

TVORIVÁ dramatika

2/2006

ISSN 1211-8001

Dítě na jevišti - kdy? jak? proč?

Dětská scéna 2006

Kudy, kudy, kudy cestička...?

aneb Projekty

a projektová metoda

v mateřské škole

Vývoj předpokladů

k dramatické

improvizaci

Literatura zvaná

fantasy



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVII
číslo 2/2006 (47)
(Divadelní výchova, roč. XXVIII)

Září 2006

Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA ve
spolupráci se Sdružením pro tvořivou
dramatiku a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada:

PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kašková, CSc.,
prof. Miloš Klíma, Irena Konýčková,
PaedDr. Soňa Kofátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušák,
doc. Jaroslav Provazník,
doc. Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
PhDr. František Zborník

Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
221 111 052-3, fax: 221 111 052
E-mail: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Ilustrace Martina Vandasová
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 12,
120 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Pavla.Bocakova@predplatne.cz,
URL: www.allpro.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla:
13. října 2006

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Jaroslav Provazník: Dítě na jevišti - kdy? jak? proč? 1

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna 2006 4

Václav Klemens: Stojaté vody trutnovské 6

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Gabriela Sittová: Drama pro budoucnost 13

Hana Švejdvová: Kudy, kudy, kudy cestička...? aneb Projekty a projektová metoda
v mateřské škole jako cesta k naplňování Rámcového vzdělávacího programu
pro předškolní vzdělávání v praxi 16

INSPIRACE

Martin Vasquez: Vývoj předpokladů k dramatické improvizaci 31

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jan Hejk: Bajaja - cesta k Holanovi? (Interpretace sbírky Bajaja a její využití
ve školní praxi) 34

Kateřina Řezníčková: Počátky fantasy 37

Jaroslav Provazník: Literatura zvaná FANTASY 42

Veronika Krátká-Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 43

DĚTSKÁ SCÉNA 20

Pavel Šrut-Irina Ulrychová: Kuchař Sam a mořské panny 1

Pavel Šrut: Mořská panna a kuchař Sam 7

Brian Jacques-Irina Ulrychová: Allie/Alma 9

Irina Ulrychová: Poznámky na závěr 20

Obsah všech dosud vydaných čísel Tvořivé dramatiky a veškeré důležité informace
o dramatické výchově najdete na internetové adrese www.drama.cz.

Dítě na jevišti

- kdy? jak? proč?

Jaroslav
Provazník

Dítě jako aktivního účastníka dramatických nebo přímo divadelních aktivit je možné sledovat v průběhu historie ode dávna. Potíž je ale v tom, že vztah mezi dítětem a dramatem byl velmi dlouho vztahem disproporčním, protože jedna nebo druhá strana tohoto vztahu byla zpravidla jednostranně podřízena té druhé.

Myšlenka **použít divadlo, respektive divadelní prvky a postupy, jako nástroj k výuce a výchově dětí** je prastará. Ve výčtu bychom museli začít přinejmenším už ve středověku (pantomimické ilustrování nebo přímo inscenování Terentiových a později i Plautových her při výuce latiny) a pokračovat by se dalo reformáčním školským divadlem a školními představeními v Německu, v Holandsku nebo na francouzských collèges (jejichž *užitečnost* si pochvaloval např. ve svých Esejích Michel de Montaigne). A samozřejmě bychom nemohli vynechat Komenského *scholu ludus*, ani jezuity a piaristy.

Ve všech zmíněných případech bylo ale divadlo chápáno jako ryze utilitární prostředek vzdělávání, nebo dokonce jen výuky, nikoliv jako umění. Komenského *schola ludus* ani náhodou nebyla a ani neměla být divadlem, ale výukou a výcvikem pro život užitečných dovedností, byť k tomu využívala některých divadelních prostředků.

Stejně starý je ovšem i opačný vztah mezi dítětem a divadlem, totiž **dítě použité jako nástroj k divadelní produkci**. Pro ilustraci připomeňme alespoň účinkování kůrových zpěváků a žáků v liturgických hrách ve středověku nebo dostatečně známé najímání chlapců pro dívčí role do divadelních produkcí v alžbětinské Anglii. Jiný příklad uvádí francouzská historička dramatické hry Christiane Paoeová, která připomíná jistého Raisina, který v roce 1662 na výročním trhu v St. Germain nechal hrát čtyři své děti drobné divadelní hry a jejich představení byla natolik úspěšná, že si nakonec Molière vymohl na králi, aby tato skupina nedostala další

povolání k činnosti, protože ji cítil jako konkurenci.

S takovýmto jednostranným vztahem mezi dítětem a divadlem, tedy s dítětem použitým na divadle, se ovšem můžeme setkat v každé době. A dítě použité jako nástroj k umělecké produkci je samozřejmě možné vidět i dnes. Mám na mysli děti využívané v profesionálním divadle (zpravidla tehdy, když to dramatik přímo předepisuje - viz např. Tylova *Švandu dudáka*) anebo ve filmu. A na stejném principu funguje také takové divadlo hrané dětmi, které je pouze zmenšenou kopií „velkého“, dospělého divadla, aniž jeho režisér bere v úvahu, že pracuje s dětmi. Extrémním případem jsou produkce, v nichž jsou děti doslova zneužité v zájmu divadelního efektu a citového útoku na diváka bez ohledu na to, jaký to má vliv na hrající děti (jak jsme to mohli nedávno vidět v inscenaci *Übung* vlámského divadla Victoria z Gentu režiséra Josseho De Pauw, které se představilo koncem roku 2003 v pražské Arše).

Dítě na jevišti je vskutku poněkud nestandardní „herecký materiál“ jak z hlediska diváka, tak z hlediska divadelníka, především režiséra. A ve srovnání s dospělým, profesionálně vybaveným hercem je „materiálem“ krajně nestálým, až nevypočitatelným. A navíc už svým věkem a zjevem automaticky příznakovým. Ale současně - tentokrát z hlediska pedagoga a psychologa - je „materiálem“ křehkým, snadno zmanipulovatelným, a tedy i zranitelným.

Oba zmíněné přístupy, které jsou na první pohled zcela protichůdné - divadlo ve službě dítěte, přesněji řečeno výuky, a dítě ve vleku divadla -, mají přinejmenším jednoho společného jmenovatele: Ani jeden z těchto dvou přístupů nerespektuje dítě jako subjekt, jako tvůrčí a tvořivou bytost, která se potřebuje rozvíjet nejen racionálně, ale i emocionálně, která má specifické potřeby a zájmy.

A ještě jedna věc stojí za zmínku. Ačkoliv oba přístupy - divadlo ve službě výu-

ky i dítě ve službě divadla - často operují s pojmem hry. Ačkoliv o hru, totiž hravost v pravém slova smyslu vlastně ani v jednom případě primárně nejde.

Zcela jiný přístup k řešení vztahu dítě-divadlo přináší až počátek 20. století, kdy se v obou „táborech“ - pedagogů i umělců - objevili lidé, kteří začali připomínat, že setkání dítěte a divadla (a umění vůbec) má smysl tehdy, když respektujeme dítě, jeho dispozice, zájmy a možnosti, dané ontogenezí a jeho dosavadními životními zkušenostmi, ale současně když respektujeme divadlo jako uměleckou tvorbu, tedy jako tvůrčí činnost, v níž hraje klíčovou roli estetická funkce. Tedy jako činnost, která má potenciál emocionálně a esteticky působit a právě tím osobnost kultivovat.

Není vůbec náhoda, že moderní dramatická výchova - americké tvořivé drama - se rodí v této době, tedy v prvních desetiletích 20. století, protože úzce souvisí s hnutím umělecké výchovy a s reformními pedagogickými směry vůbec.

Ostatně do tohoto kontextu patří i náš Miloslav Dismán, který je mostem mezi meziválečnou reformní pedagogikou, zdůrazňující význam umělecké výchovy, a šedesátými lety, kdy se konstituuje moderní česká dramatická výchova. Je příznačné, že moderní česká dramatická výchova se ve svých začátcích na přelomu 50. a 60. let formuje právě díky invenční *divadelní* práci - díky činnosti tvořivých vedoucích dětských divadelních a loutkářských souborů.

Tady se ovšem dostáváme k otázkám v titulu tohoto článku, jejichž seznam by mohl být rozšiřován nebo které by mohly být dále konkretizovány. Především je nashodě kardinální otázka: za jakých okolností se dítě může octnout - obrazně řečeno - na jevišti (1), aby ho divák přijal jako partnera a tvůrce (nikoliv s despektem nebo blahosklonnou shovívavostí). A další podstatná, a vlastně klíčová, zdaleka nejdůležitější otázka zní: Proč by dítě mělo divadlo tvořit, proč by se ho mělo

aktivně účastnit, k čemu mu to může být dobré?

Od počátku 60. let - kdy se nejprve mezi dětskými loutkářskými soubory začal prosazovat přístup, který jsme si později zvykli nazývat autorským, - se právě na divadelní práci s dětmi jako pod zvětšovacím sklem projevovalo, že sebedokonaleji a sebeinvenčněji vybudovaná inscenace potřebuje k tomu, aby se rozžila před divákem, živého, přesvědčivě jednjícího herce, který ji bude nejen naplňovat, ale také po svém vždy znovu, v každém představení spoluvytvářet. A toho je herec - a u dítěte je to podmínka nepominutelná - schopen jen tehdy, jsou-li úkoly, které před něj klade vedoucí-režisér, adekvátní jeho dispozicím, schopnostem, dovednostem, zájmům, a navíc také jsou-li pro dítě dosažitelné, tedy v daném období vývoje potenciálně zvládnutelné.

Má-li tedy mít existence dítěte na jevišti smysl jak pro diváka, tak pro hrající dítě, musí se v první řadě dítě cítit na jevišti *bezpečně*. Neboli je nutné mu připravit takové podmínky, aby na jevišti mohlo být autentické a přirozené (což se ovšem nevyklučuje se záměrnou stylizací). Znamená to:

- na tuto tvůrčí práci ho systematicky připravovat a vybavovat ho specifickými dovednostmi, ale i znalostmi o podstatě divadelního umění,

- umět pro dítě volit úkoly (dramaturgické, herecké, ale i organizační), které jsou adekvátní jeho možnostem (tady se ovšem vedoucí-režisér neobejde bez znalosti vývojové psychologie a přirozeně bez znalostí konkrétních dětí, s nimiž pracuje, jejich schopností, získaných dovedností, zájmů),

- ale také vytvářet mu k existenci na jevišti takové podmínky, aby mohlo adekvátním divadelním úkolům dostát.

Jak vedoucí, který pracuje s dětskou skupinou, tak ten, kdo má zodpovědně posuzovat představení hrané dětmi a mládeží, např. porotce, se tedy dostává do velmi složité situace. (Jsem přesvědčen, že do podstatně složitější situace, než v jaké je ten, kdo hodnotí představení hrané dospělými, především pak profesionály.) Je to dáno tím, že posuzovat kvalitu a smysl divadelního představení hraného dětmi znamená uvažovat nejen o jeho uměleckých kvalitách, a zohledňovat tedy kritéria estetická, ale také o kvalitách psy-

chologicko-pedagogických a brát v úvahu kritéria estetickovychovná. Platí to dokonce i pro „spontánního“ diváka dětské produkce, pro diváka, který neví nic o specifi-ce divadla hraného dětmi a o smyslu a hodnotách dramatické výchovy. Protože i takovýto divák intuitivně pociťuje buď soulad - nebo naopak rozpor - mezi tím, jak představení má působit jako divadelní tvar, a tím, jak jsou děti na jevišti v tomto tvaru schopny „fungovat“.

Když posuzujeme divadelní představení hrané dětmi, musíme si chtít nechtít všimnat dvou skupin, dvou oblastí kritérií: Na jedné straně kritérií **estetických** (jak představení působí jako umělecký tvar) a na druhé straně kritérií **estetickovychovných, pedagogicko-psychologických** (jaký je smysl této činnosti pro zúčastněné děti a jak je zvolený typ divadelní práce rozvíjí nebo může rozvíjet). Přitom je ovšem třeba v obou skupinách kritérií zohlednit několik rovin:

1. Nejviditelnější na konkrétním dětském představení je to, co děti v daném okamžiku zvládají, co umějí, včetně toho, co je pedagog naučil (kritéria estetickovychovná), a to, jak žáci vystupují, jednájí na

KRITÉRIA HODNOCENÍ / SEBEHODNOCENÍ UČITELOVY PRÁCE		
ŽÁKOVY DISPOZICE, SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI	KRITÉRIA ESTETICKOVÝCHOVNÁ (pedagogicko-psychologická)	KRITÉRIA ESTETICKÁ (umělecká)
AKTUÁLNÍ-REALIZOVANÉ	CO žáci dokáží, umějí, zvládají v <i>tomto okamžiku</i> , čemu pedagog děti dosud naučil	JAK pedagog (vedoucí-režisér, učitel) dispozice, schopnosti, dovednosti žáků, které mají, uplatňuje v tvaru (2) a jak se na jeho tvorbě podílejí v <i>tomto okamžiku</i>
AKTUÁLNÍ-DISPONIBILNÍ		PROČ eventuálně pedagog žákům nedal příležitost uplatnit dispozice, schopnosti, dovednosti, kterými v <i>daném okamžiku</i> už disponují
POTENCIÁLNÍ	CO by žáci mohli umět, zvládnout už v <i>tomto okamžiku</i> , kdyby je k tomu pedagog vedl	JAK by mohli žáci fungovat v tvaru, jak by se na jeho tvorbě mohli podílet už v <i>tomto okamžiku</i> , kdyby je k tomu pedagog vedl
PERSPEKTIVNÍ	CO by žáci mohli umět, zvládnout, získat, jakými směry by mohli být vedeni v nejbližší budoucnosti; dispozice, schopnosti, dovednosti, které by mohly být u žáků rozvíjeny/získávány v nejbližší budoucnosti, a pedagog si toho je/není vědom, ve své práci s touto perspektivou vědomě pracuje/nepracuje	JAK a PROČ by mohli žáci umět fungovat v tvaru, podílet se na jeho tvorbě v dosažitelné budoucnosti (s ohledem na žákovu potenciální vývojovou úroveň)

jevišti, tedy jak režisér **aktuální**, existující dispozice, schopnosti a dovednosti svých žáků dokáže uplatnit v konkrétním divadelním tvaru. Přičemž to mohou být:

a) dispozice, schopnosti a dovednosti v představení skutečně **realizované**, ale také

b) aktuální dispozice, schopnosti a dovednosti **disponibilní**, tedy takové, které děti sice v daném okamžiku mají, kterými disponují, kterých však pedagog-režisér nevyužil, respektive nedal dětem příležitost, aby je uplatnily. (To bývá případ inscenací, v nichž je laťka nasazena tak nízko, že při této práci děti nemají možnost růst a rozvíjet se. Neboli takových inscenací, které jdou, jak se to obvykle formuluje, „pod věk“ zúčastněných dětí, takže v nich děti zpravidla působí buď infantilně, nebo nezaujatě.)

2. Další skupinou dispozic, schopností a dovedností, které nelze pominout při divadelní práci s dětmi a při hodnocení dětského představení, jsou dispozice, schopnosti a dovednosti, které by bylo možné označit jako **potenciální**. Jsou to takové dispozice, schopnosti a dovednosti, které děti mohly mít dostatečně rozvinuté nebo získané už v tomto okamžiku, kdyby se na tom s nimi pracovalo. Neboli jde o to, co je pro děti dosažitelné s ohledem na jejich možnosti a zkušenosti už v okamžiku, kdy daná inscenace vzniká.

3. A pak je tu ještě třetí, neméně důležitá vrstva dispozic, schopností a dovedností, které míří do budoucna, totiž dispozice, schopnosti a dovednosti **perspektivní**. Dítě je člověk pohybující se velmi rychle časem. Co platilo na začátku školního roku, může být už po půl roce zcela jinak. Proto pedagog a režisér (u dětských souborů zpravidla v jedné osobě) musí zohledňovat, kam děti směřují nebo by mohly či měly směřovat. Nejde tu o nic jiného, než o Vygotského tzv. zónu nejbližšího vývoje, tedy o vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu, tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol, a potenciální vývojovou úrovní. Pedagog-režiséra a toho, kdo jeho práci posuzuje, nemůže zajímat jen to, jaká je úroveň aktuálního vývoje dítěte, které se účastní dramatického výkonu práce. („(...) stav vývoje není nikdy určen jen jeho dozrálou částí...“ Proto musíme „nutně při hodnocení stavu vývoje počítat (...) i s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje.“ (Vygotskij 2004: 101) Proto ke specifice divadelní práce s dětmi a ke specifice hodnocení dětského divadla patří ohled na dispozice, schopnosti a dovednosti perspektivní. Jinými slovy řeče-

no: z hlediska estetickovýchovného (pedagogicko-psychologického) je velmi důležité všimnout si toho, co by se děti *mohly a měly* naučit v nejbližší budoucnosti, tedy, zda úkoly, které dnes dostávají a jsou zčásti ještě nad jejich možnosti, je mohou „táhnout“ výš, nebo jsou to naopak úkoly, které je spíš blokují či deformují, protože příliš přesahují zónu jejich nejbližšího vývoje. (Mám na mysli např. ambiciózní režiséry, divadelně třeba i zdatné, ale bez dostatečné metodické výbavy, kteří se snaží vést děti nebo i divadelně nezkušené gymnazisty předčasně k psychologickému realistickému ztvárnění postav a dosahují logicky pouze toho, že se jejich svěřenci učí prázdným šaržím a nepřirozenému projevu.)

Podíváme-li se speciálně na tento problém z hlediska umělecké působnosti divadelního tvaru vytvářeného dětmi, pak by režisér a ten, kdo jeho práci posuzuje, měli umět vnímat to, jak by děti mohly perspektivně fungovat v daném divadelním tvaru, v dané inscenaci, kam by žáci mohli a měli být vedeni v nejbližší budoucnosti. Jsou ostatně takoví vedoucí dětských souborů, kteří dokáží právě s tímto rozměrem dramatického výkonu práce s dětmi pracovat vědomě a s prokazatelnými výsledky. (Např. Irena Konývková nebo Ema Zámečnicková počítají s tím, že každá jejich inscenace s dětmi má svůj vývoj, a proto před soubor záměrně stavějí úkoly, které jsou na počátku života dané inscenace ještě zčásti nad síly dětí, ale do nichž děti mj. také díky inscenaci mohou postupně dorůst.)

Podstatné - a v tom je specifický umělecký aspekt této práce - je tedy hledání takového inscenačního klíče, který odpovídá aktuálnímu a potenciálnímu možnostem, schopnostem a dovednostem dětí, a současně je bude mít šanci posunovat a rozvíjet. Mám za to, že právě v tom se nejvíce vyjevuje specifika, náročnost, ale také smysl a význam divadelní práce s dětmi.

POZNÁMKY:

(1) Ačkoliv je v titulu tohoto článku použito slovo „jeviště“, evokující v čtenáři automaticky speciálně upravený divadelní prostor, chápeme ho v tomto případě v širším, resp. v přeneseném slova smyslu. Ne každé divadlo (a platí to právě tak, a dokonce velmi často, pro divadlo hrané dětmi) se odehrává na „divadelních prknech“, v divadelním sále, ale je běžné, že jevištěm se stane jakýkoliv nedivadelní prostor, pro který se skupina z těch či oněch důvodů rozhodne, nebo který má

jednoduše zrovna k dispozici (třída, klubovna, tělocvična, dvůr, louka...), protože jevištěm se jakýkoliv prostor stane díky jednání hráčů/herců - jejich vstupem do fiktivní situace a do role fiktivních postav.

(2) Navzdory tomu, že hlavní pozornost je v tomto článku soustředěna na ten směr dramatického výkonu práce, v němž se pracuje s jevištním (divadelním nebo recitačním) tvarem, platí tato kritéria právě tak i pro dramatickou výchovu interní, tedy takovou, která s divadelní (recitační) inscenací nepočítá. I v tomto případě pedagog dramatické výchovy jako samostatného estetickovýchovného předmětu pracuje s celky, které nemohou být amorfní, ale mají (resp. měly by mít) svou strukturu, svůj tvar: počínaje drobnými etudami přes jednotlivé lekce až k rozsáhlým projektům.

LITERATURA

COGGIN, Philip A.

1956 *Drama and Education. An Historical survey from Ancient Greece to the present day* (London: Thames and Hudson)

KONSGRUD, Leif-ROSDAHL, Ejner

1968 *Dramatik. lærebog i pædagogisk drama*; přel. Olga Bruchecová, „Přehled historie dramatu ve službách pedagogiky. Z knihy L. Konsgruda a E. Rosdahla Dramatik, vydané v Kodani 1968“, *Divadelní výchova IX*, 1972, č. 3

MACHKOVÁ, Eva

1998 Úvod do studia dramatické výchovy (Praha: IPOS-ARTAMA-Sdružení pro tvořivou dramaturgii)

PAGE, Christiane

2004 „Historique du jeu dramatique“; <http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/hist-jd.pdf> (přístup 4.5.2005)

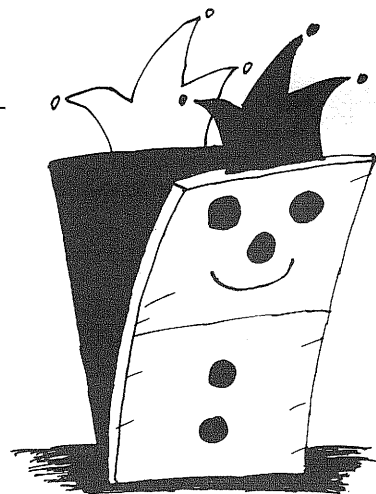
VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič

1934 *Мышление и речь*; přel. Jan Průcha, *Psychologie myšlení a řeči* (Praha: Portál, 2004)

WAY, Brian

Development Through Drama, 1967; přel. Eva Machková, *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Praha: ISV nakladatelství, 1996)

Dětská scéna 2006



Trutnov 16.-22. června 2006

35. celostátní přehlídka dětského divadla

35. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2006

Na poslední chvíli, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Lucie Veličková)

Neschovávejte se, když prší

Montáž z textů Hanse Christiana
Andersena, Vladimira Solouchina,
Hermannu Hesseho, Zdeňka Šmída
a Jiřího Suchého: Lucie Veličková
a soubor

Jazzinky, LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec
Králové (ved. Jolana Brannyová)

Vítáme vás v Jazzonii

Pásmo textů Jany Koubkové z knihy
Zutí provádím s chutí: Jolana Brannyová
a kolektiv

Rousíci, ZŠ Rousínov (ved. Michaela
Kyjovská)

Jak ruce nechtěly pracovat

Dramatizace bajky Oldřicha Syrovátky
z knihy Bajky dětem: Michaela Kyjovská

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

Bylo nás pět

Dramatizace dvou epizod ze stejno-
jmenné knihy Karla Poláčka: Irena Konýv-
ková

Q-KERNI, rodinné divadlo
(ved. Veronika Kernová)

Takové normální q-kerní ráno

Montáž z knih Hrátky se zvířátky Karla
Černého a Knížka malých pohádek
Michala Černíka: Q-KERNI

HAXNA, Brno (ved. Jana Haková,
Eva Anna Koberová)
HAXNA: **A co jako?**

LD Štěk, SVČ Opava
(ved. Daniel Kollmann)

Otesánek

Podle klasické pohádky napsal Daniel
Kollmann

Klub dětské kultury BUBU, Vsetín
(ved. Barbora Dohnálková)

O zeleném prasátku

Na motivy pohádky Bély Horgase O ze-
léném prasátku zdramatizovala: Barbora
Dohnálková

Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov (ved. Václava
Makovcová a Jana Barnová)

Tu to máš!

Pohádky Pavla Šruta Myška Kyška
a myška Hryžka, O ovcích na mostě
a Kočičí král z knihy Kočičí král
zdramatizovaly: Václava Makovcová
a Jana Barnová

Taneční a pohybové studio Magdaléna,
Soukromá umělecká škola Rychnov
u Jablonce nad Nisou

(ved. Magdaléna Rellichová)

Magdaléna Rellichová:

Ztráty a nálezy

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)

Francínek a Evelínka

Podle knihy Františka Nepila Polní žínka
Evelínka zdramatizovali: Lenka Tretiagová
a Štěpán Pácl

KOUKEJ! LDO ZUŠ Klecany
(ved. Ivana Sobková)

Máj! Máj? Máj...

Montáž z básně Karla Hynka Máchy Máj
sestavily: Ivana Sobková a Koukej!

Bagr a traktor, LDO ZUŠ Liberec
(ved. Lukáš Horáček)

Mlýnek

Dramatizace pohádky Jana Wericha
Strýčku, moře, proč je slané z knihy
Fimfárum: Lukáš Horáček

Divadlo před tabulí, Mladá Boleslav
(ved. Libuše Hanibalová)

Čarodějné jaro

Dramatizace povídky Raye Bradburyho
Čarodějné jaro v překladu Jarmily

Emmerové z výboru Kaleidoskop:
Hana Nemravová
Dramaturgická úprava s využitím knihy
Raye Bradburyho Z prachu zrození
v překladu Jany Pavlíkové: Libuše
Hanibalová a soubor

Divadýlko Strašidílko, ZŠ Západní, Plzeň
(ved. Anna Červená)

Malá prodavačka zápalek

Dramatizace stejnojmenné anonymní
adaptace povídky Hanse Christiana
Andersena (ze sešitu Babička vypravuje
nejkrásnější příběhy z celého světa,
Edito-Servise S.A.): Anna Červená
a Jana Červená

DLS LDO ZUŠ Žerotín Olomouc
(ved. Ivana Němečková)

Hrdá Ajše

Dramatizace stejnojmenné legendy
z knihy Krymské legendy v převyprávění
Ctirada Kučery: Ivana Němečková

Dárečci, LDO ZUŠ Na Sřezině, Hradec
Králové (ved. Josef Tejkl)

Josef Tejkl: **Františkovy Vánoce**
(**Nekouzelná nepohádka o kouzelných
věcech**)

ZŠ Havlíčkova, Jihlava (ved. Alena
Hromádková a Jana Krásenská)

Staříčké pověsti české

Dramatizace podle námětů Aloise
Jirásky: Alena Hromádková a Jana
Krásenská

DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Taneční studio Lad'ky Košíkové, TO ZUŠ
Uherské Hradiště (umělecká vedoucí
a choreografka Ladislava Košíková)

Mluví s větrem a čtu v barvách
Výběr z repertoáru Tanečního studia
Lad'ky Košíkové

Hudební divadlo Radost

Koncert

Improvizace s netradičním použitím
tradičních nástrojů a tradičním použitím
netradičních nástrojů
Hrají: Pavel Černík a Jiří Vyšehrad
(Divadlo DRAK Hradec Králové)

INSCENACE DOPORUČENÉ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU, KTERÉ NAKONEC NEBYLY DO PROGRAMU DS 2006 ZAŘAZENY

DDS Brnkadla, SVČ Lužánky, Brno
(ved. Hana Šmahelová)

Děti na mostě. Hrob ve sklepe

Dramatizace stejnojmenných povídek
Kennetha Irelanda a Marka Alexandra
v překladu Violy Lyčkové z knihy Jablíčko
pro slečnu učitelku: Hana Šmahelová
a Bára Voráčová

HOSTIDIV, ZŠ Hostivice

(ved. Jana Konývková)

Soňa Pavelková: **Střepinky**

Dramaturgická úprava dramatizace
Soní Pavelkové na motivy knihy
Zuzany Renčové a Jaroslava Nováka
Děvče s copánky: Jana Konývková

ZŠ Havlíčkova, Jihlava (ved. Alena
Hromádková a Jana Krásenská)

Hloupý syn

Dramatizace pohádky Jiřího Stuchla
z knihy Dolů po Mississippi: Alena
Hromádková a Jana Krásenská

MAX a spol., LDO ZUŠ Klatovy
(ved. Hana Švejnová)

Pravdivý příběh Dicka Whittingtona a jeho kočky

Dramatizace stejnojmenné pohádky
Pavla Šruta z knihy Kočičí král: Hana
Švejnová

ZŠ Nedašovská, Praha 5

(ved. Dana Svobodová)

Splněný sen

Dramatizace stejnojmenné pohádky
Jana Wericha z knihy Fimfárum:
Dana Svobodová a členové souboru

DDS Ty-já-tr - Načerno starší,
DDM Praha 7 (ved. Radka Tesárková)

Všech devět kapes natrženo

Montáž z knih Josefa Kainara
Nevídáno neslycháno,
Miss Otis lituje..., Český sen,
Lazar a píseň a Moje blues: Radka
Tesárková

Docela malé divadlo, Gymnázium Svitavy
(ved. Radka Oblouková)

Svatební košile

Dramatizace stejnojmenné balady
Karla Jaromíra Erbena: Radka
Oblouková

Áčko, ZŠ Týnská, Třebíč (ved. Jaromíra
Kratochvílová)

Miroslav Slavík: Indické pohádky

Dramaturgická úprava: Jaromíra
Kratochvílová

Pampalin, ZŠ Turnov (ved. Alena
Tomášová)

Čtyřlístek pohádek

Dramatizace lidových pohádek: Alena
Tomášová

Strašuláci, LDO ZUŠ Uherské Hradiště -
pobočka Kunovice

(ved. Olga Strašáková)

O hodné babičce a zlé mouše, jak zahubily celé království

Dramatizace stejnojmenné pohádky Jana
Vladislava z knihy Král sedmi závojų:
Olga Strašáková

Gymnázium, Ústí nad Orlicí (ved. Lenka
Janyšová)

Je to naprosto jisté

Dramatizace stejnojmenné povídky
Hanse Christiana Andersena v překladu
Jiřiny Vrtišové: Lenka Janyšová

Dramaták, ZŠ TGM, Vimperk
(ved. Iva Karasová)

Čert a Káča

Dramatizace lidové pohádky s použitím
úprav Jiřího Žáčka: Iva Karasová

Rolníčka, LDO ZUŠ Žatec

(ved. Eva Venclíková)

Jak si mořský koník, mořská jehla a hvězdice udělali malé milé moře

Dramatizace stejnojmenné pohádkové
prózy Olgy Hejné: Eva Venclíková

Zvoneček, LDO ZUŠ Žatec

(ved. Eva Venclíková)

Milada Mašatová-Eva Oplištilová:

Jak jsme spravovali bačkůrky

Dramaturgická úprava dramatizace
pohádkové prózy Olgy Hejné Jak jsem
spravoval bačkůrky z knihy Zlatý nos:
Eva Venclíková

Stojaté vody trutnovské

Václav Klemens

V následujících řádcích nebudu podávat zprávy o jednotlivých představeních Dětské scény 2006, ale pokusím se poněkud nesouvisle reflektovat určité problémy, které přehlídka přinesla.

Národní přehlídka dětských divadel v Trutnově nabídla inscenace z celé šíře toho, čím je u nás dětské divadlo představováno. Přehlídka měla velmi dobrou organizaci, uživatelské prostředí bylo vlídné, semináře na žádoucí úrovni, atmosféra přátelská, Deník vycházel pravidelně a po-čínající léto bylo ještě vzdáleno pozdějším teplotním extrémům... Prostě servis přehlídky fungoval jako osvědčené zařízení u velké rekreační nádrže... a vody dětského divadla se zdály být poklidné a stojaté...

Jak se letos diskutovalo

Je to dlouholeté stýskání nad podobou veřejných diskusí k inscenacím. Jedna forma střídá druhou v naději, že právě ta jiná bude ta pravá. Aby zase po krátkém čase se pel toho nového modelu setřel a veřejná diskuse byla v téže naději postavena opět na jiném modelu.

Letos - nevím, jakým řízením se to stalo - se pro rozpravu seminárních tříd s lektorským sborem našlo označení *seminář k inscenacím*. Tedy žádný diskusní klub ani veřejná rozprava, ale seminář. Seminář k bloku inscenací, které se právě ten den na Dětské scéně odehrály. Seminaristům sice zůstal - tak jako v minulých letech - úkol ve svých třídách analyzovat jednotlivá představení, ale zároveň každá třída dostala v zalepené obálce téma, kterým se bude seminář toho dne zabývat. V zalepené obálce proto, že lektorský sbor se každý den pokusil najít problematiku, která byla společná všem představením toho dne, a nechtěl tím hned „z výkopu“ ovlivnit rozpravu uvnitř jednotlivých tříd. Semi-

naristé tedy po rozboru jednotlivých představení ve své třídě rozlepili obálku a dále se připravovali na seminář s lektory na základě stanoveného tématu.

Seminář k bloku inscenací toho dne sice začínal obligátní referencí seminaristů i lektorského sboru o zhlédnutých představeních, ale referovalo se poměrně stručně a podstatný díl času vyměřeného pro tento seminář patřil k předem vymezené problematice. Důležitou osobou takto pojatého semináře byla osoba moderátora (toto ne zcela přesné označení je pozůstatkem předchozích diskusních modelů), kterým se stal Roman Černík, člen lektorského sboru. Jeho úloha spočívala především v tom otevřít zadanou problematiku takovým způsobem, aby seminaristé nepřinesli snůšku obecných tezí a nezpochybnitelných pouček na dané té-

ma, ale aby k zobecnění dokázali docházet na základě zcela konkrétních příkladů ze zhlédnutých inscenací.

S prvním seminářem přicházely i první zkušenosti s takovým pojetím. A já považuji za vůbec nejcennější, že všechny strany zúčastněné na těchto seminářích se s velkým vzájemným respektem a vstřícností usilovaly tento model smysluplně naplnit. Ten nádech novosti, kterou seminář měl, přinášel pocit, že je to dobré řešení. A převážně byla tato setkání seminaristů s lektory hodnocena pozitivně. Taktéž jsem se nechal unášet inovací „zašlých“ veřejných rozprav. Ale vážně: považuji tento model za dobrý, ale pokud by se měl na příštím Trutnově zopakovat, nabádám k tomu, aby se nespolehalo na to, že to tak šťastně vyplyne samo o sobě jako letos.



KOUKEJ! LDO ZUŠ Klecany: Máj! Máj? Máj...

Výpověď

Inscenace MÁJ! MÁJ? MÁJ... souboru Koukej! z Klecan může být docela dobrou ukázkou toho, že s příchodem teenagerských let se poměrně silně dostavuje potřeba vypovídat o prožitcích vlastní existence a je to potřeba někdy nezadržitelná. Inscenace samotná se totiž stala i zobrazením toho, jak inscenace vznikala. Na počátku práce přinesla vedoucí Ivana Sobková souboru text Máchova Máje (MÁJ!). Pro soubor to je záležitost úryvků z čítanky, které se musí učit z paměti (MÁJ?). A přestože si soubor určitě dokázal najít bližší vztah k tomuto klasickému textu, přece jenom se nestal těžištěm jeho jevištní výpovědi - ta padá mimo Máchův text (MÁJ...). Improvizovaný rámec souborové zkoušky, na které se hledá způsob, jak jevištně ztvárnit zadaný text, byl dosazen následně, jako nejprůhodnější možnost spojit vybrané pasáže a jejich povětšinou rozdílná pojetí. Zajímavé je ale to, o čem se v této inscenaci hraje, protože to souvisí s tématy teenagerského věku. V rámcování inscenace dominuje motiv toho, že děláme text, který jsme si nevybrali a vlastně pro něj neumíme najít odpovídající jevištní prostředky. Zdánlivě paradoxně je nejvýraznější ta část, ve které prostřednictvím prstové loutkárny soubor rozehrává motivy těžkého dětství, lásky, zrady a vraždy. A v té okolní bezradnosti nad klasikovým textem má tato pasáž jasný postoj k předloze a úlevný, osvobozující náboj groteskního morytátu. Že to asi taktéž není odpovídající cesta, nám aktérky sdělí vzápětí samy. Ale my jsme viděli, že v tu chvíli se dokázaly vypořádat s vnucovaným klasikem bez piety a po svém. V dalším průběhu inscenace dívky jako by přijaly váhu tématu a pokoušejí se traktovat z Máje téma lásky. Divák ale vidí, jak další hru holek elektrizuje příchod kluka s kytarou, co jim „má dělat muziku“. Ono propojení kytaristy s ústřední mužskou postavou Máje zůstává jenom jako dívčí pomysl.

V počátku účtyhodný záměr vedoucí souboru zpracovat Máj pro vrstevníky se nakonec nezdařilo naplnit. Slova K. H. Máchy zůstala, ale láska (nebo lépe zamilovanost) patřila tomu klukovi s kytarou a holky se do toho praly s klasikem. To, o čem soubor hrál, se dalo realizovat bez velkých obtíží na více méně kterémkoliv jiném textu.

Potřeba vypovídat o sobě se objevila i v případě některých dalších inscenací (např. NESCHOVÁVEJTE SE, KDYŽ PRŠÍ). Naopak příkladem toho, kdy výpověď stojí zcela mimo soubor, byla inscenace FRANTIŠKOVY VÁNOCE. Na textu, který



Dárečci, LDO ZUŠ Na Střežíně, Hradec Králové:
Josef Tejkl: Františkovy Vánoce

napsal Josef Tejkl, je znát, že nebyl původně určen královéhradeckému souboru Dárečci. Nejde jen o to, že obsahuje spoustu „dospěláckých“ vtipů a bonmotů, ale především téma hry o vyjevování tajemství života (narození, Vánoc) je podáno jednoznačně optikou dospělého (a ještě k tomu jakoby z doby dávno minulé). Přičemž by bylo asi velmi zajímavé na jevišti vidět, jak by o tomto tématu vypovídaly dnešní děti, dnešní děti v době množných informačních kanálů a technologií, kdy mnohá tabu padají dříve, než se jimi mohou stát. V této inscenaci víc než o dětské divadlo šlo o divadlo s dětmi a ty Vánoce byly Josefa Tejкла.

Realita životní a jevištní

Daleko nejsilnějším teenagerským názvukem bylo přestavení brněnské Haxny s názvem A CO JAKO? Jde o představení autorské a o velice upřímný pokus dospívajících (ve věku 13 - 14 let) zobrazit svůj vlastní svět a vzájemné vztahy, které v něm žijí.

V základní situaci inscenace je hlavní představitelka sama doma se svým mladším bráčkou. Rodiče se mají vrátit až další den odpoledne. Což není z hlediska děje jen dobrý důvod uspořádat mejdan, ale i z hlediska tématu velká šance organizovat si čas bez rodičovského dohledu a tak být za své jednání zodpovědný. (Krom toho to přináší ještě jedno pozitivum - inscenace se nemusí vypořádávat s postavami dospělých.)

Soubor ve své hře řeší to, co jejich věkem skutečně hýbe a má pro ně zásadní

význam - pocity zamilovanosti, toužení po lásce, prostě vztahy mezi kluky a holkami. Soubor chce v inscenaci i vypovídat o svém ideálu, kterým - jak ukazuje - není pohledný protějšek, ale opravdová láska. Je asi jasné, že ten city přebujelý svět na cestě k dospělosti nemůže soubor reflektovat s nějakým zásadním odstupem, své citové touhy tyto teenageři si víc projektují, než žijí. Inscenací se nese jeden velký problém - ta dobrá vůle vypovídat o svém světě co nejpravdivěji zavedla soubor k tomu, že jejich inscenace je - nebo často i chce být - nápodobou reality. Projevuje se to ve způsobu vedení dialogů, způsobu hraní, prostorového řešení. A přestože se inscenace rodila jako výraz odporu k televizním seriálům, svými prostředky televizní inscenace silně připomíná.

Ale inscenace sama přece jenom ukazuje cestu, kudy z toho ven v postavě Evičky. Evička totiž tím, jak je uchopena a tvarována, tenduje už k určitému typu (zároveň poukazuje k jistému žánrovému řešení) a tím se dostává nad tu pravděpodobnostní a obecnou polohu. Tato postava (a postava mladšího bratra) ukazují možný směr, kam poposunou vyjadřovací prostředky inscenací, aby došlo ke křehkému zdívaladelnění a aby ta jevištní realita nebyla pouhou nápodobou reality životní.

Se stejným problémem jsme se na trutnovské přehlídce mohli ještě potkat v některých dalších inscenacích, nejsilněji v inscenaci TAKOVÉ Q-KERNÍ RÁNO.

Na okraji

Trutnov nechce být jenom přehlídkou toho nejlepšího, co se urodilo v krajích, ale má ještě další ambice - přivést na Dě-



HAXNA, Brno: A co jako?



Q-KERNI, rodinné divadlo:
Takové normální q-kerní ráno



Jazzinky, LDO ZUŠ Na Střežině, Hradec Králové:
Vítáme vás v Jazzonii

skou scénu inscenace, které jsou něčím objevné, výjimečné a mohou se stát inspirací na cestách dětským divadlem ještě neprobádaných. Vpravdě taková inscenace, která by signalizovala proměny dětského divadla, se letos neobjevila. Mezi všemi soubory fungujícími při školách, kulturních zařízeních atd. se však na přehlídce objevil fenomén, který Dětská scéna zatím nepamatuje - rodinné divadlo. Inscenace **TAKOVÉ NORMÁLNÍ Q-KERNÍ RÁNO** rodiny Kernových ze samoty u lesa v podhůří Jeseníků vypráví o tom, jak maminka krátí svým dvěma dětem čas před snídaní, než se vzbudí tatínek. Asi lze věřit tomu, co Kernovi o své inscenaci tvrdí, že si ji udělali pro sebe a že si ji hrají pro radost. Inscenace, která na krajské přehlídce okouzila hravostí a přirozeností obou dětí, na národní přehlídce už jen posílila (možná trochu i demonstrativně) to, že rodina Kernových si na jevišti hraje pro sebe, a tudíž se sníženým respektem k jevištnímu prostoru a času.

Improvizace

Zdá se, že improvizace se stává stále uživanějším prostředkem pro to, aby se na jevišti docílilo co nejpřirozenějšího a nejpravdivějšího projevu dětí. Je to jeden z možných prostředků, jak zařídit to, že děti neunaví opakování jedné a téže věci, zachovávají si pro ně určitou novost a budou mít chuť se do nich pouštět nanovo. Takový improvizací prostor se často sjednával už ve struktuře textu. Scénáře místo rozepsaných dialogů přímo vyznačovaly místa určená pro improvizaci.

Začasto takový prostor v inscenaci, který měl posílit pravdivost a přirozenost projevu těch, co jsou na jevišti, možná posílil jejich autenticitu, ale zároveň oslabil intenzitu a srozumitelnost mluveného projevu (**TAKOVÉ Q-KERNÍ RÁNO**).

V inscenaci **MÁJ! MÁJ? MÁJ...** improvizované vstupy měly své opodstatněné kompoziční místo - velice výrazně oddělovaly ty části, ve kterých se pracovalo s pevně daným textem v řeči vázané. Ale zpravidla zůstávaly v poloze monotematického hašteření dívčího souboru. Improvizací místa byla dána i v autorské hře souboru **Haxna A CO JAKO?** Ale souboru vycházely jen některé improvizované momenty. A zdá se, že se tomu tak dělo náhodně, neboť improvizovaná místa stejně tak jako pasáže vázané na pevně daný text trpěly jistou obecností situací, ve kterých se odehrávaly.

Použití improvizace v inscenaci se záměrně budovaným sdělením může děti osvobodit od fixace hotových a dopředu daných výsledků, řešení, ale v žádném případě by je nemělo osvobodit od podřízení takových opěrných bodů, jakou je dramatická situace. A také od toho provést jednání své postavy na základě konkrétních motivací - vědět, o co má postava jít, jaký je cíl jejího jednání. Je to možná paradox, ale teprve při pevném osvojení si zcela konkrétně postavené situace může být improvizace svobodná, rozvíjející.

Možná stojí za to v této kapitole i zmínit vystoupení souboru **Jazzinky** z Hradce Králové s představením **VÍTÁME VÁS**

V **JAZZONII**. Tady je improvizací hravost obsažena už v samotné textové předloze, již se staly texty Jany Koubkové. Text je pevně dán, pevně dána je i struktura inscenace, která nechce být ničím jiným než rytmickým pohráváním si s textem, ať již mluvním, nebo zpěvním projevem. Nutno čtveřici jedenáctiletých akterek pochválit, že rytmus cítí velice dobře i v pohybu a jazzové básničky prezentují s velkou chutí a energií, kterou se jim daří velmi dobře přenášet do hlediště. Ta potěcha z tohoto jevištního „jazzování“ je taký tím, co inscenaci nese (s jistým nebezpečím upadnutí do exhibice či pouhého předvádění dovedností, čemuž se naštěstí soubor ubránil).

Kde to scénografie vyhrála

Nechci vynášet kategorické soudy, ale v okamžiku, kdy se na přehlídce objevilo představení s výrazně pojednanou scénografií, byla zpravidla inscenace nebo některé její momenty scénografií obětovány.

Asi scénograficky (a nejen scénograficky) nejambicióznější byla inscenace Krymské legendy s názvem **HRDÁ AJŠE**. Dva výtvarné objekty z latí a bílé látky mají na jevišti představovat věže dvou kamených pevností. Věže jsou sestaveny z jednotlivých segmentů, aby se daly rozebírat jako kameny. Zároveň jsou věže prosvěcováním využívány pro stínohru (postavy v tomto případě stínohra zavře do poměrně stísněného prostoru). Zdá se, že scénografie se snaží řešit protichůdná zadání, a že především nedoceňuje to, že zvolený materiál působí už sám o sobě a vždy - navzdory tomu, že mu budeme chtít podřadit jiné vlastnosti, - bude přinášet takové vjemy, které jsou dány jeho podstatou.

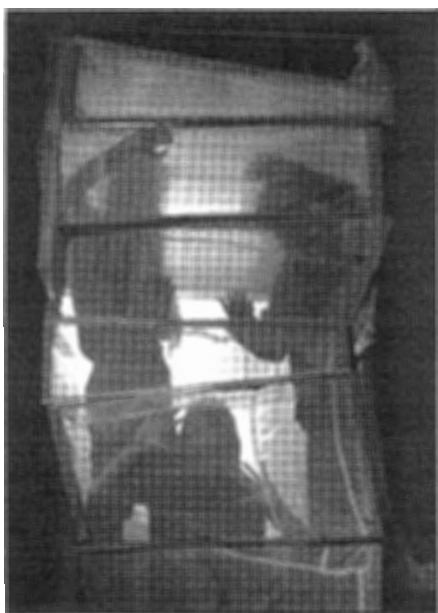
Inscenace zpracovávající pohádku Jana Wericha **Strýčku, moře, proč je slané?** pod názvem **MLÝNEK** je založena na rozvíjení jednotlivých dějových motivů a někdy i jenom předmětných impulzů. Když Marek utíká s ukradeným kouzelným mlýnkem někam daleko za moře, děj pohádky se v inscenaci v první chvíli úplně zastaví, protože soubor nejprve rozvíjí motiv přístavu, kam Marek dojel (vytváří se zvukové charakteristiky přístavu, objevují se sešikovaní námořníci apod.). Pak z velkého kusu bílé látky (který soubor využil víckrát) a herecké akce vytvoří soubor lodí. Jevištní zpodobení lodí je opravdu povedené. Soubor nám dokonce zážitek z plavící se lodí nechá na chvíli si užít a Markův útek s kradeným mlýnkem tak na chvíli obětuje pro výtvarný nápad. Jevištně působivá chvíle (vizuální stránka věci na je-

višti snadno dominuje nad slovem) a těžiště sdělení se tak ocitá mimo příběh a jeho smysl.

Jiné nebezpečí vzniká, když se soubor rozhodne pro jednu ústřední rekvizitu, jako to bylo v případě souboru Na poslední chvíli z Ostrova s názvem NESCHOVÁVEJTE SE, KDYŽ PRŠÍ. Nápad učinit z barevných deštníků ústřední rekvizitu (tátáž barevnost se opakuje u triček jednotlivých herců) je sice pěkný, ale nakonec se stane pro soubor jistou pastí. Učinili z deštníků jednotící prvek pro docela nesourodý výběr textů a mnohdy je to nutilo deštníky využívat už jen z hlediska zvoleného scénografického principu. A tak vedle vtipných a hezkých momentů (např. „začervenám se“ tak, že roztáhnu deštník v rudé barvě) jsme byli svědky využití i zcela popisného.

Ještě chvilku o kostýmech. Snad už definitivně končí čas obligátního kostýmního řešení v černém: černá trika, černé kalhoty či elastáky. Jako replika na tento způsob kostymování působilo řešení kostýmů v inscenaci TU TO MÁŠ! Děti měly na sobě výtvarně barevné košile asi ve velikosti XL, se kterými se i dále hrálo.

Docela povedené kostýmní řešení nabídl inscenace VÍTÁME VÁS V JAZZONII. Kostýmy ve své příjemné „ulitlosti“ korespondovaly s jevištně předváděnými texty. Byť kostýmy čtyř „Jazzinek“ vycházejí z civilních prvků, nejsou v žádném případě běžným holčičím oblečením, ale kostýmem (dotaženým i v účesu - holky mají ve vlasech vpleteny nafukovací balónky roztočivých tvarů).



LDO ZUŠ Žerotín Olomouc: Hrdá Ajše

Kostým, který má představovat současný civilní oděv, může být velkou zradou, jak tomu bylo v případě brněnské inscenace A CO JAKO? Kostýmní řešení - podobně jako celá inscenace - se nesly v duchu nápodoby skutečné reality, a tudíž pramálo mohly pomoci hercům vytvořit jevištní postavu.

Pásmo, nebo montáž?

V inscenaci NESCHOVÁVEJTE SE, KDYŽ PRŠÍ se vedle sebe ocitly texty Hanse Christiana Andersena, Vladimíra Solouchina, Zdeňka Šmída, ale i Hermanna Hesseho, to znamená texty svou povahou poměrně nesourodé. Cítíme, že za tím výběrem je uložena potřeba vyjádřit určité pocity z prožívání skutečnosti těch, co jsou na jevišti. To je velký klad. A bez hodnocení, zda takový výběr je šťastný, či nikoli, lze říci, že i tak nesourodý textový materiál může vedle sebe existovat. Jenomže textový materiál není v inscenaci organizován ani v podobě pásma (jednotlivé části nemají schopnost obstát samy o sobě), ani ve formě montáže (není nastolena taková kompoziční metoda, která by dala vzniknout novému celku). V inscenaci se s texty pracuje poněkud nerozhodnutým způsobem na pomezí obou možností: převážně jsou řazeny vedle sebe, a zároveň je tady snaha spojit je v jeden celek. I přestože cítíme, že za inscenaci je docela jasné pocitové zázemí, soubor nenašel inscenační klíč, kterým by dokázal vybrané texty uchopit. A volba ústřední rekvizity (deštníky) ten jevištní organizační princip nenahradí.

Zcela jednoznačně pásmem bylo představení souboru Tři boty z Třebotova TU TO MÁŠ!, ve kterém se jevištně převypravovaly tři anglické pohádky ze Šrutova Kočičího krále. Tři krátké pohádky: Myška Kyška a myška Hryžka, O ovcích na mostě a pohádka Kočičí král byly předvedeny jedna za druhou, odděleny jen krátkou tmou. Pásmo v tomto případě přesně odpovídá zvolenému textovému materiálu i věku dětských představitelů (děti z prvních až třetích tříd).

Pásmem se složitějším organizačním principem bylo představení STAŘÍČKÉ POVĚSTI ČESKÉ. Na začátku jsme uvedeni postavou historičky do muzea s expozicí živých obrazů naší nejstarší historie. Její přepjatý výklad je přerušen jakousi vzpourou exponátů, které obživnou a ujmou se samy výkladu dějin prostřednictvím jejich předvedení. Zdá se, že se zde nastoluje rámec, který jako střet dvou světů, potažmo dvou koncepcí historie, uvozuje samotné téma inscenace. Ale není tomu tak. To, co se mohlo zdát



Bagr a traktor, LDO ZUŠ Liberec: Mlýnek



Na poslední chvíli, LDO ZUŠ Ostrov: Neschovávejte se, když prší

na začátku tematizovaným rámcem inscenace, je pouhým inscenačním nápadem, který s dalším traktováním pověstí nikterak zásadně nesouvisí. Inscenaci především chybí základní rozhodnutí, proč se soubor pustil do převypravování pověstí, které v názvu inscenace nazývá staříčkovými. Projevuje se to především v tom, že inscenace přebíhá z jednoho žánru do druhého. Chybí úhel pohledu. A tak se pásmo pověstí stalo pro soubor především věšákem, na který se navěšují všemožné vtípky a prvoplánové aktualizace.



Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov: Tu to máš!



ZŠ Havlíčkova, Jihlava: Staříčké pověsti české



Rousíci, ZŠ Rousínov: Jak ruce nechtěly pracovat

Kudy do pohádky

Zdá se, že mezi tím, co se žije ve světě, a tím, co se žije v dětském divadle, je narůstající vzdálenost. Má být dětské divadlo hájemstvím, kam se utíká od reality? Mají představení dětského divadla vypovídat o světech izolovaných od reality? Nemyslím. Nemyslím si ani, že inscenování pohádky musí být útekem do fiktivního světa. Jde jen o to nedělat pohádku v tom obecném konfliktu dobra a zla, ale přeciť ji prostřednictvím zkušeností, které děti mají. Aby potom to, co se na jevišti hraje, mohlo mít pro děti zcela konkrétní obsah.

Soubor z Rousínova si za základ své inscenace JAK RUCE A NOHY NECHTĚLY PRACOVAT sice nevzal žádnou skvostnou předlohu (jde o dobové poplatnou bajku z 50. let), ale uměl jí přeciť svou zkušeností a přivést na jeviště téma střetu holčičího a klukovského světa.

V případě OTESÁNKA jsme měli co do činění s představením, pro které je divák tím nejdůležitějším. Hraje se pro diváka s jediným cílem - pobavit ho a líbit se. A divácký smích pro inscenátory posvěcuje použití jakéhokoliv prostředku. Podbízet se je tady skoro normou. Důvody, proč soubor hraje právě pohádku o Otesánkovi, nám inscenace nesdělí. Dramaturgie v případě této inscenace selhává i v dalších momentech.

Představení inscenace BYLO NÁS PĚT sice není tím správným příkladem pohádky, ale mělo v sobě pro úvahu této kapitoly něco podstatného: soubor přijal a vzal za vlastní klukovské hry z Poláčkovy prózy a učinil je předmětem svého vlastního je-

vištního ztvárnění. To napřažení klukovské pozornosti k tomu, jak se vyvíknout z cvičení na housle nebo přímo z hodiny houslí a pustit se do hry daleko zábavnější, je tím, co činí inscenaci dynamickou a živou. Klukovští představitelé si našli takovou polohu v Poláčkově předloze, ve které se mohou se svými hrdiny identifikovat. Dobové, případně sociální danosti jsou v inscenaci jen koloritem.

U čeho všeho byla televize

Divadlo od svých počátků v sobě nese potenci být tribunou, ze které se reaguje na dnešek. Díky té bezprostředně realizované komunikaci mezi jevištěm a divákem má divadlo šanci vyslovovat se k tomu, co obě strany žijí. (Je známo, že čím je doba pro národ těžší, o to víc se zostřuje vnímání. Kolikrát stačil v inscenaci jen nepatrný náznak, odkaz a divák s velkým srozuměním reagoval.) Ve zdravém divadle taková ambice musí být přítomna, jinak jde o mrtvý útvar. Divadlo má smysl, jen když existuje teď a tady. A to jak ve zpřítomnění předváděné hry, tak i v tom, o čem se hraje. Jinou otázkou je *jak* to udělat.

V Trutnově se potříkrát na jevišti objevila postava televizního reportéra/-ky. V případě loutkového představení O ZELÉNÉM PRASÁTKU se televizní zpravodajství stalo dokonce formálním rámcem, ve kterém se pohádka předváděla. Po úvodní znělce pomyslné TV Luna moderátorka předává slovo své kolegyni reportérce, která je v „terénu“ a která nám dovolí popatřit „skrytou kamerou“ na osudy Zeleného prasátka. Pohádkový pří-

běh se šťastným koncem je předveden a opět se vracíme do televizního studia. Proč pro tuto pohádku byla zvolena forma televizní reportáže, inscenace nezodpověděla.

Reportáž - a to způsobem podivným a zcela neorganickým - byla použita i v představení STAŘÍČKÉ POVĚSTI ČESKÉ: reportérka „v přímém přenosu“ před staženou oponou referovala divákům o pohřbívání praotce Čecha na základě zpráv, které dostávala do sluchátek. (Na závěr si reportérka v obligátním loučení s divákem neodpustila aktualizovat: „Pro televizi Trutnov...“ Tady se už nepohrboval jenom praotec Čech, ale celá stavba inscenace.)

Televizního přenosu - a to přímo z pekla, ze závodu Kouby s čertem - se nám dostalo i v inscenaci MLÝNEK.

Použití televizní reportáže je ve všech případech jaksi nadbytečné. Používá jenom formální znaky jevu, který provází naši skutečnost, ale ani v jednom případě to dál než k vnější nápodobě nedojde.

A pokud důvodem pro připsání dvou postav moderátorek není problém jak zaangažovat do představení další dvě holky, na které se už nedostalo rolí ve vlastním příběhu, stálo by za to přemýšlet o tom, proč se v souborech takové nápady urodí. Jestli za těmito nápady je ještě něco, co by dodalo tomu použití reportážní formy přece jenom hlubší odůvodnění. Věřím tomu, že by pak soubor dokázal reflektovat přítomnost televizních médií v našich životech zásadnějším způsobem. A jestliže by se nic takového v těch nápadech ne-



LD Štěk, SVČ Opava: Otesánek



HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov: Bylo nás pět



Klub dětské kultury BUBU, Vsetín: O zeleném prasátku

našlo, určitě by soubor naopak dokázal tyto bezobsažné formy bezbolestně vymést ze své připravované inscenace.

Přibližně a obecně

Obtíží stále přítomnou v řadě představení - ať jako dílčí problém, nebo i zásadní - byla přibližnost nebo obecnost, se kterou nám inscenace předváděly své postavy. Inscenátoři kolikrát v zaujetí pro atmosféru zvolené předlohy (HRDÁ AJŠE, ČARODĚJNÉ JARO, MALÁ PRODAVAČKA ZÁPÁLEK) se ve svých inscenacích oddávají na mnoha místech pouze vytváření oné atmosféry. Využívá se k tomu hudba a zpěv, světelné proměny (dokonce i stroboskop) atd. a na jevišti se maluje atmosféra jako taková. Pochopitelně, že jmenované prostředky mohou atmosféru účinně podpořit, ale jejich patřičný účín se dostavuje teprve tehdy, když se stávají organickou součástí jevištní situace. A to situace, ve které musí být především vybudován prostor pro jednání postav, pro vyjádření jejich vzájemných vztahů.

Nemám tím na mysli ani nikterak složité věci. Když si ústřední hrdinka v MALÉ PRODAVAČCE ZÁPÁLEK rozškrtne zápalku, děje se tomu proto, že si chce v té zimě, která ji obestírá, aspoň zahřát prsty. A teprve ten magický plamínek hořící zápalky ji přivede k jejím snovým představám. Taková proměna se ale v této inscenaci může těžko odehrát, když hrdinka sedí v prosincové zimě na ulici trochu jako na letním paloučku. Na druhou stranu lze soubor pochválit, že pro vyjádření toho, jaké dilema Malá prodavačka řeší, když se

rozhoduje, zda vůbec může zápalku rozškrtnout, použil chór představující vnitřní hlasy hlavní hrdinky. Nedostatkem ale je, že se ve stejnou chvíli rezignovalo na elementární situaci postavy.

S obecným pojetím postav (vyplývajícím z nekonkrétních situací) se dalo setkat u mnohých inscenací. Kolikrát nebyl problém v tom, že by soubor nevěděl, co chce sdělovat. Ale v tom, že to, co z jeviště sděloval, nebylo úplně to zamýšlené sdělení nebo sdělení dostatečně účinné a přesvědčivé.

Zakletí v rámci

Zdá se mi, že se v dětském divadle trochu věří na nějakou inscenační samospatitelnou moc rámce. Nebo také na to, že mít inscenaci „zarámcovanou“ je prostě „in“. Je to takový trend, taková zaklínací formule dětského divadla.

Zřejmě někde na počátku inscenace, která chce být klaunérií, ZTRÁTY A NÁLEZY souboru z Rychnova u Jablonce byly improvizací etudy, jejichž tématem asi bylo objevování (prostoru, předmětů, těch druhých atd.). Cítíme ve hře dívek, jak si dopřávají čas, aby každý impuls a podnět, který si zprostředkují, byl citlivě zachycen a zpracován (objevuje se něco jako zvnitřnělé pochody). To jim asi také dovolilo dojít k tomu, že svými těly doveudou cítit a vyjadřovat. Šestice dívek prokazovala, že je dobře připravená. Problém je, když se z takových studijních etud chce udělat představení tím, že se spojují, vymyslí se k nim nějaký začátek a konec.

Inscenace FRANCÍNEK A EVELÍNKA se pokouší rámcovat svou inscenaci „dvorečkem“. Rámec má vytvořit základ pro to, že to, co se bude odehrávat, bude vznikat tedy na místě, že se budou hlavní role teprve rozdělovat a že se tomu bude dít především tanečními prostředky. Rámec byl v inscenaci velmi nejasný, pro diváky nečitelný, matoucí a s přihlédnutím k celku i nadbytečný.

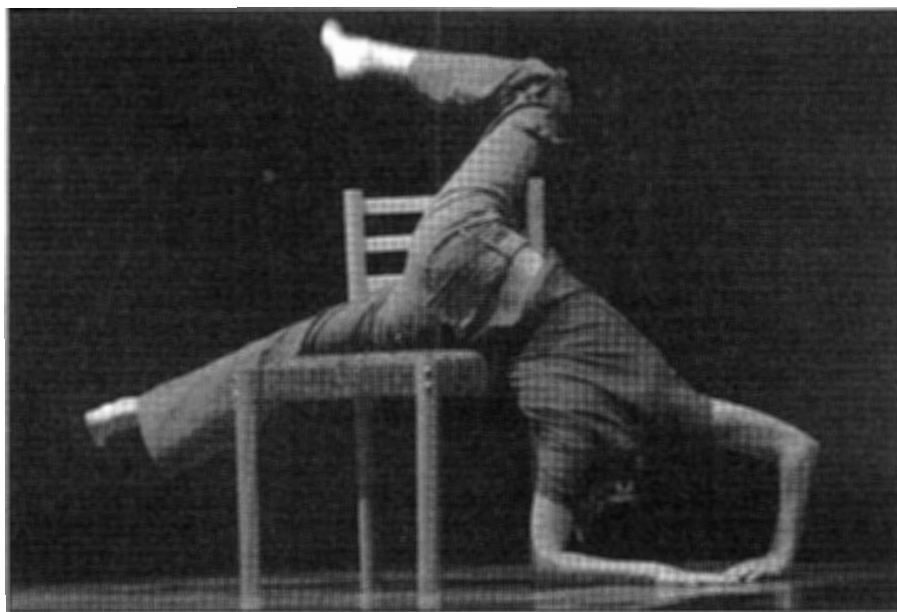
Rámec - na to by se nemělo zapomínat - je tím, co ovlivňuje celek, co se musí promítat do celé inscenace. Rámec tedy není pouze to, co se ukáže v expozici a v lepším případě i na konci. Rámec předkládá divákovi určitý a ohraničený průzor na předváděné, předkládá mu úhel ohledu, nabízí čtecí klíč. Všechny otázky, které padaly u zhlédnutých představení, proč zrovna takový, nebo onaký rámec, byly kladeny právě proto, že zvolený rámec pro vlastní předváděný příběh opravdu mnoho neznamená.

Má-li mít pohádka O ZELENÉM PRASÁTKU reportážní podobu, pak se to musí nutně projevit ve způsobu inscenování té pohádky. Pohádkový příběh v tom případě už nemůže být předváděn sám o sobě, ale příběh se nutně musí vyprávět formou reportáže. Protože jinak takový reportážní rámec nemá smysl a ani důvod v inscenaci být.

Vím, že kolikrát takový nápad udělat inscenaci rámec padne často na samotném konci práce, kdy se řeší, jak celé představení začít. Jestliže se ale přimyslí relativně hotovému inscenačnímu tvaru začátek, který chce být rámcujícím, je v souvislosti



Divadýlko Strašidílko, ZŠ Západní, Plzeň:
Malá prodavačka zápalek



Taneční a pohybové studio Magdaléna, Soukromá umělecká škola Rychnov u Jablonce nad Nisou:
Ztráty a nálezy

s tím nutné si uvědomit, co to bude znamenat pro doposud vytvořený celek. A pak se rozhodovat, jestli není třeba lepší nápad opustit. Proměňovat to, co bylo vytvořeno bez ohledu na dodatečně přidáný rámec, je obtížné i pro zkušeného divadelníka. Znamená to uvidět dosavadní práci nově, jiným pohledem. A ten nový pohled také vtělit do inscenace.

Je jasné, že nebrojím proti užívání inscenačního rámce jako takového, ale proti mechanickému aplikování. „Dvoreček“

jakožto herní rámec by měl inscenaci sjednávat nejenom přijetí a pochopení toho, že děti si na divadlo jenom hrají, ale takový rámec zároveň zveřejňuje další dějovou linii (v rovině vztahů uvnitř souboru), která pak může být významovou paralelou vlastního předváděného příběhu. Často vedoucí souboru z celého herního rámce použije na úvod obligátní dělbou rolí a očekává, že se tím vyhovělo posvěceným představám o dětském divadle.

V současnosti je dětské divadlo silnější v teorii než v praxi. Ale ta teorie není teorií dětského divadla současnosti. A ani nemůže být, protože se napájí z praxe a dětské divadlo zůstalo ve své praxi viset někde pozadu za současností.

Závěrem

Letošní přehlídka neměla žádný svůj inscenační vrchol ani představení, kterému by mohlo patřit označení kontroverzní. Možná vstup divadla rodinného typu a pokus o klaunérii rozšířily řečiště dětského divadla, jehož tok se tím rozprostřel do větší šíře, ale ztratil na síle a dravosti.

Vypadá to tak, že dětské divadlo dělá ve svém současném hledání úkroky do stran. Jako by tomu zásadnímu kroku - vyrazit kupředu - něco bránilo. Možná je to přílišná zátěž teoretické výzbroje, *co je a jak se dělá* dětské divadlo? (Ani já jsem si v tomto článku teoretizování neodpustil. Za což se případnému čtenáři omlouvám, stejně tak jako všem vedoucím a souborům, z jejichž inscenací jsem si vybral exemplární momenty.)

Možná tomu kroku brání riziko, že se to nepovede a vedoucí nepotřebuje dávat v šanc své dobré jméno a pověst souboru. Možná by tu i ochota riskovat byla a brání tomu nemožnost překročit vlastní stín. A možná ten posun vpřed opravdu čeká na generaci těch nejmladších vedoucích, kteří nebudou svázáni vlastní pověstí, nebudou trpět nadbytečnou úctou k autoritám dětského divadla, opustí kanonizované metody toho, jak se to má dělat, a v dětském divadle rozčeří poklidnou hladinu.

A přivedou na jeviště zcela současnou podobu dětského divadla. Podobu takovou, která by byla i výrazem toho, jaké jsou dnešní děti. Čím žijí, jaké jsou jejich strachy a jaké jejich radosti, jak mluví, jak myslí atd. V tom možná tkví nejzásadnější úkol vedoucího dětského souboru: přivést na jeviště obraz světa, který soubor obklopuje a ve kterém žije. A to prostředky a způsoby, jež o tom světě mohou vypovídat. Jejich svět, prostředky a způsoby jejich světa, nikoliv svou představu o jejich světě.

V tomto smyslu byla velice cenná inscenace A CO JAKO?, která ale na současné téma šla tradičními prostředky. Ta potřeba teenagerského věku vypovídat o sobě, o svých vrstevnících byla přítomna i v dalších inscenacích. Ostatně nikoliv náhodou zmiňované TV reportáže s tím taktéž souvisejí. Zachycují sice jen povrch určitého jevu, ale signalizují příznačnou snahu souborů reagovat na naši současnost.

Fotografie Michal Dřtina



Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce, Praha 5:
Francínek a Evelínka

Drama pro budoucnost

Gabriela Sittová

Mezinárodní konferenci *Drama for the Future*, v jejímž podtitulu stál citát z Victora Huga „Neexistuje nic silnějšího než myšlenka, která přichází v pravý čas“, pořádala asociace National Drama ve dnech 11.-13. dubna 2006 ve Velké Británii, konkrétně na Univerzitě ve Winchesteru.

National Drama (www.nationaldrama.co.uk) je asociace učitelů dramatu ve Velké Británii, která sdružuje učitele všech stupňů vzdělávání, od předškolního až po univerzity, ale i studenty dramatické výchovy, herce divadel ve výchově a vůbec zájemce ze všech oborů, které mají co do činění s divadlem, výchovou a vzděláváním. Snaží se udržovat kontakty se zahraničím, a to jak se sdruženími či asociacemi podobného typu, tak i s jednotlivci od obyčejných studentů a učitelů až po výrazné osobnosti dramatické výchovy. National Drama se zabývá potřebami a zájmy dramatu na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Aktivně se zasazuje o diskusi o otázkách vývoje kurikula a podporuje výzkum i publikační činnost v oblasti dramatické výchovy.

Když jsem se na cestu do Velké Británie vydala, očekávání jsem raději žádala neměla, protože nerada zažívám zklamání. Nakonec ale můžu konstatovat, že kdybych očekávání měla, zřejmě by nebyla výrazně předčena, ale spíše naplněna. Z oblasti dramatické výchovy jsem nezažila nic naprosto nového, o čem bychom u nás už nevěděli nebo to už sami nepraktikovali. Účastnila jsem se dílen, které pro mě byly příjemné a zajímavé jednak z pohledu skladby účastníků, jednak i způsobů vedení či propojování vesměs známých dramatických metod. Jen o jedné dílně ale mohu prohlásit, že pro mě byla zcela nová a naprosto fascinující. Ale na západoafrické tance dojde řeč až později, tak to vezměme popořádku.

Do Winchesteru jsem dorazila v pondělí odpoledne. Po dlouhé cestě jsem se těšila na odpočinek, ale hezké počasí a lákavé uličky Winchesteru mi jej nedopřály. Winchester je skutečně krásné historické město, které svým vzhledem působí spíše jako městečko z filmu o hluboké anglické minulosti. Moc času ale na prohlídku nebylo, protože večer byla v plánu společná typická britská večeře pro všechny účastníky konference, kteří dorazili do pondělního

večera. To byla moje první příležitost porozhlédnout se a získat nějaké informace, kdo, odkud a pokolikáté na takovémto setkání je. Už ten večer bylo jasné, že bude konference nabízet mnohé. Kromě workshopů hostitelských a hlavních, kromě příspěvků zúčastněných delegátů, divadelního představení jednoho herce, divadla ve výchově a venkovských tanců, což bylo všechno v plánu, to byla především velká příležitost setkat se s lidmi, kteří se dramatem zabývají a přijeli sem doslova z celého světa. Mezi účastníky byli učitelé nebo studenti dramatické výchovy nejen z Velké Británie, Rakouska, Švýcarska, Bosny a Polska, ale i ze Spojených států, Kanady, Islandu, Kypru nebo dokonce z Jamajky.

Druhý den ráno byla konference slavnostně zahájena a potom už jsme se jen zapisovali do dílen podle momentální nálady a chodili z dílny na občerstvení a z občerstvení do dílny a tak pořád dokola, dokud nebyla večeře a večerní program.

První z workshopů, kterých jsem se zúčastnila, byla dílna **Janet Lee**, mladé lektorky herectví z Univerzity ve Winchesteru, a jmenovala se **Fyzické divadlo**. V prostorné tělocvičně se sešla skupinka přibližně dvaceti lidí a Janet se hned pustila do práce. Jednou honičkou nás na začátek pořádně rozehrála a potom si už začala pohrávat s různými typy naší chůze. Pochopitelně byly její instrukce doplňovány informacemi o držení těla, o těžišti, o souvislosti s dechem a také prokládány názornými ukázkami a dílčími cvičeními, která nám pomohla najít ten či onen správný „grif“. Poměrně rychle se jí podařilo vybudovat v naší skupině dobré skupinové vnímání, protože už záhy se dobře dařily aktivity, při nichž se uplatňoval fázo- vaný pohyb, např. bez domluvy štafetové přejímání chůze vždy pouze jednoho člověka, zatímco jsou ostatní ve štronzu. Při těchto aktivitách Janet využívala motivace, které vedly skupinový pohyb k větší plynulosti, dynamice a výrazovosti. V rámci všech těchto různých cvičení jsme se naučili také jeden typ chůze, na první pohled ne zrovna zajímavý, s nímž jsme potom hodně pracovali v další fázi celé lekce. Šlo o chůzi, která využívala velké opory v těžišti, plné plochy chodidel, hlubokého prostoru v těle pro nádech a pružení v mírně pokrčených kolenou. Tuto chůzi jsme

nějakou dobu pečlivě zkoumali, a to ve všech jejích rychlostech a rozměrech. Potom přišla práce ve dvou skupinách. Pohybovali jsme se ve dvou semknutých útvarcích podle pokynů lektorky a tyto pokyny, z počátku spíše jednoznačné, kladoucí důraz opět na nácvik pohybu v semknuté skupince, se postupně komplikovaly a doslova pouštěly fantazii na špacír. I když jsme byli stále jedním tělesem, jedním tělem, měli jsme reagovat na ptáka letícího nad námi, na ještěrku běžící kolem našich nohou, potom i na druhou skupinu, která byla také jedním konzistentním tělesem atd. V závěru lekce jsme pracovali každá skupina zvlášť a podle různých zadání vznikaly převážně improvizované, případně v obrysech předpřipravené pohybové herecké etudy založené na pohybu skupinovým. Ten vznikl z jedné společné chůze nebo z chůzí rozdílných a něčím specifických. Zadáno bylo např. jen prostředím, jako třeba národní galerie, a požadavek byl hledat kontrasty nahore - dole, rychlý - pomalý, velký - malý atd. a vznikaly tak velmi zajímavé příběhy, ať už komické, nebo napínavé, a všechny byly ztvárněny skutečně dynamicky, nápaditě a měly patřičnou jiskru. Základními atributy dílny Janet Lee byla chůze, dynamika a skupinové citění.

Dílnu, která mě skutečně nadchla, vedl **Olu Taiwo**, herec, tanečník, choreograf, lektor herectví atd., taktéž z Univerzity ve Winchesteru. Sám sebe považuje za interdisciplinárního umělce. Já jsem u něj zažila dílnu pojmenovanou **Západoafrické tance**. Pro mě osobně je Olu Taiwo pod vlivem těchto dojmů především charismatický černošský tanečník, který skvěle bubnuje, výborně tančí a energicky a bez oddechu vede své žáky k vytyčeným cílům. Po třech hodinách intenzivní práce naše skupina, která se sešla co do pohybového nadání v dost pestrém složení, zatančila souvisle za doprovodu Oluova bubnování jeden ze západoafrických tanců. Pro tuto dílnu byly určeny prostory malého sálu a už při vstupu dovnitř bylo patrné, jak si Olu prostory připravuje. Seděl uvnitř s bubnem asi deset minut před začátkem a bubnoval, takže se celý sál naplnil tímto vířivým rytmickým zvukem a ti, co přicházeli na dílnu, si nesesadili, ale odkládali své věci a tančili nebo se aspoň pohupovali do rytmu, protože sedat se jednoduše neda-

lo. Když jsme se všichni sešli a Olu přestal bubnovat, rozhostilo se sálem zase naopak tak působivé ticho, že tím bylo nějak sváteční už samotné naše představování. Zpočátku jsme seděli na židlích v kruhu a Olu se snažil nám vysvětlit, jak je potřeba cítit rytmus, a prostřednictvím dechu nám ukázal, jak lze vnímat a zažít jeho trvání. V rytmu nejde o body na časové ose, ale o celý ten čas rozdělený do úseků, které si značíme počítáním. Nemůžeme však rytmus vnímat pouze jako ta vyslovovaná počítaná čísla. A když už jsme správně dýchali a nechali jsme se rytmem hezky naplnit, spustil lektor hrátky s vytleskáváním - a u toho už jsme pochopitelně neseděli. Potřeboval nám do těla dostat typické africké rytmy, tak jsme různé kombinovali skupinky, kdo s kým a co bude vytleskávat, a tleskali jsme různě na přeskáčku, v kombinaci různých skupinek, sami, všichni, nahlas, potichu - byl to krásný rytmický orchestr. A ani tady nám Olu nezapomněl dát zažít nádherný pocit, jaký může mít sehraný orchestr z pauzy. Když všichni cítíte rytmus, který tu stále je, když se netleská, jen se společně vnímá to znějící ticho, a když ho potom v pravý okamžik zase všichni sehraně naplníte společným hraním na vlastní ruce, potom poznáte, co skutečně dokáže ticho, pauza v hudbě.

Další část této dílny byla věnována tanci. Olu nám vysvětloval podrobně každý dílčí pohyb. Nemusel obtížně hledat a vymýšlet motivace, aby naše pohyby byly skutečně přesné. Tyto motivace totiž už promyšlené jsou, rodily se společně se vznikem tance a podle toho se tyto pohyby také učí a dědí z generace na generaci. Není tedy potřeba dlouho vysvětlovat, že některé kroky jsou sice přibližně podobné sambě, ale nejde o pohupování, nýbrž o vpíjení chodidel do země. Jde o to, aby lovec pevně stál a mohl pátravým pohledem zkoumat horizont krajiny. A pomocí těchto instrukcí to šlo rychle. Navíc Olu evidentně odpočinek nepotřeboval, nám ho nedopřál a díky tomu jsme byli v závěru lekce krásně vyčerpaní a tančili jsme tanec, který se nám v začátku hodiny jevil jako nedosažitelný cíl.

A příjemná tečka za tímto workshopem - Olu Taiwo byl velmi překvapen, že se na jeho dílně objevil někdo z České republiky. Sám má na ni velmi příjemné vzpomínky, především na Brno, a posílá pozdrav všem, s kým se u nás v době svého pobytu setkal.

První podvečer byl vyhrazen představení divadla ve výchově **Bournemouth Theatre in Education**. Hrál divadlo fórum ve složení herec, herečka a jedna moderátorka. Kromě možnosti diváků vstupovat

do rolí v situacích, které předem viděli v podání herců, jsme v průběhu představení byli všichni zapojeni do nejrůznějších činností. Buď jsme jednoho z herců posadili na horké křeslo a kladli mu nejrůznější otázky, nebo jsme měli při štronzu herců vyslovovat jejich vnitřní myšlenky, nebo jsme měli ve skupinkách sepisovat možnosti motivace jednání jedné z postav atd.

Představení se týkalo šikany a způsoby řešení byly hledány především z pohledu učitele. Začínalo to scénou z kabinetu, kdy učitelka po těžkém dni opravuje písemné práce a ze školního dvora slyší křik dětí. Do kabinetu vchází její velmi arogantní kolega a vyčítá jí chování dětí z její třídy. Dochází



Olu Taiwo tančí včele naší skupiny



Tony Horitz na horkém křesle v roli arogantního učitele

mezi nimi k ostré výměně názorů, která dává divákům nahlédnout do situace ve škole. Zřejmě se ví, že mezi dětmi dochází k šikaně, ale neví se přesně, kdo je jejím strůjcem. Rozehrál se příběh z mnoha úhlů pohledu a společně jsme hledali možnosti, co učitel může v takové situaci udělat, a zkoumali jsme, jaké to může mít důsledky pro účastníky konfliktu. V představení byly používány ověřené techniky a herci byli zkušení. Není divu - Bournemouth TiE má již několikaleté zkušenosti s představeními pro školy i pro různé komunity, pro lidi zdravé či s nějakým typem postižení.

V rámci konference byl vyhrazen prostor pro příspěvky zúčastněných delegátů.

Do jaké míry delegáti pojmu své prezentace prakticky, či teoreticky, to záleželo pouze na nich. Mohli jsme vybírat z velmi široké nabídky a já jsem se vydala na prezentaci švýcarské lektorky **Nicole Kúpfrové**. Je to středoškolská profesorka angličtiny a zabývá se výukou cizího jazyka metodami dramatické výchovy. Celá její prezentace s názvem **Prázdná třída: Příběhy minulé, současné a budoucí** byla pojata prakticky. Na tomto setkání bylo zajímavé mimo jiné také to, že tu se mnou ve skupině v roli řadové seminaristky byla i Cecily O'Neilová. To samo o sobě byl zážitek. Vkládat slova do úst soše chůvy z Šípkové Růženky v podání Cecily O'Neilové, to se člověku jen tak nepoštěstí.

Nicole si v průběhu celé konference několikrát posteskla, s jakými problémy se potýkají učitelé dramatické výchovy ve Švýcarsku. S dramatickou výchovou se v jejich školství téměř nepočítá a na lepší časy se zatím neblýská. Musí si tedy s dramatickou výchovou vystačit pouze jako se zdrojem metodiky. Díky té se ale jejím studentům poměrně dobře daří začít angličtinu rychle používat jako jazyk, kterým se dá hovořit, nikoliv jako učební látku.

Na úvod Nicole zařadila několik her na seznámení, vyladění skupiny a trochu na procvičení postřehu. Jedním ze základních prvků, které běžně praktikuje také při své práci se studenty ve škole, je cvičení chůze s nespočtem obměn, které běžně využíváme také u nás. Po této úvodní fázi přišla práce s textem ve skupinách. Nejprve se pracovalo ve dvojicích. Každá dvojice si z nabídky vybrala jednu pohádku. Ta byla pochopitelně v angličtině a upravená na takový počet slov, který odpovídá stupni žákovských jazykových znalostí a dovedností. Dvojice si měla pohádku pročíst, prodiskutovat společně slova, kterým některý z dvojice nerozuměl, ujasnit si základní dějovou linku a pomocí jednoduchých hudebních nástrojů pro ostatní skupinky připravit zvukové převyprávění pohádky. Dále se pracovalo ve skupinách větších (asi po osmi lidech) s další pohádkou. Naše skupina pracovala s pohádkou Princ a Růže, druhá skupina si vylosovala Šípkovou Růženku. Tentokrát jsme k napsané pohádce dostali seznam pokynů, jimiž by se žáci při hodině měli řídit. Jsou rozděleny do tří fází práce s předlohou a Nicole s nimi většinou pracuje v průběhu několika hodin, nikoliv jen hodiny jedné. Jde o tyto body:

- Porozumění textu, analýza textu, práce s postavami a rekvizitami (např. přečtete si text pohádky a podtrhnete hesla, která jsou nutná k porozumění, vypíšete postavy a rozhodnete, které jsou nezbytné pro udr-

žení linky příběhu, přidělte každému ve skupině některou z postav, každý si znovu přečte text a vyznačte přímé řeči vaší postavy, označte informace o vlastnostech, oblečení a věcech, které k vaší postavě patří, najděte si, případně vyrobte z papíru takové rekvizity, které divákům pomohou rozkrýt, kterou postavu představujete atd.).

- Dramatizace příběhu (např. jeden z vás pohádku pomalu čtete a ostatní improvizují paralelní zvukový plán, označte v textu místa, která jsou důležitá pro nové akce, vyberte pět důležitých situací z celého děje, připravte živé obrazy; každá postava v živém obraze může říct pouze jednu větu, může to být přímá řeč z textu, rozhodněte, co by měly říkat postavy a co vypravěč atd.).

- Vymyšlení moderní verze vybrané pohádky (např. vymyslete ve skupině, kde by se pohádka mohla odehrávat, kdybychom ji převedli do současnosti, promyslete, kým by která postava v současnosti byla, a převedte do nového kontextu i její přímé řeči, použijte nově napsané přímé řeči v živých obrazech, které jste připravili pro původní verzi pohádky atd.).

My jsme se pochopitelně nemohli ve vymezeném čase věnovat všem těmto bodům. Nicole nám ale dala pohádky bez konce a naším úkolem bylo v živých obrazech obsáhnout také konec, který jsme sami navrhli. Potom jsme živé obrazy oživovali a celou pohádku jsme vlastně v jednotlivých obrazech zahráli od začátku do konce. A jak to v té naší pohádce skutečně dopadlo, to jsme si na závěr mohli přeciť. Ale je pravda, že navrhovat konec u pohádky, kterou jsme nikdo neznali, bylo mnohem zábavnější, než si to jen tak přeciť. Jak už jsem zmínila, byla to ukázková lekce, jak lze pracovat se studenty angličtiny jako cizího jazyka, a já jsem si ji užila skutečně jako cílový adresát, protože jsem se naučila několik dalších anglických slovíček, a hlavně jsem ve skupině pracovala s řadou rodilých mluvčích, takže mi všechno vysvětlovali přesně a často i z mnoha stran.

Zajímavý byl také příspěvek delegáta z University of The West Indies na Jamajce. **Brian S. Heap** svůj vstup pojal jako přednášku. Měla název **Potíže s inscenováním: Reflexe dramatizačního procesu a výsledného divadelního produktu**. Zabýval se otázkou, jak při tvorbě představení využít materiál, který není primárně určen k uvedení na jevišti. Studenti dramatu tamní univerzity píšou na závěr svého studia projekt, tedy vlastní hru nebo adaptaci. Zaměřují se na literaturu týkající se Karibiku, na jejich domovská témata,

na náměty dané etnografickým materiálem. Mluvil o struktuře, podle které práce na závěrečném představení u jeho studentů probíhá, přičemž jednotlivé body struktury vztahoval právě ke specifikům dramatu čerpajícího náměty z karibské oblasti. Těmi závaznými body jsou pro něj: práce se základními součástmi jednotlivě (např. zkoumání pohledů, částí těla v pohybu, kulturních specifik, mapování sítě vztahů v příběhu atd.), práce s dramatickými elementy (např. využití publika, vypravěče, dialogů, hudby, pohybů, symbolických akcí atd.), práce se sekvencemi akce (např. upřesňování původu postav, improvizace epizod, soupis po sobě jdoucích scén, experimentování s časem a prostorem atd.), psaní scénáře (např. psaní kolektivní, ujasňování detailů jednotlivých epizod atd.), práce s technickými složkami (např. jevištní osvětlení, zvuky, kostýmy, rekvizity, speciální typy líčení pro zobrazení různých božstev atd.) a evaluace (studenti po představení odpovídají učitelům na řadu otázek, hodnotí také sami sebe a dostávají zpětnou vazbu od diváků). Bohužel nezbyl čas na diskusi, ale určitě by se rozpředla, protože už během výkladu se z publika sem tam ozvala podnětná otázka.

Hlavní workshop jsem si musela zvolit už při přihlašování na konferenci. Ze čtyř nabízených dílen jsem vybrala **Učitel jako režisér: Pravidla komedie - udělat tragédii je obtížné, udělat komedii je obtížnější**. Vedl ji **Mark Powell**, mladý režisér ze Salisbury. Přestože však bylo jeho jméno ve Winchesteru považováno za zvučné, jeho dílna pro mě nebyla natolik přesvědčivá a objevná, aby přebila silný zážitek, který jsem si odnesla z dílen z předešlého dne. Jeho způsob vedení byl sice docela sympatický a vtipný, ale ve skupině nás bylo minimálně čtyřicet a aktivity, které Mark do své lekce řadil, jsem znala snad bez výjimky. Struktura jeho lekce ale obsahovala i momenty, které je nutno ocenit, protože si na nich člověk uvědomí, jak někdy skutečně nemá cenu vymýšlet příliš složité aktivity. Jednou z těchto věcí byla Markova krabice vtipů. Hned při vstupu do sálu, kde se měla dílna odehrávat, jsme měli všichni na papírek napsat, co považujeme za směšné (nějaký vtip nebo příhodu), a vhodit to do krabice. Na tu docházelo v průběhu celé dílny, a to kdykoliv, když si na krabici Mark vzpomněl. Vždycky přečetl pár vtipů a o každém jsme hlasovali, komu připadá vtipný, komu ne a vznikala diskuse, proč tomu tak je. Vlastně celá dílna byla postavená tak, abychom se pokoušeli najít odpověď na otázku, co je komické a proč.

Už při rozehrávkách Mark pracoval s tím, že zavedl nějaká pravidla, a když jsme je dovedně zvládali, udělal například nějakou rychlou změnu pokynů, aby z naší strany došlo k chybě. To nás pochopitelně vždycky rozesmálo a první zjištění bylo tu: chyba je směšná. K následným analýzám komična docházelo i po hraní různých her, které automaticky směřovaly k tomu, že se část skupiny směje tomu, co druhá část skupiny hraje, protože to jednoduše je komické. Vycházelo nám z toho, že komika může vznikat, když všichni vědí něco, co jeden neví, nebo z rozdělení postavení nadřazený a podřazený atd. Pracovali jsme s improvizací ve dvojicích i ve větších skupinách, vymýšleli jsme komické situace s imaginárními předměty, ale analyzovali jsme i běžné denní situace - jsou komické? A když ne, co by se dalo změnit, aby tomu tak bylo?

Druhou část Markovy dílny jsem bohužel už neabsolvovala, protože autobusy z Winchesteru jely jinak než podle mých představ, takže nemůžu posoudit celek. Z prvního setkání nám ale vystala řada podnětů, které by si zasloužily dovést k nějakému závěru, k nějakému shrnutí a pojmenování, a jistě tomu tak druhý den bylo.

Protože jsem odjížděla v průběhu posledního dne, tedy ještě před ukončením hlavních workshopů, bylo pro mě tečkou za celou konferencí představení jednoho herce. A lepší zakončení jsem si ani nemohla přát. S představením **The Angel's Memory** do Winchesteru přijel **Guillermo Horta**, herec, lektor, performer a režisér taneční a divadelní laboratoře **Opus Nigrum** ve Vídni a na Tenerife. Po jeho představení jsem měla okamžitě jasno, že na hlavní workshop jsem se měla zapsat právě k němu (jednu z dílen na této konferenci vedl). Tak silný to byl zážitek. Ve svém představení Guillermo pracoval s hlasem v jeho proměnách, nikoliv s mluveným slovem. Úvodní fáze jeho představení byla pojata jako rituál před začátkem cesty, soustředění, očistění sebe i diváků, které zve na cestu do divadelního sálu, ale i mnohem dál... Herec si odvedl diváky do sálu svým zpěvem a rytmickým klepáním kameny. A začal koncert lidského těla a hlasu. Šlo především o pohybové divadlo. Ze všeho byla velmi patrná Guillermo-va sepiatost s asijskou kulturou a z každého detailu byla čitelná laboratorní přesnost práce. Pohrával si s humorem vycházejícím z mužského převleku za ženu nebo z úsměvnosti typického nakládání s čínským porcelánem atd. Využíval smutné, ale i komické masky a komika, kterou z toho vykřesal, byla krásná a křehká. Se ženskou maskou na obličeji se Guillermo

měnil v dokonalou koketu až do malíčků prstů. Pracoval skvěle s detailem, s metaforou, s miniaturními pohyby těla a s jeho celkovým držením. V masce se vždycky na malý okamžik zastavoval před diváky v nějaké póze, jako by s námi otevíral dialog. Velmi důmyslná byla také propracovanost pojetí divadelního prostoru, který se pomocí několika hromádek hlíny, kamenů, květin a dlouhých pruhů papíru proměnil v cestu. Přitom to byla scéna velmi jednoduchá. Ale nebudu se pokoušet popisovat nepopsatelné. Určitě se mi tím nepodaří předat své nadšení ze skvělého představení. Spíš bych všem přála, aby se jim na skytla možnost vidět Guillerma Hortu v jeho představení na vlastní oči.

A co všechno se dalo na konferenci zaslechnout v kuloárech? Například to, že v Kingstonu na Jamajce letos v červenci pořádají už páté setkání zaměřené na dra-

ma, výchovu a vyučování, které se jmenuje Návrat k pohledu a hlasu. (Uzávěrka přihlášek byla bohužel už koncem dubna.) Také se tam povídalo o tom, že na Kypru se o něčem, jako je dramatické výchova, téměř neví, proto tamní učitelé jezdí za studiem například do Velké Británie, aby si zpět domů přivezli kompletní know-how. Mluvílo se ale i o tom, že ve Velké Británii to se zaváděním dramatické výchovy jako samostatného předmětu do škol také není zrovna jednoduché a mnozí se divili, že právě v zemi, jako je Česká republika, řešíme problémy takového rázu, jako je například zanesení dramatické výchovy do Rámcových vzdělávacích programů pro gymnaziální vzdělávání. A bylo docela příjemné slyšet, že nám třeba Švýcaři tyto problémy téměř závidí.

Na základě této cesty mohu s klidným svědomím konstatovat, že se u nás dra-

matická výchova dělá na dobré úrovni a pro mnohé zahraniční delegáty držíme až překvapivě krok s její podobou pěstovanou ve Velké Británii. Pro mě bylo zase naopak překvapivé to, že účastníci z některých zemí nemají velké ponětí o divadle ve výchově nebo třeba o základních technikách typických pro strukturované drama. Prezentace delegátů, kterých jsem se účastnila, byly jistě zajímavé a sympatické díky oné všudypřítomné mezinárodní atmosféře, ale slušela by jim větší jistota vedení a promyšlenost celkové struktury lekce či přednášky. U nás se veřejně (tedy na různých festivalech a přehlídkách) prezentují dílny o něco propracovanější, srovnatelné spíše s tím, co jsem ve Winchesteru zažila u lektorů z místní univerzity. A je nutno ještě jednou zdůraznit, že právě tyto dílny byly podle mě připraveny i vedeny opravdu profesionálně.

Kudy, kudy, kudy cestička...?

Hana Švejdová

aneb

Projekty a projektová metoda v mateřské škole jako cesta k naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v praxi

ÚVODEM

„...Hra je přípravou na dospělý život. Kůzle musí tak dlouho skotačit, až se z něho stane moudrá dospělá koza. Mořská medúza musí tak dlouho dovádět, až z ní bude dospělá matka medúzyho rodu. A s lidským mládětem je tomu podobně...“

(Zdeněk Matějček, 1986)

Má-li z lidského mláděte vyrůst dospělý jedinec lidského rodu, měl by dostat v dětství příležitost si hodně hrát. Nestačí tedy dát mu dost prostoru pro volnou spontánní hru, při níž si hraje svobodně s tím, co a koho si pro svoji hru vybere, a na to, co ho zajímá, ale musíme mu vytvořit podmínky i pro to, aby se *hra* stala základem vzdělávacích aktivit, které dítěti nabízíme.

A když se nám ještě podaří hry soustředit kolem určitého jádra a promyšleným výběrem hry zasáhnout celou osobnost dítěte, pak jsme na nejlepší cestě k dosažení smysluplných vzdělávacích výsledků. Pak nám z dítěte před očima roste aktivní, tvořivý, komunikující člověk, který má zájem poznávat svět kolem sebe, získávat nové zkušenosti, učit se novým věcem a sdílet

poznávání s ostatními lidmi, protože ho to prostě baví.

Takovému učení, kde je prostor pro hru, aktivní činnost, integrované poznání, spolupráci, komunikaci, zážitek i rozvíjení celé osobnosti člověka, jde naproti *projektová metoda*, kterou lze uplatnit při plánování a realizaci různých vzdělávacích projektů. Díky rámcovým vzdělávacím programům se projektová metoda dostala do širšího povědomí. A leckde se podle svého vědomí a svědomí pokoušíme „dostat ji do praxe“, prakticky ji uplatňovat a nabídnout našim dětem. Někdy ještě tápeme, moc toho o tom nevíme a třeba by nám pomohlo dozvědět se o projektové metodě víc. Třeba jen proto, aby bylo odkud se odrazit nebo s čím svoje dosavadní pedagogické počinání konfrontovat.

Protože sama se o projektovou metodu a o vzdělávání prostřednictvím projektů dlouhodobě zajímám a je základem mé práce v mateřské škole i v rámci literárně dramatického oboru v ZUŠ v Klatovech, nabízím čtenářům některé ze svých zkušeností.

PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA

Projektem se obvykle rozumí cílená, organizovaná, promyšlená, dlouhodobější činnost, která je soustředěná kolem určitého jádra, směřuje k rozvoji celé osobnosti člověka, zapojuje celou jeho osobnost, je zaměřena nejen teoreticky, ale i prakticky a míří k upotřebitelnosti v životě. Každý projekt má svůj konkrétní cíl, k jehož dosažení směřujeme přes uskutečnění dílčích kroků, řešení dílčích problémů, naplnění dílčích cílů, které jsou předpokladem naplnění cíle základního.

Projektová metoda respektuje potřeby a zájmy dětí a vychází z nich. Jejím cílem jsou změny v osobnosti žáka, navozené získáním, zpracováním a pochopením nové zkušenosti, která se promítá do atmosféry skupiny i vzájemných vztahů mezi dětmi, mezi dětmi a pedagogy. A co je podstatné, za činnosti přejímají zodpovědnost děti a jsou jejími spoluvůdci. Aplikace projektové metody ve výchovně-vzdělávacím procesu *ruší hranice jednotlivých předmětů, výchovných složek, vědních oborů*, přestože uplatňuje jejich poznatky, a to na principu koncentrace - všechny poznatky jsou soustředěny kolem ústředního motivu, tématu, problému. Využití projektové metody navozuje přirozenou komunikaci a vzájemnou spolupráci mezi dětmi při smysluplné týmové práci, podněcuje fantazii, intuici, empatii, rozvíjí zodpovědnost, aktivitu i seberegulační mechanismy



dítěte (sebevědomí, sebepoznání, sebekontrolu, sebehodnocení, seberealizaci), učí řešit problémy, diskutovat, formulovat názory, argumentovat, tvořit, propojuje svět školy se světem venku, a to vše díky své motivační síle a za předpokladu vhodné volby tématu a dobré organizace práce. Zakladatel projektové metody profesor Columbia University v New Yorku William Heard Kilpatrick (1871-1965) definuje projekt jako: „(...) určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“ (Valenta 1993: 4)

Metodika projektů

Základním metodickým principem projektové metody je, jak již bylo výše uvedeno, *princip koncentrace* ve smyslu soustředění látky kolem základního jádra.

Zdroje pro základní jádro mohou být různé:

- předepsaná učební látka (týká se základních a vyšších stupňů škol),
- životní realita (zájmy, potřeby, problémy konkrétních osob, reálné události nebo situace, zážitky a zkušenosti, společný zážitek, zprávy, zajímavé objevy apod.),
- otázka signalizující problém (např.: Kam se z Betléma vrátili tři králové? Že si Ježíška jenom rodiče vymysleli?),
- literární text (poezie i próza různých žánrů).

Ať už je zdrojem jádra projektu cokoliv z výše uvedeného, jsem přesvědčena o tom, že mimořádně důležitou roli tu hraje *příběh*. Je tomu přesně tak, jak píše Michal Vybíral ve své publikaci *Od zkušenosti k poznání* (1996): „(...) dítě vnímá svět jako příběh utvářený z mnoha příběhů a příběh je dětským způsobem vidění a poznávání světa.“

I já považuji způsob poznávání prostřednictvím příběhů za velmi cenný. Ať už jde o příběhy reálné, smyšlené, pohádkové, účelově vykonstruované, či jiné literární, úplné, či pouze nastolené a nedořečené. Důležité však je, aby vycházely z potřeb a zájmů dětí, popř. i předepsané učební látky, aby sledovaly konkrétní cílovou oblast, nabízely prostor pro společné zkoumání, experimentování, naplňování a aby z nich díky vlastní aktivitě, prožitku a jednání získávaly děti zkušenost vedoucí k poznání.

Volbu příběhu je ovšem potřeba zvažovat z různých hledisek: „Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity; být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami; brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout řešení problémů, které dítě nejvíce matou. Musí se zkrátka vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň - a to tak, aby dětské trampoty nejenom ne-

snížoval, ale naopak doceňoval jejich závažnost a v dítěti současně podporoval sebevědomí a důvěru v budoucnost." (Bettelheim 2000: 8-9)

Navzdory rizikům spojeným s výběrem příběhů využívám příběh v různých podobách takřka v každém projektu.

Základním předpokladem plnohodnotného projektu je respektování čtyř základních kroků - částí:

I. Záměr: To je prvotní podnět k projektu (např. zájem, potřeba dětí, reálná situace, konkrétní událost, ale i pedagogický zájem vycházející z potřeb skupiny, znalost dětí, ujasnění cílů apod.) a formulování jádra, kolem něhož se budou činnosti soustředovat, tzn. o co tu půjde, co bude východiskem, jaké téma budeme rozkrývat, popř. jaká podtémata s ním souvisejí.

II. Plán: Tady jde o vytyčení základních otázek, témat, výběr typů činností, volbu prostředků vztahujících se k tématu, rozřazování společné práce, přibližný časový rozvrh, rozdělení úkolů, stanovení základní kostry a míry volnosti dětí s prostorem pro přesahy a aktuální odbočky. Plánování projektu není záležitostí pouze pedagoga, naopak, plánování se aktivně zúčastňují i děti - samozřejmě s ohledem na jejich věk a míru zkušeností. Při plánování (i při vlastní realizaci) projektů pedagog přijímá různé role: může být vůdcem, iniciátorem i podněcovatelem (což má svoje opodstatnění při práci s malými dětmi), ale právě tak může přijmout roli organizátora, moderátora či pouhého pozorovatele (zejména při práci s dětmi staršími).

III. Provedení: Jde o realizaci vlastního projektu, která je vždycky záležitostí společnou, tedy dětí i pedagoga - záleží na věku dětí, do jaké míry je učitel hlavním iniciátorem činností. Ovšem i při práci s dětmi předškolními je nezbytné poskytovat dětem dostatečný prostor pro vlastní aktivitu a jednání, vlastní nápady, názory, myšlenky. Není dobré zahlcovat děti přemírou hotových informací, striktních úkolů, stejně jako množstvím sebekvalitnějších didaktických i jiných pomůcek. Pokud učitelka mateřské školy dokáže vytvořit bezpečné podmínky pro pohodu v oblasti psychické a sociální, citlivě vnímá svěřenou skupinu dětí, pokud opustí roli vševědoucího a autoritativního vůdce skupiny a stane se citlivým partnerem s nepředstíraným a upřímným zájmem o společné téma, aniž by sama měla „patent“ na zodpovězení každé otázky a vyřešení vzniklé situace, potom zjistí, že i děti předškolní ukazují cestu k novým tématům i jejich uchopení, stávají se spolutvárci i spolurealizátory nabídnutého projektu. Nepodceňujeme proto malé děti!

IV. Hodnocení: Mám tu na mysli hodnocení jak dílčí, průběžné, tak závěrečné, kdy hodnotí činnost dětí i pedagog, společně hledají další možnosti a varianty řešení, navrhuje jiné postupy. Při hodnocení se zaměřujeme jednak na hodnocení vlastního průběhu činnosti, výsledku činnosti a jeho přínosu pro zúčastněné děti i každé konkrétní dítě, jednak na hodnocení vlastní aktivity, sebehodnocení i hodnocení ostatních. Hodnocení můžeme vést i z pohledu jednotlivců - čím mě osobně určitá činnost nejvíc obohatila, jak hodnotím spolupráci skupiny atd.

Tyto čtyři základní kroky jsou společné všem druhům projektů.

PROJEKTY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kvalitní mateřská škola by měla dětem dávat příležitost ke každodennímu setkávání ve vhodném, podnětném a laskavém prostředí. Měla by současně poskytovat dětem prostor k osvojení prosociálních vlastností, postojů a strategií, pokládat základy sociální komunikaci. Tam by měla vznikat slovy Z. Matějčka jakási „dětská kultura“, na níž se dítě podílí, již se účastní. Právě ve styku s druhými dětmi se vytvářejí a kultivují důležité vlastnosti, jako je souhra, součinnost, spolupráce, soucit, společná radost, umění naslouchat, podřídit se atd., aniž bychom jakkoliv podceňovali vliv dobře fungující rodiny.

Tři základní rámcové cíle předškolního vzdělávání nám jasně vymezuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*: všichni víme, že v každém okamžiku, který dítě tráví v mateřské škole, by za prvé měl být prostor pro učení, za druhé by se dítě mělo setkávat s žádoucími lidskými hodnotami a tyto si postupně osvojovat a za třetí by mělo mít dítě prostor pro samostatnost a vytváření osobnostních postojů (viz RVP PV, kapitola 3.3). Každá mateřská škola by tedy měla usilovat o rozvíjení celé osobnosti dítěte, to znamená poznávacích, hodnotově orientačních i praktickopřetvářecích vztahů ke světu, rozvoj pohybový, jazykový a estetický, osobnostní a sociální. Osobnost dítěte se rozvíjí v interakci s ostatními dětmi - prostřednictvím smysluplných činností a aktivit, přičemž tu musí být prostor pro respektování individuálních potřeb a zvláštností každého dítěte, prostor pro samostatnost dítěte. Každá mateřská škola má dnes vypracovaný svůj školní vzdělávací program, v němž jasně a konkrétně vymezuje své záměry vyplývající z cílů rámcového programu.

Skvělé je, že každá mateřská škola má

dnes dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, formách práce, pro uspořádání výchovně-vzdělávacích i zájmových činností. Zmizela jednostranná orientace na didaktické cíle, změnilo se sociální klima, mateřská škola má všechny podmínky k tomu, aby vyšla vstříc potřebám a zájmům dítěte, aby se stala pro dítě oázou bezpečí, jistoty, důvěry, pospolitosti, radosti, společných zážitků a tvořivého poznání a aby nabídla dětem smysluplné učení s uplatněním projektové metody.

S tímto prostorem pro samostatnost je ovšem spojena i značná zodpovědnost nás, pedagogů, za svoji práci. To dřív nebylo. Dřív jsem lépe či průměrně splnila úkol, dala mu lepší či horší obsah, doplnila datum a bylo to. Dnes mám naprosto volné pole působnosti, větší kompetence, ale i větší zodpovědnost. Budiž mi ale útechou, že současná koncepce vzdělávání je v mateřské škole ve prospěch dítěte a dává mu základní šanci stát se jednou samostatným, tvořivým, aktivním, demokraticky smýšlejícím člověkem. Bude to ještě chvíli trvat, než tuto šanci podpoří i všechny další stupně škol, ale jsem optimista a věřím, že i vyšší stupně škol se prokousají novými přístupy ke vzdělávání tak, jako my v mateřských školách.

Vraťme se ale k projektové metodě. Mateřskou školu navštěvují děti předškolního věku. Není tedy předčasné zavádět projektovou metodu už do mateřské školy? Nakolik jde projektová metoda naproti cílům mateřské školy a osobnosti předškolního dítěte?

Odpověď nám dá nejspíš stručná charakteristika předškolního dítěte v kontextu s cíli předškolního vzdělávání a možnostmi projektové metody:

Předškolní věk je *věkem hry*, ve struktuře psychiky dominují emoce, navíc je typický enormní *rozvoj vlastní aktivity* (která už není jen samoúčelná jako ve věku batolecím, ale směřuje např. k prosazení a uplatnění se ve vrstevnické skupině). Zvláště markantní je *potřeba pohybu* (pohyb zbavuje dítě zábran, přes pohyb vede cesta k sebepoznání a obecnému poznání). Tedy co se uskutečňuje hrou, projde tělem, dává prostor k aktivitě a zasáhne emoce, vstoupí do vědomí a uloží se v paměti. Z toho vyplývá potřeba vlastní aktivity činnosti, pohybu, hry, jednání a prožitku, potřeba sdílení s ostatními, jejichž prostřednictvím se dítě učí. A to se plně ztotožňuje s požadavky na každý projekt.

Pro předškolní dítě je typická *synkretičnost* v myšlení a vnímání. Dítě pojímá svět globálně, není schopno hlubší analýzy, zobecňuje nepřesně, vnímání a myšlení je orientované na celek. Dítě předškolního

věku vnímá komplexně, není schopné zatím systematicky uspořádat oddělené, jednotlivé poznatky a vkládat je jako kousky mozaiky do vznikajícího obrazu. Globální pojetí učiva soustředěné kolem jádra jde tedy naproti specifickým zvláštnostem psychických funkcí předškolního dítěte tím, že dítěti nabízí poznání celistvé, nerozškátované do jednotlivých oblastí. Dítě má možnost ho celistvě vnímat a celistvě na něj reagovat. Přirozené celistvosti života by mělo odpovídat i celistvé učení. Navíc dvojnásobně pro předškolní věk platí, že mimo zkoumání není poznání. A tím se dostáváme k dalšímu průsečíku projektové metody s osobností předškoláka.

Je dobře, že díky rámcovému programu jsou v každé současné mateřské škole závazně vytvářené vhodné podmínky pro globální (celistvé) poznávání, nejsou oddělovány jednotlivé výchovné složky, nejsou vytvářeny striktní hranice mezi činnostmi, není striktní rozvrh činností a učitelka může relativně volně nakládat s časem (samozřejmě s respektováním potřeb a možností dětí). A to znamená, že je to dobrá půda pro realizaci různých zajímavých projektů.

S ohledem na věkové a vývojové zvláštnosti předškolního dítěte a na cíle předškolního vzdělávání je tedy vhodné nediferencovat poznání podle věd a výchovných složek se zaměřením na rozvíjení jednotlivých schopností, vědomostí, dovedností, návyků, oblastí apod., ale usilovat o *přirozenou integraci*, tedy propojení:

- všech výchovných složek,
- věcné informace a prožitku,
- původní zkušenosti s novým poznáním,
- reality a fantazie, myšlení, intuice a citů,
- činností spontánních a řízených,
- činností statických a dynamických, verbálních a neverbálních,
- činností obtížných s činnostmi méně zatěžujícími, soustředěných a uvolněných,
- činností individuálních, skupinových a kolektivních,
- činností předem připravených a improvizovaných,
- ale stejně tak o integraci všech dětí ve společné činnosti, integraci dětí, učitel, rodičů a dalších lidí, integraci světa školního se světem školy obklopujícím.

Pojem *integrace* je ovšem i klíčovým pojmem *projektové metody*. I ona je postavena nejen na soustředění činností kolem nosného jádra, ale i na velmi těsném propojení a rovnováze jednotlivých disciplín, činností, aktivit i oblastí rozvíjení osobnosti.

Na základě výše uvedených základních argumentů se dostáváme k jednoznačné

odpovědi: *Projekty do mateřských škol patří*. Vycházejí vstříc mentalitě předškolního dítěte, dávají učitelce v mateřské škole prostor k všestrannému rozvíjení dítěte, k uvědomění si cílů, k propojení různých činností, nabízejí životu v mateřské škole systém, návaznost, tah, radost ze společného objevování, nutí svým způsobem děti i učitelku neustrnout na prvoplánovosti a prvním nápadu, zprostředkovávají všem zúčastněným prožitek a zkušenost směřující k aktivnímu poznávání sebe samého i okolního světa a v každém případě „otevírají“ školku.

Specifičnost projektů v mateřské škole

Specifičnost uplatňování projektové metody v mateřské škole je už obecně daná tím, že vstupem do mateřské školy dítě často poprvé překračuje hranice rodiny, kde dominovala intenzivní závislost na matce. Do popředí se sice dostává enormní potřeba dětské společnosti, potřeba kontaktu s vrstevníky, ale dítě prochází různě dlouhým a různě složitým adaptačním procesem, kdy si zvyká na novou sociální situaci. Všechno je pro něj nové a nezvyklé, všechno začíná poprvé, učitelku čeká ona mravenčí práce navázat s dětmi kontakt, získat jejich důvěru, položit první kamínky pro společnou práci (počínaje krátkými soustředovacími chvilkami, kdy se děti učí vnímat jedno druhé, respektovat se, hrát si spolu, spolupracovat, respektovat společná pravidla atd.).

Z toho vyplývá, že *prvním předpokladem pro jakoukoliv práci s dětmi předškolního věku* je vedle uspokojení fyzických potřeb *navázání pozitivního kontaktu s dítětem a vytvoření bezpečných podmínek pro pohodu v oblasti psychické i sociální*, podmínek prostých stresových situací, ironie, pohrdání, kdy je dítě chtěné, a nikoliv na obtíž. To považuji za ten základní stavební kámen, ať už se dále rozhodneme pro jakýkoliv výchovně-vzdělávací princip nebo jakoukoliv metodu včetně metody projektové.

U předškolních dětí je podstatné, aby *nabídka činnosti vycházela z jejich zájmu popř. na jejich aktuální zájem, potřebu, problém pružně reagovala*. Jestliže totiž já, coby pedagog, nevnímám, že děti daleko víc zajímá, že za okny padá sníh než právě rozehraná hra, je to moje smůla a zároveň zbytečně plýtvám energií na dokončení započaté činnosti. Jestliže společně s dětmi budu chvíli pozorovat chumelenici, pak si na ni zahrajeme a popř. se prostřednictvím vhodné motivace vrátíme k původní činnosti, dosáhnou mnohem příznivějšího vzdělávacího efektu.

Z výše uvedeného vyplývá, že značnou roli při vzdělávání předškolních dětí hraje *motivace činnosti*, a to nejen na začátku činnosti (dítě se velmi snadno na začátku pro činnost nadchnou), ale i v jejím průběhu. Nosná a dobrá motivace se ruku v ruce s vhodnou volbou tématu, jádra projektu podepíše na aktivitě dětí, jejich vnitřní zaujatosti ve spojení s vnitřní kázní. Zaujaté děti totiž nezlobí. Je otázkou, kdo je vinen, když se něco nepodaří. Mám zkušenost, že zádrhel, nezdar či neúspěch často není v dětech, příčinou nemusí být ani nevhodná volba námětu pro projekt, ale právě podceněná motivace, nerespektování aktuálních dětských potřeb a zájmů, nedodržení zásady přiměřenosti a posloupnosti, ale třeba i pasivita a nezáujatost učitelky tématem.

Dalším specifickým rysem projektů v mateřské škole je, že daleko větší *tíha spadá na bedra učitelky*, a to v podstatě ve všech čtyřech výše uvedených krocích neboli fázích (záměr, plán, realizace, hodnocení). Dostatečným prostorem pro volné spontánní hry a upřímným nasloucháním a pozorováním dětí při těchto spontánních aktivitách získává učitelka cenné podněty přímo od dětí, které se mohou stát východiskem k formulování jádra projektu - o co tu půjde, co děti zajímá, co vědí a nevědí, že vědí, jak mezi sebou komunikují, jaké hry z hlediska sociálního převažují a proč, popř. prostřednictvím čeho by se dalo něco pozitivně změnit, zlepšit, známé i neznámé prozkoumat.

PŘÍKLAD: *Je září, část dětí si hraje s kaštaný, perou se, čí je který. Vojsa donesl do školky košík jablek a tvrdí, že nikomu nedá, Dominik truceje stranou sám, protože ho kluci nikde nechťejí, Martin hlásí, že na Vodáku spadl strom, a ostatní ho neposlouchají, venku už týden leje jako z konve a celková nálada ve třídě je už od pondělí mrzutá. Není to dostačující příliv podnětů ke zrodu konkrétního projektu?*

Právě tak fáze plánování i realizace daleko více spočívá na učitelce. Děti sice aktivně spolupracují, podílejí se na plánování projektu, plánují společně s učitelkou, kdy se bude cesta ubírat dál, poskytují učitelce velmi dobrou spontánní zpětnou vazbu, dokážou nastolovat další otázky i vnímat některé drobné detaily, které nám dospělým často utečou, ale učitelka je oním pilířem, který to jistí a na kterém záleží, jak s výše uvedeným naloží. Dětská reakce, otázka, gesto je tím pravým barometrem, kudy a jak dál. Na učitelce zůstává zvážet a pojmenovat si nastolené otázky, popř. vzniklé problémy a překážky (vycházející někdy přímo z tématu, jindy např. z nedostatečné vybavenosti dětí pro

určitou činnost) a najít vhodné prostředky a činnosti k jejich naplnění, prozkoumání a zodpovězení.

Vlastní realizace projektu, třebaže v mateřské škole to bývá zpravidla zase učitelka, která je iniciátorem a organizátorem činnosti, která ovládá zpravidla onen nejen startovní, ale i znovuspouštěcí a posunovací bod, je společnou záležitostí dětí a učitelky a učitelská role se mnohdy i v mateřské škole mění z role řídící na roli moderátora, komentátora, „provokatéra“ a řídící aktivita se na chvíli přesouvá na děti samotné.

Samozřejmě že vždycky bude ve výhodě učitelka, která je nejen citlivým diagnostikem a prognostikem, ale i dobrým organizátorem, který si umí děti získat a nadchnout pro společnou věc. Vždycky záleží na způsobu dosavadní práce, vedení dětí, na míře zkušeností dětí. Nedoporučuji opět nechat se odradit prvním neúspěchem a přičíst tento na účet svých dětí.

Specifickým problémem projektů realizovaných v mateřské škole je často i *věková nestejnorodost skupiny*. Ve skupině jsou často děti tří- až takřka sedmileté - a všechny mají právo na uplatnění, všechny si zaslouží svůj prostor a všechny stojí o pocit důležitosti. Zapojit všechny děti, malé nepřetížit a velké nepodceňovat není snadné. Myslím si ale, že právě projektová metoda umožňuje věkovou diferenciaci a individualizaci při společné práci, nabízí prostor pro spolupráci dvojic dítěte staršího a mladšího. Ze své zkušenosti mohu jen potvrdit, že děti se tak naučí mnohem víc než jen např. rozdělovat jablíčka do bedýnek podle stejného počtu nebo zazpívat „správně“ písničku.

Závěrem snad už ani ne tak specifická, ale spíš *přednost projektů v mateřské škole*: jsou „NESPOUTANÉ“. Rámcový vzdělávací program nám dává mantinely, ale nesvazuje: neexistuje pevně předepsaná „učební látka“, nejsou striktní osnovy, nejsou dogmaticky vymezené úkoly pro formální plnění, nejsou „škatulky“ na vzdělávání, nejsou povinná témata ani literatura apod.

Jádro projektu v mateřské škole může být libovolné. Může jím být:

- *obecné téma* (např. podzim), které se potáhne konkrétním časem jak červená sňurka, na niž se budou den po dnu navlékat vhodně motivované hry a činnosti jako podzimní korálky a na závěr vznikne např. zajímavá veřejná podzimní výstava, doplněná netradiční vernisáží, kde se uplatní všechny nové dovednosti i poznatky dětí, nové básničky, písničky, hry apod.,
- *konkrétní podnět*, tedy reálná událost, předmět, situace či zážitek, který souvisí se zájmy a potřebami dětí, lidí (např. poslední

jablíčko na stromě v zasněžené zahradě - jak mu tam je, jak se cítí, co s ním bude...?), - *problém*, často v podobě provokativní otázky, který je nutné vyřešit (např. Je Ježíšek jen vymyšlený? - a hned se otevírá prostor pro pátrání, prozkoumávání i společnou hru, prostor pro práci s koledami a lidovými tradicemi, či první seznámení s existencí bible...),

- ale i *výchovně-vzdělávací cíl* - tam, kde jde především o žádoucí změnu v osobnosti dítěte nebo v kooperaci skupiny, a teprve pak o konkrétní téma (např. jde-li především o potlačení sobectví některých dětí, pak zvolím třeba příběh Pyšný tulipán či pohádku O lakomé Barce, které mně umožňují prostřednictvím analogické situace daný vzdělávací cíl naplnit).

Z výše uvedeného vyplývá, že každý projekt, včetně projektů v mateřské škole, je svébytný, je to originál, protože je dílem konkrétního pedagoga, konkrétní skupiny dětí, vzniká v konkrétní situaci, prostředí a čase.

Je samozřejmé, že hotový projekt není plně přenosný, „kopírovatelný“, ale může být cennou inspirací či odrazovým můstkem pro další pedagogy a jejich děti. Jsem přesvědčena o tom, že bychom se my, učitelé, měli umět podělit s ostatními o to, co se nám podařilo, co naše děti zaujalo a co jsme považovali za smysluplné. Už jen proto, že zkušenosti přímo z praxe nám pro praxi dají nejvíc.

Projekty a tematické celky

Práce s tematickými celky je stejně jako projekty často frekventovaná v řadě mateřských škol. Podrobnější charakteristiku tematických celků uvádí v souvislosti s dramatickou výchovou Eva Svobodová v principech předškolní výchovy (1998): „Tematický celek lze definovat jako blok činností, které se vztahují k určitému tématu a naplňují konkrétní cíle, ze kterých vyplývají konkrétní úkoly pro děti i učitelku.“

Zkonfrontujeme-li tuto charakteristiku tematického celku s jednou z definic projektu (viz výše), zdají se na první pohled velmi podobné. Mezi tematickými bloky a projekty je evidentní příbuznost, často bývají zaměňovány, prolínají se, hranice mezi nimi je skutečně pohyblivá a neurčitá. Oba by měly směřovat k rozvoji celé osobnosti dítěte, oba by měly vycházet z potřeb a zájmů dětí, oba kladou dost značné nároky na motivační propojení a měly by mít dostatečnou motivační sílu.

Pokusím-li se o hierarchické uspořádání, pak *projekt je nadřazen tematickému celku*, tematický celek, resp. tematické celky jsou součástí projektu.

Tematický celek je sestaven z činností a aktivit propojených společným tématem,

čímž se liší např. od celku námětového, kde jsou jednotlivé činnosti a hry propojené společným námětem.

PŘÍKLAD: Námětový celek pod názvem Podzim může být postaven tak, že se zaměříme na jednotlivé znaky podzimního ročního období - houby, ovoce a zelenina, počasí, zabarvování a opadávání listů, činnosti lidí na podzim apod. - a tyto na základě bezprostředního pozorování zúročíme ve společných i individuálních činnostech a hrách pohybových, hudebně rytmických, výtvarných, pracovních, literárních, didaktických apod. Jsou to v podstatě samostatné ucelené části s dílčími cíli, řazené za sebou a spojené sjednocujícím námětem. Tematický celek už spojuje nejen námět - tedy Podzim, ale i určité téma, to znamená, O ČEM to je na podzim v životě venku i ve škole: o smyslovém vnímání i vzájemném vnímání, o sklizni i vzájemné pomoci, o poznávání podzimního bohatství a současně o seznamování se s „bohatstvím“ vlastním - co dovedu, umím, zvládám, co mě baví, zajímá atd. Téma jsem si pojmenovala a v další fázi pro něj hledám obsah. Z toho pak vyplývá, že zatímco to někde pojmenují tematický celek Jak se žije na podzim (a bude to o životě zvířat, rostlin, plodů, ale i našem lidském a dětském v souvislosti s naší školkou), jinde vezmou na pomoc písničku Šla Nanynka do zelí (a bude to jak o podzimní sklizni, tak o vzájemných vztazích a pravidlech soužití, což s dětmi prozkoumáme na příběhu Nanynky a Pepíčka), a někde úplně jinde se tematický celek bude např. jmenovat Za vlády skřítků Podzimních (a opět to bude o podzimu, ale i o vzájemných vztazích, spolupráci, pravidlech soužití skřítků i nás v mateřské škole apod.).

Zbývá nám porovnat výše uvedené s projektem. Projekt na rozdíl od uvedených celků by měl být promyšleněji *organizován a řízen*, má vedle dílčích cílů svůj *jasný „finální“ cíl*, jednotlivé činnosti a aktivity by se měly nejen paralelně řadit vedle sebe, ale vzájemně se prorůstají, *vnitřně se propojují, navrhují se a směřují k vytyčenému cíli*. Projekt předpokládá větší pohroužení do činnosti, na aktuálnosti nabývá *větší spoluzodpovědnost* dětí za společnou práci. Do projektu je zpravidla zapojováno širší okolí a veřejnost, a to včetně pomoci s materiálovým zajištěním, přípravou i organizací (v mateřské škole to bývají zpravidla rodiče, prarodiče, sourozenci, provozní zaměstnanci, děti z ostatních tříd, ale i knihovna, základní umělecká škola i další instituce, případně různé firmy apod.). Pro projekty je typické *aktivní učení, zkušenost a „užitkovost“* získaného poznání, více míří k životu a mnohem častěji bývají spojová-

ny s produktem, průběh i výsledky jsou znamenány a veřejně prezentovány ve škole i mimo ni (ať už se jedná o prezentaci v podobě výtvarných prací, prostorových modelů, audio- i videozáznamů, divadelního tvaru, nebo jde o vedení deníku, kalendáře, o kresbu mapy, o články a obrazy do tisku, výstavy, ukázky přímé činnosti s dětmi, společnou činnost dětí a rodičů, v níž se děti stávají organizátory práce atd.).

PŘÍKLAD: Z výše uvedených tematických celků se může stát projekt, pokud zaangažujeme rodiče, veřejnost, přípravu spojíme např. s podzimní brigádou, spoluprací s myslivci, půjdeme na výstavu zelininy a připravíme na ni vernisáž, průběžně budeme strádat a zpracovávat různé mate-

riály, soustředíme se na vnitřní propojenost celků, tzn. někam nám to spěje a roste - viz projekt *Podzimnícci: Narodí se nám, spolu hospodaří, plno práce vykonají, plno starostí vyřeší, zahrajeme si na ně, vybavíme je podzimním repertoárem říkadla, básně, písni, vyrobíme je, vyrobíme jim podzimní říši a pak je v závěru uložíme k zimnímu spánku a v rámci podzimní slavnosti všem zveřejníme, jak se žilo za časů vlády skřítků Podzimníčků.*

PROJEKTY V PRAXI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Následující konkrétní různě rozsáhlé projekty určené dětem předškolního věku

byly realizované se smíšenou skupinou dětí v mateřské škole v Klatovech. Všechny tři jsou postavené na vyváženosti cílů poznávacích a cílů osobnostně sociálního rozvoje a samozřejmě vycházejí z možností předškolních dětí. K naplnění cílů jsou volena obecná poznatková témata, která vycházejí jednak z aktuálních potřeb a zájmů konkrétní skupiny, jednak z aktuálního ročního období, které je neodmyslitelnou součástí života v mateřské škole. Všechny uvedené projekty vycházejí z principu projektové metody, využívají metod dramatické a osobnostně sociální výchovy, jsou postaveny na skupinové činnosti a týmové spolupráci a reflektují i aktuální situace, s nimiž se děti setkávají nebo potkat mohou.

Projekt I VYLÉVÁM TMU ZE DŽBÁNU

Anotace projektu:

Jde o krátkodobý projekt, jehož záměrem je příprava na reálnou konkrétní situaci, ale přesto lze konstatovat, že jádrem projektu je obecné téma, k jehož zkoumání a řešení je třeba mít konkrétní důvod: v našem případě měl k nám do třídy nastoupit Jirka. Jindy to může být nějaký konkrétní zážitek - společný i individuální, ze školky či okolí, třeba úraz nebo setkání s člověkem s bílou holí apod.

Téma: Od tmy ke slepotě

Cíle/záměry projektu (aneb o čem to pro děti bude):

- Vidím, slyším, cítím, naslouchám - o rozvíjení smyslové představitivosti, o sdílení, soucítění a skupinové citlivosti, o schopnosti plně vnímat své okolí.
- Být zdravý není samozřejmost - o uvědomování si vlastního těla, o úctě ke svému tělu, o ochraně svého zdraví, o tom, co je pro mé tělo nebezpečné, o empatii a toleranci k lidem odlišným, postiženým a nemocným.
- Každý z nás je jiný, a přesto k nám patří - o přípravě dětí na příchod postiženého dítěte do kolektivu.
- Co je všechno kolem nás - o společném sdílení a zážitcích z vycházek do lesa a jejich propojení se zvoleným tématem.

1. část: Práce s říkadlem

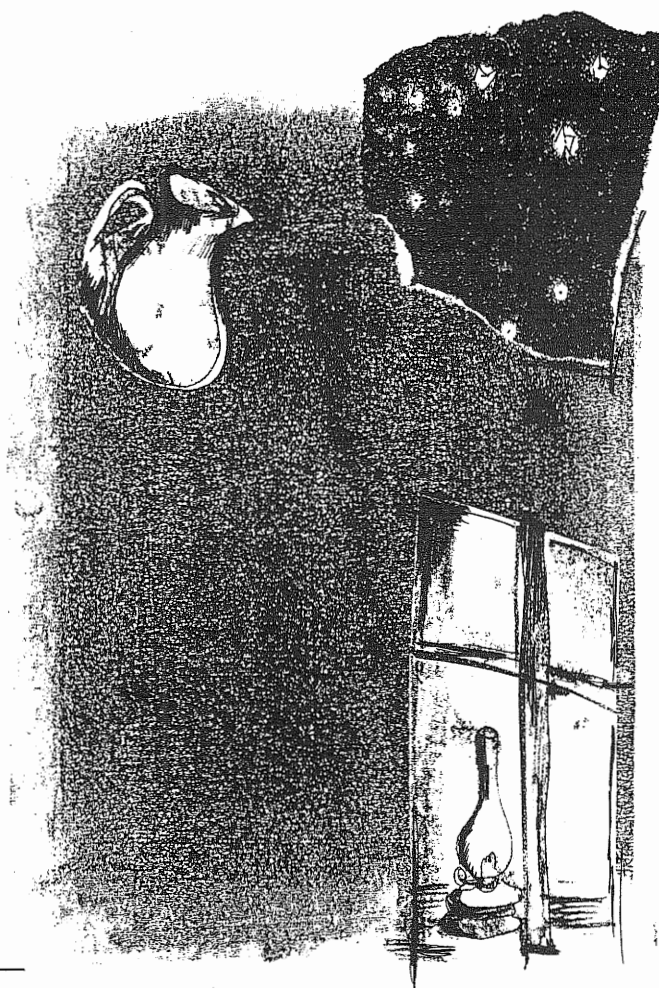
Inspirativní říkadlo:

*Vylévám tmu ze džbánu, na les, na stráž, na vránu.
Už je tady černá noc, bude se spát, dobrou noc.*

- První seznámení s říkadlem lze jakkoliv ilustrativně zobrazit - např. vytahováním černé látky ze džbánu...
- Nejdříve byl tmy jenom kousíček (látka je vytažena částečně): děti se zkusí procházet v prostoru poloslepě se zakrytím jednoho oka, tmy přibývalo - říkadlo se opakuje, látka se vytahuje víc - děti si zkusí přejít celou třídu poslepu se zakrytými (nebo zavázanými) očima, popř. jim lze pomoci zvukem. V následné reflexi se ptáme na pocity dětí, co by-

lo snadné, obtížné, kdo se jak cítil apod. Děti jsou motivovány k tomu, aby podobné cvičení vyzkoušely i doma s rodiči...

- Tma se rozlila po celém lese - děti sedí kolem roztaženého kusu černé látky - v lese všechno ztichlo - bylo slyšet (zde využijeme bezprostředních zážitků a zkušeností z vycházek do lesa, kde často posloucháme, jak šumí les, co vypráví



les, co se v lese ozývá, kdo na nás volá apod.): např. zaku-kání kukačky, zahoukání sovy, zachrápnutí ježka, bublání potůčku, zasyčení hada, převalení kamínků, šumění větru, praskání větví, řezání dřeva, vrzání borovic apod. Vždycky jedno dítě vydá patřičný zvuk, po něm postupně po kruhu opakují ostatní. (Je vhodné začít kamínky: dva kamínky, kterými dítě o sebe ťukne, se předávají po kruhu a děti snáze pochopí princip postupného střídání). Vyzkoušíme nejprve s otevřenýma, poté se zavřenýma očima...

- Potom už v lese zavládlo úplné ticho - část dětí zvedne látku do výšky, druhá část potichu prochází pod látkou-tmu za doprovodu básničky:

V tichém lese se jen šeptá, tam se nikdo na nic neptá...

Prostřídání skupin.

- Lze navázat drobnými etudami - 2 - 4 děti se schovají pod látku a nabízejí ostatním k poslechu určitý zvuk nebo spektrum zvuků, posluchači určují, co se v noci v lese děje. Stejně dobře najde uplatnění zvuková nahrávka ať už s reálnými zvuky lesa, či nahrávka asociující noční les.
- Látku jde zrovna tak rozložit na zem a dál pracovat s imaginární představou - děti postupně nakouknou pod látku a po návratu ostatním sdělí, co v nočním lese viděly...
- Zatímco houbičkám ani zvířatům tma nevadí, nám lidem občas vadí, překáží nám... Jak si lidi poradili, jak vyžráli na tmou... Rozproudí se diskuse. Řeč bude nejspíš o ohni, loučích, lampách, petrolejkách a nakonec i elektřině. Prostor dostanou encyklopedie i zkušenosti dětí.
- Na závěr prvního bloku se lze znovu vrátit k říkadlu o tmě, společně si ho zopakovat a propojit ho s elementární výtvarnou hrou - do velké láhve se dá čistá voda, při říkadlu se do ní přilije černá tuš a společně sledujeme, jak tma světlem prostupuje, až se promíchá a v láhvi se docela setmí. Láhev lze výtvarně dotvořit vnějším pomalováním - na téma noční obloha apod.
- Obdobně lze na černou látku pokládat hvězdičky (dukátky apod.) a z hvězd vytvářet souhvězdí, hvězdokupy v určitém uspořádání (ať už skutečné, nebo smyšlené). Dál lze tuto aktivitu převést do hry v prostoru - každé dítě je hvězdičkou, na pokyn vytvoří děti souhvězdí, např. spojení do trojice = had, spojení ve dvojici v určitém uspořádání = rak, slepení všech k sobě = souhvězdí kuřátek apod.

Doplňkové aktivity:

- Martínková babička nám půjčila do školky pravou starou petrolejovou lampu, ráno v příšeří sedíme u rozsvícené lampy u stolečku a vyprávíme si.
- Podnikáme výpravy do parku i do lesa na Zaječím vrchu, zvlášť nás zajímá hustý tmavý les na samotném vrcholu, posloucháme zvuky lesa se zavřenýma očima.
- Domluvíme se s rodiči, aby umožnili dětem pozorování večerní oblohy, doneseme si do školky knížky a atlasy o hvězdách.
- Spojujeme jednotlivé body (hvězdy) čarami a objevujeme a pojmenováváme nová souhvězdí.

2. část: Prozkoumáváme tmou

V dalším bloku prozkoumáváme tmou z jiného úhlu - ve spojení s pohybovými aktivitami dětí:

- Co je to TMA, co tě napadne, když se řekne TMA: Zařadíme asociační cvičení, hledáme přirovnávání, mapujeme dětské zkušenosti a zážitky.
- Tma se plíží, k nám se blíží... Maruška...: Děti se plíží po bři-

še přes hernu směrem k černému klobouku, kdo je blízko, je učitelkou či některým z dětí jmenován, nasadí si klobouk, postraší děti, ty utíkají zpět na začátek a tma je honí...

- Tma všechno schová: Práce s černým plátnem - děti stojí v kruhu, já jsem tma a schovám Petrušku; Petra, zahalená plátnem, pokračuje: „Já jsem tma a schovám..." (Děti procvičují jak znalost jmen kamarádů, tak se formou hry zbavují zábran a strachu ze tmy.) Obdobou může být tatáž aktivita ve spojení s prolézáním „strachového“ pytle...
- Pohybová hra Den a noc: Děti reagují na zrakové signály (např. baterku - když svítí, je den, když zhasne, je noc) - ve dne vycházíme z domu (z určeného prostoru), v noci jsme doma (návrat do určeného prostoru).
- Proč se střídá den a noc: Otáčení Země kolem své osy lze inscenovat s dětmi přímo v prostoru. Dvojice dětí pevně spojených zády k sobě představují Zemi, učitelka či starší dítě uprostřed kruhu s rozsvícenou svíčkou (nebo baterkou) představuje Slunce: dvojice dětí se otáčí na místě, vždycky má jeden ze dvojice den (tzn. vidí světlo) a druhý noc.
- Hra Když se k nám tma přiloudí, nejspíš někdo zabloudí...: Dvě děti jsou za dveřmi, jedno až tři děti jsou zakryté látkou (částečně nebo zcela), hadači mají uhodnout, kdo zabloudil...
- V černé tmě se všechno schová (variací Kimovy hry): Na černý podklad děti pokládají černé předměty - korálky, části stavebnice, vše, co v prostoru objeví, popř. na černý papír pokládají černé obrysy různých lesních zvířat, plodin i rostlin, současně pojmenovávají, co už tma všechno přikryla - účelem je pojmenovat všechny obrázky na papíře položené...
- V černé tmě se všechno ztratí:
 - a) Je snadné najít např. veverku, když je světlo (děti hledají hračku veverku umístěnou někde ve třídě; kdo ji najde, neprozradí, ale jde to pošeptat učitelce do ucha a posadí se na lavici a dá příležitost i kamarádům; zaslouží si reflexi po skončení, jak se cítili ti, kteří dlouho nemohli najít, pochvala za trpělivost všech atd.).
 - b) Je těžké najít veverku, když je tma: Děti sedí v kruhu, veverka je položena někde v kruhu. Úkolem dítěte se zavazánými očima je veverku najít podle hmatu. Obě situace pak porovnáme.
- Kde všude je možné najít kousek tmy: Děti hledají v prostorech třídy (tma v koutě, ve skříní, v šuplíku apod.).
- Kde všude jinde jste objevili tmou, kdo už se někdy potmě pohyboval? Kde, kdy, bál se? Diskuse, vzpomínky, společné výpravy s hledáním ukryté tmy...

Doplňkové aktivity:

- Prozkoumáme celou školku, kde se skrývá tma (okna bez místností, sklep, kabinet apod.).
- Děti uskuteční obdobný průzkum i doma.
- Přijmeme pozvání Vojtíškovy maminky k návštěvě pravého tmavého sklepa ve staré vile, výpravu uskutečníme výbrojením baterkami z domova.

3. část: Věčná tma aneb SLEPOTA

- Je možné, že mezi námi žijí lidé, kteří vidí stále jen tmou? Jak je to možné, jací jsou to lidé? Následuje bohatá diskuse.
- SLEPÝ ČLOVĚK je člověk, který nevidí. Co nemůže sám dělat nebo dělá obtížně?
- Jak se pozná slepý člověk?

- Jak je možné a čím to je, že někteří lidé nevidí? Opět mapujeme dětskou zkušenost: onemocnění, úrazy, nošení brýlí, nutnost ochrany zraku při některé práci. V této části zapojíme i rodiče.
- Setkal už se někdy někdo z vás s někým, kdo byl slepý, s někým, kdo špatně vidí, kdo nosí brýle? Kdy, kde?
V další části si společně zmapujeme možnosti a pocity člověka, který nevidí:
- Slepý člověk poznává podle hmatu: Jsi slepý, a rád by sis hrál s autem... Vybrat poslepu mezi hračkami autíčko apod., poznávání dětí poslepu hmatem (ve dvojici, beze slov).
- Slepý člověk poznává podle sluchu: Opět určování spektra zvuků, vodění ve dvojicích bez držení podle hlasu, vodič je s otevřenýma očima, volá a oslovuje kamaráda se zavázanýma očima a ten jde podle hlasu za ním...
- Slepý člověk poznává lidi podle hlasu: Různé varianty hry Ptáčku, jak zpíváš...
- Vytvoříme umělé situace: Ztracený klíč - děti hledají klíč s otevřenýma očima, slepý člověk ztratí klíč a bez něj se nedostane domů - opět v kruhu, hledání položeného klíče poslepu s patřičnou motivací.
- Jak se cítí slepý člověk mezi lidmi: Nevidí, a chce si sednout: děti sedí v prostoru na židlích, dvě až tři děti se zavázanýma očima hledají pro sebe volnou židli... Tento moment je možné reflektovat a zpracovat v následujícím.
- Slepí lidé potřebují naši pomoc: Tatáž situace s tím, že děti mohou slepému kamarádovi pomoci - jak, záleží na nich: uvolní mu své místo, dovedou ho na volné místo...
- Navázat lze další hrou: Pomoci dítěti se zavázanýma očima projít určitou cestu - vodění ve dvojicích, v trojicích, kde jeden má zavázané oči a druhý ho vede nejprve snadným terénem, postupně s překážkami - po schodech, přes lavičku, mezi židličkami; ten, kdo vidí, je zodpovědný za bezpečnost slepého, je potřeba individuálně hodnotit přístup vodičů a vyzdvihnout zvlášť citlivý přístup, opatrnost a ohleduplnost vodičů; slepců se zeptáme na jejich pocity, zdali se cítili bezpečně, nebo měli strach...

V závěru bychom měli dojít ke zjištění:

- Je velkým bohatstvím mít zdravé oči a na všechno se moci podívat. Spojit s akcí: děti se procházejí v daném rytmu v prostoru, zazní silný úder, zastaví se na místě, následuje pokyn učitelky, např. zvoneček, a všechny děti ze svého místa mají za úkol odhadnout, kde je jmenovaný předmět či jmenovaný kamarád, a prstem na něj zamířit...
- Je velkým štěstím být zdravý. Nejen vidět, ale i slyšet, chodit, mluvit. Ne každý člověk to štěstí má. I k nám do školky přibude brzy chlapeček, který má nemocné oči, nosí silné brýle a velmi špatně mluví. Budeme mu muset pomoci, aby se mu u nás líbilo. Na koho z vás se mohu spolehnout, že bude Jirkovi dobrým kamarádem?

Doplňkové aktivity:

- Tatínek Martinky nám zprostředkoval besedu s panem doktorem z očního oddělení. Pan doktor nám vyprávěl různé příběhy lidí s poškozeným zrakem po různých úrazech i onemocněních, děti se ptaly na to, co je zajímavé. Na závěr pan doktor vyzkoušel prostřednictvím obrázkové tabulky, jak kdo z nás vidí a má-li oči v pořádku.
- Pozvali jsme do školky známého nevidomého bývalého pana učitele, který vyprávěl dětem o sobě a přinesl s sebou knížku psanou Braillovým písmem, ze které mohou číst i slepí lidé. Kousek dětem přečetl, děti mu zazpívaly všechny svoje oblíbené písničky.
- Průběžně jsme zařazovali různé grafomotorické, grafické i manipulační činnosti a využívali pracovní listy, které nám krom různých dovedností jen potvrzovaly zkušenost, že není nad zdravé oči.
- Připravili jsme s dětmi krátké hudebně-literární vystoupení a navštívili babičky a dědečky v penzionu, kde jsme jim zazpívali a předali drobné dárky.

Celý průběh projektu jsme zaznamenávali slovně i obrazově, vznikly zajímavé kresby očí, naše vlastní osvětová knížka na téma „Co je pro oči nebezpečné“, kterou jsme dokonce namnožili i pro neopatrné děti.

Projekt II JE JEŽÍŠEK VYMYŠLENÝ?

Anotace projektu:

Tento projekt je dost pevně propojený s biblickým příběhem přizpůsobeným potřebám a možnostem předškolních dětí a v podstatě demonstruje jednu z cest, jak v rámci projektové metody pracovat s příběhem obecně. Prvotním podnětem byla opakovaná otázka dožadující se odpovědi: „Že si Ježíška rodiče pro děti jenom vymysleli?“ Seznámení s biblickým příběhem je opět v podstatě obecné téma, jehož rozkrývání a otevření v našem případě vycházelo z potřeb skupiny dětí na základě bezděčně položené otázky. Otázka mohla taky zůstat ignorována, „přeslechnuta“, ale naopak tím, že povšimnuta byla, vznikl první podnět k otevření projektu: „Martínkova otázka je zajímavá, to musíme určitě společně prozkoumat!“ A jakmile dostanou děti příslib, že se bude něco zkoumat, vždycky stoupne jejich aktivita i zájem.

Téma: Hledání odpovědi na otázku - očekávání zrození, obdarování, kouzlo, tajemství, příprava a oslava Vánoc

Cíl/záměry projektu: Cílem projektu bylo navodit atmosféru pohody, porozumění, vzájemné pospolitosti, rozvíjet empatii, ohleduplnost a fantazii dětí, obohatit povědomí dětí o skutečném poslání a smyslu Vánoc, seznámit děti s biblí, zmapovat s dětmi příběh o narození Ježíška, společně postavit vlastní Betlém, seznamovat se s lidovými koledami ve spojení s konkrétní událostí v rámci biblického příběhu.

S biblickým příběhem jsme začali pracovat až poté, co dozněly mikulášské besídky a dojmy z čertů. Začalo nejkrásnější období, období čekání na Ježíška. V každé školce v tento čas vrcholí přípravy na Vánoce, zdobí se, vyrábí se, pečou se perníky, aranžují a zdobí větvíčky, bedlivě se pozorují barborky, vyrábějí se svíčky, voní pomeranče, maminky si vyměňují recepty, píšou se dopisy pro Ježíška. U nás se ale žilo aktuálním problémem. Je Ježíšek vymyšlený? Žil, nebo nežil? Jak asi vypadá Ježíšek? Kdo ho někdy viděl, zahlédl? Je, nebo není? Žije, nebo nežije? Žije na zemi, nebo na nebi? Jaký je (ve smyslu

charakteru, vlastností)? Zmapovali jsme si, co děti vědí a nevědí, o čem přemýšlejí, co je zajímavá. Žádný názor striktně nevyvracíme, necháváme škálu různých názorů, poznatků, představ dětí otevřenou. Kdo ví? Jisté je ale jedno: O Ježíškově se můžeme hodně dozvědět v knížce velmi a velmi staré, která se nazývá bible. Společně otevíráme knihu a prohlížíme si první velkou ilustraci:

I. Postava Marie a Josefa, zvěstování archanděla Gabriela

„Kdysi dávno žila v jednom dalekém městě Nazaretu dívka jménem Marie. Byla chudá, ale hodná, milá, pracovitá. Uměla vařit, zašívát, prát, o zahrádku pečovat. Kdysi dávno žil v jednom dalekém městě Nazaretu muž jménem Josef. Byl to tesař, z jeho dílny to vonělo vždycky čerstvým dřevem, měl šikovné ruce a uměl ze dřeva vyrobit, co si kdo přál. Marie a Josef se sobě zalíbili a měli se moc rádi. Jednou v noci, když celé město spalo, přiletěl k Marii anděl Gabriel a pošeptal jí do ouška tajemství...”

- Co je to TAJEMSTVÍ? Kdo z vás má nějaké tajemství? Chtěl by ho někomu pošeptat? Kdy se tajemství pokazí? - Děti jednotlivě odvádějí své nejlepší kamarády do různých koutů místnosti, aby jim sdělily své nejtajnější tajemství.

- Akce k příběhu: Jaké tajemství pošeptal anděl Marii do ouška? Zahrajeme si na tichou poštu a pošleme zprávu: „Narodí se ti chlapeček, bude se jmenovat Ježíšek.” Na závěr zveřejníme, co jsme se dozvěděli:

„Marie hned tu šťastnou zprávu pověděla Josefovi a od té chvíle se oba těšili na dítětko.”

Lze doplnit vhodnou literaturou o vývoji dítětko v maminkčině bříšku, řazení panenek podle velikosti tak, jak miminko roste, můžeme se sami zkusit seřadit podle velikosti s pomocí zraku i jen hmatu. Je báječné, když můžeme požádat o spolupráci těhotnou maminku, sdílet s ní nejen první fotky z ultrazvuku, ale i pohyby dítětko v bříšku atd.

- Z papírových trubek a textilu si společně vyrobíme velké stylizované figury Josefa a Marie (zároveň je lze využít jako válcové loutky s přidáním lidských rukou), kresebně ztvárníme anděly.

II. Putování do Betléma

„Krátko před tím, než se dítětko narodilo, musel se Josef vypravit do města Betléma. Maminka Marie nechtěla zůstat doma sama, a tak se do Betléma vypravili společně. Cesta do Betléma byla velmi dlouhá, úmorná, plná překážek, Marie s Josefem putovali ve dne v noci, ani na chvíli jeden druhého neopustili...”

- Co nejdůležitějšího si Marie s Josefem na cestu sbalili? Děti sedí v kruhu, uprostřed je rozložená látka, děti pokládají do uzlíku kostky-zástupné rekvizity věcí potřebných na cestu.

- Cestu do Betléma můžeme nastolit jako překážkovou dráhu různě obtížností, můžeme ji nastolit i jako putování různými prostředními, která vytvářejí ostatní děti svými těly; dvojice dětí může být propojena krátkou špejlí mezi ukazováčky a společně zvládat změny různých poloh; dvojice se pohybuje podle učitelčích instrukcí v prostoru atd. Jde o navození pocitu obtížnosti a o vzájemnou spolupráci. Dvojice dětí v roli Marie a Josefa jsou tvořené dítětem starším a mladším, střídají se, jejich úkolem je společně si pomoci, podržet se.

- Vytváříme různá plošná a prostorová bludiště, popř. mapu cesty na základě zážitků ze hry. Najdeme si obě města na skutečné mapě.

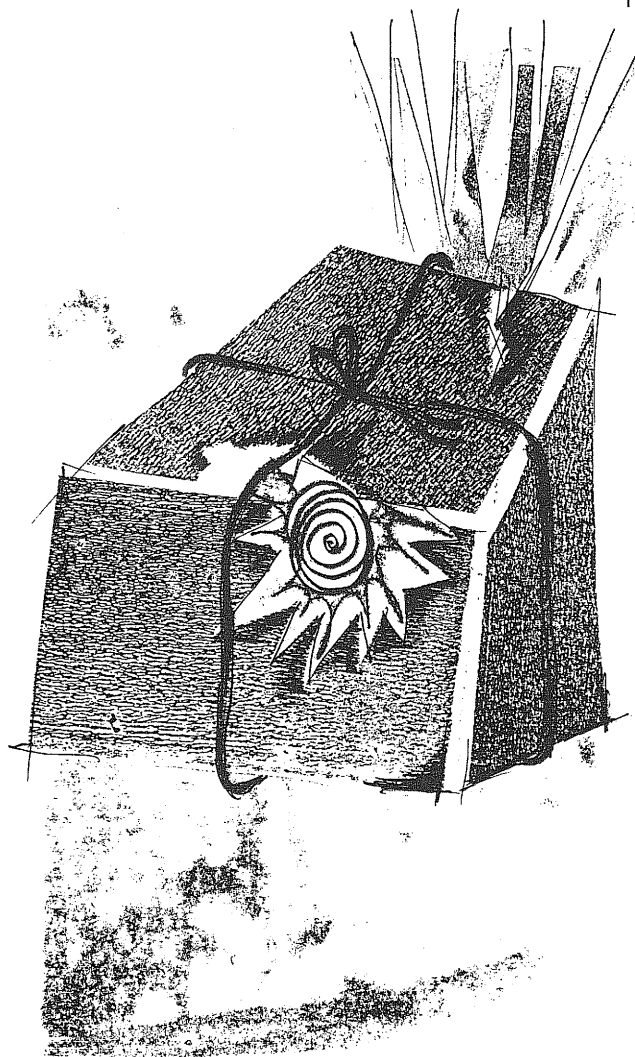
III. Přivítání v Betlémě

- Město Betlém: Představy o městě ztvárněné v podobě fotografií-živých obrazů - děti nejprve sdělují na základě zkušenosti i fantazie, co asi ve městě Betlémě bylo, potom se pokusíme jmenované ztvárňovat vlastními těly každý sám i ve spolupráci s kamarádem, vybíráme nejzdařilejší statický obraz kostela, kašny, věže, rovné ulice, vysokých betlémských domů atd.

- *„V městě Betlémě bylo také hodně krásných domů, v nichž bydleli bohatí betlémské měšťané (kdo je měšťan?). Měli hodně peněz, dobře jedli, pili, hodovali, veselili se, tančili, všichni práci za ně udělalo služebnictvo.”*

Zařadíme elementární improvizaci ze života měšťanů, jejímž cílem je nastolení pocitu sytosti a bohatosti: Děti si vezmou na krk kravaty a stávají se měšťany, na zemi je prostřený ubrus, na ubruse sklenky, dobroty, ovoce, měšťané se povalují okolo, připíjejí si, jedí, vychloubají se vzájemně, co si kdo koupil a co má, šprajcují se navzájem, tančí kolem plného stolu, po hostině se rozcházejí do svých krásných domů (děti ve dvojicích i trojicích zaujmou místa na židlích po dvou či třech rozmístěných v prostoru a představujících krásné domy).

- *„Jednoho večera, krátce po setmění, došli do Betléma po dlouhé těžké cestě i Josef s Marií. Marie byla velmi unavena. Zastavili hned u prvního domu, zaklepali a prosili o nocleh.”*



Následuje improvizace, kterou s dětmi mimo hru promyslíme, prodiskutujeme a připravíme na základě předchozích zkušeností: Jací jsou měšťané? Pustí dva chudé a obyčejné lidi do svého krásného domu? Dají jim trochu jídla a kousek místa na přespaní? V improvizaci je Marie s Josefem odmítnuta a vyhnána. Bezprostředně po improvizaci zařadíme reflexi, kde svoje pocity reflektují jak děti v roli Josefa a Marie (ochranným mechanismem pro děti v této roli se stalo v našem případě jednání skrze výrobné loutky), tak děti v rolích měšťanů. Téma přijetí a odmítnutí zobecníme slovně i v dalších aktivitách. Vhodnými technikami můžeme zmapovat i pocity Marie a Josefa podrobněji.

- „Marie s Josefem sebrali poslední sílu a zatukali u posledních dveří menšího domku. I tady poprosili o nocleh. Nocleh nedostali, dobrou radu ale ano. Dozvěděli se, že nedaleko je obecní chlév, kde by mohli přespat.“
- Výtvarně tuto část uzavřeme namalováním panoramatu betlémských měšťanských domů na přední strany krabic různých velikostí, porovnáme Betlém s naším městem...

IV. Tichá noc, svatá noc

- Postavíme si s dětmi chlév - z dostupného materiálu, kostek, krabic, paravánu, Polikarpovovy stavebnice, vysteleme ho, doprostřed umístíme improvizované jesličky (velmi dobře poslouží např. poloválec z Polikarpovovy stavebnice, který funguje i jako kolébka). Ráno jsme si z papírové trubky vyrobili Ježíška a zabalili ho do pleny.
„Marie a Josef vstoupili do obecního chléva...“
Umístíme loutky do prostoru chléva, část dětí představuje kravičky, ovce, oslíka, které si můžeme hned následující den vyrobit z dostupného materiálu a přidat ke chlévu. Akci přerušíme, děti soustředíme před chlév tak, aby byly svědky dění:
- „Tu noc, když už všichni dávno spali, se slibované tajemství vyplnilo...“ Děti spontánně slovně doplňují, učitelka se staršími dětmi ilustrují akci loutkami a pokládají děťátko do jesliček. „...Nad chlévem se objevila zvláštní hvězdička s culíkem - kometa...“ Učitelka rozsvěcuje prskavku a zpívá: „Tichá noc, svatá noc...“ Zapálíme kolem jesliček svíčky, děťátko položíme doprostřed bílého prostěradla, všichni se postavíme okolo, ukloníme se Ježíškovi, kolébáme ho a zpíváme: „Půjdem spolu do Betléma... Ježíšku panáčku, já tě budu kolébat...“
- Domalujeme nad chlév kometu, posloucháme koledy, vnímáme jejich obsah a vyprávíme si.

V. Sem, sem, sem, pastýři, sem do Betléma brzy...

- Kdo se asi první dozvěděl o narození Ježíška? Děti se dohadují, odpověď hledáme v další ilustraci z bible, na níž objevujeme anděla probouzejícího spící pastýře. Jak to tenkrát mohlo vypadat, na to si zkusíme zahrát: Je noc, pastýři-děti spí, dítě-anděl z výšky zvoní a probouzí pastýře, pastýři se probouzejí, nevědí, co se děje, ptají se andělů, proč je budí, neochotně vstávají, anděl sděluje pastýřům novinu, pastýři se radují a tančí (seznámení s koledou „Pásli ovce valaši“ spojíme s nácvikem pastýřského tance s tyčemi). Pastýři nevědí, kudy se jde k Ježíškovi, anděl vede pastýře do Betléma za doprovodu další koledy: „Sem, sem, sem, pastýři, sem do Betléma brzy, sem, sem pojdte, nemeškejte, ať vás cesta nemrzí...“ Ve volné chvíli doděláme k Betlému pastýře...

- Pastýři přicházejí k jesličkám a hluboce se Ježíškovi ukloní. Jsou chudí, nic nemají jen své ovečky, radí se, čím mohou Ježíška obdarovat a potěšit?
- Čím jde potěšit maminku? Čím uděláš radost bráškově? Necháme pastýřům prostor k přemýšlení, učitelka se stává jedním z bezradných pastýřů. Pokud děti samy nedojdou k řešení, poslechneme si společně pozorně celou koledu „Jak jsi krásné neviňátko“, možná tam najdeme radu. Možná právě teď nastane ta pravá chvíle dát dětem-pastýřům prostor, aby Ježíška obdarovaly tím, co umějí a jak nejlépe to umějí: zazpívají písničku, přednesou básničku, ukážou mu, jak umějí zavázat kličku, udělat kotrmelec, zatancují atd. podle nápadů a fantazie (čímž učitelka zároveň získává prostor k diagnostice jednotlivců i skupiny).

VI. Zpráva o narození Ježíška se rychle šířila po celém kraji

- „A tak není divu, že všichni spěchají do Betléma, aby se poklonili zázračnému dítěti.“
- Podle čeho vlastně poznali, že to není obyčejné miminko, ale zázračné dítě?
 - Jak lidé věděli kudy jít, podle čeho se řídili?
 - Lidé nepřicházejí s prázdnou, ale přinášejí Ježíškovi dárky: Vybíráme z interiéru a zařízení třídy dárky pro miminko, co je vhodné, co bude potřebovat, co mu nemůže ublížit... Každé dítě si připraví dárek. Lidé-děti se svými dárky přistupují k Betlému, zpívají koledu „Jak jsi krásné neviňátko“, formulují přání pro Ježíška, předávají dárky.
 - „Na dlouhou cestu do Betléma se vydali i tři králové, mudrci od východu.“ Přinesli vzácné dary: rozložíme na zemi tři šátky a připravujeme královské dary. Kdo ví, položí do šátku perličku jako předmět zastupující dar. Dokončíme poslední tři figurky králů, doneseme je k jesličkám s koledou „My tři králové jdeme k vám“.

VII. Byla to krásná, zlatá, svatá noc, kdy se Ježíšek narodil. Byl to opravdu Štědrý den pro všechny lidi

Všichni si na závěr rozsvítíme svíčky i prskavky a u našeho Betléma si společně zazpíváme koledu „Štědrej večer nastal“.

Závěrem:

- Součástí projektu byla prohlídka jesliček v kostele, návštěva výstavy betlémů či vánočních zvyků a tradic, návštěva vánočního koncertu, samozřejmě i výzdoba interiéru, výroba vánočních dáreků, výroba přáníček pro lidi, kteří jsou staří a třeba už ani nikoho nemají, vánoční besídka, psaní dopisů pro Ježíška apod.
- Průběh projektu byl tentokrát zaznamenáván přibývajícími figurkami u našeho betléma i doplňující se výzdobou a narůstající vánoční atmosférou.
- Na závěr jsme pozvali k našim jesličkám děti z literárně dramatického oboru základní umělecké školy, maminky, tatínky, sourozence i babičky, provedli je naším Betlémem, společně jim zveřejnili celý příběh o narození Ježíška, společně si zazpívali, ochutnali vánoční cukroví a na chvíli zastavili předvánoční uchvátaný čas. Otázka, zdali je Ježíšek vymyšlený, či nikoliv už nezazněla, a pravda je, že když se následující den po vánoční slavnosti objevily u nás pod stromčkem dárky, nikdo z přítomných nepochyboval, třebaže nikomu nebyla vnucena žádná striktní odpověď. Tu ať si v životě najde každý svou. A krom jiného od té doby víme, že když máme někoho rádi, můžeme si klidně na Ježíška zahrát a připravit si pro něj malý dárek pro radost.

Projekt III

NĚCO ŤUKLO, VEJCE PUKLO...

Anotace projektu:

Východiskem k tomuto projektu je blížící se jaro a čas před Velikonocemi, jádrem je tedy reálná událost. Projekt je složen z elementárních tematických celků, které jsou nejen motivačně propojené, ale záměrně řazené tak, aby narůstaly tematicky k určitému vyvrcholení, jímž je začátek velikonočních prázdnin a oslava velikonočních svátků. Opět je přizpůsoben smíšené věkové skupině dětí a střídá aktivity, kde dostávají větší prostor děti mladší i starší, a přesto je možné sdílet většinu aktivit společně.

Téma: Předvelikonoční a velikonoční tradice - vynášení a topení Moreny, pašijový týden, velikonoční zvyky, symboly, tradice.

Cíl/záměry projektu: Společně se těšit na jaro, vnímat proměny v přírodě i náladě lidí, přiblížit dětem prostřednictvím hry lidové tradice a zvyky, vést děti k úctě k lidové tradici prostřednictvím vlastní zkušenosti i zážitku, společně sdílet velikonoční čas a vlastně přimět k malému zastavení a sdílení velikonočního období i naše nejbližší...

1. část: Víte, jak se dřív vyháněla zima?

Po pátrání doma i u babiček, po krátké společné diskusi, spojené s prohlížením vhodné dostupné literatury, se společně dobíráme toho, jak dřív lidé vyháněli zimu:

a) Vyrobita se ošklivá, scvrklá babice, která vypadala jako velká loutka a měla různá jména. Někde ji nazývali ZIMICE, jinde MORENA, MOŘENA, taky SMRTOHOLKA apod.... Pokusíme se objasnit původ těchto jmen, od čeho jsou odvozena...

b) Mořenu pak vynášeli ze vsi, z města a tam ji utopili v potoce či rybníku...

Na pevný textil si můžeme z různých dostupných textilních i přírodních materiálů s dětmi plošně sestavit Mořenu podle svých představ...

Inscenovat můžeme i vynášení Zimy, kdy děti uchopí textil ze všech stran a Mořena je společně vynášena ze školky ven za doprovodu lidových říkadel, např.:

*Smrt chodí po vsi,
má velký vousy,
už nemůže chodit,
musíme ji nosit.
Od města k městu
nesem nevěstu,
jestli nám nic nedáte,
tak vám ji tu necháme.*

*Mořenu pryč neseme,
už ji tady nechceme,
už nemůže chodit,
musíme ji nosit.
Do vody ji dáme,
nad ní zavoláme:
Zimo, zimo, táhni pryč,
nebo na tě vezmu bič!*

c) Obdobně si s dětmi můžeme postupně vyrobit skutečnou figurínu Zimice, Mořeny jako velkou tyčovou loutku, s níž se lze skutečně vypravit do terénu, k rybníku, potoku, řece a tak pomoci vyprovodit zimu z našeho kraje.

d) Babu Zimici můžeme i společně výtvarně zobrazovat prostřednictvím zimních znaků. Zároveň můžeme společně vzpomínat, co jsme spolu v zimě dělali, co se nám na zimě a v zimě líbí, a co naopak ne.

Doplňkové aktivity:

- Pomoc s jarním úklidem ve školce i na zahradě, zapojit do jarní brigády i rodiče.
- Vyhánění Zimy z interiéru - postupné uklízení zimní výzdoby a její proměna do výzdoby velikonoční.

2. část: Velikonoce za dveřmi

- Nejprve zařadíme asociční kolečko: Co tě napadne, když se řekne Velikonoce. Děti si podávají vajíčko po kruhu a volně doplňují své asociace: „Když se řekne Velikonoce, tak mě napadne...“ Učitelka si zároveň zmapuje, co už děti vědí, znají, co si pamatují...

- Děti se pohybují v prostoru v rytmu říkadla (např. „Hody hody doprovody, dejte vejce malovaný, hody, hody, tralala, už jedeme do jara...“), na znamení se každý sám proměňuje v některé velikonoční symboly, které zazněly v rámci asocičního kruhu: vajíčko, kuřátko, pomlázka, čokoládový zajíc, zvon, kohout, rozbitá skořápka, mísa apod.

- Za pomoci šikovných tatínků, dědečků či paní učitelky si upleteme pomlázky. Pomlázku využijeme hned při další hře - období hry Na peška - Vstávej, vstávej, ratata, jaro ťuká na vrata: Jedno dítě obchází za zády ostatních sedících v kruhu, zaťuká, položí pomlázku a utíká před novým honičem po obvodu kruhu, posadí se na jeho volné místo. Vymyslíme si spolu pomlázkové honičky.

- Zařadíme hmatové kolečko: Za zády sedících dětí postupně posíláme jednotlivé předměty - vajíčko, kousek skořápky, stužku, proutek, peříčko, zrníčko, píšťalku. Děti určují předměty i jejich pořadí.

- Co mají společného vajíčko a zrníčko (semínko)? Dostaneme se k tomu, že z obou se něco vylíhne: z vajíčka kuřátko, ze zrníčka rostlinka. Zahrajeme si na to:

a) Děti si připraví patou imaginární důlek, potom se promění v mrňavé zrníčko a stulí se do důlku, sluníčko začíná hřát, semínko se začne maličko vrtět, potom klíčit, zapouštět kořínky, pomaličku roste do výšky... Doprovodíme xylofonem či vhodnou reprodukovanou hudbou, učitelka růst semínek barvitě komentuje.

b) Děti si zahrají na líhnutí kuřátek; učitelka uplatňuje boční vedení, popř. se sama aktivně zúčastní líhnutí: Představte si, že jste kuřátko, ještě nenarozená, schovaná ve vajíčku. Zatím jste malá a máte kolem sebe dost místa. Skořápka vás chrání před nebezpečím i nepohodou. Osahejte si skořápku kolem sebe, jestli není někde porušená. Je docela v pořádku, nemusíte se ničeho bát. Jenomže kuřátko roste a sílí a ve skořápce je mu čím dál těsněji. Skořápka ho začíná tlačit. Snažte se pořádně nadechnout, zadržet dech a zatlačit do všech stran, rozpínat se. Chvilku se nedaří, není to líhnutí tak docela snadné. Najednou ŤUK, skořápka pukla. Už máte venku hlavu, ale tělo je ještě zmáčkuté ve skořápce. Protáhněte ven ramena, zbavte se skořápky, setřeste ji z těla. Konečně jste celí venku...

Hra může ještě chvilku pokračovat - kuřátka si v dřepu vykračují třeba za doprovodu písničky „Pi, pi, pi, pi, pi, pi, pipky, já jsem rádo, kde jsou slípky, pi, pi, píp, pi, pi píp, u maminky je mi líp.“ Kuřátka se seznamují vzájemně, hledají něco k snědku

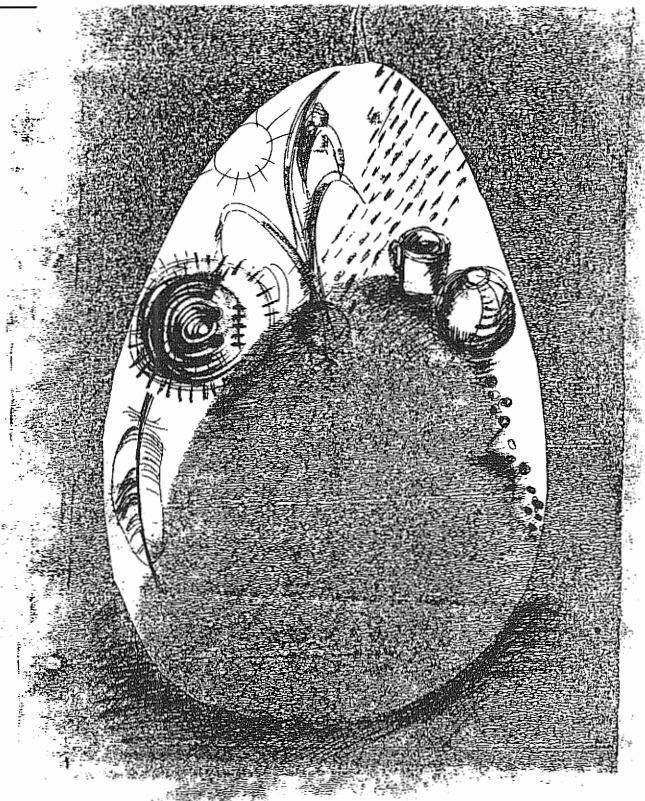
(např. sbírání zrníček, která jsou rozsypaná v prostoru, palcem a ukazováčkem jako zobákem, plnění zrníček do textilního pytlíku nebo malé krabičky - jako „do břicha“). Když se kuřata dobře nabaští, stulí se k mamince-učitelce a spokojeně usnou. Maminka jim může zazpívat písničku nebo vyprávět nějakou pohádku, třeba kuřecí.

Doplňkové aktivity:

- Zkusíme zapátrat i v domácích knihovničkách společně s rodiči a sneseme si do školky všechny říkanky i pohádky ze života drůbežního. A nejen že si uděláme výstavu, ale když zbude chvilka času, čteme si je, vyrobíme si plošné loutky, zahrajeme si divadlo.
- A taky kreslíme a malujeme vajíčka a kuřata a vyséváme pšenici a řepičku do misek, pozorujeme klíčení hrachu, fazolí a společně sdílíme probouzení nového života...

3. část: Kuře, slepice, kohout...

- Pod stolem drobky, kuřata zobky, málo nás, málo nás, pojď, Pepíčku, mezi nás - známá hudebně-pohybová hra s otáčecím v kruhu a přivoláváním dalších dětí.
- Pípní, kdákni, kokrhej: Rozlišujeme zvuky jednotlivých zvířat - učitelka střídá pokyny, děti mění polohy i zvuk: kuře (za židli v dřepu) kouká okýnkem z kurníku a pípá, slepice (v kleku na židli) sedí na bidýlku a kdáká, kohout (stoupnout kamkoliv do výšky) na židli, na lavici apod. vyletí na plot, kokrhá.
- Rozlišujeme hlasy zvířat i dětí: Jedno dítě stojí uprostřed kruhu a dává pokyn: „Pípní nebo kdákni nebo kokrhej...“, učitelka určí pohledem či dotykem dítě, které splní pokyn a ozve se. Střední dítě odpovídá: „Martínek je kohout nebo Zuzka je kuřátko apod.“
- Zahrajeme si peříčkovou honičku: Každé dítě má za pasem stuhu či šátek představující peříčko, honič ne, jeho úkolem je „peříčko“ získat. Nesmí se bránit rukama, komu je „peříčko“ sebráno, stává se dalším honičem.
- *Kohout dnes ráno kokrhal,
že zimě kožích roztrhal.
Kohout dnes ráno slípkám lhal,
že prý sám jaro udělal!*
Pozorně si poslechneme říkadlo. Jaký byl ten kohout? Jaký chtěl být? Přivlastnit si všechny zásluhy, chlubit se cizím peřím, to je tak trochu společně všem kohoutům a možná i některým dětem. Atd. Není divu, že potom slípký dostanou náramnou chuť to peří kohoutovi oškubávat, aby se nemohl tak vychloubat. - Zahrajeme si na kohouta: Jedno dítě se stává pyšným kohoutem, má za pasem zastrkaná „peříčka“, stojí uprostřed kruhu. Úkolem kolemstojících slepic je v nestřeženém okamžiku sebrat kohoutovi „peříčko“. Pokud se slípký zlodějky kohout dotkne a chytí ji při krádeži, je tato slepice „klofnutá“ a vyřazená z další hry.
- K čemu je vlastně kohout? Odpovědi necháme na dětech. Nejspíš se krom jiného dozvíme, že kohout slepice hlídá a ty ho musejí poslouchat. - Zahrajeme si na lasičky a slepice: Jedno dítě se stává kohoutem hlídačem. Před ním sedí na zemi slepičky. Několik dětí si zahraje na lasičky a postaví se na kraj lesa (druhý kraj místnosti). Úkolem lasiček je ukrást kohoutovi slepice, ale nesmí být zastiženy v pohybu, to by jim kohout dal, probudil by hospodáře a ten by jim nasypal broků do kořichu. Lasičky musí využít okamžiku, kdy kohout spí (tzn. je otočený zády) a opatrně se přibližovat ke kurníku. Když se kohout probudí, zakokrhá a otočí se, musí lasič-



ky ztuhnout na místě a nepohnout se ani trochu. Které lasičce se podaří dotknout slepice, odvede si ji za ruku do bezpečí (např. na lavici) a tam si na ní „pochutná“ - nemůže už být kohoutem chycená.

Zřejmě se dozvíme i to, že bez kohouta by nebylo kuřátek, stejně jako bez kocoura kofátek a bez tatínků dětátek. Nakolik zúročíme tyto podněty a zdali při společné či skupinových činnostech, záleží na věku, vyspělosti i zkušenostech dětí. - A opět máme prostor pro práci s encyklopediemi, pro vyprávění, jak jsem se narodil já, jak jsem vypadal, můžeme si přinést fotky našich kotat, štěňat, kůzlat i vlastní, když jsme byli miminka, a připravit z nich poznávačku pro kamarády i rodiče.

- Podle čeho poznáme slepici? Děti uplatní své poznatky i zkušenosti z přímého pozorování, učitelka na velký formát papíru dokresluje uvedené. Nejspíš vznikne kompletní podoba slepice, pojmenujeme ji. Zahrajeme si na slípku Pipku, vyrobenou např. ze staré zimní čepice, z polštářku apod.:

a) Slepice Pipka se rozčiluje, že si právě chtěla snést vajíčko, a my jsme ji vyrušili. Každého, kdo se k ní přiblíží, klofne do nosu.

b) *Slípka se hněvá,
že kuře nemá,
že jí ho zima nedá a nedá.
Zimo zlá, zimo zlá,
nebuď taková!*

Pohrajeme si s říkadlem. Proč se Pipka hněvá? Můžeme jí nějak pomoci?

c) Zkusíme zahnat zimu - viz část první. Nepomohlo.

d) Zkusíme Pipku zahřívát teplými slovíčky: Jaká to jsou slovíčka? Dojdeme k závěru, že jsou to slůvka laskavá, přívětná, milá, která potěší a zahřejou: děti přistupují k slípkě a slovy se ji pokouší zahřát.

e) Krmíme ji: Z pytlíku vysypeme na zem smíchaná zrníčka pšenice, kukuřice, pecky, korálky atd. a třídíme je.

f) Slepice Pipka se dala poctivě do snášení a za chvíli byla ošatka plná vajíček: Zkoušíme na Pipce vyloudit vajíčko:

*Kropená slepičko,
dej mi jedno vajíčko,
obarvím ho načerveno,
bude jako jablíčko!*

Nejprve společně, potom skupinkově, na závěr i individuálně. Zároveň si osvojíme říkadlo. Slípka ale nedá a pokaždé nás vyžene: „Ani nápad, kokodák!“ Reflektujeme slepičí chování: „Že by byla Pipka lakomá?“

g) Slípka Pipka si vajíčka pečlivě zahřívá, až něco tükne.

*Něco tüklo!
Vejce puklo!
Kuře z něho
na svět juklo!
ŤUKY, PUKY, KUK,
jsem chlap jako buk!*

Seznámíme se a pohrajeme si s říkadlem, pokusíme se ho ve trojicích ilustrovat: jedno dítě je kuře, dvojice dětí v kleku utvoří nad kuřetem a kolem něj spojenou skořápku, další dění určuje říkadlo, na závěr se chlubí sólo - vě jen kuře.

- Jaké nebezpečí hrozí malým kuřátkům? Jaké malým dětem? Co je pro ně nebezpečné? Kdo je pro ně nebezpečný? Čím se dá předejít tomu, aby mi nikdo neublížil? Některé situace si rozehrajeme (např. neotvírat dveře nikomu cizímu, i kdyby sliboval cokoli: děti samy vstupují do role člověka za dveřmi a zkoumají, čím by mohl chtít nalákat dítě, aby otevřelo dveře - například: „Nesu mamince klíče od mandlu, jdu vám ukázat pěkné vysavače, nesu ti čokoládu...“).

Doplňkové aktivity:

- Pletení pomlázek s rodiči.
- Návštěva kuřecí líhny.
- Pozorování kohouta a slepic u prarodičů jednoho z dětí.
- Výroba slepiček, kohoutů, kuřat z vajec i dostupných materiálů.

4. část: Proč se o Velikonocích malují vajíčka?

- Zahrajeme si honičku s pomlázkou. Honič drží pomlázku, komu dá babu, tomu předá pomlázku a hra pokračuje.
- Hody hody doprovody, dejte vejce malovaný..., červený, žlutý, modrý... - obdoba hry Čáp ztratil čepičku: Koledník stojí uprostřed s pomlázkou, koleduje, děti reagují na určenou barvu a snaží se co nejrychleji najít v prostoru tuto barvu a dotknout se jí. Koledník honí a zároveň ověřuje, zdali všichni „dávají“ vejce správné barvy.
- BEN, BEN, BEN, blechy ven a vajíčka do košíčka sem - obdoba hry Na škatulata: Děti sedí v kruhu na židlích či na polštářcích - tím vytvoří společný košík. Uprostřed kruhu stojí vyvolavač s ozvučnými dřívky a říká říkadlo. Na slovo SEM vyběhnou děti-blechy ze svých míst, vymění si vzájemně místo a stávají se vajíčky v košíku. Úkolem vyvolavače je najít si rovněž volné místo v košíku. Ten, kdo zůstane bez místa, se stává pro příští hru vyvolavačem.
- KLEPÁNÍ jsme odklepali, dejte vejce malovaný..., červený, žlutý a zelený, barevný - obdoba hry Na kompot: Děti si vylosují korálky různé barvy. Každý drží korálek určité barvy a stává se tedy vajíčkem téže barvy. Děti sedí v kruhu, vyvolavač vyvolává, děti-vajíčka určené barvy si mění místa mezi sebou, vyvolavač si hledá také volné místo, zbylý hráč

se stává novým vyvolavačem. Na pokyn „barevný“ si mění místa všichni mezi sebou.

- Jestlipak víš, proč se o Velikonocích malují vajíčka? Děti odpovídají, učitelka na každou odpověď reaguje SAMÁ VODA. Až se vyčerpají nápady dětí, budou děti pátrat po odpovědi i doma. Dozvíme se, na jakou odpověď přišly maminky, babičky... Uděláme malou anketu i mezi lidmi v okolí naší školky... Teprve potom přečteme dětem text Josefa Bruknera:

PROČ SE O VELIKONOCÍCH MALUJÍ VAJÍČKA

Jestlipak víš, proč se o Velikonocích malují vajíčka? Aby byla červená jako mák, žlutá jako pampeliška, modrá jako voda, zelená jako tráva...? Ale kdepak, ale kdepak. Aby když zašvihá pomlázka, neměly holky prázdné ruce? Ale kdepak. Poslouchej přece, jak divoce kokrhají kohouti. A kdepak se to s nimi neustále hádá? Slepice na ně křičí z kukaně. Tak vidíš. Slepice křičí: „Snášíme bělounké slepičky!“ A kohouti je překřikují: „Kohoutky, kohoutky, kohoutky!“

Takové hádce by nikdy nebyl konec. A proto se malují vajíčka. Načerveno podle kohoutího hřebínku, nažluto podle kohoutí hřívy, namodro a nazeleno podle per z kohoutího ocasu.

A proto se jiná nechávají bílá jako bělounká slepičí pírká. Z bílých se líhnou slepičky a z malovaných vajíček přicházejí na svět kohoutiska. Kdyby všechna vajíčka zůstala bílá, líhly by se jen samé bílé slípky a na světě by bylo smutno bez kohoutího kokrhání.

- Po přečtení textu následuje otázka: Tak už víte, proč se o Velikonocích malují vajíčka? Kdo by tu hádku pořád poslouchal... Bez barevných vajíček by to vypadalo takhle: Zinscenujeme s dětmi hádku slepic a kohoutů s využitím textu z četby. Děti se rozdělí do dvou skupin, kohouty označíme šátkem. Postaví se do dvou řad proti sobě, každá na okraj místnosti. Slepice udělají krok dopředu a řeknou větu: „Snášíme bělounké slepičky!“ Kohouti udělají krok dopředu se slovy: „Kohoutky, kohoutky, kohoutky!“ Vzájemný dialog opakujeme až do chvíle, kdy se obě řady sejdou u půlící čáry a tam vypukne hádka: nejprve se skupiny střídají a gradují v hlase i výrazu, v závěru nezřízeně křičí každá slepice i kohout, jak se mu zachce, ale snaží se stále držet textu. - Nepřipomínám vám ta hádka něco? Nezažili jste už podobnou hádku i jinde? Kde, kdy? Jak by se vám líbilo hrát si celý den uprostřed hádky nebo se takhle celý den hádat? Mohli to kohouti a slepice vymyslet taky jinak? Jak? Zkusí to nějaká slepice a kohout zařídít bez hádky? Dvojice se může poradit, domluvit a nám ostatním zveřejnit jen závěr, na čem se domluvili. Atd. Když se nám na Velikonoce podaří vajíčka pěkně nabarvit - načerveno, nazeleno, nastrakato - vypadá to mezi kohouty a slepicemi docela jinak: Uskutečníme tutéž akci ve dvou skupinách a ve dvou řadách, ale se změnou dialogu. Slepice krok a text: „Kokodák!“ Kohouti krok a text: „Je to tak!“ Řady se k sobě s úsměvem blíží, uprostřed se sejdou vždy dvě děti (kohout a slepice) proti sobě tváří v tvář a dialog pokračuje se střídavým pohlazením kamaráda.
- Na závěr si zahrajeme Zobák na zobák, křídlo na křídlo: Děti se volně v daném rytmu pohybují v prostoru bez určení rolí, úder tamburíny zastavuje pohyb, následuje pokyn, např. „Zobák na zobák, noha na nohu, křídlo na záda, zobák na ucho apod.“ Úkolem dětí je najít rychle kamaráda do dvojice a spojit se s ním danou částí těla: zobák na zobák bude znamenat dotknout se nosem kamarádova nosu, křídlo na záda znamená dotknout se loktem kamarádových zad apod.

Smyslem hry je podat další důkaz o tom, že o Velikonocích by se měla barvit vajíčka, aby bylo na světě i na dvoře veseleji, aby si lidi stačili všimnout, že začíná nové jaro, nový život, aby se nezapomnělo, že Velikonoce jsou jen jednou v roce...

Doplňkové aktivity:

- Tuto část už daleko intenzivněji doplňují výtvarné a pracovní činnosti v průběhu celého dne: malování vajíček, výroba velikonočních figurek, pečiva, zdobení interiéru třídy, ale i pozorování změn v přírodě... Zkrátka velikonoční přípravy vrcholí.
- Součástí byla i práce s různou literaturou, lidovými říkadly, pranostikami, návštěva velikonoční výstavy v muzeu, stejně jako uspořádání malé velikonoční výstavy ve spolupráci s rodiči atd. atd.
- Zdobení vajec dominuje - barevně zdobíme skutečná i papírová vajíčka a každý má možnost darovat svoje vajíčko tomu, kdo je mu ve školce nejmilejší.
- Předávání můžeme spojit s hudebně pohybovou hrou Mám vajíčko mám (obdoba Mám šáteček mám) a tím předání svého vajíčka spojit s malým obřadem, kdy současně s vajíčkem sdělují kamarádovi, proč právě jemu dávám svoje vajíčko. Děti si darovaná vajíčka odnesou domů.

5. část: Velikonoční zvyky a tradice

Připravujeme se s dětmi na koledování, malujeme vajíčka, zdobíme si školku, vše doprovázíme říkadly a koledami z lidové poezie.

- Poslední neděle před Velikonocemi se nazývá Květná. Pokud nevyplyne z potřeb a zájmu dětí, není nezbytně nutné předškolním dětem vysvětlovat, proč a k čemu se váže na základě biblického příběhu, ale zůstaneme u tradic, že před touto nedělí se dávají do vázy větvíčky břízy, aby se v teplé místnosti rozvinuly dozelená; k nim se může přidat i proutek kočíček. A tak na Květnou neděli už by v každé domácnosti měla být rozkvetlá zelená větvíčka. I my ji ve školce chystáme a pečujeme o ni a doneseme si ji domů právě před Květnou nedělí.
- Připomeneme si s dětmi, jaké jarní květiny už jsme objevili venku na zahrádkách.
- Zahrajeme si jarní taneční hru Na zlatou bránu: Dvě děti vytvoří bránu, předem se domluví, kdo je jaká kytička (např. sněženka a sedmikráska). Na slovo „sejde“ se brána zavírá, kdo je chycen, toho se brána ptá: „Ke komu se dáš? Ke sněžence, nebo k sedmikrásce?“ Chycené dítě odpoví a postaví se za toho, jehož květinu si zvolilo. Hra končí přetahováním sněženek a sedmikrásek.
- Hrajeme si i na chození s „létečkem“ (původní zelený strojek bohatě nahradí narašená větvíčka, ozdobená barevnými stužkami), což je druh kolední obchůzky děvčat, ale mohou si jej vyzkoušet i kluci: Vykračujeme v rytmu lidového říkadla:

Přišlo jaro do vsi,

kde jsi zimo, kde jsi.

Byla zima mezi náma,

ale už je za horama.

Hu, hu, hu,

jaro už je tu.

- Poslední středa před Velikonocemi nese jméno Škaredá. Jaká byla, jak by se to dalo říct jinak, jak by vypadala, jak by se tvářila, kdyby měla lidskou podobu - předvádíme si škaredé obličej, dokresluje škaredé obličej do papírového kruhu.

- Zahrajeme si na Škaredou středu: Děti se volně procházejí v prostoru, na signál se zastaví, najdou si kamaráda do dvojice a vzájemně se na sebe „zaškaredí“. (Dopředy se ale na Škaredou středu nesmí nikdo mračit ani vztekat, ani hádat, ani zle tvářit, nebo by se pak škaredil celý rok.)
- Na Škaredou středu se taky vymetaly saze z komínů, aby byly čisté pro pečení velikonočních mazanců a beránků. Zahrajeme si na kominíka: Děti utvoří zástup, rozkročí se, první dítě se otočí čelem k ostatním a ptá se posledního kominíka: „Kominíčku, jsou komíny čisté?“ Poslední dítě kominík odpoví: „Podívám se, není to tak jisté!“ a podleze pod nohama všech kominím. Vpředu se otočí a ptá se dalšího posledního kominíka. Pokud je hodně dětí, postavíme komíny dva, aby se děti rychleji prostřídaly.
- Poslední čtvrtek před Velikonocemi se nazývá Zelený. Ten den by měl každý sníst něco jedlého zeleného, aby byl celý rok silný a zdravý. Čtvrtek zelený - beránek pečený: ve čtvrtek pekly hospodyně beránka.
- Zahrajeme si „Zelenou“ honičku: Kdo se chce před honičkem zachránit, chytí se zelené barvy.
- Vymyslíme si hádanku: „Je to zelené a jí se to. Co je to?“ Hádanku opakujeme do vyčerpání odpovědí dětí.
- Společně si vyrobíme jarní receptář, plný receptů na to, co jíst a dělat, aby byl člověk celý rok zdravý (samozřejmě skládající se z okomentovaných obrázků dětí). Nakopírujeme ho a neprodleně doručíme do každé rodiny apod.
- Poslední pátek před Velikonocemi se nazývá Velký. Lidé věřili, že Velký pátek má čarovnou, tajemnou moc. V ten den se nesmí nic rozbít, nesmí se jíst maso, nesmí se pracovat na zahradě, aby se nestalo neštěstí. Velký pátek je zvláštní, smutný, tajemný den: zvolili jsme vhodnou hudební nahrávku a chvíli společně poslechové i s pohybovým vyjádřením sdíleli atmosféru Velkého pátku. Martin věděl, proč je ten den smutný a vyprávěl nám o Ježíšově ukřižování. Rozproudila se bohatá diskuse o tom, kdo komu umřel, ale i o tom, jaké to je, když někdo umře. Vidí nás? Slyší nás? Společně jsme dospěli k tomu, že když na někoho vzpomínáme a často myslíme, není vlastně nikdy úplně ztracený a pryč, i když už ho nevidíme. A tak jsme vzpomínali a kreslili a vyprávěli. Štěpán usoudil, že někteří lidé musí do nebe, protože bychom se na zeměkouli nevešli... Každopádně nastane-li ve školce tato situace, je potřeba nechat „pootevřeno“ a nepřesvědčovat děti o svém názoru: mám právo ventilovat svůj názor, že si myslím, že můj tatínek mě vidí, ale jestli tě vidí i tvoje babička, to víš jenom ty...
- Sobota těsně před Velikonocemi se nazývá Bílá. Na konci Bílé soboty začínají opravdické Velikonoce a to je důvod k oslavě, protože se oslavuje nový život. Začíná růst tráva, zpívají ptáci, líhnou se kuřátka, kořata, lidi slaví Velikonoce. A jak je oslavíte doma, o tom si budeme vyprávět až se po Velikonocích vrátíme do školky.

A pak už přišly do školky maminky, aby si s námi všechno prohlédly a společně si s námi vyrobily batikované vajíčko. A taky jsme jim dali hádanku, proč se na Velikonoce barví vajíčka - a odpověď jsme jim zahráli. A přišli i tatínkové a ty jsme naučili velikonoční koledu s pomlázkou, aby si na Velikonoce věděli rady. A na závěr jsme nechali po kruhu kolovat ozdobené vajíčko a popřáli si Velikonoce, jaké si kdo přál: sluníčkové, vajíčkové, hezké, jedlé atd.

ZÁVĚREM

„...Jeden z nejspokojivějších pocitů, které znám - a také jeden z nejintenzivnějších zážitků podporujících růst druhého člověka - prožívám tehdy, když druhého člověka přijímám stejně jako západ slunce. Pokud jsem schopen je tak vidět, jsou lidé stejně obdivuhodní jako západ slunce. Ve skutečnosti si západu slunce dokážeme vážit, protože ho nemůžeme ovládat. Pozorují-li západ slunce, nestává se mi, že bych si říkal: 'Chtělo by to trochu zjasnit oranžovou při pravém okraji, přidat purpur podél horizontu a nešetřit tolik růžovou na těch mracích.' To nedělám. Nesnažím se západ slunce ovládat. Pozoruji celý ten výjev s užasem...“

(Carl Ransom Rogers, 1998)

Jsem přesvědčená o tom, že projektová metoda a její uplatňování v mateřské škole je šancí pro všechny zúčastněné.

Dětem nabízí prostor k individuálnímu komplexnímu rozvíjení osobnosti v duchu jejich potřeb, životního tempa, možností i specifických zvláštností předškolního věku. Nabízí jim prostor k vlastní aktivitě i aktivnímu učení, možnost volby i ovlivnění chodu věci přístupu, zúčastňuje jejich zkušenost dosavadní a nabízí novou. Uplatnění projektové metody děti užitelně nepředělává k obrazu dospělého, „nezeštěňuje“ je, „nenaplnuje“ je jako láhve hotovými dogmatickými poznatky, počítá s jejich osobitostí a účastí.

Učitelce projektová metoda dává obrovský prostor k vlastní tvořivosti, záruku systematického i komplexního, „neškátulovaného“ vzdělávání dětí. Ale také šanci být učitelem Člověkem a učitelem Partnerem v duchu nového pojetí současného přístupu ke vzdělávání.

A já bych si moc přála, aby moje práce inspirovala a třeba i trochu pomohla těm, kteří to ani v dnešní hektické době nevzdávají a stejně jako já stále věří, že proměna českého školství a českého učitele včetně jeho přístupu ke svěřeným dětem nezůstane jen na papíře a ve všech vypracovaných vzdělávacích programech, ale promítne se i do života svěřených dětí a jejich vzdělávání.

LITERATURA

BETTELHEIM, Bruno
1975 *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*; přel. Lucie Lucká, *Ze tajemství pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době* (Praha: Nakladatelství LN, Praha, 2000)



Potom už v lese zavládlo úplné ticho ...

KASÍKOVÁ, Hana-VALIŠOVÁ Alena a kol.
1994 *Pedagogické otázky současnosti* (Praha: ISV)

MACHKOVÁ, Eva
1993 *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele (Úvod do studia výchovné dramatiky)* (Praha: katedra výchovné dramatiky DAMU)
1999 *Metodika dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA-IPOS, 8. revid. vyd.)

MATĚJČEK, Zdeněk
1994 *Co děti nejvíc potřebují. Eseje z dětské psychologie* (Praha: Portál)

MILLAR(OVÁ), Susanna
1968 *The Psychology of Play*; přel. Jarmila Milnerová, *Psychologie hry* (Praha: Panorama, 1978)

PIAGET, Jean-INHELDER(OVÁ), Bärbel
1966 *La psychologie de l'enfant*, přel. Eva Vyskočilová, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970)

ROGERS, Carl Ransom
1995 *Way of Being*; přel. Jiří Krejčí, *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* (Praha: Portál, 1998)

SINGULE, František
1991 *Americká pragmatická pedagogika* (Praha: SPN)

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol.
2004 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (Praha: VÚP)

SVOBODOVÁ, Eva-SVEJDOVÁ, Hana
1998 „Dramatická výchova v mateřské škole II“ in Buriánová, Jana-Jakoubková, Věra-Nádvorníková, Hana a kolektiv, *Vedení mateřské školy - Principy předškolní výchovy*, poř. č. D 1.18 (Praha: Raabe)

ULRYCHOVÁ, Irina
1994 *Čteme si a hrajeme si 1. Metodické poznámky pro učitele. Příklady her, cvičení a improvizací k vybraným literárním textům* (Praha: Pansofia)
1995 *Čteme si a hrajeme si 2. Metodické poznámky pro učitele. Příklady her, cvičení a improvizací k vybraným literárním textům* (Praha: Pansofia)
1996a *Čteme si a hrajeme si 3. Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii* (Praha: Pansofia)
1996b *Čteme si a hrajeme si 3. Metodické poznámky pro učitele. Příklady her, cvičení a improvizací k vybraným literárním textům* (Praha: Pansofia)

ULRYCHOVÁ, Irina-TAUBENHANSLOVÁ, Květoslava
1994 *Čteme si a hrajeme si 1. Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii* (Praha: Pansofia)
1995 *Čteme si a hrajeme si 2. Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii* (Praha: Pansofia)

VALENTA, Josef
1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá)

VALENTA, Josef a kol. (= KASÍKOVÁ, Hana-SVOBODOVÁ, Eva-MAŠATOVÁ, Milada-VYBÍRAL, Michal-PROVAZNÍK, Jaroslav-KAŠOVÁ, Jitka-BLÁHA, Jiří-SVOZILOVÁ, Dana)
1993 *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou* (Praha: ARTAMA)

VYBÍRAL, Michal
1996 *Od zkušenosti k poznání aneb Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus s dětmi ve věku 7-12 let* (Praktické ukázky) (Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň)

Vývoj předpokladů k dramatické improvizaci

Martin Vasquez

Dříve než se budeme podrobněji zabývat proměnami předpokladů dětí a mládeže pro dramatickou improvizaci, je třeba upravit některé pojmové nesrovnalosti, které vznikly během let používáním slova improvizace v odlišných souvislostech. Slovo improvizace pochází z latinského *improvisus* a zahrnuje tyto významy: nepředvídaný, netušený či nenadálý. Výraz *ex improviso* znamená, že někdo učiní něco nenadále, bez předchozí přípravy.

Pokud bychom chtěli uvažovat o pojmu improvizace v jeho úplnosti, je nutné do něj zahrnout všechny činnosti, které jsou realizovány bez předchozí přípravy. Mohli bychom pod tento pojem zařadit činnosti z oblasti techniky, sportu, ekonomie či řízení dopravy. Pro potřeby této práce je improvizaci nutno specifikovat. Vzhledem k oboru dramatické výchovy, kterou se zabýváme, rozhodl jsem se pro základní dělení na: *improvizované jednání reálné* a *improvizované jednání herní*.

Reálná improvizace se objevuje tehdy, když jednáme nejen bez přípravy, ale také bez rozhodnutí tuto přípravu vynechat. Jako příklad poslouží každodenní cesta do práce. Jednoho dne se stane reálnou improvizací, která vznikne sněhovou kalami, protože jsme nuceni se do práce dostat jinak než každé ráno.

Herní improvizace vzniká v okamžiku, kdy se skupina či jednotlivci rozhodnou a dohodnou, že budou jednat improvizovaně, bez přípravy nebo že součástí přípravy bude nastavení nových, neobvyklých a nestereotypních podmínek pro toto jednání.

Tuto lze dále dělit na:

- *improvizaci herní nemimetickou* (např. hra na schovávanou),
- *improvizaci mimetickou* (např. napodobování různých činností),

- *improvizaci dramatickou* (vytvářející dramatické situace).

Improvizaci dramatickou je ještě nutno rozdělit na improvizaci určenou směrem „dovnitř“, tedy k členům skupiny, která se improvizací zabývá, a na improvizaci určenou směrem „ven“, tedy k předvádění pro diváka. Tedy:

- *improvizace procedurální*,
- *improvizace ostentativní*.

Procedurální improvizace je zaměřena na proces, tedy je určena buď ke zkoumání lidské osobnosti a k rozvoji mnoha osobnostně sociálních dovedností nebo jako východiska pro práci na divadelní inscenaci. Tento druh improvizace hledá především podobnost s reálným životem, pravděpodobnost situací, postav a jednání.

Pro zjednodušení ji nazýváme *dramatická improvizace*.

Ostentativní improvizace je uměleckou disciplínou, zaměřenou na předvádění improvizovaného jednání bez přípravy pro diváky. Improvizace ostentativní se pohybuje více v rovině imaginace, má artistní charakter a koncentruje se na kvalitní představení pro diváky. Pro zjednodušení ji nazýváme *divadelní improvizace*.

V hledání předpokladů k improvizaci u dětí a mládeže se zaměříme na improvizaci dramatickou a divadelní, tedy tu, která se v oboru dramatické výchovy vyskytuje nejčastěji.

Pro hledání proměn předpokladů k improvizaci u dětí a mládeže je třeba vymezovat základní schopnosti a dovednosti, tedy kompetence pro vznik *kvalitní improvizace*. Jsou to zejména:

- respektování fikce,
- schopnost koncentrace na více úkolů v jeden okamžik,

- aktivní naslouchání (vnímání, uvědomění, reakce),
- pochopení a uvědomění situace,
- schopnost rychlého hledání alternativ a nestereotypních řešení situací,
- schopnost vytvářet dramatické situace,
- schopnost fabulace s přehledností postav a charakterů,
- pozornost na jemné impulzy a nabídky ke hře,
- cit pro temporytmus jednání,
- psychofyzická uvolněnost (eutonie),
- respektování základních etických a morálních pravidel.

Tento přehled kompetencí ukazuje, že improvizace, má-li má být skutečně kvalitní, potřebuje dobře vybavené hráče. Dostáváme se k tedy k závěru, že předpoklady k improvizovanému jednání má sice každý jedinec, ale kompetence přinášející kvalitní improvizaci je třeba záměrně rozvíjet a trénovat.

Předpoklady pro rozvoj kompetencí se během vývojových stadií dětí a mládeže samozřejmě mění. Která stadia nás z hlediska oboru zajímají nejvíce? Jsou to:

- předškolní věk (3. – 6. rok života),
- mladší školní věk (6. – 11. rok života),
- starší školní věk (11. – 15. rok života),
- adolescence (15. – 21. rok života).

PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Úsek mezi 3. a 6. rokem života dítěte je obdobím úporné aktivity směrem k rozsáhlému poznávání. Nastupuje potřeba prosazení vlastního Já v souboji s adaptačními snahami okolí. Zlepšuje se koordinace a přesnost pohybů, verbální schopnosti se rozšiřují spolu s vyspělejší abstrakcí. V tomto období dítě používá

2000 až 3000 slov. Jeho vnímání je zaměřeno spíše na výrazné detaily než na celek, obtížně zvládá stavbu příběhu, zato zcela přesně ví, jaké funkce měly Supermanovy „superboty“. Ve vyprávění se objevují mezery mezi příčinami a následky. Pozornost dítěte v tomto období je velmi intenzivní, bohužel krátkodobá, v případě únavy vykazuje silný sklon ke stereotypu. Představy jsou doplňovány fantazií a vznikají tak „lživé obrazy“, které jsou dítětem vnímány jako pravda.

Předpoklady pro improvizaci jsou především tyto: silná koncentrace (ovšem s častou obměnou podnětů), přiměřená koordinace pohybů, bohatá fabulační schopnost s velkým fantaziijním potenciálem (už nikdy, až na výjimky, člověk takovou fantaziijní volnost mít nebude), intenzivní emoční prožitky s dostatečnou diferenciací sociálních vztahů umožňující rolové hraní, vysoká schopnost kooperace, respekt pravidel až na samou hranici únosnosti a silná motivace ke hře daná bohatým cingulárním endorfinovým pramenem.

Děti tohoto věku mají skvělý potenciál v procedurální i deklarativní paměti, které citlivě zaznamenávají, porovnávají a vyhodnocují až s překvapivou rychlostí. Prefrontální lalok mozku má teprve zvolna sílící vliv, a tak se často stává, že se dítě takzvaně zapomene ve fantaziijní říši a mymu musíme trpělivě vysvětlovat, že to bylo jen „jako“. Jeho schopnost adaptace na variabilitu systému je omezená, při výrazném nárůstu šumu dochází k únavě a nečekaným citovým výlevům.

Je to období budující dostatečnou obranyschopnost pro budoucí spletité situace a dramatická improvizace je vhodným prostředkem jak ji posilovat. V případě předvádění improvizace pro diváka je na dítě v tomto období kladen ještě příliš velký tlak, který oslabuje hru i fikci. V těchto okamžicích se i soustředěná práce může zvrhnout v nepěkné šaškování či somatickou strnulost.

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Většina autorů udává, že mladší školní věk se pohybuje v rozmezí mezi 6. a 11. rokem života dítěte. Je to složité období začátku školní docházky, komplikované rigidním českým školstvím a jeho převážně transmisivním způsobem vyučování, pro improvizaci škodlivým.

Toto období s sebou přináší bohatý rozvoj pozorovacích schopností, rostoucí diferenciaci vnímání jevů, schopnost jejich analýzy i zařazení do správných kognitiv-

ních rámců. Pozornost a koncentrace je velmi intenzivní, ale víceméně ještě krátkodobá. Děti se začínají orientovat na výkon a zvládnutí činností, které do té doby jen pozorovaly. Nastupuje touha po reálných činnostech, přinášejících efekt v podobě artefaktu nebo co nejlepšího výkonu. Tělesný pohyb vykazuje přesnější a vyrovnanější koordinaci.

Představivost je zaměřena na oživování konkrétních obrazů v čase a prostoru. Fantazie, při prudkém nárůstu kognitivních procesů, plní roli relaxačního a katarzního ventilu, často též dotváří jevy a situace, které dítě není schopno pochopit v jejich celé šíři. Ve hře pokračuje důraz na respektování pravidel, hledání sociálních rolí či intelektuální rozvoj (šachy apod.).

Mezi 8. až 11. rokem přichází období romanticko-dobrodružných výprav za obzor všednodenní reality. Horizont vztahů a zkušeností se rozšiřuje a dítě ve věku jedenácti let je schopno pochopit a řešit i velmi náročné situace.

V tomto věku je dítě pro improvizaci disponováno kvalitním senzomotorickým systémem, který dovedně ovládá. Je plné síly a motivováno na výkon. Koncentrace je intenzivní, podněty je však vhodné častěji střídát. Jeho schopnost postihnout detail a dokreslit jej do významového celku je na vysoké úrovni. Ve vnímání je velmi konkrétní a realistické, při realizaci cvičení požaduje přesnou elaboraci.

Fabulační schopnosti, stále ještě přirozeně přizívované fantazií, jsou dobré, zatím nejsou s to dodržet zákonitosti celku a vyzdvihují na jeho úkor některé výrazné části. Ve své orientaci na výkon mnohdy požaduje cvičení, která jsou soutěživá a rozhodují o úrovni hráče v té které disciplíně. Přesto je schopno velmi vstřícné kooperace. Diferenciace emočních reakcí a schopnost obhájit postoj začíná být kolem desátého roku předpokladem pro jednoduchou charakterizaci postav.

STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Toto údobí je psychology i pedagogy rozdělováno na dvě části: prepubertu a pubertu. Dochází k zásadním biologicko-vegetativním změnám, které přináší mladým lidem tohoto věku nemalé starosti: tělesnou únavu, snížený výkon, který ovšem často není okolím respektován, sociální a osobnostní nejistotu, danou tělesnými změnami, mnohem horší koordinaci pohybů, danou rychlým tempem růstu, zvýšenou dráždivost emocí, danou hormonálními změnami, snížené sebevědomí

a sebehodnocení, časté změny nálad či depresivní stavy.

Řeč roste kvalitativně, slovník se postupně obohacuje, dosahuje až 20 000 slov, která jsou volena ve správných významech. Koncentrace je intenzivní a dlouhodobá, schopnost překonávat překážky (vůle aktivní) a dovést úkol do cíle (vůle pasivní) je velmi dobrá. Chybí zkušenost vlastních limitů, což může být v některých oblastech činnosti rizikové. Zvyšuje se schopnost vyhledávat alternativní řešení, vysoká míra anticipace a smysl pro pravděpodobnost.

Fantazie a představivost dostává očištěný a relaxační ráz, kdy během denního snění mladý člověk odpočívá v snové krajině od tvrdé reality všedního dne. Fantazie a imaginace též pracují při vytváření vzorů a vzorců ideálního chování, stejně tak při anticipaci dějů či plánování budoucího jednání. Toto období je též charakteristické obrácením se k lyrice a poetičnosti vnímání. V emoční oblasti jsou značné výkyvy, bohatá diferenciacie emočních reakcí je mnohdy zužována vlivem silné nejistoty a nízkého sebevědomí. Někdy se pubescenci vlivem stejné nejistoty uchylují k rigidním a stereotypním emočním reakcím i na velmi bohaté podněty.

V tomto období je třeba rozvíjet mentální pružnost, která dává zelenou rychlému zpracování podnětů, jejich analýzu a následnou syntézu; asociativnímu výběru ze všech možných obrazů paměti, kreativní přeměně konkrétních jevů, pojmů, symbolů i znaků.

Vzhledem k dokončenému vývoji prefrontálního laloku, který ovlivňuje naše volní jednání a zpětnovazebnou regulaci, je nutné rozvíjet posilování a udržení fikce. Diferencovanost emočních reakcí a schopnost orientovat se ve vztazích jsou nabídkou pro tvorbu dramatických situací. Nadhled a vyšší cit pro humor připravují půdu pro vznik zápletek a gagů. Pestrá slovní zásoba, cit pro metaforičnost a schopnost abstraktních operací vytváří prostor pro kreativní a originální vyjadřovací prostředky. Bohužel vnitřní nejistota v rámci skupiny přispívá k používání vulgarismů a k stereotypnímu vyjadřování.

ADOLESCENCE

Překročením hranice patnácti let (samozřejmě s individuálními výkyvy) dospívá psychosomatický vývoj mladého člověka do své závěrečné fáze. Je to poměrně dlouhé období (mezi 15. - 21. rokem života), charakteristické budováním vlastní identity, sebezpoznáváním, mapováním

složité geografie lidských vztahů v jejich nejjemnějších odstínech a také náročným proplouváním rozbouřenými vodami lidské sexuality. Silným samoregulačním stimulem je frustrace mezi ideálním obrazem Já a velmi kritickým sebehodnocením. Vztahy s vrstevníky jsou v čele pelotonu rozličných interakcí. Hodnocení členů skupiny je pro adolescenta nejvyšším kritériem ocenění a uznání.

Základním principem aktuálního jednání je otevřená budoucnost, nabízející realizaci ve všech oblastech zájmů. Je pozoruhodně příznačné, že mladí lidé v tomto věku, kteří nedocházejí oceněné realizace ve svých zájmech, se orientují na destruktivní činnost, která psychosomaticky poškozují nejen je samotné, ale také jejich okolí. V oblasti vůle jsou mladí lidé značně vyspělí a dokáží překonávat nečekané obtíže, aniž by je to negativně poznamenalo. Emoční inteligence je na vysoké úrovni, dovoluje jim navazovat plnohodnotné vztahy a jsou schopni řešit i složité morální dilemata.

Improvizace v tomto stadiu vývoje lidské bytosti dostává až programový charakter. Potřeba otevřených řešení, orientace na variabilitu, schopnost kooperace a empatie, cit pro konstruktivní hru, fantazijní anticipace jevů a dějů, upevňování postojů a názorů a v neposlední řadě orientace na partnerské vztahy, to všechno je hozená rukavice k rozvoji v improvizaci. Adolescence je obdobím vrcholných psychosomatických sil, bez mnohdy krutých životních zkušeností. Dramatická improvizace se nabízí jako cvičiště všech těchto schopností, dovedností a kompetencí a divadelní improvizace, se svými prvky soutěživosti a diváckého uznání, jako oblast zájmové a umělecké realizace.

DOVĚTEK

Několik zkušeností z České improvizáčnické ligy: Do české Improligy přicházejí mladí lidé převážně okolo patnáctého roku a starší. Většinou jsou osloveni představením či pozváním některým z kamarádů, který se divadelní improvizaci již věnuje. Zpočátku jsou plni entusiasmů a nadšení, všemi cvičeními a hrami, které se v prostředí Improligy používají. Postupně zjišťují, že jako v každé oblasti lidské činnosti, má-li být kvalitní, je nutná důkladná příprava a jsou nuceni svůj zájem podpořit i volným úsilím. Tady ztrácíme 15 – 20% nově příchodců. Ve věku mezi 15. až 18. rokem začínají hrát noví hráči na veřejnosti zhruba po šesti až devíti měsících. Délka jejich přípravy na první představení je vel-

mi individuální. Nejdůležitějším prvkem je však jejich motivace a vůle.

Během tréninku, ale také po všech představeních probíhá podrobná reflexe a hodnocení, a to v rovině dodržování základních pravidel improvizace. Tento princip umožňuje hovořit velmi konkrétně i kriticky, aniž se nějak hluboce dotýkáme osobnostní roviny. Mluví se o porušování pravidel, ne však o charakterových vadách. Tento způsob je plně akceptován všemi věkovými vrstvami, včetně těch, které jsou na hodnocení velmi citlivé.

Základními předpoklady úspěšné účasti v představení jsou rychlá schopnost asociace, aktivní naslouchání, bohatá fabulační zkušenost a všechny senzomotorické dovednosti. K těmto oblastem lidských dovedností jsou hráči vedeni svými trenéry a jejich zvládnutí je konfrontováno v přímém kontaktu s publikem během představení. Na jevišti totiž hráči existují sami za sebe, s plnou zodpovědností za své lidské i divadelní kvality tváří v tvář divákovi v hledišti, který je jejich partnerem, spoluvůdcem a také jediným oprávněným kritikem.

LITERATURA

BEAN, Reynold

1992 *How to Develop Your Children's Creativity*; přel. Jiří Bumbálek, *Jak rozvíjet tvořivost dítěte* (Praha: Portál, 1995)

BOAL, Augusto

1992 *Games for Actors and Non-actors* (London-New York: Routledge)

CAIAT(OVÁ), Maria-DELAČ(OVÁ), Svjetlana-MÜLLER(OVÁ), Angelika

1984 *Freispiel - freies Spiel? Erfahrungen und Impulse*; přeložila Věra Smolová, *Volná hra. Zkušenosti a náměty* (Praha: Portál, 1994)

ČAČKA, Otto

1999 *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace* (Brno: Doplněk)

ČUNDERLE, Michal-ROUBAL, Jan

2001 *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi* (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon)

HLAVSA, Jaroslav-HAVLÍNOVÁ, Miluše-KLICPEROVÁ, Martina-MACHKOVÁ, Eva-BAKALÁŘ, Eduard-HALÍK, Tomáš-HOLEYŠOVSKÝ, Jan-

CHALOUPKA, Otakar-SLEPIČKA, Pavel-VIEWEGH, Josef

1986 *Psychologické metody výchovy k tvořivosti* (Praha: SPN)

HODGSON, John Reed-RICHARDS, Ernest

1966 *Improvisation. Discovery and creativity in drama* (London: Eyre Methuen)

JOHNSTONE, Keith

1994 *Don't be prepared. Theatre-sports for teachers* (Calgary: Loose Moose Theatre)

KOMÁREK, Vladimír

1996-2000 „Mozkové zákulisí“, *Tvořivá dramatika VII*, 1996, č. 1 - *Tvořivá dramatika XI*, 2000, č. 3

KREJČÍKOVÁ, Eliška

1986 *Vývojová psychologie pro učitele* (Praha: SPN)

MACHKOVÁ, Eva

1996 *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu* (Praha: DAMU)

PIAGET, Jean-INHELDER(OVÁ), Bärbel

1966 *La psychologie de l'enfant*, přel. Eva Vyskočilová, *Psychologie dítěte* (Praha: SPN, 1970)

SPOLIN(OVÁ), Viola

1963 *Improvisation for the theatre. A handbook of teaching and directing techniques* (Evanston: Northwestern University Press)

VÁGNEROVÁ, Marie-VALENTOVÁ, Lidmila

1991 *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita* (Praha: Univerzita Karlova)

VALENTA, Josef

1995 *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí* (Praha: ISV nakladatelství)

1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá)

WAY, Brian

1967 *Development Through Drama*; přel. Eva Machková, *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Praha: ISV nakladatelství, 1996)

BAJAJA

- cesta k Holanovi?

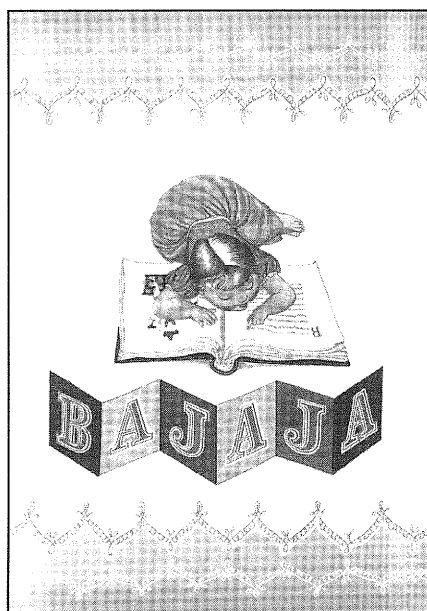
Jan Hejk

(Interpretace sbírky *Bajaja* a její využití ve školní praxi)

V tvorbě Vladimíra Holana, a to jak v básnické, tak v prozaické, můžeme nalézt pouze jedno dílo, které je věnováno dětskému čtenáři. I přesto je jeho zařazení do oblasti literatury pro děti a mládež více než sporné. Tímto dílem je sbírka básní *Bajaja* (1). V naší práci bychom se chtěli zaměřit na specifičnost tohoto díla, a to i v kontextu tvorby autora, těžiště práce však bude spočívat v otázce, zda je sbírka *Bajaja* určená spíše čtenáři dětskému, nebo čtenáři dospělému. K otázce na tuto odpověď by nám měla pomoci interpretace Holanova textu. Zároveň bychom chtěli poukázat na to, že je to právě tato sbírka básní, skrze níž vede relativně schůdná cesta k nahlédnutí do tvorby jednoho z největších českých básníků, který je zároveň básníkem, jehož dílo je mnohými považováno za jen těžko interpretovatelné. Domníváme se totiž, že i v *Bajajovi* se čtenář může setkat s některými postupy, motivy a specifiky, které jsou pro Holana a jeho poezii příznačné. Pokud bychom uvažovali o využití textu ve školní výuce, není bez zajímavosti, že ve sbírce můžeme nalézt mnohé autobiografické momenty Holanova velice zajímavého životního osudu. O tyto momenty se pak lze ve výuce při výkladu či při práci s textem dobře opřít. Zároveň se domníváme, že je to jeden ze způsobů, kterým je možné žáky či studenty zaujmout a podnítit je tak k další četbě ostatních Holanových děl (samozřejmě s ohledem na jejich věk a čtenářskou vyzrálost).

Sbírka *Bajaja* byla poprvé knižně vydána roku 1955. Okolnosti vzniku a vydání díla jsou podle nás pro celkovou podobu textu dosti důležité, pokusíme se je tedy alespoň stručně objasnit. Holan se v padesátých letech nalézal ve velmi těžké pozici. Uvrhl na sebe „dobrovolnou“ klauzuru - uzavřel se ve svém novém domově na

Kampě, vztahovala se na něj jistá publikační omezení, narodila se mu postižená dcera, což autor považoval za svoje prokletí (o souvislosti Holanovy dcery a postavy Káti z *Bajaji* se ještě zmíníme) a obrovskou tragédií, velmi jej postihla smrt několika blízkých osob (milovaná sestra Růžena, dlouholetý přítel básník František Halas). Tento poměrně složitý stav, v němž se Holan nacházel, byl ještě pro-



hlouben finanční nouzí, do které se básník a jeho rodina dostali. Materiální problémy byly způsobeny publikačním omezením, Holan byl nucen žít se pouze překlady, dále byl odkázán na dary přátel a na přepisování svých děl na ruční papír a jejich následné prodávání známým. Celé toto období autorova života lze považovat za jedno z vůbec jeho nejtěžších období (2).

Pokud bychom měli sbírku *Bajaja* zařa-

dit do kontextu básnickovy tvorby, tak je důležité poukázat na její souvislost s ostatními díly, která tehdy Vladimír Holan psal. Styčné body s *Bajajou* najdeme snad ve všech ostatních dílech tohoto období (asi nejvíce je to patrné ve sbírce *Bolest*, tu Holan psal mezi roky 1949-1955, totožné motivy a témata však můžeme nalézt i v *Noci s Hamletem*, kterou autor psal v letech 1949-1956 a 1962, či v *Příbězích* z rozmezí let 1948-1955), tedy období 1948-1955 (3).

Zajímavé je, že s nápadem napsat sbírku básní pro děti nepřišel sám Vladimír Holan, ale jeho přítel, básník a překladatel Ladislav Fikar, který se snažil Holanovi v jeho tíživé životní situaci nějak vypomoci a který v té době působil jako redaktor nakladatelství Československý spisovatel. Navrhl mu, aby vydal sbírku pro děti, na kterou by se publikační omezení nevztahovala (podobně jako tomu bylo i u několika jiných autorů). Holan tuto nabídku přijal, přestože se obával, jestli to vůbec zvládne.

V kontextu Holanovy tvorby má *Bajaja* zajímavou pozici i z toho důvodu, že je relativně často přehlížen, že stojí ve stínu ostatního Holanova díla. To dokládá i to, že k němu neexistuje až na nečetné výjimky v podobě několika málo dobových recenzí (*Lexikon české literatury* uvádí celkem tři recenze, což je podle našeho názoru na autora Holanova formátu relativně málo) téměř žádná sekundární literatura. K tomuto faktu poukazuje i to, že ani prozatím nejucelenější holanovská monografie Jiřího Opelíka *Holanovské nápovědy* se touto sbírkou podrobněji nezaobírá. Avšak navzdory tomu, že jde o sbírku psanou vlastně „na zakázku“, její literární kvality jsou nezpochybnitelné. V určitém směru tato sbírka dokonce pomáhá „dokreslit“ mnohé Holanovy obsedantní motivy a té-

mata, kterým se věnuje ve svých ostatních dílech, a ukazuje je v novém, pro Holana netypickém světle.

Bajaja je sbírka obsahující 37 básní různého rozsahu a formy, které jsou psány vázaným veršem, převažují básně kratší, složené ze dvou strof. Básně se různí i po stránce obsahové. Sjednocujícím prvkem sbírky je postava holčičky Káti a jejího otce - lyrického mluvčího. Větší část básní je situována do prostředí pražské Kampy. Setkáme se však ale i s prostředím pouti či s přírodní scénérií, kterou popisuje lyrický mluvčí při výletu lodí. Z hlediska času je sbírka pojata cyklicky, básně v ní obsažené se „odehrávají“ zhruba během jednoho roku, což lze odvodit z relativně četných časových určení („Je listopad, ten odřel“; „Vánoce, Káto, jaký čas!“, „Blíží se jaro... Zlatě je...“; „když duben sešle první zář“).

Samotný název sbírky odkazuje k pohádce Boženy Němcové - *Princ Bajaja*. Zde je hlavní postavou němý princ Bajaja, který se vyskytuje i v Holanově textu, kde jej lze chápat symbolicky jako zpodobnění samotného básníka (připomeňme alespoň Holanova publikační umlčení). Bajaja se v Holanově díle stěhuje ze svého starého hradu s věžemi, který byl plný knížek, do svého nového domova - na Kampu.

*Kampa? Ach ano, děvenko má,
princ Bajaja tu býval doma,
když přišel o ten starý hrad,
když přišel o věže a věžky.*

Tyto verše dokládají, že *Bajaju* lze v určitých momentech chápat jako symbolický výklad Holanovy životní situace. Lze se ztotožnit s názorem Karla Pioreckého, který je interpretuje takto: „Hrad plný knížek může symbolizovat jistotu nalezenou v básnické práci. Ztráta tohoto ‘hradu’ se dá potom chápat jako ztráta možnosti publikovat. Shoduje se zde také čas příchodu na Kampu: Bajaja sem přichází, ‘když ztratil ten starý hrad’. Vladimír Holan vydává na dlouho poslední sbírku v roce 1947 a v následujícím roce se stěhuje na Kampu“ (Piorecký 2000: 7).

Holan se nechal *Princem Bajajou* Boženy Němcové jen velmi volně inspirovat, v jeho *Bajajovi* je hlavní postavou a iniciátorem vzniku naprosté většiny básní Káta. Na reálný předobraz postavy Káti, na dceru Vladimíra Holana Kateřinu, v textu autor odkazuje relativně mnoha detaily.

*Jak tě tak vidím nasedat
na tříkolku,
takovou nešikovnou holku,
jež neumí na pedál nožku dát...*

Uvědomíme-li si závažnost nemoci Holanovy dcery (trpěla Dawnovým syndromem) v porovnání s výše uvedenými verši, je zřejmé, že Káta v *Bajajovi* má svůj reálný protějšek v Kateřině Holanové.

Hned v úvodní básni sbírky se setkáváme s odmítáním racionality a s následným „útekem“ k literatuře, k poezii:

*Jedna a jedna, to jsou dvě.
Protože touto poučkou si není žádný jist,
vedeš mne k veršům ručkou svou
„Pojď, budeme si raděj číst!“*

Literatura tu má funkci konstanty, pevné danosti, ke které se lze uchýlit. Oproti tomu stojí racionalita a rozum, které tuto funkci nemají, a to ani pro básníka, ani pro dítě. Cyklicky se téma literatury navrácí v závěru sbírky, kde je literatuře dokonce přisuzována až jakási magická moc:

*Však knížky, ty dál zůstávají,
ty dobré ničí každé zlo.
Dítě chce ještě zůstat v ráji,
a proto knížky zůstávají
a posilují, když je mdlé.*

V *Bajajovi* se Holan nevyhnul ani otázce po roli básníka, kterou ve své tvorbě řeší poměrně často (připomeňme alespoň některé pasáže v *Noci s Hamletem*; tuto tematiku ale nalezneme ve většině autorových děl). V jedné z básní k této otázce inspirují všetečné dotazy Káti na to, kdo je ta socha pod Petřínem (jde o Jana Nerudu):

*Děvenko, básník býti,
toť jako socha stát,
v dešti v krupobití
a přece milovat...*

V poslední básni sbírky to je pak sama Káta, kdo se vyslovuje k problematice role básníka:

*„Básník je tady ten, kdo píše,
aby to pevně drželo...”*

Pokud bychom se zaměřili na principy, na kterých je sbírka *Bajaja* vystavěna, zjistíme, že v podstatě nejde o principy pro Holana nikterak nové či specifické, ale o již ověřené a funkční. Setkáme se zde s básněmi-dialogy, básněmi-reflexemi, básněmi-mikropříběhy, obdobně jako v Holanově lyrice určené dospělým. V *Bajajovi* se ovšem autor snaží o přiblížení poezie dětskému čtenáři, takže jeho básně jsou znatelně přehlednější, jednodušší komponované a bez větších interpretač-



ních obtížností. To sice platí pro sbírku v rámci Holanova díla, nemůžeme to už však říci o *Bajajovi* v kontextu literatury pro děti a mládež.

Jednotlivé básně sbírky bychom mohli rozčlenit do několika oddílů či cyklů. Vedle několika „vstupních“ básní, kde se čtenář postupně seznámí s hlavními postavami a s časoprostorovým určením, nalezneme básně, které jsou založené na situačním půdorysu či na drobném mikropříběhu. V těchto básních lyrický subjekt, otec Káti, předkládá střípky ze života se svou dcerou, snaží se o popsání všedních, a přesto zázračných okamžiků („Už dosáhneš na kliku dveří“, „A tak to tedy zkusíme / s koloběžkou dnes“, „Nerada česána jsi, / jak všechny děti as“). Další soubor tvoří básně založené na dialogu otce s dcerou, který bývá často tvořen stíháním všetečných a banálních otázek dítěte s odpověďmi otce, z čehož kolikrát pramení i určitá komičnost situace. Otázkou zůstává, zda-li ji dokáže dětský čtenář ocenit:

*Hraješ si na zahrádce,
kde kdysi sedával
abbé Dobrovský.*

*Ptáš se mě sladce:
„Kdo je to? Tys ho znal?
Byl obrovský?“*

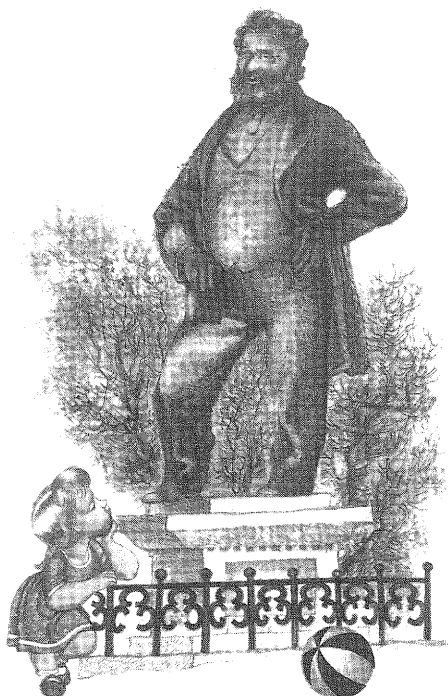
V *Bajajovi* nalezneme i kratší cykly básní. Prvním z nich, což je zajímavé, jsou melancholické vzpomínky, které vyvolala přítomnost dcery, na vlastní dětství („Jako

kluk jsem dostal knížku"; „Když jsem byl malý, sněživalo / třebas tři dny. Teď sněží málo“). Druhým cyklem jsou básně popisující výlet otce s dcerou. Těmito básněmi výjimečně opouštíme prostor Kampy a dostáváme se do prostoru nového („Daleko Kampy jsme my dnes“), kterému dominuje přírodní scenerie. Ve specifickém prostoru se ocitneme i ve verších zachycujících atmosféru poutě. Poslední skupinou jsou básně, které popisují chvíle, kdy byla Káta nemocná („Hned s horkem dáš se do hádky / a hned je ti zas zima“). V těchto básních je velice dobře patrná láska, kterou otec ke Kátě cítí, a také strach o zdraví jediné dcery, který je tu velice intenzivní. Podobně je tomu i v případě básně, ve které jsou otec s dcerou situováni do prostoru pražské Čertovky, kde Vltava „řve a hučí“. Básník se tu strachuje o samotný život své dcery.

*Takové vlny berou
a nevracejí zpět...
Dnes s básní tisícero
nepřestávám se chvět.*

*Bojím se o tvé líčko,
o oči, mluvu tvou,
o srdce, o čelíčko,
o tebe celíčkou!*

I přes nesporný půvab těchto čtyřverší se domníváme, že by na dětského čtenáře ona zpodobněná, možná až existenciální úzkost mohla působit až příliš temně a depresivně. Podle našeho názoru jsou tyto



verše ukázkou toho, že se Vladimíru Holanovi nepodařilo plně přizpůsobit dětskému čtenáři, ale zároveň i toho, že *Bajaja* je knížkou, která může zaujmout i čtenáře dospělého.

Jak jsme již zmínili výše, v *Bajajovi* můžeme nalézt mnoho motivů a témat, se kterými autor pracoval i ve své ostatní tvorbě. Pokud bychom tedy chtěli využít text této sbírky k práci ve škole, nabízí se pro starší žáky a studenty například možnost porovnávat dva sobě blízké Holanovy texty. Mohli bychom například vybrat některé texty týkající se role a údělu básníka, kterých Holanovo dílo nabízí relativně mnoho, a porovnávat je s texty, které se této problematice věnují v *Bajajovi*. Pro studenty by mohlo být zajímavé objevovat v některých Holanových básních (nabízí se nejen sbírka *Bajaja*, ale kupříkladu i sbírka *Bolest*) ohlasy některých momentů z autorova života. A samozřejmě i návštěva pražské Kampy, bez níž jsou mnohé verše ze sbírky *Bajaja* (ostatně stejně jako řada dalších autorových básní) nemyslitelné.

Půvab Holanovy sbírky *Bajaja* dost možná tkví v tom, že nejde o sbírku, kterou by si s potěšením četly pouze děti, stejně dobře si v ní mohou číst i dospělí. Otázce, komu je sbírka *Bajaja* vlastně určena, se nicméně neubráníme. Odpověď na ni není jednoduchá. Holan se zřejmě opravdu snažil napsat sbírku určenou primárně dětskému čtenáři. Skutečností však je, že se mu to zřejmě úplně nepodařilo. To potvrzují i dobové kritiky, které se sice ke sbírce vyjadřují veskrze kladně, ale nezapomínají podotknout, že se pro děti příliš nehodí. Jako celek je *Bajaja* sbírkou pro děti skutečně poměrně složitou, náročnou. Najdeme zde i několik slov, kterým by současný dětský čtenář asi jen těžko rozuměl (například „sotůrek“, „česno“, „vesna“). A rozhodně nejde o humorné jednoduché, nezávazné říkanky, založené jen na hře se zvukovou stránkou slov. Básně z *Bajaji* jsou prostě jiné, jsou to spíše reflexe dospělého na vlastní dětství, a ne jednou zprostředkované optikou a jazykem, které se dětskému čtenáři někde vzdalují. S trochou nadsázky bychom *Bajaju* mohli označit za knížku věnovanou spíše dětství než dětem. To vše ale neznamená, že by to byla sbírka špatná a pro dětského čtenáře nepřístupná nebo nevhodná. Navíc cestu k Holanovu *Bajajovi* dětem usnadňují dobře zvolené ilustrace Jiřího Trnky, které jsou součástí knihy již od jejího prvního vydání. V *Bajajovi* prostě mohou objevit spoustu hezkých veršů jak děti, tak i dospělí. Možná je to právě tento moment, který z ní činí knížku jedinečnou a pro mnohé přitažlivou.

POZNÁMKY

(1) Je zapotřebí zmínit, že součástí sbírky *Bajaja* původně mělo být i sedm kratších básní, které autor na přání nakladatelství Československý spisovatel z prvního vydání z roku 1955 vyřadil. Šlo o cyklus nazvaný „Z dětského světa“. Tyto verše pak nebyly zařazeny ani do vydání druhého z roku 1962. Básník je otiskl časopisecky s datací vzniku 1954 ve *Zlatém máji* roku 1963 (*Zlatý máj* 5, 1963, s. 209–211). Zároveň jsou otištěny v *Sebraných spisech Vladimíra Holana* ve svazku nazvaném *Lamento*.

(2) Více k této problematice viz nejnovější Opelíkovu monografii o Vladimíru Holanovi (Opelík 2004) nebo velice podrobný Holanův životopis od Vladimíra Justla (Justl 1988).

(3) Vymezení tohoto období je přejato ze studie Vladimíra Justla „Pět dějství dramatu života a díla Vladimíra Holana“ (Justl 2000).

PRAMENY

- HOLAN, Vladimír
1955 *Bajaja* (Praha: Československý spisovatel)
2000 *Lamento. Vladimír Holan - Spisy. Svazek 3* (Praha-Litomyšl: Paseka - 2. rev. vyd.)

LITERATURA

- JUSTL, Vladimír
1988 „Životopis Vladimíra Holana“ in *Bagately. Vladimír Holan. Sebrané spisy, svazek XI* (Praha: Odeon) s. 315–452
2000 „Pět dějství dramatu života a díla Vladimíra Holana“, *Host XVI*, 2000, č. 3, s. 38–41
MED, Jaroslav
1933 „Vladimír Holan“ in *Lexikon české literatury. 2/I. H–J* (Praha: Academia), s. 231–234
OPELÍK, Jiří
2004 *Holanovské nápovědy* (Praha: Thyrus)
PIORECKÝ, Karel
2000 „Holanův Bajaja a téma dětství v jeho tvorbě“ in *Scarabeus 2000. Ročenka studentů české literatury Univerzity Karlovy v Praze - Pedagogické fakulty* (Praha: Univerzita Karlova), s. 5–18

Sbírku Bajaja ilustroval Jiří Trnka

Počátky fantasy

Kateřina Řezníčková

Proč se v tomto časopise, věnovaném především práci s dětmi, věnovat fantasy? Tento žánr můžeme bezpochyby řadit mezi literaturu dobrodružnou, která je dětmi a dospívajícími obvykle značně oblíbená a hojně čtena. Dobrodružná literatura sice často nebývá a priori určena dětskému čtenáři, svoje příznivce si ale mezi nimi i tato neintencionální díla nacházejí mnohem častěji než knihy jiných žánrů. Toto tvrzení platí vrchovatou měrou i pro díla, která můžeme řadit mezi fantasy. V počátcích tohoto žánru můžeme narazit dokonce i na jev opačný. Mezi slavná stěžejní díla, pomáhající konstituovat tento žánr, patří řada titulů určených primárně dětem - zmiňme například *Alenku v kraji divů* Lewise Carrolla, Baumova *Čaroděje ze země Oz* nebo *Letopisy Narnie* C. S. Lewise. (Podobné je to ostatně i dnes, stačí jmenovat Harryho Pottera.) O tom, že je fantasy dětem velmi blízká, nás může přesvědčit i to, že se v poslední době objevilo několik velmi úspěšných mladých autorů (za všechny uvedme např. Christophera Paoliniho a jeho knihy *Eragon* a *Eldest*).

Tvorba nejzajímavějších autorů literatury fantasy posledních desetiletí se dostává v celkem hojném počtu i k českému čtenáři, ale menší pozornost se věnuje začátkům nebo prvním etapám tohoto žánru. A přitom i tam by bylo možné najít zajímavé inspirační zdroje pro práci s dětmi nebo mládeží.

Chceme-li se zabývat literaturou označovanou jako fantasy, narazíme hned na začátku na jeden problém, totiž na to, jak tento žánr vlastně definovat a které autory do něj vlastně zařadit. Některé odborné příručky se na fantasy dívají se značným despektem. Např. Ladislava Lederbuchová (2002) ve své definici vlastně jen velmi stručně uvádí, že jde o „část fantastické zábavné akční prózy, která se rozvíjí v druhé polovině 20. století v anglické a americké literatuře, neodděluje svět kouzelný a reálný...“ Do kontrastu s ní můžeme dát definici, na kterou narazíme v díle fantasy naopak oceňující: „Fantasy je literatura zrozená z touhy srdce...“ (Pringle 2003: 8) nebo jednu

z nejstarších a zároveň nejvýstižnějších definic fantasy, jejímž autorem je Hugh Walker: „Fantasy jsou romantická vyprávění o dobrodružstvích ve fantasticky vyličených světech...“ (Chmelař 2002). A ještě jedna definice, nebo spíš vyznání spisovatele Lina Cartera: „Nečteme fantasy proto, abychom utekli od života, ale proto, abychom rozšířili spektrum svých životních zážitků, které nám není dopřáno fyzicky prožít. Fantasy není pohádkově romantickým nesmyslem, ale velice vážnou a smysluplnou výpovědí o síle lidské fantazie. Při čtení fantasy nemáme co do činnosti s nic neříkajícími věcmi, ale s nadčasovou realitou, která neoddelitelně patří k našemu životu. Kromě toho četba fantasy v nás vyvolává ohromnou zvědavost podmíněnou mytologiemi a tajemstvími, jejichž zákonitosti nás během četby zcela ovládají.“

Veliké rozdíly jsou také v tom, jaká díla a které autory kdo považuje za základní pro konstituování tohoto žánru. Jeho počátky (alespoň podle většiny teoretiků) sahají někde do poloviny 19. století. První autoři, kteří psali knihy, jež je možné dle většiny definic zařadit do fantasy, působili ve Velké Británii. Samo označení fantasy je ovšem poměrně nové. Tento pojem se začal používat vlastně až v 50. letech minulého století v anglosaském literárním světě (Mocná 2004: 187), tedy více než půl století - podle jiných badatelů i mnohem více - po vydání knih, které můžeme zařadit na počátek vývoje tohoto žánru.

Jak bychom tedy mohli fantasy definovat? Společně se svým blízkým příbuzným science fiction bývá řazena do skupiny tvorby nazývané *speculative fiction* (Mocná 2004: 187), tedy jakési vymyšlené fikce. Na rozdíl od sci-fi, která klade důraz na racionálně a techniku, je pro fantasy typický důraz na pohádkovost, citovost a nadpřirozeno. Orientuje se tedy především na „*mystery, not knowledge*“ (Nicholls-Clute 1979: 210). Musí také obsahovat prvek naplněné touhy, a to především „touhy lidského srdce po laskavějším světě, lepším já, plnějším zážitku či pocitu skutečné sounáležitosti“ (Pring-

le 2003: 8). Obvykle se odehrává v nějakém fantastickém světě, který má větší nebo menší pravidla a obvykle bývá předtechnický, se starověkým nebo středověkým rázem (inspirace historií, především starověkými civilizacemi a středověkem, vedoucí až k vytváření jakési pseudohistorie je také jedním z typických rysů fantasy). Může to být také paralelní svět, který se liší jen v něčem od naší reality (především fungující magií), eventuálně se příběh může odehrávat ve skryté, tajemné dimenzi světa našeho.

Pro tento žánr je také typická víceméně ustálená sestava postav, často archetypálních. Nemůže tu samozřejmě chybět hlavní hrdina (resp. skupina hrdinů), jeho mistr a protivník, většinou se autor neobejde bez různých fantastických stvoření. Jeden z nejčastějších motivů bývá motiv cesty, na které hlavní hrdina (ať už dobrovolně, nebo nedobrovolně, záměrně či nezáměrně) musí překonat řadu překážek a splnit nějaký úkol. Velmi často se tu objevují také různé mytologické a pohádkové motivy, autoři čerpají z řeckořímské mytologie, z keltských (především irských) a germánských (z nich nejvíce ze skandinávských) mýtů i z dalších mýtů řady civilizací od Mezopotámie po Austrálii. Stranou nezůstává ani židovsko-křesťanská tradice nebo tradice dalších náboženství.

Fantasy jako taková ovšem není jednotlivý celek, má také celou řadu žánrových variant (jejich přesné vymezení se opět v různém pramenech trochu liší).

Mezi hlavní z nich patří zejména *epická* (nebo také *high*) *fantasy*. Typickými představiteli tohoto subžánru jsou především John Ronald Reuel Tolkien nebo Clive Staples Lewis, jejichž díla (především *Pán prstenů* a *Letopisy Narnie*) ho pomohla konstituovat. Pro tu je typický především propracovaný syžet, který má obvykle několik dějových linií, odehrává se obvykle ve velmi důkladně vytvořeném světě, který obývají různé fantastické rasy (elfové, trpaslíci apod.). Často se tu objevuje skupina hrdinů, kteří musí svést obrovskou bitvu proti velmi mocnému zlu. Inspiraci autoři hledají především v různých středověkých legendách (např.



v artušovských cyklech). Další velmi oblíbenou variantou je také tzv. *sword and sorcery* (česky ji můžeme označit nejspíše jako hrdinskou fantasy, i když doslova přeloženo to znamená „meč a magie“). Jedním z prvních představitelů se zásadním vlivem na tento směr fantasy byl Robert Ervin Howard. Ta se inspirovala především heroickým mýtem, vše se točí kolem hrdiny, obdařeného nějakými mimořádnými schopnostmi.

Podobných kategorií bychom mohli vymezit ještě celou řadu - mezi v součas-

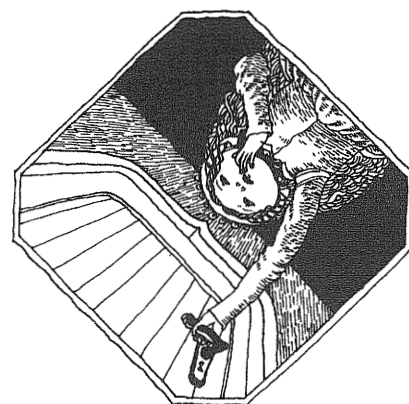


České vydání Princezny a skřítků ilustrovala Renata Fučíková

né době velmi oblíbené proudy můžeme zařadit *humornou fantasy*, kterou reprezentuje především Terry Pratchett se svou sérií *Discworld* (*Zeměplocha*), nebo třeba tzv. *dark fantasy*, tedy fantasy stojící na pomezí hororu. Do této kategorie můžeme zařadit například některá díla Stephena Kinga nebo Raye Bradburyho. Jednou ze žánrových variant může být i *fairy-tale* (*pohádková*) *fantasy*, ve které se její autoři většinou inspirovali tradičními pohádkovými příběhy, které převyprávují v duchu fantasy nebo používají tradiční pohádkové motivy, zapracované do originální fabule. Jako příklad prvního postupu můžeme uvést Jamese Thurbera a jeho *Třináctery hodiny*, u druhého zas *Hobita* už zmíněného J. R. R. Tolkiena.

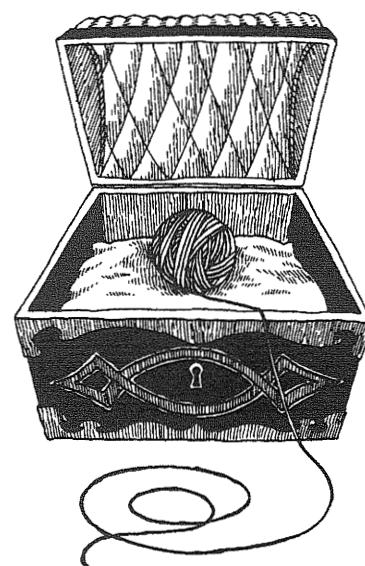
Fantastické a nadpřirozené prvky se ale objevují v literárních dílech už od počátku vývoje literatury. Nejširší definice fantasy proto dokonce do tohoto žánru řadí všechna díla s takovými prvky od počátků literatury vůbec, takže pro ně začíná už eposem o *Gilgamešovi*. Takováto díla jednak vlastně do jisté míry připravují cestu pro vznik fantasy jako takové, jednak jsou pro autory tohoto žánru bohatým zdrojem motivů. Z nejstaršího písemnictví sem můžeme zařadit především všechny starověké mýty (respektive jejich literární zpracování), ze středověké literatury měly na fantasy největší vliv nejrozličnější legendy a pověsti (obzvláště významnou roli v tomto směru hraje artušovský cyklus) a středověké severské ságy. Nesmíme také pominout pohádky, a to i pohádky mimoevropské (především některé příběhy z *Tisíce a jedné noci*). Z pozdějších zdrojů bychom neměli zapomenout zmínit především díla, která vznikala v období osvícenství a která využívala líčení fiktivních, podivných zemí s podivnými zvyky ke kritice současnosti nebo k nastínění ideální společnosti. K nejznámějším patří především *Gulliverovy cesty* JONATHANA SWIFTA (1667-1745) (toto dílo bývá některými autory považováno za prvopočátek fantasy jako takové) nebo VOLTAIRŮV (1694-1778) *Candide*. Romantismus pak k předchůdcům fantasy přidal další žánr, který je zároveň i přímým předchůdcem hororu, tedy gotický román, jehož typickou ukázkou je *Frankenstein* MARY SHELLYOVÉ (1797-1851).

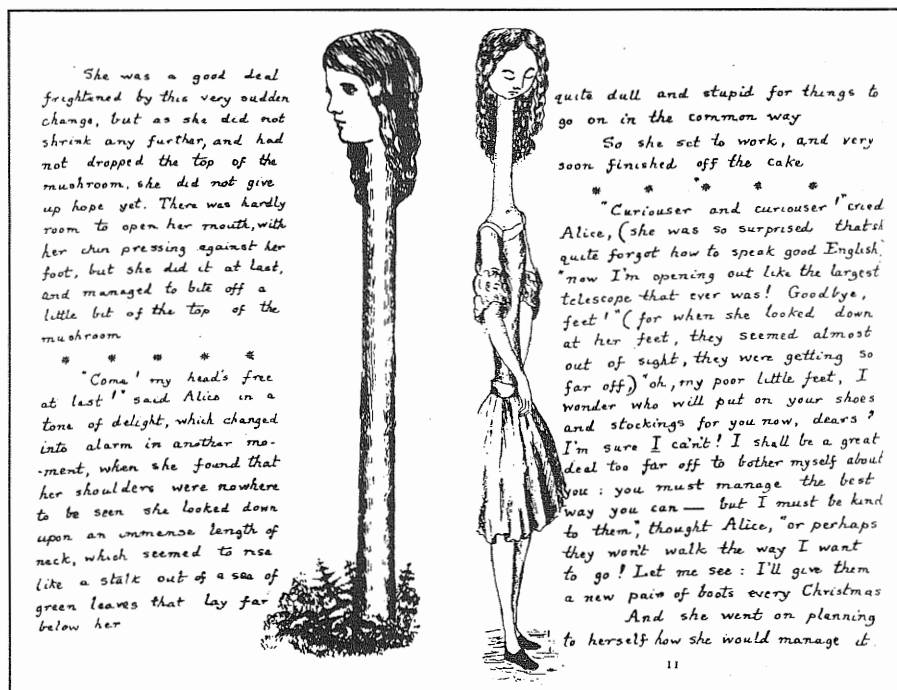
Počátky konstituování fantasy jako žánru bývají však většinou kladeny zhruba do poloviny 19. století, kdy ve Velké Británii začínají působit spisovatelé, mezi jejichž díly se objevují tituly, které už lze řadit mezi fantasy. Jedním z prvních byl skotský spisovatel a básník, pastor skotské kongregační církve GEORGE MACDONALD (1824



- 1905), k jehož odkazu se hlásili mimo jiné i J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis nebo G. K. Chesterton. Jeho díla bychom mohli, podobně jako díla dalších jeho vrstevníků a následníků, definovat nejspíše jako *fairy-tale fantasy*. Psal především fantazijní pohádky, které ale nebyly primárně určeny jen dětem. Sám o tom napsal: „Nepíšu pro děti, ale pro ty, co se cítí být dětmi, ať už jim je pět, nebo padesát, nebo sedmdesát pět.“ (www.wikipedia.com, heslo „George MacDonald“). Publikoval od konce padesátých let (první jeho dílo, které bývá považováno za fantasy, *Phantastes, A Faerie Romance for Men and Women*, vyšlo v roce 1858). Nejoceňovanější bývají dvě pohádkové novely z počátku sedmdesátých let, v roce 1871 *Na zádech severního větru* (*At the Back of the North Wind*) a o rok později *Princezna a skřítki* (*The Princess and the Goblin*) a jeho úplně poslední dílo *Lilith*.

George MacDonald se také blízce styl s dalším autorem, jehož některá díla také můžeme považovat za fantasy, s LEWISEM CARROLLEM (vl. Charles Lutwidge





Rukopis a kresby Lewise Carrolla

Dodgson, 1832-1898). Právě MacDonald (nebo spíše jeho malé dcery, které byly nadšené příběhem o Alence) údajně povzbudil tohoto spisovatele, aby vydal svou nejslavnější knihu *Alice's Adventures in Wonderland* (1865, č. *Alenčina dobrodružství v říši divů* nebo v jiném překladu *Alenka v kraji divů*). Alice (v českém překladu Alenka) se v tomto příběhu propadne králičí norou do jakéhosi podivného světa, kde se setkává s různými fantastickými postavami, jako třeba s kočkou Šklíbou nebo Bílým králikem. O poznání temnější ráz má pokračování *Through the Looking-Glass* z roku 1871 (česky *Za zrcadlem*, a s čím se tam Alenka setkala). Obě díla jsou svým způsobem produktem upjaté viktoriánské doby, respektive jejím naruby obráceným obrazem (Pringle: 140), kde je každý dospělý buď blázen, nebo alespoň nerozumný. Pro dospělé čtenáře sem autor propašoval různé matematické a logické hříčky.

Do stejné kategorie jako předchozí dva autory, tedy k pohádkové fantasy, můžeme zařadit ještě EDITH NESBITOVOU (1858-1924). Také její tvorba byla určena především dětem. Navazovala na své výše zmíněné předchůdce, zároveň ale bývala někdy označována za první moderní

spisovatelku pro děti. Tohoto ocenění se dočkala hlavně proto, že se ve svých knihách snažila děti především bavit, ne okatě poučovat. Krom toho zpopularizovala styl fantasy, který kombinuje osudy reálných dětí v reálném světě s magickými předměty a dobrodružstvím (vliv jejich knih můžeme vysledovat např. i v díle J. K. Rowlingové). Mezi její nejznámější knihy patří především *Five Children and It* (1902, č. *Pět dětí a skřítek*). Zde vystupuje pět sourozenců, kteří se přestěhovali z Londýna na venkov. Při hře objeví poměrně zlomyslného písečného skřítky Psammeada, který je donucen jim každý den splnit jedno přání (výsledky jeho kouzel jsou ovšem jen dočasné, obvykle končí se západem slunce). Přání se obvykle vždycky nějakým logickým způsobem nepříznivě, leč poučně zvrhne. (Na tuto knihu autorka později navázala dvěma pokračováními: *The Phoenix and the Carpet*, 1904, a *The Story of the Amulet*, 1906.) Autorka sama oceňovala své příběhy *The House of Arden* (1908) a *Harding's Luck* (1909), ve kterých dětské hrdinové cestují do minulosti s pomocí skřítky Mouldiwarpa. Velmi oblíbené byly také její příběhy o rodině Bastablů, fiktivní středostavovské rodiny prožívající zlé časy, *The Story of the Treasure Seekers* (1898) a *The Wouldbegoods* (1899), ty ovšem nemají s fantasy nic společného.

Někteří literární historici výše jmenované autory do svých přehledů žánru fantasy nezahrnují (snad proto, že jde o autory věnující se hlavně tvorbě pro děti) a za skutečného zakladatele tohoto žánru považují až WILLIAMA MORISE (1834 – 1896), všestranného anglického umělce, který krom psaní proslul i svými návrhy nábytku, textilu a tapet; byl známým novinářem a zapojil se také do politiky. Přes-

Ilustrace
Johna Tenniela
z 1. vydání
Alenky
v roce 1865





tože se psaní románů začal věnovat až v posledních letech svého života, podle slov encyklopedie sci-fi (Nicholls: 410) je jeho literární tvorba, „romány horečnatého okouzlení a chorobné křehkosti, literární obdobou prerafaelického malířství“. Velký vliv na něj měly severské ságy, i proto byly jeho první romány *The House of Wolfings* a *The Roots of the Mountains* spíše historickými romány v duchu Waltera Scotta. U jeho dalších děl ale už můžeme mluvit o čistokrevné fantasy. Inspirace severskými ságami zůstává, Morris tu už ale vytváří nový svět s nadpřirozenými bytostmi a magií (např. v románech *The Wood Beyond the World* a *The Water of the Wondrous Isles*). Nejslavnějším a nejvlivnějším románem (a před Tolkienovým *Pánem prstenů* i nejdelším fantasy dílem) je *The Well at the World's End* (1896), jehož hlavní hrdina putuje až na konec známého světa ke kouzelné studni obnovující život. Jeho svět připomíná středověkou Anglii, ale je to Anglie, kde funguje magie.

HENRY RIDER HAGGARD (1856-1925), anglický spisovatel dobrodružných románů odehrávajících se v exotických lokalitách, byl dalším vlivným autorem, kterému vděčí žánr fantasy za svůj rozvoj. Mezi známé autory se zařadil díky chlapeckému románu *Doly krále Šalamouna* (*King Solomon's Mines*) z roku 1885, který měl velký vliv na příběhy o „ztracených světech“ (stal se inspirací např. pro A. C. Doylea nebo Edgara Burroughse). Tento román se odehrává v tehdy ještě ne zcela prozkoumané Africe (Haggard delší dobu pobýval v anglické kolonii a v Transvaalu

v jižní Africe a byl mimo jiné i účastníkem první búrské války). Do centra tohoto kontinentu autor situuje zapomenutou civilizaci. Jeho hlavním hrdinou je dobrodruh Allan Quatermain, jakýsi předobraz Indiana Jonese, který vede výpravu pátrající po ztraceném Angličanovi a zároveň i legendárních dolech biblického krále Šalamouna. Také Haggardova další díla s velkým vlivem na žánr fantasy se odehrávají na tajemných místech Afriky. Jde především o sérii knih: *Ona* (*She: A History of Adventure*, 1886), *Ayesha* (1902), *Ona a Allan* (*She and Allan*, 1921) a *Wisdom's Daughter* (1923). V ní vytvořil jakýsi vzor „karmické fantasy“ s řadou reinkarnací. Klíčovým motivem je ovšem milostná zápletko, hlavní hrdina musí volit mezi vzrušující, tajemnou, ale nebezpečnou ženou (nesmrtelnou kouzelnicí Ayeshou) a ženou obyčejnou, ale věrnou.

Mezi další průkopníky fantasy bývá řazen také irský spisovatel a dramatik, publikující pod jménem LORD DUNSANY (vl. Edward John Moreton Drax Plunkett, osmnáctý baron z Dunsany, 1878–1957). Svým dílem ovlivnil celou řadu spisovatelů, k jeho odkazu se hlásil např. H. P. Lovecraft nebo Ursula Le Guinová. Psal především krátké fantasy povídky, které začal publikovat od roku 1905. Tyto povídky vyšly v řadě sbírek, jednou z prvních byl soubor *The Gods of Pegana*. V tomto cyklu si vytvořil nejen imaginární pantheon, na který ostatně odkazuje i název, ale stvořil také první komplexně promyšlený fantasy svět Peganu. Příběhy spjaté s tímto světem i těmito bohy nalezneme také v další sbírce *Time and the Gods*. Důležité prvenství si může připsat i jeho povídka *The King of Elfland's Daughter*, která později posloužila mnoha jeho následovníkům jako vzor příběhů, ve kterých se náš svět nepostřehnutelně prolíná s magickým světem elfů. Do žánru komické fantasy bychom mohli zařadit příběhy spojené s postavou podivínského člena londýnského klubu Josefa Jorkense, který pod vlivem whisky vypráví podivné až výstřední historky ze svých cest po celém světě. (První sbírka povídek s Jorkensem vyšla v roce 1931 – *The Travel Tales of Mr. Joseph Jorkens*; později bylo vydáno ještě dalších pět sbírek, poslední z nich až dlouho po Dunsanyho smrti – *The Last Book of Jorkens*, 2005.)

Dunsanyho vrstevníkem byl také další Angličan ERIC RUCKER EDDISON (1882–1945). Ve svém díle navazoval na William Morrisa, prohloubil epickou (high) fantasy. Jeho přínos ocenili i J. R. R. Tolkien nebo C. S. Lewis. Jeho stěžejním dílem je rozsáhlý epos *The Worm Ouro-*

boros (1922), jakási kronika války mezi fantastickými zeměmi Demonlandem a Witchlandem. Ty válčí jen pro samo potěšení z války – když Demonland zvítězí, jeho obyvatelé žádají návrat zpět na začátek tak jako had Uroboros, který si hryže vlastní ocas. Podobně laděný je i cyklus *Zimiamvia* (1935–1958). Nedokončená trilogie odehrávající se v propracovaném světě téhož jména je spleťtým, filozoficky laděným vyprávěním. Eddison se ve svém díle hodně inspiroval svými oblíbenými autory a žánry (Homér, Shakespeare, francouzská středověká lyrika).

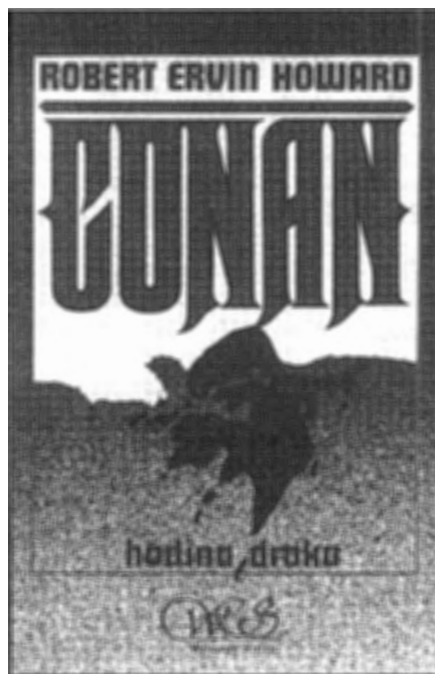
Mezi první spisovatele fantasy ve Spojených státech, kde můžeme hledat druhé centrum vývoje fantasy, můžeme zařadit nejproslulejšího amerického autora fantasy pro děti – LYMANA FRANKA BAUMA (1856–1919), který začal tvořit na sklonku devatenáctého století. Vášeň pro psaní se u něj projevila velmi brzy: už někdy v šestnácti letech začal společně s jedním z bratrů tisknout amatérský časopis. Krom toho také vášnivě miloval divadlo (účinkování v něm ho několikrát dovedlo na pokraj bankrotu). Později vydával různé lokální noviny nebo úzce specializované časopisy, od konce 90. let se začal prosazovat jako spisovatel. Kromě fantasy určené dětem psal (pod pseudonymem) také romány pro dospělé a literaturu faktu. Své nejslavnější dílo *Čaroděj ze země Oz* (*The Wonderful Wizard of Oz*), jehož hrdinkou je Dorotka, kterou odnese vzdušný vír do podivné země Oz, vydal v roce 1900. Baum k této knize později připojil ještě dalších třináct pokračování, např. *The Marvelous Land of Oz* (1904),



The Road to Oz (1909) nebo *The Lost Princess of Oz* (1917). Čas od času se sice pokusil ze země Oz vymanit, několikrát ohlásil konec série a pustil se do jiné tvorby. I tyto další knihy lze řadit do žánru fantasy, jen se odehrávají v jiných fantastických světech. Mezi nejpovedenější patří *The Life and Adventures of Santa Claus* (1902) nebo *Queen Zixi of Ix* (1905). Proslulosti příběhů ze země Oz však nikdy nedosáhly. Tato tajuplná země se stala dokonce tak oblíbenou, že příběhy z ní vznikaly ještě dlouho po Baumově smrti.

Většina historiků žánru fantasy ale spojuje počátky tohoto žánru v USA (a také dalších žánrů oddychové literatury, např. westernů nebo hororů) s tzv. pulpovými magazíny. (Pulpové magazíny získaly svůj název podle toho, že byly počátku tištěny na nekvalitním papíře - pulp = papírovina. Bývaly to tlusté časopisy s křiklavou obálkou, zaměřené na senzační a sentimentální čtení.) První pulpový magazín, *The Argosy*, začal vycházet v roce 1896. Mezi nejslavnější a nejvlivnější můžeme zařadit *Weird Tales* nebo pozdější *Unknown* (později *Unknown Worlds*), který patřil mezi průkopníky tohoto žánru. Publikováním v těchto časopisech se proslavila celá řada spisovatelů, mezi nejúspěšnější patří například EDGAR RICE BURROUGHS (1875-1950), tvůrce do dnes populárního Tarzana. První díl - *Tarzan mezi opicemi* (*Tarzan of the apes*) - napsal v roce 1914. Tarzan se stal hrdinou více než dvou desítek příběhů, z nichž část můžeme zařadit mezi fantasy. Krom toho byl Burroughs také autorem dalších dvou sérií. Příběhy první z nich - patří sem např. *Princezna z Marsu* (*A Princess of Mars*, 1917) nebo *Pozemšťan vojevůdcem na Marsu* (*The Warlord of Mars*, 1919) - se odehrávají na Marsu a Venuši. Nejde ovšem o sci-fi, rozhodně ne „čistokrevnou“, jak by mohlo napovídat jejich umístění - věda a technika v nich hrají jen velmi malou roli. Druhá série se odehrává v Pellucidaru, tajemném podzemním světě uvnitř zeměkoule. Dějová schémata jsou ovšem dost podobná ve všech Burroughso-vých dílech: pronásledování, boje „dobra se zlem“, milostné zápletky, velké bitvy se tu opakují v mnoha variacích.

ABRAHAM MERRITT (1884 – 1943) psal podobně jako Burroughs, ale jeho příběhy byly ještě exotičtější a extravagantnější. Jejich náměty jsou typické pro tvorbu v pulpových magazínech - pojednávají o ztracených civilizacích, podivných monstrech, elegantních hrdinech a tajemných (vesměs panenských) hrdinkách. Krom fantasy se jeho povídky a romány (ty většinou vznikaly přepracováním a dopraco-



váním povídek už dříve uveřejněných v pulpových magazínech) pohybují i v oblasti sci-fi nebo hororu. Svou první fantasy (a první povídku vůbec) *Through the Dragon Glass* uveřejnil v roce 1917. Od ostatních pulpových autorů ho odlišuje především styl jeho vyprávění, který je velmi květnatý, až melodramatický.

Poslední ze zakladatelů žánru fantasy, o kterém se zmíníme, je autor považovaný za zakladatele odnože *sword and sorcery*, nebo přinejmenším muž, který tuto odnož zásadně ovlivnil a spoluformoval: ROBERT ERVIN HOWARD (1906-1936). Howard se ovšem, podobně jako další pulpoví autoři, nesoustředil jen na fantasy, mezi jeho tvorbou se objevují i horory, science-fiction, westerny nebo příběhy z boxerského prostředí (box byl sport, který mu učaroval) nebo historické příběhy. Nejvíce se ale proslavil stvořením jedné z nejpulárnějších fantasy postav, neporazitelného válečníka barbara Conana. Tento archetyp neohroženého hrdiny, nezkaženého civilizací, se poprvé objevil v roce 1935, kdy Howard začal na pokračování vydávat v časopise *Weird Tales* svůj jediný román s tímto hrdinou *The Hour of the Dragon* (později vyšel knižně pod titulem *Conan the Conqueror*; č. *Conan - Hodina draka*). Krom toho vyšlo mnoho povídek o Conanovi, rovněž převážně v časopise *Weird Tales*. Krom Conana v jeho fantasy povídkách vystupují i další hrdinové a hrdinky „bez bázně a hany“, jako například puritán (a opět dokonalý válečník) Solomon Kane nebo vládce Atlantidy Kull. Většina příběhů se odehrává v jakési pradávce historii

v dobách Atlantidy či ve fiktivní říši Kimmeriů, výjimkou jsou dobrodružství Solomona Kanea, která jsou zasazena někde do 16. století, a příhody piktského náčelníka Bran Mak Morna z počátků středověku (byť jde o alternativní dějiny, kde funguje magie, vyskytují se fantastická stvoření či duchové). Vyprávění je obvykle velmi přímočaré a strhující svou akčností, takže není divu, že inspirovalo mnoho epigonů a následovníků, a tak hned několik spisovatelů (například Lyon Sprague de Camp, Lin Carter, Bjorn Nyberg, Paul Dále Anderson, Robert Jordan a další) se pokoušelo s menším či větším úspěchem psát povídky o Conanovi.

Pozn.: Pokud uvádím u děl pouze anglický název, pak jde o díla, která nebyla (alespoň podle mých zjištění) vydána v češtině.

LITERATURA A INTERNETOVÉ STRÁNKY:

CHMELÁŘ, Dittmar Didi

2002 „Historie fantasy I“; www.fantasyplanet.cz/clanek.asp?id=181 (přístup: červen 2006)

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava

2002 *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie* (Jinočany: H & H)

MOCNÁ, Dagmar a kol.

2004 *Encyklopedie literárních žánrů* (Praha-Litomyšl: Paseka)

NICOLLS, Peter-CLUTE, John (ed.)

1979 *The Science Fiction Encyclopedia* (New York: Doubleday)

PRINGLE, David (ed.)

2002 *Fantasy: The Definitive Illustrated Guide*; přel. Barbora Bartoňová-Ondřej Müller-Martin & Milena Poláčkovi-Ivan Ryčovský-Tomáš Třebický, *Fantasy. Encyklopedie fantastických světů* (Praha: Albatros, 2003)

SMÉKAL, Jindřich

2004 „Z historie SF“; www.scifi-world.cz/article.php?ID=1179 (přístup: červen 2006)

ŠUST, Martin

2005 „Historie moderní fantasy #1: Od Conana k Frodovi“; www.fantasyplanet.cz/clanek.asp?id=1927 (přístup: červen 2006)

www.wikipedia.com

Literatura zvaná FANTASY

Jaroslav Provazník

Žánr, jemuž jsme si navykli říkat fantasy, bývá nejčastěji pojednávám jako dvojče sci-fi. Jeho zhruba devadesátiletá historie (počítáme-li jeho existenci od prvních románů Edgara Rice Burroughse) ovšem ukazuje, že je to hrubé zjednodušení a že spojnice se sci-fi je možné objevit jen u části produkce zahrnované pod nálepku fantasy. A co je důležité, mnohými rysy se fantasy od sci-fi podstatně odlišuje. Připomeňme tedy, co je pro fantasy typické:

Příběhy fantasy se programově odehrávají ve zcela *jiném čase*. Na rozdíl od klasické sci-fi, v níž bývá čas jednoznačně a někdy dokonce exaktně určen (nejčastěji je příběh přesazen do více či méně vzdálené budoucnosti), na rozdíl od kouzelných pohádek, v nichž je čas naopak anulován (obvyklé incipity kouzelné pohádky odkazují příběh dokonce explicitně do jakéhosi „bezčasí“: „Byl jednou jeden...“, „Bylo nebylo...“), se ve fantasy setkáme s jiným určením času a dokonce někdy i s jiným plynutím času, než jsme zvyklí. V Lewisových Letopisech Narnie stráví hrdinové v paralelním světě celé roky, zatímco v „našem“ světě uplyne sotva několik vteřin...

Analogicky zacházejí autoři fantasy s prostředím. Zatímco ve sci-fi je prostředí více či méně skutečné, reálné, byť třeba milióny světelných let vzdálené, nebo je aspoň autorem jako reálné prezentováno (na tomto místě ponechme stranou problematičnost adjektiv „skutečný“ a „reálný“ v beletristickém textu), zatímco v kouzelných pohádkách je prostředí fikčního světa záměrně neurčeno a jeho spojitost s naším světem je výslovně a nepřehlédnutelně popřena („Za devaterými horami a devaterými lesy...“, „Daleko odtud, za jinými horami a lesy...“), fantasy buduje *prostor ostentativně jiný* - paralelní či alternativní. Toto ostentativní jinde s sebou obvykle nese extrémní exotičnost, s kterou si mimochodem někteří autoři fantasy dokáží vyhrát až za hranici únosnosti.

Dalším podstatným rysem literatury fantasy je *mimořádná role vypravěče*. Vypravěč bývá ve fantasy demiurgem, stvořitelem. To on stanovuje pravidla hry - na-

stolování a fungování postav, jejich atributů, času, prostředí, tedy kulis a podmínek příběhu.

Tím se dostáváme ke klíčovému principu fantasy, ke *hře*. Je to princip, který je ve fantasy zjevný, odkrytý, přiznaný a je založený na generování nových a nových dějových sekvencí v rámci pravidel, která (si) vypravěč na počátku textu stanovil, případně která v průběhu vyprávění dodává. Blízkost kouzelné pohádky je v tomto bodě zřejmá, ale jen do určité míry. Jak ukázal V. J. Propp ve své *Morfologii pohádky*, v pohádkových funkcích vládou zřetelné zákonitosti („pravidla hry“), pořadí funkcí není nahodilé a koneckonců i jejich maximální možný počet je omezen. Takovýmito nebo podobnými pravidly se ovšem autor fantasy necítí nijak omezován, a tak je jeho vypravěč schopen svou hru dovádět někdy až ad absurdum. Projevem této vše prorůstající hry v textech fantasy je někdy také kvazidokumentace. Z klasiků fantasy, kteří tohoto prvku hojně využívali, stačí připomenout Tolkiena.

Zajímavým rysem, který je dalším projevem této zvláštní, svébytné hry, je budování promyšlených a významotvorných vazeb s „naším“ světem. Přechody z „reálného“ do paralelního světa mívají své přesné definované průchody nebo okolnosti či způsoby přechodů „odtud“ „tam“ a zpět.

Odkrytý hrový princip se u fantasy projevuje - více než u jiných epických žánrů - ve specifické hře s jazykem. Principem tu není tematizace jazyka, jak ji známe z nonsensové literatury (Lewis Carroll). Neologismy v textech fantasy jsou „organické“ v tom smyslu, že si jejich existenci vyžaduje tvorba nového, ostentativně jiného světa, který pro nové jevy potřebuje zcela nová pojmenování. Tady je původ *hobita*, *Středozemě* (J. R. R. Tolkien), *mumínů* (Tove Janssonová), *Zeměmoří*, *drakopánů* (Ursula Le Guinová), *Zeměplochy* (Terry Pratchett), *Aurynu*, *Fantazánie* (Michael Ende)...

Typickým rysem fantasy je také atraktivní, až spektakulární fabule, která je však často konstruována na základě stále se

opakujících modelů. Stejně jako kouzelná pohádka i mnoho příběhů fantasy je svou podstatou založeno na lineární cestě hlavního hrdiny od překážky k překážce. S tím nepochybně souvisí i fakt, že příběhy fantasy vykazují tendenci k seriálovosti, k produkci nových a nových pokračování.

Píše-li se o fantasy, pak je patrně nejčastěji opakovaným slovem adjektivum „fantastický“. Když se na přelomu 60. a 70. let, tedy ještě před masivním vzedmutím vlny zájmu o Tolkiena a fantasy jako takovou, zabýval Tzvetan Todorov fantastickou literaturou (*Introduction à la littérature fantastique*, Éditions du Seuil, Paris, 1970), nabídl zajímavý rámec pro klasifikaci příběhů, které lze tak či onak označit za příběhy fantastické. Výsledkem jeho průzkumů konkrétních textů byla škála, na jejímž jednom pólu je „čistě podivno“ (*étrange pur*) a na druhém „čistě zázračno“ (*merveilleux pur*). Nejblíže prvnímu pólu umísťuje tajemné příběhy (vč. hororů), v nichž dominuje pocit čehosi neobyčejného, zvláštního, pro něž jsou příznačné šokující události a jevy, jež se však konec konců dají vysvětlit racionálně. Příběhy, které jsou nejbližší druhému pólu, jsou takové, v nichž jevy a události podléhají jiným zákonitostem než obvyklým. Ale co je podstatné, tyto nové, jiné zákonitosti jsou přijímány jako samozřejmé, vypravěč i adresát s nimi počítají jako s faktem, berou je takové, jaké jsou. Nejtypičtějším žánrem tohoto typu je kouzelná pohádka.

Z dnešního pohledu... je zajímavé, že dleprospěch této žánrové škály umísťuje T. Todorov „čisté“ fantastično (uvozovky jsou použity přímo Todorovem) - ale jen jako tenkou hranici mezi sférou podivna a sférou zázračna. Dnes už je jasné, že to není jen místo dotyku obou žánrových oblastí, ale že jde o třetí a velice bohatý a členitý terén - o literaturu fantasy...

(Úryvek ze stati „Harry Potter - móda, nebo fenomén? K problematice vypravěče a fiktivního adresáta v příbězích o Harrym Potterovi“, která vyšla v časopise *Tvar* XV, 2004, č. 10)

NAHLÉDNUTÍ

do nových knih

Zizou Corderová:**Lví Charlie**

Z anglického originálu *Lionboy* přeložila Hana Petráková. Il. Fred Van Deelan, obálka Václav Rytina. Odp. red. Štěpán Kovařík. Pavel Dobrovský - BETA, Praha 2004. 280 str.

Jako autorka knihy *Lví Charlie* je uvedena Zizou Corder. Ve skutečnosti je to pseudonym, pod nímž se skrývá spisovatelka Louisa Youngová a její desetiletá dcera Isabela Adamakohová. Jde o první díl trilogie, napsaný tak, že jistě naláká nejen jednoho dětského (ale i dospělého) čtenáře k četbě dalších dvou pokračování (která ovšem zatím nejsou k dispozici v českém překladu).

Lvího Charlieho lze zařadit mezi knihy tzv. science fantasy, do žánrové oblasti někde na rozhraní fantasy a sci-fi. K fantasy odkazuje zejména "pohádková" schopnost hlavního hrdiny rozumět řeči zvířat a také výrazný motiv napínavé, dobrodružné cesty. Objev léku proti astmatu a skutečnost, že se příběh odehrává v budoucnosti, jsou naproti tomu prvky příznačnými pro sci-fi.

Doba, v níž se děj odehrává, není specifikována. Víme však, že je to doba, kdy

na Zemi již došel benzín, a tudíž nelétají žádná letadla a auta jsou velice vzácná. Pouze nejbohatší a nejvlivnější lidé si je mohou dovolit. Anglie i Francie a pravděpodobně i celá Evropa jsou součástí velkého Impéria. K nejvlivnějším organizacím na světě však nepatří vlády, ale tzv. korporace neboli velké farmaceutické společnosti, které skoupily některé země a vytvořily z nich malé uzavřené pevnosti.

Hlavním hrdinou příběhu je Charlie Ashanti, chlapec přibližně dvanáctiletý, který má vzácnou schopnost komunikovat s kočkami jejich zvířecí řečí. Charlieho rodiče, vědci, kteří učinili významný objev, jsou uneseni a Charlie se vydává po jejich stopě. Na cestě za záchranou rodičů se Charlie dostane do mnoha nebezpečných a složitých situací - a právě díky svému výjimečnému daru je schopen je překonat: od koček Charlie dostává informace o svých rodičích, které by jiným způsobem ve své situaci nemohl získat. A dokonce si najde přátele mezi lvy: pomůže lvům utéct z cirkusu a ti mu na oplátku slíbí pomoc při pátrání po rodičích. Skutečnost, že svůj talent skrývá před ostatními lidmi, ho od nich vzdaluje a paradoxně ho tak přibližuje postavám zvířecím. Ty pak získávají v podstatě lidskou podobu. A někdy dokonce jejich charaktery působí "lidštěji" než některé postavy ze světa lidí.

Nejen zvláštní vztahy hlavního hrdiny se zvířaty a schopnost komunikovat s nimi, ale i další záhadné motivy a vynalézavá syžetová práce tvoří síť, kterou autorky dokážou od počátku vtahovat čtenáře do svého příběhu. První kapitola nejen představí hlavního hrdinu Charlieho a jeho rodiče, a to v akci, nikoliv statickým popisem, ale už v této chvíli, na prvních stránkách knihy, se objeví některé tajuplné motivy (maminčina laboratoř a její podivný úraz, tajemný papír, na který Charlieho maminka napíše cosi vlastní krví...) a informace (zejména o tom, že Charlieho rodiče tajemně zmizí), které jsou s to vytvořit v čtenáři okamžitě napětí a vzbudit zvědavost.

Syžet knihy je veden v několika paralelních dějových liniích. Hlavní linii tvoří příběh Charlieho a jeho pátrání po náhle zmizelých rodičích. Do této linie patří mimo jiné pobyt na lodi Kirké, navázání přátelství se lvy, útěk z cirkusu a také cesta vlakem Orient Express. Druhá dějová linie čtenářům prozrazuje, co se děje s Charlieho rodiči. Zajímavé je, že jediným pojítkem mezi těmito liniemi jsou - kočky, respektive šelmy. Kočky informují Charlieho o tom, kde se jeho rodiče právě nacházejí, a fungují také jako doručovatelé vzkazů. Třetí dějovou linii pak tvoří příběh Rafiho, staršího podivínského chlapce, který je zaple-

ten do únosu Charlieho rodičů a který Charlieho pronásleduje. Ne náhodou proplétání těchto tří dějových linií připomíná svým principem hru kočky s myší. Pozoruhodný je v této souvislosti také způsob, jakým se v syžetu zachází s časem: Charlie se marně snaží dosáhnout své rodiče, kteří cestují rychleji než on. Informace o tom, jak a kam se pohybují, dostává Charlie vždy s časovou prodlevou. A hra s časem se promítá i do Rafiho dějové linie.

Lví Charlie není tuctovou fantasy. Je to kniha, která se nejen dobře čte, ale která nabízí také zručně vyprávěný příběh a zajímavá témata.

Veronika Krátká

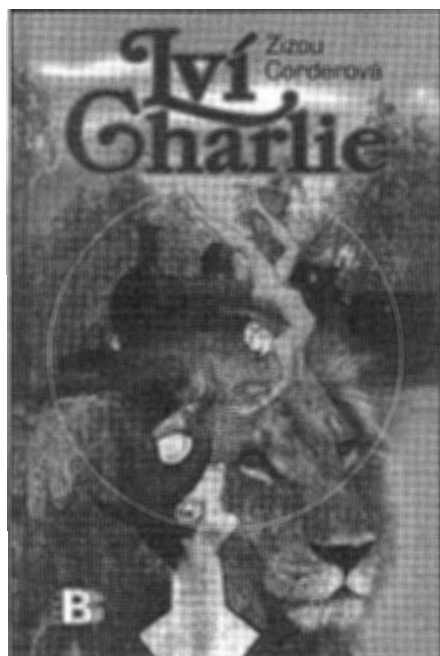
Vladislav Stanovský: Jak chodil Kristus pán se svatým Petrem po světě

Il. František Skála. Odp. red. Petr Bosák. Karmelitánské nakladatelství, Kostelní Vydří 2005. 112 str.

Knihy, které by bylo možné označit za literární události, jsou zpravidla jednoznačně rozpoznatelné až z odstupem několika let, ne-li desetiletí. Sbírká pohádek, které se ujalo Karmelitánské nakladatelství v Kostelním Vydří, vyšla v loňském roce s minimální kritickou odezvou. A přitom jde o dílo, které - troufám si tvrdit - bude patřit ke zlatému fondu české literatury pro děti.

Legendární pohádky a další folklorní příběhy o Ježíši Kristovi a svatém Petrovi jsou roztroušeny v různých sbírkách českých pohádek. Pokusy připomenout tento zajímavý okruh lidových látek po čtyřicetileté pauze novými vydáními archaických převyprávění (Julius Košnář: *Pán Ježíš v českých pohádkách*, Josef Miklík: *Pohádky o Ježíškově*) nepřinesly dnešním dětským čtenářům kvalitní zpracování těchto látek. Byla to spíše nostalgická ohlédnutí, která potěšila nejvyšší generaci prababiček a pradědečků a několik zájemců o literární kuriozity.

Přední znalec pohádek a zkušený autor mnoha adaptací pohádkových látek z celého světa Vladislav Stanovský (1922-2005) shromáždil všechny české látky o Ježíši Kristovi a svatém Petrovi a vytvořil výjimečný soubor vyprávění, který patří k nejhodnotnějším knihám adaptací lidových látek z poslední doby. Moderním, živým a kultivovaným jazykem, se smyslem pro jemný humor a s citem pro anekdotic-





ký charakter těchto historek převyprávěl víc než třicetku příběhů, jež patří k nepominutelné vrstvě folklorních látek. Nezpracovává přitom jen nejznámější verze (Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Jan Karel Hraše, Beneš Metod Kulda, Jan František Hruška...), ale bere v úvahu různá zpracování těchto látek, včetně nejstarších zápisů, porovnává je a dospívá k podobě, kterou by bylo možné označit za moderní klasické adaptace. Díky jeho podání, pečlivé motivické práci a smyslu pro výstavbu situací dostává každý příběh jasné obrysy a dává vyniknout pointě.

Nepominutelné je i to, že i když příběhy samé jsou žánrově a svým charakterem různorodé, koncipuje V. Stanovský knihu jako celek a jednotlivé historky propojuje do volného cyklu. Ten je otevřen úvodní situací, vyprávěnou s jemným ironickým podtextem, v níž svatý Petr přesvědčí Kristuspána, aby sestoupili z pohraničních hor do Čech, do "krásné země", kde jsou lidé "jistě dobří a spravedliví, nekradou a nepodvádějí, nelakotí a jeden druhému neubližují", a symbolicky se uzavírá známým příběhem o mazaném kováři, který chtěl marně přelstít smrtku a změnit tak řád světa, ale na druhou stranu si vysloužil pro svou chytrost sympatie Kristuspána.

Příznačné pro seriózní přístup V. Stanovského je zařazení ediční poznámky, v níž autor stručně popisuje kořeny těchto látek a připomíná méně známé prameny, s nimiž pracoval - včetně unikátního pařížského vydání z roku 1922, pod nímž je jako překladatelka podepsána Louise Denise Germainová, opatřeného předmluvou Charlese Vildraka a vyzdobeného dřevoryty Josefa Šimy.

Karel Šiktanc: Spadl buben do kedluben

Il. Alois Mikulka. Graficky upr. Zdeněk Ziegler. Redaktorka Milada Motlová. Karolinum, Praha 2005. 72 str.

Všechno nasvědčuje tomu, že česká poezie pro děti uvízla na mělčině. Stranou ponechme recidivu trapného veršotepectví na úrovni duchovských přislazených rýmovánek z 19. století, kterými děti "obšťastňují" např. Zuzana Kopecká (*Básničky od srdíčka, Hádanky od srdíčka, Veselé básničky...*) nebo Jaroslav Cita (*Hledám, hledám nit...*). Protože i když se podíváme do "vyšších pater" současné poezie pro děti, nemůžeme se ubránit rozpakům. Na pultech se sice objevují nové a nové knihy básniček, a to i od autorů zvukných jmen (Pavel Šrut, Jiří Dědeček, Jiří Žáček, Ludvík Středa...), ale výsledný dojem by bylo možné shrnout do nepříliš lichotivé charakteristiky: variace na stále stejné náměty, opakování tisíckrát osvědčených postupů, nedostatek nových nápadů a v důsledku toho vyprazdňování poetik. Nonsensové hříčky, které jsou dnes v knihách veršů pro děti nejčastěji k vidění, už dávno ztratily fryntovskou nápaditost, ale i svěžest sladko-hořkého humoru prvních dvou knih Jiřího Weinbergera z přelomu 80. a 90. let. I *Příšerky a příšeři* Pavla Šruta, navzdory tomu, že dostali Zlatou stuhu za rok 2005, těží z toho, v čem se autor cítí dobře. A upřímně řečeno až na výjimky (básnička *Pidilidi* a variace na verše Rogera McGougha *Aligátor v pražském metru*) tato sbírka s ničím novým nepřišla, spíše jen opakuje nápady, které si Pavel Šrut už mnohokrát vyzkoušel.

Vypadá to, jako by se autoři veršů pro děti uzavřeli do spokojeného bezčasí, jako by současná česká poezie pro děti žila na izolovaném ostrově, kam nepronikne ani odlesk světa, v němž žijí její adresáti. Z jazykové hry, omezující se většinou jen na žonglování s rýmy, se dnes už stala manýra. (Poznámka na okraj: Mám za to, že tenhle neradostný stav souvisí zčásti s tím, že už přes deset let chybějí "laboratoře" nové tvorby pro děti, kterými bývaly kvalitní časopisy pro děti, v nichž autoři mohli experimentovat a zkoušet si i dílčí nápady.)

Proto stojí za zaznamenání editorský počín Jiřího Brabce, jenž připravil pro nakladatelství Karolinum soubor starších veršů pro děti Karla Šiktance pod titulem *Spadl buben do kedluben*. Ze Šiktancovy první sbírky pro děti *Pohádky chudé na řádky* (vyšla v roce 1962) vybral Jiří Brabec pro tento svazek čtrnáct básniček, te-

dy polovinu (a je nutno říct, že díky jeho výběru se dnešním čtenářům dostala do ruky opravdu ta nejlepší čísla z původní sbírky). Druhou část knihy tvoří všechny verše z knihy *Kapela pana Anděla* (z roku 1965), k nimž Jiří Brabec přiřadil také největší říkaček z leporela *Haló, tady jaro!*, které vyšlo v roce 1985 pod jménem Vladimíra Pistoria. (Možná že by i tady bylo na místě zvážit, zda do výběru zařadit úplně všechna čísla z *Kapely pana Anděla*. Konkrétně *Pohádka o zakleté trumpetě* vyznívá - ve srovnání s ostatními čísly této sbírky - poněkud rozpačitě.)

Připomenutí Šiktancovy tvorby pro děti ze 60. let není samoučelným výletem do historie. Je edičním činem, který má v dnešním kontextu hodnotu inspiračního podnětu. Při četbě Šiktancových veršů ze začátku 60. let objevíme stopy dozrívající poetiky "květnáků" a zahlédneme podobné motivy a postupy, které známe z tvorby Zdeňky Kriebly z přelomu 50. a 60. let. K. Šiktanc je sice citlivý k jazyku, s chutí si



pohrává se slovy, vnímá zvukovou a rytmickou podobu slova a verše, ale je vnímavý také k významovým hloubkám slova. Jak to známe z jeho poezie pro dospělé, slova se v jeho verších stávají rozbuškami významů, situací a příběhů. Jeho básničky jsou založené především na dialogu a často na drobném konfliktu. Nejčastěji jsou to jakési minipříběhy, anekdoty, jejichž aktéři jsou personifikované obyčejné věci nebo neživé jevy (sud x míč, rozhledna x mrak, vodopád x mráz...) nebo zvířata.

Za pozornost stojí také Šiktancův verš (který se někdy blíží tonickému verši), jež nespádá k mechanickému deklamování, ale je podřízen tomu, jak se rozehrává nastolená situace, a vždy dává vyniknout pointě.

Básničky z dalších dvou Šiktancových knížek připomínají, že nezvalovská poezie 60. let nemusela nutně mířit jen k "ortodoxnímu" nonsensu (Josef Hanzlík, Jan Vodňanský...), ale že k ní patřila také bohatá metaforičnost, vyrůstající z asociací,

nápadité kalambúry, rozehrávání napětí mezi všední realitou a poetickými obrazy.

Mám za to, že editorský počín Jiřího Brabce (a nakladatelství Karolinum) připomněl, že by stálo za to ponořit se do knihoven a zalistovat v dalších knihách veršů pro děti ze 60. let (myslím např. na Josefa Bruknera, Ladislava Dvořáka, Vlastu Dvořákovou, Iva Štuku, Ilonu Borskou), případně i v hlubších vrstvách.

Iva Procházková: Myši patří do nebe ...ale jenom na skok

Il. Markéta Prachatická. Gr. upr. Otakar Karlas. Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 2006. 104 str.

Iva Procházková, jedna z nejvýraznějších osobností současné české literatury, i ve své nejnovější próze potvrdila, že rozhodně nepatří mezi ty autory, kteří jedou "na jistotu". Tentokrát napsala pro nejmladší čtenáře příběh, který začíná - smrtí: šilným pádem myšky Šupito do lesní propasti, když se snažila zachránit před postrachem všech myší lišákem Bělobřichem, a momentem, kdy s údivem zahlédla sebe samu ležet nehybně na placatém kameni s široce roztaženými tlapkami... Je to příběh o životě "tam", na místě, kterému někdo říká nebe, někdo zase jinak, "na jménu nezáleží" - jak hlavní hrdince, myšce Šupito, vysvětlil její zemřelý strýček: "Důležitější je, že se tam dostane každá správná myš, když umře. Třeba já nebo tady tvoje sestřenka..."

Jak už jsme u Ivy Procházkové zvyklí,

hned s první větou vstupujeme rovnou do prostředí situace. Od toho okamžiku však příběh myšky Šupito rázem změní svůj charakter. Není už tvořen dramatickými situacemi jako na zemi, ale promění se v dlouhou řadu setkání s těmi, které myška znala, ale i s těmi, které nikdy poznat nemohla, s tím, co prožila a na co třeba už dávno zapomněla. Na putování tím tajemným světem *tam*, kde čas jakoby nebyl, se čtenář vydává spolu s myškou, spolu s ní prožívá setkání dokonce i s těmi, kdo byli na zemi jejími nepřáteli, a s ní prochází zvláště malebnými místy za jezerem Rozloučení ("koupelna" - údolí s potůčkem, jezírky a vodopádem, kde se musí všichni důkladně umýt, kino, v němž se každému promítá vše, co v životě zažil...).

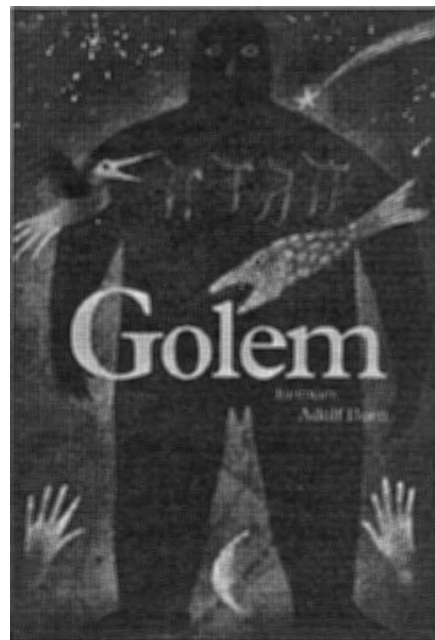
Téma smrti, definitivního konce života se v dětské literatuře v posledních desetiletích čas od času objeví (Lindgrenové Bratři Lvi srdce, Gaarderovy příběhy Jako v zrcadle, jen v hádance nebo Dívka s pomeranči nebo magická próza Jeana Cayrola Příběh moře ze začátku 70. let, kterou čeští čtenáři bohužel nemají zatím k dispozici). Ale Iva Procházková si troufá obrátit se s tímto tématem na čtenáře podstatně mladší než jiní autoři. A protože je to autorka talentovaná a citlivá, ví jak na to, aby dětem nezamotala hlavu krkolomnými konstrukcemi, ale aby je na druhou stranu nevylekala: Není nepodstatné, že titul téhle knížky - *Myši patří do nebe* - pokračuje výmluvným podtitulem: *...ale jenom na skok*. Protože příběh myšky Šupito a některých dalších hrdinů, kterým se klid a sladká idyla za jezerem Rozloučení zdají až příliš klidné a sladké, nekončí: Myši sice patří do nebe, ale *...jenom na skok*. Pokud si to moc přejí, možná že by cesta zpátky mohla přece jen existovat. Jenom není tak jednoduchá, jak se na první pohled zdá...

Příběh myšky Šupito, kterému nechybí filozofický rozměr, je navzdory "temnému" tématu vyprávěn nesentimentálně, svižně, s humorným nadhledem a je nesen především živými dialogy (jen někde se zbytečně mihne trochu chtěný tón, např. v setkání s krokodýlem nebo s ropuchou Rušínoc). Nakladatelství mělo navíc i šťastnou ruku, když jako ilustrátorku zvolilo Markétu Prachatickou.

Hana Neborová - Adolf Born: Golem

Redakce Jitka Zahradníková. BRIO, Praha 2006. 64 str.

Nejnovější kniha o pražském golemovi vypadá na první pohled neobyčejně láka-

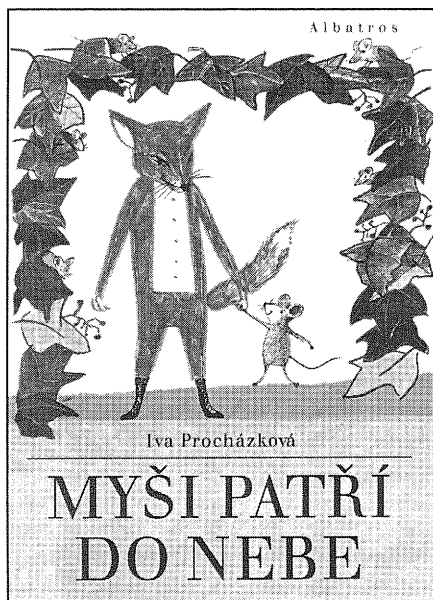


vě. Ilustrace Adolfa Borna a typografická úprava Clary Istlerové, stejně jako technické provedení knihy jsou na špičkové úrovni. Soudě podle vzhledu je to vskutku kniha exkluzivní, která vypadá nejen na hodnotný dárek, ale od prvního pohledu slibuje také inspiraci pro práci s dětmi. Příběh o stvoření golema Josefa a epizody z rudolfské Prahy, jež s ním souvisejí, které vypráví svými obrázky Adolf Born, nás okamžitě osloví svou tajemnou, až mystickou atmosférou, odlehčovanou - jak jsme na to u tohoto stále mladého klasika české ilustrace zvyklí - humorem a nadsázkou. Na první pohled je vidět, proč tento příběh Adolfa Borna zaujal, co ho na něm vzrušuje, čím ho oslovil a čím ho baví.

Jenže sváteční pocit čtenáře rázem opustí, jakmile se začte do doprovodného textu Hany Neborové. Místo magie a atmosféry rudolfské Prahy, místo barevnosti a jemného humoru se musíme prokousávat šedivými a krkolomnými větami, textem mnohdy necitlivým, suše informativním, který budí dojem spíše přípravné skici. Snaha za každou cenu dostat ke čtenáři co nejvíce informací, aniž je zřejmé, co vlastně autorka především sleduje, její vyprávění neúnosně komplikuje a degraduje na nepřilíh zdařilý digest. Textový protějšek Bornových ilustrací je bohužel jen nemastnou neslanou rekapitulací různých informací, které H. Neborová o pražském golemovi z různých zdrojů shromáždila.

Škoda že nakladatelství BRIO, které si drží vysoký standard, se tentokrát spokojilo jen s polotovarem.

Jaroslav Provazník



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Jaroslav Provazník:

Children on Stage: When? How? Why?

This pondering over the purpose of theatre played by children, its possibilities and limits begins with a brief look back: Children participating in dramatical or even theatrical activities can be traced a long way back in history. The problem is, however, that the relationship between children and theatre has for long been a disproportional one: one of the two parties has usually been subordinated to the other one. A totally different approach to the solution of the child-theatre relationship appears as late as the beginning of the 20th century. At that time there are people on both sides of the process - meaning teachers and theatre makers - who point out that the encounter of children and theatre (or art in general) makes sense only when we respect the child with his/her dispositions, interests and possibilities, but at the same time we respect theatre as specific artistic creation. It is not a coincidence that the modern American creative drama introduced by Winifred Ward emerges at that time, i. e. the first decades of the 20th century, for it is closely connected with the movement of art education and various reform educational movements in general. The author continues by formulating the conditions that need to be respected if theatrical work with children - perceived not as the goal, but as means of personal development - is to be meaningful. First of all, the presence of children on stage is justified only if they feel safe being there. It is therefore necessary to create such conditions that enable them

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Gábrina Sittová: Drama for the Future

A detailed report on the international conference "Drama for the Future" organised by the British association National Drama from 11 to 13 April at the University of Winchester. At first G. Sittová describes the workshops and sessions she had taken part in, stating: "It was a pleasant surprise to see that Czech drama in education was very well keeping up with British drama. On the other hand, I found it surprising that participants from some countries had only a faint notion of theatre in education or the basic conventions of structuring drama work. The presentations of delegates I have attended were interesting and pleasant, yet some of them could have been better organised and led with a greater confidence. Czech festivals tend to offer better-structured workshops, comparable to those held by lecturers from the organising university of Winchester, which were prepared and led in a very professional manner."

Hana Švejdvová: Tell me, Tell Me Where the Path Leads...? or Project Teaching in Kindergarten as a Way to Accomplish the Goals Set by the National Curriculum Framework for Pre-School Education

Using her long-time experience, the kindergarten and drama teacher from the West-Bohemian town of Klatovy introduces her concept of drama work with the very young children including the examples of three extensive projects.

INSPIRATION

Martin Vasquez: Developing Preconditions for Drama Improvisation

A theoretical reflection on the preconditions and possibilities of improvisation and theatre sports in relation to different age groups. The author arrives at the conclusion that improvisation, especially in the form of improvisation leagues, is most enriching for adolescents. At this stage of human development improvisation becomes something essential. The need for open solutions, focus on variability, the capability of cooperation and empathy, sense of constructive play, employing imagination in anticipating actions and events, reinforcing opinions and attitudes, developing partnership - all these areas can be enhanced by improvisation, because it can serve as an exercising ground of competences, abilities and skills. Moreover, improvisation in the form of theatre sports with the elements of competition and audience appreciation may represent a great opportunity for self-realisation at the age of adolescence.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jan Hejk: Bajaja - a Way to Holan? (Interpretation of the Poetry Book Bajaja and its Employment in Literature Lessons)

The author, a student of Czech literature at the Pedagogical Faculty in Prague, offers an interesting perspective on the single book for children written in 1950s by one of the most outstanding modern Czech poets Vladimír Holan, which has unfortunately and unjustly fallen into oblivion.

Kateřina Řezníčková: The Beginnings of Fantasy

A historical overview mapping the beginnings of the fantasy genre, which may offer a rich source of topics and themes for drama and theatre work with children and youth.

Veronika Krátká-Jaroslav Provazník: Reviews of New Books

Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 20

The regular supplement of Tvořivá dramatika (Creative Drama) contains two scripts of performances devised by Irena Ulrychová, a teacher of the Drama-in-Education Dpt. of the Prague Faculty of Performing Arts and Basic School of Arts in Brandýs nad Labem. The first script is a staging of a comic tale by Pavel Šrut *Sam the Cook and the Mermaids* taken from his book of outstanding adaptations of American tales called *Little Tom and Big Tom and Other Very American Stories*. The other script is based on one of the stories contained in the book *Seven Strange and Ghostly Tales* by the British author Brian Jacques, the main heroine of which is the girl *Allie/Alma* who is unable to suppress her urge to steal. Not only the dramatisation brings an interesting topic, but also suggests possible ways for children to represent adult characters.

SUMMARY

creative drama 2/2006

to be authentic and unaffected. This requires systematic work with children aimed at equipping them with specific theatre-related skills, but also making them understand the nature of theatre. Leaders of theatre groups should be able to choose such tasks and challenges (dramaturgical, acting and organisational) that are appropriate for the children, but at the same time create such conditions on stage than enable them to handle the tasks. On one hand there are aesthetical criteria (i. e. what kind of artistic impression the performance makes), on the other hand there are educational, pedagogical and psychological criteria (what meaning the activity has for the participating children and in what ways the chosen type of theatrical work can develop them). Here the author distinguishes several levels: 1. The first level of dispositions, abilities and skills of pupils are existing, *actual* ones that the director is able to employ in the given theatrical shape. 2. There are also *potential* dispositions, abilities and skills that can be achieved by the children when working on the performance. 3. The third level of dispositions, abilities and skills of no lesser importance are ones that are achievable in a long run - the so-called *perspective* skills and abilities (see Vygotski's Zone of Proximal Development). There are leaders of children's theatre groups who work with this perspective level consciously and with great results, because they bear in mind that every performance made with children has a development; they therefore let the children face challenges which may in the beginning appear too much for their present abilities, but which they can gradually grow up to, partly thanks to the performance itself.

DRAMA-ART-THEATRE

Václav Klemens: Theatrical Backwater in Trutnov

An article recapitulating the 35th year of the Children's Stage National Festival held in June 2006 in Trutnov. The author deals with stimuli and problems generated by performances, drawing special attention to the following ones: A montage of verses written by the Czech jazz singer Jana Koubková *Welcome in Jazzland* performed by the children's theatre group from the Basic School of Arts in Hradec Králové, based mainly on playing with rhythm; a staging of three English tales *Here You Go!* performed by seven- and eight-year-old children from the primary school in Třebotov; a staging of comic tales from the book *The Five of Us* by the Czech writer Karel Poláček performed by pupils of the Basic School of Arts in Ostrov and an interesting attempt for a "realistic" perspective on teenager problems called *So What?* performed by a group from Brno. However, V. Klemens concludes by stating that this year's festival brought neither a remarkable high point, nor a performance causing special controversy.

SDRUŽENÍ
PRO TVŮRIVOU
DRAMATIKU
s.r.o., P.O. BOX 12
120 21 Praha 2

