

# TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE  
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ  
ROČNÍK XXXII \ ČÍSLO 92

1 \ 2021



Tvorivost a umění ve škole \ Dramatická výchova ve výuce kanonických literárních děl na střední škole \ Paródia, či skutečnost? \ COVIDiš?! \ Děti vsítce - Výzva pro českou teorii literatury pro děti a mládež \ Nad Prašinou \ Vojtěcha Matochy \ Bystrouška v Uherském Hradišti - Ceny Bystrouška pro nejlepší dětskou audioknihu \ Boj dobra so zlom - Vianočný mediálny program

# TD 1 \ 2021

## TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež  
Ročník XXXII (Divadelní výchova, roč. XLIV) \ Číslo 92 \ ISSN 1211-8001  
Únor 2021

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) \ Anna Hrnečková \ Jakub Hulák \  
Magda Ada Johnová \ Irena Konývková \ doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph. D. \  
prof. Eva Machková \ doc. Radek Marušák \ prof. Jaroslav Provazník \  
Veronika Rodová, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. \ doc. Irina Ulrychová \  
doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. \ doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. \ Gabriela Zelená Sittová, Ph. D.

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová  
Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

## ADRESA REDAKCE

NIPOS-ARTAMA Fügnerovo nám. 1866/5 \ P.O. BOX 12 \ 120 21 \ Praha 2  
tel. 221507967 nebo 234244280-1  
e-mail [st@drama.cz](mailto:st@drama.cz) nebo [sittova@nipos-mk.cz](mailto:sittova@nipos-mk.cz)  
URL [www.drama.cz/periodika/](http://www.drama.cz/periodika/)

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný [psano@domraku.cz](mailto: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](mailto:adiservis@seznam.cz)  
tel. 603 215 568 nebo 241 484 521  
URL [www.adiservis.cz](http://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 234244280-1  
e-mail [st@drama.cz](mailto:st@drama.cz) nebo [paterova@nipos-mk.cz](mailto: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 20. června 2021*

# TVOŘIVOST A UMĚNÍ VE ŠKOLE



**EVA MACHKOVÁ**

evamachkova@seznam.cz  
katedra výchovné dramatiky,  
Divadelní fakulta Akademie  
múzických umění v Praze

Existují podivné jevy ve vnímání umění, zvláště toho, které produkují televize: V době vrcholící popularity *Nemocnice na kraji města* si diváci oblíbili doktora Štrosmajera, a tak Miloše Kopeckého v té době zastavovali lidé trpící artrózou, aby se dožadovali odborné rady. Když se v seriálu *Tři chlapi v chalupě* postava představovaná Lubomírem Lipským ženila, přišla pro herce do televize hromada svatebních darů. Kdysi jsem před jednou divačkou nepředloženě vyslovila kritiku scénáře kterési televizní hry a ta paní mi vysvětlovala, jaká ta hlavní postava JE, ačkoli dobře věděla, že to nebyla skutečná paní, dejme tomu Nováková, ale Věra Galatíková, ale asi už netušila, že tu postavu někdo lépe či hůře napsal. Naprostý zmatek v rozeznávání fikce od reality, který je v televizi mnohem silnější a zřetelnější než na divadle či v kině: inscenace čili fikce následuje bezprostředně po zpravodajství čili realitě. Snadno se to nepoučenému divákovi poplete – nepoučenému proto, že škola ho do problematiky vnímání umění nedokázala uvést, a dokonce ho svými postupy zmátla.

Přitom už v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, základním dokumentu, podle něhož školy mají sestavovat svůj školní vzdělávací program, v prvním odstavci Charakteristiky vzdělávací oblasti Umění a kultura se dočteme: „Vzdělávací oblast Umění

a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezapustitelnou součást lidské existence – umění a kulturu; kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce); umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.”

Potěšitelný záměr: jiné než racionální poznávání a témata, která nelze sdělovat jinak než uměleckými prostředky! Navíc v dalším textu charakteristiky čtete o uměleckém osvojování světa, o estetické vnímavosti jedince, o vytváření hodnoty, o schopnosti nonverbálního vyjadřování, o tvořivé činnosti. Jenže navzdory deklarované důležitosti této oblasti následují jenom hudební a výtvarná výchova, které v učebním plánu základní školy uvízly díky dávné tradici. Jen jako drobná poznámka je uvedena i dramatická výchova, doplňující předmět. Jenomže pod touto výraznou charakteristikou úkolů i cílů umění a kultury chybí další dvě doplňující vzdělávací oblasti – Filmová a audiovizuální výchova a Pohybová a taneční výchova, které nejsou zmíněny ani tou drobnou poznámkou. A ovšem také literární výchova se rovněž zabývá uměleckou tvorbou a kulturou, ale je zařazena v Českém jazyce a literatuře a jazykovému vzdělávání je podřízena.

Jak se tato koncepce projevuje v dalších částech RVP na různých stupních vzdělávací soustavy a v jednotlivých vzdělávacích oblastech? V *RVP pro předškolní vzdělávání* se v Očekávaných výstupech oblasti Jazyk a řeč, která zahrnuje práci s poezií, uvádí: „– učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)

– sledovat a vyprávět příběh, pohádku

- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtíp a humor...” (s. 18)

Ani slovo o „uměleckém osvojování světa”, ani o „estetické vnímavosti jedince” nebo o „vytváření hodnoty, o schopnosti nonverbálního vyjadřování, o tvořivé činnosti”, ale jenom „učit se zpaměti”. Zda je tu nějaký prožitek nebo samostatné tvořivé prvky? Vše jde podle zadání, předlohy. RVP nevede učitele k tomu, co hlásá. Jistěže tvořivý učitel si s tím poradí, ale záměr nevede k tomu jeho kolegy, to znamená nevyžaduje, aby pojetí bylo uskutečněno.

Rámcové vzdělávací programy měly posunout naše školství k modernímu, činnostnímu pojetí a k respektování potřeb dítěte, ale ač se o to *RVP pro předškolní vzdělávání* pokouší v obecné rovině, v konkrétnosti se vrací k pojetí založenému na látce a na racionálně pojatých postupech.

Také v kapitole o sebepojetí, citech a vůli najdeme formulace o estetických tvůrčích aktivitách, to je ale hned v tomtéž odstavci zpochybněno formulací „dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsmev, pláč, hněv, zloba, údiv, vážnost atd.)” (s. 21). Ukazování a napodobování, vyjadřování nálad jako takových, bez situace a bez nějakého cíle, směřování, bez souvislosti a jakéhokoli smyslu a kontextu.

Příčiny a důvody? Nedůvěra k tvořivým schopnostem dítěte, k jeho hře, včetně hry v roli? Ačkoli dítě tvoří a vstupuje do role zcela spontánně, školka vytváří jakýsi protipól, jako výsledek svého působení popisuje to, co spontánní není, neboť to k dítěti přichází „zvenku”, jako hotové a dané, jako ta „správná” vyučovací látka. Znamená to, že co dítě dělá spontánně, není natolik hodnotné, aby se mohlo stát součástí výuky? Přitom zřejmě je modelem „správnosti” učení racionální a navíc pamětní, což je správný postup u násobilky a podobných součástí vzdělání, jako je abeceda, vyjmenovaná slova a podobně, založených na zapamatování z určitého důvodu. Člověk je potřebuje používat účelově a bezodkladně, ale proč

si dítě potřebuje zapamatovat text určený k vyvolání prožitku, k poznání ne-racionálního, které může uchopit po svém? K čemu mu poslouží zapamatování počtu postav v té či oné pohádce, ale ne téma pohádky, které z ní vyčetlo?

Co je hotové a dané, je přímým protikladem tvořivosti a samostatnosti, vytváření hodnot a estetické vnímavosti. Hotový text znamená, že je tu něco již vyřešeno a uděláno, což tvořivost činí zbytečnou. Tvořivost je protikladem reprodukce, tj. opakování již hotového. Znamená to, že ona ne-racionální část myšlenkového světa je doslova „vecpána“ do hranic racionality a paměti. Ostatně když se s textem básničky či říkadla pracuje tvořivě, například improvizováním a tvořením situací, které jsou jejich základem, dochází i ke kvalitnějšímu zapamatování – pamatujeme si lépe to, co jsme zažili a vykonali, než pouhý text, který nám v mnoha případech mnoho neříká a zůstává jen sérií slov.

A základní potíž, která tímto memorovacím způsobem ovlivňuje děti: od útlého věku vnucovaná představa, že literatura je jen text, který nemá téma, a je proto celkem zbytečný.

Dalo by se říct že RVP „si nevidí do úst“, neví vlastně, co říká. Jinak řečeno: záměry jsou skvělé, ale realizace se řídí stereotypy, ne oněmi záměry. RVP měly vést školu směrem k modernímu pojetí, ale v realizaci se projevuje bezradnost, neznalost, nepochopení pro podstatu onoho ne-racionálního, jinak řečeno uměleckého pohledu na svět. Jsou tu pečlivě nacvičené racionální postupy a snadná klasifikovatelnost, a to i v mateřské škole, kde žádná vysvědčení, natožpak závěrečné zkoušky práci neovlivňují.

Stačilo by se obrátit na vývojovou psychologii a spolu s ní pátrat, jak se dá s uměleckým dílem v předškolním věku nakládat, jak využít charakter myšlení dětí v tomto věku a jak hledat jeho shody s principy umění. Předškolní dítě je intuitivní, bohatě pracuje s fantazií, je iniciativní, chce něco zvládnout, uskutečnit, a snadno proto přistoupí na nabídku aktivity.

Cosí tu pokulhá, ale buďme rádi, že je to v RVP aspoň zastoupeno. V základní škole obou stupňů to znamená přítomnost estetikovými předměty, které navíc nejsou už omezeny na dva – hudební a výtvarnou výchovu, včetně výchovy literární. Kromě toho má škola možnost práci s uměním rozšířit o další tři předměty, zařazené mezi doplňující: dramatickou, filmovou a vizuální a pohybovou a taneční výchovu.

V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se dočítáme o umění jako

o „procesu specifického poznání a dorozumívání“, o „uměleckém osvojování světa“, o „specifickém citění, tvořivosti a vnímavosti jedince“ zcela v duchu ne „pouze racionálního poznávání světa“.

V pasáži o Hudební výchově (s. 82–83) se říká, že tento předmět má vést k „porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu“ a že obsahovými doménami se hudební činnosti uplatňují „v rovině produkce, recepce, reflexe“. Nic proti nim, ale není tu ani slovo o tvořivosti. Píše se tu o uplatnění „individuálního hlasového potenciálu“ a „individuálních instrumentálních dovedností“, o posluchových činnostech, o aktivním vnímání hudby... a tak dále. Jde sice o dovednostní, aktivní sféru, o umělecké vnímání, ale ne o tvořivost, kterou nabízí například Orffova škola, založená na improvizaci a vytváření vlastních hudebních kreací, která rozvíjí hudebnost a tvorbu. Přinejmenším tvoří první krok před oněmi „individuálními hlasovými potenciály“ a „instrumentálními dovednostmi“ (které jsou spíše úkolem základních uměleckých škol!). Tomu také odpovídají „očekávané výstupy“ i učivo hudební výchovy.

Výtvarná výchova oproti tomu bohatě staví na tvořivosti, neboť v druhé polovině 20. století prodělala zásadní změnu v diskusích, konferencích, odborných statích a publikacích Jaromíra Uždila, Igora Zhoře a dalších odborníků, kteří snad jako úplně první k nám zaváděli psychologii tvořivosti a zásadně změnili přístup ke „kreslení“. Píše se tu o „tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci“ – formulace, která by měla stát v čele všech umění a estetiky se týkajících oborů a aktivit! Píše se tu o „vlastním vnímání, citění a myšlení“, o „vlastní životní zkušenosti“ – autoři nepovažují dítě za pasivního přijímatele, ale za svébytnou bytost s vlastní identitou a svébytností.

V oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou zařazeny i Literární výchova a Komunikační a slohová výchova – obojí by mělo obsahovat nejen chápání uměleckého přístupu, ale i tvořivost, tvorbu, skrze niž lze dospět i k věcným poznatkům, a tedy i k schopnosti rozboru literárního díla. U slohu se uvádí v úvodní pasáži „formální stránka textu a jeho výstavba“ – důležitá věc, ale ne jediná, na které záleží. V Literární výchově se zdůrazňuje pochopení čteného, názorů o přečteném, o „schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu“. O produkci tu mnoho není, ale výčet je vyvážený. Dojdeme-li k očekávanému výstupu v I. období prvního stupně ZŠ, jako první bod se uvádí: „čte a přednáší

z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku“. Víme dobře, jak obtížně se pojmenovává kvalita v tomto oboru a jaká má úskalí. Ale „vhodný“ v tomto případě neříká vůbec nic, o něco lepší je „přiměřenost věku“, ale i to je dost neurčité. A nakonec jako vždy paměť, ta se dá oznamovat od jedné do pěti. Jako učivo je u druhého stupně ZŠ uveden „poslech literárních textů“, „zážitkové čtení a naslouchání“, „tvořivé činnosti s literárním textem“ – což má být asi „přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného“. Dost kontroverzní pojmy. A volná reprodukce asi znamená „vlastními slovy“ převyprávět daný text. Umět to je potřeba, ale je to jen slabá polovina věci. A pak je tu ona často zmiňovaná, ale nevysvětlená „dramatizace“.

Na rozdíl od povinných předmětů v oněch doplňujících v úvodu zdůrazněné záměry realizovány jsou. V charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova se zdůrazňuje vnímavost vůči těmto dílům a vlastní tvůrčí zkušenost, opakovaně se zdůrazňuje pojem „subjektivita“, tj. osobní pohled na věc, originalita, neopakovatelnost, jedinečnost. Píše se tu o smyslovém vnímání, fantazii, tvořivosti a citlivosti, které prohlubují komunikační schopnosti. Je tu uvedeno propojování a vztahy s ostatními obory umění a formulace „pochopit společný základ umění a jeho význam v životě člověka a společnosti“. A tomu odpovídají i další části. V očekávaných výstupech se uvádějí úkoly, jejichž základem je experiment, využívá se proces vzniku a učivo je rozděleno do tří skupin, z nichž první je Uplatnění subjektivity, pozorování, smyslového vnímání, na druhém místě Uplatnění kreativity, fantazie a senzibility a na třetím Komunikační schopnosti. Je zřejmé, že tuto část RVP psal člověk tvořivý, tvorby a tvořivosti znalý a schopný charakterizovat umění a uměleckost. Přínosem je termín „subjektivita“.

Také Taneční a pohybová výchova je formulována zasvěceně a v charakteristice oboru je zajímavý a důležitý bod: „Tanec je tvůrčí uměleckou činností, kterou může do jisté míry vykonávat každý“, tedy svým způsobem postoj protikladný oněm hlasovým a instrumentálním „potencialitám“, které vedou k vyhledávání talentů. V textu se uvádí „vyjadřování citových hodnot pohybem“, „tvůrčí proces, nikoliv výsledek“, „vztahy mezi myšlením, emocemi a fyzickou složkou“ a „nezahrnuje úzce účelové činnosti, ani směřování k technice“. Je tu Objevování svého místa,

Rozvíjení inteligence těla, Původnost/originalita..., tedy opět poněkud jiný pohled na totéž. Jednotlivé umělecké obory se mohou vzájemně obohatit i o odlišné, ale stejným směrem zaměřené pojmy a způsoby vyjádření podstaty věci.

V *Tvořivé dramaticke* by bylo nošením sov do Athén charakterizovat pasáže o dramatické výchově v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Lze předpokládat, že čtenáři vědí, oč jde, ať už znají detailně text v RVP, nebo ho nikdy nečetli. Ale je třeba se zabývat pojmovou nejasností. Často se v RVP objevuje pojem „dramatizace“. Dramatizace bez jakéhokoli vysvětlení, dodatku, natožpak bez definice a metodiky. Řeknete si – je to tak jasné, jako když se řekne četba. Ale není. Když si zadáte do Googlu „dramatizace“, vypadne vám směs informací o dramatizacích v původním smyslu toho slova, tj. o „převodech prózy do dramatického tvaru“, čili informace o různých uměleckých, divadelních nebo televizních a rozhlasových dramatizacích, jejichž autory jsou kvalifikovaní divadelníci. Ale mezi tím je také směs informací (především fotografických) o „dramatizacích“ školských. A navíc vedle těch, které se odehrávají ve třídě, často uspořádaných tak, že část dětí hraje v rolích postav z pohádky, druhá část je v roli diváků. Překvapivě se mezi tím objevují i „dramatizace“, které jsou inscenací; dokonce jsem našla „dramatizaci Romea a Julie“. Co tedy vlastně je školní dramatizace? Jaké má cíle a metody, co do výuky vnáší?

Jeden text z *Metodického portálu RVP CZ* má název „Dramatizace ve výuce fyziky“ (<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2393/dramatizace-ve-vyuce-fyziky.html>), což ve skutečnosti znamená použití dramatických metod ve výuce fyziky. Snad tuto formulaci zvolila autorka proto, že se to snadněji „vejde“ do školských stereotypů? Co ona za dramatizaci považuje, je někde na počátku cesty k dramatickým metodám ve vyučování. Ovšem za důvod a cíl tohoto typu výuky považuje pouhé „oživení a zpestření některých hodin“. Přitom ale v závěru vypočítává řadu důležitých kompetencí, takže sotva ji lze považovat jen za prostředek k opakování látky. V dalším textu popisuje dramatizaci jako vytváření divadelního představení, tedy čehosi na způsob divadla ve vyučování. Nejasný je na metodickém portálu výklad hesla „dramatizace“, kde autorka přímočaře vychází z teorie dramatickosti a snaží se do výuky dostat za každou cenu příběh, situaci a dramatickou situaci, snaží se o převod do formy „divadla a dramatu“, neboť počítá s příběhem, v němž hráči hrají i věci nebo – jak navrhovala autorka dramatizace ve

fyzice – fyzikální jevy, například sílu, hmotnost, práci, tlak, výkon. Snad by mohlo jít o zobrazení situací, v nichž ony jevy vstupují do života, což ale odhaluje jejich užitečnost v životní praxi, ne jejich podstatu. Zkratka i dobrá vůle je tu založena na tápavém hledání, bez znalosti možností a metod, které dramatická výchova nabízí i fyzice. Ovšem u přírodních věd je tento postup mnohem složitější a výběr témat omezenější než v předmětech humanitních.

To znamená, že změna stylu vyučování v ČR je obsažena jen v úvodních pasážích, které možná málokdo čte, a v konkrétní zaci se nic podstatného nemění. Koncepce? Takhle nedůsledná?

Je asi zbytečné konstatovat, že divadelní podoba „dramatizace“ často nese rysy stereotypu odvozeného z realistického, popisného divadla 19. století – čepičky s oušky a ocásky různých zvířátek jsou toho dokladem. Je zvláštní, s jakou odvahou se někteří učitelé pouštějí do práce, kterou neznají do té míry, že ji neumí správně a srozumitelně pojmenovat. I s jakou vytrvalostí se snaží onen divadelní pokus vybavit poučkou (neotvírat cizím lidem), ačkoli všichni víme, jak zbytečné je slovně se snažit dětem, včetně těch dospívajících, vnutit svou vlastní zkušenost a přání. Svede se pak na děti, že nedávaly pozor, že se dost neučily poučky, že zkrátka dospělou snahu nejrůznějšími způsoby bojkotují – a nepřipouští si, že jejich přístup je mylný a bez naděje na výsledek. A co je nejpodivnější, mnozí autoři s chvályhodnými záměry jsou zřetelně nepoučení v oblasti pedagogiky a didaktiky a bez znalosti systémů, které problém mají vyřešený. Konec konců, *Metodický portál RVP CZ* unese všechno.

Výsledkem jsou pak ony jevy popsané hned na začátku – příliš vysoké procento absolventů českých škol má zcela scestné představy o umění, které konzumují dnes a denně v plných dávkách, hlavně z obrazovky, a že tedy komerční televize (a nejen pokaždé jen ony) dělají to, co dělají. Nevycítejme to jim, musí se uživit, ale škole, která v této oblasti vězí svými kořeny v minulosti – přestavte si, že by se vyučovala třeba fyzika 19. století! A je nutno se ptát, zda odpor středoškolačů k povinné literatuře pramení jen z odporu k povinnosti, či zda je tu vazba na způsob práce s literaturou na přechodných stupních.

Tradiční styl výuky je pohodlnější, není potřeba příprava, zvládne ji každý učitel s pár lety zkušeností nazpaměť a tvořit nepotřebuje. RVP je pokus o změnu, ale změnil vlastně jen to, že přibýly doplňující obory (včetně etiky) a průřezová témata, neboť v nich se mění základní přístup

k pozici dítěte i učitele ve vyučovacím procesu, vše ostatní, ať už má v čele jakkoli skvělé myšlenky, vyžaduje výstupy tradičního typu, a je na učitelé a jeho tvůrčivosti, zda si s tím poradí a spojí tak výsledky s aktivním procesem. Z tohoto tradičního stylu učitelovy práce plyne i typ hodnocení – na pamětní učení zcela stačí „umí – neumí – částečně umí“, což se hladce vejde do pěti stupňů hodnocení. Ostatně slovní hodnocení takto koncipovaných výstupů může většinou vést k stereotypu opakujících se formulací, individualita se tu hodnotit nedá. Ale tvořivé, subjektivní, osobité touto škálou nevyjádříte, tam je žádoucí a také možné hodnocení slovní, odlišující jednoho žáka od druhého.

RVP je založen na čitelných záměrech školu přivést do dnešní doby, modernizovat ji v pojetí, ale je v tom nedůsledný, jako by improvizoval a shromažďoval velmi odlišné a protikladné přístupy (v duchu svobody „po česku“?) a nedbal na to, zda je vytvořen celek konzistentní a opravdu školu posunující kupředu. Profesionalita spočívá v jasném a do důsledků a detailů vytvořeném souvislém celku, na složkách a prvcích postavených na stejných principech, na jednotě teorie a praxe a na osvědčených, vyzkoušených postupech – když nejsou k nalezení doma, je třeba je hledat jinde. V takovém případě se může něco změnit. V této podobě je to však málo pravděpodobné. Chce to ovšem odvalu vpořádat se s přístupy zastaralými a dotknout se některých lidí. Jedno americké přísloví praví: „Když chceš usmažit omeletu, musíš rozbít pár vajec.“

DOVĚTEK REDAKCE: MŠMT zveřejnilo na svých webových stránkách *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy* č. j. MSMT-40117/2020-4, kterým se mění *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* s účinností od 1. září 2021. Toto opatření obsahuje nově upravený RVP pro základní vzdělávání. Nejviditelnější změnou je to, že místo vzdělávací oblasti Informatika a komunikační technologie a stejně pojmenovaného oboru zavádí tento dokument novou oblast a v jejím rámci také obor, které jsou pojmenované Informatika. Příznačné je, že tato nová kapitola je popsána velmi podrobně na šesti stranách oproti původní kapitole, která si vystačila se třemi stránkami. S tím souvisí to, že mezi klíčové kompetence je nově zařazena „kompetence digitální“ (s. 10). Další změny spočívají v redukci výstupů některých oborů včetně oborů Člověk a jeho svět, Výchova k občanství, Hudební výchova a Výtvarná výchova, ale i řady dalších.

# DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝUCE KANONICKÝCH LITERÁRNÍCH DĚL NA STŘEDNÍ ŠKOLE



**BÁRA MEDA ŘEZÁČOVÁ**

*bara.rr@seznam.cz*

Základní umělecká škola IŠI  
Krejčího, Olomouc

## ÚVOD

Proč by se kanonická díla měla stávat součástí výuky na střední škole? Je možné odpovědět prostým konstatováním, že jde o určitou sumu znalostí, kterou by středoškolsky vzdělaný člověk zkrátka měl mít. Jinou a snad vhodnější odpovědí by bylo, že tato díla jsou součástí historie, kterou bychom měli znát pro pochopení dnešních souvislostí. Stejně pravdivá by však byla i poněkud utilitaristická odpověď, a sice – že je jejich znalost vyžadována a testována u maturitní zkoušky, a proto musejí být součástí výuky. Domnívám se, že ač jsou všechny tyto odpovědi vždy do jisté míry správné, nelze žádnou z nich přijmout bez dalšího doplnění. Přijmout jakoukoli z nich a zůstat pouze při ní by znamenalo přistupovat k výuce literárního kánonu pouze na základě toho, že je stanoven vnější autoritou a může jí být v různých formách školního testování vynučen.

Výuka literárního kánonu, domnívám se, by neměla být založená na „smíření se”

s jeho daností, aniž se budeme ptát po jeho významu a po smyslu, proč studenty seznamujeme s konkrétními díly, čím jsou pro ně přínosná. Jestliže si my jako pedagogové nebudeme klást tyto otázky a nebudeme se snažit na ně nalézat odpovědi, nebudou přínos kanonické literatury chápat ani studenti. Kanonická díla začnou být vnímána negativně, nezajímavě, pouze jako texty, které je nutné formálně znát. A to je, domnívám se, slepá ulička výchovy i výuky. Je nutné se proto vrátit na počátek k textům samotným a ptát se znovu, co mají studentům přinášet.

Tato práce je pokusem vyložit dvě stěžejní díla českého literárního kánonu tak, aby studenti chápali nejen jejich význam na poli literární historie, ale aby porozumění textu samotnému a uvažování nad ním bylo pocíťováno z jejich strany jako smysluplné. Jde tedy o nalezení způsobu, jak pomocí metod dramatické výchovy „rehabilitovat” konkrétní díla *Máj* a *Babička* ve čtenářském povědomí středoškolských studentů.

Metody dramatické výchovy jsou obecně uplatňovány ve výuce jiných předmětů a na mnoha místech je konstatován jejich pozitivní vliv. V této práci se zaměřuji na to, jak se mohou metody dramatické výchovy uplatnit při výuce literatury.

Každé umělecké dílo bylo vytvořeno, protože něco sděluje. Jestliže budeme na literaturu pohlížet jako na umělecký druh, potom platí stejně jako u dalších druhů umění, že její smysl a význam je vytvářen v kontaktu s recipientem tohoto umění. Ve chvíli, kdy k sobě významy obsažené v daném uměleckém artefaktu necháme promluvit, snažíme se aktivně o jejich vyložení, má existence díla pro nás samotné smysl, neboť může obohatovat náš vnitřní svět.

Domnívám se, že při výuce literatury může být využití dramatickových metod jako způsobů práce z jiného druhu umění přínosné pro pochopení literárního díla a stejně tak při snaze nechat ho k sobě promluvit.

## LITERÁRNÍ KÁNON A ŠKOLA

**Literární kánon v literárněteoretickém pojetí**

Diskuse o potřebě literárního kánonu můžeme sledovat v literární vědě i v rámci národních vzdělávacích politik 20. století. V této práci přijímám jako základní výchozí bod v problematice fakt, že se české školství k literárnímu kánonu obrací a operuje s ním, byť mnohdy tento pojem explicitně nepoužívá. Pro teoretický základ práce proto vycházím z jedné z možných definic, která se jeví jako výhodná pro naše účely jednak svou aktuálností (respektive tím, že reflektuje dosavadní významné tendence v myšlení o literárním kánonu, včetně nových snah o vymezení pojmu, které pocházejí z 21. století), ale také tím, že se nesoustředí na vymezení konkrétních titulů, jako je tomu u patrně nejnámější monografie o literárním kánonu od Harolda Blooma (2000), ale snaží se o komplexní teoretický pohled. Slovy Henryka Markiewicze je tedy literární kánon definován jako „autoritativní soubor nebo seznam literárních děl, jejichž znalost je požadována od určité skupiny příjemců (obligatorní kánon) nebo je této skupině přímo nebo implicitně doporučována (doporučující kánon).” (Markiewicz, 2007, s. 66) To, že je literární kánon myšlen vždy ve vztahu k určité skupině, s sebou nutně nese fakt, že je budován vždy „na míru” dané skupině. V tomto smyslu je pak možné odlišovat „vzdělávací kánon

různých úrovní”, od kánonu pro základní vzdělávání po vysoce specializované kánony vysokého školství (tamtéž, s. 67). Tento fakt o literárním kánonu pro nás bude důležitý při dalším uvažování o literárním kánonu v pojetí výuky na středních školách.

Důležitější než definice sama jsou pro další úvahy funkce a charakteristiky literárního kánonu, jež mu vybraní autoři připisují.

V českém literárněteoretickém prostředí se významem (a tedy i funkcí) literárního kánonu zabýval Květoslav Chvatík (2006, s. 36–39). Literární kánon má v českém kontextu dle jeho názoru specifický význam, a to z důvodu naší politické, respektive státoprávní minulosti, spojené mnohdy s boji za svou vlastní národní existenci. V dílech, která zařazuje do českého literárního kánonu a jejichž vznik spojuje vždy s tehdejší společenskou situací, spatřuje odraz tradice evropské humanity a tolerance. Literární kánon obecně, ale ten český obzvlášť, v jeho pojetí není jen seznam děl a jejich autorů, ale především hodnot, k nimž díla odkazují nebo je obsahují. Česká literatura a její kánon tak v jeho pojetí umožňují tuto literární tradici a hodnoty v ní obsažené udržovat.

Vera Kaplická Yakimova se ve své práci o literárním kánonu zabývá genezí tohoto pojmu a zároveň jej vymezuje vůči pojmu „klasik“. Upozorňuje, že převážně v ne odborných diskusích je tendencí oba termíny směšovat nebo dokonce zaměňovat. Důvodem, proč oba termíny není možné nesměšovat, je to, že zatímco „klasik“ je spojován spíše s kategorií autora, s významem jeho osoby a textu, jenž je potom mnohdy spojován s autorskou intencí, pojem „kánon“ naopak už svým původem odkazuje spíše k seznamu děl a textu samotnému. (Pojem „kánon“ se ve spojení s literaturou začíná objevovat původně v církevních dokumentech od 1. století n. l. Jako „kanonika“ se ve 3. století n. l. označovaly ty knihy, které církev uznala a zahrnula do Písma svatého.) Toto terminologické vymezení však zároveň nevyklučuje, že by dílo označené jako „klasické“ zároveň nemohlo být dílem „kanonickým“ (Kaplická Yakimova, 2015, s. 12–69).

Vztahem mezi „klasičností“ a „kanoničností“ se zabývá i Henryk Markiewicz (Markiewicz, 2007, s. 3). Zatímco se V. Kaplická Yakimova snaží o terminologicky důsledné oddělení obou pojmů, H. Markiewicz oba pojmy obsahově explicitně přibližuje, dokonce jeden z nich interpretuje jako podмноžinu druhého.

Henryk Markiewicz shrnuje funkce literárního kánonu dle jeho různých zastánců. Pojmenovává tak postupně: „[...] formativní funkci (kánon traduje hodnoty, které

formují intelektuálně a morálně zralou osobnost), uměleckou funkci (je zdrojem estetického uspokojení) a funkci kompetenční (poskytuje vědomosti umožňující plnohodnotnou účast v sociální komunikaci); se zřetelem ke skupině – identifikační funkci (spoluurčuje její identitu) a funkci integrační (posiluje její soudržnost)” (Markiewicz, 2007, s. 69).

Z dosavadních snah uchopit funkci a význam literárního kánonu vyplývá, že se jedná o soubor textů majících vysokou uměleckou hodnotu, která není bezprostředně vázána pouze na dobu vzniku daného díla. Současně daný text obsahuje takové hodnoty, které jsou pociťovány ve společnosti jako přetrvávající a nezbytné pro udržení historické a kulturní kontinuity. Literární kánon je potom oblastí, která zařazením vybraného textu do kánonu umožňuje stanovit dané společenské a umělecké hodnoty, zároveň ale také udržovat kontinuitu ve vývoji myšlení a uměleckého směřování. Stanovením kánonu pro vybranou skupinu lidí se tento soubor děl stává požadovanou mírou jejich znalostí.

#### Literární kánon na středních školách

Domnívám se, že charakter a funkce literárního kánonu na středních školách by měly být analogické k jeho teoretickému vymezení. Ačkoli součástí jeho charakteristiky je to, že jde o vymezený „soubor děl, jejichž znalost je vyžadována“, neměla by být znalost literárního kánonu redukována pouze na znalost existence vybraných titulů. Ve smyslu znalosti literárního kánonu by mělo převažovat porozumění dílu samotnému, vědomí o jeho hodnotách a významu ve vztahu ke kulturnímu vývoji. Jestliže je kanonickým dílem vlastní, že jejich hodnotové otázky pociťujeme i dnes jako aktuální, problematické, vyžadující diskusi, mělo by takové dílo být poznáváno právě ve smyslu těchto úvah. A jestliže je jejich umělecká hodnota také přetrvávající, je nutné vést studenty skrze rozbor díla samotného k poznání, v čem tkví jeho výlučnost v kontextu dnešního stavu kultury.

Literární kánon jako určitý textový korpus je ve středoškolském prostředí patrně nejexplicitněji vymezený v dokumentu pojmenovaném *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* a schváleném MŠMT v roce 2016 (jde o poslední dostupnou aktualizovanou verzi). V tomto dokumentu je spolu s dalšími vědomostmi a dovednostmi vymezená oblast literární historie české i světové, jejíž znalosti mohou být u maturitní zkoušky vyžadovány. Tento katalog neobsahuje konkrétní knižní tituly, ale je koncipovaný jako výčet

„literárních žánrů, literárních epoch, směrů a autorů literárních děl” (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016, s. 12).

Ačkoli v tomto dokumentu nikde není explicitně uveden termín „kánon”, lze z formulací v textu dovozovat, že daní autoři mají být pro výuku na střední škole vnímáni jako kanoničtí a že jejich díla tvoří český literární kánon středoškolského maturitního vzdělávání. Tento dokument vymezuje závěrečné požadované znalosti pro všechny středoškolské obory zakončené maturitní zkouškou.

Literární kánon není v českém prostředí nikde pevně stanovený nebo vymezený. Autoři různých odborných monografií z dějin literatury, literárněvědných slovníků a učebnic podávají různý výběr „kanonických” autorů. V tomto slova smyslu je v našem prostředí literární kánon značně fragmentovaný a pluralitní, na což upozorňuje ve své studii i Renáta Listíková (2014, s. 17–27). K této fragmentaritě přispívá také fakt, že vyučující sami stanovují díla, která se stávají součástí výuky, a také sami sestavují seznam titulů, z nichž si student volí svůj vlastní seznam děl pro ústní část maturitní zkoušky. Výuka literatury, a tedy i literárního kánonu je totiž na základě rámcových vzdělávacích programů vymezena velmi obecně.

Střední školství se v realitě ocitá v situaci, která v důsledku může vyústit ve dva extrémní modely koncipování výuky. Na jedné straně lze sledovat tendenci ve výuce směřovat k dovednostem a aplikaci informací bez osvojení bazálních znalostí, na druhé straně se výuka mnohdy může stále realizovat jako přehnaně faktografický výčet údajů literární historie. Tyto dvě tendence jsou také reflektovány v literárněteoretické a pedagogické obci. Zastáncem první tendence je Jiří Kostečka, který se vyjádřil v článku *Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu* (Kostečka, 2004–2005). V otevřené polemice s ním potom vystoupil na stránkách časopisu *Tvar* Pavel Janoušek ve stati *Antikostečka aneb Didaktické pytydepe* (2005). Oba autoři psali své texty během let 2004–2005 vzhledem k tehdy nově do praxe vcházejícímu *Rámcovému programu pro gymnázia*. Jejich polemický střet má však širší ideový rozměr, který je dle mého názoru možné vztahovat k úvahám o problematice literárního kánonu nejen na gymnáziích.

#### Obraz literárního kánonu ve středoškolských učebnicích

Lze vyslovit předpoklad, že literární texty uvedené v učebnicích nebo čítancích jsou považovány za kanonické.

Pokud nahlédneme do různých čítanek pro střední školy, spatříme množství titulů, z nichž větší část se sice opakuje ve všech z nich, mnohé jsou ale uvedeny jen v některých. I toto je důsledkem oné neustálé diskuse, jaké tituly považovat za kanonické a jaké nikoli. Ve středoškolském prostředí se k tomuto „výběru autorů“ přidává i praktický důvod, že jde o učební text a podává studentům v různé míře zjednodušený obraz. To, do jaké míry je skutečnost zjednodušována, se potom v pojetí různých autorů v různém rozsahu liší. Lze však říci, že čím hlouběji do historie se díváme, tím panuje větší shoda v tom, které texty jsou kanonické. Opačná situace panuje vzhledem k současnému stavu literatury. Kateřina Nogolová (2006, s. 206–207) analyzovala velké množství středoškolských učebnic a čítanek a z její analýzy vyplývá, že obraz současné české literatury (myšleno po roce 1989) je v jejich podání značně rozptýlený a nestálý.

Vladimír Nezkusil v otázce přístupu k literárnímu kánonu ve výuce na středních školách podotýká, že je třeba zvážit množství titulů a nutných znalostí okolních relevantních kontextů vzniku díla tak: „[...] aby to pro studenty bylo nejen přínosné, ale také únosné“ (Nezkusil, 2004–2005, s. 161).

#### Výsledný obraz literárního kánonu na středních školách

Důsledkem pojetí výuky literatury a cílů této výuky stanovených v *RVP pro gymnázia* a v *Katalogu požadavků* je, že literární kánon se postupně stává spíše individuální záležitostí jedince – tvůrce učebních publikací, pedagogů, studentů. Ačkoli v našem prostředí literární kánon není definovaný ve smyslu výčtu děl, lze napříč odbornými literárněvědnými texty určit jakési „centrum“ literárního kánonu, o kterém panuje shoda. Jde o takové umělecké texty, které považuje většina odborné veřejnosti za stěžejní. Vůči nim potom lze vymezovat určitou periférii uměleckých děl, o nichž taková shoda nepanuje. Hovoříme zde o tom, co H. Markiewicz nazývá „centrální“ a „periferní sférou kánonu“. Centrální sféra kánonu je „stabilní, tzn. opakující se v současných i časově odlehklých výčtech“, periferní je naopak v opozici k ní proměnlivá v synchronním i diachronním pohledu (Markiewicz, 2007, s. 67). Tento charakter literárního kánonu se netýká jen středních škol, ale je platný v celém našem národním měřítku. V kontextu středních škol je ovšem navíc spojený s předpokladem, že pedagog bude sám schopen posoudit, která díla do něj patří, a zařadí je proto do výuky. V tomto smyslu potom studentům stanovuje vlastní literární

kánon.

Josef Soukal, předseda Asociace češtinářů, tvrdí, že ačkoli žádný kánon nebyl objektivně sepsán, přesto v reálné praxi na školách existuje: „Žádný seriózní středoškolský češtinář nevynechá – zůstaňme u české literatury – pojmy národní obrození či samizdatová literatura, jména nebo tituly, jako Kosmas, Hrabal, Seifert, resp. *Kytice* či *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války* [...]“ (Soukal, 2015) Vyučující je tedy v tomto případě ten, kdo pomáhá literární kánon utvářet, cizlovat ho a zároveň udržovat.

#### Čtenářské povědomí a zájem o kanonické texty

O *Máji* Karla Hynka Máchy a *Babičce* Boženy Němcové, které jsem si zvolila jako látku pro své výukové bloky, můžeme nepochybně tvrdit, že jsou to dvě kanonická díla národního písemnictví, a měla by se tedy běžně stávat součástí výuky na středních školách. Tyto tituly se v povědomí české veřejnosti pojí s významem „tradiční“ nebo „klasik“, ale jsou spojovány také s negativními konotacemi, proto jsou vnímány jako tzv. povinná školní četba. Vůči oběma zvoleným titulům dlouhodobě pociťuji ze strany studentů, ale i české veřejnosti určitou nechuť k jejich čtení nebo snad i ke snaze jim porozumět.

Abych si tento pocit potvrdila nebo vyvrátila, rozhodla jsem se pro malý výzkum na středních školách. Z analýzy dat dotazníkového šetření, kterého se celkově účastnilo 102 žáků ze tří gymnaziálních tříd a dvou tříd střední pedagogické školy, vyplývá, že mezi studenty je z povinné četby nejméně oblíbené dílo *Babička*; označilo ji tak přes 13 % studentů. Druhým nejméně oblíbeným dílem se stal *Máj*; v odpovědích tak byl označen více než 11 % studentů. Třetím je potom Komenského *Labyrint světa a ráj srdce*. Studenti nejčastěji uváděli jako důvod, proč nechtějí povinnou četbu číst: „neatraktivní téma“. Dalšími hlavními důvody byly: „málo akční děj“ a celková „složitost díla“. Jako poměrně častý se jeví i obecný argument, že literární dílo je „poezií“.

Hypotéza, že *Máj* a *Babička* nejsou oblíbenými díly, se tedy potvrdila. Nejen že se tato díla ukázala jako „neoblíbená“, ale součet frekvencí, s jakými byla uváděna, je téměř čtvrtinový z celkového objemu.

Je nicméně zarážející, že díla, která jsou povinnou četbou a zároveň kánonem české literatury, jsou hodnocena negativně pro svou „neaktuálnost“ a „neatraktivní téma“. Co to vypovídá o této generaci a o způsobu, jakým jsou tato díla vyučována, pokud zde připomeneme naše předchozí úvahy o literárním kánonu, tedy to, že kanonickým dílům je do dnešní doby připisována právě

(ať už umělecká, nebo hodnotová) aktuálnost? Jak je možné, že díla, která udržují v paměti důležité etapy historie a kulturního vývoje, hodnotí studenti nejčastěji jako mající „nudné a nezajímavé téma“, jako díla, která jsou naprosto vzdálená jejich zájmu?

## METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE ZAMĚŘENÉ NA KANONICKÁ DÍLA

### Současné tendence v pojetí výuky literatury

Vladimír Nezkusil (2004/2005, s. 159–161) formuluje tři nejčastější koncepce výuky literárního kánonu na středních školách.

Přístup literárněhistorický nabízí komplexní pohled na okolnosti, které souvisejí se vznikem díla, a zařazuje je do kontextu dalšího vývoje. Soustředí se i na vlastnosti a smysl konkrétních kanonických děl a zařazuje je do celkového vývoje. Jde o přístup, který je v jistém slova smyslu „pozitivistický“ a v tom tkví i jeho nevýhoda. Učivo je do velké míry faktografickým výčtem, nijak nepracuje s čtenářskou zkušeností a nesoustředí se ani na formování hodnot a postojů studentů.

Druhý přístup naopak staví na čtenářské zkušenosti. Na základě uspořádání učiva podle dílčích témat nebo námětů se snaží navázat užší kontakt se čtenářem, volí se taková témata, která mohou se zkušenostmi a zájmy studentů souviset rozhodně více než v předchozím případě. Jeho nevýhodou je, že může sklouzávat k omezení se na pouhý obsah děl, bez vědomí systému, a tedy i bez uchování kulturní paměti.

Poslední přístup – sémioticko-psychologický – kombinuje literárněteoretický i historický přístup. V jednotlivých ročních učivo není organizováno lineárně podle historického vývoje, ale každý ročník je zaměřený na jinou literárněteoretickou kategorii díla. Tyto kategorie jsou voleny v takovém pořadí, aby odpovídaly věkovým možnostem studentů. Každá kategorie je potom reprezentována těmi kanonickými texty, na kterých se dají ukazovat různé aspekty vybrané kategorie.

Podíváme-li se však na současné tendence směřování výuky ze širší perspektivy, lze spatřit dvě výrazné linie, z nichž jednu formuluje Jiří Kostečka a druhou Pavel Janoušek.

Jak jsem již zmiňovala výše, výuka české literatury se na českých středních školách může dostávat do poměrně schizofrenní situace. Na jednu stranu je požadavkem, aby výuka směřovala k získání dovedností uplatnitelných v široké oblasti běžného života, na druhou stranu musí být z podstaty věci obsahem této výuky literatura



sama a s ní nezbytně i její kánon, což nutně směřuje k získání určitého objemu znalostí. První tendenci obhajuje Jiří Kostečka (2004/2005, s. 177–184). Úvahy o tom, kudy by se měla výuka českého jazyka a literatury ubírat, vztahuje převážně k tehdy nově vytvořenému *RVP G* a možným podobám státní maturitní zkoušky. Z těchto úvah však poměrně jasně vyplývá i obecná představa toho, jak by měla výuka probíhat. Podle jeho názoru by se v ideálním případě měla výuka literatury zařadit k dalším esteticko-výchovným předmětům a vedle toho by měl vzniknout samostatný předmět, pro který J. Kostečka navrhuje název „český jazyk a komunikační výchova“ (tamtéž, s. 178). Maturitní zkouška z literatury by potom byla volitelná, což by ovšem znamenalo, že středoškolsky vzdělaným člověkem se může stát i ten, kdo nemá žádné znalosti z (české) literatury. Kostečkův přístup se (možná až utilitaristicky) zaměřuje na získávání praktických dovedností spojených s českým jazykem uplatnitelných v dalším životě.

Jeho názoru velmi důrazně oponuje Pavel Janoušek, který tvrdí, že dovednostem, o kterých hovoří J. Kostečka, musí předcházet získání určitých znalostí. „Pokud má tedy být člověk nebo národ schopen tvořivě přemýšlet o své přítomnosti a minulosti, musí mít určitou informační bázi, musí zvládat určité penzum dat a faktů.“ (Janoušek, 2005, s. 6) Nezpochybňuje důležitost dovedností (o kterých hovoří J. Kostečka a *RVP G*), nemají být ale náplní výuky českého jazyka a literatury. Požaduje, aby obsahem výuky literatury byla skutečně literatura sama a její poznávání, ne dovednosti a jejich získávání. Přiznává, že literatura jako taková není „prakticky využitelná pro život“ v tom smyslu, jak si představuje Jiří Kostečka. Důrazně však upozorňuje na podstatu potřeby znalosti literatury. Nevzdvihuje ani tak možné osobnostně rozvojové funkce literatury vůči jedinci, ale to, že neznalostí literatury ztrácíme i kus národní paměti. Tím vlastně explicitně vrací do hry i literární kánon a jeho znalost.

Ačkoli se názory zmiňovaných autorů možná zdají jako nesmiřitelné, domnívám se, že kvalitní výuka by měla obsahovat oba tyto přístupy. Je nepochybné, že jestliže se pohybujeme ve výuce literatury (literárního kánonu), musí být předmětem skutečně literární dílo samotné a cílem výuky získání určitých znalostí o něm a poznatků z jeho rozboru. Současně s tím je také nutné podněcovat formování hodnotových žebříčků ve vztahu k literárním dílům, osobních názorů a postojů. Kostečkovu tendenci (a ostatně i dominantní přístup *RVP G*) však podle mého názoru lze v jedné hodině naplňovat

stejně tak dobře – a sice výběrem pedagogických metod. A dramatickovýchvonné metody mohou být v této oblasti významným pomocníkem.

#### Metody dramatické výchovy ve výuce jiných předmětů

Jednou z možností, které dramatická výchova nabízí, je využití jejích metod ve výuce jiných předmětů. Důvody k volbě těchto metod jsou samozřejmě různé. Jedním z nich je bezpochyby i to, že dramatická výchova ze své podstaty pojímá proces učení jako aktivní jednání žáka. Její metody nepřinášejí zdaleka jen lepší zapamatování učiva, ale také specifické kvality, které vyplývají z jejích principů: „[...] dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsateľné nebo dokonce jsou nedsťtelitelné...“ (Machková, 2007, s. 201). A také umožňují pronikat k obsahům literárních děl způsobem, který vede k jejich interpretaci. Z velké míry tedy funguje to, že podstata literárního díla není racionálně vysvětlena, ale „poznána“ prožitkem. Dramatické metody tedy nevyužíváme, aby bylo učivo „lépe zapamatováno“, ale k tomu, aby bylo poznáno. I to má však své limity.

#### Principy dramatické výchovy a jejich vztah k výuce zaměřené na literární kánon

V knize *Jak se učí dramatická výchova* formuluje Eva Machková (2007, s. 11–25) principy dramatické výchovy. Princip, který bychom mohli pojmenovat „ve středu výuky je člověk“, sice Eva Machková neuvádí explicitně, ale logicky vyplývá z ostatních a z podstaty dramatické výchovy samotné. Dramatická výchova je umělecko-pedagogickým oborem, který při výuce obrací pozornost k účastníkům samotným a při volbě postupů respektuje osobnost žáků a charakter skupiny. To znamená, že cíle i obsah hodin by měly vycházet z charakteru skupiny – v případě výuky literatury jako určující rys vnímám věk studentů a s ním spojené určité kognitivní schopnosti, očekávané zkušenosti a zájmy. Pokud se obsahem výukové lekce dramatické výchovy stává literatura, záleží na učiteli, jak zvolenou látku uchopí – které obsahy se rozhodne transformovat do dramatickovýchvonných aktivit, které budou podány jinou formou nebo které se zcela vypustí. Literatura jako taková se v této fázi stává určitým tvárným materiálem, který se pedagog snaží uchopit takovým způsobem, aby celek sestavené lekce ke studentům promlouval, nabízel prostor pro jejich tvořivost a aktivní poznávání skutečnosti. Jestliže se kanonická díla jako taková jeví studentům mnohdy neaktuální a neatraktivní, je potom na pedagogovi,

aby v lekcí akcentoval takový jejich aspekt, který bude více konvenovat jejich zájmům a zkušenostem. Lekce jako celek a její klíčové dramatické aktivity by tedy měly nabízet určitý klíč k uchopení díla, který by ke studentům promlouval a byl „atraktivní“.

Jestliže tu mluvíme o možném uchopení literatury a „tvarování“ jejího obsahu do dramatickovýchvonné lekce, domnívám se, že jde do jisté míry o pedagoga tvůrčí aktivitu. V žádném případě však nemám na mysli dezinterpretaci díla ve prospěch jeho studentského přijetí. Stejně tak se při uplatnění metod dramatické výchovy nejedná o pouhé „rozehrávání“ textových ukázek díla. Lekce jako taková se v našem případě snaží o komplexní uchopení díla v literárně-historickém a literárněteoretickém smyslu (a částečně také literárněkritickém) a její struktura je výsledkem předchozí pedagogovy pečlivé analýzy díla i jeho kontextu. Výsledná struktura lekce a její cíl vychází tedy z těchto příprav, zároveň však také zohledňuje věk skupiny a její potřeby.

Pro svoje lekce jsem jako látku zvolila *Babičku* a *Máj*. Obě díla nabízejí pro výuku množství podnětů. Lze se zabývat jejich tvarově formálními postupy, žánrem, v případě *Máje* versologickým rozbořem, v případě *Babičky* rozbořem naratologickým, u obou děl je možný tematicko-motivický rozbor, který bude velmi obsáhlý... Pro lekci zabývající se *Májem* jsem jako východisko uchopení textu volila tematicko-motivický rozbor, konkrétně jsem v lekcí akcentovala existenciální aspekt díla, který se jevil pro danou věkovou skupinu vhodný. V případě *Babičky* jsem se soustředila na žánrové zařazení díla a na idylizaci skutečnosti, která ovlivňuje způsob zobrazování obyčejného venkovského života.

To, že dramatická výchova při výuce (a to nejen kanonické literatury) směřuje pedagoga pozornost ke studentům samotným, umožňuje, aby jim výuka literárního díla „šla naproti“, aby se jim dílo stávalo přístupnějším, poznatelnějším a aby mělo možnost k nim promlouvat.

#### Prožitek a zkušenost

Pro dramatickou výchovu je důležité, že pracuje se zkušeností, protože právě skrze ni dochází k učení a naplňování cílů, které byly stanoveny. Žádoucím (ne však jediným podstatným) je tu to, že díky zkušenosti, která je v dramatické výchově spojována s vlastní aktivitou žáka, je obsah učiva lépe zapamatovatelný. Při výuce zaměřené na literární kánon je tento aspekt nesporně podstatnou výhodou, stejně tak důležité je však i to, jak zkušenost dále utváří jedince. „Zkušenost postupně vytváří soustavu, v níž jsou výše

zmíněné prvky [praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy anebo vědomosti – pozn. autorky] ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje.” (Machková, 2007, s. 11) Zmíněná soustava, do níž se zkušenosti promítají, je velmi důležitá, a to ve dvou směrech. Na jednu stranu se snažíme „předpokládat” dosavadní zkušenosti studentů a vzhledem k nim koncipovat lekci. Je tedy jednou ze snah, aby zkušenost, kterou má přinést lekce sama, už navazovala na nějakou předchozí, aby oslovovala zájmy a zkušenosti studentů a spoluvytvářela systém zkušeností. Současně se samozřejmě táž zkušenost ve vztahu s ostatními může podílet na utváření budoucích zkušeností a postojů. Vlastní aktivita žáka, která se se zkušeností v dramatické výchově pojí, je při výuce zaměřené na literární kánon cenná proto, že umožňuje bližší a hlubší kontakt s literaturou. A k tomu se váže i princip prožitku. K onomu poznání a vytvoření zkušenosti totiž dochází „zevnitř”, tedy prožitím fiktivních situací, ne jejich verbalizací. V případě literárního kánonu student text nejen čte, ale vybranými metodami se dostává přímo do jeho fikčního světa. Obsah textu není vnímán pouze jedním kanálem jako při čtení, ale hned několika. Vzniká osobní zkušenost, na níž se podílí jak rozumová, tak citová složka osobnosti. Takto „prožitá” fikce nepochybně zakládá zcela jinou kvalitu zkušenosti, než by tomu bylo pouze při četbě.

S oběma těmito principy souvisí to, že pomáhají vytvářet hodnotový žebříček a zaujímat postoje – v našem případě vůči dílům literárního kánonu. To je, domnívám se, důležitou součástí vědomí o něm samotném. Jestliže má být u literárního kánonu pocíťována jeho „hodnotnost” vůči nekanonickým dílům, musí se začít budovat vnímání oné „hodnotnosti”, a to nelze pouze předáním znalostí, ale musí dojít také k zasažení emocionální složky osobnosti. Zdá se, že pokud oslovujeme literaturou i jiné složky osobnosti než pouze ratio, je jistého poznání schopna dosáhnout velká část studentů. Je možné, že ne všichni sice budou schopni erudovaně hovořit o díle tak, jako kdyby se o něm učili z klasického výkladu. Téměř všichni studenti si však z hodiny odnášejí osobní prožitky, který je možná obtížněji verbalizovatelný, ale který zakládá hlubší porozumění dílu a pocíťování jeho umělecké hodnoty. Naprostá většina studentů po skončení lekcí na otázku, co si odnáším z dnešní lekce, odpovídala, že je to právě „porozumění” (nebo „pochopení”) danému dílu.

#### Hra v roli a fikce

Hra v roli je pro dramatickou výchovu

klíčový princip, který ji odlišuje od jiných podobných oborů, byť ty také staví například na učení prožitkem. Hra v roli má toto klíčové postavení, protože prožitek a zkušenost se v dramatické výchově dějí právě v návaznosti na tuto metodu. Učení je tedy spojeno se zkušenostním principem, jako takové se však děje právě skrze hru v roli. Vstup do role je spojen s dalším klíčovým principem pro dramatickou výchovu – a tou je fikce. Hra v roli se odehrává ve fiktivní situaci, která umožňuje prožít i takové situace, které by jinak byly mimo dosah naší empirické zkušenosti.

Pro výuku literárního kánonu jsou tyto dva principy klíčové. Princip fikce je tomuto způsobu práce vlastní ze dvou hledisek. Na jedné straně je zde existence fikčního světa v literatuře, která se stává obsahem výuky, na druhé straně je tato fikce zobrazována i interpretována vstupem do druhé fikce – hry v roli. Hru v roli a z ní plynoucí zkušenost využíváme pro přiblížení klíčových obsahů, které jsou nutné pro pochopení daného díla. Mnohdy jde o situace, které jsou studentům velmi nepřístupné. Vztahují se například k jiné životní zkušenosti, která může být podmíněna historicky, ale i subjektivním prožíváním skutečnosti, nebo jsou nepřístupné svou abstraktností a metaforickým vyjadřováním. Tím, že je literatura (a její fikční svět) zprostředkována skrze přímou zkušenost v herní fiktivní situaci, stává se něčím „známějším”, prožitým, byť jen ve fikci. Na této zkušenosti je potom možné dále stavět a podávat například doplňující výklad. Jestliže se něco stává zkušeností, znamená to, že se daná skutečnost, která je jejím obsahem, stává uchopitelnější. Potom nutně musí také platit, že přímá zkušenost s prožitkem fikčního literárního světa vede k jeho lepšímu pochopení. To se mi ostatně potvrdilo i při realizacích lekcí.

#### Tvořivost

Ve vztahu k výuce tematizující literární kánon se tvořivost uplatňuje jako obecný princip při interpretaci textu. Eva Machková (2007, s. 18) rozlišuje čtyři stupně kreativity: expresivní, invenční, inovativní a emergentivní. Při výuce zaměřené na literární kánon se pohybujeme v první úrovni kreativity. Význam tvůrčí aktivity zde má dosah a význam převážně pro jedince samotného a jeho okolí. Nesnaží se o záměrné a dlouhodobé vytváření nových uměleckých hodnot, význam expresivní kreativity spočívá v tom, že jedinec je schopný nového nazírání skutečnosti (tamtéž, s. 18–19). Ve vztahu k výuce tematizující literární kánon se tvořivost uplatňuje jako obecný princip při interpretaci textu. Tvořivost se pojí

jak s klasickým významem interpretace (tedy s vyložením významu textu pomocí jeho analýzy), tak s interpretací, ke které se nedochází pomocí racionální analýzy textu, ale pomocí dramatickových metod.

Tvořivost je u obou interpretací nepochybně přítomná. Při interpretaci („klasické” literárněvědné) je kreativita uplatňována při nutné analýze jednotlivých aspektů díla, kritického hodnocení toho, které z nich a jak se podílejí na významu díla a při jejich následné syntéze a výkladu díla. Při interpretaci, na které se podílejí metody dramatické výchovy, se kreativita uplatňuje i v další rovině. K textu samotnému (nebo jeho zvolené rovině) je nutné přistoupit kreativně, pokud se aktivně zabýváme jeho analýzou. Podruhé se tvořivost uplatňuje, pokud se jeho vybrané aspekty pokoušíme ztvárnit vybranou dramatickou metodou. To znamená, že interpretace je tu vlastně dvojitá. Poprvé vůči textu samotnému, podruhé tím, že výsledek této interpretace má být transformován do jiného druhu umění než literárního. Této interpretace a kreativity je z mé zkušenosti schopna dosáhnout většina třídy, tedy i ti studenti, kteří se jinak vyjadřovali vůči literatuře a snažili se to, aby jí porozuměli, s despektem nebo nechutí.

Tvořivost je klíčovým principem tohoto způsobu práce i z dalšího důvodu. Uvažujeme tu totiž o expresivní kreativitě nejen v tom smyslu, jak o ní hovoří Eva Machková, ale také jako o expresivitě, jak je o ní pojednáno v kolektivní monografii *Tvořivost jako způsob poznávání*. Expresivní je možné definovat jako „[...] specifický druh utváření významu zkušenosti (skutečnosti), který má povahu díla [...]” (Chrz, 2013, s. 226). Současně jde o proces (také proces porozumění), který probíhá v určitém kontextu, spočívá v určité konfigurační aktivitě a jehož součástí je tzv. vtiskování signatury – určité struktury, která nese metaforicky přenášený význam. Při expresivitě (v expresivním díle) je tak nově vzniklá struktura nositelem přeneseného významu a sama o sobě umožňuje zachycovat něco zpravidla abstraktního v něčem konkrétním (tamtéž, s. 228). Vzdělávání a poznávání je potom možné vnímat jako proces, ve kterém vznikají konfigurace nesoucí signatury – tedy struktury nesoucí význam. „[V]tiskování signatury umožňuje novým způsobem vidět, že předávané poznání je vždy aktivně spoluvytvářeno” (tamtéž, s. 316), jde tedy o aktivní porozumění obsahu skrze jeho interpretaci a konstruování.

Expresivita (expresivní tvořivost) je tedy v případě našeho způsobu práce základním principem nejen proto, že je vlastní dramatické výchově, ale proto, že

je principem, který umožňuje studentům poznání kanonických literárních textů. K poznávání tu může vést jak exprese jako proces, tak výsledný „artefakt“ (tamtéž, s. 227).

### Partnerství

„Partnerství, spojené s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, je však princip, který se týká jak sociálního klimatu a atmosféry, v nichž dramatická výchova probíhá, [...] tak jejích obsahových složek, tedy její specifiky. [...] Dramatická výchova probíhá jednak v klimatu partnerství učitele a žáků i žáků mezi sebou a tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy i v pracovních postupech, prostředcích a metodách.“ (Machková, 2007, s. 20) Tento princip je velmi důležitý i při využití metod dramatické výchovy pro výuku literatury. Učitel (v tomto případě spíše lektor) funguje jako partner při získávání (a objevování) znalostí a dovedností, nevystupuje tu jako „učitel-autorita“, přesvědčující ostatní o své pravdě v monologickém výkladu. Druhý aspekt tohoto pojmu je také velmi důležitý. Ve zkratce vlastně říká, že to, co požaduje *RVP G* (a k čemu směřuje i Jiří Kostečka) jako dovednostní výstupy při výuce literatury, je a priori vlastní metodám dramatické výchovy, a stává se tak součástí obsahu výuky. Dramatická výchova (resp. její metody) tedy umožňuje, aby se propojovaly znalosti o literatuře s učením sociálním a učením komunikačním dovednostem.

### Osobnostně-sociální rozvoj

Domnívám se, že výuka literárních děl pomocí metod dramatické výchovy umožňuje nejen protínání názorů J. Kostečky a P. Janouška, ale i propojení obsahů z oblastí jazyka a jazykové komunikace s literaturou a literární komunikací. To, co by mělo být podle Jiřího Kostečky klíčovým výstupem hodin českého jazyka a literatury, jsou převážně komunikační dovednosti. Ty jsou v *RVP G* obsahem oblasti jazyka a jazykové komunikace. Jestliže však uplatňujeme dramatické metody při této výuce, získávají studenti jednak znalosti a dovednosti (interpretace a analýza textu) z oblasti literárněvědné, současně však také rozvíjejí své komunikační schopnosti.

Podíváme-li se na charakter metod, které se v dramatické výchově používají (a které jsou použité i v lekcích), uvidíme, že téměř všem těmto metodám je vlastní požadavek přítomnosti druhého člověka. Ať už jde o hereckého partnera, diváka nebo třeba partnera při diskusi. Dramatická výchova tedy automaticky počítá s druhým člověkem jako s aktivně jednajícím, který se podílí na

procesu výuky, ale také vstupuje do vzájemných interakcí s ostatními. Většinu metod, které jsou v lekcích využity, lze podle mého názoru zařadit do způsobů práce kooperativní výuky, jak je vymezuje Hana Kasíková (2010, s. 30–31): kooperací je míněn takový způsob vzájemné práce, při kterém jsou cíl i prostředky k jeho dosažení sdíleny všemi. Jde současně o proces výuky, ve kterém je cíl naplněn, jestliže se na plnění úkolu podílejí všichni žáci, kteří jsou s úkolem spojeni. Na výsledku se tedy podílí jak činnost jednotlivce, tak celé skupiny. Kooperativní výukou není míněn jen způsob práce, kterého se účastní skupina studentů, ale jde o takovou činnost, kde se aktivity všech vzájemně podmiňují společným dosažením cíle. Aktivit na základě kooperativních činností je samozřejmě velké množství. Metodám dramatické výchovy je kooperativní princip obecně vlastní. Spolu s kooperací je dramatické výchově vlastní také kritické myšlení (jehož obsah se částečně překrývá s pojmem „tvorivost“, jak jej vysvětluje Eva Machková).

Kritické myšlení a jeho rozvoj je v dnešní době jednou z hodnot, o které vzdělávání usiluje. Jeho význam je v aktivním přístupu k učení, efektivní práci s informacemi a ve skutečném porozumění učivu. Jestliže analyzujeme text a neúčíme se pouze mechanicky jeho obsah nebo interpretaci, kritické myšlení se potom nepochybně zapojuje. Při odhalování kompozičních a tvárných postupů, při rozboru děje, jazyka atd. to snad ani jinak být nemůže. Stejně tak dochází k tomu, že uplatňujeme kritické myšlení, jestliže chceme námi analyzovaný obsah interpretovat a sdělit dramatickými metodami. Kooperaci i rozvoj kritického myšlení bychom mohli označit za dva základní principy v osobnostně sociálním rozvoji při tomto druhu práce. Při volbě metod dramatické výchovy se oba tyto principy objevují ve dvou rovinách. Tím, že jsou pro dramatickou výchovu imanentní, podmiňují průběh a realizaci aktivit a díky nim je možné dosáhnout určitého poznání (jsou tedy prostředkem poznávání). Současně jsou však svým uplatňováním samy dále rozvíjeny. Při tomto způsobu výuky se s kooperativním charakterem činnosti pojí také rozvoj komunikačních dovedností.

Rozvoj komunikace, kritického myšlení a komunikačních dovedností je tedy součástí metod dramatické výchovy. Aby bylo však učení v této oblasti ještě více podpořeno, bylo by třeba, aby se reflexe aktivit zaměřovala i na tuto složku. Při výuce literárního kánonu se to bohužel neděje, zde se reflexe zaměřuje primárně na literární obsahy.

## TYOLOGIE NAVRŽENÝCH LEKČÍ

### Tři roviny struktury lekce

Radek Marušák (2010, s. 17) vymezuje ve struktuře lekcí dramatické výchovy založených na práci s uměleckou literaturou dvě základní roviny: rovinu exprese a rovinu reflexe. Zjednodušeně lze říci, že v rovině exprese jde o okamžik prožitku určitého aspektu literárního díla a o jeho estetizované vyjádření, v rovině reflexe potom čerpáme z nabytých zkušeností a usouvztažňujeme je.

Kromě těchto dvou rovin se však ve svých lekcích nemožu obejít bez roviny třetí, typické, domnívám se, pro tento druh práce s uměleckým textem. Touto rovinou je výklad. Není v lekcích příliš častý, své místo má maximálně na dvou místech, těžiště poznávání tedy zůstává v dramatických aktivitách, přesto je ale nenahraditelný. Tento výklad je však specifický a nelze jej ztotožňovat s výkladem, jak jej známe z běžné výuky na středních školách. Do jisté míry je totiž shodný s rovinou reflexe nebo na ni navazuje v tom smyslu, že vychází z prožitku a zkušeností rovin exprese. Od reflexe se liší tím, že nesměruje k reflexi v osobní rovině, vychází z ní sice, nevystačí si ale s prožitkem samotným. Namísto toho se vztahuje k literárněvědné skutečnosti. Jestliže tedy reflexe pomáhá pojmenovat prožitek a zkušenost z předchozí aktivity, potom výklad na ni navazuje a zaštiťuje ji literárněvědnými pojmy. Pokusím se to demonstrovat na příkladu z lekce *Máj*.

Studenti zpracovávají vybrané úryvky *Máje* živým obrazem, přičemž v jednotlivých zpracováních se často objevuje zachycení konkrétních pocitů, které jsou spojovány s tzv. romantickým hrdinou. Po této aktivitě by tedy studenti byli schopni se na základě své zkušenosti (ať už se jedná o zkušenost z tvorby živého obrazu, nebo o diváckou zkušenost) v diskusi vedené lektorem spolu s ostatními dobrat k tematice *Máje*. Tuto zkušenost (analýzu Vilémových myšlenek a pocitů) je ale pro literárněhistorický kontext nutné spojit ještě s něčím jiným než s tématem, a sice s pojmem „romantický hrdina“ a jeho dalšími aspekty a významy v romantismu jako takovém. Zkušenost studentů umožní porozumět literárnímu textu, na literárněvědné pojmosloví už však nestačí – a právě zde je na ni podle mého názoru nutné navázat výkladem. Zdůrazňuji na tomto místě ještě jednou, že výklad zařazený v našich lekcích navazuje na zkušenost, osobní poznání skutečnosti studentů a pojmově ji konkretizuje. Jedině tak je podle mého názoru možné směřovat metodami dramatické výchovy ke komplexnímu porozumění textům literárního kánonu.

### Filosofie způsobu práce

Přístup k výuce pomocí dramatických metod (a jistě by se to netýkalo jen výuky zaměřené na literární kánon) je založený na tom, že studentům jsou v co nejmenší možné míře předložena fakta výkladu (pedagogovy soudy). Naopak se studenti sami snaží nacházet odpovědi, své vlastní porozumění a cestu k dílu. Současně se na této cestě k porozumění neučí chápat jen dílo samotné, ale prostřednictvím jeho interpretace a soudů o něm je možné blíže poznávat i sám sebe a svět kolem nás. Jakkoli je tento styl výuky rozkročený mezi názory J. Kostečky a P. Janouška, směřuje současně k fenomenologickému pojetí výuky. V takto pojaté výuce nejde o to předávat (jakýmkoli způsobem) množství znalostí a třeba je i hluboce analyzovat. Tato výuka směřuje k pochopení smyslu věci, k podstatné nutnosti vzhledem, který nelze předat, se musí stát. – Součástí výuky literárního kánonu metodami dramatické výchovy je předávání určitých znalostí a informací, byť ve specifické a omezenější míře. Společná s touto filosofií vzdělávání je snaha přivést studenty k vlastnímu nalezení a pochopení podstaty věci, s čímž nutně souvisí zájem o tuto věc a vlastní snaha o její pochopení. Současně je těmto dvěma pohledům společné vědomí, že učení se neděje kvůli nějakému pozdějšímu uplatnění informací v dalším studiu nebo profesi, ale má na zřeteli, že vzdělání samo přivádí člověka k sobě samotnému a může proměňovat jeho vztahování se ke světu.

### Hra v roli na ose improvizace - interpretace

Ačkoli je pro dramatickou výchovu improvizace klíčovým principem (Machková, 2007, s. 25), ve svých lekcích vychází vždy z předem daných struktur, kterými mohou být specifické znalosti, umělecký text nebo zadání témat situace. V rolové hře se tak na pomyslné ose improvizace – interpretace posouváme zcela jasně k interpretaci. A to nejen proto, že se na hře předem „domlouváme“, ale především proto, že se mnohem více ztotožňujeme právě s interpretací jako s principem, ale i cílem naší práce.

Improvizace jako princip přináší do dramatické výchovy především hodnotu autentického jednání ve fiktivní situaci, přirozeného výrazu vznikajícího organicky z dané situace (Machková, 1980, s. 86). „Improvizace dovoluje volné, svobodné, aktivní objevování světa (zejména sociálního), poskytující silný zážitek znovuvznikání a znovuvytváření, a to vede k nejpevnějšímu, nejtrvalejšímu a nejuvědomělejšímu osvojování norem a poznatků o životě a umění.“ (tamtéž) Hodnota

aktivního jednání (a tedy i aktivního poznávání skutečnosti) je pro nás také důležitá, zůstává však obsažena ve hře v roli jako takové, neváže se nutně na improvizaci. V naší výuce nejde primárně o objevování sociálního světa a jeho norem, řešení dramatické situace, ale o porozumění obsahu, který se váže k literárnímu kánonu. Obsah jako takový je tedy předem jasně vymezený. Při výuce zaměřené na konkrétní díla literárního kánonu nejde o různé možnosti řešení fiktivní situace, ale o porozumění jejímu obsahu.

Metody dramatické výchovy tedy skutečně směřují k interpretaci uměleckého textu a v tomto smyslu jde o výuku *umění uměním*. Pracujeme s výchozím materiálem, který chceme pomocí metod dramatické výchovy pochopit, vyložit jej, najít k němu osobní vztah. Jedná se tedy o interpretaci literárního umění uměním dramatickým. Výrazové prostředky tu volí dopředu pedagog tak, aby umožňovaly pochopení díla jak divákům, tak samotným hráčům. Jejich výběr tedy není součástí tvůrčího procesu při výuce. Pokud v dalších částech textu hovoříme o interpretaci, jde většinou o úzké propojení interpretace kanonického textu pomocí dramatických výchovných metod a interpretace literárněvědné. V mnoha aktivitách na sebe nejen vzájemně navazují, ale také se vzájemně podmiňují.

Na tomto místě chci připomenout ještě důležitost pedagogovy přípravy a její souvislost s interpretací. Interpretace zcela zřejmě probíhá přímo v hodině, musí jí však předcházet interpretace textu pedagogem při přípravách. Právě zde totiž probíhá ono zohledňování charakteru skupiny a výběr cesty, která má vést studenty k pochopení díla. Pokud si pedagog nebude jistý svou interpretací, nejenže nemůže volit adekvátní metody výuky a strukturovat lekci, ale ani nemá cíl, ke kterému by snad mohl směřovat.

### Typ lekce a její struktury

Radek Marušák (2010, s. 41) používá pro typ lekce, v němž se pracuje s uměleckou literaturou (a současně i pro styl takové práce), termín prezentizace. Jde o typ lekce, v němž jsou umělecká literatura a dramatické prostředky vzájemně podmíněné a jejich propojeností vzniká jednota lekce jako díla. Pro tento způsob práce používá narativní umělecký text, tedy takový, který obsahuje příběh. Při prezentizaci je potom některá část z rovin narativu zobrazena nebo vytvářena pomocí psychofyzického modelu: „[...] přičemž tento model je prostředkem sdělení a sdílení, je vytvořen samotnými subjekty procesu z nich samých a jim je nabídnut k poznávací

aktivitě“ (Marušák, 2010, s. 42). To je jeden z možných přístupů k propojování literární látky a dramatické výchovy. Na následujících řádcích podávám charakteristiku odlišného přístupu k literárním obsahům, jak je uplatňován v lekcích *Máj* a *Babička*.

Důraz není kladen na epickou rovinu literárních děl. Dějové události narativu (v případě *Máje* dějové události této lyricko-epické skladby) nejsou tím, co by se stávalo tvárným materiálem pro strukturování lekce a současně i obsahem, do kterého potom účastníci vstupují. Soustřeďuji se naopak na tematickou rovinu díla, která se stává konstitutivním prvkem struktury lekce.

Při přípravě lekce je kladen důraz na tematický rozbor předlohy. Z možných interpretací je volena taková linie tématu, která se jeví jako vhodná pro danou skupinu. Spolu se zaměřením na vybrané téma vstupují do lekce i obsahy, které nejsou součástí uměleckého textu, avšak jsou s tématem jako takovým spojeny. Lekce pracující s uměleckým literárním textem tak má ve své struktuře aktivity zpracovávající jak obsahy textové, tak mimotextové, které jsou spojeny stejným tématem. Tento přesah mimo umělecký text se zdá vhodný převážně proto, že jde o kanonická díla, jejichž obsahy samy o sobě bývají pro studenty těžko přístupné. Zároveň je při výuce kanonických textů z jejich vlastní podstaty nutné nezůstávat pouze v textu samotném, ale zohledňovat i jejich společensko-kulturní kontext a vliv. Snahou je, aby paralela mezi tématem textu a jeho mimotextovou manifestací byla pro studenty aktuální i z pohledu jejich životních zkušeností a témat. To, že se struktura lekce neopírá po celou dobu pouze o vnitřní ustrojení fikčního světa textu, současně umožňuje podávat obraz literárního textu spolu s dalšími kontexty, které se podílejí na jeho vzniku tak, jak je to pro pochopení literárního kánonu nezbytné.

Při realizaci scénáře lekce tak „neožívá“ příběh fikčního světa, ale zhmotňuje se jeho téma v různých úhlech pohledu. V případě *Babičky* se ústředním tématem stal obyčejný život a jeho idealizace, přičemž v průběhu lekce je vedena paralela mezi situacemi zobrazovanými v *Babičce* a jejich možnou podobou v našem vlastním životě. Na *Máj* je pohlíženo skrze existenciální aspekt díla – tematizace lidské individuality a jejího osudu. Toto téma je sledováno v textu samotném, zároveň s tím je vedena paralela k individualitě umělecké – jak Máchově, vzhledem k tehdejšímu kontextu národního obrození, tak vzhledem k současnému umění.

Zároveň je třeba upřesnit, že ačkoli se vzdalujeme od dějových událostí textu jako

osy pro strukturu práce, nevzdalujeme se od situací samotných. Téma jako takové je vždy zakotveno v konkrétní situaci v textu, která je žákům nabídnuta k poznávání. V důsledku toho jsou aktivity navázány na situace uměleckého textu stejně jako v jiných stylech práce. Způsob, jaký však stojí za výběrem těchto textů, je svébytný pro tento druh práce. V případě *Máje* tak například vybíráme takové textové úryvky, ve kterých se existenciální aspekt díla manifestuje nejzřetelněji. Při jejich dramatickém zpracování studenti samozřejmě zobrazují situaci zachycenou v textu, současně se však do zpracování dostávají abstrakta, která nesměřují k situaci ve smyslu jejího děje, ale spíše jejího tématu.

Ačkoli je zřejmé, že tento přístup je od prezentace odlišný, domnívám se, že oběma přístupům je vlastní jeden společný rys, a tím je celek lekce ve smyslu jednoty literárního textu (reprezentován převážně jejím tématem) a dramatických prostředků. V našem případě však vzniká svébytný celek, který není postavený na narativu textu, ale na jeho tématu. Tímto způsobem, domnívám se, je možné předávat díla literárního kánonu v jejich maximální komplexnosti.

#### **Přínos dramatické výchovy pro výuku kanonického literárního textu**

To, že používáme metody dramatické výchovy při výuce zaměřené na kanonický literární text, nemá význam pouze pro pochopení onoho textu. Důležité je i samotné setkání s těmito metodami a osobním prožitkem, se kterým se pojí. To, že k výuce jednoho druhu umění jsou používány metody umění jiného, umožňuje začít vnímat skrze vlastní zážitek umění jako fenomén, který má moc emocionálně se nás dotýkat, vzbuzovat v nás otázky, ovlivňovat vnímání světa kolem i vnímání sebe sama. Nabízí totiž možnost prostřednictvím osobního prožitku dojít určitého poznání, které může být sice do jisté míry intuitivní a těžko racionálně uchopitelné nebo verbalizovatelné, na jeho významu mu to však nic neubírá. I umění samo o sobě nemůže být ze své podstaty zcela racionálně uchopeno, jakákoli analýza nebo interpretace nemůže postihnout veškeré jeho skutečnosti a je vždy určitou měrou zjednodušující. Dramatické výchovné metody tak nabízejí možnost jak „parafrázovat“ ono „neuchopitelné“ jiným, neliterárním jazykem, který může promlouvat stejnou kvalitou a pro někoho může být dokonce srozumitelnější. Klíčovým v tomto stylu výuky je právě onen prožitek a pocit alespoň částečného vhledu do podstaty kanonického textu, přičemž prozatím může zůstat vše v rovině dojmů

a pocitů. Až následně se pokoušíme o propojení s racionálním porozuměním a pojmovým uchopením prožitku.

#### **METODY A TECHNIKY POUŽITÉ V LEKČÍCH**

##### **Plná rollová hra**

Metoda plné rollové hry se vyznačuje tím, že ve fiktivní herní situaci mezi sebou hráči komunikují „plnou komunikační aktivitou“ (Valenta, 1998, s. 79), to znamená, že při komunikaci využívají bez omezení všechny složky verbální i neverbální komunikace.

Plná rollová hra následuje v mých lekcích po nedramatických aktivitách, které určitým způsobem a z různých úhlů pohledu nastiňují základní téma lekce a současně také interpretaci kanonického textu. V těchto aktivitách se postupně sbírají dílčí poznatky a zkušenosti a připravuje se tak pole pro rollovou hru. V tomto smyslu na ně rollová hra navazuje, sama o sobě by neměla, domnívám se, takový efekt. Ale z druhé strany – nedramatické aktivity, byť mapující samotné téma, by bez vyústění v rollovou hru nedosahovaly takové komplexnosti poznání daného díla, jako nabízí propojení těchto metod.

Rollová hra tedy vstupuje do situace, kdy už je pro ni připravené pole působnosti. Obsahem, který je v našem způsobu práce touto metodou zpracován a sdělován, je ústřední téma lekce, ovšem v jeho konkrétní situační podobě. Tématem lekce *Babička* je idyla a idealizace skutečnosti v tomto díle, ale i v našem skutečném životě. V první rollové hře této lekce studenti hrají dvakrát po sobě tutéž situaci – jedna z nich je běžným zachycením skutečnosti, druhá je idealizovaná.

Touto plnou rollovou hrou se studenti zmocňují takového obsahu, který se pojí s daným dílem, jež považují ve výuce kanonických literárních textů za klíčový pro celkové porozumění. Plná rollová hra vychází v tomto pojetí jak z uměleckého textu, tak z mimotextových skutečností. Může jít o umělecký text samotný, který se stane výchozím bodem dalšího poznávání (jako je tomu v první části *Máje*), stejně tak se ale může jednat o situaci na uměleckém textu nezávislou, vycházející ze skutečností našeho reálného světa (tak by tomu bylo ve druhé polovině *Máje* při tzv. sporu o Máchu). Rollovou hrou, která sice vychází z obsahu uměleckého textu (s textem jako takovým nepracuje), současně však také ze zkušeností a postojů studentů samotných, je první rollová hra v lekci *Babička*. Při této rollové hře se obsahy fikčního a skutečného

světa propojují přímo v jedné aktivitě; to, o co usilujeme, jinak propojováním více aktivit, se zde děje současně.

Rollovou hru využíváme v lekcích převážně v rovinách alterace a simulace. V rovině simulace se pohybujeme při závěrečné rollové hře v *Máji*, kde se de facto jedná o aktivitu typu „v kabátě experta“ (Valenta, 1998, s. 35). V případě lekce *Babička* jde o alteraci (tamtéž, 35, 36): studenti vstupují do rolí, které jsou vymezené rámcovou situací a obecným typem člověka, který se v ní nachází, nebo jeho motivací k určitému jednání. Vstupují tedy do role babičky, dětí, do role nešťastného člověka... Nijak dál jejich charakter vymezený není.

##### **Živé obrazy**

Je to metoda, ve které je také uplatňována rollová hra, výrazové prostředky ke sdělení určitých obsahů jsou však omezené. Základní nemodifikovaná varianta živého obrazu vyjadřuje význam pomocí nonverbálních složek komunikace (gestika, mimika, proxemika), přičemž výsledný obraz je nehybný. Proč živých obrazů používám? Josef Valenta (1998, s. 81) připomíná obecně přijímaný fakt, že metody, ve kterých nejde o plnou rollovou hru, bývají lépe přijímány i skupinou, která nemá zkušenosti s dramatickou výchovou. Vzhledem k tomu, že cílová skupina je nezkušená v oblasti dramatické výchovy, je i toto faktorem ovlivňujícím volbu metod. Daleko spíše však využívám toho, že vhodným omezením určitých výrazových prostředků je možné lépe zachytit podstatu sdělení. V živém obrazu se studenti musejí soustředit pouze na nejvýraznější aspekt skutečnosti a zároveň k němu volit natolik výraznou formu zobrazení, aby byl pro diváky rozpoznatelný i ve „štronzu“. Živý obraz tedy nabízí na malé ploše velmi koncentrovanou výpověď.

S živým obrazem pracujeme v jeho různých variantách. Vycházím ze základního živého obrazu, který je modifikován vždy v závislosti na látce, ze které vychází a kterou zobrazuje. Živý obraz se z mých zkušeností jeví jako velmi vhodný způsob interpretace poezie, která není založená na jazykových nebo jiných formálních experimentech. Specifikem pro tento způsob práce s literaturou a dramatickými metodami je krok, který živému obrazu předchází. Jde o předchozí rozbor daného úryvku poezie, v němž se studenti mají soustředit na scénu, která je v úryvku zachycena, a pokusit se postihnout veškeré aspekty (i nehmotné), které se na situaci podílejí. Tento způsob umožňuje mnohým studentům za pro ně „zdánlivou nesmyslností a neprůhledností“ slov spatřit skutečnost, od níž

je možné později odvíjet tematický rozbor textu. Živý obraz, který vychází z takového rozboru, je de facto mizanscénou odkazující na tematickou rovinu básně. Jednotliví hráči se stávají buď přímo postavami děje, neživými předměty, které se podílejí na vzniku charakteru situace, nebo nehmotnými entitami, které jsou také její součástí. Živý obraz ve své základní podobě může být současně doplněn o metodu verbálně-zvukovou (Valenta, 1998, s. 111). Hráči uvnitř živého obrazu pojmenovávají v roli, kým jsou, nebo za svou postavu říkají nahlas myšlenku.

Živý obraz se tedy stává jakýmsi „extraktem“ tematické roviny, umožňuje všechny její aspekty spatřovat zhmotněně v jedné konkrétní situaci a dovoluje také zkoumat vzájemné vztahy těchto aspektů. Tento „efekt“ živého obrazu je podpořen ještě tím, že hráči (při přípravě) a diváci (při ukázce živého obrazu) formulují „titulek/název“ pro takový obraz. Tím vlastně také směřují k tématu, které je zobrazováno.

Odlišně využívám živý obraz při výuce *Babičky*. Zatímco v *Máji* jsme postupovali od textu k tématu, zde je tomu naopak. Živými obrazy se nejprve zachycuje typizovaná situace, která vychází ze situací v textu *Babičky*. S textem samotným se však zatím studenti nesetkávají. U těchto živých obrazů se počítá s jejich rozehráním do plné rolové hry. Samotné rozehrání však není nutné, užití této varianty živého obrazu se může odvíjet od charakteru a zkušeností konkrétní skupiny. Klíčové však je, co má metoda přinést. Živé obrazy vedou studenty k pochopení námětů a kompozičního postupu díla, které mohou později s dalšími postupy vést k pochopení podstaty textu samotného.

#### Metody verbálně-zvukové

Tato skupina metod není založená na hře v roli. Samy o sobě nepatří tyto metody k jádru dramatické výchovy. Jejich základním principem je sdělování skutečností skrze slovo nebo zvuk a jejich význam je spíše ve spojení s dalšími metodami (Valenta, 1998, s. 113). J. Valenta jejich funkce a cíle spojuje převážně se skupinovým vnímáním, rozvojem verbální i nonverbální komunikace, kultivací hlasového a řečového projevu (tamtéž, s. 114, 125). V našich lekcích jsou opět (jako i jiné metody) využité primárně pro porozumění textu.

V naší lekci využíváme metodu, která se nejvíce blíží metodě, kterou J. Valenta nazývá Chór (tamtéž, s. 125), nebo metodě Zpěv a hudební exprese (tamtéž, s. 142). Od verbálně-zvukových metod Josefa Valenty se liší převážně svou funkcí a cílem. Jistou blízkost této metody lze spatřovat

i s voicebandem E. F. Buriana. Od původní podoby voicebandu E. F. Buriana se však liší. Neuplatňujeme totiž jeho scénickou podobu, zůstává pouze jeho verbálně-zvuková složka, která navíc nepracuje s celým textem, ale pouze s dílčími segmenty, skrze než směřujeme k interpretaci textu. Tato metoda má za cíl přivést studenty k interpretaci vybraného úseku básnického textu a skrze něj potom k interpretaci díla samotného. Pracovně tuto metodu nazýváme Báseň zvukem, její podstatou je totiž to, že se pokouší převést jeden druh umění na druhý – tedy literární na hudebně-dramatický. Při této metodě vycházíme nejprve z uměleckého textu, se kterým pracujeme, a poté se ho pokoušíme zaznamenat tak, jak by vypadal, pokud by nebyl textem, ale „zvukovou skladbou“. Podstata samotné metody vychází z teoretických studií Jana Mukařovského. „Pro teorii básnictví je sounosť významové výstavby větné s výstavbou vyšších významových jednotek, ba i celého textu velmi důležitým pracovním předpokladem. Tvoří totiž most, po kterém lze přejít od rozboru jazykového ke zkoumání celkové významové výstavby textu.“ (Mukařovský, 2007, s. 61) Mukařovského teorie analýzy textu zjednodušeně řečeno spočívá v tom, že volba konkrétních jazykových a lexikálních prostředků se podílí na celkovém významu textu. V našem rozboru se potom tento celkový význam snažíme na základě konkrétních slovních tvarů vyvodit. Při rozboru textu studenti vybírají taková slova, která jsou pro celek básně sémanticky významná. Následně je mohou libovolně variovat co do hlasitosti, rychlosti, počtu opakování... Výsledkem je polyfonní verbálně-zvuková skladba, ve které je opět koncentrována tematická a motivická rovina díla.

Studenti takto mohou rozbořem textu a jeho následným tvůrčím zpracováním dojít k intuitivnímu porozumění významu textu. Považuji zde za důležité zdůraznit, že ačkoli se při použití této metody může zdát, že výsledná interpretace textu na jejím základě může být podivnou „dojmologii“, není tomu tak. Studenti – ať už jako posluchači, nebo jako hráči – zde sice docházejí k poměrně těžko uchopitelnému poznání na základě svého prožitku, dojmu, sama metoda má však základ ukotvený v literární teorii. Navíc je zde stále lektor, který může následným výkladem dojmy a prožitky konkretizovat a ukotvovat literární terminologií, je-li to potřeba.

#### Další metody

Další metody z kategorie verbálně-zvukové nebo graficko-písemné se také podílejí významným způsobem na porozumění textu,

který se stal předmětem výuky. Z těchto metod jsou využívány opakovaně diskuse, brainstorming, myšlenková mapa. Zde nejde o metody specificky dramatické výchovné, jde o obecné metody aktivního učení (viz např. Pecina, Zormanová, 2009). Z metod graficko-písemných, které na rozdíl od předchozích určitým způsobem pracují s principem fikce, používáme psaní dopisu/vzkazu pro postavu mimo náš skutečný svět.

U žádné z těchto metod nejde primárně o originalitu nebo umělecké aspekty vlastní tvorby. Daleko spíše se těmito metodami snažíme pozitivně ovlivňovat tvorbu postojů a hodnot v oblasti recepce kanonických literárních textů. Současně tyto metody stojí v protikladu k metodám využívajícím hru v roli v tom smyslu, že nabízejí určitý odstup, zastavení a možnost reflexe, i když samy o sobě reflexí nejsou.

Ačkoli tyto metody nejsou založené na hře v roli, jsou přesto pevnou součástí struktury lekce. S rolovými aktivitami se vzájemně podmiňují, doplňují a společně tvoří tematicky jednotný celek, který nabízí studentům klíč k uchopení vybraného díla literárního kánonu.

#### Pozorování a poslech jako další metoda

Josef Valenta při plné rolové hře uvádí její komplementární metodu, kterou je pozorování a poslech této aktivity ostatními účastníky. Metodou lze tuto činnost nazvat, protože i při ní dochází k sociálnímu učení (tedy ke stejnému cíli) obdobně, jako je tomu při samotné hře v roli. „Základní význam tohoto pozorování pro učení je ve výcviku pochopení entity ‚člověk‘ [...] – učíme se vnímat situace, jejich obsahy, problémy, vzdělanostní nároky, konceptualizovat pojmy [...], vnímat metaforičnost situace, osoby [...], vidíme modely (modely modelů) jednání, řeči, činů a prakticky trvale je interpretujeme.“ (Valenta, 1994, s. 116, 117) Pokud využíváme metody dramatické výchovy pro výuku kanonické literatury, setkáváme se se všemi těmito pojmy téměř dvakrát. Platí totiž jak ve vztahu k textu (ve vztahu čtenář – text), tak ve vztahu ke skutečnosti, kterou vnímáme jako diváci. Učíme se tedy například vnímat fikční situaci textu jako interpreti ve chvíli, kdy text vybranou metodou zpracováváme. Fikční situaci se ale učí vnímat stejně tak i diváci, když je obsah textu sdělován dramatickou metodou. A stejné je to i u dalších pojmů: s určitým modelem jednání se setkáváme ve fikční situaci textu a učíme se jej pochopit, současně se na jiný model jednání zobrazený hrou v roli díváme jako diváci a pokoušíme se i tuto situaci nějak vyložit.

Dostávám se teď k poslednímu bodu

charakteristiky pozorování jako metody dramatické výchovy, a to je interpretace. K interpretaci textu zcela přirozeně studenti přistupují, jestliže je jejich úkolem nějak tvořivě uchopit výchozí text. Jestliže potom jako diváci sledujeme např. živé obrazy vycházející z daného textu, díváme se vlastně na jeho interpretaci. Sledujeme tedy interpretaci, která může směřovat i k našemu pochopení daného textu, současně i my jako diváci si v tuto chvíli chceme viděné nějakým způsobem vyložit, a interpretujeme tedy také. Jeliž k interpretaci nevyužíváme pouze hru v roli, ale i jiné metody, je nutné rozšířit tuto komplementárnost metod i vůči všem metodám (tedy i nerolovým), jejichž obsahem se stává literární text samotný nebo jeho tematická rovina. Metodou v důsledku nemusí být jen „diváctví“, ale také „posluchačství“ a stejně tak další taková postavení studentů, která je staví do aktivní role recipientů nově vytvořených artefaktů interpretace uměleckého textu.

## PŘÍPRAVA A REALIZACE PROJEKTU

### Vznik projektu

Během příprav lekce jsem se zaměřila na charakter skupin, pro které jsem lekce připravovala. Obě literární látky – *Babička* a *Máj* – obvykle bývají obsahem výuky českého jazyka a literatury na středních školách v prvním pololetí druhého ročníku vyššího stupně gymnázií nebo středních pedagogických škol. Studentům je tedy okolo šestnácti let. Z pohledu vývojové psychologie tento věk spadá do počátku období adolescence (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143). V tomto období pokračuje vývoj vizuálního vnímání a s ním spojený rozvoj abstraktního myšlení. Z toho důvodu by výuka neměla být pouze názorná, ale spíše by měla na rozvoj abstraktního myšlení reagovat. Stejně tak se u adolescentů rozvíjí myšlení v logických souvislostech. Přichází nový způsob myšlení (formálně abstraktní), který umožňuje nejen pochopení mnohé nově vyučované látky, ale má za následek zaujímání nových postojů k okolnímu světu a tvorbu nových způsobů morálního hodnocení. „[O]bjevují se častěji mravní soudy, které berou ohled na druhého, z jehož zorného úhlu se teď jedinec dovede dívat i sám na sebe. Tak je možné větší uplatnění vzájemnosti (reciprocity) jako principu spravedlnosti. Nový způsob myšlení dovoluje pohlížet na sebe a na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby zvnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat.“ (tamtéž, s. 152) Do centra zájmu se dostávají společenská, historická a válečná témata, milostná tematika, science-fiction, poezie.

V období počátku adolescence se klíčovým pojmem stává identita – její nalézání a budování. „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života [...]“ (Říčan, 2014, s. 217) Základem budování identity je sebe-poznávání a vytváření určité kontinuity nacházené identity. Součástí budování identity je také poznávání a pozorování sebe v různých situacích (byť herních), vytváření hodnot a postojů. Práce s literaturou a dramatickou výchovou zde nalézá své specifické uplatnění – umožňuje skrze poznávání a porozumění fikčním světům a situacím porozumět blíže sobě. V lekcích se proto snažím vymezovat dostatečný prostor pro vytvoření vlastního názoru a hodnocení fikčních situací.

### Rozbor literatury

*Máj* a *Babička* jsou díla, o nichž toho bylo od jejich vzniku napsáno již mnoho (silné recenzní ohlasy, teoretické studie a monografie, eseje, další umělecké texty hlásící se k těmto dvěma jako ke svým inspiracím...), jsou pevnou součástí českého literárního kánonu. Nebylo mou snahou (a snad ani možností) podat novou, inovativní interpretaci obou textů. Smyslem bylo připomenout takové literárněteoretické a literárněhistorické zázemí, které mně umožnilo koncipovat obě lekce. Nezna-mená to však, že by se veškerá tato východiska stávala součástí lekce. Podle mého názoru jsou nutnou teoretickou znalostí lektora, aby mohl kvalifikovaně podávat toto téma dramatickovýchovnými metodami, nikoli požadavkem na porozumění ze strany studentů. Na mnohých místech jde o mé vlastní úvahy, a částečně tedy i interpretace, vždy však vycházím z již existujících teoretických studií.

### Babička

Stejně jako *Máj* i *Babička* je dílem, jemuž je v české literatuře připisován zásadní význam, a proto je na místě se zeptat, jaké poznání může nabídnout studentům.

I když lekce *Máj* nabízí k poznávání obsahy, které mohou vést k filosofickému zamyšlení nad lidskou existencí, individualitou, a v tomto smyslu nabízí také setkání s čímsi negativním a deziluzivním, nelze tvrdit, že lekce o *Babičce* je k tomu v přímém protikladu, byť by k tomu idyla v *Babičce* možná nabádala. Idyla a idylično totiž na povrch krystalizuje pouze tehdy, má-li z čeho vyrůstat – tedy je-li něco „ne-idylického“, k čemu může tvořit opozici. Na tomto místě připomeňme slova Josefa

Jedličky: „Touha po idyle je vždycky kompenzací obtíží a trápení, které nám přináší skutečný život. Idyla sama pak bývá zrcadlovým obrazem skutečného světa. Čeho se nám v každodennosti nedostává, to je hlavním tématem idyly.“ (Jedlička, 1992, s. 33) S vědomím toho se potom literární fikce *Babičky* se svou tematizací každodennosti a její idylizací může stát podnětem pro subjektivní reflexi těchto skutečností v životě každého z nás. Pochopení této „podstaty“ idylizace jako mentálního úniku z tíživého okamžiku všednodenní reality může při konfrontaci fikčního a skutečného světa vést k vlastnímu uvědomění světa kolem nás a toho, jak se nás dotýká.

Podnětnou pro vlastní myšlenkový posun tedy může být tematická rovina *Babičky*. Za velmi přínosnou a pedagogicky žádoucí však u tohoto díla vnímám analýzu synkrese uměleckých směrů. Výchozím bodem je teorie synopticko-pulzačního modelu Dalibora Turečka, na jejímž základě se pokouším nahlížet *Babičku*. Takovýto pohled pak má svůj přesah nejen do literární historie, ale do smýšlení o dějinách umění obecně.

Jestliže jsem zmínila Josefa Jedličku a jeho pohled na podstatu idyly, začneme osobní situací autorky, v níž *Babička* vznikala. Gertraude Zand (2006, s. 197–203) zdůrazňuje, že ačkoli je v literárněvědném myšlení obecně přijímaný koncept Rolanda Barthesa o „smrti autora“ z jeho stejnojmenného eseje, existují autoři, jejichž životní situace je pro pochopení jejich díla zásadní. K těmto autorům řadí právě i Boženu Němcovou. Její situace může pomoci lépe porozumět jejímu idylizačnímu gestu jako uměleckému principu při tvorbě *Babičky*. Jak je všeobecně známo, Božena Němcová píše *Babičku* v době hluboké osobní krize (smrt syna Hynka, partnerská krize, politický útlak manžela a mimo jiné i z toho pramenící hmotná nejistota). Mentální únik do prostoru dětství však nezpůsobuje pouze tato krize. Mojmír Otruba v tomto kontextu upozorňuje, že se autorka svým dětským vzpomínkám, idylickému světu nevzdalovala pouze zmiňovanou právě prožívanou krizí, ale také svým životním stylem, který již dlouho vedla (vzděláním, společenským postavením...) (Otruba, 1964, s. 107). Ve chvíli, kdy je autorka svým představám o idyle bytostně vzdálená, vrací se ke svému dětství a inspirovaná svými vzpomínkami, přetváří je, idealizuje a vytváří fikční svět *Babičky*.

Božena Němcová vydává *Babičku* v roce 1855 a dílo bylo ihned kritikou, ale i čtenářskou veřejností, přijato. To, jak Božena Němcová modeluje fikční svět své prózy, totiž odpovídá požadavkům – respektive

nesplnitelnému ideálu – , po kterém prahla tehdejší obrozenecká společnost. B. Němcová děj své prózy zasazuje na venkov do světa harmonického a idylického, ve kterém žijí lidé v harmonii s okolní přírodou. Jeden z prostorů děje – obydlí rodiny Proškových – je ztělesněným ideálem biedermeieru: osamělé, malé, ale útulné stavení, ohraničené z širší perspektivy údolím, v detailu potom hrušní, lípou a opečovávanou drobnou zahrádkou. Fikčním prostorem je tedy místo idylické, leč nedosažitelné, se kterým se však čeští obrozenci ztotožňují. Připomeňme na tomto místě proto slova Vladimíra Macury: „Božena Němcová [...] například opřela celou kompozici své *Babičky* o idylickou topografii ideální české Arkádie [...]. Syžet prózy je vlastně jakousi verbální procházkou parkem...” (Macura, 2015, s. 452)

Hlavní postavou je babička, prostá, zbožná, pracovitá, milující i milovaná moudrá žena, která se na žádost své dcery stěhuje do její domácnosti. Babička je v próze zástupkyní české kultury (jazyka, folkloru, tradice) a obecně českého smýšlení. Současně je svým okolím takto přijímaná a respektovaná, a to nejen ve své rodině, ale také ve vesnici, a dokonce i na tamním zámku. Spolu s babičkou jsou tak okolím přijímány všechny hodnoty, které ona sama ztělesňuje. Kromě výše zmíněných hodnot však ztělesňuje ještě jednu specifickou hodnotu pro polovinu 19. století a jeho obrozeneckou literaturu, a tou je orální kultura. Příběhy, které se v *Babičce* vyprávějí, jsou tradovány převážně ústně, a to se netýká pouze babičky samotné, ale například i příběhu o Viktorce, vyprávěného hajným. Babička sama neumí číst ani psát, paměť příběhu vlastního života tak přetrvává jen v rovině ústního vypravování, není nikde sepsaná. Na tomto místě Jaroslava Janáčková (2007, s. 138) připomíná také babiččinu truhlu, kterou si přivezla k dceři – ta neobsahuje žádné písemné dokumenty, ale památné předměty z jejího života, které na sebe vážou příběhy a ty je možno vypravovat. Babička vypráví nejčastěji úseky ze svého života, přítomné jsou však také v menší míře tradiční žánry orální kultury – přísloví, pohádka, pověst. Největší plochu vyprávění *Babičky* však tvoří různá vyprávění ze života – tedy žánr memorátu. Zde J. Janáčková upozorňuje na to, že B. Němcová tento žánr v *Babičce* užívá naprosto systémově a strukturně (tamtéž, s. 139).

„Snad všechna vrcholná díla české obrozenecké literatury napsaná, dotvořená či konečně vytištěná v první polovině padesátých let, mezi roky 1851–1855, se různými způsoby dovolávají orální kultury.”

(Janáčková, s. 141) Zde B. Němcová navazuje na proud řady děl vycházející z lidové orální kultury: „[...] přejímala štafetu Erbenovy *Kytice*, sytila svou *Babičku* hudebností Erbenova verše a neutralizací erbenovského tragismu, přejímala přísloví z Čelakovského *Mudrosloví*.” (tamtéž, s. 142)

Tento fakt zaměření *Babičky* na orální kulturu je velmi důležitý, protože se spojuje také se slohovým určením *Babičky*. Jaroslava Janáčková zde přichází s tvrzením, že slohová synkrese *Babičky* (obsahující romantismus, realismus a biedermeier) je záměrná, protože je „[...] vlastní folkloru a lidovému umění vůbec” (tamtéž, s. 138). S touto hypotézou J. Janáčkové se zcela ztotožňují a lekci zabývající se *Babičkou* jsem tedy i na identifikaci jednotlivých směrů v rámci tohoto díla a jejich mísení postavila. Orální kultura a její postavení v *Babičce* podmiňuje jak specifické kompoziční a tvárné postupy, tak témata a motivy prózy. Vyprávění příběhů, jejich předávání ústní formou s sebou totiž přináší cosi i nám důvěrně známého z našich životů.

Těžko si snad umíme představit, že bychom chtěli naslouchat obyčejným životním příběhům cizího člověka, kterého bychom neznali; skrze toto vyprávění je přece podstatné, že daného člověka je možné poznat blíž, chceme naslouchat lidem, ke kterým nás pojí něco osobního, a máme touhu poznat jejich životní příběh. Musí zde ovšem platit jistý konsensus mezi posluchačem a vypravěčem – vypravěč musí chtít svůj životní příběh sdílet a posluchač musí mít touhu mu naslouchat a snažit se jej pochopit. Vyprávění samo je tedy velmi osobní a důvěrné.

Situace, ve kterých se tak děje, jsou spojeny s příjemnou a klidnou atmosférou, ohraničenou důvěrou mezi lidmi: nezřídka se totiž vypráví v rodinném kruhu nebo mezi přáteli, tedy lidmi, kteří se znají navzájem. Porozumění tomuto charakteru situace, která se pojí s vyprávěním ve fikčním světě a jak ji bezpochyby známe i ze skutečnosti našich životů, může být vodítkem k porozumění analogii mezi syžetem *Babičky* a skutečnými reálnými světy.

Pokud se zaměříme na děj *Babičky*, je zřejmé, že próza nemá románovou strukturu ve smyslu jedné dějové linie a ústřední zápletky. Text je vystavěn jako sled situací-obrazů ze života na vesnici, přičemž se v lekci soustředíme na ty, v nichž je tematizován všední rodinný život a jeho jednotlivé aspekty v takové podobě, v jaké je možné sledovat jistou paralelu s všedním životem současného světa. Příjezd babičky na Staré bělidlo a vítání s vnučaty – obraz rodinné návštěvy, která jistě není nepodobná našim

životům. Stejně tak rozvíjející se motivy vztahů mezi babičkou a vnučaty – vzájemné lásky, pokory a respektu vůči ní, její péče ve směru k vnučatům.

Jakkoli je však fikční svět podřízený „konstrukčnímu principu” idyly, domníváme se, že bez těchto idylických kulís je možné mnohé situace připodobňovat k realitám dnešního rodinného života a skrze ně obsah a charakter díla přibližovat i současným mladým čtenářům.

Žánrové určení s charakterem děje jako sledu obrazů bezpodmínečně souvisí a je obsaženo už v samotném podtitulu prózy: „Obrazy venkovského života”. Žánrem je tedy obraz, obrázek, který ovšem Božena Němcová povyšuje do nových nebyvalých rozměrů. Obsah pojmu „obraz” jako určujícího charakteru textu se samozřejmě proměňoval. Ve čtyřicátých letech býval spojován s vlasteneckou tematikou, texty takto označované měly výchovnou funkci, sloužily jako určitý vzor nebo příklad a šlo o texty menšího nebo středního rozsahu (Janáčková, 2007, s. 154, 155). Božena Němcová však žánr obrazu použila v novém, velkém významu. „Mohla *Babičku* označit jako ‚velký obraz’. Autorka však skromně (snad i pamětliva postupného tvoření díla) zvolila plurál: ‚obrazy’. I na toto inovativní žánrové označení vnímavě zareagovali první recenzenti prózy v roce 1855.” (tamtéž, s. 155)

Převládajícím uměleckým směrem této prózy se zdá být biedermeier, který je obsažen už v základním koncipování fikčního světa jako harmonického a idylického, i když už vzhledem k předchozímu tvrzení ohledně stylové synkrese je zřejmé, že přítomný bude i romantismus a realismus. Tamás Berkes v tomto ohledu tvrdí, že: „[...] dílo Němcové tedy nelze umístit do pojmového řádu romantiky ani realismu. Od realismu jej dělí duchovní ideály, přesněji ideologická konstrukce, která bere za základ skutečnosti světa nezkaženého lidu, žijícího v souladu s přírodou. Její strážlivý realismus není noetické povahy, je to eklektické spojení ideálního s praktickým. Od romantiky je pak odlišují základní ideologické znaky, které jsou vestavěny do sémantické struktury díla.” (Berkes, 2006, s. 183–184) Prvky realismu lze v díle spatřovat v dílčích situacích při líčení úkonů všedního života, zvyků, tradic a v tomto smyslu je tedy oním „eklektickým spojením s praktickým”, jak píše Berkes. Mám zde na mysli například tradici pečení chleba nebo zvyky provázející Kristlinu svatbu. Romantismus je patrně nejmarkantnější v díle přítomný v samostatné epizodě o Viktorčině lásce. Láska Viktorčina – spalující a romantická – stojí v přímé opozici k lásce babičky



a jejího zesnulého muže Jiřka. Znamená to tedy, že idyla, jakkoli tvarující fikční prostor, není bezvýhradná a je možné, aby byla kdykoli ohrožena. Platí zde však stejně, že idyla sama může existovat a je platná, pouze pokud má být vůči čemu v opozici, pokud lze něco harmonizovat. Podstatné však je, že jakkoli je romantismus v díle přítomný, směrem, který utváří podstatu díla, charakter jeho fikčního světa, je idealizující *biedermeier*.

Pochopení tohoto vzájemného vztahu všech tří uměleckých směrů, jejich opodstatnění v díle spolu s žánrovým zařazením díla je, domnívám se, klíčovým podnětem pro pochopení *Babičky* jako celku. Jestliže je porozuměno *biedermeieru* jako strukturnímu činiteli prózy (Berkes, 2006, s. 181–184), který s sebou nese harmonizující a idylickou tendenci, potom je možné rozumět i jisté nedramatičnosti *Babičky*, pochopit její skrytou vnitřní dynamiku. Totéž platí také o jejím žánrovém zařazení a roli orální kultury v *Babičce*. Pouze pochopením podstaty vyprávěných příběhů a přijetím charakteru prózy jako sledu obrazů propojených postavou *babičky-vypravěčky* je možné porozumět tomu, že děj nemůže mít jednotnou linii s dramatickým spádem, ale že jeho podstatou je spíše řetězová kompozice.

## Máj

Panuje obecná shoda (nejen v literárněvědné obci), že Máchův *Máj* je svým významem stěžejním dílem pro vývoj českého básnictví. „[J]e Máchův *Máj* ještě i dnes živý? Může (má) pro dnešního čtenáře či posluchače znamenat hluboký estetický a životní prožitek, nebo je jen předmětem povinné školní či jinak oficiální, neosobní četby?“ ptá se Dušan Prokop (2010, s. 285) a ptala jsem se i já při volbě látky a přípravě lekce. Odpovědi sobě samé bylo: Ano, může, a proto má cenu se jím v hodinách znova zabývat. Čím ale může být *Máj* aktuální pro dnešní šestnáctileté studenty? Domnívám se, že aktuálnost K. H. Máchy může spočívat v tom, že je schopný básnickým jazykem vzbuzovat otázky o trvalých lidských pochybách o smyslu existence, jejichž konkrétní podoba se možná v průběhu věků mění, potřeba ptát se však zůstává. *Máj* může být dílem, které mnohé otázky vyslovuje za nás. Nečiní tak naše poznání snadnější, naopak jej ještě více problematizuje, umožňuje nám však učinit jej hlubší a bohatší. Lekce v tomto smyslu nemá za cíl nalézat odpovědi, ale podkryvat možná témata a podněcovat studenty v odvaze nechat k sobě tyto otázky dolehnut a *Máj* tak promluvit.

Téměř každý z teoretiků klade důraz na jiný aspekt *Máje* a proměňuje ho tak v onu aktuální hodnotu, která činí *Máj* kanonickým dílem. Není zde v mých silách ani cílem, abych se věnovala jednotlivým z nich. Na tomto místě proto pouze odkážu ke dvěma teoretickým monografiím, které také stojí v pozadí lekcí (minimálně ve smyslu lektorské znalosti jejich obsahu) a které tu nechci parafrázovat. První z nich, *Kniha o Máchově Máji*, je velice obsáhlá monografie Dušana Prokopa, který podává komplexní pohled na *Máj* (geneze a recepce, tematicko-motivické analýzy, versologie, hodnoty a funkce *Máje*). Druhou z nich jsou Mukařovského *Máchovské studie*, především pak druhá část Významová stránka *Máje*. Dál se budu věnovat podrobněji těm aspektům, na nichž staví i lekce – tedy postavení *Máje* v době jeho vzniku a jeho interpretaci.

*Máj* vychází v roce 1836, a to na vlastní autorovy náklady. Ihned po vydání je podoben převážně negativní kritice ze strany českých vlastenců. V pojetí obrozené literatury a umění tohoto období dominovala persvazivní a didaktická funkce, ne funkce estetická, jak ji identifikujeme v pozdější době. Literatura měla za cíl vychovávat občany k vlastenectví a mravnosti, měla podněcovat k vědomí a vytváření vlastního samostatného národa, a tím tedy i k jisté kolektivní soudržnosti. A do této situace přichází K. H. Máchův se svým *Májem*. Od myšlenek národního kolektiva, dominujících tehdejší obrozené společnosti, se ve fikčním světě *Máje* posouváme k obsahům bytostně individualizovaným, tendenčně užívaným námětům a motivům tehdejší kultury staví do nových sémantických konotací, vytváří jejich zcela nový charakter, a buduje tak fikční svět se svébytnou básnickou výpovědí. Tento významový posun motivů a témat je možné ilustrovat (a děje se tak i přímo v lekci) na srovnání motivu země-vlasti ve dvou textech z téhož roku – v básni Otčina Josefa Krasoslava Chmelenského, která vyšla ve sbírce *Kytka: Dar uměny zpěvu na rok 1836* v roce 1935, a téhož motivu v *Máji*. Zatímco u J. K. Chmelenského je vlast oslavována jako místo naprosto idylické, téměř schematicky vykresleno vlasteneckou optikou jako místo přející a laskavé, místo hojnosti, prostor oplývající téměř rodičovskou láskou a nabývající hodnot *biedermeieru*, u K. H. Máchy je motiv vlasti (vlasti-krajiny) bytostně spojen s existenciální skepsí a relativizován.

Dušan Prokop (2010, s. 249) shrnuje dobovou recepci takto: „[O]ficiální přijetí *Máje* naprostou většinou tehdejších hlavních představitelů českého obrození, elitou českých vzdělanců, bylo chladné až

negativní. [...] odsuzují *Máj* a Máchu proto, že nepodává vlasteneckou národní poezii, naopak vnáší do české poezie cizí tóny, zejména byronismu. [...] Nejde u nich však o zlou vůli či řevnivost, rozhodující je rozdíl v pojetí a roli české poezie, její modernosti, evropské současnosti a vyspělosti.“ Jako tři nejzásadnější kritiky reprezentující tyto názory uvádí J. S. Tomička, J. K. Tyla a J. K. Chmelenského. V lekci samotné pracujeme s texty prvních dvou zmiňovaných, podívejme se na ně proto blíže.

Jan Slavomír Tomiček vyčítá K. H. Máchovi v *České včele* z 31. 5. 1836 převážně tematiku smrti a nicoty. Ličení májové přírody (a užití všech básnických prostředků) potom vidí pouze jako zástěrku, kterou se autor snaží „své opěvované nic“ zamaskovat. Tematika nicoty jako jistoty v našich životech je pro J. S. Tomičku natolik nepřijatelná, že ani kvalita básnického jazyka tuto skutečnost nemůže vyvážit a celou báseň hodnotí jako „škvár“. Josef Kajetán Tyl se v kritice *Máje* v časopisu *Květy* z 21. července 1836 (Pohled na literaturu nejnovější) vymezuje převážně proti nedostatku vlastenecké tematiky a tvrdí, že funkcí české literatury má být výchova k vlastenectví, což K. H. Máchův svým *Májem* rozhodně nesplňuje. Současné také Máchovi vytýká jeho nečeskost a (v tom se shoduje i s Tomičkem) volbu Viléma jako hlavního hrdiny.

Na tomto místě podotkneme, že to, co bylo Máchovi vyčítáno v jeho době, stalo se později vzorem pro mnohé jiné umělce. Máchův subjektivismus je současně jedním z faktorů, které jeho dílo činí aktuálním napříč generacemi. Shrňme citátem, jak tuto situaci vykládá Dalibor Tureček: „Máchův se od počátku soustředí na tragický prožitek jednotlivce, místo utváření vlastenecké iluze zobrazuje subjektivní deziluzi. Od epiky tak postupně směřuje k lyrice, jejímž charakteristickým rysem se stává reflexe duševního stavu.“ (1993, s. 57) „*Máj* byl nepřijatelný zejména subjektivismem, pesimismem a zjevným nedostatkem konstruktivního, bojovného vlastenectví.“ (tamtéž, s. 58)

Josef Jedlička (1992, s. 18–25) ve svých eseích, které byly psány po více než sto třiceti letech od vydání *Máje*, jistou Máchovu nečeskost znova konstatuje a přiznává ji, ovšem již ne v negativní dikci, jako vlastenci v 19. století. Upozorňuje zde na volbu určitých motivů, které jsou dle něj „exotické“, a mimo jiné i proto nezapadají do českého kánonu (jezero v *Máji* například není pro J. Jedličku žádným českým rybníčkem, ale italským jezerem a scénérií). K. H. Máchův se ale především pro Josefa Jedličku stává tím, kdo nás, Čechy, vytrhuje

z naší touhy spočinout ničím nerušení v klidném harmonickém životě a kdo přináší takový druh poznání, před nímž mnozí raději přivírají oči. Tím ovšem skutečnosti, kterou K. H. Mácha předkládá, není možné uniknout. I přes mnohými volený únik vůči Máchovu dílu nás „Máchovska pravda“ „[...] vede i k tomu, abychom byli více lidmi, a lidmi co nejuplněnějšími.“ (tamtéž, s. 25)

Toto je první rovina subjektivismu a individualismu, na který u K. H. Máchy a jeho díla narážíme a kterou se zabýváme v lekci: Karel Hynek Mácha jako umělecká individualita své doby a její přesah pro současnost.

Při analýze *Máje* (jako lyricko-epické skladby) se nezabýváme ani tak jeho fabulí, jako spíš rozbořem jednotlivých motivů. K fabuli (a také pro začátek v lekci) nám postačí prosté shrnutí děje: Loupežník Vilém je uvězněn v cele smrti poté, co zabil soka v lásce, kterým (jak se později dozvěděl) byl jeho otec. Jeho milá Jarmila po tom, co se dozvěděla o Vilémově činu, spáchala sebevraždu skokem do jezera. Vilém teď čeká v kobce na smrt a přemítá o dosavadním životě. Důležité je si zde uvědomit, že v pozadí všech událostí, které zapříčinily tuto situaci, je nešťastná milenecká láska. Samotný Vilém sice tuto zjednodušenou příčinnost událostí později v existenciálním duchu relativizuje, pro naši výuku však zůstaneme prozatím při tomto schématu fabule a soustředíme se blíže na postavu Viléma.

V postavě Viléma se vyjevuje téma lidské individuality ve druhém významu, jak s ním pracujeme v lekci. Vilém jako typický romantický hrdina ovlivněný nešťastnou láskou do *Máje* přináší individuální prožitky jednotlivce, a celý *Máj* tak subjektivizuje. Není to však pouze tato romantická skutečnost, která nám v lekci umožňuje sledovat téma lidské individuality. Vilém je loupežníkem, postavou z okraje lidské společnosti, u kterého nelze předpokládat nějaké sdílené hodnoty s většinovou společností. Jeho „romantické rozervanectví“ však nezpůsobuje pouze nešťastná láska, byt i její existence a bol je pro romantismus více než emblematický. Ona nešťastná láska totiž s sebou přináší mnohem hlubší poznání než jen (velmi bolestivý) prožitek z jejího nenaplnění. Nešťastná láska vedoucí k otcovraždě ze žárlivosti, nešťastná láska vedoucí k sebevraždě, nešťastná láska vedoucí k existenciální skepsi a nakonec i k metafyzickému poznání. Od „rozervanectví romantického“ se v *Máji* přesouváme spíše k „rozervanectví existenciálnímu“. Už jen v příběhu této postavy se totiž objevuje základní dichotomie lásky a smrti, jak ji později nacházíme protknutou celým

*Májem*: láska jako hodnota, jejíž existence musí být vyvážena smrtí.

Vilém se nachází v mezni životní situaci. Ne snad proto, že by její tíživost spočívala v nějaké těžké existenciální volbě. Je tíživá naopak právě proto, že v ní není volby, a pro Viléma zde existuje jako nevyhnutelný aktuálně nadecházející stav. Čekání na smrt (vědomí její blízkosti) je tu tím, co do jisté míry strukturuje čas, dává pocítit jeho existenci a tímto novým vnímáním základní ontologické kategorie umožňuje pronikat k bytostně existenciálním tématům.

Na pocitu blízkosti smrti se zde podílí čas, který se dokonce zhmotňuje, ale stejně tak i prostor svou fyzickou existencí umocňuje tísnivý pocit lidské existence. V rytmicky odkapávajících kapkách se zhmotňuje rytmicky plynoucí čas, a útočí tak na věžňovy smysly: vše současně se stává minulým, každý okamžik náleží do věčnosti minulosti, stejně tak jako život samotný. Okolní stěny cely neumožňují úniku z této situace a ani z toho poznání, a to jak na fyzické rovině, tak v rovině mentální. Celá skutečnost smrti (ona sama), ale i poznání, které Vilém prožívá, se stává o to více nevyhnutelné. Tato zkušenost nevyhnutelnosti smrti se totiž stává poznáním pro všelidskou existenci i mimo Vilémův osud.

Jan Patočka sblíží kategorii času u K. H. Máchy s Kantovým pojetím času: Čas „je formou vnitřního smyslu, základním rámcem života, bez něhož nemůže být zjeven.“ (Patočka, 2007, s. 67) Jestliže vezmeme v potaz tento fakt, potom je zřejmé, že K. H. Mácha narušuje naši představu času jako něčeho a priori existujícího a plynoucího. Kategorie času je vždy platná pouze v aktuálně prožívané přítomnosti, ne ovšem jako v bodě, ale jako v extenzitě (tamtéž, s. 68). Z tohoto pojetí potom plyne také narušená představa věčnosti jako křesťanské hodnoty.

Karel Hynek Mácha neguje banální představu individuální nesmrtnosti, na jejímž základě vysvítá obraz ambivalence věčnosti, jak je zjevovaná v *Máji*: „[B]uď jsem já, který toužím po věčném, ale nemohu ho v čase dosáhnout, anebo je věčnost, ale pak nejsem já.“ (tamtéž, s. 66) Věčnost je podle J. Patočky u K. H. Máchy charakterizována jako: „nekonečno bez hranic [...]“; není čeho se zachytit, není v něm žádný jev, žádné rozlišování – proto též žádné ‚odkud – kam‘, a tedy žádný cíl a pohyb – bez možnosti určovat pouhý zápor, pouhé prázdno [...] Je to pro nás pouhé nic, ‚to co se nic nazývá‘, ve skutečnosti pravé nekonečno, věčnost.“ (tamtéž, s. 61)

Jsou popřeny dvě dosavadní hodnoty posmrtného života (Ráj a Peklo), ke kterým

bylo možné orientovat svůj pozemský život. Jediným úběžníkem a horizontem lidského života je tak jistota smrti a po ní přicházející nicota. Na podkladě tohoto uvědomění potom lyrický subjekt dochází k relativizaci hodnoty vlastní existence a tázání se po jejím smyslu v pravém existenciálním slova smyslu. To je u něj navíc bytostně spojeno s otázkou viny a trestu – respektive s otázkou determinace lidského jednání.

Existence této skutečnosti se nutně promítá i do reflexe okolního světa a života, nejen sebereflexe. Horizont nicoty tak vysvítá i ve všedních skutečnostech kolem nás a Vilém je tu člověkem, který jako jediný tuto skutečnost prohlédl. Láska, krása, tolik opěvovaná májová příroda atd. jsou sice přítomné, současně jsou však podmíněny existencí smrti a pomíjivosti, které podléhají. Jestliže tedy přiznáváme například existenci opojné májové přírody (jejíž oslava bývá mnohdy chybně redukována na stěžejní máchovské téma), připouštíme tím také nicotu, ve kterou ústí každá skutečnost. S těmito sémantickými kontrasty je spojen také charakter rýmů, metafor, oxymór, dalších tropů a figur: na jedné straně zjevují život v jeho rozkvětu, erotické motivy, na straně druhé zánik a rozpad.

S rozpadem samotným je spojen také motiv krajiny. Nenacházíme ji tu v postavení, jak ji vylíčil J. K. Chmelenský. I u K. H. Máchy jde sice o fyzicky přítomnou jistotu, otčinu, avšak i skrze ni se vyjevuje jistota smrti a po ní následující nicoty jako limitů lidské existence, a kategorie krajiny tak umožňuje přechod k metafyzickým a existenciálním úvahám. Současně tato „pevná půda pod nohama“ umocňuje prožívanou skutečnost existenční úzkosti a napětí. Michal Charypar v tomto ohledu píše, že K. H. Mácha realizoval představu krajiny: „[...] v níž se protýká rovina fyzická – přírodní i zároveň politická, národní – s rovinou metafyzickou – kosmickou, univerzální i zároveň osobní [...] Prostředím a dějištěm Máchova básnického světa [...] není jen krajina – vlast, krajina – světlo nebo krajina země [...], ale toto vše dohromady: krajina subjekt.“ (Charypar, 2011, s. 86, 85).

V Máchově pojetí tedy stojí krajina (půda – vlast – země) v naprosto odlišném postavení než v soudobých obrozeneckých textech. Její sémantické paralely se smrtí a nicotou jsou něčím, co stejně jako celé narušení obrozenecké ideologie a vynesení existenciální relativizace lidského života na světlo bylo nemyslitelné.

# BABIČKA — SCÉNÁŘ LEKCE

## 1. Úvod

Lektor na úvod nastiňuje strukturu lekce a její cíl: Půjde nám o to prozkoumat *Babičku* Boženy Němcové a najít způsob, jak je možné textu rozumět, klíč, kudy je možné ho chápat, nabídnout pro někoho nový pohled na tento text a třeba změnit i ten stávající. Lektor také říká, že všechny aktivity jsou dobrovolné, pokud by měl někdo závažný důvod, proč se nechce účastnit, je možné z aktivity zcela vystoupit nebo ji na chvíli třeba jen pozorovat.

## 2. Představení se

Čas: 5 minut

Cíl: Seznámit se, vysvětlit slovo idyla a pochopit jeho obsah  
Lektor se nejprve ptá, kdo ví, co znamená slovo idyla. Pokusí se spolu se studenty slovo vysvětlit, pokud nikdo neví, vysvětluje sám: „Idyla je takový okamžik našeho života, který je klidný, harmonický, ve kterém nám nic nechybí a nic nás netrápí. Jako kdybyste si nasadili na oči růžové brýle a vše kolem vás najednou bylo ideální. Pokud o něčem říkáme, že je to ‚idyla‘, často se jedná o situaci, kterou bychom si možná sice přáli, v reálném životě ale zrovna často nenastává.”

Každý postupně po jednom v kruhu řekne svoje jméno a připojí informaci, která se mu vybaví, když se řekne slovo idyla. Může jít jak o konkrétní situaci, která se studentům vybaví, tak o jakékoli další asociace pojící se k tomuto pojmu.

## 3. Idyla ve dvojicích

Čas: 5 minut

Cíl: Uvědomit si své vlastní hodnoty a postoje, na které je potom možné odkazovat při vysvětlování idylizace v *Babičce*  
Lektor posílá po kruhu papírky a každý student si vezme jeden. Lektor současně ubezpečuje studenty, že informace z následující aktivity se nebudou sdílet před celou třídou, jen s určitými lidmi; přesto je ale na studentech, co se rozhodnou napsat, aby se stále cítili bezpečně. Potom každý sám za sebe napíše na papírek dvě situace za svého života. Na jednu stranu lístečku píše takovou situaci, která mu je nepříjemná, nějakým způsobem ho stresuje, ale přesto z ní nejde uniknout. Na druhou stranu lístečku naopak napíše situaci, která je pro něj příjemná a do níž rád v představách uniká. Může jít jak o vzpomínku, tak o zcela smyšlenou situaci.

Na psaní mají studenti asi tři minuty, poté vytvoří dvojice (trojice) tak, aby se cítili ve skupince dobře, a během dalších asi dvou minut si sdělí, co napsali. Poté lektor studentům nabízí možnost sdílet, co napsali, nebo zážitek z celé aktivity před celou třídou. Nesdílí se však situace, které psali spolužáci. Tato část aktivity je dobrovolná, takže se může stát, že si studenti chtějí zážitek ponechat jen mezi sebou.

## 4. Brainstorming

Čas: 5 minut

Cíl: Vytvořit mapu pojmů a asociací, na které je možné dál odkazovat

Následuje společný brainstorming na téma *Babička* (od Boženy Němcové) a babička (role v rodině tak, jak ji známe z našich životů). Lektor dává doprostřed třídy velký papír rozdělený na dvě poloviny. Na jednu polovinu studenti píšou pojmy, které se jim pojí s knihou *Babička*, na druhou polovinu pojmy pojící se s babičkou. Samozřejmě se objevují i pojmy, které se pojí s oběma, a je nutné je napsat

někam mezi ně. Po zbytek lekce se vede paralela mezi našimi asociacemi ke slovu babička a *Babičkou* Boženy Němcové. Budeme srovnávat, nakolik se shodují naše představy o babičce, rodinném životě (a idylických momentech) s představou Boženy Němcové.

## 5. Četba textu a jeho popis

Čas: 5 minut

Cíl: Seznámit se společně s jazykem díla a charakteristikou prostoru, s přítomnými prvky *biedermeieru*

Lektor čte nahlas úryvky z *Babičky*: o jejím příjezdu a úryvek popisující prostor fikčního světa domova rodiny Proškovy.

Následuje společná charakteristika tohoto prostoru – studenti říkají adjektiva, která ho charakterizují, a pokusí se verbálně o jeho popis.

## 6. Tvorba živých obrazů

Čas: 5 až 10 minut

Cíl: Vytvořit významovou paralelu pro porozumění obsahu textu *Babičky*, porozumět procesu idylizace

Studenti jsou rozděleni do pěti skupin o zhruba stejném počtu osob. Každá skupina dostává jeden papírový rámeček, který představuje prázdný rámeček z rodinného fotoalba. Neobsahuje sice fotografii, na jeho spodní straně je ale popisek k fotografii. Studenti mají k těmto rámečkům vytvořit formou živých obrazů fotografie, které chybějí. Zadání k živým obrazům jsou tato: „babička a dědeček za mlada – svatba naší sousedky – nešťastná láska – babička peče – přijela babička!” Prozatím se vychází pouze ze zkušeností a představ studentů, živé obrazy jsou tedy vytvořeny tak, aby byly z „našeho světa”. Studenti vytvářejí dvě fotografie – první, pokud možno „realistickou”, nijak nezkráslou, co nejvíce odpovídající představám o skutečnosti. Druhá fotografie je vytvořená jako idylický obraz téže situace. V živém obrazu může každá z postav říct jednu repliku a živý obraz se asi na minutu rozehrává.

(Vzniká tady další paralela, která je protkaná celou lekcí a ke které se potom při výkladu vracíme. Ide o paralelu živých obrazů jednak jako techniky, ale i s podtitulem *Babičky: Obrazky venkovského života* a s jejím žánrovým zařazením.)

## 7. Ukázka živých obrazů a reflexe

Čas: 10 minut

Cíl: Sdílet ostatním živým obrazem zadané téma

Každá skupina ukáže hned po sobě své dva připravené živé obrazy, po ukázce práce každé skupiny následuje reflexe. Diváci nejprve pojmenovávají obsah zhlédnutých živých obrazů. Poté je lektor vyzve, aby se zaměřili na rozdíl mezi idylickou a neidylickou variantou a ten se pokusili pojmenovat. Nakonec říkají návrhy titulků k živým obrazům a následně svůj titulek prozrazuje i skupina, která obraz vytvořila.

## 8. Práce s materiály o uměleckých směrech

Čas: 5 až 10 minut

Cíl: Získat znalosti o charakteru tří uměleckých směrů

Každá skupina dostává pracovní list s charakteristikou tří uměleckých směrů 19. století: romantismus, *biedermeier*, realismus. Na základě dosavadních znalostí studenti přiřazují k charakteristikám názvy těchto tří uměleckých směrů a spojují je s obrazy, které reprezentují po jednom každý z nich: Caspar David Friedrich:



↑↑↑ Friedrich von Amerling: *Rodinný portrét*  
 ↑↑ Jean-François Millet: *Sběračky klasů*  
 ↑ Caspar David Friedrich: *Poutník nad mořem mlhy*

*Poutník nad mořem mlhy*, Friedrich von Amerling; *Rodinný portrét* a Jean-François Millet: *Sběračky klasů*. Lektor obchází postupně skupiny, diskutuje s nimi a koriguje případné nepřesnosti.

#### 9. Rozbor textu

Čas: 5 minut

Cíl: Aplikovat předchozí znalosti, seznámit se s vybranými obsahy *Babičky*

Studenti stále zůstávají v týchž skupinách a každá z nich dostává úryvek textu z *Babičky* o babiččině kapsáři a druhý o pečení chleba. Tyto úryvky se námětově a obsahově shodují s „názevem fotografie“, kterou skupiny vytvářely v dřívější aktivitě. V textu se studenti mají pokusit identifikovat jeden převažující umělecký směr, vyznačit místa v textu, která je k tomu vedou, a případně v textu vyznačit místa s dalšími dvěma zbývajícími směry. Lektor stejně jako v předchozí aktivitě postupně obchází skupiny, diskutuje s nimi, pomáhá s analýzou nebo vysvětluje případné archaismy a jiné nesrozumitelné výrazy v próze.

#### 10. Tvorba živých obrazů

Čas: 5 minut

Cíl: Najít formu pro sdělení přečteného obsahu

Po rozboru studenti vytvoří živý obraz podle daného textu, jde tedy o stále stejný motiv, jaký zpracovávali při prvních živých obrazech, zde „pouze“ pracují s uměleckým textem. Každá skupina musí v živém obrazu využít alespoň část textu – může jít o přímou řeč, parafrázi textu při popisu místa... Živý obraz je připravován tak, aby se mohl asi na minutu rozehrát (včetně replik postav) stejně jako u této techniky v předchozím případě. Při přípravě živého obrazu se studenti mají pokusit zpracovat ho tak, aby i forma kladla důraz na umělecký směr, který v něm převládá.

#### 11. Ukázka živých obrazů

Čas: 5 minut

Cíl: Sdílet s ostatními své interpretace textu

Varianta A: Každá skupina nejprve ukáže pouze živý obraz, na signál lektora se obraz může rozehrát.

Varianta B: Každá skupina ukáže předchozí dva živé obrazy (tedy vytvořené pouze na základě námětu a zobrazující skutečnost z našeho světa) a až poté se zahraje živý obraz vytvořený na základě textu.

#### 12. Reflexe

Čas: 5 minut

Cíl: Pojmenovat analogie a rozdíly mezi zobrazovaným naším světem a fikčním světem *Babičky*, identifikovat umělecké směry a idylu v ukázkách

Reflexe probíhá po každém živém obraze zvlášť. Diváci nejprve parafrázuji obsah, který viděli, a snaží se určit, který umělecký směr dominoval. (V případě, že se realizovala varianta IIB, tedy že se hrály všechny tři živé obrazy, se klade důraz na to, čím se situace ze současnosti shodují se situacemi fikčního světa prózy a čím se naopak odlišují.) Diváci znovu dávají název tomuto obrazu, poté dostane slovo skupina, která obraz vytvořila.

#### 13. Výklad a diskuse

Čas: 5 až 10 minut

Cíl: Ukotvit dosavadní prožitky a zkušenosti v literárněhistorickém kontextu

Lektor začíná s výkladem, přičemž navazuje na reflexi předchozí aktivity. Při výkladu zmiňuje následující body (v různém pořadí); může se samozřejmě zaměřit na to, co se jeví pro konkrétní skupinu důležitější.

Bodové poznámky k výkladu:

- umělecké směry, které je možné objevit v *Babičce*,
- většina domnělého realismu – zabarvený „dorůžova“ prizmatem idyly,
- osobní a partnerská krize B. Němcové v době tvorby *Babičky*,
- idyla a idealizace – ve skutečnosti tak společnost na venkově nevypadala,
- idealizace dětských vzpomínek,
- idyla jako mentální únik,
- vysoká umělecká hodnota,
- jazyk, líčení detailů, souřadné přiřazování vět,
- líčení přírody, zvyků, Hanušova studie o folkloru,
- nedějovost, přesto neustálé plynutí,
- ne jedna dějová románová linka,
- je to sled obrazů propojených postavou babičky,
- obraz/obrázek jako běžný žánr 19. století, ale B. Němcová ho povyšuje do nového rozměru; inovuje žánr do „velkého obrazu“,
- dobré přijetí kritikou – charakteristiky postavy babičky,
- orální kultura reprezentovaná babičkou, žánrová synkrese vlastní této kultuře – propojuje se se slohovým synkretismem celé *Babičky*.

Během výkladu může lektor pokládat na vhodných místech následující otázky a tím směřovat poznání od svého výkladu zpět ke studentům:

- a) O čem jsou vybrané úryvky z *Babičky*?
- b) Jaké umělecké směry v ní nacházíme?
- c) Proč se idealizuje?
- d) Jaké hodnoty nese postava babičky – jaká je, co ztělesňuje?
- e) Má *Babička* nějaký jeden děj?

Nakonec lektor čte úryvek eseje Josefa Jedličky a uvádí ho následujícími slovy: „To, co napsala Božena Němcová v polovině 19. století, se pro mnoho Čechů později stalo světem fikce, kterému rozuměli a do kterého také pro jeho idylu jako čtenáři rádi unikali. Můžeme tvrdit, že i pro Boženu Němcovou to byl jistý mentální únik před okolní realitou jejího života. Co to ale znamená, jestliže čtenáři k této idyle rádi utíkali a rozuměli jí? A rozumí jí podle vás i dnes?“

„V tomto smyslu je postup Boženy Němcové typický pro české myšlení. Touha po idyle je vždycky kompenzační obtíž a trápení, které nám přináší skutečný život. Idyla sama pak bývá zrcadlovým obrazem skutečného světa. Čeho se nám v každodennosti nedostává, to je hlavním tématem idyly. Selanka není zpodobnění světa, jaký by měl být, ale projekt našeho stesku. Z *Babičky* lze proto dobře usoudit, po čem toužil český vlastenec v polovině minulého století a po čem vlastně toužíme už více než sto let my všichni, když se utíkáme ke knize Boženy Němcové v časech zlých.“ (Jedlička, 1992, s. 33).

#### 14. Variantní aktivita

Čas: 5 až 10 minut

Cíl: Zaujmut vlastní stanovisko k přesahu idyly v *Babičce*

Varianta A: Každý student dostává papír asi o velikosti A5. Na základě předchozího Jedličkova textu na něj jakýmkoli způsobem znázorní, co by podle jeho názoru mohlo být v dnešní době idylou, ke které by se mohla utéct většina lidí. Bylo by dnes vůbec něco, čemu by mohla porozumět většina národa/jiné skupiny obyvatel a na čem by se mohla shodnout jako na idyle?

Varianta B: Lektor po dočtení Jedličkova textu nejprve pokládá otázku, jak přečtenému textu studenti rozumějí. Poté se ptá, jestli si myslí, že i dnes je možné tímto způsobem *Babičku* vnímat. Na závěr se ptá na stejnou otázku jako v první variantě – tedy jestli existuje i dnes nějaká představa, která by byla společná většině národa/jiné skupiny obyvatel.

(V případě nedostatku času je možné text Josefa Jedličky i celou aktivitu 14 vynechat a přejít rovnou k závěrečné reflexi.)

#### 15. Závěrečná reflexe

Čas: 10 minut

Cíl: Uvědomit si osobně vnímaný přínos lekce a názor na její obsah  
 Popis: Studenti dostávají lístečky pro písemnou reflexi lekce. Na každém lístečku jsou tři okruhy, ke kterým se mohou vyjádřit: Co si odnáším z dnešní lekce. – Co si myslím o *Babičce*. – Co si myslím o dnešní lekci. Mohou se vyjádřit k jednomu, dvěma nebo všem bodům. Lektor dopředu upozorňuje, že lístečky s písemnou reflexí si bude vybírat. Poté si studenti mohou vybrat, zda v kruhu chtějí buď přečíst, co napsali v předchozí aktivitě (pokud proběhla), nebo říct část z reflexe, kterou napsali. Po té, co dočtou, dává lektor prostor vyjádřit se veřejně k čemukoli, co je potřeba, aby zaznělo. Nakonec si vybírá lístečky s reflexí.

#### PRACOVNÍ LIST K UMĚLECKÝM SMĚRŮM

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který...

- zdůrazňuje lidskou individualitu, člověka jako jedince – osobnost, ale také jeho osamocенost;
- klade důraz na lidské city, prožitky, lásku, ne na racionální rozum;
- často zobrazuje touhu po lásce, která se však nemůže naplnit;
- typická poloha hrdiny je v těchto dílech tragická;
- umělecky pracuje s kontrastem – dobro-zlo, cit-rozum, světlo-tma, bílá-černá;
- často zobrazuje postavy ve vypjatých situacích;
- hrdinové se často vymykají okolí, jsou proti zvyklostem, jsou nepochopení;
- rozpor mezi sebou a okolím, ale také v sobě samém (vnější a vnitřní rozpor).

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který...

- podává neidealizovaný popis skutečnosti;
- snaží se o objektivní zachycení skutečnosti, kterou ale typizuje;
- zobrazuje typického jedince z dané společnosti, ne lidskou individualitu;
- užívá hovorovou řeč, nářečí, archaismy...;
- klade důraz na detailní popis krajiny, zvyků,... prostředí, kde se děj odehrává;
- odvrací se od fantazie, podléhání citům...

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který...

- se vymezuje proti romantismu;
- zdůrazňuje klid, umírněnost, drobnou práci, rodinu, uzavřený rodinný kruh;
- oceňuje tradiční hodnoty;
- umělecky zobrazuje idealizovanou realitu;
- v českém prostředí zdůrazňuje „klidné umírněné vlastenectví“;
- ideální hrdina je člověk, který nese pozitivní lidské, ale i vlastenecké hodnoty, obrací se k češství;
- projevil se v interiérech měšťanských obydlí – čalouněný nábytek, porcelán.

# MÁJ — SCÉNÁŘ LEKCE

## 1. Úvod

V úvodu se lektor představuje, nastiňuje rozvržení lekce, její obsah i cíl. Otevřeně pojmenovává, že se tato lekce zabývá *Májem*, Karlem Hynkem Máchou samotným, ale není k ní nutné *Máj* jako takový znát. Těm, kteří *Máj* znají, může lekce nabídnout nové uchopení a interpretaci díla, pro ty, kteří *Máj* neznají vůbec, může ukázat první cestu, kudy se k *Máji* vůbec vydat. Lektor také říká, že všechny aktivity jsou dobrovolné: pokud by měl někdo závažný důvod, proč se nechce účastnit, je možné z aktivity zcela vystoupit nebo ji na chvíli třeba jen pozorovat.

## 2. Jména v kruhu a informace

Čas: 5 minut

Cíl: Seznámit se, uvědomit si hodnoty v díle (nebo v osobnosti) vybraného umělce, první krok pro pozdější významovou paralelu u sedmnácté aktivity

Každý student má za úkol samostatně se zamyslet a uvědomit si, kterého umělce si váží a proč. Může se jednat o současně žijícího umělce nebo také někoho z minulosti. Ve třídě po kruhu kolují papírky a každý na papírek svou volbu napíše.

Poté se postupuje ve směru kruhu. Každý řekne nahlas své jméno, jméno umělce a důvod, proč si ho vybral. Lístičky si studenti schovalí a později v lekci se k nim ještě vrací.

## 3. Pohybová hra Na hada

Čas: 2 až 3 minuty

Cíl: Prožít symbolicky a pohybově znázorněnou situaci originální umělecké tvorby

Lektor rozdává lístečky, každý student si vylosuje jeden. Na každém lístečku je zapsána jedna ze dvou možných variant instrukcí pro pohybovou hru:

- Snažíš se v prostoru spolu s ostatními vytvořit tvar připomínající hada.
- Snažíš se v prostoru sám (bez ostatních) vytvořit co nejoriginálnější sochu připomínající hada.

Druhá instrukce je pouze na jediném lístečku, na zbytku lístků je první instrukce. Po celou dobu hry se nesmí mluvit. Lektor si dopředu vymezí právo hru během průběhu třikrát zastavit. Během těchto zastavení je většinou nutné podpořit člověka, který má jednat odlišně, a zároveň je vhodné, aby si všichni hráči uvědomili okolní situaci. Lektor: „Rozhlédněte se kolem sebe, v jaké situaci se právě nacházíte. Vzpomeňte si každý na instrukci, kterou máte, a odpovězte si na otázku: Jednám podle zadání?“ – „Má někdo pocit, že by měl udělat něco jinak? Pokud ano, zvedne ruku. Teď hru znova spustíme. Ten, kdo měl pocit, že má nebo chce udělat něco jinak, má teď příležitost. Udělej to jinak.“

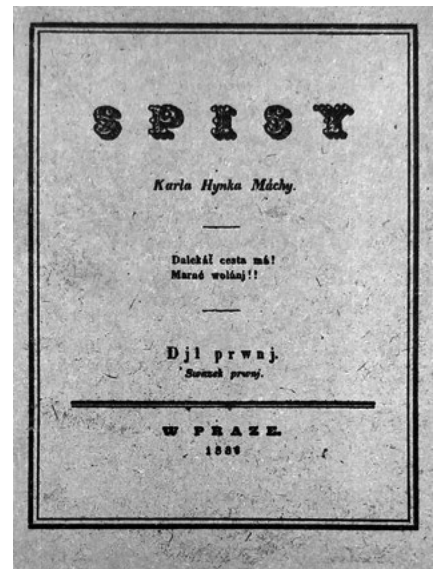
Celá hra končí, jakmile jsou všichni studenti zapojeni a tvoří hada – ať už se všichni zapojili do společného tvaru, nebo našli odvahu vystoupit z davu a vytvořit sochu samostatně.

## 4. Reflexe aktivity

Čas: 3 minuty

Cíl: Pojmenovat průběh aktivity a pocity, které účastníci měli, sdělit možnou paralelu k *Máji*

Lektor vyzývá studenty, aby pojmenovali své pocity, které při hře měli, a také aby se pokusili popsat průběh aktivity. Je vhodné se v reflexi zaměřit na to, zda se povedlo či nepovedlo jednotlivci jednat proti skupině a vytvořit odlišnou sochu, co ho k jednání vedlo. Důležité je pojmenovat, že ať bylo jeho strategií přidat se k ostatním, či nikoli,



není to jeho selhání, jde o volbu mezi dvěma strategiemi chování vůči skupině. Vznikající kolektivní had představuje tendenční soudobou tvorbu, vymezující se jednotlivcem potom představuje tvůrčí (máchovskou) individualitu schopnou originální nonkonformní tvorby.

## 5. Úvod k *Máji*

Čas: 1 minuta

Cíl: Předejít možným dezinterpretacím *Máje*

Lektor se ptá, zda ve třídě někdo *Máj* četl anebo zda ví, o čem *Máj* je. Podle odpovědí tedy buď spolu se studenty, nebo sám informuje o základní fabuli *Máje*: Vilém zabil soka v lásce, aniž věděl, že to je jeho otec, a nyní čeká v cele na popravu.

## 6. Rozbor textů

Čas: 10 minut

Cíl: Najít v textu motivy, porozumět jim, porozumět tématu úryvku. Studenti jsou rozděleni do čtyř skupin a každá dostane k rozboru vybrané úryvky z *Máje* (ze Zpěvu druhého, verše 214–240). Ještě před samotným úryvkem jsou vypsány body, kterých se studenti mohou při rozboru držet. U každého úryvku jsou drobně pozměněné, u všech jsou ale uvedené následující asociace – příroda – pocity. Lektor postupně obchází skupiny, diskutuje s nimi a pomáhá s rozбором. Je vhodné, aby skupiny při rozboru začaly od asociací a vlastních pocitů, které v nich text vyvolal, a až poté přešly k vlastním kategoriím textu. Píší si poznámky k textu, mohou si do něj barevně vyznačovat jednotlivé důležité pasáže.

## 7. Texty jako obraz

Čas: 10 minut

Cíl: Porozumět tématu úryvku, jeho motivům a interpretovat je uměleckou metodou

Studenti zůstávají ve stejných skupinách a vycházejí z předchozího rozboru textu. Jejich úkolem je vytvořit živý obraz a zachytit v něm, jak by vypadala scéna z textu, kdyby byla namalovaná jako obraz. Při vybírání rolí do obrazu musí zohledňovat vše podstatné, co utváří daný text a situaci, byť to není přítomné ve fyzické podobě. Lektor upozorňuje, že ve výsledném obrazu by tak neměly chybět role, jako jsou Myšlenky, Pocity, Čas. Poté, co si studenti obraz vyzkouší, vymyslí si každý z nich jednu repliku, kterou pomohou divákům blíže specifikovat svou postavu. Může jít jak o charakteristiku postavy („jsem čas, který neúprosně tiká“), tak o přímou řeč vyřčenou v roli (jako myšlenka: „k čemu je život?“). Nakonec vymyslí všichni společně

název svého obrazu, který napíše nahoru na papír s úryvkem. Podle času může následovat varianta rozšiřující práci s živým obrazem. Tyto dvě aktivity, navazující na sedmou aktivitu, uvádím římskými číslicemi.

### I. výběr textu

Čas: 5 minut

Cíl: Abstrahovat téma textu a soustředit se na výpovědní hodnotu částí básně

Studenti ve skupině vyberou tři až šest veršů z úryvku, které by podle nich samy o sobě mohly nést výpovědní hodnotu celku, a tyto verše v úryvku barevně vyznačí.

Verše na sebe mohou, ale nemusejí navazovat.

### II. předání informací

Čas: 5 minut

Cíl: Abstrahovat a předat informace o textu

Z každé skupiny je vybrán jeden student – dohromady tedy čtyři studenti. Lektor dopředu vysvětlí, že úkolem tohoto člověka potom při ukázce živých obrazů bude čtení úryvků z básně. Každý z nich jde do vedlejší skupiny, která mu vysvětlí svůj rozbor básně, ukáže mu verše, které vybrala, a vysvětlí, proč zvolila tyto. Student si verše přečte, poté se vrací zpět do své skupiny.

### 8. ukázka živých obrazů

Čas: 5 minut

Cíl: Pokusit se předat text zpracovaný uměleckou metodou

Skupiny jedna po druhé v prostoru ukážou svůj obraz: nejprve pouze jako mizanscénu, poté každý hráč řekne svou připravenou repliku; u rozšířené sedmé varianty zazní nakonec při živém obrazu verše z úryvku, které čte student z jiné skupiny.

### 9. Reflexe

Čas: 5 minut

Cíl: Zjistit sdělnost předání

Reflexe probíhá hned po každém živém obrazu. Ještě dokud jsou hráči ve svém obrazu, upozorňuje lektor na některé vztahy mezi osobami a jevy, které obraz zachycuje. (V obrazech zpracovávajících čtvrtý úryvek se většinou objevují postavy smrti, strachu a vůči nim v kontrastu postavy zastupující živoucí májovou přírodu. Tento kontrast mezi nimi bývá zachycen jak prostorovou vzdáleností, tak gesty a postoji, které postavy zaujmají. Součástí zobrazení prvního úryvku potom bývají stěny nebo jiné části vězení, které obléhají postavu vězně, vymezují mu tak jeho prostor a spolu s tím se stávají spoluvůrcem jeho existenciální úzkosti.)

V tomto kroku nejde o rozbor situace, ale pouze o upozornění na jevy a vztahy, které se později mohou stát výchozím bodem diskuse a výkladu. V samotné reflexi se nejprve lektor ptá na titulky, které by zhlédnutým obrazům dali diváci. Pak se přistupuje k rozboru viděného, nakonec dostávají slovo hráči a sdělují titulek, který obrazu dali oni jako tvůrci.

### 10. Text jako zvuková skladba

(Aktivita může a nemusí následovat; v případě, že se nerealizovala rozšířená varianta sedmé aktivity, počítám s touto aktivitou.)

Čas: 5 minut

Cíl: Uměleckou metodou interpretovat motivy a téma v textu

Hráči se vracejí ke svému textu a nejprve z něj vyberou slova, která se významně podílejí na celkovém významu a atmosféře textu. Pokud chtějí, nemusejí vycházet pouze ze slov v textu, ale mohou použít i ta slova, která pojmenovávají například základní pocit v textu (mohou tedy pojmenovat například postavy, které

## JOSEF KRASOSLAV CHMELENSKÝ OTČINA

Kde v kráse nejskvělejší

Vychází slunce z hor?

V jasnosti nejjemnější

Měsíc šerívá v bor?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde hustolistá růže

Se krásněj zardívá?

Kde nádra šir a úže

Slaviček prochvívá?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde něžné kvítko lásky

Vzniká nejvábněji?

Kde, jistě ctností krásky,

Zří zhůru pyšněji?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde k rodičům se dítky

Vinou vždy směleji?

Kde jako v máji kvítky

Se v spěch rozvíjejí?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde dobré všecko roste

Vlastenci šir a víc?

Ve velebnosti prosté

Vlast má sličnější líc?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde zemský člun kolíbabá

Se nejvíc laskavě?

Kde anjel hrobu zlíbá

Ústa jen laskavě?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

*Kytka: Dar uměny zpěvu na rok 1836 (V Praze: v knížecí arcibiskupské knihtiskárně, vedením a nákladem V. Špinky, s. 54–56)*

v předchozí aktivitě hráli v živém obrazu). Vybírají minimálně tolik slov nebo slovních spojení, kolik je studentů ve skupině, a současně maximálně dvojnásobek jejich počtu. Z těchto slov poté mají za úkol vytvořit zvukovou skladbu. Mohou jednotlivá slova libovolně variovat co do počtu opakování, rychlosti, hlasitosti a výrazu.

### 11. Přehrání zvukových skladeb

Čas: 5 minut

Cíl: Pokusit se předat uměleckou metodou vlastní interpretaci textu. Skupiny postupně „přehrají“ své zvukové skladby. Ostatní mají během jejich znění zavřené oči, „hudebníci“ se tak v průběhu mohou dirigovat.

### 12. Reflexe

Čas: 5 minut

Cíl: Zjistit sdělnost zvukových skladeb

V reflexi se studenti slovně vyjadřují ke skladbám, které slyšeli: jaké pocity v nich vyvolaly, zda se shodovaly s předešlým živým obrazem dané skupiny a zda v nich slyšeli něco podobného jako v jejich vlastní skladbě, pokoušejí se vyjádřit, „o čem byla daná skladba“. Lektor se také ptá skupiny na proces vzniku skladby a co jí chtěli vyjádřit.

### 13. Odborný výklad o Máji

Čas: 5 minut

Cíl: Ukotvit dosavadní prožitky a zkušenosti v literárněhistorickém kontextu

Lektor vychází z předešlých reflexí, a tedy z toho, k čemu se studenti opravdu svou zkušeností dostali, a to dále rozvádí ve výkladu, přičemž zmiňuje následující body:

- poprvé se objevilo dílo, které nesouhlasí s dosavadními názory a hodnotami ve společnosti,
- četba tehdejší tendenční poezie: Josef Krasoslav Chmelenský: Otčina; konfrontace zobrazení přírody a vlasti u K. H. Máchy a u J. K. Chmelenského,
- odmítnutí díla tehdejší obrozeneckou společností,
- ve 30. a 40. letech probíhá v českých obrozeneckých kruzích diskuse o romantismu (rozporují jeho subjektivismus, důraz na emoce, vlastní já, individualismus),
- K. H. Mácha provokuje národ k dialogu o trvale lidských prožitcích a hodnotách,
- Vilém jako romantický rozervanecký hrdina, prahnoucí po lásce, ale docházející k existenciální skepsi,
- K. H. Mácha do české literatury výrazně přináší relativizaci současných (náboženských) hodnot,
- K. H. Mácha se táže po otázkách smyslu života,
- je rušitelem iluzí: pučící jarní příroda, za níž je smrt,
- evropská úroveň básně – i J. K. Tyl uznává význam jeho díla, ale odmítá jeho existenci v českém kontextu,
- umělecká hodnota a význam spočívá mimo jiné ve zvoleném jambu (dominantní prozodický systém), ve volných asociacích, v množství a originalitě metafor, ve zvukomalebnosti.

### 14. Četba a analýza odborných textů

Čas: 5 minut

Cíl: Blíže porozumět kontextu vzniku *Máje* a jeho hodnotě

Studenti dostanou do dvojice odborné texty:

kritiku J. S. Tomička z *České věčely* z 31. 5. 1836, dopis Václava Nejedlého Karlu Havlíčkovi ze 4. července 1836, kritiku J. K. Tyla *Pohled na literaturu nejnovější z Květu* z 21. 7. 1836, úryvky ze studie Dalibora Turečka (Tureček, 1993, s. 52 a 56, 57–59), ze studie Dušana

Prokopa (2010, s. 288 a 286), úryvek z kritiky z časopisu *Unser Planet*, z roku 1836, ze studie F. X. Šaldy Mácha snivec a buřič. Část z nich tvoří dobové recenzní ohlasy *Máje* (J. K. Tyl, J. S. Tomiček, V. Nejedlý, nesignovaná recenze z periodika *Unser Planet*), část je z pozdější doby, není recenzního charakteru a váže se spíše k významu K. H. Máchy a jeho díla (F. X. Šalda, D. Prokop, D. Tureček). Studenti si text ve dvojicích přečtou a pokusí se shrnout názor a argumentaci daného autora.

Varianta A: Ve dvojici studenti vyberou jednu zásadní tezi z daného článku a přeformulují ji svými vlastními slovy. Formulaci vytváří v první osobě singuláru, píše je tedy stále „za svého“ autora.

Varianta B: Studenti si v textu vyznačí teze a argumenty daného autora, prodiskutují je a zvolí ty podstatné. Poté se každý z dvojice pokusí vybrané názory svými slovy parafrázovat.

### 15 A: Debata odborníků (delší varianta s hrou v roli)

Čas: 15 minut

Cíl: Konfrontovat odborné názory na *Máj*

Studenti jsou rozděleni na dvě poloviny tak, aby v obou skupinách byly zhruba rovnoměrně zastoupeny názory všech odborníků a současně aby spolu zůstaly dvojice ze čtrnácté aktivity. Bude následovat improvizace s předem daným prostředím a rolmi: Ocitáme se v hypotetické situaci na konferenci „máchovských“ odborníků, každý student vstoupí do role autora svého textu a bude zprostředkovávat jeho názory. Lektor v této aktivitě vystupuje v roli moderátora konference. Studenti si ve skupinách nejprve sdělí jednotlivé názory, které budou prezentovat, a mohou se pokusit domluvit, s kým se mohou názorově konfrontovat.

V improvizaci poté zkoumáme, co by se stalo, kdyby se v jednom prostoru a čase mohly protínat názory osobností pocházejících z různých dob. Nejde v ní ani tak o to, aby se studenti vyjadřovali odborně a terminologicky přesně, ale spíše o to, aby byli schopni používat v diskusi argumenty z textu.

Nejprve hraje situaci z konference první skupina, druhá skupina je diváky, poté se role vymění.

### 15 B: Vír myšlenek (kratší varianta bez hry v roli)

Čas: 5 minut

Cíl: Konfrontovat odborné názory na *Máj*

Lektor doprostřed třídy umístí knihu *Máj*. Studenti ve dvojicích postupně zaujmají vůči *Máji* po třídě takovou pozici, aby vyjádřili postoj autora svého textu. Spolu se zaujetím pozice řeknou nahlas také větu, kterou zformulovali, a jméno autora, s jehož textem pracovali.

### 16. Reflexe aktivity

Čas: 2 minuty

Cíl: Shrnout názory na *Máj* a pojmenovat divácký zážitek

Lektor postupně pokládá otázky: „Co vyplývá z této konference? Které názory ze zhlédnuté konference byste zařadili do současnosti a které do tehdejší doby? Jak je *Máj* vnímán dnes a proč?“

### 17. Vzkaz pro Karla Hynka Máchu

Čas: 5 minut

Cíl: Najít osobní vztah k Máchovu odkazu

Každý student píše na druhou stranu lístečku (pocházejícího z druhé aktivity) vzkaz pro Karla Hynka Máchu. Lektor: „Nyní se zkusíme v myšlenkách vrátit na začátek naší lekce, když jste psali na lísteček jméno umělce, kterého si vážíte. Dnes jsme se setkali s umělcem, o kterém se tvrdí, že má jeho dílo význam i pro dnešek, a který šel rozhodně svou vlastní uměleckou cestou. Pokuste se sami si uvědomit, jestli i vámi napsaný umělec hledá originální



cestu a snaží se bořit okolní konvence. Karel Hynek Mácha byl možná ve své době pro někoho právě takovým člověkem, který hledal nové umělecké postupy, provokoval okolí, ale zároveň uměl vypovídat o pocitech mnohých lidí zrovna tak, jako možná umělec, kterého jste napsali. Napište na lísteček vzkaz, který byste po dnešní lekci chtěli říct Karlu Hynku Máchovi.”

## POPIS REALIZACE A REFLEXE PROJEKTU

Každou lekci jsem realizovala celkem třikrát – dvakrát na gymnáziu a jednou na střední pedagogické škole. Při realizacích jsem se u skupin setkala s naprosto odlišnými schopnostmi a rychlostí poznávání. Asi největší rozdíl se objevil při lekci *Máj* na střední pedagogické škole. Počáteční analýza textu, která je nutná pro další práci s ním, se protáhla více než dvojnásobně a z celé lekce se stihla zrealizovat pouze první polovina. Při analýze textu jsem musela volit konkrétněji formulované otázky a být celkově mnohem explicitnější. Zdálo se, že studentky se vůbec poprvé setkávají s takto podrobnou četbou básnického textu. Výsledkem hodiny sice nebyl „komplexnější pohled na *Máj*”, jak bylo mým původním cílem, ale výsledkem bylo „pouze” porozumění vybrané části textu a jeho tématu v kontextu celé skladby. Přesto však studentky hodnotily (a já s nimi také) tuto zkušenost jako velmi cennou. To bylo totiž poznání, kterého byla skupina schopná během dvou vyučovacích hodin tímto stylem práce dosáhnout.

Pro mě z této zkušenosti vyplynuly dvě věci: Budu muset přizpůsobovat obsah lekcí důsledně schopnostem skupiny, ostatně stejně, jako je tomu v jiných typech dramatické výchovy. Pedagogická improvizace v průběhu lekce a variování obsahu však nejsou možné, aniž bych látku dostatečně znala a orientovala se v ní. Při všech realizacích se příprava lektora v tomto ohledu ukázala obzvláště důležitá. Celá tato práce je totiž založena na hledání různých cest, kterými lze studenty přivést k tématu poznání. Směry cest se mohou samozřejmě lišit v závislosti na charakteru skupiny, ale i na čase, který je k dispozici. Je však nezbytné, aby si pedagog byl vědom svého cíle. Potom se může (i v hodině) do jisté míry svobodně pohybovat a vybírat tu aktuální, nejvhodnější cestu, která je schůdná a adekvátní pro danou skupinu.

Typickou ukázkou toho je, jak se proměňovala druhá polovina lekce *Máj*. Do

### 18. Reflexe lekce

Čas: 5 až 10 minut

Cíl: Uvědomit si osobně vnímaný přínos lekce a názor na její obsah  
Studenti dostávají lístečky pro písemnou reflexi lekce. Na každém lístečku jsou tři okruhy, ke kterým se mohou vyjádřit: Co si odnáším z dnešní lekce. – Co si myslím o *Máji*. – Co si myslím o dnešní lekci. Mohou se vyjádřit k jedné, dvěma nebo všem

hodin jsem sice vždy přicházela s přípravou a plánem, jak by měly tyto aktivity proběhnout, výsledné zadání pro skupiny jsem však na místě upravovala. Scénář zaznamenává dvě varianty, které se osvědčily právě v závislosti na charakteru skupiny. První varianta, vstup do role a improvizovaný dialog, vyžaduje více času na přípravu a je náročnější v požadavcích na studenty. Druhá varianta, ve které zní nahlas jednotlivé myšlenky a jejich postoj vůči *Máji* může být znázorněný v prostoru, je jednodušší na přípravu, také mnohem explicitnější a do jisté míry i schematictější. Domnívám se, že nemusí být tak zajímavá jako první z nich, i tak ale směřuje k tématu.

V případě lekce o *Babičce* se ukázalo, že téma idylly a všedního života je sice pro studenty srozumitelné a pochopitelné, nepociťují ho ale jako téma, které by bylo pro ně osobně aktuální. To je samozřejmě pochopitelné vzhledem k věku studentů. Nepředpokládala jsem ani, že by *Babička* jako selanka nějak velmi silně rezonovala. O to víc jsem se pokusila posílit téma její všednodennosti tak, jak by ji mohli znát i studenti ze svých životů, a k idylizaci se dostat teprve později. Současně s tím jsem se rozhodla i pro větší konkrétnost a využití předmětů, které se pojí s naším tématem.

Během procesu se postupně ukázalo, že všechny metody (včetně těch, u kterých jsem měla obavu – jako například princip voicebandu) jsou i pro nezkušené skupiny naprosto bez problému zvládnutelné. Voicebandová aktivita probíhala dokonce vždy nad očekávání dobře. Nejenže její výstupy byly co do „uměleckého ztvárnění” hodnotné a originální, ale jejich zpracování pomohlo také výsledné interpretaci. Ukázalo se, že proces tvorby zvukové stavby, ale i její prezentace usnadňuje porozumění textu. Tím, že jde o jinou formu zpracování textu než v předešlé aktivitě, došli poznání například i studenti, kterým předešlo aktivita „nesedla”.

U všech aktivit jsem pozorovala, že studenti nebyli zahlceni ani jedním z oborů – tedy ani literaturou,

ani dramatickou výchovou. Došlo tak k tomu, že i jinak nezkušená skupina byla schopná poměrně tvůrčích a inspirativních výsledků dramatických. Současně to, že v centru dění byla literatura a cílem nebyly divadelní výstupy „velké kvality”, nám umožnilo soustředit se na literaturu, práci s ní a tvůrčí přístup k zadaným úkolům. Tady se ukázalo, že i studenti zvyklí jinak na běžnou frontální výuku výkladového charakteru jsou rozhodně schopní tvořivosti, kritického myšlení a vlastního poznání. Všechny třídy tedy byly schopné nejen tvůrčích dramatických výstupů, ale hlavně tvůrčího a vlastního pohledu na daný kanonický literární text. Tímto stylem práce došli všichni do bodu, ve kterém dospěli k vlastnímu pochopení dané problematiky. Stejně jako je tvořivost každého z nás jiná, je zřejmé, že i vnitřní poznání a na něm vybudované pochopení textu se může u každého jedince lišit. Zde ale opět nastupuje lektor, který poznání věci objektivně pojmenovává, a je na studentech, které z nabízených pojmů vztáhnou ke své zkušenosti.

Velkým benefitem těchto metod je, že skloubení literatury a dramatické výchovy vede studenty k interpretaci, aniž si toho všímají. Opadá tak možná nechuť k hlubšímu poznání textu, ale také možné předsudky těch studentů, kteří se nepovažují za ty, „kteří literaturu rozumějí”. Mnoho studentů oceňovalo (a dokonce i používalo přímo pojem „interpretace” nebo „analýza”), že v průběhu lekce interpretovali text a že pomocí těchto metod byli schopni určitého hlubšího ponoru do daného textu. Zde chci jen podotknout, že mou snahou v tomto ohledu nebylo snad studenty „ošálit”; naopak – otevřeně jsem pojmenovávala, jakým konkrétním literárním textem se budeme zabývat. Pouze se zde ukazuje, že racionální analýza a interpretace uměleckého textu nemusí být vždy jedinou vhodnou metodou poznání, ale že jiný umělecký druh může pomoci našemu tvůrčímu přístupu ke zvolené látce.

Velkým benefitem těchto metod je, že skloubení literatury a dramatické výchovy vede studenty k interpretaci, aniž si toho všímají. Opadá tak možná nechuť k hlubšímu poznání textu, ale také možné předsudky těch studentů, kteří se nepovažují za ty, „kteří literaturu rozumějí”. Mnoho studentů oceňovalo (a dokonce i používalo přímo pojem „interpretace” nebo „analýza”), že v průběhu lekce interpretovali text a že pomocí těchto metod byli schopni určitého hlubšího ponoru do daného textu. Zde chci jen podotknout, že mou snahou v tomto ohledu nebylo snad studenty „ošálit”; naopak – otevřeně jsem pojmenovávala, jakým konkrétním literárním textem se budeme zabývat. Pouze se zde ukazuje, že racionální analýza a interpretace uměleckého textu nemusí být vždy jedinou vhodnou metodou poznání, ale že jiný umělecký druh může pomoci našemu tvůrčímu přístupu ke zvolené látce.

V reflexích převažovala kladná hodnocení obou lekcí. U lekce *Máj* studenti

nejčastěji oceňovali formu, jakou jsme se zabývali textem, která podle nich byla „nenásilná“, přesto ale umožňovala hlubší pohled a analýzu vybraného textu. V návaznosti na to studenti často uváděli, že jim lekce nabídla nový pohled na *Máj* a hlubší porozumění tématům a obsahu *Máje*. (O tom svědčí například část jedné z reflexí: „[D]oted jsem si myslela, že je to hezká báseň o lásce, protože ve škole jsme se učili jen první část.“) V oblasti osobnosti a sociální mnozí oceňovali přesah lekce do dvou směrů: lekce je inspirovala k tomu, aby se v dalším vzdělávání, ale i v osobním životě pokoušeli o detailnější a kritičtější myšlení. Druhým přesahem lekce bylo to, že studenty přiměla k uvažování o lidské individualitě, originalitě, a to nejen ve vztahu ke K. H. Máchovi a umělecké tvorbě, ale i v osobní rovině.

Současně mnozí studenti oceňovali, že mohli spolupracovat a zažít kreativní práci s ostatními, kteří je v tomto ohledu mnohdy překvapili. Z reflexí vyplývá, že lekce studenty zaujala, pomohla k pochopení *Máje* a změnila jejich dosavadní pohled na báseň. V reflexích se objevovaly velmi časté hlasy, které vyjadřovaly poměrně velké zaujetí tematikou *Máje* i Máchovou osobností. Oproti mému očekávání se však málokdo explicitně vyjadřoval, že by si *Máj* po této zkušenosti rád přečetl, i když takové hlasy také byly.

Lekce zabývající se *Babičkou* byla v mnohém podobná. Stejně jako u *Máje* i zde studenti oceňovali zvolené techniky, zejména je bavily živé obrazy. Zatímco *Máj* směřoval (alespoň podle reflexí) spíše k „hlubšímu porozumění“ na základě individuálního prožitku a zkušenosti, při výuce *Babičky* si studenti nejčastěji odnášeli znalosti o uměleckých směrech a schopnost je aplikovat na konkrétní díla. U mnohých studentů se objevovala změna dosavadního postoje k *Babičce* a dílu Boženy Němcové obecně. U některých se dokonce postoj změnil natolik, že si chtějí *Babičku* přečíst, což mě například ve srovnání s *Májem* poměrně překvapilo. Tyto závěry ilustrují opět třemi reflexemi: „Teď mi *Babička* připadá lákavá na bližší poznání.“ – „*Babička* nemusí být tak špatná, jak jsem si před hodinou myslela.“ – „Asi si přečtu *Babičku*.“

Je možné, že k tomu vedlo i to, že u *Babičky* byly zdůrazňované možné paralely se současností, což studenti také oceňovali. Někteří studenti ale byli naopak nespokojeni s tím, že se podle nich za dvě hodiny „toho stihlo strašně málo“.

Tento způsob práce má samozřejmě své limity nebo nevýhody, a i tento komentář studenta na jeden z nich vlastně

upozorňuje. Nesouhlasím však s tvrzením, že by snad hodina málo přinášela. Poznání, o které v ní jde, je oproti výuce „monologického“ charakteru komplexnější a propojuje více oblastí, nestaví na množství informací, ale na hloubce poznání. Z tohoto pohledu se potom může zdát, že je ve srovnání s běžnou frontální výukou „chudší“. Je pravdou, že hodiny, ve kterých uplatňujeme metody dramatické výchovy jako cestu k poznání, nepřináší takový výčet faktografických údajů a informací. Čas je tu totiž více využíván pro aktivity studentů, kteří se snaží dojít určitého vlastního poznání, a ne pro prostor pedagoga/lektora, který by informace podával, i když ani bez nich, jak jsem ukázala výše, se tato výuka neobejde.

## ZÁVĚR

Metody dramatické výchovy mají ve výuce kanonických literárních děl svůj význam. Jako klíčový pro jakékoli další uvažování se ukázal být obecný metodický princip dramatické výchovy, dle kterého je pro výuku důležitý charakter skupiny, její možnosti a potřeby. Pro výuku zaměřenou na literární kánon z toho plyne, že jestliže se má kanonické dílo stát součástí výuky, je nutné, aby ho pedagog uchopil způsobem, kterým bude mít dílo možnost promlouvat k aktuálním tématům dané skupiny.

V praxi to pro výuku literatury znamená, že je možné akcentovat vždy jiné části textu, jiná témata nebo výuku opírat o jiné historické souvislosti než obvykle, aby bylo seznámení s daným textem smysuplné a dílo samotné mělo vůbec šanci oslovit potenciální čtenáře. Vždy je však nutné, jestliže chceme být „féroví“ k textu samotnému i ke studentům, aby byl text pedagogem uchopen s ohledem na charakter skupiny. Spolu s textem samotným musí být pedagogem nabízena také vhodná cesta k jeho uchopení.

Při realizaci lekcí se dále ukázalo, že metody dramatické výchovy ve smyslu konkrétních aktivit nejsou pouze „zajímavým“ způsobem jak vyučovat literaturu, ale jako v základě umělecká činnost nabízejí specifický druh poznávání literárního díla. Metody dramatické výchovy jako prostředek poznání vedou studenty k pochopení textu, uvědomění si jeho hodnoty, a to jak ve smyslu literárněvědném, tak ve smyslu uvědomění si možné hodnoty a přínosu ve vztahu k osobnímu rozvoji jednotlivce. Studenti na základě předchozí práce s textem vůči němu zaujímají osobní hodnocení a postoje.

Jako jeden z nejcennějších přínosů metod dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou osobně vidím to, že je jimi možné dovést studenty k interpretaci textu, respektive k interpretaci a porozumění jeho vybrané části, a tím přispět k jeho čtenářskému přijetí. Děje se tak při zpracování úseků uměleckého textu předem vhodně zvolenou dramatickovýchovnou metodou, tedy převodem literárního umění na dramatické. Interpretace jsou schopni dosáhnout jak studenti, kteří byli v dané aktivitě hráči, tak studenti, kteří byli diváky či posluchači. Domnívám se, že tyto metody budou mít obdobný efekt i u ostatních děl literárního kánonu, ale i textů, které by se měly stát součástí výuky, a přitom stojí mimo literární kánon.

## LITERATURA

BERKES, Tamás, 2005. Biedermeier jako strukturnětvorný činitel románu *Babička* Boženy Němcové. In: PIORECKÝ, Karel (ed.). *Hořnoty a hranice: Svět v české literatuře, česká literatura ve světě: Sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky*, Praha 28.6.–3. 7. 2005. Svazek 3, *Božena Němcová a její Babička*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. Edice K, sv. 13. s. 178–186. ISBN 80–85778–53–X.

BLOOM, Harold. *Kánon západní literatury: knihy, které prošly zkouškou věků*. Přel. Martin POKORNÝ a Ladislav NAGY. Praha: Prostor, 2000. 640 s. ISBN 80–7260–013–3.

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: Český jazyk a literatura*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. 39 s. [cit. 2020–02–18]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>.

CHARYPAR, Michal. *Máchovské interpretace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. 212 s. Ed. Mnemosyne, sv. 4. ISBN 978-80-7308-331-1.

CHRZ, Vladimír. *Expresse jako vtiskování signatury*. In: SLAVÍK, Jan; CHRZ, Vladimír; ŠTECH, Stanislav (eds.). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, 223–248 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

CHVATÍK, Květoslav. *Význam literárního kánonu*. In: FEDROVÁ, Stanislava (ed.). *Otázky českého kánonu: Sborník*

- příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky *Hořnoty a hranice. Svět v české literatuře, česká literatura ve světě. Praha 28. 6.–3. 7. 2005. Svazek I.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. Edice K, sv. 11, s. 36–39. ISBN 80–85778–51–3.
- JANÁČKOVÁ, Jaroslava. *Božena Němcová: příběhy – situace – obrazy.* Praha: Academia, 2007. 312 s. ISBN 978-80-200-1574-7.
- JANOŠEK, Pavel. Antikostečka aneb Didaktické ptydepe. *Tvar.* 2005, roč. 11, č. 5, s. 6. ISSN 0862–657X.
- JEDLIČKA, Josef. *České typy aneb Poptávka po našem hrđinovi.* Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1992. 120 s. ISBN 80–900609–8–6.
- JEŘÁBEK, Jaroslav; KRČKOVÁ, Stanislava; HUČINOVÁ, Lucie (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2020–03–23]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: [http://www.vupp-rahaha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vupp-rahaha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf).
- KAPLICKÁ YAKIMOVA, Vera. *Literární kánon a překračování hranic: formování literárního kánonu v cizím prostředí.* Praha: Academia, 2015. 196 s. Ed. Episteme. ISBN 978-80-200-2585-2.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80–7178–167–3.
- KOSTEČKA, Jiří. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura.* 2004–2005, roč. 55, č. 4, s. 177–184. ISSN 0009–0786.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80–247–1284–9.
- LISŤÍKOVÁ, Renáta. Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice. In: Kolektiv autorů. *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015, ed. Filologické studie 2014, s. 17–26. ISBN 978-80-264-2975-9.
- MACURA, Vladimír. *Znamení zrodu a české sny.* Praha: Academia, 2015. 658 s. Vybrané spisy Vladimíra Macury, sv. I. ISBN 978-80-200-2506-7.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy.* 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy.* Praha: SPN, 1980. 160 s.
- MARKIEWICZ, Henryk. O literárních kánonech. *Aluze: revue pro literaturu, filozofii a jiné.* 2007, roč. XI, č. 3, s. 63–73. ISSN 1803–3784. Dostupné z: [https://web.archive.org/web/20090401201312/http://www.aluze.cz/2007\\_03/07\\_studie\\_markiewicz.php](https://web.archive.org/web/20090401201312/http://www.aluze.cz/2007_03/07_studie_markiewicz.php).
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou.* Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Kapitoly z české poetiky: Díl III. Máchovské studie.* Praha: Nakladatelství Svoboda, 1948. 342 s.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie II.* 2. vyd. Brno: Host, 2007. 556 s. ISBN 978-80-7294-240-4.
- NEZKUSIL, Vladimír. Literární kánon a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Český jazyk a literatura.* 2004–2005, roč. 55, č. 4, s. 157–161. ISSN 0009–0786.
- NOGOLOVÁ, Kateřina. Reflexe současné české literatury v učebnicích pro střední školy a možnosti aktualizace literárního kánonu. In: VAŠŤATKOVÁ, Jana (ed.). *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?: sborník z XIII. konference ČAPV pořádané katedrou pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Českou asociací pedagogického výzkumu ve dnech 13. a 14. září 2005 na PĐF UP v Olomouci.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 206–209. ISBN 80–244–1079–6.
- OTRUBA, Mojmír. *Božena Němcová.* 2. vyd. Praha: Svobodné slovo, 1964. 282 s. Ed. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti.
- PATOČKA, Jan. *Dvě máchovské studie.* 3., opr. vyd. v tomto souboru. Praha: OIKOYMENH, 2007. 96 s. ISBN 978-80-7298-274-5.
- PECINA, Pavel; ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* Brno: Masarykova univerzita, 2009. 148 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PROKOP, Dušan. *Kniha o Máchově Máji.* Praha: Academia, 2010. 344 s. Ed. Literární řada. ISBN 978-80-200-1880-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie].* 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SOUKAL, Josef. Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole. In: *Asociace češtinářů* [online]. 16. 7. 2015. [cit. 2020–02–03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/josef-soukal-maturitni-kanon-spisovatelu-a-literarni-historie-na-stredni-skole/>.
- ŠALDA, F. X. *O umění.* Praha: Československý spisovatel, 1955. 762 s. Kritická knihovna, sv. 17.
- TUREČEK, Dalibor. *Česká literatura národního obrození.* České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1993. 84 s. ISBN 80–7040–059–5.
- VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí (děti a dospělých).* Praha: ISV nakladatelství, 1994. 200 s. ISBN 80–85866–06–4.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy.* 2., rozšířené vydání. Praha: Agentura Strom–Jana Hrubá, 1998. 269 s. ISBN 80–86106–02–0.
- ZAND, Gertraude, 2005. „Výpověď z krize“: Poslední dopisy Boženy Němcové. In: PIORECKÝ, Karel (ed.). *Hořnoty a hranice: Svět v české literatuře, česká literatura ve světě: Sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky, Praha 28.6.–3. 7. 2005. Svazek 3, Božena Němcová a její Babička.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. Edice K, sv. 13, s. 197–204 s. ISBN 80–85778–53–X.
- Podstatné části z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v září 2020.*

# PARÓDIA, ČI SKUTOČNOSŤ?



**MARTA ŽILKOVÁ**

*mzilkova@ukf.sk*

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

Priznám sa bez mučenia, že popri žehlení si krátim čas pozeraním televízie. Tak som náhodou natrafila na televízny seriál *Oteckovia* (TV Markíza ho vysielala od 1. januára 2018). Ide o odľahčený komediálny žáner, ktorý oslovuje celú rodinu, no zároveň je to značne problémový program s množstvom obdivovateľov i zatracovateľov. Ale keďže medzi autorky patrí aj Hana Lasicová, veľmi často sa tam objavuje „lasicovský“ humor – nielen situačný, ale aj verbálny. Oblúbenosť seriálu spočíva i v hereckom obsadení, kde nájdete aj členov Slovenského národného divadla, čo im kritika neraz vyčíta (zabúda sa pritom, že nie sme v Amerike, kde si hercov pre konkrétne žánre vychovávajú, a čo nie je zanedbateľné – aj dobre platia). Odhliadnuc od komerčného charakteru seriálu, predsa sa v ňom nájde odraz reálneho stavu spoločnosti, dokonca aj vážne problémy, s ktorými si spoločnosť často nevie rady. Pred nedávnom to napríklad bola otázka detskej šikany. Seriál odkryl dôvody i priebeh prenasledovania, reakcie školy i rodičov, čo mohlo oslovit aj dospelých divákov. Ponúkané riešenie (na šikanu napokon poukáže jedna zo spolužiačok) sa skôr prihovárало detskému príjemcovi (predstavilo mu jedno z mnohých riešení problému), pre dospelého bolo idealistické.

Ale nie o tom chcem písať. Nastalo obdobie druhej vlny korony, školy sa opäť

zavreli, začalo sa online vyučovanie. Slovenský minister školstva je s ním, teda s online vyučovaním nadmieru spokojný a s radosťou by ho zaviedol natrvalo do škôl. Nemám nič proti technike a elektronizácii. Lenže... akosi sa pozabudlo, že reálna školská dochádzka má aj svoje prednosti, ktoré deťom poskytuje aj bez príspevku techniky a často aj bez učiteľov. Vytvára totiž čosi, čo bežne poznáme pod názvom medziludské vzťahy a život v kolektíve. Už teraz sa sťažujeme na individualizmus, narcizmus, neschopnosť priateľstiev sa s niekým, neochotu pomôcť, netolerantnosť detí, hoci doteraz školu navštevovali. Škola je totiž často jediné prostredie, kde sa spolužitiu môžu priučiť. Prírodné, nezanedbateľným momentom je aj prítomnosť učiteľa, dobrého učiteľa, ktorý budúcich občanov našej spoločnosti môže vychovávať priamo alebo sprostredkované svojim životom, postojmi i vzťahom k deťom. Toto všetko online vyučovanie vytesňuje ako nepotrebné s poznámkou: „Veď život ich napokon všetkému naučí!!!“

A ako vidia tvorcovia seriálu *Oteckovia* online vyučovanie? Pozrime sa najprv na učiteľku, vynikajúco stvárnenú Zuzanou Mauréry, a samozrejme, neovládajúcu počítačové programy. V kritickej situácii jej prichádza na pomoc dcéra-gymnazistka a rieši online peklo, ako autorky vtípne nazvali túto novú formu vyučovania. Iste nikto nepochybuje o tom, že nasledujú humorné situácie: raz učiteľka deti nevidí, inokedy nepočuje, potom ich nedokáže spacificikovať, vyhodnotiť testy a napokon skolabuje. Vidí sa vám to nadsadené? Mne nie. Ak si totiž pán minister myslí, že všetci pedagógovia disponujú počítačmi, a hlavne vedia s nimi zaobchádzať, potom nikdy nebol v teréne. A čo deti? Tie s počítačmi, ak ich vlastnia (a ak nie, potom je to ďalší kameň úrazu), narábajú profesionálne. Vedia vypnúť či zapnúť kameru, zvuk, zastaviť obraz, proste robia si, čo chcú (to hovoríme stále o seriáli). Zúfalej učiteľke strpčujú život nasledovným spôsobom: idú na WC, žiadajú dospelých o pomoc pri testoch, kfmia domáce zvieratko, chcú raňajkovať a pod. Autori scenára využili súčasný aktuálny jav nielen pre spestrenie a zábavu

divákov, ale predovšetkým aj takto nadľahčene chceli poukázať na realitu a prinútiť kompetentných ku konaniu.

Iste, nepochybujem o tom, že momentálne je to asi najlepšie riešenie krízy vo vzdelávaní mládeže a že existujú programy, ktoré dokážu deti upútať, dať im úlohy, skontrolovať ich atď. No pre istotu som sa spýtala známeho teenagera, či pri online vyučovaní možno klamať, opisovať atď. Odpoveď bola príslovečná: „Áááale...“ a mávnutie rukou, čo jednoznačne znamenalo, že nie som v probléme zbehlá. Teda sa dá.

Isté je, že online vyučovanie určite bude existovať aj po korone a bude to zaujímavé spestrenie nielen pre deti, ale aj pre učiteľov. O tom svedčia napríklad pokusy v Česku vyučovať aj dramatickú výchovu online.

Aj keď sa nájdú kritické hodnotenia seriálu *Oteckovia*, práve dva uvedené príklady (a množstvo ďalších) z nich robia krivé zrkadlo, ktorého nastavenie dnešná spoločnosť tak potrebuje. A zároveň vysvetľuje oblúbenosť u divákov, ktorú síce do istej miery zabezpečuje hviezdne obsadenie, ale aj upozorňovanie na nebezpečenstvá, ktoré treba z cesty mladej generácie odstrániť (a nie ľahostajne sa cez ne prenieť).

# COVIDíš?!



**DOMINIKA PROKOPOVÁ**

prokopova.dominika@seznam.cz  
Divadlo Lampion, Kladno

Projekt *COVIDíš?!* vznikl v rámci letního příměstského tábora v kladenském Divadle Lampion, kde pracuji jako divadelní lektorka. Nikdy jsem nebyla velkým příznivcem příměstských táborů. Většina z těch, se kterými jsem se v minulosti setkala, na mě působila spíše jako hlídání dětí, které má občas nějaké téma, sloužící pro zvýšení atraktivity v rámci propagace. Když jsem ale nastoupila do Divadla Lampion, bylo mým prvním úkolem příměstský tábor lektorovat. Každý tábor měl mít dva lektory a tehdy jsme se s kolegou Matějem Vejdělkem rozhodli, že pojmem tento týden jako divadelní projekt, v jehož závěru proběhne prezentace krátkého divadelního tvaru pro rodiče a prarodiče zúčastněných dětí. V následujícím roce přešla starost o příměstské tábory do mé kompetence. Navázala jsem spolupráci se dvěma lektory, s nimiž společně vedeme „tábory“ již třetím rokem. Z příměstského tábora se tak stal týdenní divadelní workshop. Vzhledem k časové dotaci – 5 dní, 8 hodin denně – je to skvělý prostor k souvislé práci, během níž lze pozorovat, jaké pokroky jednotlivé děti dělají. Je to příležitost a výzva i pro lektory, kteří mají možnost vyzkoušet si, jak lze nebo nelze dojít ke krátkému divadelnímu tvaru na základě literární předlohy, práce s dokumenty nebo autorské tvorby v tak krátkém čase. Proto jsem byla vždy přesvědčená, že by byla škoda, aby lektori příměstských táborů byli pouhým doprovodem dětí na „atrakce“, které děti stejně navštíví se svými školami nebo s rodiči.

Příměstské tábory rostou každé léto jako houby po dešti. Ať už jde o tábor sportovní, výtvarný nebo taneční. Na konci

společně stráveného týdne mohou jeho lektori sledovat, co se v rámci uplynulého týdne děti naučily. A nejinak je tomu i v případě tábora nebo workshopu divadelního. S největší pravděpodobností nevznikne dokonalý divadelní tvar, ale o to ani nejde. Jde o to, že jednotliví účastníci zažijí tvořivý proces na vlastní kůži, získají zkušenost s novou formou spolupráce a práce ve skupině, osvojí si základy práce s tělem i hlasem a jejich propojování. Závěrečná prezentace pak může být symbolickou tečkou, odkazující k tomu, co si jednotliví účastníci odnesli.

Divadelní workshop *COVIDíš?!* jsem vedla v druhé polovině července 2020 spolu s lektorem Vojtěchem Löffelmannem. Šlo o jeden z mála workshopů, který se mi podařilo naplno realizovat v mezičase mezi dvěma karanténami. Rozhodli jsme se reagovat na současnou situaci s covidem-19 a vytvořit jakousi divadelní zpodobňující, která bude vycházet z toho, jak děti karanténu vnímaly a prožívaly. Kromě neocenitelné zkušenosti tento experiment přinesl výzvu, které jsme si na začátku nebyli plně vědomi a která spočívala v tom nechat svou osobní zkušenost dospělého člověka natolik stranou, aby nevstupovala ve formě určitých očekávání nebo představ do struktury projektu. Rozhodnu-li se vytvořit zpodobňující skupiny, je právě a jedinečně tato skupina tím hlasem, který má být slyšet.

Projekt *COVIDíš?* se věnuje něčemu, s čím se většina z divadelních lektorů či pedagogů dramatické výchovy potýká. Jak dojít k nějakému divadelnímu tvaru se skupinou dětí, které se neznají a nemají téměř žádné divadelní zkušenosti, a to navíc v relativně krátkém čase?

## KONCEPT A TÉMA PROJEKTU

Cílem projektu bylo vytvořit obraz toho, jak vnímala období karantény, vyhlášené v souvislosti s epidemickou situací v zemi, konkrétní skupina dětí, které se na divadelní workshop přihlásily.

Naším tématem tedy bylo, jak mohly děti ve věkovém rozmezí 9 až 13 let prožívat období od března do konce května 2020, kdy se ocitly v situaci, kterou zažily poprvé v životě a která v jejich životech s největší pravděpodobností neměla obdoby.

Před začátkem projektu jsem obeslala účastníky a jejich rodiče s prosbou, aby nám s předstihem zaslali fotografii něčeho, co vytvořili v době karantény, a tento výtvarný přinesli první den s sebou. Sešla se nám opravdu pestrá směs artefaktů, které nám měly posloužit jako odrazový můstek. V lektorské dvojici jsme si připravili okruhy, které bychom mohli vzhledem k vybranému tématu sledovat:

- co děti četly, sledovaly, poslouchaly;
- co vnímaly jako přínos a co naopak jako největší negativum;
- co nového se naučily;
- co ze „světa před karanténou“ nejvíce postrádaly a co jim nechybělo vůbec;
- co z toho, co si objevily, by si chtěly zachovat i po skončení karantény;
- jakým způsobem a zda vůbec sledovaly zprávy v médiích.

Výtvořené v době karantény nás pak mohly určitým způsobem nasměrovat a umožnit nám získat příběhy a situace, ze kterých bychom mohli vycházet. Příběh nebo vzpomínka, která se váže k určitému předmětu, který mám před sebou, umožňuje každému účastníkovi začít od něčeho konkrétního, co si sám ke sdílení vybral. Byli jsme si zároveň vědomi toho, že jde o vážné téma, které se mohlo jednotlivých účastníků a jejich rodin dotknout různým způsobem, a proto bylo třeba postupovat opatrně a důkladně zmapovat situaci. Vzhledem k tomu, že divadelní workshop probíhal v době letních prázdnin a život v „normálním světě“ byl otázkou pouhých pár týdnů, pokládali jsme za důležité poskytnout dětem prostor k tomu, aby se mohly vyjádřit k aktuálnímu tématu a sdílet své názory s ostatními. A protože to bylo období velké nejistoty, kdy visela ve vzduchu otázka, za jak dlouho se karanténa znovu vrátí, mohlo být cenné i pro nás jako lektory a pedagogy zjistit, co bylo nebo naopak nebylo pro děti přínosné, a poučit se z toho ve vlastní praxi. Cílem projektu bylo také zjistit, jakým způsobem vnímaly své okolí, jaké obrazy a výroky jim utkvěly v hlavě, jakým způsobem se proměnil svět kolem nich a zda někdo objevil něco, co by si rád zachoval i do budoucna. Situace byla natolik závažná, že se o ní mluvilo především v negativních souvislostech. Přesto ale mohl nečekaně vzniknout prostor pro

něco, co by se jinak nestalo a přineslo s sebou změnu k lepšímu.

Vzhledem k tomu, že míra zkušenosti dětí s divadlem a dramatickou výchovou byla velmi různorodá, počítali jsme dopředu také s tím, že budeme především hledat cestu, jak mohou děti předat své vlastní zážitky a zkušenosti formou hry, která bude do určité míry zafixovaná, zároveň ale bude stále zachovávat potřebnou míru spontánní radosti a energie. Při lektorování předchozích workshopů jsem se již setkala s tím, že tohle je pro velkou část dětí jediný moment, kdy se projevují na jevišti nebo něco tvoří. Snažili jsme se tedy vždy nabízet takové aktivity, které vycházejí z přirozeného pohybu těla a hlasu vedeného představou, ze živých obrazů, simultánní improvizace nebo narativní pantomimy, aby se skupina na sebe co nejvíce naladila. Díky tomu, že jsme vycházeli z jejich vlastních zkušeností, mohli se všichni opřít o vlastní vzpomínky a emoce s nimi spojené.

Vyvrcholení celého workshopu představovala závěrečná prezentace. Cílem prezentace před diváky bylo umožnit zúčastněným dětem uzavřít celý proces a získat zkušenost se sebe prezentací na jevišti. Protože diváky byli z drtivé většiny rodinní příslušníci a přátelé, měly děti možnost hrát na jevišti v relativně bezpečném prostoru. Právě to bylo totiž největší přidanou hodnotou tohoto výstupu. Nešlo o to vytvořit dokonalý divadelní tvar. To by v daných podmínkách ani nebylo možné. Šlo o to ukázat skupině dětí, jak divadlo vzniká a funguje, co vše je jeho součástí a umožnit jim vyzkoušet si část z toho na vlastní kůži. Skrze tyto workshopy se upevňuje vztah dětí k divadlu v jejich rodném nebo sousedním městě a stávají se jeho pravidelnými diváky.

## FÁZE PROJEKTU

Jednotlivé fáze projektu se odvíjely od dní, které jsme měli se skupinou k dispozici, a od toho, že v závěru bychom, pokud to bude jen trochu možné, měli prezentovat krátký tvar ve stylu „work in progress“ před diváky. I přesto, že tato prezentace byla něčím, k čemu jsme směřovali, byli jsme si vědomi toho, že k tomu dojde pouze v případě, že s tím bude skupina souhlasit a že všichni společně dojdeme k něčemu, co budeme chtít sdílet.

Důležitým bodem na začátku workshopu bylo seznámit se a vytvořit bezpečné prostředí a přátelskou atmosféru pro společnou práci. Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli vydat autorskou cestou, která se opírala o reálné dokumenty, vzpomínky

a příběhy, bylo potřeba vytvořit vhodné podmínky pro vstřícné sdílení.

I přesto, že jsem se v úvodu zmiňovala o velkorysé časové dotaci, kterou týdenní workshop nabízí, neměli jsme samozřejmě k dispozici osm hodin soustředěné práce každý den. Zmíněných osm hodin zahrnuje i potřebné pauzy, oběd, krátký polední klid a také prostor pro společnou hru a ventilování nahromaděné energie, protože byli všichni tak dlouho doma bez možnosti sdílet společnou radost ze hry s ostatními vrstevníky. A dále jsme si byli vědomi toho, že jde o workshop, který probíhá během letních prázdnin, tedy v čase odpočinku, v čase, kdy je příležitost k získávání nových přátel a užívání si spontánních her a hraní „po svém“.

A protože se celý workshop odehrával v prostoru Divadla Lampion, kde jsou k dispozici marionety a manekýni z inscenací, které již mají po derniéře, udělala jsem na začátku workshopu krátký exkurz do typů loutek a způsobu jejich vedení. Děti se k nim v průběhu celého týdne často vracely a získávaly tak k loutkám bližší vztah.

Po fázi seznamování a úvodních her následovalo uvedení do tématu a představení vlastních výtvořů. Následně jsme dva dny věnovali získávání materiálu a zkoumání a objevování toho, jaký byl život všech během karantény. Průběžně jsme do jednotlivých aktivit vstupovali s autentickými materiály – novinovými články nebo titulky, reportážemi a televizními zprávami – a zároveň zjišťovali, jaká média ovlivňovala svět našich účastníků a co jim utkvělo v paměti. Tato fáze byla pro mě osobně velkým prozřením. Přestože jsem s dětmi a adolescenty v kontaktu neustále, období karantény vytvořilo bublinu, ve které jsme najednou žili zcela odděleně, a každý přijímal impulzy pouze v rámci „svého světa“ a okruhu zájmu bez společného sdílení. O to víc mě šokovalo, když jsem během několika hodin viděla sled tiktokových výzev, zpočátku nejruznějších youtuberů, tutoriálů, jak si vyzdobit roušku, a chytlavých bezobsažných hitů, kolujících virtuálním světem. Tento moment představoval již zmíněnou pedagogickou výzvu. Navzdory počátečnímu šoku z toho, co vidím, bylo potřeba to přijmout jako zcela legitimní součást jejich světa a něco, co – ve chvíli, kdy to má být zpověď této konkrétní skupiny, – musíme vzít do hry a pracovat s tím. V této chvíli jsem si uvědomila také to, že je důležité vydat zprávu o světě přesně takovém, jaký je, a předat ji těm, kteří jim jsou nejbliž a kteří je v každodenním životě ovlivňují. Když jsme totiž po zhlédnutí výše uvedeného obsahu s celou skupinou diskutovali o tom, jak takový obsah vnímají, bylo evidentní, že jsou

schopni nad tím kriticky uvažovat, a nejen jej bez přemýšlení sdílet. Ano, sdílejí to, protože je to odkaz jejich subkultury, stejně jako každý z nás sdílel populární obsahy mainstreamu doby svého dětství nebo dospívání. Proto bylo důležité i to, že v závěru každého dne vždy následovala reflexe celého dne i jednotlivých aktivit a sdílení všeho, co potřebovali účastníci říct a sdílet.

Po sběru tohoto dokumentárního materiálu přišla fáze třídění a vybírání klíčových situací a momentů, které nejlépe fungovaly, a následně hledání motivů (videí, symbolů, hudby, zvuků apod.), které jednotlivé obrazy a situace propojí. V předechozí fázi nám totiž velmi záhy vyplynulo, že výsledný tvar budeme skládat spíše jako koláž obrazů a situací než tak, že bychom sledovali souvislý příběh. Pracovali jsme s jedenácti unikátními příběhy a zkušenostmi, z nichž jsme skládali tematickou mozaiku.

Poté, co jsme vytvořili scénosled, následovala fáze fixace a zkoušení, kterému jsme věnovali čtvrtedni odpoledne a páteční dopoledne s myšlenkou na to, aby se v tom všichni účastníci dobře cítili a byli motivováni hrát, ale abychom ve vytvořeném tvaru zachovali určitou živost a autenticitu.

Páteční odpoledne pak bylo věnováno přípravě a prezentaci výsledného tvaru před diváky, a to především před rodiči, sourozenci a prarodiči zúčastněných dětí. Ale ještě předtím než došlo k prezentaci, proběhla reflexe celého týdne. Po prezentaci pak následovaly ještě rozhovory s rodiči, sdílení jejich bezprostředních dojmů, ukončení workshopu a rozloučení.

## SKUPINA

Kapacita jednoho workshopu je 12 dětí (dílny *COVIDiš?!* se nakonec zúčastnilo 11 dětí, jedna z účastnic se na poslední chvíli ze zdravotních důvodů odhlásila). Je to ideální velikost skupiny, která může v ateliéru, který máme k dispozici, fungovat v dostatečném prostoru a které se zároveň mohou dva lektori dostatečně věnovat.

Divadelní příměstské tábory fungují v Divadle Lampion již čtvrtým rokem. Skupina dětí, která se na něj hlásí, je kombinací dětí z řad stálých diváků, frekventantů dramatických kroužků i dětí ze sousedních měst a vesnic, které navštíví Divadlo Lampion poprvé. Workshop probíhá ve dvou turnusech v prvním a druhém týdnu v červenci. V případě tohoto workshopu to byl druhý turnus. Věková kategorie je 7 až 9 let pro první turnus a 10 až 13 let pro druhý. Přesto se občas objevují výjimky, např. sourozenecké dvojice, které se potřebují účastnit

stejného termínu, případně se bojí navštěvovat workshop bez podpory svého sourozence. I když jsem zastáncem toho, aby se ve skupinách setkávali především vrstevníci a nebyly mezi dětmi příliš velké věkové rozdíly, byla letos součástí této skupiny také jedna výjimka: na workshop se přihlásily sestry, které se účastní příměstských táborů již od začátku. A tak bylo věkové rozpětí skupiny 9 až 14 let.

Výhodou akcí a workshopů pořádaných v divadle je to, že spojují určitou skupinu lidí, která se o divadlo zajímá a tím je do určité míry zaručeno podobné naladění. I když další zájmy dětí mohou být různé, jedná se většinou o děti, které mají určitý vztah k umění nebo se rozhodly si ho vytvořit – objevit, co to divadlo vlastně je.

Za dobu existence těchto letních projektů v Divadle Lampion jsem nezažila tak na první pohled nesourodou skupinu jako v červenci 2020. Zároveň jsem ale dlouho v rámci podobných akcí nezažila skupinu, která by tak dobře fungovala. Příkládám to mimo jiné tomu, že zvolené téma bylo společné pro všechny. Ať už důsledky opatření prožívali jakkoliv, situace, v níž se ocitli, byla většinou velmi podobná. O to větší byl zájem všech zúčastněných zjistit, jak inkriminované období prožívali ostatní – jestli někdo cítil to, co prožívali oni sami. Necelý měsíc žili ve „světě po karanténě“ a stále si zvykali na to, co bylo nebo co by v budoucnu mohlo být. V odloučení od spolužáků a kamarádů rychle vzrostla jejich potřeba sdílet své zážitky, vzpomínky a myšlenky s vrstevníky. Navíc se členové skupiny stali do určité míry průvodci ve vlastním světě.

Během školního roku se každý týden setkávám s velkým množstvím dětí a adolescentů, mám tedy určitou představu

o tom, co čtou, sledují a čemu věnují svůj čas. Během tohoto týdne jsem ale měla možnost nahlédnout do světa jejich současné virtuální reality a naplno si uvědomit, co je ovlivňuje. Jak už jsem zmínila v úvodu – i když v záplavě výzev na TikToku a světónázorů mnoha a mnoha youtuberů může člověk začít propadat zoufalství, bylo zřejmé, že tato skupina má dostatek jiných podnětů, které dětem umožňují držet si alespoň trochu odstup a realizovat se skrze jiné zájmy, četbu a vlastní kreativitu. To ale rozhodně neplatí pro všechny skupiny. Ne všichni jsou si vědomi široké škály, ze které mohou vybírat. Tato zkušenost se pro mě stala zároveň připomínkou toho, že je potřeba sdílet s dalšími skupinami a pedagogy, se kterými se setkávám, tipy na knihy, hry, programy, filmy a příběhy intenzivněji než předtím.

### PROCES TVORBY KRÁTKÉHO DIVADELNÍHO TVARU VE ČTYŘECH DNECH

Celý týden měl podobný časový plán, od kterého se společný program odvíjel. Časový harmonogram každého dne byl následující:

7:45–8:00 příchod

8:00–10:00 první blok

10:00–10:30 svačina

10:30–12:00 druhý blok

12:00–13:00 oběd

13:00–13:30 prostor pro vlastní hru (loutky, kresba, lego aj.)

13:30–15:00 třetí blok

15:00–15:20 svačina

15:20–15:45 dokončení her, výroby rekvizit apod.

15:45–16:00 reflexe

16:00 závěr

Od pondělí do pátku jsme tedy každý den měli tři bloky, které představovaly zhruba pět hodin společné práce, což vždy záviselo na konkrétním dnu. Někdy jsme mohli pracovat intenzivněji a déle, někdy bylo třeba dát delší pauzu, případně zařadit větší množství her. Druhý den přinesli kluci míč, se kterým si v pauzách kopali, brzy si s ním ale začali všichni společně házet a hrát různé míčové hry. I když to byl fotbalový míč, hráli s ním především vybíjenou. Když jsem pozorovala děti při hře, napadlo mě, že barevný míč s šestiúhelníkovými poli je trochu podobný koronaviru. A protože hra s míčem představovala pro skupinu něco, co ji baví a zachovává tak přirozenou a spontánní radost, využili jsme později motiv házení míčem i pro naši závěrečnou prezentaci s tím, že jsme černá šestiúhelníková pole přebarvili na červenou, aby přehazovaným objektem byl právě koronavirus.

#### Pondělí 20. 7. 2020

Na začátek jsme zařadili krátký úvod k průběhu celého workshopu, představení lektorů a také Divadla Lampion jako prostoru, ve kterém děti stráví celý týden. Potom následoval blok seznamovacích her a následně základní cvičení a hry, aby se všichni členové setkali s technikami, se kterými budeme pracovat (živé obrazy, rozehrané živé obrazy, sochy, rytmické hry, simultánní improvizace rozehrávající určitá prostředí a situace, narativní pantomima apod.).

Po obědě následoval vstup do tématu. Nejprve prostřednictvím asociací, poté prostřednictvím artefaktů, které všichni vytvořili v období karantény, umístěnými do středu kruhu. Jednalo se zčásti o objekty a zčásti o fotografie dokumentující, co účastníci v době karantény dělali nebo co vytvořili. Všichni si prohlédli vše, co bylo v kruhu, a pak společně sdíleli, co je k daným předmětům napadá. Následně jsme postupovali po kruhu – jeden člověk vždy ukázal svůj předmět a ostatní říkali své nápady, o co jde, jak to bylo vytvořeno apod. Autor potom sdílel s ostatními skutečný příběh svého předmětu. Dokončili jsme celý kruh a všechny objekty i příběhy zdokumentovali. V návaznosti na sdílené příběhy jsme krátce diskutovali o tom, co z toho vyplývá, co mají předměty společného atd. Zároveň jsme se dotkli také toho, kdo měl chuť sám něco tvořit a našel si čas na malování nebo kreslení (obrázky pro rodiče nebo prarodiče, společné tvoření s někým z rodiny, zkoušení nových výtvarných technik, výroba dárků) a kdo využil čas navíc pro tvořivější domácí úkoly (prezentace, referáty, fotodokumentace).



Házení míčem – asociace na téma covid-19

V posledním bloku tohoto dne jsme pak v rámci živých obrazů a improvizace společně rozehrávali situace z běžného každodenního života a potom také to, jakým způsobem se tyto situace proměnily během karantény (ulice plné spěchajících lidí x liduprázdné ulice, nacpané autobusy x poloprázdné nebo úplně prázdné autobusy aj.). Pracovali jsme také se vzpomínkou na okamžik, co kdo dělal, když byla vyhlášena karanténa, a odkud nebo od koho se to případně dozvěděl (na horách, na vlek, v restauraci, sms od kamaráda, televize...). Na závěr jsme si připomněli pár her na celkové naladění skupiny a odlehčení od probíraného tématu.

Pak už následovala společná reflexe, ze které uvádím několik hlasů:

„Toto téma mě zajímá, jsem zvědavá, co bude dál.“

„V této skupině se cítím dobře.“

„Je super, že můžeme zas něco dělat společně.“

#### Úterý 21. 7. 2020

Po bloku úvodních her jsme se vrátili zpátky k našemu tématu. Požádali jsme ostatní, aby se rozdělili do čtyř skupin. Každá skupina měla tvořit rozehraný živý obraz, každá na jiné téma:

- sociální sítě v době karantény,
- média v době karantény,
- domácí výuka v době karantény,
- experimenty v době karantény.

Členové všech skupin nejprve krátce diskutovali a poté vytvořili obrazy, které nám umožnily zmapovat si, co jim nejvíce utkvělo v paměti.

Téma sociálních sítí zpracovaly tři dívky jako sled úryvků z nejrůznějších videí a výzev na TikTok, Youtube a Instagramu. Zde se poprvé objevila zmínka o songu *Koronavirus* od Ondyho Mikuly, který jsme posléze použili v závěrečné prezentaci. Diskuse o nejrůznějších podnětech ze sociálních sítí se prolínala celým dnem. (Polední pauzu jsme jako lektori využili k tomu, že jsme si dohledali všechny zmíněné youtubeři, tiktokery a influencery, například Vedry, Vadim, Denis TV, Fizzy, Edison, Samuel, Charlie, Ronaldo, The Rybka nebo Lea, jejíž instruktážní video na ozdobení roušky jsme také později použili.)

Součástí diskuse o sociálních sítích bylo také to, proč taková videa sledovat a co to komu přináší. Většinou převažovala v odpovědích zvědavost, touha být v kurzu a vědět, co se děje, a to, že to zkrátka patří k současné popkultuře. Pro nás jako dospělé lektory je často odrazující způsob, jakým youtubeři se svými příznivci komunikují, jak videa vypadají a jak jsou často

zoufale bezobsažná. Na všech zúčastněných bylo vidět, jak moc chtějí sdílet „svůj svět“ a mluvit o tom. Zároveň bylo ale znát i to, jak jsou zvyklí, že to dospělé většinou nezajímá. Díky tomuto exkurzu jsem si znovu uvědomila, že řešení není odsoudit to a dále se o to nezajímat, ale naopak o tom diskutovat, ptát se, nechat se zasvětit a dávat podněty k tomu, aby se děti a studenti více zamýšleli nad tím, co jim čas strávený sledováním přináší a co jim bere.

V obrazech, které měly být věnovány médiím, figurovalo televizní studio, z něhož reportéři hlásili počty nakažených, informace o bezpečnostních opatřeních a zprávy o tom, jak se lidé perou v obchodech o potraviny a toaletní papír. Zde nahozené nápady se rovněž objevily v závěrečné prezentaci.

U domácí výuky se objevovaly technické komplikace, zaseknutý obraz, problémy s mikrofonem, popisování při online testech, případně předstírání, že mi kamera, mikrofon nebo oboje vůbec nefunguje, nezázivnost hodin, přítomnost plyšáků a domácích zvířat, bezradnost starších učitelů a frustrace z toho, že nemůžu dlouho něco říct.

Téma Experimenty pojala skupina jako sled toho, co se doma rozhodli z nudy udělat (obarvit si nebo ostříhat vlasy), na co si najednou našli čas (hraní na hudební nástroje, případně hraní počítačových her typu Minecraft, Survive nebo Roblox), nebo co našli na TikToku (například tiktoker s náručí plnou bonbonů mentos, který skáče do vany plné Coca-Coly s neuvěřitelným počtem zhlédnutí).

Po krátké reflexi jsme pokračovali v rozehrávání dalších situací před karanténou a po ní a hledali pohybové principy, skrze něž by byla tato změna nejvíce

patrná. Největší změny se přirozeně objevovaly ve změně tempa, ve střídání uvolnění nebo naopak napětí, v odlišnosti každodenního rytmu. Zkoušeli jsme prostředí, s kterými se reálně setkáváme (ulice, škola, park, obchod) a která byla později součástí naší prezentace, ale také společnou představu prostředí, kterých se změny také výrazně dotkly (letiště, nádraží, ulice nejrůznějších měst, která jsou obvykle centry turistického ruchu, památky, zoologické zahrady aj.). Objevovalo se několik spojujících motivů, ke kterým jsme dospěli i v závěrečném shrnutí při reflexi:

- nárůst nejistoty a obavy (z toho, co bude, s kým se stýkat, co mohu a nemohu),
- větší solidarita,
- větší obavy z mezilidského kontaktu, větší uzavřenost, izolovanost,
- držení si odstup,
- zpomalení, velká opatrnost,
- proměna napětí v těle (ze spěchu a shonu k většímu klidu, který v sobě ale také skrývá určité napětí).

S emocemi a změnami v držení těla, těžiště a jednání, které se zde objevily, jsme pracovali po zbytek týdne. Hledali jsme cesty k tomu, jak je zakomponovat do našeho tvaru. Došli jsme také k tomu, že byl člověk najednou „přikován“ na jednom místě. V pohybových etudách jsme pracovali s tím, jak vypadá „bezkontaktní život“ – sdílení a objetí na dálku, prázdný prostor kolem, snaha si něco podat, aniž bychom se dotkli, snaha domluvit se na dálku...

Zásadním motivem celého období byly roušky, a proto jsme jim také věnovali dostatek prostoru. Zkoumali jsme to, jak nás roušky omezují v komunikaci, jak se dají vyjádřit určité emoce, když mi není vidět polovina obličeje, kdy nám roušky



*Strach, únava, vyčerpání*



překážejí a kdy naopak a jak se proměnil náš život s nimi. V navazující diskusi jsme narazili také na to, že se roušky staly novým módním doplňkem, a i v této oblasti začalo mnoho teenagerů (a nejen jich) řešit, jakou si vezmou roušku. K tomu odkazuje video youtuberky Ley, které se objevuje v závěrečném výstupu. I přesto, že její jméno padlo jako první, když jsme se ptali na oblíbené youtubery, při pozdějších rozhovorech mnozí zmínili, že tohle už jim přijde opravdu moc a že to je vlastně ukázka toho, jak absurdními příspěvky se dá získat velká sledovanost. O to více pro nás představovala symbol jakési odvrácené strany celosvětové pandemie ve stylu „je mi jedno, co bude, ale hlavně abych nevyšlela ven v obyčejné roušce“. Z roušek se tak postupně stala další plocha, na které mohou demonstrovat svou kreativitu, názor, firemní logo nebo oblíbeného hrdinu. Zároveň jsme se dotkli i toho, že se roušky staly častou příčinou udávání, sledování toho, kdo ji má nebo nemá, případně sledování toho, zda mě někdo vidí, když si ji chce zrovna sundat, abych se mohla nadechnout nebo napít. (I tento moment se stal nakonec součástí závěrečné prezentace.) A jak se najednou z obyčejného zakašlání stalo něco, za co si mnozí vyslouží káravý a podezřívavý pohled.

Při rozehrávání jednotlivých prostředí jsme pracovali také s principem zrychlování a zpomalování, postupného vstupování do prostoru a vystupování z prostoru a se střídáním rytmu a způsobů chůze. Při rozehrávání ulice ve městě se objevil zajímavý motiv dítěte, kterého si nikdo nevšímá. V návaznosti na tuto situaci jsme se během reflexe dostali k tomu, že i to byl v některých případech důsledek karantény – větší zaneprázdněnost rodičů a příbuzných a rozdílné

situace v odlišných profesích (například specifická situace dětí lékařů, zdravotníků a učitelů).

V závěrečném bloku jsme všechny požádali, aby dali dohromady nejčastější výroky, které mají s karanténou spojené, ať už z médií, z rodiny, z okruhu přátel či sociálních sítí. Získaný materiál jsme pak společně sdíleli a diskutovali nad ním. Byla to pestrá škála od všudypřítomných pokynů o bezpečnosti přes rady našich babiček po vtipy, které kolovaly po internetu.

Při závěrečné reflexi bylo ještě více cítit, že téma skutečně rezonuje a všichni mají potřebu se jím zabývat. Na závěr jsme si shrnuli, co nám nejvíce fungovalo, a zaznamenali si obrazy, myšlenky a výroky, které se později staly součástí závěrečného tvaru.

#### **Středa 22. 7. 2020**

Stejně jako každý den jsme začali společným kruhem a sdílením toho, jak se kdo cítí, případně zda ještě někoho napadlo něco, o co by se rád podělil s ostatními. Po bloku aktivizačních her (HI-ŠI-JA, Kdo zabil krále Jiřího, Billy Billy Bob aj.) jsme se vrátili k pohybu a práci s tělem. Vycházeli jsme především ze hry Epidemie: Členové skupiny vyplňují prostor a v rámci chůze prostorem si všímají pohybů druhých a přebírají jejich pohyby do své chůze. Z drobného pohybu se postupně stává příčina epidemie, která se rychle šíří a zvětšuje, až všechny téměř zlikviduje. V rámci této hry dochází k přirozenému uvolnění těla, a především k jeho celému rozhybání. Bylo zjevné, že všichni jsou zvyklí se nějakým způsobem hýbat při sportu a tělocviku, ale že při hraní se často omezují pouze na gesta rukama a nejednají s tělem. S pomocí her typu Epidemie jsme postupně docházeli k celkovému rozhybání

a k tomu, že se všichni při jednání více opírali o své tělo.

Od těla jsme se pak postupně dostali i k otevření hlasu a jeho propojování s tělem, a to hlavně přes práci s představou, změnu těžiště a polohy hlasu, když mluvím jako někdo jiný, a snahu obsáhnout svým hlasem určitý prostor (volání do lesa, z balkonů dolů, do studny aj.). Šlo nám o to, aby byli všichni schopni umluvit prostor velkého sálu. Díky tomu se podařilo při závěrečné prezentaci, že všichni dokázali mluvit tak, aby byli slyšet, což byl – především u některých – velký pokrok. V závěrečné reflexi se k tomu vyjádřil především chlapec, který se rozmluvil až po dvou dnech. Řekl, že „se vždy bál mluvit před lidmi a nedokázal si to představit, ale teď už ví, že to dokáže.“ Hlasové a pohybové rozcvičky a cvičení byly každodenní součástí celého společného týdne.

Poté jsme se přesunuli ke škálám. Chtěli jsme prozkoumat co nejširší spektrum vzpomínek a dojmů, které všem z doby jarní karantény utkvěly. Postupovali jsme od toho, jak moc nebo málo se jejich život změnil, jak často dělali něco jinak a jak často dělali něco jinak jejich rodiče, jak byli nebo nebyli spokojeni s online výukou, jak moc jim chyběl nebo nechyběl kontakt se spolužáky a kamarády, jak moc se báli nebo nebáli a jak moc je zajímalo, co se u nás a ve světě děje.

V případech některých škál docházelo ke shodě: absence kamarádů, nespokojenost s online výukou, velká změna. Více dívek uvedlo, že už jim škola chybí, což by je dříve nikdy nenapadlo, naopak dva chlapeci se shodli v tom, že školu vůbec nepostrádají. Nejzajímavější škálou pro nás z pozice lektorů byla ta, která se týkala míry strachu. Téměř všichni se shodli, že se vůbec nebáli. To nás překvapilo. V tu chvíli jsme si uvědomili, že jsme přeci jen zatíženi pohledem dospělého, kterého se to dotýká ve více oblastech a vnímá v každodenním životě větší dopad celé situace. Zajímavé ale bylo, že když jsme si o tom dále povídali, začali ostatní postupně docházet k tomu, že se sice nebáli sami za sebe nebo o sebe, ale že se někteří přeci jen báli o prarodiče, případně rodiče po nějaké nemoci nebo s nějakými zdravotními neduhy a že občas s rodiči sledovali zprávy o tom, jak je to náročné pro lékaře a zdravotníky a jak se to rychle šíří pro svět. Až na jednu dívku neměl nikdo ve své rodině nebo blízkém okolí někoho, kdo by covid měl nebo se s ním setkal. Byla to pro ně jakási virtuální nemoc.

Na škály jsme v dopoledním bloku navázali zprávami z novin, televize a informačních webů. Vrátili jsme se k tomu, jaké zprávy a informace si z doby karantény



*Pod rouškou – s videem youtuberky Ley o zdobení roušek*

ostatní pamatují a zda jim vůbec něco utkvělo v paměti. Většinou zmiňovali počty nakažených, bezpečnostní opatření – například instrukcí v televizi k nošení roušek a dodržování odstupů, která se objevila i v závěrečném tvaru, – zprávy o nedostatku zboží a nákupních horečkách a vyhlášky týkající se škol. Poté se všichni znovu rozdělili do tří skupin a ve skupinách si prošli seznam novinových titulků z období od února až do května 2020. V rámci skupiny si každý vybral titulku, který ho nejvíce zaujal, a následně ve skupinách vytvořili buď pohybovou etudu, která se váže k jednomu z nich, nebo sled tří živých obrazů podle vlastní volby. Na tuto část navázala prezentace jednotlivých výstupů. V pohybových principech převažovalo zakrývání, ohlížení, skrývání se, gesta vyjadřující zákaz, únavu, strach, vyčerpání. Více členů skupiny zaujal titulek: „Nespíme, nejíme, je to sprint i maraton v jednom, zoufají si zdravotníci.“

Navázali jsme společnou diskusí o tom, jaká byla pozice zdravotníků i dalších profesí, o tom, odkud se koronavirus šířil a kam, jaká byla situace v jiných zemích, a vytvořili si společnou mapu. Motiv únavy, strachu a vyčerpání jako pohybového principu jsme později použili i v závěrečném výstupu. Z této diskuse nakonec vyplynul nápad zařadit do závěrečného tvaru také úryvek z reportáže se záchranáři.

Odpolední blok jsme věnovali výzkumu v terénu. Skupina se rozdělila na čtyři dvojice a jednu trojici a připravili si několik otázek, na které se budou ptát lidí na ulicích. Zadání znělo: Zeptat se alespoň tří lidí, které potkají na pěší zóně v centru Kladna.

Všichni si získané odpovědi zapisovali, případně se svolením nahrávali (někteří potkali své přátele či příbuzné). Asi po půl hodině jsme se vrátili do divadla a získané odpovědi si vyhodnotili. Zjistili jsme, že respondenti se v mnohém shodovali. Nejzajímavější odpovědi se pak staly součástí scénáře. Všechny tato aktivita velmi bavila a v závěrečné reflexi převažovala jako zásadní bod dne.

#### Čtvrtek 23. 7. 2020

Předposlední den měl být věnován tomu, abychom pospojovali to nejdůležitější ze získaného materiálu do tvaru pro závěrečnou prezentaci.

Po rozhýbání a úvodních aktivitách jsme se vraceli k jednotlivým hrám, obrazům, etudám a situacím, které nám nejvíce fungovaly, a začínali jsme je čistit, propojovat a fixovat. Představili jsme skupině nápad s házením si míčem jako symbolickým

propojením. Skupina nápad s radostí přijala a pár dívek odpoledne míč připravilo. Dohodli si také pořadí, ve kterém mezi nimi bude míč kolovat.

V této chvíli jsme už s Vojtěchem Löffelmannem představili skupině scénosled, který jsme z materiálu získaného v uplynulých dnech poskládali. A následně jsme začali vše zkoušet a probírat nejrůznější nápady a detaily.

Nakonec jsme připojili ještě jednu aktivitu z dopoledního bloku, a to ANO / NE: Na scéně jsou vždy dva lidé, z nichž jeden je co nejvíce pozitivní a mluví o tom, co miluje, a druhý mluví o tom, co nesnáší a co mu opravdu vadí. Toto improvizace cvičení všechny nesmírně bavilo, věnovali jsme mu nakonec více prostoru, než jsme původně předpokládali, protože se v rámci toho začali všichni ještě více rozmlouvat, jednat tělem a přidávat na energii. Nakonec se tedy toto cvičení stalo také součástí závěrečného tvaru.

Potom jsme dali dohromady vše, co budeme potřebovat pro závěrečnou prezentaci – roušky, míč, židle a další rekvizity – a prošli si jednotlivé scény na jevišti. Došli jsme k tomu, že nedostatkové zboží bude v našem případě představovat toaletní papír a vybrali si k tomu z původního seznamu odpovídající titulku.

Dohodli jsme se také, že hudebním přídělem mezi jednotlivými scénami bude píseň *Nesahej na mě* od interpreta jménem Pokáč, kterého členové skupiny poslouchají. Jeho píseň zmínili jako píseň, kterou mají nejvíce spojenou s obdobím karantény.

#### Výsledný tvar a jeho reflexe

Celý páteční den byl věnován zkoušení na odpolední prezentaci, kterou jsme pracovníčně nazvali *COVIDiš?! Výsledný tvar* byl skutečným obrazem toho, co jsme si na začátku předsevzali: divadelní zpráva skupiny dětí z Kladna a okolí o tom, jak prožívaly období strávené v první karanténě od března do května 2020. Pro nás jako lektory to byla důležitá zpráva, která nás mohla inspirovat do budoucna, a zároveň také výzva, jak vycházet z názorů, myšlenek a postřehů samotných dětí a nepřetvářet je. Byl to společný experiment a já jsem z něj měla velkou radost.

V tomto případě se samozřejmě nedá mluvit o divadelním tvaru v plném slova smyslu, i když krátký tvar vznikl. Kdybychom mohli se skupinou pracovat dlouhodobě a setkávat se například v rámci dramatického kroužku po celý rok, mohli bychom tento tvar použít jako výchozí materiál pro další práci a společně dojít k inscenaci. Cílem divadelního workshopu však nebylo dojít k inscenaci.

To, co jsme sdíleli s diváky, se dá označit jako výstup nebo work in progress, pokud by byla další práce možná.

Závěrečná prezentace měla své problémy dané limity, o nichž jsme od počátku věděli. Nicméně tvar se nakonec podařilo úspěšně předvést divákům a co pokládám za důležité – nikdo úplně nevypadl ze hry a nevzdal to.

Většina z účastníků dílny se setkává s divadelním způsobem práce pouze jednou za rok v rámci tohoto workshopu, každý rok navíc přivykají nové skupině a ladí se na sebe. Pro všechny zúčastněné je to tedy rovněž výzva – v krátkém čase něco vytvořit, soustředit se, spolupracovat a následně to prezentovat před diváky, díky čemuž se posouvají dál a odnášejí si zkušenost, kterou by jinde nezískali. Zároveň je to výzva i pro rodiče – nahlédnout do toho, jak vypadá svět jejich dětí a okolní svět pouze jejich očima, jak toto složité období vnímali a jak ho nyní reflektují. I když trávíme se svými žáky, studenty nebo dětmi hodně času, stále je toho hodně, co se ztratí mezi řádky.

Spojovací motiv míče nakonec spojil nás všechny i v závěru prezentace. Děti přišly s nápadem, že by mohl být míč na konci přehozen z jeviště. Nejprve mně a následně divákům, mezi kterými by koloval. Využili jsme tohoto nápadu a závěr tak byl doplněn i o jejich zpověď a proměnil se v navazující příjemný rozhovor o celé situaci i o uplynulém týdnu. Rodiče náš způsob práce přijali a někteří ocenili, že vnímali u svých dětí posun v jejich projevu a vystupování i v rozhovorech, které vedli doma po návratu z divadla. A tři účastníci – jeden chlapec a dvě dívky – se rozhodli, že budou navštěvovat náš dramatický kroužek.

Vzhledem k tomu, že po závěrečné prezentaci už většinou všichni spěchají domů, aby mohli odjet pryč, udělali jsme si závěrečnou reflexi před prezentací. Z ní si dovořím citovat několik postřehů, které zazněly:

„Bylo to skvělé, lepší skupinu jsem nezažila.“

„Hezky se mi se všemi spolupracovalo.“

„Změnilo to můj pohled na koronavirus – uvědomila jsem si mnoho dalších věcí, které mi předtím nedošly, vážím si toho.“

„Těší mě, že jsme se věnovali aktuálnímu tématu, moc mě to bavilo.“

„Mám radost z toho, že jsme to nakonec mohli hrát.“

„Byl to skvělý týden, díky.“

„Sešla se skvělá skupina, byla to velká zábava.“

„Jsem ráda, že jsem mohla konečně tvořit, sdílet a být v ‚normálním‘ světě.“

„Více jsem tento týden přemýšlela nad dopady toho všeho, co se teď děje.“

# DÍTĚTI VSTRĚC

## Výzva pro českou teorii literatury pro děti a mládež



**JAROSLAV PROVAZNÍK**

jaroslav.provaznik@damu.cz  
katedra výchovné dramatiky,  
Divadelní fakulta AMU, Praha

Je potěšující, že se redakce Teoretické knihovny, kterou vydává Host a Ústav pro českou literaturu AV ČR, rozhodla zařadit do svého edičního plánu také titul věnovaný literatuře pro děti a mládež. Navíc je to kniha, která u nás zatím chyběla, protože českému publiku zprostředkovává pohledy na to, jak všelijak se o literární tvorbu pro děti a mládež uvažuje v zahraničí v posledních zhruba padesáti letech. Přesněji řečeno v anglicky hovořících zemích. Tedy kromě Velké Británie také v USA, Kanadě a v Austrálii. Jedinou výjimkou – co do původu autora – je studie izraelské badatelky Zohar Shavitové, která se ovšem zapojuje do bádání v mezinárodním kontextu také anglicky (ale i německy) psanými studiemi.

Antologie je z logiky věci nevyrovnaná. Obsahuje příspěvky různého zaměření, ale i různé úrovně. Většinou jde spíše o eseje než o studie. Ale to byl zřejmě záměr editorky. Knihu lze brát jako podnět k dalšímu, a hlavně hlubšímu seznamování s koncepcemi a myšlenkami zahraničních odborníků a také jako impulz pro naše zkoumání literatury pro děti a mládež.

Editorka antologie Janě Segi Lukavské je bohužel třeba dát za pravdu, že česká teorie literatury pro děti se v posledních desetiletích zahraničními podněty a koncepcemi inspirovala spíše jen tu a tam (samozřejmě s výjimkou slovenské literární vědy), ale hlavně, že, jak konstatuje v závěru knihy, se neprojevuje příliš iniciativně: „Porovnáme-li českou reflexi literatury pro

děti a mládež poslední doby se zahraniční praxí, jeví se české myšlení jako poněkud strnulé.” (s. 264)

Přesto se mi zdá, že to, co píše editorka v Úvodu („V odborné diskusi si s dětskou literaturou dodnes nevíme rady.” [s. 7]), je přehnaně vyhocená formulace, příliš generalizující, jako by se u nás teoretické uvažování o literatuře pro děti a mládež neobjevovalo. Ostatně řada z premis a názorů na dětskou literaturu, které obsahují studie a eseje zařazené do antologie, souzní s našimi, formulovanými soustavněji od 60. let. Mám na mysli např. důraz na uměleckost literatury pro děti a ústup od didaktismu. Ale některé příspěvky zařazené do recenzované antologie přinášejí opravdu podstatné podněty. Přínosné je podle mého např. odvolávání se na iserovské koncepte čtenáře a s tím související aplikace konceptu implikovaného čtenáře v příspěvcích A. Chamberse a Z. Shavitové. Editorka má sice pravdu, že tyto podněty nebyly zatím v českém kontextu reflektovány. Ale přesto bych připomněl, že ve zkoumání literatury pro děti a mládež se u nás objevily koncepte a myšlenky, které by neměly zapadnout. Možná by stálo za to prolistovat *Zlatý máj* nejen ze 60. let, ale ze 70. a 80. let, který byl i v prvních, „tuhých” letech tzv. normalizace vlastně jediným oficiálně vycházejícím odborným časopisem o literatuře, jehož stálo za to sledovat a v němž se navzdory různým dobovým „úlitbám” objevovaly zajímavé příspěvky a tu a tam i takové, které se týkaly teorie dětské literatury. Mám na mysli především Vladimíra Nezkusila, Růženu Hamanovou, Hanu Mirvaldovou Šmahelovou a některé slovenské literární vědce (Ondrej Sliacky a pak samozřejmě literární vědci a esteticí, kteří se podíleli na aktivitách nitranské školy a rozvíjeli komunikačně-sémiotický model literárního díla, sledující literární dílo důsledně jako složku společenských komunikačních procesů a zaměřovali se na vztahy mezi jazykovou a literární komunikací i znakovými systémy různých druhů umění – František Miko, Ján Kopál, Ján Poliak, Anton Popovič, Peter Zajac, Peter Liba, Tibor Žilka...). Je škoda, že jejich podněty nebyly dodnes

českou teorií literatury pro děti a mládež dostatečně zúročeny.

Abych ale nebyl nespravedlivý, zčásti toto vše připomíná Jana Segi Lukavská v obsáhlém Doslovu ke své antologii. Uvádí v něm čtenáře do kontextu zkoumání literatury pro děti a mládež v zahraničí, ale v závěru i u nás. Kromě toho, že blíže charakterizuje přístupy různých zahraničních literárních vědců a odborníků věnujících se dětské literatuře, jejichž texty jsou obsaženy v antologii, ale i některých dalších, připouje v závěru i několik poznámek o českém uvažování o literatuře pro děti a mládež po roce 1989. Především konstatuje – a právem –, že česká literární věda zatím „nezpracovala a nevstřebala” podněty tzv. childhood studies, které u nás v oblasti historie představili Milena Lenderová a Karel Rýdl v knize *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století* (2006) (s. 254). (Pro pořádek připomínám, že v roce 2019 vyšla další zásadní kniha, která se zevrubně a z různých úhlů pohledu věnuje této tematice, totiž *Děti a dětství: Od středověku na práh osvícenství*, jejímiž autory jsou Dana Dvořáčková-Malá, Martin Holý, Tomáš Sterneck, Jan Zelenka a kolektiv.) J. Segi Lukavská vcelku realisticky upozorňuje na to, že v 90. letech byla pocíťována stagnace v českém teoretickém uvažování o literatuře pro děti (jak ji reflektovaly např. Svatava Urbanová nebo Hana Šmahelová), která souvisela s totální proměnou produkce pro děti a také s odumíráním a posléze zánikem odborného časopisu *Zlatý máj*.

Obraťme nyní pozornost k jednotlivým textům zařazeným J. Segi Lukavskou do recenzované antologie.

Esejistický vstup představuje příspěvek Karín Lesnik-Obersteinové *Vymezování pojmů: Co je to dětská literatura? Co je to dětství?* Autorka v něm spíše volně medituje, uvažuje nad různými přístupy k definici literatury pro děti a připomíná rozdíly v různém chápání dětské literatury a dětí. Její úvahy se rozbíhají do velké šířky, ale mohou dobře posloužit jako podněty k přemýšlení nad různými aspekty literatury pro děti – nad vnímáním dětské literatury dětmi a dospělými, nad „objevem” dítěte, tedy vznikem dětské literatury, nad vztahem mezi knihami užívanými

z didaktických a vzdělávacích důvodů a literaturou pro potěšení, a nad tím, že se dětská literatura nemusí lišit od té dospělé ani svým jazykem. A také nad důležitým jevem, kterým je identifikace.

**David Rudd** nazval svoji studii **Teoretizování a teorie: Jak existuje literatura pro děti?** Vychází z poněkud násilné aplikace Foucaultova „genealogického“ přístupu. Jeho úvahy působí místy až násilně či krkolomně. Teze, kterou formuluje, zní, že přemýšlení o literatuře pro děti se pohybuje v prostoru mezi biologickým esencialismem („existuje jakési skutečné, ‚esenciální‘ dítě, jehož povahu a potřeby známe“, s. 34) a kulturním determinismem („dítě není ničím jiným než produktem diskurzu dospělých“, s. 34), protože dítě je podle něj jak konstruované, tak konstruktivní.

**Peter Hunt** je významnou osobností, autorkou v oblasti teorie a kritiky dětské literatury, která je respektovaná nejen ve Velké Británii, ale od 80. let ovlivňuje uvažování o literatuře pro děti v mezinárodním měřítku. Jeho uvažování o dětské literatuře je podnětné, i když příspěvek, který editorka zařadila do této antologie, **Dětistická teorie: Dětská subkultura, literatura a teorie**, je poněkud spekulativní, někdy až lacině provokativní. (Je dobře, že editorka v Doslovu připomíná Nodelmanovu kritiku Huntovy „dětistické teorie“, s. 239.) Nicméně Huntova stať stojí za pozornost. P. Hunt se v ní zabývá především recepcí a klade si důležité otázky. Na příklad, jak je to s „utvářením“ čtenáře nebo čtou děti stejně jako dospělí? A upozorňuje na tzv. dětské „kontračtení“, které se může radikálně lišit od toho dospělého. V této souvislosti uvádí čtyři způsoby, jimiž dětské knihy hodnotíme a kritizujeme: 1. co by se dětem mohlo líbit (obvykle pohled akademiků); 2. co by se jim mělo líbit (rovněž obvykle pohled akademiků); 3. co se jim líbí a 4. co se jim bude líbit. P. Hunt se zamýšlí nad tím, co s těmi dvěma posledními otázkami. Můžeme z reakcí dětí usuzovat na jejich recepci? Proto hledá, jak to nazývá, „dětistické“ čtení (v originále zní tento Huntův neologismus „childist“) a volí k němu dvě cesty:

1. Prostřednictvím dítěte: K tomu využívá závěrů, k nimž došli Maureen a Hugh Cragovi v knize *Prelude to Literacy: a Preschool Child's Encounter with Picture and Story* (1983), v níž vypisují, jak se jejich dcera Anna seznamovala s více než čtyřmi stovkami knih. (Napadá mě, že by jako další příklad takového konkrétního materiálu mohla být užitečná kniha Korneje Čukovského *Od dvou do pěti*, která zachycuje to, jak přirozená je pro dítě jazyková hra a jak předškolní dítě zcela samozřejmě „rozumí“ nonsensu.)

2. Prostřednictvím textu: Tady P. Hunt odkazuje na stěžejní anglickou knihu o dějinách literatury pro děti a mládež Johna Rowea Townsenda *Written for Children* (která by mimochodem stála za vydání v českém překladu) a z jeho předmluvy cituje: „Dobrá kniha pro děti se nesmí líbit pouze dětem, ale musí jít o kvalitní literární dílo samo o sobě.“ Townsendův přístup však P. Hunt relativizuje: „Měli bychom se však v každém případě vyhnout předpokladu, že dospělí- stické (opět Huntův novotvar: „adultist“ – pozn. JP) čtení je jediné možné.“ (s. 77)

A tak Peter Hunt hledá střed: „[...] smysl je produktem interakce mezi knihou a čtenářem (či posluchačem). Čtenáři si vytvářejí smysl tím, že interpretují a reinterpreto- vají text, vztahují ho k jiným textům, ke svému životu i ke světu. Pro děti je specifické, že tuto činnost vykonávají souběžně s tím, jak se učí obrovskému množství jiných věcí – kódu jazyka, života či literatury – a rozhodují se mezi fikcí a realitou, symbolismem a kulturou, upřímnými a ‚správnými‘ reakcemi.“ (s. 78). Proto chce P. Hunt posunout naši analýzu dětské knihy k „jejich perspektivě“, tedy k perspektivě dítěte, neboli k tomu, co Peter Hunt nazývá „radikálním čtením“, abychom se dostali k tomu, „co se dětem líbí doopravdy“ (s. 79).



Zní to sice lákavě, ale neocitáme se tak s Huntovou „dětistickou“ literární teorií, a hlavně kritikou na hranici poněkud laciného populismu?

Druhý oddíl antologie nazvala editorka Hledání dětského čtenáře. Podle mého názoru je nejpodnětnější, především díky stati Aidana Chamberse **Čtenář v knize**. A Chambers svoji studii otevírá důležitým konstatováním: „[...] autor při psaní někoho oslovuje.

Tento někdo se nazývá implicitní čtenář.“ (s. 83) Ve svých úvahách se odráží od teorií Wolfganga Isera (*The Implied Reader*, 1972) a Wayne C. Boothe (*The Rhetoric of Fiction*, 1961) a zajímavě je rozvíjí. Osobně pokládám koncept implicitního čtenáře za velmi přínosný pro literární vědce (ale i pedagogy) zabývající se literaturou pro děti a mládež.

Ve své studii se Aidan Chambers pokouší formulovat, jak to autor dělá, aby vytvořil vztah s předpokládaným čtenářem, a dochází k těmto čtyřem prostředkům:

1. Pomocí stylu („způsob, jakým spisovatel nakládá s jazykem, [...] aby vytvořil své druhé já, svého implicitního čtenáře...“, s. 87). Podle A. Chamberse nejde jen o větnou strukturu a výběr slovní zásoby, ale i to, „jak autor využívá obrazná pojmenování, záměrné i neuvědomované odkazy, předpoklady toho, čemu čtenář bude rozumět bez vysvětlení nebo popisu...“ (s. 87)

Dokládá to na porovnání dvou verzí téhož příběhu Roalda Dahla – na povídku pro dospělé *Mistr světa* z knihy *Líbej mě, líbej* a na knize pro děti *Danny, mistr světa*, jejímž pokladem je plus minus tatáž fabule. 2. Pomocí hlediska: Některý autor využívá úzce zacíleného hlediska – „do centra příběhu umístí dítě, skrze něž je vše viděno a prožíváno“ (s. 91).

3. Zaujetím pozice: Je to „způsob, jak lze děti získat na svou stranu“ (s. 95). A Chambers jako příklad uvádí knihy Enid Blytonové, která nechává implicitního čtenáře, aby měl někdy navrch nad svými postavami (např. tím, že ví víc než ony). A trefně na okraj těchto knih poznamenává: „Nakonec se Blytonová natolik spolčuje se svým zamýšleným publikem, až ho zrazuje – protože ho nikdy neposune dál.“ (s. 96)

4. Využívání mezer, které čtenář musí doplnit, aby se význam dotvořil. Jde zejména o takové mezery, které podněcují čtenáře, aby se podílel na utváření významu. A jako konkrétní příklad uvádí „klasický“ bilderbuch *Tam, kde žijí divočiny* Maurice Sendaka.

V druhé části své stati A. Chambers svoje teoretické vývody názorně a podrobně ilustruje především na populární (u nás nepřeložené) fantasy knize Lucy Bostonové *The Children of Green Knowe* (1954).

Mám za to, že odtud, od konceptu implicitního čtenáře aplikovaného na zkoumání knih pro děti se dá odvíjet také problematika specifčnosti literatury pro děti a mládež, kterou se u nás podnětně zabýval už v 60. letech Vladimír Nezkusil a kterou trochu jinak formulovali slovenští literární vědci jako „dětský aspekt“. (Tady je na místě zmínit to, že editorka Jana Segi Lukavská se problematikou implicitního čtenáře ve vztahu k dětské literatuře věnovala i ve své

diplomové práci na Filosofické fakultě UK a některé části nebo myšlenky z ní zpracovala do studie Dětský implicitní čtenář jako klíč k literatuře pro děti? pro revue *Česká literatura*, 2017, č. 1, s. 90–107).

Virginia Loweová se v textu „**A přemýšlel ještě někdy?**“: *Postavy, emoce a teorie myslí* věnuje dětskému čtenáři z psychologického hlediska, přičemž polemizuje např. s Piagetovou periodizací lidského vývoje. Jak výstižně poznamenává editorka ve svém doslovu: „[...] Loweová ukazuje děti jako daleko schopnější a citlivější čtenáře, než za jaké leckdy bývají považovány“ (s. 250). V. Loweová to dokládá na sledování dvou konkrétních dětí a jejich setkávání s fiktivními postavami a příběhy v knihách.

Třetí oddíl antologie, nazvaný *Literatura pro děti v interpretacích*, obsahuje čtyři stati.

Otevírá ho **Maria Nikolajevová**, původem Ruska, která působí ve Velké Británii. Ve své stati „**A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla? Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou**“ obrací pozornost k výzkumu afektivního dopadu literatury na dospívající čtenáře, k potenciálu fikčních světů ovlivňovat (reálného) čtenáře a speciálně rozvoj empatie. Autorka se odvolává na zrcadlové neurony a připomíná, že díky nim reaguje mozek na fikční světy (prostředí, děj, postavy), „jako kdyby byly skutečné. Jinými slovy, čtení prózy vede mozek k simulaci reálných kognitivních a emocionálních reakcí.“ (s. 138) A vidí v tom důkaz prospěšnosti čtení. (Mohli bychom to ovšem vztáhnout i na jiné typy fikčních světů, zejména ty vytvářené dramatickými, resp. divadelními prostředky.) Podle M. Nikolajevové kognitivní teorie „nabízí způsob, jakým lze prostřednictvím pohledu na narativní strukturu textů zkoumat, proč a jak přesně se čtenáři k emocím fikčních hrdinů vztahují.“ (s. 138) Svoje názory velmi detailně ilustruje (jak píše Nikolajevová: „testuje“) na rozboru konkrétní knihy *Tajemné zahrady* (1911) Frances Hodgson Burnettové a všímá si zejména prostředků, kterými se dozvídáme o pocitech a vůbec vnitřním světě hlavních postav a o tom, jak se v textu buduje vztah mezi fikční postavou a dětským čtenářem.

Svoji studii optimisticky a mám za to, že právem, uzavírá: „V každodenním životě interpretujeme emoce lidí na základě jejich chování a explicitních projevů, což je žádoucí sociální dovednost. Možnost odvodit emoce románových postav z jejich chování a přímé řeči a chápat to, jakým způsobem ony navzájem svým emocím rozumějí, představuje vynikající trénink sociální interakce v reálném životě. Jak navíc tvrdí kognitivní teorie,

kognitivní a afektivní činnosti nám přinášejí estetický požitek.“ (s. 155)

Teoretické uvažování o implicitním čtenáři zajímavě rozvíjí **Zohar Shavitová** ve studii *Ambivalentní status textů*. Využívá přitom polysystémové teorie (kterou poprvé formuloval Itamar Even-Zohar v časopise *Poetics Today* v roce 1979, č. 1). Její koncepce je blízká našemu pohledu na dětskou literaturu, především v pracích V. Nezkusila. I ona vnímá literaturu pro děti a mládež v kontextu literatury pro dospělé a vymezuje se vůči didaktizujícímu přístupu k analýze děl pro děti.

Z. Shavitová si ale všímá toho, že vedle textů jednoznačně pro děti a textů jednoznačně pro dospělé existují texty, které nemají takto vyhraněný status. A není to jen záležitost intencionální a neintencionální četby, jak tyto kategorie u nás vymezil v 60. letech František Tenčík (*Četba mládeže v počátcích obrození*), ale jde o texty, které fungují v obou systémech, respektive expandují do obou systémů a v každém fungují trochu jinak. Z. Shavitová je nazývá difúzními a využívá přitom Lotmanův termín ambivalence: Jde o „texty, které se běžně řadí do dětského systému, ačkoliv tajemství jejich úspěchu spočívá v tom, že je čtou dospělí.“ (s. 158) Jako konkrétní příklady uvádí tyto knihy: *Alenka v říši divů*, *Daleká cesta za domovem*, *Mečvídek Pú*, *Malý princ* a *Hobit*. Spisovatel podle Z. Shavitové počítá při psaní ambivalentních textů – vědomě či podvědomě – s existencí hned dvou implicitních čtenářů.

Záměrnou ambivalentnost u některých knih dokládá Z. Shavitová na Lewisovi Carrollovi a jeho Alence, resp. Alenkách: První verze Alenky, *Alenčina dobrodružství v podzemí*, byla dne 26. 2. 1864 jako rukopis věnována malé Alici Liddellové, ale Lewis Carroll ji nevydal. Publikoval o rok později až druhou verzi, *Alenka v kraji divů*, přepsanou tak, aby byla „ambivalentnější“.

Podnětný je postřeh Z. Shavitové, že Lewis Carroll v tomto případě zkombinoval dva hlavní modely dětské literatury – model dobrodružných příběhů a model fantastické prózy – a přidal je do modelu learovského nonsensového příběhu (viz *Knihu nesmyslů* Edwarda Leara). Navíc je Alenka zajímavá podle Z. Shavitové i z dalšího důvodu: „Zatímco literatura pro děti usilovala [v době Lewis Carrolla – pozn. JP] o jasné rozlišení reality a fantazie, [...] Carroll záměrně ponechával vztahy mezi fantazií a realitou nejasné. Jejich rozdílnost nespočívá v užívání rozdílných prvků, ale je důsledkem různé organizace prvků, která vytváří různá referenční pole.“ (s. 179)

Závěrem připomíná, že opuštěním ambivalentnosti v další verzi Alenky (*The*

*Nursery „Alice“*, „*Alenka*“ pro nejmenší), kterou upravil cíleně pro nejmenší děti (vyšla roku 1889), se text zploštil, zbavil se rozostřených vztahů mezi realitou a fantazií. (Tezi Z. Shavitové lze ilustrovat už na prvních větách této „reduované“ Alenky: „Byla jednou jedna malá holčička, která se jmenovala Alenka a ta měla velmi zvláštní sen. Chcete slyšet, co se jí zdálo? Tak tedy...“ To je ovšem něco, co se projevuje i v různých adaptacích Alenčiných dobrodružství, s nimiž se můžeme dodnes potkávat. K nejkřiklavějším příkladům zplošťující redukce patří asi disneyovská adaptace.)

Nejslabším textem recenzované antologie je podle mého **Rozkoš z nemožného: Bez dětí, bez knih, jen s teorií** kanadského autora **Rodericka McGillise**. Nejprve provokativně napíše, že literatura pro děti neexistuje, protože ji píše dospělí. Samozřejmě že to myslí jaksi v nadsázce, ale jeho doporučení jak přistoupit k dětské literatuře jsou neukotvená, v podstatě eklektická, často založená na krátkých spojeních. Utkává od literatury do všech stran – k psychoanalýze, politickým a ideologickým výkladům atd. Vypadá to sice efektně, ale výsledek je více než rozpačitý: „Ti, kdo mají skutečný zájem o děti, jejichž knihy studují,“ napíše závěrem, „by se měli především zabývat schopností těchto dětí plnohodnotně číst a své čtení reflektovat.“ (s. 205) To je sice krásná teze, ale jak ji naplnit, to autor ani náznamem nenabízí.

Posledním textem zařazeným do antologie je studie **Fokalizace: kdo vidí a co vědí?** **Perryho Nodelmana**. Autor si bere jako východisko Genettovu fokalizaci, která je pro interpretaci textů (včetně těch, které patří do oblasti literatury pro děti a mládež) velmi užitečná: „Lze se [...] domnívat, že je-li příběh fokalizován prostřednictvím dětské postavy, je to jedním z příznaků toho, že kniha je určena dětskému čtenáři.“ (s. 206) Je to vlastně trochu jiný pohled na problematiku implikovaného čtenáře. Svoji teorii ilustruje analýzami šesti konkrétních knih pro děti – *Alenky v říši divů* Lewis Carrolla, *Příběhy doktora Doolittle* (česky vyšly roku 1925 překlady pod titulem *Příběh doktora Málodělala* a *Cesty doktora Málodělala*) a čtyř dalších, u nás nevydaných knih: Beverly Clearyová: *Henry Huggins* (1950), Virginia Hamiltonová: *Plain City* (1993), Marie Edgeworthová: *The Purple Jar* (1796) a Ezra Jack Keats: *Snowy Day* (1962). Jeho analýzy jsou zaměřeny na princip vyprávění (což je např. pro učitele dramatické výchovy velmi přínosné): jak je nastolována a zobrazována postava, co a jak se o ní dozvídáme – a tady slouží fokalizace jako

velmi užitečné hledisko. Za cenné pokládám to, že P. Nodelman bere do hry i ilustrace a jejich funkce v knize a jejich podíl na focalizaci. Vlastně se z jiné stránky, jiným způsobem dotýká ambivalentnosti, o které uvažuje Z. Shavitová, když si všímá toho, že v některých ze zkoumaných knížek není focalizace tak jednoduchá. Podle P. Nodelmana v těchto případech nabízejí autoři čtenářům ještě tzv. druhou focalizaci: Text umožňuje nejen identifikaci s hlavní postavou, ale tím, že čtenáři vědí víc než hlavní postava, s kterou se identifikují, „se učí o významu překonávání tohoto naivního vnímání světa. Díky dvojité focalizaci už toho čtenáři zároveň vědí víc.“ (s. 215) Jinými slovy řečeno: čtenáři jsou vedeni

k tomu, „aby o sobě přemýšleli jistým způsobem“. Knihy *Plain City*, *The Purple Jar* a *Alenka v kraji divů* podle P. Nodelmana „[...]umožňují čtenářům, aby děj příběhu vnímali naivním pohledem, ale současně nahlíželi i za tuto naivitu“ (s. 215).

Závěrem dodejme, že antologii vybastavila editorka nejen Úvodem a už zmíněným obsáhlým a cenným Doslovem, ale také informací o autorech statí, bibliografií přeložených textů s podrobnými údaji, odkud byly texty vybrány, a samozřejmě rejstříkem.

Vydání tohoto svazku Teoretické knihovny je podle mého užitečným počinem a lze si jen přát, aby nezůstalo jen u něj, aby následovaly další překlady podnětných zahraničních studií o literatuře

pro děti a mládež. Ale také aby se tyto podněty promítly do konkrétních aktivit těch, kdo se u nás zabývají dětskou literaturou. V 60. letech bylo textů, které se zabývaly teorií a historií literatury pro děti tolik, že několik let vycházela dokonce celá ediční řada: Knižnice teorie dětské literatury a dokonce edice drobných literárněvědných studií o literatuře pro děti Blok.

SEGI LUKAVSKÁ, Jana (ed.) *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno; Praha: Host; Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018. 276 s. Ed. Teoretická knihovna, sv. 36. Odp. red. Soňa Mertová. ISBN 978-80-7577-413-2.

# NAD PRAŠINOU VOJTĚCHA MATOCHY



## LUDĚK KORBEL

luðekkorbel@seznam.cz  
pedagog Gymnázia Milevska;  
posluchač doktorského programu Teorie a praxe dramatické výchovy, DAMU v Praze

Poslední díl s názvem *Bílá komnata* završil trilogii o tajemné pražské čtvrti Prašíně. Série od počátku sklízí zájem čtenářů a ocenění se dočkala i od většiny kritiků. Jde o naplnění čtenářských požadavků po kvalitním dobrodružném románu pro dospívající, nebo jen o zviřený prach?

„... místo i pro ty, kteří o zářivou budoucnost nestojí...“ Vojtěch Matocha založil svou trilogii (vznikající postupně po úspěchu prvního svazku) na zajímavé a poměrně originální myšlence: celá podivuhodná čtvrť umístěná v samém

centru Prahy se ubránila rozvoji díky stroji fiktivního vynálezce Aloise Nápravníka, jímž se chtěl pomstít svému soupeři Františku Křížkovi. A tak přestože se celá metropole a s ní i okolní svět měnila v touze po modernosti, Prašina zůstala uzavřena do století páry: nejde zde elektrický proud, nedosáhne sem žádný signál, ať už rozhlasový, či mobilních sítí. I její obyvatelé jsou jiní a brání se světu kolem. Nápravník se pokusil zastavit vývoj, a příběh se tak snaží pohrát si s myšlenkou, zda se náš vlastní svět ubírá správným směrem. I když je pravdou, že toto téma není hlavním a od počátku je překryto zejména snahou po co nejakějším ději.

Je ale zajímavé, kolik knih se z dnešní produkce pro děti a mládež snaží reflektovat problémy naší civilizace. Z poslední doby bych zmínil například knihu *Safíroví leďňáčci a Glutaman* Bogdana Trojaka, který s *Prašinou* sdílí i podobnou úctu ke génii loci našeho hlavního města. Některé se samozřejmě neubrání větší či menší didaktičnosti a mnohé se jistě vezou na dobové vlně zájmu o podobné téma. Viděno z odstupu je paradoxem, že se svou „angažovaností“ v podstatě neliší od knih, které se také nechaly strhnout přítomností, která někdy věřila v rozvoj techniky, a jindy tuto cestu zpochybňovala. Jistou odnoží těchto příběhů pak jsou knihy, které jakýsi zlatý

věk nacházejí v 19. století – na hraně moderního světa, v čase zdánlivé nevinnosti, s vynálezy, které jsou oproti těm z následujícího století ještě půvabnými hračkami. Do takového světa se rád noří například Petr Stančík, ale pěkný příklad nabízí i Vratislav Maňák se svým románem v žánru „steampunku“ *Muž z hodin aneb Proč se na podzim mění čas*. Není jistě náhoda, že je v něm tematizován právě čas. V Maňákově knize sice hrdinové bojují za to, aby věžní hodiny zůstaly v chodu, ale tito autoři jako by chtěli říci: kdyby jej tak bylo možné zastavit... Jak si ukážeme, způsob, jakým je *Prašina* napsaná, jde paradoxně proti tomuto vyznění, ale na druhou stranu koresponduje s osudem, který jí příběh přichystal.

Důležitý je v těchto příbězích i motiv úniku do jiné reality, do světa, jehož kulisy a osazenstvo působí na první pohled svérázně, ale láká k prozkoumání. Samotný jejich specifický fikční svět je jedním z důvodů k četbě, a to, jak se s ním v těchto příbězích pracuje, čtenáři oceňují. A do takových míst míří kroky dospívajících hrdinů Jirky a jeho kamarádky En.

„Kroky, hlasy. Dva lidé, možná tři. Vědí o něm?“

Příběh se od prvních stránek snaží být co nejpoutavější podívanou. Zejména začátek trilogie jako by chtěl adresáty okamžitě vtáhnout

do světa napětí, akce, dobrodružství. Krátké, úsečné věty, hlavní hrdinové v nouzi, z níž hledají cestu ven, a také neznámé prostředí, v němž se musí (spolu se čtenářem) rychle zorientovat, jinak mu podlehnou.

Bohaté dějovosti se zejména v prvních dvou dílech podřizuje celá fabule. Ostatně připomíná mnohdy navlékání jednotlivých napínavých scén na příběhovou šňůru. O souvislosti s počítačovými hrami se jistě mnohé i díky autorově profesi napíše, nicméně je nutno si všimnout, jaké limity to vnáší do literárního vyprávění.

Kdybych měl princip *Prašiny* k něčemu přirovnat, tak by to byla pradávna hříčka s názvem *Dračí doupe*, v níž si aktéři určují atributy i cíle a po té zažívají napínavé chvíle v jednotlivých uzlových bodech. O úspěchu jejich konání rozhoduje hod kostkou. Jistě si mnozí vzpomenou, kolik zábavy se při této hře dalo zažít, snad proto se stala jakýmsi prototypem počítačových her. *Dračí doupe* ale v sobě skrývá i důležitá omezení: aktéři si v něm „volili“ z předem daných možností a celá hra stojí na principu náhody.

Mnohokrát se hlavní hrdina Jirka se svou kamarádkou ocitnou v situacích, které navozují dojem, že jde o vážná rozhodnutí. „Horečně přemýšlel. Srdce mu teď tlouklo, div nevskočilo z hrudi. Zpátky nemůže. Zůstat na místě taky ne. Dokázal by přelézt zeď? Ani náhodou.“ Z takovýchto scén se v podstatě celá kniha skládá. A jako v dračím doupu pěti časem začnou tyto „uzlové body“ budit dojem, že jde jen o zdánlivá dilemata. Že se hrdinům (mimořádně často velmi nerozhodným) do cesty staví pořád dokola stejné překážky, připomínající křižovatky, a oni si zkrátka vybírají (mnohdy náhodně) z alternativ, které jsou zrovna k dispozici. Tyto situace příliš nevykreslují hrdiny tak, že by byli strůjci svého osudu a konání. Prozatím můžeme říci, že pokud se něco na prvotně Vojtěcha Matochy ukazuje velice dobře, je to to, že fikční svět literatury je už ve svém založení něčím zcela jiným než počítačová hra.

Autor chtěl bez pochyby převést na dobrodružný příběh pro dospívající atributy z oblasti popkultury: mimo jiné jde o scény podobné akčním filmům, případně thrillerům či krimi příběhům. Jeden příklad za mnohé: Ve druhém dílu se ocitáme v tmavé věži, kde se hlavní hrdina setkává se strašidelným humanoidem. Ten sedí nehybně u okna s vzácným kamenem, po němž touží celé město, uvnitř těla. V tu chvíli se na vrcholku oné věže pokouší En zapálit oheň, aby přivolala pomoc. Mezitím se z venku během celé scény ozývá pravidelný zvuk hole („svist, úder“) dopadající na záda mladícké dívky, která jim pomohla s útekem: nepřátelé už jsou jim v patách. Do místnosti

se překvapivě dostane i Jirkův strýc, který chce také získat onu vzácnou horninu. A v této atmosféře s ním bude En vést osobní rozsáhlý dialog o svém původu.

Bizarlost této scény nevyplývá jen z toho, že nejsme v románech Victora Huga, ani že je to myšleno úplně vážně, bez náznaku jakékoliv nadsázky, ale protože o hrdinech z naší současnosti se během celé trilogie dozvíme tak málo, že je nemůžeme ani politovat, ani se o ně vážně bát, byť by se jim dělo cokoli. Jakékoliv emoce totiž doléhají na čtenáře jen z efektu těchto scén, jen z míry jejich opulentnosti a oslnivosti.

„... mimo zorné pole Jirky i Krchlebanů a možná i mimo Nápravníkův sál...“

Trilogie se až do posledního dílu snaží vypořádat se způsobem, jakým děj nejlépe vyprávět, a potýká se s omezeními, které sama nastolila. Příběh je zprostředkován er-formovým vyprávěčem, jehož perspektiva se prolíná se zorným polem hlavního hrdiny Jirky. Cílem bylo zajisté přiblížit jeho myšlenkové



pochody, prožívat jeho dilemata, ony neustále otázky, které mu běží hlavou, když se ocitne v tísní a musí se rychle rozhodnout jakou variantu zvolit. Kudy se například vydat (mohli bychom říci: kterou klávesu zmáčknout v případě počítačové hry). Přitom to není jeho hlas, který vypráví, přestože mu vidíme do hlavy. A navíc se vyprávěč této perspektivy zarytě drží. (Jak je patrné na jedné z pasáží na konci třetího dílu, i v případě, kdy vypráví někdo jiný, se tento styl vůbec nezmění.)

Takový striktní přístup přináší celou řadu komplikací. Přes svůj velký rozsah nemá příběh vedlejší linie a sleduje v přítomném čase pouze hlavního hrdinu. Pokud

se Jirka dostane mimo jejich dosah, nejsou osudy ostatních klíčových postav (En, Tondy, hlavní záporné postavy či situace mimo Prašinu) rozvíjeny a později se k nim příběh vrací jen náznakem.

A pokud se děje něco závažného, je vyžadováno, aby byl hlavní hrdina u toho. Například když se ocitneme u samotného stroje Hauše Nápravníka. (Stane se tak na konci prvního dílu, kdy se jej snaží ovládnout Klement Hrouda, a pak v poslední části, kdy jej chce naopak ukrýt vůdce Krchlebanů Melichar.) Není náhoda, že obě klíčové situace probíhají naprosto totožně: hlavní hrdina do strojovny tajně pronikne a celou scénu ve skrytu pozoruje, dokud jej protivníci neodhalí. Ostatně Jirka je chycen a uvězněn poměrně často; možná jde i o způsob, jak se dozvědět něco z míst, kam by hlavní hrdina jinak nezavítal.

Ve všech těchto případech bylo samozřejmě možné předat vyprávění někomu jinému nebo neznatelně přesunout perspektivu blíže vševědoucímu vyprávěči, ale těchto prvků román nevyužívá. Když už se dozvíme o dějích mimo Jirkův dohled, probíhá to například – ve výjimečných případech – prostřednictvím korespondence.

Nejisté oscilování mezi pohledem vyprávěče a Jirky bohužel oslabuje i sugestivnost mnohých scén, které prožívá. Tak se stává, že čtenář má díky vyprávěči jiné informace než hlavní hrdina, a proto na něj Jirkovy pocity nemusí dolehnout.

Když jej ve třetím díle Krchlebaní zajmou, nemáme mnoho důvodů pro to se obávat, že to tentokrát dopadne tragicky. Přesto je Jirkova situace vylíčena takto: „Dnes v noci může jen čekat. Čekat na co? Na ráno? Na... Smrt.“ Myšlenka, která se mu prožene hlavou, působí velice přepjatě a není divu, že k ničemu takovému nedojde. Není bez zajímavosti, že první, uklidňující věta ukázky patří ještě vyprávěči a ostatní výroky spíše hlavnímu hrdinovi. Nechám na čtenáři, kdo je pro něj věrohodnější.

Přestože jde o dobrodružný příběh, strach a napětí nevyvolávají jen samotné dramatické situace, ale to, jak se o nich vypráví. A v tomto případě se příběh často kloní k líčení toho, co hlavní hrdina cítí, respektive popisuje se zvenjšku, jak to prožívá. A aby byl dojem co nejsugestivnější, provázejí tyto scény nevslovené otázky, pochybnosti a myšlenky hlavního hrdiny, které ale visí někde v prostoru mezi postavou a vyprávěčem.

„Nahoru, nebo dolů?“ „Dolů“ „... vteřiny plynuly...“

Jak jsem naznačil, dimenze času a prostoru je v románu pojata velice specificky. Prostor Prašiny, tajuplné pražské čtvrti, je

pravděpodobně také tím prvním, co čtenáře v souvislosti s knihou napadne. Bývá porovnáván dokonce ke Stínadlům Jaroslava Foglara, který poetiku města v naší dobrodružné literatuře proslavil, i když v tom nebyl první. Na druhou stranu v poslední době má městská krajina, najmě naší metropole, v literatuře jak pro děti, tak pro dospělě silné zastoupení, takže nejde o nic nového. A to včetně principů mytického světa, který se skrývá hned za rohem a má zcela jiná pravidla než ten náš.

Vojtěch Matocha umně využil nápad zasadit příběh do světa, kde se zastavil čas, který je uprostřed moderní metropole. Bez dlouhých komentářů čtenáře vrhne do jeho atraktivního prostředí: uliček, tajemných chodeb, kdysi honosných staveb s propadlou střechou. Za každým rohem se skrývá nejen nebezpečí, ale i tajná chodba, ústící v další neznámé části tohoto tajuplného světa.

Když se podíváme do prostoru Prašiny blíže, můžeme vidět, že její charakter je mlhavý. Ačkoliv hlavní hrdinové k ní později získají mapu, jasný obraz si o ní čtenář udělat nemůže. (Nezanedbatelnou pomoc mu poskytují sugestivní a realistické ilustrace Karla Osohy.) Za celé tři díly máme jen matné obrysy o její rozloze. Není jasně určeno, kde má své hranice, jež se navíc nečekaně rozšiřují, často podle měnících se pravidel (v prvním románu to má cosi společného s činností stroje, jinde jde o vliv chladu a tepla). Něco jako vstupní brána, příznačné místo přechodu do jiného světa (tak typická pro fantasy příběhy), zde chybí. Jednou jde o úzkou uličku, podruhé může jít o vlakový tunel u Hlavního nádraží. Opakovaně se hrdinům – hostům na Prašíně –, stává, že se v tomto světě neorientují. Může se před nimi sice otevřít jednoduchá cesta napříč celou čtvrtí (tajemnou chodbou, podzemním korytem potoka), ale při příští příležitosti už tuto možnost nevyužijí.

A tak před nimi vyrůstají další a další nepoznaná místa a zákoutí, protože až na výjimky se k těm poznaným již nevracejí. Například zajímavý motiv městské knihovny s tajuplnou knihovnicí, věž s další zvláštní obyvatelkou, která je v noci vystraší, dokonce místo z prvního dílu, kam v dramatické chvíli ukryje jedna z postav klíčové předměty, už hrdinové znovu nenavštíví.

Popis tohoto světa je tak podobně neurčitý jako citát z úvodu, nejednou je cesta napříč Prašinou popsána způsobem, kterého se nedá příliš chytit: nahoru, vlevo, vpravo, rovně.

V druhém pokračování se v rámci této čtvrti objeví další oblast – Krehleby, která je ještě tajemnější a nebezpečnější. Toto prostředí je vybudováno na stejném principu

jako Prašina, ale jen s větší intenzitou. Žádnou další hodnotu tato novinka však do příběhu nevnáší.

Specificky se v trilogii zachází s časem. Není mnoho takto rozsáhlých románů, v nichž většina pasáží zaznamenává téměř každý okamžik hlavního hrdiny, vteřinu za vteřinou, bez výrazných přesunů, bez návratů do minulosti a bohužel i bez zásadních proměn tempa. Motivace je jasná: vtáhnout do děje a bez přestání valit na čtenáře dramatické scény. Zejména při vstupu do samotné Prašiny jako by čas vyprávěný začaly odtíkat reálné hodiny, žádný detail, myšlenka, vjem nemají čtenáři uniknout.

Výsledkem je bohužel změř dějů a rovnocenných informací, jejichž sledování může čtenáře brzy unavit. Jako by příběh vůbec nepracoval s rytmem, s napínavým čtenářova očekávání. Jak o tom píše Umberto Eco v *Šesti procházkách literárními lesy* (Olomouc, Votobia, 1997, 74): obsáhlé informace a sáhodlouhé popisy v románech z 19. století můžeme přeskočit, ale i toto listování nám zabere čas, který příběh potřebuje, třeba k oddálení zápletky. Takže paradoxně v románu o světě, v němž je plynutí času tak významné, je role času odsunuta na druhou kolej. Není také náhoda, že se v takto hutném časoprostoru jeho odměřování tolikrát explicitně zmiňuje. Ukazuje se tím potřeba tuto jednodlitou dimenzi alespoň vnějšně rozčlenit. Kolikrát jen zazní: „deset vteřin ticha“, „na poslední chvíli“, „několik minut bez hnutí“ (pro zajímavost jen slovo „vteřina“ má v posledním dílu trilogie přes šedesát výskytů).

#### „En vrhla rychlý pohled na Jirku...“

Dobrodružný román nedělá jen prostředí či napínavý děj, ale také postavy, s nimiž dobrodružství zažíváme. V tomto ohledu je z dvojice hlavních hrdinů přitažlivější spíše En, jejíž schopnosti i záhadnou minulost postupně odhalujeme. Kdežto Jirka, skrze jehož vnímání se k Prašíně dostáváme, je po celou trilogii hádankou.

Ostatně o všech postavách se toho na téměř osmi stech stránkách celé série dozvíme nemnoho. Samotný prašinský svět jako by byl téměř vyprázdňený, blíže se seznámíme jen s několika z tamějších obyvatel. Nejvíce toho víme paradoxně o Hanuši Nápravníkovi, dávno zesnulém vynálezci. Hrdinové procházejí místními uličkami a místní se jim čas od času ukáží jen v okně či na druhé straně ulice, ale do přímého kontaktu se s nimi dostanou výjimečně.

Klíčoví aktéři se těžko definují, máme jen zlomky informací o jejich minulosti, neznáme jejich spolužáky či ostatní kamarády. Všechny spojuje jisté solitérství.

Ačkoliv se v souvislosti s *Prašinou* mluví o realistickém podání, v případě záporných postav je to snad tím, že působí jako by vypadly z oněch monitorů a obrazovek, kde jsou podobné šablony denně k vidění. A tak například boháčům nechybí kompromitující kufříky, ozbrojený doprovod a krásná sekretářka. A zajímavé postavy se záhy z děje vytrácejí, jako by už splnily svou funkci. Náhle opouští scénu Jirkův děda (a ještě dříve jeho student), zajímavá postava knihovnice, Dorotčin otec Zbyšek či typově jasně vymezení přísluhovači Klementa Hroudy. Kam se například poděl záhadný restaurátor se svou slepou dcerkou z druhého dílu? A proč už o nich později nepadne ani slovo?

Až lhostejně se zachází s důležitými postavami, jako je Jirkův nejlepší kamarád Tonda. Zajímavě sice vnáší do příběhu téma osobního selhání, ale na druhou stranu se k němu dlouhou dobu příběh nevrací; jako by na tom nic nebylo, že zmizel v prašinských ulicích. (Důvodem může být prostý fakt, že vyprávění, jak už jsme popsali, lpí na perspektivě hlavního hrdiny.) Zarážející je v této souvislosti osud mladé Dorotky. Díky ní se nám svět celé Prašiny a Krehleby otevře, protože se dostaneme k jeho starousedlíkům, konečně je nevidíme jen v oknech či dole na dvorcích. (Jirkův děda či paní Bartáková, kteří poskytují hrdinům zázemí, přeci jen nejsou typickými prašinskými osídlenými.) Navíc jde o vrstevnici hlavních hrdinů.

Jak jsme viděli, s Dorotkou je kruté zacházeno. Pro samotný příběh, jeho vyznění, celou poetiku a smysl není ani tak důležité to, co se rádo při četbě podobných knih probírá (zda už této krutosti není příliš, zda se hodí do světa dospívajících atp.), ale to, jak se hrdinové (potažmo celý příběh) k této krutosti staví: jestli je jim lhostejná, jak je jim lhostejná; jestli se jich dotýká a jak se jich dotýká. S tím souvisí i mnohem důležitější dobrodružství: jak se hrdinové dokážou vyrovnávat s bezprávím, bolestí, strachem... A právě v tom *Prašina* připomíná spíše počítačovou hru než silný dobrodružný román. Co bylo včera, před minutou, jako by už nehrálo roli, jen dlouhé jizvy na tělech Dorotky a En jsou toho matným dokladem.

Nutno říci, že vyprávění Vojtěcha Matochy prochází mírným vývojem. Třetí díl, *Bílá komnata*, už naznačuje hlubší vztahy mezi hlavními hrdiny, dokonce se dozvídáme více o jejich problémech. Tyto informace ale přicházejí pozdě a často v nevhodných okamžicích. V kontrastu k Jirkovým horečným úvahám o prašinských obyvatelích stojí i fakt, že jej příliš nepálí rozchod jeho vlastních rodičů.



Jirka má v příběhu zvláštní postavení. Vidíme do jeho myslí, ale o jeho minulosti se toho mnoho nedozvíme. Na rozdíl od En netušíme ani, jaké má zájmy. Můžeme pozorovat to, že je velice nerozhodný a nad každým dilematem si láme hlavu. Je v tom zřejmě snaha zobrazit hrdinu blízkého čtenáři, který o sobě pochybuje a snaží se vážít všechny varianty. Ale z průběhu celého vyprávění vyplývá, že si nakonec volí opakovaně špatně: ztratí či znehodnotí důležité části stroje, zveřejní informace o jeho existenci, nechá se mnohokrát dopadnout, vydá se na pomoc En, čímž ohroží sebe i ji... Pravda, tyto okamžiky posouvají děj. (Dle ohlasu se zdá, že tím jeho pozice u čtenářů nijak netrpí.) Ale dlouho to vypadá, že ze všech průšvihů jej tahá pouze jeho kamarádka, a to díky svým nenadálým schopnostem.

Citát z úvodu této kapitoly naznačuje, že prostředky, jakými je čtenář veden k pochopení duševních pochodů hrdinů, mají vnějškový charakter. Spíše než že by vycházely ze situací samotných a z věrohodnosti jejich nositelů, je čtenář nucen je odečítat z jejich tváří, postojů, gest. Tak se

může stát, že nevnímáme přímo to, co hrdinové cítí, ale snažíme se usuzovat z jejich vnějšku, co by cítit mohli.

„... ve světě plném světla...“

Trilogie Vojtěcha Matochy názorně ukazuje, že kvalita příběhu spočívá v celém uspořádání fikčního světa, nikoli jen v jednotlivých situacích a prostoru, kde se děj odehrává. Ten je jednou z mnoha ingrediencí – vedle věrohodných hrdinů, vypravěčství či práce s rytmem. K věhlasu románu o Robinsovi by samotné prostředí pustého ostrova nestačilo. Klíč spočívá v tom, jak si silný hrdina s nepřejícím osudem poradí.

Bude vznikat jistě mnoho dobrodružných příběhů pro mládež, které půjdou ještě dál než *Prašina*. Mnohé z nich využijí principů počítačových her či akčních filmů, které jsou zkrátka v dnešní době populární. A bezesporu upoutají mnoho čtenářů (a snad i mnoho mladých lidí k četbě přivedou). Budou se také snažit přesvědčit, že akce a dějovost je tím prostředkem, jak dnes dospívající vůbec oslovit. Bude se připomínat, že s drsnými a akčními scénami se přeci všude setkávají, že jsou takzvaně

„realistické“. (A už se zapomene zdůraznit, že se odehrávají ve světě fikce, který budou právě jejich texty spoluvytvářet.) Tohle všechno není nic nového.

Ale tak, jako bychom se mohli zeptat, která z počítačových her pomohla mladému čtenáři dospět, který z jejich hrdinů mu zůstal na celý život, koho si vůbec uchoval v myslí, můžeme si dovolit žádat i od dobrodružné literatury více, než přináší trilogie o Prašině. Ostatně Vojtěch Matocha v jejím posledním díle naznačil, že by pro něj tento požadavek nemusel být nespílitelný.

MATOCHA, vojtěch. *Prašina*. Ilustroval Karel Osoha. Praha: Paseka, 264 stran. Odp. red. Magdaléna Hennerová.

MATOCHA, vojtěch. *Prašina: Černý merkurit*. Ilustroval Karel Osoha. Praha: Paseka, 2019. 264 s. Odp. red. Magdaléna Hennerová a Agáta Dolejší.

MATOCHA, vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. Ilustroval Karel Osoha. Praha: Paseka, 2020. 256 s. Odp. red. Magdaléna Hennerová a Agáta Faltová.

# BYSTROUŠKA V UHERSKÉM HRADIŠTI

## Cena Bystrouška pro nejlepší dětskou audioknihu



**HANA NEMRAVOVÁ**  
haishi@seznam.cz  
Základní umělecká škola  
Uherské Hradiště

Od roku 2018 probíhá v České republice vyhlášení nejlepších dětských audioknih. Tato díla oceňuje Cenami Bystrouška

Asociace vydavatelů audioknih ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii. Vítěze soutěže vybírá dětská porota, která si i určuje vlastní kritéria hodnocení. Tuto porotu tvoří zpravidla kolektiv dětí věnujících se dramatické výchově. V roce 2019 volba padla na žáky literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy v Uherském Hradišti.

Celkem sto padesát žáků pod vedením čtyř pedagogů se zde kromě divadelní tvorby věnuje i sólové a sborové recitaci, pantomimě, moderování a tvůrčímu psaní. Praktické zkušenosti mají i s audioknihami. Společně se žáky výtvarného oboru vytvořili předloni autorskou haptickou audioknihu pro nevidomé děti s názvem *Příběhy psané na spadané listy*, pro niž napsali a namluvili krátké povídky inspirované listnatými stromy.

Cena Bystrouška se uděluje audioknihám v těchto kategoriích:

- I. audiokniha pro děti ve věku 4–6 let
- II. audiokniha pro děti ve věku 7–11 let
- III. audiokniha pro děti ve věku od 12 let

### Kapitola první

Po úvodních rozhovorech s dětmi i rodiči jsme si společně určili kategorie, podle nichž budeme audioknihy hodnotit. Byly to: příběh, vypravěč, hudba a zvukové efekty. Žáci ZUŠ se stali členy poroty, pro každou kategorii jich bylo sedm. Každý dostal USB flash disk s nahranými audioknihami, zápisník s podrobnými pokyny, přehlednými tabulkami a volnými listy na kreslení. Ke každé audioknize totiž mohly děti napsat nebo nakreslit, co je nejvíc bavilo. A rozešli jsme se. Právě totiž začaly prázdniny.

Naše obavy, zda si děti opravdu poslechnou všechny knihy, se nenaplnily. Snad k tomu napomohl i prémiový úkol – fotograficky zdokumentovat, kde všude knihy poslouchaly. Na fotografiích se tak vedle dětí se sluchátky ocitly i Toskánsko, Francie, tuzemské a zahraniční pláže nebo špekáčky opékané u babičky na zahradě...

#### Kapitola druhá

Po prázdninách to začalo. Během tří podvečerů se sešly poroty jednotlivých kategorií a vyprávěly si o svých zážitcích z poslechu. Zasedání porot probíhalo ve slavnostním hávu, s občerstvením i účastí rodičů. Malé děti kreslily obrázky, kterými ilustrovaly příběhy, jež je zaujaly, ty starší psaly dopisy. Mohly si vybrat, zda osloví interpreta, postavu, autora nebo kohokoli, kdo měl podle nich s přípravou knihy něco společného. Na závěr každého setkání probíhalo několik kol hlasování a společně se vybíraly vítězné audioknihy. Nejbouřlivější diskuse probíhala v porotě třetí kategorie. Bylo zajímavé pozorovat děti, s jakou samozřejmostí si zaníceně sdělovaly své názory při rozhodování o vítězi své kategorie. Právě toto setkání shodou okolností zaznamenala Česká televize a mohli jej vidět i diváci *Zpráviček* na Děčku.

#### Kapitola třetí

Připravované oficiální vyhlášení výsledků v živém vysílání pořadu *Tobogan* za účasti našich porotců se bohužel nekonalo, právě ona sobota se stala dnem státního smutku (za Karla Gotta – pozn. red.). Výsledky byly vyhlášeny v jiném pořadu a výlet do Prahy a exkurze do nahrávacího studia byly přesunuty na jaro 2020. Ale na jaře už měla naše republika jiné starosti.

Přestože jsme se do Prahy společně nepodívali, obohatilo setkání se zajímavými knihami žáky, učitele i rodiče. Ukázalo se, že naši žáci dokáží diskutovat a přesvědčivě argumentovat nejen v rámci vyučovacích hodin, ale i za účasti pro ně neznámých lidí a filmového štábu.

Z hodnocení audioknih nám zůstala vzpomínka na zajímavou koncepční práci s dětmi a zajímavou literaturou, spousta dokumentace – fotky, obrázky, dopisy a také záznam televizního pořadu – <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10265744641-zpravicky/219411000160925>.

#### Epilog

Právě v těchto dnech připravuje jedna ze skupin divadelního souboru Dohráli jsme dramaturzi povídky Ransoma Riggse. I tuto povídku děti poslouchaly o prázdninách 2019.

#### Informace na závěr

Na hodnocení a ocenění nejlepších audioknih pro děti Geny Bystrouška – nejlepší dětská audiokniha 2019 pracovali žáci literárně-dramatického oboru Základní umělecké školy Uherské Hradiště pod vedením svých učitelů Radmily Mrázové, Olgy Strašákové, Stanislava Nemravy a Hany Nemravové, která byla v rámci školy koordinátorem celé akce.

#### VÝSLEDKY

4–6 let

*Káča a Škubánek* (Albatros Media)

*Táta za všechny prachy* (Tympanum)

*Jak zamotat dračí příběh* (OneHotBook)

7–11 let

*Vilma běží o život* (Albatros Media)

*Gorila a já* (Tympanum, Portál)

*Tobiáš Lolness* (Radioservis)

Více než 12 let

*Příšerné příběhy strýce Montaguea*

(Tympanum)

*Chlapec v pruhovaném pyžamu*

(OneHotBook)

*Čaroděj Zeměmoří* (Tympanum) a *Povídky podivných* (OneHotBook)



*Diskuse o audioknihách pro nejmenší*

# BOJ DOBRA SO ZLOM

## Vianočný mediálny program



**MARTA ŽILKOVÁ**

*mzilkova@ukf.sk*

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

Vianoce sa niesli v znamení boja dobra so zlom. Spomenutý leitmotív sviatočných hraných rozprávok v slovenských i českých médiách ich vlastne spájal, lebo rozprávka je vždy a všade o spravodlivosti, ktorá v reále neraz pokrívka. Sledovanosť televíznych rozprávok utešene rástla do miliónových rozmerov. V čase dlhotrvajúcej pandémie sa akosi samozrejme mnohí ľudia utiekali k médiám a nebolo tomu inak ani počas sviatkov. Čakali nielen na nové informácie, zákazy, príkazy, štatistiku nakaženosti, úmrtnosti atď., ale aj na niečo, čo by ich potešilo. Každý je z danej situácie už unavený, ustráchaný, preto sa nemožno čudovať, že od vianočných sviatkov sa očakávalo oslobodenie a aspoň iluzórny návrat do pekných a bezstarostných dní, kde dobro vždy zvíťazí nad zlom a happy end je samozrejmosťou. A keďže toto všetko poskytujú rozprávky, sledovali ich nielen dospelí, ktorí mnohé poznali, ale aj deti, presýtené počítačovými hrami a sociálnymi sieťami. A tak nebolo prekvapením, že tak na Slovensku, ako aj v Česku na celej čiare zvíťazil legendárny film *Tri oriešky pre Popolušku / Tři oříšky pro Popelku*.

Okrem klasických a známych filmových titulov sa objavilo aj niekoľko nováčikov so snahou zabojsť o záujem divákov. A ako sa už stalo tradíciou, aj tohto roku to boli rozprávkové príbehy, na ktorých spolupracovali obe televízie – česká a slovenská. Na Slovensku odvysielali najprv film *O liečivej vode*

a potom *Vianočnú hviezdu*, v Česku to bolo naopak. Sledovanosť oboch rozprávok bola relatívne veľká.

Je zaujímavé, že obe rozprávky zapojili do príbehu mimozemský priestor – vodu a nebeskú klenbu. V rozprávke *O liečivej vode* základný vizuálny a priestorový kontrast tvoril svet na zemi a pod vodou. Samotný príbeh sa odvíjal na zemi, podvodný svet hral skôr rolu pomocníka. No napriek tomu vzbudzoval všeobecný údiv, hoci tu nevládol tradičný vodník, ale Vodná pani (pôsobivo ju stvárnila Linda Rybová) a ďalšie dve postavy podvodného kráľovstva – vydarení pomocníci podvodného laboratória v podaní Juraja Kemka a Petra Vaněka. Obaja boli hlavným zdrojom zábavy. Kráľovský príbeh sa odohrával na zemi, presnejšie na troch slovenských zámkoch (Smolenice, Bojnice, Červený kameň) a vodnom mlyne v Tomášikove. Režisér Ján Sebechlebský (spolupracoval na obľúbenom seriáli *Tajné životy*) točil rozprávku prvýkrát. Možno preto bolo v nej nezvyklé herecké obsadenie. Kráľa Juraja stvárnil Marián Mitaš, známy skôr z negatívnych rolí, vojvodkyňu Henrietu hrala Zuzana Kanócz, mlynárovho syna Jakub Spišák a princeznú česká herečka Darja Pavlovičová. Neopozerení herci priniesli so sebou silnú energiu, dali novú podobu tradičným postavám a vďaka krásnym kostýmom a rozprávkovému prostrediu vytvorili trochu odlišný príbeh deja, na aký je dnešný divák zvyknutý. Už samotný fakt, že sa príbeh odohráva na prelome 19. a 20. storočia, v období secesie, a že sa tomu prispôbujú nielen kostýmy, ale aj spôsob života na hradoch, posúva hranice rozprávky smerom k dobovému filmu.

Mladý kráľ (M. Mitaš) a Z. Kanócz ako vojvodkyňa predčili stvárnením prídelených postáv svojich mladších kolegov. Napokon sama D. Pavlovičová ako princezná sa priznala, že hráva skôr strigy ako princeznú, čo koniec-koncov sa prejavilo aj na jej hre. Ani ostatné postavy nezaostávali za hlavnými (Juraj Hřčka, Rebeka Poláková, Juraj Kemka, Petr Vaněk, Attila Mokos, Marián Labuda ml., atď.). Dobové kostýmy z dielne výtvarníka Jána Kocmana (jeho meno sa spája aj so sériou o Márii Terézii) hýrili pestrosťou, nádherou a vkusom (až na náramky mlynárovho syna, podobné zdobia ruky

dnešných mladíkov). K nim treba prirátať aj svet tzv. podvodného kráľovstva, ktoré bolo vytvorené novou technológiou (virtual set) a AB efektom, vyvolávajúcim trblietavú hmlu okolo postáv, čo bolo veľmi efektívne. A keďže ukončenie rozprávky akosi nespelo k happy endu, celkom otvorene bola Vodná pani upozornená na tento handicap, čo vyvolalo úsmev na tvári diváka, no vzápätí všetko napravil konečný záber na imponantnú dúhu. Pôsobivá je aj titulná pieseň Kataríny Málikovej Z hladín. Má dve jazykové mutácie, českú verziu naspievala Lenka Dusilová.

Režisér Karel Janák nie je neznámou osobou. Pýši sa mnohými vychytenými filmovými dielami – i rozprávkovými. Preto film *O vánoční hvězdě (Vianočná hviezda)* nie je prekvapením. Očakávalo sa, že opäť prinesie na vianočný stôl niečo zaujímavé. Očakávania nesklamala. Zvolil si neobhrané rozprávkové prostredie – nebeskú oblohu a tomu prispôbil aj postavy, ktoré na rozdiel od predchádzajúcej rozprávky oveľa viac zasahovali do života pozemšťanov. Tempo a rytmus dodávala rozprávke Tereza Ramba stáby „hvězda spadlá z nebe“, ktorá určovala konanie pozemšťanov, pričom im výdatne pomáhala. Táto mladá herečka stelesňuje nielen krásu, ale aj temperament, šikovnosť a vynachádzavosť, čo bolo pre vývoj príbehu najdôležitejšie. Bez toho Vojtěch Kotek, stáby dedinský učiteľ, zamilovaný do princeznej, by ju nebol pri svojej pomalosti nikdy dostal, ale ani nebeské telesá, ako Síríus či biely trpaslík by neboli našli svoje polovičky. V podstate jediná dôležitá negatívna postava Proxima v podaní Ani Geislerovej rozhodovala o víťazstve dobra alebo zla. Nevyváženosť v obsadení vedľajších postáv bola očividná, takže niektoré výkony (napr. dvorné dámy, ale aj samotná kráľovná) celkom zanikli, iné zase vynikli a konkurovali hlavným postavám (bratia Hádekoveci, Martin Huba). Ani v tejto inscenácii, rovnako ako v predchádzajúcej neoslnila princezná v podaní Leonie Brill. V posledných rokoch nemajú režiséri šťastnú ruku pri výbere postáv princov a princezien. (Že by sa bol zmenil vkus tvorcov alebo divákov či typ uvedených postáv? Alebo by sa mali naučiť hrať?) Kostýmy boli

zaujímavé a skutočne pripomínali Ladove obrázky. Mali však jednu chybu. Dostatočne neodlišovali dedičanov od postáv na kráľovskom dvore.

Vcelku možno oba spomenuté rozprávkové filmy pokladať za tie lepšie, trochu presahujúce doterajšie priemery podobných diel uvedených v minulých obdobiach Vianoc.

Rozhlasový program na Slovensku bol bohatý. Striedali sa v ňom dramatisácie s pôvodnými hrami pre menšie deti i rodinné hry. Spôsobom dramatisácie zaujala trojdielna séria slávneho románu Henryka Sienkiewicza *Quo vadis*. Autor rozhlasovej adaptácie Štefan Timko ako hlavnú líniu si zvolil vznik a vývoj lásky medzi princeznou Lýgiou a rímskym dôstojníkom Viniziom. Vstupujúce vedľajšie postavy mali za úlohu dramaticky podporiť príbeh, viažuci sa na prenasledovanie kresťanov v období panovania cisára Nera. Spojenie lásky a viery je dostatočným dramatickým a zároveň ozvlášťňujúcim prvkom, ktorý sa Š. Timkovi podarilo zachovať, čo je pri rozmernom románe H. Sienkiewicza skutočne záslužná práca. Réžie rozhlasovej adaptácie *Quo vadis* sa ujal mladý skôr filmový a televízny režisér Adam Hanuljak, čo sa odrazilo nielen na dost nezvyklom hereckom obsadení, ale aj hudobnej zložke, ku ktorej oslovil mladého autora scénickej hudby Mariána Zavarského.

Kým v prvých dvoch častiach hudobná zložka nie veľmi vyvolávala atmosféru starého Ríma (miestami ju až rušila), v tretej časti boli dramatické vrcholy pri požiari Ríma a následných popravách kresťanov v amfiteátri hudobne veľmi pôsobivé a podporili tragédiu a utrpenie odsúdených na smrť. Herecké obsadenie odráža stav hereckých hlasov a prácu s nimi, čo znamená, že hercov obdarených výrazným hlasom je veľmi málo a režiséri majú skutočne ťažkú úlohu pri ich vyhľadávaní. Navyše ich často musia pred mikrofónom naučiť, ako pracovať s tempom, rytmom, farbou hlasu atď. Aj v spomínanej dramatisácii v niektorých častiach boli postavy nerozoznateľné (M. Trnavský, P. Sklár), inokedy dostatočne neprepracované, čo udivilo aj pri takom mene, ako je Richard Stanke. Naopak typovo bola veľmi dobre zahraná postava úlisného Chilóna v podaní Dušana Kaprálika, ktorý s rozhlasom spolupracoval od detstva. Dramaturgičkou tohto titulu, ako aj ďalších dramatisácií je Beata Panáková, známa tým, že objavuje nielen umelecky hodnotné tituly, ale sleduje aj záujmovú sféru detí. Často prichádza so zaujímavými projektmi, ktoré detského príjemcu nielen zabávajú, ale aj vzdelávajú. Aj tentokrát okrem *Quo vadis* zaradila do vianočného vysielania dramatisáciu známeho diela Gianniho Rodariho

*Torta na oblohe*. Jeho storočnicu oslavoval literárny svet v r. 2020. Rodariho diela vynikli nápadmi, humorom a dobrou znalosťou detského príjemcu. V spomenutej hre sa spája kozmický svet so svetom detí prostredníctvom zákuskov. Ako sa ukáže, kozmická loď je vlastne obrovská torta, pri ktorej deti zažívajú nielen dobrodružstvá, ale si aj pochutia. Režisérka Veronika Martinková sa prispôbila veselému a ľahkému textu výberom skúsených hercov (aj v tomto prípade vynikli členovia Kaprálikovskej rodiny – Dušan, Michal a Martin, ďalej Alfréd Swan, Ján Gallovič atď.) i vhodnej scénickej hudby.

Počas Vianoc odznali ešte dve dramatisácie klasických rozprávok z tvorivej dielne dramaturgičky Zuzany Kolmosovej – *O dvanástich mesiacikoch* a *Kresadlo*. Prvej dramatisácii sa ujal známy slovenský autor Daniel Hevier. A ako je to pre neho typické, opäť zo známeho príbehu vystrúhal neznámy svet dvanástich mesiacikov, ktorý bol nielen zaujímavý, ale poskytol aj poznanie starodávnych pomenovaní dvanást mesiacov v roku a ich oslovovanie – bratinkovia: Veľký Sečeň, Malý Sečeň, Brezeň, Dubeň, Traveň, Lipeň, Klaseň, Srpeň, Jaseň, Rujen, Studeň, Mrazeň. Réžie sa ujala známa a skúsená režisérka-rozprávarkar Táňa Tadolánková, ktorá dokázala vybrať nielen vhodných hercov (Zuzana Porubjaková, Henrieta Koláriková, Helena Krajčiová, Ivan Romančík, Kaprálikovci, Ľuboš Kostelný, Miroslav Noga atď.) a pracovať s nimi, ale aj na slovo vzatého hudobníka Mariána Čekovského a celý rad technických spolupracovníkov. Dokonca aj Symfonický orchester Slovenského rozhlasu. Tak z jednoduchšej predlohy vznikla pozoruhodná rozprávka s piesňami a s bohatým jazykom, ktorý autor obohacoval nielen historickými pomenovaniami mesiacov, ale aj mnohými novotvarmi – expresívami, ktoré prispievali k posilneniu predovšetkým záporných postáv (Hajštra jedna! Ľapduľa! Kadečina jedna! Šemenda! Škrabňa! Šaľuga zaškriataná! Ty zola neočatá! Ty poľma, saľha, ničiga! Žogan, tlčidedo, mrdús zamamľaseny atď.). Maruškinie melodické piesne tvorili výrazný kontrast s jazykom negatívnych postáv, čo vyvolávalo dramatické vzopätie príbehu a očakávané rozuzlenie. Tieto inscenácie pripomínali slávne časy rozhlasovej rozprávky.

Andersenovské *Kresadlo* inšpirovalo Danu Gargulákovú k napísaniu hry na motívy tejto známej rozprávky. Zvolila si spôsob rozprávania príbehu psom Amigom, čo jej zjednodušilo prístup vojaka ku kresadlu. Potrebovala k tomu čarodajníka, psa a pomocníka. Potom sa už príbeh pomaly

rozvíjal podľa pôvodnej rozprávky. Režisérka Milena Lukáčová zvolila podobnú metódu realizácie ako v predchádzajúcej inscenácii, do jednotlivých úloh obsadila vyskúšaných hercov, ako je Boris Farkaš, Richard Autner, Ján Gallovič, Emil Horváth atď. Výsledkom bola zaujímavá a realizačne dobre zvládnutá rozhlasová rozprávka.

Vyvrcholením rozhlasovej vianočnej a novoročnej žatvy boli tri autorské hry z pera známych i menej známych tvorcov. Dramaturgička Z. Kolmosová oslovila Mareka Kupča, autora rozhlasových titulov pre deti – *Tuniekraj*, *Krutohľav* a *Verena* – i kratších, často postmoderne ladených poviedok pre dospelých, ktorý napísal rodinnú hru, zameranú hlavne na detskú postavu desaťročnej školáčky Leny. Úvod hry *Lena* zachytáva typickú najprv školskú a následne rodinnú atmosféru, kde vládne šikana, netrpezlivosť a netolerantnosť. Lena tým trpí a všetkému sa podvoľuje. Keďže pre autora je typický záujem o zlomový moment v živote človeka a následnú zmenu, necháva Lenu padnúť do rieky a ocitnúť sa vo fiktívnom svete, v nebi. Nebo ako priesečník života a smrti je síce riadené Bohom a jeho synom Ježišom, ale v detskej fantázii sú to dobrí ľudia, ktorí Lene dávajú možnosť sa dobre cítiť a stretnúť žižlivých ľudí, vrátane už mŕtvych starých rodičov. Preskakovanie z reálneho do fiktívneho sveta nielen mení kvalitu života detskej hrdinky, ale aj odpovedá na mnohé otázky dneška. Happy end v podobe zmeny vzťahu matky a spolužiaka k Lene je vytúženým priáním autora, čo možno pôsobí trochu sentimentálne a možno aj nepravdepodobne, ale zároveň aktuálne, lebo v čase koronakrízy, keď sa mnohé ľudské osudy menia aj pod vplyvom smrti a ohrozenia, ponúka možnosť na zamyslenie. Hodnotu opusu podporila adekvátna realizácia pod taktovkou režisérky Jany Strniskovej a v podaní Zuzany Kaprálikovej, Viktora Vrbiara, Janky Buchovej, Kristíny Turjanovej atď.

Výmyselnícky a zábavne s humorom sa vyvíja v hre *Traja kamoši* príbeh chlapca Juraja z obyčajnej rodiny, kde okrem rodičov žijú ešte dve deti. Keďže hrdina Juraj je prostredný, cíti sa zanedbávaný. Tento dôvod zapríčini hľadanie priateľov, pochádzajúcich z rozprávky (kôň, mačka, pes) i reálneho života (dedo, profesorka). Je to vlastne monológ chlapca, prerušovaný vstupmi ďalších postáv, vytvárajúci živý, žižlivý a láskavý príbeh, ktorý môže osloviť deti na prelome detstva a dospievania. Prispeli k tomu aj prirodzené a neštylizované herecké prejavy. V úlohe Juraja vystupoval Lukáš Krčmár, dospelých hrali osvedčení slovenskí herci (František

Kovár, Zuzana Krónerová, Slavka Halčáková, Richard Stanke, Zuzana Fialová atď.). Autorka s režisérkou Evou Borušovičovou už spolupracovala vo filme *Amálka, ja sa zbláznim* a aj tu si dobre rozumeli, výsledkom čoho bola rozprávková hra, ktorá sa dobre počúvala.

Sviatočnú mediálnu ponuku dramaturgičky Beaty Panákovej uzatvára *Potlesk* – rozhlasový muzikál pre celú rodinu, ktorý napísal a zrežiroval Ján Uličiansky z príležitosti Roku slovenského divadla 2020 (hudbu skomponovala Sisa Michalidesová). Uvedenie tohto diela značne skomplikovala pandémia.

Autor textu umiestnil svoj „kvázipríbeh“ do divadla, kde sa všetci divadelní zamestnanci, vrátane hercov, autora, režiséra atď.,

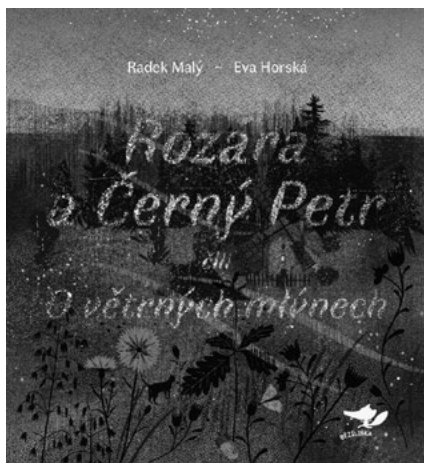
menia na protagonistov, prežívajúcich tragifrašku, keď do divadla neprídu diváci, ale revízor. Divadlom poslucháčov sprevádza Peter Potlesk, revízor či potleskomer v jednej osobe. Jeho rozhovory s jednotlivými divadelnými personami striedajú zhudobnené texty, ktorým chýba poetickosť, sú akýmsi pokračovaním dramatického dialógu, čomu zodpovedá aj hudobné spracovanie. Hudbu nahral Symfonický orchester SR spolu s džezovým hudobníkom Petrom Preložníkom. Štvorroľu (Uvádzačka, Bufetárka, Pokladníčka a Fanto-Maska) zveril J. Uličiansky Lucii Vráblicovej, muzikálovej herečke s neopakovateľným hlasom. V texte sa striedajú známe frazémy či ustálené slovné spojenia súvisiace s divadlom, ako

„divadlo nikdy nezostarne; divadlo potrebuje dušu; divadlo prežije, iba ak má pre koho hrať; v divadle sú aj intrigy a pretvácky“. A toto všetko dokopy tvorí záverečnú definíciu divadla: „Divadlo je jedna veľká záhada a pochopiť sa dá iba srdcom.“

Boj dobra so zlom (podobne ako v reálnom živote, ibaže v rozprávkovej podobe) aj tentokrát očaril detských i dospelých divákov a poslucháčov. Poznanie tohto potrebného a pre život užitočného kontrastu v rozprávkovej podobe má nielen zábavnú a didaktickú funkciu, ale možno počas sviatkov spájalo rodiny a poskytovalo im pocit súdržnosti, istoty a lásky.

# NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

## RADEK MALÝ: ROZÁRA A ČERNÝ PETR ČILI O VĚTRNÝCH MLÝNECH



Ilustrovala Eva Horská. Graficky upravil Jakub Horský ze studia Upupcepop. Praha: František Havlůj – Běžiliška, 2020. 64 stran.

Kdo má rád básnika a spisovateľa Radka Malého, a zvlášte ten, kto si obľúbil jeho knižku *František z kaštanu, Anežka ze slunečnice*, jistě s napětím očekával jeho další prózu. Rovnou můžeme říci, že při nevyhnutném srovnání obou děl nacházíme mnoho společného.

Stejně jako v první knize i tady se prolínají dvě více méně samostatná díla (která ovšem samozřejmě nejsou samostatná ani trochu). *Rozára a Černý Petr* je představena jako kniha, kterou píše mlynář Jan Doubek, zvaný Honza. Ten se do svého pojednání o větrných mlýnech pokouší vetknout příběh o Rozáře a Petrovi, i když si na začátku svého díla není vůbec jist, že něco takového bude umět.

Části knihy o větrných mlýnech jsou stručné, s mnoha zajímavými, leč opatrně dávkovanými informacemi a spoustou historek, které se s větrnými mlýny pojí. Přehnané či nudné didaktičnosti není opravdu třeba se bát. I když zároveň právě takovéto

zpracování může být skvělou cestou ke skutečnému zájmu o větrné mlýny a uchování zajímavosti v paměti.

Tyto části jsou střídány krátkými pasážemi pohádkového příběhu o Rozáře a Petrovi. Spíše než o souvislé vyprávění jde o mozaiku drobných epizod, které dokonce dlouho působí jaksi nešikovně napsané (ovšem samozřejmě se zjevnou záměrností takové nešikovnosti). Postavy se objevují a mizí, motivy nejsou zcela dořečeny, naznačené dobrodružné zápletky jsou občas střihem vyřešeny a tím zaplašeny, podstatné rekvizity se bez přípravy objevují na místě, kde jsou zrovna potřeba, jako třeba klíček, který se objeví až v momentě, kdy je ho zapotřebí k odemčení zámku. Spousta zdánlivě důležitých informací je zamlčena, některé postupně tak nějak vyplynou nebo také ne, naopak dostávají často prostor zdánlivě nedůležité dialogy či popisy.

Rozára s Petrem, kteří žijí ve zpusťlém větrném mlýně, vyslyší volání o pomoc

vepsané housenkou do žlutého listu. Při krátké dobrodružné cestě lesem, s ne zcela nevyjasněnou hrozbou čarodějnice a spícího čerta v jámě, je vysvobodí bratranec jejich zahradního trpaslíka. A tak se po návratu z lesa ve mlýně uklízí, aby mohl bratranec trpaslík přijít na návštěvu.

Konec však rázem vše sváže pevně k sobě. Hlavní postavy příběhu najdou při úklidu knihu mlynáře Doubka, která vypráví o nich samotných. Příběh potom dovypráví sám autor Radek Malý v epilogu, kde nám dá najevo, že právě Doubkova kniha a moudrost do ní vepsaná přiměje Rozáru a Petra vrátit život větrnému mlýnu. A čtenáři tak dojde, nebo spíš si to opatrně z různých strůpků poskládá, že to, co volalo o pomoc a spustilo celé pátrání Rozáry a Petra, byl vlastně větrný mlýn sám. A že domněnka, že se vlastně mlýn na příběhu nijak nepodílí a je jen jeho dějištěm, byla pouze špatným odhadem netrpělivého čtenáře. Takové závěrečné kouzlo s prolínáním fikčních světů v literatuře je opravdu čtenářskou lahůdkou a radostí.

Není to však lahůdka jediná. Vyprávěcí styl Radka Malého je zcela originální. Je směs nejrozličnějších přístupů, některé se opakují, jiné se vyskytnou třeba jen jednou. Tento zdánlivě nesourodý a nekompaktní styl (který je samozřejmě ve skutečnosti stylem velkolepě sourodým), se v tomto případě navíc tváří jako důsledek jakési autentické spisovatelské nezručnosti mlynáře Doubka. Podílí se tak mimo jiné na Doubkově charakterizaci.

Autor pracuje často s jakousi živou přítomností vyprávěče, vstupuje se čtenářem do dialogu, klade mu otázky, dává mu čas na to, aby si něco přečetl nebo si třeba došel pro zreátko, vedle vyprávěcích částí se umí stříhem přenést doprostřed akční scény a popisovat ji jako sportovní komentátor, stručně, jako by ji měl právě před očima.

Jazyk knihy je pestrý, jako by sahal do mnoha zdrojů naráz. I v próze pracuje básník mistrně s rytmem, zvukem, vytváří krásné obrazy několika málo slovy, nachází malebné výrazy a slovní spojení, jako třeba „hnožijíné houby“ nebo „naduté bubří sud na dešťovou vodu“. Zároveň však umí být velmi úsečný, hovorový, v kratičkých dialogové přestrelce dokáže vylíčit celou situaci, trpaslíka Isidora Spanilého nechá klidně pronést větu: „Ano, jsem to já, co na mě tak blbě čumíš?“ Samotný jazyk knihy nás tak stále znovu překvapuje a baví.

Je zajímavé, jak i na velmi malém prostoru dokáže autor vytvořit barvitý vztah mezi hlavními hrdiny a také náš vztah k nim. Nezdržuje se podrobnými popisy a vysvětlení. Stačí mu pár náznaků, detailů, útržků

rozhovoru, aby vytvořil velmi sympatickou, nesentimentální a svébytnou dvojici, která si nás nutně získá.

Velmi důležitým motivem jsou pro něj knihy a jejich psaní. Autor si libuje v jazyce starých knih a rád příběh prokládá nejrozličnějšími archaicky znějícími texty. Tyto „citace“ někdy vypadají, jako by zde byly trochu zbytečné (což je samozřejmě jen zdání). Zároveň psaní přímo tematizuje, nechává vyprávěče se k vlastnímu psaní vyjadřovat, komentovat ho. Téma vzniku knihy ostatně sám otevírá už v poděkování na prvních stránkách knížky. Tím z poděkování činí pevnou součást uměleckého textu.

Graficky velmi pečlivě ošetřená kniha s ilustracemi Evy Horské a grafickou úpravou Jakuba Horského z Hradeckého studia Upupapop (které mimochodem rozhodně stojí za pozornost) je vyvedená v matné škále černé, šedé, modré barvy s převládající šedomodrou, občas lehce projasněna stupni okrové a oranžové. Působí ponuře, místy strašidelně, stejně jako příběh sám. Ve výkladových částech jsou obrázky konkrétní, v těch pohádkových spíše naznačují.

I tato kniha Radka Malého má podmanivý a nezaměnitelný půvab, který známe z *Anežky a Františka*. Je těžké ho definovat, někdy může být možná i těžké ho na první pohled odhalit. Chce to klid a otevřenou mysl. Jakákoli nesourodost, jakýkoli kontrast se v této knize stává pevnou součástí originálního celku. Samotné spojení naučného textu a pohádkového příběhu by možná za jistých okolností mohlo působit rušivě nebo samoučelně. V tomto případě nám však právě to, kolik se toho dozvíme o větrných mlýnech, dovolí teprve náležitě docenit závěrečný návrat mlýna zpět do života.

Anna Hrnecková

## LOIS LOWRYOVÁ: POSEL V TEMNÉM LESE

*Z anglického originálu Messenger přeložila Dominika Křestanová. Ilustrace na obálce Nikkarin. Praha: Argo, 2020. 168 s. Odp. red. Alena Pokorná.*

Čtenáři série *Dárce* se po čtyřech letech dočkali už třetího dílu této volně tetralogie. Mohou tak se zájmem sledovat, zda si autorka poradila s tím, jak navázat na povědený a veleúspěšný první svazek. V tomto posledním dílu s českým názvem *Posel v temném lese* navíc došlo k propojení postav z obou předchozích částí.

Americká spisovatelka Lois Lowryová už je českým čtenářům známa, v roce 2013

(původně 1993, recenze v TD 2014/1) vyšel v nakladatelství Argo první svazek ze stejnojmenné série *Dárce*, o tři roky později pak druhý díl s názvem *Hledání modré* (původně 2000). A tamtéž i román *Spočítej hvězdy* s tematikou holocaustu (původně 2000, recenze v TD 2016/2).

I když ještě neznáme podobu posledního dílu, zahrnout všechny čtyři části pod společný název *Dárce* je trochu zavádějící a šlo spíše o marketingový tah. Dosud česky vydané příběhy jsou totiž na sobě poměrně nezávislé, ostatně původně svazky vycházely s nemalým časovým odstupem.

V první knize ze série se autorka podařilo mimořádným způsobem přenést anti-utopický žánr do světa románu s dětskými hrdiny. Můžeme v něm hledat souvislost s orwellovským typem dystopie, ale hlavně v motivech predestinace a řízeného odstraňování slabých jedinců můžeme vidět stopy *Krásného nového světa* (*Brave New World*, někdy překládáno jako *Konec civilizace*) Aldouse Huxleyho. Také se ale i jak svým tématem, tak stylem blíží prózám Raye Bradburyho. Originálně a cenným způsobem tato klasická díla obohacuje o perspektivu dospívajícího hrdiny, který na prahu dospělosti rozpozná, že jeho svět není prostoupen jen příjemnou bezstarostností, ale totalitou, protože o detailech jeho života rozhodují druzí. A otevřený závěr za nás nedomýšlí všechny možnosti a skvěle (dalo by se říci až neamericky) nejde do krajnosti. (O potenciálu tohoto díla pro práci s dospívajícími vypovídá fakt, že si jej v roce 2017 vybrala Irena Konývková se svým souborem k dramatizaci a pod názvem *Azher* svou inscenaci představili i jako hosté na Dětské scéně. Shodou okolností stejný rok zaujala popradská dramatizace *Dárce* Marianu Čížkovou na slovenské přehlídce Zlatá priadka, TD 2017/2.)

Lois Lowryová stála tedy kdysi před rozhodnutím, zda vyslyšet zástupy čtenářů a vstoupit do stejné řeky, a přitom se vystavit riziku, že předchodí úspěch znehodnotí. Nebo svět *Dárce* už navždy opustit. Už po třech dílech můžeme říci, že se jí podařilo uspět, a to drobnou obezličkou.

Vymyslela šikovný způsob, kterým nenarušila původní syžet, protože se pokračování odehrává v jiném prostředí s jinými postavami (i těm z minulých dílů, které později znovu zasáhnou do děje, jsou přiděleny nové role, protože jsou o něco starší). Ale přitom pokračuje v rozvíjení původně nastoleného tématu. Tím je hledání ideálního společenského uspořádání, v němž je svoboda každého v rovnováze s požadavky společnosti. A jestliže první *Dárce* akcentoval téma svobody

jednotlivce, v *Hledání modré* šlo o svobodu tvůrčí. Čtenář se sám může přesvědčit, že tyto nadnesené znějící pojmy dokáže Lois Lowryová podat přirozenou a nenásilnou formou. Zejména využitím alegorie a výborně vystavěného fikčního světa, který je tomu našemu velice vzdálený, ale přitom je čtenáři nevzbuzuje pochybnosti.

V prvním svazku jde o dokonalý svět budoucnosti, který se postará (ve všech významech toho slova) o každého svého



obyvatele. V textu *Hledání modré* se čtenář musí nejprve zorientovat. Kdo očekával známé dějiště, může být zprvu rozčarován. Seznamujeme se s novými hrdiny ve zcela odlišném chudém prostředí. Ani nejmocnějším se zde nedostává to, čeho měli obyčejní lidé z *Dárce* dostatek. Až z náznaků se dozvíme, že jde o postapokalyptický svět, který opatruje připomínky kdysi vyspělé civilizace. Ale později překvapivě pochopíme, že jsme se ocitli nedaleko země popsané v *Dárce*, a dokonce zhruba ve stejné době. A třetí část, *Posel v temném lese*, představí další komunitu, kam se utíkají uprchlíci z obou předchozích nesvobodných zemí, včetně některých už známých postav. Jde tedy o týž fikční svět.

Jak je patrné, Lois Lowryová umí výborně pracovat s nedořečeností. Dozvíme se jen to, co je potřeba k vyprávění. Neznáme hranice onoho světa, nevíme, kdy přesně se vše odehrává, nevíme nic o tamějších vládách, historii (ostatně ta je líčena jako jakýsi mýtus). A přitom máme až hmatatelnou představu o prostředí, v němž konkrétní aktéři dří a jak na ně tento svět působí.

Hlavní hrdina *Posla v temném lese* má, stejně jako Jonas i Kira z předchozích dílů, výjimečné schopnosti, jichž si nebyl vědom, a objevují se až v procesu jeho dospívání. Tím, že je do této role dosazen protagonist,

kteří v předchozím dílu působil jako zanedbaný samorost, příběh naznačuje, že v každém člověku lze hledat skrytý talent, který dojde uplatnění, až když v něm jeho nositel spatří smysl.

Matty nyní, na prahu dospělosti, žije v novém prostředí, kde se mu dostalo úcty. Toto společenství se zásadně liší od předešlých dvou: má rád a, jak dokládá právě Matty, dává šanci komukoliv. Důvodem je jistě to, že se celá komunita skládá z lidí, kteří byli nuceni své neutěšené domovy opustit. Může se zdát, že série tímto dílem dosáhla jakési syntézy a představuje ideální stav. Jenže i sem vstoupí rozpor, nejprve nenápadně prostřednictvím handlíře, jemuž jsou pro bezduché věci ochotni obyvatelé prodat vše. A nakonec se sami osídlenci rozhodnou prosadit uzavření svého území před příchodem lidí, jako byli oni, tedy dalších uprchlíků.

Mohlo by se zdát, že jsou tyto motivy až příliš průhlednou alegorií (Spojených států, respektive imigrační krize), ale připomínám, že *Posel v temném lese* vyšel poprvé už v roce 2004. Co je důležitější, román se vzpírá takovému jednoduchému výkladu. Příběh se odlišuje od úvodního románu série, podobně jako *Hledání modré*, oba mají mnohem symboličtější charakter. Například vzestup bezpráví a lhostejnosti souvisí i s proměnou hraničního lesa, který útočí na poutníky. Jako by jeho agresivní výhonky charakterizovaly vnitřní hnutí obyvatel, do jejichž duší se vkradl stín zla.

Román přichází s myšlenkou, že i o stabilní řád lze ve vteřině přijít. K jeho znovunastolení už jsou potřeba i osobní oběti. Můžeme tedy vidět, že prvotní téma zde nabylo jiné podoby. Jde o obavu ze ztráty vybudovaných hodnot. Ze ztráty samotné svobody, kterou ale už není ničí neznámá síla nebo mocní, ale konkrétní sousedé, kteří ji dosud užívali. A jestliže se totalitní svět prvního dílu představil jako mnohem bohatší z hlediska hmotných statků a nesvoboda v *Hledání modré* plynula z fanatického uctívání hodnot dávno ztracených, zde, v *Poslu v temném lese*, se potvrzuje, že je naivní si spojovat vývoj s neustálým pokrokem, protože kdykoliv může přijít regrese, která nemá nic společného s majetkem.

Bude velice zajímavé sledovat, jak se tato volná série uzavře. Autorka ukazuje, že silné příběhy lze uhníst bez velkých efektů a že mýtus a alegorie, které netouží dopovědět vše do posledního písmene, mají v literatuře pro dospívající své místo.

Luděk Korbel

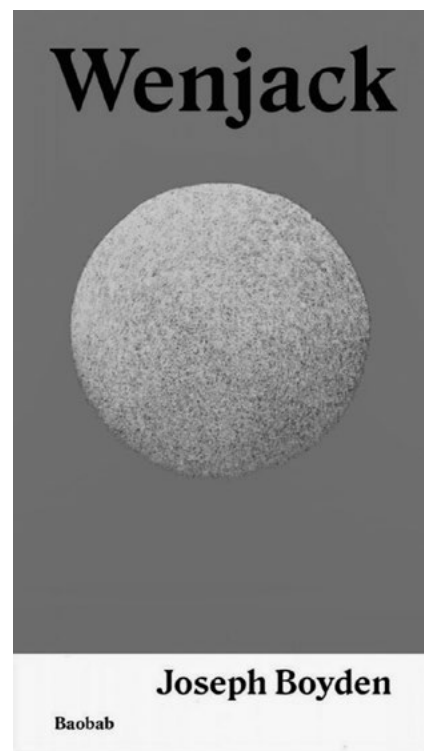
## JOSEPH BOYDEN: WENJACK

Přeložil Martin Škapa. Ilustroval Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2020. 60 s.

Osudy dětí, které byly odebrány svým rodičům, aby mohly být převychovány ve speciálních institucích, si u nás spojujeme především s dobou totality a romským etnikem. Bohužel se podobná zvěrstva děla (a bezpochyby dějí i dnes, třeba Ujgurům v Číně) nejen na východ od nás, ale i v zemích, které považujeme za kulturně vyzrálejší. Nedávno se třeba Irsko omlulo za smrt tisíců dětí v církevních domech, k nimž docházelo až do roku 1998. V Kanadě byly k převýchově určeny zejména děti původních obyvatel, tedy indiánských kmenů, a to také bohužel až do konce minulého století.

Kanadský autor s indiánskými předky, Joseph Boyden (nar. 1966), se této tematice věnuje kontinuálně, jeho první do češtiny přeloženou knihou je ale až útlý svazek nazvaný *Wenjack*, určený podle přebalu čtenářům starším třinácti let.

*Wenjack* vyšel v originále teprve nedávno, v roce 2016, a autor se v něm pokusil zbeletrizovat osud devítiletého



chlapce, Chanieho „Charlieho“ Wenjacka, který byl v polovině 60. let nalezen mrtev, když se pokusil uprchnout z indiánské internátní školy, vzdálené od jeho domova přes šest set kilometrů. V poznámce autora na konci knihy se dozvíme, že podobný osud postihl kolem šesti tisíc dětí, které byly v převýchovných ústavech systematicky

mučeny a někdy i znásilňovány a zemřely buď přímo v ústavu, nebo na útěku.

S Wenjackem se poprvé setkáváme v internátní škole, kde jsou děti trestány za to, když promluví svým rodným jazykem a kde na ně dohlíží Rybí bříška, jak chlapec své vychovatele po indiánsku pojmenuje. Když se mu náhle naskytne možnost utéct se staršími odzibvejskými chlapci, situace využije, jakkoliv nemá představu, kam má vlastně utíkat, a tuší, že počasí v kanadské divočině na konci října může být kruté. Ví jen jediné, tedy že v ústavu za žádnou cenu nechce zůstat. Během jeho několikadenní pouti se vyjeví některé detaily z ústavu, které potvrzují, že jeho rozhodnutí nebylo jen nedozrálým nápadem malého chlapce.

J. Boyden pak příběh Wenjackova útěku vypráví nejen z pohledu chlapce, ale také z pohledu zvířat nebo hmyzu, které po cestě potkává. Právě do nich se vtěluje manitou, aby chlapci pokud možno pomáhal, dodával mu sílu svou přítomností a zároveň čtenáři nekompromisně odhaloval budoucí události. Krutý příběh tak autor doplnil o poetické, až pohádkové prvky, které krutost chlapcova osudu jednak umocňují, zároveň ale příběhu dodávají jisté smíření.

Šedesátistránková útlá brožurka je doplněna několika vícestránkovými ilustracemi Juraje Horvátha, které barevně zachycují zejména chlapcovo momentální rozpoložení a současně se snaží zachytit vidění jeho zvířecích průvodců. *Wenjack* je i pro časté měnění perspektivy vyprávěče poměrně složitý text, v němž se devítiletý kluk během několika málo hodin stává nedobrovolně dospělým.

Jiří G. Růžička

## KARI STAIOVÁ: JONÁŠ A NENÁŠ

*Napsala a ilustrovala Kari Stai. Z norského originálu *Jakob og Neikob* přeložila Pavla Nejedlá. Brno: Host, 2020. 34 stran.*

Kari Staiová patří v současnosti mezi nejoblíbenější norské autory knih pro děti. Ilustrovala také řadu leporel a obrázkových knih. V roce 2008 vydala knížku *Jakob og Neikob*, na kterou postupně navázalo dalších pět dílů, a vznikla tak velmi úspěšná knižní série. *Jakob og Neikob*, tedy *Jonáš a Nenáš*, se brzy stali fenoménem, jejich příběhy byly ztvárněny i v animovaném filmu a na prknech norského národního divadla. Kniha byla přeložena do mnoha světových jazyků. Knihy ze série o Jonášovi a Nenášovi oceňují nejen děti v mateřských školách, ale i literární kritici, což dokazuje udělení ceny norského ministerstva kultury pro nejlepší

debut, Brageovy ceny, která se udílí od roku 1992 nejlepším norským knihám, i ceny norských kritiků za nejlepší knihu pro děti a mládež.

Jonáš a Nenáš jsou vsutku nevšední dvojka. Jeden říká na všechno JO, druhý říká na všechno NE. Jeden se stále směje, druhý mračí. Těžko vůbec najít dvě rozdílnější povahy. A přesto jsou to nejlepší kamarádi.

Jonáš a Nenáš bydlí společně v jednom domku na kopci. Jednoho dne dojde Nenášovi



trpělivost se záplavou věcí, kterými Jonáš dům zaplnil, protože na všechny nabídky řekl JO. Nejprve Nenáš postaví v domku stěnu, brzy se však Jonáš musí odstěhovat i se svou pulkou domu na vedlejší kopec (pojmenovaný Anopurna, zatímco Nenáš zůstane na kopci se jménem Neverest). I když Nenáš umí říct NE stovkami různých jazyků, Jonáš přeci jen přijde na to, jak ho přesvědčit, aby s ním něco zábavného podnikl: „Ahoj Nenáši. Co bys řekl na výlet autem? To přece neodmítneš, ne?“... A tak začne jejich velký výlet, během kterého se ukáže, že nic není černobílé, že všechny věci, které člověk po cestě získá, mohou být nakonec velmi užitečné, ale také, že umět říct v rozhodující chvíli NE, může ušetřit hodně starostí.

Kniha staví na jednoduchosti a přítomnosti. Autorčin styl je jasně rozpoznatelný a svou čitelností blízký nejmenším dětem. Texty jsou velmi krátké a snadno srozumitelné, ale zároveň i velmi nápadité, často až hraničí s absurdností. Příběh si hraje nejen se slovy, nýbrž i s opakujícími se motivy. Závěrečná scéna je potom opravdovým překvapením a skvělou pointou. Na srozumitelnosti a přitažlivosti knihy se zásadním způsobem podílí jednoduché barevné ilustrace, připomínající koláž, díky nimž lze příběh „číst“ i bez textu.

*Jonáš a Nenáš* je knížka pro děti od tří let, ale zaujme jistě i ty starší. Originálním způsobem pojímá používání slov „ano“

a „ne“. Ukazuje, co se všechno může stát, když neumíme říct: „Ne“ či pokud nechceme říct: „Ano“. Takové připomenutí ostatně neuškodí čtenáři jakéhokoli věku.

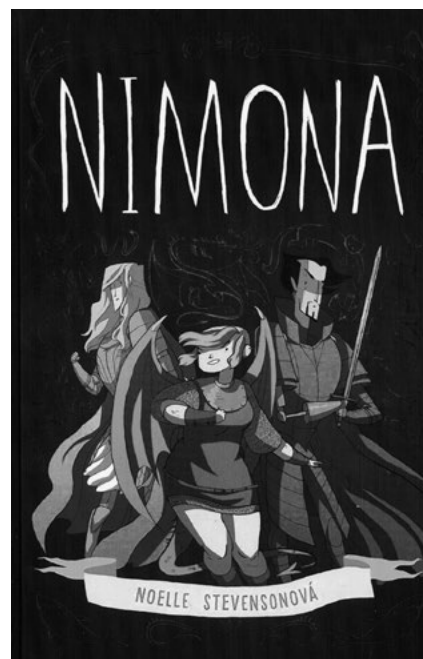
Lucie Šmejkalová

## NOELLE STEVENSONOVÁ: NIMONA

*Přeložila Martina Knápková. Praha: Paseka, 2020. 266 s.*

Americkou scénáristku, výtvarnici a animátorku Noelle Stevensonovou u nás známe zejména z komiksové série *Záleskautky*, někdo možná i z její animované tvorby pro děti. Její samostatný komiks *Nimona* ale *Záleskautkám* předcházela, původně jako webový komiks (tedy komiks zveřejňovaný nejprve na webu), a to na sociální síti Tumblr, kde se stránková pokračování objevovala od roku 2012. Stevensonová komiks vytvářela v rámci svého studia na Maryland Institute College of Art, později o jeho souborné vydání projevil zájem nakladatelství HarperCollins, kde kniha v roce 2015 vyšla. Za něj pak autorka dostala nejprestižnější ocenění v rámci komiksů, Eisnerovu cenu a několik dalších ocenění. Po právu.

Podobně jako v *Záleskautkách* převrací vzhůru nohama a posouvá do současnosti žánr z prostředí chlapeckého, respektive dívčího klubového života, v *Nimone* se pokusila převrátit žánr superhrdinský. Ne každý superhrdina je tu kvůli tomu, aby chránil dobro a bojoval se zlem.



Na začátku příběhu navštěvuje zhruba dvanáctiletá dívka Nimona svůj dívčí idol – superpadoucha Ballistera Temnotaje, aby mu pomáhala páchat zlo. Oproti trochu



jemnocitnému Temnotajovi je ale Nimona padouch nové generace, padouch, který když může, tak se svým protivníkem prostě skoncuje, a nepřetahuje se s ním léta jako Joker s Batmanem nebo Lex Luthor se Supermanem. K tomu má navíc podivnou superschopnost měnit se v téměř cokoliv a ve světě, v němž se příběh odehrává, je označována za morfomága. Hlavním protivníkem typicky černovlasého padoucha je pak blondák Zlatobříšek, jinak také zaměstnanec a tvář Institutu hrdinství a prosazování pořádku. Jak postupně zjišťujeme, je ale Zlatobříšek víceméně jen loutkou Institutu a stačilo málo, aby se superhrdinou stal Temnotaj, který je ale jen další figurkou ve hře na prosazování pořádku. Tuhle rovnováhu mezi dobrem a zlem ale Nimona povážlivě rozkolísá, což postupně ukazuje, že hra na dobro a zlo slouží jen jako rouška, která zakrývá mohutný totalitární systém.

To, co čtenáře uchvátí od první stránky, je rozhodně schopnost autorky psát živé a zároveň náramně zábavné dialogy (a překladatelky Martiny Knápkové převést je do stejně zábavné české verze). Nimona do příběhu, který jako by se podle vyjadřování postav odehrával třeba před sto a více lety, vtrhne se současným, rozhodně ne spisovným, ale o to hravějším jazykem. Její bezprostřednost postupně pohltí nejen Temnotaje, ale i čtenáře, jakkoliv ten se postupně dozvídá, že toho hlavní hrdinka skrývá víc, než se na dospívající holku sluší. Jak ale během čtení začínáme chápat, dost toho ve svých citech k sobě skrývají i Temnotaj se Zlatobříškem...

*Nimona* je ale především příběhem o přátelství, které musí leccos unést. A o důvěře, která je s ním spojená. I díky tomu, že do svého koktejlu přimíchala N. stevensonová leccos, vždy ale promyšleně (zvláště pokud přihlédneme k tomu, že komiks psala jako dvacetiletá), patří *Nimona* k tomu nejlepšímu pro dospívající čtenáře, co u nás loni v komiksu vyšlo.

Jiří G. Růžička

## ČOU CUNG-WEJ: O ČEM SNÍ MRAVENEK

*Ilustroval Ču Jing-čchun. Z čínského originálu vydaného v roce 2013 přeložila Zuzana Li. Praha: Verzone, 2020. 108 stran.*

Autorka textu Čou Cung-wej a autor ilustrací Ču Jing-čchun působí na Nan-gingské univerzitě. Jejich společná díla vynikají jednak zajímavým textem, v němž se odrážejí myšlenky čínských

nábožensko-filozofických systémů (především buddhismu a taoismu), jednak krásným grafickým zpracováním ovlivněným tradiční čínskou malbou. Dosud takto vznikly dvě knihy – *Hlemýžďím tempem* (recenze na ni vyšla v *Tvořivě dramatické* 2020, č. 3 – pozn. red.) a *O čem sní mravenec*. Český čtenář se s nimi může seznámit díky překladům Zuzany Li a díky nakladatelství Verzone.

Kniha *O čem sní mravenec* získala od německého výboru UNESCO vyznamenání za nejkrásnější knihu roku 2008. Nakladatelství Verzone zachovalo vysokou úroveň zpracování, a čtenář tak dostává do rukou knihu, která opravdu zaujme obsahem i grafickým ztvárněním, což je ještě zvýrazněno tím, že pro tisk byl použit i přírodní papír Fedrigoni.



Pokud jsme seznámeni s dílem *Hlemýžďím tempem*, neubráníme se srovnání. Společně mají obě knihy motiv putování, setkávání, postupného poznávání světa a vlastních možností, hledání smyslu života, zaměření na detail.

Také zde si autorka na začátku svého čtenáře „připraví“. Poskytne klíč, který otevírá dveře příběhu. Navrhne úhel pohledu. Čtenář si hned na začátku uvědomí, že příběh možná nebude „jen“ o mravencích, ale bude hlavně o nás – o lidech: „Ze své výšky člověk mravenec nevidí, mnohdy ani neví, že nějakého rozšlápnul, že zničil něčí život. Ale když se skloníte k zemi, poznáte, že jsme docela jako oni, stejně křehcí a zranitelní, oni mravenci Země a my mravenci vesmíru. Až když se sehnete, spatříte pravou povahu světa. Uvidíte, že člověk a mravenec patří ke stejnému druhu.“

Čtenář je tak vlastně vybízen k objevování paralel mezi životem mravenčím a lidským. Mravenec postupně hledá přátele, sní o nalezení stínu, bezpečí, hledá smysl života, sní o tom stát se hrdinou, nakonec

nachází přátelství, samotu (ale ne osamění) a klid.

Každá epizoda, každé setkání mu vnukne novou myšlenku, každý nezdar mu přinese důležité poznání. Ne každé správné řešení je opravdu správné, každý musí hledat vlastní cestu a vlastní řešení, vzdát se něčeho nemusí vždy znamenat ztrátu...

Také zde, podobně jako v příběhu o hlemýžďovi, dospívá hlavní hrdina nakonec k vyrovnanému klidu, k přijímání běhu života, v němž se opět odráží již zmiňované čínské nábožensko-filozofické systémy, především taoismus. I když jednotlivá setkání a získané poznání tvoří spíše mozaiku, je tu snaha o logickou návaznost a úvodní i závěrečné obrazy a texty drží celý příběh pohromadě.

V anotaci se upozorňuje na to, že kniha má interaktivní závěr: „Tuhle knihu můžete číst a můžete si do ní taky psát jako do zvláštního sešitu, k tomu jsou určeny následující stránky. Můžete si na ně poznamenat to, co vás při čtení napadlo, slovy nebo to můžete třeba namalovat.“ (s. 106) Interaktivní však není jen závěr. Autoři čtenáře do děje vtahují již během vyprávění příběhu. Vybízejí k aktivní účasti. Samotný text totiž nepřináší vždy přímé řešení situace. Ilustrace je vlastně pokračováním příběhu a čtenář si v ní odpověď musí najít sám (podobná metoda se uplatňuje u grafického románu): „Mé štěstí ale netrvalo dlouho. Po chvíli letu mě ten neposedný vítr, který si volně proudí, kudy se mu zachce, zanesl do náručí smrti. Krev mi strachem ztuhla v žilách.“ (s. 26–27) Na druhé straně je obrázek pavučiny a mravence, jenž v ní uvízl. Jsou použity i slovní a obrazové metafory – váhy, které určují rovnoprávný vztah v přátelství, kostka osudu. Někdy má ilustrace i formu hádanky, kdy se mravenec skrývá mezi zrníčky kiwi. Kontrast velkých prázdných ploch a drobných postavíček mravenců také jako by lákal k doplnění, ale zároveň nutí k soustředění a uvědomělejšímu vnímání světa v knize i toho reálného.

Kniha *O čem sní mravenec* vyšla u nás až po knize *Hlemýžďím tempem*, což je pro ni jistá nevýhoda. Pokud se čtenář již seznámil s *Hlemýžďem*, přistupuje k *Mravenci* s určitým očekáváním, které není vždy úplně naplněno (např. menší soudržnost příběhu, chudší grafické ztvárnění). Objevují se však také společné motivy (např. postupné poznávání smyslu života, putování) i nové přístupy k zachycení myšlenek (větší zapojení do děje, možnost uplatnění vlastní kreativity). I kniha *O čem sní mravenec* se tak stává nevšedním čtenářským zážitkem.

Jiřka Bumerlová

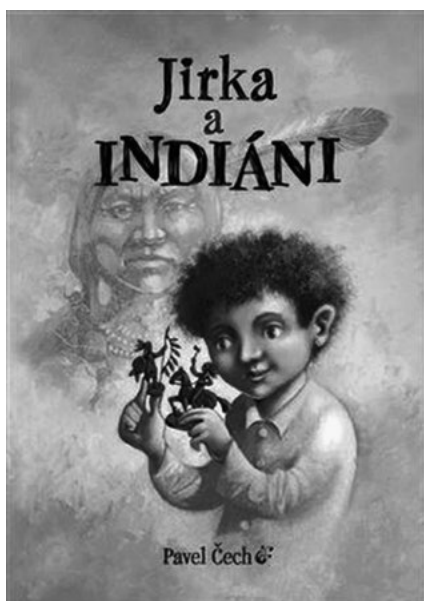
## YOHAN SACRÉ-JONATHAN GARNIER: DOBRODRUH TIMO

Z francouzského originálu *Timo, l'aventurier #1, #2* přeložila Lucie Šavlíková. Praha: Nakladatelství Crew, 2020. 124 s.



## PAVEL ČECH: JIRKA A INDIÁNI

Havlíčkův Brod: Petrkov, 2020. 60 s.



Představivost je částečně produktem sečtenosti, i proto je dobré vést děti ke čtení, které otevírá trochu jiný druh představivosti než třeba film. Pravda, komiks má v tomhle ohledu blíž k filmu než k beletrii, nicméně se může stát dobrým odrazovým můstkem pro další čtení, i to nekomiksové, což film nenabízí. Oba komiksy, o nichž se chci zmínit, mají hrdiny, kteří prožívají svá dobrodružství právě proto, že čtou.

Tím prvním je *Dobrodruh Timo* francouzského scénáristy Jonathana Garniera a belgického výtvarníka Yohana Sacrého.

Timo trochu připomíná známější Hildu, je to odvážný kluk, který se neváhá pustit do velkého dobrodružství bez předsudků, jež svazují jeho rodiče a celý kmen, z něž pochází. Ten žije kdesi hluboko v lesích a nezná nic než svou vesnici a její okolí. Timo už ale přečetl všechny knihy, které se ve vesnici daly najít, a tak mu nezbyvá, než nějaké dobrodružství zažít na vlastní kůži. Uteče tedy z domova a vydává se do neznámých končin, přičemž hledá různá znamení, která ho mají k dobrodružství přivést. A protože je odkázán na svou intuici, dokáže překonat překážky, na něž by si jinak asi netroufl, třeba osvobodit zvíře, které má možná co do činění se samotnou vesnicí, kde se Timo narodil. Po cestě si pak Timo vytváří vlastní encyklopedii tvorů, jež poznal a dal jim jméno. Je to tedy nejen dobrodruh, ale také objevitel a vědec.

Sacrého kresba je poměrně výrazná zálibou v zakulacených tvarech a různých ornamentech, ale také citlivou prací s barvou, která dobře dotváří atmosféru.

Výrazná je také kresba Pavla Čecha, v jeho zatím poslední knize, nazvané *Jirka a indiáni*, v níž najdeme i různé archivní materiály, třeba reprodukce ze zmiňované knihy, ale i zdánlivě dětské ilustrace. Můžeme ji chápat jako Čechův návrat do vlastního dětství. Knihu totiž otevírá úvod, v němž autor vzpomíná na svého kamaráda z dětství, a zejména na to, jak mu od něj poté, co se odstěhoval, přišla obálka, v níž byla figurka indiána. Jirka má takových figurek celý kufřík, všichni mají své indiánské jméno, stačí jen z papíru přidělat pár týpí, z deky pohoří Paha Sapa nebo z tatínkovy kravaty řeku – a vznikne indiánská vesnice. To, co ale Jirkovi nedá spát, je kniha o skutečných indiánech nazvaná *Mé srdce pohřbíte u Wounded Knee* – vzpomínky na slavné bitvy indiánů a také na to, jaká příkoří zažívali indiáni od bílých dobyvatelů. Když se pak může Jirka jedné z bitev sám ve snu zúčastnit, hned ví, na čí bude straně a jak může pomoci...

Jiří G. Růžička

## MICHAL ŠTĚPÁNEK: NAD VEČERNÍ ČERNÍ

Ilustrace Nikola Logosová. Grafická úprava Zuzana Lednická. Strakonice: Nakladatelství Lux, Michal Štěpánek, 2020.

Knih *Nad večerní černí* se sice asi nestane knižním trhákem a po pravdě je to počín, který má nějaká ta ALE. Ale je to kniha v tolika ohledech sympatická, že si zaslouží být zmíněna a povšimnuta. A co že jsou ty sympatické ohledy?

Jde o pěkně velké leporelo (přibližně 25 na 35 cm), takže při rozevření je to pro malé děti – ještě nečtenáře – opravdu velká prohlížecká a třeba i hrací plocha. A považte – ilustrace ve tmě svítí! Kdo z dětí by takovou věc nechtěl zkoumat?

Nápad stvořit knížku, která ve tmě svítí, přivedli na svět autor textu Michal Štěpánek, ilustrátorka Nikola Logosová a grafička Zuzana Lednická. A není divu, že se knížka pohrávající si se světlem urodila v nakladatelství Lux. (Jde teprve o třetí publikaci vydanou v tomto nezávislém nakladatelství, zaměřeném podle jeho webové prezentace na východní filosofii, poezii a dětskou literaturu.)

A i když knížka potřebovala propagovat sama sebe na portále Hithit, aby získala finanční podporu a mohla být vydána, a i když si pohrává se světlem, nemá zapotřebí být knihou svítivou, oslňující a blyštivou. Zdá se, že k její tvorbě autoři přistoupili s tou správnou mírou pokory, i když zvláště na knižním trhu pro děti to není zrovna sázka na jistotu.



Rýmové echo v názvu knihy lahodí uchu a vzbuzuje očekávání. Černobílé ilustrace vyobrazující pohled do sídlištní tmy lákají do prostoru ryze městského. Nejsem odborník na paneláky, ale vypadá to na novou hustě zastavěnou sídlištní čtvrti asi ze 70. let 20. století včetně obligátních tchýniných jazyků v oknech bez záclon a včetně mini-prostoru pro prolézačku a pískoviště kdesi mezi betonovou silnicí a betonovým parkovištěm. Nedá se nezpomenout na snímek Věry Chytilové z roku 1979 *Panelstory aneb Jak se rodí sídliště*. Ano, má to na první pohled svéráznou poetiku.

Na osmi vnitřních stranách leporela se v podstatě v pár větách odvíjí milý příběh, který Michal Štěpánek původně vymyslel a napsal pro svou malou dcerku, aby se při usínání nebála tmy: „Byla jednou malá smutná tma. Byla neduživá a průhledná. V noci se v ní objevovaly tvary skříňky s šuplíky nebo u dveří rozvíklá skříň s květinou, jejíž listy přetékal přes okraj. To vše bylo v té malé tmě vidět.“

Úvod „příběhu“ je rozehrán doslova napínavě, protože každému hned musí být

jasné, že malá tma má problém. Být tma jen průhledná, v tom se přece skrývá dramatický potenciál. A samozřejmě se najdou i jiné tmy, jimiž je malá tma vysmívána. Bohužel se ale nestane nic víc než to, že jednou k malé tmě, hledící smutně do noci, promluví nebeská tma, tedy jakýsi hlas shůry. Poradí jí, aby se nebála a začala si víc věřit. A v tom vězí jedno z oněch zmiňovaných ALE. Malá tma poděkuje, začne si víc věřit, dokonce si najde kamarádku a prostě je z ní pořádná tma. Z hlediska výstavby příběhu (a třeba i mikropříběhu) a z hlediska jazykového nasycení příslibu, který dal název knihy, je to spíš promarněná šance.

A k ní se připojuje ALE druhé – vyobrazení všech možných tem opravdu není ani nápadité, ani hezké. Troufám si tvrdit, že právě i malé dítě, které trochu váhá, jestli nemá mít ze tmy obavy, by bylo schopné namalovat tmu inovativněji (kruhové hlavy s lidským obličejem, od nichž vlají těla v podobě hvězdné záclony či závěsu přehozeného přes figurínu, to zrovna není metafora, kterou by očekávající čtenář vítal).

A přesto je to kniha pozoruhodná. Drobný příběh v sobě přece jen skrývá potenciál dodávat naději těm, kteří si málo věří nebo si na něco netroufají. Je to příběh laskavý a konejšivý. Malá tma skutečně může dětem pomoci, aby se večer nebály, když se zhasne a má se spát. A to nejlepší je, že když se zhasne a knížka se prohlíží znovu, svítí na jejích stránkách jen některé prvky, objevují se tedy obrázky jiné, krásnější (abstraktnější, zbavené nepěkných konkretizací tem), a příběh se v tu chvíli nedá číst, protože písmenka nejsou vidět, takže se musí vyprávět – svými slovy, a tím pádem o tom, co z knížky bylo nejdůležitější pro nás, kteří knížkou listujeme.

Je to knížka, která otevírá prostor večernímu vypravěčství, té cenné a v dnešním světě spíš zanedbávané mezilidské hodnotě.

Gabriela Zelená Sittová

## ANNA ZE ZELENEHO DOMU

*Předloha: Lucy Maud Montgomeryová: Anna ze Zeleného domu*

*Překlad: Milena Poláčková*

*Dramatizace: Klára Novotná*

*Dramaturgie: Zuzana Vojtíšková*

*Režie: Martina Schlegelová*

*Hudba: Jan Čtvrtník*

*Účinkují: Viktorie Hrachovcová, Magdalena Prostá, Matěj Převrtil, Helena Dvořáková, Martin Pechlát, Tatjana Medvecká, Apolena Velďová, Klára Cibulková, Michal Bednář, Alžběta Volhejnová, Anna Klusáková, Milađa*

*Vyhnálková, Vlastimil Žvak, Luisa Marie Marešová, Ráchel Gojďová, František Souček, Lukáš Vejšický a Jiří Böhm*  
*Premiéra: 20. 12. 2020 (Český rozhlas Dvojka)*

S obrazem bídy a utrpení na vánočních obrazkách České televize, které zaplavila lavina pseudopohádek, krkolomně, křečovitě sprádaných příběhů, které postrádaly logiku a byly výtvarně a často i herecky za hranicí vkusu (na Štědrý den to byla „výpravná zimní pohádka“, nevkusný, po hollywoodských limonádách pokukující televizní film Karla Janáka a Michala Čunderleho *O vánoční hvězdě* – označení pohádka je ovšem možné použít jen ve velkých uvozovkách –, na Hod Boží jen o milimetr lepší *Hodinářův učen* Jitky Rudolfové a na Štěpána sentimentální, žánrově těžko identifikovatelný příběh Michala Pusztaye a Jána Sebechlebského *O léčivé vodě*), příjemně kontrastoval počin Českého rozhlasu, když těsně před vánočními svátky nabídl premiéru dramatizace dnes už klasické knihy pro mládež *Anna ze Zeleného domu*.

*Anna ze Zeleného domu* je román ze začátku 20. století, který u nás vyšel několikrát a v různých překladech, ale pořád stojí bohužel jaksi v ústraní. Tato kanadská klasika je příběhem s divčí hrdinkou. Není však ani sentimentální, ani schematická nebo podbízává. Autorka dramatizace Klára Novotná dokázala z realistického a dějově bohatého románu vytáhnout pro rozhlasovou dramatizaci příběh, který je přehledný, má napětí a zdařile akcentuje epizody, které jsou důležité pro Annino hledání sebe sama a vlastního místa v životě. Příběhová linka má v dramatizaci Kláry Novotné spád, šikovně buduje napětí, podpořené dobře využívanými kontrasty. Příznačná je z tohoto hlediska už expozice: Nejprve se setkáme s hlavní hrdinkou – jedenáctiletou Annou Shirleyovou, prostoročkou, životem sirotka poznamenanou pihovatou holkou s bohatou, až nespoutanou fantazií, – která právě vystoupila z vlaku a těší se na to, že po životě v sirotčinci má naději dostat se konečně do rodiny (tvorí ji stárnoucí sourozenci Marilla a Matouš Cuthbethovi), jež navíc žije v Zeleném domě, který si Anna představuje v těch nejkrásnějších barvách. Tohle velké očekávání je ale hned vzápětí vystřídáno hořkým zklamáním, protože Marilla a Matouš si „objednali“ ze sirotčince chlapce, a ne holku... Anna proto musí překonávat jak zklamání vlastní, tak zklamání svých pěstounů, ale i nedůvěru a podezírání sousedů a dalších obyvatel malé vesničky. Dramatickými peripetiemi procházejí

i její vztahy s vrstevníky, hlavně s přítelkyní Dianou, s níž si Anna přísahala věrnost, ale jednoho dne jí nevědomky, v dobré víře způsobí problémy. A také s klukem Gilbertem, ke kterému dlouho a složitě hledá cestu. Proměny vztahů k těmto postavám tvoří páteř dramatizace, aniž však zůstává stranou svět dospělých. Lucy M. Montgomeryová není z těch autorů, kteří by vyvazovali svoje dětské postavy ze světa dospělých a jejich problémů. A v dramatizaci tvoří konflikty a vztahy mezi dětmi (hlavně samozřejmě Annou) a dospělými důležité pozadí hlavní linie.

Za zaznamenání stojí, že ačkoliv román nemá jednoduchou fabuli, obešla se jeho dramatičtorka bez vypravěče. Podařilo se jí vystavět příběh na dramatických situacích, které jsou zručně vytvářeny v dobře napsaných dialogích. Projevilo se to ostatně i v režijním a hereckém zpracování. Režisérka Martina Schlegelová vedla herce k neefektivnímu, ale o to přesvědčivějšímu projevu, každá postava měla takový prostor, který potřebovala k tomu, aby se posluchač orientoval v jejím vnitřním světě, v jejích motivacích a ve vztahu k hlavní hrdince, a přitom se neztratil v příběhu a byl napnutý, jak se síť vztahů kolem Anny bude proměňovat dál.

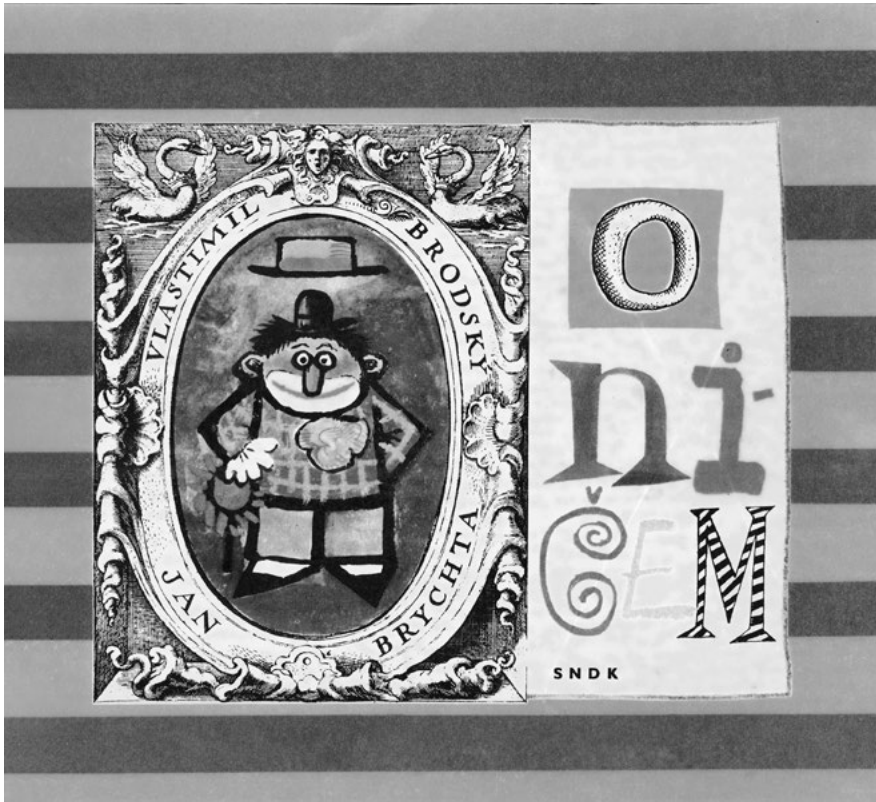
Rozhlasová dramatizace *Anny ze Zeleného domu* prokázala, že i takto „starý“ příběh, ukotvený navíc v časově i prostoroce vzdálených realitách, může být přitažlivý a aktuální také pro dnešního posluchače, když z něj dramaturg, dramatičtorka a režisérka dokážou „vytáhnout“ aktuální téma.

*Anna ze Zeleného domu* se nepochybně zařadí mezi pořady, na které v Českém rozhlasu čekají mnohé reprízy. A právem. O to víc je zarážející, čím „zpestřila“ dramaturgie Dvojky oba vánoční svátky. Do časů vyhrazených na Dvojce pro hry pro mládež a pro pohádky nasadila v pátek 25. a v sobotu 26. prosince reprízu muzikálu *Malý princ* (vysílaného v premiéře o Vánocích 2019), pod nímž jsou podepsáni Daniel Barták, Richard Bergman a Vít Pokorný (který byl také režisérem), kýčovitou směskou, roztaženou do dvou téměř hodinových dílů (!), poskládanou z necitlivě zpracovaných a nevkusně pojednaných motivů ze slavné knihy a písní s trapně banálními texty v nejpodbízávějším popovém nátěru. Antoine de Saint-Exupéry má věru smůlu, že už uplynulo sedmdesát let od jeho úmrtí, a tak už kdokoliv může s jeho díly dělat cokoliv...

Jaroslav Provazník

# OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout



Když před třemi lety uveřejnilo nakladatelství Baset ve druhém vydání dávno zapomenutou knížku, kterou v roce 1965 vydalo Státní nakladatelství dětské knihy herci Vlastimilu Brodskému a výtvarníkovi Janu Brychtovi, prošel tento úctyhodný počín bez povšimnutí. Ta utlá knížka, jediná kniha pro děti, kterou Vlastimil Brodský napsal, se jmenuje lapidárně: *O ničem*. Ale ve skutečnosti je o mnohém, co je v životě veledůležitě: o porozumění, o důležitosti

hry a hravosti, o tom, že štěstí, třeba jen drobné, potřebuje zažít každý a někdy k tomu stačí docela málo, především pochopení pro druhého.

Na prvních několika stránkách si díky jednoduchým textům a obrázkům pohrajeme s představou, jak všelijak může vypadat nic a jak by to vypadalo, kdyby nic nebylo nic. A pak – přesně na desáté stránce – se začne odehrávat příběh, skoro by se chtělo napsat Příběh (s velkým

P): „Jdu takhle ulicí a potkám nic. Kdyby nemělo na hlavě klobouk, ani bych si ho byl nevšiml. Povídám mu: – Nazdar nic. Vypadáš legračně v tom klobouku. Proč ho máš? – Ále, povzdechlo si nic, – aby do mě lidé nevráželi. Když jsem nic, tak nejsem vidět a každou chvíli do mě někdo drene. To se ví, takové drcnutí nikoho nebolí, protože jsem nic, ale mně je nepříjemné, když se skrz mě chodí...”

Ten příběh vypadá úplně jednoduše. Nejdřív nic vypráví o tom, jaké je to být nic, že to není žádná sláva, protože je nešťastné, že je nic a že je vlastně k ničemu. Pak ale zabloudí do cirkusu, kde je jen jeden smutný lev a jeden smutný klaun, který je smutný – protože se mu nic nedaří. A v tu chvíli nic něco napadne: nic mu slíbí, že u něho zůstane a že by se mu chtělo dařit.

Kniha osloví čtenáře nejen díky vtipnému autorskému nápadu, ale i citlivostí k jazyku a smyslem pro jemnou hru se slovy, kterou výtvarník Jan Brychta, jeden z našich špičkových ilustrátorů, dokázal rozvinout do série obrázků založených na hře s barvami, postavami a situacemi, v nichž mění perspektivu, střídá detaily i celky a také formáty jednotlivých ilustrací.

*O ničem* není obyčejná obrázková knížka. Bylo by možné ji označit za jeden z našich prvních „čistokrevných“ bilderbuchů, tedy knížek, v nichž je text stejně důležitý jako výtvarný plán. Ostatně když si nalistujeme tiráž prvního vydání, zjistíme, že odpovědnou redaktorkou této knížky byla Milena Lukešová, výborná básnířka a autorka dlouhé řady knih pro děti, která v průběhu 70. let vytvořila s Janou Sigmundovou a Janem Kudláčkem dnes už legendární bilderbuchy *Knížku pro Lucinku*, *Holčičku a děšš*, *Jakuba a babí léto* nebo *Čápa*, abych jmenoval jen ty nejznámější, které se dodnes najdou v knihovničkách kdekteré mateřské školy. Mám za to, že by stranou zájmu těch, kteří pracují s dětmi (a nejen s těmi nejmenšími), neměla zůstat ani knížka *O ničem*.

Jaroslav Provažník



# DRAMADIÁŘ

pro učitele a lektory dramatické výchovy

# DRAMADIARY

for drama teachers and lecturers

## 23th IDEA / AITA DRAMA IN EDUCATION CONFERENCE / 23. KONFERENCE DRAMA IN EDUCATION

Retzhof / Rakousko, 26.-31. 3. 2021

[http://oebvtheater.at/connect-now/?fbclid=IwAR0k\\_pfz0yanI6fVvfkYwJj9wtNVNdmzo-PzpqvjgjtCDX9U9tkQYrHJBKZ0](http://oebvtheater.at/connect-now/?fbclid=IwAR0k_pfz0yanI6fVvfkYwJj9wtNVNdmzo-PzpqvjgjtCDX9U9tkQYrHJBKZ0)

## DĚTSKÁ SCÉNA 2021 / CHILDREN'S STAGE 2021

49. celostátní přehlídka dětského divadla – 49. celostátní dílna dětského přednesu / 49th National Festival of Children's Theatre – 49th National Workshop of Children's Reciting

Svitavy, 11.-17. 6. 2021

[www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv](http://www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv)

[www.drama.cz/prehliðky\\_ðilny/index.html](http://www.drama.cz/prehliðky_ðilny/index.html)

## MLADÁ SCÉNA 2021 / YOUTH STAGE 2021

18. celostátní přehlídka studentských divadelních souborů / 18th National Festival of Students' Theatre

Ústí nad Orlicí, 25.-29. 6. 2021

[www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv](http://www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv)

[www.drama.cz/prehliðky\\_ðilny/index.html](http://www.drama.cz/prehliðky_ðilny/index.html)

## DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE / DRAMA IN SCHOOL

25. celostátní dílna dramatické výchovy / 25th National Workshop of the Drama in Education

Jičín, 16.-22. 9. 2021

[www.drama.cz/prehliðky\\_ðilny/index.html](http://www.drama.cz/prehliðky_ðilny/index.html)

[www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv](http://www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv)

## TVORBA-TVOŘIVOST-HRA / CREATION-CREATIVITY-PLAY

22. celostátní dílna komplexní estetické výchovy

Hlinsko v Čechách, 30. 9.-3. 10. 2021

[www.drama.cz/prehliðky\\_ðilny/index.html](http://www.drama.cz/prehliðky_ðilny/index.html)

[www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv](http://www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv)

## NAHLÍŽENÍ 2020 / INSIGHTS 2021

31. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla / 31st National Workshop of Secondary School Drama and Youth Theatre

Bechyně, 21.-24. 10. 2021

[www.drama.cz/prehliðky\\_ðilny/index.html](http://www.drama.cz/prehliðky_ðilny/index.html)

[www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv](http://www.nipos.cz/artama-aea-ddpddv)

## DĚTI-VÝCHOVA-DIVADLO / CHILDREN-EDUCATION-THEATRE

Podzimní divadelní přehlídka dětských a středoškolských souborů z celé ČR / Autumn Festival of Children's and Youth Theatre of the Czech Republic

Praha, Divadelní fakulta AMU / Theatre Faculty, Academy of Performing Arts, 27.-29. 10. 2021

<http://www.dvð-damu.cz/>

## IDEA DAY / DEN IDEA

International Drama / Theatre and Education Day / Mezinárodní den dramatické výchovy

27. 11. 2021

## IDEA EUROPE MEETING

Setkání evropské sekce IDEA Rakousko / Austria, podzim 2021

# SUMMARY

## REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

**Eva Machková: Creativity and Art at School** – A doyen of the methodology of drama education in the Czech Republic Eva Machková examines here the ministerial document called *Framework Education Programme*, taking note of what space it allots to art education and whether the various art subjects have a chance to effectively address the children in order to meet the outlined goals. She looks at music,

visual arts, drama and literature but also pays attention to elements of film, multimedia and dance in the curriculum, the position of the last three quite disadvantaged despite the fact that the current world calls for a shift in focus. E. Machková is rather critical of the way in which key competences are formulated and elaborated on in the *Framework Education Programme*. To quote her words, “the document is rather short-sighted in that it fails to

understand what it is saying [...] Despite the best intentions with which the document was conceived, the implementation is based on stereotypes rather than the stated intentions and goals. The *Framework* was supposed to lead schools to a modern concept of education, but the implementation betrays helplessness, lack of orientation and an almost total failure to understand the non-rational, unique nature of viewing the world through art.”

### APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

**Bára Meda Řezáčová: Elements of Drama in Dealing with Canonical Literary Works in Secondary School** – The author of this article discusses the issue of canonical literary works at secondary schools. She believes the teachers themselves should first make an effort to search for meaning and benefit in the works before presenting them to their students. She focuses on two iconic works of Czech literature, namely the poem *Máj (May)* by Karel Hynek Mácha and the novella *Babička (Grandmother)* by Božena Němcová. She suggests ways of interpreting these two works in such a manner that students would not only understand their importance in literary history but also get deeper into the texts and find purpose in the search for themes and in their interpretation. Using drama methods, Bára Meda Řezáčová looks for ways of “justifying” the inclusion of these two works, which students tend to perceive as unpopular, in the secondary school curriculum and finding new attraction in them.

**Marta Žilková: Parody or Reality?** – Taking the *Daď-dies* serial airing on the Slovak Markíza TV channel as the starting point for her musing on the dismal situation in Slovak education, M. Žilková expresses her concern about the potential drawbacks of remote on-line learning that schools had to resort to as the only means of educating students. She points out that we should not forget about the benefits that school attendance offers to children beyond the mere acquisition of educational contents, such as creating a milieu for interpersonal relationships and providing live contact with competent and enthusiastic teachers.

### DRAMA-ART-THEATRE

**Dominika Prokopová: COVIDíš?!** – The article describes the foundations, concept, progress and outcomes of the *COVIDíš?!* project that came into being within an urban summer camp taking place at the Lampion Theatre in the Central Bohemian town of Kladno during the second half of July 2020. Dominika Prokopová, the author of this article, works there as a teacher of drama. Together with her colleague Vojtěch Löffelmann, she decided to use the time between two lockdowns to respond to the current situation caused by the Chinese virus and the safety measures taken to inhibit its spreading. They did so by putting together a theatrical record of how children from the Kladno region perceived and lived through the lockdown. Within the one-week theatrical project (5 days, 8 hours a day) there was enough time to turn the work into a small theatrical piece.

### REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

**Jaroslav Provazník: Obliging the Child. A Challenge for Czech Theoreticians of Literature for Children and Youth** – The reviewer strongly appreciates the fact that the editors of the Theoretical Library series (issued by the Host publishing house together with the Institute of Czech Literature at the Czech Academy of Sciences) decided to enrich their editorial plan by a title dealing with literature for children and youth. In his opinion, it is a kind of book that had long been missing because it facilitates various theoretical views of literature for children and youth that have emerged in the English-speaking countries during the past fifty years or so. Jaroslav Provazník comments on each of the contributions in the anthology, pinpointing several of them as especially inspiring, for instance those that work with the concepts of implied reader and focalisation. He considers the whole of the anthology to be somewhat unbalanced in quality but appreciates the fact that it is equipped with an extensive commentary at the end as well as information on authors, a bibliography and an index.

### ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

**Luděk Korbel: On Vojtěch Matocha's Trilogy** – The author of this article takes a closer look at the popular trilogy on a mysterious fictitious Prague neighbourhood called *Prašina*, which has been immensely successful both with readers and the majority of critics. Luděk Korbel tries to put its popularity aside and take a more critical look at the trilogy, striving to answer the question whether the stories really meet the expectations and standards of quality adventure reading for youngsters or if the series is just a fad that will pass. He arrives at the conclusion that despite the enthusiastic reactions by readers, the work has a number of flaws related to the chosen narrator's perspective, the development of the storyline as well as the overall construction of the fictional world including rather poor depicting of the main characters' inner worlds, which borders on indifference where the side characters are concerned.

**Hana Nemravová: Keen Ears in Uherské Hradiště: The Prize for the Best Children's Audiobook** – Since 2018, the Association of Audiobook Publishers and the Creative Drama Association have jointly been awarding the prize for the best audiobooks for children. (The prize contest has been called *Bystrouška* in allusion to the Cunning Little Vixen, whose name means Keen Ears.) The jury consists of children who not only rate the audiobooks but also decide on their own evaluation criteria. The jury members are usually recruited from among children

with some experience in drama education. In 2019, the responsibility was given to the children from the drama group at Basic School of Arts in Uherské Hradiště.

**Marta Žilková: Battle of Good and Evil: The TV and Radio Christmas Programmes** – In her article, Marta Žilková takes a critical look at the new TV and radio programmes for children that were premiered in Slovakia (and, in case of TV programmes, also in the Czech Republic) at Christmas 2020.

**Anna Hrnecková-Luděk Korbel-Jiří G. Růžička-Lucie Šmejkalová-Jindřiška Bumerlová-Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník: Peeping into Books and Performances for Children and Youth** – Reviews of new books for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

**Jaroslav Provazník: Looking Back at Books that Should Not Be Forgotten** – The article makes the readers acquainted with the second edition of *On Nothing*, a long-forgotten thin picture book written in 1965 by the Czech actor Vlastimil Brodský and illustrated by artist Jan Brychta. It is the only children's book for that V. Brodský wrote. The title *On Nothing* is somewhat misleading, for in fact, as J. Provazník writes, “the book deals with many things that are essential in life such as human understanding or the importance of play and playfulness. It says that every person needs to experience happiness, if only for a moment, and that it does not require much – often no more than the ability to listen and accept the other.” *On Nothing* is not just any ordinary picture book; it may well be the first genuine Czech bilderbuch, or certainly one of the first.

### CHILDREN'S STAGE 64

The text supplement of *Tvořivá dramatika* contains three scripts written by Vojtěch Maděryč, a drama teacher and director of the Basic School of Arts in Jindřichův Hradec. They are intended for the youngest children who have just started to attend the literary-drama lessons (age 7–9). The scripts pertain to the performances *O sedmi bratřích ve studni (Seven Brothers in a Well)*, a dramatization of an eponymous story in Henri Pourrat's version), *Jakub a dvě stě dědečků (Jacob and One Hundred Grandfathers)*, a dramatization of a story by Miloš Macourek and *Where Wild Things Are* (a dramatization of the picture book by Maurice Sendak). The scripts are accompanied by notes provided by the experienced and perceptive teacher Vojtěch Maděryč who describes here the staging process or, to be more precise, the work with children during the lessons, which culminated in performances shown to an audience after a period of literary and drama work.

# OBSAH

## ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Eva Machková Tvořivost a umění ve škole 1

## DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Bára Meda Řezáčová Dramatická výchova ve výuce kanonických literárních děl na střední škole 4  
Marta Žilková Paródia, či skutečnost? 26

## DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Dominika Prokopová COVIDíš?! 27

## REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Jaroslav Provazník Dítěti vstříc. Výzva pro českou teorii literatury pro děti a mládež 33

## UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Luděk Korbel Nad Prašinou Vojtěcha Matochy 36  
Hana Nemravová Bystrouška v Uherském Hradišti.  
Ceny Bystrouška pro nejlepší dětskou audioknihu 39  
Marta Žilková Boj dobra so zlom. Vianočný mediálny program 41  
Anna Hrnecková-Luděk Korbel-Jiří G. Růžička-Lucie Šmejkalová-Jindřiška Bumerlová-Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník  
Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 43  
Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 50  
DRAMADIÁŘ pro učitele a lektory dramatické výchovy / DRAMADIARY for drama teachers and lectures 51

## DĚTSKÁ SCÉNA 64

Vojtěch Maděryč-Henri Pourrat O sedmi bratřích ve studni 1  
Henri Pourrat O sedmi bratřích ve studni 5  
Vojtěch Maděryč-Miloš Macourek Jakub a dvě stě dědečků 7  
Miloš Macourek Jakub a dvě stě dědečků 12  
Vojtěch Maděryč Tři roky života jedné skupiny 15  
Vojtěch Maděryč-Maurice Sendak Tam, kde žijí divočiny 18  
Maurice Sendak Tam, kde žijí divočiny 22  
Vojtěch Maděryč Jak se rodily Divočiny 23