

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXVIII \ ČÍSLO 82 \ ISSN 1211-8001

3 \ 2017



PARADOXY DĚTSKÉHO DIVADLA V RUSKU
SOUČASNÁ GALERIJNÍ EDUKACE V ČESKÉ REPUBLICE
DRAMA IN EDUCATION RETZHOF 2017
O VZTAHU FILMOVÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY
SE TŘÍDOU DO DIVADLA
DRAMATICKÁ, NEBO DIVADELNÍ VÝCHOVA?
ROZHOVOR S JEANEM-CLAUDEM MOURLEVATEM
NESUĎTE, ABYSTE NEBYLI SOUZENI

TD 3 \ 2017

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXVIII (Divadelní výchova, roč. XI)
Listopad 2017

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 CISOVSKÁ, 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) \ Jakub HULÁK \ Magda ADA JOHNOVÁ \ Irena KONÝVKOVÁ \ doc. PaedDr. Soňa KOŤÁTKOVÁ, Ph.D. \ prof. Eva MACHKOVÁ \ doc. Radek MARUŠÁK \ doc. Jaroslav PROVAZNÍK \ Veronika RODOVÁ, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan SLAVÍK, CSc. \ Dominika ŠPALKOVÁ \ doc. Irina ULRYCHOVÁ \ doc. PhDr. Pavel VACEK, Ph. D. \ doc. PhDr. Josef VALENTA, CSc. \ Gabriela ZELENÁ SITTOVÁ

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redakce Anna Hrnečková a Gabriela Zelená Sittová

Adresa redakce

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

tel. 221507967 nebo 234 244 280-1

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

ADISERVIS, s. r. o. Na Nivách 18 \ 141 00 \ Praha 4

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

tel. 221507967-9 nebo 234 244 280-1

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

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 5. ledna 2018

PARADOXY DĚTSKÉHO DIVADLA V RUSKU



KATEŘINA DUDOVÁ
katerina.dudova@zszruc.cz
ZŠ Zruč nad Sázavou

„Kdo z vás, drazí čtenáři, nezažíval v dětství to sladké chvění a mučivý pocit studu, když vstoupil na školní divadelní scénu? [...] Nikdy jste se nezamýšleli nad tím, proč jsou pocity, které zažíváme při školních představeních, tak smíšené? [...] Málokoho napadne jít do nějaké neznámé školy, aby si tam vychutnal velké umění. Zeptejte se sami sebe: Proč tomu tak je? A vnitřní hlas vám napoví — je to nehezké, ubohé, nevkusné, neprofesionální a tendenční. Jenomže ve škole účinkujeme v divadelních hrách nejrůznějšího druhu. A ospravedlňujeme to velkolepými slovy: Hodí se to k literatuře a dějepisu [...] a je to výchovná práce! [...] Školní divadlo je oděno do masky — masky přetvářky a pláčem opuchlých očí.“ (Nikitina, 2008)

Máte takové pocity, když sledujete besídky, akademie a vystoupení nejrůznějších dramatických kroužků na školách a domech dětí a mládeže? Ano? Pak vezte, že v tom nejste sami. Tato citace totiž pochází z pera ruské kandidátky uměleckých věd a docentky katedry estetického vzdělávání Alexandry Borisovny Nikitinové. Pro mnohé z našich řad, teoretiky a praktiky oboru dramatická výchova, je spojení tvořivé dramatické výchovy a Ruska patrně poněkud utopickou představou. Ale nemusí tomu tak být. Zdá se, že v Rusku se formuje nové hnutí dětského divadla.

Situace v Rusku je v této oblasti odlišná od té naší. U nás máme vypracovanou metodiku a didaktiku této oblasti, řadu

odborníků, odborné periodikum, přehlídky dětského divadla a můžeme se v oboru dramatické výchovy a dětského divadla vzdělávat, a to nejen v rámci různých kurzů, ale i na vysoké škole. O tom se kolegům v Rusku může jen zdát. Tam nemůžete dramatickou výchovu studovat na vysoké škole, jako je tomu u nás, dětské soubory nemají odbornou a organizační podporu, kterou u nás zajišťuje např. ARTAMA. Dramatická výchova je pro Rusy stále příliš svobodomyšlná a nebezpečná. Lze však zaznamenat signály, že se poměry mění. V Rusku vzniklo uskupení občanů, kteří se, jednoduše řečeno, snaží dělat dětské divadlo „jinak“, tedy postupy tvořivé dramatiky. Jde o moskevský městský klub *Děti – divadlo – vzdělávání* (Дети-театр-образование), který se zformoval v roce 2009 z popudu pedagogů, kteří ve své práci využívají divadelní postupy či se věnují dětskému divadlu v rámci zájmových uskupení a také díky zájmu *Učitelských novin* (Учительская газета) (Bykov, 2010).

Je zajímavé sledovat, jakou cestu urazilo ruské dětské divadlo od svého počátku. Tuto cestu, tedy stručnou historii, paradoxy a současnost dětského divadla v Rusku popisuje ve svém článku *Paradoxy dětského divadelního hnutí* výše zmíněná **Alexandra Borisovna Nikitinová**. S mnohým z toho, s čím se průkopníci dětského tvořivého divadla v Rusku musí v současnosti vypořádávat, se v minulosti jistě setkávaly i osobnosti české dramatické výchovy. Proto se pokusím současný ruský boj za tvořivý přístup k dětskému divadlu na základě článku Alexandry Nikitinové přiblížit.

V první řadě je potřeba říci, že dosavadní existence dětského divadla v Rusku je plná paradoxů. Právě o nich hovoří i Alexandra Nikitinová. Ruské divadlo představuje pro milovníky divadla významný pojem. Málokdo si však uvědomí, že prvopočátky ruského profesionálního divadla mají kořeny právě u dětí. To je první ze tří paradoxů. Alexandra Nikitinová dodává, že to byly právě děti, kdo hrál ve dvorním divadle cara Alexeje Michajloviče, děti byly těmi, kdo

realizovaly „divadelní úmysly Petra Velikého na scéně Slovansko-řecko-latinské akademie. Děti z taneční školy Lande v 18. století stály u zrodu ruského baletu. A žáci Pozemního kadetského sboru připravili zrod Prvního ruského státního divadla, postaveného carevnou Jelizavetou.“ (Nikitina, 2008) To rozhodně není málo. Zdá se, že už jen proto by Rusko mělo být na dětské divadlo hrdé a mělo by ho podporovat. Ale všechno je jinak — mezi profesionálními hudebníky a malíři je běžné, že se dětskými školami a úspěchy malých svěřenců pyšní, kdežto „divadelní svět staví děti do pozice vyvržených pasynků a bastardů“ (Nikitina, 2008).

Když si vzpomenu na dobu, kdy jsem se hlásila na katedru výchovné dramatiky DAMU, zcela bez obav jsem v životopisu uvedla, že jsem se v dětství zabývala divadlem v ZUŠ či nějakém kroužku. V Rusku by to prý byla zcela zbytečná informace. Možná díky známému ruskému imperiálnímu komplexu se někteří domnívají, že profesionální ruské divadlo, jež světu přineslo mnoho zvučných jmen, se zrodilo snad ze vzduchu, že se „zničehonic zrodilo velikým a doslova hned ho tvořili Fjodor Volkov, Michail Ščepkin a Konstantin Stanislavskij“ (Nikitina, 2008).

Dostáváme se k v pořadí již druhému paradoxu. O tvořivou práci s dětskými divadelními soubory se nezrodil zájem až nyní, v jedenadvacátém století. Už na samém počátku 20. století zažilo hnutí dětského divadla v Rusku neuvěřitelný rozmach. Dětským divadlem se zabývali nejen básníci **Alexandr Alexandrovič Blok** (1880–1921) nebo **Samuil Jakovlevič Mařak** (1887–1964), ale také např. psycholog **Lev Semjonovič Vygotskij** (1896–1934), kulturolog **Vsevolod Nikolajevič Vsevolodskij-Gerngross** (1882–1962) a režiséři **Grigorij Lvovič Rošaľ** (1899–1983) a **Alexandr Alexandrovič Brjancev** (1883–1961). Tématu dětského divadla se věnoval dokonce časopis *Игра* (*Hra*), kde publikoval mj. i režisér **Vsevolod Emiljevič Mejerchold** (1874–1940). V tomto časopise se, jak uvádí Alexandra Nikitinová, na téma děti a divadlo nahlíželo z mnoha různých aspektů — jako na umění dětí pro děti, jako na divadlo jako

prostředek vzdělávání, jako na prostředek k uchování národních tradic, jako na nástroj léčby sociálních a psychologických problémů apod. Vznikaly programy a metody, ne nepodobné hnutí tvořivého dramatu v angloamerických zemích. Ruské tvořivé drama se řítilo cestou na výsluní, nicméně veškeré snahy přerušila stalinská školní reforma. Osobnosti ruského tvořivého dramatu odcházely do zahraničí (zejména do Německa, Francie a do USA), jejich odborné publikace zmizely ve stínu politicky propagovaných spisů a ani dnes, přestože se některé svazky dochovaly v divadelních či pedagogických knihovnách, nemá nikdo zájem o jejich opětovné vydání, aby se dostaly do rukou veřejnosti.



Lev Vygotskij

V Rusku můžeme vidět pořádání dětských divadelních představení, stejně jako u nás, snad v každém typu vzdělávacích zařízení — od mateřských škol až po rozličná kulturní centra. Proto se Alexandra Nikitinová podivuje, že tu stále neexistuje zařízení, které by připravovalo „profese typu vedoucí dětského divadelního souboru, pedagog-režisér či něco podobného“ (Nikitina, 2008). Je to opět paradoxní situace, tentokrát třetí. Přitom o potřebě nutnosti přípravy specialistů v tomto oboru mluvil už ve dvacátých letech dvacátého století Michail Michajlovič Bachtin (1895–1975), který s pomocí Vsevoloda Emiljeviče Mejercholda připravil program takového vzdělávání. K jeho realizaci však v plném rozsahu nikdy nedošlo. Několik variant možností vzdělávání pro vedoucí dětských

divadelních souborů předložili na počátku padesátých let odborní pracovníci divadelní laboratoře Vědecko-výzkumného institutu uměleckého vzdělávání (НИИХВ — Научно-исследовательский институт художественного воспитания), který se zabýval mj. uměleckou výchovou. Za zdmi НИИХВ se zrodil program *Teatr I-XI Alexandry Petrovny Jeršovové*, který byl publikován nakladatelstvím Prosvěščenije v roce 1995. K jeho realizaci opět nikdy nedošlo. O popularizaci vzdělávání v oblasti dětského divadla se snažil také Kabinet ochotnických divadel Svazu divadelních umělců (Кабинет любителейских театров СТД), ten byl však zrušen spolu s kurzy pro vedoucí dětských divadelních souborů.

V devadesátých letech 20. století vstupují na scénu dvě výrazné osobnosti dětského divadelního hnutí v Rusku — Sergej Zinovjevič Kazarnovskij (*1954), který dokonce uspořádal Mezinárodní moskevský festival divadla hraného dětmi, a Alexandr Ľukavkin. Roku 1992 byla založena Celoruská asociace divadla hraného dětmi (Всероссийская ассоциация театров, где играют дети), pod jejímiž křídly Sergej Kazarnovskij inicioval nábor do kurzu pro divadelní pedagogy. Bez úspěchu. Kurz byl sice zaplněn, ale vzdělávací program nebyl realizován.



Fjodor Suchov

A tak to v Rusku chodí neustále. Životnost podobných idejí je velice krátká. Alexandra Nikitinová to dokládá, když říká, že podobné programy žijí aktivním životem

„průměrně v rozmezí od dvou do sedmi let, umírají jeden za druhým kvůli nedostatku finančních prostředků, neustálému ignorování a nedostatku státní podpory“ (Nikitina, 2008).

Podle Alexandry Nikitinové je realita současného dětského divadla doslova drsná. Zdá se jí totiž, jako by „nízká úroveň divadelní práce s dětmi byla přijata za normu, kdežto vysoká úroveň takové práce se stává nežádoucí exotikou“ (Nikitina, 2008). Většina dětských divadelních produkcí má i dnes spíše nádech reklamního sdělení. Znamená to vidět své dítě stát na školním jevišti ve výrazném kostýmu a odříkávat hlasitě a zřetelně nějaký text, kterým je dítě dozajista silně „zaujato“. Ano, slaví se Den vítězství, navíc za účasti válečných veteránů a zástupců vyšší politiky.

Že vám to něco připomíná? Že si vzpomínáte, jak děti na podobných akcích recitovaly básně typu Pozdrav Stalinovi? I dnešní doba, a určitě nejen v Rusku, není od tohoto politizování a moralizování oproštěna.

Dostáváme se k tomu, co by učitele dramatické výchovy mohlo zajímat nejvíce — k postavení divadelního pedagoga na (nejen) ruské škole. Je to vlastně zcela „nežádoucí figura, protože kvůli němu musí celá škola úplně reorganizovat systém

výuky. Divadelní pedagogika totiž předpokládá otevřený partnerský vztah mezi žáky a učiteli, [...] improvizaci a tvůrčí hledání v poznávacím procesu, aktivní přístup žáků

[...] Jenomže takovému přístupu ke vzdělávacímu procesu se na pedagogických fakultách neučí a učebnic a učebních programů zabývajících se touto problematikou je pomálu. A dobrý divadelní pedagog [...] je brán za ničitele obvyklého světa. Za nebezpečí. Za nepřítele.“ (Nikitina, 2008) Pedagogický konzervatismus si v Rusku stále udržuje vedoucí pozici.

Ale když se chce, všechno jde, to je známé přísloví. A i v Rusku se krůček po krůčku snaží novým přístupům ve vzdělávání otvírat dveře. Alexandra Nikitinová jmenuje několik osob, kterým se to povedlo: **Sergeji Kazarnovskému** se podařilo založit všeobecně vzdělávací divadelní školu *Klass-Centr* (Класс-Центр), **Fjodor Vladimirovič Suchov** (*1960) založil Centrum dětské tvorby divadla *Na Nábřeží* (Центр детского творчества На набережной), **Alexandr Dmitrijevič Fjodorov** (*1956) profesorní městské Dětské hudební divadlo mladého herce (Детский Музыкальный Театр Юного Актера). A sama **Alexandra Borisovna Nikitinová** (*1963) stojí u zrodu nezávislé nekomerční vzdělávací a kulturní organizace *Prolog* (Пролог), jejímž hlavním cílem je vzdělávání specialistů v oblasti divadelní práce s dětmi.

Ruští kolegové mají za sebou velký kus práce. Další před nimi stále stojí. Jde zejména o to, aby hnutí dětského divadla dostalo pevné základy. Ty může dostat na základě informací již vzniklých center dětské tvorby a na základě fungování internetového portálu *Дети-театр-образование (Дети-дивadlo-вýchова)* (<http://deti-teatr.ru/>), který se jako jediný v Rusku zabývá tvůrčím přístupem k dětskému divadlu a také využitím metod a technik dramatické výchovy ve vyučovacím procesu. Ruští příznivci dramatické výchovy si také uvědomují, že je potřeba, aby se vyprofilovalo specializované periodikum a aby se postupem času vyprofiloval národní festival dětského divadla. O festivaly menšího rozsahu se snaží laboratoř *Školní divadlo při Celoruském centru* (Школьный театр Всероссийского центра), *divadlo Parafráze* (Парафраз), *Klass-Centr* (Класс-Центр), *Dětské hudební divadlo mladého herce* (Детский Музыкальный Театр Юного Актера) a *Prolog* (Пролог). Důležitě postavení má časopis *Мир детского театра (Svět dětského divadla)*, za nímž stojí zejména divadelní kritik **Valerij Begunov**, a časopis *Планета Первоцветов (Planeta petrklíčů)*, vedený **Ludmilou Tichomirovovou**.

O vydávání sborníků a naučných a metodických prací v oboru pedagogiky dětského divadla se stará vydavatelský oddíl *Celoruského centra umělecké tvorby*

(Всероссийский центр художественного творчества). O vzdělávání specialistů v oblasti dětského divadla se zasloužil okruh odborníků okolo pedagoga a režiséra **Sergeje Vjačeslavoviče Klubkova** (1953–2005), který rozpracoval unikátní dvouletý pro-



Sergej Kazarnovskij

gram vzdělávání. Tento program se částečně realizuje v Institutu doplňujícího postgraduálního vzdělávání při Moskevské státní univerzitě kultury a umění (Институт дополнительного послевузовского образования Московского государственного университета культуры и искусства), částečně na Fakultě přípravy pedagogických pracovníků při Moskevském institutu (Факультет переподготовки педагогических кадров Московского института открытого образования). Absolventi tohoto programu využívají divadelní metody v různých profesních směrech — nejen v klasické divadelní práci s dětmi a mládeží, ale také v muzejní práci. **Vladimír Nikolajevič Čikišev** (*1958) založil *divadlo Piano* (Пиано) v internátu pro nedoslýchavé. Jiní se pohybují v oblasti léčby drogové závislosti apod.

Úspěchy jsou to veliké, ale široká veřejnost je nevidí a neslyší. Projekty dětského divadelního hnutí totiž probíhají pouze — jak píše Alexandra Nikitinová — „[...] na místní úrovni. Komorně. Na bázi obyčejného tvůrčího experimentu. Bez seriózní státní podpory“. Masmédia problematiku *děti-divadlo-vzdělávání* ignorují. „Přitom by rozvíření tématu v novinách, rádiiích

a v televizi mohlo přitáhnout pozornost společnosti i státu.“ (Nikitina, 2008)

Problémy, s nimiž se v Rusku v boji za tvořivější přístup k dětskému divadlu potýkají, se podobají těm, se kterými se kdysi vypořádávali i průkopníci dramatické výchovy u nás. Jak bude práce ruských kolegů pokračovat, ukáže čas. Pozitivní je, že se jejich členská základna, byť velice pomalým tempem, rozšiřuje. *Klub Děti — divadlo — vzdělávání*, který zároveň provozuje webové stránky *Дети-театр-образование*, se snaží o popularizaci tvůrčího přístupu nejen k dětskému divadlu, ale také ke školnímu vyučování. Pořádá různé kurzy a přednášky, z nichž bych mohla např. jmenovat rok 2016, ve kterém se v Moskvě uskutečnilo setkání s *Manon van der Uoter*, profesorkou univerzity *Villas Phipps* ve státě *Wisconsin*, režisérkou divadla pro mládež a vedoucí katedry slovan-ských jazyků a literatury.

Bohužel se zdá, že i na těchto webových stránkách činnost pomalu stagnuje. Zejména poslední dva roky nepřinesly téměř žádné příspěvky a o dalším vývoji dětského divadelního hnutí se návštěvník webu moc nedozví. Snad je to jen přechodná fáze a ruským kolegům bude zas do plachet vát příznivý vítr.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ВУКОВ, Michail Jurjevič. Московский городской Клуб «Дети — театр — образование»: Первый год. Итоги и перспективы. In: Московский городской Клуб «Дети-театр-образование» [online], 2010. [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: http://deti-teatr.ru/publ/obzory_i_otjazoty/pervyj_god_itogi_i_perspektivy/7-1-0-1.

НИКИТИНА, Alexandra Borisovna. Парадоксы детского театрального движения в России. In: Московский городской Клуб «Дети-театр-образование» [online], 2008. [cit. 2017-08-13]. Dostupné z: http://deti-teatr.ru/publ/problemnye_statii/paradokсы_detskogo_teatrnogo_dvizhenija_v_rossii/3-1-0-2. Publikováno také v časopise *Союзное вече*. 2008, č. 25 (213), 3.-9. července 2008 pod titulem *Если нельзя, но очень хочется, то можно: Парадоксы детского театрального движения в России*.

SOUČASNÁ GALERIJNÍ EDUKACE V ČESKÉ REPUBLICE



ANNA HRNEČKOVÁ

annahrneckova@gmail.com
redaktorka Tvořivé dramatiky,
posluchačka doktorského pro-
gramu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, DAMU, Praha

Galerijní edukace nebo, chcete-li, galerijní animace či galerijní lektorství je obor, který se v Česku objevil brzy po revoluci, uchytil se a zdárně se rozvíjí. Snad každá významnější galerie disponuje ne jedním lektorem, ale celým lektorským oddělením s vlastním zázemím kancelářů, ateliérů a bohatou nabídkou programů.

Galerijní edukace je důležitá také ve vztahu k dramatičce. Například proto, že se během svého vývoje chápe mnohých dramatických výchovných technik a přijímá je za své. Také je však podstatnou inspirací pro rozvíjející se edukaci divadelní. Ať už z hlediska metod, formulace cílů, vývoje, nebo třeba personální a organizační struktury.

Základní situace lektorských oddělení galerií je zjevná již z webových stránek institucí a dalších propagačních materiálů. O tvůrčích programech je zde pojednáváno srozumitelně, v rámci možností přitažlivě, a zároveň odborně a na úrovni. Je tedy rovnou jasné, že nejde o individuální pokusy, ale o zavedenou součást činnosti institucí, která navíc může čerpat z bohatých zkušeností s cílovou skupinou.

Jaký je skutečný stav galerijní edukace, může však prozradit jedině osobní návštěva programů. Jen ta ukáže adekvátnost a pestrost použitých metod, trendy, klíše, omyly, komunikační dovednosti lektorů, jejich postoj k návštěvníkům, atmosféru programů a lekcí atd.

V rámci mapování současného stavu galerijní edukace jsem tedy navštívila programy v několika českých a moravských galeriích a pokusila se o jejich srovnání a popis. Vybrala jsem instituce, které je možné považovat za velké, reprezentativní a lze na ně uplatňovat vysoké požadavky: Galerie Středočeského kraje (GASK) v Kutné hoře, Moravskou galerii v Brně včetně expozice v Jurkovičově vile, Galerii výtvarného umění v Ostravě (GVUO), Muzeum umění Olomouc (MUO) včetně expozice v Arcidiecézním muzeu Kroměříž. Jen okrajově zmiňujeme Národní galerii v Praze, ačkoli v tomto kontextu rozhodně za zmínku stojí, na těchto stránkách jsme se jí podrobně zabývali již v roce 2014 (*Tvořivá dramatika*, 2014/1).

Je jasné, že z takového počtu navštívených institucí nelze vyvodit závěry platné pro obor jako takový. Přeci jen lze však hledat nějaké obecnější tendence. Míru jejich planosti v celonárodním měřítku musíme ponechat na další výzkum nebo na (možná i tímto článkem motivované) návštěvníky.

Luxusní samozřejmost

Již první pohled v podstatě laického návštěvníka potvrzuje, že všechny čtyři galerie splňují očekávání významných uměleckých institucí. Vedle progresivní kurátorské činnosti nabízejí moderní originální interiéry, přátelský a poučený personál, stylově jednotný a promyšlený merchandising, péči o návštěvníky s dětmi, hrací koutky či herny, prostory pro vlastní tvorbu návštěvníků atd. Žádná z galerií se neomezuje pouze na výtvarné umění a pečlivě volí doplňkové

programy, jako jsou přednášky, diskuse, koncerty, divadelní či filmová představení.

Jeich lektorská oddělení (lektorská centra či edukační oddělení) jsou nedílnou součástí instituce nejen ideově, ale i právně. Lektori jsou zaměstnanci galerie. V GVUO v Ostravě mají dvě lektorky v zaměstnanec-kém poměru a jednoho lektora na smlouvu. V GASK jsou momentálně v lektorském centru zaměstnány tři lektorky na plný úvazek, v Moravské galerii v Brně čítá lektorské oddělení osm zaměstnanců, v MUO mají osm lektorů. To je v mnoha lektorských odděleních divadel, kde jsou lektori nájímáni pouze externě, popř. zaměstnávání coby rekvizitáři, náboráři apod., nepředstavitelný luxus. I v Národním divadle v Praze je lektor v úvazku novinkou posledních několika měsíců.

Vzdělávací (či animační) programy nabízejí všechny galerie shodně za nízkou cenu. Zřejmě si také uvědomují, že touto vesměs nevydělečnou aktivitou investují do vlastních budoucích návštěvníků. Cena programu v rozsahu jedné — dvou vyučovacích hodin je v GVUO 20 Kč, v GASK 20 a 30 Kč, v Moravské galerii 30 Kč, v Jurkovičově vile 50 Kč. V Muzeu umění Olomouc jsou programy pro školní skupiny dokonce zcela zdarma.

Jak investovat do budoucnosti

Vedoucí lektorských oddělení se shodují, že jejich práce je v první řadě investicí do budoucnosti. Cíleně budují to, co lze shrnout pod lehce odpudivý název vizuální gramotnost. Patří do ní nejen schopnost vnímat výtvarné umění, ale také nalezení smyslu umění a o umění pečujících institucí v životě člověka a společnosti. Pochopejí, že ani v každodenním běžném životě zdaleka není lhostejné, jak věci „vypadají“. Patří sem však i mimo jiné přijetí významu samotné umělecké tvorby a její případná iniciace. Vizuálně gramotný člověk je potenciálně pravidelným návštěvníkem galerie

a jako takový je velmi důležitý pro její fungování. Zároveň však galerijní (i divadelní) edukace výrazně ovlivňuje aktuální čísla návštěvnosti, díky tomu, že pracuje zejména s většími organizovanými skupinami a činí umění přístupnějším.

Lektorská oddělení jsou většinou zodpovědná za vytváření a vedení programů pro školy, ale také dílen pro rodiče s dětmi a vzdělávacích aktivit pro dospělé. Dále je v jejich kompetenci tvorba pracovních listů a mnohé doplňkové programy, v nichž je vyžadována přímá komunikace s návštěvníky a podněcování jejich kreativity.

Samostatnou kapitolou je nábor účastníků dílen pro školy a organizované skupiny, tedy péče o nabídku a prodej programů. I tato funkce většinou náleží lektorskému oddělení. Většina dotázaných spatřuje v tomto systému tu problematickou část práce, která blokuje a omezuje činnost hlavní. Zároveň však — jak ostatně potvrzují i hlasy českých lektorů divadelních —, si jsou lektori vědomi, že je velmi náročné nechat prodej programů na někom, kdo oboru ne zcela rozumí a není s to rozhodnout o relevanci požadavků a možnosti úpravy nabídky, nedokáže zohlednit výjimečné poptávky atd. Z tohoto ohledu se zdá být ideální situace, které v současnosti dosáhl Dům umění Olomouc, kdy oddělení marketingu přijalo zaměstnankyni pouze na péči o lektorské programy, která je ve velmi úzkém kontaktu s lektorským oddělením a orientuje se v nabídce i v oboru jako takovém.

Bezpočet variant a dobrých nápadů

Nejrozšířenějším typem programů, zdá se, jsou programy ke stálým i krátkodobým výstavám, které kombinují výklad s nejrůznějšími výtvarnými technikami. Skrze vlastní tvorbu a její reflexi se účastníci přibližují tématu, stylu nebo materiálu vystavených děl. Viděli jsme tak výrobu domů z přírodních materiálů na výstavě architektury (GVUO), kreslení lidových dekorů v Jurkovičově vile (Moravská galerie), lepení barevných pruhů, papírovou mozaiku, skládání geometrické abstrakce z připravených obrázků (GASK) či vytváření vlastní nášivky, vyjadřující, kým se její autor cítí být (Moravská galerie, Uměleckoprůmyslové muzeum).

Vesmíš jde o výborné výtvarné nápady, které nevyžadují velkou časovou dotaci ani talent či pokročilé dovednosti tvůrců, a přitom motivují u většiny studentů vznik zajímavých děl. Díky omezení výtvarnou technikou je účastníkům zamezeno vytvářet díla podle ustálených šablon a prvoplánových vzorů. I ti žáci a studenti, kteří úkolu

věnovali málo času a pozornosti, vytvořili díky zvolené technice díla, která nepůsobila „odfláknutě“, tuctově ani jakkoli opatrně. Všechna díla byla vhodná ke skupinové reflexi. Již ve volbě technik je zjevná

prohlídka nebo chybí úplně. I když to je vlastně tradiční formát, může jít o kvalitní „interaktivní“ program. Záleží na schopnosti lektora klást otázky, nabízet témata k přemýšlení, volit konkrétní pořadí dis-



Z programů v Domě umění Olomouc

výtvarně-pedagogická odbornost. Programy jsou tak opravdu na výrazně jiné úrovni než to, co běžně potkáváme pod pojmem „výtvarné dílničky“, kde si děti podle jasného zadání spíše „dovyrobí“ předpřipravený produkt, aniž je tento produkt jakkoli dán do kontextu s výtvarným uměním (nic proti takovým dílničkám, na mnoha akcích mají své plnoprávné místo).

V jiném typu programu mohou lektori plnit i roli „pouhých“ průvodců expozic. Výtvarná aktivita je spíše doplňkem

kutovaných děl apod. Za všechny uvedme prohlídku výstavy *Fascinace skutečností — hyperrealismus v české malbě* v Muzeu umění Olomouc, kterou vedl zkušený lektor David Hrbek. Jeho nadšení a skvělá komunikace se středoškolkami udělala z výstavy skutečný zážitek a předala podstatu uměleckého směru i význam výstavy, aniž byla potřeba jediná „zábavná“ aktivita. (Nutno dodat, že v současné době je v programu již vlastní tvorba účastníků zahrnuta.) Podobně funguje i komentovaná prohlídka

výstavy *Kmeny 90* v Moravské galerii (Uměleckoprůmyslové muzeum), která až na samém konci vybízí návštěvníky, aby si vyrobili vlastní nášivku a zvažili tak, zda patří k nějakému kmeni, nebo kmen nepotřebují.

Dále najdeme dílny zabývající se podrobně jediným obrazem (*Tizianův Apollón a Marsyas* v Arcidiecézním muzeu v Kroměříži, programy v GASK — *Antarktida, Já, robot, Padá listí* aj.). Častým formátem jsou různé „dobrodružné“ programy detektivního či objevitelského charakteru, často s lektory v kostýmech (např.

Chyťte zloděje v Moravské galerii v Brně). Jistě zajímavým formátem je dílna vytvořená na základě knihy *Jak se dělá galerie* autorů Ondřeje Chrobáka, Rostislava Koryčánka, Martina Vaňka a výtvarníka Davida Böhma, kterou Moravská galerie vydala v roce 2016 (o knize jsme referovali v *Tvořivé dramatičce* 2017/2). Stejně jako kniha, i dílna přivádí návštěvníky do „zákulisi“ galerie a seznamuje je s neviditelným životem této instituce. V Olomouci zase zcela nově prověřují formát prohlídky se zapůjčenými tablety.

Dílny s uplatněním dramatické výchovy se v galeriích nevyskytují tak často, jak bychom možná čekali. Vyplývá to nejen ze zhlédnutých příkladů, ale i z rozhovorů s lektory. Zdá se, že vědomé zahrnutí dramatických výchovných technik do programů v pražské Národní galerii (o kterém jsme referovali v *Tvořivé dramatičce* 2014/1) je v českých galeriích spíše výjimečné. Zároveň však lze zaznamenat, že mnohé techniky, které vnímáme jako nedílnou součást dramatické výchovy (např. živé obrazy, plášť experta apod.), již v galerijním lektorství natolik zdomácněly, že si ani sami lektori jejich původ neuvědomují. Výjimku mezi navštívenými institucemi představuje Muzeum umění Olomouc. V anotacích mnoha programů se zde dramatická výchova objevuje jako jedna z využitých metod. Potvrzují to i dva navštívené programy: Marek Šobáň v Arcidiecézním muzeu v Olomouci využil živých obrazů k napodobení figur na obrazech, mezi barokními sochami živlů potom proměnil celou skupinu prvňáčků v šířící se a následně uhašený požár. V Kroměříži (která pod Olomoucké Muzeum umění spadá) byli studenti lektorkou Sanchir Ganbaatar vyzváni, aby dramaticky zpracovali nejen situaci zachycenou na Tizianově obraze *Apollón a Marsyas*, ale také události, které jí mohly předcházet a které jí mohly následovat. V obou případech byly techniky vhodně zvolené a přitáhly pozornost dětí / studentů. Z pohledu učitele dramatické výchovy však nelze nepostřehnout, zejména ve druhém případě, absenci reflexe využitých technik. Jako by sama dramatická aktivita měla být dostačující pro uchopení tématu lekce / techniky / obrazu. Průběh lekce však potvrzoval spíše opak.

Vedle jednorázových dílen zaměřených povětšinou na školy a organizované skupiny nabízejí lektorská oddělení galerií i celoročně probíhající výtvarné kurzy nejrozličnějšího typu. V GVUO se například nabízejí pravidelné kurzy kresby aktu, Moravská Galerie nabízí kurzy kreslení pro dospělé a zvažuje obnovit přípravné kurzy na umělecké školy. Velmi povedené jsou pravidelné výtvarné dílny pro stálou skupinu předškolních dětí v GASK. Lektorky pravidelně vybirají originál z expozice a na jeho základě s dětmi po dobu jednoho měsíce pracují. Skvělá expozice v GASK, neskládaná stylově ani chronologicky, nýbrž tematicky, nabízí celou škálu obrazů nejrozličnějšího stáří, stylu i materiálu. Může tak být bez problémů celoročním zdrojem inspirace. Na dětech, které na kurz přicházejí, je několikaměsíční práce dobře znát. V galerii se cítí jako doma, s lektorkami mají velmi přátelský vztah, ale



Z Moravské galerie v Brně

zejména jsou skutečně schopny diskutovat o obraze, hledat v něm skryté tvary i významy, a to i v případě obrazů abstraktních.

Všechna lektorská oddělení aktivně zkoušejí nové formáty, které by jim dále pomáhaly zlepšovat komunikaci s veřejností, rodinami s dětmi, specifickými skupinami, dospělými. Pořádají dílny pro veřejnost při nejrůznějších příležitostech, jako jsou Velikonoce, Vánoce, Mezinárodní den dětí... Oblíbené jsou také dílny pro děti a rodiče zároveň, kde se ani jedna ze skupin nemá cítit jako pouhý doprovod té druhé, které najdeme například v Moravské galerii. V GASK jsou tyto aktivity součástí většího projektu s názvem *GASK bez bariér*, který se zaměřuje na rozličné cílové skupiny se specifickými potřebami, tedy nejen zdravotně či sociálně znevýhodněné, ale právě i rodiče s malými dětmi. Patří sem například komentovaná prohlídka stálé expozice pro rodiče *Stavy mysli bez bariér*, kam mohou vzít své malé děti, aniž by se obávali, že budou rušit ostatní návštěvníky, nebo večerní dílny pro rodiče *Když jdou děti spát*, které začínají až v 18:00, kdy je jinak galerie běžně zavřená. Nechybějí ani příměstské tábory, které v nějaké formě nabízejí všechny navštívené instituce.

Skvělým formátem jsou dětské vernisáže v Moravské galerii v Brně. Konají se většinou ve stejný den jako vernisáž pro dospělé, jen o něco dříve. Otevíraná výstava je dětem představena tak, aby si v ní mohly najít něco „svého“, něco, čemu budou rozumět a co je zaujme. Na programu, který bývá výzvou ke hře či spolupráci, se často podílejí i vystavující umělci. Například s Marianem Pallou malovaly děti hlínu na zeď a na konci prohlídky dostaly jeho vlastní rukou vytvořený portrét. Takovou událostí dává galerie dětem jasnou zprávu, že jsou jim tu dveře otevřené a že umění není cosi „dospělého“, na co mají ještě čas. Vedle toho lze předpokládat, že vernisáž je i šikovný marketingový tah.

Podstatnou součástí programů lektorských oddělení jsou nejrůznější přednášky, jednorázové i seriálové, pro studenty a dospělé. V Olomouci to byla například opakovaně uváděná série seminářů Jana Slavíka o artefitece, v Brně přednášky z teorie umění atd. Velká škoda je již ukončeného programu *Dílo měsíce*, pořádaného ve spolupráci kurátorů s lektorským oddělením v Olomouci. Dospělí se zde mohli nejen podrobně seznámit s jedním konkrétním dílem, ale byli vyzváni i k vlastní tvorbě a expresivní interpretaci díla. Program se nerozvíjel pro nedostatek zájmu návštěvníků.

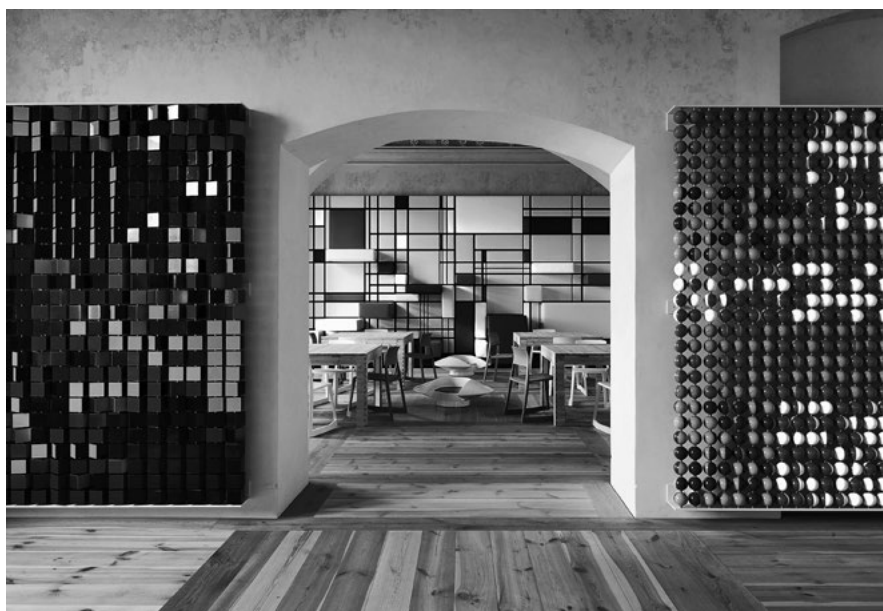
Většina galerií má také pravidelnou či občasnou nabídku pro mentálně i fyzicky handicapované děti i dospělé. V Moravské galerii sdružují tyto programy pod názvem *Mezi námi*, v GASK pod již zmíněným *GASK bez bariér*. GVUO nabízí arteterapeutické dílny a několik programů pro mentálně, zrakově či sluchově postižené, jako například taneční lekce. Výsledky práce v této oblasti prezentuje v GVUO jednou ročně projekt *Svět kolem nás*. MUO v létě v rámci příměstského tábora spolupracuje například se skupinami autistů.

Mnohem více než křížovky

Přirozenou součástí činnosti lektorských oddělení je také příprava pracovních listů. Ty kromě školních skupin slouží i individuálním návštěvníkům, např. rodinám s dětmi či

skupinám, které procházejí výstavou bez lektorů. V galeriích je to pomůcka rozšířená a logická. Vede návštěvníka prostorem, obrací jeho pozornost k detailům a zajímavostem, které by jinak přehlédl, zasazuje díla do širších souvislostí a dovoluje návštěvníkům se k zážitku z výstavy, případně k novým informacím vracet později.

Pracovní listy v navštívených galeriích mají většinou dobrou odbornou úroveň. Ne všude však můžeme hovořit o promyšlené a originální grafice, jakou najdeme například v Moravské galerii v Brně, kde se pojí s grafikou propagace, ale třeba i s výtvarným pojetím galerijní herny. Listy skládané do formátu A5 zde vypracovali výtvarníci, kteří s galerií spolupracují opakovaně — Vendula Chalánková, David Böhm a Jiří Franta, grafiku pracovního listu se



Z Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře

skládankou k Jurkovičově vile vytvořilo grafické studio Side 2.

Velmi inspirativním počinem jsou listy pro mezigenerační dialog, které jsou základem samoobslužného programu s názvem *Spolu...* ve stálé expozici GASK. Jeho cílem je představit vybrané dvojice autorů, kteří jsou v příbuzenském vztahu. Mezigenerační dialog není tedy jen cílem, ale někdy také obsahem programu (například dvojice malířů Antonín Slavíček a Mikuláš Medek).

Ve štosech nasbíraných pracovních listů z navštívených galerií najdeme bezpočet zajímavých úkolů, které rozhodně mají svůj smysl. Najdeme zde například výzvu k vymýšlení názvů obrazů, doplňování příčin zachycených situací, dopisování replik do bublin jdoucích od úst jednotlivých figur na obraze, doplňování informací do textu nebo k prostému nakreslení čehosi — lidových dekorů, vlastního domu, sluníčka atd. — či k vybarvování třeba černobílé reprodukce obrazu. Dále najdeme skupinu slov, z níž lze vybrat nejpřiléhavější popis vlastních pocitů vyvolaných dílem, prostor pro vytvoření vlastní varianty uměleckého podpisu či nejrůznější pokyny k hledání — hledání sochy podle jejího stínu, obrazu podle zadání, detailů na konkrétních obrazech... Spíše výjimečně jsou listy doplněny klasickými písemně-grafickými úkoly, jakými jsou křížovky, doplňovačky, osmisměrky...

Mnohé úkoly se opakují, což je zcela pochopitelné. I v lektorské práci využijeme zaručené techniky opakovaně. V listech Moravské galerie je snad příliš mnoho textu, který, soudím, brzdí plynulost práce s listy. Zároveň však může zřejmě dobře posloužit jako materiál, který má umožnit pozdější připomenutí navštívené výstavy či programu.

Přehledně a logicky

Programová nabídka galerií je různým způsobem strukturovaná. Zřejmě nejpečlivější a také nepřehlednější strukturování najdeme v Moravské galerii v Brně, která nabízí nejen speciální programy pro různé věkové skupiny (MŠ, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ), ale navíc jim tiskne i samostatné informační brožury. A uvnitř této struktury ještě rozlišuje jakési programy úvodní, pro ty, co přicházejí do galerie poprvé nebo s ní mají jen malou zkušenost, a programy rozšířené, které prohlubují znalosti a nabízejí zážitky i těm, kteří galerii dobře znají. Tím galerie pečuje o rozvoj svých návštěvníků i v dlouhodobějším horizontu. Úvodní programy s názvem *Už jsi byl v galerii* nabízí také GASK.



Sanchir Ganbaatar v Arcidiecézním muzeu v Kroměříži — dílna k obrazu Apollón a Marsyás

Lektoři jsou si však evidentně vědomi také nutnosti vnitřní struktury jednotlivých programů — jednotícího tématu, dávkování informací, vyváženosti aktivit, motivování zájmu o vývoj programu atd. Dílny jsou zjevně vystavěné s rozmyslem a pečlivostí. Zajímavé však je, že v praxi poměrně často docházelo k vynechání reflexe. A to zdaleka nejen v momentech, kdy bylo třeba dílnu krátit z časových důvodů školy. Reflexe však pomáhá provazovat jednotlivé aktivity, dává jim smysl, pojí je s uměleckým dílem a vede

účastníky k tomu, aby si uvědomili, co se vlastně v rámci programu událo s jejich schopností nahlédnout či vytvořit umělecké dílo. Bez reflexe se i dobře postavená dílna může rozpadnout na jednotlivé činnosti bez srozumitelného vývoje. To je, soudím, možné riziko rutinní každodenní práce lektora, kterého bychom si měli být vědomi (autorka článku se z tohoto varování nevyklučuje).

Někdy je struktura programu dána strukturou pracovního listu, který návštěvníci vyplňují v průběhu práce s lektorem.

Zdálo by se, že list dobře udrží plynulost programu a umožní zachování jeho hlavních témat. Navštívené programy tohoto charakteru, program v Jurkovičově vile a program k obrazu *Apollón a Marsyas* v Kroměříži, však spíše prokázaly pravý opak. Víceúčelovost pracovních listů naopak vede k tomu, že se z programu vytrácí jednotící linie, soustředění na jedno jasné téma. Program jako by byl pouhým skladem aktivit, z nichž každá má trochu jiné téma a cíl... Navíc děti, ačkoli přicházejí ve skupině, pracují díky pracovním listům po většinu času každý sám, na papíře velmi omezeného formátu. V Jurkovičově vile navíc například malé děti zdlouhavě a nešikovně čtou příběh, který by mohl být o tolik přitažlivější, kdyby byl převyprávěn lektorem. Stejně je to se zadáváním úkolů. Z této omezené zkušenosti se tedy zdá, že je lepší využívat pracovní listy pouze jako přidruženou pomůcku, či ještě lépe jako materiál pro pozdější reflexi návštěvy výstavy s učitelem ve škole.

Prostory otevřené a inspirativní

Programy pro školy i veřejnost se odehrávají většinou přímo v expozici, často včetně výtvarných či dramatických aktivit. Tento „nepietní“ přístup ke galerijnímu prostoru považují za velmi zdravý a stimulační. Galerie se stává otevřeným prostorem, neděsí, nenudí, více se přibližuje myšlence živého umění. Ačkoli děti pracující s lepidlem a řezákem přímo na parketové podlaze v Domě umění v Ostravě přeci jen budily v pozorovateli jistou úzkost, lektorka byla po celou dobu na všechny děti velmi vlídná a vyjadřovala pouze radost nad výsledky jejich tvorby.

Každá galerie také disponuje dobře vybaveným ateliérem pro výtvarné aktivity. Opět nejde pouze o obyčejnou „učebnu“. Kreativita a důraz na „krásu“ kolem nás se projevuje i v práci s těmito pracovními prostory. Dovolují si vyzdvihnout ateliér v GASK se suchými stromy, sahajícími až do stropu, a překrásným výhledem do údolí či prosklený ateliér v Arcidiecézním muzeu v Olomouci, který vznikl důmyslným zasklením venkovního podloubí. Nejen Jurkovičova vila, ale i například Dům umění v Ostravě umožňují i letní dílny pod širým nebem.

Lektorská oddělení umějí být v expozici přítomna, i když zde zrovna není lektor. V Kroměříži a Olomouci jsou při procházení výstavou k dispozici například velké kostky, z nichž lze složit čtyři varianty výtvarných děl. Nejzávažnější částí jsou však galerijní herny, prostory přístupné školám i veřejnosti po celý otevírací čas instituce. Nejde o samostatnou obdobu dětských koutků,

o pouhou snahu jakkoli zabavit děti. Každý po svém odkazuje ke světu výtvarného umění a snaží se formou her a atrakcí podporovat kreativní vidění světa. Moravská galerie disponuje nejen novým barevným herním prostorem, který výtvarně pojednala Tereza Chalánková, ale také velkolepou skluzavkou v délce dvou pater. Ohromující jsou vizuální herny v GASK plné barevných molitanových útvarů, ze kterých lze postavit cokoli na světě, konstrukcí s kostkami, z každé strany jinak barevnými, jejichž pouhým otáčením lze vytvářet obraz, či polstrovanou stěnou výtvarně odkazující k Mondrianovu obrazu *Kompozice s červenou, žlutou a modrou*, po níž lze šplhat do výšek. Těmito tvůrčími prostory, jejichž vznik vyžadoval propracovanou koncepci a nemalou investici, dávají galerie jasně najevo, že své otevírání se světu a výzvu k tvorbě všech generací myslí zcela vážně.



V Arcidiecézním muzeu v Kroměříži

Propojování, provazování, síťování

Ve svých aktivitách se však lektorská oddělení nespokojují pouze s výtvarným uměním. V rámci obecně rozšířených tendencí propojovat různé druhy umění ověřují možnosti a potenciál galerie ve spolupráci s mnoha jinými institucemi, umělci, spřátelenými organizacemi. V rámci lektorských aktivit tak zde lze nejen navštívit zajímavé odborné přednášky z mnoha různých oborů, ale také se například v Galerii výtvarného umění v Ostravě zúčastnit workshopu bubnování v návaznosti na výstavu afrického umění nebo zkoušet malovat hudbu v rámci objevení děl Františka Kupky. V rámci práce

s handicapovanými lidmi spolupracuje GVUO mimo jiné s dramacentrem Theatr Ludem.

Nejakknejší v propojování s jinými obory je evidentně Moravská galerie v Brně. Pořádá například příměstský tábor společně s Filharmonii Brno, která sídlí opodál. Děti tráví čas v obou institucích, muzicírují, vyrábějí masky či rekvizity a poslední den ukáží výsledky veškeré tvorby v jednom představení.

Pro tento časopis zvláště zajímavé je propojení galerií s divadlem. Národní galerie v Praze má již několik let ve svých prostorách Studio Hrdinů, které je sice nezávislou společností, s galerií však spolupracuje na nejrůznějších úrovních. Moravská galerie své divadelní prostory nemá, podle vedoucí lektorského oddělení Silvie Šeborové však o spolupráci s divadly opakovaně usiluje. Na nádvoří Místodržitelského

paláce se v letních měsících odehrávají divadelní představení, komorní soubory jsou zvány také do barokního sálu. Silvie Šeborová však také motivuje vznik nových divadelních projektů s přímou vazbou k Moravské galerii. V loňském roce takto vznikla z iniciativy galerie ve spolupráci s divadlem Feste inscenace *Here is here* v režii Jiřího Honzírka. Diváci v ní putovali mezi jednotlivými budovami galerie v centru města — Pražákovým palácem, Uměleckoprůmyslovým muzeem a Místodržitelským palácem — a sledovali fiktivní příběhy vycházející z motivů historie domů. Cílem projektu bylo mimo jiné přivést do

galerie nové návštěvníky, propojit výrazněji všechny zmíněné budovy ve vědomí Brňanů se značkou Moravské galerie a dát návštěvníkům možnost vidět galerii v netradičním čase, tedy pozdě večer, kdy se poetika budov nutně proměňuje.

Muzeum umění v Olomouci disponuje komorním divadelním sálem, který nabízí vlastní bohatý program pod názvem Divadlo hudby. Vedle divadelních představení pro dospělé publikum, koncertů, přednášek a dalších akcí má divadlo také pečlivě volenou celoroční nabídku loutkových představení pro děti. Produkční a galerijní lektorka Sanchir Ganbaatar se kromě tohoto programu stará také o šíření povědomí o loutce jako takové. V informačních letáčích například vždy uvádí, jaké typy loutek v představení vystupují. V červnu 2017 také iniciovala v prostorách Divadla hudby workshop pro učitele, zaměřený na metody přípravy žáků na návštěvu loutkového představení.

Velice zajímavé jsou i snahy lektorských oddělení opouštět zdi galerie a aktivizovat veřejný prostor. Například Moravská galerie v roce 2012 iniciovala přednášky, diskuse a dílny obyvatel okolí Jurkovičkovy vily, ze kterých — pod vedením výtvarnice a performerky Lenky Klodové — vzešlo mimo jiné autorské hřiště pro dospělé v Brně-Žabovřeskách. Za zmínku stojí také projekt GASK *Umění spojení (Umění spojení senior, 2013, Umění spojení junior, 2014, Umění spojení, 2015)*, který inicioval komunikaci a tvorbu lidí z nejrůznějších skupin (zdraví, nemocní, malí, mladí, staří, lidé z vyloučených lokalit atd.) v Kutné hoře a okolí.

Radostné setkání s lektory

Úroveň a charakter všech zmíněných akcí a projektů jsou pochopitelně zcela závislé na výbavě konkrétních lektorů. Vzděláním jsou galerijní lektori většinou výtvarníci, kunsthistorici či výtvarní pedagogové, výjimkou není vzdělání ve dvou a více oborech. Vedoucí lektorských oddělení shodně skládají svá oddělení pestře, z lektorů různě orientovaných a vzdělaných. Rozšiřují tak nabídku programů, dovolují lektorům inspirovat se navzájem a ošetřit kvalitu programů z různých úhlů pohledu. V metodách dramatické výchovy vzdělává cíleně své lektory jen Národní galerie v Praze. Z rozhovorů s lektory však vyplývá jejich osobní zájem o galerijní edukaci a pozornost k novým možnostem a metodám.

Pro neustálý rozvoj lektorské práce je podstatné pravidelné setkávání lektorů, iniciované zejména Komorou edukačních pracovníků v rámci Rady galerií. Vedle příležitosti k rozhovorům a sdílení informací

umožňují setkání také praktické ukázky práce, případně workshopy.

Pozorovat lektory při práci bylo velmi radostné. Všichni vystupují kultivovaně, komunikují s účastníky otevřeně, s respektem, jako se sobě rovnými. Daří se jim vytvářet bezpečné prostředí a vtahovat děti a mladé lidi do diskuse. Nemají v žádném případě nepříjemné (s prominutím) učitelské zlozvyky. Neuplácují děti, nepodbízejí se jim, nepovažují je a priori za „zlobivé“ apod.

Například Ivana Hasalová, lektorka z kutnohorské GASK, si na začátku programu dává pozor, aby z jejích úst na úvod zazněla informace, že nic, co bude řečeno či vytvořeno, není špatné a že ona rozhodně nebude nikoho zkoušet. Ohlídá si, aby návštěvníci od začátku věděli, co je čeká a jaký to má smysl. Domluví se s nimi na pravidlech programu, do kterých mimo jiné spadá, že se studenti zkusí při tvorbě zamýšlet a pracovat poctivě. Srozumitelně, jednoduše a přehledně definuje téma výstavy. Nevnučuje studentům odpovědi, neklade příliš návodné otázky, i v nelehké situaci, kdy nikdo nechce promluvit, dovede nenásilně a přátelsky přivést třídu k diskusi. Je velmi otevřená, prozrazuje vlastní postoje k dílům, žádná otázka, někdy i osobní, ji nepřivede do rozpaků. Je pozorná k drobným reakcím studentů, motivuje je k jednoduchému projevu: „Ano, výborně, jen to řekni, jsou to fleky.“ Všimá si reakcí studentů i na díla, jejichž rozbor není v plánu programu, a krátce se s nimi u nich zastaví. Ke konci programu, kdy má pocit, že aktivity skupiny slábnou, si ověří, že studenti jsou asi unavení a s klidem slíbí, že se podle

toho zařídí. Její kolegyně Ivona Bartošová podobně, se stejným respektem, klidem a přímostí jedná s předškoláky.

Program Jany Sedlákové, lektorky v GVUO, je velmi uvolněný, jen velmi málo strukturovaný. Lektorka spíše reaguje na momentální situaci, oceňuje nápady dětí, aniž například řeší, že zrovna nesouvisí s tématem programu. Nechává děti dělat stínové obrázky před projektoem promítajícím dokument o architektuře, v tvůrčí části je vyzve, aby si klidně zuly boty, a nechává je žít si ve výstavním prostoru tak trochu svým životem. Zatímco děti pracují, hraje jim na sluneční bubnu, když ho chce někdo půjčit, ráda to udělá. Namísto reflexe děl jen vyjadřuje radost z výsledků a fotí si je. Během celého programu je velmi příjemná, až něžná, a ač se na počátku zdálo, že se jí lekce musí brzy vymknout z rukou, nestane se tak a je velmi pravděpodobné, že si děti z galerie odnášejí příjemný zážitek.

Již zmíněný David Hrbek z Muzea umění v Olomouci motivuje návštěvníky — studenty střední školy — vlastním zcela upřímným nadšením z výstavy. Skvěle vede oko mladého návštěvníka a začleňuje dílo do kontextu. Má schopnost vystihnout stručně a srozumitelně podstatu obrazu, definovat jeho znaky i jeho kvality. Jeho výklad je ovšem dialogem, trpělivě nechává studenty, aby projevili vlastní názor na dílo, pokusili se najít slova k jeho popisu. Lektor má skutečný zájem o postoje studentů, ptá se na důvody jejich „líbí / nelíbí“, zastavuje se i neplánovaně na místech, o která studenti projeví zájem. Studenti dávají pozor a vedou s lektorem dialog a minimálně my,



Z programu v Arcidiecézním muzeu v Kroměříži

pozorovatelé, odcházíme s pocitem, že není nic lepšího a zajímavějšího ve světě výtvarného umění, než je český hyperrealismus.

Marek Šobán ze stejné instituce vede velkou skupinu prvňáčků k dramatickým i výtvarným aktivitám velmi laskavě a přátelsky, zároveň však dokáže být důsledný. Opakovaně vysvětluje „odborné“ termíny (jaký je rozdíl mezi postavou a např. květinou), klade dětem poměrně těžké otázky (Co je umění?), vždy počká, dokud nedojdou k nějaké odpovědi, někdy je k ní sám dovede důmyslnými oslími můstky. Dává si také pozor, aby děti rozuměly tomu, proč zvolené aktivity dělají („Kruh děláme proto, abychom na sebe viděli“).

Až na dvě — skvělé — olomoucké výjimky Davida Hrbka a Marka Šobána vykazují lektorská oddělení jednu výraznou shodu: Ostatní jsou — jednoduše řečeno — krásné ženy. Ačkoli je každá jiná, všechny jsou upravené, jejich oblečení se vyznačuje ležérní elegancí s originálními detaily a zajímavými doplňky. Tento poznatek je povrchní jen zdánlivě. To, jak lidé vypadají, je totiž pro mladou generaci, zejména teenagery, důležité, je to zásadní aspekt — minimálně prvotního — hodnocení člověka. Lektorky jsou však navíc součástí vkusu, který galerie představuje a který se snaží v programech předávat mladým lidem. Jsou důkazem, že vizuální gramotnost má své místo i v běžném životě. To všechno je velmi podstatnou součástí celkového zážitku z programu. Potvrzují to mimochodem i reakce studentů, jako například dialog dvou chlapců-teenagerů s vážnými tvářemi, kteří lehce zaostávají za skupinou při prohlídce v GASK: „Co říkáš paní lektorce?“ — „Hm, tyjo, fakt dobrý brejle.“

Vysvětlování, které se vyplácí

Z předchozích téměř jásavých odstavců se může zdát, že v galerijní edukaci v Čechách v podstatě neexistují žádné problémy. Takový pohled by byl jistě zkreslující.

Lektoři například popisují problémy v komunikaci s některými kurátory či umělci, pro něž je nepřijatelné zapojovat úvahy o vzdělávacím potenciálu do přípravy výstavy. Tento postoj vychází přitom většinou z poměrně tradičního názoru, že vnímání umění nelze kontaminovat „vysvětlováním“. Umělecké dílo přece buď působí, nebo ne. Stále ještě to, že dívat se ještě zdaleka neznamená uvidět a že vidět dílo ještě neznamená pochopit místo výtvarného umění v životě jednotlivce i společnosti, není pro všechny dostatečným argumentem.

Jiní lektoři zmiňují také malý zájem škol. Galerie stále není pro mnohé učitele

místem, které by považovali za dostatečně přitažlivé anebo nezbytné ve výchově dětí. Jiní učitelé jsou zahlceni nabídkami (a to i mnoha skutečně kvalitními) a není pro ně vůbec snadné si vybrat.

Zároveň je evidentní, že vedle těchto velkých a kvalitních institucí existuje mnoho dalších, kde je situace mnohem náročnější, ať už jde o nedostatek peněz, nedostatek možností navyšovat úvazky, nedostatek vhodných adeptů na lektory, z nichž by bylo možné vybrat ty nejlepší, atd.

Jistá argumentace pro propojování umění a vzdělávání bude zřejmě potřeba vždy. Zároveň je však jasné vidět, že na rozdíl od lektorských pokusů v divadlech jsou galerie mnohem dále jak v praxi, tak v teorii. Galerie si uvědomují nezastupitelnost svých lektorů a jejich zásadní přínosy. Jejich lektoři jsou vzdělaní lidé s moderním respektujícím přístupem k pedagogické práci a zdravým nadšením. Ačkoli se v galerijní edukaci jistě za léta existence nastřádaly nadsužívané metody či různé druhy klišé, lektoři i programy působí velmi svěže.

To je ovšem dobrá zpráva (nejen) pro divadelní pedagogy. Potvrzuje, že trpělivost se vyplácí a postupná, mnohdy mravenčí, málo oceněná práce, opakované vysvětlování a hledání nových argumentů na podporu oboru mají smysl. Doufejme, že galerijní lektoři svůj zápal neztratí a veřejnost si jejich práce bude více všimnout a také si jí cenit.

Jurkovičova vila v zajetí zlých duchů

Z bezpočtu typů lektorských programů vybíráme jeden příklad, který výrazně pracuje s fikcí a atmosférou a využívá divadelní prostředky — světlo, zvuk, neviditelné postavy. Přesto se nevzdává své vzdělávací funkce. Program pod patronátem lektorského oddělení Moravské galerie probíhá příležitostně v Jurkovičově vile.

Zapsala Olga Buciová

Program lze označit jako zážitkově-edukační. Nejde zde primárně o architekturu, přestože o tom, jak a z čeho je dům postaven, se děti v průběhu pořadu dozvědí hodně. Scénář programu vychází z myšlenky duchařské seance, která bývá v dětském kolektivu stále oblíbenou zábavou. (Ruku na srdce, kdo z nás se nikdy nepokusil přivolat ze záhrobí Boženu Němcovou...) Inspirace vychází z tzv. „mozaiky“, ozdobného skleněného rámu kolem okna na čelní

straně fasády domu s malovaným motivem slovenské pohádky Bača a drak. Autorem původní, nedochované verze mozaiky byl Adolf Kašpar. Autorem současné parafrázy je malíř Josef Bolf, jehož obrazy jsou charakteristické velmi temným, až apokalyptickým laděním.

Program začíná fiktivní informací, že k mozaice se slétají krkavci a my nevíme, jak je odehnat. Potřebujeme tedy pomoc dětí, která spočívá v účasti na seanci. V rámci ní děti pokládají otázky, které dostaly na kartičkách. „Seanci“ řídí lektor. Druhý ukrytý lektor nebo pomocník pak v reakci na otázky pouští z počítače nahrané odpovědi, které namluvili profesionální herci. Je zde i prostor pro improvizaci a otázky, které si vymyslí samy děti. To samo o sobě atmosféru odlehčí.

Nejdříve se ozve krkavec, jehož jméno je Strach. Pátráme, kdo mohl v tomto domě mít strach, a vyvoláváme tři předchozí majitele. Dušana Jurkoviče, hraběte Chorynského a architekta Františka Švančaru. Dozvíme se tak hodně o osudech vily a jejích majitelích napříč staletou historií. Na závěr zjistíme, že se tam báli různé děti právě strašidelných postav draka a čaroděje z pohádkové mozaiky. Pohádku si vyprávíme. Lektor dětem poradí, že Strachu se zbavíme tak, když jej pojmenujeme a zesměšníme. Každé dítě si tedy vymyslí co nejlegračtější název pro draka, čaroděje nebo pro svůj vlastní strach. Na závěr „seance“ toto zaklínadlo nahlas sborově vykřikneme a Strach společně vyženeme.

Program tedy funguje i trochu terapeutickým způsobem, kdy děti dojdou k tomu, že naše vlastní obavy už nejsou tak hrozné, pokud si je pojmenujeme a jsme schopní se jim zasmát. Děti se také osobnějším způsobem seznámí s dřívějšími obyvateli vily v průběhu dějin. Jsou pak schopny si je představit jako konkrétní postavy.

Nabídka pořadu je směřována zejména na podzimní a zimní měsíce, od Dušiček až do konce února.

Autorkou koncepce a scénáře pořadu je Vendula Borůvková. Výsledná podoba programu vznikla na základě konzultací s Olgou Buciovou, která jej také v objektu Jurkovičovy vily s návštěvníky realizuje.

WEBOVÉ STRÁNKY INSTITUCÍ

GASK, Kutná hora: www.gask.cz

Moravská galerie v Brně:

www.moravska-galerie.cz

Muzeum umění Olomouc: www.muo.cz

Galerie výtvarného umění v Ostravě:

www.gvuo.cz

DRAMA IN EDUCATION V RETZHOFE

Zmeny — výzvy — voľby: umenie jednat' „správne“



DENISA TCHELIDZE

tchelidze@cmgp.cz

pedagog dramatické výchovy, Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická Brno, posluchačka doktorského studia oboru Teorie a praxe dramatické výchovy na Divadelní fakultě AMU v Praze

Medzinárodná organizácia amatérského divadla AITA/IATA v spolupráci s IDEA AUSTRIA a divadlom ÖBV Theater v Rakúsku opäť usporiadala medzinárodný kongres *Drama in education*, ktorý sa konal v Retzhofe ve Štýrsku v Rakúsku v dobe od 7. do 12. 4. 2017. V poradí 21. ročník tejto konferencie mal tému *Zmeny — výzvy — voľby: umenie jednat' „správne“* (*Changes — Challenges — Choices: The art of doing the “right” thing — Die Kunst das Richtige zu tun*).

Program bol zostavený z niekoľkých častí: 1. Workshopy: Prebehli celkom štyri, každý deň sme absolvovali celodenný workshop s iným lektorom. Lektormi boli: Susanne Schraderová z Belgicka, Armin Staffler z Rakúska, Lisa Woynarskiová z Veľkej Británie a Gregor Tureček z Nemecka. 2. Príspevky / prezentácie lektorov: Teoretické príspevky lektorov celodenných workshopov prezentujúce ich prácu v oblasti divadla, výskumu a vzdelávania. 3. IDEA projekty: Súčasťou večerného programu boli prezentácie IDEA projektov s možnosťou aktívneho zapojenia účastníkov do projektu.

4. Moja obľúbená hra + Warm up: Zdieľanie obľúbených hier, praktické prevedenie. 5. To najlepšie z praxe: Jeden večer bol venovaný prezentácii projektov z celého sveta, ktoré ponúkli niektorí účastníci. 6. Večerný program: Napr. rakúske ľudové tance, improvizáčne sólo vystúpenie skvelého Jacoba Banigana (Theater im Bahnhof Graz).

WARM UP + MY FAVOURITE GAMES

Ranný blok sme každý deň začínali sekciou „Warm up“. Išlo o zhruba pätnásťminútový blok rozohrievacích cvičení, ktoré každý deň prebiehali pod vedením iného z vybraných lektorov z rad účastníkov. Ďalším praktickým blokom bol večer venovaný zdieľaniu obľúbených hier lektorov a učiteľov, nazvaný „My Favourite Games“. Z ponuky cvičení a hier vyberám:

Chôdza v uhloch

Hráči chodia po priestore. Vždy keď niekoho stretnú, zastavia, otočia hlavu v pravom uhle do nového smeru. Za hlavou nasleduje otočenie tela. Ďalej sa hráč vydáva do chôdze v novom smere. Akcia sa opakuje, vždy keď hráč stretne iného hráča.

Chôdza a citlivosť voči partnerom

Všetci hráči stoja čelom k oknu / jednej stene. Pohybovať sa začínú na hudbu, a to v štyroch smeroch: vpred, vzad, vľavo a vpravo. Kroky môžu byť menšie / väčšie — podľa toho, koľko voľného priestoru okolo seba hráč má. Po celú dobu cvičenia hráči hľadajú pred seba a snažia sa cítiť blízkosť ďalších hráčov a tomu prispôbiť svoj ďalší pohyb.

Tanec vo dvojici

Hráči sa rozdelia do dvojíc. V dvojici si určia číslo 1 a 2. Jeden hráč je vždy v štronzke, druhý tancuje. 1 a 2 sa striedajú sprvu na povel, neskôr si striedanie určujú sami vo dvojici. Ďalšie rozvíjanie: Všetci hráči v priestore si ľubovoľne vymieňajú pohyb a štronzko.

Povely

Hráči sa rozdelia do dvojíc. Každá dvojica stojí naproti sebe — každý hráč na opačnom konci miestnosti. Jeden hráč udáva druhému povely: „Pod!“ — Hráč kráča k nemu. „Chod!“ — Hráč kráča preč od neho. „Stoj!“ — Hráč zastaví. Hráč, ktorý vyslovuje povely, pridáva emócie, podtexty. Druhý hráč reaguje pohybom i výrazom. Ďalšia varianta: Všetky tri povely zadáva hráč ľubovoľne rukou, výrazom — bez slov.

Susedia — hra na mená

Stojíme v kruhu. Všetci hráči okrem jedného majú dvojicu. Hráč, ktorý nemá dvojicu, vyvolá meno ktoréhokoľvek hráča v kruhu. Vyvolaný hráč sa rozbehne a pokúsi sa utiecť svojej dvojici k novému susedovi. Jeho pôvodný hráč stojí na mieste a pokúsi sa spoluhráča zachytiť do náručia. Pokiaľ ho chytí, zostáva uňho, pokiaľ nie, zostáva sám a vyvoláva meno ďalšieho hráča. Obmena: Hráči vo dvojici si vymenia svoje mená. Výmena prebehne vždy pri zmene partnera nanovo.

Živý šach

Hráči sa rozdelia do dvoch skupín, každá z nich si určí veliteľa, ktorý bude riadiť ťahy. Skupiny sa rozmiestnia na kraj miestnosti — ako figúrky v šachu. Každý hráč sa pohybuje jedným skokom znožmo, a to vo smere buď vpred, vľavo alebo vpravo. Skupina sa pred každým ťahom môže nonverbálne dohodnúť. Vyhráva skupina, ktorá ako prvá obsadí pole druhej skupiny, prípadne vyradí veliteľa.

Kameň, papier, nožnice

Hráči hrajú známu hru vo dvojici. Po chvíli zamenia symboly za nové — napríklad podľa rozprávky o Karkulke: vlk (kameň), babička (papier), Karkulka (nožnice). K týmto symbolom priradia nové gesto / pozíciu tela. Hierarchia platí rovnako ako v pôvodnej verzii: vlk / babička = vyhráva babička, vlk / Karkulka = vyhráva vlk, babička / Karkulka = vyhráva Karkulka. Hráči sa rozdelia do dvoch skupín, vždy sa poradia, ktorý zo symbolov

použijú a na tri doby sa všetci naraz vo dvoch radách naproti sebe otáčajú a prezentujú vybraný symbol. Počítajú sa víťazné body.

Whisky mixer, Wask mask

Hráči stoja v kruhu. Po kruhu a nahlas si posielajú slovné spojenia: do jedného smeru „Whisky mixer“, do druhého smeru „Wask mask“. Slová sú zámerne náročné na výslovnosť a nepreložené, je jedno, ako tieto slová hráč vysloví, dôležité je, aby sa s tým popasoval a rýchlo slová poslal ďalej. Pokiaľ sa niekto z hráčov rozosmeje, obieha celý kruh z vonkajšej strany a opäť sa zaradí na svoje miesto. Hra zatiaľ pokračuje bez neho. Obiehať kruh môžu aj všetci hráči naraz.

Choreografia so stoličkami

Každý hráč si vezme jednu stoličku. V sprievode hudby hľadá rôzne polohy tela na stoličke a s ňou. Každý hráč si nakoniec zvolí päť pohybov, ktoré si zafixuje tak, aby ich bol schopný opakovať. Následne sa hráči rozdelia na dve skupiny a prezentujú svoje choreografie. Po odprezentovaní oboch skupín prichádza ďalšia prezentácia choreografií tých istých pohybov — tentoraz bez použitia stoličky.

Čarodejnicky súboj

Hráči rozdelení do dvoch skupín stoja naproti sebe. Každá skupina má jedného lídra (ten sa v priebehu hry strieda), ktorý stojí vpredu

chrptom k svojej skupine a čelom k súperom. Líder predvedie ľubovoľné kúzlo — sled zvukov a pohybov. Celá jeho skupina kúzlo následne zopakuje a vysiela ho druhej skupine, ktorá na toto kúzlo reaguje pohybom i hlasom a čaká na svojho lídra, ktorý na oplátku vysiela svoje kúzlo.

Prezraď niečo o sebe

Všetci hráči sedia na stoličkách v kruhu. Začína určený prvý hráč, ktorý prezradí akékoľvek pravdivé tvrdenie o sebe: „Milujem čokoládu.“ / „Mám sestru a brata.“ Pokiaľ s ním toto tvrdenie niekto z hráčov zdieľa, postaví sa zo svojej stoličky a presadne si o jedno miesto vľavo. Pokiaľ na stoličke niekto sedí, sadá si na kolená tohto hráča. Pokiaľ na sebe sedí viac hráčov, napríklad dvaja podo mnou a dvaja na mne a niekto vyhlási: „Mám hnedé oči“ a ja jediná zo sediacej skupiny mám hnedé oči, presadnem si o jednu stoličku ďalej, pričom so sebou beriem všetkých hráčov, ktorí sedia na mne — v tomto prípade dvoch. Pokiaľ sa nezhodujem s výrokom hráča, ostávam sedieť.

WORKSHOP SUSANNE SCHRADEROVEJ: AUTORSKÉ DIVADLO, CESTA K DIVADELNÉMU TVARU

Susanne Schraderová je herečka, vedúca oblasti divadelná pedagogika v divadle AGORA, Sankt Vith (Belgicko).

Od lektorky dostali účastníci úlohu pár týždňov pred stretnutím: mali si namyslieť príbeh, ktorý nejakým spôsobom súvisí s odvahou. Mohli sme v ňom byť priamo aktívni — odvážni my sami, alebo niekto iný. Ďalšou úlohou bolo priniesť predmet, ktorý sa k príhode viaže.

1. Ty!

Hráči stoja v kruhu. Jeden hráč si vyberie kohokoľvek z kruhu a zavolá naňho: „Ty!“ Vydá sa jeho smerom, aby si s ním vymenil miesto.

Ďalšie rozvíjanie: Pridať emóciu k „Ty!“ i reakciu k vyvolaniu vyjadrenú výrazom a telom.

Ďalšie rozvíjanie: Prvý hráč vyberá ďalšieho: „Ty!“ a vydáva sa jeho smerom, postaví sa na jeho miesto. Už pri výmene však druhý hráč reaguje skôr, ako by odišiel na nové miesto: „Ja? — Ja nie. — To ty!“ A vyberá ďalšieho hráča, s ktorým si miesto vymení. Každá dvojica vedie tento dialóg s rôznymi podtextami a emóciami.

Ďalšie rozvíjanie: Hráči môžu repliky v dialógu nahradiť čímkovkami, jeden príbeh



sa môže rozvíjať i celú hru: „Ty si mi zjedol čokoládu!“ — „Ja? Ja nie, ja mám na čokoládu alergiu. To ty! Ty si mal celú pusku špinavú od čokolády!“ atď. Výmeny miesta prebiehajú po každej replike ako v predošlých verziách.

2. Mój príbeh, myšlienky

Hráči chodia po priestore, lektorka kladie otázky / formuluje úlohy: Kedy sa tento príbeh stal (rok, ročné obdobie, čas...)? Aké bolo v tu dobu počasie? Na akom mieste sa príbeh odohral? Vyslov nahlas meno dôležitej osoby z tohto príbehu. Vyslov mená ďalších dôležitých osôb z príbehu. Vyslov jednu vetu k príbehu. Pošeptaj každému okoloidúcemu meno dôležitej osoby z príbehu. Napiš okoloidúcemu meno dôležitej osoby z príbehu na ruku.

Nasledujúce cvičenia sme realizovali vonku v prírode, rovnako postupujú tvorcovia z AGORA Theater.

3. Divadelné meno

Každý hráč si pripraví svoje divadelné meno, pod ktorým vystupuje, pracuje. Toto meno tvorí krstné meno a prvé písmeno priezviska (napr. Denisa T.). Hráči chodia po priestore, vyplňujú priestor. Vždy jeden hráč vysloví svoje divadelné meno, zastaví sa. Spolu s ním sa zastavia i všetci ostatní hráči na niekoľko sekúnd, dívajú sa naň. Po chvíli sa celá skupina vydá opäť do chôdze.

4. Výmena v kruhu

Prvý hráč si vyberie druhého hráča z kruhu, ukáže naň prstom a beží jeho smerom, pri tom dookola volá svoje divadelné meno: „Denisa T., Denisa T...“ Okamžite, ako si druhý hráč uvedomí, že si prvý hráč vybral jeho, pokračuje v hre rovnakým spôsobom ako prvý hráč a k výmene miesta si vyberá nového hráča.

5. Miesto, divadelné meno, tvoj moment

Každý hráč si vyberie jedno miesto, kam zavedie ostatných hráčov. Postupne sa každý hráč vystrieda v role sprievodcu — ten berie skupinu na vybrané miesto, popisuje ho a poukazuje na dôležité, zaujímavé, zvláštne, krásne detaily. Po celú dobu je však jeho jediným textom jeho divadelné meno. Pokiaľ ostatní hráči reagujú, taktiež používajú divadelné meno prevodcu ako zástupný text.

Ďalšie rozvíjanie: Každý hráč si vyberie nové miesto, môže ísť i o miesto, ktoré si pred tým vybral iný hráč. Následne sa opäť stáva sprievodcom a v priestore zrealizuje akúkoľvek akciu. Ostatní hráči sa naň dívajú, doprajú mu jeho moment.

6. Páska na očiach, miesto, partner

Hráči sa rozdelia do dvojíc, dotknú sa svojich rúk, venujú si chvíľu, aby svoje ruky navzájom poznávali. Následne sa rozdelia. Každý hráč si vyberie miesto a vzdialenosť v priestore, kam sa chce dostať, ktoré bude jeho cieľom. Zaviazne si na oči čiernu pásku. Vníma priestor okolo seba všetkými zmyslami, hľadá vybrané miesto. Keď má hráč pocit, že dorazil na svoje miesto, vyberie sa hľadať svojho partnera, ktorého sa pokúsi spoznať podľa rúk — hmatom. Následne celá skupina vytvorí kruh.

7. Nájdi miesto pre svoj príbeh

Každý hráč dostáva jednu čiernu pásku, ktorou označí miesto, ktoré si pre svoj príbeh vyberie; miesto môže byť kdekokoľvek — vonku, vonku.

8. Vylosuj si meno

V klobúku ležia lístočky s divadelnými menami hráčov. Každý jeden hráč si tajne vylosuje meno jedného z hráčov. Pokiaľ by vylosoval svoje vlastné meno, vráti ho a losuje znovu.

9. Povedz nám svoj príbeh

V ľubovoľnom poradí vždy jeden hráč zavedie celú skupinu na miesto svojho príbehu. Pripraví sa na miesto, zaviazne si oči čiernou páskou a prerozpráva celý svoj príbeh, pričom začína vyslovením svojho divadelného mena.

10. Nájdi akciu pre svoj príbeh

Po vypočutí si všetkých príbehov sa každý hráč vráti na svoje miesto a pokúša sa nájsť jednu fyzickú aktivitu, jednanie, ktoré nejakým spôsobom vyjadruje náš príbeh, jeho podstatu, výpoveď. Snažíme sa neilustrovať. Keď všetci hráči našli svoju akciu, opäť sa stretnú na jednom mieste, z ktorého budú vychádzať na púť príbehmi. Tu už prichádza na radu „sprievodca“, človek, ktorý si dotyčného hráča vylosoval z klobúka. Ten ostatných hráčov dovedie na miesto jeho príbehu a uvedie jeho akciu divadelným menom hráča a zhrnutím príbehu, napr.: „Toto je Monika T., ktorá sa vo svojich tridsiatich rokoch našla svoju prácu snov.“ Po uvedení hráč vykoná pripravenú akciu. Po prezentácii všetkých hráčov nasleduje reflexia.

11. Prezentácia predmetov z príbehu

Hráči sedia v kruhu, každý v ruke drží predmet, ktorý súvisí s jeho príbehom. Postupne každý hráč predmet predstaví tak, že ho ukáže a vysloví jednu vetu či slovo, ktoré sa viaže k jeho príbehu.

12. Nový príbeh zo starých príbehov v skupine

Hráči vytvoria skupiny po štyroch. Pracujú so slovami / vetami, ktoré odzneli v predošlom cvičení. Môžu použiť i predstavené predmety. Úlohou je spojiť „indície“ svojich príbehov a vytvoriť zo známych vecí celkom nový kontext, nový spoločný príbeh. Forma prezentácie je ľubovoľná, vznikajú rôzne pohybové a zvukové koláže, súvislý symbolický príbeh, akustická báseň atď.

WORKSHOP ARMINA STAFFLERA: DIVADLO UTLAČOVANÝCH PODĽA AUGUSTA BOALA A DAVIDA DIMONDA: TECHNIKA POLICAJT V HLAVE

Divadelní pedagóg, spisovateľ, výskumník v oblasti politického divadla Armin Staffler pracuje v Innsbrucku v Rakúsku.

1. Predmety – zoznamovacia hra

Každý hráč si vezme jeden svoj osobný predmet, ktorý je ochotný nechať kolovať v skupine. O svojom predmete si každý pripraví jednu informáciu, ktorú spolu s ním pošle ďalej, napr.: „Som Peter a toto je kľúč od mojej milovanej záhrady.“ Všetci hráči chodia po priestore a vždy, keď sa s niekým stretnú, vzájomne si vymenia predmet, ktorý práve držia v ruke, napr.: „Toto je Katarínina záložka a už ju štyrikrát stratila a vždy našla.“ Na záver hráči stoja v kruhu a odovzdávajú predmety majiteľom i s predstavením majiteľa a jeho predmetu.

2. Mapa

Každý hráč povie skupine, odkiaľ prichádza, a postaví sa na pomyselnú mapu na podlahe podľa toho, kde stoja ďalší hráči — napr. Graz, Bratislava, Praha...

3. Pretláčanie časťami tela

Hráči sa rozdelia do dvojíc a pretláčajú sa týmito časťami tela: bokmi, rukami, držia sa za ramená, chrbtami, zadkami atď. Po každom vymení partnera, aby zažili rôzne pomery síl. Dvojice ďalej môžu skúšať i nerovnomerné rozloženie síl: napr. jeden hráč tlačí dlaňou a druhý hlavou. V cvičení ide o hľadanie statiky, aktivity. Hľadáme hranice a tolerujeme ich, koľko môžeme tlačiť, aby to partner zvládol, a koľko musím tlačiť, aby som stále bol aktívny.

4. Ťah

Hráči sa rozdelia do dvojíc. Chytia sa za ruky a spoločne vyvažujú svoje telá a klestajú do podrepu / sedu a opäť vstávajú tak, aby ani jeden z hráčov nestratil rovnováhu.

Následne hráči opakujú to isté cvičenie v skupine po troch, šiesti..., celá skupina spolu. Hráči komunikujú bez slov, vnímajú, kedy sú všetci hráči pripravení a kto potrebuje pomoc — kolektívna voľba a ja v nej.

5. Líder

Hráči stoja v kruhu so zatvorenými očami. Lektor chodí po vonkajšej strane kruhu a dotykom na chrbát určí lídra. Na povel hráči oči otvoria, dovolené je robiť čokoľvek. Hráči skúšajú zistiť, kto z nich je líder — všetci hráči naraz ukážu prstom na človeka, o ktorom si myslia, že je lídrom. (V našom prípade nebol v prvom kole žiaden líder, v druhom ich bolo 5.)

6. Sochy, dialóg vo dvojici, monológy postáv

Hráči sa rozdelia do dvojíc. Stoja naproti sebe, každý z nich vytvára sochu, vzniká situácia. Jeden z hráčov odstupí, pozoruje sochu partnera, vníma ju. Vytvára nový kontext novou sochou, ktorú vyformuje zo svojho tela. Postupne sa hráči striedajú a neustále vytvárajú nové kontexty. Na dotyk lektora prehovorí postava a povie, čo chce — čo chce ona pre seba, nie pre druhú postavu. Lektor spúšťa vnútorné monológy postáv vo vzniknutej situácii.

7. Nemám na výber

Hráči sa rozdelia do skupín po troch. Prvý hráč je protagonista. Prináša v soche svoj príbeh / situáciu, kedy nemal na výber. Príbeh / situáciu nikomu neprezradzuje. Druhý hráč naproti nemu vytvára sochu k prvému hráčovi bez dohadovania. V tomto okamihu, kedy prispieva druhý hráč svojou sochou, sa osobný príbeh protagonistu mení v celkom nový. Tretí hráč je pozorovateľ. Na povel lektora sochy ožijú a improvizujú v novo vzniknutej situácii a jednaním a prehovorom prezentujú to, čo jednotlivé postavy v tejto situácii chcú. Pozorovateľ sleduje vznikajúcu situáciu a vzťahy, ich premety a vývoj. Nasleduje reflexia: pozorovateľ popisuje, čo videl.

8. Otázky

Pri skúmaní postáv je dôležité formulovať otázky, čo chcem / nechcem ja, moja postava, pretože nikdy nezmením ostatných, ale len seba. Zmena musí vychádzať zo mňa.

9. Stratégie jednania — hra na medveďa

Každý hráč zaujme v priestore ľubovoľné miesto a pohodlnú polohu. Taktiež si vyberie, či bude sadiť stromy v lese, alebo bude drevorubač. Naratívna pantomíma — lektor popisuje dej: Spíme, je päť hodín ráno, vstávame, chystáme sa do práce, ideme do práce,



↑↑ *Dilna Armina Stafflera*

↑ *Gregor Tureček*

pracujeme v lese. Po chvíli prichádza medveď (jeden z hráčov). Všetci pracujúci v lese hrajú mŕtvolu. Medveď skúša všemožné spôsoby, hľadá stratégie ako z hráčov získať akýkoľvek prejav. Kto sa prejaví, pridáva sa k medveďovi a v ďalšom kole vyráža na lov s ním.

10. Nesprávne rozhodnutie, osobné príbehy

Hráči premýšľajú nad osobnými príbehmi, ktoré sú spojené s nesprávnym rozhodnutím — nesprávnym pre nás alebo našich blízkych — či s opakujúcou sa schémou z nášho života. Traja hráči vyberú jeden príbeh, kedy mali na výber a vybrali si nesprávne. Každý

z týchto troch hráčov odpovie na tri otázky a tým prezentuje svoj príbeh: A) Kde sa to stalo. B) Kto tam bol. C) Čo sa stalo. Na záver hráč pridá názov príbehu — ako by sa volal, keby to bol film. Po prezentácii troch príbehov celá skupina hlasuje a vyberá jeden, pričom každý hráč má dva hlasy.

11. Policajti v hlave

Nasledovala dlhá práca s vybraným príbehom a s jednou z techník divadla utlačovaných — policajti v hlave. Autor vybraného príbehu ponúkne základné informácie o príbehu, ľuďoch, vzťahoch, okolnostiach, prostredí.

Protagonistu hrá autor príbehu, ostatné postavy, v našom prípade dve — matku a otca — doplnia hráči. Stavíme scénu — rodinná večera. Následne vystavíme policajtov v hlave — sochy, ktoré predstavujú niektorú z ideológií, s ktorými sa v živote môžeme stretnúť u rôznych ľudí v našom okolí. Tie sa stanú jedným z našich vnútorných hlasov, ktoré ovplyvňujú naše bežné rozhodnutia v živote. (Např. matka: „Nerob problémy, nič im nehovor, netreba sa zbytočne hádať, pekne mlč a ono sa to nejak vyrieši.“) Socha, ktorá predstavuje policajta v hlave, má vždy jednu pozíciu a jednu vetu, ktorá odpovedá danej ideológii (např. matka: „Nerob problémy!“ + socha — gesto ukazovávajúca na puse naznačujúce príkaz mlčania). (Poznámka: policajt v hlave môže byť aj odporujúci, např.: najlepšia kamarátka: „Ty to zvládneš, si tak silná!“ a pod.) Každú sochu — jedného policajta — znázorňuje hráč, ktorý chce a tejto ideológii rozumie, pozná ju, stretol sa s ňou atď. Policajtov môžu vnášať do hry i hráči zvonku. Všetci policajti v hlave rozohrajú svoje monológy naraz, jeden cez druhého polohlasom, aby uchopili stratégiu, vybudovali si v nej silné argumenty a jasné postoje. Následne hľadáme rôzne stratégie jednania, akými zdoláť jednotlivých policajtov v hlave. Rozohrávame situáciu dcéra a rodičia, do roly dcéry-protagonistky vstupujú hráči (ako je tomu v divadle fóre) a postupne sa zapínajú policajti v hlave — po jednom. Aby protagonista čelil jednej ideológii. Policajt je stále zamknutý v soche, ale v nej sa môže pohybovať, dotýkať sa protagonistu, brániť mu, posúvať ho, blokovať ho atď. Vedú spolu dialóg. Postupne sa menia hráči a skúsia všetkých policajtov a možné stratégie, spoločne vyhodnocujú, čo na ktorého policajta fungovalo, čo nie, ako to menilo jednanie protagonistu. Nasleduje ďalšie rozohrávanie.

Tento príbeh síce vychádzal z príbehu, ktorý do hry priniesol jeden hráč, ale napokon už to nebol jeho príbeh, bol to nový príbeh nás všetkých, v ktorom sa premietli rôzne názorové schémy, s ktorými sa stretávame vo svojich životoch.

WORKSHOP LISY WOYNARSKIOVEJ: EKOLOGICKÉ DIVADLO, EKODRAMA / EKODIVADLO

Lisa Woynarskiová je performerkou a výskumníčkou. Pôsobí v Royal Central School of Speech & Drama v Londýne vo Veľkej Británii.

1. Mapa

Hráči stoja v kruhu, jeden z nich drží v ruke kľbko. Povie svoje meno, popisuje miesto,

kde žije. Ak niekto ďalší z hráčov nájde zhodu s miestom, v ktorom žije on sám (např. celou dedinou preteká potok), zvolá: „Ja tiež!“ Hráč, na ktorého reagoval, mu hodí kľbko. Spoločne vďaka kľbku hráči vytvoria sieť, niečo, čo nás spojuje, hoc každý bývame inde.

2. Škála

Všetci hráči stoja v jednom rade. Lektorka vyslovuje rôzne tvrdenia týkajúce sa miesta, kde žijeme, a spôsobu, ako žijeme: „Recyklujem odpad“ — „Už som niekedy odišla / odišiel z domu a zabudla / zabudol som vypnúť svetlo.“ atď. Pokiaľ je odpoveď hráča na tvrdenie ÁNO, pokročí o jeden krok vpred. Pokiaľ je jeho odpoveď NIE, zostane stáť na mieste. Hráči v priebehu hry nesledujú svoje vzájomné pozície, môžu mať zatvorené oči. Až na konci porovnajú svoje pozície naznačujúce, ako žijeme.

3. Vymeni sa ten, kto...

Ide o známu hru Vymeni sa ten, kto... Lektorka a neskôr i hráči vyslovujú tvrdenia týkajúce sa ekológie, spôsobu nášho života, např. aspoň raz za týždeň zjem ovocie alebo zeleninu z dovozu... Koho odpoveď na tvrdenie je súhlasná, vydáva sa do priestoru kruhu a mení svoje miesto s ďalším hráčom, ktorý miesto opustil.

4. Prezentácia konceptu ekodivadla

Lektorka predstavila svoj pohľad na ekodivadlo ako kritické vyjadrenie sa skrz divadlo na ekologické témy.

5. Aktivita pre žiakov

Účastníci sa rozdelili do skupín. Každá skupina mala vymyslieť jednu aktivitu pre svojich žiakov, ktorá by mohla viesť k premýšľaniu nad ekológiou, dôležitými otázkami týkajúcimi sa životného prostredia.

6. Presun do exteriéru, rozdelenie hráčov do skupín

Každý hráč dostal do rúk papier s inštrukciami, ktoré pozostávajú zo šiestich bodov. Každý bod ponúka inú formu ekodivadla. Skupina si mala vybrať jednu z foriem a pracovať na koncepte, ktorý mala napokon prispieť a prezentovať.

INŠTRUKCIE:

1. Vytvorte inštaláciu mesta z objektov, ktoré nájdete, alebo z nahraných spovedí miestnych ľudí. Tvorte z odpadkov.
2. Odohrajte sériu mestských rituálov, venujte zvláštnu pozornosť miestam prechodov, hraníc a posvätným kúskom zelene, ktoré sú v meste.
3. Preskúmajte rôzne typy chôdze v meste. Tieto chôdze použite pre vytvorenie

performance o meste. Kombinujte zvuky, obrazy a texty. Použite chôdzu ako ekologický protest.

4. Urobte zo súkromného verejné. Zahrajte vonku to, čo normálne robíte vo vnútri. To by mohlo zahrňovať: varenie, jedenie, čítanie, umývanie, čistenie zubov, divanie sa na televíziu a spanie. Zahrajte to na námestí, v parku alebo vo výkladnej skrini.

5. Vytvorte prírodu v meste.

6. Vezmite svojich divákov na sériu mystických ciest a výprav v meste. Pokúste sa nájsť „rybáriku“, posvätné háje, rozprávkové studničky, podzemné potôčky, domy, v ktorých straší, uzdravujúce miesta atď. Odkryte skrytú ekológiu mesta.

WORKSHOP GREGORA TUREČEKA: REŽIJNÁ PRÁCA, POLITICKÉ DIVADLO

Mníchovský divadelný režisér a divadelný pedagóg Gregor Tureček zameral svoj workshop na to, ako sa zmení režijný proces, keď využívam politické metódy, keď chcem zdieľať politickú tému. Workshop bol z veľkej časti teoretický, jeho praktická časť pozostávala z tvorby dramaturgicko-režijných konceptov, čo je ťažko prenosné. Z tohto dôvodu je nahliadnutie do Turečkovho workshopu len veľmi stručné.

1. Pošli meno

Hráči stoja v kruhu, vždy jeden hráč pošle svoje meno ďalšiemu hráčovi — vysloví ho a pošle gestom ruky — tlesknutím. Obmena hry: Hráč posielal meno toho, komu ten, kto od hráča práve dostal signál, pošle signál nasledovne, např. Katka posielala Petrovi signál a vyslovuje meno Oto. Peter posielal signál Otovi a vyslovuje meno Paulína atď.

2. Zložky, nad ktorými uvažujeme

Na začiatku tvorby režijnej koncepcie, ktorú sme mali na workshope vytvárať, sme sa zamýšľali nad týmito zložkami: A) Kto sú moji herci? B) Kto sú moji diváci? C) Média (video, hudba, projekcia...). D) Kostýmy. E) Scénografia. F) Text.

3. Tri možnosti cesty

Gregor rozlišuje tri cesty, akými sa vydať na cestu za divadelným tvarom: A) Ako ju autor navrhol / stvoril. B) Estetické faktory. C) Skúmať politický subjekt. My sme sa vydali možnosťou C.

4. Rómeo a Júlia

Zhliadli sme časť záznamu inscenácie *Rómeo a Júlia*, ktorú režíroval Gregor

Tureček. Napokon následoval rozbor jednotlivých scén.

5. Vedieť maximum o texte

S Gregorom sme pracovali s predlohou Williama Shakespeara *Rómeo a Júlia*. Pracovali sme na rozbere textu, usilovali sme sa o texte dozvedieť čo najviac — v akom historickom kontexte text vznikol, aké v sebe nesie odkazy, kde a kedy sa dej odohráva, aké sú postavy a ich vzťahy...

6. Hľadanie témy

V diele *Rómeo a Júlia* sme v našej skupine objavili niekoľko súčasných tém: teenageri v našej spoločnosti, autokracia vs. demokracia, sloboda individualizmu medzi pravidlami spoločnosti, emancipácia...

7. Sformulovať tézu

Po hľadaní tematických okruhov sa pokúšame na ich základe formulovať tézy o našej

spoločnosti: ľudia v našej spoločnosti sú čím ďalej tým viac egoistickí, žijeme v dobe, kedy medzi sebou bojujú obrovské koncerny, a my sme len pešiaci...

8. Rozdelenie do skupín

Lektor sformuloval štyri vybrané tézy. Podľa preferencií vznikli štyri pracovné skupiny.

9. Práca na dramaturgicko-režijnom koncepte

Skupiny pracovali na svojich konceptoch polovicu dňa. Koncepty potom prezentovali.

ZÁVEROM

Účasť na kongresu Drama in education v Retzhofe odporúčam hneď z niekoľkých dôvodov. Prvým je nesporne veľmi príjemná, priateľská atmosféra spojená so zaujímavou skladbou účastníkov. Tohto roku tu boli prevažne učitelia a divadelní tvorcovia či

študenti z Rakúska, Nemecka, ale i z Indie či Francúzska. Ďalším dôvodom je koncept: každý deň jeden lektor, veľmi zaujímavý, možnosť nahliadnúť „do kuchyne“ viacerým lektorom v krátkom čase a zistiť, od koho by sme chceli získať viac. Účasť na kongrese prináša možnosť získať ďalší rozhľad o tom, čo a ako sa to deje inde — v oblasti divadla a dramatickej výchovy. A predovšetkým organizátori kongresu vždy prinášajú aktuálne a zaujímavé témy nášho bytia a lektorov, ktorí sa týmito témami zaoberajú a môžu nám napomôcť na ceste k ich skúmaniu.

O VZTAHU FILMOVÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY



JIŘÍ FOREJT

jiri@freecinema.cz
zakladatel a ředitel společnosti Free Cinema, posluchač doktorského studia Teorie filmové a multimediální tvorby, FAMU, Praha

Pokud nazíráme filmovou / audiovizuální výchovu optikou formálního vzdělávání, můžeme rozkrýt určitou blízkost oboru ve vztahu k dramatické výchově. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova (na rozdíl od filmové výchovy) je v českém školském systému institucionálně výrazně ukotvena, může se mladší obor od svého zkušenějšího kolegy v mnoha ohledech inspirovat. Ambicí tohoto krátkého textu není detailní sondáž do stavu obou oblastí a návrhy konkrétních průniků. Spíše jde o krátkou esej, která vybízí k zamyšlení nad změnou v přístupu k filmové výchově. V posledním roce jsem absolvoval na katedře výchovné dramatiky DAMU sérii seminářů pod vedením Radka Marušáka věnovaných strukturování dramatické

práce. Tato inspirativní zkušenost mne pobídla k následující úvaze.

Mohlo by se zdát, že příbuznost dramatické a filmové výchovy vychází z faktu, že oba předměty vyvěrají částečně z umělecké praxe. Nicméně právě v přístupu k tomuto podhoubí a vlastní identitě se oba obory výrazně liší a předjímají tím svou relevantnost pro pedagogické cíle. Zjednodušeně řečeno: dramatická výchova využívá divadelních praktik jako nástrojů, které slouží naplnění pedagogických cílů. Filmová výchova se mnoho let zaobírá dilematem, zdali má být její náplní kultivace percepce (filmové diváctví, rozbor filmu), anebo praktická tvorba (osvojení tvůrčích kompetencí). Případně se tematizuje proporce ve volbě obou přístupů.

Cílem oboru pro všeobecné vzdělávání přitom není výchova filmových kritiků nebo autorů. Co je však oním pedagogickým cílem? Jak by se měla na zácích a studentech pozitivně projevit jejich znalost filmového jazyka, střihových programů a způsobů filmového svícení? Na rozdíl od dramatické výchovy nemá filmová výchova svůj přínos dostatečně vyargumentovaný. Evropská komise na základě výzkumu odborníků British Film Institute¹ pojmenovala filmovou gramotnost v jednoduché definici: „Je to úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého vybírání filmových děl, kompetence ke kritickému sledování a analýze jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů; a schopnost zacházet s jeho jazykem a technickými prostředky při tvůrčí výrobě pohyblivých obrazů.“ Nicméně můžeme považovat s ohledem na pedagogické cíle spění k filmové gramotnosti za dostačující? Je to dostatečně průrazný argument pro vzbuzení zájmu úředníků Ministerstva školství? V minulosti veškerá meziresortní jednání mezi Ministerstvem kultury a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (nad tématem filmové výchovy na českých školách) ztroskotala. Školský resort byl pasivní. A není se čemu divit, protože definice filmové gramotnosti tak, jak ji ratifikovala Evropská komise, vyvěrá z kulturních a uměleckých predispozic filmového umění.

Ve filmové výchově zcela absentuje oborová didaktika, chybí zde také základní ideové ukotvení oboru. Proč se mají děti ve školách učit něco, co nabízejí iniciativy² v oblasti neformálního vzdělávání s lepšími možnostmi financování, technologického i lektorského zázemí? Nikdo se nepozastavuje nad tím, že přidanou hodnotou filmové výchovy na půdě českých škol může být právě pedagogický vklad. Filmové umění je ze své povahy syntetickou disciplínou. Tvorba filmu je týmová práce. Dana Svozilová ve svém textu *Strukturovaná dramatická hra (Tvořivá dramatika 2000/3)* poukazuje na stěžejní pedagogický princip dramatické výchovy, když uvádí, že jde o „záměrný skupinový tvůrčí proces řízený učitelem“. Plody tohoto procesu se projevují v komplexním rozvoji kompetencí studentů. Filmová výchova v podobě, v jaké je formulována v rámcových vzdělávacích programech, jaksi opomíjí pedagogický vklad. Situace vychází z faktu, že se oboru nevyučuje na pedagogických fakultách. Dokonce filmově orientované vysoké školy nabízejí možnost získání pedagogického minima velice zřídka.

Obor filmové výchovy je v současné podobě v oficiálních dokumentech RVP³ vymezen velice konzervativně. V podstatě nedělá nic jiného, než že výrazně zjednodušuje a následně transponuje podobu výuky filmu na vysokých školách na gymnázia. Filmová výchova také naráží na nejasně vymezené přesahy k dalším oborům — mediální výchově, která je v prostředí českých škol poměrně výrazně rozšířena také díky aktivitám projektu Jednoho světa na školách.

Tímto výčtem nechci dojít k tvrzení, které není zcela ojedinělé, že totiž filmová výchova je přežitkem „cinefilních“ šedesátých let. Je pravdou, že do toho období můžeme situovat kořeny oboru díky působení Borise Jachnina⁴ a jeho snahy o prosazení filmové výchovy do všeobecného vzdělávání, které převala normalizační garnitura. Chci dospět k pravému opaku. Pojďme si nyní přednést argumenty, které formulují potřebu existence filmové a audiovizuální výchovy jako samostatného oboru, jenž by měl mít místo také v rovině akademického snažení, a tudíž školení pedagogických pracovníků.

V posledních letech jsme svědky dramatického nástupu pokročilých digitálních technologií, které od základu mění divácké (percepční) návyky nejmladší generace ve vztahu k audiovizuálnímu obsahu. Děti už nepovažují prostor kina — tedy kolbiště filmové kultury — za nezastupitelný. Jeho význam si drtí většina dětí identifikuje s popcornovou kulturou amerických animovaných blockbusterů. A co více, v posledních letech se investují obrovské sumy finančních prostředků do rozvoje virtuální reality a zábavních platforem, což vzbuzuje očekávání, že se filmová kultura v pojetí, v jakém jsme ji schopni chápat dnes, stane zcela anachronickou. Zjednodušeně řečeno kinematografie byla od počátku svého „vzniku“ na přelomu 19. a 20. století vždy spjatá jak se svou komerční / technologickou, tak s uměleckou / kulturní podstatou. Ve století digitálních technologií si můžeme být jisti tím, že komerční zájmy a technologické invence poženou hlavní proud „zábavně-audiovizuálního průmyslu“ dále za horizont a filmová kultura vycházející z podstaty filmového / sdíleného diváctví se stane jakýmsi slepým ramenem. Aby neodumřela, je nutné kodifikovat ji jako disciplínu ve všeobecném vzdělávání.

K podobnému efektu dochází vlivem digitalizace už nyní v oblasti klasického laboratorního zpracování filmových materiálů. Filmové laboratoře po celém

světě se ruší (stejně jako Filmové laboratoře Barrandov), nicméně jejich vybavení nekončí ve sběrných surovinách. Skupují je nezávislí a avantgardní filmaři, kteří postprodukční zpracování filmové suroviny integrují do svého uměleckého procesu. Zjednodušeně řečeno, pokud by se starých strojů nikdo nechopil a nevedchl jim život „mimo průmyslové využití filmové továrny“, tak by tento materiální aspekt filmové kultury zcela vymizel. Jako zvíře na seznamu ohrožených živočišných druhů.

Obdobný proces koroze zaznamenává i filmové diváctví. Fenomén návštěvy kina ve vztahu k nejmladším generacím. Rozsah tohoto textu neumožňuje vrstvení dalších argumentů. Považujme tedy otázku obhajoby filmové výchovy za rozřešenou. Zkrátka filmová výchova posouvá svůj význam vlivem faktu, že audiovizuální průmysl dělá dlouhý krok kupředu. Filmová kultura, to je kultura kina. Svěbytné scénické události a sdíleného prožitku. Vztah dětí k tomuto způsobu nazírání filmové kultury však musíme budovat.

Vraťme se nyní ke vztahu tohoto malého, zkouškami zatíženého oboru a jeho zkušenějšího souputníka, který má značnou část hledání vlastní identity úspěšně za sebou.

Pokud mohu čerpat ze svých zkušeností nabytých během absolvování několika seminářů na katedře výchovné dramatiky DAMU, mohu uvést hned několik inspirativních spojnic. Filmová výchova ve všeobecném vzdělávání by měla změnit perspektivu, jakou pohlíží na pedagogické cíle. Filmové postupy by se měly stát nástroji pedagogického působení, které otevírají v dětech povědomí o filmovém uvažování o audiovizuálních obrazech, ale také o umění a obecněji o vztahu jedince s vůkolním světem. Pedagog by se neměl zastavit pouze u toho, že vysvětlí komplexitární skladbu filmového média, složky obrazové, zvukové etc. Nedostačuje uvést stručný výčet filmových dějin. Poskytnout studentům možnost vyzkoušet si praktické cvičení, tj. „něco natočit“. Teoretické znalosti studentů, praktická zručnost, povědomí o filmové analýze, všechny tyto kompetence by se měly stát nástroji toho, aby studenti naplno využívali potenciál filmové kultury — filmového umění — pro svůj osobnostní / kulturní rozvoj. Vedle povědomí o literární, divadelní, výtvarné a hudební tradici se v případě filmového umění nabízí mnohovrstevnatý pedagogický nástroj, velmi atraktivní a interaktivní, který však pedagogové prakticky nevyužívají.

Staví se snad k těmto možnostem učitelé vědomě zády? Problém tkví v tom, že taková míra pedagogických kompetencí předpokládá značnou a hlubokou orientaci ve filmovém umění, ale stejně tak orientaci v pedagogické práci. Takový profil v řadách pedagogů je zcela ojedinělým úkazem. Považuji za nutné, aby se problematikou rozvoje pedagogických kapacit začaly zabírat filmové fakulty a katedry a aby iniciovaly integraci oboru do pedagogických fakult. V oboru filmové výchovy se na příkladech aktivit počítajících se do neformálního vzdělávání nashromáždilo obrovské množství praktických zkušeností a poznatků. Chybí jim však teoretická reflexe, ústící v didaktiku, která by mohla potenciálním „učitelům / zasloužilým filmu“ ukázat možné cesty pedagogického působení. Nyní je každý takový člověk odsouzen k tomu, aby „vynalézal“ didaktiku od nuly a sám za sebe.

Filmová výchova v praxi jako předmět spějící ke svému ukotvení ve formálním vzdělávání na začátku 21. století nemůže spoléhat na principy frontální výuky. Naopak měla by být rozvíjena v podstatě projektově. Osobně mám možnost sledovat pedagogické působení pedagožky Martiny Voráčkové, která již desátým rokem realizuje v rakurzu neformálního vzdělávání filmově-výchovný projekt Animánie⁵. Nástrojem jejího pedagogického působení je animovaný film. M. Voráčková působila v prostředí ZUŠ, základních škol a sama prošla několika školicími programy zaměřenými na principy dramatické výchovy. Animánie realizuje na školách mimo jiné koncept *Film hrou*, o kterém můžeme říci, že do určité míry vychází (v měřítku učebních jednotek) z komplexních postupů uplatňovaných ve strukturované dramatické hře. Ve výuce filmu můžeme pro posílení pedagogického procesu sahat po celém spektru učebních nástrojů. Je zásadním omylem považovat za jedině „interaktivní pomůcky“ promítaný film anebo spuštěnou kameru. Různé druhy animačních technik, experimenty s filmovým materiálem (včetně laboratorních a fotochemických), konstrukce překinematografických aparátů, dějiny filmu, filmové teorie inspirované moderní filozofií, film jako vyjadřovací prostředek, film jako umělecké dílo, které můžeme „tím lépe číst a pocítovat jeho katarzní účinky, čím lépe mu rozumíme“. Kapacity filmové vzdělanosti jsou ze své povahy bohaté a různorodé. Literární příprava, dramaturgické působení, natáčení a postprodukce jsou jen některými z možných

pedagogických nástrojů. Zázemí filmové kultury je vskutku velice komplexní disciplínou, ze které jsme dnes schopni vnímat a rozeznávat pouze „špičku ledovce“, přičemž jeho robustní podstata zůstává skryta pod hladinou.

Filmař-pedagog je v podstatě novou autonomní profesí, která v mých očích nabývá jasných kontur, pokud sleduji úspěchy a zjištění dosažené v oboru výchovné dramatiky. Jedním z nejalčivějších problémů filmové výchovy je právě absence konkrétní didaktiky. Při pohledu na texty, které jsem dostal do rukou během praktika dramatické výchovy, jsem nabyl přesvědčení, že právě tento způsob strukturování pedagogické práce je také cestou pro filmovou výchovu. Možná to z tohoto textu nevyplývá zcela očividně, ale pokud bychom chtěli dosáhnout toho, aby bylo ukotvení filmové výchovy skutečně takto vnímáno, muselo by dojít k výrazné změně ve vnímání oboru.

Právě z tohoto důvodu budu usilovat o vytvoření mezioborového dialogu mezi akademickými pracovníky i praktiky, kteří působí v oborech filmové výchovy a dramatické výchovy.

V samotném závěru chci poukázat na několik pramenů a zdrojů, ze kterých může potenciální zájemce o obor filmové výchovy čerpat informace. *Film/výchova* je oficiálním oborovým portálem. Představuje přehled iniciativ, oborový slovník, metodická doporučení, odkazy na zahraniční odbornou literaturu, pravidelně publikuje rozhovory s významnými osobnostmi oboru. Rozhodně doporučuji k prostudování také kompilační text *Filmová a audiovizuální výchova jako téma závěrečných prací*, publikovaný v roce 2016 Lucií Harapátovou na portálu *filmvychova.cz*⁶. L. Harapátová připravila rozsáhlou rešerši závěrečných vysokoškolských prací, které reflektují naše téma. Musíme zmínit také *Metodický portál RVP*⁷, který spravuje Národní ústav pro vzdělávání. Můžete zde nalézt znění oficiálních dokumentů, které vymezují profil *Filmové / Audiovizuální výchovy* v RVP. V roce 2017 byla oficiálně založena Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu. Její předsedkyní je filmová historička Tereza Czesany Dvořáková. Asociace organizuje průběžně semináře i dílčí pracovní skupiny, které jsou často přístupné také externím pozorovatelům. Zástupci asociace jistě uvítají případnou nabídku spolupráce, radu či povzbuzení k práci od svých kolegů z dramatické výchovy.

POZNÁMKY

- 1 Studii v plném znění můžete prostudovat online na: www.bfi.org.uk/scree-ning-literacy-film-education-europe. K dispozici jsou tři vnitřně provázané texty. Text vymezující význam filmové gramotnosti pro evropskou kulturu, národní profily a série případových studií.
- 2 Na webovém portálu *film/výchova* (<http://filmvychova.cz>) můžete dohledat seznam iniciativ a organizací, které působí v oboru filmové výchovy (nejčastěji v kontextu neformálního vzdělávání).
- 3 Vzdělávací obsah k doplňujícímu oboru *Filmová / Audiovizuální výchova* pro základní školy a gymnázia včetně tematických esejí naleznete na stránkách *Metodického portálu*, který je spravován Národním ústavem pro vzdělávání: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3761>.
- 4 Stručný profil Borise Jachnina naleznete v metodickém slovníku portálu *film/výchova*: <http://filmvychova.cz/cz/metodika/slovník/#425>.
- 5 Organizace Animánie (www.animanie.cz) pořádá každoročně filmový festival Animánie, který se specializuje na dětskou tvorbu. V letošním roce (16.–19. 11. 2017) bude hostit sérii odborných panelů Jak uvést film, které budou tematizovat právě vztah filmové a dramatické výchovy. Organizaci seminářů zajišťuje filmová společnost Free Cinema (www.freecinema.cz).
- 6 Viz: <http://filmvychova.cz/cz/archiv-prispevku/?i=1390-filmova-a-audiovizualni-vychova-jako-tema-absolventskych-praci>.
- 7 Viz: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3761>.

SE TŘÍDOU DO DIVADLA



MICHAELA VÁŇOVÁ

myskin.sen@gmail.com

Divadlo Minor, Praha; posluchačka magisterského studia dramatické výchovy na katedře výchovné dramatiky DAMU, Praha

ÚVOD

Od roku 2015 jsem divadelní lektorkou v divadle Minor. Mou prací je vytváření edukativních programů (dílen, diskusí a pracovních listů), které by divácký zážitek podpořily, rozvinuly, případně obohatily o širší kontext.

Součástí mé práce je mj. také zajišťovat zpětnou vazbu od diváků — účastníků našich vzdělávacích programů —, a tedy zejména pedagogů a jejich žáků. Je pro mě důležité, abych ve vytváření vzdělávacích programů vycházela právě z jejich potřeb a naplňovala jejich očekávání.

V rámci akce *Učitelé v Minoru*¹ zaznělo ze strany učitelů několik výzev k rozšíření naší vzdělávací nabídky. Jednou z nich bylo uspořádání dílny pro učitele, která by byla zaměřena na metody a techniky přípravy dětí na divadelní zážitek a na jeho následnou reflexi.

Vzhledem k cílové skupině — učitelé ZŠ a studenti pedagogických škol — jsem zvolila ucelený formát dvoudenní vikendové dílny, která aktivní formou provede účastníky „světem divadla pro děti“.

Teoretický základ pro plánování a realizaci dílny mi poskytly zejména knihy Aleny Urbanové *Popelka divadla pro děti* (1986) a *Mjstus divadla pro děti* (1993). První se více věnuje dramaturgii divadla pro děti, druhá

navíc popisuje specifika herectví pro dětského diváka. Obě přinášejí dobový pohled na přístup divadel ke své tvorbě pro děti, na jehož základě je dobře čitelné, co by pro tvůrce mělo být při inscenování podstatné. Tyto knihy se staly dobrým základem pro vedení **diskuse o inscenaci** zhlédnuté v rámci dílny.

Další knihou, ze které jsem čerpala, bylo *Divadlo očima dětí* Ivany Veltrubské (1994). Zachycuje praktickou zkušenost autorky s „dětskou porotou“ na divadelních přehlídkách. Předkládá množství konkrétních činností, které lze s dětmi po zhlédnutí představení dělat, abychom jim umožnili skutečně vyjádření názoru a abychom zjistili, jak děti opravdu na představení nahlíží. Dále odpovídá na otázky směřující k různým faktorům, které vnímání dětí při představení ovlivňují. Tato kniha nabízí inspiraci zejména v tématu **vnímání divadelního představení z pohledu dětí**.

Z příspěvku Radka Marušáka *Chodíme s dětmi do divadla* (2004) je možné vyčíst vše podstatné, co potřebuje vědět učitel, aby si uvědomil **význam a specifika divadla pro děti**. Text nabízí vedle teoretického základu také mnoho konkrétních činností, které jsou vhodné pro přípravu dětí na divadelní zážitek a na jeho následnou reflexi. Poslední zmiňovaný text byl také jedním z hlavních zdrojů aktivit, které jsem účastníkům v dílně nabízela.

MAPOVÁNÍ KONTEXTU

Dotazníkové šetření

Abych zjistila, do jaké míry jsou učitelé základních škol seznamováni s metodikou přípravy a reflexe divadelního zážitku a zda je pro ně toto téma zajímavé, zvolila jsem formu dotazníkového šetření (celkem jsem dostala 40 odpovědí). Z došlých odpovědí vplynuly tyto informace:

- ~ 95 % respondentů chodí se svými žáky do divadla;
- ~ 72 % respondentů považuje přípravu dětí na návštěvu divadelního představení za důležitou, nejčastěji z následujících důvodů: „aby děti věděly, jak se obléknout“ (14×), „aby děti věděly, co je čeká — obecně“ (11×), „kvůli motivaci“ (8×), „aby se děti uměly v divadle chovat“ (7×);

~ 95 % učitelů, kteří odpověděli, považuje reflexi divadelního představení s dětmi za důležitou, nejčastěji z následujících důvodů: aby děti sdílely svůj názor a emoce (16×), aby zjistili, zda děti pochopily příběh (10×), kvůli zpětné vazbě — obecně (6×);

~ zdrojem metod, které učitelé pro přípravu a reflexi divadelního zážitku používají, jsou nejčastěji vlastní zkušenosti, nápady a instinkty;

~ většina respondentů se dosud neseptkala s programem nabízejícím zmíněné metody a techniky;

~ 87 % respondentů projevilo zájem poznat nové metody přípravy a reflexe, a to ve formě semináře nebo školení, v rámci studia, v odborné literatuře, případně formou webového semináře.

Z dotazníkového šetření vplynulo, že většina pedagogů považuje přípravu i reflexi za důležitou a že používá několik osvědčených technik (pro přípravu se nejčastěji objevovala diskuse, pro reflexi je nejobvyklejší metodou kreslení obrázků a opět diskuse). Většina učitelů tedy využívá stále stejné základní metody bez ohledu na to, zda jsou pro daný účel metodami nevhodnějšími.

Je jasné, že v tomto směru učitelé nejsou dostatečně vybaveni. Téměř všichni uvedli, že se se seminářem tohoto typu nikdy neseptkali (což tento fakt potvrzuje) a že o něj měli zájem.

Děti – výchova – divadlo v RVP

Rámcové vzdělávací programy (RVP) v sobě nemají zakotvenou návštěvu divadla ani se nezabývají jeho významem pro vzdělávací proces. Učitelé v nich ale nacházejí mnoho jiných požadavků, které by prostřednictvím nebo s pomocí divadelního zážitku mohly být velmi dobře naplněny.

Pokud pomineme dílčí témata (nabízená konkrétními inscenacemi), návštěva divadla a přemýšlení o něm rozvíjí zejména **kompetence k učení** (uvádí věci do souvislosti, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si žák vytváří komplexnější pohled na společenskou a kulturní jevy) a **kompetence komunikativní** (žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim; rozumí různým typům

textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně). Vhodně zvolenými aktivitami přípravy / reflexe divadelního zážitku můžeme rozvíjet všechny klíčové kompetence.

Návštěva divadla nejnásledně podporuje svou literární a komunikační hodnotou vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace**, dále svou estetickou stránkou oblast **Umění a kultura** a díky svému obsahu téměř bez výjimek oblast **Člověk a jeho svět**.

Tím, že divadlo odráží vztahy mezi lidmi, ukazuje souvislosti, nazírá na jednu situaci očima mnoha postav, mají žáci možnost proniknout do fiktivního světa, odrážejícího realitu, z bezpečí hlediště; učí se pozorovat a vidět, poslouchat a slyšet, vnímat, prožívat a cítit. A následně se učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Obsah rámcových vzdělávacích programů naznačuje, že by návštěva divadelního představení (a aktivity s ní spojené) mohla dětem pomoci rozvíjet hned několik vzdělávacích oblastí a všechny klíčové kompetence. Nenabízí ale metodiku. Dílna by učitelům mohla nabídnout možnosti, jak potenciál divadla ve vzdělávacím procesu maximálně využít.

Vzdělávací programy pro učitele

V posledních letech je možné vybírat z nepřehledného množství vzdělávacích programů s divadelní tematikou pro učitele (Tahák, ND Praha²; Jak využít divadelní představení ve výuce, Divadlo ALFA Plzeň³; Storytelling do škol!, Divadlo na cucky Olomouc⁴; Divadelní škola pro pedagogy, ND Moravskoslezské⁵ atd.). Setkala jsem se ale s jediným, který se přímo věnoval tématu této práce. Je jím dílna *Jak se dívat na divadlo*, kterou v roce 2015 pořádalo Divadlo DRAK jako akreditovaný dvoudenní seminář. Jeho hlavními tématy byly: složky divadelní inscenace a možnosti jejich interpretace, možnosti přípravy žáků na návštěvu divadelního představení, metody reflexe divadelního představení.

Dobré divadlo dětem

Dalším zdrojem, ze kterého mohou učitelé vycházet, je internetový portál *Dobré divadlo dětem* (Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež)⁶. Zde získají: „povědomí o potřebnosti, možnostech, kvalitách a vlastnostech divadla (nejen pro děti“. Portál je dobrým podnětným zdrojem článků a úvah o divadle pro děti. V současné době ale není aktualizovaný

(např. uvádí doporučené inscenace, které se již nehrají). Učitelům ale nenabízí žádné metody, které by mohli pro přípravu nebo reflexi využít.

PŘÍPRAVA PROJEKTU (OD IDEJE K PRAXI)

Učitelé mají k dispozici jen málo materiálů a programů, které by je na návštěvu divadla s dětmi vybavily. Na základě dotazníkového šetření jsem se proto rozhodla postavit dílnu tak, aby její účastníci mohli nahlédnout divadelní zážitek z co nejširší perspektivy a sami si vyzkoušeli možné způsoby přípravy na tento zážitek a jeho reflexe.

Mou snahou bylo ukázat, že příprava na návštěvu divadla nespočívá jen ve vysvětlení toho, co děti v divadle čeká, ale že může do velké míry podpořit celkové vnímání uměleckého díla. Dále jsem chtěla, aby učitelé v dílně reflektovali metody, které běžně používají, a na kterých by bylo možné ukázat, že téměř všechny lze neomezeně variovat podle potřeb, cílů a tématu inscenace. Cílem bylo vytvořit dílnu, díky níž by učitelé mohli sami pojmenovat, zda je pro ně příprava a reflexe divadelního zážitku důležitá.

Příprava dílny by se dala shrnout do čtyř kroků: 1. Prosazení ideje u vedení divadla (vedení divadla projevilo o dílnu velký zájem a vyjádřilo jí okamžitou podporu) a současně zjištění časových a prostorových možností k její realizaci (nakonec vznikly dvě pilotní verze dílny — širší, v rozsahu 15 hodin, redukováná, v rozsahu 8 hodin). 2. Zažádání o akreditaci projektu na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a s tím související stanovení konkrétních cílů dílny. 3. Hledání termínu, který by vyhovoval provozu divadla i potenciálním účastníkům. 4. Vypracování dílny a oslovení potenciálních účastníků. (Jednou skupinou byli studenti střední pedagogické školy, druhou učitelé z praxe spolu s několika studenty učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě UK v Praze.)

Vzhledem k rozdílné organizaci, časové dotaci a cílové skupině dílen jsem pro každou realizaci tvořila specifický scénář. V obou případech však vycházel ze stejných tematických okruhů (ale pokaždé s trochu jinými akcenty):

1. Divadlo x výchova x děti.
2. Metody přípravy žáků ZŠ na návštěvu divadelního představení.
3. Divadlo pro děti a jeho specifika.
4. Společná návštěva divadelního představení.
5. Metody reflexe divadelního zážitku se žáky ZŠ.

Cílem dílny se stal rozvoj dovedností pedagoga v oblasti dramatické výchovy, prohloubení technik a metod dramatické výchovy pro jejich využití v pedagogické praxi, pochopení významu estetické výchovy v kontextu celého procesu primárního vzdělávání žáků. Účastník po návštěvě dílny:

1. pojmenuje význam návštěvy divadelního představení pro rozvoj vnímání divadelního díla žákem;
2. pojmenuje metody přípravy žáků na divadelní zážitek a dokáže je efektivně zařadit do výuky;
3. vytvoří na základě zhlédnutého představení program vhodný k reflexi divadelního zážitku;
4. chápe význam estetické výchovy v kontextu procesu primárního vzdělávání žáků.

Z těchto cílů a záměrů vycházela také anotace dílny: „Jak s dětmi komunikovat v divadle a o divadle? Proč chodit se třídou do divadla? Podle čeho vybírat představení? Jak děti na návštěvu divadla připravit? Setkání s živým uměním, tedy s živými herci „tady a teď“, je pro třídu výjimečným společným zážitkem. Návštěva divadla se stává podnětem k vyjádření vlastních názorů a pocitů, které mohou děti vzájemně sdílet. Skrze něj (vedle vztahu ke kulturním hodnotám) rozvíjí také schopnost naslouchání, porozumění, empatie a komunikace. V dílně se aktivní formou seznámíme s metodami přípravy na návštěvu divadelního představení a s různými způsoby jeho reflexe. Také zjistíme, co se hodí vědět dříve, než s dětmi do divadla vyrazíme, a při společné návštěvě divadelního představení budeme hledat situace, které diváky vybízejí k aktivitě, a prozkoumáme, jak a proč děti na tyto situace reagují.“

SCÉNÁŘ DÍLNY

Pomůcky:

- ~ hrací karty Dixit
- ~ lepicí štítky (jmenovky)
- ~ 3 průhledné fólie velikosti A3
- ~ fixy, psací potřeby
- ~ 2 archy papíru A3
- ~ papíry A4
- ~ samolepicí bločky (3 barvy)
- ~ vytištěné anotace divadel
- ~ sešivačka
- ~ prázdné kartičky na pexeso
- ~ míček
- ~ vytištěný Zásobník metod a aktivit (v počtu účastníků)

Prostor:

- ~ místnost s okny / prosklenými dveřmi s možností lepit po obvodu postupně vytvářené materiály
- ~ prostor na pohybové hry

1. ÚVOD, SEZNÁMENÍ**Úvodní kruh – karty Dixit**

Cíl pro účastníky: seznámit se.

Lektorský cíl: naladit se na skupinu, diagnosticovat skupinu (zjistit zkušenost účastníků v oboru divadla / dramatické výchovy a jejich vztah k nim), seznámit se s účastníky s využitím hracích karet Dixit.

Vytvoříme kruh. Uprostřed jsou rozprostřeny karty. Každý účastník dílny je vyzván, aby si našel jednu kartu, která nejlépe vystihuje jeho vztah k divadlu. (Varianta: Každý účastník si navíc vybere jednu kartu, která vyjadřuje jeho vztah k dramatické výchově.) Po kruhu se každý představí, ukáže ostatním, co si vybral a svůj výběr vysvětlí (popíše svůj vztah k divadlu / dramatické výchově). Po svém představení dostane každý štítek, na který napíše své jméno a nalepí si jej na sebe. Kruh uzavře lektor: představí se, poděkuje za otevřenost. Každý je vyzván, aby svou kartu připevnil po obvodu místnosti, a vrátil se do kruhu.

LEKTOR: Jak se změnil okolní prostor? Jak se v něm teď cítíte? Proměnilo se s připevněním obrázků něco?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Jakýkoliv náš aktivní zásah má daleko hlubší dopad na naše vnímání, chápání, a tedy poznání. Proto bude tato dílna vedena zážitkově. Stejně je to u dětí — pokud pro ně divadlo bude místem, o kterém už něco vědí a mají k němu vztah, i zážitek z jeho návštěvy bude daleko hlubší. Jedna z teorií učení přináší tzv. učení objevováním. Říká, že získávání informací a poznatků vlastním úsilím významně zvyšuje účinnost učení. I my proto budeme v dílně postupně objevovat a prozkoumávat svět divadla pro děti.

Očekávání – smysl dílny

Cíl: zmapovat očekávání účastníků, zjistit, co je pro ně důležité (díky tomu je možné průběžně aktualizovat náplň dílny).

LEKTOR: Než budeme pokračovat tím, co mám připraveno, zajímá mě, co o dnešní dílně víte a co od ní očekáváte. Co se v ní chcete dozvědět? (Očekávání pro sebe lektor napíše na arch papíru) V dílně se pokusím navázat na váš osobní pohled na to, zda a proč chodit s dětmi do divadla, zda a proč je na divadelní představení připravit,

zda a proč s nimi zážitek reflektovat. Nenačítám vám jednu platnou pravdu. Pokusím se vám dát různé podněty, na jejichž základě si budete moci zvolit vlastní cestu.

Má první vzpomínka na návštěvu divadla: vizualizace

Cíl: naladit účastníky na téma dílny a demonstrovat na jejich osobní zkušenosti, co všechno návštěvu divadla v očích dětí ovlivňuje; motivovat účastníky pro práci v dílně. Cíl pro účastníky: seznámit se s metodou vizualizace.

LEKTOR: Pojdme se teď na chvíli zastavit a vrátit myšlenkami do doby, kdy jste byli dětmi. Najděte si pohodlné místo v prostoru a zavřete si oči. Zkusíme si jednoduchou vizualizaci — já vám budu dávat podněty a vy se na ně pokuste soustředit a vybavit si, co se vám k nim váže: Moje první vzpomínka na návštěvu divadla. Kolik mi bylo? Jak probíhala cesta do divadla? V jaké to bylo roční době? S kým jsem tam byl? Pamatuji si, o čem představení bylo? Jak vypadala scéna? Pamatuji si, kde jsem seděl? Jaké pocity se mi s návštěvou pojí?... Zůstaňte ještě chvíli u své vzpomínky. Já vás teď obejdu a koho se dotknu, může nahlas říct cokoliv, co se k jeho vzpomínce váže. Kdo nechce, může zůstat mlčet a já půjdu dál. (Lektor obejde všechny účastníky) Vraťte se pomalu zpátky k nám, do roku 2017. (Návrat do kruhu) Dařilo se vám následovat svojí vzpomínku?...

Co se ve vzpomínkách objevovalo nejčastěji? Čím si myslíte, že vaše zážitky byly ovlivněny?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: V dílně budeme postupně objevovat faktory ovlivňující receptci divadelního díla, budeme hledat, co můžeme udělat pro to, aby vzpomínky dětí byly takové, jaké bychom si je přáli mít i my.

Expertní skupiny: diskuse

Cíl: přemýšlet o divadelním představení z pedagogického / uměleckého / dětského úhlu pohledu, pochopit rozdíl mezi pojmy inscenace a představení; seznámit se s metodou expertních skupin.

Hráči jsou rozpočítáním rozděleni na tři skupiny: divadelník, učitel a dítě. Skupiny se stávají skupinami expertů, badatelů: divadelníci (skupina 1), učitelé (skupina 2), děti (skupina 3). Společně budou prozkoumávat jeden „vzorek ze světa divadla pro děti“ — divadelní představení určené dětem.

LEKTOR: Sesedněte se do skupin podle svého určení a zkuste si společně pojmenovat, co vás, jako „expert“ z daného oboru, bude na „vzorku“, tedy divadelním představením, nejvíce zajímat — co je pro vás důležité, co vám má představení přinést, co vás

bude při jeho sledování ovlivňovat apod. Jednotlivé body zapíšte na papír. Na ně se budete následně při jeho zkoumání nejvíce soustřeďovat.

2. NÁVŠTĚVA DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ

Cíl: kriticky sledovat divadelní představení; dokázat zážitek nahlédnout z pedagogického / uměleckého / dětského úhlu pohledu.

Skupiny mají za úkol dívat se na představení očima svých expertů.

3. DIVADLO — VÝCHOVA — DĚTI**Expertní skupiny: krátká reflexe**

Cíl: pojmenovat přínos návštěvy divadla pro jednotlivé obory a skupiny; na základě zhlédnutého představení si utřídit vědomosti o daném oboru a dané skupině v kontextu divadla.

Hráči ve svých skupinách diskutují nad tématy, která před představením zapsali na papír. Doplnují a rozvíjejí myšlenky.

Divadlo, výchova, děti: mapy zemí

Cíl: graficky zachytit dosavadní vědomosti; seznámit se s technikou kreslení map.

Každá skupina má za úkol promyslet a zakreslit podrobnou mapu jedné ze zemí: Divadlo (skupina 1), Výchova (skupina 2), Děti (skupina 3).

LEKTOR: Jaký by taková země měla tvar? Z čeho by byly tvořeny její hory? Co jsou její cesty a kudy vedou? Pokuste se zachytit maximum toho, co o ní víte.

Každá skupina má k dispozici arch papíru na předkreslení nanečisto, průhlednou fólii na zakreslení mapy a fixy. Skupiny si připraví prezentaci své mapy.

Konference – prezentace map: učitel v roli

Cíl: definovat obory divadlo, výchova a pedagogika; pojmenovat základní principy psychologie dětí mladšího školního věku; seznámit se s technikou učitele v roli.

Prezentace map jednotlivých zemí — účastníci v roli „expertů“; lektor v roli moderátora konference. Úkolem moderátora je navést účastníky na definice jednotlivých oblastí:

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY:

Divadlo: Pod pojmem divadlo vnímáme hned několik obsahů — divadlo jako budova, podívaná, hra, drama, syntéza umění, druh komunikace (mnohovrstevnaté). Divadlo se

děje na vymezeném místě, v určitém čase, má svá pravidla, poskytuje umělecký zážitek, zrcadlí reálný svět. Stojí na principech: vstup do role, jednání, konflikt, znakovost. Pro diváka je to mj. setkání s živým umělcem. Divadelní teorie nabízí mnoho definic, nabízím dvě z nich:

„Dramatické dílo je umělecké dílo předvádějící vespolné jednání osob hrou herců na scéně.“ (Zich, 1987, s. 54)

„Dramatické dílo jako komunikace komunikací o komunikaci“ (Osolsobě, 1970)
Výchova: Ovlivňování podmínek, díky nimž se objekt snaží dosáhnout rozvinutí osobního maxima subjektu. Stojí na principech: záměrnost, cílevědomost, plánovitost, komplexnost.

Možná definice:

„Výchovu [...] chápeme jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. [...] vedle přímého pedagogického působení jde především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady...“ (Pelikán, 2002, s. 20)

Děti: Svět dětí se velmi odlišuje dle konkrétního věku, prostředí a vztahů, ve kterých vyrůstají. Z vývojové psychologie se ale můžeme odrazit od základní charakteristiky daného věku. Budeme uvažovat o dětech mladšího školního věku (dětí I. stupně ZŠ). Děti v tomto období procházejí výrazným vývojem v rovině fyzické i psychické. S nástupem do školy se dostávají do nových sociálních vztahů, ve kterých se začíná formovat jejich schopnost spolupráce a zvyšovat pocit užitečnosti. Současně s tím také začíná soutěživost a snaha vyrovnat se okolí. Pozornost dítěte je záměrná a orientuje se na konkrétní cíl. Zlepšuje se paměť, která se postupně proměňuje z mechanické na logickou a z krátkodobou na dlouhodobou. Výrazným faktorem, který ovlivňuje chování dětí v tomto věku, je „závislost“ na autoritách, kterými jsou nejdříve rodiče a učitelé, teprve postupně je nahrazují vrstevníci. Je to období pronikání do okolního světa — dítě se snaží pochopit, co se kolem něj děje. Je velmi zvědavé. Všírá si detailů a není úplně schopné třídit vjemy do logických celků. V první fázi u něj mluvíme o konkrétním, názorném myšlení — dítě je odkázáno na viděné a známé. Při sledování divadelního díla zařazují děti viděné do vzorců světa a života na základě vlastní zkušenosti. Jednání postav vnímají černobíle — je pro ně důležité poznat, kdo je „hodný“ a kdo „zlý“. Děti mají v tomto



období velmi rozvinutou fantazii, kterou dokážou stále víc odlišovat od reality. To je důležité pro jejich chápání divadelního díla jako obrazu reality a při vnímání herců na scéně v různých postavách. Stále je jim velmi blízká hra a nápodoba, a tak jsou dobře vybaveni pro porozumění dění na jevišti. (Podle Vágnerové, 2012)

LEKTOR: Jak na vás jednotlivé země, které jste vytvořili, působí?... Pokuste se ve svých skupinách najít, co má „vaše“ země s ostatními zeměmi společného a v čem se liší.

Mapa světa divadla pro děti

Cíl: najít a pojmenovat styčné body zmíněných oborů a skupin a jejich rozdílnosti. Spojení všech map (přiložení tří vrstev na sebe) a zavěšení na okno / prosklenou zeď místnosti.

LEKTOR: Představte si, že ve světě, ze kterého jsme vzorek vzali, ve světě divadla pro

děti, tyto země neleží vedle sebe, ale jsou vzájemně propojené. (Účastníci-experti pojmenovávají, co se stalo propojením map) Jak na vás takový svět působí?... Kde vidíte spojnice všech zemí?... Měli byste chuť takový svět navštívit? Proč?... Vzali byste do něj žáky?

Význam divadla pro děti: lístečky

Cíl: pojmenovat význam divadla pro děti.

Na lepicí bločky každý zapisuje důvody, proč je dobré s dětmi chodit do divadla. Lístečky nalepí na okno pod mapu. Jeden hráč je vyzván k přečtení všech lístečků. Následně mohou ostatní připojit komentáře, rozvíjet myšlenky. Diskuse.

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Proč děti v divadle? Divadlo má bezpochyby mnohočetný význam pro formování lidské osobnosti — rozvíjí psychické funkce dítěte. Díky

neopakovatelnosti divadelního zážitku se dítě učí pozornosti, soustředění, naslouchání. Dítě se učí nejen dívat, ale i vidět. Nejen poslouchat, ale i slyšet. Divadlo také vede ke sdílení zážitků. Na základě dramatických příběhů se děti učí rozlišovat dobro a zlo a mohou vidět, jaké důsledky přináší počínání postav příběhu. Velmi často má i význam vzdělávací. Ivana Veltrubská (1994, s. 78) k výše zmíněnému přidává: „Pak je tu další aspekt divadla pro děti: výchova estetického citění a rozvoj tvořivosti. Jsou představení, u kterých je důležitější forma nežli obsah. Dítě si uvědomuje, že je divák, je schopno domýšlet náznaky, aktivně spoluvytváří celé představení.“ To jsou důvody, proč s dětmi do divadla chodíme. Jak je můžeme na takový zážitek připravit, aby si z něj — z tohoto pomyslného světa — odnesly co nejvíc, prozkoumáme právě teď.

4. SPECIFIKA DIVADLA PRO DĚTI

Argumentační vlna

Cíl: pojmenovat specifika divadla pro děti; uvědomit si rozdíly ve vnímání divadla určeného dospělému a dětskému divákovi; seznámit se s technikou argumentační vlny.

První hráč se postaví do prostoru a řekne jedno specifikum divadla pro děti (čím se odlišuje od divadla pro dospělé). Další vejde za ním do prostoru a buď se postaví za prvního hráče a slovně jeho myšlenku rozvede, nebo se postaví naproti němu a argumentem ji popře. Postupně se přidávají stejným způsobem všichni ostatní hráči. Ve chvíli, kdy jsou všichni hráči v prostoru, mohou pokračovat v argumentování dál.

LEKTOR: Co jsme zjistili? Co mají společného divadlo pro děti a divadlo pro dospělé? V čem se liší? Čím je to způsobeno? Jak bychom popsali specifické rysy divadla pro děti?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Specifika divadla pro děti jsou nejlépe patrná v rovině dramaturgie. Divadla se obvykle snaží o jasný a přehledný děj, velmi často vycházejí z pohádek a legend, ve kterých je jasně odlišené dobro a zlo. Dnes už je ale běžné, že se inscenace stavějí např. na tématech (dětského světa) nebo na obrazech, které děti mohou naplňovat vlastní fantazií. Cílem divadla pro děti je nejčastěji předání hodnot, seznámení s příběhem nebo s určitou oblastí kurikula. Divadlo pro děti by v každém případě mělo být tvořivé, hravé a mělo by být bráno stejně vážně jako divadlo pro dospělé: „Je zřejmé, že každá

inscenace či divadelní představení počítá se svým divákem. Ovšem slovy „specifika divadla pro děti“ se mnohdy obhajuje zcela jasně narušení zákonitostí divadla v různých rovinách a složkách. Divadlo pro děti zůstává divadlem. Jistě bude počítat s dětským divákem při volbě látky či předlohy, při výběru scénických prostředků i při práci herecké, nemůže však popřít zákonitosti divadla, jež platí bez ohledu na věkovou skupinu diváků.“ (Marušák, 2004, s. 2)

Jak s dětmi o divadle mluvit: rozehraný živý obraz

Cíl: uvědomit si význam pedagogického přístupu k motivaci žáků; vyzkoušet vlastní strategii motivace a vidět její účinek na skupinu účastníků.

Všichni hráči vytvoří živý obraz dětí ve třídě v hodině matematiky.

LEKTOR (čte text): Děti, pozitíří půjdeme do divadla na pohádku Tři zlaté vlasy děda Vševěda. Takže zítra přinesete 30 korun, Maruška mi to vybere a přinese. Přijdeme o mluvnicki, proto si ji vezmeme v pátek místo slohu. Vycházíme v osm od školy. Jdeme do divadla, tak doufám, že se podle toho oblečete. Tak a teď si otevřete učebnice na straně..., Petře, přečti zadání... (Obejde hráče v rolích dětí a na dotknutí ruky může každý vyslovit, co se mu po vyslechnutí textu honí hlavou) Jak na vás jako na děti taková zpráva zapůsobila? Dala by se říct jinak, abychom děti lépe motivovali?

Účastníci zkouší různé varianty, na jejichž základě pojmenováváme, co se ve vyznění změnilo a o čem to vypovídá.

LEKTOR: Co jsme na těchto ukázkách viděli?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Už jsme mluvili o tom, že učitel je u dětí mladšího školního věku autoritou. Děti u něj chtějí být oblíbené a úspěšné, uznávané a oceňované. Učitel je vzorem chování a hodnot, a tak svým osobním zaujetím pro určité téma může do značné míry ovlivnit, jak k tématu budou přistupovat i jeho žáci. Kromě zaujetí vlastním nadšením (jistý druh vnější motivace), můžeme v dětech podporovat také motivaci vnitřní. Pokud dokážeme na návštěvě divadla najít každému dítěti to, co je pro něj samotné zajímavé (a opravdu to pro každého může být zcela odlišný aspekt), podníme v něm jeho přirozenou zvědavost a jistě pro něj bude divadlo místem, kam se jednou bude samo rádo vracet. Jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují receptci uměleckého díla dětmi je dospělý vzor — otevřený a pozitivní přístup, motivace a vlastní osobní zaujetí. (Podle Kyriacou, 2012, s. 82–86)

5. PŘÍPRAVA NA DIVADELNÍ ZÁŽITEK

Výběr inscenace: myšlenková mapa

Cíl: pojmenovat faktory ovlivňující výběr představení pro konkrétní skupinu; seznámit se s metodou myšlenkových map.

Účastníci vytvářejí jednu společnou myšlenkovou mapu — podle čeho vybíráme představení pro své žáky. Účastníci sami na archu zapisují a spojují pojmy.

Informace: četba anotací

Cíl: pojmenovat význam výběru konkrétního představení pro konkrétní skupinu; poznat možnosti jak a kde získat informace o divadelních představeních; uvědomit si, co všechno lze z anotací divadel vyčíst a o čem vypovídají.

LEKTOR: Kde se informace, které nás zajímají, dozvíme? (V prostoru je rozmístěno několik anotací vybraných inscenací různých divadel v několika kopiích. Každý účastník si vybere dvě anotace a přečte si je) Co z našich bodů na myšlenkové mapě jste se z anotací dozvěděli? Chybělo vám v nich něco zásadního, co byste při výběru vědět chtěli? Jak to vyřešit?... Jak na vás celkově anotace působila? Vzali byste na danou inscenaci vaši třídu? Proč?

Vytváření anotací

Cíl: ověřit si pochopení předchozí aktivity; seznámit se s technikou psaní anotace.

LEKTOR: Vraťte se do svých badatelských skupin a rozdejte si čísla od jedné dál. Vytvořte trojice — jedničky půjdou spolu, dvojky spolu atd. Každá trojice má za úkol vytvořit anotaci dnešního představení. Trojice prezentují své anotace. Nakonec lektor přečte originální anotaci k inscenaci. Diskuse nad tím, zda vystihuje, co jsme v představení zažili.

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Co se týče zdrojů informací o divadelních inscenacích, existuje v současné době celá řada možností — internetové stránky, měsíční programy, plakáty. Ideální by samozřejmě bylo vidět představení ještě před tím, než na něj půjdeme s dětmi. To je ale málokdy reálné. Jako pedagogové jsme obvykle limitováni nedostatkem materiálů — anotací, někdy trailerem nebo doporučením od kolegů. Ale něco se přeci jen dopředu dozvědět můžeme. Děti jsou odkázány na to, co jim předáme my.

Význam přípravy: alej názorů

Cíl: pojmenovat význam přípravy na návštěvu divadelního představení; seznámit se s metodou aleje.

LEKTOR: Vzpomeňte si teď na představení, které jsme dnes viděli. Co jste o něm dopředu věděli?... Potřebovali byste vědět něco víc? Proč?... Měly by být děti předem na návštěvu divadla nějak připraveny? Hráči jsou rozděleni na dvě skupiny, ve kterých se postaví v řadě proti sobě. Jedné straně je přidělen názor, že děti mají být na návštěvu divadla připravovány, druhé naopak. Každý musí tento názor ctít, dokud sám neprojde alejí. Krajní hráč z jedné ze skupin prochází uličkou uprostřed a od každého vyslechne jeden názor. Až dojde na konec řady, zařadí se na tu stranu, se kterou se (tentokrát už sám za sebe) více ztotožňuje. Následně vychází krajní hráč z druhé řady atd. Hra končí ve chvíli, kdy všichni hráči alejí projdou a zařadí se na stranu názoru, se kterým sami sympatizují.



LEKTOR: Které argumenty pro vás byly nejsilnější? Proč?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Každá inscenace by nepochybně měla být sdělná sama o sobě (i bez nutnosti divácké přípravy). Dobrá příprava však může zážitek umocnit nebo prohloubit. Může dětem pomoci rychleji se zorientovat v náročném tématu. Může je připravit na specifický žánr, neobvyklé divadelní prostředky, zajímavé zpracování apod. Může šikovně motivovat k zájmu o návštěvu divadla (např. společným vzpomínáním na zážitky z předešlých návštěv), ale zároveň pomůže při udržení pozornosti během představení. Příprava také může do velké míry ovlivnit chování dětí v divadle. A co je dobré si uvědomit — vzhledem k charakteru divadelního zážitku je dobré s dětmi při přípravě pracovat činnostně:

„Činnostní způsoby práce jsou obohaceny o přímou zkušenost z dělání ‚divadla‘ (tedy něčeho, co má ve své akci k divadlu nějakým způsobem blízko), ale i dobře vedený rozhovor či diskuse mohou být velmi účinné. Čas, který věnujete přípravě na představení, se dětem vrátí ve větším divadelním zážitku. Poznáte to na jejich chování, ale i na jejich chuti si o věcech povídat. To však platí nejen pro divadlo...“ (Marušák, 2004, s. 7)

LEKTOR: Společně teď najdeme možnosti, které se nám nabízejí, pokud se rozhodneme děti na představení připravit. Příprava je dalším zásadním faktorem, který ovlivňuje recepci uměleckého díla. Na co lze připravovat? Děti můžeme připravovat na:

- ~ návštěvu obecně — jak bude probíhat cesta, co si mají vzít s sebou, jak pro-

byla náročná. Úkolem každé učitelky je dokázat ostatním, že se právě její žáci chovali v divadle nejhůř, proto uvádějí ostatním příklady toho, co všechno žáci dělali. Zapisovatel jednotlivé prohršky zaznamenává. Po skončení aktivity vyjdeme ze zapsaných bodů — diskuse o tom, jaké chování od dětí v divadle očekáváme; společné hledání způsobů, jak nežádoucímu chování v divadle předcházet.

V průběhu diskuse zapisovatelka vytváří „desatero“ divadelní etikety.

Divadelní etiketa: pexeso

Cíl: seznámit se s aktivitou směřující k vytvoření materiálu pro zachycení třídních pravidel (v tomto případě divadelní etikety), ke kterým se dá vracet a pracovat s různými obměnami.

Hráči vytvoří trojice — každá má za úkol nakreslit na dvě kartičky dva stejné pikto-gramy jednoho bodu etikety (dvojici pexesa) a vymyslet vhodnou aktivitu pro děti před návštěvou divadla, která využívá těchto pexesových kartiček. Hráči si je vzájemně prohlédnou a vyzkouší si některé z navrhovaných aktivit.

Zásah učitele během představení: diskuse

Cíl: uvědomit si vlastní pedagogickou odpovědnost během představení.

LEKTOR: Každou reprízu se v divadle objevuje i situace, kdy učitel své žáky v sále nechá samotné a na dobu představení si jde sednout do kavárny vedle divadla. O čem myslíte, že to svědčí? (*Volně probíhající diskuse*) Do jaké míry by měl podle vás učitel zasahovat při hlasitých reakcích dětí na představení? (*Volně probíhající diskuse*)

Divadelní znak, složky divadelního díla: hledání aktivit

Cíl: pochopit obsah pojmu divadelní znak; pojmenovat základní složky divadelního díla; na základě dosud prozkoumaných metod vytvořit aktivitu podněcující porozumění divadelnímu znaku.

LEKTOR: Pokud se děti během představení mezi sebou baví, zpravidla buď komentují děj, sdílejí zážitky — anebo se nudí. Nuda se objevuje nejčastěji při neadekvátně vybrané inscenaci (zejména z hlediska věku), nevhodně volených hereckých prostředcích nebo při nepochopení divadelního znaku. Každá inscenace má svůj specifický jazyk, kterým promlouvá. Volí specifické znaky a prostředky vyjádření, které by měly být pro diváka čitelné. V současné době dětská divadla stále více experimentují a posouvají dosud zažitá konvence.

běhne návštěva divadla, jak bude představení dlouhé, co to je divadelní etika...; ~ porozumění divadelnímu jazyku — divadelní znak, prostředky, složky uměleckého díla...; ~ hru samotnou — témata, příběh, postavy, historický kontext...

Návštěva obecně — sborovna: hromadná improvizace
Cíl: pojmenovat v rámci obrácené hry očekávané chování dětí v divadle; seznámit účastníky dílny s metodou hromadné improvizace.

Všichni sedí v kruhu jakoby kolem velkého kulatého stolu ve sborovně. Jeden hráč je zapisovatel. Lektor v roli školní psycholožky rozvíjí diskusi o neukázněných žácích při poslední návštěvě divadla. Motivace pro ostatní hráče: učitelky jsou na první pohled velmi vyčerpané, návštěva tak pro ně nejspíš

Inscenace se stávají interaktivními a někdy je obtížné poznat, do jaké míry je tato interaktivita únosná a kde už je její hranice. Proto je dobré umět rozumět složkám divadelní inscenace. Myslíte, že děti umějí samy od sebe číst divadelní znak?... Co si představit pod pojmem divadelní znak?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Velmi jednoduše řečeno vše, co se odehraje na jevišti (ve světě fiktivním), zastupuje něco jiného ve světě reálném. Teorii divadelního znaku je celá řada, my si vypůjčíme Honzlův *Pohyb divadelního znaku* (1940, s. 177): „Všechny skutečnosti jeviště, dramatikovo slovo, herecký projev, jevištní osvětlení — to všechno jsou skutečnosti, které zastupují jiné skutečnosti. Divadelní projev je soubor znaků.“

LEKTOR: Poznali jste, v jakém prostředí se odehrávala první scéna dnešního představení? Podle čeho? Zkusme na základě naší zkušenosti pojmenovat, z čeho se každá inscenace jako umělecké dílo skládá. Jak bychom pojmenovali jednotlivé složky divadelního díla?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ PRO ÚČASTNÍKY: Divadelní dílo se skládá z několika propojených a neoddělitelných částí, komponentů: je to komponent herecký, vizuální (scéna, kostým...) a zvukový (hudba, zvuk, slovo). Ale neméně důležitou složkou je také divák. (Etlík, 2006, s. 14–16) Děti nemusíme učit, jak jednotlivé složky číst. Díky svým hrám a fantazii se většinou velmi dobře zorientují a dokážou spojovat jednotlivé prvky v celkový obraz. Tyto schopnosti se ale postupem času budou vytrácet, pokud je nebudou neustále rozvíjet a pěstovat k nim citlivost. Proto i příprava na návštěvu divadla může být podnětem k aktivitám, které tvořivost a estetickou citlivost podporují.

LEKTOR: Zkusme teď společně najít několik možných aktivit, kterými bychom jednotlivé složky mohli s dětmi prozkoumávat.

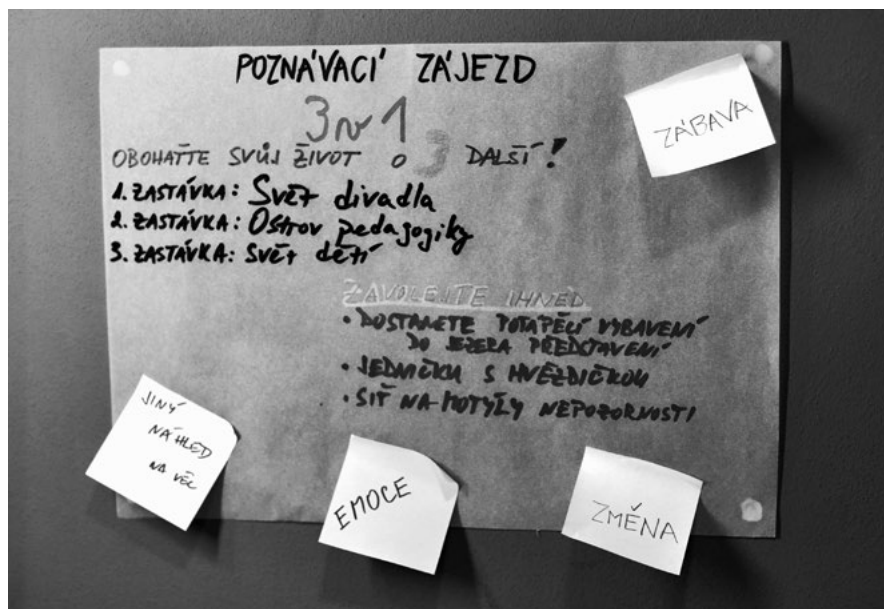
Pro každou složku nabízím jeden příklad, na který účastníci mohou nabalovat své nápady (živé obrazy, zvukový plán, narativní pantomima, zrcadla). Ke každé složce vyzkoušíme jednu navrženou zajímavou aktivitu.

6. METODY PŘÍPRAVY NA SAMOTNOU HRU — TÉMA, POSTAVY, PŘÍBĚH, HISTORICKÝ KONTEXT

Babka Chňapka

Cíl: zaměřit pozornost účastníků na téma; oddělit teoretickou část od praktické.

LEKTOR: Protože jsme se přesunuli do fáze, ve které budete získávat různé metody



a techniky, nabízím hru, při které je také cílem něco získávat.

Na jedné straně místnosti jsou rozmístěné karty s popsanými aktivitami (přípravou). Před kartami stojí „babka chňapka“, která se je snaží uchránit. Hráči mají za úkol získat všechny karty. Stojí na druhé straně místnosti v bezpečném území a mají za úkol do něj přinést karty, aniž se jich „babka“ dotkne. Jsou-li chyceni, musí zůstat na místě a počkat na vysvobození dvěma dalšími hráči, kteří pro ně doběhnou, nadzvednou je nad zem a odnesou zpět do bezpečného území. Ve chvíli, kdy je zachráněný nad zemí, nemůže být již nikdo z celé trojice chycený. Každý z hráčů musí ukořistit alespoň jednu kartu. Hra končí ve chvíli, kdy jsou všechny karty v bezpečném území (nebo ve chvíli, kdy již není nikdo, kdo by ostatní zachránil).

Skupinová práce: modifikace aktivit

Cíl: na základě vybraných metod vytvořit aktivity vhodné k přípravě žáků na divadelní představení.

Hráči vytvoří čtyři skupiny. Každá má za úkol vybrat z nasbíraných karet z předchozí aktivity dvě přípravné aktivity a modifikovat je s ohledem na téma představení, které jsme viděli. Každá skupina následně jednu z aktivit s ostatními zrealizuje. Po každé realizaci následuje reflexe.

LEKTOR: Hodila se aktivita tematicky? Co bylo jejím cílem? Mohla by být pro děti zábavná? V čem?

Shrnutí metod přípravy: zápis

Cíl: shrnout dosud získané metody přípravy.

Účastníci jsou vyzváni, aby si zapsali přípravné aktivity, se kterými se od začátku dílny do této chvíle seznámili. Nejdřív

pracují individuálně. Pak se spojí do trojice, ve kterých v dílně ještě nepracovali, a vzájemně si seznam doplní.

7. METODY REFLEXE

Argumentační řada

Cíl: definovat pojem reflexe; pojmenovat význam reflexe divadelního zážitku; seznámit se s metodou argumentační řady.

Všichni hráči stojí v jedné řadě. Uprostřed je dělicí čára. Hráčům na jedné straně je přiřazen názor, že je nezbytné s dětmi vždy reflektovat divadelní zážitek, hráčům na druhé straně je přiřazen názor opačný. Obě skupiny jsou nasměrovány do středu. Prostřední dvojice (vždy jeden hráč z každé skupiny) své názory podepírá argumenty. Jeden ze středové dvojice začne svým tvrzením, druhý mu oponuje. Hráč, který za své tvrzení dostane protiargument, jde na konec své řady. Postupně se tak na středu vystřídají všichni hráči. Na závěr jsou účastníci vyzváni, aby se postavili na stranu, se kterou skutečně osobně sympatizují.

LEKTOR: Proč s dětmi reflexi děláme?

LEKTORŮV METODICKÝ KOMENTÁŘ

PRO ÚČASTNÍKY: Reflexe má hned několik významů. V učebním procesu pomáhá žákům ujasnit si postupy učení, díky kterým získali nové vědomosti. Žák se v reflexi ohlíží za tím, jak se mu práce dařila, a získává zprávu o tom, co má pro příště udělat jinak, aby došel lepšího výsledku. Nebo naopak — co má následovat, aby dosáhl úspěchu stejného. Reflexe divadelního zážitku může dětem vyjasnit nepochopená místa, dát učitelů zprávu o tom, co si žáci z představení odnáší. Může být také např. výborným nástrojem, kterým se děti učí rozmanitosti názorů a toleranci k jejich odlišnosti. Mohli bychom ji definovat jako ohlédnutí, na jehož základě získáváme nové zkušenosti a poznatky pro další práci. Reflexi tedy neděláme pro reflexi samotnou. Snažíme se z ní něco pochopit, poučit se, abychom na nově nabytých zážitcích (v našem kontextu) mohli stavět. Reflexe může mít ovšem různou podobu.

Interview

Cíl: pochopit princip dobře vedeného reflektivního rozhovoru.

Hráči se postaví do kruhu. Lektor vyzve jednoho z účastníků, aby vstoupil do role dítěte, které právě přichází z divadelního představení, a aby zkusil odpovídat na učitelovy otázky, které uslyší. Sám vstoupí do role učitele.

LEKTOR: Nejběžnějším způsobem reflexe je řízený rozhovor. Podívejte se na takový

rozhovor učitele se svým žákem. A vy ostatní sledujte, co se z něj můžeme dozvědět.

UČITEL: Vy jste dnes byli v divadle, vid?

DÍTĚ (*odpoví*)

UČITEL: A líbila se ti pohádka?

DÍTĚ (*odpoví*)

UČITEL: Byly tam loutky, vid?

DÍTĚ (*odpoví*)

UČITEL: A byly pěkné?

DÍTĚ (*odpoví*)

UČITEL: Takže se budeš těšit zase příště?

DÍTĚ (*odpoví*)

UČITEL: Tak to mám radost, že sis divadlo užil.

LEKTOR: Co jsme se z rozhovoru od dítěte dozvěděli? Stačí nám to? Proč?... Jak bychom mohli rozhovor upravit, abychom se dozvěděli to, co nás zajímá?

Účastníci vstupují do hry a pokládají dítěti další otázky za sebe.

LEKTOR: Co se změnilo? — Reflektovat neznamena zeptat se na to, na co už předem znám odpověď. Dítě by mělo dostat prostor pro vyjádření vlastních názorů a pocitů, které si z představení odnáší. A to nejen v rovině verbální. Aktivit vhodných k reflexi je nespočet.

Bingo nápady

Cíl: uvědomit si nejběžnější metody reflexe a pochopit, z jakého důvodu jsou učiteli nejčastěji používané.

Každý hráč dostane tabulku s pěti prázdnými políčky. Úkolem je vepsat do tabulky pět nejčastějších metod, které se dají použít k reflexi divadelního zážitku. Následně každý hráč přečte jednu svou zapsanou techniku. Každý, kdo ji má, si políčko výrazně označí. Ve chvíli, kdy má někdo z hráčů tři sousední políčka označená, zakřičí nahlas: „Bingo!“ Dál pokračujeme až do chvíle, než vyčerpáme všechny zapsané nápady.

LEKTOR: Tyto metody jsou nejčastější. Proč myslíte, že jsou nejobvyklejší? Jistě se nám podaří najít i mnoho jiných. Odteď budeme hledat aktivity, abychom si vytvořili zásobník rozmanitých metod. První si vypůjčíme z dramatické výchovy.

Vyprávění po větách 1 – 2 – 3

Cíl: připomenout si děj inscenace; seznámit se s technikou vyprávění po větách.

LEKTOR: Protože budeme pracovat s představením, které jsme viděli, bylo by dobré si ho nejdřív trochu připomenout.

Všichni hráči chodí prostorem. Jejich společným úkolem je převyprávět děj představení následujícím způsobem. Na tlesknutí lektora se všichni zastaví — štronzo. Lektor se dotkne jednoho z hráčů, ten má za úkol

říct jednu (první) větu příběhu. Lektor počítá do tří — všichni společně vytvoří živý obraz věty, která právě zazněla. Na další tlesknutí hráči obraz rozehrají. Na další tlesknutí vystoupí z obrazu a chodí dál prostorem. Tak se postupuje neustále dokola, dokud není celý příběh převyprávěn. LEKTOR: Co se děti touto aktivitou mohou naučit?

Zvukový plán

Cíl: dokázat vytvořit pomocí zvuků atmosféru konkrétního prostředí z představení; seznámit se s technikou zvukového plánu.

Hráči se seskupí do tří skupin. Každá má za úkol vytvořit zvukovou kulisu k jiné scéně z představení. Následuje prezentace. Ostatní hádají, o jakou scénu šlo. Po každé skupině následuje krátká reflexe od posluchačů i aktérů: Jak se vám pracovalo? Jak se vám práce líbila? Co vás bavilo / nebavilo?

Příprava reflektivní aktivity: práce ve dvojicích

Cíl pro účastníky: vytvořit na základě získaných zkušeností vlastní reflektivní aktivitu včetně jejího vedení; dokázat ocenit pedagogickou práci ostatních a být schopný poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu; lektorský cíl: zjistit, do jaké míry jsou účastníci schopni propojit získané vědomosti z dílny s využitím v praxi.

Každá dvojice má za úkol vymyslet jednu libovolnou aktivitu, která by byla vhodná pro reflexi představení, které jsme viděli. Mohou využít cokoli, s čím se na dílně setkali. Mohou s lektorem konzultovat. Úkolem je připravit a vyzkoušet aktivitu se všemi účastníky skupiny. Všichni následně poskytnou vedoucí dvojici zpětnou vazbu, zaměřenou zejména na způsob vedení.

Shrnutí metod přípravy a reflexe: diskuse

Cíl: shrnout možné způsoby přípravy a reflexe; uvědomit si jejich propojenost a variabilitu.

LEKTOR: K čemu reflexe jsou? Co všechno můžeme reflektovat? Jaká je souvislost mezi metodami vhodnými pro přípravu a metodami vhodnými k reflexi divadelního zážitku?... V jaké situaci byste se rozhodli děti na představení nepřipravit? Kdy byste s dětmi zážitek nereflekovali?

8. REFLEXE DÍLNY

Karty Dixit

Cíl pro účastníky: seznámit se s možným využitím hracích karet Dixit pro reflexi; lektorský cíl: získat od účastníků zpětnou vazbu založenou na pocitech z dílny.

LEKTOR: Každý si vyberte z hracích karet tu, která teď nejlépe vystihuje váš pocit z naší společné práce. Tentokrát nemusíte říkat, proč jste si ji vybrali. Jen ji k sobě položte. Já se za chvíli projdu prostorem a prohlédnu si je.

Následuje poděkování za práci, pojmenování atmosféry dílny, případně volná diskuse, reflexe z pohledu lektora a rozloučení.

POZNÁMKY

1 Odpolední setkání s učiteli základních škol, kteří se svými žáky pravidelně navštěvují divadlo Minor, proběhlo 21. 2. 2016. Učitelé byli seznámeni s edukativními programy divadla a následně s nimi proběhla diskuse o možnostech zapojení divadla Minor do vzdělávacího procesu.

2 Nabídka pro učitele: Tahák [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: www.narodni-divadlo.cz/uploads/assets/t0-nabidka-pro-ucitele-tahak.pdf.

3 Semináře pro učitele MŠ: mateřská škola a divadlo; Semináře pro učitele ZŠ a SŠ: jak využít divadelní představení ve výuce [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: www.divadloalfa.cz/images/PDF-prohlidky/ALFA_ZS_MS_SS_mail.pdf.

4 Divadlo na cucky: Storytelling do škol! [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: www.divadlonacucky.cz/index.php?page=workshop-storytellingu-nejen-pro-ucitele.

5 Národní divadlo moravskoslezské. Letní divadelní škola pro pedagogy [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné z: www.ndm.cz/cz/stranka/112-letni-divadelni-skola-pro-pedagogy.html.

6 Dobré divadlo dětem: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež [online]. [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: <http://www.dobredivadlodetem.cz>.

LITERATURA

ETLÍK, JAROSLAV. Termíny k dohodnutí. In: KLÍMA, MIROSLAV aj. *Divadlo a interakce*. Praha: Pražská scéna ve spolupráci s katedrou alternativního a loutkového divadla Divadelní fakulty AMU, 2006, s. 13-25. ISBN 80-86102-51-3.

FISHER, ROBERT. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 172 s. Ed. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

HADJ-MOUSSOVÁ, ZUZANA. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 128 s. Ed. Texty pro distanční vzdělávání, ISBN 978-80-7290-587-4.

HONZL, JINDŘICH. Pohyb divadelního znaku. *Slovo a slovesnost*. 1940, roč. 6, č. 4, s. 177-188.

KLEIN, ZAMYAT M. *100 kreativních metod a her na semináře a workshopy*. Přel. Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2012. 184 s. Přel. z: *Kreative Seminar-Methoden: 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare* [2003]. ISBN 978-80-247-4023-2.

KYRIACOU, CHRIS. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Přel. DOMINIK DVOŘÁK a MILAN KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. 168 s. Přel. z: *Essential teaching skills*. ISBN 978-80-262-0052-9.

MACHKOVÁ, EVA. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha: NIPOS, 2015 [1978]. 160 s. ISBN 978-80-7068-298-2.

MARUŠÁK, RADEK. Chodíme s dětmi do divadla. In: *Ráďce učitele 2: Praktické rady pro výuku i Váš osobní rozvoj*. Praha: RAABE, 2004, 13 + 16 s. ISBN 80-86307-06-9.

OSOLSOBĚ, IVO. Dramatické dílo jako komunikace komunikací o komunikaci: Variace na téma Zichovy definice dramatického díla. In: *Otázky divadla a filmu: Theatralia et Cinematographica I*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1970, 11-46 s.

PELIKÁN, JIŘÍ. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. 160 s. ISBN 80-246-0345-4.

PERKNER, STANISLAV; HYVNAR, JAN. Řeč dramatu (*Umění vnímat umění*): I. *Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont, 1987. 308 s. Ed. Malá moderní encyklopedie, sv. 106.

REITMAYEROVÁ, EVA; BROUMOVÁ, VĚRA. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

ROSECKÁ, ZDENA AJ. *Malá didaktika*

činnostního učení. 3., upr. a dopl. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2007. 100 s. ISBN 978-80-903397-3-6.

URBANOVÁ, ALENA. *Mýtus divadla pro děti*. Praha: Artama, 1993. 70 s. ISBN 80-7068-063-6.

URBANOVÁ, ALENA. *Popelka divadla pro děti: o dramaturgii amatérského divadla dospělých pro děti*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko České Budějovice, 1986. 108 s.

VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012. 532 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, JOSEF. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VELTRUBSKÁ, IVANA. *Dramatika pro děti: Díl 8. Divadlo očima dětí*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4.

ZICH, OTAKAR. *Estetika dramatického umění: Teoretická dramaturgie*. 2. vyd. Praha: Panorama, 1987 [1931]. 416 s.

Podstatné části z bakalářské práce, obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU, Praha, v září 2017

DIVADELNÍ LEKTOR, NEBO DIVADELNÍ PEDAGOG?



ANNA BURA

nn.bura@gmail.com

Divadlo pod Palmovkou, Praha

Divadelní lektor je v kruzích dramatické výchovy a v mnohých divadlech, kulturních institucích a na vysokých školách již poměrně ustáleným pojmem a zaznívá čím dál častěji. Edukační a doprovodná činnost lektorských oddělení, zaměstnanců divadla, externích pedagogických pracovníků a studentů se stává účinným nástrojem prohlubování komunikace mezi divadlem, divákem, školami a širší veřejností, komunitou. Je snahou o navázání dialogu a vzájemné obohacování aktivní interakcí a reflexí. Divadelní lektori vytvářejí podmínky pro výchovu k diváctví a kritickému pohledu na dramatické umění, rozšiřují příležitosti ke spolupráci divadel se školami a umělci, sledují dramaturgii, záměry, samotný provoz divadla a lokální dění. Stojí také na prahu možnosti „zvýšit úlohu kulturně-výchovných institucí a občanských sdružení ve vzdělávání a výchově“, jak to požadují autoři *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT 2001, s. 94). Divadelní lektor je tvůrcem, pojítkem a rozšiřovatelem vztahu všední reality s kontexty a obsahy dramatického umění.

Tématu divadelního lektorství se v posledních letech věnují zejména sami lektori, pedagogové, studenti a iniciativní organizace snažící se o větší ukotvení spolupráce mezi institucemi. Dosavadní konference se soustřeďují především na prezentace

projektů místních i zahraničních. Výstupy z těchto setkání poukazují na efekty lektorské činnosti, pozitivní ohlasy zúčastněných stran a nutnost oslovit ministerstvo kultury i ministerstvo školství, aby finančně i jinak podpořily činnost divadelních lektorů. Důležitým aspektem zaznívajícím z úst organizátorů i účastníků konferencí o divadelním lektorství je podobnost cílů, metod a prostředků s uměleckým vzděláváním. Národní ústav pro vzdělávání, tvůrce rámcových vzdělávacích programů, definuje umělecké vzdělávání jako oblast širokou. Vyjma formální vzdělávání ve školách zahrnuje také „neformální vzdělávání, na němž se podílejí mimo kulturní instituce a zařízení, nevládní neziskové organizace a další subjekty. Nejde pouze o vzdělávání v uměleckých oborech, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění.“ (Viz stránku *Umělecké vzdělávání* na portále Národního ústavu pro vzdělávání.)

Východiska divadelního lektorství

Teoretickou základnu (výhradně) divadelnímu lektorství v současnosti tvoří několik diplomových prací absolventů katedry výchovné dramatiky DAMU, ateliéru Divadlo a výchova DIFA JAMU a části *Sborníku z konference Impulzy pro umělecké vzdělávání v České republice a Německu* (2013). Významný podíl na diskusi o divadelním lektorství náleží Divadelnímu ústavu, jež reflektuje nárůst edukačních a doprovodných aktivit v divadlech sérií kulatých stolů (menších konferencí) s názvem *Střed zájmu: divadelní lektor*. Určující jsou zde prezentace proběhlých a probíhajících projektů v divadlech u nás i ve světě, které se stávají příklady funkčních modelů, inspirací a zároveň nabídkou k uchopení metodiky, obsahu činnosti a rozsahu profese divadelního lektora.

Na rozdíl od galerijní pedagogiky, zprostředkovatele výtvarného umění, která už získala stabilní půdu v podobě akademického a institucionálního zázemí (existence oboru galerijní pedagogika a zprostředkovaná

umění na Pedagogické fakultě MU v Brně či nabídka studia k rozšíření odborné kvalifikace dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v oboru muzejní a galerijní pedagogika na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP v Olomouci, rozšířeného provozování doprovodných edukačních programů v galeriích a muzeích v České republice), schází zatím divadelnímu lektorství hlubší zkoumání, odborné publikace, podpora ze strany ministerstev a mnohdy zájem nebo vyhovující podmínky partnerské kulturní instituce čili divadla.

Jelikož hlavním působištěm divadelního lektora je divadlo a jeho metody a cíle jsou pedagogické, je nutné zamyslet se nad divadlem jako subjektem se vzdělávacím a výchovným potenciálem. Divadlem zde nazýváme konkrétní divadelní budovu, instituci a divadelní představení. Divadlo vnímáme také jako plnohodnotný umělecký obor (stejně jako výtvarné umění). Samotná budova divadla je mnohdy architektonickým či historickým artefaktem a činnost konkrétní instituce ovlivňuje a určuje společenské a kulturní dění nebo je jím naopak ovlivňována. Divadelní představení jako hlavní produkt dramatického umění by neobstálo bez komunikace na jevišti, ovšem ani bez přímého kontaktu se svým divákem, bez komunikace mezi jevištěm a hledištěm v aktuálním čase a místě. Divadlo se jako jiné druhy umění snaží o sdělování, reflexi či zobrazování života a světa, přičemž specifickým prostředkem dramatického umění je právě komunikace „teď a tady“. V divadle se odehrává „záměrná komunikace po předchozí dohodě mezi těmi, kteří něco předvádějí, a těmi, kteří se přijdou na jejich výkony podívat“ (Perkner-Hyvar, 1987, s. 15).

To, o čem divadlo komunikuje, je předurčeno k jisté analýze ze strany diváka, ke srovnávání s vlastními postoji a hodnotami, reflexi vlastních pocitů v průběhu a formulaci názorů po zhlédnutí představení. Dochází rovněž k zrcadlení dění

společenského ať už v historickém, aktuálním, či osobním kontextu. Divák samozřejmě hodnotí také tvar divadelního představení, jeho dílčí složky – scénografii, hudbu, herecké výkony atd. Divadelní komunikace se projevuje v mnoha funkcích, které střídavě tak či onak nabývají na důležitosti napříč dějinami divadla. Irena Žantovská ve své studii *Divadlo jako komunikační médium* (2012) uvádí následující funkce umělecké (divadelní) komunikace:

- ~ reprezentativní,
- ~ společenská a kontaktní,
- ~ poznávací (kognitivní a sebepotvrzovací),
- ~ hodnototvorná,
- ~ ideologická,
- ~ propagandistická,
- ~ komunitární,
- ~ zábavní,
- ~ estetická.

Divadlo je tedy velmi silným médiem s formativním potenciálem. Jeho navštěvování je zároveň určitou formou prestiže. Divadlo je referenčním místem společenského setkávání, příležitostí k uspokojení škály potřeb a také institucí, kde se přichází může (umělecky) vzdělávat.

Divadelní lektor může vytvořit prostor pro cílené ověřování prožívání a reflexi vlastního prožívání, ono sdílení při vytváření určitých společenských postojů, norem, symbolů, významů. Prostor, kde můžeme objevit přesahy a rozšířit znalosti složek i prostředků dramatického umění. Zejména pokud jde o děti a mladé diváky, kdy je žádoucí hodnoty a postoje skutečně zkoumat a vzájemně konfrontovat. Nehledě na to, že je třeba učit nejdříve samotné percepci divadla a práci s divadelním jazykem. Následující výňatek z knihy Jiřího Havelky (2012) velmi výstižně shrnuje vše, co se v divadle může dít. Tedy vše, u čeho by mohl jako pedagog, facilitátor, iniciátor či zprostředkovatel být přítomen i divadelní lektor: „Nejsem si jist, jestli se dá divadlem změnit svět, ale určitě můžeme změnit pohled na svět. Můžeme změnit diváka tím, že změníme jeho způsob vnímání. Divadlo může skrze imaginativní participaci rozvolnit ustálené spoje a usadit je v nových nečekaných souvislostech, může přehodnotit dosavadní pevné zásady, rozmetat předsudky, může nabourat vžitě představy, zpochybnit žebříček hodnot, může rozhýbat představivost do nebývalých rozměrů, může vytvořit zbrusu nová neuronová spojení mezi centry, která spolu doteď nekomunikovala, může zkrátka rozšířit pole vnímání a tím i života, zbystřit smysly, zkultivovat vkus, může způsobit nečekaná nová poznání, možná zásadní

poznání. Divadlo může člověka probudit, může ho znovuobjevit jako komplexní lidskou bytost s vnitřní imaginací. Člověk s imaginací je člověk hůře manipulovatelný, člověk více odpovědný, člověk svobodný, tvůrčí. Divadlo může měnit.“ (s. 43–44)

Pokud vnímáme divadelního lektora jako pedagoga působícího hlavně na půdě divadla (kulturní instituce, neformální prostředí), stojí v rámci uměleckého vzdělávání před úkolem navázat partnerství s dalšími institucemi a organizacemi, dále spojit umělce s pedagogy a žáky, tvořit zážitkové programy nabízející přímou zkušenost s dramatickým uměním a přinášet příležitosti a výzvy k rozvoji kritického pohledu na divadlo. Svou činností může divadelní lektor vytvářet podmínky pro systematické a dlouhodobé působení na širokou škálu věkových skupin a podílet se tak na celoživotním (uměleckém) vzdělávání společnosti. Ideálním vykonavatelem profese divadelního lektora je pak člověk se znalostí dramatického umění a pedagogickým vzděláním, případně se specializací na dramatickou výchovu.

Umělecké vzdělávání v oblasti divadla

Když se podíváme blíže na oblast divadla a dramatické výchovy v České republice, setkáme se na jedné straně se silnou tradicí literárně-dramatických oborů základních uměleckých škol a bohatou historií činnosti amatérských souborů, na straně druhé se stálým opomíjením dramatického umění jako plnohodnotné součásti estetické výchovy napříč kurikulem. Dramatická výchova se sice na některých základních školách uplatňuje jako metoda výuky jiným předmětům, je to však zásluhou jednotlivých pedagogů. Jako povinné předměty zůstávají jen výtvarná a hudební výchova. Na gymnáziích je situace podobná, studenti si volí pouze jeden estetický předmět, ve školních vzdělávacích programech většiny z nich dramatická výchova zcela chybí.

Závěr oborové pracovní skupiny (v oblasti divadlo) z konference *Impulzy pro umělecké vzdělávání v České republice a Německu* upozorňuje na potřebu tvorby legislativního rámce zajišťujícího zvýraznění role dramatické, taneční a mediální výchovy ve střednědobém a dlouhodobém horizontu, základními školami počínaje. Umělecké vzdělávání v dramatickém umění nemůže nadále stát pouze na individuálních snahách aktivních pedagogů. Je proto třeba zajistit vzdělávání učitelů estetických předmětů, ale i odpovídající finanční ohodnocení a emancipované místo pro dramatickou výchovu ve školních vzdělávacích programech. Zásadní je také tvůrčí dialog škola-pedagogický

tým-umělec (umělecká skupina). Konference se tak opět odvolává na velký potenciál spolupráce škol a kulturních institucí v rovině uměleckého vzdělávání.

Přes vcelku velký počet absolventů dramatické výchovy, a tudíž dobrou personální základnu pro obor je těžké získat pro práci adekvátní prostor. Školy argumentují nízkými časovými dotacemi a kladou důraz na jiné předměty. Záleží tak na vedení jednotlivých škol, nakolik jsou ochotné vybočit ze svých standardů a provést změny ve školních vzdělávacích programech. Legislativní změny musí vzejít zejména ze škol, z jejich přijetí a podpory uměleckého vzdělávání jako složky stejně důležité, jako je získávání znalostí a vědomostí.

Navzdory ne příliš pozitivně vyhlížejícímu stavu uměleckého vzdělávání v oblasti divadla je běžné, že žáci a studenti alespoň jednou během docházky navštíví divadlo a zhlédnou divadelní představení. Každý má na tuto událost jiné vzpomínky a názory, faktem zůstává, že by se z této návštěvy mělo vytežit co nejvíce. Obzvláště když se děti a mládež mnohdy setkají s dramatickým uměním pouze touto cestou. A právě zde přichází na řadu divadelní lektor, který může oslovit školy s nabídkou rozšiřujících aktivit rezonujících s cíli uměleckého vzdělávání a zasahujících do vzdělávacích programů. Divadelní lektor může rozšířit zážitek z návštěvy divadla s cílem vychovávat k diváctví, pěstovat znalosti a kritický pohled na dramatické umění a podněcovat k vlastní tvorbě.

Výchova k diváctví

Další obsáhlou sférou, z níž můžeme vyvodit východiska a některá specifika či charakter činnosti divadelního lektorství, je koncept výchovy k diváctví či práce s publikem (Audience Development). Pojem vzešel z dokumentu Umělecké rady Anglie (Arts Council England) definující Audience Development skrze činnosti zahrnující zjišťování a zajišťování potřeb existujícího a potenciálního publika pro prohloubení vztahu s danou kulturní organizací. Mezi prostředky patří marketing, propagace, tvorba projektů a programů, vzdělávací aktivity, kontakt s publikem a zapojení publika do provozu kulturní instituce. Publikem jsou zde míněni účastníci, návštěvníci (v rovině fyzické i digitální, tedy návštěvníci přítomní v instituci, ale i na jejich webových stránkách apod.), čtenáři, posluchači, diváci, studenti a další lidé zajímající se o umění nebo zabývající se jím. V České republice se tématu věnuje Divadelní ústav, jenž od roku 2013 každoročně pořádá konferenci věnované

rozvoji publika a vydává dokumenty týkající se tématu, které obsahují především anotace a prezentace modelových projektů (vše je dostupné na webových stránkách Divadelního ústavu). Zatím nejrozsáhlejší (elektronická) publikace *RE.Publikum* z roku 2013 (Gavrylyuk aj.) prezentuje mimo příklady z praxe dvě studie zabývající se teoretickými podklady a situací na poli rozvoje publika v Evropském kontextu.

Autorka první studie Magdaléna Lišková (Kdo je vaše publikum? Základy pro rozvoj publika v praxi), vyvozuje potřebu rozvoje publika z nutnosti zvyšování návštěvnosti, což je vcelku jasný fakt, vzhledem k tomu, že návštěvností je určována samotná existence kulturní instituce. Lišková uvádí: „Míra návštěvnosti je pro kulturní instituci velice důležitým ukazatelem z ekonomického hlediska. Současná ekonomická situace ovlivňuje výši finančních prostředků z veřejných rozpočtů, které jsou na uměleckou a kulturní činnost určeny. Ačkoliv aktivit v této oblasti neustále přibývá, finance jsou každým rokem nepoměrně kráceny. Kulturní organizace se čím dál více musejí spoléhat samy na sebe, a proto se snaha zajistit co nejširší publikum zdá důležitější než kdy předtím.“ (s.3)

Aktivity směřující k rozvoji publika, tedy zjednodušeně péči o stávající a získávání publika nového, se stává jednou z podmínek pro budoucí chod kulturních institucí. Již bylo uvedeno, že mezi činnosti pro rozvoj publika patří tvorba (blíže nespecifikovaných) projektů, programů, vzdělávacích aktivit či zapojení publika do provozu instituce. Dalo by se říci, že tyto činnosti nejsou vedle marketingu a propagace v běžném provozu instituce (v našem případě divadla) tak obvyklé, vyžadují si speciální pozornost a nabízejí podněty právě pro divadelního lektora. Magdaléna Lišková ve své studii hovoří o konkrétních modelech koncepce rozvoje publika, které se mohou stát inspirací pro jasnější uchopení možné působnosti divadelního lektora na rozvoj publika v kulturní instituci — divadle. Pro příklad uvedu dva modely, které považuji za důležité pro téma divadelního lektorství: Publikum jako partner a spoluvůdce a Práce s dětským publikem.

První model — Publikum jako partner a spoluvůdce — vychází z předpokladu, že zapojení publika do tvůrčího procesu povzbudí vztah publika k umění a díky zkušenosti s tvorbou přinese větší pochopení kreativního procesu a tím také zvýší kritičnost a zaujetí publika při percepci uměleckého díla. Nejjednodušší a zároveň velmi současnou formu, kterou M. Lišková ve své studii nabízí, je zapojení publika prostřednictvím sociálních sítí. Jejich síla a všudypřítomnost

může být velmi silným pojítkem mezi oběma stranami. Publikum zde může vyjadřovat názor k proběhlým akcím a instituce tak může zjišťovat poptávku, získávat nové podněty, návrhy a inspiraci pro budoucí aktivity či vznik nových artefaktů, ale také finanční prostředky díky crowdfundingovým kampaním. Dalším nástrojem rozvoje publika v rovině partnerství a spolutvorby jsou neformální a doprovodné aktivity v podobě setkávání a diskusí s tvůrci a umělci, prohlídky míst, jež jsou běžně návštěvníkům zapovězena, spolupráce s dobrovolníky, založení klubu, organizace workshopů, kurzů a speciálních (pravidelných) programů či účast při vzniku uměleckého díla.

Když autorka píše o druhém modelu — Práci s dětským publikem — připomíná: „Většina zahraničních institucí, které se zabývají rozvojem publika, zařazuje mezi své pravidelné aktivity vzdělávací programy zaměřené na děti. Díky těmto programům se vytváří vztah dětí k profesionálnímu umění, který je postaven na dlouhodobé spolupráci, děti se učí lépe umění porozumět, a otevírá se jim tak prostor pro rozvíjení vlastní kreativity.“ (Gavrylyuk, 2013, s. 10) Práci s dětským publikem se v České republice věnuje již poměrně mnoho kulturních institucí, zejména pokud hovoříme o galeriích výtvarného umění a muzeích, rozšiřuje se však i do divadel (např. Divadlo Drak, Minor, Národní divadlo, Národní divadlo moravskoslezské a další), o čemž mimo jiné svědčí již zmiňované konference o divadelním lektorství. Programy pro děti a mládež činí kulturní instituce atraktivnějšími a přístupnějšími pro širší spektrum publika. Jejich prostřednictvím se rozvíjí dětská a studentská tvořivost, buduje se hlubší vztah k umění, ale vede to i k většímu zapojování rodičů a rodinných příslušníků. Programy se nemusejí vztahovat pouze k dramaturgii instituce a mohou tak mít možnost plnit i cíle uměleckého vzdělávání.

Divadelní lektor, nebo pedagog?

Otázkou, kterou stojí za to se podle mého názoru zabývat, je původ a význam samotného označení profese — divadelní lektor.

Lektor je u nás běžným označením pro vzdělavatele — pedagogického pracovníka řídicího vzdělávacího procesu v rovině dalšího a celoživotního vzdělávání (vzdělávání dospělých) nebo externího univerzitního učitele. Zdeněk Palán na portálu *Andromedia* dále rozvádí: „Pojem se vžil v dalším vzdělávání až v poválečném období k odlišení školního a mimoškolního vzdělávání. Předpokladem je nejen odborná znalost přednášeného oboru, ale základní znalost

andragogiky, protože lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Proto se u něho předpokládá jisté pedagogické mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikační, didaktické a kreativní.“ Stručnější definici nabízí Petr Kazík v knize *Rukověť dobrého lektora* (2008, s. 12), taktéž věnované andragogice: „Lektor je ten, kdo se vědomě podílí na změnách přístupů, znalostí a dovedností. Učí lidi pracovat či uvažovat novým způsobem, dělat něco jinak.“

Pojem lektor se rovněž užívá v kontextu dílčí pedagogické činnosti ve smyslu lektorování — vedení konkrétní lekce ve skupině v daném čase a místě. Význam lektorství koresponduje s náplní práce divadelního lektora zejména v Palánově pojetí a v samotné realizaci pedagogické činnosti. Jediným nedostatkem je důraz na pole andragogiky. Zdá se, že označení divadelní lektor je až na tuto drobnost vcelku odpovídající. Proč by však vedle dvojice galerijní a muzejní pedagog měl stát divadelní lektor? Chtě nechtě se nabízí srovnání se situací v uměleckém vzdělávání, kde je dramatické umění poněkud ve stínu výtvarna a hudby. Divadelní pedagog se tak zdá být příhodnějším termínem i z hlediska snazšího legislativního řazení a klasifikace.

Posledním příspěvkem k diskusi o pojmosloví profese pedagogického pracovníka v divadle působícího v oblasti uměleckého vzdělávání dětí, mládeže a veřejnosti (příchozích diváků) je výklad pojmu pedagogika divadelní z knihy Andrey Gronemeyerové *Divadlo* (2004): „Pojem p. d. (pedagogika divadelní — pozn. aut.) ve svém původním významu označoval (1) různé způsoby a směry vzdělávání v uměleckých divadelních profesích. V novějším významu je používán i pro (2) různá opatření a marketingové nástroje, jimiž se divadla snaží přilákat nové a zejména mladé diváky. Může jít např. o společnou přípravu představení, dolaďování jednotlivých projektů ve spolupráci s laickými zájmeči.“

Tento pohled na divadelní pedagogiku postihuje i možné vymezení divadelního pedagoga. Divadelní pedagog skutečně vzdělává v uměleckých divadelních profesích (přesněji v dramatickém umění) prostřednictvím dovednostních či tematických dílen metodami dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky a zároveň zasahuje do divadelní teorie a historie. Jeho cíle jsou jednak

podřízeny cílům uměleckého vzdělávání, ale sleduje také zájem divadla o výchovu stálých i budoucích diváků a vytváří projekty spojující umělce, školy a veřejnost. Obsahem práce divadelního pedagoga je také marketingová komunikace zajišťující provoz a udržitelnost jeho činnosti a v neposlední řadě navazování dialogu a spolupráce mezi ministerstvy, městy a kulturními institucemi. Proto pokládám za výstižnější označovat tuto profesi pojmem *divadelní pedagog*.

LITERATURA

Audience development and marketing, and Grants for the Arts: Information sheet [online]. Manchester: Art Council England, 2016, 9 s. [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Audience_development_and_marketing_and_Grants_for_the_Arts_Jan2016.pdf.

DOLEŽALOVÁ, Kateřina (ed.). *Diskusní fórum: Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí: Praha 22.–23. září 2011: Sborník příspěvků*. Praha: NIPOS, 2011. 224 s. ISBN 978-80-7068-012-4.

GAVRYLYUK, Zina; KOPECKÁ, Tereza; MÜLLEROVÁ, Magdalena; ŽÁKOVÁ, Eva (eds.).

RE:Publikum: Možnosti spolupráce s publikem ve 21. století. 2., dopl. vyd. [online]. Praha: Česká kancelář programu Kultura nákladem Institutu umění – Divadelního ústavu, 2013. 60 s. ISBN 978-80-7008-319-2. Dostupné z: [www.programculture.cz/media/document/re-publika-200x200_final.pdf](http://www.programculture.cz/media/document/re-publika-200x200-final.pdf).

GRONEMEYER, Andrea. *Divadlo*. Přel. Veronika KOTŮLKOVÁ. Brno: Computer Press, 2004. 192 s. Ed. Malá encyklopedie. Přel. z: Schnellkurs Theater. ISBN 80-251-0208-4.

HAVELKA, Jiří. *Zmrazit čerstvé ovoce: útržky úvah o divadelní zkoušce*. Praha: Nakladatelství AMU, 2012. 186 s. ISBN 978-80-7331-222-0.

KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008. 112 s. Ed. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2453-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha:

Ústav pro informace ve vzdělávání; Tauris, 2001. ISBN 80-211-0327-8.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Umělecké vzdělávání. *NÚV: Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011-2017 [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/uv?highlightWords=um%C4%9Blekk%C3%A9+vz%C4%9Blekk%C3%A9+in%C3%A9>.

PERKNER, Stanislav; HYVNAR, Jan. *Řeč dramatu: (Umění vnímat umění)*. I. *Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont, 1987. 308 s. Malá moderní encyklopedie, sv. 106.

Sborník příspěvků z konference Impulzy pro umělecké vzdělávání v České republice a Německu / Impulse für kulturelle Bildung in Tschechien und Deutschland. Praha: NIPOS, 2013. 117 s. Dostupné z: www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/10/impulzy-pro-umelecke-vzdelavni.pdf.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Divadlo jako komunikační médium*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2012. 234 s. ISBN 978-80-7331-243-5.

DRAMATICKÁ, NEBO DIVADELNÍ VÝCHOVA?

Úvahy nad knihou *Divadlo a výchova* Silvy Mackové



ROMAN ČERNÍK
rcernik@kpg.zcu.cz
katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Tento text si neklade za cíl být recenzí odborné publikace, ale je pokusem uvažovat o mnohých a výrazných podnětech, které kniha Silvy Mackové, vedoucí ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě brněnské JAMU, přináší do diskuse o podobách, cílech a směřování současné české dramatické výchovy. Rozsáhlá publikace *Divadlo a výchova*, vydaná v roce 2016 v nakladatelství Janáčkovy akademie múzických umění, otvírá a nabízí na základě zkušeností z práce ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě JAMU a s oporou řady teoretických zdrojů řadu témat, jimiž námi sledovaný obor aktuálně žije.

Několik slov úvodem

Obor v českém prostředí většinou označovaný jako *dramatická výchova* si nyní připomíná čtvrt století od výrazného vstupu do české vzdělávací soustavy, institucionalizovaný vstup do české společnosti. Uvědomíme-li si, že jde vlastně o období celé jedné generace, je pochopitelné, že dochází k bilancování, reflektování a hledání odpovědí na aktuální otázky. Je dobré si uvědomit, že dnes z vysokoškolských studií dramatické výchovy odcházejí absolventi, kteří se jako první mohli setkat s institucionalizovanou dramatickou výchovou od mateřských škol až po specializované

vysokoškolské studium (včetně doktorského!). Přesto lze pod označením dramatická výchova nalézat různé obsahy. Právě zde, ve snaze definovat či redefinovat (?) označení vnímám hlavní cíl knihy *Divadlo a výchova*.

Dramatická výchova je bezesporu dnes v českém kulturním prostředí etablovaným oborem. Jako svébytný obor lidské tvůrčí činnosti disponuje dnes dramatická výchova živou profesní organizací (*Sdružení pro tvořivou dramaturgii*), uznávaným oborovým časopisem (*Tvořivá dramaturgie*), velmi podstatně se rozšířila síť škol, ve kterých se dramatická výchova vyučuje (od mateřských a základních přes střední, vyšší i vysoké a samozřejmě i literárně-dramatické obory základních uměleckých škol) a vznikla také *Asociace dramacentr České republiky*, síť nezávislých oborových pracovišť v krajích České republiky (www.dramacentrum.cz). Bohatě se rozvíjí *svět dětského a studentského divadla* (celostátní postupové přehlídky Dětská scéna a Mladá scéna, ale i přehlídky dalších oborů, kde je stopa dramatické výchovy v podobě fundovaných vedoucích a lektorů také patrná — Loutkářská Chrudim, Wolkrův Prostějov, Šrámkův Písek). Dramatická výchova má také svá specializovaná odborná vysokoškolská pracoviště (samostatné katedry na obou uměleckých akademiích — *katedra výchovné dramaturgie DAMU v Praze* a *Ateliér Divadlo a výchova DiFA JAMU v Brně* — i specializace především na pedagogických fakultách). V oboru jsou každoročně vydávány odborné publikace, učebnice i užité podporné texty (viz například seznam publikací na oborovém portálu www.drama.cz (www.drama.cz/literatura/index.html)).

Rozvoj oboru s sebou přinesl i jeho velkou vnitřní pestrost, vznikly a vznikají dílčí specializace a zaměření (dramatická výchova je kurikulární školní předmět, samostatný obor ZUŠ, práce pro volnočasová centra, bohatě a bouřlivě se proměňující dětské divadlo, práce se specializovanými skupinami — dospělí, senioři, lidé se speciálními potřebami atd.), rozvíjí se také další a další přesahy do jiných oborů (muzejní, galerijní či divadelní pedagogika, komunitní kulturní aktivity, terapeutické postupy s využitím uměleckých esteticko-výchovných technik, ale také třeba osobnostní a sociální výchova, ekologická a globální rozvojová výchova, rekreologie). Z výše uvedeného lze poměrně snadno vyčíst, že diskuse o současném stavu a dalším rozvoji oboru je skutečnou aktuální potřebou. Po dvanácti letech od svého předchozího textu *Dramatická výchova* (Brno: JAMU, 2004)

přispívá do této diskuse i Silva Macková. Její kniha *Divadlo a výchova* je pokusem znovu pojmenovat a zpřesnit obor a k tomu využít zkušenosti z proměn podob a práce brněnského oborového pracoviště.

Knihy *Divadlo a výchova* Silvy Mackové je rozsáhlým odborně erudovaným textem, který na více než dvě stě sedmdesáti stranách nabízí uvažování nad třemi základními tématy. Tím prvním tematickým okruhem je *uvažování nad obsahem a používanou terminologií*, nad samotným funkčním a srozumitelným i vypovídajícím *pojmenováním oboru — dramatická výchova*. Konec konců pojmenování tří částí textu tuto linku vytyčuje: Od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova, Od metod dramatické výchovy k divadelním metodám, Od dramatické výchovy k divadlu. Druhou tematickou linií je *uvažování o metodice a didaktice dramatické výchovy a jejím vztahu k divadelní tvorbě a jejím postupům*. Třetím vysledovatelným tématem je pak zachycení a *zhodnocení dosavadních zkušeností z proměny pracoviště dramatické výchovy na DiFA JAMU — ateliéru Divadlo a výchova*, jehož spoluzakladatelkou a budovatelkou Silva Macková byla a v jehož rozvoji pokračuje i jako současná vedoucí. Tyto tři tematické linie se v jednotlivých částech knihy prolínají a vzájemně podporují a jsou také, co se týká rozsahu textu, vyrovnané. Významným kladem textu je také opora v aktuálních teoretických zdrojích jak dramatické výchovy samé, tak také příbuzných oborů (dramatické umění, pedagogika a didaktika).

Kdybychom se pokusili pojmenovat ústřední linii celého textu, byla by jím bezesporu snaha jasně a se všemi didaktickými i organizačními náležitostmi oddělit dramatickou výchovu jako čistě pedagogickou disciplínu (esteticko-výchovný předmět) od oboru, jehož výsostným účelem je budování kompetencí k vytváření artefaktů z oboru dramatického umění (ve sledovaném textu je důsledně využíván český „ekvivalent“ divadlo). Tuto linii a patrně i cíl celého textu zřetelně dokumentují v přílohách vložené rámcové vzdělávací programy pro sledovaný obor (dramatická výchova x divadelní výchova) pro různé typy škol (návrhy i realizované podoby).

Jaké jméno pro široce rozkročený obor aneb Jeden obor, nebo více blízkých oborů?

První část knihy *Divadlo a výchova — Od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova* — je věnována revizi označení, vymezení oboru (oborů?) mezi uměním a výchovou. Především v kapitolách s titulky

Co je a co není dramatická výchova nebo Dramatický nebo divadelní či Dvojitá dramatická výchova s oporou aktuální zahraniční terminologie i českých užívaných pojmů (ekvivalentů?) autorka uvažuje nad místem a základními strukturálními parametry oboru (cíle, obsah, aktuální podoby) v českém kontextu (školy, umění, sociální a komunitní aktivity). Čtenář, který měl v ruce předchozí publikaci Silvy Mackové (*Dramatická výchova*, 2004) může sledovat, že podobné téma bylo před dvanácti lety argumentem k proměně pracoviště na JAMU a v současném textu máme možnost sledovat jakousi hodnotící zprávu o smyslu, účelnosti a dopadu nastolených změn.

Otázka pojmenování a vůbec vymezení námi sledovaného oboru je právě v „brněnské škole dramatu“ zřetelná a zjevně důležitá. Patrně to souvisí s těsnou vazbou na vznik a dlouholetý růst „kořenů“ oboru v Brně, jeho postavení v rámci Divadelní fakulty JAMU i v rámci kulturních a uměleckých aktivit ve městě. Toto můžeme dobře sledovat v samotné knize prostřednictvím široké plejády popisovaných aktivit i uváděných jmen reprezentujících osob v Brně obor profilujících.

Na jedné straně jde o *tradici dětského divadla*, kterou reprezentuje i jako zdroj brněnské tváře dramatické výchovy soubor PIRKO, s jehož prací je brněnská dramatická výchova po více než půl století spojena i personálně (jak lze z textu vysledovat, již několik generací členů souboru se stává učiteli a i teoretiky oboru a pracovníky ateliéru dramatické výchovy a následně ateliéru Divadlo a výchova, studenti ateliéru se vracejí do souboru jako praktikanti a vedoucí), a to včetně průběžné britské inspirace díky výměnám s kolegy z dramacentra Redbridge z Londýna (<http://redbridge-dramacentre.co.uk>), kterou text Silvy Mackové také připomíná.

Druhou svébytnou linií brněnské cesty dramatické výchovy jsou „*výukové programy*“, tedy v různých tématech (často různých školních předmětech) cílené využívání metod a technik činnostního učení s důrazem na využívání metod a technik dramatické výchovy (v různých podobách v různých pracovištích CVČ Lužánky).

Klíčovým problémem, který je v této části publikace řešen, je podle autorky Silvy Mackové potřeba redefinovat, případně přejmenovat ústřední oborový pojem. Užívaný pojem *dramatická výchova* je autorkou pojímán výhradně jako díleč — *učební předmět*, což neumožňuje postihnout všechny *podoby a varianty na linii výchovy k divadlu, výchovy prostřednictvím divadla*

(prostřednictvím postupů dramatického umění). Zajímavý je v knize zřetelný velmi těsný vztah autorky k českému pojmu *divadlo*, její potřeba (autorovi těchto řádků pochopitelná) ukotvit obor v klasicistně vymezeném mentálním světě české kultury, kde pojem *divadlo* je mnohem využívanějším označením dramatického umění, byť toto užití je zřetelně zužující směrem k tradičně (klasicky) chápanému světu divadla (jeviště, hlediště, psaná hra, nácvik, herci, potlesk), než je vnímaný pojem dramatického umění, nebo dokonce performing arts, což je ovšem vnímáno naopak příliš odborně a v běžné řeči se téměř nevyskytuje. Opravdu se ukazuje, že je těžké pojmenovat stále se rozšiřující svět oboru (výchovného a vzdělávacího usilování prostřednictvím dramatického umění a zároveň k dramatickému umění).

Ve sledované publikaci Silvy Mackové se tak na prvních šedesáti stránkách setkáme s pozitivním ohlasem před dvanácti lety zveřejněného a od té doby užívaného označení „dvojtitulu“ *divadlo a výchova* — prostém spojení dvou základních pilířů oboru ve slučovací poměru. Čtenáře patrně jako autora těchto řádků napadá rychlá paralela *Rozum a cit* nebo *Pýcha a předsudek*, tedy pojmenování, v němž je zachována a možná dokonce zvýrazněna ambivalence obou spojených prvků. Skoro se chce říci s atomovými fyziky, že je to pojmenování „kmitu na pomezí“. Ten pokus je zajímavý, protože se snaží obsáhnout celé pole (dvě samostatná pole?) ve všech možných variantách. Problém je, že ustálené názvosloví využívané v českém jazyce pro samostatnou veličinu počítá vždy s jediným podstatným jménem, které je zpřesněno, vymezeno, definováno přídatným jménem (např. smetánka lékařská). Zajímavá je na tomto místě také úvaha, co je v tom „dvojnázvu“ (dvojenci) na prvním místě — je to obor *divadlo a výchova*, nebo *výchova a divadlo*? Není divu, že v některých pedagogických systémech v zahraničí je estetická výchova (často opravdu jako jeden jediný předmět, společný pro všechny druhy) označena jen jako *umění (art)*. Dobré je také na tomto místě připomenout, že někteří autoři v tomto smyslu používají zastřešující termín „*para-divadelní systémy*“ (například Ivan Vyskočil, Milan Valenta).

Divadelní výchova, nebo divadelní pedagogika?

Druhá část knihy, která je pojmenována *Od metod dramatické výchovy k divadelním metodám* a má podtitulek *Pokus o didaktiku oboru divadlo a výchova*, nabízí s využitím konkrétních odkazů k práci ateliéru Divadlo a výchova cestu k práci zřetelně

vymezené směrem k budování kompetencí studentů oboru moderovat (animovat nebo vést?) práci „na“ divadelní inscenaci a také „s“ ní. Jedním z motivů, který je pojmenován, je i snaha odlišit zaměření oboru studovaného na umělecké škole a na školách zaměřených primárně na vzdělávání. Využívaná terminologie podle zaměření dílčích kapitol v této části odkazuje výrazně k jevištní práci a tvorbě jevištních tvarů (např. Principy herního a jevištního jednání, Improvizované jevištní jednání, Zdivadelnění literárního příběhu atd.). Toto je podtrženo i paralelním kladením „herních“ postupů vedle postupů „jevištních“ (Herní situace / jevištní situace nebo Jednání v herní situaci / Jednání v jevištní situaci). Postupně tato část knihy Silvy Mackové přechází ve své druhé polovině právě ke zkušenostem práce v ateliéru Divadlo a výchova (např. Formy vzdělávání a tvorby v oboru divadlo a výchova) a čtenáři jsou seznámeni s organizací studia, jejími proměnami, současnými výstupy a jejich zdůvodněním. Zkušenosti jsou tak využity k argumentaci předkládaného vymezení a vnitřního členění oboru.

Třetí část knihy, *Od dramatické výchovy k divadlu*, pak prudce zamíří k mnohem konkrétnějšímu popisu postupů práce na divadelním tvaru v kontextu dramatické výchovy (divadelní pedagogiky?), tedy práce primárně se skupinami, pro něž by práce na jevištním tvaru měla být zároveň procesem rozvíjení osobnosti, vzděláváním a výchovou. Tuto část práce jistě mohou využít jako v celku praktickou ruku-věť vedoucí dětských divadelních souborů, souborů ochotnických nebo amatérských divadel či další místní kulturní aktivizátoři (animátoři kulturních aktivit), možná i učitelé ve školách k přípravě „sousedských“ žákovských inscenací nebo akademií nebo i tvůrci divadla ve výchově, divadel fór atd. Tato část jako by završila páteřní ideu autorky Silvy Mackové, jež lze v knize *Divadlo a výchova* poměrně jednoduše najít — orientovat obor (dramatickou výchovu, divadelní pedagogiku, divadlo ve výchově) směrem k tradičněji chápanému významu, k „dělání divadla“ a jeho reflektování (viz např. kapitoly Divadelní inscenace v procesu komunikace s diváky nebo Pedagog v procesu tvorby inscenace). Obor pak bude obzvláště v kontextu vysokoškolského uměleckého vzdělávání snadno čitelný, ale otázka je, zda-li to vymezení obor naopak nespoutá a nepostaví do příliš snadné a z pohledu autora těchto řádků i nepatřičné konfrontace s čistě uměleckými (umělec produkujícími obory)?

Takže jak a kudy dál?

Uvažujeme-li v kontextu knihy Silvy Mackové *Divadlo a výchova* stále o sledovaném oboru — *dramatické výchově jako cílené a řízené činnosti k osvojování si vědomostí, dovedností, hodnot, rozvíjení schopností a budování postojů ve vztahu k dramatickému umění (jeho vnímání i vlastnímu tvoření)*, tedy jako oboru stojícího v průsečíku pedagogické i tvůrčí umělecké práce, v centru pomyslné linie mezi pedagogikou a dramatickým uměním, zdá se, že právě ta otevřenost na obě strany je zajímavou inspirující výzvou. Za pětadvacet let se obor dramatická výchova v prostředí českého vzdělávání, kultury i umění úspěšně napájí mnoha novými a nedávno ještě netušenými zdroji, například již zmiňovaná muzejní pedagogika nebo komunitní kulturní aktivity. Konec konců uplatnění dosavadních absolventů oboru, ale také předchozí studijní či profesní cesty zájemců o obor u přijímacích zkoušek naznačují, že právě mezioborovost, vzájemná inspirace a otevřenost je dobrá devíza již etablovaného, ale ještě stále mladého, živého neosifikovaného oboru. Oboru, jenž se pohybuje na laně (mostu, cestě) mezi dramatickým uměním (možná performing arts) a výchovou a jehož jednoznačné určení, vymezení jedním jediným pojmenováním, může být, jak ukazuje i hledání Silvy Mackové a celého brněnského ateliéru Divadlo a výchova, vystaveno nebezpečí jistého podvázání.

V označení všech tří částí knihy je, jak si pozorný čtenář všimne, důsledně používána předložka „od“, tedy možnost ukázat cestu ODněkud někam. Ale také to může znamenat ODKlonit nebo ODpoutávat, ODDělovat, ODtrhovat, možná dokonce ODstříhnout. Je to zajímavé protože, jak už bylo výše uvedeno, i sama „brněnská škola“ dramatické výchovy má dva své hluboké, pevné a respektované kořeny — dětské divadlo a výukové programy. Ale je otázkou, nakoľik jsou dnes, viděno přes řádky publikace *Divadlo a výchova*, tyto cesty vnímány jako pilíře jednoho mostu nebo samostatné totemy, vyznačující odlehlá území.

MACKOVÁ, silva. *Divadlo a výchova: (Úvaha o oboru)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2016. 260 s. ISBN 978-80-7460-101-9.

ÚVAHY NAD ÚVAHAMÍ O OBORU

aneb Dramatická, nebo divadelní výchova — to je to, oč tu běží!



HANA CISOVSKÁ

hana.cisovska@osu.cz

katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta Ostravské
univerzity

Kniha Silvy Mackové *Divadlo a výchova* s podtitulem *Úvahy o oboru* odráží její mnohaletou snahu objasnit rysy oboru dramatická výchova, a především vymezit jeho hranice a zpřesnit vztah k divadlu a pedagogice. Publikace je nejen osobními úvahami autorky, které jsou opřeny o její dlouholeté zkušenosti, ale také rekapitulací cesty dramatické výchovy k současnému pojetí ateliéru Divadlo a výchova JAMU Brno v kontextu rozvoje celé české dramatické výchovy.

Spojnicí celého textu je diskuse nad terminologií oboru a jeho revize. Tím ale také pochopitelně nad povahou, cíli a obsahem oboru, který nazýváme dramatickou výchovou. Tato snaha ale není nijak nová, brněnský ateliér, vedený výraznou osobností Silvy Mackové, myšlenky uvedené v publikaci artikuluje již nějakou dobu a text vnímám jako jakýsi milník, vyvrcholení nějaké etapy vývoje činnosti ateliéru. Pro mne samotnou je kniha výzvou k vlastním úvahám a diskusím s kolegy o podstatě dramatické výchovy, o jejím současném místě ve vzdělávání, o problémech, se kterými se potýká. A to zejména z pozice vychovatele příští generace učitelů a pedagogů.

Obsah knihy a názvy kapitol napovídají, že autorce nejde jen o mechanické přejmenování oboru, nejde jen o posílení v jeho

divadelní podstatě, ale o faktické rozdělení na dva samostatné celky. V první kapitole *Oč dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova* autorka přináší argumenty pro změnu pojmenování a rozdělení na dva proudy. Druhá kapitola se podrobněji zabývá metodami dramatické výchovy, především objasněním a oddělením *herního a jevištního jednání* s podtitulem *Pokus o didaktiku oboru divadlo a výchova*. A třetí kapitola se věnuje cestě tvorby divadelní inscenace a její název opět evokuje přesun terminologie z pojmu dramatická výchova k pojmu divadlo a výchova: *Oč dramatické výchovy k divadlu*.

Faktem je, že dramatická výchova je obor, ve kterém nepanuje úplná terminologická shoda. Nejednotnost a pestrost pojmenování může být také odrazem toho, že dramatická výchova je oborem, který má velmi různé varianty a mnohé přesahy. Podnětem k úvahám autorky, jak vyplývá nejen z úvodu knihy, je právě ona rozmanitost pojetí dramatické výchovy v praxi, rozsah jejího využití, a zejména aplikace v jiných obsazích kurikula, tedy tzv. „využití dramatické výchovy v jiných předmětech“. Autorka připomínkuje pojetí dramatické výchovy jako oboru, který využívá „prostředky divadla a dramatu k dosahování jiných než uměleckých vzdělávacích výchovných cílů, prostředkem k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, metodou výuky“ (s. 9). V tomto citátu jsou do protipólu postaveny cíle *výchovné* a cíle *osobnostního a sociálního rozvoje*. Otázkou je, zda jsou skutečně v tak výrazné opozici. Současně totiž autorka uvádí, že cílem není „vychovávat umělce, ale seznamovat s uměním“ a jde také o „rozvoj osobnosti v těch složkách, ke kterým může umění významně svým obsahem přispívat“ (s. 9). Jinými slovy říká, že dramatická výchova se rovněž podílí na osobnostním a sociálním rozvoji. Podstatné ale podle mého soudu je, jakou cestou se to děje a je-li ta cesta opravdu založená na divadelnosti a dramatickosti nebo zda jde pod rouškou dramatické výchovy o cvičení nebo

techniku, kterou je možné nalézt v jiných systémech na divadle nezaložených. Velmi souzním s připomenutím dlouholetého problému, kdy je za metody dramatické výchovy považováno vše, co se ve třídě odehrává „mimo lavice“. Z uvedených argumentů je zřetelná obava autorky textu ze ztráty divadelního obsahu dramatické výchovy, obava ze snížení jejího uměleckého charakteru, kterou zcela chápu. Otázkou je, jestli je ale nutné hledat nová pojmenování nebo trvat na dodržování principů oboru.

Nezbývá než souhlasit s pojetím, že obsah vzdělávacího oboru vzniká didaktickou transformací, tedy: „zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činnosti a hodnot) do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu“ (Skalková, 2007, s. 71). V případě dramatické výchovy je to bezesporu divadlo a drama. A také nelze než souhlasit s voláním Silvy Mackové po zrovnoprávnění uměleckého poznávání světa ve školách s tím vědeckým. To se však prozatím nedaří a bohužel musíme konstatovat, že umění nemá v kurikulu důstojné místo. Umělecké vzdělávání ale řeší podobné problémy celosvětově. Škoda že autorka neuvádí své úvahy více do kontextu situace problémů uměleckého vzdělávání ve světě nebo v Evropě a nehledá také tam řešení pro posílení této složky vzdělávání.

Souhlasím s poznámkou autorky k poněkud nevhodnému používání sousoví *využití (metod) dramatické výchovy pro jiné předměty*. Argumentuje tím, že metody dramatické výchovy (podobně jako metody jiných předmětů) jsou specifickými postupy k dosažení cílů daného předmětu, a tudíž není logické „využívat je v jiných předmětech“. Pro jednotlivé metody založené na principech divadla a dramatu využívané v jiných předmětech by tedy bylo vhodné najít jiné pojmenování. Autorka navrhuje název *dramatické nebo divadelní metody*.

Jádrum publikace je ale návrh autorky přejmenovat celý obor, který známe pod

názvem *dramatická výchova* na obor *divadlo a výchova* (dle tradice a zkušeností ateliéru Divadlo a výchova). Analogicky by pak předmět, který z oboru divadlo a výchova vychází, nesl název divadelní výchova na

teorie, z dosavadní praxe ateliéru Divadlo a výchova, z pojmenování oboru v zahraničí. Její myšlenky míří k jedinému cíli — posílení divadelní podstaty oboru.

Přestože argumenty pro rozdělení oboru

výchovy nebo převedli do uměleckého jevištního tvaru literární dílo)? Je nutné v divadelní výchově vždy dojít k výsledné inscenaci? Může učit divadelní výchovu na základní škole pouze absolvent umělecké školy? Neří to pak vzhledem k počtu absolventů DAMU a JAMU poněkud nevýhodně? Už teď není mnoho škol, které vyučují samostatný předmět dramatická výchova. Budou se studenti středních pedagogických škol a pedagogických lyceí učit didaktiku divadelní výchovy nebo také dramatické?

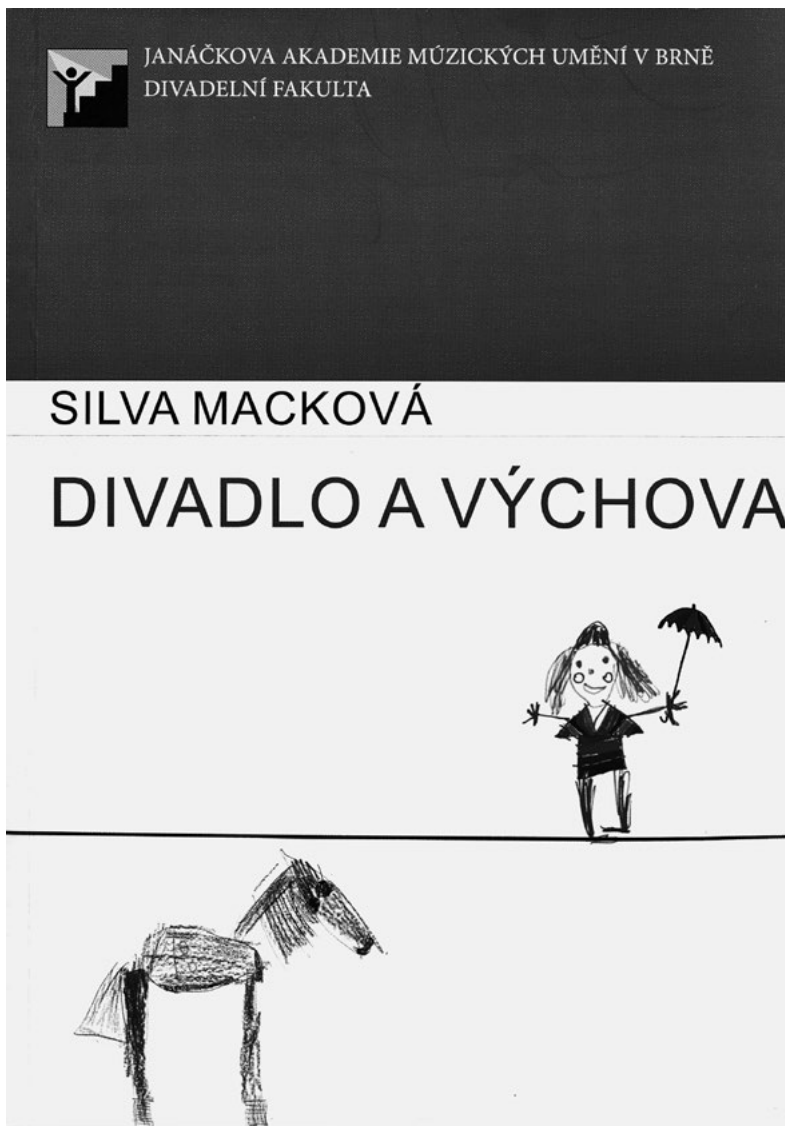
Pro dramatickou výchovu se ale vyskytují v učitelském vzdělávání a praxi ještě další označení. Jelikož je oborem pedagogicko-uměleckým, najdeme další pojmenování v obecné didaktice. Například jako *inscenační metody*, které J. Skalková (2007, s. 185) řadí mezi aktivizující metody, nebo *dramatizace*, kterou používá jako synonymum dramatické výchovy (tamtéž, s. 201). Dále se užívá termín *simulační a situační metody*, které v sobě obsahují také principy divadelnosti (tamtéž, s. 200). Navíc se objevil v obecné didaktice název *výuka dramatem*, patříci ke *komplexním výukovým metodám* (Maňák in Červenková, 2013, s. 95), což by odpovídalo nově navrhovanému pojetí dramatické výchovy. Domnívám se, že je třeba, aby nastala také pevnější „spolupráce“ našeho oboru s obecnou didaktikou, která přijala tyto metody, ale protože nenalézá v oborové didaktice dramatické výchovy jednotu, nazývá je různě.

Podstatným problémem, který leží za úvahami a argumenty obsaženými v publikaci, je samotná příležitost k tomu, aby se dramatická výchova dostala k uživatelům, a to nejlépe v hlavním proudu vzdělávání. Naprosto se ztotožňuji s požadavkem autorky po zrovnoprávnění dramatické výchovy s ostatními předměty výchovně-vzdělávací oblasti Umění a kultura. Podle mého názoru by měla být dramatická výchova součástí kurikula, které bude provázané a na žáka bude působit jako celek, nikoli jeho jednotlivosti v podobě předmětů. Dovedu si představit dramatickou výchovu jako svébytnou disciplínu, založenou na divadelní a dramatické podstatě, která může být zároveň součástí integrované tematické výuky, projektového vyučování či jinak propojena s obsahy jiných předmětů, aniž by ztratila svou autonomii a charakter. Aniž by ztratila svou uměleckou podstatu (kterou má mít).

Situaci však všichni známe. V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* je dramatická výchova popelkou a její vliv klesá s každým dalším předmětem přidaným k doplňujícím vzdělávacím oborům. Společnost, zdá se, nepotřebuje

základních a středních školách pedagogického typu a divadelní obor na gymnáziu. Vzdělávací cíle těchto předmětů by byly „byťstně umělecké“ (s.10). Název dramatická výchova by se vztahoval k využití divadelních metod pro jiné obsahy a cíle v kurikulu. Autorka má na mysli komplexnější a soustavnější přístup než jen nahodilé využití jednotlivých metod. Oba obory by stály vedle sebe, byly by svébytné, i když související. Silva Macková klade argumenty pro vznik nového pojmenování. Patří mezi ně: divadelní umění je širší, než drama a dramatičnost v sobě obsahují; drama v zahraničí (dramatická výchova) je vnímána více jako proces, divadlo je produkt. Vychází při tom především z divadelní

je nutné zvážit, nejsem si jista, jestli by tento krok přispěl k očekávanému zřehlednění oboru pro odbornou i laickou veřejnost a upevnění jeho místa ve vzdělávání. Čtenáře, stejně jako mne, může napadat, zda je vůbec prakticky možné, aby se dvě varianty oboru se stejnými nerozdělitelnými principy lišily natolik, že to vyžaduje dva názvy. Přestože rozumím důvodům, které vedou k navrhovanému řešení, mám obavu z nedorozumění, která mohou přinést praxi ve školách. Bude trochu obtížné mezi oběma obory hledat hranici. Praxe se může ptát: znamená to, že v dramatické výchově by neměl učitel divadelně pracovat a mělo by jít „pouze“ o proces (například kdyby žáci divadelně zpracovali společensky závažné téma z občanské



takové vzdělání, není po něm poptávka. Jsou zde ale osvícení učitelé, kteří si uvědomují, jak je důležité se věnovat umění, a navíc dramatické výchově fandí a „umějí“ ji. Pak hledají cesty, jak ji žákům dopřát. Vlastně jim nezbývá, než využít obsahy jiných (více preferovaných) oborů. Zjišťují, že to propívá nejen dětem, ale i těm oborům. Pak jsou ale učitelé, kteří dramatické výchově fandí, ale ne tolik ji „umějí“. Pak pod hlavičkou dramatické výchovy prezentují mnohé a tím přispívají k rozměňování a falešnému užívání dramatické výchovy. Měli by se to tedy naučit. A otázka zní, kde by se to měli naučit — na vysokých uměleckých školách, nebo na pedagogických fakultách? Neměli by být pro výuku předmětu dramatická výchova zejména v základním vzdělávání připravování učitelé na pedagogických fakultách? A vysoké umělecké školy by pak připravovaly absolventy, kteří by se uplatnili na základních uměleckých školách, středních školách, jako divadelní lektoři apod.?

V současné době se ale na žádné pedagogické fakultě nepřipravují učitelé v oboru dramatická výchova (jako např. výtvarná nebo hudební výchova). Výjimku tvoří pouze budoucí učitelé primárního vzdělávání. A pravda je taková, že hodin dramatické výchovy pro budoucí učitele od porevolučního nadšení devadesátých let spíše ubývá, než přibývá. Dovolím si tedy vnímat monografii Silvy Mackové jako provokující podnět k dalšímu jednání o místě dramatické výchovy ve vzdělávání, ke sbírání argumentů, k hledání inspirací v zahraničí a plánování jejího dalšího rozvoje. Myslím, že by si problematika dramatické výchovy zasloužila celoooborovou diskusi.

Přestože se mi nepodařilo zcela jednoznačně pro sebe rozhodnout, zda divadelní, či dramatická, vracím se k podtitulu této úvahy. Nejsem si jista, zda by otázka, vzhledem k současnému místu dramatické výchovy ve vzdělávání, neměla znít spíše v původním — být či nebýt, to je to oč tu běží!

POUŽITÁ LITERATURA

ČERVENKOVÁ, IVA. *Výukové metody a organizace vyučování: Studijní opora k inovovanému předmětu: Strategie výuky (KPD/2STRV, NSTRV)*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 153 s. 978-80-7464-238-8. Dostupné také z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>.

MACKOVÁ, SILVA. *Divadlo a výchova: (Úvahy o oboru)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2016. 260 s. ISBN 978-80-7460-101-9.

SKALKOVÁ, JARMILA. *Obecná didaktika*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

NIKDY NEVÍM, JAK PŘÍBĚH DOPADNE

Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem



LUDEK KORBEL

ludেকkorbel@seznam.cz

Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor, a Gymnázium Milevsko; posluchač doktorského studia Teorie a praxe dramatické výchovy, Divadelní fakulta AMU, Praha

Na mezinárodní festival malých nakladatelů Tabook v Táboře zavítal Jean-Claude Mourlevat, jeden z nejvýraznějších současných francouzských spisovatelů pro děti a mládež. S autorem knih *Zimní bitva* a *Řeka, která teče pozpátku*, které vyšly česky, jsme tak měli příležitost pohovořit i o jeho dalších textech, o jeho tvorbě, inspiračních zdrojích a názorech na umění.

Mohl byste na úvod představit svou tvorbu? Čeští čtenáři se zatím mohli seznámit jen se dvěma vašimi knihami pro mládež *Zimní bitva* a *Řeka, která teče pozpátku* a jedním epistolárním románem pro dospělé (*Drahý příteli*), jejíž spoluautorkou je Anne-Laure Bondouxová. Navíc je každá z těchto knih trochu jiná. Napsal jsem celkem patnáct románů. Některé mé knížky mohou číst děti od 11–12 let, například *Řeka, která teče pozpátku*.

A některé nemají věkové omezení a mohou být i pro dospělé, jako *Zimní bitva* nebo *Le chagrin du Roi mort* (*Smutek mrtvého krále*). A pak je tu *Terienne* (*Pozemšťanka*), což je sci-fi. Rád prozkoumávám nové neznámé oblasti literatury. Na rozdíl od některých svých kolegů, kteří se specializují na určitý žánr — někdo na detektivku, někdo na historické romány, někdo na fantasy —, mě baví vstupovat na různá pole. Cítím se trochu jako cestovatel, který jeden rok navštíví Brazílii, podruhé odjede na Island. Ti, kteří ho pozorují, si mohou říkat, kam asi příště pojedete? Ale on třeba zůstane doma.

Vy rád cestujete i mezi texty s různou mírou fikce, mimo zmíněné jste napsal i autobiografickou knihu o svém dětství v internátní škole *Je voudrais rentrer à la maison* (*Chci se vrátit domů*).

Ano, rád i v rámci jedné knihy míchám žánry. Když píšu, zásadně si nekladu otázku, zda se to bude líbit, či ne. Příkladem je *Zimní bitva*, kde je důležitá role hudby, která se nedá zařadit ani do rapu, ani do popu či rocku.

Vyjde nějaká vaše kniha v nejbližší době česky?

Zatím nevím o ničem. Ale doufám, že ano. Má příští kniha se jmenuje *Jefferson*. Její psaní mě moc bavilo, dost jsem se u ní nasmál. Je to zvířecí detektivní příběh. Už dříve jsem napsal knihu, v níž vystupují zvířecí postavy, *La Ballade de Cornebique*, což bylo něco jako *On the Road* hlavního hrdiny kozla. *Jefferson* je příběh, v němž je hlavním hrdinou ježek. Žije poklidně a spokojeně ve svém doupěti, ale jednou ráno si před zrcadlem všimne, že má na hlavě něco zvláštního. Jde do města k holiči-jezevci, a když k němu vejde, nalezne jej na zemi probodnutého nožem. Ve chvíli, kdy mu vražedný nástroj vytahuje z těla, ho zahlédne zákaznice a – Jeffersona obviní z vraždy. Jenže ježek si to nenechá líbit a se svým přítelem prasátkem se rozhodne přijít na to, kdo byl vrah. Tenhle příběh se sice odehrává v zemi zvířat, která sousedí se zemí lidí. Nakonec ale vyjde najevo, že vraždu žádné zvíře nespáchalo... Je to sice zábavný příběh, jeho téma je ovšem závažnější, řeší se v něm vztahy mezi zvířaty a lidmi. Rukopis mám už hotový, už jsem ho odevzdal do nakladatelství Gallimard a kniha by měla vyjít v roce 2018.

To mě přivádí k otázce, jak vypadá spolupráce redaktorů velkého nakladatelského domu ve Francii, jakým je Gallimard, s autorem? V poděkování na konci *Zimní bitvy* uvádíte jména dvou redaktorů z nakladatelství Gallimard Jeneusse, kterým vyjadřujete svou vděčnost. Vypadá to tedy, že spolupráce s nakladatelstvím je velice úzká. Pro mě je to více než spolupráce, ale přátelství. Gallimard je velký nakladatelský dům, ale já jsem v kontaktu jen se dvěma třemi lidmi, kteří jsou mými přáteli. Jsou citliví a vnímaví, literatuře výborně rozumějí. Nechávací mi úplnou svobodu, ale velice pečlivě čtou každý text a vždycky řeknou: Tohle je dobré, výborně, to se ti moc povedlo, ale pozor, tady to není úplně v pořádku, zkus s tím něco udělat. V *Zimní bitvě* jeden z hlavních hrdinů Miloš umírá. Když píšu příběh, nevím, jak dopadne. Nevím dopředu, kdo umře, kdo zůstane naživu. Když jsem psal tuto knihu, tak jsem věděl velmi brzy, že Miloš zemře. Podvědomě jsem cítil, že si to ten příběh vyžaduje. Psal jsem a psal a cítil jsem, že by k tomu mělo dojít, ale nějak jsem k tomu neměl odvalu. Poslal jsem rukopis do Gallimardu. Mí přátelé v redakci mi rukopis pochválili,

ale dodali: Máme pocit, že sis netroufl jít úplně do konce, že ses v jednom okamžiku zarazil a máš strach něco doříct. Přitom vůbec nemluvili o Milošovi. Vzal jsem si ten rukopis zpátky, dopsal jsem pár posledních stránek — a Miloše jsem opravdu nechal zemřít. Muselo to tak být. Spolupráci s redaktory si velice považuji a je perfektní.

Když mluvíme o *Zimní bitvě*, nemohu se nezeptat na souvislost s Prahou a se střední Evropou. Uvědomuji si, že fikci nelze jednoduše spojovat s naším světem, ale nejen tam, ale i v jiných textech jsou jisté náznaky a ta souvislost se střední Evropou se nabízí. Navíc v původním vydání udělal Gallimard zajímavou věc: na obálku knihy umístil ilustraci města, v níž lze identifikovat Prahu.

Není to náhoda. Studoval jsem němčinu, učil jsem v Německu a nějakou dobu jsem tam žil. A objevil jsem pro sebe mimo jiné Franze Kafku. O jeho díle jsem napsal i svou diplomovou práci. Jsem jím fascinovaný,

především románem *Zámek*. Nedokážu to racionálně vysvětlit, ale ta kniha mně učarovala, přečtu si ji tak jednou za dva roky. Je v ní něco přízračného. Ale jinak vztah k Praze přímo nemám. Přijel jsem sem pouze dvakrát — jednou na pár dní s manželkou jako turista a podruhé pracovně. Ale pokud jde o střední Evropu, tak ten prostor mě nějak oslovuje. Navíc zima, sníh, nevládné počasí jsou motivy, které jsou pro mě přitažlivé. Ale jinak žádné konkrétní město či zemi jsem v *Zimní bitvě* neměl na mysli, ani historickou událost či konkrétní totalitní režim.

Přesto je velice zajímavé, kolik detailů z totality a přechodu od totality ke svobodě jste zachytil. A i pro nás, s naší středoevropskou zkušeností bylo fascinující sledovat, kolik přesných postřehů se tam objevuje. Trochu mi bylo vyčítáno, že ten střet mezi Falangou, reprezentantem totalitního režimu v mém románu, a jeho oponenty byl příliš jednoduchý. Ale ono to souvisí s tím,



JEAN-CLAUDE MOURLEVAT (*1952, AMBERT, FRANCIE)

Jeden z nejvýraznějších současných francouzských spisovatelů pro děti a mládež, překladatel z němčiny, původně herec a režisér a také učitel. Začal publikovat až v roce 1997. Od té doby napsal patnáct románů a řadu drobnějších próz pro děti a mládež různých námětů i žánrů, které si získaly uznání u čtenářů i kritiky. Letos v březnu byl francouzským ministrem kultury jmenován rytířem Řádu umění a literatury (Ordre des Arts et des Lettres).

Výběr z jeho knih:

L'enfant Océan (1999)

La Rivière à l'envers (2000, 2001, česky: *Řeka, která teče pozpátku*, Baobab, 2016)

La Ballade de Cornebique (2003)

La Troisième Vengeance de Robert Poutifarđ (2004)

Le Combat d'hiver (2006, česky: *Zimní bitva*, Baobab, 2008)

Le Chagrin du roi mort (2009)

Terrienne (2011)

že mě příliš nelákají válečné či násilné scény. Ostatně myslel jsem i na vaši sametovou revoluci a nenásilný přechod od totality ke svobodě u vás.

Četl jsem otázky některých vašich francouzských čtenářů, kterým se nepozdávala síla toho důležitého motivu v *Zimní bitvě* – písni. K tomu bych dodal, že z mého pohledu a možná naší zkušenosti je právě tohle zajímavé, ona iracionální moc umění a emocí zprostředkovaných například písní při odporu proti totalitě.

Ano, souhlasím. Ale nemám na to odpověď. Velká otázka je, zda umění, zpěv či psaní může nějak změnit svět. Má odpověď je: nevím. Někdy si říkám asi ne. Svět častěji mění zbraně, armáda. Nicméně bez umění se svět neobejde.

Zůstanu ještě u *Zimní bitvy*. Tato kniha vznikla někdy na přelomu tisíciletí, což je mimochodem mnoho desítek let od doby, kdy Francie zažila diktaturu. Co vás přivedlo k tomu, že jste se právě tomuto tématu věnoval?

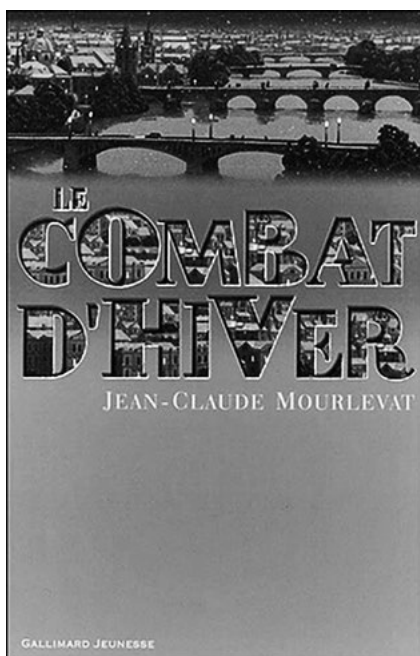
Jedna z prvních věcí, které diktatury udělají, když se chopí moci, je, že umlčí kulturu, umění. Důvod je jasný: Umělci a intelektuálové mají velkou sílu. Dnes je to dobře vidět například v Turecku. A teď k vaší otázce.

Já jsem z generace, která měla ohromnou výhodu. Narodil jsem se po válce, celý můj život se odehrával v míru a nepoznal jsem diktaturu. Ale to neznamená, že by člověk neměl strach. Já nepatřím k lidem, kteří se intenzivně zabývají politikou. Když jsem začal psát *Zimní bitvu*, nechtěl jsem psát politický román. První myšlenka, která mě napadla, byl internát. A tak jsem začal psát o internátu, nikoliv o střední Evropě. Byla tam zima, tvrdá disciplína... Myslím si, že *Zimní bitvu* není možné číst jen jako politický román, obsahuje mnohem více témat, například přechod z dětství do dospělosti. Nechci psát romány à la thèse. Psaní románu je pro mě napínavý proces. Například má poslední kniha *Jefferson* obsahuje také určité angažované téma – zabíjení zvířat, které zosobňuje postava řezníka. Ale není to kniha pouze o tomto tématu.

Jak jsem to vnímal, dalším tématem *Zimní bitvy* může být také dospívání, přechod z dětství do dospělosti, symbolizovaný útekem z internátu. Hlavní hrdinové se ve svých sedmnácti letech rozhodnou k činu, rozhodnou se bojovat.

Ano, stanou se občany.

Zajímavé je, že v závěru jako by zestárli, revoluce je unavila. Přitom je jim fakticky něco přes dvacet. Ano, přesně tak. Na začátku, v internátu, nevědí, kam jít, nemají budoucnost. Jsou nikde, jsou v pasti. Příběh je skutečně také



o přechodu z dětství do dospělosti. A v závěru je několik řádek o tom, co se stalo s jednotlivými postavami. Navíc Helena v sobě soustřeďuje onen přechod. Nepoznala sice své rodiče, ale poznala lásku učitelky. A ta slova, která slyšela od ní, se vrací na konci knihy, když už projdeme celým příběhem.

V obou příbězích – v *Zimní bitvě* i v *Řece*, která teče pozpátku – hraje důležitou roli paměť. V *Zimní bitvě* se hrdinové rozhodnou k činu, protože nezapomněli na své rodiče, zatímco v *Řece*, která teče pozpátku se opakovaně vrací motiv zapomínání, dokonce jakéhosi krásného zapomínání. A velice hezká je scéna, kdy se lékem proti zapomenutí stává literatura.

To je něco, co se v mých textech vrací stále. Když mluvím s přáteli spisovateli, zjišťuji, že každý z nás má dvě či tři obsesivní témata, která se mu vrací a objevují i v úplně odlišných textech, ale stále jsou tam přítomny.



Pro mě je to například ona síla příběhu, síla literatury. A také téma samoty a odchodu. Odchodu, protože něco hledám, protože od něčeho utíkám. Někdy se říká, že čtenář by v literatuře měl mít strach o hrdinu anebo mu fandit. A pokud tohle v knize chybí, může být sebelépe napsaná, ale čtenáře neosloví. Důležité je, aby čtenář s hrdinou souzněl.

Vy se rád inspiřujete i klasickými příběhy, což je dobře vidět na *Řece*, která teče pozpátku. Navíc jste z němčiny přeložil *Krabata* Otfrieda Preusslera a také knihu Michaela Endeho či pohádky bratří Grimmů. Ano. Vlastně je to tak, že mě málokdy napadne něco zcela nového, originálního, co nikdo přede mnou nevymyslel. Jen někdy se stane ten zázrak, že vymyslím něco původního, co tu ještě nikdy nebylo. Jsem velkým čtenářem. Například v *Řece, která teče pozpátku* je mnohokrát v literatuře

zpracovaný motiv, kdy postavy usínají, když si přivoní ke květině. Ale ten nápad, že je probouzejí slova, je snad můj původní. Mám pocit, že zde jsem přispěl něčím novým. Dalším příkladem je les zapomnění. Když jsem o něm začal psát, ještě jsem nevěděl, jak to dopadne. Původně jsem měl nápad, že ten, kdo do něj vejde, ztratí paměť. Ale věděl jsem, že to není nějaký originální nápad. Když jsem se pak příští den projížděl na kole, najednou mi blesklo hlavou, že s tím lesem zapomnění to může být trochu jinak: nezapomene ten, kdo do něj vejde, ale na toho, kdo do něj vejde, zapomenou všichni ostatní. To je podle mě daleko zajímavější. Ale samozřejmě se inspiroji klasickými příběhy a pohádkami, jako jsou příběhy bratří Grimmů nebo příběh o Orfeovi a Eurydice a podobně. (V diskusi s návštěvníky veletrhu Tabook autor připojil vzpomínku na svou dětskou četbu: „Do svých deseti let jsem nepřečetl žádnou knihu, příběhy jsme si vyprávěli se svými pěti sourozenci. Pak se mi dostal do ruky *Robinson Crusoe* a já ho přečetl a pak ještě jednou a znovu. Několikrát jsem ten román přečetl od začátku do konce a stále se k němu vracel.“)

Na vašich webových stránkách mě zaujala poznámka u vaší autobiografické knihy, že její psaní pro vás byla relaxace. Je pro vás psaní beletrie obtížnější?

Nedá se říci, že by to bylo obtížnější nebo lehčí. Autor vlastně stále píše svou autobiografii. Cílem ale není za každou cenu prezentovat sám sebe. Hlavní je napsat dobrou věc. Ostatně při psaní fiktivních příběhů jsem ochoten i drobně „podvádět“, měnit motivy v zájmu logiky příběhu. Ale co se týče autobiografie: většinou není moc přitažlivé, když autor vypráví výhradně o svém životě. Často to může být otravné nebo nafoukané. Samozřejmě jsou lidé, kteří zažili mimořádné věci, a jejich životní příběh je pro čtenáře zajímavý. Ale já se mezi ně nepočítám. I když jsem napsal autobiografii, i to je pro mě literatura.

Přesto zůstaneme na chvíli u vašeho života, protože mě zajímá vztah divadla a literatury. Vy jste byl také divadelníkem a se svými představeními jezdil po Evropě. Má tahle zkušenost nějakou souvislost s vaším psaním? Vztah mezi tím je. V divadle je důležitý rytmus, když tam není, divadlo nefunguje. Ve vyprávění potřebuji, abych držel linii příběhu, která čtenáře chytí a nenudí ho. Na divadle

musí mít herec neustále kontakt s divákem. A když tato vazba povolí, začne se divák nudit. Když píšu, čtenáře před sebou nemám. Přesto na něj nesmím zapomenout. A ještě jedna věc, která naznačuje moji zkušenost s divadlem: moc rád píšu dialogy.

Vaše knihy se také vyznačují tím, že při jejich čtení má čtenář jasný obraz toho, jaká situace se před ním odehrává. Vidí, co dělají postavy, jak gestikulují a tak podobně. Jako by to bylo scénování.

Když píšu dialogy, potřebuji mít přesnou představu o tom, co postava zrovna dělá. Zda je jí teplo, protože na ní svítí sluníčko, jestli zrovna zvedá hrnek kávy k ústům a tak dále.

Mimochodem viděl jste někdy své příběhy na jevišti? A jak se vám to líbilo?

Zimní bitvu zatím žádná profesionální scéna nehrála, ale amatérské soubory, například dětské, hrály celou řadu mých textů, například *Řeku*, která teče pozpátku. V poslední době se ale dokončuje film na námět *Zimní bitvy* ve velké mezinárodní koprodukcii. Na jeho výrobě se ale nijak nepodílím.

NESUŤTE, ABYSTE NEBYLI SOUZENI



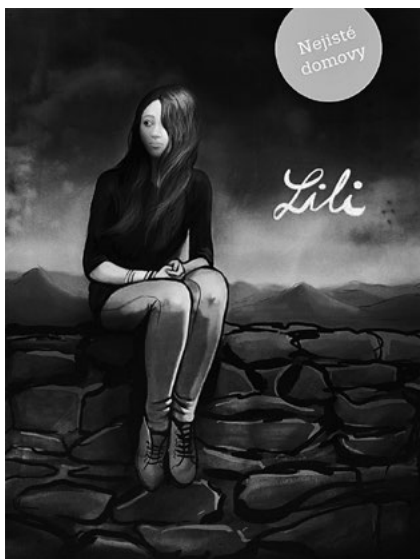
KRISTÝNA PLÍHALOVÁ
kristynaplihalova@gmail.com
výtvarnice, absolventka oboru
dramaturgie na DAMU, Praha

Když jsem byla malá, představovala jsem si, že dětský domov je zázračný dům, ve kterém žijí šťastné děti, které si celý den jenom hrají a zažívají nejrůznější dobrodružství. Ta představa byla tak trochu ilustrovaná Helenou Zmatlíkovou a tak trochu napsaná Astrid Lindgrenovou. Dávno už vím, že realita je jiná. A vím i to, že ta realita je ilustrovaná Lelou Geislerovou, Stanislavem Setinským, Markem Pokorným a Františkou Loubat a zaznamenaná sdružením Ašta šmé. To jsou totiž tvůrci ambiciózní série čtyř komiksů nazvané *Nejisté domovy*.

Ašta šmé sdružuje lidi ze sociálních oborů a světa umění. Spojuje je touha

vyjadřovat se ke společenským tématům prostřednictvím konkrétních příběhů skutečných lidí. Knihy z řady *Nejisté domovy* vyprávějí o životech čtyř dětí, které prošly dětským domovem, adoptí nebo pěstounskou péčí. Zachycují, jaký na ně měla ústavní péče vliv, jaký vztah měly ke svým původním i náhradním rodinám a jak se jim dařilo a daří začlenit se do společnosti.

V první řadě je třeba vyzdvihnout, co je na příbězích možná nejceněnější, a to je fakt, že nesoudí. Nevyjadřují absolutně žádný názor. Jsou to čistě dokumentární záznamy životních příběhů založené na autentickém vyprávění jejich aktérů. Před čtenářem se tak rozkládá problematika ústavní péče,



rasismu nebo sociální nerovnosti v celé jejich komplikované celistvosti. Soudit nelze ani jednu z postav, hlavní ani vedlejší. Čtenáři tak samovolně vystavávají nejrůznější otázky, na které těžko hledá odpovědi sám v sobě: jak bych se v té které situaci rozhodoval já, dovedu si představit životní podmínky téhle rodiny, dokázal bych se s tímto člověkem spřátelit a mnoho dalších.

Každá z knih vyzdvihuje různá témata a je vhodná pro jinou skupinu čtenářů. „Nejlehčí“ knihou řady je komiks Stanislava Setinského *To už je všechno sma-*



zaný. Vypráví příběh romské dívky Terezy, adoptované do rodiny evangelického faráře. Z vyprávění se dozvíme o všech úskalích, která adopce přináší. Příběh je vyprávěn lehce a svižně a jednoduchá černobílá kresba dovoluje udržet si od emočně silného příběhu odstup. Přesto nejde o banální historku se sladkým filmovým happy endem.

Výtvarně komiks velmi připomíná *Padoucnici Davida B.* a provází ho i podobná nálada. Doporučuju začít právě touto knihou, protože pak už jenom „přituhuje“.

Knih *Lili a dvě mámy* Lely Geislerové je z celé čtveřice jasně nejslabší. Na rozdíl od zbylých knih pod ní není autorsky podepsán renomovaný komiksový autor a scénár-



řista Vojtěch Mašek. A jeho ruka tu viditelně chybí. Přesto je příběh náctileté Lili hodný pozornosti. Lili byla v deseti letech vzata do pěstounské péče a se svou biologickou matkou udržuje více méně pravidelný kontakt. Komiks otevírá obecnější témata vztahu matky a dcery, problémy dospívání a hledání vlastní identity. Je to výrazně „holčičí“ komiks. Výtvarně je často nepřehledný a hůře čitelný, atmosféra je někdy až přehnaně depresivní. Přesto i ten doporučuji přečíst.

Nebud' jako gadžo! je impozantní detailní životopis vysokoškolského studenta



Michala, který vyrostl v ústavní péči, nikdy nebyl adoptován ani nebyl v pěstounské péči, ale udržuje pravidelný kontakt s otcem a příbuznými. S matkou se neviděl od dětství, setkali se až při přípravě komiksu. Příběh je navíc doplněn autentickými dokumenty z Michalových spisů. Komiks obsáhne celou škálu témat: fungování ústavní péče, postavení Romů v české společnosti, role mužských vzorů obzvlášť v době puberty, téma, co to znamená být „hodný kluk“, a vůbec celou otázku výchovy a růstu člověka. Příběh je kreslený tlustou černobílou linkou. Používá až dokumentárně filmové střihy a využívá všech prostředků moderního komiksu k vyprávění silného příběhu s nadějným, snad až šťastným koncem.

Nejsilnější knihou série je kniha Marka Pokorného *Silnější než někdo*. Honza nezná ani svou matku, ani otce. Strídal dětské domovy, protože byl takzvaně „problémový“. Nějaký čas strávil v pěstounské péči, ale také v diagnostickém ústavu. Žil na ulici. Odjel pracovat do Anglie. Po mnoha útrapách se nakonec usadí v cihelně v Doveru, kde žije více méně stabilní sporařadáný život. Základním tématem knihy je problém se zvládnutím sebe sama. Honza má vážné problémy s agresivitou, nevladatelnými výbuchy vzteku, a to po celý život už od raného dětství. Jezdí na skautské tábory a tam je příkladným skautem, dobrým, zvědavým hochem, ale v ústavu je to zlý, nevychovaný, agresivní, nevzdělatelný cikán. Honza je typickým člověkem žijícím mimo společenský systém, přestože čtenář se nemůže zbavit myšlenky, že by to tak přece vůbec nemuselo být. Kniha nabízí mnoho témat k zamyšlení: Byl by Honza jiný, kdyby vyrostl v úplné rodině s otcem jako mužským vzorem? Jak by měla vypadat péče státu o děti, o které se nemohou starat jejich biologičtí rodiče? Co je to vztek, kde se bere a jak s ním nakládat? Komiks je barevný a velmi realistický, místy až surrealistický. Výrazná barevnost paradoxně podtrhuje bezmoc, kterou čtenář při četbě zakouší. Je to kniha, která dokáže vyvolat intenzivní pocit zoufalství, přesto i ona končí nadějně.

Je třeba podotknout, že tyto komiksy je téměř nemožné sehnat v běžné distribuci, ale pouze na objednávku přímo u Ašta šmė. A to je nesmírná škoda, protože všechny čtyři knihy bez rozdílu patří k tomu nejlepšímu, co u nás v rámci tohoto žánru v současné době vychází. Řemeslná úroveň celé série je na vysoké úrovni, jak po výtvarně, tak po scénářistické stránce. Navíc se věnuje tématům naprosto aktuálním. V době, kdy je na naši vládu nejrůznějšími institucemi vyvíjen tlak, aby řešila otázku pěstounské péče nebo sociálního

bydlení, bezdomovectví a vzdělávání, jsou příběhy těchto čtyř lidí naprosto odzbrojujícím svědectvím o skutečném stavu té části společnosti, které se tato témata týkají. Sérii komiksů *Nejisté domovy* by se nemohlo stát nic lepšího, než dát je číst mladým lidem (můj odhad je dvanáct let a výš), mluvit o nich a pokusit se vcítit do životních situací jejich aktérů. Jsem si jistá, že četba těchto knih musí zvýšit sociální citlivost každého čtenáře.

Doufejme, že to není poslední počín Ašta šmé a že bude ve své vydavatelské činnosti dále pokračovat.

Nebuď jak gáďžo. Námět, text Máša Bořkovicová, Markéta Hajska, Vojtěch Mašek. Výtvarné zpracování Františka Loubat. Praha: Ašta šmé, 2016, 120 stran. Redakce Helena Kaftanová. ISBN 978-80-906587-1-4.

Silnější než někdo. Námět, text Máša Bořkovicová, Markéta Hajska, Vojtěch Mašek, Marek Pokorný. Výtvarné zpracování Marek Pokorný. Praha: Ašta šmé, 2016, 94 stran. Redakce Helena Kaftanová. ISBN 978-80-906587-0-7.

Lili a dvě mámy. Námět, text Máša Bořkovicová, Markéta Hajska, Lela Geislerová. Výtvarné zpracování Lela Geislerová. Praha: Ašta šmé, 2016, 78 stran. Redakce Helena Kaftanová. ISBN 978-80-906587-2-1.

To už je všechno smazaný. Námět, text Markéta Hajska, Vojtěch Mašek, Magdalena Bořkovicová. Výtvarné zpracování Stanislav Setinský. Praha: Ašta šmé, 2017. 32 stran. ISBN 978-80-906587-3-8.

Knihy lze objednat na adrese:
www.astasme.cz.

POVĚSTI CIZÍCH ZEMÍ 3

Napříč Evropou

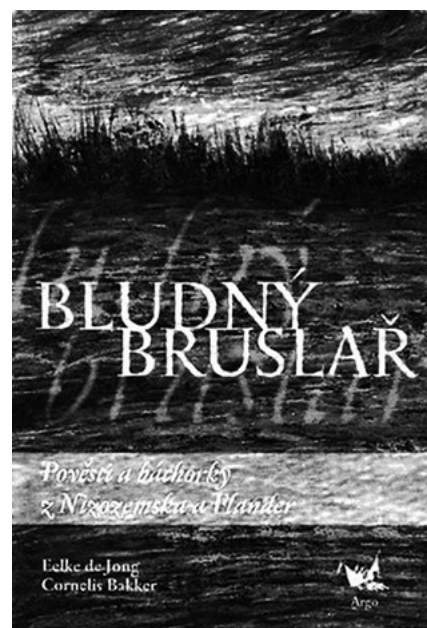


EVA MACHKOVÁ
evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky
DAMU, Praha

Zkušený a dlouholetý vypravěč pohádek, pověstí i mýtů z různých evropských kultur i ze slovesnosti domácí Vladimír Hulpach je autorem knihy *Báje evropských měst*, slibující jménem svého autora dobrou četbu a názvem pověsti o evropských městech. Ale v obojím smyslu čeká čtenáře jistá míra zklamání. Text je poměrně dost fádni, jakoby nedozrálý, a místy budí dojem autorova prvního „nástřelu“, možná že knížka vznikala v chvatu. Ale aby všechno nezůstalo jen na autorovi, nakladatelství Adonai nepatří právě k těm prestižním a určitá nesolidnost se projevila i u *Báji evropských měst*; alespoň množství neopravených chyb naznačuje

mezery v nakladatelské profesionalitě. V každém případě jde o texty nevýrazné a málo zajímavé. Druhé zklamání — je-li to pro toho či onoho čtenáře zklamání — se týká skladby příběhů. Začíná se starověkým Řeckem, založením Athén, a příběhy pokračují raným i vrcholným středověkem až kamsi do počátků novověku. Problém však je v tom, že sice všechny příběhy jsou lokalizovány do různých evropských měst, hlavních i různých dalších, ale zdaleka ne všechny vypovídají právě o tom místě, jeho vzniku, historii nebo nezaměnitelně k nim vázaných příbězích, neboť mnohé jsou jen do onoho místa lokalizovány, aniž se k němu nutně a principiálně vážou. A jako by v knize postupně přibývalo těch pověstí, které se sice odehrály v určitém městě — ostatně lokalizace příběhu je jeden z charakteristických rysů žánru — a ubývalo těch, které jsou právě jen a jen o onom městě, jako je tomu u příběhů o založení Athén, Delf, Říma, Antverp, Krakova, Stockholmu. Přímou vázané na určité místo jsou příběhy jako ten o tom, jak získal jméno jeden z mostů v Lipsku, nebo o pražském Faustově domě anebo osobě a události tradičně vázaných jenom k určitému místu, jako je vázána Lady Godiva ke Coventry nebo krysář k Hameln či ruští bohatíři ke Kyjevu. Jsou tu příběhy, které jsou k významnému městu vázány jen jednou z mnoha epizod rozsáhlého eposu, jako je

k Londýnu vázán cyklus o králi Artušovi scénou, v níž vytažením zázračného meče prokázal svou předurčenost vládnout, ale



zbytek svého bohatého života strávil leckde jinde, nejvíce na hradě Camelotu. Nebo příběh o čtyřech synech Aimonových se odehrává v půlce Francie a kusu Belgie, a jen jedna epizoda v Paříži. Další dobrá třetina ze všech příběhů jsou pověsti nejrůznějšího typu

a lokalizace — Florencie, Sevilla, Tipperary, Vídeň... Například příběh o potopě v Oxfordu vypráví historiku o tom, jak milenci vyzráli na milenci na manžela předstíráním, že se blíží nová potopa světa. Někde se to odehrálo, proč ne právě v Oxfordu. Některé příběhy by se samozřejmě daly využít pro poznávání různých míst Evropy, ale o mnoho víc témat se v knížce nejspíš nenajde.



Podstatně zajímavější a inspirativnější je *Kníže Dracula a jiné hradní pověsti* Jaroslava Tichého. Jde vesměs o příběhy odehrávající se na středověkých hradech, počínaje jejich budováním až po příběhy hledání pokladů v ruinách (příčemž v italské pověsti jsou tím pokladem sudy skvělého vína). Většina se odehrává ve středověku, ale také v raném novověku, dobu lze odhadovat podle významných osobností, které v nich vystupují, Vlad II. Dracul alias Dracula žil v letech asi 1390–1447, Jindřich IV., král francouzský 1553–1610 a Jakub I. Stuart od roku 1566 do roku 1625. V době asi pozdější se odehrávají ony příběhy s poklady ve zříceninách hradů.

Knížka obsahuje celkem čtyři příběhy z Německa (včetně jednoho lužickosrbského), tři z Francie, dva ze Švýcarska a po jednom ze Švédska, Dánska, Irska, Skotska, Anglie, Lucemburska, Španělska, Rakouska, Itálie, Srbska, Bulharska, Rumunska, Slovenska, Zakarpatské Ukrajiny, Polska, Gruzie a Arménie. Také Česko reprezentuje jedna pověst karlsštejnská, varianta příběhu, v němž osazenstvo hradu dosáhne odchodu obléhatelů předstíráním dostatku potravy a vody, v tomto případě uspořádáním fingované svatby.

Příběhy jsou dramatické, na jednání postav je vidět a obsahují různé zajímavé charaktery, romantiku i etiku, dobrodružné

příběhy s boji, spory, útky z vězení, námluvy a sňatky v různých peripetiích, kletby, porušení příkazu nadpřirozených bytostí, které se nevyplácejí, krátce řečeno příznačné motivy historických pověstí. Jedna z nich, Černá kuchyně na Oravském hradu, je příběhem podvodného alchymisty. Ale mnohé příběhy jsou založeny na situacích a událostech z dějin Evropy, několikrát se tu objevuje motiv bojů s Turky, španělská pověst se odehrává v době, kdy Pyrenejský poloostrov okupovali Mauři, ale jsou tu i příběhy navazující na mýty a hrdinskou epiku středověku — Irsko reprezentuje příběh s Finnem, Srbsko králevic Marko.

Titulní pověst o knížeti Draculovi je příběhem sporů knížete Vlada s bojary, kteří ho chtěli zaprodat Turkům a plánovali proti němu zásah o Velikonocích: Ale on se o tom dozvěděl, protože měl mezi nimi svého člověka, takže po velikonoční mši naopak on a jeho zbrojenci zajali bojary i s jejich rodinami a odvedli je do rokle, kde jim Vlad přikázal, aby osobně dostavěli zříceninu hradu Poenari. To zvládli a Vlad se v něm usídlil, když hrozil útok Turků, ale pozdě zjistil, že hrad bojaři záměrně postavili tak, aby byl snadno dobytelný. Vlad a jeho posádka unikli tajnou chodbou a zuřící kníže přitom zvolal: „Kéž se od nynějška nikdy nenasytím lidské krve!“ Pověst uvádí dvě verze závěru, podle jedné se pak Vlad dostal do Sedmihradska, podle jiné se vlastní kletbou proměnil v upíra. Dvojitá varianta konce nabízí možnost zabývat se otázkami historičnosti pověstí a jejich porovnáním se skutečností.

Příběh Jak se z pána na Montferrandu stal trubadúr má jednak velice závažné a podnětné téma, jednak nabízí poznávání středověkého života a reálií. Dauphin, pán francouzského hradu Montferrand v Auvergne, byl velmi přátelský a pohostinný a postupem doby pořádkem hostin, honů a turnajů přišel o veškerý majetek. Zbyl mu jen hrad a ze všech lidí jen kastelán Martial. V nejtěžší chvíli ho Martial povzbudil, poradil mu, aby se účastnil turnajů, vyhrával je a tak opět přišel k majetku. Dauphin to udělal, inkognito vyhrával turnaje u svých bývalých přátel a věřitelů, kteří získali jeho statky, a za vítězství požadoval jen svůj někdejší majetek a tak postupně získal zpět všechno, oč přišel. A přátelé se začali opět hlásit, ale Dauphin je odmítnul a krátce na to z Auvergne zmizel, jen Martial věděl kam a proč: stal se trubadúrem v tourainském kraji, měl totiž pochlebnických přátel až po krk. Téma pozitivního přístupu k obtížím a neštěstí — jednat, být aktivní a prokázat své schopnosti. Navíc jsou tu historické

poznatky o turnajích, o rytířství, ale také o středověkém básnictví, a nádkem i kousek zeměpisu Francie.

Jsou tu i příběhy odlišného charakteru, s prvky humoru, jako je švýcarská pověst Obří kolovrat na Geissbergu. Rodina obrů si postavila nad vesnicí hrad a došlo tak ke konfrontaci lidí s obrovitými postavami a stejně nadměrnými věcmi, s nimiž pracovali. Zápletku příběhu tvoří dcera, dětinsky rozpustilá dívka, která svými hrami působí lidem nesmírné potíže: „dělá si rybníčky“ tím, že z řeky vyvede stružky a zničí tak úrodu, farářovi sebere kočár a pouští si ho z kopce a podobně. Nakonec se lidé vzburí, táhnou na hrad, pokoušejí se do něj dostat, ale jen tím dívku popudí. Přitom jí vyletí z ruky vřetenou vyrobené z kamene a skončí



v řece, kterou přehradí. Dodnes při poklesu vody je kámen ve tvaru vřeteny vidět.

V anglickém příběhu Jak sedláček Jakub vhodil Jeho Veličenstvu anglickému králi za košili šilink se chudý chalupník vydá ze severu do Londýna a pak ještě do Windsoru, aby si osobně králi postěžoval na výběrčího daní, který ho chce připravit o živobytí. Král a jeho dvořané se výborně baví svérázným vesničanem a ten dosáhne svého, získá králův dopis a vše se v dobré obrátí.

Tahle kniha stojí za přečtení a lze v ní hledat zajímavé příběhy jak pro interní práci v dramatické výchově, tak pro divadlo.

ZÁVĚR

Svým způsobem je práce s pověstmi cizích zemí inspirativnější a přínosnější než s pověstmi domácími. Po celé Evropě, od

Reykjavíku po Krétu a od Dublinu po Ural (snad), máme stejná nebo skoro stejná auta, počítače, mobily, bankomaty, nakupujeme ve stejných či skoro stejných super- a hypermarketech. Po praktické stránce jsme schopni zvládnout život kdekoli v Evropě. Ale stejné, ani skoro stejné nejsou hodnotové žebříčky, postoje, chování a tradice ani těch národů či regionů, které jsou si nejbliž. Rozumíme doopravdy aspoň Slovákům? Němcům či Rakušanům? A jak se asi jevíme my těm druhým? Libuše nebo Vanda? A umíme si vůbec tyto otázky klást? I proto stojí za to cizími pověstmi se zabývat, číst je, ale i dramaticky prožívat.

Suma toho, co vyšlo česky, je poměrně malá a zastoupení různých zemí a jejich částí je velice nevyrovnané, a nelze je proto s jistotou a zevrubně zhodnotit. Je ale přesto zřejmé, a islandské příběhy to jen dotvrzují, že pověsti, i když se shodují, pokud jde o základní charakteristiky žánru, odrážejí výrazně nejen historii země, ale v daleko větší míře i geografické a geologické a další přírodní charakteristiky země. Vedle pochmurnosti a tvrdosti až krutosti pověstí islandských se to projevuje jiným způsobem u pověstí uralských, které jsou silně ovlivněny nerostným bohatstvím Uralu — ne náhodou jsou hlavními postavami horníci anebo prospektori v dolech a lomech či na rýžovištích zlata, malachitu, mědi i dalších kovů. A ovšem národy přímořské a ostrovní vyprávějí o vodních bytostech, mořských bouřích a ztroskotáních, o vodních tvorech, jako jsou tuleni či velryby, o kouzelných bytostech, jako je mořský kůň, a četných dalších. Zřejmý je také fakt, že keltské národy a národnosti jsou nadány bohatou fantazií a jejich příběhy jsou neobyčejně poutavé jak dramatickostí příběhů, tak jejich specifickou atmosférou a bohatě zabydleným světem kouzelných bytostí.

Ale i sběratel, vypravěč, překladatel a sestavitel publikace mají neoddiskutovatelný vliv na to, jaký obraz kniha pověstí určité oblasti poskytuje. Výrazným příkladem je *Bludný bruslař: pověsti a báčorky z Nizozemska a Flander*. Překladatelka Magda de Bruin-Hüblová vybírala ze dvou publikací, jak vypráví v předmluvě nazvané Nizozemský folklór — objevený poklad. Vysvětluje v něm, proč Holanďané jsou na lidovou slovesnost chudí, jednak tím, že vzhledem k přírodním podmínkám u nich neexistoval v 19. století kult venkova, jednak tím, že byli vždy mořeplavci, a tedy cítili spíš internacionálně než nacionálně. Proto se lidová slovesnost v Nizozemí nerozvinula zdaleka tak jako v jiných zemích, a proto také chybí sběratelská tradice z období

romantismu. Až na přelomu 19. a 20. století začal pověsti a pohádky sbírat venkovský lékař Cornelis Bakker a další publikace, kterou napsal Eelke de Jong, vyšla až v roce 1980. Bakkerovy texty jsou neupraveným záznamem lidových vyprávění se všemi jeho nedostatky, zejména s chybami ve výstavbě příběhů, lečkeré motivy a dějové sekvence jsou neuzavřeny, logika vyprávění často pokulhává a celé to má charakter pouhého převyprávění „obsahu“ nějakého literárního díla. De Jongovy texty jsou literárně upraveny, ale i jeho texty jsou velmi stručné a mnohé z nich jsou nevydařenými variantami opakovaně se objevujících motivů i celých příběhů. V příběhu s názvem Krejčí a třináct loupežníků snadno rozeznáte Alibabu a čtyřicet loupežníků z *Tisíce a jedné noci* a nutně se vtírá podezření, že nejde o migraci motivů, která stála v dávných dobách na počátku lidové slovesnosti, ale o přebírání z literatury, neboť příběh byl vyprávěn v roce 1901, kdy byla již v Evropě dost rozšířena gramotnost a knihy byly dostupné. Tento poměrně obsáhlý výklad mívá k otázce, zda sestavitelka knížky, zřetelně orientovaná jak v jazyce, tak v nizozemské kultuře, je stejně dobře orientovaná i v lidové slovesnosti, její historii, teorii a současnou publikační praxi, neboť člověk takto vybavený by nejspíš vybíral obezřetněji.

České pověsti tento problém nemají. Máme dvoustoletou tradici publikování lidové prózy, podílejí se na něm odborně vzdělaní etnografové a folkloristé a spolu s nimi i spisovatelé, soustřeďující se na převyprávění různých látek, dokonale v problematice orientovaní, a to svým způsobem vytváří vzory i tomu, kdo by se do této činnosti pouštěl bez literárněvědného nebo etnografického vzdělání.

Nicméně pověsti jsou velice zajímavé čtení a vzhledem k tomu, že mnohé příběhy jsou literárně upravovány a rozvíjeny, lečkeré mohou v dramatické době posloužit, zejména v interní práci, ale některé snad i jako látka divadelní inscenace. Po Enšpígluvi sáhneme bez velkého váhání proto, že je zábavný, Krysar je známý a keltské pověsti nabízejí osudy populárních elfů i velmi zvláštních lidí a jejich osudů. Ale klademe-li si otázku, jak poznávat druhé a jak spolu s nimi žít, a tu si budeme klást čím dál častěji, pak je dobře sáhnout po tom, co je na první pohled méně atraktivní, po pověstech lužickosrbských, polských, ukrajinských či uralských. I skrze ně lze poznávat, co mají všichni lidé společné i při všech nepochybných národnostních, etnických či náboženských rozdílech.

PRAMENY

HULPACH, VLADIMÍR. *Báje evropských měst*. Praha: Adonai, 2003. 192 s. ISBN 80-7337-023-9.

JONG, EELKE DE; BAKKER, CORNELIS. *Bludný bruslař: pověsti a báčorky z Nizozemska a Flander*. Přel. magda de BRUIN-HÜBLOVÁ. Praha: Argo, 2005. 192 s. ISBN 80-7203-652-1.

TICHÝ, JAROSLAV. *Kníže Dracula a jiné hradní pověsti*. Praha: Aventinum, 1998. 208 s. ISBN 80-7151-070-X.

VÝBĚR Z LITERATURY O POVĚSTECH

BENEŠ, BOHUSLAV. *Česká lidová slovesnost: Výbor pro současného čtenáře*. Praha: Odeon, 1990. 370 s. Ed. Lidové umění slovesné. ISBN 80-207-0181-8.

KOUDELKOVÁ, EVA. Černá nevěsta a několik souvislostí. *Tvořivá dramatika*. 2017, roč. XXVIII, č. 1. ISSN 1211-8001. s. 25-30.

---. České a německé zápisy folklorních vyprávění z Čech a Moravy. *Tvořivá dramatika*. 2010, roč. XXI, č. 2. ISSN 1211-8001. s. 54-62.

---. Dvojí podoba žánru zvaného pověst. *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XIX, č. 2. ISSN 1211-8001. s. 42-48.

---. *Literární ztvárnění lidových pověstí z Náchodska*. Boskovice: Albert, 1999. 236 s., 12 obr. příloh. ISBN 80-85834-66-9.

LEŠČÁK, MILAN; SIROVÁTKA, OLDŘICH. *Folk-lór a folkloristika: (O ľudovej slovesnosti)*. Bratislava: Smena, 1982. 272 s.

MACHKOVÁ, EVA. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 3., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, katedra výchovné dramatiky, 2012 [2000]. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

MARČOK, VILIAM. *O ľudovej próze*. Bratislava: Mladé letá, 1978. 288 s. Ed. Otrázky detskej literatúry.

SIROVÁTKA, OLDŘICH. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR, 1998. 184 s. ISBN 80-85010-06-2.

SIROVÁTKA, OLDŘICH. *Srovnávací studie o české lidové slovesnosti*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR v Brně, 1996. 220 s. ISBN 80-85010-62-3.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

JEAN-CLAUDE MOURLEVAT: ŘEKA, KTERÁ TEČE POZPÁTKU

Ilustroval Jindřich Janíček. Z francouzského originálu *La Rivière à l'envers* přeložila Drahoslava Janderová. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2016. 272 s. Redakce Jakub Marek a Jiří Dvořák.



Nebojte se a vyprávějte příběh, nepřemýšlejte o tom, jak dopadne, netrapte se ani tím, zda se bude líbit, či ne, zkrátka vyprávějte a nezapomeňte přitom na toho, kdo vás poslouchá. I když by to byl váš příběh, nevyprávějte ho o sobě. Tak by se dalo shrnout setkání s Jeanem-Claudem Mourlevatem, autorem u nás vyšlé *Zimní bitvy*, který navštívil táborový Tabook. Dobrým příkladem jeho obdivu

k vyprávění a klasickým příběhům je jeho román vydaný vloni v českém překladu.

Sám autor mluvil o tom, že není jiné knihy, kvůli níž by mu čtenáři tolik psali nebo ji komentovali. Dokonce ho vyzývali, aby napsal její pokračování. Vyslyšel je. A tak k první knize, jejímž hlavním hrdinou je Tomek, připsal ještě druhou. Oba svazky, *Tomek* a *Hannah*, u nás vyšly v jednom svazku. Co může čtenáře tak přitahovat? Odpověď je jednoduchá — síla, která láká od nepaměti (ostatně s pamětí také souvisí), síla, která má tu moc vdechnout život fikci, a čtenář ji rád podléhá: síla příběhu.

Jean-Claude Mourlevat se nechal inspirovat mnoha klasickými vyprávěními, sám se k jejich vlivu rád přiznává, a německé pohádkové knihy také překládá francouzským čtenářům. Žánru klasické kouzelné pohádky odpovídá také fabule: hrdina se vydává do širého a nepředstavitelně pestrého světa, aby splnil úkol a získal záračný prostředek, živou vodu — ne pro sebe, ale pro dívku, s níž se na začátku příběhu setkává a jež dala k jeho cestě popud. Jejich kroky se sice záhy rozcáhají, ale na konci, před samotným cílem se oba opět shledají. Druhý díl je pak paralelní k prvnímu, protože sleduje stejnou linii z pozice Hannah a její minulost. Oba plní úkol pro někoho, Tomek pro ni, ona zprostředkovane naplňuje vůli svého otce.

Motiv řeky vracející se ke svému prameni má souvislost jak s časem, plynutím a věčným návratem, tak s putováním. Základním topos je ona cesta, která hrdiny k cíli přibližuje, ale zároveň je vystavuje nebezpečí, že se mu kdykoliv mohou vzdálit, zdržet se nebo se od ní definitivně odloučit a setrvat někde, kde nechtěli být. A samozřejmě také

návrat, respektive spojení s bodem, odkud vyšli, protože ač prošli krajem světa, směřují stále jedním směrem, domů.

Proud řeky vyprávění, které se v závěru uzavře do posledního slova „ticho“, není samozřejmě přímočarý. Ona místa, která svádějí z cesty, nutí hrdiny, aby zde setrvali. Tyto odbočky mohou být svůdné, ale zůstat někde „trčet“ znamená nepokračovat v cestě. Tato místa jim nabízejí alternativní verze jejich putování, místo i čas, v němž neměli pobývat. V půvabné scéně, kdy se nezávisle na sobě oba hlavní hrdinové nadýchají vůně květin a upadnou do věčného spánku, z něhož je může probudit jen kouzelná formule — přesné spojení slov, které patří právě každému z nich, se ocitnou (a minou) ve vesnici Voňavkářů. Její obyvatelé jim vrátili život, a dokonce jim nabízejí, aby zde zůstali v krásném prostředí, ale hlavní hrdinové, tak jako v jiných případech, setrvají u své cesty.

V jině podobě tohoto motivu si Hannah prožije dokonce celý alternativní život, dokud v tragické situaci nakonec nezvolí možnost, kterou má od počátku, vrátit se zpět do svého času, do své cesty. Jako by řeky jejich osudů měly sledovat své vlastní řečiště. Zkrátka možnosti se nabízejí, vnucují, mohou být příjemné, jako vůně květin na louce, a podlehne jim každý, ale jedině vůle dosáhnout cíle odlišuje hlavní hrdiny od ostatních.

Příjemné a voňavé souvisí nějak s nebezpečným a tragickým, o čemž vypovídá situace na Neexistujícím ostrově. Ten přitahuje lodě plující po moři. Námořníci zde zakládají rodiny s dívkami, jejichž vůle je sem ve skutečnosti přivedla, a na rozdíl od Tomka jim nevádí, že tato spokojenost je vykoupena tím, že ostrov už nikdy nemohou opustit. Hlavního hrdinu už první noc tento fakt

nenechává spát natolik, že se vydá vstříc životu nebezpečnému dobrodružství. „Tomek si řekl, že největší nebezpečí nejspíš hrozí, když si člověk na všechno zvykne.“ Tak jako v *Zimní bitvě* se i tady, v kouzelné pohádce, hovoří o svobodě a jejím ohrožení. „Po celou dobu, kdy byli obyvatelé ostrova zbaveni svobody, se chovali rozumně. Ale teď, jakmile svobodu získali, teď, když jim byla zázračně navráćena, všichni přiznávali, že na ni potají neustále mysleli, že o ní snili v noci, že si nepřáli nic jiného než opustit ostrov ještě před smrtí.“ Svoboda se i zde stává klíčovým tématem, protože souvisí se vším, co oba hlavní hrdinové podstupují, čeho se odmítají vzdát a pro co jsou ochotni riskovat.

K jejich údělu patří nezapomenout na úkol, který jim byl dán, a proto nástrahy cílí do slabých míst — na paměť. Nejde jen o to, že by oni sami zapomněli na svůj cíl, osud a minulý život, ale Jean-Claude Mourlevat zajímavě rozvíjí motiv vyvolávající úzkost, že by mohlo být zapomenuto také na ně. Sice by mohli žít ve svých alternativních životech, mohli by se spokojeně usadit. Ale tak jako na Neexistujícím ostrově by zmizeli z dohledu svých blízkých i z míst, odkud vyšli. Obojí by pro ně přestalo existovat. Ve vesnici Voňavkářů dochází nejen k probouzení ze spánku, ale směsí připravované obyvateli této vesnice dokážou navíc vyvolat i vzpomínky na přesné události ze života.

Čtenáři dali autorovi zajímavou výzvu, aby napsal pokračování Tomkova příběhu. Rozhodl se výzvu přijmout a dál pokračovat v příběhu, který byl původně zřejmě plánovaný bez druhé části. Při srovnání působí první díl sevřeněji a funguje sám o sobě, druhý je do určité míry nastavováním řečeného. Hannah si prochází tím, co už z náznaků známe. A proto musel autor při psaní druhého dílu volit jinou strategii. Nositeli obou dílů jsou jejich hrdinové, zatímco první je v režii Tomka, který se s Hannah setká až v závěru, druhý příběh je věnován právě jí.

Oba hrdinové jsou do určité míry zosobněním jiného postoje a jiné zkušenosti. Tomek se vydává poprvé do světa ze svého spokojeného zázemí právě kvůli Hannah, zatímco ona je už dávno na cestu vyhnána okolnostmi. V době, kdy se setkávají, má za sebou mnohem více zkušeností. Dokonce — jak ale zjistíme až ve druhém dílu — prošla tou dobou již alternativou celého života, musela se navíc smířit se ztrátou blízkých a jejím cílem je naplnit otcův odkaz. Hannah máme možnost vidět hlouběji do duše i prostřednictvím jejích zápisků Tomkovi, její motivace jsou složitější a minulost komplikovanější. Tomek je odhodlán splnit úkol, a přitom jediným důvodem je právě ona a jediné setkání s ní.

Jako by šlo tak trochu o jiné typy pohádek. Už v prvním díle, věnovaném chlapci, se dozvídáme, že se Hannah probudila u Voňavkářů po větě „Byl jednou jeden“. Ona je tím, kdo první příběh motivuje, kvůli ní se osud hlavního hrdiny dá do pohybu, a druhý díl nabízí další osvětlení příčin, proč se Hannah na cestu vydala.

Kniha může být čtenáři přijata i proto, že její melancholie plyne ze stálého vědomí nejistoty, že se cesty hrdinů mohou rozejít, že mohou zapomenout. Veselost a smutek zde stojí vedle sebe a Jean-Claude Mourlevat se nevyhýbá ani tématům smrti a odchodu. Toho je příkladem nejen osud rodiny Hannah, ale opětovné navracení tématu loučení a rozchodu. Závěrečný pocit útěchy plyne právě z jistoty, že se oba hlavní hrdinové na rozdíl od jiných postav, které potkali na své cestě, nerozejdou a neuvíznou někde v proudu příběhu.

Publikace nakladatelství Baobab vyšla s tradičně kvalitními ilustracemi, tentokrát Jindřicha Janička.

Pro české čtenáře by bylo dobrou zprávou, kdyby spolupráce s Jeanem-Claudem Mourlevatem pokračovala, neboť při pohledu na obě jeho u nás vydané knihy pro děti a mládež je patrné, že umí psát nosné příběhy, navíc v různých polohách a žánrech.

Luděk Korbel

JANA ŠRÁMKOVÁ: LEDNÍ MEDVĚDI ODCHÁZEJÍ ZA ŠTĚSTÍM

Ilustrovala Tereza Šedivá. Praha: Běžiliška, 2016. 12 stran. *Edice Mikroliška+*, sv. 1.



Jana Šrámková je spisovatelka, která za svou prvotinu *Hruškaďóttir* (2008) získala Cenu Jiřího Ortena. Kromě své tvorby pro dospělé pravidelně spolupracuje se zajímavými výtvarníky, s nimiž tvoří půvabné knihy pro děti: *Putování žabáka Filemona* (2010), *O panáčkově* (2014), *Kolala petřínská* (2014), *Zuza v zahradách* (2015), *Kuba Tuba Tatubahn* (2015).

Ručně vázané leporelo *Lední medvědi odcházejí za štěstím*, které vytvořila ve spolupráci s výtvarnicí Terezou Šedivou,

představuje téma migrace na příběhu ledních medvědů. Ukazuje skupinu tvorů, kteří jsou kvůli neúnosným životním podmínkám nuceni opustit svůj rodný kraj a hledat si obživu jinde. Jak výtvarně, tak literárně zpracování poměrně závažného tématu, které se v současnosti line nejen evropskou krajinou, zasahuje čtenářstvo více generací.

Kniha je podle doporučení nakladatele určena dětem od 8 let, nicméně se domnívám, že možná právě díky leporelovému provedení může číst na ještě mladší čtenáře. Mohou ji ocenit rodiče, učitelé v mateřských školách nebo pedagogové pracující na prvním stupni. Může jim být pomůckou při hledání odpovědi na otázky, proč v naší zemi / na našem kontinentu žijí lidé, kteří neumějí naši řeč, mají jinou barvu kůže, jiné zvyky, co tu dělají a proč sem přišli. Snížila bych tedy věkovou hranici na 5 let.

Pro příběh vystavěný ze zdánlivě jednoduchých veršů Jana Šrámková pečlivě váží a volí slova. Myšlenková i grafická zpracovanost této útlé knižky je až překvapivá. Grafická podoba s textem velmi úzce koresponduje. Leitmotivem příběhu je téma hledání štěstí. Na velmi malé ploše je vykreslen smutek a zoufalství těch, kteří museli opustit svou domovinu a stále hledají místo, kde by mohli šťastně žít: „Vyprávěj, mami, odkud jsme přišli? / Kde září obloha, / je polární zem... // Medvědi sedí, došly jim síly. / Co s nimi bude? Jak jim pomůžeme?“

Nenápadná knížka tak dětem i dospělým nabízí mnohem více, než by se na první pohled mohlo zdát.

Michaela Lažanová

PAVEL HÁJEK (ED.): ČERTOVA KUCHYNĚ: RECEPTÁŘ POVĚSTÍ A VYPRÁVĚNÍ Z MĚSTA JIČÍNA A OKOLÍ ZE 17. AŽ 20. STOLETÍ

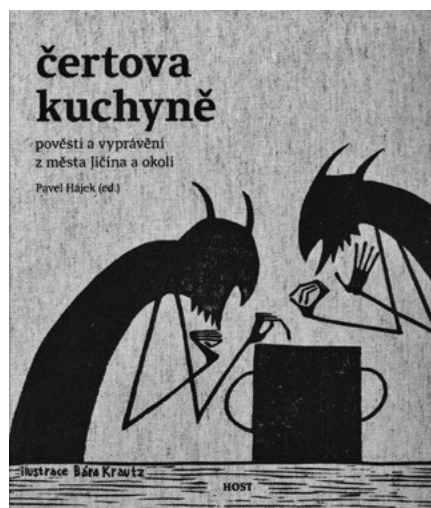
Vyhledal, uspořádal a komentáři opatřil Pavel Hájek. Německé a latinské texty přeložili Vlasta a Hubert Reittererovi. Do lina vyryla Bára Krautz. Brno: Host, 2015. 408 stran. Redaktorka Eva Lorencová.

Soubor pověstí a vyprávění z Jičína, které dal dohromady editor Pavel Hájek, je opravdu úctyhodný. Vznikal více než deset let a příběhů se za tu dobu podařilo sesbírat požehnaně. Protože se objevovaly stále nové a nové příběhy a zdálo se, že práce nikdy nebude mít konec, rozhodl se Pavel Hájek ukončit sběr k 19. 2. 2015.

Základním vodítkem pro výběr jednotlivých pověstí a příběhů byly pro autora

místní a pomístní názvy. Hned pod názvem konkrétního příběhu tak vždy najdeme označené místo, k němuž se vyprávění vztahuje, a většinou také popis, jak se na ono místo dostaneme. V případě, že místo nebylo zcela jasné, snažil se je autor dohledat. Pokud se sešlo více variant vyprávění, přednost dostala nejstarší verze, případně ta nejprístupnější, byl-li problém se srozumitelností. Délka jednotlivých vyprávění se značně liší, od rozsahu pouhých několika řádek až po několik stran.

Čertova kuchyně obsahuje nejen velké množství příběhů, ale také příběhy velmi různorodé, vyprávěné rozmanitými způsoby — pověsti, vyprávění, příběhy zachycené dialektem, zápisy z obecních kronik, etnografické sběry i regista, aby byla co



nejvěrněji zachycena paměť Jičínska a jeho obyvatel. Konkrétní členění knihy vychází z práce Jaroslava Mencla *Pověsti Jičínského kraje*, která byla doposud největší a nejucelenější prací vydanou na toto téma. Jednotlivé pověsti a příběhy jsou pak v samostatných oddílech řazeny geograficky.

V prvním oddíle O městech a vsehch najdeme řadu pověstí a vyprávění věnujících se původu místních jmen či zakládání měst a vsí (O původu Velíše, Jak vznikla obec Nadslav, O původu jména obce Dršťekryje). Ve verších psaná pověst Zpustlá krčma vypráví o dívce, která čeká na milého. Ten odešel do ciziny, kde zemřel. Dívka povolá zpět jeho mrtvolu, která se o půlnoci promění v hromádku kostí. Ve druhém oddíle O hradech, zámečích a tvrzcích jsou zejména pověsti a příběhy o pokladech (Velíšský poklad, Poklad na tvrzi apod.) a hradních strašidlech (Rytířův duch, Pověst o Bílé paní kumberské, Meluzina apod.). Ve třetím oddíle O kostelích a kaplích převládá téma Albrechta z Valdštejna (Znesvěcení těla Albrechta z Valdštejna, Zvláštní zpráva

o Valdštejnově hrobě, Valdštejnuv duch), část je věnována také Loretě či kartouze u Jičína (Místo kartouze označené záračným znamením, Založení kartouze u Jičína či Kartouzský poklad). Několik pověstí se pak vztahuje k vrchu Tábor, nacházejícím se u Lomnice na Popelkou. Čtvrtý oddíl patří křížům, kapličkám, sochám a obrazům. Dominantní část se týká jičínských zázraků obrazu Panny Marie Rušánské. V oddíle O vodách, studánkách, rybnících a řekách je velká část věnována pověstem o vodnicích (Hastrman kramářem, Vodník ve Dvorcích, Vodník lyska, Vodník ve službě, Hastrmanovy ploty, Vodník na Čeperce, Vodníkův žert ad.). Poslední oddíl je věnován kopcům, údolím, lesům a polím. Najdeme zde čertovské příběhy, jako Čertova orba či Sázka s ďáblem, příběh o Rýbrcoulovi, klasické postavě krkonošských pověstí, několik pověstí o vrchu Zebín a v neposlední řadě také pověsti a příběhy věnované oblasti Prachovských skal, jako například Tajemná znamení ve Fortně, O založení Bílého mlýna, Pověst o Babinci či Čertova kuchyně, která dala název celému souboru.

Na konci knihy je velmi obsáhlý komentář ke všem vyprávěním a pověstem. Ten mapuje jejich výskyt, četnost, různé varianty i odchylky. V případě odlišností jednotlivých verzí autoři v komentáři rozdílů vysvětlují, často pomocí citací a příkladů. Pokud je to třeba, mají v závěrečné části komentáře místo i širší kulturně historické souvislosti. Na závěr nechybí podrobný výčet pramenů a literatury.

Krásné černo-bílé linoryty Bára Krautz uvozují jednotlivé kapitoly a zároveň doplňují ilustracemi i některé z příběhů. Jsou vtipné a nepostrádají nadsázku, čímž zajímavě kontrastují s archaickým jazykem některých pověstí a vyprávění.

I když je to sbírka zaměřená zdánlivě úzce, jen na jeden region, neměla by uniknout pozornosti ani těm, které mají pověstové látky a různá zpracování folklorních vyprávění, respektive vyprávění, v nichž se folklor mísí s podáními z knížek lidového čtení a odjinud, ale ani učitelům dramatické výchovy, protože tu najdou bohatý materiál příběhů a zajímavých témat.

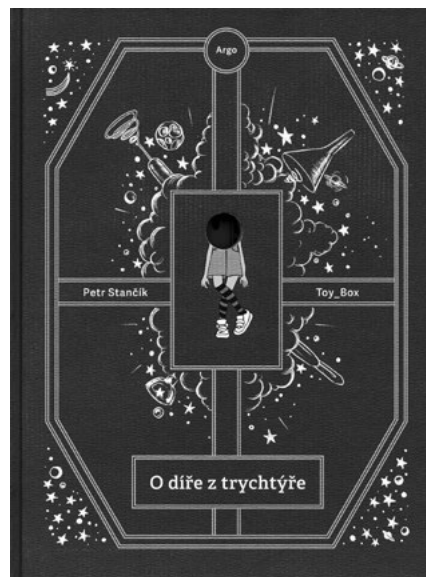
Lucie Šmejkalová

PETR STANČÍK A TOY BOX: O DÍŘE Z TRYCHTÝŘE

Obálka a ilustrace nakreslila Toy Box. Grafická úprava a sazba Carton Clan. Praha: Argo, 2016. 64 s. Odpovědný redaktor Richard Klíčník.

Petr Stančík už nadobro v literatuře pro děti a mládež zdomácněl. Jeho plejerství se slovy tomuto hřišti vyhovuje. Na první pohled jsou zde pravidla volnější, určovat si je mohou do jisté míry hráči sami. V jeho nové knize se vše točí kolem nezvyklých slovních spojení a metafor, slova mají první výkop, protože sám příběh je jimi motivován. Otázkou je, zda si Petr Stančík v tomto případě se svými slovními míči nezaběhl až příliš daleko, řekněme do postavení mimo hru.

Vše začíná a končí dírou, dírou v knize, dírou v trychtýři, která je hrdinkou Stančíkova příběhu. Dírou, která není černá, protože se v ní věci až na výjimky neztrácejí, naopak jí protékají a dostávají se do nových souvislostí. To, co je na autorových textech signifikantní — hra s jazykem —, se zde rozvíjí od té nebanálnější věci přes různé eskapády, vložené básně a říkanky a vrací se zpět tam, kde je díře nejlépe, mezi ostatní otvory v cedníku.



Díra je dobrá k tomu, abyste dostali „něco širokého do úzkých“, píše autor. A my musíme být pozornými diváky, protože nikdy nevíme, kam jeho asociace zamíří. Děsivý Struhadlak například vysál už spoustu princezen i „šťávu vyšťavil“, ale nakonec stejně „ostrouhal“. Malé děti tohle škádlení řeči znají, jazykem se dotýkají věcí a ulpí u slov jak na ledovém zábradlí. Pro P. Stančíka to byla jistě lákavá výzva. Ne všechny nápady jsou ale nosné, ostatně sám princip je tak lehkavý, až se časem okouká, a ačkoliv každou kapitolou začínáme tak trochu od znova, brzy přestane být originální a nečekaného zvratu či oživení se tentokrát nedočkáme.

A to nemluvíme o ilustracích, které jsou stejně důležitou složkou publikace, neboť

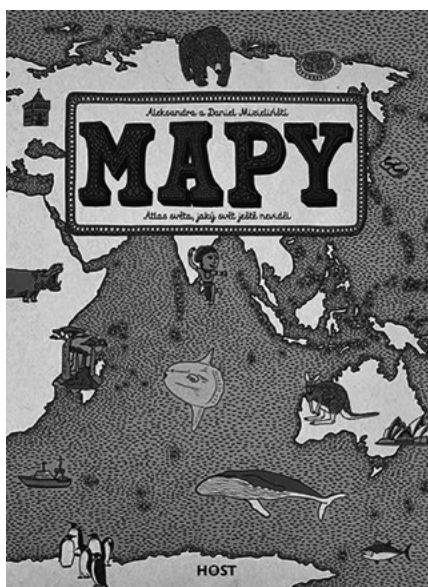
ona díra skrz celou knihu určuje i je. Ty jako by se zadáním a prvotním nápadem zcela vyčerpaly. Ilustrátorka, vystupující pod přezdívkou Toy Box, snad nemohla zvolit nepřeléhavější doprovod, který působí jako zasněné omalovánky v deníku dospívající dívky. Ačkoliv je kniha mimořádnou možností, jak si s tématem podněcujícím imaginaci poradit, její nápady končí už u kompozice či prvního náčrtu scény. Dál už zůstaly jen detaily očí, slz, zasněných dívek nebo obří mravenci, houby či rostliny, působící až strašidelně. Je to mimochodem další z nepřehledného množství příkladů, kdy ilustrátor přistupuje k textu tak, jako by jeho čtenáři (snad mladší) byli méně vnímaví.

Petr Stančík chtěl navázat na svou hru s doslovným chápáním uzuálních metafor a slovních spojení, a dokonce jen na ní postavit celý příběh. Ovšem ačkoliv se zprvu zdá, že do trychtýře takové metody lze nalít téměř vše, jeho kniha spíše ukazuje, že jistá omezení nelze obejít. I ten trychtýř se dole zužuje a někdy se zahltní.

Luděk Korbel

ALEKSANDRA MIZIELIŃSKA, DANIEL MIZIELIŃSKI: MAPY: ATLAS SVĚTA, JAKÝ SVĚT JEŠTĚ NEVIDĚL

Z polského originálu přeložila Anna Halfarová. Brno: Host, 2016. 108 stran.



Po úspěšných průvodcích po světě architektury (D.O.M.E.K., 2014) a designu (D.E.S.I.G.N., 2015) se autorská dvojice polských výtvarníků Aleksandra a Daniel Mizieliński představuje českým čtenářům dalším osobitým a nešedním titulem *Mapy: Atlas světa, jaký svět ještě neviděl*. Nakladatelství Host

ho vydalo vloni před vánoci a jistě tím potěšilo mnohé čtenáře, kteří si oblíbili i dva předchozí tituly.

Vzhledem k tomu, že *Mapy* od svého prvního vydání (2012) procestovaly svět a byly přeloženy do třiačtyřiceti jazyků, mohou se jistě právoplatně pyšnit označením světový bestseller.

Na jedenapadesát bohatě ilustrovaných dvoustranách autoři provedou čtenáře po šesti kontinentech a dvačtyřiceti zemích. Každou zemi reprezentují přírodní i architektonické zajímavosti, fauna a flóra, kulturní zvyky, tradice, symboly, typická jídla a na každé mapě se také objevují dvě děti nesoucí tradiční jména pro danou zemi. Dále nechybějí významné osobnosti, nad panovníky a státníky převažují spíše vědci, malíři, spisovatelé, myslitelé. Při procházení množstvím studijních materiálů jistě nebylo vždy snadné rozhodnout, co ještě vybrat a co již ne, aby se mapy dobře „četly“ a nebyly přehlacené. Přísným výběrem autorů tak zřejmě proto prošlo jen pár žijících osobností. Jsou to kupříkladu první žena ve vesmíru Valentina Těrešková, šachistka Judit Polgárová nebo královna Alžběta. České čtenáře jistě bude zajímat, kdo a co podle výtvarníků reprezentuje Českou republiku. Jsou to Karlův most, zámek v Litomyšli, Boubínský prales, turistika, houbaření, švestkové knedlíky, plzeňské pivo nebo český fousek.

Přestože na velkoformátovém atlasu pracovali výtvarníci přes tři roky a jejich detailní a pečlivá příprava je znát z každé stránky, nebylo možné představit všechny státy a státečky, a čtenáři tak zůstanou ochuzeni o výtvarné zpracování Portugalska, Rumunska, Ukrajiny a mnoha dalších zemí. Zato nechybějí klasické kartografické údaje, hlavní město, rozloha, počet obyvatel či úřední jazyk.

Každá ze zemí má samozřejmě také svou temnější stránku, historii, místa, osobnosti, Mizieliński se ale zaměřují jen na to pozitivní, co jednotlivé země nabízejí, a *Mapy* jsou v jejich pojetí oslavou rozmanitosti a pestrosti života na zemi, kde má svůj smysl i nepatrný brouček nebo třeba lišejník. Koneckonců kniha je určená hlavně dětem a pro ty je toto optimistické ztvárnění světa jistě uspokojivější.

Výpravností a množstvím detailů mohou *Mapy* připomenout knihy českoamerického ilustrátora Petra Síse, který také rád pracuje s velkorysým prostorem dvoustrany, a mapy jsou jeho oblíbeným motivem. Zatímco Sísovy knihy jsou ale spíše poeticky metaforická vyprávění (zpravidla inspirovaná událostmi z autorova života), *Mapy* Aleksandry a Daniela Mizielińských spadají svým pojetím spíše do naučné a poznávací literatury.

Mapy se řadí mezi knihy, které jsou ideální pro společné čtení rodičů s dětmi. Kniha je plná zajímavostí, které jistě vyvolají celou řadu všetečných dotazů, a i světaznalí rodiče budou nepochybně při hledání odpovědí vděční za vymoženosti chytrého Google.

Jak již dokázali ve svých předchozích titulech, dokážou Aleksandra a Daniel Mizieliński hravým a zábavným způsobem přiblížit opravdu rozličná témata a díky množství pestrých detailů se *Mapy* rozhodně jen tak neomrzí a je možné je prohlížet stále dokola a pokaždé objevit něco nového.

Kristina Procházková

TOMÁŠ S. KONČINSKÝ, BARBORA KLÁROVÁ, DANIEL ŠPAČEK, PETR ŠTĚPÁN: PŘEKLEP A ŠKRALOUP

Ilustrace Daniel Špaček. Praha: Albatros, 2016. 118 stran.



Čtyři autoři na 114 řídké popsaných stranách knihy pro děti člověka trochu vyděsí. (To už se pod tlakem manažerů formují nejen hudební skupiny, ale i spisovatelské trusty? Nebo se tu nedejbože demonstuje výsledek nějakého sporu o autorství?) A tak se navzdory atraktivnímu zevnějšku knihy nejprve vrhnete na impreso, abyste zjistili, jak se věci mají... A celkem se vám uleví. Literáti jsou jen první dva, Špačkovou zásluhou jsou bohaté drobné i velkoformátové ilustrace a Štěpánovou celkovou a nutno říci, že opravdu (přínejmenším na „albatrosí“ tradici) nešední design, který koresponduje s čelním tématem knihy — s nabouráváním zajetých představ o čemkoli, a zejména o uspořádanosti. Tato kniha totiž je, nebo alespoň od první stránky hlásá, že chce být o entropii.

Hlavním hrdinou a zároveň boдрým (místy obecná čeština, oslovení čtenáře, stylizace do poseroutkovského typu postavy) vypravěčem je Překlep, lidem neviditelný skřítek entropik, jenž se jako žák 3. třídy základní školy pro stárnutí věcí učí, jak narušovat uspořádanost věcí a způsobovat tak jejich vývoj, a tedy stárnutí.

Bez diskuse úchvatný nápad, díky němuž máte na prvních stránkách pocit, že vám vybuchne hlava. Autoři totiž běžná slova a fráze, která máme hluboko pod kůží již od raného dětství neodlučitelně spojená s řádem a pořádkem, konotují naopak s jejich pravým opakem, vytvářejíce tak to nejcennější na celé knize: humor, radost ze hry s naším „uspořádaným“ myšlením, desítky maličkých niterných „Heuréka!“, která náš mozek zakřičí, kdykoli pochopí spisovateli servírovaný nový pohled na věc: „Máma je jinak hodná, ale pořád mi nařizuje, kde se mám od něčeho upatlat nebo jak si co natrhnout a zmačkat. Někdy je s tím už trochu otravná. Jak nepřijdu domů aspoň s jedním flekem od zmrzliny na kalhotách, je zle.“ — „Systém organizace dětského pokoje, varianta atomový výbuch.“ — „Chuchvaleovník prachspřstý [...] se využívá zejména pro kultivování alergií a výborně se hodí k estetické úpravě všech nových a lesklých povrchů.“

To vše je čtenáři předkládáno na nečekaně velkém formátu s nečekaně velkými názvy kapitol, a hlavně s (pro čtenáře naštěstí ještě únosnou) mírou neuspořádanosti; vlastní vyprávění je ve své první polovině doplňováno četnými encyklopedickými vstupy, jen volně souvisejícími s hlavním textem (jako poslední dva ve výše uvedené ukázce), a celou knihou prolínají tlumeně hnědo-červeno-modré nepředvídatelně rozmístěné ilustrace všemožných rozměrů.

A to jsou důvody, kvůli nimž získal *Překlep a Škraloup* Magnesii Literu 2017 a kvůli nimž se recenzenti rozplývají samou chválou. (Ano, kniha také obhájuje, „jak je stárnutí důležité a prospěšné“ [s. 116] a naukává téma mezigeneračních sporů — táta pracuje v knihovně, kdežto Překlep touží po práci na počítačových programech — a téma přátelství.) Ale všem autorům ód jako by uniklo, že co se týče příběhu, na kterém by v textu pro děti od 6 let (jak slibuje nakladatelství) mělo záležet, je tahle kniha prostě špatně napsaná.

Nedá se říci, že by tu chyběl děj. (Překlep po exkurzi do našeho světa zjistí, že lidé práci skřítků entropiků vnímají jako nežádoucí, a rozhodne se proto najít Zub času, velící jeho druhu pracovat na stárnutí a rozpadu věcí, a zastavit ho. Výsledkem je absolutní nicota,

z níž celý svět zachrání Překlepovo přátelství se Škraloupem.) Jenže v tomto příběhu nefunguje tolik věcí, že má člověk skoro chuť parafrázovat Končinského a Klárové geniální vtíp a postesknout si, že autoři dostali prestižní českou literární cenu za „Křišťálový Prdlajs“. Hra s jazykem a s úzkoprsmým myšlením jim jde opravdu skvěle, což dokazují i téměř celé první polovině knihy. Až tam však také sahá expozice příběhu, v němž se každá potenciálně napíná situace retardeje neumělým vypravěčstvím a vyřeší se během pár řádků pochybně motivovaným způsobem. Už jen možnost převyprávět celý děj na třech řádcích, jak jsme zde učinili, takřka bez zmínky o dalších postavách, svědčí o povrchním pojetí charakterů a jejich vztahů, což je tristní zejména u titulního Škraloupa.

Epická část textu zkrátka působí, jako kdyby spisovatelé byli poučeni o dramatickém oblouku a motivické provázanosti, ovšem psali podle toho poprvé v životě. Jejich vypravěč vám vždy narovinu řekne, jak se máte cítit a co si máte myslet (např. Škraloup je podle něj zrádce, přestože popis situace ve vás takové hodnocení rozhodně vyvolat nemusí), ale vůbec nedokáže onen pocit nebo myšlenku vyvolat, vnuknout. Tato doslovná přímočarost vrcholí na posledních stránkách takovou didaktičností, že je vám až hanba číst do úplného konce a marně hledáte nadsázku, vtíp a originalitu první třetiny až poloviny knihy.

Od chvíle, kdy se skončí s dadaistickou nevázanou nápaditostí a je třeba přikročit k vyprávění, zůstává *Překlep a Škraloup* na úrovni improvizovaných pohádek před usnutím, jaké zvládne z hlavy každý druhý středně unavený tatínek.

Klára Fidlerová

NINKA REITTU: ZMÁŤA A ZÁHADA — VŠECHNO DOBŘE DOPADNE!

*Napsala a ilustrovala Ninka Reittu. Z finského originálu *Messi ja Mysteeri. Kaikki järjesty!* přeložila Barbora Musilová. Graficky upravila Lucie Zajíčková. Brno: Host, 2017. Odpovědná redaktorka Eva Sedláčková.*

Podtitul knihy přesně vystihuje, co od ní lze očekávat. Jde o typ vyprávění jako nezávazné hry, lehce stravitelné i docela malými čtenáři. Výrazné ilustrace Ninky Reittu dosvědčují, že autorka vyrostla původně na výtvarném doprovodu, a i její první příběh má jednoznačný výtvarný rukopis.

Zmáta a Záhada k nám přicházejí z Finska a můžeme se tak dozvědět, co se v literatuře pro děti v zemi mimo jiné

muminků v současné době děje. Tento příběh je kočičí, oba hlavní hrdinové patří také mezi tyto šelmy. Mladší Zmáta se ztratí svým rodičům a díky Záhadovi prožije lehce detektivní dobrodružství. Textu není úplně málo, ale plyne lehce i díky pečlivému překladu; tak lehce, že se jakákoliv možná komplikace v ději hned vyřeší. Když se malý hrdina ztratí, hned je tu pomoc, ale i další záhada, po jejichž stopách lze jít, a i ty stopy doprovodí vždy další nový pomocník. Když se záhada objasní a oba hrdinové se musí dostat domů, ani nových postav není třeba, neboť starší z kočičího dua náhle prokáže svou další dovednost a začne létat, a tak překonají i moře. Jako by vyprávěcí beztížnost byla téměř bezmezná a nebylo zde žádných omezení a komplikací.



Podobně působí i ilustrace. Jejich jednoduchost je ale výhodou. Autorka využívá v několika scénách vhodně zkratky, například kupé vlaku je zachyceno pouze sedadlem. Jejimi ilustracemi vládne zobrazení postav, v jejich velikosti, mnohosti, tloušťce, barevné výraznosti, často i nadpočetnosti, takže musíme hlavní hrdiny chvíli mezi ostatními zvířaty hledat.

V závěru si Ninka Reittu vhodně připravila půdu pro další pokračování (dosud vyšly tři díly) a nakladatelství Host již připravuje jejich překlad. Takový typ knih s jednoznačnými hrdiny, identifikovatelnými ilustracemi a svižným příběhem jako by šel na ruku knižnímu trhu i onou sériovostí.

Nabízí se srovnání s knihami Petra Stančíka o Chrujdovi, které nejen že se opírají o mírně závažnější téma, ale obsahují také jazykově inovativnější hru, jež je autorovi vlastní.

S knížkami podobného druhu je to složité. Děti i rodiče toužící po svižném příběhu s moderními obrázky se mohou dostat

mezi regály velkého knihkupectví a z jedné strany na ně zaútočí Skylla v podobě laciného braku a Charybda se skrývá v knihách, které na první pohled nevypadají zas tak odpudivě. Těch, které působí moderně a ne zcela podbízivě, se v posledních letech vyrojilo poměrně hodně, jak domácí, tak zahraniční produkce, ale mnohé od sebe téměř nejde odlišit. Obávám se, že *Zmáta a Záhađa* v tom hledání nepomůže.

Luděk Korbel

FRANÇOIZE BOUCHER: KNIHA, CO TĚ NAUČÍ MILOVAT KNIHY: I KDYŽ ČTENÍ NESNÁŠÍŠ!

Z francouzského originálu *Le livre qui fait aimer les livres même à ceux qui n'aiment pas lire* přeložila Kateřina Vranová. Praha: Fragment, 2016. 112 stran.



Očekávání, které vzbuzuje slibný název *Kniha, co tě naučí milovat knihy: i když čtení nesnášíš* od Françoise Boucherové, ještě umocňuje fakt, že ji Městská knihovna v Praze umístila do oddělení Pedagogika, školství, výchova. Po přečtení se zdá být jediným rozumným vysvětlením tohoto kroku to, že ten, kdo ji sem umístil, ji vůbec neotevřel, nebo — méně pravděpodobně — měl velký smysl pro humor.

Knížka slibuje spoustu „skvělých, přírodně naprosto šilenejších důvodů, jak zhltnout co nejvíce knih, aniž by člověk přibrál“. Důvody, které postupně čtenáři předkládá — proč je kniha lepší než řada jiných činností, jaké jsou výhody čtení knih, jak čtení knih působí na čtenáře a ovlivňuje jeho i okolí, kde všude a jak je možné knihy číst a podobně — jsou spíše šilené než skvělé.

Kromě všeobecně používaných a rozšířených argumentů, že čtení rozšiřuje slovní zásobu i rozhled, přidává autorka i řadu neobvyklých, místy i absurdních důvodů: čtení knih je lepší než tabulka čokolády (zatímco knížku můžeš číst několikrát, tabulku čokolády lze sníst jen jednou), kniha se nikdy neporouchá, při čtení neztratíš dálkové ovládání, prostřednictvím knih lze objevovat či prozkoumávat, aniž by docházelo ke znečištění planety atd. Zároveň ukazuje, jak působit jako intelektuál, i když člověk žádnou knížku nikdy nečetl (jak si alespoň knížky vhodně naaranžovat), či jak vypadat jako intelektuál, a přitom číst věci ryze neintelektuální (jednoduše použít jiný přebal).

Kromě textů o knihách a o čtení je možné v knížce najít i různé další rádobý vtípné vzkazy čtenářům či reklamní texty. Autorka se na čtenáře neustále obrací, různě s nimi komunikuje a drží je ve střehu početnými otázkami či alespoň upozorněními a výkřiky. Jednotlivé části knihy na sebe nijak nenavazují, knížku lze přečíst najednou, ale lze v ní i jen tak listovat či ji náhodně otevírat na různých místech.

Knížka se snaží být vtípná za každou cenu, někdy překvapí svou originalitou a vykouzlí čtenáři na tváři úsměv, jindy však spíše nechápavý výraz.

Texty jsou velmi úzce propojeny s ilustracemi a nesou se ve stejném duchu. Grafická stránka knihy je podobně intenzivní jako ta obsahová a útočí na čtenáře ze všech stran. Celý text je vysázen jakoby ručně psanými velkými tiskacími písmeny a je doprovázen různými znamínky, šipkami a jinými symboly a také obrázky a rámečky. Jednoduché, leč výstižné ilustrace vykazují podobnou snahu o vtíp jako text. Všudypřítomné jsou také výrazné barvy, na pozadí i v ilustracích se střídají bílá, černá, oranžová a modrá. Vše bije do očí, útočí na čtenáře a snaží se ho zaujmout za každou cenu. Otázkou však zůstává proč.

Lucie Šmejkalová

TIM BURTON: ÚSTRÍČKOVA SMUTNÁ SMRT A JINÉ PŘÍBĚHY

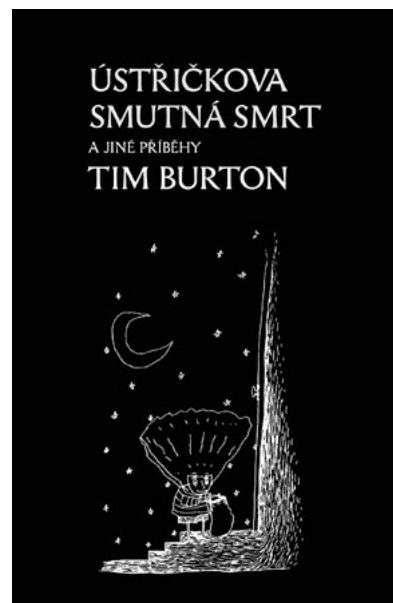
Z anglického originálu *The Melancholy Death of Oyster Boy & Other Stories* přeložil Richard Podaný. Ilustrace Tim Burton. Praha: dybbuk, 2013. 128 s. Redakce Tomáš Míka.

Kniha veršů Tima Burtona vyšla v Česku již v roce 2006 pod názvem *Trudný konec Ústříčného chlapečka a jiné příběhy* v obecně kritizovaném překladu Michaely Šmejkalové. Nakladatelství dybbuk se

údajně zavázalo, že nechá knihu znovu a lépe přeložit. Závazek dodrželo a v roce 2013 vydalo knihu znovu, tentokrát však v překladu Richarda Podaného pod názvem *Ústříčková smutná smrt a jiné příběhy*. Rozdíl v jednoznačný prospěch druhého překladu je skutečně značný.

Kdo by neznal Tima Burtona a jeho hororově vyhlížející postavičky? Jeho knížka je jich plná. Stejným dílem se o jejich ztvárnění starají veršiky i kresby; jsou dokonce místa, kde výtvarná stránka převládá a text ji pouze doprovází.

Titul slibuje příběhy, avšak těch v knížce mnoho nenajdeme a nejsou dějově nijak zvláště bohaté (*Ústříčková smutná smrt*, *Roch*, *toxický hoch*, *Mumino*). Většinou jde spíše o situační schémata, která čekají na další rozvedení, lépe řečeno: v hutné zkratce je představena postava, která má velký potenciál vytvořit kolem sebe příběh. Výmluvná je nejúspornější závěrečná básnička: „Ústříček si vyšel / O Halloweenu / napadlo Ústříčka, že půjde za člověka.“ (*Chlapeček skřížený s ústřicí*)



Jednotčím prvkem postav je jejich hybridnost — buď jde o křížence člověka a nějakého předmětu (matky si s nimi chodí stěžovat k doktorovi), anebo o polidštěný předmět. U všech vystupuje do popředí jejich vyštinutá vlastnost (robotičnost, místo hlavy meloun, camembert apod.), na kterou pokaždé doplácí. Tim Burton s nimi nakládá jako s lidmi: ve svých náznacích je zapojuje do vztahů s druhými, které však dobře nekončívají.

Smrt, ublížení, ironizovaný výsměch či jiné znevýhodnění provází bez výjimky všechny postavičky. Leckdy básnička není ničím víc než jen výsměšným, krutým

vtipem. Tim Burton je cynický. Ale při troše empatické reflexe by se jeho „situovaným“ handicapovaným figurkám daly vymyslet vcelku pěkné příhody, při kterých by malí čtenáři mohli kupříkladu domýšlet, jak by postavíčky svoje zvláštnůstky mohly naopak zúročit.

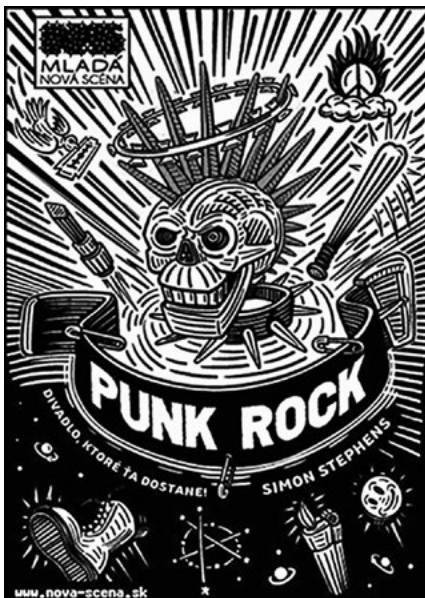
Když se do veršované v překladu Richarda Podaného zaposloucháme, sice spějí rytmicky kupředu, ale občas notně zaklopýtají („Od té doby v hněvu žiji, / div že se neubijí“). Naopak rýmy se objevují i velice nápaditě: „pod okem / roztokem“.

Uhrnem: Možnost vupreparovat jakousi nitku příběhu vhodného například k dramatizaci není příliš pravděpodobná. Jako podklad pro tvořivou reflexi krušných osudů jsou však Burtonovi polomrzácci podnětní. Otazník se vznáší nad všudypřítomnou morbiditou — záleží jen na odvaze a odpovědnosti lektora a založení skupiny: jestli se vybarvila do černého humoru.

Matěj Hájek

SIMON STEPHENS: PUNK ROCK

Nová scéna, Bratislava, premiéra 13. 9. 2017. Preklad Alexandra Ruppelđtová, úprava a režia Svetozár Sprušanský, dramaturgia Adam Gold, kostýmy Dorota Cigánková, scéna Diana Strauszová, účinkujúci: Vladislav Plevčík, Lenka Fecková, Miroslava Drínová, Lukáš Pišta, Patrik Vyskočil, Romana Dang Van, Dávid Hartl a ďalší.



Divadlo Nová scéna v Bratislave uviedla inscenáciu hry známeho anglického dramatika Simona Stephensa *Punk rock* ako pilotnú hru v rámci dlhodobého projektu MLADÁ NOVÁ SCÉNA. Divadlo chce

upozorniť na zhoršenú situáciu v medzifudských vzťahoch s dôrazom na mládež. V budúcnosti sa zameria na detského a mládežníckeho diváka tak, že sa bude k nemu približovať prostredníctvom jeho tém, problémov i jazyka.

Dobré divadelné predstavenie sa pozná aj podľa miery prekvapenia a neočakávanosti, čo však platí aj v negatívnom slova zmysle, napríklad keď realizácia skazí známú hru, na ktorú ide divák s istými predstavami. V úvode pertraktovaného predstavenia si tvorcovia inscenácie trochu zahrli s divákom, keď mu najprv prikázali odstaviť mobily a potom upozornili na zvýšené decibely, svetelnosť a na väčšie množstvo vulgarizmov. Hra podľa zhlásenia mala uspokojiť divákov od 15 do 26 rokov. Ostatní mali trpieť.

A skutočne — hneď na začiatku zaburácala hudba a na scéne sa objavili chlapec a dievča v patričnom módnom oblečení, aké vidno aj na našich uliciach. Hra totiž pojednáva o siedmich teenageroch, chystajúcich sa k maturite. V danom momente k nim pribudne nová spolužiačka, ktorá spustí lavínu vnútorných i vonkajších problémov, zápletiiek, drám i nečakaného vyvrcholenia. Vizuálna i zvuková stránka zodpovedala zhláseniu. Teenageri v hľadisku sa teda mohli vidieť, počuť a tešiť sa z vlastného obrazu v zrkadle. To by však bol iba jednorozmerný zážitok. Autor totiž rozkrýva pred očami prekvapených divákov skutočnú tvár detí v dospievaní.

Nová spolužiačka rozrušila zaužívané vzťahy maturantov. Jednotlivé typy mladých ľudí kopírujú dospelých i vzťahy medzi nimi. Fiflena, milovník, biffloš, ale hlavne násilník a nová spolužiačka vytvárali výborné podložie nielen pre konflikty, ale aj pre vzájomné priznávanie sa k vlastnému vnútru, chybám, ideálom, sklamaniam, strachu, láskam, nepochopeniu atď. Módne odevy a predvádzanie sa ustupujú do úzadia a stále silnejšie sa prediera na povrch rastúca tragédia. Spúšťačom základného konfliktu je šikano vanie bezbranného a usilovného spolužiaka Chadwicka (presvedčivo ho stvárnil Dávid Hartl). Spočiatku si to kolektív veľmi nevlímal a on sám sa bez odporu poddával násilníctvu dominantného Benneta v podaní Lukáša Pištu. Príchodom novej postavy sa pomaly mení aj vzťah kolektívu k Chadwickovi, pretože všetci si začínajú uvedomovať vlastné chyby, ku ktorým sa doteraz nedokázali priznať. Nakumulované charakterové nedostatky, problémy v rodinách, vzťahy k vyučujúcim, očakávania i sklamanie, napätie pred skúškami dospejú najprv k nesmelej obrane Chadwicka a napokon k jeho vlastnej vzbure proti násiliu.

Osobitnú líniu vytvára postava Williama v pôsobivom podaní Vladislava Plevčíka. V ňom sa stretáva najviac tragických prvkov (nesmelosť vo vzťahu k dievčatám, rodinné nezrovnalosti, zbabelé prizeranie sa šikanovaniu, sklamanie v láske atď.) a Chadwick sa dokáže osobne postaviť proti všetkým, William sa správa ako slaboch — vezme pištoľ a strieľa. Napokon končí v psychiatrickej liečebni a do publika vrhá problémové otázky, aktuálne zasahujúce celé hľadisko.



Jednoduchú scénu (Diana Strauszová), ktorú tvorilo schodisko, dokázal režisér Svetozár Sprušanský (známy dramaturg a režisér v Divadle Andreja Bagara v Nitre) maximálne využiť, hercom poskytol dostatočný priestor pre pohyb. Nemalí úlohu zohrali v tomto predstavení kostýmy (Dorota Cigánková), ktoré dokreslovali a vyjadrovali zaradenie postáv do doby i spoločenského postavenia. Režisér Svetozár Sprušanský ustriedhol mieru dramatickú v prejave hercov, iba niekedy sa tomu vymkol V. Plevčík. Herecké stvárnenie mladých ľudí bolo vcelku vyrovnané, hoci o čosi presvedčivejší boli mužskí predstavitelia.

Čo dodať nakoniec. Hra *Punk rock* dala pedagógom do rúk výborný nástroj na výchovu. Nie karhanie, kritizovanie jazykového prejavu, správania sa, oblečenia, ale snaha odkryť, čo sa pod touto maskou nachádza. Aj bratislavské hľadisko, ktoré šťastie zaplnili študenti a mladí ľudia, pochopili nastavené zrkadlo, ktoré bolo iné ako na začiatku, a nadšene vyjadrovali svoju spokojnosť s hrou i hercami. Aj dospelí diváci odišli spokojní. Veď hru — nie náhodou — napísal autor anglickej školskej drámy Simon Stephens.

Marta Žilková

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Kateřina Dudov: *Paradoxes of Children's Theatre in Russia* — Article about the recently formed movement of children's theatre that strives to do children's theatre "differently", in other words using creative drama methods. It is centred around the Moscow-based club Children-Theatre-Education that was established in 2009 as a result of several active educators coming together; it was further supported by a teacher's professional magazine who expressed interest in the project. Most of the information presented here was taken over from the article *Paradoxes of Children's Theatre Movement* written by a senior teacher at the Department of Aesthetic Education Alexandra Borisovna Nikitina.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Anna Hrnekov: *Gallery Education in the Czech Republic Today* — Gallery education is a field that has been successfully developing on the grounds of Czech museums and galleries since the 1990s, taking great advantage of drama education methods. To chart the current state of gallery learning, the author of this article has attended programmes in several Czech and Moravian galleries.

Olga Buciov: *Jurkovi Villa Possessed by Evil Spirits* — A brief report of the hands-on educational programme with theatrical elements that occasionally takes place in Jurkovi Villa in Brno under the patronage of the educational department of the Moravian gallery.

Denisa Tchelidze: *Drama in Education in Retzhof: Changes – Challenges – Choices: The art of doing the "right" thing* — The author of the article took part in the 21st year of the Drama in Education Congress held from 7 to 12 April 2017 in Retzhof (Austria). The event takes place every other year and is organised by the International Organisation of Amateur Theatre (AITA/IATA) in collaboration with IDEA AUSTRIA and the OBV Theater. The article presents a synoptic overview of the whole conference, but its main focus lies in a description of the four all-day seminars offered to participants.

Jiří Forejt: *Film Education as Related to Drama Education* — The author of the article is a proponent of audio-visual and film education. Believing there are significant common grounds between this field and drama education, he tries in this article to put these two disciplines side by side and compares their premises, the tools they use and the goals they try to meet.

DRAMA-ART-THEATRE

Michaela Vnov: *Taking Your Class to the Theatre* — An educator at the Prague-based Minor theatre,

the author of this article has been engaged in a development of educational programmes (workshops, discussions and performance worksheets), all of which are intended to enhance and deepen the experience of young spectators. M. Vnov conducted a survey among teachers asking whether they took their pupils to the theatre and, if so, whether they carried out any performance-related activities before and after the visit. Then she devised a workshop for teachers in which participants themselves could see whether and in what ways the preparation and subsequent reflection of a theatrical experience is meaningful for them. They received stimuli for thinking about the children-education-theatre triad and became acquainted with suitable drama methods that they may use before visiting a performance with their primary school pupils.

Anna Bura: *Theatre Workshop Leader, or Theatre Educator?* — Some thoughts concerning workshops for children and youngsters visiting performances in professional theatres.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Roman ernk: *Drama, or Theatre Education? Pondering over the book Theatre and Education by Silva Mackov*
Hana Cisovsk: *Considering Considerations about the Field: Drama, or theatre education, that is the question!*

Authors of both articles are university pedagogues and distinctive personalities of Czech drama in education. Both have taken a close look at the new book *Theatre and Education* (JAMU, 2016) written by Silva Mackov. Her book is based on the experience gathered during many years at the Theatre and Education studio as well as various theoretical sources. It makes a contribution to the discussion on the forms, goals and directions that the development of Czech drama in education might take. It discusses three basic issues: the contents and terminology used in the field (with a clear intention of re-defining it); the methodology of drama and its relationship to theatre; evaluating the process of transforming a drama-in-education department into the Theatre and Education studio. The book is a significant testimony to the drama education as conceived by the "Brno school". In its core lies the proposal of the book's author to rename the field so far known as drama education, instead calling it theatre and education. In other words, the aim is to detach drama education as a purely pedagogical discipline from the field that strives to teach theatrical skills and competences. Although both reviewers understand the arguments behind this proposal, they find it somewhat questionable as it might, in their

opinion, bring confusion into the educational system instead of enriching it. They suggest that the incentive behind the proposal may be the effort of the "Brno school" to gain more autonomy in the field.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Ludek Korbek: *I Never Know the Ending of a Story* — An interview with Jean-Claude Mourlevat — An interview with one of the most noticeable contemporary French writers for children featured as a guest at the Tabook festival for small book publishers held in the South-Bohemian town of Tabor. Czech readers are familiar with J. C. Mourlevat thanks to his two books being translated into Czech, *Winter's End* and *The River that Flows Backwards*. In the interview he speaks about his writing, sources of inspiration and attitudes concerning art.

Kristyna Plihalov: *Don't Judge or you Shall Be Judged* — The author writes on the activities of the remarkable organisation Ařta řme that brings together people from the spheres of social work and arts who share the desire to comment on social issues by means of elaborating real-life stories. They have made several books of comics illustrating true stories of four children who went through orphan homes, adoption process or foster care.

Eva Machkov: *Foreign Legends Part 3: Across Europe* — The author of this overview points out books of legends in which drama teachers can find material for their work.

Ludek Korbek — **Michaela Laanov** — **Lucie řmejkalov** — **Kristina Prochazkov** — **Klara fidlerov** — **Matej Hajek** — **Marta řilkov:** *Reviews of new books and performances for children and youth* — Reviews of new books and performances for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 54

The text supplement of *Tvořiv dramatika* presents two original texts upon which two performances at the 2017 Children's Stage festival were based. The first of these called *Psi, neztrejte nadej* (*Dogs, Don't Lose Hope*) was staged by **Jana Mandlov**, a teacher from the Little School of Drama in Svitavy, with her group *Modrooky*. The performance was inspired by the book by Anna Kemp *Dogs Don't Do Ballet*. The other one, *Meda spech dom* (*Little Bear Hurries Home*), was created under the leadership of **Martina Kolarov**, a teacher at the Basis School of Arts in Mohelnice. Her group *Piskajec vrsky* has worked with the book by Marka Mikov (*Jonas Hurries Home*).

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Kateřina Dudov Paradoxy dtskho divadla v Rusku 1

DRAMATIKA \ VCHOVA \ VZDLVN

Anna Hrnekov Souasn galerijní edukace v esk republice 4

Denisa Tchelidze Drama in education v Retzhofe: Zmeny — výzvy — voby: umenie jednat „správne“ 12

Jiří Forejt O vztahu filmov a dramatick výchovy 17

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Michaela Vnov Se třídou do divadla 20

Anna Bura Divadeln lektor, nebo divadeln pedagog? 29

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Roman ernk Dramatick, nebo divadeln výchova? Uvahy nad knihou Divadlo a výchova Silvy Mackov 32

Hana Cisovsk Uvahy nad uvahami o oboru aneb Dramatick, nebo divadeln výchova — to je to, oč tu be! 35

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Luděk Korbel Nikdy nevím, jak příběh dopadne: Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem 37

Kristyna Plíhalová Nesuďte, abyste nebyli souzeni 40

Eva Machkov Pověsti cizích zem 3: Napři Evropou 42

Luděk Korbel-Michaela Laanov-Lucie řmejkalov-Kristina Prochzkov-Klára Fidlerov-Matej Hájek-

Marta řilkov Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 45

DTSK SCÉNA 54

Jana Mandlov-Anna Kempov Psi, neztrácejte naději 1

Jana Mandlov K procesu tvorby inscenace Psi, neztrácejte naději
souboru Modrooky Dramatick školičky Svitavy 6

Anna Kempov Psi nebalet 8

Martina Kolřov-Marka Mkov Mda spch dom 11

Martina Kolřov Několik slov o Mřovi, o tom,
jak se rodil a proměňoval 21

Marka Mkov Jonř spch dom 23