

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

100

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

Ročník XXXIV

3 / 2023

„TVOŘIVKA“ - 99 + 1 DŮVOD PROČ JI ČÍST / DIVADELNÍ VÝCHOVA: VZPOMÍNKA NA PŘEDCHŮDCE TVOŘIVÉ
DRAMATIKY / DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DĚTSKÉ DIVADLO V ÉŘE POSTDRAMATICKÉ / SOUČASNÁ
SITUACE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY / DRAMATURGIE DĚTSKÉHO DIVADLA
2000-2021 / MLUVNÍ VÝCHOVA A PŘEDNES / VŽDYCKY MŮŽETE PŘIJÍT DOMŮ... ROZHOVOR S IVOU
PROCHÁZKOVOU / KTERÉ DĚTSKÉ KNIHY OSLOVILY NAŠE ČTENÁŘE A SPOLUPRACOVNÍKY V POSLEDNÍM
TŘICETILETÍ / HLÁŠENÍ O STAVU ČESKÉHO DIVADLA PRO DĚTI V POSLEDNÍCH TŘICETI LETECH

TD 3 / 2023

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIV (Divadelní výchova, roč. XLV) / Číslo 100 / ISSN 1211-8001
Listopad 2023

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redakce Gabriela Zelená Sittová a Luděk Korbel

Adresa redakce

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

tel. 221 507 967

e-mail std@drama.cz nebo jaroslav.provaznik@seznam.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný

Tisk UNIPRESS, spol. s r. o., Turnov

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

e-mail std@drama.cz nebo paterova@nipos-mk.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 130 Kč.

Celoroční předplatné 390 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 20. prosince 2023

„TVOŘIVKA“ – 99 + 1 DŮVOD PROČ JI ČÍST



HANA CISOVSKÁ
hana.cisovska@osu.cz
katedra sociální
pedagogiky, Pedagogická
fakulta Ostravské
univerzity v Ostravě

Úkol napsat zprávu o *Tvořivé dramatičce* jsem přijala ráda, ale s trémou, jestli to dokážu. Mám k ní osobní vztah, je se mnou zhruba polovinu mého dosavadního života, byla a je pro mě průvodkyní, zdrojem inspirace, rádkyní a svědkem rozvoje dramatické výchovy u nás. Je s námi 33 let. Je to mladá dáma v nejlepších letech.

V minulosti měla a stále má v oblasti české dramatické výchovy výsadní místo jako prostor, který je k dispozici všem oblastem dramatické výchovy. To vše přispívá k rozvoji její úrovně. *Tvořivá dramatika* léta oslovuje jak začínající učitele dramatické výchovy a vedoucí dětských a mladých divadelních souborů, tak i ty zkušenější. Pro mnohé, kteří jsou ve své činnosti osamělí, je „Tvořivka“ propojením s komunitou a povzbuzením k další práci.

Kudy šla a jak se vyvíjela *Tvořivá dramatika* (a my s ní)? Jaké měla a má místo v dramatické výchově? Jakými tématy a problémy se zabývala v průběhu těch let? Jak se v ní odrážely proměny, problémy, někdy boje dramatické výchovy, dětského a mladého divadla, vzdělávání, školství i společnosti? Když jsem procházela oněch 99 vydání, některá témata se mi ukazovala jasněji než ostatní. Jsem přesvědčena, že jiný autor by asi vyzvedl jiné oblasti, ale neumím být zcela objektivní. Je to můj pohled.

PRVNÍ ČÍSLO S ČÍSLEM 0 ANEB (NE)ZAČÍNÁME OD NULY

První číslo je významné z mnoha důvodů, proto si zaslouží zvláštní pozornost. Vyšlo v roce 1990 a mělo číslo 0. V té ještě trochu revoluční době nebylo jasné, zda se podaří vytvořit stálou odbornou platformu oboru v podobě časopisu. Tak proto nula. Už její grafická podoba se blížila spíše samizdatovým tiskopisům, které se rozmnožovaly na cyklostylu (my starší pamatujeme). Redakce měla jednoho redaktora – Jaroslava Provazníka (dnes má tři redaktory a 22 členů redakční rady) a o jednoduchou grafickou úpravu se postaral Jiří Příhoda. Motiv otevřeného okna, kterou si *Tvořivá dramatika* vypůjčila do prvního čísla z ilustrací Jiřího Kalouska ke knize Jiřího Žáčka *Kolik má Praha věží* (1984), zůstává po několika dalších vydání a dodnes je znakem Sdružení pro tvořivou dramatičtiku. První číslo časopisu se zrodilo právě z iniciativy rodičů se Sdružení pro tvořivou dramatičtiku a na podnět Koordinačního centra pro dramatickou výchovu

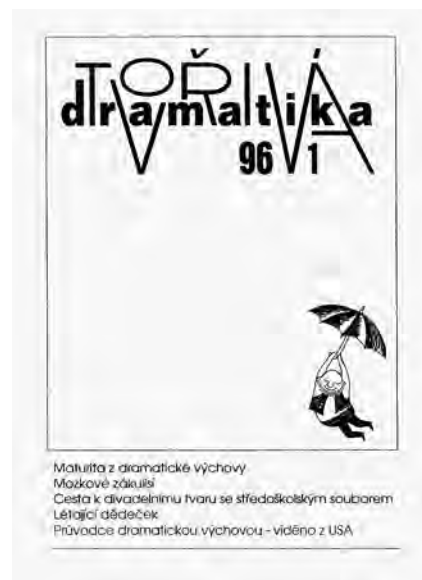
(vzniklého v divadelním oddělení ÚKVC – Ústavu pro kulturně výchovnou činnost) jako pokračovatel zaniklého časopisu *Divadelní výchova*. Po ukončení jeho činnosti neměl téměř dvacet let náš obor dostatečný mediální prostor pro sdílení zkušeností a prezentování sebe na veřejnosti. Částečně jej dramatická výchova a dětské divadlo dostávaly v časopisech *Amatérská scéna*, *Zlatý máj* a *Československý loutkář*, ale pro tato periodika bylo téma dramatické výchovy jen okrajové.

Nové možnosti, které se v devadesátých letech otevíraly, dávaly naději na lepší systém vzdělávání, tvořivější, svobodnější, lidštější. To, jako zlatá nit, prochází celým číslem. Obsahovalo dokumenty a svědectví o tom, co se v oblasti dramatické výchovy v prvních měsících po listopadu 1989 dělo. A také vydává zprávu, že obor „vystupuje z ilegality“ a chce být nedílnou součástí vzdělávacího systému. Oprávněně hrdě hlásí, že nezačíná na zelené louce, má za sebou hodnotnou práci a odborníky, kteří jsou schopni a ochotni přispět ke změnám. Připomíná kontinuitu se svým předchůdcem, časopisem *Divadelní výchova*, jak je uvedeno také na obalu čísla (a na všech dalších 99 číslech). Nový název *Tvořivá dramatika* dává najevo, jakým směrem se dále bude dramatická výchova ubírat.

Zásadní místo v úvodním čísle má text příspěvku Schola ludus – škola hrou, který se odvolává na odkaz Jana Amose Komenského a má podobu petice k představitelům státu, tisku i celé kulturní i pedagogické veřejnosti. Příspěvek odkazuje jednak na tradici dramatické výchovy u nás, ale také na dobrou praxi ve vyspělých „západních“ zemích. Popisuje dosavadní činnosti v dramatické výchově a nabízí pomoc při změně přístupu ke vzdělávání. V té době se dramatická výchova mohla pochlubit odborným zázemím a péčí o vzdělávání pedagogů, některými odbornými publikacemi, teoretickými i metodickými materiály (které byly vydávány především v rámci národních přehlídek dětského divadla a sloužily nejen jako svědectví o průběhu přehlídky, ale jako studijní materiál, když oficiální odborná literatura pro dramatickou výchovu byla vzácná), ale především pevnou a komunikující komunitou těch, kteří se dramatickou výchovou zabývají. V petici byly vzneseny požadavky, které dramatické výchově přinesou důstojné místo ve vzdělávacím systému, požadavky na specializované vzdělávání pro další odborníky v oboru. Na druhou stranu petice nabízí pro tyto úkoly schopné experty a nemalé zkušenosti. Z uveřejněného Seznamů odborníků (praktiků, teoretiků a metodiků) na dramatickou výchovu (tvořivou dramatičtiku) dětí a mládeže v Čechách, na Moravě a ve Slezsku je vidět, že v roce 1990 bylo na čem stavět a dramatická výchova byla připravena ke změnám, které jsme doufali, že přijdou.

Objevily se články přispěvatelů-autorů, ve kterých informují o stavu dramatické výchovy v různých koutech republiky, ukazují možnosti dalšího směřování oboru, například vznikem středisek dramatické výchovy, objevuje se první inspirace ze zahraničí a také jsou tu zveřejněny Stanovy nově založeného Sdružení pro tvořivou dramatičtiku.

Nulté číslo končilo několika dokumenty, které svědčí o velké aktivitě a nadšení té doby: Otevřený dopis ministrovi školství,



který byl zformulován účastníky 20. ročníku Kaplického divadelního léta (národní přehlídky dětského divadla) a poslán na ministerstvo již v roce 1988, a který zůstal bez odpovědi. Dále výzva Vystupme z ilegality! všem vedoucím dětských divadelních souborů a dalším pedagogům k aktivitě, k propagaci dramatické výchovy, ke zviditelnění své práce. A také jsou tu uveřejněny požadavky Iniciativní skupiny při Středisku dramatické výchovy KD Stodůlky, zpráva pro skupinu nezávislých odborníků, kterou podalo koordinační centrum Občanského fóra učitelek mateřských škol a pracovníků předškolní výchovy. Všechny dokumenty prakticky usilovaly o jedno, o to, aby dramatické výchově byl umožněn vstup do oficiálního proudu vzdělávání a aby jí byl umožněn další rozvoj.

A příští číslo *Tvořivé dramatiky* bude mít už číslo 1.

PRVNÍ DESETILETÍ - 1990-2000: „DĚTSTVÍ“ - ČAS OBJEVOVÁNÍ, PROZKOUMÁVÁNÍ, PRVNÍ KRUČKY

První léta pravidelného vydávání *Tvořivé dramatiky* vnímám jako léta ladění optimální podoby čísla, prověřování nejlepší struktury, charakteru jednotlivých rubrik, hledání vizuální podoby, ustálení frekvence vydávání. Zpočátku byl časopis vydáván čtyřikrát ročně, v průběhu prvního desetiletí se ustálil na frekvenci tří čísel za rok. Jsou to také léta, kdy se tvoří stálá čtenářská základna.

Na vydávání časopisu se vedle Sdružení pro tvořivou dramatikou podílela také ARTAMA. Od roku 1999 se k nim přidává katedra výchovné dramatiky DAMU Praha. V průběhu prvního období se změnila také vizuální podoba časopisu. Na výtvarném pojetí se vystřídali nebo se na něm podíleli Jiří Příhoda, Jana Šavrdová, Jana Roztočilová, Miroslav Špaček, Tomáš Lébr, Jakub Hulák a Šimona Vepřková. V tomto desetiletí začal pracovat tým těch, kteří zodpovídají za obsah a kvalitu časopisu – redakční rada. Na počátku měla pět členů (Jakub Hulák, Jana Konývková [vedoucí], Jaroslav Provazník, Vladimíra Spilková, Irina Ulrychová) a odpovědného redaktora Jaroslava Provazníka. V průběhu prvního období někteří členové redakční radu opustili, jiní se přidali. Na konci desetiletí byla již redakční rada patnáctičlenná s vedoucím redaktorem Jaroslavem Provazníkem.

Velkou proměnou v prvním desetiletí prošla struktura časopisu – rubriky. V prvním roce to byly rubriky Inspirace, Informace,

Dokumentace, Publikace-Periodika-Bibliografie. Od roku 1992 se již začínají rýsovat dva základní směry zájmu tvořivé dramatiky a dramatické výchovy vůbec, které v pozměněné podobě najdeme v rubrikách časopisu dodnes. Cesty k člověku vnímám především jako prostor pro sdílení možností a zkušeností zavádění dramatické výchovy do výchovy a vzdělávání a do dalších oblastí vzdělávání, výchovy a rozvoje člověka a v Cestách k divadlu je věnována pozornost dětskému, mladému, loutkovému divadlu a recitaci v celé šíři. Od roku 1996 byly názvy rubrik upřesněny: Cesty k člověku na Dramatika-výchova-škola a Cesty k divadlu na Dramatika-umění-divadlo. Další rubriky se v průběhu desetiletí měnily a reagovaly na změnu situace v oboru a potřeby čtenářů. Některé z nich najdeme dodnes, kupříkladu rubrika Recenze (později přejmenovaná na Reflexe-recenze-informace), kde jsou zveřejňovány názory na vydávané odborné publikace. *Tvořivá dramatika* se již v prvním desetiletí věnovala velmi intenzivně literatuře pro děti a mládež v rubrice Literatura pro děti s novou podrubrikou Nahlédnutí do nových knížek pro děti a mládež. Pro toto období je typická příloha Průvodce dramatickou výchovou, kde jsou příspěvky o zajímavých přístupech v současnosti i minulosti v zahraničí, zejména v zemích, kde má dramatická výchova tradici. Od roku 2000 vychází textová příloha *Dětská scéna*, v níž jsou uveřejňovány dramatické texty a scénáře inscenací, které zaujaly na některé z přehlídek nebo se jinak osvědčily. Scénáře doplňují dramaturgické či metodické poznámky a komentáře.

První desetiletí přineslo celou řadu témat a všechna jsou důležitá. Pro mne je to ale doba prvních zpráv o zavádění dramatické výchovy do vzdělávání od mateřských škol po pedagogické fakulty a inspirace ze zahraničí včetně kontaktů s odborníky mimo naši republiku. A také doba hledání podoby dramatické výchovy – co je a co není dramatická výchova.

V prvním desetiletí jsou pro rozvoj dramatické výchovy stěžejní inspirace ze zahraničí, které se staly jakýmisi mezníky v uvažování o hranicích dramatické výchovy a otevíraly nové pohledy na ni. Čtenáři se mohli především prostřednictvím reportáží ze seminářů a dalších článků seznámit s přístupy Stevea Birche, který vnesl „až šokující“ (cituji jednu z uveřejněných reflexí) míru racionality a plánování do dramatické výchovy, Jonothana Neelandse, který otevřel novou kapitolu zvanou školní (strukturované) drama, a Judith Ackroydové, Tonyho Goodea, Johna Somerse,



kteří přinesli nové (nebo bohatší) pojetí dramatické výchovy, založené na příběhu. Tak se nadobro v české dramatické výchově usadilo „anglické“ drama. Nejenom inspirace z workshopů zahraničních lektorů, ale také pobyty našich lektorů a souborů v zahraničí přinášejí nové podněty a zkušenosti ze Švýcarska, z Německa, Rakouska, Dánska.

Tato setkání a konfrontace s přístupy ze zahraničí podpořila potřebu **definovat dramatickou výchovu**, vyjasnit její podobu, zachytit její podstatu a kořeny. V jednom z úvodníků píše Jaroslav Provozník, že Nastal čas konstruktivních otřesů (1994, č. 2). Velkou diskusi otevřel příspěvek Josefa Valenty o mýtech v dramatické výchově (1994, č. 3), kde zaznívá potřeba pracovat na teorii a terminologii dramatické výchovy. Na toto téma reagovala celá řada příspěvků, psalo se především o hranicích dramatické výchovy: „co je a co není dramatická výchova“. Nastala etapa, kdy se dramatická výchova přestává jevit jako atraktivní příspěvek ke vzdělávání, ale má ambice stát se běžnou součástí, a to vyžaduje kritičtější pohledy na ni než v minulosti. Eva Machková se zamýšlí nad směřováním a novými impulzy pro „naši“ dramatickou výchovu. Josef Valenta se věnuje charakteru a třídění metod dramatické výchovy. Významným příspěvkem byly uveřejněné části disertační práce Dany Svozilové *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy* (2000, č. 3).

Mnohé příspěvky té doby se věnují **sdílení zkušeností se zaváděním dramatické výchovy do škol a s vedením divadelních souborů**. Mezi prvními se o svou zkušenost s využitím metod dramatické výchovy ve výuce podělila Alena Petrová (nyní Palarčíková). Vycházejí také první publikace, které tuto snahu podporují, za všechny *Drama v anglické škole* (1991) Evy Machkové. Krůčkem na cestě dramatické výchovy do škol bylo rozhodnutí o alternativních osnovách pro základní vzdělávání dětí mladšího školního věku *Obecná škola* s předmětem dramatická výchova a návrh alternativních osnov *Občanské výchovy*, které se opíraly o anglické pojetí osobnostní a sociální výchovy S. R. H. Birche. Najdeme také sdílení zkušenosti s vedením divadelních souborů, tentokrát středoškolského divadelního souboru, o které se podělil Jakub Hulák, a Irena Konývková popsala cestu k divadelnímu tvaru se svým souborem. K významným příspěvkům patří článek Zdeny Joskové *Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi* (1999, č. 1), ve kterém se pozastavuje nad inscenacemi minulých let a komentuje je. *Tvořivá dramatika* se věnuje i přípravě budoucích učitelů a místu

dramatické výchovy v ní. Psalo se o maturitách z dramatické výchovy na středních pedagogických školách a o aktuální situaci na pedagogických fakultách. Čtenáři měli možnost číst také příspěvky např. tehdejšího děkana Pedagogické fakulty UK Zdeňka Heluse (1999, č. 3), ale také vidět pohled na vzdělávání učitelů ze zahraničí očima Judith Ackroydové a Jo Boultonové (1999, č. 3). O přípravě budoucích pedagogů na katedře výchovné dramatiky podávala zprávu Eva Machková (např. 2002, č. 1).

Vymezuje se také obor **dramatoterapie a využití dramatické výchovy ve speciální pedagogice**. V číslech tohoto období se objevují ukázky dobré praxe využití dramatické výchovy v práci s handicapovanými. Objevují se také příspěvky z oblasti dramatoterapie, např. Uplatnění dramaterapie v léčebno-výchovném procese Katariny Majzlanové (1998, č. 2–3). A téma doplňuje pohled na holandské školství očima Milana Valenty (1994, č. 1).

Tvořivá dramatika dávala (a stále dává) prostor reportážím a dalším příspěvkům z postupových i nepostupových **prehlídek, festivalů a dílen** dětských i mladých divadelních, loutkářských, recitačních souborů a dětských recitátorů (Dětské divadelní léto v Prahaticích, Dětská scéna v Ústí nad Orlicí, Zábřehu a Trutnově, Celostátní přehlídka dětských recitátorů v Mělníku, Dílna mladého divadla v Bechyni, dnes známá jako Nahlížení, festival Ostrovské soukání a dílna Dramatická výchova ve škole v Jičíně). Kromě celého programu přehlídek a dílen zde najdeme taky komentáře a poznámky odborných lektorů k jednotlivých představením, doprovázené často úvahami nad aktuálními otázkami dětského či mladého divadla a recitace.

Uveřejňování záznamů (scénářů) inspirativních představení se stalo nedílnou součástí každého čísla. Inspiraci (nejen) začínající vedoucí souborů našli v dramatazích Milady Mašatové, Mirka Slavíka, Ireny Konývkové, Jiřiny Lhotské, Jany Křenkové, Emy Zámečníkové, Hany Nemravové, Jany Štrbové nebo Romana Černíka a studentů katedry výchovné dramatiky.

V tomto desetiletí se objevují první **inspirativní studie a články**, které nejsou z oboru dramatické výchovy, ale přinášejí důležité poznatky pro ni. Na pokračování jsou uveřejňovány studie Vladimíra Komárka z oblasti neurologie s názvem *Mozkové zákulisí* (1996, č. 1–2000, č. 3), které umožnily učitelům dramatické výchovy porozumět mnohým jevům z výuky. Kromě toho se objevovaly inspirativní články o estetice, o příběhu, o tvořivosti,



o kritickém myšlení, o vztazích dramatické výchovy a terapie, o arteterapii, výtvarné výchově a o možnosti prolínání výtvarné, hudební a dramatické výchovy.

Velkým pomocníkem učitelům byly už tehdy příspěvky o literatuře pro děti a mládež. Jsou to především studie a odborné články o některých oblastech literatury pro děti a mládež, nových výzvách, trendech, které orientovaly čtenáře ve světě literatury pro děti a mládež. V období, ve kterém se společnost vyrovnávala s minulostí, také doplňují chybějící informace, které byly v minulosti opomíjeny nebo zkracovány (Eva Machková: *Dramatika pro děti a mládež 70. a 80. let* [1992, č. 7–8], Svatava Urbanová: *Dluhy v literatuře pro děti a mládež posledních desetiletí* [tamtéž]). A samozřejmě také informace o nových knížkách pro děti.

Tvořivá dramatika informovala o odborných publikacích, které v té době vycházely a jsou součástí studijních materiálů studentů a inspirací pro učitele dodnes. Pro příklad uvádím *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky* (1995) Josefa Valenty, *Dramatická výchova ve škole* (1995) Silvy Mackové, *Metodika mluvní výchovy* (1994) Šárky Štembergové, *Úvod do studia dramatické výchovy* (1998) Evy Machkové. Objevily se ale v tomto období i knihy, které nebyly oboru k užítu a dočkaly se kritických recenzí. Podrubrika Excerpta se věnovala různým časopisům; z nich vybírám pro příklad časopis *HOST*, *Pedagogika*, *Speciální pedagogika*, *Laďení* (časopis pro teorii a kritiku dětské literatury).

Od roku 1996 se objevuje příloha *Průvodce dramatickou výchovou*. Čtenáři se v ní mohli setkat s významnými osobnostmi nebo směry či obdobími vývoje dramatické výchovy ve světě. Hned první příspěvek byl o třech směrech dramatické výchovy ve světě – Tři typy dramatu: Viděno z USA, který na základě knihy Judith Kasse-Polisiniové připravila Eva Machková (1996, č. 1). Na něj volně navazoval článek Heleny Zymonové provázející dějinami tvořivého dramatu z pohledu USA (1996, č. 3). Dále nás inspirovaly přístupy Ruth Beall Heinigové (1996, č. 2), Violy Spolinové (1997, č. 1), Cecily O'Neillové (1997, č. 3; 1997, č. 2), Alana Lamberta (1997, č. 2) a dalších.

Tvořivá dramatika se v tomto desetiletí věnuje také ohlédnutím za předchůdci *Tvořivé dramatiky* – časopisům *Československý loutkář* a *Dívalni výchova*.

DRUHÉ DESETILETÍ – 2001–2010: „DOSPÍVÁNÍ“ – ČAS PRO KRITICKÉ POHLEDY, PRO ÚSILÍ O MÍSTO DRAMATICKÉ VÝCHOVY, PRO NOVÉ POHLEDY NA DÍTĚ NA JEVIŠTI I V HLEDIŠTI

V tomto desetiletí se podoba časopisu ustálila a rubriky zůstávají převážně tak, jak byly na sklonku předchozího desetiletí. Rubrika *Literatura pro děti* nejprve zpřesňuje název na *Literatura pro děti a mládež*, později na *Umění pro děti a mládež* a nabízí přehled nejen v literárních světech, ale také i v ostatním umění, zejména divadelním.

Naopak redakční rada se rozšiřuje, mění se, i když její jádro zůstává stabilní. Přibývá také práce v samotné redakci, tak se k vedoucímu redaktorovi Jaroslavu Provazníkovi připojil redaktor Antonín Šimůnek.

Grafická podoba časopisu se také mění a vyvíjí. Je čím dál více nápaditější, barevnější, poutavější. Obsahuje více fotografií, ilustrací nejen uvnitř časopisu, ale i na obálce. V průběhu tohoto desetiletí se o grafiku staraly Šimona Vepřková, Jana Roztočilová, Dana Edrová a Martina Vandasová.

V letech 2001–2010 byl v *Tvořivé dramatiky* podle mého soudu čas pro kritické pohledy na praxi dramatické výchovy, prostor pro třibení názorů a pro polemiky, čas úsilí o místo dramatické výchovy v hlavním proudu vzdělávání, čas pro hledání odpovědí na otázky dětského herectví, zvýšeného zájmu o dítě na jevišti i dítě v hledišti.

Podoba i obsah časopisu jsou ustálené a pravidelný čtenář najde zprávy a články z oblastí, na které je zvyklý. Pravidelně se dozvídá o konferencích, dílnách a festivalech u nás i v zahraničí. Jednou z významných byla konference *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, která se na DAMU v Praze konala v roce 2000, na níž v úvodních vystoupeních představili příspěvky takové osobnosti jako Zdeněk Matějček, Miloslav Klíma, Zdeněk Helus, Vladimír Komárek a Josef Valenta; s obsahem příspěvků nás seznamuje článek Evy Machkové nazvaný příznačně *V bludišti dramatické výchovy* (2002, č. 1), kterým vzbudila diskusi v následujících číslech časopisu. Čtenář najde inspirace ze zahraničí (například pohled z Nového Zélandu očima Janinky Greenwoodové [2009, č. 3]) a dočítá se také o reprezentaci naší dramatické výchovy v zahraničí (např. o návštěvě studentů DAMU v Maďarsku, kde byli hosty kulturního



sdužení Káva, které provozuje divadlo ve výchově [1999, č. 1; 2002, č. 1; 2009, č. 3]). Najde také **odborné statě a seriály článků** (např. Proměny aneb Mytologie jako látka pro dramatickou výchovu Evy Machkové [2009, č. 1–2010, č. 3], Průhledy do psychologie morálky Pavla Vacka [2001, č. 2–2004, č. 1], stať Ivety Kovalčíkové, která analyzuje tvořivou dramaturgiu v kontextu Bertrandových soudobých teorií vzdělávání [2001, č. 3] apod.). Čtenář je pravidelně informován o **praxi dramatické výchovy na vysokých školách**, jak pedagogických fakultách, tak na katedře výchovné dramaturgie DAMU. K pravidelným příspěvkům patří **recenze odborných knih** (kupř. českému překladu *Vyučování dramatu* Norah Morganové a Juliany Saxtonové [2001] nebo *Jak se učí dramatická výchova* Evy Machkové [2004]). A také recenze vydávaných knih pro děti a mládež a recenze divadelních inscenací a dalších kulturních událostí jsou předmětem jedné z rubrik. Pravidelně čtenáři najdou v *Tvořivé dramatické texty dětského i mladého divadla*. V neposlední řadě je na svém místě **Průvodce dramatickou výchovou** s příspěvky o přístupech dalších významných osobností světové dramatické výchovy (Johna Somerse [2000, č. 1; 2000, č. 3; 2001, č. 2; 2012, č. 1], Nigel Toye a Francise Prendivillea [2001, č. 3], Augusta Boala [1999, č. 1; 2003, č. 2] a dalších).

Z celého desetiletí mne oslovila tři témata, která jsem vnímala nějakým způsobem jako významná. Prvním z nich je úsilí o **umístění dramatické výchovy v RVP ZV do oblasti Umění a kultura** vedle výtvarné a hudební výchovy a také **zařazení dramatického oboru do RVP pro gymnázia**. Toto úsilí bylo v *Tvořivé dramatické* podpořeno několika statěmi a studiemi, uveřejněním žádosti Sdružení pro tvořivou dramaturgiu a katedry výchovné dramaturgie, aby byl předmět dramatické výchovy součástí oblasti Umění a kultura tak, jak to logika věci vyžaduje (2001, č. 3), výzvu k zařazení dramatického oboru do RVP pro gymnaziální vzdělávání (2005, č. 1), kterou sepsali Jaroslav Provazník a Silva Macková jako zástupci dvou škol připravující budoucí pedagogy dramatické výchovy, a v neposlední řadě vypracovanými návrhy podob dramatické výchovy a dramatického oboru v RVP ZV a RVP pro gymnázia (2002, č. 2).

V tomto desetiletí vnímám **proměny dětského a mladého divadla** a pohledy na ně. *Tvořivá dramaturgie* i nadále informuje o dění v oblasti dětského a mladého divadla a dramatické výchovy zejména tím, že uveřejňuje většinou kompletní program přehlídek, dílen a festivalů, vyjádření lektorů k představením, komentáře a další zajímavé

příspěvky. Ohlédnutí za českými přehlídkami národními a mezinárodními bylo v tomto desetiletí opravdu bohaté – Nahlížení, Nádělení, Soukání, Sítko, Prima sezóna, Skluz, Loutkářská Chrudim, Národní přehlídka ZUŠ a Dětská scéna.

Právě Dětská scéna přinesla kromě radosti z dětské tvorby také otázky, které rozpoutaly polemiku na stránkách *Tvořivé dramaturgie*. Diskutovalo se o tom, komu je určena primárně – dětem, vedoucím, seminaristům? Jak na diskuse s vedoucími, aby nebyly zraňující? Jak vybírat spravedlivě nejlepší inscenace? Z příspěvků, které reprezentovaly množství různých názorů, jsem vnímala poctivost v hledání další cesty této významné přehlídky. Také další ročníky Dětské scény otevřely nové pohledy na dětské divadlo. Jaroslav Provazník píše o „nové generaci dětských divadelních souborů“ s poznámkou Jiřiny Lhotské o tom, že zatímco dříve šlo v dětském divadle především o přirozenost dětí na jevišti, o přirozenou dětskou hru, dnešní divadlo hrané dětmi je už opravdu divadlo, které splňuje mnohem vyšší nároky (2003, č. 2). Nový úhel pohledu na dětské divadlo podtrhuje stať Dominiky Špalkové o dětském herectví (2003, č. 2). Stejně jako článek Hany Frankové-Hnilíčkové Cesta s dítětem v roli na profesionálním jevišti (2005, č. 1) o nárocích a podmínkách práce s dítětem v roli. Dítě na jevišti je obsahem článku Evy Machkové, která se zabývá vztahem herectví a dramatické výchovy (2004, č. 1). Píše hlavně o nutnosti jednání, které je opřeno o vnitřní prožitky. Podobně se otázkou, „kdy, proč a jak“ by mohlo dítě na jevišti být, zabývá Jaroslav Provazník (2006, č. 2). Zájem o otázku dětí na jevišti i v hledišti se odrazil i v uveřejnění textu Děti v divadle Josefa Mlejníka (2006, č. 3), která vyšla původně v roce 1986 ve stejnojmenné knize Josefa Mlejníka.

Do pohledů na dětské a mladé divadlo zasahují také formy, které se zdají být nové, možná nově objevené. Část pozornosti je věnována **divadlu v sociální sféře**, zejména divadlu Augusta Boala, jeho významu a přesahům k dětskému a mladému divadlu a dramatické výchově. Zájem o divadlo fórum oživil patrně seminář Juliana Boala v Jičíně v roce 2007. Příspěvky se zaměřily na sdružení Augusto, které se divadlu utlačovaných věnovalo, a na maďarské divadlo Káva Kulturális Műhely, které se věnuje divadelním projektům divadla ve výchově se sociálními tématy. Nesmím zapomenout na článek Josefa Valenty Divadlo fórum – nemluv a hraj! (?) (2008, č. 1). Dalším fenoménem doby, který se odrazil na stránkách časopisu, jsou **divadelní sporty, improvizční ligy** a jejich místo zejména ve



středoškolském prostředí. Pro *Tvořivou dramatiky* je objevily Jana Machalíková s Hanou Šimonovou a Martin Vasquez, podporováni reportáží z workshopu v improvizaci se Sandrou Tittoniovou (2002, č. 3). Zájemci najdou další inspirace v článku Ivy Pazderkové o přístupu Keitha Johnstonea (2004, č. 2). A posledním pohledem na nově objevené příležitosti pro dětské a mladé divadlo a dramatickou výchovu je fenomén zvaný *storytelling*, který byl představen v podobě záznamu ze semináře Drama a storytelling s americkým lektorem Rivesem Collinsem (2006, č. 1).

Tvořivá dramatiky se věnovala stejně pečlivě i dramatické výchově ve školách. Po dva ročníky měli čtenáři možnost poznat zákonitosti strukturovaného (školního) dramatu v seriálu článků Iriiny Ulrychové Drama a příběh (2004, č. 1–2005, č. 3), který se stává jakousi učebnicí a inspirací pro mnoho učitelů. Vzniklo a bylo publikováno několik zajímavých projektů školních dramata a děl. Skvělým počinem je zveřejnění stále inspirujícího projektu Dany Svozilové podle předlohy Sue Townsendové *Tajný deník Andriana Molea* (2002, č. 3), který realizovala na týdenní dílně pro učitele v Ústí nad Orlicí roce 1996. Objevují se projekty nové jak pro mateřskou školu (jeden z prvních je „Maxi, nezlob“ Hany Švejkové [2004, č. 1]), tak pro první stupeň ZŠ (například školní drama O sově a žluté myšce [2004, č. 2]). Není opomíjena ani oblast projektů pro střední školy. Příkladem může být příspěvek k výuce židovské problematiky na střední škole Kateřiny Řezníčkové (2007, č. 3).

Zvýšený zájem na začátku milénia je věnován **dramatické výchově ve speciální pedagogice** a dramaterapii. Ať jde o dramaterapii, či dramatickou výchovu v etopedii, u drogově závislých osob, u romských dětí v internátní speciální škole, práci s dětmi s tělesným postižením. Můžeme číst reportáž Kláry Jíchové o celoroční práci s divadelním souborem Přepestro v Pomocné škole Rooseveltova v Praze (2008, č. 3). Nebo o vzdělávací aktivitě s terapeutickými účinky využívající loutky, jak ji popsala Hana Galetková (Volkmerová) (2010, č. 1).

V tomto období se v *Tvořivé dramatiky* zvyšuje zájem o **výzkumné aktivity** a artikuluje se jejich potřeba pro rozvoj oboru. Objevují se články z mezinárodního časopisu o výzkumu v oblasti dramatické výchovy *Research in Drama Education* (2006, č. 3; 2007, č. 2), kde najdeme, jak připomíná Eva Machková, mnohé zajímavé poznatky. Příspěvkem k tématu je zamyšlení Josefa Valenty nad možnostmi metodologie v dramatické výchově: Metodologie výzkumů v dramatické výchově a vzdělání učitelů (2010, č. 2).

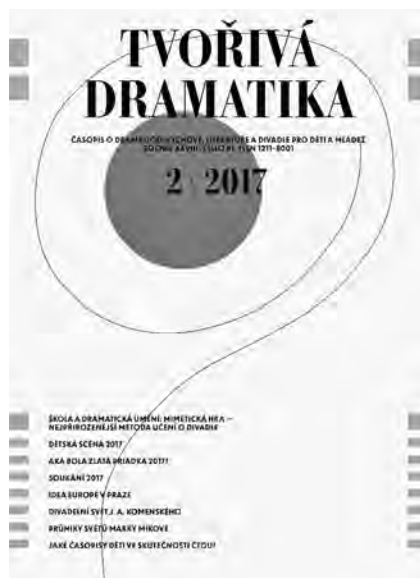
TŘETÍ DESETILÍ A 2 ROKY A 10 MĚSÍCŮ - 2011-2023: „DOSPĚLOST“ - SEBEVĚDOMÍ A ÚSILÍ O MÍSTO UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ, ROZŠÍŘOVÁNÍ PŮSOBNOSTI

Redakční rada v tomto desetiletí prošla jistými změnami. Nejpodstatnější byla změna vedoucího redaktora, do roku 2018 vedl redakci Jaroslav Provazník, v letech 2018–2022 jej vystřídal Gabriela Zelená Sittová a Jaroslav Provazník byl redaktorem.

O **grafickou úpravu** jednotlivých čísel se po celou dobu staral Radek Pokorný. Jednotlivé **rubriky** v tomto období byly stabilní a kopírovaly v mnohém předchozí období a ustály se na dnešní podobě.

Tématem desetiletí je podle mého úsudku úsilí o **místo umělecké výchovy ve vzdělávání** nejen u nás, ale v kontextu celého světa. Hned v prvním čísle desetiletí byla uveřejněna zpráva o zásadním výstupu druhé celosvětové konference UNESCO o umělecké výchově, která se konala v Soulu v Jižní Koreji v roce 2010. Formulovala cíle, strategie i opatření směřování umělecké výchovy ve světě. Téma umění ve vzdělávání se objevuje v průběhu posledního desetiletí v několika článcích. Za všechny uvádím vystoupení Jaroslava Provazníka s příspěvkem Patří umění do škol? (2012, č. 1) na Diskusním fóru Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí v září 2011. Také další články podporují význam uměleckého vzdělávání, třeba Denisy Tcheldize o smyslu a funkci esteticko-výchovných předmětů v kurikulu základního vzdělávání (2017, č. 1). O průběhu a výsledku práce evropské expertní pracovní skupiny pro součinnost ve vzdělání, zejména uměleckém, informovaly v krátkém příspěvku dvě jeho členky Barbora Novotná a Kateřina Doležalová (2011, č. 2). Sdělení, které v něm formulovaly, rezonuje v současnosti čím dál více: výchova se bez umění, potažmo umělecké a estetické výchovy – neredukované, nezužované jen na některé oblasti – neobejde; přišel čas uvažovat o zařazení dramatické výchovy jako regulárního (nikoliv jen doplňujícího) oboru do vzdělávací oblasti Umění a kultury. Úsilí o místo umění ve výchově je stále aktuální a výsledek je nejasný. Právě probíhající revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je toho dokladem.

V tomto období jsem v příspěvcích zaznamenala zvýšený zájem o **výzkum** v souvislosti s dramatickou výchovou. Svědčí o tom mnohé články a zprávy z výzkumných šetření. O průběhu a výsledcích



několiikaletého výzkumu Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky, v němž byli respondenty členové různých zájmových uměleckých skupin včetně dětských divadelních souborů, informovali Jaroslav Provazník a Hana Cisovská (2011, č. 3). Ján Pochanič sledoval vztah mezi využíváním metod dramatické výchovy a kvalitou čtení (2011, č. 2). Šetření Tomáše Doležala odhalilo existenci dramatické výchovy ve výuce na základních školách v Brně (2011, č. 3) a výzkum Vojtěcha Löffelmanna zase různé podoby dramatické výchovy v České republice (2019, č. 2). Interaktivní divadlo a výzkum bylo téma workshopu Johna Somerse a také článku účastníků semináře Marie Pavlovské, Lenky Remsové (Polánkové) a Dušana Klapka (2012, č. 1). Zaujal mne citát Johna Somerse o výzkumu v dramatické výchově: „Výzkum v dramatu je varná konvice plná studené vody, kterou zatím neumíme zapnout.“ Snad se to naučíme, první kroky jsou zde.

Dramatická výchova si hledá cestu nejen škol. Důkazem je několik příspěvků. Anna Hrnečková píše o dramatické výchově v Národní galerii v Praze, který doplňuje rozhovor s lektorkou Národní galerie Monikou Sybolovou o pronikání dramatické výchovy do vzdělávacích programů (2014, č. 1). Jana Machková popisuje, jak přinesla s Hanou Šimonovou dramatickou výchovu do Veletržního paláce (2014, č. 1). Lucie Mecová přináší ukázkou práce v knihovně a doplňuje ji ukázkami práce s příběhy Jiřího Trnky *Zahrada* a Michaela Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas* (2017, č. 1). Téma završuje stať o muzejní pedagogice Hany Havlůjové a několik ukázek z projektů (2011, č. 3).

Významná je také činnost **dramacenter**. Asociaci dramacenter České republiky, její vznik, význam a činnost představuje Pavel Němeček ze Sdružení D Olomouc (2013, č. 1). Téma dokresluje zpráva o prvním setkání dramacenter České republiky, které proběhlo v Ostravě za účasti všech stávajících dramacenter (2013, č. 1). Založila se tak tradice setkávání a předávání zkušeností.

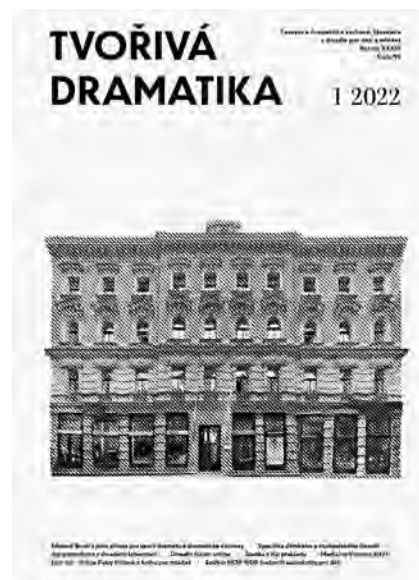
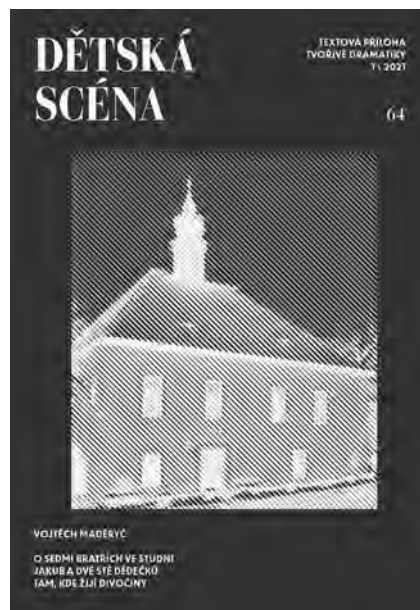
V tomto období je pozornost věnovaná **předlohám pro dramatickou výchovu**. Vychází další díl seriálu statí *Látka dramatické výchovy* Evy Machkové (2013, č. 1-3). Další články Evy Machkové jsou věnovány pohádkám (Nevyptávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka [2011, č. 1-2]) a volné pokračování pak pověstem (Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatičku [2011, č. 3; 2012, č. 1; 2012, č. 3]). Dramatizaci rozsáhlejších

epických látek pro dětské soubory z různých úhlů pohledu představila Anna Hrnečková (2014, č. 3). Uměleckou literaturu jako předlohu pro divadelní práci dětských a mladých souborů zase Luděk Korbel (2019, č. 3).

Opakujícím se tématem článků je **divadelní lektorství a práce s dětmi při návštěvě divadla**. K tématu lektorství se vyslovuje Anna Hrnečková (2022, č. 3). Úvahy nad otázkou Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog? se zamýšlela Anna Bura (2017, č. 3). O zkušenosti se podělila Michaela Váňová z Divadlo Minor (S dětmi do divadla [2017, č. 3]), Daniela von Vorst referovala o lekcích v Ateliéru Švandova divadla (2011, č. 1) a Antonín Šimůnek představil svou lekci pro Divadlo DISK (2011, č. 1).

Opakuje se téma **dramatické výchovy a rozvoje čtenářství**. Najdeme články a konkrétní ukázky práce, například Markéty Popelové Nečasové (2012, č. 1), Františka Oplatka (2012, č. 2). Významným příspěvkem k rozvoji čtenářství je sborník *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně při rozvoji čtenářské gramotnosti* (2012) Anny Tomkové, Radka Marušáka a Jaroslava Provazníka, který v *Tvořivé dramatice* recenzovala Veronika Rodriguezová (Rodová) (2013, č. 2).

Několik příspěvků, článků a diskusí řešilo **vztah dramatické výchovy k jiným uměleckým oborům** a prolínání s nimi. Především s výtvarnou výchovou. Předmětem diskusí byl nově se klubající obor výtvarná dramatika. K dialogu přispěla Eva Machková, která se zamýšlela nad možnostmi i riziky propojení obou oborů (2014, č. 2; 2016, č. 1). Podnítila tím další názory pedagogů z různých typů praxe – učitelů na gymnáziu i na základní umělecké škole, galerijní lektorky, lektorky výtvarné výchovy, učitelky dramatické výchovy i posluchačky výchovné dramatiky. Ti všichni mají nějakou zkušenost se spojením výtvarné a dramatické výchovy. Zájem o téma výtvarné dramatiky podpořila vydaná publikace Ivany Bečvářové *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi* (2015). Úvaha nad novým oborem přidává také Jan Slavík (2016, č. 1), který vyzývá k podrobnějšímu vymezení teoretického zázemí obou oborů a zkoumání možnosti jejich prolínání. Další příspěvky se týkají spojení hudební a dramatické výchovy, např. díky skriptům *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole* Bela Felixe z Pedagogické fakulty v Banské Bystrici, o nichž informuje Aleš Povolný (2014, č. 2). Nový je vztah dramatické a filmové výchovy, jak o něm píše Jiří Forejt (20174, č. 3).



Jedno téma nemohu vynechat, i když bychom to možná všichni nejraději udělali s radostí, téma **distanční výuky a dramatické výchovy**. O zážitky, trable a řešení se podělili Vojtěch Löffelmann, Luděk Korbek, Ondřej Kohout a Kateřina Žarníková (2020, č. 2). O divadlo fórum online se pokusili studenti PdF OU (2022, č. 1). Zajímavý je i projekt Dominiky Prokopové, který se zabývá dopadem nebo dozvukem covidové doby COVIDiS? (2021, č. 1). V souvislosti s touto neblahou dobou se aktuálně připomíná téma integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu, jak ji nabízí Nicola Abrahamová z University of London (2016, č. 3).

Posledních třináct let bylo velmi bohatých na oblasti, kterými se *Tvořivá dramatika* zabývala. Mnohé z nich prostupují všemi třiceti třemi roky. Zůstávají **inspirace ze zahraničí** v podobě zpráv ze seminářů se zahraničním lektorem, zpráv ze zahraničních konferencí a setkání, reportáží ze zahraničních festivalů s naší účastí, zpráv o návštěvách jiných zemí a setkávání s různými podobami divadla a dramatické výchovy, kterých bylo v tomto období opravdu hodně. Jejich popisování by zabralo několik stran textu. Proto se spokojím s tímto obecným uvedením. Stejně jako zpráv a reportáží z českých přehlídek a dílen. Velmi bohaté jsou **náhledy do práce divadelních souborů a tvorby inscenací**. Za všechny uvedu studii Ivany Sobkové Specifika dětského a studentského divadla (2022, č. 1), ve které zúročila mnoholeté zkušenosti s vedením svých souborů. Zmínit je třeba také **ukázky práce ve výuce** – v hudební výchově, v mateřské škole, literatuře atd. Početné jsou i recenze na odbornou literaturu a literaturu a umění pro děti a mládež. Součástí několika čísel je příloha na pokračování – text Evy Machkové **Nástin historie a teorie dramatické výchovy** (2016, č. 1–3).

V průběhu oněch třiatřiceti let bylo vydáno několik **výjimečných čísel *Tvořivé dramatiky***. V roce 1995 vyšlo k pětiletému výročí prvního vydání zvláštní číslo, které mělo podtitul: *Listování zpravodajů národních přehlídek dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů v Kaplicích, Prachaticích, Mělníku a Ústí nad Orlicí*. Obsahovalo výběr ze zpravodajů národních přehlídek dětských divadelních souborů od roku 1985 do roku 1994 a navazovalo na sborník *Listování Kaplickou čítankou*, který vyšel v roce 1985. V roce 2001 vyšlo číslo, které mělo specifický záměr. Bylo věnováno **zakladatelské generaci dramatické výchovy**. Obsahovalo medailonky a články o významných osobnostech dramatické výchovy od přelomu 50. a 60. let minulého století.

Články obsahovaly nejen fakta o těchto osobnostech, ale vyprávění o osobních setkáních. Inspirací pro takto vytvořené číslo bylo významné životní jubileum Evy Machkové, jedné z nejvýznamnějších osobností dramatické výchovy. Výroční 50. číslo bylo vydáno v roce 2007 a navazovalo na předchozí čtyři publikace, které dokumentovaly a zaznamenávaly vývoj dramatické výchovy prakticky od roku 1969 (*Listování Kaplickou čítankou* s podtitulem *Ze zpravodajů Kaplických divadelních let 1979–1984, 20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla* vydané v roce 1989, *První mělnické čtení* z roku 1987 a zvláštní číslo *Tvořivé dramatiky* z roku 1995). Výroční 50. číslo dávalo ucelenou zprávu o vývoji dramatické výchovy, dětského divadla a recitace od roku 1995.

Od roku 2000 je součástí *Tvořivé dramatiky* textová příloha *Dětská scéna*, která je vyhledávanou součástí časopisu, a to zejména začínajícími vedoucími divadelních, recitačních a loutkářských souborů. Za více než dvacetiletou existenci v ní bylo uveřejněno více než sto scénářů a záznamů inscenací, které byly většinou vybrány na základě jejich prezentace na významných přehlídkách. Pro mne k nejzajímavějším vydáním textové přílohy patřila ta, která umožnila porovnat různé dramaturgie jedné předlohy nebo jednoho autora. Bylo to např. číslo věnované Giannimu Rodarimu s dramaturgiemi Iriny Ulrychové a Mirky Vydrové (DS 66), číslo, v němž vyšly dramaturgie *Pasáčka vepřů* H. CH. Andersena Milady Mašatové, Dany Svozilové a Hany Budínské (DS 39), svazek s dramaturgiemi *Pohádky poštáček* Karla Čapka z dílny Ireny Konývkové a Evy Kaderkové (Venclíkové) (DS 38), číslo, které představilo různé dramaturgie novely *Pět holek na krku* Ivy Hercíkové – Aleny Palarčíkové, Hany Nemravové a Věry Pánkové (DS 35) nebo svazek, v němž vyšly dramaturgie různých epizod z knihy *Bylo nás pět* Karla Poláčka ve verzi Lenky Jaborské, Emy Zámečnickové a Ireny Konývkové (DS 23). Některá čísla textové přílohy se věnují jednomu souboru, jednomu autorovi předlohy nebo jedné osobnosti dramaturgátora-vedoucího souboru.

Pokusila jsem se zachytit, jak šel čas s *Tvořivou dramatikou*. Nebylo jednoduché vybrat to nejpodstatnější. Ohlédnutí do minulosti je dobré, ale důležitější je současnost a budoucnost. Co popřát dámě v nejlepších letech? Ještě dlouhý život, hodně zajímavých příspěvků, nové čtenáře, kteří budou žasnout nad její moudrostí a přehledem tak, jako jsem žasla (a stále žasnu) já.

DIVADELNÍ VÝCHOVA

Vzpomínka na předchůdce Tvořivé dramatiky



EVA MACHKOVÁ
katedra výchovné
dramatiky, Divadelní
fakulta AMU v Praze

Časopis *Divadelní výchova* vycházel v letech 1964 až 1974 v divadelním oddělení Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti (ÚDLUT). Obvykle šest čísel ročně, 500 výtisků. Složení redakce: grafici, pracovníce, písarka a to ostatní: já.

Název časopisu je dán jeho historií. Původně byl zaměřen na hereckou výchovu ochotníků. V té době se sešly dvě novinky amatérskému divadlu blízké: v lidových školách umění (LŠU) byla zřízena literárně-dramatická oddělení a v několika mimopražských divadlech amatérská studia. Určení časopisu studiím a jejich činnosti ale vydrželo jen dva roky, ostatně i studia poměrně brzy zanikala. Nejdéle vydrželo úspěšné studio při olomouckém divadle. Jeho členy byli v počátcích pozdější herci – Hana Maciuchová a Jan Kanyza, moderátor a bavič Petr Novotný. Nejdéle vydrželi dva protagonisté studia: herci i autoři Richard Pogoda, celoživotní a mnohostranný kulturní činitel Olomouce, a publicista i amatérský herec Pavel Dostál, který byl později ve vládách Miloše Zemana ministrem kultury. Toto uskupení mělo svým způsobem blízko k dětským souborům. I jeho smyslem bylo uvedení dospívajících do aktivního pěstování divadla. Lidové školy umění zřizovaly literárně-dramatické obory (LDO), ale neexistovali speciálně kvalifikovaní učitelé, kvalifikaci učitele se jen blížili.

V těchto letech se ale stala důležitá věc – dostal se mi do ruky časopis anglických ochotníků a v něm informace o birminghamské organizaci zabývající se oborem zvaným „school drama“ nebo „child drama“, která pojala tuto činnost dětí jinak, než byla běžná nejen v Anglii, ale v řadě dalších zemí. U nás a v dalších zemích druhé půlky Evropy pokračovala nápodoba profesionálního divadla dospělých. V některých zemích, zejména v Sovětském svazu a v NDR, měli vypracovaný systém pionýrských divadel důsledně podle profesionálů – zkoušky se konaly podle scén a hráči se poprvé navzájem viděli až na hlavních zkouškách. Děti směly být členy, pokud měly školní klasifikaci do průměru 1,7, a vedoucí se podřizovali nadřazeným s dramaturgií i metodami.

Mezi učiteli LŠU bylo pár hereček, které z různých důvodů odešly z divadel, ale měly dobrý vztah k divadelnímu umění, toužily dělat tvořivou práci a jako matky rozuměly dětem.

V 7. čísle 2. ročníku *Divadelní výchovy* se blížila změna, byl v něm otištěn článek Josefa Mlejnků, učitele, autora a vedoucího školního souboru ve Vysokém Mýtě¹. Pravidelně s dětmi vystupoval na přehlídkách a uváděl své hry ze života dorůstajících dětí, svědčící o tom, že velmi dobře rozumí dětem a jejich vážným problémům, čímž se od ostatních vedoucích souborů divadla hraného

děti lišil, i když stále ještě organizací a metodikou práce napodoboval divadlo dospělých. Svědčil o tom článek, který napsal do *Divadelní výchovy*, že v jednání s dětmi v souboru je nutná pravda, protože ji poznají. Podle Josefa Mlejnků mají děti mít možnost rozvíjet svou tvořivost, přirozenost, upřímný zájem o divadlo, dobrý vztah mezi vedoucím a dětmi. Děti nemohou hrát dospělé – v tom jediném lze s J. Mlejnkem polemizovat, protože se to týká jenom realistických her ze současného života.

Už třicet let žijeme opět v kapitalismu a v ekonomice optimální, určitě ne skvělé, ale proti té pokusné socialistické viditelně rozumnější. UVědomila jsem si to, když se mě osoba mezi třicítkou a čtyřicítkou zeptala, jak to bylo v té době s inflací. My pamětníci jsme si po listopadu 1989 oddychli a šťastně jsme zapomínali, co přikazovala „politická ekonomie“, na to, že jsme povinně v rámci studia na vysoké škole četli *Komunistický manifest* a skládali povinné zkoušky z celého systému „marxáku“, jak jsme tomu říkali. Ale mladší generace, která to nezažila na vlastní kůži, nemá povědomí, co způsobí právě změna ekonomiky – od té svobodné, která má své zádrhele, k plánované, která slibovala, že jejím obrácením naruby se vyřeší ekonomická spravedlnost a zajistí ekonomická spravedlnost všem. Je to opravdu zvláštní, ale důsledným plánováním lze do všeho vnést zmatek.

Peníze na naše pracovní aktivity, včetně *Divadelní výchovy*, byly postiženy socialistickými zvláštnostmi plánování, které přikazovalo, že peníze rozpočtované na rok musí být do 31. prosince daného roku spotřebovány, jinak propadnou, a navíc další rok bude náš rozpočet o tuto částku snížen. To vedlo přirozeně k tomu, že každá koruna se nutně spotřebovala. Z toho jsem těžila, když se na přelomu listopadu a prosince zjistilo, kolik zůstává neutraceno, a začalo se „přezodělovat“. Většinou jsem to využila: autorům, na které bylo spolehnouti, jsem vyplatila honorář z peněz, které jsem dostala navíc, a autor pak dodal článek v následujícím pololetí. Peněz bylo vždycky málo, a tak se to hodilo. Ale i řádné, oficiální dotování práce bylo naruby. Na každý článek se uzavírala dohoda a po dodání jsem musela zdůvodňovat, když článek byl i jen o stránku delší. Zatímco systém grantů v nynějším režimu vychází od odborníka, který ví, co je třeba, co je možné udělat, a hlavně rozumí tomu, co se má udělat. Tehdy to bylo naopak: vedení státu, „strana a vláda“ nebo ministerstvo, se například rozhodlo dát lidu nejen chléb, ale také hry a přidělilo nám prostředky na přehlídky. A na nás bylo, jestli máme představu, jak to utratit účelně. Pro mou práci se to velmi hodilo a do haléře se mi dařilo vynaložit přidělené peníze. Vlastně jsme měli štěstí na dobu, která se netázala, co a proč v tom našem „nedůležitém“ oboru děláme, záleželo jen na tom, aby v koncepci bylo pár vět o politickém kulatém nebo půlkulatém výročí toho roku, například Říjnové revoluci, osvobození v roce 1945 nebo založení KSČ, a pár větami to bylo odbyto, nikdo se už neptal, jak a čím oslavujeme třeba Slovenské národní povstání. Vedoucí osoby zadávající tyto úkoly o dětech a divadlu toho moc nevěděly a nedovedly to posoudit. Nevšimly si, že jde o výchovu dětí k tvořivosti, toleranci, samostatnosti a podobným vlastnostem, ačkoli režim měl zájem o občany poslušné a průměrné.

Od 3. ročníku, tj. od roku 1966, se *Divadelní výchova* už plně věnovala dramatické výchově, vlastně přípravě na ni. V té době



ještě nebylo skoro o čem psát z české dramatiky, přesněji řečeno – v tomto oboru nebylo možné vedoucí souborů a učitele LŠU přesvědčit, že by měli o čem psát. To je dlouhodobý problém a začalo se to výrazněji měnit až v *Tvořivé dramatice* a během let existence katedry tvořivé dramatiky na DAMU, věnující se tomuto oboru. Častý argument zněl: Neumím psát! Na toto téma si přečtěte irskou pohádku o starých manželích Paddy a Maddy. (V českém převyprávění Jana Vladislava ji najdete v jeho *Keltských pohádkách* pod názvem O muži, který neuměl vyprávět².) Paddy jednou zabloudiv a stal se hostem neznámého kouzelného muže, který od něho žádal vyprávění, protože během večerů, jak se nechal slyšet: „Jednu třetinu večerím, druhou zpívám a hovořím a třetí pokojně spím.“ (s. 55) A protože Paddy tvrdil, že neumí vyprávět, byl z domu vykázán. Zažil podivnou historku s mužem u ohně, na němž na rožni pekli mluvící kus vepřového. Zděšen se vrátil k předešlému hostiteli, který nyní uznal, že Paddy umí vyprávět, protože MÁ O ČEM. Dnes se spíše píše, než vypráví, ale i pro nás to platí. Tehdy jsem se pokoušela zadat to či ono téma, ale osoby, které to mohly napsat, „neuměly psát“. A tak jsem ledacos z toho musela napsat sama, když jsem to téma považovala za důležité. To byly počátky.

Mezi počátečními články byly recenze či citace a překlady článků zahraničních knížek – z Francie, Západního Německa, Švédska. A také články o historii, o reformátorech pedagogiky – Jeanu-Jacquesi Rousseauovi, Lvu Nikolajeviči Tolstém. Ten poslední byl nejzajímavější. Nevystudoval, z univerzity ho vyhodili hned v prvním ročníku, protože neuspěl v dějepise (a přesto napsal *Vojnu a mír*, jeden z nejslavnějších historických románů). Školu vybudoval na svém panství v Jasně Poljaně pro děti svých mužiků. A ujal se předmětu, který mu opravdu sedl – psaní, školským jazykem „sloh“, a jako předlohu objevil přísloví. Za jednovětou formulací nepochybně byla nějaká událost, situace, zkrátka základ děje. L. N. Tolstoj začal s celou třídou a skončil s dvěma chlapeci, kteří se do toho spolu s tímto zvláštním učitelem s nadšením pustili.

V *Divadelní výchově* došlo přirozeně i na Komenského a jeho *Školu hrou*, přeložil nám ji prof. Jaromír Červenka, specialista na Komenského latinu. Ze *Školy hrou* v té době byly z osmi přeloženy

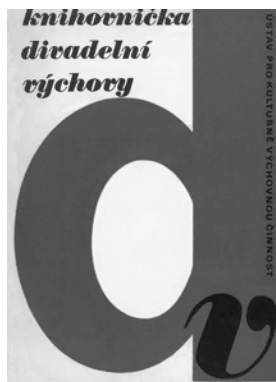
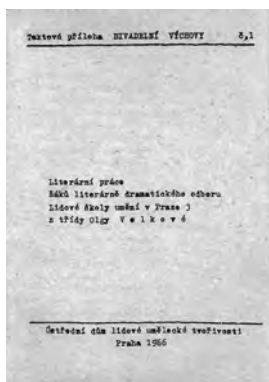
jen dvě hry, ty o škole, a v příloze *Divadelní výchovy*³ byly přeloženy další. Nutno připomenout, že Komenského pojetí hry se dost lišilo od toho, jak hru chápeme dnes, tehdy to bylo spíše o aktivitě ve vyučování. J. A. Komenský řešil fakt, že do vzniku jeho teorie názornosti se výuka omezovala na holé slovní učení, studenti mluvili, ale neměli ani potuchy, jak vypadá a funguje to, co uměli pojmenovat. To je jeho zásluha, ale například divadlo považoval za stoku, do níž děti přece nebudeme vodit – evangelický názor.

Objevila se i témata literární výchovy a chápání umění i způsobů zacházení s literaturou ve škole. Ale to je i po více než šedesáti letech stále stejné, změny jen sotva postřehnutelné. Raději toho nechme a pojďme k pozitivním možnostem, které nabízí dramatická výchova.

Divadelní výchova měla velmi skromný objem – rozsah stránek i počet čtenářů. A přesto lze říct, že dokázala rozšířit a obohatit myšlení o dramatické výchově a jejím významu a tím také začala vytvářet z lidí, kteří se o dramatiky zajímali, de facto hnutí, tj. povědomí o sounáležitosti určité skupiny lidí se jí zabývajících. To se dařilo, vliv na to měla zřejmě dobová atmosféra – jako by dramatická výchova byla útočištěm, do něhož jsme se uchýlovali, abychom si odpočali od socialismu a jeho potíží a zmatků. Myslím, že to byla chuť zabývat se něčím, co ze socialismu vybočovalo. Vznik přehlídek začátkem 70. let to dotvrdil, protože na nich jsme se setkávali, debatovali, účastnili se seminářů, proto také v roce 1974 bylo možné náročnou práci na *Divadelní výchově* zastavit. Při přípravě *Divadelní výchovy* jsem dělala prakticky všechno – až po psaní adres při rozesílání a neměla jsem moc možností radit se, uvažovat o koncepci nebo předat některé práce.

Nicméně časopis fungoval dobře a otevíral četná témata. Čím dál výrazněji přispíval k seznamování lidí, kteří se zabývali – když ne dramatickou výchovou, pak obory příbuznými. Objevovaly se články o loutkovém divadle, o výtvarné výchově, o Orffově systému rozvoje hudebnosti dětí, foniatr psal o hlasových poruchách dětí a jejich odstraňování, divadelní historici o historii školského divadla.

Také se vytvářely týmy, na nichž stály základy oboru. V časopise se objevovali pravidelní autoři. Někteří z nich spolupracovat časem



přestali, ale přibýli noví... Zmínit musím dvě výrazné ženy, které často psaly, dvě východočeské Marie – Hejnovou ze Sobotky a Votavovou ze Svitav. Marie Hejnová, gymnaziální učitelka češtiny a franštiny v důchodu, byla spolu s manželem správkyní Šrámkova domu v Sobotce, kde zavedla práci souboru a podílela se na vytváření kulturního života Sobotky. Marie Votavová vedla recitační sobory ve Svitavách na gymnáziu a dokázala zbavit studenty odporu ke knihám, který vytvořili autoři písní „ideově správně“. Pro recitaci volila díla, která přinášela odlišná literární sdělení než texty určené osnovami. Do *Divadelní výchovy* pravidelně přispívala a své spolupracovnice přiváděla moje kolegyně Slávka Šrámková, jejímž oborem byl přednes a ten byl velmi častým tématem článků v časopisu. A v souvislosti s ním přicházela témata řeči i komunikace jako celku. A ovšem přispívali i lidé té doby a doby pozdější, tvořící dočasně či dlouhodobě kádr dramatické výchovy: Šárka Štembergová, Olga Velková, Jana Vobrbová, Hana Budínská, Jindra Delongová, Eva Vyskočilová, manželé Jaromír a Květa Sypalovi, Soňa Pavelková, Jiří Oudes, Eva Seemanová, Věra Pánková, Dana Musilová a Eva Kröschlová, obě z DAMU, párkrát poslal článek Švéd Einar H. Bergvin, o dětském divadle psal Josef Mlejnek, docent František Singule psal o moderní pedagogice, Drahomíra Čeporanová o historii divadla, Vratislav Kubálek a Jiří Hraše psali o přednesu a literatuře, občas něco napsal Miloslav Dismán. V té době se přidala Zdena Josková, jejímž vlivem se začala proměňovat dramaturgie souborů. Sem tam napsali František Skřípeck, Václav Martinec – ale i pár lidí, které už si nepamatuju.

Brzy začalo růst množství autorů a témat i ochoty psát, a tak postupně vznikly dvě další edice. *Textové přílohy Divadelní výchovy* u každého čísla vycházely od roku 1966 až do konce vydávání časopisu. Učitelé a vedoucí dodávali látky, kterými se zabývali – byly to práce žáků, pásma, hry, scénáře, které vytvořili žáci, a hry všeho druhu – loutkové, lidové hry. Časem se v přílohách objevily *Sešity inspirace* – jednotliví vedoucí v nich prezentovali metody, které používali, a látky, s nimiž pracovali, a tím se lidé v této oblasti stále více poznávali a napadalo je, s čím pracovat. Byli to předchůdci *Metodiky dramatické výchovy*, bestselleru, vycházejícího v různých úpravách od konce 70. let dodnes⁴.

Publikování tvorby má své problémy. Mnozí čtenáři, hlavně učitelé I. stupně, jsou zvyklí přejímat a realizovat „metodické materiály“. Prostě je převezmou a podle návodu „secvíčí“. A to je samozřejmě špatně, když učitel často o látce a jejím zpracování moc neví. Netvořivou formou učit tvořivosti je stěžejí možné. Ale naštěstí v dramatické výchově převažují lidé tvořiví, toužící po nalezení svého vlastního objevu látky. To, co bylo prezentováno, připomnělo autora, žánr, témata, konkrétní dílo, rozšiřovaly se jednotlivé metody a obohacovaly práci mnoha skupin a vytvářely tak osobitý systém české metodiky. Byly to zajímavé, ale běžné látky. Ale také se vyskytly texty výjimečné, jako byl scénář Paďourova *Passionu* k pašijovému týdnu Velikonoc⁵ nebo jeho scénář o Boženě Němcové, montáž slova a hudby, detailní do té míry, že se spojovalo často i jedno slovo s jedním taktom⁶. Jiří Paďour byl v té době asistentem Otomara Krejčí v Divadle za branou, ale dřív než bylo divadlo zrušeno z politických důvodů, odešel Jiří Paďour studovat teologii a po Listopadu se stal jihočeským biskupem. Objevily se i další inspirativní texty – podle dětské literatury, ale také lidové hry a montáže. Soňa Pavelková, bohužel bez následovníků, vytvořila pásmo lidové poezie téhož typu, jaké kdysi dělal E. F. Burian: sestavila lidové texty do takových vztahů, které jim dávaly nečekané významy⁷.

Textové přílohy Divadelní výchovy obsahovaly pásma poezie i prózy, hry všeho druhu, loutkové hry, lidové hry (*Rakovnická vánoční hra*⁸), aktivity, metody, látky, práce žáků. V této příloze vyšel ve dvou částech i překlad anglické knížky dvou autorů Robina Noela Pemberton-Billinga a Johna Davida Clegga s jejich vlastním systémem, který tvořily pohyb a řeč a obojí dohromady, a vše spojeno s reprodukcí hudbou^{9 10}. Pro překlad vedoucí hudebního oddělení ÚDLUT Jan Ledec detailně prošel nahrávky, které uváděli autoři, a pokud to bylo možné, nahradil anglické nahrávky českými. Byla to klasika, a tedy existovaly záznamy z obou zemí. Ale časem se nám v praxi ukázalo, že hudba není vhodným „zadáním“ tématu, každý hráč si ji zpracovává po svém a vytváří svůj námět, takže se těžko dochází k společnému příběhu.

Druhá edice měla název *Knihovnička Divadelní výchovy* a byla vydávána od roku 1969 až do roku 1978, tedy déle než časopis.

Vyšla v ní Dismanova práce o působení estetické činnosti na děti v DRDS¹¹, vyšla v ní první práce Šárky Štembergové o osvojování řeči, tato věnovaná dětem staršího věku¹², objasňovaly se důležité pojmy, jako „dramatická hra“, „socializace dětí dramatickou hrou“, psalo se o divadelní tvorbě pro děti. Svůj styl práce popsal Václav Martinec z devítkové LŠU, jejímiž žáky byli dospělí kolem 18 až 20 let¹³. Jejich nejzajímavější inscenací byly pohybové se vyjadřující interpretace hry bratří Čapků *Ze života hmyzu*. Knihovnička v roce 1978 uzavřel Vratislav Kubálek látkou o přednesu¹⁴.

Když to shrnu, *Divadelní výchova* obsahovala záznamy z praxe, pokud už existovaly nebo pokud bylo možno použít texty a záznamy ze zahraničí. To je typ článků, který je zřejmě nejlépe čten, ale má jednu podstatnou chybu: méně zbláhle čtenář (těch bylo v té počáteční době přirozeně nejvíce) čte často zkresleně, protože nemá v takové fázi jasné představy, jak to funguje, a hlavně neví, jestli vše, o čem se píše jako o důležitém, opravdu důležité je nebo jestli je to nahodilá zajímavost. Proto bylo potřeba otisknout i texty, které vysvětlovaly podstatu věci – kdo chce kvalitně dělat dramatickou výchovu, musí v praxi uplatnit řadu prvků, nejen metody a látky, ale také volit vše podle věku žáků, konkrétních zájmů a schopností konkrétních dětí. Má se orientovat v literatuře a umět posoudit, zda je na to připraven, vědět, proč má dítě získávat dovednosti v technice mluvy a pohybu a celou řadu dalších poznatků. Proto různé cykly, které to řeší. A potřebuje znát i historii, která vzniku dramatické výchovy předcházela – že to není nahodilý nápad a výmysl jedinice bez pevné základny. Proto články, které se týkají těch myslitelů, kteří už před stovkami let upozorňovali na problémy školství a uvažovali o možnostech nápravy. Z předchůdců mnohé formuloval Jean-Jacques Rousseau, ale nikdy nic nevyzkoušel. Přesto jeho myšlenky jsou dodnes zajímavé. Lev Nikolajevič Tolstoj byl i praktik, zřídil školu pro mužické děti a sám na ní vyučoval, napsal pohádky a řadu dalších věcí. Mnohé je dnes překonané, ale ledač je stále inspirativní. A tak by se dalo pokračovat. Třeba psychologii, která koriguje zastaralé metody nebo kritizuje laické domněnky. Má-li se něco rozvíjet, musí se vycházet z ověřených poznatků, ne z domněnek nebo z toho, co se pochytil od nekvalifikovaných nadšenců. A to platí i dnes, kdy se tyto obory využívají nejen na vysokých školách, ale i v kurzech. Někoho to nezajímá, ale ať se nediví, že jeho činnost má své zádrhly a omyly.

Když to všechno sečteme, *Divadelní výchova* a její větve vytvořily ucelený systém, který se stal základem dalšího období přehlídek spojených se semináři a dílnami, k němuž se koncem 70. let začaly připojovat dlouhodobé, většinou dvouleté praktické kurzy, které učitelům LŠU nahrazovaly kvalifikaci.

Jednu souvislost tvořila historie školského divadla, druhou techniky – vedle komunikace i pohyb. Ale také dětská literatura. A psychologie, která je velmi důležitá, protože učitelé pomáhá do hloubky porozumět tomu, za jakých podmínek děti pracují s literaturou a získávají potřebné dovednosti a mění se jejich vybavenost.

Časopisy jsou nezbytné, na rozdíl od knih jsou rychlejší, a tedy i aktuálnější a mohou jít do detailu, zabývat se i dílčími tématy a, jak už bylo řečeno, vytváří společenství i těch osob, které se v životě nepotkají. A konec konců – *Divadelní výchova* usnadnila v po-listopadovém období vznik *Tvořivé dramatiky*, už na vyšší rovině, jak obsahově, tak svou organizací a podmínkami.

Je to vlastně dost překvapivé, že se za daných poměrů v tom Absurdistanu podařilo vybudovat nový obor a uspokojit tím členskou základnu. Snad se to stalo právě díky neutěšeným poměrům doby, protože zásobování čtenářů poměrně bohatým odborným pohledem na dětské činnosti poskytovalo hodnotnou perspektivu, která se za pár let díky historické změně režimu plně realizovala.

POZNÁMKY

- ¹ MLEJNEK, Josef. Práce s dětmi na jevišti. *Divadelní výchova*. 1965, r. 2, č. 7, s. 13–25.
- ² VLADISLAV, Jan. *Keltské pohádky*. Brno: Petrov, 1992. 160 s. ISBN 80–85247–31–3.
- ³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Škola hrou: Část VIII, akt 1*. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 1. Praha: ÚDLUT, 1970. 24 s.
- ⁴ Kniha Evy Machkové *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací* vyšla poprvé roku 1978 – tehdy ještě pod názvem *Dramatické hry a improvizace* (s podtitulem *Pro potřebu kulturně výchovných zařízení Středočeského kraje*) – v Praze ve Středočeském krajském kulturním středisku. Od počátku 90. let vyšla několikrát v nových vydáních a v aktualizované podobě pod titulem *Metodika dramatické výchovy*. Nejnovější, 14. vydání vyšlo roku 2020. (Pozn. red.)
- ⁵ PAŘOUR, Jiří. *Passion*. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 6. Praha: ÚDLUT, 1969. 16 s.
- ⁶ PAŘOUR, Jiří. *Ubohá a šťastná: Vybráno z Babičky Boženy Němcové*. Texty dětské scény, sv. 7. 58 s. Praha: ÚDLUT, 1971.
- ⁷ PAVELKOVÁ, Soňa. *Liďová suita, ke které bylo použito lidové poezie a říkadla ze sbírek Karla Plicky a Františka Volfa Český rok*. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 4. Praha: ÚKVČ, 1974. 22 s.
- ⁸ *Rakovnická vánoční hra*. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 4. Praha: ÚDLUT, 1966. 10 s.
- ⁹ PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, John David. *Osmý sešit inspirace: Ze zahraničních pramenů V – 1. část*. Přel. Marcela VÍCHOVÁ. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 5. Praha: ÚDLUT, 1971. 28 s.
- ¹⁰ PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, John David. *Osmý sešit inspirace: Ze zahraničních pramenů V – 2. část*. Přel. Marcela VÍCHOVÁ. Textová příloha Divadelní výchovy, č. 6. Praha: ÚDLUT, 1971. 22 s.
- ¹¹ DISMAN, Miloslav. *Cestou k odpovědnosti: (Pokus o průzkum vlivu estetickovýchovného působení v DRDS při rozvíjení literární dramatické tvořivosti dětí ve věku od sedmi do patnácti let v období od května 1933 do května 1969)*. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 2. Praha: ÚDLUT, 1969. 84 s.
- ¹² ŠTEMBERGOVÁ, Šárka. *Technika řeči starších dětí: Metodická příručka*. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 1. Praha: ÚDLUT, 1969. 68 s.
- ¹³ MARTINEC Václav. *Lidské tělo – inspirace a nástroj dramatického projevu*. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 8. Praha: ÚKVČ, 1975. 100 s.
- ¹⁴ KUBÁLEK, Vratislav. *ABECEDA dětského přednesu: Metodika pro učitele, pionýrské pracovníky a vedoucí dětských recitačních kroužků a souborů*. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 8. Praha: ÚKVČ, 1978. 124 s.

Pozn. red.: Všechna čísla *Divadelní výchovy* jsou dostupná v elektronické podobě na adrese www.drama.cz/periodika/index.html.

Na přelomu zimy a jara 2023 jsme požádali Evu Machkovou, aby do 100. čísla *Tvořivé dramatiky* napsala o tom, jak vznikala časopis *Divadelní výchova*, na který po více než patnácti letech navázala *Tvořivá dramatika*. Eva Machková se do článku pustila, jak to bylo jejím zvykem, okamžitě a hned 24. března poslala redakci svůj příspěvek. Netušili jsme, že to je její poslední text pro *Tvořivou dramatiku*, jehož publikování se bohužel už nedožila. Eva Machková zemřela 9. října 2023.

Redakce TD

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DĚTSKÉ DIVADLO V ÉŘE POSTDRAMATICKÉ



JAKUB HULÁK

hulak@nipos.cz

ARTAMA, NIPOS, Praha

Čte-li si nezasvěcený člověk nejrůznější definice dramatické výchovy, může být lehce zmaten jistou dvojakostí oboru. Na jedné straně je dávana do souvislosti s divadlem – tak jako je hudební výchova odvozena od hudby a výtvarná výchova od výtvarného umění. Na straně druhé se o ní často píše jako o systému osobnostně sociálního rozvoje, tedy v zásadě jako o pedagogické disciplíně. Jak to tedy je?

Pravda je, že se dramatická výchova v našich končinách po desítky let rozvíjela především v práci s dětskými divadelními či recitačními soubory. Od 20. let minulého století tyto metody rozvíjel Miloslav Disman, který v roce 1935 převedl svou soubor do Českého rozhlasu, kde od té doby funguje jako rozhlasový dětský soubor, od 50. let pak vznikaly další soubory pod vedením osobností, jako byli Josef Mlejnek (ve Vysokém Mýtě), Jindra Delongová (v Brně) nebo Hana Budínská (v Praze). Až do konce 80. let pak vznikaly další kroužky a soubory v lidových školách umění (LŠU) a dalších institucích, do vývoje české dramatické výchovy výrazně zasáhly osobnosti jako Milada Mašatová, Olga Velková, Šárka Štembergová-Kratochvílová, Jana Vobrubová, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Jiří Oudes a mnozí další. Středobodem oboru byly v těch letech bezesporu celostátní přehlídky dětského divadla. Pokud bychom z toho ovšem vyvodili čistě divadelní podstatu oboru, bylo by to klamně. Výše zmíněný průkopník české dramatické výchovy Miloslav Disman ve skutečnosti ve 20. letech začínal jako učitel základních škol a prvotním impulzem pro jeho dramatickovýchovnou práci nebylo divadlo, ale reformní pedagogické hnutí počátku 20. století, spjaté se jmény Johna Deweye, Marie Montessoriové, Rudolfa Steinera a mnoha dalších.

V současnosti se často mluví o dvou proudech dramatické výchovy. Řada učitelů ji aplikuje jako metodu práce ve výuce a jako systém sociálního a osobnostního učení, dnes už velmi propracovaný a podpořený odbornou literaturou. Vedle toho ale stále zůstává dramatická výchova jako cesta k divadlu, praktikovaná řadou pedagogů a vedoucích dětských divadelních souborů, zejména v základních uměleckých školách. Oba

proudy se ovšem prolínají a ve své podstatě je dramatická výchova jen jedna. I v divadelní práci s dětmi a mládeží, pokud má mít smysl, je hlavním cílem osobnostní a sociální rozvoj účastníků inscenačního procesu. Není náhoda, že otázky, zda je v dětském divadle důležitější proces, nebo výsledný produkt, se během let neustále vracejí, jsou častým námětem debat na různých festivalech i ve školách, kde bývají vděčným námětem seminárních prací. Pro zkušené praktiky je odpověď jednoduchá: kvalitní produkt je ideálním vyústěním, ale v zásadě také důležitou a hodnotnou součástí procesu – inscenačního, ale především výchovného.

Uvažování o procesu a produktu úzce souvisí s otázkou, zda inscenační proces v dětském či pedagogem vedeném mladém souboru může vyústit v plnohodnotnou divadelní inscenaci. V situacích, kdy jsou dětská představení srovnávána s produkcemi dospělých amatérů či profesionálů, zaštiťují se někdy pedagogové odkazem na specifika dětského divadla, která takové srovnání nedovolují. Je to jen výmluva, nebo relevantní argument? Jsem přesvědčen, že z dobře zvládnutého inscenačního procesu s dětmi či mládeží může vzejít plnohodnotná inscenace, která může obstát i v kontextu divadla dospělých. Podmínkou je ale samozřejmě volba adekvátních a dětem dostupných inscenačních prostředků. Problém vždycky začíná tam, kde se divadlo s dětmi a mládeží pokouší napodobit postupy dospělého, často činoherního divadla. Nemůže pak být ničím jiným než více či méně obratnou „hrou na divadlo“. Ospravedlňovat divadelní neobratnost specifiky dětského divadla je v takových (dodejme, že častých) případech opravdu jen výmluva. Jistě, specifikem vývojového stadia, v němž se děti nacházejí, je například neschopnost psychologického hereckého projevu, je ale chybou pedagoga, pokud se v inscenačním procesu rozhodl s takovým prostředkem pracovat. Na druhou stranu ale dětské soubory



↑ Jan Císař na Jiráskově Hronově v roce 2010



↑ Inscenace Eva H. *DDS Nejmenší Částice*, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (veř. Pavel Skála) byla na programu Jiráskova Hronova v roce 2022
Foto Ivo Mička



↑ S inscenací *Strašidelná pravda* vystoupil soubor LDO ZUŠ Popelka, Praha 5 (veř. Anna Tretiagová) na Jiráskově Hronově v roce 2022
Foto Miroslav Bouček

mají jistá specifika, která do přípravy inscenace chtě nechtě vstupují téměř vždy, a je potřeba s nimi počítat. Jedním z nich je omezená schopnost dítěte vědomě fixovat svůj „herecký“ part a opakovaně reprodukovat svůj výkon. Vedoucí dětských souborů mají náročný úkol i během reprízování neúnavně hledat dětem nové motivace, které by v nich znovu a znovu probouzely zájem o látku a téma inscenace. Do práce citlivě vedeného dětského či mladého souboru pak navíc nutně zasahují i další, ryze pedagogické aspekty, které vedou např. k tomu, že úmyslně neobsadíme hlavní roli momentálně „nejšikovnějším“ dítětem, naopak ji svěříme tomu slabšímu, který na ní může „herecky vyrůst“, vytvoříme alternace nebo dopíšeme vedlejší role, „aby si zahráli všichni“, atd. Chápavému publiku, tvořenému kolegy, rodiči či sourozenci dětí, nic takového vysvětlovat nemusíme, jde o domácí publikum, které vděčně přijme takřka cokoli. Problém může ale snadno nastat v rámci divadelních festivalů, zvláště těch, kde se dětské soubory dostávají do kontextu s dospělými amatéry či profesionálním divadlem. Typickým příkladem jsou Jiráskův Hronov či Loutkářská Chrudim.

Právě v diskusním fóru jednoho z Jiráskových Hronovů dramaturgyně a publicistka Alena Zemančíková trefně upozornila na fakt, že se dětské a „institucionální“ mladé soubory vymykají z kontextu festivalu systémově. Dětské divadlo totiž z principu není divadlem amatérským (ve smyslu „provozovaným ze záliby“) – soubory jsou zpravidla tvořeny dětmi, které do „dramatáku“ přihlásili rodiče, kteří za účast svých dětí v kroužku či souboru platí. Samozřejmě není ani divadlem profesionálním. Profesionálem je ovšem pedagog, který v čele souboru stojí. K tomu můžeme dodat, že pedagog obvykle není profesionálem v oboru divadla, ale je profesionálním učitelem dramatické výchovy. Z toho plyne další specifikum. Pro poctivého pedagoga dramatické výchovy nemohou být na prvním místě umělecký výraz a originalita inscenačních prostředků, ale kvalitní a obohacující výchovný proces. V jeho zájmu se učitel proto často logicky uchyluje k použití osvědčených prostředků, které mu zajistí např. zachování stálé koncentrace celé skupiny (časté používání principu

„všichni jsou stále na jevišti“), rovnoměrné zapojení všech dětí (časté používání chórů a sborové recitace), zachování živosti a autenticity (použití hry na jevišti) či motivaci a prostě zvládnutí role v rámci představení (použití prvků oblíbených dramatických her a cvičení v inscenaci).

Není tedy náhoda, že divadlo hrané dětmi či středoškoláky často na „dospělých“ divadelních přehlídkách nemá zrovna na různých ustláno (ani ne tak divácky, jako spíš v kritické reflexi). V kontextu dospělého divadla specifika dětského divadla vystoupí na povrch, což vede k obligátním kritickým nálepkám typu: „bylo to takové dramaťácké“, „typické zuškové představení“, nebo dokonce „je to spíš dramatická výchova než divadlo“. Podobné kritické komentáře ovšem často nespravedlivě směšují přirozená specifika inscenačního procesu s dětmi a mládeží s případy nekvalitního či nepovedeného dětského divadla. Jiráskův Hronov jako celostátní mezidruhová přehlídka amatérského divadla byl z tohoto hlediska v minulosti pro dětské a mladé soubory „horkou půdou“. I diváci, kteří odcházeli z divadelních sálů spokojeni, bývali často na následně přednášce divadelními odborníky poučeni, že zhlédnutá představení dětských souborů nelze vůbec za divadlo považovat.

Je pozoruhodné, jak se pohled divadelníků na dětské a mladé divadlo v posledním desetiletí postupně proměnil. Dokládají to např. kritické komentáře teatrologa Jana Císaře, který po letech, kdy se k dětskému divadlu stavěl rezervovaně, až odmítavě, nakonec přiznal dramatické výchově zásadní vliv na rozvoj amatérského divadla v posledních desetiletích. Například v roce 2007 formuluje svůj problém s dětským divadlem, když mluví o tom, že i když se v dramatické výchově pracuje na scénickém tvaru, stále jsou tu v nějaké míře přítomné cíle pedagogické a didaktické. A i když divadelně orientovaná, je to stále svou výchozí polohou dramatická výchova, která „v jistém okamžiku přeskakuje do divadla“ a velmi často „to, co je připraveno na bázi dramatické výchovy, se prostě předvede divákům. Přítomností diváků se zrodí představení a jsme rázem v divadle. Což není pravda.“¹ Už v roce 2011 ale prof. Císař píše: „[...] jsem velkým příznivcem a obdivovatelem dramatické výchovy a její vpád na mezidruhovou hronovskou přehlídku



↑ 7. ročník LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec (ved. František Oplatek) vystoupil s inscenací *Bára na Jiráskově Hronově* v roce 2023
Foto Ivo Mička



↑ Inscenace *spi-bdi-sni* souboru Korpus, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Barbora Gréevá) byla na programu *Jiráskova Hronova* v roce 2023
Foto Oskar Helcel

pokládám za velký přínos. Neboť tato ‚metoda osobnostního a sociálního rozvoje účastníků především formou dramatické hry‘ [...] spontánně, ze své nejpřirozenější potřeby je blízká těm principům a postupům, které vyznačují podobu jiného divadelního jazyka, než bylo a je to, které vyrostlo z osvícensko-měšťanského podhoubí a na němž jsme my fosilové i v Hronově zažívali ta krásná léta mládí, kdy se tu hrála jenom činohra...“² A v roce 2013: „Napsal jsem a řekl už víckrát, že přisuzuji dramatické výchově velice významnou roli v pronikání trendů a tendencí postmodernismu do českého amatérského divadla.“³ Výše uvedené citáty jsou vytrženy z kontextu a pozorné čtení celých textů ukazuje, že prof. Císař zůstal během let ve svém pohledu na dramatickou výchovu v zásadě konzistentní. Přesto bylo možné i z osobních setkání s ním pozorovat vývoj od připomínání známého pravidla, že „děti a psi na jeviště nepatří“, až po obdivná slova a vypočítávání, kolik vynikajících souborů má kořeny právě v dramatické výchově. Ostatně lze sledovat i celkovou proměnu přístupu divadelní veřejnosti k divadlu s dětmi a mládeží. Na Jiráskově Hronově se už soubory a jejich vedoucí přestávají bát apriorních odsudků či posměšků ze strany divadelních odborníků či poučených diváků. S divadlem, které je zároveň produktem dramatickových procesů, se dnes počítá, je mu přiznáno místo na slunci.

Klíčem k této proměně podle všeho není prohlubování zkušenosti divadelních profesionálů s oborem dramatické výchovy, jakýsi záchvát empatie ani růst kvality dětských inscenací, ale postupná změna paradigmatu, která je v oboru divadla a divadelní kritiky zřejmá. Oproti dřívějšímu důrazu na dramatickou situaci, výstavbu dramatu a „dramatický oblouk“ se stále víc mluví o postdramatickém divadle, které klasickou dramatickou stavbu rozvolňuje a opouští a do popředí staví performativní akt. Právě v souvislosti s dramatickou výchovou ho zmiňuje Jan Císař už v roce 2007 ve svém konferenčním příspěvku *Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny*: „[...] ‚divadelní dramatická výchova‘ vstoupuje dnes se sebevědomou samozřejmostí na půdu, kde rysy rostoucí z jejich ‚mimoestetických, mimodivadelních‘ kořenů, které před časem vzbuzovaly rozpaky, pochybnosti, kritické námitky,

navazují organicky na jeden proud českého amatérského divadla a stávají se jeho představitelem. V tomto kontextu už nejde jen o divadlo hrané dětmi, ale rovněž o specifickou variantu *postdramatického* divadla...“⁴ Tato slova prof. Císaře byla téměř prorocká, protože v roce 2007 na festivalech typu *Jiráskova Hronova* změna přístupu odborné veřejnosti k dramatické výchově příliš patrná nebyla. Dnes už ovšem ano. Divadlo hrané dětmi a dospívajícími může mluvit o štěstí – nejen že přirozeně zapadlo do současného proudu divadla, ale dokonce ho pomáhá spoluvytvářet.

POZNÁMKY

- ¹ císař, Jan. *Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny*. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008, s. 11. ISBN 978-80-903901-2-6.
- ² císař, Jan. *Fosilní sloupek. Zpravořaj 81. Jiráskova Hronova*. 2011, č. 6, s. 3.
- ³ císař, Jan. *Fosilní sloupek. Zpravořaj 83. Jiráskova Hronova*. 2013, č. 4, s. 2.
- ⁴ císař, Jan. *Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny*. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008, s. 12–13. ISBN 978-80-903901-2-6.

Článek vychází s laskavým souhlasem Raďvana Pácla

SOUČASNÁ SITUACE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY



HANA CISOVSKÁ
hana.cisovska@osu.cz
katedra sociální
pedagogiky, Pedagogická
fakulta Ostravské
univerzity v Ostravě

Současná podoba formálního, neformálního i informálního vzdělávání učitelů a lektorů dramatické výchovy, vedoucích divadelních a recitačních souborů a kroužků začala vznikat zhruba v 60. letech 20. století. Do té doby se vzdělávání učitelů dramatické výchovy nevěnovala takřka žádná pozornost, zejména proto, že dramatická výchova žila pouze jako součást mimoškolních aktivit dětí a učitelů, v podobě dětských divadelních souborů a kroužků.

FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: VYSOKÉ UMĚLECKÉ ŠKOLY, PEDAGOGICKÉ A FILOSOFICKÉ FAKULTY, VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY A STŘEDNÍ PEDAGOGICKÉ ŠKOLY

První úvahy o uceleném vzdělávání v oboru začínají nabývat konkrétní podoby v souvislosti se zakládáním literárně-dramatických oborů na lidových školách umění (dnes základních uměleckých školách) a tím i potřebou vzdělání pro příslušné učitele. Impulzem k přemýšlení o kvalitním vzdělávání byla také snaha o změnu v přístupu k práci s dětmi v divadelních souborech a kroužcích, opřená o pedagogicko-psychologická východiska s důrazem na respektování potřeb dětí a přirozený dětský projev. Ukázalo se, že vzdělávání učitelů musí zahrnovat jak divadelní, tak pedagogicko-psychologické vědomosti a dovednosti. V tomto úkolu měla dramatická výchova štěstí na výrazné osobnosti, které nejen ovlivnily kvalitu dramatické výchovy, ale také mnohé z nich stály u zrodu vzdělávání pedagogů v tomto oboru (za všechny připomeňme Evu Machkovou, Jindru Delongovou, Miloslava Dismana, Josefa Mlejníka, Šárku Štembergovou-Kratochvílovou, Olgu Velkovou, Soňu Pavelkovou, Věru Pánkovou, Hanu Budínskou). Jedním z výrazných kroků na cestě k formálnímu pregraduálnímu vzdělávání učitelů dramatické výchovy byl roční dálkový doplňující kurz pro budoucí učitele literárně-dramatických oborů na lidových školách umění, který na počátku 70. let pořádala Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze.

Po mnoha letech snah o systematické formální vzdělávání nastal výrazný obrat až po politických změnách v roce 1989, kdy se rozšířily možnosti svobodného přístupu ke vzdělávání. V roce 1990 byl

projednán a doporučen skupinou odborníků (ze které vzniklo později Sdružení pro tvorivou dramaturgii) odborný profil učitele dramatické výchovy, který je základem pro požadavky také na současné absolventy. Dnes probíhá formální vzdělávání v oboru na vysokých uměleckých školách, na pedagogických i jiných fakultách, na vyšších odborných školách a také na středních pedagogických školách.

Vysokoškolské vzdělávání na vysokých uměleckých školách

Mezníkem v profesní přípravě učitelů dramatické výchovy bylo otevření uceleného vysokoškolského studia dramatické výchovy na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. Záhy také vznikly dvě katedry věnující se vysokoškolskému vzdělání v oboru: **katedra výchovné dramatiky při DAMU v Praze** a **atelier dramatické výchovy (dnes atelier Divadlo a výchova) při Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně**, které se této činnosti věnují dodnes. Byla tak otevřena cesta k systematickému plnohodnotnému vysokoškolskému vzdělání odborníků v oboru dramatické výchovy.

Na obou školách je vzdělávání strukturováno do dvou stupňů: tříletý bakalářský a dvouletý navazující magisterský stupeň. Oba jsou zakončeny státní zkouškou včetně obhajoby bakalářské a magisterské práce. Kromě absolvování obou stupňů vzdělávání nabízí katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze vlastní doktorský program. Studenti atelieru Divadlo a výchova JAMU v Brně mohou pokračovat v doktorském studiu, který je zajišťován fakultou pro všechny obory.

Bakalářský studijní program Dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze je zaměřen zejména na rozvoj pedagogických i múzických dovedností pedagoga. Cílem je vybavit absolventa znalostmi a dovednostmi k vedení dramatickových procesů dětí a mládeže, zejména ve volném čase v rámci institucí zaměřených na vzdělávání a na volnočasové aktivity (literárně-dramatický obor na základní umělecké škole, volnočasové aktivity v mateřských, základních i středních školách, domech dětí a mládeže, střediscích volného času apod.).

Navazující magisterské studium programu Dramatická výchova rozšiřuje a prohlubuje teoretickou a výzkumnou rovinu vzdělání. Studenti mají díky nabídce povinně volitelných předmětů možnost výraznější osobní oborové profilace. Budoucí absolvent je připravován k vedení různorodé cílové skupiny podle věku, vzdělávacích potřeb, společenských statusů. Student je připravován na práci směřující k divadelnímu nebo přednesovému tvaru, k výchově dětského diváka, ale také k využívání divadelních postupů při edukaci, které nesměřují k produktu. Své kompetence využívá v edukační, komunitní, sociální, integrační i preventivní práci.

Cílem **doktorského studia Teorie a praxe dramatické výchovy** je nejen vychovat špičkové odborníky uplatnitelné v různém výchovně-vzdělávacím prostředí, ale také vychovat vědecké pracovníky, kteří budou zkoumat a rozvíjet obor v širokém teoretickém i praktickém kontextu, v teatrologických, estetických, pedagogických

i psychologických souvislostech. Studium je zakončeno obhajobou disertační práce a složením doktorské zkoušky.

Programy jsou nabízeny v prezenční formě i formě kombinované (kdy studenti mají částečně přímou výuku v blocích, kterou doplňují samostudiem).

Katedra výchovné dramatiky DAMU Praha pořádá také v rámci tzv. celoživotního vzdělávání dvouletý kurz **Základy dramatické výchovy** pro pedagogy různých typů škol a školských zařízení. Frekventanti získají osvědčení, a pokud jsou absolventy nejméně bakalářského pedagogického studia nebo mají tzv. pedagogické minimum, mohou pokračovat na této katedře v navazujícím magisterském studiu.

Také v ateliéru **Divadlo a výchova JAMU v Brně** mohou zájemci studovat bakalářský program **Dramatická výchova**. Výuka se zaměřuje na praktické dovednosti budoucích odborníků (hlasové, pohybové, herní, herecké, režijně dramaturgické, sociálně komunikační), na metodu práce s dětmi a mládeží za podpory základních teoretických znalostí z oblasti dramatického umění. Studenti vykonávají státní zkoušku z předmětů pedagogika, psychologie, didaktika dramatické výchovy, dějiny českého a světového divadla a teorie divadla.

Navazující magisterský studijní program Divadlo a výchova rozšiřuje získané teoretické znalosti z oblasti dramatického umění a také se zaměřuje na vlastní autorskou režijně dramaturgickou tvorbu a pedagogickou práci s neprofesionální skupinou dětí nebo mládeže, případně amatérských souborů dospělých, skupin se specifickými potřebami apod.

Absolventi magisterského studia mohou pokračovat ve studiu ve **čtyřletém doktorském studijním programu Dramatická umění**, společném pro všechny obory Divadelní fakulty JAMU. Frekventanti jsou vedeni jednak k rozšíření teoretických znalostí v oboru a k vlastní výzkumné činnosti v kontextu tvůrčích a pedagogických aktivit.

Zajímavou možnost vzdělávání na Divadelní fakultě JAMU nabízí také **ateliér Tanečního a pohybového divadla a výchovy** ve studijním programu na pomezí tance, divadla a pedagogiky.

Dramatickou výchovou pro neslyšící se zabývá a vzdělání odborníkům poskytuje **ateliér Divadlo a výchova pro neslyšící rovněž na JAMU v Brně**. Cílem studijního programu je připravit v bakalářské formě studia odborníky, kteří se uplatní ve sféře školství i kultury jako lektoři volnočasových aktivit v institucích zabývajících se uměním ve výchově a vzdělávání, tak i jako tvůrci např. v divadlech nebo v realizacích vlastních tvůrčích aktivit.

Z řad absolventů obou vysokých uměleckých škol se rekrutují učitelé dramatické výchovy na základních uměleckých školách, na středních školách s pedagogickým zaměřením, na pedagogických fakultách a dalších vysokých a vyšších odborných školách připravujících budoucí pedagogy. Absolventi jsou také často divadelními lektory pracujícími při profesionálních divadlech, muzejními pedagogy využívajícími dramatickou výchovu jako způsob práce s dětmi a mládeží, v neposlední řadě učiteli dramatické výchovy v základním vzdělávání a v mateřských školách.

Vzdělávání na pedagogických a filosofických fakultách

Dramatická výchova se po roce 1989 začíná postupně objevovat také ve studijních plánech na některých pedagogických a filosofických fakultách. Každá fakulta, která hledala cesty, jak dramatickou výchovu zavést do svých programů, nalézala své vlastní možnosti a způsoby. Dodnes je tak postavení dramatické výchovy na vysokých školách vzdělávajících pedagogy různorodé. Zpočátku dramatická výchova plnila a v podstatě stále plní dva cíle. Jedním z nich bylo posílit osobnostní a sociální dovednosti budoucích pedagogů, jejich tvořivost, komunikativnost a svobodné myšlení. Druhým cílem na počátku devadesátých let bylo představit dramatickou výchovu jako novou možnost aktivně vzdělávat žáky. Dramatická

výchova šla vstříc touze mnoha učitelů po změně pojetí vzdělávání žáků, po aktivizujícím a tvořivém přístupu. Zaplnovala tak mezeru v potřebě osobnostního a sociálního rozvoje dětí a mládeže ve škole. Budoucí učitelé byli metodicky vybavováni především pro aplikaci dramatické výchovy ve výuce různých předmětů.

Dramatická výchova se na pedagogických i filosofických fakultách dostávala v devadesátých letech do plánů učitelských oborů jako povinný nebo povinně volitelný předmět. Velmi záhy se v programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy otevírá jako jedna z tzv. specializací vedle zaměření na tělesnou, výtvarnou, pracovní a hudební výchovu. Kromě vzdělávání učitelů se dramatická výchova objevovala také ve vzdělávání vychovatelů a speciálních pedagogů. Na výuce se podílely katedry pedagogiky, primární pedagogiky, hudební výchovy, speciální pedagogiky, ale v Ostravě také Ústav pro alternativní svobodné školství, Centrum pro další vzdělávání učitelů, Ústav pedagogických věd. Některé fakulty a katedry nabízely také specializační studia v oboru dramatická výchova pro absolventy vysokých škol.

Příprava pedagogů od devadesátých let doznala mnoha změn a ne všechny byly pro dramatickou výchovu příznivé. Do popředí se dostaly jiné obory a disciplíny, kterým musela dramatická výchova spolu s dalšími předměty estetické výchovy ustoupit. Proto se dnes dramatická výchova ve vysokoškolském pedagogickém studiu vyskytuje v různé podobě a má na jednotlivých fakultách různou pozici. Od bohaté pestré nabídky předmětů až po úplnou absenci.

V současnosti má většina pedagogických oborů na vysoké škole dva stupně – tříletý bakalářský a navazující dvouletý magisterský stupeň. Pouze program Učitelství pro 1. stupeň základní školy je nestrukturované pětileté studium.

Nejčastěji najdeme dramatickou výchovu pod různými názvy ve studijních programech Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Ve studiu **Učitelství pro mateřské školy** se učí jak v bakalářském, tak v navazujícím magisterském programu. Předměty jsou na mnohých pedagogických fakultách pro všechny studenty povinné, na ně často navazují povinně volitelné předměty, které rozšiřují a prohlubují získané vědomosti a dovednosti. V povinném základu se studenti především seznámí s principy a základními postupy dramatické výchovy (najdeme je pod názvy např. **Dramatická výchova**, **Základy dramatické výchovy**, **Základy dramatické a divadelní tvorby**, **Tvořivá dramatika**) a didaktikou dramatické výchovy v mateřské škole (pod názvy např. **Dramatická výchova s didaktikou**, **Didaktika dramatické výchovy**, **Projektování a tvořivá dramatika**, **Dramatická výchova a klíčové kompetence**). Navazující předměty v povinně volitelné nabídce jednak prohlubují získané vědomosti a dovednosti (jako např. **Teorie a praxe dramatické výchovy**, **Dramatická dílna**), jednak je rozšiřují, především o dovednosti práce s loutkou či o vědomosti o divadle pro děti (např. **Hra s předmětem a loutkou**, **Divadlo pro děti**, **Loutkové divadlo**, **Práce s loutkou**).

V programu **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**, který připravuje pedagogy pro práci s žáky od 6 do 11 let, je zařazena dramatická výchova také velmi různorodě. Od jednoho povinného předmětu v celém studiu až po specializaci, kterou si mohou studenti zvolit jako své zaměření s větším počtem hodin přípravy a státní zkouškou. Povinné předměty jsou zaměřeny většinou na osvojení základů a principů dramatické výchovy a na didaktiku dramatické výchovy (např. **Základy dramatické výchovy**, **Dramatická výchova**, **Základy dramatické a divadelní výchovy**, **Dramatická výchova ve vyučování**, **Didaktika dramatické výchovy s praxí**). Také v tomto studijním programu povinně volitelné předměty prohlubují získané znalosti a dovednosti (v předmětech např. **Dramatická výchova ve vyučování 2**, **Cvičení z dramatické výchovy**, **Dramatická dílna**) a rozšiřují znalosti a dovednosti (např. **Storytelling ve škole**, **Práce s loutkou**).

Ještě větší rozmanitost ve výuce dramatické výchovy se projevuje ve studijních programech **Sociální pedagogika**, **Sociální pedagogika a volný čas** a **Vychovatelství**, které připravují odborníky pro práci s jedinci a skupinami všech věkových kategorií, zejména v jejich volném čase, v běžných i obtížných životních situacích, s důrazem na práci s jednotlivci i skupinami v sociálním znevýhodnění nebo ohrožení. Na některých fakultách je zastoupení dramatické výchovy velmi bohaté. V povinných předmětech najdeme Základy dramatické výchovy, Improvizace pro osobnostní rozvoj a Vypravěčství, které nejen nabízejí základy vědomostí o dramatické výchově, ale také podporují osobnostní a sociální rozvoj budoucího pedagoga. V povinně volitelné nabídce jsou předměty věnující se speciální oblastí (např. Aplikované divadlo, Strukturování dramatické práce, Loutka jako nástroj komunikace, Tvorba divadelní inscenace s neprofesionální skupinou apod.). Na druhou stranu je na jiné fakultě dramatická výchova nabízena pouze v povinně volitelné podobě (Dramatická výchova 1, 2) a v navazujícím studiu pak její aplikace (Dramatická výchova v práci s rizikovými skupinami).

Speciální pedagogika je dalším programem, kde nachází dramatická výchova uplatnění. Ani v tomto případě se však nevyskytuje na pedagogických fakultách ve všech programech speciální pedagogiky. Je obvykle zastoupena jedním předmětem buď v povinné, nebo povinně volitelné podobě (s názvy např. Dramatická výchova, Dramatická výchova v pedagogické praxi, Využití dramatické výchovy ve speciální pedagogice). Výjimku tvoří ucelený a v České republice ojedinělý studijní program **Dramaterapie a teatroterapie** nabízený na **Ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci**.

V **Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy**, tedy pro odborníky na vzdělávání dětí ve věku 11–15 let a 15–19 let, se objevuje občas dramatická výchova jako součást pedagogicko-psychologických disciplín. Ve většině případů jde o povinně volitelnou disciplínu, obvykle s velmi malou dotací hodin (Dramatická výchova, Dramaterapie a biblioterapie) nebo o zcela volitelnou nabídku napříč všemi programy dané fakulty nebo univerzity.

Kromě pedagogických fakult nabízejí některé předměty, které vedou k využití divadla a dramatu pro vzdělávání také **filosofické fakulty**. Například ve studijním programu Pedagogika, Sociální pedagogika a poradenství (Dramatická výchova), Psychologie (Aplikace dramatických metod pro práci s dětmi), Učitelství estetické výchovy pro střední školy (Dramatická výchova pro učitele estetické výchovy), v programu Německý jazyk a literatura se nabízí Divadelní workshop.

Vzdělávání na vyšších odborných školách

Vyšší odborné školy poskytují profesně zaměřené vzdělávání pro absolventy maturitních oborů středních škol. Studují na nich především zájemci, kterým nevyhovuje teoreticky zaměřené vysokoškolské studium nebo studují obor, který vysoké školy nenabízejí. Vyšší odborné školy orientované na pedagogiku nabízejí dramatickou výchovu ve studijních oborech **Sociální pedagogika** a **Předškolní a mimoškolní pedagogika**. V obou má dramatická výchova zastoupení v povinném modulu (např. Dramatická výchova, Výchovná dramatika, Metodika dramatické výchovy, Dramatická výchova a metodika dramatické výchovy, Didaktika a metodika dramatické výchovy), který rozšiřují povinně volitelné předměty. Ty jsou zaměřené jak na hereckou práci (např. Herecká tvorba, Herecká výchova), tak na práci s loutkou (např. Předmět – maska – loutka) nebo na divadelní dovednosti (modul Divadlo). Na několika vyšších odborných školách nabízejí studentům také specializace – zaměření na dramatickou výchovu.

Vzdělávání na středních pedagogických školách

V pregraduálním vzdělávání pedagogů na středních pedagogických školách se divadelní obsah objevil již 70. letech, nejprve v učebním

plánu oboru Vychovatelství pod názvem Základy divadelnictví s metodikou, teprve o desetiletí později jako Dramatická výchova. Ve vzdělávání budoucích učitelů v mateřské škole byla dramatická výchova nejprve zaměřena na práci s loutkou v předmětu Praktikum loutkového divadla. Po roce 1989 se otevřela cesta k rozšíření působnosti dramatické výchovy na středním stupni vzdělávání pedagogů.

Střední školy připravují odborníky pro pedagogickou práci v programu Předškolní a mimoškolní pedagogika a na pedagogickém lyceu. Obě formy studia jsou zakončeny maturitou. Každá střední škola pracuje podle školního vzdělávacího programu, který si vytváří na základě národního kurikula – Rámcového vzdělávacího programu. Ten má část týkající se všeobecného vzdělání, které je společné pro všechny programy středních škol, a část zaměřující se na odborné vzdělání, obsahující pedagogicko-psychologickou přípravu na profesi.

Předškolní a mimoškolní pedagogika připravuje absolventy na práci učitele v mateřské škole nebo v jiném zařízení pro děti předškolního věku a také vychovatele nebo pedagoga volného času v nejrůznějších zařízeních pro zájmové vzdělávání při škole i mimo školu. Dramatická výchova je obsažena v oblasti Didaktika pedagogických činností v tématu Výchova slovesným a filmovým uměním. V rukou každé jednotlivé školy je pak rozhodnutí, kolik prostoru disciplíně ve svém školním vzdělávacím programu poskytne. Autoři rámcového vzdělávacího programu vycházeli z předpokladu, že každý žák se s dramatickou výchovou potká v základním vzdělávání a své dovednosti a vědomosti takto získané aplikuje do vznikající pedagogické kompetence. Protože tomu tak není vždy, čeká pedagogy i žáky tohoto programu nelehký úkol nahradit chybějící základní vzdělání v oboru. Studium je zakončeno maturitou, v její profilové části je možná volba také maturity z dramatické výchovy.

Absolvent **pedagogického lycea** je připravován především k dalšímu studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole pedagogického zaměření. Zároveň získává také předpoklady pro některé typy pedagogické činnosti, např. pro práci asistenta pedagoga. Podle své specializace, kterou si zvolí, se může uplatnit i v některé oblasti volného času a zájmové činnosti dětí i dospělých. Jedním z nabízených zaměření je dramatická výchova. Ta je v kurikulu součástí jednak estetického vzdělávání ve všeobecné části a také je obsažena v části odborného vzdělávání, které absolventa připravuje na konkrétní pedagogickou činnost a motivuje jej k dalšímu studiu dramatické výchovy.

Zvláštní postavení má dramatická výchova ve vzdělávání budoucích umělců – herců na konzervatořích. **Konzervatoře** poskytují uměleckou a umělecko-pedagogickou kvalifikaci na úrovni středního a vyššího odborného vzdělání. Posluchači hudebně-dramatického oboru se s dramatickou výchovou setkají v 5. a 6. ročníku ve své umělecko-pedagogické přípravě, kde se mohou seznámit se základy dramatické výchovy. Mnozí ale odcházejí již po 4. ročníku do umělecké praxe a pouze někteří tento poslední blok absolvují. Pokud se pro dokončení studia rozhodnou, mohou se uplatnit ve školských nebo jiných zařízeních pro zájmovou uměleckou činnost, ale také jako učitelé v základních uměleckých školách, popř. konzervatořích.

NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Semináře a kurzy

Neformální vzdělávání v oboru se rozvíjelo zhruba od 60. let 20. století. Mělo podobu **krátkodobých** a později i **dlouhodobých kurzů** a **seminářů**. Tato možnost se stala na poměrně dlouhou dobu takřka jediným, ale velmi kvalitním způsobem získávání potřebných znalostí a dovedností pro vedení dramatické výchovy, když jinému

tehdejší vzdělávací politika Československa nepřála. První seminář proběhl v roce 1967, jeho organizátorem byl Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti a iniciátorkou byla Eva Machková, která provázela vzdělávání učitelů dramatické výchovy prakticky až do začátku nového století. Vedle ní stáli u zrodu vzdělávání odborníků v dramatické výchově další odborní lektori, kteří se zasloužili o rozvoj kvalitní učitelské základny oboru. Frekventanti kurzů se mohli setkat např. se Šárkou Štembergovou-Kratochvílovou, Jindrou Delongovou, Josefem Mlejnkem, Miloslavem Dismanem, Olgou Velkovou, Janou Vobrubovou, Hanou Budínskou a dalšími. Úspěch seminářů byl opřen nejen o kvalitní lektorský tým, ale také o promyšlenou strukturu vzdělávání založenou na praktickém zážitkovém principu. Přesto bylo zřejmé, že existuje výrazná potřeba dlouhodobějšího hlubšího vzdělávání. První takovou nabídkou byl **dvouletý kurz pro učitele dramatické výchovy (1977–1979)**, určený vedoucím divadelních souborů a kroužků dětí a mládeže, učitelům literárně-dramatických oborů na LŠU, vedoucím kroužků na základních školách a učitelům středních pedagogických škol.

Tento kurz byl dobrým základem pro vznik tzv. **lidových konzervatoří dramatické výchovy**. Přestože se tyto kurzy konaly na úrovni jednotlivých krajů, byla snaha sjednotit vzdělávání pomocí vzorových osnov, kde byly vytyčeny cíle i obsah výuky (byly rozmnoženy v ÚKVČ pod názvem *Krajské lidové konzervatoře – třída dramatické výchovy dětí* a jejich sestavovatelkou a hlavní autorkou byla Eva Machková [Machková aj., 1985]; jejich předstupněm byla metodická publikace *Dramatická výchova dětí* [Machková-Pavelková-Sypal, 1978]). Účastníci se vzdělávali teoreticky i prakticky v několika oblastech: úvod do teorie a praxe kulturně výchovné činnosti, úvod do dramatické výchovy, herecká výchova, dramatická hra s metodikou, technika řeči, pohybová výchova, literatura pro děti a mládež, úvod do dramaturgie a dramaturgický seminář, režie v dětském souboru, dějiny divadla a dramatu; dále byla v nabídce práce s loutkou, dětský přednes sólový a kolektivní. Studium bylo zakončeno zkouškou. Na tyto většinou dvouleté kurzy navazovaly pro absolventy často další semináře. Přestože organizaci lidových konzervatoří provázely různé problémy a některé běhy nebyly dokončeny, vzdělala se v nich celá řada významných osobností dramatické výchovy a pozvedly významně úroveň oboru. Zkušenosti z této formy studia se staly v 90. letech inspirací při plánování vysokoškolského studia dramatické výchovy.

Tradice dlouhodobých kurzů (trvajících několik semestrů, zakončených zkouškami) i krátkodobých kurzů a seminářů (většinou jsou koncipovány na několik dní trvání) přetrvává dodnes. Jsou pořádány většinou **Sdružením pro tvořivou dramaturgi (STD)**, obvykle ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU Praha, nebo organizacemi, které se dlouhodobě dramatické výchově věnují (např. dramacentra) nebo pedagogickými fakultami. Dnes jsou kurzy a semináře většinou specializované na některou z konkrétních oblastí nebo na konkrétní cílovou skupinu (např. Dramatická výchova v základní škole, Dramatická výchova a handicapovaní apod.). V 90. letech se také začala česká dramatická výchova v kontextu vzdělávání pedagogů otevírat světu, od těch dob jsou pravidelně zváni zahraniční lektori (roku 1992 STD dokonce uspořádalo v Kunvaldu a v Uherském Brodu mezinárodní dílnu a přehlídku *Schola Ludus*) a také čeští odborníci vyjíždějí mimo republiku.

V současné době je pravidelně nabízeno několik **dlouhodobých kurzů**, které probíhají většinou o víkendech a často jsou doplněny několikadenním soustředěním. Pro učitele a vychovatele všech typů a stupňů škol a školských zařízení, pro studenty vysokých škol a další zájemce pořádá STD pravidelně třísemestrální kurz **Dramatická výchova pro současnou školu**. Obsah kurzu se zaměřuje nejprve na osobnostní a sociální rozvoj učitele a jeho tvořivost a na těchto

základech buduje frekventant dovednost aplikovat dramatickou výchovu ve vlastní pedagogické praxi. Dalším pravidelným dlouhodobým vzděláváním je kurz **Základy dětského divadla**, pořádaný STD a ARTAMA, který je určen především vedoucím dětských a středoškolských souborů a dramatických kroužků se zaměřením na školní i mimoškolní divadlo. Účastníci se učí kromě režie a tvarování divadelní inscenace, metodiky práce s dětským a mladým divadelním souborem také například základům scénografie, dramaturgie, herecké práce, práce s hudbou a zvuky, předmětem a loutkou. Lektory jsou uznávaní odborníci v oblasti divadla hraného dětmi a dramatické výchovy. Součástí bývá také účast na krajské přehlídce dětského divadla. Pro učitele v mateřských školách otevírá STD dvousemestrální kurz **Dramatická výchova v mateřské škole**. Zaměřuje se na osobnostní a sociální rozvoj učitele v mateřské škole a na získání základních znalostí a dovedností nutných k vedení dramatických výchovných lekcí s dětmi předškolního věku a na začátku školní docházky.

Současně s dlouhodobými kurzy jsou nabízeny **krátkodobé kurzy, workshopy a semináře**, které pořádá jednak STD nebo ARTAMA Praha ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU Praha, ale také je nabízejí i další instituce, například dramacentra (např. Jak dělat divadlo s dětmi), domy dětí a mládeže, střediska volného času (např. Být či nebýt – drama pro wellbeing ve škole), profesionální divadla prostřednictvím práce divadelních lektorů (např. Letní divadelní škola pro pedagogy), pedagogické fakulty prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání. Některé z nich pravidelně organizuje Sdružení pro tvořivou dramaturgi. Je to především týdenní dílna školní dramatiky **Dramatická výchova ve škole**, která je otevřená především učitelům všech typů škol a je podporou zavedení dramatické výchovy do škol. Součástí této dílny je také prezentace vybraných inscenací divadla hraného dětmi a vystoupení dětských recitátorů nebo recitačních skupin. Semináře se pořádají pravidelně v Jičíně, který poskytuje dílnám vynikající zázemí již od roku 1995. Významnou a oblíbenou je také dílna komplexní estetické výchovy s názvem **Tvorba-tvořivost-hra**, která je originální v propojování různých esteticko-výchovných oborů. Jednotlivé semináře vedou vždy dva lektori, kteří zastupují dva rozdílné estetické obory, přičemž jeden z nich je vždy zástupce dramatické výchovy a druhý reprezentuje jinou oblast – výtvarnou, taneční, literární, hudební, v poslední době také filmovou. Dílna se koná pokaždé v jiném místě České republiky, které je dílnám inspirací, dodává nápady, téma, směr.

Vzdělávání v rámci divadelních a recitačních přehlídek

Další významnou cestou vzdělávání učitelů dramatické výchovy byly a jsou semináře konané v rámci přehlídek divadla hraného dětmi a mládeží a dětské recitace. Tato tradice vznikla v 60. letech, kdy se tyto přehlídky dětské divadelní tvorby vyloupily z přehlídek dospělého amatérského divadla a recitace. První samostatná přehlídka se konala v roce 1971 ve Žďáru na Sázavou. Od té doby její tradice trvá, i když se místo jejího konání několikrát změnilo. V současnosti je spojena s městem Svitavy. Až do 90. let byly přehlídky divadla hraného dětmi a recitace oddělené, později se spojily v jednu, která pod názvem **Dětská scéna** probíhá dodnes.

Vzdělávací semináře pro pedagogy, které jsou nedílnou součástí přehlídek, vedou inspirativní osobnosti české i zahraniční dramatické výchovy, divadla a mluveného slova. V prvopočátcích seminaristé získávali znalosti a dovednosti především z metodiky dramatické výchovy, seznamovali se v nich s principy vedení dětského kolektivu a dramaturgie dětského divadla a zabývali se nejen hledáním vhodných textů, ale také dovednostmi souvisejícími s dramaturgií kvalitní dětské literatury. Postupem času se nabídka seminářů specializovala a rozšiřovala o další oblasti. Učitelé

dramatické výchovy se mohou rozvíjet v pohybové výchově, herecké výchově, inscenační práci, pronikají do tajů hudby v inscenaci, scénografii a také se věnují práci s loutkou. Pedagogové věnující se dětskému přednesu si mohou vybírat ze seminářů věnující se např. analýze a interpretaci textu, stavbě recitačního pásma, technice a kultuře řeči, metodice práce s přednášečem, dramaturgii přednesu, ale také hodnocení dětského přednesu.

K rozvoji kompetencí učitele dramatické výchovy a vedoucího dětských divadelních souborů a dětských recitátorů přispívají významně také **roborové semináře a diskuse** k jednotlivým divadelním inscenacím a recitačním vystoupením.

Významně k tomu přispívá festivalový časopis **Deník Dětské scény**, reflektující dění na samotné přehlídce. Představuje jednotlivé soubory a recitátory, je platformou pro sdílení názorů a uveřejňování recenzí jednotlivých divadelních inscenací a recitačních vystoupení. V době, kdy nebyl dostatek studijních zdrojů, sloužil také ke zveřejňování zajímavých metodických materiálů a teoretických statí.

Literatura a časopisy

Důležitou cestou vzdělávání učitelů dramatické výchovy je bohatá publikační činnost. Zejména je to periodikum **Tvořivá dramatika**, které od roku 1990 poskytuje zdroje pro odborný rozvoj pedagogů ve všech oblastech dramatické výchovy. Časopis navázal na tradici periodik, které se věnovaly rozvoji metodiky dramatické výchovy v jejich začátcích (tím byl zejména časopis **Divadelní výchova**). Pro podporu dovednosti dramaturgicko-režijní jsou pravidelně v **textové příloze Dětská scéna** uveřejňovány dramatické texty pro dětské a mladé divadelní a recitační soubory. Časopis je svým zaměřením vyhledávan nejen pedagogy v praxi, ale bývá často využíván jako jeden z výukových materiálů ve vzdělávání studentů – budoucích pedagogů.

Kromě časopisu se vzdělávání odborníků opírá o mnohé odborné publikace, které jsou vydávány jak STD, tak v nakladatelstvích obou vysokých uměleckých škol – DAMU i JAMU, stejně jako nakladatelstvími ostatních, zejména pedagogických fakult nebo těmi věnujícími se pedagogické literatuře. Učitelé dramatické výchovy a vedoucí souborů a kroužků oceňují především publikace nabízející metodické materiály, které je mohou inspirovat a rozšiřovat jejich myšlení v přístupu k vedení dětí a mládeže. Pro začínající učitele jsou na trhu publikace uvádějící je do problematiky oboru, jež jsou vyhledávaným materiálem studentů na uměleckých i pedagogických školách. Zároveň jsou vydávány publikace věnující se aplikaci dramatické výchovy v některé její oblasti nebo pro konkrétní cílovou skupinu. Cenné jsou také texty z jiné, ale podobné oblasti – jiného paradivadelního systému, jako je např. dramaterapie, divadlo utlačovaných nebo třeba divadelní sporty.

Vzdělávání pedagogů dramatické výchovy dává možnost zapojit se do něj takřka v jakémkoli věku a z jakéhokoliv startovacího bodu; je dostupné a nabízí různé formy podle potřeb a možností každého zájemce. Díky zkušenosti z doby, kdy vzdělávání mělo podobu pouze neformálního a informálního charakteru, byla po politických změnách v 90. letech minulého století dobře připravena půda pro rozvoj vzdělávání v celé šíři, jak jej známe dnes. Formální, neformální i informální vzdělávání poskytuje dostatek možností a zároveň potřebnou svobodu pro všechny, kteří mají o obor zájem.

LITERATURA

MACHKOVÁ, EVA; PROVAZNÍK, JAROSLAV. 2003. Z historie STD. In: *Dramatická výchova: ... creative drama – drama in education...* [online]. Sdružení pro tvořivou dramaturgii, © 2003– [cit. 2022–03–02]. Dostupné z: <http://www.drama.cz/std/index.html>.

MACHKOVÁ, EVA; PAVELKOVÁ, SOŇA; HALADA, VLADIMÍR; MAGEROVÁ, EVA; SOKOL, FRANTIŠEK; PROVAZNÍK, JAROSLAV; JOSKOVÁ, ZDENA; RICHTER, LUDĚK; URBANOVÁ, ALENA; MAŠATOVÁ, MILADA. *Krajské liďové konzervatoře – třída dramatické výchovy dětí: Učební osnovy dvouletého kurzu*. Praha: ÚKVČ, 1985. 48 s.

MACHKOVÁ, EVA; PAVELKOVÁ, SOŇA; SYPAL, JAROMÍR. *Dramatická výchova dětí: (Cyklus přednášek a seminářů)*. Studijní programy vzdělávání kulturně výchovných pracovníků, sv. VIII. Praha: ÚKVČ, 1978. 116 s.

MALÁ, KLÁRA. *Vývoj vzdělávání učitelů dramatické výchovy*. Praha, 2014, 163 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky.

KURIKULA

ATELIÉR DIVADLO A VÝCHOVA, DIVADELNÍ FAKULTA JAMU. *Ateliér divadlo a výchova* [online]. 2020 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: <https://df.jamu.cz/fakulta/ateliery-a-kabinety-df/atelier-divadlo-a-vychova/>.

ATELIÉR DIVADLO A VÝCHOVA PRO NESLYŠÍCÍ, DIVADELNÍ FAKULTA JAMU. *Ateliér divadlo a výchova pro Neslyšící (DVN)* [online]. 2020 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: <https://df.jamu.cz/fakulta/ateliery-a-kabinety-df/atelier-divadlo-a-vychova-pro-neslysici/>.

ATELIÉR TANEČNÍHO A POHYBOVÉHO DIVADLA A VÝCHOVY, DIVADELNÍ FAKULTA JAMU. *Ateliér tanečního a pohybového divadla a výchovy* [online]. 2020 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: <https://df.jamu.cz/fakulta/ateliery-a-kabinety-df/atelier-tanečního-a-pohybového-divadla-a-vychovy/>.

KATEDRA VÝCHOVNÉ DRAMATIKY DAMU. *Studijní programy* [online]. 2022 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: www.damu.cz/cs/katedry-programy/katedra-vychovne-dramatiky/studijni-programy/.

KATEDRA VÝCHOVNÉ DRAMATIKY DAMU. *Základy dramatické výchovy* [online]. 2022 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: www.damu.cz/cs/katedry-programy/katedra-vychovne-dramatiky/celozivotni-vzdelavani/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82–47-M/01 Hudebně dramatická umění, 82–47-P/01 Hudebně dramatická umění* [online]. 2010 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/12/82-47-MP01-Hudebne-dramaticke-umeni-s-revizemi.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. 2009 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78–42-M/03 Pedagogické lyceum* [online]. 2010 [cit. 2022–03–20]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf.

DRAMATURGIE DĚTSKÉHO DIVADLA 2000–2021



IRINA ULRYCHOVÁ
irina.ulrychová@seznam.cz
lektorka dramatické
výchovy, členka oborové
rady doktorského
programu Teorie a praxe
dramatické výchovy
na DAMU v Praze

DIVADLO HRANÉ DĚTI JAKO AUTORSKÉ DIVADLO?!

Divadlo hrané dětmi je do značné míry divadlo autorské. Jak tomuto označení rozumět?

Podle Petra Pavlovského (1999, s. 73) se autorským divadlem „[...] v podstatě rozumí takové divadlo, kde před začátkem práce na vzniku DIVADELNÍ INSCENACE neexistoval žádný relativně hotový divadelní, to jest k inscenování intencionálně určený text cizí proveniencí (drama, hra, partitura s libretem, scénář, choreografický zápis). Nejde tu tedy o požadavek nějaké totální originality (např. původního syžetu), naopak, na rozdíl od autorského filmu, divadlo zpracovávající nedivadelní (pro divadlo nepsanou) literaturu je stále ještě považováno za autorské. [...] podstatná je i těsná kreativní propojenost všech účastníků, kdy čím více členů kolektivu je do vzniku textu prostřednictvím vytváření inscenace zapojeno (text se někdy definitivně „rodí“ až při zkouškách), tím více ji pocítujeme jako autorskou.“

To všechno jsou znaky, které lze v divadle hraném dětmi (alespoň v té jeho podobě, kterou nám nabízejí celostátní přehlídky, jako je Dětská scéna) dobře identifikovat. Například v letech 2000 až 2021 se na Dětské scéně představilo více než 300 činoherních a loutkářských inscenací (nezapočítávám pásma poezie), z toho jen 7 % bylo vytvořeno na základě dramatického textu nebo scénáře, který nevznikl přímo v souboru nebo pro soubor, všechny ostatní byly buď vlastními dramaturgickými literárními předlohy (77 %) nebo – v menší míře (16 %) – šlo o zcela samostatný autorský počin tvůrců. (Je ale třeba dodat, že i ty inscenace, které využily již hotových dramatických textů či scénářů, je obvykle nepřebíraly mechanicky, ale došlo k výrazné dramaturgické úpravě, která vycházela z potřeb a možností konkrétního souboru.)

Jaké jsou příčiny tohoto jevu? Proč divadlo hrané dětmi více nevyužívá hotových dramatických textů?

Při pohledu na poměrně skromný obsah hypotetické knihovničky těchto textů určených pro dětské soubory nejspíš mnohé napadne, že hlavní důvod, proč vedoucí dětských kolektivů sahají tak často po literatuře nedramatické (nedramatické v tom smyslu, že dílo nebylo autorem určeno pro divadelní předvádění, nikoli proto, že by v sobě nemělo vnitřní dramatické kvality), je malý výběr.

Ona hypotetická knihovnička by mohla mít dvě police. Na jedné by se nacházely texty, které nevznikly pro potřeby konkrétního dětského divadelního souboru, ale byly autory napsány

jaksi samy pro sebe a „pro všechny“. Vlastně není jisté, s jakými úmysly tyto divadelní hry a hříčky jejich autoři sepsali. Často se v nich pojí malá znalost divadla jako takového s malou znalostí skutečných (nejen předpokládaných) dětí. Přesto se nějak stalo, že tyto texty byly vydány a mohou tak mást začínající vedoucí, kteří mají zatím málo zkušeností a uvěří tomu, že když to vydalo renomované (pedagogické) nakladatelství, musí to být „ono“! Zkušenější vedoucí se tím pravděpodobně zmást nenechá – a tak se na tyto texty v oné hypotetické knihovničce po většinu času práší (doufejme!).

Ale co ta druhá police, kde jsou dramatické texty a scénáře, které vznikly pro konkrétní dětský soubor a které – díky autorům, kteří s dětmi pracují a spojují v sobě jak schopnosti pedagogické (rozumějí dětem, jejich možnostem a potřebám), tak schopnosti umělecké (znají zákonitosti divadla a mají cit pro dramatické, dokáží vystavět dramatickou situaci a napsat dialog, který jedná slovy) – mají nesporné kvality? A přesto se s nimi nesetkáváme příliš často.

Je to snad tím, že jde o poměrně malý výběr, takže v nich vedoucí nenajde ten typ příběhu a tématu, který pro svůj soubor hledá?

Nebo se na tom podepisuje to, že některé z těch textů jsou již obtížně dostupné? (Byly vydány před mnoha lety, v malém nákladu, nejsou k zapůjčení ve veřejných knihovnách.)

Nebo to může být tím, že, byť ve své době některé z těchto textů zazářily, dnes již jejich témata nejsou aktuální a jejich poetika možná poněkud zastarala?

Nebo je to tím, že mnohý ambiciózní vedoucí chce být originální a přijít s něčím, s čím zatím nikdo jiný nepřišel? Případně to, co je hodně známé, pojmout jinak, nově a osobitě?

Některé z těchto motivací jistě mohou někdy hrát určitou roli. Ale ten hlavní důvod je pravděpodobně v něčem jiném.

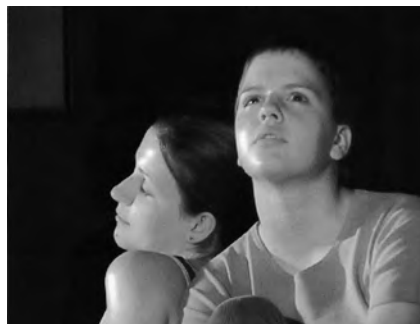
Divadlo hrané dětmi tak, jak ho známe v současné podobě, vrostlo jako součást dramatické výchovy, tj. toho typu esteticko-výchovné práce, pro kterou je primární snaha o rozvoj osobnosti dítěte a volí pro to prostředky, které nabízejí drama a divadlo.

Zdena Josková (1999, s. 1) o tom napsala: „Divadlo hrané dětmi není něco jiného než divadlo, ale je to toliko *jiné divadlo*, divadlo svého druhu. Tato jeho specifická povaha spočívá právě v tom, že je hráno dětmi; z tohoto prostého faktu vyplývá jeho umístění v prostoru nalézajícím se mezi divadlem jakožto záměrnou uměleckou činností dospělých profesionálů či amatérů, adresovanou divákům, a mezi dramatickou výchovou, která používá dramatických a divadelních prvků, procesů a technik k všestrannému rozvíjení osobnosti dětí, tedy k cílům výchovným, a to i tehdy, je-li součástí dramaticko-výchovného procesu vytvoření inscenace, veřejně předváděné před diváky. V tom případě je ovšem přirozenou a záměrnou součástí výchovného procesu i vědomé úsilí všech zúčastněných o sdělnost, poutavost a emocionální a estetickou působivost výsledného scénického tvaru.“

Děti v tomto pojetí nejsou a nemohou být „jen“ interprety, kteří slouží zájmům autora a divadelního tvaru (a potažmo divákovi zážitku), ale naopak: divadlo zde je prostředkem jejich



↑ LDO LŠU Žerotín, Olomouc (veď. Milađa Mašatová)
Milađa Mašatová: *Jak se hledají princezny aneb Bystrozraký, Bystrouchý a Bystronosý Na motivy pohádky Karla Jaromíra Erbena Dlouhý, Široký a Bystrozraký*
2. ústřední kolo soutěže LDO LŠU, Most 1989



↑ LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (veď. Zuzana Jirsová a Raďek Marušák)
Celé léto v jediném dni
Předloha: Ray Bradbury: *Celé léto v jediném dni* (z knihy *Kaleidoskop*)
Dramatizace: Zuzana Jirsová a Raďek Marušák
Dětská scéna, Trutnov 2001



↑ VRTULE, 3. ZŠ Slaný (veď. Jiří Rezek)
Oskarky
Předlohy: Oscar Wilde: *Šťastný princ a jiné příběhy*, *Obraz Doriana Graye*
Autor: Jiří Rezek
Dětská scéna, Trutnov 2001

kultivace, ať už se to týká sféry osobnosti, sféry sociální nebo sféry umělecké, tedy oblastí, které v pojetí dramatické výchovy nelze rozpojit.

Divadelní práce tedy musí vycházet vždy od konkrétní skupiny: od toho, jaké individuality se v ní sešly, jaké jsou jejich vzájemné vztahy, zájmy, schopnosti, míra zkušeností... A tak to, co vzniklo ve skupině jedné, nemusí (a vlastně ani nemůže) vyhovovat skupině jiné. A nejde jen o ty na první pohled zjevně vnější záležitosti (i když i ty mají svoji váhu), jako je počet dětí v souboru a vhodných rolí pro ně, genderové složení, prostorové možnosti a dostupné vybavení, ale – a to mnohem více – to, co členy skupiny na dané tematice zajímá, jak vidí smysl příběhu, jak si vykládají motivace postav, co z toho všeho, co literární předloha nabízí, je pro ně nejdůležitější, jakým způsobem doplní případná místa nedourčenosti, která se v každém textu v té či oné míře vyskytují, a v neposlední řadě i to, jakými prostředky své zkoumání předlohy a její převedení do scénického tvaru chtějí co nejúčinněji realizovat. A právě tento proces (který obvykle probíhá formou společného čtení, rozehrávek situací i diskusí nad textem a materiálem, který v improvizacích vzniká) by neměl být v žádném případě přeskóčen a skupina z něho vynechána, což u přebíraných scénářů může nastat – a iniciovat tento objevovací proces může být svým způsobem náročnější, protože už se snažíme vejít do určité šablony, do určitého výkladu.

V žádném případě se ale nedá říci, že publikování hotových scénářů inscenací, které uspěly na přehlídkách, je zbytečné. Mohou se stát odrazovým můstkem pro začínající soubory a jejich vedoucí jakousi náповědou, co dětské divadlo může a umí a jak různě se k němu dá přistupovat. Pro ty zkušenější pak inspirací, obohacujícím pohledem, možností překročit své dosavadní hranice.

ŽÁNRY A AUTOŘI

Nejčastějším žánrem, se kterým se v divadle hraném dětmi setkáváme, je **pohádka**, tedy žánr, který si s dětstvím výrazně spojujeme. Jsou to jak pohádky lidové (české nebo zahraniční proveniencí), tak pohádky autorské.

Pohádky lidové se objevují v převyprávění, ať už takových, kde autor spíše potlačuje svoji osobnost ve prospěch co nejautentičtějšího zachycení původní podoby, nebo takových, kde subjekt autora vystupuje více do popředí, takže se v některých případech dá mluvit o autorské adaptaci. Poměrně často se ale také setkáváme

se zpracováním „známé“ pohádky bez uvedení autora/sběratele. Je zřejmé, že dramatičtí vycházejí z jakési obecné znalosti této pohádkové látky, aniž se snaží pátrat přímo po zdroji. Mnohdy se pak objevuje ve scénáři označení „volně na motivy“. Není-li ale autor dramatičtace sám dostatečně tvůrčí a zároveň citlivý ke zvolenému námětu, může vzniknout text banální, ničím neobjevený. V horším případě původní pohádková materie ztrácí svůj hlubší smysl a stává se jen jakousi „trampolínou“ pro plytký humor a provokativní aktualizace. Naštěstí na celostátních přehlídkách se s takovými případy setkáváme, díky síti krajských kol, spíše vzácně. Volně na motivy ovšem vznikají i dramatické texty a inscenace objevené, neparazitující na původní pohádce, ale nalézající v této látce další novou kvalitu (ať už je autor předlohy uveden, či nikoli). Jako příklad je možno připomenout třeba dramatický text Milady Mašatové *Jak se hledají princezny*¹, který vznikl pro loutky na motivy pohádky K. J. Erbena Dlouhý, Široký a Bystrozraký, nebo *Pohádky o Červené karkulce*, které „podle známé pohádky“ napsala Jana Dvořáčková a nabídla v nich s velkou dávkou humoru tři varianty: českou, „grónskou“ a „čínskou“². Červená karkulka byla také inspirací pro autorskou inscenaci souboru KUK! *Karkulkoviny*³, pohrávající si vtipně s proměnami příběhu v různých žánrech.

K tomu, aby vznikla dobrá inscenace, je vedle kvalitního scénáře také třeba najít ten správný a funkční inscenační klíč. A to není u pohádky tak jednoduché, jak by se snad na první pohled mohlo zdát. U vážně pojednaných příběhů to často bývá inspirace folklorní obřadností a rituálem s vizuálně silnými obrazy a symboly, ať už to má podobu pohybového divadla, nebo naopak posílení epického charakteru prostřednictvím chórického vyprávění. V humorně laděných typech inscenací pak bývá kladen důraz na zvýraznění momentu hravosti (hry „na“ a hry „s“). Někdy děti bezprostřední, jako tomu bylo například v inscenacích souboru *Tři boty Tu To máš*⁴ (podle knihy Pavla Šruta *Kočí král*) nebo *Nu, vot!*⁵ (podle ruské pohádky *Žabka carevna* v převyprávění Iriny Karnachovové). Někdy – zejména u starších dětí – s využitím až brechtovského odstupů, komentářů a dalších zcizovacích prvků. Obdobné principy platí i pro dramatičtování a inscenování žánru příbuzného, totiž pověstí a legend, i když ty jsou na dětském jevišti přece jen méně zastoupené.

Co ale nefunguje nikdy, je snaha o iluzivnost, o „velké“ divadlo, a to jak ve složce scénografické („realistické“ kulisy a kostýmy), tak v oblasti hereckého projevu. Tady naráží dětská přirozenost na požadavky, kterým nemůže dostát, a na zastaralé představy o tom, jak má divadlo (pro děti a s dětmi) vypadat.



↑ LDO ZUŠ Uherské Hradiště
(veď. Hana Nemravová)
Pět holek na krku
Předloha: Iva Herciková: *Pět holek na krku*
Dramatizace: Hana Nemravová
Dětská scéna, Trutnov 2001



↑ DOHRÁLI JSME, ZUŠ Uherské Hradiště
(veď. Hana Nemravová)
Naša Divá Bára
Předloha: Božena Němcová: *Divá Bára*
Dramatizace: Hana Nemravová
Překlad do slováckého nářečí: Stanislav Nemrava
Dětská scéna, Trutnov 2002



↑ Story Theatre, *Class Acts, Praha* (veď. Leah Gaffen)
Journeys
Autoři: Leah Gaffen a soubor
Režie: Leah Gaffen
Dětská scéna, Svitavy 2019

Autorské adaptace pohádek většinou vnášejí do zpracování původní látky humorný, odlehčený pohled nebo jde o příběhy už ze své podstaty na humoru založené, jako je tomu například u Kocourkova (české variace na známé příběhy o chytrých hlupácích nebo snad hloupých chytrácích?) autorské dvojice Josef Hiršal a Jiří Kolář.

Nejoblíbenějším autorem v této oblasti je **Pavel Šrut** a jeho vyprávění na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek *Kočičí král* nebo amerických pohádek *Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky*. Od roku 2000 se jeho texty na celostátních přehlídkách Dětská scéna objevily celkem čtrnáctkrát, z toho třikrát to byl titul *Osmý John a Krvavý koleno* (černo-humorná anekdota o drastickém konci zlobivého kluka, ale možná také k absurdnosti dovedená morálita o důsledcích rodičovského protežování jednoho ze sourozenců).

Někde na pomezí mezi adaptací lidové látky a pohádkou čistě autorskou pak stojí tvorba **Jana Wericha** (sbírka *Fimfárum*⁶⁾, který také patří k nejčastěji se objevujícím autorům v divadle hraném dětmi. Jeho *Lakomá Barka* (v níž se setkáváme s tolika podobami lakomství, že se ukazuje, že před ním nikdo není imunní), se hrála v různých zpracováních jen na Dětské scéně čtyřikrát a je tak na vrcholu pomyslného žebříčku oblíbených pohádkových předloh. Spolu s dalšími Werichovými texty to bylo celkem deset inscenací.

Mohli bychom najít, co tyto dva autory a jejich tvorbu spojuje? A čím jsou tak přitažliví pro dětské soubory? U obou je to velmi funkční a vyvážená symbióza děje (který je dynamický, koncentrovaný a obsahuje dramatické situace) a způsobu jeho traktování (svižný, barvitý a hravý jazyk, vtipně popisující nebo komentující situace a jednání postav, jazyk, který je přirozeně dialogický). Postavy příběhů jsou obvykle typové, ostře vykreslené a nepsihologizující, čímž vycházejí vstříc možnostem dětských herců. Pod slovní či situační komikou se skrývá vždy hlubší myšlenka, zpracovaná ovšem tak, aby nebyl cítit protivný kostnatý hrozný prst prvoplánového poučení. Jde o harmonické propojení příběhu, který vykryštalizoval a díky svému tématu obstál v prověrce času, a originálního, současného a někdy až uličnického pohledu na něj. Tyto osobité autorské adaptace pohádkových látek tak často také pomáhají překlenout období ve vývoji dětí, kdy už nejsou „malé“, ale ještě nejsou „velké“. Kdy už se u nich objevuje potřeba sdělovat na jevišti víc než jenom pěkný, zajímavý příběh, ale chtějí se také vyjádřit kriticky k určitým životním jevům, zasmát se nesmyslům a dotknout se tak trochu absurdity života.

Humor a hravost jsou také výrazným rysem většiny **moderních autorských pohádek**, ať už má tento humor podobu spíše laskavého,

vládneho nahlížení světa i s jeho občasnými kotrmelci, nebo má polohu nonsensovou, až groteskní. Představitelem prvního typu je zejména **František Nepil** (na Dětské scéně jsme viděli šest inscenací, které vznikly na základě jeho textů⁷, z toho dvakrát to byla *Pohádka o hadovce smrduté*, zpracovávající v odlehčené formě téma ostrakizování odlišného jedince), dále například **Josef Čapek**, **Hana Doskočilová**, **Josef Kolář** nebo **Daniela Fischerová**. Nejvýraznějším – a také nejčastěji dramatizovaným – zástupcem druhé linie je **Miloš Macourek**, zastoupený v programu Dětské scény celkem pětkrát. Dvakrát to byla *Barborka a cucavé bonbóny* (nonsensová hříčka o tom, co se stane se zuby, když se v puse nudí) a dvakrát *Ostrov pro šest tisíc budíků* (o nelehkém osudu budíků, kteří plně plní své poslání budit, ale sklízejí za to jen nevděk). Až bláznivá, ztřeštěná hravost tohoto typu textů inscenátory láká, ale zdívadelnit nonsens tak, aby fungoval i v jevištní podobě, není nic jednoduchého. Je to skutečná výzva tvořivosti a nápaditosti inscenátorů.

Co z moderních autorských pohádek dělá vhodný „materiál“ pro divadlo hrané dětmi: krátký a přehledný příběh, soustředěný obvykle kolem jednoho uzlového konfliktního bodu, humorný nadhled, s nímž je téma pojímáno a který odlehčuje případné příliš didaktické vyznění, nepsihologizující typy postav (ať už jde o sociální a profesní role, nebo o určité jednoduché charakterizace a výrazné vlastnosti), možnost zahrát si i postavy dospělých, které by v realisticky vedeném příběhu nebyly zatím dětskému interpretovi dostupné, neiluzivnost, otvírající prostor pro využití dětské hravosti.

Vážnější a někdy až tragické tóny se objevují v pohádkové tvorbě **Oscara Wildea** a v některých textech **Hanse Christiana Andersena**, kteří jsou také dlouhodobě velkou inspirací pro divadlo hrané dětmi. A přesto i jejich pohádky v sobě mají humor. Vlastně by asi bylo přesnější mluvit o jistém ironickém nadhledu, s nímž vyprávěči komentují dění a činy postav. Problémem se pak může stát, že inscenátoři tuto ironii (záměrně nebo nezáměrně) potlačí, a tak zůstane jen cituplný, až sentimentální příběh. A to si ani jeden z těchto autorů nezaslouží.

Zatímco v kratších autorských pohádkách humorné ladění výrazně dominuje, u **rozsáhlejších pohádkových próz** je poměr mezi humornými a vážnými texty mnohem vyrovnanější.

Pokud se týká humorného pojetí, obvykle jde o příběhy složené z drobnějších, více či méně samostatných epizod, propojených postavou ústředního hrdiny, kterého sledujeme v různých situacích, jež spolu mohou, ale nemusí být příčinně souviset, velmi často



↑ *DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov*
(ved. Irena Konjůvková)
Jinak je s tebou amen!
Předloha: Horst Bosetzky: ... jinak je s tebou amen!
Dramatizace: Irena Konjůvková
Dětská scéna, Trutnov 2005



↑ *DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov*
(ved. Irena Konjůvková)
Běž, chlapče, běž (Nechci, abyste mě litovali, to je k ničemu)
Předloha: Uri Orlev: *Běž, chlapče, běž*
Dramatizace a režie: Irena Konjůvková
Dětská scéna, Svitavy 2018



↑ *DDS Dohráli jsme, LDO ZUŠ Uherské Hradiště*
(ved. Hana Nemravová)
... aneb Romeo a Julie
Předloha: Wiliam Shakespeare: *Romeo a Julie*
Adaptace: Hana Nemravová a soubor
Dětská scéna, Trutnov 2007

jde hlavně o následnost časovou. Epizodický charakter umožňuje případným dramaturgům vybírat z celku jen některé scény a dává jim tak větší volnost při volbě počtu situací a rozsahu dramatizace. Přesto je důležité stanovit si výchozí a závěrečný bod, odkud a kam děj povede, aby se vytvořil smysluplný celek, protože i hrdinové takto stavěných příběhů procházejí určitým vývojem, každá ze situací je nějak ovlivní a podepíše se na jejich dozrávání a proměně nebo novém pochopení. (Případně naopak ukazuje, že zůstávají „sví“ a nezmění se, ať se děje, co se děje.) Mezi prózy tohoto okruhu, které posloužily jako předlohy pro dramatizace, lze zařadit například *Malého Alenáše Ivana Vyskočila*, *Medvídku Pá A. A. Milnea*⁸, *Z deníku kocoura Modroočka Josefa Koláře* nebo *Putování za švestkovou vůni aneb Pitřýsek neboli strastiplné osudy pravého trpaslíka Ludvíka Aškenazyho*.

U rozsáhlejších pohádkových próz vážného charakteru jde obvykle o dějově sevřenější příběh, v němž hrdina stojí před zásadním problémem, kterému se nemůže vyhnout. Řeší se zde závažné otázky lidské existence, ať už jde přímo o záchranu světa (nebo alespoň určitého společenství) před zlem, které se ho snaží ovládnout, nebo o bolestné hledání vlastní identity a svého místa ve světě. Hrdinové často čelí pokušení, například ve formě magické moci, která se jim nabízí. Silou, která jim pomáhá nebezpečí odvrátit a pokušení odolat, je láska nebo přátelství, o které se může hrdina opřít. A také jeho ochota přinést oběť. V těchto prózách je žánrová hranice rozostřená. Vedle pohádkových motivů se zde objevují i prvky fantasy a často vlastně jde o příběh s dětským/mladým hrdinou. Mezi díla, která byla dramatizována, patří například *Čarodějův učeň Otfrieda Preusslera*, *Havrane z kamene... Tomáše Pěkného*, *Děvčátko Momo a ukradený čas Michaela Endeho* nebo *Lev, čarodějnice a skřítek C. S. Lewise*. Tento typ prózy inscenátoři velmi láká svou hloubkou a snahou proniknout ke smyslu lidské existence. A zároveň velmi dramatickým dějem s výraznými konflikty. I tím, že dětem na prahu dospívání nabízí příležitost prožít něco velkého, něco, co je zatím v realitě jejich životů přesahuje a co má sílu formovat nejen zobrazeného hrdinu, ale do budoucna i je samotné. Nároky těchto textů na inscenátoři jsou ale značné. Už jen vybrat z rozsáhlého celku klíčové situace tak, aby smysl zůstal zachován, děj neztratil svoji logiku a výsledný rozsah byl pro dětské aktéry zvládnutelný. A což teprve nároky kladené na herecké představitele. Zde už nejde o jednoduché typové postavy. Hrdinové těchto příběhů mají mnohem komplikovanější charakter. Je třeba dokázat zahrát, jak se postava vyvíjí, co s ní dělají překážky, které musí překonávat, ztvárnit pro diváka věrohodně i okamžiky váhání či

selhání i překonávání sama sebe. Jak mladým představitelům pomoci takový úkol zvládnout, najít prostředky, které to dovolí a vyhnout se pasti iluzivnosti, která ani v tomto případě nefunguje? A přestože po těchto předlohách sahají obvykle skupiny starších a zkušenějších dětí, ne vždy jsou členové souboru dostatečně zralí a vybavení pro takovýto úkol a ne vždy najde jejich vedoucí odpovídající podobu stylizace v inscenačním řešení.

Dalším hojně frekventovaným žánrem na dětském jevišti jsou příběhy s dětským hrdinou. Má to svoji logiku. Tento typ hrdiny je dětem velmi blízký: věkově, zkušenostmi, okolnostmi, v nichž žije, situacemi, do nichž se dostává, i problémy, které musí řešit.

Je to okruh velmi různorodý a setkáváme se zde s humoristickou prózou (Karel Poláček: *Bylo nás pět*, René Goscinny: *Mikulášovy patálie* aj.), s humorně laděnými příběhy s hororovými prvky (Brian Jacques: *Šedý strašidelných příběhů*), dokonce i s čistokrevnými horory (Chris Priestley: *Příšerné příběhy strýce Montaguea*), sci-fi povídkami (Ray Bradbury: *Celé léto v jediném dni*), dětskou detektivkou (Erich Kästner: *Emil a detektivové*), příběhy dobrodružnými (Michelle Paverová: *Bratr vlk*, Rudyard Kipling: *Knihy džunglí*, Mark Twain: *Dobrodružství Toma Sawyera*), prózami s diví hrdinkou (Iva Hercíková: *Pět holek na krku*, Charlotte Brontëová: *Jana Eyrová*, Jacqueline Wilsonová: *Dvojčata v průšvihů*), s psychologicky laděnou prózou (Ota Hofman: *Útek*, Juraj Šebesta: *Když se pes směje*, Venusshe) i s válečnou a poválečnou tematikou (Zdeňka Bezděková: *Říkali mi Leni*, Uri Orlev: *Běž, chlapče, běž*, Anne Franková: *Deník*, Arnošt Lustig: *Zloděj kufří*), a dokonce i s příběhy, které se dotýkají obtížného tématu smrti (Jostein Gaarder: *Jako v zrcadle, jen v hádance*, Eric-Emmanuel Schmitt: *Oskar a růžová paní*). Dětské hrdinové jsou zde zachyceni jak v běžných každodenních situacích, tak v okolnostech mimořádných, v prostředí důvěrně známém i značně exotickém, ve vztazích harmonických i krutě narušených.

Krátké humoristické prózy ze života mladších dětí (ať už jde o samostatné povídky, nebo jsou součástí většího celku či cyklu) mají obvykle koncentrovaný, dynamický tok děje, směřující k závěrečné pointě, přímočaře vykreslené postavy spíše typového charakteru, někdy až na hraně karikatury (včetně postav dospělých), a už v textu zabudovanou komickou nadsázku. Tím vším vycházejí případným dramaturgům vstříc. Problémy, s nimiž se zde hrdinové setkávají, jsou spíše drobné a řešitelné, bez osudových důsledků, ať už je způsobuje přemíra dětské energie, nedomyšlených nápadů, nebo touhy po dobrodružství a vytržení ze všednosti. Dětský hrdina není osamocený, obvykle je členem přátelské skupiny, kde případné spory a rvačky nejsou aktem nepřátelství, ale



↑ *Divadlo Vyďýcháno, LDO ZUŠ Liberec*
(ved. Michaela Homolová)
Něco z Adriana
Přeložila: Sue Townsendová:
Tajný deník Adriana Molea
Dramatizace: Michaela Homolová
Dětská scéna, Svitavy 2013



↑ *kuk!, LDO ZUŠ Biskupská, Praha 1*
(ved. Ivana Sobková)
Noční můry
Autor: kolektiv souboru
Dětská scéna, Trutnov 2008



↑ *Hlaďká Vrtule, 3. ZŠ Slaný*
(ved. Kateřina Rezková)
Božka aneb Jak to možná nebylo?
Autorka: Kateřina Rezková
Dětská scéna, Trutnov 2010

způsobem vybití energie či vyřízení si rozdílných názorů – bez fatálních důsledků pro vzájemné vztahy (viz Karel Poláček, René Goscinny, ale také Astrid Lindgrenová v *Dětech z Bullerbynu*). Dospělí sice leckdy komplikují dětem život (a naopak!), ale většinou do jejich světa zasahují spíše okrajově. Někdy se stávají obětmi dětské bezprostřednosti a nekonvenčnosti, jindy naopak vytvářejí hranice, které poněkud omezují dětské výboje. Jsou to ti, kteří vyžadují určitý řád a jeho dodržování, ale překonání těchto omezení je dětmi často vnímáno jako příležitost k dobrodružství. I tam, kde děti narážejí na jisté nepochopení ze strany dospělých nebo jsou v konfliktu s některým z vrstevníků, je nalezeno smírné řešení a vzájemné porozumění (Martina Drijverová: *Sísa Kyselá*).

Spolu se zvyšujícím se věkem postav obvykle narůstají stránky textu, mění se charakter humoru (ubývá laskavosti a úsměvnosti, přibývá ironie a sarkasmu), atmosféra houstne a životy hrdinů se více komplikují. Příběhy se odehrávají v prostředí, které hrdinové vnímají buď jako všední a nudné, nebo až nepřátelské, ať už jde o domov, nebo školu. Dospělí jsou podrobni značné kritice – jsou to ti, kteří nikdy nemají čas, zájem nebo schopnost porozumět. Ti, kteří podlehli životnímu stereotypu a jsou představiteli toho způsobu života, který mladým hrdinům vadí, i když mu zároveň někdy i sami podléhají. Je zde silný pocit, že není jednoduché někam patřit, zapadnout do skupiny, získat uznání ostatních a zároveň si udržet svoji identitu. (Sue Townsendová: *Tajný deník Adriana Molea*, Brian Jacques: R.S.B. s ručením omezeným, Jamie a upíří⁹).

Dostáváme se tak k příběhům, které se snaží zachytit neidealizovaný obraz reality života mladého hrdiny na prahu dospívání. Humorná nadsázka je pryč. Vztahy s vrstevníky, rodiči a dalšími dospělými bývají komplikované, vzájemné míjení se nebo nepochopení může mít vážné důsledky (Ota Hofman: *Útěk*, Juraj Šebesta: *Když se pes směje*, Venusshe, Ray Bradbury: *Celé léto v jediném dni*). Případně se mladý hrdina musí vyrovnávat s těžkým handicapem, svým nebo někoho blízkého (Alan Marshall: *Už zase skáču přes kaluže*). Hledání vlastní identity je náročné a bolestivé. (Ne vždy jde o předlohy literárně opravdu kvalitní. Některé populisticky reagují na jakousi vyřčenou nebo nevyřčenou společenskou objednávku, aniž pro zobrazovanou aktuální tematiku našly osobitě umělecké ztvárnění. Přesto se mohou stát dobrým zdrojem pro interní dramatickou práci v hodinách, která posléze vyústí do přípravy inscenace na daný námět. Sem patří knihy Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho* o problémech života s autistickým sourozencem nebo *Útěk Kryšpína N.* s tématem šikany handicapovaného jedince.)

Objevují se – i když poměrně vzácně – příběhy s dívčí hrdinkou. To, že jde na dětském jevišti spíše o menšinový žánr, může být zajímavé ve vztahu k tomu, že ve velké části dětských souborů mají dívky početní převahu, někdy jde dokonce o soubory čistě dívčí. Snad je to mimo jiné dáno i tím, že kvalitní dívčí literatury je spíše nedostatek, že se tento typ příběhů více než na děj zaměřuje na city a niterný život postav a že je velmi často postaven na problémech s láskou. Není vůbec jednoduché v tomto věku – a zvláště pro chlapce – herecky, a tedy veřejně zobrazovat milostné city, zejména jsou-li pojednány v popisně realistickém duchu. (Na to trochu doplatily obě jinak zajímavé inscenace novely Ivy Hercíkové *Pět holek na krku*¹⁰, kde dobře fungovaly situace zachycující vztahy v partě dívek, ale chlapci se v roli objektu lásky evidentně necítili dost jistě.)

Vážně laděné příběhy s dětským (mladým, dívčím) hrdinou svým tíhnutím k pokud možno věrnému zobrazení reality kladou na inscenátory velké nároky, jak v rovině textové (tvorba scénáře), tak v rovině inscenační. Protože jde často o rozsáhlejší prózy, objevuje se zde nutnost větších zásahů do originálu. Je třeba formulovat si hlavní téma a tomu podřídit výběr motivů, situací a postav, dát epickému příběhu dramaticky funkční strukturu a rozhodnout se, co, kolik a v jaké podobě z epičnosti předlohy bude zachováno a jakým způsobem budou dotvořeny dramatické situace. Také je nutné najít inscenační klíč, stylizaci, která umožní vyhnout se pasti iluzivnosti a popisnosti při zachycení a znovuvstavení obrazu skutečnosti. Zatímco literární předlohy se mohou do hloubky zabírat psychickými procesy v nitru postav, před inscenátory stojí obtížný úkol najít způsob, který to umožní zpodobit na jevišti, respektovat přitom možnosti i schopnosti mladých interpretů a vyhnout se falešnému patosu a křeči nebo sentimentu. Někdy jsou nároky role rozděleny mezi více hráčů, kteří si postavu po určitých dějových úsecích předávají a každý z nich tak nese tíži jen několika situací, ne celého rozsahu (tak tomu například bylo v inscenaci příběhu Uri Orleva *Běž, chlapče, běž (Nechci, abyste měl litovali, to je k ničemu)* souboru HOP-HOP z Ostrova¹¹. Často se pracuje se střihem, rychlým střídáním kratších sekvencí tak, aby jejich rozměr byl pro hrající dítě přehledný a zvládnutelný. Myšlenky a pocity hrdiny mohou být zveřejňovány mimo postavu, například chórem, případně jsou zobrazovány metaforickými prostředky (sny, výtvarné obrazy apod.). V inscenaci podle předlohy Ivy Hercíkové *Pět holek na krku* souboru z Uherského Hradiště byl vnitřní svět hlavní hrdinky Nataši externalizován do postav příznačně nazvaných Černá a Bílá, jejich komentářů a sporů.



↑ 5. ročník LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc
(ved. Alena Palarčíková)
Pět holek na krku
Předloha: Iva Herciková: *Pět holek na krku*
Dramatizace: Alena Palarčíková
Dramatická výchova ve škole, Jičín 2010



↑ DDS Zpátečníci, LDO ZUŠ Štítného, Praha 3
(ved. Ivana Sobková)
Tančírna
Autoři: Ivana Sobková a soubor
3D – Děti-drama-divadlo, Divadelní fakulta AMU,
Praha 2012



↑ DS ZŠ Školní, Bechyně (ved. František Oplatek)
Neruďarium
Předlohy: Jan Neruda: *O měkkém srdci paní Ruský, Doktor Kazisvět, Jak si pan Vorel nakouřil pěnovku* (z knihy *Povídky malostranské*)
Dramatizace: František Oplatek
Dramatická výchova ve škole, Jičín 2013

Další výzvou, která před inscenátory stojí, jsou postavy dospělých. Někdy je možné je vypustit, jestliže jádrem příběhu je to, co se děje mezi dětmi. Ale často se bez nich nelze obejít, protože jsou to právě oni, se kterými dětské postavy vstupují do konfliktů a kteří svými zásahy ovlivňují průběh děje a osudy mladých hrdinů. I když jsou postavy dospělých často viděny očima dítěte vlastně zjednodušeně, například hlavně jako nositelé určité moci (něco zakázat, přikázat, kontrolovat) nebo jako ti, kteří nerozumějí a nechápou, jsou hluší k dětským problémům, a šlo by je zahrát vlastně typově či až jako karikaturu, přesto před námi stojí otázka, zda v inscenaci, která při vši jevištní stylizaci přece stále směřuje k postižení reality, může – byť takto zjednodušeného, až schematizovaného – dospělého hrát dítě. Jestliže dítě hrající dítě působí už svou podstatou reálně, jak vedle něj působí dítě v roli dospělého? Může být pro nás uvěřitelné? Bude dospělý v této interpretaci akceptovatelný divák? Nenaruší to věrohodnost celku a nemůže to devalvovat jeho emocionální působivost? Bude mít taková postava dostatečnou sílu, kterou skutečně dospělí lidé v sobě přirozeně nesou? Nebude splývat s postavami dětí? Jak tedy jinak? Nechat hrát dospělého postavu dospělým hercem (například vedoucím nebo starším členem souboru)? Nebude se ale jejich herecký projev lišit příliš od projevu dětí a nebude tak působit nepatřičně? Zvolit způsob stylizovanější, například jen jako hlas v telefonu nebo ve školním rozhlase (jak tomu bylo třeba v inscenaci Bradburyho povídky *Celé léto v jediném dni* souboru z Klatov¹²), případně jako siluetu ve stínohře (*Jinak je s tebou amen!* souboru HOP-HOP z Ostrova¹³) – s vědomím toho, že takové ztvárnění dospělého zvýrazňuje jeho odtažitost a odcizenost od světa dětí a jejich problémů? Nebo se rozhodnout pojednat dospělého neiluzivně jako kolektivní postavu a tím znásobit jeho sílu a moc, případně dospělého zastoupit naddimenzovanou loutkou či jiným výtvarným symbolem (klobouk, reflektor)? Na tyto i řadu dalších otázek by se měli inscenátoři při výběru takového typu předlohy předem pokusit odpovědět.

Samostatnou kapitolou mohou být literární texty, které původně nebyly autory určeny dětským čtenářům, ale které mají potenciál ty starší z nich oslovit a obohatit tak škálu zpracovávaných témat například o problematiku společenské přetvářky, snobismu, zkonstatěných konvencí, bezohledné honby za ziskem, zrady ideálů apod. Ve vážné rovině se některá z těchto témat objevují v novele Viktora Dyky *Krysař*, v humorné až groteskní nadsázce v povídkách H. H. Monroa, známého pod pseudonymem *Saki*, které vyšly v souboru *Léčba neklidem*, nebo v novele Oscara Wildea *Štrašidlo*

cantervillské. Nečekaně aktuální se může ukázat dílo některého z klasiků naší národní literatury, jako například *Povídky malostranské Jana Nerudy* (inscenace *Neruďarium* souboru ZŠ Školní z Bechyně¹⁴) nebo *Divá Bára Boženy Němcové* (inscenace *Naša Divá Bára* souboru Dohráli jsme ze ZUŠ Uherské bHradiště¹⁵) s tématem odmítavého vztahu většinové společnosti k člověku, který se liší.

ZPŮSOBY TVORBY SCÉNÁŘE

V předcházející kapitole jsme se zaměřili na to, z jakých literárních předloh a autorů nejčastěji inscenátoři v divadle hraném dětmi vycházejí při tvorbě scénáře. (Záměrně zde mluvím o scénáři, nikoli o divadelní hře. Za scénář v divadle hraném dětmi považujeme takový dramatický text, který už v sobě obsahuje konkrétní inscenační řešení, tj. určení nejen toho, co se bude inscenovat, ale i představy toho, jakými prostředky se to bude dít. Je to logický důsledek toho, že dramatičtější připravuje dramatický text pro zcela určitou skupinu s vědomím jejich herních zkušeností a možností.)

Co tyto epické literární předlohy spojuje, je jejich potenciální dramaticčnost. Co si pod tím představít? Zdeněk Hořínek v *Úvodu do praktické dramaturgie* píše: „Kritériem divadelnosti jsou vnitřní kvality dramatického textu [zdůraznila IU]. Nositelem těchto kvalit může být vedle dramatu v technickém smyslu i text jiného žánrového určení (např. román, novela, povídka), který lze po příslušných úpravách převést do divadelních souřadnic. Rozhodujícím pro dramatický text není způsob podání, ale způsob vidění světa a člověka v něm. Vnitřní dramatické kvality vyplývají ze specifického způsobu produkování a konzumování divadelního díla, které názorně předvádí jednání, chování a proměny člověka v rozporné situaci.“ (Hořínek 1980, s. 21–22) Mezi tyto kvality patří mj. scénická názornost a zpodobitelnost významů a faktů v textu slovně fixovaných (závislá vždy na konkrétní divadelní metodě), dynamika a hybnost dějů a procesů (důraz je kladen na děj, psychické procesy jsou zpodobeny, jen pokud se projevují v lidském jednání a chování), koncentrovanost dění (daná úzce vymezeným časem a prostorem hry), slovní gestičnost (předpoklady pro jednání slovem), srozumitelnost (základní významy musí být pochopeny „tady a teď“), poutavost a dramatické napětí (které tkví v rozporném charakteru poměrně jednoduchého děje, v existenci přinejmenším dvou možností vývoje a nejčastěji má podobu konfliktu, tj. srážky dvou protikladných sil).



↑ *Tři boty*, ZŠ a MŠ Třebotov
(veď. Václava Makrovcová a Jana Barnová)
Nu, vot!
Předloha: Irina Karnauchovová: *Žabka carevna*
(z knihy *Kráska nesmírná*)
Dramatizace: Václava Makrovcová a Jana Barnová
Dramatická výchova ve škole, Jičín 2013



↑ *DDS Rozechání vrabčáci*, LDO ZUŠ
Třebechovice pod Orebem (veď. Jiřina Krčíková)
Noční můry
Autor: soubor
Dětská scéna, Svitavy 2015



↑ *Kontejner 16 v pokoji 225*, LDO ZUŠ Jana Štursy,
Nové Město na Moravě
(veď. Kateřina Šteidllová)
You, generace
Autoři a režie: Kateřina Šteidllová a soubor
Dětská scéna, Svitavy 2016

(Někdy se v centru zájmu tvůrců objevují i texty, které spíše než potenciální dramatickostí okouzlují barvitým jazykem, originálním autorským stylem, metaforičností a poetičností. Jejich divadelní účinek je pak podmíněn více než kde jinde osobitou inscenační vizí, kdy je poutavosti dosahováno například vizuálně zajímavými obrazy, výrazně stylizovanou a neiluzivní jevištní akcí, umocněnou působivou hudební složkou apod.)

Jaké postupy mohou inscenátoři volit při tvorbě scénáře na základě literárního díla? Zdeněk Hořínek mluví o trojím typu přenosu epické předlohy do dramatické podoby: 1. jevištní přepis, 2. dramatizace v běžném smyslu, 3. drama podle epické předlohy. (Je třeba ale předem říci, že tyto kategorie nemají ostře vymezené hranice, ale mohou plynule přecházet jedna do druhé, takže bychom je měli vnímat spíše jako určité tendence.)

Jevištní přepis co nejvíce respektuje literu předlohy a přebírá z ní nejen dialogy, ale i pasáže vyprávěcího nebo popisného rázu – at už je dokáže proměnit v dialog svého druhu, nebo zachovává jejich vyprávěcí charakter. Dramatizátoři se mohou rozhodnout pro jevištní přepis buď proto, že si – při vědomí dostatečné potenciální dramatickosti – vysoce cení původní autorovy textace a chtějí ji co nejvěrněji zachovat (jak je tomu často u pohádek Jana Wericha nebo příběhů Karla Poláčka), a někdy i proto, že si zatím netroufnou do původního textu více zasahovat. V obou případech pak zvažují, zda prototext zachovává opravdu věrně nebo zda některé jeho části vypustí. Nejde ale o selekci většího rozsahu, například celých situací nebo postav, spíše jen jednotlivých vět či slov. Dále se rozhodují, jakým způsobem se bude zacházet s textem, který zůstane zachován a má být realizován. Předpokládejme, že přímé řeči postav se stanou dramatickým dialogem, takže musí hlavně zvážit, jak naloží s pásmem vypravěče. Mohou se některé z vět původního vyprávění stát přímo součástí promluvy dramatické postavy? Jak bude prezentován vypravěč? Bude jeden, nebo jich bude více, případně to bude celý chór? Bude mít čistě objektivní charakter mimo děj, nebo dostane určitou roli, a stane se tak více součástí děje? Nebo budou samy postavy děje zaujímat i pozici vypravěče a přepínat mezi těmito rolami? Stane se vypravěčský text též „dialogem“ mezi vypravěči, kteří jeho prostřednictvím k sobě jakožto těm, kdo prezentují příběh, zaujmají nějaký vztah (provokují se, oponují si apod.)?

Účinnost jevištního přepisu je závislá na tom, zda se bude jednat pouze o více méně mechanickou ilustraci textu, nebo zda půjde o osobitý inscenační přístup, který kvality textu obohatí o kvality divadelního ztvárnění.

Inspirativních možností je více, ale na dalších stránkách se můžeme podívat alespoň na dvě z nich v ukázkách ze scénářů inscenací, které se hrály na Dětské scéně. První je z dílny **Emy Zámečnickové**, která scénář inscenace ... *Napařadlo hodně sněhu* vytvořila na základě úryvku z knížky Karla Poláčka *Bylo nás pět*. Druhá ukázka, *Myška Kyška a myška Hryška*, je z inscenace *Tu To máš* třebotovského souboru *Tři boty* pod vedením **Václavy Makrovcové** a **Jany Barnové**.

Dramatizaci v běžném smyslu charakterizuje Zdeněk Hořínek následovně: „[...] míním [tím] celou řadu autorských přístupů, při nichž se dramatizátor snaží vytvořit plnohodnotné dramatické dílo, respektující zákony zvoleného dramatického žánru, ale zůstává přitom co možná nejvíce věren danostem epické předlohy.“ (Hořínek 1980, s. 61) Tato „věrnost“ ovšem nevylučuje i větší zásahy do struktury prototextu, který však stále musí být zřetelně identifikovatelný. Může jít například o částečné nebo úplné potlačení pásma vypravěče a prezentaci příběhu převážně nebo výhradně skrze dramatické jednání a dramatický dialog postav (což mj. znamená dotvoření a rozvinutí dramatických situací, které byly v předloze jen stručně naznačeny), o koncentrování děje, s nímž souvisí výběr a vypuštění některých dějových motivů (situací, postav, dějových pásem), a to zejména u rozsáhlejších textů, nebo naopak u krátkých předloh rozšíření původního materiálu o nové situace a/nebo postavy. (Toto rozšiřování by se ale nemělo dít na úkor ztráty smyslu původního díla!) Děj dramatizace může mít klasickou dramatickou dostředivou podobu (expozice – kolize – krize – případně i peripetie [která ale ani v antické tragédii nebyla vždy povinná] – katastrofa, resp. rozuzlení). A zrovna tak může být stavěn epicky a odstředivě (i zde ovšem platí „narrativní triáda“: expozice – komplikace – řešení). I epicky stavěný děj může být sdělován pouze prostřednictvím dramatického jednání a dialogu postav bez přítomnosti vypravěče, a naopak – děj s klasickou dramatickou strukturou může být prezentován s využitím epických prvků (vypravěči a komentátoři, zcizovací efekty apod.).

Jak se mohou dramatizace jedné a téže látky odlišovat, si můžeme dokumentovat na úvodních obrazech dvou inscenací, které vznikly na základě povídky Briana Jacquese Jamie a upíři (z knihy *Seďm strašidelných příběhů*). První z nich, *Justýna a upíři*, vznikl v souboru *KOUKEJ* z Klecan pod vedením vedoucí souboru **Ivany Sobkové**, druhá, *Jamie a upíři*, v souboru *JAU* z Brandýsa nad Labem. Autorkou dramatizace je **Irina Ulrychová**.

JEVIŠTNÍ PŘEPIS

Karel Poláček: Bylo nás pět

Napadlo hodně sněhu a bylo ho čím dál víc a já jsem byl rád. Pročež jsem vytáhl své sánky a stavil jsem se pro Evu Svobodovou, jelikož mne žádala, abych se pro ni stavil. Pak jsme šli na Budín, kde se krásně sánkuje, a bylo tam hodně hochů, jakož i jiných dětí. A když jsme byli docela nahoře, tak jsme si sedli na sánky, já jsem sedl napřed a Eva vzadu a ona se mne držela.

A jeli jsme dolů velice rychle, porád rychleji, až to bylo strašně rychle a Eva se mne držela velice silně. Bylo to krásné, zmrzlý sníh lítal na všechny strany a já jsem slyšel, jak vítr křičí: „Holá!“ Eva vejskala strachem, ale já jsem jí pravil, že nemusí mít strach, když já rejduju, tak se nemůže nic stát. Ona pravila, že teda se mnou už nikdy nebude mít strach, ale že vejskat bude stejně, protože to tak rychle jede.

Bejval Antonín pravil, že je dobře, že je tolik sněhu, protože budeme dělat Eskymáky. Pročež jsme si dělali chatrče ze sněhu a Bejval pravil: „Já jsem Nanuk, člověk přírodní.“ My jsme všichni uznali, že je Nanuk, a kořili jsme se mu. A potom jsme jako lovili velryby a tuleně a lední medvědy a byl s námi Otakárek Soumarů a jemu jsme pravili, že je medvěd a že je zastřelený. Tak on si lehl a byl jako mrtvý a my jsme mu jako uřezali tlapy a jako jsme je pekli nad ohněm a velmi jsme si pochutnávali. Pak ale si pro něho přišla slečna, vzala ho za ruku a pravila, že když Otakárek dostane zápal plic, tak za nic nebude moct. My jsme pravili, že taky za to nebudeme moct, jelikož Otakárek sám od sebe pravil, že bude dělat medvěda, že bude jako zastřelený a že mu jako uřezeme tlapy, které jako budeme jíst. [...]¹⁶

KAREL POLÁČEK-EMILIE ZÁMEČNÍKOVÁ: ... NAPADLO HODNĚ SNĚHU

Sál nutno postavit do arény. Jest též potřeba pianino, pokud možno osvěcené, aby bylo vidět na noty.

Postavy: Patero libovolných chlapců, oděných jakoby z dob mezi válkami světovými. Baretky, kšiltovky, jakožto i jiné podobné příkrývky hlavy vítány. Hoši mají též kšandý. Pianista kouřící doutník, což není nutné (ten doutník).

Světlo v sále.

Přichází pianista, usedá u pianina.

Tma.

Hudebník rozsvítí si, aby zřel noty. Počne hrát hezkou melodii.

Aréna se taktéž rozsvítí. Postupně zří diváci tato živá fota pěti hochů:

- 1. Foto školní.*
- 2. Foto těšení se na prázdniny.*
- 3. Foto rvačkové.*
- 4. Foto silácké.*
- 5. Foto padavé.*

Jest zřejmé, že se hoši staví tak, aby si každý divák přišel na své.

Tma. Huďba hraje a pak dohraje.

Světlo žluté, pohodové.

V aréně sedí pět hochů, zády do středu, tužič každý má svoji porci diváckou.

VŠICHNI CHLAPCI (*vyprávějí, nechávajíce se unášet vzpomínkami, nějak se tváří, ale ne mnoho*): Napadlo hodně sněhu a bylo ho čím dál víc a já jsem byl rád. Pročež jsem vytáhl své sánky a stavil jsem se pro Evu Svobodovou, jelikož mne žádala, abych se pro ni stavil. Pak jsme šli na Budín, kde se krásně sánkuje, a bylo tam hodně hochů, jakož i jiných dětí. (*Hoši si vyměňují místa, pročež je vidí jiní diváci*) A když jsme byli docela nahoře, tak jsme si sedli na sánky, já jsem sedl napřed a Eva vzadu a ona se mne držela. A jeli jsme dolů velice rychle, porád rychleji, až to bylo strašně rychle, a Eva se mne držela velice silně. (*Hoši se zamyslí velice*) Bylo to krásné, zmrzlý sníh lítal na všechny strany a já jsem slyšel, jak vítr křičí: „Holá!“ Eva vejskala strachem, ale já jsem jí pravil, že nemusí mít strach, když já rejduju, tak se nemůže nic stát. Ona pravila, že teda se mnou už nikdy nebude mít strach, ale že vejskat bude stejně, protože to tak rychle jede.

Tma. Huďba.

Obojí chvilku, a když se pak rozsvítí, vidíme v aréně jakoby starý film o tom, jak se hoši potkávají na bruslení.

Ke konci se film jakoby pokazí, pročež se zpomalují pohyby hochů.

Tma. Huďba chvíli hraje a pak je ticho.

Když se rozsvítí, hoši opět sedí na svých místech, taktéž mluví.

HOŠI: Bejval Antonín pravil, že je dobře, že je tolik sněhu, protože budeme dělat Eskymáky. Pročež jsme si dělali chatrče ze sněhu a Bejval pravil: „Já jsem Nanuk, člověk přírodní.“ My jsme všichni uznali, že je Nanuk, a kořili jsme se mu. A potom jsme jako lovili velryby a tuleně a lední medvědy a byl tam s námi Otakárek Soumarů a jemu jsme pravili, že je medvěd a že je zastřelený.

Tma. Huďba.

Světlo. Huďba zní stále a při ní diváci koukají na další film, který je o tom, jak si Otakárek lehl a byl zastřelený a hoši mu uřezali tlapy a jako je pekli nad ohněm a velmi si pochutnávali.

Huďba.

Pak zase bude tma, huďba bude chvíli hrát a pak přestane, pročež bude ticho.

Světlo.

HOŠI (*sedíce hovoří*): Pak ale si pro něho přišla slečna, vzala ho za ruku a pravila, že když Otakárek dostane zápal plic, tak za nic nebude moct. My jsme pravili, že taky za to nebudeme moct, jelikož Otakárek sám od sebe pravil, že bude dělat medvěda, že bude jako zastřelený a že mu jako uřežeme tlapy, které jako budeme jíst.

[...]17

PAVEL ŠRUT: MYŠKA KYŠKA A MYŠKA HRYŽKA

Byly dvě myšky. Myška Kyška a myška Hryžka.

Myška Kyška bydlela ve svém domku a myška Hryžka bydlela v jejím domku. Takže myška Kyška a myška Hryžka bydlely vlastně ve stejném domku.

Myška Kyška vařila maso ve svém hrnci a myška Hryžka vařila maso v jejím hrnci. Takže myška Kyška a myška Hryžka vařily maso ve stejném hrnci.

Jenomže myška Kyška nepřiložila smůlu do svých kamen, zatímco myška Hryžka přiložila smůlu do jejích kamen.

Tak se stalo, že myšce Kyšce neublížil plamen, zatímco myšce Hryžce popálil tak, že s ní byl ámen.

Myška Kyška zůstala sama a hořce plakala.

„Proč pláčeš, myško Kyško?“ zeptala se trojnožka u dveří.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekla myška Kyška, „proto pláču.“

„Achich ouvej,“ zaplakala trojnožka, „tak to já si nohu vyvrknu!“ A vyvrkla.

„Proč kulháš, trojnožko?“ zeptal se muškát na okně.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekla trojnožka. „Proto myška Kyška pláče a proto já kulhám.“

„Achich ouvej,“ zaplakal muškát, „tak to já uvadnu!“

A uvadal.

„Proč vadneš, muškáte?“ zeptal se nůž na stole.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekl muškát. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá a proto já vadnu.“

„Achich ouvej,“ zaplakal nůž, „tak to já se říznu!“ A řízl se.

„Proč ses řízl, noži?“ zeptal se džbáněk v polici.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekl nůž. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne a proto já se řízl.“

„Achich ouvej,“ zaplakal džbáněk, „tak to já si ucho utrhnu!“ A utrhł.

„Proč sis utrhł ucho, džbánku?“ zeptala se moucha, která z toho džbánku pila syrovátku.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekl džbáněk. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne, proto se nůž řízl a proto já jsem si ucho utrhł.“

„Achich ouvej,“ zaplakala moucha, „tak to já se v tobě utopím!“ A topila se.

„Proč se topíš, moucho?“ zeptala se jabloň, která stála za oknem.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekla moucha. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne, proto se nůž řízl, proto si džbáněk ucho utrhł a proto já se topím!“

„Achich ouvej,“ zaplakala jabloň, „tak to já všechna jablíčka na zem shodím!“ A shodila.

„Proč shazuješ jablíčka?“ zeptal se pes pod stromem.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekla jabloň. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne, proto se nůž řízl, proto si džbáněk ucho utrhł, proto se moucha topí a proto já jablíčka shazuju.“

„Achich ouvej,“ zaplakal pes, „tak to já vypelichám!“ A pelichal.

„Proč pelicháš, pejsku?“ zeptala se děvečka, která šla kolem s dížkou mléka.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ řekl pes. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne, proto se nůž řízl, proto si džbáněk ucho utrhł, proto se moucha topí, proto jabloň jablíčka shodila a proto já pelichám.“

„Achich ouvej,“ zaplakala děvečka, „tak to já mlíčko vyleju!“ A vylila.

„Pročpak jsi vylila to mlíčko?“ zeptal se děda, který na domku spravoval střechu.

„S myškou Hryžkou je ámen,“ zaplakala děvečka. „Proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne, proto se nůž řízl, proto si džbáněk ucho utrhł, proto se moucha topí, proto jabloň jablíčka shodila, proto pes pelichá a proto já jsem mlíčko z dížky vylila.“

„Achich ouvej,“ zaplakal děda, „tak to já ze střechy spadnu!“ A spadł.

A jak z té střechy spadł na zem, spadla jabloň na domek, spadł džbán z police, spadla moucha ze džbánku, spadł nůž ze stolu, spadł muškát z okna, spadla trojnožka na myšku Kyšku a s myškou Kyškou byl v tu ránu ámen!¹⁸

PAVEL ŠRUT-VÁCLAVA MAKOVCOVÁ-JANA BARNOVÁ: TU TO MÁŠ!

Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek z knihy Kočičí král vybraly, upravily a zdramatizovaly Václava Makovcová a Jana Barnová

Scénář byl vytvořen pro 15 dětí (4 chlapce a 11 děvčat) ve věku 6 až 8 let.

Jedinou rekvizitou bylo 5 sukovic, lískových větví asi 170 cm dlouhých.

Všechny děti byly oblečeny do velkých pánských košil, pokreslených ornamenty. Na nohou měly barevné punčocháče a na hlavách bláznivé účesy s barevnými gumičkami a natáčkami.

Improvizace na violu dotvářela atmosféru a tvořila přechody mezi pohádkami.

Myška Kyška a myška Hryžka

OSOBY:

Myška Kyška

Myška Hryžka

Hrnc

Kamna

Jabloň

Pejsek

Džbáněk

Muška

Nůž

Dědeček

Děvečka

Trojnožka

Muškát



↑ *Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov (ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)*
Tu to máš!
Předlohy: Pavel Šrut: Myška Kyška a myška Hryžka, O ovčích na mostě a Kočičí král (z knihy Kočičí král)
Dramatizace: Václava Makovcová a Jana Barnová
Dětská scéna, Trutnov 2006

↑ *Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov (ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)*
Tu to máš!
Dětská scéna, Trutnov 2006

Do tmy zní úvodní improvizace na violu a děti se rozsadí po celém jevišti. Vpředu uprostřed sedí dvě myšky.

HRYŽKA: Byly dvě myšky.
KYŠKA: Myška Kyška...
HRYŽKA: ... a myška Hryžka.
KYŠKA (postupně prochází mezi dětmi. Zařizuje si svůj domek. Vymýšlí si předměty a lidi, které by v domku chtěla mít, a děti se v ně na její pokyn přeměňují. Jakmile dílo dokončí, lehne si na břicho uprostřed svého zařízeného domku a pochvaluje si): Myška Kyška bydlela ve svém domku.
HRYŽKA: A myška Hryžka bydlela v jejím domku. (Lehne si těsně vedle ní)
KAMNA: Takže myška Kyška a myška Hryžka bydlely vlastně ve stejném domku.
HRNEC (klečí a bublá): Myška Kyška vařila maso ve svém hrnci...
KYŠKA (jde míchat v Hrnci)
HRYŽKA: ... a myška Hryžka vařila maso v jejím hrnci. (Přidá se vehementně ke Kyšce)
HRNEC (který má už z toho míchání zamotanou hlavu, zoufale volá): Takže myška Kyška a myška Hryžka vařily maso ve stejném hrnci.
KAMNA (se hladí po břiše a lákají myšky k sobě): Jenomže myška Kyška nepřiložila smůlu do svých kamen...,
HRYŽKA (se nenápadně přibližuje): ... zatímco myška Hryžka přiložila smůlu do jejích kamen. (Znenadání přiloží – píchne Kamna do břicha)
KYŠKA (se posmívá): Tak se stalo, že myšce Kyšce neublížil plamen...,
KAMNA (vyskočí a honí Hryžku): ... zatímco myšku Hryžku popálil tak,

že s ní byl ámen. (Dohoní ji a ztrestají – plácnou ji přes zadek)

HRYŽKA (padne na záda a je z ní mrtvola)
VŠICHNI (vyděšeně): Že s ní byl ámen?
KYŠKA (ohledává mrtvolu a nařiká): S myškou Hryžkou je ámen, proto pláču. Achich ouvej.
Všechno zařízení a lidé v domečku postupně vytvářejí řadu nad mrtvolou Myšky Hryžky, vyjádří svůj smutek slovy a rázným pohybem vyřčené předvedou. Vždy při otázkze se všechno vrátí do původního nezhrouteného stavu. Viola pohyb podtrhne zvukem. Postupně zvuk violy nahradí vyřčená slova.

HRNEC A KAMNA (vše pozorují a komentují)
TROJNOŽKA: Achich ouvej, tak to já si nohu vyvrknu!
HRNEC: A vyvrkla.
MUŠKÁT (přichází): Proč kulháš, trojnožko?
TROJNOŽKA: S myškou Hryžkou je ámen, proto myška Kyška pláče a proto já kulhám.
MUŠKÁT: Achich ouvej, tak to já uvadnu!
KAMNA: A uvadal.
NŮŽ: Proč vadneš, muškáte?
MUŠKÁT: S myškou Hryžkou je ámen, proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá a proto já vadnu.
NŮŽ: Achich ouvej, tak to já se říznu!
HRNEC: A řízl se.
DŽBÁNEK: Proč ses řízl, noži?
NŮŽ: S myškou Hryžkou je ámen, proto myška Kyška pláče, proto trojnožka kulhá, proto muškát vadne a proto já se řízl.
DŽBÁNEK: Achich ouvej, tak to já si ucho utrhnu!
KAMNA: A utrhl.



↑ *Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov (ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)*
Tu to máš!
Dětská scéna, Trutnov 2006



↑ *Divadélko Jeslíčky, 6. roč. LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové*
(ved. Emilie Zámečnicková)
... Napařlo hodně sněhu
Předloha: Karel Poláček: Bylo nás pět
Dramatizace: Emilie Zámečnicková
Dětská scéna, Ústí nad Orlicí 1994

MOUCHA: Proč sis utrhł ucho, džbánku?
DŽBÁNEK: S myškou Hryžkou je ámen,
 proto myška Kyška pláče,
 proto trojnožka kulhá,
 proto muškát vadne,
 proto se nůž řízł
 a proto já jsem si ucho utrhł.
MOUCHA: Achich ouvej, tak to já se v tobě utopím!
HRNEC: A topila se.
JABLOŇ: Proč se topíš moucho?
MOUCHA: S myškou Hryžkou je ámen,
 proto myška Kyška pláče,
 proto trojnožka...,
 proto muškát...,
 proto se nůž...,
 proto si džbánek ucho...
 a proto já se topím!
JABLOŇ: Achich ouvej, tak to já všechna jablíčka na
 zem shodím!
KAMNA: A shodila.
PEJSEK: Proč shazuješ jablíčka?
JABLOŇ: S myškou Hryžkou je ámen,
 proto myška Kyška...,
 proto trojnožka...,
 proto muškát...,
 proto se nůž...,
 proto si džbánek...,
 proto se moucha...
 a proto já jablíčka...
PEJSEK: Achich ouvej, tak to já vypelichám!
HRNEC: A pelichal.
DĚVEČKA: Proč pelicháš, pejsku?
PEJSEK: S myškou Hryžkou je ámen,
 proto...,
 proto...,
 proto...,
 proto...,

proto...,
 proto...,
 proto...
 a proto já...
DĚVEČKA: Achich ouvej, tak to já mlíčko vyleju!
KAMNA: A vylila.
DĚDEČEK: Proč jsi vylila to mlíčko?
DĚVEČKA: S myškou Hryžkou je ámen,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...,
 ...
DĚDEČEK: Achich ouvej, tak to já ze střechy spadnu!
*Dědeček spadne na zem, a jak padá, smete všechny. Jeden přes
 druhého padají na zem.*
HRNEC: A spadł.
KAMNA A HRNEC (vstanou, prohlížejí si pohromu a sčítají škody)
KAMNA: A jak z té střechy spadł na zem, spadla
 jabloň na domek,...
HRNEC: ... spadł džbán z police,...
KAMNA: ... spadla moucha ze džbánu,...
HRNEC: ... spadł nůž ze stolu,...
KAMNA: ... spadł muškát z okna,...
HRNEC: ... spadla trojnožka na myšku Kyšku –
KAMNA: ... a s myškou Kyškou byl v tu ránu – ÁMEN!
HRNEC (padá): ... A se mnou je taky ámen!
KAMNA (padají taky): ... A se mnou taky!

Viola hraje smuteční variaci předělové melodie.¹⁹

DRAMATIZACE

Brian Jacques: Jamie a upíří

„Džéjmíí!“

Matčino volání Jamieho zastavilo uprostřed trávníku, zrovna když byl připravený skočit přes živý plot. Zvedl oči k nebi.

„Jamie! Neopovažuj se skákat přes ten plot. Okamžitě se vrať. Nešlap na květinový záhon. Co ti otec říkal včera večer? Abys na ten záhon nešlapal. To říkal. Copak nemůžeš chodit po pěšině jako každý jiný úplně normální člověk? To tedy nevím...“

Jamie rezignovaně tiše stál a uvažoval, proč jeho matka musí mít hlas jako rezavý kohoutek od vany, který nikdy nepřestane téct. „Ty vůbec neposloucháš, co ti povídám, že ano, chlapče?“ pokračovala. „Ined se vrať a obleč si tuhle čistou košili. Pámbu ví, co si o mně sousedi musejí pomyslet, že tě nechám běhat postrojeného jako vandráka. Ta košile už potřebuje vyprat.“ Když ho matka popadla za ucho, táhla do domu a přitom ho neustále peskovala, kroutil se jako had. Nejdřív měla hlas jako rezavý kohoutek, potom jako drtička šrotu, která má ještě zpracovat dva miliony tun železa.

„Jen se podívej, jak máš špinavý krk! Dobře že jsem tě chytila, než se mi někam vytratíš. Tenhle krk dnes ještě nepotkal mýdlo, vodu ani zínku. Takovou šmouhu jsem jaktěživ neviděla. A vzal sis prášky? Ne, to se ví, že nechal. Ty zuby by sis také mohl vyčistit. Co s tou pastou vlastně děláš? Možná ji pojídáš, ale rozhodně si s ní nečistíš zuby, to je mi jasné. Vzpomeň si, co ti řekl pan doktor Hanley. Jestli nebudeš brát prášky, vrátí se ti alergie a celou mě i tatínka poprskáš. Jakmile se to projeví, půjdeš rovnou do postele a zůstaneš tam. A než vejdeš, opucuj si boty. Nedřu se tady s čištěním kobereců jenom proto, abys mi po celém domě roznášel bláto. Spíš by ses hodil do nějaké zoologické zahrady...“

Během příštích deseti minut měl Jamie vydrhnutý celý obličej, krk, tváře a uši a potom ruce. Musel svléknout špinavou košili a místo ní dostal čistou. V kapse mu přibyl čerstvý kapesník, přes protesty musel spolknout pilulky a zapít je vodou, zase si musel vyčistit zuby, na nohy navléct čisté ponožky a cvičky neunikly nastříkání Scuffguardem. Zatímco mu matka pročesávala vlasy a ulízávala účes, probíjel se ke dveřím. Stačila ho zadržet, aby mu zkrouceným rohem zástěry provedla v levé nosní dírci něco, o čem se raději nehovoří, a při tomhle nehořádném mučení ho donekonečna kárala.

„Teď máš v kapse čistý kapesník, tak ho proboha používej! A ještě něco: ať se nedozvím, že ses zase potloukal s tou bandou z pasáže. Snaž se zůstat čistý alespoň pět minut a ať jsi doma včas na oběd. Posloucháš mě? Do ničeho nekopej, ať ti z bot nevylezou prsty. Bůh ví, kde bych při těch dnešních cenách vzala na nové. A co domácí úkoly? Vsadím se, že jsi ještě ani nezačal. Nemysli si, že když sotva začaly prázdniny, můžeš se domácím úkolům vyhnout. Vezmi si moje slova k srdci, jinak skončíš jako ten pobuda Monaghan. Zůstaneš hloupý jako boží hovádka a budeš se poflakovat po nárožích...“

Matka opět stočila růžek zástěry a Jamie si hned představil, jak mu ho nacpe do ucha a vytáhne druhou stranou, aby mu naráz vyčistila obě uši i mozek. Zoufalým pohybem se z mateřských rukou vykroutil, vyběhl na trávník a jedním mohutným skokem zdolal živý plot na zahradě. Už pelášil po silnici, když za ním letní vánek ještě nesl matčín hlas, tentokrát o celou oktavu vyšší a znějící jako splašená řetězová pila.

„Jen počkej, až se otec vrátí domů! Taková do nebe volající neposlušnost. Jednou si na tom živém plotě zlámeš vaz. Pak

už bude pozdě, aby ses poučil. Zítra rozhodně zůstaneš doma a budeš dělat úkoly. O to se postarám, na to můžeš vzít jed, mladíku...“

Jakmile se Jamie přiblížil ke hřbitovu, zpomalil krok. Divoce si rozcuchal vlasy a poskakoval sem a tam v prachu, dokud ještě patrný Scuffguard nepřekryl pořádný povlak prachu. Zvrátil hlavu a zaječel do slunce: „Jóóóó, ty matky!“

Komu jsou zapotřebí? Když přelézal vysokou hřbitovní bránu, bláhově si představoval život bez matek. Postel by byla sympatičtější, kdyby nebyla ustlaná. V záhybech prachové prošívané příkrývky by se dala schovat spousta věcí – vojáčky, tanky a tak. Jako v armádním táboře v horách. Nebýt matky, mohl by každé ráno po otcově odchodu do práce vylézt z postele. Co by mu chybělo? Z lednice by si vyndal kolu v plechovce a k tomu by si vzal nějaké sušenky; ty se nemusejí vařit. A co třeba opečené fazole? Rád jedl studené pečené fazole lžičkou přímo z konzervy – ty byly dobré! Mohl by nosit černé oblečení, takové, které není nutné prát, nechodil by do školy. Kdyby potřeboval teplé jídlo, kupoval by si v bistrech karbanátky. Magnetofonové pásky by si přehrával hlasitě bez sluchátek, pořád dokola by koukal na televizi a umyl by se, až by si šel do sportovního střediska zaplavat...

„Jamie, tady!“

Problém s matkami pustil z hlavy a uháněl mezi náhrobními kameny a kříži ke skupině rododendronů za kaplí. Monaghan a zbytek bandy už na něj čekali. Jamie se přikrčil zády ke zdi kaple, schovaný za rododendrony. Bylo to ideální místo pro schůzky bandy. Z tváří jim vyčetl, že se něco událo.

„Tak co je nového?“

Kelly Ann se hihňala. „Máme mu to říct?“

Jamieho tím popudila. Až vyroste, možná bude stejná jako matka, pomyslel si. Nastala chvíle ticha a napjatého očekávání. Monaghan nehtem seškrabával mech ze zdi kaple a klamně věčným hlasem mu oznámil: „Našli jsme upírův hrob.“

[...] ²⁰

BRIAN JACQUES-IVANA SOBKOVÁ: JUSTÝNA A UPÍŘÍ

Prostředí – dům s oknem, živý plot před domem, pokoj, hrobka – jsou vytvářena skládáním a přestavováním kartonových krabic.

ŽIVÉ OBRAZY – MATKA A JUSTÝNA

Scéna: V pozadí dům s oknem, v popředí pokojíček.

Matčín monolog k Justýně je fázován do živých obrazů. Jednotlivé živé obrazy jsou oddělovány tmou. Text v živých obrazech je sborově pronášen ze zákulisí; na scéně pouze Matka a Justýna.

MATKA (dává Justýně prášky proti alergii): Justýno, vzala sis prášky? Ne, to se ví, že nechal.

MATKA (ukazuje popraskané triko, Týna se dívá znuděně na televizi):

Jestli nebudeš brát prášky, vrátí se ti alergie a celou mě i tatínka poprskáš. Jakmile se ti projeví, půjdeš rovnou do postele a zůstaneš tam.

MATKA (*vytírá podlahu, zatímco se Justýna něčím cpe*): Ty zuby by sis také mohla vyčistit. Co s tou pastou vlastně děláš? Možná ji pojídáš, ale rozhodně si s ní nečistiš zuby, to je mi jasné.

MATKA (*něco vaří, zatímco se Justýna snaží nenápadně utéct*): A co domácí úkoly? Vsadím se, že jsi ještě ani nezačala. Nemysli si, že když sotva začaly prázdniny, můžeš se domácím úkolům vyhnout.

MATKA (*tahá Justýnu „výchovně“ za ucho*): Vezmi si moje slova k srdci, jinak skončíš jako ta šmudla Markéta. Zůstaneš hloupá jako boží hovádka a budeš se poflakovat po nárožích...

1. SCÉNA – ODCHOD Z DOMOVA

Přestavba: v pozadí dům s oknem, v popředí živý plot.

Rozcuchaná Justýna se plíží nenápadně pryč z domu, chystá se přeskóčit plot..., za zády se ozve křik její Matky, která se dívá z okna.

MATKA (*vychází z domu, upravuje záhonek, předvádí Justýně, jak chodí normální člověk po pěšině*): Týýýýýnóóó! Justýno! Neopovažuj se skákat přes ten plot. Okamžitě se vrať. Nešlap na květinový záhon. Co ti otec říkal včera večer? Abys na ten záhon nešlapala. To říkal. Copak nemůžeš chodit po pěšině jako každý jiný úplně normální člověk? To tedy nevím...

JUSTÝNA (*rezignovaně přešlapuje, občas se snaží Matce oponovat*)

MATKA: Ty vůbec neposloucháš, co ti povídám, že ano, děvenko?! Ihned se vrať a pojd' si vzít tu sukni. (*Ukazuje domů. Týna se odchází převléknout, Matka zatím stále mluví*) Pámbu ví, co si o mně sousedi musejí pomyslet, že tě nechám takhle běhat venku.

JUSTÝNA (*za chvilku vychází převlečená*)

MATKA (*se zalíbením si ji prohlíží, ovšem všimne si špinavého trička*): A to tričko už potřebuje také vyprat. Takovou šmouhu jsem jaktěživ neviděla. (*Vyndává z kapsy kapesník, ještě Týně trochu opucuje obličej, strká jí kapesník do kapsičky a tričko jí zandává do sukně*) Teď máš v kapse čistý kapesník, tak ho proboha používej! Snaž se zůstat čistá alespoň pět minut, a ať jsi doma včas na oběd. A ještě něco: ať se nedovím, že ses zase potloukala s tou bandou z pasáže.

Během svého monologu Matka Justýnu neustále upravuje, stále se jí něco na jejím vzhledu nezdá. Justýna dostane čistou sukni, čistý kapesník, Matka jí vydrhne tváře, uši, ruce... Justýna se musí učesat... Stále se snaží uniknout, ale Matka ji vždycky šikovně zadrží a donutí pokračovat v hygieně.

MATKA: Podívej, jak máš zase rozcuchané vlasy! Dobře že jsem tě chytila, než se mi někam vytratíš. – A vzala sis prášky?

JUSTÝNA: Nevzala.

MATKA: Tak tady počkej, já ti pro ně dojdu! Jen počkej, až se otec vrátí domů!

JUSTÝNA (*jakmile se matka vrátí domů pro léky, přeskóčí plot a zmizí*)

MATKA (*za ní ještě volá*): Taková do nebe volající neposlušnost. Jednou si na tom živém plotě zlámeš vaz. Pak už bude pozdě, aby ses poučila. Zítra rozhodně zůstaneš doma a budeš dělat úkoly. O to se postarám, na to můžeš vzít jed, holčičko...

Přestavba: Dům se mění na hrobku, živý plot na náhrobky.

ŽIVÉ OBRAZY – SNY

Justýna sedí v popředí zasněná – představuje si život bez matek. Ostatní vytvářejí atmosféru pohody, ničím nerušených radovánek... Živé obrazy snů, které jsou nasvěcovány jen slabým světlem, se při promluvě Justýny vždy na malou chvilku pantomimicky rozžijí. Jednotlivé sny jsou oddělovány tmou.

JUSTÝNA: Jóóó, ty matky! Komu jsou zapotřebí?!

JUSTÝNA: Co by mi chybělo?

JUSTÝNA: Postel by byla sympatičtější, kdyby byla neustlaná...

JUSTÝNA: Z lednice bych si ráno vyndala kolu a k tomu bych si vzala nějaké sušenky – ty se nemusejí vařit...

JUSTÝNA: Mohla bych nosit černé oblečení, takové, které se nemusí prát...

JUSTÝNA: Nechodila bych do školy a pouštěla si cédečka strašně hlasitě a bez sluchátek...

2. SCÉNA – SETKÁNÍ S PARTOU

Scéna je v plném světle.

Hlouček děvčat před hřbitovní branou. Parta je právě zabrána do nějakého rozhovoru. Týna se ještě snaží na poslední chvíli upravit – vytáhne si triko ze sukně, rozpustí vlasy atd.

JUSTÝNA: Tak co je nového?

MATKA: Máme ji to říct?

MARKÉTA: Našly jsme upírův hrob. [...]²¹

BRIAN JACQUES-IRINA ULRYCHOVÁ: JAMIE A UPÍŘÍ

1

Přibližně ve dvou třetinách prostoru stojí paraván – Jamieho dům. Jamie opatrně vyhlédne z boku, jestli je „čistý vzduch“, a pak proběhne na druhou stranu. Za paravánem je slyšet hlas jeho Matky. Zpočátku nesrozumitelná slova nabývají srozumitelné podoby. Matka vyjde před paraván.

MATKA: Jamie, posloucháš mě vůbec? (*Zjistí, že Jamie je pryč*) No, Jamie! To už přesa-huje všechno! Jen počkej, až se otec vrátí



↖ DDS Koukej!, LDO ZUŠ Klecany: Justýna a upíři

↑ LDO ZUŠ Brandýs nad Labem: Jamie a upíři

domů. Taková do nebe volající neposlušnost! Utéct, když s tebou mluvím! Zítra rozhodně zůstaneš doma a budeš dělat úkoly. O to se postarám! Na to můžeš vzít jed! (*Odejde*)

2

Na hřbitově. Paraván představuje hrobku. Členové Jamieho party – Gary, Kelly, Paula a Ann – už jsou tu.

GARY: Kde ten Jamie vězí?
ANN: Kdyby věděl, co jsme objevili, už by tu dávno byl.
KELLY: Řekneme mu to?
PAULA: Jo. Už se těším, jak bude zírat.
GARY: Pokud teda vůbec někdy dorazí.
JAMIE: Čau!
GARY: Kde to vážně, člověče?
JAMIE: Ale, znáš matku. To zas bylo řečí, než se mi podařilo zmizet. (*Paroďuje matku*)
„Jamie, už ses učesal? To se ví, že ne...“

MATKA (*maňásek, který se objeví nad paravánem a přebírá Jamieho řeč*): Tyhle vlasy ještě dneska neviděly hřeben. To chceš celý den chodit s vrabčím hnízdem na hlavě? Co si o tobě sousedi pomyslí? Okamžitě se učeš, nebo vezmu nůžky a ostříhám tě! (*Zmizí*)

PAULA: Jako kdybych slyšela svoji matku:
„Doufám, že si nemyslíš, že tě v něčem takovém pustím mezi lidi...“

PAULINA MATKA (*další maňásek, který se objeví na jiném místě paravánu*): To bych se musela propadnout studem! Vypadáš jako vandrák! Kalhoty máš dole celé roztřepené a courají se ti po zemi. Leze ti z nich holé břicho, a když se ohneš, jsou ti vidět kalhotky. A ta díra na koleni! Jestli se okamžitě nepřevlečeš do něčeho slušného, nikam tě nepustím! To je moje poslední slovo, Paulo! (*Zmizí*)

GARY: Co je to proti mojí matce! To je pořád:
„Gary, to už zase sedíš u počítače?“

GARYHO MATKA (*další maňásek, který se objeví na jiném místě paravánu*): Kdybys alespoň dělal něco užitečného do školy, našel si třeba na internetu nějaké zajímavé informace pro svůj referát, ale ty ne! To jsou jen samé hry, samá střílečka a výbuchy a všude hektolitry krve. Jenom si kazíš oči a nemáš pak na nic jiného čas. Kdypak jsi držel

v ruce nějakou knihu, co? Vždyť budeš mít úplně vygumovaný mozek! Okamžitě ten počítač vypni a dojdi vyvenčit psa! (*Zmizí*)
Tebe matka vyhání ven, jo? To mně to zase zakazuje. Prý: „Pořád někde lítáš...“

ANN:

ANNINA MATKA (*maňásek*): Domů se přijdeš jen najít a už jsi zase v trapu. Jaktěživa tady nejsi, když od tebe něco potřebuji. Na všechno jsem sama, s ničím mi nepomůžeš a já abych si ruce upracovala. A to mi tuhle soused říkal, že tě viděl s tou partou z pasáže! Víš, že si nepřeji, aby ses s nimi stýkala, Ann. Ještě bys z toho mohla mít ve škole potíže. (*Zmizí*)

KELLY: U nás se zase válčí kvůli binci v pokojíčku:
„Jak je možné, že tvoje starší sestra má svoji polovinu vřady uklizenou...“

KELLYINA MATKA (*maňásek*): ... A u tebe je takový nepořádek, Kelly? Kdo se má na ten svinčík dívat? Jak v tom můžeš žít? Nedívím se, že v tom nedokážeš nic najít!

Postupně se nad paravánem objevují i ostatní matky a mluví na střídačku.

MATKY: Všechno se ti válí po podlaze, tam, kde ti to zrovna upadlo od ruky! Špinavé ponožky, spodní prádlo, sešity, svetry, penál. A tuhle jsem v tom našla i plesnivý ohryzek a zaschlou misku od pudinku. Abych se kvůli tobě styděla pozvat někoho na návštěvu.

VŠECHNY MATKY (*současně*): To nechci slyšet, co by si pak o nás lidé povídali! (*Zmizí*)

JAMIE: No jo, matky! Komu jsou zapotřebí?!
PAULA: To je fakt.

GARY: Umíte si představit ten život bez matek?
ANN: Paráda!

KELLY: Co by nám chybělo?

VŠICHNI: Nic! (*Na chvíli se zasní*)

JAMIE : Hele, proč jsme se měli sejít právě tady, na hřbitově?

ANN : Protože jsme tu něco našli!

PAULA : Něco, o čem nikdo jiný neví!

KELLY : Něco, z čeho ti naskočí husí kůže!

JAMIE : A co je to? Nenapínejte!

GARY : Pravý upíří hrob!

[...] ²²

Třetím způsobem zpracování literárního textu do dramatického tvaru je **drama podle epické předlohy**, při němž, díky inspiraci původním námětem nebo jeho některými motivy, vzniká „nové, svěbytné umělecké dílo“ (Hořínek 1980, s. 17). Uvedme si alespoň několik příkladů:

V roce 2001 to byla například inscenace *Oskarky* souboru Vrtule ze Slaného, jejíž scénář vytvořil Jiří Rezek „na základě pohádky *Šťastný princ* a dalších textů Oscara Wildea“ a o níž Roman Černík v hodnocení přehlídky v časopisu *Tvořivá dramatika* napsal: „Sdělení se točilo kolem člověka-umělce, jeho tvorby, vztahu mezi tvorbou a životem, mezi podobou díla a podobou života. Došlo k pokusu pojmenovat si, kdo je vlastně umělec a jaká práva člověk-umělec má na své cestě za sebevyjádřením.“ (Černík 2001, s. 6)

V roce 2007 představil soubor Dohráli jsme z Uherského Hradiště s vedoucí Hanou Nemravovou svoji autorskou inscenaci ... *aneb Romeo a Julie*. Eva Brhelová ji v *Tvořivé dramate* charakterizovala takto: „Šestice dívek na jevišti, doplněném jen třemi židlemi a dvěma postranními paravány, představuje Rosalindu, její dvě přítelkyně a jejich tři služebné. Ze svého pohledu, tak trochu ‚pavlačově‘ reflektují příběh Romea a Julie, prožívají své sny o muzích, hledají nové a nové podněty pro své rozpravy a hádky, odhalují různá ‚pravdivá‘ vysvětlení o tom, jak to bylo s Romeem a Julií...“ (Brhelová 2007, s. 12)

V roce 2010 diváci na Dětské scéně viděli vtipnou variaci *Kateřiny Rezkové* (soubor Hladká Vrtule ze Slaného) na biblický příběh o stvoření světa *Božka aneb Jak to možná nebylo?* Hana Cisořská v *Tvořivé dramate* o inscenaci uvádí: „Text vedoucí souboru Kateřiny Rezkové je monologem ženského boha – dítěte Božky, které ze hry, možná jaksi omylem a přes varování rodiče, dá vzniknout světu. [...] Témata prozkoumávání a poznávání světa, zvědavosti, všetečnosti a jejich důsledků jsou nastolena s lehkostí a samozřejmostí dětského pohledu.“ (Cisořská 2010, s. 25)

A tak jsme se přes drama podle epické předlohy dostali až k čistě autorským scénářům.

Někdy na začátku inscenační práce stojí více méně hotový dramatický text, který ale vznikl přímo pro konkrétní skupinu dětí, ať už ho napsal vedoucí souboru, nebo některý z jeho členů. Dá se ovšem předpokládat, že i tento připravený scénář projde v procesu zkoušení proměnou, že do něj budou začleněny i tvůrčí nápady dětí, které tak budou mít (někdy i značný) podíl na jeho výsledné podobě.

Druhou možností je, že na začátku práce není žádný předpřipravený dramatický text, dokonce možná ani již domluvený námět či téma. Že to, o čem a jak se bude hrát, se teprve při společné práci hledá a formuluje, a je tedy organickou součástí inscenačního procesu tak, jak o tom píše Josef Kovalčuk ve stati *Znaky autorského divadla*: „Autorské divadlo usiluje obnovit jednotu tvůrce divadla, která byla přirozená už v dřívějších fázích divadelního vývoje. Ide o jednotu původce, tvůrce a nositele výpovědi, jednotu autora, režiséra a celého tvůrčího kolektivu. Klade proto důraz na osobní tvůrčí přínos a seberealizaci všech zúčastněných.“ (Kovalčuk 1991, s. 11) První fází inscenačního procesu „[...] je ozřejmování a formulování tématu spojené s hledáním výchozího materiálu (nápad, výpovědi, náčrty, diskuse, záznamy, situace, výpisky z uměleckých děl, literatury faktu atd.). V druhé fázi jsou prověřovány divadelní možnosti a nosnost nasbíraného materiálu, který je dále rozšiřován, nově strukturován apod. Třetí fází je utřídění připraveného materiálu do podoby scénáře. *Scénář se stává spojujícím článkem mezi tématem a samotnou inscenační tvorbou*. Navrhuje určitou posloupnost situací a akcí a vnáší do nashromážděného materiálu určitou scénickou představu. [...] Čtvrtou fází je už samotná inscenační tvorba, která je případ od případu buď více

kolektivní, nebo naopak v ní vystupuje více do popředí úloha režiséra. Inscenování bývá nejednou spojeno se zvládním dovedností, které nepatřívají do běžné vybavenosti herce (jako hra na hudební nástroje, žonglování, stepování, artistické a akrobatické prvky).“ (Tamtéž, s. 13)

I když Josef Kovalčuk mluví o autorském divadle dospělých, v základních rysech můžeme tyto myšlenky aplikovat i na autorské divadlo dětí (tedy divadlo, které nepracuje s literární předlohou).

Jak konkrétně takový inscenační proces může vypadat, popsala Ivana Sobková ve své habilitační práci *Specifika dětského a studentického divadla*²³ na příkladu inscenace *Tančírna*, s kterou soubor Zpátečníci (ZUŠ Štítného, Praha 3) vystoupil na Dětské scéně v roce 2012:

„První zkoušky na začátku školního roku jsem chtěla věnovat průpravným cvičením a prověřování předlohy, kterou jsem měla vyhlédnutou pro inscenační práci. Průběh lekcí ale neustále provázelo sdílení čerstvých historek a zážitků z tanečních, které podstatná část studentů ze souboru začala právě navštěvovat, a bylo dost nesnadné studenty přimět k tomu, aby se soustředili na jiná témata. Při jakékoli příležitosti či pauze se hovor stácel k dalším, velice živě vyprávěným historkám z prostředí tanečních, plešů a podobných společenských událostí. Vzala jsem to tedy do hry. Začali jsme rozehrávat situace, které zažili a o kterých vyprávěli (trapasy, pokusy o seznámení, různá nedorozumění atd.). Hledali jsme podstatu toho, co zažívají, proč jsou pro ně tyto situace tak silné, proč mají tak velkou potřebu je sdílet, jaká obecnější témata jejich zážitky spojují (snaha obstát ve společnosti, navazovat vztahy s druhým pohlavím, pocity nesmyslnosti některých společenských konvencí, rozporuplnost mezi tím, kdo jsem, jak se prezentuji navenek, a tím, jaké požadavky na mé chování má okolí...). Jako zásadní se ukázalo téma prvních vztahů, lásek a zklamání – a to se stalo východiskem pro naši inscenační práci.

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

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

Téma komunikace pronikalo i do tanečních částí, i tancem a pohybem komunikujeme. Abychom si mohli hrát s detaily v pohybu, bylo potřebné ovládnout minimálně základní taneční kroky a jednoduché variace a sestavy zvolených tanců (blues, samba, tango). Koordinace tance, pozornost na detail a jevištní akce byla náročná pohybově i rytmicky. Úvodní část – otukávání a první nesmělé kontakty mezi aktéry – zprostředkovávalo blues; rozehrané vztahy, trapasy, hravost a rafinovanost v taktikách symbolizovala svůdná a rozverná samba a závěrečné konflikty, vášně, zjitřené city i rozchody se zrcadlily v tangu. Mezi jednotlivé tance byly vloženy rozehrané situace mezi postavami tak, jak jsme je mozaikovitě poskládali a proplekli z připravených etud. Pro větší čitelnost a srozumitelnost vnitřních motivací konkrétních postav jsme do celku inscenace ještě zapojili i drobné charakterizující monology postav. Monology vznikaly v průběhu zkoušení a původně měly posloužit k hlubšímu rozpracování postav, jejich zpřesňování a fixování.“ (Sobková 2022, s. 22–24)

Jak je z předcházejících řádků patrné, je úloha vedoucího v takovém typu inscenační práce opravdu náročná. Aby vznikla ona osobní a osobitě ztvárněná výpověď souboru, je třeba, aby pro ni dospělý dokázal vytvořit vhodné podmínky. Je to on, kdo pomáhá prohloubit uvažování o tématu, hledat a pojmenovávat souvislosti, zkoumat a vytvářet charaktery postav, nacházet a formovat situace, přes něž se téma stává sdělné, zbavovat se prvoplánových či nepůvodních nápadů, hledat odpovídající skutečně divadelní jazyk a stylizaci a vytvořit tak účinný jevištní tvar, jehož prostřednictvím mohou děti nechat zaznít svůj hlas.

Vedle výše zmíněné *Tančírny* k zajímavým autorským počínům patřily například *Noční můry* souboru kuk! (vedoucí také *Ivana Sobková*), které prokázaly, že autorské divadlo nemusí být jen záležitost těch starších. Šesti- až osmileté děti zpracovaly téma rozličných dětských strachů v montáži krátkých sekvencí, kde jednotlivé strachy našly svůj hyperbolizovaný a výrazně stylizovaný odraz ve zlých snech na pomezí hororu a groteska.²⁴ Stejně téma a obdobný princip montáže využil o několik let později soubor starších dětí *Rozcuchaní vrabčáci z Třebchovic pod Orebem* pod vedením *Jiřiny Krtičkové*²⁵. Jejich pojetí *Nočních můr* ale odpovídalo jejich věku: strachy a traumata se zde rozprostíraly po širší škále, od těch zdánlivě banálních (např. strachu z kadeřnických nůžek) až po ty skutečně závažné a ohrožující (osamělost, nepřijetí skupinou, rozvod rodičů apod.).

V inscenaci příznačně nazvané *You, generace* souboru *Kontejner 16* v pokoji 225 z Nového Města na Moravě, který vedla *Kateřina Šteidlová*, se skupina náctiletých s humorem vyrovnávala s tím, jak dospělí (někdy?) zjednodušeně a zkresleně vnímají obraz jejich generace, redukováný zejména na závislost na sociálních sítích.²⁶

Dalším příkladem autorské inscenace byly *Journeys* anglicky mluvícího souboru *Story Theatre* z Prahy, s nímž pracuje *Leah Gaffen*²⁷. Název hry byl vlastně pojmenováním ústředního tématu, propojujícího řadu různých událostí, které našli členové souboru při pátrání v minulosti svých rodin. Cesta odněkud někam zde byla realitou, ale také metaforou změny, něčeho, co ovlivnilo další osudy lidí, něčeho, co se týká stále nás všech. Každý z příběhů byl ztvárněn jinou formou, například loutkami, oživenými předměty, stínohrou, dokonce i krátkým „dokumentárním“ filmem. A přestože šlo o příběhy vážné a někdy až tragické, celek byl zpracován s lehkostí a nadsázkou, aniž je to jakkoliv znevažovalo. Tu emocionální tíži v sobě nesly hlavně písně a nestala se tak neúměrnou záležitostí pro mladé aktéry.

Není jisté náhodou, že většina scénářů autorských inscenací, na kterých se rozhodující měrou podílel soubor, je založena

na **montážním principu** (případně na jeho kombinaci s principem fabulačním), nikoli jen na samotné fabuli (což je přirozená řada událostí spojených časově a příčinně jako podklad literárního díla). Montáží je myšlen postup založený na spojování časově, prostorově a kauzálně nesouvislých obrazů, motivů či scén v jeden celek. Svorníkem těchto částí je společné téma, které je tak nasvěcováno z různých úhlů pohledu a plně čitelné a úplně se stává až jejich propojením.

Jaký je přínos tohoto způsobu práce? V první řadě je to právě možnost výrazně autorského vkladu dětí, které o tématu, které je zajímá, mohou mluvit přímo, bez zprostředkování „cizím“, převzatým textem. Soustředění na menší plochy jednotlivých sekvencí pak vychází vsřící možnostem zatím ne příliš zkušených tvůrců. Není třeba důmyslně budovat celistvý příběh (vyklenout jeho oblouk, rozvinout smysluplně zápletku, logicky provázat jednotlivé motivy děje a udržet jejich jednotné ladění). Montáž umožňuje střihem rychlý přechod z jedné situace do druhé a nabízí tak velmi úsporný princip stavby celku. Díky ní lze kombinovat různorodý materiál (dramatický dialog, komentář, vyprávění, dokumenty, různé jevištní formy apod.). Výsledný tvar může odrážet i pluralitu názorů inscenátorů, jejich případné protichůdné postoje a zachytit tak komplexnější obraz zkoumané problematiky.

Na co si dát pozor? I u tohoto typu dramatické stavby očekáváme, že bude tvořit celek, který má svůj začátek a konec, že zde bude něco, co zdůvodní, proč jsou jednotlivé sekvence k sobě řazeny právě takto, a ne jinak (ať už je to na základě gradace, kontrastu, nebo paralely, ať už jde o vazby racionální, nebo asociativní). Protože nás nevede příběhová linka, souvislosti, které se členům skupiny mohou zdát jasné, nemusejí být jasné divákům. Jestliže se výpověď souboru nemůže opřít o literární předlohu zkušeneho autora, jistým nebezpečím může být i kvalitativní nevyrovnanost jednotlivých příspěvků, není zaručeno, že se mladí autoři dokáží vyhnout různým klišé a banalitám, že je vedoucí dokáže dostatečně inspirovat k zajímavému a neotřelému vyjádření, aniž by zároveň příliš zasahoval do jejich textů tak, aby skutečně zůstaly jejich. V neposlední řadě je třeba, aby zde bylo i určité napětí – něco, co udrží naši pozornost po celou dobu hry. Jak ale najít analogii toho napětí, které do dramatické fabule přirozeně vnáší zápletku a konflikt? Dokáže je nahradit napětí z odhalování souvislosti? Radost z jiskření nečekaných spojení? Montáž má tak jeden obtížný rys – není úplně pohodlná pro diváka. Chce po něm více aktivity než plynule se rozvíjející příběh, do něž se může ponořit jako do splavné řeky a nechat se jím unášet. Zážitek z inscenace postavené na montáži se spíše podobá přechodu přes prudkou horskou říčku a hledání schůdné cesty přes zdánlivě nahodile rozhozené kameny.

Pro vedoucího souboru ale vyvstává ještě jeden problém: jestliže jde o osobní výpovědi dětí, jestliže na tématu pracovaly všechny, jak pak vybrat dostatečně pedagogicky citlivě jen některé příspěvky, aby se celek nerozštěpl? Při stavbě inscenace se tak vedoucí musí rozhodnout, jestli je pro něj a pro soubor důležitější koncentrovaný výsledný tvar, nebo uplatnění příspěvků všech dětí. Čím osobnější výpověď to je, čím více je zdůrazněn aspekt „jak já to vidím – co k tomu já chci říci“, tím může být redukce obtížnější, ne-li přímo nemožná. Pak se vedoucí musí připravit na možné kritické výtky, že to bylo příliš dlouhé, že by některé části měly být vypuštěny nebo nahrazeny jinými, že to ztrácelo „tah“.

I při vědomí toho, co všechno je třeba nepouštět ze zřetele, je montáž zajímavou a přínosnou možností, jak rozšířit spektrum prostředků divadla hraného dětmi a otevřít ještě více prostor pro jejich skutečně autorské zapojení.

Ale ať už pracujeme s převzatými literárními příběhy (a tedy

s fabulačním principem), případně v procesu zkoušení vzniká příběh nový, nebo své téma soubor zpracuje formou montáže, stále zůstává ten jeden důležitý a základní požadavek, totiž aby divadelní tvorba respektovala dítě jakožto myslící tvořivou bytost a zároveň nerezignovala na své umělecké poslání. Aby vztah dítě – divadlo byl vztahem co nejvíce partnerským.

POZNÁMKY

- ¹ Text Milady Mašatové *Jak se hledají princezny aneb Bystrozraký, Bystrouchý a Bystronosý* vyšel poprvé v časopise *Československý loutkář* v roce 1988 v č. 3 a poté v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 33* v roce 2010, roč. XXI, s. 12–19.
- ² Inscenace dětského loutkářského souboru Blechy z Jaroměře byla na programu Dětské scény ve Svitavách 2011.
- ³ Inscenace souborů Ivany Sobkové KUK, kuk a Zpátečníci LDO ZUŠ Štítného z Prahy 3 byla na programu Dětské scény ve Svitavách 2014.
- ⁴ Inscenaci *Tu to máš!* uvedl soubor Tři boty na Dětské scéně v Trutnově v roce 2006 a na celostátní dílně Dramatická výchova ve škole v Jičíně v tomtéž roce. Scénář byl publikován v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 22* v roce 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 16–24.
- ⁵ S inscenací *Nu, vot!* vystoupil soubor Tři boty na Dětské scéně ve Svitavách v roce 2013 a na celostátní dílně Dramatická výchova ve škole v Jičíně také v roce 2013. Scénář byl publikován v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 41* v roce 2013, roč. XXIV, č. 1, s. 1–17.
- ⁶ Historie Werichova *Fimfárum* je vinou politického kontextu dosti spletitá a je dobře o ní vědět: „Knížka Jana Wericha *Fimfárum* se od doby svého vzniku několikrát proměnila počtem pohádek,“ píše v redakční poznámce k 8., rozšířenému vydání této knihy, které vyšlo roku 1997 v Albatrosu, odpovědná redaktorka Alena Pokorná. „Když *Fimfárum* vyšlo v roce 1960 v nakladatelství Československý spisovatel poprvé, obsahovalo 11 pohádek. Hned v dalším vydání v roce 1963 v téže nakladatelství přibily čtyři nové pohádky: Jak na Šumavě obři vyhnuli, Líná pohádka, Tři sestry a jeden prsten a Král měl tři syny. Následující vydání v roce 1965 se od přechozího nelišilo, avšak již v roce 1968 se ve *Fimfáru* objevily další čtyři nové pohádky (obě vydání připravil Československý spisovatel): Pohádka o zasloužilém vrabci, O třech hrbáčích z Damašku, Rozum & Štěstí a Psí starosti. Pak však nastala dlouhá přestávka, a když se v roce 1977 *Fimfárum* opět dočkalo vydání, tentokrát v Albatrosu, bylo chudší o dvě pohádky – Psí starosti a Rozum & Štěstí. A ty chyběly i v každé další reedici (v roce 1987 v Československém spisovateli a v roce 1992 opět v Albatrosu).“ Teprve od roku 1997 vychází tedy *Fimfárum* v kompletní podobě, jak vyšlo v roce 1968.
- ⁷ Většinou šlo o dramaturgické pohádkových próz z knihy *Pohádky z pekelce*, kterou vydalo v roce 1967 Nakladatelství České Budějovice.
- ⁸ Populární kniha A. A. Milne vyšla poprvé v českém překladu Zdenky Mathesiusové ve 30. letech 20. století pod titulem *Dobrodružství medvídky Pú* (Praha: Jan Naňka, 1931). Od 40. let 20. století vychází v překladu Hany Skoumalové pod názvem *Medvídek Pú* (do roku 2022 vyšel tento překlad už v patnácti vydáních).
- ⁹ Obě povídky obsahuje Jacquesova kniha *Seďm strašidelných příběhů* (Praha: Albatros, 1995).
- ¹⁰ S inscenací *Pět holek na krku* vystoupil soubor Hany Nemravové ze ZUŠ Uherské Hradiště na Dětské scéně v Trutnově v roce 2001. O devět let později, v roce 2010, pak bylo *Pět holek na krku* v dramaturgii Aleny Palarčíkové rovněž na Dětské scéně. Oba scénáře – spolu se starší dramaturgií Věry Pánkové z roku 1969 – byly publikovány v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 35* v roce 2011, roč. XXII, č. 2.
- ¹¹ Inscenace *Běž, chlapče, běž (Nechci, abyste měl litovati, to je k ničemu)* souboru HOP-HOP LDO ZUŠ Ostrov byla na programu Dětské scény ve Svitavách v roce 2018.
- ¹² *Celé léto v jediném dni* v dramaturgii Hany Švejdové a Evy Štíchové souboru Dámská jízda LDO ZUŠ Klatovy bylo uvedeno na Dětské scéně v Trutnově v roce 2001.
- ¹³ Dramaturgii německé knihy Horsta Bosetzkyho ... *jinak je s tebou amen!* v překladu Jany Pavlátové připravila Irena Konývková a soubor HOP-HOP s ní vystoupil na Dětské scéně v Trutnově v roce 2005.
- ¹⁴ *Nerudárium*, v němž František Oplatek zdramatizoval Nerudovy povídky O měkkém srdci paní Rusky, Doktor Kazisvět a Jak si pan Vorel nakouřil pěnovku, bylo uvedeno na Dětské scéně 2013 ve Svitavách. Scénář vyšel v textové příloze *Tvořivé dramatiky Dětská scéna 42* v roce 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 1–10.
- ¹⁵ Inscenace *Naša Divá Bára* byla na programu Dětské scény v Trutnově v roce 2002. Scénář Hany Nemravové byl publikován v *Tvořivé dramaturgii* v roce 2003, roč. XIV, č. 1, s. 5–9.
- ¹⁶ POLÁČEK, KAREL. *Bylo nás pět: povídka*. Brno: Svobodné noviny, 1946, s. 84–85.
- ¹⁷ POLÁČEK, KAREL; ZÁMEČNÍKOVÁ, EMILIE. ... Napadlo hodně sněhu. *Tvořivé dramaturgie*. 1994, roč. V, č. 3, s. 14–15. ISSN 1211-8001.
- ¹⁸ ŠRUT, PAVEL. *Kočí král: Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek vypravuje Pavel Šrut*. Albatros, Praha 1989, s. 16–17.
- ¹⁹ ŠRUT, PAVEL; MAKOVCOVÁ, VÁCLAVA; BARNOVÁ, JANA. *Tu To máš! Dětská scéna 22: textová příloha Tvořivé dramaturgie*. Praha: NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2007, roč. XVIII, č. 1, s. 16–17.
- ²⁰ JACQUES, BRIAN. *Seďm strašidelných příběhů*. Přel. Pavel DUFK. Praha: Albatros, 1995, s. 26–30. ISBN 80-00-00230-2.
- ²¹ JACQUES, BRIAN; SOBKOVÁ, IVANA. Justýna a upíří. *Dětská scéna 13: textová příloha Tvořivé dramaturgie*. Praha: NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2004, roč. XV, č. 1, s. 1–3.
- ²² JACQUES, BRIAN; ULRYCHOVÁ, IRINA. Jamie a upíří. *Dětská scéna 40: textová příloha Tvořivé dramaturgie*. Praha: NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2013, roč. XXIV, č. 1, s. 1–5.
- ²³ Ukázky z habilitační práce Ivany Sobkové vyšly v *Tvořivé dramaturgii* v roce 2022 v čísle 1.
- ²⁴ *Noční můry* souboru kuk! LDO ZUŠ Biskupská, Praha 1, byly na programu Dětské scény v Trutnově v roce 2008.
- ²⁵ *Noční můry* souboru Rozcuchaní vrabčáci LDO ZUŠ Třeběchovice pod Orebem byly uvedeny na Dětské scéně ve Svitavách v roce 2015.
- ²⁶ Inscenaci *You, generace* uvedl soubor Kontejner 16 v pokoji 225 LDO ZUŠ Nové Město na Moravě na Dětské scéně ve Svitavách 2016 a na celostátní dílně Dramatická výchova ve škole v Jičíně v tomtéž roce.
- ²⁷ S inscenací *Journeys* vystoupil soubor Story Theatre na Dětské scéně ve Svitavách v roce 2019. Scénář v originále (*Journeys*) i v českém překladu (*Cesty*) byl publikován v textové příloze *Tvořivé dramaturgie Dětská scéna 62* v roce 2020, roč. XXXI.

LITERATURA

BRHELOVÁ, EVA. Co bylo k vidění na dvou březích Úpy. *Tvořivá dramatika*. 2007, roč. XVIII, č. 2, s. 5–13. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2007-2.pdf.

CISOVSKÁ, HANA. Trutnov 2010 aneb O čem se letos hrálo a diskutovalo na Dětské scéně. *Tvořivá dramatika*. 2010, roč. XXI, č. 2, s. 19–27. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2010_2.pdf.

ČERNÍK, ROMAN. Jaká byla? Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkově 30. (!) národní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů a sólových recitátorů. *Tvořivá dramatika*. 2001, roč. XII, č. 2, s. 2–8. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2001-2.pdf.

HOŘÍNEK, ZDENĚK. *Drama, divadlo, divák*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 1991. 120 s. ISBN 80-85429-02-0.

HOŘÍNEK, ZDENĚK. *Úvod do praktické dramaturgie*. Knihovnička amatérského divadla, sv. 3. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1980. 92 s.

JOSKOVÁ, ZDENA. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*. 1999, roč. X, č. 1, s. 1–13. ISSN 1211-8001. Dostupné z: www.drama.cz/periodika/td_archiv/td1999-1.pdf.

KOVALČUK, JOSEF. Znaky autorského divadla. In: KOVALČUK, Josef; SRBA, Bořivoj; HAJDA, Alois; PŘÍDAL, Antonín. *Divadelní studie (I): sborník přednášek*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, divadelní fakulta, 1991, s. 5–15. ISBN 80-85429-05-5.

PAVLOVSKÝ, PETR. Základní pojmy divadla. *Divadelní revue*. 1999, roč. 10, č. 3, s. 72–79. ISSN 0862-5409.

SOBKOVÁ, IVANA. Specifika dětského a studentského divadla. *Tvořivá dramatika*. 2022, roč. XXXIII, č. 1, s. 6–25. ISSN 1211-8001.

Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. 2000–2021, roč. XI–XXXII. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/periodika/td_obsah.html.

MLUVNÍ VÝCHOVA A PŘEDNES



**GABRIELA ZELENÁ
SITTOVÁ**

sittova@nipos-mk.cz
redakce Tvořivé
dramatiky; katedra
výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU
v Praze

Popisu stavu mluvené češtiny a mnoha zajímavým výzkumům na tomto poli se věnují Český národní korpus (ČNK)¹ (k dispozici je i pro veřejnost a badatele mimo ČNK několik mluvených korpusů), Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky a týmy badatelů z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, které spolupracují s týmy z Fakulty matematicko-fyzikální a z Masarykovy univerzity v Brně. Velmi inspirativní jsou výzkumné projekty Fonetického ústavu FF UK (např. *Melodická struktura mluvené češtiny, Prozodická fráze v současné mluvené češtině* atp.).

Metodiku péče o stav mluvené češtiny bychom mohli očekávat od pedagogických (případně filosofických) fakult, které připravují budoucí učitele základních i středních škol. Dohledatelných

kurzů, které věnují pozornost také mluvené stránce českého jazyka, je však na pedagogických fakultách minimum a z jejich anotací ani není zřejmé, zda vůbec vybavují budoucí učitele češtiny nějakou metodikou, jak s dětmi procvičovat a rozvíjet mluvenou materštinu. Zdá se, že zmíněné kurzy studentům přinášejí pouze informaci o současném stavu mluvené češtiny.

Kdo se (ne)zabývá mluvenou češtinou

Pedagogickému působení na podobu mluvené češtiny se však vždy věnovaly jednotlivé osobnosti spojené s divadelní, rozhlasovou či recitační praxí. Některé na špičkové úrovni, které svou pedagogickou pozornost věnovaly či věnují především výuce budoucích herců na vysokých a vyšších odborných školách nebo na konzervatořích (Radovan Lukavský, Hana Makovičková, Jiřina Hůrková, Hana Kofránková, Marta Hrachovinová atp.), jiné evidentně orientované na komerční pojetí svých kurzů pro veřejnost. Dostupnou inspiraci pro didaktiku mluveného slova bychom dále mohli hledat v Českém rozhlase u odborníků věnujících se přípravě elévů, také v kurzech pro veřejnost, z nichž by bylo nutné velmi pečlivě vybírat, u řady zkušených pedagogů dramatické výchovy, kteří naopak mluvní výchovu aplikují do své práce zcela automaticky, a zásadní inspiraci lze každoročně nacházet na přehlídkách věnovaných především recitaci, ale i divadelnímu umění obecně. Metodickou

oporu směřovanou především k sólové interpretaci uměleckého textu nabízejí také některé spolky sdružující odborníky a oborové praktiky, např. Slovo a hlas², Přesah³ atp.

Mluvní výchova a rétorika

V oblasti pěstování mluvní kultury se v českém prostředí opírá o několik pojmů, které spolu souvisejí, mnohdy se doplňují, prostupují a mají vedle sebe důležité místo. Ústředními pojmy pro naši studii budou rétorika, mluvní výchova a přednes neboli recitace.

Zabýváme-li se pedagogicky a didakticky kulturou mluveného projevu u dětí a mládeže, působením na ni, aktivní výukou mluvy v jejích nejrůznějších podobách, používáme nejčastěji termín **mluvní výchova**. Míníme tím výchovu a výuku ke kultivované mluvené komunikaci, tedy k mluvním projevu v širokém slova smyslu, včetně řečového chování. Jde o mluvení každodenní, veřejné, neveřejné, umělecké, neumělecké, plnící celou řadu funkcí. Kultura mluveného slova je jen jedna a není ji možné dělit na „tu domácí“ a „tu veřejnou“. Jakým způsobem mluví pečujeme o své vyjadřování, to je výslednicí mnoha faktorů a jde o celoživotní proces. A mluvní výchova má pomáhat vytvářet optimální podmínky tomuto procesu, má tento proces obohacovat, případně napomáhat proměně jeho struktury.

Mluvní výchova tak, jak je možné ji v českém prostředí vnímat, má ze všech obdobných přístupů nejbližší k rétorice a čerpá z ní v mnohém. Ostatně už antické zdroje (např. Aristotelova *Rétorika*, Quintilianovy *Základy rétoriky*) definovaly to, co se poté v historii v podstatě jen různě adaptovalo a upravovalo pro potřeby dané doby. „O tom, nakolik rétorika ovládla evropskou vzdělanost a kulturu, svědčí i to, že od antiky až po nástup romantismu, tedy pro více než osmdesát generací učitelů, žáků a studentů, bylo cílem školní výchovy pěstovat v podstatě stále stejně uspořádané základní vyučovací předměty, jejichž humanitně orientovaný pól představovaly právě obory trivium – gramatika, rétorika a logika.“ (Kraus 1998, s. 11) I dnes je mluvená komunikace stále dominujícím způsobem mezilidské komunikace a je trochu s podivem, že se v současnosti v českých školách věnuje málo prostoru právě praktické výuce mluvené mateřštiny. Mnohem více pozornosti dostává paradoxně nácvik mluvené komunikace v cizích jazycích. Bylo by dobré se v tomto ohledu do historie znovu ohlédnout a znovu se zabývat pozicí mluveného slova v rámci základů vzdělání.

I když jsem si vědoma zásadní provázanosti rétoriky a mluvní výchovy, vnímám v principech rétoriky skvělá východiska, stavím na jejím kompetenčním nastavení, tendenci ke komplexní péči o řečnickou dispozici a kondici atd., pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží důsledně používám termín **mluvní výchova**. Jde o mnohem širší pojetí, než jak je obecně vnímaný záběr termínu rétorika. Právě vzhledem k jejím antickým kořenům a obvyklé vizuální asociaci řečníka ve starořímské tóze (nejspíš Cicero) rétorika lidem běžně evokuje umění předem připravovaných mluvních projevů pro veřejné přednesení (mnohdy pouze těch státnických, politicky motivovaných), až příliš v představě veřejnosti straní sólovým projevům a v podstatě se zcela odchyluje od zacílení na žáka dětského věku. Zkreslené vnímání obsahu a smyslu rétoriky má ještě další příčiny: „Jejich zdroj je třeba hledat ve sporech o etickou kvalifikaci – a nezdídku také diskvalifikaci – oboru, jemuž víc než o pravdivost šlo o nalezení toho, co je ve sdělované věci pravděpodobné, věrohodné, o řečnickovo umění využít okamžitě situace k tomu, aby dokázal posluchače přesvědčit a ovlivnit jejich mínění.“ (Kraus 1998, s. 14) Také z tohoto důvodu je pro práci s dětmi vhodnější ukročit terminologicky stranou.

Důležité místo mluvní výchovy v české dramatické výchově

Dramatická výchova se u nás v druhé polovině 20. století rozvíjela mj. díky některým výrazným osobnostem, které měly buď herecké, nebo divadlu blízké vzdělání a pro které byl akcent na mluvený projev díky jejich původní profesi přirozený (Šárka Štembergová, Milada Mašatová, Soňa Pavelková, Eva Machková, Jindra De-longová atp.). Své metody stavěly jednak na tom, co bylo vlastní jim samotným, jednak na inspiraci ze zahraničí, která se k nám dostávala zejména díky iniciativě Evy Machkové. Připomenout je třeba to, že už od roku 1935 v Praze fungoval při Československém rozhlasu Dismanův rozhlasový dětský soubor. Práce Miloslava Dismana, která započínala ve 20. letech v podobě dětského recitačního souboru a zásadně akcentovala kultivovanou mluvu žáků, byla dobře známa. Je tedy zřejmé, že péči o kultivovaný mluvený projev má česká dramatická výchova doslova ve svých genech.

Kde hledat publikovanou metodickou oporu mluvní výchovy

Hledání publikovaných metodických opor pro mluvní výchovu vede tedy přirozeně do oblasti dramatické výchovy a hereckého umění. Nejpoužívanější díky svému kvalitnímu a praktickému zpracování je v podstatě jen několik publikací.

Mluvní výchova dětí Šárky Štembergové Kratochvílové (1924–2005) je zásadním příspěvkem české mluvní výchově. Její autorka je právě jedna z prvních velkých osobností české dramatické výchovy, pedagožka, metodička a herečka. Publikace, která vyšla v roce 2016, obsahuje nejen 4., revidované vydání práce *Metodika mluvní výchovy dětí*, ale také 5., upravené vydání dnes už těžko dostupného metodického materiálu *Výrazová hlediska mluveného projevu*. Autorka metodiku psala na základě svých dlouholetých zkušeností s výukou skupin dětí v rámci literárně-dramatického oboru v někdejších lidových školách umění (dnešních základních uměleckých školách). Jde o publikaci, která měla sloužit učitelům dramatické výchovy, ale do dnešních dnů jde vlastně o nepřekonanou a jedinou systematicky uspořádanou metodiku plnou her a cvičení, které míří přímo na mluvní výchovu. Její nové vydání tedy přišlo vhod i mnoha učitelům českého jazyka a literatury základních škol. Autorka člení kapitoly podle věku dětí v jednotlivých ročnících (od 7 let přibližně do ukončení základní školy, tj. do 15 let) a za metodické východisko své práce považuje jednání v živé situaci, tedy rolou hru především v její improvizaci fázi. Popisuje zadání i průběh cvičení, která se zaměřují na jednotlivé složky mluvního projevu, a nabádá své čtenáře, aby sami zkoumali funkčnost daných cvičení, snažili se je obměňovat a rozvíjet ve službě danému konkrétnímu problému. V podstatě jde z její strany o neustálé hledání vhodných motivací, jak své žáky dovést k určité technické dovednosti prostřednictvím přirozeně navozeného tělového zážitku. Publikace podává také výklad takových pojmů, jako jsou rytmické cítění a držení těla, měkký hlasový začátek, rytmičnost a melodičnost řeči, prodloužený výdech a základ dechové opory, rezonance, mluvní tempo, pauza, výslovnost a artikulace, vnitřně hmatový sebecit, dynamický cit, významový přízvuk, melodická modulace, ale také samohlásky a vybrané skupiny souhlásek atd. Publikace je i pro dnešní čtenáře velkou inspirací, je velmi praktickým pomocníkem pro současnou praxi dnešních učitelů, ale v kontextu dnešní doby je zjevné, že některé motivace jednotlivých cvičení a některé texty, s nimiž se pracuje, jsou jednoduše neaktuální. V tomto ohledu publikace Šárky Štembergové Kratochvílové čeká na své pokračovatele, byť je dnes mezi aktivními pedagogy dramatické výchovy celá řada těch, kteří byli jejími žáky a ve své praxi na ni navazují.

Dvoudílná publikace *Základy jevištní mluvy* vychází přímo z potřeb mluvní přípravy mladých herců. Jiřina Hůrková-Novotná (1933–2007), jazykovědkyně z Ústavu pro jazyk český AV ČR a pedagožka jevištní řeči na pražské Divadelní fakultě AMU, a Hana Makovičková (1926–2009), profesorka Pražské konzervatoře a hlasová poradkyně, vytvořily první díl publikace v polovině 80. let 20. století jako učební materiál pro herce v 1. ročníku hudebně-dramatických oddělení konzervatoří (tedy ve středoškolském věku). Druhý díl měl být navazující učebnicí pro studenty 2. a 3. ročníků téhož oboru. V kontextu dnešní doby se dá tvrdit, že učebnice svou podrobností odpovídají náročnosti vysokoškolských učebních materiálů pro studium herectví a příbuzných oborů a současně jsou skutečně nejpodrobnějšími učebnicemi zaměřenými speciálně na jevištní mluvu.

Ve srovnání s metodikou Šárky Štembergové Kratochvílové, která počítala spíše se zasvěceným čtenářem a výklad fonetiko-fonologické či ortoepické problematiky nepodávala (šlo spíše o základy s komentáři o svých vlastních zjištěních), jsou Jiřina Hůrková-Novotná a Hana Makovičková ve výkladech obsáhlé. Sympatická je na učebnicích jejich přehlednost, důkladnost a logika posloupnosti, ve které jsou jednotlivá témata otevírána. První díl se věnuje především třem základním složkám, které se podílejí na vytváření lidské řeči: vedení dechu, tvoření hlasu, artikulaci. Jádrem výkladů a cvičení v druhém díle jsou ortoepická pravidla a jejich tvořivá aplikace. Současně jde opět o velmi komplexní pohled na mluvní projev. Jak stojí hned v úvodu první z učebnic: „Umění jevištní řeči spočívá [...] také v dokonalé znalosti mateřského jazyka, v pochopení diferencované mnohostrannosti jeho fungování.“ (Hůrková-Novotná a Makovičková 1984, s. 9) V úvodu k druhé učebnici potom autorky upozorňují na to, že smyslem jevištní mluvy: „[...] není jen zvládnutí správných zásad techniky jevištní řeči, ale i teoretické a praktické poznání zvukové podoby národního jazyka v různých, velmi bohatě diferencovaných oblastech jeho fungování.“ (Hůrková-Novotná a Makovičková 1986, s. 11) I když autorky cílí na mluvu jevištní, dá se téměř vše bez obtíží aplikovat či alespoň funkčně vztáhnout k metodice uplatnitelné pro přípravu ke kultivované mluvě v běžných denních situacích.

Herec a pedagog pražské Akademie múzických umění Radovan Lukavský (1919–2008) se kultuře mluveného slova věnoval dlouhá desetiletí. Na tomto poli byl skutečně osobností mimořádnou. Sám byl vynikajícím interpretem českých básníků, oceňovaným divadelním i rozhlasovým hercem, který měl talent také pedagogický (mj. se věnoval výkladu Stanislavského metody herecké práce a její adaptaci na české prostředí). V roce 2000 vyšla v nakladatelství Akademie múzických umění v Praze Lukavského učebnice *Kultura mluveného slova*. Vznikla z původního cyklu přednášek pro studenty filmové režie na pražské Filmové fakultě AMU. Autor tyto své přednášky, založené na vlastní mnohaleté herecké i recitátorské interpretační zkušenosti, přepracoval do podoby učebního textu, tj. doplnil je fundovaným teoretickým výkladem, dalšími ukázkami a příklady k procvičování a obohatil materiál o audionahrávky vhodných příkladů z oblasti zvukové stránky lidské řeči (např. ortofoinické tvoření hlásek, deformace vokálů, užívání rázu, správná výslovnost při spojení hlásek a hláskových skupin, větné zvukové prostředky, eufonie, spisovná česká výslovnost slov přejatých atp.) a z oblasti teorie literatury (např. interpretační členění verše, prozodické systémy, sylabotónická prozódie, časoměrná prozódie, volný verš a jeho interpretace atp.). Jeho výklad má až filosofický étos, vztahuje se k příkladům z české kultury, motivuje k přemýšlení o jazyce a k chtění stát se mluvním profesionálem, míří na odpovědnost herců za stav mluvené češtiny, která se ozývá z masových médií atp.

Předmluvu ke své učebnici otvírá parafrází známého přísloví: „Říká-li se: kolik řečí člověk mluví, tolikrát je člověkem, dalo by se snad také říci: jak kdo mluví svojí mateřštinou, takovým je člověkem.“ (Lukavský 2000, s. 7) Cílení Lukavského publikace na herce opět nebrání využití především první části publikace pro potřeby mluvní výchovy obecně. Z hlediska využívaných příkladů a textů však nejde o materiál, který by byl bez úprav použitelný pro práci s dětmi.

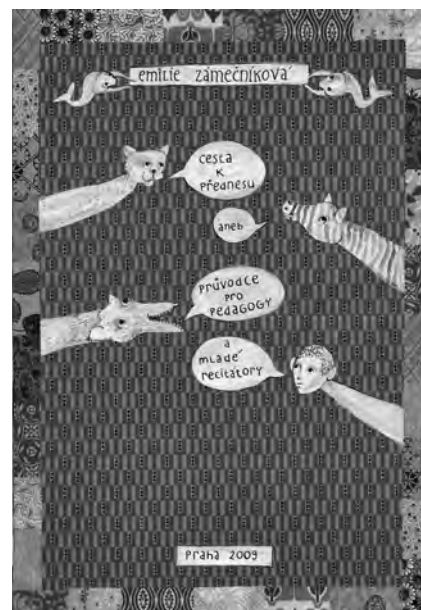
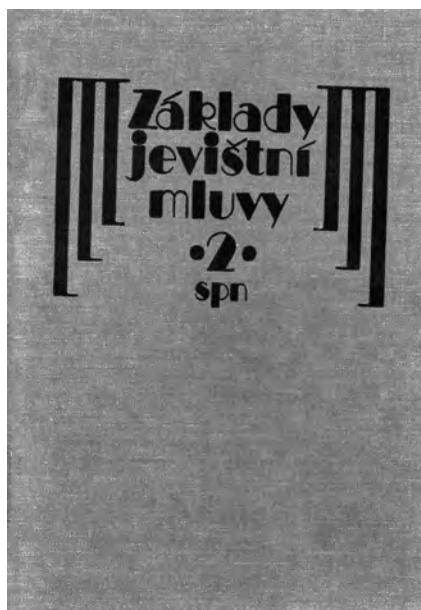
Velmi zajímavou publikací z roku 1984, která bohužel není nově vydaná, a kdyby byla dostupná, byla by velmi dobře využitelná pro práci s dětmi a mládeží, je *Mluvený projev a přednes Vítězslavy Šrámkové* (1943–2019) a *Jiřiny Hůrkové-Novotné* (1933–2007). Jiřinu Hůrkovou jsem již zmínila výše. Její akademická erudice a současně sympatie k umělecké tvorbě slovem dodávaly kultuře mluveného slova od 70. let významné odborné zázemí. To se týká jak studia herectví na pražské DAMU, tak neprofesionálního divadelního umění a dětských dramatických i recitačních aktivit. Na poli neprofesionálního umění a tvořivé práce s dětmi se profilovala výrazná osobnost Vítězslavy Šrámkové, která od 60. let postupně naplnila své síly v péči o oblast literatury pro děti a mládež, divadla a přednesu, a to redaktorsky, teoreticky, organizačně atd., nejvýrazněji pod hlavičkou instituce ÚDLUT⁴ (později ÚKVC⁵), transformované po roce 1990 na IPOS⁶, později přejmenované na NIPOS⁷ s pracovištěm pro neprofesionální umění a estetické aktivity dětí a mládeže ARTAMA. Obě autorky byly tedy dámy na pravém místě a perfektně vystihovaly témata, která bylo potřeba na poli mluvní kultury zpracovávat. Zmiňovaná publikace *Mluvený projev a přednes* je koncipovaná jako učební materiál pro budoucí učitelky mateřských škol. Převažuje v ní teoretický výklad, přičemž jednotlivé kapitoly jsou zakončeny souborem otázek a úkolů, které mají procvičit látku vyloženou v kapitole. Kniha neobsahuje tolik praktických cvičení, a není tedy „rychlým“ souborem nápadů pro praxi. Ve své úvodní části ale nastiňuje mluvené komunikační situace v plně šíři, a otevírá tak mnohem komplexnější pohled na péči o kulturu mluveného slova než předchodí zmiňované publikace. Ovšem i tato učebnice se postupně zaměřuje na interpretační dovednosti specificky scénického charakteru (předčítání, improvizované vyprávění, a především přednes).

Výše uvedení autoři mají mnoho pokračovatelů ve svém oboru, kteří v praxi využívají, co se od svých učitelů naučili. Chybí ale skutečná návaznost v hlubším teoretickém zkoumání aplikovaném do praxe (děje se tak v ojedinělých případech), v komplexním uchopení problematiky a publikační činnosti v tomto směru.

Lépe než mluvní výchova si stojí přednes. Na ten je zacíleno poměrně pestře a detailně, což je dáno jeho dlouhou tradicí, kterou jeho teoretikové rádi usazují až do 19. století, kde jej spojují s národně obrozeneckými snahami o pozdvižení prestiže češtiny. Budeme se však dále zabývat současnou podobou přednesu, a to přednesu dětí a mládeže, kterou zásadně formují každoroční národní přehlídky a celorepubliková hustá síť postupových kol.

Práce s recitátorem jako specifická podoba mluvní výchovy

Výše uvedené publikace, které mohou být kvalitní oporou pro výuku mluvy, buď dominantně pracují s východisky v uměleckých textech (volených adekvátně zamýšlené cílové skupině, pro kterou byly připravované), nebo jsou dokonce přímo vedené směrem k uměleckému přednesu. I nácvik jevištní mluvy se často odvíjí od přednesových dovedností (ve smyslu práce na sólovém recitačním vystoupení). A není divu, že výuka kultivované mluvy vede v podstatě u všech těchto nejužívanějších metodik přes kontakt s uměleckým textem a jeho přípravu pro uplatnění ve specificky scénických situacích. Všichni pedagogové věnující se mluvní výchově současně mají pevnou víru v to, že se tento způsob práce postupně



otiskne do mluvy jejich svěřenců obecně a ovlivní tak všechny jejich další podoby mluvené češtiny, jež v různých komunikačních situacích používají.

U dětí se práce na přednesovém vystoupení jeví jako ideální cesta ke kultivaci jejich mluvního projevu. Z pedagogického hlediska naplňuje mnoho dalších synergických cílů na úrovni osobnostního, kognitivního, afektivního i konkrétně oborového učení (zejména dramatického a literárně-jazykového).

Na katedře výchovné dramatiky pražské DAMU se přednes a jeho metodika při práci s dětmi a mládeží vyučuje tři semestry. Jedním z důvodů je bezesporu skutečnost, že do české dramatické výchovy byl přednes vždycky zahrnován jako jedna z podstatných složek. Dalším důvodem je i to, že řada absolventů katedry nachází své uplatnění v základních uměleckých školách, kde je individuální tvorba ve smyslu sólové interpretace literárního nebo dramatického textu jedním z vyučovaných předmětů dle státem stanoveného kurikula a bývá nejčastěji naplňována právě v podobě přednesu. Studenti katedry výchovné dramatiky navíc mají v učebních plánech hlasovou výchovu, případně doplňovanou logopedickou problematikou. Nelze v této souvislosti nezmínit také pohybovou výchovu vedenou tak, aby napomáhala psychosomatické přípravě a celostní připravenosti studentů k interpretačnímu zkoumání. V přednesu stejně jako v herecké práci platí, že celé naše bytí na jevišti něco sděluje a tělo musí být absolutně zcitlivěné a komunikující, aby bylo připravené k recitačnímu vystoupení.

Vtělení přednesu do dramatické výchovy je zcela logické. Ideálními podmínkami pro přednesovou práci je stav, kdy žák dochází individuálně nebo v menších skupinách dětí na přednes (sólovou interpretační práci), ale paralelně k tomu prochází celostní přípravou – tělo musí být zvědomělé, musí dýchat, mít otevřený hlas i mysl. To všechno aktivuje dobře vedená skupinová dramatická výchova.

Přednes neboli recitace

Jak chápat pojem přednes? Přehlednou definici nabízí Emilie Zámečnicková ve své knize *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro*

pedagogy a mladé recitátory, která je naší nejnovější, nejpodrobnější a nejpraktičtěji pojatou učebnicí přednesu cílenou na práci s dětmi a mládeží. „Přednes je *tvůrčí hlasová realizace literárního textu*, přičemž recitátor či vypravěč není jeho autorem [...]“ (Zámečnicková 2009, s. 10)

I v této definici se objevuje náznak, jak spletitá je kolem tohoto umění terminologie. Termín přednes se dá vnímat jako synonymum recitace. Někdo však vnímá pojem recitace pouze pro poezii a přednes potom může zahrnovat jak interpretaci textu básnického, tak prozaického. Někdo v tomto širokém smyslu raději využívá pojem vypravěčství, který ale někomu nevyhovuje u poezie a někomu zase evokuje texty, které vznikají improvizovaně nebo jsou tvořeny samotnými interprety. Existují i jiné termíny, ale mají různé konotace a mnohdy nesou nějakou výraznou stylovou nebo dobovou příznakovost. Pro potřeby tohoto příspěvku budu používat převážně termíny přednes a přednašeč⁸ a dále v textu přednes ještě pro přesnost rozdělím na dětský a umělecký.

Vraťme se ale k definici Emilie Zámečnickové. Akcentuje, že jde v přednesu o texty literární (tedy nedramatické) a takové, jejichž autorem není sám recitátor. Dále E. Zámečnicková vysvětluje, že jde zpravidla o přednes z paměti, čímž jsou částečně naznačeny i časové limity obvyklých přednesových vystoupení (většinou jde o několikaminutové výkony, málokdy překračující hranici 10 minut). „Přednes je především *sdělováním a sdílením*. Recitátor sděluje prostřednictvím slov autora svá osobní stanoviska nejen k recitovanému textu a k jeho tématu, ale i ke světu kolem sebe.“ (Zámečnicková 2009, s. 10) V této další části definice je potvržena osobní angažovanost přednašeče, která v případě malých dětí znamená, že musíme jako diváci rozpoznat, jaký mají ke skutečnostem z textu vztah, jestli je zajímají, těší, rozesmůtňují...; u starších dětí už musí být zřejmé, jestli je nutí ke komentování, jestli souhlasí, nesouhlasí, mají výhrady atp. „O tom všem [recitátor] vypovídá posluchačům a divákům. A to tak, aby jeho sdělení vnímali, aby je zaujalo, vzrušilo, inspirovalo...“ (Zámečnicková 2009, s. 10) Jde tedy o nutnost zaujmout posluchače, komunikovat s ním, chtít se o své vyprávění podělit. K tomu potom přednašeč

využívá své vypravěčské dovednosti, volí vhodné prostředky, což je především sdělování slovem, ale může dojít i na leccaké herecké prostředky, pokud to může podpořit (nikoliv ilustrovat) vytvářené sdělení. (Pozn.: Protože se zde zabývám sólovým přednesem, ponechávám stranou problematiku skupinových recitačních vystoupení, recitačních pásem a divadla poezie.)

Čím především je utvářena současná podoba dětského a uměleckého přednesu?

Vedeme-li děti k umění, ať už zvolíme kterékoliv umění, jde o práci umělecko-výchovnou. Proto o práci s dětským recitátorem uvažují stále s velkým akcentem na proces, který předchází samotnému výslednému vystoupení. Dále jde o tvorbu neprofesionální, amatérskou. Tyto přívlasky nejsou míněny pejorativně, jde o vyjádření skutečnosti, že dítě už z podstaty toho, že je dítětem, nepodává profesionální výkony (byť mohou být vynikající) a nemohou být na něj kladeny stejné požadavky jako na profesionálního dospělého tvůrce. Pokud se tedy přednesem zabýváme s dětmi, je tradičně označován jako **dětský přednes**, aby se i terminologicky naznačilo, že jde o takovou podobu recitace, které jsou a mohou být schopny děti. A neznamená to, že by na děti byly v tomto ohledu kladeny malé nároky. Poučený pedagog dobře ví, jaké recitátorské limity má to které dítě, a metodicky jej zvládně připravit tak, aby své dispozice v daném recitačním výkonu předvedlo na maximum.

Formálním dělítkem mezi přednesem dětským a uměleckým je ukončení základní školy, což je dáno dvěma zcela zásadními národními recitačními přehlídkami, které jsou věkově oddělené. Celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů, která je součástí Dětské scény, počítá s recitátory do ukončení 9. třídy základní školy, což odpovídá patnácti letům věku dětí. **Uměleckému přednesu** (a také divadlu poezie) je věnována celostátní recitační přehlídka Wolkrův Prostějov. Na Wolkrův Prostějov mohou jet přednašeči, kteří ukončili základní školu, jde tedy většinou o středoškolské a vysokoškolské studenty od patnácti let, přičemž 3., nejstarší kategorie je věkově neohraničená.

Kde se pěstuje recitace dětí a mládeže?

Pomineme-li situace ve školách, kdy všechny děti dostávají za úkol naučit se nějakou konkrétní báseň zpaměti, není příležitostí ke studiu recitace mnoho. Na základních ani na středních školách se přednes běžně nevyučuje. Získat samostatnou hodinovou dotaci pro takto úzce specializovaný předmět je v rámci kurikulární dispozice spíše nemožné. Druhá věc je nedostatek učitelů, kteří se přednesu skutečně věnují nebo o něm alespoň něco vědí. Je pozoruhodné, kolik mylných představ o přednesu v řadách široké veřejnosti, ale právě i mezi učiteli panuje. Často jde o omyly plynoucí z neznalosti toho, jak se disciplína od dob rakousko-uherského školství vyvíjí, a z nepochopení podstaty tohoto umění. Málo zaznívají otázky, např.: Proč by dítě mělo chtít někomu říkat nějaký text? Jaká témata děti vlastně zajímají a čím je to dané? Existují literární kvalitní texty, které by dokázaly uchopit témata současných dětí? Odpovídají parametry takových textů tomu, co je vhodné pro přednes? Mají děti šanci oslovit publikum? Mají děti šanci mluvit o velkých věcech? Dáváme dětem prostor, aby se vyjádřily ke světu ze svého úhlu pohledu? atd. Stále panují takové představy o přednesu, že jde především o paměťové zvládnutí textu a jeho reprodukci před publikem. Pro mnoho lidí se představa o přednesu pojí jedině s poezií. A dotázete-li se například pedagogů českého jazyka a literatury ze základních škol, kdo může recitovat, jako jedna z prvních podmínek zaznívá, že je to ten, kdo nemá řečovou vadu, dobře artikuluje a mluví nahlas. Bohužel toto přeceňování technických parametrů kopíruje stav plošné nepoučenosti pedagogů o přednesu. Hlasitost, artikulace

a dodržování všech ortoepických pravidel jsou pro přednašeče bezesporu důležité, ne ovšem na prvním místě. Zmiňované jsou takto často jednak z toho důvodu, že jsou nejjednodušší hodnotitelné (protože na první poslech bez hlubšího zkoumání zjistitelné), jednak proto, že jde o paralelu k tomu, jak se ve školách většinou hodnotí i např. písemný projev (nejprve pravopis, teprve potom smysl textu, jestli na smysl nebo dílčí významy při hodnocení vůbec dojde).

Je možná ale liché představovat si, že by stav práce s dětskými recitátory mohl být v plošném měřítku lepší. Rozhodně to nelze očekávat od výuky tradičních předmětů, jako je český jazyk a literatura, protože jde i v rámci přípravy pedagogů o velmi úzkou specializaci a závazné kutikulární dokumenty toto téma nijak zásadně nestimulují.

Naopak velmi optimistický pohled na úroveň přednesu nabízejí četná místa, jakási **hnízda přednesu**, která jsou roztroušena po celé České republice a vznikají mnohem spíše kolem kvalitních pedagogických osobností než kolem jednoho typu vzdělávací instituce. Tyto osobnosti jsou velmi často vázány na **základní umělecké školy** (např. Martina Longinová ze ZUŠ Františka Kmocha Kolín, Irena Konývková ze ZUŠ Ostrov, Hana Nemravová, Olga Strašáková a Stanislav Nemrava ze ZUŠ Uherské Hradiště, František Oplatek ze ZUŠ Vítězslava Nováka v Jindřichově Hradci, Alena Palarčíková ze ZUŠ Žerotín v Olomouci, Jiřina Rottová ze ZUŠ Antonína Dvořáka v Karlových Varech, Ivana Sobková ze ZUŠ Štítného v Praze 3, Hana Trázníková ze ZUŠ Biskupská v Praze 1 atd.), někdy na **základní nebo střední školy** (např. Lenka Janyšová z Gymnázia Ústí nad Orlicí, František Kaska z Gymnázia Františka Křižíka v Plzni, Hana Patrasová ze Střední pedagogické školy v Prachaticích atd.), **domy dětí a mládeže či jiná volnočasová zařízení a platformy** (např. Lada Blažejová ze Studia Šrámkova domu v Sobotce, Jana Machalíková ze spolku Přesah v Praze, Lenka Šestáková z Divadla SUD v Českých Budějovicích atd.). Nebo jde dokonce o zcela **výjimečná tělesa**, jako je například Dismanův rozhlasový dětský soubor při Českém rozhlasu (uměleckou vedoucí je od roku 2021 Magdalena Gracarová Chřová, která nastoupila po Janě Frankové). Navzdory tomu nebo právě pro to, že jde o aktivitu nevyhnutelnou kurikulem a formálním vzděláváním, existuje dnes poměrně robustní a stále se rozvíjející komunita pedagogů, kteří se přednesu věnují a získávají pro tuto disciplínu celou řadu nadšených dětských a mladých interpretů.

Od dětského k uměleckému přednesu

Uvažovat bychom mohli modelově o přednašečích přibližně tří odlišných věkových kategorií, jakýchsi „vývojových stadií“, přičemž je potřeba mít na paměti jejich neohraničenost ve vztahu ke konkrétnímu jedinci. Recitační umění přitahuje mnohdy velmi výjimečné osobnosti, což se projevuje i různě dlouhými etapami přechodu od dětského říkání básniček po nastudování velkých textů, které vyžadují hodně interpretačních a často i životních zkušeností. O dělení do tří věkových skupin uvažují především na základě své dlouholeté zkušenosti s přípravou recitátorů.

První období se týká dětí přibližně do ukončení prvního stupně základní školy, tedy přibližně do jedenácti let. Spodní hranici nechci přesně vymezovat. Uvažujeme-li o přednesu jako o vypravěčství, které staví na vědomé práci se sdělovaným tématem, motivaci k hledání vlastních (nikoliv kopírovaných) výrazových prostředků a na vědomé komunikaci s divákem, potom se dá hovořit spíše o dětech ze 3., možná až ze 4. třídy základní školy. Mladší děti jsou takových výkonů schopny spíše ve výjimečných případech. To ovšem nemění nic na tom, že jsou děti v tomto mladším věku často schopny skvěle kopírovat recitační výkony včetně všech intonačních schémat, gestikulace i mimiky podle předloženého vzoru, jsou mnohdy schopny skvěle vyjít vstříc režijní představě.



↑ *Diskusi s recitátory a jejich pedagogy a rodiči se na celostátních přehlídkách Dětská scéna účastní také lektoři dětských divů*



↑ *Zuzana Jirsová, členka lektorského sboru celostátní přehlídky dětských recitátorů Dětská scéna 2018, si povídá s přednašečkou nejmladší kategorie a její vedoucí*

Taková recitační vystoupení bývají často i dobře přijímána nezkušeným publikem, protože mohou působit dokonale. Zkušený lektor ale rozpozná, jakou cestou pravděpodobně dítě k výkonu došlo a v čem jeho výkon není autentický. A o hledání přednašečovy autenticity jde především, a to v každém jeho věku. V tomto prvním období děti nejčastěji rády recitují básničky, které se námětově nějak pojí s jejich vlastním světem. Oblíbené jsou také krátké pohádkové prózy, fantazijní příběhy nebo třeba příběhy s dětskými hrdiny, kteří řeší stejné patálie jako malí recitátoři.

Druhé období odpovídá přibližně druhému stupni základní školy a zjednodušeně jde právě o přechod od pohádkových světů k těm, které se více podobají světům reálným. Děti mají chuť více přemýšlet o postavách, jejich vnitřních motivacích, zajímají je prózy s dětskými hrdiny, s nimiž se mohou identifikovat. Zajímají je nadále i fantazijní světy, ale nejde už jen o fascinaci nějakou představou, ale o fascinaci vtípem, rafinovaností nonsensu, už nejde jen o úžas nad tím, co se v textu děje, ale jak a proč se to děje. Často se především dívky obracejí k poezii, která je hloubavá, niterná, někdy i líbivá a ostentativně sentimentální. I to je pro tento věk přirozené.

Třetí období, do kterého postupně vstupují středoškoláci, je obdobím, které potřebuje diskuse, argumentace, silné postoje k tématům. Interpreti začnou mít potřebu jít do hloubky, ať už se to v jejich práci propíše do velmi křehkých, niterných výkonů, nebo divokých a radikálních performancí (a celé škály možností mezi tím). Za vším tím je ale potřeba potvrdit si, že jsem chytrý, chápou, mám názor a stojím si za ním, umím své myšlení nad textem potápit na maximum. Je to období sebeopojení myšlením a promýšlením a samo se postupně praxí vyrýsuje v osobitý interpretační styl.

Dále nastíněné fáze přípravy přednesového vystoupení je vždy potřeba nahlížet prizmatem daného období, ve kterém se recitátor nachází, ale ještě mnohem spíše přímo z pohledu konkrétního přednašeče. Z jejich popisu by mělo být zřejmé, k jakým cílům a výsledkům metodika práce s dětským nebo mladým recitátorem míří.

Jak vybrat texty k přednesu

Základem je, že recitátor interpretuje text jiného autora, nikoliv svůj vlastní. To, že se u dětí a mladých přednašečů v rámci uměleckého přednesu obvykle nepracuje s interpretací vlastních textů, neznamená, že by přednašeči neměli být podporováni ve vlastní

tvorbě a případném jejím sdílení. Texty napsané především dětmi však nedosahují literárních kvalit, které jsou pro interpretační práci potřebné. Obvykle neposkytují dobrou oporu pro rozvíjení interpretačních dovedností, budování vztahu k textu má jiné zákonitosti, v rovině vystoupení je potřeba počítat s jinou diváckou reakcí, popřípadě s jinak vedenou reflexí recitačního vystoupení. V rámci postupových kol národních přehlídek se z uvedených důvodů doporučuje, aby si přednašeči volili texty literárních autorů, nikoliv vlastní.

Volba vhodného textu pro přednes je neustále otevřeným tématem vzdělávacích seminářů. Dobře vybraný text je už od nejmenších dětí základem úspěšné interpretace. Nejmenším dětem s výběrem pochopitelně pomáhá pedagog (případně jiný dospělý), větší děti už by se měly do výběru zapojovat a ideální stav je, když se interpret dokáže pouštět do výběru samostatně. Pedagogická opora je ale vždycky vítaná, protože vybírání vyžaduje velkou obezřetnost se spoustou kvalitní literatury a dramaturgickou zkušenost. A parametrů pro výběr je celá řada. Hledá se text literárně kvalitní, hodnotný a vhodný pro přednes. Zohledňuje se věk a životní zkušenost interpreta. Téma, případně motivy, které by jej mohly zaujmout a chtěl by o nich před publikem mluvit. Interpretační zkušenost, které musí odpovídat přiměřená délka textu, náročnost jeho celkové výstavby: Je jazyková struktura přiměřeně komplikovaná? Je lexikum současné? Je potřeba škrtnat? Roli hraje volba druhu, žánru, autorského stylu a humoru, celkové ladění atmosféry textu... A dále zjevná vhodnost k sólové interpretaci (nalezneme interpretační klíč?), vhodný překlad, vydatnost textu pro přiměřeně dlouhou dobu, kterou chceme při práci s textem strávit, dispozice textu stimulovat interpretovu představivost... Mohli bychom jmenovat dále, co všechno vstupuje do hry při volbě textu. Když se ovšem nalezne takový, který interpretovi „sluší“ (někteří přednesoví lektoři rádi používají tuto metaforu) a podaří se jej interpretačně dobře uchopit, výsledek může být skvělý.

Cesta od nalezení textu k vystoupení před diváky

Ale od volby textu k prvnímu recitačnímu vystoupení vede dlouhá cesta. A právě tu si řada lidí nedovede představit a spokojí se s paměťovým zvládnutím textu a jeho následnou reprodukcí. Ide ale už u malých dětí o umění interpretace a to nespočívá v pouhé paměťové fixaci. Dobrá metodická práce, kterou také přehledně popisuje

ve své knize Emilie Zámečnicková, počítá po výběru textu s jeho důkladným **rozбором**. Textu je potřeba rozumět, a to do detailů. U malých dětí to znamená, že si všechno v textu umí velmi dobře představit, umí konkrétní situace detailně popsat, umí si představit, co předchází, co následuje, promyslí si, kdo je jaký a komu o co jde atp. U starších dětí jsou analýzy textů už prokládané detailnějším zkoumáním celkové struktury textu, ale i u nich se pracuje na velmi prokreslené a subjektivní představě, o které se hovoří jako o **představovém filmu**, který musí interpretovi v okamžiku recitace běžet před očima.

Bez takového důkladného rozboru (vzhledem ke struktuře textu, věku dítěte atp. může rozbor trvat různě dlouho), který by měl předcházet paměťovému učení, se obvykle vytrácí podstata přednesu. Čili sdělení obohacené o interpretův postoj ke sdělovanému. Diváka zajímá, proč právě daný interpret přichází s tímto konkrétním textem. Text můžeme slyšet už poněkolikáté – a na dětských recitačních přehlídkách se to často stává –, ale nás zajímá ta nová kombinace. Proč právě tento interpret chce říkat tento text, co ho na něm přitahuje, co ho tak zaujalo, co to pro něj znamená... Přeskočení fáze rozboru textu mívá za následek například to, že malé děti odříkávají text bez představy, často je básnička strhne k rytimizaci, kdy v podstatě zcela nelogicky kopírují metrum textu, intonují nepřírozeně a významy jdou stranou, vznikají paměťové výpadky, protože paměť pracuje jen mechanicky... Když se u starších interpretů přeskočí fáze rozboru, projeví se to na malé propracovanosti textu, na tom, že chybí jeho jasná výstavba, promyšlené konkrétní fáze textu. Vyprávění je spíš intuitivní hra náhody. Minimálně nebo náhodně se pracuje s temporytmickými prostředky. A mnohdy nedojde k nalezení vhodného interpretačního klíče. A tak se hledají vnější prvky, jak takovou recitaci ozvláštnit (např. zcela zbytečná gesta, rekvizity či dokonce kostým, technické vyumělkované používání prozodických prostředků atp.).⁹

Kroky vedoucí k přednesovému vystoupení lze ovšem rozpracovat ještě podrobněji.

Na základě vlastních zkušeností před výběr textu předsazují **fázi motivační**, kterou považují zvláště u dětí a mladých interpretů za zásadní, protože špatná (i špatně pochopená) motivace zakládá na komplikace při společné práci pedagoga a recitátora. Když chce dítě odříkat text ve škole z paměti, aby si opravilo známku, zcela míjí podstatu přednesu. Obdobně jiné má cíle, pokud se připravuje pouze kvůli tomu, aby zvítězilo mezi ostatními v postupové přehlídce. S motivací je potřeba neustále pracovat, aby se dítě dobralo takového vztahu k interpretaci slovesného díla, který bude trvalý, vnitřní a nebude závislý na pomíjivém úspěchu, jednorázovém potlesku, pochvalě či známce.

Mezi fází rozboru textu a samotné první vystoupení před diváky potom vkládám ještě tři další fáze: **hledání interpretačního klíče**, **výstavbu interpretačního výkonu** a **fixaci**. Jde o fáze, které jsou nezanedbatelné z hlediska své funkce v rámci přípravy přednesového vystoupení, ale nemusí být a nebývají nutně vyčleněny takto samostatně v této chronologii.

Ve shodě s Emilií Zámečnickovou potom pracuji s fází **reflexe vystoupení**, jakéhosi zhodnocení, které nastává po vystoupení, ale třeba už i v jeho průběhu, vstupuje do tvorby, ovlivňuje další práci, případně reprízování vystoupení atp.

Přednesové vystoupení

Když už je interpret na jevišti, předstoupí před publikum, je vnímán v celistvosti. Jak rychle a odkud přišel, jak vypadá, co má na sobě, jak dýchá, co dělá jeho tělo, zda má trému, jak se tváří, kam se postaví, jak daleko od diváků bude, jak naváže kontakt s diváky, jak bude znít jeho hlas, co řekne...? Interpret se dostává do okamžiku, na který se připravoval, ale teprve v tu chvíli vidí: jak vypadá publikum, jak je naladěné, soustředěné, jak velký prostor je

potřeba obsáhnout hlasem, kdo z diváků bude vstřícný pro navázání kontaktu, na koho přes případná světla dohlédnu, získám si publikum od začátku...? V takovou chvíli, kdy to vše, co je připravené, vstupuje do kontaktu s živým kontextem, který připravou nelze ovlivnit, začíná ta pravá adrenalinová hra o výsledný interpretační výkon. A kromě skvěle připraveného výstupu je důležité umět pracovat s: očním kontaktem, gestikulací a mimikou, časem bytí na jevišti a časem vyprávění, svým hlasem a celkovým tělovým napětím. Na tyto dovednosti se dá připravovat postupnou průpravou, ale převážně se tříbí až přímou zkušeností před publikem. Komentovat budu jen některé z těchto složek.

Oční kontakt: Recitátor by měl dokázat navázat oční kontakt s diváky. Nejde o všeobecný pohled do publika, ale o pohled, kterým jsou zjevně kontaktováni jednotlivci, a to tak, aby vznikl dojem, že jejich prostřednictvím je do přednašečovy pozornosti zahrnuté celé publikum. Tato dovednost se u dětí rozvíjí postupně. Obvykle začínají pohledem stabilně věnovaným svému divákovi, např. učiteli, někomu z rodiny atp. Později se pracuje se střídáním pohledu mezi více diváky, případně s pohledem mírně nad hlavy publika, čímž vzniká dojem většího záběru. Postupně se tak recitátor propracuje k dovednosti přirozeně očima kontaktovat celé publikum, tedy kontaktovat větší množství jednotlivých diváků v publiku, pracovat s přiměřenou délkou pohledu, s přiměřeným časovým rozestupem přesunování pohledu z jednoho diváka na druhého atd., a to celé v souladu se sdělením, které je podstatou jeho vystoupení, a se zvolenými výrazovými prostředky, se svým vlastním prožíváním vystoupení a s reakcemi publika, které mají na temporytmus celého výkonu významný vliv. Interpretova nezkušenost práce s očním kontaktem se často projevuje například různými úniky pohledem mimo konkrétní diváky (příliš nahoru, příliš dolů), velkým těkáním pohledem z diváka na diváka, kontaktováním jen malé části diváků, vyprázdňeným pohledem (jako by v očích nebyla zřejmá jasná interpretova představa).

Gestikulace a mimika: Gesta a mimika, které jsou součástí recitátora va vystoupení, by měly být přirozené. Pokud děti při svém vystoupení používají gesta, která jim někdo vymyslel a poradil, ve většině případů to vypadá jako cizorodý prvek, nepřírozený, dosazený zvnějšku. Obdobně nepřírozeně mnohdy působí gesto, které vzniklo v rámci přípravy přirozeně, ale jeho fixace při opakování recitačního výkonu způsobí, že vymizí původní čerstvost, autentičnost, dojem, že gesto vzniklo právě teď a tady jako součást vypravěčova momentálního prožitku. O takových gestech se hovoří jako o „narežirovaných“, čímž přednašečský žargon dává najevo, že práce s dětským přednašečem musí být jiná než práce s profesionálním hercem a běžné režijní pokyny a případná předvedení gest či předebrání celé sekvence nejsou funkční metodou. Poučený pedagog musí stále hledat vhodné motivace, jak dětem navodit konkrétní pocit, jak se s nimi dobrat zkonkrétnění jejich představy, ze které vypráví. Potom je možné i opakované gesto udržet ve stále živé podobě.

Čas a temporytmus: K prvním dovednostem, které se s dětmi zkoušejí, patří čas příchodu před diváky, čas na navázání očního kontaktu ještě před tím, než se řeknou první slova. Pracuje se třeba s tím, že autorovo jméno a příjmení může posloužit jako „interpretova zkouška“, naladění se na zvuk vlastního hlasu v konkrétním prostoru. Je to to první, co od interpreta publikum slyší, čím i ono se ladí na jeho osobu. Čas vyprávění se pečlivě připravuje při výstavbě recitačního výkonu, u málo zkušených recitátorů se ale většinově stane, že před diváky svůj přednes zrychlí a tempo neovládnu. Práce s pauzou šitou na míru publiku je další dovednost, kterou interpret získává teprve praxí. A u malých dětí se musí pečlivě připravit také to, co se má stát po ukončení přednesu. Někdy přednašeč dokončí své vystoupení a najednou se stane

bezradným, co dál, jak odejít. Od tradiční úklony a dovednosti pracovat s tělovým napětím po dokončení vyprávění mohou zkušenější interpreti zkoumat i práci s atmosférou v těchto přechodových momentech. Stále jde o hru s časem a vědomým držením napětí, atmosféry pomocí zvědomělého těla a dechu.

Pro interpreta je nezbytná zkušenost před publikem. Opakovaná. Získávání praxe. Chceme, aby interpret svůj výkon dokázal říkat **pro konkrétní publikum**. Aby se na něj naladil, vnímal jeho reakce, odhadoval, kolik času potřebují diváci pro budování vlastní představy, její doznění, vznik asociací, doznění vtipu... Aby odhadl temporytmické možnosti v kontextu konkrétního teď a tady. V podstatě se hledá stav, kdy interpret dokáže velmi svobodně improvizovat v rámci velmi přesně promyšleného a vystavěného recitačního vystoupení. Paralelou z divadelní terminologie by mohly být termíny inscenace a představení. Představení má své konkrétní publikum a může tím být do jisté míry formováno. U recitačního vystoupení je tato souvislost absolutní, protože přednes automaticky ruší čtvrtou stěnu, přiznaný divák je automatickou součástí recitace, což se mnohdy v divadelních sálech řeší přisvícením publika, aby interpreti mohli cíleně pracovat s očním kontaktem.

Přednes se velmi pečlivě připravuje. Jde o typický připravený mluvní projev. Příprava ovšem musí dospět do stadia, kdy před diváky celé vyprávění působí tak svěže, jako kdyby celé vznikalo teď a tady v živé spolupráci s nimi. Příprava musí hledat takové metody, které recitátora vedou k co největší míře autenticity, čímž je i v případě výrazné stylizace míněna iluze, že projev vlastně není předem připravený.

Přednes se dá „vystudovat“ na přehlídkách

Přednesu se sice děti nevěnují masově, ale přesto jde o poměrně výraznou aktivitu uměleckého zaměření, která má dnes ve vzdělávání dětí a mládeže významné místo. Zejména díky Dětské scéně, Wolkrovu Prostějovu a jejich krajským a okresním kolům se přednesu každoročně věnují tisíce dětí a mladých recitátorů. A byť je úroveň nejnižších kol různá a různá je také úroveň pedagogického vedení dětí a mládeže, lze každoročně na národní úrovni sledovat desítky opravdu vynikajících výkonů a setkat se zde každoročně také s pedagogy, kteří o metodice práce s dětskými a mladými recitátory kontinuálně uvažují a setkávají se zde při diskusích.

Jana Machalíková, recitátorka, pedagožka a lektorka přednesu, s oblibou říká, že přednes se dá vystudovat jedině na přehlídkách. A má pravdu. Na národní přehlídce jezdí oborové špičky. A to jak na Dětskou scénu, tak na Wolkrův Prostějov. Do lektorských sborů Dětské scény usedají zkušení praktici, kteří sami pracují nebo pracovali s dětskými recitátory a mnohdy sami recitovali nebo recitovali. Ti na přehlídce o výkonech diskutují jednak s dětskými interprety, ale také s pedagogy, kteří své recitátory doprovázejí. Do debat, ale i do seminářů se dále zapojují účastníci workshopů, kteří přijeli na národní přehlídku, aby se vzdělávali, a mnohdy jsou jejich řady posílené např. studenty dramatické výchovy z pražské DAMU nebo ze středních i vysokých pedagogických škol. Národní přehlídka jsou tedy tou nejlepší platformou pro dozvídání se všeho potřebného o tom, jak vést dětského nebo mladého recitátora.

Ač péče o mluvenou podobu češtiny příliš nerezonuje českým školstvím, existuje u nás výrazná tradice přednesu, která má díky národním přehlídkám celorepublikový dosah a sekundární vliv na kulturu mluveného projevu dětí a mládeže. Díky četným odborníkům, které přednes zajímá i z pedagogického hlediska, vznikají texty a publikace, které mají potenciál posloužit českému školství ve zlepšení metodiky mluvené podoby mateřského jazyka obecně. Na současnou, komplexně pojatou metodiku mluvní výchovy zacílenou na děti a mládež se ale teprve čeká.

POZNÁMKY

- ¹ Akademický projekt při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, spravovaný Ústavem Českého národního korpusu.
- ² Sdružení příznivců mluveného slova, založené roku 2003 (www.slovoahlas.cz).
- ³ Sdružení založené roku 2001 za účelem pořádání postupových recitačních přehlídek v Praze.
- ⁴ Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti.
- ⁵ Ústav pro kulturně výchovnou činnost.
- ⁶ Informační a poradenské středisko pro místní kulturu.
- ⁷ Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- ⁸ Pojmy recitace a recitátor se v textu uplatňují jako synonyma volená spíše ze stylistických důvodů.
- ⁹ Podrobný a přehledný popis metod, kterými lze rozebírat text s různě starými dětmi, přináší článek Přednes a mluvní výchova jako součást dramatické výchovy v *Tvořivě dramatické* 2021, č. 3 (Zelená Sittová, 2021, s. 8–22).

LITERATURA

ARISTOTELÉS. *Rétorika*. 3. vyd. Přeložil Antonín KRÍŽ. Praha: Rezek, 2010. 310 s. ISBN 80-86027-32-5.

HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina; MAKOVIČKOVÁ, Hana. *Základy jevištní mluvy 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 136 s.

HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina; MAKOVIČKOVÁ, Hana. *Základy jevištní mluvy 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 288 s.

KRAUS, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*. 2., přeprac. vyd. Praha: Academia, 1998. 184 s. ISBN 80-200-0659-1.

LUKAVSKÝ, Radovan. *Kultura mluveného slova*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. 108 s. + 1 CD. ISBN 80-85883-61-9.

QUINTILIANUS, Marcus Fabius. *Základy rétoriky*. Přeložil Václav BAHNÍK. Živá díla minulosti, sv. 101. Praha: Odeon, 1985. 680 s.

ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava; HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina. *Mluvený projev a přednes*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 304 s.

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

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

ZELENÁ SITTOVÁ, Gabriela. Přednes a mluvní výchova jako součást dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2021, roč. XXXII, č. 3, s. 8–22. ISSN 1211-8001.

ZELENÁ SITTOVÁ, Gabriela. *Scénologie mluvního projevu dětí a mládeže: Výchova ke kultivovanému mluvnímu projevu prostřednictvím metod dramatické výchovy, zejména pak přednesu*. Praha. 2020. 295 s., 40 s. příloh. Disertační práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta.

VŽDYCKY MŮŽETE PŘIJÍT DOMŮ...

Rozhovor s Ivou Procházkovou



Sté číslo Tvořivé dramatiky se protnul s letošním jubileem autorky, která zosobňuje to nejlepší z naší literatury pro děti a mládež minimálně posledních třiceti let. Rozhovor s Ivou Procházkovou, autorkou oceňovaných knih pro děti a také dcerou významného prozaika a scenáristy šedesátých let Jana Procházky, byl proto také trochu bilancující. Mluvili jsme o její cestě k literatuře, emigraci, německé tvorbě pro děti a samozřejmě o jejím vlastním psaní.

CESTA K LITERATUŘE A EMIGRACE

Jak jste se vlastně k dětské literatuře dostala? Víím, že to nebyla úplně přímočará cesta, a i když se to ve vaší rodině zdá poměrně přirozené, na druhou stranu není lehké jít ve stopách slavného tatínka. A navíc vstupovat do literatury v 70. letech, kdy nebylo ani jisté, zda se váš text setká se čtenářem.

Už na gymnáziu jsem cítila, že chci psát. Jako mnoho dospívajících tíhnoucích ke slovu a sebevyjádření jsem se věnovala poezii, ale postupně jsem cítila, že to není moje parketa a obrátila jsem se k psaní povídek. Nějakou dobu jsem ještě měla šanci dávat je číst tátovi. Ne dlouho, zemřel, když mně bylo sedmnáct let. Ale stihl mě povzbuzovat a radit mi. Dodnes si přesně pamatuji jeho připomínky a přemýšlím o tom, jaké by to bylo, kdyby ještě

žil a celé mé tvůrčí začátky mi mohl stát alespoň trošku po boku jako přátelský poradní hlas.

Potom jsem své texty dávala číst přátelům a ještě na gymnáziu jsem se zúčastnila některých literárních soutěží. Po maturitě jsem se snažila dostat buď na FAMU nebo DAMU na dramaturgii, ale bohužel z politických důvodů jsem studovat nemohla. I když už otec nežil, naše rodina byla oceňovaná. (Například hlavní cenu v literární soutěži Strážnice Marie Kudeřkové jsem získala, protože porota nevěděla, o kterou Procházkovou jde, a když na to přišli, nezařadili mě ani do závěrečného sborníku.)

Takže jsem se posléze vysokoškolského studia vzdala a našla jsem si práci, ale ve svém volném čase jsem pořád psala. Šlo o mé osobní vyjádření, takže to byly texty pro mé vrstevníky. Teprve ve chvíli, kdy jsem zjistila, že nemám šanci své věci publikovat, jsem dala na radu známého, abych zkusila psát pro děti, že by to možná mělo větší šanci, protože prý na tomto poli nechávají tvořit i umělce, kteří měli nějaký politický škráloup, jako například Karel Šiktanc.

Chytila jsem se toho a i vzhledem k tomu, že jsem tehdy čekala první dítě, jsem ve svých dvaceti jedna letech začala psát svou první knihu pro děti *Komu chybí kolečko*, kterou jsem posléze nabídla Albatrosu. Přestože se vymlouvali – třeba že jim došel papír –, nevzdávala jsem to a po šesti letech mi moji prvotinu vydali.

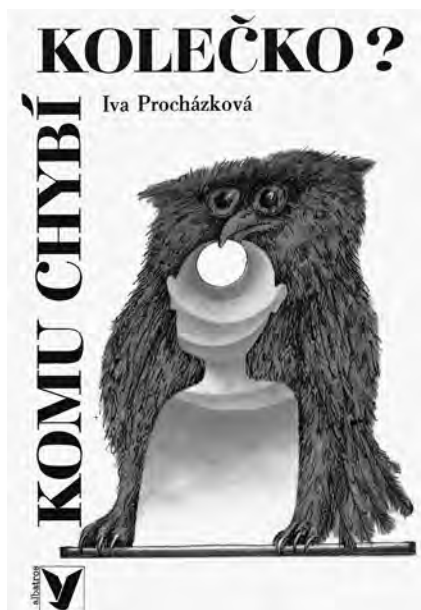
Byla jsem šťastná, ale rovnou přišlo upozornění, možná spíš varování, že mi už nic dalšího nevyjde. Reakce čtenářů mě ale povzbudily, takže jsem napsala druhou knihu *Červenec má oslí uši*. Jeho vydání v Čechách jsem se tenkrát nedočkala.

Ta kniha se ale zajímavou náhodou dostala někomu do Německa.

O náhodu nešlo, zapříčiněné to bylo mnou, protože jsem zjistila, že redaktorem otcovy knihy *Ať žije republika*, kterou vydalo nakladatelství Georg Bitter Verlag v Recklinghausenu, byl Hans-Joachim Gelberg. Někdo mi poradil, abych mu ten text poslala. Takže jsem využila jednoho z tehdejších laskavých kurýřů západních velvyslanectví, abych dostala text za hranice, a pan Gelberg si jej nechal přeložit. Poté přijel do Prahy, kde měl setkání s rakouskou autorkou pro děti Christine Nöstlingerovou, kam mě pozval. Byla jsem jednak vděčná, že mě s ní seznámil, neboť si jejich knížek opravdu cením, ale navíc mi během setkání nabídl, že by mou knihu vydal. Tehdy jsem mu neprozradila, že máme v plánu z Československa odejít, protože jsme to z opatrnosti neřekli nikomu. Když jsem za půl roku emigrovala, byl velmi překvapený.

To pro vás musela být velká pomoc, že jste nemusela začínat v zahraničí od nuly.

Už za tři čtvrtě roku mi *Červenec* vyšel v nakladatelství Beltz und Gelberg Verlag, které bylo poměrně nedávno založené, ale už mělo vynikající pověst. Můj titul se hned dostal na seznam doporučených knih pro děti a mládež, což byla dobrá vizitka. Joachim Gelberg ode mne chtěl další knížku a to mě motivovalo. Ve Vídni jsem



napsala svou třetí knihu *Čas tajných přání*, která dostala Deutscher Jugendliteraturpreis, takže dveře nakladatelství se dokořán otevřely. Byla to klika.

Ten samotný přechod hranice ale nebyl nic lehkého, vy jste emigrovali na Silvestra roku 1983 už s malými dětmi, že?

S devítiletou dcerou a synem, jemuž nebylo ani pět let. Byla hrozná zima, protože jsme jeli přes slovinské hory, kde jsme v mikrobuse přespali. Vzpomínám si, že jsme se probudili a na spacácích jsme měli jinovatku. A syn byl těsně po zápalu plíc. Říkala jsem si, jak jsme nezodpovědní.

A umístili vás v uprchlickém táboře?

Museli jsme tam strávit půl roku. Nejprve jsme čekali na politický azyl a pak už jsme si z toho tábora mohli trochu přivydělávat. Nakonec jsme si našli malý byt ve Vídni a začali chodit na jazykový kurz. Prostě jsme pomalu začali.

Takhle to vypadá poměrně jednoduše, ale když se dívám i na místa vašeho pobytu: Vídeň, Kostnice, Brémy... To jsou velmi vzdálená města a úplně jiná prostředí, takže vám asi chvíli trvalo, než jste mohli zapustit kořeny.

Mohli jsme samozřejmě zůstat ve Vídni, kde bylo nejvíc Čechů, ale můj muž (Ivan Pokorný) byl divadelník a snil o svém ansámblu. Což bylo jedním z důvodů, proč chtěl emigrovat. Tady v Praze založil s přáteli Dílnu 24 – Divadlo ve stanu, a to jim nakonec z politických důvodů zavřeli. Když jsme žili ve Vídni, vystupoval na různých místech a učil na konzervatoři jevištní pohyb, ale stále snil o tom mít svou scénu. Až jedna z kolegyně ho pozvala do Kostnice, aby spolu založili divadlo pro děti, které tam chybělo. Takže jsme se k Bodamskému jezeru přestěhovali a skutečně otevřeli dětské divadlo. Jmenovalo se Mazaný kocour (Schlauer Kater). Já se podílela na dramaturgii a můj muž režíroval. Měli jsme malý soubor, který se povětšinou sestával ze studentů univerzity.

Díky výborné zpěvačce a dalším členům jsme dokonce připravili představení se zpěvy. Převedla jsem příběh o Jánošíkovi do

hudebního tvaru, napsala jsem to v němčině i s texty písní a přidali jsme k tomu moravské melodie. Jmenovalo se to *Palo, der Fiedler* (*Palo Šumar*). Na jevišti se pracovalo s velkými dřevěnými loutkami, které vytvořil Jakub Krejčí. Diváci z nich byli unešení. S inscenací jsme jeli na divadelní festival do Brém, kde jsme měli úspěch, a ředitel tamního divadla pro děti Theatrium nabídl mému muži, aby s ním spolupracoval. Takže jsme se nakonec přestěhovali a strávili v Brémách šťastných sedm roků.

Jak se vám podařilo vnořit se do cizí kultury a jazyka, v kterém jste musela tvořit? Přijmout cizí jazyk, navíc už v dospělém věku, není lehké.

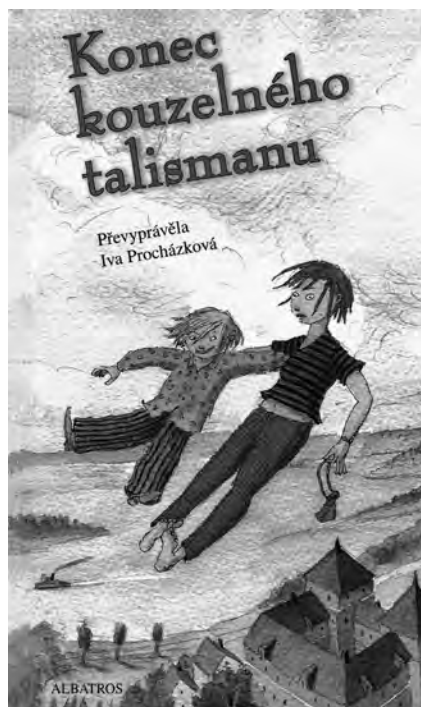
Bylo nám třicet, když jsme emigrovali. Možná že to byl dobrý čas. Člověk měl ještě tu mladičkou odvahu, ale zároveň už trpělivost překonávat překážky. Ve Vídni se nám narodilo třetí dítě, dcera, takže i to, že jsme byli velká rodina, dávalo člověku zodpovědnost a sílu.

A dalším důvodem bylo, že jsem psala literaturu pro děti a dělali jsme pro děti i divadlo, takže se to nádherně doplňovalo. Brémské prostředí bylo navíc velice zajímavé, žilo zde mnoho lidí, kteří se řadili k takzvaným osmašedesátníkům, což byli bývalí hippíci, kteří organizovali v mládí protesty a teď měli rodiny a byli otevření alternativní kultuře.

A postupem času začaly vycházet vaše další knihy. Velký úspěch měl především *Čas tajných přání*, tu jste si překládala už do němčiny?

Čas tajných přání překládala Gabriele Osenbergová, která ještě přeložila *Komu chybí kolečko*. Potom jsem si řekla, že když už píšu texty pro divadlo, mohla bych si v němčině napsat sama alespoň drobné knížky. *Pět minut před večerí*, *Středa nám chutná*, *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* A následovaly delší texty.

Musím zdát díky své nejstarší dceři Aničce, která se mezitím naučila perfektně německy a pomáhala mně v mé překladatelské práci. Navrhovala vhodné úpravy a změny nebo mi poradila výraz, který používali mladí lidé, a já ho neznala.



Vaše texty přitom není úplně snadné převádět, jejich jazyk i styl má svou atmosféru. Další věc je, že mají mluvit k mladým čtenářům. Navíc jako v případě Času tajných přání jejich prostředí i čas zachycuje naše reálie. Byl pro vás úspěch této knihy překvapením? Jak si vysvětlujete, že to v Německu dokázali vnímat?

Myslím si, že první a největší roli hraje fakt, že se to líbilo porotě Deutscher Jugendliteraturpreis. Ta v příběhu ocenila politický aspekt (tatínek hlavní hrdinky má politické problémy, což byla určitá narážka na mého tátu) i to, jak dospívající holka všechno dokáže zvládnout. A tak si knihy všimly školy a knihovny.

Vy jste zažila celou řadu dramatických událostí, ať už jde o osmašedesátý rok, normalizaci či váš útěk do zahraničí. Přestože vaše texty nejsou dokumenty doby a nedala by se z nich vaše biografie odvodit, nenapadlo vás někdy tohle předat mladým čtenářům třeba i dnes, s odstupem těch let?

Svoje zkušenosti jsem sdělila nepřímo, oklikou v několika svých knihách. V poslední době s psaním pro děti zpomaluji. Vzhledem k tomu, že naši potomci včetně pěti vnoučat žijí v zahraničí a nevídám je příliš často, nejsem ve styku s jejich každodenními problémy a tématy. Takže jsem se obrátila k tvorbě pro dospělé. Napsala jsem několik detektivek a politický román *Nekompromisně*, který se bohužel až mrazivě trefil do dnešní situace na Ukrajině. Letos jsem se pustila do divadelní hry, ve které svou zkušenost z normalizačního mládí taky reflektuji, ale divadelním způsobem a pro dospělé publikum.

A k dětské literatuře se ještě určitě vrátím, protože v současnosti žijeme na venkově, kde jsem shodou okolností přišla do blízkého kontaktu s dětmi. V sousedství máme svérázného deseti-letého kluka a ten ve mně vzbudil chuť zase něco o téhle věkové kategorii a pro ni napsat.

LITERATURA PRO DĚTI V NĚMECKU

Vrátil bych se ještě do německého prostředí, protože by mě zajímalo, jak se pracuje s autorem v redakci tamějšího nakladatelství. Vaše knihy vycházejí ve špičkových vydavatelských domech, jaký je jejich přístup? Rozebírají je s vámi, nebo vaše texty coby zavedené autorky berou jako hotové?

Zažila jsem to od samého začátku, kdy jsem ještě nebyla zavedená autorka. Například Hans-Joachim Gelberg, vynikající redaktor (Němci říkají spisovatel), se mnou *Čas tajných přání* prošel skutečně do detailu. Přijel za mnou do Vídně, kde jsme spolu celý text přečetli, a on mě upozorňoval na problematická místa či tematické okruhy, které by bylo třeba dovysvětlit. Říkal: Bylo by fajn, kdybys tady připojila dvě tři věty či odstavec, aby to německý čtenář, který s českým prostředím nemá zkušenost, pochopil. Za což jsem byla velmi vděčná, protože základem porozumění textu jsou právě souvislosti. Dělal jsem v příběhu narážky například na šedesátý osmý rok, tak bylo důležité, aby si třinácti-, čtrnáctileté dítě uvědomilo, o co jde.

I později, když jsem byla zkušenější, mě spolupráce s německými lektory obohacovala a rozhodně mé práci prospívala. Naprostá většina z nich byla profesně na úrovni, velmi seriózní, nic jim neuniklo. A procházeli se mnou texty na dvou úrovních. Ta první byla čistě jazyková, protože si byli vědomi toho, že němčina není má rodná řeč, takže jsme se zastavovali u všech míst, která nebyla vyjádřena tak, jak by to napsal německý autor. Vždy se snažili zjistit, jestli je mým úmyslem to vyjádřit právě tímto, pro ně neobvyklým způsobem, nebo jestli dělám jen chybu z neznalosti. Což pro mě byly důležité lekce. A nakonec jsem třeba i udělala chybu z neznalosti a lektor řekl: nechme to tam, mně se to líbí, to je obrat, který by Němec nepoužil, je to překvapivé, je to pěkné. Takže takto jsme si s tím hráli a byla to od nich velká práce, vyžadující spoustu času a energie. Druhá rovina byla stylistická a příběhová. V ní si německý lektor dovolí mnohem víc uvažovat o změnách v autorském textu. Řekl mi například: Tady se mi zdá, že ujíždíte z charakteru



hlavní postavy. Nebo navrhl jinou, výraznější peripetii děje. Nikdy se mi nestalo, že by český redaktor se mnou tak detailním a tvůrčím způsobem rukopis probíral. U nás se zkrátka rukopis bere jako autorské dílo, do něhož redaktor více méně nemá právo zasahovat. Mnohokrát si kladu otázku, zda se za tím „nemá právo“ ne-skrývá i určitá pohodlnost. V některých případech i jistá nekompetence. Takže ty německé texty jsem měla perfektně zredigované a stalo se mi i to, že u některých, například u druhého vydání *Sovím zpěvu*, jsem mohla tu německou úpravu použít pro českou verzi. Zkrátka a dobře skládám německým lektorům hold.

A kdybych to vzala z druhé strany, jakkoliv si vážím českých redaktorů, se kterými jsem pracovala, tak takovouto míru spolupráce jsem nezažila nikdy. Dokonce i má polská redaktorka Julia Różewiczová z nakladatelství Afera se někdy, když najde v textu, který už u nás vyšel, nějakou chybu, pozastavuje nad tím, že mě na ni redaktor neupozornil.

Jak funguje knižní kultura v Německu? Liší se něčím od našeho prostředí? Co tam, v tak velké produkci hraje roli, aby dílo uspělo: recenze, zmíněná ocenění...?

Když už jsem byla známější autorkou, tak mi začaly vycházet recenze v renomovaných novinách, a to jsem hned věděla, že si ji přečte každý učitel, že střední, vzdělaná vrstva čte *Frankfurter Allgemeine Zeitung* nebo *Die Zeit*. Když v té příloze vyšla recenze, většinou na celou stránku, o mé knize, tak jsem věděla, že to je úspěch, i když třeba nepsali samou chválu.

A vedle toho samozřejmě besedy se čtenáři, které dnes fungují dobře i u nás. Ale tehdy, když mi v němčině vyšla první kniha a byla jsem pozvaná na první besedu do Švýcarska, jsem vůbec nevěděla, jak to bude probíhat. Musela jsem se to postupně naučit. Tím myslím nejen komunikaci s dětmi, rodiči a pedagogy, ale i jak knihu co nejvhodněji prezentovat, co z ní přečíst, které části vzít jako podklad pro diskusi. Posléze jsem zjistila, že autoři, zejména knih pro děti, mají větší část odměn z besed, které bývají dotované, než z honoráře. Tím se změnil i můj tvůrčí život, mnoho věcí jsem napsala v hotelech či ve vlaku během čtecích turné. Ale někdy

jsem pracovat nemohla, protože ty projekty byly opravdu vyčerpávající a vyžadovaly veškerou mou pozornost.

Například se *Sovím zpěvem* mě pozvali na střední evangelickou školu v Kasselu, kde si na jejím základě udělali projekt, jak bude vypadat naše budoucnost v roce 2047, a já jsem s nimi měla dvou-denní workshop.

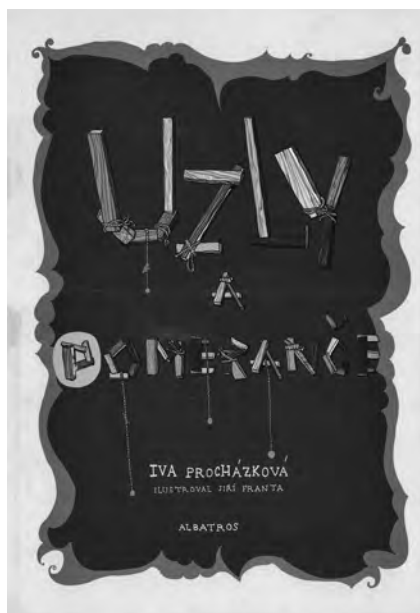
Inspirovalo vás něco z německé kultury a literatury? Dalo by se porovnat, jaké tendence jsou v německé literatuře pro děti a co je tam odlišné od situace u nás?

Myslím, že koncem sedmdesátých a v první půlce osmdesátých let ovlivňovala česká tvorba pro děti, částečně literární, ale zejména filmová, tu německou. Protože my jsme měli období, kdy řada umělců nemohla z politických důvodů tvořit pro dospělé, tak se obrátila k dětem. Vznikaly kvalitní dětské filmy, které v Německu dobře znali, na některých – například Hofmanových či Macourkových a Vorlíčkových – měli koprodukce. A často se mnou o nich chtěli mluvit.

Má tvorba, aniž jsem si to uvědomovala, jim zapadala do tohohle šuplíku české tvorby pro děti. Jednou mi to jeden učitel vysvětlil: Vaše knížka *Středa nám chutná* je vlastně realistický příběh, s tím ozvláštňením, že holce rostou z hlavy jablka. Vy máte tu schopnost, že nepíšete pohádku, ale příběh, který se může normálně stát, ale je tam jeden magický prvek. A vy ho podáte tak, že děti v určitém věku skutečně přemýšlejí o tom, jestli by se to nemohlo doopravdy stát. Což má například i Miloš Macourek nebo Ota Hofman.

Od určitého okamžiku se situace změnila. Tady se psaly pořád příběhy buď pohádkové, nebo takové, které byly okleštěny autocenzurou (vzhledem k totalitní kulturní politice). Některé problémy a témata se zkrátka nemohly v literatuře objevovat. Kdežto v Německu se tvorba pro děti spontánně, velmi rychle a zajímavě vyvíjela.

Objevovala se tam témata, která byla tady tabu, například domácí násilí, drogy či homosexualita mladých lidí, až skoro děti. Alespoň ta progresivnější německá nakladatelství se takové knihy nebála vydat, takže se témata dostala mezi čtenáře.



A to už v těch osmdesátých letech?

Řekla bych už koncem osmdesátých let. Já jsem například patřila k těm autorům, kteří se nebáli odtabuizovat smrt. Ale vycházelo mnoho jiných témat: rozvody rodičů nebo třeba i incest. A věřím, že se na tom opět podíleli ti mnozí redaktori, kteří pomohli začínajícím autorům dokopat jejich text do formy, kterou mohla daná věková kategorie pochopit. U nás se to postupně po revoluci začalo dohánět. A dnes bych neřekla, že by to bylo nějak zásadně rozdílné.

A je nějaký autor, který vám přijde zajímavý v německé literatuře a představuje něco, co u nás třeba chybí?

Já jsem měla moc ráda Christine Nöstlingerovou, která mi mimochodem svěřila, že byla ve svých začátcích ovlivněna mým otcem, zejména knihou *Ai žije republika*. Imponoval mi Andreas Steinhöfel, hlavně jeho úžasný román *Die Mitte der Welt*, v němž líčí dospívání chlapce, který si uvědomuje svou homosexualitu a srovnává se s ní. Blízký mi byl i Wolfgang Herrndorf (jeho skvělé road movie *Tschick*), jehož život bohužel předčasně ukončila rakovina. Mám velký respekt k Peteru Härtlingovi, který se mezitím stal klasikem, a ke Kirsten Boieové, která je sice neuvěřitelně plodná, ale přesto mimořádně kvalitní autorka. Nedávno dostala německou knižní cenu za celoživotní dílo. Mladé německé autory pro děti, kteří stojí teprve na startu, upřímně řečeno, moc neznám.

NOVÝ ZAČÁTEK

A když se tedy dostaneme k vašemu návratu domů: pro vás to rozhodnutí nemuselo být úplně samozřejmé, protože už jste se v Německu etablovali a vraceli jste se do trochu jiné země.

Měla jsem štěstí, že po celou dobu totality tady byli lidé, kteří věděli, co „venku“ dělám. Hned po obratu se zajímali o to, na čem pracuju, nabízeli spolupráci. Přišel návrh, abych *Komu chybí kolečko* zpracovala jako menší seriál pro televizi. Napsala jsem ho

a hned po něm televizní inscenaci pro děti *Cesta na sluneční ostrov*. Zároveň jsem pozvolna začala vydávat své knihy v češtině, takže to šlo přirozeně krok za krokem.

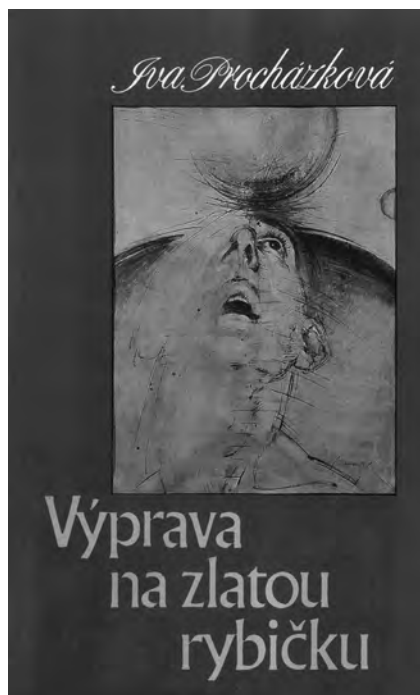
A je něco, co bylo psáno pro německé publikum, a ještě u nás nevyšlo?

Kryštofe, neblbni a slez dolů! byla první kniha, kterou jsem psala jen v němčině, už jsem příliš nepočítala s návratem. Když ode mě Albatros chtěl něco nového, převedla jsem ji do češtiny.

Zajímavé je asi to, že u mě ten německý a český text nikdy stoprocentně nekoresponduje. Občas mě něco v češtině napadlo – nějaká specifická narážka –, ale cítila jsem, že to do německé verze nemůžu dát, protože by to čtenáři nepochopili. A v české verzi jsem naopak nechtěla něco vysvětlovat, o čem čtenář vzhledem ke kulturní tradici dobře věděl. Obdobně je tomu i v mé literatuře pro dospělé, třeba *Nekompromisně*, které vyšlo v Rakousku pod názvem *Die Residentur*, protože tématem jsou ruští špióni, kteří mají své pobočky v cizích zemích, se na mnoha místech liší. Není to na úkor děje, ale spíš v zájmu jeho plného pochopení. Když je člověk autor i překladatel v jedné osobě, může si takové změny dovolit.

Vy jste i poměrně tolerantní k tomu, když vaše texty zpracovávají jiní tvůrci. Například Alice Neliss dělala scénář k vaší knize *Myši patří do nebe*.

To jsem vyloženě chtěla, jí jsem důvěřovala a ona do toho textu vnesla mnoho nových prvků. Třeba koktání Lišáka je její skvělý nápad, protože najednou je to obávané zvíře zranitelnější, bližší. I ta vazba myšky na mrtvého otce, kterou v knížce nemám, je obohacující. Domluvili jsme se nicméně s tvůrci, že jsem mohla všechny verze scénáře připomínkovat. Jsem ráda, že jsem text přenechala někomu jinému, protože nemám zkušenost s kresleným ani loutkovým filmem a nedokázala jsem si představit, co to umí.



Dokonce jste dělala i kolektivní projekt Konec kouzelného talismanu, na němž se podílela celá řada zahraničních autorů. Jak to probíhalo?

Projekt vzešel z Barcelony a za cíl měl spojit malé jazyky, například finštinu, katalánštinu, irštinu... My, tedy pět autorů z pěti zemí, jsme společně vymysleli příběh, na kterém jsme se na dálku domlouvali, a pak jsme se sešli v Barceloně, kde jsme si v jednom týdnu rozdělili úkoly a psali. Byla to pro mě úplně nová zkušenost. Zajímavá.

CESTY K PŘÍBĚHU

Na tom se ukazuje, jak ráda experimentujete. A to ať už jde o žánry, či fikční světy, například dystopické. Je to něco intuitivního, že by vás příběh inspiroval k nalézání daného prostředí či typu vyprávění, například koláže v případě románu *Nazi*, anebo vás napadá ta forma už předem?

Jde to od příběhu. Můj táta říkával: Když chceš něco psát, musíš o tom tak dlouho přemýšlet, aby ti potom, když to chceš například vyprávět kamarádovi, stačily tři věty. Dokud toho nejsi schopna, nemáš to vymyšlené. Řídila jsem se jeho pravidlem a zjistila, že příběh, který mám takto v sobě uchopený, si úplně sám od sebe řekne, pro koho je a jakou má mít formu.

Například *Nahé* jsem začala psát a měla jsem pouze jednu hrdinku, Sylvu. Když už bylo asi padesát stran napsaných, uvědomila jsem si, že ten příběh nemůže být o jednom člověku, ale spíš o spektru dnešních mladých lidí. Něco jako měl třeba Vladimír Páral v *Milencích a vrazích*. Příběh si zkrátka řekl, že chce větší počet postav, širší společenskou problematiku. Chtělo to úplně přetvořit.

Totéž se stalo se *Sovím zpěvem*, kdy si ten příběh řekl, abych vytvořila jednu kapitolku, jako by šlo o útržek z novin, druhou jako vtip, pak strohý dialog...

Uvažovala jsem tak, že v roce 2047 bude úplně jiný způsob komunikace než v roce 1993, kdy byly v domácnostech teprve první

počítače. Ve vědeckém ústavu v Hannoveru jsem si vyhledávala informace například o tom, jak se lidstvo v budoucnu bude žít, jaká bude výuka ve školách, co způsobí klimatické změny atd. Z toho se vyvinul nápad s osobním počítačovým psychoanalytikem, dnes bychom řekli umělou inteligencí. Takže musím nejprve uvěřit příběhu, že je dobrý, a pak musím uvěřit tomu, že forma, kterou mi nabízí, je ta nejlepší.

Důležité je také, komu je určen. Třeba *Středa nám chutná*, příběh o holce, které rostou na hlavě jablka, byl původně nápad na knížku pro dospělé, která měla být takovým magickým románem po vzoru Márqueze. Ale nikdy jsem to nenapsala, zapoměla jsem na to. Po letech v Brémách se mi ten nápad vrátil v podobě vyprávění pro děti.

Jak to děláte, že dokážete trefit věk vašich hrdinů, protože píšete o různých starých dětech a dospívajících, kteří mluví a přemýšlejí jinak v různém období. To je ona vaše zkušenost s mladší generací?

Je to zkušenost z besed a samozřejmě především zkušenost s mými třemi potomky a jejich kamarády.

A co ty postavy kluků, chlapců a dospívajících mužů. Už ve vašem románu pro dospělé *Výprava na zlatou rybičku*, který vyšel v *Sixty-Eight Publishers* v Torontu, je hlavním hrdinou a vypravěčem muž.

Klukovský svět mě vždycky lákal. Asi je to vliv táty, protože byl úžasný vypravěč. Kromě toho, co vtělil do své tvorby, nám o svém dětství a dospívání v Ivančicích povídal. Způsob jeho vyprávění byl tak neodolatelný, že se pro mě stal jakousi metou: takhle bych chtěla jednou taky vyprávět. Ale tím, že on to vyprávěl z pozice chlapa a mluvil hlavně o klucích, tak si myslím, že se to ve mě usadilo jako způsob, kterým kluci přemýšlejí. Proto jsem se nikdy nebála napsat klukovského protagonistu.

CITLIVÍ HRDINOVÉ A NÁVRATY DOMŮ

Ti vaši hrdinové to nemají úplně lehké, zvláště ti dospívající. Třeba Sovi zpěv nekončí ani příliš pozitivně. Jak to takhle vyplyne? Jde o pohled na to, co nás čeká? Protože dystopie vyvolává představu, že jde o jakousi předpověď. Jak to ti mladí lidé mají chápat? Jak k tomu vlastně přijdou.

Já vím, uvědomila jsem si, že jsou příběhy pro menší děti, kde sama ten dobrý konec chci, protože jsem ho jako malé dítě potřebovala. Ne pohádkový, ale například jako v *Kryštofe, neblbni a slez dolů!*, kde se dva kluci kvůli vážné věci pohádají, a jde o to, zda se usmíří. Protože vím, že kamarádství je jedna z nejdůležitějších věcí na světě, tak se z mého pohledu usmířit musí. Vymyslela jsem to tak, že ten druhý kluk vyleze na vysokou skálu, na níž ten první truceje; že z obou stran musí jít ta síla, práce na vzájemném vztahu.

A samozřejmě, když jsou starší, snesou víc. Třeba v *Uzlech a pomerančích* se hlavní hrdina dozví, co jeho otec s koňmi, které má údajně pro chov, dělá; že jdou vlastně na jatka a že svého syna celou dobu podváděl. Lhal mu. To je obrovská zrada. Na konci příběhu jde o to, zda dospívající protagonista bude ještě někdy schopen najít ke svému tátovi cestu.

Ale přesto si myslím, že v každé z mých mužských a klukovských postav se objevuje nějaký ženský prvek, protože to v sobě nedokážu potlačit. Že jsou ti moji hrdinové v něčem citlivější, empatičtější.

Když jsme u těch citlivých postav, tak mě zajímá Niklas v románu *Nazi*. Protože vy mu dáváte poměrně velký prostor a pasáž s ním celý příběh vlastně uzavírá – až na poslední odstavec, kdy se znovu objevuje motiv kojota. Proč to není Sylva?

Sylva pro mě byla ze všech postav románu psychicky nejrobustnější, taková amazonka. Cítila jsem, že si svou cestu najde. Niklas je křehký už tím, že příliš brzy přišel o tátu. Přes svou přítelkyni, do které se hrozně zamiloval, se dal na drogy. Nejdřív si rozvrátil život a vztah s matkou, ale postupně, silou vůle, se ze vznikající závislosti dostal. V závěru příběhu ještě neví (na rozdíl od čtenáře), že svou přítelkyni ztratil, že je dole ve sklepe a umírá. On dospěl do momentu, kdy musí přemýšlet sám, být sám, učit se žít podle svého a tu ztrátu v sobě kreativně zpracovat. Takže to bylo intuitivní rozhodnutí, že on musí být tím posledním článkem. Sylva je ten kojot – hyperbola, kterou jsem zvolila, není náhodná.

Zároveň je ten závěr příznačný, protože obsahuje něco i z vašich ostatních knih: Niklas se vrací domů. Téma domova se ve vašich příbězích objevuje často, ale v různých podobách a neznamena nějaké konkrétní místo. V *Uzlech a pomerančích* to může být rodina...

Někde je to jeden člověk, v případě Niklase je to nakonec jeho máma. Já jsem měla zkrátka hezké dětství, domov hrál velkou roli. I přestože můj táta umřel, když mi bylo sedmnáct. Navíc už dva roky před tím to bylo zlé. Začátek normalizace, vypjatá atmosféra, hon na tvůrce takzvaného obrodného procesu. Nejen tátu, ale celou naši rodinu začali sledovat fyzlové a všichni jsme měli těžší život. V těch těžkých chvílích táta vždycky říkal nám, svým dečrám: ať vás holky potká kokoli, pamatujte si, že vždycky můžete přijít domů.

Uvědomovala jsem si, že by se s ním dalo mluvit o všem. Kdybych byla já ten dospívající, který má problém s drogami, on by byl určitě tím, kdo by mi pomáhal. Byl velmi nekonvenční, mohla bych k němu přijít s jakýmkoliv otázkami a problémy.

Jak si vybíráte prostředí svých románů? Některé postihují problémy okrajových regionů, jako v *Uzlech a pomerančích*, či ve zmíněných *Nahých* zachycují i ten druhý, až sterilní městský svět.

Prostředí je pro mě důležité, asi na to má trochu vliv ten filmový „nerv“. Místo děje musím vnitřně vidět. Když jsem psala *Nahé*, odjela jsem za synem do Berlína, poprosila jsem ho, aby mě provedl místy, kde žijí drogově závislí, například čtvrtí Neukölln, Kreuzberg, kolem Východního nádraží či kolem přístavu. Byla to doba, kdy se východní Berlín napojoval na západní, což bylo fantasticky zajímavé. Architektonicky, ale hlavně společensky. Spousta domů ještě měla velmi zanedbané zadní dvory a byty. A žilo zde zajímavé společenství „alternativních“ lidí. Někteří se stahovali kolem vody a přístavů na Sprévě.

Fotila jsem si to a zapisovala. Několikrát jsem synovi znovu volala s tím, že bych potřebovala něco ještě navštívit, abych si to dokázala představit. Protože to musím vidět. Potřebuju přesně znát prostředí, třeba abych si vybavila, jak sjetá holka jde a vnímá ulici kolem sebe.

Venkov jsem znala dobře, protože jsme měli v dětství chalupu v Lužických horách. Vysídlené sudetské prostředí Českolipska a Nového Boru na mě svou syrovostí působilo, některé domy byly neobydlené a postupně se rozpadaly, jiné měly nové obyvatele, kteří se s krajem nedokázali sžít. Měla jsem to štěstí, že nás na to táta upozorňoval. Kamarádila jsem se s holkou, která byla po otci Němka a maminku měla Češku, proto její rodinu nevystěhovali. Přestože jsme se měly rády a hrály jsme si spolu, několikrát, když se naštvala, byla schopná vyčítat: vy jste odsud vyhnali moji nejlepší kamarádku!

INTUICE A SYSTEMATIČNOST

Přestože mluvíme o filmovém vidění, vaše texty nejsou ani prostým scénářem. Vybavuji si z nich ale některé situace, které jsou natolik silné, že je mám před očima. Když mluvíme o *Uzlech a pomerančích*, tak mě napadá scéna pohřbu, kde malá hlavní hrdinka svým naivním způsobem nedokáže pochopit, co se děje. Vaše vyprávění přirozeně směřuje k těmto bodům, nebo už na ně myslíte předem, když si jej promýšlíte.

Ne, to je právě do určité míry mé štěstí. Já si příběh samozřejmě vymyslím, ale při samotném psaní se jím nechám strhnout. Začnu psát, protože jsem nedočkavá. A v určitém okamžiku se může stát, že se mi postava vyvine jinak, než jsem si původně plánovala, takže se musím rozhodovat, zda zůstat u své původní koncepce, anebo popustit uzdu své spontaneitě. Ve velké většině případů uvolním tu uzdu.

Při práci prostě cítím, co je faleš, jako zpěvák cítí, když se mu nepovedlo něco dokonale zazpívat. Mnohdy se dostanu do situace, kdy napíšu kapitolku a vnímám, že tam cosi nesedí. A je to tím, že postavě vkládám slova či jednání, které jí nepřísluší. Občas to jde cestou omylu, který je ale důležitý, protože vznikne něco neplánovaného. Věřím, že každá tvorba, nejen má, ale musí ponechat velké místo intuici.

Ale zároveň při pohledu na vaše knihy je velmi zajímavé sledovat i hledisko formální, hru s vyprávěčstvím, polopřímé řeči či onu kolážovitost. K tomu přicházíte studiem, úvahou či si to příběh také sám vyvolá?

Přemýšlím o hlavní postavě, uvažuji o tom, jaké má zkušenosti, jak myslí, a forma se od toho nějakým způsobem začne odvíjet. Například Niklase v *Nahých* jsem psala v er-formě, protože tak jsou

vyprávěné ostatní postavy. A najednou jsem zjistila, že jsem si nedávala pozor a že jednu celou kapitolu s ním jsem napsala v ich-formě. Ptala jsem se: Co se stalo? Proč? A dospěla jsem k tomu, že on chce být v první osobě. Je to velmi emotivní kluk, začínající umělec... Takže i jeho dřívější pasáže jsem přepsala do ich-formy. Mám vždycky svůj plán. Ale moje systematickosti má hranice, které nechci udržovat násilím.

Než se zeptám, co chystáte, tak mě zajímá, jak vnímáte postavení dětské literatury u nás. Bere se jinak než ta pro dospělé? Jste autorkou, nebo autorkou dětské literatury?

Hodně se to změnilo. Máme velkou výhodu, že někteří renomovaní autoři pro dospělé, kteří za totality nesměli publikovat, začali psát pro děti. Psali dobře a všichni si je s dětskou literaturou spojovali a vážili si jich za dětskou tvorbu. Respekt k tomuto odvětví literatury myslím zůstal.

V Německu je to určitě dnes také, ale ještě v době, kdy jsem tam žila, autoři pro děti – až na několik výjimek – neměli tak respektovanou pozici, jak by chtěli. U nás se to přirozeně postupem času proměnilo rozšířením komerční literatury, která je nutná, ale psaná rutinním způsobem, a její autoři si často vůbec nedělají umělecké ambice.

A máte už tedy rozepsáno?

Nemám ještě rozepsáno, ale bude. Rozmýšlím si to a mám radost, že jsem v životním období, kdy nejsem vázaná žádnými termíny. Můžu si psát pro radost a nemusím se dopředu domlouvat s žádným nakladatelstvím. A až to bude hotové, tak teprve usoudím, co s tím dál.

S Ivou Procházkovou si povídal Luďěk Korbel

KTERÉ DĚTSKÉ KNIHY OSLOVILY NAŠE ČTENÁŘE A SPOLUPRACOVNÍKY V POSLEDNÍM TŘICETILETÍ

Rubrika Umění pro děti a mládež dostala v našem výročním čísle netradiční podobu. Zeptali jsme se kolegů, učitelů a přátel spojených s naším časopisem na jednoduchou anketní otázku týkající se literatury pro děti a mládež: „Kterou knihu pro děti a mládež vydanou v posledních třiceti letech byste doporučili ostatním (ke čtení či pro práci s dětmi) a čím Vás především zaujala?“ Odpověď byla jen na nich, někdy si vyžadovala delší úvahu.

Věříme, že přehled následujících příspěvků nevypovídá jen o tom dobrém z produkce pro děti a mládež, ale může všem, kteří pracují s mladší generací, pomoci nalézt zajímavé texty. Navíc se ukazuje, jak je tento literární svět pestrý a bohatý.

JIŘINA ROTTOVÁ

Doporučila bych tři knihy: *Jána Uličianského Malou princeznu* (Práh, 2010) s tématem *Malého prince* viděného holčičím pohledem. *Josteina Gaardera Jako v zrcadle, jen v hádance* (Albatros, 1999). Silné, tragické téma s optimistickým přesahem. A knihu *Ivy Procházkové Nazí* (Paseka, 2009). O hledání síly, odvahy obstát ve světě na cestě od dětství k dospělosti.

HANA VOLKMEROVÁ

Jiří Kahoun: Malé pohádky pro malé děti (Portál, 2021). Čteme ji aktuálně s dcerkou Eliškou, které je pět let, a nesmírně se

pohádkami Jiřího Kahouna bavíme. Jsou to krátké anekdoty s převkapivou pointou. Odporované ze života. Některé bych se osmělila dokonce nazvat dětskými koány. Krásné počtení.

EVA KEROUŠOVÁ

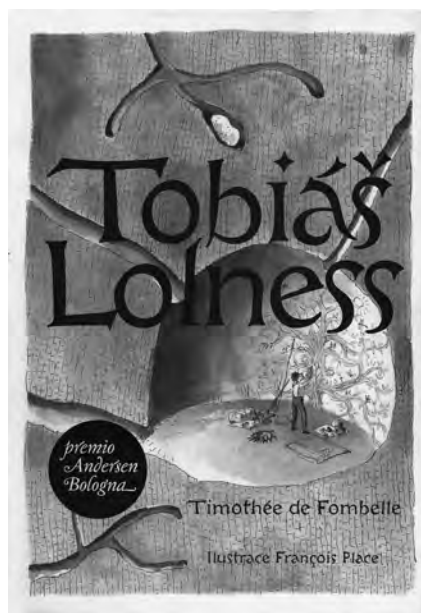
Mám ráda svět (ilustrovaných knížek!) *Tove Janssonové*. A nejvíc se mi líbil asi nejradostnější titul: *Čarodějův klobouk* (Albatros, 1984 a pak ještě v roce 1996, 2000, 2010 a 2023). Autorka dětem umí předat tajemství krásných vztahů mezi lidmi a téma přírodního koloběhu.

STANISLAV NEMRAVA

Jednoznačně *Ostrov, kde rostou housle* (Albatros, 1987). *Josef Brukner* vybral a uspořádal do této knihy básně pro děti od evropských autorů, jako jsou A. A. Milne, Lewis Carroll, Julian Tuwim, Bertolt Brecht, R. L. Stevenson... Malby v knize zaujímají významné místo, např. od Pabla Picassa, Paula Kleea, Marka Chagalla... Několikrát jsem ji měl a půjčil žákům, a zapomněl komu, tak jsem si ji přes bazary zase musel shánět.

MARTA ŽILKOVÁ

Knihu *Evy Borušovičovej Dokonalé dieťa* (Slovart, 2023) pokladám za univerzálné dielo, určené jak tínedžerom, ako aj ich rodičom, čo je skutočne ťažká úloha pre autora. Okrem výborného a zábavného



textu, který skryto oslovuje a vychovává (toto slovo nie je veľmi obľúbené), upozorní na seba aj ilustráciami Ivany Šátekovej. Autorka takto vymedzuje čitateľa svojej knihy: „Čítajte a tešte sa z ne-dokonalejšej krásy detstva, nech už máte rokov, koľko len chcete!“

MARCELA KOVAŘÍKOVÁ

V „dramáku“ jsem s dětmi hodně pracovala s Daisy Mrázkovou. Skoro se všemi jejími knihami. Je v nich vše... Moudrost, laskavost, filosofie života. Podle mne je to v podstatě moudré a laskavé poučení o životě. Taky si myslím, že její knihy ne vždy vzaly všechny děti. A spíš bych se přiklonila k tomu, že jim je někdo bude číst. Samy je četly ty starší...

LENKA KAPSOVÁ

Timothée de Fombelle: *Tobiáš Lolness* (Baobab, 2007). Kromě krásného příběhu působivé podobenství o křehkosti ekosystému, touze po moci a lidské chamtivosti, ale také o odvaze a síle přátelství.

DOMINIKA PROKOPOVÁ

Mojenku (Host, 2022) od Olgý Stehlíkové pro její poetiku, laskavost a citlivé podání tématu ztráty rodiče.

SVATAVA URBANOVÁ

Iva Procházková: *Myši patří do nebe... ale jenom na skok* (Albatros, 2006). Vtipný a nápaditý příběh o myšce Šupito a lišákovi Bělobřichovi sledujeme v různých situacích za života i po smrti. Upoutá širokou škálou pocitů a emocí, které bývají jako nežádoucí vytěšňovány. Vyprávění nás zaujme svou lehkostí, bezprostředností a přirozeností, s níž k dětem promlouvá o nepřátelství, sblížení, lásce, empatii i sounáležitosti. Stává se metaforickou cestou k sebepoznávání.

MARTINA LONGINOVÁ

Je těžké vybrat jen jednu knihu. Zvolila jsem nakonec tuto: Jan Skácel: *Básně pro děti* (Blok, 1996). Lyrické verše s epickými prvky plné fantazie a překrásného jazyka. Jedna z nejčtenějších a nejčtenějších knih, kterou mám. Pokud chcete vést děti k poezii, toto je cesta.

JANA MACHALÍKOVÁ

Moc mě pobavila *Hysterie umění* od Martiny Scholleové (Labyrint, 2019), protože je vtipná. Názvy děl a jejich konotace jsou zde

zobrazeny v nečekaných souvislostech a významech. Zároveň však kniha přináší rekapitulaci historie umění. Tak třetina humoru v knize je snadno pochopitelná bez hlubší znalosti, ale o to víc čtenáře láká zjistit si další informace, aby se mohl zasmát i zbylým hříčkám. Ale přidávám ještě další: Anna Vosolsobě: *Imaginární zvěř* (Pointa, 2022). Mám ráda slovní hříčky, a když jsou doprovázeny zdařilými ilustracemi, které jsou těžištěm celého vyznění, tak se upřímně bavím. Tato knížka je o úhlech pohledu a přemýšlení o předmětech, věcech, činnostech v jiných souvislostech. Vytrhává nás ze stereotypů vnímání a ukazuje, že slova jsou stavebnice písmen a zaleží na hře nás samých, co všechno jsme schopni vidět. Kniha má více obrázků než textu a mě inspirovala k tomu vidět kolem sebe další obrázky a vymýšlet k nim nečekaný jiný pohled. Je to publikace, která může inspirovat výtvarkáře i literáty.

LENKA TRETIAGOVÁ

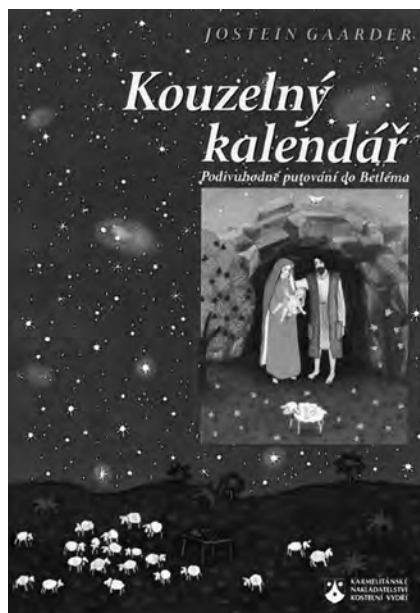
To je těžká otázka – jmenovat jednu knihu, to přece ani nejde. Zejména vzhledem k mé profesi, která se zaměřuje na práci s dětmi na základě kvalitní literatury. Není snadné vybrat jeden titul, protože knihy volím podle aktuálního klimatu dané skupiny, politické a společenské atmosféry, věku dětí... Zajímají mě ty, které mají nejen nápaditý obsah, jazyk a vtip, ale také aktuální témata pro děti a dospívající. Za posledních dvacet let mohu jmenovat autory a knihy, díky kterým jsem měla možnost obohatit životy svěřených i vlastních dětí, a každá byla výjimečná něčím jiným, pro jinou věkovou či zájmovou skupinu či v jiné společenské či politické situaci. Jazykově samozřejmě u mě vedou čeští autoři, ale velká dobrodružství a ambice fungujících napínavých románů pro děti nacházím u Timothée de Fombelle.

JIŘÍ POKORNÝ

Kluk s křídly (Albatros, 1980). Napsal a nakreslil Miloslav Jágr. Knížka o jednom klukovi z ostrova Výstrčka nedaleko Semil, který dostal za odměnu křídla fantazie. Kniha plná imaginace a inspirace pro úsměvné čtení a kreativní tvorbu.

VÁCLAVA MAKOVCOVÁ

Pokud mám vybrat jen jednu knihu pro děti, kterou bych všem ráda doporučila, bude to *Jak se Trivoj smrskl* (Albatros, 2015) od Florence Parry Heideové. Myslím, že se moc hodí k předčítání dětem,



čtení dětmi, pro práci s dětmi i k přemýšlení o dětech. Ale pozor, taky o sobě a dospělých vůbec. To bylo tak. V roce 1971 napsala Florence Parry Heideová poměrně drobnou knížku *The Shrinking of Treehorn*, kterou Petr Eliáš přeložil a nakladatelství Albatros v roce 2015 vydalo. Já jsem ji koupila a byla jsem z ní nadšená. Když jsem se dozvěděla, že existují ještě další dva díly, a sice *Treehorn's Treasure* a *Treehorn's Wish*, které už bohužel nikdo nepřeložil, hodně mě zajímalo, co v nich zase vězí. I objednala jsem si je z Anglie a aspoň nahrubo (lépe to neumím) jsem se to dozvěděla. Opravdu moc bych si přála, aby se pan Petr Eliáš do těch dalších dvou dílů trilogie pustil, a dopřál mi tak dokonalejší potěšení. A všem dalším případným čtenářům taky! Ještě že obrázky, které nakreslil Edward Gorey, se nemusejí překládat. Ty mě dokonale těší rovnou.

JANA BARNOVÁ

Knihy, které přibližují dětem ve třídě, ke mně tak porůznu přicházejí a já se tak porůznu snažím nechat do nich dětem nahlédnout. Podnětem k nákupu knih je pro mě sledování cen Magnesia Litera, jednotlivých ročníků Zlaté stuh, sleduji některá nakladatelství, např. Běžilíška, Baobab, Dlouhá punčocha, tipy a doporučení Mravenčí chůvy nebo jdu do knihkupectví a koupím si to, co osloví mě, i když právě aktuální informace o knize nemám. Před časem jsem se účastnila semináře Petry Schwarzové Žallmannové Moderní literatura pro děti I. stupně, který mě inspiroval a navedl k projektu *Chodbové knihovničky* u nás ve škole. Inspirace ve spolupráci s Klubem rodičů ožívá. Připravili jsme seznam knih, které by se nám líbilo ve škole mít. Rodiče mohou do seznamu na webových stránkách Klubu rodičů nahlédnout, nadechnout se, vzápětí vyrazit se svými dětmi do knihkupectví a prožít si společně pěkný čas. Zakoupenou knihu si děti doma mohou přečíst, pak do ní napsat věnování a pak ji mohou hrdě přinést do školy. Knihy ukládáme do úzkých regálů na chodbách, kde jsou pro děti dobře viditelné, lehkou přístupné k prohlížení i k libovolnému zapůjčení.

S odpovědí na Vaši otázku si příliš nevím rady. Je tolik knih a tolik prožitků s nimi.

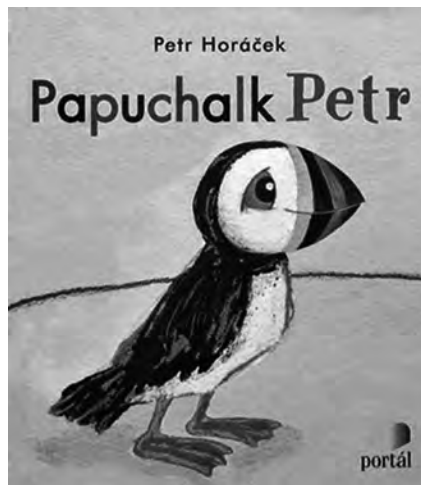
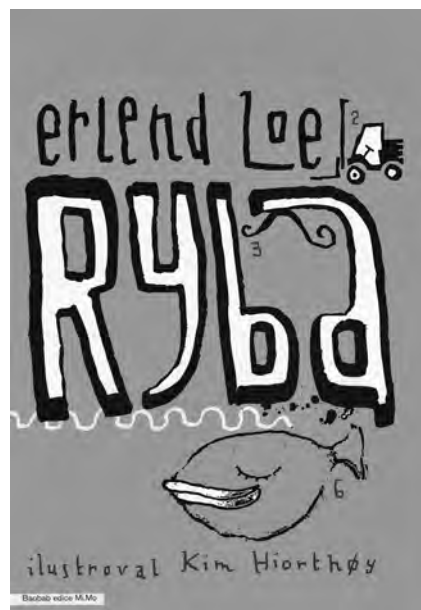
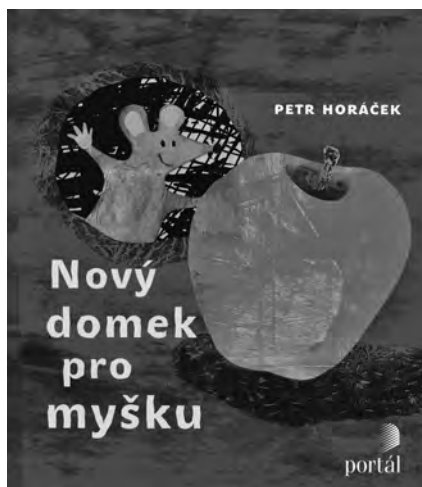
Těsně před dobou covidovou jsem začala dětem ve škole číst knihu od Josteina Gaardera *Haló! Je tu někdo?* (Albatros, 1998) Kdysi

se líbila mému synovi a po dlouhém čase jsem se k ní vrátila. Děti kniha okamžitě zaujala. Domácí vzdělávání a touha dětí slyšet další kapitoly mě rozhoupaly k amatérskému načítání do telefonu. Velmi jsem se z toho těšila. Byla to vlastně jedna z nekomplikovaných možností, jak se s dětmi na dálku propojit. V současné době je to tak, že záznamy o některých našich aktivitách a některé knižní texty dětem načítám a posílám, aby si je připomněly. Tato kniha započala něco nového, takže to byla pro mne jedna z možných odpovědí.

Po váhání jsem se nakonec rozhodla pro knihu od Tima Burtona *Múra noční, předvánoční* (Argo, 2014). A důvod? Minulý rok jsme měli dětem ve škole připravit cokoli k svátku Halloween. V naší škole, a toho si považují, vládne svobodný duch, ale čas od času jakási řízenost přijde. Pro mě těžký úkol, protože takové atrakce mi nejsou vlastní. Halloween se stal mou noční můrou. Shodou okolností jsem při cestě Prahou zašla do knihkupectví a kniha Tima Burtona přitáhla mé oči. Oddychla jsem si! Noční múra se proměnila v *Múru noční*, z tíživého Halloweenu se stal čas předvánoční. Jak náš den s knihou probíhal? Nejprve jsem ji dětem dvakrát přečetla a nenechala je ani po očku mrknout na ilustrace. Vysvětlila jsem slova, která děti vysvětlit chtěly, a pak jsme společně tvořili vyprávění příběhu ve větách. Zároveň jsem měla již svou variantu vět připravenou tak, aby jedna věta připadla na jedno dítě. Po společném vyprávění si každé dítě vylosovalo lísteček s připravenou větou, ke které tvořilo ilustraci. Pokud si děti chtěly lísteček vyměnit, bylo to možné. Když byly obrazy hotové, sestavili jsme z ilustrací celý příběh. V kruhu na koberec děti říkaly, co si k příběhu přály říct. Na závěr jsem knihu přečetla ještě jednou. Při tomto čtení jsme si již knižní ilustrace prohlíželi. Takový byl náš den s knihou od Tima Burtona, den, do kterého jsem původně neměla příliš odhodlání.

EVA GAŽÁKOVÁ

Guus Kuijer: *Polča* (Albatros, 2018). Ráda přechám do konejšivé náruče fikce. A mám-li u knih přijmout svět reálné současnosti, musí být kniha dobrá. A to tahle kniha je. Při její četbě čtenář zažívá trable i radosti teenagerky Polči v současném multikulturním Nizozemsku a já osobně navíc i pocit, že u nás žijeme s cca patnáctiletým zpožděním...



SOŇA DEMJANOVIČOVÁ

Doporučila bych knihu Václava Dvořáka *Písečníci a probuzení krále* (Václav Dvořák: 2022), kterou jsem přečetla jedním dechem. Věřím, že i mnoho dětí by se začetlo... Pro práci s nimi tato kniha také nabízí velké množství témat: řešení vztahů mezi kamarády, mezi kamarády a „nekamarády“, mezi učiteli a studenty, zkoumání nových světů, úvahy o minulosti i budoucnosti, o potenciálním vývoji civilizace/civilizací, nové technologie, možnosti jejich využití atd.

MICHAELA LAŽANOVÁ

Přemýšlela jsem o titulu knihy a uvedu: *Jen jestli si nevymejšíš* (Albatros, 2014) od Shela Silversteina. Pro mou práci s literaturou s dětmi mladšími i staršími je to báječný vstup do světa poezie. Ukazuje, že poezie může být zábavná, hravá, vtipná, provázaná s obrázkem, a ten není popisný, ale dodává textu často pointu nebo nový rozměr. Texty mohou být interpretovány jen jako přednes nebo se z nich dají složit různé básnické obrazy. Baví mě hrát si s dětmi jen s názvy jednotlivých básní a nechat je podle nich vymýšlet vlastní básnické texty. A v neposlední řadě ráda pracuji s originálem sbírky, který používáme v překladatelské dílně. Pracujeme jak s texty již přeloženými do češtiny a hledáme, jak je přeložit po svém, tak se snažíme překládat i další ze silversteinovských textů, které dosud přeložené nejsou.

EVA SVOBODOVÁ

Pro mne je jakousi hvězdou posledních let v literatuře pro předškolní děti Petr Horáček. Asi nejsem schopná říci, která knížka nejvíce, ale chápu, co máte na mysli, a tak zkusím odpovědět

konkrétněji: *Papuchalk Petr* (Portál, 2013). Ilustrace a minimalistický text. Každá věta je promyšlená, ani slovo není zbytečné. Ilustrace – emoce vyjádřené barvou, obrazy jako filmové sekvence. Téma, myšlenka a filosofie příběhu. Podobně *Modrý tučňák* (Albatros, 2019). U obou mi lahodí forma, v té si jsou podobné. Mám ráda i Horáčekův *Nový domek pro myšku* (Portál, 2012) a líbí se mi, že v každé knížce najdu myšlenku pro dítě, ale i pro sebe. Někdy jsou téměř stejné, ale na jiné úrovni. A z praxe – dokážou perfektně zaujmout děti. Jsou vhodné pro filosofování, je v nich spousta nedořečeného, spousta otazníků. Nejsou polopatické a přitom srozumitelné.

VLASTA GREGOROVÁ

Na danou otázku uvádím jen některé z knih, které mne potěšily a zároveň byly vřele přijaty dětmi předškolního a mladšího školního věku, kterým jsem z nich předčítala a které nám několikrát podnětně posloužily k dramatickým improvizacím.

V roce 1989 vyšla v Albatrosu kniha od Pavla Šruta *Kočí král*, přepravě anglické, irské, skotské a velšské pohádky, které jsou psány vtipně a krásnou češtinou. Miluji knihu anglických pohádek od Jana Vladislava *Princezna s lískovými oříšky* (SNDK, 1963) a byla jsem tehdy zvědavá, jak Pavel Šrut obstojí v mých očích ve srovnání s tímto klasikem. Obstál a často mě svou hrou se slovem rozesmál a potěšil, stejně jako mimořádné ilustrace Květy Pacovské.

Stejný úspěch u dětí měl i jeho *Preek Tom a dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky*, v nichž jsme společně ocenily vtipnost textu a starší děti si s gustom užily hororové okamžiky některých pohádkových příběhů, které je dlouho udržovaly v napětí.



Jednou z dalších oblíbených knih se nám stala kniha **Olgy Černé** s originálními ilustracemi Michaely Kukovičové *Kouzelná baterka* (Baobab, 2004). Podobně, jako v knize **Roalda Dahla** *Jakub a obří broskev* (Albatros, 1993), se tajemní dědečci postarají dary (naštěstí jsou obdarovanými hodní chlápci) o nevidané zázraky spojené s ožíváním různých předmětů a živočichů. V případě R. Dahla jde o zelené krystaly, v případě Olgy Černé o baterku.

Knihu **Maurice Sendaka** *Tam kde žijí divočiny* (Hynek, 1994) jsme si tak dlouho četli a prohlíželi, až jsme si vyrobili plošné loutky divočin v nadživotní velikosti a příběh Maxe přežili rodičům.

Dalším autorem, k jehož knihám se děti stále vrací, je **Petr Stančík**. O příbězích jezevce Chrujdy si s dětmi vždycky ráda podebatuji. Mimochodem teprve nedávno jsem zjistila, že Petr Stančík přebásnil i texty, které doprovázejí ilustrace nizozemské výtvarnice a spisovatelky **Karin Schaapmanové**, jejíž sérii knih o přátelství dvou myšek (chlapce a děvčete) žijících v jednom domě děti prostě milují. Fascinují je především ilustrace, které jsou vytvořeny fotografiemi animovaných postav v mnoha situacích, které autorka stvořila z textilu, včetně interiérových i exteriérových kulis.

Na závěr bych chtěla upozornit na knihu, kterou jsem nedávno využila při práci se středoškoláky. Otevřít knihu **Petra Nikla** *Lingvistické pohádky* (Meander, 2015), které (jak autor píše) jsou určeny „pro trochu starší, ale ne zas tak moc staré!“, je prostě radost.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

Vybrat knihy nebylo jednoduché. Jednou z nejzvláštějších a krásných knih po obsahové i výtvarné stránce je *Bába Beďla* (Meander, 2021), ale i její pokračování, od **Markéty Pilátové**. Ale tam bych měla trochu problém doporučit ji dětskému čtenáři bez komentáře (je na mne trochu moc psychedelická), ale dovedla bych si ji představit jako inscenaci.

Bylo vážně obtížné vybrat jednu knihu, tak posílám tři. Líbily se mi tak, že jsem si je pořídila i do své domácí, „dospělé“ knihovny: **Catherynne M. Valenteová** *O dívce, která obeplula Čarozem v loď vlastní výroby* (Albatros, 2012), *O dívce, která se propadla pod Čarozem do víru bujaření* (Albatros, 2013) a **Aneta Františka Holasová**: *Motýl, který neuměl létat* (Albatros, 2019). Ke knize Františky Holasové uvádím tři důvody, proč mne zaujala: Přináší zajímavá fakta o přírodě a lidské činnosti (např. bourec morušový – cyklus vývoje, výroba hedvábí). Je krásná po výtvarné

stránce (hodila by se i jako listy pro divadlo kamishibai). Hlavně však ukazuje, že je možné najít způsob, jak uskutečnit své sny, jenom se člověk nesmí vzdát. Důvody, proč mne upoutaly knihy Catherynne Valenteové: Napínavý děj s neobyčejnou hrdinkou a překvapivým rozuzlením. Jsou krásné po stránce jazykové i výtvarné. Vedou k zamyšlení o příčinách chování lidí a k poznání, že svět není černobílý. Knihy obou autorek přinášejí opravdu neobyčejný čtenářský zážitek a mohou být východiskem i pro dramatické výchovné aktivity.

JAN KARAFFA

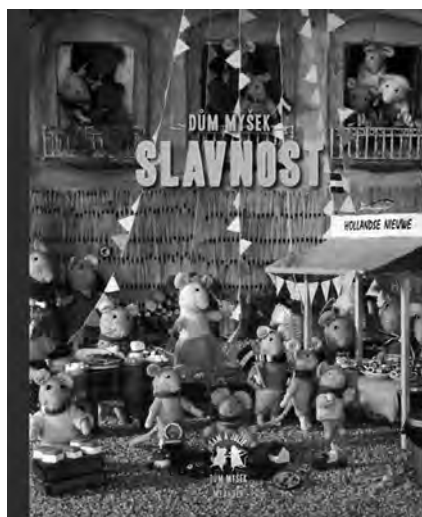
Nedávno jsem měl možnost nahlédnout do knížky *(O) hmyzu pro radost* s básněmi **Olgy Strnadové** a ilustracemi Marie Juklíkové. V nich se autorka rozverných veršů velmi citlivě, ale také jakoby nic s lehkostí průhledných křídel dotýká podstaty jevů a dějů u vybraných hmyzích stvoření. Čtenáře často překvapuje, hraje si se slovy, vyvolává představy a oživuje obyčejné v neobyčejné, až skoro zázračné.

ZUZANA MALÁ

Erlend Loe: *Ryba* (Baobab, 2009). Pokaždé, když vezmu do ruky knihu *Ryba*, nechají se děti strhnout příběhem Kurta, jenž jezdí s multikárou v přístavišti. Kniha je napsaná jednoduchým, srozumitelným jazykem a příběh, který se točí kolem obrovské ryby, děti snadno vtáhne. Baví je dobrodružství cesty kolem světa, kdy ryba slouží jako plavidlo a zároveň potrava a při němž si celá Kurtova rodina užívá společného cestování a času, který najednou pro sebe má. A dětský posluchač a čtenář rád přijímá všechny absurdity tohoto krásného příběhu.

TOMÁŠ MOHAPL DOLEŽAL

Velké dobrodružství Pepíka Střechy (Petrkov, 2012) autora-ilustrátora **Pavla Čecha**. Tato kniha mě doslova okouzila. Vypadá jako komiks (detailně propracovaný), proložený textovými pasážemi dobrodružného románu. Skrývá se v něm silný příběh, v němž se hlavní hrdina Pepík Střecha, pro okolí spíše outsider, vyrovnává se svým údělem s podporou tajemné kamarádky Elzevíry, která snad je i není skutečná. Ve vyprávění se prolínají střípky reálného i fantazijního světa. Někdy není poznat, kde zrovna jsme. Kniha vás chytne a nepustí a na konci máte moc příjemný pocit, že jste se s ní



Maurice Sendak
Tam kde žijí divočiny



potkali. Již přes půl roku pracujeme s dětmi ve věku od 9 do 12 let na dramatizaci této knihy a stále v ní – v jejím příběhu – něco nového objevujeme.

VOJTĚCH LÖFFELMANN

Petr Stančík: *Mrkev ho vcucla pod zem* (Meander, 2013). S Petrem Stančíkem prakticky nemůžete šlápnout vedle. *Mrkev ho vcucla pod zem* má všechno, co od knihy pro děti čekám – vtip, nadhled, hravost a v tomto případě i několik variant konce, podle toho, jak moc jste se zamysleli nad hádankami hlavního hrdiny. Doporučit ji mohu k širokému dramatickovýchovnému využití i k „prosté“ četbě.

ALŽBĚTA FERKLOVÁ

Ráda a opakovaně používám při práci s předškolními dětmi knihu Maxe Bollingera a Petra Sise *Šťastný skřítek* (Paseka, 2012). Tato obrázková knížka se zdánlivě jednoduchým tématem je vhodným a vkusným námětem pro děti předškolního věku. Materiální věci jsou zde v kontrastu s přátelstvím, schopností odpustit a dát novou šanci. To je věčné téma a pro děti předškolního věku zde jasně a poutavě zpracované. Příběh nabízí možnosti širokého využití různých metod a technik dramatické výchovy. Když jsem se zamýšlela nad tím, kterou z té má škály vybrat, zvítězila tato.

IVANA PINTÍŘOVÁ (SESTRA ANGELIKA)

Zaujal mě *Kouzelný kalendář* (Karmelitánské nakladatelství, 2002) Josteina Gaardera, protože se zabývá tématem Vánoc neotřeptě, a přitom odkrývá hloubku vánočního poselství. Zvlášť pro rodiny tzv. věřící a děti vyrůstající v určitých daných obrazech to může být hodně přínosné. Moc se mi líbila ta cesta časem i prostorem zpět. A pak též od stejného autora *Jako v zrcadle, jen v hádance* (Albatros, 1999) – taktéž silné náboženské téma,

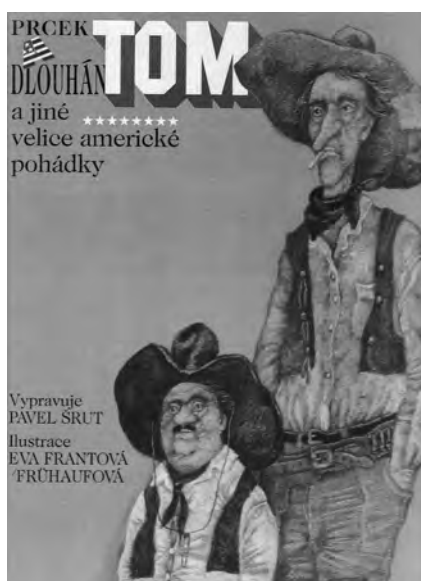
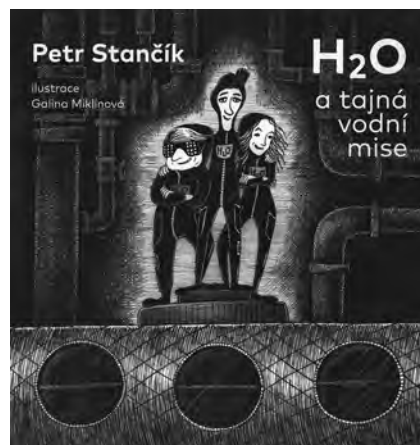
kteří se opírá o biblický text, a přitom se zde odvíjí lidský příběh, který sice končí smrtí, ale s nadějí. A stejně tak k tématu smrti od Cesty domů *Když Dinosaurům někdo umře* (2010), kterou napsali a nakreslili Laurie Krasny Brown a Marc Brown, hlavně proto, že téma smrti dětem otevírá, když současnost je před ní chce jaksi „chránit“.

LUCIE KLÁROVÁ

Přijala jsem vaši výzvu a ohlédla jsem se pár desetiletí nazpátek s malým napětím, co se mi vybaví. Z knih, které mi prošly rukama a přišly na mysl, která si vždy při čtení někde pohrává s myšlenkou, jaký to má potenciál pro dramaticko-literární činění, vybírám následující: Své speciální místo si u mě získala kniha *Pět minut před večeří* (Albatros, 1996) od Ivy Procházkové. Tak nějak to v ní pro mě hraje a brnká na různé struny – literárně, čtenářsky, tvořivě, lidsky. Na vcelku malé textové ploše se nám totiž nabízí prostor plný (ale nepřeplněný) témat a motivů, které se nejen dají s dětmi objevovat, dále prozkoumávat a rozvíjet. Je o tom, jak se umíme dívat na život a na svět, a stejně tak i o umění a síle vyprávění. Je o dětství i dospělosti. Je o harmonii v disharmonii... Je o všem možném, možná i nemožném. Záleží, jak se na to podíváme.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Pro mne to jsou knihy tří autorů, dnes už „klasiků“ dětské literatury. Na prvním místě je to *Dvanáct romských přikázání*, které vycházely v roce 1999 na pokračování v časopise *Mateřídouška* a pod titulem *O Mamě Romě* je vydalo v roce 2001 nakladatelství Amulet. Napsala je Hana Doskočilová, která od 60. let patřila ke špičce autorů knih pro mladší (i nejmladší) čtenáře. Tím druhým autorem, bez něhož si poslední třicetiletí, především 90. léta, nedovedu



představit, je **Pavel Šrut**, protože jeho převyprávění pohádkových látek, především v knihách *Kočičí král* (Albatros, 1989), *Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky* (Carmen, 1993) a *Obr jménem Drobeček* (Albatros, 1997), se podle mého zařadila mezi nejlepší pohádkové knihy, kterými česká literatura disponuje. A tím třetím jménem, které chci připomenout, je **Iva Procházková**. Z jejichž knih bych nedokázal vybrat tu „nej“, protože každá její kniha pro mne byla čtenářským zážitkem, ať už to byly knihy pro menší, např. *Středa nám chutná* (Albatros, 1994) či *Myší patří do nebe* (Albatros, 2006), nebo pro dospívající, např. *Soví zpěv* (Amulet, 1999) nebo *Nazi* (Paseka, 2009).

JAKUB HULÁK

Jako první mě napadla kniha **Jany Pohankové** *Červený panáček* (BRIO, 2002). Objevil jsem ji kdysi náhodou u Vlasty Gregorové v Mateřské škole v Praze na Červeném vrchu. Vyprávění o tom, jak malý chlapeček objevuje svět, je rozděleno na 366 drobných kapitol. Teoreticky je na každý den jedna, ale jsou tak krátké a napínavé, že člověk musí číst hned dál. Moje děti tu pozoruhodně

empatickou (pohled na svět očima malého dítěte) a nesmírně vtipnou knihu milují. Když jim ji ale čtu, vždycky myslím i na to, jak by se s ní hezky pracovalo v rámci dramatické výchovy.

Jednou z nejkrásnějších knih pro děti posledních let jsou pro mě *Bratři v poli* (Běžliška, 2017) od **Jany Šrámkové**. Působivý a brilantně napsaný příběh o síle přátelství. Vedoucí některých „dramafáků“ si ho už všimli a na obzoru jsou první divadelní adaptace.

Pokud je ale řeč o dětské literatuře posledních třiceti let, bylo by nespravedlivé nezmnít sérii knih o Harrym Potterovi. Popularita knih J. K. Rowlingové je pro řadu dospělých paradoxně odrazující, jistě ale neprávem. Literární kvalita a jedinečná invence příběhů jsou nesporné. Chápu, že ne každého láká žánr fantasy, Harry Potter je ale opět především příběhem o přátelství a vztazích mezi lidmi.

Anketu připravil a zpracoval Luděk Korbel

HLÁŠENÍ O STAVU ČESKÉHO DIVADLA PRO DĚTI V POSLEDNÍCH TŘICETI LETECH



LUDEK RICHTER

divadlo@kejklir.cz
Společenství pro pěstování
divadla pro děti a mládež
Dobré divadlo dětem

Ještě nikdy v dějinách nevěnovali dospělí dětem tolik pozornosti, sil a času jako v poslední generaci. Rodiče jim podřizují rozvrh svého času, zahrnují je hračkami, vymýšlejí pro ně, organizují i s nimi hry, zajišťují jim kroužky, doplňkové vzdělávání a další náplň volného času (někdy až moc), v České televizi pro ně vznikl zvláštní celodenní kanál, v celostátních médiích se neustále přetřásá stav školství (jakkoli většinou dosti povrchně), pro vládu za vládu je to „priorita“... A co v divadle?

ODPOVÍDÁ TOMU I NABÍDKA DIVADLA PRO DĚTI?

Statutárních divadel specializujících se na tvorbu pro děti není mnoho – vlastně je to jen deset bývalých krajských loutkových divadel (k nimž nedávno přibyla českotěšínská Bajka). I ta se dnes jak klasifikaci coby loutková divadla, tak výslovné orientaci na děti většinou vyhýbají. Jediné předrevoluční herecké divadlo zaměřené výslovně na děti, pražské Divadlo Jiřího Woltra, se po transformaci na Divadlo v Dlouhé s novým tvůrčím týmem přestalo na děti specializovat, byť je nadále výrazněji drží v patrnosti nejen každoročními festivaly Dítě v Dlouhé a 13+, ale do nedávna i vlastní tvorbou. Ostatní statutární herecká divadla inscenují pro děti tu a tam, jako doplněk svého repertoáru pro dospělé.

Byvší divadelní skupiny uměleckých agentur při krajských kulturních střediscích se rozhojnily v podobě **nezávislých profesionálních skupin**, z nichž většina se orientuje právě na děti. Řada jich vznikla už v prvé polovině 90. let.

Zmíněná profesionální divadla obou větví hrávají většinou ve všední dny dopoledne pro organizované školkové a školní návštěvy – ta statutární ve vlastních divadlech či na zájezdech v kulturních zařízeních, nezávislá na zájezdech. Odpolední všednodenní představení pro děti jsou spíše výjimkou.

Amatérské divadelní soubory hrající pro děti mohou přirozeně hrát jen odpoledne a ve volných dnech – buď pravidelně o víkendech (zpravidla ty tradičnější s vlastní scénou), nebo nárazově při různých festivalech a dalších akcích pro veřejnost. **Dětské soubory** – jejichž produkce je stejně jako jiná amatérská produkce leckdy kvalitativně na vysoké úrovni – si většinou zahrají jen pro rodiče a přátele nebo v rámci různých přehlídek a slavností.

Když tedy budete chtít s dětmi jít do divadla ve všední den, budete to mít těžké i ve velkém městě.

PRO KOHO SE HRAJE?

Většina produkce všech tří větví divadla pro děti vždy mířila především k **předškolním dětem (3-6 let)** a k **dětem raného školního věku (6-9 let)**. Mateřské školy se snaží poskytovat dětem divadelní představení jednou až čtyřikrát do měsíce většinou přímo ve školkách, řídčejí návštěvou divadel. Po listopadové revoluci prakticky vymizela divadelní aktivita samotných učitelek a ubylo i inscenací statutárních (loutkových) divadel určených přímo do jejich prostor, jimž se kdysi věnovalo např. liberecké Naivní divadlo. Zato tu přibýlo produkcí malých nezávislých skupin o 1-3 hercích – žel, velmi různé kvality. Divadelní představení v základních školách jsou v posledních letech spíše výjimečná.

Sympatickým rysem je, že přibýlo inscenací **pro starší školní děti a mládež**. V pražském Divadle v Dlouhé např. prachetovské adaptace Hany Burešové *Maškaráda čili Fantom Opery* (2006) nebo *Soudné sestry* (2001) a Bornův *Epochální výlet pana Broučka do XV. století* (2001), v hradeckém Draku třeba *Tajný deník Adriana Molea* (2006), novátorský *Bílý tesák* (2018) podle románu Jacka Londona nebo *Cesta*.

Divadlo Drak, Hradec Králové: Tajný deník Adriana Molea (autorka předlohy: Sue Townsendová, dramaturgie: Shelagh Delaney, dramaturgie: Zora Vondráčková, režie Jakub Krofta)

Literatury o problémech dospívajících, nahlédnutých z jejich zorného úhlu, není nazbyt. Proto se o novelu Sue Townsendové pokouší na divadle kdekdo. Ale Draku se to opravdu podařilo. Loutky tu nečekejte – jsou jen dvě, psí, ale zato skvěle zahrané; jsou místa, kde v druhém plánu, jako pouzí pozorovatelé situace, sdělí svým bezeslovným komentářem víc než sama akce.

Pět herců a tři herečky hrají s potřebnou stylizací, ale nesmírně citlivě – nikoho neshodí, nikoho nezradí, nikoho nezesměšní:



↑ DAMÚZA: *Batosnění*



↑ Divadlo Drak: *Bílý tesák*

třináctiletý titulní hrdina je trochu legrační, ale i dojemný a důstojný, jeho otec i matka jsou směšní i odpudiví, ale i velkolepí, obdivovaná kamarádka Pandora je rozmarná a přelétavá, ale také uznalá, přátelská a věrná, invalidní důchodce Baxter, jehož Adrian ošetřuje, je nesnesitelný, ale i lásky hodný, a své role, byť menší, naplňují i ostatní herci. Zvládají situace komické i lyrické, dramatické i bezmála tragické.

A všichni také zpívají. Jiří Vyšohlíd upravil písně švédské skupiny ABBA z osmdesátých let, kdy Adrian své zmatky prožíval, a všichni herci je zpívají tu za „živého“ instrumentálního doprovodu, tu bez něj – a vždy skvěle. Hudební part inscenace pomáhá budovat tah celé inscenace, její temporytmus, proměnu nálad, ale je i rovnocenným partnerem herců a v mnoha případech vypovídá o vnitřních stavech hrdiny i o atmosféře situací stejně dobře jako jejich akce. To, že se inscenace odehrává na točně gramofonové desky, je zcela oprávněná a přesná metafora.

Ide o výborné syntetické divadlo, v němž jedna složka doplňuje druhou a všechny organicky srůstají do zážitku pro celou rodinu. Sedmdesát minut bez přestávky vám uteče, aniž se na chvíli budete nudit.

Divadlo Drak, Hradec Králové: Cesta (na motivy Marka Twaina, Jacka Londona, Jacka Kerouaka, Cormaka McCarthyho... napsali: Tomáš Jarkovský a Jakub Vašíček, režie: Jakub Vašíček)

Blahobytné Spojené státy, kde hlavním smyslem a cílem života je užítkovost a spění k úspěchům, s všudypřítomným veselým Mickey Mousem a strýčkem Samem za zády, ukazujícím, že právě tebe chce a potřebuje. Mladý muž Jack, přesycený univerzitními moudry a momentálně milostně zhrzený, se rozhodne všemu utéci stopem na druhý konec země, do Friska. Potká stejně starého, ale zkušeného stopaře Hucka a pak i Carlyne, která se rozhodla utéci před nalinkovaným osudem hodné dcery, snoubenky, manželky... Beatnicko-hippiesovská 50.–60. léta. Zažijí spolu velký trip, plný neopakovatelných zážitků, dobrodružství, rošťáren, sexu a hlavně Svobody. Projedou na ukradeném supermarketovém vozíku obřím papírovým strýčkem Samem, roztáhnou křídla a letí v euforickém

tanci, v němž odhazují vše zbytečné... Obraz svobody, na níž se nejen dívám, ale který žiju a prožívám s nimi – svobody dosažitelné snad jen v krátkém rauši, končícím poznáním, že nemůže trvat celý život, nechceme-li skončit jako ten zvenku i zevnitř ošuntělý vandrák s foukací harmonikou, který byl „taky mladý“. Cesta je nádherná, nutná, ale nemůže trvat věčně a naplnit celý život.

Hracím prostorem je snad desetimetrová dva metry široká šikma v ulici mezi dvěma polovinami diváků, vedoucí od skupinky muzikantů, v jejichž středu sedí i vypravěč příběhu, stárnoucí rocker (takto Jiří Vyšohlíd, vrstevník „románového“ hrdiny), do tlamy obřích papírového strýčka Sama. Ale chvílemi i samo hlediště, v němž Carlyne rozmarně atakuje diváky, aby odvedla pozornost od krádeže v samoobsluze. Na šikmě jsou rozvinuty dva dlouhé pruhy papíru, popsané na začátku pravdami, moudry a poučkami, jimiž nás vybavuje univerzita, později muchlanými, trhanými a nahrazovanými novými pruhy papíru, na něž lze zaznamenávat nová životní poznání, cesty, směry, plány, zážitky.

Vypadá to jako dosti opulentní seznam rekvizit, ale celek působí jako v podstatě chudé divadlo, které z mála vytváří mnohé – protože tím vším vládne strhující herecký projev a věci se stávají jen funkčními pomůckami, nikoli ilustrujícím prostředím či rekvizitami. Na projevu tří protagonistů (jakkoli se to slovo zdá nedovolovat užití plurálu) a jejich pěti kolegů v dalších rolích i coby muzikantů je vidět, že jde o dílo nepochybně kolektivní, vzniklé ze společného zápalu. Určeno divákům od 13 let.

K této kategorii lze přiřadit i inscenace záměrně tvořené pro celou rodinu, jako je tomu u *Krvavého kolena* (2009) pražského amatérského souboru Tate Iyumni.

Tate Iyumni, Praha: Krvavé koleno (scénář: Aleš Kubita, Vladimír Veselý, Pavel Richta a kolektiv, režie Vladimír Veselý a kolektiv souboru)

Insencace je dokonalým dokladem toho, že zatímco ne každá dobrá insencace pro dospělé je dobrá i pro děti, každá dobrá insencace pro děti je dobrá i pro dospělé. Ba že nás u ní otázka adresáta ani nenapadne.



↑ Divadlo Drak: Cesta



↑ Divadlo v Dlouhé: Jak jsem se ztratil

Po působivém úvodu, v němž ve stínohře (stejně jednoduché, jako nápadité) proběhne hra na krvavé koleno, v domě pohasnou světla a následujícího rána se před ním setkají dva automobily: do jednoho snášejí funebráci tři rakve, z druhého vynášejí stěhováci krabice nových nájemníků, mladých manželů – a pak už sledujeme příběh o hrozícím nebezpečí, před nímž nás může zachránit jen nalezení vlastního kumbálku, „lusthausu srdce“, v němž jsme bezpečni před „labyrintem světa“ s jeho krvavým kolénem. Jako v okouzlivém dětském modýlku se rozsvěcuje a zhasínají okna domu, otevírají a zavírají jednotlivé komůrky a v nich občas i dvířka někam dál, do kumbálků, kam nám už není dáno vstoupit.

Málokdy se vidí – a cítí – tak čisté napětí z přítomnosti tušeného nebezpečí, hmatatelného tajemství a nakonec i katarze: neboť závěrečný obraz, pohrávající si až s kýčem, do něj neupadne, ale vyloudí slzičku snad v každém citlivém člověku. *Krvavé koleno* je něžný horor se spoustou pěkných detailů i dobrých, většinou dramaturgicky funkčních fórků.

Typickým příkladem vícegeneračního divadla jsou také parafráze tradičních marionetářských her libereckého Naivního divadla v režii Tomáše Dvořáka – *Bezhlavý rytíř* (1993), *Alibaba a čtyřicet loupežníků* (1994) a *Alína aneb Petřín v jiném dílu světa* (1996) – nebo v jeho domácí plzeňské Alře maňáskovi *Tři mušketýři* (2006).

Naivní divadlo Liberec: Bezhlavý rytíř (autor: Iva Peřinová, režie: Tomáš Dvořák)

Tradiční rytířská „raubírna“ lidových loutkářů v přepracování Ivy Peřinové je pochutnáním především po stránce marionetářského umění pánské části libereckého souboru. Rovněž známý princip dvojí perspektivy – detailu akce na scéně a celku krajiny s minihry nad ní – je tu skvěle využito jako překlenutí času přestavbou a lehčí humorné uvolnění a v okamžiku závěrečné bitvy, kdy se obě perspektivy prolnou, dokonce už téměř nabídne cosi zcela nového. Přestože inscenace jde režijně častěji po špílcích, fórcích a efektech než po dějové a tematicky důležitých bodech, pobaví se při ní jak velcí, tak i menší diváci.

Divadlo Alfa, Plzeň: Tři mušketýři (podle Alexandra Dumase st., dramaturgie: Pavel Vašíček, režie: Tomáš Dvořák)

Zdařilé pokusy o transformaci romantického „dramatu“ do podoby groteskního humoru už známe i z filmové podoby. Alfa převedla *Tři mušketýři* velmi zdařile do podoby maňáskového divadla. Veškerá mluva je tu redukována na „esemeskové“ výkřiky jednotlivých slov, úryvky vět, citoslovce a zvuky, jež tvoří vlastně zástupnou řeč. Maňásci – ne právě snadní groteskní skřeti loutkového divadla – tu s obdivuhodnou přesností vykonávají všechny skutky hrdinské, milostné, ba i intrikánsko-padoušské: šermířské soubory, flirtování i špehování skrze otáčecí obraz a hlášení systémem potrubního „telefonu“. To vše na podivuhodně členité scéně: zřídka vidíme maňásky i na pavlačích či vycházet v celých zástupech z „kadibudky“, s níž nakonec ukrytý Rochefort uprchně pryč.

Přesný cit pro rozměr a kompozici každé jednotlivé situace i celku, pro budování, držení a proměnu temporytmu, pro gag i pro to, co maňásek může (včetně několika překvapivých objevů, co opravdu může) a v neposlední řadě i dokonalé zvládnutí hlasové i maňáskářské techniky... radost a potěšení.

Režisér Tomáš Dvořák tu vytvořil jedno ze svých vrcholných děl. Scénografie, čítající krom pozoruhodné scény osmadvacet maňasů s řezbovanými hlavami, koně a jinou zvířenu nepočítaje, je vrcholným opusem Ivana Nesvedy: funkční a neexhibující. A vedle osmice herců bychom neměli zapomenout ani na spoluautora scénáře Pavla Vašíčka. V součtu je to nejlepší inscenace Alfy za posledních nepočítaně let.

Jako nový fenomén se v posledních letech objevují pokusy o divadelní produkce pro nejmladší, batolecí věk – od jednoho do tří let; někteří inzerují dokonce i kojenecký věk do jednoho roku. Laterna Magika nabízí pořad *BatoLaterna* (2023) od 6 měsíců, pražská DAMÚZA nabízí *Batosnění* (2014) dětem od 10 měsíců, Naivní divadlo inscenace *O beránkovi, který spadl z nebe* (2014) a *Šššš. Šššš. Hůůů. Haf!* (2019) od 2 let. Úměrně tak nízkému věku jde většinou spíše o řízené pohrávání si s dětmi než o celistvé divadelní sdělení s pevnou strukturou, případně o drobné dílčí situace, volně spojené do jednoduchého řetízku děje.



↑ Divadlo v Dlouhé: *Kdyby prase mělo křídla*



↑ Naivní divadlo: *Bezhlavý rytíř*

DAMÚZA Praha: *Batosnění* (inspirováno knihou Petry Kubáčkové *O andělovi, noční můře, statečném medvídkovi, hodném slonovi, opici a divoké huse, koncept a režie Monika Kováčová*)

DAMÚZA dedikuje své pětaticetiminutové *Batosnění* dětem od deseti měsíců do tří let. Produkce je založena na ještě uvolněnějším řetězení motivů, v němž se sebevolnějším příběhem těžko hledá.

Vše se odehrává zpomalenými pohyby s minimem slov (a ještě zástupných) a trochou zvuků na veliké přikrývce, v ní a pod ní (v programu se dočítám, že inspirací byl nespící Toniček, ale produkce základní důvod scénografické dominanty „postele“ nedsděljuje), zpod níž se objeví nejdříve herec a herečka, pak i dvě klubíčka, pletený panáček a panenka a po nich několik dalších postaviček, které odehrají drobnou etudu a zase zmizí: ovečky, pes, kuře, slon, žravý černý polštář, statečný medvěd... Neurčitost kompoziční stavby je u tohoto druhu divadla do značné míry dána uvolněností příběhů i nutností časté improvizace.

Oba herci jsou autenticky přítomní, citliví a schopní do značné míry brát do hry i mnohé nečekané a nevypočitatelné vstupy dětí do hracího prostoru. Na oplátku jsou i nejmenší děti většinou ochotny se zájmem sledovat dění. Ale jak přibývá méně kontaktních momentů předvádění či méně obsažných „situací“, jejich pozornost poněkud opadá, zvláště těch v druhé a třetí řadě, které si nemohou sáhnout, a proto si začínají hrát samy.

JAKÉ TRENDY SE V POSLEDNÍCH TŘICETI LETECH PROSAZUJÍ?

Výrazný je posun k *hravosti* jako základnímu inscenačnímu principu, ba i tématu. Jejím častým prostředkem je užití předmětů denní potřeby pro jednotlivé postavy, jako třeba v inscenacích Divadla Drak *Jak si hrají tatínkové* (2005), kde jde o dílenské nástroje, či v *Zlatovlásce podle M. D. Rettigové* (2010), kde jde o kuchyňské potřeby. Jindy není hravost tak nápadně deklarována, ale o to působivěji je přítomna jako přirozený autentický základ inscenace. To platí vrchovatě pro další drakovskou inscenaci *Nalaďte si*

vidličku aneb Otevřené uši nejlíp hudbě sluší (1992), stejně jako pro inscenace *Medvídek Pú nebo tak nějak* (1993) modříšických Čmukařů nebo *Kdyby prase mělo křídla* (1996) pražského Divadla v Dlouhé.

Divadlo v Dlouhé, Praha: *Kdyby prase mělo křídla* (autoři: Petr Skoumal, Emanuel Frynta, Pavel Šrut, Jan Vodňanský, režie Jan Borna)

Pavel Tesař coby pán v buřince v jedné ze svých pohybových kreací pantomimicky zdvihne oponu deštníkem a pásmo písniček se rozjždí: Kolik je na světě očí... – to by mohl být název celého pořadu, vystihující údiv nad barevností a krásou světa, již nám tvůrci přibližují. Deset dospělých lidí na jevišti hraje pro plný sál dětí od mateřských škol po čtvrté třídy. Hrají naplno a s inteligencí hodnou a důstojnou jejich věku, nepitvoří se a nepřišlávají – hrají si. A děti to oceňují pozorností, kterou jejich hře věnují.

Jednoduchá bílá scéna vede k soustředění na obsah písniček, funkční je i většina rekvizit. Herci tu fungují především jako autentická kapela, ale také drobnými akčními ilustracemi doplňují texty chytrých a citlivých písní – někdy i za pomoci plošných loutek (*Když jde malý bobr spát*), jindy s pohyblivými „kulisami“ (pojížděné světové pamětihodnosti).

Po přestávce jevištní fantazie ještě houstne a přibývá inscenačních nápadů i silných okamžiků (Jan Vondráček jako Macek sníčí během vyučování o moři je komický a zároveň poeticky dojemný). U tak nápaditého a citlivého pořadu jen trochu zamrzí, že není obsahově vybudovanější finále a vše končí dosti mechanicky, ohlášením posledních dvou písní. Ale to už jsem možná příliš náročný.

Je to výborná živá a kultivovaná (a kultivující!) zábava s typickým bornovským poetickým cítěním a výborným herectvím i muzikanstvím herců z Dlouhé. Jsem rád, že jsem viděl běžné představení se školními dětmi. Ne na večerních či rodinných představeních, natož na premiérách, ale na takových, jako bylo toto, se ukazuje kvalita i smysl inscenací pro děti: neboť na ně přijde sto procent dětí – od těch, které samy či s rodiči divadlo vyhledávají, až po ty, co neumějí než řvát jako na fotbale. A i ti druzí sledovali po většinu času jeviště s nepředstíraným zájmem.



↑ Divadlo Drak: Tajný deník Adraina Molea



↑ Tate lyumni: Krvavé koleno

Kdyby prase mělo křídla je „velkoprostorová“ inscenace určená do divadla o 450 místech. Inscenace tohoto zaměření však většinou usilují o bezprostřední setkání s divákem v komorním prostředí, kde každý vnímá každého. Nejenže tak využívá svého hlavního specifika proti ostatním médiím – bezprostředního kontaktu a spolupráce s divákem –, ale naplňuje i potřebu „protileku“ zevšeobecněné uniformity a anonymity, kterou přináší globalizovaný svět. Pražský Kejklír tak v inscenaci *K čemu jsou mosty přes řeku* (1993) umožňuje dětem stát se pražskými věžemi, mosty či dopravními prostředky a v *Můj medvěd Flóra* (1993) určovat, co by se ještě mohlo medvídkovi stát. Amatérské svitavské Céčko zas v inscenaci *V páté knoflíkové dírci* (1994) svěřuje divákům do ochrany své hadráčkové herce.

C Svitavy: V páté knoflíkové dírci (předloha: Leopold Suhodolčan: Krejčík Kalhotka, scénář a režie: Karel Šefrna)

Z maličkých věcí – knoflíků, špilek, provázků a několika drobných loutek – vytváří jeden z našich nejlepších loutkářských souborů inscenaci o věcech maličkých jen zdánlivě: o přátelství, o vřidnosti, o lidskosti, o schopnosti porozumět se... Je to téměř minimalistické divadlo metaforického náznaku, v němž herci jen vysílají křehké impulzy a to hlavní probíhá v divákovi. Veleúsporné divadlo, jež však dokáže vytvořit ze slov a úsměvů dobrou náladu, z hudby radost a z obecnosti společnost.

Mistrem aktivizace diváků se stal komediant od pánaboha – jihočeský bavič Věra Marčík se svými inscenacemi, v nichž jde vždy víc než o inzerovanou pohádku o jeho bezprostřední komunikaci s dětskými diváky a jejich rodiči („paní, podržela byste mi kytaru?“).

Výrazně přibýlo inscenací pro děti založených na hudbě a instrumentální i pěvecké schopnosti samotných herců. Typickým příkladem je díky Jiřímu Vyšohlídkovi hradecký Drak, v jehož inscenaci *Naladte si vidličku aneb Otevřené uši nejlíp hudbě sluší* se téma hudebnosti dostalo přímo do titulu.

Divadlo Drak, Hradec Králové: Naladte si vidličku aneb Otevřené uši nejlíp hudbě sluší (autor: kolektiv souboru, hudba a režie: Jiří Vyšohlíd)

Velký klavír na jevišti dává najevo, co bude mít hlavní slovo: hudba. A dva herci a herečka skutečně rozehrají během padesáti minut onen klavír víc, než bychom očekávali: vytáhnou z něj postupně snad všechny existující hudební nástroje s výjimkou varhan a s každým nejenže zahrají něco hudebního, ale především příjemné divadlo, při kterém se malý i velký divák zasměje i je okouzlen poetickými obrazy. Je to koncert nápaditosti, dovednosti, je to koncert umění.

Také pražské Divadlo v Dlouhé disponovalo muzikálně vybaveným souborem a v režii Jana Borna vytvořilo řadu inscenací, v nichž hudba byla integrální dramatickou součástí inscenací, jako je tomu v již zmíněné inscenaci *Kdyby prase mělo křídla* (1996) nebo v jedné z nejlepších inscenací pro děti posledních třiceti let *Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka* (2000).

Divadlo v Dlouhé, Praha: Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka (předloha: Ludvík Aškenazy: Malá vánoční povídka, dramaturgie a režie Jan Borna)

Příběh pětiletého Pavlíka, který se na Štědrý den ztratil uprostřed Prahy při nákupu vánočního stromku, určuje Ludvík Aškenazy do prvé půle padesátých let, autor scénáře a režisér Jan Borna je však posouvá do doby svého dětství v druhé půli let šedesátých.

Hlavním průvodcem-vypravěčem je v něm sám malý Pavlík (ponechal si i autentické příjmení svého představitele Pavla Tesáře). Jde tedy o divadlo výrazně epické, což dává inscenátorům možnost k lehké ironickému, někdy i parodickému odstupu a nadsázce, ale také k uplatnění kompozice revue, v níž jednotlivá hudební i dějová čísla jsou poměrně samostatnými a do jisté míry uzavřenými celky. Jednoduchou spojovací nití je Pavlíkovo blouzdění ulicemi Prahy, v nichž zažívá a užívá si dobrodružství tu významnější, tu menší, tu reálná, tu fantazijská: setkání s pánem, který nese kapra a také by někdy rád nevěděl, kde bydlí, s personálem podzemní vinárny, kterou kluk považuje za peklo, s lampářem,



↑ *Tate lyumni: Krvavé koleno*



↑ *Divadlo Alfa: Tři mušketýři*

kteří umí rozsvítit i hvězdu, ale nedokáže vidět strádající holčičku se zápalkami, s pošťákem Klementem, jehož přiměje, aby pozval k štedrovečernímu stolu i svého mluvícího koně Karličku, a nakonec i s policajty – pardon, s příslušníky SNB –, k nimž ho Klement zavede a kteří po parádní grotesce vytáhnou z Pavlíka jeho adresu a doručí ho domů.

Mezitím proběhne i film, v němž se dětství shrne ve střípcích šedě oblečených chodců, blikajících neonů, Dubčeka, usmívajícího se na naději plné davy, brežněvovských polibků a tanků – tak, jak se to bez velkých analýz a souvislostí zračilo v dětské (režisérově) myslí. Je to pasáž trochu odjinud, vytržená ze souvislostí fabule. Děti i teenagery v publiku nepochybně mívá. Ale má tu své místo jako vůně i pachutí doby. (Ostatně: od toho mají děti rodiče, aby jim odpověděli na jejich otázky či uprostřed natrpklého pozasmání tiše špitli, kdo je ten pán rozdávající smrtící polibky.) Jako povzdech i oddechnutí pak zazní slavné „To všechno vodnes čas“.

Dobové hity, vrůstající do příběhu (či vyrůstající z něj), tu tvoří další rovinu – nad příběhem, v příběhu i za příběhem: Kladiwo, Marnivá sestřenice, Tu kytaru jsem koupil kvůli tobě, Motýlek, Purpura nebo i Roň slzy, Vánoce, Vánoce přicházejí či Zastavte čas! Nejde jen o hudební předěly, výplně, odlehčení či ilustrace, ale na jednu stranu o metaforické „komentáře“ děje, na druhou o samostatnou informační linii či evokaci doby, hudebního i životního stylu, pocitu... Herci a muzikanti Divadla v Dlouhé je živě produkují v takové kvalitě, že divák chvílemi zapřemýšlí, zda by i oni nemohli být Matušky, Neckáři, Suchými, Přenosilovými či Vondráčkovými dneška. Samozřejmě, je to kvalita, která do jisté míry vzniká coby kopie originálu, ale kopie tak dobrá, že by ji mohli „prodávat“ jako umění sui generis. Zaplatpámbů však místo toho zůstávají u divadla, v němž se síla jejich umění násobí.

Takřka geniálním režijním klíčem je užití chůd pro všechny hlavní dospělé postavy, které v groteskní poloze dokonale navozuje pohled malého kluka na velký svět kolem něj, na svět, v němž na židli se musí šplhat a pod stolem se dá houpat. Svět, v němž všechno může ožít jako součást hry, a kapr i kůň můžou mluvit.

Jak jsem se ztratil je vynikající inscenace pro malé, starší i velké. Viděl jsem ji v průběhu posledních let několikrát

v představeních pro rodiče s dětmi – a fungovala skvěle. Asi proto, říkal jsem si, že chvíli se baví děti, pak zas dospělí a obě generace si rády empaticky užívají pobavení těch druhých, a tak tu nejsou hluchá místa pro nikoho.

Naposledy jsem vcházel do divadla se školními proudy dětí ze 4. třídy a zároveň „děti“ středoškolského věku a děsil jsem se toho, jak středoškoláci povrhnu dětinskou inscenací „pro malé“, neb k nadhledu ještě těžko mohli dorůst, a strhnou i ty malé. Mýlil jsem se. Nejistota trvala jen ve chvíli, kdy čtyřicetiletý Pavel Tesař líčil, že je pětiletý Pavlík. Ale jakmile na balkon vtrhla mezi diváky zoufalá maminka, z druhé strany zvědavá drbna odvedle a v zadu souseď v nátělníku s namydlenou bradou, roztáli i „náctiletí“ a přijali hru. Nejmenší děti se smějí pohybovým i slovním vtípkům, ty starší parodickým vychytávkám zpěváckých manýr (dospělí se navíc ještě potěšeně usmívají nad charakteristickými detaily zašlých dob).

Proč to všeobecné přijetí? Bylo by příliš jednoduché a téměř nicneřkající, kdybych napsal, že kvalita se vždycky prosadí. Myslím, že představení bylo přijato v prvním okamžiku už pro svou odvahu jít fyzicky až na dotek s divákem – což je ošidný moment, v němž se může zlomit nedůvěra, ale taky vystavět sebeobranu hráz ze strachu před hroící manipulací. Stalo se to prvé: herci přesvědčili diváky o své hravosti a chuti hrát si a ti je přijali, jako partnery.

Druhý důvod vidím v schopnosti sebeironie, sebeshození herců, kteří se dokáží vysmát i svým chybám. Zejména pubescenti jsou opatrní na to, aby je někdo „nedostal“, nepodfoukl, nenachytil jako „malé naivní děti“. Zvláště nemá-li onen někdo k dispozici dokonalé iluzivní prostředky jako třeba trikový film – a to divadlo (ani to v Dlouhé) vskutku nemá. Zato má autentickou přítomnost osobnostního herectví, které je k divákům upřímné i v tom, že přizná meze svých možností, nabídne divadelní „kouzlo“, ale zároveň nezakrývá, že jde „jen“ o trik či metaforu.

Svou roli hraje i schopnost pohlédnout z odstupů a vysmát se i tomu, co se mi docela líbí, co mám docela rád – tedy usměvavá parodie všelikých zpěváckých i všelidských manýr, které si herci společně s diváky zároveň vychutnají i jimž se zasmějí.

A možná úplně nejdůležitější je, že hrají naplno. Přiznám se, že i když mám o Divadle v Dlouhé dosti dobré mínění, překvapilo mě, že všichni hrají bez rezerv i v běžném „školním“ představení. Až příliš často bývá totiž k vidění onen do očí bijící rozdíl v nasazení pro dospělé či alespoň smíšené publikum a pro publikum výlučně dětské. Divadlo v Dlouhé patří mezi slušná divadla, která, zdá se, mají stejnou úctu k divákům festivalovým, „řadovým“ dospělým i k dětem. A vrací se jim to. Tím, jak hrají naplno a hraním se baví, nejenže si získávají diváky všech kategorií, ale lépe se hraje i jim.

To vše pak umožňuje uplatnit se tomu hlavnímu a obecnému: dobře postavené, nápadité inscenaci, nadanému a řemeslně vybavenému herectví i citlivému lidskému příběhu.

Podobně výrazné a funkční užití hudby si může dovolit i amatérské svitavské Céčko v čele s Karlem Šefrnou. Platí to prakticky pro všechny jeho inscenace, jejichž příkladem může být vrcholné dílo 90. let *Trakař aneb Velké vynálezy* (1991), ale také *Bláhové pohádky* (1995) nebo *Bystrouška, liška* (1997).

Přímo na lidové barokní opěře je založena inscenace Divadla bratří Formanů *Barokní opera* (1992).

Divadlo bratří Formanů, Praha: Barokní opera (autor: Karel Loos, režie: Petr Forman)

Barokní operu o zednících, kteří komínek nakřivo postavili, obohatilo pětičlenné „pánské“ divadlo o snad ještě významnější plán rošťáckých kluků, kteří – namísto aby se učili vznešeně klasicistně hrát na klavír – strkají své nosy, nenechávají ruce i vše ostatní všude, všude, všude. A tak je vpravdě hmatatelnou katarzí a vrcholem celé inscenace okamžik, kdy je jeden ze zedníků golfovým úderem lopatou vystřelí do vesmíru – aby se mu o pár vteřin později vrátili z druhé strany. Soubor odehraje tuhle perličku v uvedeném počtu i s živou hudbou, zpěvem, herectvím, ale hlavně s opravdu živě vedenými marionetkami na drátě. To vše se spoustou báječných triků, fórků a jiných lahůdek v rodinném divádylku a kolem něj. Vida: člověk se může hodinu prohybat smíchy, a přitom může zůstat na půdě inteligentní a vkusné zábavy pro děti i dospělé. Kdo neviděl, ať tam spěchá.

Zvýšil se i podíl a proměnila funkce scénograficko-výtvarné složky. Příkladem objevené divadelní práce s výtvarnem je choceňská Hana Voříšková, která od obrázkového divadla – *Grónská písnička* (2001), *Kde, láska, kdes byla?* (2004), *V širém poli* (2008), *Pohyblivé obrázky* (2012) – dospěla až k metaforickému užití nejjednodušších předmětů či materiálů – zrní, vody, barev... K transformaci funkce a metaforiky scénografické složky se dopracovalo též svitavské Céčko, nejvýrazněji asi jeho *Trakař aneb Velké vynálezy* (1991).

C Svitavy: Trakař aneb Velké vynálezy (autoři: Jacques Prévert, Blanka a Karel Šefrnovi, režie: Karel Šefrna)

Kongeniální hudebně-loutkářské zpracování několika Prévertových básní v próze; některé (např. *Žirafí opera*) jsou zcela převedeny do písňové podoby, všechny pak do podoby výtvarně akční. Předměty někdy mají téměř figurativní podobu (zraněný kuň jako zalomená košťatová tyč s několika zplihlými fáborcky), jindy jsou využity především či jen ve své přirozené funkci, již asociují představované postavy (africkými gazelami jsou pingpongové míčky skákající na černé desce piana). Výtvarná metafora je tu vždy založena na asociaci emotivní – prvořadý není vzhled, nýbrž to, co je na zobrazovaném důležité z hlediska emotivního významu v dané básni (žirafy jako ušlechtilé průzračné sklínky na vysoké noze...). Obvyklá, dále rozvíjená práce se světlem a skvělé písně, které nastěstí soubor vydal koncem roku 1992 i na magnetofonové kazetě.

Dle mého názoru nejlepší inscenace Céčka vůbec. Téma se rozšiřuje o zařazení člověka do širšího – takřka vesmírného kontextu –, jeho zodpovědnosti vůči přírodě, světu zvířat, vesmíru, Bohu.

Vedle živé tradice, již představují třeba zmíněné parafráze staroloutkářských inscenací Tomáše Dvořáka v Naivním divadle a plzeňské Alfě, mezi amatéry pak např. inscenace plzeňského Střípku či Divadla V Boudě, se objevují pro děti a mládež i pozoruhodné experimentální či postmoderní pokusy, v nichž vyniká pražský Minor: *Kabaret Tlukot a bubnování aneb Velké putování* (2002), *Bruncvík a lev* (2006), *Z knihy džunglí* (2007), *Jak kohouti obarvili svět aneb Magori děti* (2014). V Draku jsou v tomto směru nejvýraznější inscenace *Bílý tesák* (2018) a *Cesta* (2019).

Divadlo Drak, Hradec Králové: Bílý tesák (námět: Jack London, scénář: Tomáš Jarkovský a Jakub Vašíček, režie: Jakub Vašíček)

Snad vlk, snad svérázný pes (inscenace to neříká) prožívá neustálý boj o život a své místo v něm: před psí smečkou, která ho nepřijímá, ho zachrání starý Indián, od něj se dostává do rukou drsného pořadatele zabíjáčkových psích zápasů, z nichž ho vysvobodí laskavý pán, který ho uvede do pohodlí a bezpečí svého domu – leč Bílý tesák přechá za vůni kruté svobody.

Inscenace stojí na principu simultánního natáčení a promítání. To je velká móda, bezmála už klišé posledních let, jež je málokdy zdůvodněno svým přínosem, smyslem, sděleným inscenací. To však není případ *Bílého tesáka*. V ryzím hereckém divadle jsou všechny postavy hrány herecky, titulní hrdina ale fyzicky ztvárňován není – zato vše vidíme ještě jednou ve zvětšených detailech jeho očima na velkém plátně nad scénou díky kameře, která snímá tváře protihráčů z pohledu Bílého tesáka. Vidíme tedy souběžně dva obrazy: v reálné velikosti všechny zvířecí i lidské postavy, které vůči Bílému tesákovi jednají, jakož i prostředí, v němž se vše odehrává, a ve velkém zvětšení detaily pohledem Bílého tesáka. Tak vznikají expresivní obrazy neustále konfrontující „objektivní“ dění a jeho „subjektivní“ vidění Bílým tesákem. Daří se tak předat i jinak obtížně sdělitelnou zvířecí postavu v lidském, hereckém „materiálu“ divadla.

Bílý tesák je působivá inscenace, cenná nejenom přitažlivým a málo frekventovaným žánrem přírodní dobrodružné prózy pro starší školní děti, ale také tím, jak je divadelně zvládnuta v nápaditém, či spíše promyšleném a důsledném dramaturgickém, režijním, scénografickém i hereckém provedení.

Oblíbeným postmoderním žánrem se stávají parafráze filmových hitů. Mezi prvními se objevil *Rocky IX* (2004) pražských Buchet a loutek (nejvýraznějšího představitele postmoderního loutkového punku), na obdobném principu zpola parodie, zpola uchvácení byl inscenován i *James Blond* (2010) a *Amberville aneb drsné město hebkých plyšáků* (2012) plzeňské Alfy či *Hvězdné dálky aneb Galaktická roztržka čili Kterak Impérium úder nevrátilo* (2014) amatérského Vozichetu z Jablonce nad Nisou.

Na závěr jedna specialitka. Pozoruhodným příkladem systematického pěstování v nejlepší slova smyslu angažované tematiky v oboru divadla pro děti a mládež je plzeňský Rámus, který vyrostl z původně dětského do souboru (dvoj)rodinného. Jedinečný je mimo jiné hledáním témat svých nejmladších členů.

RÁMUS Plzeň: Vid', Alenko! (autor: Zdena Vašíčková, režie: soubor, datum premiéry: 2013)

Inscenace plzeňského „rodinného“ souboru přitáhne už tím, že zjevně není jen povinným naplněním repertoárových potřeb, nýbrž uměleckým odrazem a obrazem jejich životních problémů,

zážitků, radostí, starostí, toho, čím členové souboru žijí. Odrazem a obrazem o to pozoruhodnějším, že vychází především z problematiky života nejmladší, v dané chvíli jedenáctileté herečky.

Dcera, matka, otec, teta a rodinný kamarád (o babičce v roli režisérky nemluvě) – ve hře i v realitě. Maminka tlačí Alenku na víceleté gymnázium, ta by radši do animačního kroužku, a tak se jí nad učebnicí matematiky zjeví (nakreslený) králik, kterého v kroužku hraje, a odvede ji do říše divů, kde Alenka (ovšem v roli Alenky) pomůže porazit Červenou Královnu a s nabytou odvahou pak odmítne i tlak ke gymnáziu.

Viď, Alenko! je vtipná, nápaditá, dobře zahraná a postupně zpřesňovaná a vyvrávající inscenace, na níž je nejpodstatnější to, že inscenátoři přesně vědí, proč hrají a o čem hrají. Prostě amatéři v tom dobrém a nenahraditelném smyslu slova.

RÁMUS Plzeň: Vox populi (autor a režie: Zdena Vašíčková a soubor, datum premiéry: 2018)

V náležitě bombastické reportáži televize Vox populi je odstartován Běh cti, jehož jediný účastník má za úkol doběhnout pod sochu svatého Václava na stejnojmenném pražském náměstí, kde bude odhalena socha hrdinovi naší doby – vítězi všelidové ankety. Cestou se závodník setkává s útržky situací lidí, kteří se do Prahy rovněž chystají: holčička se zastane šikanovaného kluka – a ten se jí vysměje, školačka se jako jediná přízná ke vzpouře proti nestražitelné družinové kaši a všichni ji prohlásí za blbou... Nenápadní hrdinové zůstávají nepovšimnutí, odmítnuti či rovnou potrestáni, aby se pak společnost sešla u odhalovaného pomníku hrdiny naší doby – usvědčeného vícenásobného vraha, který jim zaimponoval svým frajerským útekem z vězení.

Inscenace Rámusu je jako vždy aktuální a angažovaná. Smíšený soubor čtyř herců a hereček středního věku a jejich dvou dětí hraje o věcech, které kolem sebe vidí, které prožívá, které je trápí a které považují za důležité. Hraje se smyslem pro hravou stylizaci groteskní nadsázky, jež umožňuje předat divákovi závažná témata bez pocitu mentorování či didakticky pozdviženého prstíku. Hraje se stoprocentním nasazením, herecky na vysoké úrovni a s nepochybným loutkářským viděním – jakkoli skutečné loutky-objekty jednající jako živé bytosti – se tu nevyskytují; jde spíš o znaky-označení postav, hraných herecky.

JAK JE TEDY NA TOM SOUČASNÉ DIVADLO PRO DĚTI?

Dramaturgyně a teoretička Alena Urbanová nazvala kdysi divadlo pro děti Popelkou divadla, odstrkovaným a ušmudlaným otloukánekem, který se dělá ze zvyku a zbytků sil levou zadní.

Ani dnes se divadelníci mnohdy příliš neohlížejí na možnosti a potřeby toho kterého věku a inscenují předlohu tak, aby to baviло především je samé. To může být pozitivní předpoklad tvorby mj. i pro naději, že tím pádem neodloží latku nároků pod heslem „pro děti je dobré všechno“. Na druhé straně to často vede k opovrhování klasickou lidovou pohádkou, projevujícím se snahou za každou cenu ji předělat, udělat nějak jinak, protože inscenátoři považují její výchozí podobu za notoricky známou a nebaví je hledat její aktuální významy v ní samé. Ve skutečnosti neznají její výchozí podobu často ani nejmenší děti, neboť se nikdy s ničím jiným než s parafrázemi nesetkaly. Málokdy tak zůstane zachováno to, proč pohádka vznikla a po staletí se tříbila a co je v ní zvlášť pro předškolní děti nejcennějšího: sdělení o základních hodnotách řádu světa ve formě metaforického modelu.

V divadle pro děti je pořád spousta a možná i většina šmirózní reprodukce, v níž nejde o nic víc než o iluzivní odilustrování příběhu za co nejmenšího vydání sil a času nebo o pouhé „vyblbnutí se“ samotných inscenátorů, o prázdnotu nadívanou přihlouplými legráckami, stupidními písničkami, případně tzv. aktivizací dětí („Neviděli jste tu vlka, děti? – Cože? – Musíte nahlas! – Vlevo? – Aha. – Tak vpravo?...“). Podceňování dětí namnoze trvá. Tvorba pro děti bývá na okraji zájmu divadelníků, její kritická a teoretická reflexe téměř neexistuje, hry nejsou vydávány...

Když si ale promítnu, kolik zajímavých, inspirativních, kvalitních inscenací za oněch třicet let vzniklo (zdaleka ne všechny jsem mohl zmínit a ty hrané dětmi jsem přenechal jiným), musím uznat, že na tom nejsme tak špatně a že jistý pokrok v divadle určeném dětem a mládeži přinejmenším ve špičkách je zřetelný.

V článku bylo použito autorových recenzí z čtvrtletníku Divadlo pro děti.

SUMMARY

Hana CISOVSKÁ: *Tvořivá dramatika - 99 + 1 reasons why you should read it* – The journal *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* was first published in 1990 and this is the 100th issue. Therefore it has a different format than usual and looks back at the past thirty years from different points of view. The opening article by Hana CISOVSKÁ from the University of Ostrava charts the development of the *Creative Drama* magazine, examining how it has changed in the context of the development of Czech drama education. First, she looks at the initial issue, which was created in 1990 by the newly founded

Creative Dramatics Association (Sdružení pro tvořivou dramatičku). She then traces the evolution of the journal throughout the subsequent three decades. She notes that two fundamental areas of drama education emerged in the early years: classroom drama and theatre with children and youth. The magazine has continued to focus on these two areas ever since. She recalls that from the very beginning, *Creative Drama* published articles about the development of drama education abroad, writing about the workshops of Jonothan Neelands, Cecily O'Neil, Judith Ackroyd and others.

The author points out that *Creative Drama* has also systematically covered trends in children's literature since the early 1990s. The author describes the role that *Creative Drama* played in the early 21st century in its efforts to encourage the inclusion of drama education in the Czech school curriculum. A regular part of *Creative Drama* has also been reviews of books on drama education and, in the last twenty years, the Reflexions-Concepts-Contexts section which publishes research on the theory and history of drama education as well as current topics.

Eva Machková: Theatre Education: Remembering the Forerunner of Creative Drama – Between 1964 and 1974, Eva Machková founded, prepared and published *Divadelní výchova (Theatre Education)*, a journal that was printed by the Central House of People's Art Creativity (ÚDLUT, now known as NIPOS-ARTAMA). In her article, Eva Machková describes what topics the journal covered and how it contributed to the development of modern Czech drama education. Despite the fact that it was published as a series of "workbooks" because it was not possible to publish it as an official journal, it was of crucial importance to the canon of Czech modern drama education. Eva Machková included articles about both the experiences of creative Czech leaders of children's ensembles and materials on drama education in foreign countries. (This posthumous article, written in the spring of this year, is the final contribution of Eva Machková, a prominent figure in Czech drama education who died in October 2023.)

Jakub Hulák: Drama education and children's theatre in the post-dramatic era – The author works for NIPOS-ARTAMA and is a specialist in drama education, children's theatre and recitation (he organizes the National Children's Stage Festival, the Nahlížení workshops, and many other activities). In this article, he claims that theatre specialists' perspective on performances by children and youth has changed significantly over the past few years. He attributes this change to a shift in opinion about theatre-making, which is much more open to postdramatic theatre and less tied to classical theatre. He cites the words of the Czech theatre historian Jan Císař: "I admire and am a great fan of drama education. I believe that the National Jiráskův Hronov Amateur Theatre Festival has greatly benefited from the inclusion of shows performed by children. The methods that these groups use, in particular dramatic playing that contribute to the social and personal development of the participants, result in a very different type of theatre than what we were used to. I believe that the methods of drama education have had a very strong influence on the overall trends of postmodernism in Czech amateur theatre."

Hana Cisovská: The Current Situation of Drama Education Teacher Training – The article introduces the reader to all types of drama education teacher training available in Czech Republic.

Irina Ulrychová: The Dramaturgy of Children's Theatre 2000-2021 – The author, writing from a dramaturgical perspective, presents an overview of Czech theatre performed by children over the past twenty years. Irina Ulrychová opens the piece by explaining that most performances by children in the Czech Republic are devised. She discusses which genres and authors of children's literature are most frequently chosen by children's theatre directors, and the forms and features of scripts that are created by children's theatre ensembles. The article concludes with some specific examples and analyses of recent dramatizations.

Gabriela Zelená Sittová: Speech Education and Recitation – This article by the newly-appointed Head of Dept. of Drama in Education at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague offers insight into the role of recitation in cultivating speech education in the Czech Republic. It describes several books used for teaching speech education and different approaches to teaching it,

in particular at children's theatre festivals and drama workshops. **Luděk Korbek: You can always come home... Interview with Iva Procházková** – Iva Procházková is one of the most significant contemporary Czech children's authors, and her books have also won several awards in Germany. This extensive interview touches on how she started writing, emigration, German children's literature and, of course, her own writing.

Luděk Korbek: Which children's books have appealed to our readers and collaborators in the last thirty years – For the 100th issue of *Creative Drama*, the editors prepared a survey on contemporary literature for children and young adults. It asked the following questions to contributors, readers, drama teachers and leaders of children's theatre groups: "Which children's book from the last thirty years would you recommend (for reading or working with children)? What particular qualities made you choose it?" The most cited books were Pavel Šrut's adaptations of English and American fairy tales, Iva Procházková's books for young children and teenagers, and books by Petr Stančík, Petr Horáček and Norwegian author Jostein Gaarder.

Luděk Richter: A report on Czech theatre for children over the last thirty years – The article looks back at the most interesting productions for children and youth produced over the last thirty years. Luděk Richter talks about productions by professional theatres that regularly produce shows for children and youth, in particular Divadlo Drak from Hradec Králové, the Alfa Theatre from Plzeň, the Naive Theatre from Liberec, and Theatre on Dlouhá Street from Prague. He also reviews shows of smaller professional companies (e.g. DAMÚZA from Prague, the Forman Brothers' Theatre), as well as amateur adult ensembles (e.g. the Prague ensemble Tate Iyumni, ensemble C from Svitavy, RÁMUS from Plzeň). The author notes that during this period there has been a tendency to produce shows for very young children and to emphasize playfulness and visual aspects in productions, as well as ones based on music and experimental/postmodern productions. At the end of the article the author concludes: "Despite the fact that theatre scholars often marginalise theatre for children and there is almost no critical or theoretical reflection, a number of interesting, inspiring and high-quality productions have been created over the last thirty years."

CHILDREN'S STAGE 72

The editors also chose an unconventional approach to the textual supplement for the 100th issue of *Creative Drama*. They have printed two unpublished scripts written by **Milada Mašatová (1934-2000)**, one of the most prominent personalities of Czech children's theatre and Czech puppetry. From the early 1970s to the end of the 20th century, Milada Mašatová had a strong influence on the development of methods to create theatre with children. Her productions, created with her children's and youth theatre groups in Olomouc, were always among the most impressive and acclaimed at national children's theatre festivals and the national puppetry festival (Loutkářská Chrudim). Both scripts in this issue of *Creative Drama* are published from the author's manuscripts. The first is an adaptation of **The Emperor's New Clothes** by Hans Christian Andersen. The second is an adaptation of the classic folk puppet drama **Johannes Doctor Faust**, which Milada Mašatová created for her teenage troupe. Her production, entitled *Our Faust*, based on this script, was performed at the 1991 National Children's Theatre Summer Festival in Prachatice. For the adaptation of Johann Doctor Faust, the editors included a reprint of an old edition of this puppet show script (from 1862), so that readers can appreciate the sensitivity of Milada Mašatová's adaptation.

TD 3 / 2023

OBSAH

- Hana Cisovská** „Tvořivka“ – 99 + 1 důvod proč ji číst 1
Eva Machková Divadelní výchova: Vzpomínka na předchůdce Tvořivé dramatiky 9
Jakub Hulák Dramatická výchova a dětské divadlo v éře postdramatické 13
Hana Cisovská Současná situace vzdělávání pedagogů dramatické výchovy 16
Irina Ulrychová Dramaturgie dětského divadla 2000–2021 21
Gabriela Zelená Sittová Mluvní výchova a přednes 38
Luděk Korbel Vždycky můžete přijít domů... Rozhovor s Ivou Procházkovou 46
Luděk Korbel Které dětské knihy oslovily naše čtenáře a spolupracovníky v posledním třicetiletí 53
Luděk Richter Hlášení o stavu českého divadla pro děti v posledních třiceti letech 60

DĚTSKÁ SCÉNA 72

- Hans Christian Andersen-Milada Mašatová** Císařovy nové šaty 1
Hans Christian Andersen Císařovy nové šaty 7
Milada Mašatová Johannes doktor Faust 10
Poznámka redakce 22
A. B. Johannes doktor Faust 23