

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře
a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIV
Číslo 99

2, 2023



Autorské divadlo s dětmi a mládeží / Co nabídla Dětská scéna 2023 / Divadelní lektorství ve Velké Británii /
Další krok k budování didaktiky dramatické výchovy / Školní krůčky k niternosti / Umělecký literární text pro děti jako
prostředek emocionální školní a volnočasové výchovy v 21. století / Rozhovor s Bárou Dočkalovou o knize Bitva o diamant

TD 2 / 2023

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
Ročník XXXIV (Divadelní výchova, roč. XLV) / Číslo 99 / ISSN 1211-8001
Září 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 Cisořská, Ph.D. /
Roman Černík / Eva Davidová, Ph.D. / doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D. /
Eva Gažáková, Ph.D. / prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies
and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) /
Anna Hrnečková / Jakub Hulák / Magda Ada Johnová / Irena Konývková /
Luděk Korbel / doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D. / prof. Eva Machková /
doc. Radek Maruřák / prof. Jaroslav Provazník / Veronika Rodová, Ph.D. /
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. / doc. Irina Ulrychová / doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. /
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. / Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Vedoucí 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 st@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 st@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 9. října 2023

AUTORSKÉ DIVADLO S DĚTMI A MLÁDEŽÍ



BARBORA GRÉEOVÁ

barbora.greeova@premosteni.eu
Základní umělecká
škola Floriana Leopolda
Gassmanna, Most

JAK JE NEBO MŮŽE BÝT CHÁPÁNO AUTORSKÉ DIVADLO?

Alison Oddeyová uvažuje o autorském divadle (devised theatre) následovně: „Devised theatre může začít z čehokoli, z jakéhokoli startovního bodu. Je dáno a definováno skupinou lidí, kteří vytvoří počáteční rámec nebo strukturu pro zkoumání a experimentování s myšlenkami, obrazy, koncepty, tématy nebo specifickými podněty. Ty mohou zahrnovat hudbu, text, předměty, obrazy nebo pohyb. Taková divadelní inscenace vzniká tehdy, když se skupina pustí do procesu tvorby inscenace; málokdy se však vychází z textu hry, který napsal někdo jiný a který je určen k interpretaci. Autorská inscenace je dílo, které se rodí ve skupině spolupracujících lidí.” (Oddey, 1994, s. 1)

Autorka zde zdůrazňuje nejen důležitost participace skupiny na výsledném divadelním tvaru, ale také neohraničené množství možností, na jejichž základě může autorské divadlo vznikat. Nejde v něm „pouze” o samotný interní proces, který se odehrává v dané skupině lidí a účastníků. Jde o proces, který nám – jeho účastníkům a zároveň tvůrcům – zajistí přinesení mnoho pozitivního. Zároveň se jím ale postupně dostáváme i k výslednému tvaru a pracujeme na něm s vidinou jeho budoucí prezentace. Právě práce na autorském tvaru nám umožňuje vyjádřit se prostřednictvím inscenace k situacím/událostem/tématům, která pokládáme za důležitá. Reprízování takové inscenace nám navíc může poskytnout zajímavý základ pro mnoho dalších impulzů nebo podnětů k následnému rozvoji reflektovaného tématu. Takovým podnětem může být například diskuse s diváky.

O inspiraci osobními tématy při autorské tvorbě pojednává ve své studii *Znaky autorského divadla* i Josef Kovalčuk (2007, s. 39): „Výchozím momentem při vzniku představení autorského divadla tedy nebývá dramatický text, ale osobně a osobitě citěné téma, jeho objevování a pojmenování, ujasňování a rozvíjení; dále následuje hledání materiálu, jehož prostřednictvím bude toto sdělitelné. Tímto materiálem nemusí být zdaleka vždycky literární text (ať už prozaický, básnický, dokumentární, či dramatický). Může jím být skutečná událost, výtvarný artefakt, pohybové evičení a vztahy na jeho základě vznikající atd. Divadlo je v tomto případě suverénním uměleckým druhem, který se vymanol z závislosti na literatuře, jež se stala pouze jednou z dílčích složek.”

Jak je uvedeno v citaci, autorské divadlo nám poskytuje nejen naprostou svobodu při volbě tématu, ale také svobodu při hledání materiálů, na jejichž základech bude inscenace postavena. Právě ona svobodná volba těchto dvou zásadních složek dělá z autorského divadla tvorbu jedinečnou, originální a autentickou.

Zároveň si tedy přirozeně můžeme pokládat otázku, jaké konkrétní parametry by mělo splňovat autorské divadlo, abychom ho stále mohli za autorské označovat. Do jaké míry může autorské divadlo čerpat z cizích/neautorských zdrojů? Jaké materiály mohou být východiskem pro autorské divadlo? Můžeme autorské divadlo nějak vymezit oproti divadlu experimentujícímu?

Zásadní roli při objevování toho, co autorské divadlo skýtá a nabízí, u nás zaujala studiová divadla, jak také zmiňuje Zdeněk Hořínek (1986, s. 4): „Studiová divadla proměňují konvenční vztah drama – divadlo. Obvyklý typ ‚pravidelného’ (tj. podle konvenčních pravidel napsaného a pro jakékoli divadlo určeného) dramatu nahrazují ‚divadelním scénářem’, vytvořeným pro konkrétní inscenaci konkrétního souboru (v tomto smyslu platí označení ‚autorské divadlo’).”

O svobodě k přístupu k tvorbě scénáře pro autorský divadelní tvar ještě Z. Hořínek dále uvádí následující: „[...] scénáře autorských divadel čerpají z bohatých zdrojů literárních i mimoliterárních, z oblasti fikce i literatury faktu. Není pravda, jak někdy tvrdí skalní obránci literárního dramatu, že autorské divadlo vaří toliko z vlastní vody.” (1986, s. 4)

Pokud bychom souhlasili s tímto tvrzením, můžeme prohlásit, že je tedy vždy na uvážení daného tvůrčího kolektivu či souboru, nakolik budou jeho členové vycházet pouze ze svých vlastních textů/myšlenek a nakolik se nechají inspirovat dalšími tvůrci a materiály.

Toto chápání autorského divadla samozřejmě nemusíme mít za obecně a univerzálně platné, mně osobně je ale blízké, odpovídá mým zkušenostem.

Autorské divadlo nám nabídne mnoho definic primárně díky své rozmanitosti, autenticitě a svobodě v tvorbě, což vnímám jako velký klad a zároveň zajímavý impulz pro mnoho potenciálních diskusí. Jak uvádí i Josef Kovalčuk (2007, s. 33): „Pojem ‚autorské divadlo’ je užíván rozkolísaně, a je proto často nutné pracně vysvětlovat, popisovat a diskutovat, jaký okruh jevů, problémů a skutečností je tímto termínem právě označován. Souvisí to i s celkovou neujasněností terminologie užívané pro podobné typy a způsoby chápání divadelnosti. Jednotlivá pojmenování – divadla malých jevištních forem, malé scény, generační, netradiční, nekamenné, studiové, experimentální, chudé, alternativní, otevřené, ‚nové’, nekonvenční, autorské atd. – jsou užívány vedle sebe souřadně a lineárně, aniž bychom se pokoušeli o přesnější vymezení a charakteristiku jejich obsahu i jejich vzájemnou hierarchizaci.”

Subjektivně tuto obtížnost specifikace nevnímám jako zápornou záležitost, nýbrž jako pozitivum, na jehož základě můžeme o daném tématu více diskutovat a následně si rozšiřovat své vlastní smýšlení a hranice. Autorské divadlo je totiž podle mého názoru živý a neustále proměnlivý útvar, z čehož tedy přirozeně pramení,

že se souběžně s ním bude nadále proměňovat i jeho definice. Další definice, které bychom k autorskému divadlu našli, by tedy byly určitě různé, v základech by se ale s největší pravděpodobností shodovaly.

Autorské divadlo je primárně popisováno jako takové divadlo, které nabízí divákům vhléd na dané téma očima aktérů. Josef Kovalčuk dokonce uvádí: „Pojem ‚autorské divadlo‘ [...] v jistých dobách znamenal současně i něco víc, měl i svou druhou stránku; označoval skutečnost, že toto divadlo bylo výrazem osobitého, jedinečného názoru a postoje svých tvůrců k obecnějším otázkám společenského dění [...], určitého životního pocitu, toho, co někdy nazýváme vztah ke světu, k životu apod., a cítíme, že to zní zbytečně moc pateticky.“ (2009, s. 6) Z této myšlenky by bylo možné vyčíst, že autorovi šlo o hodnotu, kterou pro něj mělo autorské divadlo v minulosti. Mám však za to, že hodnota autorského divadla je v tom, že dokáže zprostředkovat vlastní pohled na svět, vlastní postoj a názor na konkrétní témata.

O podobném přístupu souborů k autorské tvorbě se vyjadřuje i Petr Pavlovský ve svém textu *Autorské divadlo*: „Spjatost autora hry s inscenátory se projevuje určitou korespondencí mezi poetikou textu a poetikou daného souboru. Z toho plyne, že: [...] Od ad [= autorského divadla] se předpokládá nějaká vlastní, specifická (originální, od jiných divadel se odlišující) poetika, vlastní styl, v krajních případech dokonce i vlastní ‚filozofie‘ – vlastní způsob vidění světa, specifická hierarchie etických hodnot a podobně.“ (Pavlovský, 1984, s. 17)

Dalším specifikem autorského divadla je to, že jde o takové divadlo, na jehož tvorbě se podílí primárně celá skupina, a můžeme zde tedy hovořit o kolektivní tvorbě. Důležitost toho aspektu zmiňuje nejen Zdeněk Hořínek (1986, s. 10): „Prvním stupněm kolektivní tvorby je týmová práce. [...] Týmová práce znamená, že divadelní dílo nevzniká jako monologická sebevypověď jediné umělecké individuality, ale jako výsledek tvůrčího dialogu uvnitř tvůrčí skupiny, tvůrčího týmu.“ Podobně uvažuje také Petr Pavlovský (1984, s. 16): „Podobně je tomu i na divadle: za autorské se považuje takové divadlo, kde umělecký kolektiv, který vytvořil inscenaci, je do značné míry totožný s kolektivem, který na jejím základě realizuje jednotlivá představení.“

Kolektivní tvorba se tedy v autorském divadle netýká jen samotného zkoušení a hledání inscenačního klíče pro danou inscenaci. Společná práce začíná již v samém počátku, tedy už při práci na dramaturgické složce inscenace, při tvorbě scénáře: „Scénář může inscenační práci předeházet, ale může též vznikat v jejím průběhu, v krajním případě nemusí být ani literárně fixován – může existovat pouze v paměti inscenátorů.“ (Hořínek, 1986, s. 4)

Na druhou stranu autorské divadlo může být i takové, které se scénářem nepracuje vůbec, v takovém případě bychom ale mluvili už o jeho specifickém odvětví, a to o improvizaci. Díky proměnlivosti témat, jež se rozhodnou samotní aktéři autorského divadla zpracovávat/reflektovat, se pak přirozeně proměňuje i samotná forma konkrétních inscenací.

O zásadní roli tématu v autorském divadle píše i Jan Císař (2006, s. 12): „Téma se stává pro autorská divadla magickým zaklínadlem, posedlostí, jediné možným východiskem jakékoliv divadelní aktivity. Jejím cílem je zveřejnění, sdělení tématu. V tomto kontextu přestává být téma jednou ze součástí významové struktury uměleckého díla, rovinou zobrazení skutečnosti, jež je racionálně analyzovatelná a poznatelná díky tematicko-motivické výstavbě. Je přímo odvozováno z autorské existence (tvůrce či tvůrců), která je místem *pobytu* tohoto subjektu či subjektů ve světě a je určena jedinečností tohoto pobytu.“ Aktéři se tedy díky autorské práci rozvíjejí nejen ve svém uměleckém vystupování

nebo hereckých dovednostech, ale také v přemýšlení o daných tématech, ve vyhledávání materiálů a stavbě divadelního tvaru, díky kterému mohou na jimi zobrazovaná témata nahlížet i diváci.

Jonathan Neelands a Warwick Dobson (2000, s. 176) rozdělují možná témata pro autorské zpracování do následujících kategorií:

- Sociologické téma (zdůrazňuje sociální role a vztahy): např. role žen ve společnosti nebo vztahy mezi matkami a dětmi.
- Kulturní téma (zdůrazňuje postoje, hodnoty a morálku): např. jaká je naše odpovědnost vůči chudým, nezaměstnaným a bezdomovcům?
- Psychologické téma (zdůrazňuje dopady na jednotlivce): např. stres a napětí spojené s mateřstvím a chudobou nebo život a charakter této konkrétní ženy.
- Historické téma (klade důraz na události v určitém období): např. léta velké hospodářské krize v Severní Americe a zkušenosti těch, kteří tuto dobu prožili, nebo jak se v průběhu času měnila životní zkušenost s chudobou.
- Umělecké téma (zdůrazňuje roli umělce s ohledem na styly a techniky): např. role umělce v době sociálních těžkostí nebo obrazy žen ve fotografii.

Jak ale i sami autoři uvádějí, jde spíše o možný náhled, utřídění či inspiraci, nikoliv o obecně platné tvrzení, že by témata autorské tvorby musela nutně spadat do konkrétní kategorie. Zároveň v textu autoři dále zdůrazňují, že konkrétní vybrané téma vždy zásadně ovlivní celý proces tvorby autorské inscenace.

Na základě jednotlivých zdrojů bych tedy za zásadní rys autorského divadla uvedla na prvním místě zaujetí tvůrčího týmu aktuálním tématem a dále společnou kolektivní tvorbu při všech fázích práce na divadelním tvaru. Další pohledy na autorskou tvorbu mohou být proměnlivé a mohou se lišit, tato dvě kritéria jsou ale s autorským divadlem pevně spjata a na jejich základě následně probíhá další proces tvorby.

Autorské divadlo se nejen podle zmíněných citací i myšlenek velmi vhodně doplňuje s cíli, které si klademe v rámci vzdělávání žáků a studentů v hodinách dramatické výchovy. Mám za to, že jde o jeden z nejfunkčnějších principů, jakými můžeme se studenty pracovat a objevovat společně nejen nové cesty divadelní práce, ale také nastavovat zrcadlo svému okolí a zabývat se tématy, která ve skupině probouzí zájem a touhu po sdělení s okolním světem.

AUTORSKÉ DIVADLO JAKO SOUČÁST DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Divadelní tvorba s dětmi a mládeží je sama o sobě specifickou a mnohdy složitou záležitostí, která s sebou nese mnoho různých aspektů, jež musíme brát při inscenačním procesu v potaz. V dramatické výchově pokládáme za velmi důležité rozvíjet nejen osobnostně-sociální citění a dovednosti dítěte, ale také jeho esteticko-umělecké vnímání, jeho vztah ke kultuře a tvorbě. Alena Palarcíková uvádí ve své knize *Tygr v oku*: „Dramatická výchova je zde jak významným nástrojem rozvoje některých složek sociability žáků, jakými jsou schopnost kolektivně cítit, úspěšně komunikovat, řešit obtížné sociální situace apod., tak i nástrojem rozvoje uměleckých vloh k divadelní a slovesné činnosti.“ (2011, s. 5) Obě tyto roviny se podle mého názoru velmi funkčně potkávají v případě, kdy se rozhodneme se skupinou v rámci dramatické výchovy tvořit inscenaci. Důležité je zde podotknout, že ale musíme oddělovat různé přístupy k tvorbě podle přístupu pedagoga. V rámci angažovanosti a zapojení studentů/žáků do tvorby a inscenačního procesu musíme rozlišit situace, kdy pedagog přinese skupině scénář nahléd na témata, která členové dané skupiny řeší, a případem, kdy



↑ Puš Ap na Nahlížení 2018 (foto Klára Litterová)

pedagog pracuje společně se svými studenty na (primárně pro ně) aktuálních tématech, která ve skupině rezonují. Právě druhé zmíněné východisko bývá velmi dobrým základem pro tvorbu inscenace, v jejímž inscenačním procesu se již snadno mohou potkat a následně rozvíjet výše zmíněné složky a jejich přínosy.

O součásti divadelní tvorby jako podstatné látky dramatické výchovy píše i Eva Machková: „Jsou tu [...] obsaženy dvě stránky osvojování si dramatických umění. Jednou z nich je účast v procesu *dramatické tvorby*, tj. schopnosti a dovednosti pro vytváření divadelních a dramatických výtvorů; směřuje ke konkrétním divadelně dramatickým kompetencím, ale má přesahy i ke všem druhům veřejného vystupování obecně a k umělecké, vědecké a technické tvorbě obecně. Druhou stránku tvoří *recepcce a pochopení pro umění a kulturu*, tj. kultivované diváctví, čtenářství a vnímání umění vůbec, získávání vědomosti z této oblasti a schopnost vnímat postavu uměleckého sdělení.“ (2017, s. 35)

Inscenační práce s dětmi a mládeží nabízí mnoho směrů, cest a má mnoho podob. V tomto textu se budu zabývat autorskou tvorbou, jelikož ji vnímám jako specifickou a velmi hodnotnou složku dramatické výchovy, jež nám nabízí mnohé nejen pro rozvoj žáků či studentů, ale také pro náš vlastní rozvoj. Autorská tvorba totiž otevírá pohled do světa toho druhého, nabízí dialog a možnosti, poznání a porozumění, které je klíčové nejen při mezigenační komunikaci. Nabízí také autenticitu, která je pro mě osobně jednou z nejdůležitějších složek nejen jevištního projevu dětí a mládeže, ale také reálného bytí ve světě.

Pro autorskou tvorbou s dětmi a mládeží je z pohledu pedagoga velmi podstatné složení skupiny. Ale vedle toho hrají roli i některá specifika, v jejichž rámci může ke společné tvorbě docházet. Eva Machková konkrétně pojmenovává následující kritéria, jež bychom při práci na inscenaci měli brát v potaz: „Jedním z hlavních kritérií je *věk dětí a zkušenost skupiny*, a to jak pokud jde o osobní zralost jejích členů, tak pokud jde o míru jejich dovedností potřebných k veřejnému vystupování. [...] Důležitý je *do-statek času* na přípravu inscenace nebo pásma.“ (2017, s. 117–118) Eva Machková se nadále zmiňuje i o přínosech inscenační práce: „Příprava představení přináší významné pedagogické hodnoty. Především umožňuje *prozkoumávat hlouběji témata a náměty* tvořící obsah práce skupiny, věnovat jim detailnější pozornost a objevovat v nich nové, neočekávané momenty, na něž by při interní

práci nedošlo. [...] S tím souvisí i náročnější rozvíjení *tvorivosti* zúčastněných aktérů.“ (2017, s. 118) Ve své knize nadále pojednává i o přirozeném vybudování zodpovědnosti tvůrců za dokončení své práce na inscenaci i za přijetí zodpovědnosti při prezentaci výsledného divadelního tvaru.

Inscenační práce má v rámci dramatické výchovy své pevné místo a neměla by být pomíjena nebo vnímána jako druhotná. Samozřejmě je důležité si uvědomit vždy potřeby konkrétní skupiny, naslouchat jim a vycítit, kdy je vhodné zapojit do společných setkávání práci na inscenaci. Umět rozpoznat, zda by bylo vhodné přinést skupině konkrétní text (nemusí být vždy jen prozaický, ale může to být text jakéhokoli typu), na jehož základě by mohla skupina dostat impulz k divadelní tvorbě. Rozhodnout, zda by bylo vhodnější pracovat na základě témat a myšlenek, která rezonují mezi členy skupiny. V tomto případě potom práce může směřovat právě i k čistě autorskému tvaru, k výpovědi skupiny. Důležité je ale zmínit, že i v případě, kdy by se skupina chtěla inspirovat textovou předlohou a zasahovala by do její struktury svým přístupem, svou kreativitou, hledala by v textu svá témata a ta akcentovala, případně by si text upravovala pro potřeby vlastního sdělení, stále se bude jednat o autorskou tvorbu. Autorská tvorba s dětmi a mládeží nemusí vycházet z bodu nula, tvůrci mají plné právo se rozhodnout, že se budou při své práci inspirovat dalšími materiály. Zároveň by ale jejich sdělení, jejich osobitý a autorský vklad měl být v inscenačním procesu i výsledném produktu dominantním a většinovým. V případě, kdy se setkáme s autorským divadlem s dětmi a mládeží, jsme schopni poznat, do jaké míry jde o autentickou výpověď skupiny a jak jsou její členové zaujatí tématem. Dokážeme vycítit, kdy je inscenace opravdu „jejich“ (tedy tvořená primárně žáky/studenty se zaujetím a angažovaností) a kdy se setkáváme s inscenací, ve které aktéři pouze plní zadání vedoucího bez objasněných motivací nebo cílů. Aby byl inscenační proces vyvážený a společný, aby ho skupina vnímala jako nabídku sdělení, objevování možností a autenticity, měl by pedagog naslouchat svému souboru. Jestliže děti a mladí lidé vnímají, že mají příležitost uplatnit svůj autorský vklad, pak jejich touha sdělovat přichází sama – stačí jí jen probudit a dát jí prostor.

Podobně na důležitost přístupu pedagoga nahlíží i Alena Parlarčíková: „Zda bude mít inscenační tvorba skutečně všechna tato pozitiva, záleží především na učiteli. Na jeho schopnosti vést

a inspirovat, naslouchat a sledovat tvůrčí práci dětí s maximálním soustředěním, aby dokázal zpracovat podněty, které přináší. Musí se snažit využít fantazijního potenciálu dětí, umět navodit při práci atmosféru důvěry, probudit emocionální vztahy a nenásilně vést děti k pochopení významu inscenační práce (tedy že nejde o prezentaci sebe sama, ale prezentaci myšlenky).“ (2011, s. 8)

Pokud vezmeme v potaz základní cíle a hodnoty dramatické výchovy a k nim přidáme principy a přínosy procesu při tvorbě autorského divadelního tvaru, zjistíme, že tyto dvě oblasti se funkčně vzájemně velmi dobře doplňují.

Eva Machková (2007, s. 36) člení cíle dramatické výchovy do tří základních rovin: do roviny dramatické, sociální a osobnostní. Všechny tyto roviny jsou v našem oboru stejně důležité a my bychom jejich rozvoji měli věnovat obdobnou míru koncentrace. Některé z cílů souvisejících přímo s autorskou tvorbou:

Dramatické cíle:

- uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu
- uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně
- osvojit si hru v roli, dramatické jednání
- rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně
- osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví)

Sociální rozvoj:

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli
- naučit se naslouchat druhým
- osvojit si práci ve skupině, kooperaci

Osobnostní rozvoj:

- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů
- naučit se řešit problémy.

Není to samozřejmě úplný výčet cílů, které by měly být v rámci dramatické výchovy prioritou pedagoga. Na jednotlivých skupinách si ale můžeme celkem přehledně ukázat, jak jde autorské divadlo s dramatickou výchovou společným směrem.

Dramatickými cíli se v rámci této úvahy není nutné příliš zabývat, jelikož je jasné, že studenti i žáci postupně získávají dramatické a divadelní dovednosti díky práci na divadelním tvaru při jakékoli inscenační práci (mluvíme-li o kvalitně vedeném procesu inscenační tvorby). Specifika a kvality autorské tvorby se ale mnohem zajímavěji a komplexněji protínají se skupinami cílů osobnostního a sociálního rozvoje. Jak uvádí ve své knize i Jess Thorpeová a Tashi Goreová: „Síla ‚devisingu‘ [autorské tvorby] spočívá v jeho nekonečných možnostech a v příležitosti, kterou divadelníkům nabízí, aby vytvořili něco jedinečného, něco, co je pouze jejich a co vyjadřuje jejich vlastní představy o světě a zkušenosti s ním.“ (2020, s. 8) Sílu autorského divadla můžeme nalézt právě ve svobodě a možnosti sdělit naše témata, zpracovat je tak, jak sami uznáme za vhodné, akcentovat v inscenacích to, co akcentovat potřebujeme. Autorská tvorba nám dává impuls k přemýšlení nad situacemi z různých úhlů pohledu, k nahlédnutí na reflektovanou problematiku s jistým nadhledem.

Abychom dané téma důkladně prozkoumali (jelikož i to je základem inscenačního procesu na autorském tvaru), měli bychom si o něm zjistit co nejvíce možných informací, můžeme o něm diskutovat s lidmi, kteří vědí o problematice více či méně, a z obou pohledů pak při další tvorbě čerpat. Dochází tak přirozeně

k formulování vlastních myšlenek a postojů, k sociálnímu porozumění, prohlubování empatie i tolerance, k postupné schopnosti kooperace a při prezentaci výsledného autorského tvaru také k sebevyjádření prostřednictvím umění. Autorská tvorba s dětmi a mládeží je tedy funkčním prostředkem nejen k naplnění cílů i hodnot dramatické výchovy, ale také k rozvoji členů skupiny i pedagoga, který tak může být neustále obohacován pohledem na svět mladé generace.

V této práci mně nejde o formulování obecně platných definic autorského divadla s dětmi a mládeží. Nabízím svoje pojetí autorského divadla, jak jsem k němu dospěla především na základě vlastní praxe, na základě zkušeností s konkrétními skupinami, s nimiž jsem pracovala na společných autorských tvarech. Nemám ambici přinášet obecně platnou „pravdu“, ale zprostředkovat svůj pohled na autorské divadlo s dětmi i mládeží.

Byť autorské divadlo vnímám jako velmi svobodnou formu, kdy nemusí být nutně dáno, do jaké míry se inspirujeme dalšími, „ne-autorskými“ materiály, jedno kritérium přesto vnímám jako zásadní a hlavní. Je to angažovanost skupiny na výsledném inscenačním tvaru.

Pedagog by zajisté měl skupinu vést, předkládat před ni nové impulzy, otevírat obzory a posouvat hranice. Zároveň by ale měl dát členům skupiny dostatečně velký prostor na to, aby si sami mohli inscenačním procesem projít.

Připomínám tento aspekt proto, že v této práci pojednávám o autorské tvorbě se skupinou adolescentů ve věku od jedenácti do patnácti let. Studenti jsou v tomto věku z mé vlastní zkušenosti již natolik schopni vlastní tvorby, že se z mé role pedagoga stává postupně s jejich stoupajícím věkem spíše role průvodce. Samozřejmě jsem plně přítomna v celém inscenačním procesu a postupně skupinu k divadelnímu tvaru vedu. Díky zapojení studentů do všech částí práce na inscenaci se ale proces stane mnohem cennějším a hodnotnějším. Studenti získají díky němu poznatky, zkušenosti a dovednosti nejen hereckého rázu, ale téměř ve všech divadelních sférách. Pro příklad můžeme uvést oblast dramaturgie (výběr textu, tvorba textu, práce s literaturou a textovými materiály), scénografie (řešení scény, kostýmů, vlastní návrh práce se scénografií), technické stránky inscenace (výroba potřebných rekvizit, možnosti svícení, zvuku) či režie (stavba jednotlivých dramatických situací, zpětná vazba na práci ostatních členů skupiny, učení se konstruktivní kritice, práce s temporytmem).

Režie je pak jedinou složkou, které se většinou členové skupiny neúčastní v plné míře, jelikož v závěru inscenační práce je již potřeba čistit konkrétní situace, fázovat je a fixovat. Při tomto procesu už z mé zkušenosti fungují členové skupin spíše v roli herců/hráčů na jevišti a pedagog je pak ten, kdo vidí inscenaci zvenku a může tak vnímat jednotlivé složky inscenace jako celek. Samozřejmě ani toto není pravidlem, lze se (zejména u starších souborů) setkat s přebráním iniciativy a následně se pak režie stává kolektivní záležitostí. V prvním zmíněném případě, kdy se pedagog na inscenaci dívá zvenčí, by stále měl být otevřený příspěvkům členů souboru, naslouchat jejich nápadům, podporovat je v tvorbě. Finální slovo by měl mít až v posledních fázích zkoušení, kdy by v něj měli členové souboru mít důvěru natolik, že si nechají poradit se svým hereckým projevem atd. Stále by to ale měla být společná práce.

V práci s dětmi a mládeží však nemusí jít o čisté autorský tvar, postavený pouze na výpovědích a myšlenkách členů skupiny (i když i to je samozřejmě cesta). Oporu můžeme najít v různých materiálech, na jejich základě prozkoumávat dané téma a tím i přirozeně prohlubovat své znalosti o něm, jak o tom píše už zmiňovaný Zdeněk Hořínek (1986, s. 4): „[...] scénáře autorských

divadel čerpají z bohatých zdrojů literárních i mimoliterárních, z oblasti fikce i literatury faktu. Není pravda, jak někdy tvrdí skalní obránci literárního dramatu, že autorské divadlo vaří toliko z vlastní vody." I když se zde Z. Hořínek vyjadřoval k autorskému divadlu obecně, můžeme stejné vnímání aplikovat i na autorskou tvorbu v rámci dramatické výchovy. Není nutné, aby skupina začínala od nuly. Záleží pouze na ní, jaký způsob práce zvolí. Autorská tvorba z mého pohledu může čerpat inspiraci z literatury, kdy je pak třeba (abychom stále mohli tvrdit, že se jedná o autorskou tvorbu) text nějak upravit, restrukturovat nebo se jím jen inspirovat. Skupina by měla mít významný podíl na úpravě textu pro finální divadelní tvar, aby ho bylo možné vnímat jako autorský. Měla by s textem pracovat tak, aby jeho téma bylo studentům vlastní, aby text vyhovoval jejich potřebám a požadavkům. I když tedy skupina využila při inscenační práci literární předlohu, díky zaangażovanosti členů souboru a jejich zájmu je podle mého možné i v tomto případě hovořit o autorském divadle.

Dalším způsobem, který si při práci na autorské inscenaci můžeme společně se souborem zvolit, je inspirace materiálem – výtvarným, zvukovým, vizuálním... Můžeme čerpat inspiraci ze široké škály věcí a impulzů, jež nás obklopují – od účtenky za nákup přes pouliční malby a zajímavé fotografie až po zvuk moře či umělecké dílo. Východiskem pro tvorbu nám může být cokoli. Čím více inspirace kolem sebe budeme vnímat, tím více ji můžeme zapojit do své tvorby.

Třetím způsobem, který považuji za možnou cestu, je cesta od tématu. Jde o situaci, kdy soubor přinese konkrétní téma, které mezi jeho členy rezonuje. Můžeme potom začít tvořit s „čistým stolem“, hromadit materiály na základě podnětů od studentů a společně hledat cestu k jednotlivým materiálům a následně k autorskému tvaru.

Určitě jsem zde nepopsala všechna možná východiska autorské tvorby s dětmi a mládeží, snažila jsem se ale zachytit tři nejvýraznější, z nichž vycházím při své práci.

Myslím, že velký klad autorského divadla je právě svoboda, kterou tvůrcům nabízí a kterou do jisté míry i podněcuje. A pokud budeme na divadelním tvaru pracovat primárně proto, že chceme něco sdělit, a budeme do inscenace vnášet primárně své nápady, myšlenky, postoje, témata a také sami sebe, bude se jednoznačně jednat o cennou autorskou tvorbu.

Jako příklady různých podnětů k čerpání inspirace pro autorský tvar zde pro ilustraci připomenu dvě autorské inscenace ze své praxe:

Inscenace *Puš Ap*, na které jsme pracovali v roce 2018², je příkladem cesty od tématu. Inscenace byla postavena primárně na výpovědích dívek, byla povětšinou tvořena jejich vlastními texty, její strukturu jsme vytvořily společně jako skupina na základě tématu, které bylo v danou chvíli pro děvčata velmi podstatné a citlivě potřebovalo ho tímto způsobem reflektovat.

Za odlišný přístup k práci na autorském tvaru považuji například inscenační proces se skupinou, s níž jsme pracovali na tématu autismu a ve výsledku na inscenaci *kulato.barevno*.³ Zde jsme využili převážně práci s literaturou. Pracovali jsme na základě dvou knih, které nám poskytly stabilní oporu při práci s náročným tématem a také inspiraci k jeho uchopení⁴. I když jsme využili zmíněný textový materiál, vnímám tuto inscenaci jako autorský počin, jelikož práce skupiny byla v rámci inscenačního procesu základem stavebním kamenem (a to jak v dramaturgické rovině, tak i při tvorbě jednotlivých situací na jevišti). V neposlední řadě se obě skupiny podílely na každém kroku inscenační práce – od výběru tématu a textů přes tvorbu režijně-dramaturgické koncepce a scénáře až k samotné stavbě inscenace.

Posledním zásadním bodem, který vnímám při autorské tvorbě, je chuť zprostředkovat divákovi pohled na danou problematiku/dané téma. Při inscenačním procesu bude skupina jistě procházet mnoha diskusemi o daných tématech a názorech na ně, bude se obohacovat o nové informace a následně se je bude snažit zpracovávat do autorského tvaru. Cílem tohoto tvůrčího procesu by mělo být realizovat nakonec inscenaci před diváky, ideálně vícekrát než jen pouze jednou. Samozřejmě vnímám, že každá skupina má jiné možnosti setkávání se, případně reprízování. Podle mého názoru však prezentace výsledného tvaru před diváky do autorské tvorby patří.

Dostáváme se tak k příležitosti informovat okolní svět o tématech, která rezonují v mladé generaci, k možnosti začít dialog a otevírat zajímavá témata. Inscenační proces by neměl být „terapií“, a tak by pro kolektiv nemělo být problematické své postoje a svá témata prezentovat před širším okolím a vzájemně se tak obohatit.

AUTORSKÉ DIVADLO JAKO IMPULZ K POSOUVÁNÍ HRANIC

„Když uvažujeme o potenciálu autorského představení, je také důležité se zamyslet nad tím, jaká je vůbec funkce umění. Je chybou si představovat, že jde jen o „zábavu“. Umění bylo vždy způsobem, jakým lidé dávali smysl světu, ve kterém žijeme.“ (Thorpe-Gore, 2020, s. 9)

Autorské divadlo dává divákům jedinečnou možnost nahlédnout na konkrétní situace/témata z jiného úhlu pohledu. Diváci se mohou inspirovat, obohatit, souhlasit či nesouhlasit s viděním světa, které jim aktéři daného autorského tvaru zprostředkují. V každé takové situaci se ale i oni dostanou za hranici svého běžného myšlení a nahlédnou na něj z jiného úhlu pohledu. Autorská tvorba profesionálních i amatérských souborů může informovat o takovém dění, kterého si v běžných životech nevšímáme, může iniciovat dialog. Nemusíme si ale na základě těchto myšlenek představovat těžkou divadelní inscenaci, plnou vážných témat. Autorské divadlo většinou disponuje schopností, díky níž jeho tvůrci umějí i složitá témata zpracovat laskavým, humorným nebo křehkým způsobem.

Forma, kterou si tvůrci pro svůj autorský tvar zvolí, může být jakákoliv. Nebude tedy překvapením, když diváká pohltní nejen myšlenka, ale také způsob, kterým je zpracována.

Autorské divadlo většinou nevolí pro svou realizaci klasičtější formu. Naopak – nebojí se nových jevištních útvarů, nebojí se experimentovat, pracovat s divákem, s metaforou, se znakem...

Josef Kovalčuk pojmenovává specifičnost autorských divadel v práci se sdělením a formou následovně: „Váha sdělení se v 70. letech přesouvá od slova k mimoslovním mimojazykovým výrazovým prostředkům a postupům; oslabuje se význam a důležitost textu [...], to se mimo jiné projevuje v tom, že téma je sdělováno nikoli prostřednictvím zobrazování či iluzivního napodobování skutečnosti, ale důrazem na vyjadřování vztahů k této skutečnosti [...], což souvisí s důrazem na rozvíjení mimoslovních vyjadřovacích prostředků a postupů s hledáním nových estetických možností divadla a také s hledáním svébytné divadelnosti jako prostředku nových sdělení.“ (2009, s. 10)

Můžeme tedy jednoznačně usoudit, že autorské divadlo nám nezprostředkovává pouze vzhled do nejrůznějších témat aktuálního dění či vidění konkrétních situací, ale obohacuje nás i v pestřejších přístupech k naší vlastní divadelní tvorbě a možným jevištním formám.

SPECIFIKA AUTORSKÉHO DIVADLA S DĚTMI A MLÁDEŽÍ

Při práci na autorské inscenaci se skupinou dětí nebo dospívajících musíme samozřejmě brát v potaz jistá specifika, která s sebou vždy konkrétní skupina přináší.

Pokud nahlížíme na inscenační proces jako pedagogové, neměli bychom v případě autorského tvaru nikdy opomenout právě onu angažovanost skupiny v tématu. Měli bychom se pustit do takové oblasti, která v členech skupiny probouzí zájem a touhu po společných diskusích, po získávání nových informací, po vyvolání dialogu mezi členy skupiny a jejich okolím... Velkým pozitivem tohoto přístupu, kdy vycházíme primárně z témat členů skupiny, je fakt, že nás budou studenti neustále překvapovat, jelikož budou přicházet stále s novými podněty, a budou tak i nám jako pedagogům přinášet nová témata. Samozřejmě se budeme během let setkávat i s podobnými a opakujícími se podněty, jako je například šikana, začlenění do kolektivu, problémy s rodiči atd. Tato témata ale přirozeně patří do dospívání každého jedince, jak ostatně uvádí i Marie Vágnerová (2012, s. 338): „*Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou* je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku. V tomto období má vrstevnická skupina *významný socializační vliv*.” Je tedy důležité nebagatelizovat tato témata, ale stále naslouchat potřebám skupiny a na jejich základě dále postupovat při společné tvorbě.

Ať už tedy půjde o jakékoli téma, které ve skupině silně rezonuje, stojí za to ponořit se do něj, a prozkoumat ho nejen v samotných lekcích dramatické výchovy, ale třeba právě i v inscenačním procesu. Práce na inscenaci nám dává možnost věnovat se tomuto tématu dlouhodobě (většinou po dobu jednoho školního roku, ale samozřejmě můžeme procesu věnovat i delší časový úsek), nahlízet na něj z různých úhlů pohledu, získávat o něm informace nejen z odborných zdrojů, ale i z veřejného mínění. V neposlední řadě můžeme reprízováním „finálního tvaru” zprostředkovat vlastní vidění daného tématu divákům a následně jej společně reflektovat při diskusích.

Josef Kovalčuk se k autorství vyjadřuje takto: „Inscenační tvorba v autorském divadle přerůstá rámec interpretace, stává se svébytnou a svéprávnou autorskou tvorbou se všemi požadavky autorizace i zodpovědnosti vůči sobě i světu. Je přímým, nezprostředkovaným vyjádřením osobního a osobnostního postoje s důrazem na tvořivost a seberealizaci všech zúčastněných.” (2007, s. 41)

Při práci na autorské inscenaci s dětmi a mládeží samozřejmě nemusíme čerpat pouze z toho, co v nás probouzí a formuluje samotné téma, i když je vždy dobrým výchozím bodem. Oporu můžeme najít také v literatuře (proze i poezii), zvukových či obrazových materiálech, vycházet můžeme z médií, historických událostí nebo i z pouhých nápisů na zdech ve městě, kde žijeme. Možností, o které se při autorské tvorbě můžeme opřít, je nepřeberné množství a právě hledání té naší osobní cesty a dalších materiálů, které nám při inscenačním procesu mohou pomoci vyjasnit si obrysy inscenace, nám často otevře nové obzory. Inscenační proces během autorské tvorby tedy bývá vskutku pestrým a v mnoha ohledech silně inspirujícím společným zážitkem.

Je vždy samozřejmě důležité uvědomovat si konkrétní potřeby a dovednosti dané skupiny, které budou zajisté ovlivněny hned několika faktory, zcela zásadně právě věkem členů skupiny a jejich zkušenostmi s divadelní tvorbou. V každém věku mají přirozeně žáci a studenti rozdílné schopnosti a vědomosti. Bude tedy jasné, že by pedagog měl tuto skutečnost brát v potaz a nabízet dětem takové cesty, které jsou adekvátní jejich věku, případně takové, které jim o trochu více rozšíří obzory jejich divadelního myšlení. Neměli bychom ale klást před děti nespílitelné cíle, jelikož by pak šlo spíše o pedagogův záměr a nikoli autentickou tvorbu vycházející

ze samotných žáků. Pedagog by měl tvorbu svých žáků podpořit a motivovat je k dalšímu kreativnímu objevování, nikoli předkládat vlastní konkrétní myšlenky a očekávat, že je žáci budou naplňovat.

Dalším zásadním faktorem, který hraje roli při tvorbě autorské inscenace s dětmi a mládeží, je zkušenost skupiny. Pokud opět nahlédneme na tuto situaci očima pedagoga, který je se skupinou sžitý a zná její potřeby, zkušenosti i dovednosti, bude tento pedagog vědět, jakým způsobem se skupinou může pracovat. Bude schopný určit správnou míru toho, jak velkou oporu v konkrétním materiálu při své autorské tvorbě skupina potřebuje, jaký inscenační proces jí bude vyhovovat, jak spolu její členové fungují nejen na jevišti, ale i v osobní rovině, která je při autorské tvorbě klíčová, atd. Na základě zkušeností skupiny můžeme určit mnoho důležitých aspektů, jež jsou při inscenačním procesu důležité. Tato znalost bude v práci na autorském tvaru velmi hodnotná, a to i v nelehkých momentech inscenačního procesu, které pravděpodobně téměř při každé práci na autorském tvaru mohou nastat. Stále je ale důležité mít na paměti nepopíratelné hodnoty, které nám přináší právě veřejné vystupování, a to hned v několika ohledech, jak připomíná např. Eva Machková (2007, s. 165–166): „Příprava představení je velmi náročná a spotřebuje značnou část času a energie vedoucího. Niemeně v jisté fázi práce přináší významné pedagogické hodnoty. Především *umožňuje prozkoumávat hlouběji témata a náměty* tvořící obsah práce skupiny, věnovat jim detailnější pozornost a objevovat v nich nové, neočekávané momenty, na něž by při interní práci nedošlo.”

Přínosy inscenační práce z pohledu vývojové psychologie

V případě, kdy pracujeme se skupinou dospívajících, je nezbytné, abychom věděli, jakou fázi vývoje si členové skupiny procházejí. Jaká jsou jejich témata, jak vnímají společnost, okolní svět, jakou proměnou procházejí. Marie Vágnerová o období dospívání uvádí: „V tomto období dochází ke *komplexní proměně osobnosti* ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny *biologicky*, ale vždycky je významně ovlivňuje *psychické a sociální faktory*, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím.” (2012, s. 367)

Samozřejmě bude tedy do velké míry hrát roli i individualita každého jedince, a tak nelze na tuto problematiku nazírat skrze obecně platný vzorec. Můžeme se ale alespoň pokusit o náhled na jednotlivé psychické proměny a snažit se tak alespoň více pochopit své studenty v tomto složitém období. Jak můžeme vědět z praxe, vývoj dospívajících je opravdu složitá a také nečekaně rychlá záležitost, kdy je každý rok a posun v rámci vývoje na jedinci velmi výrazně pozorovatelný. Stejně o tomto období hovoří i Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006, s. 142): „Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn, které můžeme povšechně charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobu jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje. Do jisté míry paralelně s tím dochází k novému sociálnímu zařazení jedince, které se obrátí v odlišeném očekávání společnosti, pokud jde o jeho chování a výkony, i měnícím se pojetím vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí.”

Věková kategorie spjatá s tvorbou inscenací obou zmíněných skupin spadá podle J. Langmeiera a D. Krejčířové do období pubescence. Toto období trvá od jedenáctého až do patnáctého roku života a nadále ho můžeme dělit na dvě fáze: fáze prepuberty a fáze vlastní puberty. První pubertální fáze (fáze prepuberty)



↑ *Děšť a pak ticho* na Dětské scéně 2019 (foto Ivo Mičkal)

trvá u většiny dívek v rozmezí od jedenácti do třinácti let. U chlapců je fyzický vývoj asi o jeden až dva roky opožděn. Druhá fáze, tedy fáze vlastní puberty, probíhá podle J. Langmeiera a D. Krejčířové ve věku od třinácti do patnácti let. Patnáctý rok je zároveň ve *Vývojové psychologii* zmíněných autorů označován jako období přechodu z období pubescence do období adolescence. Marie Vágnerová ve své *Vývojové psychologii* nazývá období patnáctého roku života jako přechod z období rané adolescence do období pozdní adolescence. V každém případě se autoři shodují na zásadní proměně, ke které kolem patnáctého roku života dochází. Samozřejmě je ale i tato změna pozvolná, a hlavně individuální. Marie Vágnerová následně rozděluje období dospívání do dvou fází: raná adolescence (lokalizována přibližně mezi jedenáctým a patnáctým rokem) a pozdní adolescence (trvající přibližně od patnácti do dvaceti let). „Nejnápadnější změnou je *tělesné dospívání*, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou,“ píše Marie Vágnerová (2012, s. 369) a upřesňuje: „V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí.“ M. Vágnerová píše o tom, že fyzické změny, se kterými se jedinec v tomto věku potýká, jsou výrazné a často se na jejich základě dospívajícím proměňuje sebepojetí, sebevědomí i celkové chování nejen k sobě samému, ale i k okolí.

Pro dívky je zajisté toto období o něco zásadnější a náročnější nejen proto, že je u nich fyzická proměna o něco výraznější, ale i vzhledem k výraznějším požadavkům a tlakům přicházejícím od jejich/našeho okolí. Nemusíme mluvit pouze o tlaku od společnosti, ve které se daný jedinec nachází (škola, rodina, přátelé), měli bychom brát v potaz i enormní sílu médií, se kterými dnes jedinci touto fází vývoje bohužel primárně procházejí. I když podpora dívek ve fázi dospívání většinou naštěstí od rodičů přichází, setkáváme se bohužel často i s případy, kdy rodiče naopak na své dcery vyvíjejí tlak a kladou na ně požadavky, jak by dívka měla vypadat, jak by se měla oblékat, jak by se měla chovat atd. Takový přístup je v tomto období více než nežádoucí, jelikož rodič by měl být v tomto nelehkém období pro své dítě oporou, stejně jako pedagog.

Dramatická výchova nám dává prostor otevírat témata sebepřijetí, pojmenovávat své emoce a učit se formulovat své myšlenky a následně o nich diskutovat. V rámci rané adolescence se u svých studentů tedy určitě budeme setkávat s potřebou sdílet jejich pohled, jejich pocity. Aby k tomuto sdílení mohlo dojít, je nezbytnou součástí našeho přístupu ke skupině vybudování vzájemné důvěry, což se i přes dlouhý proces v konci ukáže jako nezbytný faktor společné tvorby i fungování v hodinách dramatické výchovy.

„V rámci celkového vývoje dochází ke *změně způsobu myšlení*, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují.“ (Vágnerová, 2012, s. 369) Období dospívání je zároveň obdobím rozvoje kreativity a tvořivosti. Samozřejmě můžeme podotknout, že rozvoj fantazie je primární dominantou mladšího školního věku, v rané adolescenci ale dochází ke změně způsobu myšlení. Tato změna se zobrazí nejen při přemýšlení o různých tématech, s mnohem abstraktnějšími, novými a bohatými nápady se začneme setkávat i v rámci divadelní tvorby. Jedinci se v období rané adolescence začnou orientovat v metaforách, jsou schopni nahlížet na situace z různých úhlů pohledu, chápou motivace svého okolí, pojmenovávají emoce, pocity... V momentě, kdy tyto změny u skupiny pozorujeme, je podle mého názoru na místě podporovat žáky v abstraktním myšlení a stavět je před nové úkoly, nové výzvy, záměrně jim nabízet nové impulzy a podnítit v nich tak možnost začít uvažovat za hranicemi svého běžného přemýšlení. V rámci společné tvorby může být toto období i pro pedagoga velkou inspirací a pro žáky příležitostí pro rozvoj jejich nejen divadelního myšlení a uvažování.

Samozřejmě nás tímto obdobím budou provázet i určité výkvy, které jsou spjaté s hormonálními proměnami. Budeme pravděpodobně častěji se studenty mluvit o jejich emocích, pocitech. Je dobré připravit se na to, že tyto diskuse nemusejí probíhat vždy jen v rozpoložení, kdy by byli všichni diskutující schopni nadhledu nebo vnímání problematiky z jiného úhlu pohledu. K těmto výkvům může docházet ve vztahu k dalším lidem, kteří jsou součástí života studentů; ale také k nim pravděpodobně bude docházet

i v rámci samotné skupiny. Vzhledem k tomuto specifiku je nutné, aby byl pedagog připraven na dlouhé diskuse i na porozumění studentům. Myslím, že je více než důležité v takových chvílích nic neuspěchat, ale dát emocím čas a prostor, znovu nabídnout skupině bezpečné prostředí, jelikož: „Hormonální proměny stimulují změny *emočního prožívání*, jehož výkyvy mají subjektivní i objektivní dopad a mohou ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího.“ (Vágnerová, 2012, s. 369) Nabídnout dospívajícím bezpečné útočiště a otevřenou možnost diskuse o pro ně důležitých tématech je podle mého názoru také úlohou pedagoga dramatické výchovy. Primárně vnímám jako důležité vytvořit oporu pro adolescenta v průběhu jeho vývoje. Na základě této kvality pak zároveň přirozeně dochází k vytvoření pomyslného mostu mezi rodičem a studentem. V krajních situacích, kdy je období adolescence náročnější a dítě nechce o důležitých věcech komunikovat se svým rodičem, můžeme pak alespoň v zásadních věcech rodiče informovat. Samozřejmě by se tak ale stále mělo dít v určité míře a s ohledem na vybudovanou důvěru mezi pedagogem a studentem.

Marie Vágnerová také uvádí, že charakterizované období je specifické tím, že pubescent „se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje.“ (2012, s. 369) O důležitosti tohoto procesu hovoří i J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 152): „Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří na jedné straně uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. I když proces stálého osamostatňování a rozšiřování a rozrůžňování sociálních vztahů je základním pochodem, který začíná od útlého dětství a pokračuje i v dospělosti, přece jen je období dospívání v tomto směru klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských.“

Protože dospívající hledá útočiště mezi svými vrstevníky, neměli bychom podceňovat úlohy a pozitivní dopady volnočasových aktivit na život dospívajícího. Díky nim nabízíme adolescentům další skupiny, v nichž se mohou realizovat, ve kterých mohou tvořit a otevřeně pojmenovávat své emoce i myšlenky. Vzhledem ke specifčnosti našeho oboru pak v rámci své skupiny může jedinec nacházet oporu nejen ve svých vrstevnících, ale také v pedagogovi, který je často ve svém přístupu ke studentům otevřený a sdílný. Touha po osamostatnění může naopak při nepochopení rodičů nebo jejich nezájmu vést adolescenta k přilnutí k rizikovým skupinám nebo k přílišnému upnutí na virtuální svět. Je tedy podle mého názoru na místě, aby rodiče své děti podporovali ve volnočasových aktivitách a adolescenti tak měli možnost realizovat se nejen ve skupině jejich školního kolektivu, ale i v dalších institucích.

Inscenační práce nám dává možnosti pracovat se všemi zmíněnými proměnami, které v období rané adolescence přicházejí. Můžeme díky ní rozvíjet myšlení jedinců, klást před ně nové podněty a nápady, podporovat je v pojmenovávání svých emocí a názorů a ty nadále společně formulovat do autorské inscenace. V rámci procesu můžeme hlouběji o daných tématech diskutovat a porozumět tak problematice, která dospívajícího zajímá. Díky společné účasti na divadelních přehlídkách či festivalech následně studentům rozšiřujeme kontakty s vrstevníky, diskuse o viděných inscenacích je vede k vyjadřování i formulování vlastního názoru.

Kvality a hodnoty dramatického jednání nebo vstupu do role mají jednoznačný a nepopíratelný vliv na rozvoj jedince, jeho vlastní sebepojetí nebo seberealizaci. „Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze,

přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky...“ (Langmeier-Krejčířová, 2006, s. 160) Inscenační práce (navíc třeba i na autorském tvaru) může být metodou rozvoje jedince v jakémkoliv věku. Vzhledem ke specifikům vývoje adolescentů je ale zřejmé, že pokud bude pedagog dramatické výchovy ke skupině citlivý a členové skupiny budou vnímat společně strávený čas a prostor jako bezpečné útočiště, setkáme se s nadšením nejen pro samotnou tvorbu, ale také s nadšením sdělovat svůj autorský pohled na svět. Díky tomuto sdílení a tvorbě pak pomůžeme kreativnímu vyjádření dané skupiny, a navíc i my, jako dospělí, získáme těmito prostředky další zprávy od mladé generace.

Přínosy inscenační práce z pohledu dramatické výchovy

Inscenační práce má v dramatické výchově své oprávněné místo, a to z mnoha důvodů. Zásadním důvodem je hodnotná zkušenost, která pramení nejen z inscenačního procesu, ale také ze samotného vystupování před diváky a reprízování inscenace v různých prostředích nebo podmínkách (přehlídky, festivaly a veřejná vystoupení). Všechny tyto aspekty v sobě spojují posílení dovedností a zkušeností dramatického typu a také možnosti osobnostního a sociálního rozvoje.

K samotnému inscenačnímu procesu uvádí Alena Palarčíková (2011, s. 6–7): „Dlouhodobá příprava divadelního tvaru především umožňuje hlubší prozkoumání a ‚vytěžení‘ námětu, než je tomu u běžných dramatických her, cvičení a improvizací, protože námět je v řadě improvizací mnohokrát variován a nahlížen z různých stran.“ Eva Machková o přínosech veřejného vystupování uvádí následující: „K podstatným přínosům veřejného vystupování patří, že vede k *dokončování a dodělávání* načaté aktivity, k *odpovědnosti za svoji práci před veřejností* [...], k ochotě, schopnosti a potřebě sdělovat druhým. [...] S tím souvisí i schopnost vystupovat bez ostychu a volně a podílet se na kulturním životě školy či místa.“ (2007, s. 166)

Jaké jsou hodnoty a přínosy, jež se právě pomocí inscenační práce žákům dostávají? Mezi studenty dramatické výchovy často dochází k diskusím o tom, zda je důležitéjší soustředit se se svými studenty v rámci společných hodin dramatické výchovy spíše na inscenační proces, nebo na produkt – tedy samotnou inscenaci. Podle mého názoru by se měl dávat procesu i produktu stejný prostor, jelikož každý z obou zmíněných přináší žákům jiné a specifické hodnoty. Pokud chceme s dětmi nebo dospívajícími pracovat na inscenaci, a autorské inscenaci obzvlášť, nemůžeme skupinu vynechat z inscenačního procesu a předložit jim hotový produkt. Pokud ale naše tvorba zůstane na druhou stranu pouze u procesu, nebudeme rozvíjet dramatické a divadelní dovednosti žáků natolik, jak bychom právě díky produktu a jeho reprízování mohli.

Na cestě k samotné inscenaci nás provází inscenační proces, v jehož rámci nejen ohledáváme daná témata a následně stavíme jednotlivé situace na základě dramaturgicko-režijní koncepce, ale také pomocí nejrůznějších dramatických i hereckých cvičení posouváme schopnosti a dovednosti žáků, které posléze uplatní při svém jevištním projevu. „Práce na inscenaci dovoluje využít doposud získané *dovednosti dramatického typu*, zejména v oblasti techniky řeči i pohybu, smyslu pro rytmus a temporytmus, zvládání prostoru, práce s dialogem, a jejich rozšíření o dovednosti týkající se tvarování inscenace, tj. výstavba celku, jeho dotvoření, volba prostředků sdělných pro diváka, syntéza divadelních složek [...]. A konečně jsou tu i *zisky skupinové a morální* – inscenace může pozitivně ovlivnit vztahy mezi dětmi ve skupině, a to jak v procesu zkoušek, tak v průběhu dalšího života inscenace, kdy má velký význam zejména společná účast na přehlídkách a zájezdových vystoupeních.“ (Machková, 2017, s. 119)

Zároveň bych ještě v rámci tohoto tématu ráda znovu akcentovala důležitost reprízování inscenací, které budou vždy živým organismem. Může pro nás tedy být zajímavou a velmi obohacující zkušeností, když se budeme snažit i po vytvoření inscenace o její reprízování, nejlépe i v různých prostředích pro různé skupiny diváků. Samozřejmě musíme opět brát v potaz zkušenosti a věk skupiny. Pokud usoudíme, že by skupina měla i nadále svou inscenaci hrát, mohou nám být velmi dobrým útočištěm divadelní přehlídky a festivaly. Nemusí se vůbec jednat o ty postupové, naopak si myslím, že je ze začátku jistě vhodnější vyhledat nepostupovou přehlídku či festival, v jehož rámci však můžeme dostat kvalitní zpětnou vazbu a také další konstruktivní kritiku, která bude posouvat nejen danou inscenaci, ale i nás samotné. Dalším krokem pak samozřejmě může být i účast na postupových přehlídkách, zároveň je zde ale nutné nepodcenit vysvětlení konceptu těchto přehlídek členům skupiny. Neměli bychom v rámci dramatické výchovy sklouzávat k soutěživosti nebo přehnané ambicióznosti. Přehlídka, i když postupová, by pro nás stále měla být primárně místem vhodným k setkávání a vzájemné inspiraci. V momentě, kdy se nám tento pohled podaří předat i studentům, bude zajisté společný čas strávený na přehlídkách či festivalech kvalitním a plným inspirací. Eva Machková o přehlídkách uvádí: „Účast na přehlídkách a v soutěžích navíc umožňuje konfrontaci vlastního pohledu na život i na divadlo s pohledy i počiny druhých, umožňuje brát v úvahu ohlas publika, konfrontovat vlastní představy se skutečným působením na diváky, přijímat a reflektovat kritiku a využívat ji v další práci.“ (2007, s. 166)

I když jsem se snažila vysvětlit, z jakých důvodů vnímám práci na inscenaci jako zásadní a její hodnoty pro skupinu i pedagoga nenahraditelné, uvědomuji si také, že pro začínajícího pedagoga může být vstup do inscenační práce velmi náročný a těžký. Pokud jsme v této pozici a chceme se se svou první skupinou pustit do inscenační práce, často bohužel ztěžka nalézáme inspiraci v metodice ostatních pedagogů, která už se aktuálně postupně mapuje, stále ale materiálů není mnoho. Jistě jsou nám k dispozici kvalitní přílohy *Tvořivé dramatiky*, kde nalezneme mnoho inspiračních scénářů i popsání cest k jednotlivým inscenacím. Sáhnout můžeme také po knize Aleny Palarčíkové *Tygr v oku*, kde se nachází více příkladů inscenačních postupů této pedagožky s různými věkovými skupinami, a my tak můžeme z knihy vyčíst přístup autorky k inscenační práci a inspirovat se jím. Jsem ale přesvědčená, že pokud by zde byla pro pedagogy dramatické výchovy možnost nahlédnout ještě do dalších metodik inscenační práce a přístupů různých zkušených pedagogů, mohl by je tento pohled zase o kousek v jejich inscenační práci posunout, mohli by získat náhled na další možnosti a nechat se jimi inspirovat ve své vlastní praxi. V neposlední řadě by také tyto metodiky mohly být cenným materiálem právě i pro začínající pedagogy dramatické výchovy. Jak ale píše i Alena Palarčíková: „Dětské divadlo patří k jednomu z proudů autorského divadla. [...] Volba určitého inscenačního postupu zde ale souvisí také s výchovnými záměry pedagoga. Zachytit tedy nějaký obecně platný postup by bylo ještě obtížnější.“ (2011, s. 10–11) Inscenační postup autorského divadla se nedá popsat jakýmkoliv obecně platným postupem. Naopak, musíme vždy brát v potaz potřeby a zkušenosti konkrétní skupiny, s níž na inscenaci pracujeme. Proto je zajisté zásadním rozhodnutím hledat svou vlastní cestu k autorské tvorbě, inspirovat se tvorbou ostatních souborů, jezdit na divadelní přehlídky i festivaly, diskutovat o vlastní tvorbě i tvorbě ostatních a seznamovat se nejen s autorským divadlem různých tvůrců.

Inscenační práce s dospívajícími má nepopiratelné hodnoty, které se následně propisují nejen do další společné tvorby dané

skupiny, ale primárně do kvalitních schopností, dovedností i postojů žáků a studentů. O těchto kvalitách samozřejmě můžeme pojednávat v případě, kdy jsme tvůrci divadelního tvaru společně, kdy prostřednictvím inscenace skupina sděluje taková témata, jaká sdělovat chce, kdy můžeme říct, že je dílo „naše“, nikoli pouze „mé“ jako pedagoga.

Možná úskalí a přínosy autorské tvorby s dospívajícími

Při snaze o formulaci textu pro tuto kapitolu jsem narazila na skutečnost, že je pro mě velmi obtížné definovat obecně platná úskalí či přínosy autorské tvorby s dospívajícími. Není tomu tak proto, že bych si jimi nebyla jistá nebo je neuměla pojmenovat. Je pro mě ale problematické označit, co můžeme při takové práci považovat za úskalí, a co naopak za přínosy. Každý inscenační proces autorského divadelního tvaru je natolik specifický a mnohovrstevnatý, že je pro mě těžké označit konkrétní aspekty za pozitivní či negativní. Úskalí a přínosy jdou podle mého názoru při autorské tvorbě s dospívajícími natolik ruku v ruce, že se jen těžko dají oddělit. Inspiraci ale naopak můžeme čerpat z obou dvou těchto skupin. Právě z toho důvodu jsem se rozhodla v této kapitole psát o úskalích a přínosech dohromady. Protože každé úskalí můžeme vnímat jako přínos a naopak.

Práce na každém autorském divadelním tvaru s dospívajícími je specifickým, náročným a neustále se proměňujícím procesem. Je těžké dopředu určit, jakým směrem se bude práce ubírat, jelikož naším hlavním východiskem jsou členové skupiny. Právě tato skutečnost je současně pozitivním i negativním aspektem celé autorské tvorby. Na jedné straně nám totiž může poskytnout ničím neomezenou inspiraci a svobodu v tvorbě, na straně druhé může být nestálost a dlouho trvající neznalost vývoje inscenace pro pedagoga těžce zpracovatelnou komplikací. Pokud totiž chce, aby byla inscenace výsledkem společné práce, měl by být neustále otevřený nově přicházejícím impulzům i změnám v postojích studentů ke konkrétním tématům. Tento přístup s sebou ale nese velkou trpělivost, ochotu ustupovat ze svých vlastních nápadů a podporovat nápady skupiny.

Pedagog by také měl být připraven na značnou proměnlivost svých příprav, jelikož správné naladění skupiny na práci je základem podnětí kreativity a tvořivosti členů skupiny. Měl by tedy být schopný na atmosféru ve skupině pohotově reagovat a na jejím základě pak případně proměňovat směřování nejen každého společného setkání, ale také výsledného tvaru. Je proto velmi výhodné, když je pedagog ochoten v rámci své práce improvizovat, inspirovat se podněty přicházejícími od skupiny. Právě konkrétní skupina by mu totiž měla být největší inspirací a základem pro jeho další práci.

Pedagog by měl naslouchat skupině i v případě, kdy se stane, že chce v rámci své autorské tvorby skupina reflektovat téma, kterým se již pedagog v minulosti zabíral s jinou skupinou. Vzhledem k neustále se opakujícím tématům (jejichž souvislost s vývojem jedinců a jejich vnímání okolního světa je jednoznačná) může být pro pedagoga velmi snadné sklouznout k zajetým inscenačním principům, které se mu již například v předchozí inscenaci osvědčily. Pedagog se následně může ocitnout v situaci, kdy čerpá ze svých předchozích zkušeností do takové míry, že pouze následuje své ozkoušené a známé principy. Tímto způsobem si pak bohužel sám znemožňuje další a nové objevování inscenačních postupů. Pro pedagoga je naopak velmi výhodné, když je schopen čerpat inspiraci ze svých předchozích divadelních tvarů a na jejím základě dále posouvat svou tvorbu. V takovém případě roste s každou svou další inscenací nejen on, ale také studenti, kteří se v rámci hodin dramatické výchovy vzdělávají. Jde o velmi citlivý a niterný proces. Je vždy tedy na samotném pedagogovi a jeho vlastním úsudku,

aby sám reflektoval, do jaké míry se svou dřívější tvorbou inspiruje a své myšlenky posouvá dál. Případně aby si uvědomil, do jaké míry následuje své vyzkoušené a funkční principy, které třeba v jeho aktuální inscenaci nemají ani plné opodstatnění.

Sama jsem si již ve své praxi mnohokrát v rámci tohoto zkoumání uvědomila, že jsem někdy měla tendenci následovat již vyzkoušenou (a někdy tak i pohodlnější a snazší) cestu. V těchto situacích ale pro mě bylo velmi důležité, abych naopak hledala nové způsoby, jelikož právě tak mohu dál posouvat sama sebe a v důsledku toho i své studenty. Právě vystupováním ze svých bezpečných a zajetých principů budeme rozšiřovat vlastní hranice a tím dál probouzet i svou tvořivost a kreativitu. Vzhledem k této dynamice je o to důležitější, aby pedagog nepodcenil reflexi každého setkání i dalších impulzů, se kterými skupina přišla. Je totiž právě na něm, aby si následně utřídil, jak by se s nimi dalo nadále pracovat a jak z nich co nejvíce vytěžit, i kdyby jen pro tvorbu aktivit v dalších hodinách dramatické výchovy.

Materiál získaný při autorské tvorbě nemusí (a dokonce by ani neměl) být všechno zužitkováno a vyčerpáno přímo ve finálním divadelním tvaru. Vzniká proto, abychom se na jeho základech v rámci procesu dostávali hlouběji k jádru zkoumané problematiky a aby k nám následně mohly přicházet další a další podněty. Reflexe tohoto procesu a rozhodnutí, jaké materiály budeme nadále prozkoumávat, stojí právě na pedagogovi, což je velká zodpovědnost, kterou by neměl v žádném případě podcenit.

Eva Machková pojednává v knize *Jak se učí dramatická výchova* o vyučovací procesy a Cangelosioho šestibodovém programu činnosti učitele při řízení třídy⁵: „Na tomto šestibodovém seznamu je nejdůležitější a nejvíce hodeno pozornosti učitelů fakt, že pouze jeden bod se týká vedení učebních činností, tj. vlastního průběhu hodiny, zatímco čtyři body jsou věnovány přípravě učitele a samostatný závěrečný bod hodnocení, které provádí učitel po skončení hodiny, bloku hodin, či určitého časového období, a do něhož zahrnuje reflexi vlastní práce. Proces dramatické výchovy tedy obsahuje i práci učitele mimo hodinu, která – ne-li časově, tedy jistě významem – převažuje nad její realizací v kontaktu s žáky.“ (2007, s. 60) Reflexe pedagoga by tedy v rámci autorského inscenačního procesu neměla být opomíjena, a to ani v jeho průběhu po jednotlivých setkáních, ani v rámci celkového vývoje skupiny a jejího dalšího směřování. Díky této rekapitulaci totiž pedagog získá tolik potřebný přehled o rozvoji jednotlivců, ale i skupiny jako celku a následně se před ním objeví další možnosti společné práce.

Zásadní kroky při práci na první autorské inscenaci

Když porovnávám práci na prvních inscenacích dvou skupin, s nimiž pracuji, – *My Story* a *Děšť a pak ticho* – měly mnoho společného, i když v prvním případě bylo východiskem autorské inscenace téma studentek a v druhém literární text (povídka Ray Bradburyho *Celé léto v jediném dni*). V případech obou souborů to byla jejich první zkušenost s inscenační prací. Bylo pro mě tedy nezbytné, aby tyto procesy provázelo seznamování studentů s jevištními prostředky, s divadelním znakem, zkratkou, ale také se základními divadelními pojmy, jako jsou dramaturgie, scénografie a další. Vysvětlení základů této divadelní teorie přímo v rámci jejich vlastní inscenační práce se u obou skupin osvědčilo jako nosný postup. Skupiny se díky postupnému seznamování s jednotlivými složkami stavby inscenace mohly dostávat v procesu postupně hlouběji, a nové poznatky ihned praktikovat a ohledávat v praxi. Motivace studentů do inscenační práce díky této zkušenosti přirozeně stoupala a dodnes má vzestupnou tendenci.

V prvních inscenacích těchto souborů bylo vedle seznámení skupiny s tvorbou divadelního tvaru dalším základním cílem

prohloubení vztahů ve skupině. Díky práci na autorských inscenacích s tématem, které v dané skupině rezonovalo, docházelo ke sbližování členů skupiny. Nahlédnutí na téma z různých úhlů pohledu, jeho zkoumání i formulování vlastních myšlenek, zpracování těchto myšlenek do dramatických situací, hledání divadelního znaku... To vše byly fáze, které postupně provázely skupinu a díky kterým se studenti seznamovali s principy stavby autorského divadelního tvaru, ale i mezi sebou.

Je velmi výhodné, aby se první inscenace souboru dotýkala témat pro studenty aktuálních. Když porovnávám inscenační procesy vedoucí k *My Story* a *Děšť a pak ticho* je příznačné, že témata obou skupin si byla ve výsledku velmi podobná, pouze zasazená do odlišných příběhů. U obou dvou inscenací šlo o téma odlišnosti jedince od kolektivu, jeho vyčlenění z kolektivu. Obě dvě skupiny pracovaly s konkrétním typem postavy, která iniciovala vyčlenění jedince z kolektivu, ke které zbytek skupiny vzhlížel. V rámci obou inscenačních procesů jsme ale s touto postavou pracovali tak, aby členové skupiny nahlédli i na vnitřní motivace jejího jednání. Aby pochopili, z jakých důvodů může mít zobrazovaná postava právě takové povahové rysy. Práce na tomto tématu z různých úhlů pohledu byla pro konkrétní věk zásadní, jelikož se studenti i ve svých reálných životech setkávali s podobnými situacemi.

Příčinu opakování těchto témat a jejich podobnosti můžeme nalézt ve vývojové psychologii, jelikož právě tento konkrétní věk pravidelně přináší svá specifická sociální témata. Může se tedy pravděpodobně pedagogovi v průběhu jeho praxe stát, že budou skupiny během let přicházet stále s podobnými tématy. Výzvou pro pedagoga potom je, aby k jednotlivým inscenacím přistupoval vždy odlišně, i když se v nich reflektují stejná témata. Aby stále vycházel primárně z potřeb skupiny, aby naslouchal konkrétnímu sdělení, které si skupina přeje v inscenaci zobrazit.

Díky práci na inscenacích *Děšť a pak ticho* a *My story* a jejich následnému reprízování se soubory obohatily o svou první divadelní zkušenost, která zahrnovala získání základních schopností jevištního projevu, hraní v odlišných prostorách (které s sebou přirozeně přinášely rozdílné podmínky i různé divácké skupiny), ale i ztvárnění vlastního tématu do autorského divadelního tvaru. Členové jednotlivých skupin se naladili na společnou práci a vytvořili se mezi nimi pevné vztahy, které byly nosným základem pro další fungování souborů. První inscenace obou dvou souborů byly zásadní pro naši další společnou práci i pro atmosféru jednotlivých setkávání. Díky společným prožitkům, získaným při inscenačních procesech i při reprízování inscenací, jsme se mohli následně posunout dál, za hranici nám již známého. Mohli jsme jít více do hloubky nejen v oblasti zkoumaných témat, ale také v divadelních prostředcích, kterými jsme je následně předávali divákům.

Zásadní kroky při práci na dalších společných inscenacích

Již na druhých autorských inscenacích těchto dvou skupin (v jednom případě *Puš Ap*, v druhém případě *kulato.barevno*.) jsem pozorovala velkou proměnu. S postupem času si začali být studenti ve svém jevištním projevu jistější, a tedy i odvážnější. Odvaha se projevovala i v práci v hodinách dramatické výchovy, kdy studenti postupně sami chtěli více objevovat a překračovat hranice toho, co již mají vyzkoušené.

Se zvyšujícím se věkem a většimi zkušenostmi pak stoupá i kvalita jejich divadelního přemýšlení. Aby k tomuto procesu mohlo dojít, neměl by ale pedagog zapomínat na to, že jde o dlouhodobý vývoj a že by nároky na jednotlivé inscenační procesy měly vždy odpovídat schopnostem a věku členů skupiny.

Nedílnou součástí rozvoje skupin je také vývoj a dynamika jejich vztahů. Čím více se členové skupin znají mezi sebou



↑ *kulato.barevno*. na Dětské scéně 2022 (foto Ivo Mičkal)

i s pedagogem, čím více k sobě mohou být vzájemně otevření a důvěřovat si, tím lépe se bude celé skupině pracovat. Setkávání budou díky dobrým vztahům událostí, na kterou se budou všichni členové skupiny těšit a pravděpodobně k nim tak začne docházet i mimo hodiny dramatické výchovy. Přátelství, která ve skupině vzniknou, mají nepopíratelnou lidskou hodnotu, a studentům se často stanou oporou i do budoucna. Toto sociální klima má přirozeně vliv i na fungování souboru na jevišti. V případě, kdy je soubor propojený a vztahy v něm funkční, tento aspekt přirozeně ovlivňuje i jejich jevištní projev. Studenti jsou na jevišti spolu, jsou přítomní, reagují na sebe a zároveň vědí, že jsou připraveni si kdykoliv pomoci nebo se podpořit.

Pokud se skupinou pedagog začne pracovat na dalším inscenačním procesu, který už není první zkušeností studentů, pravděpodobně tuto skutečnost znatelně zaznamená. Tvůrčí procesy druhých inscenací těchto skupin – *Puš Ap* a *kulato.barevno*. – byly značně ovlivněny právě získanými zkušenostmi studentů z našich předchozích společných projektů. Obě dvě inscenace již pracovaly s jejich základními schopnostmi a dovednostmi, a kladly si proto zase o něco složitější divadelní i osobnostně-sociální cíle. Zajímavým zjištěním je, že oba dva soubory i nadále pokračovaly ve způsobu práce, s nímž měly zkušenost ze své první inscenační tvorby. Oba dva soubory však tento způsob rozvíjely a posouvaly dál. Je v tuto chvíli právě na pedagogy, aby tento rozvoj u skupiny inicioval a probouzel v ní zájem o komplexnější a složitější inscenační práci.

Inscenace *Puš Ap* navázala v procesu na již vyzkoušený způsob práce, kdy skupina předchozí inscenaci také tvořila od tématu. Na

rozdíl od její první inscenace (*My story*) se však studentky pustily v rámci ohledávání tématu mnohem hlouběji. Byla to již inscenace postavená primárně na konkrétních výpovědích, které nesly silné sdělení a podávaly jasnou zprávu. K této fázi by zajisté nemohlo dojít v případě, kdy by se členové skupiny neznali, kdyby necítili možnost se skupině s důvěrou otevřít. Zkušenosti děvčat nám během inscenačního procesu také umožnily pracovat s jasným divadelním znakem, se zkratkou, s metaforou. Mohly jsme díky jejich vzájemnému naladění i technickým dovednostem (mluva, pohyb v prostoru) vyzkoušet práci s jevištním uspořádáním do tvaru arény, které bylo pro soubor další výzvou.

Prozkoumávat hloubku tématu i nové divadelní prostředky nám umožnila i inscenace *kulato.barevno*. I u této inscenace soubor v určitém slova smyslu navázal na svou předchozí zkušenost – tedy opět našel oporu pro zkoumané téma v textové předloze. Rozdíl v práci s tímto materiálem byl ale zásadní. Zatímco u inscenace *Děšť a pak ticho* soubor zachoval základní příběh a nadále ho obohacoval svým vlastní autorským vkladem, u inscenace o autismu *kulato.barevno*. tomu bylo naopak. Soubor měl nejprve představu toho, jak by měla inscenace vypadat, jaký pohled by měla divákovi zprostředkovat. Na základě této myšlenky poté hledal vhodné materiály a ty kombinoval tak, aby dosáhl svého cíle. V rámci zkoumaného tématu také zacházel mnohem hlouběji – zúčastnil se exkurze ve speciální škole, získával mnoho odborných materiálů i vlastních prožitků lidí, kteří se s tématem autismu setkali. Velkou výzvou v rámci tohoto inscenačního procesu také bylo zobrazení světa autistického chlapce pomocí divadelních prostředků. Tato práce byla velmi náročná vzhledem k nutnosti práce s jasným divadelním znakem, který by byl divadelně funkční a zároveň by umožnil divákovi nahlédnout na reflektované téma takovým způsobem, jakým jsme si přáli. Neméně složitou součástí tohoto inscenačního procesu byla také práce s dramaturgií. Opět bylo pro skupinu velkým kladem, že se již s prací na dramaturgické složce inscenace setkali v rámci předchozího inscenačního procesu (*Děšť a pak ticho*). Dramaturgické přemýšlení tedy pro ně nebylo něčím úplně novým, zároveň se zde už ale jednalo o mnohem komplexnější a náročnější postupy.

Oba dva soubory šly v rámci inscenační práce svou vlastní cestou, oba dva se ale také s další inscenací znatelně posunuly. Je pro mě zpětně velmi cenné, že jsme si se skupinami před sebe kladli vždy o něco náročnější cíle a mohli jsme tak společně objevovat a hledat nové cesty. Abychom ale mohli i nadále pracovat s novým a neznámým, pustily se soubory po své poslední (výše popsané) inscenaci zase do jiného způsobu práce. Soubor *Zbytky po inscenaci Puš Ap* zpracoval knižní předlohu *Koho vypijou lišky* od autorky Lidmily Kábrtové, zatímco soubor *Stonožka* ve sprše se po literaturou inspirované inscenaci *kulato.barevno*. bude v následujícím školním roce ubírat cestou vlastních autorských textů. Myslím si, že je velmi důležité, aby si každý soubor neustále hledal nové impulzy k práci, aby pro něj byla práce na inscenaci zábavná, ale aby jeho členy také neustále posouvala a rozvíjela. A to včetně samotného pedagoga.

POJMENOVÁNÍ VLASTNÍHO POSTUPU PŘI TVORBĚ AUTORSKÉ INSCENACE S DOSPÍVAJÍCÍMI

Za autorské divadlo z mého pohledu můžeme označit takové divadlo, u něhož je vklad tvůrců natolik zásadní, že přímo ovlivňuje proces tvorby konkrétní inscenace i její sdělení.

Zásadní složkou při práci na autorském divadelním tvaru v dramatické výchově je kolektiv. Inscenace vzniká jako společné,

kolektivní dílo, a to ve všech fázích jejího procesu. Skupina na základě své potřeby sdílet dané téma hledá své vlastní prostředky, divadelní jazyk i cestu k jeho ztvárnění. V rámci ohledávaného tématu inscenační proces posouvá celou tvůrčí skupinu a následně její pohled na danou problematiku zprostředkovává i divákům.

Zmíněnými faktory autorské tvorby jsem se řídila také při práci na čtyřech inscenacích, které byly podkladem k mému uvažování o autorském divadle dětí a dospívajících. Právě na základě těchto čtyř inscenačních procesů se pokouším pojmenovat jednotlivé fáze své vlastní práce na autorské inscenaci s dospívajícími. Popis jednotlivých fází doplňuji také o citace ze stati Milady Mašatové, jejíž pohled na tuto problematiku je mi blízký. Považuji za důležité nahlédnout na konkrétní kroky inscenačního procesu z různých úhlů pohledu. Způsob, jakým autorka pojednává o celém procesu vzniku inscenace, vnímám jako velmi inspirativní. A hned v úvodu zmiňuje zásadní myšlenku, která by i podle mého názoru měla být hlavním východiskem pedagoga dramatické výchovy v jakémkoliv inscenačním procesu, a se kterou se plně ztotožňuji: „Jde o to mít chuť pořádnou, neodbytnou, mít přímo puzení pustit se do toho, mít poctivou chuť dělat a posléze i udělat s dětmi inscenaci, dělat a udělat ji s vědomím závaznosti a pracnosti, s plným vědomím očekávaných i krásně nečekaných zádrhelů a obtíží, s jistotou, že výsledek nebude docela takový, jaký si budeme přát a jaký budeme čekat. Těšit se ani ne na to, až to bude a bude se to předvádět, ale na to, jak se na tom bude dělat.“ (Mašatová, 1985, s. 16)

Hledání tématu

Prvním a zásadním krokem při práci na autorské inscenaci je hledání tématu, kterému by se následně skupina chtěla věnovat. V případě, kdy se chceme věnovat tvorbě autorského tvaru, měli bychom rozhodnutí o zpracovávaném tématu vždy nechat primárně na skupině. Téma si můžeme se skupinou pojmenovat cíleně v rámci společných diskusí nebo aktivit, které k jeho formulaci směřují. Často se také stává, že téma vyplyne na povrch samo, například v situacích, kdy se zabýváme prací s literaturou, nebo v rámci aktivit v hodinách (improvizace, tvorba autorských textů a další). Pokud se tak stane, je vždy dobré se na téma soustředit a dát dostatek prostoru jeho prozkoumání.

Je také možné, že se setkáme i s případem, kdy si již myslíme, že máme téma pojmenované a víme, kudy se bude naše další společná práce ubírat. V určitý moment (klidně už v další fázi práce na inscenaci) ale zjistíme, že téma nebylo správně pojmenované – bylo moc obecné nebo že nás navedlo ještě na jinou cestu, k jiné a v očích studentů zásadnější problematice. Pokud nastane tato situace, je vhodné netrvat na původním plánu, ale přizpůsobit se této proměně. Hledat a objevovat dál. „Hledat [...] inspirativní námět, zajímavý podnět, téma – zkrátka to, pro co se nejen rozhodneme, ale pro co se pokud možno nadchneme.“ (Mašatová, 1985, s. 18)

I když se může zdát, že je tento proces někdy velmi náročný a občas i pocitově nekončící, pedagog i skupina (z mých zkušeností) vždy dokáží rozpoznat, kdy se v rámci procesu pojmenuje ona problematika, kterou se opravdu soubor chce nadále zabývat. V momentě, kdy se tak stane, se setkáme s velkým množstvím inspirace i s chutí k tvorbě v mnoha ohledech.

Samozřejmě je na místě, abychom ověřovali, zda je téma pro všechny členy skupiny dostatečně nosné a zda by se jím opravdu všichni chtěli zabývat.

Jako pedagogové můžeme také nabízet skupině impulzy k dalšímu prozkoumávání zmíněných témat, vést o nich diskuse, přinášet k nim materiály a následně pozorovat, jakým způsobem se k tvorbě skupina staví. I když by pedagog měl v rámci této fáze

přenechat rozhodování o zpracovávaném tématu studentům, je jeho neustálou úlohou podněcovat skupinu k jejímu dalšímu rozvoji. Pedagog by měl téma ověřovat v rámci různých aktivit. Jako impulzy k odkrývání dalších vrstev zkoumaného tématu mohou velmi dobře fungovat například tematické improvizace, zadání pro tvorbu dramatických etud nebo společné diskuse. Právě díky postupnému začleňování konkrétního tématu do rozdílných aktivit v průběhu několika setkání zjistíme, zda již pojmenované téma ve skupině rezonuje. Pokud členové skupiny na téma reagují stále pozitivně, zajímají se o něj a chtějí s ním (i po několika společných setkáních jemu věnovaných) nadále pracovat, můžeme si téma zvolit jako východisko pro další společnou práci.

Hledání, ohledávání a sběr materiálu

Následujícím krokem, který při práci na autorské inscenaci považuji za zásadní, je hledání materiálu, se kterým budeme v inscenaci pracovat a ze kterého můžeme následně vycházet. Tento proces nám poskytne východisko při další stavbě inscenace. Na jeho základech se bude odvíjet následující inscenační proces. Čím více se do této fáze ponoříme, tím lépe se nám v budoucnu bude na inscenaci pracovat. Jde o fázi, kdy se se studenty snažíme zjistit co nejvíce podrobností o zkoumané problematice. Měli bychom se během tohoto procesu stát nejlépe odborníky na zkoumané téma. Samozřejmě budeme postupovat jinak v momentě, kdy nám bude oporou literární předloha, a jinak v momentě, kdy budeme pracovat na základě toho, co nám nabídne zkoumané téma. V případě, kdy pracujeme s předlohou, je v této fázi velmi důležité podrobit ji analýze, dozvědět se o ní co nejvíce možných informací. Pokud pracujeme s příběhem, měli bychom si vyložit motivace postav, pojmenovat si jejich charakter, zkoumat prostředí, ve kterém se příběh odehrává... Čím více do hloubky se ponoříme, tím lépe.

Neznamená to ale, že materiál, který v této fázi nasbíráme, musíme nutně použít v inscenaci. Naopak, tento materiál nám následně slouží jako východisko pro naši další práci. Rozhodnutí, jakým způsobem bude tento text figurovat ve finálním tvaru, je pouze na nás. Můžeme na jeho základech stavět děj inscenace, můžeme se nechat inspirovat pouze jeho částmi nebo jednotlivými motivy, můžeme ho propojit s dalším materiálem a vytvořit tak montáž. V každém případě bychom ale před finálním rozhodnutím, jak budeme s textem dále pracovat, měli předlohu velmi dobře znát. Může nám být totiž velkou inspirací, která nám nabídne mnoho podnětů do inscenační práce.

I v případě, kdy se rozhodneme pracovat s literární předlohou, většinou v první řadě pojmenováváme reflektované téma. Je tedy v každé situaci velmi důležité, abychom se se souborem věnovali hledání, ohledávání a sběru materiálu v celkovém kontextu tohoto tématu. Materiál se nám opět stane zásadní oporou, a to hned z několika důvodů. Díky průzkumu dané problematiky (průzkum se může skládat z hledání odborných i laických článků, z rozhovorů se známým i neznámým okolím, z inspirace v literatuře atd.) získáme přehled o jejím obsahu. Také se nám přirozeně začnou hromadit další a další situace, které s tématem souvisejí a které by mohly být vhodné ke zpracování v rámci našeho divadelního tvaru.

Do fáze získávání materiálu bychom měli začlenit také informace pramenící přímo ze skupiny (společné diskuse se skupinou, aktivity související s reflektovaným tématem, psaní vlastních textů a mnoho dalších). Skupina je v tomto případě naším hlavním zdrojem, jelikož téma vychází ze zájmu členů. Tady je na místě připomenout myšlenku Josefa Kovalčuka (2007, s. 39), že materiálem nemusí být vždycky literární text (prozaický, básnický, dokumentární, dramatický), ale může jím být skutečná událost, výtvarný artefakt, pohybové cvičení atd. Nemusíme se tedy v rámci hledání

materiálu nijak omezovat. Naopak, bude pro nás pouze pozitivem, když se do pátrání pustíme všemi možnými cestami.

Na základě získaných materiálů je pak vhodné, abychom se skupinou začali pracovat v prostoru, vyvářet dramatické situace, zkusit si s materiálem pracovat v rámci improvizací, objevovat, co nového nám nabízí. I tento praktický materiál (zásobník různých dramatických situací) je pro nás totiž zásadním východiskem v další práci. Díky zkoušení v prostoru již hledáme a zkoumáme, jak bychom mohli budoucí inscenaci uchopit. „Hledat [...] [z]ajímavé možnosti, jak nalezené téma (předlohu) inscenovat. Vycházet přitom zejména z pohybových, loutkohereckých i hereckých etud na uzlová místa děje, z etud na možnosti zajímavě a čitelně vyjádřit podstatné, z etud na možnosti řešení toho, co bude pravděpodobně nejobtížnější, z etud na postupně textově zpracovávané části námětu.“ (Mašatová, 1985, s. 18)

Tato fáze je z mé vlastní zkušenosti pro skupinu velmi zábavná, jelikož jde o moment hledání, moment objevování cest, kterými by se dalo pojednávané téma uchopit. Jde o krok do neznáma, který obvykle bývá velmi adrenalinový. Pokud v této fázi cítíme, že se skupina do tématu stále více noří, můžeme si být jisti, že jdeme správnou cestou. „První období práce na nové inscenaci je plně nadšení. Všichni mají spoustu nápadů, v etudách se přímo překonávají, jsou hraví, bezprostřední, jejich fantazie nemá břehy; vedoucí by tu měl být pedagogem, který víc podněcuje, než ovlivňuje, víc pozoruje, než ukazuje.“ (Mašatová, 1985, s. 19)

Práce s dramaturgií

Pokud se skupina nachází ve fázi, kdy má již jasně zformulované téma, a v průběhu jednotlivých hodin dramatické výchovy pracuje v rámci dramatických situací s materiálem, který se tématu týká, měl by pedagog přikročit k řešení dramaturgické složky inscenace. Samozřejmě je nutné, aby pedagog průběžně reflektoval všechny předchozí fáze, a na jejich základě se mu již pravděpodobně bude tvořit určitá představa možné budoucí inscenace (stále by mělo jít o představu inspirovanou především skupinou, nikoli o představu čistě pedagogovu). Vzhledem k tomu, že pojednáváme o inscenační práci s dospívajícími, je vhodné, aby pedagog přistupoval ke skupině partnersky a aby studenty dramaturgickou částí provedl, aby na ní pracovali společně.

V kontrastu s předešlým krokem jsem ve své praxi zaznamenala, že dramaturgie není z pohledu studentů oblíbenou součástí tvorby, i tak bychom je ale měli ke kolektivní práci motivovat. Právě v této fázi práce totiž utváříme kostru inscenace. Můžeme vycházet právě z nasbíraného materiálu: z konkrétních situací, z textů, z čehokoli, co se nám při předchozí fázi osvědčilo.

Většinou se v rámci tohoto kroku již ve skupině ozývají návrhy, kudy by mohla inscenace směřovat, jaký by mohl být její oblouk. Je výhodné, když pedagog ve skupině iniciuje přemýšlení o celkové stavbě inscenace. Možným zadáním pro otevření diskuse o této problematice je vytvoření krátkých dramatických situací nebo jen živých obrazů, které by zachycovaly vývoj inscenace. Studenti si díky této aktivitě pojmenují nejdůležitější body inscenace, což nám bude velkou oporou při tvorbě. Zároveň díky této aktivitě budeme moci nahlédnout na inscenaci jako celek, a to v prostoru, což nám samo o sobě nabídne mnoho další inspirace.

Ve fázi inscenačního procesu, kdy se věnujeme dramaturgii, bychom měli být schopni pojmenovat: oblouk inscenace, její základní situace, sdělení, které inscenace přináší. Měli bychom znát postavy, které budou v inscenaci vystupovat, a obeznámeni bychom měli být také s jejich motivacemi, s jejich charaktery. Pojmenované by mělo být také prostředí, kde se příběh, který bude divák sledovat, odehrává.

V neposlední řadě je tato fáze propojena i s hledáním divadelního jazyka – tedy cesty, jakou bude inscenace promlouvat k divákovi a jak bude zpracována.

Tvarování inscenace

„Závěrečnou fází vytváření inscenace lze charakterizovat jako *tvarování*, spojené s pilováním, hledáním, vybíráním a fixováním divadelních prostředků z předchozí improvizací i debatní fáze, jako nahrazování jazyka literatury jazykem divadla,“ píše Eva Machková (2007, s. 180). A dodává: „Právě v této fázi lze názorně a jasně ukázat, co znamená udělat něco pořádně, vypracovat to se všemi detaily a plně za to odpovídat; dát členům skupiny na srozuměnou, že hrát divadlo neznámá jen vnější efekt, ale že je to velmi náročná práce.“ Eva Machková připomíná, že fáze tvarování může být pro studenty opravdu náročná. Zároveň je to ale součástí inscenačního procesu, ve které se studenti začnou k inscenaci stavět zodpovědně, začnou ji brát za svou a chtějí, aby došlo k její premiéře.

Mám zkušenosti, že studenty s jejich stoupajícím věkem tato fáze čím dál tím víc baví. Může jim totiž nabídnout nové zkušenosti v oblasti jejich jevištního projevu, objevují, jak spolu mohou fungovat na jevišti, pracují s motivacemi postav...

I když jsou členové skupiny i nadále tvůrci, v určité fázi práce se k jejich roli postupně přidává i role samotných aktérů, která pro ně bývá velmi atraktivní. Samozřejmě jsou tyto dvě role i nadále obě aktivní, s postupující fází tvarování inscenace ale vystupuje role aktéra do popředí.

Na začátku fáze tvarování jsme stále všichni aktivními tvůrci – hledáme společně jak celkově uchopit inscenaci, hledáme vhodný divadelní jazyk, jehož určení má na další vývoj inscenace zásadní podíl. Stavíme za sebe situace tak, jak jsme si při dramaturgické práci stanovili. Zjišťujeme, že některé materiály, které jsme získali, se již do inscenace nehodí nebo že naopak některých potřebujeme získat více. Postupně objevujeme, jak bude inscenace vypadat, necháváme se překvapovat novými situacemi a stále pro ně hledáme to nejhodnější ztvárnění.

„V další části práce by měl vedoucí být víc režisérem, než je pedagogem. Měl by totiž dokázat z toho, co děti i on sám vymysleli a přinesli v počátečních etudách, vyjít a vytvořit si ucelenou představu o základním tvaru inscenace, o stavbě a řazení jednotlivých částí, o základním rytmu a atmosféře budoucího představení, o jeho výtvarné i hudební složce, o prostředcích, se kterými bude soubor pracovat. [...] Měl by umět dát práci systém, dokázat, aby se první scény ‚vylouply‘ v hotovém tvaru a tím podnítil děti k dalšímu tvoření.“ (Mašatová, 1985, s. 19)

Do další fáze tvarování se se skupinou dostáváme v momentě, kdy už do sebe postupně všechny složky inscenace začnou zapadat. Když jsme našli vhodný divadelní jazyk, funguje dramaturgická stavba inscenace a její scénografická složka, když už na sebe dramatické situace navazují tak, že dostává inscenace zajímavý temporytmus. Když nám inscenace postupně začíná sdělovat to, co jsme si na začátku kladli za cíl. V takovém bodu přecházíme do další části tvarování, k němuž se vztahovala i citace Evy Machkové z úvodu této kapitoly. Je to fáze, kdy studenti začínají spíše pracovat na svých postavách, kdy se věnujeme práci s hlasem, s tělem, kdy již (samozřejmě s ohledem na věk aktérů) můžeme hovořit o hereckých úkolech při práci s postavou. Z tvůrců se stávají aktéři, které čeká při tvarování další úkol.

Tato část inscenačního procesu s sebou nese také proměnu role pedagoga. I když je pedagog stále součástí tvůrčího týmu, je v této situaci jediný, kdo se na inscenaci dívá zvenku, s určitým nadhledem. Je to tedy v tu chvíli právě on, kdo začíná inscenaci

režirovat. I když samozřejmě nemluvíme o režii v tom slova smyslu, jak je tomu u profesionálních divadel nebo divadel s dospělými. Jde o to uchopit inscenaci vcelku tak, aby byla pro diváka srozumitelná, aby fungoval její temporytmus, aby sdělovala to, co soubor chce. Je právě na pedagogovi, aby motivoval studenty k fixování, aby společně pracovali na co možná nejlepší verzi autorské inscenace.

Samozřejmě že i v této fázi musíme brát neustále ohled na věk a specifika každé konkrétní skupiny. „Myslím, že důležité je znát míru. [...] Znat míru v tom, co po dětech vyžadujeme při práci na zkouškách i při představeních. Míru v tom, co a kolik čeho do práce na inscenaci vložíme my sami: aby toho nebylo moc – aby totiž zůstalo dost opravdu tvůrčího prostoru pro děti, ale aby toho nebylo zase málo – protože na nás přece zůstává odpovědnost za výsledek. A to nejen za výsledek jednoho představení.“ (Mašatová, 1985, s. 23)

I když tato fáze může být pro studenty náročná, jelikož vyžaduje určitou disciplínu a trpělivost, je pro ně zároveň i objevná, protože pouze v této fázi se setkávají se vznikem konkrétních dramatických situací pro konkrétní divadelní tvar. Jsou součástí inscenačního procesu od začátku do konce. A v této fázi již mohou vidět, co jejich několikaměsíční práce přináší.

Premiéra a reprízování inscenace

Odměnou za náročnou fázi tvarování bývá již samotná premiéra. Při premiéře se soubor setká s první reakcí diváků, dozví se, jakým způsobem k nim došlo sdělení konkrétní autorské inscenace.

Premiéra většinou bývá značně nervózní, jelikož se jedná o neusazený divadelní tvar. Záleží samozřejmě vždy na zkušenostech členů souboru, ve své praxi jsem se ale ještě nesetkala s tím, že by premiéra nebyla ovlivněna nervozitou aktérů. I vzhledem k tomuto výraznému aspektu je pro členy skupiny velmi cenná zkušenost reprízování.

Reprízování (nejen) autorské inscenace je dobrým krokem z mnoha důvodů:

- Díky hraní v různých prostředích a pro různé diváky získávají členové souboru jedinečné zkušenosti a schopnosti, které se jim následně mohou skvěle zúročit nejen při jejich další práci na inscenaci, ale také při jakémkoli vystupování v jejich budoucím životě.
- Soubor dostane ke své autorské inscenaci objektivní zpětnou vazbu, na jejímž základě se mohou posouvat nejen jeho členové, ale také inscenace jako celek. Studenti tedy zjistí, že je stále možnost inscenaci zlepšovat a naučí se více konstruktivně přemýšlet.
- Reprízování je jedinečná možnost, jak si mohou studenti vyzkoušet práci s již usazeným divadelním tvarem. Čelí totiž v tomto případě určité výzvě, aby se inscenace nestala „naučenou“ a aby její sdělení nezaniklo. S postupně odcházející nervozitou se postupně vytrácejí i zafixované dramatické situace či motivace postav. Pro studenty může být dalším cílem právě práce na tom, aby kvality inscenace s reprízováním nezanikly. Výše popsané hodnoty reprízování jsou pouze jednotlivými střípky kvalit, které může souboru přinášet. Za velmi cenné považují, že se soubor díky hraní jednotlivých představení v různých prostředích (ať už na festivalech, přehlídkách nebo jiných kulturních akcích) obohatí v rámci svých divadelních, kulturních i sociálních hodnot. V neposlední řadě také společné zážitky prospějí vztahům v souboru a posílí jejich stabilitu, což je i pro pedagoga vždy zásadním a vítaným přínosem.

Milada Mašatová v závěru své stati velmi výstižně pojednává o přínosech inscenování v oblasti dramatické výchovy: „Aby jim byl pocit, že všechna práce, se kterou se setkávají při různých

činnostech v dramatické výchově, je nejen zajímavá a zábavná, ale i smysluplná. Smysluplná proto, že *obohacuje* a že z tohoto maličkého bohatství lze i rozdávat.“ (1985, s. 24)

ZÁVĚR

Tvorba autorského divadelního tvaru s dětmi a mládeží je velmi komplikovaným procesem a v každé skupině probíhá trochu jinak. Vedoucí se v rámci tohoto procesu musí potýkat s mnoha náročnými úkoly i nejistotami. Mnohokrát se mu pravděpodobně stane, že i když se rozhodl vést inscenační proces nějakou konkrétní cestou, bude ji muset vzápětí změnit. Bude mít možná pocit, že již společně se skupinou našel inscenační klíč nebo že se mu podařilo definovat konkrétní téma/materiál, kterým by se skupina chtěla zabývat. Hned při dalším setkání ale může najednou celá situace vypadat jinak, a on tak bude začínat znovu a znovu. Bude právě na něm, aby stále předkládal studentům další impulzy k tvorbě, aby podněcoval jejich aktivitu, aby v nich probouzel chuť k divadelní tvorbě, která je zásadním prvkem při takové práci. Je to dlouhá, nepředvídatelná cesta plná hledání.

I když se práce na autorské inscenaci skládá ze spousty neznámých, pozitiv, která nám každý takový proces přináší, v ní výrazně převažují. Práce na autorské inscenaci zprostředkovává studentům možnost vyjádřit se. Umožňuje jim zformulovat své myšlenky, diskutovat o nich, rozšiřovat si obzory, uchopit reflektovaná témata tak, aby jejich sdělení bylo srozumitelné veřejnosti. A celý tento proces mohou následně vyjádřit svébytným uměleckým způsobem. Mohou hledat svůj vlastní divadelní jazyk, který by byl podle jejich představ pro dané sdělení vhodný. Mohou se realizovat, rozvíjet, a to jak v rovině osobnostně-sociální, tak i v rovině divadelní. K tomuto rozvoji přirozeně dochází s každým dalším inscenačním procesem, který začíná před pojmenováním tématu a zdánlivě končí s posledním představením.

Slovo zdánlivě zde používám z toho důvodu, že konec inscenačního procesu je podle mého názoru jen obtížně rozpoznatelný. Z jednotlivých procesů si totiž studenti i pedagog odnášejí nabyté zkušenosti, rozvíjejí se dál v tom, co začali. Každá zkušenost tak členy jednotlivých skupin dál obohacuje. Jelikož je každá skupina jedinečným, živým organismem, je pouze na pedagogovi, aby jí předkládal právě takové impulzy, které ji mohou posouvat dál. Citlivost této práce je do velké míry ovlivněna tím, jak pedagog dokáže naslouchat potřebám členů skupiny. Práce na autorské inscenaci je tedy i pro něj neustále proměnlivým a obohacujícím procesem. Díky formulaci témat, která rezonují mezi studenty, díky naslouchání mladé generaci a jejich výpovědím, díky rozvíjení jejich vlastního divadelního jazyka, je pedagog v rámci autorské tvorby neustále inspirován. V případě, kdy se mu podaří motivovat skupinu k tomuto způsobu práce, kdy se setká s radostí z tvorby studentů a s jejich touhou po objevování nových cest i možností divadla, je tímto procesem stále posouván i on sám. Nejdůležitějším aspektem autorské inscenační tvorby je právě chuť naslouchat skupině, chuť dávat i přijímat nové nabídky, chuť společně tvořit.

Pokud se budeme do každé další práce pouštět s touto chutí, jen stěží se stane, že nám tvorba zevšední.

Práce na autorských inscenacích zaujímá podle mého názoru v dramatické výchově jedinečné místo. Nabízí nám totiž společný proces hledání, nacházení, sdílení, chápání, vzdělávání se i obohacování. A to je výjimečné propojení kvalit a hodnot ve formě, se kterou je navíc radost pracovat.

POZNÁMKY

- ¹ Jess Thorpeová a Tashi Goreová ve své knize *A Beginner's Guide to Devising Theatre* citují z *Oxford English Dictionary* tuto definici slovesa devise: „to plan or invent (a complex procedure, system, or mechanism) by careful thought“ (2020, s. 8).
- ² Scénář inscenace *Puš Ap* spolu s obsáhlým komentářem Barbory Gréeeové vyšel v 60. čísle *Dětské scény*, textové přílohy *Tvořivé dramatiky* (č. 3), v listopadu 2019 (pozn. red.).
- ³ Inscenace *kultato.barevno.* byla na programu celostátní přehlídky Dětská scéna v roce 2022 (pozn. red.).
- ⁴ Při přípravě inscenace *kultato.barevno.* jsme pracovali s knihou japonského autora Naokiho Higašidy *A proto skáču* a s novelou Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho.*
- ⁵ Viz CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Přel. Milan KOLDIN-SKÝ. Praha: Portál, 1994. 296 s. ISBN 80-7118-022-7.

LITERATURA

BURIANOVÁ, ZUZANA. Přehledka dětského divadla Louny, 22. 4. 2022. *Deník Dětské scény*. 2022, č. 0, s. 13–14.

CÍSAŘ, JAN. Od malých jevištních forem k jinému divadlu – ale jakému? In: LÁZŇOVSKÁ, LENKA; ŠRÁMKOVÁ, VÍTĚZSLAVA, ZBORNÍK, FRANTIŠEK (eds.). *Divadla svítící do tmy: Nesoustavné nahlédnutí do historie malých neprofesionálních scén 70. let 20. století.* Praha: NIPOS, 2006, s. 7–18. ISBN 80-7068-192-6.

CISOVSKÁ, HANA. Zapsali jsme... z diskuse lektorského sboru: Děšť a pak ticho / Stonožka ve sprše, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most. *Deník Dětské scény*. 2019, č. 4, s. 94 [6].

GRÉEOVÁ, BARBORA. *Od formulování námětu a tématu k autorské inscenaci.* Praha, 2019. 58 s., 19 s. příl. Bakalářská práce (Bc.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

HIGASHIDA, NAOKI. *A proto skáču: Vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem.* Přel. Anna KRIVÁNKOVÁ. Praha: Paseka, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7432-711-7.

HOŘÍNEK, ZDENĚK. *Nové cesty divadla: (K teorii studiových scén).* Praha: Ústřední kulturní dům železničářů, 1986. 108 s.

HRNEČKOVÁ, ANNA. Zapsali jsme... z diskuse lektorského sboru: kultato.barevno. *Deník Dětské scény*. 2022, č. 5, s. 88 [4].

HULÁK, JAKUB. 29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu. *Tvořivá dramatika*. 2019, r. XXX, č. 1, s. 10–12. ISSN 1211-8001.

HULÁK, JAKUB. *Dramatika a divadlo se středoškolským souborem: Poznámky a úvahy o cestě jednoho souboru k divadelnímu tvaru. Tvořivá dramatika.* 1996, r. VII, č. 1, s. 11–20. ISSN 1211-8001.

KOVALČUK, JOSEF. *Téma: autorské divadlo.* Brno: Janáčková akademie múzických umění v Brně, 2009. 172 s. ISBN 978-80-86928-61-6.

KOVALČUK, JOSEF. *Znaky autorského divadla.* In: *Přednášky o divadle a umění: Habilitační a profesorské přednášky pedagogů Divadelní*

fakulty JAMU v letech 1990–2007. Brno: Janáčková akademie múzických umění, 2007, s. 33–44. ISBN 978-80-86928-24-1.

LANGMEIER, JOSEF; KREJČÍŘOVÁ, DANA. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Ed. Psyché. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACHKOVÁ, EVA. *Dramatika, hra a tvořivost.* Jinočany: H & H, 2017. 278 s. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, EVA. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy.* 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAŠATOVÁ, MILADA. Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru. In: PROVAZNÍK, JAROSLAV (ed). *Čtení o inscenování a režisování v dětském souboru: (Postřehy, názory, zkušenosti).* Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1985, s. 16–24.

NEELANDS, JONOTHAN; DOBSON, WARWICK. *Drama and Theatre Studies at AS/A level.* London: Hodder & Stoughton, 2000. 258 s. ISBN 0-340-75860-0.

ODDEY, ALISON. *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook.* London and New York: Routledge, 1994. 258 s. ISBN 0-415-04900-8.

PALARČÍKOVÁ, ALENA. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží.* 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, útvar ARTAMA, 2011. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.

PAVLOVSKÝ, PETR. *Autorské divadlo.* In: ŠRÁMKOVÁ, VÍTĚZSLAVA (ed). *K problematice netradičního autorského divadla.* Praha: ČÚV SSM a ÚKVČ Praha, Praha: 1984. 20 s.

PROVAZNÍK, JAROSLAV. Pět trutnovských dnů: V českém divadle se začíná prosazovat nová generace. *Tvořivá dramatika*. 2003, r. XIV, č. 2, s. 2–8. ISSN 1211-8001.

SKÁLA, PAVEL. *POEM MACHT FREI – inscenační práce.* Praha, 2018. 53 s., 33 s. příl. Bakalářská práce (Bc.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

THORPE, JESS; GORE, TASHI. *A Beginner's Guide to Devising Theatre.* London; New York; Oxford; New Delhi; Sydney: Methuen Drama; Bloomsbury, Methuen Drama, 2020. 274 s. ISBN 978-1-350-0294-3.

VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Nakladatelství Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VORDOVÁ, RENATA. Přehledka dětského divadla Louny, 26. 4. 2019. *Deník Dětské scény*. 2019, č. 0, s. 17.

Ukázky z diplomové práce obhájené v květnu 2023 na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze

DĚTSKÁ SCÉNA 2023

51. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

51. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 9.–15. června 2023

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2023

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

Poslíček

Předloha: William Saroyan: *Liďská komedie* (přel. Gustav Bernau)

Premiéra: 4. března 2023

Dramacentrum Bezejména, DDM Větrník, Liberec (ved. Miloslava Čechlovská)

Posledního kousne pes

Předloha: Hana Doskočilová: *Posledního kousne pes*

Premiéra: 16. dubna 2023

27 a 53, LDO ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Stanislav Nemrava)

Skellig

Předloha: David Almond: *Tajemný Skellig* (přel. Hana Petráková)

Premiéra: 24. března 2023

Kompoty, LDO ZUŠ Klecany (ved. Barbora Černochová)

Nina

Autoři: Barbora Černochová a soubor

Premiéra: 31. března 2023

Korpus, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most

(ved. Barbora Gréeová)

spi-bdi-sni

Autoři: soubor a Barbora Gréeová

Premiéra: 21. dubna 2023

HAJALA, LDO ZUŠ Jana Štursy, Nové Město na Moravě

(ved. Lada Hubáčková Pokorná)

Hanin kufřík

Předloha: Karen Levine: *Hanin kufřík: Příběh dívky, která se nevrátila* (přel. Dana Makovičková)

Premiéra: 16. února 2023

7. ročník LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec

(ved. František Oplatek)

Bára

Předloha: Božena Němcová: *Divá Bára*

Premiéra: 1. dubna 2013

Divadlo Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Michaela Palaščíková)

Linda

Autor: soubor

Premiéra: 28. března 2023

HuSDrŠ, LDO ZUŠ Jana Štursy, Nové Město na Moravě

(ved. Jana Mokrá)

Mý/iSTOPy/i(s)

Autoři: Jana Mokrá a soubor

Premiéra: 19. března 2023

Ty-já-tr – Letíme – ZUŠŠ, LDO ZUŠ Praha 7

(ved. Radka Tesárková)

Chlapec v pruhovaném pyžamu

Předloha: John Boyne: *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (přel. Jarka Stuchlíková)

Premiéra: 14. listopadu 2022

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

Ruby a! Garnet

Předloha: Jacqueline Wilsonová: *Dvojčata v průšvih*

(přel. Daniela Feltová)

Premiéra: 4. března 2023

Surikaty v samošce, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna,

Most (ved. Barbora Gréeová)

my.já

Autoři: soubor a Barbora Gréeová

Premiéra: 21. dubna 2023

Tři boty, Základní škola a Mateřská škola Třebotov

(ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)

Elá hop!

Předloha: Daniil Charms: *Cirkus Abrafak* (přel. Ondřej Mrázek)

Premiéra: 18. dubna 2023

Po másle, Dramatická školička Svítavy (ved. Jana Mandlová)

Duhové pohádky

Předlohy: Daniela Fischerová: *Jak se Slunko strašně nudilo a Jak se Měsíc urazil* (z knihy *Duhové pohádky*)

Premiéra: květen 2022

Dramatický kroužek ZŠ Železnická, Jičín

(ved. Richard Koníř a Pavel Horák)

Rozum a Štěstí

Předloha: Jan Werich: *Rozum & Štěstí*

(z knihy *Fimfárum*, 3., rozš. vyd., 1968)

Premiéra: 17. března 2023

HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Studio dell'arte, České Budějovice
Zvířátka a loupežníci
Scénář a režie: Stanislava Kočvarová
Premiéra: 24. června 2021

Petr Váša, Brno
Večer fyzického básnictví s prvky akčního čtení z knihy Rajčatáci a banáni
Autorské vystoupení Petra Váši s využitím textů z jeho nové knihy *Rajčatáci a Banáni*

Vločky, Dramatická školička Svitavy (ved. Jana Mandlová)
Prondeš-prondeš, neprondeš-neprondeš
Předloha: Bedřich Golombek a Edvard Valenta: *Ležové povídky*
Eskymo Welzla
Premiéra: 1. dubna 2023

NEZAŘAZENÉ INSCENACE (DOPORUČENÍ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU)

Taneční studio Light, ZUŠ Popelka, Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)
Má to hloubku? aneb Písání Džona Lemouna
Předloha: John Lennon: *Písání* (přel. Petr Kopet)

Smrtící delfinci, LDO ZUŠ Hostivař, Praha 10 (ved. Lenka Kašičková)
Mrtvá společnost
Autorská inscenace souboru vycházející z lidových příběhů a textu Woodyho Allena *Smrt klepe na dveře*

Okna ven!, LDO ZUŠ Kralupy nad Vltavou (ved. Jan Bouchner)
Řepa!
Autorská inscenace souboru

Přátelé, ZŠ, ZUŠ a MŠ, Stochov (ved. Valéria Daňhová a Lenka Skrovná)
Služba u královny
Autoři: Valéria Daňhová a soubor

7. ročník II, LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec (ved. František Oplatek)
Tři sestry a jeden prsten
Předloha: Jan Werich: *Tři sestry a jeden prsten* (z knihy *Fimfárum*)

Uřvaný kachničky, Jihočeské divadlo – Ateliér 3D, České Budějovice (ved. Jana Wertigová)
Vnitřní město
Předloha: Shaun Tan: *Příběhy z konce předměstí* (přel. Markéta Jansová a Eva Dejmková)

FÍ...HA!, LDO ZUŠ Sušice (ved. Gabriela Zoubková)
Jak indián Pípsil spal...
Autor: Vlastimil Peška

ARCHIV, LDO ZUŠ Josefa Kličky, Klatovy (ved. Markéta Lukášová a Petra Benešová)
Trolejbus č. 75
Předloha: Gianni Rodari: *Trolejbus číslo 75* (z knihy *Pohádky po telefonu*) (přel. Hana Benešová)

Komedianti z Jihu, ZŠ Jih, Mariánské Lázně (ved. Zdenka Hurtová)
Kouzelná třída
Předloha: Zuzana Pospíšilová: *Kouzelná třída*

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)
Nová holka
Předloha: Meg Cabotová: *Allie Finklová – holčičí pravidla 2: Nová holka* (přel. Dana Jelínková)

Gaučáci, LDO ZUŠ Louny (ved. Oksana Kaplanová)
Kolik je maminek na světě?
Předloha: Ota Hofman: *Lucie a zázraky*

Taneční a pohybové studio Magdaléna, Rychnov u Jablonce nad Nisou (Ludmila Rellichová)
I slunce je někdy dvojí a ukazuje se tam, kde není
Autorská inscenace souboru

Studio Šrámkova domu, MěKS Sobotka (Lada Blažejová)
Proč je moře slané?
Předloha: Jan Werich: *Proč je moře slané?* (z knihy *Fimfárum*)

Tkanička, LDO ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou (Romana Hlubučková)
Byl jednou jeden malý tygřík
Předloha: Libuše Palečková a Josef Paleček: *O malém tygřovi*

Na vlně, LDO ZUŠ Petra Ebena, Žamberk (ved. Olga Strnadová)
Jedno moře
Předloha: Olga Hejnová: *Jak si mořský koník, mořská jehla a hvězdičky udělali malé milé moře*

Světlušky, LDO ZUŠ Zábřeh (ved. Lenka Janyšová)
Kdo k nám přijde?
Předloha: Ewald Murrer: *Zprávy tajnou řečí*

Palermo, LDO ZUŠ Jihlava (ved. Michaela Matějová Mikulová)
Je divnej
Autorská inscenace souboru

Ženy z LDO3, LDO ZUŠ Zábřeh (ved. Michaela Schönová a Pavla Schönová)
Černobylské dívky
Předloha: Anne Blankmanová: *Černobylské dívky* (přel. Tereza Schläglová)

Naprostí šílenci, LDO ZUŠ Vladimíra Ambrose, Prostějov (ved. Magdalena Krejčí)
Naprostá šílenost
Autoři: Tereza Kopecká a Tomáš Kopecký

TS Puls, SVČ Opava, Středisko volného času, Opava, p. o. (ved. Eva Vondálová)
Z tikotu tik
Autorská taneční choreografie

CO NABÍDLA DĚTSKÁ SCÉNA 2023



VIKTORIE ČERMÁKOVÁ
cermakovaviktorie@seznam.cz
herečka, režisérka,
pedagožka, členka
lektorského sboru Dětské
scény 2023

Prvním představením přehlídky byl *Poslíček*, příběh o chlapci, který se už s kamarády nemůže naplno věnovat dětským hrám, protože se stal po narukování bratra jediným mužem v rodině, který musí vydělávat a najde si práci jako poslíček. Text o dopadu války na dětskou psychiku, zpracovaný hrou a nápaditou formou souborem **HOP-HOP ze ZUŠ Ostrov**. Dětský svět je na jevišti zpřítomňován zejména skrze jízdu na bicyklech, která představitelům umožňuje přirozenou existenci ve velkém prostoru. Dynamika pohybu kol také dodává celému představení silnou energii a rytmus. Neméně akční a působivé jsou scény her, dialogů, plížení se cizí zahradou za zakázaným ovocem nebo silný obraz z nebe padajících dopisů. Zvláštní scéna zlého snu, kdy dítě na kole marně šlape a snaží se ujet přízraku smrti, přinesla otázku, zda se masky a černé hábity v ní použité příliš nevymaryly ostatnímu pojetí inscenace. V paměti nám však zůstane zejména sebevědomá prezentace účinkujících, z nichž zejména představitel dvou hlavních postav vládne i suverénním a výrazným mluvním projevem, a schopnost představitel hlavní role vtipně komunikovat s publikem a také skvělá hudební dramaturgie.

Dramacentrum Bezejména DDM Větrník z Liberce vytvořilo podle knížky Hany Doskočilové *Posledního kousne pes* inscenaci o významech různých přísloví z celého světa. Název inscenace je ale trochu matoucí, protože ani jeden ze dvou textů, které tu jsou zpracovány, se kousáním ani nikým posledním nezabývá. V prvním příběhu, který si soubor vybral z knihy, *Vzdálené bubny lépe zní*, jde ponejvíce o spokojenost či závisť, kmenový nebo individualistický přístup k životu. Zvuk tamtamů vyrobených z moudrého stromu má lidi stmělovat a na dálku jim umožňovat komunikaci. Druhá část inscenace se zase zabývala nespokojeností lidí z různých částí světa s vlastním prostředím i údělem a s první povídkou nebyla moc dobře významově propojená. Nosným prvkem hry však byla všudypřítomná hudba, kterou živě na jevišti vytvářely děti samy na nejrůznější pozoruhodné etnické nástroje. Společné pohybové sekvence hudbou inspirované fungovaly jako skvělý stmelující prvek nejen pro účinkující, ale i pro diváky. Účinkující tak vytvářeli nejrůznější fyzické studie zvířat, lidí a stromů, džungle, moře s velrybami nebo pohybů krajiny ve větru či moudrého stromu a další emocionální obrazy, kterým dobře rozuměli a viditelně se jimi bavili.

Působivý, magický text *Skellig*, souboru **27 a 53 ze ZUŠ Uherské Hradiště** o překonání strachu ze smrti i z neznáma, hraný v aréně, působil na diváky až rituálně. Na začátku představitel *Skelliga* sedící

mezi diváky v kruhu přednesl báseň Williama Blakea. Přestože zvolené scénické řešení bylo pro samotné herce příliš náročné, vtahovalo nás poměrně funkčně do příběhu předčasného dospění. Vícečetná hlavní role byla pro představitel dost znesnadněná, protože čtvrtý do skupiny z důvodu nemoci na přehlídku nedorazil. Představby i velkou část textu si tak museli mezi sebe rozdělit zbylí tři a trochu rozpačitý herecký projev bychom tak mohli přičítat dílem i této komplikaci. Na skupině je však patrné, že je téma zajímavé. Podle slov vedoucího si některé vlastní režijně-dramaturgické nápady demokraticky prosadily samy děti i navzdory kritice dospělých, což se cení. Zaujal nás mimo jiné i hudební doprovod, jehož skladatelem i interpretem je jeden z představitelů hlavní postavy. Příběh dospívajícího chlapce, který najde ve staré garáži domu, do kterého se s rodinou nově nastěhovali, nemocné stvoření, ze kterého se postupně vyklubou anděl, je plný zvláštních naturalistických líčení temných stránek života, s nimiž se musí většinou dospívající člověk vyrovnat. Poselství předlohy je jistě i v naději, lásce a víře představované novou přítelkyní, která se hrdinovi zjevuje v novém, nehostinném prostředí. Přese všechnu neobratnost ve výslovnosti i v pohybu v náročném uspořádání scény byla vroucnost, s níž nám účinkující přednesli například monolog o smrtelně nemocném miminku, až překvapivě působivá. Blakeova poezie byla prý do inscenace vložena až později a právě ona by mohla být dobrou záminkou, aby se na jejím přednesu pracovalo i s důrazy, významy, rytmem, hlasitostí, znělostí hlasu a tak podobně – právě proto, že si děti tuto poezii prosadily jako další vlastní téma.

Hlavní metaforou boje s únavou a přetížením byla v přímém přenosu vařená káva, což způsobovalo oprávněné obavy o zdraví performerek *spi-bdi-sni* ze souboru **Korpus ze ZUŠ F. L. Gassmanna z Mostu** a potažmo o zdraví celé generace současných dětí. S nebývalou mírou koncentrace a smyslu pro zpracovaný detail i práci s časem a rytmem na jevišti jsme pozorovali skupinu dívek, vytvářejících koláž o jejich současném převažujícím životním pocitu naprostého přehlčení podněty. Schopnost neustálého překvapování novými přístupy, divadelními metaforami, změnami rytmu i nálad, kdy je u této skupiny zjevně způsobená nejen dispozicemi jednotlivých akterek, ale i jejich spoluprací s citlivou a poučenou vedoucí souboru.

Divadlo fórum, reprezentované projektem *Nina* souboru **Kompo ty ze ZUŠ Klecany**, bylo na přehlídce ve Svitavách vůbec poprvé. Zvolené téma šikan je zřejmě stále pro většinu publika i tvůrců aktuální a hodno pozornosti. Debata o vzniku, důvodech, předcházení šikaně a jejím potírání je určitě společensky prospěšná. A jak jsme viděli na příběhu rodiny šikanované dívky i jejích spolužáků a přátel, není lehké se s ní vypořádat. Hlavní představitelka *Niny*, která musela její příběh v jednom dni podstoupit hned několikrát za sebou, však nepůsobila jako herečka, ale vyvolávala obavy, zda není hrou doopravdy příliš zdeprimovaná, tedy zda má nastavené nějaké nástroje, jak si udržet od role odstup. Hrát roli oběti je vždy náročné i pro profesionálního herce a pro divadlo s dětmi nebezpečná disciplína. Jako členové lektorského sboru jsme *Ninu* viděli hned dvakrát v jednom dni a stojí za zmínku, že jsme měli



↑↑↑↑ Poslíček
 ↑↑↑ Skellig
 ↑↑ Nina
 ↑ Bára

↑↑↑↑ Posledního kousne pes
 ↑↑↑ spi-bdi-sni
 ↑↑ Hanin kufřík
 ↑ Linda

možnost vidět několik srdnatých diváků, kteří se přihlásili vstoupit na jeviště do příběhu a proti šikaně úspěšně zasáhnout, což byl veskrze pozitivní zážitek. Otázkou zůstalo, jak prezentovat tento formát na přehlídkách bez přílišného zatížení aktérů a se zachováním funkčnosti i zážitku.

Na programu letošní Dětské scény byl také *Hanin kufřík*, sympatický pokus o zpracování příběhu rodačky z Nového Města na Moravě Hany Bradyové, který napsala Karine Levineová na základě rekonstrukce Fumiko Išioky z Tokijského centra pro studium holokaustu. Početný soubor **HAJALA ze ZUŠ Jana Štursy z Nového Města na Moravě** se až s pietní péčí snaží zmapovat okolnosti známého příběhu židovské dívky. Spolupráce pohybového a dramatického oboru vytváří zajímavý tvar, při jehož inscenování by však bylo třeba více myslet na vyváženost celku. Některé scény jsou příliš dlouhé vzhledem k obsahu (tanec stonožky), jiné zatěžující, někdy i zbytečně doslovné (trídění lidí podle Mengeleho). Kontrast první půlky a normálního života před válkou s odjezdem do tábora a pobyt v něm graduje ve vyhroceném, až neživoucím plakátovém duchu. Konkrétní živý příběh rodačky z domu vedle ZUŠ v Novém Městě na Moravě mizí pod patosem, byť dobře míněným. Upřímně zaujetí však této tvůrčí skupině nelze upřít a jejich hudební dramaturgie je skvělá.

Pozoruhodná autorská inscenace *Bára* souboru **7. ročníku LDO ZUŠ V. Nováka z Jindřichova Hradce** na motivy novely Boženy Němcové *Divá Bára* byla překvapením pro samotné tvůrce i pro diváky, protože se ukázalo, že současná mládež se může identifikovat s postavou z klasické, „čítankové“ české literatury. V roli Báry se nám tu postupně představily všechny členky souboru, které se jindy s vtipem dělily o role vesnických drben, děvčat i mužů. S jednoduchou scénou tvořenou šátky, visícími na šňůře (z nichž jeden se barevně lišil a patřil vždy herečce, která na sebe brala roli Báry), dokázal soubor převyprávět v působivé, k současnosti aktuálně promlouvající divadelní zkratce příběh dívky, která se hlavně nebojí být sama sebou.

Příběh *Linda* o vzdalujícím se dětství a o touze po pevném přátelství, který přivezlo **Divadlo Vydýcháno ze ZUŠ z Liberce**, byl zahráný s přesvědčivou bravurou nejen dětmi v rolích Lindy a její kamarádky, ale i perfektně zvládnutou loutkou. Několika dívkami s jemnou důsledností vedená loutka manekýn, představující nejen malinkou Lindu, ale časem i metaforu dětství, jistě utkvěla mnohým divákům v paměti. Pointou inscenace se stala chvíle, kdy se zahozená loutka znovu objeví a mává odcházejícím dospívajícím kamarádkám, vytvářejíc obraz nesmrtelného dítěte v nás a možnosti znovunalezení ho v těžkém životním období (nebo chcete-li dokonce možnosti spojení se svým vnitřním dítětem). Tento závěr porotě připadal sice jako umělý zásah dospělého režiséra zvenčí, ale nakonec zde na plně čáře vítězily především dětmi přesvědčivě podaný příběh.

Záminkou k vytvoření inscenace *Mý/iSTOPy/i(s)* souboru **HuSDrŠ ze ZUŠ Jana Štursy z Nového Města na Moravě** byla otázka: kde je moje místo? Z mnoha etud na toto téma sestavená inscenace o jedné generaci hledající místo v komplikovaném světě byla vtipnou i dojemnou zkratkou. Hravost, se kterou skupina pracovala nejen s tématem, ale i s hlasem, tělem, hudbou, poezií a mnoha židlemi na jevišti, byla osvěžující a angažovaná i jejich vzájemná komunikace ukázková.

Inszenace uskupení **Ty-já-tr – Letíme – ZUŠ ze ZUŠ Praha 7** podle známé a zfilmované knihy Johna Boynea *Chlapec v pruhovaném pyžamu* o absurditě rasismu a krutostech druhé světové války byla hraná dílem jako drama, ale částečně i jako čistě pohybové divadlo. Tvůrci se rozhodli inscenovat dramaturgii tohoto románu v uspořádání ulice, které blízkostí divákům umocňovalo

dojem zejména ze scén mučení, umírání i strachu a tísně. V různých rolích se aktéři postupně střídali, což mohlo navozovat pocit, že kdokoli se může nahodile ocitnout na kterékoli z mocenských pozic. Rytmus hry, zvukový part, artikulace, hlasitost i zaujetí zúčastněných byly po celou dobu dost přesvědčivé. Rozdílnost prostředí, v nichž protagonisté příběhu pocházejí a žijí, byla ilustrována promítáním dobových fotografií na jednu z postranních ploch, kde honosnost vil, soukromých kupé vlaku kontrastovala s pryčnami v hromadné noclehárně a dobytými vagony. Z představení, které nepostrádalo působivost, jsme však odcházeli s otázkou, zda pozice i chování (a psychologie vůbec) celé rodiny důstojníka německé armády nemůže vlastně být tím nejpřitažlivějším bodem inscenace jak pro diváky, tak zejména pro herce samotné. Zůstává to nebezpečím zřejmě vždy, když se pokoušíme pochopit zlo, kterému máme sklon věnovat více pozornosti než dobru, pro jehož vykreslování nám pak už nezbyvá čas.

I v inscenaci *Ruby a? Garnet* souboru **HOP-HOP ze ZUŠ z Ostrova** bylo zpracované téma dospívání. Jde tu o vyvázání se z limitujícího vztahu dvou sester, který ani jedné nedovoluje naplno využívat svých dispozic. Obě představitelky hrály s chutí a dobře zvládaly množství textu i emocionálně vyhrocené situace. Kniha, podle které dramaturgie vznikla, sice nemá zvláštní jazykové ani významové roviny, její poselství o lidské jedinečnosti a víře v sebe sama je však nosné, dialogy jsou vtipné a diváci je podle toho i ocenili.

Já a moje sny, moje budoucnost, strachy, obavy a touhy zpracovává inscenace *my,já* souboru **Surikaty v samošce ze ZUŠ F. L. Gassmanna z Mostu**. Je to autorská výpověď hraná s velkým nasazením a smyslem pro humor, využívající práci s rekvizitou, a současně intimní zpověď, založená na spolupráci na jevišti. Autorky vytvořily dílo, které má dynamiku a specifický výraz. S použitím několika rozdílných židlí a kousků výrazného oblečení, které na sebe postupně vrství, o sobě a své době stihly sdělit mnoho podstatného.

Skvěle vedené děti souboru **Tři boty ze ZŠ a MŠ Třebotov** (většínou žáci 2. třídy ZŠ) předvedly klauniády podle Daniila Charmse *Elá hop!*, na které se jen tak nezapomene. Hra na bláznivý cirkus umožnila dětem vytvářet zábavné a na spolupráci založené skupinové výstupy. V inscenaci dostal příležitost každý z početného souboru, byť třeba jen v drobné sekvenci. Učitelky základní školy zde s neobyčejným citem pro vybavenost a individualitu jednotlivých dětí a zároveň se smyslem pro humor a významy Charmsových textů vytvořily funkční představení s velmi malými dětmi. Celkovému tvaru jistě velmi prospívá i živé hudební vedení, realizované hrou na akordeon, jednou z pedagožek.

Dvě dívky ze souboru **Po másle z Dramatické školičky Svitavy** zpracovaly dvě *Duhové pohádky* pro výrazně mladší děti, než jsou ony samy, a s použitím vlastní kreslené scény, připomínající adventní kalendář. Malí diváci ocenili okouzlenými vzdechy schované a potom objevující se obrázky jako působivé kouzlo. Povahově velmi nevyrovnané duo však na jevišti trochu bojovalo s extrovertností jedné a uzavřeností druhé vypravěčky. Rozdíl mezi dívkami je zřejmý a pedagog by mohl trochu pomoci vyzdvihnout přednosti introvertnější aktérky, která má krásný hlas a schopnost hrát na hudební nástroj a celou pohádku tak doprovázet, a nějak jí pomoci s větším nadhledem odolávat vtipu druhé dívky.

Ryze ochotnickým způsobem, ale s velkou chutí a nadsázkou v duchu Divadla Jára Cimrmana se **Dramatický kroužek ze ZŠ Železnická z Jičína** zhostil známé pohádky *Rozum a Štěstí* v převyprávění Jana Wericha. Stejně vtipně a na hraně byly použity kostýmy, scénografie i rekvizity. Přestože tu bylo na pozdější debatě (zejména studenty dramatické výchovy) zmiňováno nebezpečí genderových stereotypů v postavách princů, králů a princezen, působily děti na jevišti sebejistě, motivovaně a přirozeně. Hraní si na pohádku



↑↑↑↑ Mý/iSTOPy/i(s)
 ↑↑↑ Ruby a? Garnet
 ↑↑ Elá hop!
 ↑ Rozum a Štěstí

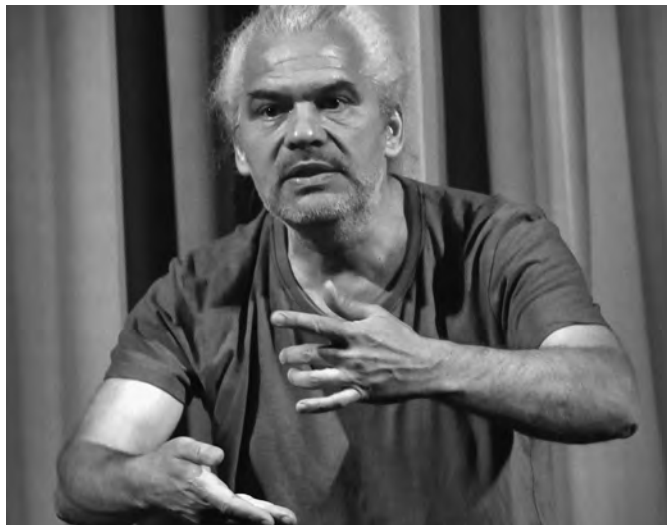
↑↑↑↑ Chlapec v pruhovaném pyžamu
 ↑↑↑ my.já
 ↑↑ Duhové pohádky
 ↑ Proneš-prondeš, neprondeš-neprondeš

a snaha pobavit ostatní tu zřejmě převážily nad hlubšími pedagogickými cíli, nieméně dětem to vlastně prospělo a jejich hře to nijak významně neuškodilo.

Přehlídka se nesla v přátelském duchu a vzájemné inspiraci, ke které jistě přispěly i debaty – odborné, vlídné, pochvalné i kritické. K všeobecně inspirativní náladě přispělo i představení **Petra Váši**, při němž jsme si všichni společně „zabásnili“. Snad tu vzniklo i pár nových přátelství a doufejme, že za několik desítek let budou někteří budoucí velikáni českého divadla na letošní přehlídku ve Svitavách rádi vzpomínat.

Fotografie Oskar Helcel a Ivo Mičkal

Petr Váša →



DIVADELNÍ LEKTORSTVÍ VE VELKÉ BRITÁNII

Kombinace kultury a vzdělání



ADÉLA OHNHEISEROVÁ
a@ela.ohnheiser@gmail.com
posluchačka
magisterského studia
oboru Divadlo a výchova,
JAMU, Brno

Neformální vzdělávání v divadlech ve Velké Británii hraje důležitou roli v podpoře a rozvoji uměleckého talentu a kreativity. Prostřednictvím workshopů, kurzů a programů nabízených divadelními společnostmi mají lidé různých věkových skupin možnost vstoupit do světa divadelního umění, rozvíjet své dovednosti a objevovat nové formy vyjádření. Neformální vzdělávání v divadlech přináší obohacení a inspiraci jak jednotlivcům, tak celé komunitě. Jednotliví lektori, někdy i celé týmy lektorů se snaží nabízet co nejrozmanitější nabídku aktivit ať už pro podporu seberozvoje, tak uměleckého rozvoje jednotlivce. V neposlední řadě nezapomínají ani na vzdělávání pedagogů a vytváření manuálů pro pedagogy, aby mohli divadlo a divadelní vzdělávání zařadit do běžné výuky.

Ve Velké Británii existuje široká škála divadelních společností a organizací, které nabízejí neformální vzdělávací programy. Ty se zaměřují na různé aspekty divadelního umění, jako je herectví, režie, scenáristika, taneční a hudební vystoupení, technické dovednosti a mnoho dalších. Tyto programy jsou často přístupné jak

začátečnickům, tak i pokročilým účastníkům a umožňují jim rozvíjet své schopnosti a objevovat svůj vlastní umělecký styl. Já jsem při své cestě do Británie navštívila tři metropole a celkem šest divadel. Je to malý vzorek na to dělat velké závěry, ale může nás inspirovat. Konkrétně jsem navštívila tři divadla v Londýně – Royal Court Theatre, National Theatre a Half Moon Theatre, dvě v Edinburghu – Traverse Theatre a Capital Theatres – a Lyric Theatre v Belfastu v Severním Irsku. Každému z jmenovaných divadel by bylo možno věnovat samostatnou publikaci, protože toho nabízejí opravdu mnoho. Aby si čtenáři mohli udělat alespoň základní představu, pokusím se postihnout specifika jejich programů v krátkých odstavcích.

Royal Court Theatre

Royal Court Theatre je renomovaná divadelní instituce, která se specializuje na uvádění a podporu nových, inovativních a společensky závažných her. Divadelní vzdělávací programy v Royal Court Theatre se zaměřují na rozvoj hereckých dovedností, na psaní her, režii a další aspekty divadelního umění. Mají podobu workshopů, kurzů, diskusí a projektů, které umožňují účastníkům zapojit se do tvůrčího procesu a objevovat nové přístupy k divadelnímu umění.

RCT je známé jako divadlo dramatiků, proto i jeden z hlavních vzdělávacích programů je zaměřen na mladé dramatiky a vznik nových divadelních textů. Primárně tu nabízejí dva programy: *Skupiny pro spisovatele začátečníky (Introductory Writers' Groups)* a *Dlouhodobé kurzy (Long-Form Groups)*. První skupiny jsou určeny úplným začátečnickům. Ale musí mít představu, jak fungují

divadelní hry. Skupin pracuje souběžně během roku více. Každá z nich pracuje osm týdnů, během nichž se koná osm setkání za účasti renomovaného dramatika. Na konci kurzu si všichni navzájem přečtou texty svých kolegů a dávají si zpětnou vazbu. Skupiny jsou přístupné i lidem, kteří potřebují zvláštní přístup. Pro účastníky, kteří jsou nedoslýchaví či neslyšící, je po celou dobu přítomen tlumočnický do britského znakového jazyka. I když jsou programy bezplatné, snaží se je zpřístupnit i lidem, kteří nemají dost finančních prostředků, aby mohli přijet nebo vynaložit náklady na péči o dítě během jejich nepřítomnosti. Dlouhodobé kurzy běží jednou ročně a jsou určeny až pro deset účastníků/spisovatelů. Autoři, kteří jsou vybráni, by už měli umět psát, protože cílem je účastníky v této dovednosti nadále rozvíjet. Setkání probíhají šest až devět měsíců jednou týdně a výsledkem by mělo být, aby každý účastník napsal jednu celovečerní hru.

Royal Court Theatre také spolupracuje s místními školami a komunitními organizacemi, protože mu jde o to zajistit přístup k divadelnímu vzdělání mladým lidem a příslušníkům komunit, které by mohly být jinak vystaveny sociálním nebo ekonomickým překážkám. Tím se snaží podporovat inkluzi a diverzitu v divadelním prostředí.

Za zmínku stojí setkání, která jsou nabízena školním skupinám, jež nemají velké zkušenosti s návštěvou divadla a divadlem jako takovým. Pedagog si zažádá o tento program e-mailem a domluví se na parametrech programu podle konkrétní skupiny. Nabídka tohoto programu nabízí: zlevněné vstupenky pro skupinu, prohlídku divadla a zákulisí, diskusi po představení a workshop, který vychází z požadavků, které skupina předem nahlásí.

Studenti mají taktéž možnost se zúčastnit studentských profesních dnů. Mohou si vybrat dva typy: *Royal Court za jeden den* (*Royal Court in a Day*) nebo *Obchodní umění* (*Performing Arts Business*). Cílem prvního ze zmiňovaných programů je projít si během jedné návštěvy cestu jedné divadelní hry; s tou společně projdou celý proces od literárního oddělení po jeviště. Za jeden den si vyzkouší, co je třeba všechno udělat, aby se hra mohla inscenovat, a na konci dne ji sami zinscenují. Druhý program má za cíl, aby si studenti prostřednictvím her a praktických cvičení prošli a vyzkoušeli práci v jednotlivých odděleních v divadle a zkusili naplánovat celou jednu divadelní sezónu. Součástí obou programů je prohlídka divadla a zákulisí.

National Theatre

Jde o jednu z předních divadelních institucí ve Spojeném království.

V National Theatre se program pro práci s publikem nazývá *Učit se a objevovat* (*Learn & explore*). Tento program obsahuje čtyři bloky pro žáky a studenty všech úrovní vzdělávání, ale i pro žáky a studenty s handicapem či speciálními potřebami. Druhý program se jmenuje *Mladí lidé* (*Young People*) a je určen pro mladé lidi ve věku 13–21 let. Předposlední kategorií je pak celek s názvem *Přednášky, akce a školení* (*Talks, events & training*), který má za cíl účastníky seznámit s divadlem a divadelní produkcí. Poslední a nejobsáhlejší je pak program s názvem *Objevit* (*Discover*), jehož cílem je seznámit účastníky s divadelní historiografií spojenou s NT prostřednictvím podcastů, pomůcek pro učitele i informačních materiálů.

Pro žáky základních škol nabízí divadlo tři typy programů: *Pojďme se učit* (*Let's Learn*), *Pojďme hrát* (*Let's Perform*) a *Pojďme se dívat* (*Let's Watch*). První ze zmíněných obsahuje projekt *Story Seekers* (*Hleđači příběhů*) a vznikl ve spolupráci s Unicorn Theatre. Celý projekt je online a zdarma. Divadlo poskytuje škole praktický manuál, v němž je krok za krokem vysvětleno, jak mají s materiály pracovat a k čemu celý program slouží. Jde o projekt

zaměřený na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností a na podporu sebevyjádření. Využívá k tomu techniku storytellingu. Druhým ze tří programů je *Pojďme hrát*, který je zaměřen na divadlo hrané dětmi základních škol. Zde NT nabízí lekce pro učitele, jak s dětmi tvořit divadelní představení, a poskytuje jim také sborník divadelních her, které jsou pro tuto věkovou kategorii vhodné. Třetí typ programů vyzývá k návštěvě samotného NT, přičemž vy-



↑ National Theatre: Hamlet

užívá videotéku NT, která je pro veřejné školy z Velké Británie zcela zdarma. Zároveň zve na loutkové představení *Hamlet*, které je přizpůsobeno dětskému divákovi a zkráceno na šedesát pět minut.

V sekci zaměřené na mladé lidi se pohybujeme ve věkovém rozmezí od 13–21 let. Přestože i tato sekce má za cíl rozvíjet mladé lidi a jejich kreativitu, programy v této kategorii již jsou určeny spíše jednotlivcům než celým skupinám. Divadlo nabízí program s názvem *Mladí technici* (*Young Technicians*), který je určen mladým návštěvníkům ve věku 14–18 let. Kurz má seznámit účastníky se základy divadelního svícení, práce se zvukem a videem, potažmo videoprojekcí. Cílem tohoto programu je získat do tohoto technického oboru více rozmanitosti, takže si NT bere za cíl, aby primárně na tyto kurzy přijímali mladé lidi z menšin, mladé ženy, mladé lidi z dělnických tříd a lidi se sluchovým handicapem nebo jakýmkoliv jiným handicapem ať už fyzickým, či mentálním. Celý



↑ National Theatre: Mladí lidé

program je veden profesionálními jevištními technologi; lektorů jsou přítomni pouze jako dohled, kdyby byla potřeba asistence. Zároveň – pokud je ve skupině účastník se sluchovým handicapem – je zde lektor přítomen i jako tlumočnický do britského znakového jazyka. Podobným programem jsou pak *Mladí producenti* (*Young Producers*). Tento program je zaměřen na divadelní produkci a práci produkčních. Tento program je určen pro mladé lidi ve věku 18–21 let. Je veden profesionálním produkčním a stejně jako u předešlého programu je pro účastníky zdarma. Je zde také

kladen důraz na zapojení mladých lidí z menšin, pracující třídy a osoby s handicapem ať mentálním, či fyzickým.

Prostor k tvorbě (Space to Create) je název dalšího z programů pro mladé lidi, tentokrát ve věku 14–21 let. Je zdarma a koná se v srpnu, tedy během prázdnin. Probíhá celý týden a během této doby účastníci společně tvoří divadelní představení, které na konci týdne odehrají venku před divadlem. Stejně jako u předchozích programů, je zde kladen velký důraz na začlenění lidí z menšin, dělnické třídy a lidí s mentálním či fyzickým handicapem. Tento program je velmi podobný principu příměstských táborů. Účastníci pod vedením lektorů připravují divadelní představení. Důraz je kladen na maximální autorský podíl účastníků, jelikož se lektoři snaží, aby závěrečná performance co nejvíce odrážela témata, která jsou pro účastníky důležitá.

National Theatre je také známé tím, že ve velké míře využívá digitálních prostředků v oblasti divadelního vzdělávání. Prostřednictvím online platform a digitálních zdrojů nabízí divadelním nadšencům po celém světě přístup k lekcím, návody na divadelní techniky, rozhovory s umělci a záznamy živých představení.

Half Moon Theatre

Half Moon Theatre se nachází ve východním Londýně a je známé svou dlouhou historií v oblasti divadelního vzdělávání a produkce pro mladé publikum. Jeho vzdělávací programy jsou navrženy tak, aby podporovaly tvůrčí rozvoj, sebevědomí a vyjádření mladých lidí prostřednictvím divadla. Nabízí širokou škálu vzdělávacích aktivit, které zahrnují workshopy, kurzy, divadelní projekty, výstavy, festivaly a další. Tyto programy jsou přístupné jak školám, tak i jednotlivým účastníkům ve všech věkových skupinách.

Divadelní vzdělávání v Half Moon Theatre je zaměřeno na rozvoj různých divadelních dovedností, jako jsou herectví, režie, psá-



↑ Half Moon Theatre: Dramatická matematika

ní scénáře, produkce a také technické aspekty divadelního umění. Účastníci mají příležitost pracovat s profesionálními divadelními umělci a pedagogy, kteří je provázejí v procesu objevování a rozvíjení svého uměleckého potenciálu.

Half Moon Theatre také klade ve svých vzdělávacích programech důraz na inkluzi a diverzitu. Snaží se zapojit mladé lidi z různých sociálních a kulturních prostředí, včetně těch se speciálními potřebami. Poskytuje bezbariérové a přístupné prostředí pro účastníky s různými schopnostmi a jde mu o to, aby divadelní vzdělávání bylo přístupné všem. Také spolupracuje s místními školami, komunitami a dalšími organizacemi.

Dramatická matematika (Dramatic Maths) je program, který směřuje k divadelnímu tvaru, ale není to jeho primární cíl. Celý program probíhá po dobu jednoho pololetí a podle individuální domluvy se nastaví počet setkání studentů s lektory z Half Moon Theatre. Lektoři docházejí do škol, do prostředí, které je dětem známé. Cílem projektu je, aby se žáci, kteří mají problém

s matematikou, nebáli a zlepšili svůj vztah k tomuto školnímu předmětu. Program je určen pro první a druhé třídy základních škol. Děti se pomocí pohádkového příběhu seznamují s matema-



↑ Half Moon Theatre: Dramatická matematika

tickými pojmy, jako jsou obvod, souřadnice, úhly a objem. Cílem je, aby děti začaly vnímat matematiku jako detektivní práci a zlepšili si vztah k ní. Poslední den je pak zařazeno participační představení, v němž děti ukazují buďto rodičům, nebo jinému ročníku ve škole výsledky svého pololetního programu.

Mluvicí bubliny (Speech Bubbles) je dalším z programů pro školy. Jde o celoroční program pro žáky 1. stupně základních škol. Jeho cílem je zlepšit řečové, jazykové a komunikační dovednosti dětí. Součástí je i mentoring pro pedagoga, aby byl schopen tento program přenést a uskutečňovat ho ve své škole.

Programem určeným pro 2. stupeň základní školy je *Online bezpečnost (Online Safety)*. Tento program probíhá přímo ve školách, stejně jako program *Dramatická matematika*. Celý program se skládá ze čtyř samostatných lekcí, během nichž jsou studentům představeny strategie, jak zůstat v bezpečí na internetu. Zároveň se probírají témata přizpůsobená jejich věku. Především se týkají interpretace textových zpráv, emotikonů a neverbální komunikace. Celá lekce je sestavena jako divadlo fórum.

Další kroky (Next Steps) je program určený dětem ve věku 11 až 12 let, které přecházejí ze základní na střední školu. Cílem tohoto programu je mladým lidem divadelními prostředky poskytnout bezpečný prostor, v němž si mohou vyzkoušet různé situace, které mohou v novém prostředí nastat. Účastníci se učí lépe vyjadřovat, posilují své sebevědomí a rozvíjejí soft skills – efektivní komunikaci, sebe prezentaci, rozhodování, přijímání zodpovědnosti a závazků. Témata, kterým se během programů věnují, zahrnují šikanu, bezpečnost na internetu, přátelství, problém vlastní identity a odpovědnosti za své jednání. Stejně jako u předchozího programu i zde se využívají techniky divadla fóra. Tento program je bezplatný a probíhá v druhém pololetí 6. ročníku základních škol.



↑ Half Moon Theatre: Mluvicí bubliny

Probíhá týden v rámci letní školy, druhé setkání je pak v první polovině prvního pololetí, tedy na podzim, kdy se studenti nacházejí v 7. ročníku základní školy. Existuje i varianta individuální podpory pro studenty 7. ročníku. Po absolvování tohoto programu jsou studenti pozváni, aby navštívili After School Drama, což je divadelní studio přidružené k Half Moon Theatre.

Traverse Theatre

Traverse Theatre v Edinburghu je známé svou angažovaností v podpoře divadelního vzdělávání a rozvoje uměleckých dovedností. Jako jedno z předních divadel ve Skotsku se zaměřuje na prezentaci a podporu nových her a inovativního divadelního umění. Divadelní vzdělávací programy v Traverse Theatre nabízejí širokou škálu příležitostí pro lidi všech věkových skupin a zkušeností. Tyto programy jsou navrženy tak, aby podporovaly tvůrčí vyjádření, spolupráci a rozvoj uměleckých dovedností účastníků.

Traverse Theatre nabízí workshopy, kurzy, semináře a projekty, které se zaměřují na různé aspekty divadelní tvorby (herectví, psaní, režie, scénografie a další). Účastníci mají možnost pracovat s profesionálními divadelními umělci a získat praktické zkušenosti a znalosti ve svém vybraném oboru. Traverse Theatre spolupracuje také s místními školami, komunitami a dalšími organizacemi, aby zajistil přístup k divadelnímu vzdělání široké veřejnosti. Spolupráce může zahrnovat divadelní projekty ve školách, komunitních centrech nebo společných produkčních aktivitách, které posilují umělecké dovednosti a sebevědomí účastníků.

Divadlo nabízí primárně program *Spisovatelé (Writers)*. Je to program zaměřený nejen na mladé lidi, ale i na začínající drama-



↑ Traverse Theatre: Class Act

tiky v jakémkoli věku. Má dvě verze, jedna probíhá celá on-line. Na stránkách divadla je odkaz na videotéku obsahující série videí, které nahráli skotští dramatici, v nichž krok po kroku vysvětlují, jak začít psát. Velkou výhodou je, že videa jsou přístupná zdarma. Druhá verze je zaměřena na mladé lidi ve věku od 18 do 25 let a trvá deset týdnů.

Školám je určen vzdělávací program, který se jmenuje *Class Act*. Jde o stěžejní projekt Traverse Theatre, který podněcuje starší žáky s celého Edinburghu, „aby se stali umělci a vytvořili zcela nové dílo, které bude mít premiéru v Traverse,“ jak se píše v upoutávce. Průběžně se tu pracuje s pěti skupinami z pěti škol. Každá skupina má svého facilitátora. Ten se zúčastněnými spolupracuje na realizaci jejich nápadů a zároveň je propojuje s dramatikem, který je připojen online. Každý scénář, který v rámci programu vznikne, je inscenován profesionály z Traverse Theatre.

Capital Theatres

Jde o tři divadelní prostory, které se nacházejí ve dvou budovách: Festival Theatre, King's Theatre a Studio Theatre. Divadelní

vzdělávání v Capital Theatres se zaměřuje na poskytování vzdělávacích programů, kurzů a aktivit pro širokou veřejnost. Cílem je zapojit lidi různého věku a zkušeností do divadelního umění a podpořit jejich umělecký rozvoj. Programy divadelního vzdělávání v Capital Theatres mohou zahrnovat různé aktivity, jako jsou workshopy, kurzy, přednášky, představení, spolupráce s místními školami a další. Tyto programy jsou navrženy tak, aby podporovaly rozvoj hereckých dovedností, kreativního myšlení, sebevědomí a porozumění divadelnímu umění.

Oproti předešlým divadlům nemá Capital Theatres tak velkou nabídku programů a jsou spíše přednáškového typu. Jedním z takových programů jsou *Otevřené rozhovory (Open Conversations)*, což jsou setkání s veřejností, které probíhají v Studio Theatre a jejich náplní jsou témata, které se orientují na produkční činnosti. Mají pomoci lidem, kteří nemají zkušenosti, mají nabídnout návod, jak například sepsat smlouvu, jak sepsat grant na podporu umělecké činnosti a podobně.

Mezi specifika divadelního lektorství a divadelního vzdělávání v tomto divadle patří zejména práce s lidmi s demencí. A to nejen v divadle, ale také v online prostoru. Mimo jiné je divadelní vzdělávání v Capital Theatres přístupné různým cílovým skupinám: školním skupinám, mládeži, dospělým a komunitním organizacím. Je navrženo tak, aby bylo inkluzivní a aby bylo přístupné pro lidi se všemi úrovněmi zkušeností a schopností.

Lyric Theatre

Lyric Theatre se nachází v Belfastu, v Severním Irsku. Je to významné divadelní zařízení v této oblasti a má dlouhou historii. Stejně jako u předešlých divadel je nabídka programů určena nejen jednotlivcům, ale i školním nebo komunitním skupinám. V nabídce kurzů a workshopů jsou tři stěžejní. První z nich je *Dramatické studio (Drama Studio)*. Je to čtrnáctitýdenní kurz workshopů o sobotách a úterních večerech pro mladé lidi ve věku 18–25 let. Druhým je pak *Divadelní škola (Theatre School)*. Ta je určena pro děti a mladé lidi ve věku 6–18+. Je příležitostí učit se s týmem profesionálních facilitátorů a získat mnoho různých dovedností. V létě pak probíhají workshopy v rámci programu *Letní škola (Summer School)*. Mohou se jí účastnit děti ve věku 6–18+, které se chtějí dozvědět něco o dramatu, scéně, jevištním managementu a technologii. Jsou to čtyři týdny workshopů, které probíhají od pondělí do soboty. V sobotu dopoledne jsou přizváni rodiče, aby sledovali závěrečnou hodinu a výstup, který si děti během týdne připravily.

Posledním programem je *Blackout*. Je to projekt, který se zaměřuje na rozvoj povědomí mladých lidí o možných důsledcích užívání drog a alkoholu. Začínající herci s ním cestují po Severním Irsku a navštíví obvykle více než čtyřicet škol. Školám a komunitním skupinám poskytují představení a workshopy, které povzbuzují mladé lidi, aby přemýšleli o životních rozhodnutích, která



↑ Lyric Theatre: Blackout

učiní, o potenciálních důsledcích a o tom, jak hledat pomoc a podporu, pokud ji potřebují. Zastřešujícím poselstvím je, aby si mladí lidé byli vědomi důsledků nesprávného rozhodnutí a aby požádali o pomoc dříve, než se události vymknou kontrole. Doprovodná kampaň na sociálních sítích a instagramový kanál propagují výhody mluvení o osobních výzvách a nasměrují mladé lidi k příslušným organizacím pro radu a podporu.

Byť je Lyric Theatre vcelku malé divadlo, soustřeďuje se nejvíce ze všech na práci s lidmi s různými handicapami – například s mladými delikventy, lidmi s Downovým syndromem, s různými stupni ochrnutí, mozkovou obrnou a tak podobně.

Všechna divadla, o kterých jsem se zmínila, se výrazně zaměřují na inkluzi a diverzitu. Divadelní společnosti aktivně pracují na

vytváření bezpečného a podpůrného prostředí pro účastníky různého původu, schopností a zkušeností. Tím se snaží překonávat překážky, které by mohly bránit lidem v jejich uměleckém rozvoji a přístupu k divadelnímu vzdělání. To je jeden z důležitých bodů, proč si myslím, že jsou divadelní lektori a jejich práce pro nás v České republice inspirativní. Není to nabídkou programů, které jsou mnohdy náplní a formou srovnatelné s našimi, ale tím, že jsou přístupné pro širokou veřejnost.

Tento text vznikl na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně v rámci projektu Specifika divadelního lektorství ve Velké Británii a byl podpořen z prostředků účelové podpory na specifický vysokoškolský výzkum, kterou poskytlo MŠMT na rok 2022.

DALŠÍ KROK K BUDOVÁNÍ DIDAKTIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY



EVA GAŽÁKOVÁ

ef.ich@seznam.cz
katedra pedagogiky,
Fakulta pedagogická,
Západočeská univerzita,
Plzeň

Publikace *Dramatické metody ve vyučování* je další z odborných publikací věnovaných ukázkám lekcí, ve kterých je dramatická výchova metodou výuky školního učiva. Editorkou a vedoucí projektu této knihy je (stejně jako většiny předchozích) prof. Eva Machková, autory publikovaných lekcí jsou (až na čáslavské angličtináře) studenti a absolventi katedry výchovné dramatiky DAMU a zároveň dalšího oboru na jiné fakultě. Svou „obojetností“ se stali optimálními tvůrci lekcí výuky jiného předmětu metodami dramatické výchovy. (Ostatně název publikace je shodný s pojmenováním jedné z forem dramatické výchovy – dramatické metody ve vyučování).

Eva Machková svým brilantním úvodem orientuje čtenáře stručně a výstižně v kontextu díla. Vysvětluje, jak může být dramatická výchova nápomocna školství jako takovému na jeho cestě od (pranířované, leč zaryté přetrvávající) transmisivní výuky k (již dlouho vzývané, leč stále jen sem tam probleskující) výuce konstruktivistické. Poukazuje na jedinečnost dramatické výchovy v systému vzdělávání a její přínos edukaci. Velmi důležitou částí úvodu je specifikace toho, kde je ve výuce školních látek místo faktů a kde tvořivosti. Vysvětluje ideální koexistenci tvořivých

metod s vyučovými disciplínami, kde je možné zacházet s fakty tvořivě, ne je však na poli fikce improvizovaně přetvářet. Zdůrazňuje odpovědnost pedagoga za ohlédání faktů během užití metod, které jsou tvůrčí a není při nich „nic špatné“.

Dále Eva Machková specifikuje rozdíl mezi samostatným oborem dramatické výchovy a dramatickou výchovou ve vyučování. Zmiňuje metody, které divadelní pedagogové vytvořili přímo s intencí školního využití dramatu. A podtrhuje také význam metod běžné výuky v lekcích využívajících i metody dramatické. Objektivně hodnotí, že dramatická výchova není všespásná, ale jejím zařazením do výuky dochází ke zvýšené motivaci účastníků a k prohloubení jejich porozumění konkrétní látce, jakož i životu obecně.

Publikace počítá s čtenářovou elementární znalostí oboru dramatické výchovy, ale myslím, že to není pro její četbu podmínkou. E. Machková knihu primárně určuje současným i budoucím pedagogům jako inspiraci k didaktickému obohacení jejich vlastní výuky, jako výzvu k hledání dalších cest. Zároveň má kniha seznámit (opět současně i budoucí) učitele dramatické výchovy s výsledky práce KVD DAMU a jejich absolventů. Já osobně, jakožto pedagožka dramatické výchovy na pedagogické fakultě, knihu vítám jako ukázkou neúměrně kvalitní výuky a zábavné didaktiky pro budoucí učitele.¹

Samotné lekce, jež jsou jádrem publikace, jsou rozděleny do tří kapitol podle svého zaměření: *Mateřská škola a první stupeň základní školy, Druhý stupeň základní školy a střední škola, Cizí jazyky a dramatické metody*. Každá kapitola je opatřena úvodním komentářem Evy Machkové, v němž se editorka věnuje shrnutí a kategorizaci dalších, pro stejnou oblast dříve publikovaných výukových scénářů.² Každá kapitola představuje scénáře lekcí několika autorů, včetně krátkého povídání o nich samých, jejich cestě a práci... Tyto drobné osobní výpovědi dokreslují celkovou

představu o postupném pronikání oboru dramatické výchovy do našeho školství a pro mne jako čtenáře postupujícího knihou nabývají na důležitosti. (Medailonky autorů publikovaných lekcí je možno si přečíst v poslední krátké kapitole uzavírající publikaci.)

První „balíček“ lekcí je věnován nejmladším – dětem z mateřských škol a z prvního stupně škol základních.

Autorkou lekcí primárně určených předškolákům, ale vhodných i k realizaci v prvních ročnících ZŠ, je **Jitka Mičková**. Její zde uvedené lekce (Já Baryk, Medvídek Lars) jsou postaveny na práci s knihou a sledují především poznatkové cíle (s vědomým pozitivním dopadem použitých metod i na rozvoj kompetencí účastníků). Skupina se seznamuje s příběhy předčítanými pedagogem, ale četba je „dávovaná“ po malých kouscích a prokládána velkým množstvím aktivit.

Monika Moravcová nabízí své lekce (Hadovka smrdutá a Kde bydlí čas) určené dětem na prvním stupni ZŠ. Jsou rovněž postaveny na literárních příbězích a v obou někdy používá stejné metody a postupy. Je zajímavé číst hned za sebou dva scénáře využívající stejné metody a vidět, jak dobře zapadají do odlišných příběhů. Může to být užitečné pro méně zkušené pedagogy, když se snaží metody dramatické výchovy zapojit do vlastní výuky. Co naopak na těchto lekcích vnímám pro méně zkušené pedagogy jako riziko, je jejich téma. Pohybují se na minovém poli postojů a hodnot, zabývají se odlišností i rodinnými vztahy. To samo o sobě vůbec není špatné. Ale možná by mělo zaznít varování, že s těmito tématy je nutno pracovat obezřetně, se znalostí skupiny a velkou empatií. Možná bude třeba nějakou aktivitu přeskočit, nahradit či určitou část textu dětem pouze přečíst. To, že lekce někomu funguje dobře, neznamená, že jiný s ní nepřipraví sobě i dětem perné chvíle.

Lekce Zima v lese a Staráme se o stromy **Jindřišky Bumerlové** jsou součástí zahradní pedagogiky VOŠ a Střední zemědělské školy Tábor a jsou provázány s následnými aktivitami v botanické zahradě školy. Dvě lekce jsou zaměřené na mladší děti, a proto jsou zařazeny v tomto „balíčku“, jedna je určena žákům starším a je uvedena v další kapitole knihy. Lekce pro menší děti jsou postaveny na bilderbuchových příbězích – knihám dominují krásné ilustrace, texty jsou jednoduché a krátké. Co se skrývá mezi řádky a ilustracemi, ponechává dostatek prostoru pro fantazii i aktivity (metody dramatické výchovy i didaktické hry a úkoly). Cíle zpracovaných lekcí jsou primárně poznatkové a závěrečné reflexe (vedené nad obrázkovou knihou) kromě rekapitulace příběhu nenápadně sledují důkazy o učení dětí (v oblasti znalostí o lese).

Program Vznik Československa **Terezy Machkové** byl realizován s žáky pátých tříd v rámci programů strakonické knihovny pro školy. Lekce je postavená na samostatné práci žáků, jež je motivována s využitím postupů dramatické výchovy – práci řídí učitel v roli (zde knihovnice v roli), jako princip zapojení žáků je využita technika pláští experta a výstupy práce skupin jsou prezentovány ve „free“ stylu – skupiny mají možnost zvolit si formu prezentace samy.

Tento způsob stavby lekce by mohl být i pro pedagogy na 1. stupni s malou osobní zkušeností s dramatickou výchovou dobře adaptovatelný na další výuková témata. Důležité jsou zejména správně vybrané zdroje pro samostatnou (výzkumnou) práci skupin.

Romana Šindlářová nabídla výukový „seriál“ o dvaceti dílech: Příběh strážců dědictví. Jsou to lekce pro pátou třídu, realizované v hodinách českého jazyka – slohové výchově. Příběh strážců dědictví ukazuje dlouhodobou práci žáků na jejich vlastní románové knize. Cíle výuky jsou jednak vzdělávací (z oblasti slohových útvarů), jednak výchovné (směrem ke skupině – spolupráce, kooperace aj.). Metody dramatické výchovy v nich figurují jako motivace a startér tvořivosti. Většinou jsou v každé lekce využity jedna až dvě, výjimečně se nevyskytují vůbec (přesto je pro čtenářovu představu důležité uvedení i těchto hodin). Nejvýznamnějším, stále se

vracejícím prvkem je zapojení učitele v roli (v rolích), dále jsou užívány střídavě různé dramatické výchovné metody s potenciálem podnítit imaginaci dětí před zpracováním slohových zadání.³

Kapitolu uzavírá opět **Jitka Mičková**, tentokrát v tandemu s **Barbouro Hrnečkovou**. Společně vytvořily čtyřhodinové strukturované drama o skautingu za války (workshop Slibuji na svou čest) pro organizaci Post Bellum. Deklarují cíle z oblasti rozvoje různých velmi důležitých kompetencí, ale nezmiňují žádné poznatkové (uvádějí však vazbu na školní učivo). Přesto během workshopu žáci přicházejí i k historickým poznatkům a vzhledem k zaměření organizace to myslím není nedůležité. Lektorky svůj workshop vedly pro skupiny žáků, které neznají (v tom je to stejné jako lekce připravované knihovnicí). Zřejmě proto a také vzhledem k závažnosti tématu přistupují lektorky pečlivěji k informovanosti skupiny ohledně používaných metod – vstupování do rolí a vystupování z nich –, než bývá v dramatické výchovných lekcích běžné. To je moment hodný zamyšlení, neboť předchází rizikům citového vydírání či identitního ohrožení, jež s sebou užívání prožitkových metod nese. Bezpečné pole fikce, na němž dramatická výchova většinou operuje, se prolíná s reálnými fakty a reálnými postoji, hodnotami a emocemi účastníků. A je skvělé, když moudrý lektor ohlídá jejich psychologické bezpečí, jsou-li ochotni jej do neznámých vod následovat. Celé příběhové drama je zakončeno rozsáhlou reflexí a diskusí, z nichž mohou lektorky vyčíst dopad dramatu na účastníky.

Druhý balíček lekcí představuje lekce vhodné pro práci s žáky na druhém stupni ZŠ a se studenty SŠ.

Vstupními lekcemi do středoškolské sekce knihy, jejichž autorkou je **Bára Meda Řezáčová**, jsou Babička a Máj. Důvodem výběru témat bylo naprosté propadnutí těchto titulů u středoškoláků, jak si autorka zjistila vlastním výzkumným šetřením. Vzala to jako dobrý moment k ověření předpokládané účinnosti dramatických metod ve výuce. Obě realizovaná témata jsou zpracována pomocí pestré škály metod, hodně se tu pracuje s variacemi živých obrazů, ale použity jsou i metody málo zařazované (např. voiceband). Výukové scénáře je rozhodně inspirativní číst, ale už není snadné je jednoduše aplikovat. K jejich vedení je potřeba stejné obojetnosti, jakou se vyznačuje tvůrkyně – není možné je „utáhnout“ bez zasvěceného vhledu do literatury ani bez větší zkušenosti s dramatickou výchovou.

Totéž je možno napsat i o šestihodinovém literárně-dramatickém projektu **Ludka Korbela** Franz Kafka: Proměna – Proč je Řehoř sám. Autor v závěru uvádí, že zapojení metod dramatické výchovy do výuky literatury je pro něj důležité proto, že mu umožňuje představovat studentům literární text jako otevřené dílo, které potřebuje čtenářovu spolupráci. A to je něco, nač bychom měli při všeobecném nářku nad odklonem mladé generace od četby myslet. Naše pozornost je nyní vystavena zcela jiným podmínkám, než tomu bylo po dlouhé generace. Pedagogická práce, která pomůže navést nečtenáře k dovednosti číst (a prožívat) krásnou literaturu, je velmi žádoucí. A je potřeba ji docenit i přes její časovou náročnost, některými stále považovanou za ztrátovou.

Michaela Lažanová prezentuje ukázkou jedné vyučovací online hodiny slohu z doby covidové – Příběh z rodinného alba. Výsledným produktem lekce je společná kniha, do níž přispěl svým příběhem každý žák. Scénář lekce využívá takové dramatické metody, jež jsou použitelné i „naplacato“: asociční řetěz, navazované vyprávění příběhu, asociace k fotografii. Výhodou lekce je její uchopitelnost i pro učitele méně zblhlé v dramatické výchově.

Vendula Roučová představuje také jednu vyučovací hodinu českého jazyka – Úvod do stylu publicistického. Ide o výuku na gymnáziu, kde se vyučující snaží požadavek na výkon naplnit aktivizací studentů namísto jejich zavalení informacemi. V hodině se se studenty hojně diskutuje a následně jsou postaveni do aktivní role

použitím techniky pláští experta. Opět jde o lekci s potenciálem oslovit i pedagogy nezkušené v dramatické výchově.

S *Ivou Vachkovou* se čtenář přesune od výuky českého jazyka k výuce dějepisu (byť s přesahy do dalších disciplín včetně češtiny). Tři jedno- až dvouhodinové lekce (Úspěchy a pády Napoleona Bonaparta, Stalo se před Verdunem, Praha Karla IV. – střed Evropy) jsou dílem velmi zkušené pedagožky v obou oborech – v historii i dramatické výchově. A jako takové nesou znaky, jež je možno pozorovat i u publikovaných lekcí dalších hodně zkušených lektorů.



Vypadají jednoduše, ale bez hluboké znalosti vyučovaného tématu a dramatických metod je není možno odučit s takovým efektem, jak je tomu u jejich tvůrců. Lekce Praha Karla IV. je realizovaná mimo školní učebnu – je to program muzejní pedagogiky přímo v prostorách muzejní expozice za běžného provozu. Místo realizace programu umožnilo mj. využití multimediálních technologií.

Téma Osudy protestantů po porážce českého stavovského povstání zpracovala pro osmou třídu ZŠ do strukturovaného dramatu *Kateřina Škréťová* a propojila v něm obsahy probírané v dějepisu a občanské výchově. Zajímavostí, o které jiní autoři nepíší, je využívání malých „Istí“ a „pojistik“, jimiž lektor může manipulovat skupinu, aby se neodchýlila od plánované trasy dramatu.

Ondřej Kohout, vyučující základy společenských věd, se v úvodu ke svým lekcím Psychologie – Motivace, Sociologie – Deviace, Náboženství – Judaistické svátky a Filozofie – sókratovský dialog vyjadřuje k potřebě sevřenosti lekcí, jsou-li vyučovány v klasických pětáctyřicetiminutových hodinách, jež jsou v mnohých vzdělávacích institucích stále ukončovány zvoněním. V rámci požadavků na sevřenost výuky a vyváženost nutnosti předání vzdělávacích obsahů se záměrem aktivizace žáků je do vyučovací jednotky zakomponována vždy jedna čistě dramatická metoda. Nemyslím, že je možné popsané lekce snadno převzít, ale je možné se inspirovat jejich postupem při tvorbě lekcí vlastních.

Gymnaziální pedagožka *Lenka Janyšová* podává zprávu o cestě do oblasti fyzikální chemie Po stopách Marie Curie na půdorysu příběhového dramatu, v jehož rámci jsou nakombinovány krom dramatických i různé další didaktické metody. Hra na propustnost částic pisatelku těchto řádků obzvláště nadchla a rozveselila. Je moc fajn, když učitel sledující určitý cíl vymyslí k jeho dosažení originální aktivitu. Ne vždy to vyjde napoprvé, ale postupně...

V závěru kapitoly se vrací tvůrkyně environmentálně zaměřených programů *Jindřiška Bumerlová* se svou lekcí Lidé a stromy v krajině. Je stejně jako její lekce pro mladší žáky opřená o práci s knihou, byť již nejde o knihu obrázkovou, ale o literární novelistické dílo s poselstvím o významném vlivu zdánlivě bezvýznamného jednotlivce na krajinu a společnost (Jean Giono: *Muž, který sázal stromy*). Studenti se zde učí nejen o vztahu člověka a krajiny, ale i o vztahu lidských hodnot a prožitku šťastného života.

Třetí „balíček“ výukových programů se zaměřuje na využití metod dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků od předškolního věku až po věk středoškolský. Rozboru citovaných lekcí z hlediska oboru dramatické výchovy se v úvodu kapitoly podrobně věnuje *Eva Machková*.

Soňa Demjanovičová učí angličtinu děti napříč věkovými kategoriemi a zde uvádí po jedné lekci pro každou věkovou skupinu. Její lekce pro předškolní děti Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? je dostatečně hravá a zábavná, aby děti zvládly i s ní související znalostní učení. Stejně je tomu i u lekce pro první stupeň ZŠ The Tiger Who Came To Tea. I zde je využívána dětská bezprostřednost při vstupu do role a jsou zařazeny zábavné hry s pravidly, modifikované na nastolené téma. Lekce končí sežráním celé skupiny tygrem (učitelkou), takže... konec dobrý – všechno dobré. V lekci pro studenty gymnázií Hit The Road, Jack pracuje lektorka s účastníky na překladu textu známé písně, což je vzhledem k povaze písňového textu poměrně náročné. Píseň nevznikla s intencí didaktického využití, tudíž její překlad není až tak nasnadě a je třeba jej zřejmě trochu „přebásnit“. Naopak v oblasti využití dramatických metod je lekce opatrnější a střídavější. Poslední prezentovaná práce autorky je tvorba představení s malými dětmi – About More Than Three Little Pigs. Jazyk divadelní byl oproti jazyku anglickému upozaděn se zřetelem k cílům kroužku a připravenosti dětí, ale Komenský by měl jistě i tak radost.

Výukový seriál The Twelve Months *Martina Šípa* pro čtvrtý ročník ZŠ představuje osm hodin angličtiny postavených na pohádce O dvanácti měsíčkách. Je doplněn popisem průběhu zadaných aktivit ve dvou různých třídách a komentáři *Evy Machové* k některým technikám. Autor přiznává zdary i nezdary a jejich pravděpodobné příčiny. Také zmiňuje benefity realizované dramatické výuky – lepší klima ve skupině, otevřenější vztah učitel-žáci. Vykoupené však byly časovým skluzem, který pak bylo nutné dohnat.

Jiný přístup k výuce jazyka zvolila *Kateřina Dudová* v projektu Děti modrého plameňáka. Tentokrát šlo o kroužek ruštiny pro žáky 5.–9. třídy ZŠ. V kroužku nebylo nutné dodržet předepsaný výukový plán, jak je tomu v běžné výuce, takže si lektorka vybrala cestu práce s inspirativním beletristickým příběhem a hodiny vedla jako kroužek dramatické výchovy, jen co nejvíce v ruštině. Jí stanovené cíle z hlediska osvojení cizího jazyka (žák jedná v roli v ruštině) se dařilo plnit díky zaujetí tématem i vybranými metodami (např. skupina jako kolektivní postava vs. učitel v roli), jinak byly sledovány spíše cíle z oblasti názorů, postojů a hodnot spojené s tématem knihy.

Kapitola zaměřená na dramatické metody ve výuce cizích jazyků je zakončena několika příspěvky, jejichž forma se vymyká dosud popsaným příspěvkům. Text *Karolíny Stellové* je hodně teoretický a vysvětluje možnosti a postavení dramatických metod ve výuce cizích jazyků. Vlastní osmihodinový franštinářský výukový projekt o Paříži zpracovávající příběh *Le monstre des égouts* (Příšera ze

stoky) popisuje jen letmo v závěru. Věnuje se však rozboru vybraného povídkového textu z hlediska vhodnosti pro výuku konkrétní skupiny. **Barbora Dočkalová** zase popisuje svou praxi propojující výuku angličtiny s divadelní prací, pro niž si psala vlastní hry. **Dana Hlavatá** vypráví o své pedagogické cestě výuky němčiny na základní a posléze střední škole a o metodách, které se jí osvědčily (např. práce s loutkou, tvorba inscenace, plášť experta...). Tým časlavských středoškolských angličtinářů **Tomáš Burda**, **Lucie Hančová** a **Marie Pekárková** k používání dramatických metod došel skrze snahu o kvalitní výuku angličtiny. Ve stati věnované jejich práci je prezentován seznam metod dramatické výchovy, jež k výuce cizího jazyka využívají. K některým z nich je následně uveden i příklad realizace z praxe.

Ohlédnou-li se v tuto chvíli za publikaci, mohu shrnout, že je opravdu velmi pestrá. Autoři lekcí (různorodí co do míry pedagogické praxe i vystudované aprobační zkušenosti) nabízejí čtenáři své vlastní zkušenosti z poctivé edukační práce využívající metody dramatické výchovy ve výuce různých vzdělávacích obsahů. Jejich lekce jsou také nabízeny různými cestami – v rámci běžné výuky, jako speciální program zařazený do edukace výjimečně, program nabízený školním skupinám přicházejícím na něj „zvenku“... S různorodostí autorů přichází i originalita pojetí lekcí i jejich zápisu. Ten není sjednocen, každý pisatel si vytvořil vlastní, osobitý způsob „vyprávění“ lekcí, každý po svém pojal strukturu zápisu i pedagogické kategorie (zejména kategorii cílů). Proces je pokaždé nazírán z jiného úhlu, ale vždy je jeho zápis pochopitelný. Odlišný je také přístup k reflexím. V publikaci se objevují reflexe na škále od bavilo/nebavilo po reflexe velmi komplexní, sledující naplnění vytyčených cílů. Jen výjimečně je výukový scénář doplněn popisem průběhu jeho realizace. Kdyby byl popis zařazen všude, publikace

by velmi nabobtnala, ale pro čtenářovu představu fungování aktivit je to silně nápomocné.

Knih je úctyhodným počinem a dalším významným krokem v budování didaktiky oboru. Na závěr ji mohu už jen doporučit k četbě a popřát hodně inspirace!

POZNÁMKY

- ¹ Zařadila jsem ji do literatury, o níž se mají studenti učitelství opírat při reflexi naší společné výuky a při tvorbě vlastních lekcí. Doporučuji jim za tímto účelem všechny publikace o dramatické výchově, kde jsou uvedeny příklady lekcí. Studenti je hodnotí velmi pozitivně, neboť si je na rozdíl od obecnější odborné pedagogické literatury snadno propojují s představou dění ve třídě.
- ² Toto shrnutí nasměruje zájemce o konkrétní témata či věkovou skupinu na další literaturu.
- ³ Pro zajímavost uvádím: živé obrazy (ztvárnění jednotlivcem, skupinami i celou třídou) a živé obrazy obohacené o postsynchron (komiksové bubliny – verbálně) či o opakovaný pohyb; etudy (plná hra); narativní pantomima; simultánní pantomimická improvizace; simultánní improvizované rozhovory v rolích; konference v pláštích expertů; hlasité myšlenky, hlasité představy, zvukové efekty; využití rekvizity; rituál; řízená imaginace (relaxace + předcítání učitelem).

MACHKOVÁ, EVA a kolektiv. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2022. 368 s. ISBN 978-80-7331-610-5.

ŠKOLNÍ KRŮČKY K NITERNOSTI

Recenze knihy o práci s poezií v primární škole



LUDĚK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz
Gymnázium Milevsko,
redaktor Tvořivé
dramatiky

I když má publikace Zdeňky Braumové snahu zlepšit postavení literatury a poezie v preprimární a primární výuce, pokouší se o to takovým způsobem, že dává spíše nahlédnout, v jak neutěšeném stavu naše didaktika literatury může být a jak učitelům jen sporadicky nabízí pomocnou ruku.

Autorka, někdejší učitelka na nižším stupni školy, dnes vyučující na Technické univerzitě v Liberci, sleduje tři hlavní okruhy. Prvním je teoretické nastínění problematiky, druhým výzkum mezi učiteli a v třetím, závěrečném oddílu uvádí příklady metod práce s dětmi.

Teoretická část je smutnou ukázkou vysokoškolské praxe, kdy ze zhruba sto stran textu (vycházejícího jak z její diplomové, tak disertační práce) připadá autorce dohromady jen několik málo z nich, neboť je tato pasáž přeplněna citáty nejrůznějšího druhu a kvality, včetně básní samotné autorky. Až se v budoucnu bude hledat příklad pro pojem kompilát, mohl by být tento text jeho výborným zástupcem.

Například kapitola nazvanou po známé stati Martina Heideggera *Básnický bydlí člověk*, pojednávající o tom, co je poezie, protkává autorka svou básní a citacemi různých myšlenek od Jiřího Žáčka po Annu Hogenovou; a jakýmsi existencialisticky sibylinským jazykem se snaží sdělit informaci, že poezie k životu zkrátka

patří. Celé tyto tři stránky (s. 14–16) uzavírá vpravdě nelehkými otázkami: „Co je skutečný svět?“ a „Jsme schopni se ke skutečnému světu dostat, přiblížit?“, které nechává bez odpovědi.

To se ale bohužel týká i témat, na které kniha přímo míří. Niternost vidí jako „sestup, nebo vzestup, do vlastního nitra“ (s. 7). Edukace by pak měla směřovat k „vyššímu principu školy“, který charakterizuje takto: „Víra ve vyšší princip školy, v princip, kdy škola není jen institucí předávající hotové poznatky o dění kolem nás, je základem mého (nejen pedagogického) smýšlení, kdy škola naplňuje cíl, v němž cesta ke vzdělanosti je již tímto cílem a kdy v popředí stojí směřování k ucelenosti člověka, k životu samému.“ (Tamtéž)

Přestože se autorka snaží o uplatnění poezie ve výuce, ani tento pojem není jasně definován. V části Pojmosloví poezie v kapitole Poezie, básně jsou uvedeny citáty směřující spíše k formálnímu odlišení tohoto literárního druhu od ostatních, později, útržkovitě na základě názoru Jozefa Mistrika, naznačuje, že pro děti je vhodnější epická básně. Přitom na jiném místě, když komentuje své vlastní verše jim věnované, píše: „Děj zde není podstatný...“ (s. 88)

Ani vlastní slova Zdeňky Braumové nám tento pojem příliš nerozklíčují: „Vnímání poezie by mělo být komplexní, jako určité nazírání a uchopování světa, nazírání v cestě, procesu, sobě samém. Není jednoznačně platné poezii vymezovat v kontrastu vůči próze či jinému textu, je potřeba hledat definici v poezii jako takové – skrze ni samotnou, poezii definovat a utvářet tím, že je (psána, čtena, poslouchána apod.)“ (s. 25)

Tato pojmová neukotvenost se pak zřetelně projeví v pasážích, kdy jednak mluví o tom, že se děti s poezií setkávají pramálo, ale i tam, kdy provádí průzkum mezi učiteli a dochází k tomu, že poezie není součástí jejich životů. Jakkoliv se zdá být pozice poezie ve společnosti neutěšená, nelze zapomínat, že její nezastupitelné místo je v písňových textech, s nimiž se setkávají děti i dospělí zcela běžně. A právě proto by se mohly stát prostředníkem uvádějícím do poetického světa.

I onu část věnovanou postojům učitelů k poezii v primární škole provází zjednodušující vidění. Z témat a odpovědí je patrné, že šlo mnohdy o značně návodné dotazování, takže se zde lehce dokládá, že jejich znalosti poezie jsou malé, neumějí ji definovat (sic!), ale u dětí podle nich jistý smysl má atp.

Po takové zprávě následuje posilující zvolání: „Kéž poezie osloví více niter... kéž je ve školním prostředí více naplňován její potenciál! I jedno oslovené nitro se počítá!“ (s. 169) Autorka zde bezděky poodhaluje i svůj pedagogický přístup, když se totiž respondenti „ponořili do svých niter“, dali dokonce poezii určitou šanci. Tak jednoduché to je.

Ještě bezútešnější obraz ale nabízí závěrečná kapitola s praktickou ukázkou aktivit na povzbuzení čtenářství mezi žáky, která by snad měla být nejen hlavním bodem celé knihy, ale také by v určitých případech mohla i ospravedlnit některé vady v teoretických pasážích, protože ze učitele do jisté míry hovoří konkrétní lekce a způsob práce s literárním textem a žáky.

Žel, zde kniha zaostává snad nejvíce a můžeme si právem klást otázku, ke komu je směřována, jak může takový přehled nezřídka zcela banálních aktivit učitelů jakkoliv při jeho práci pomoci?

Mezi zde představené činnosti patří kupříkladu: popis toho, jak se žák cítí; slovní hry typu slovní fotbal; poslech básně („Je na učitel, jakou motivaci k poslechu básně zvolí.“ [s. 183]); hledání klíčových slov v básni; čtení básně; zapisování si nápadů na dané místo; poslech ticha; myšlení a diskutování o myšlenkách atp.

V aktivitě nazvané Význam slov v básni se autorka opět neubrání svodu uvést ukázkou ze své vlastní tvorby; uplatnit tento text ve výuce se zde jeví jako velmi snadný úkon, neboť jej stačí

žákům nejprve zkrátka reprodukovat: „Pro motivaci stačí kvalitní hlasitě přečtení básně učitelem a předložení ilustrace, která navozuje atmosféru.“ (s. 195)

Na zvláštní kapitole by vydaly činnosti klíčové z pohledu dramatické výchovy, jako je recitace a dramatizace. Zatímco v první zdůrazňuje roli pamětných cvičení a přednesu jako souboru technik působících na posluchače, v dramatizaci jde dle autorky o to básně „zahrát“ v podobě replik. Ale i když připouští možnost vstupovat do „cizích rolí“ či text dramatizovat, představuje si to takto: „Využívejme pro dramatizaci loutky, maňásky, vyrábějme je s žáky, umocni se tím zážitek, prodlouží doba působení básně. Využívejme kostýmy. Díky loutkám, maňáskům, figurkám... žáci obvykle snadněji vstupují do rolí.“ (s. 271) Není bohužel výjimečným jevem, že



se z pozice didaktiky literatury mluví o dramatické výchově takto nepoučeně a bez jakékoliv alespoň minimální snahy rozšířit si obzory v oboru, který s ní úzce souvisí.

Nenápaditě jsou zde pojaty i činnosti, které přímo vybízejí ke hře s fantazií. V aktivitě Barvy se zkrátka tyto hledají na známou říkanku Čáp ztratil čepičku a po té se přiřazují k básni. Bylo by marné zde vypisovat z možností takové, které by okamžitě napadly nemalou část pedagogů, jak by děti mohly barvy ochutnávat, vonět k nim, poslouchat je, ozvučovat je, vyprávět jejich příběhy, jejich dny, vymýšlely by barevná slova, barvy písmen abecedy atp. Jenže je otázkou, zda jsou ještě dnes takovéto nápadníky dílčích aktivit něčím přínosné. Pokud by pedagog chtěl, najde jich jak v českých, tak cizojazyčných zdrojích nepřeborně množství, samy od sebe ale celkový přístup, který si poezie a literatura vyžaduje, nenahradí.

Nahodilý přehled dílčích činností odhaluje nejvýrazněji, čeho se knize Zdeňky Braumové nedostává: uceleného přístupu k literatuře a umění, který by se projevil jak v teoretické, tak praktické části. Jednak by její publikace neodhalovala, že je pro ni odborný (a po hříchu i umělecký) text jakýmsi tyglíkem cizích myšlenek, který lze libovolně ředit v různých poměrech.

A především, že zprostředkovat jej žákům a studentům vyžaduje především komplexní postup počínající neustálým hledáním vhodných textů (mimořádně autorčin zcela nedostačující výběr doporučených sbírek básní je také vypovídající) přes výběr témat, která osloví danou skupinu, až po promyšlení klíče, kterým se k dané básni a dílu autora vydat, jaké techniky, prostředky k tomu volit tak, aby se jim text otevíral. Ale to vše už s obrovskou mírou pokory, se zájemem o informaci a poznatky, aby došlo k protnutí adresátů básně s okruhem možných interpretačních cest. Aby i ty

nejmenší děti měly možnost poznat, že každá ze složek díla souvisí s ostatními, že tak jako k drobné říkance náleží rytmická složka, pak k nonsensové poezii patří hra, která má svá jistá pravidla.

A v neposlední řadě, že práce s žáky nespočívá v nějaké konkrétní sebezajímavější aktivitě, ale způsobu, jak je vést, motivovat, uvádět do světa umění. Takovému přístupu už nemohou stačit nápadníky aktivit aplikovatelných podobně jako zmíněné citáty téměř jakkoliv a kdykoliv, ale spíše komplexní lekce, které sice nelze mechanicky převést na jakoukoliv skupinu aktérů, ale zato mohou nabídnout směr, kterým se lze s nimi k textům přiblížit.

Na této publikaci není zarážející jen přístup k odborné literatuře, či že své texty sama Zdeňka Braumová považuje za natolik reprezentativní, ani to, že se zde představuje literatura až jako cosi mystického, téměř nedotknutelného, o čemž lze psát až jakýmsi ezoterickým jazykem. Ale především fakt, že je tato práce vlastně jistým obrazem naší současné didaktiky literatury, neboť autorka je nejen jejím zástupcem, ale také produktem.

Prošla si praxí na základní škole a postupně se vypracovala v odborného asistenta na univerzitě (na katedře speciální pedagogiky), je zřejmé, že čerpala informace od řady našich současných předních didaktiků – a její publikace je toho jen logickým výsledkem. Mohla by se zařadit vedle knih jejích kolegů, které zaplňují regály kateder, ale těžko mohou přispět k proměně výuky.

„Metodika vyučování literatuře jest v českém pedagogickém písemnictví pravým úhorem,“ napsal před více než sto lety František Götze v úvodu první didaktiky literatury na našem území *Novodobá literatura česká ve škole* (1921, s. 5). Onen stav se při čtení podobných příruček jeví obdobně i dnes.

Zdeňka Braumová. *Školní krůčky k niternosti: poezie v edukaci*. Jinočany: H&H, 2022. 316 s. Redakce Jan Suk. ISBN 978-80-7319-142-9.

UMĚLECKÝ LITERÁRNÍ TEXT PRO DĚTI JAKO PROSTŘEDEK EMOCIONÁLNÍ ŠKOLNÍ A VOLNOČASOVÉ VÝCHOVY V 21. STOLETÍ



HELENA ZBUDILOVÁ

hzbudilova@tf.jcu.cz
katedra pedagogiky,
Teologická fakulta,
Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích

„Správně vidíme jen srdcem.

Co je důležité, je očím neviditelné.“

Antoine de Saint-Exupéry: *Malý princ*

Výchovně-vzdělávací paradigma třetího tisíciletí vychází z celostního přístupu rozvoje lidské osobnosti. Předpokládá tak vyvážený rozvoj fyzické, kognitivní, emoční, sociální a spirituální dimenze jedince. Soudobá edukační realita se viditelně posunuje směrem od poznatkové kognitivní roviny k rovině kompetenční a dovednostní, což se týká především schopnosti získávání informací. Zároveň je kladen větší důraz na rozvoj kritického myšlení a překonávání ustálených stereotypů v myšlení. Přesto rozum, cit a vůle nejsou vyvažovány harmonicky. A jsou to právě emoční, sociální a spirituální roviny, na něž by se nemělo zapomínat nejen ve školní edukaci, ale také ve výchově ve volném čase.

Jsme svědky rychlého rozvoje technologií a digitální zručnosti, nástupu umělé inteligence. Svět kolem nás se neustále zrychluje, zažíváme uspěchanost doby, jež se odráží v našich profesních i osobních životech. Přemíra kontaktu s digitálním světem

vede k tomu, že člověk necítí potřebu plně prožívat svoji přítomnost, ignoruje své pocity, navazuje krátké sociální kontakty, nedostatečně komunikuje, paměťově leniví, je závislý a předávkovaný internetem a virtuálním světem... (Karban, 2023, s. 21; Švancar, 2018, s. 9–11). Někteří odborníci uvádějí, že tento stav může navodit tzv. emocionální či empatickou rezistenci (Kováčová Švecová-Simanová, 2020, s. 13). Tato rezistence může vyústit v rozvoj depresí a úzkostí, často spojených s pocitem ztráty smyslu života.

Zvýšené nároky dnešní doby souvisejí i se zrychlením fyzického a rozumového vývoje dětí, které však není v rovnováze s jejich vývojem citovým, emocionálním. V této souvislosti je často zmiňována emocionální plochost či dokonce emocionální negramotnost, jež mohou vyvolat negativní společenské důsledky, jako jsou nárůst násilí, šikany, sebevražd, užívání drog apod. Je prokázáno, že pro úspěšný život má vysoký emocionální kvocient (EQ) větší význam než koeficient inteligence (IQ). Z tohoto důvodu je třeba již od dětství rozvíjet základní schopnosti, jako je poznání vlastních emocí (sebeuvědomění), schopnost pracovat s emocemi (sebeovládání), motivovat sama sebe (sebemotivace), být vnímavý, dokázat se vejit do druhého (rozvoj empatie) a umět rozvíjet mezilidské vztahy (angažovanost). Emoční vzdělávání by mělo patřit mezi aktuální trendy oblasti pedagogiky a psychologie 21. století. V posledních letech vyšla v této oblasti řada odborných a populárně naučných publikací i knih pro děti a mládež. Výběr některých inspirativních zdrojů přináší níže text tohoto článku.

Citovou výchovu bychom neměli podceňovat, protože tvoří důležitou oblast rozvoje osobnosti jedince. Milota Zelinová zdůrazňuje rozvoj emocionalizace a skutečnost, že „emocionální myšlení je mnohem rychlejší než myšlení racionální“ (Zelinová, 2007, s. 41). Vztah mezi emocemi a myšlením patří k nekomplikovanějším psychologickým otázkám. Ve výchovně-vzdělávacím procesu jde o to, aby tento vztah vedl k aktivizaci myšlení prostřednictvím citů. Emocionální aktivizace se tak stává nutným předpokladem myšlení a rozvoje identifikačních a empatických procesů jedince, formování jeho osobních hodnot a celkové produktivní intelektuální činnosti.

Emoce nestojí osamocně. Jako psychické jevy (stavy) jsou přímo odpovědné za to, že jsme schopni konat a na základě konání jsme schopni opět prožívat, pociťovat. Pohybujeme se tedy v jistém kruhu, ve kterém emoce nejsou protikladem racionality. Vliv emocí (zejména afektů) na myšlení může hrát roli rozhodující; o jednotě intelektu a afektu se vyjadřoval v 50. letech minulého století např. Lev Vygotskij. Za myšlením stojí afektivní a k vůli se vztahující tendence. Lze také zmínit tzv. emocionální anticipaci, kdy emoce generují užitečné psychické mutace, umožňující vyhybat se šablonovitým řešením, usměrňující hledání řešení, takže při řešení problémů myšlení pak emoce jako takové plní funkce heuristik (Nakonečný, 2012, s. 41). City člověka ovládají, intelekt mu slouží (tamtéž, s. 183). Emoce v myšlení zasahují, jde-li o rozhodování se mezi hodnotami (Nakonečný, 2011, s. 319). Ludmila Muchová ukazuje, že emoce jsou formou úsudku, nebo v širším slova smyslu formou myšlení (Muchová, 2010, s. 48). Emocionální a kognitivní procesy tvoří tedy funkční jednotu, resp. jsou si komplementární. Emoce nedoprovázejí myšlení jen pasivně, ale dynamicky. Mají velmi pozitivní účinek na tvořivé myšlení. Citová výchova a orientace ve světě citů zahrnuje kognitivní procesy. Integraci emočního zážitku a duševních činností se přidává hodnotová, emoční dimenze myšlení. Podle M. Lipmana tato dimenze představuje tzv. angažované myšlení, což je forma emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Toto angažované myšlení je označováno jako aktivní, normativní, afektivní, empatické a oceňující (Lipman, 2003, s. 271).

A jsou to právě literární díla, jež do citů a myšlení člověka dokáží hluboce a významně pronikat, a tak výraznou měrou přispívat k formování jeho osobnosti. Knihy představují klíč, který může otevírat lidskou mysl a srdce směrem k dobru. Čtenáře totiž vedou k tvorbě vlastního názoru a postojů, k respektování nadčasových životních hodnot. Umělecká literatura je tím nejpřirozenějším způsobem, jak hledat smysl života, sdílet jeho chápání a kultivovat lidského ducha v rovině intelektuální a mravní. Podle Radoslava Rusňáka je literatura mnohdy živější než skutečnost a pravdivější než realita (Rusňák, 2009, s. 173).

Literární text navíc působí na všechny složky osobnosti. Kniha se může stát branou či oknem do světa, což platí zejména pro dětské čtenáře. Čtení dětských knih je jednodušší formou uměleckého sdělení. Literatura pro děti a mládež je stejně významná jako literatura pro dospělé. Nalezneme zde naplnění stejných funkcí umělecké literatury, volbu moderních forem a aktuálních témat. Vliv literatury na dětského čtenáře je nezastupitelný (tamtéž, s. 53). Dotváří vyvážený soulad s jinými podněty, které se spolupodílejí na rozvoji dětí. Dětská kniha bývá považována za jednoho z nejpřirozenějších, tzv. němých vychovatelů; ze strany dětí jde v případě četby o nejradošnější a nejdobrovolnější formu výchovy (Poliak, 1973: s. 585).

Dětské knihy jsou také prostředníky mezi lidmi a generacemi. Při čtení vycházíme ze svého já a navracíme se k němu – příběh zasahuje naše nitro a na základě citu nás činí lidštějšími. Je prokázáno, že čtenáři beletrie (především románů) jsou empatičtější. Dokáží se lépe vžít do druhého, prožívat jeho stavy, porozumět životní situaci a procíťovat spoluúčast. Kniha je uměleckým a edukačním fenoménem, který v souvislosti s posílenou funkcí relaxační a únikovou může přispívat k vytváření pocitu duševní pohody a vnitřní spokojenosti (tzv. wellbeing).¹

Zájem o rozvoj emocí prostřednictvím četby literárních děl v posledních desetiletích vzrůstá. Pozornost věnovaná významu četby vychází z předpokladu, že četba jako nástroj socializace zlepšuje emocionální a sociální kompetence jedince, jak lze vysledovat v závěrech řady současných odborníků. Např. John D. Mayer a Peter Salovey považují literaturu za pravděpodobně první „domov“ emocionální inteligence (Mayer-Salovey, 1997, s. 20). Literární díla umožňují, aby se čtenář mohl identifikovat s postavami a jejich pocity. Tato sounáležitost vytváří výrazná emocionální pouta a zároveň může být pro čtenáře též výzvou svou strategií úspěšného čtení náročným životním situacím (Bermejo, 2014, s. 18).

Během posledních desetiletí ve světě vzniklo několik programů pro děti a mládež zaměřených na sociálně emocionální učení (social and emotional learning). Programy se zaměřují na celostní rozvoj osobnosti, především na schopnost uvědomit si, rozpoznat a zvládat emoce, být všímavý a vstřícný ke druhým, odpovědně se rozhodovat, navazovat dobré vztahy s ostatními a efektivně zvládat výzvy a problémové situace. Programy tohoto typu se zaměřují na rozvoj emoční inteligence (intrapersonální a interpersonální). Zároveň slouží jako prevence problémového chování a posilují rozvoj pozitivních vlastností dítěte a jeho pocitu úspěšnosti (Vondrová, 2008).

V rámci aktuálně dostupné literatury zabývající se emocionálním vzděláváním dětí lze nalézt řadu užitečných materiálů především populárně naučného charakteru. Na knižních pultech jsou k dispozici knihy pro děti a mládež svým obsahem cíleně zaměřené na problematiku konkrétních emocí, jejich rozpoznání a práci s nimi v různých životních situacích. Tyto texty se dají dobře využívat při práci v rodinách, v edukačním školním prostředí i v zařízeních pro volnočasové aktivity. Pečovat o vnitřní svět dětí lze nejen v hodinách občanské výchovy, výchovy ke zdraví či třídnických

hodinách, ale i při různých aktivitách volnočasového zaměření, např. v zájmových kroužcích či na letních táborech.

Existuje bohatá nabídka titulů vhodných pro práci s dětmi v rodinách, školách i při volnočasovém vzdělávání. Tyto knihy hrou formou ukazují dětem, jak se lze díky společnému ponoření do fiktivního světa se zajímavým prostředím a příběhy postav naučit pojmenovat to, co ony samy cítí. Jsou pak schopny hovořit nejen o svých pocitech, ale i o svých potřebách. Z knižní nabídky jsme níže v přehledu zvolili některé tituly. Začínám novinkami z roku 2022.

Autorka a ilustrátorka **Kristína Kačaljaková**, která vystudovala psychologii na FF UK v Praze, vydala v roce 2022 dílo nazvané *Kde trčíš!?* s podtitulem *Komiks, ve kterém jsi hlavní postavou ty a podíváš se svému hněvu do očí*. Komiksový sešit zabývající se tématem hněvu autorka původně vytvořila jen pro své dva syny. V roce 2019 pak titul poprvé vydala na Slovensku, o rok později byla publikace zařazena do katalogu *Nejkrásnější dětské knihy roku 2020*. V díle ukazuje na fenoménu hněvu, že emoce spojené s tělesnými symptomy prožíváme každý jinak a v různé intenzitě a hloubce. Abychom se v emocích vyznali, potřebujeme procvičovat schopnost introspekce, pohledu do svého vnitřního světa (Těthalová, 2022, s. 18). V pracovním sešitu plném her se dítě naučí, že je třeba vždy popsat příslušnou situaci, tj. sdělit, jak se cítím a co potřebuji. Autorka doporučuje jisté strategie, jak s emocemi nakládat přirozeným způsobem (např. empatické naslouchání jiné osobě; rozhovor; udržení vnitřního klidu; dechová regulace; zařazení pohybu formou cvičení nebo vycházky; četba; sepsání myšlenek; výtvarná činnost či meditace). Různé úkoly a aktivity jsou zasazeny do prostředí blízkého dětem (často navíc s detektivní zápletkou). Prostřednictvím příběhu hrdiny-cholera mohou děti zblízka sledovat rozvoj dané emoce, její kulminaci i ústup. Zároveň si mohou do sešitu kreslit či psát; stávají se součástí knižního děje.

V populárně naučné publikaci **Angeliky Grubertové** nazvané *Hry pro zvládnutí emocí: pro děti od 4 do 10 let* (2022) nalezneme řadu námětů, jak lze spolu s dětmi prostřednictvím hry poznávat jejich silné emoce, naučit je jejich konstruktivnímu ovládnutí a tak posilovat jejich vlastní sociální kompetence. Kniha obsahuje v pěti kapitolách celkem padesát námětů ke hrám (např. Školení krotitele emocí, Jak se stát odborníkem na city, Buďte efektivní, Rituály na posílení a prevenci). Na stránkách časopisu *Rodiina a škola* (Grubertová, 2022, s. 16) zveřejnila autorka některé z metod s příležitostnými názvy, jako jsou např. raketa, roztrášený pudink, megafon, antikontfliktní kostka aj.

Dvojice autorek **Eva Stará** (spisovatelka, speciální pedagožka a logopedka) a **Jana Dráberová** (psycholožka) vydala užitečný knižní materiál nazvaný *Kniha pocitů: jak se vyznat v sobě i v ostatních*. Je určen dětem od 8 let a jejich rodičům. Autorky zvolily formu encyklopedie v kombinaci s příběhy a komiksy. Kniha, která rozvíjí psychosociální dovednosti dítěte, pojednává o škále emocí (klidu, překvapení, radosti a štěstí, smutku, strachu, odvaze, studu, hněvu, závidění a žárlivosti, znechucení, nudy, zájmu a lásky), které zažívá pětice kamarádů. Kniha obsahuje otázky a úkoly vhodné pro sdílené čtení.

Písecké nakladatelství Jiří Models vydalo během roku 2021 pět knižních titulů francouzské autorky **Stéphanie Couturierové**, která se zaměřuje na nejmenší čtenáře a věnuje se tematice závidění, plachosti, strachu a radosti. Pátým dílem v řadě je titul *Velká kniha o emocích*, která nese podtitul *Interaktivní kniha se spoustou překvapení*. Příběh holčičky Markétky, její sestry Lenky a rodičů se odehraje během jednoho týdne, během něhož holčička každý den prožije jednu z emocí (týden tak zahrnuje hněv, strach, hrdost, plachost, závist, smutek a radost). Text obsahující rady, jak emoce

utlumit či naopak naplno prožít, doprovázejí působivé ilustrace. Některé stránky mají pohyblivou část, kterou lze otočit a změnit tím ilustraci. V rozích se nacházejí tipy a otázky vhodné pro děti předškolního a mladšího školního věku.

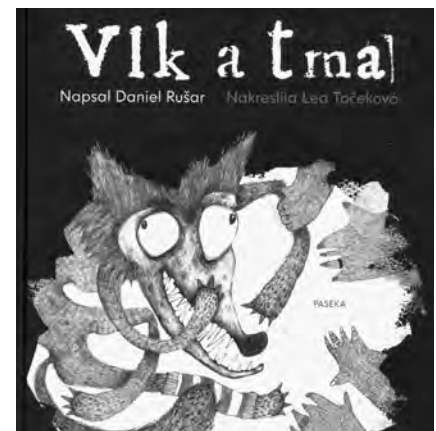
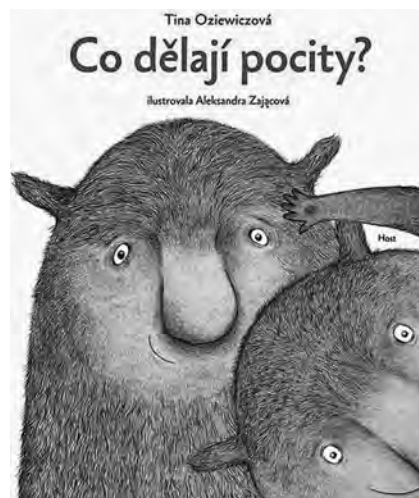
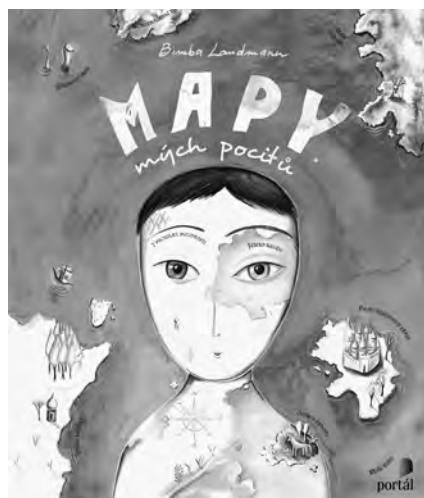
Věkové kategorii čtyřletých dětí je určena obrazová výpravná kniha italské výtvarnice a autorky **Bimby Landmannové** nazvaná *Mapy mých pocitů*. Tuto publikaci vydalo nakladatelství Portál v roce 2022. Kniha má širší využití i pro dospělého čtenáře, jak se dle Marie Těthalové (2021, s. 19) ukázalo v praxi v rámci práce s dospělými v nemocnicích či na univerzitách. V díle se chlapec-čtenář vydává na dlouhou cestu, která ho vede ke zkoumání vlastního nitra: prochází tak modrozelenou Zemí naděje; potkává podobně jako Malý princ svého přítele, malé zvířátko; postupně putují skrz žlutou Zemí strachu, hnědorůžovou Zemí znechucení, různobarevnou Zemí radosti, červenošedou Zemí hněvu, fialové Souostroví studu, tyrkysovou Zemí úžasu (zde se setkají s princeznou), putují zelenobílou Zemí žárlivosti, šedobílou Zemí smutku až na růžovo-zelený Ostrov lásky, kde putování tří poutníků šťastně končí. Komiks (grafická kniha) neobsahuje žádný doprovodný text (jsou zde pouze názvy zemí, ostrovů, cest, míst a řek). Každá země má svou detailní mapu, která ukazuje prožitky spojené s danou emocí a několik stripů z putování chlapce. Autorka upřesnila, že knihu používá jako motivaci pro děti, které mají namalovat své vlastní osobní mapy emocí. Podle jejích slov se na základě využití v praxi potvrzuje, že tato aktivita děti skutečně baví (Landmann, 2022, s. 27).

Brněnské nakladatelství Host vydalo v roce 2021 překlad díla *Co dělají pocity?* polské autorky, literární vědkyně a překladatelky **Tiny Oziewiczové**. Kniha je určena nejmenším čtenářům ve věku 3–6 let. Krátké poetické texty s něžnými ilustracemi vedou malé čtenáře k zamyšlení a kladení vlastních otázek. Kniha je ideální inspirací pro společné hovory rodičů s dětmi. Svět pocitů je bohatý: různé bytosti se skrývají v našich nitrech (radost skáče na trampolíně, vztek vybuchuje, důvěra staví mosty...).

Mezi další populárně naučné prameny v oblasti emočního vzdělávání patří také titul *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity* autorů **Vojtěcha Černého** a **Kateřiny Grofové**. Kniha, jež je určena dětem od 4 do 7 let, rodičům a pedagogům, přináší inspirační příběhy, náměty na aktivity a hry, písničky, říkanky a poselství.

Výzkumy posledních dvou desetiletí ukazují, že se míra empatičnosti v evropské populaci snížila o 40 % (Kováčová Švecová-Simanová, 2020, s. 38). Právě empatie se stává ústředním bodem knihy **Judith M. Glasserové** a **Jilla Menkese Kustnera** nazvané *Jak přežít, když nerozumím emocím*. Jde o pomocný materiál obsahující různé úkoly, tipy a zábavné aktivity (např. komiks, osmisměrku). Text je primárně určen rodičům a pedagogům.

Mezi silné emoce, které děti často v dětství prožívají, patří především strach, úzkost či vztek. V literatuře pro děti a mládež existuje řada knižních titulů, které s těmito emocemi pracují. Jako příklad uvedme např. zábavné lepoporelo *Nebojím se tmy* autora **Jakuba Cenkla** (Albatros, 2018), určené dětem od 3 let. Zvláštností tohoto lepoporela je součástka, jejímž prostřednictvím si dítě může na každé stránce rozsvítit. Stejně věkové kategorii je určena kniha *Vlk a tma* autora **Daniela Rušara** (Paseka, 2016). Australská psycholožka **Karen Youngová** v díle *Ahoj, hrdino* (Albatros, 2020) rozvíjí příběh o úzkosti. Nebojácná myška, která se vydá do lesa na procházku, je protagonistkou knihy *O myšce, která se nebála* autora **Petra Horáčka** (Portál, 2019). Švédská autorka **Eva Lindströmová** v knize *Na útěku!* (Baobab, 2016) zachycuje putování ovečky, která se se svým strachem sama vydává do světa. *Velká kniha o strachu nejen pro malé strašpytle* je podtitul knihy *Neboj, neboj!* autorky **Milady Rezkové** (Yinachi, 2017), zachycující příběh chlapce Jirky.



Nakladatelství Dobrovský vydalo v roce 2018 knihu *Malý hrdina* autorky **Nicolý Kinnearové**, která je určena předškolním dětem. Příběh králíčka Karlíka s celostránkovými ilustracemi je průvodcem po překonávání strachu, knihou o přátelství, odvaze a dobrodružství. Další obrázkovou knihou o překonávání strachu ze tmy, která je určena pro společné čtení dětí a rodičů, je kniha o malém Timovi nazvaná *Bojíš se tmy? 5 zaručených řešení*. Autorkou je **Chiara Piroddiová**. Leporelo pro děti od tří let vydalo nakladatelství Dobrovský (2021). O vzteku pojednává další dílo stejné autorky pod názvem *Míváš často vztek?* (2021). Norský autor **Stian Hole** přiblížil dětem v knize *Neboj se, Oskare* (Host, 2020) strach malého chlapce, který v poslední den letních prázdnin pociťuje obavy z nástupu do školy. **Věra Krpálková** vydala v roce 2016 v nakladatelství Krigl knihu *Vyprávění strýčka Bena: ... jak vyvrátit nad strachem*. Dílo obsahuje zábavné příběhy malého prvňáka Ondry a je určeno dětem od 5 let. Strach zažívá protagonistka díla *Zuza v zahradách* autorky **Jany Šrámkové** z roku 2015 (Raketa), v níž ožívá temná zahrada a černý pes... Pro děti s poruchami spánku je doporučována kniha argentinských autorů **Alberta Peze** a **Roberta Cubillase** nazvaná *Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli* (Meander, 2013). Američan **John Irving** je autorem příběhu o bojácném malém chlapci Tomovi, který se v noci děsí podivných zvuků. Titul *Jako by se tu někdo snažil nevydat ani hlásku* vydalo nakladatelství Meander v roce 2017. Příběh Emila, malého jednorozce, který se bojí, je zpracován v díle *Emil a emoce. Emil se bojí* (Albatros, 2018). Autorka **Aurélien Chien Chow** je dětem známa již díky o smutku a studu. Protagonistka knihy *Ustrašená veverka Barborka* německé autorky **Andrey Reitmeyerové** překonává strach a raduje se s ostatními sourozenci ze života (Fortuna Libri, 2019). Příběhy o panice, trémě a nejistotě přináší další dílo *Nebojme se bát: nebojácna knížka o tom, jak se nebát svého strachu* (Práh, 2018) autorky **Jany Marešové**. Výčet výše uvedených knih není vyčerpávající.

V nabídce didaktických pomůcek zaměřených na emoční vzdělávání nalezneme tzv. emoční karty (označované také jako karty empatické, náladové či prožitkové). Tyto karty mají širší uplatnění v psychoterapii a poradenství, při kurzech a trénincích, v kariérovém poradenství, ve školách, zájmovém vzdělávání a dalších oblastech pomáhajících profesí. Jejich výhodou je skutečnost, že je můžeme používat při práci s dětmi od tří let. Výběr včetně dostupnosti této pomůcky je široký: zmíníme např. sadu *Moře emocí*, která obsahuje 32 karty se zobrazením emocí, pocitů a psychických stavů; internetové stránky *Tisíc tváří radosti*, které přináší nabídku sady emočních karet a užitečných emočních učebnic zaměřených na strach, hněv a smutek (pracovní knihy nabízejí pracovní listy, rodinné hry, účinné techniky a tvořivé úkoly); *Emoční karty* od Kidedu doplněné situacemi, otázkami a hádankami; didaktickou hru *Emoční kruhy*; či učitelskou příručku *Vyjáždějí emoce*, která je určena pro učitele mateřských škol.

Při práci s dětskými emocemi je třeba volit citlivý přístup, výrazně kreativní metody založené na hře a prožívání. Lze též použít méně tradiční aktivity čerpající ze zážitkové pedagogiky či filosofie pro děti. Pedagogický repertoár lze obohatit větším množstvím metod aktivizačních a moderních, které otevírají prostor pro intenzivnější zapojení dětí a jejich vlastní tvůrčí aktivitu. Při práci s textem je vhodné se opírat o třífázový model učení E-U-R, typický pro metody RWCT, volit metody práce s textem, komunikační metody, dramatizační metody, metody tvůrčího psaní, různé hry, rébusy a soutěže. Je potřeba využívat všech možných nápadů, zařadit identifikaci dětí s literárními postavami, vcítění do jejich pocitů a motivů jednání. Děti mohou napsat dopis autorovi či postavě, vést fiktivní rozhovor s vybranou literární postavou, sehrát scénku ze života či vytvořit živý obraz.

V oblasti zážitkové volnočasové literární výchovy je potřeba nejprve důkladně vybrat vhodné literární dílo, neboť právě ono se stává klíčem k vytvoření prožitku. Druhým krokem je tvorba vhodných edukačních situací, v nichž dojde k propojení obsahu knihy s reálným životem dítěte a s možnostmi získávat prožitky. Správnou volbou metod můžeme navodit situaci pro získávání originálních zážitků a prožívání neobyčejných dobrodružství. Dítě se tak díky tomu může dostat do fiktivní reality časoprostoru příběhu a postav, může se ve fiktivním světě pohybovat a hrát si, domýšlet příběh, měnit jeho dějovou linii apod. Nesmíme zapomínat ani na individuální a společné prožívání dějových zvrátů literárního textu. Výchovně-vzdělávací potenciál uměleckého textu bude souviset se zpracováním prožitku, s jeho zvnitřněním a převedením na zkušenost. Důležitou součástí je reflexe, která by jako řízená aktivita měla bezprostředně následovat po konkrétní čtenářské aktivitě (příp. lekcí), a dále sdílení (např. společně prožitých pocitů, stavů a myšlenek s literárními postavami či autorem).

Z každé přečtené knihy si něco odneseme, něco na nás zapůsobí, zůstane to v nás... Skrze literární text poznáváme sami sebe, okolní svět a jeho problémy. Knižní světy příběhů a zážitků nabízejí modelové příběhy ze života, které čtenáře nejen vzdělávají, ale mohou jej i vychovávat a přinášet mu podněty k zamyšlení. Každodenní péče o emoce, které k životu přirozeně patří, souvisí s péčí o duševní zdraví každého z nás. V odborné literatuře se v posledních letech často objevuje termín vysoce citliví lidé (highly sensitive persons), kteří mají intenzivnější míru vnímání a hlubší zpracování vjemů a tvoří cca 15 % populace. (Termín zavvedla americká psycholožka Elaine Aronová). Vyšší citlivost zasahuje též věkovou kategorii dětí (Leuze, 2022, s. 22). V jejich případě je obzvláště potřeba vyvažovat silný vliv moderních technologií a výkonnostních nároků současné zrychlené doby tak, aby u nich nedocházelo k rozvoji emocionální a empatické rezistence. A k tomu právě může napomoci individuálně a cíleně zvolený umělecký literární text pro děti.

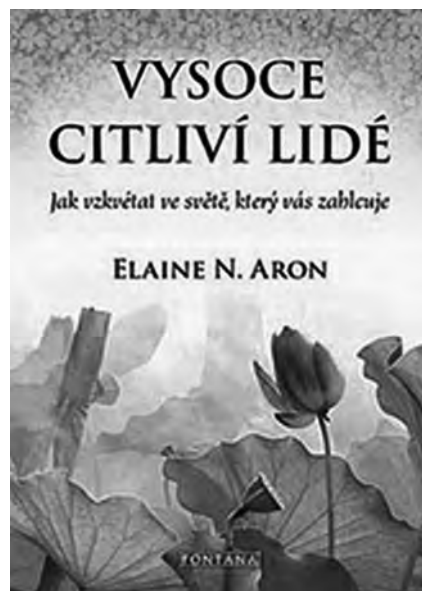
Podle Olgy Tokarczukové je povaha literatury v zásadě psychologická. Zaměřuje se na vnitřní důvody a motivy postav, odhaluje jejich prožitky, které jsou jinému člověku nedostupné, nebo prostě provokuje čtenáře k psychologické interpretaci jejich chování (Tokarczuková, 2022, s. 256). Slovy autorky čteme „kvůli prožitkům – je to hlubší, mnohem komplexnější druh porozumění“ (tamtéž, s. 103). Literatura je živá, hluboce proniká do citů a myšlení člověka, zprostředkovává poznání skutečnosti v uměleckých obrazech, působí na citovou oblast, formuje estetické vnímání a cítění čtenáře a probouzí „dobro“ v srdcích čtenářů.

Je zřejmé, že v současnosti nelze vzdělávat pouze rozum člověka, ale je třeba vychovávat též jeho srdce k bytostnému prožívání života a pochopení jeho celkového smyslu. Je potřeba aktualizovat myšlenku paideia (péče o duši) a otevírat vzdělávání pro emoční a hodnotovou výchovu.

Emoční výchova byla dlouho marginalizována, mezi výchovami má však své nezastupitelné místo. Vždyť posláním člověka je emocionálně se angažovat na ontologické, sociální a existenciální skutečnosti světa.

POZNÁMKA

- ¹ Wellbeing je aktuálně zaváděn do našeho vzdělávacího systému prostřednictvím Metodiky 4R, pocházející z Austrálie. Zahrnuje rozvoj emočních a sociálních dovedností, tj. schopnosti práce s emocemi, udržování vztahů, uplatňování silných stránek osobnosti, plánování, řešení problémů a zvládnání stresu.



BIBLIOGRAFIE

ARON(OVÁ), Elaine. *Vysoce citliví lidé a vztahy: jak se vyznat ve svých vztazích a zvládat je, když vás svět zahluje*. Přel. Lucie TĚŠNOVSKÁ. Olomouc: Fontána, [2022]. xxxvi, 276 s. ISBN 978-80-7651-111-8.

ARON(OVÁ), Elaine. *Vysoce citliví lidé a vztahy: jak se vyznat ve svých vztazích a zvládat je, když vás svět zahluje*. Přel. Lucie TĚŠNOVSKÁ. Olomouc: Fontána, [2022]. 260 s. ISBN 978-80-7651-131-6.

BERMEJO, José Carlos. *Regálame la salud de un cuento*. Santander: Sal Terrae, 2014. 152 s. ISBN 978-84-2931-549-3.

CENKL, Jakub; HARAŠTOVÁ, Helena. *Nebojím se tmy*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2018. 12 s. ISBN 978-80-00-04750-8.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Emoce: Hněv*. Písek: Jiri Models, [2021]. 20 s.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Emoce: Plachost*. Písek: Jiri Models, [2018]. 20 s.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Emoce: Radost*. Písek: Jiri Models, [2021]. 20 s.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Emoce: Strach*. Písek: Jiri Models, [2021]. 20 s.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Emoce: Závist*. Písek: Jiri Models, [2021]. 20 s.

COUTURIER(OVÁ), stéphanie. *Velká kniha o emocích: interaktivní knížka se spoustou překvapení*. Písek: Jiri Models, [2021]. 32 s.

ČERNÝ, Vojtěch; GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 4. vyd. Brno: Edika, 2022. 160 stran. ISBN 978-80-266-1816-4.

Emoční karty: Tisíc tváří radosti. Dostupné z: <https://tisicvariradosti.cz/emocni-karty> [cit. 2023-05-17].

Emoční kruhy. Dostupné z: <https://uciteleucitelum.cz/material/nezarazene-k-predmetu/emocni-kruhy> [cit. 2023-05-17].

GLASSER(OVÁ), Judith M.; KUSHNER, Jill Menkes. *Jak přežít, když nerozumím emocím: Pomocník k rozvíjení empatie*. Přel. Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2018. 86 s. ISBN 978-80-262-1309-3.

GRUBERT(OVÁ), Angelika. *Hry pro zvládnání emocí: pro děti 4-10 let*. Přel. Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2022. 96 s. ISBN 978-80-262-1863-0.

GRUBERT(OVÁ), Angelika. *Raketa. Hry pro zvládnání emocí pro děti 4-10 let. Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. 2022, roč. 69, č. 5, s. 16. ISSN 0035-7766.

HOLE, stian. *Neboj se, Oskare*. Přel. Daniela MRÁZOVÁ. Brno: Host, 2020. 48 s. ISBN 978-80-275-0213-4.

HORÁČEK, Petr. *O myšce, která se nebála*. Praha: Portál, 2019. 28 s. ISBN 978-80-262-1469-4.

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie. *Emil a emoce. Emil je smutný*. Přel. Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. Praha: Albatros, 2018. 28 s. ISBN 978-80-00-05234-2.

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie. *Emil a emoce. Emil se bojí*. Přel. Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. Praha: Albatros, 2018. 32 s. ISBN 978-80-00-05264-9.

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie. *Emil a emoce. Emil se stydí*. Přel. Kristýna BRUNCLÍKOVÁ. Praha: Albatros, 2018. 32 s. ISBN 978-80-00-05280-9.

IRVING, John. *Jako by se tu někdo snažil nevydat ani hlásku*. Přel. Ivana PECHÁČKOVÁ. Praha: Meander, 2007. 32 s. Ed. Modrý slon, sv. 20. ISBN 978-80-86283-50-0.

KAČALJAKOVÁ, Kristína. *Kde trčíš?!?: komiks, ve kterém jsi hlavní postavou ty a podíváš se svému hněvu do očí*. Praha: Portál, 2022. 60 s. ISBN 978-80-262-1896-8.

KARBAN, Jiří. *Proti paměťové lenosti. Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. 2023, roč. 70, č. 2, s. 21. ISSN 0035-7766.

KiDeDu Mé Emoce: komunikační karty. Dostupné z: <https://www.kidedu.cz/emocni-karty> [cit. 2023-05-17].

KINNEAR(OVÁ), Nicola. *Malý hrđina*. Přel. Martina ŠÍMOVÁ. Praha: Dobrovský s. r. o., 2018. 32 s. Ed. Knihy Omega. ISBN 978-80-7585-550-3.

KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Zuzana; SIMANOVÁ, Lýdia. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí: Metodika na podporu čítateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, 2020. 96 s. ISBN 978-80-557-1715-9.

KRPÁLKOVÁ, Věra. *Vyprávění strýčka Bena: ... jak vyzrát na strachem*. Praha: Krigl, 2016. 112 stran. ISBN 978-80-88104-13-1.

LANDMANN(OVÁ), Bimba. *Mapy mých pocitů. Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2022, roč. 29, č. 8, s. 26-27. ISSN 1210-7506.

LANDMANN(OVÁ), Bimba. *Mapy mých pocitů*. Přel. Daniel RA-ZÍM. Praha: Portál, 2021. 44 s. ISBN 978-80-262-1725-1.

LEUZE(OVÁ), Julie. *Výchova vysoce citlivých dětí: rodičovské tipy pro prvních 10 let*. Přel. Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2022. 176 s. ISBN 978-80-262-1929-3.

LINDSTRÖM(OVÁ), Eva. *Na útěku!* Přel. Jonáš THÁL. Praha: Baobab, 2016. 24 s. ISBN 978-80-7515-031-8.

LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2003. 304 s. ISBN 978-0-511-07312-0 [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=217893>.

MAREŠOVÁ, JANA. *Nebojme se bát: nebojácná knížka o tom, jak se nebát svého strachu*. Praha: Práh, 2018. 112 s. ISBN 978-80-7252-767-0.

MATĚJEK, MAREK A KOL. *Rozhodování a odpovědnost*. Třebíč: Akcent, 2010. 212 s. ISBN 978-80-7268-799-2.

MAYER, JOHN D.; SALOVEY, PETER. Literature is probably the first home of the emotional intelligence. In: SALOVEY, PETER; SLUYTER, DAVID J. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 1997. 288 s. ISBN 978-0465095872.

Moře emocí. Emotion cards. Brno: b-creative, 2013. Dostupné z: www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards [cit. 2023-05-17].

MUCHOVÁ, LUDMILA. Multidimenzionální myšlení podle M. Lipmana a jeho etická dimenze: výzva pro vysokoškolskou didaktiku. In: MATĚJEK, MAREK A KOL. *Rozhodování a odpovědnost*. Třebíč: Akcent, 2010, s. 30-52. ISBN 978-80-7268-799-2.

NAKONEČNÝ, MILAN. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. 504 s. ISBN 978-80-7387-614-2.

NAKONEČNÝ, MILAN. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. 864 s. ISBN 978-80-7387-443-8.

OZIEWICZOVÁ, TINA. *Co dělají pocity?* Přel. Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2021. 68 s. ISBN 978-80-275-0798-6.

PEZ, ALBERTO. *Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli*. Praha: Meander, 2013. 36 s. Ed. Modrý slon, sv. 59. ISBN 978-80-87596-26-5.

PIRODDI(OVÁ), CHIARA. *Bojíš se tmy?: 5 zaručených řešení*. Přel. Vladimíra STAŇKOVÁ. Praha: Dobrovský s. r. o., 2021. 24 s. Ed. Timovy tipy. Drobek. ISBN 978-80-277-0091-2.

PIRODDI(OVÁ), CHIARA. *Míváš často vztek?: 5 zaručených řešení*. Praha: Dobrovský s. r. o., 2021. 24 s. Ed. Timovy tipy. Drobek. ISBN 978-80-277-0089-9.

POLIAK, JÁN. Spoločenská hodnota literatúry pre mládež. *Zlatý máj: časopis o detskej literatúre*. 1973, roč. XVII, č. 9, s. 584-592. ISSN 0044-4871.

REITMEYEROVÁ, ANDREA. *Ustrašená veverka Barborka*. Přel. Ladislava VYDROVÁ. Praha: Fortuna Libri, 2019. 28 s. ISBN 978-80-7546-232-9.

REZKOVÁ, MILADA. *Neboj, neboj!: velká kniha o strachu nejen pro malé strašpytle*. Praha: Yinachi, 2017. 192 s. ISBN 978-80-906930-1-2.

RUSŇÁK, RADOSLAV. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 204 s. ISBN 978-80-5550-071-3.

RUŠAR, DANIEL. *Vlk a tma*. Praha: Paseka, 2016. 32 s. ISBN 978-80-7432-719-3.

STARÁ, ESTER; DRÁBEROVÁ, JANA. *Kniha pocitů: jak se vyznat v sobě i ostatních*. Praha: Pasparta, 2022. 96 s. ISBN 978-80-88429-16-6.

ŠRÁMKOVÁ, JANA. *Zuza v zahradách*. Praha: Raketa v produkci nakladatelství Labyrint, 2015. 52 s. ISBN 978-80-86803-33-3.

ŠVANCAR, RADMIL. Internet je zesilovač emocí. *Učitelství noviny*. 2018, roč. 121, č. 34, s. 9-11. ISSN 0139-5718.

TĚTHALOVÁ, MARIE. Emoce jsou vnitřním kompasem. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2021, roč. 28, č. 6, s. 18-19. ISSN 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, MARIE. Emoce nám pomáhají pochopit svět i sebe sama. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2022, roč. 29, č. 6, s. 18-19. ISSN 1210-7506.

TOKARCZUKOVÁ, OLGA. *Vnímavý vypravěč*. Přel. Petr VIDLÁK. Brno: Host, 2022. 276 s. ISBN 978-80-275-1144-0.

VONDROVÁ, IVA. *Sociálně emocionální učení*. Brno, 2008. 34 s. Bakalářská práce (Bc.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/u938yw/>.

Vyjáďři emoce: Učitelská příručka. Volný překlad metodického materiálu zpracováno EDUXE, s. r. o., Velké Pavlovice [online]. LEGO-education. 53 s. [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: www.eduxe.cz/files/download/emotions--download1.pdf.

YOUNG(OVÁ), KAREN. *Ahoj hrđino*. Přel. Petr ELIÁŠ. Praha: Albatros, 2020. 36 s. ISBN 978-80-00-05842-9.

ZELINOVÁ, MILOTA. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7367-197-6.



↑ Malý princ – ilustrace Antoina de Saint-Exupéry

CELÉ TO ZAČALO U TĚCH ROZHÁDANÝCH TŘÍD

Rozhovor s Bárou Dočkalovou o knize Bitva o diamant

Bára Dočkalová napsala román pro mládež ze sportovního prostředí, v němž nakonec hlavní roli nehraje sport. Od podobné produkce se však odlišuje celou řadou dalších prvků: odehrává se celý na americkém venkově a hlavní hrdina musí dojít k poznání, které je v tomto věku bolestivé – že každý člověk má své přirozené limity a nemusí být součástí elitního baseballového týmu, ale že lze v životě nalézt i jiné cíle, například spolu s kamarády přispět k dobré věci. Syžet tak výborně narušuje jak čtenářská očekávání, tak staví do jiného světla i požadavky, které jsou v dnešní době na dospívající kladeny, ať už jde o tlak na úspěch, či slávu. Z pohledu výuky je zajímavé, že příběh vychází z autorčiny dlouholeté pedagogické činnosti – román vznikl na základě konkrétní dramatické výchovné práce v lekcích anglického jazyka. Mimochodem se motiv těchto metod objevuje i v samotném příběhu.

Jaká je přesná geneze Bitvy o diamant? Jak se vyvíjel text od divadelní hry s dětmi, z které původně vznikl?

Příběh jsem před lety napsala jako anglický scénář pro jednu konkrétní skupinu dětí z pátých tříd. Učila jsem na základní škole, kde jsme ve výuce jazyků hodně používali techniky z dramatické výchovy a na konci roku jsme hráli divadlo. Kvůli tomu jsem na školu původně přišla, pomáhala jsem to tam rozjíždět, a v té době, kdy jsem dostala tyhle páťáky, už to tam ve spolupráci s kolegy krásně fungovalo.

Ale v téhle skupině jsem narazila na problém. Část dětí byla ze sportovně orientované 5. B, část z 5. C a nedokázaly se snést. Nechtěly s druhými nic vytvářet, nadávaly si, štítivě si od sebe odedávaly. A ani neměly moc chuti do dramatické práce. Takže jsem měla dvě možnosti – buď to vzdát, učit se jen obyčejně v lavicích, anebo vytvořit příběh, který jednak chytne i kluky z béčka, kteří žili fotbal, jednak všem dovolí zachovat si své skupiny. Nutit je se promíchat přes jejich odpor nemělo smysl. A tak mě napadl sportovní námět. O fotbalu to ale být nemohlo, to byla jejich denní realita, neměla pro ně nádech něčeho neznámého. Rozhodla jsem se pro baseball.

Řekla jsem dětem celkem upřímně, že bych nerada divadlo vzdala, ale nechám to na nich, a navrhla jsem jim příběh o dvou vesnicích, o týmech, které se nesnášejí, a jednom hřišti, o tom, jak jednou přijede na zápas slavný trenér a pár hráčů si vybere do lepšího klubu. Děti souhlasily, že za pokus to stojí, a pustili jsme se do toho. Měli jsme jednu hodinu dramatické angličtiny týdně a skupiny se musely v jedné učebně snést. Zpočátku jsme vymýšleli živé obrazy a scény o tom, jaké naschvál si vesničané navzájem páchali, improvizovali jsme a připravovali situace, které se mohly stát na zápase či tréninku, a postupně jsme vyplňovali kostru příběhu, který jsem už měla vymyšlený, detailnější dramatickou akci a dialogy.

Fotbalisté z béčka si sice nejprve nechtěli hrát a zapojovat do učení emoce, ale přitom jich byli plní. Perfektně rozuměli sportovní vášni, adrenalinu ze zápasů, pocitům spojeným s překonáváním sebe sama, s vyhráváním i prohráváním, s velkými sportovními sny – a to jsem zkusila využít. Týmy si daly vlastní názvy a postupně začaly přicházet s vlastními nápady. Určitá spolupráce mezi nimi začala probíhat.

A tak se neshody podařilo aspoň na čas přesunout do fikce, kde si je všichni ve svých rolích užívali, zatímco ve skutečnosti se, aspoň občas, bavili slušně. I představení se nakonec celkem povedlo, tehdy mělo asi patnáct minut.

V dalším roce jsem měla podobnou skupinku pátáků, scénář jsem tedy použila ještě jednou, dotvořili jsme ho tehdy zase trochu jinak. Ale pak ležel skoro deset let v šuplíku.

Jednou moje dcera Klárka dostala zápal plic a byla dlouhé týdny doma. Tehdy jsem jí četla i vyprávěla všechno možné a poté, co mi došly zásoby, jsem vylovila i tento starý baseballový příběh. Klárka celou dobu napjatě poslouchala, a když jsem dovyprávěla, řekla s jistotou, že to by měla být knížka. Zkusila jsem tedy kousek napsat. Bavilo mě to, ale pochybovala jsem, že by to někoho zajímalo, a stejně jsem neměla čas. Jenže pak najednou bylo času dost – přišel covid. A tak jsem začala psát. Musela jsem vytvořit hlavního hrdinu, ten v té divadelní verzi nebyl, nebo jen úplně náznakově, a vůbec se mi ta základní jednoduchá zápletka velice rychle začala rozrůstat pod rukama. Ale základ byl pořád stejný.

Váš příběh je ze sportovního prostředí. Přestože jsou jeho hrdinové vrstevníci vašeho Tajemství Oblázkové hory, jde v tomto případě o zcela jiný svět. Nejde jen o to, že jste musela přesvědčivě popsat situace z baseballu. Ale obecně zážitky dospívajících hrdinů, kteří touží po vítězství či prožívají napětí, úspěchy, prohry atp. Musela jste si tohle nastudovat, nebo máte se sportem a specificky baseballlem něco společného?

V mládí jsem se na nějaký čas úplně zbláznila do softballu a dodnes ho považuju za krásný, chytrý a napínavý sport. Když v knížce píšu o tom, jak voní rukavice a jak krásně může znít mlasknutí chyceného míčku, nevymyslím si ani slovo. Ale nehrála jsem ani moc dlouho (jen asi rok a půl), ani moc dobře na to, abych pochytila všechny detaily pravidel. O baseballu jsem věděla ještě méně. Spoustu jsem si toho musela doplnit. Naštěstí máme kamarády, kteří baseball hrají a byli ochotní si přečíst rukopis nebo poradit. Několikrát jsem se šla podívat na turnaj žáků, dívala jsem se na videa, pročítala jsem příručky...

Dalším klíčovým rysem vašeho románu jsou samozřejmě americké reálie. Děj je zasazen na tamější venkov a ten je vykreslen tak, že na čtenáře působí dojmem, jako by to místo skutečně existovalo. Neměla jste někdy obavu z toho, jak se tento „americký“ příběh ujme u českých čtenářů?

Když jsem se rozepsala, už jsem nemyslela na to, co pak s rukopisem bude a zda osloví čtenáře. Samozřejmě jsem doufala, že to pro děti zajímavé bude, ale ani jsem nevěděla, zda knížku někdo vydá, takže jsem se tím příliš nezabývala. Nové kapitoly jsem předčítala Klárce a tu to velmi bavilo, což mi v tu chvíli stačilo.

Když jsem psala, přenášela jsem se v myšlenkách do konkrétní americké krajiny, na místa, kde jsem nechala kus srdce (byla jsem

tam rok na studiích a pak ještě mnohokrát přes léto). Osady, které popisují, sice neexistují, ale představovala jsem si je jako takovou směsici různých míst, kde jsem se pohybovala. Na ten proces psaní vzpomínám ráda, myslím, že jsem si díky němu a právě díky tomu přenášení se do rozlehlé země a divoké přírody zachovala během lockdownu zdravý rozum.

Když jsem rukopis dokončila, poslala jsem ho nakladateli a jeho první otázka byla přesně, jak jsem čekala: proč se to neodehrává u nás. Sice jsem před psaním zvažovala, zda zkusit příběh přenést do českého prostředí, ale nakonec jsem vředy skončila u toho, že musí zůstat americký. To mě na něm právě bavilo – že nás dostane někam, kde to neznáme, kde mají lidé jiná jména a kde to chodí jinak.

Takže jsem si za tou Amerikou stála a k mému údivu se nakladatel přesto rozhodl knížku vydat. Ale nějaké obavy potom přece jen přišly – vlastně jsem se trochu lekla, že knížka opravdu vyjde, a přemýšlela jsem, zda to opravdu chci. Říkala jsem si, že proti *Tajemství Oblázkové hory* je tahle velmi jednoduchá a předvídatelná, podle ověřené šablony amerických sportovních filmů a že tím možná u některých čtenářů nebo odborníků jako autorka klesnu. Na druhou stranu jsem ale cítila, že v nejistých dobách není taková jednoduchá a v podstatě radostná knížka vůbec na škodu. A protože jsem ji psala úplně upřímně, rozhodla jsem se za to nestydět.

Na druhou stranu je nutno dodat, že ten příběh není tím, čím se zdá být. A bavilo mě na něm, jak se neustále a opakovaně snaží vzpírat tomu prvnímu dojmu, a hlavně, jak si s tím pohrává. Mám na mysli už onu sportovní linku, která nakonec není hlavní, a snahu hlavního hrdiny stát se profesionálním hráčem, což se záhy ukáže mylné, ale i ty drobné motivy, například nevrlého trenéra, který patří do rejstříku daného žánru, ale ve vašem příběhu se vyvíjí nečekaným způsobem. Byla to záměrná hra proti očekávání čtenářů, kteří jsou třeba zvyklí na podobné příběhy?

Spíš naopak – myslela jsem, že píšu celkem v souladu s očekáváním. Zvláště když jsem ten původní příběh tvořila pro anglické divadlo, chtěla jsem, aby byl srozumitelný a aby divákům ihned připomněl něco, co znají. Takže jsem měla pocit, že tvořím něco, co už tu tisíckrát bylo, ale mně se to na tu dramatickou práci v tu chvíli velmi hodilo.

To, že některé děti nejsou v příběhu vybrané do lepšího týmu, bylo důležité už tehdy, na tom ten původní scénář stál, takže to jsem určitě nebrala jako záměrné překvapení pro diváka. Že na konci proti lepšímu týmu nemohou domácí vyhrát, bylo také jasné, nejen proto, že to už by vážně byl moc velký happy end, ale také proto, že jsem chtěla, aby představení končilo podobnou scénou, jako začínalo, jen že se role vymění. V první scéně se trenér snažil děti chválit po zápase, že skvěle hrály, že to byla pěkná hra, ale děti zajímala jen výhra a prohra. V poslední scéně je naopak trenér po zápase posmutnělý z prohry, ale děti cítí uspokojení, že si skvěle zahrály.

Když jsem pak scénář přetvářela do textu knížky, vyvíjelo se všechno od toho, jací byli hrdinové, jaké se u nich postupně projeví vlastnosti, a vývoj některých kapitol překvapil i mě. Myslím, že spousta těch klíšé, která jsem používala v divadelní verzi, se eliminovala sama od sebe právě jen tím, že hrdinové nabyli konkrétních kontur, poznávala jsem je do hloubky a upřímně mi na nich záleželo. V původní divadelní verzi byl například trenér téměř alkoholik, a když pro něj děti přišly, aby je zase trénoval, musely pro něj do hospody, kde ho našly opilého. Byl to další takový jasný, povědomý moment, který pochopí i diváci, kteří anglicky neumějí, protože ho viděli ve filmech. Navíc děti v té skupině byly velmi otrlé a bavilo je to hrát a v kontextu kratičkého představení to působilo spíš humorně, i když to samozřejmě bylo trochu „levné“. Ale při



psaní knížky pro mě byli dětští hrdinové reálnější a nechtěla jsem, aby měli co do činění s alkoholikem, navíc bych tam tím vmetla téma, které by se pak stejně nemělo šanci nějak řešit. Proto je v knížce situace s trenérem jiná.

Jaké je pro vás vlastně téma toho příběhu?

Celé to začalo u těch rozhádaných tříd. Takže to nejdůležitější téma bylo soužití, spojení sil, hledání kompromisů, snaha spolu vyjít i přes nějakou tu zášť, zvláště když ani nevíme, co ji způsobilo. Zkusit poznat nepřítele, dát mu šanci – a tím otevřít cestu k případně dohodě. Ale později se tam při psaní vynořila další důležitá témata. V knížce příběh vnímáme očima Luka, který sám musí překonat dost překážek, a přitom se toho spoustu naučí. Například zachovat chladnou hlavu a jednat klidně ve stresové situaci. Toto téma je tam pro mě také důležité.

S narušováním zažitých očekávání souvisí i hra s vypravěčstvím. Jak se vyvíjel váš román v tomto ohledu? Nejen že obsahuje napínavé pasáže ze sportu, dokonce v jednom místě má reportážní prvky, ale mám pocit, jako bychom se od vnějšího pohledu na hlavního hrdinu dostávali v průběhu děje více do jeho hlavy, sledovali jeho myšlenky bezprostředněji.

Je pravda, že zpočátku začíná vyprávění jakoby z dálky, trochu jako pohádka, přenášíme se do hor, vidíme ty dvě vesničky kdesi pod sebou, a pak se začneme přibližovat, až se dostaneme k Lukovi a pak už se napojíme na něj. Ale to asi spíš souvisí s tím, jak i já jsem ho postupně poznávala a lépe jsem mu rozuměla. A někdy z jeho hlavy vyskočíme a vrátíme se na ten celek.

Takže vědomá hra s vypravěčstvím tam nebyla. Já píšu vředy tak nějak ze dvou konců: na jedné straně mám představu o tom, co se stane, o čem to celé je a co tam určitě chci mít, ale na druhé straně je spontánní psaní, které mě kolikrát zavede někam, kde jsem ani nevěděla, že se ocitnu. A když se to stane a mám pocit, že to byla dobrá intuice, hledám pak cesty, jak to propojit s tím „plánem“, a ono se to vředy nějak podaří.

Třeba to, že se Luke vydal sám na horskou túru, vzniklo až při psaní, když už byl u rozcestí. A najednou mi to přišlo úplně jasné. Když už tam ta hora je, tak na ni přece musí vylézt! Ten výšlap a celá ta Lukova zkušenost se pak úplně skvěle hodily pro další momenty v knížce, které plánované byly. Když se mi to podařilo propojit, měla jsem velkou radost. Ale nemohu říci, že bych si takto „hrála“ s vyprávěním schválně, spíš jsou to takové náhody, které se mi daří vnímat a pozorovat.

Otázky kladl Luďek Korbel

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

JANA ŠRÁMKOVÁ: FÁNEK HVĚZDOPLAVEC

*Ilustrovala Margarita Khavanski. Graficky upravil Jakub Horský.
Praha: Běžiliška, 2022. 56 stran.*



Jana Šrámková nepatří k autorům, kteří sází na jistotu. S každou novou knížkou se pustí tak trochu do neznáma, jako by si sama pro sebe připravila vždy nový „úkol“. Jedno ovšem mají její knihy – jak pro dospělé, tak pro děti – společné. Nazval bych to pokorou k postavám, kterými nemá potřebu manipulovat jako loutkami. Jana Šrámková k postavám, které vytvoří, přistupuje s pochopením, skoro by se chtělo říct až s empatií, takže jejich vnitřní svět dokáže citlivě zprostředkovat, ať už k tomu použije vnitřní monolog, nebo vyprávěče, který fikční svět snímá očima – a často všemi smysly – hlavní postavy.

Fánkův příběh, přesněji řečeno Fánkovo svědectví o jeho příběhu je napnuto mezi dvěma body. Na počátku je Fánkova vzpomínka na chvíle, které s tátou trávili nad „zlatou knihou“, napsanou cizím jazykem, a dokonce zvláštní neznámou abecedou. V ní si prohlíželi obrázky zvířat, která nastupovala na těžkou loď, protože přicházela potopa. To byla chvíle, kdy Fánek ještě neuměl číst. „Nejdéle jsme s tátou pokaždé prohlíželi stránku, kde se koráb vznášel daleko na vlnách, malý jako kousek dřívka. Voda se prostírala široce kolem, až do nekonečna okraje papíru. A někde v horní části stránky přecházela ta voda v oblohu... [...] Byl to takový náš sport, že jsme se vždycky snažili zjistit, kudy přesně vede čára mezi vodou a oblohou.“ (s. 5) A tenhle vstupní okamžik Fánkova vyprávění je završen klíčovou otázkou, která Fánkovi nedávala

spát: „Co se stane, [...] až koráb na tu čáru dopluje?“ Linka Fánkova příběhu na svém druhém konci, v závěru knihy je ukotvena okamžikem, který je vzdálený od toho úvodního několik let: Fánek s tatínkem jsou na jezeře na dřevěné veslici. „Až teď jsem si všimnul, že už padla tma. Břeh zmizel. Zůstala jen hladina a nebe a ti cho, které dosedlo na jezero jako poklice.“ (s. 53) Je to okamžik, kdy po letech odloučení k sobě oba hledají cestu.

Proud vzpomínání, tázání, pochybování a snění, který se valí mezi těmito dvěma okamžiky, zprostředkovává to, co Fánek prožíval, když se tatínek rozhodl, že odjede za prací do vzdálené země, prý země bohaté (i když kdo ví – jak pro koho). Jsou to drobné děje a události, které naplňují jeho čekání na tátu a postupně i otázky, pochybnosti, nejistoty a čím dál tím víc také výčitky vůči tátovi, který se stále nevrací.

Nadneseně řečeno a s velkou nadsázkou by bylo možné *Fánka hvězdoplavce* označit za Bildungsroman. Zní to možná přehnaně, ale je to skutečně kniha o dospívání, o hledání cesty k sobě a o hledání obrysů něčeho, čeho se lze podržet v nepřehledném světě.

Vyprávěčem, kterého si Jana Šrámková zvolila, je sice hlavní postava – Fánek. Ale jeho vyprávění není obvyklým, prvoplánovým, nemotivovaným vyprávěním v první osobě. Jak to Jana Šrámková umí, pracuje i tady s proudem myšlenek a pocitů, snů, úvah, obav a vjemů, nápadů a nejistot (to si už mimochodem s úspěchem vyzkoušela ve své první knize, *Hruškadóttir*, kterou napsala pro dospělé), v němž se jí velmi dobře daří zachytit Fánkova cestu od ideálních představ a snů k poznávání toho, že skutečnost není černobílá a přehledná, k poznání, že život je složitější, než se mu v šesti letech zdálo. Fánek si čím dál tím víc uvědomuje, že to s tou „bohatou“ zemí, kde táta vydělává peníze, nebude asi úplně ideální. A taky že tátovi už nemůže říkat všechno. A nakonec i to, že čas plyne každému z nich jinak, že za ta léta, kdy od sebe byli odloučeni, se každý z nich ocitl někde jinde.

Jana Šrámková nenapsala „klasický“ vnitřní monolog. Je to jakýsi Fánkův dialog se sebou samým, v němž si sám sobě ujasňuje svou cestu od svých „idylických“ šesti let až po tátův návrat po letech, které se Fánkovi zdály nekonečné. I proto je toto vyprávění nastoleno jako retrospektiva. První věta *Fánka hvězdoplavce* začíná: „Když jsem byl malý kluk...“ (s. 4) A poslední epizoda je uvozena větami: „Když jsem jednou pomáhal babičce vařit večeři, zastavilo v naší ulici auto. Šel jsem se podívat, co se to děje, a ve dveřích jsem se srazil s tátou. Ve vteřině byl najednou tady. Takhle jednoduché to bylo.“ (s. 48)

Fánek hvězdoplavce je z hlediska kompozice vlastně docela přehledný.

Expozice je velmi krátká, v knize se vejde do čtyř stran. Ale jsou v ní nastoleny všechny stěžejní motivy, důležité pro celý příběh: setkání se „zlatou knihou“, kterou si Fánek s tatínkem

každý den prohlíželi a jejíž obrázky moře, nebe a hvězd a barev a taky povídání nad nimi se Fánkovi staly kotvou pro další cestu životem.

Nejobsáhlejší je část čekání na návrat táty, které trvá několik let. Je vyplněna nejistými telefonáty, občasnými balíčky, sněním, hledáním sebe sama, dědovým odcházením a nakonec jeho smrtí, babiččíným chřadnutím, navázáním přátelství s Marylkou ze sousedství – a ve svém důsledku dospíváním a hledáním sebe sama.

Důležitým předělem jsou Fánkovy osmé narozeniny, kdy táta je už dva roky pryč. Ten den Fánek už nevydrží napětí, když ani na jeho narozeniny táta nepřijel: „Kousal jsem se do rtu, ale stejně jsem to nakonec nevydržel a křičel jsem, že nestojím o dorty s polevou ani o boty v papíře, že měl přijet, že jsem ho čekal, že se to nedá vydržet. Máma mi vzala telefon z ruky, babička mě strkala do pokoje, ale já křičel dál, nemohl jsem se uklidnit, kopal jsem a mlátil do zdi a večer jsem dostal horečku.“ (s. 23) Od té doby má Fánek čím dál tím víc pocit, že ho táta zradil, když se nevrací: „Táta vůbec neví, jaké je to žít bez táty. A bez dědy. S mámou, která toho má moc. S babičkou, která si vyndala zuby.“ (s. 40)

Tehdy získává důležité místo ve Fánkově příběhu trochu tajemná Marylka. Díky ní se vracíme k obrázkové „zlaté knize“ a k Fánkovým snům o plutí oblohou a mezi hvězdami. Je to právě Marylka, která v tuto chvíli pojmenuje něco, co Fánek jen cítí, když nad „zlatou knihou“ řekne: „Fánek hvězdoplavec“ (s. 44).

Od chvíle, kdy je Marylka se svou sestrou odvezena do vzdálené země, se ve Fánkově proudu vzpomínek objevuje trhlina: „Z dalších let si toho moc nepamatuju.“ (s. 46)

A tady začíná třetí, poslední část Fánkova vyprávění, na které si Jana Šrámková vystačí opět jen s čtyřmi stránkami. Je to chvíle, kdy se po letech objeví nečekaně ve dveřích táta a kdy oba – táta i Fánek – pocítí, co všechno se mezi nimi za ta léta změnilo. A tehdy, v noci na jezeře, se táta rozhodne Fánkovi říci: „Je mi to líto, Fánku.“ A Fánkovi se po chvíli váhání podaří překonat pocit ukřivdění a nepochopení, který v něm za ta léta čím dál tím víc narůstal, a zašeptá: „Už nemusí.“

Jana Šrámková to vše dokáže napsat přirozeným, neefektním jazykem, skoro jako by to byl živý rozhovor hlavní postavy se čtenářem. Nemá potřebu čtenáři věci doříkávat nebo dokonce vysvětlovat. Naopak vědomě pracuje s názny a názvy. Příznačné je, že nevíme, v které zemi Fánek a jeho rodiče žijí a do které „bohaté“ země se táta vypraví, odkud je Marylka a kam ji nakonec odvezou. Autorka dokonce ani necítí potřebu doříct, že ve „zlaté knize“ je starozákonní příběh o Noemově arše. Jana Šrámková dává čtenáři příležitost, aby si sám dotvořil obrazy obsažené v textu. Ale podstatné je, že všechny důležité motivy má opřené o konkrétní vjemy a zážitky, takže čtenáře spolehlivě osloví.

Svou roli tady hrají také ilustrace a grafická úprava. I když *Fánek hvězdoplavec* není bilderbuch v pravém slova smyslu, je výtvorná podoba knihy velmi důležitá. Ilustrace Margarity Khavanski jsou citlivé, spoluvytvářejí atmosféru, text „nepopisují“, nedublují, ale dodávají mu další rozměr. A to, že je text umístěn vždy na dolní čtvrtině stránky, přičemž zbytek stránky tvoří ilustrace, příběh přirozeně člení a rytmizuje ho.

Je dobře, že tahle výjimečná kniha získala letos Magnésii Literu v kategorii Literatura pro děti a mládež.

Jaroslav Provazník

BÁRA DOČKALOVÁ: BITVA O DIAMANT

Ilustroval Jindřich Janíček. Grafická úprava a sazba Jindřich Janíček. Praha: Labyrint, 2022. 224 stran. Redakce Markéta Stinglová.



Bára Dočkalová působí jako didaktička angličtiny na Pedagogické fakultě UK a tento jazyk vyučuje i prostřednictvím divadelních scénářů, jichž je autorkou. Mezi ně patřila i předloha dobrodružného románu *Bitva o diamant*, který vznikl v souvislosti s problematickou skupinou žáků základní školy. Ostatně těmto pátým třídám je kniha, která získala i nominaci na cenu Magnesia litera, věnována. Po *Tajemství Oblázkové hory* jde už o druhé dílo, kterému se dostalo stejného ocenění.

Příběh je situován do amerických hor, kde sídlí dvě vesnice – Upperville a Lowerville, jejichž obyvatelé mezi sebou vedou odjakživa spory. A jak se hašteří dospělí, tak o to více spolu soupeří jejich potomci. Jediné místo, kde se dokáží potkat, je plácek, na němž probíhají baseballové tréninky a zápasy. Děti z těchto vesnic nemohou kvůli velké vzdálenosti dojíždět do školy, tak se vzdělávají doma a se školními povinnostmi jim pomáhá Dara (učitelka původem z Česka), která se také snaží, aby se mezi sebou přestaly nenávidět.

Hlavním hrdinou příběhu je jedenáctiletý Luke, jehož velkým snem je stát se slavným baseballovým hráčem, a to i navzdory vrozené vadě. Chodí poctivě trénovat a při jedné cestě na odpaliště se náhodou seznámí se slavným baseballovým hráčem Drakem, který místním dětem nabídne možnost, že nejlepší z nich mohou být vybráni do baseballového týmu Lion Cubs z velkého města. Luke se bohužel mezi tento výběr nedostane. A s odchodem lepších hráčů upadá v jeho týmu motivace dál ve hře pokračovat. I o své hřiště už se přestávají zajímat. Ovšem do okamžiku, kdy zjistí, že jejich rodiče mají s tímto pozemkem jiné plány: chtějí jej prodat developerům, kteří by zde chtěli postavit hotel.

S tím se děti nehodlají smířit a začnou pracovat na tom, aby jim hrací plocha zůstala. Příležitost, aby se o všem veřejnost dozvěděla, vidí zejména v přátelském zápase, který mají hrát proti Lion Cubs. Členové obou týmů se spojí a začnou usilovně trénovat na velký zápas. Přípravě a propagaci tohoto utkání věnují veškeré úsilí. Nakonec dojde konečně k dlouho očekávanému střetnutí – bitvě.

Příběh je postaven na dobře a věrohodně konstruovaných dialogích zejména dětských postav:

„Jak to mám pojmenovat?“ zeptala se Nancy.

„Záchrana hřiště,“ navrhl někdo.

„To ne, ať to není na první pohled jasné.“

„Tak Furious Foxes,“ řekl Luke.

Nancy tázavě vzhlédla, co na to ostatní. Většina se tvářila rozpačitě.

„Za mě klidně,“ souhlasila nakonec Bibi, „dyť je to jedno.“

Nancy vyřukala název na klávesnici. „Jako musím uznat, že to nevypadá úplně špatně, takhle napsané,“ řekla.

A další pozitivní reakce přišla dokonce od Jerryho. „Ty hlídky jsou dobrou nápad,“ ocenil. „Ale potřebujem vymyslet, co dělat, kdyby fakt někdo přijel.“ (s. 103)

Čtenáři se díky rozhovorům snadno ponoří do příběhu a nutí je to vytrvat v četbě až do úplného rozuzlení.

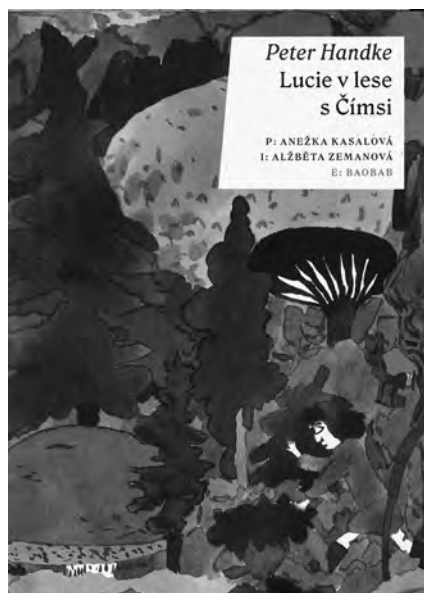
Text nabízí celou řadu témat pro práci ve škole, například v rámci osobnostně sociální výchovy nebo třeba i pro tvorbu školního (strukturovaného) dramatu. A kniha by konec konců mohla poskytnout inspiraci i pro jednotlivé dílčí aktivity v rámci hodin dramatické výchovy. Může jít např. o cesty k řešení konfliktů či stopování původu jejich vzniku.

Poetiku odlehleho amerického venkova, kde se příběh odehrává, pomáhají vyvolat i ilustrace Jindřicha Janička a typografie knihy, která odkazuje na mayovky. Celé její zpracování, barevné ladění i grafické provedení písma, včetně vyobrazení kartiček s portrétem baseballistů v záhlaví kapitol, jsou dalším důvodem k tomu, aby si kniha zasloužila pozornost.

Michaela Lažanová

PETER HANDKE: LUCIE V LESE S ČÍMSI

Z německého originálu *Lucie im Wald mit den Dingsda: Eine Geschichte* přeložila Anežka Kasalová. Ilustrovala Alžběta Zemanová. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2023. 62 stran. Redigovala Dora Kaprálová.



Když se známý, nadto zásadní německy píšící autor, ostatně nositel Nobelovy ceny, jehož tvorba je proslulá svou originalitou, už jako slavný spisovatel podívá výjimečně do světa dětské prózy, výsledek nemůže být obvyklý. A nelze na něj klást běžná měřítká.

I když má fabule jeho nedlouhé knihy v podstatě pohádkový děj, vnáší do něj množství vnějších motivů a experimentuje s vypravěčstvím natolik, že je tímto žánrem jen vzdáleně. Hlavní hrdinka má podivné rodiče, zejména tatínka, který je mimochodem přistěhovalec, což zde hraje jistou roli. Později otce podivná záliba ve sbírání hub dokonce přivede do vězení a téměř na smrt – ale ještě že Lucie jde v jeho stopách a nakonec přiměje krále, aby jej osvobodil.

Nicméně takhle by příběh mohl znít, kdyby pohádkou byl, ale P. Handkemu jde o něco jiného. Zpočátku si okouší, co mu nabízí samotný žánr, když líčí, že hrdinka se ve skutečnosti jmenovala jinak, a není jí deset let, ale o tři roky míň: „Ale pro příběh, který zažila, by měla být o něco starší.“ (s. 7) Jenže tohle pomrkvání a la bylo nebylo je zároveň v rukou autora, jehož tvorba se vyznačuje rušením klasického vyprávění a důmyslným proplétáním fikce a skutečnosti.

Takže se brzy můžeme setkat s nepohádkově psychologizujícími motivy: Matka jako krásná žena toužící po moci, které se jí nakonec dostane. Záhadný otec, rozvíjející své promluvy do sáhodlouhých komplikovaných monologů, který na rozdíl od ní není místní a mezi jehož přátele patří přistěhovalec, a který navíc vypadá, a dokonce voní odpudivě. Krásně se odhaluje Handkeho schopnost najít originální a adekvátní slova, která trefně převedla do češtiny Anežka Kasalová: mluvil s přáteli „tatínkovštinou“, neboť to byli jeho „souběženci“. Ostatně i soused Vladimír pochází z Afriky. A tohle vše se projevuje v kontrastu s Luciinou babičkou, která byla místní rodačkou a kterou všichni pro její kulinářské umění obdivovali.

Prostor příběhu je záhadný, až hororový. Jeho dominantním prvkem je především les. Nejde ovšem o hluboký pohádkový hvozd, ale předměstské neproniknutelné hájemství lidí na okraji společnosti. Ostatně se do něj pravidelně noří i tatínek a setkává se zde se svými přáteli. Vrací se odsud až po delší době, prolezlý brouky či plži, ale zato se svými poklady – záhadnými nálezy. Lidé z města sem nechodí, jde o odvrácený svět, který má své pevné hranice: „Vstup do lesa byl navíc zarostlý hustým křovím.“ (s. 19) Lucie sem vstupuje až tehdy, když je její otec v ohrožení. Tísňivě působí i rovina, která se kolem rozprostírá. Otec chce jednou dceri ukázat hezké místo, přivádí ji na drobný kopeček, který je ale k jejímu překvapení také celý porostlý stromy, a tak se cítí podvedena.

Není s ohledem k řečenému až tak překvapivé, a to ani pro Lucii, když si jednoho dne přijde pro tatínka policie. Vypravěč nám to podává jako samozřejmost, která se již dříve odehrála. Spolu se svými přáteli je obviněn ze státního převratu. Více není specifikováno, král i jeho moc jsou zde v pozadí, jako drobný motiv, proprieta svérázného pohádkového příběhu.

Lucie není vypravěčkou, ale přestože se o ní dozvíme jen málo, nakonec se stává hlavní aktérkou, která děj zvrátí. Její postava zdůrazňuje princip objevování a překonávání sama sebe, ostatně jí náleží báseň, v níž se vyskytují tyto verše: „usilovně přemýšlej“ a „usilovně se dívej“. Vzdáleně nám mohou připomenout Handkeho báseň z filmu *Nebe nad Berlínem*, v nichž se dětský naivní pohled toužící po poznání setkává s tvrdou skutečností. Vznění děje ale nepůsobí tak, že by Lucie byla tím, kdo svým prozřením svrhne dosavadní zřízení, to je stabilní, spíše odhalí tajemství pokladu, který tatínek ukrývá.

Všechny postavy jsou opracovány do jednoduchých, až archetypálních rysů: z matky je cítit ráda a soulad (pracuje jako kriminalistka, takže patří mezi režimní složky), otec je naopak zemitý; pro přistěhovance je příznačné, že se čtenáři nikdy blíže nepředstaví, shlukují se v temnotách a nikdo o nich nic neví, i soused, který přichází do kontaktu s místními obyvateli, promluví jen několikrát. Samotné vyprávění je vystavěno, jako by šlo o rozsáhlý mýtus, jemně se moduluje časová posloupnost událostí, například

předjímáním toho, co se stane: „Rodiče to měli jinak: nikdy předtím ani potom neviděla Lucie svou maminku tak proměněnou. (I když pak jednou ano, v tomto příběhu: ale o tom později.)“ (s. 22)

Vzhledem k autorově proslulosti je z německých zdrojů možné vyčíst „pítevní zprávy“ téměř každého motivu, který se v textu vyskytuje. Zájemce se může dozvědět, že příběh vznikl pro spisovatelovu dceru Leocádiu, tehdy, na přelomu roku 1998 a 1999, sedmiletou. Téma identity v prostředí, jehož není samozřejmým členem, mu je vlastní ať už kvůli jeho povaze, či původu, neboť jeho maminka pocházela ze slovinské menšiny v Rakousku, což ostatně zdůraznil i při své děkovné řeči před švédským výborem. A sám žil v různých koutech světa, než se usadil na okraji Paříže, kde i kniha vznikla. Ale také jsou v souvislosti s touto knihou připomínány migrační vlny vinou balkánských konfliktů, které autora nenechávají dodnes lhostejným.

Klíčovým motivem příběhu je pak ono „Cosi“, Lucie tomu říká skřítky či obří, maminka shnilotiny, může jít o tentononcy, zkrátka ty záhadné předměty, které všechno způsobily, ale nakonec tatínkovi pomohou na svobodu. Aniž prozradíme pointu, můžeme říci, že provázejí celou Hankeho tvorbu i život.

Ať už je to tak, či onak, lze si příběh přečíst i s tímto vědomím souvislostí – ale také bez něj, jako svérázný téměř pohádkový příběh. A pokud bude pro někoho příliš nesrozumitelný, může si k němu pustit třeba písničku od Beatles *Lucy in the Sky with Diamonds*. Obsahuje podobně bláznivý text a s tím Handkeho má společného minimálně to, že se její slova vyskytují v mottu celé knihy. Vždyť v šedesátých letech byl autor považován za jejího pátého člena.

Redaktorkou svazku je Dora Kaprálová a, soudě podle její první knihy pro děti, která letos vyšla také v Baobabu, má k Handkeho poetice velmi blízko. Zajímavé je, že nezůstalo u původních ilustrací, které vytvořil sám rakouský autor, ale chopila se jich Alžběta Zemanová, která kombinovala barevné dětské malby s černobílými kresbami přírody a samozřejmě onoho záhadného motivu z názvu.

Luděk Korbel

KVĚTOSLAVA PODHRADSKÁ: O VAKERIBEN PAŠ O LEKVARIS / POVÍDÁNÍ U POVIDEL

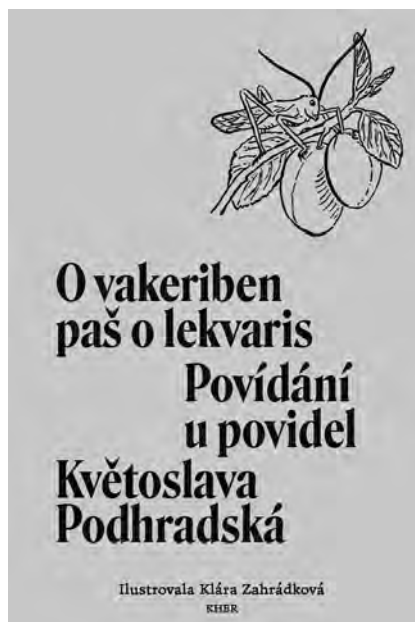
Z romského originálu přeložila Karolína Ryvolová. Ilustrace Klára Zahradníková. Grafická úprava Čumlivski & Horváth. Praha: Kher, 2022. 72 stran. Eš. Mirikle, sv. 2. Redakce Lenka Janďáková a Karolína Ryvolová.

Boskovice známe v literatuře jako místo, odkud pocházel Josef Augusta, kde zemřel Ludvík Kundera, kam zasadila román *Jaroslav ze Šternberka* Sofie Podlipská či kde žil Hermann Ungar, dnes nezaslouženě opomíjený německojazyčný autor, za života srovnávaný s vrstevníkem Franzem Kafkou, ovšem ztracený v dějinách, protože se nevešel do jazykově vymezované literatury české, teritoriálně definované literatury německé ani mezikategorie pražské německé literatury. Podobná okrajovost a vyloučenost by pravděpodobně donedávna postihla i romskou autorku Květoslavu Podhradskou (nar. 1961), která žije ve vesničce u Boskovic, kam zasadila i děj poslední prózy.

Dnes už je na tom však romská literatura o poznání lépe, a to zejména zásluhou výborné práce nakladatelství Kher. To vloni rozšířilo svou produkci o edici Mirikle (v překladu Korálky), ve které vycházejí texty romských autorů určené primárně dětem. První svazek bilingvní a výtvarně působivé řady tvoří nové vydání knihy

Jak jsem chodila do školy / Sar me phiravas andre škola průkopnice romského psaní Tery Fabiánové (prvně vyšla v roce 1992 v překladu Mileny Hübschmannové), jako třetí letos vyšel revidovaný překlad psího příběhu *Čavargoš / Tulák* od téže autorky i překladatelky (prvně 1991). Prostřední korálek představuje zatím jediná nově vzniklá próza *O vakeriben paš o lekvaris / Povídaní u povidel*.

Důležitá se mi edice zdá v tom, že sdružuje dosud ojedinelé pokusy o knihy pro děti a mládež z romského prostředí, svébytné a oprostěné od tradice lidových pohádek. Oproti romským parmisám, jak je sesbírala Milena Hübschmannová (*Romské pohádky*,



ky, 1973) nebo jak je ztvárnili Elena Lačková (*Romské pohádky / Romane paramisa*, 1999) či Gejza Demeter (*Ráj na zemi*, 2011), už nejde o hrdinské zpěvy z dávného věku ani o průhledy do vysněné budoucnosti, ale o příběhy ukotvené v současnosti. Přítomen naopak zůstává humor, stejně jako stopy náboženské víry či ponaučení, že s vtipem a nadhledem lze zvládnout ledacos. Přetrvává pak i důraz na pospolitost, komunikaci a vzájemnou výpomoc.

Prózu rámuje dvoudenní návštěva vnučat u babičky, základní tkaninu tvoří vyprávění a dialogy. Už třeba na první straně, když kolem projede traktor, hned to babičce něco připomene – a začne vyprávět. Druhý den se pro změnu čeká, až se nahřeje trouba na povidla, a tak babička znovu zpustí. Téměř refrénovitě se vrací uvozování dalších linek: „Tak poslouchejte, jak to tenkrát bylo.“ (s. 25) – „Tak poslouchejte a pak se půjdete umýt.“ (s. 31) Nejde tedy o typ *Honzíkových cest*, kdy dětský hrdina jede na prázdniny a tam se mu děje jedna příhoda za druhou, ale téměř všechno se odehrává ve vzpomínkách. Ostatně když dcera s manželem přivezou vnučata k babičce na prázdniny, trochu tu v obráceném gardu rezonuje *Babička* Boženy Němcové, a onen prim slova a autority babičky v tom pokračuje.

Stejně jako u romských pohádek, určených prvořadě pro dospělé posluchače, je i zde dětskost trochu oslabena. Způsobuje to fakt, že nevyprávějí děti, jak se u dětských knih téměř předpokládá, aby se čtenář lépe identifikoval s hrdinou, nýbrž babička. Její jméno Květa pak zesiluje autobiografickou notu, stejně jako jména vnučat. Dětská optika se nicméně do textu dostává babiččiným vzpomínáním na to, co jako dítě zažila. Vzpomíná na vyrůstání na Slovensku, na život v Ostravě, popisuje průběh jednoho Štědrého dne či příhody z házené, kterou během dospívání hrávala. Jde v tom o téma paměti, která osciluje mezi osobní

a kolektivní: „A babi, proč jste se vůbec ze Slovenska přestěhovali do Čech?“ ptá se vnuk a babička vypráví (s. 23).

Z hlediska jakéhosi metapříběhu se některé části protínají s povídkami, jež autorka publikovala v antologiích *O mulo! Povídky o duchách zemřelých* (2019), *Všude samá krása* (2021) či *Samet blues* (2021). Ty přitom ve všech případech patřily k tomu nejzajímavějšímu, co publikace nabídl (zvláště v případě povídky *Utíkej, Margitko!* ze druhého souboru stojí za zmínku atypická polyfonická struktura se třemi vypravěčkami), a rozšiřování prozaických možností do prostoru krátké knihy se tak zdá logickým a chvályhodným vyústěním, oceněným ostatně Zlatou stuhou v kategorii Nakladatelský počin. Kapitola *O duchách mrtvých mimoto upomene – byť s menší strašidelností – na příběhy Eriky Olahové *Nechci se vrátit mezi mrtvé* (2004) a na zmíněnou antologii *O mulo!*, motivy Štědrého dne a vánočního stromku evokují povídky Emila Ciny či Ilony Ferkové, školní příhody připomenou prózu Tery Fabiánové.*

V neposlední řadě nutno zdůraznit zdařilou grafickou úpravu, kdy sytější žluté potištění stran nápaditě doplňuje švestkově fialový vnější okraj. Poněkud matoucí se mi zdají pouze ilustrace, na kterých romské postavy působí vyložené bíle. Typičtěji romsky kniha vyniká v některých aspektech, jako je početná rodina či význam prarodičů. Zřetelná se zdá i obecnější potřeba představovat se majoritě pomocí různých zobecnění, tak kupříkladu: „Dneska Romové doma mluví víc česky než romsky. Když jdou romské děti do školy, už umí dobře po gádžovsku.“ (s. 29) I proto lze říct, že má kniha potenciál být čtena kýmkoli. Stejně jako by měl být obecný onen důraz na rodinu, pospolitost, vyprávění. Neboť: „Je důležité povídat si o historii vlastní rodiny. Ať už jsi Rom, nebo gádžo, všude se vypráví.“ (s. 21)

Milan Pavlovič

ONDŘEJ HRABAL: TASEMNICE HLEDÁ BYT

Ilustrovala Alžběta Zatloukalová Göbelová. Brno: Host, 2022. 56 stran. Redigovala Pavlína Prokůpková. Odpovědná redaktorka Pavla Nejedlá.



Najít v naší literatuře vtipnou a čtivou sbírku básní pro starší školní věk je vždy obtížný úkol, Ondřeji Hrabalovi se taková povedla, i když jí redakce nepřipravila zrovna nejpříznivější půdu.

Autor, ač má za sebou několik sbírek básní, se dosud především prosadil jako tvůrce slam poetry. Toto zázemí je, jak se ukazuje,

velmi vhodným cvičišťem na to si osvojit svěží, aktuální a srozumitelný jazyk, který se napájí lexikem ze všech možných směrů, zejména z běžného hovoru. Ve své sbírce pro děti to vše dokáže ve verších lapidárně zprostředkovat. Navíc samotná mluva je jejím klíčovým prvkem, neboť zde diskutují, hádají se či oslovují čtenáře různé zvířecí postavy, které ve skutečnosti zobrazují lidské povahy, rozmary i touhy.

Mladá fretka domácí tak příznačně odmlouvá kárajícímu otci, neboť: „Já nejsem ty, už pochop to, starej / Můžu jíst cokoli – svoboda – chápej“. I starší generace může snad poprvé okusit půvab této útržkovité pubertální mluvy, neboť je vše funkční a plynulé: „Chci jíst, co chci, a vstávat až odpo / Vypneš mi wifi? Si udělám hotspot“.

Hlas mladých hrdinů, kteří dospělému světu otevřeně říkají, co si myslí, se objevuje v básních opakovaně. Daněk evropský šíří: „Mír a lásku všem / V jádru mír a lásku chcem“ a nevyznívá to nijak naivně, protože to k tomuto věku zkrátka patří. Mimo chodem v tomto sloganu možná někdo zaslechne legendární nápěv známého rapového uskupení PSH. I kdyby to byla náhoda, právě rytmem rapovou hudbu Hrabalovy verše často připomínají. Nesou se v jasném a lehkém tempu, ale na rozdíl od hudební podoby, která si často pomáhá vycpávkovými zvuky, aby nahradila danou stopu, básně musí být mnohem přesnější. Ale nesou podobně úderné rýmy (často dvouslabičné): pán noci / mí soci / trochu pocit / v mí moci. Jednoduché rýmové vzorce, absorbující nezřídka i gramatické rýmy, do těchto mladistvých vyznání zkrátka patří. Navíc humorný efekt vyvolává i to, že zrovna tato slova pronáší gekon turecký, který jako „Gekman“ ovládá noční město a zachraňuje svět. Zkrátka i ve své formě básně těží z banality, již se podobné nápěvy někdy blíží, ale prochází zde filtrem ironie.

Jejich jazyk obsahuje ale celou řadu dalších prvků. Od hovorových slov po užití cizích jazyků, samozřejmě nejčastěji anglicismů a jejich homofonů (onen dančí verš, zmíněný výše, ostatně pokračuje: „začni vnímat krásu, man“), ale také francouzských slov, což se v případě zvukové podoby slova *l'amour* a *amura* bílého doslova nabízí. A dokonce tu autor využívá i nářečí, když jde o jedovatého pavouka stepníka moravského. Je to vtipná a nenásilná hra, která vychází z toho, s čím se mladí čtenáři mohou kolem sebe potkat. Je skvělé, že se zde poezie představuje v podobě, která není ze světa tak zvané vysoké literatury, již se tento vskutku apoetický věk naprosto vzpouzí.

Co je naopak velká škoda, jakým způsobem knihu v redakci Hostu koncipovali – jako by nebylo zřejmé, čím má vlastně být. Tváří se totiž jako jakási encyklopedie zvířat, protože každá báseň patří jinému druhu, a ve spodní části stránky je pak prózou vysvětlena nějaká zajímavost ze života tohoto tvora. Jednak nedává moc smysl, proč by se tak zajímavá poezie měla stávat součástí populárně-naučné literatury, navíc samotný výběr zvířat je dosti nahodilý, od tak exotických, jako je například onen gekon, až po zcela běžná, jejichž zástupci obydleli většinu knihy, např. zajíc, jepice či netopýr. Mimo chodem v případě cvrčilky slavíkové je text o nespokojeném ptáku, který by si přál cokoli, jen ne to, čeho se mu právě dostává, který by mohl být přiřazen k téměř jakémukoli zvířeti. Navíc zhruba uprostřed daného zvířence se vyskytuje i neposedný Ivošek, člověk moudrý, takže princip jakési zvířecí encyklopedie je opět narušen a ony poučné odstavce psané s o poznání menší mírou nadsázky postrádají smysl. Ani samotný název pak nenaznačuje, že se čtenář setká s básněmi, v nichž převládá téma dospívání, lidských nešvarů či touha uspořádat si svět podle svého gusta.

Jak je patrné, Ondřej Hrabal by byl schopen skládat zajímavé verše s různými postavami, neboť v nich hrají roli lidské vlastnosti a jejich řeč. A kdyby zůstalo u prosté sbírky básní s jednotným tématem, jen by to knize prospělo.

Před nedávnem přenesl své poetické výpravy ze světa zvířat do toho lidského Petr Nikl, například v *Blázníčku*, i když jeho popis zachycoval zvláštní lidské povahy a typy, takže šlo o jakási lidská panoptika. Je skvělou zprávou, že se v naší poezii objevil autor, jehož hra se slovy není sebestředná, ale inspiruje se v přítomném jazyce a životě mladé generace. Jestliže poezie má ještě něco znamenat v jejich světě, pak *Tasemnice* je na výborné cestě, aby zde našla své přístřeší. A snad si napříště i nakladatel uvědomí, jaký má autor potenciál.

Luděk Korbel

VRATISLAV BRABENEC: VLK A PLCH: ROZPORKY & ROZPRÁVKY AJ.

Ilustrace Richard Pecha. Grafická a předtisková úprava Jan Kloss. Praha: Vršovice 2016, 2022. 96 stran. Korektury Pavla Le Roch.



Eva Turnová v pátém díle knižně vydaných sloupků *Turnový háj* zmiňuje, kterak se jednou ptala hudebníka a spisovatele Vratislava Brabence (*1943), co je nového. „Právě jsem dopsal knížku pro děti,“ říká jí, „jmenuje se *Pajasan*. UVědomil jsem si, že děti nechtějí být šizený. Nebudu psát o tom, že z kamen vyskočil bubák, ale že jsem v deseti zažil Stalina, aby si uvědomily, že i stařec jako já byl někdy malej.“ A když se ho pak ptala, jaké je to být starý, odpověděl jí: „Stáří doporučuju, je to podobný jako pozorovat krajinu. Někdo se mě zeptá: ‚O čem přemejšlíš?‘ A já mu odpovím, že vlastně ani nevím.“ Obě odpovědi jsou pro Brabencovu dětskou tvorbu příznačné.

V. Brabec totiž, rozpolcen mezi dětskou optiku a svůj nynější věk, všelijak básnivě vzpomíná. V jeho čtvrté a nejnovější knize pro děti budou mít rodiče co vysvětlovat: ať odkazy na osobnosti jako Magor Jirous či Nikolaj Stankovič, ať významy některých slov („Pak, jak je psáno v Devíti branách od Jiřího Langer, chodil [marnotratný syn] i do bordelů.“ [s. 64]), ať historické realie: tak „Franta N. bejval veselá kopa. / Na prvního máje tančil v průvodu a zpíval a mával na tlouštíky z okresu, tedy z OV KSČ a volal: / Ať vám dupou králíci a všechno je v pořádku a brambory sou v rádku!“ (s. 48n) Brabec se dětskému čtenáři nijak nepodbízí, nepodceňuje ho, nesnaží se ho přesvědčovat, ale nabízí svou životní zkušenost a hledá v něm partnera v dialogu.

V jeho vyprávěnkách platí, že začít a skončit je možné kdekoli. Nese to jistá rizika, když se kupříkladu čtenáři nestihnou s příběhy plně sžít, neboť jde většinou o krátké střípky a průpovědky. Stejně tak se tím ale leckde vytváří i humor, který napomáhá udržovat pozornost, důležitou kvůli fluidní a asociativní povaze textů. Dobře se to ukazovalo už ve zmíněném *Pajasanu* (2016): Začne se

vyprávěním o stromu, který vypravěčovi tvoří společníka, ale následně musí být zbytečně pokácen. Poté se odbočí k buddhistickým mnichům či k pablům a pakoňům, a když si autor písčící pro desetileté děti představí, co sám dělal v deseti, vzpomene si na smrt Stalina a Gottwalda a popisuje politické procesy. V té době mu do studny spadl džíp, který po letech opět najde, jako člověk nachází myšlenky, které v sobě ukryl, a tak se končí, aniž se titulní pajasan vrátí na scénu.

Nová sbírka pak představuje ještě větší tříšť včetně náběhů k pohádkám. Žádná pohádková naivita se však nekoná a V. Brabec své dětské čtenáře příliš nešetří, když třeba hned na první straně píše o slabých orlech, které sourozenci vyhazují z hnízda. S dětmi mluví napřímo: „Dětství je těžká věc a pak to dál taky není žádná sranda... / Čau babies!“ (s. 75) Obsahuje to ovšem jakýsi pesimistický humanismus, pro Brabencovu undergroundové okolí ostatně příznačný: život je hořký a lidský úděl nesnadný, ale pomocí soucitu s druhým se zvládnout dá. Mnohde je V. Brabec deziluzivní a skeptický, mnohde jde spíš o rezignovaný povzdech, ale nejde o žádné stařecké nadávání na nový svět, nýbrž: „Naděje je v tom, věřit, že v každém tvorovi, kamenovi, stromovi, lasturovi i mikrobovi je nějaká jiskra, nějaký vzátek – třeba i dobrej.“ (s. 94)

Člověk mu z toho nevyhází nijak zázračně: některá zvířata sice mohou i škodit, pokud dojde k jejich přemístění, ale „co to je, sakra, proti nám“, když za poslední staletí ubyla většina pralesů v Americe (s. 20). U „zahradníka z Horních Počernic“ ostatně neokázala citlivost k přírodě nepřekvapí: „Zasadím někomu víceň a on ji pokácí, ještě mladou, protože ve mně shledá idiota? / Darovanou kytku, i z předstíraný lásky, přeci nehodím v květu do popelnice. Nebo jo?“ (s. 50) I texty pohádkovější, odehrávající se mezi zvířaty, jsou nakonec v logice celku, neboť někdy V. Brabec rozumí psí řeči, zatímco třeba indiáni rozumí vytí vlků. Právě v objevování této jiné, prastaré moudrosti nachází Brabec v dětech spojení, neb „děti a starci ještě dovedou poslouchat hlasy přírody“ (s. 85).

Zde je mu hlavním posluchačem Berta, dcera nakladatele a ilustrátora Richarda Pechy a „spoluautorka“ dětské knihy *Tanec duchů* (2017), ve které V. Brabec převypravoval indiánské příběhy. Bertu v textech pravidelně oslovuje a vyvolává podobně, jako když dříve psal pohádky dceři Nikole – ovšem s tím rozdílem, že jeho nynější texty už se díky knižnímu vydání neztratí, jako se to stalo starším příběhům. (Byť i nyní je někdy namále: „Tuhle jsem, Berto, ztratil a pak našel,“ uvádí V. Brabec v úvodu jednoho příběhu [s. 27].) V onom oslovování se podobá třeba Ivanu M. Jirousovi, písničím pohádky dcerám Františce a Martě, a stejně tak se mu blíží ve vyobrazování osob kolem undergroundu nebo v syrovější poetice, které dále upomenou třeba na „pravdivé příšerné příběhy pro Lopatkovice holky“ Egonu Bondyho nebo na pohádky Petra Tačouna či Jany Veselé, jak je obsáhla antologie *Čert má kopyto* (samizdatově 1986), respektive její zkrácená verze *Čertovo kopyto* (2012).

Ve srovnání s první Brabencovou dětskou sbírkou *Všude je střed světa* (2005) pak lze dobře sledovat i to, nakolik čtení ovlivňuje materialita knihy. Literární metoda krátkých příběhů se až tolik nemění, ale zatímco menší písma a potištné pozadí stran u soudržnějších starších příběhů posilují pocit plnějšího světa a sdělení, zde umělečtější a méně hustá sazba podtrhuje volný prostor imaginace a momenty nevyčtenosti. Za zmínku ovšem stojí celá kniha jako artefakt, u Brabencových knih v domácím nakladatelství pokaždé hravý a nápaditý, s lepenou vazbou a četnými černobílými ilustracemi Richarda Pechy. Tradiční typografické experimenty tentokrát zastupuje vysazení knihy velkými bezpatkovými verzálkami. I v tom je *Vlk a plch* kniha pro děti i starce.

Mnohde příhody z *Vlka a plcha* připomenou pozdní hospodské povídaní s jeho pomalým obracením slov. Někde to text skoro

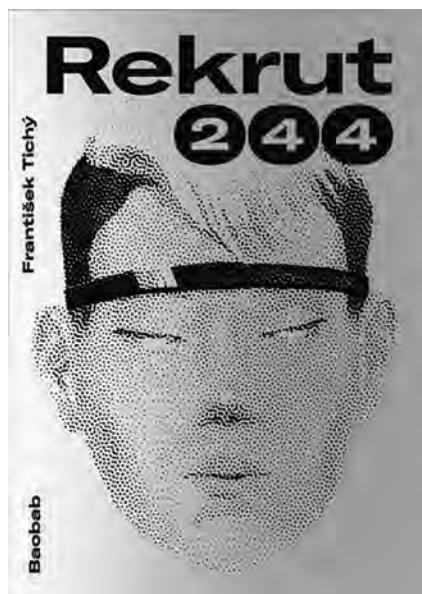
příznává: třeba Promluva k Bertě začíná slovy „Kterou zejtra nedám dohromady a ani teď, po těch pivech...“ (s. 59) Příznačně pro celou knihu Brabenec nadpis ihned komentuje, stejně jako když něco napíše a pak to různě otáčí a odvolává. V lepším případě může ona bezprostřednost a náznakovost („Ten mladej pajasan, co ho... už asi... i když...“ [s. 35]) působit jako podnět k domýšlení, případně coby zdroj humoru, podobně jako některé nonsensové či rýmované pasáže. Anebo jako vulgarismy, kterými V. Brabenec sice nehýří, ale ani nijak zvlášť nešetří: „To se, kurvapes, našlapali, ti otroci!“ (s. 18)

I z toho je vidět, že tyhle „rozporky & rozprávky aj.“, jak praví podtitul, či „vzkazy, jakoby básně nebo jen volný promluvy k dětem“ (s. 78) nebudou úplně vhodné pro děti obecně, ale spíš pro děti rodičů, kteří už Vratislava Brabence nějak znají, jeho pohled sdílají a děti při četbě nasměrují. Ostatně si takoví rodiče přijdou na své, neboť příběhy v mnohém splývají s knihami krátkých textů, které V. Brabenec v posledních letech vydává, a odlišuje je jen důraz na dětskou optiku. I u té je ale stále zřejmé, že V. Brabencovi o něco jde, a vedle hravosti a vzpomínkovosti ji podkládají několikolikeré vkusně podané etické apely. Bude to ale vyžadovat trochu úsilí, aby je dětský čtenář vstřebal. „Není to čtení pro slabý kusy,“ píše se na obálce této knihy příběhů, jaké „starci [vopakují] do vomrzení a jen málokdo má tu trpělivost to dopo...“ (s. 89)

Milan Pavlovič

FRANTIŠEK TICHÝ: REKRUT 244

Ilustrace Stanislav Setinský. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha, Baobab 2022. 325 stran. Redakce Tereza Horváthová a Jiří Dvořák.



František Tichý je autor, který chce apelovat na mladé čtenáře, a proto aby se jim co nejvíce přiblížil, neváhá konfrontovat přítomnost s minulostí, fiktivní hrdiny s těmi z našeho světa a co nejvíce zkracuje vzdálenost mezi nimi a jejich současnými vrstevníky. Z toho důvodu nemusí být překvapivé, že jeho nejnovější kniha míří tentokrát do budoucnosti, roku 2055. Jeho didaktická snaha však zůstává stejná. Stejně jako otázka, zda tento svůj zápal dokáže usměrnit a podřídit příběhu.

Jeho tvorba jak beletristická, tak publicistická se dosud věnovala zejména dětským obětem nacistického teroru. A je

příznačné, že ji od počátku provázelo prolínání fikce a skutečnosti. Například román *Transport za věčnost* vyšel poprvé vlastním nákladem v podobě, která připomínala časopis *Vedem* vydávaný dětmi přímo v terezínském ghettu. Samotný příběh využívá autentických dokumentů, korespondence, článků z tohoto časopisu a ostatně i jeho skutečný redaktor se stal inspirací pro jednu z hlavních postav, která dokonce nese jeho jméno – Petr Ginz. Motivy z reálného světa jsou zde provázány s tím fikčním natolik, že se mezi nimi stírají rozdíly (i když se doslov i poznámky pod čarou na ně snaží upozornit).

Tendence co nejvíce přiblížit danou problematiku čtenáři se pak v této próze ukázala až do krajnosti, kdy v nepravděpodobné scéně Ginzův přítel dobrovolně proniká do Terezína, aby se s ním mohl setkat, a pak se mu podaří vrátit se zpět. V *Labyrintu nedokončených setkání* se stejně závažné téma přenáší na čtenáře prostřednictvím hrdinů, které dělí osmdesát let, ale v této fikci spolu mohou jednat tváří v tvář.

Z těchto příkladů je patrné, do jaké míry František Tichý působuje svému ideovému záměru syžet a snaží se v příbězích z minulosti tak trochu o nemožné: vtáhnout realitu do fikce (a nechat v ní působit její stopy, například lpěním na původních jménech), a zároveň ji prezentovat čtenáři co nejvěrohodněji, jako by o fikci téměř nešlo. Kdybychom to mohli k něčemu přirovnat, jako by jeho próza nesla rysy jakéhosi svěbytného hraného dokumentu. I když jde ve skutečnosti samozřejmě o umělecký text a pouhé zdání reality.

Dystopický román *Rekrut 244* se odehrává v budoucnosti, ale perspektivu opět zaměřuje na naši přítomnost, neboť se na problémy v polovině tohoto století zadělalo právě v naší době. Což je přímo naznačeno jen v drobné poznámce, kdy se děj vrací do minulosti, v níž vlivem rozsáhlé pandemie mezi sebou přestali lidé komunikovat a mnohem více přenášeli svá rozhodování na prostředky, které jim usnadňovaly život. Zatímco celé vyprávění odhaluje následky těchto činů: k jaké nesvobodě může tato slepá důvěra vést.

Závislost na cizí vůli charakterizuje Systém, k němuž jsou jedinci neustále připojeni a který rozhoduje i o takových drobnostech, jako je pitný režim. Moc v tomto světě není nijak personifikována, lidé se odevzdávají dobrovolně do rukou technologie, takže hlavní problém nesouvisí s totalitou působící zvnějšku, ale především s tím, nakolik se jednotlivci dokáže z tohoto podvolení vyvázat.

Přestože má román čtyři části podle ročních období, lze jej rozdělit na tři odlišné pasáže: úvodní, v níž se seznamujeme s nesvobodným prostředím a hlavním hrdinou; prostřední, v níž se hlavní hrdina Jony zúčastňuje armádního výcviku; a závěrečnou, kdy se snaží bojovat se svou závislostí na Systému. Tomuto tématu je věnována celá druhá polovina knihy.

Začátek příběhu se neodchyluje od prostředků jiných dystopií: hlavní hrdina si do doby, než náhle zmizí jeho spolužák, neuvědomuje své postavení, jeho pochybnosti už nemohou rozptýlit ani sedativa; jednotný režimní obraz navíc naruší i protivládni demonstrace, takže Jony se na okamžik může setkat i s disidenty. Vyličené prostředí nezapře inspiraci základními díly žánru, ostatně k některým se i přímo hlásí. Vzhledem k tomu, že se o pozadí režimu příliš nedozvíme, a záhy se děj přesune zcela jinam, aniž se do domova hlavního hrdiny vrátí, můžeme pochybovat nad tím, co tyto úvodní stránky knize přinesly. Vše podstatné lze totiž vyčíst z následujících překotných událostí.

Neboť hlavní hrdina je vybrán armádou, aby absolvoval náročný výcvik zejména mentálních schopností, které mu umožní ovládat svou mysl roboty proti nepřítelům na hranicích.

Přichází podrobný popis Jonyho přerodu, protože se musí oprostit od své minulosti a citů, aby se stal dobrým vojákem. Lze zde najít jistou podobnost s *Endorovou hrou* Orsona Scotta Carda. Přestože román z 80. let je mnohem rozsáhlejší než tyto pasáže, *Rekrut 244* si s ním nezadá v detailním líčení psychologického drilu za uzavřenými dveřmi kasáren. Ostatně už název toto téma akcentuje. Oba mají navíc otevřený konec. Jenže jako by to nestačilo, změníme prostředí ještě jednou, protože se hlavní hrdina očitne náhle za bariérou v končinách lidí, proti nimž se učil dosud bojovat.

A zde jako by příběh začal od znovu a zase s jiným tónem a zaměřením. Zde lze žít bez technologií, způsobem na jednu stranu primitivnějším, ale intenzivnějším co do emocí a vztahů mezi lidmi. Jony zde nalezne přátele, společenství i dívku, již by mohl mít rád. Jejich komunita se podobá jakési ideální předmoderní době a připomíná některé subkultury, které si svou existenci musí vyvzdorovat, ale samy se snaží žít s majoritou paralelně, aniž jí něco vnucují nebo aniž se jí podřizují.

Je srozumitelné, že se román postupně snaží zachytit, jak proniká Systém společností, jak jsou na něm lidé závislí a jak obtížně se z něj mohou vymanit, i když vůči němu nabízejí i alternativu. Bohužel ale tyto tři pasáže působí značně nesourodě. První je téměř nadbytečná, protože rozsah nesvobod v tamější diktatuře lze vyvodit i nepřímou, prostřední se utápí v množství detailů, jako by lákadlo rozvíjet některé motivy bylo až příliš silné. A v té závěrečné, která by mohla být vlastně zajímavou postapokalyptickou prázou, už vyprávění nestačí nabrat druhý dech.

Silným prvkem knihy jsou ilustrace, a především obálka Stanislava Setinského, která na jednu stranu působí futuristicky, ale její lesklý povrch má také schopnost odrážet čtenářovu tvář, což jde naproti autorovu záměru.

Velmi specifickou úlohu zde má řeč postav, která se snaží napodobit současný jazyk mladých lidí. To je samo o sobě úkol nadmíru obtížný, ale vzhledem k tématu románu i poněkud zbytečný. Jednak dané lexikum velmi rychle stárne a jeho platnost je velmi omezená. Ostatně se lze přít o to, zda slova jako bejbís, spíduj či stupído už nejsou *passé* a jak by působily v budoucnosti. Ale hlavně – vycházejí převážně z angličtiny a rozšiřují se prostřednictvím masových médií, čímž z civilizačních center vstupují bezděky do naší mysli prefabrikované kulturní vzorce, jazyk i myšlení. A není tohle právě úskalí, na které román upozorňuje?

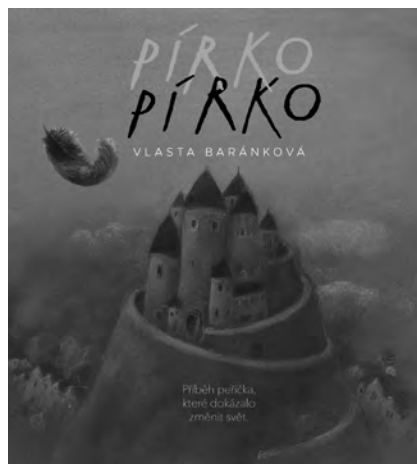
Tato mluva prozrazuje, že autor podléhá vlivu prostředí, které chce vylíčit, jako by nepsal současnou prózu, ale snažil se i jejím prostřednictvím vstoupit do jiného času. Podobný rys provázejí jeho válečné prózy, v nichž spolu dospívající hrdinové komunikují až staromilsky. Přitom tomu tak nemusí být vždy, v románu *Můj přítel Dominik*, publikovaném na internetu, kde se z přítomnosti přesouváme ještě do hlubší minulosti, je jazyk funkční a i v dialozích přirozený.

František Tichý si v *Rekrutovi 244* opět vytkl velmi nelehký cíl, ale bohužel si jej na své cestě postupně zkomplikoval. Jeho vytrvalá snaha upozornit na závažná témata je rozmělněována množstvím motivů a situací, které se ubírají všemi možnými směry, jako by chtěl apelovat až příliš, a zároveň se nechal unést vylíčením detailů, které celkovému vyznění příliš nepomáhají. I když si tentokrát vybral příběh, který není provázán se skutečnými událostmi, trpí obdobnou slabostí jako předchozí autorovy prózy: síla sdělení potlačuje celkové vyznění.

Luděk Korbel

VLASTA BARÁNKOVÁ: PÍRKO, PÍRKO: PŘÍBĚH PEŘÍČKA, KTERÉ DOKÁZALO ZMĚNIT SVĚT

Ilustrace Vlasta Baránková. Brno: CPress, 2020. 40 stran.



Pírko je autorskou knihou české výtvarnice Vlasty Baránkové, která je známá především jako ilustrátorka knih pro mladší čtenáře. Vizuální poetikou přitažlivý bilderbuch je plný celostránkových pro autorku typicky snových ilustrací, zachycujících melancholicky rozmlžený pohádkový svět.

Za obrazovým doprovodem v poetičnosti nijak nezaostává ani textová část, již ozvláštňuje především hojně užívaná personifikace. „Uprostřed vysokých hor, utopené v šedém oparu, který spolykal všechny barvy, jas i vůně, se schovávalo starobylé městečko. Smutné kamenné domky se k sobě tiskly v hluboké roklině, nad kterou se k nebi pyšně tyčila kamenná tvrz.“ Tak vypadá království strašlivého vládce Šedomura, kde poddaní ve věčném strachu tiše pracují od rána do večera a kde už si jen málokdo vzpomene, jak zní smích nebo jak hřejí sluneční paprsky.

Úvod příběhu je slibný: Jednoho dne se v Šedomurově pochmurné říši stane něco úžasného, z ničeho nic se objeví nádherný pestrobarevný pták, ze strašlivého vládce si nic nedělá, létá městem a svou zářivou krásou okouzluje obyvatele. Vojáci na vládcův rozkaz ptáka zaženou, ale uprostřed náměstí po něm zůstane peříčko. Zatímco dospělí se opět smutně vrátí ke své práci, děti se seběhnou k barevné vzpomínce na záračného opeřence. Vtom se však pírko vznese do vzduchu a zamíří pryč z města. A děti, aniž se kohokoli zeptají, vyrazí za ním.

V tomto momentě by mohl čtenář s napětím očekávat, co bude dál, co děti na cestě zažijí, jaká fantastická dobrodružství je asi čekají. Místo toho se mu však dostane překvapivě dějové zkratky, neboť mladí hrdinové po odchodu z království zcela zmizí z vyprávěčovy perspektivy. Čtenář se tedy dozví, že lidé ve městě jejich nepřítomností ještě více posmutněli, ale vzápětí je mu nabídnuto uklidnění, neboť po dlouhém čase plném trápení, shrnutém v jedné větě, se děti opět šťastně vrátí a přinesou s sebou spoustu kouzelných barevných peříček.

Zatímco část, jež se jeví jako úvod, zabírá polovinu knihy, těžší příběh a hlavní prostor pro napětí se přelétne na dvou stránkách. Stavba příběhu je tak nepříjemně disproporční a nedostatečně vystavená zápleтка zamezuje vyvrcholení. Samotné kouzlo peříček je pak navzdory celkové metaforičnosti příběhu naivně doslovné: jimi lze vrátit do království barvy, červenými peříčky je třeba dotknout se věcí, jež mají být červené, žlutými věcí, jež mají být žluté, a tak dále. Město ožije barvami a všichni jsou šťastní. Lidé si povídají o všem, co děti na své cestě zažily (se čtenářem se

však o báječné zážitky nikdo nepodělí), a dostanou chuť také se podívat do světa. A Šedomur? Ten zůstane nepotrestán, ztratil nad lidmi moc, ale dál žije ve své věži, a když se na podzim přece jen nakrátko vrátí šedivá mlha, vychází ven a doufá, že se jednou vrátí časy jeho krutovlády. Lidé mají ale svá peříčka bezpečně uschovaná pro všechny případy.

V příběhu lze vidět i poněkud prvoplánovou a násilnou paralelu s politickými událostmi naší země. Zatímco v klasických pohádkách by Šedomur zaplatil za své hříchy životem, zde nám mírumilovný přístup obyvatel městečka může připomenout sametovou revoluci, jen místo klíčů se ve vzduchu třepetají peříčka...

Podstatným problémem příběhu je naprostá absence protagonisty či jakýchkoli jasně pojmenovaných postav. Dospělí poddaní, děti a Šedomurovi vojáci, to jsou tři skupiny postav, které ovšem po celou dobu jednají a mluví jako sbory, žádní jednotlivci se z nich ani náznakem nevydělují. Jedinou jasně vykreslenou postavou je Šedomur, což způsobuje zásadní nerovnováhu v konkretizaci dobra a zla. Příběh klade velký důraz na morální převahu dětí, které na rozdíl od dospělých aktivně jednají a nesouhlasí s rezignovaným přístupem svých rodičů. Poselství o jejich odvaze a síle by ale k dětskému čtenáři zcela jistě dolehlo spíše, kdyby se zhmotnilo v konkrétním hrdinovi.

Ačkoli má kniha po příběhové stránce řadu nedostatků, s dětmi různého věku jsem si vyzkoušela, že pro práci v hodinách dramatické výchovy má poměrně mnoho co nabídnout. Kontrast mezi šedým královstvím plným strachu a barevným světem, symbolizovaným peříčky, je funkční, a vzniká tak prostředí, které může snadno sloužit jako motivace řady her. Dá se s ním ale pracovat i jako s příběhovým základem, protože kdo by mohl lépe vyplnit chybějící místa a zodpovědět otázky typu, co zažily děti ve světě, než právě mladí aktéři například při hodinách dramatické výchovy? Navíc lze prostřednictvím příběhu otevírat mnohá důležitá témata (odvaha vzepřít se, svoboda, diktatura, vlastenectví, emigrace, mezigenerační rozdíly ad.). Ten, kdo hledá hutný a poutavý příběh, ho v této knize nenajde. Ale základní nápad a výtvarné zpracování mohou tvořivého pedagoga inspirovat.

Alžběta Rajchlová

DAVID JAN ŽÁK: TLESKAČ

Ilustrovala Renata Wilflingová. Praha: Albatros, 2022. 200 stran. Odpovědná redaktorka Hana Dolejší Lehečková.

Titulní stránka knížky, která zobrazuje chlapce, jak se natahuje po letícím ježkovi v kleci, nenechá nikoho na pochybách, že její název odkazuje na jméno Jana Tleskače, tajemného majitele hlavolamu, který sestrojil létající kolo. Zatímco ve *Stínadelské trilogii* se o Janu Tleskačovi dozvídáme jen z jeho deníku a z vyprávění jiných, jelikož on v té době již není na světě, zde se s ním setkáváme v rané fázi jeho života, kdy se dostává do sirotčince.

Příběh Jana Tleskače se nejen vrací do minulosti a osvětluje původ hlavolamu, ale představuje blíže i některé postavy známé z knížek *Záhada hlavolamu*, *Stínadla se bouří* a *Tajemství Velkého Vonta*, jako je například Robert Komour či Vojtěch Vont.

Tragická rodinná historie, sociální situace pražské chudiny v prvních desetiletích dvacátého století, temný život v sirotčinci, využívání jeho chovanců k plnění různých úkolů za hranou zákona, ale i slavná stínadelská minulost, a především ježek v kleci a původ létajícího kola jsou hlavními tématy této knížky, která v mnohém navazuje na dílo Jaroslava Foglara.

Jan, který dostane od svého opatrovníka jméno Tleskač, je přiveden do ústavu, aby se zde ukryl před zlým starcem Ksichtem, ovládajícím velkou část Stínadel. Později vyjde najevo, že Ksicht, ač Janův dědeček, se snaží o jeho likvidaci. Jana ochraňuje další mocný muž ze Stínadel, všemi obávaný Hroznýš – i on je s Janem Tleskačem příbuzný, jde o bratra Janovy babičky. Z Ksichta a Hroznýše se v minulosti kvůli temné rodinné historii stali nepřátelé na život a na smrt a až skon jednoho z nich toto nepřátelství urovná.



Neutěšené podmínky, které v útulku panují, mohou působit na čtenáře velmi sugestivně. Chlad, zima, málo jídla, prospěchářský správce i parta starších, která šikanuje ostatní chlapce, jsou běžnou součástí jeho fungování.

Přesto se v této temnotě objeví světlo, když se Jan v sirotčinci seznámí s Bertem Komourem. Oboustranné sympatie přerostou v kamarádství a z chlapců se stane nerozlučná dvojka, pátrající po Janově minulosti, která se ukáže být pevně spjatá s historií Stínadel. Tamější hoši si tehdy ještě neříkali Vontové (malý Vojtěch Vont zde teprve vstupuje na scénu), ale Stíny. První část bojů i následný rozkvět Stínadel po jejich ukončení byly zapsány ve starých kronikách, ke kterým se Jan s Bertem dostanou právě díky setkání s Vojtěchem Vontem. Jan zjistí, že jedním z prvních stínadelských chlapečků vůdčů byl i jeho otec. Od té doby už ale uplynula řada let a poměry ve Stínadlech se od té doby výrazně změnily.

S blížícím se vyvrcholením příběhu se opět vrací temnější tón. Na místo přátelství, ochoty, sounáležitosti, dobrodružství a hledání své vlastní minulosti se Jan nevědomky dostává do boje o vlastní život.

Ačkoli ve Foglarových knihách nebyl sociální rozměr nikdy zvláště významně akcentovaný, zde je jedním ze stěžejních témat. Situace chlapců v sirotčinci i dalších hrdinů příběhu ukazuje čtenářům, jak těžký mohl být život na sociální periférii. Dalším rozdílem oproti původním příběhům je, že jeho hrdinové bývají dospívající chlapci, utvářející si své hodnoty a hledající své místo v životě, zatímco zde je Jan Tleskač mnohem mladší.

Realistické černobílé ilustrace Renaty Wilflingové působivě a citlivě doplňují vyprávění a podtrhují jeho temnější notu.

Ti, kteří četli originální trilogii či alespoň viděli film *Záhada hlavolamu*, budou jistě potěšeni, že se dozvědí více o původu ježka v kleci, životě tajemného Jana Tleskače, mladí Vojtěcha Vonta či o stínadelské historii. Pro skutečné znalce Foglarova díla ale bude

nejspíš toto potěšení pokaženo některými nepřesnostmi, které narušují kontinuitu s původním textem (například za jakých okolností se Jan Tleskač dostal do sirotčince). Všeobecně lze ale říct, že jak jazykem, tak stylem je tato knížka povedeným prequelem ke knihám Jaroslava Foglara. Odpověď na to, jak by k ní přistoupil sám autor, se ale už bohužel nedozvíme.

Lucie Šmejkalová

CITLIVÉ VZKRIESENIE BRATISLAVSKEJ LÝRY

Zlatá lýra

Autor: Marián Amsler

Réžia: Marián Amsler

Kostýmy: Marija Havran

Dramaturgia: Slavka Cíváňová

Scéna: Laura Štorcelová

Hudobné naštudovanie: Ján Cibula

Choreografia: Stanislava Vlčeková

Premiéra: 31. 3. 2023

Divadlo Andreja Bagára v Nitre

Divadlo Andreja Bagára v Nitre uviedlo predstavenie, ktoré ani autor Marián Amsler nedokáže zaradiť medzi známe divadelné žánre. Ani názov veľa nenapovie, hoci *Zlatá lýra* veľmi pripomína Bratislavskú lýru, teda festival populárnej hudby z nedávnej minulosti. A to sme už blízko k odhaleniu záhady, pretože pod názvom *Zlatá lýra* sa skutočne ukrýva spomienka na lákavý a kedysi oslavovaný bratislavský hudobný festival Bratislavská lýra. Nie je to typické divadelné dielo, ale ani iba koncert či prehliadka populárnych skladieb, je to skôr obraz politickej reality, na pozadí ktorej v 20. storočí žilo česko-slovenské umenie. A keďže sa autor nevyhol ani humoru, celý útvar sa približuje ku kabaretu, kde sa strieda hudba s hovoreným slovom.



Z uvedených dôvodov, keďže tentokrát nejde o hodnotenie divadelnej hry, uspokojíme sa iba s malou úvahou o absolvovanom predstavení, o jeho význame a dosahu na mladú generáciu. Aj keď ide o komerčnú záležitosť, *Zlatá lýra* poskytuje mnohé narážky, upozornenia a obrazy minulosti, ktoré často neúmyselne či mimovoľne pripomínali súčasné tendencie nielen v politickom, ale aj v kultúrnom živote. Predstavenie tak spĺňa jednu z dôležitých požiadaviek súčasného umenia – aktuálnosť. Tá sa dosiahla nielen cestou spomienok, ale aj priamymi narážkami na politické pozadie doby. Premietané obrazy a slovné retrohlášky mali síce spomienkový charakter hlavne pre staršiu generáciu, ale veľmi dôležitú úlohu zohrali pre mladých, hlavne ak ich na to niekto vopred upozorní. Predstavenie im priblíži minulé časy, kultúru, slávne

osobnosti populárnej hudby, ale aj ťažké podmienky jej existencie. No publikum spozornelo aj pri takých scénach, ktoré sa môžu veľmi ľahko zopakovať aj v súčasnosti. Hlavne ak sa ohrozuje demokracia, sloboda vyjadrovania a tvorby.

Samotný spôsob a autorský prístup k téme, jej kompozícia, výber skladieb, živá hudba, zaujímavá scéna i kostýmy, to všetko spolu súviselo a korešpondovalo so zámerom priblížiť obecnstvu melódie, ktoré mali radi hlavne dnes už dospelí ľudia, rodičia a starí rodičia a ktoré ich sprevádzali na televíznej obrazovke i v rozhlasových prijímačoch. Filmové zábery ukazovali nadšenie mladých ľudí, ich túžbu dotknúť sa slávnych spevákov, poznať ich, zúčastniť sa na ich koncertnom vystúpení, ale predovšetkým prejavíť svoj súhlas s novým formátom, ktorý približoval vzdialenú Európu.

Tak to bolo do vstupu sovietskych vojsk na naše územie v roku 1968. Dovtedy bolo možné do istej miery vyjadriť svoju nespokojnosť aspoň prostredníctvom textov piesní, čo neskôr už bolo nemysliteľné. Nápad zorganizovať festival podľa západoeurópskeho vzoru bola odvaha, na ktorú sa neskôr doplácalo mnohými cenzúrnymi zákrokmi a zákazmi. Názorným príkladom bol osud českého speváka Karela Černocho, ktorý o tom povedal: „Nemohol som spievať, kde som chcel, a už vôbec nie, čo som chcel. Všetko sa muselo schvalovať. Bola to ťažká doba a nerád na to spomínam.“ (Prevzaté z bulletinu predstavenia.)

Situácia sa zmenila po roku 1968. Skončilo sa obdobie protestu, nastupujú piesne s apolitickým či lyrickým textom bez styku s realitou, oslabuje sa česká a nastupuje mladá slovenská spevácka generácia. Celkove upadá nielen program festivalu, ale aj vzťah k nemu. Politika a strach z jej pôsobenia urobili svoje. Festival pomaly umiera.

Histórii festivalu sa prispôsobuje aj kompozícia predstavenia. Kým prvá časť je plná nadšenia, záujmu, ale aj vtipných a ostrých narážok na dobu, druhá časť má slabší náboj, naznačujúce začiatok konca.

Predstavenie *Zlatá lýra* zachytáva zmeny nielen v hudbe, ale aj v móde a názorovej sfére nastupujúcej generácie, čo v podstate pokračuje dodnes. Miesto sólistov nastupujú skupiny, miesto smokingov džínsy, odchádzajú textári pesničiek, vymenili ich speváci, ktorí si sami píšu texty piesní aj komponujú hudbu. Na mieste je otázka, či všetky zmeny zasiahli hodnotovú sféru v pozitívnom slova zmysle. Napríklad v minulosti nebolo nikdy toľko nevydarených textov piesní ako v súčasnosti. Ich tvorcovia nemajú žiadne vzdelanie z oblasti verzologickej a poetologickej, ale ani obsahovej. Autori kopírujú hovorovú reč bez okrás a básnických obrazov, nerešpektujú rytmus v texte, nepoznajú skutočné hodnoty spojené s emocionálnou stránkou človeka, ostávajú vyprázdnené a povrebné. Niekdajší slávni textári ako Kamil Peteraj, Milan Lasica, Boris Filan a mnohí ďalší boli básnici, majstri slova, čo populárnej piesni dodávalo lesk, význam a hodnotu. To v súčasnosti nič neznamená. Každý autor súčasnej piesne sa pokladá za majstra slova i hudby. Aký to omyl!

Nitriansky pokus sa ukázal ako vydarený, na čom má zásluhu celý tvorivý kolektív pod riadením autora i režiséra v jednej osobe – Mariána Amslera.

Marta Žilková

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

Seriálové knihy s hrdinou, který prochází různými groteskními situacemi, koncipovanými jako samostatné povídky, jsou vděčnou četbou dětí a dospívajících. Stačí připomenout třeba *Jirku postrach rodiny* Richmal Cromptonové nebo Goscinyho *Mikulášovy patálie*.

Italo Calvino, jeden z nejzajímavějších moderních italských spisovatelů (a mimochodem také autor prvního souboru italských národních pohádek) napsal v 60. letech dvacet příběhů, jejichž protagonistou je Matěj (v originále Marcovaldo). Česky vyšly roku 1974 v překladu Hany Benešové a s ilustracemi Adolfa Borna pod názvem *Smolař Matěj aneb dvacet příběhů s neveselým koncem*. Od „klasických“ seriálových knih se však *Smolař Matěj* podstatně liší.

Předně Matěj není obrysově načrtnutý, typový hrdina, kterého



by autor používal, aby čtenáři servíroval pro pobavení stále nové a nové humorné situace. Je to sice postava svérázná, generující vtipné historky, ale psychologicky i společensky velmi konkrétně ukotvená. Matěj pracuje jako pomocný dělník firmy Merkuria, má starosti se svým šéfem panem Viligelmem, neustále musí řešit dluhy a doma má soužení s věčně hádavou manželkou Amálií. Co je však podstatné – Matěj je táta, který má pochopení pro bláznivé nápady svých čtyř dětí, protože má sám smysl pro všechno neobvyklé, co neběží v zajetých kolejích všednodenních stereotypů. Jenže situace, které Matěj zažívá, nejsou jen zábavnými historkami, ale nejednou dost hořkými groteskami.

Všech dvacet Matějových příběhů je situováno do všedního, svým zběsilým rytmem a monotónností ubíjejícího velkoměsta. Každý z příběhů je postaven vždy na jednom dějovém dostatečně nosném momentu. Jednou je to osvobození králíka z těsné klece v nemocnici, jindy bloudění v nočních ulicích, které se ponořily do neproniknutelné mlhy, v jiném příběhu je to výlet se stádem krav, které táhnou městem o prvních letních nocích k horským pastvinám, jindy zase akce se záchranou chřadnoucí květiny, která díky Matějově péči naroste do obřích rozměrů.

Na rozdíl od seriálových knih, v nichž jsou situace vyprávěné

jako anekdoty se záměrem čtenáře především pobavit, mají Matějovy „patálie“ příchut' poněkud natrpklou. Italo Calvino vsadil svého hrdinu do moderního nehostinného velkoměsta-labyrintu, které se v létě promění v rozpálenou pec z betonu, ve kterém se pro neustálý hluk nedá pořádně spát, v jehož ulicích se valí nepřetržitý proud smrtonosných aut, nebezpečných koček, ale nejen jim... Protože si však Matěj všímá věcí, které ostatní míjejí, a má víc než bohatou fantazii, neodolává chuti uskutečňovat i ty nejbláznivější nápady, kterými nabourává ten šedivý, nevlídný svět. Avšak většina jeho nápadů – jak naznačuje podtitul českého překladu – končí všelijak. Výrazné pointy, kterými I. Calvino jednotlivé příhody uzavírá, jsou sice vtipné, ale často mají trpkou příchut'. Groteskní situace, které Matěj rozehrává, dostávají dokonce rysy absurdity: Z květiny, o kterou se Matěj začne tak důkladně starat, až naroste do rozměrů stromu, a kterou vozí po městě na mopedu za mrakem, aby na ni co nejdříve přšelo, zbude nakonec jen tenká tyčeka s posledním žlutým listem... S lidmi čekajícími na refýži na tramvaj, které Matěj naláká na svůj nečekaný „úžasný“ objev – na houby v parku, se nakonec sejde ještě tentýž večer na stejném nemocničním pokoji... Z králíka, kterého Matěj v dobré víře zachránil z těsné klece v nemocnici, se vyklubal králik naočkovaný nebezpečnou nakažlivou chorobou...

Povídka od povídky cítíme pod povrchem vyprávění silněji a silněji hořký, ironický tón, někdy ústící až do sarkasmu, který je nejzřetelnější v povídkách, kde se objeví téma jalových reklam nebo nezřízeného konzumu: „V šest večer se dostalo město do rukou spotřebitelům. Po celý den bylo obyvatelstvo pracující v průmyslu plně zaměstnáno výrobou – vyrábělo spotřební zboží. A pak najednou, jako by někdo otočil vypínačem, práce skončila a hurá, všichni vtrhli do obchodů a z výrobců se stali spotřebitelé...“ (s. 77)

Italo Calvino je ovšem spisovatel, který i taková témata, jejichž zpracování by mohlo vyznít plakátově, dokáže uchopit s nadhledem a nápaditě. Jeho vyprávění má švih, své postavy nepotřebuje klopotně popisovat, vykukl je na miniaturní ploše prostřednictvím akce a několika replik, každému motivu dá přesně tolik prostoru, kolik je potřeba, a prostředí umí vykreslit pomocí barvitých detailů, které oslovují všechny čtenářovy smysly, nebo dynamicky, pomocí drobných dějů.

I když je této knize rovných šedesát let (originál vyšel v roce 1963), nezestárla ani o rok. Spíše jí svět, ve kterém dnes žijeme, dodal na aktuálnosti.

Jaroslav Provozník

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Barbora Gréeová: Devised Theatre with Children and Youth – Barbora Gréeová begins her study by quoting from a book by Alison Oddey: „Devised theatre can start from anything. It is determined and defined by a group of people who set up an initial framework or structure to explore and experiment with ideas, images, concepts, themes, or specific stimuli that might include music, text, objects, paintings, or movement. A devised theatrical performance originates with the group while making the performance, rather than starting from a play text that someone else has written to be interpreted. A devised theatre product is work that has emerged from and been generated by a group of people working in collaboration.” B. Gréeová also takes into account the relatively rich Czech literature on devised theatre (Josef Kovalčuk, Zdeněk Hořínek, etc.). However, the main source for her reflections consists in her own rich experience as she ranks among the most prominent young leaders of children’s and young ensembles today. She teaches drama at the Primary Arts School in Most and in recent years, her productions have regularly appeared at national festivals, exploring new ways for theatre with children and youth. B. Gréeová reflects on the benefits of this type of theatrical work from the viewpoint of drama education and points out its importance for the personal, social and artistic development of children and young people. The central part of the study lies in articulating what distinguishes devised theatre from theatre where the leader chooses a ready-made, pre-written theatre text.

DRAMA-ART-THEATRE

Viktorie Čermáková: What Children’s Stage 2023 Brought To the Audience – Actress, director and teacher Viktorie Čermáková characterizes and evaluates the performances of this year’s Children’s Stage national festival in Svitavy.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Adéla Ohnheiserová: Educational Programmes in Professional Theatres in Great Britain: A Combination of Culture and Education – The student of the Theatre Faculty of the Janáček Academy of Performing Arts in Brno visited several theatres in the UK as part of her drama education studies and examined what their educational programmes look like. In her article, she reports on the programmes offered to children, youth and other interested people by the following theatres: the Royal Court Theatre, the National Theatre and the Half Moon Theatres in London, the Traverse Theatre and Capital Theatres in Edinburgh and the Lyric Theatre in Belfast, Northern Ireland.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Eva Gažáková: Another Step Towards Building the Didactics of Drama Education – The pedagogue of drama education of the Pedagogical Faculty of the University of West Bohemia in Pilsen writes about the new publication called *Drama Methods in Teaching*, compiled by Eva Machková (the book was published by the Academy of Performing Arts in Prague). The anthology contains a number of lessons and programmes in which drama serves as a means of teaching others subjects. The lessons (designed mostly by students or graduates of the Dept. of Drama in Education of the Theatre Faculty in Prague) are organised into three chapters according to their

focus: Kindergarten and Elementary School, Middle and High School, Foreign Languages and Drama Methods.

Luděk Korbek: School Steps Towards Turning Inwards: A Review of a Book on Working with Poetry in Primary School – The publication by Zdeňka Braumová, who teaches at the University of Liberec, aims to enhance the position of literature and poetry in school. The reviewer, however, concludes that this goal has not been met. For the most part, the book is based on a compilation of quotations from various sources. Also, the suggestions for working with literature are, according to the author of the review, unimaginative and methodologically problematic.

ART FOR CHILDREN AND YOUTH

Helena Zbudilová: Artistic Literary Text for Children as Means of Emotional Education in School and Leisure in the 21st Century – The author of the article emphasizes that emotional education should not be missing among the current trends in the field of pedagogy and psychology in the 21st century. She bases this assumption on the findings of psychologists and educators. At the heart of her article is a reflection on several books for younger children that focus on emotional education – whether they are artistic non-fiction books or fiction.

Luděk Korbek: It All Started with the Quarrelling Classes. An interview with Bára Dočekalová about the book Battle of the Diamond – Last year, B. Dočekalová published a novel featuring children’s heroes as well as the theme of sports; the story is set in the American country. According to the reviewer, the book interestingly disrupts readers’ expectations and also puts into a different light the demands that are placed on teenagers nowadays, be it the pressure for success or fame. From the pedagogical point of view it is interesting that the story is based on the author’s own professional experience of many years – the plot is based on specific drama work she incorporated into her English lessons. In this interview, the author reveals the genesis of the book.

Jaroslav Provazník-Michaela Lažanová-Luděk Korbek-Milan Pavlovič-Alžběta Rajchlová-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková: Reviews of new books and performances for children and youth – Reviews of new books and performances that might inspire drama teachers and leaders of children’s theatre groups. **Jaroslav Provazník: Looking Back at a Book That it Would Be a Shame to Forget** – In his traditional column, Jaroslav Provazník writes about Italo Calvino’s book *Marcopolo*, which was published in the 1960s and came out in Czech translation in 1974. “Even though this book is sixty years old, it hasn’t aged at all. On the contrary, the world in which we live today has given it new relevance,” J. Provazník concludes.

CHILDREN’S STAGE 71

The text supplement of *Tvořivá dramatika* brings the script **Skellig**, which **Stanislav Nemrava**, a teacher of the Primary Arts School in Uherské Hradiště, dramatized with his ensemble on the basis of the eponymous book by **David Almond**. This performance was also on the programme of the national festival of children’s theatre Children’s Stage in Svitavy this year. The script is complemented by **Stanislav Nemrava’s** article **How did the journey of the “27 and 53” theatre group lead to Skellig** describing how this production came into being and how the company sought the right theatrical means to stage this mysterious story.

TD 2, 2023

OBSAH

ÚVAHY / POJMY / SOUVISLOSTI

Barbora Gréeová Autorské divadlo s dětmi a mládeží 1

DRAMATIKA / UMĚNÍ / DIVADLO

Dětská scéna 2023: 51. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů.

51. celostátní přehlídka dětského divadla. Svitavy 9. -15. června 2023 16

Viktorie Čermáková Co nabídla Dětská scéna 2023 18

DRAMATIKA / VÝCHOVA / VZDĚLÁVÁNÍ

Adéla Ohnheiserová Divadelní lektorství ve Velké Británii: Kombinace kultury a vzdělání 22

REFLEXE / RECENZE / INFORMACE

Eva Gažáková Další krok k budování didaktiky dramatické výchovy 26

Luděk Korbek Školní krůčky k niternosti: Recenze knihy o práci s poezií v primární škole 29

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Helena Zbudilová Umělecký literární text pro děti

jako prostředek emocionální školní a volnočasové výchovy v 21. století 31

Luděk Korbek Celé to začalo u těch rozhádaných tříd: Rozhovor s Bárrou Dočkalovou o knize Bitva o diamant 39

Jaroslav Provazník-Michaela Lažanová-Luděk Korbek-Milan Pavlovič-Alžběta Rajchlová-

-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 41

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 51

DĚTSKÁ SCÉNA 71

Stanislav Nemrava-David Almond Skellig 1

Stanislav Nemrava Kudy vedla cesta souboru 27 a 53 ke Skelligovi 10

David Almod Tajemný Skellig 13