

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Scénická tvorba a teorie scénické tvorby

DISERTAČNÍ PRÁCE

SCÉNOLOGIE MLUVNÍHO PROJEVU DĚTÍ A MLÁDEŽE

**Výchova ke kultivovanému mluvnímu projevu prostřednictvím metod
dramatické výchovy, zejména pak přednesu**

Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí práce: prof. Jaroslav Vostrý

Oponent práce:

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2020

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Scenic Art and Theory of Scenic Art

DOCTORAL DISSERTATION

SCENOLOGY OF CHILDREN'S AND YOUTH'S SPEECH

**Education of Cultivated Speech (especially Recitation) through the
Methods of Drama Education**

Gabriela Zelená Sittová

Thesis advisor: prof. Jaroslav Vostrý

Dissertation reader:

Dissertation reader:

Dissertation defense date:

Degree type: Ph.D.

Prague, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma

SCÉNOLOGIE MLUVNÍHO PROJEVU DĚTÍ A MLÁDEŽE

Výchova ke kultivovanému mluvnímu projevu prostřednictvím metod dramatické výchovy, zejména pak přednesu

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomantky

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků disertační práce nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Poděkování

Mé poděkování patří především mému školiteli prof. Jaroslavu Vostrému za odborné vedení, mimořádně inspirující přístup k formování mého uvažování o předmětu mého výzkumu a za jeho neutuchající trpělivost, velkorysost, empatii a víru ve význam mého zkoumání pro společnost a dobu, v níž žijeme.

Dále chci poděkovat prof. Zuzaně Sílové za průběžné cenné podněty, odborné rady a také za velkou podporu poskytnutou při zakládání laboratoře řečové a mluvní výchovy pro děti a mládež.

Za mnohaletou odbornou podporu a inspiraci, která měla zásadní vliv na mé aktivity spojené s předmětem mého bádání v jejich plné šíři, patří moje díky prof. Jaroslavu Provazníkovi.

Děkuji také katedře výchovné dramatiky DAMU, která mi poskytla zázemí pro celou řadu realizovaných lekcí, a obdobně dalším institucím, díky nimž jsem mohla sbírat materiál.

Institutu pro sociální a ekonomické analýzy děkuji za spolupráci při dotazníkovém šetření v českých základních a středních školách.

Dále děkuji všem svým žákům, studentům, konzultantům, diskusním partnerům i sledovaným mluvčím, že měli chuť věnovat svůj čas a pozornost mluvené podobě své mateřštiny a nesou toto poselství dále.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům, že na mě od malička mluvili krásnou češtinou a že mi hodně četli. Paní profesorce Marii Brožové z Gymnázia Zábřeh, za hodiny a hodiny jejího osobního času věnované společným zážitkům nad poezií, díky nimž jsem poznala, co je to umělecký přednes v pravém slova smyslu. A mé přítelkyni Janě Machalíkové, že ve mně i v ohromné spoustě jiných lidí vytváří závislost na životě s poezií.

Můj manžel Pavel Zelený si zaslouží poděkování za pomoc při analytickém zpracování dat dotazníkového šetření, kreslení obrázků a především za to, že po celou dobu stojí při mně a má v mou práci důvěru.

Abstrakt

Disertační práce se věnuje problematice scénologie mluvního projevu dětí a mládeže a zaměřuje se především na přednes jakožto cestu ke kultivaci mluvního projevu a druhotně i řečového chování. Mapuje prostor pro mluvní výchovu v systému českého školství a dochází k závěru, že skutečný prostor pro kultivaci mluvního projevu poskytují téměř výhradně předměty a obory prezentované v českém kurikulu jako okrajové. Dále práce mapuje současný systém recitačních přehlídek, soutěží a festivalů, který je v České republice vystavěn na silné tradici a díky němuž se jednotlivci toužícímu po kultuře mluveného slova nabízí dostatek vzdělávacích příležitostí.

Autorka v práci popisuje vlastní přístupy ke skupinové i individuální výuce přednesu (mluvní výchovy), které jsou ukotveny v dramatické výchově, ale mají mnoho přesahů do jiných estetických výchov a v praxi jsou vítanou inspirací pro učitele českého jazyka a literatury základních i středních škol. Od jiných metodik se autorčin přístup liší maximální otevřeností inspiraci z různých humanitních i společenských věd, a tím pádem kompilačním charakterem reagujícím na individualitu jedince v současném chaotickém uspořádání světa. Autorka svůj přístup označuje za didaktiku chaosu.

Důležitou součástí práce jsou popisy dlouhodobé přípravy recitačních vystoupení s jednotlivci nebo konkrétních lekcí určených věkově různým skupinám. Kvalitativní zkoumání tkví v samotném charakteru popisů, které jsou průběžně komentovány a analyzovány z pohledu autorčiny pedagogické i umělecké praxe, ale i poznatků z úvodní části práce.

Klíčová slova: mluvní výchova, přednes, dramatická výchova, případová studie, liminalita, fikce, narace, didaktika chaosu

Abstract

This doctoral dissertation deals with the children and youth scenology of speech phenomena and focuses primarily on recitation as a way to cultivate a speech and secondary a speech behaviour. It explores the speech education in the Czech education system and concludes that the real possibility for cultivating the spoken language is almost exclusively provided by the subjects and fields presented as marginal in the Czech curriculum. Furthermore, this paper follows the current system of recitation competitions and festivals, which is built on a strong tradition in the Czech Republic and thus provides enough educational opportunities for any interested individuals.

The author describes her own approaches to group and individual teaching of recitation (speech education), which are grounded in drama education but have many overlaps into other fields of arts education. In practice these approaches are a welcome inspiration for teachers of Czech language and literature of elementary and secondary schools. The author's *modus operandi* differs from other methodologies in a maximum openness to inspiration from various humanities and social sciences. The research therefore has a compiling character naturally responding to the individuality in the current chaotic world order. The author calls her approach a didactics of chaos.

An important part of the dissertation is the description of long-term preparation of recitation performances with individuals or specific lessons intended for different age groups. The qualitative research is embodied in the descriptions, which are continuously commented on and analysed from the perspective of the author's pedagogical and artistic practice, as well as knowledge mentioned in the introductory part.

Keywords: speech education, recitation, drama education, case study, liminality, fiction, narration, didactics of chaos

OBSAH

Úvod	12
1 Osobní východiska a zkušenostní zdroje	15
1.1 Český jazyk, literatura, dramatická výchova....	15
1.2 Přednes z mnoha stran	16
1.2.1 Pohled recitátorky	16
1.2.2 Pohled učitelky pracující s recitátory	18
1.2.3 Pohled porotkyně recitačních přehlídek	18
1.2.4 Pohled lektorky seminářů pro učitele, kteří připravují dětské a mladé recitátory ...	19
1.2.5 Pohled organizátorky krajských recitačních přehlídek pro Prahu a vzdělávacích akcí zaměřených nejen na přednes	20
2 Komunikační modelování	21
2.1 Modelování spíše obecné	21
2.2 Modelování situací specificky scénických	23
3 Jazyk, řeč, mluva – a prozódie	32
4 Mluvní výchova	38
4.1 Mluvní výchova v českém národním kurikulu	39
4.1.2 Mluvní výchova a vyučovací obor český jazyk a literatura	40
4.1.3 Dotazníkové šetření <i>Výchova k mluvním a řečovým dovednostem ve vnímání a v didaktické praxi ZŠ a gymnázií</i>	44
4.2 Co obsáhne pojem mluvní výchova	47
4.3 Mluvní výchova na mnoho způsobů	50
4.4 Počátky mluvní výchovy u dítěte a co nepokazit	54
4.4.1 Rodina	55
4.4.2 Mateřská škola	55
4.5 Studijní materiály k mluvní výchově	59
4.5.1 Inspirace nepřeborně, ideální učebnice žádná	59
4.5.2 Dvě nadčasové, ale přesto stárnoucí metodiky z poloviny 80. let	62
5 Dramatická výchova jako prostor pro výchovu mluvní	66
5.1 Co je dramatická výchova	67
5.2 Jaká může být dramatická výchova	70
5.3 Ukotvení, kontext a přesahy dramatické výchovy	71
5.4 Prostor pro mluvní výchovu	73
5.5 Přednes jako součást dramatické výchovy?	78

6 ATELIÉR D	81
6.1 Rámec ATELIÉRU D	82
6.2 Skupiny a jednotlivci v ATELIÉRU D	83
6.3 Metoda práce jako výslednice mnoha proměnných	85
6.4 ATELIÉR D jako přemostění – didaktika chaosu	88
7 Přednes	89
7.1 Přednes dětský, přednes umělecký, přednes jako metoda	89
7.2 Komunikační modelování s důrazem na recipienta	94
7.3 Přednes a vzdělávací kurikulum	100
7.4 Přechod mezi básničkami a poezií	103
7.5 Potřeba poezie v životě dětí a mládeže	104
8 Systém recitačních přehlídek v České republice	113
8.1 Recitační příležitosti	114
8.1.1 Dětská scéna (DS)	114
8.1.2 Wolkrův Prostějov (WP)	115
8.1.3 Mezinárodní festival poezie (MFP)	116
8.1.4 Poděbradské dny poezie (PDP)	117
8.1.5 Pedagogická poema (PP)	119
8.1.6 Soutěž základních uměleckých škol (SZUŠ)	120
8.1.7 Další příležitosti	121
8.2 Dětská scéna jako učebnice	122
8.2.1 Důmyslná koncepce národní přehlídky	123
8.2.2 Diskuse recitátorů s lektorským sborem	124
8.2.3 Dílny pro sólové recitátory	125
8.2.4 Diskusní klub pro doprovod sólových recitátorů	125
8.2.5 Tradiční seminární třída R	126
8.2.6 Festivalové kuloáry	127
8.2.7 Koncepce diskusních klubů a seminárních tříd R	127
8.2.8 Dětská scéna v číslech (jak vzniká dramaturgie)	128
8.3 Wolkrův Prostějov jako vzdělávací nabídka	132
8.3.1 Diskuse recitátorů s lektorským sborem.....	132
8.3.2 Semináře nejen pro recitátory	134
8.3.3 Osobnosti Wolcrova Prostějova v umělecké praxi	135
8.4 Dětská scéna a Wolkrův Prostějov – kontrpunkt nebo kontinuita?	137
8.4.1 Sbližování Dětské scény a Wolcrova Prostějova	137
8.4.2 Pražské poetické setkání (PPS) a Pražský kalich (PK)	138
8.5 Moravský festival poezie jako zkouška odolnosti	140

9 Metodika práce s recitátorem	143
9.1 Krok za krokem k přednesovému vystoupení	143
9.2 Stimuly k ohledávání textu	147
9.3 Metody prožití a analýzy textu (především pro děti)	149
9.3.1 Metody pohybové	152
9.3.2 Metody literární	154
9.3.3 Metody mluvní	157
9.3.4 Metody dramatické	159
9.3.5 Metody zvukové	161
9.3.6 Metody výtvarné	162
9.3.7 Metody kombinované a interdisciplinární	163
9.4 Přednes jako životní styl	164
10 Případové studie	175
10.1 Zrození recitátorky	177
10.1.1 Prenatální recitační období	177
10.1.2 Dítě použité k recitaci	179
10.1.3 Text použitý k recitaci	180
10.1.4 Recitátor médium, recitátor dekodér	182
10.1.5 Období „přehlídkového“ studia recitace	190
10.2 Třikrát Alžběta – Mrožek, Čapek, Holan	193
10.2.1 Kde se Alžběta vzala?	193
10.2.2 Práce v ATELIÉRU D	194
10.2.3 První rok – Sławomir Mrožek: Náhle	195
10.2.4 Druhý rok – Karel Čapek: Utkvění času	207
10.2.5 Třetí rok – Vladimír Holan: Sbohem	213
10.3 Páták Michal – Radek Malý: Starý námořník	221
10.4 Čtvrťáčka Lucka – Daniela Fischerová: Milion melounů	226
10.5 Lekce: Básnické formy – Listonoš vítř	231
10.6 Lekce: Postava – Jelikož a Tudíž	246
10.7 Lekce: Vypravěčství – Větostroj	254
Závěr	268
Seznam použitého označování a zkratk	271
Seznam odborné literatury, použitých pramenů a inspiračních zdrojů	273
Seznam příloh	295

Bávník používá ke svým podivuhodným krystalizacím
každodenních slov a cílem, činem poezie je
spása běžného jazyka.

(Michel Butor, Repertoar)

Úvod

Vývoj a kultivace mluvního projevu člověka je proces stejně tak dlouhý jako život sám. Lze jej sledovat v různých životních etapách, situacích i v pozoruhodných souvislostech a závislostech. Zajímá-li nás ale, kde a jak se formuje výsledná podoba současné mluvené češtiny a je-li možné ji cíleně ovlivňovat ve smyslu její kultivace, logicky se obracíme k dětem a mládeži, řečové a mluvní výchově, jejím podobám v českém prostředí a ke zkoumání faktorů, které mají na mluvu dětí a mládeže formativní vliv.

Z relevantních faktorů, které ovlivňují výslednou podobu našeho mluvního projevu (celkovou úroveň rozvinutí naší mateřštiny jakožto jazyka, v němž většinou myslíme a komunikujeme), je nejpodstatnějším rodina, která má jednak své regionální zázemí a jednak celkově determinuje sociokulturní prostředí dítěte či dospívajícího člověka. Dále mají na mluvený projev zásadní vliv kolektivy a vrstevnické skupiny, v nichž se jedinec významně často pohybuje. Ve výčtu by neměla chybět škola, i když její vliv na celkový rozvoj komunikačních dovedností dětí a mládeže je sice předpokládán, ale fakticky zkoumaný minimálně. Zásadní a historicky nejmladší roli hrají technická média, jejichž cílenost na děti a mládež má mnohdy podobu velmi agresivní (byť skryté) a která zasahují celou strukturu řečového chování, potažmo chování obecně. To vše je potřeba mít na mysli, když se chceme spolupodílet na výchově budoucího dospělého člověka a především samostatně veřejně komunikujícího jedince.

Jazyk je naším nástrojem myšlení. Silně rozvinuté jazykové dovednosti disponují jedince k vysoké úrovni myšlenkových operací a kultivovaná mluva potom člověku dává možnost vyjádřit se přesně a srozumitelně. Jaká by měla být efektivní cesta k rozvíjení jazykových dovedností dětí v jejich mateřštině? Kde by si děti měly osvojovat optimální řečové chování a hledat mluvní vzory?

Tyto úvahy o jazyce, jímž mluvíme, myslíme, sníme, a tedy žijeme, mohou působit trochu technicistně, ale není tomu tak. Počítají s jednou bazální podmínkou, a tou je přítomnost umění v životě člověka a přítomnost poezie na cestě ke kultivovanému mluvnímu projevu. Bez této protiváhy ke zbytku světa se i mluvní projev může jednoduše stát jen dokonalým nástrojem v rukách manipulátorů připravujících projevy na objednávku, vypočítavě mířících na argumentační strategie, zneužívajících náš mateřský jazyk k mocenskému boji o

voliče, klienta, zákazníka. Až se z našeho vztahu k jazyku definitivně vytratí poezie, až se umění vytratí ze seznamu našich životních potřeb, už nebudou potřebná ani slova, jako je úcta, moudrost, pokora, víra, upřímnost, lidství, pomoc, pochopení, shovívavost, dohoda, odpuštění, přátelství a tak dále. Tato slova nebudou potřeba, protože se vytratí jejich pravá podstata, vytratí se jejich pravý význam. Budou nadále fungovat už jen s oním obligátním ALE, kterého je dnešní doba nebezpečně plná.

Tato práce se věnuje především cestě ke kultivovanému mluvnímu projevu s vědomím nedělitelnosti mluvy od myšlení, onoho JAK od CO, tedy „formy“ od „obsahu“. Zaměřuje se na mapování možností mluvní výchovy v současném českém národním kurikulu (viz kapitolu č. 4) a jejího zázemí v dramatické výchově (viz kapitolu č. 5). Podrobněji se tato práce vydává pouze jednou cestou našeho zkoumání, a to konkrétně cestou přednesu, který vnímáme mj. jako velmi efektivní metodu celkové kultivace mluvního projevu, řečového chování a myšlení jednotlivců. Mapujeme jeho tradici v České republice, systém přehlídek, soutěží a festivalů, které tuto tradici utvářejí (viz kapitolu č. 8), ale i potenciál přednesu pro mluvní výchovu obecně (viz kapitolu č. 7). Naznačujeme příležitosti teoretického i metodického obohacení mluvní výchovy, které nabízejí některé teoretické práce z oblasti literární vědy, estetiky, jazykovědy či teatrologie atp.

Případové studie (viz kapitolu č. 10) konkretizující naši metodu (popsanou v kapitole č. 9) vycházejí především z kontinuální práce s jednotlivci, dětskými skupinami či skupinami mládeže, které procházejí výukou akcentující mluvní výchovu. Poznatky doplňujeme o zkušenosti s výukou dospělých, a to i pedagogů. Jedná se především o výuku vedenou v posledních pěti letech (tj. od roku 2015) v základní umělecké škole nebo v ATELIÉRU D (viz kapitolu č. 6) doplněnou o výuku či semináře kratšího časového rozsahu vedené často pod hlavičkou spolku PŘESAHA, Sdružení pro tvořivou dramaturgii nebo v rámci různých festivalů.

Metodickým zdrojem je mi¹ především vlastní téměř dvacetiletá pedagogická praxe v oblasti dramatické výchovy, českého jazyka a literatury (viz kapitolu č. 1) opíraná o oborové publikace. Pro oblast mluvní výchovy obecně jsou nám oporou

¹ Směs zobecnitelných poznatků bádání a velmi konkrétních osobních zkušeností, na nichž stojí tato práce, nám neumožňuje držet se v celém textu pouze autorského plurálu. Pokusíme se alespoň eliminovat prolínání různých mluvnických kategorií a udržet jednotu v rámci větších tematických celků textu.

především dvě publikace, jež považujeme za současné pilíře (byť stárnoucí) české mluvní výchovy, a to *Mluvní výchova dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové (pro děti do 15 let) a *Základy jevištní mluvy 1. a 2.* od Jiřiny Hůrkové-Novotné a Hany Makovičkové (pro studenty od 15 let). Obě tyto metodiky vnímáme jako funkční pro současnou populaci dětí a mládeže, s velkým potenciálem k adaptaci na současný stav mluvené češtiny a rozvinutí metod také vstříc běžně mluvenému jazyku v nespécificky scénických situacích. Pro oblast uměleckého přednesu jsou stále zásadní práce např. Radovana Lukavského, Vladimíra Justla (a kolektivu), Vítězslavy Šrámkové (a kolektivu) atd. a velmi vítaným učebním materiálem posledního desetiletí mívám také na přednes dětský je učebnice Emilie Zámečnickové *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*.

V době, jejímž obecným rysem je absence škál řečového chování a vytrácení se cit pro mateřský jazyk, jež je utvářena zhrubým (nejen řečovým) chováním, ba dokonce posluchačskou tolerancí vulgarity, je jakýkoliv kontakt kohokoliv s poezií činem zásadním. Tento kontakt je předmětem našich pedagogických snah i objektem této disertační práce.

Současné lidské společnosti v životě chybí poezie, a je tedy potřeba hledat nové cesty, jak tyto někdejší bližence znovu svést na společnou cestu.

Zvláštní slovo

Procitla jsem a zapomněla
to krásné slovo, které se mi
zjevilo ve snu.
Ve slovnících jsem listovala,
třeba je paměť vyplaví,
bylo to neobvyklé slovo,
kdybych je dala do básně,
třebas by mi pomohlo
přežít vlastní smrt.

(*Jiřina Hauková, Básně*)

1 Osobní východiska a zkušenostní zdroje

1.1 Český jazyk, literatura, dramatická výchova...

Ve své disertační práci se snažím stejně jako ve své praxi zúročit své dosavadní zkušenosti z více oblastí, kterým se paralelně dlouhodobě věnuji. Vystudovala jsem v Praze bohemistiku na FF UK a dramatickou výchovu na DAMU a oba obory se v mé praxi hojně snoubí.

Asi patnáct let (přesněji asi 20 let s přestávkou) pracuji jako učitelka literárně-dramatického oboru (dále jen LDO) na základní umělecké škole (dále jen ZUŠ), nejprve na ZUŠ Zábřeh, nyní na ZUŠ Štítného² v Praze. Ve své práci jsem vždy akcentovala práci s textem (především s kvalitním literárním textem), obecně kulturu mluvního projevu, umělecký a dětský přednes a improvizací principy, především improvizované vyprávění.

Na poli českého jazyka a literatury se dlouhodobě zabývám oblastí vývoje didaktických testů a jejich evaluačního potenciálu v plošně zadávaných zkouškách na určitém stupni vzdělávacího systému – i tato práce vyžaduje důmyslnou a tvořivou práci s vhodně vybraným textem. Díky této své specializaci jsem se podílela na celé řadě výzkumných šetření nasměřovaných na konkrétní oblasti českého vzdělávacího systému³, zajímala jsem se především o výstupy relevantní pro didaktiku českého jazyka, literatury a komunikačních dovedností.

² Plný název školy je Základní umělecká škola, Praha 3, Štítného 5.

³ Např. spolupráce na studiích: *V čem naši žáci selhávají* (analytické studie o společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury v kontextech, pro CERMAT, 2013-2014), *Maturita efektivní a sociálně spravedlivá* (Komplexní metodika implementace a realizace testu studijních předpokladů a jeho využití v kontextu výsledků zkoušek společné části maturitní zkoušky, pro ISEA, 2014–2015).

V oblasti literatury se specializuji na literaturu pro děti a mládež a její didaktiku, v oblasti jazyka jsem měla možnost získat cenné zkušenosti na poli dialektologie (díky psaní diplomové práce pod vedením PhDr. Pavla Jančáka) a fonetiky a fonologie (díky práci jako pomocná vědecká síla ve fonetickém ústavu FF UK pod vedením PhDr. Jitky Veroňkové, Ph.D.), velice mou pozornost upoutávala kognitivní lingvistika a přirozeně také didaktika českého jazyka.

V obou vystudovaných oborech jsem měla příležitost učit (a nadále učím) mnoho jednotlivců i skupin, a to ve věkovém rozpětí od dětí na samém počátku školní docházky až po dospělé lidi.

1.2 Přednes z mnoha stran

Přirozenou spojnicí mezi oběma těmito oblastmi mého studia a působení byl vždycky můj zájem o komunikaci, její teoretické i praktické zkoumání, a to především o přednes, tedy velmi specifickou „odrůdu“ umělecké komunikace. V dětském i uměleckém přednesu spatřuji potenciál metodiky, která ze své podstaty může v dlouhodobém horizontu nejen napomoci při kultivaci mluvního projevu dětí a mládeže, ale také zásadně přesáhnout oblast umělecké komunikace směrem k celkové kultivaci osobnosti mladého člověka, jeho hodnot, postojů a chování, tedy ne pouze toho řečového. Proto bude přednes jednak hlavním objektem zájmu této disertační práce, ale jednak také východiskem úvahám vybíhajícím v soustředných kružnicích od přednesu dále. A vzhledem k tomu, že se přednes stal nejen mou zálibou, ale i životní potřebou, mám možnost jej dlouhodobě zkoumat z mnoha úhlů pohledu, a ty budou při psaní této práce hojně využívány:

1.2.1 Pohled recitátorky

Sama recituji od raného dětství a prošla jsem si celou škálou zkušeností (především v rámci recitačních přehlídek, soutěží, festivalů a seminářů), kterou se snažím popsat a reflektovat v první případové studii nazvané *Zrození recitátorky*. Velice důležitá je pro mě ale průběžná recitační a vypravěčská zkušenost současná. K té vypravěčské řadím i improvizované vyprávění příběhů, které velmi často využívám při výuce dětí (především mladšího školního věku) v LDO ZUŠ, a

to na mnoho způsobů (mj. např. i pro instruování dětí před hraním obyčejné hry s pravidly).

K té recitační řadím kromě stálého kontaktu s přehlídkami především variabilní „poetické“ pořady, které ze svých recitačních repertoárů sestavujeme s kolegyní, recitátorkou a lektorkou ze spolku PŘESA⁴ Janou Machalíkovou. Pořady pro veřejnost obvykle tvarujeme vstříc konkrétní příležitosti (např. noc kostelů, součást programu konkrétní knihovny, poetické odpoledne pro seniory domu s pečovatelskou službou, pořad v malém regionálním divadle pro veřejnost, inspirativní pořad v rámci krajské recitační přehlídky pro recitátory od 15 let atp.). Společným cílem těchto pořadů je ale vždycky boření mýtů o recitaci jakožto umění zastaralém, vážném až přezávažném a neživotném. Proto v názvu pořadů variujeme možnosti: *Vážně – nevážně* nebo *Recitace žije*, jež doplňujeme podtitulem *Jana Machalíková a Gabriela Zelená Sittová recitují své oblíbené texty*. V některých případech bývá pořad navázán na následnou (případně i předcházející) besedu o výběrech textů a tvořivé práci s nimi. V roce 2019 jsme takových pořadů uskutečnily 8. Novinkou, která sleduje i didaktické cíle, je formát nazvaný *Poetický jukebox*. Obsahuje tvořivou dílnu pro účastníky (cílové skupiny jsou 3: děti mladšího školního věku, děti staršího školního věku, středoškoláci), která je zaměřena na výběr kvalitních textů k recitaci, první zkoušení jejich přednesu a pokus o komponování textů do výsledného poetického pořadu. Po přestávce poté následuje recitační vystoupení, které je realizací navrženého pořadu v podání lektorek (mohou se uplatnit i variace se zapojením dětí do výsledné kompozice). *Poetický jukebox* je novinkou roku 2019, byl tedy zatím realizován pouze čtyřikrát.

⁴ Zapsaný spolek PŘESA⁴ vznikl 26. 10. 2001 za účelem pružnějšího pořadatelsví postupových recitačních přehlídek pro kraj Hlavní město Praha, konkrétně Pražského poetického setkání, krajské přehlídky dětských recitátorů (směřující na celostátní přehlídku Dětská scéna), a Pražského kalicha, krajské přehlídky recitátorů a divadel poezie pro účastníky od 15 let (směřující na celostátní přehlídku Wolkrův Prostějov). Postupem času se spolková činnost rozvinula také v činnost metodickou, směřovanou především k pražským pedagogům připravujícím dětské recitátory a přímo k recitátorům. Jana Machalíková byla iniciátorkou vzniku *Studia uměleckého přednesu*, které pod hlavičkou spolku tuto metodickou a výukovou činnost zajišťovalo a stále zajišťuje, i když se původní název *Studio uměleckého přednesu* (spíše z administrativních důvodů) poněkud upozadil. Asi od roku 2004 se činnost spolku rozvíjí především díky lektorskému a organizačnímu tandemu Jany Machalíkové a Gabriely Zelené Sittové.

1.2.2 Pohled učitelky pracující s recitátory

Od počátku své téměř dvacetileté pedagogické praxe pracuji se sólovými recitátory, ať už individuálně nebo při skupinové výuce. Se vznikem ATELIÉRU D jsem nakonec dala příležitost i dospělým zájemcům o umělecký přednes (nejen), převažují ale stále děti ve věku prvního i druhého stupně základní školy.

V průběhu jednoho školního roku tedy obvykle vedu asi 30–35 recitátorů, přičemž do tohoto výčtu zahrnuji pouze ty, s nimiž procházím celým procesem od výběru textu až k vystoupení před publikem. Každý z těchto recitátorů si v průběhu školního roku zpracuje jeden až čtyři texty, s nimiž také alespoň jednou vystoupí (na postupové přehlídce, třídní besídce, večeru poezie, vernisáži atp.). Konkrétní zkušenosti s prací s jednotlivci nebo se skupinou dokumentuji v případových studiích č. 10.2–10.7.

Blízký, nikoliv ale totožný, je pohled lektorský, tedy pohled pedagoga, který vede jednorázový seminář pro recitátory (od několikahodinových po několikadenní), s nimiž ale dále nepracuje. Pouze vstupuje do určité fáze přípravy recitátora (o fázích přípravy recitačního vystoupení viz kapitolu č. 9). Takových příležitostí se naskytá celá řada. Ponejvíce v rámci činnosti spolku PŘESAĤ, který semináře pro studenty realizuje na pozvání škol jakožto metodickou ukázkou, jež se týká konkrétních témat, jako je např. výběr vhodného textu k recitaci, práce s veršem, vypravěčství příběhů atp. Další lektorské příležitosti se nabízejí např. v rámci aktivit ATELIÉRU D po dohodě s konkrétními základními či středními školami nebo jako součást různých festivalů a přehlídek. Semináře tohoto typu vedu buď samostatně, nebo (a to často) v tandemu s kolegyní ze spolku PŘESAĤ Janou Machalíkovou, případně s Františkem Oplatkem, učitelem LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec a ZŠ Bechyně. V průběhu školního roku tak vedu 8–12 několikahodinových až nekolikadenních seminářů pro recitátory.

1.2.3 Pohled porotkyně recitačních přehlídek

Do lektorských sborů různých dětských recitačních přehlídek jsem usedla velmi brzy, a to jako začínající studentka vysoké školy, která zatím měla jen vlastní recitační zkušenost. Nejprve šlo o přehlídková kola obecní a okresní, resp. obvodní, později také krajská a nakonec i národní. K porotování starších recitátorů (tj. od 15 let) jsem se dostala o něco později, ale i to bylo dost brzy. Dlouhá tradice

recitačních přehlídek v ČR se však odráží také v úrovni organizačního zajištění (ponejvíce krajských a národních kol) a díky zkušenostem organizátorů se postupem času daří nové mladé porotce nejprve přizvat do porot obsazených zkušenými praktiky. Sama jsem měla možnost začínat s porotováním dětí vedle takových osobností, jakými jsou např.: (řazení abecedně) Vlasta Gregorová (tč. ředitelka fakultní MŠ se speciální péčí Arabská, Praha a zkušená lektorka recitačních přehlídek), Jakub Hulák (tč. odborný pracovník NIPOS ARTAMA a hlavní organizátor Dětské scény⁵), Nina Martínková (tč. odborná asistentka KVD DAMU a moderátorka ČRo Vltava), Radek Marušák (tč. odborný asistent KVD DAMU a vyučující na KPPP PedF UK), Jaroslav Provazník (tč. vedoucí KVD DAMU a vyučující na KPPP PedF UK) atp. Své začátky v lektorském sboru pro starší recitátory mám spojené především s Pražským kalichem (pražským krajským kolem postupovým na Wolkrův Prostějov) a s lektory jako jsou např.: (řazení abecedně) Vladimíra Bezdíčková (tč. slovesná redaktorka ČRo Vltava), Marta Hrachovinová (tč. pedagožka VOŠ herecké v Praze, „první dáma“ spolku SLOVO a HLAS a Poděbradských dnů poezie), Hana Kofránková (tč. režisérka ČRo), Martina Longinová (tč. herečka, recitátorka a učitelka LDO ZUŠ Františka Kmocha Kolín), Libor Vacek (tč. tiskový mluvčí), Aleš Vrzák (tč. režisér ČRo) atp. V současné době se každoročně účastním 10–15 porot postupových recitačních přehlídek na úrovni obvodních (okresních), krajských, případně i národních kol.

1.2.4 Pohled lektorky seminářů pro učitele, kteří připravují dětské a mladé recitátory

Spolek PŘESAH se kromě organizace krajských recitačních postupových přehlídek pro Prahu touto osvětovou činností přímo zabývá. Asi v roce 2004 se začaly konat první semináře pro zájemce z řad pedagogů pražských ZŠ, SŠ, ale i středisek volného času atp. Cílem bylo vysvětlit především smysl recitačních přehlídek, které v mnoha učitelích vzbuzovaly soutěžní pachuť z dob minulých, měly se zabývat podstatou přednesu, vysvětlit smysl jeho hodnocení, nabídnout pedagogům několik metodických rad, dramaturgickou poradnu a orientaci v krásné literatuře vhodné k přednesu. Postupem času se zájem o semináře rozšiřoval a vznikla potřeba nabídnout více konkrétních postupů metodických, ale i více

⁵ Dětská scéna je mj. celostátní přehlídka dětských recitátorů. Podrobněji o její přednesové části viz kapitolu č. 8.

teoretické opory pro oborové uvažování. V současné době PŘESAHA realizuje asi 6–10 seminářů pro učitele za školní rok, a to po celé České republice. Většinu z nich vedeme s kolegyní Janou Machalíkovou společně. Lektorských příležitostí na toto téma a pro tuto cílovou skupinu se však nabízí více (ročně ještě další asi 4), a to jako součást kurzů, které pořádá např. Sdružení pro tvořivou dramaturgii (dále jen STD) pro učitele se zájmem o dramatickou výchovu, jako součást krajských kol postupových přehlídek po celé ČR, celostátních přehlídek a festivalů nebo například i ve spolupráci s NIDV (i s jinými institucemi) v rámci různých kurzů akreditovaných v systému DVPP MŠMT.

1.2.5 Pohled organizátorky krajských recitačních přehlídek pro Prahu a vzdělávacích akcí zaměřených nejen na přednes

Tento pohled se může zdát být pro potřeby této práce málo zajímavý, ale naopak přináší další velmi podstatné kvality. Díky produkci⁶ dvou celopražských přehlídek ročně, Pražského kalicha a Pražského poetického setkání⁷, mám příležitost vhlédnout do vnímání přednesu a jeho potřeby v pražských školách. Mohu pomáhat kultivovat prostředí přehlídek ve smyslu kulturního zážitku, nikoliv derby⁸ mezi školami. A jako organizátorka dalších vzdělávacích akcí pro učitele zabývající se dramatickou výchovou, ale i jinými estetickými výchovami (2 několikadenních dílen a 2 několikavíkendových kurzů ročně pod hlavičkou STD a NIPOS ARTAMA), mohu docenit, jak se o přednesu potažmo potřebě kultivované mluvy uvažuje mezi pedagogy, kteří mají blízko k estetickému vidění světa. Všímám si, jak poezie prorůstá do jiných odvětví tvorby, do jiných oborových didaktik a jak je jí stále ještě mnoha lidem zapotřebí.

⁶ Produkci obou přehlídek se zabývá zkušený (velmi úzký tým) organizátorů ze spolku PŘESAHA, DDM Praha 8 Spirála a Divadla D21.

⁷ Podrobněji o těchto přehlídkách viz kapitolu 8.4.2.

⁸ Vynikající článek Jany Nováčkové *Rizika soutěží ve školách* zpřehledňuje šest rizik, která s sebou nese zbytečné posilování soutěživosti v dětech ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jedná se o: „[...] návyk na vnější motivaci k výkonu, nízká sebeúcta, návyk reagovat soutěživě i v situacích spolupráce a nedostatek dovedností pro tyto situace, riziko pro morální vývoj a vyšší výskyt agresivního chování.“ (Nováčková, 2007) Tato rizika Nováčková popisuje, vysvětluje a dochází k závěru, že: „[P]oužívání soutěží ve výuce je v přímém rozporu s rozvíjením klíčových kompetencí,“ (tamtéž) které si české národní kurikulum vytyčuje jako metu edukačního procesu napříč jednotlivými stupni vzdělávání. Pro prostředí (nejen dětských) uměleckých (nejen recitačních) přehlídek jsou tyto závěry zásadní. A současně jsou jen potvrzením toho, že dlouhodobá snaha hlavních organizátorů národních přednesových přehlídek pojmát i postupová kola nesoutěžně (spíše jako festivaly, a tedy prostředí pro vzájemnou inspiraci), je správná a pro podstatu přednesu samého je to jediná možná cesta.

Tři nejpodivnější slova

Když pronáším slovo Budoucnost,
první slabika už odchází do minulosti.

Když pronáším slovo Ticho,
ničím to ticho.

Když pronáším slovo Nic,
tvořím cosi, co se nevejde do žádného nebytí.

*(Wisława Szymborska, Okamžik. Dvojtečka. Tady,
překlad Vlasta Dvořáčková)*

2 Komunikační modelování

I když se dále budeme zabývat především jedním velmi specifickým druhem umělecké komunikace, konkrétně uměním recitačním (přednášecským), budeme mít stále na paměti, že komunikace je jev velmi komplexní a že také pohled na jednu komunikační situaci, která se může jevit jako žánrově zcela čistá, musí stále zvažovat, do jakého kontextu daná komunikační situace patří. Každá komunikační situace je vlastně sama o sobě entitou, která imanentně komunikuje s okolním světem (s jinými komunikačními situacemi a jejich aktéry, kulturou, společností, minulostí, současností, budoucností atp.), byť by sama takovou vztahovost zkoušela potlačit.

2.1 Modelování spíše obecné

Dobrou oporou pro zkoumání komunikačních situací jakéhokoliv typu je komunikační model Romana Jakobsona⁹ (Jakobson, 1995, s. 78 a 82), definující šest základních činitelů řečového aktu, jimž jsou přiřazeny jednotlivé funkce. Model uvádíme oproti Jakobsonovu textu rovnou v propojení činitelů s funkcemi (viz obrázek č. 1).

⁹ Studie *Lingvistika a poetika*, která funkční pojetí komunikačního modelu nabízí, vznikla jako závěrečná shrnující přednáška na interdisciplinární konferenci o stylu, pořádané v roce 1958 Univerzitou státu Indiana. Publikovaná byla v roce 1960 ve sborníku z této konference *Style and Language*, Cambridge, Mass. 1960, str. 350–377.

Obrázek č. 1



Při studiu běžné mluvy současné generace dětí a mládeže sehrávají jednotlivé participanty Jakobsonova modelu více či méně důležitou roli, podle toho, jakou konkrétní situaci máme na mysli. V ATELIÉRU D, jehož aktivity jsou rozvedeny v kapitole č. 6, nám jde o sledování běžné mluvy v situacích každodenní komunikace a o zkoumání možností její kultivace pro využití jak v situacích, jež Jaroslav Vostrý nazývá specificky scénickými, tak (a díky nim poté zpětně) také v situacích každodenní komunikace, tedy v situacích nenárokujících si hodnocení z pohledu jejich scénického potenciálu. Zajímá nás kvalita komunikace především mluvené (s uvědomováním si přesahů do jiných forem) a převážně verbální (s uvědomováním si celého kontextu vysloveného slova v oblasti dramatického umění). A ať už nahlížíme jakoukoliv mluvenou komunikační situaci, vždycky je možné ji klasifikovat pomocí opozic, které nabízí Oldřich Uličný¹⁰, tedy opozice oficiálnosti a neoficiálnosti a dále veřejnosti a neveřejnosti. Jádrem zkoumání v této práci potom budou spíše komunikační situace připravené (s využíváním nepřipravených mluvních projevů v rámci metody výuky).

V Jakobsonově modelu, který měl současně podtrhnout důležitost propojení lingvistického a literárněvědného uvažování (resp. nahlížení všech druhů užití jazyka, zkoumání veškeré různotvárnosti jazykových funkcí), je zpřehledněno, kde se mezi ostatními funkcemi nachází místo funkce básnické.

¹⁰ ULIČNÝ, Oldřich. K teorii mluveného jazyka. In. *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava 1995, s. 19-25.

„MLUVČÍ (*Addresser*) posílá SDĚLENÍ (*Message*) ADRESÁTOVI (*Addressee*). Aby mělo působnost, vyžaduje sdělení nějaký KONTEXT (*Context* [...]), k němuž poukazuje, vnímatelný adresátem a buď verbální, nebo přístupný verbalizaci; dále vyžaduje KÓD (*Code*), plně nebo přinejmenším částečně společný mluvčímu a adresátovi (nebo jinými slovy, kódovateli a dekodovateli sdělení); a konečně KONTAKT (*Contact*), fyzikální kanál a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní.“ (Jakobson, 1995, s. 77) Každému z uvedených činitelů Jakobson určuje jinou jazykovou funkci a zabývá se výkladem, jak v komunikátech dochází k akcentování té či oné funkce, k jejich kombinacím a k utváření jejich hierarchie. I na základě skromných zkušeností s didaktikou komunikační výchovy a stylistiky ve školách si každý dobře může představit, že např. slohové útvary velmi často překračují hranice své útvarové čistoty a že se v běžném styku s jazykem psaným i mluveným setkáváme spíše se smíšenými komunikáty, resp. s komunikáty mísícími své funkce, a tedy i vyjadřovací (jazykové) prostředky.

Velmi užitečné je pro naše zkoumání kultivace mluvy dětí a mládeže, potažmo vztahu jejich běžné mluvy k mluvě užívané v situacích specificky scénických Jakobsonovo vysvětlení funkce poetické. Upozorňuje totiž na to, že: „Každý pokus omezit sféru básnické funkce [míněno poetické funkce, pozn. autorky] na poezii [míněno literární dílo obecně, pozn. autorky] nebo ohraničit poezii básnickou funkcí by bylo klamným zjednodušením. Poetická funkce není jedinou funkcí slovesného umění, ale pouze jeho dominantní, determinující funkcí; v ostatní jazykové činnosti pak působí jako podřízená, přídatná složka.“ (Jakobson, 1995, s. 81)

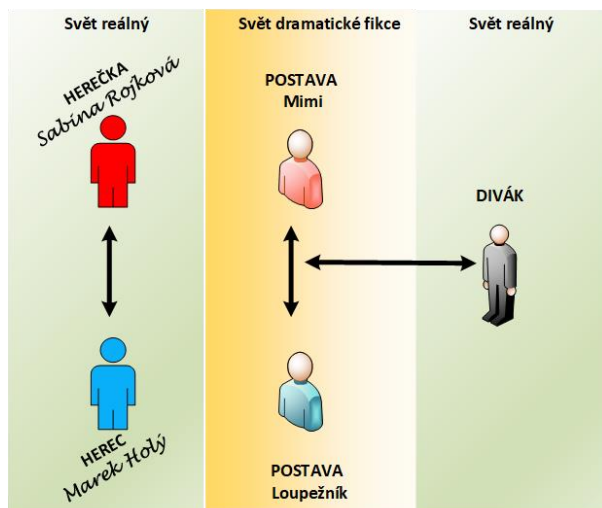
2.2 Modelování situací specificky scénických

Pro pozorování a analýzu komunikačních situací specificky scénických jsou velmi přínosné úvahy Iva Osolsoběho, který rozvíjí myšlenky Otokara Zicha o divadelní metakomunikaci, resp. o složité komunikační struktuře dramatického díla.

Konstatuje, že: „Divadlo užívá předstírané komunikace, ale zřetelně nám o ní komunikuje, že je to jen divadlo, jen hra [...]“ (Osolsobě, 2002, s. 120), a dostává se tak k trojení komunikačních toků v rámci situace, kdy se na jevišti odehrává dialog a v hledišti sedí sledující divák. Výsledkem jeho úvah je ono známé

sousloví „komunikace komunikací o komunikaci“. (viz Osolsobě, 2002, s. 131)
Model si lze představit následovně (viz obrázek č. 2).

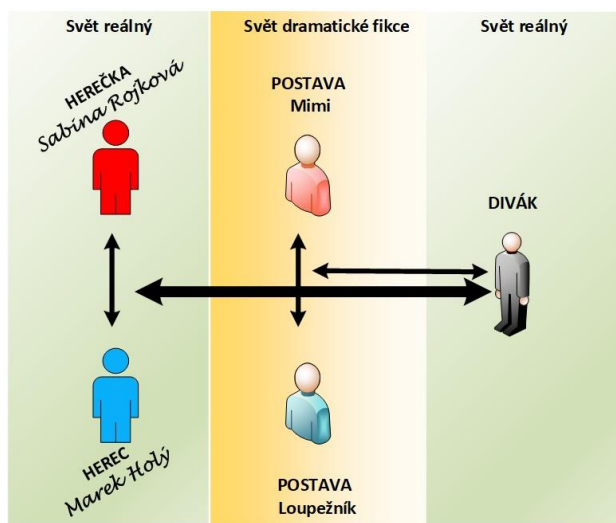
Obrázek č. 2¹¹



Jestliže vyjdeme z předchozího modelu, kde se dva konkrétní herci v rolích ocitají v dialogu, tedy ve zdvojené komunikační situaci, je otázkou, zda i komunikace z jejich směru k divákovi není dvojitá. Pripustíme, že i divák může být jednak v komunikaci s dramatickým dílem, tedy např. konkrétně s postavou Mimi, která v něm vzbuzuje nesympatie, a jednak se dívá na herečku Sabinu Rojkovou, která je mu naopak velmi sympatická (např. i z jiných inscenací, z občanského života atp.). Divák tak vstupuje do komunikace se světem reálným, ale také se světem fikčním, resp. se světem dramatické fikce. Nejde tedy pouze o komunikaci (mezi divákem a „jevištěm“) komunikací (mezi dvěma herci) o komunikaci (mezi dvěma postavami), ale také o dvouúrovňovou komunikaci (od diváka směrem k reálnému světu i k fikčnímu světu na jevišti a zpět) dvojitou komunikací (mezi herci a mezi postavami), jak znázorňuje obrázek č. 3.

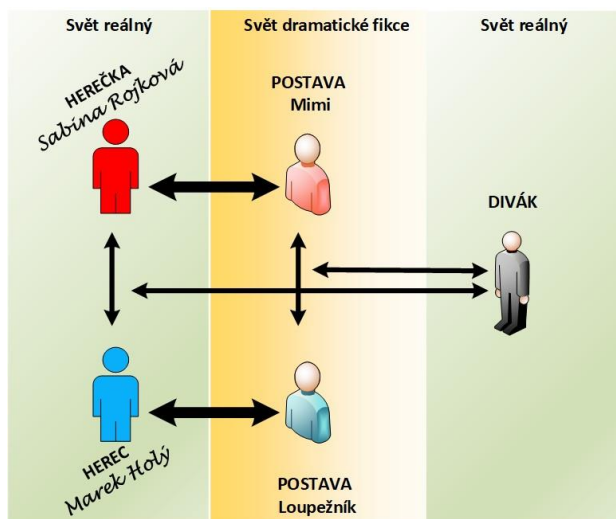
¹¹ Pro konkrétnost modelu jsme zvolili inscenaci pražského Divadla na Vinohradech – Karel Čapek: *Loupežník*. Režie Tomáš Töpfer, dramaturgie Jan Vedral, výprava Jan Dušek, hudba Ondřej Brousek. Premiéra 6. února 2015.

Obrázek č. 3



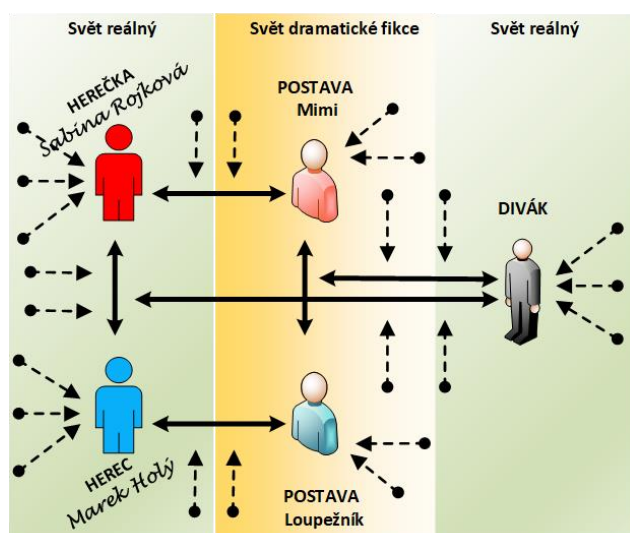
Také v této situaci nad rámec uvedeného probíhá komunikace herců s postavami (viz obrázek č. 4), tedy komunikace mezi reálným a fikčním světem. Herečka Rojková nějak komunikuje s postavou Mimi. Bezespору tato komunikace probíhá od samého započetí příprav inscenace a možná probíhá ještě dlouho po derniéře, ovšem velmi exponovaná je taková komunikace v průběhu konkrétního představení a jistě se může reprízu od reprízy měnit (některé inscenace se na repertoáru drží celá desetiletí a komunikace herců se „svými“ postavami se musí nutně vyvíjet v čase). Nezřídka se také můžeme setkat s tím, že herec mluví o tom, jak k němu promlouvá postava, kterou právě studuje. Jde o metaforické vyjádření, ale podstata dvousměrné komunikace, kterou předpokládá i Jakobsonův komunikační model, je tím potvrzena.

Obrázek č. 4



Samozřejmě pomyslíme-li nyní na komunikační model Jakobsonův, vstoupila by do hry ještě celá řada okolních vlivů (viz obrázek č. 5), ovlivňujících: a) jednotlivé aktéry, jako např. že divák má za sebou náročný pracovní den, herečka má začínající angínu a postava Mimi je pod tlakem, protože hrozí, že do děje vstoupí další postava, která nesmí vidět její počínání; a dále b) jednotlivé popsané komunikační směry, např. že divák sedí v místě, odkud špatně vidí, herci se v průběhu dialogu musí držet v nepohodlné poloze na zdi nebo se dokonce zadrhne osvětlovací technika (ano, okolnosti zvyšující „dramatičnost“ situace se vymýšlejí lépe). Na této představě je fascinující, že okolností ovlivňujících zdar jediného představení je tak strmé množství, že úspěšně uskutečněná repríza, navíc divácky přijatá, je sama o sobě zázrakem.

Obrázek č. 5



Ponechme ale stranou tuto hru okolností a zaměříme se pouze na část výše popsané komunikační situace, tedy pouze na vztah mezi divákem, herečkou a jí ztvárněnou postavou. Pro lepší názornost nám může dobře posloužit, když si představíme herečku v monologu, a to v takovém, kdy promluva postavy není určena jiné postavě fyzicky přítomné v dané situaci¹². A jelikož se naše práce

¹² Opět můžeme mít na mysli kupříkladu herečku Sabinu Rojkovou, tentokrát v jiné inscenaci pražského Divadla na Vinohradech – William Shakespeare: *Romeo a Julie*. Překlad Jiří Josek, režie a úprava Juraj Deák, dramaturgická spolupráce Jan Vedral, scéna David Bazika, kostýmy Silva Zimula Hanáková, hudba Ondřej Brousek, pohybová spolupráce Adéla Stodolová, šerm Petr Nůsek ARGO, hlasová spolupráce Regina Szymiková, asistent režie David Steigerwald. Premiéra 12. prosince 2015.

bude zaměřovat především na umění přednesu, pokusme se pozorovat rozdíly mezi herečkou v monologu a recitátorkou při přednesu.

Naskýtá se otázka, zda já jako divák při pohledu na jeviště vidím dříve herečku, nebo postavu, kterou herečka ztvárňuje. Obdobně vidím-li dříve recitátorku, nebo vypravěče / postavu¹³ / lyrické já / lyrického hrdinu, jejichž promluvy recitátorka interpretuje. Je patrné, že otázka vyvolává dojem jistého nesouladu a že jde o modelovou úvahu, přesto se pokusme tuto obdobu prozkoumat. Recitátorce pro začátek přisudíme text prozaický, a to er-formový¹⁴.

Zásadní rozdíl, který odlišuje herectví a recitaci, je tvořen samotnou podstatou textu, do kterého nás konkrétní interpret vede. Jiří Koten¹⁵ vykládá tuto odlišnost především na základě studií Gérarda Genetta (i dalších) a upozorňuje na rozdílnost narativní a dramatické fikce (Koten, 2009, s. 43). Narativní fikce kombinuje promluvy vypravěče a promluvy postav (modelově se zaměříme na představu prozaického díla), kdežto v rámci fikce dramatické se uplatňují pouze promluvy postav. Herečka diváka tedy vede do fikce dramatické (je v roli, stává se dramatickou osobou), kdežto recitátorka do fikce narativní (není v roli, někdy se používá pojem básnická postava).

Dále nám pomůže pohled na kontext. V případě monologu vnímáme herečku, dramatickou osobu, v kontextu celé divadelní hry. Monologu něco předcházelo, po monologu něco následuje a velmi často monolog neposkytuje kompoziční ucelenost toho typu, který očekáváme u výkonu recitačního. V souvislosti s nároky, jež na herce klade scénografické řešení inscenace (kostým, maska, líčení atp.) a dramaturgicko-režijní koncepce (požadavky na typ herectví, pohybu, mluvní stylizace atp.) se dokonce může stát, že bez programu v ruce divák v postavě nepozná jinak známého herce. Domníváme se, že při pohledu na jeviště, kde se právě odehrává monolog z *Romea a Julie*, identifikuje divák nejprve Julii (tedy postavu / dramatickou osobu), a teprve v druhém sledu (zda vůbec vědomě) vnímá herečku Sabinu Rojkovou. Postava navíc vytváří iluzi, že je na jevišti sama, respektuje čtvrtou stěnu. Postava nemluví k divákům (herečka

¹³ Lubomír Doležel hovoří o primární diferenciaci narativních promluv a narativní text nahlíží jako kombinaci promluvy vypravěče / vypravěčů a promluvy postavy / postav. (Doležel, 1993, s. 13)

¹⁴ Pomozme si nyní představou recitátorky Alžběty z případové studie č. 10.2 při interpretaci textu Sławomira Mrożka *Náhle* v překladu Heleny Stachové (jde o vypravěčskou er-formu).

¹⁵ KOTEN, Jiří. *Fikční komunikace a zobrazení vědomí v narativní literatuře*. (Disertační práce) Praha: Filosofická fakulta UK, 2009, 182 s.

pochopitelně k divákům mluví, přizpůsobuje tomu sílu svého hlasu atp.), je plně vnořena do světa dramatické fikce, je jeho součástí. Chápe se své úlohy v dané situaci výhradně mimeticky. (Opět ponecháváme stranou vyprávěné formy divadla.)

V přednesu je situace jiná. Literární teorie obvykle počítá s tím, že prvním kontaktem čtenáře s literárním dílem je jazyk (případně kniha, typ papíru, grafika atp.), přes nějž čtenář vstupuje do literárního díla. Když do tohoto vztahu vstoupí recitátor, vidíme nejprve člověka a pochopitelně celé jeho bytí na jevišti už s diváky komunikuje. V případě rozhlasového vysílání slyšíme nejprve lidský hlas (dříve než rozpoznáme slovo a jeho význam). Ale zůstaňme v představách na jevišti. Jedná-li se o jednotlivé sólové interpretace básní či próz v rámci přehlídkového vystoupení, kdy jsou jednotlivé výkony řazeny náhodně bez promyšlené dramaturgie, nebo jde-li o promyšlený komponovaný pořad (a vyhýbáme se nyní takovým formám, jež lze označit za divadlo poezie), stále jde o zásadně jinou situaci než je tomu ve výše popsaném případě Julie. Interpret, kterého divák vnímá, nepřichází v roli. Jeho vstup na jeviště neznamena přerod v postavu. Divák vidí příchod a odchod interpreta (recitátoři rádi používají spojení, jsem tam sám za sebe), neočekává nic před a nic po, text sám o sobě coby ucelené literární umělecké dílo obvykle stačí. Není zapotřebí situačního kontextu, výpravy, kostýmu, hudebního doprovodu (není zapotřebí, ale pochopitelně se to všechno může využívat). Přednesové vystoupení také obvykle začíná uvedením autora, v případě překladové literatury také překladatele a nadpisu. Nadpis je součástí literárního díla. Jméno autora je však jakési dramaturgické uvedení diváků do kontextu, a i kdyby zaznělo až v závěru, jedná se o informaci, která (ještě / už) nepadá do fikčního světa literárního díla. Čtvrtá stěna v přednesu neexistuje (její využití je spíše nasměrováním výkonu do jiného uměleckého druhu), recitátor záměrně navazuje oční kontakt s divákem a je to jeden z jeho zásadních komunikačních prostředků. A co je podstatné, přednašeč zve diváka do světa narativní fikce, do textu ze své podstaty diegetického.

Jen dodejme, že když si představíme herečku v epickém typu divadla (také Osolsobě ve své studii připomíná Brechtovo „historicky záslužné porušení fair play“ v podobě prostupnosti čtvrté stěny, viz Osolsobě, 2002, s. 128), která svou promluvu směřuje k divákům v hledišti, stále ji diváci vnímají jako postavu

(dramatickou osobu). Pouhé zrušení čtvrté stěny nestačí, i když nakouknutí postavy ze světa dramatické fikce do světa reálného je princip rafinovaný a divácky oblíbený.

Sledujeme ale recitátorku Alžbětu v er-formové próze. Můžeme nabýt dojmu, že jde o vypravěčku, která se účastnila popisované situace jako pozorovatel a momentálně nám zde celý příběh vypráví. Díky vypravěči může vyjevovat postoj k zúčastněným postavám a k celému dění a mnohdy takový výkon působí dojmem, že je přednašeč v roli vypravěče. Ale není tomu tak. U celé řady próz, které by nám Alžběta obdobně poutavě mohla přednést, neuvěříme, že ona je tím vypravěčem, který příběh vypráví. Neuvěříme jí roli vypravěče, ale uvěříme jí vyprávění takového příběhu¹⁶. Divák jaksi automaticky počítá s tím, že i když je Alžběta mladá dívka, může vyprávět příběh psaný dokonce v mužském rodě (kupříkladu je vypravěčem starý muž) a na působivost a pravdivost takového sdělování nemusí mít tyto okolnosti žádný vliv. Kdyby ovšem Sabina Rojková vystoupila na jeviště coby Romeo, druh fikčního světa, do něhož by nás takto vedla, by takovou záměnu rodu neakceptoval (pokud by nešlo o tvůrčí záměr). Mluvnický rod, který je v narativní fikci k interpretům podstatně vstřícnější¹⁷, je ve fikci dramatické okamžitě příznakový.

V kontextu uvedeného se můžeme vrátit k výše nastolené otázce. Zdá se, že divák pohlížející na herečku v monologu Julie vidí postavu Julie (v dramatické fikci) a teprve poté může rozpoznat reálnou Sabinu Rojkovou. Zatímco divák poslouchající¹⁸ přednes recitátorky Alžběty vnímá interpretku, která přichází z reálného světa, zve diváka do světa narativní fikce, ale zůstává na pomezí. Do

¹⁶ Problematice hranice mezi divadlem a přednesem se věnuje Jaroslav Provazník v *Tvořivé dramatické* č. 2 v roce 2002. Jde mu sice o přesné vymezení rozdílu mezi divadelní a recitační **inscenací**, ale mj. pojmenovává právě i to, čím se liší sólový přednes od hraní role: „Zatímco při přednesu zůstává hráč (interpret) sám sebou, nezmocňuje se postavy vstupem do role, v divadelní inscenaci vstupuje po postavy – přeměňuje se v dramatickou osobu. V divadelní inscenaci i při přednesovém vystoupení je prostředkem sdělení jednání slovem, v divadle jsou však při vytváření fikce stejně důležité pohyb, gesto a další nonverbální prostředky, zatímco v přednesu zůstává jednání slovem základním prostředkem sdělení, ale gesto, mimika, pohyb atd. tu nejsou nezbytnou podmínkou.“ (Provazník, 2002, s. 2) Mimochodem je tento článek potvrzením skutečnosti, že některé otázky jsou vyslovenými evergreeny dětských recitačních a divadelních přehlídek.

¹⁷ Celou řadu textů psaných v mužském rodě mohou bez problémů interpretovat ženy (dívky). Mužský rod v tomto ohledu působí jako neutrální. V opačném směru, pokud by muž chtěl interpretovat text psaný v ženském rodě, je potřeba počítat se silnou příznakovostí.

¹⁸ Povšimněme si, jak silně se k přednesu váže sloveso *poslouchat*, byť přednašeče na jevišti vnímáme v celém jeho fyzickém bytí, zatímco u hereckého ztvárnění postavy se automaticky *díváme*, i když řada kvalitních českých herců dovede skvostně jednat slovem – produkce slovesné tvorby Českého rozhlasu je toho živým důkazem.

světa fikce se nevtěluje, i když do něj má detailní vhled, i když je s ním vnitřně doslova propojena, i když se (jak se často praví) dává do služeb autorovi jako jakési médium¹⁹. Stále je tu interpretka Alžběta²⁰, která nám vytváří jakýsi průzor, z pohledu Jakobsonova komunikačního modelu se možná stává oním komunikačním kanálem nebo novým kódem mezi autorem textu a posluchačem, ale vzhledem k tomu, že ona sama je ve smyslu tvorby interpretace autorkou recitačního výkonu a její vklad vykazuje aktivní ovládání situace, je potřeba pojmenovat ono pomezí (nikoliv polovičatost), na kterém se ve své tvorbě ocitá. Přednašeč se nestává postavou ani vypravěčem náležitým do narativní fikce literárního světa, ale je mu vymezen prostor přechodu mezi světem fikčním a světem reálným, tedy prostor liminální²¹.

O liminalitě v dramatické výchově běžně uvažuje Nicola Abrahamová, pedagožka z Royal Central School of Speech and Drama, University of London, která vedla jednu ze seminárních tříd v roce 2016 v Jičíně v rámci 20. celostátní dílny dramatické výchovy *Dramatická výchova ve škole*²². Abrahamová s pojmem

¹⁹ Nepoužíváme v tomto případě zažitý termín **básnická postava**, protože příliš evokuje postavu jako jeden z motivů literárního díla. Jako jakási paralela k **dramatické osobě** by se lépe hodila **básnická osoba**, ale i tomu se raději vyhýbáme, protože i to navozuje dojem jakéhosi přerodu, který je obdobou vstupu do role, případně navozuje dojem „nešikovně použité češtiny“. Hranici mezi vstupováním a nevstupováním do role potřebujeme v didaktické praxi spíše zvýrazňovat.

²⁰ „V divadelním tvaru vypravěč bud' nemusí být přítomen vůbec (není tu nezbytnou podmínkou), ale pokud se tu objeví, pak herec postavu vypravěče vytváří, případně ji demonstruje (tady už záleží na typu divadla), tedy opět: herec se *přeměňuje*, tentokrát v postavu vypravěče. Naproti tomu recitátor si důsledně zachovává zjevný a citelný odstup od této specifické postavy, jakou vypravěč je: přednašeč o vyprávěči ‚vypráví‘, ale neztotožňuje se s ním. Jakmile je tato hranice porušena a přednašeč se do postavy vypravěče, event. lyrického hrdiny ‚propadne‘, začínáme to jako diváci, resp. posluchači pociťovat jako cosi neadekvátního (máme např. pocit, že recitátor upadá do nepatřičně hysterického projevu, že nepříjemně exhibuje nebo se sám nad sebou rozněžňuje...)“ (Provazník, 2002, s. 3)

²¹ Heslo **liminalita** v *Lexikonu teorie literatury a kultury* (Nünning, 2006, s. 447–448) uvádí mj. následující: „(lat. *limen*: práh), zprvu tzv. přechodová fáze uprostřed přechodového rituálu [...], kterou franc. etnolog A. van Gennep popsal ve svém stěžejním díle *Les rites de passage* (Přechodové rituály, 1909).“ V 60. letech 20. století na něj navázal V. Turner a vystavěl tak komplexní teorii procesů sociální změny. „Samotná liminalita je velkým prostorem mimo veškeré hierarchie sociálního života. Nachází se stranou důvěrně známých pojmů [...] času a [...] prostoru, což umožňuje, aby lidé mohli prožít iracionální, amorální a anarchistické způsoby chování. [...] Tato terminologie osvětluje, jak vznikají mezní sociální situace, a ozřejmuje psychické a fyzické mezistavy, jež jsou odedávna integrální tematickou součástí [...] svět[ové] lit[eratury].“ *Arts Lexikon* uvádí, že: „P[rostor] l[imínální] je prostor na hranici, tj. prostor setkávání dvou či více různých světů nebo kultur, pro nějž zpravidla není vytvořeno jednoznačné pojmenování. [...] Zpravidla představuje nový prostor, nově vzniklé prostředí.“

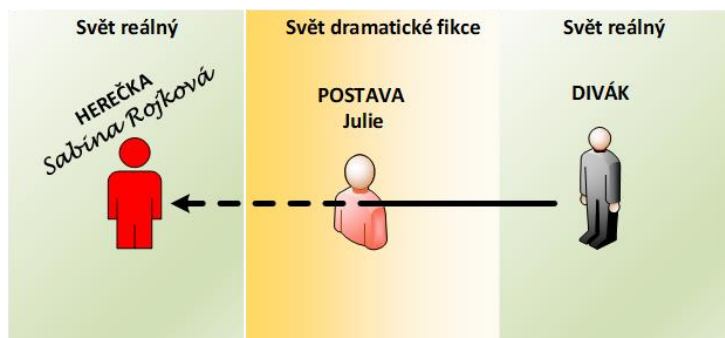
(http://www.artsllexikon.cz/index.php?title=Prostor_limin%C3%A1ln%C3%AD, 15. 1. 2020)

²² Týdenní dílna nesla název *Dramatická výchova pro pokročilé: Jak motivovat děti a mladé lidi prostřednictvím divadla ve výchově, strukturovaného dramatu, dramatické výchovy využívající metody imerzivního divadla či médií...?* a věnovala se především ukázkám zavádění nových technologií (např. mobilních telefonů, aplikací, interaktivních tabulí, kamer atp.) do výuky dramatické výchovy.

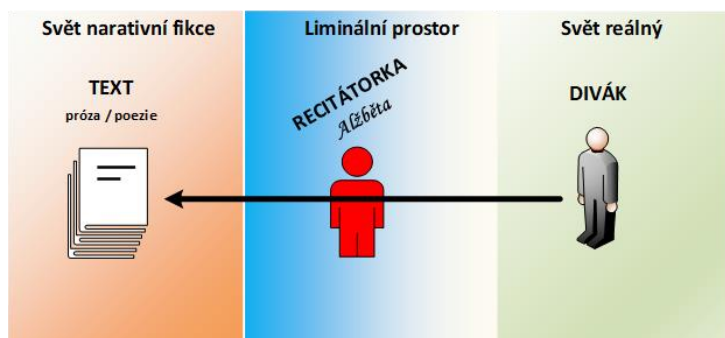
liminální prostor pracuje v rámci dramatické hry jako s pojmenováním přechodové fáze, jakéhosi meziprostoru mezi světem fikčním a světem reálným. Její pojetí přesně koresponduje s našimi úvahami o přednesu.

Obrázek č. 6 shrnuje, že divák skrze postavu Julie ve světě dramatické fikce může dohlédnout až do reálného světa na herečku Sabinu Rojkovou, ale pro zážitek z představení to není podstatné. Obrázek č. 7 poukazuje k tomu, že posluchač přednesového výkonu díky interpretce Alžbětě (přiznané „postavě“ reálného světa) a skrze ni nahlíží do světa narativní fikce, s nímž je Alžběta v silném propojení, ale v okamžiku interpretace se nenachází uvnitř literárního díla, nýbrž v liminálním prostoru.

Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



Řeč

Vychrtlou hlínu
hrany uřknuly

Řeč zpěčuje se
být jim po vůli

Noc zanesena
do dna nečasy

Řeč ticho
uložila si

(Jaromír Hořec, *Brzy jazyk nazývati Ruzyně*)

3 Jazyk, řeč, mluva – a prozódie

Předmětem našeho zájmu je mluvní projev jednotlivce, jeho úroveň, možnosti jeho kultivace, jeho scénický potenciál, ale současně také všechny souvislosti, v nichž mluva, resp. řeč existuje.

Neobejdeme se zde bez pojmů **jazyk**, **řeč** a **mluva**, jejichž definice nám pomůže přesněji nasvítit podstatu věci. Opřeme se na tomto místě o jazykovědné bádání švýcarského lingvisty a „otce moderní lingvistiky“ Ferdinanda de Saussura a jeho pojmy **langue** a **parole**, které Vladimír Skalička v předmluvě k českému překladu *Kursu obecné lingvistiky* z roku 1989 označil za počátky významných, vzrušujících objevů.

Dichotomii jazyk a mluva (*langue* a *parole*) de Saussure do svého kurzu doplnil velmi pozdě, takže potom sám revidoval předchozí závěry a také jeho vykladači dále zpřesňovali, co je oběma pojmy vlastně myšleno. Saussure se snaží jednoduše shrnout, že: „Jazyk je [...] řeč minus mluva. Je to úhrn jazykových zvyků, které mluvčímu umožňují rozumět a dorozumět se. [...] K tomu, aby byl jazyk jazykem, je třeba *masy mluvčích*. Přes všechno zdání neexistuje vně sociálního faktu, protože je to jev sémiologický. Jeho sociální povaha je jedním z jeho vnitřních rysů.“ (Saussure, 1989, s. 106) Dalším podstatným rysem působícím na jazyk, je čas, který umožňuje sociálním silám, aby v systému vyvolaly změnu. Díky času je tedy vztah mezi označujícím a označovaným proměnlivý. (Faktor proměnlivosti jazykového systému je pro mluvní výchovu

fascinující inspirací. Pomysleme na proměny češtiny ve všech jejích vrstvách za posledních sto let²³.)

Překladatel *Kursu obecné lingvistiky* František Čermák pro české čtenáře doplňuje Saussurovo vysvětlení o výklady dalších lingvistů a zpřehledňuje tak zkoumané pojmy pomocí jednoduchého nákresu:

schopnost řeči

(předpoklad existence jazyka a tvorby mluvy, avšak vně vlastní lingvistiky)

[mluvní akt]

mluva

jazyk

(= 1: individuální realizace jazyka

= sociální konvence vytvářející

2: zdroj jazykové = inovace)

systém znaků, který umožňuje

kódování a dekódování mluvy)

řeč

(= úhrn jazykových výrazů zkoumajícímu přímo nedostupný)

(Kurs obecné lingvistiky, 1996, s. 106)

Jak ve své diplomové práci *Dramatická výchova a slovo*²⁴ upozorňuje Lucie Klárová, běžně se slovo **řeč** používá ve více významech: „Někdy je řeč chápána právě jako ona vrozená dispozice, ale i jako velice konkrétní realizace jazyka (ve smyslu ‚pronesl svou řeč‘).“ (Klárová, 2006, s. 13) Při pouhém pohledu do *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*²⁵ je zřejmé, že v češtině

²³ Dobrou ukázkou proměny specificky scénické mluvy mohou být československé filmy z 30. let v porovnání se současnou českou filmovou produkcí.

²⁴ KLÁROVÁ, Lucie. *Dramatická výchova a slovo: jak vést (děti) k umění používat slovo*. (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2006, 85 s.

²⁵ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2005) uvádí 7 významů slova **řeč**: 1. schopnost vyjadřovat se a dorozumívat jazykem, mluva (lidská ř.); 2. způsob mluvení (plynulá ř.); 3. nástroj myšlení a dorozumění příslušníků urč. společenství, jazyk (ovládat několik ř.); 4. mluvení, hovor, rozhovor (dát se s někým do ř.); 5. projev, proslov (měl slavnostní ř.); 6. styl (básnická, hovorová ř.); 7. nespolehlivá, ústně šířená zpráva (nedat na takové ř-i)

nalezneme ještě dalších pět významů. K heslu **jazyk**²⁶ nalezneme tamtéž významů pět, k heslu **mluva**²⁷ tři. Především termíny mluva a řeč se při běžném používání dokonce překrývají a jsou natolik ukotvené v ustálených spojeních i ve frazeologii, že by bylo liché pokoušet se je pro potřeby naší práce urputně separovat.

Marie Čechová v knize *Řeč o řeči*²⁸ nabízí pojetí termínů, které je velmi blízké jejich běžnému laickému používání i tomu, jak s nimi nakládáme běžně my. Ovšem definuje **řeč** právě tak jako je v Čermákově překladu **parole** definována **mluva**: „Řečí rozumíme individuální způsob realizace jazyka; jeho užívání, tj. produkování jazykových projevů a jejich přijímání. [...] Řečový proces označujeme termínem **komunikace** a její výsledek slovem **komunikát** a tím slovně oba pojmy od sebe diferencujeme.“ (Čechová, 2012, s. 11) Termínem jazykový projev lze mýlně: „jak událost, proces produkování, tak i jeho výsledek.“ (tamtéž) Už i v souvislosti s tím, že mluvčího (resp. přednašeče) vnímáme velmi silně v kontextu všech součástí čteně zkoumaných komunikačních modelů, vyhovuje nám navrhovaný termín komunikace.

Termíny **řeč** a **mluva** používáme v naší práci v částečném překryvu, což je dáno také tím, že na mluvený projev pohlížíme z více hledisek. Někdy bychom měli dokonce při zkoumání konkrétního jednotlivce použít spíše sociolingvistický termín idiolekt, termín řeč nám pomáhá zahrnout hledisko celého fyzického bytí podílejícího se na sdělování a termín mluva zase podtrhuje aktivitu mluvidel, tedy zve ke zkoumání mnohdy i logopedii či ortoepii. Každopádně ale pohlížíme při práci s dětmi vždy na konkrétní realizaci jazyka konkrétním jedincem a díky příležitostem setkávání se s četnými příslušníky jedné generace jsme potom schopni nahlížet i „mluvu generace“ či „řečové chování generace“. Zajímá nás, kde se konkrétní realizace jazyka jedincem (*parole*) formuje, tedy jaký je výchozí sociální kontext mluvy jedince (rodinný idiolekt, vrstevnická mluva, mluvní trendy v masových médiích), dispozice ke změně (osobnostní otevřenost k tvarování a

²⁶ Tamtéž heslo **jazyk**: 1. svalnatý pohyblivý orgán v dutině ústní, orgán chuti, řeči (vypláznout j.); 2. co se podobá (úzkým, dlouhým tvarem) jazyku (žluté j-y ohně); 3. soustava vyjadřovacích a sdělovacích (znakových) prostředků vlastní urč. společenství (národní, mateřský j.); 4. jeho dílčí útvar, podoba, mluva, řeč (spisovný, hovorový, obecný, psaný, mluvený, odborný j.); 5. jiné soustavy znaků sloužících k vyjadřování a sdělování (j. hluchoněmých)

²⁷ Tamtéž heslo **mluva**: 1. schopnost mluvit, řeč (lidská m.); 2. jazyk, řeč (mateřská m., městská m.), 3. způsob mluvení, řeč (nedbalá m.)

²⁸ ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. 312 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2069-7.

celkové kultivaci mluvy, k rozšiřování a prohlubování rejstříku mluvních prostředků) a k variabilnímu využívání mluvních prostředků v různých komunikačních situacích a kontextech. Zajímá nás různost „češtin“, neboť: „není na světě dvou lidí, aby stejně článkovali hlásky, aby měli stejný slovník a shodnou dikci,“ ba dokonce i v jednom člověku je: „čeština kolikerá.“ (Eisner, 1946, s. 9)

Ale pokusme se nyní o mírný odstup. David Lewis v úvodu ke své knize *Tajná řeč těla*²⁹ uvádí: „[...] že pouze nějakých 7 procent toho, co chce účastník jakékoli konverzace vyjádřit, je obsaženo v jím vyslovených slovech. Většina sdělované informace je předávána pomocí složité směsi vzezření, držení těla, vystupování, gestikulace, pohledů a mimických výrazů. Kromě toho velká část takto předaných informací působí pod hranicí vědomí.“ (Lewis, 1995, s. 7) Tomuto číslu je těžké uvěřit, i když o vychýlení poměru ve prospěch nonverbální komunikace ví z vlastní praxe asi každý člověk. Divadelní jazyk tento fakt využívá v nevyčíslitelných proměnách, ale jen těžko lze uvažovat o tom, že by na jevišti vyslovené slovo mělo tak malý podíl na celkovém sdělení. A uvažujeme-li přednes, jehož podstatou je propůjčit hlas textu, učinit jej slyšitelným, tady je situace jistě jiná. Ostatně Lewis neuvádí konkrétní výzkum, který takové zjištění přinesl, takže se dá tušit, že do onoho neverbálního 93procentního bloku byla zahrnuta celá zvuková stránka řeči. A o tu nám jde při umělecké tvorbě slovem zásadně. Shodou okolností a podle výzkumu Jany Vlčkové-Mejvaldové a Stanislava Štěpáníka³⁰ je právě zvuková stránka jazyka ve školní výuce tou nejpodceňovanější³¹. K tomu, aby výuka obsáhla uspokojivě i tuto stránku jazyka, by ale musela plnohodnotně vnímat onu Saussurovskou dichotomii parole a langue, čili nutně sociální kontext a konkrétní komunikační situace.

„Jazykové chování je důležitou složkou společenského chování vůbec. Uskutečňuje se pomocí prostředků obsažených v samotném jazyce, je doprovázeno prostředky paralingvistickými a extralingvistickými, jeho povaha je materiální i nehmotná.“ (Bogoczová, s. 139) Tato slova Světlý Čmejrkové v závěru

²⁹ LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Přeložil Jiří REZEK. Praha: Victoria Publishing, 1995, 230 s. ISBN 80-85605-49-X.

³⁰ VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana a Stanislav ŠTĚPÁNÍK. Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny? *Český jazyk a literatura*. 2017–2018, roč. 68, č. 3, s. 112–125. ISSN 0009-0786.

³¹ Ve svém příspěvku velmi správně komentují, že realita výuky je v příkrém rozporu s postavením kultury řečového projevu každého z nás v běžném životě, protože mluvený projev je našim nejčastějším komunikačním nástrojem a jeho kvalita velmi často rozhoduje o tom, jak nás druzí lidé vnímají a posuzují.

sborníku *Tváře češtiny* jen potvrzují, že výuka mateřskému jazyku (proč ale ne i těm cizím) nutně potřebuje být otevřená širokému kontextu, protože jen v kontaktu s tématy vně lingvistiku samu o sobě a v kontaktu s metodami výuky vedoucími ke kooperaci, konstruktivisticky vítajícími chybu jako pomocníka v učení, akcentujícími hodnotové učení (a snad tedy kráčejičími vstříc kompetencím proklamovaným ve všech RVP) atp. budou přirozenou součástí vyučované látky také paralingvistické³² a celkově extralingvistické prostředky³³. Bohužel výuka směřuje spíše k absenci práce s nonverbální rovinou komunikace³⁴, protože ta by vyžadovala zvýšenou tělovou aktivitu žáků a většinou také tu mluvní. (Mluvené podobě jazyka se učitelé z různých důvodů skutečně straní, viz podkapitolu 4.1.) A absence mluvní výchovy jako integrální součásti výuky mateřštině tedy vede dále k tomu, že se děti ani teoreticky nezabývají suprasegmentální rovinou jazyka, tedy jeho zvukovými vlastnostmi (prozodií v lingvistickém pojetí). Překvapivé zřejmě není ani to, že pojem prozodie si většina lidí³⁵ spojuje výlučně s uměleckým využitím mluvené podoby jazyka, tedy blíží se spíše definici literárně-teoretické. Ostatně mluvená podoba běžných komunikátů, jimiž jsme dennodenně obklopeni, dbá o prozodickou stránku tak málo, že toto zúžené pole „prozodické“ působnosti, její faktické odsunutí pouze do oblasti umění, v podstatě kopíruje skutečnost.

V odborných publikacích věnovaných mluvní výchově či jevištní řeči se pojem prozodie tak úzce váže k verši a prozodickým systémům, že se stává de facto synonymem pro celou teorii verše (případně pouze pro metriku). V současné literární teorii je termínem prozodie označována: „[...] versologická disciplína zabývající se jazykovými jednotkami, které ve verši vykazují větší míru

³² Míněny jsou neverbálně-vokální prostředky komunikace, tedy mimojazykové prvky, jako je např. hlasitost, výška tónu řeči, pomlky v řeči atp.

³³ Míněn je celý úhrn nonverbálních prostředků, včetně těch označovaných jako paralingvistické.

³⁴ Z anketních zjištění víme, že výuka na základních školách se téměř zásadně zabývá pouze složkou verbálně-nevokální, čili psanou podobou jazyka. Složka verbálně-vokální je spíše přirozeným doplňkem školní komunikace, jako je tomu v jiných vyučovacích předmětech. Složky neverbálně-vokální či neverbálně-nevokální jsou už spíše otázkou výjimečného přístupu jednotlivých učitelů.

³⁵ Minianketa proběhla v roce 2018, kdy jsem se jednak dotazovala sama dospělých lidí (ponejvíce z řad rodičů mých žáků ze ZUŠ) a jednak jsem požádala o stejné dotazování svou kamarádku Kateřinu, která nemá s uměleckým prostředím nic společného. Celkově nám odpovědělo 52 lidí na otevřenou otázku: Co je to prozodie? 11 lidí nedokázalo termín vůbec k ničemu přiřadit, 5 lidí pojmenovalo, že jde o zvukovou stránku jazyka, 36 lidí spojovalo termín s mluvením herců, s „básničkami“, s „přednesem“, přesně jej většinou ukotvit nedokázali, ale směřovali svými odpověďmi k mluvnímu projevu v herectví nebo v přednesu, jejich odpovědi byly více či méně v souladu s definicí nabízenou *Novým akademickým slovníkem cizích slov*: „nauka o zvukové stránce jazyka (v češtině o přízvuku a kvantitě) z hlediska výstavby verše.“ (*Nový akademický slovník cizích slov*, 2002, s. 663).

organizovanosti než v neveršované řeči (tzn. podléhající rytimizaci).

Literárněvědná prozódie se tak sice zabývá obdobnými problémy jako prozódie lingvistická, tyto termíny však nejsou synonymní: zdaleka ne všechny suprasegmentální jevy jsou ve verši rytimizovány a naopak, ne všechny jevy, které rytimizaci podléhají, náležejí do suprasegmentální roviny.“ (Ibrahim, 2013, s. 13)

V našich úvahách o celkové kultuře mluvního projevu (a právě i jeho zvukové podobě) stojíme mezi oběma prozodiemi³⁶. Lingvistické, resp. fonetické pojetí nám umožňuje pohlížet na mluvu dětí obecně bez nutného třídění komunikátů, literárně-vědné pojetí ale podporuje náš akcent na práci s poezií jakožto s ideálním materiálem, jehož prostřednictvím lze tříbit právě cit pro zvukovou podobu češtiny, a to sekundárně ve všech typech komunikačních situací.

Jde-li nám v naší pedagogické práci o směřování dětí a mládeže k zájmu o jejich mateřštinu a kultivaci jejich mluvního projevu, musíme nutně vyjít po stupních jazykových rovin řeči³⁷ k té nejvyšší, pragmatické rovině, která naše řečové chování staví do sociálního kontextu. A zůstat pouze u řeči nestačí. Proces kultivace řeči dítěte zasahuje dál. Jde o celkovou kulturní úroveň. Tuto skutečnost v roce 2015 glosovala pro Český rozhlas Markéta Pravdová, tč. předsedkyně Rady Ústavu pro jazyk český. „Nemůžeme říct, že čeština je lepší, nebo horší, ale mění se kulturní úroveň jednotlivých mluvčích. Nebylo možné ještě před dvaceti třiceti lety, že byste ve veřejném prostoru používali sprostá slova a vulgarismy. Na začátku 90. let došlo k uvolnění ve všech možných směrech, ve vnímání jazyka a společenských norem. Mnohem víc si dovolujeme, než jsme si dovolili dřív.“³⁸ Je potřeba hledat pro novou generaci budoucích veřejných mluvčích důvody, proč to tak nenechat.

³⁶ Ve své badatelské i pedagogické práci velmi funkčně propojovala „obě prozodie“ prof. Jiřina Hůrková.

³⁷ Obvykle se rozlišují čtyři jazykové roviny řeči: foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická.

³⁸ Markéta Pravdová 9. 12. 2015 v rozhovoru pro Český rozhlas Plus.

Ukolébavka

Jednou přišli do školy
pan Nic a pan Cokoli.

Cokoli jde k tabuli.

Spustí jako hrom a blesky,
láry fáry, třesky plesky,
žvaní, žvaní silou zvyku,
co má zrovna na jazyku,
popletl tři úkoly:

**be fe le me pe se ve ze,
leze leze po železe,
hy chy ky ry dy ty ny!**

A co ještě? Že se ptáte!
Mele páté přes deváté,
mele už dvě hodiny,
mele, mele, nepřestává,
všechny už z něj bolí hlava,

**kuře moře stavení,
vždyť už je to k zbláznění,
žena nůše píseň kost,**

všichni zaječeli: DOST!!!

Chytili ho za košili,
chytili a posadili
zpátky do lavic.

Pak šel k tabuli pan Nic.

Ach, to byla krásná chvíle!
Ach, to od něj bylo milé!
Nic si stoupl k tabuli
a jen mlčel. A jak hezky!
Žádné třesky, žádné plesky...

Všichni rázem usnuli.

(Daniela Fischerová, Milion melounů)

4 Mluvní výchova

V roce 2008 spolek SLOVO a HLAS vydal další v řadě svých publikací, věnujících se mluvenému slovu především ve specificky scénických komunikačních situacích, někdy i v širším kontextu. Tato publikace, *Mluvená próza i verš*, kromě textů Františka Daneše obsahuje výzvu spolku SLOVO a HLAS určenou médii České republiky (Plný text výzvy viz přílohu č. 1). Výzva apeluje na jejich zodpovědnost za mluvený i psaný stav národního jazyka a vyzývá je, aby ze své pozice, která je mimořádně vlivná, konala ve vztahu k našemu jazyku tak: „[...] aby jeho génia byla hodna.“ (Daneš, Hraše, 2008, s. 86) Vliv technických médií, jako jsou televize, rozhlas, internet aj., na dětského příjemce mluvené podoby sdělení je zásadní. Čeština běžně slyšená z nějakého mediálního kanálu se stává dětem normou, jak se „normálně“ mluví, a nemají potřebu vztahovat se k vyšší kvalitě, když je „ta běžná televizní“ vlastně podobou veřejnou. Technická média mají obecně v očích veřejnosti vysoký status. „Co je řečeno v televizi, to musí být pravda. Jak je to řečeno v televizi, tak je to normální.“ Vzniká tady jakýsi podprahově vnímaný etalon. Zmíněná média, byť nejsou výspou pouze veřejných

a oficiálních komunikačních situací, jimž přísluší vysoká úroveň řečových projevů, požívají v očích diváků a posluchačů výsadní pozornosti, a tím pádem zásadně ovlivňují i to, jakou úroveň mluveného jazyka příjemci i do budoucna budou považovat za vhodnou. Jak by měly děti samy vědomě vzdorovat tomu, že jsou obklopené mediální češtinou často nedbalou až zanedbanou, když o jejím stavu vůbec nepřemýšlejí mnozí dospělí lidé?

4.1 Mluvní výchova v českém národním kurikulu

Ptáme-li se, kde má své místo, resp. kde by měla mít své místo mluvní výchova dětí, měla by nás zajímat základní škola, protože zde se předpokládá již cílené působení učitelů a vychovatelů na dítě v různých směrech, což buď přímo, nebo nepřímo ovlivňuje vyjadřování dětí, ale i jejich celkové řečové chování. Nehledě na to, že třída (tedy vrstevnická skupina), do které je dítě přiděleno, se pro dítě stává na významnou dobu prostředím, do kterého je potřeba zapadnout, a to i ve smyslu konzistentního řečového chování se zbytkem třídy. Podívejme se blíže na možnosti mluvní výchovy v rámci základního a středoškolského vzdělávání a pomejme pro tuto chvíli systém základního uměleckého školství, kde dítě nad rámec své běžné školní docházky může studovat literárně-dramatický obor, jehož přirozenou součástí je i mluvní výchova žáků (mnohdy se ve vzdělávacích plánech hovoří o výchově hlasové, hlasové a mluvní, jindy tato oblast spadá pod předmět přednes – mapování těchto cílů v základních uměleckých školách teď ale ponechme stranou). Jistě také základní i střední školy mají možnost v souladu s národními kurikulárními dokumenty zařadit dramatickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět, ale skutečnost ve školách není plošně zdokumentována a je jisté, že rozsah zavedení dramatické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu je ve vztahu k existující možnosti velmi malý (Není zatím ani myslitelné a zřejmě by nebylo ani efektivní, aby dramatická výchova byla do českého kurikula zavedena plošně jako povinný předmět.) Výsledky dotazníkového šetření (viz podkapitolu 4.1.3X) přinášejí alespoň dílčí vhled do značně nepřehledné situace.

4.1.2 Mluvní výchova a vyučovací obor český jazyk a literatura

Stejně tak jako je mluvní výchova přirozenou součástí výchovy dramatické, jevílo by se jako logické, že je součástí také vyučovacího oboru³⁹ český jazyk a literatura.

V České republice v souvislosti s povinnou školní docházkou vstupuje dítě obvykle ve svých 6 letech do první třídy a čeká ho minimálně 9 let povinné školní docházky. Ta by měla být vedena podle školního vzdělávacího programu, který si vytváří každá škola podle národního dokumentu, tzv. *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*⁴⁰ (dále jen RVP ZV). Podle tohoto dokumentu projde každé dítě v předmětu český jazyk a literatura na 1. stupni 1320 vyučovacími hodinami (jde asi o 264 vyučovacích hodin ročně⁴¹) a na 2. stupni 600 vyučovacími hodinami (jde asi o 213 vyučovacích hodin ročně). Celkově tedy v tomto předmětu na základní škole děti stráví 1920 vyučovacích hodin.

Český jazyk a literatura je (společně s cizími jazyky) součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a bezesporu je to jeden z předmětů, v němž by se měla rozvíjet kompetence *komunikativní* (jedna ze šesti klíčových kompetencí⁴² stanovených v RVP jakožto cíl k němuž by se celkovým pojetím výuky mělo směřovat). Očekávané výstupy definované pro jednotlivá období výuky tohoto předmětu obsahují celou řadu dovedností, které vypovídají o tom, že se děti ve škole učí také kultivovanému mluvnímu projevu. Uvedme některé z nich:

Z výstupů pro **1. stupeň**, např.

Komunikační a slohová výchova – 1. a 2. období

ČJL-3-1-03: Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.

³⁹ Pracujeme zde s terminologií RVP, **oborem** je ale de facto myšlen **vyučovací předmět** český jazyk a literatura jak jej běžná veřejnost zná z výuky základních a středních škol.

⁴⁰ Přičemž je dobré mít na paměti, že národní kurikulum stanovuje požadavky, které jsou pro všechny školy závazné. Případné obohacení těchto požadavků, prohloubení či rozšíření, není zakázané, ba naopak je možné a vítané. Učitelé velice často vnímají předepsané dokumenty jako stanovené penzum, nikoliv minimum či optimum, a tím pádem odmítají rozšiřování či obohacování jednotlivých rejstříků nebo vlastní profilaci s argumentem, že jim to závazné dokumenty neumožňují.

⁴¹ Při výpočtu se počítalo s 40 týdny výuky v rámci školního roku (po odpočtu 3 týdnů na průběžné prázdniny).

⁴² **Klíčová kompetence** je pro všechna RVP definovaná jako soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Pro RVP ZV jsou stanoveny tyto kompetence: k. k učení, k. k řešení problémů, k. komunikativní, k. sociální a personální, k. občanské, k. pracovní.

- ČJL-3-1-04: Žák pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.
- ČJL-3-1-05: Žák v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči.
- ČJL-3-1-06: Žák volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.
- ČJL-3-1-07: Žák na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev.
- ČJL-5-1-05: Žák vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechává vzkaz na záznamníku.
- ČJL-5-1-07: Žák volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.
- ČJL-5-1-08: Žák rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace.

Jazyková výchova – 1. období

- ČJL-3-2-01: Žák rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky.
- ČJL-3-2-05: Žák užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves.

Literární výchova – 1. a 2. období

- ČJL-3-3-01: Žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.
- ČJL-5-3-01: Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02: Žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.

Z výstupů pro **2. stupeň**, např.

Komunikační a slohová výchova

- ČJL-9-1-04: Žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.
- ČJL-9-1-05: Žák odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.

ČJL-9-1-06: Žák v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.

ČJL-9-1-07: Žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu

Jazyková výchova

ČJL-9-2-01: Žák spisovně vyslovuje česká běžně užívaná cizí slova.

ČJL-9-2-05: Žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.

ČJL-9-2-08: Žák rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.

Literární výchova

ČJL-9-3-01: Žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.

ČJL-9-3-03: Žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.

(podle RVP ZV, 2017, s. 18–24)

Záměrně zde uvádíme také vybrané očekávané výstupy z *Literární výchovy*, neboť se domníváme, že právě v této složce vyučovacího oboru český jazyk a literatura by mohly vznikat vynikající příležitosti pro výchovu ke kultivovanému mluvnímu projevu. Ostatně osvědčené metodiky věnující se této problematice volí jako základní materiál ke své práci kvalitní literární texty a podrobují je důkladné interpretaci (vhodně a přiměřeně dané věkové kategorii dětí).

Nahlédněme obdobně na vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* v RVP pro gymnázia. Opět vybíráme pouze ukázky očekávaných výstupů:

Jazyková výchova

- Žák odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací.

- Žák v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování).
- Žák v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči.
- Žák v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu.
- Žák při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky.
- Žák posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou.

Literární výchova

Vzdělávací obsah *Literární výchovy* explicitně neformuluje požadavek na kvalitu mluvního projevu žáka.

(podle RVP G, 2007, s. 14–15)

Nahlédněme dále obdobně na vzdělávací oblast⁴³ *Jazykové vzdělávání a komunikace a Estetické vzdělávání* v RVP pro střední odborné vzdělávání v maturitních oborech. Opět vybíráme pouze ukázky očekávaných výstupů:

Vzdělávání a komunikace v českém jazyce

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci mj.:

- uplatňovali český jazyk v rovině recepce, reprodukce a interpretace,
- využívali jazykových vědomostí a dovedností v praktickém životě, vyjadřovali se srozumitelně a souvisle, formulovali a obhajovali své názory.

Požadovány jsou mj. tyto výstupy:

- Žák rozlišuje spisovný jazyk, hovorový jazyk, dialekty a stylově příznakové jevy a ve vlastním projevu volí prostředky adekvátní komunikační situaci.
- Žák se řídí zásadami správné výslovnosti.
- Žák se vhodně prezentuje, argumentuje a obhajuje svá stanoviska.

⁴³ Na rozdíl od RVP ZŠ a RVP G pracují RVP pro střední odborné školy s jiným pojetím, čili se vzdělávacími oblastmi namísto oborů.

- Žák ovládá techniku mluveného slova, umí klást otázky a vhodně formulovat odpovědi.
- Žák využívá emocionální a emotivní stránky mluveného slova, vyjadřuje postoje neutrální, pozitivní (pochválit) i negativní (kritizovat, polemizovat).
- Žák vyjadřuje se věcně správně, jasně a srozumitelně.
- Žák přednese krátký projev.

Estetické vzdělávání

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci mj.:

- správně formulovali a vyjadřovali své názory.

Požadovány jsou mj. tyto výstupy:

- Žák vyjádří vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl.
- Žák interpretuje text a debatuje o něm.

(podle RVP pro obor vzdělání 75-31-M/01

Předškolní a mimoškolní pedagogika, 2009, s. 13–15 a 38–39)

V kontextu těchto zjištění vyznívá poněkud překvapivě výsledek dotazníkového šetření, které si kladlo za cíl zjistit mj., kolik prostoru učitelé českého jazyka a literatury při své výuce reálně věnují tomu, aby se jejich žáci cvičili v kultivovaném mluvním projevu.

4.1.3 Dotazníkové šetření *Výchova k mluvním a řečovým dovednostem ve vnímání a v didaktické praxi ZŠ a gymnázií*

Dotazníkové šetření bylo provedeno v období říjen-listopad 2016. Osloveno bylo náhodně vybraných 800 základních škol, 200 gymnázií a 300 středních odborných škol. Do zpracování vstoupily výsledky 280 základních škol, 88 gymnázií a 112 středních odborných škol, které projevíly ochotu na šetření participovat.

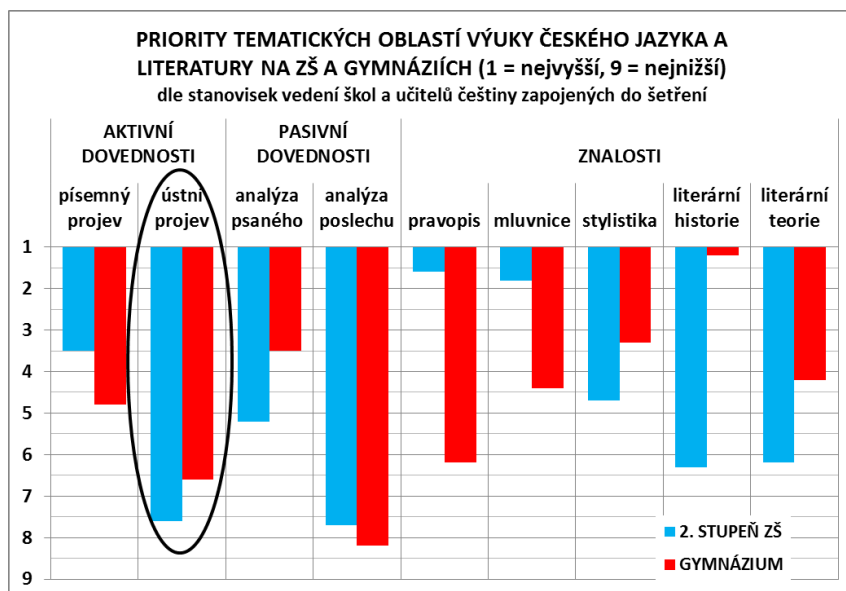
Dotazníkové šetření proběhlo elektronickou komunikací, ve většině případů byli respondenty vedoucí pracovníci, menším dílem učitelé českého jazyka a literatury dotčených škol.

Dotazník mířil na komunikativní kompetenci proklamovanou RVP na obou sledovaných stupních vzdělávání. Jedním z cílů dotazníku tedy bylo zjistit více o reálném stavu zavedení dramatické výchovy do českých základních a středních škol.

Dalším cílem bylo zjistit, kolik prostoru se ve školách při výuce českého jazyka a literatury věnuje produktivním dovednostem mluvního charakteru. Za tímto účelem bylo učivo českého jazyka a literatury rozčleněno méně obvyklým způsobem na okruhy jazykových a literárních znalostí (pravopis, mluvnice, stylistika; literární historie, literární teorie) a na dovednosti aktivní (písemný projev, ústní projev) a pasivní (analýza psaného textu, analýza mluveného textu – míněno poslechu živé produkce či záznamu), které mají při výuce mateřštině tradičně spíše evaluační charakter.

Výsledky šetření podporují výchozí hypotézu, že v oblasti mluvních a řečových dovedností žáků existuje na základních i středních školách poměrně významný rozpor mezi normativními pedagogickými dokumenty (tedy RVP) a reálnou didaktickou praxí. Lze říci, že rozvoj mluvních a řečových dovedností stojí stále spíše na okraji zájmu zásadní většiny českých škol (viz obrázek č. 8).

Obrázek č. 8

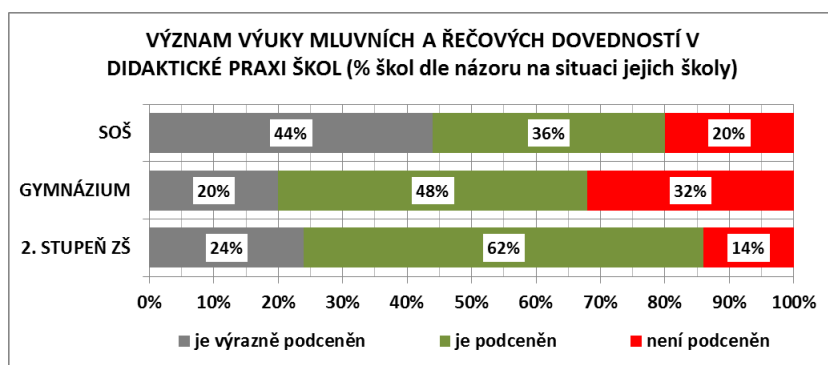


Navzdory tomu, že mluvní a řečové dovednosti jsou výrazně akcentovány mezi klíčovými cílovými kompetencemi RVP, shledáváme u 24 % základních škol tuto oblast v reálné vlastní didaktické praxi za výrazně podceněnou, u dalších 62 % za

spíše podceněnou (viz obrázek č. 9). V případě gymnázií vypovídají o podcenění výsledky u 20 + 48 % škol, v případě SOŠ jde v souhrnu o více než 80 % škol.

Přitom 72 % ZŠ, 76 % gymnázií a 60 % SOŠ zařadilo mluvní a řečové dovednosti v komplexním výukovém záměru školy mezi kompetence s vysokou prioritou⁴⁴. V rámci výuky českého jazyka a literatury se však mluvní projev⁴⁵ jako tematická oblast dostal na druhém stupni základních škol mezi oblasti s velmi nízkou prioritou (na devítibodové škále v průměru 7,6), na gymnáziích pak s nízkou prioritou (průměrné umístění je 6,6). Podstatné však je, že výpověď o záměru a výpověď o realitě výuky spolu souvisí jen velmi volně (korelační koeficient činil u základních škol pouze 0,11, u gymnázií pak 0,18).

Obrázek č. 9



Mluvní a řečové dovednosti v rámci dramatické výchovy

Zhruba pětina základních škol uvádí, že jejich žáci mají možnost navštěvovat hodiny dramatické výchovy v rámci nepovinné výuky, méně než desetina má dramatickou výchovu zařazenou mezi povinně volitelné předměty (viz obrázek č. 10). Případy, kdy je dramatická výchova zařazená na druhém stupni jako povinný předmět, jsou zcela výjimečné. Mezi gymnázii je tento podíl o něco vyšší⁴⁶ – 32 % jako nepovinný, 8 % jako povinně volitelný předmět, jako povinný předmět však

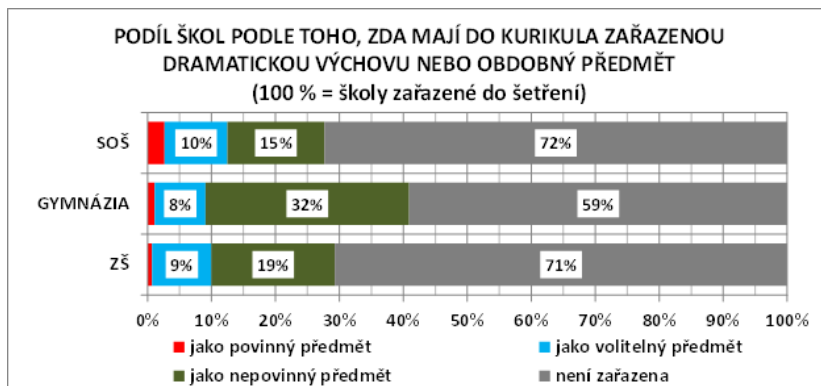
⁴⁴ Respondenti uspořádávali pořadí celkem 12 kompetenčních oblastí podle jejich významu; za oblasti s nejvyšší prioritou zde považujeme horní třetinu pomyslného žebříčku, tedy první čtyři kompetenční oblasti.

⁴⁵ Mluvní projev, resp. výuka mluvních a řečových dovedností byla definována jako výuková aktivita, jejímž primárním cílem je kvalita mluvního projevu (monologického či dialogického). Explicitně byly vyloučeny aktivity, u nichž je předmětem hodnocení dominantně obsah (tedy například „zkoušení u tabule“).

⁴⁶ Je však třeba dodat, že gymnázia byla v šetření vyzvána, aby pod označení *dramatická výchova* uváděla bez ohledu na pojmenování všechny předměty či nepovinné aktivity, které se přímo zabývají rozvojem mluvních dovedností nebo které tento rozvoj podporují. Obsažena jsou tedy různá rétorická cvičení, debatní semináře nebo divadelní kroužky.

žádné. Na středních odborných školách je nabídka nepovinné, volitelné či povinné dramatické výchovy velmi úzce svázána s odborným zaměřením školy.

Obrázek č. 10



Dotazníkové šetření poukazuje na skutečnost, že aktivní, záměrné a cílené působení škol na rozvoj mluvních dovedností žáků je obecně spíše přeceňováno, neboť většina škol, které odpověděly na dotazník, se ve svých reálných výukových aktivitách od záměrů deklarovaných v RVP významně odchyluje.

4.2 Co obsáhne pojem mluvní výchova

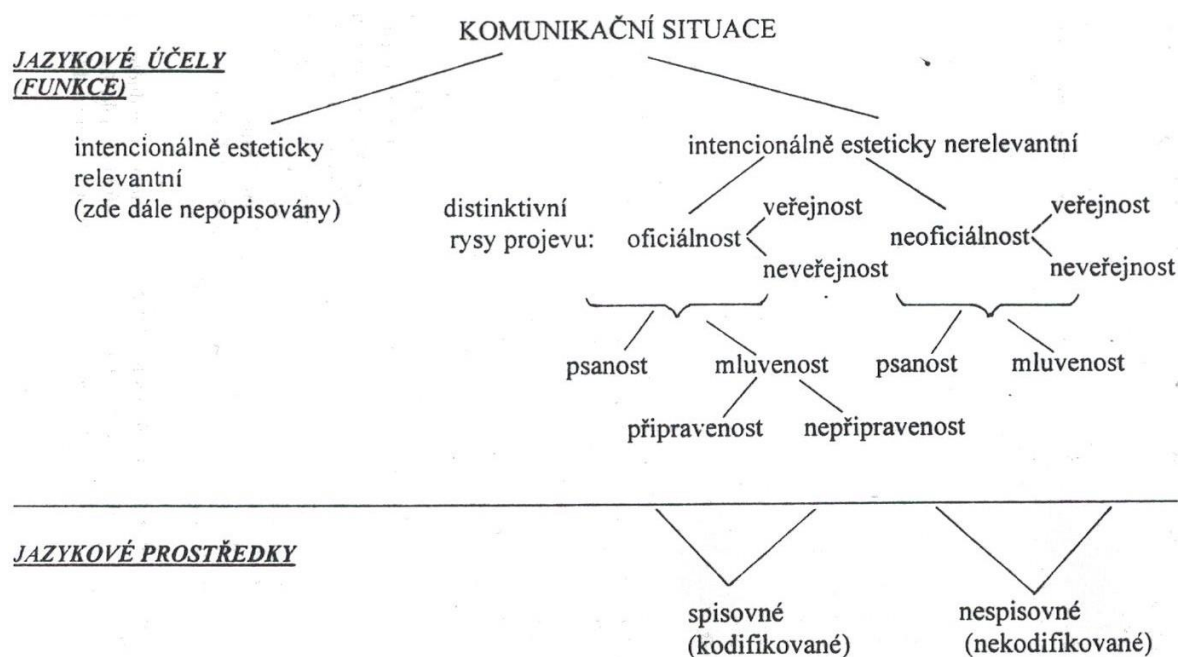
V textu používáme pro hlavní předmět našeho zájmu termín **mluvní výchova**. Míjíme tím výchovu a výuku ke kultivované mluvené komunikaci, tedy k mluvnímu projevu v širokém slova smyslu, včetně řečového chování. Termín mluvní výchova by neměl dělit mluvenou komunikaci na uměleckou a neuměleckou. Jde o mluvení každodenní, veřejné, neveřejné, umělecké, neumělecké, plnící celou řadu funkcí. Kultura mluveného slova je jen jedna a není jí možné dělit na „tu domácí“ a „tu veřejnou“. Jakým způsobem mluvčí pečuje o své vyjadřování, to je výslednicí mnoha faktorů a jde o celoživotní proces. A mluvní výchova má pomáhat vytvářet optimální podmínky tomuto procesu, má tento proces obohacovat, případně napomáhat proměně jeho struktury.

Nechceme pro potřeby naší práce využívat známý termín rétorika, který svým silným vztahem k antickým kořenům evokuje umění předem připravovaných mluvních projevů pro veřejné přednesení, a až příliš v představě veřejnosti straní sólovým projevům. Výraz **mluvní** má akcentovat verbálně vokální stránku komunikace, aktivitu mluvidel, a tedy zvukovou rovinu řeči. Nemá ovšem jít o

oddělování jednotlivých složek, z nichž se skládá mluvní projev. Nejde tedy ani pouze o „technické“ aspekty mluveného projevu, kterým se věnuje fonetika a fonologie. Budeme se snažit o pohled komplexní (ne tedy ani pouze na ortoepickou kodifikaci), i když se dále v práci zaměříme na úzký segment mluvy dětí a mládeže, a to v komunikačních situacích specificky scénických, konkrétně na přednes.

Velmi užitečný model třídění komunikačních situací nabízí Oldřich Uličný ve svém sborníkovém⁴⁷ příspěvku *K teorii mluveného jazyka*. „Funkčně strukturní přístup k jazyku dovoluje vidět, v jednotě i rozdílnosti, staticky i ve vývojovém pohybu, *jazykové účely* (funkce) jakožto typy komunikačních situací, hierarchicky chápané jako konstitutivní a distinktivní rysy, z nichž nejvyšší relevanci má protiklad psanosti a mluvenosti, a jim odpovídající jazykové prostředky.“ (Uličný, 1995, s. 21–23) Viz obrázek č. 11.

Obrázek č. 11



(Oldřich Uličný, 1995, s. 22)

Předmětem zkoumání mluvní výchovy by tedy měly být všechny uvedené komunikační situace s distinktivním rysem mluvenost, tedy jak všechny

⁴⁷ ULIČNÝ, Oldřich. K teorii mluveného jazyka. In: *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava, 1995, s. 19-25.

intencionálně esteticky relevantní⁴⁸ komunikační situace s tímto rysem, které model blíže nepopisuje, tak všechny komunikační situace intencionálně esteticky nerelevantní, které můžeme výhodně dělit pomocí distinktivních rysů *oficiálnost – neoficiálnost* (a dále *připravenost – nepřipravenost*), *veřejnost – neveřejnost*. Tohoto dělení bylo využito také při tvorbě základní koncepce výuky v ATELIÉRU D.

Dále Uličný doplňuje, že: „[k]omunikační situace sama nemá hodnotový charakter. Hodnotu stylovou tj. vhodnost či nevhodnost, přiměřenost, vytváří úzus, který také stylovou hodnotu pozměňuje, posouvá. [...] Hodnota stylová typu *vyšší – nižší* a *vhodný – nevhodný* se synchronně vyjevuje až při vztažení jazykového prostředku k příslušné komunikační situaci.“ (Uličný, 1995, s. 23) Úkolem mluvní výchovy je studium různých situací a tohoto vztahování jazykových prostředků k nim, tedy studium mluvní stylistiky.

Kupříkladu otázka spisovnosti a nespisovnosti ve vazbě na oficiálnost a neoficiálnost komunikačních situací byla ještě v roce 1995, kdy vznikal Uličného příspěvek, přehlednější. Dnešní míra rozvolněnosti má sice co do činění s dlouhodobým trendem postupného uvolňování, ale troufám si tvrdit (bez ohledu na doklad konkrétního výzkumu, prostým vlastním pozorováním), že trend od 90. let nastoupává strmě, přičemž velkou „zásluhu“ na tom mají média, která možná vědomě nerezignovala na mluvní kulturu, již zpřístupňují milionům diváků denně, ale prostě o ni většinově nedbají (opět připomínáme přílohu č. 1 – Výzvu sdružení SLOVO a HLAS českým médiím). Nespisovnost tedy ve vztahu k oficiálním komunikačním situacím vykazuje velkou přilnavost, což je možná dáno i tím, že oficiálnost jako distinktivní rys vlivem masových médií zaznamenává také velkou rozkolísanost. Oficiálnost přece jenom mívala příznak jisté výjimečnosti či nevšednosti. Současná téměř nepřetržitá možnost sledovat spousty televizních kanálů, rozhlasových stanic či streamů učinila z mnoha komunikačních situací (i prostředí a rámců), které byly v očích diváků ještě donedávna považovány za oficiální, situace každodenní, tedy známější, a tím pádem civilnějš, uvolněnějš, obvyčejnějš, ... které už zase tak oficiální nejsou – tak proč bychom si kvůli nim měli oblékat lepší šaty, proč bychom se měli chovat podle protokolu, proč bychom měli hovořit vybraným jazykem. Například množství tiskových konferencí

⁴⁸ Jde o specificky scénické komunikační situace.

politických stran, spousty rozhovorů s jejich čelními představiteli a permanentní možnost sledovat jednání poslanecké sněmovny, to vše nasvědčuje distinktivní rys oficiálnosti – neoficiálnosti a adekvátnost volby jazykových prostředků (i z hlediska jejich spisovnosti) výrazně odlišně, než tomu bylo před 30 lety.

Distinkce spisovnost a nespisovnost v mluvním projevu se tedy potýká s tím, že tolerance nespisovnosti ve veřejném oficiálním prostoru masových médií vrhá zvláštní světlo na uplatňování spisovného jazyka v běžné výuce na základních a středních školách. Že je právě ve školách zapotřebí spisovnosti, to zpochybňují i někteří lingvisté, ale znamenalo by to tedy celospolečenskou rezignaci na životnost stylově vysokého komunikačního nástroje, což by bezesporu mělo dopad na kulturu jako celek. Řada dětí se s mluvenou spisovnou češtinou setkává pouze ve škole a nemají kde jinde si takový kód osvojit. Média ale situaci nepomáhají. Jestliže je ve světě dětí školní prostředí téměř jediným prostředím, do kterého je spisovná čeština vykázána, je pro učitele velmi komplikované praktikovat výuku v tomto (z pohledu dětí) podivně odtazitém „učitelském jazyce“, když současně potřebují budovat klima třídy, vytvářet přátelské prostředí atd.

Ve výuce dramatické výchovy je otázka spisovnosti a nespisovnosti komunikačního kódu doslova bazální. Že je mluvní výchova v podstatě jednou ze základních složek dramatické výchovy, to dokladujeme v kapitole č. 5. Jaká by ale měla být pozice spisovnosti ve výukové situaci v hodině dramatické výchovy, to vůbec není jednoznačná otázka. Z hlediska péče o mluvní dovednosti žáků (tedy i o dovednost vyjadřovat se v příslušných situacích spisovně) by bylo žádoucí připravovat hodně takových „tréninkových“ příležitostí. Z hlediska podstaty dramatické výchovy, která více než jiné vyučovací předměty (a často i více než řada jiných výchov) potřebuje stavět na partnerském vztahu učitel – žáci, může být najednou mluvená spisovná čeština situaci nepřilnavá.

4.3 Mluvní výchova na mnoho způsobů

Existuje široké spektrum komunikačních situací (jak ukazuje obrázek č. 11), kterými člověk ve svém životě prochází a na které by byl rád komunikačně vybaven. Mluvní výchova by měla myslet na celou jejich škálu. Dílčím částem mluveného projevu nebo jeho specifickým podobám se věnují některé koncepty, obory či metody, jež náš přístup k mluvní výchově (aplikovaný v ATELIÉRU D)

nějak reflektuje. Některé z nich přímo absorbuje a jiné využívá dílčím způsobem. Pojdme si je zřehlednit:

Rétorika: Jak uvádí Jiří Kraus, snaha o vysvětlení pojmu rétorika naráží na celou řadu věcí. Jednoduchému vysvětlení: „[...] brání především proměnlivost postavení rétoriky v jednotlivých obdobích společenského vývoje, od jejích počátků v antické *polis* až po současnost.“ (Kraus, 1998, s. 14) V antice, ve středověku i v evropském renesančním duchovním životě zaujímala rétorika centrální roli ve výchově mladého člověka, budoucího vzdělance. Rétorika se vyučovala teoreticky i prakticky. „Nesnáze při přesnějším vymezování obsahu a smyslu rétoriky mají ovšem ještě další příčiny. Jejich zdroj je třeba hledat ve sporech o etickou kvalifikaci – a nezřídka také diskvalifikaci – oboru, jemuž víc než o pravdivost šlo o nalezení toho, co je ve sdělované věci pravděpodobné, věrohodné, o řečnickovo umění využít okamžité situace k tomu, aby dokázal posluchače přesvědčit a ovlivnit jejich mínění.“ (Kraus, 1998, s. 14) Při diskusích o mluvní výchově se z výše uvedených důvodů pojmu rétorika raději vyhýbám.

Logopedie: Jde o vědní obor *speciální pedagogiky*, zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s řečovým a jazykovým postižením. Zjišťuje příčiny řečových poruch zvl. u dětí předškolního a školního věku a určuje léčebné postupy k jejich odstranění. (Pedagogický slovník, 2003, s. 115). Logopedie v tomto smyslu je bezesporu doménou příslušných odborníků, ale do výuky mluvní výchově může být téměř v úplnosti absorbována jako preventivní a průpravný koncept, který je léty prověřovaný, obohacovaný exaktními výzkumy a velmi otevřený metodám dramatické výchovy.

Ortoepie: Je to nauka o spisovné výslovnosti, ale také přímo soubor obecně platných zásad a pravidel spisovné výslovnosti. (Jak říkají moji žáci: „Jako se při psaní učíme pravopisu, tak se při mluvení učíme pravomluvě. Ortoepie je naše pravomluva.“) Jde v úplnosti o součást mluvní výchovy.

Přednes: Specifický druh umělecké sólové interpretace textu, a to textu (téměř výhradně) literárního. Právě přednesu se budeme nadále věnovat jednak jako

tradičnímu, ale modernímu oboru, a jednak jako efektivní metodě výuky mluvní výchově dětí a mládeže.

Debatování: Od roku 1994 působí v České republice debatní liga středoškolských debatních klubů (v roce 1999 byla založena Asociace debatních klubů, z. s.), která pěstuje kulturu debatních klání a soutěží mezi středoškolskými týmy (kromě SŠ postupem času také na VŠ i ZŠ). Debaty a soutěže v debatování se řídí psanými pravidly. Všem formám debatování je společný základní rámec, kterým je chápání debaty jako argumentačního duelu dvou (či více) týmů o dvou či třech řečnících. Ti se snaží: 1) obhájit zadanou společensky kontroverzní tezi a v následné debatě obhajovat tuto obhajobu; 2) kritizovat a vyvrátit obhajobu. Vzniká tak dynamická kritická diskuse, která umožňuje podrobně prozkoumat debatovanou problematiku. Na závěr debaty vynese rozhodčí verdikt o vítězi. Dovednost argumentace má v mluvní výchově bezesporu významné místo, proto může být koncept debatní ligy pedagogům mluvní výchovy zajímavou inspirací, byť jde jen o velice úzký výsek mluvní tematiky. (Více informací je k dispozici na: <https://debatovani.cz>)

Divadelní sporty (improliga): Česká improvizální liga, z. s. propojuje české týmy a hráče zabývající se specifickou formou divadelních sportů, a to divadelní improvizací ve formě improvizovaných zápasů. Ty kombinují rámec a některá organizační pravidla hokejových zápasů s improvizovaným divadelním představením, které zve diváky k výrazné participaci. V Česku se tyto „zápasy v divadelní improvizaci“ začaly hrát po roce 2000. Díky velmi dynamicky se rozvíjející metodice aplikované v průběhu pravidelných tréninků týmů, ale mnohdy překlápané do nových podob improvizálních „kategorií“ a díky zapojení řady studentů KVD DAMU do těchto aktivit se současná dramatická výchova obohatila o celou řadu technik a cvičení improligy, která se dají velmi dobře uplatňovat při práci se středoškoláky a adaptovat pro práci s dětmi na druhém (výjimečně i prvním) stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že vyprávění improvizovaného příběhu je jedna ze základních metod, kterou improliga využívá a rozvíjí, patří tento koncept v některých ohledech k blízkým metodickým spojencům mluvní výchovy.

Storytelling⁴⁹: Tento koncept dobře vystihla na základě sledovaných výstupů storytellerů ze skupiny Slovosledi Anna Hrnečková: „[H]erci-vypravěči nehrají, ale vyprávějí. Nemluví tedy za postavu, ale o ní. V průběhu vyprávění však na sebe berou různé role, včetně role hlavní prezentované osoby, a střihem je zase odkládají, aby se vrátili k vypravěčskému partu. Spojuje je výrazná akčnost vyprávění, zapojení celého těla, velká gesta, zároveň má však každý z nich svůj specifický styl, určený zejména rozdílnou mírou stylizace.“ (Hrnečková, 2013, s. 41–42) Storytelling je koncept blízký přednášečství ještě více než herectví. Spojnice se dají hledat v typu narativu, i když ten je u storytellerů kombinovaný a ještě k tomu autorský a dílem improvizovaný. Přesto jde o sympatického blíže přednesu. S touto inspirací v rámci přípravy přednášeče také pracujeme. A protože přednes vnímáme jako ověřenou cestu k celkové kultivaci mluvního projevu, lze na obdobný potenciál usuzovat i v případě storytellingu.

Slam poetry: Jde o specifický styl básnickozpívaného přednesu. Může stát na improvizovaném nebo předem připraveném autorském textu. Do ČR se dostal díky Jaromíru Konečnému kolem roku 2000 z Německa. Podle Anatola Svahilce, jednoho z předních českých slamerů, slam obsahuje největší podíl performance a jen malý podíl básnictví, proto se nechce označovat za básníka (hovoří o poměru 90 : 10 %). Podle Bohdana Bláhovce je slam „obnažené myšlení“. Pro slam poetry je důležitá atmosféra strhující publikum. V rámci slamových klání publikum výkon slamerů hodnotí. Každoročně se konají mistrovství ČR, první proběhlo v roce 2003 v Olomouci. Pro mluvní výchovu dětí může být inspirací moment improvizované tvorby básně, která mnohem více než improvizované vyprávění příběhů akcentuje zvukovou stránku řeči, její rytmus a hru s rýmem.

Fyzické básnictví: Jde o autorský koncept Petra Váši, kterému se autor věnuje plně od 90. let 20. stol. Jde jednak o *žánr* vyjadřující literární, hudební, pohybové a výtvarné inspirace pouhým hlasem a tělem sólového performerka, případně zvláštním druhem kresby; a jednak o původní *pedagogickou metodu* „sebenalézání“ pomocí pohybových, hlasových, řečových a grafických cvičení, o

⁴⁹ Barbora Schneiderová (v článku ještě pod příjmením Voráčková), lektorka storytellingu, zakladatelka a ředitelka neziskovky Storytelling o. s., která se zasazuje o prosazování storytellingu v ČR, záměrně nepřekládá termín storytelling do češtiny, i když by se mohl používat opis „vyprávění příběhů“, protože jde o velmi specifickou formu autorského podání příběhu.

keré Váša vede dílny a semináře. „Základní myšlenkou fyzického básnictví je vytváření komplexního jazyka, osobního a univerzálního zároveň, originálně propojeného s tradicí. Na počátku to vypadalo jako hlasově-pohybová ‚animace‘ textů v češtině, pak jako akční poezie vytvářená z trosek češtiny, latiny, světových jazyků a umělé řeči, poté jako ‚ozvučená pantomima‘ s náznaky slov a bezprostřední reagování na zvuky a situaci v terénu (‚řeč světa‘), v poslední době jako směs toho všeho, přeložená do translatinského mýtu o Dvojčeti z Písňe (Tom Van Song), ztělesnění alter-nativity. Hlavními inspiracemi fyzického básnictví jsou kromě každodenního života také dějiny různých uměleckých oborů, religionistika, psychologie a biologie. Jeho úplným prvopočátkem byly příležitostné žertovné recitace básně Lokomotivám se motají kola, hlasové a pohybové parodie na ruský futurismus, kterými Petr Váša bavil své publikum od roku 1985.“ (Váša, 2011, s. 173–174) Fyzické básnictví je svým celostním přístupem velmi blízké tomu, jak by měl i přednes fungovat v propojení „se světem“. Fyzický básník je sice sám autorem a performerem v jedné osobě a přesahy k jiným oborům, jak o nich přemýšlíme u přednesu, nejsou v případě fyzického básnictví přesahy, ale automatická součást způsobu tvorby. Přesto je tento způsob zažívání poezie pro přednášeče (cca od středoškolského věku) mimořádně inspirativní a v rovině kontinuální průpravy recitátora jde vysloveně o žádoucí zkušenost. Pro práci s menšími dětmi je možné metodu fyzického básnictví funkčně adaptovat.

Zřejmě nejde o úplný výčet konceptů, oborů či metod, které se v českých podmínkách rozvíjejí a daly by se všechny buď úplně, nebo částečně včlenit pod zastřešující pojem mluvní výchova. Jde spíše o ukázkou možností, kudy také vede cesta ke kultivaci mluveného projevu.

4.4 Počátky mluvní výchovy u dítěte a co nepokazit

Jak se k mluvní výchově staví školní vzdělávání, na to jsme se zaměřovali v podkapitole 4.1.3. Zkusme si ale jen pro pořádek zpřehlednit, kdy a kde mluvní výchova začíná a co má na výslednou podobu mluvy dětí reálný vliv. Zásadní formativní vliv má: 1) rodina a rodinný idiolekt; 2) prostředí vrstevníků či dětských kolektivů, ve kterých se dítě často nebo ve významné míře pohybuje (míněno také školní prostředí mimo výuku); 3) školní výuka a výchova; 4) technická média.

Mluvní návyky dětí, mnohdy i nevědomé, se formují v úzkém kontaktu především s těmito prostředími. Co ale stojí na úplném začátku?

4.4.1 Rodina

Vliv rodinného prostředí, uvažujeme-li relativně normálně fungující rodinu, bývá nejsilnější. Jde o první prostředí, v němž se odehrává nápodoba řečového chování. Zde dítě získává základ, na kterém poté staví. Rodiče se ani nemusejí o nic snažit. Jsou to právě oni, kdo s mluvní výchovou svého dítěte začínají. Objevuje-li se v mluvě rodinných příslušníků (především u matky či otce) něco neobvyklého, je velmi pravděpodobné, že se taková neobvyklost objeví také u dítěte, např. řečové vady jsou toho nezanedbatelným dokladem. Naopak, když rodiče věnují svůj čas tomu, aby se svými dětmi hned od narození pěkně a soustředěně mluvili, je to jedna z nejlepších investic do budoucna. Bohužel doba technických médií s sebou nese také takové trendy, jako je příliš časté zabavování dětí nekvalitními „pohádkami“ nebo obrázkovými aplikacemi v televizi, na tabletech či na mobilech (devastační vliv na osvojování mateřštiny, zejména jejich prozodických kvalit, je zřejmý). Svůj rejstřík si děti dále obohacují v kontaktu s dalšími osobami, nejčastěji se svými vrstevníky či kolektivy dětí, do nichž přicházejí.

4.4.2 Mateřská škola

Jedním z prvních vrstevnických kolektivů je většinou skupina dětí v mateřské škole. Děti od dětí se v tuto chvíli učí pochopitelně i slovní zásobu, kterou rodiče nevítají, ale je tu i jeden zásadní vzor – paní učitelka (učitelů je v mateřských školách minimum). A na tu by v ideálním případě měly být kladeny nemalé požadavky. Dítě si totiž v období před nástupem do základní školy teprve osvojuje základy své mateřštiny. A je to proces velice složitý. Ale také pozoruhodně efektivní, pokud je dítě v této době vystavováno pestré a esteticky zvládnuté mluvené češtině. Takový by měl být mluvní projev paní učitelky – perfektní po všech stránkách včetně bezchybné výslovnosti, čisté artikulace a ovládnutí širokého stylového rejstříku (od běžné komunikace organizačního charakteru až po vyprávění příběhů v rámci herních situací nebo předčítání pohádek před spaním). Navíc malé děti velice citlivě reagují na mnohost informací nesených

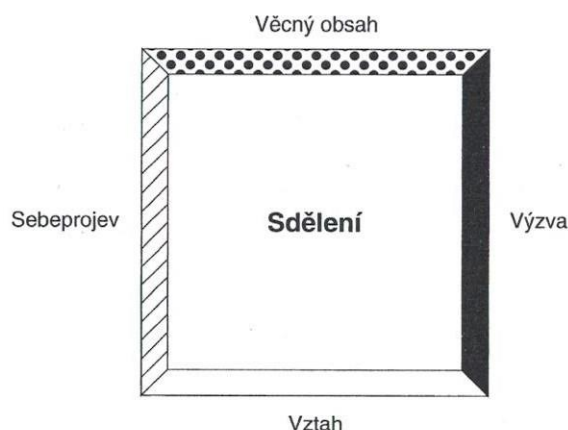
prozodickou stránkou řeči, rozpoznají emoce⁵⁰, které se třeba i snažíme nedat znát. A právě pro učitele těch nejmenších dětí se skvěle hodí úvahy Friedemanna Schulze von Thuna, který formuluje dvě věci, podle mého soudu zcela zásadní pro komunikaci směřovanou od učitele k žákovi, a to právě už k těm nejmenším dětem. Nabízejí oporu v tom, jak zbytečně nebanalizovat komunikaci s dětmi a co mít na paměti, když zvuk vysloveného slova v kombinaci s nonverbálními prostředky nese ještě mnoho a mnoho významů nad rámec toho jednoho slovníkového.

Schulz von Thun měl možnost účastnit se na přelomu 60. a 70. let 20. století výzkumu na téma *Jak můžeme sdělovat informace srozumitelně* a výzkumníky zajímalo především to, jak být jako vědci a teoretici srozumitelnými pro laickou veřejnost. Vztah *vědecké vyjadřování vs. laické vyjadřování o vědeckých otázkách* se v mnohém blíží vztahu *dospělé vyjadřování vs. vyjadřování malých dětí o světě*. Výsledkem výzkumu byla formulace 4 základních požadavků: „[...] *jednoduchost* (řečového vyjádření); *členění a uspořádanost* (ve skladbě textu); *stručnost a jasnost* (namísto rozvláčeného zabíhání do podrobností) a *podnětnost* (dosažená stylistickými prostředky budícími zájem).“ (Schulz von Thun, 2005, s. 10) Jednoduchostí není myšlena banalizace jazyka, členěním a uspořádáním není myšlena ochuzená konstrukce věty, stručnost a jasnost nemá deformovat tematickou podstatu. Takto definovaný požadavek na komunikaci učitele v mateřské škole by byl na místě. Není potřeba při mluvení na děti příliš zjednodušovat jazyk a řečové chování, je pro ně přirozené, že něčemu nerozumějí, ale právě to je hnacím motorem jejich (vskutku zázračného) učení.

Dále Schulz von Thun nabízí čtyřstranný model sdělení v mezilidské komunikaci (viz obrázek č. 12), který je opět – uvažujeme-li komunikaci s nejmenšími dětmi – mimořádně inspirativní:

⁵⁰ Učitelka může se svým hlasem záměrně pracovat jako s atmosférotvorným nástrojem, např. už posazením hlasu (díky nějaké příjemné vnitřní představě) při ranním přivítání dětí vysílá zprávu o plánu na hezký den a o bezpečném místě ve třídě.

Obrázek č. 12



(Friedemann Schulz von Thun, 2005, s. 11)

Věcná stránka sdělení se zaměřuje na to, jak jasně a srozumitelně můžeme sdělit věcný obsah; **vztahová stránka** vypovídá o tom, jak způsobem komunikace zacházíme s druhými lidmi; **sebeprojevová stránka** upozorňuje na to, že každým vysílaným sdělením člověk současně sděluje něco o sobě; **výzvolá stránka** hovoří o tom, že každé sdělování zpravidla něco způsobí, nastane na něj nějaká reakce (příčemž i žádná reakce je reakcí). Model naznačuje, jak komplexní informaci dostává příjemce sdělení.

V běžné lidské komunikaci dochází pochopitelně k mnoha nesouladům až kontradikcím jednotlivých složek v rámci jednoho sdělení. Učitel by měl být v těchto složkách v běžné denní komunikaci (neherní) co nejvíce konzistentní, protože je řečovým vzorem a děti se situace teprve učí analyzovat. Ale už i ty nejmenší děti mnohdy bez potíží rozumějí humoru, který pramení právě z nesouladu těchto čtyř složek, a to především v herní situaci, k níž je příležitostí mnoho (např. učitelka v roli holčičky, která si rozbila koleno, pláče a u toho říká: „Asi začalo pršet. Najednou jsem celá mokrá.“)

Prostředí mateřské školy je zkrátka místem, kde se může na poli rozvíjení mateřštiny a mluvní výchovy uskutečnit mnoho. V tomto smyslu je také s podivem, kolik debat se vede kolem výuky cizích jazyků již od mateřské školy. Uvažuje o tom mnoho rodičů, ba i těch, kteří jsou rodilými mluvčími pouze českého jazyka. Stejnou míru aktivního zájmu rodičů bychom ale mohli předpokládat u otázky koncepce, jak se v mateřských školách bude prostředí vstřícné pro rozvíjení mateřštiny, jaké stimuly může školka nabídnout, v jaké intenzitě, co je a může být

hlavním médiem jejich aplikace⁵¹. Také v tomto ohledu mají školky možnost se profilovat.

I předškolní vzdělávání má totiž své příslušné RVP a v něm svou *komunikativní kompetenci*. Nutno dodat, že jde z hlediska mluvní výchovy o zdařilé všestranné pojetí. Je zde stanovena celá řada očekávaných výstupů, k nimž jsou děti vedeny v rámci pěti vzdělávacích oblastí, z nichž podoblast **Jazyk a řeč** zahrnuje následující vzdělávací nabídku (vybíráme pouze příklady):

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti,
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.),
- samostatný slovní projev na určité téma,
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů,
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv,
- prohlížení a „čtení“ knížek.

A očekává se, že dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže mj.:

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči,
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách),
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí),
- učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.),
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,

⁵¹ Dodejme, že v základních i na středních školách přibývá dětí, které mají skvělé výsledky v cizím jazyce, ale „pokulhávají“ v mateřštině. Z vlastní praxe (i z té testologické) mohu potvrdit, že „pohádková“ slovní zásoba už dnes u dětí není zdaleka tak samozřejmá. V didaktických testech z českého jazyka a literatury zadávaných v letech 2013–2015 v různých krajích v rámci realizace nebo příprav přijímacích zkoušek žáků do středních škol i víceletých gymnázií se objevovaly jako problematické takové úlohy, které ověřovaly znalost významů slov jako např.: *udatný, chrabřý, spanilá, sivák, sukno* atp.

- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku),
- chápat slovní vtip a humor,
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech,
- vytvořit jednoduchý rým,
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma,
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo [...].

(podle RVP PV, 2018, s. 17–18)

Z uvedeného je zřejmé, že požadavek na profesionalitu učitele v MŠ je z hlediska našeho tématu, mluvní výchovy, obrovský. Bylo by skvělé, kdyby obrovská byla i podpora přípravy budoucích učitelů (mluvních profesionálů, na nichž skutečně hodně záleží) ze strany pedagogických škol.

4.5 Studijní materiály k mluvní výchově

Úhlů pohledu na mluvní, resp. řečovou kulturu je opravdu mnoho. Jen výše uvedené možnosti ukazují, jak odlišnými metodami, prostřednictvím jakých věd a oborů se dá cílit k témuž.

4.5.1 Inspirace nepřeborně, ideální učebnice žádná

Zaměříme se nyní na dostupné publikace zacílené na naše téma nebo na širší kontexty či příbuzné obory, které jsou v mluvní výchově využitelné dílčím způsobem jako inspirace. Vybírat budeme především ukázky skript, učebnic a studijních textů a učebnic, které většinou také vycházejí v nakladatelstvích vysokých škol a univerzit, případně při jiných vzdělávacích institucích a institucích věnujících se vzdělávání i teoreticky. Pokusíme se poukázat i touto cestou na širší témata, která v sobě primárně nebo sekundárně mluvní výchova snoubí. Jsou několikerého druhu⁵².

⁵² Neuvádíme zde nyní **teoretické** publikace, které nejsou přímo namířeny na problematiku mluveného projevu, i když jsou jejich části důležitým zdrojem informací pro náš předmět studia. Naopak publikace, které jsou třeba i z jiných (synergicky koexistujících) oborů a obsahují konkrétní užitečná cvičení, metody, techniky, zadání atp. na ukázkou zahrnujeme, abychom podtrhli nutnost propojovat mluvní výchovu s jinými disciplínami. Neuvádíme na tomto místě publikace z oboru dramatická výchova, protože těm se budeme podrobně věnovat v kapitole č. 5.

1) Podávající historický, teoretický nebo i didaktický výklad nebo pohledy kombinují, např.:

Jiřina HŮRKOVÁ: *Česká výslovnostní norma* (1995); Veronika ŠTĚPÁNOVÁ: *Vývoj kodifikace české výslovnosti* (2019); Radovan LUKAVSKÝ: *Kultura mluveného slova* (2000); Klementina REKTORISOVÁ: *Česká divadelní mluvnice* (1942); Vítězslava ŠRÁMKOVÁ a Jiřina HŮRKOVÁ – NOVOTNÁ: *Mluvený projev a přednes* (1984);
Zdeněk ŠTĚPÁNEK: *Hercův hlas* (1973);
Zdena PALKOVÁ: *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru* (1994); Světlá ČMEJRKOVÁ a Jana HOFFMANNOVÁ: *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí* (2011); Irena BOGOCZOVÁ a kol. *Tváře češtiny* (2000);
Jiří Kraus: *Rétorika v evropské kultuře* (1998), *Rétorika a řečová kultura* (2010);
AROSTOTELÉS: *Rétorika* (4. stol. p. n. l.; české vydání v překladu Antonína Kříže z roku 1948);
Marcius Fabius QUINTILIANUS: *Základy rétoriky* (1. století p. n. l.; české vydání v překladu Václava Blahníka z roku 1985);
ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (1999);
KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace* (1. vydání z roku 1988);
Atd.

2) Podávající teoretický nebo didaktický výklad doplněný o některá praktická cvičení, např.:

Albína MĚCHUROVÁ: *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat* (2002); Alena ŠPAČKOVÁ: *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět* (2011);
Libuše VÁLKOVÁ: *Hlasové poruchy* (2008);
David LEWIS: *Tajná řeč těla* (1995);
Martin VASQUEZ: *Principy divadelní improvizace: v prostředí Zápasů v divadelní improvizaci* (2009);
Atd.

3) Cvičebnice, metodiky, zásobníky, v nichž teoretický a didaktický (někdy i historický) výklad problematiky tvoří spíše nutné uvedení a dominantní složkou jsou právě popisy praktických cvičení, metod, technik, aktivit..., případně jsou obě složky vyrovnané, např.:

Hana MAKOVIČKOVÁ: *Rozpravy o mluvení 1, 2* (1995, 1997, skripta pro Soukromou hereckou školu); Vladimír HALADA: *Technika jevištní řeči* (1961); Alena ŠPAČKOVÁ: *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli* (2009); Josef VALENTA: *Manuál k tréninku řeči lidského těla: didaktika neverbální komunikace* (2004), *Učíme (se) komunikovat* (2010); Jana MACHALÍKOVÁ a Roman MUSIL: *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol* (2015); Martin VASQUEZ a Monika NEVOLOVÁ: *Bud'te mistry improvizace* (2013); Petr VÁŠA: *Fyzické básnictví* (2011); Horst COBLENZER a Franz MUHAR: *Dech a hlas: návod k dobré mluvě* (2001); Jiří LÖSSL: *Rytmická, pohybová a taneční výchova mladšího žactva: deset lekcí pro začínající pedagogy* (2012);
Atd.

Inspirace je nepřeberně, ale žádná z těchto publikací se nevěnuje mluvní výchově v plné šíři (jak jsme ji popsali v podkapitole 4.2, tedy plné typologii komunikačních situací), a to ve vhodné adaptaci pro děti ve věku ZŠ. Velmi se tomuto pojetí blíží práce Vítězslavy Šrámkové a Jiřiny Hůrkové – Novotné *Mluvený projev a přednes* (1984), ale jde o publikaci teoretickou, bez konkrétních ukázek metodiky. Některé z uvedených publikací zase alespoň cílí na mládež (viz Machalíková a Musil), pokrývají však jen minimální segment mluvní výchovy. Vysloveně k dětem věku odpovídajícímu ZŠ z výše uvedených ukázek míří pouze Lösslůva *Rytmická, pohybová a taneční výchova mladšího žactva*, která zde byla ovšem uvedena jen jako podpůrný materiál pro rozvoj pohybových dispozic dětí.

Stranou jsme zatím ponechali dva tituly, které považujeme v oblasti české mluvní výchovy za zásadní, a to *Mluvní výchovu dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové a *Základy jevištní mluvy 1, 2* Jiřiny Hůrkové a Hany Makovičkové. Nabízejí učitelům dostatečnou teoretickou i metodickou oporu a současně hojnost materiálů použitelných přímo ve výuce. Věnovat se jim budeme podrobně dále.

4.5.2 Dvě nadčasové, ale přesto stárnoucí metodiky z poloviny 80. let

Metodika mluvní výchovy dětí Šárky Štembergové Kratochvílové

Jednou ze zásadních publikací dramatické výchovy je *Metodika mluvní výchovy dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové (1924–2005), která vyšla v roce 2016 opakovaně (4. revidované vydání) pod názvem *Mluvní výchova dětí* a dokonce rozšířena o starší, ale velmi přínosný autorčin metodický materiál *Výrazová hlediska mluveného projevu*. Jde o metodickou publikaci z poloviny 80. let 20. století, která vznikla díky letitým zkušenostem autorky s prací s dětskými kolektivy v rámci výuky LDO v někdejších lidových školách umění (dnešních ZUŠ). Mělo jít o publikaci využitelnou učiteli dramatické výchovy, ale díky velmi přehlednému členění (podle věku dětí v jednotlivých ročnících, od 7 let přibližně do ukončení ZŠ), srozumitelnosti teoretických částí a velmi praktické koncepci (obsahuje širokou zásobu cvičení a her) si našla své příznivce právě také mezi učiteli příbuzných předmětů, především českého jazyka a literatury.

Štembergová Kratochvílová považuje za metodické východisko své práce jednání v živé situaci, tedy rolou hru především ve fázi improvizace (nikoliv už tak fixace), popisuje zadání i průběh cvičení, která se zaměřují na jednotlivé složky mluvního projevu, a nabádá své čtenáře, aby sami zkoumali funkčnost daných cvičení, snažili se je obměňovat a rozvíjet ve službě danému konkrétnímu problému.

V jednotlivých kapitolách se čtenář posunuje nejen krok za krokem po věku dětí, na něž cvičení v jednotlivých kapitolách míří, ale také stručným a výstižným výkladem takových pojmů, jako je: rytmickém cítění a držení těla, měkký hlasový začátek, rytmičnost a melodičnost řeči, prodloužený výdech a základ dechové opory, rezonance, mluvní tempo, pauza, výslovnost a artikulace, vnitřně hmatový sebecit, dynamický cit, významový přízvuk, melodická modulace, ale také samohlásky a vybrané skupiny souhlásek atd. Podává ve své práci kompletní přehled po jevech, jimiž je potřeba se při mluvní výchově dětí zabývat, a současně problematiku dokáže nahlížet z praxe jak učitelské, tak herecké (Štembergová Kratochvílová byla původní profesí herečka).

Základy jevištní mluvy Jiřiny Hůrkové–Novotné a Hany Makovičkové

Další, a to dvoudílná publikace, vychází přímo z potřeb mluvní přípravy mladých herců. Jde o *Základy jevištní mluvy 1. a 2* z pera Jiřiny Hůrkové–Novotné (1933–

2007), jazykovědkyně z Ústavu pro jazyk český AV ČR a pedagožky jevištní řeči na pražské DAMU, a Hany Makovičkové (1926–2009), profesorky pražské konzervatoře a hlasové poradkyně. První díl publikace vznikl v polovině 80. let 20. století jako učební materiál pro herce v 1. ročníku hudebně dramatických oddělení konzervatoří (tedy ve středoškolském věku), díl druhý měl být navazující učebnicí pro studenty 2. a 3. ročníků téhož oboru. V kontextu dnešní, podstatně změněné, situace ve školství, se dá tvrdit, že svou náročností učebnice převyšují náročnost leckterých vysokoškolských učebních materiálů.

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

Obě zmíněné metodiky, které považujeme za pilíře české mluvní výchovy dětí a mládeže, na sebe svým způsobem navazují, a to jak ve smyslu kontinuity cílových skupin (Štembergová se zabývá především dětmi ve věku základní školy, další dvě autorky připravovaly učebnici pro středoškoláky), tak ve způsobu uvažování a v didaktických postupech. Obě pracují jako s výchozími impulzy výuky téměř výhradně s uměleckými texty (převážně s literárními), *Mluvní výchova dětí* volí

ponejvíce texty básnické. Jde o velmi efektivní cestu k rozvíjení jazykových možností dětí v jejich mateřtině. K věku dětí vhodně zvolený text nesporných literárních kvalit⁵³ umožňuje také kvalitní práci se stupňovitě náročnými myšlenkovými operacemi. Jednoduše řečeno, kvalitní text se jako inspirační zdroj nevyčerpá příliš rychle, obvykle nabízí mnoho vrstev významů a může být dobrou oporou pro delší výukové celky. Není tedy divu, že autorky volí literární texty, z nichž mnohé již dnes patří do pomyslného „kánonu literárních textů pro děti a mládež“. Dodejme, že obě zmíněné metodiky jsou svým zaměřením dnes snad ještě aktuálnější, než byly v době svého vzniku. Jsou stále platné také ve výkladech celé řady jevů, které se v čase neproměňují. Vznikaly ovšem v polovině 80. let 20. století a při práci s citovanou odbornou literaturou je zřejmé, že chybí více než čtvrtstoletí, které je navíc poznamenáno zásadními společenskými i technologickými změnami, které měly z dlouhodobého hlediska na vývoj češtiny (právě i té mluvené) podstatný vliv. Zastarale působí mnohé ukázky textů, z nichž vycházejí jednotlivá cvičení (byť se jedná o texty kvalitní), a to z hlediska námětů, témat i slovního materiálu. Oběma metodikám chybí současné reálie: autorky výborně pracují s motivacemi žáků při práci s texty, ale tyto motivace zcela logicky postrádají realitu tabletů, počítačů, mobilních telefonů, chatů, streamů, esemesek, oblíbených aplikací atd., tedy realitu dnešních dětí.

Pozoruhodné však tak jako tak je, že ani jedna z metodik nevěnuje explicitní pozornost posluchačství či diváctví jakožto zásadnímu momentu, který ovlivňuje výslednou podobu mluveného projevu žáka. Přitom princip nápodoby je nám daný, nemusíme jej řídit vědomě. Napodobování bývá uváděno jako jedna z nejdůležitějších forem sociálního učení. Již od dětství pomáhá utvářet naše mluvní návyky a zcela logicky je založeno na pozorování, potažmo tedy na diváctví a posluchačství, následné analýze a vlastním (opakovaným) zkoušením. A nápodoba není výhradou pouze dětství, naopak jde o princip, který si s sebou (spíše nevědomě) neseme nadále a řídíme jím běžné každodenní jednání. Obzvláště v dnešní době, v době prostoupené mediální produkcí skrz naskrz, by

⁵³ Nesetkává-li se dítě s kvalitní literaturou ve svém domácím prostředí, musí mu s rozpoznáním kvality textu pomoci učitel. Jak velmi otevřeně formuluje současný český básník Radek Malý v anketě pro kulturní čtrnáctideník A2: „[J]akékoli kvality poezie pro děti oceňují hlavně dospělí. Děti nesnadno poznají kýč od umění, proto je důležité, co jim předkládáme a nabízíme.“ (Malý in A2 26/2016, s. 9)

také posluchačství a diváctví mělo být jedním z důležitých vědomě zapojovaných principů mluvní výchovy.

Obě metodiky na své cestě za kultivovaným mluvním projevem dětí a mládeže míří především do sféry umělecké. *Základy jevištní mluvy* deklarují své určení v samotném názvu publikace, *Mluvní výchova dětí* je příručkou dramatickovýchovnou a k výuce pomocí nástrojů ryze divadelních či hereckých se otevřeně hlásí. Zapředeme-li ovšem téměř v jakékoliv společenské konverzaci (nemusí jít ani o společnost odborníků) diskusi na téma současná kvalita mluvního projevu (není ani potřeba specifikovat, zda jde o mladou hereckou generaci, moderátory v rádiu či v televizi nebo děti v autobuse), rozeběhne se nevídaně živá a poměrně dost kritická debata končící povzdechem, že ta tam je doba, kdy se o mluvený projev dbalo, herci měli nádherně posazené hlasy a v televizi bývaly hlasatelky a ty mluvily – jedna báseň!

Bylo by na místě na obě výše uvedené práce navázat, inspirovat se jejich přístupem a vypracovat současnou učebnici mluvní výchovy pro děti a mládež (ve věku ZŠ a SŠ), která by tematicky pokryla celou škálu komunikačních situací, od těch specificky scénických až po ty nespécificky scénické, a uspokojila potřeby teoretické, ale i didaktické, a to především v podobě dobově aktuálního výukového materiálu i jeho forem. Prostor pro takový chybějící metodický materiál se otevírá v rámci oboru dramatická výchova.

Bylo jednou jedno krásné místo.
Mohla se tu pást lama,
ale nepřeskočila řeku.
Mohl tu zaklíčit baobab,
ale vítr ho sem nezavál.
Mohlo se tu usadit hejno plameňáků,
ale nenašli to tu.
Mohla se tu vyhřívat lvice,
ale ještě se nenarodila...
To všechno teprve bude...

(Petr Nikl, *Záhádky*)

5 Dramatická výchova jako prostor pro výchovu mluvní

Používání některých slov nám někdy dělá ve výchovném procesu paseku. Když se řekne **výchova**, zní to zbytně v konkurenci vyučovacích předmětů, které žákům zpřístupňují **vědy** (nejen přírodní, ale i humanitní či společenské). Když se řekne **umělecké vzdělávání**, zní to zase výběrově až elitářsky. A přitom za dramatickou výchovou nestojí ani žádný levicově ideový koncept typu „umění pro všechny“, ani snobství, které by chtělo jakkoliv třídit. Ba naopak. Dramatickou výchovu učí a dramatickou výchovou žijí lidé různého založení (ať už jde o víru, politické smýšlení, sympatie k různým konceptům pojetí dějin, ochrany životního prostředí, stravování..., příznivce toho nebo onoho). Všem jde ale o to, aby dětem nabídli vzdělání a výchovu⁵⁴ v co nejširší škále a prostřednictvím divadelního umění, protože kromě všech měřitelných ukazatelů, kterými se v ČR úspěšně vzdělání poměřuje, je jasné, že umělecké vzdělávání vede žáky k hodnotám, na které je v těch akcentovaných vyučovacích předmětech místa pramálo (odhaduji, že ve většině případů dokonce pedagogové nevytvářejí žádné) a bez nichž lidstvo doslova nemá šanci na přežití (pohledme směrem k blízkovýchodní situaci dané nepoměrem v dostupnosti moderních technologií vs. vzdělání).

⁵⁴ Možná bychom měli v českém slovníku rehabilitovat slovo výchova, které je někdy vnímáno jako usměrňování jedince, korigování jeho rozvoje tak, aby odpovídal nějakému mustru. Přitom ve výchovném procesu jde o promyšlené, cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj člověka, tedy i vzdělávací proces. Osobně vnímám pojem výchova spíše jako pojem nadřazený pojmu vzdělání i vzdělávání; ve smyslu „produktu“ i „procesu“ podle mého názoru výchova neexistuje bez myšlením naplněného obsahu, a pokud ano, jde o drezúru či výcvik, ne ale o výchovu. Ne zrovna hezky znějící termín **edukace**, zastřešující onu diskutovanou dualitu **výchova + vzdělání (vzdělávání)**, podle mě nejlépe vystihuje podstatu slova výchova, které stojí v názvu oboru **dramatická výchova**. Pojem *výchova* používáme v práci na místech, kde by jiní autoři nabízeli pojem *edukace*, nebo by rozepisovali „sousloví“ *výchova a vzdělá(vá)ní*.

V tomto smyslu má dramatická výchova šanci být *výchovou pro světový mír*, jak o tom v rámci svých seminářů učí finská přední osobnost dramatické výchovy Tintti Karpinnenová⁵⁵. Českým učitelům to může v českém či středoevropském kontextu znít až legračně či aktivisticky, ale přiznejme si, že uvažování o takových lidských hodnotách, jako je tolerance, respekt ke svobodnému bytí druhého člověka, ochota pomoci člověku bez ohledu na víru, národnost či barvu pleti, empatie, přijímání lidské různosti a jinakosti, úcta k vlastním kořenům a kultuře, úcta ke kořenům a kultuře druhých lidí atd. (a které jsou v dramatickovýchovném vzdělávání v centru zájmu), se ve formálním školství mnoho místa nevymezuje a dodejme, že k takto důležitému uvažování, které nutně potřebuje odlišovat jemné nuance, pojmenovávat škály, nikoliv pouze protipóly, je zapotřebí připravit, vypěstovat dětem nástroj – mateřský jazyk. Kruh se uzavírá. Mateřština ze všech úhlů pohledu – a dost právě ta mluvená, která dnes v každodenním světě každého z nás hraje prim – by měla být středobodem našeho zájmu o vzdělávání příštích generací, jakožto nástroj k myšlení. „Výchovy“ by potom měly v kontextu zbylé předmětové skladby mít dostatečný prostor, aby důležitá témata mohla být alespoň v některých vyučovacích hodinách hlavním předmětem zájmu učení, ne pouze vedlejším produktem.

5.1 Co je dramatická výchova

Definice v odborné literatuře najdeme celou řadu a některé vypovídají o zaměření jejich autora. Podívejme se jen na některé z nich:

Josef Valenta v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy*⁵⁶ definuje zkoumaný obor takto: „Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (Valenta, 1997, s. 27) Akcent v této definici je kladen na **sociálně-umělecké učení**. Dále Josef Valenta definuje **hru v roli** jako základní kámen nebo hlavní metodu dramatické výchovy a doplňuje, že jejím produktem nemusí

⁵⁵ KARPPINENOVÁ, Tintti: *Dramatická výchova a hry pro kooperaci ve výuce věkově heterogenních skupin* [seminář]. Jičín : STD, KVD DAMU a K-klub Jičín, 17.–23. 9. 2015.

⁵⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.

být divadlo, dokonce ani přednes, ale cesty k výstupům využívají metody **dramatu a divadla**.

Eva Machková, která stála u zrodu dramatické výchovy v Československu a je právem považována za její čelní představitelku a hlavní teoretičku, vydala v roce 2004 didaktiku dramatické výchovy⁵⁷, která poskytuje promyšlené jednotlivé kapitoly praxe tohoto oboru a má-li být vysvětlena podstata dramatické výchovy důkladně, vydá na celou tuto publikaci. Nicméně stručnou definici, ale v rámci možností postihující dramatickou výchovu v úplnosti, nabízí v publikaci *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*⁵⁸: „Dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor, založený na učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Jejím základem je prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Lidské jednání vytváří podstatu dramatu jakožto uměleckého druhu, vytváří situace a z nich se odvíjející děje, které se v dramatické výchově stávají jádrem jejího obsahu. Dramatická výchova je proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). **Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.**“ (Machková, 2018, s. 93–94)

Velmi praktické je vysvětlení dramatické výchovy příkladem, jak jej nabízí **Brian Way** v úvodu své knihy *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*⁵⁹: „Odpověď na jakoukoliv otázku může mít dvojí podobu – buď může mít podobu informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatické výchovy. Například odpověď na otázku ‚Kdo je slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘ Jiná možná odpověď je: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.‘ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se

⁵⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-x.

⁵⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. 234 s. ISBN 978-80-7331-487-3.

⁵⁹ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Překlad Eva Machková. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2014, 232 s. ISBN 978-80-7068-286-9.

dotknout srdce a duše, stejně jako myslí. Přesně toto je – velmi zjednodušeně řečeno – funkcí dramatické hry.“ (Way, 2014, s. 10)

Mapování toho, co je v současné době v České republice zahrnuto pod pojem dramatická výchova a jaké jsou její podoby v oblasti vzdělávání formálního, neformálního či při využití v oblasti lektorství zkoumal Vojtěch Löffelmann ve své diplomové práci *Současné podoby dramatické výchovy v ČR*, jejíž části vyšly také v *Tvořivé dramatičce*⁶⁰. Mimořádným výstupem z jeho výzkumu je film o dramatické výchově, dělený do tří více než hodinových částí. Všiml si podob dramatické výchovy od jejich ukotvení v různých institucích, kde se výuka realizuje, přes kurikulární dokumenty, školní a institucionální tematické plány a metodiky, až po různé popisy oboru (jeho předností a slabých míst) formulované zkušenými osobnostmi z řad praktiků. Všiml si forem dramatické výchovy, jak je zpřehledňuje také Eva Machková⁶¹, tedy především dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu (povinného, povinně volitelného i nepovinného či zájmového), dramatické výchovy jako vyučovací metody ve výuce jiného vyučovacího předmětu, dramatické výchovy v přípravě učitelů, ve specializovaných kurzech, ale i nového progresivního pojetí dramatické výchovy, kterému je už potřeba říkat divadelní lektorství. Jeho mapování poukázalo na dvě výrazné větve dramatické výchovy. Je to větev „pražská“, zastoupená právě teoretiky jako je Eva Machková nebo Josef Valenta, kteří o divadle v dramatické výchově uvažují především jako o prostředku, a větev „brněnská“, kterou teoreticky rozvíjí ponejvíce Silva Macková a která vnímá divadlo jako cíl dramatické výchovy (proto také raději pro dramatickou výchovu jako vyučovací předmět na základní škole používá termín divadelní výchova).

Sama vnímám dramatickou výchovu jako **životní styl**. Je to pro mě **divadelní cesta k samostatnému kritickému myšlení ve vztazích, která aktivuje tělo ve všech jeho složkách, existenci jedince ve skupině a jeho vztah k sobě samému; nabízí učení zážitkem a témata zacílená na základní lidské hodnoty**.

⁶⁰ LÖFFELMANN, Vojtěch. Současné podoby dramatické výchovy v České republice. *Tvořivá dramatika*. 2019, roč. XXX, č. 2, s. 1–22. ISSN 1211-8001.

⁶¹ Eva Machková ve své didaktice dramatické výchovy (Machková, 2004) věnuje celou osmou kapitolu formám, v jakých se dramatická výchova v České republice realizuje a prosazuje.

5.2 Jaká může být dramatická výchova

Dramatická výchova má ještě další škálu podob, které se odvíjejí od osobnostních daností toho kterého pedagoga či lektora. Takové třídění by jen těžko mohlo naplnit nějaká objektivní třídící kritéria. Jde ovšem o tak zásadní modalitu jednotlivých stylů práce, že mnohdy definují konkrétní podobu dramatické výchovy nejuvýstižněji. Dramatická výchova tedy může být: hloubavá, klidná, přemýšlivá až meditativní (dramatická výchova Michala Stona, soukromá ZUŠ Trnka, Plzeň), strukturovaná, přehledná, temporytmicky vyvážená až tradiční, akcentující literaturu a hudebnost (dramatická výchova Františka Oplatka, ZŠ Bechyně), hravá, energická, veselá až radostná (dramatická výchova Hedviky Venzarové fakultní MŠ se speciální péčí Arabská, Praha), plná situačního humoru, variabilní, akcentující slovo, improvizující (dramatická výchova Hany Patrasové, VOŠS a SPgŠ Prachatice), jiskřivá, hřejivá, laskavá, detailně promyšlená, akcentující prožívání účastníků (dramatická výchova Evy Benešové, ZŠ Mikoláše Alše Praha Suchdol), vnořená, zkoumající, dokumentární, divadelní (dramatická výchova Hany Frankové, SPgŠ, gymnázium a VOŠ Karlovy Vary), systematická, seriózní, empatická, dynamická, akcentující pohyb (dramatická výchova Hany Cisovské, PedF Ostravská univerzita) atd. Jeden pedagog či lektor dramatické výchovy může využívat více z těchto modalit, protože různé polohy mohou být vhodné pro různě komponované skupiny⁶². Malé děti potřebují pestřejší dynamickou proměnlivost lekce, sitting drama zase není vhodné pro děti ve věku základní školy, některé typy středoškolských studentů takový přístup ocení a vysloveně vstřícná metoda je to pro starší účastníky lekcí, např. pro seniory.

Dramatická výchova je obor, který je ještě víc než jiné obory (ale snad srovnatelně s jinými estetickými výchovami) formován a reprezentován konkrétními učiteli. Proto jsou také nároky na přípravu pedagogů dramatické výchovy velmi komplexní a vcelku vysoké. A dále jde o obor, jehož společenský přínos je zásadní. To potvrzuje článek Hany Cisovské a Jaroslava Provazníka⁶³ z *Tvořivé dramatiky* 3/2011, který přináší souhrn výstupů výzkumu *Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní*

⁶² Připomeňme např. diplomovou práci Jany Machalíkové *Improvizální liga se středoškolským souborem* obhájenou na KVD DAMU v roce 2004, která popisuje divadelní sporty jako metodu konvenující věku středoškoláků, a to právě i v případě začátečnické skupiny.

⁶³ CISOVSKÁ, Hana a Jaroslav PROVAZNÍK. Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes. *Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 3, s. 1–7. ISSN 1211-8001.

docházky, jenž uskutečnila ARTAMA (útvár NIPOS) v letech 2003–2007⁶⁴ a přinesl průkazné odpovědi na otázky po vlivu dramatické výchovy na životní styl dětí, rozvoj jejich osobnosti, tvořivosti i sociálních vztahů a utváření jejich vztahu ke kultuře.

5.3 Ukotvení, kontext a přesahy dramatické výchovy

V RVP ZV je dramatická výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, stejně jako výchova hudební a výtvarná, jde o obor doplňující, tedy takový, který ředitel školy do ŠVP může zařadit, má-li pro jeho výuku podmínky (především pedagoga s příslušnou aprobací)⁶⁵.

V RVP G v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura najdeme jen skromnou zmínku o „dramatických oborech“, které mohou obohacovat pojetí Výtvarného oboru. Dále očekávané výstupy Literární komunikace zahrnují zmínku o tom, že žák má samostatně interpretovat mj. dramatické dílo. Reálný prostor pro plnohodnotnou dramatickou výchovu v RVP G není.

Z RVP pro různé obory středoškolského vzdělávání s maturitou se dramatická výchova uplatňuje pouze u oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. V ŠVP se tedy dramatická výchova obvykle objevuje jako jedna z možných specializací (volí obvykle mezi výtvarnou, hudební a dramatickou výchovou). V RVP pro další obory středoškolského maturitního vzdělávání najdeme maximálně skromnou zmínku o „dramatických činnostech“ (např. v rámci sociálně-výchovné činnosti), ale reálný prostor pro dramatickou výchovu zde není.

Na konzervatořích je dramatická výchova zahrnuta do vzdělávací oblasti Odborné vzdělávání, konkrétně do Umělecko-pedagogické přípravy jako jedna z oblastí učiva v rámci Základů pedagogiky. Toto naplňování Odborné kompetence v ŠVP se většinou opravdu realizuje v podobě výuky dramatické výchovy.

Víc než ukotvení dramatické výchovy v kurikulárních dokumentech nás ale zajímá kontext, v němž se dramatická výchova při působení na konkrétní jedince nachází, jaké jsou její souvislosti a přesahy. Velmi efektivně totiž využívá své

⁶⁴ Viz publikaci LÁZŇOVSKÁ, Lenka (ed.). *Dítě a umění: význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky*. (Výsledky aplikovaného výzkumu). Praha: NIPOS, 2007. 136 s.

⁶⁵ Podrobně se dramatickou výchovou k kurikulech základního vzdělávání (vývojem a pojetím oboru) zabývá Radek Marušák v podkladové studii *Dramatická výchova, která pro NÚV vznikla v roce 2019*. Mj. nabízí i průhledy do mezinárodního kontextu.

komplexní podstaty a má mnoho průníků s dalšími výchovami. Tím potvrzuje své vazby na divadelní a dramatické umění. Jde o „souhrnnou výchovu“, jakousi „výchovnou parafrázi umění ve smyslu gesamtkunstwerk“. A pokoušíme-li se modelovat soukolí dramatické výchovy, narazíme na limity plošného nákresu, protože výchovy mají celkově velmi mnoho prostupností a souvisí skoro všechno se vším (mnohdy jde o psychosomatickou podstatu výchov, a tedy nutnost postihovat lidskou bytost celistvě, ve všech jejích složkách). Pokusme se představit si model výchovy jako kouli, jejíž povrch je sestaven z jednotlivých dílků (výchov), a ty jsou středem koule vzájemně provázané tak, aby měl každý spojenci s dramatickou výchovou. Popišme si teď model po celém jeho povrchu právě z dramatickových pohledu.

S dramatickou výchovou nezbytně souvisí a dramatická výchova alespoň dílem inkorporuje i tyto oblasti a od nich odvozované výchovy⁶⁶: **pohybová výchova** (v konkrétních tematických plánech výuky DV se často objevuje: pohybová a taneční průprava, jevištní pohyb, nonverbální komunikace, pantomima, akrobacie, diváctví a kritická reflexe aj.), **výtvarná výchova** (dtto např.: základy výtvarného vyjadřování, základy scénografie, výroba loutek a divadelní práce s loutkou, výtvarná inspirace městem, krajinou a architekturou, diváctví a kritická reflexe aj.), **hudební výchova** (dtto např.: hudebně-rytmická výchova, sólový i sborový zpěv, průprava kombinující zpěv a tanec, folklorní průprava, muzikálová průprava, poslech a kritická reflexe aj.), **hlasová výchova** (dtto např.: hlas mluvní a hlas zpěvní, hlas v pohybu, dech a rytmus těla, poslech a kritická reflexe aj.), **komunikační výchova** (dtto např.: verbální a neverbální komunikace, druhy umělecké komunikace, diváctví, poslech a kritická reflexe aj.), **mluvní výchova** (dtto např.: hlasová průprava, jevištní mluva, přednes, ortoepická průprava, logopedická korekce, přednes, rétorika, stylistika mluvních projevů, teorie řečových aktů, poslech, diváctví a kritická reflexe aj.), **literární výchova** (dtto

⁶⁶ Ostatně to dokazují vysokoškolské koncepce přípravy budoucích pedagogů dramatické výchovy, i když v tomto pohledu chceme poukázat spíše na oblasti, které mají být zahrnuty do působení učitele dramatické výchovy na své žáky, nikoliv na to, k čemu všemu by měl takový učitel být disponován (ideální představa učitele dramatické výchovy je „multižánrový talent“ snoubící se především s talentem pedagogickým).

Prostupnost některých výchov ve výčtu je tak výrazná, že se ani nepokoušíme vyhnout opakování některých dotčených oblastí. Současně třeba výchova *etická*, *divadelní* nebo *herecká* (v adaptaci na dítě) mohou být do dramatické výchovy vnořeny zcela, stejně jako *výchova slovem*, která sice není vyčleněna jako samostatná výchova ve smyslu vyučovací předmět, ale měla by stát na paměti všem učitelům neustále, a to alespoň tam, kde se pracuje s hlasem, prozódii, literární látkou nebo jazykem jako předmětem a materiálem tvorby.

např.: četba, předčítání, přednes, literární tvorba, tvůrčí psaní, poslech a kritická reflexe aj.), **etická výchova** (dtto např.: nazírání konfliktů z různých úhlů pohledu, navrhování řešení konfliktů, zodpovědnost za skupinovou práci, argumentace vlastního postoje aj.), **filmová a audiovizuální výchova** (dtto např.: vytváření omezeného počtu obrazů z příběhu, animace loutky, audiovizuální kompozice aj.).

Toto je reálné soukolí, s nímž dramatická výchova koexistuje, s nímž se prostupuje, doplňuje. Zajímavý je na výše uvedené sestavě výchov fakt, že když pomyslnou koulí pootočíme a budeme model číst z pohledu jiné výchovy, např. té pohybové (zkusíme si představit, že by teď všechny spojnice směřovaly k pohybové výchově), budou některá spojení stále zcela logická, zdůvodnění jiných budeme muset hledat, ale představa kultivovaného těla v centru výchov funguje dobře. Např. u výtvarné výchovy by byla některá spojení velmi volná (např. výtvarná a hudební výchova), naopak zcela pevně by model držel v případě výchovy mluvní. I když se může jevit, že některé spojnice jsou stěží představitelné, důkaz těchto vazeb tkví uvnitř jazyka, a to jazyka básnického. A že je básnickému jazyku vlastní působení na širokou škálu čtenářových smyslů, to dokládá mimořádně podnětná studie Otokara Zicha *O typech básnických*⁶⁷. Je potřeba podtrhnout, že v základu kvalitní mluvní výchovy stojí široce otevřená estetické vzdělávání (tj. naše uvažovaná soustava výchov), protože kultivované estetické vnímání má přímý vliv na naši citlivost k mateřskému jazyku.

A vzhledem k výše uvedené podobnosti kontextu dramatické a mluvní výchovy a vzhledem ke stejné potřebě stavět na širokospektrální kultivaci jedince, vnímám dramatickou výchovu jako ideální prostor pro výchovu mluvní.

5.4 Prostor pro mluvní výchovu

Péče o mluvní projev⁶⁸ je integrální součástí dramatické výchovy. Eva Machková ve svých teoretických pracích zpřehledňuje, které psychické funkce a schopnosti dramatická výchova rozvíjí a vedle pozornosti, smyslového vnímání, představivosti a fantazie (obrazotvornosti), citů a vůle, myšlení, tvořivosti, pohybu (vč. uvolnění), rytmu zařazuje pochopitelně řeč. „Řeč je nejdůležitějším prostředkem lidské komunikace. Obecná psychologie zkoumá řeč zpravidla v kontextu s myšlením,

⁶⁷ ZICH, Otokar. *O typech básnických*. Praha: Orbis, 1937, 99 s.

⁶⁸ A míníme opět celostní pohled na mluvený projev, nikoliv pouze přednes.

jako jeho organickou součást a funkci. Rozlišuje se věc vnější, mluvená, jíž se obracíme na druhé, a řeč vnitřní, kterou používáme k řešení problémů.

V souvislosti s rozvíjením dovedností nás zajímá především řeč vnější, mluvená a její technika, kterou se zabývá speciální disciplína, v herecké výchově zvaná ‚jevištní řeč‘.“ (Machková, 2018, s. 36) Z hlediska cílů, které je v dramatické výchově praktické členit na cíle osobnostní, sociální a dramatické, je péče o řeč, mluvu a komunikaci v širokém slova smyslu zastoupena snad v každé lekci dramatické výchovy. Spadá sem jak cílení na schopnost využívat své řečové a mluvní dovednosti v připravených nebo nepřipravených mluvních projevech ve specificky scénických situacích, tak cílení na prostou schopnost vyjádřit se k nějakému tématu v diskusi s ostatními, argumentovat při rozhodování o nějakém řešení, prezentovat výsledek společné práce skupiny ve výuce, všimnout si vlastní mluvy a vědomě ji cvičit a rozvíjet atp.

Péče o řeč a komunikativní kompetenci je dramatické výchově dokonce natolik vlastní, že se někdy opomíjí ji samostatně pojmenovat a detailněji se jí zabývat⁶⁹. V odborné literatuře dostupné v češtině nalezneme zmínky o mluvním projevu buď porůznu roztroušené nebo tu a tam koncentrované v jednotlivé kapitoly či odstavce textů. Z ucelenějších materiálů je zde *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory* Emilie Zámečnickové, která se tedy věnuje recitaci (jediné specifické linii péče o mluvní dovednosti; o této publikaci viz podkapitulu 7.1), monografie je všeho všudy pouze jedna, *Mluvní výchova dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové (viz podkapitulu 4.5.2).

Nahlédněme, v kterých konkrétních dramatickových výchovných příručkách nalezneme oporu pro výuku mluvní výchovy (opět nepůjde o absolutní výčet dostupných publikací, ale pokusíme se zpřehlednit ty v současné době nejpoužívanější):

⁶⁹ Příkladem je *Uvedení do systému školní dramatiky (Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy)* Kristy Bláhové, která sice v teoretickém výčtu počítá s hrami rozvíjejícími řečové dovednosti, jazykové citění a barvitost mluveného projevu, ale dále v práci akcentuje natolik sociální kompetence, že se výše uvedené výstupy stávají spíše sekundárně než vědomě rozvíjenými položkami.

1) Publikace podávající teoretický (případně historický) výklad, který je relevantní pro mluvní výchovu, nenabízí však mnoho (nebo žádný) výukových materiálů (konkrétních metod a technik):

Eva MACHKOVÁ: *Úvod do studia dramatické výchovy* – zřehledňuje mj. formy, učivo, metody a styly vedení DV, mluvní výchova je imanentní součástí téměř všech kapitol; *Nástin historie a teorie dramatické výchovy* – publikace přináší pro téma mluvní výchovy některé důležité informace z historického kontextu (např. o významném propojení Stanislavského metody herecké práce s dramatickou výchovou atp.); **Soňa KOŤÁTKOVÁ a kol.:** *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (V kapitole *Metody a techniky v procesu dramatické výchovy*, zpracované Kristou Bláhovou, zůstává konkrétní akcent na mluvní výchovu spíše stranou; Kapitola *Podobnosti a rozdíly při hlasové výchově učitele a herce* Radky Svobodové naopak přináší i konkrétní ukázkou práce.); **Hana CISOVSKÁ:** *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání* (Publikace akcentuje sociální stránku učení v DV, ale nabízí tak možnost důkladněji uvažovat o sociální stránce komunikačních dovedností, o sebepojímání a schopnosti sebevyjádření ve vztahu k okolnímu světu.); **Radek MARUŠÁK:** *Literatura v akci (Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou)* – Primárně se publikace k mluvní výchově neváže, zajímavé jsou ale z teoretického hlediska vztahy mezi literárním textem a vyprávěním v rámci dramatické lekce; v konkrétních scénářích lekcí jsou potom ukázky aktivit, které staví mj. i na estetice mluveného slova, např. je zde prostor i pro skupinovou recitaci v chóru atp.); **Josef VALENTA:** *Metody a techniky dramatické výchovy* – zásadní publikace přispívající ke zřehlednění způsobů třídění metod v oboru DV nabízí také oporu pro teoretické uvažování o mluvní výchově; mj. se věnuje i metodám verbálně-zvukovým, přítomnost estetických nároků na mluvní projev je ale zřejmý napříč téměř všemi možnostmi pojmání hry v roli.

2) Publikace, v nichž je podíl konkrétních námětů pro mluvní výchovu významný:

Ve většině uváděných publikací jsou kromě metod a technik explicitně mířících na mluvní výchovu řazeny také takové, které mají na tříbení mluvních dovedností přirozený sekundární vliv.

Eva MACHKOVÁ: *Metodika dramatické výchovy (Zásobník dramatických her a improvizací)* – v zásobníkové části publikace autorka nabízí celý oddíl věnovaný *Plynulosti řeči a slovní komunikaci; Drama, hra, tvořivost* – 10. oddíl knihy je věnován popisům konkrétních her, cvičení a technik, z nichž mnohé jsou cílené právě na řečové a mluvní dovednosti.

Josef MLEJNEK: *Dětská tvořivá hra* – zejména ve druhé části jsou nabízeny popisy konkrétních her a cvičení, z nichž celá řada míří např. na hlasovou techniku, improvizovaný mluvní projev, připravené vypravěčství, jazykový cit a představivost atd. Cvičení jsou tříděna také podle věku dětí (od 7 do 10 let a od 11 do 14 let, což odpovídá věku žáků ZŠ, resp. 1. stupně ZUŠ)

Milada MAŠATOVÁ: *Cesty k metafoře (Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice)* – publikace nemíří primárně na mluvní projev dětí (cílová skupina věkově přesahuje ZŠ), ale nabízí vynikající postupy vhodné pro tříbení jazykové citlivosti a tvořivosti, rozbor literárních textů pomocí dramatických her a cvičení atp. Z hlediska našeho komplexního pojetí mluvní výchovy jde o publikaci zásadní.

Hana BUDÍNSKÁ: *Hry pro šest smyslů (Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi)* – v praktickém zásobníku naplněném v podstatě pouze hrami a cvičeními se Budínská věnuje šesti okruhům průpravy dětí v rámci dramatické hry mířící ke hře s loutkou, jde ale o okruhy průpravy platné a užitečné pro dramatickou výchovu obecně. Jedním z nich je *Jevištní řeč*, která zahrnuje podoblasti dech, hlas, artikulace a intonace. Praktické pro mluvní výchovu jsou také ostatní okruhy zaměřující se např. na rytmus, fantazii a tvořivost nebo pozornost, paměť a představivost.

Brian WAY: *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* – Way nabízí ve své knize celostní přístup k rozvoji řečových dovedností žáků velmi blízký našemu pojetí. Publikace obsahuje celou teoreticko-praktickou kapitolu věnovanou řeči (*Řeč*), která zahrnuje i takové pohledy, jako je využití dialektů, a akcentuje nedělitelné spojení pohybu a řeči. Také ostatní kapitoly dávají znát, že Wayova práce byla přirozeně prostoupena permanentní péčí o mluvní projev žáků.

Miloslav DISMAN: *Receptář dramatické výchovy* – vzhledem k tomu, že publikace vznikala na základě Dismanovy letité zkušenosti vedoucího dětských recitačních souborů, především v DRDS (tento soubor je definován specifikem koexistence s rozhlasem a rozhlasovou tvorbou), jde o publikaci, která je cele

prostoupena mluvní výchovou. Metody jsou tříděny tradičně na základě psychologického pohledu na osobnost dítěte (pozornost a uvolnění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city, vůle a jednání) a je zde zřejmá návaznost na Stanislavského přístup k herectví, který přednesové práci v mnohém konvenuje.

Krista BLÁHOVÁ, Libuše HONZOVÁ, Jitka MÍČKOVÁ a Ivana VALTROVÁ: *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů* – Publikace se zabývá dramatickovýchovnou metodikou u předškolních dětí. S přihlédnutím ke specifickým mluvní výchovy v tomto období je mimořádně podnětná především část publikace Jitky Míčkové, která pracuje s literárním příběhem Otfrieda Preusslera *Malá Čarodějnice* a v rámci lekcí dětem poskytuje dostatek příležitostí k poslechu čteného textu, reakcím na učitele v roli, ale také k hrám a reflexím, v nichž děti samy musejí formulovat odpovědi, vymýšlet zaklínadla atp. Dobré impulzy k mluvní výchově nejmenších dětí nabízí také příspěvek Kristy Bláhové a Libuše Honzové *Jak si pohrát s říkadlem a pohádkou*.

Soňa PAVELKOVÁ: *Dramatická výchova* – Publikace mapující metodu Soni Pavelkové současně vypovídá o velkém důrazu kladeném na mluvené slovo a propojení aktivit s poezií, mnohdy tou lidovou. V jednotlivých oddílech knihy nacházíme konkrétní popisy cvičení týkajících se např. techniky řeči (rytmu, dechu, hlasu, artikulace, intonace, dynamiky, vyjadřovací pohotovosti), komunikace, kontaktu a sdělnosti, ale i představivosti a fantazie. Významná část kapitol je věnována recitaci a zabývá se jak kolektivní přednášečskou prací, tak zaměřením na technické vybavení sólového interpreta. Jako inspirace pro mluvní výchovu dětí je to publikace velmi přínosná.

Skvělé publikace, které jsou pro současnou DV zásadní, jako je *Příběhové drama* **Iriiny ULRYCHOVÉ** nebo český překlad *Vyučování dramatu (Hlava plná nápadů)* **Nory MORGANOVÉ** a **Juliany SAXTONOVÉ** sice míří svými tématy na jiný cíl, ale ze své podstaty pracují s požadavkem na rozvinutou řečovou dispozici účastníků a schopnost kultivovaného a tvořivého mluvního projevu; nabízejí metody strukturování dramatické práce, a tím pádem tolik konkrétních mluvních, recitačních či rolových technik⁷⁰, že se de facto pedagogům mohou stát zásadní

⁷⁰ Skvělým inspiračním materiálem v tomto smyslu je také práce *Structuring Drama Works (A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama)* Jonothana Neelandse a Tonyho Gooda

inspirací pro sestavování lekcí akcentujících mluvní výchovu (pracují např. s technikami jako je vyprávění, horké křeslo, plášť experta, stěny mají uši, mluvící deník, hlasová koláž atp.). Morganová a Saxtonová v rámci svého hlavního tématu nabízejí explicitní výklady a příklady směřující k mluvnímu projevu.

A dále například **Nina MARTÍNKOVÁ**, která se přednesem (dětským i uměleckým) zabývá dlouhodobě a intenzivně (mj. vyučuje přednes na KVD DAMU) ponechává ve své knize *Hra a divadlo* (2018) oblast mluveného slova stranou v podstatě jen z toho důvodu, že jde o souhrn látky, kterou učí v předmětu *Praktikum dramatické výchovy*, a směrem k přednesu v publikaci nechce překračovat. Přesto principy, které prostupují napříč uvedenými lekcemi, jsou definovány tak, že se shodují se základními principy kvalitní mluvní výchovy. Uvádí tyto: 1. pravdivost a přirozenost, 2. uvolnění a soustředění, 3. tvorba a hra, 4. představivost a fantazie.

5.5 Přednes jako součást dramatické výchovy?

Česká⁷¹ dramatická výchova je ve srovnání s tou světovou specifická právě díky velkému akcentu na **přednes**, tedy **jeden konkrétní typ mluvního projevu**, který vnímá jako svou součást⁷², byť na mnohých školách jsou žáci vedeni k přednesu bez souvislosti s dramatickou výchovou⁷³. Zajímavý je ovšem vztah těchto dvou oborů. Nejde nám v tuto chvíli o jeho problematizaci, neboť je pro přednes v České republice spíše výhodným. Jde nám však o poukázání na skutečnost, že přednes je spíše samostatnou disciplínou, svébytným oborem stojícím vedle dramatické výchovy obdobně jako výchovy jiné (literární výchova, pohybová výchova, hudební výchova...). Dalo by se dokonce pochybovat o takto výlučném postavení přednesu, neboť jde o specifickou součást výchovy **řečové a mluvní**, nebo ještě spíše **komunikační** (kterážto ovšem dramatickou výchovou prorůstá v ještě větší míře). Možná by stejnou pozici ve vztahu k dramatické výchově měla

(publikace není přeložena do češtiny), v němž autoři dělí konvence používané v rámci strukturování dramatu do 4 okruhů, z nichž především 2 směřují k „mluvní výchově“: *Narativní aktivity a Poetické aktivity*.

⁷¹ Správnější by na tomto místě bylo hovořit o československé dramatické výchově, protože mimořádný akcent na přednes, kterým je současná česká dramatická výchova ve světovém kontextu specifická, je společný také slovenskému kontextu.

⁷² Souvisí s tím také koncepce přehlídek věnujících se dětskému i uměleckému přednesu, jimž se podrobně věnuje kapitola č. 8.

⁷³ Přednesu se v některých školách věnují např. učitelky českého jazyka a literatury, učitelky s aprobační pro první stupeň ZŠ, zapálené vychovatelky z družin atp.

mít tedy i **herecká výchova**, která cílí na pravou podstatu metody (hraní rolí) od které se dramatická výchova odvozuje. Možná by stejnou pozici vedle dramatické výchovy měla mít **výchova literární**, která se také s dramatickou výchovou druzí v pojetí oboru např. v základním uměleckém školství (literárně-dramatický obor), i když se na základních uměleckých školách „více recituje, než píše“⁷⁴.

Povýšíme-li problém o jednu úroveň, nacházíme se opět v oblasti modelů komunikačních situací (viz kapitolu č. 2), kde jsme si zdůvodňovali, jaký je rozdíl mezi herectvím a recitací. Přednášeč nevstupuje do role (vymezili jsme pro našeho přednášeče v okamžiku produkce prostor liminální), zatímco herec ano. Proto se někdy používá terminologie dramatická osoba vs. básnická postava. Termín postava však příliš evokuje pojem zevnitř světa narativní fikce (tam ale přednášeč není), a proto by bylo možná lepší mluvit o básnické osobě, což je ale zase matoucí ve vztahu k běžně užívanému jazyku, kde „básnická osoba“ zní jako zbytečná multiverbizace slova básník. Přednášeč a herec se při své produkci nacházejí každý v jiné úrovni „světů“, i když prostředky mohou využívat v podstatě stejné (slovo, pohyb, gesto, rekvizita...), pro přednášeče zůstává dominantní postavení mluveného slova. To dokazuje, že přednes svou podstatou není součástí dramatické výchovy, která se rolovou hrou definuje (přednes rolovou hru využívá maximálně v přípravné fázi na vystoupení), je ale skvělé, že požívá tak výsadního postavení i v rámci učebních plánů. Dramatickovýchovné metody přednes využívá při své práci hojně, naopak dramatická výchova zase přednes využívá jako jednu ze svých metod. Přednes i dramatická výchova mají navíc oba velmi těsný vztah k herectví.

Průprava herce i recitátora může být téměř totožná, stejně tak práce na recitačním vystoupení může být v některých fázích velmi blízká práci na roli, ale pokud přednášeč využívá při práci na textu herecké postupy, velmi často je poté při samotné realizaci recitace odkládá. Je ovšem zřejmé, že například Stanislavského metoda herecké práce je v českém prostředí hojně využívána i při práci s přednášeči (v 60. letech se DV začala věnovat řada hereček, které samy prošly Stanislavského metodou). Ale nejde jen o Stanislavského přístup. Inspirace jinými výraznými režijními osobnostmi či herci-pedagogy (např. Peter Brook,

⁷⁴ Jsem si vědoma jistého zjednodušení, když literární výchovu redukuji na psaní, ale řada učitelů ZUŠ stále vnímá literární výchovu jako psaní vlastních textů, i když pojem „literární“ v pojmenování oboru na ZUŠ má vystihnout právě onu práci s dvojími typy textů – dramatickými (hraní rolí) a literárními (přednes).

Michail Čechov, Bertolt Brecht, Radovan Lukavský, Eva Salzmannová...) nebo přímo mapované vlastní herecké i recitační zkušenosti herců (např. Zdeněk Štěpánek: *Hercův hlas*; Radovan Lukavský: *Být nebo nebýt*, Mirek Kovářik: *Život... a poezie...?: Eseje* atd.) jsou velmi podnětné pro přednašečovu přípravu, ale i pro hledání hranice mezi přednesem a herectvím. Např. Declan Donnellan ve své knize *Herec a jeho cíl* říká: „Když víte, co hraje, bývá s tím jeden problém – často to nefunguje. Někdy víme, co hrajeme, až z toho modráme, a přece cítíme, že jsme mrtví Potíž je v tom, že nám reálný svět jen málokdy dovolí dělat nebo ‚hrát‘ přesně to, co chceme. Život je jedna velká improvizace.“ (Donnellan, 2007, 204–205) Donnellan popisuje, že pro herce je potřeba znát cíl a jít za ním. „Pokoušet se vědět, co hraji, a nedat přitom přednost cíli, herce vždycky zablokuje.“ (tamtéž) Naopak recitátor je v jiné situaci. Pokud recitátor neví, co sděluje, vůbec není potřeba, aby něco „řikal“. Přednes bez **co** a **proč to říkám** neexistuje. Dokonce i při hodnocení malých dětí je **co** a **proč** na prvním místě. Ono „jak“ (z hlediska výstavby sdělení, techniky řeči, mimojazykových prostředků) je až na místě druhém⁷⁵.

⁷⁵ Problematika techniky je u dětského přednašeče komplikovaná. Není možné zde počítat s profesionalitou, kterou očekáváme u herců, tedy vospělou technikou a případně dovedností potlačit své vlastní postoje, jde-li o zadaný text atp. Navíc děti procházejí všemi možnými bariérami, které se na cestě mohou vyskytnout: vypadávání zubů střídá období rovnátek, nepohodlného růstu, který komplikuje pobyt na jevišti před zraky lidí, mutace atd.

Můj most tě dovede jenom na půl cesty
ke všem těm záhadným místům, cos chtěl znát.
Potkáš se s čarodějí, projdeš městy
z pohádek princezny Šahrazád.
Pojď, já ti ukážu svět, o jakéms nesnil,
a všechny tajné zkratky, co jen znám.
Most tě však dovede jenom na půl cesty.
Tu druhou půlku musíš ujít sám.

*(Shel Silverstein, Jen jestli si nevymejšlíš,
překlad Lukáš Novák)*

6 Ateliér D

Z jednoho úhlu pohledu by se mohlo zdát, že mluvit umí každý, tak proč se tím zabývat. Z opačného úhlu pohledu, tedy doby, které vládnu média a veřejní mluvčí všech typů jsou připravováni komunikačními poradci a specialisty, je dovednost mluvit něčím, co je potřeba pěstovat, ne-li dokonce cvičit a trénovat, protože kdo vládne slovem, umí své názory a postoje „prodat“ (pochopitelně nejen ty). Naopak kdo není školen, pomalu by se některým taktikám neubráníl. Ve školní praxi se mnohdy ukazuje, že výkon výřečného žáka může být hodnocen výše než výkon žáka sice chytřejšího, ale ne tolik ostříleného v mluveném projevu před lidmi.

„K tomu, aby se někdo stal strhujícím řečníkem, je [...] nepochybně zapotřebí značného individuálního talentu; avšak mluvit klidně, věcně, rozvážně a srozumitelně, tomu se opravdu naučit lze. Je k tomu nutně zapotřebí, abychom byli opravdu sami vnitřně zaujati tím, o čem se chystáme řečnit, abychom vždycky mysleli na své posluchače, abychom brali zřetel na jejich znalosti, zájmy i praktické potřeby a abychom respektovali i specifické požadavky jednotlivých žánrových forem mluvených projevů, jako jsou referát, přednáška, diskuse, projev, proslov, řeč.“ (Chvála jazyka, 1976, 28–29) Obdobná myšlenka, kterou formuloval Antonín Tejnor ve své přednášce *O kultuře veřejných mluvených projevů* v roce 1976, stála u zrodu ATELIÉRU D, laboratoře řečové a mluvní výchovy pro děti a mládež.

6.1 Rámec ATELIÉRU D

Ateliér byl založen koncem roku 2015 jako platforma pro longitudinální výzkum sdílený dvěma pracovišti pražské DAMU, a to ústavem teorie scénické tvorby a katedrou výchovné dramatiky. Cílem a smyslem ateliéru je kontinuální práce s věkově různými skupinami dětí, mládeže i s jednotlivci, která má dva okruhy cílů:

1) Z hlediska účastníků jde o pravidelnou výuku (případně i jednorázový seminář) a naplňování společně stanovených cílů z oblasti mluvní výchovy.

Očekávaným výstupem, k němuž se směřuje, jsou celkově kultivované (rozvinuté, pestré a stylově adaptabilní) mluvní a řečové dovednosti žáka s případným akcentem na preferovaný styl, žánr či komunikační situaci (např. přednes za účelem účasti na přehlídce a nejenom, průprava pro potřeby působení ve školním divadelním kroužku, moderování školního plesu, obhajoba maturitní práce atp.);

2) Z hlediska výzkumu jde o **a) aplikaci** dostupných metodických materiálů vhodných pro mluvní výchovu daných věkových skupin, jejich **ověřování,**

rozdílení a adaptaci na současné reálie a současné české jazykové prostředí;

b) vývoj nových metodických postupů a didaktických materiálů postihujících celou oblast mluvní výchovy, ne pouze její segment zaměřený na specificky scénické komunikační situace; **c) realizaci dílčích výzkumných šetření** (dotazníkových šetření, anket, řízených rozhovorů, workshopů s „kontrolními“ vzorky atp.)

vztahujících se k mluvní výchově dětí a mládeže a dílčím relevantním tématům⁷⁶.

Obecně jsou metodickou platformou ATELIÉRU D dramatickových výchovných metod s posílenou složkou rozvíjející *řečové a mluvní dovednosti (komunikativní kompetenci)*. Základními dvěma ověřovanými metodikami jsou *Mluvní výchova dětí* Šárky Štembergové Kratochvílové a *Základy jevištní mluvy 1 a 2* Jiřiny Hůrkové a Hany Makovičkové. Dále jsou využívány poznatky z různých oborů a oblastí, především přednesu, lingvistiky, literární a divadelní vědy, estetiky, psychologie, pedagogiky, sociologie, komunikace a masových médií atp. Hlavní zohledňované třídění komunikačních situací, jemuž se uzpůsobuje metodika, je dáno kombinacemi distinktivních rysů připravenost vs. nepřipravenost, veřejnost

⁷⁶ Dílčí šetření se doposud zabývala významem mluvních a řečových dovedností v didaktické praxi českých škol, podílem dramatické výchovy na reálném stavu kurikula českých základních a středních škol, anketou zaměřenou na mluvní vzory nebo potřebnost poezie a přednesu v životě dětí a mládeže atd.

vs. neveřejnost, oficiálnost vs. neoficiálnost, umělecká záměrnost vs. nezáměrnost⁷⁷.

6.2 Skupiny a jednotlivci v ATELIÉRU D

Pavel Říčan ve své knize *Cesta životem*⁷⁸ věnované vývojové psychologii dělí lidský život do životních období, která vyhodnocuje pro souhrnný popis jako nejhodnější. Přesto podotýká, že „materiál“, který je předmětem jeho zkoumání (rozumějme lidský život), je tak mnohotvárný, že biologické, sociální a psychologické předěly mezi jednotlivými obdobími lze určit jen částečně. Jeho způsob členění a především jeho popisy životních období velmi silně konvenují našim úvahám i praktickým zkušenostem s výukou dětí a mládeže. Každé období se Říčan snaží zachytit pomocí následujících okruhů: tělesný vývoj; vyrovnávání se se světem symbolů: poznávání, hra, tvorba, práce; nejbližší sociální vztahy; širší sociální vztahy; vztah k minulosti, přítomnosti a budoucnosti; vztah k vlastní osobě; svět ducha; poruchy duševního vývoje. Říčan píše o každém období s erudicí, již lze očekávat od odborníka, ale především také s velkou mírou empatie a porozumění pro každý věk.

Dále zřehledňujeme podle Říčana pouze ty věkové skupiny, které jsou hlavním předmětem zájmu ATELIÉRU D:

Mladší školní věk: 6–11 let

Pubescence: 11–15 let. Během tohoto období probíhá obvykle puberta, jež však nevyplňuje celou pubescenci: může přijít i předčasně, nebo naopak opožděně.

Adolescence: 15–20 let

(podle Pavel Říčan, Cesta životem, 2004, s. 54–55)

My v naší práci používáme spíše pojmy odpovídající stupňům vzdělávání, neboť všichni, kteří doposud prošli semináři či kontinuální výukou zahrnovanou do zkoumání ATELIÉRU D, byli a jsou buď žáci ZŠ, studenti SŠ nebo jednotlivci ve věku nad 20 let. Používáme tedy často označení: **mladší školní věk**, **starší školní věk**, **středoškoláci**. V případě dělení, které odpovídá i přednesovým přehlídkám a kopíruje buď příslušnost k základní, nebo ke střední škole,

⁷⁷ Jde o třídění komunikačních situací podle Oldřicha Uličného, viz obrázek č. 11.

⁷⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 391. ISBN 80-7367-124-7.

používáme pro děti mladšího a staršího školního věku souhrnný pojem **děti** nebo **žáci**, pro středoškoláky pojem **mládež** nebo **studenti** (většinou se práce se středoškoláky věnuje gymnazistům, proto je označení studenti možné zobecnit na všechny ve věku 15–20 let).

Z vlastní zkušenosti potom ještě vnímáme potřebu dělit i mladší školní věk na dvě etapy, a to přibližně na děti 1.–3. třídy (6–8 let) a 4.–5. třídy (9–10 let). Teprve v druhé etapě mladšího školního věku se s dětmi začíná velmi dobře pracovat individuálně na sólovém přednesovém výkonu. Mladší děti zvládají společnou práci s textem, ale soustavná individuální příprava ještě není příliš soustředěná. Odpovídá tomu i nastavení RVP ZUŠ, které počítá v LDO s hodinovou dotací na individuální výuku sólové interpretační tvorby teprve od 3. ročníku, což (při modelovém průběhu vzdělávání dítěte v ZUŠ odpovídá přesně 4. ročníku ZŠ.

Od školního roku 2015/2016 doposud pracuji kontinuálně⁷⁹ s několika skupinami dětí a mládeže a s některými jednotlivci. Trvale vedu následující skupiny dětí při ZUŠ Štítného, které jsem do výzkumu ATELIÉRU D přiřadila (Mezi skupinami dochází k přirozené obměně žáků a také se přeskupují do starších skupin a nastupují nové děti do nejmladší skupiny.).

- Skupina dětí mladšího školního věku 2.-3. ročník ZŠ (do 12 dětí) – 90 minut týdně
- Skupina dětí mladšího školního věku 4.–5. ročník ZŠ (do 12 dětí) – 120 minut týdně, z toho 45 minut na sólový interpretační výkon
- Skupina dětí staršího školního věku 6.–9. ročník ZŠ⁸⁰ (do 10 dětí) – 120 minut týdně, z toho 45 minut na sólový interpretační výkon

V průběhu jara 2016 společně začala pracovat skupina dívek ve věku odpovídajícímu 2.–4. ročníku SŠ. (Práce probíhala většinou 120 minut týdně, přičemž se střídala práce na samostatných projektech a skupinová průpravná práce.)

Součástí přijímacího pohovoru studentek do skupiny středoškoláků byl:

⁷⁹ Do svých mapování zahrnuji také zkušenosti s prací s žáky a studenty v rámci jednorázových seminářů na různých festivalech nebo přímo ve školách, kam jsme obvykle zvané společně s kolegyní Janou Machalíkovou jako spolek PŘESAHA. Někdy je konstelace příznivá tomu, aby takovou skupinu využila coby kontrolní vzorek.

⁸⁰ A odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

- 1) Přednes básně nebo prózy (případně i četba), tj. přednes předem **přípraveného mluvního projevu s primární esteticou funkcí;**
- 2) Minireferát na samostatně zvolené téma, tj. přednesení předem **přípraveného mluvního projevu s primárně informativní funkcí;**
- 3) Improvizovaný mluvený medailon o sobě, tj. **nepřípravený mluvní projev;**
- 4) Formulace svého zamýšleného cíle vzdělávání v ATELIÉRU D s ohledem na konkrétní výsledek.

První tři kroky byly zaznamenány na kameru, přičemž tím se kamerový záznam stal jednou z průběžných metod mapování progresu jednotlivých dívek. (Některé kamerové záznamy byly pořízeny také u dětí z prvních tří skupin.) Zajímavé byly motivace dívek, proč se hlásily ke studiu v Ateliéru. Šlo v jednom případě o vážný zájem o umělecký přednes a přípravu na konkrétní recitační vystoupení, v jednom případě šlo o průpravu na moderování školních akcí, plesů a jiných veřejných vystoupení (např. příprava četby na smuteční akci školy atp.), ve dvou dalších případech šlo o přípravu na ústní zkoušky ve škole včetně maturitní a poté i přijímacího pohovoru na zahraniční stáž. Podrobněji se budu v této práci zabývat jednou z dívek, a to v případové studii č.10.2.

V současné době se výuka ATELIÉRU D (ta mimo skupiny pracující při ZUŠ) soustředí na práci s jednotlivci, protože se ukázalo, že při velmi konkrétní představě zájemců o cíli směřování je vhodnější individuální přístup. Navíc se o konzultace začalo ucházet čím dál více lidí starších dvaceti let a z hlediska mluvní stylistiky s velmi pestrými motivacemi, např. téměř padesátiletý sociální pracovník + chce si připravit přednesový výstup na recitační přehlídku; více než padesátiletá archivářka + chce namluvit několik literárních textů pro přátele; téměř třicetiletý amatér + bude natáčet recitativ ve videoklipu; téměř třicetiletá učitelka v MŠ + chce umět předčítat a vyprávět příběhy s patričným prožitkem, aby dětem dopřála pěkné chvíle atd. Tento zájem mj. potvrzuje, jakou hodnotu jsou jednotliví lidé schopni v mluveném projevu spatřovat. Podrobně se ale celým spektrem působnosti ATELIÉRU D v této práci zabývat nebudu.

6.3 Metoda práce jako výslednice mnoha proměnných

Když jsem se v minulosti pokoušela postihnout hlavní principy své pedagogické práce se skupinou či jednotlivcem, opakovaně jsem docházela k závěru, že se má praxe dá těžko popsat či nějak zobecnit. Práce objektivně přináší výsledky

(především na úrovni silné motivace dětí, mládeže i dospělých zabývat se literaturou), metoda⁸¹ ale vykazuje tak velkou míru proměnlivosti a nestability, že by se stejně tak moje počínání mohlo rovnat chaosu.

Jedním z hlavních rysů mé práce je **východisko v textu**. Nejčastěji se jedná o text literární, běžně ale sahám po textech neuměleckých, vyjádřených jinak než písemně (např. mapa, graf, obraz) nebo pochopitelně i mluvených. Současně, i když nepracuji přímo v hodině s konkrétním textem, stále se pohybuji na pozadí textů – ať už jde o inspiraci námětem, kompozicí, lexikem, komunikační situací atp. S touto permanentní myšlenkou na text v jeho vznikové nebo reflektující fázi jde ruku v ruce můj akcent na **jazykový cit, cit pro prozodickou stránku textu** a touha po **mluvní bravuře**.

Dalším z rysů mé práce je téměř bezmezná **otevřenost** aktivitám, tématům, námětům a nápadům vztahujícím se k danému textu (tedy i k tomu myšlenému na pozadí činností), na druhé straně ale vždy cílenost k **důkladnému pochopení textu** (nebo komunikační situaci), a to ne pouze ve smyslu moderního termínu čtení s porozuměním⁸², ale ve smyslu prožití textu, pochopení jeho struktury, ochutnání jeho existence všemi smysly. Jde o stálou snahu o **komplexní vstřebání a zvnitřnění** textu, a to navíc v harmonii s osobností (nebo v jasném vztahu k ní), která má s textem být v komunikaci.

Velice často o své výuce uvažuji v rovnici: **a + b + c + d⁸³ = x**

a = konkrétní člověk / konkrétní skupina

b = cíl našeho / našich setkání (k jakému výsledku tvorby / učení směřujeme)

c = konkrétní text / konkrétní texty

d = časová dispozice

⁸¹ A stále uvažuji o metodě jako o výsledné trajektorii dvou participantů – „učícího“ a „učícího se“ – směřujících k cíli (nebo k sumě cílů), který alespoň učitel musí znát předem (některé cíle jsou zjevné předem i žákům, ale některé mohou být přídatné, nezjevné atp.). Jde o jeden z významů slova metoda, ale pro pohled na práci konkrétního učitele se toto pojetí velmi dobře hodí. Přesná je definice Josefa Valenty: „METODA výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev »metoda« též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 1997, s. 32)

⁸² Pojem čtení s porozuměním nemám ráda, i když jej v současném vzdělávacím kontextu musím akceptovat. Považuji jej za módní záležitost, jejíž vznik byl zapříčiněn spíše důvody obchodními a strategickými než věcnými a didaktickými. O čtení bez porozumění by se totiž jen těžko dalo prohlásit, že jde o čtení. Každé čtení generuje nějaký druh porozumění, ostatně proč by jinak čtenář cokoliv četl.

⁸³ Toto vyjádření zřejmě nepůsobí jako logicky čisté, možná by za rovnítkem měla být metoda / čas, ale jde mi o vyjádření, které konkrétní proměnné při své práci stále zvažuji.

Ono výsledné **x** je potom metoda (představuji si ji jako dramaturgii lekcí), která se při vyhodnocení všech předchozích čtyř neznámých ukáže být nejpřiléhavější. Její hledání je někdy téměř adrenalinová záležitost. Ale díky velké proměnlivosti všech zapojených neznámých se tak pedagogovi spíše nestane, že by ustrnul v aplikování stále stejných „ověřených“ výukových schémat.

V hlavní roli text

Práce s texty v různých oborech, jimž se věnuji (viz kapitolu č. 1) jsem dospěla k závěru, že stejně jako v sobě text imanentně nese spoustu informací, jež nejsou explicitně nebo nijak výrazně vyjádřeny (hovoří se např. o implikovaném prostoru), nese v sobě i metodu (metody), jíž lze text zkoumat, ochutnávat, prožívat. Každý text je unikátní, proto i postupy, které se pro práci s textem nabízejí, budou text od textu odlišné. Toto tvrzení v sobě skrývá požadavek na talent učitele pro práci s textem, didaktický talent. A v tomto bodě je také skryto jedno z úskalí didaktiky uměleckých oborů. Jakmile se začne popisovat metoda (i dílčí lekce), která v sobě snoubí příliš mnoho proměnných (viz naši rovnici o pěti neznámých), jen velmi obtížně je adaptovatelná (a už vůbec není replikovatelná) do výchovného procesu vedeného netalementovaným učitelem.

Uvažujeme-li o vzdělávání a výchově jako o oblasti nečleněné, bez tradičních hranic mezi vzdělávacími předměty nebo dokonce institucemi (ZŠ, ZUŠ, DDM, doma s rodinou, venku s kamarády atp.), vzniká tu prostor pro jednu velmi obsáhlou, ale komplexní a poutavou možnost, a to **výchovu⁸⁴ textem**.

Text se zde stává východiskem (a ve většině komunikačních situací, jež jsou předmětem našeho zájmu, také součástí cílového výstupu) pro komplexní výchovný proces. Pro výuku různého typu se mi osvědčuje být si vědom hranic tradičně nastavených vzdělávacím systémem mezi vyučovacími předměty či vzdělávacími obory, ale nenechat se jimi brzdit, naskytne-li se možnost zkoumaná témata vnímat v souvislostech a kontextu světa a života takových, jaké jsou, tedy bez umělých vnitřních hranic.

Pozoruhodné je, že tato „cílená výuka bez hranic“ paradoxně (ale také pochopitelně) vede účastníky k úvahám o hranicích lidské morálky a lidského bytí a činí nás citlivějšími k jejich vnitřním i vnějším hranám (Kde začíná a končí

⁸⁴ Pojmy výchova a výchovný proces přitom vnímáme jako pojmy nadřazené pojům vzdělání a vzdělávací proces.

hranice mezi já, ty, my, vy...?; Jaký má tvar?; Je prostupná? atd.), vede nás k promýšlení, procítění, porovnávání a zvnitřnění hodnot, které stojí v čele našich osobních hodnotových hierarchií.

6.4 Ateliér D jako přemostění – didaktika chaosu

Ateliér D vznikl z potřeby přemostit širokou sumu pohledů na mluvní projev jednotlivců i skupin a zaměřit se na hledání účinných metod vedoucích k jeho kultivaci.

Publikace *...na okraji chaosu...*⁸⁵ upozorňuje na proměnu literárního díla 20. století, tedy že mimořádného významu nabývají: „otevřené, procesuální, nelineární, acentrické a polycentrické struktury [...] a zvýraznily se takové rysy jako fragmentárnost, diskontinuita, heterogenost, druhová a žánrová synkretičnost, antiiluzivnost, hypotetičnost, zastřenost, mnohoznačnost.“ (Hodrová, 2001, z přebalu knihy) To všechno jsou rysy zrcadlící dnešní dobu obecně a jsou tak světem, do nějž se dnes rodí děti, jenž je jejich světem (jiný neznají) a v němž mají růst, vzdělávat se a hledat nějaká pravidla, která snad ještě platí. Hodrová nám předkládá: „(...) *poetiku chaosu* – chaosu, v jehož projevech je však často rozpoznáván řád jiného druhu.“ (Hodrová, 2001, z přebalu knihy) A nyní parafrázuji s myšlenkou na vzdělávací proces, kterého se v roli učitelky účastním: Chaos je tu chápán jako místo či stav, na jehož okraji se rodí literární (dramatické / recitační / mluvní / didaktické⁸⁶) dílo jako síť vnitřních vztahů a vztahů k jiným dílům, jako útvar, ve kterém víří a pulzuje smysl, jako zvláštní věc-proces, která chaos svérázně přetváří a proměňuje.“ (Hodrová, 2001, z přebalu knihy)

Čtouc přehlednou a systematickou práci Daniely Hodrové přeji si, abych i já svůj pedagogický přístup, své kompilační balábile, svou synkretickou vášeň a jedinou výukovou metodu mohla jednou nazvat **didaktikou chaosu**.

⁸⁵ HODROVÁ, Daniela. *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.

⁸⁶ Dovoluji si na tomto místě uvažovat kvalitní lekci (interní) dramatické výchovy jako dílo.

Ta bdělá vážnost nad přípravou slova
ty čtoucí zdali víš
že z nesmírna se slovo klová
a roste jak s ním zacházíš

(František Halas, *Naše paní Božena Němcová,*
úryvek z básně *Řeč naší paní*)

7 Přednes

Současná doba je pro dětský přednes literárně disponovaná. Je k mání dostatek kvalitní poezie pro děti. Právě i té aktuální pro současné děti. Dokladem je článek Jaroslava Provozníka v *Tvořivé dramatičce* 1/2012⁸⁷, který už ve svém titulu napovídá, že se ocitáme v období nové zlaté éry poezie pro děti. Otázkou ale je, jestli je dostatek poezie pro děti všeho věku. Zda nedostatek recitačních vystoupení s poezií, který nastává přibližně ve věku odpovídajícím druhému stupni ZŠ, není způsoben tím, že nám na trhu chybí poezie, která by „už vyrostla z dětských střevíčků“, ale ještě nechtěla být „dospělou“.

Jednou z možností, jak s „puberťáky“ zůstat u přednesu poezie, je únik k nonsensové tvorbě a k experimentu (např. Ivan Wernisch, Edward Lear, Ernst Jandl, Christian Morgenstern atd.) a je to skvělá varianta. Ale co když by recitátor rád mluvil vážně, o věcech, které ho v jeho světě trápí? Co když hledá texty, které mu nabídnou možnost podávat něco jako „generační zповěd“? Je stále možné vybírat z Václava Hraběte, Jana Kašpara, Mileny Lukešové, Josefa Kainara, Jiřího Suchého, ale kromě toho, že jsou jejich texty už notně oříkané, některé už také prostě stárnou. A nezdá se, že by pro současné „puberťáky“⁸⁸ byl na obzoru nějaký nový zásadní autor.

7.1 Přednes dětský, přednes umělecký, přednes jako metoda

O přednesu bylo napsáno mnoho. Jak o tom **dětském**, který nepočítá s profesionalitou dítěte, jež by naopak měla být vlastní hercům a profesionálním

⁸⁷ PROVAZNÍK, Jaroslav. Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? *Tvořivá dramatika*. 2012, roč. XXIII, č. 1, s. 33–41. ISSN 1211-8001.

⁸⁸ Z hlediska autorů poezie jde ovšem v případě puberťáků o velmi náročné publikum. Většina z nich o poezii zájem ztrácí. Ti, kteří běžně čtou, čtou prózu, která je mnohdy braková, ale jejich témata jim nabízí. Proto se také na přehlídkách objevují ve 3. a 4. kategorii mnohdy úryvky z nekvalitních prozaických textů, které však v dané chvíli zapůsobí jako autentická zpráva o pocitech současné generace takto starých dětí. Chybí poezie pro dívky, která by vytvořila poetickou, ale nesentimentální protiváhu dívčím románům, chybí poezie pro kluky (záměrně ji nenazýváme poezií pro chlapce), která by dala průchod jejich temperamentu, aby se nemuseli obávat, že je přednes básně vžene pouze do lyrických a „usebraných“ tónů, které klukům v tomto věku nejsou příjemné.

přednašečům (mluvním profesionálům) a má od nich být i požadována, tak o tom **uměleckém**, za který se v odborné literatuře považuje přednes od určitého věku. Wolkrův Prostějov je přehlídkou pro interprety od 15 let a uvažuje o přednesu jako o tom uměleckém, bez ohledu na to, že jde (z jiného úhlu pohledu) o přehlídku amatérskou. My se v našich úvahách držíme dělení na přednes dětský a umělecký podle věku, protože zastáváme názor, že od určitého období je člověk schopen vnímat, že se pohybuje na poli umělecké tvorby, a tvoří v rámci svých maximálních momentálních možností a s respektem k onomu uměleckému druhu, v němž se pohybuje. Mladý nebo dospělý interpret už tedy musí počítat s naprostou svobodou diváků a kritiků, kteří jeho tvorbu nahlízejí v intencích výstupu prezentovaného teď a tady (a nemusejí už nutně uvažovat o procesu, který stojí za přípravou takového výstupu. To je naopak vcelku běžné při pohlížení na výkony dětí.)

Literatury o přednesu, a to i o tom dětském je k dohledání dost (znovu připomínáme *Mluvní výchovu dětí a Základy jevištní mluvy, 1, 2*, které jsou také pro přednesovou práci jedny z nejlepších dostupných materiálů, více o nich viz v podkapitole 4.5.2). Velmi často se ale jedná, především u přednesu dětského, o materiály zastarávající, nikoliv v kvalitě teoretických úvah, ale vzhledem k dobovému posunu, který přinesl proměnu jak témat a jazyka, tak proměnu celospolečenskou a kulturní. To zejména z praktických ukázek činí málo životný materiál. Uvedme např. Dismanovy a Kuršovy *Sborové recitace: teorie a praxe sborového přednesu s ukázkami nácviku* (1932), Henkeho *Sílu slova: o takzvané sborové recitaci* (1963) aj.

K velmi přínosným materiálům navzdory věku patří *Mluvený projev a přednes* Vítězslavy Šrámkové a Jiřiny Hůrkové–Novotné z roku 1984. Obě autorky vydávaly své práce také jako metodické materiály díky krajskému kulturnímu středisku (Kulturní dům hl. m. Prahy). Šrámková například zpracovala *Mimojazykové prostředky v uměleckém přednesu* (1985). Obě autorky jsou doposud zásadními jmény českého přednesu. Vítězslava Šrámková byla vedle svého všestranného zájmu o přednes⁸⁹ také editorkou a redaktorkou mnoha publikací, např. v 70. a 80. letech vycházela její péčí v ÚKVČ ediční řada *Umělecký přednes* čítající desítky svazků, kde o přednesu publikovali např.

⁸⁹ Od roku 1971 pracovala v divadelním oddělení ÚDLUT (pozdější ÚKVČ, IPOS, dnešní NIPOS) jako odborná pracovníce pro umělecký přednes a divadlo poezie: odborné zajišťování WP, podíl na Šrámkově Sobotce, odborná příprava Memoriálu Oldřicha Tillmanna (později Poema) aj.

Daniela Musilová (také autorka *Slovníčku uměleckého přednesu*), Rudolf Kvíz, Marta Hrachovinová, Jana Štefánková, Jana Vobrubová, Soňa Pavelková, Lenka Chytilová, Jiří Hraše, Ivan Němec aj.). Zde vyšla také příručka *Umělecký přednes: psychologie porotcovy práce* (1981) Daniely Musilové a Ivana Vyskočila.

V souvislosti s WP byly za podpory IPOS ARTAMA (dnes NIPOS ARTAMA) a kulturního klubu DUHA Prostějov (většinou péčí Jany Štefánkové, Vítězslavy Šrámkové a Alice Gregušové), vydávány příručky přinášející studie a pojednání ke konkrétním tématům, jako např. divadlo poezie (psali o něm Alena Zemančíková, Jiřina Hůrková, Jan Roubal, Vítězslava Šrámková, Marek Pivovar aj.), poezie konkrétních autorů (např. Jiřina Hůrková o Máchovi, o Kainarovi), téma *Přednes prózy* zpracoval Vlastimil Fišar, téma *Próza versus poezie* opět Jiřina Hůrková atp.

Zajímavé výběry věnující se přednesu teoreticky (případně obecněji slovu na jevišti) přinesl také Divadelní ústav. Zmiňme především *Jevištní řeč a jazyk dramatu* připravený Ljubou Klosovou a Ludmilou Kopáčovou v roce 1990 a přinášející výběr starších i současných příspěvků k danému tématu nasvícených z pohledu literatury, divadla, jazykovědy atp. Nalezneme zde texty z pera např. Karla Čapka, Karla Hugo Hilara, Viléma Mathesia, Jana Mukařovského, Radovna Lukavského, ale i Milana Romportla, Alexandra Sticha, Jiřiny Hůrkové aj.). Dále zmiňme sborník *Ano, slyšet se navzájem* (1985), který shromažďuje příspěvky z konference o uměleckém přednesu konané v roce 1983 k 20. výročí založení Violy. Sborník uspořádal, Vladimír Justl, osobnost s Violou a uměleckým přednesem bytostně spjatá, což je patrné také ze skladby přispěvatelů z řad literárních teoretiků, např. (Miroslav Červenka, Růžena Grebeníčková), teoretiků přednesu (Vladimír Justl, Miloš Horanský, Vlastimil Fišar, Daniela Musilová, Jiří Hraše), bohemistů (Alexandr Stich, Jiřina Hůrková), herců-pedagogů (Radovan Lukavský) aj., s nimiž byl při své práci pro umělecký přednes v průběžném živém spojení. Vladimír Justl připravoval nebo zastřešoval přípravu obdobných sborníků věnovaných přednašečství a obecně kultuře mluveného slova pod hlavičkou spolku SLOVO a HLAS, např. *Živé slovo: 45 (+3) zamyšlení nad tajemstvím poezie a hlasu* (2004, připravil Vladimír Justl), *Téma promluva: třicet úvah dvaceti tří autorů* (2006, připravili Jiří Hraše a Jiřina Hůrková), *Mluvená próza i verš: o kultuře mluveného projevu* (2008, texty Františka Daneše k vydání připravil Jiří Hraše), *Sláva slova: texty Radovana Lukavského o umění přednesu* (2012, připravili Marta Hrachovinová a Vladimír Justl) atd. Obdobnou koncepci publikace,

tedy přípravu „antologie textů o verši básnickém a dramatickém se zřetelem k tzv. přednesu“ zvolili Markéta Potužáková a Přemysl Rut v publikaci *Téměř vždycky trapným dojmem* (2018). Jde o sestavení jakési čítanky z textů vznikajících mezi lety 1870 a 1970, které autoři publikace označují za zlatou dobu přednesu: „jednak se na přelomu 19. a 20. století interpretace poezie (s nemalým přispěním autorského čtení) vymanila z deklamačního herectví, v mnohém ohledu se dokonce vymezila proti němu, a zároveň v téže době výrazně vzrostl zájem o porozumění genesi a struktuře literárního, zejména pak básnického díla (formalistická škola v Rusku, strukturalismus u nás, posléze new criticism v anglo-americkém světě).“ (Potužáková, Rut, 2018, s. 10–11) Kniha shromažďuje mimořádný materiál co do „světovosti“ textů i co do myšlenkové šíře a třídí jej do sympatických tematických celků, které už jen svou formulací krásně vystihují oscilaci přednesu mezi póly tradice a nonkonformity (např. Řeč básnická, Rytmus a melodie, Odpovědnost za poezii vs. Tlumočníci tlumočnicků, Hudba, Magie? Modlitba?, Paklíče názorných představ...)

Pro potřeby pedagogů pracujících s dětskými a mladými recitátory (ale i pro mladé recitátory, kteří už sami mají chuť o přednesu uvažovat teoreticky) sepsala Emilie Zámečnicková knihu *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*⁹⁰. Je to publikace směřující přímo k cílové skupině, která zajímá také nás. V současné době je to nejpraktičtější a nejpřehlednější příručka, shrnující kromě teoretických otázek o podstatě přednesu (Co je přednes; Co není přednes; Co je přednesu blízké) také teoretické otázky vztahující se k jednotlivým krokům, kterými je potřeba projít na cestě k recitačnímu vystoupení (Cesta k textu; Cesta do hlubin textu; Cesta od textu k vystoupení; Před divákem; Recitační vystoupení, jeho reflexe a rozbor), ale formuluje své poznatky tak návodně, že je možné z nich vycházet přímo ve výuce. Shromažďuje také celou řadou konkrétních příkladů z recitační praxe, s čím vším se může pedagog nebo i interpret setkat (od kuriozit z přehlídek typu sluneční brýle a oční kontakt až po přešlapy jako je přepis mužského rod na ženský, který destruoval autorský styl atp.). Sympatickým doplněním je slovníček pojmů, který zahrnuje terminologii

⁹⁰ ZÁMEČNÍKOVÁ, Emilie. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 1. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. 143 s. ISBN 978-80-7068-236-4.

užívanou v oblasti uměleckého přednesu a snaží se ji vyložit srozumitelně i pro laické čtenáře.

K dětskému přednesu velmi praktické poučení přináší kniha **Soni Pavelkové Dramatická výchova** (2019), v níž editorka Eva Machková vyčlenila recitační práci s jednotlivcem i s kolektivy tři kapitoly s konkrétními didaktickými materiály a příklady práce (publikace byla zmíněna i v podkapitole č. 5.4).

Není zde ovšem mým cílem zpřehlednit vše, co bylo na poli teorie přednesu napsáno. V případě teoretických materiálů zaměřených na přednes umělecký jde většinou o materiály stále aktuální a mnohé z nich jsou vynikající, takže pro přednašeče nebo pro učitele přednesu mládeže a dospělých je zde teoretická základna dostatečná. Na poli přednesu dětského je teoretických opor méně, ale dostupné jsou. Otázkou ovšem je, jak se z **teoretických** knih naučit to výsledné „bytí na jevišti“. Didaktických materiálů (skutečně prakticky použitelných opor ve výuce) se mnoho nedostává a každý pedagog pracující s dětským recitátorem si své cesty nakonec zkouší a hledá sám. (A protože kvalitní přednes vzniká z kvalitního přednesu, je potřeba se učit hlavně tam, kde se recituje, viz kapitolu č. 8 věnovanou přednesovým přehlídkám, festivalům a soutěžím.)

Nechystám se v této práci ani rekapitulovat vzácné myšlenky všech vzácných osobností (viz výše), které se zabývaly přednesem v českém prostředí a zasadily se o vybudování velmi funkčních základů oboru. Bylo by asi působivé sestavit stylistiku definic přednesu⁹¹, která by sahala od vyjádření lingvisticky strohých, technicistních až po definice metaforou či dokonce definice básní. Sama se domnívám, že přednes ať už ten dětský nebo ten umělecký má definici stejnou, jen u dětského se řada věcí může dít nevědomě a teprve se nastupuje na cestu zvědomování. V uměleckém přednesu se už počítá s vědomým a promyšleným nakládáním se všemi prostředky, které interpret dává k dispozici. Definice podle mě musí být minimálně dvě. Jedna z pohledu diváka a druhá z pohledu interpreta, případně učitele přednesu. Jako divák vidím, že přednes je poutavé a pravdivé vypravěčství fikčních příběhů, které napsal někdo jiný než interpret. Z pohledu interpreta je to o něco komplikovanější. Na počátku je hloubková analýza textu

⁹¹ V roce 2004 vydala společnost SLOVO a HLAS publikaci *Živé slovo*, v níž Vladimír Justl shromažďuje odpovědi více než 40 osobností na 7 zadaných otázek týkajících se poezie a recitace, tedy „realizace textu hlasem“. Oslovení básníci, literární teoretici, lingvisté, přednašeči, herci atp. se v odpovědi na otázku č. 3 dostávají k velmi působivým definicím. Otázka č. 3 zní: „Deklamace, recitace, přednes, čtenství, umělecký přednes, interpretace apod. Co tato označení znamenají a čím tedy ve skutečnosti je realizace textu hlasem?“ (Justl, 2004, s. 9)

(prožitková i rozumová). Na konci je porozumění v očích diváků. A přednes je ta spojnice mezi tím – můj hlas, má absolutní psychofyzická přítomnost, mé vypravěčství nasměřované v plné intenzitě (= v optimální míře všech zapojených složek) k cíli, a tím je zrod uměleckého přednesového díla, které může být úplně až v okamžiku recepcce.

Ráda bych však doplnila, že přednes může být také **výukovou metodou**, využijeme-li to všechno, co předchází prezentovanému vystoupení. Tedy přípravné kroky. Také dramatická výchova má několik forem své existence a vedle vyučovacího předmětu jsou velmi často zmiňovány právě metody dramatické výchovy využívané při výuce jiným předmětům. Jde dokonce možná o rozšířenější formu, která si navíc dokáže získat sympatie napříč širokou pedagogickou veřejností. Vzdělávací⁹² (resp. výchovný) potenciál přednesu je podle mého názoru obdobný, jen se o něm takto téměř neuvažuje.

7.2 Komunikační modelování s důrazem na recipienta

Metodiku přednesové práce, kterou stavím z vlastních zkušeností a z inspirace odbornou literaturou různého zaměření, vnímám jako široce uplatnitelnou také v jiných vyučovacích předmětech či oblastech lidské činnosti. (Představena bude v kapitole č. 9.) Z teoretického hlediska je pro nás ale důležité vrátit se ještě znovu k otázce, jak je to s přednesem ve vztahu k dotčeným světům, s nimž recitátor pracuje. Když píše Miroslav Balašík⁹³ o proměně role čtenáře ve vztahu k literární tvorbě i kritice a uvažuje o románu jako prostoru: „v němž se setkává bytostná potřeba jednoho člověka něco sdělovat se stejně bytostnou potřebou druhého sdílet, [...]“ (Balašík, 2020, s. 33) postihuje tak i podstatu přednesu. Ty dvě bytostné potřeby namířené sobě vstříc jsou pro přednes nesmírně důležité. Potřeba přednašeče, coby „zástupce“ autora, ale současně i tvůrce uměleckého sdělení už byla tematizována mnohými (věnovali jsme se jí také v kapitole č. 2 – Komunikační modelování) a je potřeba o ní dále přemýšlet ve vztahu ke konkrétním osobnostem přednašečů. Jak to ale má přednes se svými diváky-posluchači?

⁹² Znovu chci připomenout, že pojem výchova vnímám jako širší a nadřazený pojmu vzdělání. Proto bych raději psala rovnou „výchovný potenciál“, ale obávám se zkreslení.

⁹³ BALAŠTÍK, Miroslav. Krize důvěry: Kritika versus čtenáři. *Host*. 2020, roč. XXXVI, č. 2, s. 30–33. ISSN 1211-9938.

Jiřina Hůrková a Hana Makovičková se ve svém porovnávání přednesu a hereckého projevu k této otázce dostávají také: „Zvuková realizace jevištních veršů je něco zcela jiného než umělecký přednes. V obojím jde o vnitřní aktivitu a o umění jednat slovem, zapůsobit na posluchače a přesvědčit ho, ale umělecký přednes je ve své podstatě osobním dialogem mezi přednášečem a posluchačem⁹⁴.“ (Makovičková – Hůrková, 1986, s. 234) Uvědomme si kupříkladu jen tu skutečnost, jak nezbytné je při přednesovém vystoupení vidět na diváky. Není možné zcela zhasnout v sále, sólový interpret nutně potřebuje vidět divákům do očí. Jakmile nevidí diváky, vzniká mu čtvrtá stěna, se kterou přednes primárně nepočítá⁹⁵. A Jozef Mistrík se vydává ještě hlouběji do struktury této představy diváka-posluchače: „Základní podmínkou dobré stylizace je vědět, komu se projev adresuje. Autor textu je zpolovice úspěšný již tehdy, když si umí představit svého čtenáře, když adresátem jeho textu je velmi konkrétní osoba. Tato konkrétní osoba je, samozřejmě, zástupcem a představitelem mnohých dalších činitelů. [...] Opravdová báseň je text, který má konkrétního adresáta. [...] Recitátora, vstupujícího na jeviště, si představme jako člověka, který dostal od básníka stavební materiál, kostru, síť, slova a z nich má vystavět živou, lidskou výpověď a to v takové podobě, jak si ji představoval básník. [...] Báseň na jevišti dostane podobu autentické řeči jen tehdy, když je recitátor adresný, když báseň někomu věnuje.“ (Mistrík, 1976, s. 18–19) Mistrík uvažuje o přednášečově konkrétní představě adresáta. Podle něj může být báseň věnovaná někomu konkrétnímu z přednášečova reálného světa, i když tento adresát není momentálně přítomen v publiku. Jde o přednášečovu práci s představou, a diváci se tak stávají jen jakýmsi zástupcem adresáta, jemuž je přednes věnován.

Tyto úvahy jdou podobným směrem jako teorie **fiktivního a projektovaného adresáta**, kterou navrhuje v literárním díle zkoumat Alice Jedličková ve své publikaci *Ke komu mluví vypravěč?*⁹⁶ Oba adresáty vnímá jako součást literárního

⁹⁴ A jako i jiní opět dodávají, že: „[h]lavním úkolem herce ve veršované (stejně jako prozaické) hře je přetělesnit se v osobu hry, vytvořit živou postavu jednající pravdivě a přesvědčivě.“ (Makovičková – Hůrková, 1986, s. 234)

⁹⁵ O přednesu zaznamenaném v nahrávacím studiu bez diváků-posluchačů uvažujeme jako o sekundární formě existence přednesu, obdobně jako o rozdílu mezi divadelní a rozhlasovou hrou, kterážto diference vznikla až s nástupem technických médií. Rozhlasová literárně-dramatická tvorba má svá specifika a jistě je potřeba např. o rozhlasové hře uvažovat jako o svébytném žánru vznikajícím už přímo pro potřeby a parametry rozhlasu. Nás ale teď zajímá jevištní produkce spojená s přítomností diváka-posluchače v divadle (v místě recitačního vystoupení).

⁹⁶ Jedličková, Alice. *Ke komu mluví vypravěč? Adresát v komunikační perspektivě prózy*. 1. vydání. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu AV ČR, 1993. 123 s.

díla, jeho tematické výstavby, fiktivnímu však přisuzuje existenci uvnitř fikčního světa, včetně tělesnosti, projektovaný se propisuje do způsobu podání textu, do vyprávění, jde o představu toho, komu je dílo určeno, přičemž i tato představa už je součástí díla⁹⁷. Představu adresáta navíc může zpřesňovat i to, jestli jde spíše o čtenáře psaného sdělení nebo o posluchače sdělení mluveného (stále se pohybujeme v kategorii literárního psaného textu). Také Jedličková se pokouší uvažovat o přednášeči, ale připodobňuje ho spíše k herci, který se ocitá v roli vypravěče. V kapitole č. 2 jsme se zabývali rozdílem v hereckém a recitačním umění a je zřejmé, že pokusíme-li se aplikovat teorii Alice Jedličkové na přednesové dílo, bude s projektovaným adresátem recitátor pracovat opět v jakémsi svém meziprostoru, který jsme mezi fikčním světem literárního díla a světem reálným označili za liminální, přechodové pásmo.

Mistrík uvažuje dále, že „Recitátor, který si umí vsugerovat přítomnost adresáta, nemusí hledat výrazové prostředky, jimiž by doplnil básníkův text. Nemusí se přetvařovat, nemusí hrát, vyhne se kamufláži i divadlu.“ (Mistrík, 1976, s. 19) Je tím míněno, že když svůj přednes *věnujeme* např. matce, vlasti, příteli atp., stane se tím, čím má skutečně být, např. ódou, díkem, vyznáním atp. Pro naše úvahy o liminalitě recitačního aktu je tato pobídka vyzývavá. A odmysleme si nyní fakt, že Alice Jedličková uvažovala pouze díla prozaická. Z hlediska komunikační situace uvnitř literárního díla můžeme přemýšlet o obojím: jak o vypravěči, tak o lyrickém subjekt (lyrickém hrdinovi), ale zaměříme se nyní více na adresáta.

Připomeňme si obrázek č. 7 (viz podkapitolu č. 2.2), kde jsme vymezili pro recitátorku liminální prostor mezi světem narativní fikce a reálným světem. Pojďme se teď do těchto světů podívat znovu a přidat hledisko zamýšlených příjemců sdělení⁹⁸. A propůjčíme si k této úvaze text Jiřího Ortena *Sedmá elegie*⁹⁹, protože začíná velmi příhodně oslovením jakési pojmenované Kariny.

Píši vám, Karino, a nevím, zda jste živa,
zda nejste nyní tam, kde se už netoužívá,

⁹⁷ „Zatímco projektovaný adresát může být ‚zpřítomněn‘ pouhým oslovením (aniž by byla ztvárněna příslušná reakce, replika), fiktivní adresát má vždy hlas, tělo – je ‚regulérní‘ postavou. Tj. je ‚jinak fiktivní‘ než adresát projektovaný.“ (Jedličková, 1993, s. 23)

⁹⁸ A pro čtenářskou plynulost je budeme nadále označovat jako *diváky*, i když bychom správně měli hovořit o *diváčích-posluchačích*, což má u přednesu své opodstatnění.

⁹⁹ ORTEN, Jiří a Jana ŠTROBLOVÁ (ed.). *Hrob nezavřel se: výbor z díla*. 2. dopl. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994, 173 s. Květy poezie (Mladá fronta). ISBN 80-204-0489-9. Úryvek básně ze str. 139.

zda zatím neskončil váš nebezpečný věk.
Jste mrtva? Poproste tedy svůj náhrobek,
aby se nadlehčil. Poproste růže, paní,
aby se zavřely. Poproste rozpadání,
aby vám přečetlo list o mém rozpadu.
Smrt mlčí před verši. A já v nich před vás jdu
tak mlád, tak krutě mlád a ponejprve zralý,
že ve své mladosti podobám se již králi
zašlého království. Vy jste přec věděla,
co křídel chybí nám k rozletu anděla,
jak krví smějeme se a jak krví pláčem.
Nalezl jsem svůj pád. A chci vám říci, na čem.
[...]

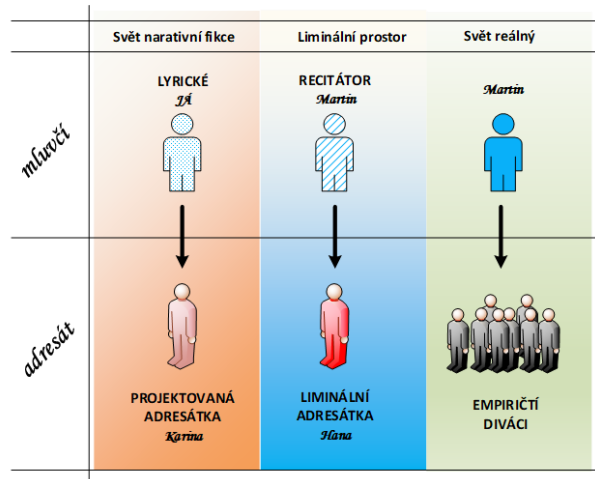
Karina je v textu přímo oslovena lyrickým já. Je tedy adresátkou sdělení uvnitř fikčního světa a jde o ukázkou adresáta projektovaného. Jak píše Jedličková: „Zatímco projektovaný adresát může být ‚zprítomněn‘ pouhým oslovením (aniž by byla ztvárněna příslušná reakce, replika), fiktivní adresát má vždy hlas, tělo – je ‚regulérní‘ postavou. Tj. je ‚jinak fiktivní‘ než adresát projektovaný.“ (Jedličková, 1993, s. 23) Karina je adresátem, který je součástí tematické výstavby literárního díla, a velmi silně ovlivňuje, jak s ní, jakožto s adresátem uvnitř díla, naloží sólový interpret. A v tuto chvíli se hodí Mistríkova úvaha o potřebě **věnování básně** někomu. Nabízí se, že recitátor – a představme si pro tuto chvíli interpreta muže, Martina – má možnost věnovat svůj přednes (své sdělení) reálné ženě (pojmenujme si ji např. Hana), která by za jistých okolností mohla také sedět v publiku. Při opakování Martinových výstupů ale Hana v publiku nebude a přednes bude tedy určen obrazu Hany, který si Martin bude velmi sugestivně představovat (jak o tom uvažuje Mistrík). Jde v tuto chvíli o zajímavý moment, protože Martin bude očima komunikovat s diváky v publiku (oční kontakt je jedním ze stavebních kamenů přednesu). Tito diváci nejsou Hana a už vůbec ne Karina, ovšem v danou chvíli je jim Martinova promluva celým jeho fyzickým bytím adresována a jsou oslovováni promluvou: „Píši vám, Karino, a nevím, zda jste živa“. Jsou takto zvaní, aby přijali „roli Kariny“. Nejsou tedy jen adresáty ve světě reálném (sedícími konkrétními diváky v publiku¹⁰⁰), ale také se svým naladěním na výkon interpreta vydávají vstříc liminálnímu prostoru, kde jsou coby skupina diváků

¹⁰⁰ Reální diváci v reálném světě by mohli v tomto modelu dobře odpovídat pojmu *empirický čtenář* (pokusme se myslet *empirického diváka*) Umberta Eca. Jde o konkrétní čtenáře, o kterých nevíme, jak na četbu knihy zareagují. Obdobně si představme empirické diváky, u nichž netušíme, jak zareagují na přednesové dílo.

„ve službách autorovi“¹⁰¹ jako vstřícní příjemci sdělení, jež je ve fikčním světě určeno Karině. Skupina diváků je oslovena: „Karino.“ A přesto poslouchají dál¹⁰². Tento stav, kdy diváci přijímají oslovení Karino, a nacházejí se tedy stejně jako reálný interpret Martin částí svého bytí v realitě a částí svého bytí ve fikci, bychom mohli vnímat jako *identifikaci modelového čtenáře*¹⁰³ (představme si *modelového diváka*), s nímž pracuje Umberto Eco.

Pojďme ještě jednou od začátku (viz obrázek č. 13). Před Martinovou recitací je situace reálného světa přehledná. Na jevišti reálný Martin, naproti němu reální (empiričtí) diváci. Ve světě narativní fikce je také stav přehledný, lyrické já adresuje svá slova Karině, projektované adresátce. Martin je připraven při recitaci adresovat svou báseň Haně, v liminálním prostoru půjde tedy o vztah Martin a Hana. (Hanu můžeme uvažovat jako liminální adresátku, protože Martin v okamžiku recitace myslí na adresování především Haně, a to jak v případě její reálné přítomnosti, tak v její nepřítomnosti, kdy promlouvá k reálně přítomným divákům. Ve prospěch její přítomnosti v liminálním prostoru hovoří i to, že bude tak jako tak oslovena: „Karino.“)

Obrázek č. 13



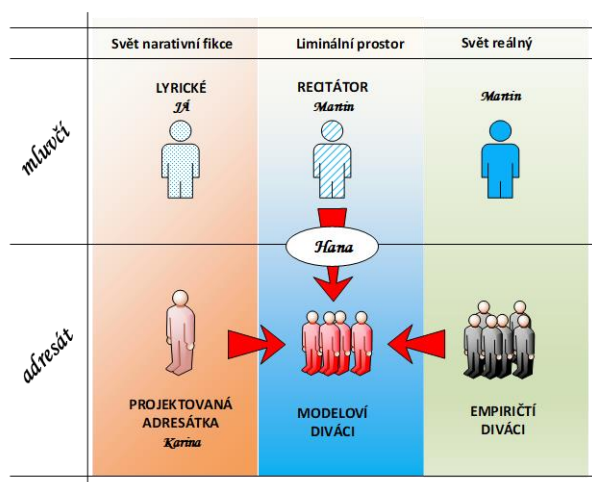
¹⁰¹ O recitátorovi se velmi často hovoří jako o tom, kdo „je ve službách autorovi“. Obdobně tady vstupuje do služeb autorovi divák, který se účastní dotvoření díla coby jeho příjemce.

¹⁰² Tato kladná reakce na přednesové dílo se dá interpretovat jako autorem díla dobře odhadnuté očekávání diváka. Umberto Eco pracuje s pojmem *modelový čtenář*. Je to čtenář predikovaný, který je stavěn do opozice k onomu neodhadnutelnému *empirickému čtenáři*. Je to tedy ten čtenář, kterého si autor knihy modeloval, než začal psát knihu. Využijeme-li paralelu čtenář-vs. divák, máme tady predikovaný vzorek publika, které bude k dílu přistupovat s jistým očekáváním a bude se svým díváním a posloucháním (čtením) podílet na završení přednesového díla (knihy) svým diváckým a posluchačským (čtenářským) prožitkem. Autor má možnost modelového diváka (čtenáře) předpokládat a jemu vstříc volit tvůrčí postupy a autorské strategie.

¹⁰³ Kdybychom šli do důsledků, měli bychom spíše hovořit o „ověření existence modelového diváka“, případně o „kladném přijetí díla empirickým divákem“.

V okamžiku započetí Martinovy recitace se stane to, že se celý tento model doslova semkne. Martin se jako recitátor nachází stále v liminálním prostoru, ale na pozici adresátů jako by se světy proluly. Tím, že Martin mluví k reálným divákům a oni jej poslouchají, vtaňuje je do svého (liminálního) prostoru a stávají se z nich diváci modeloví (resp. ti, kteří jednají tak, jak by měli jednat správní modeloví diváci), dokonce přijímají oslovení Karino, patřící do světa narativní fikce, i celé sdělování věnované Haně, vyjádřené slovy narativu a posílané jim z očí do očí. Diváci se v tuto chvíli stávají jak příjemci sdělení, tak jakýmsi kanálem komunikačního proudění mezi světy, viz obrázek č. 14. Stojí recitátorovi Martinovi blíže, i když mezi sebou stále mají i Hanu. (Obousměrnost komunikace teď v modelu pro lepší přehlednost vynecháváme, ale již automaticky s ní počítáme.)

Obrázek č. 14



Kdyby v textu nebyl adresát tak zřejmý, pravděpodobně bychom neměli potřebu uvažovat o jeho protějšku v reálném světě, a to ještě navíc v okamžiku, kdy se text recituje. Alice Jedličková ale svými úvahami o konstrukci adresáta uvnitř díla otevřela mnohé otázky. Dovolme si v tomto ohledu dodat ještě jeden rozměr. V okamžiku, kdy se do díla promítá autorova autobiografie, ještě mohou nastat otázky o prostupnosti reálného a fikčního světa v okamžiku vzniku díla. Tato prostupnost je znovu otázkou v okamžiku kontaktu díla se čtenářem (při dalším autorském ztvárnění s posluchačem či divákem) a teoretici se sice snaží oba světy vnímat odděleně, ale přiznejme si, že jde-li o výklad díla pro jeho další ztvárnění (nebo jen četbu, která může svobodně vstupovat do procesu asociací a do kontextů dle vlastní afinity), jen stěží se člověk ubrání vnímání předobrazů jednotlivých složek literárního díla, zvláště, jde-li o konkrétní motivy. Také

Ortenova Karina¹⁰⁴ má v reálném světě svůj předobraz, stejně jako lyrické já si téměř nelze nepředstavit jako básníka Jiřího Ortenu.

7.3 Přednes a vzdělávací kurikulum

České národní vzdělávací kurikulum s přednesem spíš nepočítá. Máme mnohokrát ověřeno, že přednes velmi často žije nad rámec výuky, a to především díky pedagogům, kteří přednašečům poskytují svůj osobní čas. Jeho důkladné studium je potom nejefektivnější na přehlídkách, festivalech a soutěžích (viz kapitolu č. 8) nebo na seminářích či při večerech poezie (poetických pořadech), které tu a tam někdo¹⁰⁵ pro „amatéry“ organizuje. Přesto se podívejme na ty školy a jejich učební plány, kde bychom možnost výuky přednesu předpokládali nebo alespoň tušili.

Jedna možnost jsou **základní umělecké školy**¹⁰⁶. Na mnohých je vyučován literárně-dramatický obor, nejmladší ze 4 možných studovaných oborů (nově byl otevřený ve školním roce 1961/62). „Vzdělávací obsah literárně-dramatického oboru je členěn do dvou vzájemně provázaných oblastí – **Interpretace a tvorba** a **Recepce a reflexe**, a je tvořen očekávanými výstupy s důrazem na jejich praktické využití.“ (RVP ZV, 2010, s. 47) V rámci vzdělávací oblasti Interpretace a tvorba potom můžeme mezi očekávanými výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně nalézt i ten (jeden z 10), že: „Žák sám či s pomocí učitele vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (např. poezie, próza, dramatický text, námět, téma), tvořivě a kultivovaně ji s osobním zaujetím interpretuje.“ (RVP ZV, 2010, s. 48) Tento výstup se v mnohých ŠVP propisuje do předmětu, který je přímo nazvaný přednes a učí se obvykle ve skupinkách do 5 žáků od 3. do 7. ročníku 1 vyučovací hodinu týdně. Někde je předmět nazvaný individuální interpretace nebo sólový výstup atp.

¹⁰⁴ Z vyprávění Hany Kofránkové o díle Jiřího Ortenu jsem se dozvěděla, jak dobrodružně vypátrala onu tajemnou Karinou a jak byla překvapena, že zrovna této ženě jsou adresovány jedny z nejmilovanějších veršů mladých lidí napříč generacemi. Karin Michaëlisová (1872–1950) byla dánská spisovatelka, novinářka a autorka knih pro dívky. Její kniha *Nebezpečný věk* (zmiňovaná též v Ortenově *Sedmé elegii*) vyšla v roce 1910 (*Den farlige Alder*). Byla přeložena do mnoha jazyků, česky vyšla v roce 1911. Zaznamenala velký čtenářský ohlas, neboť otevřeně zpracovává do té doby tabuizované téma sexuálních tužeb čtyřicetileté ženy.

¹⁰⁵ Např. zapsaný spolek PŘESAHA z Prahy.

¹⁰⁶ V České republice je dle informačního systému izus.cz v současné době 503 základních uměleckých škol.

Ve II. stupni studia, který má 4. ročníky, RVP uvádějí mezi očekávanými výstupy (jeden z 5): „Žák samostatně vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (poezie, próza, dramatický text, námět, téma) a osobitým způsobem ji realizuje (např. přednes, herecký výstup, pohybový výstup, výstup s loutkou, literární zpracování).“ (RVP ZV, 2010, s. 49) Také ve čtyřech ročnících II. stupně bývá obvykle zařazen v každém roce předmět zaměřený na sólovou interpretaci (tedy i přednes) po jedné vyučovací hodině týdně.

Výhodou studia přednesu na ZUŠ je poměrně častá frekvence setkání, nevýhodou, že individuální čas na práci není zcela individuální a stále záleží na učiteli, jak zorganizuje aktivity ve výuce tak, aby s konkrétním jedním interpretem mohl pracovat alespoň občas skutečně individuálně.

Další možností jsou přirozeně **konzervatoře**. V České republice je pět konzervatoří, kde se vyučuje obor Hudebně dramatické umění (82-47-M/01, 82-47-P/01). Jejich ŠVP vycházejí z příslušných RVP¹⁰⁷. Naplňování umělecké kompetence zde zahrnuje také odbornou přípravu dle zaměření, v případě hudebně-dramatického umění jde o učivo ve třech oblastech: Herecká výchova, Zpěv, Pohybová výchova, z nichž první jmenovaná obsahuje jako jednu z pěti položek také umělecký přednes (vedle toho hereckou tvorbu, jevištní mluvu, jevištní praxi a práci před kamerou a mikrofonem). Hodinová dotace je na celou tuto odbornou přípravu v 6 letech 75 hodin týdně (v případě muzikálu 100 hodin týdně), což je celkově 2400 hodin, resp. 3200 hodin za celou dobu studia. Např. z učebních plánů Pražské konzervatoře (Pražská konzervatoř, Praha 1, Na Rejdišti 1) je zřejmé, že uměleckému přednesu je věnována jedna hodina týdně ve 2. a 3. roce studia (další hodinová dotace je věnována např. takovým předmětům, jako je Jevištní mluva, Dabing a rozhlas nebo Jevištní verš). Ostatní konzervatoře jsou na tom obdobně (např. Ostrava – 1 hodina týdně ve 3 ročnících studia), jen Mezinárodní konzervatoř Praha věnuje Uměleckému přednesu v prvních 3 letech studia (z 6) po 2 hodinách týdně (6 hodin týdně v 6 letech), vedle něj má v plánu předměty jako je: Jevištní mluva, Dabing, Moderování, Práce s mikrofonem, Rétorika aj.

¹⁰⁷ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-47-M/01, 82-47-P/01, Hudebně dramatické umění* [online]. Praha: MŠMT, 2010. 65 s. [cit. 14. 1. 2020] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8247M01_Hudebne_dramaticke_umeni_8247P01_Hudebne_dramaticke_umeni.pdf.

Počet studentů a absolventů na konzervatořích je ale ve vztahu k jiným středním školám každoročně minimální (viz obrázek č. 15). Z hlediska dostupnosti studia uměleckého přednesu jde o zanedbatelnou možnost, a tedy spíše o zajímavost, do jaké míry se budoucí herci zabývají uměleckým přednesem. Velkou prioritu tato oblast v rámci celého studia nemá.

Obrázek č. 15

POČET PRVOMATURANTŮ KONAJÍCÍCH MZ 2019 V OBORECH 82-47-M/01 A 82-47-P/01					
	CELKEM M i P	V TOM: M	V TOM: P	V TOM: CHLAPCI	V TOM: DÍVKY
Pražská konzervatoř, Na Rejdišti 1, PRAHA 1	10	0	10	3	7
Konzervatoř a VOŠ Jaroslava Ježka, Roškotova 4, Praha 4 - Braník	6	6	0		6
Konzervatoř Brno, kpt. Jaroše 1890, Brno - Černá Pole	4	4	0	2	2
Janáčkova konzervatoř v Ostravě, Českobratrská 40, Ostrava - Moravská Ostrava	10	10	0	5	5
Mezinárodní konzervatoř Praha, Olšanská 55, Praha 3 - Žižkov	25	25	0	8	17
CELKEM PRVOMATURANTI - ROK 2019	55	45	10	18	37

Střední pedagogické školy, kde se obvykle dá studovat buď obor Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01) nebo Pedagogické lyceum (78-42-M/03), mají možnost volit si dramatickou výchovu jako jednu ze zaměření. V učebních plánech se však neobjevuje konkrétně předmět přednes. Bývá učen v rámci předmětu dramatická výchova (nebo obdoby dramatické výchovy), a to jen velmi obtížně při malé hodinové dotaci a sólové práci neodpovídajícímu počtu žáků ve výuce. Nicméně vzhledem k tomu, že Asociace střeňích pedagogických škol ČR pořádá každoročně Pedagogickou poemu (viz podkapitolu č. 8.1.5), v nějaké formě se s přednesem na středních pedagogických školách počítá.

Pozoruhodná je ale např. situace na **VOŠ herecké v Praze** (Vyšší odborná škola herecká, Hadovitá 1023/7, Praha 4), kde se učí podle vzdělávacích programů Herectví a moderování (82-47-N/01) nebo Herectví s loutkou (82-47-N/03) a v prvním jmenovaném programu je učební plán nastaven tak, že studenti absolvují kromě Hlasové výchovy, Jevištní řeči, Ortoepie, Moderování, Rétoriky a Práce s mikrofonem ještě 8 hodin týdně (ve 3 letech) Uměleckého přednesu. Ve výročních zprávách školy lze poté dohledat, jak aktivně se studenti zapojují se sólovými recitačními výstupy v rámci Poděbradských dnů poezie nebo Soutěže Zdeňka Fibicha v interpretaci melodramů. To vše lze přičíst mimořádné péči, kterou v této škole přednesu věnuje Marta Hrachovinová.

Výuka přednesu na **vysokých pedagogických školách**, kde bývá součástí specializace dramatická výchova, opět mívá velmi malou hodinovou dotaci (např. dva semestry po 1 vyučovací hodině týdně za celou dobu studia) a nepřiměřeně velký počet posluchačů ve vztahu k předmětu zájmu. Na **vysokých uměleckých školách** je situace různá s ohledem na konkrétní studovaný obor, je ale zřejmé, že pokud má student skutečný zájem o přednes, nachází si k němu své vlastní cesty v rámci individuálního studia nebo dokonce nad jeho rámec.

Pozice přednesu v českém vzdělávacím systému je zanedbatelná, ani umělecké školy (až na výjimky) přednes neakcentují. A možná právě to je pro podstatu věci dobré. Každý, kdo se přednesu věnuje ještě v dospělosti, našel svůj důvod, proč u toho zůstat. Tohle postavení přednesu mimo fokus „výhodného“ profilování zakládá na jeho kvalitě.

7.4 Přejchod mezi básničkami a poezií

Když Miroslav Červenka v 60. letech 20. století uvažuje o problémech moderního básnictví, konstatuje, že: „Básnické sbírky u nás pravidelně čte nejvýše několik desítek tisíc lidí.“ (Jak číst poezii, 1963, s. 13) V současnosti je rozšířený bonmot, že dnešní básníky čtou zase jenom dnešní básníci nebo také že existuje více těch, co básně píšou, než těch, co je čtou. Zkušený nakladatel a vydavatel poezie Martin Reiner (nakladatelství Druhé město) uvádí, že obvyklý náklad knihy básní je kolem tří až čtyř stovek kusů a jen málokdy se vyprodá. Ve srovnání s Červenkovými několika desítkami tisíc zájemců o poezii (i kdybychom brali v potaz zkrslení dobovým „způsobem vydavatelského hospodaření“) se nám do současnosti někde poztrácely dva řády. Porevoluční vydání *Smuténky* (nakladatelství Práce, 1990) Jana Skácela v počtu 10.000 kusů nebo *Blues pro bláznivou holku* (nakladatelství Československý spisovatel, 1990) Václava Hraběte v počtu 32.000 kusů musíme vnímat spíše jako reakci na uvolnění dlouholeté cenzury. Mohlo by se zdát, že je to v České republice se čtenářstvím poezie bídné. Ale možná knižní trh nedokáže postihnout situaci v úplnosti. Objevuje se celá řada iniciativ, které na přirozenou potřebu poezie v životě lidí reagují (Facebooková skupina *Poezie pro každý den*, Instagramová komunita *Instapoets* a dokonce sociální síť Poetizer určená těm, kteří mají touhu psát a vystavovat, ale třeba také jen číst poezii, která není knižně vydaná. Atd.).

A dodejme, že s dětskými čtenáři poezie mají naopak nakladatelé zkušenosti vynikající. Jak uvádí Jana Segi Lukavská v článku *Básničky ve stínu poezie: malá tvorba velkých autorů*¹⁰⁸, má poezie pro děti velmi široké publikum, čtou nebo poslouchají ji snad všechny děti a prodává se překvapivě dobře. Pedagogická zkušenost by o té samozřejmosti dětského nadšení pro četbu básniček pohovořila trochu jinak, ale vyjděme z toho, že malé děti (mladšího školního věku) jsou k básničkám skutečně velmi vstřícné. Jenomže potom přijde věk, kdy se to u většiny z nich zlomí. Kladu si otázku, kde je ta hranice mezi „básničkami“ a „poezií“. Co se v určitém věku čtenáře (a také recitátora) stane, že poezie přestává být atraktivní? A co se děje uvnitř onoho literárního druhu, že se mu adresáti s věkem začnou ztrácet? Příčina je zjevně oboustranná.

O co nám přesně jde při přednesu s dětmi? Udělat z hlediska pedagoga maximum pro to, aby přednašeč dokázal v jednom okamžiku na jednom místě v recitačním výkonu zúročit: a) své přirozené sdělovací schopnosti, b) své dispozice rozvíjené soustavnou a všestrannou průpravou a c) výsledek své interpretační přípravy konkrétního textu s jemu přílehlým tématem. Nedostává-li se kvalitní poezie s aktuálními tématy dnešní mládeže, odliv jejich recitační pozornosti směrem k próze je nabíledni (a to je ještě ta lepší varianta). Zdá se, že kvalitní česká poezie pro náctileté je díra na knižním trhu.

7.5 Potřeba poezie v životě dětí a mládeže

Proč děti vést k poezii a k přednesu, to v obměnách formulují propozice přehlídek, které se také odkazují k RVP a mluví o návaznosti na ně. Argumentuje se vedením dětí k vyspělému ovládnutí mateřského jazyka a celkové kultivaci mluveného slova, dále rozvojem komunikační dovednosti, motivací k aktivnímu vztahu k literatuře české i světové. Jistě by se dalo doplnit, že přednes silně posiluje a formuje sebevztah jedince, kultivuje jeho literární vkus, rozšiřuje jeho osobní kulturní encyklopedii o důležitá témata, pomáhá ventilovat emoční prožívání různých životních situací...

V recitačních sezónách 2017/2018, 2018/2019 a 2019/2020 jsme se na různých recitačních přehlídkách, soutěžích a festivalech ptali dětských i mladých recitátorů:

¹⁰⁸A2. Téma čísla: Poezie pro děti. 2016, roč. XII, č. 26. ISSN 1830-6635, str. 6

a) Proč recitují a

b) K čemu v životě člověk potřebuje poezii / básničky?

Následující odstavce jsou snahou o zobecnění získaných odpovědí řádově od desítek respondentů¹⁰⁹ (52 recitátorů do 15 let a 28 recitátorů nad 15 let), přičemž v závorkách ponecháváme některé konkrétní odpovědi na ukázkou (jemně formulačně upravené, aby byly při vytržení z kontextu srozumitelné a nečišela z nich v některých případech přílišná expresivita). Ne všechny odpovědi vypovídají o ideální vnitřní motivaci k přednesu, i když jsou odstraněny všechny, které nešly po podstatě (např. jsem tady, abych si zlepšil známku z češtiny). Dělení na mladší školní věk a starší školní věk jsme při dotazování nevyužili, i když by to bylo vhodné (mířili jsme obecně na věkovou skupinu Dětské scény), z konkrétních odpovědí lze však na věk konkrétního dítěte usuzovat. Nedělili jsme dále ani odpovědi adolescentů a dospělých (věková skupina Wolkrova Prostějova).

Recitátoři do 15 let:

Proč recituješ? / K čemu v životě člověk potřebuje básničky?

- **Recituje se ve skupině**, kam patří a chtějí patřit (Protože recituje i kamarádka a mně se to líbilo; Protože recitujeme všichni v dramaťáku);
- **Jde o zábavu a příjemný kontakt s dalšími lidmi** (Protože je to legrace, když něco říkám a lidi se smějí. I doma dělám rodině vystoupení a líbí se jim to; Mně se líbí, když se lidi sejdou a něco hezkého si říkají, ale ne jako co bylo dnes ve škole, ale když se povídají pohádky z knížky třeba – a na přehlídce je to podobné, povídali jsme si dnes příběh i v dílně [pozn. míněna dílna pro recitátory 2. kategorie na DS]; Mně se líbí, když mě poslouchá tolik lidí, ale zase se na ně nedovedu koukat, když koukají všichni na mě, musím se smát; My si s mamkou vždycky o těch básničkách povídáme a ona potom vypráví, jaké to bylo, když byla ona malá. Třeba vůbec neměla mobil; Básničky jsou dobré, píšou se třeba do přání k narozeninám a člověk z toho má větší radost.);
- **Vnímají recitaci jako svou silnou stránku** (Každý přece dělá to, co mu jde; Někdo má klavír, já mám básničky. Taky je píšou; Paní učitelka mě vždycky

¹⁰⁹ Pro tento sběr názorů byly využité také reportážní záznamy ze slovenské národní přehlídky Hviezdoslavov Kubín, které jsou volně dostupné na YouTube.

vybere, ale já jsem rád; Člověk potřebuje dobrou básničku, aby bylo vidět, že je dobrý recitátor.);

- Cítí se být v přednesu **podporování** a za situace spojené s přednesem **oceňování** (Vždycky, když jdu někam recitovat, tak doma říkají, že jsem šikovná a já jsem ráda. A líbí se mi recitování; My si čteme básničky s dědečkem. Pomohl mi letos vybírat, protože má doma velkou knihovnu; Máma taky recitovala, když byla malá, takž mě v tom podporuje; Naši vždycky říkají, že obdivují, jak dokážu vůbec jít před tolik lidí.);
- **Potěšení z říkání** textů, čtení textů nahlas (Je to podobné jako zpívání, taky to musíte procítit, dát to do hlasu; Taky hodně čtu a čtu i plyšákům doma, protože se mi líbí, jak jim to vyprávím. Oni někdy nechtějí poslouchat, když mi to zrovna nejde; Někdy se mi něco říkat nechce, ale když mám dobrou básničku, tak ona tou pusou letí sama a nejlepší je, že už umím r a nikdo nepozná, že mi nešlo.);
- **Potěšení z tvorby textů se s recitací doplňuje** (Píšu teď knihu, už mám dva díly [pozn. 10letá slečna:]; Poezie musí být, protože jinak by byli básníci bez práce.);
- **Recitace dělá svět hezčím** (Když jsem tady na přehlídce, tak jsou tady všichni skvělí, usmívají se, mají radost, že se tu říkají zajímavé texty, i když někdo říká i něco smutného, ale je to pořád hezké, protože je to jen jako a my víme, že se to doopravdy nestalo, a líbí se nám, jak to ta slečna prožívá. Myslíme na to, o čem mluví, ale myslíme na to hezky. Je nám hezky, protože to řekla hezky. Prostě kdyby se víc recitovalo, bylo by nám všem víc hezky. Já bych dávala recitaci vždycky večer do Zpráv, dospělí by neměli tolik starostí.);
- **Je to chytrá zábava** (Hodně se tím naučíme. Já znám z básniček spoustu věcí, třeba co je to *separé* nebo *humanita*; Učíme se tím vystupovat před lidmi, takže když budu právník jako táta, nebudu se bát – ale básničky tam říkat nebudu; Chytří lidé čtou. Takže když recituju, jsem ještě chytřejší; Díky recitaci se učím jinak než ve škole. Je to zajímavější. O něčem si přemýšlím, najdu si k tomu něco na internetu, a je to taková věc, kterou jsme se neučili ve škole všichni, že to teď ze sešitu odříká každý – to vím jenom já, protože já jsem si našla tu básničku a díky ní další věci; Kdyby nebyla poezie, všichni by na sebe byli už jen našťvaní. Když můžu třeba lidi porovnávat s těmi, co jsou v knížkách, tak mi někdy nepřipadají tak zlí, ale legrační, ne tak trapní, ale něčím zvláštní. Takže

díky knížkám jsme na sebe potom všichni hodnější. Mohli bychom vyhlásit sbírku a koupit do parlamentu knihovnu. Ale knížky by vybíraly děti.).

Recitátoři nad 15 let:

Proč recitujete? / K čemu v životě člověk potřebuje poezii?

- **Zdroj sebezkoumání ve vztahu k textu** (Já se o sobě vždycky něco nového dozvím. Jasně, že nepíšíou všichni autoři o mně – ale někdy to tak vypadá; Člověk si u přemýšlení o textech hodně věcí uvědomí, protože pořád se hledají podobnosti s vlastním životem a s vlastními zážitky; Potřebujeme literaturu, abychom poznávali sami sebe. Tam to všechno je; Řekni mi, jakou báseň máš nejraději, a já ti řeknu, jaký jsi ty sám.);
- **Poměřování sebe ve vztahu k druhým** (Je to příjemné, když vidím, kolik je tu skvělých recitátorů, tak mám radost, že i já mám podobný potlesk; Mně se to zrovna moc nepovedlo, byli tady lepší, ale já vím, že jindy mi to už vyšlo lépe. Ale publikum je tady fajn, možná to někteří ani nepoznali, že to mělo být jinak; Tak poezii v životě potřebují asi všichni, ne? Tady je to ještě vtipné v tom, že nás to drží pospolu. A v publiku třeba sedí někdo, kdo ani nečte, tak my tady děláme takovou službu nečtenářům. Jsme osvěta.);
- **Zájem o studium herectví** (Chci se hlásit na herectví a tohle беру jako součást a jako přípravu.);
- **Pocit, že někam patřím** (Mně se zdá, že sem na WP jezdím už za kamarády. Je to jako jezdit na tábor, kde se všichni známe a těšíme se na sebe; My recitujeme taková parta u nás ve škole, scházíme se, vlastně už to je takový klub a jsou tam všichni kamarádi.);
- **Únik od běžných starostí** (Když recituji, mám pocit, že jsem si odskočil do jiné reality a v té je mi dobře, tam nemusím řešit školu, rodiče, průšvihy, bráchu, prostě se přepnu a je klid. Je to jako když prolezete skříní do jiného světa, jako v Narnii¹¹⁰; Mně připadá recitace jako relaxace. Večer si čtu, často i poezii, a potom se mi někdy zdá další kapitola nebo jsem v tom pocitu té básně. Vážně. A přednes je taky takový únik jinam, pryč od běžných starostí.);

¹¹⁰ Odkaz na knihu *Letopisy Narnie* britského autor Clive Staples Lewise.

- **Možnost vyjádřit se a být slyšen, získat v očích druhých vysoký status** (Můžu říkat věci, za které by mi někdo normálně vynadal. Můžu říct, co se někdo jiný bojí říct. Recitace se bere jako umění a najednou všichni poslouchají, protože je jim třeba blbý odejít nebo přiznat, že nerozumějí umění. Takže já můžu všechno říct. Je to trochu bouda na ty lidi v divadle, že? U nás na školní akademii rozhodně. Starostka třeba vůbec neví, že tohle je taky přednes. Takže to v té první řadě vydrží, aby se neztrapnila, že nerozumí umění, ale vidíš, jak jí to šťve, protože chtěla recitaci o motýlcích a kytičkách. Ale řeklo se recitátor, takže...; Když recituji, cítím, že mě posluchači berou vážně; Připadám si u přednesu pro lidi důležitější než jindy.);
- **Protest** (Mně je jedno, že je to festival „recitace“. Já jsem to sem přišel trochu rozvířit¹¹¹.);
- **Sdílení** (Je to jako když doma čtu – něco mě zaujme, tak hledám někoho, komu bych to teď hned znovu přečetla, někdy i volám kámošce a čtu jí to. Prostě najít skvělý text a nepodělit se o něj, to je skoro bolest. Takže já musím recitovat; Já si myslím, že je to léčivé. Taková terapie společnosti – když společně posloucháme recitátory. Podívej se, jak si potom lidi potřebují povídat o tom, co tu slyšeli. My recitátoři jim vlastně nabídneme, o čem si ten den mají povídat; Taky nikdo by z tolika knížek asi sám doma nečetl. A tady vám to ještě někdo řekne, takže je to bez té dřiny, když se tím prokousáváte sám; Všichni nějak potřebujeme dostávat dávky příběhů a emocí z literatury, protože kdybychom žili jen tím, co pořád čteme v novinách a co chrlí televize, to by byl masakr přece. Proč se nepodělit o vymyšlené příběhy? I když někdy jsou ty metafory v literatuře silnější než skutečnost sama.);
- **Zkouška odolnosti, trénink** (Je to adrenalin, já jsem trémista. Ale posunuju svoje hranice. Třeba ze mě jednou bude suverén; Učím se tím vystupovat před lidmi, zvládnout to, nebát se a říct jim něco, co se jich třeba nějak dotkne – v dobrém samozřejmě; Já jsem mívala trému, že jsem ani nemohla jít před lidi;

¹¹¹ Tu a tam se na WP objeví recitátor, který přijede recitovat nějaký text, který se zdánlivě nedá uchopit jako recitace, nebo je to velký protest proti společnosti a zřejmě mířený i proti publiku a „zkostnatělému“ festivalu. Jeden takový protestující recitátor už teď jezdí na WP opakovaně, rád, k festivalu patří a mimochodem je ve svých protestech vynikající. Resp. když zjistil, že jeho výkon všichni berou vážně a oceňují jeho nesporné přednosti, bouřlivák se napřesrok proměnil v interpreta (připraveného tentokrát se vší pečlivosti, protože mu skutečně záleželo na výsledku) a přijel opět protestovat. V jeho výkonu už bylo ale víc nadhledu a „sebekritického“ humoru. (Záměrně jej nejmenujeme.)

Být tam sám, spolehnout se jedině na sebe a dokázat odevzdat ten nejlepší výkon.);

- **Zábava, pocit libosti** (Já to mám rád. Takhle přijít před lidi a mluvit s nimi. Trému neřeším, mě to baví; Je to můj koníček. Možná se lidi zbytečně bojí, protože mi často, když recituji u nás, říkávají třeba učitelky, že taky recitovávaly, ale že by se teď už bály. Já si myslím, že by mělo recitovat víc lidí, to je dobrá zábava přece; My si třeba s kamarády děláme taková společná čtení, tuhle jsme si třeba četli Jiřinu Haukovou společně, několik hodin jenom její texty. Nás to prostě baví. Plánujeme, koho budeme číst příště; Já mám vlastně ráda, když můžu hledat možnosti vyslovení veršů, mám ráda to tvarování hlasem. To zní strašně samolibě, ale rozumíš tomu, že jo? Já si to třeba doma zkouším říkat všelijak různě a normálně mám z toho zážitek, jak všelijak to můžu říct, jak hlasem můžu přidávat něco navíc. To je, jako když ladíš kytaru, tak si ladíš hlas, jeho možnosti, polohy – a já z toho mám někdy úplně husí kůži. Nejsem divná?);
- **Vnitřní puzení** (Prostě musím. Já jsem zkusila jeden rok nerecitovat, protože mám všeho pořád moc, ale potom jsem málem pukla naštváním, že nemám proč si připravovat nový text, komu a kde ho říct. Takže teď si přehlídky už nenechám utéct; Já nemám potřebu přemýšlet o tom, proč recituju. Prostě to dělám. Kdyby mi to vadilo, nedělal bych to. Kdyby se mi nechtělo, taky bych to nedělal. Ale mně se chce. A někomu se v tom líbím, tak jsem přijel i sem. A dnes se mi taky chce, takže to řeknu i tady.);
- **Sebestylizace, pozérství a ochrana sebe sama** (Není to přetvářka. Ale při přednesu jsem taková, jaká bych chtěla být doopravdy; Případá mi, že mě zájem o literaturu jakoby povznáší. Kdybych nečetla, byla bych hloupější, nevzdělaná. Kdybych nečetla básničky, nebyla bych zajímavá. Takhle pro někoho jsem; Čtu poezii odmalička. Nic jiného mě nezajímá; Recitovat se nebojím, protože to je všechno předem připravené a vím, jak chci, aby to bylo. Nepříjemná jsou vystoupení před lidmi bez přípravy; Je skvělé, že můžu recitovat o problémech jiných. Svoje problémy by člověk úplně takhle asi nevystavoval.).

Jedna věc je rozhovor, kdy se recitátoři snaží své odpovědi formulovat, a jedna věc je pozorování, jak se potřeba poezie projevuje v jejich běžném životě, ve

volných chvílích. K čemu je dětem a mladým lidem poezie mimo plánovaná recitační vystoupení? Kdy mají děti potřebu vyjadřovat se ve verších? K čemu dětem poezie nebo příběhové vidění světa slouží? V průběhu 5 let jsem si vedla zápisky, kdykoliv jsem zaznamenala nějakou aktivitu dětí (ne pouze dětí ze skupin, které učím, ale dětí ve veřejném prostoru obecně a jednalo se spíše o děti mladšího školního věku), která svědčila o tom, že je poezie běžnou součástí jejich života, že jim slouží v různých situacích a k různým účelům. A i když jde o drobná pozorování, přesto leccos dokládají.

Z velké části se ocitáme se na poli současné dětské lidové slovesnosti, předávané jak se patří ústně, v celé řadě případů doslova celým tělem. V centru pochopitelně stojí běžná dětská hra a nebudu se pokoušet o úplnost mapování, jde pouze o zobecněné, na vlastní oči zaznamenané, projevy přítomnosti poezie, poetického přístupu k životu. Dnes vidíme mnohem méně než před 25 lety děti venku na ulicích a mnohé z nich už neznají hry jako je *Krvavé koleno*, *Kuba řekl* nebo *Polívka se vaří, maso na talíři*, které kromě dodržování pravidel hry obsahovaly i nějaké povinné říkání nebo dokonce dialog. Stále ale mezi dětmi žijí rozpočítadla jako důležitá pomůcka pro organizaci her (*Plave mýdlo po Vltavě...*) nebo různé tleskačky (*Měl jsem ženu, neměla mě ráda...*), fázované kreslení s říkáním (*Pětka, šestka, sedmička...*) nebo třeba různé slovní dialogické žerty, mnohdy rýmované sloužící k „napálení“ komunikačního partnera (*Řekni šestka – přejeďe tě švestka...*), někdy doprovázené nějakým gestem, např. podáním ruky (*Těší mě – uplavala...*). Stále mezi dětmi slyšíme mnoho rýmovaných škádlivek (*Jsi spanilá jako hruška nahnílá.*) a drobných slovesných útvarů napomáhajících dětem vypořádat se s emocí negativní, nějak ji vypustit (*Žalovníček žaluje, pod nosem si maluje!*).

Rým a výrazný rytmus jsou mnohdy základním principem těchto krátkých slovesných útvarů. U velmi malých dětí¹¹² je potom možné často sledovat zaujaté zkoumání zvukové stránky slova (opakování stanic v metru na mnoho způsobů; říkání říkanky ve stále rychlejším a rychlejším tempu; opakování slova tak, že se

¹¹² Některé jevy jsou sledovatelné jen u velmi malých dětí, protože ty nemají potřebu kontrolovat své jednání ve veřejném prostoru. Přiznejme si ale, jakou chuť bychom někdy měli mluvit nahlas, když zrovna přijde nějaký impulz. Kolikrát si opravdu něco nahlas zopakujeme, jen pro prozkoumání pocitu, jak to ten druhý dělá, že jeho výslovnost zní takhle? Kolikrát v duchu hrajeme ty mluvní hry s malými dětmi v metru a pusa se nám kroutí, protože tajně artikuluje? Kolikrát si v duchu čteme, zpíváme nebo povídáme a přitom máme přesnou představu zvukové stránky, jako bychom se slyšeli zevnitř?

se postupně obměňují jednotlivé hlásky, až vznikne slovo nové; mluva s vynecháváním samohlásek; hra s jazykolamy třeba i na jedno nadechnutí; opakování krásně znějících slov...). V situacích, kdy si děti hrají a netuší, že je někdo sleduje, dovedou skvěle vyprávět (s bezproblémovým odlišováním promluv postav a vypravěče, s mnohdy objevnou, přirozenou a pestrou větnou intonací, experimentují se slovním přízvukem, protahováním samohlásek, intonačním průběhem slova, věty, s důrazy na slova ve větách... a mnohdy tyto výjevy bývají skvěle přehledné...).

Je zřejmé, že kromě libých emocí a touhy udělat někomu radost (zbásnění přání k narozeninám pro mámu) pomáhá rýmovaná forma dětem vypořádat se také s emocemi negativními (nejsou výjimkou zbásněné nadávky nebo pomluvy) nebo bolavými (kondolence kamarádce k smrti křečka, báseň o bratrově vážné nemoci). Jde o zvládnutí emocí pomocí poezie.

Poetoterapeut Petr Hudlička lidem doporučuje (ne pouze svým klientům) být v kontaktu s poezií a je de facto jedno, jestli jde o čtení poezie nebo i pokusy o psaní. Obojí je tvůrčí proces. V básni je podle něj unikátně propojeno emoční i racionální. Když báseň čteme nebo píšeme, musíme zapojovat obě tyto složky. To může významně pomáhat člověka lépe emočně stabilizovat. Čili vnímá kontakt s poezií právě také jako prevenci emoční nestability lidské osobnosti.

Ve starším věku (starší školní věk a střední škola) se situace proměňuje, protože nastupuje období sebepozorování a potřeba sám sebe utvářet, ať už jde o sebescénování pro druhé nebo pro sebe. Nastupuje jednak silná sebekontrola, takže mizí projevy, které by mohly být spojovány s dětskou hrou (tleskačky, říkadla atp.) a s dětstvím vůbec, zůstávají pouze ty, které pomáhají budovat obraz o nás navenek jakožto o dospívajících jedincích (pokud škádlivky, tak už v jiném vyznění a s jiným účelem), a jednak vědomé promýšlení jak sám sebe pro druhé a mnohdy i pro sebe nascenují. A v tomto ohledu poezie (literatura) hraje zejména u dívek roli zásadní (popisování deníčků, penálů, oblečení atp. poezií a citáty provází často sklon k sentimentu a kýči; chlápci zkusí psát rýmované texty, aby okouzlili dívky, shánějí milostnou poezii, která se „dá dostat do esemesky“; na festivalech uměleckého přednesu jsou vidět mladí lidé s knihou poezie na trávě v parku, na lavičce ve městě, v kavárně, v hospodě – a těžko říct, jestli se jim tak moc líbí číst poezii nebo to, že sami sebe vnímají jako čtenáře poezie, tedy „intelektuály“, nebo

že budou druhými viděni v této situaci a příslušně vnímáni... Případně všechno dohromady. A je to tak v pořádku, je to přirozený vývoj.). Poezie se může mnohým náctiletým stát skutečným útočištěm pro konfrontaci svých rozkolísaných životních pocitů (zvýšená citlivost k různým podnětům je v období pubescence i adolescence normální.). Poezie velmi často uchopuje existenciální otázky. Atakuje smysl našeho bytí ve světě. Takže mladý člověk má šanci s básní vést dialog, najít v ní obrazy pocitů, jež se podobají jeho momentálním prožitkům smutku, obavy, napětí, radosti, lásky, ve všech možných modalitách, může se identifikovat s prožívajícím hrdinou. To platí nejen o poezii, ale i kvalitní próze. Obecně lze říci, že příběhovitost (v próze nebo poezii) pomáhá náctiletým konfrontovat sebe s postavami z příběhů uvnitř literatury, lyrika pomáhá s prožíváním vlastních emocí, pocitů, stavů. Možnost takto přemýšlet, jednak přináší mnohé odpovědi a jednak učí vidět svět ve škálách, nikoli černobíle.

Kvalitní literatura skutečně může přinášet odpovědi na citlivé otázky a také pomáhá s tříděním a hierarchizováním životních hodnot a postojů k nim. Příběhy pro svůj život potřebujeme, protože se nás dotýkají víc než strohá konstatování. Zajímavé důkazy o působení příběhu na příjemce přinesl Jerzy Trzebiński¹¹³. Konstatuje, že: „nativ je mocným prostředkem empatického porozumění a ztotožnění se s druhým člověkem, což oboje probouzí pozitivní chování k tomuto člověku. Pozorovatel ho totiž vnímá [...] jako sobě podobnějšího a bližšího. [...] V narativním rámci je osoba a její situace podstatně plastičtější a výraznější.“ I když Trzebiński pracuje s porovnáváním psaných obecně informativních či narativních textů¹¹⁴, dochází k závěrům, které odpovídají i živému vyprávění. Resp. můžeme předpokládat, že narativní text přednesený mluvně by vykázal ještě silnější účinek na příjemce informací. A je to také formulace dalšího z řady vysvětlení, proč se mladí lidé mohou chtít zabývat přednesem.

¹¹³ TRZEBIŃSKI, Jerzy. Narativy a porozumění druhým lidem. *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 20–24. ISSN 1211-8001.

¹¹⁴ V tomto konkrétním výzkumu se jednalo o prezentaci žádosti o pomoc (dárcovství kostní dřevě) dvěma skupinám respondentů. Jedna skupina byla oslovena obecně informativním textem, druhá skupina textem narativním s použitím konkrétního příběhu nemocného člověka. Druhý postup měl výrazně vstřícnější výsledek. Trzebiński výzkumem dokládá, jak narace (příběh) oslovuje naše emoce, jak zasazování osob do narativního rámce zvyšuje důležitost osobní zkušenosti příjemce informace a jak jsme nastaveni na vnímání informací prostřednictvím příběhů.

Poezie

Na křídlech poezie.
Den s básněmi. Co vy na to?
Básnivý den v kapli
pod ochranou J. Křtitele
v novém hávu-hábitu.
Klíč poezie. Taky ne?
Poetický klíč ke kapli.
Hrátky s poezií.
Na vlně veršů a poezie.
Hravé veršování.
V rytmu poezie, co? Co?
Tak teda: kaple v novém,
klíčem veršů otevřená,
kaple poezií prolnutá
od říkadel přes lehkost
i těžkost bytí,
napříč žánry i časem
aneb básně všedního života
a hravé veršování pro všechny?

(Petr Borkovec, Herbář k čemusi horšímu)

8 Systém recitačních přehlídek v České republice

Česká republika je ve světovém kontextu doslova recitační velmocí. Způsob, jakým se v České republice pěstuje přednes, je unikátní. Je to jednak tím, že u nás existuje letitý a důmyslný systém recitačních přehlídek, který každoročně prorůstá školním rokem v rámci formálního i neformálního vzdělávání, a jednak tím, že současná dramatická výchova inkorporovala přednes jako svou svébytnou součást. Tím navázala dílem na práci takových osobností, stojících u zrodu dramatické výchovy v Československu, jakými byli např. Miloslav Disman (1904–1981), Šárka Štembergová–Kratochvílová (1924–2005), Jana Vobrubová (1925–2014), Soňa Pavelková (1932–2008) a další, a dílem na recitační tradici pěstovanou v české (resp. československé) kultuře předními hereckými osobnostmi či přímo recitátory 20. a 21. století jako byli a jsou např.: (řazení abecedně) Rudolf Hrušínský (1920–1994), Vlasta Chramostová (1926–2019), Hana Kofránková (1949), Petr Kostka (1938), Mirek Kovářík (1934–2020), Věra Kubánková (1924–2016), Rudolf Kvíz (1939), Radovan Lukavský (1919–2008), Hana Maciuchová (1945), Marie Málková (1941), Taťjana Medvecká (1953),

Luděk Munzar (1933–2019), Viktor Preiss (1947), Eva Salzmannová (1958), Josef Somr (1934), Marcel Vašínska (1954) a mnozí další.

Zrod recitátora je navzdory uvedené tradici v dnešní komunikačně velmi zahlcené, nepřehledné a zrychlené době malým zázrakem. Proto zde zpřehledníme, jaké recitační příležitosti v České republice recitátor má a kde se o přednesu může dozvídat nejvíce. Půjde nám zde o mapování (postupových) přehlídek, soutěží a festivalů, jejichž součástí ve většině případů bývají také semináře, diskuse, hlasové rozcvičky atp. Stranou v tomto okamžiku ponecháme přednes v rámci kurikula, jemuž jsme se věnovali v podkapitole 7.3, i všechny možnosti samostatného vzdělávání jako je samostudium odborné literatury, nahrávek recitace atp., které – pokud nevstoupí do kontaktu s přednesovými přehlídkami či některou výše zmíněnou formou institucionálního vzdělávání – je obtížně mapovatelné.

8.1 Recitační příležitosti

Především je důležité podtrhnout, že přehlídky, soutěže a festivaly by neměly zůstat jedinou příležitostí, kde může mladý recitátor najít své diváky. Je potřeba takové příležitosti vyhledávat nebo i vytvářet (večery poezie, literární odpoledne, nové „salónní“ společnosti, dny recitace a četby v knihovnách, vernisáže v galeriích atp.), aby se z přednesu nestávala namísto přirozeně žité potřeby jen skleníková záležitost pro jednu přehlídku ročně.

Ve výčtu akcí budeme postupovat přibližně od těch nejotevřenějších, tedy amatérských přehlídek dostupných pro kohokoliv v daném věku bez dalšího omezení, přes ty, které mají například oborové omezení, až po ty, které lze i na poli přednesu vnímat jako úzce specializované.

8.1.1 Dětská scéna (DS)

(V roce 2019 se konal 48. ročník přehlídky, krácené propozice viz přílohu č. 2.) Celostátní přehlídka dětských recitátorů (uvádíme zde jen údaje za tu část přehlídky, která se věnuje recitaci, druhá a časově náročnější část přehlídky se věnuje dětskému divadlu)

Koná se každoročně **sedm dní** v první polovině **června** ve **Svitavách** z pověření a za finančního přispění Ministerstva kultury. (Přehlídka probíhá za finanční podpory MŠMT, Pardubického kraje a města Svitavy.)

Přehlídka pořádá NIPOS-ARTAMA Praha ve spolupráci se Střediskem kulturních služeb města Svitavy, Sdružením pro tvořivou dramaturgii a KVD DAMU.

Přehlídka je určena všem dětem ve věku základní školy, které jsou děleny do 4 kategorií:

1. věková kategorie – žáci 2.–3. ročníků základních škol (končí na úrovni kraje, nepostupuje na celostátní přehlídka)
2. věková kategorie – žáci 4.–5. ročníků základních škol
3. věková kategorie – žáci 6.–7. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií
4. věková kategorie – žáci 8.–9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií

Přehlídka **není soutěžní**, neuděluje se žádná ocenění.

Součástí přehlídky jsou dílny pro recitátory, diskuse s lektorským sborem pro recitátory, seminář pro pedagogy pracující s dětskými recitátory, diskusní klub pro zájemce z řad dospělých účastníků přehlídky, případně tematický doprovodný kulturní program. Přehlídka vydává vlastní programovou brožuru a deník: *Deník Dětské scény*.

Podrobné informace jsou k dispozici na webových stránkách:

www.nipos.cz/detska-scena-2020-propozice

8.1.2 Wolkrův Prostějov (WP)

(V roce 2019 se konal 62. ročník přehlídky, krácené propozice viz přílohu č. 2.) Celostátní přehlídka uměleckého přednesu (uvádíme zde jen údaje za tu část přehlídky, která se věnuje recitaci, další část přehlídky se věnuje divadlu poezie) Koná se každoročně **pět dní** v polovině **června** v **Prostějově** z pověření a za finančního přispění Ministerstva kultury. (Přehlídka probíhá za finanční podpory města Prostějov a Olomouckého kraje.)

Přehlídka pořádá NIPOS-ARTAMA Praha a statutární město Prostějov – Magistrát města Prostějova, odbor školství, kultury a sportu, oddělení DUHA – Kulturní klub u hradeb.

Přehlídka je určena sólistům z České republiky ve věku od ukončení posledního ročníku ZŠ nebo odpovídajícího ročníku víceletého gymnázia. Horní věková hranice není stanovena. Recitátoři jsou rozděleni do tří věkových kategorií:

1. věková kategorie – od ukončení posledního ročníku ZŠ nebo odpovídajícího ročníku víceletého gymnázia do 18 let
2. věková kategorie – od 18 let do 21 let
3. věková kategorie – od 22 let, horní věková hranice není stanovena

Na přehlídce se uděluje **titul laureát**, který může získat libovolný počet mimořádně inspirativních interpretů v každé ze 3 kategorií. Další **ocenění** může získat libovolný počet interpretů, jejichž vystoupení bylo mimořádně inspirativní pouze z dílčího hlediska. Lektorský sbor WP přesně zformuluje, co na vystoupení oceňuje.

Součástí přehlídky jsou dílny otevřené jak sólovým interpretům vystupujícím v rámci programu, tak zájemcům starším 15 let, diskuse s lektorským sborem pro recitátory, seminář pro pedagogy pracující s dětskými recitátory, diskusní klub pro zájemce z řad dospělých účastníků přehlídky, případně tematický doprovodný kulturní program. Přehlídka vydává vlastní program a deník: *Zpravodaj Wolkrova Prostějova*.

Podrobné informace jsou k dispozici na webových stránkách:

www.nipos.cz/wolkruv-prostejov-2020-propozice

8.1.3 Mezinárodní festival poezie (MFP)

(V roce 2019 se konal 55. ročník festivalu, krácené propozice viz přílohu č. 2.)

Soutěž amatérských recitátorů z České a Slovenské republiky

Koná se každoročně **tři dny** v **říjnu** ve **Valašském Meziříčí** za finanční podpory Ministerstva kultury, Města Valašské Meziříčí a CS CABOT.

Soutěž pořádá Město Valašské Meziříčí ve spolupráci s NIPOS-ARTAMA Praha a Národným osvetovým centrom Bratislava, kulturním klubem u hradeb Prostějov – DUHA a Mestským kultúrnym strediskom Dolný Kubín.

Soutěž je určena recitátorům z České a Slovenské republiky od 15 let. Horní věková hranice není stanovena. Recitátoři jsou rozděleni do dvou věkových kategorií:

1. věková kategorie – přibližně od 15 do 19 let interpreta (každý rok se rozmezí věku recitátorů stanovuje pomocí konkrétních ročníků narození, na konkrétní věkovou hranici lze nejlépe usuzovat podle přidělovaných ocenění – do 19 let a nad 20 let)

2. věková kategorie – přibližně od 20 let, horní věková hranice není stanovena

Na přehlídce se uděluje **1., 2. a 3. místo**, v každé ze dvou věkových kategoriích, a to na základě bodování sedmičlenné poroty. Dále se mohou udělit speciální ocenění: **Cena Jiřího Brolla** (za osobitý interpretační výkon soutěžícího do 19 let), **Cena Jiřího Demla** (za osobitý interpretační výkon soutěžícímu nad 20 let), **Cena Vladimíra Justla** (za přínosný přednes textu českého nebo slovenského autora soutěžícímu do 19 let), **Cena starosty Města Valašské Meziříčí** (za přínosný přednes textu českého nebo slovenského autora soutěžícímu nad 20 let).

Součástí festivalu je hodnotící diskuse lektorského sboru s recitátory, případně tematický doprovodný kulturní program. Přehlídka vydává vlastní deník: *Zpravodaj „55.“ Mezinárodního festivalu poezie „2019“*.

Podrobné informace jsou k dispozici na webových stránkách:

<http://mfp.kzvalmez.cz/propozice>

První tři jmenované přehlídky jsou otevřené všem zájemcům z České republiky, omezení je pro každou konkrétní přehlídku / festival pouze věkové. To znamená, že každý, kdo má chuť pustit se do recitace, má také možnost přihlásit se se svým výkonem na přehlídku / festival, zajistit si tak publikum a dostat ke svému výkonu zpětnou vazbu (minimálně tu diváckou), případně i další podněty např. inspiraci ostatními recitátory. Ale podrobněji se k popisu těchto jednotlivých akcí dostaneme dále.

Za zmínku stojí i další přehlídky, soutěže a festivaly, které se na utváření recitační kultury v České republice významně podílejí. Nejsou již ale otevřeny všem, a také mají svou specifickou cílovou skupinu. Proto se jim dále věnovat podrobněji nebudeme.

8.1.4 Poděbradské dny poezie (PDP)

(V roce 2019 se konal 57. ročník festivalu.)

Fórum přednesu poezie a prózy především profesionálních recitátorů z České a Slovenské republiky do 30 let

Koná se každoročně **čtyři dny** v **dubnu** v **Poděbradech** za finanční podpory Ministerstva kultury a Státního fondu kultury. (Festival dále finančně podporuje město Poděbrady a Městské kulturní centrum Poděbrady.)

Fórum pořádá sdružení SLOVO a HLAS ve spolupráci s městem Poděbrady a Městským kulturním centrem Poděbrady pod záštitou Herecké asociace.

Fórum je určeno českým a slovenským mladým profesionálním interpretům, posluchačům hereckých škol, studentům konzervatoří a laureátům amatérských soutěží ve věku do 30 let. Uskutečňuje se ve dvou věkových kategoriích:

1. věková kategorie – studenti hereckých škol, konzervatoří a pozvaní amatéři ve věku od 16 do 18 let
2. věková kategorie – mladí profesionální interpreti, posluchači hereckých škol, konzervatoří a pozvaní amatéři ve věku od 19 do 30 let

Uděluje se titul **Laureát ceny Vladimíra Lustla** v každé ze dvou kategorií. Dále **Cena Karla Högera** (za mimořádný interpretační výkon myšlenkově a umělecky náročného textu), **Cena Viliama Záborského** (za vytríbený jazykový projev spojený s majstrovstvím javiskovej reči a interpretácie poézie či prózy), **Cena publika** pro každou ze dvou kategorií. **Cena Českého rozhlasu, Cena SLOVO a HLAS, Cena Rozhlasu a televízie Slovenska a Cena Vydavateľstva Slovenský spisovateľ** jsou vždy udělovány pro obě kategorie bez rozdílu národnosti. (Ceny jsou spojeny s finančním ohodnocením nebo věcným, převážně knižním darem, pro slovenské interprety je ještě k dispozici celá řada finančních **Prémii Literárneho fondu v Bratislave**). Specialitou PDP je udělování **Křišťálové růže**, nejvyššího ocenění v oboru přednesu poezie a prózy. Udělovaná je od roku 1966 představiteli města Poděbrad na návrh příslušných komisí.

Součástí festivalu je hodnotící diskuse lektorského sboru s recitátory a tematický doprovodný kulturní program. Každý ročník má předem k dispozici Zpravodaj, který obsahuje také program a deník: „56.“ *Poděbradské dny poezie: Festivalové noviny*.

Podrobné informace jsou k dispozici na webových stránkách:

www.slovoahlas.cz; <http://ipodebrady.cz/padesatesedme-podebradske-dny-poezie-2019>

8.1.5 Pedagogická poema (PP)

(V roce 2019 se konal 52. ročník přehlídky.)

Národní přehlídka přednesu, čtení a improvizovaného vyprávění žáků středních pedagogických škol a pedagogických lyceí

Koná se každoročně **čtyři dny v listopadu** vždy v **jiném městě České republiky** (podle hostitele pro daný rok, kterým je vždycky jedna ze středních pedagogických škol) za finanční podpory MŠMT a obvykle i příslušného kraje.

Přehlídku pořádá hostitelská střední pedagogická škola z pověření MŠMT a Asociace středních pedagogických škol ČR.

Přehlídka je určena žákům středních pedagogických škol, středních odborných škol pedagogických a pedagogických a lyceí, kteří nejsou děleni do kategorií věkových, ale do tří skupin podle typu interpretace, kterému se v daném roce věnují:

1. přednes
2. čtení
3. improvizované vyprávění

V kompetenci organizátora národní přehlídky (ředitele pořádající školy) je, zda požádá lektory, aby na základě práce v dílně a veřejného vystoupení ocenili žáky **zlatým, stříbrným či bronzovým pásmem**, nebo zda všem žákům udělí **Ocenění za inspirativní vystoupení** bez uvedení pásma. Přehlídka pracuje také s doporučením organizátorům připravit publiku možnost psaní zpětné vazby do obálek pro konkrétní interprety.

Součástí přehlídky jsou tři třídenní semináře pro studenty vedené vždy dvěma lektory a věnované každému jednotlivému typu interpretace. Lektoři jsou současně lektory přehlídky, tedy těmi, kteří posuzují interpretační výkon studentů v rámci přehlídky a vedou o jejich výkonech následnou diskusi. V nabídce festivalu tradičně bývají také kratší semináře pro pedagogy přijíždějící jako pedagogický doprovod studentů, kulturní doprovodný program podle možností organizující školy. Každý ročník má svou programovou brožuru.

Podrobné informace¹¹⁵ jsou k dispozici na webových stránkách:

<https://pedagogickapoema.cz>

¹¹⁵ O Pedagogické poemě informuje v *Tvořivé dramatice* Jana Andrejsková, pamětnice a pedagožka Gymnázia a SOŠ pedagogické v Čáslavi, která se o podobu této přehlídky velmi

8.1.6 Soutěž základních uměleckých škol (SZUŠ)

Soutěž a soutěžní přehlídka žáků základních uměleckých škol České republiky v hudebním, literárně-dramatickém a výtvarném oboru vyhlašovaná MŠMT ČR.

Koná se každoročně, ale v tříletých cyklech, přičemž literárně-dramatického oboru se týká dvakrát za tři roky a pouze jednou za tři roky se soutěží v „sólovém a slovesném projevu“. To se koná vždy po dobu **čtyř dní** koncem **května** v **Uherském Hradišti**.

Přehlídku pořádá ZUŠ Uherské Hradiště ve spolupráci s předsedkyní literárně-dramatické sekce ÚUR ZUŠ ČR, Irenou Konývkovou, ředitelkou ZUŠ Ostrov.

Přehlídka je určena všem žákům literárně-dramatického oboru základních uměleckých škol, kteří postoupí z krajských (případně i nižších) kol. Vedle přednesu se v daném roce vždy soutěží ještě v dalších dvou oblastech: v dramatickém výstupu nebo slovesném projevu. Podle věku jsou žáci děleni do 6 kategorií:

1. věková kategorie – žáci ve věku 7–8,99 let (jde o přesnou citaci z vyhlašovacích dokumentů MŠMT)
2. věková kategorie – žáci ve věku 9–10,99 let
3. věková kategorie – žáci ve věku 11–12,99 let
4. věková kategorie – žáci ve věku 13–14,99 let
5. věková kategorie – žáci ve věku 15–16,99 let
6. věková kategorie – žáci ve věku 17–20 let

Hodnocení probíhá pomocí **pásem: zlatého, stříbrného či bronzového**. Součástí přehlídky jsou diskuse recitátorů s lektorským sborem a doplňkový kulturní program.

Podrobné informace jsou k dispozici na webových stránkách:

www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/propozice-soutezi-zaku-zakladnich-umeleckych-skol-ve-skolnim-6

zasloužila, i Roman Manda, aktivní účastník přehlídky, pedagog dramatické výchovy na Pedagogickém lyceu a SŠ Havířov-Prostřední Suchá.

ANDREJSKOVÁ, Jana. Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 2, s. 27–29. ISSN 1211-8001.

MANDA, Roman. Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 2, s. 30–32. ISSN 1211-8001.

8.1.7 Další příležitosti

Z dalších příležitostí pro „sólové“¹¹⁶ interprety, stojí za to zmínit také:

- velmi specifickou příležitost zaměřenou na koncertní melodram: **Soutěž Zdeňka Fibicha v interpretaci melodramů**, která se koná každoročně na **přelomu října a listopadu v Praze**, přičemž se střídají ročníky národní a mezinárodní soutěže. Soutěž každoročně vyhlašuje a organizuje Společnost Zdeňka Fibicha, z. s. ve spolupráci s HAMU, DAMU, Pražskou konzervatoří a VOŠ hereckou, Praha. Tato soutěž má sice velmi úzký okruh účastníků, pěstuje si ovšem své nástupce (především péčí Marty Hrachovinové a Věry Šustíkové), kterým se podařilo uskutečnit několik ročníků soutěže melodramů také pro děti (nejprve v Uherském Hradišti, poté v Šumperku). (Podrobnější informace jsou k dispozici na: <https://melodramfest.cz/spolecnost-zdenka-fibicha/>)
- Festival českého jazyka, řeči a literatury **Šrámkova Sobotka**, který se koná každoročně první **červencový týden v Sobotce** a jehož součástí stále bývá alespoň jedna dílna věnovaná uměleckému přednesu (otevřená je především studentům vysokých škol). Z pohledu, který nás zajímá, tedy kde se o přednesu dozvědět skutečně hodně, je to jedna z nejpřínosnějších možností, protože interpret přijíždí s vybraným textem, na kterém týden pracuje pod vedením zkušeného lektora, kterým obvykle není nikdo jiný než některá z osobností pravidelně zasedající v porotě Wolkrova Prostějova. (Podrobnější informace jsou k dispozici na: <https://sramkovasobotka.cz/>; <https://www.nipos.cz/sramkova-sobotka/>)
- **Prednášam teda som...** Je to celostátní přehlídka žáků základních uměleckých škol na Slovensku s mezinárodní účastí. Koná se každoročně **jeden víkend koncem května v Kremnici** a je možné se přihlásit se sólovou interpretací ve čtyřech různých formách: umělecký přednes poezie, umělecký přednes prózy, vnitřní monolog nebo experimentální přednes (experimentální přednes byl v roce 2019 nahrazen monodramatem). Zajímavý je mezinárodní kontext, neboť soutěže se kromě českých výprav účastní také např. interpreti z Běloruska, Polska, Lotyšska aj. (Podrobnější informace jsou k dispozici na: <https://zuskremnica.edupage.org/a/prednasam-veda->

¹¹⁶ Slovo sólové jsme pro přesnost uvedli do uvozovek, protože koncertní melodram, jak je pojímán na soutěži Zdeňka Fibicha, je záležitostí interpretace ve dvojici.

[som?ega=YmlkPWJsb2czJndpZD1ibG9nM19CbG9nXzlmYWlkX2Jsb2czX0Jsb2dfMj00\)](http://www.amaterskascena.cz/clang/kandrdasek-propozice-1g5y2.html)

- **Kandrdásek – Memoriál Bedřicha Čapka a Zdeňka Fürsta.** Jde o soutěž monologů a dialogů pro děti a mládež od 8 do 18 let. Jedná se o soutěž v divadelní disciplíně, která, jak jsme dokazovali v podkapitole 2.2, stojí mimo oblast uměleckého přednesu. Je ale dobré o této příležitosti vědět, protože při výuce recitace je někdy velmi užitečné prozkoumat oblasti, s nimiž přednes sousedí, aby došlo k jasnějšímu rozpoznání hranic a přesnějšimu uchopování podstaty interpretace, která je naším předmětem zájmu. Současně je dobré mít kam odkázat ty interprety, kteří na přednesovou přehlídku z neznalosti přehlídkové nabídky přijdou s připraveným monologem. Kandrdásek se koná obvykle **jeden den v dubnu v Brandýse nad Labem**. (Podrobnější informace jsou k dispozici na: <http://www.amaterskascena.cz/clang/kandrdasek-propozice-1g5y2.html>)

8.2 Dětská scéna jako učebnice

První část Dětské scény každoročně nabízí přehlídku toho nejlepšího, co se v daném školním roce na poli dětského přednesu událo napříč celou Českou republikou. Jde o tři dny, kdy se ve 3 věkových kategoriích představí okolo 80 dětí (postupují po 2 ve 3 kategoriích ze 14 krajů a málokdo si postup na přehlídku nechá ujít.) Z jednotlivých regionů do Svitav postupují recitátoři kategorie 2., 3. a 4. a všichni vystupují již pouze s jedním textem, i když 3. a 4. kategorie si pro postupová kola připravuje texty dva. (Kategorie 1.¹¹⁷, určená těm nejmladším recitátorům na Dětskou scénu nepostupuje¹¹⁸.) Ve Svitavách se tedy každoročně sejdou ty nejpozoruhodnější dětské recitační výkony, které sem projdou sítí oblastních a krajských přehlídek. Jde z hlediska dětského přednesu o akci takového významu, která je navíc po téměř padesáti ročnicích své existence koncepčně výborně propracovaná, že by si zasloužila každoroční důkladné mapování ročnickového charakteru (ne pouze obecnou závěrečnou zprávu)¹¹⁹.

¹¹⁷ 1. kategorie je určená dětem z 2. a 3. ročníků ZŠ. Některé krajské přehlídky či jejich nižší kola organizují přehlídku i pro tzv. 0. kategorii, a to pro děti z 1. ročníků ZŠ.

¹¹⁸ Důvod je Od započetí postupových přehlídek (konec února a březen) je do června příliš dlouhá doba na to, aby 8-9leté dítě mělo ještě zájem říkat jednu stejnou básničku.

¹¹⁹ Časopis *Tvořivá dramatika* přináší každoročně v druhém čísle článek o průběhu Dětské scény, který se ale většinou zaměřuje pouze na divadelní a vzdělávací část přehlídky. Důkladnou zprávu o recitaci nabízí pouze k některým ročníkům. V minulosti o přednesu na Dětské scéně referoval

8.2.1 Důmyslná koncepce národní přehlídky

Národní přehlídce v průběhu jara předchází 14 přehlídek krajských. A je vsutku nadstandardní službou, že nulté číslo Deníku Dětské scény, které bývá k dispozici hned první den, obsahuje články mapující výsledky, ale i průběh a úroveň všech 14 přehlídek. Články obvykle píše jeden z porotců, dá se tedy říct, že o každé přehlídce se lze hodně dozvědět už jen z toho, jak je článek koncipován, jakou atmosférou na nás dýchne. Jde o zprávu velmi důležitou, neboť jak známo, recitační výkon se odvíjí od celé řady proměnných a dva výkony téhož recitátora se mohou diametrálně lišit. Zprávy z krajských přehlídek tak mohou podat vysvětlení, rozptýlit občasné otázky či rozpaky diváků přehlídky národní. Nejen z nultého čísla Deníku Dětské scény lze také vyčíst, že většina krajských přehlídek má již letitou tradici, vhodné zázemí pro konání a zkušené organizátory, kteří se snaží přehlídky pojímat spíše jako minifestivaly a doplňovat samotné recitace také tvořivými dílnami pro děti, hlasovými rozcvičkami, diskusemi s lektorským sborem atp. A ve většině krajů mezi lektory zasedají zkušení pedagogové, kteří se přednesu věnují delší či dlouhou dobu a rádi. Mnozí z nich se občas objevují také v lektorském sboru národního kola přehlídky, což je užitečné pro sdílení informací všemi směry.

Kromě nultého čísla Deníku Dětské scény jsou pochopitelně zajímavá i čísla následující, protože mapují přednesová vystoupení dětí 3., 4. i 2. kategorie (ve dnech jsou kategorie řazeny právě v tomto pořadí¹²⁰), dílny, které pro děti připravují a vedou obvykle vysokoškolští studenti dramatické výchovy, diskuse, které vedou lektoři s dětmi o jejich recitačních výkonech, seminář R věnující se přednesové problematice či diskusní klub pro doprovod sólových recitátorů.

Roman Černík, pedagog PedF ZŠU Plzeň (2001), Jana Křenková, učitelka LDO ZUŠ Žďár nad Sázavou (2007), Martina Longinová, herečka a učitelka LDO ZUŠ Kolín (2008), Gabriela Zelená Sittová (2014, 2018). Jen reportážní letný pohled nabídla Iva Dvořáková, učitelka LDO ZUŠ Nové Strašecí (2004) a spíše skromný přehled potom Radek Marušák, tč. student KVD DAMU (1997) a Jakub Hulák, odborný pracovník ARTAMA (1998). Sólovou recitaci tu a tam ve svých článcích o Dětské scéně podrobněji, ne však celistvě zmiňuje Jaroslav Provazník. Ten si ale jako jeden z mála všimá skupinové recitace (recitačních vystoupení souborů) a do svých článků o Dětské scéně zahrnuje velmi podstatné teoretické úvahy o rozdílech mezi herectvím a recitací, které se v mnohém dají vztáhnout i k sólovému přednesu (např. 1996, 2002).

¹²⁰ I posloupnost řazení kategorií ve dnech je promyšlená. Není vhodné, aby nejmladší děti hned po příjezdu byly těmi, kdo celou přehlídku otevřou, přece jen je většina z nich na tak velké akci poprvé (a není výjimkou, že je kromě třetí potřeby bojovat i se steskem po mamince, která nemohla na přehlídku přijet). Posloupnost třetí, čtvrtá kategorie mívá příjemnou vzestupnou tendenci co do zralosti výkonů a náročnosti vybraných textů a tečka s malými dětmi bývá obvykle po dvoudenním maratonu velmi občerstvující. Recitátoři druhé kategorie bývají co do energie nejsvěžejšími interprety.

Dětská scéna nabízí zájemcům o přednes tak komplexní doplňující program, který souvisí s recitačními vystoupeními a přímo z nich vychází, že se stává jakousi unikátní příležitostí naučit se za těch několik dní o dětském přednesu opravdu mnoho. Rok od roku se tento model vylepšuje, promýšlejí se detaily a výsledkem je každoročně nová prožitá kapitola jakési pomyslné učebnice o přednesu.

8.2.2 Diskuse recitátorů s lektorským sborem

Dalo by se říct, že když Dětská scéna nemá soutěžní charakter, není už potřeba nic posuzovat. Ovšem lektorský sbor je tu právě proto, aby byl recitátorům k dispozici po skončení každé kategorie. Diskuse dětí, případně jejich doprovodu s lektorským sborem je oním momentem, kde má recitátor možnost dozvědět se, jak jeho vystoupení působilo na ty, kteří ho doposud neznají nebo ho v daném výstupu ještě neviděli, ale přitom už mají bohatou zkušenost s přednesem. Je velmi důležité dostávat zpětnou vazbu i od jiných diváků než pouze od své paní učitelky nebo od rodičů a naučit se ji přijímat. Diskuse bývají organizovány velmi vstřícně věku dětí. Nejedná se o otevřené fórum, kde by všichni mluvili ke všem nebo dokonce k „vyvolaným“ jednotlivcům, ale porota rozdělena do dvojic sedí v členitých prostorách Svitavského muzea tak, aby si každý recitátor mohl vybrat, za kým si půjde popovídat, a tak se obvykle vytvoří tři menší diskutující skupinky, jejichž atmosféra má šanci být komorní a příjemnou. Debata se tak stává vzácným momentem, kdy se všichni vzájemně ptají, zkoušejí si odpovědět, diskutují a doslova se „ochytřují“. A je vynikající zprávou, že máme v současné době dostatek odborníků na dětský přednes, kteří se takového úkolu dovedou zhostit s přesnou mírou empatie, kterou si malý / mladý interpret zaslouží. Mezi často zvané členy tohoto lektorského sboru patří mj.:¹²¹ (řazení abecedně) Jana Franková (tč. vedoucí DRDS ČRo), Jakub Doubrava (herec a režisér), Vlasta Gregorová (MŠ Horoměřice), Lukáš Horáček (LDO ZUŠ Liberec), Zuzana Jirsová (tč. LDO ZUŠ Jindřichův Hradec), František Kaska (Gymnázium Františka Křížíka v Plzni), Irena

¹²¹ Nejde o úplný výčet osobností. Vybírám ty, s nimiž jsem se v lektorském sboru této i jiných přehlídek měla možnost osobně setkat a byli pro mě z hlediska přemýšlení o dětském přednesu něčím zásadní, inspirující. Zmiňuji tedy osobnosti, aktivní v lektorských sborech dětského přednesu přibližně v období od roku 2004, kdy jsem jako studentka KVD DAMU začala na Dětskou scénu jezdit, až po současnost. A taktéž dodávám, že někteří „úspěšní“ pedagogové věnující se přednesu v lektorských sborech nefigurují právě proto, že jejich recitátoři pravidelně postupují až do národního kola přehlídky a lektorský sbor je po celé tři dny (tedy pro všechny kategorie) stejný.

Konývková (LDO ZUŠ Ostrov), Jana Křenková (tč. LDO ZUŠ Žďár nad Sázavou), Jiřina Lhotská (LDO ZUŠ a tč. KVD DAMU, Praha), Martina Longinová (LDO ZUŠ Kolín a ZUŠ Čáslav), Jana Machalíková (recitátorka, PŘESAHA, Praha), Nina Martínková (KVD DAMU, Praha), Radek Marušák (KVD DAMU, Praha), František Oplatek (ZŠ Školní Bechyně a LDO ZUŠ Jindřichův Hradec), Alena Palarčíková (LDO ZUŠ Olomouc a Sdružení D), Jiří Pokorný (JČU, České Budějovice), Jaroslav Provazník (KVD DAMU, Praha), Lucie Veličková (tč. LDO ZUŠ Ostrov), Eliška Vobrubová (ZUŠ Frýdlant a Gymnázium a SOŠ pedagogická v Liberci), Emilie Zámečnicková (tč. LDO ZUŠ Střezina, Hradec Králové) a jistě i někdo další.

Je potřeba doplnit, že jedním z předních odborníků na dětský přednes je Jakub Hulák (odborný pracovník NIPOS ARTAMA), který se lektorské role jakožto hlavní organizátor národní přehlídky nemůže zúčastňovat. Má ale velký podíl na kultivaci přehlídek nižších úrovní po celé České republice, v nichž jako lektor každoročně působí hojně.

8.2.3 Dílny pro sólové recitátory

Pro recitátory jsou v daných třech dnech k dispozici dílny, vedené obvykle studenty dramatické výchovy z Katedry výchovné dramatiky DAMU, ale někdy i studenty z jiných vysokých škol či přímo učiteli dramatické výchovy. Cílů dílen je více: 1) seznámit děti navzájem, aby se alespoň letmo poznaly, než před sebou budou vystupovat; 2) navodit atmosféru pohody a klidu, udělat maximum pro to, aby děti neměly trému; 3) v den recitace děti rozmluvit, připravit na prostory, kde se bude recitovat, a na organizaci celého vystoupení; 4) a v neposlední řadě vytvořit dětem bezpečné zázemí. Úkolem lektorů dílen je být dětem k dispozici, pokud je potřeba hned po recitaci sdílet své pocity a po diskusi s lektorským sborem ještě trocha odlehčené reflexe. Dílny pro děti jsou postavené na metodách dramatické výchovy a mohou mít své téma. Námětová náplň a její faktické provedení je v kompetenci lektorských dvojic.

8.2.4 Diskusní klub pro doprovod sólových recitátorů

Dospělý doprovod dětských recitátorů má zase své diskuse. Jedná se většinou o zvláštní směs od učitelů, kteří se přednesu věnují, až po rodiče recitátorů, kteří jsou zástupci laických vstřícných diváků. Ať už se na přípravě svého recitátora podíleli, či nikoliv, absolvují s ním diskusi s porotci v den, kdy daný recitátor

vystupoval, ale v ostatní dny mají možnost přijít si povídat o výkonech ostatních recitátorů. Chtějí slyšet reflexi někoho, kdo se danou problematikou zabývá a také je přítomen uzavřené debatě lektorského sboru hned po vystoupeních, a má tedy „čerstvé zprávy ze zákulisí“. Obvykle se v těchto diskusních klubech dostane jak na debatu o jednotlivých recitačních výkonech, tak také na obecné otázky dětského přednesu, které v průběhu přehlídky vyvstávají. Díky tomu že se v diskusním klubu schází zcela dobrovolně pouze ti, jejichž svěřenci v daný den nerecitovali (a v daném čase se účastní dílen se svými lektory), umožňuje to debatu velmi otevřenou, bez skrupulí, bez obav z toho, že by se probíraná látka nebo dokonce kritika někoho mohla svou otevřeností dotknout. Lektory tohoto klubu ostatně bývají odborníci, kteří v jiných letech zastávají zase roli porotce a sami jsou většinou pedagogy pracujícími s dětmi. Citlivý, ale objektivní kritický přístup jsou samozřejmostí. Osobně jsem tento klub měla možnost vést v letech 2018 a 2019 a vnímám tento diskusní kruh mísící účastníky od těch úplně nezkušených až po pedagogy z praxe jako mimořádný prostor. Jednak se zde dají odchytnat mýty probírané v kuloárech (viz přílohu č. 3, stránku z Deníku Dětské scény č. 3/2019) a udělat něco pro vyjasnění nedorozumění, která mohou ze všech těch diskusních platforem vyvstávat, jednak se zde odehrává mnoho přímých důkazů o tom, že kvalitu dobře připraveného přednesu většinou rozpozná a ocení každý a že zásadní recitační „prohřešky“ rozpozná i naprostý laik.

8.2.5 Tradiční seminární třída R

Nad to již tradičně bývá jedním z akreditovaných¹²² seminářů, které přehlídka každoročně nabízí, třída R jako „recitace“. I tu vede každý rok jeden z odborníků, kteří jsou v jiných letech zváni do lektorského sboru (Okruh lektorů je pestrý, ale nepřeborný rozhodně není.). Účastníci této třídy jsou většinou pedagogové nebo studenti se zájmem o dětský přednes, kteří na Dětskou scénu přijeli z vlastního zájmu, případně v rámci studijního programu své školy. Obvykle zde nebývají ti, kteří doprovázejí dětské recitátory, a seminář už také není jen diskusní. Jeho cílem je sice také reflektovat recitační vystoupení, ale koncepce semináře by měla nabídnout hlubší teoretický vhled do problematiky dětského přednesu, ať už na to jde lektor přes diskusi nebo např. dramatickovými výchovnými metodami.

¹²² Jde o akreditaci u MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

8.2.6 Festivalové kuloáry

I kuloární diskuse bývají velmi přínosné, protože na Dětskou scénu přijíždí celá řada zkušených pedagogů, kteří zde nejsou v roli lektorů právě proto, že zde jejich recitátoři vystupují nebo zkrátka přijeli se souborem atp. K tomu se redaktoři Deníku Dětské scény snaží přinášet reportáže z vystoupení, dílen pro děti, diskusí lektorského sboru s recitátory, diskusního klubu, ze seminární třídy R a dále ankety, rozhovory s recitátory a k tomu občas nějakou upoutávku na zajímavou literaturu vhodnou k recitaci. To všechno se propisuje do kuloárních debat, které jsou obzvláště zajímavé, když se jich účastní sami recitátoři.

8.2.7 Koncepce diskusních klubů a seminárních tříd R

Jednotliví lektori volí různé koncepce, jak využít vymezený čas s dospělými zájemci o studium dětského přednesu. Všichni se snaží dát prostor diskusi o viděných sólových recitačních vystoupeních, někdo ale diskusi rovnou nějak formuje, jiný ji doplňuje rozličnými materiály případně ucelenými lekcemi, které směřují hlouběji k tomu kterému aspektu dětské recitace.

Emilie Zámečnicková v roce 2018 stavěla seminární třídu R na vlastní knize *Cesta k přednesu aneb průvodce pro pedagogy a mladé recitátory* a na zmapování jednotlivých kroků, kterými musí přednašeč projít, než se postaví před diváky. Základními otázkami, které kladla svým seminaristům, bylo: Kam chcete své recitátory dovést? Co je cílem vaší/jejich cesty? Jak k tomu cíli chcete dojít?

Jana Franková v roce 2019 hojně využívala vlastní praxi recitační, hereckou i pedagogickou, a to zejména s vedením Dismanova rozhlasového dětského souboru, který je velmi specifický. Děti jsou do něj vybírané přes náročný konkurz, a to s ohledem na potenciál spolupráce při rozhlasové tvorbě. Akcent semináře byl tedy položen na konkrétní mechanismy, jak dát psanému textu po všech stránkách ideální mluvenou podobu.

Jiřina Lhotská v roce 2016 nabídla možnost předem si vybrat podle programové brožury konkrétní tři recitátory a věnovat se jim co nejpodrobněji. Seminaristé si tedy vyzkoušeli práci porotců, kteří se na poslech přednašeče připravují a poté na jeden poslech musí odhalit mnoho rovin přípravy a výsledku daného výkonu. Nabídla mj. motto semináře: „Stavebním kamenem k recitaci poezie je obraz, stavebním kamenem k recitaci prózy je myšlenka,“ doporučení,

jak recitačně pracovat s prózou na příkladu textu Miloše Macourka *Tučňák*, a několik rad, jak v textu hledat hlavní téma sdělení.

S **Janou Machalíkovou** jsme v tandemu v roce 2012 kromě diskusí nabízely ucelené dramatickovýchovné lekce, jejichž východiskem byly texty vhodné k přednesu (např. texty Petra Nikla, Emanuela Frynty, mj. i část lekce *Postava – Jelikož a Tudíž* viz přílohu č. 13). Lekce měly ukázat možnosti přednesové práce se skupinou dětí a poukázat na vybraná konkrétní témata, jako jsou např. motivační a počáteční dramaturgická fáze práce s přednášečem, zkoumání postavy v přednesovém textu, hlas a mluva ve službách atmosféry textu atp.

Sama jsem v roce **2018** zvolila rámec pro diskuse v podobě vymyšlení titulků, jež by se další den mohly objevit v kulturní rubrice celostátního deníku, který mapuje dění na Dětské scéně. Potěšující bylo, že se titulky většinou trefovaly do témat diskutovaných také v debatě lektorského sboru za zavřenými dveřmi. V klubu se tedy potom hovořilo o: přirozenosti, odvaze a talentu dětí, dále o délce vybíraných textů, generační výpovědi, převaze prózy nad poezií, dětských hlasových dispozicích a velikosti sálů pro recitaci, vztahu postavy a vypravěče v próze, básnickém rytmu a dětských neodnaučitelných „kolovrátcích“, představami naplněném přednesu, uvěřitelném vypravěčství, recitaci a fyziologicky daných komplikacích puberty, rozdílu mezi přednesem a herectvím, potřebě poezie v životě dětí atd.

8.2.8 Dětská scéna v číslech (jak vzniká dramaturgie)

Na Dětskou scénu každoročně přijede kolem 70–80 recitátorů, kteří recitují ve 3 kategoriích. Jde přibližně o 2 recitátory na kategorii za každý ze 14 krajů České republiky. Obvykle si děti nenechají přehlídku ujít a přijíždějí až na momentální nemocnost všichni.

Podíváme-li se na skladbu recitačních vystoupení alespoň částečně v číslech, můžeme dojít k zajímavým zjištěním, i když je z předchozích popisů zřejmé, že dramaturgie přehlídky je ovlivněna mnoha faktory. K každého kraje se lektorské sbory za každou kategorii snaží vybrat dva nejpozoruhodnější. Ale objeví-li se více vyrovnaných a pozoruhodných výkonů, přednost může dostat např. ten, kdo nabídl zajímavé texty, málo známé, a bude tedy obohacením národní přehlídky. Přednost může dostat také ten, kdo prokázal svým výběrem vyvážené dovednosti (poradil si např. jak s prózou, tak s poezií nebo prostě s oběma texty velmi dobře) nebo kdo

má dobře připravenou právě báseň. Je totiž obecným trendem, že na přehlídkách přibývá prozaických textů na úkor básní, a někdy lektorské sbory při rozhodování, koho vyslat na národní přehlídku, mohou dát přednost poezii, resp. velmi často se při výběru postupujících také uvažuje o tom, že by mohlo být dobré poslat „jednu prózu“ a „jednu poezii“. Tím je vysvětleno zkrácení dat z národní přehlídky. Zkrácení se ovšem týká (pokud jde o nutnost výběru 2 ze 3 výborných recitátorů) také genderového vyvažování.

Kdybychom se porozhlédli napříč krajskými a obvodními koly dětských přehlídek, asi bychom zjistili, že v prvních dvou kategoriích skutečně dominují básničky, protože jde v tomto věku o oblíbený literární druh a prozaické texty pro takto staré děti někdy není jednoduché hledat. U 3. a 4. kategorie jsou již povinné dva texty a někteří právě už při výběru záměrně volí jeden text prozaický a jeden básnický, aby mohli v průběhu roku pracovat s oběma literárními druhy (některé učitelky to vyžadují, aby se žáci učili obojímu). Na národní přehlídce se recituje už pouze jeden text a děti se mnohdy rozhodnou až na místě, s kterým ze dvou nakonec vystoupí. Je to tedy někdy velká hra náhody, jestli bude v daný den nálada nakloněna poezii nebo próze. Próza ovšem dominuje. Dlouhodobě a u všech věkových kategorií.

I když následující počty nezachycují skutečnost přesně, podívejme se, jak z hlediska čísel vypadala Dětská scéna v letech 2014–2018, tedy v pěti po sobě jdoucích ročnících. Celkově se pěti ročníků zúčastnilo asi 390 dětí, což odpovídá ročně přibližně 80 dětem ve 3 kategoriích. Připraveno bylo celkově asi 660 textů (u 3. a 4. kategorie jsou započítány oba texty), z nichž pouze ve 35 % šlo o poezii. Procentuální poměr zastoupení poezie a prózy v jednotlivých kategoriích je následující: 2. kat. 29 : 71; 3. kat. 38 : 62; 4. kat. 36 : 64. Současný stav nejlépe ukazuje vyčíslení 2. kategorie, protože tam si děti připravují pouze jeden text a svou volbou při výběru vyjadřují, zda dávají přednost poezii, nebo próze. (Ovšem když se podaří připravit s recitátorem 2. kategorie prozaický text, většinou mezi ostatními vyniká, což je možná příčinou častých postupů právě interpretů s prózou.) Jak bylo řečeno, poměrně vysoké zastoupení poezie u dvou starších kategorií vypovídá spíše o promyšlené volbě skladby dvou textů. Skutečný obrázek o preferenci toho či onoho literárního druhu by nabídla informace, které texty se na daném ročníku Dětské scény skutečně recitovaly.

Takovou informaci zachytila v roce 2007 jedna z členek lektorského sboru, Jana Křenková, která o přednesové části Dětské scény (tehdy konané v Trutnově, kde měla po několik let své zázemí) napsala článek¹²³ pro *Tvořivou dramaturgii*: „Je překvapující, že v celkovém součtu 71 vystoupení zaznělo na celostátní přehlídce pouze 15 básní? Porovnejme počty básní a prózy ve všech kategoriích: 2. kat. 7 básní, 22 textů prozaických; 3. kat. 2 básně, 17 textů prozaických; 4. kat. 6 básní, 18 textů prozaických.“ (Křenková, 2007, s. 14) Na tomto příkladu je dobře doloženo, jak se liší statistika přihlášených textů od reality vystoupení viděných na přehlídce. Dle statistiky se pochopitelně neliší 2. kat., ale 3. kat. (s přihlášenými 10 básněmi a 28 prózami) dopadá s ohledem na zastoupení poezie v porovnání s informací od Jany Křenkové o dost lépe (poezie : próza dle statistiky přihlášených textů ve 3. kategorii: 26 : 74 procentům a vedle toho podle Křenkové 11 : 81 procentům). Ve čtvrté kategorii je zkrácení obdobné. Přihlášených bylo 19 básní a 29 textů prozaických. Porovnání s realitou, kterou zaznamenala Křenková je 40 : 60 a 25 : 75 procentům. Z toho je zřejmé, jak důležitou informaci v dlouhodobém sledování přináší články, referující o přehlídkové realitě. Jednotlivé přednesové kategorie Křenková titulovala podle jejich celkového vyznění: 2. kategorie – radostná; 3. kategorie – na rozhraní; 4. kategorie – směsice rozmanitostí, což velmi dobře odpovídá trvalému stavu v těchto věkových kategoriích (důvody by dobře vysvětlila vývojová psychologie, ale dílem i realita dostupnosti kvalitní literatury obojího druhu pro daný věk). Jana Křenková byla z těch pedagogů, kteří se přednesu věnovali celoživotně, a její úvahy na toto téma napomáhaly ve vši upřímnosti také kultivovat přehlídkové prostředí: „Jsem přesvědčena, že celostátní přehlídka má být a je koncipována tak, aby všichni účastníci odjížděli s vědomím, že přispěli svým vystoupením k tomu, abychom se my dospělí a dospělejší mohli stavem, radostmi a strastmi dětského přednesu zabývat, a dospívající a nedospělí aby pochopili, že ač sólisté, nejsou se svou zálibou osamělými běžci.“ (Křenková, 2007, s. 13)

Recitační reality v číslech si v roce 2014 všímá také Gabriela Sittová¹²⁴, která uvádí, že na 70 recitátorů daného ročníku (ve všech třech kategoriích) se objevilo

¹²³ KŘENKOVÁ, Jana. 36. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů v Trutnově 15.–17. června 2007. *Tvořivá dramaturgie*. 2007, roč. XVIII, č. 2, s. 13–16. ISSN 1211-8001.

¹²⁴ SITTOVÁ, Gabriela. Místo, kde se dá o dětském přednesu naučit nejvíce. *Tvořivá dramaturgie*. 2014, roč. XXV, č. 2, s. 27–30. ISSN 1211-8001.

pouze 14 básní, zato 56 próz (20 : 80 procentům¹²⁵). Kdybychom se spolehli pouze na statistiku přihlášených textů, byl by poměr opět výrazně jiný (35 : 65 procentům). Přitom, jak Sittová píše: „Když se o někom řekne, že bude recitovat na přehlídce, většina lidí se zeptá: ‚A jakou básničku budeš říkat?‘ U dětských recitátorů tato otázka padá asi ještě o něco častěji... Jako by se slovo recitace tradičně pojilo s textem básnickým.“ (Sittová, 2014, s. 28) Celkový stav ale, jak se z doložených dat jeví, poezii příliš nestrání.

Sittová ještě zmiňuje poměr chlapců a dívek na daném ročníku přehlídky, který je (stejně jako dramaturgická skladba textů) dílem náhody, přesto se dá konstatovat, že převaha dívek je v zájmu o přednes zřejmá napříč celým recitačním terénem: „Celkem jsme viděli 42 dívek a 28 chlapců. [...] Co se rozdílů mezi dívkami a chlapci týká, dívky jsou v tomto ohledu pilnější a snaživější a vydrží jich u přednesu víc i za cenu toho, že je to vlastně moc nebaví. Když ale u recitace zůstane delší dobu nějaký kluk, ve většině případů tak učiní sám za sebe a potom to opravdu stojí za to.“ (Sittová, 2014, s. 28)

Diskutovanými tématy nejen mezi členy lektorského sboru potom každoročně bývá např. překvapivá disproporce zralosti, ale i vyhledávaných témat recitátorů 3. a 4. kategorie (puberta probíhá u dětí velmi různě), specifikum práce s poezií nebo s prózou, pochybná literární kvalita mnohých textů (především novějších próz), problematika překladů dětské literatury, touha dětí kopírovat slavné výkony (herců nebo loňských oceněných recitátorů). Mluví se hojně ale i o tom, že když se vybere text dítěti „na tělo“, mohou vzniknout neuvěřitelně osvěžující výkony, že některé recitační evergreeny jsou opodstatněné (např. texty Miloše Macourka, Daisy Mrázkové, Ivana Martina Jirouse, Gosciniho Mikulášovy patálie, Poláčkovo Bylo nás pět atd.) a že i mezi malými dětmi se objevují opravdové recitační osobnosti (mezi ně v prvních letech 21. století patřili mj. současní absolventi DAMU, např.: Barbora Hančilová, Tomáš Havlínek, Pavla Dostálová¹²⁶, nebo JAMU: Jonáš Konývka; ti, kteří navázali na své přednesové zkušenosti i později, jsou uvedeni ještě přímo v seznamu osobností WP.)

¹²⁵ Jde v podstatě o totožný stav, jaký v roce 2007 zaznamenala Jana Křenková.

¹²⁶ Studium režie nedokončila.

8.3 Wolkrův Prostějov jako vzdělávací nabídka

Wolkrův Prostějov je vrcholná přehlídka uměleckého přednesu s mimořádným teoretickým přesahem, který založil na formování oboru. Přehlídku v jejím padesátiletém vývoji mapuje ve své diplomové práci Kateřina Kaprálová¹²⁷. Východiskem jí jsou především zpravodaje WP, články z Amatérské scény a teoretické publikace vydávané IPOS (dnes NIPOS) ARTAMA především péčí Vítězslavy Šrámkové a Jany Štefánkové. „Wolkrův Prostějov sloužil [...] jako jedna z českých základen pro vytváření teoretických prací o uměleckém přednesu a divadle poezie, zásluhou čehož lze dnes zkoumat vývoj těchto žánrů. Pod teoretické práce se podepsali například bývalí účastníci a porotci WP, např. Nina Martínková, Jan Roubal, Jana Zikmundová, Miroslav Kovářík, Vítězslava Šrámková, Jiřina Hůrková a další.“ (Kaprálová, 2011, s. 111)

Festival má každoroční účast kolem 90 sólových recitátorů ve třech kategoriích. Tou nejméně početnou bývá třetí, věkově nejstarší skupina (od 22 let výše bez horní hranice), kde se běžně účastní jen něco málo přes 10 účastníků. Z každého krajského kola může na WP postoupit 6 sólových interpretů napříč třemi kategoriemi, může se tedy stát (a někdy se to i stalo), že je jedna kategorie ve srovnání s ostatními dvěma velmi bohatá, což ale kvalitě národní přehlídky jediné prospívá.

8.3.1 Diskuse recitátorů s lektorským sborem

Vzdělávací potenciál Wolkrova Prostějova je v mnohém podobný Dětské scéně, ale počítá se o něco více s tím, že účastníky jsou dospělí nebo téměř dospělí lidé a z nabídky si dokáží vybírat po svém.

Diskuse jsou na Wolkrově Prostějově teprve několik let organizovány jinak pro 1. a jinak pro zbylé dvě kategorie. Recitátoři 1. kategorie jsou rozděleni do malých skupin a přiděleni k jednomu konkrétnímu porotci, který poté vede diskusi v malém kruhu. Vychází tak 20 minut až půlhodina na diskusi s jedním interpretem, což je oproti vyšším kategoriím velká výhoda. Při půlhodině na interpreta už je možné zacházet hlouběji do textu, bavit se o detailech recitačního výkonu. Současně je tato úprava diskusí jakousi přechodovou fází z komorních debat na Dětské scéně k velmi široce otevřené diskusi, jak je pojata pro recitátory 2. a 3. kategorie. Pro ty

¹²⁷ KAPRÁLOVÁ, Kateřina. *50 ročníků Wolkrova Prostějova v politicko-kulturním kontextu*. (Magisterská práce) Brno: Filosofická fakulta MU, 2011, 129 s.

platí stále stejný model: velká místnost, kam se vejdou všichni porotci, všichni recitátoři a všichni zájemci z řad dalších účastníků festivalu, které rozборы zajímají. Každé odpoledne trvá diskuse několik hodin a týká se dopoledního recitačního bloku daného dne. Diskusi o každém konkrétním výkonu obvykle začíná jeden z porotců, poté jej doplní ostatní, mají-li touhu něco dodat. Na jednoho interpreta vychází maximálně 10 minut a dodržet časy je mimořádně náročné. I v této úsporné časové dispozici je to vynikající příležitost pro ty, kteří se chtějí přednes učít a uvažovat o něm.

V porotě bývají zkušené osobnosti, které se přednesu nebo nějakému druhu sólové interpretace literárních textů obvykle sami věnují¹²⁸, ale řada z nich také o přednesu učí nebo režijně vede mluvené slovo herců, např. v Českém rozhlase. Rozборы interpretačních výkonů právě od těchto profesionálů považuji za nejefektivnější výuku uměleckému přednesu pro široké fórum i pro každého konkrétního interpreta. Opět nechci nabídnout úplný výčet osobností, které se v lektorském sboru WP objevují (mapovaných je přibližně 25 posledních let), vybírám pouze ty, s nimiž jsem se v lektorském sboru této i jiných přehlídek měla možnost osobně setkat¹²⁹ a byli pro mě z hlediska přemýšlení o přednesu něčím zásadní nebo inspirující. Zmíním zde ale i ty, které jsem měla možnost v roli porotce sledovat minimálně, protože se na tomto poli teprve nově etabloují, ale jejich vstup do porotcovských řad vnímám jako velmi přínosný a vysloveně šťastný: (řazení abecedně) Jan Anderle (ČRo, Plzeň), Vladimíra Bezdíčková (ČRo, Praha), Jakub Doubrava (herec a režisér), Andrej Drbohlav (recitátor, psychopatolog, Hradec Králové), Marta Hrachovinová (VOŠ herecká a SLOVO a HLAS, Praha), Josef Kačmarčík (režisér, Praha / Pardubice), Hana Kofránková (ČRo, Praha), David Kroča (PedF MU, Brno), Jiřina Lhotská (LDO ZUŠ a tč. KVD DAMU, Praha), Martina Longinová (herečka, LDO ZUŠ Kolín a ZUŠ Čáslav), Jana Machalíková (recitátorka, PŘESAH, Praha), Nina Martínková (KVD DAMU,

¹²⁸ V řadách lektorského sboru se postupně v průběhu let objevují ti, kteří se sami jako recitátoři někdy stali laureáty Wolkrova Prostějova (někteří vícekrát). Např. současná „první dáma“ lektorského sboru Hana Kofránková, dlouholetá režisérka Českého rozhlasu, se stala poprvé laureátkou už na 6. ročníku WP v roce 1962. Ze současných aktivních lektorů lze tituly laureátů dohledat v ročenkách festivalu, např. v těchto letech: (řazení abecedně) Jan Anderle (1995), Blanka Cichon (1997, recitovala za svobodna jako Koutská), Jakub Doubrava (1995), Ondřej Drbohlav (1998, vystupoval pod jménem Andrej Drbohlav), Jana Machalíková (1995, recitovala za svobodna jako Holečková), Martina Longinová (1988), Nina Martínková (1975, recitovala za svobodna jako Vančatová), Radim Šíp (2001), Libor Vacek (1978).

¹²⁹ S některými jako posuzovaná interpretka nebo účastnice diskuse, kde byli posuzovaní jiní, a s mnohými z nich dokonce i jako kolegyně v lektorském sboru.

Praha), Vít Roleček (herec, Chrudim / Ostrava), Radim Šíp (PedF MU, Brno), Libor Vacek (ČRo, Praha), Petr Váša (fyzický básník, Brno), Apolena Veldová (herečka, Praha), Aleš Vrzák (ČRo, Praha), Emilie Zámečníková (tč. LDO ZUŠ Střezina, Hradec Králové) a jistě i někdo další.

I v případě této přehlídky doplníme, že jednou z odbornic na umělecký přednes je Ivana Lubinová (odborná pracovnice NIPOS ARTAMA pro umělecký přednes a divadlo poezie), která se lektorské role jakožto hlavní organizátorka národní přehlídky nemůže zúčastňovat. Má ale velký podíl na kultivaci přehlídek nižších úrovní po celé České republice, v nichž jako lektorka každoročně působí, a je to jedna z lektorek, která působí i v mnoha porotách přednesu dětského.

8.3.2 Semináře nejen pro recitátory

V roce 2011 se změnila struktura organizace WP a vymezil se odpolední čas na vzdělávací semináře, které se konají ve stejnou dobu jako diskuse poroty s recitátory daného dne. Vznikla tak možnost volit si, mezi sledováním všech odpoledních diskusí nebo spíše vzděláváním v semináři. Výhodou je, že semináře jsou otevřené jak pro interprety, tak pro jejich pedagogy nebo dokonce zájemce, kteří v daném roce nepřijíždějí recitovat. Většina z nich trvá 4 dny (4 odpoledne) a témata se volí tak, aby byla pro sólové interprety co nejužitečnější a pokud možno, aby se věnovala už nějakému konkrétnímu specifiku přednesu, případně přednesovému kontextu, ne tvořivosti a kreativitě všeobecně, jak to někdy může být v seminářích pro děti. Uvedme pro ilustraci, jaké semináře byly nabízené v posledních pěti letech: (řazeny chronologicky)

Martina Longinová: Motivace k interpretaci textu a cesta k ní... aneb „Proč jste si ten text vybrali?“ (2015), Eva Spoustová: Práce s hlasem (2015), Renata Vordová: Poezie na jevišti (2015, seminář zaměřen na základy režie divadla poezie), Barbora Schneiderová: Vypravěčské dovednosti (2015, seminář seznamoval s metodou storytellingu), Stanislav Rubáš: Překlad poezie aneb Uřatá hlava básníková (2016), Hana Franková: Herec nejen v divadle poezie (2016), Dominika Šindelková: Storytelling – Vybásni si příběh (2016), Pavla Sovová: Hlas v prostoru, prostor v hlase (2016, 2017, 2018), Libor Vacek: Literární postřihy (2017, seminář zaměřený na výběr úryvků z dlouhých textů, škrtní a komponování textů do uceleného tvaru), Jarek Jurečka: Píseň v básni (2017, seminář zaměřený na hledání vztahu poezie a hudby), Renata Vordová: Wolker

teď a tady (2017, interpretace textů Jiřího Wolkra), Jana Machalíková: Co snese text? (2018, interpretační seminář zaměřený na experiment, téma přednesu, kontakt s divákem a vypravěčskou autenticitu), Libor Vacek: Na břehu dnů (2018, interpretační seminář zaměřený na práci s texty na pomezí literatury a publicistiky), Petr Váša: Fyzické básnictví (2019), Ivana Myšková: Psaní jako nutnost a hra (2019), Emilie Zámečnicková a Josef Zámečník: Od tématu k divadlu poezie (2019).

8.3.3 Osobnosti Wolkrova Prostějova v umělecké praxi

Přednesovými přehlídkami prošla celá řada interpretů, kteří své vysokoškolské studium úspěšně nasměrovali k uměleckým školám. Wolkrovým Prostějovem prošli od roku 1999¹³⁰ např. následující recitátoři¹³¹, z nichž většina dosáhla také na titul laureáta, případně na cenu poroty nebo čestné uznání, a to mnohdy opakovaně (řazení abecedně):

Vojtěch Bárta (absolvent režie a dramaturgie, KČD DAMU, Praha), Kryštof Bartoš (student herectví, KČD DAMU, Praha), Lenka Benešová (studentka FAMU, Praha), Kateřina Bílková (absolventka FAMU, Praha), Bohdan Bláhovec (absolvent FAMU, Praha), Daniel Bleha (student FAMU, Praha), Magdalena Borová (absolventka herectví, KČD DAMU, Praha), Blanka Cichon (recitovala za svobodna jako Koutská, absolventka KP DAMU, Praha), Kateřina Císařová (studentka herectví, KALD DAMU, Praha), Martina Černá (recitovala za svobodna jako Kousalová, absolventka KVD DAMU, Praha), Barbora Černochová (absolventka KVD DAMU, Praha), Lenka Ebelová (recitovala za svobodna jako Kubová, absolventka KVD DAMU, Praha), Klára Fiedlerová (recitovala za svobodna jako Zachariášová, absolventka KVD DAMU, Praha), Eva Hadravová (absolventka KVD DAMU, Praha), Jiří Hajdyla (absolvent herectví, KALD DAMU, Praha), Vojtěch Hájek (absolvent herectví, KČD DAMU, Praha), Svatava Hanzl Milková (recitovala za svobodna jako Milková, absolventka herectví, KALD DAMU, Praha), Františka Hejduková (studentka KVD DAMU, Praha), Marta Hermanová (studentka režie-dramaturgie, KALD DAMU, Praha), Tereza Hofová (absolventka

¹³⁰ Pro ilustraci mapujeme posledních 20 ročníků Wolkrova Prostějova, tedy ročníky 42.–62., které proběhly v letech 1999–2019.

¹³¹ Uvádíme u každé osoby ze seznamu probíhající nebo absolvované vzdělání na úrovni bakalářského nebo magisterského stupně. Někteří z uvedených dále úspěšně pokračovali nebo pokračují ve studiu vyššího stupně.

herectví, KČD DAMU, Praha), Klára Jírovská (absolventka ADaV DIFA JAMU, Brno), Jarek Jurečka (student dramaturgie, KČD DAMU, Praha), Josef Kačmarčík (absolvent režie, KČD DAMU, Praha), Vít Karas (absolvent FAMU, Praha), Jonáš Konývka (absolvent ADaV DIFA JAMU, Brno), Dan Kranich (absolvent herectví, KALD DAMU, Praha), Kryštof Krhovják (student herectví, KALD DAMU, Praha), Lenka Kubová (absolventka KVD DAMU, Praha), Adam Langer (student herectví, KČD DAMU, Praha), Michaela Lažanová (recitovala za svobodna jako Hlavatá, absolventka KVD DAMU, Praha), Jana Loosová (absolventka KVD DAMU, Praha), Anna Losová (absolventka herectví, KČD DAMU, Praha), Ivana Lubinová (za svobodna recitovala jako Uhlíková, absolventka KVD DAMU, Praha), Jana Machalíková (za svobodna recitovala jako Holečková, absolventka KVD DAMU, Praha), Vít Malota (student režie, KČD DAMU, Praha), Jaroslava Masopustová (absolventka KVD DAMU, Praha), Silvie Mlynarczyková (studentka KVD DAMU, Praha), Jan Mrázek (student KVD DAMU, Praha), Václav Neužil (absolvent herectví, DIFA JAMU, Brno), Tobiáš Nevřiva (student režie-dramaturgie, KALD DAMU, Praha), Štěpán Pácl (absolvent režie, KČD DAMU, Praha), Hana Patrasová (za svobodna recitovala jako Šimonová, absolventka KVD DAMU, Praha), Bára Purmová (studentka herectví, KATaP DAMU, Praha), Eliška Raiterová (studentka KTK DAMU, Praha), Alžběta Rajchlová (studentka KVD DAMU, Praha), Petr Rakušan (absolvent herectví, KČD DAMU, Praha), Eliška Rojíková (absolventka KVD DAMU, Praha), Vít Roleček (absolvent herectví, KČD DAMU, Praha), Bára Řezáčová (studentka KVD DAMU, Praha), Tereza Slámová (absolventka herectví, DIFA JAMU, Brno), Veronika Smolková (studentka katedry pantomimy HAMU, Praha), Eva Suková (recitovala za svobodna jako Ochrymčuková, absolventka ADaV DIFA JAMU, Brno), Růžena Štanclová (studentka herectví, KATaP DAMU, Praha), Kateřina Šteidlová (absolventka KVD DAMU, Praha), Matěj Šumbera (student herectví, KALD DAMU, Praha), Bára Šuštková (absolventka KVD DAMU, Praha), Daniela Walová (studentka KVD DAMU, Praha), Jana Trojanová (absolventka herectví a moderování, VOŠ herecká, Praha), Gabriela Zelená Sittová (za svobodna recitovala jako Sittová, absolventka KVD DAMU, Praha).

8.4 Dětská scéna a Wolkrův Prostějov – kontrast nebo kontinuita?

Vzhledem k tomu, že v českém školství neexistuje velká provázanost mezi základním a středním školstvím, snad jen s výjimkou víceletých gymnázií, vzniká někdy mezi světem Dětské scény a světem Wolkrova Prostějova propast. Recitátoři, kteří byli aktivní na základních školách, mnohdy přechodem na střední školu skončí, protože není-li na střední škole aktivní učitel, sami si jen těžko najdou cestu na novou přehlídku (mnohdy vůbec nevědí, že nějaká existuje). A někdy se může zdát, že si oba festivaly žijí vlastním životem bez vzájemného povědomí o sobě. Jiná situace je na Slovensku, kde neexistuje samostatná přehlídka pro děti a pro dospělé. Každoročně se v červnu, tedy přibližně ve stejném termínu jako Wolkrův Prostějov, koná pětidenní Hviezdoslavov Kubín (v Dolném Kubíně), který má 5 věkových kategorií a věkově pokrývá přibližně stejnou cílovou skupinu jako DS a WP dohromady. (Podrobnější informace jsou k dispozici na: www.nocka.sk/sutaze-a-prehliadky/hviezdoslavov-kubin) Sympatické na této akci je to, že přeje generačnímu propojování, které se na recitačním poli v České republice odehrává poskrovnu a spíše mimo přehlídky.

8.4.1 Sbližování Dětské scény a Wolkrova Prostějova

Situace ale není beznadějná. Kontinuitu mezi DS a WP hojně zajišťují žáci základních uměleckých škol literárně-dramatických oborů, kde na sebe navazuje základní a druhý stupeň studia a tvoří přirozenou spojnici. Obdobné je to s učiteli LDO, kteří se svými žáky jezdí jak na DS, tak na WP.

Důležité ale je, že plynulý přechod recitátorských generací z dětského k uměleckému přednesu zajišťuje stále více a více příznivců obou festivalů z řad odborníků, kteří jsou převážně někdejšími recitátory WP (případně i DS) a kteří vystudovali dramatickou výchovu na vysoké škole, takže jsou předmětem jejich zájmu přirozeně oba festivaly. Prostředí DS z výše uvedených důvodů dobře zná odborná pracovnice NIPOS ARTAMA Ivana Lubinová, hlavní organizátorka WP, a navzdory tomu, že dětský i umělecký přednes mají svá specifika a není snadné být lektorem recitátorům té či oné recitátorské cílové skupiny, je zde i několik odborníků, kteří jsou pro své zkušenosti zváni do lektorských sborů obou přehlídek. Jmenujme např.: (řazení abecedně) Jakuba Doubravu, Jiřinu Lhotskou, Martinu Longinovou, Janu Machalíkovou, Ninu Martínkovou a Emilii Zámečnickovou. Hojně by byly i řady těch, kteří se jako děti objevovali

s přednesem na Dětské scéně, poté na Wolkrově Prostějově a dnes patří mezi známé osobnosti divadelního světa, např.: Kryštof Bartoš, Kateřina Bílková, Terezie Jelínková, Josef Kačmarčík, Vít Roleček aj. Sbližování a návaznosti obou přehlídek pak napomáhá i zmiňovaná úprava diskusí pro 1. kategorii WP.

Bylo by vynikající, kdyby se podařilo nalákat ještě více pedagogů pracujících s recitátory k osobnímu poznání obou festivalů. Oba jsou mimořádnými kulturními, ale i vzdělávacími událostmi roku. Tolik kvalitních přednesů na jednom místě jinde k vidění není. A stejně jako kvalitní literatura vzniká z kvalitní literatury, tak i kvalitní přednes vzniká z kvalitního přednesu. Je důležité mít přehlídky, je důležité mít kam jet za kvalitním přednesem.

8.4.2 Pražské poetické setkání (PPS) a Pražský kalich (PK)

Pražské poetické setkání je krajskou postupovou recitační přehlídkou navazující na Dětskou scénu, Pražský kalich je krajskou postupovou přehlídkou uměleckého přednesu a divadla poezie navazující na Wolkrův Prostějov. Obě pořádá PŘESAHA, z. s.¹³² ve spolupráci s DDM Spirála Praha 8, za finančního přispění Hlavního města Prahy, MK ČR a MŠMT ČR. Každá z těchto přehlídek má charakter víkendového festivalu. Ten pro děti se koná v prostorách DDM Spirála, kde je výhodou okolní zahrada a prostředí vstřícné také pobytu venku. Ten pro starší se koná už několik let v divadle D21 na pražských Vinohradech, které svou komorní dispozicí vyhovuje jak recitátorům, tak souborům. Neodmyslitelnou součástí obou přehlídek, které probíhají každý rok v dubnu, je zakončení ročníku květnovým večerem oceněných v Divadle Viola, který nese tradiční název: *Přicházejí*. Ten má odkazovat k cyklu večerů mladých interpretů, jak je v roce 1976 uvedl a pojmenoval Vladimír Justl.

Obě pražské přehlídky mají velmi vysokou interpretační úroveň, což dokládá především úroveň pražských interpretů v kontextu DS a WP. I proto je naším cílem, aby interpreti měli v lektorských sborech odborníky¹³³, kteří je při povídání o jejich interpretačním výkonu mohou posunout o krůček dál. I proto plníme víkendové festivaly diskusemi a tvořivými dílnami pro účastníky, včetně té hlasové. I proto vybíráme knižní odměny tak, aby už byly pobídkou k výběru textů k další

¹³² Sama jsem jednou z jednatelek PŘESAHAU, a tedy součástí úzkého organizačního týmu.

¹³³ Dokonce porotcům říkáme *poradci*, aby děti i mladí interpreti věděli, že nejde o protivníky, ale o někoho, kdo se má pečlivě soustředit, aby jim poté mohl kvalifikovaně poradit.

interpretaci, nabízíme semináře učitelům pracujícím s recitátory a recitátorům interpretační semináře, na kterých si ještě před celostátní přehlídkou mohou své výkony „načechrat“.

Snažíme se pracovat s motivací účastníků, aby měli chuť pracovat dál a přijít za rok zase, když (byť jde o přehlídku) na národní úroveň postupují pouze dva z každé kategorie. Naším cílem je utvářet přehlídky jako svébytné kulturní události, které jsou pomyslným vyvrcholením pražského recitačního roku (ve vazbě na ten školní). Také proto se nejmenují stejně jako přehlídky národní, ale mají svůj vlastní název, aby zbytečně nepůsobily dojmem, že to stále ještě není dosažená meta. Jen pro srovnání uvedme, že krajským kolem dětské přehlídky v Praze projde v průměru 100 recitujících dětí (kolem 25 v každé ze 4 kategorií), což je asi o čtvrtinu méně než projde národní přehlídkou. Pražský kalich mívá ve 3 kategoriích účast kolem 40–45 recitátorů, nově byla v roce 2019 otevřena kategorie nultá pro ojedinelé zájemce mladší 15 let (cca 8–10 recitátorů), kteří mají zájem o vystoupení v kontextu jiné přehlídky a především o možnost diskutovat o svém výkonu s porotci zaměřenými na starší interprety, pracující s podstatně vyššími nároky na rozbor textu a jeho interpretační výstižnost.

Snažíme se, aby obě přehlídky mezi sebou měly návaznost, aby recitátoři při přechodu ze základní školy na školu střední (a tedy v přednesu z „Dětské scény“ na „Wolkrův Prostějov“) neztráceli povědomí o recitačních příležitostech. K podpoře této myšlenky občas organizujeme i poetické pořady nebo večery poezie na různá témata, jejichž principem je především generačně pestrá skladby vystupujících, která bývá mimořádně obcerstvující a smysluplná. V souladu s ideou obou národních přehlídek se pak snažíme v maximální možné míře o nesoutěžní atmosféru našich festivalů. Hodnota setkání s poezií nesmí být zastíňována soutěžním pudem, o němž jsme přesvědčeni, že by neměl dostávat příliš mnoho místa ani ve školách při běžné výuce¹³⁴.

¹³⁴ Kromě přednášek a textů psycholožky Jany Nováčkové, která je také spoluautorkou knihy a konceptu Respektovat a být respektován, je nám velkou inspirací hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney. V roce 2016 v české republice vedla několik seminářů o své práci v Indii a formulovala a mnoha příklady dokládala některé myšlenky, za které byla čestně oceněna i na mezinárodní úrovni. Na otázku: „Co je tajemstvím úspěchu vašeho vzdělávacího systému?“ pro časopis Komenský odpověděla: „První věc, kterou je třeba udělat, je zbavit se soutěžení ve škole. Soutěže ve smyslu známkování a toho, kdo je ve třídě první, druhý a třetí. Je třeba děti naučit, aby soutěžily samy se sebou, ne aby se neustále srovnávaly s ostatními. To je osvobozuje od tlaku a obav [...], jsou pak mnohem svobodnější a mohou dělat lépe svoji práci a pomáhat ostatním, místo aby neustále sledovaly přes rameno, jestli je někdo nejde kritizovat. Jakmile odstraníte ze školy soutěž, máte vyhráno.“ (Cásková, Jandejsová, 20016, s. 6)

8.5 Moravský festival poezie jako zkouška odolnosti

Na MFP jezdívají recitátoři, kteří už mají nějakou zkušenost a chtějí udělat krůček dál ke kontaktu se slovenskou recitační scénou. Je pozoruhodné vidět slovenské interprety, kteří obecně mají v něčem expresivnější recitační projev než Češi, je pozoruhodné přijít do kontaktu se slovenskými porotci. Je také velmi přínosné být po čtyři dny v kontaktu se slovenštinou, kterého máme v Česku nedostatek a který příjemně stimuluje naši citlivost ke zvukové stránce češtiny. Navíc od té doby, co na WP není potřeba připravovat texty dva, je MFP přehlídkou náročnější na přípravu. Recitátor přihlašuje dva texty, z toho alespoň jednu báseň.

Trochu zvláště může ze soutěžního pohledu působit způsob hodnocení. Po vystoupení každého recitátora musí každý ze sedmičlenné poroty zvednout kartu s počtem bodů, které za výkon přiděluje. Škála je desetibodová, přičemž se dají využít i půlbodů (de facto dvacetistupňová). Nejvyšší a nejnižší přidělené body se škrtají a interpret celkově získává sumu zbylých pěti hodnocení. Bodování u některých interpretů, ale především učitelů vzbuzuje nelibost, protože působí dojmem, jako kdyby se měřilo neměřitelné, číselně vyjadřovalo nevyčíslitelné. Objektivně vzato, každý porotce vždy hodnotí interpreta na základě svého vlastního dojmu, podle svého vkusu, a podvědomě ho poměruje s ostatními výkony, čili staví svou škálu. A každý divák by asi dokázal sám za sebe přidělit „hvězdičky“, jako se to dělá při hodnocení knih, filmů, inscenací nebo dokonce i nákupu přes internet. Každý porotce v jiných přehlídkách by dokázal sestavit přibližné pořadí interpretů alespoň do několika klastrů podle celkového dojmu, např. Pedagogická poema a Soutěž základních uměleckých škol pracují se třemi pásmy, což není nic jiného než nějak agregovaný žebříček. PPS a PK pracují s výběrem postupujících (těch je propozicemi dáno minimum), ale dále oceňují pomocí cen poroty a čestných uznání – i toto je tvorba žebříčků. Proč na dětských přehlídkách nedoporučujeme udělování míst jednotlivcům, které vnímáme jako prvek silně podporující soutěžní atmosféru, to jsme již zdůvodnili. Oceňování těch opravdu výborných mezi ostatními ale na místě je. Jak jinak lze utvářet u účastníků pojem o rozměru přednesové kvality, jak jinak lze budovat kvalitní kritiku, kterou potřebuje přednes stejně jako jiná umělecká odvětví?

Zveřejňování bodů na MFP není nic jiného než to, co se v hlavách porotců může dít i na jiných přehlídkách, jen se to musí zveřejnit. A je to ta nejrychlejší zpětná vazba, kterou od poroty přednášeč získává. Je nekorigovaná předchozí

poradou poroty v zákulisí, porotce prostě musí jít se svou kůží na trh hned. A díky takto zveřejňovaným hodnocením může i recitátor sám odezírat, čeho si na přednášečích nejspíše cení který porotce. Daly by se tak vysledovat typy porotců včetně jejich vkusu a libůstek. O erudici všech přizvaných není pochyb, přesto se někdy výrazně neshodnou – a to bývá skvělý podnět do diskuse

Když vidíme styl hodnocení na MFP v kontextu jiných přehlídek, soutěží a festivalů, musíme uznat, že jde o nejotevřenější přímé hodnocení, kterého se přednášeč může dočkat. A skutečně je to forma, která adrenalin po výkonu ještě stupňuje. Ale je to celé vlastně hra a tak je k tomu potřeba přistupovat. Připomeňme, kolik vysvětlování publiku i hráčům samotným bylo potřeba v prvních letech 21. století, když se v českém prostředí začaly rozšiřovat divadelní sporty v podobě improvizčních zápasů. I to je hra. Sportovní pravidla propůjčila herecké souhře jen podobu zápasu, za touto formou se ale skrývá spolupráce a společný cíl – vytvořit kvalitní improvizované představení (faktickou kvalitu mnohých zápasů ponechme stranou). Obdobně bodování přednesu na MFP působí jako hodnocení sportovní disciplíny, ale jde o podchycení porotcova dojmu bezprostředně po výkonu interpreta (vlastně ve fázi katarze), a to se na jiných přehlídkách nenabízí. Další je potom rozvedeno v diskusi interpretů s porotci. Bývá jí věnováno hodně času, a to na otevřeném fóru, kam může přijít kdokoliv a mluví se postupně ke všem. Obdobně jako na WP se zde recitátor může velmi mnoho naučit díky spoustě pozoruhodných výkonů a jejich erudovanému hodnocení. Ještě dodejme, že mezi porotci se tradičně objevují za českou stranu tytéž osobnosti jako na WP, slovenskou stranu potom doplňují známé lektorské osobnosti Hviezdoslavova Kubína, např.: (řazení abecedně) Jaroslava Čajková, Soňa Pariláková, Lubica Vrablicová nebo Peter Zemaník.

Přednes je stále velmi živá oblast tvorby a jeho aktuálnost v pohledech na současný svět potvrzují rok co rok jednotlivé ročníky výše uvedených přehlídek, soutěží a festivalů. Je ovšem nutné jej vnímat jako obor, který se stane opravdovou zálibou jen zlomku z těch, kteří tíhnou k divadlu a k literatuře. I těch, kteří tíhnou k divadlu a k literatuře je pouhá část z těch, kteří se zajímají o kulturu. A těch, kteří se zajímají o kulturu, je opět jen část z celku lidské společnosti. Není potřeba s tímto stavem bojovat, protože z historie již máme bohatou zkušenost, co se stane, když se umění začne ordinovat masám. Ona obousměrnost

komunikačního aktu potom chtě nechtě musí výsledné dílo deformovat a odsunovat poetickou funkci z první příčky funkční hierarchie uměleckého díla. Nepotřebujeme už další agitační umění, je skvělé, že se o přednes zajímá jen menší (optimální) skupina lidí. A je skvělé, že se přednes má šanci dostat jako nabídka k velmi široké škále dětí, aby výsledné rozhodnutí o svých sympatiích k tomuto oboru udělaly samy.

šumělles ukap
ličky mámilá

(Petr Borkovec, *Herbář k čemusi horšímu*)

9 Metodika práce s recitátorem

V této kapitola se snažím postihnout vlastní přístup k práci s dětským, mladým, někdy i s dospělým recitátorem. Jde především o přehled metod, přístupů, nápadů a podnětů, které sama ráda využívám při přípravě přednesového vystoupení, a to především ve fázi prvního čtení, ohledávání, rozboru a výkladu textu.

V tuto chvíli se tedy zaměřím pouze na jednu linii, kterou je potřeba jít při přípravě dětského či mladého recitátora. Ta druhá linie (z hlediska dlouhodobého plánování a celkového rozvoje recitátorových dispozic, jde spíše o linii první) je průpravná a měla by být vedena průběžně, paralelně s linií první, a při dlouhodobém vzdělávání konkrétního jedince je to linie, která trvá od započetí vzdělávání až do doby jeho ukončení (a snad přechází mladým interpretům do krve natolik, že pokračuje v jejich životech i nadále, po ukončení kontaktů s konkrétní vzdělávací institucí). K druhé linii patří jednak **ucelené tematické lekce** (nebo posloupnosti na sebe navazujících lekcí viz např. případové studie č. 10.5) a jednak **průpravná cvičení** rozvíjející především mluvní, řečové, hlasové a pohybové dispozice, literární vkus a jazykový cit. (Připomínám kapitolu č. 5, kde jsem poukazovala na komplexnost pojetí dramatické, potažmo mluvní výchovy a uvažuji tak také o přednesu.)

9.1 Krok za krokem k přednesovému vystoupení

Emilie Zámečnicková ve své knize *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*¹³⁵ uvažuje o přednesu jako o dlouhodobém tvořivém procesu. „Začíná rozhodnutím ‚budu recitovat‘ a jeho konec bychom těžce hledali, snad v okamžiku, kdy se z paměti zcela vymaže vzpomínka na text, na práci s ním.“ (Zámečnicková, 2009, s. 14) Podrobně se Zámečnicková snaží zachytit celý proces

¹³⁵ ZÁMEČNÍKOVÁ, Emilie. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 1. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. 143 s. ISBN 978-80-7068-236-4.

prostřednictvím popisů konkrétních zkušeností ze své praxe, případně i přes zaznamenané příklady z praxe svých kolegů i dotazovaných pedagogů, a pomocí některých zobecnění.

Nabízí k úvaze 4 fáze, které lze při nezbytném zjednodušení v procesu přípravy recitačního vystoupení vysledovat:

- a) dramaturgie – výběr textu
- b) rozbor – porozumění textu
- c) interpretace – jevištní, mluvená realizace textu
- d) zhodnocení – reflexe z pohledu recitátora a jeho pedagoga i z pohledu diváka

(Zámečnicková, 2009, s. 14)

Ve svých úvahách jsem měla potřebu 4 stupně obohatit¹³⁶. Z velké části se tato potřeba zrodila na seminářích pro učitele pracující s dětskými a mladými recitátory, které jsem v rámci aktivit spolku PŘESAH vedla za posledních 15 let každoročně několikrát¹³⁷. Dále jsem vycházela ze své vlastní praxe, která mi nabízela mnoho úhlů pohledu na zkoumanou problematiku (viz kapitolu č. 1).

Vznikla následující posloupnost:

- 1) motivace
- 2) hledání vhodného textu
- 3) rozbor textu¹³⁸ (hledání vlastního vztahu, tématu, postoje, výkladu)
 - a) smyslové / pocitové / prožitkové ohledávání textu – pracovní název „fáze dojmologie“
 - b) literárněteoretická textová analýza – tj. interpretace textu pomocí literární teorie vč. kontextuálních přesahů (sem zahrnujeme také otázky po „formě“

¹³⁶ Zámečnicková své 4 fáze explicitně uvádí jako zjednodušený popis, aby na něm mohla jednoduše demonstrovat proces přípravy recitátora v publikaci, která má významně popularizační charakter. Z jejího dalšího textu lze ale vysuzovat, že počítá i s některými dalšími fázemi, které se snažíme postihnout v našem vícestupňovém návrhu.

¹³⁷ Většinu těchto seminářů jsem vedla s kolegyní Janou Machalíkovou ze spolku PŘESAH, která se mi současně pro celou řadu mých úvah opakovaně stávala vytrvalou diskusní partnerkou. Mohla jsem své závěry konfrontovat také s její osobní zkušeností recitátorky, pedagožky přednesu (tj. pracující jak s dětskými a mladými recitátory nebo s budoucími pedagogy na PedF UK) a zkušené lektorky přednesu (tj. členky porot, lektorky několikadenních seminářů věnovaných problematice přednesu).

¹³⁸ Pro komplexní bod č. 3 někdy používám zastřešující pojem „**ohledávání textu**“, který s dětmi považujeme za přílehavější, protože vystihuje vyrovnaný podíl „prožitku textu“ na straně jedné („užívání si textu při hře“, vytváření si vlastního vztahu a postoje k textu a tématům v něm obsaženým) a jeho teoretické analýzy, případně interpretace na straně druhé.

- a „obsahu“, smyslu díla, podstatě jeho estetické funkce a prozodickém potenciálu textu nejen ve vztahu k přednesu)
- c) širší literárněvědná textová analýza – tj. obohacení analýzy o relevantní poznatky z literární historie, případně z literární kritiky
 - d) doplnění analýzy textu o poznatky z oblasti zkoumání přednesu, divadelního umění či jiných relevantních oborů
- 4) hledání interpretačního klíče
 - 5) výstavba interpretačního výkonu
 - 6) fixace
 - 7) vystoupení před diváky
 - 8) reflexe

Tyto kroky je pochopitelně potřeba komentovat, protože jejich posloupnost je pouze výčtem uspořádaným do nejobvyklejšího pořadí, v němž lze spatřovat kauzální souvislost. Mohou se ovšem různě propojovat v jednom okamžiku (např. nalezení vhodného textu může být současně motivací k přednesu atp.) či přeskupovat. Pokud některý z kroků zcela chybí, nebo je vlastní podíl recitátora na tvorbě v některém kroku něčím suplován, buď dojde k celkovému nezdaru (např. v případě absence vystoupení před diváky), nebo je výsledkem defektní (např. je-li absence třetího kroku nahrazena vnější „režii“ atp.).

Krok číslo 3 je rozdělen do podkroků, a to v pořadí, které je pro rozkrývání textu u mladých interpretů nejtypičtější. Zřejmě každý, ať už vědomky či nevědomky projde krokem 3 a, tj. nechá na sebe text působit nezatiženě okolními dalšími poznatky z jakýchkoliv věd. Malé děti (míníme věk např. 7–8 let) se vůbec nemusí dostat ke kroku 3b a dále. Dokonce to mnohdy vůbec není potřeba¹³⁹, snad jen na té nejjednodušší úrovni informace či upozornění (např. že má básnička ve slovech skoro pořád samohlásku *a* a nutí nás to otevírat pusy, že má také autora a možná

¹³⁹ To, co je nezbytné pro **přednes umělecký**, nemusí být nezbytné pro **přednes dětský**. U dětí pochopitelně nevyžadují hloubkovou analýzu textu stejného typu jako u dospělých, vždycky je ale potřeba text zkoumat, a to tak dlouho a takovými způsoby, dokud to text nabízí, interpreta zajímavá a posunuje a dokud to má smysl ve vztahu k naplnění cíle, tedy k uskutečnění zdařilého přednesového vystoupení a k jeho případným reprízám.

i překladatele nebo že se v textu něco opakuje, třeba první a poslední verš, a co to vlastně verš je¹⁴⁰).

Dojít v rámci přípravy vlastního recitačního vystoupení ke všem částem kroku 3 není potřeba, někdy to dokonce nemusí být ani žádoucí. Sem spadá například takové studijní zaujetí textem, že recitátor naposlouchá doposud zaznamenané interpretace daného textu a začne mu to bránit v jeho vlastní tvorbě. V okamžiku hledání vlastního interpretačního klíče je znalost jiných interpretací mnohdy na škodu.

Krok číslo 3 je dobré vnímat jako nikdy neukončený, byť má jeho výsledkem být nalezení vlastního vztahu k textu, vlastního tématu v textu a vlastního postoje k tématu a k textu (tedy vlastní výklad¹⁴¹). Nabízí osvědčené možnosti pohledu na zkoumaný text, ale k dalším krokům je dobré přistoupit poměrně rychle a průběžně je doplňovat novým a novým zkoumáním textu, což také celý proces stále občerstvuje.

Navrhovaná posloupnost kroků má svou logiku a její nedodržení může mít v některých okamžicích i nepříjemné následky. Například malé děti se velmi rády nový text hned naučí zpaměti a nelibé „kolovrátkové“ odříkávání slov je na světě. Z bodu č. 2 se dostanou hned do fáze fixace (č. 6) a v podstatě tak vynechají všechny mezikroky, které jsou pro tvorbu zásadní. Bod č. 6 má v takovém případě charakter paměťového učení a dost těžko se potom prochází vynechanými kroky (dekonstrukce a rekonstrukce je někdy nemožná), které měly zajistit především přirozené prozodické tvarování odpovídající celku básnického díla (ne pouze chybně přečtené formě).

Především v bodě 3, tedy v okamžiku hraní si s textem, jeho poznávání, analyzování, vidím velký metodický potenciál (využitelný např. v běžných hodinách českého jazyka a literatury na základních školách) a vnímám ho současně jako permanentní stimul interpretovi k setrvávání v čerstvém vztahu se svým textem. Proto se budu dále věnovat podrobněji popisu osvědčených metod, technik a cvičení, které sama při práci s recitátory hojně využívám. Když je ale dávám

¹⁴⁰ Když si s dětmi o básničkách povídám, většinou se nesnažím vyhýbat odborné terminologii, takže děti mladšího školního věku běžně hovoří o verších, refrénu, rýmech, zvukomalbě atp. Jsou to pro ně známá slova i jevy, které jsou schopny postihnout.

¹⁴¹ I když se vlastní výklad textu může jevit jako pro výslednou interpretaci stěžejní, přesto jej nevyčleňuji do samostatného kroku, aby tento důležitý moment nebyl vnímán jako definitivně uzavřený. Je záměrně vtělen do kroku č. 3, aby byla dostatečně vnímána jeho dynamika, otevřenost novým vlivům, nezavršenost.

k dispozici učitelům na seminářích, snažím se společně s nimi vyslat důležité sdělení: **Přednes má potenciál být vyhledávaným koníčkem, oblíbenou aktivitou, činností naplňující náš volný čas. Neudělejme z něj vyučování!**

Při výuce přednesu hraje totiž ve prospěch učitele a ve prospěch celého výchovně-vzdělávacího procesu fakt, že báseň (ale výsledovat to můžeme i u kvalitní prózy) je hra, a to celým svým bytím. „Existují různé formy básnictví: formy metrické a strofické, básnické prostředky jako rým a asonance, střídání strof a refrénu, výrazové formy, jako je forma dramatická, epická a lyrická. Ačkoli jsou tyto formy velmi rozmanité, nacházíme je ve stejné podobě na celém světě. [...] Zdá se, že důvod této dalekosáhlé stejnosti poetického výrazu ve všech známých obdobích lidského společenství musíme hledat v tom, že toto formotvorné slovní vyjádření vychází z funkce, která je starší a původnější než všechno kulturní život. Touto funkcí je hra.“ (Huizinga, 2000, s. 182) Snažme se při výuce přednesu nepromarnit tuto výhodu, kterou má práce s poezií oproti jiným látkám, jimž je potřeba děti také učit. Z přípravy na přednes i z přednesu samotného se nesmí vytratit herní princip. Je škoda, jaké konotace si v běžném laickém slovníku získaly termíny škola, výuka, vyučovací předmět. Protože práce s poezií by měla být přirozenou součástí školy, výuky a různých vyučovacích předmětů, ne ale bez herního principu, ne v prostředí, které nepodporuje hru, tedy tvorbu, tedy osobnostní autenticitu.

9.2 Stimuly k ohledávání textu

Než se zaměříme na třídění metod, které využíváme pro důkladné **ohledávání** textu, je potřeba naznačit, jak takový proces vypadá z organizačního hlediska. Pochopitelně je velký rozdíl, jde-li o **práci skupinovou** nebo **práci s jednotlivcem**. Zde je potřeba připustit, že skupinová práce s níže uvedenými metodami má své limity a mnohem lépe vyhovuje např. motivační fázi, kdy se snažíme nasměrovat žáky k tomu, aby upřeli svou pozornost k nějakému textu či stylu či autorovi či knize. Využití skupiny při práci na textu sólového recitátora je v naší práci (především s dětmi) velmi časté, ale tak jako tak je nutné vyšetřit čas na skutečnou individuální práci, kdy je pozornost upřena pouze jeden na jednoho. Pro přípravu sólové interpretace je vymezený čas na nerušenou práci pouze s jedním interpretem nezbytný. V závislosti na jeho věku a osobnostních

danostech (především osobnostní zralosti) potom obvykle pracujeme v těchto fázích:

Fáze č. 1: Pedagog klade otázky / vybírá metody / techniky / materiál / nabízí stimuly.

Fáze č. 2: Přednášeč reaguje;

Fáze č. 3: Pedagog s přednášečem společně reflektují předchozí krok / diskutují o reakci přednášeče, o výstupu fáze č. 2 (reflexe pocitů z výstupu, prožitku procesu, formulace nově vznikajících myšlenek iniciovaných předchozím prožitkem), revidují výstup fáze č. 2;

Fáze č. 4: Kotvení relevantních výstupů do myšlenkové / prostředkové stavby závěrečného recitačního výstupu.

Jde o cyklus vysílání stimulu a jeho zpracování¹⁴². Vyspělý interpret, který se připravuje na přednesový výkon samostatně, může pochopitelně ve výše popsané stimulaci roli pedagoga zastat sám, sám si být průvodcem po textu. A dokonce, i když neprochází celým popsaným procesem nebo i když si ho dokonce vůbec není vědom, alespoň náznaky jednotlivých kroků bychom v jeho práci se stimulem dokázali vysledovat. Ve většině případů ale i vyspělí recitátoři vítají dílčí (veskrze dramaturgicko-režijní) konzultace druhé osoby.

Výše uvedené kroky se potom mohou uplatňovat opakovaně, respektive mohou zde fungovat následující algoritmy:

- Fáze č. 1 se může opakovat **zcela totožně bezprostředně po** dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4);
- Fáze č. 1 se může opakovat **zcela totožně po** nějakém **čase** od dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4);
- Fáze č. 1 se může opakovat **v obměnách / ve zcela nové podobě bezprostředně po** dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4);
- Fáze č. 1 se může opakovat **v obměnách / ve zcela nové podobě po** nějakém **čase** od dokončení posloupnosti 1, 2, 3, (4);

¹⁴² Někdy těmto stimulacím se studenty pracovně říkáme „**stimulační vlny**“ nebo „**rázové vlny**“. Když si recitátor zvědomí svou reakci na podnět, který se ukázal být v přípravné fázi přednesu nosným, když dokáže své pocit zvnitřnit a přijde na to, čím vyvolat vzpomínku na takový prožitek, bývá to zásadní pomůcka pro rychlé nastavení mysli před veřejným recitačním výkonem.

Ono **bezprostřední opakování** zadání nebo jeho **opakování po čase** může mít velmi zajímavé výsledky. Při práci s mladými recitátory může větší časový odstup přinést velmi cennou modalitu. Někdy se hovoří o tzv. uležení textu („Necháme to teď na nějakou dobu uležet...“). To se uplatňuje zejména u náročnějších textů, do nichž je možné tzv. dorůstat či dozrávat. U malých dětí je celý proces přípravy recitace měřen ve zcela jiných časových proporcích, protože udržet jejich pozornost u jednoho textu např. půl roku je velmi náročné a v podstatě to ani nemá valného smyslu. Parametry dětských textů jsou jiné, čas dětem plyne jinak¹⁴³. Zejména u dospělých interpretů je ale možné s dlouhou časovou prodlevou uvnitř procesu výkladu textu počítat coby s jedním z faktorů, jak nakládat s repertoárem a jeho spravováním. Řada dospělých interpretů má své oblíbené texty, s nimiž se poměrně dlouho udržuje ve stavu intenzivního napojení myšlenek, které si průběžně opakovaně čte a myslí na ně jako na texty, jež jednou připraví k interpretaci před publikem. Ale až nastane ten správný čas. A to může přijít i za několik let.

9.3 Metody prožití a analýzy textu (především pro děti)

V následující části představuji metody uplatnitelné při rozboru textu, jde o interpretační metody ve smyslu používání v průběhu rozkrývání všech tajů textu. Uvažujme o nich jako o metodách buď aplikovatelných **skupinově**, nebo při práci s **jednotlivcem**¹⁴⁴. A podtrhuji, že nejde o postupy, které se v plné míře mohou uplatňovat při samotné recitaci – nejedná se o plně aplikovatelné výrazové prostředky přednesu, i když nás mohou dovést k interpretačnímu klíči. Mnohé z nich jsou inspirované hereckou výchovou (různými přístupy a technikami herecké práce), neboť přednes využívá hereckých vyjadřovacích prostředků, ale je potřeba stále mít na mysli, že přednes není herecký výstup. Půjde zde o metody,

¹⁴³ Z těchto důvodů se například ani na Dětské scéně nerecituje v první kategorii (děti ve věku 2. a 3. ročníku ZŠ), byť organizátoři podporují recitační práci s malými dětmi. První kategorie končí na úrovni kol krajských, čímž je zajištěno, že čas, ve kterém mají malé děti dokázat udržet v čerstvé podobě své vyprávění, nepřesáhne od ledna či února do první poloviny dubna, kdy krajské přehlídky obvykle končí. Mnoho kol obvodních otevírá i tzv. nultá kola pro děti z prvních tříd, ale ti zase už neputují do kola krajského. Logika spočívá jednoznačně v pomyslné době udržitelnosti textu nejmladších interpretů. Ideální je, když má v době konání přehlídky dítě největší chuť text sdělovat. Pokud se ona kulminační vlna nepotká s termínem, je u malých dětí téměř nemožné s tím cokoliv udělat.

¹⁴⁴ I když někdy myslíme primárně na práci s jednotlivcem, není od věci uvažovat o jeho textu ve spojitosti s dalšími členy kolektivu, protože mnohé kroky na cestě k recitačnímu vystoupení se mohou prolínat s cestami druhých a mohou se efektivně zužitkovat pro skupinovou práci.

jejichž cílem je především ohledávat text (prožívat, zkoumat, analyzovat, interpretovat...) a pomoci interpretovi s důkladným prokreslením **představového filmu**¹⁴⁵, nalezením **vývojové linky** textu a jejích základních **fází**. Ať už se jedná o přednes jakéhokoliv textu, pro mapování tematické výstavby bývají velmi nápomocné klasické otázky z anglosaské dramatické praxe známé jako **5 W**¹⁴⁶: Who (**Kdo**), Where (**Kde**), When (**Kdy**), What (**Co**), Why (**Proč**), obvykle doplňujeme ještě **Jak**. Také k těmto oporám, které pomáhají interpretovi přesně se orientovat v situaci uvnitř textu a zabydlet se v něm, pomocí následujících metod míříme. Je-li práce úrodná, obvykle se i s malými dětmi dá dospět k určení **dominanty** textu¹⁴⁷, jak o ní píše Roman Jakobson ve své *Poetické funkci*.

Třídění vznikalo už v roce 2004 z potřeby předložit pedagogům na seminářích spolku PŘESAH nějaký metodický materiál, který by byl přehledným pomocníkem při práci s dětským přednášečem či skupinou dětských přednášečů. První třídění jsem navrhovala s Lucií Klárovou¹⁴⁸. Vycházelo z popisu konkrétních cvičení, technik a metod, které jsme ve své práci samy používaly. Částečnou oporu jsme měly v *Metodice mluvní výchovy dětí*¹⁴⁹ Šárky Štembergové Kratochvílové. Naše konkrétní nápady byly shlukovány do příbuzných skupin a označovány „nějakým souhrnným pojmem“, z něž by bylo rychle zřejmé, jakou náplň ten který okruh postihuje. Výsledkem byl soupis několika spíše nesourodých kategorií, které v sobě křížily příliš mnoho hledisek, i když se v praxi nakonec dobře osvědčily.

Později jsem metodiku rozšiřovala a ověřovala v praxi s dětmi, ale také v rámci seminářů pro učitele, na nichž od počátku spolupracuji s Janou Machalíkovou. A nutně jsem musela dojít k nové definici okruhů, která by představovala jasnější úhly pohledu na třídění konkrétních cvičení, technik a zadání úkolů. Pojmenování

¹⁴⁵ Akcent na *důkladnost* by měl být vědomý na straně učitele, ale nesmí z tvorby dítěte udělat plnění úkolu. Jde spíš o to, aby učitel hledal stále nové impulzy, které pomáhají na svět novým představám. Učitel dramatické výchovy a přednesu musí pečovat o rozvoj představivosti svých žáků, o podmínky, v nichž by mohla svobodně kypět, protože jak učí Stanislavský: „Představivost je vedoucí silou tvůrčího procesu.“ (Lukavský, 1978, s. 27) A v recitátorově představivosti také spočívá důležité dělítko mezi paměťovým učením básniček a přednesem.

¹⁴⁶ Ve své výuce s nimi ráda pracuje také Irina Ulrychová a mj. je uvádí v knize *Drama a příběh* (2007) na str. 36 a dále.

¹⁴⁷ „Dominantu můžeme definovat jako směrodatnou složku uměleckého díla, která ovládá, určuje a transformuje ostatní složky. Právě dominantanta zajišťuje jednotu a soudržnost struktury. Dominanta vtiskuje dílu jeho specifickou podobu.“ (Jakobson, 1995, s. 37)

¹⁴⁸ Lucie Klárová, recitátorka, lektorka dramatické výchovy, absolventka KVD DAMU v Praze a bohemistika na Ostravské univerzitě v Ostravě, žije v Regensburgu, kde učí češtinu jako cizí jazyk a pořádá večery s českou literaturou.

¹⁴⁹ Jednalo se tehdy o první vydání z roku 1994. Rozšířené a upravené vydání pod názvem *Mluvní výchova dětí* vyšlo teprve v roce 2016.

metod jde teď vstříc výchovám, s nimiž dramatická výchova tak jako tak přirozeně komunikuje a s nimiž má mnoho styčných bodů (viz kapitolu č. 5), a současně jsem dala přednost srozumitelnosti pojmenování, protože jde stále o třídění, s nímž pracuji v seminářích určených běžným učitelům¹⁵⁰. Původním zdrojem nám byly metody dramatické (jejichž podstatou je hra v roli¹⁵¹), ale neřadíme je v našem výčtu na první místo čistě z praktických důvodů, a to proto, že při průpravných hodinách přednesu i při hodinách vedoucích k přípravě interpretace konkrétního textu je dobré začínat pohybem. Cvičení, která se nesou pouze na bázi rozhovoru, diskuse nebo „slovního fotbalu“ a silně stimulují představivost, případně jazykovou hru, jsme původně vyčleňovali jako „metody stimulující představivost a fantazii“, což by ale měl být výsledná efekt všech uvedených metod. V novém třídění je členíme k mluvním, případně literárním metodám, podle momentálně dominantního média. V současné době tedy pracujeme s následující typologií:

Metody:

- 1. Pohybové**
- 2. Literární**
- 3. Mluvní**
- 4. Dramatické**
- 5. Zvukové**
- 6. Výtvarné**
- 7. Kombinované a interdisciplinární**

Celé toto třídění má spíše funkci pomocnou, přehledovou. Nejde o třídění na čisté, separované metody. Naopak. Mnoho osvědčených cvičení kombinuje umělecké druhy (a tedy od nich odvozené estetické výchovy a metody) a my jsme přesvědčeni o mimořádném přínosu takového snoubení a prorůstání estetik. Jedna věc je přirozená synergie dramatické výchovy s dalšími výchovami, která se

¹⁵⁰ Mnohdy jde o češtináře základních a středních škol s minimální nebo žádnou zkušeností s dramatickou výchovou, jejich specializace jde mnohdy jiným směrem, ale snaží se ve škole pracovat s recitátory.

¹⁵¹ Metody, jejichž podstatou je přednesový typ sdělování, řadíme do metod mluvních, neboť už v předchozích kapitolách jsme poukázali na to, že v přednesu právě nejde o vstupování do role. Třídění, k němuž zde přistupujeme, je tedy částečně strategické, protože napomáhá zpřehlednit diskusi o podstatě přednesu v seminářích pro pedagogy.

dokonce už před lety stala východiskem koncepce mimořádné vzdělávací akce nazvané *Tvorba-tvořivost-hra*¹⁵², druhá věc je potenciál sblížení dalších uměleckých druhů také na výchovné úrovni (např. ve výtvarném umění se běžně setkáme se syntézou literárně výtvarných postupů, bylo by tedy skvělé, kdyby běžně fungovaly také ve výtvarné výchově atp.). Můžeme tedy při svém didaktickém snění zkoušet skládat libovolné kombinace dvojic a nechat se inspirovat (např. metody zvukově-výtvarné, výtvarně-mluvní, pohybově-literární atp.).

Podívejme se na **ukázky** konkrétních **osvědčených zadání**¹⁵³, které si pod jednotlivými metodickými okruhy můžeme představit. A přesto, že je momentálně popisujeme obecně, zkusme si představovat, že pracují s předchozím, průběžným nebo následným čtením **textu**, kterým jsou inspirované, k jehož ohledávání se míří. Současně zdůrazňuji, že všechno z nabídky se nehodí ke všem textům, je potřeba s citem naslouchat tomu, po čem ten který text volá. (Vybrané techniky, k nimž v přílohách přikládám fotodokumentaci, popíši detailně).

9.3.1 Metody pohybové

(Jedině aktivní tělo může skutečně sdělovat. Dokonce i z nahrávky můžeme vytušit, jestli měl mluvčí tělo aktivní nebo „odpojené“.)

Chůze prostorem a jeho zaplňování

- Po přečtení textu chůze v tempu, které nám evokuje text nebo celkový rytmus textu; rozlišovat tempo podle jednotlivých slok básně nebo částí textu; pracovat s pauzou...
- Rychlost chůze a její tvarování proměňovat podle toho, jak rychle a barvitě učitel čte (možná práce s poslechem nahrávky textu)...
- Typem chůze vystihnout text jako celek: celková podoba chůze nebo tvary opisované tělem při chůzi nebo směry chůze...

¹⁵² Tvorba-tvořivost-hra je komplexní dílna estetické výchovy pro dospělé zájemce o široce pojímané estetické vzdělávání. Koná se jednou za rok nebo za dva roky vždy na novém inspirativním místě ČR a v rámci seminárních tříd se snaží právě o nacházení průniků didaktických postupů různých estetik s dramatickou výchovou (např. hudebně-dramatická třída). V roce 2019 se konal 21. ročník, a to v areálu Zámku Žďár nad Sázavou. Dílnu pořádá STD a NIPOS ARTAMA, Praha.

¹⁵³ U všech metodických okruhů máme možnost využívat produktivní, ale i receptivní pojetí práce. Často bývá některá z těchto složek podceněna, proto budu u některých metod na tyto možnosti explicitně upozorňovat.

- Chůzí vystihnout postavu z textu (jako hádanku) nebo vypravěče (či lyrické já).

Pohyb, tanec, propojování poloh těla

- Nalézt pohyby, které text navozuje („Hýbe námi text?“)
- Typické gesto postavy z textu nebo vypravěče...
- „Překlad“ textu do pohybů: jednotlivé pózy jako symboly posléze propojit pohybem (rychlým, pomalým, opakovaným, trhaným...) nebo hledat gymnastické prvky k vyjádření kusů textu, z propojování cviků nebo poloh těla může vzniknout tanec nebo zvláštní trhaný pohyb á la stroboskop...
- Najít pohyb nebo chůzi, jak se postavy (vypravěč nebo lyrické já) pohybovaly před situací v textu nebo po situaci v textu
- Pokusit se o improvizovaný „překlad“ textu do znakového jazyka na základě četby spolužáka
- Zahrát text pomocí pantomimy
- Při improvizaci hledat kvality celotělového pohybu, které odpovídají textu nebo jeho částem (kulatý, hranatý, špičatý, přísný, pohodový, široký, vysoký, nízký, hlučný, vylekaný, tajný, plíživý, slon v porcelánu, trhaný, rozvláčný, nekonečný, plynulý, staccato, pohyb forte, pohyb pianissimo...)
- Navrhnout sestavu cviků, které člověk může denně cvičit, aby se rychle zkontaktoval s daným textem a jeho atmosférou (á la pozdrav slunci, speciální jogínská sestava...)
- Zatančit tanec (existující nebo vymyšlený), který odpovídá textu...

Změny výchozí situace a protiúkoly

(Jde o rozbourávání toho, co se při přednesu stává automatizmem, hledají se tak i zpětně přirozené intonace – tělesný, třeba i náročný úkol, vrátí sdělování věcnost, zredukuje recitaci na podstatu, co chci říct, a doplní sdělení o modalitu „v jaké jsem teď situaci“. Navíc dobře vymyšlená činnost může současně výborně aktivovat brániční dýchání a napomoci při posazení hlasu.)

- Chůzí podle četby může učitel ovlivňovat tím, že při četbě velmi výrazně pracuje s „ilustrací“ nálady textu hlasem, ale může právě zkoušet prozodicky vyjadřovat

opačnou nebo výrazně odlišnou náladu¹⁵⁴, než kterou nesou významy slov a celkový smysl textu (to bývá zdrojem jednak humoru a odlehčení práce, je-li to na místě, a jednak důležitých následných diskusí, proč by to tak nemohlo být...);

- Různé činnosti, které zadáváme při přednesu textu, mohou z textu vycházet, ale mohou být právě i protichůdné (vytírání podlahy, přesné střelení na terč z luku, žehlení a pečlivé skládání hromádek s oblečením, převrácení kompostu...)
- Vymyslet nepravděpodobnou polohu těla (nekorespondující s textem) a pokusit se text nebo úryvky v této poloze říkat.

Atd.

9.3.2 Metody literární

(Patří sem metody „tvůrčího“ psaní, „tvůrčího“ čtení i „tvůrčího“ poslechu¹⁵⁵, a to ve smyslu: pište a sdílejte, čtěte a nějak reagujte, poslouchajte a nějak reagujte – tvořte, reflektujte.)

- Pracovat s titulem textu, např. doplnit ANEB (Datel aneb Pohroma v lese) – krystalizuje tak téma textu, které je pro interpreta nejdůležitější
- Napsat název knihy, v níž by text mohl být; napsat názvy dalších textů, které by s tímto textem byly v knize...
- Přepsat text z jiného úhlu pohledu (jak by jej vyprávěla jiná postava nebo přítomná věc nebo zvíře nebo prostředí nebo vypravěč s jiným vztahem k vyprávěnému (např. naštvaný, úzkostlivý, pečující, distancující se...))
- Napsat text znovu na základě toho, co si pamatujete z poslechu...
- Vybrat z textu zajímavá slova a použít je do jiného textu...
- Rekonstrukce: uspořádat rozstříhaný text na základě textové návaznosti / doplnit podle vlastního citu chybějící části textu
- Dekonstrukce: inspirovat se dadaistickými postupy a texty stříhat, míchat, nově spojovat

¹⁵⁴ Inspirace Friedemannem Schulzem von Thunem a jeho čtyřstránkovým modelem sdělování (viz obrázek č. 12), který se takto pokoušíme záměrně dostat do nesouladu, abychom vzbudili reakci.

¹⁵⁵ Přívlastek „tvůrčí“ u všech tří dovedností má jednak vyrovnat terminologickou dysbalanci mezi zaužívaným pojmem *tvůrčí psaní* a ostatními dovednostmi a jednak podtrhnout, že i čtení a poslech jsou tvůrčími aktivitami, které – jak literární věda dokazuje – mají zásadní podíl na celistvosti uměleckého literárního díla.

- Přepsat postavy do metafor, tj. co by byl, kdyby byl... a proč? Tedy co by postava byla, kdyby byla např. zvíře, ovoce, dopravní prostředek, strom, pohádková postava, vůně, věc, druh sportu, roční období, nápoj, barva, koření, typ krajiny, zvuk, hudební nástroj, kus oblečení, šperk, země, kontinent, počasí... a proč? Pojmenovávají se přes to důležité asociace či konotace, které nám postava evokuje.
- Přepsat postavy (nebo přímo text jako celek) do metafor pomocí „typologií“: Znáte nějakou typologii, kterou byste mohli pro třídění využít? Zkuste to: např. Co by byla postava z textu, kdyby byla: znamením zvěrokruhu, znamením čínského horoskopu, dnem v týdnu, ročním obdobím, chemickým prvkem, tónem stupnice...;
- Vytvořit jednu kapitolu z pamětí nebo z deníku jedné z postav textu, napsat jménem jedné postavy z textu někomu dopis nebo pozdrav nebo SMS...
- O situaci z textu vytvořit zápis v kronice nebo zprávu v denním tisku nebo zprávu z černé kroniky (zkoušet změnu žánru, slohového útvaru, komunikační situace)
- Napsat formálně opozitní text, do nějž se vejde téma (např. k próze báseň, k eposu haiku, k sonetu detektivní povídka atp.)
- Napsat obsahově opozitní text (např. když je text veselý, zkusit jej přepsat na ponurý a smutný; je-li o dítěti, udělat z hlavní postavy dědečka... – vždycky zkoumat v jakém smyslu se o opozitum jedná; také antonymie může mít mnoho směrů, ne pouze jeden);
- Inspirovat se jinou uměleckou literaturou a jejími principy a přetvářet svůj text. Inspirací může být např. *Stylistickými cvičeními*¹⁵⁶ (Queneau zde zpracovává jediný minimalistický příběh na mnoho způsobů a vykračuje z tradiční stylistiky do oblasti fantazijní jazykové a literární tvorby, text zpracovává např. na tyto způsoby: auditivně, vizuálně, gustativně, olfaktoricky, nešikovně, váhavě, jako logickou analýzu / vulgárně, honosně, subjektivně, s využitím vykřičníků, přechodníků, kondicionálů, synkop, alexandrinů atp.); *Příběhostrojem*¹⁵⁷ (Nekuda dává v knize k dispozici základní motivy a náhodným výběrem se dají

¹⁵⁶ QUENEAU, Raymond. *Stylistická cvičení: Exercices de style*. Vyd. 3. Přeložil Patrik OUŘEDNÍK. Praha: Volvox Globator, 2012, 240 s. ISBN 978-80-7207-853-0.

¹⁵⁷ NEKUDA, René. *Příběhostroj*. Ilustroval Marie URBÁNKOVÁ, ilustroval Johana ŠVEJDÍKOVÁ, ilustroval Tereza LUKEŠOVÁ, ilustroval Aneta Františka HOLASOVÁ. V Praze: Raketa, 2019, nečíslováno. ISBN 978-80-86803-52-4.

vybírat a komponovat do příběhů – je možné si vyzkoušet dekompozici vlastního textu tak, aby se dal některý z motivů zaměnit za náhodný výběr jiného z Větostroje – co se ve výstavbě díla změní? Je to vůbec možné?);

- Inspirovat se literární teorií, zkoumat své texty a zkoušet je na základě toho přetvářet. Inspirací může být např. **dominanta**¹⁵⁸ textu (Roman Jakobson) – rozkrýt dominantu a pokusit se ji z textu dostat; **sémantické gesto**¹⁵⁹ (Jan Mukařovský) – zkusit narušit jednotu textu tím, že se něco odebere (stačí škrty v textu z důvodu délky) – co se s textem stane? Reaguje na sebe „forma“ a „obsah“?; parametry **vypravěče**¹⁶⁰ (Lubomír Doležel) – pokusit se změnit (uvnitř textu, čili jazykově) pojetí vypravěče, např. z er-formy na ich-formu, z objektivního na subjektivního atp.
- Překládat: z angličtiny do češtiny (Proč si nepřebásnit oblíbenou báseň nově? Překlad je tvůrčí činnost¹⁶¹ a se slovníkem to – jde-li o hru – zvládne každý. Podívejte se na zdrojový text); z češtiny do češtiny (Nerozumíte francouzsky? Zkuste si báseň přebásnit na základě dostupného překladu.); z češtiny do vymyšleného jazyka (Překládali jste někdy absolutní báseň do češtiny? Dělává se to třeba proto, abyste si pro případ recitace vytvořili konkrétní představu „příběhu“ uvnitř textu. Zkoušeli jste ale někdy zpětný chod překladu? Vezměte českou báseň a přeložte ji pro Svojšťany¹⁶².)
- Vyzkoušet volné psaní jako první reflexi přečteného textu (nebo i v jiné fázi práce s textem); dá se to zvládnout i ve formě, jejíž výsledek je výtvarně působivý:

Prezentovatelné volné psaní: Technika volného psaní může být využita velmi variabilně a je vhodná především pro ty účastníky, kterým samotné fyzické psaní nečiní potíže (jde tedy o některé děti staršího školního věku, spíše potom až

¹⁵⁸ Roman Jakobson: Dominanta. In *Poetická funkce* (Jakobson, 1995, s. 37).

¹⁵⁹ Jan Mukařovský: Záměrnost a nezáměrnost v umění. In *Studie I. Sémantické gesto* definuje jako *princip významového sjednocení, jednotící sémantickou intenci, která je pro umění bytostná a působí v něm vždy* (Mukařovský, 2007, s. 372).

¹⁶⁰ DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1993. 144 s. ISBN 80-202-0418-0.

¹⁶¹ Radka Denemarková o překladu umělecké ho díla říká: „Jedná se o překlad uměleckých děl, ne o překlad popisu oceli. Proto musí být překladatelská práce tvůrčí. Překladatelům svých knih zdůrazňuji jako spisovatelka jedině: daleko důležitější než doslovný překlad je stejně sugestivní, emocionální vyznění knihy v cílovém jazyce jako ve výchozím. Jak toho docílí, je jejich věc. Myšlenky a věty, které jsou navždy v majetku jazyka, ve kterém byly napsány, je nutné obdobně vystavět, aby esence nebyla dotčena.“ (Řehulková, 2016, s. 39)

¹⁶² Jako Svojšťany s dětmi označujeme uživatele svojštiny a někdy si je představujeme jako existující národ.

středoškoláky). Jde o techniku, která obvykle nevytváří materiál určený k prezentaci. Pomáhá autorovi proniknout hlouběji do vlastního vědomí bez cenzury, překonat nějaké mentální bloky atp. Protože jsem chtěla volné psaní ve svých seminářích používat, posunula jsem jeho využití k výtvarnému výsledku, který umožňuje následnou prezentaci, aniž by byla narušena autorova intimní zóna (ukázky výstupů viz v příloze č. 14). Pracuje se se čtvrtkou papíru a obyčejnou tužkou. Zadaná otázka může být různá, např. „Proč chceš recitovat? / Jak čteš sebe sama na základě textu, který sis vybral? / K čemu je ti při přednesu divák? / Jsou tvá slova při přednesu osobní? / Co si teď pamatuješ z prvního čtení textu?“ Atp. Když je jasně zformulovaná otázka, začnou studenti psát. (Techniku je potřeba vysvětlit – ideální je, když se tužka téměř nezvedá od papíru, když se i prázdnou v hlavě formuluje, např. „nic, prázdnou, nic mě nenapadá...“) Píše se tak dlouho, dokud není písmem pokryt celý papír a dál se pokračuje ve druhé a ve třetí vrstvě přes původní napsaný text. Vznikne tak plocha trojmo (i vícekrát) pokrytá rukopisem. (Nemusí se psát v řádcích, každý může zvolit popisování plochy podle sebe, třeba v šikmých pruzích, do kruhu atp.) Aktivitu většinou nechávám běžet 30-45 minut (ideální je to v rámci několikadenního semináře se středoškoláky). Poté je potřeba odložit tužku a najít si relaxační polohu těla (sobě příjemnou, je potřeba uvolnit ruku), zavřít oči a v tichu (případně hraje jemná hudba) se pokusit v představě vylovit z té napsané změti jedno slovo nebo sousloví, které nějak vystihuje to, co bylo doposud psáno, kam směřovala otázka. „Vrací se vám nějaké slovo? / Vystalo nějaké téma? / Zrodila se nějaká metafora? / Přišla odpověď na zadanou otázku?“ Hledáme jedno slovo, max. sousloví. Když jsou si studenti jisti výběrem slova, dostanou gumu a jejich úkolem je promazat změti písmen velký nápis, který aktivitu završí. Vzniknou krásné výkresy, z nichž se jen stěží dají vyčíst původní volné myšlenky, takže se dají prezentovat. A hodnotou pro pisatele je nalezení tématu nebo nějakého symbolu či metafory.

Atd.

9.3.3 Metody mluvní

(Patří sem techniky mluvní, vypravěčské, přednesové, poslechové, argumentační, pokusy o storytelling... Mnoho z nich se překrývá s metodami tvůrčího psaní – jde o míru zdokonalování a fixace. Někdy je dobré po improvizovaném mluvení zkusit

výsledek napsat a škrtnat a přepracovávat do podoby textu, se kterým jsme úplně spokojeni. A potom ho třeba znovu přednést a porovnávat.)

- Která slova po prvním přečtení textu nám uvízla v paměti, která slova jsou zajímavá a co nám evokují? Prozkoumat naše asociace k těmto slovům (S jakými obrazy se nám tato slova pojí? Jakou atmosféru v nás vyvolávají? Jakou mají příchut', zvuk, vnitřní energii?¹⁶³)
- Říkat jen slova, která mi z textu utkvěla v mysli, ale říkat je jako kdyby tyto fragmenty byly celek a postavit takový improvizovaný výstup na atmosféře, kterou z textu vnímáme;
- Převyprávět text svými slovy (Co jsme zachovali? Co jsme vypustili? Co jsme přidali a proč?; Doplnili jsme si nějaké původní místa nedourčenosti? Jak se proměnil vztah fabule a syžetu? Získala báseň jinou atmosféru?);
- Vyprávět příběh odvozený od jednoho motivu, tedy 1) příběh jedné z postav, 2) jiný příběh zasazený do stejného prostředí, 3) rozvinout jeden z dějů do největších detailů (lze hrát přes živé obrazy a k tomu vyprávět);
- Vyprávět minulost nebo budoucnost některé z postav;
- Co by, kdyby...? Zkoušet vymýšlet obměny situací, např. kdyby v tuto chvíli v této situaci postava věděla, že...(např. jí táta koupil štěně / je těhotná / babička vyhrála 10 milionů...), jak by se situace proměnila?
- Říkat text nebo jen slova z něj s nějakou emocií, která k nim nepatří, je protichůdná;
- Říkat text nebo jen fragmenty z něj ve stoje, a to tak, že začínáme z úplného ticha čelem na zdi a postupně po chvílích o krok nebo kontinuálně couváme a hlas kalibrujeme na vzdálenost od zdi, až docílíme maxima nebo opačné zdi místnosti, vracíme se, je dobré hledat místo, kde je to silou hlasu příjemné a optimální ve vztahu k velikosti místnosti;
- Určit si sochu textu v začáteční fázi a sochu textu v závěru – začít text říkat z první sochy a v průběhu říkání se dostat do závěrečné polohy;
- Pojmenovat celý text nějakým symbolem / metaforou / znakem a svou metaforu zdůvodnit (např. Můj text je jako zavřená skříň na půdě. Napínavý, tajemný,

¹⁶³ Studie Otokara Zicha *O typech básnických* je pro nás nabídkou, z jakých pohledů lze texty zkoumat, které smysly (v podstatě všechny) básnické texty mohou atakovat. Zkoumejme texty ve vztahu ke všem smyslům, někdy právě v tom spočívá dominanta textu.

strašně tě to táhne ve čtení dál, ale tušíš tam tajemství a máš trochu strach, co tam nakonec objevíš.);

- Napodobovat mluvou: podívat se na ukázky, poslouchat ukázky specifických mluvních projevů a pokusit se je napodobit ve svém textu, např. vyzkoušet text říkat např. jako herečka z černobílého filmu, jako Karel Höger z vyprávění o Lišce Bystroušce, jako Rudolf Hrušínský v roli kochajícího se doktora ve filmu Vesničko má středisková, jako Dana Medřická v roli Slávky v Měsíci nad řekou... Nejde o karikatury, ale pokusy zkoumat cizí hlasotvorbu a schopnosti svých vlastních mluvidel (zapojuje se poslech a vnitřně hmatové vnímání). Dobré je vyhlédnout si herce, který by byl pro „můj“ text dobrým interpretem a zkusit si to představit. (Pozor ale, aby u nezkušených recitátorů nedošlo k tomu, že budou kopírování považovat za „správný“ způsob výsledné recitace. Jde stále jen o rovinu zkoumání textu.)

Atd.

9.3.4 Metody dramatické

(Spadají sem taková zadání, která explicitně pracují se vstupováním do rolí, ať už jde o techniku socha, živý obraz nebo plná hra.)

- Vymodelovat ze svého těla sochu postavy z textu, vypravěče či lyrického já; postavy, která v textu není, ale umíme si ji v souvislosti s textem představit...
- Vymodelovat ze svého těla sochu textu (viz fotodokumentaci techniky v příloze č. 4): 1) umístí sebe jako sochu textu do prostoru učebny jako do pomyslné galerie (ke dveřím, doprostřed učebny, k oknu, zády do prostoru, do výšky... hledat nejvhodnější prostor pro vyznění této sochy); 2) Na místo sebe (sochy textu) umístit židli do obdobné polohy, jakou zvládlo tvé tělo; 3) Ve vztahu k židli (soše textu) umístit sebe jako interpreta textu (důležité jsou prostorové vztahy těla a židle: jsou v doteku, téměř v doteku, daleko, čelem, zády, zapleteni, jeden druhého tíží, zvedá...) *V této technice je mimořádně důležité se po každém kroku z výše uvedených ptát, proč. Studenti tím pádem opakovaně musejí hledat argumenty v textu, které jsou stěžejní právě pro ně osobně, ale hlavně si opakovaně ověřují, že čtou a vnímají text dobře, zkoušejí si pro sebe formulovat téma, svůj vztah k němu, svůj vztah ke způsobu zpracování tématu, revidují svůj postoj... Tato technika (při použití jednoho textu pro všechny nebo při použití stejného textu pro skupinky studentů) funguje jako důkaz, že když si dva*

interpreti vyberou stejný text, nikdy nebude v jejich podání stejný. Budou se v něčem podobat, ale nikdy nebudou výsledky totožné.

- Ztvárnit se spolužáky 3 živé obrazy, které vystihují text v úplnosti nebo 3 živé obrazy naplněné tím, co autor nakonec vyškrtnul...
- Vymodelovat z těl prostředí, v němž se odehrává text, a pokusit se ho ozvučit
- Skupinově zpracovat text jako rozhlasovou četbu s možností přechodů k rozhlasové hře;
- Říkat text za změněných okolností – např. jako na sněmu zvířat v lese, jako zavřený ve skříni, jako kamelot, jako omluvenku ve škole za pozdní příchod atd.
- Na základě vybraného textu sestavit projev jakéhokoliv veřejného mluvčího, který se k textu může nějak vztahovat, a v roli jej veřejně přednést, např. v televizi, na konferenci, na veletrhu... (Lze se inspirovat pouze dílčím motivem textu nebo jen jeho jazykovou stránkou, viz aktivitu níže)

Inspirace kognitivní lingvistikou¹⁶⁴, především prací s metaforami lidského těla¹⁶⁵ (ale nejen) – **Příspěvek na konferenci o mezilidských vztazích**. Studenti (aktivitu zvládnou i děti staršího školního věku, ale dobře se v ní daří především středoškolákům) ve skupinách cca po čtyřech osobách si vylosují jedno slovo a ohledávají jeho obrazné fungování v jazyce. Zda se objevuje v nějakých frazémeh, jaké přívlastky se k němu vážou, jaká slovesa se k němu pojí atp. (Vyzkoušená jsou slova: srdce, oko, ucho, hlava, nos, ruka, noha; širší zadané okruhy: ptáci, rostliny, hudba, barvy atp.) Když nashromáždí dostatečně široký materiál, mají za úkol jej v co největší míře využít do jednoho projevu, který by mohl být přednesen na „konferenci o mezilidských vztazích“ a současně bude mít jasné téma. Připravené projevy se poté prezentují (ideálně jako rolová hra: odborníci jsou na konferenci vítáni učitelem v roli moderátora, aby prezentace měly patřičnou vážnost a zvučný projev při přednesu.). Úkolem ostatních skupin je vždy hádat, jaké slovo asi bylo skupině zadáno – ve skutečnosti ale nejde o hádání, protože princip je doslova průzračný (viz ukázky v příloze č. 15).

¹⁶⁴ První dvojčíslo časopisu *Čeština doma a ve světě* bylo v roce 2003 věnováno kognitivní lingvistice, interdisciplinární oblasti, kterou se intenzivně zabývaly především odborné asistentky ÚČJTK FF UK Jasňa Šlédrová (dnes Pacovská) a Irena Vaňková.

¹⁶⁵ Vynikající inspirací pro tvořivou práci s metaforami hlavy a jejích částí je kniha *Hlava v hlavě* (2013), literárně-výtvarná „encyklopedie“ hlavy, autorského tandemu Davida Böhma a Ondřeje Buddeuse.

Práce s metaforami v českých frazémech je pro tříbení jazykového citu a rozvíjení jazykové tvořivosti mimořádně vydatná. Děti si mnohdy vůbec neuvědomí, že metafora není výsadou jen básnického jazyka. Přitom metafor je běžně mluvený jazyk v podstatě plný. „Ukázalo se, že např. metafora básnická a metafora esteticky nerelevantní mají stejné myšlenkové podloží a řídí se obdobnými pravidly odvozování sémantických analogií.“ (Uličný in Čeština doma a ve světě, 2003, s. 3) Stačí toto drobné zjištění, několik aktivit na porovnávání běžného a básnického jazyka a člověka už hra s metaforami nenechá na pokoji.

Atd.

9.3.5 Metody zvukové

(Patří sem celá škála slyšitelného, od surových zvuků až po ty kultivované, jako je hudba včetně zpěvu; patří sem i ticho, pauza, doba, rytmus...)

- Nalézt zvuky, které nám text evokuje, zkusit se slyšet a poté i ztvárnit
- Podle poslechu zvuků (z počítače z nahrávky, vytvářených přímo ve třídě) vybírat jeden text z většího výběru
- Zhudebnit text do písně – pomocí nové melodie nebo známé či odvozené melodie;
- „Přeložit“ text do hudby nebo do zvuků (zvuky předmětů, hra na tělo atp.), vytvořit zvukovou koláž;
- Přiřazovat známé melodie (hudební žánry) postavám, místům, dějům z textu;
- Přiřadit postavám hudební nástroje (Co by byl, kdyby byl...?) a zahrát na ně; pomocí nástroj-postav společně zkusit komunikovat ve stejných situacích a emocích jako postavy v textu (např. pohádat se, zamilovat se...); využít k tomu např. rytmické nástroje;
- Napsat píseň některé z postav (vnitřní monolog postavy nebo komentář vypravěče jako píseň);
- Nahrávat zvuky, které nám náš text evokuje, sbírat zvuky (na záznamník v mobilu atp.);
- Najít skladbu, která s textem nějak koresponduje a vysvětlit proč;
- Najít píseň, skladbu, zvuky, které jsou absolutním protikladem mého textu a vysvětlit proč?

Atd.

9.3.6 Metody výtvarné

(Vizuální představy, které nám literární texty navozují, jsou jedny z nejsilnějších – také vždycky pracujeme s „představovým filmem“, tj. vizualizací textu či jeho motivů, proto téměř není možné výtvarné metody vynechat. I představa v naší mysli, „před našima očima“, může být vnímána jako zárodek výtvarné tvorby. Patří sem všechny výtvarné techniky, vč. práce s různými materiály, věcmi při tvarování kompozic, ale řadíme sem i filmové postupy.)

- Z množství věcí / předmětů / harampádí... vybrat ten objekt, který reprezentuje můj text a zdůvodnit proč;
- Skládat situace z textu pomocí **věcí** (např. **věc zastupuje postavu** – můžeme znovu použít otázku, jakou věcí by postava byla, kdyby se změnila ve věc, a proč by byla právě touto věcí?; nebo **věc patří postavě** – kde je a proč?);
- Namalovat nebo nakreslit ilustrace k textu;
- Překreslit text do komiksu;
- Obarvit si text: prozkoumat, jakou barevnost v nás text navozuje a obarvit si text (může být jednobarevný, ale obvykle se barevnost v průběhu celého textu mění i na malé textové ploše);
- Přepsat si text ručně – krasopisně, graficky zajímavě, prokomponovat ho pomocí svých vlastních značek, obrázků..., vybrat si k tomuto účelu speciální papír (obyčejný kancelářský, barevný, ruční, kartonový...)
- Převést text do abstraktní malby nebo kresby: snažit se vystihnout, jaké barvy, tvary, linie, jejich tloušťky, kontinuitu... text evokuje a vyjádřit to na papír. Malba může probíhat např. jen po dobu četby textu učitelem nebo na základě vlastní četby. Ideální je větší plocha papíru a vodové barvy, voskovky, tuš (něco, co neumožňuje ostré kontury), ale techniky mohou být různé. Malé děti mohou malovat jen pocity z textu, ale nevadí ani náznaky postav a motivů z textu ve vztazích;
- Muchlání, skládání, trhání, stříhání papírů – vyrábíme muchláže, frotáž, mozaiky, které reagují na text – zkusíme text přetavit do papírové abstraktní podoby a zpětně zkoumat, které motivy byly jak přetvořeny;
- Vyskládat tvar básně z menších papírových tvarů, např. i textová „mandala“;
- Z toaletního papíru / pásky do pokladny / provázku vymodelovat linku od začátku do konce tak, aby ten, kdo linku netvořil, poznal začátek, konec,

základní pauzy v textu, jeho členění, gradace, zvraty, případně nástup epizodních postav (vyhýbat se konkrétnímu ztvárnění, opět spíš zapojovat abstrakci);

- Provázek navazujeme mezi židle nebo v místnosti do jakési sítě podle vztahů, které v textu objevujeme mezi postavami nebo jinými motivy;
- Z provázku, který se potom dá nosit na krku jako talisman, vytvořit pomocí uzlíků vývojovou linku textu, tzv. textové náramky nebo náhrdelníky nebo „růžence“ (recitátor si potom může opakovat text pomocí hmatu, když přejíždí po uzlících náramku);
- Venku vyskládat texty z materiálu, který najdeme venku, vysypávat obrazce z písku, dělat si tak vzájemně hádanky (každý si může vybrat, či text ztvární);
- Fotit místa, která nám s textem korespondují a zdůvodňovat proč?;

Atd.

9.3.7 Metody kombinované a interdisciplinární

(Je náročnější od sebe jednotlivé metody oddělovat, než nabízet ty kombinované. Například folklor je skvělou inspirací, jak k sobě jeden princip poutá muziku, tanec, zpěv, poezii, módu, výšivku atd. a jak působivé a poetické mohou být výsledky. Stejně tak interdisciplinarita je v podstatě všudypřítomná, protože už přesah z básnictví k lingvistice můžeme považovat za interdisciplinární. Patří sem ale i inspirace přírodními, společenskými a humanitními vědami a jejich tématy.)

- Vymyslet svátek spojený s textem: K jakému svátku se text asi váže? Jsou s ním spojeny nějaké slavnosti, obřady, protokoly, rituály, pověry atp.? Je možné slavnost připravit, vč. pověr, pranostik, zpěvů, tanců, maškar atd.;
- Využít přesah textu do jiných oborů a všechny možné aluze a intertextualitu: Dá se v textu něco spočítat nebo změřit? Vybízí k pohledu do atlasu hvězd? Do zeměpisného atlasu? Do herbáře? Do kuchařky? Je potřeba poslouchat nějakou árii? Dohledat románovou postavu? Zkusit si háčkova? Ne všechno jde vyzkoušet ve skutečnosti, ale mořeplavbu pomohou vyzkoušet např. dramatické metody;
- Vymyslet hru s pravidly inspirovanou textem (kromě pravidel také vysvětlit, proč právě tato hra vznikla na základě vybraného textu), může to být i desková hra; podle třídění Rogera Cailloise to může být hra: agon, alea, ilinx nebo mimikry;

- Kdyby váš text byl potravina, co by byl a proč? Přineste příště spolužákům ochutnat, jestli to jde (Např. Můj text by byl slaná voda, protože je plný moře a je to v něm cítit i ve vzduchu.); Při práci v menší skupince se dá zadat, aby každý vymyslel a přinesl pochutinu k textu každého z přítomných jako hádanku;
- Atd.

Nabízené metody mají recitátorovi pomoci prožít si vybraný text, prozkoumat ho, vytvořit si s ním společné zážitky, tajná spojení, nechat se textem ochočit, nechat se jím prostoupit, prodýchat ho. Nemusí nutně dojít na literárně-teoretický výklad textu. Těm podstatným věcem se interpret při ohledávání textu stejně nevyhne. A není ani potřeba přečíst celé autorovo dílo, aby interpret mohl interpretovat text, který jej oslovuje, i když je pochopitelně dobré znát a vědět víc. Mezi interpretem a textem vzniká partnerství a je přirozené o partnerovi chtít vědět víc. Pro posluchače a pro výslednou interpretaci textu je ale nejzajímavější, jaký je „ten tvůj Holan“¹⁶⁶. Posluchače nezajímá, kolik jsi toho o Holanovi přečetl a jestli víš, co o něm napsal Vladimír Justl nebo Pavel Chalupa. Zajímá ho, co na to ty. Jaký je ten váš vztah. Proto příkládám metodám rozboru textu, metodám „žití s textem“ mimořádnou důležitost.

9.4 Přednes jako životní styl

Již jsem se zmiňovala o dramatické výchově jako o životním stylu. Obdobně to mohou mít recitátoři s přednesem. Nejde mi o tvorbu nových klišé, ale stále uvažuji o způsobech, jak dostat přednes ven ze tříd základních uměleckých škol do světa a jak dostat poezii dětem pod kůži, aby ji vědomě vnímaly jako součást svého světa. Proto v rámci kontinuální práce s recitátory používám řadu dlouhodobých inspirativních podnětů nebo principů, které považuji za důležitou součást průpravy recitátora. Některé jsou vstřícnější starším dětem a mládeži, ale

¹⁶⁶ Vztah interpreta a textu zakládá na vztah interpreta a autora, který je velmi subjektivní a velmi často zůstává utvářen optikou prvního textu nebo nějakého jednoho či několika zásadních textů, přes které už potom interpret svého autora nazírá. Jde o vztah **metonymický**, protože „můj Fráňa Šrámek“ (viz případovou studii č. 10.1, *Zrození recitátorky*) většinou znamená pohled na mnou přečtené a mému zkoumání dostupné dílo autora, nazírané optikou jedné nejmilejší básně – a ta autorovi nutně straní. Obdobný vztah může vzniknout i prostou čtenářskou zkušeností, ale vztah interpretační už je „po ohláškách“ a stvrzený vážně míněným a nějakou dobu připravovaným scénickým aktem přednesu před publikem.

obvykle jde vše adaptovat už pro děti mladšího školního věku. Dále uvádím některé z nich:

Přítomnost knihy ve výuce: Při výběru literatury pro přednes pracuji téměř výlučně s „celými“ knihami, nikoliv s předvýběrem konkrétních vykopírovaných textů. Nosím s sebou do výuky i k malým dětem kufr plný knih¹⁶⁷ (vždy předvýběr vhodný pro danou věkovou kategorii) a výběr textů často funguje tak, že z každé knihy, kterou vytahuji z kufru, přečtu třeba jednu dvě básničky, jež mi zrovna připadají zajímavé. Knihu dám dětem k dispozici k prohlížení a čtu z další knihy další ukázkou. Tímto způsobem se během dvaceti minut podlaha třídy zaplaví knihami a dětmi, které jimi listují. Tu a tam se někdo přihlásí, že chce přečíst, na co narazil. Všichni mí žáci v každém věku si tyhle hodiny postupně oblíbili, jen u některých skupin hlídám časové hledisko, aby takhle „burza“ textů netrvala příliš dlouho. Dětem tento způsob hledání textu přináší hodně inspirace (i té mimoběžné), ale také velkou svobodu v hledání textu pro sebe (i pro kamaráda). Mohou se tak sami stát nejen těmi, kdo si text nakonec z nějakého zúženého výběru vybrali, ale právě i těmi, kdo text sami našli uprostřed „celé“ knihy. Tento faktor může potom při cestě k interpretaci sehrát důležitou roli. A mimochodem je důležité děti navykat na to, že být obklopen knihami je normální a příjemné.

Kontakt dětí s celými knihami, nikoliv pouze s vykopírovanými texty, je pro mě důležitý z mnoha hledisek. Starší studenti tak mají možnost zasazovat texty do kontextu knihy, takže už se mohou začít orientovat v autorově stylu typickém pro danou knihu, mohou začít vnímat mezitextové vztahy atp. Malé děti často poutá vzezření knihy jako celku (ilustrace, grafika, kvalita papíru atp.), ale právě už i autorský styl, druh humoru, typ práce s metaforou atp. I ony v knihách a mezi knihami hledají podobnosti. Děti ve věku 4. třídy základní školy (9–10 let) mne nejednou překvapily nějakým přirovnáním textu k textu, autora k autorovi nebo přiřazením textu k autorovi. Např. o básničce Emanuela Frynty *Moucha*¹⁶⁸ jedna

¹⁶⁷ Dětem je přítomnost knížky ve výuce příjemná. Zdaleka ne všechny děti, a to i v Praze, jsou doma obklopeny knížkami, některé dokonce nemají vlastní knížky natož knihovničky. Ne nadarmo sociologové při svých měřeních používají v dotaznících otázku po počtu knih v domácnosti, kterážto má vypovědět něco o sociálním (kulturním a ekonomickém) statusu rodiny.

¹⁶⁸ Viz FRYNTA, 2010, str. 64.

devítiletá žákyně prohlásila, že je jako od Shela Silversteina¹⁶⁹. A to je velmi přesný postřeh.

Infekce knihou: Vzhledem k tomu, že je pro mě velmi důležité, aby se děti staly čtenáři a aby (ve druhém sledu) začaly vyhledávat kvalitní literaturu, pracuji při své výuce v hodinách dramatické výchovy s taktikou, kterou jsem si pro sebe pojmenovala jako „**infekci knihou**“. Některé děti z domova nejsou uvyklé četbě krásné literatury a ve škole pro ně četba ještě získá různá stigmata¹⁷⁰. U těch je pro mě úspěchem, když začnou projevovat zájem o knížky alespoň v hodinách a začnou sdílet své dojmy klidně i jen z výtvarné stránky knihy. Některé děti naopak pod vlivem domácího prostředí docela rády čtou. U těch postupně směřuji k tomu, abychom si dokázali povídat o přednostech a případných slabých stránkách konkrétních knih. Hledám cesty, jak dětem pomoci nahlížet knížky kriticky a postupně se stávat čtenářem s nároky na kvalitu literárního textu. Na základě téměř pětiletého cíleného sledování dvou skupin dětí¹⁷¹ (a další skupiny v horizontu tří let) mohu konstatovat, že alespoň malé krůčky na tomto poli jsou možné téměř u každého.

Infekce knihou spočívá v taktice, kdy bez ohledu na další průběh hodiny učitel pravidelně (cca jednou za 14 dní) přináší jednu knihu (tzv. „**knih pro tento den**“), kterou dětem ukáže, řekne, čím mu připadá zajímavá, k čemu by mohla inspirovat, o čem přibližně pojednává, a ponechá ji v průběhu vyučování dětem k dispozici na určeném místě. Je dobré vybírat knihy, které jsou poutavé různými složkami. Někdy to může být příběh, jindy způsob použití slov nebo třeba jen obrázky (výtvarně dobře zvládnuté knihy jsou skvělým pomocníkem v případě dětí, které mají ke čtení vypěstovaný odpor, pomáhají znovu poutat dětskou pozornost a překlenout různě dlouhé prvotní období odmítání knih). V průběhu hodiny či

¹⁶⁹ Mínila srovnání s knihou *Jen jestli si nevymejšlíš* (viz SILVERSTEIN, 2014), s níž jsme v hodinách dramatické výchovy i v přednesu v minulosti dost pracovali a děti si autorovu poetiku velmi oblíbily.

¹⁷⁰ Typickým příkladem jsou hodiny čtení na prvním stupni základní školy. Jsou stále velmi často vedené tak, že jsou děti vyvolávané k hlasitému přečtení jedné či dvou vět před celou třídou. Pro děti, které nejsou ve čtení svižné, je takové „zkoušení“ z četby nepříjemným zážitkem a začnou si fixovat spojnicí: čtení = nepříjemný zážitek. Často se naučí podvádět, protože si spočítají, která věta na ně vyjde, a svůj problém tím pro danou chvíli vyřeší. K tomu mnohdy přibude ještě nezajímavě vybraná povinná četba a penalizace za nezpracované čtenářské deníky. Četba je ale pro člověka v dnešním světě tak důležitá, že by v prvních letech výuky (než se pro děti čtení stane bezproblémovou dovedností) mělo být uděláno maximum pro to, aby se stala nepovinným, ale vyhledávaným koníčkem.

¹⁷¹ Jedná se o děti, které učím v ZUŠ Štítného v Praze v rámci LDO.

přestávky se na knihu přijde vždycky podívat alespoň některé z dětí, někdy jde dokonce kniha z ruky do ruky, někdy se stane součástí lekce a velice často si ji někdo odnáší domů, aby si ji mohl přečíst nebo alespoň důkladněji vyprohlížet. Tím ale končí jen část naší hry na infekci. Pozoruhodný moment nastává, když takový zaujatý čtenář začne při dalším setkání ostatním dětem referovat o zážitku z četby nebo když si o knížce chce povídat s učitelem. Jde o příležitost prozkoumat, čeho všeho si čtenář na knížce všiml, co pro něj bylo poutavé a proč. Přiznávám, že sama jsem takovými hovory velmi zaujata a tím pádem se do diskuse dostanou další děti, které zajímá, o čem nastalo toto nadšené sdílení. A velmi často v tuto chvíli kniha putuje dál, k dalšímu čtenáři. To vše se stále děje naprosto dobrovolně nad rámec výuky (diskuse o přečtené knížce vypůjčené od učitele probíhá velmi často o přestávkách nebo před výukou a po výuce, aby byla podtržena dobrovolnost tohoto konání). Během prvního společného školního roku obvykle každé dítě ze skupiny dobrovolně přečte minimálně jednu knihu (tedy nad rámec školních povinností). Většina dětí ale čte mnohem více a průběžně se mě ptají předem, jaká bude příští „kniha pro tento den“.

Konkurenční kniha: Běžně pracuji s tím, že se dětí ptám, co čtou, a sama čtu knihy, které mi přinesou nebo doporučují. Velmi často se tak setkávám s problematickou kvalitou knih pro děti a mládež, dokonce i s vysloveným literárním brakem. Řešením ale není začít dětem kritizovat knihy, které přečetly¹⁷². Zajímavé naopak je vyslechnout si, co pro ně bylo na knize poutavé, proč se jim právě tahle knížka líbila, proč mi ji přinesly ukázat nebo doporučují k přečtení. (Tyto rozhovory děti vedou k dovednosti výstižného popsání zážitku z četby, který může mít i výrazně subjektivní zabarvení.) A v tomto okamžiku nastává příležitost pro konkurenční knihu. Je dobré ji nabídnout i v případě, že kniha doporučená dítětem je kvalitní (jednoduše se jen rozšíří povědomí o obdobné knize). Pokud ale dítě nabídlo knihu nevalné literární kvality, považuji téměř za nutnost přijít s protinabídkou a v ideální případě ji přinést k zapůjčení¹⁷³. Stále je potřeba mít na

¹⁷² Sama jsem jako dítě byla velký čtenář a hledíc ve vzpomínkách do své dětské a dívčí knihovničky, našla bych tam dost diskutabilních kousků.

¹⁷³ Nedávnou zkušenost mám s knihou *Gerda: příběh velryby*, kterou autoři Adrián Macho a Peter Kavecký v roce 2018 doslova agresivně zaplavili dětský knižní trh, byť se jedná o podbíživý kýč a domnívám se, že i plagiát. V roce 2015 totiž Marka Míková vydala *Varvaru: knihu o velrybím putování*, která je fabulí téměř totožná (rozvinutější), ale na rozdíl od Gerdy literárně skvostná. Jak

paměti, že není dobré kritizovat první přinesenou knihu. Protinabídku stavím vždy jako „další knihu k přečtení, která je té první něčím podobná, např. tématem, námětem, postavou a jejími vlastnostmi, situacemi, do nichž se postava dostává, prostředím, kde se děj odehrává, žánrem atp.“. K *Deníku malého poseroutky* (Jeff Kinney), který je přímo ukázkou velmi oblíbené, leč pokleslé literatury, může být alternativou hned několik literárně hodnotných knih, a to podle toho, co daného čtenáře na „poseroutkovi“ přitahuje. Deníkovou alternativu nabízí *Tajný deník Adriana Molea* (Sue Townsendová), i když jde v prvním díle o věkově trochu rozdílné chlapce (11 vs. 13 let). Alternativou k tématu úniků před staršími spolužáky může být *Nekonečný příběh* (Michael Ende). Alternativou k uchopování vztahů syna s otcem může být *Dívka s pomeranči* (Jostein Gaarder) nebo *Mlčení mužů* (Josef Bouček). Humorná nadsázka kombinovaná se zkoumáním vztahu syna s otcem zase může najít alternativu v knize *Tati, tobě přeskočilo* (William Saroyan).

Aby učitel mohl nabízet alternativy, musí neustále mapovat knižní trh, konkrétně knihy pro dětské a mladé čtenáře, a budovat si široký zásobník pro všechny případy. Je ale jisté, že strategie „konkurenční kniha“ přivedla už celou řadu dětí k zážitku z četby kvalitní knihy. A budování čtenářského nároku na literární kvalitu stojí mimo jiné i v základu dobrého výběru textů pro přednes.

Báseň na každý týden: Tento princip nespočívá v tom, aby člověk načetl mnoho básní, ale aby byl v kontaktu s básní, a to průběžným, příjemným, nikoliv příliš úporným (proto to není nová báseň na každý den), nikoliv s příliš velkými časovými rozestupy (sama preferuji týden až čtrnáct dní – po této době je příjemný nový impulz). Při svých vysokoškolských studiích jsem se setkala s tím, že jsme museli tzv. „načítat“ literaturu a mnohdy to bylo několik básnických sbírek týdně či denně. Ve vztahu ke studovanému oboru měl tento přístup své důvody, ale rozhodně při tomto „načítání“ poezie člověk nemá prostor pro její zažití, prožití, zvnitřnění. A básně jistě žádný autor nepíše proto, aby je někdo „načítal“. Proto jsem si vytvořila sama pro sebe postup, jak si poezii vpustit do každodenního života (tedy spíše v dobách, kdy nepracuji na svém recitačním výkonu) a jak díky ní proměňovat optiku a hodnocení událostí, s nimiž se průběžně člověk setkává.

si to vysvětlit? Recenze na obě knihy jsem uveřejnila v *Tvořivé dramatice* 2018/1 a 2/2019. Malá čtenářka Bára mi do školy pyšně přinesla lesklou Gerdu, kterou si v obchodě sama vybrala.

Později jsem to nabídla studentům jako možnost, jak zkoušet nový „poetický“ pohled na svět, a ukázalo se, že se díky této drobnosti stává poezie důležitou součástí jejich života. Vždyť kolik přiléhavých, neutrálních nebo vysloveně kontrastních situací člověk ve vztahu k textu zažívá! Hraje zde svou roli náhoda, princip (resp. absence principu), který vytváří velmi pozoruhodné obrazy.

Postup je jednoduchý. Každý týden si dopřejete kontakt s jednou básní. Vybrat ji můžete třeba v neděli večer, aby bylo jasné, s čím bude startovat nový týden. Výběr může být náhodný a je příjemné, když můžete báseň nosit s sebou (v mobilu, ofocenou nebo přepsanou na papíře, někdo si dokonce tvoří své vlastní „minideníčky“, kam si vždycky novou báseň doplní). A potom už nastává běžný týden s básní v kapse. Není k tomu žádný další pokyn. Stačí jen občas text vytáhnout a znovu si ho přečíst. Začnou se dít věci. Představme si, že s sebou tento týden nosíme např. následující text Radka Malého:

Hledáme slova. Dáváme jim jména,
z nichž jedno každé nic víc neznamena,
než že je. Že být může. Že si hoví
v možnosti bytí. Někdo slovo loví

puškou či lasem, mlčením či hlasem
a někdo slovo chová. Jako prase.
Jak ovci. Hada. Papouška či dítě.
Na pláních, v kleci, ve vážnosti. V bytě.

A ti i oni scházejí se spolu
ve stejných krčmách u jednoho stolu
a ti i oni více, méně šťastní.

A ti i oni pokoušejí slova.
A těm i oněm vždy znova se schová
to jedno jejich. Přísné jméno vlastní.

(Radek Malý, Všehomír, 2015, s. 9)

Každodenní cesta tramvají se najednou promění. Vidíme exteriéry, které jsou nám známé, ale k tomu nám v hlavě zní text básně nebo jen verš. Slyšíme hlasitý telefonát nějaké ženy zřejmě se starší maminkou, rozhovor dvou manažerů, hluk ulice a k tomu máme v hlavě báseň. Čekáme u doktora nebo ve frontě na magistrátu a k tomu nám v hlavě zní báseň. Vidíme průhled oknem a vzpomeneme si na báseň v kapse. Staneme se prostorem střetu dvou zdánlivě

nesourodých světů, reálného a fikčního. Metafory, metonymie, symboly, aluze, to všechno se začne vynořovat úplně samo a my se v tu chvíli stáváme příjemci představení pro jednoho utajeného diváka-posluchače.

Slovníček podiveníhodných¹⁷⁴ slovíček: Slovníčky začaly vznikat, protože děti vedu k tomu, aby si v básničkách, které si společně čteme, začaly všimnout slov, která jim připadají *zajímavá*. Hodně jsme se zastavovali u slov, kterým děti nerozuměly¹⁷⁵, ale postupem času upozorňovaly skutečně i na slova, kterým rozuměly, ale která se jim z nějakého důvodu líbila (Byla pro děti: „roztomilá, v puse kulatá, legrační, protože v puse lechtají, něčemu podobná, tajemná“ atp.). Slova z básniček píšeme na velké papírové archy vyvěšené ve třídě (visí tam klidně celý školní rok), ale když děti začaly nosit i slova z domácí četby, začala jsem je zapisovat do deníku, který bývá k dispozici v hodinách, a to nejen ke čtení, ale i k dotváření. Kdo má chuť a chce ke zkoumanému slovu dopsat nějakou asociaci, něco, co o něm zjistil, něco přimalovat, to všechno je možné. Všichni se k tomuto deníku vztahujeme jako ke společně tvořené knize, která obsahuje „naše podiveníhodná slova“ a kterou si někdy společně prohlížíme a čteme. Někdo má také svůj osobní slovníček. (Sama mám v paměti kolekci zvláštních slov typických pro nějakou báseň, autora, autorovo období... a je to něco jako soukromá poetická sbírka, např. *zemák mládí* Jiřiny Haukové z básně *Všechno ti nechávám*.)

Osobní listina: Jde v podstatě o mapování sebevztahu a jeho vývoje v čase. Práci s osobními listinami jsem začala používat v běžných hodinách dramatické výchovy, a to v okamžiku začátků s novou skupinou. Začínala jsem u malých dětí, abych rychle zmapovala jejich zázemí a záliby, aniž bych se musela komplikovaně vyptávat. Později jsem metodu vyzkoušela i při práci s dospělými účastníky

¹⁷⁴ Je to svým způsobem práce s **ozvláštňením**, tedy zkoumáním, která neobvyklá slova nám básníci nabízejí nebo jak pracují s běžnými slovy neobvyklým způsobem a jak tím ozvláštňují příjemcovu vnímání, jak tím příjemce dostávají pryč z automatizmů a zprostředkovávají mu tak nové vidění a intenzivní vnímání díla. Pojem se v literární teorii objevuje u ruských formalistů (Viktor Šklovskij), ale s principem pracuje i Jan Mukařovský nebo Roman Jakobson. Malé děti ještě nemají některá slova osvojena, takže v podstatě žijí principem ozvláštňení při četbě každého textu. Díky dětskému pohledu se také mně jako učiteli nasvěčují nově i běžná slova, básníkem užitá zcela obyčejně, protože jsou pro děti nová a zvláštní. Je to velmi obohacující zkoumání.

¹⁷⁵ Je mimořádně zajímavé sledovat, kterým slovům děti nerozumí. Někdy je zaskočí jen zvláštní použití známého slova. Třetáčka se mě jednou ptala, co je to „*kladně*“. Když jsem jí tehdy poměrně nešikovně vysvětlila opozita *kladně* – *záporně*, teprve jsem se jí zeptala na kontext slova a vtíp byl na světě. Kája totiž rozmatávala básničku Miloše Kratochvíla, ve které je teta „*někde na Kladně*“. A měli jsme tu lingvistický problém uzualního užití předložky *na*.

třísemestrálního kurzu Dramatická výchova pro současnou školu¹⁷⁶ a setkala jsem se s výbornými výsledky.

Osobní listinu má zavedenou po nějaký delší časový úsek každý účastník sám pro sebe a snažím se, aby šlo o krásný velký arch bílého papíru vydatné gramáže. Obvykle se začíná v některé z prvních hodin (v kurzu např. po prvním společném víkendu) a to třeba jen výtvarným uchopením svého jména. Někdy se v návaznosti na absolvovanou lekci může obkreslovat vlastní ruka a do jednotlivých prstů psát vlastní silné stránky atp. Co a jak se do listiny vpisuje, je velmi různé a záleží to především na majiteli listiny. Důležité je navodit vztah k listině jako k dlouhodobému dokumentu shromažďujícímu sebereflexi (otevřenou jen do té míry, jak si ji každý přeje otevřít – setkala jsem se i se zápisem v morseovce), nepřístupovat k veřejné prezentaci listin, pokud o to sami majitelé listin nestojí, mít listiny pečlivě uložené na bezpečném místě a přinášet je do výuky v okamžiku, kdy vím, že v daný den nastane nějaký zážitek, po němž můžeme reflektovat sami sebe – svůj posun, svou reakci, svou dovednost... Práci s listinou obvykle začínám slovy: „Dozvěděli jste se teď o sobě něco nového? Máte chuť teď uchovat nějakou vzpomínku? Tady jsou vaše listiny.“ K dispozici ráda dávám pastelky, obyčejné tužky, fixy různě široké stopy, ale někdy i křídly a barvy atd. Postupem času vznikají obrazy plné tvarů, barev, volného psaní – a asi není překvapením, že i poezie, metafor, citátů... Dají se prezentovat jako výtvarné artefakty, tedy třeba na dálku, aby nebylo nutné (možné) číst to, co je uvnitř. (Dospělí si obvykle dlouhodobě vytvářené listiny nakonec cení více než děti.)

Dokumentární deníky a paralelní tvorba: Dokumentární deníky vznikly

z potřeby uchovávat na jednom místě všechno důležité, zajímavé a podnětné, co při hodinách přednesu kolem jednoho textu vznikalo. Bylo nám líto, že se některé věci časem poztrácely, takže dnes má každý z mých žáků nějaký svůj deník (nebo alespoň složku), kam si zapisuje všechno, čím při práci s textem procházíme, co se nám s textem spojuje, co nás inspiruje. Svým způsobem jde o obdobu

¹⁷⁶ *Dramatická výchova pro současnou školu* je třísemestrální kurz pro pedagogy i nepedagogické pracovníky s dětmi všeho druhu, které zajímá dramatická výchova a kteří se o ní chtějí dozvědět více. Kurzy pořádá STD ve spolupráci s KVD DAMU a NIPOS ARTAMA. Od roku 2016 mám na starost jejich produkční zajištění a v letech 2016-2018, kdy probíhalo první ověřování osobních listin u dospělých účastníků, jsem byla také součástí lektorského tandemu společně s kolegou Františkem Oplatkem.

Lukavského *Pracovního deníku o Hamletovi*¹⁷⁷, ale u dětí nejde tolik o formulace myšlenek, jako spíš vytváření zázemí pro představový film, ať už ve slovech či ve výtvarné podobě. Vznikají mnohé jiné literární texty, které nějak reagují na autorův styl, specifičnost jeho jazyka atp. Postupem času se ale vyvinula nová podoba deníků, kterou pracovně nazýváme **paralelní kniha**. Jde o takový deník (knihu), který lze prezentovat jako nové dílo inspirované textem, přičemž pramenný text se stává nejen impulzem ke vzniku, ale i součástí nového díla (viz přílohu č. 8 a paralelní knihu autorky Alžběty Rajchlové k textu *Náhle* Sławomira Mrożka, obdobně přílohu č. 10 a paralelní knihu k textu *Sbohem*, Vladimíra Holana).

Obdobou paralelní knihy je i jiná **paralelní tvorba**, kterou iniciuje práce na přednesovém vystoupení. Vzniká obvykle v průběhu dní, kdy se pracuje s textem, využívá všeho, co vyvstává v přednesových hodinách, a bývá celkovým završením této práce, takže většinou je dokončena v období po premiéře. Může se jednat o výtvarný objekt (viz přílohu č. 9 a prostorový model Čapkova textu *Utkvění času*), ale například i soubor fotografií, film, šperk atp. Na rozdíl od dílčích výstupů vznikajících ponejvíce v období rozboru textu, jde o završující, výsledný artefakt, který je svým způsobem také výkladem původního díla nebo jeho „překladem“ do jiného uměleckého jazyka.

Hnízdování textu: Pojem hnízdování¹⁷⁸ jsem si vypůjčila z lexikografie, kde bývá (býval) využíván proto, aby slova mohla být prezentována ve vztazích. V našem případě jde o podobný pohled, ale na celý text. Paralelu lze vnímat i v tom, že jako lexikografie pohlíží na slovotvorné vztahy, i my při rozbořech textů pohlížíme na textotvorbu (a to celkovou kompozici textu s vědomím všech jeho jazykových rovin), jako etymologie pohlíží na společný původ hnízdujících slov, i my pohlížíme na genezi textu, společné či podobné kořeny. Nepohybujeme se v precizním

¹⁷⁷ LUKAVSKÝ, Radovan. *Být nebo nebýt: monology o herectví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 247 s. – *Pracovní deník o Hamletovi* (str. 165-214) dokumentuje Lukavského práci na roli Hamleta od prvního dne zkoušení 27. listopadu 1958 až do premiéry 27. listopadu 1959 a dále ještě proměny role v letech 1959–1966, tedy od premiéry do derniéry. Jde o vybraný a neupravený materiál z hercových zápisků, který dává nahlédnout do procesu zrodu herecké postavy. Lukavský byl vynikající herec, ale především také člověk s talentem badatelským a pedagogickým, tedy schopný takové reflexe a sebereflexe, která se téměř bez úprav stává mimořádným učebním materiálem.

¹⁷⁸ Heslo HNÍZDOVÁNÍ v *Encyklopedickém slovníku češtiny* zpracovala Zdeňka Hladká: „V slovníkářské praxi sdružování slov do jedné heslové stati, zpravidla z ekonomických důvodů. Většinou jsou sdružována slova synchronně odvoditelná od téhož základu (případně složeniny obsahující stejný základ). [...] V [...] etymologických slovnících mohou být hnízdována slova podle společného původu. [...] (KARLÍK, NEKULA, PLESKALOVÁ, 2002, s. 169)

prostředí slovníků, jde jistě o podobenství, ale pro představu nám metafora hnízdování dobře slouží. A jedná se o princip, který bystré recitátory při jejich práci na recitačním výkonu samovolně potkává, může je stimulovat v hlubším promýšlení a zkoumání zvoleného textu, ale hlavně je v tomto principu rozšiřování okruhu recitátorovy pozornosti potenciál, jak udržovat text tzv. „čerstvý“ v delším časovém horizontu. Jednoduše řečeno, než se vyčerpá potenciál zkoumání textu samotného (a je-li z hlediska plánování vrcholu recitačního výkonu potřeba s časem pracovat, v tomto případě prodlužovat vrcholící fázi), je dobré začít hnízdovat.

Prakticky takové recitační hnízdování funguje tak, že necháme konkrétní text vstoupit do vztahů s jinými texty a hrajeme si se zkoumáním paralel. Např. v případové studii č. 10.2.4 popisujeme, jak jsme pracovali s textem *Utkvění času* Karla Čapka a že se postupně sám dostával do vztahů s Mrožkovým *Náhle*, s básní Emily Dickinsonové nebo se *Zánikem domu Usherů* Edgara Allana Poea (a to dokonce ve filmové zpracování Jana Švankmajera z roku 1980 ve fantastickém přednesovém podání Petra Čepka).

U malých dětí takové textově-recitační hnízdování zakládá doslova na výukové tematické celky. U starších recitátorů se díky hnízdování mohou rodit např. recitační montáže, a to nejen z textů z jedné sbírky, od jednoho autora, jedné národní literatury atp., ale přesah může zasáhnout i do jiných uměleckých oblastí (výtvarného umění, hudby, tance atp.), pokud se takové hnízdování stane impulzem k tvorbě divadelního tvaru (v tomto případě uvažujeme nejspíše divadlo poezie¹⁷⁹).

¹⁷⁹ Termín divadlo poezie je termínem diskutovaným, mnohdy zcela zpochybňovaným, ale my se v tomto textu držíme pojetí, které definovala Odborná rada NIPOS ARTAMA pro umělecký přednes a divadlo poezie (dále jen OR UP) pro potřeby třídění divadelních tvarů v terénu postupových přehlídek neprofesionálního umění v České republice, a to nejspíše právě postupových přehlídek směřujících k Wolkrovu Prostějovu. Jedná se o definici, o níž se opírají lektorské sbory napříč celou republikou a jejímž cílem je spíše optimalizovat toky inscenací v daném roce směrem ke konkrétním národním přehlídkám než pregnantně pojmenovat principy divadla poezie. Každoroční diskuse např. o pokusech inscenování pasáží ze Shakespeareových her jsou toho důkazem. **Definice divadla poezie**, jak je uvedena i v propozicích Wolkrova Prostějova: Divadlo poezie představuje specifický druh na pomezí divadla a uměleckého přednesu. S přednesem má společné zaměření na tvůrčí výklad a interpretaci literární předlohy (básnického či prozaického textu), kdy do popředí vystupuje mluvené slovo. K zesílení účinku a předání sdělení může inscenace využít i pohybových, výtvarných a zvukových prvků, jejichž cílem není ilustrovat či dramatizovat literární text, nýbrž vytvořit jeho metaforickou scénickou podobu. Pro celostátní přehlídku Wolkrův Prostějov jsou inspirativní zvláště ty inscenace, v nichž se literární text stává podnětem pro sebevypověď inscenátorů. (Lubinová, 2019)

Tato kapitola měla představit můj přístup k práci s dětským nebo mladým recitátorem, Akcentuje průběžné spojení běžného dne s literaturou a v rámci práce s konkrétním textem potom „dlouhý fantazii absolutně otevřený pobyt v textu“. V následujících krocích je potřeba z nastrádaného materiálu vystavět recitační výkon. Ale když je poctivě nastrádáno, je z čeho tvořit. Stačí vybírat, variovat a průběžně čechrat. Těmto krokům se částečně věnují případové studie (viz č. 10.5, 10.6, 10.7).

Vzhledem k tomu, že od počátků své dramatické výchovné práce s dětmi sleduji jejich hromadný příliv k chuti recitovat, a mohu tedy postupně ve výuce akcentovat především mluvní výchovu (s novou skupinou to obvykle trvá max. první školní rok, než se začnou literaturou zabírat všichni s drobnými výjimkami), domnívám, že tento způsob práce je funkční. Přednes (ve výše popsaném pojetí) považuji za velmi důležitou, možná i primární metodu kultivace mluvního projevu dětí a mládeže. A to i s vědomím toho, že jde o metodu dlouhodobou. Zato je velmi komplexní a osvědčená. A ze své praxe usuzuji, že by mohla být alespoň částečným osvěžením či inspirací i dalším pedagogům.

Je v světě slovo, kterým by se
obsáhl obraz našich let?
Šel bych je na železné míse
do mramorových vtesat vět,

do hloubky vtesat na kameni,
by za svědka nám mohlo jít –
však běda, slov takových není,
neb těžko lze je pochopit.

*(Josef Hora, Čas / bratr mého srdce,
úryvek ze Zápisků z nemoci)*

10 Případové studie

V této části práce předkládám několik konkrétních příkladů, jak postupuji při výuce přednesu, pokud pracuji s jednotlivcem nebo se skupinou. Popisovaná práce s jednotlivcem je vždy popisem jedné konkrétní cesty, kterou jsem v daných letech prošla s konkrétním recitátorem při cestě k jeho sólovému recitačnímu výkonu. Proto uvádím více popisů, aby bylo zjevné, v čem tkví styčné body mého vedení a jak se proměňují v jednotlivých konkretizacích. Protože se jedná o popis procesu tvorby, dovolím si nekorigovat subjektivitu záznamů momentálních postřehů (včetně způsobu jejich vyjádření), které byly v danou chvíli důležité, i když v celkovém vyznění interpretace nesehrály tak důležitou roli nebo byly dokonce vyvráceny.

Ukázky práce se skupinou jsou zde předkládány v podobě struktury lekcí, které jsem uplatnila v přibližně stejné verzi mnohokrát, a to vždycky jak s dětmi věku, pro který byla lekce primárně tvořena, tak se skupinami dospělých zájemců o přednes nebo dramatickou výchovu. Struktury lekcí prokládám komentáři, které se týkají buď cílů a jejich naplnění v některé ze zkoumaných realizací, nebo překvapivých momentů ve vztahu k prožívání lekce a souvislostí těchto konkrétních prožitků s hlavním cílem mé práce, jímž je soustavné průpravné působení na potencionální recitátory nebo alespoň mluvně i řečově kultivované bytosti. Metodickým a jiným teoretickým komentářům je v textu vyhrazena kurziva, aby bylo snadné číst strukturu lekce i bez nich.

A jako předstupeň případovým studiím zařazuji podrobný popis a reflexi osobního prožitku své vlastní cesty k jedné z mých nejmilejších sociálních rolí, k roli recitátorky. Věřím, že velká míra subjektivity popisu nebude na škodu,

protože jde o zachycení velmi osobní až intimní zkušenosti dotýkající se pramenů lidské potřeby dělit se o poezii s druhými, být recitátorem. Pro oddělení některých komentářů i v tomto případě používám kurzivu.

Předkládám tedy následující případové studie:

10.1 – Zrození recitátorky – osobní cesta k přednesu

10.2 – Třikrát Alžběta – Mrožek, Čapek, Holan

10.3 – Páťák Michal – Radek Malý: Starý námořník

10.4 – Čtvrťáčka Lucka – Daniela Fischerová: Milion melounů

10.5 – Lekce: Básnické formy – Listonoš vítr

10.6 – Lekce: Postava – Jelikož a Tudíž

10.7 – Lekce: Vypravěčství – Větostroj

10.1 Zrození recitátorky

Abych mohla co nejlépe porozumět tomu, kde se v člověku bere potřeba „hezkého“ a „hezky“ vysloveného slova směřovaného k někomu, kde se bere potřeba o slovo pečovat, s někým ho sdílet nebo jen jakási afinita k poslouchání vypravěčů (jejich mluvy, řeči, dikce, idiolektu, modulace, intonace atd.) či k mluvení na veřejnosti (recitování, moderování, referování atd.), čím je posilován jazykový cit a záliba ve zkoumání jazyka, pokusila jsem se popsat svou vlastní cestu k přednesu (což úzce souvisí se zkoumáním mluveného projevu obecně) ve víře, že vzpomínky mohou mnoho napovědět také o tom, co možná prožívají mí současní žáci.

Jsem recitátorka. Toto prosté tvrzení má hluboké kořeny, velmi spletitý vývoj a zaslouží si definici, neboť jsem recitátorkou, které je bezmála čtyřicet let. Pokouším se zachytit, jak k tomu došlo, jak se mi to stalo. A musím začít popisem prvních vjemů, které s mou další dráhou souvisejí.

10.1.1 Prenatální recitační období

Jakési recitátorské „prenatální“ stadium lze spatřovat v prvních kontaktech s literaturou, a to ponejprve tou slyšenou. Velmi živé vzpomínky mám na předčítání mé mámy, když jsem byla nemocná a ležela jsem doma v posteli. Přesně si vzpomínám na knihy, ze kterých máma četla, a jakou chuť opakovat si v duchu i nahlas vzbuzovala intimita těchto okamžiků. To se dělo i v době začátků mé povinné školní docházky. Když přišla nemoc, byla tu máma a její předčítání – navzdory tomu, že jsem se sama už stávala čtenářkou. Mámina čeština vždycky byla a dodnes je krásná. (Ovšem, je to má mateřština.) Je ukotvená do prostředí Zábřeha, malého města v západní okrajové části původních středomoravských (hanáckých) dialektů¹⁸⁰. Čeština osvojovaná v úzkém kontaktu s babičkou (mou prababičkou) na vesnici, rozvíjená v době dospívání v Přerově, tedy sice v centrální oblasti středomoravských nářečí, ale v městském prostředí, a poté velmi brzy v dospělosti žitá a formovaná v Zábřeze, tam, kde jsem se narodila já, kde jsem vyrůstala a dospívala a kde má rodina doposud žije. Předčítané pohádky Hanse Christiana Andersena, Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena, Josefa

¹⁸⁰ V pátém svazku Českého jazykového atlasu, který poprvé vyšel v roce 2005 a přinesl revidovaný pohled na mapu původních dialektů na území České republiky je Zábřežsko průkazně zařazeno k centrálnímu úseku středomoravských nářečí (Balhar, 2011, s. 23).

Štefana Kubína a jiných byly povětšinou psané spisovnou češtinou, tu a tam zněly knižně, tu a tam zachycovaly nějaký dialekt, ale zvuková podoba těchto pohádek mi tehdy zněla mou mateřštinou. Poctivě tvarované vokály, znělé spodoby znělosti, krásná větná intonační schémata...

Jako dítě milující básničky, říkadla, slovesný folklór všeho druhu nerozlišující hranice mezi písničkou a básničkou jsem s chutí recitovala a zpívala prababičce v Janoslavicích¹⁸¹ na vejminku (tehdy už špatně slyšela a skoro neviděla), babičce v kuchyni, když škubala slepici, dědovi na louce, když kosil trávu, tátovi, když se vrátil z práce, sousedům ve výtahu, prodavačce v obchodě s potravinami, Mikulášovi a čertovi atd. A hlavním motorem tohoto počínání byla čirá radost ze samotného říkání, že to nějak zní, že konce veršů ladí jeden k druhému, že to v puse doslova chutná. A také radost ze sdílení, protože ti, kdo poslouchali, se vždycky začali usmívat a měli příjemnou náladu (těžko říct, čemu se tehdy usmívali víc, jestli textům nebo mému naladění – výzkum zrcadlových neuronů by v tuto chvíli mohl argumentovat...). V mém projevu ještě nešlo tolik o významy (spíš o vášeň pro zvukomalbu, souzvuk v rýmech, rytmus a samotné říkání), i když např. Ladova říkadla se mi jevila jako anekdoty a smála jsem se jim nahlas i sama pro sebe.

Ten náš Pavel,
to je kos,
ztratil boty,
chodí bos.

(Josef Lada, *Kniha říkadel*, s. 58)

Zažívala jsem nejspíš s říkadly, rozpočítadly a dalšími krátkými útvary poetické lázně. Probouzely představivost a kreativitu (Toho domácího tvoření inspirovaného říkadlem!), nabízely doslova audiovizuální a motorické žně, některá říkadla sama provokovala k pohybovému prožití. Otokar Zich¹⁸² mi do toho tehdy ještě nemohl mluvit, ale dětská bezprostřednost podepisovala všechny jeho výklady o poezii. Objevovala jsem slovně zachycené metafory a zřejmě i trochu

¹⁸¹ Vesnice Janoslavice, kde žila moje babička, prababička a dědeček z tátovy strany, se v Českém jazykovém atlasu nejvíce blíží bodu 649, obci Bohuslavice, kde žila moje druhá prababička z tátovy strany. Jedná se o centrální oblast původního středomoravského dialektu, a „hanáčtinu“ jsem tedy v dětství (80. léta 20. století) zažívala velmi intenzivně.

¹⁸² Zich, Otokar. *O typech básnických*. Praha: Orbis, 1937, 99 s. Přímou o říkadlech píše: „Vycítíme to [...] nejlépe, když báseň sami přednášíme, poněvadž tu je libost z opakování téhož pohybu plynoucí nejživější. Jsem přesvědčen, že primitivní rýmováčky povstaly z podnětu mluvního, nikoli zvukového. Takové *Anda, žvanda, / trádě, ládě* [...] se líbí především proto, že se to skoro stejně vyslovuje, a teprve potom též proto, že to skoro stejně zní.“

adrenalinu spojeného s tím, že pomocí metafor se dá „legálně“ zlobit.

V současnosti je takovým spojencem pro dětské literární představy o zlobení např. Shel Silverstein¹⁸³ a jeho básničky i obrázky, které mohou děti doslova nabádat k nepravostem¹⁸⁴. Mně tehdy stačilo to, že se někomu říká kos. V tom obraze byl schovaný princip nadávky, ale nebylo to zlé. Šlo o hru. A o pobíhání bez bot a bez bačkor (v Zábřehu „bez papučí“) se u nás doma také vyjednávalo. Takže Karel, který je na obrázku bos dokonce na sněhu, to byl sympaťák a spojenec. Už tady se rodily jedny z prvních čtenářských a vypravěčských sympatií ke konkrétnímu tématu v poezii.

10.1.2 Dítě použité k recitaci

Začátek školní docházky, možná dokonce i docházka do školy mateřské, se pojily s tím, že jsem začala být „vybraná“. Možná by se dalo dodat i „použitá“, ale snad v tom záměru nebylo tolik pejorativního, jak to může znít, jak to snad v kontextu doby nevyznívalo, ale jak to ve skutečnosti bylo, i když já jsem se z toho tenkrát možná i radovala (děti se mnohdy zcela nekriticky radují z toho, že jim jsou někam otevřené dveře). „Být vybraná“ obnášelo ne špatně míněnou, ale poněkud metodicky chabou nebo absentující práci se mnou coby s recitátorem, případně v jiné komunikační situaci veřejně mluvícím dítětem. Když šlo o to poslat děti někam na recitaci, prostě mi paní učitelka dala básničku, abych se ji naučila zpaměti, a šlo se. Nešlo vlastně ani o žádný nácvik, šlo jen o paměťové učení, které se potkávalo s mou zálibou ve vyprávění, takže zřejmě nebylo potřeba ani opravovat intonace některých veršů, jak to paní učitelky běžně dělají dodnes, když dětem předříkávají, jak kterou větu říct. A posílali mě na soutěže, na významná předávání kdečeho kdekomu v kulturním domě, na MDŽ za ženami do JZD. (Na to mám obzvlášť živou vzpomínku, protože posluchačky recitace byly tehdy doslova odehnané od práce a stanuly před námi, recitujícími dětmi, v pracovních zástěrách i s vidlemi v rukách. Výjev jako z Formanova filmu z 60. let 20. století.)

¹⁸³ Z rozsáhlého básnického díla Shela Silversteina byla doposud do češtiny přeložena a vydána pouze jedna kniha, a to *Jen jestli si nevymejšíš* (*A Light in the Attic*, 1981, česky 2014). V České republice zaznamenala hned po vydání velký ohlas a silversteinovská módní vlna doslova zaplavila české recitační přehlídky. V roce 2015 kniha dokonce získala ocenění Magnesia Litera za překladovou knihu, což je vzhledem k cílenosti primárně na dětské publikum ocenění zcela unikátní.

¹⁸⁴ O Silversteinově poetice, jež je čirým extraktem vzhledu do dětské duše a dětského vidění světa, poskytl časopisu *Tvořivá dramatika* rozhovor Stanislav Rubáš, jeden z překladatelů první česky vydané Silversteinovy básnické sbírky (viz Sittová, 2015).

A dál: už jako velmi malá jsem moderovala. Školní besídka a dokonce nějaký Mezinárodní den žen v zábřežském katolickém domě. V rodině se traduje historka, že na onu akci se tehdy dostavil místo mámy můj táta, a když už vše mělo začínat a před oponou jsem se objevila já, myslel si, že jde o omyl, že jeho dítě vlezlo, kam nemělo, a on se chvíli propadal hanbou. Jenomže ono se ukázalo, že já budu diváky provázet celým programem. Můj táta na to dodneška vzpomíná. Ale já si jen matně vybavuji, že každé takové moderované vystoupení, ať už samostatné, s dětským kolegou nebo dokonce s dospělákem, bylo vždycky nacvičené. Vždycky mi paní učitelka dala napsaný text, a to včetně všech vtipů, které asi měly působit jako spontánně vymyšlené (ale stoprocentně nepůsobily, i když bylo publikum spokojené). Zřejmě jsem neměla trému, zřejmě mě bavilo něco povídat, a to jedno jakému množství lidí. Zpětně si říkám, že to pro mě asi byly důležité zážitky, možná nějaké zárodky praxe, ale kde se potom vzala tréma?

10.1.3 Text použitý k recitaci

Jako kdyby na druhém stupni základní školy už o něco šlo. Ocitla jsem se v jednom z prvních běhů víceletých gymnázií, tedy na jiné škole. Nebylo to tehdy přímo v budově gymnázia, ale na jiné základní škole, kam za námi docházeli někteří profesori z gymnázia, a některé pedagogy jsme s onou základní školou sdíleli. Měla jsem novou učitelku češtiny a zase, když se mělo jít někam recitovat, jsem byla „vybraná“. Zážitky z této doby už pro mě začínají mít obrysy konkrétních pocitů z přednesu. Vybavuji si, že jsem v rámci recitační soutěže postoupila až do krajského kola s textem Josefa Kainara *Laciné věci*. Vybavuji si, že se mnou paní učitelka alespoň párkrát mluvila o některých obrazech z básně. A taky si vybavuji, že jsem jí vlastně nerozuměla, ale že mi to bylo jedno, protože pro sebe jsem vnímala nějaký hluboký význam někde tam za textem. Sama sobě jsem se jevila filozoficky a přemýšlivě, když jsem ten text říkala. Začala jsem objevovat taje techniky přednesu (zrychlení, zpomalení, ztišení atp.) a domnívám se, že jsem s nimi nakládala skutečně technicky, bez zdůvodněného propojení se smyslem textu, s jeho dílčími významy. Experimentovala jsem s intonacemi, hlasem, dechem, tempem, rytmem... a představovala jsem si, jak by to asi mělo být, aby to upoutalo pozornost (podotýkám, že tou dobou už jsem bojovala s trémou a vykazovala jsem spoustu znaků spíše introvertního dítěte, i když by o mně jako o introvertovi nikdo neuvažoval). A domnívám se, že tady by se daly dohledat první

chvíle vědomého sebescénování. Připadala jsem sama sobě zajímavá, když jsem ten text recitovala. Vědomě jsem se snažila nahlédnout sama sebe zvnějšku a zkoumat, jak u přednesu vypadám, jak působím, jakou reakci tím vyvolávám. Není to nic, co bych tehdy byla zamýšlela jakkoliv nepoctivě (jako kalkulativní léčku na diváky). Zcela přirozeně to odpovídá věku, jde to ruku v ruce s pubertální pozorností upřenou na sebe jako na objekt zaujatého pozorování. Když dnes sleduji své žáky, vím, že tohle je pevná součást prožitků recitátora v období staršího školního věku. Příliš velkou metodickou oporu jsem ani tehdy v paní učitelce neměla. Byla milá, milovala literaturu, ale zřejmě nebyla zkušená v přípravách recitátorů. A já jsem konala intuitivně. Z fáze „použité dítě“ jsem dorostla do fáze „použitý text“, a to vše stále v dobré víře, že takto se to má dělat. (A stále v lásce k literatuře a četbě pro sebe i pro jiné.) Ano, Dětskou scénu, jsem jako dítě základní školou povinné vůbec nepoznala a dokonce jsem o její existenci neměla ani potuchy, i když jsem se postupových kol v Zábřeze zúčastňovala vcelku pravidelně.

Zajímavé je pro mě samotnou zpětně i to, že jsem v pubertě měla jakési dvě polohy. Jedna byla lyrizující, přemýšlivá, spíš introvertní, zabývající se poezií kupříkladu i Karla Hynka Máchy – jistě, šlo o sebestylizaci, ale naprosto upřímnou. Tedy rozumějme tomu tak, že jsem sama sebe chtěla nainstalovat do polohy čtenářky Máje, ale ono se mi to skutečně začalo líbit (a líbilo se mi i to, že se mi ta poezie skutečně líbí). Druhá moje poloha byla komediální – spíše komično zkoumající. V devadesátých letech se roztrhl pytel s všelidovou zábavní televizní produkcí imitátorů. Mně byla tato zábava výzvou (i dnešní děti konzumují televizní produkci bez jakéhokoliv třídění) a velmi rychle jsem prozkoumala, jak přesně nastavovat mluvidla, jakou dikci zvolit, jak intonovat – zkrátka velmi rychle jsem uměla „imitovat“ kdekterého českého nebo slovenského politika či známou osobnost. Vlastně nešlo o imitaci, ale o práci s karikaturou. Když jsem neznala imitátorův předobraz, šlo v mém případě o imitaci (tedy repliku) daného imitátora, když jsem předobraz znala, chápala jsem i danou nadsázku, která dala vzniknout hlasově realizované karikatuře. Z téhle vcelku přízemní zábavy se stalo vynikající hlasově-mluvní cvičení. Zanedlouho jsem mluvní technikou napodobovala a kopírovala další předobrazy, které založily na nějakou specifickou mluvu, kterou jsem si potom mohla svobodně užívat už vně kopírovaných textů (nahrávek). Šlo např. o Högerovu Lišku Bystroušku (fascinovaly mě Högerovy zavřené vokály a

tónový rozsah jeho hlasu při vyprávění příběhů), herečky z filmů pro pamětníky (bavila mě jejich fistule) a také o mou babičku a dědečka (dokázala jsem zvnitřnit jejich „hanáčtění a deš sem bela z hračkama na dvorko sama, skóšela sem bócat“). Netušila jsem tehdy, že je to báječná mluvní průprava, ale prozkoumala jsem dost pestrou stylistiku – pro zábavu druhým, ale především sama sobě. Zkoumání mluvních stylů byla jedna z nejlepších zábav.

Děti v tomto věku milují nápodobu. Dokonce své vzory napodobují i v jednání a chování v každodenních situacích, takže je někdy hodně těžké prokousat se k jejich neutrální poloze, k jejich nejobyčejnějšímu, nejprostšímu já. Je dokonce přirozené, když má dítě potřebu někoho co nejlépe napodobit. Jistě, na recitačních přehlídkách je takové vypravěčství mimo kategorii a je považováno za nešvar. Často ale bývají k vidění i velmi zdařilé nápodoby¹⁸⁵, např. Barbory Hrzánové v přednesu úryvků knihy Ireny Douskové Hrdý Budžes, Františka Nepila v příbězích z knihy Já, Baryk, Zdeňka Svěráka v některém z jeho příběhů pro děti, Petra Nárožného v některé z Macourkových próz atp. Obvykle se ale při rozboru s těmito začínajícími interprety dá hovořit o tom, jak je to s nápodobou a vlastní tvorbou. I dítě dokáže pochopit, že když bude někoho kopírovat a může v tom být sebelepší, vždycky bude jen kopie (replika, zdařilá imitace) předobrazu. Ale být originálem, to vyžaduje autenticitu, tedy vlastní tvorbu.

10.1.4 Recitátor médium, recitátor dekodér

Vstup na střední školu (v mém případě přechod z tehdejšího nižšího gymnázia na gymnázium vyšší, a tedy i do budovy Gymnázia Zábřeh) považuji z dnešního pohledu za vstup do etapy skutečného studia recitace. V tomto ohledu jsem byla zřejmě dílem dostatečně aktivní sama a dílem jsem měla štěstí. Mou třídu sice český jazyk a literaturu neučila paní profesorka Marie Brožová, ale učila mou

¹⁸⁵ Dokonce i Wolkrův Prostějov se nejednou (a jistě omylem) setkal s interpretací, která byla více či méně zdařilým plagiátem. Šlo např. o kopírování Lukáše Pavláška a jeho standupového výstupu Ábíčko. Lektorský sbor v krajském kole neodhalil plagiátorství. A není divu, stand-up comedy není obvyklým žánrem sledovaným těmi, kteří se zabývají uměleckým přednesem. Tento výkon ale na Wolkrově Prostějově otevřel jednu mimořádně důležitou otázku, a sice otázku tendence k proměně toposu uměleckého přednesu a potřeby takové proměny, aby přednes mohl zůstat nadále živým médiem, životným uměleckým druhem vyhledávaným mladými lidmi. Sřet standupové etudy s dosud převládajícím vnímáním přednesu (dodejme, že tento převládající konzervativní pohled na umělecký přednes a celý Wolkrův Prostějov převažuje vně festivalu a mimo komunitu festival navštěvující) sice v danou chvíli křísil jako kosa o kámen, ale ukázal směr zájmu části mladých lidí, kteří mají potřebu sólového specificky scénického mluvního vystoupení, a poukázal tak na sousední disciplíny, nově expandující do českého prostoru, s nimiž přednes stojí v jistém vztahu.

starší sestru a její spolužačky, které rády recitovaly. A tak jsem se coby poeziechtivý posluchač ocitla tu a tam při nějakém zkoušení a při recitacích a stala jsem se jednou z recitátorek paní profesorky Brožové (později, a to ještě za mých gymnaziálních studií, dokonce Marušky). Maruška byla (a stále na gymnáziu učí) naše „stvoření“. Takhle jsme si o ní povídali. Podněcovala v nás opravdový tvůrčí proces, proces „tvoření“ v myšlenkách nad literárními texty, které uměla vybírat vždycky přesně tak, jak bylo potřeba. Neuvěřitelná erudice, zdroj inspirace, neutuchající energie, kterou nám dopřávala při rozborech textů měrou nevídanou. Pro práci s ní bylo typické, že dveře do jejího kabinetu (mimochodem sdíleného s paní profesorkou Alenou Crhonkovou, vyučující výtvarné výchovy a filozofie) byly vždycky otevřené. Chodili jsme si k ní půjčovat knihy (učila i hudební výchovu), ověřit své teorie o uvažovaných textech¹⁸⁶ nebo prostě jen tak pro útěchu, když to bylo potřeba¹⁸⁷. Píšu v množném čísle. Bylo nás recitátorů ve všech ročnících vždycky roztroušeno tak do desítky a vznikala tak zvláštní komunita¹⁸⁸, jakési neokázalé tajné spojenectví stavěné na hlubokém zájmu o četbu poezie. Byli jsme svými texty (těmi, které jsme si v daném roce vybírali) doslova uhranuti a četlo se jako o život. Ostatně opět zpětně rozumím tomu

¹⁸⁶ Výuka obou profesorek a ustrojení jejich kabinetu ve mně založily na pohled na vzdělávací proces, který jsem si dál tříbila na vysoké škole a který jsem dost často postrádala v realitě českého školství. Podstatou tohoto pohledu je absence hranic mezi vzdělávacími předměty. Ostatně minimálně o výuce profesorů humanitních předmětů, kteří mě učili na zábřežském gymnáziu, mohu říct, že byla bez oněch hranic, což mnozí spolustudenti nesli jako přikofí. Ale

¹⁸⁷ Ta velká důvěra, na níž byl vztah k paní profesorce založen, byla součástí recitačního procesu. Bez této okolnosti by se jen těžko člověk mohl tak otevřít, tak vydat.

¹⁸⁸ V současné době vzniká řada diskusí o tom, jestli mohou na recitačních přehlídkách recitovat společně žáci základních uměleckých škol a ostatních škol. Je zajímavé pozorovat tento fenomén z odstupu, protože se díky němu vyjevuje, jak je to se zanášením oné nepatřičné soutěživosti do přednesových přehlídek. Učitelky, které otevírají tyto diskuse, mají mnohdy větší potřebu soutěže než by měli jejich svěřenci, kdyby pracovali s myšlenkou na podstatu přednesu, nikoliv s myšlenkou na „vítězství v soutěži“. Současně se ukazuje, že je úplně jedno, kde (kolem jaké konkrétní instituce) vznikají ona recitátorská hnízda, vždycky ale jde o osobnost učitele, který dokáže recitátory motivovat a být jim partnerem v přípravě. Pražské postupové přehlídky jsou toho každoročním důkazem – mezi současné pedagožky, které pracují s dětskými a mladými recitátory, vytvářejí ona motivovaná recitátorská hnízda a jejichž kvalitní výsledky práce mohou v patnáctiletém horizontu sledovat, patří: (řazeny abecedně) sestra Angelika (v době, kdy učila na ZŠ Josefská a Malostranském gymnáziu), Jana Franková Doležalová (DRDS), Irena Hrubá Hanáková (ZUŠ Jana Hanuše), Eva Hodinová (ZUŠ Jižní Město), Věra Hučínová (v současné době neučí), Jana Machalíková (PŘESAHA, z. s.), Jitka Morávková (ZUŠ Prosek), Zoja Oubramová (ZUŠ Prosek), Ivana Sobková (ZUŠ Štítného), Dana Svobodová (Divadelní spolek Divadlo pro Zličín), Radka Tesárková (Divadelní klub Letka), Hana Trázníková (ZUŠ Biskupská), Štěpánka Gabriella Zámečníková (ZŠ a ZUŠ Jesenice – účastní se někdy přehlídek v Praze). Je dobré doplnit, že v Praze se provozuje 37 základních uměleckých škol a zdaleka ne ve všech se v rámci LDO přednesu věnují tak, aby to bylo v rámci celopražského monitorování situace na poli přednesu dětí a mládeže zaznamenatelné. Naopak v řadě základních i středních škol se postupně jednotliví pedagogové zasazují o vznik literárních klubů, čtenářských kroužků a vytvářejí podmínky pro podporu recitátorů. Situace mimo Prahu je obdobná. Recitaci se výrazně daří tam, kde je nadšený pedagog bez ohledu na instituci, která poskytuje zázemí.

pocitu. Když je člověku už víc než patnáct let, ale ještě není plnoletý, může díky poezii zažívat velké pocity svého jinak „nevyužitého potenciálu“ (Nechci tento věk jakkoliv dehonestovat, snažím se co nejpřesněji popsat možné pocity mladého člověka, který velmi rychle nastoupává v myšlenkových procesech a vyhledává výzvy k přemýšlení.) Maruška jednotlivcům nabízela k přednesu konzultace. Využívala jsem je hojně. Věnovala mi velmi často hodinu či dvě po vyučování (vzpomínám si, jak často kvůli mně odsunovala odjezd domů do Mohelnice na pozdější a ještě pozdější autobus). A v tomto čase jsme pronikaly do textů ve všech možných rovinách. Drobily jsme je na slova, vychutnávaly jejich zvuky, hledaly jejich významy v našich představách, v kontextu asociací, lexikonu, doby, autorova díla. Zkoumaly jsme spojení a metafory a znova skládaly kusy textů, jednotlivá syntagmata do celků. Zkoušela jsem texty říkat opakovaně, dokud v mém hlase Maruška neslyšela všechny roviny významů, o kterých jsme společně předtím hodiny a hodiny diskutovaly. Byla mimořádný posluchač. Citlivý, háklivý na každou nepřesnost, nedourčenost představy. Učila mé podání maximální míře pravdivosti v přístupu k textu, k autorovi, k posluchači i k sobě. Byla to pro mě setkávání nesmírné hodnoty, protože tam se teprve odstartoval můj skutečný zájem o umělecký přednes. Teprve pod vedením Marušky jsem začala na text myslet jako na sdělení, které směřuje od někoho k někomu, začala jsem recitátora vnímat jako médium daného poselství, které jde od autora k posluchači a možná také zpět. Začala jsem recitaci pociťovat jako sdílení, téměř vyzařování a začala jsem v úplnosti žít a pociťovat ty komunikační modely, které popsali Karl Bühler, Jan Mukařovský, Roman Jakobson nebo Friedmann Schulz von Thun. Když jsem později četla Jakobsonovu Poetickou funkci a jeho vysvětlení komunikačního modelu ve studii Lingvistika a poetika, připadalo mi to skvělé a současně samozřejmé, protože velice dobře známé z vlastní zkušenosti. Maruška mě totiž naučila hledět do textu, a to až do jeho mikrosvěta, a naopak i z textu ven, tedy do možných literárních (i fikčních) makrosvětů a taky dál, z literatury ven. Naučila mě vnímat text v propojení se světem¹⁸⁹ a vnímat ho pečlivě. Řekla bych, že její heslo „ctít text“ a „ctít autora“ bylo tak nepodkročitelné, že jsem pod jejím

¹⁸⁹ Díky tomuto přístupu jsem i v dalším studiu měla blízko k projektovému typu výuky, kdy se např. s jedním textem pracuje delší dobu a jeho prostřednictvím (díky vhodně zvolenému textu, jeho námětu i tématu) se otevírají další spojitá témata i obory.

vedením zažívala typ recitace, kdy se – dle Jakobsonova modelu – recitátor stává dokonce samotným kódem, nebo ještě přesněji „**dekodérem**“.

Jen pro ilustraci chci uvést ukázky svého tehdejšího repertoáru a zpřítomnit si, co byly nejsilnější vjemy z textů při prvním čtení, při dalších čteních, jaké prožitky mám stále živé při četbě dnes,¹⁹⁰ a to s vědomím, že nejde o literárně-teoretické anotace, ale o zkoumání subjektivních prožitků, které přirozeně působí tak silným dojmem, že mají tendenci zkreslovat, nálepkovat, vidět texty a básníky jednostranně, po svém, emocionálně (Ostatně jak jinak to má s prožitkem umění být?):

Fráňa Šrámek: Ada, Minka, Marta (ze sbírky *Života bído, přec tě mám rád*, 1905)

Šrámkova báseň mě přitahovala zvláštní dynamikou, přítomností pohybu,¹⁹¹ jako kdyby do sebe absorbovala běh tří děvčat z kopce (*srdce je na dlani, sukénka vichří / to jsme se rozběhla děvčátka my tři, / Ada a minka a Marta*¹⁹²), jako kdyby při jeho říkání člověk zažíval potěšení ze závratí, houpání, tance, točení, běhu (*koukejte, holky, jak se svět houpá*), tedy přesně to, co Roger Caillois popisuje jako ilinx, hry při nichž zažíváme potěšení právě z takové aktivity. Z toho textu čišelo opojení mládím, jiskřilo v něm pokušení a zvukomalba jako vykřesaná (*křehoučké sklínky přípitek vzkřikly*). A příběh tří padlých dívek mi připadal tak prostý, droboučký a křehký, že bych ho nejraději držela v dlani pro zahřátí (*Prostydly noci, marně se klepá. / Není vám, děťátka, v hadérkách zima?*) Pod dojmem tohoto textu jsem už provždy vnímala Šrámka jako básníka citového, třeba i revoltujícího, ale s velkou empatií k obyčejnému člověku a skromnému příběhu, energického a kypícího chutí žít.

Jiří Orten: Jeremiášův pláč (1941)

Jiří Orten: O čem ví tesknota (ze sbírky *Čítanka jaro*, 1939)

¹⁹⁰ I když většinu z těchto textů mám ve svém repertoáru stále živou.

¹⁹¹ Tyto pohybové prožitky příjemce básnického umění popisuje Otokar Zich ve studii *O typech básnických* jako čtvrtý a nejpozději povšimnutý typ čtenářova prožívání. Pro úplnost kontextu uvedme, že Zich přemýšlí o čtenářových představách zrakových, sluchových, nižších smyslů (čichových, chuťových, hmatových) a vnitřně hmatovém vnímání, k němuž přidružuje právě i představy pohybového prožitku. I když ve studii používá pro příjemce básnického díla termín čtenář, uvažuje o dojmu z mluvené, resp. námi slyšené básně, neboť: „[...] to jest její pravá forma existenční. (Zich, 1937, s. 12)

¹⁹² Všechny úryvky použité u Fráni Šrámka jsou z textu *Ada, Minka, Marta*.

Orten byl pro mě básníkem ticha (*Poslouchám celý čas, jsi tiše, jako němý*¹⁹³), smutku (*V přestávce mezi životem a tamtím*¹⁹⁴), samoty (*že opuštěna jest, jak strom jen může být*¹⁹⁵) a křehkosti (*snad je jen pohroužení, / jímž lze se dotýkat žen z žalu pročitých*¹⁹⁶). Některé obrazy se člověk téměř bál vyslovit, aby mu ta křehkost v ústech nepopraskala. Teprve jsem objevovala literárněvědná klišé a na mého Ortena by se hodila „vzdorovitost z pokory“ a „existenciální tázání a smutek prostupující až na dřeň samotného bytí“. Líbilo se mi, co psala Jana Štroblová v doslovu k výboru *Hrob nezavřel se*: „Ortenovy básně ‚myslí spíš na vůni (nikdy ne na slova!)‘, věří spíš tomu, co se nad básní cítí, než co se v ní letmo čte, věří spíš pocitu než pojmu, protože slova už v jeho době prožila svou krizi. Je třeba vyslechnout zámlky, to *ticho pod slovy*, pod slovy, kterými Orten i mlčí, i se zajíkává. Z pocitu nevyslovitelná.“ (Štroblová, 1994, s. 153)

Jacques Prévert: *Ulice de Seine* (ze sbírky *Slova*, 1946, v překladu Adolfa Kroupy)

S Prévertem jsem zažívala opojení růzností překladů a poprvé jsem začala poslouchat přednes z desek. Maruška mi pustila text *Ta láska* v podání Rudolfa Hrušínského. Všichni ostatní básníci a přednášeči byli rázem odstaveni z předních příček. Hrušínského *Ta láska* mi uhranula. A díky ní začaly vítězit i překlady Adolfa Kroupy. Bylo to tehdy „holčičí“ čtení Prévertovi poezie a v čase se pochopitelně vyvíjelo (S Prévertem jsem se najednou setkávala na přehlídkách hojně. Jako kdyby si ho všichni povšimli společně se mnou. Ale bezesporu to byla jen má momentální otevřenost vjemům spojeným s tímto básníkem.) Byl to pro mě básník mizanscény (*V ulici de Seine v půl jedenácté / v noci / na rohu k jiné ulici / vrávorá muž...*¹⁹⁷), detailu (*a on klátí hlavou / klobouk má nakřivo / i ženin klobouk hrozí přepadnout*¹⁹⁸), okouzlení (*Jako zázrakem / Pomeranče na větvích pomerančovníku*¹⁹⁹), tematizující lásku v jejích různých podobách i stádiích (*Ta láska / Tak plná prudkosti / Tak plná*

¹⁹³ In *Jeremiášův pláč*

¹⁹⁴ In *O čem ví tesknota*

¹⁹⁵ In *Jeremiášův pláč*

¹⁹⁶ In *Jeremiášův pláč*

¹⁹⁷ In *Ulice de Seine*

¹⁹⁸ In *Ulice de Seine*

¹⁹⁹ In *Jako zázrakem*

křehkosti / Tak plná něžnosti / Tak plná zoufalosti²⁰⁰), pozdvihující nízké, ošklivé (*Pustťte dovnitř zabláceného psa²⁰¹*) a téměř vulgární (*a žiju pořád nahá docela / je to má profese / Ten čas kdy žiju nahá / mně prachy vynese²⁰²*) na úroveň objektu poezie.

Jiří Kolář: *Mezi tupci* (ze sbírky *Prométheova játra*, 1950)

Text *Mezi tupci* mi připadal (a stále připadá) nadčasový, aktuální, pevný v postoji (*Žít mezi tupci / je daleko těžší / nežli se zvěř²⁰³*), přesný ve výběru slov a cílení na záběr jejich významů (*že radost / je podmíněna námahou / láska čistotou / pravda samozřejmostí / smutek opravdovostí*) a formulovaný tak přesně, stručně, bez nadbytečných slov, že by měl být tesaný do kamene. Papír tolik prozření nemůže unést. Minimalistické, koncentrované, sevřené pojmenování intenzivního pocitu ohrožení (*mezi tupci jsi stále sám / a co děsivějšího / stáváš se zvolna / chtěj nechtěj jedním z nich*). Varování, prosba, volání o pomoc, modlitba. Průzračnost, prostota a absolutní nezdobnost sdělení stává se uměleckým prostředkem. Kdyby tahle báseň měla být šperkem, byla by to jehla, ozdobný špendlík s ostrou špičkou, jednoduchý, z ryzího kovu. Jedinečný.

Jaroslav Seifert: *Píseň o Viktorce* (1950)

Poprvé jsem se musela zabývat výběrem částí textu. *Píseň o Viktorce* se nikde nedala prezentovat v celku a mé síly by na to nestačily. Nejednalo se ani o škrtání jako spíš o výběr logicky spojených částí z velkého celku. Začala jsem se zabývat rozdílem mezi celistvostí a uceleností. Zajímal mě pochopitelně nejvíce motiv Viktorky, postavy, které v mých očích poezie slušela ještě víc než její domovská próza²⁰⁴. Viktorčina výlučnost, svéráznost a ty nevyhnutelné osudové tóny v ní byly magnetizující (*Viktorko, běda, nebylas / z těch panen,*

²⁰⁰ In *Ta láska*

²⁰¹ In *Tím hůř*

²⁰² In *Láska mě stvořila*

²⁰³ Všechny úryvky použité u Jiřího Koláře jsou z textu *Mezi tupci*.

²⁰⁴ *Babičku* Boženy Němcové jsem už tou dobou měla přečtenou. Četla jsem ji s chutí, ale předčasně. (S dalším čtením v dospělosti se má první čtení vůbec nedají srovnávat.) Problém *Babičky* spočívá v tom, že ministr školství nemůže povinnou četbu předepsat dospělým lidem. A tak je *Babička* předepsaná povinně těm, kteří na ni nejsou připraveni. V takovém okamžiku je téměř jedno, jestli ji děti přečtou, nebo ne. Být nečtena nebo čtena s nechutí či s nepochopením, to si dílo, které bezesporu patří do českého literárního kánonu, nezaslouží.

... které místo tance / nalily moudře do kahance / oleje, aby neuhas.²⁰⁵

Naléhavost vtělená do vrstvení otázek a přesahů, které jakoby se samy zajíkal, přímo předepisuje způsob recitace. (*Kdo tě to odral do cárů, / kdo naházel prach do tvé krásy, / po kterých cestách ztrácela jsi / krvavá zrnka korálu? // Kdo vylíbal ti z tváří tvých / tvé panenství a prsty zlými / drtil tvé prsy? Pověz ty mi, / kdo na svědomí má ten hřích?*) Působila na mě svou hudebností, lahodnou kompozicí samohlásek a jejich častými délkami, které dávaly tónům zpěvné trvání (*Když svítí luna zelená, / usedá k řece poblíž splavu / a zpívá, naklánějí hlavu / až nad vyzáblá kolena.*), také vyzařující ticho bylo zvukově nesmírně působivé (*V půlnočním tichu poletuch / bdí s bludičkami na pomněnce / a děsí noční opožďence, / když zabloudili v jejich kruh.*), některá místa zněla jako bouřící symfonický orchestr v mohutném finále (*A blesky skryté do pochev / padaly s třeskem vytaseny / a tříštily se o kameny, / když na stráni se ozval zpěv.*) a poprvé jsem pocítila potřebu vložit do přednesu zpěv, protože to v danou chvíli bylo tak samozřejmé! (*Viktorka! A až do morku / vřezával se ten hlas, když hromy / duněly lidem do svědomí. Bože, ochraňuj Viktorku!*) Jaroslav Seifert se mi tehdy stal mezi básníky nejen mistrem slova, ale především mistrem zvuku.

Vladimír Holan: *Sbohem* (báseň z roku 1949, zahrnuta do sbírky *Příběhy*, 1963)

Nejdřív jsem se zamilovala do *Ódy na radost* v čítance a poté do *Noci s Hamletem*, které jsem poslouchala v básníkově podání z kazety (Jeho přednes mi tehdy připadal nehezky a zanedbaný.) A poznávala jsem jej dál přes jeho *Příběhy*. Působily na mě monumentálně, dynamicky, barokně (*A přece zlo stoupá / míchou lidstva krvavě poplivanou / jako schody k zubařovi... Je věkovité to zlo / a unavené a každé jeho šlápnutí se štítí, /ale stoupá znovu a znovu k mozku pýchy, / neboť po tolikerých pokusech / světců a básníků, / po tolikerých pokusech / světců a básníků vypnout proud – / věří už jenom v souhlasnou chvíli, / kdy dojde ke krátkému spojení / mezi nebem a peklem.²⁰⁶*) Byla to filozofie v obrazech tak působivých, že jsem jim říkala ponorné, protože se do nich člověk nořil jako do lázně (*Je líbezný letní podvečer... Letní, protože letní, / a nesmyslný, protože líbezný... Všechno je lehounké / a vše je nahoře a*

²⁰⁵ Všechny úryvky použité u Jaroslava Seiferta jsou z textu *Píseň o Viktorce*.

²⁰⁶ In *Noci s Hamletem*

nejvýše je tanec slonů...²⁰⁷). Tematizace dětství jako tvořivé a nezkažené čisté existence, tematizace člověka nejprostšího z prostých, vysloveného outsidera a jeho maličkého osudu uprostřed všehomíru (*Pro tyto děti i pro jiné stál tenkrát na nábřeží / starý muž. Nebylo na něm nic, i tvář měl vyholenou, / zato však vítr kolem něho byl tak ostrý, / že svými vousy stínal mouchy...*²⁰⁸), povšimnutí lidské krutosti (*Lucie („kurva, která přece dosud / ani nezastonala“)* musila opustit okres, / ve kterém i brečťan měl žíly naběhlé pohoršením...²⁰⁹) a současně zpřítomňování básníka, který díky svému vidění vnáší do světa lítost a smilování, jako by on byl tím (*kdo z dávné doby vládne ještě přítomnosti*²¹⁰). Holanova práce s kontrastem, gradací, litanickým výčtem obrazů, jež se přes sebe vrství jak omítky na freskách, to bylo pro mě, náctiletou, ohromující. Zažívala jsem při četbě Holanových textů reálnou husí kůži (tak silně atakovaly mé vnitřně hmatové vnímání) a doslova třibení lidských hodnot. Dodneška v jeho díle nacházím své poetické mantry (*Není mi lhostejný / ani jeden krůček a pád / dítěte v kopřivách... / I když mu matka říká: / Jdi pro rum do čaje, / ono jde a stále si opakuje: rum do čaje, rum do čaje, / až nakonec zašeptá: čum do ráje... / nene, není mi lhostejný ani jediný pád / dítěte...*²¹¹). Miluji Holanovy tři tečky uprostřed veršů, na konci obrazů, uprostřed obrazů, které roztáčejí čtenářovu představivost až do filmových vizualizací.

Miroslav Skála: úryvek z knihy *Cesta kolem mé hlavy za čtyřicet dnů* (1979)

První vykročení z poezie směrem k próze. Chtěla jsem si to vyzkoušet. Skok do jiného literárního druhu, navíc do humorného žánru. Najednou jsem se nebála škrtat, nebála jsem se ani přepsat si text do ženského rodu – uznávám, byla to najednou čirá anarchie. A přiznám se, že ovace, které jsem tehdy sklízela za ich-formový text o jedné učitelce češtiny zhroucené z neschopnosti spravedlivě známkovat, mě málem urážely. Měla jsem pocit, že tolik povyku pro jednu prózu, jejíž hodnotu jsem si v danou chvíli posadila někam daleko za všechny mé předchozí hluboce prožívané a promyšlené texty, bylo za hranicí toho, co jsem očekávala. Pochopitelně mě divácké přijetí těšilo, ale vedlo mě to

²⁰⁷ In *Óda na radost*

²⁰⁸ In *Sbohem*

²⁰⁹ In *Óda na radost*

²¹⁰ In *Sbohem*

²¹¹ In *Noci s Hamletem*

k úvahám, v jaké nevýhodě je interpret vážných poetických textů.

Koncentrovaný a přednesu lačný divák byl už i v 90. letech vzácný a soudě dle reakcí při různých příležitostech, příležitost zasmát se vítali všichni všude.

Zpětná vazba byla velmi zřetelná (slyšitelná, viditelná, hlasitá). To byl základní rozdíl. Nepotřebovala jsem si dokazovat svůj komediální talent, jen jsem sledovala, jaké východiska si přednášeč vybírá už společně s výběrem textu.

Text Miroslava Skály byl pro mě jedním velkým experimentem v mém zkoumání přednesu, které začalo být už i teoretické. A dalo by se říct i prvním otevřením dveří ke zkoumání dalších přednesových možností, i když poezie v mém srdci stále stojí nezvratně na první příčce.

Osm výše uvedených textů odpovídá čtyřem letům intenzivní práce s Maruškou, a tedy dvěma připravovaným textům ročně především pro přehlídky směřované k Wolkrovu Prostějovu²¹².

10.1.5 Období „přehlídkového“ studia recitace

Postupovým přehlídkám jsme říkali soutěže a atmosféra i celkové organizační zajištění jednotlivých kol tak někdy skutečně byly pojednány. Chci na tomto místě podtrhnout, že i navzdory svému současnému kritickému pohledu na jednotlivá kola recitačních přehlídek, dnes tuto cestu považuji za zásadní pro utváření recitátorské části mé osobnosti (mé sociální role recitátorky i učitelky přednesu).

Okresní kolo směřující k Wolkrovu Prostějovu se pro recitátory ze Zábřeha konalo v Šumperku (buď ve Vile Doris, nebo v Galerii Jiřího Jílka) a bylo mimořádně náročné především z toho pohledu, jak se tam pracovalo, přesněji řečeno vůbec nepracovalo s atmosférou celého dne. Zde jsem nejvíc pociťovala, a právě i v roli diváka, jednoho z publika, co je to publikum plné soutěžících diváků, tedy soupeřů. Stačilo, že se ráno u prezence objevila recitátorka Eleni Akritidu z Jeseníku (bývala velmi poutavá vypravěčka) a sál už šuměl nervozitou, kterou v recitátorech jejich pedagogové přižívovali. (Sálem doslova šumělo: „Ta je dobrá!“ nebo „Loni vyhrála!“) Recitovat se začalo bez jakékoliv hlasové rozcvičky, takže pěkně nastřádaná tenze v celém těle v recitátorech zůstávala a oni tuhli dál po celou dobu, co seděli v publiku a čekali na své výkony (vlastně, kdy budou vyvoláni). Nejenže jejich pozornost vůči recitátorovi byla číhající, ale při jakékoliv

²¹² V 90. letech se na národní přehlídce recitovaly texty dva.

chybě (výpadek textu, přeřeknutí, jakákoliv drobná nedokonalost) sál dokonce úlevně vydechnul. Číhalo se na chybu. Ivan Vyskočil se svou přející pozorností, se svým poučením o empatii celého společenství přítomného tvorbě byl tehdy Šumperku na míle vzdálený.

Krajská kola v Havířově už dýchala poněkud volnější atmosférou a bylo zde znát, že se na této úrovni setkávají už většinou jen ti, které přednes opravdu zajímá. Možná právě proto se recitovalo dobře, atmosféra v publiku už byla pozorná a zvědavá. Recitátoři se postupem let mezi sebou seznámili a jevíli zájem o to, kdo s čím novým přijíždí. Začínalo zde vznikat zázemí vzájemné generační inspirace.

Národní přehlídka se každoročně konala v červnu v Prostějově. Teprve tam jsem poprvé zažívala několikadenní festivalové pojetí události, doprovodný vzdělávací i kulturní program a rozbory recitačních vystoupení s lektorským sborem. První zkušenost s hlasovou rozcvíčkou mi otevřela dveře k uvažování o přednesu jako o psychosomatické disciplíně, nikoliv pouze literárním a všeobecně kulturním poznávání s performativním výstupem. Teprve tehdy jsem si všimla, že hlasem se může zabývat i recitátor, ne pouze zpěvák. Teprve tehdy jsem si důkladně povšimla toho, že i celé naše fyzické bytí na jevišti něco sděluje, že tělo musí být aktivované (nikoliv v tenzi), uvolněné (nikoliv povolené), propojené, otevřené a zpřítomněné. Setkávali jsme se denně v divadle i v jiných místech Prostějova a mluvilo se hlavně o přednesu a divadle poezie. Velká koncentrace stejně zapálených vrstevníků, přehlídka dramaturgicky vždycky objevná a hojně doplňovaná zajímavým čtením v deníku nebo i publikacemi, které vydávala většinou ARTAMA s laskavou péčí Vítězslavy Šrámkové nebo Jany Štefánkové.

První setkání s hodnocením recitačních výkonů bylo velmi náročné. Probíhalo tak (a dodnes u druhé a třetí kategorie probíhá, nikoliv u kategorie první, týkající se účastníků ve věku 15. až 18. let), že se sešli všichni interpreti, kteří daný den vystupovali, všichni porotci a případní zájemci o poslech této diskuse a porotci v takto široce otevřeném diskusním plénu hovořili vždy k jednomu recitátorovi – rozebírali jeho výkon. Při těchto diskusích se člověk o přednesu dozvěděl stokrát víc, než by se kde dočetl. Dostávali jsme tu na konkrétních ukázkách recitačních výstupů kritický rozbor od těch nejpovolanějších. S chutí jsem poslouchala všechny postřehy a poznámky jednotlivých porotců k interpretaci textů, ale i

doplňující informace, kdo kde o čem píše, kde se dá co dočíst²¹³. Začala jsem si poprvé zapisovat poznatky, které se netýkaly pouze mé vlastní práce s mým vybraným textem. Po návratu domů jsem si v knihovně dohledávala texty, které mě na přehlídkách zaujaly, a konfrontovala jsem je se svými zápisky z diskusí. Byla to pro mě doba na přednes soustředěná a krásná. I když jsem sama ke svým vystoupením dostávala celou řadu kritických připomínek. Jak jinak. Sahala jsem po poezii, která byla porotcům důkladně známá (i když to bylo mé první setkání s daným básníkem²¹⁴) a někteří básníci patřili mezi srdcové záležitosti některých porotců. Vcelku nerada jsem se dozvíдалa, kdo před lety recitoval stejný text a jak. Ale i to patřilo k věci. Kvalita mnou vybraného textu tím byla vlastně potvrzena. A kvalitní text interpreta ve slabé chvíli vždycky podepře – to bylo jedno z mých prvních zjištění a jeden z mých prvních zápisů z let mých „přehlídkových studií“.

S účastí na Wolkrově Prostějově přišly i pozvánky do Poděbrad na Poděbradské dny poezie a do Valašského Meziříčí na Moravský festival poezie²¹⁵, ale i na semináře, které v 90. letech organizovala odborná pracovnice ARTAMy Jana Štefánková. A s přechodem na vysokou školu přišla navíc možnost jezdit na Šrámkovu Sobotku. Nejintenzivnější vzpomínky mám na práci s Martinou Longinovou, Radovanem Lipusem a Alešem Vrzákem. To bývala Sobotka ještě festivalem věnovaným především interpretační a literární tvorbě. Tou dobou už jsem ale byla coby recitátorka zrozena.

²¹³ V 90. letech jsme ještě běhali po knihovnách, neměli jsme běžně dostupné počítače, internet se v 90. letech v České republice teprve zabydloval.

²¹⁴ Velmi často se jako porotkyně i učitelka recitátorů setkávám s tím, že interpret pro sebe poprvé objeví Fryntu, Macourka, Holana, Ortena atd., zkrátka někoho už dávno známého a interpretovaného. Je to mimořádný moment a velmi si hlídám své reakce, protože můj věk nemá právo klást větší požadavky na daného interpreta, než které jsou jeho věku a zkušenosti dostupné. Každé první setkání a objevení básníka pro sebe sama je tak mimořádné, že je potřeba být v roli průvodce zdrženlivý a jen napomoci otvírat cestu k jedinečnému vlastnímu prožitku, k nalezení vlastního soužití.

²¹⁵ V 90. letech šlo skutečně o Moravský, nikoliv ještě Mezinárodní festival poezie.

10. 2 Třikrát Alžběta – Mrožek, Čapek, Holan

10.2.1 Kde se Alžběta vzala?

S Alžbětou jsem se poznala na Pražském kalichu 2016. Já jsem byla v lektorském sboru, Alžběta tehdy studovala na Malostranském gymnáziu a jejím hlavním předmětem zájmu bylo malování a výtvarné umění obecně. Připravovala se dlouhodobě na přijímací zkoušky na malbu na pražskou AVU a recitace byla jejím koníčkem, který doplňoval její zájem o literaturu – tou dobou ještě ve středoškolském, i když gymnaziálním pojetí. Recitovala tehdy prózu *Škola U Staré rokle* o jednom despotickém učiteli Řandovi (z knihy Pavla Fialy *Ryba Hulajdá*) a byla na ní sympatická celá řada skutečností, i když by se její výkon v tu dobu nedal označit za dopracovaný. Vystupovala tehdy v 1. kategorii (tj. od 15 do 18 let), což bývá kategorie pozoruhodná už jen z toho důvodu, že po ukončení ZŠ mnoho i zajímavých recitátorů s recitací přestává, protože přijdou na SŠ, a ta třeba vůbec neorganizuje postupové přehlídky. Pro mladé recitátory to bývá ve většině případů konec s recitací. Naopak se v první kategorii onoho vyššího stupně přehlídky najednou objevují recitátoři (popisují teď situaci v Praze), kteří se doposud na celopražských přehlídkách ještě nikdy neobjevili. Buď proto, že se naopak na jejich ZŠ přehlídka nepořádala, nebo proto, že školním kolem či obvodním kolem dále nikdy neprošli (lektorské sbory kol pro děti a kol pro studenty se mnohdy zásadně liší). V této kategorii se tedy může objevit řada začátečníků, kteří doposud vůbec nerecitovali nebo doposud neměli příležitost, případně ani neměli s kým na textu pracovat a najednou se pro ně situace mění, nově otevírá.

Alžběta působila právě dojmem takového nováčka, i když úplně tomu tak nebylo. Vybraný text Pavla Fialy jsem do té doby na žádné z přehlídek nezaznamenala. Alžběta si skutečně vybírala sama, a to (jak mi později sama prozradila) v knihovně a vcelku náhodně, nikoliv tedy z učitelských šuplat nadtých „osvědčenými“ texty nebo autory. Nutno dodat, že výběr nebyl vůbec špatný. Bylo jasné, že se interpretka spolehla na svůj literární vkus, který vykazoval už tou dobou oporu v její čtenářské zkušenosti. Spolehla se dále na svůj odhad, jak dlouhý text přehlídka unese. Tady jí zjevně chyběla opora v dramaturgické konzultaci. Text byl tehdy v jejím podání dost dlouhý. V tomto ohledu bylo ale sympatické, s jakou pečlivostí Alžběta k textu přistupovala. Netroufala si na škrty, aby neredukovala autorské dílo, ale přednesu dávala dostatek času, což v dnešní době vůbec není samozřejmostí. Celkový temporytmus jejího výkonu měl rezervy,

a to spíše v tom smyslu, že každou část textu pečlivě prokreslila, ale dynamiku výkon postrádal. Při rozboru recitačních výkonů jsem se tehdy dozvěděla, že recituje už dlouho, ale nemá s kým pracovat, takže si texty chystá sama. To vypadalo na obdivuhodný zápal pro věc, protože se jí prý většinou nepodařilo se svým výkonem dostat přes obvodní kola a o jiných možnostech, kde recitovat mimo přehlídky, nevěděla. Jakmile mladý recitátor nemá s kým pracovat, většinou ani nemá přísun relevantních informací a neustálé „neúspěchy“ v postupových přehlídkách ho rychle odradí. Navíc v dnešním světě je nabídka alternativ trávení času doslova agresivní, takže taková vytrvalost překvapuje. Nabídla jsem Alžbětě možnost navštěvovat ATELIÉR D, kde byla možnost pracovat na vlastním recitačním výkonu. A tím začala naše společná práce.

10.2.2 Práce v ATELIÉRU D

Naše pravidelná setkávání začala v září 2016. Obvykle trvala dvě hodiny (120 minut, někdy déle) a konala se jednou týdně, přičemž se různě střídaly lekce zaměřené na komplexní mluvní průpravu ve skupině a lekce akcentující konkrétní cíle jednotlivých účastnic ATELIÉRU D (pracovali jsme ve skupince 3–4 dívek a každá měla definovaný jiný cíl svého studia, viz kapitolu č. 6). Kdykoliv jsme měly příležitost sejít se s Alžbětou samostatně, využívaly jsme toho i nad rámec ateliérových hodin, protože ona přišla s velmi jasně definovaným cílem: připravit si recitační vystoupení tak, aby bylo možné ho uvést před diváky už v únoru 2017 a aby se s ním mohla účastnit postupové recitační přehlídky od školního přes obvodní kolo pro Prahu 2 na celopražskou přehlídku Pražský kalich a pokud možno, tak také na celostátní přehlídku Wolkrův Prostějov.

Tou dobou už Alžběta z vlastní zkušenosti věděla, že čím vyšší kolo přehlídky, tím vstřícnější publikum, což je pro každého recitátora velmi lákavé. Také obměna lektorského sboru v jednotlivých kolech přehlídky recitátorovi nabízí nové užitečné komentáře k jeho výkonu – i to bývá recitátorům výzvou. Z úvodního pohovoru, který jsem vedla při vstupu do ATELIÉRU D s každým z uchazečů nad 15 let, bylo jasné, že Alžbětu přednes baví a je velmi motivovaná se do něj vnořit opravdu v plné šíři. Jednak jsem nemusela mít obavu, že bych ji mohla vyděsit přílišnými požadavky – na studium textu samého, zkoušení výrazových prostředků a

dohledávání doplňujících informací²¹⁶, a jednak jsem se mohla významně opírat o její výtvarné nadání. Při přípravě recitačního výkonu je velkou výhodou, když do procesu může nad rámec literárního a mluvního umění vstoupit umění další.

10.2.3 První rok – Sławomir Mrozek: *Náhle*

Naše první společná práce na přípravě textu k recitaci se týkala textu *Náhle* od Sławomira Mrozka v překladu Heleny Stachové. Vybírali jsme z mnoha textů a ponechávali jsme tomu rozhodnutí dostatek času.

Výběr textu: Když jsme společně začínaly hledat text k interpretaci, nejprve jsme si nestanovovaly žádná omezení. Teprve jsme se seznamovaly a Alžběta byla zjevně už odmalička velká čtenářka. Mohla jsem si dovolit nabízet autory všeho druhu. Do knihovny jsme zašly nejednou a ve výběru zpočátku byla jak poezie, tak próza, literatura původní česká i překladová. Četly jsme knihy společně, některé jsme si vyměňovaly, některé četly paralelně²¹⁷. Já jsem hledala, co by se hodilo k Alžbětě, ona hledala pro sebe. Rozdíl v hledání pro sebe nebo pro někoho jiného je jedním z důležitých momentů hledání. Proto jsme do tohoto procesu vtáhly i další studentky ATELIÉRU D a hledaly jsme společně většinou ve třech nebo ve čtyřech (průběžně se našly recitační texty i pro ostatní). Na setkání jsme přinášely knihy, využily jsme knihovnu přímo na katedře výchovné dramatiky, jedno odpoledne jsme trávily v městské knihovně na Mariánském náměstí v Praze. V úvahu připadali následující autoři a jejich texty: **Jiří Orten** a jeho básně z různých výborů (např. *Dívka a strom*); **Vladimír Holan** a různé básně (nejvíce Alžbětu přitahovaly *Příběhy*), **Viola Fischerová** a její básně (především sbírka *Nyní*), **Wyslawa Szymborska** a její básně v překladu Vlasty Dořáčkové ze sbírky *Okamžik. Dvojtečka. Tady*; **Jacques Prévert** a jeho básně v různých překladech; **Saki** a jeho povídky v překladu Františka Vrby z výboru *Léčba neklidem* (např. *Mlčení lady Anny*, *Léčba neklidem*, *Otevřené dveře*, *Hračky míru*); **Marian Palla** a jeho dadaisticky hravé návody z knihy *Jak zalichotit tlusté ženě / Kdyby byl krtek velkej jako prase* (např. *Jak vychovat malé káčátko*, *Jak ztratit krásnou postavu*, *Proč je výhodné nechat si zašít ruce do břicha*); **Ivan Vyskočil** a povídky z knihy *Vždyť přece létat je snadné* (především *Vyznání jízdenkovitostí*); **Květa Legátová**

²¹⁶ Zvažovala tou dobou také možnost, že se po maturitě bude hlásit na bohemistiku na FF UK.

²¹⁷ Při výběru literatury pro přednes pracuji téměř výlučně s „celými“ knihami, nikoliv s předvýběrem konkrétních vykopírovaných textů viz podkapitolu 9.4 a popis principu *Přítomnost knihy ve výuce*.

a její povídky z knihy *Mušle a jiné odposlechy* (především *Popelka*); **Sławomir Mrożek** a povídky z výboru *Kohout, Lišák a já* (především *Soucít, Náhle* a *Šípková Růženka*).

Po prvním čtení předvýběru textů bylo jasné, že pro začátek dostane přednost próza. Zdálo se, že Alžběta chce zkusit navázat na svou zkušenost z předešlého roku. Intelektuálnímu humor Sławomira Mrożka nakonec v jejích očích nemohl konkurovat nikdo. Navíc Mrożkovy povídky nabízely samy o sobě přiměřenou délku, a nebylo tedy potřeba předem počítat se škrtním textu na přiměřenou recitační délku, kterou by Alžběta dobře obsáhla. Z předvýběru z Mrożka po diskusi ve skupině se Alžběta rozhodla pro povídku *Náhle*, která ji přitahovala tématem (rozdílnost pohledu na svět mužů a žen), ale i rafinovanou kompozicí, která toto téma mistrně vystihuje (celý text povídky viz v příloze č. 5). Text pro práci byl vybrán koncem října. Další kroky společné práce na textu popisují na základě svých záznamů z jednotlivých setkání, které se snažím shrnout, ale ne příliš upravovat a strukturovat. Obrázky dokumentující průběh práce, které Alžběta také zahrnuje do svého deníku vytvořeného k povídce („paralelní tvorba“ v podobě knihy), jsou k dispozici v příloze č. 8.

Anotace textu *Náhle*: Próza zachycuje situaci, kdy jeden pán osloví jednu dámu, aby se jí zeptal, kolik je hodin. Než se jí stihne zeptat, v jejích představách se odehraje strategická úvaha, jak chce před pánem vypadat, analýza její momentální vztahové situace a plán, jak se všechno může změnit v případě, že ji tento pán oslovuje, aby se s ní seznámil. Jde o mistrnou konfrontaci dvou odlišných vidění světa.

Konec října a listopad: Kompozice textu je složitá, je potřeba si ji znázornit, abychom věděly, kudy je potřeba provést posluchače. Alžběta modeluje pomocí papírových pásek **vývojovou linku textu**. Snaží se postihnout **klíčové body**, papírovou pásku ale může pouze trhat nebo stříhat, nemůže používat barvy, nic dokreslovat. Vzniká model zachycující **3 linie textu**: **1. linie** je základní a znázorňuje rámcovou mikrosituaci (kdy muž osloví dámu, aby se jí zeptal, kolik je hodin, a jde dál), do ní je vložena **2. linie** vystihující tok vnitřních myšlenek oslovené dámy a strategické plánování, jak využít nastalou příležitost. **3. linie** tvoří

jakousi vsuvku v myšlenkách dámy, zpřehledňující momentální síť vztahů, v nichž se nachází. (Fotodokumentace modelu viz přílohu č. 8.)

Už v průběhu rozplétání dějové linie hovoříme o **postavách, prostředí a čase**, do kterého by náš příběh mohl spadat. Z hlediska jazyka, jakým je vše vyprávěno (koncentrace lexika i tvarosloví: *pán, pronesl, k dámě, byl komplikován, kteroužto, nebyla si jista, jelikož, patřila, bude-li chtít...*), i z hlediska „implikované etikety“ by mohlo jít o situaci z období první republiky, usuzujeme na přelom 20. a 30. let (později si Alžběta rok zpřesnila na rok 1936). Zkoušíme si **úvod textu modifikovat**, abychom ověřovaly, jestli by např. situace v 19. století nebo v 60. letech 20. století vyžadovala jiný jazyk. Současně s sebou jazyk nese i jistý druh noblesy (působí tak spisovnost s hojnými knižními prostředky), posunuje aktéry děje do určité společenské třídy. *Jeden pán pronesl náhle k jedné dámě: „Paní!“* Vznikají modifikace: *Jeden mládenec oslovil jednu mladou ženu: „Dobrý den!“*; *Jeden muž oslovil jednu ženu: „Dobré odpoledne přeji...“*; *Jeden chlap promluvil na jednu ženskou: „Paní!“*; *Jeden chlápek řekl jedné ženské: „Hele, ...“*; *Jeden týpek houkl na jednu roštěnku: „Hej, ...“*.

V kontextu těchto modifikací se Mrožkova verze jeví jako jasná. Hrajeme si se synonymií. Pán je vcelku neutrální označení muže (a obsahuje navíc zvukomalebné *á* – nejzpečnějši samohlásku a hned s délkou), *pronesl* v sobě obsahuje jakýsi vyšší stupeň kvality jeho promluvy, než kdyby to jen *řekl*, *dáma* je ryzí statusové označení (také obsahuje *á*), není to obyčejná žena, příslušnost ke společenské třídě z ní čiši, *náhle* je vláčnějši a malebnějši než například *stakatové zničehonic* a opět obsahuje zpěvné *á*, *jeden a jedna* stojí ve vztahu – v takto krátké větě máme tuto číslovku hned dvakrát, je to vysloveně symbolická informace o tom, že tady máme základ (možná i dramatické) situace, tj. *jeden a jedna*. Věta je svým vnitřně jazykovým tempem pomalá, překladatelka ji vyrýsovala tak, aby vytvořila přesný a výrazný úvod, který si čtenář (posluchač) potřebuje zapamatovat, aby si jej rychle vybavil v závěru, který na něj (po dvou stranách textu) plynule navazuje. Takhle si o textu povídáme hodiny a to noření je až omamné, skoro nevěříme, že by autor nebo překladatelka tohle všechno zvažovali. A možná právě nezvažovali, tak se nám líbí, že jim to takhle vzniklo.

Alžběta poměrně rychle přichází s představou **místa dění**: je to v parku na Střeleckém ostrově s výhledem na Most Legií, na Národní třídu (kde v bance pracuje přítel naší Dámy), našla i tu konkrétní lavičku. Dámu si představuje na

lavičce, jak čeká na svého přítele. Je hezký podzimní den. (Na příští hodinu Alžběta přinesla obrázky Střeleckého ostrova a čekající dámy, viz přílohu č. 8.)

Jaká je dáma, centrální postava prózy? Co nám text o ní říká? Co nám dovoluje si myslet? Zkoumáme jazykové prostředky a atakujeme **místa nedourčenosti**. Už první věta naznačila, že jde o *dámu*, a potom máme možnost nahlédnout do jejích myšlenek. Mohla by být vypočítavá, lstivá nebo je to prostě jen ženská přirozenost? Ale „takovou kalkulačku v hlavě ženy přece normálně nemají“²¹⁸. Možná je „vychovávaná k tomu, aby se prostě dobře vdala, možná tak žije. Je chytrá, ale tak prakticky, není to žádná oduševnělá vzdělaná bytost. Na umění ji zajímá maximálně to, aby s ním byla spojovaná, ale vlastně mu nerozumí a asi ji popravdě moc nezajímá.“

Dál Alžběta zkouší fabulovat další **details ze života Dámy**, pokud je to možné, zkouším oponovat, nebo se doptávám: Je jí asi tak do 30 let, nemá děti, žije sama, je z velmi dobře situované rodiny (opět sehrává roli koncentrace prvků z knižní vrstvy spisovné češtiny), má nějaké skvělé zaměstnání (možná módní salon, jehož je spolumajitelkou), ale není to podstatné, protože finančně je zajištěná panem otcem a pracuje spíš jen proto, aby mohla přítelkyním vyprávět, že pracuje. Nosí kalhotové kostýmy s širokými nohavicemi, klobouček, vlasy zastřižené na mikádo, v daný den má na sobě pěkný vycházkový kabátek. Je to vlastně prototyp zlatokopky, ale „v luxusním vydání“.

Snažíme se najít **jednu kladnou a jednu zápornou vlastnost** Dámy. Vypravěč ji musí mít rád, nemůže být jen nesympatická. Hrajeme hry s přirovnáním, **co by Dáma byla, kdyby byla**: ovoce, roční doba, krajina, věc...

Na další setkání Alžběta přinesla nové namalované obrázky Dámy z průběhu jejích dní. Začaly jsme ji označovat jako **Dámu s velkým D**, jako kdyby to bylo její jméno, neměly jsme potřebu o jméně přemýšlet. Navíc Alžběta napsala do nově založeného deníku odstavec o tom, jaké významy s sebou nese označení *dáma* a proč ta naše má velké D.

Text opakovaně čteme, zkušebně nahráváme, posloucháme a chytáme se jednotlivých míst, která nám nejsou jasná nebo nám připadají zajímavá, protože něco prozrazují, nebo si o něčem potřebujeme znovu promluvit... Zdá se, že i přednes někdy není od věci vést v první lince po pregnantní přehlednosti,

²¹⁸ Do uvozovek dávám Alžbětiny citace nebo parafráze některých jejích výroků.

abychom se samy v té syntaktické změti vyznaly. Alžběta při četbě začíná samovolně zdůrazňovat deiktická zájmena, dvoučlenné spojovací výrazy, zkrátka takové prostředky textové návaznosti, které posluchače mohou zorientovat.

Znovu si zkusíme zodpovědět a **revidovat otázky**: Kde? Kdy (denní doba, roční doba, počasí)? Barevnost textu? Co se stalo těsně před a těsně po situaci zachycené textem... Alžbětě se všechno spíše potvrzuje. **Dokumentární deník** začíná mít charakter samostatné tvorby inspirované textem.

Diskutujeme o tom, co by se muselo vyřešit, kdyby šlo o **vyfocení** takové **scény, natočení filmu**²¹⁹? Co v textu není a na obraze by muselo být nějak ztvárněné? Mohla by být kamera viditelná? Změnilo by se jednání Dámy? Nebo trpí takovou mírou sebekontroly i sama před sebou? (Ano, Dáma se vlastně neustále instaluje do prostoru jako artefakt k obdivování. Je sebescénická. Trpí téměř „galerijním sebepojetím“.) „Při přednesu vlastně děláme filmařinu ve svých představách“...

Jeden den pracujeme s úplně jiným námětem²²⁰ (jde spíše o průpravná cvičení), stavíme pohybové sekvence do různých kompozic, nahlížíme na jednu pohybující se postavu jako na samostatný objekt a potom jako na objekt ve vztahu k druhému objektu, oba se pohybují nezávisle na sobě, ale pro diváka jsou ve vztahu..., zkusíme do kompozic pouštět hudbu a nakonec pustíme i zvukovou stopu Alžbětiny četby textu *Náhle*. Pracujeme s důkazem, že smysl díla může vznikat až u diváka, a mluvíme o tom, že divák samozřejmě dílo svou recepcí dotváří. Díky této kompozici vznikly nové pohledy i na text *Náhle*. Aktivita zvýraznila např. mimoběžnost světů dvou postav v textu. Byla to hra náhody, ale vnesla do našich úvah nové podněty, připomněla věci odsunuté do pozadí...

Alžběta znovu čte text nahlas a zkusí mít před očima **co nejživější představy**, zkusí se i „**vtělovat**“ **do Dámy**. Text začíná být v některých místech příjemně plastický. Pořizujeme další dokumentární nahrávku na diktafon. Znovu se bavíme o **členění textu** na části, které vznikly při zkoumání dějové linky, a hledáme, jak se může podařit toto členění zprostředkovat posluchačům.

²¹⁹ Viz Mukařovského porovnávání literárního textu a filmu: MUKAŘOVSKÝ, Jan. Prostor a postava v epice. *Host*. 2016, roč. XXXII, č. 8, s. 43–49. ISSN 1211-9938.

²²⁰ Šlo o inspiraci prací prof. Toma Willemse (Theaterschool Amsterdam) WILLEMS, Tom: *Jeden čtvereční metr (oficiální projekt světové sítě IDEA)* [seminář]. Jičín: STD, KVD DAMU a K-klub Jičín, 20.–26. 9. 2018.

Rámcová situace si žádá zpočátku pevný až dokumentaristicky neutrální postoj vypravěče. Jde z celého textu pouze o věty: **1) Jeden pán pronesl náhle k jedné dámě: „Paní!“** (Přímá řeč: „Paní!“ už spadá do pásma postavy, ale jdeme-li do důsledku, i tu nám zprostředkovává vypravěč a v tuto chvíli není potřeba „budovat“ na jednom slově postavu pána.) **2) „Kolik je hodin?“** zeptal se jí pán, a když dostal odpověď, odešel neznámo kam. Tento rámeček je podán de facto neutrálně, i když: Vypravěčská perspektiva se může jevit jako Doleželova **objektivní er-forma**, ale při bližším ohledání, je možné vnímat **rétorickou** modalitu, jakýsi komentující nadhled, který je způsoben především prozodickými danostmi první věty – obsahuje výrazné trojí použití dlouhého á, které způsobuje rytmické zhoupnutí, zpomalení výslovnostního tempa a tím pádem vytváří prostor pro další zvukovou nebo i nonverbální sdělovací nadstavbu.

Celá středová část se noří do myšlenek Dámy. Z hlediska typu vypravěče je to dokonalá ukázka er-formové **vyprávěcí situace personální**²²¹ a práce s tzv. **reflektorem** v podobě Dámy (tedy zprostředkovatelem, jehož očima se díváme na celou situaci), Alžběta tedy musí hledat způsob, jak se v rámci vyprávění dostat z „vypravěče“ Dámě doslova do hlavy.

I když ve skutečnosti nejde o to, že by interpretka vstupovala do role vypravěče nebo postav (viz kapitolu č. 2), pro zjednodušení komunikace při rozborové práci s textem s touto hantýrkou počítáme, např. „dostat se do postavy, říkat to z její pozice, za ní“ atd.

Centrální část textu (tj. naši 3. linii), která je naplněná jednak popisem přemíry vztahů, v nichž se Dáma nachází, a jednak plánováním dalších tahů na „vztahové šachovnici“, kdyby do hry skutečně vstoupil tento nový pán, zkusíme řešit **temporytmicky**. Jednu část, která je náročná na pochopení vztahů i při několikerém důkladném čtení, jsme se rozhodli zrychlit do takového tempa, aby posluchač pochopil, že je to strašně komplikované a není potřeba se v tom orientovat, protože Dáma se ve svých intrikách stále ještě orientuje a ona rafináda se v její hlavě tvoří doslova jako v nějakém výpočetním středisku. Řešíme, jak vysoké rychlosti musí Alžběta docílit, aby: 1) stále perfektně vyslovovala a bylo jí slovo od slova rozumět, 2) už nebylo v posluchačových silách stíhat souvislosti a 3) bylo zjevné, že i vypravěč je momentálně natolik pohlcen přepočítáváním

²²¹ V tomto případě jde o pojetí vypravěče, jak o něm uvažuje Franz Karl Stanzel ve své *Teorii vyprávění*.

kombinací v hlavě Dámy, že se na chvíli úplně odpojuje od diváků. Zkoušíme v této části použít chůzi, aby ještě podtrhla, že se v tuto chvíli vypravěč odpojuje. Nervózní chůze ze strany na stranu, netrpělivá, popohánějící myšlenky, kdyby se zastavila, přemýšlení by bylo mnohem pomalejší, a to si Dáma teď nemůže dovolit...

Prokreslujeme **další stylistické zajímavosti textu**. Nepřehledný vztahový spletenec obsahující vsuvky, vedlejší věty, zápornky..., má krásnou oporu ve spojce *buď – nebo*. Pracujeme s tím, že je velmi výrazně slyšet *buď*, potom pokračuje velmi rychlý tok myšlenek (šest řádků; celkově toto souvětí pokrývá třetinu stránky) a zvýrazněno je až *nebo*. Mrožek nám přes jazykovou stránku díla posílá jednu přihrádku za druhou.

Ze strmého tempa je v druhé polovině textu potřeba brzdit a nabízí se k tomu krásná stylistická figura – jde o stupňování, které současně v myšlenkové rovině souvisí s prozřením, resp. s gradujícím rozhořčením, protože je jasné, že přítelkyně Dámy je zlomyslná. „Neboť nezávisle na tom, že se domnívala, že si na ní její přítelkyně chce vyzkoušet city svého manžela tím, že svádí (buď teprve eventuálně, nebo už fakticky) jejího původního přítele, **podezírala ji i z toho**, vlastně **především z toho**, ne-li **výhradně**, že je to od ní prachspostá zlomyslnost.“ Vzniká nám tak přirozená „brzdná dráha“.

Text je teď nakrájený asi na deset fází, píšeme si k nim **hlavní nálady**, v nichž se vyprávění nese, někam patří zvrát, přichází nový nápad atp. Mám už počmáraný čtvrtý text. Barvy mi nestačí.

Alžběta dál pracuje na **budování příběhu za textem**. Dáma má **životopis**. Už známe jejího otce, matku, která zesnula mláda, máme představu, kolikátý přítel Dámy je ten současný a jak vypadali všichni před ním. Víme, jak obvykle Dáma tráví svá rána, čemu se po ránu věnuje nejdříve, co dělá v průběhu dne. Víme také, jakým autem přijela toho dne na Most legií... Ten deník, co vzniká, je **paralelní kniha**. Není to jen dokument o tom, co při setkáních děláme.

Prosinec: Znovu se vracíme k jazykovému plánu a všímáme si zvláštních, zajímavých, **příznakových slov** v textu. Sám nadpis *Náhle* je důležitý. Celá mikrosituace by skutečně byla jen půlminutovou záležitostí, náhlou, nebýt toho, že je do této časové položky vsazen prostor pro velmi obsáhlé myšlenky Dámy, čímž dojde k retardaci, zpomalení plynutí času. Zajímavá jsou slova: *eventuálně*

(opakuje se 4x – Dáma stále přemýšlí v eventualitách, nikdy není nepřipravena, bez záložního řešení), *neurofyziologové, oftalmologové a optici* (jako kdyby tím Dáma chtěla dát najevo, že zná taková slova – možná si zrovna někde přečetla takový článek...), hezký je obrat *udržování vztahu v aktivním stavu* (působí jako slovní hříčka – Dáma si s pány pohrává; současně působí jako administrativní hantýrka – Dáma ostatně má už celou evidenci svých předchozích partnerů) atd.

Podtrhujeme si některá slova, která rozhodně musejí nést důraz nebo být jinak zvýrazněna, protože jde o přesnost myšlenky v příznakovém slovosledu, např. „Konečně **pochočila**, že jelikož si tato přítelkyně nebyla jista city svého vlastního manžela, chtěla si **tímto** způsobem ony city ověřit, eventuálně je podrobit zkoušce.“ Synonymem slova „konečně“ je v tomto případě spíše slovo „ostatně“.

První vystoupení před lidmi v rámci besídky dětí z mého dramataku. Alžběta dokázala text říct bez problémů vcelku. Udržela jeho členění a vyzkoušela do středové „chaotické“ části zapojit tu zkoušenou chůzi. Rodiče dětí byli výkonem překvapeni, nebyli schopni žádné kritické připomínky, Alžbětin výkon považovali za skvělý. Myslím ale, že středovou část je potřeba řešit jinak, chůze bere příliš mnoho pozornosti a ztrátu orientace v toku Dáminých myšlenek potom diváci musí vnímat spíše jako technickou nedokonalost přednesu, než jako záměr.

Reflektujeme s Alžbětou její výkon. Sama vnímá, že přechody mezi jednotlivými částmi textu zůstávají nepropojené, vznikají tam mechanické přechody, čímž se rozsypává celek.

Hledáme k textu *Náhle opozitní text*. Textovou dominantu prózy tvoří podle Alžběty napětí, které vzniká z mnohomluvnosti a komplikovanosti uvažování ženského vs. věcnosti a stručnosti uvažování mužského. Minimální časová položka se neuvěřitelně rozpíná a plní „tlacháním“. Opozitní by bylo něco, co má naopak formu minimalistickou. K próze by mohla být opozitní báseň, a to úsporná. Jdeme do knihovny hledat **haiku**. Takhle forma by mohla kontrastovat. Kdyby se našla taková báseň, která by dokázala postihnout onu podzimní chvíli z mužského pohledu, to by mohlo být opozitum, které hledáme. Čteme Bašóa, *Měsíce květy*²²². A najednou se objevila báseň na straně 74:

²²² BAŠÓ, Matsuo. *Měsíce květy: výbor z básní haiku*. Vyd. 2. Přeložili Miroslav Novák a Jan Vladislav. Praha: Mladá fronta 1996. Květy poezie (Mladá fronta). ISBN 80-204-0615-8.

STOJÍ A HLEDÍ
za mnou,
v zádech teskný chlad.
Podzim začal vát.

Jako by tahle básnička byla psaná přesně pro naši potřebu. Upřený pohled do zad odcházejícímu *pánovi*, který to zaznamenává, ale jen takhle minimalisticky konstatuje. Dáma určitě hleděla chladně a teskně, to odpovídalo naší představě o jejích pocitech poté, co od ní muž odchází. Snad jen jsme si dámu představovaly na lavičce, tedy sedící, ale byla to jen Alžbětina budovaná představa, kterou text umožnil. Ničemu nevadí, že sedí a hledí za ním. A navíc básnička počítá s tím zamýšleným podzimem, který měla Alžběta pojmenovaný jako pěkný slunečný podzimní den, tak akorát na procházku, ale po pánově reakci jistě mohl zavát už chladnější vítr, možná symbolický konec babího léta. Opozitní text byl na světě. Jako zázrakem. Lepší bychom samy nevytvořily.

Leden a únor: Po Vánocích bylo více průpravných skupinových lekcí, ale musely jsme taky znovu načechrat text do svěží podoby, začínaly přehlídky.

Alžběta o Mrožkovi nastudovala, co se dalo. Namalovala jeho obraz.

Začátkem února natáčíme Alžbětu na kameru, po týdnu se na to díváme a zkusíme si s odstupem říct, co vnímáme. Závěrečné „vystoupení“ z postavy Dámy a „převtělení zpět do vypravěče“ není dobré. Zkoušený úkrok nefunguje. Znovu prokreslujeme představový film textu, znovu si říkáme, která místa musejí být pevněji vázaná, znovu chytáme za jednotlivá zajímavá sova...

Znovu natáčíme přednes na kameru. Do Dámy se nám dostává víc ženské živelnosti (je to utajená šelma?), kterou se Dáma snaží navenek krotit (velmi se kontroluje). Dáma je doslova artefakt. Její sebescénické potřeby²²³ jsou na prvním místě. V textu má recitátorka možnost masku Dámy na moment odložit v okamžiku, kdy se jí „mění plány“, přestává mít věci pod kontrolou. Může se tedy dostat do takového varu (který je jí, manipulátorce, vlastní, když snová své sítě), že se na chvíli přestane kontrolovat.

²²³ Josef Valenta by chování Dámy nazval **ostentací**, neboť je přímo ukázkou takových způsobů chování: „[...] jimiž se v rámci nějaké sebe-ostenze atd. snaží aktér zvýraznit nebo naopak ‚zneviditelnit‘ (uměnit, někdy i zne-výraznit) nějakou skutečnou skutečnost na/o sobě samém.“ (Valenta, 2011, s. 66) Dáma se totiž na pána podívala, ale ne přímo, aby si nemyslel, že se na něj dívá přímo (parafráze textu *Náhle*).

V začátku textu je Alžběta trochu toporná, jako kdyby se soustředila spíše ke gymnastickému výkonu, tenhle dojem se vrací v závěru. Rámec je prostě problematický, je to jejím držením těla, vnitřním pocitem distance a snahou o neutralitu. Působí to tak „recitačně“, prostě nám za tím šustí papír a vědomí rámce z textu ční. Je potřeba, aby i vypravěč v rámci byl NĚJAKÝ. Hledáme jeho možnosti, jak zůstat spíše nezúčastněný, ale aby ho situace zajímala, aby jí byl pobavený, ale nemá se vysmívat, má se zasmát, pousmát... Zkoušíme použít motivaci k vypravěčskému postoji přes haiku. Cestou na jeviště před recitací si Alžběta v duchu říká haiku. Potřebuje získat komentátorskou jiskru, mužskou, sympatizující spíše s mužem, který je v tom nevinně (a ani netuší, jak Dámě vstoupil do života), ale na Dámu pohlížející s laskavostí, kterou si může dopřát pozorovatel v bezpečné vzdálenosti od Dámy, který se nemusí bát, že by snad i on spadl do jejích myšlenkových osidel.

Vyprávěcí poloha druhé linie, kde se ukazuje důmyslnost a komplikovanost ženského myšlení Bětce sedí. Je přiměřeně rafinovaná, má jiskru v oku, působí, jako když tajný agent dává nahlédnout do své kuchyně. Tempo je přiměřené „výkladu“ a výčet důvodů, proč se Dáma na pána „nepodívala přímo“, se zdá být přehledný. V nekonečně dlouhých souvětích se daří pracovat s větami vloženými, a to i s více vloženými větami v jednom místě, např. **„To by ho zas mohlo vést k dalším závěrům**, což by samo o sobě nebylo nežádoucí, ale nebyla by žádoucí ani příliš velká jistota, s níž k těm dalším závěrům dospěl, neboť **dáma**, která proti těm závěrům v podstatě nic neměla, **měla výhrady vůči této jistotě.**“ Jednak se Alžbětě daří najít hlavní významový tah souvětí (v souvětí zvýrazněno), což jí umožňuje vložené věty a informace technicky řešit jako vsuvku (odsazení pauzou, rychlejším tempem a nižší tónovou hladinou) a členění zní přirozeně, jednak má v takovém členění možnost dost pohodlně dýchat. Míst k nádechu je celá řada.

V druhé polovině února Alžběta absolvovala úspěšně školní i obvodní kolo a postoupila na Pražský kalich. Ověřily jsme si tam, že chůze při oné hodně dynamické části textu není dobrá, musíme zkoušet i tohle ustát na místě.

Překvapilo mě, jak si Alžběta užívá svůj průběžný „pobyt“ ve fikčním světě Dámy – před recitací ve škole i v obvodním kole na Praze 2 si byla udělat malou soustředěnou chvíli pro sebe na Střeleckém ostrově na lavičce naší Dámy. Prý ta atmosféra funguje.

Březen: V březnu²²⁴ jsme text nechávaly „odležet“. Koncem března znovu čechráme *Náhle*, začátkem dubna bude PK. Text se sympaticky uležel, už nemáme paměťově nejistá místa. Bavíme se o jemných nuancích nálad, které slyším v Bětčině podání. Je to teď šťavnaté. Ale stále posazuje svůj hlas moc vysoko, a to hned v začátku, takže se v některých místech dostává do neúnosných a nelibě znějících výšek. Musíme intenzivněji pracovat s brániční oporou a uzemňovat i tónovou výšku. A stále řešíme rámeček – zatím pracujeme s úkrokem z rámce a s úkrokem zpět do rámce, ale je to toporné. Bětka to zatím nezvládne jen přes proměnu tělového napětí na místě. Možná bychom měly upustit od chůze ve středové části.

Březen byl současně měsícem literárních soutěží a Alžběta každoročně psala. Projekt *Rosteme s knihou* vyhlásil téma: *Jak vyrůstám s knihou*. Alžběta se nechala inspirovat Mrožkovou povídkou *Náhle* a vznikla nová povídka. Jakási osobní zповěď, „vznání Mrožkovi, kolik inspirace a obrazů v sobě může nést jedna povídka...“ Když si dnes zpětně to Alžbětino psaní pročítám, zažívám překvapení z toho, jaké spojnice vnímám mezi tímto autorským textem a povídkou *Utkvění času*, kterou si Alžběta našla k interpretaci až v následujícím roce. V Alžbětině textu se ozývá „klap – klap – klap“ (podpatky na chodníku a poté ještě znovu na schodišti – v textu působí výrazně) a u Čapka „Klap klap kopyta v hrčení kol...“ Je to pochopitelně náhoda. (Nebo si Čapkův text Alžbětu našel, protože slyší, když v textu klapou podpatky nebo kopyta?)

Duben a květen: Začátkem dubna proběhl PK. Alžbětě se vystoupení vcelku podařilo, rámeček je zatěžkaný, malý úkrok působí polovičatě... Čekaly jsme na zpětnou vazbu od lektorského sboru. Sama jsem u diskusí nemohla být, ale Bětka si důležité body psala: obecně se všichni shodli, že oblouk se vystavět nepodařilo. (Čili první věta a samotný závěr se divákům nepropojil, i když je to věc, kterou se stále znovu snažíme řešit. Ostatně samy si s tím už asi nevíme rady.) **Aleš Vrzák** měl výhrad nejvíce a doporučil Alžbětě, aby rámeček ještě mnohem víc zpomalila a výrazněji oddělila od celku (možná jsme se zbytečně bály výraznějších pauz,

²²⁴ Došlo mj. na hledání druhého textu, protože kdyby se na podzim Alžběta chtěla hlásit na MFP, musela by mít připravenou ještě jednu báseň. Čteme znovu Szymborskou, Holana, Malého, Wernische a jen tak pro inspiraci i povídky Etgara Kereta – Szymborská se nám stále vrací. Koresponduje s Dámou z povídky *Náhle*, vytváří této vypočítavé prospěchářce inteligentní zemitou ženskou myšlenkovou protiváhu. A navíc – Szymborská je také polská autorka.

zpomalení...). Poukazoval na pěknou propracovanost obrazů uvnitř povídky, ale chyběl mu vnitřní tah, jednotlivé „epizodky“ se nepropojily, aby měly možnost vytvořit závěrečnou pointu. Mohlo by se do textu dostat více komiky, kterou text nabízí, ale prý to není nutné. **Jiřina Lhotská** si všímala ponejvíce práce s tempem. Připadalo jí, že ve chvíli, kdy Dáma „zešílí“, je chaotická málo na to, aby divák pochopil, že nemusí chápat. (Opět jsme v zamýšleném prostředku byly asi příliš umírněné – podle Jiřininých slov to ale má správný směr.) V závěru také doporučila mnohem výraznější oddělení rámce. **Hana Kofránková** měla výhrad nejméně, ale opět volala po propojení celého textu, provázanosti obrazů. Rámec doporučuje oddělit vysloveně změnou místa na jevišti. Výchozím bodem, ze kterého se odejde a do nějž se v závěru vrátí. Podle **Martiny Longinové** se Dáma drží při zdi. Přála by si, aby Alžběta našla víc „erotického pnutí“, aby postava nevyznívala skoro puritánsky, když víme, jaká přece je. Všichni prý oceňovali, kolik práce je za výkonem znát, a poukazovali na Alžbětinu zjevnou pečlivost. A to je možná náš kámen úrazu. **Jestli ta pečlivost potom ten samotný výkon nezatěžkává.**

V ATELIÉRU zase řešíme rámec – vstup do něj, výstup z něj. Zkoušíme přesuny z místa na místo, natáčíme to na kameru a zkoumáme. Působí to mechanicky, jako cesta ze soklu a nazpět. Je potřeba Bětku uvolnit, aby její tělo už v rámci bylo povolenější, aby vypravěč byl větší floutek, neutralita ji nakonec asi svazuje. Zkoušíme také vystupovat z rámce jako by za účelem sdělení důvěrnějších informací, proto je potřeba jít k lidem blíž. Až budou důvěrnosti sdělené, může se zase podstoupit, vypravěč se může vrátit na své původní místo. Alžbětě moc nejde ani couvání, ani odchod s otočkou. Dál hledáme.

Děláme škrt v oné „chaotické části textu“. Tam přece jen číhá jedno místo, které Alžbětu znejišťuje, a vzhledem k tomu, že v této části se snažíme o strmu rychlost, nevadí, když jedna část textu vypadne – ta zbylá se teď daří říkat opravdu zběsile. A škrtáme v závěru kus: „a tím už si nebyla tak jista“, protože zbytečně komplikuje přehlednost. (Jiřina Lhotská by měla radost.)

18. 5. 2017 Večer ve Viole²²⁵ – Alžběta byla výborná! Zakázala jsem jí vzít si boty na podpatku, určitě by rámec působil ještě víc strojeně, než se nám to stává – a Dámu zvládá dobře bez podpatků. Viola měla skvělou atmosféru. Děláme si za

²²⁵ PŘESAHA, z.s. každoročně kromě přehlídky Pražský kalich pořádá také květnový večer vítězů v Divadle Viola.

týden reflexi – i Alžběta je z Violy nadšená. Její Dáma by se líbila Martině Longinové, protože v určitých chvílích téměř flirtovala sama se sebou. Rámec se podařilo zvládnout díky členitému jevišti, kde se dalo začít na jednom schůdku, potom z něj přejít na blízko k divákům a poté se úplně normálně vrátit. Takže to jde. Musí to jít i bez schůdku.

Červen: Výuka v ATELIÉRU je ukončena, ale jedeme s Alžbětou na WP. Jedno setkání v ATELIÉRU předem, jedno zkoušení textu v Prostějově na ubytovně. Zdá se, že se nám podařilo zapracovat se vším, co nám připomínkovali lektoři v krajském kole. Pomohla změna vypravěče, je více komentující (rétorický), haiku pro první ladění a mužský zemitý pohled funguje. Navíc to pomohlo kontrastně vpustit do Dámy více ženské prohnanosti a po celou dobu mít na mysli, že i Dáma se musí od úvodu do závěru dostat především díky tomu, že neustále myslí na svůj cíl. Má přece tah na branku. Co když ji ten „pán“ chce rovnou požádat o ruku?

Diskuse na WP byla příjemná. Alžbětin výkon se setkal s příznivým přijetím (získala v 2. věkové kategorii **cenu poroty²²⁶ za interpretaci textu s přesným použitím stylizačních prostředků**). Objevovaly se podobné připomínky k práci s rámcem, jako na krajském kole – situace už se porotcům zdála přehledná, ale evidentně ji ještě nevnímali jako hladkou. Někteří porotci mohli porovnávat výkon z Prahy a z Prostějova... Podrobný popis už by nepřinesl nic nového. Je ale příjemné, že s Alžbětou text žije dál²²⁷ a zůstává na jejím rozrůstajícím se repertoáru.

10.2.4 Druhý rok – Karel Čapek: Utkvění času

Alžběta si vybrala zase text, který zachycuje okamžik. Text *Náhle* z minulého roku byl o okamžiku naplněném myšlenkami jedné Dámy, teď jde o okamžik, v němž se koncentruje básník před započítím tvorby. Jde o naprosto statický moment, doslova fyzikální řez časem (možná člověkem a jeho myšlenkami), a vzniká tak obrovské napětí, že nemůže, než přijít exploze. Porovnáváme oba okamžiky. Ten Mrožkův je pozastavení, pozdržení, posečkání, velmi dynamické, nervózní, ten Čapkův je utkvění, bezčasí, není jasné, na jak dlouho, ale stupňuje se energie. Čapkovo utkvění je jako jaderný reaktor. (Celý text *Utkvění času* viz v příloze č. 6.)

²²⁶ V tomto roce ve 2. kategorii nebyl udělen titul laureát, pouze 2 ceny poroty.

²²⁷ Vystoupila s ním např. na přehlídce DVD v říjnu 2017 na DAMU.

Z práce na tomto textu budu vybírat jen významné momenty, k nimž jsme s Alžbětou došly, a něčím zvláštní zápisy z mých reflexí:

Text má opět **nekonečná souvětí**. Výstavba je komplikovaná i pro čtení. Například první souvětí, v knize pokrývající čtyři řádky, začíná slovem *Proč*, ale nekončí otazníkem, částečně končí středníkem, hned se ale napojuje komentář, který v sobě stále nese modalitu otázky: *Proč ten, na koho myslím, jenž sklání se nad psacím stolem, proč je tak nehybný, proč čeká a naslouchá, že se něco stane vně něho; jako by mu mohla nějaká věc dát pokyn v zármutku a závěr té nekonečné řady nejistot, jež jím prochází*. Všechny začátky textů bývají náročné, interpret v samém začátku „bojuje“ o první vteřiny, jestli si publikum spíše získá a naladí nebo o něj bude bojovat po celou dobu svého výstupu. Začátky jsou boj. Otázky také bývají pro recitační zpracování náročné, protože se z běžné mluvy vytrácí jasná otázková intonace a o typech otázkových intonací už vůbec není řeč... A my tu máme hned takovýto začátek!

Celkově je potřeba, aby **název** dostal velký prostor, aby zazněl pevně, pomalu, s patřičnou váhou, až symbolicky, aby ho všichni posluchači zaznamenali a pojmulí: *Utkvení času*. Je to nejpřesnější vyjádření celého textu, ale ten rozvíjí tak komplikované obrazy, že je potřeba mít jasno hned od začátku, o co půjde. Potom se člověk může nořit do obrazů, které silně atakují smysly. Dokonce z hlediska celkové kompozice textu jde o rafinované oddíly, které významně akcentují **zvuky**, z toho pak jen **obrazy** (protože dojde k úplnému zastavení času) a zase i zvuky.

Text je v členění sám o sobě perfektně přehledný: v **prvním odstavci** nějaké vypravěčské *já* vpíjí svou pozornost do člověka (básníka) na nějž *myslí* a jenž *se právě sklání nad psacím stolem*, aby v celé tíze světa, kterou na sobě coby básník má naloženou, koncentroval své myšlenky k tvorbě. Hledaly jsme s Alžbětou toho, **kdo to vlastně může říkat**, kdo je ten, co říká, že na někoho myslí? Pojímáme jej jako jakési alter ego básníka. Je to on sám, kdo sedí u stolu a chystá se začít psát, ale jako by sám sebe nazíral nikoliv z nitra, ale vně sebe. Dokonce shora místnosti nebo za zády básníka. Zkoušely jsme si představovat konkrétní pokoj, stůl u okna do ulice, básníka uvnitř pokoje u stolu. Alžběta uvažovala o tom, „že básníkovi není vidět do tváře, a i když je to nejspíš sám Čapek, je tajemný nebo tak neproniknutelný a v úkolu osamocení, že není možné přijít blíž a sklonit se k němu, ta možnost vidět ho v tomto intimním okamžiku (započítí básnické tvorby) je tak pomíjivá, že není možné se přiblížit.“ Obdobné myšlenky zavdaly podnět

k tomu, aby Alžběta tentokrát vytvořila 3D model pokoje (viz přílohu č. 9), aby naše hledání iluze při recitaci mělo oporu v konkrétním objektu. Do krabičky je možné se podívat shora a vidět mizanscénu ve skromném pokoji, z celého básníka je tak vidět jen (a právě) jeho hlava. Další možnosti, které interpretaci také pomáhaly, byly průzory vykrojenými dveřmi směrem k oknu, čili přímo básníkovi do zad. A i když pohled oknem do pokoje s textem nesouzní, je to na Alžbětině modelu možné, protože básník nemá obličej, aby byl ochráněn před vnějším světem v okamžiku utkvění času.

Tento aspekt textu způsobil, že jsme se začaly bavit o jiných textech, kde je taková vyprávěcí perspektiva nebo kde jsou nějaké průzory, důležité škvíry, průhledy atp. I Čapek nám přirozeně začal hnízdot. Dohledáváme jeden text Emily Dickinsonové, na který jsem si vzpomněla:

báseň 375

*Ten úzký růžek světa –
když otevírám zrak –
mezi mou zdí a záclonou
jak v silných trhlinách*

*benátských skel, jenž čeká
a oči osloví –
je pouze větev jablek
našikmo z oblohy.*

(Emily Dickinsonová, Neumím tančit po špičkách, 1999, s. 70)

Bavíme se o výtvarné optice průhledů, průzorů, škvír, o negativním prostoru a dvojím pohledu na konturu objektu. I na básníka v našem pokoji se můžeme dívat z pohledu dvou stran kontury, „on pozitiv v negativním prostoru“, „on negativ v pozitivním prostoru“, dává nám to možnost filmové optiky, zaostřování toho, co je z prostoru potřeba v tuto chvíli vnímat, hrajeme si s fokusem.

Další odstavec je působivá zvuková koláž: *Klap klap kopyta v hrčení kol, dlouhý rytmický řetízek a rachot za rohem, rychlé drnčení na kamenech...* Zvukomalba tvořená pomocí *r, ř*, ale i pomocí explozivy *p* na konci slova *klap*, věta i volbou počtu slabik ve slovech evokuje pravidelný rytmus koňských kopyt. Hrály jsme si s přednesovým vyjádřením téhle krásné rytmické ozdoby textu. Současně jde o obraz toho, jak jsou v okamžiku před započítím tvorby básníkovy smysly zbystrěny, jak se chytají i ztrácejících se zvuků, jak jsou křehké, chytlavé, jak

každé nic může narušit koncentraci. Odstavec končí tím, že nastane *úplné ticho* a v následující, **centrální části** textu už nastává úplné zastavení času. Řez časem beze zvuku, jen obrazy, které umožňuje právě to ticho: *Ticho z nitra a zvenčí se slily jako dvě hladiny ničím nezčeřené a naprosto stejnorodé. Všechno je naprosto stejnorodé jako hladina, nepohnuté a natažené.* A popisy tohoto zastavení na sebe berou nádherné metafory napjatého plátna, jeho textury, nezčeřené hladiny, zamrzlé, jantarové a pomocí těchto obrazů Čapek buduje neuvěřitelně silné napětí, pocit že kdyby se snad básník, interpret či posluchač jen pohnul, *nastalo by vyšinutí a zborcení všech částí, strašné smrštění napjatých povrchů.* Při práci s touto pasáží jsem zjistila, že je Alžběta v popisech obrazů tak přesná a působivá, že nedýchám (další důkaz o existenci zrcadlových neuronů). Doslova jsem na sobě cítila napětí v těle a zatajení dechu tak intenzivně, že s posledním odstavcem, kdy přijde do textu znovu zvuk z ulice a všechno se uvolní, jsem sama mnohokrát lapala po dechu. Alžběta tyto obrazy buduje velmi dobře, drží správný balanc napětí, ale je potřeba říct, že ta přesná míra, ta hra s vnitřně-hmatovým prožíváním čtenáře je rozehraná už Čapkem. I při pouhé četbě člověk tají dech a cítí obrovskou úlevu, když už přijde průlom utkvění.

Čtvrtý, závěrečný, **odstavec** přináší kroky na chodníku, zvukový předěl, padá velké napětí, ukončuje se ten magický vstup do bezčasí a je to vytržení pěkné, stejně jako jsou *pěkné, hlasité a pravidelné* kroky na chodníku. A nastává ta osvobozující exploze, kdy napjaté povrchy zastaveného času praskají, myšlenka zřejmě prolomila startovní čáru a stojíme u zrodu díla. A průlom je popisován opět také výtvarně působivě, dokonce tak, že máme pocit, jestli se nerodí místo básně kubistické dílo výtvarné: *věci hranaté a masívní se tyčily praskající, člověk u svého stolu se rozložil všemi směry prostoru cítě své bohaté rozvětvení a své pohyby ponořené do světa. Hrany a úhly všech věcí se ozývaly drsným šuměním prostoru...* Ostatně jde o text z roku 1913, kubistické představy jsou na místě, Čapkův bratr Josef stojí v centru výtvarné kubistické tvorby. A Alžběta pod vlivem tohoto kubistického²²⁸ tříštění uvnitř textu, tříštění obrazu, v němž byl básník doslova zalit jako *hmyz v průhledném jantaru*, namalovala obraz Karla Čapka, kubistický (viz přílohu č. 9).

²²⁸ Při hledání zmínek o povídce *Utkvění času* jsme díky odborníkovi na dílo Karla Čapka Hasanu Zahirovičovi narazily na publikaci *Osobitost české literatury* Olega Maleviče (Praha: Malvern, 2009), kde Malevič dokonce naznačuje, že jsou v *Utkvění času* skutečně pozorovatelné kubistické postupy (s. 135).

Závěr textu současně přináší silnou metaforu, stupňující se, graduující představu roztáčející se kol tvorby. Je to v kontrastu k předešlému statickému světu najednou monumentální. *Srdce člověka chopilo se své staré bolesti, silnými, silnými tepy; ten, na koho myslím, se zvedl, aby unesl tíhu svého smutku, a velké kolo bytí se točí v kruzích stále širších a rychlejších.* Bylo potřeba i při přednesu najít **v těle prostor a opory**, tělově pocítit to, co vnitřně-hmatovým vnímáním pociťuje i čtenář, jako kdyby doslova i jemu bušilo srdce silnými tepy, jako kdyby i on měl sílu na to unést tíhu smutku celého světa. Alžběta musela znovu hledat hlubší a zemitější **polohu** svého **hlasu**. Kotvit ho, aktivovat centrum. Pomáhala představa zvedání tíhy světa, zkoušely jsme reálně, co s tělem dělá zvedání těžkého předmětu tak, aby se místo zádových svalů co nejvíce zapojovalo tělové těžiště. Tam někde se rodil hlas, který mohl v závěru textu pomalu, důrazně, fatálně roztáčet kolo bytí. Pomohly také důrazy, které se v textu přirozeně dostávaly na „silová“ slova: *Srdce člověka chopilo se své staré bolesti, **silnými, silnými tepy; ten, na koho myslím, se zvedl, aby unesl tíhu svého smutku...***

Celkově je **povídka nedějová**, nedá se ani mluvit o vypravěči (i když by to bylo nějaké hodně subjektivní *ich* plně vnořené do sledované postavy), jde spíš o **lyrické já**, které se tváří jako kdyby nešlo o *já*, ale o *on*. Věděly jsme, že takto nedějovou věc zvládneme jedině přes náš příběh někde v pozadí – navzdory tomu, že by nám literární historikové a teoretikové jistě vysvětlovali, že jdeme daleko za text. Přímo o povídce *Utkvění času* jsme toho mnoho v literárněvědných zdrojích nenašly, ale s excerpací nám pomohl také čapolog Hasan Zahirović a několik dokladů se našlo v časopise *Lumír* (1917), u Františka Buriánka (1978), u Josefa Hrabáka (1988) nebo Olega Maleviče (2009). Věděly jsme tedy, že o povídkách typu *Utkvění času* se píše jako o těch, které: „zachycují okamžiky, v nichž se ozývají znepokojivé otázky po smyslu nebo směru života“, coby hrdinu neinstalují člověka, ale „problém, například vztahu k času“, „vyjevují pocity člověka, který v určité situaci zakouší trýzeň“ atp. My jsme ale konkretizaci potřebovaly. Ostatně to byl také důležitý komentář Aleše Vrzáka k tomuto textu, když jsme měly možnost s ním konzultovat. Mluvil o tom, že i za zcela lyrickou básní musí pro interpreta stát někde v podtextu konkrétní představa, jinak bude jeho sdělování mlhavé pro něj samotného a tím víc pro posluchače. Neměly jsme potřebu vytvářet si v pozadí velký příběh, ale šlo o detailní zkonkrétňování toho daného sledovaného *člověka* a jeho *vnitřního světa* (Alžběta měla jasno, že je to

spisovatel, konkrétně Karel Čapek a lépe mu v tomto textu sluší titul básník) a také toho daného *pokoje*. To byla hlavní představa udržující rámec: básník v pokoji u stolu před oknem se chystá psát báseň. A přes zvukový rámec (skutečně se dají vysledovat jakoby dvě slupky kolem jádra textu) se vydáváme do pásma bezčasí, do jádra textu (i proto se nám k textu pojila metafora „jaderné reakce“). Také obrazy z této statické části textu jsme prokreslovaly do detailu, ostatně vizuální jsou samy dost.

Jeden dubnový den jsme šly pracovat ven, bylo krásně, seděly jsme na trávniku u Rudolfiny a hrály s textem hru, **co by text byl, kdyby byl...** Nejvíce se mi vryla představa jantarového šperku. Čapkův obraz *hmyzu v jantaru* jako fantastický symbol utkvění času nás tak pohltit, že jsme si začaly představovat i jiné věci zalité v jantaru a asociovaly jsme dál. Vznikala představa artefaktů z básníkovy světa a obrazů z jeho mysli zalitých do průhledné hmoty, do skla, ve kterém se jakoby vznášejí v prostoru, k němuž čas nemůže. Rozvíjely se paralelní představy o krásném ovoci v želatině, o morbidní instalaci kusů masa v tlačence, o zalévání všeho možného do průhledných hmot a skoro by se zdálo, že je potřeba natočit animovaný film, ve kterém by se pracovalo s touto představou (už nám do toho někde v podvědomí mluvil Jan Švankmajer) a skončilo by to v závěru ostrým bílým světlem...

Zkoušely jsme hledat ideální interpretační polohy, k částem textu jsme si opět dělaly škálu barevností, slovní vyjádření hlavního ladění atmosféry (např. zkoumavě, postupující tíže, fatálně, úlevně...), ale šlo spíše o reflexi pocitů, které na nás z Alžbětiny četby, z jejího přednesu dýchaly a chtěly jsme je fixovat. Značily jsme temporytmické změny, hledaly slova, která tvořila leitmotiv, vracela se jako ponorná řeka: *člověk a hladina*. Jasně se nám rýsuje něco jako motto uvnitř textu: *A toto, co stojí, jest čas...* Hledáme prostor pro tento střípek, aby se v přednesové struktuře napojil na nadpis. Přednes tady zpomaluje, je to událost uvnitř horečnatých úvah. Dostává se mi do hlavy hlas Petra Čepka ze *Zániku domu Usherů*²²⁹. Začínám mít představu, že by ve středové pasáži mělo recitačně nastat něco jako tenhle „čepkovský úchvat“, ale je to tentokrát moje hnízdování,

²²⁹ Filmové uchopení stejnojmenné povídky Edgara Allana Poea nabídl v roce 1980 Jan Švankmajer. Text k filmu četl, interpretoval, a to naprosto fenomenálně, hypnoticky, Petr Čepka. Jeho přednes je tak zvukově podmanivý, že i když člověk chvíli nevnímá významy slov, je vtažen téměř dovnitř světa umělecké fikce a vnímá všemi smysly.

nemohu to Alžbětě vnucovat. Naštěstí tenhle film zatím nezná, takže o tom mohu mluvit svobodně.

Aby se ze středové části textu nestal monolit, musely jsme temporytmicky prokreslovat jednotlivé kusy, hledat zvraty, momenty pro nádech, pro nové nabrání síly, prokreslovaly jsme detaily a zase hledaly, kudy povede tah, který by vše sjednotil. Zajímavým místem v textu je část, která je do centrálního statického bloku vsazena jako filozofická glosa, kterou najednou někdo vsunul do jinak krásně kompaktního celku: *Necítit, to je pozitivní cit nebytí a silné utrpení z nebytí; nepohnutý zápas nevědomí o myšlenku a tíseň v hranicích prázdna*. Připadala nám rušivá, jako nějaký brechtovský „zcizovák“. Hledaly jsme, jak to do textu zapracovat, aby nedošlo k narušení tahu, ale aby to současně mohla být filozofická glosa proměňující styl a poskytující možnost pro nadechnutí posluchače. Zkoušely jsme možnosti, jedna byla realizovaná přes onen pocit vystoupení z ponoru a glosování (á la zcizovací efekt), druhá vedla k prohloubení vypravěčova (básníkova) ponoru z myšlenek na tento okamžik do hlubších myšlenek filozofických (tedy nadčasových) a poté zase zpět ke chvíli tady a teď. Druhá možnost se ukázala být pro interpretaci výhodnější.

Nebudu popisovat všechny podrobnosti našeho hledání interpretačního výrazu. Text recitátorce nabízel pevnou oporu danou svými kvalitami a téměř přemíru inspirativních stimulů, např. skvělé kontrasty ve smyslu venku a uvnitř, statický a pohybově dynamický, ticho a zvuk, vizuální a zvukový, soustředěný a vyrušený, napjatý a explodující atd. Šlo o práci, která měla neustále odkud čerpat a opět neskončila jen přehlídkovými vystoupeními.

Za interpretaci tohoto textu Alžběta získala na Wolkrově Prostějově v 2. věkové kategorii **cenu poroty za interpretaci textu Karla Čapka: Utkvění času**.

10.2.5 Třetí rok – Vladimír Holan: Sbohem

Po předchozích dvou letech, kdy jsme se s Alžbětou v mezích stále vracely k poezii, už bylo jasné, že je čas na nějakou opravdovou výzvu. Ve hře byla stále Wyslawa Szymborska a mnohé z jejích básní, ale přece jen si Alžběta představovala text rozsáhlejší. Obdobnou recitační cestou jsem procházela v době gymnaziálních studií, tak jsem přesně rozuměla tomu, po čem teď touží. Byla připravena na velký text jak hloubkou svého tématu, tak co do jeho výstavby i

rozsahu. Ve hře byl např. Josef Kainar (básně *Ve vedlejší domě* nebo *Domů*) a Jiří Kolář (báseň *Středeční večer*), ale já jsem tušila, že dojde na Holanovy *Příběhy*. Bylo jasné, po kterých by Alžběta sáhla. Rozsah text má v přehlídkách stanovený horní časový limit 10 minut, což je sice jen technická záležitost, ale při volbě textu u zkušených recitátorů již tohle hledisko zásadně vstupuje do dramaturgických úvah. Velmi těžko se škrtá v kvalitní próze, téměř nemožné to bývá v poezii. A škrtat např. v *Příbězích* Vladimíra Holana nebo z nich pro přednesové vystoupení vybírat jen něco, to mi připadá vyloučené (ještě mě nikdo nepřesvědčil o opaku). Nejen že by to pro zkušeného recitátora byl akt na úrovni zločinu na díle, ale dost dobře to ani není možné z důvodů prokomponovanosti kvalitního literárního díla. Jakmile se do něj zasáhne, může to znamenat mnoho pohybů uvnitř struktury²³⁰.

Když se Alžběta nakonec rozhodla pro jeden z Holanových příběhů, *Sbohem*²³¹, trochu jsem se obávala, jestli budu schopná při práci na její interpretaci dostatečného odstupu. Jde o text, který jsem sama v době svých gymnaziálních studií recitovala a v podstatě jej mám stále v repertoáru. Jak si držet odstup? Bylo jasné, že tento rok musím zkoušet být už jen jakýmsi koučem, který nic nevykládá, nepodsunuje své nápady, spíš klade otázky a bezpečně provází územím textu. Ani v případě tohoto textu už nebudu podrobně popisovat všechny naše kroky směrem k recitačnímu vystoupení. Vybírám pouze ty, které pro nás byly nějak zásadní a které si sama chci uchovat v paměti, protože třetí rok spolupráce s Alžbětou považuji (opět) za skvělý, a to nejen z pohledu hodnocení výsledných vystoupení, ale právě z pohledu společného procesu, který je oboustranně velice obohacující. (Byl to náš rok s Vladimírem Holanem.)

Pokusily jsme se **zbavit představy** Holanových *Příběhů* jako **ikonického díla**, k němuž se ve svém recitátorském životě většinou nějak vyjadřuje každý, které je pro někoho nedotknutelné, protože geniální interpretace tady už byly, nebo příliš známé na to, aby jimi interpret mohl ještě zaujmout... Ne. Při práci s dětmi a mládeží platí pravidlo: **Každý má právo objevit pro sebe a pro svět Macourka /**

²³⁰ Felix Vodička ve svém výkladu *Struktura literárního díla* vydaném v učebnici *Svět literatury I*, zdůrazňuje, že: „Literární dílo je složitý celek vzájemně se podmiňujících složek. Takový celek nazýváme strukturou.“ (Vodička, 1967, s. 27). A v okamžiku, kdy se začne zasahovat do celku, tedy kdy se začne měnit struktura, může to mít mnohem hlubší důsledky než je na první pohled patrné. V kvalitním literárním díle všechno souvisí se vším a v případě přednesu, který pracuje s časovou hranicí, je často příhodnější vzdát se úprav textu, než literární dílo deformovat.

²³¹ Celý text básně je v příloze č. 7.

Holana / Jefferse...! Kdybychom toto pravidlo nectili, odradili bychom spoustu mladých interpretů od spousty krásných nových interpretací děl, která už něco pamatují. Takže s patřičnou úctou a v tomto případě obzvláště s myšlenkou na Mukařovského *sémantické gesto*²³² – směle do Holanových *Příběhů*.

Co Alžbětu na textu tolik přitahovalo? Velká poezie, básníkův jazyk²³³, epická subtilnost proložená lyrickými metaforickými pasážemi vrstvenými v dlouhých syntaktických strukturách – vedly jsme diskuse o tom, jestli je opravdu možné pohlížet na tyto dějové miniatury jako na epiku. I když se tomuto a podobným tématům věnuje např. celý sborník *Úderem tepny* (sborník ze semináře k interpretaci básnického díla Vladimíra Holana, Viola 19. ledna 1986), k němuž Vladimír Justl opět dokázal přizvat širokou vědeckou i uměleckou veřejnost, byly jsme připraveny myslet si o tom svoje. Ano, špička ledovce jednoho příběhu je v textu rozpoznatelná, ale Alžbětu rovným dílem vábilo i to epické někde za textem, které je potřeba domýšlet a opět pro sebe rozkrývat, i to lyrické, které v textu tvoří jakési polštáře snové až surrealistické mlhoviny, do které se čtenář (a snad i posluchač) s chutí noří.

Opět jsme ohledávaly motivy, protože text pouze poodkrývá zlomek toho, co je v širém světě na pozadí. Centrální postavou textu je jakýsi starý muž. Nevíme o něm mnoho, ale zastihujeme jej v okamžiku, který je pro vnějšího pozorovatele nicotný (možná i komický), zatímco v starém člověku zapříčiní rozhodnutí skoncovat se životem. Nutilo nás to zkoumat: Kdo je ten muž? Jaký je jeho příběh? Kde se vzal? Jaký žil život? Má někoho? Ví o něm někdo? S kým si povídá? Na koho myslí, když jsou Vánoce? Komu vaří čaj?... Alžběta začala fabulovat a na základě textu si domýšlet jednak to, jaký muž asi je dnes, teď a tady, a jednak jakou cestou se k tomu teď a tady prožil. Pracovaly jsme obdobně jako s Dámou z textu *Náhle*. Každý vložený údaj do příběhu daného muže musel zapadat do pravděpodobné skládanky, jejíž řešení může potvrdit jediné uvěřitelnost vložených údajů v kontextu, konzistentnost s fikčním světem textu. (Ukázky z Alžbětiny paralelní tvorby k tomuto textu, zachycující mj. životní příběh našeho muže, jsou v příloze č. 10; tentokrát vznikla opět paralelní kniha.) Jde o

²³² Jan Mukařovský pojmem *sémantické gesto* navázal na předchozí úvahy o *motorickém dění v poezii* z 20. let 20. století. Sémantické gesto se objevuje ve studii *O jazyce básnickém* (1940) a jde o princip, jímž je básnické dílo: „organizováno jako jednota dynamická od nejjednodušších prvků k nejobecnějšímu obrysu.“ (Mukařovský, 2007, s. 62) Mukařovský se tak snaží obsáhnout svou potřebu komplexního zkoumání básnického díla.

²³³ Po dvouleté recitační průpravě na složitých syntaktických změnách z textů *Náhle* a *Utkvění času*, jsem se nebála, že by Alžběta tzv. neutáhla ucelené obrazy, které jsou řetězeny často přes dlouhou řadu veršů, asociálně rozvíjeny a navazovány např. pomocí stejných začátků vět.

hrátky s **fabulí** a **syžetem** textu, i když o fabuli a syžetu se obvykle uvažuje u prózy. Nicméně pracujeme se střípkem příběhu, který umožňuje rekonstrukci. Zkusit si jako restaurátor představit, co chybí. Dourčit místa nedourčenosti.

Alžběta začala průběžně sbírat informace, které jí zapadaly do jejích představ o starém muži. Domýšlela základní životopisné milníky, jako je původ rodičů, narození starších sourozenců, narození našeho muže, jeho vyrůstání, první láska atp. Vymyslela si **datum narození**. Prý na základě textu. Zkoušela odhadovat věk muže, dobu, v níž byl již starým pánem. Od toho vyvozovala ostatní. V návaznosti na datum narození, které bylo v rámci doby vymyšlené náhodně, si zkoušela hrát s typologiemi lidí. A byla překvapena. Protože představu jejího muže zpřesnil horoskop – zdálo se to neuvěřitelným, ale podle svých odhadů data najednou četla (zpracováno v paralelní knize): *Znamení Panna²³⁴ – Lidé narození v zemském znamení Panny jsou obdařeni pečlivostí, logickým myšlením a trpělivostí. Jsou pracovití a mají smysl pro detail...* Jak jinak bychom mohli specifikovat starého pána, který *při rukou už třaslavých vyrábí paraplátky ze špejllí a sličně potištěného papíru*. Zrovna třaslavé ruce jsou silným motivickým prvkem podtrhujícím hodnotu paraplátek, která starci nakonec poláme vítr. Ale zpět k horoskopu. Podle horoskopu čínského je náš muž *Pes – ...věrný, vždy nápomocný, přímý člověk, který nemá rád faleš... dlouho trvá, než se někomu otevře...* A Alžběta našla i jiné typologie. Pochopitelně se jedná o fantazijní hru daleko za hranou toho, co by např. literární teorie byla ochotna akceptovat, ale **přednes** je potřeba vnímat jako **tvorbu nad autorským textem**. Alžběta tedy tvořila.

Vznikl vyfabulovaný příběh muže, starého pána, vdovce, který prožil pěkný, skromný, láskyplný, i když těžký život, včetně jedné nešťastné, znovunalezené, ale nenaplněné lásky. Je to melancholický příběh. Atmosférou i lyrizujícím pohledem na člověka v klíčových bodech, při osudových rozhodováních podobný Holanově optice. A tvorba paralelní knihy byla důležitá, protože Holanovy příběhy potřebují k interpretaci atmosféru a tahle základna představového filmu byla dobrým zdrojem atmosféry.

Opět jsme pracovaly s dělením textu na části, jejich zpracováním a poté propojováním v jeden tah. Od počátku se práce ubírala především přes analýzu

²³⁴ Z Alžbětiných citací horoskopů pouze vybírám.

jazyka, zvuků, slov, dílčích motivických prvků a motivů, čtení a rozkrývání obrazů pomocí svých vlastních asociací. Opět jsme tu měly komplikovaný začátek.

Pojď, drobný příběhu, ven z této síně,
kde jenjen naše slyšení se začalo trochu rozkládat,
už k němu přilétala masařka hudby –
pojď se mnou do noci a vzpomínej si se mnou,
ty, který víš, že umění nemůže být jen záznam přibližnosti.

První strofa v pěti verších, jeden souvětý celek, který je potřeba udržet v tahu, zbytečně nerozlámat umělými cézurami, neroztečkovat (Alžběta měla tendenci klesat do tečky za *masařkou hudby*). Hledaly jsme potřebnou atmosféru, která si žádá jistou intimitu, jde o pozvánku *drobného příběhu ven*, pozvánku k vyprávění, aby se o něm dozvěděli naslouchající. A víme, že jde o příběh křehký a plachý, ale také nejde o pozvánku do světla reflektorů nebo do plného slunce, nýbrž *ven do noci* – a na vzduch. To je velký recitátorský úkol, udělat začátek drobný, ale povšimnutelný, intimní, ale ne sentimentální, soustředěný, ale ne strnulý. Hledali jsme přirozenost, upřímnost, normálnost jedné pozvánky ven k vyprávění. A souvisel s tím hlas – potřebovaly jsme tichý hlas, ale slyšitelný, nesený pěkně na tónu, ne šeptaný. Celý takovýto úvod potřebuje recitátora zkušeného v tom, jak si tzv. připravit publikum. Je nutné si počkat na zklidnění a soustředění o několik chvil déle než obvykle – přece jen by se pozvánka do příběhu nemusela podařit.

Opět nám velmi pomohla konzultace s Alešem Vrzákem, který o té obyčejnosti v úvodní sloce mluvil dokonce i v tom smyslu, že by zkusil vyslovovat [pot'] místo [pojť]. Hned jsme to zkoušely, a byť bych sama takovou možnost nikdy nezvolila, najednou to Alžbětě sedělo a jakási přepjatost v jejím soustředěném začátku se uvolnila. Znělo to oproti mé léta zažívané představě zvláště, ale dobře. Samozřejmě nám to hned v pražském kole přehlídky chytila Martina Longinová a zásadně nesouhlasila (jistě, Martina Longinová psala svou diplomovou práci *Verš na jevišti* u prof. Jiřiny Hůrkové, bylo jasné, že tohle nám neprojde) a my jsme se radovaly, jak krásná debata vzniká o životnosti verše. Má verš také nějakou expiraci? Možná že nastává doba, kdy se bude moci v některých verších říkat [pot'], protože je to v daném momentě uvěřitelnější a básni prospěšné, aby vůbec mohlo k pozvánce *příběhu do noci* dojít. Sama z úst asi nikdy v tomhle *Příběhu* tohle [pot'] nedokážu vypustit, ale Alžběta je o dvacet let mladší, a její [pot'] patří k její interpretaci, která se daří. Jsme-li objektivní a spravedliví k synchronnímu

pohledu na jazyk, musíme si s takovouto věcí poradit. Alžběta mluví ke své generaci lidí a potřebuje mluvit vlastní řečí.

Myšlenka pátého verše jde vstříc Alžbětinu ladění: *umění nemůže být jen záznam přiblížnosti*. Vypovídá o tom, jak jasné představy musí mít umělec, ať už jde o umění výtvarné nebo mluvní. Celé přednesové umění zakládáme na důkladné znalosti díla (na jeho prožití, prozkoumání, ohledání), nemůžeme být přibližní, když je naším úkolem zprostředkovat dílo mezi autorem a příjemcem. Tento moment zmiňuji i proto, abych podtrhla, jak je důležité, aby text (i když se nám prostě líbí), interpretovi také mluvil z duše.

Text je velmi přehledně členěn po strofách, někde si ještě členíme drobnější celky: **první strofa** – intimní pozvánka příběhu k vyprávění, opatrná, plachá, ale vstřícná, otevřená, upřímná; **druhá strofa** – letní větrný den v parku, skotačící děti, vypravěč příběhu je tu jako postava sedící na lavičce, dokonce promluví s holčičkou; strofa je plná pohybu (*Hyjé, koníku; vítr ohýbal větve stromů jako by chtěl stavět lod'; odběhla, dováděla, chytil ji...*) a dětské bezstarostnosti (*heleďte: ta dětská slova; na hlad je párek a chleba*); **třetí strofa** – jakoby se kamera v parku zaměřila na jednu snad náhodnou, jistě ale málokým povšimnutou postavu, starého muže; je tu koncentrace, zklidnění, pozastavení, ale už i starcova křehkost (*starček se kolísal*) nastrčená ostrému větru napospas (*...vítr kolem něho byl tak ostrý, / že svými vousy stínal mouchy*) včetně umně zrobených paraprátek; **čtvrtá strofa** – nejdelší, litanická, lyrizující, popisná, řetězící obrazy v nových modifikacích, pracuje s anaforkickým opakováním motivu (*Ta paraprátko*), přes něž (přes způsob jejich držení, přes tíhu, kterou v rukou starce znamenají) se rozkrývají detaily o zvláště osamělém muži, kterému asi nezbyvá jiná životní radost, než vytvářet paraprátko pro děti, které z celého srdce miloval, ale *dosud neprodal ani jedno*; **pátá strofa** – všechno dlouze budované čtvrtou strofou se náhle láme (*Ale pojednou zadul vítr a všechnu tu křehkost starci polámal...*), zvrát, dynamika, tempo, opět je tu přítomné vyprávěcí já, které sleduje ten zmar, starcovu vyhřezlou bolest (*Vidím ho dosud, jak smetl celou tu přehoušel na chodník / a rozdupal ji napadř... Div se nezminul hořem.*), strofa ve větru a starci dynamická, ve vypravěčových očích ohromeně nehybná, zcitlivělá pozornost k vnímání velkých emocí jiného člověka; **šestá strofa** – nejkratší, nasvěcující motiv mostu jako místa budoucího neštěstí, zatím působí jako letmé povšimnutí, ale už s fatálním poselstvím ve vzduchu; **sedmá strofa** – surrealistická,

asociativní, vynořují se představy bláznivé (...*jak několik buldoků mělo v tlamách / zlaté plomby...*), náhodné, úsměvné, tesklivé (*A vzpomněl si, / že má na sobě šaty z kostýmu prachbabičky...*), směs vzpomínek nekontrolovaně vyvěrajících z paměti člověka, který se přestává soustředit, který těká, je na počátku šílenství; **osmá strofa** – šílenství, nahlédnutí to zběsilých a zmatených myšlenek starce před sebevraždou, mimoběžně vnímané zvuky ulice, asociativní chytání podnětů, které se všechny spojují do představy vody, která vábí; jako kdyby se vábení z úvodu básně proměnilo v osudovou přitažlivost, v pozvánku na druhou stranu; potom **velká pauza** – celý verš naplněný jen pomlčkami, přitom Holan s interpunkcí záměrně kouzlí, pomlčky tu nejsou nazdařbůh; **devátá** a závěrečná **strofa** – dvouverší, konstatující, tiché, jako na počátku vyprávění i teď se ocitáme v noci a je dokonáno.

Jednotlivé strofy s sebou nesou jasnou **atmosféru**, stříhy mezi nimi jsou jako přesně načasované, aby už přišel zvrát v atmosféře, v náladě, v dynamice. Jde téměř o filmovou miniepizodu. Celky je potřeba držet po myšlenkách, které jsou většinou členěny zámkami často uvnitř veršů. Je náročné udržet ve volných verších přesahy, někdy nám verše zcela mizí, tak se musíme vracet a zdůvodňovat, proč právě zde má být lomení přesahu naznačeno. Paměťové učení textu je náročné právě ve vztahu k formální přesnosti, aby byla zachována, ale aby působila naprosto přirozeným dojmem toku myšlenek.

Pomáhá nám představa **symfonického orchestru** a členění celé básně jako na věty hudebního díla. První strofa je samotný hoboje, druhá strofa něco jako allegrová věta (skotačivé děti) a hraje už více nástrojů, hlavně smyčce. Snažíme se pojmenovat jednotlivé části. Pátá strofa je mohutná, bouří celý orchestr včetně činelů. Díky této představě se Alžbětě daří dobře opřít hlas. Není majitelkou velkého hlasu, to naší básni moc nepomáhá, jsou místa, kde by bylo potřeba se do hlasu opřít, doslova ovládnout prostor dramatickým plným tónem, ale na speciální hlasové poradenství se doposud bohužel nedostalo.

A nastávají další dlouhé **diskuse o obrazech, motivech, zvláštních slovech, ozvláštněních a jazykových prostředcích celkově**: *masařka hudby* (na kterou se nabalují *mouchy*, které *stařec stínal svými vousy*), *Snář královny ze Sáby*, *slova šeptaná knězi vs. rozhrěšení hříchů zpovědníkem* (kontrasty vedené přes metafory), *paraplátka* (dlouze jsme vedli debatu, kdo si je jak představujeme, ta Alžbětina jsou barevná – namalovala je), zámlky (vedoucí asociace dál a dál a

nepolevující v proudu), zdvojená adverbia (*jenjen, užuž*), novotvary (*prachbabička, tucty, lůna, krematorium, přehoušel...*)

Některé motivy procházejí básní skrz naskrz, nenápadně se vynořují a často se ukazuje, že všechno souvisí se vším, že nic není náhoda. Sémantické gesto v Holanově pojetí je dokonalé. Zatahejte za slovo a z druhé strany básně vám vypadne jiné. Tuhle hru jsme ostatně také hrály: **Zkus odstranit obraz nebo slovo** a prozkoumej, jestli chybí. Chybělo nám vždycky.

Práce na tomto textu se odvíjela spíš jako rozhovory, nová a nová komentovaná čtení po částech, nové a nové reflexe zvukových realizací. Když nastala relativně slušná paměťová fáze, zkoušely jsme mluvit na velikost prostoru, hlasem jej zkoušet naplnit, hlasem pojmout halu, přehlušit orchestr (ale nekřičet). Alžběta hodně psala a malovala (domýšlela místa nedourčenosti) a četly jsme občas nějaké jiné texty (ostatní *Příběhy*), ale kupodivu jich tentokrát nebylo tolik, k nimž by nás báseň navedla (sama je obrovsky hutná), spíš jsme zkoumaly a dohledávaly detaily: co přesně je *sanktusník*, jaké symboly s sebou nese *královna ze Sáby* a její *snář* atp.

Také při rozborech Alžbětiných výkonů v přehlídkách jsme se většinou s porotci bavili o Holanově obraznosti a myšlenkové struktuře textu. Málo se debatovalo o tom, jak dobře se text říká, modeluje v ústech, jak jadrně některé obrazy zní. A málo se mluvilo o tom, kolik pohybu v sobě báseň má, jak je barokně dynamická, jako opulentní sousoší v pohybu (což nejde proti křehkosti, skromnosti a obyčejnosti zobrazovaného příběhu.) Sluší se na tomto místě připomenout, jak Mukařovský přemýšlí o motorickém dění v poezii, které Holanovou básní doslova cloumá: „Je [...] prokázáno, že i básníkovou slovo i gramatická konstrukce jeho textu jsou vodiči jeho motorického gesta.“ (Mukařovský, 1985, s. 97) Mukařovský pokračuje další dlouhou argumentací plnou příkladů, z nichž dále dovozuje: „Je tedy zřejmo, že ani nejpyšnější květ intelektu, myšlenka, není v poezii samoučelná, nýbrž slouží, stejně jako pokorné, zdánlivě málo významné záchvěvy zvukové [...] za vodiče celkového motorického proudu, motorického gesta básníkov.“ (tamtéž, s. 116)

Po třech rocích společné recitační práce s Alžbětou teprve Holanova poezie pomohla její tělo uvolnit (nikoliv povolit), učinit ji v jejím vypravěčském těle přirozenou (nikoliv sošnou, jak někdy působila). Výběr tohoto textu byl skvělá volba pro další kroky v jejích interpretačních dovednostech, ale i důkaz toho, jak

kvalitní básnické dílo může impikovaným pohybem (motorickým gestem) působit na interpreta až fyziologicky osvěžujícím způsobem.

V roce 2019 získala Alžběta s tímto textem v 2. věkové kategorii **titul laureát**
62. Wolkrova Prostějova.

Práce s Alžbětou dokládá, že cesta k recitaci poezie nám zabrala dva roky intenzivních příprav a průpravné práce s prózou. Jednalo se o texty literárně hodnotné, pro recitaci nesnadné, z hlediska zkoumání způsobů interpretace byly bohatým materiálem. K poezii Alžběta směřovala hned od počátku, ale jako kdyby vyčkávala na okamžik, kdy se bude cítit být k takovému úkolu připravena. Je to interpretka inteligentní, velmi přemýšlivá, do textu se vrhá s touhou rozumět mu do detailu a možná ona touha perfektně rozumově obsáhnout úplnost textu někdy způsobuje zábrany uvolněnému prožití textu. Bylo dobře, že jsme na poezii čekaly a připravovaly se. A tak nějak samovolně se potvrdilo, že poezie stojí pro nás obě v interpretačních výzvách ještě o stupeň výš nad prózou, i když takový pohled může působit poněkud staromilsky.

A nejen od prózy k poezii ušla Alžběta svou intenzivní tříletou interpretační cestu. Šla také od racionálního k smyslovému, od myšlenkových konstrukcí k zvukové stránce textu, od pregnantnosti k prožití. Teď se jí daří snoubit oba póly, pracuje dále a pro další práci si vybrala poezii.

10.3 Páták Michal – Radek Malý: Starý námořník

Michal byl v době práce na textu v 5. ročníku ZŠ (4. ročníku ZUŠ), na hodinu přednesu (45 min.) chodil v rámci studia v LDO ZUŠ jednou týdně společně se 3 dívkami stejného věku. Výuku přednesu měl podle ŠVP už druhým rokem povinnou a docházel na ni bez výjimek naprosto pravidelně. Znali jsme se a pracovali jsme spolu pátým rokem. Ve své základní škole měl potíže se soustředěním, takže na tom kázeňsky občas nebyl moc dobře. Je to ale velmi kamarádský kluk, který prostě jenom nepřetržitě mluví a dělá legrácky. Někdy je to s ním v hodinách organizačně náročné, ale je to dobrý parťák a férový kluk.

Michal je právě tou výjimkou, která na rozdíl od všech ostatních po velkých recitačních výkonech a vystupování na soutěžích neprahne, na vystupování s kolektivem se ale vždycky připravoval zodpovědně a přednes na společných akcích neodmítal.

Ve skupině čtyř dětí jsme pracovali od září 2019. Průpravě směřované k sólovým interpretačním výstupům (může jít také o monologické tvary) jsme pracovali kontinuálně, v některých hodinách byly zařazované hlasové a mluvní rozcvičky. Vybírat teď budu pouze aktivity směřující k Michalovu recitačnímu výkonu. Opět půjde o mé záznamy aktivit z jednotlivých hodin obohacené o komentáře.

Září a říjen: Vymýšlíme si, o čem bychom letos chtěli říkat texty, každý si píše své téma nebo námět. Michal má pouze požadavek na to, aby to byla veselá a krátká věc. Ostatní jsou velmi konkrétní (něco o koních, o hamburgeru, o zlobení, něco s překvapením nakonec, něco strašidelného atp.) Společně procházíme spousty knih. Michala hledání v knihách pro sebe samého tak nebaví, baví ho do knížek koukat a všemu možnému se smát, předčítat texty holkám a vybírat, který text by se ke komu hodil. Na sebe jako na interpreta nemyslí. Někdy to vypadá, že je mu to úplně jedno, ale když mu přinesu na ukázkou něco, co by se k němu hodilo, těší ho to. Takže otevírám knížky a předčítám možnosti, které by se mi zdály být pro něj. Je to nekonečné. Všichni už mají své dva až tři typy, půjčují si knížky domů a výběry různě mění. Michal nic. Čekám, až to zajiskří a jiskra vydrží.

Listopad a prosinec: Letos nebudeme v předvánočním čase rodičům představovat recitaci, máme čas. Dívky už mají vybráno a už pracují s prvním čtením a hrami s texty. Do hodin připravovaných na motivy textů některé z dívek se Michal zapojuje aktivně. Zase přináším tipy na Michalovy texty, konečně ho jeden zaujal a rovnou řekl, že „tenhle jo“²³⁵. **Radek Malý:** *Starý námořník*²³⁶.

Radek Malý
Starý námořník

Dědeček byl námořníkem,
se svým pruhovaným trikem
proplul celý svět,
pak se vrátil zpět.

Vyprávěl nám, co kde zažil,
jak se v horkém slunci smažil,

²³⁵ Do uvozovek dávám Michalovy citace nebo jeho parafráze.

²³⁶ MALÝ, Radek. *Poštou havraní*. Ilustroval Pavel ČECH. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2018. 60 s. ISBN 978-80-87595-68-8.

a já, malý kluk,
koukal jako puk.

Babička se ale mračí.
Říká: Dědo, mlč už radši!
Za všechen tvůj um
může leda rum!

(Radek Malý, *Poštou havraní*, 2018, s. 25)

Proč najednou tenhle text ano? Michalovi se líbí „děda, který je asi rošťák a zlobí babičku tím, jaký je dobrodruh“ a hlavně se mu líbí „rum“. Nejde jen o alkohol, i když je „děda asi alkoholik“, ale to slovo je „rázné, chlupaté“, takže babička sice dědovi říká, že je „starý blázen“, ale současně tím rumem uznává, „že to je námořník a musel být jako hrdina z filmu, když se seznámili – opálený, svalnatý“. Míša u toho vtipkuje, takže hned předvádí Pepka námořníka, svaly, pózování před babičkou. Ale dedukuje, že vztah babičky k dědovi není zlý, jak by to ve slovech mohlo vypadat. A taky je zřejmé, že s klukem, který ten text říká (lyrické já), sdílí obdiv k takovému dědovi (se svou situací doma to nemá potřebu jakkoliv propojovat).

Protože pracujeme v ZUŠ, která má velmi silný výtvarný obor a celá je plná krásných výtvarných děl, posílám děti po škole, aby **hledaly výtvarná díla**, jimž jejich texty mohly být předlohou nebo inspirací. Michal našel abstraktní obrázky evokující moře, na linorytech ho zaujaly pruhy připomínající námořnické triko a mezi objekty si vytipoval lahve připomínající námořnický rum. Při povídání o výtvarných dílech u sebe nemáme texty dětí, takže vyvstává z paměti to, co si děti pamatují nejvíc, co je pro ně v textech důležité.

Vybíráme z textů **výrazná a podivuhodná slova**, Michalovi se líbí: rum, ruhané triko, námořník (jsou to slova energická a „mají vůně“), puk (zase energické slovo, sice „když někdo kouká jako puk, tak je zaražený, ale puk přece na ledě sviští nejrychleji ze všech“), smažil (je to zvukomalebné slovo a „voní jako řízky“), um (tohle slovo jsme si museli vysvětlovat, neznaly ho ani dívky a líbilo se jim, že je to dovednost, ale příbuzná ke slovu *umět, umění*, Michal prohlásil dědu za „umělce námořníka a umělce vypravěče“, ale babička si asi myslí, že je to „umělec opilec“).

Michal nám čte text s představou. Je tam (v jeho představovém filmu) málo představ, co děda všechno na cestách zažil a Michal sám nemá další nápady. Čte nám text znovu do fáze „jak se v horkém slunci smažil“ a spolužačky mají

doplňovat další **jak...**, dokud je Michal nepřeruší pokračováním „a já, malý kluk, / koukal jako puk“. A holky vymýšlejí: jak bojoval s piráty, jak na jednom ostrově zakopal poklad, jak našel ve člunu na moři kostru, jak zachraňoval papouška s poraněným křídlem... Na něco z toho si i hrajeme. Míšovi při dalším říkání začaly představy fungovat, výrazně se mu v této části textu oživily oči a hlas získal nadšení malého kluka, který vidí dědu jako hrdinu z dobrodružného filmu.

Leden a únor²³⁷: Členíme své texty na jednotlivé přehledné **fáze**, dáváme jim **titulky**, vzniká něco jako osnova k textu (Michalovi vzniká: Mladý námořník; Děda vypráví vnukovi, jaký byl námořník; Babička dědovi nevěří). Zkoušíme z těchto několika fází udělat jen tři, koncentrujeme se na nejdůležitější momenty a k nim společně tvoříme **živé obrazy**, Michal si k nim vytváří námořnickou mapu, udělal ji záměrně starou, vymýšlel techniky muchlání papíru...

Na další hodinu přináším velkou průhlednou malířskou **fólii** a začínáme tím, že ji pomalu rozbaluji a ptám se, jestli to má něco společného s některým z našich textů (jedna dívka našla spojnicu se svým textem, kde je dominantním motivem ticho, zkoušíme fólii roztahovat tak, aby její zvuky umožňovaly vyniknout tichu atd.), když je fólie roztažená skoro přes celou třídu, sedíme po jejím obvodu, zkoušíme ji jemně rozpochybovat a Michal už v ní vidí **moře**, zkoušíme moře animovat (tiché, rozbouřené,...), podbíhat pod plachtou, když je v pohybu, plavat v moři, střídáme se a nakonec zkoušíme rozžít Michalovy **živé obrazy** dědečka námořníka s mapou na moři (ve třídě jsou ten den necky, tak je využíváme jako loď), rozehráváme dědovy útrapy na moři, ztroskotání, námořníka „smažícího se“ v záchranném člunu na rozbouřeném moři... (ostatní dívky pomáhají animovat moře a baví je to, občas vymýšlejí další okolnosti, piráty, atp.)

Co by byl, kdyby **tvůj text** byl... a **proč?**: oblečení – triko, roční doba – léto, cukrovinka – rumová pralinka...; Co by byl(-a) **děda / babička / kluk (lyrické já)**, kdyby byl(-a): nápoj – rum / bylinkový čaj / bublinková limonáda, koníček: lepení modelů lodí / pletení / lezení na stromy, hudební nástroj: tuba (protože má hluboký hlas a velké břicho) / píšťalka (protože na dědu pořád nadává takovým vysokým hlasem) / není to nástroj, ale hvízdání na prsty atd.

²³⁷ Fotodokumentace k některým aktivitám z hodin přednesu s Michalem je v příloze č. 11.

Tvoříme ke svým textům **abstraktní kresbu**. Používat se mohou linky, křivky, tvary, zmnožování tvarů, jejich překrývání, prolínání, prodlužování, zmenšování, vyplňování atp., ale spíš nepracovat s konkrétními obrázky motivů z textu. Jde spíš o pocity z textu (jsou kulaté, hranaté, dlouhé atp.?) a je možné zaplnit celou čtvrtku papíru podle potřeby (některý text to nepotřebuje). K dispozici jsou Centropeny i ve více barvách. Michalovi vzniká kresba tří postav (děda, babička, mezi nimi kluk), které jsou hranaté jako kdyby kubistické (viz přílohu č. 11) a mají u sebe komiksové bubliny vyjadřující jejich nastavení (babička vykřičníky, kluk otazníky, „protože úplně přesně nerozumí tomu, proč babička dědovi pořád nedá pokoj“, u dědečka jsou jen vlnovky, ne žádná konkrétní interpunkce, „protože to jsou plynulé vyprávěné příběhy a na ty žádné znaménko nestačí“). Jdeme do vedlejší učebny za paní učitelkou výtvarné výchovy a ona nám půjčuje katalog kubistických děl. Prohlížíme si všichni až do konce výuky a povídáme si o kubismu a Michalovu textu, jestli mají něco společného. Michal soudí, že „děda byl stejně neposedný, jako je dnes ten kluk a jestli je to jako s tím kubistickým portrétem²³⁸, tak přece nemohl ten obrázek udělat jinak. A babička, když nadává, tak se u toho taky nedá nakreslit v klidu.“ Je zřejmé, že v Michalových očích malý kluk vzhlíží k dědovi a babičku má sice rád, ale když na dědu hartusí, kluk se spíš diví než aby dědu podezříval z toho, že si vymýšlí...

Texty jsme si před školním kolem přehlídky všichni přednesli ve třídě pro spolužáka a společně jsme si o výkonech povídali. Atmosféra ve třídě je vstřícná, protože recitují všichni a většinou se zajímají také o přednesy spolužáků. Míša ale do přehlídky jít nechce. Vystoupí v dubnu v rámci poetického pořadu pro rodiče. Při říkání ale Míša svazuje v jeden celek první dva verše a intonačně v jejich závěru klesá do tečky, čímž vzniká nelogické členění, mizí přesah mezi druhým a třetím veršem. Bavíme se o tom, ale i když chápe přesah, nedokáže ho tak říct. Rozhodla jsem se mu za prvním veršem udělat tečku. Omlouvám se básníkovi, ale teď nám to funguje. Paměťově má Michal text už po všech těch hrách usazený a představami naplněný. Intonuje přirozeně, s rytmem nemá žádné potíže, protože ten text jde úplně přirozeně sám tzv. do pusy. Jediné slabé místo je předposlední verš, Michal se naučil říkat „za ten všečen um“ místo „za všečen tvůj um“. Malý

²³⁸ Povídala jsem dětem o tom, jak tvořivě zdůvodnili Jiří Suchý a Jiří Šlitr vznik kubistického díla v písničce *Kubistický portrét* a musela jsem jim potom písničku pustit z youtube a museli jsme v katalogu hledat Pabla Picassa a Emila Filu. Hodinu jsme přetahovali do další výuky, protože další příchozí parta chtěla vidět obrázky, slyšet písničku a potom i Míšův text.

v tomto verši totiž oproti ostatním třetím a čtvrtým veršům (kde jednoslabičnými a dvouslabičnými slovy vytváří bezproblémový trochejský průběh) najednou spojuje předložku s dvouslabičným slovem (za všechen) a navozuje pocit daktylského začátku²³⁹ a Míšovi se stalo to, co se stává malým dětem, když je metrický impulz tlačí do přízvukování slabik, které přirozeně přízvuk mít nemají. On se neuchýlil k přízvukování mimo, ale slova si uzpůsobil (nevědomky) tak, aby naplnil svou rytmickou představu. Nedaří se nám to odstranit.

Březen: Z artikulačního cvičení jeden den vznikla potřeba vytahovat z textů komplikovaná slova a znovu jsme se vrátili k těm zajímavým. Každý ze svého textu vybral nabídku **pěti inspirativních slov** a dal je k dispozici. Z této nabídky si každý vybral pět (ne ze svých) a měl napsat úplně **nový text**, kam by tato slova použil (žánrově a druhově předem neurčeno). Děti zajímalo, kde se objeví jejich slova. Michal nabídl *rum, um, puk, pruhovaným, proplul*. *Rum* si vybraly dvě dívky, ale zájem byl i o *pruhovaný* a *proplul*. Vznikla minidetektivka, báseň a próza ze života dětí a Michala vysloveně těšilo, kam jeho slova doputovala, k čemu inspirovala, čím obohatila tvorbu druhých (vnímal to jako svůj vklad). Opět jsme reflektovali...

Další výuka je v nedohlednu. V ČR je vyhlášen nouzový stav kvůli pandemii, školy se zavírají. Poetický pořad pro rodiče bude nejdříve v květnu. Snad texty v hlavách dětí vydrží čerstvé.

10.4 Čtvrtáčka Lucka – Daniela Fischerová: Milion melounů

S textem *Milion melounů*²⁴⁰ jsem pracovala s recitátorkou Luckou, když chodila do 4. třídy ZŠ (3. ročníku ZUŠ) a měla v rámci LDO jednou týdně výuku (45 min.) společně s dalšími 4 dívkami. Chodila ke mně tehdy druhým rokem a přednes měla ráda, ale v daném roce jsme se zaměřily spíše na přípravu monologického výstupu, s nímž jsme se chtěly účastnit soutěže ZUŠ. Lucka občas zůstávala ve škole po výuce déle, abychom měly skutečně sólový čas na práci. Přednes jsme tedy v daném roce připravovaly až od ledna, aby byl hotový na únorové přehlídky,

²³⁹ Tyto odchylky od metra jsou v poezii pro děti velmi vítaným pomocníkem při práci s přirozeným vypravěčstvím, posloucháním textu a nasloucháním textu. Spousta ne moc kvalitních básní právě pracuje s totálním překryvem rytmu a metra, což obvykle působí neesteticky, hrubě, banálně a děti to při přednesu nutí až k období skandování.

²⁴⁰ FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Ilustroval Irena ŠAFRÁNKOVÁ. Praha: Meander, 2011. Modrý slon (Meander). 48 s. ISBN 978-80-86283-91-3.

ale zato Lucka pracovala vždycky pilně, s nápady přicházela sama. Na přednes se někdy dostalo i v rámci našich časů po vyučování.

Daniela Fischerová
Milion melounů

Cestou do Loun klesl ke dnu
parník, který vezl bednu,
bednu s melouny.
Melouny hned vyplavaly,
miliony se jich valí
směrem na Louny.

Celá Ohře je jich plná.
Velká melounová vlna
budí paniku.
Někdo brečí, někdo ječí:
„Melounové nebezpečí!
Není úniku!“

Po dvou dnech a po dvou nocích
už je stav na českých tocích
zase poklidný.
Už je dávno po melounech,
všechny zneškodnili v Lounech.

Obyvatelstvo je snědlo.
Prostě mělo
místo vepřo, místo knedlo,
dokonce i místo zelo
melounové dny.

(Daniela Fischerová, Milion melounů, 2011, s. 2)

Leden a únor: Text si Lucka vybrala už v průběhu podzimu. Hledala si samostatně, nemá zábrany nořit se do nabízených knih sama a hledat podle svého vkusu. V lednu jsme tedy začínaly s prvním čtením, které bylo připomínkou již vyargumentované volby. A hned jsme musely hledat na mapě Louny (ten rok jsem učila v obyčejné školní třídě a na stěně visela mapa ČR), aby bylo jasné, odkud se parník plaví a kam se vlévá Ohře, kdo by ještě mohl být v ohrožení a kde asi melouny zrály (vše pochopitelně v intencích fantazijních představ).

Lucka vypráví příběh svými slovy, ale tak, aby zaujala ostatní dívky²⁴¹. Reagují na melounovou vlnu a na řítky se pohromu nádherně (diváctví je tělové, mají aktivní těla, někdo sebou mele jako při běhu²⁴², všem se zvětšují oči nadšením a pochopitelně se smějí). Zkoušíme si zahrát na pohodový den v Lounech²⁴³, každý je někdo z lounských obyvatel (starosta, prodavačka, dvě dámy v cukrárně atp.) a máme krásný den. Do **plné hry** Lucka nabízí svou první sloku jako **hlášení v místním rozhlase**: „Pozor, pozor, cestou do Loun klesl ke dnu parník...“ Ostatní reagují a začíná poplach, užívají si zmatku.

V další hodině zkoušíme **hru na melouny**. Každý si najde své místo v prostoru (na poli), stane se melounem a na sluníčku zraje, zakulacuje se, roste, takže zkouší možnosti svého těla, rozpínavost do maximální vs. optimální rozprostraněnosti (pouštíme k tomu příjemnou hudbu). Kdo si už připadá zralý, může se utrhnout a chodit prostorem jako zralý meloun, hledáme chůzi po nohou, ale jako melouny, když se dva melouny setkají, mohou se pozdravit, začínám animovat situaci zvenku doplňujícími replikami: Na pozdrav si můžete říkat: „Koukám, koulíš se cestou do Loun!“, vzniká z toho artikulační cvičení, přidávám nová spojení, protože mezi dětmi vznikají situace, některé repliky vymýšlejí děti samy: „Dlouhou strouhou“, „S hloupou starou Melounovou“, „Houpavou cestou“, „Klouzavou cestou“, „S melounovou náladou“, „S velkou touhou“... Mezi melouny je čím dál dynamičtější interakce, zachováváme si pocit kulatého valčího se těla, ale přesto vzniká srovnání melounů, **vstupuji do role kapitána lodi** a svolávám melouny k nakládce u dveří ze třídy a jako kapitán ručící za kvalitu každého melounu je vpouštím „na parník“, každý meloun se musí pantomimicky předvést, jak je zralý, každý je hodně velký a musí se otvorem ve dveřích pokusit procpat. Takle improvizovaná aktivita končí velkým smíchem, jsme zpátky ve třídě a

²⁴¹ Od okamžiku, kdy jsem se seznámila s výzkumem zrcadlových neuronů (viz studii Jaroslava Vostrého *Scénické působení a zrcadlové neurony* v publikaci *Je dnes ještě možné herecké umění?* a publikaci *Proč cítím to, co ty* Joachima Bauera) sleduji pečlivěji než dříve, jak na recitační pokusy reagují diváci, tedy i ostatní děti ve třídě. Sama, když se soustředím na výkony svých žáků před publikem, se musím velice hlídat, protože mé napojení na interpreta s sebou nese výrazné tělové a vysloveně motorické prožívání.

²⁴² Jan Mukařovský píše o **motorickém dění v poezii**, které se u čtenářů (příjemců) básnického díla může projevovat tělesnými pohyby (např. pohybem ruky), které jsou rovnocennými ekvivalenty motorického dění básníka. (parafráze ze studie, Mukařovský, 1985, s. 26) Sledování dětí při četbě nebo poslouchání básní je průzračným důkazem motorického dění v poezii, některé děti u dynamických textů všelijak nadskakují, tleskají, doslova sebou „šijí“.

²⁴³ Tady nám námět přetekl do času vymezeného pro práci v souboru. Přišly další děti, ale Lucčino vyprávění je zaujalo, tak jsem situaci nechala plynout. Tyhle chvíle přirozeného zájmu o recitační aktivitu vítám. Zajiskřilo tu zaujaté diváctví a posluchačství a chuť jít s textem dál.

bavíme se společně, jak se v textu pracuje s dvojháskou *ou*, jaký kulatý pocit to vyvolává a jak to „zvětšuje objem“ některých veršů, např. pomocí *á* a *ou* se docílí toho, že „velká melounová vlna“ působí jako obří tsunami. Dětem se líbí práce s nadsázkou, nejprve jde o bednu melounů a najednou je jich miliony...

Začínáme **počítat**, kolik melounů se může vejít do třídy, nastává velké měření pomocí metru, zadnic, hlav... Děti si zkusí posedat těsně vedle sebe a odhadovat, kolikrát na šířku a výšku by pokryli třídu. Už nevím, kolik to vyšlo, ale všichni se podivovali, kolik melounů se vejde do jejich třídy, kde se každý den učí matematiku, češtinu... (Další hodinu některé z dětí uměly vypočítat obsah koule, tedy obsah melounu – a domácí úkol to nebyl.) Lucka měla za úkol zkusit vytvořit **ilustraci k textu** a přinesla krásný výkres (malovaný pastelkami) zaplněný melouny tak, že nezbyly ani okraje, ani jediné bílé místo.

Březen a duben: Znovu si text čteme (spíš už ho Lucka umí z paměti) a zabýváme se přesahy, kterých je v textu hodně. Hned mezi prvním a druhým veršem je potřeba **přesah** zvládnout, ale zatím se Lucce daří udržet vcelku větu „Cestou do Loun klesl ke dnu parník“, nikoliv naznačit konec verše mezi „ke dnu / parník“. Zkoušíme si to říkat všichni: jako nahrubo nasekané verše, jako prózu po syntaktických celcích a potom zkoušíme tu minipauzičku, která vykouzlí přesah – a jde to. Lucka si zkusí hledat další přesahy a hrát si s tím, zatím to vypadá mechanicky, ale pochopila princip. A vzniká **pohybová hra**, všichni společně říkají dvojverší s přesahem a tělo se vlnivým pohybem klouže po přesahu jako po skluzavce o patro níže...

Členíme text na části, přiřazujeme jim atmosféru, barvy... Kdyby byla **každá sloka jiný žánr, jiný film**, co by byla? První sloka „televizní zprávy“ (informační styl), které se překlenou do „reportáže ze záplav“ (reportérka ani není na kameru slyšet) a „reportáže po záplavách“, konec je jako „zpráva z historického výzkumu po spoustě let, kdy archeologové vyzkoumali, jak se v Lounech tato katastrofa vyřešila“. Zkoušíme si části textu říkat jako na kameru a dodržovat navržené styly.

Přidáváme pokus s **umístováním těla a částí textů do prostoru**. Recitátorka zkusí každou část říkat v takové poloze těla, která se k tomu hodí (např. při druhé sloce, kdy graduje děj, stoupá recitátorka na židle na lavice, potom si vyčerpaně sedá na lavici, potom už věčně na židli) – nakonec z toho vychází recitace jen ve

stoje, ale je vidět krásná vlna napětí, která díky představovému filmu tělem běží. (Sama už zase při pohledu na Lucku zrcadlím a ostatní děti se tomu smějí.)

Lucka už text umí skvěle **zpaměti**, představový film je prokreslený, už jen dokončujeme lepší celkovou plynulost a **provázanost jednotlivých obrazů**, pracujeme více s představou, že celý text říká „mladá novinářka“ už s vědomím toho, jak to celé dopadlo, ale chce lidem zprostředkovat tu dynamiku celé situace, „byla to totiž její první velká samostatná reportáž“.

Jeden den Lucka donesla na hodinu text Miloše Macourka *Meloun* (i u mladších dětí už texty *hnízdují*) a čteme si ho. Všichni mají chuť na meloun. Na příští hodinu přináším alespoň ten žlutý (červený v obchodě neměli), ale prý „to nevádí“, jíme meloun společně jako „knedlo, vepřo, zelo“ a říkáme si u toho recepty na „melounové zelí / kapustu“ (Lucka má babičku na Slovensku), „melounovou vepřovou“...

S textem Lucka prošla ve 2. kategorii školním a obvodním kolem recitační přehlídky až do kola celopražského, tedy na Pražské poetické setkání (začátek dubna). Vystoupila s ním ještě v rámci poetického odpoledne pro rodiče a kamarády. Víc se ale v daný rok soustředila na tvorbu monologického výstupu o mopslících.

Vždycky, když končí etapa práce s jedním interpretem na jednom textu, končí tím i jedno dobrodružství – zvláště v případě práce s malými dětmi, protože tam si s texty především hrajeme. Ve vzpomínkách zůstává silný zážitek a každý je jedinečný. Kupodivu i já jako pedagog mám silnější vzpomínky na proces přípravy recitačního vystoupení než na vystoupení samotná, i když i ta jsou silně vryta.

10.5 Lekce: Básnické formy – Listonoš vítr

Lekce na námět knih Radka Malého *Listonoš vítr*²⁴⁴ a *Poetický slovníček dětem v příkladech*²⁴⁵ vznikla jednak z potřeby využít v dramatické výchově a hodinách přednesu onu lákavou literární nabídku, která může dobře obohatit také výuku literatury na základních školách, ale jednak neponechat hru se zajímavými básnickými formami bezobsažnou, jak jsem se s tím mnohdy setkala²⁴⁶. Propojení osobního dopisu jako námětu a hravých či dokonce výtvarných básnických forem mělo přispět k jistému zklidnění dětské skupiny mladšího školního věku, k úvahám o tom, co všechno můžeme ukrýt do slov a jejich zvuku (nálady, pocit, přání, atmosféru) a jestli je v moci jednoho člověka (i malého) udělat něco pro to, aby byl svět lepším.

Lekce je určena pro práci ve skupině (čím větší skupina, tím větší nároky na čas pro čtení výsledných textů). Realizována byla v rozdělení do několika etap se dvěma skupinami dětí (skupina v ZUŠ o 12 dětech mladšího školního věku²⁴⁷, skupina v ZUŠ o 8 dětech staršího školního věku²⁴⁸) a v celku jen s pauzami ve dvou skupinách dospělých účastníků (jednak šlo 16 pedagogů pracujících s dětskými recitátory a jednak o 22 pedagogů v třísemestrálním kurzu dramatické výchovy). Průběhy jednotlivých lekcí se lišily svou dynamikou, rychlostí zvládnutí některých kroků, potřebou zastavení v jiných momentech. Zajímavé ale bylo i to, jak silné prožitky (a jiného typu) lekce vzbuzovala u dospělých účastníků.

Lekci považuji z hlediska přednesu za jednu z lekcí průpravných, které do skupinové výuky nasazuji v průběhu celého školního roku bez ohledu na to, jak momentálně probíhá individuální přednesová práce s tím kterým žákem. Lekce dětem nabízí kontakt s poutavými formáty poezie a motivuje je k jejímu zkoumání, pokusům o její tvorbu a zkoušení možností přednesu. Jde o lekci, která se

²⁴⁴ MALÝ, Radek. *Listonoš vítr: (co přinesl a co mi šeptal)*. Ilustroval Pavel ČECH. V Praze: Albatros, 2011, nečíslováno. ISBN 978-80-00-02697-8.

²⁴⁵ MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Meander, 2012. 32 s. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-79-1.

²⁴⁶Práce s výraznými básnickými formami je přitažlivá jak pro děti na základních i středních školách, tak pro učitele, protože právě ona formální stránka textu poskytuje vcelku přehledná pravidla, která může formálně naplnit každý, kdo se domluví česky, umí psát a případně i počítat slabiky. Velmi často je ale v metodických materiálech tato „hra na tvorbu“ literárních textů samoučelná, téměř postrádá jinou než gramatickou stránku věci (např. při tvorbě haiku napočítat 17 slabik).

²⁴⁷ Šlo o kombinaci dětí ze 4. a 5. ročníku základní školy.

²⁴⁸ Šlo o kombinaci dětí ve věku odpovídajícím 5. až 8. ročníku základní školy.

osvědčila jako velmi silně motivační k dalším „poetickým“ pokusům zúčastněných dětí.

Příprava před lekcí:

Na prádelní šňůru na zeď pověsit barevné obálky. Připravit si příjemnou hudbu raději bez jakéhokoliv zpěvu (využívám soundtrack z britsko-amerického filmu *Čokoláda / Chocolat*, 2000, autorky Rachel Portmanové) a dále pomůcky: krabičku s výběrem dopisů (osobních, úředních, co nejpestřejší sbírku...), knihu *Listonoš vítr* (ideálně i další dále uvedené knihy), barevné papíry, bílé papíry, tužky, propisky, černé centropeny na počet účastníků, bílé obálky (případně i známky) na počet účastníků, první verše asi z šesti limeriků namnožené na počet účastníků, ukázky limeriků, kaligramů, akrostichu a haiku, návody a definice (ukázky vycházejí z těchto knížek: Radek Malý: *Poetický slovníček dětem v příkladech*; Robin Král: *Vynálezárium*²⁴⁹; *Mijím se měsícem: výběr z českých a slovenských haiku*²⁵⁰; Edward Lear: *Kniha třesků a plesků*²⁵¹; Edward Lear: *Velká kniha nesmyslů*²⁵²; Denisa Vostrá: *Předpoklady japonské scéničnosti*²⁵³)

Honička

Dopis – známka – razítko

Hráči se rozdělí do dvojic, které patří k sobě (jeden je dopis a jeden známka). Každý ale utíká samostatně a všechny honí jeden člověk (razítko). Když razítko někoho chytí (baba se předává plácnutím), chycený musí zůstat stát na místě a může ho zachránit pouze jeho druhá polovina (tedy známka se nalepí na svůj dopis nebo opačně).

Náročnější varianta honičky obsahuje ještě roli pošťáka. Když je chycen jeden člen dvojice, musí se v prostoru zastavit i druhý člen dvojice. Zachraňuje pouze

²⁴⁹ KRÁL, Robin. *Vynálezárium: zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur*. Ilustroval Jana HRUŠKOVÁ. Praha: Běžilíška, 2015. 140 s. ISBN 978-80-906112-1-4.

²⁵⁰ KRÁTOŠKA, Martin a Pavel MARTINEC, ed. *Mijím se s měsícem: výběr z českých a slovenských haiku*. Ilustroval Emil SLÁMA. Praha: DharmaGaia, 2013. 182 s. ISBN 978-80-7436-033-6.

²⁵¹ LEAR, Edward. *Kniha třesků a plesků*. Přeložil Antonín Přidal. Praha: Odeon, 1984, 139 s.

²⁵² LEAR, Edward. *Velká kniha nesmyslů*. Přeložil Antonín Přidal. Praha: Mladá fronta, 1998, 248 s. ISBN 80-204-0678-6.

²⁵³ VOSTRÁ, Denisa. *Předpoklady japonské scéničnosti*. Praha: KANT – Karel Kerlický pro AMU, 2015, s. 136–162. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-125-7.

pošťák, který může vzít za ruku vždy pouze jednoho člověka a dovést ho k jinému člověku. Osvobození nastane pouze tehdy, když ruce spojí správné dvojici. V této variantě je dobré vymyslet nějaký typ náročnější chůze pro razítko, např. skákání snožmo.

Děti honičky milují a patřičně si je užívají. Je to obvyklá aktivita startující lekci, protože napomáhá velmi rychle oddělit dosavadní myšlenky účastníků lekce od následující činnosti, částečně je motivovat na nové téma či námět lekce, u dětí dokáže sjednotit jejich různé energie, s nimiž přišly, aby potom mohlo nastat společné soustředění na další práci. Není velkým překvapením, že si honičky užívají i dospělí. V tomto ohledu je ale více než u dětí poznat, jestli se skupina předem znala nebo ne. A dětem mladšího školního věku (částečně i dětem starším) je už při této honičce možné zadat podrobnější motivaci k rolové hře, např. vymýšlení pohybových a zvukových způsobů, jak se lepí známka na dopis. Kromě toho, že se u toho děti dost nasmějí (aktivují bránici), musí pro využití lepidlových zvuků aktivovat mluvidla (tyto zvuky jsou jedny z nejlepších na procvičení artikulačních svalů, na namáhání jazyka) a tvořivě zapojit hrubou a mnohdy i jemnou motoriku. Současně takové lepení pomáhá zpomalit celkové tempo honičky, protože lepení objektů se stává částečně i podívanou.

I takováto obyčejná hra může být funkčně využita jako součást hlasové rozcvičky při výuce skupiny dětí (především mladšího) školního věku.

Krabička s dopisy

Hráči si sednou do kruhu, uprostřed kruhu je krabička ne větší než od bot, hraje příjemná hudba (např. klavírní nebo jiná instrumentální v poklidném tempu):

Sledování: Učitel pomalu (záměrně vytváří tempem napětí) otevře krabičku a **vyskládává z ní dopisy** porůznu v kruhu na zem (jde o dopisy pro jednoho adresáta, ideálně pro učitele, a to osobní i úřední, velmi pestré skladby).

Prohlížení: Stále hraje hudba (*Ponechat v tuto chvíli hrát hudbu napomáhá tomu, aby se účastníci pokusili projít touto aktivitou bez mluvení.*). Učitel vyzve účastníky, aby se vydali prozkoumat dopisy. Stačí instrukce: „Kdo chce, může se jít podívat.“ (*Není potřeba být moc návodný, uvidí se, jestli si někdo troufne podívat dovnitř, otáčet dopisy... Je ale nutné vložit do hry pouze takové dopisy, které mohou být prozkoumány.*)

Diskuse: V tuto chvíli učitel řídí diskusi tak, aby se dostali ke slovu všichni, kteří chtějí promluvit, a aby se využily všechny tři následující skupiny otázek (*Variuje se přiměřeně věku a aktivita musí trvat přiměřeně dlouho pro danou skupinu*):

Co je to za texty? Jak se to pozná a co je pro takový text typické? (od koho, komu, obálka a známka)

Čím jsou si podobné? Čím se liší?

Co se o nich pohledem dozvíme? Co jsme sledovali? (adresát, jeho titulování, rukopis, způsob otevření dopisu, barva obálek...)

Které jsou si podobnější?

Dostáváte dopisy?

Máte rádi dopisy?

Jaké dopisy vás potěší?

Odepisujete?

Máte chuť odepisovat?

Jaký by měl být dopis, na který byste chtěli odepsat a odepsali byste rádi?

Komu byste rádi napsali pro potěšení?

Umíte si představit někoho, kdo nikdy žádný dopis nedostal a určitě by ho potěšil?

Umíte si představit někoho, komu byste mohli poslat dopis a ono by ho to určitě potěšilo?

U dětí se v této diskusi mnohem více než u dospělých řeší napětí z toho, že nevěděly, jestli se mohou podívat dovnitř do dopisu, přitom by moc chtěly a některé to i udělaly. Diskutuje se o listovním tajemství a potřebě ho ctít. Vzniká velmi cenný moment pojmenování hranic soukromí, není potřeba děti jakkoliv navádět. Dospělí listovní tajemství rovnou ctí, ale troufli si alespoň otočit obálku, aby se podívali na druhou stranu. U dospělých dopisy evokují silné vzpomínky, takže zejména třetí skupinu otázek je potřeba směřovat k žijícím lidem, vést debatu tak, aby se v dalších krocích mohlo psát někomu momentálně žijícímu a aby se preventivně nedošlo až k příliš bolavým vzpomínkám.

Sama v této fázi vyprávím příběh o jedné babičce, paní Skoumalové, která bydlela v domě na vesnici vedle mých prarodičů a byla už dlouho sama. A já jsem jednou, když mi bylo asi tak 14 let a musela jsem doma ležet s nějakou chřipkou, dostala nápad, že napíšu paní Skoumalové dopis. Dodnes vzpomínám na to, s jakou radostí mi odepsala a jak jsme si potom jen tak ještě párkrát napsaly, i když už byla možnost se zase dál vídat.

U dětí tato diskuse trvá jen několik minut. Dospělí jsou v tuto chvíli ve svém životě, protože dopisy jim evokují vzpomínky a někteří se o ně rádi podělí. U obou skupin přitahují pozornost osobní dopisy a téma jejich celkového úbytku. Některé děti nikdy nedostaly osobní dopis.

U dětí i u dospělých jde o hodnotové uvažování. Děti zvažují hodnotu soukromí uvnitř obálky, dospělí čas, který někdo investoval do toho, aby nám napsal. Jak vzácný je ten, komu se v dnešní době píše skutečný osobní dopis, jak vzácný je ten, kdo dopis píše. Jak vzácný je to v dnešní době akt a co vypovídá o vztahu pisatele a adresáta.

Četba z knihy Listonoš vítr

Učitel před každého v kruhu položí **bílý papír**. Je to bílá plocha určená pro dívání, aby se na ní při četbě úvodního dopisu z knihy Listonoš vítr mohly začít v představách každého účastníka tvarovat vlastní představy.

Jde o obdobu práce s představovým filmem, jen tentokrát nabízíme bílou plochu, na které se jako na filmovém plátně může představa začít vyjevovat. Běžně se pracuje s pohodlnou polohou těla a zavřenýma očima, aby soustředění na četbu a zvukovou podobu textu bylo maximální. To může být v tuto chvíli variantou.

Každá četba v rámci lekce učitelé nabízí úžasný nástroj k tvorbě atmosféry. Jde o ryze scénickou aktivitu, i když jde „jen“ o četbu, a bývá učitelé podceňována. Mnoho učitelů, s nimiž se setkávám v rámci celé řady kurzů o dramatické výchově, uvádějí při rozhovorech jako nejvíce obávanou techniku tzv. učitele v roli. Nechtějí sami vstupovat do role, a to ani v rámci dobře promyšlených a metodicky vysloveně bezpečných strukturovaných dramát, protože se bojí vlastního hereckého projevu. Většina z nich ale vůbec nemá tento blok vůči četbě, ve skutečnosti je ani nenapadne uvažovat o četbě jako o specificky scénickém aktu. Samozřejmě je potřeba si četbu připravit stejně kvalitně jako případný vstup do

role, recitaci nebo improvizované vyprávění. Děti vítají četbu beletrie – v pravou chvíli a dobře časově vyváženou – v každém věku. Sama ji využívám velmi často, když je potřeba děti ztišit, zastavit, uvést do soustředění. Hlasitá četba – právě ta vědomě scénická a dovedně modulovaná – na děti působí téměř jako univerzální „knoflík pro klidový stav“.

Čtený úryvek z úvodu knihy včetně dovyprávění

[J]sem dopis, který napsala jedna babička v Praze a nesla na vinohradskou poštu. Mraky se honily, vítr fičel ulicí. Takový to byl nezbeda, že mne vytrhl babičce z ruky. Rozhněvaně jsem vykřikl, že krást dopisy se nesmí.

„Já tě neukradl, neboj se! Jsem listonoš vítr a roznáším poštu po celém světě. Odletíme spolu a já tě odevzdám na správné adrese. Uvidíš kus naší krásné země. Vždyť jsi byl dosud jen zavřený v šuplíku!“

A už jsme letěli. Pod námi lesy, louky, vesničky, zahrady, města, silnice, kroutily se potůčky, valily se řeky. Kam se dřív podívat? Nevycházel jsem z údivu.

Jen jsme se přehoupli přes Českomoravskou vysočinu, začali jsme klesat. Z krásného výhledu se mi točila hlava a už dávno jsem se nezlobil.

A v tom jsme se ocitli nad staroslavným městem Olomouc. Než listonoš vítr našel správnou adresu, stačil jsem mu pěkně poděkovat.

Pak už mne adresát rozlepil a přečetl.

Chtěli byste vědět, co v dopise stálo? Ale to je přece poštovní tajemství!

Já vám (...) něco málo prozradím, ale nikomu to neříkejte!

Když byla ta babička ještě malá holčička, bydlila s maminkou a tatínkem taky v Olomouci. Ve vedlejší zahradě tam místo růží kvetly na keřích velké barevné opálově se blyštící koule. Holčičce se o nich často v noci zdálo, taková to byla nádhera! Chodily s maminkou taky na louku, holčička honila motýly modrásky, žluťásky a bělásky a trhala sedmikrásky. Maminka jí z nich jednou uvila na hlavu věneček.

S tatínkem zažila ta holčička v Olomouci spoustu dobrodružství (...),“ ale to je na jiné povídání.

Ten dopis psala babička Bohumila Grögerová

Chůze s bílým listem papíru

Hraje hudba (opět např. klavírní, evokující svěží a lehkou náladu, ale ne moc rychlá), účastníci jdou do prostoru a stávají se v představě Listonošem větrem.

Učitel doplňuje průběžně instrukce podle vývoje situace:

„Pokuste se **chodit s listem** na hlavě, na hřbetu ruky, na hrudníku...“

Zkoumejte, jak jej nést a nepoužívat příliš ruce. Pokuste se papír vést rukou a zkoumat změny rychlosti, polohy těla nahoře, dole. Co vám papír umožní tak, aby

moc nepadal na zem? Co se děje s vaším tělem? Jaká je kvalita jeho pohybu? Zkoumejte.

Odložte list papíru a chůzi ved'te dál, jako kdybyste list stále měli a některou částí těla jej vedli. (*Hudba v tuto chvíli může být i rychlejší.*) Kdyby se na vás teď někdo díval, musí poznat, která část těla teď vede papír, která část se do papíru opírá, kterou částí jste s papírem v kontaktu...

Vytváření představového filmu

„Pohodlně se usadte. (*Je dobré ztišit hudbu, ale nechat ji v podkresu hrát, a to ideálně hudbu, která doplňovala chůzi s papírem.*) Zavřete si oči. Zkuste si představit, kam a za kým by Listonoš vítr asi nesl váš dopis, kdyby ho vytrhnul z ruky vám? Všimněte si, odkud se list vznáší, co vidí, když se vznáší, jak vysoko letí, co vidí cestou pod sebou, jaká místa, jaké barvy, jaké tvary, jaká je asi roční doba...“ (*Jde o techniku bočního vedení, ale je zde velmi důležitá modulace učitelova hlasu, i když jde o rovinu instrukce. Hlas by měl navozovat libé pocity z příjemného letu. Instrukce současně pomáhají odměřovat čas na rozvíjení představ. Děti mají někdy problém s tím, aby v představách zůstávaly delší dobu, a musí se takovému uvolnění a dopřání si času postupně učit²⁵⁴. Výsledkem by mělo být vytvoření co nejkonkrétnějšího **představového filmu**).*

Sdílení konkrétní představy: Pracuje se ve dvojicích, v tuto chvíli nejlépe s někým, kdo je nám v prostoru nejbližší, ať se velkými přesuny nenaruší dosavadní tichá atmosféra. Nejprve jeden druhému přibližně ve dvou minutách popisuje co nejpřesněji svou představu cesty, svůj představový film. Druhý je v tuto chvíli pozorným posluchačem. Po vymezeném čase se v popisování hráči ve dvojici vymění.

Rychlá reflexe v kruhu – nejpůsobivější vjem: Každý v kruhu vybere, jaký popisovaný obraz mu nejvíce utkvěl v paměti a pokusí se to říct přesně

²⁵⁴ V letech 2001-2008 jsem učila na ZUŠ v Zábřehu na Moravě a žádná skupina dětí, s nimiž jsem měla možnost pracovat, neměla problém se soustředěním. Šlo o skupiny dětí od 6 let až po středoškoláky. Nesetkala jsem se tam nikdy (až na výjimky) s tím, že by relaxace, různá uvolňovací cvičení, momenty zastavení pro práci s představou byly pro děti náročné. V pražském prostředí se naopak setkávám s tím, že děti je potřeba i na krátké momenty zklidnění postupně navykat.

partnerovými slovy. Učitel může aktivitu odstartovat, aby naznačil míněný rozsah, např. „Domečky jako perličky na skautském náramku.“

Jde o práci se zvědomováním, jaký dojem v nás zanechalo vyprávění druhého člověka, co se nám nejvíce vrylo do paměti, co na nás nejvíce zapůsobilo a čím to nejspíš mohlo být. Po této reflexi v kruhu, která je velmi rychlá, protože každý řekne pouze sousloví, úsek postihující obraz, maximálně větu, je dobré nechat jen maličký prostor, aby si dvojice sdělila svá překvapení či jiné postřehy z toho, co kdo z popisů vybral a zveřejnil. Velmi často v sobě tyto vybrané vjemy nesou nějakou neobvyklou metaforu, výrazný libozvuk nebo jsou něčím blízké osobě posluchače. Pokud učitel zaslechne některé postřehy, může je při následující instrukci vzít do hry.

HAIKU

Vysvětlení, co je to haiku: Učitel nejprve nabízí popis haiku, jak jej pro děti podává Radek Malý²⁵⁵:

„Haiku pochází z Japonska. Japonština nepoužívá písmena, ale znaky – japonská báseň proto vypadá úplně jinak než naše. Kouzlo haiku je v tom, že japonští čtenáři ho můžou přečíst takřka na jeden pohled. Co mají japonská a česká haiku shodné, je počet slabik ve verších – 5 v prvním, 7 ve druhém a znovu 5 ve třetím – a pak to, že se v nich často píše o přírodě.“ (Malý, 2012, s. 12)

Učitel čte ukázky haiku od Radka Malého (viz přílohu č. 12) a rozkládá je na samostatných čtvrtkách po zemi, aby se na ně mohl každý znovu v klidu podívat. Může vzniknout diskuse o tom, co je pro děti na tomto typu textu pozoruhodné. Do diskuse učitel postupně vnáší další údaje o haiku a přidává další básně haiku. Uvedení do problematiky haiku by nemělo trvat dlouho, aby navázalo na dojem z předchozí aktivity.

Je dobré mít na čtvrtkách papírů připravenou i jednu stručnou definici haiku pro děti (např. 5, 7, 5 + osobní prožitky / přírodní motivy / všední motivy /

²⁵⁵ Didaktika jakéhokoliv oboru se vždycky bude potýkat s odhadováním toho, jakou míru zjednodušení vysvětlovaných jevů zvolit. Z vědeckého hlediska se mohou některá zjednodušení jevit jako banalizace, ale kupříkladu na poli literatury se mnoho takových zjednodušujících pohledů dá doplňovat vhodně volenými zážitky a prožitky zkoumaných jevů. Radek Malý má didaktickou zkušenost (sám se podílel na přípravě slabikáře a mnoha výukových textů pro čítanky a učebnice českého jazyka a literatury pro základní školy), takže uvažuje o oné hranici zjednodušení až banalizace velmi citlivě a současně dětem nabízí autorské ukázky **intencionální** literatury pro děti.

rozpoznatelná roční doba díky „sezónním“ slovům), případně pro starší ještě další definici (viz přílohu č. 12).

Tvorba haiku: Každý teď samostatně vytvoří na svůj bílý papír báseň haiku, do které se pokusí převést svůj představový film z předchozí aktivity. „Pokuste se vybrat a zachytit ten nejintenzivnější vjem. Možná vám napověděl už váš kamarád, když s námi sdílel, co jej nejvíce upoutalo na vašem vyprávění. A možná vám něco připomene hudba, která s Listonošem větrem letěla. Budete mít alespoň 3 minuty na tvorbu. Kdo bude mít text hotový, prosím, přineste mi jej.“

Psaní haiku je u malých dětí otázkou tří minut. Dospělí si psaní rádi i uměle protahují. Vcelku jde ale o krátký časový úsek. Hudbu k této aktivitě použítím proto, aby dětem pomohla znovu se vrátit do svých myšlenek, navodit si zážitek z pohybové aktivity i z práce s představou a nepovídat si. Nechávám také děti jít psát na místo, které si samy vyhlédnou. Malé děti si rády zalézají do různých koutků třídy, i když jde o kratičký čas na psaní. Snažím se, aby tyto chvíle byly příjemné, aby to byla zcela soukromá chvílka, kdy se nějaký obraz či pocit pokouší vklouznout do slov. Záleží mi na tom, aby postupem času děti našly cestu k tvůrčímu psaní jako k jedné z možností, jak být v kontaktu s poezií. Současně je spíše u dětí mladšího školního věku potíž s tím, že si neumějí dopřát čas na tvorbu. Mají tendence něco napsat rychle a přijít to učiteli ukázat, aby bylo zřejmé, že jsou první. Snažím se tomu předejít tím, že se stále pohybuji mezi nimi a jsem jejich tvorbě i v myšlenkách stále přítomná.

Prohlídka básní: Když se u učitele sejdou všechny texty, rozloží je po zemi tak, aby se mezi nimi dalo chodit jako na výstavě. Úkolem každého teď je pročíst si pečlivě všechny básně a vytvořit si svůj vlastní tip, kterou báseň asi napsal ten kamarád, s nímž proběhlo předchozí sdílení ve dvojici. Svůj tip hráči prozradí až na cinknutí trianglu tím, že se k básničce postaví. Poté se postupně rozmotává, jestli se pátrání podařilo. Tak se také postupně přečtou všechny texty a může se ke každému říct, podle čeho byl rozpoznán. Tuto aktivitu moderuje učitel, aby se vlákno rozmotávalo svižně, ale aby všem textům byl dopřán prostor.

V tuto chvíli jde o to, že se děti snaží propojit své dojmy, pocity a vjemy z vyprávěného prožitku s textem, který na základě daného prožitku vznikl. Zkoumají proces přerodu vizuálního, ale prvotně i motorického zážitku do prvních

slovních popisů až po extrakt v sedmnácti slabikách a je zřejmé, že nejde pouze o hru s významem, ale také se zvukem a smyslovostí vtělovanou do prozodické stránky básnické miniatury. Malé děti urputně touží po rýmu a bojují s jeho dodržením za každou cenu, i když k tomu nezazněla ani jediná pobídka. Ze školy a z většiny básní pro děti jsou zvyklé na pravidelný rytmus a rým, bez toho se jim nechce tvořit.

Haiku jako známka: Každý si teď může z prádelní šňůry vybrat barevnou obálku a na místo, kam se obvykle lepí známka, zapíše své haiku (Jde o symbol cesty, kudy má dopis putovat.)

LIMERIK

Hra s metrickým impulzem: hráči si vylosují první verše limeriku (viz dále uvedené první verše; pokud je dětí hodně, mohou pracovat ve dvojici). K prvnímu verši je potřeba vymyslet druhý tak: „... aby se s prvním rýmoval, aby byl přiměřeně dlouhý a aby obsahoval nějakou zvláštní činnost, co ten daný člověk z prvního verše dělá. A mohu potvrdit, že člověk, kterého jste si vylosovali, je opravdu trochu podivín. Druhý verš si napište na druhou stranu prvního verše a pokuste se vymyslet, jak by se ta činnost dala pantomimicky předvést.“

Losovaných prvních veršů bývá méně než účastníků, takže se některé objevují dvakrát i třikrát a ukazuje se tak, že z jednoho začátku může vzniknout mnoho nových básniček. Uvádíme zde šest prvních veršů a do závorek za ně ukázky, jaké nové verše byly při realizacích lekce vymyšlené.

Učitel ZUŠ z Plzně (*pije hodně plzně / obléká se hrůzně*)

Jedna paní z Liberce (*podobá se veverce / nosí zeburu v kabelce*)

Listonoška z Aše (*nosí divné kamaše / po svatbě bude naše*)

Byl jeden starý muž z města El Paso (*upletl si z plnovousu laso / denně byl na lovu, aby měl maso*)

Jedna mladá dáma v Lutychu (*chodila i v létě v kožichu / měla bolavé břicho od smíchu*)

Byl jeden starý pán v Kouničkách (*ztrácel se v spleťtých uličkách / zálibu měl v pokličkách*)

Prezentace dvojverší s pantomimických předvedením: Směrem po kruhu se postupně prezentují dvojverší, přičemž každý autor přečte svůj text, předvede ho a ostatní dvojverší i předvedení činnosti zkouší opakovat (*může to být i běh třídou, hodně dynamický pohyb, takže se do kruhu vracíme na cinknutí trianglu*) a pokračuje další.

Pantomimické předvedení činnosti má v tuto chvíli opět zapojit tělo a učinit aktivitu dynamičtější, zvláště pro menší děti. Dospělí si takovou aktivitu rádi prezentují jen slovně. Také je potřeba dodat, že jak u dětí, tak u dospělých se objeví druhý verš často doslova arytmičtější ve vztahu k verši prvnímu, což v tuto chvíli není potřeba komentovat. Jde spíš o hledání rýmů a přemýšlení o podivnostech osob z limeriků. Ale díky tomu, kolik rytmicky dobře zvládnutých i hezky prezentovaných veršů při předvedení slyšíme a následně opakujeme, si všichni tříbíme cit pro rytmus básně a skutečně se dá mluvit o práci s metrickým impulzem.

Vysvětlení, co je to limerik: Učitel ukáže, jak vypadají básničky Radka Malého a Edwarda Leara, z nichž jsme zatím viděli jen první verše (viz přílohu č. 12) a společně se všichni pokouší definovat limerik. (Vznikne popis formy: 5 veršů + rýmové schématu A, A, B, B, A a pokus o vystižení její náplně: kdo, odkud, co zvláštního dělá + závěrečný verš může opakovat údaje o osobě a místě) Učitel doplní definici limeriku od Radka Malého:

„**Limerik** je krátká vtipná básnička, která má nejčastěji pět veršů. Často odkazuje na nějaké město, místo nebo jméno. První limeriky vznikly v Anglii.“ (Malý, 2012, s. 16)

Je možné doplnit i definici Robina Krále (viz přílohu č. 12) a další limeriky.

Tvorba limeriku o sobě a místě, odkud pocházíme: Každý sám vymýšlí limerik o sobě a místě, odkud pochází (U dospělých lze nabízet místo, kde žijí / kde se cítí být doma / kde cítí své kořeny. U dětí, které jsou z jedné školy, se může stát, že jsou všechny ze Žižkova nebo z Jarova, tak je dobré použít jména ulic atd.). Hotový Limerik se přepíše na barevnou obálku na místo odesílatele dopisu, ale „postaru“, tj. na zadní stranu obálky, aby se dala výtvarně využít celá plocha.

KALIGRAM

„Budeme psát dopisy adresátovi, kterého ostatním nemusíme odtajňovat. Jméno toho člověka nemusíme vůbec prozrazovat. Je to naše věc, koho bychom chtěli dopisem potěšit.“ (*Stále myslíme na někoho z naší současnosti, komu by dopis udělal radost.*)

Chůze prostorem (Co by asi řekly věci o našem adresátovi?): obálky visí na šňůře a opět se vracíme k základnímu cvičení, k chůzi prostorem, opět podkreslenou hudbou. Myslíme na našeho adresáta a na to, které věci jsou pro našeho adresáta typické, jaké věci má, jaké věci známe ve spojitosti s ním atd. Učitel zastaví hudbu, počítá pět dob a cinkne na triangl, do té doby musí každý ze svého těla vytvarovat sochu jedné z věcí spojených s jeho adresátem. Koho se učitel dotkne, ten může promluvit. Věci teď mají možnost říct nějaké svůj pocit, myšlenku, ale třeba také prozradit něco, co nám nějak přiblíží jejich majitele. Aktivitu opakujeme alespoň třikrát, aby každý vymyslel alespoň tři věci spojené s adresátem.

Představení kaligramu: Učitel ukáže kaligramy od Radka Malého a Robina Krále (viz přílohu č. 12). Děti pochopí velmi rychle, že jde o báseň-obrázek.

Psaní dopisu v podobě kaligramu: Každý si vybere z prádelní šňůry jeden barevný papír a napíše svému adresátovi dopis ve formě kaligramu. (Stačí jen několik myšlenek, které potěší, možná obohatí, něčím zaujmou, zastaví ho v čase, donutí ho rozhlédnout se, zamyslet se, zasmát se...). Inspirací nám může být některá z věcí z předchozí aktivity. Písmem se dá tvarovat cokoli. (Ve třídě leží ukázky různých kaligramů.)

Prohlídka kaligramů: Každý si s hotovým kaligramem stoupne do kruhu tak, aby se stal pomyslným stojanem pro svůj obraz. Dopisy si vzájemně nebudeme číst. Učitel pustí hudbu a po kruhu jen pohledem sledujeme jednotlivé kaligramy. Každý ke svému obrázku řekne pouze jedno slovo (sousloví), a to věc, která byla obrázku inspirací. Nepospícháme, abychom si obrázky v klidu prohlédli.

Chůze s popsaným barevným papírem: Jde o opakování aktivity z počátku hodiny. Hraje hudba a znovu zkusíme chůzi s papírem, na kterém tentokrát máme kaligram.

Reflexe: V čem byla chůze jiná, když máme na papíru kaligram?

Kdo chce, pověsí svůj kaligram na výstavku na prádelní šňůře ke své obálce (*Kdo se bojí, aby mu kaligram někdo nečetl, nemusí ho na výstavku vyvěšovat, ale může ho rovnou vložit do obálky.*) a pouštíme se do závěrečné části. Na obálce totiž chybí adresát.

AKROSTICH

Pojmenujte svého adresáta: „Je teď na každém z vás, jestli prozradíte pravé jméno svého adresáta, nebo jestli ho pojmenujete nově, dáte mu přezdívku, ukryjete ho za metaforu. Nevymýšlejte si ale jméno moc dlouhé. A napište ho na bílý papír písmenko po písmenku pod sebe.“

Tvorba akrostichu: „Ke každému písmenu napište nějakou vlastnost / asociaci / vzpomínku na daného člověka. První písmeno na řádku je současně prvním písmenem dané vlastnosti. Pište na řádek jen slovo, sousloví, maximálně kratičkou větu.“

Seznámení s akrostichem: Učitel přečte vysvětlení akrostichu, jaké nabízí Radek Malý (případně může doplnit podle Jiřího Filipa a Josefa Bruknera viz přílohu č. 12):

„Jako **akrostich** označujeme báseň, ve které počáteční písmena veršů dávají dohromady nějaké slovo. Může se jednat například o člověka, kterému je báseň určena, nebo to může být něco, čeho se báseň týká.“ (Malý, 2012, s. 6) Je dobré děti upozornit, že my jsme zvolili práci s akrostichem bez rýmů a bez vytváření metra, takže bychom se na náš akrostich mohli dívat jako na nerýmovanou báseň s volným veršem.

Dokončení obálky: Hotový akrostich přepisujeme na přední stranu obálky, tedy tam, kam obvykle píšeme adresáta. Pokud chce někdo svůj akrostich přečíst

ostatním, dobrovolníkům může dát učitel příležitost v tuto chvíli. Poté pověsíme **obálky zpět na prádelní šňůru** ke kaligramům.

Prohlídka obálek a kaligramů na šňůře: Hraje velmi potichu hudba, každý si prochází výstavku svým tempem a po chvíli začne učitel číst báseň Listonoš vítr (ve zkrácené podobě).

Četba básně Listonoš vítr: Zatímco učitel čte báseň, postupně si všichni opět sednou k němu do kruhu:

(1)
Listonoš vítr nosí listy,
jež adresáta nemají,
a tak je chytám... přečíst místy
se dají, místy nedají...

(2)
Listonoš vítr listy hází
do schránek, šnečích skořápek.
Pan domácí je asi v lázních...
Pro koho jsem ten koláč pek?

(3)
Listonoš vítr nemá danou
pracovní dobu ani plat.
Kdy chce, si řekne na shledanou,
do vlažných kamen půjde spát.

(4)
Listonoš vítr běhá bosý
a posmívá se metařům
a z javorů se nosí nosy
a smutný je, kdo nemá dům.

(5)
Listonoš vítr... dlouhá psaní
posílám vzhůru po dracích.
Odpověď? Dlouze čekám na ni.
Draci se smějí v oblacích.

(6)
Listonoš vítr ze své brašny
už listy stihl vyspat
do každé louže, každé kašny.
Tak čtěte si... pak běžte spát.

Reflexe lekce: „Probudila ve vás dnešní lekce nějaké pocity? Co byste chtěli na závěr říct? Co byste chtěli teď udělat?“ (*Dospělí bývají při reflektování obširnější, dopisy a myšlenky na lidi, kterým napsat, v nich vzbuzují otázky potřeby zastavení se v čase, vzpomínají na lidi, s nimiž ztrácejí kontakt atp. Obvykle se i mezi dětmi ozve alespoň jeden hlas, že má chuť někomu napsat dopis.*)

Rozdat všem bílou obálku se známkou uvnitř: Lekce končí dárkem na rozloučenou. Učitel jde kruhem, každému dá čistou bílou obálku, v níž je známka. „Určitě budete vědět, co s tím teď udělat.“

Lekce mívá dohru v následujících dnech, kdy se mi vracejí zpětné vazby, kdo komu poslal pozdrav a jaké byly reakce. Někdo píše vzdáleným přátelům, někomu, komu ještě nikdy nenapsal, ale některé děti se rozhodnou napsat svým rodičům, s nimiž se potkávají denně doma, a přesto mají radost, když jim přijde dopis.

Lekce má pro mě rozměr hodnotového učení, kdy se snažíme uvažovat o druhém člověku jako o někom, kdo je pro nás důležitý. Vhodně kombinované básnické útvary, dramatickovýchovné a literární metody nám dávají nástroj, jak pracovat s prožitkem, emocí, ale současně se v zážitku nepropadnout do oblasti, kterou by měla ošetřit terapie. U dospělých účastníků je v tomto smyslu potřeba být ve vedení lekce o něco více citlivým. Jak pro dětské, tak pro dospělé účastníky je lekce na úrovni osobnostních, sociálních i dramatických cílů vyvážená. Vnímám ji jako typickou ukázkou možnosti, jak učit přednes skupinově, přičemž jde o práci průpravnou.

10.6 Lekce: Postava – Jelikož a Tudíž

Lekce vznikla na námět básně Emanuela Frynty z knihy *Písničky bez muziky*²⁵⁶. Inspiroval mě jednak mluvnický potenciál Fryntových textů a jednak potřeba pracovat s dětmi při přednesu na konkrétní představě postavy vystupující v textu (básni nebo próze), protože všeobecnost a přibližnost z přednesu vždycky ční. Přednášeč musí mít k postavám v příběhu vztah a ten nevznikne bez přemýšlení o postavě a představování si jí nad rámec textu. Přemýšlí se o místech nedourčenosti²⁵⁷, a to v rámci již existujících pravidel fikčního světa textu. U dětí mladšího školního věku se takové přemýšlení o postavě může v podstatě celé odehrávat pomocí hry, především dramatické.

Opět jde o lekci určenou pro práci ve skupině. Realizována byla mnohokrát s různě starými dětmi, nejmladší chodily do 4. třídy základní školy a neznalost některých slovních druhů se dala jednoduše vyřešit. Lekce byla také mnohokrát realizována s dospělými účastníky, a to mj. také v seminární třídě R – *Mluvené slovo a dramatická výchova*, kterou jsem společně s Janou Machalíkovou vedla rámci Dětské scény 2012 ve Svitavách.

Příprava před lekcí:

Připravit si nastříhané lístečky se slovními druhy (chybí spojky), příjemnou atmosférotvornou hudbu na úvod lekce (může být i svižnější, ráda využívám např. hudbu irské zpěvačky a skladatelky jménem Enya), temperamentní hudbu na závěrečnou aktivitu první části lekce (někdy zde pracuji s náhodným výběrem hudby), papíry s vypsányými druhy spojek a jejich příklady, namnoženou báseň *Jelikož a Tudíž*, také rozčleněnou báseň *Jelikož a Tudíž* (viz přílohu č. 13), větší archy papíru, fixy.

Slovní druhy kromě spojek

Losování lístečků: Každý si vylosuje lísteček (*mohou být složené nebo smotané, aby se zvýšilo napětí při losování*) s některém ze slovních druhů. (*V podstatě u*

²⁵⁶ FRYNTA, Emanuel. *Písničky bez muziky*. Ilustrovala Markéta PRACHATICKÁ. Praha: Argo, 2010. 82 s. ISBN 978-80-257-0330-4.

²⁵⁷ Pracujeme-li se zkonkréťňováním představ o dané postavě, velmi se hodí mnoho z toho, co nabízí *Stanislavského metoda herecké práce*. Patří sem úvahy o „magickém kdyby“ o „daných okolnostech“, ale také nás zajímá „hlavní úkol“ postavy, protože ten i v literárním díle může jednak vysvětlit motivace k různým jednáním postavy, ale také může rozkrýt slabé stránky textu.

všech dětí základní školou povinných je dobré se v tuto chvíli ujistit, že vědí, jaké rozlišujeme slovní druhy. Pokud má někdo obavu, že přesně nezná vylosovaný slovní druh, může si ho přijít vyměnit. V tuto chvíli má lekce potenciál akcentovat i mluvnické výukové cíle, my ale budeme cílit na dramatický potenciál práce s textem.)

Vymýšlení konkrétních slov: Každý má za úkol vymyslet si slovo, které by obstálo jako ukázkové pro daný slovní druh. Poté vymyslí ještě druhé a třetí. Teprve ze tří slov si vybere to nejlepší. (Jde o rychlou operaci, ale chci v tuto chvíli, aby se děti nespokojily s prvním nápadem, ale aby ohledávaly své znalosti o slovním druhu a přišly na zajímavé a ještě zajímavější možnosti. V tuto chvíli dětem uvedu i příklad, jak bych si s úkolem poradila já, kdybych si vylosovala spojky, protože ty tuto chvíli nikdo nemá a současně se tak ujistím, že děti prošly v myšlenkách správnou cestou. „Myslela bych na spojku *ale*, potom na *ačkoliv* a na *neboť* a z nich bych si vybrala pro další práci *ačkoliv*.“)

Slovo se stává jménem: „Představte si, že v zemi literatury, v zemi fantazie, odkud do světa lidí proudí mnoho příběhů, se vámi vybrané slovo najednou stane jménem. Někdo se tak jmenuje. Někomu dali rodiče takhle zvláštní jméno. Moje postava ze světa fantazie by se teď jmenovala *Ačkoliv* a také by se teď podepisovala s velkým A.)

Chůze nové postavy: Učitel pustí hudbu a stylem bočního vedení teď instruuje proměny chůze. „Pomocí chůze se teď proměníme v postavu, která má takhle zvláštní jméno. Všechny tyto postavy chodí po dvou nohách, ale každá je něčím typická. Vychází to z jejího jména, z toho, jaká ta postava je. Jak asi drží tělo? Hlavu? Co dělají při chůzi ruce? Jak široký je krok? Jak malý? Našlapuje na celou nohu? Nebo jen na některou její část? Našlapuje na obě nohy stejně? Má rovná záda? Nemá navíc nějakou neviditelnou část těla? Třeba ocásek? Atd.“ Aktivita probíhá, dokud si všichni nenajdou svou jasnou chůzi, která charakterizuje vytvářenou postavu.

Sochy postavy: Pokračujeme v chůzi už bez hudby, ale budeme teď chůzi zastavovat do soch v určité emoci. Vytvoříme postupně alespoň tři různé sochy, ale děti obvykle chtějí soch vytvářet více. „I ve světě fantazie se postavám mohou měnit nálady. Takže i naše postava může být někdy blažená, protože prožila den přesně podle svých představ. Blažená je i její chůze a blažená je i socha, která

přesně vystihuje naši postavu v ten blažený den.“ Učitel počítá do pěti a cinkne na trianl (děti vědí, že trianl znamená štronzo a socha už musí být hotová), může dát prostor sochám, aby se na sebe postupně letmo podívali, jak vypadají. (Při takových aktivitách se snažím, aby děti věděly, že svou pozorností postihnu všechny výtvary. Hodně procházím mezi sochami, tu a tam mohu komentovat, ale tak, aby se aktivita rychle posunovala dál.) Obdobně vytvoříme ještě různé emoce a jejich sochy. *(Pokud projdeme i smutky, strachy a nervozity, tak si na závěr ponechávám den, kdy se postava těší na něco příjemného.)*

Setkání postav na procházce: Jen mechanicky rozdělím skupinu na dvě části.

V podstatě v náhodném pořadí poté chodí proti sobě vždy pouze dvě postavy, každá svým tempem, svou chůzí, se svou náladou (ostatní jsou v tu chvíli diváky) a jejich jediným úkolem je, aby na sebe v okamžiku setkání zareagovaly, přičemž mají vyslovit své jméno, a to je současně jediné slovo, které mají k dispozici. Pokud potřebují, druhý promluvivší v akci může své jméno obohatit o „Těší mě.“ Nic víc. (Vzniklý dialog může vypadat např. takto: A: „Ach.“ B: „Vrkúúú.“) Chůzi napříč místností je potřeba dokončit, postava svým vstupem do prostoru už vytváří fikční prostředí.

Obvykle je tato aktivita zdrojem velmi zajímavých etud. Zvláštní jména²⁵⁸ postavám dodají zvláštní napětí, mnohdy jim předepíše status, nějakou vlastnost, nějaký imanentně daný úkol, za kterým jdou. Je možné dál nechat prostor pro zkoušení nových náhodných setkání, případně společně přemýšlíme, jaká setkání by nás zajímala (např. Pod a Nad, Tajemně a Osmkrát, Šnek a Rychle atd.) a formulujeme, co jako diváci vnímáme. Reflexe této aktivity je vynikající příležitostí, jak poukázat na jednotlivé složky hereckého ztvárnění postav, které nás zajímají, fungují, vtahují nás jako diváky do vytvářeného světa. A pro přednašeče je taková zkušenost velmi cenná, protože zkoumání hereckého ztvárnění postavy je jednou z osvědčených metod rozboru literárního textu vybraného k přenesu.

Po této aktivitě je možné zařadit pauzu, protože v tuto chvíli odkládáme vytvořené postavy a posunujeme se k zatím netematizovanému slovnímu druhu – ke spojkám, které jsou pro svou vztahovost v dramatické výchově skvěle využitelné.

²⁵⁸ O jméně literární (epické) postavy uvažuje Jan Mukařovský, když porovnává „osobu epickou, filmovou a divadelní“ ve svých přednáškách, které publikoval časopis Host: „Přede vším si položíme otázku, co je naprosto nezbytné, aby epická postava byla dána. Shledáme, že je to pojmenování.“ (Mukařovský, 2016, s. 45)

Široká rodina – spojky

V dalším větším bloku se pracuje v rozdělení na dvě skupiny a je v tuto chvíli výhodné, když jsou skupiny zastoupené větším počtem účastníků. Instrukce k následující aktivitě je podávána postupně.

1. Každá skupina má za úkol napsat na papír co nejvíce spojek, na které si vzpomenou.
2. Po chvíli učitel oběma skupinám poskytne text o spojkách s jejich příklady (viz přílohu č. 13) a připomene, že spojky určují vztahy mezi větnými členy nebo větami a že můžeme rozlišit spojky souřadící a podřadící.
3. Skupina má za úkol využít spojky jako jména postav tak, aby všechny postavy byly v příbuzenském vztahu (mohou se využít i rodinní přátelé). Jakou rodinnou roli by asi zastávala ta či ona spojka a proč? (*V jedné z prvních realizací lekce u dospělých účastníků vznikl příklad **nejen – ale i jsou dvě dcery, dvojčata.***) Skupina musí své obsazení rolí dobře vyargumentovat. Může vzniknout pomocí lístečků diagram rodiny. Spojek v diagramu musí být přesně tolik, kolik je hráčů ve skupině.
4. Každý člen skupiny si vybere jednu spojku, a tedy jednoho člena rodiny, kterého bude představovat v následujícím živém obraze.
5. Každá skupina vytvoří živý obraz, na němž budou všichni hráči a který má být fotografií z oslavy narozenin některého z přítomných členů rodiny. Může jít o fotografii, na kterou jsou všichni instalováni fotografem, ale může jít také o momentku, která je vyfocena zcela omylem atp.
6. Každý člen rodiny si vymyslí nějakou větu / souvětí / kus textu, který by v danou chvíli mohl říct a v níž by uplatnil svoji spojku jako obyčejnou spojku (nikoliv v tuto chvíli jako jméno postavy). Věty je dobré vymýšlet ve skupině společně, mohou na sebe i částečně navazovat. Důležité je určit si také pořadí, ve kterém budou věty na obraze při prezentaci vysloveny.
7. Každou skupinu předem připravím také na to, že prezentovat živý obraz budou delší dobu, své věty vysloví až na požádání pedagoga a je potřeba se připravit na možnost pantomimického rozehrání situace z fotografie.

Prezentace ve čtyřech krocích

Skupiny si nyní vzájemně předvedou výsledek své práce. Jedna skupina jsou diváci, druhá se připraví do živého obrazu a musí vydržet nekomentovat diskusi, která o jejich živém obraze bude probíhat.

1. Diváci zkouší z živého obrazu rozpoznat, kdo je na obraze kdo. Jakou roli v rodině kdo zastává.
2. Na cinknutí trianglu prezentující skupina „spustí zvukový plán“ svého obrazu, zazní tedy věty, které říkají postavy na obraze a v nichž jsou ukryté spojky. Diváci mají možnost opravit své domněnky o tom, kdo je na obraze kdo a z jaké spojky postava vzešla.
3. Prezentující skupina může prozradit své úvahy o spojkách a členech rodiny. (V tuto chvíli probíhá velmi cenná debata směřující k pochopení mluvnické funkce spojek v textu i vytváření postav v živém obraze včetně jejich zjevného statusu v rámci mizanscény.)
4. (V poslední prezentaci obrazu už dojde i k improvizované plné hře v závěru, která může ještě dokreslit postavy na obraze, ale jde spíše o dynamický vrchol aktivity, umožnění hráčům uvolnit se, zasmát se, užít si pohyb ve vytvořené postavě.)

Nejprve se připraví živý obraz, na cinknutí trianglu se spustí zvukový plán obrazu, slyšíme tedy věty, ale obraz je postavy jsou stále ve štronzu, nakonec začne hrát hudba (může být rychlá, evokující grotesku nebo filmovou hudbu z počátků kinematografie), která oživí obraz, postavy v plné hře improvizují, mohou mluvit, ale pro diváky se snažím hlasitostí hudby vytvořit efekt bez mluveného slova. *(Jiná zkoušená varianta je s klidnější a tišší hudbou, aby bylo mluvené slovo slyšet, výsledek je ale ve velkém množství postav na jevišti nepřehledný.)*

Následuje prezentace druhé skupiny. Někdy pracuji s prezentací ve třech krocích, v nichž se skupiny střídají (aby byla prostřídána aktivizace jedné i druhé skupiny, děti už se obvykle nemohou dočkat, až předvedou, co si připravily) a reflektuje se průběžně.

Reflexe: Při reflexi v kruhu je možnost, aby promluvil, kdo má pocit, že se v této aktivitě dozvěděl něco o spojkách (rodina je postavena na vztazích a spojky jsou

vysloveně vztahový slovní druh), o vytváření postavy a o tom, jak postavu určuje její jméno.

Přednes učitele: Učitel recituje báseň *Jelikož a Tudíž* (viz přílohu č. 13).

Otázky k diskusi: Kdo byli Jelikož a Tudíž? Proč se nejmenují třeba Matěj a Tonda? Říkají nám jejich jména něco o tom, jací jsou? Říkají nám jejich jména něco o jejich vzájemném vztahu? *(V tuto chvíli jsou děti obvykle nadšené z textu Emanuela Frynty a všichni jej chtějí recitovat, protože jim teď jména obou mrožů a celé jejich rodiny připadají skvělá, text je pro ně teď přehledný a vnímají ho jako rafinovaný. Mají možnost nahlédnout autorovu důmyslnou hru s jazykem, jeho autorský styl. V tuto chvíli dětem ukazují i knížku Písničky bez muziky. Ani není na škodu, když si teď začnou číst další texty, na které mám taktéž zpracované lekce, protože znalost textu předem mnohdy nevádí. Výstavba řady lekcí inspirovaných konkrétní básní buď neodkrývá od samého začátku, s jakým textem se pracuje, nebo zachází do rovin textu, které při první četbě děti samy obvykle neodhalí.)*

V další části lekce, která obvykle vychází na další setkání nebo se koná po větší pauze, se již pracuje s textem básně.

Hledání informací v textu: Všichni dostanou k dispozici kopii celého textu *Jelikož a Tudíž*. Celá skupina se rozdělí na dvě poloviny. Jedna skupina s pomocí textu sepisuje na papír, jaký je asi Jelikož, druhá hledá vlastnosti Tudíže. Cílem je nasbírat dostatečnou oporu pro naši představu o každém mroži – o jeho vlastnostech, temperamentu, paměti atp.

Tato aktivita se dá variovat (např. po kruhu každý řekne, jaký je jeden mrož, poté druhý mrož; akcentujeme-li v lekci mluvnici, můžeme vyžadovat přídavná jména nebo přívlastky atp.) i dělení do skupin se dá obměňovat, pro naši potřebu zde nechávám jen pojmenované to, že jde o podrobné čtení textu, hledání informací v něm, případně vyvozování, co text evokuje a dovoluje.

Tvarování soch: Každá skupina si zvolí dobrovolníka, který se stane „materiálem“ sochařů, ostatní se stávají sochaři. Jakmile se spustí hudba, sochaři mohou začít tvarovat co nejvýstižnější sochu daného mrože. (Aktivita má nastavená pravidla. Odehrává se beze slov, může se pouze soše pošeptat pomocný pokyn. Sochá vždy jen jeden, teprve když si opět sedne mezi ostatní sochaře, může jít sochu

opravit jiný. Je možné zkoumat varianty a vracet se k původním nápadům. K soše se všichni musejí chovat ohleduplně jako ke křehkému materiálu. Aktivita končí buď tak, že už nikdo nemá potřebu sochu upravovat, nebo učitel upozorní na závěr a ztlumí hudbu.

Popis soch: U soch se vymění skupiny a diskutují o tom, co socha vyjadřuje, co je z ní čitelné, jaký asi daný mrož je. Své postřehy mohou konfrontovat s textem básně. Obě skupiny si svá zjištění vzájemně prezentují a mohou na základě toho sochy jemně poupravit. *(Jde o aktivitu na 2 minuty, i když dospělí účastníci mají někdy tendenci se rozpovídat.)*

Živé obrazy: Účastníci se rozdělí na 5 skupin a každá dostane k dispozici jednu část textu (viz dělení podle přílohy č. 13). Každá skupina má ke své části textu připravit živý obraz, na němž figuruje tolik lidí, kolik je potřeba pro vytvoření postav a případně prostředí. Jeden ze skupiny zůstává mimo obraz a jeho úkolem bude přednes dané části textu.

Zkouška čtení textu: Přednašeči z každé skupiny se sejdou k vyzkoušení četby textu tak, aby bylo plynulé i v přechodech od jednoho ke druhému čtenáři. Společně se radí, jak by měl přednes vypadat, v jaké náladě by se měl nést, která slova potřebují zvláštní prostor, důraz, jak číst přímé řeči a uvozovací věty atp.

První prezentace živých obrazů: Skupiny připraví své živé obrazy tak, aby se divák stojící uprostřed kruhu mohl jen postupně otáčet a vnímat obrazy jeden za druhým ve správné posloupnosti po obvodu kruhu. Přednašeči stojí uprostřed kruhu a recitovat mají s výrazem, který by přednesu chtěli dát. Jejich hlasy se divákům stanou průvodci pro správnou orientaci, kdy má být divácký fokus zaměřen na který obraz. *(Jde o celkem náročný způsob prezentace živých obrazů, který je náročný na soustředění celé skupiny, na souhru, vnímání společné atmosféry i temporytmu. Ale výsledek bývá divácky příjemný.)*

Druhá prezentace živých obrazů: Po skončení první prezentace učitel vyzve přednašeče, aby se vrátili každý ke své skupině a pokusili se jako vypravěč

zakomponovat někam do živého obrazu nebo alespoň někam ve vztahu k němu. (Jde o chvilkovou práci ve skupinkách, kdy účastníci diskutují o fyzické přítomnosti „vyprávějící postavy“ uvnitř mizanscény. Je možné přednašeče také vysunout mimo obraz, ale přesto jeho fyzická přítomnost musí být komponovaná ve vztahu k obrazu, takže i postoj jeho těla, otočení směrem k obrazu nebo od něj atp. hraje svou roli. Poslední slovo při přípravě této prezentace má v každé skupině přednašeč, protože má za úkol vyjádřit vlastní postoj k recitovanému textu, k postavám v něm a k celkové zachycené situaci.) Prezentace probíhá obdobně jako první varianta.

Reflexe: V reflexi se učitel s dětmi snaží pojmenovat, jak se proměnilo vnímání příběhu s recitátorem přítomným v obraze nebo mimo něj. Je dobré co nejvíce prodiskutovat možnosti vztahů přednašeče k textu, které přednes nabízí, které nabízí tato konkrétní báseň.

Díky této lekci mohu s dětmi promýšlet otázky důležitosti některých konkrétních věcí z tematické výstavby textu, jako je například jméno postavy, které nám pomáhá vnímat ji jako konkrétní bytost (nikoliv všeobecnou nebo přibližnou), mohu přitáhnout jejich pozornost k využití jazykových prostředků v básnickém textu a k autorskému stylu básníka, který by neměl dětem zůstat neznámým. Akcentovat lze postoj přednašeče k textu a možnosti jeho proměn v přednesovém výkonu. Z hlediska dramatické výchovy lekce naplňuje osobnostní, sociální i dramatické cíle ve vyvážené míře. Opět se jedná o lekci, která má potenciál rozvinout i jiné výukové cíle, já ji však považuji především za lekci přednesovou, a to pro uplatnění ve skupině, postihující důležité teoretické poznatky a stavební kameny přednesu, s nimiž se recitátoři potřebují seznámit, a to ideálně přímou zkušeností i teoreticky kotvenou reflexí.

10.7 Lekce: Vypravěčství – Větostroj

Lekce je inspirovaná povídkou Roalda Dahla *Velký samočinný větostroj* (z knihy *Velký samočinný větostroj a další povídky*²⁵⁹), konkrétně motivem šíleného vynálezce Adolfa Knipa a jeho vynálezem, velkým samočinným větostrojem. Stroj vyrábí knižní bestsellery podle zadání. Stačí zadat: žánr, téma, počet postav a jejich typ, hlavní zápletku, rozsah díla atp. a zmáčknout knoflík. Ze stroje zanedlouho vypadne literární bestseller.

Námět dokonale zapadl do mých představ o opakování literárněteoretických znalostí o výstavbě prozaického díla a jejich aplikaci a procvičování při vypravěčských seminářích pro středoškoláky²⁶⁰. Postupně vznikala technika *Větostroj* a nabalovala se celá řada průpravných cvičení²⁶¹, která mají upozorňovat na dílčí jevy, s nimiž je možné při tvorbě textu počítat. Lekce obvykle nemá pevnou stavbu (v závislosti na čase, který je k dispozici), vrcholí ale technikou *Větostroj*, do které lze zapojit velký počet účastníků semináře a dává jak vypravěčům, tak posluchačům pocit společné zodpovědnosti za tvarování a vyprávění příběhu, za jeho výslednou podobu i nahlas vyprávěné provedení.

Uvedu zde jednu z podob lekce, která zachycuje jednotlivé kroky a dílčí cvičení tematizující vždy některou složku vyprávěného příběhu, přičemž skladbu předcházející samotné technice *Větostroj* je možné velmi variabilně měnit. Je to opět lekce určená pro práci ve skupině. Realizovaná byla mnohokrát se středoškoláky (většinou gymnazisty), několikrát byla úspěšně zkoušená i s mladšími dětmi (staršího školního věku), protože její náročnost lze velmi dobře přizpůsobovat, a alespoň pětkrát byla nabídnuta dospělým seminaristům v rámci kurzů a seminářů pro učitele zajímající se o dramatickou výchovu nebo přednes.

²⁵⁹ DAHL, Roald. *Velký samočinný větostroj a další povídky*. Přeložili Josef Línek a Richard Müller. Praha: Volvox Globator, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7207-667-3.

²⁶⁰ Obdobnou vypravěčskou inspirací pro menší děti (ověřeno na dětech mladšího školního věku) může být knížka Reného Nekudy *Příběhostroj* (Praha: Labyrint, 2019), která nabízí celou řadu impulzů a východisek k tvorbě fantazijních příběhů a současně nabízí rafinovaný způsob, jak pomocí knihy pracovat už s malými dětmi de facto se základními tematickými složkami díla: motivy (postavami, místy, činnostmi) a věcmi, které vlastně určují, o co v příběhu půjde.

²⁶¹ Jedná se o cvičení buď vymyšlená nebo převzatá z různých seminářů či z tréninků Imprology, kterých jsem se v prvním desetiletí 21. století hojně účastnila (jako členka týmu Otisk). S cvičeními pracuji již dlouho, a to ve svých adaptacích a variacích, takže nebudu uvádět jejich původ. (U některých cvičení si původem nejsem jistá.)

Příprava před lekcí:

Připravit si dostatečné množství bílých papírů (ideálně tvrdý papír velikosti A4), silné fixy, barevné papíry, karty s nakreslenými obličejemi základních emocí (např. zlost, radost, neutrální obličej, vyděšení atp.), větší a ideálně látkové míčky různých barev, zvoneček na ukončování aktivit a zvuková znamení.

ASOCIACE

Házení míčků v kruhu a asociace: Základem hry s asociacemi je, že: **1) hráči hází míčkem** po kruhu ve směru hodinových ručiček (později se přidá další míček, který cestuje stejným způsobem, ale v protisměru; a další míček až 4 míčky, které se mohou házet komukoliv, jen ne partnerovi po pravé a levé straně; míčků se může ve všech směrech zapojit tolik, kolik skupina zvládne) a **2) s každým hozením míčku dál řeknou svou asociaci** na slovo, které k nim připutovalo společně s míčkem. Náročnější nebo naopak zábavnější úroveň hry můžeme nastavit tím, že se bude pracovat (také / pouze) se slovesy / přídavnými jmény / citoslovci. Obvyklá tendence hráčů je automaticky řetězit pouze podstatná jména, případně využít sousloví (ale spíš omezení nenastavuji, protože to zbytečně brání především zvukomalebným nápadům). Pokud se dá impulz k tomu, aby se kombinovala podstatná jména, přídavná jména a slovesa, případně i kusy vět, přirozeně začnou vznikat zárodky zajímavých (leckdy dramatických) situací, příběhů nebo poetických konstelací.

*(Už v této chvíli se cvičí: **skupinová souhra** – je ideální, když se podaří držet přiměřený rytmus; **oční kontakt**, protože při velkém množství míčků ve hře musí být každý hráč neustále ve střehu a očima vyhlížet partnery s míčkem – a také ti, co házejí, musí před hozením navazovat oční kontakt; **zřetelné vyslovení slova**, které posílá hráč společně s míčkem svému partnerovi, je současně impulzem k novému nápadu – když je slovo vysloveno potichu, nezřetelně, nemůže se stát inspirací pro novou asociaci; házením a chytáním míčků se postupně **aktivuje celé tělo včetně těžiště**. To všechno je základní výbava dobrého vypravěče.)*

Hru průběžně zastavujeme, abychom jednak reflektovali, co je výhodné pro to, aby hra běžela dynamicky bez přerušování (být stále ve střehu, navazovat oční kontakt, snažit se mířit a chytat celým tělem, vyslovovat slovo energicky, zřetelně, případně i s nějakou emocí) a jednak analyzovali, co jsou to asociace a jak

vznikají (tyto postřehy je dobré vypisovat na tabuli nebo na velký arch papíru, aby byly stále k vidění). Obvykle se přijde na následující asociační principy:

- **Slova z jedné tematické oblasti, slova souřadná** (jablko – hruška – pomeranč...)
- **Slova nadřazená, podřazená, pohledy do mikrosvětů a makrosvětů, tzv. „zoom“** (jablko – ovoce – potravina, paže – dlaň – kůže – buňka..., člověk – svět – vesmír...)
- **Kontrasty**, opozita, protiklady (bouřlivák – stydlín, noc – den, chytrý – hloupý...; někdy nastupuje i předpona *ne-*, např. dobrý – nedobrá...)
- **Škály, stupňování, gradace** (horký – teplý – vlažný – studený – ledový, dobrý – lepší – nejlepší...)
- **Zvuková podobnost slov, rým** (touha – slouha, flašinet – jakbysmet – prý se splet – zničit svět...)
- **Obdobné slovotvorné principy, odvozování slov od stejného slovního základu** (krásnější – chytřejší – vtipnější..., poloha – záloha – výloha – obloha...)
- **Tematické rozvíjení motivů, zárodky příběhů** (lampa – světlo – zkrat – zločin..., mušle – trosečník – písek – sůl – Žízeň – vyčerpání – loď...)

POJMENOVÁNÍ

(Hra s arbitrarností znaku, samovolnou metaforou a rozvíjením představy)

Chůze ke konkrétní věci: Každý pracuje samostatně. Nejprve se v prostoru rozhlédne, ulpí očima na jedné věci, rázně na ni ukáže a s nataženou rukou vychází energickou chůzí přímo k dané věci. V průběhu chůze si v hlavě chystá slovo, **co nejpřesnější pojmenování** dané věci, které na konci své cesty vysloví. Otáčí se opět do prostoru, nalezne očima novou věc a s gestem jde znovu na cestu.

Lze stupňovat náročnost: nejprve je pojmenování jednoslovné, po chvíli rozvinuté a detailní (alespoň dva přívlastky nebo detail, které vypovídají o dané věci; nestačí používat opakovaně přívlastek „skvělý“ apod.).

(Hráči se stále musejí vnímat vzájemně v prostoru a citlivě reagovat na křížení svých tras. Pevné gesto ruky, které se má držet po celou dobu chůze, souvisí

s celkovou energií, kterou do aktivity vkládáme, i s kvalitou nádechu, který potřebujeme pro zřetelné a dobře slyšitelné vyslovení slova. Slovo v prostou musí znít, tj. musím si stát za tím, co říkám, můj hlas je pevný a přesvědčivý také díky aktivnímu tělu a těžišti.)

Nové zadání pracuje se stejným typem chůze, ale když se dojde ke konkrétní věci, k níž míříme, je potřeba ji pojmenovat **slovem, které k dané věci nepatří** (např. dojdou k peru ležícímu na lavici a řeknu *kolejnice*). I zde je možné pracovat s jednoslovným a rozvíjeným pojmenováním. Také je možné rozdělit skupiny na poloviny, hráče a diváky, a vystřídat je v obou rolích. Diváctví mnohdy posunuje úvahy rychle dopředu.

Reflexe: V rychlé reflexi zjišťujeme, komu je příjemné to které provedení a s čím kdo má problém. *(Docházíme obvykle k závěrům, že pokud se plně soustředíme na cíl své cesty, na danou konkrétní věc, je náročné přiřadit k ní slovo, které k ní nepatří. Samovolně vznikají metaforické či metonymické vztahy, i když se o ně nesnažíme a doslova se jim bráníme; pero svým podlouhlým tvarem a materiálem může připomínat kolejnici. Také se ukazuje, že metafora často vzniká až u recipienta. Aktérka, která šla k nástěnce a řekla Ferrari, si neuvědomila, že je na nástěnce kůň, znak slavné automobilové značky – všimli si toho ale dva diváci, kteří tuto spojnici okamžitě identifikovali. Metaforicko-metonymické vztahy vznikají na základě tvaru, materiálu, barvy, první slabiky slova atp.)*

Dvojice v plášti experta: Odehrává se totéž, ale ve dvojici, která si nabídne rámě a musí se teď prostorem pohybovat jako jeden člověk, expert na slovo vzatý. Dvojice se dohodne pouze na tom, kdo je jednička a kdo dvojka. Společně ukazují na danou věc, aniž se předem domlouvají, společně jdou prostorem, společně pojmenují danou věc, a to tak, že část řekne jednička, část (rozvinutí, doplnění, zpřesnění...) dokončí dvojka. Po několika pokusech se vystřídají v tom, kdo pojmenování začíná a kdo dokončuje.

(V tuto chvíli jde o vstup do role experta na úrovni alterace. Hra v roli má podpořit pevnost a přehlednost mluvního projevu, expert je o svém tvrzení přesvědčen, mluví ve vsí vážnosti a může zvolnit v tempu, aby vše výrazně a přehledně vysvětlil.)

Reflexe: Opět je dobré rychlým dotazem zjistit, co komu dělá potíže, co je naopak příjemné, snadné, humorné atp. *(Obvykle se zde ventilují názory na to, jestli je snadnější začínat, nebo dokončovat. Někdo neví, jak začít, ale dokončení příhrávky už mu nedělá potíže, jiný zase nerad dokončuje, protože mu předřečník „zkazil jeho plán“ a on se musí rychle adaptovat. Formuluje se tu jedno z důležitých pravidel: Příhrávku mohu jakkoliv rozvinout, nesmím ale popřít, co už bylo do sdělení vloženo²⁶². Cvičí se tak respektování partnera a jeho nápadů, rychlá tvořivá a logická reakce na ně, současně ale i pevný a přesvědčivý mluvní projev, práce s vlastní asociací a jejím adekvátním slovním vyjádřením a v neposlední řadě představitost ve smyslu budování velmi konkrétního představového filmu, který je oporou dobrého vypravěče.)*

V tuto chvíli je možné cvičení zkusit dále např. v jiných dvojicích (*souhra s novým partnerem je vždy výborné cvičení vlastní adaptability*) nebo s impulzem k rozšíření jednotlivých částí promluvy, např. každý může říct rozvětvenou větu či souvětí.

Prezentace novinek na veletrhu pro kutily: Aby se také ostatní mohli podívat, jak se jednotlivým dvojicím expertní výstup daří, nastolíme rámcovou situaci, kterou moderuje učitel v roli jako průvodce po veletrhu a vyzývá jednotlivé dvojice, aby – tentokrát v roli dvou expertů z jednoho vývojářského týmu (zadání, že jeden začíná a druhý dokončuje, však zůstává) – prezentovali svou novinku pro kutily (stále platí, že věc pojmenováváme tím, co to není, a stále jde o improvizaci, nikoliv o opakování zdařilých nápadů). Při prezentaci se všichni, kdo momentálně nejsou v roli expertů, stávají návštěvníky veletrhu a mohou „dávat průchod diváckému nadšení“.

Reflexe: Stačí jen rychlá reflexe k vypíchnutí zdařilých detailů na výstupech. *(Je dobré podtrhnout, jak dobře funguje **konkrétní představa**, práce s **detailem a rozvíjením představy**, kterou nabídl partner. Objevují se i zdařilé **mluvní styly** prezentujících, které dvojicím automaticky navozuje představa experta a s ní související celotělový pocit.)*

²⁶² Jde o pravidlo, které by měly ctít i literární fikční světy – co je vkládáno, to nesmí popírat již vložené, tedy musí respektovat pravidla již utvořeného světa, nebo musí (a to bývá velmi složité) zdůvodnit, co a proč se mění.

ROZVÍJENÍ MOTIVU A FABULAČNÍ SPOLUPRÁCE

(Zaměřeno na detail postavy, prokreslení děje, popis prostředí)

Rozved' – Pokroč': Ve dvojicích se vypráví příběh v er-formě, a to tak, že jeden vypráví a druhý může kdykoliv říct **Rozved'**, chce-li se dozvědět více o něčem, co vypravěč právě řekl, nebo **Pokroč'**, má-li už dost informací o tom, co ho zajímalo, a chce poslouchat pokračování přerušené linie. Následuje rychlá reflexe, při které se pojmenuje, co příběhu pomáhá a co naopak ne, a vystřídání rolí ve dvojici.

(Pracuje se zde s představou posluchače jako čtenáře knihy, který může autorovi dávat najevo, co ho zajímá do detailů a co ne. Potvrdí se, že detail může příběh ozvláštnit, ale přemíra detailů zase brání plynulosti a zacílenosti děje. Někdo se nedostane v příběhu téměř nikam, protože jeho spoluhráč používá téměř výlučně pokyn Rozved'. Pro druhé zkoušení se většinou sami hráči dohodnou, že odbočka pomocí pokynu Rozved' se může uplatnit maximálně dvakrát po sobě a poté je také potřeba dát najevo, v kterém místě odbočení má vypravěč pokračovat, zda v uzlu první nebo druhé odbočky od hlavní dějové linie.)

(Zaměřeno na přijímání partnerovy nabídky i na zklamání očekávání)

Při improvizovaném vyprávění pracujeme s tím, že přijímáme cizí nápad (tedy někdy se musíme vzdát svého plánu v hlavě), rozvíjíme ho, doplňujeme, posunujeme dál a dáváme k dispozici partnerům k navázání. Staráme se o to, abychom vyšli partnerovi vstříc tím, jak na něj reagujeme, i tím, že mu chystáme dostatečně podnětné východisko k navázání.

Následující cvičení se věnují navazování plynulého děje příběhu, a to nejprve ve dvojicích, které se mohou různě obměňovat a u nichž můžeme i různým způsobem řešit předávání slova (např. hází si míček, když stojí proti sobě; hází si míček a jsou u toho v pohybu prostorem, musí tedy při paralelní práci více dvojic korigovat vzdálenost na základě slyšitelnosti; stojí zády k sobě a pomalu se otáčejí kolem společné osy, kdo je zrovna čelem k divákům, ten vypráví; stojí vedle sebe a na zvukový signál někoho třetího si předávají plynule slovo, kdo nevypráví, je otočen k divákům zády atp.), později ve větší skupině.

Improvizované vyprávění ve dvojici po půlvětech: Jeden řekne půl věty, druhý ji dokončí a řekne novou půlku věty. První ji dokončí atd. *(Půlvěty nejlépe míří na*

procvičení spolupráce, menší stavební jednotky, jako je slovo, jsou příliš náročné pro dodržení samotné gramatické správnosti vět, větší kusy už zase dávají mnoho volnosti v tom, jak nedat prostor partnerovi. Na věty dochází později.

Posilujeme společnou zodpovědnost za výsledný příběh. Není zde pouze vypravěč a divák, na vyprávění se podílejí oba partneři, a proto musejí být současně také mimořádnými posluchači. Pro začátečníky je výhodné vyprávět v er-formě, protože při použití ich-formy vyprávění sklouzává k monologickému projevu, většinou o nějaké momentálním pocit, a na děj se nedostává.)

Skupinové improvizované vyprávění příběhu: Tentokrát sedí všichni v kruhu, jeden odstartuje příběh a po kruhu ho jeden za druhým rozvíjejí tak, aby u posledního člověka došlo k završení, případně k pointě. Každý může využít pouze jednu větu, max. krátké souvětí. *(Pro přehlednost a odhad, kolik prostoru do konce příběhu zbývá, je dobré, aby šlo vyprávění kruhem popořadě. Zkušená skupina může házet míčem přes kruh, nebo si impulz posílat jinak, přičemž je potřeba si dohodnout nějaké označení těch, co už mluvili. Při malém počtu členů je dobré nechat příběh kruhem běžet dvakrát, začátečníkům se obvykle stane, že zbývají tři věty do konce a ještě ani nevznikla žádná zápletk.)*

Reflexe: Co je pro vyprávění příběhu výhodné? Co se nám dařilo? *(Zásadní poznatky vypisují na tabuli, většinou se zachytí toto: co nejdříve určit hlavní postavu a pojmenovat si ji; nezpochybňovat a nerelativizovat to, co někdo do příběhu vložil – když můžeme příběh ovlivnit jen jednou větou, relativizace nevyzní jako autorský záměr; přímá řeč vyprávění příjemně oživí; krátká věta nebo nevětná konstrukce a přítomný čas zvyšují napětí v situaci; hezké je dodat postavě nějaký detail, atribut; zopakování nějakého motivického prvku dodá iluzi propracované kompozice; i zabarvení našeho hlasu přináší do příběhu důležité informace...)*

BUDOVÁNÍ KONFLIKTU, ZALOŽENÍ NA PROBLÉM, DRAMATICKÝ OBLOUK

Aby bylo vyprávění poutavé, je potřeba ději dopřát konflikt nebo alespoň problém, který vytvoří napětí, tím pádem zájem posluchače, „jak se to vyřeší, jak to dopadne“. Zařazují obvykle dvě následující cvičení.

Jsem – beru: Hráči stojí v kruhu, jeden jde doprostřed, udělá ze svého těla náhodnou sochu, prozkoumá svou polohu těla a na základě té se za něco prohlásí, např.: 1) „Jsem kámen.“; 2) Vstupuje druhý hráč, kterého *kámen* nějak inspiroval, zaujme vůči soše svým tělem nějakou pozici a za něco se prohlásí, např.: „Jsem rozkošatělá kopřiva.“; 3) Vstupuje třetí hráč a sousoší doplní svým tělem i označením, např.: „Jsem popálené dítě.“ Takto je sousoší kompletní, první tedy rozhoduje, koho s sebou ze sousoší odebere a koho nechá ve hře, např.: „Jsem kámen a beru popálené dítě.“ Uprostřed kruhu zůstává hráč, který zopakuje, kým je, přičemž své označení zkrátí o přívlastky (tedy na holý větný člen), a může i jemně poupravit svou polohu těla: „Jsem kopřiva.“ Tak vznikla nová rozehrávka a aktivita se opakuje dál a dál.

(Cvičení v první fázi rozvíjí fantazii a představivost hráčů, jde zatím o společné rozvíjení představy, návaznost jednoho na druhého a celkovou konzistenci obrazu. Aktivitu je potřeba nechat chvíli běžet, aby došlo i na neprůbojně hráče, občas zastavit a reflektovat, co je výhodné, a poté postupně přidávat jednoduchá pravidla, aby se kompozice obrazu stávala důmyslnější. Soustředíme se i na kvalitu vyslovených označení. Pracujeme s pravidlem, že v takovéto hře je pravdivé a uvěřitelné to, za čím si skutečně stojím, a to musí být poznat z mého hlasu, jeho pevnosti, z mé dikce.)

Další stupně cvičení:

- Alespoň jedna položka ze tří musí být **abstraktum** (např. pocit, myšlenka, vlastnost...).
- První hráč vlastně udává námět jako doposud, druhý jej rozvine, třetí svým vkladem vnese něco, co může být zárodkem, **semínkem konfliktu** (divák by měl v tuto chvíli tušit budoucí problém).
- Můžeme nechat vstupovat **větší počet hráčů**, přičemž je stále důležitá konzistence obrazu, provázanost motivů, velmi konkrétní práce s polohami těla (stále myslíme na aktivizaci těla), přiměřený počet abstrakt, postav a objektů v prostoru.

Dramatický oblouk: Připravíme si řadu z cedulí s nadepsanými jednotlivými částmi dramatického oblouku (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa) a vysvětlíme si (zopakujeme), v čem která fáze spočívá. Cedule umístíme tak (třeba na židličky), aby byly dobře viditelné z části prostoru vyčleněného pro tuto aktivitu jako hlediště.

Improvizované vyprávění příběhu se odehrává ve výše uvedených fázích, a to tak, že na jeviště s novou fází přichází vždy nový vypravěč, aby navázal. První vypravěč tedy vypráví a snaží se vystavět expozici příběhu (může to být věta, ale i odstavec). Úkolem dalšího přicházejícího vypravěče je: 1) cinknutím na zvoneček zastavit vypravěče na jevišti, čímž dá najevo, že daná fáze příběhu se mu jeví být dostatečná, 2) stoupnout si vedle zastaveného kolegy k příslušné ceduli a pokračovat v příběhu tak, aby nepopíral doposud vložené informace, rozvíjel započatý vklad, dodal do příběhu nové podněty, ale především zformoval danou fázi příběhu, k níž se dobrovolně přihlásil. Je výhodné k této aktivitě zadat téma vyprávění, aby bylo čeho se průběžně přidržovat.

(V této fázi obvykle nastává jemné napětí způsobené tím, že nejsou předem určeni další vypravěči a je potřeba dodat si odvalu a do příběhu dobrovolně vstoupit. Někdy se dobrovolníci odhodlávají dlouho, čímž vznikne např. nepřiměřeně dlouhá expozice příběhu, se kterou jsou poté všichni v reflexi nespokojení. „Chyba“ je ale v tuto chvíli velmi cenná, protože vede k jasným formulacím, jak to udělat lépe a proč. Opět je tedy důležité aktivitu reflektovat a zapisovat, jaké prvky a principy se vypravěčům mohou hodit. Současně je dobré zmiňovat, že dramatický oblouk není jediná cesta, jak stavět příběh, neuplatňuje se ani v mnohých dramatech, ale pro začátečníky při vyprávění „prozaických“ příběhů může být příjemnou a funkční oporou.)

PŘÍZNAKOVÉ A NEUTRÁLNÍ ZAČÁTKY PŘÍBĚHŮ – ŽÁNŘ

Brainstorming: „Dokázali byste vymyslet takový začátek románu (povídky), ze kterého by se dal rozpoznat žánr?“ Studenti přicházejí s návrhy, už i přednes samotných návrhů vykazuje stylizaci, příznakovost. Některé z vymyšlených začátků zapíšeme na tabuli a společně pojmenujeme, co je typické pro ten který žánr, na základě čeho jej identifikujeme (pojmenováváme konkrétní příklady

jazykových prostředků, motivů a jejich zpracování, kompozičních postupů, témat atd.).

Vyprávění od příznakového úvodu: Podle počtu účastníků vytvoříme skupiny o cca 12 lidech (s jinými počty účastníků se dá s jemnou úpravou pravidel také dobře pracovat.) Každá skupina si zvolí jeden z vymyšlených úvodů, tak aby každá skupina měla jiný začátek a jiný žánr. Úkolem je v kruhu odvyprávět improvizovaný příběh. Každý má k dispozici jen jednu větu nebo krátký úsek textu. Všechny skupiny pracují na svém vyprávění paralelně a všichni mají za úkol si dobře pamatovat, co do příběhu vložili. Po ukončení příběhu společně reflektují, jestli příběh drží pohromadě, co jsou zásadní chyby, které by potřebovaly úpravu. Společně se na ní mohou domluvit, ale nedělají se velké opravy. Poté je čas, aby si skupiny svá vyprávění vzájemně prezentovaly, přičemž úvodní větu pronáší učitel v roli čtenáře, který otevírá knihu a první větu čte, na což navazuje skupina. Způsob vyprávění by měl mít charakter přednesu, tj. poutavého, zaujatého vyprávění, jako kdyby se jednalo o audioknihu.

Vzájemná reflexe skupin: V tuto chvíli stačí, když se jen stručně vypíchne, co je na výkonu k ocenění, co fungovalo dobře. *(Dávám přednost tomu, aby si po výkonu přednašeči pouze vyslechli, co se jim vydařilo, bez možnosti to začít předem obhajovat. Možnost okomentovat svůj výkon mají až po vyslechnutí kritiky. Mělo by jít o max. tříminutovou reflexi.)*

Brainstorming: „Dokázali byste vymyslet takový začátek románu (povídky), ze kterého by se ještě nedalo rozpoznat, o jaký žánr půjde?“ Studenti přicházejí s návrhy neutrálních, bezpříznakových začátků příběhů. Po chvíli vybereme jeden společný.

Vyprávění od neutrálního úvodu: Jde o obdobnou aktivitu jako v předchozím případě, ale všechny skupiny pracují se stejným úvodem a každá skupina si vylosuje (případně zvolí) jiný žánr, do kterého je příběh potřeba rozvinout. Závěrečná prezentace je poté příjemným porovnáním, jak se v úvodu nastolené motivy mohou různě tvarovat.

Vzájemná reflexe skupin: Opět velmi stručná. *(Někdy u těchto vyprávění není ani reflexe potřeba. Pokud se daří, skupiny se vzájemně s velkou chutí ocení potleskem a to je ideální zpětná vazba.)*

INTERPRETŮV VZTAH K TEXTU, MODALITY, NOVÉ MOTIVICKÉ PRVKY

Následující technice může předcházet forma s pouze jedním vypravěčem na scéně, ale v případě větší skupiny účastníků je lepší zapojit rovnou alespoň tři. Technika má mnoho variant a stupňů, dá se tedy v jemných úpravách zkoušet dlouho a může se prostřídat hodně vypravěčů, kteří to mají chuť zkusit.

Dirigent: Na scéně stojí vedle sebe v řadě čelem k divákům 3–5 vypravěčů. Jde o skupinového vypravěče, tedy vyprávět se musí, jako by to byl jeden člověk, a to podle toho, na koho zrovna ukazuje učitel, tj. dirigent. Dirigent sedí před vypravěči a ukazuje v libovolném pořadí z jednoho na druhého. Je potřeba reagovat plynule, navazovat bez zaváhání, i kdyby dirigent změnil vypravěče v půli slova. Kdo se zadrhne na dlouho / zopakuje slovo / naváže nesmyslně, je z vyprávění odstaven. *(Toto odstavování ze hry ale zařazujeme až v okamžiku, kdy vypravěči získají cvik, což obvykle nenastane při první zkušenosti, na prvním semináři; Cílem je odvyprávět barvitý, smysluplný a propracovaný příběh, přiměřeně dlouhý, s jasným ukončením. Vypravěči mají i ve způsobu interpretace ladit jeden na druhého, aby byla iluze jediného vypravěče dokonalá. Aby se dařila skupinová tvorba, je výhodné zadat téma nebo námět vyprávění.)*

Další stupně nebo obměny techniky, které lze připojovat ke stále přítomnému dirigentovi, jenž ukazováním střídá vypravěče:

- **Střídání emocí**, které musí vypravěč brát do hry. Používají se karty s namalovanými obličejí (případně emotikony) vyjadřujícími cca 5 typů výrazné emoce (např. radost, údiv, znechucení, zármutek) včetně neutrální polohy, kterou se vypravěč snaží udržet opravdu v nulovém výrazu. *(Střídání může obsluhovat jeden vybraný hráč, který se přidruží k dirigentovi a karty s emocemi ukazuje vypravěčům velmi zřetelně. Sám musí odhadovat tempo změn, aby jim dal vyznít, aby byly pro diváky zaznamatelné a aby nedošlo k úplnému vyčerpání vypravěčů.)*
- **Střídání žánrů**, do nichž musí vypravěč plynule přepnout. Předem se dohodnou cca 4 žánry (ideálně dost výrazně odlišné), které se při vyprávění budou používat. Každému je přidělena barva (např. zelená je westernový román, červená je pohádka; modrá je sci-fi; černá je postapokalyptický román atp.) a bílá karta zůstává pro žánrovou neutralitu, která neznamená nijakost, ale

jde spíš o „odpočinkovou zónu“ vypravěčů. *(Střídání zajišťuje jeden člověk obdobně jako u předchozí možnosti.)*

- **Doplň slovo:** Před započítím vyprávění se určí cca 5 diváků, kteří mají možnost v průběhu vyprávění vykřiknout libovolné slovo a úkolem vypravěčů je co nejdříve toto slovo zapracovat do příběhu tak, aby z něj nečnělo. Hledá se přirozená motivace zahrnutí motivu (případně jen jazykového prostředku) do vyprávění. *(Je dobré dohodnout si pořadí, v jakém diváci budou slovo vyvolávat. Také je z jejich strany potřeba citlivě pracovat s tím, kdy nové slovo zadají, aby nepřišlo příliš brzy po předchozím. U nesehraných skupin se může stát, že nové slovo přichází už v okamžiku, kdy předchozí nebylo zapracováno, proto u některých skupin pořadí neurčuji, ale sama dávám zadavatelům znamení, kdy mohou svůj vstup uplatnit.)*

VĚTOSTROJ – SKUPINOVÁ TVORBA BESTSELLERU

(Literární dílo je ucelené až v okamžiku recepce; hrajeme si tedy s faktickou možností příjemce díla zasáhnout v okamžiku recepce do výsledné podoby díla.)

Jde o kombinaci techniky Dirigent a co největší interaktivity diváků, kteří se podílejí na vzniku příběhu tím, že obsluhují větostroj. Před započítím je dobré shrnout, co potřebuje nebo může využít dobrý příběh, dobré vyprávění. Poté celá skupina společně shrnuje, které dovednosti jsme v průběhu semináře cvičili a jaké pokyny by větostroj mohl dostávat. Pokud se v průběhu semináře některé pokyny necvičily, teď se nově definují a určí se způsob, jak mohou být do aktivity zapojeny.

Příprava ovládání Větostroje: Diváci si před započítím vyprávění rozdělí pokyny napsané na kartách velikosti A4, aby byly dobře viditelné. Ty potom mohou v průběhu akce zadat. *(Při velkém počtu diváků může každý svůj pokyn zadat jen jednou, resp. může mít párové karty; při práci s vyspělou skupinou lze ponechat aktivitě větší volnost. Je ale potřeba, aby od diváků nový pokyn přicházel teprve tehdy, kdy je předchozí pokyn ve vyprávění zapracován. Klade se důraz na to, že příběh tvoří společně vypravěči i diváci, nejde o to, aby diváci vypravěčům chystali nesplnitelné úkoly.)*

S jakými kartami lze pracovat (*Sem uvádím karty, které jsou vyzkoušené a fungují dobře. Současně jsem v popisu lekce vynechala cvičení, která se zaměřovala na některé z níže uváděných pokynů, pokud se ale mají ve větostroji uplatnit, je dobré je předem procvičit nebo alespoň vyzkoušet.*):

SLOVO – při zvednutí karty SLOVO se nahlas řekne, např.: „Slovo NÁKYP,“ a vypravěči musí co nejrychleji a motivovaně zpracovat *nákyp* do příběhu

POSTAVA – do vyprávění je potřeba přivést novou postavu

ROZVEDĚ – vypravěč se zaměří na prokreslení nějakého detailu a pokračuje ve vyprávění

POKROČ – vypravěč musí pokročit v ději, protože už je asi pro posluchače zdoluhavý

POPIS – je možno pracovat i s více pojmy, které studenti znají z výuky slohu a stylistiky, např. líčení

DETAIL – je potřeba ozvláštnit vyprávění nějakým detailem (např. zvláštním atributem postavy)

PŘÍMÁ ŘEČ – je potřeba přidat přímou řeč

VNITŘNÍ MYŠLENKY – je potřeba zveřejnit vnitřní myšlenky postavy, která zrovna použila přímou řeč nebo se chystá ji pronést

CITOSLOVCE – je potřeba ozvláštnit vyprávění nějakým citoslovcem

NAPĚTÍ – do vyprávění je potřeba dostat napětí

PŘIROVNÁNÍ – použít přirovnání

CITÁT / ŽIVOTNÍ HESLO / LIDOVÁ MOUDROST / SLOGAN – příběh je potřeba ozvláštnit např. citátem, který se uplatní v pásmu postavy nebo vypravěče

PŘEKLAD – vypravěči začnou mluvit ve vymyšleném cizím jazyce (svojsky), dokud není zvednuta párová karta **ČEŠTINA**

MUTE – vypravěči pokračují ve vyprávění, ale bez zvuku, jako kdyby ho někdo vypnul, dokud není zvednuta párová karta **ZVUK**

EMOCE – použije se některá karta s emocí z předchozí aktivity (buď se dohodne, že emoci opouští po chvíli opustit vypravěč sám, nebo se zadaná emoce ruší pomocí neutrální karty)

ŽÁNŘ – používají se barevné karty žánrů z předchozí aktivity (žánry nebývá problém ve vyprávění udržet dlouhou dobu, ale i ty je možné vypínat pomocí neutrální karty)

Ve větostroji na jevišti vypráví cca 3–5 vypravěčů, je výhodné předem zadat téma nebo námět (případně počet postav nebo nějakou specifikaci konkrétní postavy), větostroj ovládají všichni ostatní (nebo ten, kdo se chce zapojit) pomocí zvedání karet a hlasitého vyslovení zadaného pokynu. Při velkém počtu diváků se ke zvednutí karty ještě přidává zvukový signál (cinknutí), aby bylo zadání zřetelné, ale také aby se napomohlo pozvolnému přisunu zadání (střídání u zvonečku pomáhá organizovat aktivitu v čase).

(Jde o mimořádně náročnou aktivitu vyžadující citlivost celé zapojené skupiny, empatii k příběhu i k vypravěčům. Někdy je přínosnější svou kartu neuplatnit. Vypělá skupina si ale poradí i s možností opakovaného používání některé karty, někdy se podaří s její pomocí vytvořit stylistický „autorský záměr“. Základním úkolem vypravěčů je udržet téma, cílit k přiměřenému rozpracování dějové linky a nalezení pointovaného nebo alespoň zřetelného závěru. Velmi pomáhá snaha o živé, zaujaté vypravěčství, jako kdyby šlo o nahrávku spuštěnou z audioknihy – iluze nahrávky činí vypravěče výrazově plastičtější, ukázněnější vůči hezitačním zvukům, různá váhání dovedou lépe skrýt do zvolnění mluvního tempa, vkládání řečnických otázek, práce s významovou pauzou atp. Závěrečná reflexe po takovém skupinovém výkonu, už stačí jen jednoslovná a zcela dobrovolná. Obvykle je plná příjemných dojmů ze zdařilé skupinové tvorby.)

Za důležitou složku této lekce považuji průběžnou práci s „chybou“. Vzniklé příběhy se stále snažíme reflektovat a pojmenovávat, co se dařilo, ale také co se nedařilo, proč se to stalo a jak s tím příště nakládat, aby bylo lépe. Středoškoláci už mají mnohé literárněteoretické znalosti a dá se tak s nimi procházet příběhy s tím, že lze celou řadu momentů pojmenovat právě přes poznatky z literární teorie a učinit ji tak živoucí, aplikovanou a užitečnou.

Závěr

V této práci jsem se zabývala mapováním stavu a potenciálu mluvní výchovy dětí a mládeže v České republice.

Snažím se vysvětlit pojem mluvní výchova a postihnout celé široké spektrum tohoto pojmu v úplnosti, ne tedy pouze ve vztahu k situacím specificky scénickým, jak bývá akcentováno, ale stejně tak ve vazbě na běžné denní komunikační situace. Uvádím do vztahu péči o kultivaci mluvního projevu a řečového chování na straně jedné a péči o celkovou úroveň kultury společnosti na straně druhé.

Dedukuji, kde jsou tušená místa pro mluvní výchovu v českém národním kurikulu, a zjišťuji jejich reálný stav a potenciál. V základních školách, středních školách a gymnáziích se mluvenému projevu v mateřštině věnuje zásadně méně prostoru, než deklarují kurikulární dokumenty. Navzdory relativně velkému prostoru věnovanému komunikativní kompetenci především v českém jazyce a literatuře školy uvádějí informace svědčící o naprostém podcenění této složky vzdělávání. Vhodný prostor pro plné rozvinutí mluvní výchovy nabízí dramatická výchova, její skutečný podíl na českém formálním školství je však malý. Celkově je v českých vzdělávacích dokumentech hodně prostoru pro tříbení řečových a mluvních dovedností žáků, zjevně se ale tento potenciál střetává s nedostatečnou ochotou či možnostmi škol v tomto směru podnikat více. Také didaktických materiálů, které by takové výuce mohly být oporou je minimum a navzdory svým mimořádným kvalitám z 80. let 20. století v dnešní praxi působí jako ne zcela svěží ve všech ohledech. Komplexně pojatá učebnice mluvní výchovy pro děti a mládež s dostatečnou oporou v konkrétním výukovém materiálu je teprve budoucí výzvou.

Specifická forma mluvní výchovy, dětský a umělecký přednes, v němž spatřuji sice dlouhodobou, ale velmi účinnou metodu kultivace celkového mluvního projevu a řečového chování dětí a mládeže, má reálný prostor pouze v základních uměleckých školách a v úzkém segmentu středních odborných škol. Zájemcům o tento druh péče o svůj mluvený projev zbývají toliko dvě možnosti, buď si vyhledat pedagoga, který se přednesu věnuje, nebo se účastnit přednesových přehlídek, festivalů a soutěží, jejichž systém je v České republice důmyslný, vzdělávacím příležitostí otevřený a ve světovém kontextu unikátní. Tradice české recitace pěstovaná přehlídkami jde ruku v ruce také s vytvářením teoretické základny

přednesu jako oboru. Obojí se snažím mapovat stejně jako vztah přednesu a dramatické výchovy.

V práci se opírám o svou téměř dvacetiletou pedagogickou praxi na poli dramatické výchovy, českého jazyka a literatury a přednesu, před pěti lety rozšířenou o vlastní pojetí mluvní výchovy, dále o téměř celoživotní vlastní přednášечskou zkušenost a o poznatky z mnoha oblastí, oborů a vědních disciplín, jako je literární věda, divadelní věda, lingvistika, pedagogika, psychologie, sociologie atd. Dále využívám výstupy z řady dotazníkových šetření, anket nebo dostupné zdroje (ročenky, internet) k přípravě vlastních skromných datových opor.

Jsem přesvědčena o tom, že postupným úbytkem poezie z našich životů, se naše společnost stává nejen jazykově a řečově hrubnoucí, ale dokonce hodnotově zpusťosenou. Ve svém pedagogickém počínání se snažím zajistit svým žákům maximální možnosti kontaktů s kvalitní literaturou a s poezií, neboť se domnívám, že právě tudy vede cesta k obrodě. Své pojetí mluvní výchovy pro jeho otevřenost různým směrům, vlivům, oborům a inspiracím, pro jeho téměř kompilační charakter, v jehož centru stále stojí koncentrace pozornosti na konkrétní vzdělávanou bytost, nazývám didaktikou chaosu. Část své metodiky (principů a postupů), která se zaměřuje na přednes, se v této práci snažím popsat pomocí třídění konkrétních metod, technik, her a cvičení, ale i zachytit v podobě případových studií odkrývající detaily práce na recitačním vystoupení se sólovými interprety a naznačující možnosti průpravy recitátorů při práci ve skupině.

Přednes vnímám jako samostatný svébytný způsob uměleckého vyjadřování, které mnohdy stojí stranou pozornosti, byť jde o disciplínu stále živou, schopnou reagovat na (také v této práci zjišťovanou) reálnou potřebu poezie v životě pocíťovanou dětmi i mladými lidmi. Přednes je ale také výchovnou a vzdělávací metodu, která čerpá z nepřeborných literárních zdrojů (tedy z matérie tvořené ze slov), jejíž vliv na mluvní dovednosti a na celkovou kultivaci osobnosti dětí a mládeže je zřejmý a jejíž potenciál pro výuku v řadě jiných oborů (zejména pak v českém jazyce a literatuře) je nedoceněný.

Není nutné v tomto závěru znovu rekapitulovat cestu, kterou se tato práce brala v touze zmapovat a podpořit mluvní výchovu v českém prostředí. Napsáno bylo mnoho a jistě stále málo na to, aby se vztah naší společnosti k péči o svůj jazyk

(nástroj z nejcennějších) a jeho uplatňování v běžném životě rázem proměnil. Stačí snad v závěru jen vyjádřit (možná naivní) naději, že postupem času mnohem více lidí uvěří, že mají komu být mluvním vzorem a začnou se ve vztahu k tomu své řeči věnovat pečlivěji. A snad se přestane pouze deklarovat, co má být pro „komunikativní kompetence“ naší společnosti příslušnými institucemi konáno a ke klasickému triviu – umět číst, psát a počítat – přirozeně přibude ještě vážně míněný požadavek na dovednost hezky, srozumitelně, utříděně, k jazyku citlivě a třeba i trochu tvořivě... prostě mluvit.

Slovo

Z dálavy zázrak nebo sen
Vždy přivezl jsem v tuto zem

Čekal až jméno líbezné
Sudička v studni nalezne –

Pak uchopit až mohl jsem
Co kvete nyní v kraji mém...

Jednou se vracím ze svých cest
S klenotem – k studni mám ho nést

Hle dlouho pátrá · musí říct:
›Na dně zde v hloubi nespí nic‹

Poklad mi proklouz' dlaněmi
Nemá mít místo v mé zemi...

Tak smuten pochopil jsem přec:
Kde slovo chybí není věc.

*(Stefan George, Slovo. Das Wort,
překlad Radek Malý)*

Seznam použitého označování a zkratek

ADaV	ateliér divadla a výchovy (JAMU)
AMU	Akademie múzických umění v Praze
AV ČR	Akademie věd České republiky
AVU	Akademie výtvarných umění v Praze
ARTAMA	Sekce NIPOS zaměřující se na širokou oblast amatérského umění
ČRo	Český rozhlas
DAMU	Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze
DDM	dům dětí a mládeže
DIFA	Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně
DRDS	Dismanův rozhlasový dětský soubor
DS	Dětská scéna
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
FF	filozofická fakulta
FAMU	Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění v Praze
HAMU	Hudební a taneční fakulta Akademie múzických umění v Praze
ISEA	Institut pro sociální a ekonomické analýzy, z. s.
JAMU	Janáčkova akademie múzických umění v Brně
JČU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
KALD	katedra alternativního a loutkového divadla (DAMU)
KATaP	katedra autorské tvorby a pedagogiky (DAMU)
KČD	katedra činoherního divadla (DAMU)
KP	katedra produkce (DAMU)
KPPP	katedra preprimární a primární pedagogiky (PedF UK)
KTK	katedra teorie a kritiky (DAMU)
KVD	katedra výchovné dramatiky (DAMU)
LDO	literárně-dramatický obor
MFP	Mezinárodní festival poezie
MK	Ministerstvo kultury České republiky
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV	Národní institut pro další vzdělávání (přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky)
NIPOS	Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (přímo řízená organizace Ministerstva kultury České republiky)
OR UP	Odborná rada NIPOS ARTAMA pro umělecký přednes a divadlo poezie
PDP	Poděbradské dny poezie
PedF	pedagogická fakulta
PK	Pražský kalich (krajská přehlídka uměleckého přednesu a divadla poezie pro kraj Hlavní město Praha)
PP	Pedagogická poema (
PPS	Pražské poetické setkání (krajská přehlídka dětských recitátorů pro kraj Hlavní město Praha)
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPgŠ	střední pedagogická škola
SŠ	střední škola
STD	Sdružení pro tvořivou dramaturgii, z. s.
SZUŠ	Soutěž základních uměleckých škol
ŠVP	Školní vzdělávací program
TD	Tvořivá dramaturgii (časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež)
ÚČJTK	Ústav českého jazyka a teorie komunikace (FF UK)
ÚDLUT	Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti
UK	Univerzita Karlova
ÚKVČ	Ústav pro kulturně výchovnou činnost
ÚUR ZUŠ	Ústřední umělecká rada základních uměleckých škol
VOŠ	vyšší odborná škola
WP	Wolkrův Prostějov
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Seznam odborné literatury, použitých pramenů a inspiračních zdrojů

V seznamu je ponechána jak literatura, z níž je v disertační práci citováno, tak literatura, která formovala myšlenky této práce, ale explicitně citována není. Výjimečně ponecháváme i krásnou literaturu, jež inspirovala další teoretickou i tvůrčí práci autorky na poli výuky a výzkumu řečových a mluvních dovedností.

Odborná literatura

Monografie, vysokoškolské kvalifikační práce, studie, stati a články

A2. Téma čísla: Poezie pro děti. 2016, roč. XII, č. 26. ISSN 1830-6635.

AJVAZ, Michal. *Tajemství knihy*. Brno: Petrov, 1997. 132 s. ISBN 80-7227-004-0.

ANDREJSKOVÁ, Jana. Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 2, s. 27–29. ISSN 1211-8001.

ARISTOTELES. *Poetika*. Překlad Julie Nováková, Květa Komárková. Praha: Orbis, 1962. 100 s.

AROSTOTELEŠ. *Rétorika*. 3. vydání. Překlad Antonín Kříž. Praha: Petr Rezek, 2010. ISBN 80-86027-32-5.

BALA-CHRUPEK, Martyna a Grzegorz Paweł BAĀBIÁK, VAŇKOVÁ, Irena a Jan WIENDL, ed. *Tělo, smysly, emoce v jazyce*. V Praze: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2012. Opera litterarum bohemicarum studentium magistrorumque. ISBN 978-80-7308-443-1.

BALAŠTÍK, Miroslav. Krize důvěry: Kritika versus čtenáři. *Host*. 2020, roč. XXXVI, č. 2, s. 30–33. ISSN 1211-9938.

BALHAR, Jan a kol. *Český jazykový atlas 5*. Praha: Academia, 2011. 680 s. ISBN 80-200-1339-3.

BARFIELD, Owen. *Básnická řeč: studie o významu*. Přeložil Milan M. HORÁK, přeložil Adam BORZIČ. Praha: Malvern, 2015. 192 s. ISBN 978-80-7530-027-0.

BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. Přeložila Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2016. 176 s. ISBN 978-80-247-5737-7.

BERKOVÁ, Alexandra. *O psaní*. Praha: Trigon, 2014. 116 s. ISBN 978-80-87908-01-3.

BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. Teoretická knihovna. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS – ARTAMA, 1996, 84 s.

BLÁHOVÁ, Krista, Libuše HONZOVÁ, Jitka MÍČKOVÁ a Ivana VALTROVÁ. *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Praha: Raabe, 2016. 147 s. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-275-2.

BOGOCZOVÁ, Irena a kol. *Tváře češtiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 266 s. ISBN 80-7042-566-0.

BOYDOVÁ, Danah. *Je to složitější: sociální život teenagerů na sociálních sítích*. Přeložil Lukáš NOVÁK. Praha: Akropolis, 2017. 304 s. ISBN 978-80-7470-165-8.

- BRABEC, Jiří, ČERVENKA, Miroslav, GRYGAR, Mojmir, KARFÍKOVÁ, Věra, OPELÍK, Jiří a Zdeněk PEŠAT (eds.). *Jak číst poezii*. Praha: Ústav pro českou literaturu ČSAV, 1963. 259 s.
- BRHELOVÁ, Eva. Tvůrčí psaní. *Tvořivá dramatika*. 2005, roč. XVI, č. 1, s. 45–54. ISSN 1211-8001.
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 7., upr. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3.
- BUTOR, Michel. Repertoar. Překlad Jan Vladislav. Praha: Odeon, 1969, 403 s.
- CÁSKOVÁ, Kateřina a Linda, JANDEJSKOVÁ. Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost. *Komenský*. 2016, roč. 141, č. 1, s. 5–8.
- CINDLEROVÁ, Jana, MAREČKOVÁ, Tereza, PÁCL, Štěpán a Pavel ONDRUCH. *Slovo a obraz na scéně: generační příspěvek k současné dramaturgii*. Praha: KANT, 2010. 224 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-034-2.
- CÍSAŘ, Jan. Jevištní báseň. *Disk*. 2005, č. 13, s. 143–153. ISSN 1213-8665.
- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 132. ISBN 978-80-7464-204-3.
- CISOVSKÁ, Hana a Jaroslav PROVAZNÍK. Dětské divadlo, přednes a dramatické výchova dnes. *Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 3, s. 1–7. ISSN 1211-8001.
- COBLENZER, Horst a Franz MUHAR. *Dech a hlas: návod k dobré mluvě*. Praha: Akademie múzických umění, 2001. 126 s. ISBN 80-85883-82-1.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-x.
- ČAPEK, Karel. *Marsyas čili Na okraj literatury*. Praha: F. Borový, 1941. 261 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). 383 s. ISBN 80-85866-12-9.
- ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. 312 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2069-7.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 3., dopl. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. 343 s. ISBN 80-246-0154-0.
- ČERMOCHOVÁ, Klára. Tónický verš a čeština. *Česká literatura*. 2020, roč. 68, č. 1, s. 3–39.
- ČERNÍK, Roman. Dětská scéna 2001 podruhé v Trutnově, ale celkově 30. (!) národní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů a sólových recitátorů. *Tvořivá dramatika*. 2001, roč. XII, č. 2, s. 2–8. ISSN 1211-8001.
- ČERVENKA, Miroslav, SGALLOVÁ, Květa a Jiří HOLÝ, ed. *Kapitoly o českém verši*. Praha: Karolinum, 2006, 284 s. Prameny k dějinám českého myšlení. ISBN 80-246-1274-7.
- ČERVENKA, Miroslav. *Na cestě ke smyslu: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2005. 1052 s. ISBN 80-7215-244-0.
- ČERVENKA, Miroslav. *Obléhání zevnitř*. Praha: Torst, 1996, 421 s. ISBN 80-85639-77-7.
- ČERVENKA, Miroslav. *Pohledy zblízka: zvuk, význam, obraz: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2002. 591 s. ISBN 80-7215-171-1.

- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Co se děje v televizi (kapitola Zvuk). 2001, roč. IX, č. 3 a 4. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Jazyk dětí a mládeže. 1999, roč. VII, č. 2. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Jazyková tvořivost. 1997, roč. V, č. 3. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Kognitivní lingvistika. 2003, roč. XI, č. 1 a 2. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Komunikace nejsou jen slova. 1996, roč. IV, č. 1. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Mluvená čeština v médiích. 2008, roč. XVI, č. 1 a 2. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Psychologie v lingvistice a lingvistika v psychologii. 1999, roč. VII, č. 1. ISSN 1210-9339
- Čeština doma a ve světě*. Téma čísla: Sociolingvistika. 2005, roč. XIII, č. 1 a 2. ISSN 1210-9339
- ČMEJRKOVÁ, Světlá. *Styl mediálních dialogů*. Praha: Academia, 2013, 316 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2267-7.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá a Jana HOFFMANNOVÁ. *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011. 492 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-1970-7.
- DANEŠ, František, HRAŠE, Jiří, ed. *Mluvená próza i verš: o kultuře mluveného projevu*. 2. vyd., (V tomto souboru 1.). Praha: Akropolis, 2008. 88 s. ISBN 978-80-86903-85-9.
- DANEŠ, František, HÁLA, Bohumil, JEDLIČKA, Alois a Milan ROMPORTL. *O mluveném slově*. Praha: SPN, 1954. 124 s.
- Divadlo pro děti*. Téma čísla: K čemu jsou přehlídky? 2018, zimník.
- DOLEŽAL, Tomáš. Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně – informace o výzkumu se závěrečnou výzvou. *Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 3, s. 24–26. ISSN 1211-8001.
- DOLEŽAL, Tomáš. Drama v českých školách. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 1, s. 1–12. ISSN 1211-8001.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1993. 144 s. ISBN 80-202-0418-0.
- DONNELLAN, Declan. *Herec a jeho cíl*. Překlad Julek Neumann. Praha: Brkola, 2007. 248 s. ISBN 978-80-903842-1-7.
- DURDÍK, Josef a Miroslav KOMÁREK. *Kalilogie, čili, O výslovnosti*. Olomouc: Votobia, 1997, 285 s. Malá díla. ISBN 80-7198-073-0.
- DURYCH, Jaroslav. *Rytmus české prózy*. Olomouc: Votobia, 1992. 88 s. ISBN 80-85619-27-X.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Překlad Bronislava Grygová. Olomouc: Votobia, 1994. 206 s. ISBN 80-7198-248-2.
- EISNER, Pavel. *Chrám i tvrz: kniha o češtině*. Praha, Jaroslav Podroužek, 1946. 667 s.
- EL CHAAR, Adam. *Básnická copy generation: trendy v české slam poetry*. *Host*. 2019, roč. XXXV, č. 1, s. 18–21. ISSN 1211-9938.

- FABIÁN, Josef (ed.). *Moravský festival poezie – 35 let*. Valašské Meziříčí: Kulturní zařízení města Valašské Meziříčí, 1999. 66 s.
- FELZMAN, Rudolf. *Práce recitátora při studiu veršovaného textu*. Praha: Kulturní dům hl. města Prahy, 1977. 56 s.
- FIŠAR, Vlastimil. *Přednes prózy*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1994. 48 s. ISBN 80-7068-082-2
- FRIČ, Marek. Metody subjektivního (percepčního) popisu vlastního hlasu a popisované parametry. *Disk*. 2010, č. 33, s. 107–120. ISSN 1213-8665.
- FUČÍK, Bedřich. *Píseň o zemi*. Praha: Melantrich, 1994. 448 s. ISBN 80-7023-178-5.
- HÁBL, Jan. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013. 120 s. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HADRAVOVÁ, Eva. *Hodnocení uměleckého přednesu věkové kategorie 15–18 let*. (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2019, 94 s.
- HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch: základy fonetiky a logopedie*. 4. přeprac. A doplněné vydání. Praha: SPN, 1962. 328 s.
- HÁLA, Bohuslav. *Výslovnost spisovné češtiny, I: zásady a pravidla*. Praha: Academia, 1967. 100 s.
- HALADA, Vladimír. *Technika jevištní řeči*. Praha: Orbis, 1961. 127 s.
- HAUSENBLAS, Karel. *Od tvaru k smyslu textu: stylistické reflexe a interpretace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 226 s.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENKE, Josef. *Síla slova: O tak zvané sborové recitaci*. Praha: Mladá fronta, 1963. 207 s.
- HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-387-0.
- HIC SUNT LEONES (O autorském herectví): sborník z konference, kterou 8. a 9. listopadu 2002 uspořádal v Divadle Na zábradlí Ústav pro výzkum a studium autorského herectví*. Praha: AMU, 2003. 184 s. ISBN 80-7331-001-5
- HODROVÁ, Daniela. *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001, 867 s. ISBN 80-7215-140-1.
- HODROVÁ, Daniela a kol. *Poetika míst: kapitoly z literární tematologie*. Jinočany: H & H, 1997. 253 s. ISBN 80-86022-04-8.
- HÖGER, Karel a Vladimír JUSTL (ed.). *Z hercova zápisníku*. Praha: Melantrich, 1983, 416 s.
- HOLÁ, Markéta. *Rozvoj komunikačních schopností budoucích hlasových profesionálů*. (Bakalářská práce) Brno: PedF MUNI, 2011, 54 s.
- HOLEMÁ, Irena. *Storytelling aneb „Chyťte si svou sklenici a já vám budu vyprávět...“*. *Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 1, s. 4–10. ISSN 1211-8001.
- HOLEMÁ, Irena a Luděk KORBEL. *Storytelling aneb Jak vyprávět příběh*. *Tvořivá dramatika*. 2009, roč. XXXI, č. 2, s. 35–39. ISSN 1211-8001.
- HONZL, Jindřich. *Slovo na jevišti a ve filmu*. *Disk*. 2010, č. 33, s. 80-94. ISSN 1213-8665.
- HOŠEK, Pavel. *Kouzlo vyprávění: [proměňující moc příběhu a "křest fantazie" v pojetí C.S. Lewise]*. Praha: Návrat domů, c2013. 128 s. ISBN 978-80-7255-293-1.

- HRABÁK, Josef: *Úvod do teorie verše*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 240 s.
- HRABAL, Jiří. *Fokalizace: analýza naratologické kategorie*. V Praze: Dauphin, 2011. 223 s. ISBN 978-80-7272-390-4.
- HRAŠE, Jiří a Miloslav KUČERA. *Mně sluchu dopřejte-!: sborník statí, dat a dokumentů o práci na hereckém monologu a dialogu*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1997. 84 s. ISBN 80-7068-096-2.
- HRAŠE, Jiří. *Prostě Prostějov: 40 let ve městě s poezií : Wolkrův Prostějov 1957-1996*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-101-2.
- HRAŠE, Jiří a Daniela MUSILOVÁ. *Scénář v uměleckém přednesu*. Hradec Králové: Krajské kulturní středisko, 1987. 65 s.
- HRDLIČKA, Josef. *Poezie a kosmos: studie o poezii a poetice*. Praha: Malvern, 2017. 180 s. Literární věda (Malvern). ISBN 978-80-7530-097-3.
- HRDLIČKOVÁ, Věna. Rakugo, umění japonských profesionálních vypravěčů. *Disk*. 2005, č. 13, s. 130–142. ISSN 1213-8665.
- HRNEČKOVÁ, Anna. Něco, co má smysl: e-mailový rozhovor s Barborou Voráčovou. *Tvořivá dramatika*. 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 42–43. ISSN 1211-8001.
- HRNEČKOVÁ, Anna. „Pouhé“ vyprávění příběhů. *Tvořivá dramatika*. 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 41–42. ISSN 1211-8001.
- HRUŠKA, Petr. „Něco nás věčně nutí hrát nějaké staré drama.“ Divadlo řeči v díle Karla Šiktance. *Disk*. 2008, č. 26, s. 39–49. ISSN 1213-8665.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Dauphin, 2000. 300 s. Studie (Dauphin). ISBN 80-7272-020-1.
- HULÁK, Jakub. Dětská scéna '98. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 2–3, s. 2–4. ISSN 1211-8001.
- HŮRKOVÁ, Jiřina. *Básnický dnešek a Karel Hynek Mácha*. 2. rozšířené vydání. Praha: IPOS, 1998. 33 s. ISBN 80-7068-108-X
- HŮRKOVÁ, Jiřina (ed.). *Bez konce širé moře je: sborník komentovaných dramatizací divadla poezie z textů Jiřího Wolkra: „Balada o námořníku“ a „Jony“*. Praha: IPOS-ARTAMA, 2000. 50 s. ISBN 80-7068-141-1
- HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995. 75 s. ISBN 80-85827-93-x.
- HŮRKOVÁ, Jiřina. Mluvní styl mladé generace a jevištní řeč. *Disk*. 2004, č. 9, s. 8–15. ISSN 1213-8665.
- HŮRKOVÁ, Jiřina. O českém alexandrinu – nejen jevištním. *Disk*. 2005, č. 13, s. 121–129. ISSN 1213-8665.
- HŮRKOVÁ, Jiřina. *Poezie, jak jsi krásná: o tvorbě Josefa Kainara*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1996. 40 s. ISBN 80-7068-059-8
- HŮRKOVÁ, Jiřina. *Próza versus poezie*. Praha: IPOS ARTAMA, 1998. 43 s. ISBN 80-7068-125-X.
- HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina a Hana MAKOVIČKOVÁ. *Základy jevištní mluvy 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 136 s.
- HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, Jiřina a Hana MAKOVIČKOVÁ. *Základy jevištní mluvy 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 288 s.

- CHOMSKY, Noam. *Jakými tvory jsme?*. Přeložil Jiří ZLATUŠKA. Praha: Academia, 2018. 143 s. XXI. století. ISBN 978-80-200-2804-4.
- IBRAHIM (KOLÁR), Robert, Petr PLECHÁČ a Jakub ŘÍHA. *Úvod do teorie verše*. Praha: Akropolis, 2013. 160 s. ISBN 978-80-7470-051-4.
- JAKOBSON, Roman a Miroslav ČERVENKA. *Poetická funkce*. Jinočany: H & H, 1995. Artes et litterae. 748 s. ISBN 80-85787-83-0.
- JAWOR, Maja. *Hlas a pohyb: herecká technika a herecká tvořivost : zkušenosti z Gardzienic a zkoušení inscenace Farmy v jeskyni - Sclavi/Emigrantova píseň*. Praha: KANT, 2010. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 9788074370311.
- JEDLIČKA, Alois, TEJNOR, Antonín a Jiřina NOVOTNÁ-HŮRKOVÁ. *Chvála jazyka: sborník přednášek na seminářích Šrámkovy Sobotky*. Hradec Králové: Krajské kulturní středisko, 1976. 65 s.
- JEDLIČKOVÁ, Alice. *Ke komu mluví vypravěč? Adresát v komunikační perspektivě prózy*. 1. vydání. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu AV ČR, 1993. 123 s.
- JOBERTOVÁ, Daniela, ed. *V hlavní roli text: podoby a proměny scénického čtení*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. 260 s. Black-box. ISBN 978-80-7331-307-4.
- JOHNSTONE, Keith. *Impro: improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama, 2007, 208 s. ISBN 978-0-7136-8701-9.
- JUSTL, Vladimír. *Ano, slyšet se navzájem: sborník z konference o uměleckém přednesu konané 24. října 1983 k 20. výročí založení Violy*. Praha: Divadelní ústav, 1985. 141 s.
- JUSTL, Vladimír. *Skvosty poezie: soubor medailonů Vladimíra Justla z edice Skvosty poezie*. Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-085-9.
- JUSTL, Vladimír a kol. (eds.). *Slovo a hlas (podruhé): k 20. výročí Violy*. Praha: Restaurace a jídelny v Praze 1, 1983. 100 s.
- JUSTL, Vladimír (ed.). *Úderem tepny: sborník ze semináře k interpretaci básnického díla Vladimíra Holana, Viola 19. ledna 1986*. Praha: Restaurace a jídelny v Praze 1, 1986. 210 s.
- JUSTL, Vladimír, ed. *Živé slovo: 45 (+3) zamyšlení nad tajemstvím poezie a hlasu*. Praha: Akropolis, 2004. 152 s. ISBN 80-903417-4-8.
- KAPRÁLOVÁ, Kateřina. *50 ročníků Wolkrova Prostějova v politicko-kulturním kontextu*. (Magisterská práce) Brno: Filosofická fakulta MU, 2011, 129 s.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. 158 s. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. 144 s. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-6-9.
- KAVKA, Martin a Michal ŠKRABAL. *Hacknutá čeština: neortodoxní slovník dnešní mateřštiny*. Ilustroval Lukáš FIBRICH. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2018. 272 s. Briquet. ISBN 978-80-7555-058-3.
- KAZDA, Jaromír. *Příspěvek k hlasové práci herce Eduarda Vojana (1853–1920)*. Disk. 2010, č. 33, s. 98–106. ISSN 1213-8665.
- KLÁROVÁ, Lucie. *Dramatická výchova a slovo: jak vést (děti) k umění používat slovo*. (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2006, 85 s.
- KLOSOVÁ, Ljuba a Ludmila KOPÁČOVÁ (eds.). *Jevištní řeč a jazyk dramatu*. Praha: Divadelní ústav, 1990. 190 s. ISBN 90-7008-012-4.

- KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOTEN, Jiří. *Fikční komunikace a zobrazení vědomí v narativní literatuře*. (Disertační práce) Praha: Filosofická fakulta UK, 2009, 182 s.
- KOTEN, Jiří. *Jak se fikce dělá slovy: pragmatické aspekty vyprávění*. Brno: Host, 2013. 160 s. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7294-846-8.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 224 s. ISBN 80-7184-756-9.
- KRAUS, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře*. Vyd. 2. (přeprac.). Praha: Academia, 1998. 183 s. ISBN 80-200-0659-1.
- KROČA, David. Průvodce pro sólové recitátory. *Tvořivá dramatika*. 2010, roč. XXI, č. 2, s. 39–40. ISSN 1211-8001.
- KRÖSCHLOVÁ, Eva. *Jevištní pohyb: herecká pohybová výchova*. 4. dopl. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra autorské tvorby a pedagogiky, 2003. 244 s. ISBN 80-7331-910-1.
- KŘENKOVÁ, Jana. 36. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů v Trutnově 15.–17. června 2007. *Tvořivá dramatika*. 2007, roč. XVIII, č. 2, s. 13–16. ISSN 1211-8001.
- KŘENKOVÁ, Jana. Národní přehlídka v sólovém a slovesném projevu literárně-dramatického oboru ZUŠ (nejen) v Uherském Hradišti 27.–30. května 2004. *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 15–17. ISSN 1211-8001.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha, Svoboda, 1988, 240 s.
- KUBÍČEK, Tomáš. *Felix Vodička - názor a metoda: k dějinám českého strukturalismu*. Praha: Academia, 2010. 303 s. Literární řada. ISBN 978-80-200-1868-7.
- KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. 248 s. ISBN 978-80-7272-592-2.
- KURŠ, Antonín a Miloslav DISMAN. *Sborové recitace: teorie a praxe sborového přednesu s ukázkami nácviku*. Praha: Dědictví Komenského, literární sdružení učitelské v Praze I, 1932. 136 s.
- LAKOFF, George a Mark JOHNSON. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002, 282 s. Teoretická knihovna. ISBN 80-7294-071-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada), 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGR, Ladislav. *Růže z Poděbrad: 53 růže, které při Poděbradských dnech poezie zasadili čeští a slovenští umělci*. (Kalendář na rok 2018) Poděbrady, Městské kulturní centrum Poděbrady, 2018 (Vydán v rámci 55. ročníku Poděbradských dnů poezie).
- LÁZŇOVSKÁ, Lenka (ed.). *Dítě a umění: význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky*. (Výsledky aplikovaného výzkumu). Praha: NIPOS, 2007. 136 s.
- LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Přeložil Jiří REZEK. Praha: Victoria Publishing, 1995, 230 s. ISBN 80-85605-49-X.

- LEWIS, Dennis. *Tao dechu: naučte se správně dýchat*. Přeložil Jan Brázda. Praha: Pragma, 1996, 160 s. ISBN 80-7205-735-7.
- LINKLATER, Kristin. *Freeing the Natural Voice*. New York: Drama Book Publishers, 1976. ISBN 0-89676-071-5.
- LINKLATER, Kristin. *Freeing Shakespeare's Voice: The Actor's Guide to Talking the Text*. New York: Theatre Communications Group, 1992. ISBN 1-55936-031-3.
- LONGINOVÁ, Martina. Kaleidoskop zážitků. *Tvořivá dramatika*. 2008. roč. XIX, č. 2, s. 15–17. ISSN 1211-8001.
- LÖFFELMANN, Vojtěch. Současné podoby dramatické výchovy v České republice. *Tvořivá dramatika*. 2019, roč. XXX, č. 2, s. 1–22. ISSN 1211-8001.
- LÖSSL, Jiří. *Rytmičká, pohybová a taneční výchova mladšího žactva: deset lekcí pro začínající pedagogy*. 2. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2012. 95 s. Pohyb. ISBN 978-80-7068-266-1.
- LUBINOVÁ, Ivana. *Prostě Prostějov 2007–2016: 60. Wolkrův Prostějov 2017: 13.–17. 6. 2017: 89 sólových recitátorů (38/38/12) a 5 divadel poezie*. Praha: NIPOS ARTAMA, 2017. ISBN 978-80-7068-316-3.
- LUKAVSKÝ, Radovan. *Být nebo nebýt: monology o herectví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 247 s.
- LUKAVSKÝ, Radovan, HRACHOVINOVÁ, Marta a Vladimír JUSTL, ed. *Sláva slova: texty Radovana Lukavského o umění přednesu*. Praha: Akropolis, 2012. 108 s. ISBN 978-80-87481-89-9.
- LUKAVSKÝ, Radovan. *Kultura mluveného slova*. Praha: Akademie múzických umění, 2000, 108 s. ISBN 80-85883-61-9.
- LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 160 s.
- MACHALÍKOVÁ, Jana. *Improvizační liga se středoškolským souborem*. (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2004.
- MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. 148 s. ISBN 978-80-7333-120-7.
- MACHIAVELLI, Niccolò. *Vladař*. Přeložil Josef HAJNÝ. Praha: XYZ, 2012. 204 s. ISBN 978-80-7388-693-6.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. 280 s. ISBN 978-80-7319-125-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-x.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 2015. 158 s. ISBN 978-80-7068-298-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Mezi skutečností a snem: kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: KANT, 2013. 228 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-101-1.
- MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2016, roč. XXVII, č. 1, 2, 3, s. 1–39. ISSN 1211-8001.

- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. 234 s. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: IPOS, 1998. 200 s. ISBN 80-7068-103-9.
- MÁCHOVÁ, Marcela. *Význam přednesu prózy pro pubescenty*. (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2002, 87 s.
- MAKOVIČKOVÁ, Hana. *Rozpravy o mluvení*. (Skripta pro Soukromou hereckou školu) Praha: Soukromá herecká škola, 1995. 75 s.
- MAKOVIČKOVÁ, Hana. *Rozpravy o mluvení: díl druhý*. (Skripta pro Soukromou hereckou školu) Praha: Soukromá herecká škola, 1997. 70 s.
- MANDA, Roman. Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 2, s. 30–32. ISSN 1211-8001.
- MAREČKOVÁ, Tereza. Obřad slov v díle Josefa Topola. *Disk*. 2008, č. 26, s. 19–38. ISSN 1213-8665.
- MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018, 150 s. ISBN 978-80-7068-325-5.
- MARUŠÁK, Radek. Dětská scéna '97. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 2, s. 2–5. ISSN 1211-8001.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MARUŠÁK, Radek a kol. *Podkladová studie: dramatická výchova*. Praha: NÚV, 2019. 46 s.
- MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 1996. 52 s. ISBN 80-7331-922-5.
- MĚCHUROVÁ, Albína. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 115 s.
- MILROYOVÁ, Lesley a Matthew J. GORDON. *Sociolingvistika: metody a interpretace*. Přeložil Jan Chromý. Praha: Karolinum, 2012. 270 s. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-2125-8.
- MISTRÍK, Jozef. *Hovory s recitátorem*. Překlad Vlastimil FIŠAR, 1. vyd., Praha: Supraphon, 1976. 176 s.
- MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. 152 s. ISBN 80-7068-104-7.
- MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložila Helena Zymonová. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan: *O motorickém dění v poezii*. Praha: Odeon, 1985. 148 s.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Prostor a postava v epice. *Host*. 2016, roč. XXXII, č. 8, s. 43–49. ISSN 1211-9938.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan, ČERVENKA, Miroslav a Milan JANKOVIČ (eds.) *Studie I*. 2., brož. vyd. Brno: Host, 2007. 556 s. Strukturalistická knihovna. (Zejména studie z II. části: Estetika, obecná teorie umění; a studie O recitačním umění). ISBN 978-80-7294-239-8.

- MUKAŘOVSKÝ, Jan, ČERVENKA, Miroslav a Milan JANKOVIČ (eds.). *Studie II. 2.*, brož. vyd. Brno: Host, 2007. 598 s. Strukturalistická knihovna. (Zejména studie z I. části: Obecné věci básnictví) ISBN 978-80-7294-240-4.
- MUSILOVÁ, Daniela a kol. *Slovníček uměleckého přednesu*. 2. vyd. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1981. 173 s.
- MUSILOVÁ, Daniela a Ivan VYSKOČIL. *Psychologie porotcovy práce*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1981. 47 s. Edice Umělecký přednes sv. 30.
- NEELANDS, Jonothan a Tony GOODE. *Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and drama*. Druhá edice. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 116 s. ISBN-10 0-521-78729-7.
- NEELANDS, Jonothan a Warwick DOBSON. *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London, Hodder & Stoughton, 2000. 256 s. ISBN 0-340-75960-0.
- NĚMEC, Jan. Když to vyjde, je to šílenství: rozhovor s mistrem České republiky ve slamu Ondřejem Hrabalem. *Host*. 2019, roč. XXXV, č. 3, s. 78–81. ISSN 1211-9938.
- NĚMEC, Ivan (ed.). *Tvorba pásma: sborník statí, úvah a rad vedoucím recitačních kolektivů*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1983. 111 s. Edice Umělecký přednes sv. 31.
- NIEDERLE, Rostislav. Stopa králíka Gavagai: poznámka z filozofie a estetiky k jazyku a překladu. *Host*. 2016, roč. XXXII, č. 10, s. 28–31. ISSN 1211-9938.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Rizika soutěží ve školách*. [online]. Olomouc: FF UP, 2007. [cit. 15. 6. 2017] Dostupné z: <https://www.respektovani.com/index.php?obsah=2&sub=0&idc=91#91>.
- NOVOTNÁ-HŮRKOVÁ, Jiřina. *Básník tvořivosti a kázně: k přednesu Jiřího Wolкера*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1984. 31 s.
- NOVOTNÁ-HŮRKOVÁ, Jiřina. *O přesvědčivosti uměleckého přednesu*. 1. vyd. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1979. 60 s. Edice Umělecký přednes sv. 36.
- ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Přeložil Petr Fantys. Praha: Karolinum, 2006. 238 s. Limes (Karolinum). ISBN 80-246-1124-4.
- OPLATEK, František. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2012, roč. XXIII, č. 2, s. 31–45. ISSN 1211-8001.
- OSOLSOBĚ, Ivo. *Ostenze, hra, jazyk: sémiotické studie*. Brno: Host, 2002, 398 s. Teoretická knihovna. ISBN 80-7294-076-7.
- PÁCL, Štěpán. *Slovo v prostoru: (scénické řešení a divácký prožitek dramatu)*. V Praze: KANT - Karel Kerlický pro AMU, 2015. 196 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-170-7.
- PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1994, 367 s. ISBN 80-7066-843-1.
- PALKOVÁ, Zdena. *Základní kurs české výslovnosti (pro cizince)*. Praha: SPN, 1989. 91 s.
- PALKOVÁ, Zdena a Jitka VEROŇKOVÁ – JANÍKOVÁ, HEDBÁVNÁ, Barbora. *Zvuková podoba rozhlasové češtiny. Proměna rozhlasového výrazu a tvaru: sborník příspěvků z jarního semináře 2003*. Praha: Sdružení pro rozhlasovou tvorbu, září 2003.
- PAVELKOVÁ, Soňa a Eva MACHKOVÁ (ed.). *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2019, 159 s. ISBN 978-80-7068-326-2.

- PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. Brno: CERM, 1998. 22 s. ITEM. ISBN 80-7204-071-5.
- PAZ, Octavio a Vladimír MIKEŠ. *Luk a lyra*. Praha: Odeon, 1992. 309 s. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0349-7.
- PECHAR, Jiří. *Interpretace a analýza literárního díla*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 2002, 288 s.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. 248 s. ISBN 80-7290-244-x.
- PETŘÍKOVÁ, Ludvika. *Intonace ve spisovné češtině*. Praha: Václav Petr, 1944. 36 s.
- PIVOVAR, Marek a Vítězslava ŠRÁMKOVÁ. *Poetické divadlo: divadlo poezie*. Praha: IPOS, 2002. 32 s.
- POTUŽÁKOVÁ, Markéta a Přemysl RUT, ed. *Téměř vždycky trapným dojmem: antologie textů o verši básnickém a dramatickém se zřetelem k tzv. přednesu*. Praha: NAMU, 2018, 236 s. ISBN 978-80-7331-491-0.
- PRAŽÁK, Albert. *Mezi: stručná interpretace meziprostoru*. Praha: KANT, 2010. 156 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-032-8.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově: Praha, 4.-6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008. 220 s. ISBN 978-80-903901-2-6.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramaturgie Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramaturgiu : Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001. 163 s. ISBN 80-901660-4-0.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. K čemu byla Dětská scéna '02?: poněkud obecnější úvahy nad některými problémy, které přinesla letošní celostátní přehlídka. *Tvořivá dramaturgie*. 2002, roč. XII, č. 2, s. 2–8. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? *Tvořivá dramaturgie*. 2012, roč. XXIII, č. 1, s. 33–41. ISSN 1211-8001.
- QUINTILIANUS, Marcus Fabius. *Základy rétoriky*. Přeložil Václav BABNÍK. Praha: Odeon, 1985. 679 s.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. 182 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- REKTORISOVÁ, Klementina. *Česká divadelní mluvnice*. Praha: Otokar Růžička, 1942. 132, s.
- RICHTER, Luděk. *Co skrývá text: dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého divadla*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2005. 128 s. ISBN 80-902975-5-2.
- RICHTER, Luděk. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2003. 60 s. ISBN 80-902975-1-x.
- RODOVÁ, Veronika. Rozhovor s Janou Frankovou o pedagogickém a uměleckém vedení Dismanova rozhlasového dětského souboru aneb Nepošlapat, rozvinout, podpořit. *Komenský*. 2018, roč. 142, č. 3, s. 5–11. ISSN 0323-0449.
- RONENOVÁ, Ruth. *Možné světy v teorii literatury*. Přeložil Miroslav Červenka. Brno: Host, 2006, 296 s. Teoretická knihovna. ISBN 80-7294-180-1.

- ROUBAL, Jan a Jiřina HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ. *K poetice divadla poezie: Orten v divadle poezie*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2004. 112 s. ISBN 80-7068-182-9.
- RUBÁŠ, Stanislav. *Já píši Vám: Evžen Oněgin v českých překladech*. Brno: Host, 2009. 216 s. Studium (Host). ISBN 978-80-7294-284-8.
- RUT, Přemysl. O řeči a zpěvu. *Disk*. 2012, č. 42, s. 164–167. ISSN 1213-8665.
- RUT, Přemysl. Proč příběh? *Disk*. 2008, č. 23, s. 7–11. ISSN 1213-8665.
- ŘEHÁK, Jakub. O básnících a poezii v roce 2010. In TOPINKA, Miloslav a Jakub ŘEHÁK (eds.). *Nejlepší české básně 2010*. Brno: Host, 2010. s. 121–140. ISBN 978-80-7294-409-5.
- ŘEHULKOVÁ, Hana. Když spisovatel překládá a překladatel píše: telegraficky s Radkou Denemarkovou a Milošem Urbanem. *Host*. 2016, roč. XXXII, č. 10, s. 38–41. ISSN 1211-9938.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 391. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAŘOVÁ, Jitka. Přednes s pubescenty na základní umělecké škole. (Diplomová práce) (Diplomová práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2010, 134 s.
- SALZMANNOVÁ, Eva. *Chvála pedagogickému bláznovství*. V Praze: NAMU, 2019. 120 s. ISBN 978-80-7331-507-8.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*. Přeložil František Čermák. Vyd. 2. (v nakl. Academia vyd. 1.). Praha: Academia, 1996, 471 s. ISBN 80-200-0560-9.
- SGALLOVÁ, Květa. *O českém verši*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 438 s. ISBN 978-80-246-3115-8.
- SCHILLER, Friedrich. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995. 223 s. Malá díla. ISBN 80-85885-67-0.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada Publishing, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0832-9.
- SITTOVÁ, Gabriela. *Jak mluví Zábřežané doma a jak v Praze: proměny mluvy mladé generace z oblasti středomoravského nářečí v prestižním jazykovém prostředí*. (Diplomová práce) Praha: Filozofická fakulta UK, 2006, 177 s.
- SITTOVÁ, Gabriela. Místo, kde se dá o dětském přednesu naučit nejvíce. *Tvořivá dramatika*. 2014, roč. XXV, č. 2, s. 27–30. ISSN 1211-8001.
- SITTOVÁ, Gabriela. Ombudsmanem pro dětská práva by měl být Shel Silverstein. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 1, s. 35–41. ISSN 1211-8001.
- SITTOVÁ, Gabriela. Pole je můj živel: s Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti). *Tvořivá dramatika*. 2018, roč. XXIX, č. 2, s. 47–53. ISSN 1211-8001.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKARNITZL, Radek. O slovním přízvuku na jednoslabičných předložkách v češtině. *Naše řeč*. 2014, roč. 97, č. 2, s. 78–91. ISSN 0027-8203.
- SOVOVÁ, Pavla. *Hlas jako psychosomatická disciplína: studium a výchova ve smyslu dramatické kultury a tvorby*. (Disertační práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2009, 113 s.
- STANČÁKOVÁ, Alžběta. Za hranicemi tištěné poezie. *Host*. 2020, roč. XXXVI, č. 3, s. 18–21. ISSN 1211-9938.

- STANISLAVSKIJ, Konstantin Sergejevič. *Můj život v umění*. Překlad František Pišek. Praha: Svoboda, 1946. 439 s.
- STICH, Alexandr. *Jazykověda - věc veřejná*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. 336 s. ISBN 80-7106-678-8.
- STRAHL, Vlastimil. *Klíč k výslovnosti cizích vlastních jmen v češtině: podle původních jazykových pramenů a prací českých lingvistů*. Praha: Karolinum, 1999. 151 s. ISBN 80-7184-981-2
- SVOBODA, Karel. *Zvuková stránka slovesného díla*. Praha: Karel Volenský, 1944. 39 s.
- SVOBODOVÁ, Jana. Já, my a spisovnost. *Český jazyk a literatura*. 2008–2009, roč. 59, č. 4, s. 180–184. ISSN 0009-0786.
- ŠALDA, F. X. *O poezii*. Praha: Československý spisovatel, 1970, 219 s.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. 159 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠÍPEK, Jiří. *Psychologické souvislosti scénické tvorby*. Praha: KANT, 2010. Disk (Akademie múzických umění v Praze). 144 s. ISBN 978-80-7437-035-9.
- ŠKLOVSKIJ, Viktor Borisovič. *Teorie prózy*. Přeložil Bohumil MATHESIUS. Praha: Akropolis, 2003. 288 s. ISBN 80-7304-026-3.
- ŠPAČKOVÁ, Alena. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, c2009. 144 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2965-7.
- ŠPAČKOVÁ, Alena. *Trénink techniky řeči: naučte se mluvit barevně*. Praha: Grada, 2015. 255 s. ISBN 978-80-247-5578-6.
- ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. Praha: Grada, 2011. 196 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3810-9.
- ŠRÁMEK, Jan. *Interpretační prostředky v uměleckém přednesu*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy odbor metodiky KVP, 1972. 31 s. Edice Sešity přednesu č. 1.
- ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. *Prostě Prostějov II: 40 + 10 = 50 Wolkrových Prostějovů: festival poezie 1997–2006*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7098-209-8.
- ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. *Mimojazykové prostředky v uměleckém přednesu*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy – krajské kulturní středisko, 1985, 39 s.
- ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava (ed.). *Sborník statí o uměleckém přednesu*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1983. 63 s. Edice Umělecký přednes sv. 31.
- ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava a Jiřina HŮRKOVÁ – NOVOTNÁ. *Mluvený projev a přednes*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 304 s.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Jana a Stanislav RUBÁŠ (eds.). *Není překlad jako překlad*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2005. 54 S.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Mluvní výchova dětí*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2016, 190 s. ISBN 978-80-7068-305-7.
- ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. *Hercův hlas*. Praha: Divadelní ústav, 1973. 80 s.
- ŠTĚPÁNOVÁ, Veronika. *Vývoj kodifikace české výslovnosti*. Praha: Academia, 2019, 288 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2900-3.

- ŠTÍCHA, František. *O nepřesnosti našeho vyjadřování: jazyk jako produkt intuitivního myšlení*. Praha: Academia, 2016. 313 s. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2603-3.
- ŠTROBLOVÁ, Jana. Doslov. In: ORTEN, Jiří a Jana ŠTROBLOVÁ (ed.). *Hrob nezavřel se: výběr z díla*. 2. dopl. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994, 153–167 s. Květy poezie (Mladá fronta). ISBN 80-204-0489-9.
- ŠUSTÍKOVÁ, Věra. *Zdeněk Fibich a český koncertní melodram*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 296 s. ISBN 978-80-244-4263-1.
- ŠVARCOVÁ, Zdenka. Hlas jako zvon. *Disk*. 2012, č. 40, s. 30–39. ISSN 1213-8665.
- Téma: promluva: třicet úvah dvaceti tří autorů*. Praha: Akropolis, 2006. 107 s. ISBN 80-86903-30-3.
- TCHÉLIDZE, Denisa. Hodnotové vzdelávanie sestry Cyril Mooney. *Tvořivá dramatika*. 2016, roč. XXVII, č. 2, s. 25–28. ISSN 1211-8001.
- TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. Přeložil Jiří PELÁN, přeložil Libuše VALENTOVÁ. Praha: Triáda, 2000. Paprsek (Triáda). 336 s. ISBN 80-86138-27-5.
- TRZEBIŃSKI, Jerzy. Narativy a porozumění druhým lidem. *Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 20–24. ISSN 1211-8001.
- TUPÝ, Karel. *ABC začínajícího řečníka*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1973. 83 s.
- TURNER, Mark. *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*. Brno: Host, 2005. 278 s. Teoretická knihovna. ISBN 80-7294-130-5.
- ULIČNÝ, Oldřich. K teorii mluveného jazyka. In: *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Ostrava 1995, s. 19-25.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. 81 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. 232 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. 260 s. ISBN 80-239-2575-x.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, Josef. O scéničnosti učitelské profese. *Disk*. 2006, č. 18, s. 20–29. ISSN 1213-8665.
- VALENTA, Josef. *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: KANT, 2011. 206 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-055-7.
- VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010. 216 s. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-5-2.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁLKOVÁ, Libuše. *Hlasové poruchy*. Rokycany –Nymburk: DDM Rokycany, 2008, 96 s. ISBN 978-80-254-1647-1.

- VAŇKOVÁ, Irena. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005, 344 s. ISBN 80-246-0919-3.
- VASQUEZ, Martin a Monika NEVOLOVÁ. *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada, 2013, 113 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4556-5.
- VASQUEZ, Martin. *Principy divadelní improvizace: (v prostředí Zápasů v divadelní improvizaci)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. 180 s. ISBN 978-80-86928-66-1.
- VÁŠA, Petr. *Fyzické básnictví*. Brno: Host, 2011, 188 s. ISBN 978-80-7294-566-5.
- VAVŘÍKOVÁ, Eliška. *Mimesis a poiesis: od etnoscénologického výzkumu k hereckému projevu v inscenaci Farmy v jeskyni Sclavi – Emigrantova Píseň*. V Praze: KANT pro AMU, 2009. Disk (Akademie múzických umění v Praze). 172 s. ISBN 978-80-86970-87-5.
- Ukončit editaci
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana a Stanislav ŠTĚPÁNÍK. Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny? *Český jazyk a literatura*. 2017–2018, roč. 68, č. 3, s. 112–125. ISSN 0009-0786
- VODIČKA, Felix aj. *Svět literatury I*. Praha: SPN, 1967. 224 s.
- VOSTRÁ, Denisa. Energie slova v prostoru. In: *Předpoklady japonské scéničnosti*. Praha: KANT – Karel Kerlický pro AMU, 2015, s. 136–162. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-125-7.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *O hercích a herectví*. 2., rozš. vyd. Praha: KANT, 2014. 324 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-141-7.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Chvála deklamačního herectví. *Disk*. 2008, č. 23, s. 139–143. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav a Zuzana SÍLOVÁ. *Je dnes ještě možné herecké umění?: příspěvek ke scénologii herectví: s přílohami o objevu zrcadlových neuronů a herecké dramaturgii*. Praha: KANT pro AMU v Praze, 2009. 252 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-009-0.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Ke kořenům české scénologie. *Disk*. 2004, č. 9, s. 157–160. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Scéna jako průsečík obrazu a příběhu. *Disk*. 2008, č. 23, s. 12–28. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Scénická mysl a dramatický cit. *Disk*. 2007, č. 19, s. 7–18. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Scénické působení a zrcadlové neurony. *Disk*. 2009, č. 28, s. 7–28. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Scénologie dramatu: (úvahy a interpretace)*. Praha: KANT, 2010. 274 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-036-6.
- VOSTRÝ, Jaroslav. Scénologie mluvního projevu. *Disk*. 2012, č. 40, s. 40–50. ISSN 1213-8665.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Scénování v době všeobecné scénovanosti: úvod do scénologie*. Praha: KANT, 2012. 320 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-081-6.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Stanislavského objev herecké kreativity a jeho sociokulturní souvislosti*. V Praze: KANT – Karel Kerlický pro AMU, 2018. 216 s. Disk (Akademie múzických umění v Praze). ISBN 978-80-7437-261-2.

- VŠETIČKA, František (ed.). *Čtení o kompozici*. Liberec: Severočeské nakladatelství, 1969. 80 s.
- VŠETIČKA, František. *Stavba prózy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. 153 s. ISBN 80-7067-7067-203-X
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. 152 s. ISBN 978-80-262-1258-4.
- VYSKOČIL, Ivan a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 2005, 136. ISBN 80-86928-02-0.
- VYSKOČIL, Ivan. *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře, který 3. 6. 2005 uspořádal v Eliadově knihovně Divadla Na zábradlí Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU*. V Praze: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006, 240 s. ISBN 80-7331-074-0.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Překlad Eva Machková. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2014, 232 s. ISBN 978-80-7068-286-9.
- WELLEK, René a Austin WARREN. *Teorie literatury*. Přeložil Miloš CALDA. Olomouc: Votobia, 1996. 559 s. ISBN 80-7198-032-3.
- ZÁBRANA, Jan. *Jak se dělá báseň*. Praha: Československý spisovatel, 1970. 136 s. Klub přátel poezie (Československý spisovatel).
- ZÁMEČNÍKOVÁ, Emilie. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 1. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. 143 s. ISBN 978-80-7068-236-4.
- ZELENÁ SITTOVÁ, Gabriela. *Dětská scéna přednesová. Tvořivá dramaturgie*. 2018, roč. XXIX, č. 2, s. 15–17. ISSN 1211-8001.
- ZELENÁ SITTOVÁ, Gabriela. *Když je dobře upředeno: metodika mluvní výchovy dětí Šárky Štembergové Kratochvílové. Tvořivá dramaturgie*. 2017, roč. XXVIII, č. 1, s. 23–25. ISSN 1211-8001.
- ZEMANČÍKOVÁ, Alena. *Poznámky o tvorbě scénáře divadla poezie*. Praha: IPOS-ARTAMA, 2001. 25 s. ISBN 88-7068-57-8
- ZICH, Otokar. *Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie*. Praha: NAMU, 2018. 392 s. ISBN 978-7331-482-8.
- ZICH, Otokar. *O typech básnických*. Praha: Orbis, 1937, 99 s.
- ZIZLER, Jiří. *Člověk je řeč: rozhovor s Jiřím Růžičkou o duši, léčbě slovem a Karlu Šebkovi*. Host. 2015, roč. XXXI, č. 10, s. 44–49. ISSN 1211-9938.

Neuvádíme zde jednotlivá čísla deníků festivalů **Dětská scéna, Wolkrův Prostějov, Mezinárodní festival poezie**, ani programové brožury (mimo uvedené ještě *Pedagogická poema* a *Poděbradské dny poezie*), i když mnoho informací bylo dohledáváno právě v nich.

Kurikulární a příbuzné dokumenty

HULÁK, Jakub. *Dětská scéna 2020 – propozice*. [online]. Praha: NIPOS, 2019. [cit. 28. 12. 2019] Dostupné z: <https://www.nipos.cz/detska-scena-2020-propozice/>

JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava a Lucie HUČÍNOVÁ aj. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 104 s. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriena a Jan TUPÝ aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 166 s. [cit. 10. 9. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

KRČKOVÁ, Stanislava a Jiří STÁREK aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. [cit. 12. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>

LUBINOVÁ, Ivana. *Wolkrův Prostějov 2020 – propozice*. [online]. Praha: NIPOS, 2019. [cit. 28. 12. 2019] Dostupné z: <https://www.nipos.cz/wolkruv-prostejov-2020-propozice/>

Organizační řád soutěží a přehlídek žáků základních uměleckých škol [online]. Praha: MŠMT, 2019. 5 s. [cit. 13. 1. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50407/>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika [online]. Praha: MŠMT, 2009. 87 s. [cit. 14. 1. 2020] Dostupné z:

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-47-M/01, 82-47-P/01, Hudebně dramatické umění [online]. Praha: MŠMT, 2010. 65 s. [cit. 14. 1. 2020] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8247M01_Hudebne_dramaticke_umeni_8247P01_H_udebne_dramaticke_umeni.pdf.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina; OPRAVILOVÁ, Eva; HAVLÍNOVÁ, Miluše; BLÁHOVÁ, Alice; KREJČOVÁ, Věra; KUPCOVÁ, Martina aj. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 6. 7. 2019] Dostupné z: www.msmt.cz/file/45304_1_1/.

Citované přednášky, semináře, vzdělávací akce, filmy

ABRAHAMOVÁ, Nicola: *Dramatická výchova pro pokročilé: jak motivovat děti a mladé lidi prostřednictvím divadla ve výchově, strukturovaného dramatu, dramatické výchovy využívající metody imerzivního divadla či médií...?* [seminář]. Jičín: STD, KVD DAMU a K-klub Jičín, 15.–21. 9. 2016.

DRBOHLAV, Andrej: *Psychopatie je infekční a lákavá, lidé predátory milují*. [online, rozhovor Pavla Štrunce s Andrejem Drbohlavem]. Televize Seznam, 23. 4. 2019. Dostupné z: <https://www.televizeznam.cz/video/strunc/andrej-drbohlav-63910928>

KARPPINENOVÁ, Tintti: *Dramatická výchova a hry pro kooperaci ve výuce věkově heterogenních skupin* [seminář]. Jičín: STD, KVD DAMU a K-klub Jičín, 17.–23. 9. 2015.

LÖFFELMANN, Vojtěch: *Dramatická výchova. Část I. Formální vzdělávání*. [film]. Praha: DAMU, 2019. Video vzniklo za podpory MŠMT a EU, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. (Studijní opora zpracovaná v rámci projektu „Zajištění kvality studia na AMU a posílení reflexe nejnovějších trendů v umělecké praxi“ reg. Č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002404)

LÖFFELMANN, Vojtěch: *Dramatická výchova. Část II. Neformální vzdělávání*. [film]. Praha: DAMU, 2019. Video vzniklo za podpory MŠMT a EU, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. (Studijní opora zpracovaná v rámci projektu „Zajištění kvality studia na AMU a posílení reflexe nejnovějších trendů v umělecké praxi“ reg. Č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002404)

LÖFFELMANN, Vojtěch: *Dramatická výchova. Část III. Lektorství*. [film]. Praha: DAMU, 2019. Video vzniklo za podpory MŠMT a EU, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. (Studijní opora zpracovaná v rámci projektu „Zajištění kvality studia na AMU a posílení reflexe nejnovějších trendů v umělecké praxi“ reg. Č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002404)

NOVÁČKOVÁ, Jana: *Jak se z touhy učít se stane sběratelství známek*. [přednáška]. Praha: TEDxPrague, 2010. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs&feature=emb_title

ŠVEJDOVÁ, Hana: *Dramatická výchova v mateřské škole* [seminář]. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 28.–29. 2. 2020.

WILLEMS, Tom: *Jeden čtvereční metr (oficiální projekt světové sítě IDEA)* [seminář]. Jičín: STD, KVD DAMU a K-klub Jičín, 20.–26. 9. 2018.

Slovníky

BRUKNER, Josef a Jiří FILIP. *Větší poetický slovník*. Praha, Československý spisovatel, 1968, 323 s.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ed. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 605 s. ISBN 80-7106-484-X.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1, dotisk 2009. Praha: Academia, 2005. 880 s. ISBN 978-80-200-1351-4.

MEJSTŘÍK, Vladimír. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1080-3.

NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host, 2006, 912 s. ISBN 80-7294-170-4.

PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník: [slovník divadelních pojmů]*. Přeložila Daniela Jobertová. Praha: Divadelní ústav, 2003, 496 s. ISBN 80-7008-157-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Třetí vydání (druhé přepracované a rozšířené vydání). Praha: Leda, 2015. 824 s. ISBN 978-80-7335-393-3.

RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. 208 s. ISBN 978-80-902975-8-6.

VLAŠÍN, Štěpán a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977, 472 s.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 3., rev., dotisk 2010. Editor Vladimír MEJSTŘÍK. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1080-3.

Slovník spisovného jazyka českého [online] Dostupné z:

<https://ssic.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc>

Krásná literatura citovaná v práci

BAŠŮ, Matsuo. *Měsíce květy: výběr z básní haiku*. Vyd. 2. Přeložili Miroslav Novák a Jan Vladislav. Praha: Mladá fronta 1996. Květy poezie (Mladá fronta). ISBN 80-204-0615-8.

BÖHM, David a Ondřej BUDDEUS. *Hlava v hlavě*. V Praze: Labyrint, 2013. 120 s. ISBN 978-80-86803-24-1.

BORKOVEC, Petr. *Herbář k čemusi horšímu: ohlasy a centony a procvičování*. Praha: Fra, 2018. Česká poezie (Fra). 125 s. ISBN 978-80-7521-053-1.

ČAPEK, Karel. *Boží muka, Trapné povídky*. Praha, Československý spisovatel, 1981, 240 s.

DAHL, Roald. *Velký samočinný větostroj a další povídky*. Přeložili Josef Línek a Richard Müller. Praha: Volvox Globator, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7207-667-3.

DICKINSONOVÁ, Emily. *Neumím tančit po špičkách*. Přeložil Jiří Šlédř. Praha: Argo, 1999. 434 s. ISBN 80-7203-106-6.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Ilustroval Irena ŠAFRÁNKOVÁ. Praha: Meander, 2011. Modrý slon (Meander). 48 s. ISBN 978-80-86283-91-3.

FRYNTA, Emanuel. *Písničky bez muziky*. Ilustrovala Markéta PRACHATICKÁ. Praha: Argo, 2010. 82 s. ISBN 978-80-257-0330-4.

GEORGE, Stefan. *Slovo: Das Wort*. Přeložil Radek MALÝ. Olomouc: Aleš Prstek, 2016. 112 s. ISBN 978-80-905515-6-5.

HALAS, František. *Naše paní Božena Němcová*. Praha: Československý spisovatel, 1963, 48 s.

HAUKOVÁ, Jiřina a Michael ŠPIRIT (ed.). *Básně*. Praha: Torst, 2000. 1088 s. ISBN 80-7215-124-x.

HOLAN, Vladimír a Vladimír JUSTL, ed. *Příběhy. Sebrané spisy Vladimíra Holana, svazek VII*. Praha: Odeon, 1970. 339 s.

HORA, Josef a František HRUBÍN (ed.). *Čas / bratr mého srdce*. Praha: Československý spisovatel, 1965. 143 s.

HOŘEC, Jaromír. *Brzy jazyk nazývati Ruzyně*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1206-9.

KRÁL, Robin. *Vynálezárium: zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur*. Ilustroval Jana HRUŠKOVÁ. Praha: Běžilíška, 2015. 140 s. ISBN 978-80-906112-1-4.

KRÁTOŠKA, Martin a Pavel MARTINEC, ed. *Mijím se s měsícem: výběr z českých a slovenských haiku*. Ilustroval Emil SLÁMA. Praha: DharmaGaia, 2013. 182 s. ISBN 978-80-7436-033-6.

LADA, Josef, Josef FOLTÝN a Jan VRÁNA, ed. *Kniha říkadel*. Praha: Albatros, 1978.

LEAR, Edward. *Kniha třesků a plesků*. Přeložil Antonín Přidal. Praha: Odeon, 1984, 139 s.

LEAR, Edward. *Velká kniha nesmyslů*. Přeložil Antonín Přidal. Praha: Mladá fronta, 1998, 248 s. ISBN 80-204-0678-6.

MALÝ, Radek. *Listonoš vít: (co přinesl a co mi šeptal)*. Ilustroval Pavel ČECH. V Praze: Albatros, 2011, nečíslováno. ISBN 978-80-00-02697-8.

MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Meander, 2012. 32 s. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-79-1.

- MALÝ, Radek. *Poštou havraní*. Ilustroval Pavel ČECH. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2018. 60 s. ISBN 978-80-87595-68-8.
- MALÝ, Radek. *Všehomír*. Brno: Host, 2015. 64 s. ReX. ISBN 978-80-7491-499-7.
- MROŽEK, Sławomir. *Kohout, Lišák a já*. Přeložila Helena STACHOVÁ. Praha: Agite/Fra, 2009. 154 s. Edice světové prózy (Agite/Fra) ISBN 978-80-86603-75-9.
- NEKUDA, René. *Příběhostroj*. Ilustroval Marie URBÁNKOVÁ, ilustroval Johana ŠVEJDÍKOVÁ, ilustroval Tereza LUKEŠOVÁ, ilustroval Aneta Františka HOLASOVÁ. V Praze: Raketa, 2019, nečíslováno. ISBN 978-80-86803-52-4.
- NIKL, Petr. *Záhádky*. Praha: Meander, 2007. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-57-9.
- ORTEN, Jiří a Jana ŠTROBLOVÁ (ed.). *Hrob nezavřel se: výběr z díla*. 2. dopl. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994, 173 s. Květy poezie (Mladá fronta). ISBN 80-204-0489-9.
- PALLA, Marian. *Jak zalichotit tlusté ženě: Kdyby byl krtek velké jako prase*. Brno: Petrov, 2001. ISBN 80-7227-024-9.
- PRÉVERT, Jacques a Adolf KROUPA (ed.). *Jen tak*. Překlad Adolf Kroupa a další. Praha: SNKLHU 1958, 194 s.
- QUENEAU, Raymond. *Stylistická cvičení: Exercices de style*. Vyd. 3. Přeložil Patrik OUŘEDNÍK. Praha: Volvox Globator, 2012, 240 s. ISBN 978-80-7207-853-0.
- SAKI. *Léčba neklidem*. Přeložil František VRBA. Praha: Levné knihy KMa, 2001. 257 s. Edice světových autorů (Levné knihy KMa). ISBN 80-7309-009-0.
- SEIFERT, Jaroslav. *Píseň o Viktorce*. Praha: Československý spisovatel, 1950, 62 s.
- SILVERSTEIN, Shel. *Jen jestli si nevydejšíš*. Přeložili Stanislav RUBÁŠ, Lukáš NOVÁK a Zuzana ŠTASTNÁ. Praha: Albatros, 2014, 176 s. ISBN 978-80-00-03672-4.
- SZYMBORSKA, Wisława. *Okamžik. Dvojtečka. Tady*. Přeložila Vlasta DVOŘÁČKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2009, 111 s. ISBN 978-80-87053-39-3.

Relevantní webové portály

- www.amaterskascena.cz informační portál nejen o amatérském divadle
- www.amaterskedivadlo.cz databáze českého amatérského divadla
- www.atelierd.cz stránky Ateliéru D, laboratoře řečové a mluvní výchovy
- www.debatovani.cz stránky Asociace debatních klubů
- www.divadlo.cz informační portál českého divadla
- www.drama.cz stránky Sdružení pro tvořivou dramaturgii o dramatické výchově v České republice
- www.evamachkova.cz stránky prof. Evy Machkové o dramatické výchově
- www.encyklopedie.idu.cz Česká divadelní encyklopedie
- www.izus.cz informační systém základních uměleckých škol
- www.klinickalogopedie.cz stránky Asociace klinických logopedů České republiky
- www.melodramfest.cz stránky festivalu Melodramfest
- www.mfp.kzvalmez.cz stránky Mezinárodního festivalu poezie ve Valašském Meziříčí
- www.msmt.cz stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
- www.nidv.cz stránky Národního institutu pro další vzdělávání
- www.nipos.cz stránky Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu
- www.pedagogickapoema.cz stránky Pedagogické poemy, národní přehlídky přednesu, čtení a improvizovaného vyprávění žáků středních pedagogických škol
- www.rvp.cz Metodický portál s podtitulem Inspirace a zkušenosti učitelů, provozovaný Národním pedagogickým institutem České republiky
- www.skolacyril.org české stránky Školy hodnotového vzdělávání Cyril Mooney
- www.slampoetry.cz stránky Slam poetry v České republice
- www.slovoahlas.cz stránky sdružení příznivců mluveného slova SLOVO a HLAS
- www.soutezezus.cz stránky soutěží základních uměleckých škol
- www.story-telling.cz stránky sdružení Storytelling o. s.
- www.webcentrum.muni.cz/komensky stránky časopisu Komenský, odborného časopisu pro učitele základní školy

Motta

- 1 – s. 11 – BUTOR, Michel. *Repertoar*. Překlad Jan Vladislav. Praha: Odeon, 1969, 403 s., citace ze s. 43.
- 2 – s. 15 – HAUKOVÁ, Jiřina. Zvláštní slovo. In: HAUKOVÁ, Jiřina a Michael ŠPIRIT (ed.). *Básně*. Praha: Torst, 2000. 1088 s. ISBN 80-7215-124-X, citace ze sbírky Spodní proudy, s. 772.
- 3 – s. 21 – SZYMBORSKA, Wisława. Tři nejpodivnější slova. In: *Okamžik: Dvojtečka ; Tady*. Přeložila Vlasta DVOŘÁČKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2009, 111 s. ISBN 978-80-87053-39-3, citace ze s. 16.
- 4 – s. 32 – HOŘEC, Jaromír. Řeč. In: *Brzy jazyk nazývati Ruzyně*. Praha: Mladá fronta, 2005, citace ze s. 173.
- 5 – s. 38 – FISCHEROVÁ, Daniela. Ukolébavka. In: *Milion melounů*. Praha: Meander, 2011. Modrý slon (Meander). 48 s. ISBN 978-80-86283-91-3, citace ze s. 16.
- 6 – s. 66 – NIKL, Petr. Bylo jednou jedno krásné místo. In: *Záhádky*. Praha: Meander, 2007. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-57-9, nečíslované stránky.
- 7 – s. 81 – SILVERSTEIN, Shel. Most. In: *Jen jestli si nevydejšíš*. Přeložili Stanislav RUBÁŠ, Lukáš NOVÁK a Zuzana ŠTASTNÁ. Praha: Albatros, 2014, 176 s. ISBN 978-80-00-03672-4, citace ze s. 169.
- 8 – s. 89 – HALAS, František. Řeč naší paní. In: *Naše paní Božena Němcová*. Praha: Československý spisovatel, 1963, 48 s., citace úryvku básně ze s. 36.
- 9 – s. 113 – BORKOVEC, Petr. Poezie. In: *Herbář k čemusi horšímu: ohlasy a centony a procvičování*. Praha: Fra, 2018. Česká poezie (Fra). 125 s. ISBN 978-80-7521-053-1, citace ze s. 73.
- 10 – s. 143 – BORKOVEC, Petr. Daktylotrochejský zlomek. In: *Herbář k čemusi horšímu: ohlasy a centony a procvičování*. Praha: Fra, 2018. Česká poezie (Fra). 125 s. ISBN 978-80-7521-053-1, citace ze s. 30.
- 11 – s. 175 – HORA, Josef. Zápisky z nemoci. In: HORA, Josef a František HRUBÍN (ed.). *Čas / bratr mého srdce*. Praha: Československý spisovatel, 1965. 143 s., citace úryvku básně ze s. 22.
- 12 – s. 270 – GEORGE, Stefan. Slovo. In: *Slovo: Das Wort*. Přeložil Radek MALÝ. Olomouc: Aleš Prstek, 2016. 112 s. ISBN 978-80-905515-6-5, citace ze s. 100.

Seznam příloh

- 1 – Výzva sdružení SLOVO a HLAS
- 2 – Krácené propozice recitačních přehlídek DS, WP a MFP
- 3 – Stránka z Deníku Dětské scény č. 3/2019
- 4 – Fotodokumentace dramatické techniky „modelování vztahu interpreta k textu“
- 5 – Text – Sławomir Mrożek: Náhle
- 6 – Text – Karel Čapek: Utkvění času
- 7 – Text – Vladimír Holan: Sbohem
- 8 – Ukázka paralelní knihy (Náhle)
- 9 – Ukázka paralelní tvorby (Utkvění času)
- 10 – Ukázka paralelní knihy (Sbohem)
- 11 – Fotodokumentace práce se sólovým recitátorem Michalem
- 12 – Ukázky materiálů k lekci Básnické formy – Listonoš vítr
- 13 – Ukázky materiálů k lekci Postava – Jelikož a Tudíž
- 14 – Ukázky výstupů z techniky volného psaní
- 15 – Ukázky výstupů – Příspěvky na konferenci o mezilidských vztazích

PŘÍLOHA ČÍSLO 1

VÝZVA SDRUŽENÍ SLOVO a HLAS

My, příznivci mluveného slova, spojeni ve sdružení SLOVO a HLAS, rozhodli jsme se na své valné hromadě 6. března 2008 obrátit na média s následující výzvou:

Domníváme se, že je vaší povinností, občanskou i profesionální, dbát na kulturu jazykového projevu psaného i mluveného. Zatím jsme často svědky projevů, které nejenže nekultivují posluchače a čtenáře, ale působí naopak pustošivě a svým sugestivním vlivem snižují obecnou úroveň řečové a jazykové citlivosti.

V psaném i mluveném sdělení se objevuje chudý či odbytý slovník, neústrojná volba slangových výrazů, dekonstrukce větné stavby. V mluveném projevu lze slyšet deformované výslovnosti hlásek, polykání hlásek i celých hláskových skupin, vyvolávačské modulace, uchvátané tempo, věty neústrojně frázované, dryáčnické modulace, omyly ve výslovnosti cizích slov a jmen, hlučné nádechy. Do mluvních výkonů pronikají osobní mluvní manýry hlasatelů a moderátorů, slovo je tlustě přerývané a bezdůvodně přerývané konzumní hudbou. Tyto hlasové závady a tato interpretační nedbalost ovšem narušují sám smysl sdělení.

Taková praxe autorské neprofesionality a hlasové exhibice neobohacuje diváka, posluchače a čtenáře ani myšlenkově, ani citově, ani informativně.

Národní jazyk, mluvený i psaný, je nedozírné dědictví, které se dá buď prohrávat, anebo rozhojňovat a tříbit. Jako nikdy dosud v dějinách za jeho stav zodpovídá ne především škola, ne především četba, ne především rodina, ale přednostně média tištěná, obrazová i zvuková.

Upozorňujeme na mimořádnost jejich pozice a jejich úkolu a nabádáme i prosíme je, aby se chovala podle toho k našemu jazyku a jeho génia byla hodna.

SLOVO a HLAS

(DANEŠ, HRAŠE, 2008, str. 86)

PŘÍLOHA ČÍSLO 2

Krácené propozice Dětské scény 2019 a Wolkrova Prostějova 2019

Dětská scéna

48. celostátní přehlídka dětského divadla

48. celostátní přehlídka dětských recitátorů

7.–13. června 2019, Svitavy

Z pověření a za finančního přispění Ministerstva kultury pořádá NIPOS-ARTAMA ve spolupráci se Střediskem kulturních služeb města Svitavy, Sdružením pro tvořivou dramatikou a katedrou výchovné dramatiky DAMU v Praze. Přehlídka probíhá za finanční podpory MŠMT, Pardubického kraje a města Svitavy.

[...]

Celostátní přehlídka dětských recitátorů

I. CHARAKTERISTIKA A POSLÁNÍ PŘEHLÍDKY

Celostátní přehlídka dětských recitátorů je přehlídka a dílna nejzajímavějších a nejinspirativnějších vystoupení dětských sólových recitátorů z celé ČR. Recitátoři jsou vybíráni z krajských postupových přehlídek, jimž předchází oblastní (okresní), popř. obvodní a školní kola. Přehlídka má přímou vazbu na výuku českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Prostřednictvím tvořivé práce na interpretaci básní či prózy a přípravy veřejného vystoupení rozvíjí v dětech schopnost hlubšího porozumění textu a vyspělého ovládnutí mateřského jazyka, přispívá ke kultivaci mluveného slova a rozvoji mluvních a komunikačních dovedností. Zároveň děti motivuje k aktivnímu poznávání české i světové literatury a získávání vztahu k ní.

Učitelům nabízí přehlídka možnost pracovního setkávání, vzájemné inspirace a dalšího vzdělávání v oboru.

Všechna kola přehlídky by měla probíhat v atmosféře přátelského pracovního setkání a podle možností mohou být doplněna podnětným programem pro účastníky (hlasové rozcvičky, dílny, diskuse, hry apod.) a vzdělávacími akcemi pro dospělé účastníky. Pořadatel přehlídky by měl vytvořit pro vystoupení recitátorů co nejpříznivější podmínky, tedy i potlačit nezdravou soutěžní atmosféru a rivalitu mezi recitátory.

Je žádoucí, aby pořadatelé v návaznosti na postupové přehlídky pomohli recitátorům najít další příležitosti k uplatnění kvalitních recitačních vystoupení (literární večery, setkání apod.).

II. PODMÍNKY ÚČASTI

Přehlídky se mohou zúčastnit jednotlivci ze základních škol, nižších stupňů gymnázií, základních uměleckých škol, domů dětí a mládeže a dalších institucí. Přihlašují se u organizátorů školního kola, popřípadě přímo u pořadatele oblastního (okresního, obvodního) kola bez ohledu na to, kde probíhala příprava jejich recitačního vystoupení (v ZUŠ, ZŠ, DDM, SVČ, doma...).

Pro zařazení do příslušné věkové kategorie je rozhodující postupný ročník ZŠ nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia:

- 1. věková kategorie** – žáci 2.–3. ročníků základních škol (končí na úrovni kraje, nepostupuje na Dětskou scénu),
- 2. věková kategorie** – žáci 4.–5. ročníků základních škol,
- 3. věková kategorie** – žáci 6.–7. ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií,
- 4. věková kategorie** – žáci 8.–9. ročníků základních škol a příslušných ročníků víceletých gymnázií.

Je přínosné, aby pořadatelé školních, oblastních, popř. krajských kol zřídili i nultou kategorii pro žáky 1. ročníků ZŠ, která ale není postupová.

Sólisté 1. a 2. kategorie se hlásí na přehlídku pouze s jedním textem. Sólisté 3. a 4. kategorie mají připraveny dva texty. Záleží na pořadatelích postupového kola, zda budou požadovat druhý text od všech recitátorů, nebo jen od těch, kteří po přednesu prvního textu aspirují na postup či jiné

ocenění. V případě postupu do celostátního kola už je ale podmínkou kvalitní zvládnutí obou textů. Účastníci jsou s principem použití druhých textů předem seznámeni. Délka vystoupení by měla být úměrná věku a schopnostem recitátora, maximálně ale 5 minut u 1. a 2. kategorie a 7 minut u 3. a 4. kategorie pro jeden text (poezii či prózu). Vzhledem k ryze interpretační povaze přehlídky není vhodné, aby recitátor vystupoval se svým vlastním (autorským) textem. Na přehlídce vystupují přednášeči výhradně s texty, s nimiž byli vybráni lektorským sborem nižšího postupového kola. Recitátor nesmí na přehlídce vystupovat se stejným textem jako v předchozím roce. Se sólovým přednášečem se Celostátní přehlídka dětských recitátorů a jejích postupových kol zúčastní pedagog, který přednášeče připravoval.

III. ORGANIZACE A PRŮBĚH

Školní kola probíhají zpravidla na základních školách, realizaci oblastních a krajských kol zabezpečují různé školské nebo kulturní instituce (ZUŠ, ZŠ, DDM, SVČ, kulturní střediska apod.). Organizátoři připravují přehlídku vždy v koordinaci s pořadatelem přehlídky nižšího stupně (termíny, přihlášky). Přehlídka lze pořádat společně s přehlídkami dětského divadla. Pořadatelé krajských kol konzultují vyhlášení a termín přehlídky s odborným pracovníkem NIPOS-ARTAMA. Vydávají zpravidla vlastní propozice přizpůsobené specifickým podmínkám v místě (počet postupujících z oblastních kol apod.). Organizátoři školních a oblastních (okresních, obvodních) kol dodržují pravidla stanovená těmito propozicemi. V případě jejich nedodržení není pořadatel krajské přehlídky povinen respektovat návrh na postup recitátorů z nižšího postupového kola.

V roce 2019 by měla jednotlivá kola přehlídky proběhnout v těchto termínech:

Školní kola: **do 17. února 2019.**

Oblastní (okresní), popř. obvodní kola: **do 31. března 2019.**

Krajská kola: **do 1. května 2019.**

Celostátní přehlídka dětských recitátorů se koná společně s Celostátní přehlídkou dětského divadla v rámci přehlídky Dětská scéna 2019 **v červnu 2019.**

[...]

Součástí každého kola je hodnocení recitačních vystoupení. Lektorský sbor by měl s recitátory a jejich pedagogy přiměřenou formou promluvit o základních kladech a problémech jejich vystoupení. Pro zkvalitnění oblastních a krajských přehlídek dětských sólových recitátorů lze doporučit pořádání praktických dílen pro recitátory i pro pedagogické pracovníky pod vedením zkušených lektorů. Doporučení na lektory pro poroty, semináře či dílny lze získat v Centru estetických aktivit dětí a mládeže NIPOS-ARTAMA.

IV. HODNOCENÍ A VÝBĚR

Pořadatelé na všech stupních (počínaje školními koly) jmenují nejméně tříčlenné lektorské sbory (odborné poroty). Jejich členy jsou odborníci z oblasti dětského přednesu a dramatické výchovy, doplnění o další osoby, které se ve své práci zabývají recitací a mluveným projevem (např. zkušení a tvořiví pedagogové, dospělí recitátoři). Jejich členy nemohou být pedagogové, kteří připravovali recitátora, jenž se přehlídky účastní. V každém lektorském sboru musí být nejméně jeden odborník, který se v posledních třech letech aspoň jednou zúčastnil přehlídky vyššího stupně, pro niž lektorský sbor recitátora vybírá. Centrum estetických aktivit dětí a mládeže NIPOS-ARTAMA na požádání tyto odborníky doporučí.

Mezi hlavní kritéria hodnocení a výběru recitátorů do vyšších kol patří zejména:

- přirozenost dětského projevu a vybavenost recitátora,
- umělecká hodnota textu, přiměřená interpretační úrovni dítěte,
- schopnost uchopit text a tvořivě ho interpretovat,
- celková úroveň a kultura projevu.

Lektorský sbor krajského kola při hodnocení nestanovuje pořadí, ale pro postup do celostátního kola doporučí **nejvýše dvě nejlepší či nejinspirativnější recitační vystoupení z každé postupové kategorie**. Jedním z kritérií postupu z krajského kola může být i předpokládaný přínos vystoupení z hlediska dramaturgie celostátní přehlídky. Pořadatelé přehlídek určených pro dva kraje mají právo samostatných doporučení za každý kraj. Pro postup ze školního či oblastního kola platí stejná pravidla, **počet postupujících recitátorů ale může být v závislosti na specifické situaci v místě po dohodě mezi pořadatelem vyšší** (např. 3 nebo 4 postupující z každé kategorie). Po skončení krajské přehlídky doručí její pořadatel vyplněný evidenční list recitátora, stručné hodnocení recitačního vystoupení a jeden výtisk textu recitačního vystoupení (v případě zásahů do

textu nejlépe kopii originální předlohy s vyznačenými škrty a úpravami) na adresu NIPOS-ARTAMA. [...]

V. ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ

V zájmu koordinace krajských kol dodržuje pořadatel přehlídky pravidla daná těmito propozicemi a konzultuje vyhlášení a přípravu přehlídky s odborným pracovníkem NIPOS-ARTAMA. V případě nedodržení pravidel ze strany pořadatele přehlídky není programová rada DS povinna respektovat návrhy na postup recitátorů z krajského kola.

V případě ekonomických potíží může být program recitační přehlídky omezen nebo může být přehlídka odvolána.

*Zpracoval Jakub Hulák
NIPOS-ARTAMA, květen 2018*

Citace z: *Kormidlo: informační bulletin pro estetické aktivity dětí a mládeže*. 2019, č. 1 (89), s. 3–7.

Wolkrův Prostějov 2019

62. celostátní přehlídka uměleckého přednesu a divadla poezie 11.–15. června 2019, Prostějov

Z pověření a za finančního přispění Ministerstva kultury pořádají NIPOS-ARTAMA a statutární město Prostějov – Magistrát města Prostějova, odbor školství, kultury a sportu, oddělení DUHA – Kulturní klub u hradeb. Přehlídka probíhá za finančního přispění města Prostějov a Olomouckého kraje.

I. CHARAKTERISTIKA A POSLÁNÍ PŘEHLÍDKY

Wolkrův Prostějov (dále jen WP) je přehlídka nejinspirativnějších vystoupení sólových recitátorů, recitačních souborů a divadel poezie v České republice. Je příležitostí k setkání interpretů literárních textů, ke konfrontaci tvůrčích výsledků a postupů, ke vzájemné inspiraci, výměně názorů a zkušeností a ke vzdělávání účastníků. Posláním přehlídky je také podpořit zájem pedagogů, studentů a širší veřejnosti o literaturu a její tvůrčí interpretaci, iniciovat a obohacovat další dění a aktivity v oblasti uměleckého přednesu a divadla poezie v jednotlivých regionech ČR a připravovat celoroční možnosti vzdělávání interpretů, jejich pedagogů, vedoucích a režisérů.

II. PODMÍNKY ÚČASTI

Přehlídka se mohou zúčastnit sólisté a divadelní soubory z České republiky, jejichž vystupující členové ukončili 9. třídu ZŠ nebo odpovídající třídu víceletého gymnázia. Horní věková hranice není stanovena.

Sóloví recitátoři jsou rozděleni do tří věkových kategorií.

- 1. kategorie – od ukončení 9. tř. ZŠ nebo odpovídající třídy víceletého gymnázia do 18 let
- 2. kategorie – od 18 let (recitátoři, kteří do 1. 6. 2019 dovrší 18 let) do 21 let
- 3. kategorie – od 22 let (recitátoři, kteří do 1. 6. 2019 dovrší 22 let) a více (horní věková hranice není stanovena)

U recitačních souborů a divadel poezie – od ukončené 9. tř. ZŠ nebo odpovídající třídy víceletého gymnázia, horní věková hranice není stanovena.

Sóloví recitátoři jsou nominováni a doporučeni z krajských postupových přehlídek WP, soubory jsou z těchto přehlídek doporučeny. O zařazení doporučených sólistů a souborů do programu WP rozhoduje programová rada WP. Ta ve výjimečných případech může na základě písemného doporučení vybaveného potřebnými náležitostmi a zhlédnutí představení na DVD zařadit do programu přehlídky i inscenaci směřující k celostátní přehlídce jiného divadelního oboru.

Programovou radu přehlídky tvoří členové odborné rady NIPOS-ARTAMA pro umělecký přednes a divadlo poezie (OR UP) a přizvaní odborníci. [...] Programová rada není povinna zdůvodňovat svá rozhodnutí o výběru představení.

FESTIVAL WP MÁ DVĚ ČÁSTI:

A. Celostátní přehlídka sólových recitátorů

III. a ORGANIZACE A PRŮBĚH

Celostátní přehlídka probíhá v DUZE – Kulturním klubu u hradeb. Tradiční prostory Městského divadla v Prostějově a Národního domu budou letos v době festivalu procházet rekonstrukcí, není proto možné je pro potřeby festivalu využít. Celostátní přehlídka se účastní recitátor pouze s jedním textem. Tento text z poezie nebo prózy české či světové literatury může mít formu uceleného textu, úryvku či montáže. Není vhodné použít divadelní text. Doporučujeme, aby interpretace textu nepřesáhla osm minut. Lektorský sbor krajské přehlídky nominuje vystoupení recitátora s konkrétním textem, není proto dovoleno text později měnit.

Krajské postupové přehlídky

Jsou koncipovány a realizovány na základě společné dohody a konzultace krajského pořadatele s odborným pracovníkem NIPOS-ARTAMA, který dbá na dodržování propozic a odbornou úroveň přehlídek a poskytuje krajskému pořadateli veškeré potřebné informace a odborné zázemí. Pořadatelé by se měli zaměřit na naplnění kulturního a vzdělávacího významu krajské přehlídky, která by měla být veřejnou regionální akcí v oboru uměleckého přednesu, podnětným, inspirativním a přátelským setkáním, a ne pouze výběrovým předkolem Wolkrova Prostějova.

Zájemci se mohou přihlásit ve škole, u pořadatele oblastního kola nebo – pokud v místě není uspořádáno oblastní kolo – přímo u pořadatele krajské přehlídky.

Pořadatel krajské přehlídky určuje, zda bude po účastnících požadovat jeden nebo dva texty. Recitátor získává informaci přímo od pořadatele krajské přehlídky, na kterou se přihlašuje.

Pořadatelé jednotlivých postupových kol určí termín odevzdání přihlášek podle následujícího doporučeného kalendáře:

- školní či místní kola – leden 2019
- oblastní kola – do konce února 2019
- krajská přehlídka – do 14. dubna 2019
- uzávěrka postupů na 62. WP – nejpozději 14. dubna 2019
- 62. Wolkrova Prostějov – 11.–15. června 2019

Zájemci mohou o postup na celostátní přehlídku WP usilovat pouze na jedné krajské přehlídce v ČR. V případě, že účinkují také na dalších krajských přehlídkách, mohou na nich vystoupit jedině jako hosté a jsou povinni o tom pořadatele informovat.

Členem lektorského sboru krajské přehlídky musí být nejméně jeden odborník, který je členem odborné rady NIPOS-ARTAMA pro umělecký přednes a divadlo poezie nebo který se v posledních třech letech aspoň jednou zúčastnil jako lektor celostátní přehlídky Wolkrova Prostějov. Seznam těchto odborníků sestavil NIPOS-ARTAMA spolu s OR WP a je pro pořadatele krajských přehlídek k dispozici v NIPOS-ARTAMA. Lektorský sbor musí mít minimálně tři členy. Ti by měli být odborníky z různých oborů vztahujících se k literatuře a její sólové interpretaci.

Krajskou přehlídku doporučujeme uspořádat s rozborovým seminářem prezentovaných textů, vedeným lektory.

IV. a HODNOCENÍ A VÝBĚR

Na celostátní přehlídku WP mohou lektori krajských přehlídek nominovat šest nejinspirativnějších vystoupení bez ohledu na věkové kategorie. V případě vyššího počtu kvalitních vystoupení mohou k šesti hlavním nominacím připojit ještě libovolný počet dalších doporučení s uvedením pořadí. Toto pořadí slouží jen k interní potřebě programové rady WP a není vhodné, aby bylo veřejně vyhlášeno. Programová rada k navrženému pořadí přihlédne, ale není povinna ho respektovat. Nominace i doporučení na WP musí být písemně zdůvodněny vysokou interpretační úrovní především s ohledem na jejich inspirativnost v rámci celostátní přehlídky. Po nominaci či doporučení recitátorů z krajských kol na WP není možné text měnit.

Doporučujeme pořadatelům krajských přehlídek použít evidenční list zaslaný pracovníkem NIPOS-ARTAMA už jako přihlášku do krajského kola. Pokud tak pořadatel neučiní, je nutné, aby postupující vyplnili evidenční listy na WP bezprostředně po skončení přehlídky. **K evidenčnímu**

listu vyplněnému čitelně hůlkovým písmem přiloží postupující recitátor text, který na krajské přehlídce interpretoval. Pokud je text krácen, musí být dodán celý s vyznačením škrťů. Musí být psán na počítači nebo na stroji. Kopie z knih je třeba doplnit o jméno autora, případně překladatele a název textu. **Text musí být čitelný**, v pravém horním rohu označen jménem interpreta a číslem kategorie. Pořadatel vybere vyplněné evidenční listy, texty a kontakty na recitátory, zároveň postupujícím rozdává informace o účasti na celostátní přehlídce a všem účastníkům nabídku seminářů konaných v rámci 62. Wolkrova Prostějova.

Pořadatelé krajských přehlídek zašlou kompletní materiály (vyplněné evidenční listy s texty, hodnocením postupujících a výsledkovou listinou s celkovým hodnocením krajské přehlídky) na adresu: NIPOS-ARTAMA. [...]

Přímý postup na Wolkrův Prostějov mají možnost využít laureáti předešlého ročníku Wolkrova Prostějova, kteří svoji účast nahlásí odbornému pracovníkovi NIPOS-ARTAMA do 1. dubna 2019.

Titul laureáta WP může získat libovolný počet mimořádně inspirativních interpretů v přehlídce sólových recitátorů.

Další ocenění může získat libovolný počet interpretů, jejichž vystoupení bylo mimořádně inspirativní pouze z dílčího hlediska. Lektorský sbor WP přesně zformuluje, co na vystoupení oceňuje.

[...]

V. ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ

V případě ekonomických potíží může být program přehlídky omezen nebo může být přehlídka odvolána.

*Zpracovala Ivana Lubinová
NIPOS-ARTAMA, listopad 2018*

Citace z: *Kormidlo: informační bulletin pro estetické aktivity dětí a mládeže*. 2019, č. 1 (89), s. 11–15.

55. Mezinárodní festival poezie

17.–19. 10. 2019

Mezinárodní festival poezie je soutěží amatérských recitátorů z České republiky a Slovenské republiky. Je rozdělena do dvou věkových kategorií:

- I. kategorie: ročníky narození 2000–2004
- II. kategorie: ročník narození 1999 a nižší

PODMÍNKY SOUTĚŽE

1. Každý soutěžící přihlašuje dva texty, přičemž **jeden text musí být poezie**, která může být interpretována buď v 1. nebo v 2. kole. V přihlášce bude přesně uveden autor a název textu pro 1. kolo a 2. kolo.
2. V 1. kole recitují soutěžící odděleně podle kategorií, ve 2. kole recitují společně, výsledky jsou vyhlašovány pro každou kategorii samostatně.
3. Doba přednesu pro 1. kolo je maximálně 8 minut u poezie a 10 minut u prózy, pro 2. kolo maximálně 10 minut. Při překročení stanoveného časového limitu nebude soutěžící hodnocen.
4. Přednes z předlohy není přípustný.
5. Uvedení autora a překladatele při přednesu je povinností recitátora, který je ohlásí sám, nebo prostřednictvím tajemnice (tajemníka) poroty. Nesplnění této podmínky je postihováno odečtením jednoho bodu z výsledné známky.
6. Pořadí soutěžících se losuje.

7. O počtu postupujících do 2. kola rozhoduje porota na základě výsledku z 1. kola. Losování pořadí pro 2. kolo se provádí ve dvou skupinách podle umístění v 1. kole v obráceném pořadí.

PŘIHLÁŠKY

[...]

K přihlášce přiložte texty s uvedením autora i překladatele v tištěné podobě, v jednom vyhotovení a s uvedením doby přednesu a jménem soutěžícího. Přihlášeny mohou být jak ucelené texty, tak úryvky či montáže. Pokud bude text krácen, je třeba poslat ho celý s vyznačenými škrty. Po uzávěrce přihlášek nejsou již změny v textech přípustné.

[...]

HODNOCENÍ SOUTĚŽE

Sedmičlenná porota hodnotí výkony soutěžících veřejně pomocí číselných tabulek 1 až 10 body. Nejvyšší a nejnižší známka se škrta, takže maximální dosažitelný počet je 50 bodů.

O pořadí soutěžících rozhoduje **součet bodů 1. a 2. kola**. V případě stejného součtu bodů z obou kol, rozhoduje u recitátorů o pořadí **umístění recitátora ve 2. kole**.

Cenu Jiřího Brolla udělí porota za osobitý interpretační výkon soutěžícímu do 19 let.

Cenu Jiřího Demla udělí porota za osobitý interpretační výkon soutěžícímu nad 20 let.

Cenu Vladimíra Justla udělí porota za přínosný přednes textu českého nebo slovenského autora soutěžícímu do 19 let.

Cenu starosty Města Valašské Meziříčí udělí porota za přínosný přednes textu českého nebo slovenského autora soutěžícímu nad 20 let.

[...]

Citace z: <http://mfp.kzvalmez.cz/propozice/>

NA SLOVÍČKO S...

... GABRIELOU ZELENOU SITTOVOU,

LEKTORKOU DISKUSNÍHO KLUBU PRO DOPROVOD SÓLOVÝCH RECITÁTORŮ



Vedeš diskusní klub pro doprovod recitátorů již podruhé. V čem jsi ho proměnila?

V loňském roce jsem si myslela, že to musí mít velkou koncepci. Titulkovali jsme, a tak jsme se dostali k jednotlivým výstupům. Letos vycházím z účastníků diskusního klubu, z toho, co oni potřebují rozepisovat a pojmenovávat z poslechu recitátorů. Mluvíme o tom, co je potěšilo, překvapilo a zasáhlo. Nakonec se zabýváme shodnými problémy, které skvěle pojmenovávají.

Jak vnímáš hudbu v přednesu?

Myslím si, že přednes nemá hranice. Zastávám názor, že když použité prostředky posunou výklad textu o rovinu dál, tak tam patří cokoli. Ještě jsem se však s reprodukcí hudbou v přednesu nesetkala. Ale za určitých okolností by tam patřit mohla. Není to však doporučení.

Jaký je správný či krásný zvuk přednesu?

Mně se líbí, když zní čeština. To stačí. To je nejlepší hudba.

Co by mělo být nejvyšší metou recitátora?

Divák, který na vás dobrovolně přijde. Řekne se třeba, že tenhle pořad bude dobrý a budou tam dobří recitátoři.

A jeho doprovodu?

Mně by stačilo, kdybychom dokázali s doprovodem odložit debaty o soutěžích, oceněních a umístěních.

Máš nějakou inspirativní knihu, kterou bys mohla doporučit ostatním?

Živé slovo, kterou vydalo sdružení Slovo a hlas. Jedná se o 45 (+3) zamyšlení nad tajemstvím poezie a hlasu. Uspořádal ji Vladimír Justl v roce 2004.

Ukaž, prosím, jak uchopit text pro recitaci.

Josef Pekárek

PŘEDSTAVUJEME VAM...
... LEKTORKU DISKUSNÍHO KLUBU GABRIELU ZELENOU SITTOVOU

Co byste doporučila, aby si účastníci zabalili do svého pomyslného recitátorského batůžku? Co byste naopak z něho vyhodila?

1. Do batůžku nějakou knižku básniček k přemýšlení a nějaký zápisník, do kterého se dají chytat nápady, zapisovat inspirace, asociace, úlovky, popisovat vidění, slyšení, vůně, pocity, zážitky... To všechno je recitátorův materiál průběžný i budoucí, i když se to tak třeba na první pohled nejeví. Z batůžku bych nic nevysypávala. Ať si s sebou každý nosí, co je mu milé. Ale na jevišti už potom batůžek a věci z něj většinou nejsou potřeba.

Vyzdvihněte nějakou zajímavou knihu pro děti nebo mládež. Čím je inspirativní?

2. Letos se mi zalíbila *Polča* (nizozemský autor Guus Kuijer), román v deníkové formě složený asi z pěti částí. Hlavní postavou je dívka Polča, která prožívá vlastně asi úplně normální dospívání v multikulturálním světě a hledá své místo mezi rodiči, přáteli, tématy, moderním světem spolužáků, „starým“ světem prarodičů na venkově... Na té knížce je milé, že není podbízává, ale mluvíme tady jen o kvalitních knížkách, že? Takže je na ní skvělé, že člověku dojde, jak těžké je dnes dospívat. A můžeme brát jednoho náctiletého vedle druhého, o každém by se dala napsat takhle kvalitní knížka.

Kdy jste byla poprvé na Dětské scéně? Popište nějaký zážitek s tím spojený.

3. To bylo v roce v 1999 v Záběze (správný tvar je dvojitý – v Záběze i v Záběhu) a tehdy jsem netušila, co to je Dětská scéna – prostě mě tam pozvali, abych na zahajování „jakési akce“ v kulturní zaretarovala. Byla jsem tehdy maturantka ze záběžského gymnasia, co jezдила recitovat na Wolkrův Prostějov. Recitovala jsem Seifertovu *Píseň o Viktorce*, a protože jsem se do toho textu tehdy zamilovala, tak se mi na této první Dětské scéně asi hodně líbilo. A potom si pamatuju Dětské scény až ty trutnovské, když už jsem věděla, že to je nejzákladnější akce roku – tedy pro ty, kteří se zabývají dětským divadlem, dětským přednesem a dramatickou výchovou. A každý můj pobyt na kterékoli z následujících Dětských scén byl vždycky něčím výjimečný. Jako Dětské scény samy. Díky za to!

GABININY POSTŘEHY...

Několik postřehů k diskusnímu klubu pro „odložený pedagogický doprovod“ aneb Co jsme při diskusích řešili a co by bylo dobré sdělit i těm, kteří tam nebyli.

1. Diskuse o těch, kteří daný den recitovali, s těmi pedagogy a rodiči, kteří nejsou jejich doprovodem, je vynikající platforma vyznačující se velkou svobodou v nastolených tématech. Souvisí to především s tím, že účastníci dané diskuse nejsou citově zainteresováni ve vztahu k diskutovaným recitátorům a jejich reflexe může být otevřená, nikdo se jí necítí být dotčen, pojmenování diváckých prožitků se jeví být objektivizované, věcné a ve velké míře ve shodě s tím, jak recitační výkony vidí lektorský sbor.

2. Bylo by nešťastné, kdyby recitátor po debatě s lektorským sborem odjížděl s pocitem zklamání ze svého vlastního pedagogického vedení. Je potřeba si uvědomit, že při poslouchání zpětné vazby možná slyšíme věci jinak, než byly míněny. Jedné recitátorce prý lektori radili, aby v určitém místě básně zkusila dodržet její formu, tedy *fict* dva verše tak, aby bylo zjevné, že jde o dva verše, nikoliv jeden. To ji vyvedlo z míry, protože její paní učitelka ji prý naopak radila, aby verše propojila. Pravdu měly obě strany. Je potřeba verše propojit, protože význam plynule teče z jednoho verše do druhého, ale je potřeba pokusit se současně udržet mezi oběma verši malíčkovou a významem naplněnou pauzu, aby bylo poznat, že autor myšlenku rozdělil do dvou řádků. Říká se tomu *PŘESAH* a je to jedno z velkých kouzel přednesu poezie. Milí recitátoři, někdy nejsou věci černobílé. Chci to jen připomenout, aby někdo zbytečně neztrácel důvěru ve svého učitele. Poslouchejte, co vám kdo k vašemu přednesu říká, přemýšlejte o tom a klidně se na to potom s odstupem znovu ptejte – vícem je potřeba přijít na kloub. A protože i pedagog pracující s recitátorem je v dnešní době ohrožený druh stejně jako recitátor sám, važe si sebe navzájem.

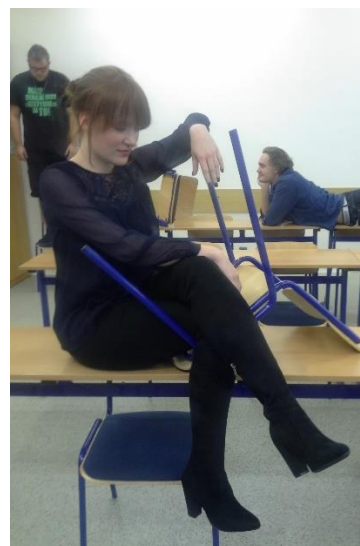
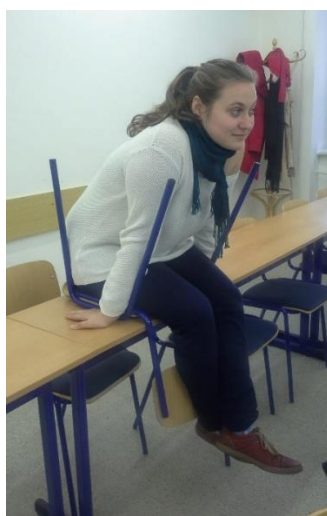
3. Moc ráda bych osobně poznala toho „regionálního lektora“ (prý existuje), který rozšiřuje fámu, že se při přednesu nesmí používat gesta. Recitace je sdělování, sdílení, vyprávěcí. Kdyby mi někdo zakázal gestikulaci při mluvení, nedokázala bych ani pozdravit, natož jít něco sdělovat na jevišti plněmu sílu posluchačů. Milí recitátoři, nechte své tělo svobodně dýchat, neberte mu, co je mu přirozené, vyvarujte se jen těch gest, která jsou popisná, ilustrativní, zdvojnoují to, co je řečeno slovně, a z diváka tak dělají nedostatečného hlupáka, kterému je potřeba *fict* a pro jistotu ještě ukázat. Ten mýtus o zákazu gest při přednesu vznikl, protože není potřeba ukazovat směr, když říkám „tam“. Tak už konečně pryč s tímhle mýtem.

Gabriela Zelená Sittová

PŘÍLOHA ČÍSLO 4

Fotodokumentace dramatické techniky „modelování vztahu interpreta k textu“ při výuce studentů Slezské univerzity v Opavě oboru Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo, v akademickém roce 2015/2016 (popis techniky v kapitole 9.3.4)

1. Umístit sebe jako sochu textu do prostoru učebny jako do pomyslné galerie
2. Na místo sebe (sochy textu) umístit židli jako sochu textu
3. Ve vztahu k židli (soše textu) umístit sebe jako interpreta textu





PŘÍLOHA ČÍSLO 5

Sławomir Mrozek

Překlad Helena Stachová

Náhle

Jeden pán pronesl náhle k jedné dámě: „Paní!“

Dáma se na něj podívala, ale ne přímo. Kdyby se na něj podívala přímo, pán by si mohl myslet, že se na něj podívala přímo, a vyvodil by z toho závěry. Jaké? Především ten, že vzbudil její zájem. To by ho zas mohlo vést k dalším závěrům, což by samo o sobě nebylo nežádoucí, ale nebyla by žádoucí ani příliš velká jistota, s níž k těm dalším závěrům dospěl, neboť dáma, která proti těm závěrům v podstatě nic neměla, měla výhrady vůči této jistotě. Bylo jí totiž milejší být dámou nejistoty, kterou by eventuálně mohla změnit v jistotu, bude-li chtít, než dámou jistoty, nad kterou by žádnou moc neměla. A kromě toho ještě neměla jistotu ona sama.

Dáma se tedy na něj podívala tak, aby měl dojem, že se na něj podívala, ale aby si tím nebyl tak docela jistý.

Což vůbec neznamená, že se na něj nepodívala pozorně. To může vypadat jako rozpor, jenže ona se dovedla podívat skoro tak, jako by se nedívala. A přitom se dívala náramně dobře. Neurofyziologové, oftalmologové a optici tento fenomén nedokáží vysvětlit. Asi proto, že se tento jev nedá uměle vyvolat v laboratorních podmínkách.

Dáma se tedy podívala a spatřila pána se všemi jeho detaily a současně v syntéze. Měla totiž právě důvěrný poměr s jedním jiným pánem, který trval už delší dobu, ale tento svazek byl komplikován vztahem onoho pána k její přítelkyni. Kteroužto podezírala z určité iniciativy projevující se udržováním tohoto vztahu v aktivním stavu. Konečně pochopila, že jelikož si tato přítelkyně nebyla jista city svého vlastního manžela, chtěla si tímto způsobem ony city ověřit, eventuálně je podrobit zkoušce. Nicméně nebyla spokojená, že si zvolila právě tento a nikoli jiný způsob, respektive že tento způsob mohl eventuálně ztělesňovat její přítel, pokud jím už *de facto* nebyl.

Dáma sice uvažovala o možnosti svést manžela své přítelkyně, což by byla revanš buď ospravedlněná, nebo jen tak pro jistotu, ale uvědomovala si, že by to bylo dost riskantní. Neboť nebyl-li dosud její přítel faktickým, nýbrž stále jen potencionálním milencem její přítelkyně, pak by svedením manžela této přítelkyně zcela jistě způsobila, že by se její přítel z potencionálního milence její přítelkyně stal jejím milencem faktickým, protože bylo nade vše pochybnost, že by se jí její přítelkyně revanšovala. Takové riziko by se jí zcela určitě nevyplatilo, a to především proto, že se jí manžel její přítelkyně příliš nelíbil.

V této situaci by mohla využít pána, který ji právě oslovil „paní!“, buď jako revanš vůči svému příteli, kdyby ten podlehl iniciativě její přítelkyně, pokud by se city manžela této přítelkyně projevil z jejího (té přítelkyně) hlediska v období úvodního průzkumu jako nedostatečné a vyžadovala by prověrku, a tím spíše, byly-li už ve fázi takové prověrky – nebo jako maření plánů její přítelkyně vůči jejímu příteli v samém zárodku, a to tak, že by jí dokázal (kdyby od této chvíle kromě prvního přítele měla i jiného, druhého, byl by to nezvratný důkaz), že jí na tom prvním, původním příteli tak moc nezáleží. Neboť nezávisle na tom, že se domnívala, že si na ní její přítelkyně chce vyzkoušet city svého manžela tím, že

svádí (buď teprve eventuálně, nebo už fakticky) jejího původního přítele, podezírala ji i z toho, vlastně především z toho, ne-li výhradně, že je to od ní prachsprostá zlomyslnost. Kdyby tedy souhlasila s tím, aby oslovení „paní!“ čili to, s čím se na ni právě v tuto chvíli obrátil neznámý pán, mělo další důsledky, nejenže by nic neriskovala, ale získala by širokou perspektivu. Nemluvě o tom, že se jí ten neznámý (prozatím) pán – a tím už si nebyla tak jistá – líbil.

„Kolik je hodin?“ zeptal se jí pán, a když dostal odpověď, odešel neznámo kam.

MROŽEK, Sławomir. *Náhle*. In. MROŽEK, Sławomir. *Kohout, Lišák a já*. Překlad Helena STACHOVÁ. Praha: Agite/Fra, 2009. Edice světové prózy (Agite/Fra), s. 107–109. ISBN 978-80-86603-75-9.

PŘÍLOHA ČÍSLO 6

Karel Čapek

Utkvění času

Proč ten, na koho myslím, jenž sklání se nad psacím stolem, proč je tak nehybný, proč čeká a naslouchá, že se něco stane vně něho; jako by mu mohla nějaká věc dát pokyn v zármutku a závěr té nekonečné řady nejistot, jež jím prochází. Všechny věci kol něho jsou pouze zvyky zastřené melancholií; jen protější stěna ulice má v beztvarém tichu výraz neobyčejně hloupý a tak nepříjemný, že trpě s povděkem chápe se hrkotu drožky na dlažbě, jako východiska z této vteřiny k příští.

Klap klap kopyta v hrčení kol, dlouhý rytmický řetízek a rachot za rohem, rychlé drnění na kamenech; to je něco, co se rozvíjí do dálky jako klubko, teď už z daleka klapání stále tišší, tikání dlouhé jako tenká natažená niť, tak tenká, že snad už není, už není nic než natažená vzdálenost, nemožná délka, a ticho.

Ticho z nitra a zvenčí se slily jako dvě hladiny ničím nezčeřené a naprosto stejnorodé. Všechno je naprosto stejnorodé jako hladina, nepohnuté a natažené. Člověk u stolu tají dech a jeho srdce stojí jako hladina. Ticho je napjaté jako plátno, a všechno je tiché, všechny věci jsou kusy ticha vžehlené do hladké roviny bez pohnutí. Stůl i stěny, všechny věci dokola jsou jako kresba na vyhlazené ploše, jasná, beze zkratky a stínu. Jsou napjatým povrchem plochy, na němž není záhybu ani drsnosti; všechny jsou obsaženy v té nehmotné rovině jako stébla zamrzlá v ledu. Ani člověk u stolu není mimo ni: je tam, bez hnutí, v nesmírné hladině věcí, a nemůže se z ní vyrvati; kdyby sebou pohnul, cítí, že nastalo by vyšinití a zborcení všech částí, strašné smršťení napjatých povrchů. Bez údivu, bez nitra, bez času. Úzkost, že toto snad je smrt, odejití, zahlazení. Necítit, to je pozitivní cit nebytí a silné utrpení z nebytí; nepohnutý zápas nevědomí o myšlenku a tíseň v hranicích prázdna. Všude hladina se smutným mrtvým povrchem. A toto, co stojí, jest čas; kdyby bylo možno pohnouti jím, rozpadl by se ihned v tisíce vteřin, jež by se snesly, mrtvé, jako prach. Než člověk u stolu se bojí sebou hnout; s veškerou svou úzkostí a nemohoucností je uložen v tichu jako hmyz v průhledném jantaru; je naprosto zastaven.

A v tom kroky na chodníku, pěkné, hlasité a pravidelné. Svět v nehybné ploše se rozpadl nehlasnou explozí; věci hranaté a masívní se tyčily praskající, člověk u svého stolu se rozložil všemi směry prostoru cítě své bohaté rozvětvení a své pohyby ponořené do světa. Hrany a úhly všech věcí se ozývaly drsným šuměním prostoru: tak rychle probíhaly svými směry, se sebejistotou a tvrdostí. Srdce člověka chopilo se své staré bolesti, silnými, silnými tepy; ten, na koho myslím, se zvedl, aby unesl tíhu svého smutku, a velké kolo bytí se točí v kruzích stále širších a rychlejších.

(1929)

ČAPEK, Karel. Utkvění času. In ČAPEK, Karel. *Boží muka, Trapné povídky*. Praha, Československý spisovatel 1981, 240 s., s. 81–82.

PŘÍLOHA ČÍSLO 7

Vladimír Holan

Sbohem

Pojď, drobný příběhu, ven z této síně,
kde jenjen naše slyšení se začalo trochu rozkládat,
už k němu přilétala masačka hudby –
pojď se mnou do noci a vzpomínej si se mnou,
ty, který víš, že umění nemůže být jen záznam přiblížnosti.

Bylo to v srpnu na lávce v parku.
Vítr ohýbal větve stromů, jako by chtěl stavět loď.
Asi pětiletá holčička usedla vedle mne
a vytáhla z kabelky knížku... Zeptal jsem se,
zda je obrázková... Otvírajíc ji pravila:
„Kdepak, ale heleďte: ta dětská slova!“
Pak odběhla a dováděla s nějakým chlapcem.
Křičel na ni: „Zůstaň!“, ale ona utíkala dál.
Když ji chytil, pobízela ji: „Hyjé, vole!“
A ona: „Hyjé, koníku!“... Za chvíli
hoch zanaříkal, že má hlad.
Když mu nabídla buchtu, pravil toužebně:
„Na hlad je párek a chleba!“

Pro tyto děti i pro jiné stál tenkrát na nábřeží
starý muž. Nebylo na něm nic, i tvář měl vyholenou,
zato však vítr kolem něho byl tak ostrý,
že svými vousy stínal mouchy... Stařec
se kolísal a v obou rukou držel
asi dva tucty paraplétek, umně zrobených
jen ze špejlí a sličně potištěného papíru
(padl na to celý Snář královny ze Sáby).

Ta paraplátka držel stařec něžně
a tys chápal bytost z oněch bezbranných,
jimž osud, který močí ústy, ještě před zrozením říká:
„Až polezeš z matky a uvidíš koberec, vylez!
Neuvidíš-li koberec, nevylejzej!“
Ta paraplátka držel stařec až výhružně,
byla posledním smyslem jeho života,
když život ještě doufá... Dosud neprodal ani jedno...
Ta paraplátka stařec vlastně ani nedržel,

on je objímal, laskal je, vymyslíl si je,
byl to jeho nápad a nekonečná trpělivost
při rukou už třeslavých. Pracoval na nich
vždy jenom ve dne, kdy světlo je téměř zadarmo,
zatímco za nocí by na to spotřeboval celý špalek loje,
jehož knotem by byl provaz od sanktusníku,
on si je vysnil a mohl tedy s nimi hrdě stát
jako ten, kdo z dávné doby vládne ještě přítomnosti!
Ta paraplátka byla těžká jako slova šeptaná knězi,
ta paraplátka byla lehounká jako rozhrěšení hříchů zpovědníkem,
ta paraplátka byla pro děti a on děti miloval,
on ta paraplátka ani nemohl prodávat, on je mohl jen darovat...

Ale pojednou zadul vítr a všechnu tu křehkost starci polámá...
Vidím ho dosud, jak se díval na tu spoušť
a jak si pomateně šeptal: „Co jsem v povinnosti?“
Vidím ho dosud, jak smetl celou tu přehoušel na chodník
a rozdupal ji napadrť... Div se nezminul hořem.
Byl k pláči, ale tvářil se bojovně. Tak hněv
pojednou obnažený, a tím i jaksi osláblý,
přehodí přes sebe kůži lva... Ale už za chvíli,
a přece jako ten, kdo jedná teprve v těžkomyslnosti,
pokročil vpřed a opřel se o zábradlí.

Jen letmo spatřil ramena mostu, která
až bolestně dokazovala, že je železo škrť v podpaží,
aby pak na vlastní vrub hleděl už jenom do řeky

Náhle si vzpomněl, jak na pohřbu
předsedy spolku pro ochranu zvířat
stálo před krematoriem asi padesát psů v pozoru
a jak několik buldoků mělo v tlamách
zlaté plomby... A vzpomněl si na jistou lůnu
a zda jí lze vykat, když přece přítel nádražák
vykal své ženě... A vzpomněl si, jak nerad chodil na hřbitov,
ale že nemilovaná cesta vede možná do komůrky,
kde nám bude dobře... A vzpomněl si,
že má na sobě šaty z kostýmu prachbabičky,
a že když se zdá o mrtvých, bude pršet...

Nejhorší mraky, nejlepší déšť, dobrá voda, paraplátka!...

Paraplátka, lůna, psi, hák, kterým se zachycují
přistávající loďky nebo utopenci!...

A jako z oblačna, ale už z mrákot, uslyšel pak
hlas jedné z kolemjdoucích dívek:

„Já si vlasy nebarvím, já si dávám jen přeliv!“

Ano, říkal si: „Přeliv, vlny, závody plachetnic, trička, voda, paraplátka!...

Voda ano, slunce ne, voda ano, slunce ne,
voda, vlny, voda, dobrá, dobrá voda!“

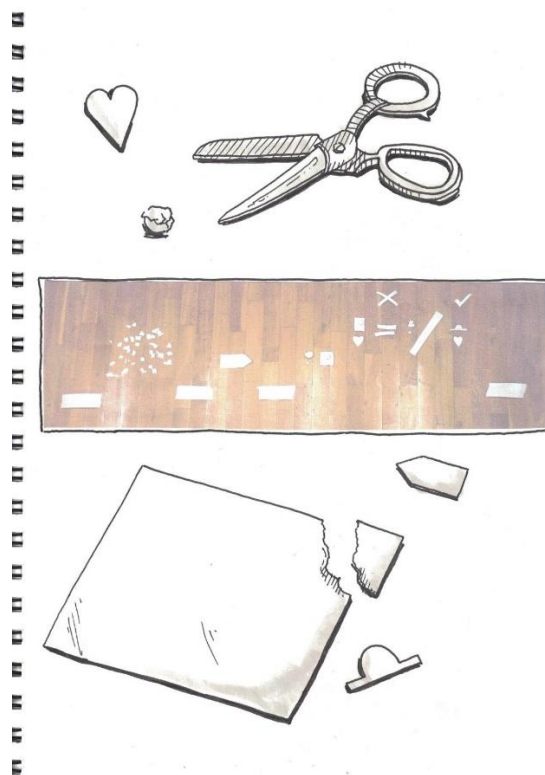
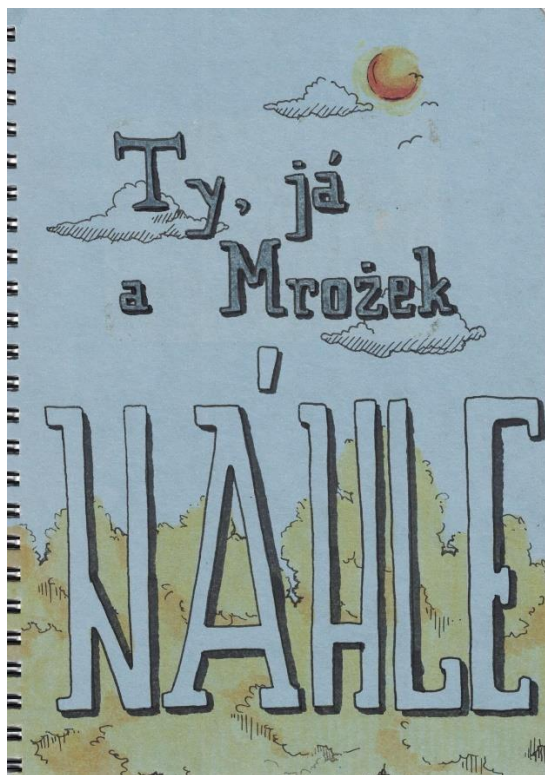
A užuž se k ní překláněl... Ale udělal to
až v noci.

(1949)

HOLAN, Vladimír. Sbohem. In HOLAN, Vladimír a Vladimír JUSTL, ed. *Příběhy. Sebrané spisy Vladimíra Holana, svazek VII*. Praha: Odeon, 1970. 339 s., s. 211–216.

PŘÍLOHA ČÍSLO 8


Ukázky z **paralelní knihy** vytvořené v průběhu přípravy recitace textu Sławomira Mrożka *Náhle* – autorka a recitátorka Alžběta Rajchlová



KDE SE VZALA DALMA?

Najprve je třeba zdůraznit, že na každou ženu lze jenom tak označit slovem dalma. Ani veškerý přelob a krása, napomohou skvěle vynést v dalmu, nemá-li ke známým vlastnostem ještě kapku štěh'. Takové štěh' může mít pochopitelně různé formy. Může spočívat v tom, že koho se dama' dalma provdá'. Po boku sedláka by se jen těžko mohla vyjmát elegantní lady. Mě-li ovšem sama štěh' ještě o něco víc, nemusí s obavou o svoji budoucnost čekat až do svatby. Obrádek štěstka skvěle se někdy rovnou marod' do rodiny s dostatkem prostředků pro vytvoření ideálních podmínek k jejímu rozvoji – vývoj a výchova damu jsou totiž, jaké známe, poměrně nákladné.

Ona dalma, k níž se momentálně upírá naše pozornost – Dalma s velkým D, byla právě z těch šťastných žen, které jsou k životu dalmy předurčeny již od narození.



Náše Dalma se tedy narodila v rodině více než velmi dobře zajištěného pana továrníka.

Tento pan továrník sám nepočal s příliš nadstandardním poměří a byl velmi hrdý na to, kam šel sám - jak rád a často sděloval - posunul nejen sebe, ale především své potomky. Byl mužem činu, miloval pokrok a od mládí toužil dostat se do nějakých končin lepší společnosti. Díky svým ambicím dokázal vkrást se do rodinnou továrnu a v rekordním čase dosáhnout nebyvalé prosperity. Netrvalo dlouho a mohl svůj podnik beze všeho srovnávat s významnější konkurencí. Spříchazejším ziskem začaly přicházet také pozvánky na všemožné večírky. Ale ne na jen tak hezčí, generalními vediteli, vrchními rady, paný továrníky, architektky a dalšími průšetrky a uctozané' yší společnosti.



Ve třiceti letech se tento úspěšný továrník seznámil na jednom z oněch večírků s jistou dámmou - s přeladným, křehkým stvořením zpodobným ule - s dámmou, která splňovala všechny podmínky pro to, aby mohla být za dámmu beze všech pochybností považována, s dámmou, do níž se ihned zamiloval, a kterou si také velmi brzy rozal za ženu.



první přítel

První odmější znalost mála Dalma s mladým, a díky didich již také velmi dobře zajištěným architektem. Tento elegantní ambiciózní muž jí okusil hrou na klavír a čáknými lichotkami na jednom z večírků, které navštívila se svým otcem. Jednalo se o skvělou partii a rože vypadalo slibně, po tm, místním romantickém vztahu se však rožla rozplynla. Přitačlivý mladík nedokázal lichotit pouze jedné ženě... Vše vyvolalo tím, že byl nestátnou dámmou přišžen přímo v ložnici in flagranti.



druhý přítel

Po zdánlivě normálním vztahu mezi Dáma a ženatým inženýrem, synem pražského šlechtice. mladík plný elánu a neustále něco nespoutanost, učmvala, jí čase začala povrchnost, bažat kateřmhu začaly iritovat nahlik, měřicích opustila.



velice uvažovalho Byl to veselý, optimistický a čuňt žit, smát se podnikat. Jeho která jí sprnu tak rožak po krátke'm obkřčovat. Jeho taratnost a milou Dámu že ho po dvou

bratři přítel

Po nespokojivém vztahu s narozvářným mladíkem zatoužila Dáma po klidu a jistotě. Obojí našla v impozantní osobě postaršího pána hraběte, který se do ní velice zaujímal. V tomto vztahu byla Dáma doopravdy šťastná. Nela vše - zápy, šperky, zában, večínky, balječnou společnost... Hrabě jí rozmatoval snad ještě více než její otec.



Stránilo spolu téměř dva celí balječné roky. Poté však Dáma zjistila, že byl hrabě již dvířte žvat a má dcenu starší, než je sama Dáma. Tato skutečnost by snad ještě stránila, když ale zjistila, že hrabě ve své závěti odkazuje dvě třetiny svého majetku nikoli jí, ale právě oné dceři, ihned ho vražena a popršena opustila.

čtvrtý přítel

Naprostě pohoršena novou skutečností z předchozího vztahu hledala Dáma syna rodimého přítel dostatek peníze od a celí dlouhé dlouhou čuňt v karotmách a jin Dáma sprnu dov přijde na jiné si trochu zában. Še ma' čest pouz a mamytěm společností se ne a neperspektivní ne po dvou mět



rozptylem u mladého k. Tento mladík měl svého otce, nepracoval dny si jen krátke barch, tancímach, vch podnikcích. fala, že s ním myšlenky a ušje Brzy však zjistila, že s líným floutkem. V jeho smírně nudila vztah opustila ani kich.

pátý přítel

Ze skru nepovolených vztahů upadla Dáma do těžkého depresivního stavu. Přestala vycházet z domu a většinu času jen polehávala v posteli. Otec k ní stravní povolal rod k ní pravidelně až se Dáma ale také sám doktor byl sice ale stále byl clym gentem. On jí miloval ona v něm muže, k němž byli spolu šťastní trval dlouhé a Ubojý lékař byl pokročilem věku, na valkou záis



upadla Dáma do těžkého depresivního stavu. Přestala vycházet z domu a většinu času jen polehávala v posteli. Otec k ní stravní povolal rod k ní pravidelně až se Dáma ale také sám doktor byl sice ale stále byl clym gentem. On jí miloval ona v něm muže, k němž byli spolu šťastní trval dlouhé a Ubojý lékař byl pokročilem věku, na valkou záis

Šedý
a současný
přítel - prozatím.



Po malé šraše Dalma neupadla znovu do depresí snad jen díky obětavému generálnímu řediteli banky, který byl přítelem jejího otce a spravoval její rodinné finance. Tento muž Dalmu již dlouhý čas miloval a v její nestěšné jí byl měšinou a yfnalou oporou. Dalma byla sice náboem tragických událostí chladnější než dno, ale makomel galantnímu řediteli podlekla.

Ráno onoho dne



Hmm...

Uvažuju....

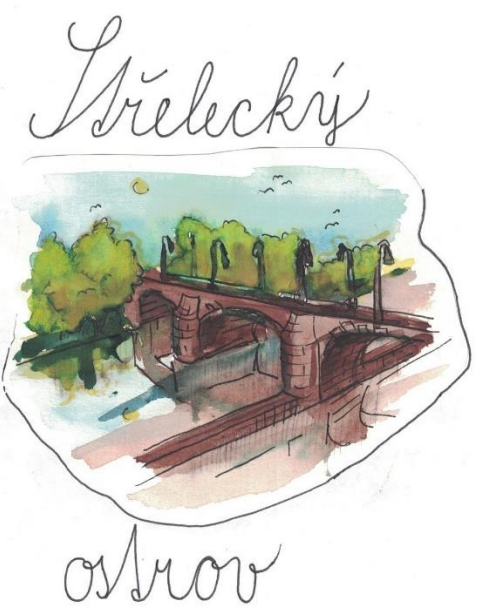


Klink - klink - klink

Klap - cink, cink, cink - klap

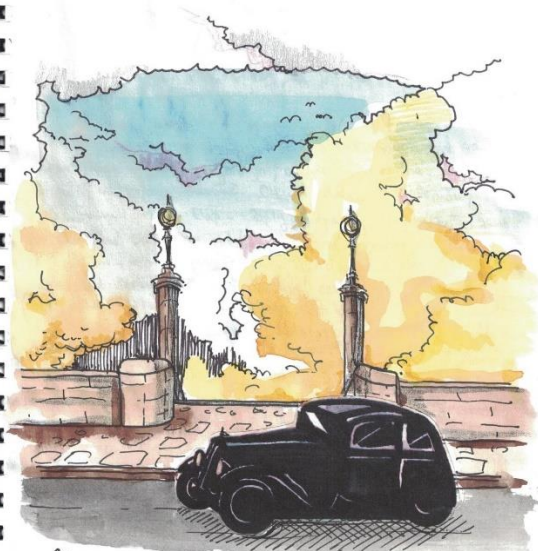


Srk...



Dřeckýj

ostrov

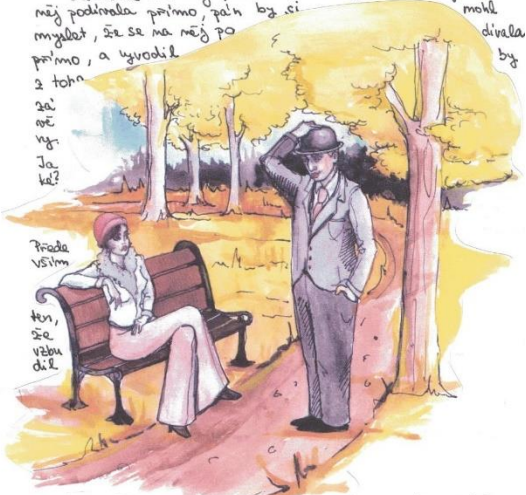


U krajnice maskipou kola...



Stawomir Mrozek - v překladu Hedy Stachové

Jeden pan proměšl malbě k jedné dámně: "Panu!"
 Dáma se na něj podívala, ale ne přímo. Kdyžby se na
 něj podívala přímo, pan by si mohl
 myslat, že se na něj po dívala
 přímo, a vyvodil by
 z toho
 že
 se
 má
 na
 ja
 ka?



Práda všim
 ten, že
 věba
 díl

její zájem. To by ho
 zaš mohlo vést k dalšímu
 záložením, což by samo o sobě nebylo nežádoucí, ale
 nebyla by žádoucí ani příliš velká jistota, s níž k těm
 dalším záložením dospěl, neboť dáma, která proti těm
 záložením v podstatě nic neměla, měla vyhrady vůči
 této jistotě. Bylo jí totiž milější být dámu nejistoty,
 kterou by eventuálně mohla změnit v jistotu, bude-li
 chtít, než dámu jistoty, nad kterou by žádnou moc
 neměla. A kromě toho neměla jistotu ona sama.

Dáma se tedy na něj podívala tak, aby měl
 dojem, že se na něj podívala, ale aby si tím
 nebyl tak docela jistý.

Což vůbec neznamená, že se na něj nepodívala
 pozorně. To může vypadat jako rozpor, jenže ona
 se dovedla podívat skán tak, jako by se nedívala.
 A přitom se
 dobře. Neuro
 oftalmologa
 tento fenomén
 vysvětlit. Ki
 tento nero
 vyolat o
 podvinká



Dáma
 podívala a
 palna se
 detaily a
 o fyzikál.
 právě dříve
 s jedním
 který trval už
 tento svazek by
 roztahem onoho palna k její přítelkyni. Kteroužto
 podězívala z určité iniciativy projevující se udřo-
 nalním tohoto roztahu o aktivním stavu. Konečně
 zochopila, že jelikož si tato přítelkyně nebyla jista
 city svého vlastního manžela, chtěla si tímto
 způsobem omý city ověřit, eventuálně je podrobít
 zkoušce. Nicméně nebyla spokojena, že si zvolila
 právě tento a nikoli jiný způsob, respektive že tento
 způsob mohl eventuálně ztřeškovat její přítel, pokud
 se tedy
 spatio la
 všem jeho
 současně
 měla totiž
 svůj posuň
 jiným páhem,
 dešťi dobu, ale
 komplikovala



Recitační interpretaci textu *Náhle* Alžběta Rajchlová připravovala v průběhu školního roku 2016/2017 v ATELIÉRU D, v rámci 60. ročníku Wolvrova Prostějova získala v 2. věkové kategorii **cenu poroty za interpretaci textu s přesným použitím stylizačních prostředků.**

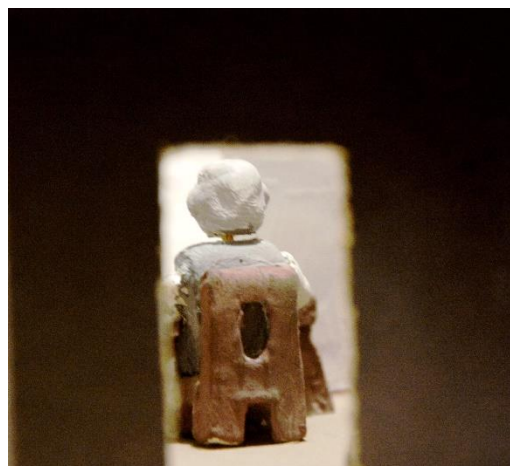
PŘÍLOHA ČÍSLO 9

Ukázka z **paralelní tvorby** (konkrétně miniaturního modelu ve čtvercové krabičce o rozměru 10 x 10 cm a obrazu Karla Čapka, 85 x 100 cm akryl na plátně) vznikající v průběhu přípravy recitace textu Karla Čapka *Utkvění času* – autorka a recitátorka Alžběta Rajchlová

Pohled do otevřené krabičky shora



Průhled dveřmi do pokoje



Recitační interpretaci textu *Utkvění času* připravovala Alžběta Rajchlová v průběhu školního roku 2017/2018 v ATELIÉRU D, v rámci 61. ročníku Wolkrova Prostějova získala v 2. věkové kategorii **cenu poroty za interpretaci textu Karla Čapka: Utkvění času.**

PŘÍLOHA ČÍSLO 10

Ukázky z **paralelní knihy** vytvořené v průběhu přípravy recitace textu Vladimíra Holana *Sbohem* – autorka a recitátorka Alžběta Rajchlová



Znamení:

Panna – Lidé narození v zemském znamení Panny jsou obdařeni pečlivostí, logickým myšlením a trpělivostí. Jsou pracovití a mají velký smysl pro detail. Mají sklon k perfekcionismu a k všem se staví kritičtě. Často je najdeme v pečovatelských pozicích, rádi pomáhají ostatním. Ve všem, co dělají, mají rádi systém a pořádek. Když mají problém, drží ho v sobě a není pro ně snadné mluvit o tom, co je trápí. (Dítě Panna – Děti v tomto znamení bývají hodné, poslušné a zřídka když zlobí. Mají hezký vztah ke zvířatům a baví je o ně pečovat. Škola je zajímavá, mají smysl pro pořádek a disciplínu. Někdy mohou mít strach se projevit a zůstávají trochu zakřiknutí.)

Pes – Pes je věrný, vždy nápomocný, přímý člověk, který nemá rád falš. Pokud miluje, pak po celý život. Je velmi spolehlivý a loajální. Bývá pedantem s velkými nároky, a to především sám na sebe. V zaměstnání je zodpovědný a pracovitý. Je neuvěřivý a dlouho trvá, než se někomu otevře.

4 – Člověk čtyřka dosáhne pracovních úspěchů díky své vytrvalosti a systematické práci. Důležitá je pro něj důslednost a pořádek. Úspěch přichází většinou až v pozdějším věku po usilovné práci. Je velmi trpělivý, praktický a konzervativní. Nemá rád změny, ale netouží ani po vyslovené monotónnímu životě. Potřebuje jistotu věrnosti partnera. Má sklon držet si své pocity uvnitř, což může působit neblaze na nervový systém. Většinou trpí nedostatkem sebejistoty.



V roce 1881 nastoupil, již mladý muž, na vojnu. S dívkou si pravidelně psal po dva roky a několikrát se i setkali. Třetí, poslední rok vojny však komunikace ze strany dívky začala ochabovat, až nakonec ustala docela. Mladík byl ale ve své lásce slepý ke všem znamením, že jeho cit již není opětován. Ve dvaaadvaceti letech se vrátil z vojny odhodlán požádat svou vyvolenou o ruku. Když však přijel do města, zjistil nejen, že na něj nečeká, ale že se její rodina dokonce odstěhovala a nikdo nevěděl kam. Zlomilo mu to srdce. Věřil, že už nikdy k žádné ženě nepocítí stejnou lásku. Byl nešťastný.

Nicméně ve městě zůstal. Bydlel v malém služebním bytě a opět začal pracovat u pošty. Z výdělků si nechal jen to nejnütnější a zbytek nosil vždy jednou měsíčně domů matce.

Ve čtyřnádvaceti letech začal pracovat v telegrafu. S níkým se nepřátelil, nechodil za zábavou, byl pracovitý a svědomitý a s níkým neměl potíže. Ačkoli o tom nikdy s níkým slovem nepromluvil, smutek ze zlomeného srdce v něm zůstal dál zamčený hluboko v nitru a tížil ho jako kámen.

Když bylo holčičce devět let a chlapci tři roky, porodila matka jeho, zdravého chlapečka, který téměř neplačal, ničeho se nedožadoval, jen tiše spočíval v kolébce, jako by věděl, po jakých ranách osudu do rodiny přišel.



Po něm už všechny děti přežily. Matka postupně porodila ještě sedm dcer, všechny zdravé. Jen ta poslední ve třech letech onemocněla a po měsících horáček už nikdy nebyla jako dřív, z fystré holčičky se stalo pomalé dítě, jímž zůstala v podstatě až do dospělosti. Rodina žila v malé chaloupce s jedinou světnicí a komorou. S pouhými šesti dalšími obyvateli tvořila tato chalupa celou vesničku. Kolem byly už jen lesy a pastviny.



Po roce u telegrafu byl přeložen do většího města k telegrafní stanici u železnice.



Změna prostředí mu pomohla, konečně ze sebe dokázal alespoň částečně setřást smutek, který ho tolik sušoval. Dostal chuť začít znovu.



Místní přednosta stanice byl dobrosrdčný chlapík, tehdy mu bylo třiadváctilet, měl usměvavou baculatou ženu a dvě malé děti, kluka a holčičku. Přednostova rodina přijala mladíka jako vlastního. Bydlel ve služebním nádražním bytě a k přednostovým chodil téměř každý večer a každou neděli byl zván na oběd.

Nádražák nebyl příliš chytrý, ale byl velmi hodný, rád vtipkoval a snad pro legraci nebo z nostalgie si zakládal na chování pravého gentlemána, někdy to, snad i naschvál, přeháněl. Své ženě kdovíproč vykařoval.



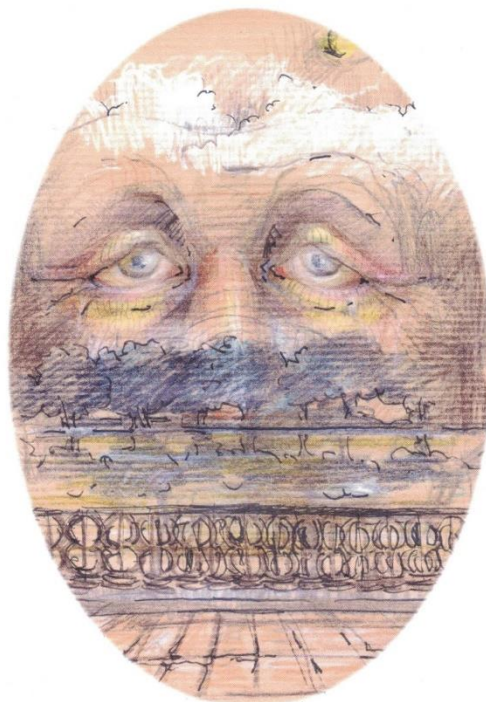
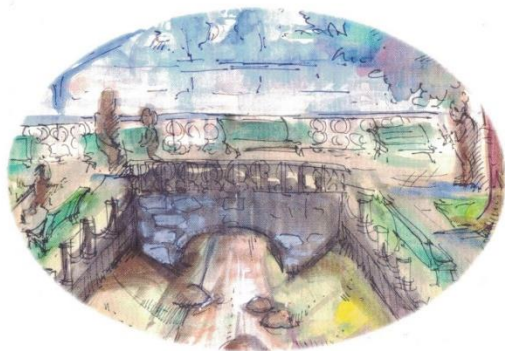
Tři roky po smrti jeho ženy zemřela i jeho matka. Bylo třeba postarat se o slabomyslnou sestru, která po matce zůstala. Nejprve si ji chtěl vzít k sobě a trochu doufal, že tak získá alespoň nějakou společnost, ale když viděl v jakém je stavu, dal ji do ústavu, kde ji občas navštěvoval.

Stárnul, ale práce se odmítal vzdát. Děsila ho představa prázdnoty.

Když přišla druhá světová válka, poštovní úřad, telegrafní stanice i celé nádraží zabrali Němci. Přišel o práci. Důchod už mu nikdo nepříznal. Vyhodili ho z bytu. Ze dne na den se ocitl na ulici odkázaný jen na své úspory. Bylo mu sedmdesát sedm let.

Nášel si podnájem v malém vlněném suterénním bytčku. Byl sám. Sám. Aby se nějak zaměstnal, aby se nezbláznil, začal vyrábět papírová paraplička. Pro děti, které nikdy neměl. Ze snů, které byly to poslední, co mu zbylo.





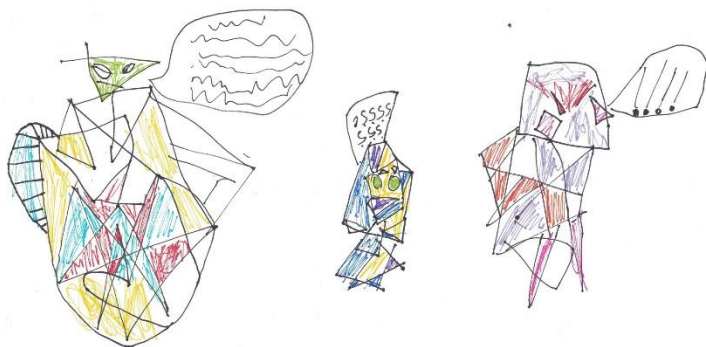
Recitační interpretaci textu *Sbohem* Alžběta Rajchlová připravovala v průběhu školního roku 2018/2019 v Ateliéru D, v rámci 62. ročníku Wolkrova Prostějova získala v 2. věkové kategorii **titul laureát 62. Wolkrova Prostějova**.

PŘÍLOHA ČÍSLO 11

Fotodokumentace práce se sólovým recitátorem Michalem

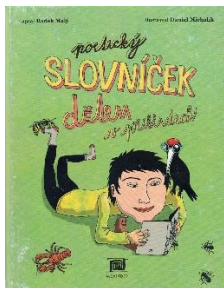
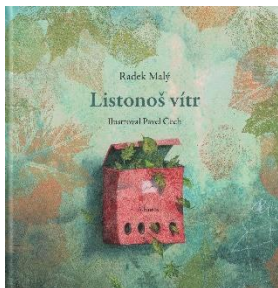
K textu Radka Malého: *Starý námořník*

Ukázka převádění textu do živých obrazů, vytváření moře pomocí fólie, abstraktní kresba k textu, z níž vzniklo „kubistické komiksově okno“



PŘÍLOHA ČÍSLO 12

Ukázky textů využívaných v rámci lekce **Básnické formy – Listonoš vítr** (na námět knih Radka Malého *Listonoš vítr* a *Poetický slovníček dětem v příkladech*)



Haiku

Radek Malý: *Poetický slovníček dětem v příkladech* (2012), s. 12

„**Haiku** pochází z Japonska. Japonština nepoužívá písmena, ale znaky – japonská báseň proto vypadá úplně jinak než naše. Kouzlo haiku je v tom, že japonští čtenáři ho můžou přečíst takřka na jeden pohled. Co mají japonská a česká haiku shodné, je počet slabik ve verších – 5 v prvním, 7 ve druhém a znovu 5 ve třetím – a pak to, že se v nich často píše o přírodě.“

Kvetou kaštany.
Jak věřit, že z nich budou
zelení ježci?

Po lemu pole
jde liška. Uvažuje
o zimním spánku.

Jedenáct vloček
sněhu a mnoho ticha.
Křik sněhuláků.

Spadla mi vosa
do limonády. Za ní
veliká hvězda.

HAIKU – heslo ze Slovníku literární teorie (1977), s. 131

(kontaminace z jap. termínů haikai + hokku), též *haikai* – klasická japonská sedmnáctislabičná báseň členěná na verše o 5, 7, 5 slabikách, která se vyvinula osamostatněním prvního mistrovského trojverší (tzv. hokku) kolektivně skládané „řazené básně“ (tzv. haikai no renga, renku). *H.* zachovala některá tematická omezení platná pro renku, především povinnost včlenit některá z předepsaného souboru tzv. sezónních slov, jež ji zařazovala do určité roční doby, v zásadě však znamenala obrodu ustrnulých básnických forem 17. století, neboť nehledala poetičnost v složitosti výrazu, ale především v konfrontaci všedních motivů. Jako snad nejreprezentativnější japonský básnický útvar stala se *h.* předmětem napodobování i v evropských literaturách.

Umlkly zvony.
Večerním šerem náhle
sakury voní!

(Bašó)

(heslo zpracoval Vladimír Macura)

Z výboru Míjím se s měsícem: výběr z českých a slovenských haiku (2013)

„V novodobém kontextu se žánr haiku dočkal rozvolnění všech formálně obsahových pravidel, a dnešní haiku tedy podle mnoha autorů nemusí dodržovat ani počet slabik, ani skladbu obrazů, ani nic dalšího. Otázka, kde končí hranice kategorie haiku a začínají hranice kategorie lyrické miniatury, se stala do značné míry věcí autorova záměru a intuitivního odhadu, případně věcí čtenářského konsenzu.“ (Krátoška, 2013, s. 6)

Zajímavé je, že navzdory výše uvedenému většina českých i slovenských autorů zařazených do sbírky dodržuje jak sedmnáctislabičnou formu, tak tematickou inspiraci v reflexi osobních zkušeností a pozorování přírodních jevů, jak konstatuje i Martin Krátoška. „Nikde s výjimkou Japonska se však haiku pravděpodobně nebude projevovat zcela přirozeně, nikde nejspíš nepřekoná překážku v podobě odlišné struktury myšlení a jazyka.“ (ibid., s. 7)

Jarda Čampulka (s. 19)

v brázdě za pluhem
jsou dva černé korálky
vykulená myš

Vít Erban (s. 52)

všechny dny země
v jediném stéble trávy
mezi dvěma rty

Jaroslav Dvorský (s. 48)

podzimní vodo
stojíš na hraně listu
kapka roste – káp!

David Mareš (s. 102)

Podzim je daní
za vůni sakur v květu
prázdnota v dlani

Denisa Vostrá: Předpoklady japonské scéničnosti (2015), s. 160–162

„Slova v tradiční japonské poezii musela mít ještě jinou funkci než sdělovací – měla evokovat odstíny nálad, působit sugescí. A vzhledem k výrazné stručnosti japonských krátkých básní [...] bylo třeba, aby slova odkazovala k mnohem širším skutečnostem (pocitům, prožitkům) než ke svým bezprostředním významům.“ (s. 148)

Do svého bytu
kos nese si v zobáku
kus igelitu.

Rackové v louži –
Lucemburské zahrady
do tmy se hrouží.

V průtrži mračen
vchod do vašeho domu
je neoznačen.

Poprašek sněhu –
komín na bílé střeše
vzbuzuje něhu.

Limerik

Radek Malý: *Poetický slovníček dětem v příkladech* (2012), s. 16–17

„**Limerik** je krátká vtipná básnička, která má nejčastěji pět veršů. Často odkazuje na nějaké město, místo nebo jméno. První limeriky vznikly v Anglii.“

Učitel ZUŠ z Plzně
na housle tu a tam vrzne.
Vzpomínám si maně,
že vždy vrže na ně,
vždy na ně, nikdy však skrz ně.

Jedna paní z Liberce
okusuje koberce.
Dělá to už léta,
a tak tahle teta
podobá se veverce.

Listonoška z Aše
navářila kaše.
Na pohovce hoví si,
čte si cizí dopisy,
jistě i ty vaše!

Edward Lear: *Kniha třesků a plesků*, překlad Antonín Přidal (1984), s. 30, 31, 42, 58

Byl jeden starý muž z města El Paso,
pomáhal manželce dusiti maso.
Stalo se časem
že spletla si s masem
starého muže z města El Paso.

Stal se dědek z Casablanky
přes noc mužem puritánky.
Ráno křikla: „Och!
Vždyť jsi neběloch!“
což dotklo se dědka z Casablanky.

Byl jeden starý pán v Kouničkách,
nechodil jinak než po špičkách.
Řekli mu: „Váš krok,
to je tedy šok,
vy starý tintěro v Kouničkách.“

Jedna mladá dáma v Lutychu
byla stále více potichu.
Když jí řekli: „Mluv!“
neřekla než: „Uf!“
ta mladá provokatérka v Lutychu.

Robin Král: *Vynálezárium* (2015), s. 95

„Drobná básnická forma, populární obzvláště na britských ostrovech, kde ji proslavil básník Edward Lear. V limeriku se většinou dozvíme, že ‚někdo‘ pocházel ‚odněkud‘ a něco podivného tam udělal. Není proto divu, že i samo jméno této formy je původně vlastně jménem malého irského městečka.“

Robin Král se ve své knize básní pro děti pustil do ambiciózního konceptu, který sice nedošel celkově skvělého výsledku, ale je na něm mnoho výborného i sympatického. Předkládá sbírku básní, v nichž se snoubí deset vybraných básnických forem s náměty ze života slavných vynálezců a jejich objevů. Ve sbírce dostal prostor také limerik.

Ukázky ze s. 97, 98, 100-101, 102

Pan Fulton si v přístavu Gibraltaru
velice oblíbil horkou páru:
„Z Evropy i z Afriky
budou jezdit parníky!“
– zpíval a přitom hrál na kytaru.

Jistý pan Gutenberg z Mohuče
byl sice zlatníkem vyučen
zbohatl však díky lisu
na němž tiskl hory spisů
nežli ho vyhnali z Mohuče

Pan génius Nikola Tesla
prý vymyslel, jak by se nesla
elektřina bez drátů
ze státu až do státu
– aniž by přitom vstal z křesla.

Řeckého panáčka Archiméda
trápilo, pročpak se voda zvedá,
ať si do ní člověk sedne
ráno nebo dopoledne.
Přemýšlel o tom až do oběda.

Kaligram

Radek Malý: *Poetický slovníček dětem v příkladech* (2012), s. 14

„Může být báseň zároveň obraz? O tom, že ano, nás přesvědčí kaligram.

Kaligram (neboli **ideogram**) je báseň, která tím, jak je zapsána, vytváří nějaký obrazec.“

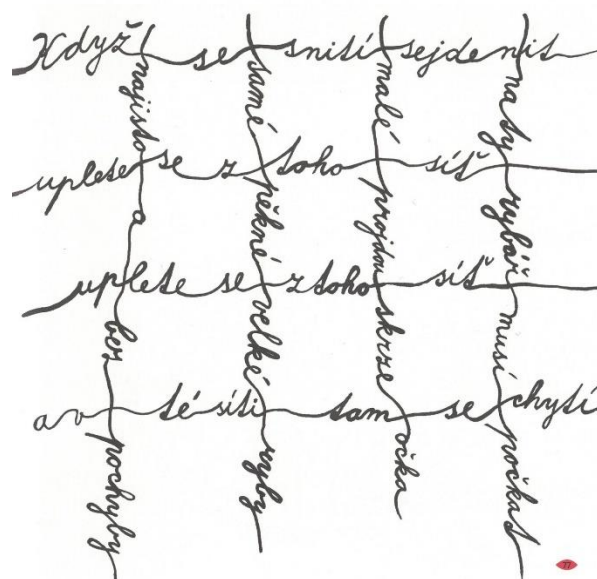
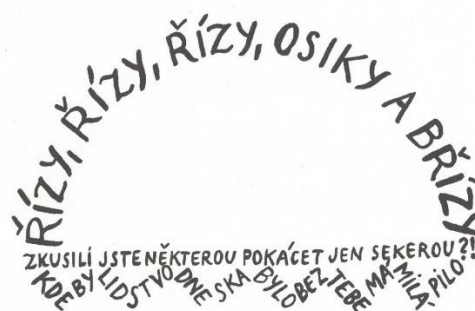
Kaligram s přesýpacími hodinkami

Přesýpací hodiny
mají úzký pas
a tím pasem
musí časem
prolézt
každý
z nás
zas
zas a
klesá
slída lesklá
v kleci ze skla
uvěznily čas
Přesýpací hodiny

Robin Král: *Vynálezárium* (2015), s. 69

„Kaligram je báseň-obraz. Příležitost ke hře básníka a výtvarníka, spojených často v jedné osobě. Výtvarná podoba básně vyjadřuje její téma.“

Ukázky ze s. 75, 74, 71, 79, 77



Josef Brukner, Jiří Filip: *Větší poetický slovník* (1968), s. 154–157

„Poezie [...] uměla kreslit grafické obrazce od pradávna. Starořecké Simiovy ‚paignie‘ jsou figurální básně [...]. Také renesance a rokoko našly zálibu v malbě veršem [...]. Barokní poezie [...] hledala hlubší spojitost mezi slovem a výtvarnou formou, tušíc tu efekt a magii symbolu. [...] Moderní poezie navázala na popisný i magický kaligram renesance a baroka. [...] Marinetti a Apollinaire jsou otci moderní básně – obrazu, v níž Marinetti především slova ‚osvobozoval‘, kdežto Apollinaire spíše slova výtvarně násobil. [...] Také český poetismus si oblíbil kaligram jako příležitost ke hře, která by znevážila vznešenost.“

Akrostich

Radek Malý: *Poetický slovníček dětem v příkladech* (2012), s. 6

„Jako **akrostich** označujeme báseň, ve které počáteční písmena veršů dávají dohromady nějaké slovo. Může se jednat například o člověka, kterému je báseň určena, nebo to může být něco, čeho se báseň týká.“

Krmení ptactva v zimě

Holubi najdou vždycky něco k snědku,
anebo aspoň s drobty milou tetku,
však jiní ptáčci? Kdo jim nasype?

Rorýsi, rehci... ti jsou v jižních krajích
a sýkorky se u krmítka nají,
na polích ale sníh jen zaskřípe...

Josef Brukner, Jiří Filip: *Větší poetický slovník* (1968), s. 10

„**Akrostich** – báseň, v níž začáteční nebo koncová písmena veršů, někdy jejich první a poslední slabiky, dávají slovo, větu nebo jméno člověka, jemuž je báseň věnována“

Míč

MEškám tě Františku čepobití dávno už tě shání Slyšíš **JE**?

ZOstra tedy honem polními pěšina**MI**

POzor však pozor na tajná andělská tena**TA**

TAkovou potutelnou cestou nejlépe nasle**PO**

MIlost totiž nedbá v nadidel ale dělej br**ZO**

JEstli se Františku budeme před slepotou třást pak dozajista zbloudí**ME**

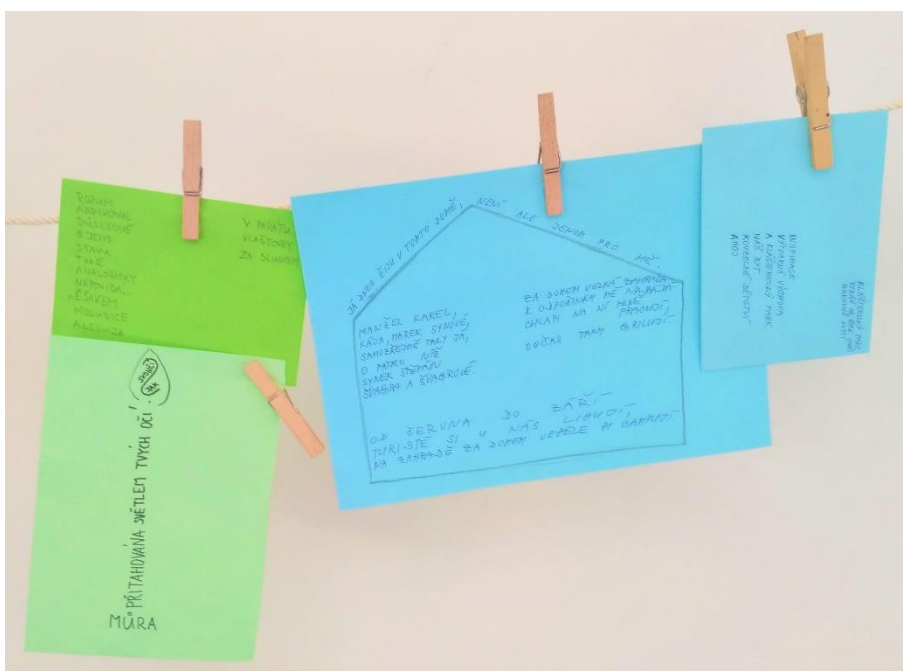
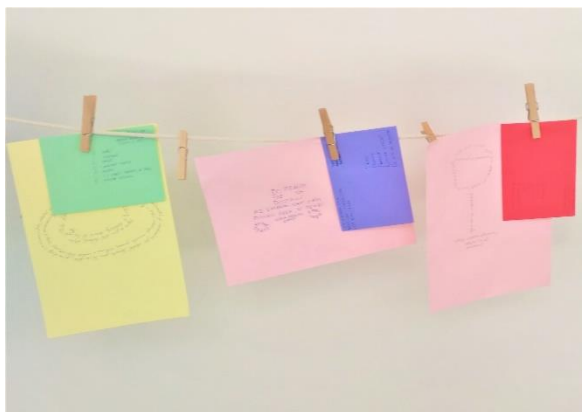
Mezopotamie je zemí mezi proudy

a my zas řekou která ráje vroubí

a řeka břehy břehy řeku soudí

(Richard Weiner, ukázka ze s. 11, graficky upraveno)

Ukázky výstupů z realizované lekce s účastníky třísemestrálního kurzu
Dramatická výchova pro současnou školu (2016–2018)

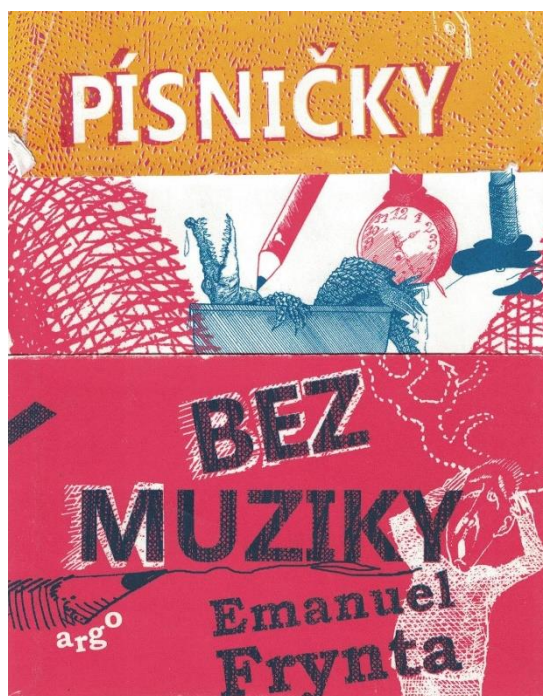


PŘÍLOHA ČÍSLO 13

Ukázky materiálu a textů využívaných v rámci lekce **Postava – Jelikož a Tudíž** (na námět básně Emanuela Frynty Jelikož a Tudíž ze sbírky básní *Písničky bez muziky*)

Spojka

je neohebný slovní druh, který **spojuje** větné členy nebo věty. Důležité je, že vyjadřují mluvnický a významový **poměr** vět nebo členů. Můžeme si je představovat jako **vztahový** slovní druh. Využít můžeme i rozlišování spojek **souřadicích** (spojují dva větné členy nebo věty v souřadném poměru) a **podřadicích** (připojují vedlejší věty k větě hlavní v poměru podřadném).



Příklady spojek a spojovacích výrazů

slučovací – a, i, ani, nebo, či, nadto, ani-ani, jak-tak, hned-hned, jednak-jednak, dílem-dílem, zčásti-zčásti

odporovací – ale, avšak, však, leč, nýbrž, naopak, jenomže, jenže, sice-ale, jistě-ale

stupňovací – i, ba, ba i, ba ani, nadto, dokonce, nejen-ale i, nejen-nýbrž i

vylučovací – nebo, anebo, buď-nebo

vysvětlovací – totiž, vždyť

příčinné – neboť, vždyť, totiž, však, také

důsledkové – proto, a proto, a tak, tudíž, a tudíž, tedy

Jelikož a Tudíž

Je jaro, potká mrože mrož.
Proč ne, dva mroži. Budiž.
„Já jsem,“ dí první, „Jelikož.“
„A já,“ dí druhý, „Tudíž.“

A Jelikož hned tvrdí, že
mu pořád připadá
že pana mrože Tudíže
tak trochu jako zná.

„Poslyšte, nejste vy ten mrož,
co ležel tady vedle?“
A Tudíž na to: „Ale což –
a celou zimu hnedle!“

A upřenýma očima
si měří Jelikože
a taky už si vzpomíná:
„Jakpak by ne, můj bože!

Vždyť vy jste ležel na bříšku
půl roku tuhle na kře!“
„Hned vedle tebe, Tudížku!
Jak žiješ drahý bratře?

A copak dělá Leč a Byť
a vaše malá Pakli?“
A museli se políbit,
až jim kly o kly cvakly.

Co báseň říká? Jelikož
je velmi moudrá, tudíž
nám říká, že mrož Jelikož
měl bratra jménem Tudíž.

Emanuel Frynta: *Písničky bez
muziky* (2010), s. 20

Text s naznačeným členěním na části, s nimiž se v lekci pracuje.

Je jaro, potká mrože mrož.
Proč ne, dva mroži. Budiž.
„Já jsem,“ dí první, „Jelikož.“
„A já,“ dí druhý, „Tudíž.“

A Jelikož hned tvrdí, že
mu pořád připadá
že pana mrože Tudíže
tak trochu jako zná.

„Poslyšte, nejste vy ten mrož,
co ležel tady vedle?“

A Tudíž na to: „Ale což –
a celou zimu hnedle!“

A upřenýma očima
si měří Jelikože

a taky už si vzpomíná:
„Jakpak by ne, můj bože!

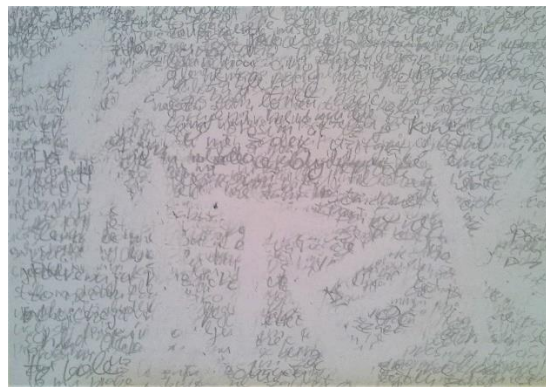
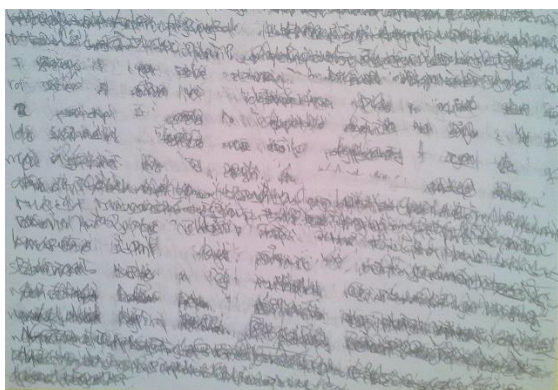
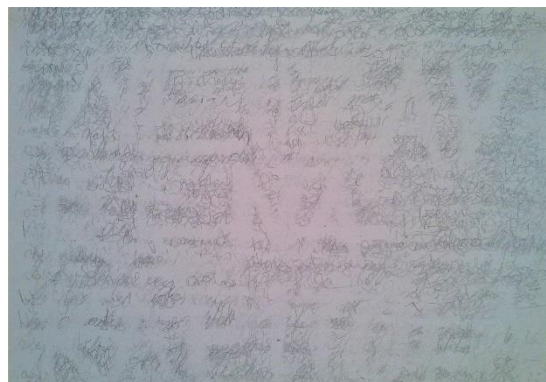
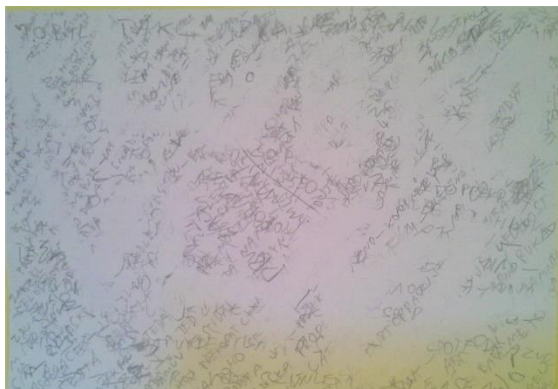
Vždyť vy jste ležel na bříšku
půl roku tuhle na kře!“

„Hned vedle tebe, Tudížku!
Jak žiješ drahý bratře?

A copak dělá Leč a Byť
a vaše malá Pakli?“
A museli se políbit,
až jim kly o kly cvakly.

PŘÍLOHA ČÍSLO 14

Ukázky prezentovatelných výstupů z techniky **volného psaní** uplatněné v semináři Tvůrčí psaní, který jsem vedla v roce 2015 v rámci festivalu Mladá scéna 2015 v Ústí nad Orlicí.



PŘÍLOHA ČÍSLO 15

Ukázky výstupů z aktivity nazvané **Příspěvek na konferenci o mezilidských vztazích**, inspirované kognitivní lingvistikou, konkrétně fungováním metafor v běžné každodenní komunikaci. Aktivita popsaná v podkapitole 9.3 proběhla mj. opakovaně v rámci několika ročníků Řečniště (vícedenního semináře řečnického umění pořádaného Klubem Klamovka v Praze) v bloku věnovaném jazykové tvořivosti, který jsem vedla, a to každoročně asi s 12–24 studenty pražských gymnázií ve věku 16-18 let.

Zadané slovo: nos

Jak si nenabít nos v nové práci aneb Pozor na personalistickou metodu Podle nosa poznáš kosa

Máte-li nos nahoru, v naší firmě se neudržíte. Každý musí aspoň přičichnout ke všemu, co tu děláme. Někomu to nejde pod nos, ale je to firemní kultura. Když děláte u výdeje, občas si dáte do nosu, protože nevydaná jídla jsou pro personál. Nevyplatí se strkat nos do zásobování a všet šéfovi bulíky na nos, když jde o tuzéry. Zvykněte si na to, že vás tu a tam budou zákazníci vodit za nos. Ale vydržte a neohrnujte nos. Přejde profesní růst. Jakmile se vám pootevrou dveře, běžte za nosem a neohlížejte se. Prostě máte-li nos na příležitosti, poznáte to hned. A ještě poznámka do začátku. Když uděláte chybu, šéf raději vidí, že se chytíte za nos, než abyste zatloukali. Firmu ovládají hlavně dva nafrnění personalisté. Pozor na ně. Jakmile zavěťří jakýkoliv problém, odmítají teorii, že ryba smrdí od hlavy, půjdou po zaměstnancích. A jakmile někde něco začne smrdět, přijdou na to hned.

Tak nádech a směle do toho!

Zadané slovo: hudba

Leitmotivem našeho příspěvku bude puberta. Ano, znáte to. Najednou to doma neladí a skřípe a jak se to vyvine, to je hudbou budoucnosti, i když doposud všechno klapalo jedna báseň. Najednou máte doma sólistu, vysloveného bručouna. Toužíte po harmonickém vztahu, snažíte se najít stejnou notu, ale je to pořád ta stejná písnička. Matka a otec v určitém věku prostě nejsou žádná hitparáda. Máte pocit, že to byl dnes ráno zase strašný koncert? Že noty doma rozdává váš puberťák? Že vás doma diriguje? Brnká vám na nervy?

Nevzdávejte to. I ta nejbouřlivější puberta někdy dozní, nebo se alespoň utiší. Snad už jsou protesty vašeho puberťáka jen takovou labutí písní. Nouze nakonec donutila i Dalibora housti. Bude to znít banálně, ale zkuste vymyslet nějaký společný rodinný zájem. Nalaďte se na stejnou vlnu. Věříme, že i vaše rodina si nakonec pod jednou taktovkou bude společně rozumět a bude spolu držet basu.

Zadané slovo: srdce

Dobrý den, přátelé, srdcaři!

Pojďme si to pojmenovat narovinu. Lásky je nejkomplicovanější stav. Najednou vám buší srdce, až by vám z hrudi vyskočilo a je to. Někdo umí hned lásku vyznat, říct to od srdce, prostě co na srdci, to na jazyku. Jiný je plachý a zkouší odejít, říká si: Co oči nevidí, to srdce nebolí. Jak krásné je dát někomu své srdce! Jak strašné je mít srdce zlomené!

Láska rodičovská disponuje širokým srdcem. Maminky mívají srdce ze zlata, tatínci mívají srdce na dlani. Když kolem jejich dětí krouží někdo, kdo má na jazyku med a v srdci jed, srdnatě se postaví proti všemu. Mají své děti v srdci, jejich srdce doslova bijí jen a jen pro ně.

Někteří lidé mají srdce z kamene. Srdečním záležitostem nerozumí. Srdce mají maximálně v kalhotách, když je někdo vystraší, nebo v krku, když už jde o velký strach. S takovými lidmi perníkové srdce ani písnička od srdíčka nepohne. Bolavé srdce nikdy nemají. Pokud zrovna nemluvíme o kardiakovi. A nehne s nimi nic. „Jsi bezcitný! Nemáš srdce!“ Křičí jejich partneři a utíkají od nich, prchají, mají srdce na jazyku, nemohou popadnout dech a možná i umírají.

Otevřete svá srdce, ať láska může proudit. Ať se lidé od srdce smějí.

Zadané slovo: ruka

Promluvíme teď za otce. Jejich role ve společnosti je náročná, podceňovaná. Obecně rádi drží výchovu dětí ve svých rukou. Tvrdí, že není dobré je nosit na ruku, jednat s nimi v rukavičkách a potom lomit rukama, že jsou nevychované. Když se to s výchovou zvrtně, někteří poukazují na neúspěch matek a myjí si ruce. Nebudeme řešit ty, jejichž výchova končí krví na ruku. Budeme řešit starostlivé otce, kteří by za svou rodinu vždycky dali ruku do ohně.

Bývají to správní chlapi. I když mají obě ruce levé, někdo by řekl olšové, mají ale srdce na dlani. Neváhají pro dobro rodiny získat něco pod rukou, někdy jdou také někomu na ruku a pracují třeba na černo, aby dostali peníze na ruku, prostě každou hozenou rukavici pro svou rodinu neváhají zvednout. Občas se zapletou – ruka ruku myje. Od svých manželek vyžadují, aby spíš nestrkaly ruce, kam nemají, aby se staraly o rodinný krb, ruční práce a zase ty děti.

Takový otec trpí, když jeho syn musí narukovat nebo když jeho dceru někdo požádá o ruku a hned je ruka v rukávě. Má rád svou rodinu pohromadě, jako na dlani. Ale spínat ruce není na místě, vodit děti za ručičku do dospělosti přece není možné. Syna tedy naučí dobře ručkovat, aby vojnu zvládl, a ten podanou ruku rád přijme. Dceři dá horu ručníků do výbavy a s budoucím zetěm si nakonec plácne. Opíjí se spolu a dají si ruku na to, že dcera bude v životě šťastná – ostatně budoucí zeť je prý řemeslník a má prý zlaté ruce. Je potřeba se s rozšířením rodiny smířit a ruku v ruce jít budoucnosti vstříc.

Atp.