii muselo lákat, kde se řeky stýkaly. A taky, samozřejmě, se to projeví tím, že to první osídlení, které tady na Zbraslavi bylo, právě na tom soutoku, i když bylo kousíček dál, nebylo to úplně přímo na téhle špičce, ale bylo to kousíček dál a ten cisterciácký klášter, vůbec tohleto osídlení tady vznikalo jako takový zárodek té české kulturní společnosti nebo toho základu českého státu, se dá říct. To tady je tím poznamenáno, ten genius loci to v sobě obsahuje, to se nedá odpárat.“

Voda: kdo se podílí na projektu Soutok

Jako základní a zásadní jsme jako studenti dramatické výchovy vnímali spolupráci hlavně se studenty katedry alternativního a loutkového divadla. Bylo pro nás inspirativní jejich nahlížení na možnosti divadelní práce, které jsme společně modifikovali, a jejich impulzy v průběhu práce propojili s metodami dramatické výchovy. Projekt je specifický mimo jiné

také rozmanitým složením spolupracujících organizací, kterými jsou kromě KVD a KALD DAMU například také VŠE, HAMU, FAMU a další instituce, které participovaly na dílčích akcích projektu. Už toto propojení je velmi důležité nejen proto, že mezi sebou mohli navázat kontakty studenti různých vysokých škol a vysokoškolských pracovišť, ale i proto, že tu docházelo k nahlížení na danou problematiku z různých perspektiv a na základě zkušeností různých oborů. Jako zásadní aspekt přínosu tohoto projektu vnímáme to, že z teoretických poznatků mohou studenti čerpat v praxi a vidět tak jasně přínos a význam své práce na konkrétním projektu a v konkrétním místě. Tato zkušenost je může vést a motivovat k další práci a seberozvoji v oboru i mimo stereotypní nebo mnohokrát vyzkoušené postupy, jelikož propojování s ostatními studenty nám dává možnost nahlédnout na projekt jinak a nalézt tak další a nové cesty.

Proud: plujeme v myšlenkách

Naší úlohou v projektu bylo tedy právě hledání co nejlepších cest k tomu, jak by se dal soutok oživit a stal se atraktivní nejen pro jeho obyvatele. Měli jsme vytvořit program, který by nabízel návštěvníkům soutoku rozmanité vyžití a zároveň by je obohatil o jeho historickou i duchovní hodnotu, poukázal by na důležitost tohoto místa a jeho specifičnost. Když jsme se s projektem seznámili, byli jsme nadšení, jelikož se nám jevílo jako nejlepší možné rozhodnutí vycházet právě z metod dramatické výchovy. Nabídnout návštěvníkům soutoku prožitek, který je bude provázet tímto místem a neotřelou a interaktivní formou jim poskytne možnost proniknout hlouběji do jeho mnohovrstevnatosti a nechá je pocítit svou atmosféru.

Vzhledem k různorodému složení skupin lidí, kteří by na soutok mohli zavítat, jsme se rozhodli vytvořit metodiku pro různé okruhy návštěvníků. Soustředili jsme se na žáky mateřských, základních a středních škol a také na rodiče s dětmi. Při tvorbě programů pro jednotlivé skupiny je nutné brát ohled především na věkovou diverzitu, a tím i na proměňující se cíle, které se se stoupajícím věkem mohou konkretizovat a jít více do hloubky. Vnímáme jako zásadní, aby soutok navštěvovali mladí lidé, kteří by ho mohli do budoucna dál oživovat a proměňovat podle svých představ a vizí.

Při tvorbě programu nám připadal také velmi inspirativní nápad studenta katedry alternativního divadla DAMU Nikoly Isakoviče. Ten nám během našich setkávání

prezentoval svou myšlenku, jež spočívala ve vytvoření geocachingových stanišť přímo na soutoku. (Geocaching je hra na pomezí sportu a turistiky, která spočívá v použití navigačního globálního družicového polohového systému při hledání skryté schránky nazývané cache, o níž jsou známy její zeměpisné souřadnice. Po objevení cache, zapsání se do logbooku [deníku] a případně výměně obsahu ji nálezece opět uschová a zamaskuje.) Tato myšlenka nás inspirovala také k další možnosti práce na soutoku, a to k vytvoření dramatických samoobslužných stanišť, která by dávala možnost návštěvníkům projít si samostatně v této lokalitě zajímavá místa a zároveň se o soutoku dozvědět konkrétní informace. Návštěvníci by také díky stanišťům, na kterých by byly umístěny jednotlivé aktivity, mohli poznat i něco z jeho historie a duchovních hodnot. Na posledním staništi by se nacházela schránka, do níž by návštěvníci mohli vhadzovat své myšlenky týkající se soutoku – ať už by šlo o jejich přání vzhledem k využití tohoto prostoru, nebo jen o jejich vzpomínku na toto místo. Tento prvek bychom také chtěli využít i v samotných dílnách pro konkrétní skupiny, jelikož považujeme za důležité, aby se návštěvníci soutoku mohli vyjádřit k akcím, které by na něm mohly být realizovány, a aby mohli ovlivnit jeho budoucí vývoj a případné směřování. Pokud by potom s těmito informacemi organizátoři akcí na soutoku dále pracovali, bylo by pro místní zajisté velkou motivací se na místo vracet.

Soutok: tvorba metodiky

Vzhledem k roli naší katedry v tomto projektu jsme se tedy pod vedením Ivany Sobkové soustředili na využití metod a postupů dramatické výchovy v budoucích projektech realizovaných v různých lokalitách právě na konkrétním příkladu soutoku.

Naším cílem bylo tedy k výše zmíněným dramatickovýchovným lekcím vytvořit metodiku, kterou by mohli jednotliví lektori přizpůsobit a aplikovat ji na své projekty. V rámci metodiky jsme vycházeli z jednotlivých aktivit, kterých jsme se v naší skupině během projektu účastnili a které pramenily z nápadů studentů i samotných vedoucích projektu.

Prvním a zásadním krokem, který by samozřejmě neměl chybět u žádného projektu podobného rázu, je **ohledání místa**, pro které je lekce vytvářena. Ideálním krokem v této fázi je navštívit danou lokalitu, ideálně v různých denních dobách. Snažit se získat povědomí o tom, jací lidé se

zde pohybují, s jakými cíli na místo míří, a nechat na sebe působit jeho atmosféru, zapsat si své myšlenky, které nás místem provázejí, případně si zapsat a zakreslit vše, co nám přijde důležité. Nebát se zapsat i zdánlivě malichernosti, i ty totiž mohou mít velký význam pro budoucí práci.

Druhým krokem by se dal označit **sběr informací z různých dostupných zdrojů** – čím více informací o místě získáme, tím lépe se nám bude pracovat s jeho celkovým kontextem. Může jít o novinové články, knihy, reportáže, přednášky nebo kroniky. Vyplatí se orientovat se i v historických souvislostech, které se týkají dané lokality.

V počátku projektu pro nás byly první dvě fáze zásadní, jelikož jsme si díky nim mohli začít utvářet vizi toho, jak budeme moci přispět k projektu a celkovému fungování místa. Při první návštěvě jsme zažili velmi zajímavou aktivitu, díky níž jsme se s prostředím soutoku seznámili. Sešli jsme se společně s dalšími účastníky přímo na špičce soutoku, kde jsme o něm od odborníků i pedagogů získali velké množství informací. Promluvili o jeho historickém kontextu i o samotné Zbraslavi. Poté jsme od Tomáše Žižky dostali k dispozici papíry pro zapisování svých dojmů a také mapu této lokality. Zadáním k první aktivitě bylo projít se po soutoku a vnímat jednotlivá místa všemi možnými smysly – čichem, zrakem, sluchem i hmatem. Pět míst z této lokality, která na nás působila nejvýrazněji, jsme si potom měli zaznamenat do mapy a poznamenat si k nim naše dojmy a asociace. Tato aktivita nám přinesla nový rozměr pohledu na místo a díky jeho pečlivé „smyslové“ prohlídce jsme se v něm mnohem lépe orientovali a nechali na sebe zapůsobit výraznou atmosféru soutoku. Do fáze ohledávání lokality v našem projektu je samozřejmě nutné zařadit také ranní procházku s geologem a spisovatelem Václavem Cílkem, který nás provedl místním parkem, kde kdysi stál benediktinský klášter, a procházku doplnil obsáhlým výkladem. Společně jsme se prošli také po místním hřbitově a užili si výhled na Zbraslav, který nabízí Závist. Díky tomuto setkání jsme byli mnohem více uvedeni nejen do historického kontextu dané lokality, ale dostali jsme také spoustu dalších impulzů k tvorbě. Nekonečným a pro nás i nejinspirativnějším zdrojem pro další získávání informací o místě jsou rozhovory s místními obyvateli. Rozhovory odkrývají mnohá témata, která se v odborných publikacích ani médiích nedají nalézt. Místní vždy nejlépe vědí, jaký význam pro ně má prostor,

který je nedaleko jejich bydliště, nebo jaký měl význam pro jejich předky. Mohou s námi sdílet vlastní vzpomínky a zážitky, které mohou být významnou inspirací jak při tvorbě dramatickýchoýchvýchovných děl, tak i při tvorbě divadelní inscenace. I když jde o osobní a tím subjektivní vzpomínky, nelze pominout, že mají sílu vlastního příběhu a jsou důležité pro naše představy a smýšlení o daném místě. V metodě rozhovorů je vždy důležité seznámit respondenty s našimi záměry a mít jejich svolení v případě, že bychom rádi s jejich příběhem dál pracovali. Pro zpracování rozhovorů je samozřejmě nutné respektovat etické aspekty postupu.

Po fázích, které bychom mohli celkově nazvat jako seznamování se s prostorem v jeho širším kontextu, nastává **třetí krok: reflexe a koncepce**. V této fázi je důležité po-

své postřehy a pomocí odborně vedených aktivit jsme společně došli ke konkrétním pěti návrhům na to, co by mohlo být na soutoku pro jeho obyvatele vytvořené a jak by bylo možné toto místo potenciálně oživit. Samotné návrhy jsme potom večer prezentovali nejen ostatním skupinám, ale také obyvatelům Zbraslavi, kteří se k nám připojili. Prezentace se poté přirozeně přelila do příjemné diskuse, díky níž jsme získali mnoho dalších informací o soutoku. Na základě těchto poznatků následně obě katedry – KVD a KALD – spolupracovaly na akci *Souzvuk na soutoku*, o které mimo jiné informoval redaktor Jiří Ryba ve *Zbraslavských novinách* (2021, č. 11):

„Netradiční představení *Souzvuk na soutoku*, pořádané 22. září coby součást *Slavnosti rovnodennosti*, představilo originální tříhodinovou kompozici

povídání *Ženy na soutoku* v podání Boženy Osvaldové přiblížilo život Elišky Junkové a zapomenuté dostihové jezdkyňe Lety Brandisové, dále zaujaly vzpomínky Saši Rašilova plné chvály života v souladu s přírodou, nazvané *Dům na pobřeží*. Následovala ‚dramatická skica‘ studentů středních škol pod vedením Ivany Sobkové s příznačným názvem *O rybářích*. K vidění byly výtvarně zpracované znaky městských částí, kterých se Příměstský park Soutok dotýká, ale i dětská skrýše – bobří hrad, stavba žáků výtvarného ateliéru ZUŠ Černošice. Na závěr zástupce pořádatelů instituce IPR architekt Zdeněk Ent představil aktuální stav Příměstského parku Soutok a symbolicky vyhlásil start tříleté mezinárodní soutěže na zpracování daného území.“

Čtvrtý krok je možné pojímout dvěma způsoby. Můžeme na projekt nahlížet jako na site specific projekt, který si bude klást za cíl oživení prostoru a vytvoření uměleckých instalací, performance a podobně, a to nejen pro místní. Druhou možností je vnímání projektu jako umělecko-pedagogické dílny pro různé skupiny, ať už se jedná o studenty, nebo seniory. Pedagog by mohl se svými žáky vytvořit společný poznávací projekt pro konkrétní skupinu. Pokud pracujeme s žáky na oživení prostoru, záleží jen na nás, jakou zvolíme variantu práce. Žáci v obou případech získají nejen informace o zvolené lokalitě, ale také mohou navázat vztah s daným místem.

V rámci projektu *Soutok* se katedra alternativního a loutkového divadla vydala cestou *site specific* a po třetí fázi se rozhodla zrealizovat akci, v jejímž rámci se ověřovaly jednotlivé vzniklé návrhy na oživení místa. Na tuto akci byli pozváni i Zbraslavští a kromě společného zážitku vnímáme jako důležité, že se *Soutok* stal místem setkávání a projektu se dostala cenná zpětná vazba.

Druhou cestou se vydali studenti katedry výchovné dramatiky a připravili *metodiku*, která bude vhodná nejenom jako zdroj/možnost pro práci v jiných lokalitách a na jiných školách, ale i pro další sbírání informací pro přeměnu samotného soutoku Berounky a Vltavy. Je však důležité upozornit na to, že tento postup nelze mechanicky přenést na jakékoliv podobné projekty, které budeme se studenty či pro studenty vytvářet. Vždy je samozřejmě nutné vzít v potaz specifika konkrétní lokality a její potřeby.

Nepopsali jsme zde zdaleka všechny aktivity a všechna setkání, která nás v průběhu roku projektem provázela. Výše



↑ *Aula Regia – site-specific akce projektu Soutok*

jménovat si, co jsme o místě zjistili, jak na něj aktuálně nahlížíme, a definovat si, jak bychom chtěli v projektu dále postupovat. Vhodným krokem je vytvoření konkrétních návrhů o dalším směřování projektu. Představit si, co bychom v ideálním případě chtěli místu a jeho obyvatelům nabídnout, ať už se jedná o konkrétní aktivitu, nebo obecnou myšlenku toho, co by místu prospělo. Tyto návrhy by si poté měli členové skupiny připravit k prezentaci před ostatními a následně o nich společně diskutovat a vzájemně je reflektovat. V projektu *Soutok* jsme naše dojmy a prožitky odnesené z místa společně sdíleli u břehu řeky, kde pro nás studenti VŠE připravili příjemný piknik se zajímavým programem, který byl vedený metodou „design thinking“. Ve skupinách jsme rozebírali

s neopakovatelnou atmosférou a řadou mimořádných zážitků navazujících na místní kulturní tradice. Divák mohl vyslechnout ukázky tvorby Petra Borkovce v jeho vlastním osobitěm podání, úryvky ze vzpomínek Jaroslava Seiferta, které přednesl Oldřich Vlček, nebo rozhovor s místním starousedlíkem farmářem Karlem Absolonem o rodinné tradici a vztahu k místu. Na programu bylo též vystoupení dětského divadelního souboru Divadla Jana Kašky (pod vedením Boženy Osvaldové) a taneční improvizace. Jana Nechvátalová z katedry výchovné dramatiky DAMU Praha představila vlastní výběr úryvků textů Oty Pavla. Podvečerem se prolínaly a jednotlivá ‚čísla‘ v jeden celek propojovaly netradiční hudební vstupy Tomáše Žižky. Umělecky působivé

uvedené jsme zmínili především proto, že nám to připadá pro metodiku podstatné a také inspirativní do další práce nejen v rámci projektu *Soutok*. Seznámit se nejprve důkladně s místem a místními by mělo být samozřejmostí při práci v konkrétní lokalitě. Snaha proniknout do fungování komunity a pochopit její vztah k prostoru je východisko, díky němuž se potenciální dramatickověchovná dílna nebo práce na divadelní inscenaci stane nosnou a funkční.

PŘÍSTAV: DRAMATICKOVÝCHOVNÁ LEKCE

Úvodem

Jako příklad práce se skupinou jsme vytvořili lekci pro druhý stupeň základní školy. Lekci by zajisté bylo možné upravit i pro další věkové skupiny. Bylo by ovšem potřeba modifikovat jednotlivé aktivity s ohledem na věk účastníků, z čehož by pramenily rozdílné motivace k jednotlivým aktivitám tak, aby se v nich hráči cítili svobodně.

Zdroje: *Kronika Zbraslavská*, masmédiá, rozhovory s obyvateli.

Věk hráčů: 2. stupeň základních škol.

Téma: Seznámení se s historií Zbraslavi, budování vztahu k danému místu v přítomnosti, a především do budoucna.

Cíle: Uvědomit si, že každý účastník se může podílet na pozitivní změně prostoru či místa, ve kterém žije.

Čas: Celá lekce se odehrává po dobu celodenního workshopu (6–8 hodin). Během této lekce navrhujeme uskutečnit společný piknik nebo oběd přímo v místě setkání a nejlépe ho uchopit jako hodnotnou společenskou „událost“. Oběd může být nejen časem pro volnou diskusi (např. o tématu), ale i velkým společným zážitkem pro zúčastněné.

Alternativy: Lekce se dá rozdělit i na jednotlivé části, které se odehrají buď postupně, nebo jen jejich první, druhá nebo třetí část. Tyto části jsou vždy propojené s Prologem a Epilogem. Jednotlivé části trvají kolem dvou až tří hodin.

PROLOG

Seznámení

Během první aktivity se účastníci dílny setkají na hrotu soutoku Berounky a Vltavy a vytvoří kruh. Lektori ve zkratce představí smysl setkání a seznámí se s účastníky.

Pozn.: V případě, že bychom v rámci dílny pracovali se skupinou mladších dětí (1. stupeň ZŠ), po fázi seznámení by následovala aktivita na rozehrání skupiny a její celkové naladění. Zvolili jsme modifikaci hry Ovečky, ovečky, pojďte domů. Větší část skupiny, která bude označena jako prameny řeky Berounky, se postaví na jednu stranu. Na druhou stranu se potom postaví jeden z lektorů, kterého označíme jako postavu Prahy. Dvě děti potom budou připravené po stranách a budeme je označovat jako Vltavu. Postava Prahy zavolá na Berounku: „Berounko, Berounko, popluj ke mně.“ Po zvolání se děti rozeběhnou a snaží se co nejrychleji dostat k Praze. Během jejich útěku se je snaží chytit postavy Vltavy. Děti, které budou chycené, se k Vltavě přidávají. Hra se opakuje do té doby, než jsou všechny děti chycené Vltavou a společně pak utíkají k Praze.

Asociace

Po úvodním seznámení budou účastníci vyzváni k tomu, aby nahlas říkali své asociace, které se jim vážou k lokalitě soutoku. Může jít o holé věty nebo jednoslovné asociace, které nebudou nijak komentované. Důležité ale bude, abychom na začátku prostřednictvím tohoto cvičení poznali, jaký mají účastníci dílny k soutoku vztah a jak na něj nahlízejí. Po prvním kolečku asociací by se každý účastník zamyslel nad člověkem, který na tomto místě žije, a činností, kterou by zde mohl vykonávat. Činnost následně předvede ostatním, kteří budou hádat, o jakou aktivitu se jedná.

Pozn.: U druhého kolečka nám jde především o to, aby se účastníci zamysleli nad tím, kdo tento prostor navštěvuje a za jakým účelem. Jako první by měl vzhledem k odbourání případně nervozity nejlépe začít sám lektor, který může předvést například dospělého muže venčícího psa, případně běžce či maminku s dítětem v kočárku na procházce. Cílem této aktivity je především práce s konkrétní představou a vstup do role člověka, který tuto lokalitu navštěvuje.

1. ČÁST – HISTORIE

Hledání stop historie

Všichni účastníci jsou následně rozděleni do menších skupin. Každá skupina poté dostane k dispozici jednoduchou mapu soutoku, na které budou označena přibližná místa, kde naleznou pět stop z historie této lokality, např. ukryté papírové svitky. Na určených místech budou připravené vyňaté informace z místní kroniky o Zbraslavi či

z novinových článků (informace o obchodních cestách, o klášteře, o záplavách...), díky nimž účastníci více poznají historický kontext a specifika této oblasti. Každá skupina bude mít připravené konkrétní informace, které se budou lišit od ostatních, žádná informace tedy nebude na dvou papírech, tudíž budeme mít jistotu, že se během následující aktivity nebude žádná získaná informace o historii opakovat.

Příklady textů, které by hráči mohli najít ve svitcích:

Úryvek z Kroniky zbraslavské (ve vydání v překladu Jana V. NOVÁKA, s. 87–88):
„Pan král pak svolav biskupa i preláty veškerého království Českého, ve slavném průvodu sboru přicházejícímu vyšel vstříc, a postaviv slušně každého mnicha mezi dva preláty, opata pak mezi sebe a biskupa, sbor sám s náramným jásáním a radostí za zpěvu kněžstva nastolil. Samo pak místo, které potud Zbraslaví se nazývalo, pro stálou památku jména svého Dvorem Královským (Aula Regia), změniv mu jméno nazval. Potom slavnost mešní radostně počata, a opat zbraslavský s jinými dvěma opaty, totiž ze Žďáru a ze Svaté Koruny, téhož dne nastolení od pana Tobiáše, biskupa Pražského, vysvěcen. Stalo se to léta páně 1292 – je to dvacátý druhý rok věku pana Václava – v tu neděli, kdy se v chrámě zpívá Misericordia Domini (Milosrdenství Hospodinovo), která tehdy připadala na den 20. dubna.“

iDnes 7. června 2013:

„Sirény nefungovaly, informace přišly pozdě Lahovice a Lahovičky patří pod Zbraslav, tam voda zalila 150 domů. Starosta Zbraslavi Aleš Háněl iDNES.cz potvrdil, že informace vážly. ‚Byly nepřesné, ta voda se zrychlovala. Ještě v noci ze soboty na neděli mi volali, že je to v pohodě. Ráno že je to o něco zvýšené a najednou byl vyhlášen třetí povodňový stupeň,‘ popsal Háněl. Podle něj relevantní informace přišla v neděli kolem 17. hodiny, o 45 minut později byla vyhlášena evakuace.

‚Ve chvíli, kdy jsme dostali relevantní informaci, že se sem voda z Berounky a Vltavy vylije, nařídili jsme evakuaci. Následně jsme ale zjistili, že nefungovaly hlásiče, kterými jsme evakuaci vyhlásili. Snažili jsme se proto obejít dům od domu a lidi informovat, že musí pryč,‘ popsal Háněl. Podle něj městská část udělala maximum toho, co mohla.“

Úryvek z článku Bedřicha Ťupy Uložení ostatků posledních Přemyslovců v kostele sv. Jakuba na Zbraslavi:

„Znovuuložení ostatků Přemyslovců do zbraslavského kostela naplňuje přání krále Václava II., který si tak Zbraslav oblíbil, že ji stanovil za pohřebiště své a svého rodu.“

Živé fotografie

Po nalezení pěti stanovišť s historickými stopami budou mít účastníci ve svých předchozích skupinách za úkol vytvořit tři živé fotografie, které budou inspirovány nalezenými papírovými svitky. Účastníci by nejdříve měli ve štronzu zobrazit svou fotografii, které diváci následně přiřadí odpovídající titulky. Poté bude následovat krátké rozehraní fotografie, které by mělo trvat zhruba deset vteřin a z kterého by mělo být zřejmé, co se akteři ve svitcích dozvěděli. V případě, že by to bylo potřeba, budou mít diváci možnost po zhlédnutí krátkého rozehraní fotografie upravit svůj titulek tak, aby více odpovídal viděnému. Po zhlédnutí připraveného a přiřazení titulků ke všem fotografiím proběhne diskuse mezi tvůrci fotografie a diváky o tom, co jsme se ze svitku dozvěděli. Po diskusi všechny skupiny přečtou obsah své historické stopy.

Pozn.: Při zadání aktivity je vhodné ukázat na to, že je výhodné využívat miku, gesta, pracovat s prostorem apod., vysvětlit, že je to jedna z možností, jak do živé fotografie dostat napětí a přesnost. Jednotliví účastníci by v každé rozehrané živé fotografii vždy měli zastávat konkrétní roli, která se vztahuje k situaci (např. při situaci týkající se záplav to může být starosta, který se chystá vyhlásit evakuaci, vedle něj se může postavit postarší žena hledající svého psa a dítě, které hledá svého rodiče).

2. ČÁST – SOUČASNOST

Sousoší Berounky

Účastníci se přesunou pod most, který je tvořen silnicemi Pražského okruhu. Zde se jim od lektorů dostane informace, že se stávají hrdými zbraslavskými umělci, kteří mají mnoho talentů a bohaté nadání na všelijaká umělecká odvětví. Těmto obyvatelům nedá spát fakt, že Vltava má svou vlastní symfonii, kdežto Berounce se této cti nedostalo. Zbraslavští umělci jsou hrdí na to, že se na jejich území nachází soutok těchto dvou řek, jelikož jsou pro ně obě dvě řeky důležité. A tak se společně rozhodnou, že i na počest Berounky vytvoří umělecké dílo. Účastníci se tedy rozdělí na tři skupiny, z nichž každá dostane od lektorů zadání,

aby si jednu část řeky – Berounka před soutokem, soutok Berounky s Vltavou a Berounka po splnutí s Vltavou – před sebou za svou skupinu vyobrazili z materiálů, které jim nabízí prostředí soutoku. Vzniknou tak jakási tři sousoší Berounky. Lektorů budou účastníky informovat o tom, že během poslechu Smetanovy *Vltavy* si budou moci skupiny najít potřebné materiály, ze kterých řeku vyobrazí. Může jít o přírodní materiály nebo i „naplavené“ předměty. Důležité ale je, aby šlo jen o předměty nalezené na soutoku.

Pozn. Po zadání aktivity vnímáme jako přínosné s účastníky, respektive s „multitalentovanými umělci“ navázat krátkou diskusi, ve které se nám představí (jak se jmenují, jak jsou staří, jaká je jejich nejoblíbenější umělecká činnost...). V žádném případě to nemusí odpovídat realitě, naopak, fantazii se meze nekladou. Čím detailnější představa role účastníka je, tím se dá předpokládat jeho jednodušší a svobodnější zapojení do aktivity.

Symfonie Berounky

Po vytvoření tří částí Berounky budou lektorů účastníky informovat o tom, že právě vytvořili notový zápis jejich budoucí společné symfonie, kterou se právě oni, jako zbraslavští umělci, rozhodli složit. Účastníci zůstanou nadále ve svých skupinách z předchozí aktivity a na základě vytvořeného sousoší a s pomocí libovolného materiálu přehrají svou část symfonie Berounky. Během vytváření mohou také využívat svá vlastní těla (hlasy, zvuky, ruchy...). Po té, co budou mít všechny skupiny vytvořené své části symfonie, se skladba přehraje postupně tak, jak plyne řeka.

Pozn. K tvorbě symfonie by se neměly používat žádné mobilní telefony ani jiná elektronika, skladba by měla vzniknout jen s využitím materiálů, které se nalézají v místě soutoku, a svých těl, hlasů apod.

Atmosféra místa

Po vytvoření symfonie pro Berounku se účastníci stále v rolích umělců vydají samostatně „bloumat a hledat inspiraci“ v prostorách soutoku. Jejich zadáním bude vnímat své okolí všemi smysly a zkusit si pro sebe vybrat tři místa, která jsou pro ně čímkoli zajímavá a která je něčím osloví. Po jejich nalezení by měli na jednotlivých místech chvíli setrvat a zkusit se soustředit na zvuky, které se na něm ozývají, na vůně, které cítí, a také samozřejmě na objekty, které z daného místa vidí. Na těchto třech místech si poté zaznamenají

na papír své nejsilnější zrakové, čichové, sluchové a hmatové vjemy.

Pozn.: Věříme, že kreativita, která se probudila v předchozí aktivitě, probudí hlubší smyslové vnímání účastníků. Díky tomu tak budou více vnímat své okolí a budou se na prostor soutoku dívat z jiného úhlu pohledu.

Diskuse o zvolených místech

Po smyslovém ohledání míst se opět sejdem na špici soutoku, kde spolu budou účastníci sdílet své jednoslovné smyslové prožitky z tří vybraných míst. Lektor dílny je poté vyzve, aby si ze tří svých míst vybrali jedno, které je nejvíc oslovilo, a aby jednou větou zformulovali, proč je právě toto místo pro ně zajímavé a speciální.

Pozn.: Tato diskuse slouží i k možné budoucí transformaci místa. Dá se zde následně zanalyzovat, jaká místa jsou pro účastníky důležitá a jak je vnímají. V diskusi můžou zaznít i další otázky, zdali by se na toto místo v budoucnu vrátili, co by jim k tomu pomohlo apod.

3. ČÁST – BUDOUCNOST

Etudy současnosti

Účastníci se rozdělí do skupin po třech až pěti lidech. Ve svých skupinách se potom odeberou na místo, které v nich nejvíce rezonuje a které bude důležité pro jejich etudu. Na vybraném místě poté vytvoří situaci ze současného života lidí, kterou zobrazovali při úvodní aktivitě (viz prolog). Tato situace by měla zobrazovat jejich aktivitu, jež by se zde mohla odehrávat. V situaci by měl nastat nějaký problém, který postavy nebudou schopné vyřešit. Po vytvoření etud si ve vybraných prostorech skupiny vzájemně své situace budou prezentovat.

Pozn. Při zadávání aktivity je důležité zmínit, že řešený konflikt by měl být postavený na reálných základech, případně by měl být uvedený na názorném příkladu (maminky mají ztížený pohyb s kočárkem, senioři se na určitá místa nemohou dostat). Nejde nám však o to bránit humoru či nadsázce. Důležitá je i informace, že vzniklý problém v etudě by měl souviset s vybraným prostorem, a měl by tedy vycházet z jeho současných reálných dispozic.

Krizový štáb

Každá skupina dostane k řešení problém, který byl právě přehrán jinou skupinou. Jejich úkolem bude svolat krizový štáb, který by měl problém konstruktivně vyřešit. Řešení si potom skupiny zformulují do

krátké prezentace, kterou přednesou při společné diskuzi.

Pozn.: Krizový štáb by neměl navrhovat definitivní řešení (rybářům vadí plavci, tak zakážeme koupání v řece), ale měl by dospět k nějakému kolektivně přijatelnému řešení (například se vyčlení úsek pro rybáře).

Etudy budoucnosti

Skupiny budou pokračovat v práci na svých vybraných místech s informacemi, které získaly od krizového štábu. Dostane se o několik let dopředu, do budoucnosti, konkrétně do roku 2030. Účastníci znovu vytvoří etudy se stejnými charaktery, které účinkovaly v první situaci. Charaktery by v této etudě měly znovu vcházet do konkrétního prostoru s představou, že na místě dlouho nebyly a mezi tím se tam udály změny, o kterých postavy nevěděly. Změny vycházejí z řešení krizového štábu. V etudě by účastníci měli zobrazit znatelnou reakci jednotlivých postav na proměnu místa. Po zhlédnutí etud bude následovat diskuse o provedených řešeních a reakcích.

Pozn.: Reakce hráčů nemusí být vždy pozitivní, jedná se totiž o představu charakteru role jednotlivých účastníků. V následné diskusi po odehrání etud je dobré vycházet z reálné představy o fungování jednotlivců ve společnosti, zdůvodnit si konkrétní jednání a pokusit se najít kompromisy. Ne vždy je ale možné dojít k řešení, které budou všechny role stoprocentně respektovat.

EPILOG

Prání pro soutok

Po společné diskuzi se účastníci společně odeberou na špičku soutoku Vltavy a Berounky. Každý z nich obdrží papír a obálku. Do obálky budou mít možnost napsat své přání soutoku – co by mu do budoucna přáli, jak by si toto místo představovali, co by chtěli, aby se zde konalo za události, nebo jak by měl soutok vypadat. Prání poté budou vložena do společné schránky, která bude přepsána a předána politikům/architektům.

V tomto nástinu dramatickýchovné lekce jsme se soustředili primárně na možné a funkční postupy v rámci práce se skupinou v konkrétní lokalitě. Vycházeli jsme i z aktivit, kterými jsme si sami během projektu prošli a které nám připadají nosné vzhledem k cílům naší dílny. Dílny by se zajisté proměňovaly v závislosti na složení skupiny účastníků. (Pro mladší školní věk bychom museli například začlenit do

historických svitků jednodušší informace a aktivity pro jednotlivce by bylo lepší mít spíše na dvojice, zadání závěrečného dopisu by také bylo vhodnější vyměnit za obrázek atd.) Základem by ale bylo v každé skupině seznámení se s historickým kontextem místa, pocítění jeho specifické atmosféry a zformulování vizí, které by byly pro účastníky vzhledem k soutoku do budoucna zajímavé.

LITERATURA

BURGHARDT, Manuel; HECKNER, Markus, KATTENBECK, Markus; SCHNEIDERMEIER, Tim; WOLFF, Christian. Design Thinking = Human-Centered Design? In: EIBL, Maximilian; RITTER, Marc (eds.). *Workshop-Proceedings der Tagung Mensch & Computer 2011: überMEDIEN/ÜBERmorgen*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz, 2011, s. 363–368. ISBN 978-3-941003-38-5.

ENT, Zdeněk (ed.). *Soutok bude OK: Akční plán pro založení Příměstského parku Soutok (AP2)*. Praha: IPR, 2018. 19 s. Dostupné z: https://iprpraha.cz/uploads/assets/dokumenty/kpp/soutok/akcni_plan_soutok_bude_ok.pdf.

HLAVÁČEK, Petr; MEDUNA, Petr (eds.). BOLLINA, Pavel; CÍLEK, Václav; ENT, Zdeněk; KLIMEK, Tomáš; SÁDLO, Jiří; SCHMELZOVÁ, Radoslava; ŠPOULA, Štěpán. *Fenomén soutoku: Příběh říční krajiny na soutoku Vltavy a Berounky*. Praha: Institut plánování a rozvoje hlavního města Prahy; Novela bohémica, 2019. 184 s. ISBN 978-80-87931-97-4 (IPR Praha); 978-80-87683-97-2 (Novela bohémica).

Kronika Zbraslavská. Přel. Jan V. NOVÁK. Praha: nákladem Nadání Františka Palackého, 1905. 664 s. Ed. Sběrka kronika a letopisů českých v překladech, sv. II.

Kronika Zbraslavská = Chronicon Aulae regiae. Přel. František HEŘMANSKÝ, Rudolf MERTLÍK a Anna PAVLŮ. Praha: Melantich, 1952. 980 s. 60 s. obrazových příloh. Ed. Odkaz minulosti české, sv. 15.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Dišaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní

fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8. MÜCKE, Pavel; BRYCHTA, Martin (eds.). *Na hranicích mezi minulostí a přítomností: současné perspektivy orální historie*. Praha; Ostrava: Česká asociace orální historie; Ostravská univerzita, 2016. 292 s. ISBN 978-80-7464-880-9.

ŽUPA, Bedřich. Uložení ostatků posledních Přemyslovců v kostele sv. Jakuba na Zbraslavi. *Zbraslav.info: Soukromý informační server o Zbraslavi*. Dostupné z: <http://starre.zbraslav.info/grame.php?sk=58>.

VANĚK, Miroslav aj. *Orální historie: Metodické a „technické“ postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 80 s. ISBN 80-244-0718-3.

VANĚK, Miroslav; MÜCKE, Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. 328 s. Ed. Orální historie a soudobé dějiny. ISBN 978-80-246-2931-5.

DRAMA BEZ VÝCHOVNÉHO ZÁMĚRU V MATEŘSKÉ ŠKOLE



PETR KOSEK

petrk169@gmail.com
Materáská škola Suchonice,
posluchač doktorského
studijního programu Speciální
pedagogika, Pedagogická
fakulta, Univerzita Palackého
v Olomouci

Materáská škola, ve které pracuji, sídlí v dvoupatrové budově. Ráno v 6:30 ji otevírá jeden z pedagogů, následně se děti společně scházejí ve třídě Broučků v přízemí. Přibližně o hodinu později přijíždějí další pedagogové, vyzvedávají si své žáky ze třídy Broučků a vydávají se o patro výše do své kmenové třídy.

Jednoho prosincového rána jsem čtyři žáky, kteří již dorazili, vedl do třídy. Jako obvykle vešli do třídy o pár vteřin přede mnou a byli překvapení z toho, že je ve třídě a v celém druhém patře tma. Nebe bylo pod mrakem a třída byla jen slabě osvětlena, a tak si děti začaly užívat příšeří ve třídě. Během chvíle se po místnosti začal pohybovat Siren Head, v kuchyňském koutě se nacházela lidská ruka, pod stolem se pohybovala zombie a možná se i někde potulovala babka Granny¹.

Ne, děti nevstoupily do rolí výše zmíněných příšeří, jen pojmenovaly stíny a temná místa prostoru a oživily tak své hrůzy. Nikoho z nás ani nenapadlo rozsvítit světlo a zkazit si tak společnou hru se strachem. Já sám jsem se cítil velice překvapený tím, pro co se děti rozhodly, a rozhodl se, že jim budu věřit a budu je v jejich zkoumání strachu následovat. A tak, zatímco mi holčička

M. tiskla ruku, vůdkyně A. s dalšími dvěma chlapci vedla naši výpravu až na temnou toaletu a do sousední opuštěné třídy.

Přistoupil jsem na hru dětí a vnímal sám sebe jako svědka jejich výpravy. Svědek, který čas od času okomentoval, co se děje, neohroženě se vydával jako první do nebezpečných tmavých koutů a který se neustále snažil odhadnout, zda je to pro děti ještě pořád hra, nebo se to stává reálnou a skutečnou hrozbou. Několikrát jsem se děti zeptal: „Ještě si hrajeme, nebo už je to moc?“ Po pár minutách zkoumání temných stínů jsme se vrátili do třídy, kde se vůdkyně A. rozhodla, že bych je měl začít učit o „halloweenu a strašidelných věcech“. Děti si velice ochotně sedly do kruhu na koberec a já je na vteřinu opustil, abych přinesl aromalampu z učitelského stolu. „Zapálím svíčku, abychom byli v bezpečí. Dám tam trochu levandule, tu duchové nemají rádi,“ vysvětlil jsem jim. Během následujících deseti minut jsme sdíleli, čeho jsme se kdy v životě báli, a děti se mi začaly svěřovat se svými zážitky, kdy se v noci bály a šly spát k rodičům či kdy viděly ducha. Po pár minutách jsme téma vyčerpali otázkou jednoho chlapce: „Už si můžeme hrát?“ a sdílení ukončili.

Drama je pro mě spojeno s předstíráním, že je „něco jako“ (Way, 2014), dále s interakcí a dialogem (Jennings, 2011). Do třetice vnímám drama jako druh Piagetova symbolického jazyka (Johnson, 1982). Právě o tomto pojetí bych rád na těchto stránkách stručně pohovořil.

Ve své praxi učitele mateřské školy moc nepracuji s dramatickou výchovou, a pokud ano, patřím mezi tzv. bezkonceptní učitele. Mezi znaky bezkonceptního učitele patří například, že nemá definované vzdělávací cíle a spíše uvádí v praxi jednu aktivitu za druhou (Machková, 2017).

Přesto je drama částým prvkem, který se objevuje v mé interakci s dětmi, a to právě pro svou vlastnost být svébytným jazykem, který je pro děti srozumitelný.

Jean Piaget popsál vývoj kognitivních funkcí člověka ve čtyřech stádiích:

senzomotorické (do 2 let), předoperační (2–7 let), stádium konkrétních operací (7–11) a stádium formálních operací (11+ let) (Thorová, 2015). Teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta aplikoval David Read Johnson (1982) pro vytvoření vývojové linky prostředků vyjádření (jazyka), a to na pohyb – zvuk – obraz – drama – verbalizaci.

Prostředek vyjádření (Johnson, 1982)	Odpovídající stádium podle Piageta (Thorová, 2015)
pohyb, zvuk	senzomotorické stádium (0–2 roky)
obraz, drama	předoperační stádium / symbolické stádium (2–7 let)
verbalizace	stádium konkrétních operací (7–11 let), stádium formálních operací (11+ let) (reflektivní stádium)

Co to v praxi znamená? V případě, že v improvizaci vzniká scéna z bodu nula (tedy jako nepřipravená improvizace, která vychází z tělových impulzů), tak vzniká z pohybu. Teprve pokud se člověk pohybuje, může vytvářet zvuk, ze zvuku a pohybu pak vzniká obraz, který – pokud se rozehraje – se mění na drama (to už obsahuje interakci ať už s reálným, nebo imaginárním partnerem), a teprve na závěr jsme schopni danou věc převést do slov a reflektovat.

Stejný vývoj lze sledovat v míře srozumitelnosti prostředků vyjádření pro děti. Jednoduše řečeno, pro děti je srozumitelnější komunikovat přes pohyb, zvuk, obraz či drama než přes verbální složku. Tj. pohyb, zvuk, obraz, drama a verbalizace jsou druhem jazyka. Dětský herní terapeut Garry Landreth (2012) tvrdí, že teprve kolem 11 let je dítě schopné rovnocenně komunikovat slovy s dospělým člověkem.

Spíše než abych záměrně aplikoval drama k výchovným a vzdělávacím účelům, používám a rozhrávám drama jako způsob komunikace. Hra je přirozeným jazykem dětí (Landreth, 2012) a drama je typem hry. Snažím se sledovat děti s jejich potřebami a následuji je.

Uvedený příklad proběhl v týdnu, který následoval po návštěvě Mikuláše a (hlavně) čerta v mateřské škole a mnohdy i v domácnosti dětí. Věřím, že toto období mohlo děti ovlivnit v tom, že potřebovaly více zkoumat a zpracovávat svůj strach. Dále se děti často setkávají se strašidelnými filmy (marvelovky, *Hvězdné války*) a počítačovými hrami (*Fortnite*, *Granny*, *Minecraft*). Buď přímo sledují tyto filmy a hrají tyto hry, nebo je přijímají zprostředkovaně skrze „urban legends“, tj. skrze vyprávění svých spolužáků.

K čemu je dětem tato hra?

Zatímco dospělí své zážitky zpracovávají většinou tak, že o nich mluví, děti je zpracovávají formou hry (Piaget-Inhelder, 2014; Landreth, 2012). Jean Piaget a Bärbel Inhelderová (2014) takovou hru nazývají symbolickou a podle nich slouží ke zpracování životních zkušeností. Proces zpracování životních zkušeností rozděluje do dvou procesů. Prvním je asimilace, při které dochází k tomu, že člověk začleňuje podněty z okolí do struktur/schémat svého vnímání světa. Současně tyto podněty z okolí mohou skrze asimilaci měnit struktury vnímání člověka. Druhým procesem je tzv. akomodace. Při procesu akomodace člověk už pouze nepřijímá podněty z okolí, ale aktivně s nimi pracuje a zkoumá jejich význam pro svůj život. V tomto konkrétním případě měly děti možnost svůj strach a odvahu zkoumat a začleňovat je do svého života. Zda došlo ke změně samotné struktury jejich vnímání světa se neodvažuji soudit.

Podobně se k významu hry vyjadřuje i průkopník dramatu v edukaci a terapii Peter Slade (1954, 1995). Ten vyzdvihuje potřebu rovnováhy mezi přijímanými podněty („in flow“) a podněty, které člověk vysílá ven („out flow“). Tedy jestliže se dítě setkává se strašidelnými podněty (např. čerti, babka Granny, pohádky či sousedův pes), musí je nějakým způsobem ze sebe dostat – vyjádřit je (tzv. exprese). K tomu určitě v tomto dramatu došlo.

Jaká byla má úloha v popsaném dramatu?

V průběhu dramatu jsem se vnímal ve dvou rolích, a to v roli svědka (Grotowski, 1999; Jones, 2007) a v roli liminální postavy, která se nachází na hranicích světa dramatu

a světa reality (Turner, 2004; Van Gennepe, 1997). Svědectví je pro mě schopnost být přítomný s druhým člověkem, vnímat, co mi sděluje, pamatovat si, a hlavně zvládnout naslouchat a vidět druhého takovým, jaký je. Ač se role svědka může zdát na první pohled jednoduchá, opak je pravdou. Svědek se totiž musí snažit intenzivně vnímat druhého, a to i v případě, že jej to, co mu sděluje, emočně zasahuje.

Představme si, že nám blízká osoba vypráví o tom, že zvažuje sebevraždu. Co to s námi udělá? Dokážeme ho/ji vyslechnout, nebo nás natolik přemůžou emoce, že se naštve či začneme panikařit? Jerzy Grotowski (1999, s. 56) píše: „Poslanie diváka je byť pozorovatelem, ale aj čímisi viac – svedkom. Svedok nie je niekto, kto všade strká nos, kto sa usiluje byť najbližšie, alebo sa miešať do konania iných. Svedok sa drží trochu bokom, nechce sa zamiešať, chce byť prítomný, vidieť, čo sa deje, od začiatku do konca a zachovať si to v pamäti: obraz udalostí musí zostať v ňom samom.“

Pokud bych já jako pedagog nedokázal se svými žáky být v okamžiku, kdy zkoumají svůj strach, nebyl bych schopen být pro ně svědkem. Přestože jsem cítil mírný strach ze tmy a představ svých žáků, nepopíral jsem ho; věděl jsem o něm a dokázal ho přijmout a skrze to dokázal v daný okamžik pro děti fungovat. Kdyby byl pro mě strach příliš silný, pravděpodobně bych už při příchodu do třídy dětem řekl, ať neblbnou, a hned rozsvítil. Dalším klíčovým aspektem schopnosti svědectví je důvěra, že se dítě nebo dospělý rozhodne tak, jak potřebuje. Krásný příklad nepodařeného svědectví popisuje Virginia Axline (1986, s. 147). Ta popisuje, jak pracovala s chlapcem jménem Dibs nedirektivní (psycho)terapií hrou. „[Dibs] si všiml plechovky s čisticím pískem nad dřezem. ‚Co je to?‘ zeptal se. ‚To je čisticí písek,‘ odpověděla jsem. Přivoněl k němu, nasypal si ho trochu do ruky, díval se na něj a najednou si ho trochu strčil do pusy. ‚Ach né!‘ vykřikla jsem. ‚To je čisticí písek, ten není dobrý!‘ Chladně se ke mně otočil. ‚Má reakce byla pro něj nezvyklá. ‚Jak můžu vědět, jak to chutná, pokud to neochutnám?‘ zeptal se důstojně.“

Během stejného sezení se autorce povedlo „opravit“ narušenou důvěru mezi ní a Dibsem, a to když Dibs začal napouštět do umyvadla vodu. „Nikdy v životě jsem nedělal tak krásný neporádek! vykřikl. Umyvadlo se plnilo vodou a pomalu se blížilo k okamžiku kdy voda přeteče. ‚Podívej se na vodu! Bude jako vodopád. Přeteče!‘ Stál před umyvadlem a poskakoval nahoru a dolů a sledoval vodu. Ponořil obě ruce

do vody až po paže, pak se dotkl svými mokřými rukama svého obličeje a postříkal jej kapkami vody. ‚Ah, mokrá, mokrá voda! Je tak studená a rychlá!‘ řekl. Předklonil se nad umyvadlo tak, že se jeho tvář dotýkala hladiny vody. Jakmile voda začala přetékat přes umyvadlo, rychle zavřel kohoutek vody.“ (Axline, 1986, s. 148)

V tomto případě autorka překonala svůj strach z následků povodně a dokázala dát Dibsovi svou důvěru, že se zachová tak, jak potřebuje. A voda nepřetekla.

Liminální postavou myslím bytost, která prochází mezi dvěma realitami – realitou dramatu a realitou našeho světa. Liminální postava si uvědomuje, že se objevuje na pomezí (hranici) dvou světů a stačí jí jediný krok, aby se dostala z jedné reality do druhé či aby dokázala být v obou realitách současně. Mým úkolem bylo ověřovat si, že se děti nevydaly příliš daleko do světa dramatu, tak daleko, že by je duchové a démoni přemohli a k smrti vydělali. Aby se mohly kdykoliv v bezpečí vrátit a aby nezapomněly na to, že si na to „jen hrajeme“. V dramatu jsem se vydával jako první zkoumat děsivé stíny, které mi děti ukázaly, a bez problémů jsem se vracel zpátky na hranici, kde jsem si ověřoval, zda si ještě hrajeme, nebo je to na ně už moc. Díky tomu, že jsem jako pedagog vzal na sebe tuto úlohu, se mohly děti cítit více v bezpečí a vydat se na cestu setkání se svým strachem.

Závěrem

Ne každé drama, které se v mateřské škole objeví, je v rukou pedagoga. Čas od času je dobré, když pedagog pouze následuje své žáky a nevnucuje jim své dramatické metody (ty příliš strukturují a „sekají prožitek“) a své vzdělávací cíle. Ne vždy musí být drama vedeno s pedagogickým záměrem. Mnohdy dětem stačí, když pro ně pedagog je v daný okamžik přítomný a sleduje je tam, kde potřebují být. To, že pozorují žáky, si jako pedagog můžu všimnout toho, jaké téma probírají, co se chtějí učit; co si potřebují osvojit, s čím se chtějí poprat. Stejně tak není potřeba „motivovat žáky do činnosti či tématu“. Stačí prostě sledovat, kde zrovna děti jsou, a následovat je. Doufám, že se nám to v tomto společném zážitku povedlo.

Nicméně jaký to mělo pro mé žáky smysl, nevím. A nejspíše se to nikdy nedozvím.

POZNÁMKA

¹ Doporučuji zkusit vyhledat v internetovém prohlížeči Siren Head a babku Granny. V posledních měsících od

napsání tohoto článku se začal v dětských příbězích objevovat i Huggy Wuggy.

LITERATURA

AXLINE, virginia Mae. *Dibs in Search of Self: The Renowned, Deeply Moving Story of an Emotionally Lost Child Who Found His Way Back*. New York: Ballantine Books, 1986. 224 s. ISBN 978-0-345-33925-6.

GROTOWSKI, Jerzy; DEGLER, Janusz; OSIŃSKI, Zbigniew; ERTLOVÁ, Barbara. *Divadlo a rituál: texty 1965–1969*. Bratislava: Kalligram, 1999. 208 s. ISBN 80-7149-276-0.

JENNINGS, sue. *Healthy Attachments and Neuro-Dramatic Play*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 272 s. ISBN 978-1-84905-014-2.

JOHNSON, David Read. Developmental approaches in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*. 1982, vol. 9, iss. 3. s. 183–189. ISSN 0197-4556.

JONES, phil. *Drama as therapy. Theory, practice and research*. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2007. xxii, 356 s. ISBN 978-0-415-41556-9.

LANDRETH, Garry L. *Play Therapy: The Art of Relationship*. 3rd ed. New York: Routledge, 2012. 444 s. ISBN 978-0-415-88681-9.

MACHKOVÁ, EVA. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2017. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Přel. Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. 142 s. Ed. Klasičci. ISBN 978-80-262-0691-0.

SLADE, Peter. *Child Drama*. London: University of London Press Ltd., 1954. 380 s.

SLADE, Peter. *Child Play: its importance for human development*.

London; Bristol (Pennsylvania): Jessica Kingsley Publishers, 1995. 344 s. ISBN 978-1-85302-246-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TURNER, victor witter. *Průběh rituálu*. Přel. Lucie KUČEROVÁ. Brno: Computer Press, 2004. 196 s. Ed. Eseje/studie. ISBN 80-7226-900-3.

VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Přel. Helena BEGUIVINOVÁ. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 208 s. Ed. Mythologie. Studie, sv. 1. ISBN 80-7106-178-6.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přel. Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

KOMEDIE NOVÉ A DUCHOVNÍ



KATEŘINA ŘEZNÍČKOVÁ

kratkakaterina@seznam.cz

Křesťanské gymnázium,
Praha 10

Nová kniha Magdaleny Jackové, badatelky, která se dlouhodobě zabývá raně novověkým a novolatinickým (převážně jezuitským) dramatem, se věnuje dosud jen málo prozkoumané oblasti českého raně novověkého

divadla – biblickým hrám. Její práce je vůbec první monografií zaměřenou na bohemikální biblické drama. Kniha je složena ze dvou částí. Prvních zhruba dvě stě stran je věnováno vlastní studii, v druhé části se nachází edice čtyř dochovaných českých dram (tuto část připravil Jan Linka, bohemišta, který se dlouhodobě věnuje české raně novověké literatuře). Ke knize je přiloženo také CD, na kterém jsou k dispozici jednak digitalizované originály zveřejněných her, jednak jejich transliterace.

Co vlastně autorka rozumí pod pojmem biblické hry? Biblické drama definuje jako hru s biblickým námětem s výjimkou her vánočních, velikonočních a pašijových (tyto hry mají totiž specifický vývoj, středověké kořeny, přesah do lidového divadla). Biblické hry se od těch předchozích odlišují také mnohem bližší návazností na školské prostředí (v 16. století tvořily podstatnou část

školského repertoáru a zhruba tři čtvrtiny autorů patří mezi představitele „didaktických profesí“) a znovuobjevené antické drama. K jejich popularitě v tomto období přispěl i vliv názorů německých reformátorů, respektive především Martina Luthera, který (na rozdíl například od pašijových her, protože Kristovo utrpení bylo podle něj příliš vážným tématem, aby se mohlo zobrazovat na divadle) biblické drama považoval za vhodné k výchovným a vzdělávacím účelům, stejně jako za jeden z prostředků k prohlubování víry. Blízké sepětí s protestantským prostředím dokládá i ta skutečnost, že jen drtivá menšina autorů byla katolického vyznání. V úvodní části studie také autorka zmiňuje hrstku prameny doložených představení biblických her v českém prostředí – především hry hrané na pražské univerzitě v rámci beání (slavnostního vítání nových studentů); většinou ovšem

známe pouze zkrácený titul hry, takže je nelze spolehlivě identifikovat. Ještě kusejší jsou přesnější zprávy o hrách hraných na partikulárních školách. Biblické drama se v 16. století mohlo objevit také v repertoáru měšťanských literátských bratrstev, které se kromě kostelního zpěvu věnovaly právě i nacvičování divadelních her, tu a tam zřejmě sehrála nějakou tu hru také cechovní společenství (dochoval se nám například doklad, že v roce 1577 předvedli hru o marnotratném synu v Jindřichově Hradci členové krejčovského cechu).

Zásadní a nejrozsáhlejší část studie tvoří rozbor dochovaných biblických dram, pocházejících z českých zemí. Jde o celkem šestnáct dram z šestnáctého a první poloviny sedmnáctého století. Hlavní důraz klade autorka na deset her napsaných v češtině, většina zbylých her je latinských, pouze jedna hra byla v němčině. Tato část je řazena tematicky, podle hlavních postav jednotlivých českých her, i z toho důvodu tu chybí samostatná pasáž věnovaná postavám Josefa a Gedeona, kteří jsou hrdiny pouze dvou latinských dram Ondřeje Rochotského. (Latinská biblická dramata budou detailněji zkoumána v další chystané monografii, jejíž součástí bude opět edice dosud nevydaných latinských textů.) V následujících kapitolách autorka ovšem nerozebírá jen dochované bohemikální texty (až na výše zmíněná díla o Josefovi a Gedeonovi), ale porovnává je i s podobnými hrami převážně z německého jazykového prostoru, do úvahy bere ale i texty významných nizozemských dramatiků té doby. Dramata zkoumá především z teatrologického pohledu, sleduje a porovnává strukturu vybraných her, stavbu děje či odlišnosti v něm nebo počty postav.

Protože u poloviny českých textů jde o více či méně přiznané překlady z němčiny, v těchto případech autorka porovnává hru s originálem a ukazuje, jak přesně či nepřesně překladatel (překladatelé) k původní předloze přistoupil a co přidal či naopak ubral. Dochází ke zjištění, že většinou je překlad vlastního textu hry poměrně věrný, mnohem volnější přístup mají překladatelé k vedlejším částem, jako jsou prology, epilogy nebo chory, originální pak bývá důležitá součást renesančních textů, totiž dedikace. Zajímavý je postřeh, že překladatelé oproti originálu někdy posilují komické pasáže, což odpovídá celkovému trendu biblických her, kdy i ve hrách s vysloveně tragickým námětem nechybějí například komické postavy čertů nebo sluhů nebo jiné komické prvky.

První kapitola této části je věnována starozákonní Judit, jejíž příběh byl jedním

z nejčastěji dramatizovaných (jde o zbožnou židovskou vdovu, která lstí odvážně zachrání město Betúlii před krutým asyrským vojevůdcem Holofernem, kterému – zmoženému jídlem a pitím – usekne vlastnoručně hlavu). V češtině se tato postava objevila díky překladům z němčiny hned dvakrát – kolem roku 1545 přeložil hru Joachima Greffa (*Tragedia des Buchs Judith*) Mikuláš Konáček z Hodiškova pod názvem *Hra z historie Judith pilně vybraná*; pravděpodobně někdy v šedesátých letech pak přeložil hru Hanse Sachse *Die Judith* Mikuláš Vrána z Lito-myšle (který ji později vydal pod mnohem barvitějším názvem *Komedie česká o ctné a šlechetné vdově Júdi*). Oba tyto texty jsou čtenáři k dispozici v ediční části knihy.

Další kapitola se zabývá námětem, který jako jediný vychází z Nového zákona, totiž podobenství z Lukášova evangelia o boháči a Lazarovi. Ubohý Lazar, plný vředů, který žebra o zbytky z boháčova stolu, umírá ve stejnou dobu jako rozmařilý boháč, který skončí v mukách v pekle, zatímco Lazar se raduje v nebi. Toto podobenství, přestože v Bibli velice stručné, bylo v německých zemích velmi populární a dočkalo se řady zpracování, v kterých je často znát i vliv středověkých moralit, jejichž hlavní postavou býval Kdokoli, pro kterého si nečekaně přichází Smrt. V češtině se ovšem s tímto námětem dochoval jediný text, původní hra evangelického kněze Pavla Kyrmezeza *Komedie česká o bohatci a Lazarovi*. Významnou roli v něm hraje právě postava Smrti, která si nejprve přijde pro Cresa (boháče), který se ale na ni zlobí, že obtěžuje právě jej a nejde raději ukrátit Lazarovo utrpení. Smrt ho sice poslechne, Cressus však nevyužije odklad k nápravě, místo toho pokračuje v hodování a tiseň pak rozhání rozhovorem s přáteli a procházkou s nimi, svého bohatství se pak zuby nehty drží i při druhém příchodu Smrti, kdy už ho od ní nezachrání nic.

V pořadí další je opět starozákonní postava Tóbijáše s poměrně obsáhlým příběhem, ve kterém vystupuje jeho otec Tóbit, který tajně pohřbívá popravené Židy, později nešťastnou náhodou přijde o zrak a později i o majetek, proto pošle syna Tóbijáše za svým přítelem pro peníze. K Tóbijášovi se přidá jako průvodce anděl Rafael (samozřejmě inkognito), který mu pomůže překonat řadu nástrah a oženit se s krásnou Sárrou, které díky démonovi Asmodajovi zemřelo už sedm ženichů hned o svatební noci. I díky tomuto motivu byl Tóbijáš oblíbeným námětem hry hrané při slavných svatbách. V českém prostředí se dochoval latinský *Toboeus* Jana Aquily z Plavče. Jde o jediný dochovaný text, o kterém

můžeme s jistotou tvrdit, že se v předbělohorské době hrál na univerzitě. O něco mladší je česká hra opět od Pavla Kyrmezeza *Komedie o Tóbiášovi*, která byla napsána při příležitosti sňatku Arkleba z Kunovic s Alžbětou ze Šternberka. Do třetice toto téma – tentokrát opět latinsky – zpracoval v roce 1616 jezuita Georgius Dingenauer pod názvem *Tobias Junior*. I tentokrát bylo uváděno při příležitosti svatby významného českého šlechtice, konkrétně Václava Viléma Popela z Lobkovic s Markétou Františkou z Ditrichštejna.

Následující kapitola je věnována králi Šalomounovi, jenž se v biblických hrách často objevuje jako příklad ideálního, moudrého a spravedlivého panovníka. Jejich autoři do děje často zařazovali Šalomounův sen, ve kterém Boha prosí právě o moudrost, aby mohl rozlišovat mezi dobrem a zlem a soudit svůj lid; dramatické kvality pak rozhodně má epizoda týkající se jeho „šalomounského rozhodnutí“ ve sporu dvou žen o dítě. Ve všech hrách se také objevuje postava Markolta, Šalomounova komického protějšku, „zchtralého prostáčka“, který vede s králem slovní souboje, v nichž obvykle vítězí. V češtině se tato postava objevuje ve hře *Komedie o králi Šalomounovi*, která je překladem velmi známé hry německého dramatika Sixta Bircka *Sapientia Solomonis*. Překlad je anonymní, pravděpodobně vznikl jako kolektivní úsilí žáků školy sv. Štěpána na Novém Městě pražském kolem roku 1571. Zajímavé je, že překlad vlastního textu je poměrně věrný, i když místy rozvláčnější než originál (občas v něm lze také vysledovat různé překladatelské neobratnosti nebo nepochopení původní hry), větší prostor tu oproti originálu dostává právě postava Markolta. Téměř kompletně odlišné jsou vedlejší části textu, jako dedikace nebo epilog, které jsou inspirovány dedikací o užitečnosti divadla a o důvodech, proč Bůh dopouští těžkosti, z pera Mikuláše Konáče v jeho překladu *Júdit*. Originální jsou také obsahy chorů, které tu zčásti ani nesouvisejí s obsahem vlastní hry (jako například čtvrtý chorus týkající se zkaženosti světa), kde je opět zjevná souvislost s Konáčovým překladem.

Vdova po prorokovi a zázrak s olejem je další starozákonní příběh, který se i přes svou stručnost a malou dramatičnost stal námětem několika biblických her. Eliáš, žák a následovník proroka Eliáše, v něm pomůže chudé vdově, jejíž muž byl jeden z jeho následovníků. Vdově hrozí, že kvůli dluhům její synové skončí jako otroci věřitele. Eliáš zařídí zázrak – z malé baňky s olejem se stane takřka bezdná nádoba, ze které může vdova naplnit

mnoho dalších, jejichž prodejem pak získá potřebné finance. V českém prostředí se tento příběh objevil ve hře Pavla Kyrmezera *Komedie nová o vdově*, která je, jak autorka nepochybně dokládá, adaptací německé hry Leonharda Culmanna *Ein schön Teütsch geistlich Spil Von der Witfraw*.

Abraham, jehož příběh zabírá v Bibli celkem patnáct kapitol z knihy Genesis, patřil mezi velmi oblíbené a časté náměty biblických her. Dramata s tímto hlavním hrdinou lze rozdělit v podstatě na dvě skupiny – v jedné budou hry zabývající se pouze obětováním Izáka, do druhé patří hry, které k Izákovi přidávají i další motivy, především zkázu Sodomy a Gomory. V českém prostředí vznikly ve zkoumaném období celkem tři hry. V roce 1580 vyšla jediná dochovaná německá hra, jejímž autorem byl Matthaues Meissner, dlouhodobý rektor školy v Chomutově (*Ein neu Biblisches Spil, von dem erschrocklichen untergang Sodom und Gomorra. Item: von der opfferung Isaacs*), ve které se autor velmi věrně drží biblického textu a převádí tak Abrahamův život do jevištní podoby. O šest let později tuto hru přeložil do češtiny Daniel Stodolius z Požova pod názvem *Nová žalostivá hra z Bibli svatě vybraná o strašlivém podvrácení Sodomy a Gomorry a obětování Isaáka*. Jako jediný z autorů uvádí, že jde o překlad a uvádí i autora originálu, kterého se až na pár detailů v ději vlastní hry věrně drží; originální obsah má pouze dedikace a oproti originálu vložené chory. Stodoliusův text je dalším textem uveřejněným v navazující edici. Autorka do kapitoly zahrnuje asi nejznámější hru o Abrahamovi – latinskou *Abrahamus patriarcha* od Jana Amose Komenského, přestože striktně vzato překračuje vymezený časový rámec (předbělohorské období), protože vznikl až v roce 1641. *Abrahamus patriarcha* však vykazuje typické znaky biblických dramát a odlišuje se tak od nastupujícího typu her, vznikajícího hlavně v jezuitském školství.

Nepříliš frekventovaný motiv je kněz Éli a jeho synové, opět starozákonní příběh o knězi z města Šilo, kam přicházeli lidé z celého Izraele obětovat Hospodini. Jeho dva synové, také kněží, byli ale bezbožníci, kteří špatně zacházeli s masem určeným k oběti. Proto Bůh kvůli jejich hříchům zničil celý jeho rod včetně Éliho. V českých zemích se dochovala jediná hra, jejímž autorem byl radní písař v Klatovech Jan Záhrobský z Těšína, *Traica historia vo knězi neb knížeti Héli a jeho synech*. Hra vyšla tiskem v roce 1582, dochovala se však jen v opisu z 19. století, ve

kterém chybí původní rozsáhlá předmluva. Jan Záhrobský v příběhu oproti Bibli posiluje kritiku konkrétních přečinů, které páchají hanební synové, jako je například opilství nebo zneužívání pravomocí.

Podobně málo využívaný je příběh o vdově Rút a Boázovi, kde se objevuje například motiv její věrnosti a úctě vůči tchyni nebo její pracovitosti, jinak tam jsou pasáže, které se týkají židovských právních zvyklostí (nejbližší příbuzný zemřelého bezdětného muže se měl oženit s vdovou po něm), v příběhu také chybí jakákoliv dramatická zápletka (i když tu raně novověké drama za nutnou nepovažuje). V českém prostředí vznikla také pouze jediná, dramaticky nepříliš zdařilá hra evangelického kněze Juraje Tesáka Mošovského *Komedie z knihy Zákona božího, jenž slove Ruth, vybraná*, která byla vydána v roce 1604.

Poslední postavou z bohemikálních biblických her je Samson, který měl podle andělova zvěstování začít osvobozovat Izraelské od Pelištejců. Samson měl skutečně velké spory s Pelištejci, které začaly komplikacemi a intrikami při jeho svatbě, a pobil jich tisíce. Jeho zkázou se stala až Dalila, která z něj vylákala tajemství jeho síly, které tkvělo v jeho vlasech. Zajatý Samson však nakonec měl poslední slovo, když strhne celou budovu paláce a usmrtí v ní všechny přítomné Pelištejce. Samson patřil mezi celkem oblíbené motivy, což dokládají i zprávy, že hru o něm několikrát sehráli studenti pražské univerzity v rámci beání, konkrétní text těchto her ale neznáme. Dochoval se pouze jeden anonymní text *Historia duchovní o Samsonovi*, vydaný v roce 1608, u něhož ovšem nemáme důkaz o jeho provedení na jevišti. Také tento text je zpřístupněn v ediční části.

V poslední části studie (nepočítáme-li závěr) poukazuje autorka na základě rozboru čtyř her z druhé poloviny 17. a první poloviny 18. století (dvě hry o Janu Křtiteli a dvě o Júdit) na proměnu, která nastává v pobělohorské době, kdy se hlavními autory divadelních her stávají jezuité či piaristé. Ve hrách se sice stále objevují biblické motivy, ovšem hry už jsou jiné, mění se jejich forma i způsob zpracování námětů. Hlavním cílem už není předvést biblický příběh jako takový, ale s jeho pomocí ilustrovat nějaké téma (například u obou her s Janem Křtitelem jde spíše o hru z prostředí panovnického dvora, silný je tu motiv pravomocí panovníka, otázka, zda podléhají nějakým zákonům), případně využít příběh jako paralelu k současnému dění. Proto už pro dobu pobělohorskou používá termín hry s biblickým námětem.

Druhou část knihy, jak už bylo výše

zmíněno, tvoří kritická edice čtyř českých her, které se dosud moderní edice nedočkaly, konkrétně tři překladů z němčiny (Konáčova *Judith: Hra z historii Judit pilně vybraná*, Vránova *Komedie česká o ctné a šlechetné vdově Júdith: a o Holofernovi, hejtmanu krále Nabochodonozora a Stodoliova Nová žalostivá hra, z Bibli svatě vybraná, o strašlivém podvrácení Sodomy a Gomorry a o obětování Isaáka*) a jedné původní anonymní hry *Historia duchovní o Samsonovi silném a udatném někdy vůdci izraelském*. Každá hra je uvedena fotografií původního titulního listu, samozřejmě mostí je obsáhlý poznámkový aparát, který obsahuje věcné i jazykové vysvětlivky.

Edice je uzavřena ediční poznámkou, která shrnuje přístup editora k přepisu textu (například skutečnost, že původní grafiku nahrazuje grafikou dnešní, ruší gemináty, rozepisuje zkratky nebo distribuuje velká písmena podle dnešního úzu). Hlavním cílem transkripce je zpřístupnit dnešnímu čtenáři dobový text pomocí dnešních konvenčních grafických prostředků.

Komedie nově a duchovní pomáhají lépe poznat dosud málo prozkoumané období zhruba od poloviny 16. století do třicetileté války, období, ve kterém se (vhodné) divadelní hry staly oceňovanou součástí školního prostředí a školské divadlo začalo být chápáno jako užitečný výchovný i vzdělávací prostředek. Plusem monografie je určitě i skutečnost, že se autorka nesusoustrahuje pouze na bohemikální texty, ale dává je do kontextu s vývojem biblického dramatu převážně z německých zemí.

JACKOVÁ, MAGDALÉNA; LINKA, JAN (eds.). *Komedie nově a duchovní: Raně novověké biblické drama v českých zemích*. Praha; Dolní Břežany: Ústav pro českou literaturu AV ČR; Scriptorium, spolek pro nekomerční vydávání odborné literatury. 528 s. ISBN 978-80-7649-005-5 (Scriptorium); ISBN 978-80-7658-017-6 (Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.).



POHÁDKA JE ŽIVÉ A POHYBLIVÉ TAJEMSTVÍ

Rozhovor s Hanou Šmahelovou

Kudy vedla cesta k jedné z vašich specializací, k literatuře pro děti a mládež?

Na začátku byly zmařené plány, náhoda – a pohádka. Nejednalo se ale o pohádku v dětské literatuře. Na konci 60. let, kdy jsem hledala téma pro postgraduální studium, zajímala mě pohádka výlučně jako zvláštní narativní útvar, který se zabydlel v písemnictví, ale přitom si i v proměnlivém literárním kontextu uchovává genetickou výbavu vytvořenou v prostředí ústní lidové slovesnosti, v blízkosti mýtů a určitého magického vnímání světa. Úpravy pohádek pro děti měly být jen jednou z oblastí, v níž jsem chtěla ukázat specifický typ proměny – adaptaci pohádkových látek pro děti. V absurditě normalizačních časů, kdy více než odborná kvalifikace rozhodovala politická spolehlivost, vzal můj studijní plán rychle za své a brzy bohužel i naděje na jakoukoli práci v oboru. Právě tehdy ale zasáhla náhoda, skoro pohádková. Šlo o možnost neformálně spolupracovat s časopisem *Zlatý máj*, který se jako součást nakladatelství Albatros těšil přízni zakladatele této instituce a vlivného komunistického funkcionáře Bohumila Říhy. Protože pod svíčkou bývá největší tma, tak i v redakci *Zlatého máje* a vlastně v celém nakladatelství se sešla řada velmi zajímavých osobností, které byly v rámci normalizačních čistek nuceny odejít z významnějších nebo viditelnějších kulturních pozic. Albatros se stal paradoxně o trochu méně hlídaným prostředím, v němž se hlavně díky těmto lidem dařilo držet dobrou nakladatelskou úroveň. Pro *Zlatý máj* jsem začala recenzovat knihy, v nichž byly různým způsobem adaptovány původem folklorní pohádky. Zároveň to byla velice dobrá příležitost vyzkoušet si přitom strukturalistickou metodu rozboru, kterou v knize *Morfologie kouzelné pohádky* popsal Vladimír J. Propp. Dlužno dodat, že právě Proppova teorie mne navedla k studiu pohádky a jejích proměn v literatuře. Je dobově příznačné, že první český překlad této knihy z roku 1970 se záhy dostal na seznam zakázaných titulů.

Několikaletá spolupráce se *Zlatým májem* působila i jako určitá psychologická podpora, alespoň udržovala můj zájem

o téma, kterému bych se za daných okolností sotva mohla věnovat. Můj původní studijní záměr se sice hodně zúžil, ale zároveň se mi otevřel svět dětské literatury a možnost sledovat v něm specifické adaptační postupy, které by asi jinak zůstaly na okraji mého zájmu. Zajímaly mě diskuse nad tehdejší aktuální produkcí, teoretické otázky literatury pro děti a mládež a přirozeně i dějiny této oblasti. Přesto ale hlavním předmětem mého zájmu stále zůstávala pohádka jako narativní útvar na pomezí dvou světů – folklorního a literárního. Tato klikatá cesta nakonec vyústila v monografii *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Dlužno dodat, že o její vydání se také zasloužili přátelé v Albatrosu. A protože se tak stalo v roce 1989, tato publikace mi brzy na to usnadnila vstup do nové, tentokrát už svobodné etapy profesního života. Od počátku 90. let jsem se už naplno věnovala výuce dějin české literatury 19. století a dalším tématům i povinnostem, které s sebou nesl akademický život. Svoji dosavadní zkušenost s literaturou pro děti a mládež jsem využívala už jen v seminářích a příležitostně na různých odborných akcích. Zdá se však, že kdo si jednou začne s pohádkou, už se jí nezbaví.

Dochází k nějaké proměně v recepci folklorních pohádek od doby, kdy byl jejich sběr na vrcholu, po současnost? A jaké vyhlídky má folklorní pohádka dnes?

Především je třeba si uvědomit, že to, co čtenáři vždy dostávali a dodnes dostávají do ruky, nejsou folklorní pohádky, ale literární díla, která vznikla přepisem a následně úpravou původních ústních vyprávění. Tento posun, tato změna prostředí je zásadní pro uvažování o recepci a o postavení pohádky v kultuře toho či onoho období. Staví nás před otázku literárního a kulturního kontextu, a hlavně obrací pozornost na autora adaptace, který v tomto případě přebírá roli dávného lidového vyprávěče. Přibližně od 19. století je strůjcem iluze onoho folklorního světa a pohádkové fikce spisovatel. O tom, jak velké rozdíly tím vznikají, se snadno přesvědčíme například srovnáním pohádek Karla Jaromíra

Erbena a Boženy Němcové nebo třeba Václava Tilleho a Josefa Štefana Kubína. Všichni tito autoři znali ústní verze látek, které potom ale sami převyprávěli a tím do nich vložili také různou míru individuální básnické invence – vytvořili literární verzi původem folklorní pohádky. Nelze přehlédnout, že i když každý šel při tom svou vlastní cestou, jejich příběhy jsou si v jádru podobné. Bez ohledu na rozdíly ve stylu vyprávění, v dílčích motivech a ve spoustě dalších vnějších detailů zachovávají totiž tito autoři to, co činí pohádku pohádkou – tedy jejich specifickou, jedinečnou a nezaměnitelnou narativní strukturu, k níž se váže ještě několik základních atributů (postavy, čas a prostor). Řečeno Proppovou terminologií, jde o schéma funkce a zákonitost jejich zřetězení v konkrétním syžetu, který odpovídá typu tzv. kouzelné pohádky.

Teď už se dostávám k vaší otázce: vzhledem k tomu, že folklorní sběry právě těchto pohádek jsou už u nás uzavřené, k čtenářům se dostávají v podstatě jen reedice (většinou jazykově upravené) souborů, které vytvořili buď výše zmínění autoři-sběratelé a jejich mladší následníci, jako byli např. Jiří Horák, Oldřich Sirovátko, Jaromír Jech aj., a k nimž je třeba přidat i vynikající zprostředkovatele světového pohádkového repertoáru, jakými byli např. Vladislav Stanovský a Jan Vladislav. Pohádky v této podobě odpovídají sice nejvíce svému folklornímu původu, na straně druhé, vůči měnícímu se kontextu literatury/kultury, v němž jsou zakotveni recipienti pohádek, zůstávají ve svém jádru tak trochu anachronickou, ustrnulou formou. Nemůže tomu být jinak, mají-li zůstat pohádkami. Z hlediska způsobu vnímání dnešních dětí, které vyrůstají obklopeni technikou, umělými vizuálními vjemy apod., to však může být určitá překážka, protože „přirozený svět“, z něhož vzešla folklorní pohádka, je těmto velmi odlišným podmínkám recepcí hodně vzdálený.

Navzdory tomu je zde ještě jedna věc, která naopak zaručuje trvalou aktuálnost a – nebojím se říci – potřebu pohádky pro rozvoj osobnosti dítěte, pro budování jeho důvěry v pozitivní stránky mezilidských

vztahů. Zásahu na tom má opět už výše zmíněné schéma pohádkového děje s daným rozvrhem rolí jednotlivých postav. Jestliže V. Propp určil v této specifické stavbě identifikační znak pro určení typu kouzelných pohádek, potom německý filosof André Jolles rozpoznal v této stavbě skryté, ale velmi důležité existenciální aspekty. Jednoduše řečeno, jde o to, že pohádky ve svém dějovém schématu vyjadřují představu o světě, který je uspořádán podle „absolutního citového úsudku“ o tom, co je dobré a spravedlivé, tedy v duchu tzv. naivní morálky. Tento postoj, tato touha po zázračném splnění našich přání, po přímočaré nápravě křivd a po obrácení zlého v dobré je podle A. Jollese (ale i podle Karla Čapka) hluboce zakořeněný v lidské mentalitě. Pravidla skutečného života jsou sice nastavena jinak, ale právě v dětství, v době, kdy se je teprve učíme přijímat, dávají nám pohádky jedinečnou možnost zakusit fungování světa, v němž je každé zlo a neštěstí „nemorální“ (A. Jolles), a proto musí být odstraněno.

Jaké místo má dnes pohádka v literatuře pro děti?

Opět je třeba připomenout historický vývoj: Ústně tradované lidové pohádky a také jejich první literární zpracování nebyly určeny dětem, naplno k nim zaměřily až v průběhu 19. století s rozvojem intencionální tvorby pro děti. Od jeho poslední třetiny zaujaly v tomto procesu dominantní pozici právě literární adaptace folklorních pohádek. Brzy se ale objevily pochybnosti, zda je to ta nejvhodnější dětská četba. První odborná diskuse, která probíhala na stránkách časopisu *Úhor* (1913–cca 1920) – tzv. spor o pohádky – upozornila na další obtíže, které vyplývají z nezbytnosti pohádku literarizovat, to znamená přizpůsobovat ji pravidlům literární tvorby a její recepcce. Uvědomíme-li si, jakými změnami procházelo v této době umění, jak se literatura, včetně dětské, otvírala v tématech i poetice modernímu světu, není divu, že se tradiční, folklorní pohádka jevila už tenkrát některým kritikům jako iracionální zastaralý útvar odtržený od reality, v níž nemá místo žádné nadpřirozeno, ale technika a vynalézavý rozum. Naproti tomu obháječi pohádky (v čele s Václavem Tillem) viděli v ní jedinečný prostředek k pochopení etických principů, k rozvíjení emocionální a imaginativní složky dětské osobnosti, příležitost k poetické hře i k zvýraznění symbolického potenciálu příběhu. Obě strany sporu usilovaly v podstatě o totéž – o propojení reality současného světa s archetypálními kořeny pohádky lidové a o její přizpůsobení dětskému

vnímání. Těmto snahám stála v cestě jediná překážka v podobě dilematu, který musela řešit už Chytrá horákyne: jak zachovat specifické poselství pohádky, a přitom se obejít bez pohádkových rekvizit, jak pohádkově schematické postavy zlidštit, zproblematizovat a jak předurčenost v jejich jednání (včetně nadpřirozena) přiblížit lidským profánním pravidlům běžného života apod. S konkrétními řešeními těchto otázek se rodil nový typ tzv. moderní pohádky. První pokusy nenechaly na sebe dlouho čekat. O tom, jak rozmanité varianty příběhů lze takto vytvořit, ale hlavně, jak je tento útvar obtížný a zálužný, ukázala už třídílná sbírka *Nůše pohádek* (1918–1920), na níž se podílela celá řada známých auto-



rů literatury pro dospělé. Jedním z iniciátorů a přispěvatelů byl také Karel Čapek, který je plným právem považován za průkopníka moderní pohádky. V jeho textech je vidět výraznou tendenci k zcivilnění pohádkového světa, ale zároveň snahu udržet v ději pohádkové funkce, na nichž stojí symbolické poselství pohádky. Eseje o pohádce v knize *Marsyas čili Na okraj literatury* dokládají, že K. Čapek moc dobře věděl, s jakým narativním útvarem má co do činění. Věděl, že u pohádky, na rozdíl od jiných příběhů, je jejich obecný nadčasový význam vázaný na dějové schéma a typologii postav, že nezáleží na vnějškových pohádkových efektech, ale na kauzalitě v jednání – na funkcích, jak by řekl V. Propp. Domnívám se, že v mnoha současných tvůrcích zaštitěných názvem pohádka, právě povědomí o těchto zákonitostech a cit pro jejich zachování chybí. Na druhou stranu to ale neznamená, že i když autor rozvolní typickou narativní stavbu pohádky a zachová jen některé její vnější atributy, nevznikne umělecky kvalitní text, někdy i s pohádkově příznačným významovým

přesahem. Jen je poněkud zavádějící nazývat takový výtvar pohádkou. Stejně tak ale platí, že ani fantastické prvky nedělají z příběhu pohádku, mnohdy spíše zakrývají tvůrčí nemohoucnost. Nicméně z hlediska historického vývoje je zřejmé, že perspektivu má určitá míra „modernizace“ pohádkového jádra s využitím alespoň některých jeho stavebních prvků. Asi nejznámějším příkladem takového svěbytného fantazijního příběhu, v němž se uplatňují nejen pohádkové rekvizity, ale hlavně i některé pohádkové funkce, je například velmi úspěšná saga o Harrym Potterovi. Řekla bych, že vývoj posledních přibližně dvaceti třiceti let ukazuje, že ta stará, původem folklorní pohádka se pozvolna, ale jistě rozpouští v obdobných typech příběhů, v žánru fantasy, v komiksech, ve sci-fi, a dokonce i v počítačových hrách.

Jak hodnotíte současnou televizní a filmovou tvorbu pro děti, která se zahrnuje pod pojem pohádka?

Dramatizaci literárně upravené pohádky lze považovat za jeden způsob adaptace, možná dokonce bližší původní ústní formě, která byla v podstatě divadlem jednoho herce-vypravěče. Rozpracování příběhu do filmového scénáře a jeho přeprávení filmovou řečí je už něco zcela jiného. K fikci vytvářené slovem, vyprávěním patří určitá míra významové otevřenosti, a právě tato nejednoznačnost, způsobená tím, čemu Roman Ingarden říká významově „nedourčená místa“, se dožadují intenzivnějšího vnímání, otevírají prostor fantazii. Ponechám stranou, že i film má celou řadu prostředků pro takto evokativní, neprvoplánové působení na diváka. Filmové zpracování, zejména televizních pohádek, jde ale většinou jinou cestou. Jako by dějové jádro pohádky, tedy právě to, v němž je její podstata a básnická síla, byla pro většinu filmových tvůrců jen záminkou pro uplatnění vlastních záměrů, jak předlohu rozšířit o inovativní zápletky, epizodické odbočky apod. Sám o sobě by ale ani takovýto kreativní přístup nemusel být problém, vždyť i v literatuře si autorů moderních pohádek, mnohdy velmi vydařených, počínají podobně. Ve filmové vizualizované dramatizaci je to však podstatně rizikovější postup, zejména proto, že se zde mnohem silněji uplatňuje prvoplánový recepční podnět. Divák vidí, co vidět má – přesněji řečeno: co si tvůrce filmu pod pojmem pohádka představuje a v čem cítí příležitost k rozvíjení vlastní fantazie bez ohledu na výchozí pohádkovou látku. Domnívám se, že problém začíná už ve scénářích, které právě ve vztahu k těmto předlohám a jejich žánrovým



zákonitostem mnohdy připomínají spíše pestrou skládačku na způsob patchworku. V takovém útvaru ztrácí poetická působivost a symbolická sdělnost pohádky oporu, pozornost se místo toho váže na různé aktualizace, počínaje replikami, způsobem vyjadřování postav, kostýmy, rekvizitami a podobnými vnějšími „zábavnými“ prvky. K oblíbeným klíši televizních pohádek patří rovněž pseudofolklorní iluze venkovského prostředí, kterou ve stejném duchu „oživují“ různé figurky, od laskavých babiček a bodrých chasníků až k přitroublým čertům a jiným, vesměs rádoby komicky pojatým bytostem. Divákovi se tak předkládá něco na způsob mýdlové opery nebo komediálně rozjuchané taškařice, zcela neadekvátně a nekorektně zaštitěné názvem pohádka. Jestliže literární transformace pohádky do moderního příběhu nechávají ještě alespoň pootevřenou cestu k původnímu symbolickému významu folklorní pohádky, potom značná část filmové produkce vychovává spíše budoucí konzumenty televizních seriálových kýchů.

Změnilo se něco mezi literaturou a jejím recipientem se vstupem technických médií?

To je otázka na samostatnou studii, ne-li na celou knihu. Ostatně proměnami čtenářství pod vlivem audiovizuální techniky se zabývá řada odborníků, mezi něž se rozhodně nepočítám.

Pro odpověď mám po ruce snad jen osobní zkušenost se studenty, kteří už sice odrostli četbě pro děti, ale jejich dospělý přístup k literatuře je nepochybně poznamenán dlouhodobým zvykem využívat místo knih elektronická média. Nechci generalizovat, ale u mnohých z nich je vidět, že nejsou zvyklí na přímý kontakt s knihou, který mimo jiné zahrnuje i bezprostřední interakci v podobě poznámek, podtrhávání apod., což je velmi důležité pro reflexi obsahu. Jako by byl displej bariérou, která sice propouští informace, výrazně však ztěžuje jejich porozumění a kritickou analýzu. I když se už bez získávání informací skrze média neobejdeme, neměl by to být jediný způsob a rozhodně by neměl

nahradit papírovou knihu, zejména když je jejím obsahem literární umělecké dílo. Tak jako mnoho jiných pro život důležitých vztahů i ten ke knize se vytváří v dětství. V konkurenci jiných atraktivních prostředků nemá ale četba snadnou pozici. Kromě toho, že vyžaduje jiný druh koncentrace a kognitivního úsilí, je to aktivita spíše intimní, obrácená dovnitř, která se špatně srovnává s potřebou být neustále v těkavém pohybu a v online spojení s čímkoli a kdekoli. Kdo však toto zdánlivé nepohodlí už v dětství překoná, získá permanentku pro vstup do nekonečného světa příběhů, v nichž bude často v různých podobách potkávat i sám sebe. Jde tedy jen o to neminout ve víru jiných podnětů tu poměrně úzkou bránu, kterou se do tohoto prostoru vchází. Folklorní (a samozřejmě upravená) pohádka může být při tom velmi účinnou pomůckou, byť zdaleka ne jedinou.

Měla byste nějaké didaktické doporučení k výuce literatury na českých základních školách?

Snažím se vyhybat doporučením, a didaktickým zvláště. Stejně jako u předchozí otázky se mohou jen podělit o vlastní zkušenost s problémy studentů v jejich vztahu k literatuře 19. století. Nezanedbatelná část z nich se staví velice negativně k dílům „klasiků“, a zejména k Němcové. Pokud v předchozí školní výuce proběhlo seznámení s Máchou, Erbenem či Nerudou spíše jen formou převyprávění obsahu díla a zaškátulkováním do příslušného „směru“, potom se nezájmu studentů není co divit. Když ale později, ve zralejším čtenářském věku dostanou možnost vytvořit si i k této tvorbě vlastní a poučenější interpretační přístup, jejich náhled se většinou změní. Výjimkou, která potvrzuje pravidlo, bývá ale *Babička*. Jako by averze vůči tomuto dílu byla zakořeněná hlouběji, v čtenářském zážitku na základní škole, tedy ve věku, kdy děti milují „babičku drsnáčku“, zatímco laskavá moudrá žena ze Starého bělidla jim nahání hrůzu. *Babička* patří k povinné školní četbě zhruba od poslední třetiny 19. století, od doby, v níž pro dětského čtenáře nebylo příliš obtížné vžít

se do venkovské idyly Ratibořického údolí, chápat rytmus jeho života, představit si jeho realie a zvyky. Tohle všechno se postupem času změnilo, jen školní osnovy (či konvence) nikoli. Postava babičky je sice stále obklopena dětmi a také dětský pohled na svět tvoří výraznou složkou vyprávění, ale *Babička* jako dílo, jako básnické vyjádření hluboce prožité životní zkušenosti a víry do dětské literatury 21. století zejména, nepatří. Přehlížení této skutečnosti může napáchat víc škody než užítku a stát se zbytečným zádrhelem v rozvíjení dětského čtenářství. Tím víc je třeba vážit si pedagogů, kteří o tomto úskalí dobře vědí a umí si s ním poradit, a to nejen v případě *Babičky*.

Je na pohádce ještě vůbec co zkoumat?

Od dob, kdy romantici, jako byli bratři Grimmové, Max Müller, Karel Jaromír Erben, Vuk Karadžić a mnozí další „objevili“ pohádku, zájem o její zapisování a také zkoumání stále rostl. Už na konci 19. a na začátku 20. století představovaly folklorní pohádky (a také mýty) jedno z hlavních studijních témat folkloristiky a etnografie a brzy se ho chopila také religionistika, psychologie, a především literární věda. Proppův popis struktury pohádky významně ovlivnil naratologii a promítl se do řady dalších teoretických koncepcí, které jsou dnes běžnou součástí literárněvědných metod. Díky tomu se změnil i přístup k pojmu pohádka, který už není vymezen v rámci jen jedné disciplíny (folkloristiky nebo dětské literatury). Při studiu pohádky je třeba brát v úvahu, že je součástí mnohem širšího pole historie kultury, že dominantně patří literatuře, že souvisí s lidskou psychikou, s náboženstvím a vztahuje se i k oblasti sémantiky a jazyka. Každý z těchto aspektů zapojuje pohádku do proměnlivého a v podstatě nekonečného řetězu otázek, které si humanitní vědy pokládají. Teď už jde jen o to, aby se těmto otázkám nevyhýbala ani kritika dětské literatury a aby se namísto pozitivistického třídění produkce podle vnějších atributů otevřela podnětům z tohoto širokého kontextu uvažování. Není pochyb, že pohádka je entita definovaná různými způsoby, ale zároveň je to také cosi, co má každý skryté v sobě, jako svá nerealizovatelná přání, obavy a představy. V tomto smyslu můžeme pohádku chápat jako živé, a hlavně pohyblivé tajemství, které tvůrce láká k imaginativnímu ztvárnění a vědce zase k odhalení skrze racionální poznání. Povzbudivé je, že v obou případech se jedná o cestu bez konce.

Otázky kladla Gabriela Zelená Sittová

ĽUBOMÍR FELDEK – HOMO LUDENS I HOMO POLITICUS



MARTA ŽILKOVÁ

mzilкова@ukf.sk

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

Ľubomír Feldek sa minulý rok dožil svojich 85. narodenín a v súčasnosti patrí medzi najuznávanejšie osobnosti v rôznych kontextoch, časoch a priestoroch na Slovensku i v Čechách. Je známy ako básnik, prozaik, prekladateľ, dramatický autor, rovnako ho poznajú čitatelia a diváci v minulosti i v prítomnosti. A nebol iba spisovateľom, na čo naráža Martin Porubjak v *Dejinách slovenskej drámy 20. storočia* (Štefko, 2011, s. 572), keď o ňom tvrdí, že je homo ludens i homo politicus. Ľ. Feldek je totiž známy svojim kritickým prístupom nielen k literárnym, ale aj k spoločenským a politickým javom, o čom svedčí napokon samotný fakt, že práve pre svoju kritickosť odišiel zo Slovenska a žil v Prahe. Ostrá satira v jeho diele odráža potrebu zaujať postoj k tabuizovaným javom, ktoré boli (a často aj ostávajú) kameňom úrazu nielen vo vzťahu k vlastnému národu, ale aj k jeho politickým postojom. Sám o satire veľmi výstižne povedal: „Prijímať satiru sa nenaučíme nikdy. Práve preto sme však pre ňu zreli odjakživa. Pravdaže, len ako téma.“ (Feldek, 1982, s. 126).

Aj keď Ľubomír Feldek pôsobil v rozličných odvetviach literatúry, predsa je predovšetkým básnikom. Či ide o prózu alebo drámu, všade sa v jeho dielach objavujú stopy poézie v podobe rýmu, rytmu,

metaforickosti, hre so slovami a pod. Druhou jeho doménou je prirodzený vzťah k divadlu a dráme. Najlepším dokladom spojenia týchto dvoch daností je jeho tvorba pre deti. Osobne som sa o tom presvedčila, keď som pracovala s jeho knihou *Hra pre tvoje modré oči* (1959), ktorá bola vydaná a hneď aj v tom istom roku zošrotovaná. Dôvod bol z dnešného hľadiska neuveriteľný – tzv. balamutenie detského čitateľa. V skutočnosti socialistickému realizmu prekážala slobodná fantázia rovnako ako slobodná pravda (Slobodníková, 2001, s. 15–16).

Ale vrátime sa k svojej skúsenosti s menovanou knihou. Na začiatku 90. rokov vzniklo vysokoškolské divadlo poézie VYDI pri Filozofickej fakulte Konštantína Filozofa v Nitre. Vtedy prišla žiadosť pripraviť program pre deti. Keďže som mala doma množstvo detských kníh, vybrala som si námatkovo Feldekovu *Hru pre tvoje modré oči*. Učarovala mi nielen spôsobom básnického vyjadrenia, ale aj obraznosťou, vyvolávajúcou divadelné predstavy. Zdramatizovala som ju, študenti pridali hudbu, choreografiu a predstavenie sa konalo. Detskému publiku sa páčilo a vôbec sa nezдалo, že by ich Feldekov text balamutil, resp. že by mu neboli rozumeli. Na mnohých obrazoch a slovných spojeniach sa smiali a zabávali. Feldekov text totiž treba pozorne počúvať alebo čítať. Aj v tomto prípade reagovali hlavne na bizarné prirovnania, prívlastky a metafory (cirkus sa otvára husľovým kľúčom, fazuľa ako tanečnica, žltá hudba, mesiac ako veľká hrkálka atď.). Aj v tomto prípade zohrala väčšiu úlohu obrazotvornosť než príbeh.

Prozaická tvorba

Ľubomír Feldek začínal svoju tvorbu pre deti v období, keď ešte bola zaznávaná a nepokladala sa za rovnocennú literatúru pre dospelých. Preto sa nemožno čudovať jeho údivu, keď vo Florencii profesor Livio Sossi dal vo svojom prejave slovenskú literatúru pre deti za vzor talianskej

a jej inšpiratívnosť zhrnul do niekoľkých bodov. V rozhovore s Kvetou Slobodníkovou Ľubomír Feldek spomína, že si zapamätal tri podstatné fakty: „Slovenskú literatúru pre deti tvoria ľudia, ktorí píšu aj pre dospelých a nemajú v slovenskej literatúre ako takej menejcenné postavenie. Slovenská literatúra pre deti sa neobmedzuje iba na detského čitateľa, ale trúfa si oslovovať všetky vekové kategórie. Dominantným princípom slovenskej literatúry pre deti nie je didaktizmus, ale hravosť. Jej autorom i adresátom je homo ludens.“ (Slobodníková, 2001, s. 16) Autor dodáva, že všetko, čo profesor Livio Sossi povedal o slovenskej detskej literatúre, sa jej mnohé roky v časoch socializmu včítalo.

Vo Feldekovej prozaickej tvorbe dominuje predovšetkým intelektualizovaný hravý výmysel, v ktorom rovnakú rolu hrajú fakty i pseudofakty, deje vymyslené i skutočné, nonsens i metaforika smerujúce k viacplánovosti textu s cieľom presvedčiť detského diváka a zaangažovať ho do zvolenej hry (Stanislavová, 2010, s. 93). To všetko je zakódované vo Feldekových rozprávkach, ktoré vždy prekvapili nielen obsahom, ale aj názvom. Často sa totiž radil s ilustrátormi, ako má pomenovať svoje rozprávky, a tí mu podľa charakteru textov poradili napríklad farbu. Tak vznikli názvy





ako *Modrá kniha rozprávok* (1984), *Zelená kniha rozprávok* (1983), *Modrozelená kniha rozprávok* (2004), *Čiernobiela kniha rozprávok* (2011). Ľ. Feldek sa pokladá za jedného zo zakladateľov slovenskej autorskej rozprávky.

Dráma pre deti a mládež

Dráma pre deti a mládež bola donedávna spojená predovšetkým so stálymi divadelnými scénami, financovanými štátom, kde dominovalo bábkové divadlo. Neskôr sa v ňom začali využívať činoherné prvky so živými hercami a po roku 1989 sa už vytvárajú samostatné scény, divadelné zoskupenia, súkromné divadlá, divadlo jedného herca atď. Dráma pre deti sa po roku 1989 rozvíjala podobne prudko a nerovnomerne ako samotné divadlo. Často chýbala celkom, inokedy jej bolo viac, ale nedožila sa inscenovania, alebo si ju tvorili samotní členovia konkrétneho divadla a pod. Teda kým do roku 1989 a aj krátko potom boli divadlá odkázané na tvorbu konkrétneho dramatika, neskôr to už nebolo potrebné a divadlá sa od tejto požiadavky celkom odtrihli. Na jednej strane bol zvolený trend výhodný, no na druhej strane ochudobňoval samotný žáner, lebo bol upotrebitelný iba v divadle, kde vznikol. A ak takúto hru prestali v danom divadle inscenovať, odišla do nenávratna.

Na začiatku 50. rokov sa v podstate bojovalo s nedostatkom pôvodných divadelných diel pre deti, predovšetkým bábkových, čo malo viacero dôvodov. Dramaturgicko-koncepčné otázky boli odsunuté existenčnými problémami a zároveň dramatikov píšucich pre deti bolo veľmi málo. Zmeny nastali až v 60. rokoch, keď dramaturgovia začali hľadať pôvodné diela slovenských autorov. Vtedy sa medzi

prvými objavilo meno Ľubomíra Feldeka.

Aj tvorbu pre detské divadlo začal takmer revolučne svojou hrou *Botafogo* (1966, 1967). S nadšením ju uviedli takmer všetky slovenské bábkové divadlá (Žilina, Bratislava, Košice, Nitra) okrem Banskej Bystrice, ktorá si to neskôr vynahrádila tak, že uviedla všetky ďalšie pokračovania tejto hry. *Botafogo* patrí k prvým dielam, ktoré sa oslobodili od nedramatickej predlohy. V bábkových divadlách sa hrali prevažne zdramatizované či inak spracované ľudové rozprávky. Aj preto Feldeko vo dielo vzbudilo takú pozornosť nielen na Slovensku, ale aj v Čechách a preložené bolo do viacerých jazykov. Sám autor sa s textom trápil dosť dlho a v úvode k hre priznáva: „To, že je hra hotová, som skonštatoval až vo chvíli, keď sa mi podarilo nájsť pre ňu to správne aj-aj riešenie, čiže zároveň postaviť aj zrucať jej dramatický konflikt. Nájsť ho mi pomohla maličkosť – protirečivá súhra slov zajať a zaujať.“ (Feldek, 2019) Ľ. Feldek ako „homo ludens“ príbeh dvojčiat hral nielen s divákmi, ale aj s jazykom, humorom, situačnými scénami atď. Text hry prezrádza Feldekovu radosť z hry s jazykom prostredníctvom slovných hračiek, nonsensov, rýmovačiek atď., ale aj s nečakanými a prekvapujúcimi riešeniami, ktoré posúvali dej dopredu a vyvolávali divácku zvedavosť. S botafogovským princípom pokračoval autor vo viacerých svojich hrách (cez čierne divadlo, muzikál až po hru pre dospelých), ale úspech prvej už nedosiahol.

Ľ. Feldek nielen písal divadelné hry, ale často sa vyjadroval aj k činnosti všetkých divadelných zložiek. Jeho kritika, satira a ironia nešetřila ani hercov, dramaturgov či režisérov. Súviselo to s jeho snahou narušiť vžitú schému, oživiť stagnujúce divadlo, vniesť doň nové prvky cez charakter drámy, režijný prístup i herecký prejav. Niektoré jeho vyjadrenia z konca 70. rokov majú priamo vizionársky charakter. V jednom zo svojich rozhovoroch spomína tzv. režisérizmus, čo znamená, že v divadle „sa podceňuje text a ťažisko svojej práce mnohí divadelníci vidia v iných výrazových prostriedkoch“ (Feldek, 1982, s. 122) a divadelné predstavenie sa vo svojej podstate mení iba na aranžmán, čo v súčasnom divadle je takmer pravidlom.

Ľ. Feldek je fenomén, ktorý výrazne zasiahol nielen do literatúry a drámy pre dospelých, ale jeho diela často začínali novú éru v tvorbe pre deti a mládež. Jeho zmysel pre hru a hravosť sa stali na dlhé obdobie základným kameňom diel, ktoré zasiahli deti v každom veku.

LITERATÚRA

FELDEK, Ľubomír: *Botafogo*. In: *Zlatý fond SME* [online]. Bratislava: SME. sk, 2019 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/2019/Feldek_Botafogo/1.

FELDEK, Ľubomír. *Smutné komédie*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982, 132 s.

INŠTITORISOVÁ, Dagmar; ŠKRIPKOVÁ, Iveta; ZAŤKOVÁ, Dominika (eds.). *Bábky na česko-slovenskej medzi: 1918–2018*. Banská Bystrica: Bábkové divadlo na Rázcestí Banská Bystrica v spolupráci s Divadelným ústavom v Bratislave, 2018, 256 s. Ed. Slovenské divadlo. ISBN 978-80-570-0275-8.

PREDMERSKÝ, Vladimír a kolektív. *Dejiny slovenskej dramatiky bábkového divadla*. Bratislava: Divadelný ústav, 2020. 856 s. Ed. Slovenské divadlo. ISBN 978-80-8190-061-7.

SLOBODNÍKOVÁ, kveta. Rozhovor na diaľku a na jednu noc, keď nikto nezabúcha. *Bibiana*. 2001, roč. VIII, č. 1, s. 12–20. ISSN 1335-7263. Dostupné z: www.bibiana.sk/sites/default/files/sites/default/files/digital_archive/rocnikoviii_1_2001.pdf.

STANISLAVOVÁ, Zuzana a kolektív. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2010, 320 s. ISBN 978-80-8119-026-1.

ŠTEFKO, Vladimír a kolektív. *Dejiny slovenskej drámy 20. storočia*. Bratislava: Divadelný ústav, 2011. 816 s. Ed. Slovenské divadlo, 2011. ISBN 978-80-89369-36-2.

TEREZA ŘÍČANOVÁ A JEJÍ POETICKÝ SVĚT BEZ PŘÍKRAS



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

kristinahabova@email.cz
spolupracovnice Tvořivé
dramatiky

Knihy Terezy Říčanové jsou u nás doma oblíbené. Rádi si je spolu se syny čteme nebo jen tak prohlížíme. Než jsme si některé z nich pořídili, půjčovali jsme si je v malé městské knihovně. Když jsme jednou před Vánoci sháněli *Vánoční knížku*, knihovnice nám ji pomohla vyhledat s komentářem, že to je „ta kniha s ošklivým černým přebalem“.

Nelichotivá slova knihovnice celkem výstižně ilustrují velmi rozdílný vztah čtenářů ke knihám Terezy Říčanové. Osobitý styl svérázné výtvarnice rozhodně nemusí být blízký každému. Čtenářům, kteří upřednostňují realistickou, detailně vykreslenou a líbivě dokonalou ilustraci, nejspíš živelně, naivně expresivní malby Terezy Říčanové k srdci nepřirostou. Pro výtvarně nepředpojaté dětské čtenáře mohou být ale velkým zážitkem.

Výtvarnice, performerka, pedagožka a hospodářka Tereza Říčanová (1974) pochází z Prahy, kde také vystudovala ilustraci a grafiku na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v ateliéru Jiřího Šalamouna. Už více než dvacet let ale žije se svou početnou rodinou na malém statku na Vysočině. Život na vesnici, soužití se zvířaty, roční koloběh, to jsou hlavní témata, která se prolínají celou její tvorbou. Jak sama autorka říká, své knihy považuje za dokumentární ztvárnění svých zážitků.

Díky tomuto dokumentárnímu charakteru jsou autorské knihy Terezy Říčanové velmi autentické a poeticky syrové. Výtvarnice se ve svých „obrazech ze života“ nespolehá na postupy obvyklé pro dětskou literaturu, její knihy se obejdou bez roztomilého přikrašlování či zkraslování skutečnosti, nevy-pomáhá si ani antropomorfizací – v knihách pro děti oblíbeném polidšťováním zvířecích postav. Její hrdinové (ať už je to pes, koza nebo kráva) jsou skuteční. Přestože nemluví, nenosí oblečení, nezažívají „lidská“ dobrodružství, jsou dětem blízcí a dokážou je vtáhnout do „příběhu“.

V knihách Terezy Říčanové se dětem otevírá jedinečný svět, ve kterém mají možnost prožívat širokou škálu emocí: radost i strach, pocit sounáležitosti, fascinaci. Výtvarnice se nerozpakuje zobrazovat témata, která k životu (nejen) na vesnici a ve společnosti zvířat patří, v literatuře pro mladší děti se ale příliš často neobjevují. V jejich knihách se čtenáři mohou setkat i s motivy, jako je podřezávání kůzlátka, čurající koza nebo třeba zpracování kravského hnoje.

Ze života na statku vychází i její zatím poslední a delší doba očekávaná kniha *Kráva Říčanová*. Po velmi úspěšné *Kozí knížce* a *Psí knížce* výtvarnice s humorem sobě vlastním vypráví tentokrát o tom, jaké radosti a starosti přináší život s krávou.

A proč si v dnešní době pořizovat krávu? Vždyť koupit si mléčné produkty je tak snadné! Supermarkety jsou plné jogurtů, tvarohů i sýrů. Jenomže všechny mléčné výrobky jsou balené v plastech a život krave velkochovech má k idyle velmi daleko. Pořídít si krávu sice znamená vykročení z vlastní pohodlnosti, o to intenzivnější je ale pro výtvarnici vnímání ročního cyklu a s ním spojeného koloběhu života. Přestože Tereza Říčanová nemá potřebu do svých knih začleňovat didaktická „kázání“ a morální poučování, v její nejnovější knize lze za vtipnými glosami a postřehy či pracovními postupy na výrobu másla nebo tvarohu vystopovat i etické a ekologické poselství.

Kráva pro autorku není jen zdroj mléka, užitkové zvíře. Kráva je majestátní, fascinující stvoření, se kterým je možné se v určité rovině ztotožnit, jak ostatně naznačují i některé ilustrace (Tereza Říčanová jako „kraví žena“ – Kražena nebo kráva a její majitelka ležící na louce ve stejné poloze, jedna čtoucí, druhá přežvykující) i vtipně dvojsmyslný název knihy. Knihy Terezy Říčanové se od běžné knižní produkce odlišují v mnoha směrech, nejen ve výběru témat a jejich zpracování. Stejně jako *Kozí knížka* nebo *Psí knížka* ani *Kráva Říčanová* nemá klasický příběh, vyprávění, které by gradovalo a udržovalo čtenáře v napětí. Knihu tvoří soubor obrazů ze života, jakýsi deník ze života krávy Máliny (a její majitelky).

Autorské knihy výtvarnice jsou obvykle velmi intenzivní od začátku až do konce, většinou začínají hned na přední předsádce a čtenáře vtahují přímo do dění. Svoboda grafického řešení knihy je jedním z typických znaků knih Terezy Říčanové. Úvodní listy se jménem autora, názvem knihy a nakladatelskými údaji jsou pro ni podružné. Své knihy koncipuje podobně jako dětská leporela, která tyto knižní údaje zpravidla uvádějí také až nenápadně v závěru knihy. Nejinak je tomu i v *Krávě Říčanové*: na vstupní předsádce se prohání pirátské lodě vyrobené z tátových dřeváků dovezených z Holandska (jejichž původní



účel je ochrana nohy před pošlapáním kravskými kopyty). Od vzpomínky na staré dřeváky se autorka přesouvá do současnosti, kdy její početná rodina má tak velkou spotřebu kupovaných mléčných výrobků (a hromada plastových odpadků je tak hrozná), že nápad poříditi si krávu se zdá být jediné rozumné řešení.

Následující pasáže – zaznamenávající život s krávou – jsou v podání Terezy Říčanové kombinací humorných situací, poetických obrazů a vědeckých pozorování. Výtvarnice nemá ale potřebu nic idealizovat, život s krávou a jejími hektolitry mléka přináší i méně příjemné situace: ve sklepě se válejí plesnivějící sýry, lednice je plná mléčných výrobků, které už nikdo nechce jíst.

Ve své nové knize Tereza Říčanová zvolila výtvarně komornější styl, blízký deníkovým záznamům. Oproti starším, malířsky výrazným a hutným ilustracím jsou ilustrace v *Krávě Říčanové* velmi odlehčené. Vzdušné akvarelové črty, nezátížené detaily, a ručně psaný text, který je součástí obrazových záznamů, podtrhují dokumentárně deníkový charakter knihy. Poetická vyobrazení krávy v podobě bohyně střídají vtipné ilustrace kravské módy či názorně rozkreslená výroba sýra. Velmi povedený je i jednoduchý, barevně minimalistický přebal knihy. Stylizovaná kresba krávy a její majitelky, přetištěná ručně psaným názvem knihy, připomíná grafický hravý styl autorčina vysokoškolského pedagoga Jiřího Šalamouna.

Podobně jako naivní stylizace ilustrací je pro knihy Terezy Říčanové typický i jednoduchý, nestrojený, až věcný jazyk, který jí ale nebrání sdělovat hluboké myšlenky. Nejinak je tomu i v této knize, i když svá pozorování, dojmy i poznatky dokumentuje jazykem téměř školácky prostým. Mezi věcnými záznamy typu „Kravská lejna zvaná kravince jsou nejlepší hnojivo“ nebo „Maštal je pokoj pro krávu“ ovšem občas zazáří říčanovsky poetická metafora – a z kovového kýble na mléko se pak stává: „[...] hrdina strážce, jehož řinčení se ozývá dvorem jako zvonění mečů v dávné bitvě“.

Autorská tvorba Terezy Říčanové je od začátku neodmyslitelně spjatá s nakladatelstvím Baobab. Juraj a Tereza Horváthovi nejsou pro výtvarnici jen vydavatelé jejích knih, ale také dlouholetí přátelé a kolegové z doby studií. Prvním počinem této spolupráce byl soubor pohádek spisovatele a sběratele lidové tvorby J. Š. Kubína *Baba nad čerta* (2001), pro který Tereza Říčanová vytvořila sérii sugestivních černobílých ilustrací.

Od roku 2005, kdy vyšla *Kozí knížka*, se výtvarnice věnuje převážně autorské tvorbě.

Do volné série „ze života na statku“ postupně přibýly tituly: *Vánoční knížka* (2008), *Velikonoční knížka* (2012) a *Psí knížka* (2014).

Pro knižní tvorbu Terezy Říčanové jsou příznačné dva tematické okruhy: k prvnímu patří osobní příběhy, zasazené do rámce věčného koloběhu života, motivy zrození a smrti, spojené s všedními maličkostmi, druhý okruh tvoří biblická tematika. Motivy z obou okruhů se zpravidla volně prolínají. Zdobení vánočního stromku a zimní radovánky tak ve *Vánoční knížce* střídají obrazy o narození Ježíše, příběh ukřižování a vzkříšení zase doprovází ilustrace tradičních lidových zvyků spojených se slavením Velikonoc (*Velikonoční knížka*).



Tereza Říčanová je především malířsky zaměřená ilustrátorka, ale stejně jako s nestrojenou lehkostí pracuje s malířskými technikami, s obdobnou svobodou zachází i s kresbou. Podobně jako legenda české autorské knihy Daisy Mrázková, i Tereza Říčanová ve svých knihách ráda kombinuje malířské ilustrace s drobnými kresbičkami. Zejména ve vyprávění o čtyřnóhých přátelích, kteří byli nebo jsou součástí rodiny výtvarnice (*Psí knížka*), je střídání temperových ilustrací s odlehčenými kresbami velmi zdařilé. Oproti zasněným ilustracím a poetickým příběhům Daisy Mrázkové je Tereza Říčanová expresivnější a realističtější. Co však obě autorky spojuje, je nepodbíživost a originálnost i svébytné pojetí jejich „malých velkých“ příběhů.

Roku 2010 výtvarnice vytvořila obrazové zpracování známého starozákonního příběhu o potopě a zničení světa. Její *Noemova archa* (2010) je malířsky podmanivý a expresivní zážitek. Barevně výrazné malby, ohraničené dekorativním rámováním, zaujmou svou rozmáchlostí i svobodnými přechody iluzivní malby směrem k abstrakci.

Ačkoliv je biblické téma výraznou součástí tvorby Terezy Říčanové, je sympatické, že čtenářům svůj pohled nevnučuje. Ke křesťanským tradicím přistupuje sice s úctou, ale zároveň věcně a s nadhledem.

Neméně důležitou součástí životaběhu jsou pro autorku i lidové zvyky a tradice. Vřelý vztah výtvarnice k lidové hudbě a tvorbě odráží např. originální zpěvník lidových písní *Měsíček svítí* (2008), na kterém Tereza Říčanová spolupracovala se zpěvačkami sestrami Steinovými.

Svou fascinující obraznost a schopnost propojovat různorodá témata s pokorou i humorem sobě vlastním představila v rozmáchlém projektu *Obrazy světa* (2016), kterým také završila svá doktorská studia. Své originální pojetí světa zakreslila a zapsala do čtrnácti tematických map a vysvětlující doprovodné knihy. V rozkládacích mapách (Vesmír, Hory, Město, Lidé, Les atd.) mohou čtenáři objevovat zajímavosti, legendy, vtipy i tradované omyly o světě.

Kromě toho, že Tereza Říčanová pilně hospodáří na svém statku, maluje, tančí a vyučuje, je také nadšenou cestovatelkou. Když nakladatelství Baobab iniciovalo vznik volného pokračování proslulé série obrazových průvodců Miroslava Šaška, výtvarnice navštívila bránu Orientu a svá pozorování a zážitky z rušné, pulzující metropole zaznamenala v knize *To je Istanbul* (2018).

Nedílnou součástí autorčiny tvorby jsou také záznamy snů, které si zapisuje a zakresluje od doby, co se přestěhovala na Vysočinu. Pro malé alternativní nakladatelství Bylo nebylo své snové záznamy uspořádala do dvou knih. Barevně ztvárněné *Poždravy ze snové země* (2020) obsahují výběr ze snů z let 1997–2018. Gejzír obrazů – podivuhodných, strašlivých, zlověstných, nadějných i bizarních – ztvárnila Tereza Říčanová svou oblíbenou technikou podmalby na skle. Druhá kniha *Stosní* (2020), kterou tvoří přes sto černobílých linorytů, vznikla během inventarizace starších snů.

Za své knižní projekty získala Tereza Říčanová několik prestižních ocenění a nominací. Naposledy Zlatou stuhu v kategorii Výtvarný počín roku za svou nejnovější knihu *Krávu Říčanovou*. Porota ocenila její „odbrojující přímost“ i „irituující neučesanost“ výtvarného provedení. Nejen slova poroty, ale také množství vydaných titulů dokládají, že od první autorské *Kozí knížky* až po zatím poslední „kravskou knihu“ výtvarnice dožrála ve velmi osobitou autorku s výrazným a originálním rukopisem.

KNIHY ALENY MORNŠTAJNOVÉ PRO DĚTI



LUDEK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz

Gymnázium Milevsko; posluchač doktorského programu Teorie a praxe dramatické výchovy, Divadelní fakulta AMU v Praze

Znamé autorce v poslední době přibývají i prózy určené dětem. Jak souvisejí s její tvorbou pro dospělé a lze tuto část jejího díla brát stejně vážně?

První kniha Aleny Mornštajnové pro děti *Strašidylko Stráša* vyšla už v roce 2018 v Albatrosu a přišla hned po jejím nejznámějším románu *Hana*. Nedlouhý příběh plyne lehce a dává poznat, že autorka dokáže udržet děj, i když se odehrává v různorodém prostředí. Na druhou stranu příběh o bojácném strašidlu po načrtnutí poměrně zajímavých postav (vrstevníci hlavního hrdiny, čarodějnice, hradní pán, kastelán) přejde do poměrně banální detektivky o hledání hradní kočky, jejíž zmizení se vzápětí snadno vyřeší, protože o žádné složité dobrodružství nejde.

Autorka se složitějšími motivy nezatěžuje, vše je jen v náznacích, jako třeba vztah hlavního hrdiny k dívce, která se k němu během pátrání připojí. Ale příběh není bohužel nijak invenční ani v jazykové rovině, i když má jít o vyprávění s nadsázkou. Ostatně i ony postavy a prostředí nejsou na poli dětské literatury či filmu pro děti ničím novým, takže čtenář brzy dostane pocit, jako by Alena Mornštajnová navazovala na již známé a úspěšné příběhy podobného druhu.

S dalšími dvěma prózami přišla letos. První – *Kapka Ája* – je v podstatě příběh o koloběhu vody, od cesty z vodního toku přes oblačnost, vodojem až do úpravny vody. Což už na první pohled působí jako nákras z učebnice. A to je i hlavní problém knihy: jako by se snažila vydat dvěma směry, které ale míří úplně jinam. Na jednu stranu je to opět poněkud plochý příběh o hlavní hrdince, která chodí do školy vodních kapek a neustále se hašteří se svou snaživou spolužačkou. I když má toto východisko jistý příběhový potenciál, nijak se nevyvíjí a až do závěru jde v podstatě jen o jakési vzájemné soupeření.

Na druhou stranu *Kapka Ája* působí jako encyklopedická kniha. Poznámky po stranách mají čtenáře poučit i o takových detailech, jako je například živočich kapr (na druhou stranu vyprávění obsahuje slova, jako orobinec, jemuž se vysvětlující poznámka vyhnula). A co víc, celý děj se nechá unášet jen principem vodního koloběhu. Skoro to až působí tak, jako by onen poznámkový aparát byl hlavním pojítkem knížky.

Ačkoliv samotné prostředí by mohlo vyvolávat zajímavou atmosféru, ostatně příběhů s podobným tématem je nemálo (vzpomeňme jen na skvělou povídku Daisy Mrázkové *Co je to proti pomněnkám*), je s podivem, že tomuto příběhu jakákoliv poetičnost chybí. Opět jde o poměrně nevýrazný styl a příběh, který si usnadňuje práci tím, že se doslova nechá nést vodním tokem.

Ještě v tomto roce pak vyšla Aleně Mornštajnové zatím poslední kniha pro mládež *Teribear: tajemství modré krabice*. Název je to lákavý, čtenář by si mohl představit bezmála detektivní román. Žel jde i v tomto případě o záměrnou konstrukci, na které je kniha v podstatě postavena. Próza sice vyšla v Albatrosu, ale pro Nadaci Terezy Maxové, která autorku oslovila. Ostatně hlavní postava je propagačním předmětem nadace a koncepcí knihy vyšla z diskuse autorky s iniciátory projektu.

Od titulu, dramatických názvů kapitol (Utrpení bratránka Filipa, Ať žije cirkus!, Poprask pod šapitó) až po ilustrace, vše na čtenáře jen líčí – aby to bylo zajímavé, aby to bylo působivé. Ostatně samotný příběh konvenuje s cílem nadace: plyšový medvídek neví, kde má svůj domov, a tak hledá místo, kam by měl patřit. A jak už je v příbězích pro děti jakýmsi nepsaným pravidlem, musí si hlavní postava v tomto hledání projít zoologickou zahradou, kde jsou zvířata zavřená, ale vlastně by ani ven nechtěla, cirkusem, který je sice báječným místem plným zábavy, ale přeci jen dělat legraci není nic pro hlavního hrdinu, až po les, kde jsou další hašteřivá stvoření (jakási obdoba postav z *Kapky Áji*) a kde hlavní hrdina zjistí, že přeci jen není zvířetem.

Když čtenář knihu otevře, hned v úvodu se ocitne v zajímavé situaci, kdy je líčen medvídkův příběh z pohledu veverky, která celou situaci pozoruje – autorka bezesporu vyprávět umí. Postupem času se ale děj opět propadne do banalit a očekávatelného průběhu, jako by i zde jeho směřování bylo dáno především vnější motivací: klíčové je najít cestu domů.

Alena Mornštajnová si vyprávění usnadňuje a rozvíjí jej i přes jisté nelogičnosti: medvídek se probudí v malé krabici, takže asi není veliký, ale zanedlouho naskočí na koloběžku a odjede na ní. I jeho schopnost ovládat ji působí, jako by už něco o světě věděl, a ačkoliv o jeho minulosti nevíme nic, zná toho opravdu hodně, jen nemá vůbec ponětí, kam plyšový medvídek patří. Vše opět v tomto příběhu směřuje rovnou k idylickému konci, v němž nemá ani co dělat číslo třináct v názvu kapitoly, a tak se zkrátka vynechá.

Svým způsobem tato kniha stojí na obdobné konstrukci jako ta předchozí: děj je zde také veden jasnou linkou k nezvratnému závěru, což je patrné už od prvních kapitol a nijak ze svého nasměrování nevybočuje. Je zajímavé, že autorka, která má takovou schopnost zkonstruovat nosný a věrohodný příběh i ze zdánlivě nepravděpodobné látky – tak, jak to činí ve svých románech pro



dospělé, – se zde rozhodně nechce pouštět do nějakých složitějších zápletek. A nechává děj plynout k tak jasnému konci, že si lze klást otázku, jaký má smysl tyto příběhy číst.

Ani jazyková stránka těchto tří próz není nijak přesvědčivá. Poslední text v tomto směru selhává nejvíce. Navíc vše podtrhuje i ledabylá redakční práce, která ignoruje jak jazykové, tak stylové nedostatky.

Alena Mornštajnová patří k současným autorům, které nelze přehlédnout, je jistě zajímavé, s jakou lehkostí dokáže například měnit prostředí. Ale v recenzovaných

knihách pro děti nepřináší bohužel vůbec nic nového, naopak se nechává svést příliš průhledným záměrem.

A tak se i na této tvorbě ukazuje, jak se někteří autoři pro dospělé staví k literatuře pro děti jako k něčemu oddechovému, kde starosti, když už přijdou, musejí být rychle vyřešeny. Zřejmě se domnívají, že svět dětského příběhu je naprosto jiný než ten pro dospělé a že se v něm vše může pokrýt lepkavou laskavostí.

Alena Mornštajnová: *Strašidýlko Stráša*. Ilustrovala Galina Miklínová. Praha: Albatros, 2018. 64 s. Odp. red. Petr Eliáš.

Alena Mornštajnová: *Kapka a Ája*. Ilustrovala Galina Miklínová. Brno: Host, 2022. 72 s. Odp. red. Dagmar Procházková.

Alena Mornštajnová: *Teribear: tajemství modré krabice*. Ilustroval Vladimír Žák. Praha: Albatros, 2022. 128 s. Odp. red. Markéta Bidlasová.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

MARKA MÍKOVÁ: KABÁT A KABELKA

Ilustrace Galina Miklínová. Grafická úprava a sazba Carton Clan. Praha: Argo, 2021. 80 s. Odp. red. Alena Pokorná.

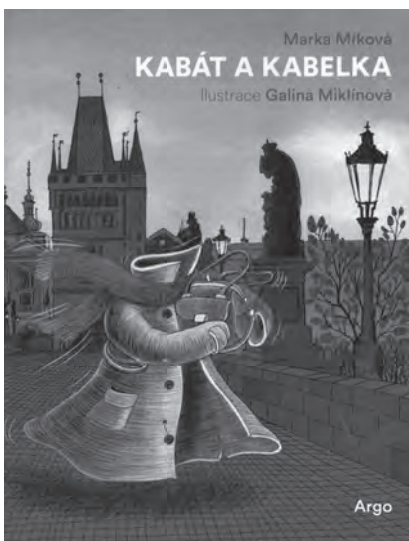
Když si Marka Míková šla 10. dubna 2022 převzít na jeviště Nové scény Národního divadla v Praze Magnesii Literu za knihu pro děti a mládež, vypadala jako by si nestihla odložit v šatně. Na jevišti stála ve velkém nepadnoucím kabátě, s objemnou

kabelkou přes ruku. Mezi ostatními hosty v příkladných večerních toaletách vypadala přinejmenším podivuhodně. Zasvěcení ale rychle pochopili. Její fikční světy se všemi motivy, kterými je zabydluje, jí prostě permanentně prorůstají do světů reálných. Nemohla si cenu za knihu *Kabát a kabelka* převzít sama a protagonisty své pohádkové romance nechat viset v šatně.

Marka Míková patří mezi autory pro děti k české špičce. Každoročně se její tvorba rozrůstá o nové kousky a doposud

se nedá hovořit ani o jednom přešlupu. Připomeňme z jejich próz například skvostnou *Varvaru: knihu o velrybím putování* (2015), snivý letní holčičí příběh *Dům v Rugolu* (2018), tajemné *Škvíry* (2014), trochu pořouchlé *Babky* (2019) nebo třeba *Zebry v nemocnici* (2015), ze kterých koukají loutkářské kořeny Marky Míkové, podobně jako z *Kabátu a kabelky*. Při čtení této novinky se člověk neubrání předstávám, jak by mohlo vypadat loutkové pojeté převedení látky na divadlo, jak by

se z literatury jednoduše stal animovaný snímek – ostatně vynikající ilustrace Galiny Miklínové těmto představám velmi napomáhají a tuto možnost nastínila už i upoutávka na knihu připravená pro potřeby Magnesie Litery. Chci podtrhnout, že ilustrace Galiny Miklínové příběhu sluší. Zejména po módní vlně *Lichožroutů* (ponechme stranou seriál *O Kanafáskovi* a jiné) se mohlo zdát, že je miklínovskými obrázky česká tvorba pro děti už přesytená. Ale v *Kabátu a kabelce* je tu najednou Miklínová zcela nová, a přitom příjemně stejná ve své dovednosti připodobňování, sblížení a prorůstání fantazijních a reálných světů – už tento popis zní trochu, jako kdybychom mluvili o překladu typického literárního rukopisu Marky Míkové do výtvarného jazyka. Tandem Míková-Miklínová skutečně souzní.



Literárně jde o zdánlivě jednoduchý příběh sblížení dvou osamocených (nikoliv dojemných, opuštěných a sentimentálních) postav – Kabátu a Kabelky (pro postavy budu v tomto článku používat velké počáteční písmeno, i když s tím tak M. Míková nepracuje). Odehrává se v kulisách Prahy, ale ne typické Prahy. Jde o Prahu lockdownovou, poloprázdnou, vylištěnou. Galina Miklínová skvěle ilustruje liduprázdné ulice – chodí po nich jen ochranné roušky, lidská těla v nich chybějí. Vidíme shluk roušek v knihovny, dvojici roušek na Karlově mostě, roušky namísto obsluhy v bistro – a vzniká tak velmi přesné ztvárnění světa, ve kterém jsme před nedávnem byli všichni nuceni žít. Za rouškami jako by živí lidé zmizeli. Z lidí na obrázcích vidíme vlastně jen dva bezdomovce, kteří si povídají u stolečku v bistro, pochopitelně bez roušek – obrazový dojem z knihy je v tomto smyslu silně metaforický a vlastně natolik ucelený, že by například pro práci v dramatické výchově

mohly ilustrace ke knize být inspirací samy o sobě.

Zaměřme ale svou pozornost k příběhu literárnímu. Vypráví o náhodném setkání a posléze o křehkém a trochu plachém sblížení dvou bytostí, které je komplikované řadou náhodných skoků, letů, pádů a cest. Všechno se ale odehrává jaksí na pozadí, v plánu, kterého si lidé běžně nevšimají. Jako kdyby teprve v lockdownové Praze byl dostatečný klid a prostor na to, aby si náhodný pozorovatel (citlivý pozorovatel básník) mohl povšimnout tak subtilního příběhu. Hlavní postavy jsou úžasně životné. Za personifikovaným Kabátem si jednoduše lze představit pána, trochu ostýchavého, který vede samotářský, ale spořádaný život – ostatně ho sledujeme v prvních okamžicích na cestě do čistírny. Marka Míková Kabátem pohybuje jako loutkou, jazyk je uzpůsoben tělesnosti kabátu, takže čteme věty jako: „Řítíl se ulicí a zapínal se. Byla zima.“ – „Kabát se zachvěl zimou a zvedl si límec.“ – „Poutko měl omotané kolem věšáku tak pevně, že se nemohl ani hnout.“ – „Kabát vzpomínal, jak do něj jednou vlezli molí.“ Atd. Obdobně personifikovaná Kabelka může působit jako paní, možná spíš slečna, ale malá holka už to není. Ráda čte, jezdí si pro knížky do knihovny. I této postavě Marka Míková pomocí jemných detailů dodává prokreslený charakter. Sama se tu a tam otevře a zavře (někdy z rozpaků), nakukuje sama do sebe, třepe uchem a... bydlí v ní myška, která působí jako malé domácí zvířátko. Obě postavy potom sledujeme díky propracovanému plánu jejich myšlenek, např. Kabelka se začte do Strašidelné historky, ve které je hlavní postavou malička vyšivná pompadúrka (o kom by také měla číst příběhy Kabelka, aby se mohla identifikovat, že?) a my sledujeme její tok myšlenek: „Ještěže pompadúrka neleží na silnici, pomyslela si kabelka, to by ji zničilo. Přejelo by ji jistě nějaké auto a rozmašovalo všechno uvnitř...“ (s. 17) Když Kabát doprovází Kabelku na autobus poté, co jí pomohl sesbírat rozsypané knihy z knihovny, sledujeme u odjíždějícího autobusu zase jeho myšlenky: „Teprve v tu chvíli si kabát uvědomil, že měl jet taky. Proč jen jsem nenasedl. To snad není normální... Vždycky mě všechno napadá, až když je pozdě.“ (s. 19)

Poutavé je na knize i to, jak reálnou se jeví být Praha, kterou se naše postavy pohybují. Kabelka přestupuje na Florenci, vystupuje u Rudolfiny, chodí Kaprovou a Valentinskou do Městské knihovny na Mariánském náměstí. Kabát se s ní prvně setká v autobuse a poté se jejich cesty náhodně i méně náhodně protínají.

Praha sice působí jako současná, i Kabát a Kabelka rozumí současnému světu, ale mají v sobě něco z Oldřicha Nového a Adiny Mandlové – snad ten pomalý tok jejich sblížení, které není naivně zdrženlivé, ale spíš ohleduplné a pravdivé. Jde o romanci z dnešního světa, ale svým ustrojením připomíná, jak hluboký může být literární zážitek z rodícího se vztahu (přátelství), když na něj hned nesvítl reflektory a není k němu okázale upřena pozornost okolního světa. Ta nepovšimnutost dává celému tématu knihy ohromnou sílu.

Marka Míková opakovaně ukazuje, že i v malé knížce se může skrývat velký literární skvost, když vás k psaní vede talent vidět paralelní živé světy a cit pro mnohost významů, kterými čeština kypí, když ji neustále kypřite.

Gabriela Zelená Sittová

MARKA MÍKOVÁ: RÝMOVAČKY OPIČÍ



Ilustroval & písmo Vranklin navrhnul Chruďoš Valoušek. Graficky upravil, koloroval & vysadil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2021. 28 s. Ořp. red. Petr Borkovec.

Opička se u Marky Míkové objevila už v její první knížce veršů pro děti – ve *Žvejkačkách*. Už tam můžeme básničku Opička číst různým způsobem: jako připomínku zážitku ze zoo, ale docela dobře i jako okouzlení z vylovení, když se v nás probudí chuť vyvádět psí kusy..., vlastně – opičárny. Druhou knihu básniček, která vyšla Marce Míkové vloni, už opice, opičky a opičení ovládly od začátku až do konce. Dokonce ovlivnily i její kompozici (takhle nová knížka básniček Marky Míkové je kompozičně propracovanější než ta

první). Otvírá se půvabnou momentkou „ze života“: „Jednou / a už je to dávno / na šňůře viselo mokré prádlo / Maminka ho tam právě věšela / přitom se smála zvesela / protože naproti na chodníku / se potácel pán / a za ruku / si vedl malou opičku“. Protože by si ji nechtěl přivést domů, tak „[...] od té doby u nás ta opička bydlí / Právě teď sedí pod židlí“. Následuje čtrnáct dalších básniček, které varíují všechny možné nápady související s opicemi a opičkami – těmi skutečnými, s kterými jsme příbuzní, těmi plyšovými, určenými k hraní, ale hlavně s těmi, které do nás někdy vjedou a nedají nám pokoj, dokud se do sytosti nevyblázní. A poslední básnička *Rýmovaček opičích*, Rozloučení, je pak vtipnou tečkou za celou knížkou: „Jisté je, že nic netrvá věčně / a nic tu není napořád / i když by člověk někdy rád / [...] Stalo se, že milá opička / k snídani slupla dvě vajíčka / pak vyskočila na strom a z něj na druhý / chvíli visela hlavou dolů za nohy [...] / ocasem mrskla a už hopsla na šestnáctý / na dvacátý a na padesátý / a byla pryč / Že prej se zase někdy vrátí / že musí zjistit, jaké to je u vás doma / Moc ji pozdravujte, až k vám strčí čumák“.

Na rozdíl od *Žvejkaček*, v nichž osmdvacet básniček otvíralo nebo natukávalo dětské (ale rozhodně ne infantilní!) dojmy, nápady a pocity, které se rodí ze setkání se vším možným, co nás obklopuje, jednotlivá čísla *Rýmovaček opičích* vyprávějí drobné situace – vtipné, někdy až bláznivé nebo provokativní, pod nimiž se ale někdy objeví i docela vážné tóny nebo i smutky: „Voda // Ráda se dívám na moře / a taky na mraky tam nahoře / Ráda se dívám na vodu / jak vlny běží ke břehu / jak řvou a mlátí sebou / jak všechno s sebou berou / a jak se točí / Pak se mi někdy stane, že mám slzy v očích / Vždycky jsou slany jako moře / a asi je to tak dobře / Brečím a opička hned příběhne: / Něco se stalo? / To snad né...“ I když jsou to dětské nápady a pocity, nikde se Marka Míková k dětskému adresátovi nesnižuje. Její verše nejsou ani sentimentální, ani prvoplánově podbíživé.

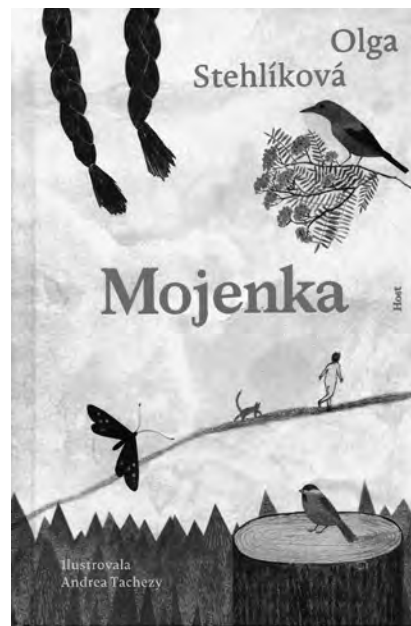
Stojí za pozornost, že nakažlivá hra se slovy a obrazy a s bláznivými nápady se promítá i do práce s verši. Už *Žvejkačky* obsahují básničky psané rozvolněným, až volným veršem. Díky menšímu kolísání mezi délkou veršů a téměř důslednému využívání sdružených rýmů mají však výraznější rytmus a působí „pravidelněji“ než básničky v *Rýmovačkách opičích*. V nich se verše natahují klidně až do patnáctislabičné délky nebo se zas najednou scvrknou na jedno dvě slova a vytvářejí tak „bláznivé“ rytmické skoky – jak to vyžaduje

vyprávění o „praštěných“ minisituacích. Ale to neznamená, že by autorka v těchto verších na rytmus rezignovala. Rytmické proudění udržuje Marka Míková – podobně jak si to vyzkoušela už ve *Žvejkačkách* – zajímavým způsobem: často umísťuje na začátek veršů spojky „a“ a „že“ nebo jiná nepřízvučná jednoslabičná slova a vytváří tím dojem natahování příběhové nebo motivické linky, jak to dobře známe z dětského „nekonečného“, „řetězovitého“ vyprávění: „Jednou se probudím takhle k ránu / a vidím, že opička sedí na divanu / a diví se / proč jsme všichni v pyžamu / Tatínek, maminka, babička a děda! / A prej že jí to nedá, aby se nedivila / proč jenom ona je tak chlupatá / No teda...“ (K ránu)

Rýmovačky opičí dokládají, že *Žvejkačky* nebyly jen nahodilou odbočkou v tvorbě Marky Míkové, že této všestranné autorce se daří nejen na poli prózy, ale i poezie. A – abychom nezapomněli – samo sebou také divadla a muziky.

Jaroslav Provazník

OLGA STEHLÍKOVÁ: MOJENKA



Ilustrovala Andrea Tachezy. Obálka, grafická úprava a sazba Alena Gratiarová. Brno: Host, 2022. 192 s. Redigovala Pavlína Prokůpková. Odp. red. Pavla Nejedlá.

Román Olgy Stehlíkové se snaží působit tak, že zpracovává silné téma na příběhu mladé dívky. Při bližším pohledu se však ukazuje, že je tomu spíše naopak. Do příběhu žačky pátého ročníku vstupuje sice bezesporu silný motiv, neboť jím smrt blízké osoby ani nemůže nebýt, se kterým se ale samotný příběh nedokáže vyrovnat až do poslední stránky.

Není jistě nutné brát vždy v potaz anotace knih, které se objevují na přebalech. Nieméně když samotná kniha proklamuje, že jejím hlavním tématem je „Silný příběh dívky, která se musí vyrovnávat se situací, kdy do života jejích blízkých vstoupí vážná nemoc a otřese zdánlivými jistotami“, tak s tím čtenář musí nutně pracovat.

Po otevření knihy ale vstupujeme do poněkud jiné situace. Hlavní hrdinka Magdaléna, vypravěčka celého příběhu, kterou maminka nazývá Mojenka, od první věty naplňuje celou knihu svou promluvou. Popisuje sebe, své rodiče, babičku, představuje okolí svého bydliště Vonoklas nedaleko od Prahy (místopis zde totiž hraje mimořádnou roli), vrací se k vnějšmu popisu své maminky, zachycuje vesnici, kde žije její babička a přejde k svému hlavnímu zájmu: přírodě, kterou od počátku líčí velmi podrobně. Až vysloví zneklidňující větu: „Akorát poslední dobou je u nás taková divná nálada.“ (s. 13) A ta je umístěna za přechozí odstavce přesně takto disparátně, jako by sem ani nepatřila. V jistém smyslu lze říci, že tímto způsobem je celé téma vážné nemoci její maminky včleněno do samotného příběhu.

Magdalénina řeč je dominantním rysem celé knihy. Mluví neustále, zmíněné přeskakování z jednotlivých témat je pro ni typické. Nejčastěji se ovšem věnuje fauně a flóře, o nichž chrlí detailní poznatky. Není divu, že mezi její oblíbenou četbu patří *Lexikon lesa*. Toto téma se objevuje nejen v jejích promluvách, ale prostupuje i její dialog s maminkou (bioložkou), vede k poučování nezalého otce (historika) a také je náplní diskusí s přáteli.

Magdalénina hovornost ale není tím typem rozverné řeči, kterou vede například dospívající hrdinka Anna v slavném románu Lucy Maud Montgomeryové. Tam lze Annu bezprostředně chápat jako důležitý rys, díky němuž se jak ona, tak i čtenář vyrovnává s jejím nelehkým osudem. Mojenka neustále zabíhá do detailů a čtenář si velmi brzy může položit otázku, jakou roli tyto její promluvy, mohli bychom říci skoro prezentace znalostí, v příběhu mají.

Podobné jednání – ono potěšení z poznání určitého tématu, které je středobodem jejího světa, – lze jistě přičíst věku hlavní hrdinky, k němuž lze vztáhnout i jistou míru nenasyčenosti („Pořád odbočuju a přeskakuju. To se mi stává, když mě něco zajímá.“ [s. 9]). Román však téměř vůbec nedává odpověď, jak tyto promluvy souvisejí s klíčovým tématem knihy. Když už se Magdalénina slova dotknou něčeho, co by mohlo mít s tímto tématem spojitost – jako na straně 71, kdy se mluví o pospolitosti

stromů a jejich skryté inteligenci – okamžitě se přeskočí úplně jinam. Jako by tyto motivy nedávaly čtenáři příliš příležitostí je jakkoliv zobecnit, dát do souvislosti či je chápat jako nějakou významovou síť, která by byla alespoň do určité míry záměrná.

Jedno klíčové sdělení ovšem lze i přes tuto změť velmi disparátních informací vystopovat: příroda má svá vlastní pravidla, která jsou i nad těmi lidskými, a to se týká i smrti. Hlavní hrdinka už v úvodu mluví až okatě o parazitech, kteří se přisají na různé organismy, či se těžko vyrovnává s přírodní neúprosností: „V mejch představách mládě vždycky uteče, ale v přírodě to chodí tak, že klidně i umře a je sežraný, a zrovna po mláďatech jakožto potravě je velká shánka.“ (s. 12)

Zřetelnými momenty, které lze chápat jako maminčinu výzvu, aby Mojenka našla útěchu v přírodě, jsou situace, kdy svou dceru žádá, aby si vyzkoušela přespát v noci v lese. A pak snad ještě klíčový motiv osiřelé lípy, k níž se v závěru hrdinka vrací. Nicméně se nelze vyhnout dojmu, že maminčiny výzvy a její svět je od počátku jakýmsi způsobem oddělen od hlavní hrdinky. Nejen že se její vyprávění utápí v množství promluv, až to téměř působí, jako by se právě tím vyrovnávala s bolestí (tímto směrem ovšem román nemíří), ale dokonce jako by ignorovala ony drobné maminčiny pobídky, které někdy dopadají až tragikomicky. Jako v situaci, kdy má Mojenka strávit noc v lese: Přestože je čtenáři jasné, že její maminka jí k tomu vyzvala z důležité příčiny, příběh se rozpustí v Mojenčině strachu z divokého prasete, ztrátě vybavení, které vzala otcí, znovunalezení vybavení a otcových výčitkách. Dokonce i od oněch maminčiných slov Mojenka okamžitě odeběhne. To sice můžeme přičíst věku hlavní hrdinky, ale jako by tyto výzvy také ignoroval i samotný příběh.

Jako by svět maminky, ležící na posteli ve vedlejším pokoji, byl už do jisté míry podzimem, jak se jmenují tři části románu, ještě dříve před tím, než se od Mojenky odloučí.

Závěrečná krátká pasáž, která se snaží vše nahlédnout z časového odstupu, jako by chtěla uzavřít smutné události do jistého symbolického činu, vyznívá už do prázdna. Celý příběh se totiž rozptýluje v přítomném okamžiku, v nerozlišujících podrobnostech, že je pro něj tato časová i významová dimenze nepřirozená.

Olga Stehlíková, původně básnířka, nepůsobí ve světě literatury pro děti a mládež jako nováček. Po své prvotině *Klucí netanče!* – až banálně přímočarém textu o dospívajících, kteří uspějí v baletní

soutěži, přestože je okolí podceňuje (zvláště když jsou mezi nimi chlapi), vydala například knihu *Kařut a Řabach* v nakladatelství Běžiliška. O všech jejích publikacích, včetně sbírek básní, lze nicméně říci, že je provází mnohomluvnost.

Přestože je její poslední počín na poli literatury pro děti a mládež nejambicióznější, i zde se neubráníla této slabosti, která v tomto případě samotný příběh odizoluje i od silného tématu. A nutno dodat, že ačkoli anotace či některé ohlasy na knihu nacházejí právě v samotném tématu smrti výjimečnost této knihy, není tomu tak. Je celá řada autorů od Astrid Lindgrenové po Josteina Gaardera, u nás to je mimo jiné Iva Procházková, kteří toto téma zpracovali originálně a výborně.

Zvláštní pozornost si bohužel zaslouží i ilustrace zavedené Andrey Tachezy. Přestože publikaci pokrývají její tlumené malby s nádechem tajemnosti, nedořečenosti či melancholie, ani ona se na jednom místě nevyhne banálnosti, zjednodušující, doslovné konkrétnosti, když přes strany 178–179 popisně vyjmenuje: temnou rakev, nad ní zvířecí lebku, a dokonce vedle ní číslovku 38 (což je věk maminky), aby bylo čtenáři jasno.

Tady se bohužel její ilustrace vzácně setkávají s textem Olgy Stehlíkové, jehož výstavba se nechá unášet slovy, a tak se ilustrace i text silnému tématu spíše odcizují, než aby se k němu přibližovaly.

Luděk Korbel

TINA OZIEWICZOVÁ: CO DĚLAJÍ POCITY



Z polského originálu *Co robią uczucia* přeložila Anna Halfarová. Ilustrovala Aleksandra Zajacová. Brno: Host, 2022. 68 stran.

Co s vámi dělá vztek, soucit nebo radost? Trhají, svírají, šimrají, povznášejí? Málokteré verbální vyjádření pocitů lze brát doslova. Přejde-li řeč na prožitky, stávají

se z nás všech chtě nechtě básníci – pečlivě volíme slova, urputně hledáme přirovnání, naskakují nám metafory a bezděčně vtahujeme do hry symboly.

A proto je vyjádření emocí doménou umění a nikoli vědy. Řeč našich emocí je řeč obrazů, zvuků a pohybu. Slova tu mají místo jen ve chvíli, kdy obrazy, zvuky či fyzickou akci evokují. A to se právě obdivuhodně úsporným, laskavým a dokonale srozumitelným způsobem podařilo v knize *Co dělají pocity?* autorské dvojice Tina Oziewiczová a Aleksandra Zajacová (hledě na stránky jejich společného díla, těžko uvěřit, že text a ilustrace nevzešly z jediné hlavy a jediné ruky). Ta totiž celou svou jsoucností nedělá nic jiného, než že s hlubokou poctivostí, pochopením a uměleckou lehkostí odpovídá na titulní otázku „Co dělají pocity?“

„Radost skáče na trampolíně.“ – „Smutek se choulí v dece.“ – „Vztek vybuchuje.“

Co dvojstrana, to jeden pocit, jeden kratičký text, jedna ilustrace. Tato kniha netvoří příběh; netváří se ani jako poezie, ačkoli jí poetičnost rozhodně nechybí; navzdory až heslovité struktuře jednoznačně odmítá být encyklopedií (vzdělávací záměr zdá se jí být na hony vzdálen). A přestože její ilustrace na papíře zabírají mnohem víc místa než text, slova tu hrají natolik významotvornou roli, že ji nelze označit ani za obrazovou knihu. Je to zážitek, je to terapie, je to cesta k sobě (a od sud snad i k druhým).

V dalším ocenění hodném počínu nakladatelství Host polské autorky výtvarně personifikují základní i složitější lidské emoce jakožto oblá, (většinou) chlupatá a buclatá stvoření s legračními oušky a přímo je antropomorfizují prostřednictvím obrazem i textem podchycené akce (pocity se plaví po moři, pečou koláč, žonglují, staví mosty, hoví si v křesle s hrnkem čaje atd.). Za dojemnou něžností těchto bytůstek i jejich konání stojí jak měkká kresba tužkou a jemné kolorování v odstínech šedé a pastelové růžové, červené, modré a zelené, tak vlastní slovní popis situace, za nějž je třeba složit hold i překladatelce Anně Halfarové. („Soucit sbírá šnečky z chodníku.“ – „Naděje připravuje svačinku na cestu.“ – „Stud si hloubí v zemi jámy a zahrabává se do nich jako krtek.“)

To, co je obsahem každičké dvoustrany, je nejnítěnější prožitek dané emoce převedený do situační metafory. Každý obrazek a každá věta nabízejí jednoznačné jednání spojené s jednoznačným či koncentrovaným pocitem. Mimický, gestický i posturologický výraz kreslených postav pak výborně zviditelňuje daný pocit

(„Komplexy staví klece.“ – „Odva ha odpočívá v hloubi lesa.“), zatímco další části ilustrace obohacují vnímání nastíněné situace o další významy, ba co víc, o další otázky po významu (zmíněnou poklidně odpočívající odva ha obklopuje kupříkladu les plný neznámých očí, komplexy se zlo- myslným výrazem vyměřují klece a klíče od nich jim visí na železné obruči kolem pasu). Výjimečně si obraz a text vypomáhají i opačným způsobem („Závist ničí všechno krásné. Nemá čas si odpočinout, je tolik nádherných věcí, které musí pošlapat.“)

Nepominutelnou hodnotou autorského uchopení tématu našeho prožívání je i to, že Tina Oziewiczová zobrazené pocity nijak nehodnotí, netřídí do škatulek, naopak jejich volným řazením i vlastním závěrem knihy vybízí k přijetí nejrůznějších emocí jako naší součásti. „A kde je všechny najdeme?“ ptá se pod posledním obrázkem se stínem v zrcadle. – „Přece v sobě.“

Podíváme-li se na *Co dělají pocity?* očima učitele dramatické výchovy a dětského divadla, zřejmě propadneme nadšení:

- Knížka je koncipovaná de facto jako série emocionálně upřímných a netuctových živých obrazů, nadto poeticky „otitulkovaných“.
- Knížka legalizuje širokou škálu pocitů (a dalších psychických jevů – čtenář se státníci z psychologie už zřejmě odhalil, že s označením „pocity“ autorka ve své knize zachází mnohem volněji, než by bylo akademikům milé).
- V knížce je každá emoce spojená s akcí, jež navíc v mnoha případech viditelně zasahuje i další bytosti („Nenávist přerhává pouta a ničí vztahy.“ – „Laskavost utěšuje bouři.“)
- V knížce se konkrétní a i malým dětem známé jednání stává literární metaforou (a poťazmo potenciálním divadelním znakem).

Zkrátka – podíváme-li se na knihu *Co dělají pocity?* očima učitele dramatické výchovy a dětského divadla, zřejmě s Nadšením Tiny Oziewiczové a Aleksandry Zająčkové „poběžíme za kamarádem s právě objevenou knížkou“.

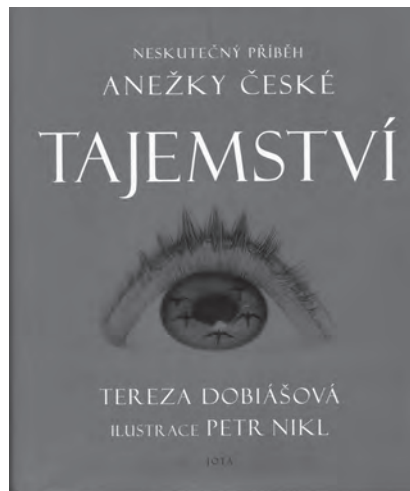
Klára Fišlerová

TEREZA DOBIÁŠOVÁ: TAJEMSTVÍ: NESKUTEČNÝ PŘÍBĚH ANEŽKY ČESKÉ

Ilustrace Petr Nikl. Obálka a sazba Veronika Cágová. Brno: JOTA, 2021. 360 s. Odp. red. Gabriela Kostašová.

Anežka Česká je vděčný objekt pro literární zpracování. Hraje důležitou roli v české historii, ale současně se toho o jejím

osobním životě ví relativně málo. Tereza Dobiášová se nechala tímto volným polem pro autorovu fantazii zlákat a svůj obsáhlý, skoro by se chtělo napsat monumentální, velkoformátový román (je to špalek o 360 stranách!) nejen opatřila podtitulem *Neskutečný příběh Anežky České*, ale uvozuje ho ještě poznámkou, že ho vypráví tak, jak „se asi nemohl stát“. Ale dodává k tomu ještě: „... Anebo snad...? Kdo ví?“



Historické mantinely, které ukotvují Anežčin příběh v podání Terezy Dobiášové, jsou zarámované doloženými historickými událostmi a jsou vykolíkovány dvanácti kapitolami, opatřenými většinou dokonce i letopočty: 1. Vstup do života, 2. Ptačí žena 1214–1219, 3. Matka Praha 1217–1219, 4. Hodinář 1219–1225, 5. Návrat domů 1225 / 1226, 6. Těhotná duše 1226, 7. Jaro nového života 1227, 8. Konec dětství 1227, 9. Dospívání 1228–1230, 10. Král je mrtev, ať žije král 1230 / 1231, 11. Nový začátek 1231, 12. Rozhodnutí. Už z názvů kapitol je zřejmé, že nemáme co do činění s historickým románem v pravém slova smyslu, ale spíše s psychologickým příběhem s dívčí hrdinkou, který míří kamsi do oblasti literatury označované obvykle jako young adult.

Pozornost je zaměřena na vnitřní Anežčin svět, který autorka prokresluje do nejmenších detailů. Svým způsobem je to pokus vytvořit jakousi „anamnézu“, v níž T. Dobiášová historicky doložená fakta prokládá (a často až načechrává) Anežčinými dojmy, pocity a zážitky, které se v ní ukládaly, či přesněji: mohly ukládat (podle autorčiných představ) od narození až do momentu, kdy se rozhodla pro život v klášteře, pro – jak svoje rozhodnutí oznamuje svému bratru Václavovi – „cestu Ježíše Krista“. Autorka tak ve svém románu postupně skládá Anežčin portrét motiv po motivu a svým

způsobem čtenáři nabízí vlastní interpretaci – jednu z možných interpretací – Anežčina zásadního životního kroku, kterým se zapsala do historie.

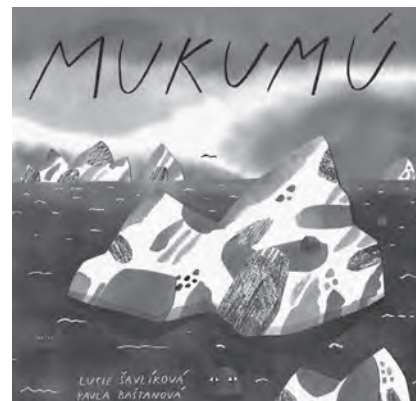
Tereza Dobiášová vykresluje Anežku jako dívku mimořádně citlivou, vnímavou, prožívající všemi smysly každý okamžik svého komplikovaného, dynastickými „hrami“ ovlivňovaného života. K tomu jí přisuzuje osudové vábení lesem a vůbec přírodou (už jako dítě se Anežka, jak si ji představuje autorka, nebojí divoké zvěře). Navíc je Anežčin portrét „kolorován“ milostnými zážitky a mysticky zabarvenými setkáními, personifikovanými zejména postavou tajemného Zeleného muže.

Psychologické drobnokresbě a okouzlení z prožívání a jemných hnutí mysli, přebarvených místy až na hranici sentimentality, propadá autorka natolik, že se jí někdy ztrácí dějová linka, někdy se rozbíhá do mnoha stran a kompozice knihy se stává nepřehlednou. Na mnoha místech by text potřeboval redaktora, který by dohlédl na proporce příběhu, prokrátil hypertrofované dialogy a zbytečné banality („Jaro už hrdě vztyčovalo svou hlavu a vytlačovalo poslední poryvy zimy do minulosti, která se nevrátí. Anežka chtěla žít! Tělem jí kolovala rychlá krev.“ [s. 173]) a zvažil by, co je důležité a co je už matoucí nebo zavádějící.

Román Terezy Dobiášové rozhodně patří k zajímavým knihám, které pro starší čtenáře (v tomto případě spíše čtenářky) v posledních dobách vznikly. Jenom by v tomto případě méně bylo více.

Jaroslav Provazník

LUCIE ŠAVLÍKOVÁ A PAVLA BAŠTANOVÁ: MUKUMÚ



Text Lucie Šavlíková. Námět a ilustrace Pavla Bašťanová. Grafická úprava a sazba Kamila Kučerová. Praha: Argo, 2020. 48 stran. Odp. red. Alena Pokorná.

Skalnatý ostrov odříznutý od zbytku světa. Máma, táta, dcera, jejich tři krásy a moře

plné tuleňů a ryb. Děšť. Mlčenlivá rutina pošmourného dne. Takový svět ukrývá kniha *Mukumú*.

Pod tímto tajuplným názvem se jako první představil krátký animovaný film Pavly Baštanové, která jej vytvořila na pražské UMPRUM, inspirována pobytem na norském ostrově. Prostřednictvím příběhu fiktivní rodiny se rozhodla ukázat jeden den v životě tamních lidí, zápasících s drsnými přírodními podmínkami. O tři roky později vznikl bilderbuch, který svou formou staví na estetice filmu, přičemž P. Baštanová v knize o něco barevnějším a hravějším výtvarným jazykem parafrázuje něžnou a současně pochmurnou poetiku své animace. Na rozdíl od filmu, který je němý, však kniha přináší také slovo, jehož autorkou je Lucie Šavlíková.

Vzhledem k tomu, že kniha, možná poněkud netradičně, následuje po filmu, je zajímavé sledovat posun, který s sebou literární adaptace přináší. Ve filmu pozoruje divák běžný den otce, matky a jejich malé dcery, aniž je ovlivněn úhlem pohledu kteréhokoli z aktérů. Naproti tomu v knize se spolu s verbální složkou nutně musí objevit také vypravěč, a tím se zde stává dcera. Drsný život v nehostinných podmínkách tak náhle vnímáme očima dítěte, čímž se proměňuje nálada celého příběhu i jeho vyznění. Zatímco ve filmu je hlavním tématem soubor člověka s přírodou, v knize je akcentováno téma samoty a touhy po přátelství. Táta a máma vykonávají své každodenní povinnosti a holčička v samotě ostrova touží po kamarádovi. Snaží se spřátelit alespoň se zvířaty, ale ani to se jí příliš nedaří, černý pták uletí, krab jí uteče. Nakonec si do písku na pláži nakreslí své vlastní zvíře, vymyšleného tvora, který jí nikam nezmizí a který může ožít (možná nejen) v jejich představách.

Ponuré či znepokojivé motivy jsou zjemňovány a odlehčovány dětským pohledem. Tatínek, který čas od času smutně svěsí ramena, vyleze na skálu a skočí do moře, maminka, která se na něj unaveně dívá a pak si vytáhne židli na kopec, odkud pozoruje sbírající se černá mračna, pták, který se znenadání spustí k zemi a ve svých pařátech odnese pryč domácí kočku – to vše je v knize řečeno zcela prostě ústy holčičky, která se netrápí tím, čemu tak úplně nerozumí. Právě dětská perspektiva je zde faktorem, díky němuž se příběh obrací k dětem; film *Mukumú* totiž primárně pro děti rozhodně není (být by tak mohl svou estetikou působit).

Pro celý příběh je charakteristická výrazná strohost a přímota nahlížení na svět, což podtrhuje i jistá jazyková

úspornost, převažující jednoduché věty či kratší souvětí, která neobsahují příliš přívlasků ani slov přesahujících základní sdělení.

A co znamená to tajuplné *Mukumú*? Jde o slovo, kterým táta denně svolává krávy z pastvy. *Mukumú* tak symbolizuje každodenní rutinu obyvatel ostrova i podstatu soužití lidí a zvířat, zastupujících ochočený střípek drsné přírody.

Laskavé a jistou dětskou naivitou dýchající ilustrace využitým principem koláže přesně korespondují s příběhem jakožto útržkem ze života lidí odříznutých od zbytku světa.

I přes poutavou poetičnost knihy by ovšem mohl být leckterý čtenář rozpačitý ze skutečnosti, že příběh je vlastně poměrně statickým obrázkem ze života a neobsahuje v podstatě žádné dramatické situace; neustále se sice vynořují jejich zárodky, k jednání postav však nevedou (to je poměrně přirozeným pozůstatkem filmu, který nikterak nepomýšlel na dětského příjemce, jemuž je alespoň trochu té akce v příběhu poměrně zapotřebí). Navíc mnoho otázek, které při čtení patrně vyvstanou, zůstane nezodpovězeno: Proč je táta smutný? Co vlastně trápí mámu? Oživil skutečně vymyšlený tvor? A může s ním holčička zažít nějaké dobrodružství? Po dočtení knihy by mohl dětský čtenář pocítit jisté neuspokojení, (nejen) pedagog dramatické výchovy ale jistě ocení potenciál vytvořeného světa, jenž obsahuje vzrušující míru tajemství, vedoucí k touze vydat se na jeho další průzkum. Kdo tedy hledá knihu, která může posloužit jako východisko k cestě za hranice vyprávění, na níž lze s dětmi rozvíjet zárodky načatých příběhů v trochu tajemném a pohádkově nedourčeném časoprostoru, ten v knize *Mukumú* najde jistě mnoho inspirace.

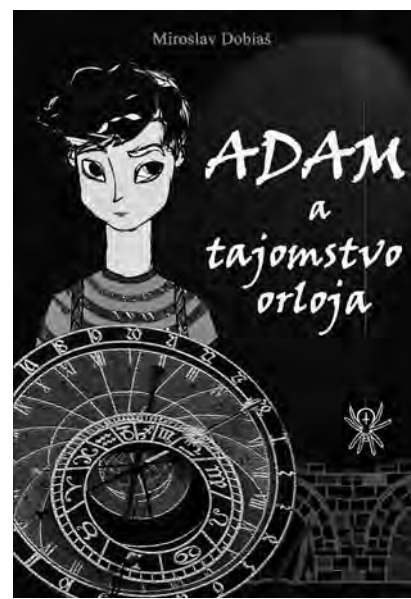
Alžběta Rajchlová

MIROSLAV DOBIAŠ: ADAM A TAJOMSTVO ORLOJA

Návrh obálky Miroslav Dobiaš. Čachtice: Parcela s. r. o., 2021. 240 s.

Málokedy sa stáva, aby sa v diele pre väčšie deti (tak od 10 do 12 rokov) našlo toľko stôp po žánroch, druhoch, stylistických rovinách, jazyku atď. ako v novom a zároveň prvom románe Miroslava Dobiaša *Adam a tajomstvo orloja*. Kniha má zaujímavé pozadie. Autor je synom známeho spisovateľa Rudolfa Dobiaša, sám si knihu pripravil, vrátane obálky, a aj vydal. Je to vždy riziko, keď sa potomok známeho umelca pokúsi ísť v otcových šľapajach. Automaticky

je porovnávaný a hodnotený s prikladnutím na spomenutý fakt. V prípade Miroslava Dobiaša nie je potrebné ohliadať sa dozadu, na otcovo dielo. Jednak je to človek, ktorý žije v dnešnom svete, stretáva sa s problémami súčasnej spoločnosti a jej najmladšej generácie, jednak si zvolil inú cestu ako otec. Treba však priznať, že zdedil schopnosť dobre štylizovať a ohýbať jazyk tak, aby mu slúžil a nezotročoval ho.



Názov románu *Adam a tajomstvo orloja* naznačuje, že pôjde o niečo záhadné, tajomné, nečakané. Ale nielen názov. Tajomstvo sa pripája ku všetkým dejovým líniám, postavám, predmetom atď. Tajomstvo ukrýva pražský orloj, jeho strážcovia, otec hlavného hrdinu atď. Tajomstvo slúži nielen na vyvolanie zvedavosti čitateľa, ale aj na gradáciu príbehu, zapojenia nových komponentov do deja atď.

Okrem tajomstva sa dielom vinie línia operajúca sa o Bibliu v kontraste s prvkami literatúry fantasy a výsledkami súčasnej vedy či životného štýlu. Je zaujímavé, že strety odlišných prvkov nepôsobia rušivo, nekонтujú si, práve naopak – podriaďujú sa umne skonštruovanému deju, pomáhajú jeho rozvíjaniu a konečnému riešeniu.

Základ príbehu je založený na zážitkoch desaťročného chlapca Adama a jeho mamy Evy. Adam a Eva podľa Biblie sú zakladateľmi ľudského rodu. Aj postavy v danom prípade sú na začiatku dobrodružného rozprávania o tajomstve pražského orloja. Hneď prvé kapitoly nielenže zobrazujú súčasný život na slovenskej dedine či mestečku, ale aj chlapčenské vylomeniny, prvé lásky, vzťah k náboženstvu, matke i starej mame, ale aj veľmi humorové komentovanie konkrétnych zážitkov.

Humoru sa nevyhýba ani pri pointovani napínavých zážitkov, ako bol napríklad návrat starého otca z minulosti: „Dedko, ja som taký rád, že žiješ! zvolal [Adam] a skočil na neho. Michal ho neudržal, obaja spadli na podlahu, ktorú posledných šesťsto rokov nikto nezametal. V tej chvíli sa mama premenila na vešticu, presne videla svoju blízku budúcnosť. Dnes večer budem prať, pomyslela si.“ (s. 131)

Veľmi často sa autor uchyluje aj k „trojuholnému“ pohľadu na jednu vec, napr. na kostol, náboženstvo a Bibliu. Kým babka pokladá za povinnosť čítanie Biblie, matka poslušnosť k babke, Adam v nej nachádza napríklad pôsobenie nadpozemských tvorov, napr. ufónov pri prorokovi Ezechieliovi a tu aj získava inšpirácie k niektorým nasledujúcim činom. Veľa humoru sa nachádza v spolužití starších ľudí s mladšími, kde Adamov názor či odpor je iba v polohe vnútorného monológu, čím si ušetrí napomínanie a trestanie. Zábavný je jeho láskavý i kritický postoj k matke (otec je neznámy), posmešný k babke a obdivný k prvej láske Tamarke (tá svojimi radami pomáha pri riešení niektorých problémov, tvorí akýsi doplnok Adamovej postavy, spomína sa iba v súvislosti s ním, nežije ako samostatná postava).

Dôležité sú situácie, kde sa konfrontuje podávanie vedomostí v škole učiteľkami, následne cez mobil a napokon cez vlastnú skúsenosť. Pre slovenského čitateľa majú veľký význam práve fakty a osobnosti z českých dejín, lebo sú podávané zábavne a so zmyslom pre humor.

Kým rodinný život postáv na Slovensku a neskôr aj v novej pražskej rodine nesie znaky psychologického románu, konanie a myslenie Adama sa pohybuje v medziach dobrodružnej lektúry, literatúry fantasy, ale obsahuje aj prvky literatúry faktu, histórie či astrológie. To všetko sa spotrebúva pri odhalení dvoch základných tajomstiev románu. Prvé sa dotýka stroja času, ktorý pred mnohými rokmi nainštalovali pod pražským orlojom. Cesta Adama a jeho matky do Prahy súvisí s druhým rodinným tajomstvom, súvisiacim so strateným otcom. Obe spája starý pán Šindel, ktorý je potomkom ochrancov stroja času a orloja a zároveň Adamovým starým otcom. Hľadanie a spojenie všetkých súčastí do zdarného a víťazného celku tvorí dobrý dobrodružný román so všetkými potrebnými peripetiami.

Zaujímavý je spôsob zvyšovania napätia. Autor často využíva prvky z iného žánrového postupu, napríklad komplikuje ukončenie istej akcie zapojením ďalšej postavy, ktorá pridáva rozmer detektívky.

Dobrodružstvá sú v románe rozličného charakteru a typu: 1. niektoré sú podložené a vysvetľované vedecky; 2. iné, ktoré súvisia s detským hrdinom, majú rozprávkový charakter. A to sme už pri ďalšom rozmere knihy, pri jej vzdelávacej funkcii. Autor má dobre naštudované fakty z českej histórie (doba Karola IV.), architektúry (Karlov most, Klementinum), ale pozná aj legendy okolo orloja, ku ktorým pridáva aj fantasmagorické výmysly, ktoré neprekážajú, lebo slúžia vývoju dobrodružstiev okolo stroja času a návratu Adamovho otca z minulosti.

Literatúra fantasy účinkuje napríklad pri charakteristike funkcie duše, ktorá stráca v danom príbehu náboženský obsah a je pomenovaním akejsi nehmotnej súčasti ľudského tela. Tá sa môže premiestniť pomocou stroja času do minulosti i budúcnosti, ale sa aj odtiaľ vrátiť. V tejto súvislosti sa využíva astrológia a „vedecký“ výklad starého otca.

Až po stranu 148 sa línia dospelých s detským vyvíja v podstate rovnako. Ale od tejto strany sa hlavným činiteľom stáva Adam, ktorý je rozhodnutý ukradnúť či nechať si kľúč od podzemia. V jeho myšlienkach bojuje túžba dostať sa pod orloj s výčitkami svedomia. On, ale aj čitateľ si tu kladie otázku, prečo to chlapec urobil. Viedla ho k tomu túžba po dobrodružstve, zvedavosť alebo snaha vyslobodiť otca? Až do konca románu sa tejto dileme nevyhnete.

Abysnaženia Adama a starého otca neboli také jednoduché, autor prikomponoval zradcu – negatívnu postavu Dávida, ktorý mení celý príbeh na detektívku, i keď – dodajme – s mnohými náhodami.

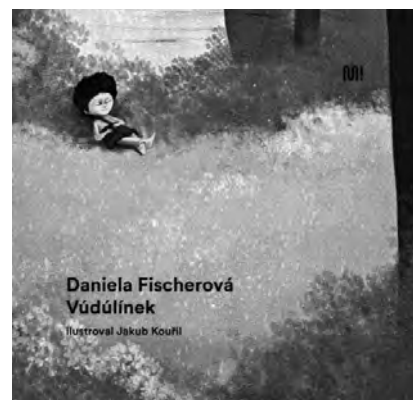
Upúta aj filmové videnie autora, zreteľné napríklad pri opisoch istých prostredí (pražské námestia v stredoveku, panovanie Karola IV., oslavy 100. výročia založenia Karlovej univerzity a pod.).

Svoju úlohu v príbehu zohráva aj technika. Na jednej strane fantastická (stroj času), na druhej strane realistická (odpočívacie zariadenie, mobility a mnohé iné). Obe sú funkčne použité a prispievajú k hodnotnosti príbehu.

Možno predpokladať, že román Miroslava Dobiaša *Adam a tajomstvo orloja* si nájde čitateľov, resp. už si našiel, súdiac podľa množstva ohlasov, lebo vytvára hodnotnú zábavu, ktorej je pre túto vekovú kategóriu nedostatok. Pritom sa netvári, nevnučuje, ale ponúka a podáva pomocnú ruku príjemcovi, ktorý už možno stratil spojenie s čítaním.

Marta Žilková

DANIELA FISCHEROVÁ: VÚDÚLÍNEK



Ilustroval Jakub Kouřil. Grafická úprava Barbora Toman Tylová, Toman Design. Praha: Meander. 2020. 72 stran. Edice Modrý slon, sv. 162. K vydání připravila Ivana Pecháčková. Odp. red. Lucie Michl.

Vúdúlínek Daniely Fischerové s ilustracemi Jakuba Kouřila není první knihou této autorské dvojice (mají už na svém kontě verše pro děti *Ochechule s ukulele* a *Plác tác bác*), a dokonce ani prvním společným dílem vydaným v edici *Modrý slon*, pod jejíž hlavičkou publikuje nakladatelství Meander „náročnější, umělecké autorské knihy pro děti“, tedy takové, jaké slávu oceňovaného nakladatelství založily. Ukázat se světu v rámečku s takovým popiskem je jako dát literárním kritikům do ruky bič. Zaslouží si to? Nepřichystali nám jen slabý výluh kdysi poctivého umění? Nebo možná... nepřekročili už hranici mezi uměleckostí a umělou artistností? Kdo ví, jak odpovíte, sednete-li si s *Vúdúlínekem* a svým literárněvědným vzděláním ke stolu a tiše se pustíte do analýzy. Pokud však svůj akademický titul vyměníte za dítě předškolního věku a mlčenlivý rozbor za hlasité čtení, garantujeme vám literární zážitek.

Anotace na přebalu praví, že nová próza Daniely Fischerové je knížka „pro nás všechny, co stejně jako Vúdúlínek nechceme nikomu ublížit, a přesto někdy ublížíme“, protože: „Každý někdy zlobí. Děti i dospělí. I rodiče. I babičky a dědečkové. Dokonce i paní učitelky a páni učitelé... Vlastně to ani nechceme udělat. Ono nám to tak nějak ujde...“ A toho je třeba se držet. *Vúdúlínek* není četba pro děti, nýbrž pro rodiče a děti společně. A to ze dvou důvodů: jednak tematika knihy bytostně stojí na vztazích rodič-dítě, jednak si její živý vypravěčský styl žádá živé vyprávění, což potvrzuje i prolog Jiřího Dědečka, věnovaný příznačně nikoli dětem, nýbrž rodičům: „Bude se vám číst sama. Slova jsou volena

tak, aby nevázla na rtech, ale aby vyplouvala pouze s vaší nepatrnou pomocí.“

Ač Vúdúlnínek zdaleka není jedinou, ba ani v pravém slova smyslu hlavní postavou, můžeme tuto prózu snad bez rozpaků označit za moderní pohádku. Lidské bytosti se tu pohybují se stejnou samozřejmostí jako ty nadpřirozené a jejich příběhy se vzájemně prolínají, přerušují a zase spojují, navozující dojem autentického vyprávění. A právě mísení těchto světů velice sluší trochu snové, maličko strašidelné, mírně melancholické a zároveň laskavě humorné ilustrace Jakuba Kouřila:

Vúdúlnínek, chlapec s uhrančivě černýma očima, který od chvíle chybného zápisu svého původního jména Budulínek pouhým pohledem způsobuje újmu všemu živému a kterého se začínají bát i... jeho „adoptivní“ rodiče – jezinka Blbule a hejkal Blboul – dělající (hloupým mluvením a jednáním v jejím případě a hloupým mlčením a nicneděláním v jeho případě) „čest“ svým jménům. Jejich dojemné láskyplné protějšky prožívající krizi z toho, že jeden stárne rychleji než druhý – jezinka Ostružina a lesní „matrikář“ Luboš Mrkvička, kterého si dotyčná před čtyřiceti lety utancovala. Rozinka, jezinci mládě, jež pomalu mizí ze světa, protože v něj nevěří nikdo kromě Rozárky, šestileté holčičky, která jí spatří na vlastní oči, když jednou s rodiči podleze plot soukromého Krachlesa, a pak si nemůže pomoci a musí ji vidět znovu.

To jsou aktéři příběhu o moci slova, síle víry a o dobru a zlu v nás. Zlo jako ničivý úmysl Daniela Fischerová nijak nezlehčuje (zlé kouzlo vúdú vážně ubližuje a je třeba se ho vzdát), ale relativizuje a objasňuje podoby zla v každodenním životě – ukazuje, že totiž mají svůj důvod (ať už jde o Rozárčino podlezení zakázaného plotu či chození za školu, nebo o vážné, byť nezáměrné ubližování u Vúdúlníka a Blbule). Většinou totiž jen podvědomě opakujeme to, co nás naučili rodiče, případně jiní lidé v okolí. A v danou chvíli to jinak NEUMÍME (jako Blboul, který by chtěl být tátou a chtěl by mít kamaráda, ale neumí si o to říct).

Staré přísloví praví, že činy promlouvají více než slova (a pak stačí pár špatných příkladů), jenže D. Fischerová jde v tomto případě ještě hloub a opravdu celou knížkou, ač vtipně a s lehkostí, dokazuje, jakou moc mají slova, jsou-li opakována, jsou-li podpořena činem, jsou-li přednesena s přesvědčením. Když někomu opakovaně řeknete, že je zlý, divná, starý, brepta, blbec nebo že má zmizet, a když tomu, co říkáte, budete vážně věřit, i on/ona brzy uvěří, že je zlý, divná, starý, brepta, blbec

a že by bylo lepší, kdyby zmizel(a). A jedno z těch jmen či příkazů si pak vezme za své jako postavy našeho příběhu.

Jak se ale s takto rozdanými kartami dobrat šťastného konce, když tu nejsou žádné zjevné úkoly ke splnění a draci k přemožení? Stejně jako v klasické pohádce: hlavní hrdina musí dát přednost dobru před zlem v sobě samém. A tak Vúdúlnínek požádá řeku, aby zlé vúdú odnesly, a on mohl svým pohledem nikoli ublížit, nýbrž naopak zachránit od zmizení jezinku Rozinku. Zlo není potrestáno, prostě zmizí, když se postavy vlastními silami i za pomoci druhých stanou samy sebou a vrátí se domů, když odloží staré způsoby a zkusí žít po svém, třeba i s novými jmény, je-li to třeba.

Navzdory promyšlené tematice tryská dějové jednoduchý příběh ze suverénního vypravěčství Daniely Fischerové s lehkostí, hravostí a humorem. V jejím vypravěčském stylu se snoubí hluboké a do příběhu vybroušené sdělení s jazykovou vynalézavostí, zvukomalebností a rytmickou barevností, které známe z autorčiny nonsensové poezie, a hlavně s živelností lidového vypravěče.

A právě v tomto mixu spočívá pravé kouzlo *Vúdúlníka*. Můžete si stokrát lámat hlavu, jestli té nonsensové nekoherentnosti není už moc, jestli je téma pro děti (i rodiče) čitelné a stravitelné. Ale pak tu knihu třikrát nahlas přečtete svým dětem a pokaždé je to stejná čirá radost. A z jejich komentářů zjistíte, že vaše intelektuální obavy byly zbytečné.

Klára Fidlerová

ANDRÉ RODRIGUES, LARISSA RIBEIROVÁ, PAULA DESGUALDOVÁ, PEDRO MARKUN: VOLTE ZVÍŘATA!



Z portugalského originálu *A eleição dos bichos* přeložila Lada Weisssová. Praha: Paseka, 2020. 52 stran.

Téma politiky nelze považovat za příliš populární mezi širokou veřejností dospělou, natož potom dětskou. Pravidelná nízká volební účast u nás je toho hlavním důkazem. Je možno tento trend nějak zvrátit? A lze začít už u dětí? Lze jim ukázat, že může být zajímavá? A když už ne celá politika, tak alespoň volby? Čtyři brazilští ilustrátoři a grafičtí designéři se rozhodli využít děti, které se účastnily místních dělen, a společnými silami vytvořili příběh, který si klade za cíl naučit ty nejmenší, jak fungují demokratické volby. U nás knihu *Volte zvířata!* vydalo nakladatelství Paseka a je určena dětem od pěti let.

Už na první pohled je zřejmé, že u tohoto útlého dílka nebude hrát hlavní roli text, ale zdařilé ilustrace, které dětského i dospělého čtenáře rozhodně budou bavit, a to jak svou neotřelou barevností, tak i hravostí (mnohdy vypadají, jak kdyby je načmáralo dítě voskovkou). Ilustrace fungují samy o sobě a stávají se tak nedílnou součástí příběhu jako volební plakáty a billboardy – podobně, jako je tomu v „opravdových“, marketingem protkaných volbách.

Samotný příběh, který má díky tomu místy až nádech komiksu, vypráví o volbách, které se rozhodnou uspořádat zvířata v džungli poté, co si její král lev odvedl všechnu vodu na svou zahradu. Po krátké demonstraci tedy ve volbách postupně kandidují kromě lva ještě opiče, lenochod a had, každý pochopitelně se svým vlastním volebním programem. Ještě před samotným hlasováním vyhlásí zvířecí volební komise jednoduchá a demokratická volební pravidla. Po kampani, plné volebních slibů, nakonec i díky povedené předvolební debatě vítězí lenochod a jeho plně demokratický projev si nakonec přijde vyslechnout celá džungle.

V závěru knihy se nachází slovník, který jednoduše vysvětluje pojmy, které souvisejí s politikou.

Rozhodně je potřeba ocenit téma, které si autoři zvolili. Zaujmut dětské publikum politikou není jednoduché. Příběh je přehledný („dobro“ nakonec zvítězí nad „zlem“ v podobě diktátorského lva) a obahuje několik vtipných momentů (například vyrazení opiče za to, že rozdávala voličům banány, či poslední volební pravidlo: „kandidáti se nesmějí navzájem sežrat“).

Knihka může posloužit jako dobrý odrazový můstek pro diskusi s dětmi o otázkách, se kterými by se měly seznamovat.

Marie Mokrá

MARKÉTA PILÁTOVÁ: KIKO A PRINCEZNA Z TUNDRY



Ilustroval a graficky upravil Daniel Michálik. Praha: Meander, 2020. Ed. Modrý slon, sv. 163. 88 stran. Odp. red. Lucie Michlová.

Markéta Pilátová je novinářka, hispanistka, překladatelka. Dlouho žila v Brazílii a Argentině, kde učila češtinu potomky českých emigrantů. V současnosti žije ve Velkých Losinách a v Praze. Píše pro dospělé i pro děti. Sama říká, že obě linie její tvorby jsou pro ni stejně důležité.

V knihách pro dospělé se často objevují témata emigrace či náměty tabuizované (*Žluté oči vedou domů*, *Senzibil*). I v tvorbě pro děti autorka volí témata, která přináší nový pohled na svět a společnost, na současnost i historii. A také téma jinakosti. To se týká i knih o Kiko: *Kiko a tajemství papírového motýla* (2010), *Kiko a tulipán* (2016) a *Kiko a princezna z tundry* (2020).

Kiko je desetiletá japonská holčička. Její maminka je cestovatelka, o svých cestách píše knihy a často je někde daleko. Kiko tráví většinu času s tatínkem, restaurátorem starých knih. S ním se stěhuje na různé zámky v České republice. Tato situace umožňuje autorce na jedné straně zachovat v příbězích stále motivy (vztah Kiko a jejích rodičů, skládání origami, náměsíčnost Kiko jako cesta do nadpřirozeného světa), které drží příběhy pohromadě a zachovávají jejich kontinuitu, na druhé straně využít rozdílu mezi jednotlivými zámky pro rozvoj nových zápletek a motivů.

Příběh *Kiko a tajemství papírového motýla* se odehrává na zámku v Kroměříži.

V knize *Kiko a tulipán* se hlavní hrdinka a její tatínek dostávají na zámek Velké Losiny.

V zatím posledním vyprávění *Kiko a princezna z tundry* se Kiko a její tatínek přestěhují na zámek v Javorníku, ale velká část příběhu se odehrává v daleké sibiřské tundře. Tatínek zase „uzdravuje“ knihy. Kiko má prázdniny, tak prozkoumává okolí. V pavilonu, tzv. Tančírně, potkává mongolskou dívku Alim, jejíž maminka

tam pracuje, a českého, trochu zlobivého, kluka Milana. Nakonec se všichni skamarádí. Kiko se díky své náměsíčnosti setká s duchem legionáře, společně s kamarády pak objeví legionářův poklad – jeho zápisník o bojích během první světové války, o jeho životě na Sibiři, o setkání s tajemnou princeznou z tundry, která lidem pomáhá, a o jeho cestě domů. Právě na Sibiř Alim každé prázdniny jezdí ke svým mongolským příbuzným – k dědovi šamanovi a babičce. S nimi a ostatními členy rodiny pak putuje se stády sobů. Tentokrát s sebou vezme i Kiko a Milana. A v tundře Kiko vstupuje do tajemného světa, tentokrát i díky dědečkovi šamanovi. Čtenář je tak mimo jiné nenásilně seznámen s kulturou pro Evropana tak vzdálenou.

Ve všech třech knihách zachycujících příběhy Kiko můžeme nalézt několik společných znaků. Především je to motiv prolínání světů reálného a fantazijního, což často souvisí i s prolínáním současnosti a minulosti: V prvních dvou knihách má nadpřirozený svět spíš pohádkový charakter. V knize *Kiko a princezna z tundry* se však již objevují i mýty, vzniká tak spíš příběh typu fantasy nebo magického realismu pro děti.

Autorka se také nechává inspirovat místem, na kterém se příběh odehrává. Vychází z vlastní znalosti místa a z historických skutečností, které si však přetváří. Vždy je v minulosti něco nedořešeného, co Kiko za pomoci přátel vyřeší a napraví. Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, je tedy důležité. Jevy a věci z konkrétního místa vstupují do příběhu a pro autorku se stávají inspirací pro rozvíjení fantastických a mytických motivů. Dostávají novou funkci a často významně ovlivňují děj – zahravní bludiště v Kroměříži (*Kiko a tajemství papírového motýla*), sochy trpaslíků a tulipány ve Velkých Losinách (*Kiko a tulipán*) a v nejnovější knize jsou to skutečné cesty legionářů ze Sibiře přes Japonsko domů.

Žádný z hrdinů nemá jednoduché dětství. Musí překonávat těžkosti – jazykové bariéry, osamělost, přílišnou zaměstnanost rodičů, finanční obtíže rodiny, často čelí i šikaně. Vždycky však všichni najdou svou cestu, nejsou pasivní, nečekají, až se problém sám vyřeší.

S tím souvisí i motiv pomoci a přátelství a snaha pochopit druhého člověka. Milan se posmívá Kiko a Alim kvůli jejich šikmým očím, ale ukáže se, že sám je nejistý, že se bojí, aby se jemu kvůli jeho baculaté postavě neposmívali ostatní. Když zjistí, že se nemusí bát a že mu dívky daly šanci se změnit, uleví se mu.

Dalším významným prvkem je

poznávání cizích kultur. Tento motiv je daný již tím, že Kiko je japonská holčička žijící v českém prostředí. Je však třeba znát své kořeny, vědět, kam patří. Alim se alespoň na prázdniny vrací na Sibiř, Kiko má prostřednictvím origami stále spojení s Japonskem. Odráží se tu i vlastní autorčina zkušenost z pobytu v Jižní Americe. Zná obě stránky – jak se cítí společnost přijímající cizince i jak se cítí cizinec v novém prostředí. Zároveň to autorce umožňuje zachycovat tyto jevy v českém prostředí s nadhledem.

Důležité jsou také vztahy v rodině. Rodiče Kiko mají svou práci, mají tedy málo času a Kiko by se tak mohla cítit hodně osamělá. Ona však ví, že čas, který společně tráví, vždy využívají intenzivně, ví, že má v rodičích oporu, cítí jejich lásku a to jí dodává sílu i odvahu. Má tak sílu pomoci druhým.

Jedním z rozhodujících motivů jsou origami. Sama autorka uvádí: „Skládačky jsou pro mne moc důležité, stejně jako příběhy, které vymyslím. Protože origami jsou barevné, křehké a zároveň musí přesně držet pohromadě. Jako příběhy. Jako život.“ Pro Kiko jsou origami komunikační prostředek – je díky nim v kontaktu se svou maminkou, která ji skládačky naučila. Origami pomáhají Kiko překonávat prvotní jazykové bariéry a získávat přátele. Origami také výrazně zasahují do děje především v prvních dvou knihách. S jejich pomocí Kiko dokonce problémy vyřeší. Origami se může stát i komunikačním prostředkem mezi Kiko a čtenářem, vytváří přesah do čtenářova světa. Na konci dvou knih je totiž návod na složení těch předmětů, které v příběhu hrají rozhodující roli – např. hvězdička (*Kiko a tajemství papírového motýla*) nebo loďka či legionářská obálka (*Kiko a princezna z tundry*).

Propojení světa dospělých a dětí je dalším důležitým motivem. V prvních dvou dílech se tatínkova práce na knize prolíná s příběhem, který prožívá Kiko. Když se Kiko podaří záhady vyřešit, i knihy jsou zbaveny svého „zakletí“ a tatínek může svou práci dokončit.

Knihy o Kiko jsou volnou trilogií. Každou knihu však tvoří ucelený příběh. Čtenář se tedy s nimi může seznamovat v libovolném pořadí. Autorka sice v jednotlivých dílech lehce připomíná některé události z dílů předchozích, ale tato připomenutí nepůsobí rušivě.

Kiko a tajemství papírového motýla je vhodné i pro mladší děti, možná i pro začínající čtenáře. *Kiko a tulipán* je již složitější. Je nejnapínavější, temnější a trochu se odlišuje od ostatních dílů i tím, že

velká část děje se odehrává ve fantazijském světě, který zde nejvíce zasahuje do světa reálného. Třetí kniha, *Kiko a princezna z tundry*, je vhodnější pro větší děti, protože pro lepší pochopení vyžaduje alespoň částečné povědomí o první světové válce.

Kompozičně je kniha trochu roztržitější. Objevuje se zde jen pár „načrtnutých“ linií, které nejsou rozpracovány – zmínka o národnostním složení obyvatel kolem Javorníka (Češi a Němci), setkání s osiřelým chlapcem v dětském domově na Sibiři.

Hlavní motivy však spolu nakonec souvisejí. Osud legionáře spojuje všechna prostředí – Českou republiku, Sibiř i Japonsko. Nicméně ze všech tří knih o Kiko je tato nejméně napínavá.

Jindřiška Bumerlová

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

Když v roce 1961 vyšla povídková kniha Hermíny Frankové s lehce provokativním titulem *Děti platí polovic?*, poslala ji autorka mezi čtenáře s tímto textem na přebalu: „[...] všichni společně říkáme, že děláme hlavně proto, aby se dětem dobře žilo. Ale jako malá jsem si často myslela, že by se děti měly vzbouřit. Protože při všem svém dobře míněném počínání si lidé zachovávají asi takovýchle vztah k dětem: to jsou nápady! Ale co můžeš čekat, je to dítě. A přece by bylo v pořádku, kdyby si každý dlouho uchoval kus toho svého dětského rozumu. Třeba zvědavost, nebo chuť nově zařídit svět, zlobu ke lžím, a přesné rozlišení toho, co je dobré a co zlé, co je líbezná a co noční můra.“ Výstižně tím předznamenala nejen témata povídek v této své první knize, ale také témata (a vlastně i poetiku) mnoha knížek pro děti a pro mládež, kterých od poloviny 60. let až do nedávna napsala dlouhou řadu.

Povídkový soubor *Děti platí polovic?* autorka ještě neurčila dětskému adresátovi, a přesto ve všech těchto prózách jsou hlavními hrdiny děti nebo dospívající – vesměs dívky. Klíčem ke všem povídkám je pohled hlavního hrdiny na situace, jichž musí být součástí, v nichž musí „účinkovat“ – a kterým často vůbec nerozumí.

Mozaikovitě vyprávění drobných příběhů, obsahujících zpravidla jen několik situací, které se odehrají na malém časovém úseku, je založené na registraci přesných postřehů, zprostředkovávajících vnitřní svět hlavní postavy a její vztah ke světu, který je kolem ní. Vyprávění je tvořeno proudem útržků vjemů (nejen vizuálních, ale i zvukových, čichových a dalších), nápadů, komentářů a také zaslechnutých nebo vyslovených replik. Hlavní hrdinky – děti nebo dospívající – jsou v těchto povídkách zapleteny do sítě nepřehledných

vztahů světa dospělých. Míjejí se často i s blízkými lidmi, svět dospělých se zá tímto dětským nebo dospívajícím hrdinům nepochopitelný, neorientují se v něm. A tak se v nich rodí hořký údiv nad nečitelností dospělého světa. Nebo – ze-



jména v případě dospívajících hrdinek – tento pocit mimoběžnosti v nich vyprovokuje vnitřní vzpouru, která se ve vyprávění projevuje často ironickým nadhledem.

V osmi povídkách jsou vyprávěči hlavní hrdinky, vyprávění má podobu ich-formy: Čtyři povídky, jejichž hrdinkami jsou dospívající, se odehrávají ještě za války. Další čtyři, které se už odehrávají v současnosti (Cendolín, Tydlítát, Hrdinství a Já chci mít radost), jsou pohledem do vnitřního světa mladších dětí. Jsou to perfektně vypracované miniatury, které zachycují pocity, s nimiž si děti nevědí rady („Tati, já ti mám někdy strach.“ – „Moc by mě zajímalo, kdy se to stane, že už je člověk dospělý.“),

anebo dětské nápady, pro které dospělí nemají pochopení (radost z vymyšlení „nestsmyslných“ slov, rozhovory s imaginární postavou, s kterou si rozumím víc než s rodiči nebo jinými dospělými). Mimochodem svou atmosférou a tématy mají tyto drobné prózy společné rysy s povídkami Olgy Hejné z knihy *Bubínek ze skla* z roku 1964, které se dodnes objevují na recitačních přehlídkách a občas se staly i předlohami pro inscenace dětských souborů.

Tematickým jádrem knihy je sedm povídek, v nichž je ironický odstup doveden do důsledků a promítá se i do způsobu vyprávění: Vyprávěčem v nich už není jediná postava. Jsou to vyprávění, v nichž hlavní hrdinka není nikde přímo pojmenována (nanejvýš jakoby mimoděk zachytíme její jméno z útržku dialogu), vyprávěč o ní hovoří jako o „dítěti“, přičemž zaznamenává především její jednání v situacích, její reakce, úryvky replik, které vysloví ona nebo postavy kolem ní. Vnitřní svět hlavní postavy, její pocity a myšlenky si tak čtenář musí rekonstruovat z mozaiky drobných útržků promluv a motivů.

Tuto šedesát let starou knihu neprvoplánových próz, které vyžadují pozorného, citlivého a vnímavého čtenáře, je možné vnímat jako zajímavé předznamenání tzv. nové vlny příběhů s dětským hrdinou, která v druhé polovině 60. let 20. století obohatila českou literaturu pro děti a mládež mimořádnými knihami především Oty Hofmana (*Útěk, Cesty na planetu Miky-mauz*), Josefa Boučka (*Stane se této noci, Mlčení mužů*) nebo Ivana Klímy (*Markétin zvěřinec* – ten byl sice dokončen už v roce 1971, ale doma mohl vyjít až v roce 1990). A také dalšími knihami Hermíny Frankové, na prvním místě novelami *Blázni a Pythagoras* a *Blázni mají propustky*.

Jaroslav Provazník

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Towards the revisions of the Framework Educational Programme for Basic Education – This document has been prepared by four leading personalities of Czech art education (Silva Macková, Radek Marušák – drama; Eva Blažíčková – dance and movement; Lucie Hlavicová – film and audio-visual education) and expresses their opinion on the preparatory revisions to the national educational curriculum, specifically on the educational area of Arts and Culture and the unequal status of various arts fields within it (music and fine arts still have a privileged position in the document, while drama, dance and film education are referred to as additional fields).

DRAMA-ART-THEATRE

Anna Hrnecková: Children's Stage 2022 – The article reports on the 50th national children's theatre festival, which finally took place in its full scope after two years marked by the covid pandemic and the associated restrictions. It was held in Svitavy from 10–16 June 2022. The article discusses the common features of the productions presented at the Children's Stage.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Dittingerová, Katja Ropret Perne: Theatre-Drama-Education in Budapest – The 29th professional meeting of the Hungarian Drama and Theatre in Education Association (HUDEA) took place on 18–20 November 2021 under the title Theatre-Drama-Education. The programme included workshops, demonstration lessons, performances, lectures, discussions, professional meetings and a general assembly. The authors of this article attended this event to present the results of the TO BE project together with their Polish partners from the STOP KLATKA association.

Alžběta Rajchlová: Images Come Alive. A Journey into the Painting through the Methods of Drama Education – The author looks for ways in which artworks can be interpreted without inhibitions and, in her work with children, considers intuitive interpretation that can help make the artwork communicable and understandable. The text also includes a detailed description of a project that uses the visual arts to stimulate drama activities, and in which at the same time drama methods (role-playing, still-images, voices in the head, subtitling, paraphrasing images through movement, etc.) are used to promote fine arts.

Barbora Gréeová-Pavel Skála: Vltava – Berounka – Confluence – Report on the implementation of a site-specific project, which was realized in cooperation between the Department of Drama in Education and the Department of Alternative and Puppet Theatre of the Prague Theatre Faculty. The intention of the project was to explore the interesting landscape near Prague around the confluence of two rivers Berounka and Vltava and the community of people living there.

Petr Kosek: Drama without Educational Intention in Kindergarten – The author begins his article and reflections on the use of dramatic principles in working with children in kindergarten by describing a situation when one day in kindergarten children spontaneously began to play with darkness and fear that shadows and dark corners caused. In his conception of drama he draws primarily on the theoretical work by B. Way, S. Jennings and D. R. Johnson and characterizes his own teaching style in the field of drama education as “non-conceptual”, one in which he has no predefined educational goals and rather uses the potential of naturally occurring situations. He states that drama does not always have to be conducted with pedagogical intent. Often it is enough for children if the educator is present and available in the moment and follows them to where they need to go.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Kateřina Řezníčková: Comedies New and Spiritual – The author draws attention to a new book by Magdalena Jacková, a scholar who has long been interested in early modern and neo-Latin (mostly Jesuit) drama. The book deals with a hitherto little explored area of Czech early modern theatre – biblical plays of Bohemian provenance.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Gabriela Zelená Sittová: A Fairy Tale is a Living and Moving Mystery. An Interview with Hana Šmahelová – One of the leading figures of Czech literary science, who, among other things, has fundamentally influenced research in the field of folklore and folktales, answers here questions about fairy tales. The interview touches on topics such as the development of the literary folktale, changes in its reception, the importance of the fairy tale for the development of the child's personality and the dissolution of the fairy tale in similar types of stories (in the fantasy genre, in comics, in science fiction, and even in computer games).

Marta Žilková: Ľubomír Feldek – Homo Ludens and Homo Politicus – In her article, Marta Žilková outlines the life and work of Ľubomír Feldek who has recently celebrated his 85th birthday and ranks among the most respected personalities both in Slovakia and the Czech Republic. He is well known as a poet, author of fiction, translator, playwright and also critic.

Kristína Procházková: Tereza Řičanová and Her Unvarnished Poetic World – This article deals with books made by artist, performer, teacher and farmer Tereza Řičanová. The article gives an overview of Řičanová's book production from her very successful first title *Kozí knížka (The Goat Book)* to *Kráva Řičanová (The Cow Řičanová)*, a collection of scenes from the life of the cow Málina and her owner.

Luděk Korběl: Alena Mornštajnová's Books for Children – A summarizing look at the three books for children that Alena Mornštajnová has written so far. The critic notes that while the author has the ability to construct a supporting and believable story for adults, she slips into banality and unambiguity in her books for children.

Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník-Luděk Korběl-Klára Fidlerová-Alžběta Rajchlová-Marta Žilková-Marie Mokrá-Jindřiška Bumerlová: Reviews of new books for children and youth – Reviews of new books for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

Jaroslav Provazník: Looking back at a book that it would be a shame to forget – In each issue of *Tvořivá dramatika*, J. Provazník brings one book tip from the recent or distant past that seems to be little known, yet – as he believes – deserves the attention of young readers and their teachers. This time he focuses on the short story collection by Hermína Franková *Do Children Pay Half?* from 1961.

CHILDREN'S STAGE 68

The text supplement contains the script of the performance *Mon Dieu!*, which was presented at the Children's Stage 2022 festival by the ensemble *Tři boty (Three Shoes)* from the Primary School in Třebotov whose members are children from grades 1–5. The authors of the performance **Václava Makovcová** and **Jana Barnová** have woven one whole from three separate French fairy tales. Readers will also find here commentaries written by the ensemble leaders that describe the process leading to the performance.

TD 2 / 2022

„První věc je od základu změnit školský systém a posunout jej od časů Marie Terezie do 21. století. Dosud je základním prvkem školství průměrnost. Kdo vybočuje ze systému, s tím si neumíme poradit. Dnes už opravdu nejsou zapotřebí encyklopedické znalosti, ale souvislosti, kooperace, schopnost diskutovat. Babiš s oblibou nálepkoval neúspěšné, přitom společnost potřebuje lidi s kreativním potenciálem...“

Danuše Nerudová: Nesnáším papalášství (rozhovor pro Týdeník Forum 2021, č. 17, 9. 12. 2021, s. 19)

OBSAH

ÚVAHY / POJMY / SOUVISLOSTI

K revizím RVP ZV. Stanovisko k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Dokument 1

DRAMATIKA / UMĚNÍ / DIVADLO

Dětská scéna 2022. 50. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 50. celostátní přehlídka dětského divadla. Svitavy 10.-16. června 2022 3

Anna Hrnečková Dětská scéna 2022 5

DRAMATIKA / VÝCHOVA / VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Dittingerová-Katja Ropret Perne Divadlo-drama-výchova v Budapešti 13

Alžběta Rajchlová Oživlé obrazy. Cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy 14

Barbora Gréeová-Pavel Skála Vltava – Berounka – Soutok 26

Petr Kosek Drama bez výchovného záměru v mateřské škole 33

REFLEXE / RECENZE / INFORMACE

Kateřina Řezníčková Komédie nové a duchovní 35

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Gabriela Zelená Sittová Pohádka je živé a pohyblivé tajemství.

Rozhovor s Hanou Šmahelovou 38

Marta Žilková Ľubomír Feldek – homo ludens i homo politicus 41

Kristina Procházková Tereza Říčanová a její poetický svět bez příkras 43

Luděk Korbel Knihy Aleny Mornštajnové pro děti 45

Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník-Luděk Korbel-Klára Fidlerová-Alžběta Rajchlová-Marta Žilková-Marie Mokrú-Jindřiška Bumerlová Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež 46

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 55

DĚTSKÁ SCÉNA 67

Václava Makovcová-Jana Barnová Mon Dieu! 1

Václava Makovcová-Jana Barnová Naše tři francouzské pohádky 16

Jan Vladislav O půlkohoutku a zlém králi 18

Václav Cibula O mazaném ševci 23

Václav Cibula Směšná přání 26

