



TVOŘIVÁ

3/2012

DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře
a divadle pro děti a mládež

ročník XXIII

číslo 67

ISSN 1211-8001

Systém výuky dramatické
výchovy v Anglii a Walesu

Je Jižák brutální?

Divadlo s adolescenty
s problémovým chováním

Děti, divadlo, Himálaj

Pozvání k četbě
o komunikaci ve školní třídě

Všechno má smysl, tvrdí norský
spisovatel Jostein Gaarder

Metamorfózy
rozhlasovej rozprávky

Vydává NIPOS – pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se STD a KVD DAMU
ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada PhDr. Hana Cisovská, Ph.D., Roman Černík, Eva Davidová, Ph.D., Eva Gažáková, Jakub Hulák, prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland), doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., doc. Markéta Kočvarová-Schartová, Irena Konývková, PaedDr. Soňa Košťátková, Ph.D., prof. PaedDr. Silva Macková, doc. Eva Machková, doc. Radek Marušák, doc. Jaroslav Provazník, Veronika Rodriguezová, Ph.D., Gabriela Sittová, Dominika Špalková, doc. Irina Ulrychová, doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Magda Veselá

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník
Redaktorka Anna Hrnecková

Adresa redakce NIPOS-ARTAMA, Blanická 4, P.O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1
e-mail std@drama.cz
URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný
Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Distributor předplatného

A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1,
tel. 234 092 851, **fax** 234 092 813.
Počínaje ročníkem 2013 bude objednávky, výběr předplatného a distribuci zajišťovat nový distributor. Až do odvolání přijímá objednávky redakce.

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna): 80 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: 23. prosince 2012

Obsah

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Veronika Krátká: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Anna Hrnecková: Je Jižák brutální?
Rozhovor s dramaturgem Lukášem Jiříčkou o inscenaci Jižák, město snů 15
Zdeňka Kučerová: Divadlo s adolescenty s problémovým chováním 19

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

Anna Hrnecková: Děti, divadlo, Himálaj 26

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Odborná literatura

Veronika Rodriguezová: Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě 30

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Umění pro děti a mládež

Hana Galetková: Všechno má smysl, tvrdí norský spisovatel Jostein Gaarder.
Rozhovor s Josteinem Gaarderem 33
Eva Machková: Nic nalaného, máloco pravda
aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 3 38
Marta Žilková: Metamorfózy rozhlasové rozprávky 44
Eva Davidová-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-Gabriela Sittová-Michaela Korcová-Luděk Korbel-Jaroslav Provazník:
Nahlédnutí do nových knih 48

DĚTSKÁ SCÉNA 39

Hans Christian Andersen – Hana Budínská: Pasáček vepřů 1
Hans Christian Andersen – Milada Mašatová: Pasáček vepřů 6
Dana Svozilová: Andersenovy pohádky 12
Jaroslav Provazník: Třikrát Pasáček vepřů 29

OPRAVA

Prosíme čtenáře, aby si opravili údaj o Gabriele Magalové, autorce recenze Estetika po nitriansky, která vyšla v č. 2/2012. G. Magalová pracuje na katedře slovenského jazyka a literatury Pedagogické fakulty Trnavské univerzity. Autorce i čtenářům se za nepříjemný omyl omlouváme.
Redakce

POZOR!

POČÍNÁJE ROČNÍKEM 2013 BUDE OBJEDNÁVKY, VÝBĚR PŘEDPLATNÉHO A DISTRIBUCI TVOŘIVÉ DRAMATIKY ZAJIŠŤOVAT NOVÝ DISTRIBUTOR. AŽ DO ODVOLÁNÍ PŘIJÍMÁ OBJEDNÁVKY REDAKCE.

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

System výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu



VERONIKA KRÁTKÁ

vkratka@yahoo.com

English International School of Prague, Praha

VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ANGLII A WALESU A NÁRODNÍ KURIKULUM

Školní docházka v Anglii a Walesu je povinná pro děti ve věku od pěti do šestnácti let. Na kvalitu a způsob vzdělávání zde dohlíží Ministerstvo školství. Financování, přijímání učitelů a určování počtu volných míst pro žáky a studenty však mají u státních škol na starosti místní úřady pro vzdělávání (Local Education Authority).

Srovnatelný standard výuky je v Anglii a Walesu zajišťován Národním kurikulem (National Curriculum). To je, s výjimkou nezávislých a alternativních škol, povinné pro všechny školy. (Ve Skotsku a Severním Irsku se ovšem školy řídí odlišným kurikulem.)

Pro základní orientaci připomeňme na úvod některé důležité mezníky v historii anglického školství: V roce 1880 byl vydán Zákon o základním vzdělávání (Elementary Education Act), který zavedl povinnou školní docházku pro děti ve věku od pěti do deseti let. Věková hranice povinné školní docházky se postupně zvyšovala. V roce 1918 se například posunula na čtrnáct

let a současnou hranici šestnácti let stanovila novela zákona v roce 1973. Až do roku 1988 měly anglické školy volnost ve volbě předmětů, které vyučovaly. Pouze náboženská výchova byla povinným, vládou předepsaným předmětem, a to již od roku 1944.

V roce 1989 vstoupilo v platnost Národní kurikulum s cílem zavést povinné předměty, sjednotit obsahy učebních plánů a vytvořit systém srovnatelných zkoušek. Hlavními stanovenými předměty se stala angličtina, matematika a přírodní vědy, a tak byly osnovy těchto předmětů rozvíjeny prioritně. Učební plány ostatních předepsaných předmětů se vytvářely „za pochodu“ a v platnost vstupovaly v různých fázích od roku 1990. Mezi tyto předměty patřila výtvarná výchova, zeměpis, dějepis, cizí jazyk, hudební výchova, tělesná výchova a návrhářská technologie. Národní kurikulum bylo od roku 1989 několikrát revidováno (například v roce 1994 Lordem Dearingem) a přepracováno, k hlavním změnám však došlo až v roce 2000. Jako ohlas na život v rychle se měnícím světě přibyl například do osnov předmět občanská nauka, který je úzce spjat s předmětem osobnostní, sociální a zdravotní výchova. To je však pouze jedna z mnoha změn, které se v kurikulu prosadily. Většina učitelů pracujících na školách spadajících pod oblastní školské úřady dnes považuje Národní kurikulum spíše za přínosné než za problematické. Zajímavé je, že tento postoj ke kurikulu se velmi liší od názoru, který měli učitelé v době, kdy bylo poprvé představeno vládou v roce 1988.

Vzdělávací systém je v Anglii a Walesu rozdělen do čtyř základních klíčových období (key stages). Jsou to období trvající vždy několik let. 1. klíčové období trvá dva roky (věk 5-7 let), 2. klíčové období čtyři roky (7-11 let), 3. klíčové období probíhá po dobu tří let (věk 11-14 let) a 4. klíčové obdo-

bí je dvouleté (věk 14-16 let). Každé z nich je završeno zkouškou, sloužící jako ukazatel průběžných výsledků po dobu celého studia. Na konci prvního, druhého i třetího klíčového období jsou znalosti žáků prověřovány pomocí Národních srovnávacích testů (SAT – Standard Attainment Tests), na konci čtvrtého období skládají studenti ve věku 16 let všeobecné národní testy – tzv. Všeobecný certifikát středoškolského vzdělání (General Certificate in Secondary Education). Dále mohou ve studiu pokračovat spíše v praktickém zaměření na některé vyšší škole a získat po roce studia Národní certifikát (National Certificate) nebo po dvou letech Národní diplom (National Diploma). Případně mohou po zakončení čtvrtého klíčového období pokračovat v akademickém směru a dvouleté studium ukončit zkouškami pokročilé úrovně (A levels – Advanced levels), označované jako úroveň A (po prvním roce studia dosáhnout úrovně AS a po dvou letech úroveň A2), které jsou porovnatelné s naší maturitou a jejichž výsledky jsou mnohdy určující pro přijetí na vybranou vysokou školu.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VELKÉ BRITÁNII

Dramatická výchova je v Británii označovaná jako drama ve výchově nebo jen drama. Ačkoliv může být tento termín zavádějící, protože jde o slovo mnohoznačné, je tento název v Anglii rozšířen, a proto budu v tomto textu používat pro obor, který je u nás obvykle nazýván dramatická výchova, termín drama.

Drama v Anglii má své kořeny v padesátých letech 20. století. Jeho průkopníkem byl Peter Slade, divadelník a pedagog, který jako první v Británii oddělil dětské drama od divadla provozovaného dospělými. Ve své práci

s dětmi kladl především důraz na jejich přirozenost a kreativitu a velkou váhu přikládal spontánní dramatické hře.

Na jeho práci navázal Brian Way, který také rozlišoval mezi divadlem a dramatem, kladl však větší důraz na jednotlivá praktická cvičení: „Divadlo se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, 'drama' se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky. Obecně lze říci, že komunikace s diváky je opravdu nad schopnosti většiny dětí a mladých lidí. Pokusy vnutit nebo uložit jim ji příliš brzy vede často k falešnému projevu a tím se pak ničí hodnota zkušenosti.“ (Way, 1996, s. 8)

Dramatická výchova zažila velký boom v 70. letech, kdy se rozšířila do základních škol, a to především díky osobnostem, jako Dorothy Heathcoteová a Gavin Bolton. Centrem pozornosti se stal prožitek založený na spontánním improvizovaném hraní dítěte a jeho kvalita.

Tento směr byl dále rozvíjen především v letech osmdesátých. Byl však také kritizován, a to například proto, že se odklonil od divadla jako formy umění. Cílem kritiky se stalo také problematické hodnocení dosažených výsledků takového učebního procesu.

V reakci na tyto kritiky se začal rozvíjet směr, který vidí drama převážně jako formu umění. Tento směr staví velkou měrou na prohlubování znalostí o divadle a na divadelních hrách, doprovázené osobní praktickou zkušeností.

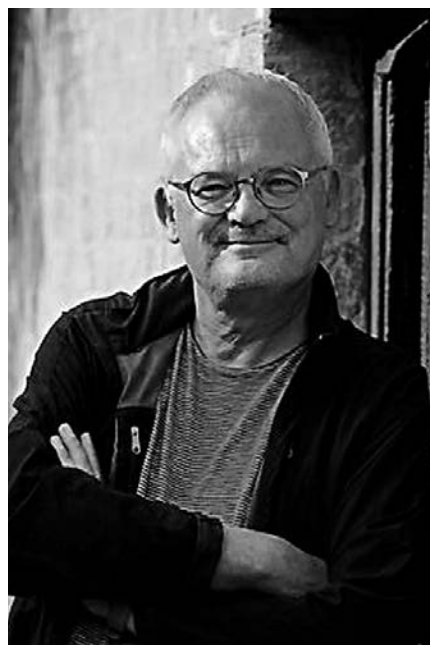
V současnosti je podoba dramatu v Anglii převážně postavena na porozumění dramatickému umění a schopnosti aplikovat ho v praktické činnosti.

DRAMA VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU V ANGLII A WALESU

Drama není v současném anglickém kurikulu zařazeno jako závazný samostatný předmět. Přesto ho školy žákům a studentům nabídnout mohou. Drama jako předmět se tak někdy objevuje v 1. a 2. klíčovém období, častěji je tomu ve 3. klíčovém období a nejběžněji ve 4. a 5. klíčovém období jako předmět ukončený formální zkouškou.

Jako samostatný předmět se drama objevuje u nově vznikajících specializovaných škol se zaměřením na

dramatická umění (Performing Arts Schools), které jsou zřizované vládou. Drama je zde jako samostatný předmět povinnou součástí učebního plánu. Ve většině ostatních škol se drama vyskytuje v různých podobách. Své pevně



Jonathan Neelands z Univerzity ve Warwicku, jeden z prvních vyslanců britského dramatu v Česku, vedl u nás první dílnu už v roce 1992 na Dětském divadelním létě v Prachaticích

místo má drama v osnovách v rámci výuky anglického jazyka a často se dramatické metody objevují také při výuce některých jiných předmětů.

V anglických školách se tedy drama objevuje v těchto podobách:

- jako povinná součást předmětu anglický jazyk,
- jako samostatný předmět,
- jako metoda výuky ostatních předmětů,
- jako zájmová aktivita mimo běžný rozvrh vyučování,
- jako představení souborů divadla ve výchově.

Hnutí divadla ve výchově (T.I.E. – theatre in education) má v Anglii tradici od počátku 70. let a díky tomu zde působí řada zavedených divadelních souborů, které představení divadla ve výchově nabízejí školám ve svém okolí. Někdy jde i o společnosti, které s představením cestují po celé Velké Británii. I díky tomu, že si tento typ divadla neklade vysoké nároky na prostor a může být provozován v běžné třídě nebo tělocvičně, se divadlo ve výchově stalo častou

součástí vzdělávání a žáci a studenti se s touto formou divadelních představení mohou setkávat poměrně pravidelně.

Drama v předškolní výchově

V roce 2006 byl v Anglii a Walesu vydán nový zákon (Childcare Act) týkající se péče o dítě od jeho narození do věku pěti let, tedy do doby, než dítě nastoupí povinnou školní docházku. Značná část tohoto zákona je věnována předškolní výchově. Poskytovatelé péče pro děti do pěti let musí podle něj kromě jiného splňovat předepsané požadavky týkající se vzdělávání dítěte a jeho rozvoje.

Vládou předepsané učební cíle v předškolní výchově (toto období se označuje jako Přípravná fáze v raném věku – Early Years Foundation Stage) se vztahují k šesti oblastem, ve kterých by se měly děti rozvíjet:

- osobnostně sociální a emocionální rozvoj,
- komunikace, jazyk a literární gramotnost,
- řešení problémů, logické uvažování a počítání,
- poznání a pochopení světa,
- fyzický rozvoj,
- rozvoj tvořivosti.

Cíle se v mnohém shodují s cíli, kterých je možno dosáhnout metodami dramatické výchovy. Metody dramatické výchovy se opravdu v tomto období jako jeden z prostředků k dosažení předepsaných cílů objevují. Návod pro výuku v Přípravné fázi doporučuje zejména využití rolové hry a řízené kolektivní hry. Dramatické metody jsou využívány také při práci s příběhy nebo dětskými říkadly. Rozsah a četnost využití dramaticko-výchovných metod v tomto období záleží převážně na jednotlivých učitelích a jejich zkušenostech s touto formou práce získaných při studiu učitelství pro Přípravnou fázi.

Drama na nižších stupních základní školy

Stejně tak jako u nás je v Anglii běžné, že na prvním stupni, v Anglii tedy od 1. do 6. ročníku, jsou třídy vyučovány převážně jen jedním učitelem. Některé předměty mohou být vyučovány odborným učitelem (např. hudební výchova, výtvarná výchova, někde i drama). Základní školy většinou nemají specializované, pro drama určené místnosti. Drama, ať už hovořím o specializovaném předmětu, nebo

o metodě výuky, se nejčastěji odehrává v normální školní třídě bez speciálního vybavení určeného pro jeho výuku.

Drama na základní škole má své oficiální místo v Národním kurikulu **jako součást výuky mateřského jazyka**, tedy angličtiny. Výuka angličtiny se zaměřuje na tři aspekty – mluvení a naslouchání, čtení a psaní. Drama je jako samostatná sekce obsaženo v rámci složky mluvení a naslouchání. Je zde návaznost také na čtení a psaní.

1. klíčové období

V 1. klíčovém období, tedy v 1. a 2. třídě, by se měli žáci skrze drama v rámci mluvení a naslouchání naučit:

- používat jazyk a jednání ke zkoumání situací, charakterů a emocí;
- vytvářet role a zůstat v nich během individuální a skupinové práce,
- mluvit konstruktivně o představení, které viděli nebo kterého se sami zúčastnili.

K ovládnutí těchto dovedností by jim měly pomoci tyto aktivity:

- hra v roli,
- předvádění příběhů a hraní před ostatními (např. převyprávění příběhu s použitím obrazů/výjevů nebo vypravěče),
- reakce na různá představení.

V rámci čtení by žáci měli rozvíjet své pochopení narativu, poezie a dramatického textu.

2. klíčové období

V druhém klíčovém období (3.-6. třída) by měli žáci v rámci sekce pro drama v mluvení a naslouchání zvládnout:

- vytvářet, osvojovat si a udržet roli – individuálně i ve skupinách,
- sdělovat témata příběhů či emoce a myšlenky her, které navrhuje a píše, a to s využitím postav, akcí a vyprávění,
- používat dramatické techniky k prozkoumání postav a problémů,
- posuzovat, jak dalece oni sami, ale i ostatní přispěli ke konečné efektivnosti představení.

Žáci by se měli věnovat těmto aktivitám:

- improvizací a hře v roli,
- psaní her a jejich předvádění,
- reakcím na různá představení.

V rámci čtení žáci prohlubují svoje pochopení literárních textů, mezi nimi i dramatických textů. Jako součást psaní by se měli žáci mimo jiné naučit používat formu divadelní hry.

Výuku dramatu na základní škole jistě podpořilo vydání Národní strategie pro rozvoj gramotnosti (National Literacy Strategy) z roku 1998. Tento materiál se týká všech předmětů a doporučuje se zde také využívat dramatických metod.



Judith Ackroydová, tehdy z Nene College, dnes z Univerzity v Northamptonu, byla lektorkou dílen dramatické výchovy v Ústí nad Orlicí v letech 1994, 1995, 1996 a 1997 a v roce 1999 vystoupila na konferenci *Dramatická výchova ve studiu budoucích učitelů* a její možnosti v kurikulu základní školy, kterou pořádala katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze

I přesto, že tato strategie není předepsaná vládou, klade se v poslední době větší důraz na její využívání při vyučování.

Drama jako vyučovací metoda a také jako metoda propojující více předmětů je v rámci osnov podpořena nejen ve výuce angličtiny. Někteří odborníci se však obávají toho, že tím, že je drama využíváno jako metoda pro ostatní předměty, ztrácí svůj vlastní status a může být viděno jako „podřadnější předmět“. Jiní jsou šťastni alespoň za tuto možnost propagace dramatických metod v rámci školního vyučování, kde chybí drama jako samostatný předmět: „Je třeba si uvědomit, že ne všichni učitelé na škole (míněno na 1. stupni základní školy – VK) budou schopni úspěšně zapojit dramatické metody do vyučování, a je zde tedy významná příležitost pro učitele specialisty.“ (Fleming, 2003, s. 42)

Drama jako metoda v 2. klíčovém období se nejčastěji pojí s výukou již zmiňované angličtiny, ale také humanit-

ních a uměleckých předmětů, výuky cizích jazyků a okrajově i matematiky, informační a komunikační technologie nebo i dalších předmětů.

Drama jako samostatný předmět je další formou, ve které se drama ve 2. klíčovém období objevuje. Jak jsem již zmínila, tento předmět není mezi vládou doporučenými hlavními předměty. Jeho metody se objevují ve výuce ostatních předmětů a v rámci výuky angličtiny. Možná i z toho důvodu se drama jako samostatný předmět objevuje v tomto období poměrně sporadicky. Svůj podíl na tom má jistě také nedostatek kvalifikovaných učitelů dramatu specializovaných na základní školu. A s tím jde samozřejmě ruku v ruce i nedostatečně a nejednoznačně zformulovaný obsah učiva. I přesto se s výukou samostatného předmětu dramatu na základních školách setkáváme, a to díky „osvěcenosti“ vedení některých škol a pružnosti Národního kurikula. Pomocnou ruku nabízí učitelé dramatu především odborná literatura. Nedostatek jasné formulovaných učebních plánů a jejich cílů může být pro nekvalifikované či nezkušené učitele velkou nevýhodou. Zkušený učitel může naopak využít volnosti a přizpůsobit učivo zájmům a potřebám dané třídy.

Hlavní návrh osnov předmětu drama, obsažený v odborné literatuře, tihne v 2. klíčovém období k výuce dramatu jako uměleckého směru a je postaven na třech základních aspektech: na tvořivém procesu, hraní (prezentaci) a reflexi a recepci.

Tvořivý proces (creating, making) zahrnuje především proces a činnosti obsažené ve fázi zkoumání, výstavby, formování a interpretace dramatu.

Prezentace (performing) zahrnuje uplatnění znalostí a hereckých dovedností při realizaci a předvádění dramatu.

Recepce a reflexe (responding) zahrnuje emocionální i intelektuální reakce na drama na základě porozumění dramatického procesu a jeho principů.

V publikaci *Beginning Drama 4-11* (Začínáme s dramatem) (Winston; Tandy, 2001, s. 110-111) zformulovali autoři návrh dovedností a zkušeností, které by si měly děti do konce 2. klíčového období v rámci tří výše zmíněných aspektů osvojit.

V rámci tvořivého procesu by měly být děti schopny:

- tvořit a rozvíjet role v daných situacích,

- podílet se na vytváření školního dramatu, které zkoumá témata se sociálním nebo morálním přesahem,
- vytvořit dramatický prostor a umístit do něj postavy a předměty tak, aby nesly sdělení,
- řadit materiál podle dramatického záměru,
- používat symboliku předmětů, materiálů, světla a zvuku,
- použít formu scénáře pro sepsání jednoduchých dramatických situací.

Prezentace obsahuje tyto schopnosti a dovednosti:

- využívat pohyb, gesto a hlas pro sdělení významu,
- udržet určitou emoci nebo atmosféru v roli nebo v rámci představení,
- analyzovat dramatický text pro účely představení.

V rámci třetího okruhu – recepce a reflexe – by do konce 2. klíčového období měly mít děti možnost:

- diskutovat o dramatických textech a představeních z různých zdrojů a kultur (včetně dramatu školního, zhlédnutého představení, filmového nebo televizního dramatu),
- být schopny ocenit kvality dobrého dramatu na základě posuzování vytvořených postav, tématu, použitých postupů a předvedených dovedností.

V této sekci nesmím opomenout ani **drama**, které je **součástí mimoškolních aktivit**. Drama je často jednou možností z výběru kroužků provozovaných po skončení vyučování. Práce v kroužku může směřovat k divadelnímu představení, které je nakonec předvedeno před publikem. Představení, která vznikají prací v kroužku nebo ve školní třídě, je zpravidla možné prezentovat při školních shromážděních. Ta se pořádají na základních školách pravidelně (někdy i několikrát týdně) a jsou na ně zváni rodiče a někdy i další hosté.

Drama na 2. stupni a na středních školách

Na druhém stupni a na střední škole (na třetím stupni) vyučují jednotlivé předměty většinou specialisté na dané předměty. A proto i drama, pokud jeho výuku škola nabízí, vyučují převážně specialisté – učitelé dramatu, případně učitelé angličtiny.

3. klíčové období

Drama jako součást osnov pro angličtinu ve 3. klíčovém období (tedy ve věku 11–14 let) je, stejně jako tomu je i u os-

nov prvního stupně, převážně součástí složky mluvení a naslouchání.

Žáci se mají naučit (pochopit a osvojit si znalosti a dovednosti):

- použít gesta, hlas, tempo a rétorické prostředky,



Francis Prendiville z Lancasterské univerzity byl lektorem dílny Drama s dětmi sedmi- až jedenáctiletými na Dětské scéně v Ústí nad Orlicí v červnu 1995

- použít různé dramatické techniky k prozkoumání myšlenek, problémů, textů a významů,

- použít různé způsoby pro předvedení akce, postavy, atmosféry a napětí při přípravě scénářů a hraní představení (skrze dialog, pohyb, tempo...),

- pochopit, jakým způsobem přispívá struktura a organizace scén a her k divadelnímu efektu,

- kriticky posoudit dramatické texty a jejich inscenace, které viděli nebo kterých se sami účastnili.

V rámci čtení se žáci věnují minimálně jedné Shakespearově hře a dalším hrám, které byly napsány jinými známými autory. Tyto hry mohou studovat s vědomím jiného kulturního zázemí a tradic. Žáci se také zabývají současnými dramatickými texty, které byly napsány dospělými nebo mladými autory. Rozborem těchto her si žáci rozšiřují povědomí o technice psaní, formách a různých žánrech.

Psaním různých literárních žánrů (včetně dramatického textu) se žáci zdokonalují ve své představitosti. Tento typ dramatu je zpravidla vyučován

učiteli anglického jazyka a literatury.

Pro **drama jako samostatný předmět** v tomto období nenajdeme žádné stanovené osnovy. To opět vyplývá z toho, že drama není vládou předepsaným předmětem. I přesto se drama jako samostatný předmět na úrovni třetího klíčového období vyskytuje. Drama je jedním z předmětů, které je možno studovat ve čtvrtém klíčovém období. Mnoho škol proto považuje za důležité své studenty na toto poměrně náročné studium „předpřipravit“. Didaktické cíle se většinou odvozují od požadavků kladených na studenty v rámci studia dramatu na úrovni Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání, a to i proto, že studium dramatu jako součásti osnov anglické literatury není dostatečnou přípravou na studium tohoto předmětu na této úrovni. Hodiny dramatu jsou, pokud se v rozvrhu jako samostatný předmět objeví, pro studenty většinou povinné a jsou vyučovány podle ročníků, tedy ve věkově homogenních skupinách. Někdy má škola pro drama určenou a vybavenou místnost nebo divadelní sál (to většinou tehdy, pokud škola nabízí drama jako jeden z předmětů studia ve 4. nebo 5. klíčovém období, kdy je takový prostor pro studium nezbytností); drama se ale také občas vyučuje v běžné třídě, aule či tělocvičně.

Co je tedy obsahem výuky dramatu v tomto věku? Doporučení obsahu učiva nalezneme v koncepci vzdělávání (National Strategy), která má podporovat rozvoj literární gramotnosti v rámci všech předmětů. Objevily se také různé návrhy specialistů a praktiků z oboru. Jedním z nich je i Jonathan Neelands, který působí na Univerzitě ve Warwicku. Ten se domnívá, že by mělo docházet k propojení mezi výukou dramatu na základní škole a jeho návazností v klíčových obdobích 4 a 5. Z tohoto stanoviska vychází při návrhu svých osnov pro předmět drama. Svůj návrh zaměřil na šest oblastí, kterými by se studenti třetího klíčového stadia měli zabývat:

1. Herectví (acting) – J. Neelands vidí herectví pro drama jako zásadní. Studenti by měli rozvíjet své dovednosti skrze hru v roli a prohlubovat svou schopnost charakterizace postav i v rámci nazkoušeného představení.

2. Spolupráce (interacting) – J. Neelands se snaží ve svém návrhu zachovat jeden z původních cílů dramatické

výchovy. Drama označuje také jako „sociální druh umění“. Studenti by se měli naučit reagovat na sebe a spolupracovat spolu. Tuto dovednost považuje za důležitou i pro jiné životní situace.

3. Režírování (directing) – J. Neelands klade velký důraz na tento aspekt dramatu. Tvrdí, že schopnost transformovat myšlenky do srozumitelného dramatického vyjádření má být důležitým aspektem pro drama ve třetím klíčovém období.

4. Produkce (managing) je velice úzce spjata s režírováním. Studenti se učí zodpovědnosti za vlastní individuální práci, ale i za práci skupinovou. Také se učí zacházet s časem a materiály a zvládání dalších praktických problémů.

5. Reflektování (reviewing) – J. Neelands předpokládá, že znalost různých možností, které se nabízejí při realizaci představení a také jisté kulturní a historické povědomí jsou při reflexi nezbytné. Jde o bilancování a kritické nahlížení na svou vlastní práci i práci ostatních na určitém představení.

6. Hodnocení (evaluating) – Studenti by se měli naučit hodnotit svůj osobní vývoj i vývoj ostatních a být schopni určit si nové cíle pro svůj další rozvoj. Měli by se také zabývat osobním a sociálním významem své dosavadní práce.

Jonathan Neelands tak propaguje především práci, která se váže ke třem hlavním aspektům důležitým pro „dělání divadla“ – herectví, režii a kritice. Tři již zmíněné principy – tvořivý proces, hraní a reflexe a recepce – jsou v Neelandsově schématu rozšířeny o režijní část, která však souvisí s tvořivým procesem. Ve své publikaci *Beginning Drama 11-14* (2004) nabízí poměrně detailní plán a náměty pro výuku dramatu ve 3. klíčovém období.

Drama jako metoda ve vyučování na druhém stupni není již tak rozšířeno jako na stupni prvním, kde si třídní učitel může jednoduše propojovat učivo různých předmětů, a proto má i ve využívání dramatických výchovných metod větší svobodu. Metody dramatické výchovy se ve výuce mohou objevit především u předmětů, jakými jsou mateřský, anglický jazyk, osobnostní, sociální a zdravotní výchova, cizí jazyky, dějepis nebo zeměpis. Jejich použití však závisí především na jednotlivých učitelích.

Drama jako zájmová činnost se objevuje i na druhém stupni. Studenti se většinou věnují přípravě a realizaci divadelní inscenace, která vzniká v rámci kroužku nebo i při mimořádných víkendových setkáních.



Tony Goode a Warwick Dobson vedli dílny od roku 1996 nejprve v Jičíně v rámci dílny Dramatická výchova ve škole a poté i v Praze a Brně

oxfordské a cambridžské univerzity), v dnešní době je pouze komise OCR (<http://www.ocr.org.uk/>) pod záštitou univerzity v Cambridgi, AQA (<http://www.aqa.org.uk/>) je nezávislou příspěvkovou organizací, WJEC (<http://www.wjec.co.uk/>)



4. klíčové období

V tomto období získává drama status „rovnoprávního“ předmětu. Studenti mají možnost si drama zvolit jako jeden z předmětů, které pak studují po dobu minimálně dvou let. Toto dvouleté studium je završeno zkouškami Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání ze studovaných předmětů. Studenti jsou klasifikováni známkami A*, A, B, C, D, E, F, G a U (A* je vynikající výkon a U znamená, že student neprospěl). Na anglických státních školách jsou některé předměty v tomto klíčovém období pro studium povinné; patří sem anglický jazyk, matematika, přírodní vědy, náboženská a tělesná výchova. Studenti si ale mohou vybrat libovolný počet studovaných předmětů, z nichž chtějí skládat zkoušky. Jedním z těchto předmětů je i drama, které si student v tomto období může vybrat, pokud jeho výuku škola nabízí.

V Anglii a Walesu existují čtyři externí zkušební komise AQA, EDEXCEL, WJEC a OCR, které zajišťují zkoušky převážně ve 4. a 5. klíčovém období. Zkušební komise původně vznikaly v rámci univerzit (například v zázemí

je velšská příspěvková organizace a EDEXCEL (<http://www.edexcel.com/Pages/Home.aspx>) vlastní jako jedinou obchodní společnost Pearson.

Vzhledem k tomu, že zkouška Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání pro drama nemá jednotná předepsaná kritéria, jsou tato kritéria specifikována jednotlivými zkušebními komisemi. Obsahy se však musí řídit obecnými kritérii pro ostatní programy Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání. Musí být také měřitelné s kritérii pro předměty, jako jsou anglická literatura a jiné estetické výchovy. Drama učí specializovaní učitelé, kteří se mohou podílet na výběru mezi čtyřmi zkušebními komisemi, a tedy i typu studijního programu. Mezi studijními programy navrhovanými čtyřmi zkušebními komisemi jsou jisté, i když ne zásadní, rozdíly. Mohou se lišit v poměru praktické a teoretické části studia nebo ve struktuře studijního programu.

Cíle a výstupy studia by však měly být u všech programů srovnatelné. V dvouleté přípravě na zkoušky Všeobecného certifikátu středoškolského

vzdělání pro drama by měli studenti získat a prokázat dovednost hrát, schopnost spolupracovat, improvizovat, komunikovat a hodnotit. Měli by rozvíjet praktickou schopnost vyjádřit myšlenky, pocity a významy dramatu a vědět, kdy je možné použít určité dramatické formy a techniky. Studenti by měli rozvíjet svou kreativitu, ale také znalost kulturního, sociálního a historického kontextu divadla. Také se zabývají technickými aspekty divadla, jako je osvětlení, zvuk a návrhy scén.

Program Všeobecný certifikát středoškolského vzdělání pro drama navržený zkušební komisí AQA se skládá přibližně z 60 % z praktické složky a ze 40 % je koncipován akademicky.

V rámci praktického studia si student vybere dvě z následujících 14 specializací, které uplatní při realizaci představení: 1. vlastní tematická tvorba, 2. herecká práce, 3. divadlo ve výchově, 4. improvizace, 5. pohybové divadlo, 6. scénografie, 7. kostým, 8. líčení, 9. kulisy a rekvizity, 10. masky, 11. loutky, 12. osvětlení, 13. zvuk, 14. režie. Student je hodnocen na základě tvůrčího procesu v průběhu studia a na základě uplatněných dovedností v rámci finálního představení.

Akademická složka je rozdělena do tří sekcí a zpracovává se písemně: 1. praktická práce v průběhu studia, 2. studium a realizace hry podle scénáře, 3. analýza a interpretace osobně zhlédnutého představení.

5. klíčové období – třetí stupeň

Třetí stupeň je nepovinný a nazývá se také „sixth form“ – v doslovném překladu šestý stupeň. Tento termín překládám jako třetí stupeň v návaznosti na předcházející dva stupně základní školy. I v tomto období je možné studovat drama jako samostatný předmět. Ten se zde nazývá Drama a studium divadla (Drama and Theatre Studies), což naznačuje ještě bližší propojení s dramatem jako formou umění a s divadelní praxí. V tomto období se již studenti rozhodují o tom, jakou podobu bude mít jejich budoucí profesní dráha. Proto se studium související s dramatem a divadlem začíná specializovat i na další předměty (například režie, herectví, muzikálové herectví, divadelní technologie a další), které pak slouží jako odrazový můstek pro další studium a přípravu na povolání.

Stejně tak, jako je tomu u studia Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání pro drama, i zde zkoušky zprostředkovávají zkušební centra, která navrhuji studijní kritéria a také zajišťují hodnocení výsledků závěrečných



Cecily O'Neillová, legenda světové dramatické výchovy, byla lektorkou dílny v Centru tvořivé dramatiky v Praze v lednu 1997

zkoušek. Závěrečné zkoušky tohoto studia se nazývají A úrovně (A levels) nebo pokročilá úrovně (s odkazem na předešlé studium v rámci studia Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání). Studentům se také otevírá možnost studovat předměty pouze v ročním kurzu a získat jakýsi pomocný certifikát, jehož hodnocení se započítá do konečného výsledku zkoušek. Původně dvouletý kurz se tedy rozdělil do dvou fází. První fází je studium, které probíhá ve dvanáctém ročníku a nazývá se Pokročilý pomocný certifikát všeobecného vzdělání (Advanced Subsidiary GCE level), zkráceně je označováno jako úroveň AS. Studium může pokračovat ve třináctém ročníku Pokročilým certifikátem všeobecného vzdělání (Advanced GCE level), zkráceně úroveň A2.

Program zkušební komise AQA tvoří zhruba z 60 % písemné úlohy a ze 40 % úlohy praktické. Náplň studia předložené komisí EDEXCEL je v poměru 50 % praktické a 50 % akademické části. Celé studium obsahuje šest částí, které musí studenti absolvovat. V prv-

ním roce studia plní části 1-3 a získají certifikát úrovně AS a v dalším roce se zabývají splněním kritérií 4-6 čímž dosáhnou úrovně A2.

Úroveň AS obsahuje tyto části:

1. Zkoumání dramatu a divadla – Studenti zkoumají dvě různé hry, které jsou vybrány jejich učitelem.

2. Text v realizaci I – Je praktickou ukázkou hereckých schopností a schopností navrhovat scénu v rámci hry, kterou režíruje učitel.

3. Text v souvislostech I – Tvoří dvě otázky, které musí být vypracovány písemně. Jedna je postavena na souvislostech nastudované hry a druhá na zhlédnutém představení.

Úroveň A2 obsahuje:

4. Autorská tvorba – Studenti sami navrhnou a realizují inscenaci.

5. Text v realizaci II – Studenti sami vyberou, zrežirují a zahrají nějakou divadelní hru.

6. Text v souvislostech II – Studenti mají možnost sami si vybrat dvě divadelní hry, kterými se budou zabývat. Písemně zpracovávají tři otázky, které se týkají analýzy a způsobu režirování těchto her.

V rámci úrovně A2 musí žáci studovat tři různé hry, jedna z nich je předepsána, druhá musí pocházet z období 1575-1720 a třetí může být jakákoliv publikovaná hra.

V průběhu studia by studenti měli prohlubovat také dovednosti, kterým se věnovali při přípravě na Všeobecný certifikát středoškolského vzdělání pro drama.

V rámci výuky na vyšších odborných školách nabízí zkušební komise také specializaci dramatická umění. Studium je zaměřeno převážně prakticky a obsahuje především hlubší rozvoj hereckých dovedností různých stylů. Toto studium připravuje cíleně na profesní dráhu v hereckém oboru nebo v divadelní praxi. Studenti mohou v průběhu studia dosáhnout kvalifikace Národního certifikátu nebo Národního diplomu.

Drama po střední škole

V praktickém studiu dramatického umění je možno dále pokračovat i po dosažení kvalifikací v rámci třetího stupně na vyšších odborných školách dalšího vzdělávání a dosáhnout Vyššího národního certifikátu nebo diplomu. Dochází zde k užšímu zaměření

studijního programu na specifickou oblast hereckých dovedností nebo divadelní praxe – například na muzikálové herectví.

Drama je možno studovat také na vysokých školách v rámci bakalářského programu. Pro přijetí do tříletého programu je většinou nutné předchozí studium předmětu drama a dosažení kvalifikace úrovně A nebo Národního diplomu. Bakalářské studium je zaměřeno na zdokonalování praktických dovedností i prohlubování znalostí divadelní teorie a je zakončeno získáním titulu bakalář umění.

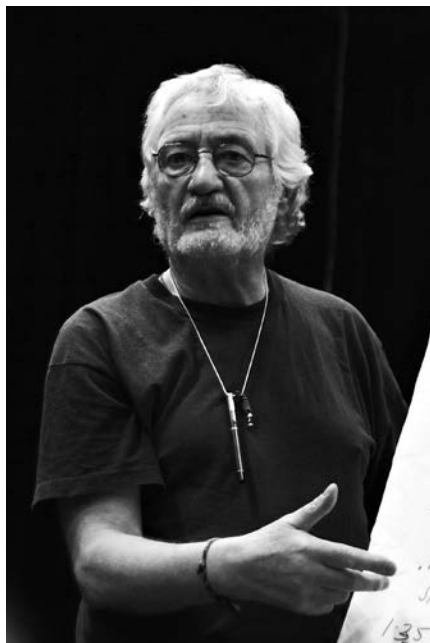
Magisterské studium spojené s dramatickým uměním je v Anglii nabízeno v mnoha formách. Studenti si tak mohou vybrat z velké škály akademických programů, zaměřených na různé oblasti oboru a jeho specifika.

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ANGLII A WALESU

K tomu, aby někdo mohl vyučovat na školách v Anglii a Walesu, potřebuje získat status kvalifikovaného učitele (QTS – Qualified Teacher Status). V některých případech může škola zaměstnat i nekvalifikovaného učitele, ale děje se tak zřídka a ne za běžných okolností. V takovém případě mohou školy platit učitele nižším tarifem a takový učitel nemá nárok na řadu výhod, které získávají kvalifikovaní učitelé.

Získat statut kvalifikovaného učitele je možné dvěma způsoby – absolvováním programu Pokročilého certifikátu ve vzdělávání (PGCE – Postgraduate Certificate in Education) nebo prostřednictvím Absolventského učitelského programu (GTP – Graduate Teacher Programme). Studium Pokročilého certifikátu ve vzdělávání je program univerzitního charakteru. Univerzita zde studenty školí, vede, monitoruje a hodnotí. Absolventský učitelský program vychází více z praxe a roli školitele zde přebírá škola, která přijme nekvalifikovaného učitele a sama si ho zaškolí. Některé absolventské učitelské programy jsou úzce spjaty se studiem Pokročilého certifikátu ve vzdělávání a jejich svěřenci se účastní společně s ostatními studenty univerzitních lekcí, konzultují s univerzitními lektory a očekává se od nich splnění totožných akademických požadavků.

Tato symbióza obou programů je jistě pro adepty na titul kvalifikovaného učitele velkým přínosem, ale bohužel tento způsob propojení není běžný, jako tomu je například na Univerzitě v Readingu. Tedy ve většině



John Somers z Univerzity v Exeteru vedl dílny dramatické výchovy v Česku od roku 1999 už několikrát – poprvé na Pedagogické fakultě v Ostravě a na celostátní dílně v Jičíně, naposledy v roce 2010 na Pedagogické fakultě v Brně

případů se jim nedostává univerzitního odborného vedení, a pokud jejich konzultant v kmenové škole není příliš zkušený či ochotný, může být kvalita takového způsobu přípravy učitele dosti diskutabilní. Absolventské učitelské programy se v současnosti ze strany uchazečů stávají velmi populárními, je tomu tak pravděpodobně proto, že na ně nekladou tak vysoké nároky jako již zmíněný program pro dosažení Pokročilého certifikátu ve vzdělávání.

Podmínky pro přijetí

Základní podmínkou pro přijetí do studia Pokročilého certifikátu ve vzdělávání je úspěšné absolvování obdoby naší maturity (nejhůře kvalifikace C z anglického jazyka a matematiky) a dokončení prvního stupně univerzitního vzdělání, tedy jakéhokoliv bakalářského studia. Všichni zájemci o studium Pokročilého certifikátu ve vzdělávání musí podat přihlášku skrze Registr přípravy absolutoria učitelů (GTTR – Graduate Teacher Training Registry). Tato organizace funguje jako zpro-

středkovatel mezi zájemci o studium a jednotlivými univerzitami. Poskytuje souhrnné informace o většině vysokoškolských programů pro přípravu učitelů v Anglii, Walesu a Skotsku. Organizace umožňuje přes webové stránky uchazečům registraci, podání přihlášky do zvolených programů a následně i informace o průběhu přijímacího procesu (blíže viz webovou stránku www.gttr.ac.uk/). Registr připraví absolutoria učitelů rozešle přihlášky jednotlivým univerzitám s ohledem na uvedené preference uchazečů. Přihláška musí obsahovat osobní údaje kandidáta, dosažené vzdělání a jeho výsledky, ale také motivační dopis a osobní prohlášení, které stručně shrnuje důvody, proč se chce kandidát stát učitelem v daném oboru.

Přijímací řízení

Na základě přihlášky si zástupci jednotlivých univerzitních programů pozvou uchazeče, kteří prošli užším výběrem, na osobní pohovor.

Program Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání pro drama se specializací pro druhý a třetí stupeň se vyučuje na osmi anglických univerzitách. Každá z nich má ale daný limit, kolik uchazečů může do programu každoročně přijmout. Většinou se číslo pohybuje kolem dvanácti až patnácti. I proto se vedoucí programů snaží o výběr takových uchazečů, kteří splňují požadavky k přijetí pro tento program, ale kteří i prokážou potenciál stát se dobrým učitelem dramatu. Kritériem jsou nejen výsledky dosavadního vzdělání, zkušenost z oboru i teoretická znalost (divadelní či pedagogická teorie), ale i motivace a otevřenost své znalosti a zkušenosti prohlubovat.

Univerzita v Readingu má pro zájemce o program stanoven roční limit dvanácti volných míst. Zástupci programu v čele s Andym Kempem si na základě vyhovujících přihlášek zvou k osobnímu pohovoru většinou více kandidátů najednou (ne více než pět). U pohovorů by měli uchazeči prokázat, že se alespoň zběžně orientují v obsahu koncepcí vzdělávání a osnovách Národního kurikula a tuší, jakým způsobem do nich drama zapadá. Je také vhodné, aby měli kandidáti povědomí o současné situaci ve školství a měli vytvořenou obecnou představu o roli učitele a jeho povinnostech. Vedle toho

je důležité, aby byli informováni o historii a vývoji v oblasti výuky dramatu a aby byli blíže seznámeni s některými publikacemi týkajícími se oboru. Samozřejmě se během rozhovoru zjišťuje i znalost historie divadla a celkový všeobecný přehled.

Kromě znalostí je důležité, aby zájemce prokázal i osobní kvality nezbytné pro budoucího učitele dramatu, tedy schopnost jasně komunikovat a diskutovat s ostatními kandidáty o tématech spojených s výukou dramatu i vzděláváním obecně.

Protože je počet míst v jednotlivých kurzech omezen a poptávka po něm převažuje nabídku, jsou do studia přijímáni především vysoce motivovaní studenti s dobrými znalostmi v oboru i předpoklady pro další rozvoj. To ovlivňuje kladně úroveň absolventů tohoto programu. Pokud kandidát projde úspěšně přijímacím řízením (v případě Univerzity v Readingu jsou všechna místa zaplněna již během prosince), stanoví si po poradě s lektory cíle, které se pokusí do začátku programu v září dosáhnout.

Všichni studenti, kteří se rozhodnou k získání učitelské kvalifikace, získávají na studium finanční příspěvek. Výše příspěvku se liší podle jednotlivých specializací. Jednorázový příspěvek pro studenty programu Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání pro drama činí momentálně £ 4000 a je poskytováno Agenturou pro školení a rozvoj (TDA – Training and Development Agency). Pro ostatní předměty se výše stipendia liší podle zájmu o učitele daného oboru a pohybují se od £ 4000 až po £ 9000 (zhruba 110.000 až 250.000 Kč). Většinu těchto peněz zaplatí uchazeč univerzitě, která z těchto prostředků hradí spolupráci s konzultanty a spoluúčast sesterských škol, kam jsou uchazeči umisťováni na praxi. Studenti mají možnost zažádat také o finanční půjčku na výlohy spojené s ubytováním a stravováním během studia. Tuto půjčku jsou povinni splácet v momentě, kdy výše jejich příjmů překročí částku £ 15.000 čistého ročně (přibližně 420.000 Kč – zhruba 35.000 Kč měsíčně).

Kompetence učitele a standardy pro získání kvalifikace

Jsou obecným souhrnem požadavků pro učitele jakéhokoliv předmětu. Tyto kompetence vydala vládní organizace

pro vzdělávání učitelů a naposledy byly revidovány v roce 2007.

Seznam kompetencí je nejen vodítkem pro učitele pro jejich dlouhodobou praxi, ale jejich splnění je především základem pro získání statutu kvalifikovaného učitele. Každý uchazeč o kvalifikaci je povinen doložit, že tato kritéria pro jednotlivé kompetence obsáhl v rámci svého studia, tedy odkazuje na jednotlivá předepsaná kritéria – tzv. standardy ve svém portfoliu v rámci příprav hodin a svého profesionálního rozvoje. Ty jsou vlastně souborem prohlášení, které formulují, co by měli učitelé vědět, umět a čemu by měli rozumět. Studenti v průběhu ročního kurzu postupně dokládají dokumentaci o jejich splnění.

Kompetence a na ně navazující standardy jsou rozděleny do tří navzájem souvisejících kategorií:

1. Atributy/vlastnosti

Osobnostní předpoklady poukazují na postoje a míru zaujetí budoucího pedagoga. Od budoucího učitele se především očekává schopnost rozvíjet profesní vztahy, schopnost komunikovat s ostatními, znalost příslušných dokumentů a snahu pracovat na svém profesním rozvoji. Budoucí učitelé musejí prokázat:

- Vztah k dětem a mladým lidem (standardy: očekávat od dětí a studentů jejich maximum a snažit se zajistit, že každý může dosáhnout svého plného vzdělávacího potenciálu a také dát možnosti k vytvoření spravedlivých, respektujících, věrohodných, podporujících a konstruktivních vztahů s žáky; uplatňovat pozitivní hodnoty, postoje a chování, které budoucí učitel sám očekává od žáků a studentů).

- Znalost vzdělávacího rámce (standardy: být si vědom svých profesních povinností učitele a pravidel, podle kterých se v práci řídí; být si vědom směrnic a postupů na daném pracovišti a spoluzodpovídat za jejich dodržování).

- Schopnost komunikace a spolupráce s ostatními (standardy: efektivně komunikovat s dětmi, studenty, kolegy a rodiči; uznávat a respektovat přínos, kterým mohou napomoci k rozvoji dítěte kolegové a rodiče a zvýšit tak jejich úroveň; zavázat se ke spolupráci).

- Vůli k osobnímu profesionálnímu roz-

voji (standardy: zvažovat a zlepšovat vlastní praxi a být zodpovědný za pojmenování a naplnění svých profesních potřeb; určit si do začátku priority pro svůj profesní rozvoj; kreativně a konstruktivně přistupovat k inovacím a ke zlepšení, být připraven měnit svoje způsoby; jednat na základě rad a zpětných vazeb, být otevřený kritice a vedení).

2. Vědomosti

Splnění těchto standardů vyžaduje od studenta spolehlivou znalost svého předmětu a jasné pochopení způsobů, jakými se děti učí. Vyžaduje také pochopení toho, jakým způsobem učitel děti ovlivňuje a jakými způsoby jim pomáhá se rozvíjet. Jde o tyto oblasti a témata:

- Výuka a učení (standardy: znát a chápat řadu učebních metod a strategií řízení chování, vědět jak je použít a upravit, včetně zacílení výuky na všechny žáky tak, aby dosáhli svého plného potenciálu; znát hodnotící kritéria a systém týkající se daného předmětu a jeho osnov, včetně kritérií externích zkoušek a kvalifikací).

- Hodnocení a monitorování (standardy: znát řadu možných přístupů k hodnocení včetně formativního hodnocení; vědět, jak využít místní a národní statistické údaje k hodnocení efektivnosti své výuky a monitorovat progres svých žáků/studentů a také zvyšovat jejich dosaženou úroveň).

- Předmět a osnovy (standardy: bezpečně rozumět svému předmětu a jeho osnovám a také jeho didaktice v takové míře, aby ho mohl uchazeč vyučovat efektivně ve skupinách různých věkových kategorií i různých schopností; znát příslušná oficiální i neoficiální kurikula a učební plány, včetně koncepce vzdělávání pro daný předmět a ostatní iniciativy související s věkovou a dovednostní úrovní daných skupin).

- Matematická a čtenářská gramotnost a znalost informatiky (standardy: složit profesní dovednostní testy z matematiky, anglického jazyka a informačních a komunikačních technologií; vědět, jak znalost matematiky, anglického jazyka a informačních a komunikačních technologií využít k podpoře výuky a dalšímu rozšiřování profesních aktivit).

- Dosažené výsledky a individuální rozdíly (standardy: chápat, jak se děti a mladí lidé zdokonalují, a že jejich studijní pokroky a úroveň života

jsou ovlivněny řadou faktorů – vývojovými, sociálními, náboženskými, kulturními a jazykovými; vědět, jak poskytovat účinnou konkrétní pomoc svým studentům, včetně těch, pro které není angličtina rodným jazykem, nebo těch, kteří mají zvláštní vzdělávací potřeby nebo postižení; vědět, jak nakládat s odlišnostmi a jak podporovat rovnoprávnost a integraci do výuky; znát a chápat náplň práce kolegů se specifickou zodpovědností, včetně těch, kteří mají na starosti žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, postižením nebo jinými specifickými poruchami).

– Zdraví a duševní i tělesná pohoda (standards: znát současné oficiální a právní požadavky, pravidla ochrany a péče o žáky a studenty; vědět, jak poznat a podpořit děti a mladé lidi, jejichž pokroky, rozvoj nebo duševní či fyzická rovnováha je ovlivněna změnami nebo problémy v jejich osobních životech, umět požádat o pomoc specializované kolegy).

3. Dovednosti

Tyto standardy se váží na pedagogické dovednosti a zahrnují například přípravu hodin, hodnocení, dohled, poskytování zpětné vazby, týmovou práci a spolupráci. Jasně formulují očekávání týkající se učitelovy podpory pozitivních postojů k učení, disciplíny a vytvoření bezpečného prostředí pro výuku.

– Plánování (standards: plánovat rozvoj napříč věkovými a dovednostními kategoriemi, vytvářet efektivní vyučovací sekvence v rámci hodiny, ale i v rozmezí několika lekcí a prokázat jistou znalost předmětu a jeho kurikula; připravovat podmínky pro studenty a žáky tak, aby mohli rozvíjet své matematické, jazykové a technologické znalosti; plánovat domácí úkoly a práci mimo třídu tak, aby bylo podpořeno učení a jeho rozvoj, učení rozšiřovat a upevňovat).

– Výuka (standards: používat řadu učebních strategií a pomůcek, včetně elektronického vyučování, a brát v úvahu i praktické začlenění rozmanitosti, podpory rovnoprávnosti a integrace; stavět na předešlých znalostech, rozvíjet koncepty a procesy, umožnit studentům používat nové znalosti, pochopení a dovednosti k dosažení cílových požadavků; přizpůsobit svoje vyjadřování, aby studentům vyhovovalo, vyjadřovat nové nápady a koncepty srozumitelně

a efektivně používat vysvětlivky, otázky, diskuse a reflexe; zvládat chování jednotlivců, skupin a celé třídy, měnit metody vyučování, aby odpovídaly příslušným částem hodiny).

– Hodnocení, monitorování a reflexe (standards: vytvořit řadu vhodných typů hodnocení, monitorování a známů; ohodnotit adekvátně pedagogické potřeby svých svěřenců; poskytovat včasné, přesné a konstruktivní zpětné vazby dosažených výkonů, rozvoje učení a oblasti, v nichž je možno se zlepšit; podporovat a usměrňovat studenty, aby mohli svoje učení reflektovat, uměli identifikovat pokrok, který udělali, a uměli pojmenovat své učební potřeby).

– Evaluace výuky a učení (standards: ohodnotit účinek vlastní výuky na pokrok studentů a v případě nutnosti změnit své přípravy a praxi ve třídě).

– Vzdělávací prostředí (standards: vytvořit účelné a bezpečné prostředí přispívající k učení a identifikovat možnosti učebního procesu mimo školní třídu; nastolit ve třídě konstruktivním způsobem jasná pravidla chování a podporovat sebekontrolu a nezávislost studentů).

– Spolupráce (standards: fungovat jako týmový hráč a vyhledávat příležitosti ke spolupráci s kolegy a sdílet s nimi postupy účinné praxe; zajistit, aby kolegové, s nimiž budoucí učitel spolupracuje, byli dostatečně zapojeni do podpory vzdělávání a věděli, co se od nich očekává).

Ačkoliv jedním z vyjmenovaných standardů je požadavek jasně formulovat, samy standardy jsou formulovány poněkud kostrbatě a místy nepřehledně. Některá kritéria jsou dosti obecná a čtenář si pod nimi obtížně představí konkrétní činnost, kterou mohou být naplněny. Možná je tomu proto, že jde o obecná kritéria pro všechny učitele, která musejí počítat s více eventualitami. Na Univerzitě v Readingu si s těžko interpretovatelnými standardy poradili tak, že přímo poukazují na to, kdy a jak se student bude konkrétními standardy zabývat. Konzultanti navíc získají od Univerzity v Readingu příručku, ve které jsou jednotlivé standardy rozvedeny a zkonkrétněny.

Dovednostní testy jako součást kvalifikace

Vedle naplnění předepsaných kompetencí je každý praktikant povinen složit

dovednostní testy ve třech oblastech – v matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti a znalosti informatiky. Testy provozuje Agentura pro školení a rozvoj od roku 1999 a jejich úkolem je zajistit, aby všichni učitelé byli dostatečně kompetentní v matematice, angličtině a informačních technologiích (bez ohledu na jejich specializaci) tak, aby mohli naplnit profesní požadavky práce ve škole. Otázky vycházejí z reálných informací a dat, se kterými se učitelé v praxi setkávají.

Testy jsou v elektronické podobě, jsou jednotlivě časově omezeny a zájemci je mohou skládat v jednom z testovacích center, kterých je v Anglii přibližně padesát. Kandidát má možnost testy opakovat bez omezení maximálního počtu pokusů. K úspěšnému složení musí kandidát dosáhnout minimálně 60 % správných odpovědí z každého testu.

Matematický test (Numeracy test) zahrnuje skupiny otázek ze tří oblastí:

- mentální aritmetika – počítání z hlavy,
 - interpretace a použití statistických údajů,
 - použití obecné matematiky.
- Test z anglického jazyka zahrnuje čtyři oblasti, v nichž musí kandidát prokázat svou znalost:
- pravopis (především u názvosloví spojeného s praxí učitele),
 - interpunkce a logické dělení do celků,
 - gramatika,
 - porozumění textu.

Test z informačních technologií prověřuje znalost řady postupů a dovedností v rámci pěti programových aplikací:

- prezentace,
- email,
- textový editor,
- tabulkový procesor,
- prohlížeč.

Dalo by se jistě předpokládat, že znalosti a dovednosti tohoto typu již byly u kandidátů prověřeny v průběhu předchozího studia. Avšak přestože je možné testy opakovat, představují pro některé uchazeče o kvalifikaci značnou psychickou zátěž. Pro lidi, kteří mají problémy s výkonem v časovém stresu, se tak mohou elektronické testy stát překážkou, která zbytečně odvádí jejich pozornost a energii od již i tak náročného studijního programu.

UNIVERZITNÍ PROGRAMY PRO BUDOUCÍ UČITELE DRAMATU

V Anglii je v současné době osm vysokých škol, které nabízejí roční studium směřující k získání Pokročilého certifikátu ve vzdělávání pro učitelství dramatu na druhém nebo třetím stupni (PGCE Secondary Drama). Jsou to: Goldsmiths College, Londýn, Central School of Speech and Drama, Londýn, University of Chester, Middlesex University, Birmingham City University, Manchester Metropolitan University, University of Reading a University of Plymouth. Pro učitele, kteří by se chtěli věnovat výuce dramatu na základní škole, momentálně neexistuje specializované univerzitní studium. Vedle ročních programů vedoucích k získání učitelské kvalifikace, kterým musí předcházet minimálně bakalářský diplom, nabízí Univerzita ve Warwicku jako jediná také magisterské studium předmětu Drama a divadelní výchova (MA in Drama and Theatre Education). V rámci magisterského studia absolvují studenti pět možných modulů:

- Drama a studium divadelní teorie a praxe
- Drama a osnovy
- Drama a výuka k čtenářské gramotnosti
- Role příběhu v dramatické a divadelní výchově
- Metody výzkumu a diplomová práce

Prezenční magisterské studium trvá jeden rok, distanční dva až čtyři roky. Oproti ročnímu studiu Pokročilého certifikátu ve vzdělávání neopravňuje magisterské studium k tomu, aby mohli jeho absolventi oficiálně předmět na školách vyučovat. K tomu je navíc ještě nutné splnit požadavky pro učitelskou kvalifikaci a prokázat naplnění standardů. Magisterské studium je tedy například vhodné pro již kvalifikované učitele, kteří si chtějí svou kvalifikaci rozšířit. Absolventům pokročilého studia ve vzdělávání se specializací pro drama je v magisterském studiu uznáno 60 z celkového počtu 180 kreditů.

STUDIUM UČITELSTVÍ DRAMATU NA UNIVERZITĚ V READINGU

Program Pokročilého certifikátu ve vzdělávání pro drama, který se vyučuje na Univerzitě v Readingu, má již

dlouholetou tradici. Víc než dvacet let ho zde vede dr. Andy Kempe, který díky svým zkušenostem, organizačním schopnostem i svému charismatu drží úroveň programu na vysoké úrovni. Andy Kempe má na starosti nejen vedení programu Pokročilého certifikátu ve vzdělávání pro drama, ale věnuje se také výuce v rámci jiných programů na téže univerzitě (magisterské studium anglického jazyka ve vzdělávání nebo bakalářské studium ve vzdělávání). Kromě toho také v minulosti vedl řadu dílen v Anglii nebo v zahraničí. (Andy Kempe vedl v lednu letošního roku v Praze týdenní dílnu *Jak kočírovat příběhy* – viz *Tvořivou dramatiku* 2012, č. 2 – red. TD.) V dubnu 2010 byl Andy Kempe zvolen do funkce vedoucího programu Zahajující přípravy učitelů v Anglii (ITT – Initial Teacher Training), který podporuje přípravu studentů učitelství.

Průběh a náplň studia

Program Pokročilého certifikátu ve vzdělávání pro drama obsahuje časově náročné a intenzivní studium, založené z velké míry na vlastní zkušenosti, praxi a její reflexi. Studium je pouze v prezenční formě a trvá deset měsíců – od září do června, ale jeho součástí je i povinná týdenní praxe na prvním stupni základní školy, kterou musí student absolvovat již před začátkem studia. Kromě přípravného týdne na základní škole a písemné reflexe jeho průběhu vyžaduje studium od studentů také teoretickou přípravu. Studenti mají za úkol seznámit se před zahájením studia s doporučenou literaturou. Vedle toho si také před studiem a během něj průběžně vedou písemnou formou evidenci a evaluaci svých znalostí, dovedností a osobních zkušeností z oblasti dramatu. Tyto materiály se stávají součástí osobního portfolia.

Celé studium je rozvrženo do třiceti šesti týdnů a vyžaduje od studentů pravidelnou účast na univerzitních přednáškách, dílnách a konzultacích a dále absolvování praxe na třech různých působištích, vypracování písemných prací dle kritérií a studium doporučené literatury. Více než polovinu času z celého studia tráví studenti na praxi, zbytek času je věnován přípravě na univerzitě nebo samostudiu.

Univerzitní příprava

Studenti Pokročilého certifikátu ve vzdělávání pro drama docházejí pra-

videlně na Univerzitu v Readingu, kde tento program spadá pod Institut pro vzdělávání. Zde studenti společně absolvují lekce a dílny, které jsou zaměřeny na teoretické i praktické otázky spojené s výukou dramatu. V prvních týdnech studia jsou lekce na univerzitě častější (až třikrát týdně), v momentě, kdy studenti začínají docházet na praxi do škol, jsou lekce již jen jednou nebo dvakrát týdně. V závěru studia tráví studenti většinu času na praxi již mimo univerzitu. Témata jednotlivých univerzitních setkání jsou studentům dopředu známá, stejně jako to, kde a v jakých publikacích získají informace k danému tématu.

První týdny studia obsahují řadu praktických dílen zaměřených na seznámení s různými aspekty dramatu a jeho návaznosti na jiné druhy umění. V rámci další univerzitní přípravy se studenti seznamují s osnovami a návazností dramatu na Národní kurikulum či propojení s dalšími předměty. Studenti si v praktických dílnách vyzkouší také řadu metod a strategií vhodných pro určité věkové skupiny. V průběhu studia se seznámí s požadavky a kritérii hodnocení v hodinách dramatu. V rámci univerzitní přípravy jsou stanovena pravidelná setkání pro konzultace s univerzitními lektory, týkající se především problémů spojených s praxí.

Praxe

Programy Pokročilého certifikátu ve vzdělávání jsou z velké části zaměřeny na praktickou zkušenost a zahrnují absolvování praxe v několika různých školách. Univerzita disponuje seznamem škol ve svém okolí, které jsou připraveny studenty na praxi přijmout. S přihlédnutím k místu bydliště a s ohledem na dostupnost pro jednotlivé studenty je univerzita do těchto škol umístí. Škola pomáhá univerzitám zajistit pro studenty konzultanta – učitele daného předmětu s praxí. Na časem již dobře prověřené školy jsou umísťováni studenti také jiných předmětů. Škola proto určuje i koordinátora praxe. Ten má na starosti všechny studenty, kteří jsou ve škole, na níž působí na praxi.

První praxe, označovaná jako praxe ve škole A, trvá osm týdnů (realizuje se mezi pátým a dvanáctým týdnem programu) a studenti zde tráví vždy tři

dny v týdnu. Důraz na začátku praxe je kladen především na pozorování hodin probíhajících na dané škole. Studenti by měli v této fázi navštívit nejen řadu hodin dramatu, ale i jiných předmětů. Vedle pochopení toho, jak dramatické oddělení a působení učitelů zapadá do chodu celé školy, se studenti zaměřují na reflexe zhlédnutých hodin. Studenti musí písemně reflektovat minimálně jednu hodinu denně. Postupem času jsou studenti zapojováni do spolupráce se svým konzultantem do výuky hodin dramatu a jejich plánování. Na konci praxe na škole A by měli studenti mít odučeno minimálně 15 hodin dramatu, které by měli být schopni i zpětně ohodnotit. Zpětnou vazbu dostávají studenti také od konzultantů a během tohoto období minimálně jednou od svého univerzitního lektora. V této fázi ale ještě nejde o typ oficiálního hodnocení.

Praxe na škole B je druhá povinná praxe a probíhá od třináctého do osmnáctého týdne studia a studenti zde opět tráví tři dny týdně. Z počátku se studenti opět seznamují s prostředím školy především pozorováním lekcí a rozhovory s učiteli. I během této doby popisují průběh a reflexi jedné lekce denně. V průběhu druhé praxe jsou studenti plynuleji a intenzivněji zapojeni do samostatného plánování lekcí a do výuky. I během této fáze by měli studenti realizovat minimálně patnáct lekcí a písemně zhodnotit jejich průběh.

Během dvacátého až třicátého týdne studia (od konce února do poloviny května) realizují studenti hlavní blok praxe a tráví na škole B již pět dní v týdnu a učí 50 % běžného úvazku. V rámci hlavního bloku jsou povinni odučit také hodiny jiného předmětu, který s dramatem může souviset (např. angličtina, tanec nebo mediální studia). V tomto období pokračují studenti v pozorování hodin jiných učitelů. Konzultanti je při výuce sledují častěji a jednu ze tří odučených hodin písemně hodnotí. Studenti si v portfolio vedou evidenci odučených hodin, připrav na ně, průběhu a jejich kritického zhodnocení. Alespoň jednou v této fázi navštíví výuku studenta i univerzitní lektor a vedle řádného vedení portfolio hodnotí i průběh zhlédnuté hodiny. Náhodný výběr studentů z programu Pokročilého certifikátu ve vzdělávání navštíví v této části praxi také externí

zkoušející. Veškerá hodnocení a evaluace studentovy praxe – externích zkoušejících, univerzitního lektora, konzultanta, ale i vlastní hodnocení studenta – jsou povinnou součástí portfolio a slouží k posouzení průběžného zlepšení studenta.

Poslední třítydenní praktická fáze se odehrává v jiném vzdělávacím nebo kulturním zařízení, kde mají studenti možnost projít si zkušeností, která není běžná pro klasickou školní praxi. Může jít například o speciální školy, volnočasová centra, knihovny, školy v zahraničí a podobně. Univerzita zprostředkovává kontakt mezi těmito působišti a svými studenty, aby se ujistila, že čas, který zde studenti stráví, bude produktivní a přínosný pro obě strany.

Písemné práce

Studenti průběžně písemně zpracovávají řadu aspektů, které se vztahují k jednotlivým praktickým zkušenostem získaným během studia. Prokazují v nich také svou teoretickou znalost oboru – jeho didaktiky a metodiky, přehled v doporučené literatuře a orientaci v příslušných dokumentech. Písemné práce, které posluchači musejí vypracovat v průběhu svého studia:

- Zpráva zaměřená na drama v rámci prvního stupně: Tato zpráva v rozsahu jedné strany A4 by měla kriticky nahlédnout a zhodnotit, jakým způsobem se drama objevuje v Národním kurikulu a v praxi na prvním stupni. Studenti jsou před začátkem kurzu povinni strávit alespoň jeden týden praxí na prvním stupni a odevzdat vypracované zadání před začátkem kurzu. Zpráva tedy vychází z osobní zkušenosti a pozorování v konfrontaci se znalostí oficiálních materiálů pro první stupeň (především hrubá orientace v Národním kurikulu v prvních dvou klíčových obdobích).

- Náslechy: Úkol tvoří dvě písemné zpracované zprávy z náslechu hodin, kterých je student přítomen na praxi ve škole A. Náslechy jsou vždy zaměřeny na určitý pedagogický aspekt.

- Prohlubování znalosti předmětu: Tento úkol má dvě části. První realizuje student v podzimním semestru, kdy připraví prezentaci a pracovní listy k zadanému tématu z oblasti dramatu (se zaměřením na divadelní teorii a historii). Druhá část je buď zaměřena

na divadelní texty a na způsoby, jakými je možné s nimi žáky seznamovat, nebo na nějakou hereckou dovednost. Studenti plní tento úkol ve dvojicích formou praktické lekce, kterou realizují s ostatními studenty v letním semestru a odevzdáním písemné přípravy a poznámek.

- Výuka dramatem (dramatickou výchovou): Má formu eseje o rozsahu přibližně osmi normostran, která zkoumá určitý aspekt dramatické výchovy ve vztahu k vlastní praxi. Esej by se měla opírat také o poznatky získané z relevantních aktuálních publikací.

- Vývoj informační technologie: Tento úkol je tvořen krátkou písemnou bilancí vlastních znalostí a porozumění informačním technologiím. A také uvedením konkrétního příkladu použití informační technologie při výuce nebo seznámení studentů s použitím nějakého typu technologie (například divadelního osvětlení).

- Reflexe praxe ve třídě: Jde o esej v celkovém rozsahu zhruba dvaceti normostran, která je rozdělena do dvou částí. První část má termín odevzdání v zimním semestru, druhá, navazující část v letním semestru. V první části si student zformuluje téma (nějaký konkrétní aspekt výuky dramatu) a podpoří jeho zkoumání prostudováním příslušné literatury s vlastním kritickým náhledem. Poté převede téma do konkrétní podoby praktického projektu, který realizuje ve škole B, na které je umístěn v druhé fázi praxe. Druhá písemná část pak obsahuje detailní reflexi projektu, opět podloženou o odbornou literaturu.

- Portfolio: Každý začínající učitel by si měl založit a vést tzv. portfolio, které bude obsahovat záznamy spojené s veškerou prací vykonanou v průběhu praxe na školách. K takovým materiálům patří: vlastní poznámky z následků hodin, přípravy lekcí, hodnocení odučených hodin, reflexe vlastních hodin a jejich hodnocení mentorem, záznamy o konzultacích s mentorem, osnovy a detailní učební plány, informace o koncepci a organizaci daného předmětu ve škole (zahrnující koncepci celoškolských výchovných procesů, jako například způsob odměn a trestů), veškeré vybavení oddělení pro výuku dramatu a jeho zázemí. Portfolio je postupně doplňováno zmíněnými materiály v průběhu roku a slouží ne-

jen studentům, jejich mentorům a univerzitním lektorům, ale také externím zkoušejícím k hodnocení a případně si je může vyžádat i inspektor úřadu pro standardy vzdělávání. Je tedy nutné, aby si každý začínající učitel vedl tyto materiály řádně a přehledně. Všechny dokumenty by měly být datované a měly by být rozděleny do kategorií, aby bylo zřejmé, kterých předepsaných standardů se týkají.

– Náslechy a poznámky: Zápisy z náslýchů by měly být zaznamenány minimálně jednou týdně po celou dobu praxe v průběhu studia.

– Pomůcky a materiály pro výuku dramatu: V průběhu praxe ve škole A by měl student napsat krátkou kritickou analýzu dostupnosti materiálů a stavu pomůcek pro výuku dramatu v dané škole.

– Drama v kontextu: Student vytvoří stručnou zprávu v rámci praxe na škole B. Zpráva by měla pojednávat o tom, jakým způsobem zapadá dramatické oddělení do kontextu celé školy a jak a kde se drama objevuje v rámci jiných předmětů a mimoškolních aktivit.

– Zkušenosti z výuky: Tato sekce by měla obsahovat: přípravy hodin a hodnocení z obou škol, ve kterých byl student na praxi, řadu výukových celků pro jednotlivé ročníky z hlavního bloku praktické zkušenosti, včetně konkrétních jednotlivých příprav, profil nejméně dvou žáků, zhodnocení jejich práce v hodině a posouzení jejich učení – tyto profily by měly následovat po zhodnocení hodiny.

– Hodnocení výukových celků: Po dokončení výukových celků odučených v rámci hlavního bloku praxe by měl student sepsat krátkou reflexi.

– Projekt pro další rozvoj: Každý student zakončuje studium třítydenní praxí v dalším školním nebo jiném pedagogickém, kulturním nebo komerčním zařízení. Praxe je zakončena písemnou zprávou o jejím průběhu.

Systém konzultantů

Studium pro získání učitelské kvalifikace je z velké části situováno do praxe. Zde se na základě pozorování zkušených učitelů, úzké spolupráce s nimi i na základě samostatné zkušenosti připravují studenti na budoucí kariéru. Součástí změny, která se v Anglii v rámci vzdělávání učitelů uskutečnila v posledních patnácti letech, bylo přenesení

větší zodpovědnosti na učitele z praxe. Zkušenosti učitelé dnes v tomto procesu hrají velice důležitou úlohu. Měli by být pro studenty dobrým modelem, ale musí i monitorovat jejich pokroky a pomáhat jim překonávat možná úskalí. Dále, ve spolupráci s univerzitními lektory, zodpovídají za průběžné i závěrečné hodnocení studentů. Jde tedy o značnou zodpovědnost, kterou na sebe konzultanti s touto funkcí přebírají. Učitel z praxe, který jako konzultant



Andy Kempe z Univerzity v Readingu byl lektorem dílny Jak krocovat příběhy v Praze v lednu 2012

pro určitý předmět působí, musí být zkušeným pedagogem s velmi dobrou znalostí oboru. Musí být organizačně zdatný a schopný konstruktivní kritiky. Tyto schopnosti a vhodnost kandidátů na funkci konzultanta prověřuje sama univerzita. Většinou již na základě dřívější spolupráce disponuje univerzita seznamem konzultantů působících na školách zapojených do programu ve svém okolí.

Část finančních prostředků, které obdrží daná škola od univerzity za každého studenta na praxi, tvoří honorář pro konzultanty. Pro ně má přítomnost studenta na praxi i další přínos. Kromě toho, že v určitém období přebírá student část jejich úvazku, je pro ně i samotná spolupráce s nimi motivací ke zlepšení vlastní praxe.

Konzultanti jsou povinni se každoročně na univerzitě účastnit školení, které probíhá ve čtyřech dnech. Konzultanti

se zde mají možnost navzájem podělit o zkušenosti a získat nové informace ohledně programu. Společným školením konzultantů se snaží univerzita zajistit porovnatelnou úroveň jejich vedení a hodnocení. Také se univerzita ujistuje, že je každý z jejich spolupracovníků obeznámen s obsahem studia a jeho kritérii. Není výjimkou, že v seznamu konzultantů Univerzity v Readingu ve studiu učitelství dramatu figurují jeho bývalí absolventi. Osobní zkušenost ze studia tohoto programu je jistě přínosná pro zvládnutí všech povinností spojených s funkcí konzultanta.

Nároky k zakončení programu a hodnocení

Jak jsem již uvedla, studenti musí v průběhu studia vypracovat řadu písemných prací. Úroveň zpracování těchto úloh, vedle míry naplnění jednotlivých standardů, hodnotí univerzitní lektori a tvoří součást hodnocení studenta.

Studenti jsou dále v průběhu ročního kurzu čtyřikrát formálně hodnoceni. V každém z těchto období obdrží student od svého konzultanta písemnou zprávu se slovním hodnocením o kvalitě odučených hodin a stavu portfolia. Zpráva obsahuje konkrétní návrhy pro zlepšení praxe a cíle pro další období studia. Součástí zprávy je také klasifikace. Ta reflektuje průběh odučených hodin podle čtyřstupňového hodnocení: známka 1 – výborně, známka 2 – dobře, známka 3 – uspokojivě, známka 4 – nedostatečně.

Další typ hodnocení je ve stejných termínech realizován konzultanty a univerzitními lektory na základě evidence plnění předepsaných standardů. Vzorek studentů je po zhlédnutí odučené hodiny a prostudování řádně vedeného portfolia hodnocen i externími komisaři.

Konzultanti (často po diskuzi s univerzitním lektorem i studentem samotným) písemně reflektují zlepšení studentů ve 12., 21., 28. a 35. týdnu praxe a hodnotí míru naplnění jednotlivých standardů na základě následujících ukazatelů:

X – ukazuje, že student nedosahuje předepsané standardy a pokrok k jejich naplnění je v této fázi studia neuspokojivý;

i – ukazuje, že student neměl dostatečnou příležitost prokázat dosažení standardu k určitému datu;

T – ukazuje, že student prokazuje přijatelný posun k naplnění standardů, odpovídající dané fázi studia;

S – ukazuje, že student uspokojivě prokázal naplnění daných standardů;

A – ukazuje, že student v hojné míře prokazuje důsledné plnění předepsaných standardů.

Ve 12. týdnů, v závěru prvního bloku praxe, je běžné, že má student u většiny standardů hodnocení **i** nebo **T**, u některých z nich může dosáhnout i známky **S**. V 21. týdnů by měla být většina standardů ohodnocena známkou **T** a v některých případech známkou **S** nebo ještě **i**. Ve 28. týdnů studia by měli mít studenti u většiny standardů hodnocení **S**, někteří z nich mohou za opakované plnění standardů získat i hodnocení **A**. Aby mohli studenti získat statut kvalifikovaného učitele, musí na konci 35. týdne pro všechna kritéria obdržet nejhůře známku **S**.

Vzhledem k tomu, že jsou studenti hodnoceni v průběhu studia několikrát, mohou být případné problémy při plnění standardů vyřešeny před zakončením studia. Problémy by měly být eliminovány i díky pravidelným konzultacím s univerzitními lektory a v úzké spolupráci s konzultanty, jejichž úkolem je na možná úskalí včas studenty upozornit, případně s problémy obeznámit univerzitního lektora.

Absolventi studia

Většina studentů, kteří chtějí ihned po absolvování studia nastoupit do zaměstnání jako učitelé dramatu na druhém nebo třetím stupni, se začíná ucházet o místo již několik měsíců před dosažením kvalifikace. Pomoc se sestavováním životopisu nebo motivačního dopisu jim mohou poskytnout konzultanti nebo lektori, stejně tak jako pomoc s přípravou na pracovní pohovor.

V prvních letech praxe je nově kvalifikovaný učitel povinen dále prohlubovat svoje znalosti a dovednosti. Od konce 90. let je v Anglii kladen větší důraz na monitorování prvních let praxe nových učitelů a také na dokumentaci, která prokazuje jejich postupný rozvoj. Začínající učitelé v této oficiální dokumentaci o nástupu do zaměstnání uvádějí příklady svého profesního rozvoje. Dohled nad monitorováním průběžného rozvoje má místní školský úřad, který zajišťuje pro nově kvalifi-

kované učitele školitele. Některá obecná kritéria, která musí v začátku praxe nový učitel dosáhnout, jsou předem stanovena (týkají se například povinností a znalostí spojených s chodem školy nebo obecných norem). Z velké části si ale také sám začínající učitel formuluje osobní cíle, kterých chce v průběhu první fáze praxe dosáhnout. Místním úřadem určený školitel má na starosti nejen sledovat plnění těchto cílů, ale i pravidelně s učitelem pokroky konzultovat, navštěvovat jeho hodiny a písemně je hodnotit. Škola má za úkol začínajícího učitele podpořit (měl by učit maximálně 90 % úvazku) a umožnit mu navštěvovat odpovídající školení nebo pravidelně absolvovat následky hodin u jiných učitelů.

INSPIRACE PRO ČESKOU DRAMATICKOU VÝCHOVU

Drama ve vzdělávání má v Anglii i v celé Velké Británii dlouholetou tradici. Již desítky let je anglické drama ve výchově inspirací pro českou dramatickou výchovu. V 60. a 70. letech, kdy se u nás začala dramatická výchova rozvíjet především v rámci práce lidových škol umění a dětských divadelních souborů, tvořily důležitý zdroj informací a inspirace překlady publikací britských odborníků. I v průběhu dalšího formování dramatické výchovy u nás hrály zkušenosti přenesené z prostředí Velké Británie důležitou roli. To bylo možné především díky práci Evy Machkové, která českou odbornou veřejnost ve svých článcích a publikacích seznamovala se stavem a organizací dramatické výchovy v Anglii, stejně tak jako s prací předních osobností např. překladem publikace Briana Waye.

Nové podněty přinášeli do českého prostředí také významní angličtí praktici, jako například Jonathan Nelsands, Warwick Dobson, Tony Goode, David Davis nebo John Somers, kteří sem již od počátku 90. let přijížděli představovat svůj způsob práce. Setkávání s odborníky z Anglie a seznámení se s obsahem a metodami jejich práce posunulo českou dramatickou výchovu v letech jejího formování a ukotvování o velký kus dopředu. Přínosnými podněty pro nás bylo například bližší seznámení se školním

dramatem nebo hnutím divadla ve výchově.

Česká dramatická výchova zaznamenala, i díky podnětům přicházejícím ze zahraničí, od 90. let do současnosti rychlý rozvoj, který vyvrcholil prosazením dramatické výchovy jako doplňujícího předmětu do rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání. V jistých ohledech naší situaci prospěla snaha dohnat ztracené roky ve vývoji dramatické výchovy i náhlé otevření možností inspirace ze zahraničí od počátku 90. let. Oproti tomu se v Anglii vývoj ubíral pozvolna, ale systematicky a nebyl zde tolik akutní důvod pro hledání nových podnětů a inspirace ze zahraničí jako u nás.

I přesto se i dnes můžeme nechat anglickou dramatickou výchovou inspirovat. Hlavní zdroj inspirace vidím především v systému vzdělávání učitelů dramatu. Nejen že náplň a forma studia pro výuku dramatu dobře odráží aktuální situaci v tomto předmětu, ale kvalita vzdělávání učitelů ovlivňuje také zpětně úroveň výuky na školách, a tedy i v konečném důsledku formuje současnou i budoucí podobu tohoto oboru.

Za velmi přínosné považuji propojení studia učitelství dramatu s monitorovanou praxí. Je pravda, že v rámci vysokoškolského studia dramatické výchovy v České republice (DAMU, JAMU) je praxe také povinnou součástí. Její monitorování ale tvoří pouze zlomek z náplně studia a probíhá především skrze autoreflexi studenta. Pouze částečný vzorek praxe je monitorován a hodnocen vysokoškolským pedagogem. Větší důraz na povinnou praxi a její monitorování by jistě budoucím učitelům dramatické výchovy pomohl rychleji a kvalitněji uplatňovat teorii v praxi a případně i eliminovat problémy s její aplikací. V současné době by však byl tento návrh obtížně realizovatelný vzhledem k možnostem jednotlivých kateder dramatické výchovy už jen z toho důvodu, že by četnější monitorování praxe všech studentů mohli pedagogové těžko zvládat z časových i logistických důvodů. V Anglii je způsob monitorování a vedení praxe řešen funkcí konzultanta. Role konzultanta je v přípravě budoucích učitelů dramatu v Anglii jedna ze stěžejních. Zde se univerzity

díky dlouholeté tradici mohou opřít o okruh zkušených učitelů dramatu, kteří dále pomáhají v praxi zaškolovat nováčky. To, aby školy i konzultanti za vedení studentů na praxi získávali od státní organizace finanční příspěvky, jako je tomu v Anglii, je nejspíš v našich podmínkách zatím málo reálné.

Dalším problémem by mohl být stále ještě nedostatek kvalifikovaných a zkušených učitelů v daném místě. Počet schopných učitelů dramatické výchovy se však u nás každým rokem zvyšuje, a tak by možnost podpory studentů alespoň krátkodobě vedenou praxí za přispění konzultanta mohla být východiskem do budoucna.

Za nedostatek v anglickém systému považují zacílení studia učitelství dramatu pouze na druhý a třetí stupeň. Dochází tak k odklonu pozornosti od výuky dramatu na prvním stupni a to se projevuje v nedostatku specialistů pro tuto věkovou skupinu. Studium v minulosti existovalo, ale bylo zrušeno, což mnozí odborníci vidí jako krok zpět a snaží se prosadit znovu zavedení studia výuky dramatu pro tuto věkovou kategorii. Realizace tohoto návrhu je ale momentálně velice nepravděpodobná. Na druhou stranu poskytuje užší zacílení studia pouze na druhý a třetí stupeň i výhody. Studenti se tak v rámci studia seznamují podrobně s cíli, metodami a látkou odpovídající danému věku. U nás je studium na DAMU a JAMU univerzálnější, na pedagogických fakultách dochází k užšímu zaměření na výuku na základních školách. Je pravděpodobné, že v budoucnu dojde v návaznosti na postupné prosazování dramatické výchovy do osnov gymnázií k vyšší poptávce po učitelích pro tuto věkovou skupinu, a proto by zde mohlo dojít k zavedení alespoň částečné specializace výuky dramatu pro střední školy buď v rámci studia na katedrách dramatické výchovy, nebo jako specializace na pedagogických fakultách.

V souvislosti se zaváděním dramatické výchovy do výuky gymnázií se v budoucnu přenesou důraz také na vytvoření hodnocení na úrovni maturitní zkoušky ve všeobecném vzdělávání. To bude důležité pro posílení statutu dramatické výchovy jako rovnoprávného předmětu s jasně definovaným učivem, cíli a především s jednotným způsobem

hodnocení dosažených kompetencí studenta. V tomto ohledu nabízí anglický systém podnětnou inspiraci. Inspirovat se můžeme při stanovování poměru praktické a teoretické části studia, rozvržení studijního programu a při stanovování způsobu hodnocení dosažených výsledků v průběhu i v závěru studia. Užitečným materiálem pro nás v tomto směru mohou být publikace odborníků nebo materiály a učebnice určené pro studium Všeobecného certifikátu středoškolského vzdělání nebo úrovně A, vydané jednotlivými zkušebními komisemi.

LITERATURA

CAPEL, Susan; LEASK, Marilyn; TURNER, Tony (eds.). *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*. 3. vyd. London: Routledge, 2001. xxii, 468 s. ISBN 0415259762.

FLEMING, Mike. *Starting Drama Teaching*. 2. vyd. London: David Fulton, 2003. 168 s. ISBN 185346788X.

FLEMING, Mike. *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. London: David Fulton, 2001. 156 s. ISBN 1853466883.

GOODWIN, John. *Using Drama to Support Literacy: Activities for Children Aged 7 to 14*. London: Paul Chapman, 2006. 96 s. ISBN 1412920507.

KEMPE, Andy; NICHOLSON, Helen. *Learning to Teach Drama 11-18*. 2. vyd. London: Continuum International Publishing Group, 2007. ix, 244 s. ISBN 9780826491688.

MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA (IPOS); Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1991. 102 s. ISBN 80-7068-029-6.

MACKEY, Sally; COOPER, Simon. *Drama and Theatre Studies*. Cheltenham (England): Stanley Thornes, 2000. xiii, 416 s. ISBN 0748751688.

NEELANDS, Jonathan. *Beginning Drama 11-14*. 2. vyd. London: David Fulton, 2004. 112 s. ISBN 1843120860.

REES, Nicola. *Drama and Role-play*. Warwickshire: Scholastic, 2005. 96 s. ISBN 9780439965033.

SOMERS, John. *Drama in the Curriculum*. London: Cassell Educational, 1994. x, 198 s. ISBN 0304325945.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 220 s. Přel. z: Development Through Drama. ISBN 80-85866-16-1.

WINSTON, Joe; TANDY, Miles. *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton, 2001. xi, 132 s. ISBN 1853467022.

WEBOVÉ STRÁNKY

Arts Council England: Drama in schools: www.artscouncil.org.uk

National Curriculum: English Key Stage 1: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/keystage1/index.aspx>

National Curriculum: English Key Stage 2: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/keystage2/index.aspx>

National Strategies: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>

Ofsted: Inspecting Drama 11-16: www.ofsted.gov.uk

Graduate Teacher Training Registry: <http://www.gttr.ac.uk/>

Examination Boards: <http://www.ocr.org.uk/>
<http://www.aqa.org.uk/>
<http://www.wjec.co.uk/>
<http://www.edexcel.com/Pages/Home.aspx>

Training and Development Agency: <http://www.tda.gov.uk>

Podstatné části diplomové práce, která byla obhájena na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze v roce 2011.

Za cenné informace a konzultace děkuje autorka diplomové práce mj. dr. Andymu Kempovi z Univerzity v Readingu a Amandě Kiplingové, lektorce na univerzitě Goldsmiths v Londýně.

Je Jižák brutální?

Rozhovor s dramaturgem Lukášem Jiříčkou o inscenaci *Jižák, město snů*



ANNA HRNEČKOVÁ

V Praze na Jižním Městě se každý rok v červnu koná festival Street For Art. Je zaměřen na lokální kulturu, zapojuje místní umělce a přes svůj charakter přitahuje každým rokem více pozornosti zdaleka nejen lokálního publika. Hlavním tématem festivalu v roce 2012 byla „kultura v místě, ve kterém žijeme“. V rámci tohoto ročníku měl premiéru divadelní projekt s názvem *Jižák, město snů*, který vytvořil tým režisérky Petry Tejnorové se šesti místními dětmi ve věku od deseti do šestnácti let. Jde o divadelně-filmovou sondu do života teenagerů, zprávu o jejich současném, ale i budoucím životě v této čtvrti.

Aniž bych jakkoli chtěla snižovat kvality bez pochyby velmi zajímavého projektu, soudím, že *Jižák, město snů* lze v podstatě považovat za obyčejné autorské divadlo s mládeží, snad jen s netradičně výrazným podílem nových médií. Zajímavé ovšem je, že místo několika málo představení pro rodiče, spolužáky, popř. publikum na přehlídkách se projekt opakovaně odehrál za velkého zájmu dospělého publika (a to zdaleka ne jen z Jižního Města), byl reflektován v „dospělých“ periodikách,

a dokonce uveden na zcela „dospělém“ festivalu Příští vlna / Next wave.

V čem je *Jižák* tak výjimečný, jaké byly motivace, metody a cíle profesionálního tvůrčího týmu, se pokusíme nahlédnout v rozhovoru s dramaturgem projektu Lukášem Jiříčkou.

Lukáši, metodou, kterou vznikl *Jižák*, jste nepracovali s režisérkou Petrou Tejnorovou poprvé. Poprvé jste ale tímto způsobem pracovali s dětmi. Jaké byly vaše motivace pro tuto volbu?

Prvotním impulzem byla výzva Kulturního centra Zahrada, které připravovalo festival Street For Art. Jejich zadáním bylo, abychom vytvořili inscenaci s dětmi, která bude – vzhledem k charakteru festivalu – mít také samo Jižní Město jako svého hrdinu.

Jak a podle čeho jste vybírali děti?

Děti jsme si logicky chtěli vybrat lokální, ostatně i to bylo záměrem vedení festivalu. KC Zahrada vypsalo konkurz. Z asi dvaceti dětí jsme jich vybrali sedm ve věku 10-16 let, ale později jsme pracovali se šesticí. Všichni jsou z Jižního Města a většina je z paneláku, což bylo pro projekt podstatné.

Kolik jste měli času na přípravu?

Měli jsme asi patnáct zkoušek po třech hodinách a k tomu čtyři celé dny práce na jevišti těsně před premiérou, kdy se v podstatě celá inscenace sestavila a nazkoušela. Předtím jsme se scházeli jednou až dvakrát týdně odpoledne. Ani s dospělými herci by to nebylo dost, ale šlo by to rychleji. S dětmi či teenagery je to opravdu málo. Jejich docházku navíc komplikovaly nemoci, odjezdy na chalupy apod.

Značnou časovou investici si ovšem vyžádalo vysvětlování, co že to vlastně děláme, jak vnímáme divadlo a kam celý projekt míří. Tito herci nechápali, co to je za divadelní zkoušky, když čtrnáct dní v podstatě jenom píšou tex-

ty, čtrnáct dní nám ukazují, co umějí a co je k tématu napadá, a mezi tím musí psát domácí úkoly nebo něco fotit a točit. Měli pocit, že divadlo má mít rovnou text a nějaký jasně daný tvar a hlavně – má se zkoušet. Stále jsme jen sbírali materiál a bylo vidět, že zcela nevěří, že to množství věcí lze ještě dál inscenačně zpracovat.

Je ovšem pravda, že s Petrou Tejnorovou někdy pracujeme rádi rychle. Dobrovolně přijímáme časová a jiná omezení. Omezení s sebou nese větší investici energie, nutí tě víc reagovat na podněty od herců, nechávat v situacích volný prostor pro dotváření během hraní. Během zkoušení získáme třeba třicet zajímavých situací, ty potom nahlédneme z ptáčích perspektivy a sestavíme z nich nějaký narativní tok s mnohdy velmi hrubými švy. Ale právě ony švy jsou pro nás podstatný a zajímavý materiál.

Metodu koláže uplatňujeme i uvnitř jednotlivých situací. Petra ráda konfrontuje zdánlivě nesourodé scénické elementy. Neilustruje. Když herec hovoří o bolesti, tak místo pohybu vyjadřujícím bolest a sykaní může dělat v podstatě opačnou činnost. Petra má často až surreálné vidění v tom smyslu, že ráda vedle sebe či k sobě řadí takřka nespojitelné elementy či stylistiky. Někdy divákům v té geometrii vztahů nemusí být úplně jasné, jak spolu věci souvisejí. A právě toto napětí, které mezi elementy vzniká, je zajímavé. Vytváří poměrně velký prostor pro diváka a jeho imaginaci či iritaci. Může se zdát, že ty inscenace nejsou dotažené do konce, že jim něco chybí, že jsou neotesané. Ale právě i s tím, co tam chybí, pracujeme zcela vědomě.

Petra Tejnorová taky ráda ponechává věci v surovém stavu, nedokonalé. Děti a teenageři třeba nejsou dokonalí herci, ale právě v tom je jejich síla. Někdy dokážou být autentičtí, jindy zase toporní v touze hrát. Právě oné touhy hrát divadlo jsme je museli zbavit a najít polohu stylizovaného herectví, která

jim bude bližší a bude přitažlivější. Je nutné vyjít z toho, co nabízejí a dělají nejlépe, a teprve pak jim otevírat dveře

projektů, a hlavně že dokument není jediný jazyk, který může nést zajímavé sdělení, má své limity. Ale sběrem doku-

na scéně nedocílili. I při natáčení byly přirozené pouze napoprvé. Když odpovídaly na stejnou otázku podruhé, byly už trochu strojené, zapomínaly, smály se před pointou apod.

Od dokumentu měla tedy inscenace postupně přejít do vyložené fikčního tvaru, byť se dál měla vztahovat k Jižáku. Od začátku jsme děti naváděli k umělému prahu – k roku 2300. Vyzvali jsme je, aby nám řekly, jak bude v tom roce vypadat Jižní Město. Měly nám nakreslit obrázky, jak se budou lidé oblékat, popsat nám, jaká bude celková situace čtvrti, architektura, podoba lidí. Někdo říkal, že to bude úplně stejné jako teď, někdo tam hned nasimuloval Marťany, ufony atd.

V této fázi bylo patrné, jak silně jsou teenageři ovlivněni popkulturou, třeba postapokalyptickými filmy. Kluci okamžitě začali aplikovat šablony ze všech filmů, které měli nakoukané, a bylo zřejmé, že je to pro ně vize zcela reálná.

Zajímavé také bylo, že kluci považují Jižák za velmi nebezpečné místo, což se ovšem brzy relativizovalo. Celou dobu výrazně fabulovali, upravovali si realitu podle vzorců z gangsta hip hopu či science fiction. Chtěli mít Jižní Město nebezpečnější, než doopravdy je. Na videu v inscenaci např. říkají, jaké jsou na Jižním Městě nebezpečné gangy apod. Předpokládám, že tam několik grázlů na lavičkách vysedává, ale kluci za tím vidí takřka síť organizovaného zločinu a násilí. S tímto faktem jsme potom hodně pracovali a stal se výrazným rysem inscenace.

Při sběru materiálu jsme postupovali jakousi „spirálovitou“ metodou: některé otázky nebo okruhy jsme aktérům inscenace zadávali stále dokola. Chtěli jsme, aby prohlubovali, co už jednou napsali. Upozorňovali jsme na to, co bylo zajímavé, a chtěli, aby to dále rozvedli. Často jsme opakovaně dávali i stejné otázky. Zvolili jsme několik základních situací, které jsme tímto způsobem postupně opracovávali.

Důležité pro nás také bylo zjistit, jaké mají děti dovednosti, co mohou samy nabídnout. Viki měla třeba výraznou mimiku, musela si tedy vytvořit dohromady s Annou mimickou etudu, která je v inscenaci použita. Kluci měli zase auta a vrtulník na ovládání, které nám jezdí po jevišti či létají, ale hlavně měli literárně a imaginativně nejsilnější texty.



Z představení Jižák, město snů

k dalším možnostem vyjádření, pohybu či práce s technologií.

Jak probíhaly zkoušky?

Na začátku jsme úplně nevěděli, kam přesně bude celý projekt směřovat. Věděli jsme pouze, že hlavním tématem jsou děti a Jižní Město, což ale neznamenalo, že jsme plánovali čistě dokumentární divadlo, kde by teenageři pouze mluvili o svých zkušenostech s touto čtvrtí. Přišlo nám, že tímto způsobem teď vzniká poměrně dost

mentárního materiálu jsme se pochopitelně zabývali. Naši aktéři museli udělat průzkum svého terénu, psát o místech, kde je to podle nich na Jižním Městě nebezpečné, kde to mají rádi a proč. Ta místa nám měli vyfotit, natočit se minutu ve svém pokoji, mluvit o své rodině atd. Nakonec zůstal dokument v inscenaci hlavně ve videoprojekcích na začátku inscenace, který navazuje na historii vzniku Jižáku. V natočených rozhovorech jsme tedy naše děti chtěli zachytit v jejich autenticitě, jíž bychom

Ne vše jsme ale odhalili hned. Největším překvapením bylo, když jsme den před premiérou zjistili, že jeden z kluků, Jakub, tancuje a je schopen ovládnout pódium. Až v tu chvíli se zkrátka uvolnil a otevřel. A na nás bylo to rychle zapracovat. Druhý kluk, Adam, zase ukázal, že umí beatbox a rád rapuje.

V inscenaci používáte animované klipy, v nichž teenageři v podobě akčních hrdinů a fantasy postav přicházejí zachránit svět. Jaký měly děti vliv na jejich podobu?

Přímý i nepřímý. Video vycházela z jejich textů a vizí budoucnosti, ale nasimuloval je a vytvořil Jaroslav Hrdlička. Dětem jsme jen popsali, jak scéna bude vypadat, a natočili ji s nimi před zeleným plátnem. Měla to být ovšem jakási postapokalyptická vize, obraz rozkladu světa, což bylo téma, které přinesly děti.

Přiznám se, že mi připadalo, že možná téhle „počítačové“ či „popkulturní“ estetiky bylo v inscenaci příliš, že zbytečně dominovala. Asi se ptám jako typická učitelka, ale – nepociťujete jako problematické vycházet v práci s dětmi podobným inklinacím tak výrazně vstříč?

Ne, my jsme se s tím také identifikovali. Pop kultura je i náš svět, nepokládáme ji za něco nízkého či za pouhou zábavu. Samozřejmě že má mnoho podob a úrovní své podbízivosti či sofistikovanosti, ale nemusí být špatná. Například Jaroslav Hrdlička s Janem Burianem mají hip hopovou kapelu Kyklos Galaktikos, všichni posloucháme popové cajdáky anebo někdy máme rádi třeba akční filmy, není se zač stydět. Pop může být ventil i zbraň. A hlavně i tato videa jsou v jistém slova smyslu součástí dokumentárního divadla, přeci i to je vizualizovaný svět představ našich herců, zhmotnění jejich autentické imaginace, byť v počítačové a zkratkovité podobě.

Samozřejmě že jsme se pro potřeby inscenace *Jižák, město snů* inspirovali i jinde, takže jsme použili některé formy postav, které fungují v tzv. gameboocích či hrách à la dávné *Dračí doupě* či jiné fantasy podoby těchto strategií. Důležitou inspirací byl pro nás román Michela Houellebecqua *Možnost ostrova*, kde francouzský autor zajímavě zpracovává vizi, v níž lidé vysílají svým budoucím klonům a různým verzím sebe sama

vzkazy a zkušenosti ze svého života. Zatlímco Houellebecq ovšem tyto vzkazy projektuje směrem do budoucnosti, my

sobě rovné. Nejsilnější byly jejich reakce po premiéře a reprízách, asi ani nevěřili, jakou sílu může mít jejich svět



↑↑ Z představení *Jižák, město snů* ↑ Lukáš Jiříčka

jste nechali našich šest herců napsat vzkazy z budoucnosti zpět do minulosti, což možná připomíná i model z *Terminátora* a dalších sci-fi. Zajímala nás budoucnost podobná té z filmu *Blade Runner*, kde existuje už zcela temný a prohnitý svět a jen pár lidí jej může zachránit.

Jak děti fungovaly jako skupina?

Na začátku to byly tři poměrně izolované páry, ale na konci všichni zúčastnění vytvořili jednu divokou smečku. Ztratili zábrany a začali nás brát jako

a hraní. Říkali, že to je ten největší zážitek jejich života apod. To bylo hodně dojemné, ale taky bylo potřeba je někdy vracet na zem nebo povzbuzovat různými „rituály“.

Jak vypadaly reprízy?

U dospělých herců se můžeš spoléhat na to, že jejich výkon bude do jisté míry standardizovaný. Úměrný tomu, co se nazkoušelo. Abychom zachovali jistou autenticitu u dětí, ponechali jsme jim na konkrétních místech prostor pro

improvizaci. Věděly, odkud kam se má inscenace dostat, náplň však byla na nich. A samozřejmě někdy to vyšlo lépe a někdy hůř, což však není důležité. Dokonalost zde není zajímavou kategorií. Jednou se však stalo to, co se v divadle stane málokdy, moment, kdy každý vnímá, že všechno dokonale sedí a funguje. *Jižák, město snů* zahrály tak, že překvapily nejen sebe, ale třeba i nás. Publikum bylo dojaté, naši normálně dost cyničtí kamarádi jim chodili upřímně děkovat. Ten večer v sobě děti odkryly nějaký práh citlivosti a schopnosti napojení. Inscenace byla chytřejší než my všichni dohromady.

A fungují jako parta nějak dál?

Ano, samozřejmě že díky facebooku... Dokonce chtěly zorganizovat ještě nějaký sraz, ale my se někdy s termíny těžko přizpůsobujeme. Je otázkou, zda jednorázové divadelní šílenství může zakládat pevné vazby.

A nepadla ze strany dětí výzva, abyste pokračovali dál?

Myslím, že by asi byly rády. Neřekly to, spíš bylo cítit, že by něco podobného ještě chtěly zažít. Ale my s nimi vlastně v jistém smyslu pracujeme dál, ale spíš už jednotlivě. Já jsem třeba točil jednu zvukově-dramatickou kompozici, kde mi dlouhé party namluvila Anička s Viki česky, anglicky a vietnamsky. Petra nedávno požádala Aničku o spolupráci při natáčení dotáček pro náš nový projekt *Edge*. Máme teď vlastně šest mladých herců v zásobě.

Všimli jste si, že by se během práce všichni nějak změnili?

Zásadní zkušenost, která překvapila asi obě strany, byla, jak rychle se dokážou rozvíjet, což ale nemusí znamenat stárnout. Jak rychle se lze skrze divadlo uvolnit, dát průchod své imaginaci a chuti spolupracovat. Rostli i literárně, což neznamená, že bychom je nějak vedli, spíš sami odkryli svůj jazyk a možnosti. Všichni se postupně přestávali bát prezentovat své nápady před ostatními a později i před publikem. Skončilo to tak, že poslední večer, když po představení následoval ještě koncert Kyklos Galaktikos, zůstali všichni na scéně a tančili a rapovali s kapelou. Adam poprvé rapoval před publikem a ukázal, co umí jako beatboxer. Reakce publika je úplně smetla.

Ačkoli je projekt hraný dětmi, míří k dospělému publiku. A soudě podle ohlasů, tento záměr vychází. To se většinou divadlu hranému dětmi, které produkují různé typy dramatických kroužků a dětských divadelních souborů, nedaří. Napadá tě, v čem může být rozdíl?

Už před začátkem práce jsme z divadla Archa znali práce z belgického produkčního domu *Campo*, který během asi deseti let vytvořil se třemi skupinami dětí triptych inscenací na různá témata. Ta díla nám naznačovala, že s dětmi je možné udělat silnou autorskou inscenaci i pro dospělého diváka. Např. jedna z částí triptychu byla mimo jiné o stárnutí. Děti si představovaly vlastní budoucnost, tedy dospělost, rozpad manželství, kocoviny po večírcích, nezmary, smrt... Bylo fascinující, jak dokázaly číst vztahy mezi dospělými lidmi.

Je třeba říct, že jsme se vědomě nikak nevynezovali proti „dramaťákům“ a podobným institucím – asi proto, že jsme tuhle oblast vůbec nevnímali jako partnera nebo nepřítele. Nezajímali jsme se o ni. Projekt pro nás byl spíš jednou z inscenací, na kterých pracujeme, což je důležité. Používali jsme podobné metody jako jindy, podobný jazyk a nebáli jsme se, že nás teenageri nepochopí. Věk lidí, s nimiž spolupracujeme, je podstatný jako téma, nikoliv jako možná bariéra. Kolem dětí se nemusí chodit v rukavičkách. O světě jsou informovány dostatečně, aby mohly mluvit o tématech, která zajímají i nás.

Určitě jsme nechtěli naše herce poučovat a vychovávat. To by nefungovalo a ani nám to nepřísluší. Chovali jsme se k nim zcela partnersky a leckdy i náročně. Někdy byli překvapeni, že jim dáváme těžké úkoly, protože se s ničím podobným neměli kde setkat, desetileté holky ve škole asi o apokalypsu nebo temné budoucnosti moc slohovky nepíšou. Ale zároveň byli všichni nadšení, protože se mohli vyjádřit sami za sebe a na spoustě věcí jsme se rychle shodli. To, co na jevišti říkají, jsou výhradně jejich vlastní texty. Ani jedna věta není naše. Spíše jsme jednotlivé fragmenty zkoušek, choreografií a textů strukturovali apod.

Rozhodně jsme v projektu *Jižák, město snů* nechtěli jít „po srsti“, vytvořit inscenaci, která bude milá. Možná to bylo přímo to, vůči čemu jsme se vymezovali. Jižní Město je v něčem brutální

a nehostinné, což jeho rodáci už ani leckdy nevnímají, a ta inscenace to rozhodně neměla potlačovat.

Ted' připravujete inscenaci *Edge*, s tzv. oldagery, lidmi, kterým je přes padesát. Uvádíte, že je to jakési pokračování *Jižáku*. V čem konkrétně?

Edge jsme začali plánovat vloni v létě a realizovat jsme ho začali až teď na podzim. Spíš až během samotné práce vyšlo najevo, že lze mluvit o jakémsi diptychu. Protože a) na obou projektech pracujeme podobnou metodou a b) svět malých a starých je v jistém smyslu podobný. V obou případech musíš pracovat s vědomím jistého omezení, které ti lidé mají, ať už jde o děti, které ještě mnohé neumějí, nebo o staré lidi, kteří už mnohé nemohou – jsou limitovaní tělem, pamětí atd. Zároveň se ukazuje, že půjdeme opět cestou od dokumentu k fikci. Tentokrát snad budeme pracovat s možností příštích životů, ale jsme zatím jen ve fázi skic, které je třeba ověřit.

Lukáš Jiříčka (1979) studoval komparatistiku na FF UK a dramaturgii na DAMU v Praze. Působí jako divadelní dramaturg – v posledních letech převážně v tandemu s režisérkou Petrou Tejnorovou. Je režisérem radioartových projektů a jedním z dramaturgů a organizátorů festivalu „jiné“ hudby Stimul. Věnuje se také hudební, divadelní a literární publicistice v časopisech a týdenících HIS Voice, Respekt, A2, Svět a divadlo nebo UNI. Kromě toho publikoval v polských časopisech Halart a Didaskalia.

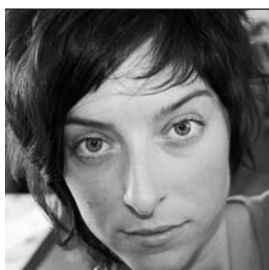
Jižák, město snů

Premiéra: 23. 5. 2012 v Divadle Šnek na stanici metra Opatov
Režie: Petra Tejnorová
Dramaturgie: Lukáš Jiříčka
Scénografie: Adriana Černá
Video: Jaroslav Hrdlička
Hudba: Jan Burian
Hrají: Adam, Anička, Jakub, Karolína, Kristýna a Viky

Pozn.: V tuto chvíli není jasné, zda a jak často bude inscenace *Jižák, město snů* uváděna dále. Aktuální informace lze získat v KC Zahrada. Premiéra inscenace *Edge* se uskuteční 19. 2. 2013 na Nové scéně.

Fotografie Lukáš Jiříčka a Štěpán Černoušek.

Divadlo s adolescenty s problémovým chováním



ZDEŇKA KUČEROVÁ

zdenka.kuc@gmail.com

absolventka ateliéru Divadlo a výchova

Divadelní fakulty JAMU, Brno

Během studia na JAMU směřovaly mé kroky k divadelní práci s různými skupinami dětí i dospívajících, často se ale stáčely ke specifické skupině adolescentů, které mnozí nazývají problémovými, tedy přesněji k adolescentům s problémovým chováním, umístěným většinou ve školských výchovných zařízeních. Divadelní práce s nimi byla pro mě výzvou, nicméně přede mě neustále kladla neznámé překážky, vzbuzovala mnohé otázky a často mě nechávala zoufalou stát před zdánlivě neřešitelnými situacemi, které pomalu vedly ke ztrátě motivace. Můj zájem o práci a touha čelit vlastním nedostatkům přirozeně směřovaly ke studiu odborné literatury, která by mi pomohla lépe pochopit pro mě dosud nepoznanou oblast etopédie, v tomto případě ve spojení s divadelní tvorbou. Zajímala mě tedy „kniha“ *Divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním*. Připravená polička v mé knihovně ale zůstala prázdná. Nikdo zkrátka takovou ani podobnou publikaci nenapsal. K uhašení žízně a touhy dozvědět se víc jsem využila možnosti rozkrýt tuto neprobádanou oblast ve své magisterské diplomové práci¹, abych tak obohatila nejen sebe, ale snad i ostatní zájemce o zmiňované téma.

Absolvování intenzivní tvůrčí práce s diskutovanou cílovou skupinou se stalo mimo jiné podnětem k hledání, zkoumání a pojmenování úskalí, problémů a rizik tvorby inscenace s adolescenty s problémovým chováním. Protože jak už jsem podotkla, spojení oblasti neprofesionální divadelní tvorby a zmiňované cílové skupiny je v teorii nepopsaný list papíru, využila jsem k rozkrýtí tématu kromě nabízené odborné literatury z oblasti etopédie, psychologie, pedagogiky, dramatické výchovy a divadla především empirického výzkumu, který přinesl velmi cenné a nenahraditelné poznatky z praxe. O některé z nich bych se ráda podělila.

NĚCO MÁLO K METODOLOGII EMPIRICKÉHO VÝZKUMU A K VÝZKUMNÉMU VÝZKUMU

K prozkoumávání zmiňované oblasti jsem zvolila kvalitativní výzkum. Zajímalo mě, zda se divadelní tvorbě s uvedenou skupinou někdo věnuje, jakým způsobem a za jakých okolností vytváří inscenaci a v neposlední řadě, co jeho práci ovlivňuje, ztěžuje a znemožňuje. Cílem výzkumu tedy bylo pátrání po konkrétních úskalích divadelní tvorby, za které považují narušení, nedostatečné splnění či nesplnění cílů, které vyžaduje divadelní tvorba jako taková. Zajímalo mě taktéž, jaký konkrétní dopad mají tato úskalí na divadelní tvorbu, jak je možné pojmenovaná úskalí divadelní tvorby ovlivnit, zmírnit jejich vliv na práci, či je vyloučit.

Cesta k odpovědím na položené otázky vedla skrze pohled pedagogů, kteří společně s cílovou skupinou směřují k vytvoření divadelního tvaru.

Pro výběr pedagogů byla určena následující kritéria:

– Respondent pracuje / pracoval s adolescenty s problémovým chováním ve věku 12-18 let.

– Respondent se snažil určenou cílovou skupinu podnítit k divadelnímu

vyjádření a vytvořil společně s nimi divadelní představení.

– Respondent si při práci nekladal primárně terapeutické cíle².

Sestavování výzkumného vzorku spočívalo v oslovování jednotlivých školských výchovných zařízení, osob pohybujících se v oboru (odborných etopedů, vychovatelů, psychologů apod.) a v získávání informací na konferenci ředitelů diagnostických ústavů ČR. Dalším zdrojem se staly vzpomínky náhodných osob, jež viděly nebo slyšely o představení s adolescenty s problémovým chováním, a také kontaktování absolventů oboru divadlo a výchova na DIFA JAMU a dramatická výchova na DAMU, kteří se v diskutované oblasti pohybovali nebo mohli pohybovat. Velkým přínosem byla v tomto ohledu účast na Festivalu zájmové umělecké činnosti dětských domovů se školou a výchovných ústavů³, kde jsem získala podnětné informace a další kontakty.

Díky tomuto ročnímu hledání jsem našla sedm respondentů, kteří odpovídali zvoleným kritériím, a jednoho, který kritériím odpovídal částečně. Protože se ukázalo, že divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním je ojedinělá – a v té chvíli šlo o všechny existující a komunikující respondenty v České republice, kteří se pohybují či aktivně pohybovali v uvedené oblasti –, byl vytvořen návrh otázek pro hloubkový rozhovor a byly realizovány rozhovory se všemi zmíněnými respondenty (o volbě hloubkového narativního rozhovoru budu hovořit níže). Půl roku nato (na základě získané databáze diagnostických ústavů, dětských domovů se školou, výchovných ústavů a středisek výchovné péče) byly rozeslány emaily na všechna zmíněná školská zařízení České republiky, v této chvíli již z pouhého zájmu. V konečném výsledku bylo nalezeno dalších pět respondentů, kteří odpovídali výše zmíněným kritériím.

Celkem bylo kontaktováno šedesát tři poboček školských zařízení, z toho devět zařízení se nějakým způsobem

věnuje či věnovalo divadelní tvorbě, dvacet dva zařízení odpovědělo negativně a třicet dva zařízení neodpovědělo vůbec (na základě předchozího hledání je však velmi pravděpodobné, že se žádné z nich divadelní tvorbou aktivně nezabývá).

Konečný výzkumný vzorek byl ponechán na původním počtu osmi respondentů, jejich stručný popis je uveden v následujících charakteristikách. (Z důvodu zachování anonymity jsou všechna jména respondentů změněna.)

MARCEL

– Vychovatel a terapeut ve středisku výchovné péče s ambulantním i pobytovým oddělením.

– Práce na představení trvá přibližně dva měsíce, časově dle potřeb skupiny. Námětem bývá pohádka či příběh, který Marcel přinese, nebo téma vychází přímo ze skupiny a životních příběhů jednotlivých klientů. Scénář k inscenaci vzniká většinou z improvizací.

– Vytvořil již několik divadelních inscenací v nepravidelném intervalu. Vzniklé představení se reprizuje třikrát až čtyřikrát v předem domluvených zařízeních (domovy důchodců, speciální školy...).

KAMILA

– Vychovatelka v koedukovaném výchovném ústavu.

– Divadelní představení vznikalo přibližně měsíc během asi deseti zkoušek s celou Kamilinou výchovnou skupinou. Šlo o pantomimickou ilustraci písně od folkového zpěváka. Zkoušení probíhalo klasickým způsobem dle bodového scénáře.

– Vznikla jedna inscenace určená k účasti na Festivalu zájmové umělecké činnosti.

MÍŠA

– Vychovatelka v dětském domově se školou.

– Divadelní představení vzniká asi dva měsíce, zkoušky jsou tak často, jak je třeba. Předlohou je vždy pohádka, zkouší se přesně podle scénáře, který předem vytvoří Míša s kolegy.

– Míša vytvořila s dětmi již několik divadelních inscenací, pravidelně jednu ročně. S představením se pak účastní až pěti přehlídek, hrají také v mateřských školách.

RADIM

– Vychovatel ve výchovném ústavu.

– Divadelní tvorba byla jednou z naplní volného času, který s nimi Radim jako vychovatel trávil. Probíhala v různých intervalech, s většími či menšími pauzami – měsíc zkoušeli, poté byla měsíc pauza apod. V případě potřeby zkoušel s adolescenty i v době svého volna.

– Radim na inscenaci pracoval, ale nakonec se ji nepovedlo dokončit.



↑↑ Foto příběhu z vikendového soustředění s výchovnou skupinou chlapců

↑ Fotopříběh jako cesta k tvorbě příběhu a hře v roli

BĚLA

– Vychovatelka ve výchovném ústavu pro chlapce.

– Divadelní zkoušky probíhají jednou týdně dvě až tři hodiny. Námětem je většinou pohádka nebo příběh, který vybere Běla. Inspiraci čerpá jak z literatury, tak z hotových scénářů, např. od ochotnického divadelního souboru, jehož je členem. Práce na inscenaci probíhá podle scénáře, chlapci mohou v určitých mezích zasahovat do textu.

– Běla vytvořila s klienty již několik

divadelních inscenací, pravidelně jednu ročně. S představením se účastní většinou několika přehlídek.

JAKUB

– Vychovatel ve výchovném ústavu a následně dětském domově se školou.

– Jakub přibližně rok do své výchovné činnosti nepravidelně zařazoval různá elementární dramatická cvičení, z nichž vznikaly pohybové obrazy a kratičké scénky (týkající se života a názorů klientů), které postupně začal formovat v ucelený divadelní tvar. Na představení jako takovém pracovali přibližně tři měsíce, kdykoliv to bylo třeba, nebyl určený přesný čas zkoušek.

– Jakub se svými svěřenci uskutečnil pouze jedno divadelní představení, které hráli přibližně dva roky na mnoha divadelních i jiných přehlídkách v České republice i v zahraničí.

MARIE

– Vedoucí divadelního kroužku ve výchovném ústavu pro dívky.

– Na divadelní tvorbu byly vyhrazeny dvě hodiny jeden den v týdnu. Po prvním setkání s děvčaty vybrala Marie literární předlohu s židovskou tematikou, vytvořila režijně-dramaturgickou koncepci představení a bodový scénář situací, které je třeba nazkoušet. V prvních lekcích zařazovala do práce spíše technická herecká cvičení, následně pak improvizace, které se postupně fixovaly, a vznikala divadelní tvar. Na samotném představení se pracovalo přibližně dva měsíce.

– Vznikla jedna inscenace, s níž se skupina účastnila několika přehlídek.

SAŠA

– Vychovatel a terapeut pacientů s poruchami chování v psychiatrické léčebně.

– Saša při své práci využíval „neterapeutického“ principu dialogického jednání, jež směřuje k bytostnému jednání před zraky diváků. Jeho specifickou práci můžeme z části považovat za divadelní, i když sledovala primární terapeutické cíle.

– Vzniklo pár individuálních improvizovaných výstupů, které klienti předvedli na besídce léčebny. Byly podníceny Sašovým způsobem práce, nikoliv jeho vlastní iniciativou.

Pro potřeby výzkumu jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru, položené

otázky se týkaly pracovní zkušenosti respondentů, jejich celkového zaměření a přístupu k cílové skupině. Dále cílové skupiny jako takové, její charakteristiky a potřeb. V neposlední řadě šlo o oblast otázek týkajících se samotné divadelní tvorby, způsobu práce na představení a možných komplikací, okolností, které práci omezovaly či znemožňovaly. Ke zpracování dat jsem využila otevřeného a axiálního kódování (Strauss; Corbinová, 1999). Nahrané rozhovory byly přepsány, podrobeny analýze, kódovány, rozloženy, rozebrány, opoznámkovány a složeny novým způsobem. Tak postupně z rozhovorů vykryštalizovaly jednotlivé oblasti úskalí divadelní tvorby. Následovala konkretizace jednotlivých úskalí, jejich pojmenování, hledání souvislostí mezi nimi a zároveň selekce citací příznačných pro každé z nich. V konečné fázi šlo o nalezení důležitých a výstižných citací ke každému pojmenovanému úskalí a jejich propojení v souvislý text.

ÚSKALÍ, KTERÁ VYPLÝVAJÍ Z PRAXE

Interpretace dat z výzkumu se stala stěžejní a rozsáhlou částí diplomové práce. Zkušenosti z praxe přinesly cenné poznatky o úskalích divadelní tvorby s cílovou skupinou. Pokusím se je ve stručnosti shrnout a doložit alespoň ukázkou citací respondentů⁴.

Zdrojem úskalí divadelní tvorby, jak to vyplynulo z odpovědí respondentů, je zejména cílová skupina, její potřeby, požadavky, vlastnosti a schopnosti. Další úskalí pak spočívají v okolnostech tvorby a fungování pedagoga v celém tvůrčím procesu. Často jsou spolu jednotlivá úskalí úzce propojena a navzájem se ovlivňují.

Základní stavební kámen: Motivovat!

Zásadním pojmenovaným úskalím se stala motivace adolescentů. Vzhledem k tomu, že motivace ovlivňuje i ostatní úskalí práce, stává se v rámci analýzy dat kategorií nejobsáhlejší. Je na místě podotknout, že zde nemluvíme o pedagogické neschopnosti motivovat, nýbrž o obtížnosti motivovat cílovou skupinu.

SES ZBLÁZNIL? DIVADLO JE OUT!

Ať už je způsob práce na představení jakýkoliv, samotnou motivaci mohou ovlivňovat předsudky a představy

o divadle, jeho častá neatraktivnost jakožto zábavy a náplně volného času, a to jak v začátku práce, tak i v jejím průběhu. Jak uvádí Kamila, svěřenci mají spoustu zážitků, se kterými se chlubí, ale divadlo k nim zrovna nepatří: „(...) oni žijou v úplně jiném světě,“ pojmenovala to Kamila.

„(...) když se řeklo slovo divadlo, tak oni měli pocit, že ty budeš říkat prince a tady máš napsaný, co máš říkat, a ty budeš říkat toho druhého. Přesně jak říkal (Honza), to je shození.“ (Jakub)

Jak uvádí Radim: „(...) myslím si, že je to ponižovalo (...) říkat, že je baví hrát divadlo nebo že je baví hrát nějakou roli.“

DIVADLO MĚ NEZAJÍMÁ, ALE...

Vnitřní motivace dělat divadlo se u každého jednotlivce může diametrálně lišit. U adolescentů s problémovým chováním jsou častou motivací výhody, které pro ně z účasti na divadle plynou.

Míša: „My tam máme děti bodové ohodnocení každý den, takže [ten, kdo] dostane plusovej bod, (...) může na vycházku a má za to nějaký výhody, (...) takhle je tím motivuju, aby jako se do toho dostaly... Vždycky ten, kdo je jakoby nejlepší, tak dostává kladnej bod.“

Jakub: „Já jsem měl tehdy v ruce, aniž bych se o to nějak zasazoval, strašnou moc v tom, že jsem je byl schopen dostávat mimo pasták... A pak ještě jsme si vytvořili, a na to jsem právě dojížděl ty poslední dva tři měsíce, spoustu nepsaných pravidel... Třeba se mnou mohli kouřit, to je další věc... Jim bylo čtrnáct patnáct, takže jsme šli třeba i na pivo...“

Výjezdy mimo zařízení jsou častou motivací, jak podotýká Míša, Jakub, Běla i další. Motívem není jet hrát divadlo jinde, ale „vypadnout z pastáku“. Divadlo tedy může být jednoduchá cesta, jak toho dosáhnout: „(...) víc by je bavil třeba fotbal, ale to by museli dít a snažit se a v naší době by museli být i nějak vybavení... Pro divadlo nepotřebujete nic, tak proto to bylo divadlo.“ (Jakub)

CHCI DĚLAT DIVADLO!

Dále můžeme mluvit o vnitřní motivaci podpořené touhou po exhibicionismu nebo možností něco dokázat či podpořené vlastní pozitivní zkušeností s divadlem nebo zkušeností kamaráda, jehož slovo má váhu. Saša se k tomu

vyjadřuje následovně: „A ten zájem a ta motivace, buď v nich nějak (...) je a mně se to podaří přes to zkoušení a upřesňování nějak povzbudit, anebo to prostě nevyjde a je to lichý.“ Podobně pracuje i Marcel: „(...) mám to nastavené tak, že to dělají ti lidi, kteří chtějí... Ta jakoby terapie nebo (...) tyhle aktivity, to je trošku něco jiného. Ale myslím si, že je to (...) výrazně motivační faktor, když řeknu: Chceš to dělat, tak teď makej. Pokud nechceš, tak běž! (...) odpovědnost za tu motivaci přehazuju na ty lidi.“

Divadlo pro ně může být šancí se předvést (Marcel, Marie, Míša, Kamila, Běla), a to i pro ty, kteří k tomu nemají nějaký zvláštní talent (Kamila, Marie, Běla). „Můžou se někde ukázat, někde jinde, (...) ukázat – já něco umím a basta, já su někdo... A to je vlastně motivuje (...), aby v něčem vynikli. Aby nebyli jenom ti kluci z pastáku, ale aby se řeklo: ti kluci z toho pastáku něco udělali... Protože si myslím, že se doposud nikde neměli možnost nějak prosadit.“ (Běla) Často jsou „(...) onálepkování jako ti lajdáci a ti s téma poruchama chování a ti sígři a tak dále a není výjimkou, že se stane, že poprvé tam slyší, že se jim něco povedlo.“ (Marcel)

JSEM JAKO BRAD PITT!

Motivaci podporuje poukázání na důležitost práce „(...) že to není jen sem tam něco a stejně to je jedno, jak to dopadne (...), ale do něčeho se zakousnout a dělat to a zažít si ten výsledek té třeba nepříjemné vyčerpávající práce... Hraju jako opravdový herec. Učím se to, opravdově. Nehraju si jenom nějaké (...) besídky, hříčky... A oni mají někdy pocit takový, jako že (...) vlastně děláme profesionální (...) divadlo.“ (Marcel)

Neopomenutelná je také pozitivní zpětná vazba k jejich hereckému výkonu, která adolescenty motivuje k další práci (Radim, Míša, Kamila, Běla).

Jak uváděla většina respondentů, pedagog může motivovat i svou osobností, charismatem, přístupem k adolescentům, čímkoli, čím skupinu zaujme: „No... dělal jsem věci, který ostatní kolem mě nedělali..., ale tam jsem těžil z toho, že jsem dlouhý, často nemytý a různé šátkem svazovaný vlasy, že jsem neměl rodinu, a tudíž jsem mohl, když se mi zachtělo, tam zůstat a vysprchovat se s nima a ještě se večer hádat, přestože přišel nějaký noční sloužit...“ uvedl Ja-

kub. Podobnou zkušenost měla i Marie: „(...) já jsem u nich třeba hrozně stoupla v ceně, když zjistili, že mám kérku na noze (...): ‚Ty jo! Paní má kérku!... a už jsem byla hvězda.‘“

Motivace je mnohem vratší, než by se zdálo. Přesvědčení dělat činnost, kterou chci, jít za cílem, kterého chci dosáhnout, je v případě naší cílové skupiny velmi lehké nabouratelné. Proto je těžkým úkolem pedagoga motivaci stále znovu obnovovat, připomínat, ukotvovat.

Když se průběžná motivace stále nedaří, přichází někdy na řadu trest, vyhrožování, citové vydírání, využití tlaku skupiny či jiné podobné „eso v rukávu“ (Kamila, Míša, Běla, Marcel, Jakub). To záleží na nastavení pravidel se skupinou a přístupu pedagoga.

Udržení motivace je také podmíněno vhodným způsobem práce na představení. Práce pro ně musí být atraktivní, musí jim být blízké téma, musí je to zkrátka bavit. V opačném případě je ohrožena celková motivace a tím i tvorba představení. O takové podmínce se zmiňovala většina tázaných respondentů, míra zapojení adolescentů do tvorby je však různá. Základem může být zvolené téma, idea představení, které musí být pro skupinu aktuální, zajímavé, zkrátka nějakým způsobem jejich (Saša, Marie, Jakub, Marcel). Důležitost takového zapojení podtrhuje Marcel: „Je důležité, aby to bylo ... jejich představení..., abych já neměl nějakou ideu, to, co si chci udělat, a stylizoval bych ty lidi.“

Jak vyplynulo z výzkumu, motivace u této skupiny je extrémně vratká. Ne-

ustále je potřeba hledat podněty, kterými ji bude pedagog udržovat živou a přítomnou, aby neupadla a neohrozila stanovené cíle práce. Na skutečnost, že dlouhodobá motivace není v tomto případě funkční a možná, může poukazovat i fakt, že ani jeden z respondentů nepracoval na inscenaci s adolescenty déle než tři měsíce.

V diplomové práci jsem se snažila prostřednictvím odpovědí respondentů nastítnit možné přístupy a způsoby jak motivaci ovlivnit, nicméně „se nedá říct (...) kuchařka jak to udělat“ (Marcel). Každý pedagog má jiný přístup, a i když „...od těchtohle děcek nemůžete čekat moc reflexi, proč to udělaly nebo jak to udělaly nebo jak to je, protože (...) vám to neřeknou..., a když se je snažíte k tomu vést, tak jste na nejlepší cestě jak je zmanipulovat k tomu, aby vám odpovídaly, co vy chcete“ (Saša), tak pro ně i pro pedagoga je odpověď na otázku funkční motivace přítomná v samotné činnosti adolescentů: „Baví mě to, tak to dělám, chci to zkusit, tak to udělám – dál ten myšlenkový pochod nesahá...“ (Saša)

Zítřka budeme bez Hamleta aneb Dneska tak, zítřka jinak

Všichni tázaní pedagogové se potýkají s problémem nestabilního tvůrčího týmu. Na jeho proměnlivost má vliv několik aspektů.

PŘÍŠTÍ TÝDEN SI BALÍŠ KUFRY!

Prvním je vliv výchovného zařízení. Systém výchovného zařízení je podřízen určitým pravidlům, která mohou zmiňovanou nestálost a proměnlivost

skupiny ovlivnit, ať už jde o trest a zákaz divadla, nebo přeřazení do jiného výchovného zařízení (Marcel, Jakub, Kamila, Míša, Běla). Často stačí, když jeden člen skupiny něco provede, a celá tvůrčí skupina pak nemůže odjet např. hrát představení na divadelní přehlídku (Jakub).

„(...) odejdou nějakí tahouni té skupiny a přijdou někteří, pro které je to (...) nové a cizí, takže to (...) hodně spadne..., to je vždycky takové nebezpečí. A dokážu si představit, že se to představení prostě nedodělá, neudělá.“ (Marcel)

Míša: „Měla jsem třeba holčinu v divadle, už jsme nabíhali, jako že bude hrát tu a tu roli. Pak jí ruplo v hlavě, utekla s jinou, udělali nějakou i vloupačku, krádež a musela být vyřazena z toho divadla. A přitom taková šikovná holka.“

Další aspekt spočívá v potřebách cílové skupiny, které brzdí nebo často znemožňují tvůrčí práci. V první řadě můžeme mluvit o odlišných prioritách adolescentů a jejich celkovém vnímání světa: „Oni žijou ze dne na den.“ (Kamila). To ovlivňuje nejen motivaci, ale i jejich aktuální chování.

ZDRHÁME, MORE!

Běžným a častým úkazem jsou náhlé útoky ze zařízení bez jakékoliv zodpovědnosti a ohledu na nedokončené či plánované představení nebo upřednostňování jiných, pro ně důležitějších aktivit.

„Proto se třeba stane, že my něco nacvičujeme a ona třeba tři dny před tím uteče, takže já ji musím vyměnit za někoho jiného... To, že pojedou třeba



Hledání výrazu pro jednotlivé základní emoce skrze práci s fotoaparátem



Výchovná skupina ze základní školy s internátem pro děti se specifickými potřebami

na tu zučku, že tam mají nějakou zodpovědnost..., to pro ně není (...) směřovat, hodnotný. Ona prostě teď si vzpomněla, že (...) se jí chce utýct (...), někde si na nějakým tom ICQ nebo někde napsala s nějakou kámoškou..., tak se prostě někde sejdou v hospodě, budou někde chlastat nebo si dají někde nějaký drogy nebo něco, tak ona raději uteče, než by s náma jela... Říkám, oni žijou ze dne na den, ze dne na den.“ (Kamila)

S úteků se potýkají bez výjimky všichni tázaní respondenti: „(...) tak musíte potom někde hledat náhradu a to se těžko hledá, těžko... Ale (...) musíte s tím počítat, protože to jsou děti, který jsou nevyzpytatelný...“ (Běla)

JDU OD TOHO...

Jak zmiňuje Běla, jde o cílovou skupinu, která je nepředvídatelná. Navzdory veškerým nastaveným pravidlům a motivacím se může stát, že jednoduše přestanou chtít v tvorbě pokračovat. Často platí: „(...) když on ne, tak já taky ne.“ Příklad uvádí Běla: „(...) jeden kluk, taková uznávaná kapacita (...) to byl (...) a ty ostatní říkali: „Jo tak ten [Kamil] do toho nejde, tak já do toho taky nepůjdu...“ Taková věc se může stát i zcela nečekaně vlivem momentální nálady jedince: „(...) nemůžu to vsadit na jednu roli, na jednoho člověka, (...) pak aby se to zhroutilo...“ (Marcel)

Shrnuto slovy Míši: „(...) riziko (...) je, že nacvičíte roli..., a oni utečou. Tak teď rychle zase někoho „přeucht“. A když už jsem to přeuchtla, tak vyšlo místo v dětském domově a oni mi je přearadili do dětského domova..., takže jsme „přeuchtováli“ loni třikrát.“ (Míša)

Vlastnost jménem inteligence

Neméně důležité a zásadně ohrožující divadelní tvorbu jsou některé vlastnosti a projevy adolescentů s problémovým chováním. Například inteligenční úroveň adolescentů, dle výpovědi respondentů, zásadně ovlivňuje především způsob práce a kvalitu vytvářeného díla.

CHYTŘÍ A NECHYTŘÍ

V souvislosti s cílovou skupinou často zaznává rozdělování adolescentů na hloupější a chytřejší (Saša, Kamila, Míša), Míša dokonce nepřímou poukazuje na skutečnost, že ve školských výchovných zařízeních jsou právě „ti méně chytří.“ Adolescenti, kteří jsou chytřejší,

„(...) si to umějí ukočírovat tak, aby se nedostali do nějakých výchovných problémů...“ (Míša). Míra intelektu bezesporu ovlivňuje divadelní tvorbu, především co se týká uměleckého cíle.

V závislosti na míře intelektu skupiny je třeba vybrat způsob práce na inscenaci, včetně možného dosažitelného výsledku. V touze zapojit všechny adolescenty z tvůrčí skupiny může pedagog lehce narazit na překážky, které mohou v konečném výsledku ovlivnit kvalitu představení. Problém často souvisí se schopností pracovat s textem (Radim, Saša, Kamila, Míša): „Protože když tam máte děcka, který mají intelekt kolem 70 a ještě jsou deprivovaný a ještě jsou v ústavu, tak oni si těžko pamatují tři věty.“ (Saša)

Otázka pak zní, jak se inteligence adolescentů odrazí na konečné podobě inscenace: „(...) pokud je to představení, které vychází z nich, tak ten příběh nemusí být moc (...) „intelektuální“.“ (Marcel) Problém ale je, jak je možné adolescenty s nižším inteligenčním kvociem do představení zapojit.

Erupce na slunci

Dále můžeme mluvit o emoční nestabilitě, náladovosti a agresivitě. Emocionální výbuchy a agresivní chování nabourávají atmosféru a vytvářejí napětí a problémy při tvůrčí práci. Tyto projevy velmi úzce souvisejí s kolísavou motivací, častými „záseky“ během práce, které mnohdy způsobují absolutní kolaps a znemožňují v práci dále pokračovat. Jak konstatoval Marcel, „někdy jsou erupce na slunci a ty děcka prostě nedám dohromady.“

V některých případech je důvodem změny chování nějaký nevyzpytatelný impulz, např.: „(...) a teď najednou si nemohla tu košili..., ty knoflíčky (...) rozepnout..., a (...) ta holka se strašně sekla, že (...) hrát nebude...“ (Marie)

Problematické jsou v tomto ohledu i pocity velmi nízkého sebevědomí, strachu a nedůvěry.

Stejným způsobem divadelní tvorbu ovlivňuje i nízká koncentrace a netrpělivost úzce spjatá s nefunkční dlouhodobou motivací. Jak říká Marcel: „(...) často ty děti mají velmi nízké sebevědomí..., protože jsou často (...) onálepkování jako ti lajdáci a ti s těma poruchama chování a ti sigrí.“

Jiným projevem může být stud (Kamila, Běla, Míša, Radim): „Ty děcka ne-

chcou..., protože oni se stydíjou před ostatními a: „Oni se nám budou smát!“ (Kamila) Jak ale říká Běla, výkyvy nálad cílové skupiny jsou většinou nárazové a „(...) druhý den je to zase úplně jiný.“ (Běla)

Bez pravidel bychom se nikam nedostali aneb Odtud potud!

„Pevnou ruku ve všem, ať je to v čemkoli. Protože kdykoliv se jim povolí a jakoby se k ničemu nevedli, tak prostě je z nich zase to, odkud byli vytažený. Prostě by nikam nechodili, nic by je nebavilo, prostě se musí pořád někde tlačit...“ popisuje Míša svůj přístup a zároveň potřeby skupiny i samotné pedagogické činnosti.

Bez pravidel se jednoduše může hroutit jeden cíl za druhým, jak vyplývá z odpovědí respondentů. „(...) potřebuji jasnou strukturu, důslednost a hranice.“ konstatuje Marcel.

Dodržování pravidel, jak vyplývá z výzkumu, může zajistit, že si pedagog udrží autoritu a práce na představení se nezhroutí, že budou adolescenti „(...) respektovat druhého..., dodržovat nějaký režim nebo nějaký systém, který se po nich chce...“ (Kamila), že nebude fyzicky ani jinak ohrožen ani pedagog, ani tvůrčí skupina a v neposlední řadě bude mít dodržování pravidel vliv na samotnou kreativní tvorbu, spontaneitu a autenticitu adolescentů.

Tam nesmíte a takhle to hrát nebudete!

Podstatným faktorem ovlivňujícím tvorbu představení, jak již bylo částečně zmíněno, je samotné školské výchovné zařízení, v jehož rámci divadelní tvorba probíhá. Úskalím jsou redukováné možnosti zařízení, jako např. finanční a materiální prostředky, samotný pevně stanovený režim zařízení, určená pravidla pro klienty i jiné podmínky provozu zařízení. Z těchto uvedených úskalí vyplývá často přesně určený možný počet účastníků procesu tvorby inscenace, omezený čas na tvůrčí práci a často nevyzpytatelná proměnlivost skupiny. „(...)v autě bylo (...) devět míst, mohl jet (...) řidič, já jako vychovatelka (...) a sedm holek. Takže víc jich být nemohlo, abysme se vešli do auta. (...) Takže ten dramatař mohl mít... jenom sedm děcek.“ (Marie) S podobnými omezeními se potýkali i jiní.

Pracovní klima v zařízení, přístup vedení k divadelní činnosti a vzta-

hy mezi ostatními pedagogy mohou ovlivňovat nejen pedagogovu motivaci, ale i znemožňovat nebo omezovat divadelní práci, jak uvádí např. Jakub: „Mockrát jsme dělali něco a oni nám to zakazovali, protože tam třeba zaznělo sprostý slovo.“

Úskalí tkví také v samotných cílech zařízení: „(...) tam je (...) problém v tom, že je to přece jen skupina (...) specifických dětí, kde to divadlo není ta největší priorita..., oni jsou v tom zařízení proto, aby se s nima pracovalo, a (...) divadlo je jenom součást (...) systému.“ (Marcel)

A jak je to s pedagogem?

V neposlední řadě mluvíme o úskalích týkajících se osoby pedagoga. Znovu se vracíme k motivaci, tentokrát motivaci pedagoga, která je vzhledem k charakteristice a projevům cílové skupiny stále bezprostředně ohrožena. Základem jsou motivy pedagoga danou činnost vykonávat, mluvíme o zájmu o cílovou skupinu, zájmu o divadlo a chuti oba zájmy spojit a vydat se tak na cestu vytvoření divadelního tvaru s cílovou skupinou. Úskalím se stává především průběžná motivace, ohrožená zmíněnými projevy cílové skupiny, ale i jinými nepříznivými okolnostmi, jako je nízká podpora ze strany vedení a ostatních zaměstnanců a jiné nevhodné podmínky v rámci výchovného zařízení. Dalším významným úskalím se stávají schopnosti pedagoga přizpůsobit se a vhodně reagovat na potřeby cílové skupiny, ať už jde o jejich počáteční a průběžnou motivaci, nebo způsob práce na inscenaci. Podstatnou roli bude hrát zvolení vhodného způsobu motivace, navázání vztahu s adolescenty a vzbuzení důvěry, vytvoření a udržení autority, schopnost jasně určit a dodržovat pravidla a uvědomovat si potenciální možnost krizových situací a omezení.

Z výzkumu vyplývá také úskalí týkající se divadelní práce, které spočívá ve schopnosti pedagoga vhodně zvolit námět či téma představení a reagovat tak na přání a možnosti skupiny. Dále ve schopnosti zvolit adekvátní způsob práce na představení jak z hlediska kvality výsledného tvaru, tak z hlediska motivace adolescentů.

Další rizika divadelní tvorby souvisejí s limity pedagoga, jako je např. nedostatek vnitřního prostoru (jeho prioritou je např. rodina apod.) a cel-

kového času a možnosti se divadelní tvorbě plně věnovat.

CO NÁM PŘINÁŠÍ PROPOJENÍ TEORIE S PRAXÍ

Diplomová práce obsahovala ve své první části teoretická východiska, která se stala mimo jiné podkladem pro uvažování o potenciálních komplikacích, jež mohou tvorbu představení s adolescenty s problémovým chováním znemožnit. Odpověď na otázku týkající se úskalí divadelní tvorby jsem však našla především ve výsledcích empirického výzkumu. Praxe nám totiž nabízí reálný pohled na skutečná úskalí, s nimiž se pedagog během divadelní tvorby neustále potýká a která bezprostředně ohrožují tvorbu představení. Dle poznatků z teorie si nemůžeme být schopni ani v nejmenším představit, jak velkým problémům musí čelit pedagogové v praxi.

V našem případě tedy praxe bezpochyby obohacuje teorii a naplňuje prázdné místo nenapsané knihy *Divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním*.

Pokusím se úskalí, která vyplynula z teoretického bádání i praxe, stručně vměstnat do několika bodů.

Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním spočívají především:

- v nevyváženě stanovených cílech a jejich plnění;
- ve schopnostech, možnostech a vlastnostech cílové skupiny;
- v okolnostech divadelní tvorby úzce souvisejících s provozem školského výchovného zařízení, které mají na průběh tvorby představení bezprostřední vliv;
- ve schopnosti pedagoga adekvátně se přizpůsobit cílové skupině a reagovat na její potřeby a možnosti;
- ve schopnosti pedagoga bojovat s vlastními limity i limity přicházejícími zvenku;
- ve schopnosti pedagoga vytvořit s cílovou skupinou kvalitní divadelní tvar.

Stěžejní jsou cíle

Zásadní oblastí pro potencionální vznik úskalí jsou cíle práce.

Postavíme-li vedle sebe všechny cíle práce s adolescenty s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních a divadelní tvorby s ado-

lescenty, můžeme tušit, že je nesplnitelné a nemožné snažit se zcela naplnit všechny pojmenované cíle zároveň. Některé cíle jsou dlouhodobé, jiné krátkodobé, některé jsou pro divadelní tvorbu s adolescenty s problémovým chováním stěžejní, jiné méně.

Pokud zde mluvíme o divadelní tvorbě, bude prioritním cílem vytvořit kvalitní divadelní tvar, inscenaci. Mohlo by se lehkost stát, že některý jiný cíl práce s cílovou skupinou převáží natolik, že zapříčiní nesplnění původního cíle, v našem případě např. nedojde k vytvoření inscenace. Rizikem se může v souvislosti s tím stát i samotná instituce, ve které je divadelní činnost vykonávána, neboť cíle, které si zařízení stanovuje a jichž chce dosáhnout, mohou svým charakterem v některých ohledech ztěžovat, či dokonce znemožňovat dosažení cílů divadelních.

V ideálním případě jde tedy o zvolení základních cílů. Cíl samotný a zvolení prostředků k jeho dosažení leží v rukách pedagoga, který s danou cílovou skupinou pracuje. Cíle jsou stěžejním východiskem, který určuje směr cesty!

Pedagog, a kdo je víc?!

Spojíme-li výsledky z teoretického bádání a empirického výzkumu, zjistíme, že pedagog má v procesu divadelní tvorby nelehký úkol a stěžejní postavení. On je tím, který své svěřence po vytyčené cestě vede. Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním souvisí především s potřebami, vlastnostmi a předpoklady skupiny, protože to vše ovlivňuje divadelní tvorbu. Ale to, jak budou potřeby uspokojovány, jakým směrem budou schopnosti rozvíjeny, vlastnosti usměrňovány a využívány a jakým způsobem bude divadelní tvorba přizpůsobována daným okolnostem, závisí především na pedagogovi a na jeho adekvátním přístupu k cílové skupině a jeho reakcích na ostatní určující okolnosti. Úskalí může pedagog do určité míry eliminovat nebo zmírnit.

Z uvedeného vyplývá jediné: Stěžejním se pro nás stává pedagogova osobnostní i profesní vybavenost. Osobnostní předpoklady může pedagog jen těžko ovlivnit. Co však ovlivnit může, je vzdělání v daných oblastech. Podmínkou pro profesní vybavenost nemusí být nutně aprobace, úskalím by ale mohl být nezáměr o některou

z oblastí či nedostatečná obeznanost s jejich obsahem. V našem případě bude velmi záležet na kontextu vzniku představení a pozici pedagoga. Může jít o speciálního, či sociálního pedagoga, který si své vzdělání rozšíří o vědomosti a zkušenosti z oblasti dramatického umění, nebo o divadelního pedagoga, pro kterého bude zásadní poznat oblast etopedie, sociologie, psychologie a porozumět jim.

Problém je v problémovosti

Z teorie vyplývá, že divadelní tvorba klade velké nároky na tvůrčí tým co do hereckých i jiných předpokladů. Ani v běžné praxi není jednoduché vytvořit kvalitní divadelní dílo. Práce je ale v našem případě o to složitější, že skupina je zatížena svojí problémovostí. Úskalí souvisejí nejen se specifickými okolnostmi, danými uloženou ústavní či ochrannou výchovou nebo preventivně výchovnou péčí, ale především projevy adolescentů s problémovým chováním, jejich prožíváním, vlastnostmi, reakcemi, fungováním ve skupině apod. Budeme-li se snažit v rámci divadelní tvorby přizpůsobit ve všech ohledech cílové skupině – což je ovšem jednou ze zásad práce na inscenaci s neprofesionály –, ocitneme se v tomto případě na tenkém ledě. Zcela se přizpůsobit individualitě jedinců může ohrozit vznik divadelního tvaru nebo ovlivnit jeho kvalitu.

MOJE ZKUŠENOST

Nevěnovala jsem se úskalím divadelní tvorby proto, abych odradila každého zájemce o práci s mládeží s problémovým chováním. Právě naopak. Uvědomit si rizika a problémy je první krok k tomu, abychom s nimi dokázali lépe a efektivněji pracovat, dobře pojmenované a uchopené překážky jsou motivací a výzvou k hledání optimální cesty.

Já jsem na půdu výchovného zařízení poprvé vkročila v roce 2007. Moje cesta k divadlu s klienty diagnostického ústavu vedla prostřednictvím multimediální tvorby. Vyzkoušela jsem dvě formy práce: dlouhodobější (lekce pravidelně jednou týdně po dobu sedmi týdnů) a krátkodobou (víkendová intenzivní dílna) se stejným obsahem – vytvořit fotopříběh a videoklip. V té době pro mě byla práce v diagnostickém

kém ústavu lákavým experimentem a hledáním cesty jak a jestli vůbec lze adolescenty s problémovým chováním aktivizovat a podnítit k tvůrčí práci. Tato první zkušenost mě přesvědčila o tom, že vytvořit představení s cílovou skupinou nemusí být utopie.

V roce 2009 jsem se tedy rozhodla pro rozsáhlejší projekt s názvem *Cesta k inscenaci s rizikovou a problematickou mládeží aneb Skrze film k divadlu* – tentokrát na půdě základní školy s internátem pro děti se specifickými potřebami. Po měsíční sondáži v zařízení jsem se rozhodla pro natáčení filmu, a to především z důvodu snadnější motivace. Nenápadně jsem se tak vyhnula slovu divadlo, které u této cílové skupiny není „in“, a přesto mně to umožnilo divadlo dělat. Film měl mimo jiné připravit skupinu na následnou tvorbu inscenace. Náročná a intenzivní roční práce s výchovnou skupinou chlapců přinesla ovoce. I když jsme nakonec inscenaci nevytvořili, vložili jsme o to víc energie do natáčení a podařilo se nám vytvořit dvacetiminutový autorský film, na který byli všichni tvůrci patřičně hrdí.

Multimédia jsou určitě jen jednou z mnoha možností jak se k divadlu s adolescenty s problémovým chováním přiblížit. Pro mě byl film vzhledem ke kontextu vzniku tvůrčího týmu ideálním způsobem a osvědčil se.

Na základě vlastních zkušeností a díky výzkumu i zprostředkovaným zkušenostem ostatních pedagogů jsem přesvědčená, že pokud pedagog dokáže být otevřený a vnímavý k potřebám a zájmům cílové skupiny, může vždy najít cestu jak s nimi tvořit, dělat divadlo, obohatit je i sebe. Mnohým úskalím se nikdy úplně nevyhneme, ale to určitě neznamená, že divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním nemá smysl.

POZNÁMKY

¹ KUČEROVÁ, Zdeňka. *Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení*. Brno, 2011. 106 s. Diplomová práce (Mgr.). Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, ateliér Divadlo a výchova.

² Považuji za důležité upozornit, že představení vzniklá v rámci dramato-

terapie nebyla středem mého zájmu, neboť jejich cíle jsou především terapeutické a upozaďují často ty divadelní.

³ Festival zájmové umělecké činnosti dětských ústavů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů (= ZUČ) je každoročně pořádán některým z výchovných zařízení ČR. Vzácné informace jsem získala na 20. ročníku ZUČ 2010 organizovaném DDŠ Hamr na Jezeře ve Stráži pod Ralskem.

⁴ Citace respondentů jsou uvedeny v doslovném přepisu, pro zachování anonymity jsou však změněna jména uváděných klientů.

LITERATURA

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 172 s. ISBN 80-7041-114-7.

MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova*. Brno: JAMU, 2008. 83 s. [interní materiál, nevydáno].

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

STRAUSS, Anslem L.; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. Stanislav JEŽEK. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Přel. z: Basics of qualitative research. ISBN 80-85834-60-X.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

VYSKOČIL, Ivan aj. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. 135 s. ISBN 80-86928-02-0.



Děti, divadlo, Himálaj



ANNA HRNEČKOVÁ

Předem bych ráda upozornila, že následující řádky přinesou pouze pár zážitků z dovolené v kombinaci s popisem malého, nikterak objeveného procesu přípravy divadla s dětmi. Jediný smysl tohoto vyprávění lze nalézt právě v oné kombinaci: Následuje zpráva o zcela obyčejné dramatické výchově v přinejmenším neobyčejných podmínkách.

SPRING DALES PUBLIC SCHOOL V MULBEKHU

Červenec tohoto roku jsem strávila v indické oblasti Ladak jako členka skupiny dobrovolníků účastnících se projektu *Krajní meze*. Organizátor projektu, Hnutí Brontosaurus, navázalo v roce 2008 spolupráci s buddhistickou školou v malé vesničce Mulbekh, položené asi 40 km od města Kargil. Čeští dobrovolníci zde projektují nové školní budovy, pomáhají při jejich stavbě, shánějí finanční prostředky, pomáhají s organizační strukturou a v neposlední řadě učí. Vedle dlouhodobých dobrovolníků sem každý rok přijíždí na čtrnáct dní skupina učitelů, kteří zábavnou formou učí běžné školní předměty. Složení před-

mětů je každý rok jiné, určené specializací konkrétních účastníků.

Já jsem zde učila dramatickou výchovu spolu s herečkou Světlanou Nálepkovou. Světlanina přítomnost v Mulbekhu měla jistě zejména důvody propagační. Je však třeba ocenit, že – ač nemusela – rozhodla se projektu účastnit naplno a aktivně jako všichni ostatní. Byly jsme domluvené, že já vytvořím plán lekcí a scénář představení a budu korigovat vyučovací proces a Světlana zasvětila děti do základů pantomimy a bude účinkovat v závěrečném minipředstavení.

Základní podmínky naší práce byly následující: Učily jsme venku, neboť stará budova prvního stupně byla zbořena a z nové stály teprve základy. Seděli jsme s dětmi na špinavých, zaprášených koberecích a na hlavu nám pražilo slunce. Ze dvou stran k nám doléhaly hlasy našich kolegů a jejich svěřenců z jiných skupin. Měly jsme tři skupiny po cca patnácti dětech. První třídu, druhou a spojenou třetí a čtvrtou. Lekce trvala hodinu a půl, každý všední den obsahoval dvě lekce. V pátek 6. července jsme slavili dalajlamovy narozeniny v blízkém klášteře, a tak vyučování odpadlo. Dohromady jsme tedy každou třídu viděly šestkrát.

S dětmi jsme měli komunikovat anglicky. To se ovšem vždy nedařilo. Děti sice mají základy angličtiny již ve školce, až ve čtvrté třídě však začínají být schopny mluvit a částečně rozumět. Místní učitelka, která nám byla přidělena jako překladatel a spolupracovník, byla bohužel buď extrémně stydlivá, nebo lehce pomalá. Naší angličtině nerozuměla a ke každému překladu jsem jí musela výslovně vybídnout. Když už překládala, trvalo to velmi dlouho a několikrát se ukázalo, že jsou děti po překladu vybaveny zcela špatnými informacemi.

Hlavní požadavek organizátorů byl, abychom s každou skupinou udělali představení, které bychom na závěrečné slavnosti mohli zahrát rodičům.

Snažila jsem se bránit a argumentovat nedostatečnou časovou dotací, ale neměla jsem šanci. Na konci pobytu jsem pochopila, že tento požadavek byl správný. Rodiče milují slavnosti a předvádění stejně jako děti. Závěrečné vystoupení je pro ně zcela zásadní zprávou o smyslu dobrovolnického programu. Pouhý popis našich aktivit bez jejich přímého zážitku by se zcela minul účinkem.

Úkol tedy zněl: Ve třech a půl tisících metrů nad mořem vytvořte tři představení v angličtině s dětmi, které neumějí anglicky, nejsou zvyklé na metody dramatické výchovy, nikdy neviděly divadlo a na které máte všeho všudy šest lekcí. Ať je to baví, ale ať se taky něco naučí. Snažte se přitom nedostat úpal ani alergii na prach a (úkol, který jsme si samy daly až během procesu) nebudte agresivní na přidělenou paní učitelku, ona za to nemůže.

GOOD MORNING, MADAM

Ladacké děti jsou krásné. Mají husté černé vlásky, velké hnědé oči a u nosu velkou nudli. Jsou neustále celé od prachu, většina vzbuzuje pocit, že se velmi dlouho pořádně neumyla. Vzhledem k naprosté absenci koupelen v místních domech je tento pocit pravděpodobně správný. Zouvat jim botičky zásadně nedoporučuji!

Nevím, jestli všechny ladacké děti, ale ty naše – zdá se – milují školu. Přicházejí šest dní v týdnu, ochotně, bez reptání a včas. Na jakoukoli novou aktivitu reagují projevy radosti. Hledáte-li dobrovolníka, který půjde k tabuli, jdou všichni. Má-li někdo ukázat obrázek, ukazují všichni. Má-li někdo předvést koně, předvádějí všichni. A taky všichni chtějí stále sedět vedle učitele a nejlépe ho držet za ruku.

Tato vstřícnost s sebou ovšem nese i jednu výraznou komplikaci: Děti do jednoho dovedou výborně předstírat porozumění. Nadšeně kývají hlavička-



Spring Dales Public School



„Ahojoj, Honza“

mi, ať řeknete, co řeknete. Na nic se neptají, se vším ihned souhlasí. Zvyklé na metodu učení memorováním okamžitě sborově opakuji, co učitel říká, aniž to potřebuji pochopit. Jsou vycvičeny dokonale v synchronizaci. Jejich den začíná půlhodinovou modlitbou, která ovšem působí spíše jako armádní výcvik. Seřazeným do šiku jim starší spolužák s vojenskou dikcí udílí jednoslovné povely týkající se změny postoje či následující písně, které všichni plní jako jeden muž. Každá hodina začíná perfektně sjednoceným popěvkem „Good morning, madam“ a končí stejně provedeným „Thank you, madam“.

V takovém systému působí nutně každý projev kreativity jako zlobení. Naše učitelka, která se upřímně snažila pomoci nám s kázní v hodinách, trestala poctivě každé vybočení z řádu pořádnou ranou do zad. Musela jsem ji neustále hlídat. Když například jeden chlapec dle zadání zkrotl svého spolužáka coby divokého koně, napadlo ho, že – nad rámec úkolu – si mu vítězoslavně sedne na záda. Byla to zcela správná úvaha – na zkroceném koni lze přece jezdit. Nelze. Dostal ránu a byl ze svého koně stržen.

Můj přístup byl tak pro takto vycepované děti nutně matoucí. Jak se měly vyznat v tom, když jsem jedno „zlobení“ nadšeně vítala a povzbuzovala, a jiné zlobení mě nutilo zvyšovat hlas a výrazně se mračit? Nalézt rozdíl mezi svobodou a anarchií nám tak

občas činilo trochu problém. Ani my, ani nikdo jiný z dobrovolníků se však nesetkal s oním nadřazeným, pohrdavým a vyzývavým zlobením, kterého jsou někdy schopné děti v českých školách. I nejkřivější den, kdy jsme se se Světlanou na rozjívěné třetíky opravdu zlobily, jsme neměly pocit, že by nás považovali za své nepřátele.

AHOJOJ, HONZA!

Uznávám, že v takto vzdálené zemi by jistě bylo zajímavé provést divadelní sondu do všedního života dětí, vytvořit didaktické pojednání o české kultuře či vymyslet jiný sofistikovaný projekt. Vzhledem k výše popsaným podmínkám jsem však sledovala mnohem nižší cíle. V podstatě jsem chtěla, abychom si čtrnáct dní hráli na něco, co není dětem příliš cizí ani příliš všední a co i při velkém zjednodušení disponuje výraznými charakteristickými rysy. Proto jsme se s dětmi ocitli na moři.

Vytvořila jsem tři kratičké příběhy se stejným půdorysem a stejným hlavním hrdinou, oddělené písničkou. Děj byl prostý: Námořník Honza jede po moři a potká tři ostrovy, které mají problém. Jeden je ospalý, druhý pospíchající a třetí vzteklý. Za problém může vždy nějaké zvíře – medvěd ukradl noc a lidé nemohou spát, kůň ukradl klid a běhá s ním po lukách a orel ukradl radost. Ale Honza pokaždé vytáhne ze

své lodi vhodný nástroj – lopatu, laso, luk – a problém vyřeší. Každá skupina měla zahrát jeden příběh, během písničky se měly skupiny vyměnit. Kromě slov písně obsahoval scénář jen dvě slova: jazykově univerzální námořnické ahojoj a jméno námořníka českého původu Honza. Zbytek obstarala pantomima a mé vyprávění.

Ačkoli jsem věděla, že se děti v minulých letech dokázaly naučit od dobrovolníků několik českých písní, zvolila jsem píseň anglickou. Respektive jsem anglicky otextovala melodii námořnické písničky *Já u maríny sloužil*, známé od Waldemara Matušky. Chtěla jsem, aby děti slovům rozuměly a rozšířily si slovní zásobu jazyka, který budou brzy potřebovat. Písničku jsme opakovali na konci každé lekce a za celých čtrnáct dní děti neomrzela. Díky jednoduché melodii si ji brzy zpívala celá škola. (Nutno přiznat, že mnozí si ji záhy zpívali i proti své vůli a k vlastní nelibosti.)

Pracovala jsem pouze s kolektivními rolemi, abych nemusela čelit problémům s absencí a zajistila, že ti zmatenější se budou vždy moci držet těch méně zmatených. Při potřebném dělení třídy na dvě skupiny jsem brzy přistoupila na nejjednodušší variantu: dívky/chlapci. Opačná pohlaví v jedné skupině v podstatě nebyla schopna spolupráce. Kdykoli jsem se snažila o smíšené dvojice, získala jsem pouze dvě nehybné děti se zarputilým výra-



První třída, hory a já...

zem ve tváři.

Toto zdánlivě nízké nastavení laťky bylo záměrné a velmi se mi vyplatilo. Nemusela jsem čtrnáctidenní práci věnovat přísnému „náviku“ a byla jsem svobodnější v přizpůsobování plánu dětem. Až ve chvíli, kdy děti celý příběh dobře znaly a vyzkoušely si opakovaně všechny situace, jsme se pustili do přiznaného zkoušení. U některých k tomu došlo v předposlední, u jiných až v poslední lekci.

STANZIN - STANZIN - CHOSKIT - CHOSKIT, CHOSKIT - CHOSKIT - SKARMA - SKARMA, SKARMA - SKARMA - SONAM - SONAM...

Nejen podmínky, ale i přítomnost Světlany – členky zaniklé pantomimické skupiny Mimtrio – nás vedla k myšlence zaměřit se v lekcích i v představení na základy pantomimy. Tedy jednoduše řečeno – ukázat, že i když nějakou věc nemám, mohu si s ní hrát. První lekce začínala hrou s balónkem, který zmizel a byl nahrazen balónkem imaginárním. Později jsme „jako“ jedli nejrozumnější pokrmy, pili studenou vodu i horký čaj, prali, šili, tahali za provaz... a nakonec i ohmatávali tradiční skleněnou stěnu. V každé lekci jsme přidali nějakou činnost, opakování činností sloužilo jako úvodní rozcvička. Naši

oblíbení „zlobiví“ chlapci brzy přišli na to, že mohou druhým ujídat z imaginárních talířů, zahájit střelbu imaginárním jídlem a dokonce uklouznout po odhozené imaginární banánové slupce, takže se opakování nikdy nestalo nudným tělocvikem.

Hru na jména jsem měla v plánu pouze v první lekci. Brzy však bylo jasné, že děti jsou jedno druhému tolik podobné a jejich jména natolik složitá, že bylo třeba zopakovat si je na začátku každé lekce. Naštěstí ono prastaré sborové tleskání „stehna – stehna – ruce – ruce“ se stalo jednou z neoblíbenějších her a děti ho samy vyžadovaly.

Většinu her, jejichž smysl je v pravidelném rytmu, pohotovosti, aktivizaci těla atd., jsme však nikdy nezahráli pořádně. Děti dělaly pauzy, styděly se, rozmýšlely se, koukaly všude kolem... To však neznamenalo, že by dávaly najevo, že je hra nebaví. Právě naopak. Nekonečné rozhodování, zda tentokrát zvolí pokřik „hejá“, nebo „hají“..., bylo vždy naplněno jakýmsi vzrušením, že mohou ony samy na malou chvíli ovlivnit jednání druhých. Považovala jsem tedy za smysluplnější opakovat hry stejné a vylepšovat je než přidávat nové.

Bylo velmi zvláštní, jak rozdílné byly děti o samotě a ve skupině. Původně jsem je nechtěla příliš stresovat předváděním před skupinou, ale ony předvádění milovaly. Jakmile si mohly něco

připravit a předvést ve dvojicích či větších skupinách, byly nadšené. Ovšem říci sám pouhé „ahoj“, když k nim po kruhu doputovala námořnická čepice, bylo pro některé téměř nemožné. Her se „sólovým“ projevem jsem tedy zařazovala více a postupně zvyšovala požadavky na sílu hlasu, artikulaci, či jistý postoj.

Zajímavý byl také efekt „běhacích“ her. Zvyklá na české děti, naplánovala jsem na počátky hodin různé honičky, které děti rozproudí a aktivizují. Brzy jsme ovšem vypořádávaly, že běhání dětí natolik rozdivočí, že je velmi těžké, či dokonce nemožné získat zpět jejich pozornost. Naopak hry v kruhu vyžadující koncentraci byly z hlediska kázně velkou pomocí. Ačkoli tedy děti běhaly s nadšením, honiček jsme se brzy zcela vzdaly.

Problém s angličtinou jsme řešily různě. Principy jednoduchých her a cvičení jsme se Světlanou předváděly, popřípadě jsme upozornily ostatní žáky na ty, kteří pochopili. Uvědomovala jsem si, že jsem podvědomě mnohem výrazněji používala mimiku, gestiku a barvu hlasu, a to velmi zjednodušeně: Zvedala jsem nadšeně palec, krčila obočí, klekala hlasem o oktávu výš atd. Zásadní pomocí byly ovšem obrázky. Jednotlivé činnosti, které jsme pantomimicky ztvárňovali, jsme měli na kartičce s jednoduchou kresbou a popiskem. Akce se tak mohla pojit s obrázkem, ale také

TVOŘIVÁ DRAMATIKA 2011-2012

Ročník XXII-XXIII

REDAKČNÍ RADA

PhDr. Hana CISOVSKÁ, Ph.D., Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava

Roman ČERNÍK, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň

Eva DAVIDOVÁ, Ph.D., Divadelní fakulta, JAMU, Brno

Jakub HULÁK, ARTAMA, NIPOS, Praha

Eva GAŽÁKOVÁ, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň

prof. dr. Janinka GREENWOOD, School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland

doc. PhDr. Hana KASÍKOVÁ, CSc., Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

doc. Markéta KOČVAROVÁ-SCHARTOVÁ, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha

Irena KONÝVKOVÁ, Základní umělecká škola Ostrov

PaedDr. Soňa KOŤÁTKOVÁ, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

prof. PaedDr. Silva MACKOVÁ, Divadelní fakulta, JAMU, Brno

doc. Eva MACHKOVÁ, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha

doc. Radek MARUŠÁK, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha; Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

doc. Jaroslav PROVÁZNÍK, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha

Veronika RODRIGUEZOVÁ, PhDr., Divadelní fakulta, JAMU, Brno; Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Gabriela SITTOVÁ, CERMAT, Praha

Dominika ŠPALKOVÁ, Divadlo DRAK, Hradec Králové

doc. Irina ULRYCHOVÁ, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha; Základní umělecká škola Brandýs nad Labem

doc. PhDr. Pavel VACEK, Ph.D., Univerzita Hradec Králové

doc. PhDr. Josef VALENTA, CSc., Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha; Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha

Magda VESELÁ, Základní umělecká škola Iši Krejčího, Olomouc

Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Redaktoři: Antonín Šimůnek a Anna Hrnecková

Grafická úprava a technická redakce: Radek Pokorný

Vydává: NIPOS (ARTAMA) ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU Praha a Sdružením pro tvořivou dramatiku

Tisk: Nová tiskárna Pelhřimov

Registrační značka: MK ČR 6628

ISSN 1211-8001

OBSAH TD 2011-2012

(V údajích uvádíme za jménem autora a titulem příspěvku nejprve římskou číslicí ročník TD, dále rok, za lomítkem číslo TD v rámci daného ročníku a poté v závorce pořadové číslo TD počítáno od prvního ročníku v roce 1991. Textové přílohy TD Dětská scéna, které vycházejí od roku 2000, jsou označovány zkratkou DS a pořadovým číslem sešitu. Nakonec je vždy uvedena stránka, na níž materiál začíná.)

STUDIE A ZÁSADNÍ ČLÁNKY

Bartoš, Václav: Studentské divadlo: specifika, typologie a charakterizace – XXII, 2011/1 (62), 11

Brhelová, Eva: Tvořivá práce s narativním textem nejen pro dramatickou výchovu – XXII, 2011/1 (62), 27

Cisovská, Hana: Nahlížení 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Cisovská, Hana: Zpráva o Dětské scéně 2011 – XXII, 2011/2 (63), 10

Cisovská, Hana; Provazník, Jaroslav: Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes – XXII, 2011/3 (64), 1

Doležal, Tomáš: Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně: Informace o výzkumu se závěrečnou výzvou – XXII, 2011/3 (64), 24

Dzadíková, Lenka: Na dvouch pôloch kvalitatívnej škály: slovenské divadlo pre deti – XXII, 2011/2 (63), 45

Fidlerová, Klára: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 19

Fidlerová, Klára: Velmi starý příběh: Práce na divadelní inscenaci se skupinou dívek 2. ročníku SOPŠg – XXII, 2011/3 (64), 8

Havlůjová, Hana: Úvahy o smyslu a cestách muzejní pedagogiky v (post) moderní době – XXII, 2011/3 (64), 29

Hrnečková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 56

Hulák, Jakub: Valící se živel – DS 36, 22

Jirsová, Zuzana: Nahlížení 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Josková, Zdena: Poznámka dramaturga – DS 34, 23

Kasíková, Hana: Stávat se učitelem: Jak může edukační drama napomoci? – XXIII, 2012/2 (66), 1

Keroušová, Eva: Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky – XXIII, 2012/2 (66), 11

Kostrčicová, Kamila: Hledání inspirativních cest aneb Ostrovské soukání poosmě – XXII, 2011/2 (63), 21

Králová, Olga; Šimůnek, Antonín: Dramatická výchova na Základní škole v Praze-Kunraticích – XXII, 2011/2 (63), 31

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Kučerová, Zdeňka: Divadlo s adolescenty s problémovým chováním – XXIII, 2012/3 (67), 19

Machková, Eva: Nevypávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka – XXII, 2011/1 (62), 29

Machková, Eva: Nevypávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka (dokončení z minulého čísla) – XXII, 2011/2 (63), 36

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatiky 1 – XXII, 2011/3 (64), 38

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 2 – XXIII, 2012/1 (65), 42

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 3 – XXIII, 2012/3 (67), 38



Machková, Eva: Příběh o dramatické výchově v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 29

Magalová, Gabriela: Estetika po nitriansky – XXIII, 2012/2 (66), 54

Makovcová, Václava; Barnová, Jana: O cestě z Třebotova přes Santa Fé až do Kordoby – DS 36, 19

Mecová, Lucie: Setkání s Christel Hoffmannovou aneb Seznámení s principy epického divadla jako cesta k divadlu s dětmi – XXII, 2011/2 (63), 17

Nemravová, Hana: Pět holek na krku v Uherském Hradišti – DS 35, 30

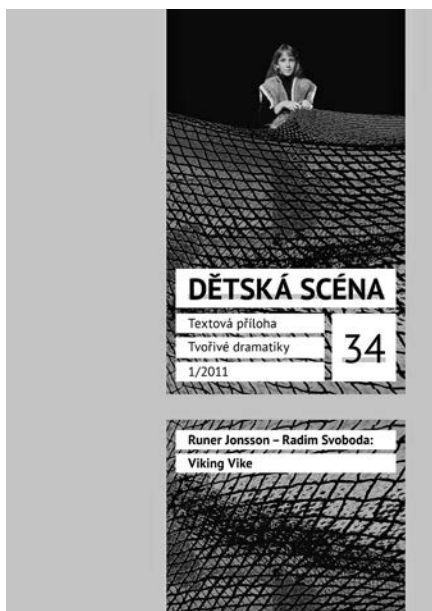
Novotná, Barbora; Doležalová, Kateřina: Evropa řeší umělecké a kulturní vzdělávání – XXII, 2011/2 (63), 1

Oplatek, František: Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 31

Oplatková Rezková, Kateřina: Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel? – DS 37, 10

Palarčíková, Alena: Pět holek na krku aneb Metodická poznámka – DS 35, 16

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem – XXIII, 2012/1 (65), 11



Pintířová, Ivana: Biblický příběh a dramatická výchova – XXII, 2011/2 (63), 25

Pochanič, Ján: Metodický systém tvorivej dramatiky verzus kvality čitateľského prejavu – XXII, 2011/2 (63), 2

Popelová Nečasová, Markéta: Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství – XXIII, 2012/1 (65), 19

Pouchlá, Jana: Redbridge Drama Centre – centrum dramatické výchovy v Londýně – XXII, 2011/2 (63), 33

Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Provazník, Jaroslav: Jak nehrát pohádky s dětmi – XXII, 2011/3 (64), 27

Provazník, Jaroslav: Na okraj dramatické úpravy Pěti holek na krku Věry Pánkové – DS 35, 47

Provazník, Jaroslav: Patří umění do škol? A co dramatická výchova? – XXIII, 2012/1 (65), 1

Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Provazník, Jaroslav: Tříkrát Pasáček vepřů – DS 39, 29

Rodriguezová, Veronika: Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě – XXIII, 2012/3 (67), 30

Rodriguezová, Veronika; Brhelová, Eva: Otázka jako klíč k příběhu: Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně – XXII, 2011/1 (62), 15

Šimůnek, Antonín; Makovcová, Václava; Barnová, Jana: Pohled do zákulisí Tří bot – DS 36, 21

Špalková, Dominika: Dílna Györgye Vidovszkyho – XXIII, 2012/1 (65), 9

Špalková, Dominika: Síla v nás...? Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 7

Svobodová, Eva; Švejnová, Hana: Terořisté v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 30

Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

UNESCO: Cíle rozvoje umělecké výchovy: Soulský program – XXII, 2011/1 (62), 1

von Vorst, Daniela: Divadlo pod svou vlastní lupou: Tvůrčí dílny k inscenacím – XXII, 2011/1 (62), 42

von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

Zapletalová, Zuzana; Kratochvílová, Alžběta: Jak kočírovat příběhy – XXIII, 2012/2 (66), 29

Žilková, Marta: Dětský příjemce a současné umění – XXII, 2011/1 (62), 3

Žilková, Marta: Metamorfózy rozhlasové rozprávky – XXIII, 2012/3 (67), 44

TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Bartoš, Václav: Studentské divadlo: specifika, typologie a charakterizace – XXII, 2011/1 (62), 11

Cisovská, Hana; Provazník, Jaroslav: Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes – XXII, 2011/3 (64), 1

Kasíková, Hana: Stávat se učitelem: Jak může edukační drama napomoci? – XXIII, 2012/2 (66), 1

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Oplatek, František: Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 31

Provazník, Jaroslav: Patří umění do škol? A co dramatická výchova? – XXIII, 2012/1 (65), 1

Puchanič, Ján: Metodický systém tvorivej dramatiky verzus kvality čitateľského prejavu – XXII, 2011/2 (63), 2

HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO DIVADLA

Cisovská, Hana; Provazník, Jaroslav: Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes – XXII, 2011/3 (64), 1

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Pouchlá, Jana: Redbridge Drama Centre – centrum dramatické výchovy v Londýně – XXII, 2011/2 (63), 33

Provazník, Jaroslav: Tříkrát Pasáček vepřů – DS 39, 29

Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

DIDAKTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY, ZKUŠENOSTI Z PRAXE

Cisovská, Hana: Nahlížení 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Cisovská, Hana: Zpráva o Dětské scéně 2011 – XXII, 2011/2 (63), 10

Doležal, Tomáš: Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně: Informace o výzkumu se závěrečnou výzvou – XXII, 2011/3 (64), 24

Faltusová, Ivana: Moje setkávání s dramatickou výchovou – XXII, 2011/1 (62), 23

Fidlerová, Klára: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 19

Fidlerová, Klára: Velmi starý příběh: Práce na divadelní inscenaci se skupinou dívek 2. ročníku SOPŠg – XXII, 2011/3 (64), 8

Fidlerová, Klára; Lukešová, Milena; Kašpar, Jan: Básně pro teenagery...: Lekce literární výchovy Kláry Fidlerové ze Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi pro žáky sekundy, tercie a kvarty víceletého gymnázia – XXIII, 2012/1 (65), 27

Havlůjová, Hana: Úvahy o smyslu a cestách muzejní pedagogiky v (post) moderní době – XXII, 2011/3 (64), 29

Hrnečková, Anna: Děti, divadlo, Himálaj – XXIII, 2012/3 (67), 26

Hrnečková, Anna; Jiříčka, Lukáš: Je Jižák brutální? Rozhovor s dramaturgem Lukášem Jiříčkou o inscenaci Jižák, město snů – XXIII, 2012/3 (67), 15

Hulák, Jakub: Valící se živel – DS 36, 22

Josková, Zdena: Poznámka dramaturga – DS 34, 23

Kasíková, Hana: Schéma dramatu Zlatý Amos – XXIII, 2012/2 (66), 5

Kasíková, Hana: Stávat se učitelem: Jak může edukační drama napomoci? – XXIII, 2012/2 (66), 1

Keroušová, Eva: Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky – XXIII, 2012/2 (66), 11

Konývková, Irena: Několik metodických poznámek – DS 38, 13

Králová, Olga; Šimůnek, Antonín: Dramatická výchova na Základní škole v Praze-Kunraticích – XXII, 2011/2 (63), 31

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Kučerová, Zdeňka: Divadlo s adolescenty s problémovým chováním – XXIII, 2012/3 (67), 19

Kyselo, Alena Anna: Albrecht z Valdštejna – válečník a stavitel: Program Regionálního muzea a galerie v Jičíně – XXII, 2011/3 (64), 36

Makovcová, Václava; Barnová, Jana: O cestě z Třebotova přes Santa Fé až do Kordoby – DS 36, 19

Mecová, Lucie: Setkání s Christel Hoffmannovou aneb Seznámení s principy epického divadla jako cesta s dětmi – XXII, 2011/2 (63), 17

Nemravová, Hana: Pět holek na krku v Uherském Hradišti – DS 35, 30

Novotná, Lenka (spr. Soprová, Jana); Makovcová, Václava; Barnová, Jana. Rozhovor s Václavou Makovcovou a Janou Barnovou – DS 36, 20

Oplatek, František: Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 31

Oplatek, František; Steinbeck, John: Dárek – XXIII, 2012/2 (66), 43

Oplatková Rezková, Kateřina: Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel? – DS 37, 10

Palarčíková, Alena: Pět holek na krku aneb Metodická poznámka – DS 35, 16

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem – XXIII, 2012/1 (65), 11

Pernicová, Ivana: Jak jsem „ploul“ se strejdou Františkem: Program Muzea hlavního města Prahy – XXII, 2011/3 (64), 34



Pintířová, Ivana: Biblický příběh a dramatická výchova – XXII, 2011/2 (63), 25

Popelová-Nečasová, Markéta: Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství – XXIII, 2012/1 (65), 19

Popelová Nečasová, Markéta; Lear, Edward: Jazykové prostředky: Lekce Markéty Popelové Nečasové pro žáky 4. ročníku ZŠ – XXIII, 2012/1 (65), 25

Popelová Nečasová, Markéta; Lindgrenová, Astrid: Prostor, kde se daří fantazii: Lekce Markéty Poppelové Nečasové pro žáky 4. ročníku ZŠ nad knihou Astrid Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka – XXIII, 2012/1 (65), 23

Provazník, Jaroslav: Na okraj dramatické úpravy Pěti holek na krku Věry Pánkové – DS 35, 47

Provazník, Jaroslav: Třikrát Pasáček vepřů – DS 39, 29

Pucharová, Jana: Dramatická výchova má velikou odezvu jak ze strany žáků a jejich rodičů, tak ze strany veřejnosti – XXII, 2011/1 (62), 24

Redakce: Dramatická výchova v praxi: Anketa o současné situaci dramatické výchovy v českých a moravských školách – XXII, 2011/1 (62), 23; XXII, 2011/2 (63), 31

Rodriguezová, Veronika; Brhelová, Eva: Otázka jako klíč k příběhu: Zpráva



ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně – XXII, 2011/1 (62), 15

Šimůnek, Antonín: Tři starozákonní příběhy o vodě – XXII, 2011/2 (63), 30

Šimůnek, Antonín: Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova – XXII, 2011/1 (62), 46

Šimůnek, Antonín; Makovcová, Václava; Barnová, Jana: Pohled do zákulisí Tří bot – DS 36, 21

Šulistová, Radka: Dramatická výchova naráží na to, že většina pedagogů prohlásí, že je to příliš náročné na přípravu a provedení – XXII, 2011/1 (62), 25

Svobodová, Eva; Švejdová, Hana: Terořisté v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 30

Tretiagová, Lenka: Ačkoliv se mi v praxi osvědčuje využívání prvků dramatické výchovy k výuce tance a pohybu, narážím na kritiku ze strany tanečních odborníků – XXII, 2011/1 (62), 26

Urbanovská, Šárka: Ateliér Švandova divadla – XXII, 2011/1 (62), 43

von Vorst, Daniela: Divadlo pod svou vlastní lupou: Tvůrčí dílny k inscenacím – XXII, 2011/1 (62), 42

von Vorst, Daniela: Tvůrčí dílna k inscenaci Periférie – XXII, 2011/1 (62), 44

Zapletalová, Zuzana; Kratochvílová, Alžběta: Jak kočírovat příběhy – XXIII, 2012/2 (66), 2

PŘEHLÍDKY, SEMINÁŘE A DÍLNY, KRITIKA DĚTSKÉHO DIVADLA A DĚTSKÉHO PŘEDNESU

Dětská scéna 2011: Svitavy 10.-16. června 2011 – XXII, 2011/2 (63), 9

Dětská scéna 2012: Svitavy 8.-14. června 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 9

Nahlížení 2010: 21. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla, Bechyně 21.-24. října 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Nahlížení 2011: 22. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně – 20.-23. října 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Cisovská, Hana: Nahlížení 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Cisovská, Hana: Zpráva o Dětské scéně 2011 – XXII, 2011/2 (63), 10

Fidlerová, Klára: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 19

Hrnečková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 56

Hrnečková, Anna; Jiříčka, Lukáš: Je Jižák brutální? Rozhovor s dramaturgem Lukášem Jiříčkou o inscenaci Jižák, město snů – XXIII, 2012/3 (67), 15

Hulák, Jakub: Valící se živel – DS 36, 22

Jirsová, Zuzana: Nahlížení 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Keroušová, Eva: Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky – XXIII, 2012/2 (66), 11

Kostřicová, Kamila: Hledání inspirativních cest aneb Ostrovské soukání poosmé – XXII, 2011/2 (63), 21

Mecová, Lucie: Setkání s Christel Hoffmannovou aneb Seznámení s principy epického divadla jako cesta k divadlu s dětmi – XXII, 2011/2 (63), 17

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: Ája – Pracovní scénář interaktivního divadla – XXIII, 2012/1 (65), 17

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem – XXIII, 2012/1 (65), 11

Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Provazník, Jaroslav: Trikrát Pasáček vepřů – DS 39, 29

Rodriguezová, Veronika; Brhelová, Eva: Otázka jako klíč k příběhu: Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně – XXII, 2011/1 (62), 15

Šimůnek, Antonín: Tři starozákonní příběhy o vodě – XXII, 2011/2 (63), 30

Špalková, Dominika: Dílna Györgye Vidovszkyho – XXIII, 2012/1 (65), 9

Špalková, Dominika: Síla v nás...? Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 7

Zapletalová, Zuzana; Kratochvílová, Alžběta: Jak kočírovat příběhy – XXIII, 2012/2 (66), 29

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Fidlerová, Klára: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 19

Hrnečková, Anna: Děti, divadlo, Himálaj – XXIII, 2012/3 (67), 26

Kostřicová, Kamila: Hledání inspirativních cest aneb Ostrovské soukání poosmé – XXII, 2011/2 (63), 21

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Magalová, Gabriela: Estetika po nitriansky – XXIII, 2012/2 (66), 54

Mecová, Lucie: Setkání s Christel Hoffmannovou aneb Seznámení s principy epického divadla jako cesta k divadlu s dětmi – XXII, 2011/2 (63), 17

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem – XXIII, 2012/1 (65), 11

Pochanič, Ján. Metodický systém tvorivej dramatiky verzus kvality čitateľského prejavu – XXII, 2011/2 (63), 2

Pouchlá, Jana: Redbridge Drama Centre – centrum dramatické výchovy v Londýně – XXII, 2011/2 (63), 33

Rodriguezová, Veronika; Brhelová, Eva: Otázka jako klíč k příběhu: Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně – XXII, 2011/1 (62), 15

Špalková, Dominika: Dílna Györgye Vidovszkyho – XXIII, 2012/1 (65), 9

Špalková, Dominika: Síla v nás...? Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 7

Zapletalová, Zuzana; Kratochvílová, Alžběta: Jak kočírovat příběhy – XXIII, 2012/2 (66), 29

RECENZE ODBORNÝCH PUBLIKACÍ A UČEBNIC

(Na prvním místě jsou uvedeny údaje o recenzovaném titulu, za pomlčkou pak autor recenze, její název a příslušné údaje.)

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina. *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia* – Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

CÍLKOVÁ, Eva. *Hrajeme pohádky z celého světa – Provazník, Jaroslav: Jak nehrát pohádky s dětmi* – XXII, 2011/3 (64), 27

JACKOVÁ, Magdaléna. *Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti* – Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

MARUŠÁK Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou* – Brhelová, Eva: Tvořivá práce s narativním textem nejen pro dramatickou výchovu – XXII, 2011/1 (62), 27

POLEHLA, Petr. *Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti* – Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

REŽNÁ, Miroslava aj. *Praktická estetika 3* – Magalová, Gabriela: Estetika po nitriansky – XXIII, 2012/2 (66), 54

SVOBODOVÁ, Eva; ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* – Machková, Eva: Příběh o dramatické výchově v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 29

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVARÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě* – Rodriguezová, Veronika: Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě – XXIII, 2012/3 (67), 30

ŽILKOVÁ, Marta; ZELENÁKOVÁ, Hana; REŽNÁ, Miroslava. *Praktická estetika 5* – Magalová, Gabriela: Estetika po nitriansky – XXIII, 2012/2 (66), 54

STUDIE O LITERATUŘE A DRAMATICKÉM UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Dzadíková, Lenka: Na dvou pólech kvalitativnej škály: slovenské divadlo pre deti – XXII, 2011/2 (63), 45

Galetková, Hana; Gaarder, Jostein: Všechno má smysl, tvrdí norský spisovatel Jostein Gaarder: Rozhovor s Josteinem Gaarderem – XXIII, 2012/3 (67), 33

Machková, Eva: Nevyptávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka – XXII, 2011/1 (62), 29



Machková, Eva: Nevyptávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka (dokončení z minulého čísla) – XXII, 2011/2 (63), 36

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramaturgu 1 – XXII, 2011/3 (64), 38

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 2 – XXIII, 2012/1 (65), 42

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 3 – XXIII, 2012/3 (67), 38

Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Provazník, Jaroslav: Tříkrát Pasáček vepřů – DS 39, 29

von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

Žilková, Marta: Detský príjemca a súčasné umenie – XXII, 2011/1 (62), 3

Žilková, Marta: Metamorfózy rozhlasovej rozprávky – XXIII, 2012/3 (67), 44



RECENZE KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

(Na prvním místě jsou uvedeny údaje o recenzovaném titulu, za pomlčkou pak autor recenze, její název a příslušné údaje.)

Åben Dans, Dánsko. *Vím, kde bydlí tvůj dům* – von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

Ateliér výchovné dramatiky neslyších, Divadelní fakulta JAMU, Brno. *Vešelá abeceda* – Hrnecková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 59

BAUER, Michael Gerard. *Neříkejte mi Izmael* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 63

BRZECHWA, Jan. *ZOO a jiné básně pro děti* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

BROSGOLOVÁ, Vera. *Anin duch* – Korcová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 54

BRUKNER, Josef. *Samá voda* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

BRYCZ, Pavel. *Co si vyprávějí andělé* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 63

CENDRARS, Blaise. *Malé černé pohádky pro nebojácné děti* – Brhelová, Eva: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 53

Cirkus Mlejn, Praha. *Postav na čaj!* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

CITA, Jaroslav. *Hledám, hledám nit* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

CMÍRAL, Pavel. *Miluju se čím dál víc* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ČANČÍKOVÁ, Darja; DUTKOVÁ, Dora; HORVÁTH, Juraj; KUKOVIČOVÁ, Michaela; MACEKOVÁ, Eva; PŘENOSILOVÁ, Radana; ŘÍČANOVÁ, Tereza; SKÁLOVÁ, Alžběta; ŠMALEC, Petr; URBÁNKOVÁ, Dagmar; VALOUŠEK, Chrudoš; VOLKFOVÁ, Eva. *12 nejmenších pohádek* – Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 61

ČECH, Pavel. *Dědečkové* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *Dobrodružství Honzy Štíška* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *Dobrodružství pavouka Čendy* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *O čertovi* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *O klíči* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *O mráčkovi* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *O zahradě* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČECH, Pavel. *Tajemství ostrova za prkenou ohradou* – Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

ČERNÁ, Olga. *Z domu a zahrady* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 64

ČTVRTEK, Václav. *Neplechý kocúrka Damiána* – Žemberová, Viera: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 56

ČUNDERLE, Michal. *Jak Mařenka a Boženka koukaly aneb Pohádka mládí* – Kudělová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/3 (64), 52

De Spiegel, Belgie. *Brambory* – von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

DĘBSKI, Łukasz. *Kačky a žvýkačky* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary. *Sestra* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49; Kyselová, Eva: O Sestre a iných radostiach... – XXII, 2011/2 (63), 50

Décalages. *Bez země* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

DĚDEČEK, Jiří. *Šli červotoči do houslí* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

DĚDEČEK, Jiří. *Uležel žele* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Divadlo Dostavník, Přerov. *Odyseus aneb Leporelo ro(c)ku* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Divadlo Tramtárie, Olomouc. *O pračlovíčkoví* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Divadlo Xaver (František Watzel), Praha. *Vo hloupym Honzaj a hubatej Marjáně* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49; Popelová Nečasová, Markéta: *Vo hloupym Honzaj a hubatej Marjáně a o tom, jde-li skrze divadlo k napravení přijít* – XXII, 2011/2 (63), 51

DIVIŠ, Ivan. *Říkadla a kecadla* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

DOBROVODA, Lubo. *Já, velkáč: Román necenzurovaný, asi ma zabijú* – Žemberová, Viera: *Nahlédnutí do nových knih* – XXII, 2011/1 (62), 55

DRIJVEROVÁ, Martina. *České dějiny očima psa* – Kudělová, Lucie: *Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách* – XXII, 2011/2 (63), 58

FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů* – Davidová, Eva: *Nahlížení do nových knih* – XXIII, 2012/1 (65), 53; Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

FISCHEROVÁ, Viola. *Jak zvířátka uzdravila smutný dům* – Korbel, Luděk: *Nahlížení do nových knih* – XXIII, 2012/1 (65), 50

FISCHEROVÁ, Viola. *O kočce Mňauce, pejsce Bibině a maminčině lyžařské botě* – Korbel, Luděk: *Nahlížení do nových knih* – XXIII, 2012/1 (65), 50

GÁLOVÁ, Irena. *Jak přišly na svět pampelišky* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HAVEL, Jiří. *Kdo má smysl pro nesmysl* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HAVEL, Jiří. *Smějeme se celý rok* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HIRŠAL, Josef. *Hiršalův skicák* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Co se slovy všechno poví* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku* – Davidová, Eva: *Nahlédnutí do nových knih* – XXIII, 2012/3 (67), 48

HORÁČKOVÁ, Jaroslava. *Hrajeme si s pohádkou Medvídkovic rodinka* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HORÁČKOVÁ, Jaroslava. *Pohádkové snění* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HORÁČKOVÁ, Jaroslava. *Rok ve verších a písničkách* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

HORANSKÝ, Miloš. *Pohádkář: Říkačky, říkadla, říkánky a říkátka* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

Hugo & Ines, Peru. *Malé příběhy* – von Vorst, Daniela: *KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku* – XXIII, 2012/1 (65), 48

HULPACH, Vladimír. *Báje, legendy a pověsti staré Prahy* – Kudělová, Lucie: *Nahlédnutí do nových knih* – XXII, 2011/1 (62), 54

JAREŠ, Michal; ŘÍHA, Jakub (eds.). *Jak se učil vtr číst* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33



JEŽKOVÁ, Alena. *Baba Jaga, kostlivá noha* – Šimůnek, Antonín: *Nahlédnutí do nových knih* – XXII, 2011/3 (64), 49

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka* – Fidlerová, Klára: *Nahlédnutí do nových knih* – XXIII, 2012/3 (67), 51

JEŽKOVÁ, Alena. *Prahou kráčí lev* – Kudělová, Lucie: *Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách* – XXII, 2011/2 (63), 58

JEŽKOVÁ, Alena. *Příběhy českých knížat a králů* – Kudělová, Lucie: *Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách* – XXII, 2011/2 (63), 58

KLÍMA, Ivan. *Uprchlíci z Cirkusu Gloria* – Korbel, Luděk: *Nahlédnutí do nových knih* – XXII, 2011/3 (64), 50

KLIMÁČEK, Viliam. *Noha k noze* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

KOPECKÁ, Zuzana. *Špalíček pohádek* – Provazník, Jaroslav: *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* – XXIII, 2012/1 (65), 33

KRÁL, Robin. *Šimon chce být krotitelem* – Kudělová, Lucie: *Nahlédnutí do nových knih* – XXII, 2011/3 (64), 51

KRÁL, Robin. *Z Kroměříže do Paříže: Veselý veršovaný zeměpis* – Davidová, Eva:



Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 52

KRATOCHVÍL, Jan. *Dobrodružství kapky rosy* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

KRATOCHVÍL, Miloš. *Modrý potouch* – Kudělová, Lucie: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 54

KROUPA, Mikuláš; BARTOŇ, David; DRDA, Adam. *Ještě jsme ve válce* – Kudělová, Lucie: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 56

KUBĚNA, Jiří. *Hledá se Micimaus aneb Baron a Lvíce* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

KUDĚJ, Svatopluk. *Řídky pro prťata a školáky* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Lalka, Varšava, Polsko; Staré divadlo Karola Spišáka, Nitra; Divadlo Drak, Hradec Králové. *Jánošík, Jsnosik, Jánošík* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Lelavision, USA. *Physical Music* – von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

LEWIS CARROLL. *The Hunting of the Snark / Lovení Snárka* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

LINDGRENÓVÁ, Astrid. *Jižní louka* – Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 59

LINDSAY, Norman. *Kouzelná bašta* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MALÝ, Radek. *Kam až smí smích* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MALÝ, Radek. *Listonoš vítr* – Brhelová, Eva: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 60; Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MANN, Jiří G. *Ještěrka na štetku a jiné příhody* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Max Vandervorst. *Symfonie pro vyhozené věci* – von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

MÍKOVÁ, Kamila. *Prababiččin klobouk* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 62

MIKULÁŠ, Radek. *Bližící lišky a jiná zvěstava* – Šimůnek, Antonín: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 54; Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MORGENSTERN, Christian. *Ferda Páv a všelijaká zvířata* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MORGENSTERN, Christian. *Zbornaplaz* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

MŘÁZKOVÁ, Daisy. *Písně mravenčí chůvě* – Provazník, Jaroslav: Současná poe-

zie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Naivní divadlo, Liberec. *Neklan.cz* – Hrnečková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 56

NESBØ, Jo. *Doktor Proktor a prdící prášek* – Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 53

NESS, Patrick. *Volání netvora* – Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 56

NIKL, Petr. *Jěľňovití* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

NIKL, Petr. *Niklův Blázníček* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

NIKL, Petr. *Přeshádky* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 49; Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

NIKL, Petr. *Záhádky* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

NIKL, Petr. *Žlutí lvi* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 60

PECHÁČKOVÁ, Ivana. *Legenda o svatém Václavovi* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

PENNAC, Daniel. *Pes paličák* – Davidová, Eva: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 51

PEZ, Alberto. *Tajný život blech* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 50

PILÁTOVÁ, Markéta: *Kiko a tajemství papírového motýla* – Šimůnek, Antonín:

Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 61

PITRO, Martin. *Otřesné dějiny českých zemí* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

PLATZOVÁ, Magdaléna. *Toník a jeskyně snů* – Šimůnek, Antonín: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/3 (64), 51

PRCHALOVÁ, Eva. *Hromnice aneb Příběh tajemné stopařky* – Pavlíčková, Andrea: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 54

PRIESTLEY, Chris. *Příšerné příběhy strýce Montaguea* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/3 (64), 49

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče* – Korbel, Luděk: Končiny nám na dosah: Nad novou knihou Ivy Procházkové Uzly a pomeranče – XXII, 2011/3 (64), 46

PROVAZNÍKOVÁ, Věra. *Elce pelce kotrmelce* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

PROVAZNÍKOVÁ, Věra. *Když na hrušce buchty zrály* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

RADŮZA. *Čáp nejní kondor* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/3 (64), 48

RAYMAN, Juraj; KRIŽKOVÁ, Zuzana. *Tajomná písťala* – Žilková, Marta: Metamorfózy rozhlasové rozprávky – XXIII, 2012/3 (67), 44

Rodinné divadlo C, Svitavy. *Pták Ohnivák, Liška Ryška a my* – Hrnecková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 58

Roztočená Vrtule, Slaný. *Anděl nepřišel?* – Hrnecková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 59

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Noemova archa* – Kudělová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 61

SALAGUARDOVÁ, Jiřina. *Letěl motýl z buku...* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

SEIFERTOVÁ, Lucie. *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SELZNICK, Brian. *Hugo a jeho velký objev* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 48

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba císaře Františka Josefa I. (19. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba císaře Josefa II. (18. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

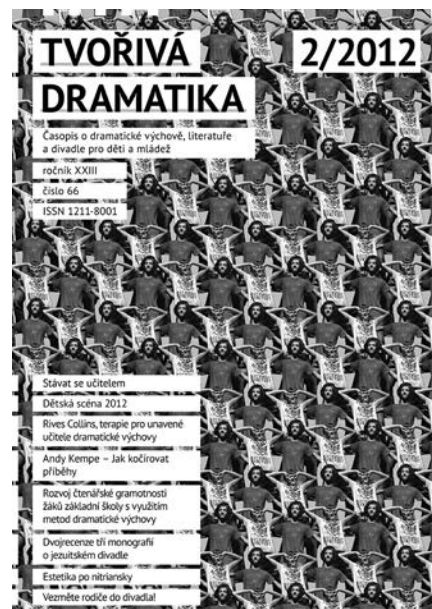
SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba císaře Rudolfa II. (16.-17. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba knížete a krále Vladislava II. (12. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba knížete Břetislava (11. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba knížete Václava (10. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba krále Jiřího z Poděbrad (15. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58



SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba krále Karla IV. (14. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba krále Přemysla Otakara II. (13. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba prezidentů Masaryka a Beneše (20. století)* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SÍS, Petr. *Ptačí sněm* – Šimůnek, Antonín: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 52

SKALA, Martina. *Strado & Varius aneb Setkání s Mozartem* – Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

SKÁLOVÁ, Alžběta. *Pampe a šinka* – Brhelová, Eva: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 62

SLÍVA, Jiří. *Všechno dobře dopadne* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Staré divadlo Karola Spišáka, Nitra. *Palculienka* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídky ke Světovému



dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Střípek, Plzeň. *Pohádky o kohoutkovi a slepičce* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

SVĚŘÁK, Jan: *Kuky se vrací* – Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 64

SVĚŘÁK, Zdeněk. *Pan Buřtík a pan Špejlička* – Šimůnek, Antonín: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 51

ŠIKTANC, Karel. *Spadl buben do kedluben* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Športniki. *Back to Bullerbyn* – Hrnečková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 57

ŠRÁMEK, Petr (ed.). *Nebe – peklo – ráj: Tyglík české poezie pro děti 20. století* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Putování žabáka Filemona* – Kudělová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 52

ŠRUT, Pavel. *Lichožrouti se vrací* – Šimůnek, Antonín: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 49

ŠRUT, Pavel. *Příšerky a příšeři* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŠRUT, Pavel. *Šišatý švec a myšut* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŠRUT, Pavel. *Veliký tůdle* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŠTUKA, Ivo. *Abecedník* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

TASHLIN, Frank. *Medvěd, který nebyl* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 55

Tate iyumni, Praha. *Vlna* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49; Kyselová, Eva: *Vlna. A po nej čo?* – XXII, 2011/2 (63), 52

teater2tusind, Dánsko. *Malý a velký Klaus* – von Vorst, Daniela: *KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku* – XXIII, 2012/1 (65), 48

TETZNER, Annika. *Červená stuha: Terezínské ghetto očima dítěte* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 50

The Red NosePapers, Malmö, Švédsko. *Úsměv z kapsy* – Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Tiyatrotem, Turecko. *O umění vyprávět* – von Vorst, Daniela: *KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku* – XXIII, 2012/1 (65), 48

TURKOWSKI, Einar. *Měsíční květina* – Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 53

ULIČIANSKY, Ján. *Malá princezna* – Korběl, Luděk: *Malá princezna – návrat do dětství a k Malému princovi* – XXII, 2011/2 (63), 53

URBÁNKOVÁ, Dagmar. *Cirkus Ulice* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 50

VALENTA, Milan. *Pádáci ze staré školy* – Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 54

VAN GENECHTEN, Guido. *Víš, co má v plínce myš?* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

VILÉM, Hynek. *Dobrý pejsek pro kokínko přeskochí i přes hovínko* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

VOPĚNKA, Martin. *Spící město* – Kudělová, Lucie: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 55

WEINBERGER, Jiří. *Kroky po krách* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

WERNISCH, Ivan. *Chodit po provaze je snadné* – Korběl, Luděk: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 51; Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

WILLIS, Jeanne. *Kdo to je, kdo to je, kdo ten záchod blokuje?* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŽÁČEK, Jiří. *99 dědečků a 1 babička* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŽÁČEK, Jiří. *Hádej, hádej, hadači* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

ŽÁČEK, Jiří. *Krysáci* – Kudělová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 51

ŽIŠKA, Pavel. *Neříkejte teletě* – Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

**DRAMATICKÉ TEXTY A SCÉNÁŘE
ŠKOLNÍCH DRAMAT A LEKCÍ**

Budínská, Hana; Andersen, Hans Christian: Pasáček vepřů – DS 39, 1

Fidlerová, Klára; Tennyson, Alfred: Velmi starý příběh – XXII, 2011/3 (64), 18

Kaderková, Eva; Čapek, Karel: Pohádka pošťácká – DS 38, 15

Kasíková, Hana: Schéma dramatu Zlatý Amos – XXIII, 2012/2 (66), 5

Konývková, Irena; Čapek, Karel: Pošťácká pohádka – DS 38, 1

Makovcová, Václava; Barnová, Jana; Stanovský, Vladislav; Vladislav, Jan: Šel jsem jednou z Kordoby – DS 36, 1

Mašatová, Milada; Andersen, Hans Christian: Pasáček vepřů – DS 39, 6

Nemravová, Hana; Hercíková, Iva: Pět holek na krku – DS 35, 18

Oplatková Rezková, Kateřina a DS Roztočená Vrtule; Levine, Karen; Pressburger, Chava: Anděl nepřišel – DS 37, 1

Palarčíková, Alena; Hercíková, Iva: Pět holek na krku – DS 35, 1

Pánková, Věra; Hercíková, Iva: Pět holek na krku – DS 35, 32

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: Ája – Pracovní scénář interaktivního divadla – XXIII, 2012/1 (65), 17

Svoboda, Radim; Jonsson, Runer: Viking Vike – DS 34, 1

Svozilová, Dana; Andersen, Hans Christian: Andersenovy pohádky – DS 39, 12

Šimůnek, Antonín: Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova – XXII, 2011/1 (62), 46

DOKUMENTACE, INFORMACE

Cisovská, Hana; Provazník, Jaroslav: Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes – XXII, 2011/3 (64), 1

Dětská scéna 2011: Svitavy 10.-16. června 2011 – XXII, 2011/2 (63), 9

Dětská scéna 2012: Svitavy 8.-14. června 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 9

Doležal, Tomáš: Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně: Informace o výzkumu se závěrečnou výzvou – XXII, 2011/3 (64), 24

Galetková, Hana; Gaarder, Jostein: Všechno má smysl, tvrdí norský spisovatel Jostein Gaarder: Rozhovor s Josteinem Gaarderem – XXIII, 2012/3 (67), 33

Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Kučerová, Zdeňka: Divadlo s adolescenty s problémovým chováním – XXIII, 2012/3 (67), 19

Nahlížení 2010: 21. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla, Bechyně 21.-24. října 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Nahlížení 2011: 22. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně – 20.-23. října 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Novotná, Barbora; Doležalová, Kateřina: Evropa řeší umělecké a kulturní vzdělávání – XXII, 2011/2 (63), 1

UNESCO: Cíle rozvoje umělecké výchovy: Soulský program – XXII, 2011/1 (62), 1

BELETRIE

Estéssová, Clarissa Pinkola: Tulení kůže, duševní kůže – XXII, 2011/1 (62), 21

Hercíková, Iva: Bylo to všechno ale velice složité... – DS 35, 49

Jonsson, Runer: Hezoun Zlatovlas a noční čepice – DS 34, 19

Jonsson, Runer: Past – DS 34, 12

Pavlát, Leo: O konci světa – DS 37, 20



Stanovský, Vladislav; Vladislav, Jan: Desátá pohádka o nevěstě, která moc přemýšlela – DS 36, 16

Stanovský, Vladislav; Vladislav, Jan: Osmá pohádka o tom, jak poplatil chudý Giufa dluhy – DS 36, 14

Stanovský, Vladislav; Vladislav, Jan: Patnáctá pohádka o cestě z Kordoby do Santa Fé – DS 36, 14

Stanovský, Vladislav; Vladislav, Jan: První pohádka o mouše, co spadla do krajáče – DS 36, 17

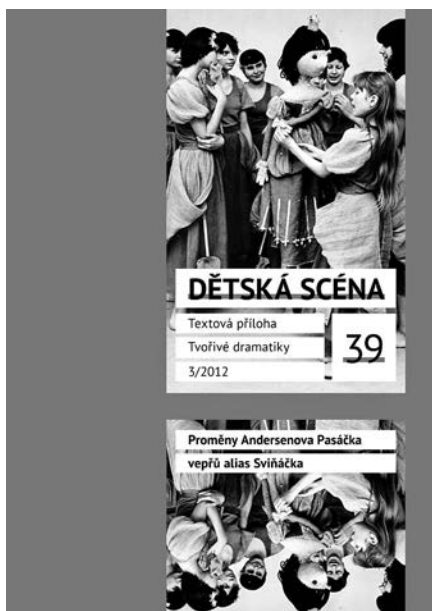
Steinbeck, John: Dárek – XXIII, 2012/2 (66), 44

OBSAH PODLE RUBRIK**ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI**

Cisovská, Hana; Provazník, Jaroslav: Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes – XXII, 2011/3 (64), 1

Kasíková, Hana: Schéma dramatu Zlatý Amos – XXIII, 2012/2 (66), 5

Kasíková, Hana: Stávat se učitelem: Jak může edukační drama napomoci? – XXIII, 2012/2 (66), 1



Krátká, Veronika: Systém výuky dramatické výchovy v Anglii a Walesu – XXIII, 2012/3 (67), 1

Novotná, Barbora; Doležalová, Kateřina: Evropa řeší umělecké a kulturní vzdělávání – XXII, 2011/2 (63), 1

Pochanič, Ján: Metodický systém tvorivej dramatiky verus kvality čitateľského prejavu – XXII, 2011/2 (63), 2

Provazník, Jaroslav: Patří umění do škol? A co dramatická výchova? – XXIII, 2012/1 (65), 1

UNESCO: Cíle rozvoje umělecké výchovy: Soulský program – XXII, 2011/1 (62), 1

Žilková, Marta: Detský príjemca a súčasné umenie – XXII, 2011/1 (62), 3

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Doležal, Tomáš: Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně: Informace o výzkumu se závěrečnou výzvou – XXII, 2011/3 (64), 24

Estéssová, Clarissa Pinkola: Tulení kůže, duševní kůže – XXII, 2011/1 (62), 21

Faltusová, Ivana: Moje setkávání s dramatickou výchovou – XXII, 2011/1 (62), 23

Fidlerová, Klára; Lukešová, Milena; Kašpar, Jan: Básně pro teenagery...: Lekce literární výchovy Kláry Fidlerové ze Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi pro žáky sekundy, tercie a kvarty víceletého gymnázia – XXIII, 2012/1 (65), 27

Hrnečková, Anna: Děti, divadlo, Himálaj – XXIII, 2012/3 (67), 26

Králová, Olga; Šimůnek, Antonín: Dramatická výchova na Základní škole v Praze-Kunraticích – XXII, 2011/2 (63), 31

Oplatek, František: Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 31

Oplatek, František; Steinbeck, John: Dárek – XXIII, 2012/2 (66), 43

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: Ája – Pracovní scénář interaktivního divadla – XXIII, 2012/1 (65), 17

Pavlovská, Marie; Remsová, Lenka; Klapko, Dušan: První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem – XXIII, 2012/1 (65), 11

Popelová Nečasová, Markéta: Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství – XXIII, 2012/1 (65), 19

Popelová Nečasová, Markéta; Lear, Edward: Jazykové prostředky: Lekce Markéty Popelové Nečasové pro žáky 4. ročníku ZŠ – XXIII, 2012/1 (65), 25

Popelová Nečasová, Markéta; Lindgrenová, Astrid: Prostor, kde se daří fantazii: Lekce Markéty Poppelové Nečasové pro žáky 4. ročníku ZŠ nad knihou Astrid Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka – XXIII, 2012/1 (65), 23

Pouchlá, Jana: Redbridge Drama Centre – centrum dramatické výchovy v Londýně – XXII, 2011/2 (63), 33

Příběh od severního moře – XXII, 2011/1 (62), 21

Pucharová, Jana: Dramatická výchova má velikou odezvu jak ze strany žáků

a jejich rodičů, tak ze strany veřejnosti – XXII, 2011/1 (62), 24

Redakce: Dramatická výchova v praxi: Anketa o současné situaci dramatické výchovy v českých a moravských školách – XXII, 2011/1 (62), 23

Redakce: Dramatická výchova v praxi: Anketa o současné situaci dramatické výchovy v českých a moravských školách – XXII, 2011/2 (63), 31

Rodriguezová, Veronika; Brhelová, Eva: Otázka jako klíč k příběhu: Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně – XXII, 2011/1 (62), 15

Špalková, Dominika: Dílna Györgye Vidovszkyho – XXIII, 2012/1 (65), 9

Špalková, Dominika: Síla v nás...? Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 7

Steinbeck, John: Dárek – XXIII, 2012/2 (66), 44

Šulistová, Radka: Dramatická výchova naráží na to, že většina pedagogů prohlásí, že je to příliš náročné na přípravu a provedení – XXII, 2011/1 (62), 25

Tretiagová, Lenka: Ačkoliv se mi v praxi osvědčuje využívání prvků dramatické výchovy k výuce tance a pohybu, narážím na kritiku ze strany tanečních odborníků – XXII, 2011/1 (62), 26

Zapletalová, Zuzana; Kratochvílová, Alžběta: Jak kočírovat příběhy – XXIII, 2012/2 (66), 29

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Bartoš, Václav: Studentské divadlo: specifika, typologie a charakterizace – XXII, 2011/1 (62), 11

Cisovská, Hana: Nahlížení 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Cisovská, Hana: Zpráva o Dětské scéně 2011 – XXII, 2011/2 (63), 10

Dětská scéna 2011: Svitavy 10.-16. června 2011 – XXII, 2011/2 (63), 9

Dětská scéna 2012: Svitavy 8.-14. června 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 9

Fidlerová, Klára: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy – XXIII, 2012/2 (66), 19

Fidlerová, Klára: Velmi starý příběh: Práce na divadelní inscenaci se skupinou dívek 2. ročníku SOPŠg – XXII, 2011/3 (64), 8

Fidlerová, Klára; Tennyson, Alfred: Velmi starý příběh – XXII, 2011/3 (64), 18

Hrnečková, Anna; Jiříčka, Lukáš: Je Jižák brutální? Rozhovor s dramaturgem Lukášem Jiříčkou o inscenaci Jižák, město snů – XXIII, 2012/3 (67), 15

Jirsová, Zuzana: Nahlížení 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Keroušová, Eva: Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky – XXIII, 2012/2 (66), 11

Kostřicová, Kamila: Hledání inspirativních cest aneb Ostrovské soukání poosmé – XXII, 2011/2 (63), 21

Kučerová, Zdeňka: Divadlo s adolescenty s problémovým chováním – XXIII, 2012/3 (67), 19

Mecová, Lucie: Setkání s Christel Hoffmannovou aneb Seznámení s principy epického divadla jako cesta k divadlu s dětmi – XXII, 2011/2 (63), 17

Nahlížení 2010: 21. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla, Bechyně 21.-24. října 2010 – XXII, 2011/1 (62), 7

Nahlížení 2011: 22. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně – 20.-23. října 2011 – XXIII, 2012/1 (65), 3

Pintířová, Ivana: Biblický příběh a dramatická výchova – XXII, 2011/2 (63), 25

Šimůnek, Antonín: Tři starozákonní příběhy o vodě – XXII, 2011/2 (63), 30

REFLEXE-RECENZE-INFORMACE: RECENZE / ODBORNÁ LITERATURA

Brhelová, Eva: Tvořivá práce s narativním textem nejen pro dramatickou výchovu – XXII, 2011/1 (62), 27

Machková, Eva: Příběh o dramatické výchově v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 29

Magalová, Gabriela: Estetika po nitriansky – XXIII, 2012/2 (66), 54

Provazník, Jaroslav: Jak nehrát pohádky s dětmi – XXII, 2011/3 (64), 27

Rodriguezová, Veronika: Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě – XXIII, 2012/3 (67), 30

Svobodová, Eva; Švejdlíková, Hana: Terořisté v mateřské škole – XXIII, 2012/1 (65), 30

Turková, Martina; Řezníčková, Kateřina: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle – XXIII, 2012/2 (66), 46

REFLEXE-RECENZE-INFORMACE: UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ + LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Brhelová, Eva; Šimůnek, Antonín; Kudělová, Lucie; Korběl, Luděk; Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/2 (63), 60

Davidová, Eva; Bumerlová, Jindřiška; Šmejkalová, Lucie; Fidlerová, Klára; Sittová, Gabriela; Korcová, Michaela; Korběl, Luděk; Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/3 (67), 48

Davidová, Eva; Korběl, Luděk; Fidlerová, Klára; Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXIII, 2012/2 (66), 59

Dzadíková, Lenka: Na dvou pólech kvalitativnej škály: slovenské divadlo pre deti – XXII, 2011/2 (63), 45

Galetková, Hana; Gaarder, Jostein: Všechno má smysl, tvrdí norský spisovatel Jostein Gaarder: Rozhovor s Josteinem Gaarderem – XXIII, 2012/3 (67), 33

Havlůjová, Hana: Úvahy o smyslu a cestách muzejní pedagogiky v (post) moderní době – XXII, 2011/3 (64), 29

Hrnečková, Anna: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.-22. dubna 2012 – XXIII, 2012/2 (66), 56

Korběl, Luděk: Končiny nám na dosah: Nad novou knihou Ivy Procházkové Uzly a pomeranče – XXII, 2011/3 (64), 46

Korběl, Luděk: Malá princezna – návrat do dětství a k Malému princovi – XXII, 2011/2 (63), 53

Korběl, Luděk; Davidová, Eva; Šimůnek, Antonín; Kudělová, Lucie; Pavlíčková, Andrea: Nahlížení do nových knih – XXIII, 2012/1 (65), 50

Korběl, Luděk; Šimůnek, Antonín; Kudělová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/3 (64), 48

Korběl, Luděk; Šimůnek, Antonín; Kudělová, Lucie; Brhelová, Eva; Žemberová, Viera: Nahlédnutí do nových knih – XXII, 2011/1 (62), 49

Kudělová, Lucie: Příběhy české historie: Přehled současných českých dětských knih o dějinách – XXII, 2011/2 (63), 58

Kyselo, Alena Anna: Albrecht z Valdštejna – válečník a stavitel: Program Regionálního muzea a galerie v Jičíně – XXII, 2011/3 (64), 36

Kyselová, Eva: O Sestre a iných radościach..., – XXII, 2011/2 (63), 50

Kyselová, Eva: Vlňa. A po nej čo? – XXII, 2011/2 (63), 52

Machková, Eva: Nevypytávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka – XXII, 2011/1 (62), 29

Machková, Eva: Nevypytávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka (dokončení z minulého čísla) – XXII, 2011/2 (63), 36

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatiky 1 – XXII, 2011/3 (64), 38

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 2 – XXIII, 2012/1 (65), 42

Machková, Eva: Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 3 – XXIII, 2012/3 (67), 38

Mikanová, Kateřina: Krkonošské kysele z brněnské kuchyně – XXII, 2011/1 (62), 48

Pernicová, Ivana: Jak jsem „ploul“ se strejdou Františkem: Program Muzea hlavního města Prahy – XXII, 2011/3 (64), 34

Popelová Nečasová, Markéta: Vo hloupym Honzoz a hubatej Marjáně a o tom, jde-li skrze divadlo k napravení přijít – XXII, 2011/2 (63), 51

Procházková, Kristina: Dědečkové a ostatní autorské knihy Pavla Čecha – XXII, 2011/2 (63), 55

Provazník, Jaroslav: 1+3 pohledy na 11. přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež – XXII, 2011/2 (63), 49

Provazník, Jaroslav: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? – XXIII, 2012/1 (65), 33

Šimůnek, Antonín: Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova – XXII, 2011/1 (62), 46

Urbanovská, Šárka: Ateliér Švandova divadla – XXII, 2011/1 (62), 43

von Vorst, Daniela: Divadlo pod svou vlastní lupou: Tvůrčí dílny k inscenacím – XXII, 2011/1 (62), 42

von Vorst, Daniela: KinderKinder: 25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku – XXIII, 2012/1 (65), 48

von Vorst, Daniela: Tvůrčí dílna k inscenaci Periférie – XXII, 2011/1 (62), 44

Žilková, Marta: Metamorfózy rozhlasové rozprávky – XXIII, 2012/3 (67), 44

OBSAH TEXTOVÉ PŘÍLOHY

DĚTSKÁ SCÉNA 34-39

(2011-2012)

DĚTSKÁ SCÉNA 34 (2011)

Runer Jonsson-Radim Svoboda: Viking Vike

Runer Jonsson: Past

Runer Jonsson: Hezoun Zlatovlas a noční čepice

Zdena Josková: Poznámka dramaturga

DĚTSKÁ SCÉNA 35 (2011)

Iva Hercíková-Alena Palarčíková: Pět holek na krku

Alena Palarčíková: Pět holek na krku aneb Metodická poznámka

Iva Hercíková-Hana Nemravová: Pět holek na krku

Hana Nemravová: Pět holek na krku v Uherském Hradišti

Iva Hercíková-Věra Pánková: Pět holek na krku

Jaroslav Provazník: Na okraj dramatické úpravy Pěti holek na krku Věry Pánkové

Iva Hercíková: Bylo to všechno ale velice složité...

DĚTSKÁ SCÉNA 36 (2011)

Václava Makovcová-Jana Barnová: Šel jsem jednou z Kordoby

Vladislav Stanovský-Jan Vladislav: Patnáctá pohádka o cestě z Kordoby do Santa Fé

Vladislav Stanovský-Jan Vladislav: Osmá pohádka o tom, jak poplatil chudý Giufa dluhy

Vladislav Stanovský-Jan Vladislav: Desátá pohádka o nevěstě, která moc přemýšlela

Vladislav Stanovský-Jan Vladislav: První pohádka o mouše, co spadla do krajáče mléka

Václava Makovcová-Jana Barnová: O cestě z Třebotova přes Santa Fé až do Kordoby

Lenka Novotná (spr. Jana Soprová): Rozhovor s Václavou Makovcovou a Janou Barnovou

Antonín Šimůnek: Pohled do zákulisí Tří bot

Jakub Hulák: Valící se živel

DĚTSKÁ SCÉNA 37 (2012)

Kateřina Oplatková Rezková a divadelní soubor Roztočená Vrtule: Anděl nepřišel?

Kateřina Oplatková Rezková: Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel?

Leo Pavlát: O konci světa

DĚTSKÁ SCÉNA 38 (2012)

Karel Čapek-Irena Konývková: Poštácká pohádka

Irena Konývková: Několik metodických poznámek

Karel Čapek-Eva Kaderková Vencliková: Pohádka poštácká

DĚTSKÁ SCÉNA 39 (2012)

Hans Christian Andersen – Hana Budínská: Pasáček vepřů

Hans Christian Andersen – Milada Mašatová: Pasáček vepřů

Dana Svozilová: Andersenovy pohádky Jaroslav Provazník: Tříkrát Pasáček vepřů

AUTOŘI TVOŘIVÉ DRAMATIKY

A DĚTSKÉ SCÉNY

2011-2012

Andersen, Hans Christian – DS 39, 1, 6, 12

Barnová, Jana – DS 36, 1, 19, 20, 21

Bartoš, Václav – XXII, 2011/1 (62), 11

Brhelová, Eva (viz též Davidová, Eva) – XXII, 2011/1 (62), 15, 27, 49; XXII, 2011/2 (63), 60

Budínská, Hana – DS 39, 1

Bumerlová, Jindřiška – XXIII, 2012/3 (67), 48

Cisovská, Hana – XXII, 2011/1 (62), 7; XXII, 2011/2 (63), 10; XXII, 2011/3 (64), 1

Čapek, Karel – DS 38, 1, 15

Davidová, Eva (roz. Brhelová) – XXIII, 2012/1 (65), 50; XXIII, 2012/2 (66), 59; XXIII, 2012/3 (67), 48

Doležal, Tomáš – XXII, 2011/3 (64), 24

Doležalová, Kateřina – XXII, 2011/2 (63), 1

- Dzadíková, Lenka – XXII, 2011/2 (63), 45
 Estéssová, Clarissa Pinkola – XXII, 2011/1 (62), 21
 Faltusová, Ivana – XXII, 2011/1 (62), 23
 Fidlerová, Klára – XXII, 2011/3 (64), 8, 18; XXIII, 2012/1 (65), 27; XXIII, 2012/2 (66), 19, 59; XXIII, 2012/3 (67), 48
 Gaarder, Jostein – XXIII, 2012/3 (67), 33
 Galetková, Hana – XXIII, 2012/3 (67), 33
 Havlůjová, Hana – XXII, 2011/3 (64), 29
 Hercíková, Iva – DS 35, 1, 18, 32, 49
 Hrnečková, Anna – XXIII, 2012/2 (66), 56; XXIII, 2012/3 (67), 15, 26
 Hulák, Jakub – DS 36, 22
 Jirsová, Zuzana – XXIII, 2012/1 (65), 3
 Jiříčka, Lukáš – XXIII, 2012/3 (67), 15
 Jonsson, Runer – DS 34, 1, 12, 19
 Josková, Zdena – DS 34, 23
 Kaderková Venclíková, Eva – DS 38, 15
 Kasíková, Hana – XXIII, 2012/2 (66), 1, 5
 Kašpar, Jan – XXIII, 2012/1 (65), 27
 Keroušová, Eva – XXIII, 2012/2 (66), 11
 Klapko, Dušan – XXIII, 2012/1 (65), 11, 17
 Konývková, Irena – DS 38, 1, 13
 Korbel, Luděk – XXII, 2011/1 (62), 49; XXII, 2011/2 (63), 53, 60; XXII, 2011/3 (64), 46, 48; XXIII, 2012/1 (65), 50; XXIII, 2012/2 (66), 59; XXIII, 2012/3 (67), 48
 Korcová, Michaela – XXIII, 2012/3 (67), 48
 Kostřicová, Kamila – XXII, 2011/2 (63), 21
 Králová, Olga – XXII, 2011/2 (63), 31
 Krátká, Veronika – XXIII, 2012/3 (67), 1
 Kratochvílová, Alžběta – XXIII, 2012/2 (66), 29
 Kučerová, Zdeňka – XXIII, 2012/3 (67), 19
 Kudělová, Lucie (viz též Šmejkalová) – XXII, 2011/1 (62), 49; XXII, 2011/2 (63), 58, 60; XXII, 2011/3 (64), 48; XXIII, 2012/1 (65), 50
 Kyselo, Alena Anna – XXII, 2011/3 (64), 36
 Kyselová, Eva – XXII, 2011/2 (63), 50, 52
 Lear, Edward – XXIII, 2012/1 (65), 25
 Levine, Karen – DS 37, 1
 Lindgrenová, Astrid – XXIII, 2012/1 (65), 23
 Lukešová, Milena – XXIII, 2012/1 (65), 27
 Magalová, Gabriela – XXIII, 2012/2 (66), 54
 Machková, Eva – XXII, 2011/1 (62), 29; XXII, 2011/2 (63), 36; XXII, 2011/3 (64), 38; XXIII, 2012/1 (65), 29, 42; XXIII, 2012/3 (67), 38
 Makovcová, Václava – DS 36, 1, 19, 20, 21
 Mašatová, Milada – DS 39, 6
 Mecová, Lucie – XXII, 2011/2 (63), 17
 Mikanová, Kateřina – XXII, 2011/1 (62), 48
 Nemravová, Hana – DS 35, 18, 30
 Novotná, Barbora – XXII, 2011/2 (63), 1
 Novotná, Lenka (spr. Soprová, Jana) – DS 36, 20
 Oplatek, František – XXIII, 2012/2 (66), 31, 43
 Oplatková Rezková, Kateřina – DS 37, 1, 10
 Palarčíková, Alena – DS 35, 1, 16
 Pánková, Věra – DS 35, 32
 Pavlát, Leo – DS 37, 20
 Pavlíčková, Andrea – XXIII, 2012/1 (65), 50
 Pavlovská, Marie – XXIII, 2012/1 (65), 11, 17
 Pernicová, Ivana – XXII, 2011/3 (64), 34
 Pintířová, Ivana – XXII, 2011/2 (63), 25
 Pochanič, Ján – XXII, 2011/2 (63), 2
 Popelová Nečasová, Markéta – XXII, 2011/2 (63), 51; XXIII, 2012/1 (65), 19, 23, 25
 Pouchlá, Jana – XXII, 2011/2 (63), 33
 Pressburger, Chava – DS 37, 1
 Procházková, Kristina – XXII, 2011/2 (63), 53
 Provazník, Jaroslav – XXII, 2011/2 (63), 49, 60; XXII, 2011/3 (64), 1, 27; XXIII, 2012/1 (65), 1, 33; XXIII, 2012/3 (67), 48; DS 35, 47; DS 39, 29
 Pucharová, Jana – XXII, 2011/1 (62), 24
 Remsová, Lenka – XXIII, 2012/1 (65), 11, 17
 Rodríguezová, Veronika – XXII, 2011/1 (62), 15; XXIII, 2012/3 (67), 30
 Řezníčková, Kateřina – XXIII, 2012/2 (66), 46
 Sittová, Gabriela – XXIII, 2012/3 (67), 48
 Soprová, Jana – DS 36, 20
 Stanovský, Vladislav – DS 36, 1, 14, 16, 17
 Steinbeck, John – XXIII, 2012/2 (66), 43, 44
 Svoboda, Radim – DS 34, 1
 Svobodová, Eva – XXIII, 2012/1 (65), 30
 Svozilová, Dana – DS 39, 12
 Šimůnek, Antonín – XXII, 2011/1 (62), 46, 49; XXII, 2011/2 (63), 30, 31, 60; XXII, 2011/3 (64), 48; XXIII, 2012/1 (65), 50; DS 36, 21
 Šmejkalová, Lucie (roz. Kudělová) – XXIII, 2012/2 (66), 59; XXIII, 2012/3 (67), 48
 Špalková, Dominika – XXIII, 2012/1 (65), 7, 9
 Šulistová, Radka – XXII, 2011/1 (62), 25
 Švejdová, Hana – XXIII, 2012/1 (65), 30
 Tennyson, Alfred – XXII, 2011/3 (64), 18
 Tretiagová, Lenka – XXII, 2011/1 (62), 26
 Turková, Martina – XXIII, 2012/2 (66), 46
 Urbanovská, Šárka – XXII, 2011/1 (62), 43
 Venclíková, Eva viz Kaderková, Eva
 Vladislav, Jan – DS 36, 1, 14, 16, 17
 von Vorst, Daniela – XXII, 2011/1 (62), 42, 44; XXIII, 2012/1 (65), 48
 Zapletalová, Zuzana – XXIII, 2012/2 (66), 29
 Žemberová, Viera – XXII, 2011/1 (62), 49
 Žilková, Marta – XXII, 2011/1 (62), 3; XXIII, 2012/3 (67), 44

s psanou i fonetickou formou slova. Příběh námořníka Honzy jsem potom celý malovala na balicí papíry. Některé situace jsem kreslila přímo před dětmi při vyprávění. To se ukázalo jako nejsrozumitelnější varianta, která zároveň nejlépe přitahovala dětskou pozornost (i když obrázek potom nebyl zrovna reprezentativní). Pokaždé, když jsem obrázky rozvinula na zemi, zopakovali jsme nejdříve, co je co. I když to nebylo primárním cílem, rozšířili jsme tak (jak doufám) slovní zásobu dětí o mnoho anglických „námořnických“ slovíček.

ZMATEK V ASSEMBLY HALL

Čtrnáctidenní program završila slavnost, na níž jsme měli krátce a zábavně prezentovat výsledky každého předmětu. Na zemi seděly maminky a babičky v ladackých krojích, vojáci v uniformách i několik málo slečen s moderními účesy a úzkými kalhotami.

Zprvu se zdálo nemožné udržet pořádek s pětáctýřiceti dětmi na jevišti a další stovkou dětí v hledišti. Při generálce jsem si málem vykřičela hlasivky a nebyť pomoci pana ředitele, který se těšil absolutní autoritě nejen dětí, ale celé vesnice, asi by žádná generálka nebyla možná. Přidala jsem tedy k názvu našeho příběhu podtitul *Zmatek v Assembly Hall* a čekala, co se bude dít.

K našemu velikému překvapení však děti provedly představení s téměř profesionální jistotou. V podstatě dodržely vše nazkoušené a ještě dávaly najevo, že je to baví. Jejich láska k předvádění nezklamala.

Světlna se bála, že na sebe bude na jevišti strhávat příliš pozornosti. Do jisté míry to byla obava správná. Její blondatá hlava k nám přitahovala fascinované pohledy místních po celou dobu pobytu. Já jsem však byla ráda, že se představení účastní. Nejen, že coby leader holčičí skupiny hlídala rytmus představení zevnitř, ale hlavně dokázala vyprovokovat několik (pochopitelně zlobivých) děvčat ke zdařilé improvizaci.

BOJ S COCA-COLOU

Podstatou dobrovolnictví by měla být nezištná pomoc těm, kteří to potřebují. Mnozí se nás ptali, zda by nemělo větší logiku, kdybychom prostředky použité na cestu do Ladaku poslali rovnou na konto školy v Mulbekhu. Zvláště pokud jde o vyučování tak „nepraktického“ předmětu, jako je dramatická výchova. Jiné zase zajímalo, zda naše návštěva neničí jedinečnost ladacké kultury zavlékáním západních „výdobytků“. Takové otázky jsou jistě oprávněné. Já však rozhodně naši cestu za zbytečnou nepovažuji.

Namísto jednostranné charity jsme děti přizvali k zážitku vzájemné pomoci. Zaplatili jsme nejen za jejich, ale také za svou vlastní zkušenost. Nejen oni, ale i my jsme teď jinak – lépe – vybaveni k další práci. Přijeli jsme do země, kde i v tom nejmenším venkovském obchůdku koupíte colu a brambůrky globálních značek a kde v každém hliněném domě najdete televizi s mnohadílnými seriály. „Západ“ sem již dávno pronikl. My jsme se mohli jen snažit jeho reputaci napravit. Vedle střípků našeho světa jsme však dětem také dovolili, aby skrze náš udivený pohled nově nahlédli i svět vlastní.

Volbu dramatické výchovy vedle matematicky, globální výchovy či zeměpisu si na tomto místě dovoluji neobhajovat. Snad již nezpochybnitelný výčet přínosů umělecké práce s dětmi, který nalezneme v každickém čísle tohoto časopisu, platí u nás stejně jako v Indii.

Více informací o projektu *Krajní meze* můžete nalézt na www.brontosaurivhimalajich.cz. Facebookový profil školy najdete pod jménem *Spring Dales Public School, Mulbekh*.

Fotografie v článku Monika Navrátilová.

Fotografie na obálce Alena Nováková.



Světlana – Světlana – Sonam – Sonam...

Pozvání k četbě o komunikaci ve školní třídě



VERONIKA RODRIGUEZOVÁ

katedra primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta MU, Brno
veronika.rodriguezova@seznam.cz

Na jaře letošního roku vyšla v nakladatelství Portál monografie, která shrnuje výsledky dvouletého výzkumu realizovaného týmem badatelů z Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity¹.

Klára Šedřová, Roman Švaříček a Zuzana Šalamounová (dříve Makovská) zaměřili svou teoretickou erudici i tvořivé empirické myšlení na problematiku běžné výukové komunikace, která dnes a denně probíhá v českých školách. Data byla sbírána na čtyřech základních školách (dvě v Brně, jedna na malém městě, jedna venkovská), kde se k participaci uvolilo šestnáct učitelů. Autoři si nečiní nárok na reprezentativní zobecnění, přesto získali dostatečný materiál, který bylo možné do hloubky analyzovat, což umožnilo navrhnout „důvěryhodný model výukové komunikace, který je podložen empirickými nálezy“ (s. 28).

Jelikož jde o komunikaci v předmětech humanitních (český jazyk, dějepis, občanská nauka), domnívám se, že nálezy a jejich rozbor se mohou stát zrcadlem i inspirací pro učitele uměleckých oborů (potenciálně čtenáře *Tvořivé dramatiky*). Publikace přináší nejen zajímavý pohled na komunikační strategie žáků i učitelů, ale také precizní popis výzkumné metodologie. Proto

by se kniha mohla stát vodítkem pro akademické učitele – vedoucí diplomových prací – i pro studenty – začínající výzkumníky.

Klára Šedřová nejprve – s ohledem na současné poznatky – vymezuje pojem *výukové komunikace*. Ta stojí na konceptu *žakovského registru odpovědí*, objevu Courtney B. Cazdenové², která studovala způsoby komunikace mezi žáky a učitelem. Uvědomila si, že žakovská odpověď musí vykazovat určité charakteristiky, aby byla ve škole „slyšena“. Například musí být správně načasována, musí být stručná, spisovná a jasně navázaná na téma nastolené učitelem, neměla by být zatížena kontextualizací, tj. neměla by být vztažena k osobní zkušenosti mluvčího atd. Další východisko tvoří Flandersovo³ pravidlo dvou třetin; Ned A. Flanders pozorováním zjistil, že dvě třetiny z vyučovací hodiny jsou tvořeny verbální komunikací, dvě třetiny z tohoto času hovoří učitel a dvě třetiny jeho projevu představuje výklad a kladení otázek. Třetím teoretickým nástrojem je Mehanův⁴ objev IRE struktury⁵, představující univerzální implicitní model, kterému podléhá veškerá výuková komunikace; učitel klade otázku (iniciace), žák odpovídá (replik), učitel hodnotí jeho odpověď (evaluace).

Autoři dále analyzují vlastní sebraná data v podobě videozáznamů výuky, kterým předcházelo přímé pozorování ve třídách, triangulované hloubkovými rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky.

Otázky pokládané ve výuce představují klíč k učení, proto se Roman Švaříček zaměřuje na analýzu **otázek učitelů**. Porovnává jejich typy kladené v jednotlivých předmětech, třídí je podle počtu, otevřenosti a uzavřenosti, potažmo kognitivní náročnosti⁶.

Mimochodem „nejhůře“ z tohoto srovnání vychází dějepis. Zde učitelé ve sledovaných třídách kladli hned po gramatice nejvíce otázek za vyučovací hodinu, ty byly z devadesáti pěti

procent (!) uzavřené, tedy kognitivně nenáročné.

Další část kapitoly přináší ukázky komunikačních situací v podobě doslovných přepisů, které autor analyzuje a komentuje. Kapitola končí doporučeními, kterými by se učitel při kladení otázek mohl řídit.

Jeden z dílčích výsledků realizovaného výzkumu představuje sedm již dříve formulovaných pravidel kognitivně náročných práce (Švaříček, 2011, s. 42-43), která se s doporučeními z velké míry překrývají. Učitel je při výuce v **pozici arbitra**, nese zodpovědnost za poznatky žáků, jejich odpovědi by měl jasně hodnotit, protože tak zvyšuje žakovo porozumění probírané látce. Druhým pravidlem je čas k promyšlení odpovědi. Zvýšení doby na přípravu odpovědi vede k vyšší kognitivní náročnosti procesu učení. Za třetí by učitel měl rozhodovat o tom, kdo bude hovořit a tím udržovat rovnocennou příležitost pro co nejvíce žáků. Čtvrtým požadavkem je důraz na učitelův výklad, který, pokud je poutavý, prohlubuje porozumění a zvyšuje zájem žáků. Páté pravidlo zahrnuje práci s teoretickými koncepty a důraz na objasňování souvislostí a významů slov, která se tak mění v teoretické pojmy a konstrukty včetně mentálního mapování. Šestým požadavkem je důraz na diskusi, ať již v podobě nestrukturované, či ve formě diskuse kritické, zahrnující „názorový střet“ a „pečlivé argumentování ze strany žáků“. Posledním požadavkem kognitivně náročných práce je explicitní formulování pravidel vzájemné komunikace.

Žakovské odpovědi zkoumá Zuzana Šalamounová. Vychází z konceptu registru žakovských odpovědí, jeho nevyslovená, ale spolehlivě fungující pravidla dokládá na ukázkách. Výsledkem podrobné analýzy (z hlediska délky, uzavřenosti či otevřenosti a kognitivní náročnosti odpovědí) je návrh jejich typologie, rozpracovaný v popisu možných strategií, které žáci při

odpovědi volí (například unikají skrze konformitu, nastolovanou učitelovou otázkou, tj. opakují slova po učiteli, jsou k odpovědi přímo naváděni atd.). Nálezy opět ústí v tabulku doporučení.

Následující kapitola je věnována *zpětné vazbě*, která představuje *realistickou informaci o vlastních výkonech* (s. 120). Klára Šedová a Roman Švaříček rozebírají typy, které se ve výzkumném vzorku objevily, a zjišťují, že mezi nejběžnější patří mechanismus *hodnocení zamlčeného*. Učitelé kladou žákům převážně jednoduché otázky, jejich jednoduché (většinou jednoslovné) odpovědi berou jako samozřejmost, málokdy žáka za dobrou odpověď chválí. Na nesprávné odpovědi reagují jako na nevitáný zdroj přerušení pravidelného chodu výuky a málokdy dokáží chybu *didakticky vytěžit*. Nečastěji hodnocenou položkou odpovědi není její kognitivní kvalita, ale tempo, případně forma, kterou žák zvolí, a jeho aktivita ve vyučování. *Pod slupkou čilého dění se skrývá didaktická vyprázdňenost* (s. 134). Když učitel rezignuje na svou pozici arbitra, nestává se oblíbenějším, naopak oslabuje nejen své didaktické působení, ale – jak ukazují žákovské dotazníky – i svůj vztah k žákům.

Poslední kapitola analytické části je věnována *kommunikačním situacím, které iniciují žáci*. Zuzana Šalamounová v terénních nálezech rozlišuje žákovské otázky a žákovské komentáře. Žáci svým učitelům kladou otázky upřesňující, zjišťující, vyžadující vysvětlení a konfrontující; jejich komentáře charakterizuje tendence ke kontextualizaci, potřeba zviditelnění a potřeba ukázat své vědomosti. Opět nechybí tabulka doporučení.

Následují tři syntetizující kapitoly, které popsané jevy zobecňují. Autoři nejprve vymezují koncept *dialogického vyučování*, stojícího na tezích vyslovených L. S. Vygotským, J. S. Brunerem, R. Alexandrem a dalšími.

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij věřil, že mezi řečí a myšlením existuje úzká vazba. Pozoroval, že u dětí se každá psychická funkce objevuje dvakrát: nejprve na sociální úrovni, později na úrovni individuální, kdy dochází k zvnitřnění dané funkce. Na tom postavil svou teorii *rozvíjejícího vyučování*, která rozlišuje *zónu aktuálního* a *zónu nejbližšího vývoje*; efektivní učení vždy mírně předbíhá psychický vývoj, dítě svého výkonu dosahuje za empati-

ké asistence učitele. Vazbu mezi žákem a učitelem představuje úkol, který by žák bez podpory učitele nezvládl, výsledkem je organické začlenění do kognitivní struktury dítěte. Tyto myšlenky rozvinul americký kognitivní psycholog Jerome Seymour Bruner svou teorií *lešení*. Smyslem lešení není vyřešení úkolu,



ale rozvoj kompetencí, které úkol stimuluje, což souvisí s jeho dočasností. Robin Alexander, profesor v Cambridge, jeden z autorů teorie dialogického vyučování, navrhl typologii bazálních komunikačních situací, které se v procesu výuky objevují a které nazval podle různých žánrů: výklad, drilování, recitace, diskuse a dialog (s. 161-170).

Autoři se zaměřili na poslední dvě, implicitně dialogické kategorie, které vymezují jako *tematickou diskusi* a *produktivní dialog*. První nastává, když spolu o učebním tématu mluví nejméně tři účastníci po dobu nejméně 30 sekund a učitel klade autentické otázky. Druhý případ nastává, když učitel klade otázky vyšších kognitivních úrovní, je schopen své repliky stavět na replikách žáků a současně poskytuje srozumitelnou a odstupňovanou evaluaci. Obě dialogické struktury jsou doloženy a podrobně rozebrány v ukázkách situací z výuky.

Tato kapitola tvoří v určitém smyslu jádro knihy; přináší nejen nové a podnětné informace, ale nabízí náhled na vlastní způsob komunikace učitele. Zároveň by mohlo být zajímavé porovnat tyto nálezy s komunikačními

situacemi, které nastávají v hodinách, kde se uplatňují techniky dramatické výchovy, ať již při projektech, výukových programech aj. Platí tyto koncepty i pro oblast uměleckého vzdělávání, která stále stojí poněkud mimo hlavní proud školních modelů výuky (ať již délkou hodiny, menším důrazem na hodnocení atd.)? Liší se nějak komunikační strategie v uměleckém vzdělávání? Mohlo by umělecké vzdělávání teorii výukové komunikace obohatit?

Ukazuje se, že kýžený teoretický koncept dialogického vyučování není snadné naplnit, i když sami učitelé považují rozhovor s žáky za žádoucí a efektivní. Jednou z překážek je skutečnost, že třída nikdy nepředstavuje homogenní skupinu, proto je vlastně nemožné udržovat dialog a současně pracovat s individuální zónou nejbližšího vývoje každého žáka. Dále není například možné v tempu hodiny vždy dodržet reciproční začleňování žákovských replik do procesu výuky. Tyto vstupy totiž často vedou mimo naplánovanou cestu, vyžadují od učitele mistrovské zvládnutí probírané problematiky, hluboké znalosti a diskusní pohotovost. K tomu se přidává *sémantický šum*, rozdílně pochopený význam slov či okolnost, že žáci mají strach ze špatné odpovědi, případně celkovou nechuť odpovídat či se ptát. Každý dialog by měl být nějak finalizován, tj. shrnut a uzavřen. Teprve pak lze dialogické sekvence považovat za součást učení, teprve pak se výukový dialog stává efektivním způsobem dosahování vzdělávacích výsledků. Bohužel v praxi spíše platí, že dialog je brán jako něco navíc: buď si učitel se žáky *povídá*, nebo *probírá* učivo.

Zajímavým objevem je vliv nehomogenity třídy na proces učení: učitelé berou šikovní⁷ žáky jako své spojence, s jejich podporou demonstrují ostatním, že aktuální učivo si lze osvojit a pochopit. Průměrnější žáci jsou zapojováni především při opakování a procvičování. To zpětně upevňuje kognitivní stratifikaci ve třídě. Toto téma je dále rozpracováno v teorii mocenských konstelací ve třídě, které jsou odrazem vztahů ve výukové komunikaci.

Pozoruhodnou součástí knihy je pokus o revizi vybraných ukázek s ohledem na udržení dialogického vyučování (s. 205 – 211), což představuje návrhy, jak najít východisko z komunikačních

skrumáží, nastávajících při vyučování. Zde autoři vystupují z role badatelů a dávají najevo ochotu vstoupit do (někdy strhujícího) proudu komunikační bystřiny. Přestože jde o rady „z mostu“, tj. od lidí, kteří mají možnost situaci rozebrat v klidu a s odstupem, lze to považovat za doklad úvodní proklamace, že publikace má sloužit praktikujícím učitelům.

Komunikace ve školní třídě představuje moderní vědeckou publikaci světového významu, opírající se o konstruktivistické teorie, které jsou aplikovány na reálné dění a slouží k analýze současné školní praxe. Je psána čtenářsky poutavým a současně odborně pregnantním stylem, který vytváří prostor pro tvořivou autorskou hru s termíny i myšlenkami. Oči a uši pozorně sledují ruch školní třídy, myšlenky stoupají do badatelských výšin, aby se znovu snesly a posloužily těm, kteří jsou paradoxům vyučování denně vystaveni: „(...) pro učitele je možné předstírat, že se žáci učí, a to tak, že se ve třídě pořád něco děje, v rychlém sledu se střídají otázky a odpovědi, ale není možné předstírat, že jsou ukázněni. To je totiž charakteristika, která je viditelná na první pohled, a často dokonce i poslech přes zavřené dveře.“ (s. 262). Kniha je určena všem statečným, kteří musí denně proplovat mezi Skyllami debat a Charýbdami zkoušení, těm, kteří nechtějí svým žákům předávat mumifikované pravdy, ale poznání přivádět k životu blahodárnou rosou vzájemných rozhovorů a zúčastněného uvažování.

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

POZNÁMKY

¹ Projekt *Komunikace ve školní třídě*, podpořený Grantovou agenturou České republiky (GA406/09/0752).

² Courtney B. Cazdenová, profesorka pedagogiky na Harvardu, začínala ve 40. letech jako učitelka na prvním stupni. V předmluvě ke své knize *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (1988) vzpomíná, jak v roce 1974 na rok přerušila akademickou kariéru a znovu se vrátila do školy k malým

dětem. V té době spolupracovala se sociologem Hughem „Budem“ Mehanem, který zaznamenával její výuku a výsledkem byl objev IRE struktury a žákovského registru, které dodnes představují vlivné myšlenky pro oblast studia výukové komunikace.

³ Ned A. Flanders, americký vědec, autor řady publikací zaměřených na chování učitelů. Vyvinul všeobecně užívaný pozorovací systém komunikačních struktur ve třídě, který nese jeho jméno.

⁴ Hugh „Bud“ Mehan, americký pedagog a sociolog, působí na univerzitě v San Diegu v Kalifornii.

⁵ Tento náleze je dílem britských výzkumníků Johna M. Sinclaira a Richarda Malcolma Coutharda a amerického badatele Hugh Mehana a pochází ze 70. let 20. století (Šeďová, Švaříček, Makovská, Zounek, 2011, s. 13).

⁶ K jejímu stanovení autoři používali původní šestistupňovou taxonomii kognitivních cílů (viz BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956).

⁷ Klára Šeďová upozorňuje, že adjektivum „šikovný“ používají učitelé k ohodnocení svých žáků nejčastěji. Zároveň konstatuje, že nálepka šikovných žáků slouží učitelům ambivalentně, jednak jako povzbuzující a lichotivé ocenění, jednak jako vyjádření nespokojenosti či jako nástroj neutralizace neúspěchu (s. 128-132).

POST SCRIPTUM

Jelikož výzkum trval několik let, badatelé postupně precizovali své myšlenky, které jsou v určité finální podobě obsaženy v představované knize. Předchozí fáze zachycují dílčí články publikované v odborných časopisech. Zde poskytujeme jejich výběrový přehled:

ŠEĎOVÁ, Klára. Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2, s. 11-28. ISSN 1803-7437.

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba

ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2010, roč. 15, č. 2, s. 61-86. ISSN 1803-7437.

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3, s. 24-48. ISSN 1211-4669.

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman; MAKOVSKÁ, Zuzana; ZOUNEK, Jiří. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*. 2011, roč. LXI, č. 1, s. 13-33. ISSN 0031-3815.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 9-46. ISSN 1803-7437.

MAKOVSKÁ, Zuzana. Žákovské strategie při hledání odpovědi na otázky učitele. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 47-70. ISSN 1803-7437.

ŠEĎOVÁ, Klára. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 89-118. ISSN 1803-7437.

MAKOVSKÁ, Zuzana. Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 1, s. 85-103. ISSN 1211-4669.

MAKOVSKÁ, Zuzana. Žákovské (ne)porozumění ve výukové komunikaci. In POLÁCHOVÁ-VAŠTATKOVÁ, Jana a BAČÍKOVÁ, Alice (eds.). *Sborník z VIII. ročníku konference: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 127-135. ISBN 978-80-244-2815-4.

ŠEĎOVÁ, Klára. O pseudodialogu k dialogickému vyučování. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a ŠEBESTOVÁ, Simona. (eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 39-45. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Struktura a obsah výukové komunikace mezi učitelem a žáky. In

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a ŠEBESTOVÁ, Simona. (eds). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 46-51. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠVAŘÍČEK, Roman. *Subjektivní teorie učitelů o vý-*

ukové komunikaci. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a ŠEBESTOVÁ, Simona. (eds). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 52-56. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Koncept jasnosti ve výukové komunikaci*. In

KAŠČÁK, Ondrej a PUPALA, Branislav (eds). *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition, 2011, s. 160-165. ISBN 978-80-8078-459-1.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele*. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 1, s. 41-65. ISSN 1211-4669.

Všechno má smysl, tvrdí norský spisovatel Jostein Gaarder

Rozhovor s Josteinem Gaardem



HANA GALETKOVÁ

Divadlo loutek Ostrava
hag25@seznam.cz

„Naše životy jsou součástí jedinečného dobrodružství. Nicméně, většina z nás si myslí, že svět je nezajímavý a stále se vydává na lov něčeho neobvyklého. Hledá anděly nebo Martany, ale to jen proto, že si neuvědomujeme, že sám svět je záhadou. Pokud jde o mne, tak já jsem se cítil úplně jinak. Viděl jsem svět jako úžasný sen. Já byl na lovu vysvětlení toho, jak to všechno do sebe zapadá,“ říká hlavní postava z knihy Josteina Gaardera *Tajemství karet*. Významný norský spisovatel, píšící především knihy pro děti a mládež, ale také filozof, humanista, ekolog a zakladatel Nadace Sofie se netají tím, že i jeho svět neustále překvapuje, zajímá a baví. Jeho kniha *Sofiin svět* se stala velmi rychle po vydání jednou z nejprodávanějších knih nejen v Norsku, ale po

celém světě. Byla přeložena do více než 53 jazyků a v roce 1995 se jí prodalo více než 30 miliónů výtisků. Také v českém prostředí patřila okamžitě mezi jednu z nejčtenějších knih mladých lidí, především středoškoláků a vysokoškoláků, ale také jejich pedagogů.

Jste původním povoláním učitel a dnes slavný spisovatel. Je možné prozradit nějaký návod, jak se stát spisovatelem?

Chcete-li se naučit plavat, musíte začít plavat. Chcete-li umět psát, musíte začít psát. Když začnete psát, zjistíte, že máte úžasnou fantazii. Máte sny každou noc. Čím víc používáte svou imaginaci, tím víc roste. Začnete psát a nechte jiné lidi, aby to po vás četli a říkali vám své názory a postřehy.

Máte nějaké rituály před tím, než začnete psát?

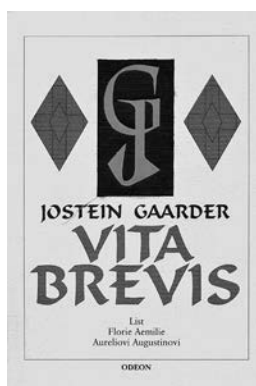
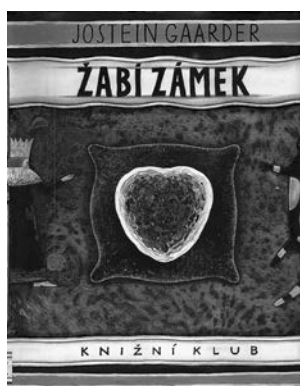
Ne vždy. Ale vlastně první nápady, myšlenky, mě napadají, když chodím. Nedostanu do pohybu svou hlavu, dokud není v pohybu mé tělo. Chodím třeba tři čtyři hodiny po lese nebo třeba i po městě a za několik dnů mám v hlavě osnovu knihy. Pak sednu a začnu psát. Prvních pět stran je něco jako ochutnávka, předehra v hudbě. Po procházkách pak vždycky vím, jak příběh skončí. Ale nevím nikdy předem, co se odehraje mezitím. To už je

záležitost procesu psaní. Několikrát se mi stalo, že jsem sedl a napsal rovnou celou knihu. Ale tyto knihy jsem nikdy nevydal. Víím, že to není ono. Myslím, že nejdůležitější je znát začátek, a kam chci dojít a jak k tomu konci dojít.

Jak moc je ve vašich knihách zachycena realita vašeho života a jak moc jde o fikci?

Ve většině mých knih jsou samozřejmě fiktivní příběhy, ale všechno, co píšu, má kořeny v mých vlastních zkušenostech. Od mládí mám takový pocit – a tím si myslím, že jsem privilegiovaný –, že jsem součástí něčeho úžasného, tajemného a záhadného. Že život kolem nás je mysteriózní a enigmatický. Tento pocit jsem měl poprvé, když mi bylo asi jedenáct let. Strašně mě začalo zajímat, kdo jsem já. Už tehdy jsem pochopil, že život je velmi krátký, a to, že existujeme, je zázrak. A zrovna tento pocit je obsažen v mé knize *Dívka s pomeranči*. Ty nejdůležitější věci v životě: láska, narození, ale zároveň i onen pocit konečnosti.

Vaše nejznámější kniha *Sofiin svět* se stala světovým bestsellerem a je vaší nejčtenější knihou. I u nás byla přeložena jako první. Jak dlouho vám trvá napsání jedné knížky, a zvláště knihy, která pojednává o dějinách filozofie?



Na tuto otázku by bylo hodně odpovědí. Ale začal bych tím, že průlom v mém životě způsobilo vydání knihy *Tajemství karet*, na které jsem pracoval jeden rok. Po jejím vydání jsem získal reputaci jako spisovatel, dokonce jsem dostal i několik cen a stipendium. Byl jsem v té době učitelem, tak jsem se rozhodl, že si vezmu jednorozhodně volno a zkusím být spisovatelem. Měl jsem hodně plánů a námětů na psaní. Ale právě proto, že jsem předtím působil jako učitel filozofie, jsem měl intenzivní pocit, že bych měl tuto svou etapu života nějak završit. A protože jsem nasbíral za dobu svého pedagogického působení spoustu zkušeností, námětů a uskutečnil jsem spoustu debat se studenty, cítil jsem povinnost to

nějakým způsobem uspořádat do knihy. Chtěl jsem zkrátka napsat knihu o filozofii. Původně jsem zamýšlel, že to bude čirá non-fiction. Nezamýšlel jsem psát román a vlastně jsem byl smířen s tím, že to bude i malinko nuda, svým způsobem učebnice. Bude určena pro malé množství lidí a nikoho moc nezaujme. Mluvili jsme o tom s mou ženou a já jí říkal: „Podívej se, z téhle knihy nic nebude, nedostaneme vůbec žádné peníze a nebude ji nikdo číst a kupovat.“ A protože je moje žena velmi praktická, tak mi radila, abych ji napsal rychle. Měli jsme tehdy mnoho půjček a věděl jsem, že na tomhle nezbohatneme. A tak jsem ji napsal za tři měsíce, abych to měl rychle za sebou. Svým způsobem ale ta kniha zrála

nejméně deset let, po celou dobu mého učitelování. Já ji měl v hlavě vlastně už hotovou. Ale stále jsem přemýšlel, jak ji napsat, aby to právě nebyla nuda. A v okamžiku, kdy mě napadl rámcující příběh patnáctileté dívky, pro kterou se otevřel svět filozofie a ona se s ním postupně seznamuje, tak od té chvíle jsem psal dnem i nocí. Chtěl jsem se té látky zkrátka zbavit co nejrychleji.

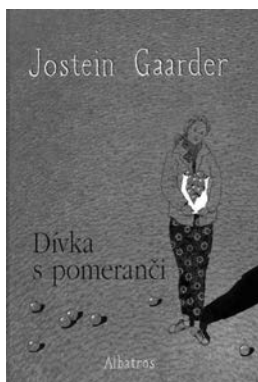
Čím si tedy vysvětlujete tak obrovský úspěch *Sofina světa* a vlastně všech svých knih?

Jak jsem vám řekl, *Sofiin svět* jsem chtěl napsat jako učebnici. Ale měla úspěch proto, že se z podoby učebnice vymykala. Proto se taky začala tolik číst. Já myslím, že kouzlo toho, proč je tolik překládána a čtena, je právě v tom, že



JOSTEIN GAARDER se narodil 8. srpna 1952 v Oslu do učitelské rodiny. Jeho otec byl ředitelem střední školy a matka Inger Margretheová učitelkou, která napsala několik knih pro děti. J. Gaarder studoval dějiny idejí, náboženství a severské literatury na univerzitě v Oslu. Poté pracoval jako středoškolský profesor filozofie, náboženství a literatury a v letech 1981–1991 vyučoval filozofii a literaturu na vysoké škole v Bergenu a v Oslu. Svou literární kariéru začínal povlovně. Zprvu posílal krátké články, povídky a básně do novin a spolupracoval autorsky na učebnicích. Debutoval v roce 1986 knihou povídek pro dospělé *Diagnosen og andre noveller* (Diagnóza a jiné povídky) a jako autor písniček pro děti a mládež se etabloval až v roce 1987 knihou *Barna fra Sukhavati* (Děti ze Sukhavati) a rok poté knihou *Froskeslottet* (Žabí zámek). Gaarder za své knihy získal řadu ocenění jak v rodném Norsku, tak na mezinárodní úrovni. V roce 2005 byl jmenován velitelem Řádu sv. Olava a získal čestný doktorát na univerzitě Trinity College v Dublinu. V roce 1997 založil společně se svou ženou Siri Dannevigovou Nadaci Sofie. Tato nadace uděluje každoročně Cenu Sofie (ve výši 100 000 USD) za významné projekty zaměřené na prosazování lidských práv a trvale udržitelného rozvoje. Některé z jeho knih byly zfilmovány, dramatizovány a uvádějí se na světových jevištích. V České republice jeho knihy na jeviště přivedlo pouze Divadlo loutek Ostrava, a to *Dívku s pomeranči* a *Sofiin svět*. Dramatizace jeho knih se také objevují na přehlídkách dětského divadla.

Knihy Josteina Gaardera: *Diagnosen og andre noveller* (1986), *Barna fra Sukhavati* (1987), *Froskeslottet* (1988, česky *Žabí zámek*, 2008), *Kabalmysteriet* (1990, česky *Tajemství karet*, 1997), *Sofies verden* (1991, česky *Sofiin svět: Román o dějinách filosofie*, 1995), *Julemysteriet* (1992, česky *Kouzelný kalendář*, 2002), *Bibi Bakkens magiske bibliotek* (1993), *I et speil, i en gate* (1993, česky *Jako v zrcadle, jen v hádance*, 1999), *Hallo? Er det noen her?* (1996, česky *Haló! Je tu někdo?*, 1998), *Vita brevis* (1996, česky *Vita brevis: List Florie Aemilie Aureliovi Augustinovi*, 1997), *Maya* (1999), *Sirkusdirektørens datter* (2001, česky *Principálůva dcera*, 2004), *Appelsinpiken* (2003, česky *Dívka s pomeranči*, 2004), *Sjakk Matt* (2006), *Slottet i Pyreneene* (2008, česky *Hrad v Pyrenejích*, 2011)



je záramována do příběhu. Myslím, že lidský mozek a paměť jsou orientovány spíše na příběhy než na encyklopedická hesla. Například kdybyste mi nyní vyprávěla všechno možné o Ostravě a mě by to velice zajímalo, strašně by mě to zajímalo, protože mě všechno velice zajímá, tak zcela jistě všechny ty informace okamžitě zapomenou, až odjedu. Ale kdybyste je sestavila do nějakého příběhu, budu si je pamatovat pořád. Druhý důvod, proč se podle mě *Sofiin svět* tolik překládá a čte, je, myslím, ten, že v knize mluvím o filosofii tak, jak to lidé nikdy od filozofických knih neočekávají. Často je shledávají nudnými, protože jsou složitě formulovány akademickými profesory. Ale přitom filosofie je všechno, co nás obklopuje, co je mezi námi, co zažíváme, co na světě vidíme, kdo jsme. Všichni si klademe filozofické otázky. Ale musím říci, že

kdybych býval věděl, že tahle kniha bude přeložena do tolika jazyků, tak bych ten román nenazval, že je o dějinách filozofie, ale o dějinách západního myšlení. Často mě po debatách oslovují většinou chlapci a říkají: „Děkujeme ti za tuto knihu, protože jsme si mysleli, že jsme blázní, když si klademe takové otázky, o kterých ty píšeš. Ale doteď jsme nevěděli, že jsou filozofické.“ A myslím také, že přišla ve správný a vhodný čas. V roce 1991. To bylo záhy po revoluci u vás, národy ve východní Evropě se osvobodily a měly prostor a čas a svobodu číst, co chtějí, a mohly si klást základní otázky a dostávat na ně odpovědi, a nebyly to otázky a odpovědi ideologické. Zároveň se v Jižní Americe děly úžasné věci v posunu pohledu lidí na náboženství. Lidé si začínali klást otázky, na které jim náboženství nedokázalo odpovědět. Kladli si otázky filozofické. A proto bych řekl: filozofie je rock'n'roll devadesátých let.

Záhy poté, co vyšla kniha *Sofiin svět*, se někteří literární kritici, např. v deníku *The New York Times*, o ní vyjadřovali s nadhledem, ironicky, až posměšně. Čtete kritiky a mohou vás inspirovat, nebo dokonce i nějak nasměrovat? Ano, kritiky čtu. Některé mě urážejí, některé mě mohou rozesmutnit a jiné zase velmi obšťastnit. Ano, v amerických *Timesech* na mě byli přísní a z těch kritik jsem byl velmi nešťastný. Ale zase naopak anglické *Timesy* o mně

psaly úžasné kritiky. Měl jsem velkou radost z kritik „echtovních“ akademických profesorů (znáte je – jsou to ti, co políbí ženu ve třiceti letech). Ti mi byli vděční za to, že jsem vrátil filozofii tam, kam patří, na agoru. Tedy na staré athénské tržiště, kde se filozofické otázky mají správně řešit. Snažím se dělat věci jasně, věcně a srozumitelně, a tak se pokouším také vyjadřovat své myšlenky – jasně, věcně, srozumitelně a poutavě. Věřím v komunikaci.

Ovlivnil vás nějak úspěch? Cítíte nějakou změnu před úspěchem a po něm?

Ne. Klidně se můžete zeptat jako svědků mé ženy, která má mimochodem velkou zásluhu na mém, jak vy říkáte, úspěchu. Já jsem úplně stejný. Vůbec jsem se nezměnil. Nemám totiž už další kapacitu na to, abych byl ještěitný. Já se tolik o všechno zajímám, že už nemám čas být ještěitný. Samozřejmě jsem rád, že lidé čtou mé knihy. A to, čemu říkáte úspěch, to samozřejmě změnilo můj život prakticky. Například tak, že hodně cestuji – a teď jsem například v Ostravě na festivalu. Ale jinak jako člověka ne.

Hrdiny vašich příběhů jsou často děti nebo mladí lidé a ocitají se v poměrně tíživé situaci. Jsou konfrontováni se smrtí. Vaše příběhy mohou být vnímány jako smutné, dojemné, někdy na pokraji sentimentu. Jak byste chtěl vy, aby byly vaše příběhy vnímány a jak je vy sám vnímáte?



Divadlo loutek Ostrava – Dívka s pomeranči



Divadlo loutek Ostrava – Dívka s pomeranči

Obojím způsobem. Jako smutné i jako dojemné, protože to odpovídá životu. Vlastně je to pro mne i takto lichotivé. Obě totiž život obsahuje. Někdy bývám obviňován z toho, že se dívám na rodinný život příliš romanticky, že je pro mě strašně důležitý. Zároveň ale musím, když píšu knihu, vymýšlet i něco dramatického, něco, co ten příběh takzvaně povznese. Na jednom takovém dramatickém, tragickém příběhu je postavena celá jedna moje kniha. Jmenuje se *Jako v zrcadle, jen v hádance*. Je to příběh dívky, která ve svých dvanácti letech umírá na leukémii. Děje se to zrovna o Vánocích. Ta dívka se těší na Vánoce a prožívá všechny ty drobné situace, které k Vánocům patří, ale už je natolik nemocná, že se v mnohých chvílích ocitá takzvaně „na věčnosti“. A tu „věčnost“ tam promítám do rozhovoru s andělem. My všichni, kteří žijeme na tomto světě, jsme si doufám vědomi toho, jak je život tajemný a záhadný. Ale zároveň si musíme uvědomovat i jeho konečnost. Jsem zřejmě už známý svým výrokem: Svět existuje. A vždy mi přijde hodně humorné, že ať jedu kamkoli, od Japonska po Brazílii, tak všude všichni souhlasně přikývují: „Ano, ano, je to tak.“ Všichni jsme si vědomi, že svět existuje, ale musíme vědět, že je i křehký a kdykoli může skončit. Výrok, který všichni známe, „být či nebýt, to je otázka“, je geniální vyjádření. Jednu chvíli tady

jsme, a velmi brzy se může stát, že tady nebudeme. A jediná chvíle, kdy si uvědomujeme konečnost života a své existence, bývá na pohřbech.

Ve svých knihách se hodně zabýváte otázkou identity. Jak to tedy podle vás je s naší identitou?

Ano, pro mě je identita základní otázkou. Kdo jsem? Já jsem omezován tímto tělem. Ale cítím, že člověk má identitu ještě mnohem hlubší, identitu, která není omezena jen na jeho tělo. Reprezentuji jisté lidství, reprezentuji jednu živou část na této planetě. Liším se naprosto diametrálně od existencialisty Jeana Paula Sartra, který tvrdil, že všechno je beze smyslu. Já naopak tvrdím, že všechno má smysl. Přestože tvrdím, že jsem smířený s koncem tohoto těla, které je rozhodně smrtelné, tak jsem i agnostik, který pochybuje. Nejsem úplně bez naděje, že existuje nějaký jiný druh identity. Dovolte mi ještě jeden příklad z mé poslední knihy. Kdyby přede mnou někdo řekl: „Tady máš dva knoflíky. Když zmáčkneš ten první, budeš muset umřít, ale celé lidstvo tím zachráníš a všichni budou moci žít. A když zmáčkneš druhý, tak všichni ostatní umřou a ty budeš žít dál. Který zmáčkneš?“ Já, Jostein Gaarder, bych rozhodně zmáčkl ten první. Protože cítím, že spoustu toho ze mě žije v ostatních lidech. A kdybych zůstal na světě sám, tak bych ztratil mnohem víc, než kdybych sám

umřel. Život je zřejmě jenom na naší planetě. A jenom my, kteří tady žijeme, máme odpovědnost za celý vesmír, nejen za náš propojený, globální svět, ale za celý vesmír.

Je pravdou, že k napsání knihy *Hrad v Pyreneích* vás inspiroval obraz Reného Magritta? A stává se vám, že vás při psaní inspirují obrazy?

Ano. Inspirují mě nejen obrazy, ale také třeba hudba. U této knihy nešlo o přímou inspiraci obrazem. Spíše šlo o to, že jedna linie knihy se odehrává v 70. letech, když jsme byli mladí. V té knize je hodně autobiografických prvků a je pravda, že v té době jsme měli plakát s tímto obrazem v pokoji. Byl pro mě něco jako životní pocit. Přišlo mi to celé velmi symbolické. Surrealistický obraz, na kterém svět pluje v prostoru – tak jako my tehdy. Také jsme tak pluli v prostoru a bojovali jsme s náboženským přesvědčením, které jsme neměli.

Knihu *Žabí zámek* u nás ilustroval významný český výtvarník a ilustrátor František Skála. Zajímá vás grafická a výtvarná podoba vašich knih vycházejících u vás doma, ale i v zahraničí?

Tu knihu jsem viděl a celkově se mi moc líbila. Zajímám se o výtvarnou podobu knih, ale musím přiznat, že nejsem v tomto ohledu žádný expert. Jen mě vždy velmi zajímá, jak vypadají. Vůbec se však nepletu do ovliv-



Divadlo loutek Ostrava – Dívka s pomeranči



Divadlo loutek Ostrava – Dívka s pomeranči

ňování podoby svých knih. Třeba teď mám připravené dvě obrázkové knihy pro malé děti a ty ilustrují dva nejlepší norští ilustrátoři. A jak s nimi mluvím, tak mě inspirují k psaní příběhů. Úzké spojení textu s obrazem je dobré spojení.

Řekl jste, že děti potřebují příběhy. Nejen v literatuře, ale i v divadle. Vaše knihy byly dramatizovány a uváděny na mnoha světových jevištích. Neuvažoval jste někdy o napsání dramatického textu přímo pro divadlo? Podílíte se na dramatizacích?

Ne, ne, ne. Jenom jednou jsem napsal scénář k filmu pro děti, ale to nikde ani neuvádím. Já jsem opravdu důsledně romanopisec a na dramatizacích se nepodílím. Dívám se na výsledek a je mi to i příjemné. Miluju psaní svých knih, ale nerad jsem zodpovědný za jejich další dramatizace. Představení ve vašem divadle (*Dívka s pomeranči* v Divadle loutek Ostrava – pozn. red.) se mi velice líbilo. Ale musím říci, že i kdyby se mi nelíbilo, tak bych řekl, že se mi líbilo. (Smích.) Ne, opravdu musím říci, že se mi líbilo a řeknu vám proč. Na rozdíl od filmu, který také vznikl podle mé knihy, je ta inscenace přesně v jejích intencích. Tedy rodinné komorní drama. Příběh odehrávající se doma, v jediných kulisách, o klukovi, který si čte dopis, a ostatní členové rodiny na to nějak reagují. A mně se právě líbilo, že duchu knihy byla dramatizace dokonale věrná.

Jaké místo zaujímají podle vás knihy a divadlo ve výchově dětí?

To je, myslím, velice důležitá otázka. My jako pedagogové potřebujeme příběhy. Příběh je klíčový. Proto potřebujeme knihy a filmy a divadlo, aby děti vůbec získaly povědomí o příbězích a vyprávění příběhů. Už to nefunguje, jako to fungovalo kdysi, kdy se rodiny pravidelně scházely a vyprávěly si příběhy a fungovala orální tradice. Z tohoto důvodu jsou knihy a divadlo důležité, neboť přinášejí příběhy.

Založil jste Nadaci Sofie. Jaký má obsah a cíl? Co podporuje?

Založili jsme Nadaci Sofie, protože román *Sofiin svět*, který jsme si mysleli, že bude nekomerční, je tak strašně komerční, že jsme vydělali spoustu peněz. A tak jsme si řekli, že je musíme použít nějak užitečně. Dali jsme vlastně celé jmění z prodeje této knihy do nadace. A každý rok odměňujeme nějaký ekologický projekt nebo i projekt zabývající se komunikací mezi lidmi na naší planetě. Každý rok za pomoci nadačního výboru věnujeme cenu v hodnotě 100 000 USD jednomu projektu. Výbor je složen ze znaleců vývojových teorií a ekologů a i já se svou ženou jsme jejími členy. Na začátku jsme byli, řekl bych, hodně amatérští, ale za dobu jejího působení jsme se naučili opravdu hodně. Pro představu zmíním pouze ceny za poslední dva roky. Jistý pan Tristram Stuart

vypracoval teorii, jak zabránit tomu, abychom tak strašlivě neplýtvali jídlem. A v roce 2010 cenu dostal pan doktor James E. Hansen, odborník na klima, který nás nutí k tomu, abychom si uvědomili nebezpečí, které způsobuje naše civilizační činnost, myslím tím spalování fosilních paliv.

A na závěr ještě jedna otázka: Jakou otázku dostáváte nejčastěji?

Můžu vás ujistit, že jsem zažil spoustu nepříjemných otázek. Často se setkávám s tím, že lidé vymýšlejí různé hlubokomyslné, filozofické a záludné otázky. Ale v poslední době se nejčastěji setkávám s otázkou, proč je hlavní hrdinkou knihy *Sofiin svět* dívka. Já už dnes odpovídám jednoduše: „Proč ne?“ Ostatně měl jsem jen dvě možnosti. My u nás v Norsku máme jen dvě pohlaví, no tak jsem zvolil zkrátka jedno z nich. (Smích.) Ale ve skutečnosti by byla odpověď hlubší. Já jsem chtěl, aby to byla žena a aby se jmenovala Sofie. Byl to záměr. Sofie je řecky moudrost a moudrost je ženský koncept. A proč myslíte, že moudrost odpovídá ženskému principu? Já si myslím, že ženy a dívky se snaží věci pochopit a přijít jim na kloub. A muži se snaží o to, aby jim bylo rozuměno, aby byli pochopeni. Dívky se snaží, aby rozuměly, a muži se snaží, aby jim bylo rozuměno.

Rozhovor se uskutečnil při příležitosti návštěvy Josteina Gaardera na 9. ročníku mezinárodního loutkářského festivalu Spectaculo interesse v Divadle loutek Ostrava a za výrazného přispění Jarky Vrbové, jediné a eminentní překladatelky jeho knih do češtiny.

Dramatizaci knihy Josteina Gaardera v překladu Jarky Vrbové uvedlo v roce 2010 Divadlo loutek v Ostravě. Na XVII. mezinárodním festivalu loutkových divadel SPOTKANIA 2010 v Toruni získala inscenace Cenu odborné poroty za scénografii (Tomáš Volkmer, Jiří Philipp a Robert Jarušek), Cenu dětské poroty získala inscenace jako nejlepší představení pro děti a Čestné uznání odborné poroty získal autor dramatizace a režisér Václav Klemens. Na mezinárodním festivalu Oberegi 2011 v Ivano-Frankivsku na Ukrajině získal cenu Václav Klemens za nejlepší režii.



Divadlo loutek Ostrava – *Dívka s pomeranči*

Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 3

**EVA MACHKOVÁ**

katedra výchovné dramatiky
Divadelní fakulty AMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

Historické pověsti o hradech, městech, kopcích, v nichž žijí rytíři, o historických osobnostech podle Augusta Sedláčka „obsahují v sobě konkrétní vypravování některé příhody, která se zběhla skutečně, která však od prvního zpravodaje neb očitého svědka prošla ústy tisíců lidí a několika pokolení, ztratila přitom všelijaké podrobnosti, které se myslí lidí nelíbily, udržela novou spojitost příběhů a jejich příčin a ustálila se konečně jako výtvor, který je napůl poezií a napůl vypravováním skutečného příběhu.“ (Sedláček, 1998, s. 11) Jsou to příběhy o zakládání a pojmenovávání hradů, zámků, klášterů a kostelů i celých měst, o vzniku erbů a důvodech, proč je na nich právě to či ono. Jsou to z velké části příběhy o hmotách a jejich proměnách, o stavění a zřícení zdí, o pokladech, jejich složení i proměnách ve smetí nebo naopak smetí ve zlato. Lidé a jejich osudy jsou často jen pasivními účastníky nebo dokonce jenom stafáží těchto proměn anebo jejich vztahy jsou velmi jednoduché a stručně pojednané, zkrátka jsou více méně vedlejší. Někdy v knihách historických pověstí najdete cosi jako historky ze života, které neobsahují nic kouzelného nebo nadpřirozeného, jako třeba v Košnářově

knize *Staropražských pověstí a legend* najdete příběhy jako ze současnosti: o tom, jak byli při stavbě paláce Kinských na Staroměstském náměstí uplacení někteří radní a ti schválili posunutí průčelí před stavební čáru, nebo příběh stavby paláce Clam-Gallasova v dnešní Husově ulici v Praze, na který radní vydali povolení jen pod podmínkou, že Clam-Gallas vykoupí a zbourá protější domy, protože výška paláce neodpovídá úzké ulici – a domy stojí dodnes. Zkrátka příběhy jako z televizního regionálního zpravodajství.

U historických pověstí odborně zpracovaných je stejný problém jako u démonických příběhů: jsou to často kratinké příhody, bez dramatické situace, bez zápletky a rozuzlení, s velice jednoduchým dějem, v nejlepším případě vhodné tak pro etudu. Ostatně podobný charakter mají i mnohé příběhy z okruhu „starých pověstí českých“, tedy z příběhů kronikářských.

Dalším charakteristickým rysem historických pověstí je fakt, že jeden příběh je lokalizován do celé řady míst. Nejtypičtější je to příběh o rytířích, kteří spí v hoře a vyjdou z ní ven, až bude českému národu nejhůře. Vedle nejznámějšího a jakoby „celostátního“ Blanika spící rytíře obsahuje ještě dobrá desítka kopců dalších. Také Bílých paní je kromě té Perchty z Rožmberka dobrá desítka. Nebo příběh o hradu, který si jako skrýš vybudovala mladá dvojice, která musela uprchnout, protože by rodiče nedovolili jejich sňatek – Přimda a Navarov, ale i další příběhy. Ostatně motiv nešťastné lásky kvůli tomu, že rodiče nesouhlasí se sňatkem, většinou z důvodu nerovného sociálního postavení, je velmi frekventovaný a objevuje se sice v mnoha variacích, ale jejich odlišnost je velice malá. V těchto případech uvádím jen příklady, ne všechny verze.

Následující výběr je tedy dost chudý,

je jen pár autorů, resp. knížek, v nichž jsou pověsti vybudované ve složitější příběhy. Je to například Hulpachovo *Pohádkové vandrování po Čechách a Pohádkové vandrování Moravou*, příběhy Kratochvílovky, Košnářovy a sem tam některé další. Možná i v nich nejdete motiv nebo situaci, které vám budou vyhovovat z důvodů vazby na region či lokalitu, anebo najdete způsob, jak z nich vytvořit montáž či koláž situací pro divadlo. Ostatně i v těch knihách, z nichž cituji větší počet příběhů, jistě najdete i ledacos jiného, co vás zaujme a co uplatníte jako východisko práce v dramate. V některých ovšem najdete i bohaté historické informace o skutečných dějinách dotyčného hradu či města. V *Historických pověstech lidu českého* Augusta Sedláčka, historika specializovaného na dějiny hradů a autora obsáhlé publikace o nich, jsou informace o původu příběhu, slovníček a rejstřík s množstvím historických faktů. Jinde ovšem převládá spíše hledisko etnografické, jako v publikacích brněnského badatele Oldřicha Sirovátky a jeho spolupracovníků. Zkrátka i historické pověsti jsou daleko víc ke čtení než k hraní.

Z HRADŮ A ZÁMKŮ

O velkém skoku. Za vlády knížete Křesomysla vedla touha po zlatě a stříbře mnoho vesničanů k tomu, že opouštěli zemědělství a věnovali se rýžování nebo dolování drahých kovů. Vladyka Horymír z Neumětels si stěžoval knížeti, který přislíbil pomoc, ale nic neudělal, protože velice stál o drahé kovy. Hledači zlata se o Horymírových krocích dozvěděli a za to zničili jeho hospodářství a podpálili jeho tvrz. Horymír se zachránil v lese díky Šemíkovi. V odvetu pak zasypal všechna díla a doly. Křesomysl ho za to odsou-

dil k smrti, ale Horymír se zachránil díky Šemíkovi, který dokázal skočit z vyšehradské skály na protější břeh Vltavy. Křesomysl pak Horymírovi odpustil, neboť měl za to, že je pod ochranou bohů. Šemík však po onom skoku chřádl, až zahynul. – Petiškovy zpracování známé pověsti klade důraz na důsledky „zlaté horečky“ v ekonomice, na otázku, zda dát přednost naději na rychlé zbohatnutí, anebo soustavné produktivní práci, na knížecí věrolomnost a podléhání ziskovým motivacím, na problém násilí a agrese. (Petiška)

Rytířská pověst o českém znaku. Příběh knížete Štylfrýda neboli Stůjmíra. Český kníže, který zdědil znak s kotlem v červeném poli, se vydal do světa, aby znovu získal starý český znak – orlici. Podařilo se mu to v království neapolském, když bylo napadeno anglickým králem. Sám jediný bojoval v rytířském klání postupně proti dvanácti anglickým rytířům a všechny souboje vyhrál. Neapolský král ho pak doprovodil domů a dal svoji dceru za ženu Stůjmírovu synovi Bruncvíkovi. – Jednoduchý příběh, jehož téžistě je v národním rytířském klání, je vhodný pro uvedení skupiny (zejména chlapecké či převážně chlapecké) do dramatické práce. Téžistě je v pohybových aktivitách. (Petiška)

O rytíři Petrovi, jeho hradu a sličné markraběnce. Hrad Petrohrad u Podbořan. Rytíř Petr se na dvoře míšeňského markraběte zamiloval do jeho dcery Agnes, i jí se Petr líbil. Ve velkém turnaji Petr zvítězil nad všemi rytíři a odvážil se požádat o Agnesinu ruku. Markrabě ho ale potupně vyhnal, představoval si pro dceru významnějšího ženicha. Petr se ale s dívkou domluvil a unesl ji na svůj hrad, kde žili dlouho v klidu. Na českém hradě dostala jméno Anežka a do roka porodila dvojčata. Pak ale ze msty markraběti vše vyrazil potrestaný Petrův služebník, markrabě přitáhl k hradu, jehož posádka se chystala na obranu proti přesile. Ale Anežka vystoupila před bránu i s oběma syny a to markraběte tak dojalo, že z bitvy sešlo a markrabě přijal Anežku i s dětmi a manželem. – Pěkná rytířská historie s turnajem, pro potěšení dobrodružně laděné skupiny s početnými chlapci. (Hulpach, 1985)

Kterak stařeček z Vargače lenocha Tonda ztrestal. Na místě dobříšského zámku stával hrad Vargač. Líný Tonda, chlap

jak hora, ale povaleč, se na svatého Jana vydal do hradu hledat poklad. Našel jen vetchého stařečka, který mu dal dukát – chudý hrad, chudé strašidlo. Ale Tonda si na něm vynutil slib, že mu bude dávat po dukátu každý týden. Lidé v Dobříši se divili, kde Tonda bere peníze a pokusili se ho sledovat. Tonda se bál, že mu stařeček někdo přebere, a tak na něm vynutil slib, že mu dukáty bude nosit k šibenici. Ale stařeček ho upozornil, že je jen jeden den v roce, kdy duchové musí splnit lidem, co jim slíbili. Příští týden našli lidé Tonda rozsápaného pod šibenicí, s dukátem v ruce. (Hulpach, 1992)

O novohradských strašidlech. V Červené věži na Nových Hradech se zjevovala skupina strašidelných mnichů, kteří vždy člověka obklopili a dali mu hádanku – které zvíře Bůh nestvořil. Nikdo neuhádl, až na Nových Hradech přijali kováře a ubytovali ho v Červené věži. Hned o první půlnoci se mniši objevili, kovář odpověděl, že Bůh nestvořil koně, ten má kopyta jako čert, stejně mu blýskají oči a před ulehnutím nekleká. Mniši začali mizet, ale kovář je zarazil, aby mu řekli, proč vlastně straší. V té chvíli byli osvobozeni, museli strašit proto, že místo zbožnosti kradli koně. Pak už se mniši nikdy neobjevili. (Hulpach, 1992)

O vrchu Oškobrhu, loupežnickém hradu a o divém muži. Dokud k Oškobrhu nepřišli lidé, žil tam divý muž. Když zde začal kníže stavět hrad, divý muž ho vždy v noci boural. Starší syn Cyril při hlídání usnul, mladšímu Petrovi se podařilo divého muže zajmout a hrad byl dostavěn. Kníže se pak se starším synem dal na loupení, mladší Petr, který nic nevěděl, trávil mnoho času ve vězení s divým mužem. Nakonec se dohodli na společném útěku, divý muž zato Petra o filipojakubské noci dovedl ke kouzelným zlatým květinám. Petr si je natrhal a měl kytici pro princeznu, takže se s ní oženil a později se stal králem. Trestal loupeživé rytíře, nakonec přitáhl s vojskem k Oškobrhu, ale než zasáhl, hrad se i s knížetem a Cyrilem i s nakradenými poklady propadl – způsobil to divý muž. (Hulpach, 1992)

Proč se tlustý Hubert dostal do šatlavy místo k pokladu. Turnovský brusič drahokamů Jiřík se zamiloval do bohaté Jitky, která dobře věděla, že ji chudému chlapci nedají, ale že si vezme tlustého Huberta ze mlýna. Přesto ho udržovala v pře-

svědčení, že o něj má zájem. Ale otec požadoval pytel zlata, a tak se Jirka vydal na Frýdštejn, když se dozvěděl, že tam bylo vidět světlo. Po důkladné prohlídce vyhrabal pytle plné zlatých předmětů, jeden se pokusil odnést, ale nezvládl to, shodil jej v lese. Hned Jitce sdělil, kde ho nechal, až se vzpomátl po námaze, vyzvedne ho. Ale Jitka o tom ihned řekla Hubertovi a ten se tam vydal s otcem a jeho pacholky, pytel vyzvedli a mlynář předměty z něj prodal v Praze a byla svatba. Ale ještě před obřadem rychtář s biřící a dráby zatkli Huberta, mlynáře i pacholky – nešlo o tajemný poklad, ale o věci ukradené Desfoursům z rohozeckého zámku. Další pytle se už nikdy nenašly, Jitka se už nevdala a Jirka si vzal hodnou Aničku ze sousedství. (Hulpach, 1992)

Kmotr Michal a kouzelné džbánky. Kmotr Michal jednou koupil na jarmarku dva džbánky, které ho cestou domů přiměly vystoupit ke zřícenině Há-zmburku. Tam ho dovedly do sklepa s obrovským sudem vína. Natočil si do obou džbánek bílé i červené a tu se objevili dva trpaslíci, jeden se žlutou, druhý s červenou čepicí, řekli mu, že si může kdykoli přijít natočit víno, ale nesmí říct, odkud ho má. Michal si chodil na Há-zmburk pro víno, až mu sousedi v Libochovicích začali závidět, žalovali rychtáři a ten mu pohrozil mučením, když neřekne, odkud víno je. Michal se podvolil. Když pak přišel na Há-zmburk, trpaslíci mu džbánky rozbili, a když odcházel, viděl jako ve snu svůj vlastní pohřeb. Po návratu domů ulehl a už nevstal. (Hulpach, 1992)

O dvanácti vojácích a týřovských panenkách. Za třicetileté války se v ruinách Týřova objevila skupina vojáků, kteří měli války už dost. Jejich velitel našel klíč k dvířkům, za nimiž byla komnata se stolem prostřeným pro dvanáct a ložnice s dvanácti postelemi. O půlnoci se u postelí vojáků objevilo dvanáct panen, ta nejstarší veliteli vysvětlila, že jsou zakleté, a vydrží-li všichni na hradě pravidelně přespávat celý rok, každý dostane jednu pannu za ženu a s ní bohatství. Jenže z celé dvanáctky to vydržel jen velitel, ostatní utráceli darované peníze po hospodách a nakonec utekli. Velitel pak od nejstarší panny dostal truhličku s penězi, za něž si pořídil nedaleko statek. Po čase se k němu jeho vojáci vrátili, zpustlí jako

tuláci a chtěli znovu na hrad. Varoval je, ale marně, našel pak po nich už jen zkrvavené hadry a dvířka do komnat se zabouchla. (Hulpach, 1992; viz též pověst Kouzelný roh, Grohmann)

Jak na hradě Ronové strašilo. Na hradě kdysi žil podivný rytíř, černě oblečený, na černém koni a prý kradl děvčata. Když zemřel, hrad zchátral a strašilo v něm. Až jednou ve vsi Březině u Křtin se o tom bavili sedláci v hospodě – a sedlák Rón se tam vypravil. První noc přišla jen smrtka a čert. Oba zažehnal svčenu vodou, další noc tam byl bál všech možných strašidel. Také je zažehnal a od té doby tam už nikdy nestrašilo. – Celkem jednoduchý příběh, snad využitelný pro divadelní vystoupení menších dětí – převaha dění a jednání je v strašení a skupinových aktivitách, které lze řešit nejrozličnějším způsobem podle nápadů dětí, vymýšlet postavy strašidel. (Sirovátka-Šrámková 1986)

O silném ševci. Mezi pány z Pecky a z Bělohradu byly četné spory o hranice panství. Jednou se přeli o kus lesa a rozhodli se to vyřešit zápasem. Pán na Pecce měl siláka Hejduka, Bělohradský pán neměl nikoho, až se přihlásila babka, že její muž švec by mohl zápasit. Páni mu poskytli hrachu, vepřového a piva, co unesl. K zápasu ani nedošlo, švec Hejukovi rozmáčkl plechový máz, v němž mu podával pivo, pak mu rozmáčkl ruku a Hejuk se dal na útěk. Švec ho pak dohonil a srazil, les zůstal Bělohradským a trasa, po níž Hejuk utíkal, se stala trvalou hranicí mezi oběma panstvími. (Sirovátka-Šrámková, 1986)

Přimda. Mladý hrabě se u císařského dvora zamiloval do císařovy dcery a ona do něho. Věděli, že otec nerovný sňatek nedopustí, a tak hrabě hledal úkryt – našel vhodné místo u potoka Přimdy, kde nechal vystavět hrad. Všechny stavitele i služebnictvo nechal pobít, aby nikdo nemohl úkryt vyzradit, a usadil se s manželkou zcela sám na hradě. Po pěti letech císař v tom kraji zabloudil a dostal se až k hradu. Hrabě se ženou už nebyli tak opatrní a hosta pozvali dál. On je poznal, ale oni jeho ne. Předstíral jim, že císař zemřel. Vrátil se na svůj dvůr, sebral vojsko a táhl ke hradu. Ale když na cimbuří jeho dcera zvolala, že bude-li její manžel zabit, i ona se zabije, císař to vzdal a přijal dceru se zetěm k své-

mu dvoru. Hrad pak zpustl. (Sedláček)

O Přimdě. Kníže Oldřich na lovu zabloudil a dostal se až k hradu zarostlému v křoví. V hradě našel vybavení už zetlelé. Když pak se dostal ke své družině, vypravil se i s ní prozkoumat opuštěný hrad. Jeden z jeho služebníků jménem Přím si hrad od knížete vyžádal, po něm se jmenuje Přimda. – Původ hradu je kladen do 10. století – dcera císaře Jindřicha I. Helena se zamilovala do hraběte Albrechta z Altenburgu. Svatba nepřicházela v úvahu pro jejich nerovnost, proto Albrecht prodal veškeré své statky a našel v hlubokých lesích vhodné místo pro postavení hradu. Hrad nechal vybavit vším potřebným na celá léta a pak všechny, kdo hrad stavěli, nechal opít a chatrč nad nimi zapálil. Pak tajně přivezl Helenu. Po letech císař Jindřich zabloudil na lovu a dostal se k hradu. Hrabě ho pozval na nocleh, ale císař je hned poznal, oni jeho ne. Po návratu do Řezna shromáždil vojsko a táhl s ním k hradu. Helena pohrozila, že spáchá sebevraždu, pokud bude zabit její manžel. Nakonec císař Helenu s Albrechtem vzal na milost. Odjeli s ním do Řezna a hrad nechali prázdný, byl opuštěn 79 let. (Wenig) Prakticky stejný je příběh **Založení Navarova.** Bohatá dívka při útěku s chudým milým si vezme svoje šperky, za ně koupí pozemky, na nichž si mladí manželé postaví hrádek. Za čas tam zabloudí dívčin otec a vidí, jak jeho dcera pro dítě chystá chudé jídlo – návaru (tj. jen částečně povařené jídlo) z hrachu, i jemu dá najíst. Poznává ho až zeť, když se vrátí z lovu, rodina se usmíří a hrad je pojmenován po oně návaře. (Sedláček)

O původu jména Navarov. Dcera frýdlantského hraběte Ludmila milovala chudého panoše Jindřicha, a když jí otec oznámil, že přijede bohatý ženich, uprchli spolu. Dívka vzala svoje šperky, za něž si koupili lesy a vystavěli malý hrádek. Hrabě léta o dceři nic nevěděl, až jednou na její hrádek zabloudil. Ludmila s Jindřichem a malým dítětem tam žili zcela sami, bez služebnictva. Hrabě dceru poznal, a ona jeho ne, pohostila ho „návarou“ z hrachu. Jindřich, který se vrátil domů, tchána hned poznal, oba se střetli, ale omdlelá dcera a plačící vnouček hraběte obměkčili. Smířili se a hrad byl nazván podle onoho jídla Navarov. (Pavel)

O původu jména Žebrák. Rytíř z Buzic si nemohl dovolit stavět na vysokém kopci, a tak stavěl hrad na strmé a nepřístupné skalce. Radoval se z nové stavby a rozhodl, že se bude jmenovat podle toho, kdo první jako host přijde na hrad. Byl to potulný žebřavý student – mendík s loutnou, podle něj se hrad jmenuje Žebrák. – Příležitost zabývat se životem na středověkých hradech, mendíky a trubadúry a jejich životem a poezií. (Pavel)

Zrada Šumberkova. Na hradě Rosenburku v Krupce žila Kateřina, neteř pána hradu Koldice. Z nápadníků si zvolila mladého rytíře Šáfgoče, ale ten byl brzy povolán na dvůr králevicův. Tam se sprátelil s Bedřichem Šumberkem a po něm, když odjížděl, nechal pozdravovat Kateřinu. Ale dlouho nepřicházely žádné zprávy, až se Šáfgoče dozvěděl, že mu Šumberk Kateřinu odloudil a oženil se s ní. Přisahal, že se pomstí. Ale oba mladí muži se jednoho dne setkali v císařském vojsku a Šáfgoče zachránil život zraněného Šumberka. Císař pak dal Šáfgočovi do erbu tři krvavé pruhy jako symbol jeho ušlechtilého činu. Kateřina se pak dozvěděla o podlosti svého manžela a zavrhl ho, kdežto Šáfgoče se šťastně oženil s jinou ženou. (Pavel)

Obětovaná. Příběh se odehrává na ústecském hradě Střekově. Za vlády Václava IV. na něm sídlil loupeživý rytíř Kuba. Ten se jednoho dne pokusil zúčastnit rytířského turnaje na hradě Bílině, ale byl vykázán mladým rytířem z Vrabince. Kuba za to Václava z Vrabince zajal a uvěznil na Střekově, pokusil se pak zajmout i jeho starého otce, ale zalíbila se mu dcera starého rytíře. Za ni byl ochoten otce ušetřit a mladého rytíře propustit. Dívka se obětovala, přestože milovala Otu, který toho času pobýval v cizině. Jedné noci navštívil nešťastnou Kubovu ženu skřítek, který jí řekl, že Ota je na Střekově ve vězení. Osvobodila ho, k svému činu se druhý den Kubovi přiznala – a ten jí svrhnul z hradeb Střekova. Ota pak s Václavem dobyli a vypálili Střekov, Kuba však uprchl a přišel o život na pouti do Jeruzaléma. – Přehledný příběh s romantickými rysy. (Petiška)

Hrubá Skála. Za časů Přemysla Otakara I. byl pánem na Hrubé skále Beneš Heřman, jehož dcera Svatava milovala Vojmila ze Zbiroha. Beneš se ale s Vojmilovým otcem zneprátelil a snažil

se vztahu zabránit. V té době táhli na Hrubou Skálu Sasové, obklíčili ji a ve chvíli, kdy už Beneš skoro prohrával, objevili se černí jezdcí a rytíř, který je vedl, zachránil pana Beneše z obklíčení. Přitom mu Sasové roztali helmu. Svatava věděla, že je to Vojmil, ale neodvážila se to otci říct, když rozhodl, že ji provdá jen za svého zachránce. Objevil se ale falešný hrdina, vydávající se za onoho rytíře. Svatava se za něj odmítla provdat a otec ji uvrhl do vězení, které nechal zazdít. Jenže Vojmil vyšplhal po skále, vyboural zazdění a snesl Svatavu do rokli. Tam je našel otec a smířili se. Pak uviděl jizvu na Vojmilově hlavě a pochopil, že to je jeho zachránce. Falešný hrdina uprchl. (Petiška)

Černý kohout. Poblíž kamenného hrádku u Mostiště (u Velkého Meziříčí) pásl tři chlapci krávy a kozy. Dováděli a přitom hodili Mánkovy boty dolů do díry. Bez bot domů nemohl, a tak ho chlapci spustili do díry po provaze. V hloubce byla síň, v ní kotel plný peněz a na něm seděl černý kohout. Zeptal se, pro co Mánek jde – ten že jen pro boty, a tak mu kohout řekl, aby si do nich nabral zlato. Chlapci ho vytáhli, pověděl všechno kamarádům a Lojza se rozhodl, že to také dokáže. Hodil boty dolů, slezl, kohoutovi řekl, že si jde jen pro boty, ale začal do nich dávat zlatáky. Kohout na něj skočil, kloval ho a škrábal a pak už si nikdo do sklepa netroufal. Později se vchod ztratil. (Kilianová-Sirovátka)

Lípa na Buchlově. Purkrabí buchlovský předsedal soudu, který soudil pytláctví a další přestupky v lesích a na polích. Jednou odsoudili člověka, který se zapřísahal, že skutek nespáchal. Nicméně ho vedli na popravu. Cestou potkali člověka, který nesl mladé lipky k sázení. Odsouzenec si jednu vyžádal a zasadil ji korunou do země s tím, že zazelenají-li se kořeny a koruna se ujme v zemi, znamená to, že je opravdu nevinný. Purkrabí odložil popravu, aby se ukázalo, zda má ten člověk pravdu – lípa se ujala a zazelenala a odsouzenec byl osvobozen. Lípa dodnes za Buchlově stojí. (Wenig)

O paní Johance, kterak na svého manžela tuze žárlila, až jednomu nevinnému děvčeti k smrti pomohla, a jak za to byla od ní prokleta. Dědička plumlovského zámku Johanka žárlila na manžela. Ona neustále pletla, manžel se nudil a chodil ke kovářo-

vi na kus řeči. Ale kovář měl krásnou dceru a Johanka myslela, že manžel chodí za ní. Tak dívku povolala na zámek, a protože ta byla známá jako výborná vyšíváčka, Johanka jí dávala těžké úkoly – vyšít něco za noc na mizerný materiál. Ale ona dokázala vyšít vždy něco krásného, což paní Johanku tím víc popuzovalo. Nakonec Johanku dívka proklela – do smrti musí neustále vyšít, a sama se uškrtila. Když ji pak pán hledal v její komoře, byly tam jen pomněnky, v které se proměnila. Johanka pak do smrti musela neustále vyšít a nakonec zkameněla. (Lisická, 1971)

O strýci Pavlovi, kterak se z vinohradu do hradního sklepení propadl a jak tam slavné moravské vojsko uviděl. Jedna z četných pověstí o vojsku spícím v hoře, v tomto případě ve sklepení hradu Bzenec. Strýc Pavel se do sklepení propadl při vykopávání pařezu staré třešně, ujal se ho bývalý kastelán hradu, provedl ho podzemím a požádal Pavla, aby za něj uklidil. Přitom se strýc Pavel poprvé v životě napil vody, ta z hradní studny chutnala výborně, a navíc mu zajistila, že bude žít do sta let. Za úklid dostal košík smetí. Domů přišel pozdě v noci, tetka mu vynadala, ale pak zjistila, že v košíku je zlato. Strýc ji přežil do předurčené stovky let. (Lisická, 1971)

VE MĚSTECH

Pražská domovní znamení. Tři příběhy. První je o domě U smrti v Dlouhé třídě. V bouřlivém počasí přišel do hostince tajemný cizinec v černém, vyděsil služku a tu pak našli mrtvou, protože cizincem byla „černá smrt“, tj. mor. U tří divých v Řetězové ulici jeden čas pobýval Angličan s třemi indiány, kteří tam vystupovali každý večer. Ale jednoho dne tam přišel Matěj Valeš z Libčic, který v nich poznal svoje sousedy. Angličan i indiáni zmizeli, název zůstal. U černého kohouta v Rytířské ulici v bohatém domě se ztratilo stříbro, bylo jasné, že ho ukradl někdo ze služebnictva. Pán domu, který měl pověst kouzelníka, nastrojil „kouzlo“ s černým kohoutem: když se ho dotkne pachatel, kohout dá znamení. Ve skutečnosti byl potřen sazemi, ten jediný, který měl ruku čistou, byl pachatel – nedotkl se, aby ho kohout neprozradil. (Kratochvíl)

O žebrácích, kteří sedávali u kříže na Karlově mostě. Příběh Šimona Lomnického z Budče, básníka vyznamenaného Rudolfem II. Jeho zásadou bylo – kam vítr, tam plášť –, a tak složil nadšenou báseň na Zimního krále Bedřicha Falckého, ale po bitvě na Bílé hoře zase napsal na poražené stavy hanlivou báseň. Lidé jím proto pohrdali, skončil jako žebrák, ale nikdo mu nedal almužnu, jen jedna stará chudá žena pro něj vyprosila v blízkém klášteře jídlo a donesla mu ho. (Košnář)

O bývalém Vrtbově paláci na nároží malostranského tržiště. Vrtbův palác sloužil jako činžovní dům, ale protože v něm každou noc strašilo, všichni nájemníci se odstěhovali. Zůstal jen starý domovník, který se v něm narodil. Jednou pozdě večer přišel cizí člověk a najal celé první patro a chtěl hned v domě přenocovat, přestože je zpustlý. Nijak se nedal odradit a domovníka podaroval vínem a masem. Pak domovník tvrdě usnul, ale v noci slyšel hluk, který považoval za sen o strašidlech. Když se ráno probudil, přišel onen cizí nájemník, nyní úředník, se sdělením, že v noci se policii podařilo zatknout penězokaze, kteří měli v paláci dílnu a předstírali strašení. (Košnář)

Golem. Příběh zpracovaný Magdalenou Wagnerovou obsahuje stručný životopis rabiho Löwa, různé jeho příhody a magické schopnosti, stvoření Golema a jeho zánik. Může sloužit jako východisko ke Golemovým příběhům obsaženým v další literatuře (např. Petiška, Meyring a další). Eventuálně by bylo možné tyto příběhy ze starého Židovského Města spojit s dalším příběhem z knihy Magdaleny Wagnerové, nazvaným Zjevení ze židovského ghettá, který se týká příběhů Mordechaie Maisla. (Wagnerová)

Čert ze Sovových mlýnů. Za knížete Bořivoje byl v místech Jeleního příkopu založen dvorec, a aby bylo kde mlít obilí, zřídili mlýn na Kampě, která se od pevniny oddělila při bouřce. Ve mlýně se usadil mlynář, který přišel kdoví odkud. Sprátelil se se sousedem zedníkem, který měl dceru a začal ji mlynáři namlouvat. Mlynář se vymlouval, pak přerušil styky, až to vzala do ruky dívka sama a té mlynář prozradil, že je ve skutečnosti čert vyhnaný z pekla, kam se ale bude muset vrátit. Dívka pravila, že jí to nevadí – a rázem se oba změnili v sovy, proto Sovovy mlýny. Sova-dív-

ka občas přilétá, ale nikoho už nenachází. (Wagnerová)

O velikém ohni. Bohaté město Louny nemělo daleko k truňku, ale měšťané si neuvědomovali, že mohou být potrestáni a nevšimli si ani znamení ohlašujících požár města. Jeden tovaryš měl dopal na vdovu Vohnišťovou a podpálil její dům, požár zničil celé město. – Možnost zabývat se životem středověkého města a jeho požárem – co lidé dělají, jak se chovají při takové katastrofě. (Hulpach, 1985)

O vojsku duchů a statečném Borešovi. Příběh ze Žatce, který se odehrává v období od svatojánské noci do Všech svatých. Ve městě se v noci začaly objevovat průvody malých mužíčků, putujících ze hřbitova. Případy se množily, lidé dostávali strach a ponocný se vzdal svého postu. Dlouho za něj hledali náhradu, až se přihlásil odvážný Boreš a ten z hradeb spatřil celé vojsko duchů, shromažďujících se před branami města. Radní nabídli dvěma odsouzencům k smrti oběšením milost, jestliže se v noci vydají před bránu prozkoumat, oč jde. Ti to přijali a vyslechli rozhovor duchů o tom, že vojsko chce dobýt Žatec o Všech svatých. Boreš to zvládnul, minutu před půlnocí, když celé vojsko duchů bylo sešikované před městskou bránou, zvolal mocným hlasem do čtyř světových bran výzvu, aby duchové usínali v pokoji. Celé vojsko se vytratilo, jen skrze bránu směrem ke hřbitovu putovaly zástupy duší zemřelých Žatečanů. – Strach, nebezpečí, schopnost jim čelit – a neposlední řadě nefalšovaný horor. (Hulpach, 1985)

Stříbrný zvon. Měšťané v Jablonném v Podještědí byli bohatí a dali proto ulít stříbrný zvon se zlatým srdcem. Vzbudilo to závist v okolí a Žitavští se rozhodli, že zvon odkoupí. Nabídli tolik tolarů, kolik se jich vejde na cestu z Jablonného do Žitavy. Purkmistr Jablonného ale prosadil, aby žádali tolik stříbra, kolik zvon váží. Žitavští se už na tento požadavek neozvali. Při jedné velké letní bouři se zvon náhle ztratil z věže a Jablonští podezřívali z krádeže Žitavské, ačkoli neexistoval způsob, jak by zvon mohli z věže sundat a odvézt. V Žitavě však brzy na to měli nový zvon – Jablonští se chtěli přesvědčit, není-li to ten jejich, ale nebyli k němu vpuštěni. Od těch dob se obě města neměla ráda. (Lisická, 1985)

Ženské vojsko. Za třicetileté války byla města ničena střídavě císařskými a švédskými vojsky. V době, kdy Rumburk zpusťovali Švédové, se radní sousedního Šluknova obávali jejich vpádu, nedokázali však nic vymyslet a podniknout, a tak věc vzala do ruky paní Žofie, manželka městského písaře. Zorganizovala odchod všech žen s dětmi na blízký kopec, kde zažehly mnoho ohňů a po stromech rozvěsily lesklé nádoby. Ve Švédech tím vyvolaly dojem, že se na kopci utábořila velká síla císařského vojska a to je donutilo odtáhnout. Brzy na to se šluknovští muži od potulného žebračka dozvěděli, kde mají své ženy hledat. Jejich prvotní pobouření ale vystřídala vděčnost za záchranu města. – Nejdůležitější jsou zde ženské role, nositelkami aktivity jsou šluknovské ženy, které děj posunují kupředu. Na rozdíl od mužů, kteří neplodně rokují, svou vynalézavostí dosáhnou pozitivního výsledku a překonají mužskou ješitnost a politikařeni. (Lisická, 1985)

Ferina Kacafírek. Historky chrudimského šibala Kacafírka, jak přechytračil pana Slavatu z Chlumu, kněze Eliáše a jak donutil pana Berku Rychmburského, aby vyřešil potíž chudé ženy, kterou před tím bez zájmu odbyl. – Podobný typ příběhů jako Enšpígl. (Mašínová; další historky lze najít také u Hulpacha [1992] nebo Kratochvíla.)

Švec, nebo kouzelník? V Dačicích žil známý a dovedný švec a léčitel Mikuláš. Říkalo se o něm, že je ve spojení s čertem nebo raráškem. Jednou odevzdával boty panu hraběti Berkovi na zámku a dostal dobře zapláceno. Ale krátce na to přišli panští drábové a chalupu prohledávali, až našli v bečce na odpadky Berkovy zlaté hodinky. Ševce zajali, mučili, ale on se nepřiznal. Odsoudili ho na šibenici. Cestou k ní švec i drábové a řada čumilů zapadli do bahna, drábové místo ševce vytáhli panáka a oběsili ho. Švec vylezl z bahna a ráno klidně ševcoval. Hrabě si ho povolal na zámek, aby to vysvětlil. Švec přitom prohlásil, že si odbyl hrdelní trest za hodinky, a ty mu tedy patří. Klidně si je vzal a odešel. (Hulpach, 1998)

Stříbrné zvony. Na Vysočině bývalo město Medlov, a protože se v místě dolovalo stříbro, bylo bohaté, na věži byly zvony z čistého stříbra. Bylo ale pyšné, a proto se propadlo do země a na jeho

místě se vytvořil rybník Medlov. Jednou ho vypustili a prasata vyryla ony stříbrné zvony. V Novém Městě si je pověsili na zvonici a Jihlavané jim je záviděli. Přišli se domlouvat, slibovali za zvony kdeco, ale Novoměstští se jich nevzdali. Krátce na to někdo založil požár na několika místech a město celé vyhořelo a zvony se rozlily. Když bylo město znovu postaveno, z rozlitého stříbra ulili zvony znovu, ale už nebyly tak krásné a nikdo je Novému Městu už nezáviděl. (Kilianová-Sirovátka)

Klášteří karbaníci. Horor ze starého Brna. V klášteře pod Petrovem tři mniši propadli pití karbanu. Aby je nikdo nepřistihl, chodili karbanit do hrobky. Když jednoho dne zazvonili na mši, dva se zvedali, ale třetí zaprotestoval, zrovna mu padla dobrá karta – ať prý jdou místo nich ti mniši, co v hrobce leží. A opravdu se tři kostlivci v hábitech zvedli, jednoho z karbaníků na místě ranila mrtvice, jeden zakopl a srazil si vaz, třetí omdlel. Kostlivci v kápích došli do kostela, a pokud je měli na hlavě, nikdo si ničeho nevšiml, dokud je nesundali. Pak našli i dva mrtvé, jeden přežil a vše vyprávěl. Do smrti se už k hrobce nepřiblížil. (Hulpach, 1998)

Zvony na Petrově. Za třicetileté války při obléhání Brna švédským vojskem vyslechl hospodský poradu, v níž generál Torstenson prohlásil, že ráno oblehne Brno, a pokud nezmůže, než zazvoní zvony, obléhání zruší. Hostinský v noci prošel do Brna, sdělil to veliteli a ten nechal zvonit už v jedenáct hodin a Torstensonovo vojsko skutečně odtáhlo. Od té doby se na Petrově zvoní poledne vždy v jedenáct. (Kilianová-Sirovátka)

Jak řezník zabil draka. Za Brnem na kopci k Slanině se usadil drak, požíral dobytek a drůbež. Místní se na něj vypravili, ale brzy je hrdinství přešlo, nezvládla to ani setnina vojska. V okolí Brna bylo zle. Až jednoho dne přišel vandrem řeznický tovaryš, vyžádal si čerstvou volskou kůži a vápno, to našel do kůže a předhodil drakovi. Drak to sežral, šel se napít, vápno se hasilo a drak zcepeněl. Na památku ho pověsili do průjezdu staré brněnské radnice. (Šrámková-Sirovátka, 1981)

Pandur Trenk. Za Marie Terezie žil baron Trenk, který byl pandurem, voják, dobrodruh a lupič. U císařského dvora oceňovali jeho služby a dlouho zavírali

oči nad jeho zločiny a výtržnostmi. Ale nakonec byl zatčen a uvězněn na Špilberku. Krátce na to u něj lékař konstatoval smrt. Ale druhý den přišel k veliteli žebřák a řekl mu, že vyslechl spiklence – Trenk smrt jen předstíral, lékař byl podplacen. A tak ho vyzvedli v márnici, žebřák z něj shodil kapuci a obvinil Trenka, že panduři ztýrali jeho rodiče, ti zemřeli, a on se tedy baronovi pomstil. Baron šel zpátky do vězení, ale když opravdu zemřel, začal na Špilberku strašit. (Šrámková-Sirovátka 1981)

Jak Lišáci chytali Napoleona. Před bitvou u Slavkova přenocoval Napoleon v jedné hospodě u Brna. Mezitím se v hospodě v Lišni sešli místní a rozhodli se, že Napoleona polapí. Představovali si ho vysokého, se spoustou řádů a zlata na uniformě. Číhali na něj v příkopu, až v noci pojede, ale přejela jen skupinka obyčejných jezdců, které nechali být. Nakonec se vypravili až do hospody, kde Napoleon nocoval, a dozvěděli se, že už odjel – byl malý a nenápadně oblečený. Rychtáři se pak panímáma vysmála. (Šrámková-Sirovátka 1981)

Jak došlo k založení Nového Jičína. Na starojičínském hradě žil rytíř, jehož žena i tři synové zemřeli, zůstala jen dcera Jitka. Byla to statečná dívka a uměla všechno jako rytíř. Jednou na hrad přišla žena, které medvěd unesl dítě, a prosila o pomoc. Do lesa se vydala Jitka, konečně medvěda s dítětem našla a začala s ním zápasit. Medvěd ji skoro přemohl, ale zasáhl ho oštěpem pastýř Jan. Dítě donesli matce, rytíř pozval Jana na hrad. Ten se postupně vyučil všemu, co potřebuje rytíř, a nakonec se oženil s Jitkou. Na paměť té události postavili v lese kapli, pak vedle ní lovecký zámek, dům pro Janovu matku a nakonec se kolem vytvořilo město, které nazvali Nový Jičín – podle Jitky – a rytířův hrad byl pojmenován Starý Jičín. (Sirovátka-Šrámková, 1986)

Z KOPCŮ A HOR

Hrdinové ukrytí v hoře. Tento oddíl Grohmannových Pověstí z Čech obsahuje celou sérii pověstí o blanických rytířích a další obdobné pověsti – o rytířích ukrytých v Bílé hoře, ve Vyšehradě, v Oškobrhu u Poděbrad, o templářích v Ralsku... Většinu z nich spojuje věštba, že vyjedou na pomoc,

až bude v Čechách nejhůře. Dalším opakujícím se motivem je vstup živého člověka do hory a jeho návrat po roce nebo po stu letech s velkým bohatstvím, v které se promění nějaká běžná věc (staré podkovy, smetí apod.). – Pro divadelní inscenaci by bylo možné z těchto příběhů sestavit montáž nebo vyfabulovat souvislý příběh. (Grohmann)

Čantoryja. Tři hrušně vymezují bitevní pole mezi Těšínem a Frýdkem, kde se střetnou Spravedlnost s Nespravedlností v poslední bitvě. Až bude Nespravedlnost vítězit, vyrazí z Čantoryje vojsko složené z rytířů, kteří spí v hoře. Jeden z příběhů vypráví o tom, jak se do hory k rytířům dostal pasáček, kterému se tam zaběhlo prase. Rytíři mu dali zlatou hůl a za ni si pořídil statek, a tak byl do smrti bohatý. Druhý příběh je o kováři, u něhož si rytíř objednal podkovy pro tři sta koní, ale muselo to být do týdne. Na Velký pátek zavedl kováře do hory, ten tam okoval všechny koně a po roce se s bohatstvím vrátil, opět na Velký pátek. (Lazecký)

PRAMENY

GROHMANN, Josef Virgil. *Pověsti z Čech*. Přel. Radovan CHARVÁT. Praha: Nakladatelství Plot, 2009. 256 s. Přel. z: Sagen-Buch von Böhmen und Mähren: Sagen aus Böhmen. ISBN 978-80-7428-011-5.

HULPACH, Vladimír. *Kouzelné dudy. Pohádky, báje a kronikářské příběhy ze Žatecka a Lounska*. Ústí nad Labem: Severočeské nakladatelství, 1985. 196 s.

HULPACH, Vladimír. *Pohádkové vandrování po Čechách*. Praha: Albatros, 1992. 376 s. ISBN 80-00-00319-8.

HULPACH, Vladimír. *Pohádkové vandrování Moravou*. Praha: Albatros, 1998. 148 s. ISBN 80-00-00607-3.

KILIANOVÁ, Eva; SIROVÁTKA, Oldřich. *Král moravských vodníků: Pověsti z Horácka a Podhorácka*. Brno: Blok, 1974. 260 s.

KOŠNÁŘ, Julius. *Staropražské pověsti a legendy*. 3. vyd. Praha: Odeon, 1992 [1933]. 332 s. Ed. Klub čtenářů. Rodinný klub, sv. 640. ISBN 80-207-0393-4.

KRATOCHVÍL, Miloš Václav. *Báje a pověsti z Čech*. 2., rozš. a přepr. vyd. Praha: Albatros, 1984 [1959]. 180 s.

LAZECKÝ, František. *Dukátová stařenka: Pověsti ze slezského a lašského kraje*. Ostrava: Profil, 1983. 376 s.

LISICKÁ, Helena. *Z hradů, zámků a tvrzí: Pověsti z Moravy a Slezska*. Praha: Svoboda, 1971. 468 s.

LISICKÁ, Helena. *Zrcadlo starých časů: pověsti a zkazky z českých měst*. Praha: Albatros, 1986. 220 s.

MAŠÍNOVÁ, Leontina. *Ze starých pověstí a legend*. 3., rozš. vyd. Praha: Albatros, 1970 [1954]. 116 s.

PAVEL, Josef. *Pověsti českých hradů a zámků*. Praha: Jos. Hokr, 1934-1935. 520 s.

PETIŠKA, Eduard. *Z pokladnice příběhů království českého*. 3. vyd. Praha: Martin, 1994. 272 s. Ed. Světla minulosti, sv. 3. ISBN 80-900129-4-9.

SEDLÁČEK, August. *Historické pověsti lidu českého*. 5. vyd. Praha: Melantrich, 1998. 348 s.

SIROVÁTKA, Oldřich; ŠRÁMKOVÁ, Marta. *Živá voda: Lidové pověsti z Čech, Moravy a Slezska*. Praha: Albatros, 1986. 320 s.

ŠRÁMKOVÁ, Marta; SIROVÁTKA, Oldřich. *Brněnské kolo a drak: Pověsti z Brna*. Brno: Blok, 1981. 160 s.

WAGNEROVÁ, Magdalena. *Pražská strážidla a všemožná jiná zjevení*. Praha: Plot, 2010. 240 s. Ed. Kořeny, sv. 5. ISBN 978-80-7428-047-4.

WENIG, Adolf. *Pověsti o hradech*. 2., rozmož. vyd. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1921 [1907]. 128 s.



Metamorfózy rozhlasovej rozprávky

**MARTA ŽILKOVÁ**

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra
mzilкова@ukf.sk

Je všeobecne známe, že na Slovensku sa nepeštuje úcta k tradícii, ani ku kultúrnym artefaktom, ktoré dlhé desaťročia slúžili ľuďom na povznesenie ducha i úcte k hodnotám. K tomuto záveru som dospela po dvoch skúsenostiach s médiami a ich vzťahom k programom pre deti. Najprv to bola Slovenská televízia, ktorá preložila večerníček na Dvojku a teraz sa nechal počuť aj Slovenský rozhlas, že nedeľnú rozprávku budú môcť deti od januára počúvať iba na rádiu Regina (Glovíčko, 2011). Je to typický antimarketing! Dlhoročná skúsenosť totiž hovorí, že všetky pohyby a zmeny pravidelného vysielania v médiách znamenajú stratu stálych percipientov, teda detí, ktoré rozhlasovú rozprávku počúvali. Najlepším príkladom je rozhlasová hra pre deti – rodinný program zo sobotňajšieho popoludnia, ktorý presunom na stanicu Devín skončil nielen u poslucháčov, ale aj u autorov. V súčasnosti tento žáner už nikto nepeštuje. Objavuje sa iba v sporadických reprízach na stanici Devín.

V tomto momente komentovanie súčasných médií zastavím, pretože – ako sa ukázalo – autori sa o hru pre deti ešte stále zaujímajú, ibaže priestor na najviac sledovanom kanáli, teda na Rádiu Bratislava, na to nemajú. A tak

dramaturgia pristúpila k experimentu a v termíne nedeľnej rozprávky odvyšielala dva seriály, ktoré sa iba „metaforicky“ môžu pokladať za rozprávky (možno pre staršie deti, teda od 10 rokov vyššie). Prečo metaforicky, to ukáže podrobnejšia analýza textu jedného zo spomenutých seriálov.

Ak sa pozrieme na dramaturgický plán nedeľných rozhlasových rozprávok za posledné dva roky, zistíme, že sa tu objavila nová žánrová forma – rozhlasový seriál. Autorom oboch seriálov je Juraj Raýman, v jednom prípade v spoluautorstve so Zuzanou Križkovou¹.

Tituly uvedené v dramaturgickom pláne (pozri v pozn. 1) tvoria zväčša známe ľudové alebo autorské rozprávky, povesti a pod. a sú určené vekovo mladším deťom. Ničím sa nevynímajú z rámca doterajšieho repertoáru nedeľných rozprávok. Až na seriály, ktoré pôsobia nezvyklým dojmom.

ANALÝZA ROZHLASOVÉHO SERIÁLU PRE DETI TAJOMNÁ PÍŠŤALA

1. časť: Kto je ten chlapec?

Krátky obsah príbehu: 13-ročný Lukáš sa ubytuje v hoteli s babkou a komorníkom Bernardom. Obaja sa starajú, aby Lukáš nedošiel do styku s vodou. Následne prebieha rozhovor vodnej dievčiny Aquabelly (vodníčky) so strýkom Albertom (vodníkom) o možnosti stať sa človekom, za čo ju strýko uväzní v izbe a zoberie jej vodovodný kohútik, aby nemohla ujsť cez umývadlo. Pomocou priateľiek žiab, zvaných Fredy, sa Aquabella dozvie o čarovnej kvetine, z ktorej možno uvariť elixír lásky. Aqua, ako ju všetci volajú, ho pripraví a po mnohých peripetiách ho ponúkne Lukášovi. Nič sa však nezmení a ona naďalej ostáva vodníčkou. Čo sa teda stalo? Kto je Lukáš? Pointa: Aj on je vodník!

Prvej časti seriálu venujeme viac pozornosti, lebo tvorí tematickú základňu, kreslí postavy, motivuje ich kona-

nie, z čoho potom vychádzajú aj ďalšie časti, postavy, dejové línie – súhlasne i kontroverzne.

Pri analýze textu Raýmanovej rozhlasovej rozprávky možno vyčleniť niekoľko línií (obsahových i formálnych), ktoré sa v jednotlivých častiach menia a ovplyvňujú ostatné stránky diela. Samozrejme že sledované línie sa prestupujú, prelínajú, ale zároveň si zachovávajú svoju dominantnú podobu.

1. Keďže v záhlaví scenára je text uvedený ako rozprávka, možno ako prvú vyčleniť *rozprávkovú* líniu. Viaz sa k postave Aquabelly, jej strýka Alberta, žiab Frediek a ostatných podvodných obyvateľov. Hoci ide o rozprávkové postavy, komunikujú i správajú sa ako ľudia, čo sa odráža v jazyku, plnom hovorových výrazov (fuč, ocicmávať sa, jasnačka a pod.). A nebyť alúzie na Andersenovu *Malú morskú pannu* a sprievodných zvukových prostriedkov, aj by sa zabudlo, že sa to všetko odohráva pod vodou. Ale rozprávková je Aquabellina túžba stať sa človekom i motív čarovného kvetu a zaľúbeného sumca. V tomto momente sa do rozprávkového textu dostáva myslenie súčasného teenagera (či skôr dieťaťa) i následná opozícia s postojom dospelého².

Ide o celkom odlišný dôvod premeny na človeka ako v rozprávke o malej morskej panne. Kým v našom prípade prevláda detský aspekt, v Andersenovej rozprávke ide o aspekt dospelého, o lásku dvoch zrelých jedincov, hoci aj morská panna je ešte v teenager-skom veku. V Raýmanovom texte sa nepriateľstvo medzi vodníkmi a ľuďmi nezakladá na rozprávkovom strachu z vodníkov a ich hrnčekov, ide o existénčné vzťahy, o moc a vládu, čo sa vôbec nepodobá klasickým obrazom vodníkov v rozprávkach.

2. Paralelne s rozprávkovou líniou sa vinie línia *súčasnosti* a na tematickej rovine sa viaže k postavám Lukáša, babky a komorníka Bernarda. Ich správanie i reč sú rovnaké ako v súčasnej autorskej rozprávke, dej sa odohráva na zemi medzi ľuďmi (v hoteli, parku,

na ulici), ba navyše tu objavíme aj rezistentné americké jazykové floskuly³.

3. Tematická zložka súčasnosti zasahuje do línie rozprávky v podobe rozhovoru žiab, rýb a sumca s Aquabellou a pridáva textu vzácny prvok *humoru*, ktorý odľahčuje vážnosť diania a zároveň vracia postavy do reálnej situácie⁴.

4. Nemožno obísť ani základný kameň, na ktorom je celý príbeh postavený, teda *mýtus*, presnejšie pseudomýtus o stvorení sveta, pri ktorom boli vodníci prv ako ľudia a do vienka dostali starostlivosť o vodstvo. Spomína sa tu aj nepriateľstvo medzi ľuďmi a vodníkmi a tento kontroverzný vzťah sa povyšuje až na nebezpečenstvo zániku ľudí. Hovorí o ňom niekoľkokrát Albert, ktorý tak preberá i funkciu rozprávača⁵.

Uvedené prvky – tematické, kompozičné i jazykové – nevybočujú z rámca súčasnej rozprávky, pretože 1. využívanie alúzie (na Andersenovu rozprávku *Malá morská panna*, na český film *Jak utopit doktora Mráčka aneb Konec vodníků v Čechách* a pod.), 2. tvorba nových mýtov (napr. o stvorení sveta), 3. zmena základných rozprávkových tematických prvkov (napr. dôvod, prečo sa chce Aquabella stať človekom), 4. nový text ako skladanka z prvkov iných textov – to všetko sú typické postmoderné postupy, ktoré textu dodávajú nové rozmery a iný význam, ale nemenia žáner – stále je to ešte rozprávka, hoci aj postmoderná.

2.-5. časť: Nečakaná záchrana, More času, Keď voda bola vodou, Na konci čias

V ďalších častiach seriálu dochádza k zásadnému obratu pri rozvíjaní zápletky. Do nevinne sa vyvíjajúcej rozprávky s teenagerským story vstupujú ďalšie postavy a nové prekážky, ktoré musí Aqua a Lukáš prekonať⁶.

V citovanom úryvku Albert kladie otázky, ktoré sú pre autora motivačným činiteľom pri rozvíjaní ďalšieho príbehu a pre príjemcu navodením recepcnej zvedavosti, ktorá by mala byť uspokojená v nasledujúcom príbehu obdarenom dostatočnou tajomnosťou, dobrodružstvom a napätím. Autor si dáva záležať na recepcnom záujme, preto zásadne mení stratégiu rozvíjania príbehu. Dotýka sa to všetkých línií z predchádzajúcej časti.

Albert pokračuje v uvažovaní o poslaní vodných mužov – vodníkov. Rámcuje nimi nový príbeh, ale zároveň mení kvalitu textu z mýtického

na rozprávkový, neskôr až popkultúrny. Z hrdých ochrancov vody sa totiž stáva hŕstka vyhnančov, utekajúcich a skrývajúcich sa pred Barónom a jeho Argilomantmi – postavami z thrillerov, s ktorými vstupuje do textu popkultúra, vytlačujúca rozprávkovú líniu. Popkultúrny charakter dodáva textu nielen vstup nových postáv (Barón, Argilomanti, meňavky, Pickwikovci, Hydra), ale aj zmena mýtu na mágiu. Pre podporu tohto záveru je potrebné konfrontovať slová Baróna, typického predstaviteľa zla, ktorého úmyslom je zničiť všetko, čo stvoril Boh, s odbornou definíciou mágie⁷.

Vstupom mágie sa mení žáner rozprávky na popkultúrny, na žáner fantazy. Čo to znamená? Podľa J. Malíčka (2008, s. 97) žáner fantazy „nemá prísne racionálny rozmer, ale rovnakou mierou je v nej obsiahnuté aj iracionálne, respektíve nefyzikálna kauzalita v podobe mágie... Fantazy lokalizuje dej do nejakej fiktívnej reality, kde paralelne vedľa seba koexistuje niekoľko inteligentných druhov (najčastejšie ľudia, elfovia, trpaslíci, draky) a ktorej prostredie a kultúra je na paralelnej úrovni niektorej z historických epoch ľudstva“.

V torze rozprávkovej línie okrem vodníkov pokračujú iba podvodné živočíchy. Fiktívna realita (odohrávajúca sa stáby v súčasnosti, ale aj v histórii, v časoch cisára Rudolfa) sa zaplňuje fiktívnymi postavami zloduchov typu Hydra, Argilomanti a pod., čím sa zvyšuje dramatickosť a dobrodružnosť príbehu.

A aké paranormálne prostriedky sa používajú v texte? Predovšetkým výroba Argilomantov, ktorí „(...) sú vrcholom vývojového rebríčka. Nemajú vlastnú tvár, ani vlastnú osobnosť. Majú KOLEKTÍVNE MYSLÉNIE. Čo sa mihne hlavou jednému, vedia všetci odrazu. A všetko, čo vidia a počujú, všetko, čo si pomyslia, sa zbíha do spoločného mozgu...“ (Citované z rozhlasovej hry *Tajomná písťala*). (Pozn. aut.: Podobných postáv má žáner sci-fi a fantazy nespočetné množstvo. Od *Pána prsteňov* cez *Harryho Pottera* až naposledy vo filme Andyho Fickmana *Útek na Horu čarodějnic*.)

Samozrejme, v príbehu nechýbajú zázračné predmety: medailón, ktorým sa otvárajú začarované dvere, tajomná písťalka, ktorá odštartuje zaplavenie sveta, vysávač myšlienok, kováči času, pohyb v čase atď.

Kompozícia a rozvíjanie príbehu sú spravidla vedené tak, že zo základného príbehu sa vyselektuje jeden motív a ten nadobudne štatút dejoye samo-

statnosti. Tak sa v druhej časti dovtedy nepriateľské postavy starej mamy a Bernarda zmenia na pomocníkov a odkryjú zámer Baróna zničiť svet. Z hľadiska popkultúrneho charakteru textu je dôležitý opis laboratória, kde sa vyrábajú Argilomanti. Opäť ide o alúziu na sci-fi filmy s podobnou témou. Opis laboratória je silne vizuálny, čo zvyrazňuje aj zvukový podkres.

V druhej a tretej časti sa hľadá „*dedič, ktorý sa narodí, aby zjednotil ľudí Vody aj ľudí Zeme a zachránil svet*“. Ide o alúziu na Bibliu, na narodenie Krista ako záchrancu sveta. Keďže sa predpokladá, že ním je Lukáš, je potrebné zistiť jeho identitu, teda vrátiť sa v čase (znak fantazy) o 13 rokov dozadu. Udalosti, ktoré sa odohrávajú v minulosti, sú príbehom tretej časti.

Štvrtý diel sa odohráva za čias cisára Rudolfa (ďalší znak fantazy), keď lord Essex bol vodcom vodníkov a ukazuje sa, že aj otcom Lukáša. Tu sa objavuje aj čarovná písťalka a boj o ňu, ktorého sa zúčastňujú aj Lukáš a Aqua. S predpokladom starších percipientov vstupuje do tejto časti sexuálny motív, narúšajúci vekovú kategóriu detí⁸ i prvky sci-fi⁹.

Posledná, piata časť obsahuje najvzrušujúcejší moment príbehu, spojený s vyriešením problému konca sveta.

Po dobrodružnom putovaní dvoch hlavných hrdinov do minulosti boj s Hydrou a už-úž prehratý súboj autor napokon vyriešil celkom jednoducho – prehovorom rozprávača. Zvuk a reč tu kapitulovali pred obrazom, na ktorý je príjemca zvyknutý v komerčných filmoch s podobnou témou. Monologická podoba vyvrcholenia vzrušujúceho príbehu je do istej miery sklamaním, lebo svojím statickým charakterom narúša zvolený temporytmus príbehu. Ako keby sa autor vzdal, ako keby nedokázal dialogickou formou vyriešiť prechody jednotlivých časových úsekov a ich vzájomný vplyv¹⁰.

Pointa, teda spôsob dramatického vyriešenia konfliktov, sa veľmi podobá vyvrcholeniu v komerčných dobrodružných filmoch s témou hľadačstva pokladov (napr. *Pátranie po Zlatom kalendári* a pod.), čím sa seriál *Tajomná písťala* prikláňa k popkultúrnemu žánru fantazy. No didaktický tón v Albertovom záverečnom monológovi odrazu pripomína rozprávku, z ktorej – mimochodom populárne žánre vyrastajú.

Že ide o žáner fantazy, svedčí aj „za-strešenie témy metafyzickým súbojom dobra a zla, ktorý sa však odohráva aj v konkrétnej prí-behovej rovine, kde bojuje personifikované dobro s personifikovaným zlom“ (Malíček, 2008, s. 97). V tomto bode sa fantazy pribli-žuje k rozprávke s tým rozdielom, že v rozprávke opozícia dobra a zla ne-musí byť podporovaná iba imaginár-nymi pomocníkmi, môže sa odohrávať v reálnom prostredí a víťazstvo dobra má vyšší a hodnotnejší mravný kredit. Autor Wikipedie (<http://jdem.cz/wtuk2>) vidí rozdiel medzi klasickou a novo-dobou rozprávkou či žánrom fantazy v presadzovaní „predstavy, že čarodejníci a čarodejnice môžu byť zlí aj dobrí a vzájomne spolu bojujú, zaujímavým faktom je, že na túto činnosť (respektíve k víťazstvu) potrebujú z nie vždy celkom pochopiteľných dôvodov obyčajných ľudí, ktorí sa stávajú faktorom, ktorý potom roz-hoduje o víťazstve dobra alebo zla“. V našom prípade to boli teenageri-vodníci, ktorí disponovali ľudskými vlastnosťami a zastupovali dospelých v boji so zlom.

Línia súčasnosti sa vo všetkých šty-roch častiach zachováva iba na jazy-kovej rovine (s výnimkou záverečnej scény), pretože postavy naďalej použí-vajú hovorové prvky a novotvary typu smradlavka, chrapačka, triezvovka (názvy rastlín), meňavka, hadovrazy (živé povrazy z hadov), prdlo v bedni, vycucnúť a pod. Stopy súčasnosti ob-sahujú aj niektoré názory, hlavne teen-agerov, ale spôsoby riešenia osobných problémov inklinuje k rozhlasovej hre pre deti.

ZÁVER

Súčasná diela adresované detskému či dospelému príjemcovi narušajú vžitý trend a inšpirujú sa módnymi vlnami, ktoré sa prehnali nielen lite-ratúrou, ale aj filmom a médiami. Ide o tému čarodejníctva, popkultúrny žáner fantazy a seriálovosť. Samozrej-me, aj v ľudových rozprávkach, hlavne čarodejných (niekedy nazývaných aj fantastickými), sa objavovali čaro-dejníci, ježibaby, čerti atď., ale všet-ky spomenuté postavy sú výplodom fantázie ľudí v minulosti. Mali inú funkciu a často aj inú podobu ako ča-rodejné postavy v súčasných dielach populárnej kultúry. Novodobé príbehy disponujú dobrodružnou témou, dobre vypracovanou fabulou naplnenou ta-

jomstvom a jeho riešením, sú rýchle, striedajú tenzívne a detenzívne polohy, poskytujú správne napätie, ale... výpo-vedná hodnota diela ostáva adekvátna populárnej štruktúre textu.

Odpovedať na otázku, či je správne ponúkať detskému príjemcovi podob-né diela, je diskutabilná z viacerých dôvodov. Je isté, že sú zaujímavé a podržia záujem príjemcu, ale deti nižšieho školského veku, ktorým sa ponúkajú klasické diela detskej lite-ratúry a drámy, to môže odradiť od ich sledovania. Ešte nedokážu rozlišo-vať, čo je z hodnotového hľadiska pre nich dôležité. Na strane druhej práve takéto práce pripravujú detského prí-jemcu na percepciu populárnej kultú-ry v neskoršom veku. Média si takto vychovávajú dospelého percipienta, uprednostňujúceho adrenalín pred morálnou a umeleckou hodnotou.

POZNÁMKY

¹ Dramaturgický plán na rok 2010 obsahoval predovšetkým pôvodný päťdielny rozprávkový seriál Juraje Raýmana a Zuzany Križkovej *Tajomná písťala*, ktorý rozpráva o ríši vodníkov, tajomstvách, boji o vládu nad svetom vody a suchozeme, i priateľstve trinásť-ročných. (Prvý diel seriálu s názvom *Kto je ten chlapec* ako samostatná časť bol realizovaný a vysielaný v decem-bri roku 2009, časti 2-5 boli vysielane v priebehu roku 2010.)

Dramaturgický plán na rok 2010 obsahuje nasledovné rozprávky: *Ze-lený klobúčik*, rozhlasové spracovanie známej poľskej ľudovej rozprávky (dramatizácia: Eva Križková;), pô-vodnú rozhlasovú rozprávkovú hru *Krutohlav a Verena*, spracovanie staro-slovienskych legiend (dramatizácia: Marek Kupčo), *Hakela s orlím perom*, rozprávanie indiánskeho náčelníka (dramatizácia: Júlia Pavlová), nové spracovanie klasického rozprávkového príbehu Pavla Dobšinského *Zakli-ata hora* (dramatizácia: Eva Križková), *O troch zhavraných bratoch*, známy roz-právkový príbeh na motívy Boženy Němcovej v novom spracovaní pre rozhlas (dramatizácia: Dana Gargulá-ková), spracovanie orientálneho prí-behu podľa predlohy F. Hrubína *Aladín a jeho zázračná lampa* (autor: Ivor Gogál) a *Gul'ko Bombul'ko*, rozprávková hra na

motívy známej literárnej predlohy, spracovaná v štúdiu Banská Bystrica.

Rádio Slovensko ponúklo v roku 2011 *Krabata alebo Legendu o čiernom mlyne*, dobrodružné protivojnové podoben-stvo o nutnosti boja dobra so zlom a zároveň pútavý rozprávkový príbeh o nádeji, láske a viere, že zázraky sa môžu stať aj v skutočnom živote (au-tor Juraj Raýman), inscenáciu Jána Uličianskeho *Malá princezná*. V drama-turgickom pláne na rok 2011 Rádia Devín nachádzame *Stolček, prestri sa...*, spracovanie klasickej rozprávky bratov Grimmovcov (autorka Eva Križko-vá), *Navaru – strážkyňa svetla*, tretí príbeh zo staroslovienskych legiend (autor: Marek Kupčo), hru Boženy Čahojovej-Bernátovej *O zlate, na ktoré nedovidíš a na dlani sa neblýšťa* a rozprávkovú hru zo štúdia Košice. Rádio Regina ponúklo spracovanie klasického príbehu *Pino-cchio* Dany Gargulákovej.

² AQUABELLA (je z „histórie“ otrávená): Chcela by som sa presťahovať do nor-málneho bytu. (Zasnene) Žiť ako všetci ostatní.

ALBERT: Ako (s maximálnym dešpektom) „ľudia“?

AQUABELLA: Našla by som si kama-rátky, mohla by som ich pozvať na návštevu...

ALBERT (podráždene): Dosť! Už ani slo-vo! Nevieš si vážiť, čo máš. Náš dom je jedno z posledných miest na svete, kde sa takí ako my môžu cítiť bezpečne!

AQUABELLA (napodobuje ho): No jasné..., zarastený ostrovček uprostred plytké-ho jazera v parku. Kde inde si môže vodník pokojne natiahnuť staré kosti v mäkkom bahienku?

ALBERT: V byte na sídlisku určite nie.

AQUABELLA (vybuchne): Ale ja sa ne-túžim vyvalovať v bahne!

ALBERT (odsekne): A čo také by si chce-la?

AQUABELLA (s teenagerským zúfalstvom): Normálne žiť! Ako všetci ostatní.

ALBERT: Ale ty nie si ako ostatní, Aquabella! Ľuďom nesmieš veriť. Keby vedeli, kto sme, bol by s nami koniec! (Dôrazne) Ľudia nás nenávidia!

AQUABELLA (smutne): Ale ja som niko-mu nič neurobila.

ALBERT: To je jedno. Nenávidia všetko, čomu nerozumejú...

AQUABELLA: Nemôžem za to, aká som sa narodila.

³ ALBERT: Mám ťa rád, Bella,... vieš o tom?

AQUABELLA: Aj ja, strýko Albert. Aj ja..., dobrú noc.

⁴ FREDY 1 (*klebetne*): Jedna naša prate-ta sa premenila na princeznú!

FREDY 2 (*lakonicky*): A odvtedy musela chodiť po zadných nohách, nosiť muše-línové šaty a korunu na hlave a (*zhrozene*) už nikdy nesmela jesť muchy!

FREDY 3 (*súcitne*): Chuderka!

FREDY 1: Len preto, že sa nechala po-bozkať akýmsi zamilovaným princom! AQUABELLA (*spozornie*): Počkaj, po-čkaj..., naozaj stačilo, aby ju pobožkal zamilovaný chlapec? Neklameš?

⁵ ALBERT: Za dávnych čias, keď bola zem ešte mladá, zrodili sa v prame-ňoch ľudia vody. Vodníci. Boli stvore-ní, aby sa starali o krvný obeh zeme. Aby sa pramene nezaniesli pieskom, aby bola voda vždy čistá a živá, aby srdce zeme znelo ako zvon! Vodníci boli národ srdečný a trpezlivý. Keď sa na brehoch objavili prví ľudia súše, naučili ich loviť ryby a zavlažovať su-chú zem, aby priniesla úrodu. Nebyť vodníkov, neboli by ľudia súše prežili ani prvú zimu. (*Neovládne sa*) Lenže ľu-dia sú falošní a nenažraní. Nikdy nie sú spokojní s tým, čo majú. Čím viac dostanú, tým viac chcú! A ľuďom vody nepriniesli nič dobré! Čas plynie ako voda. Kvapky sú sekundy, jazerá hodi-ny, moria a oceány celé veky. Voda je krvou zeme. Prúdi sieťou žíl a tepien, bystrín a podzemných potokov, do hl-bín, až k samotnému srdcu zeme, aby nikdy neprestalo biť. A aby sa všetky príbehy stále mohli diať, meniť, klesať do hlbín zabudnutia, akoby sa nikdy neboli stali.

⁶ ALBERT: Veríte na osud? Alebo ste presvedčení, že aj tie najneuveriteľ-nejšie stretnutia sú dielom náhody? Ako je možné, že keď sa Aquabella, posledná mladá vodníčka na svete, rozhodla stať človekom, dostal sa jej elixír práve do Lukášovho pohára? Prečo z nej jeho zamilovaný bozk neurobil človeka? Kto je ten zvláštny osamelý chlapec? A kto je jeho zámož-ná stará mama a mlčanlivý komorník, ktorí sa práve v ten deň ubytovali v najluxusnejšom apartmáne hotela pri jazere?

⁷ BERNARD: Rozhodli ste sa zničiť svet?!

BARÓN (*jeho tón prezrádza šialenstvo*): Vy-lepšiť! Spôsobím potopu, akú Zem ešte nezažila! Všetku tú starú špinu spláche-ne voda! Všetci, ľudia, zvieratá aj rast-liny zmiznú. A potom JA zaľudním svet svojimi deťmi – Hlinení muži obsadia svet a naveky ma budú uctievať ako svojho pána, vládcu a jediného Boha! (Definícia mágie: Mágia je abstraktný systém, ktorého účelom je umožniť človeku ovládať svet prírody, vrátane predmetov, udalostí, ľudí a psycholo-gických javov, pomocou paranormál-ných, tajomných alebo nadprirodze-ných prostriedkov. [<http://sk.wikipedia.org/wiki/Mágia>]).

⁸ ESOX: Prečo si ma odvieďla od mo-jich mužov?

HYDRA (*vášnivo*): Chcela som sa ti po-ďakovať osamote!

ESOX: To... nie je potrebné...

HYDRA: Nehovor, že nič necítiš? Pritis-ni svoje ústa na moje! Vyber si sladkú odmenu za svoje hrdinstvo!

ESOX: Netúžim po takej odmene!

HYDRA (*začína ho hypnotizovať*): Sku-točne? Pozri sa do mojich očí! Neod-vracaj zrak! Hádam sa nebojíš bez-brannej ženy?

ESOX: Tvoje oči...

HYDRA: Sú krásne, však! Pozri sa hlb-šie!

⁹ (*Ruch: Barónovo laboratórium, šumenie elek-tronických prístrojov, bzúčanie zoomov, pípanie detektorov...*)

BERNARD: Čo to robíte, pane?

BARÓN: Aktivoval som družicový sys-tém.

BERNARD: To predsa nejde..., žiadny satelit nedokáže lokalizovať signál v minulosti.

BARÓN: Lenže ja nehľadám signál, ale stopu. Môj prístroj je oveľa citlivejší než všetky meteorologické systémy, ktoré som ako filantrop a mecenas vedy sponzoroval.

¹⁰ ALBERT (*rozprávač*): Staré proroc-tvo sa naplnilo. Lukáš obetoval to najcennejšie, čo vodníci mali. Keď sa písťala v minulosti rozletela na tisíc kúskov, Barón v budúcnosti stratil všetku silu. Rozplynul sa ako obláčik dymu a spolu s ním aj všetky jeho plány a smrtiace vynálezy. Voda sa opäť vrátila do žíl Zeme a srdce za-

čalo znova tlčiť. (*Ruch: hluk sa utíši, ozve sa hudba a mäkké, pravidelné údery srdca zeme.*) Budúcnosť bola zachránená. Ale za akú cenu? V okamihu, keď sa svet vrátil do starých kolají, stali sa z vodníkov obyčajní ľudia. Od toho okamihu ne-sieme za osud sveta všetci rovnakú zodpovednosť a všetci musíme dávať pozor, aby voda-krv Zeme, ktorá kolu-je tepnami riek a žilami potokov, bola vždy živá a svieža.

LITERATÚRA

Čarodejníctvo. In *Wikipédia: Slobodná encyklopédia* [online]. Čas poslednej úpravy 31. máj 2011 [cit. 2011-12-19]. Dostupný z: <<http://jdem.cz/wtuk2>>.

GLOVÍČKO, Ján: Rádio Slovensko sťa-huje omše. In: *Sme*, roč. 19, 26. 9. 2011, č. 222, s. 6.

Mágia. In *Wikipédia: Slobodná encyklopédia* [online]. Čas poslednej úpravy 28. ok-tóber 2011 [cit. 2011-12-19]. Dostupný z: <<http://jdem.cz/wtum4>>.

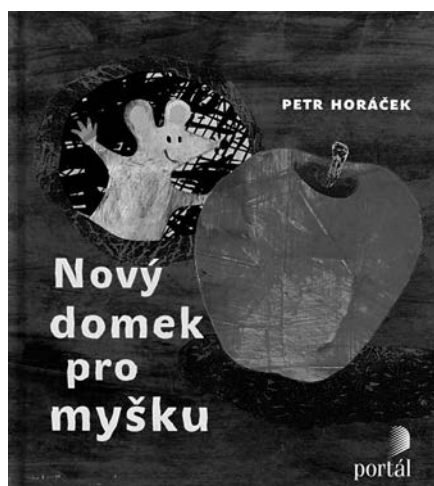
MALÍČEK, Juraj. *Vademecum popkultúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 142 s. ISBN 978-80-8094-287-8

ŽILKA, Tibor. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1987. 440 s. Ed. Čítanie študuj-úcej mládeže, zv. 188.



Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež

PETR HORÁČEK: NOVÝ DOMEK PRO MYŠKU



Z anglického originálu *A New House for Mouse* přeložila Marie Těthalová. Ilustrace Petr Horáček. Grafická úprava a sazba Miroslava Boučková. Odp. redaktorka Marie Těthalová. Praha: Portál, 2012. 32 stran.

S otevřením první české obrázkové knížky Petra Horáčka (*1967) vyvstává otázka: kde se tu najednou autor tak nepřehlédnutelných knih pro nejmenší vzal? Pražský rodák, absolvent AVU (obor krajinomalba), se v roce 1994 přestěhoval se svou ženou Claire, rovněž výtvarnicí, do její rodné země a od té doby žije, pracuje a vychovává spolu s ní děti ve Worcestershiru. Jako výtvarník pečující o dvě dcerky objevuje svět dětských obrázkových knih a roku 2001 za podpory nakladatelství Walker Books vydává svou prvotinu pro nejmenší čtenáře *Strawberries are Red*. Za tento titul a také za knihu *What is Black and White* dostal hned Cenu roku pro začínající autory (Newcomer 2001). Následuje řada dalších počinů – leporel, ilustrovaných knih i vlastních autorských obrázkových knížek, díky nimž se stává oblíbeným a oceňovaným autorem, vydávaným nejen ve Velké Británii, ale třeba v Německu,

Francii, Spojených státech a dalších mimoevropských zemích (např. překlady do japonštiny, čínštiny, korejštiny). Teprve poté, co vydal na třicetku knih v angličtině, se dočkal prvního českého vydání své knihy *Nový domek pro myšku* v květnu 2012 v Portálu. Kniha byla v Holandsku zvolena Obrázkovou knihou roku 2008.

Jednou ráno najde myška velké jablko, které však těžko do svého obydlí vměstná. Vydá se tedy hledat nový domeček, ale všechny vhodné příbytky jsou obsazeny jinými obyvateli. Co si myška po dlouhém únavném dni počne? Velmi jednoduchý příběh má svou logiku, vtipné momenty i pointu a je výtečným materiálem pro dětského čtenáře a pozorovatele, protože rozuzlení je částečně ukryté v obrazové rovině vyprávění.

Můžeme snad předpokládat, že i další Horáčkovy obrázkové knížky podobného formátu a zaměření (jak bilderbuchy, tak leporela) budou mít i podobné kvality. Znáť je budou asi učitelé angličtiny pro děti. Portál chystá na podzim překlad Horáčkovy nejprodávanejší knížky *Silly Suzy Goose* a později dvou dalších titulů. V záplavě obrázkových knih pro nejmenší děti a předškoláky je Horáčkova tvorba (viz www.petrhoracek.co.uk) osvěžujícím zjevením, protože jeho výtvarný i vyprávěčský styl plně odpovídá potřebám nejmenších čtenářů, a přitom nepodceňuje jejich schopnost vnímat jednoduchý děj.

Příběh myšky a jablka je přehledně rozčleněn do třinácti obrazů, doplněných vždy několika větami textu a dialogem. V zářivých barevných ilustracích autor kombinuje techniky i materiály: pozadí je malované akrylem, vymývané a vyškrabávané, a hlavní postavy jsou kreslené voskovkami či pastely, vystříhávané a vlepené do pozadí. V takovéto ko-

láži jsou vždy ústřední postavy jasně vyčleněné, ilustrace na dvojstranách mají jednoduchou, vyváženou kompozici. Celkově knížka působí velmi příjemně, vesele, ale ne bezduše. Láká k poznávání zvířat a věcí a jejich proporcionality. Taky podtext příběhu je důležitý – vždy se k problému stavět pozitivně, se samozřejmou vírou v nalezení dobrého řešení.

Potměšilý i překvapivý výraz myšky v pruhaných ponožkách myslím zvedne náladu všem čtenářům. Horáček se netají tím, že inspiraci pro svoji tvorbu nachází také při setkáních s dětmi, s jejich fantazií, s jejich kresbami. Pokud bude spolupráci autora a českých vydavatelů přáno, můžeme se těšit na další zajímavý rozměr obrázkové knihy pro nejmenší.

EVA DAVIDOVÁ

BRIAN SELZNICK: HUGO A JEHO VELKÝ OBJEV

*Příběh ve slovech a obrazech. Z anglického originálu *The Invention of Hugo Cabret* přeložila Lucie Šavlíková. Původní grafická úprava David Saylor, Charles Kreloff, Brian Selznick. Praha: Mladá fronta, 2012. 534 stran.*

Selznickova kniha *The Invention of Hugo Cabret* vyšla v roce 2007 a hned následujícího roku získala Caldecottovu medaili, tedy nejprestižnější americkou cenu za dětskou literaturu. Český překlad Drahomíry Michnové vydalo nakladatelství Fragment již v roce 2008 pod názvem *Velký objev Hugo Cabreta*.

Režisér Martin Scorsese na základě Selznickova příběhu natočil v roce 2011 úspěšný 3D film *Hugo a jeho velký objev*, který získal pět Oscarů. Do českých kin byl film uveden na počátku roku 2012. Na to reagovalo nakladatelství Mladá fronta a v tomtéž roce vydalo nový překlad Lucie Šavlíkové s obál-

kou, která – stejně jako pozměněný název *Hugo a jeho velký objev* – k filmu přímo odkazuje.

Brian Selznick (*1966) je úspěšný americký ilustrátor knih pro děti. Je také autorem drobnějších próz (česky např. vyšla v souboru *Půlminutové horory* jeho povídka *Tisíce obličejů*) a autor-ských knih (první, *The Houdini Box*, vydal v roce 1991). *Velký objev Hugo Cabreta* je však knihou zcela ojedinělou, neboť v ní autor velmi originálním způsobem spojil své schopnosti spisovatele a ilustrátora a vytvořil tak nový typ románu. Stejnou metodu použil ve své zatím poslední knize *Wonderstuck* (2011), v níž se paralelně odvíjejí dva příběhy dětí – Benův se odehrává v roce 1977 a má formu psaného textu, Rosin v roce 1927 a má formu obrázků. V závěru knihy se nečekaným způsobem oba příběhy prolnou.

Princip dvou příběhů je použit i v knize *Hugo a jeho velký objev*. V první části se dostáváme do Paříže roku 1931. Dvanáctiletý sirotek Hugo Cabret zůstává po smrti rodičů a zmizení strýce sám v podkrovním bytě na pařížském nádraží. Nechce se dostat do sirotčince, proto zmizení strýce nikde neoznámí a pokračuje v strýčkově práci – stará se o chod všech nádražních hodin. Ve volném čase se snaží opravit mechanickou loutku, kterou jeho otec kdysi našel na půdě muzea. Hugo doufá, že od ní získá vzkaz od svého otce. Součástky potřebné pro opravu loutky Hugo krade v krámku s mechanickými hračkami. Majitel krámku stařec Georges ho však přistihne a chlapec si musí své krádeže odpracovat. Sprátelí se s Isabell, starcovou kmotřenkou, která je také sirotem a stařec Georges a jeho žena se jí ujali. Když se mu podaří loutku opravit, nakreslí mu mechanický muž obraz. Je na něm měsíc, který má podobu lidského obličejce a z jeho oka ční kosmická loď. Je to scéna z filmu *Cesta na Měsíc*, který měl Hugův otec rád. Jak se později ukáže, majitel krámku je tvůrcem tohoto filmu – sám Georges Méliès.

Druhá část příběhu začíná tím, že mechanická loutka napíše i jméno – Georges Méliès. Tedy jméno jednoho z tvůrců prvních filmů. On je pak tou osobou, na kterou je zaměřena pozornost této části příběhu. Děti odhalí tajemství totožnosti Isabellina kmo-

ra, najdou jeho filmy a pomohou mu znovu získat uznání. Hugo zároveň u Mélièsových nachází nový domov.

Příběh je fascinující nejen svým tématem, ale i způsobem, jakým ho autor vypráví. Brian Selznick využívá metod filmu i komiksu, uplatňuje postupy sekvenčního umění. Psaný text plynule přechází do obrázkové formy. Toto střídání psaných a kreslených



stránek je pravidelně využíváno v celé knize. Obrazovými částmi se děj stává dynamičtější. Obrázky neruší představy čtenáře. Naopak ve čtenářově mysli je příběh budován souhrou slova a obrazu a tímto principem se zvyšuje napětí. Černobílé obrázky jsou tedy tvořeny na filmovém principu – celek, detail atd. Tak je ještě více umocněno překvapení z odhalené totožnosti majitele krámku. Grafická forma čtenáře připravuje na tento vstup do světa filmových triků, do kouzelného světa fantazie. Jsou zde dokonce použity i záběry z Mélièsových filmů.

Co příběh dětskému čtenáři nabízí? Jistě je to dobrodružství, napětí, tajemství, technika, která je součástí dnešního světa, ale především je to hrdina, se kterým se může ztotožnit. Osamocený hrdina, ale dříve milovaný (ztráta rodičů), který nakonec najde novou rodinu (Mélièsovi a Isabell). Hrdina, který má jasný cíl a nakonec ho dosáhne (opravit mechanickou loutku a přečíst si vzkaz). Hrdina, který je outsider, ale nevzdává se, zdolá překážky a dokáže

víc, než ostatní (pomůže Mélièsovi získat zpět lidskou důstojnost).

Knih může být ovšem i východiskem pro získání nových poznatků o počátcích kinematografie a o životě G. Mélièse, neboť řada údajů vychází ze skutečnosti. G. Méliès opravdu v době kolem první světové války odchází do ústraní, má krátek s hračkami a nového uznání se dočká až kolem roku 1929. Tento přesah je aktuální právě nyní, kdy se do kin má vrátit digitalizovaná podoba Mélièsova nejslavnějšího filmu *Cesta na Měsíc*. Příběh může být i východiskem pro hledání odpovědí na otázku, co technika člověku přináší. Ostatně i mechanická loutka, která umí kreslit a psát, skutečně existuje. Témat je tedy celá řada a mohou být aktuální a zajímavé pro děti i dospělé.

Český čtenář má dvě možnosti, jak se s příběhem seznámit. Již bylo řečeno, že kniha existuje ve dvou překladech: Drahomíry Michnové z roku 2008 (*Velký objev Huga Gabreta*) a Lucie Šavlíkové *Hugo a jeho velký objev* (2012). Některé rozdíly jsou patrné na první pohled. L. Šavlíková se snaží zachovat atmosféru Paříže ponecháním francouzských výrazů – papá Georges, mamá Jeanne, madame, monsieur, kdežto D. Michnová volí české výrazy – tatka Georges, mamka Jeanne, paní, pan. Jistě bylo obtížné hledat označení pro samotnou mechanickou loutku. L. Šavlíková zůstává u označení z originální předlohy automaton, D. Michnová užila slova robot. Tyto rozdíly jsou však méně podstatné, protože překlady jsou rozdílné v mnohem významnější rovině. Verze L. Šavlíkové utrpěla jistým chvatem, a tak se stalo, že některé pasáže jsou formulovány poněkud kostrbatě, a dokonce se objevují i významová zkreslení, především v popisu stěžejního obrázku z filmu *Cesta na Měsíc*, který je připomínán na mnoha místech knihy: „Byla tam raketa, která se zapíchla do oka muži na Měsíci.“ Přesnější je verze D. Michnové: „Byla v něm raketa, která vletěla do oka Měsíce, co měl obličej jako člověk.“ I jinde její překlad lépe odpovídá originálu (např. vysvětlení karetních triků, popis uvedení mechanické loutky do činnosti atd.). Celkově je překlad Drahomíry Michnové čtivější, jeho formulace jsou barvitější a přesnější.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

ANNIKA TETZNER: ČERVENÁ STUHA:
TEREZÍNSKÉ GHETTO OČIMA DÍTĚTE

Z anglického originálu *Red Ribbon* přeložili Hana Michlová a Robin král. Ilustrace Annika Tetzner. Obálka Kateřina Tvrdá. Praha: Portál, Praha 2011. 64 stran. Odp. red. Simona Filová. Odborná konzultace Zuzana Tlášková.

O holocaustu a osudech Židů za druhé světové války se napsalo již mnoho odborných publikací, knih vzpomínek i beletrie. A protože o některých událostech by se nikdy nemělo přestat mluvit, je dobře, že se objevují stále nové knížky a nová svědectví, které nám tuto dobu připomínají. Mezi ně patří i knížka Anniky Tetzner *Červená stuha* s podtitulem *Terezínské ghetto očima dítěte*.

Annika Tetzner se narodila v Praze a dětství prožila v terezínském ghettu, z celé rodiny přežila válku jen ona a její starší bratr (což ale zjistila až po jeho smrti).

Ve svém vyprávění se vrací do období svého dětství a můžeme tak sledovat pohled na život v ghettu očima dítěte, které neví, kde je, nezná život za zdmi Terezína a nechápe, co se děje okolo něj. Zároveň už není tak malé na to, aby nerozumělo tomu, že to, co se děje, není nic hezkého. Annika Tetzner sama v úvodu píše, že měla štěstí, že nepoznala život před válkou, a tak jí život v Terezíně připadal vlastně normální, jelikož neměla žádné srovnání. Navíc její rodina se jí pokoušela všechny hrůzy války vynahrazovat láskou a péčí, takže i když trpěla hmotným nedostatkem, ona sama v Terezíně zážila pocit lásky a bezpečí.

Své vzpomínky na život v ghettu sepsala do tří příběhů: Červená stuha, Pan Maximus a já a Tři stateční bojovníci. Atmosféra doby vytváří pozadí pro vyprávění, ale popis konkrétních historických událostí zde nenajdeme. Všechny příběhy se nesou ve velmi laskavém duchu, temné události té doby jsou zde ale stále samozřejmé a všudypřítomné. Je jasné vidět, kdo patří na stranu zla a kdo na stranu dobra, zároveň tu však díky dětskému pohledu postrádáme hlubší vysvětlení událostí (dospělí si mezi sebou šuškájí, ale nic neřeknou).

I přes utrpení a strádání, které je na vyprávění patrné, zažívá Annika svá dětská dobrodružství, která nejsou ničím výjimečná, překvapivá či ohromující. Jsou to zcela obyčejné příběhy, všední, které by se mohly klidně odehrávat úplně v jiné době a na úplně jiném místě. V prvním příběhu poprvé zažívá svátek Pesach, poprvé se tak ocitá ve světě dospělých a za odměnu, že našla afikoman, dostává novou hračku, dřevěného panáčka Maxima. V druhém příběhu zjišťuje, že pan Maximus je ve skutečnosti čaroděj a ve třetím se setkává s hrozným drakem, ze kterého má nejdříve obrovský strach, ale díky svému kamarádovi Jánošovi strach přemůže a stanou se z nich kamarádi a s drakem se spřátelí. Jednoho dne ale draka už nenajde, podle Jánoše odjel za svou rodinou na východ. Stejným směrem se zanedlouho vydala i celá Anničina rodina, jelikož dostali povolání do transportu.

Vyprávění je plné postav, velká rodina, příbuzní, starší bratr, všichni se večer schází doma. Zároveň je malá Annika často přes den sama a musí si vystačit jen se svou hračkou a čekat, až se ostatní vrátí.

Dětsky stylizované vyprávění je charakterizováno krátkými větami, které jsou řazeny rychle za sebou a sypou na čtenáře děj knížky. Vyprávění je plné přímé i nepřímé řeči (kdy mluví Annika sama se sebou) a obsahuje mnoho drobností, které nedají ani na chvíli zapomenout na to, v jaké době se odehrává. Vše však vyvažuje soudržnost rodiny, jejich snaha o důstojný život.

S tím vším ladí i vlastní autorčiny ilustrace, jsou jednoduché, ale výmluvné. Barevná kresba kontrastuje s šedí některých výjevů. Všude je vidět bída, nedostatek, hlad, ale zároveň je vše

barevné a v rámci možností i veselé. Stejně jako celá knížka. Ilustrace často převažují nad textem, který by se z velké části dal zrekonstruovat i bez nich. Jsou konkrétní, mají vysokou vyprávěcí hodnotu a dokonale zachycují atmosféru vyprávění.

Knížka je nepochybně zajímavější po obsahové stránce. Je vhodným nástrojem jak snadno a nenásilným způsobem přiblížit mladým čtenářům hrůzy doby, ve které se odehrává. A byla by jistě také vhodným odrazovým můstkem pro následné aktivity.

Na konci knížky je užitečný slovníček, kde jsou vysvětleny některé pojmy, které by mohly být čtenářům neznámé, jako například šábes, Pesach či ghetto Terezín.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

DAGMAR URBÁNKOVÁ: CIRKUS ULICE

Praha: Baobab, 2012. 76 stran.

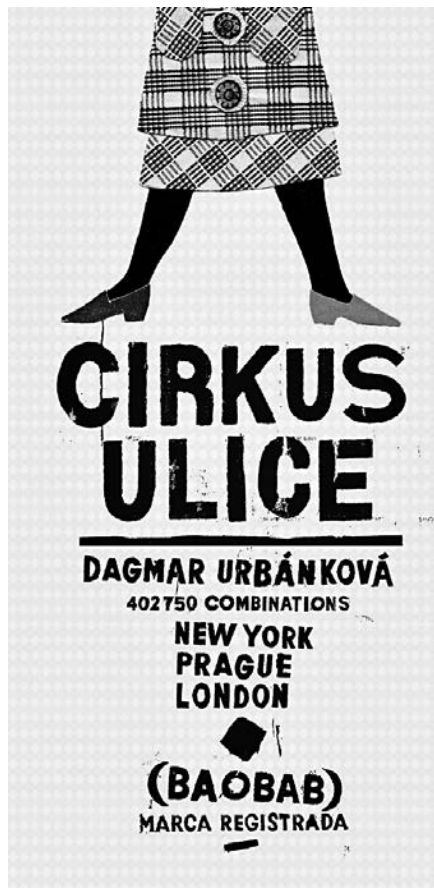
Také si rádi vymyslíte příběhy o lidech, které potkáváte na ulici? Pak vás *Cirkus Ulice* autorky Dagmar Urbánkové jistě zaujme. Kniha nabízí čtyřiašedesát obrázků, které se mohou variovat na desítky způsobů. Je to totiž kniha skládací, listovací a dokreslovací.

Dagmar Urbánková (*1972) vystudovala scénografii na DAMU a absolvovala stáže v Norsku a Tasmánii. Jako výtvarnice působí v pražském divadle Minor. Vystupuje i se svým autorským stolním výtvarným divadlem (např. Mechanický cirkus) a má řadu dalších výtvarných aktivit. Vytváří obrazy skládané z přírodnin (Obrazy z mykologie), ilustruje knihy (*Potopené zrcadlo*). Těžištěm její činnosti je však autorská tvorba vlastních knih. Jako spisovatelka se motivy próz i básní často vrací k rodnému Valašsku (*Fjertoch si vyšiju, Ta hlava větru vypadá jako pes*). Největší část její tvorby však představují knížky pro děti.

Dagmar Urbánková je jednou z hlavních autorek nakladatelství Baobab. Vyšlo zde již několik jejích knih, např. *Adam a koleno*, *Chlebová Lhota*, *Byl jeden dům* (ta byla přeložena do francouzštiny a španělštiny). Práce Dagmar Urbánkové byly i součástí výstavy a katalogu bolognského festivalu dětské knihy 2011.

Při své tvorbě se nechává inspirovat každodenností, zdůrazňuje hod-

noty, které tvoří základ mezilidských vztahů, vytváří mikrosvěty (*Adam a kolo*) a mikroprostory (*Chlebová Lhota*). Kombinuje různé metody, techniky a materiály – fotografie, kresby, látky, komiks, nonsensový humor. Důležitý je pro ni kontakt s lidmi, proto se účastní autorských čtení. Ostatně svou knihu *Cirkus Ulice* představila 6. 10. 2012 formou workshopu na festivalu malých nakladatelství TABOOK v Táboře.



Cirkus Ulice je obrazovou interaktivní knihou pro děti. Projevují se v ní mnohé znaky, které jsou společné všem knihám Dagmar Urbánkové, především prolínání různých výtvarných postupů a možnost uplatnění nonsensového humoru. Je to obrázková kniha beze slov, která čeká, až si v ní čtenář najde příběhy a lidi sám. Umožňuje mu tak jeho vlastní tvorbu, podněcuje fantazii.

Na deskách je obrázek podobný plakátu, který zve k návštěvě cirkusu, jenž už procestoval velký kus světa: Byl v New Yorku, Praze, Londýně. A autorka vyzývá: „Vstupte do Cirkusu Ulice! Bavte se! A dokreslete své vlastní uličníky!“ A kdo pozvání přijme, jistě nebude litovat.

Kniha má netradiční formát – úzký obdélník postavený na výšku. Hřbet tvoří kroužková vazba – to, aby se části stránek dobře otáčely. Je to kniha živá. Nemůže zůstat v klidu. Když ji „čtenář“ otevře, zazubí se na něj podzimně oblečená dívka. Ani ona není v klidu – je na stránce tvořené pěti různě širokými pruhy, které lze samostatně otáčet. Pokud čtenář chce, vymění dívce např. oblečení a postupně vytvoří celou novou postavu. Může dále ukázněně listovat a sestavovat postavy v jejich původní podobě nebo kombinuje oblečení, účesy a obličejové a vytváří lidi „obyčejné“ i extravagantní, mladé, staré, muže i ženy. Při otáčení jednotlivých pruhů se postava vyvíjí a nakonec se mění v jinou a čtenář zažívá napětí a zvědavost, s kým se na další stránce setká.

Listování knihou je tedy dynamické a objevné. Zapojuje se více smyslu. Hmat – proužky jsou hladké a příjemné na dotek. Zrak – hledají se části postav, barvy jsou voleny velmi uvážlivě. Oblečení je často vytvořené ze skutečných materiálů a následně vyfocené. Další části postav, např. obličejové, jsou dokreslené – připomíná to postupy při vzniku ploškové loutky pro animovaný film. Na konci knihy je několik volných bílých pruhů. Čtenář má tak prostor vyzkoušet si podobnou techniku a knihu doplnit ji o své hrdiny a stát se tak spoluautorem a spoluvůdcem *Cirkusu Ulice*.

Pro dramatickou výchovu s mladšími dětmi kniha nabízí mnohé možnosti. Při popisu a přímé charakteristice postav se rozvíjí slovní zásoba dětí. Kniha je také učí pozorovat výrazy tváří: Je člověk veselý, smutný, udivený? Proč na nás tak působí? Podle oblečení a „rekvizit“ (kabelka, kolo, pes) může dítě usuzovat na povolání, záliby postavy. Může si představit práci detektiva při rekonstrukci podoby podezřelého. Měla podezřelá osoba sukni? Nosila brýle? Dítě se tak může učit i v reálném světě pozorněji vnímat své okolí. Lze také náhodně nebo promyšleně zvolit více postav a vyprávět jejich příběh nebo ho zahrát, vyzkoušet si, zda dokáže odhadnout způsob chůze i reakci v různých situacích atd. Knížka tak může nabídnout zajímavé podněty pro etudy. Ale je možné si představit i opačný postup – hledání ilustrací k již existujícímu příběhu.

Možností je opravdu mnoho, vždyť, jak říká autorka, „ulice je krajina lidí“ a přímo nás vyzývá, abychom odhalili jejich tajemství. Poslehněme ji tedy a vstupme do *Cirkusu Ulice*.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

ALENA JEŽKOVÁ: DRAČÍ POLÉVKA

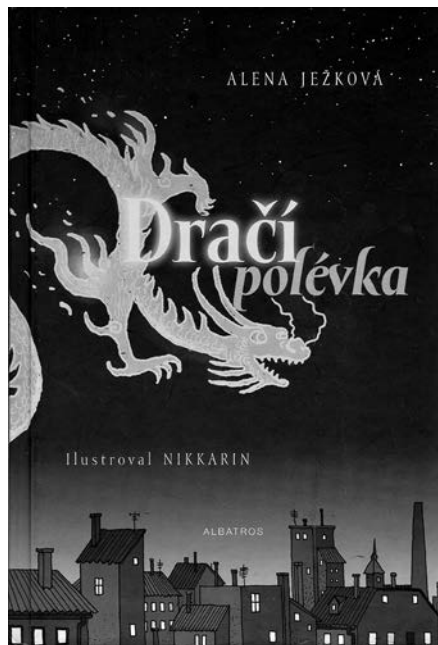
Ilustroval Nikkarin. Graficky upravila Magda Fišerová. Praha: Albatros, 2011. 96 stran. Odp. red. Šárka Krejčová.

Když vezmete do rukou knihu *Dračí polévka* Aleny Ježkové s jejím úctyhodně působícím zažloutlým papírem, s ornamenty čínských draků v záhlaví kapitol a s bohatými ilustracemi a přebalem v tlumených barvách obklopujících ostrůvky ohnivé žlutí a oranže, máte pocit, že třímáte literární počín desetiletí. Nakladatelství *Dračí polévku* navíc vyzbrojilo Výroční cenou za původní text, takže i ostražitý čtenář-kritik ještě před nalistováním první stránky skládá zbraně. Nicméně v průběhu četby se očekávání literární události obrací ve zklamání.

Dračí polévka na prvním místě těží z fenoménu vietnamských minorit v Čechách, přesněji v Praze. Jejím hrdinou a zároveň vypravěčem je dvanáctiletý Long, který žije s matkou a nevlastním dědečkem, udržujícím tradiční chod vietnamské domácnosti na pražském sídlišti. Každodenní rutinu naruší příjezd Cizince, který je podle všeho Longovým skutečným tátou a kterého i k matčinu překvapení dědeček prohlásí za svého syna. Jako formu protestu proti náhlému vstupu Cizince-otce do jeho života volí Long impulzivní útěk z domova, během něhož je v nočním metru surově zbit a okraden skinheady. Po návratu domů na novou rodinnou situaci pomalu rezignuje. Příběh se uzavírá ve chvíli, kdy se dědeček před Longovým očima promění v draka, Dračího krále, rozloučí se s vnukem a odletí zpět do země Vietů – konec, který snad žádný čtenář nečeká.

Navzdory tomu, že fantastický závěr je až příliš nečekaný, což ve výsledku hraničí s žánrovým neukotvením, nelze mu upřít myšlenkovou a kompoziční hodnotu. To, co se v maminčině vyprávění jeví jako pohádka, se ukáže být realitou, a to, co se na počátku příběhu zdálo skutečné a neměnné, se skutečností na hony vzdaluje.

Toto téma relativity snu a skutečnosti, pravdy a zdání, metafory a její podstaty je do textu poměrně chytře vklíněno v jeho polovině prostřednictvím rozboru jednoho z Konfuciových citátů, jimiž je text prostoupen.



Pravděpodobně se má téma vnitřní podstaty a vnějšího zdání vztahovat také k Longovu hledání vlastní identity, které má opět pravděpodobně souviset nejen s jeho věkem, nýbrž zejména s jeho národní a rasovou příslušností a snad (?) i s dosavadním životem bez otce. Jenže právě v motivech, které by měly obtížné hledání sebe sama v střetu kultur vyzdvihnout, narážíme na řadu povrchností, stereotypů, a dokonce nelogičností.

Informace, které mladý čtenář z *Dračí polévky* získá o Vietnamu, mohou být pro desetileté dítě přínosné. Vesměs jsou však dosti povrchní a mohou být i zavádějící. Autorka pak ani nedává klíč k rozlišení toho, co je typické pro celou vietnamskou kulturu a co je jen záležitostí Longovy rodiny. A tady už se může snadno přestat orientovat i dospělý čtenář, natož dítě.

Zatímco portrét země Vietů je v *Dračí polévce* jen mírně zostřený a ne příliš hluboký, obraz, který kniha vytváří o českém přístupu k vietnamské menšině, je vyloženě jednostranný a nespravedlivě stereotypní, reprezentovaný výhradně předpojatými postavami, což Alena Ježková ještě posílí tím, že Longovi za jedinou kamarádku vybere Ukrajinku, která ho v pocitu odcizení podporuje.

Odstup, s jakým se Long staví ke všemu vietnamskému, respektive českému, se u dítěte, které v Praze vyrůstalo od kolébky, jeví neodůvodnitelný. Vietnam pro něj logicky není jeho domovem, nicméně o něm často sní. Proč, když by nejraději žil v Amsterdamu, kde by jeho „jinakosti“ nikdo nevěnoval pozornost, zůstává otázkou, stejně jako to, čím se Long i jeho kamarádka Světlana cítí být tolik odlišní? A proč chtějí být tak odlišní, když děti v jejich věku touží spíše mezi vrstevníky zapadnout než se vyčlenit?

Alena Ježková vládne poměrně pestrou slovní zásobou a nevšední představivostí, kterou se snaží zužitkovat v popisech. Bohužel však její poetické výrazy z úst dvanáctiletého chlapce mnohdy vyznívají nepřírozeně stylizovaně, až pateticky.

Obdobně působí i její vyprávění. Je schopná čtenáře strhnout kombinací mnoha prostředků: poetického popisu, bájněho vypravování, svižnějšího dialogu, střízlivého, až ironického komentáře, ale zároveň poměrně často sklouzává ke kliše v promluvách postav, ale i v celých situacích, zejména v těch, v nichž převládá emotivně vypjatější dialog. Až nevkusně působí dialogy s matkou na téma: Tvůj otec tě vždycky miloval.

Autorka svým básnickým jazykem, živou představivostí a výkladem Konfuciových myšlenek v celé knize dokazuje, že umí krásné metafory nacházet (bloudění Prahou, vaření dračí polévky, dědečkova proměna v draka). Bohužel nás ale nepřesvědčí, že s nimi umí zacházet.

A tak bohužel klíčová myšlenka *Dračí polévky* o tom, že zdání klame, platí i pro knížku samotnou. Krásné a zneklidňující, barvami snové a liniemi strohé Nikkarinovy ilustrace a celkově pečlivá grafická úprava knihy jsou pouhým zdáním o literárním skvostu uvnitř.

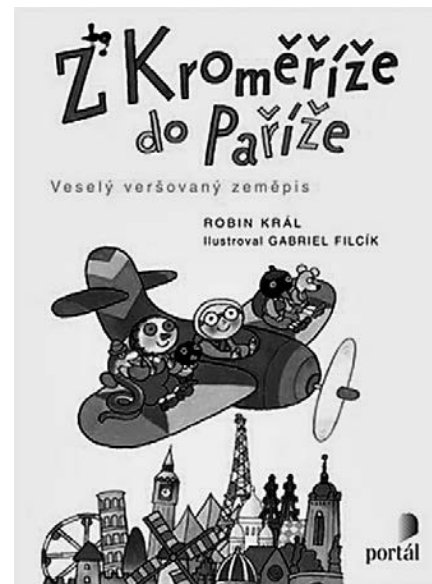
KLÁRA FIDLEROVÁ

ROBIN KRÁL: Z KROMĚŘÍŽE DO PAŘÍŽE: VESELÝ VERŠOVANÝ ZEMĚPIS

Ilustrace, grafická úprava a obálka Gabriel Filčík. Praha: Portál, 2012. 96 stran.

Básník a textař Robin Král (*1981), vnuk básníka a textaře Iva Štuky a spi-

sovatelky Ilony Borské, vydal v Portálu svou druhou knihu básní pro děti. Ta první nesla název *Šimon chce být krotitelem* (2011) a ve verších poukazovala na dětské touhy, sny a hry „na povolání“ dospělých, a to jak skutečná, tak i čistě



vysněná. Také druhá kniha Králových básní pro děti má částečně zábavný a částečně poznávací charakter. Kromě ambice vštípit dětem základní poznatky o českých či evropských městech nezapře R. Král ani ilustrátor Gabriel Filčík smysl pro humor a nadšázku. A tak v rámci výletu nejprve po 37 vybraných českých, moravských a slezských městech a pak po 27 hlavních městech zemí Evropské unie vybízejí čtenáře k putování „prstem po mapě“, k odlehčenému poznávání realit či kultury vybraných destinací. Edukační složka je zpestřena dvěma slepými mapami na předsádce knihy (Česká republika, Evropa), na nichž mohou čtenáři tréninkově hledat polohu míst, o nichž četli.

Co se týče samotných básní, jde o kompaktní, většinou pravidelně rýmovaná čtyřverší, ale objevují se i pěti – a šestiverší – vždy věnovaná jednomu městu a doplněná větší ilustrací. Každé z nich se nějak vztahuje ke zmiňovanému městu, ale tento vztah má v jednotlivých básních kvalitativně odlišnou podobu. Někdy jde spíš o vnější, očekávatelnou nebo náhodnou asociaci města s určitým významem, někdy ale autor překvapí vtipem, s jakým na zvláštnost daného města nahlíží a jak ji v jednoduché básničce pojedná, což je zvlášť milé ve spojení s povedenou

ilustrací, která text obohatí další, třeba i nonsensovou rovinou. Vždy jde ale o jednoduchou informaci, směřovanou ke školním dětem, jednoznačnou a až na výjimky zcela srozumitelnou.

V některých básních o městech vychází R. Král z místní historické (Hradec Králové) či zeměpisné zajímavosti (Mělník), upozorňuje na osobnost (Hrusice, Poděbrady), pamětihodnost či produkt (trubičky, korálky, varhany). Jen výjimečně operuje s ne úplně aktuálním (Prostějov) nebo s podivně odvozeným významem (Brno). V jiných básních je méně konkrétní: spíš opěvuje krásu města a patriotismus obyvatel, kterým je v jejich městě prostě dobře. Anebo prostřednictvím básně zachycuje situaci výletníků a faktografii navštíveného města nechává stranou (Bratislava, Vilnius, Olomouc). Nejhezčí jsou ale básně spojené s atmosférou daného místa, s kulturou a chováním obyvatel (Londýn, Sofie, Vídeň), protože v sobě mají záblesk lyrické poezie (Paříž, Lisabon), metaforu, slovní hříčku (Písek, Aš), asonanci, či se blíží limericku (Valletta): „Zřídka sněží na pobřeží / v Portugalsku rozpáleném. / Sníh roztaje nad kamenem. / Jenom kapka tvaru zvonu / zazní o zdi v Lisabonu.“

Verše jsou rytmicky i významově konzistentní; nejčastěji pravidelně rýmované (koncový sdružený rým). I na omezené ploše šesti veršů autor někdy využívá bohatší rýmové schéma. Jednotlivé básně a obrazy jsou ale po stránce básnické explicitní, nezatěžují čtenáře metaforami, chtějí jednoduše zaujmout, poučit a pobavit.

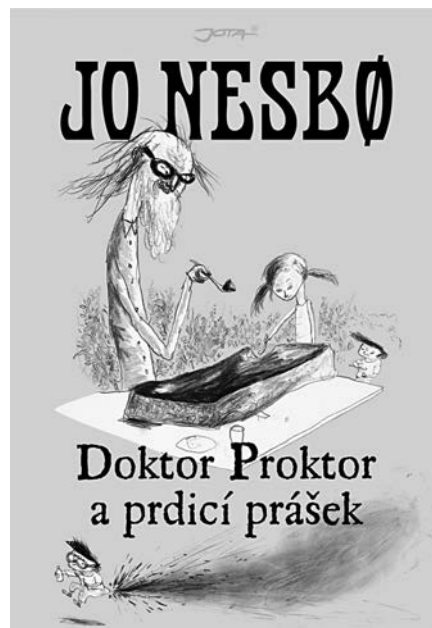
Typické kolorované kresby a nedramatické výjevy postavíček a domků zaoblených tvarů Gabriela Filčíka jednotlivé básně sbírky ilustrují, ale někdy i vtipně interpretují to, co je v textu nedořečeno (Brusel, Berlín). Děje se tak více či méně zjevně (Plzeň), zdařile (černý humor u Sušice) nebo srozumitelně (nahá pacientka Dráku ly v Bukurešti). Multikulturní charakter současné turistiky chtěl ilustrátor nejspíš zdůraznit tím, že do obrazů z Litomyšle či Varšavy začlenil malou černošku. Kresby doplňují text o další informace, což je pro dětského čtenáře jistě užitečné.

Sbírka je mozaikou střípků, drobných nápadů a humorných postřehů k jednotlivým městům. Fakt je, že žádná knížka podobného zaměření v sou-

časné době nevyšla. A tak může být vhodnou školní četbou, využitelnou ve výuce na prvním stupni.

EVA DAVIDOVÁ

JO NESBØ: DOKTOR PROKTOR A PRDICÍ PRÁŠEK



Z norského originálu *Doktor Proktors prompelpulver* přeložil Jiří Vyoralék. Ilustrace Per Dybvig. Praha: Jota, 2012. 200 stran.

Norský spisovatel Jo Nesbø se na českém knižním trhu může cítit jako doma. Čtenáři jej znají jako jednoho z autorů severských detektivek, kterých se za posledních několik let vyrojilo v českých knihkupectvích víc než dost. Tentokrát je tu možnost nabídnout Nesbøvu knihu i dětem, a to dětem poměrně široké věkové škály. *Doktor Proktor a prdicí prášek* zaznamenává na knižních trzích velký ohlas, a to dokonce nejen u dětských čtenářů.

Dobrodružný příběh zasazený do norského hlavního města Osla, je skutečně norským příběhem i co do kulis, v nichž se vše odehrává. Čtenář se totiž společně s hlavními hrdiny ocitá v čase několik dní před norským národním svátkem, který se slaví 17. května, a děj se upíná k tomuto dni jako ke dni, který sám svým významem slibuje být velkolepou kulisou závěru příběhu. Dále se čtenář ocitá v prostředí hlavního města, které je ale ve srovnání s jinými hlavními městy Evropy poměrně malé, svým způsobem přehledné a má sevřený, až útul-

ný ráz. Ač jde o příběh plný jen těžko představitelných skutečností, jako jsou výlety vysoko nad město po pozření prdicího prášku, život obří anakondy v kanalizaci pod městem atp., přesto příběh působí autenticky právě tím, že se odehrává v kulisách dnešního norského hlavního města včetně pevnosti Akershus a královského paláce.

Čtenář se nejprve seznamuje s dívkou Lízou, již se ze sousedství v Dělové ulici odstěhovala nejlepší kamarádka. Místo ní a přímo do domu po ní se přistěhuje mrňavý zrzavý kluk Bulík. Sám název ulice nebo Bulíkovo jméno by se daly zařadit do řad tzv. mluvících jmen – obě totiž jemně předesílají, co čtenáře čeká.

Mrňous Bulík rád vypráví příběhy a čert ví, nakolik se zakládají na pravdě. Vzbuzují obdiv spolužáků, úsměv na tváři nedůvěřivých dospělých a potutelnou radost čtenáře, který často jako jediný dokáže rozlišit, co Bulík skutečně zažil a co na sebe vyprávěný příběh nabaluje díky Bulíkově svérázné optice.

Líza a Bulík jsou tedy nově spolužáky z jedné třídy. Společně poznávají podivínského vynálezce doktora Proktora z jejich ulice a stanou se jeho pomocníky při vývoji a testování prdicího prášku.

V tu chvíli se začíná rozehrávat dobrodružství plné legrace, ale i napětí a překvapivých zvratů, které zocelí přátelství Lízy a Bulíka natolik, že je vlastně jasné, co bude tou hlavní silou, která ke šťastnému konci dopraví jakkoliv zapeklitou situaci. A je jich celá řada, protože kromě podivínského doktora, který testuje různé typy prášků (hlavně ten prdicí) a vaří vynikající pudink, se v příběhu objevují ještě dva hloupí bratři Truls a Trym Tránové, kteří na pokyn svého otce třeba i kradou, pan Trán, který Oslem jezdí ve velkém Hammru a snaží se ukrást Proktorův vynález, patentovat ho a prodat vědcům z NASA, paní učitelka Strobeová, která má pro své žáky značné pochopení (i když jak kdy), učitel Nikolaj Amadeus Madsen, jehož cílem je zahrát se školním orchestrem na norský národní svátek co nejlépe. A ti všichni směřují za svými cíli a sny a posunují tak příběh dál, mnohdy nečekaně.

J. Nesbø v sobě ani v příběhu pro děti nezapře autora detektivek. Pracuje

se stříhem situace v pravý čas, téměř filmovým způsobem. Řetězí situace v přesném sledu a žádný detail nezůstane dále v příběhu nevyužitý. Snad jen sám námět nemusí být českému čtenáři blízký. Zatímco prd a prdění je oblíbeným zdrojem anglického či amerického humoru, české publikum na komice prdu nevyrostá (i když není tomu už i u českých dětí na základní škole právě tak?). Při čtení Doktora Proktora je zřejmé, že seveřanům tohle téma sedí, je tedy potřeba se této libůstce otevřít a nechat se unášet napínavým příběhem. V dobrodružném příběhu jde totiž nejen o prd, jeho publicitu, komerční využití, a to i tak výsostné, jako je zajištění slavnostní salvy v den norského národního svátku 17. května, ale hlavně o sílu přátelství, o trvalost lásky, o radost z poznávání, o odvahu čelit nebezpečí pro správnou věc. Přijme-li čtenář otevřeně poměrně poťouchlý leitmotiv a námět knihy, bude se radovat i z vtipných ilustrací Pera Dybviga, které společně s přebalem knihy a kvalitou papíru vytvářejí celkově příznivý dojem z knihy.

Na trh se momentálně dostává pokračování *Doktora Proktora a prdícího prášku* v podobě druhého dílu – *Doktor Proktor a vana času*, ve kterém se podivínský norský vědec vydá na cestu do Paříže, aby tam našel svou někdejší velkou lásku. A komu příběhy doktora Proktora zachutnají, může se těšit ještě i na třetí díl. Nakladatelství Jota na svých webových stránkách potvrzuje, že se do češtiny překládá už i *Doktor Proktor a konec světa*. A ohlašuje příslib Jo Nesba, že se s doktorem Proktorem čtenáři budou mít příležitost setkat i počtvrté.

GABRIELA SITTOVÁ

VERA BROSGOLOVÁ: ANIN DUCH

Z anglického originálu *Anyas Ghost* přeložil Miloš Urban Praha: Argo 2012. 222 s.

Emily: „Rodiče byli zbožní a pohostiní. Když šel kolem pocestný, vždy mu nabídl nocleh ve stodole. Toho jara k nám zavítal muž, co se zdál být dobrým křesťanem. Každý večer pomáhal mamince s večeří. Pak přišla noc“

Aňa je americká středoškolačka. Cítí se trochu tlustá, bez správných přátel, bez kluka a bez přijatelného původu. Každý den se zdá být stejný. Neodbyt-

né myšlenky na příliš „pečující“ a příliš „ruskou“ matku, na nevhodně objemná stehna, na hádku s nejlepší a zřejmě jedinou kamarádkou či na nedostižného idola způsobí při cestě ze školy Anin pád do staré studně. Aňa poslé-



ze zjistí, že na tomto místě již několik desetiletí dlí duch stejné staré dívky Emily, upoutaný ke svým tělesným ostatkům. Emily přispěje k Anině záchraně a v následujících dnech se z počátku nedobrovolně stane Aninou pomocnicí ve škole i důvěrníci a poradkyní v osobním životě. Aňa se nechá dojmout tragickým osudem dívky, jejíž přítel padl v první světové válce a ona sama byla zavražděna. Emily stále více ovlivňuje Aniny úspěchy a za to očekává jediné – bezvýhradné a věčné přátelství

Komiks *Anin duch* napsala a nakreslila spisovatelka ruského původu, která však většinu svého života strávila v USA. Vera Brosgolová pochází z Moskvy, do oceňované dětské knihy patrně promítla i své zkušenosti a pocity přistěhovalce. Jde o jedno z vedlejších témat knihy, které je v rámci příběhu pravidelně připomínáno. Do školy spolu s Aňou chodí ještě jeden spolužák ruského původu. Dimo je nedůživý malý kluk s brýlemi a přízvukem, který miluje knihovnu a nechodí na tělocvik. Stává se tak častou obětí šikany. Aňa se naopak snaží potlačit svou odlišnost, díky jazykovým kurzům se cizího přízvuku zcela zbavila. S Dimem si nepřeje být spojována, i tak má pocit, že příliš vybočuje. Je

to však právě Dimo, kdo jí pomůže se složitou a nebezpečnou situací.

Černobílé obrázky jsou plné života. Dobře pracují s mimikou postav. Vývoj příběhu je přehledný. Dobře se orientujeme v jednotlivých postavách, jejich vztazích i osobních motivacích. Přestože by se příběh mohl zdát triviální, je na omezené možnosti komiksové knihy obohacen nevšedními či překvapujícími psychologickými motivy, např. když Aňa zjistí, jakým způsobem využívá její idol Sean svou dívku Elizabeth.

Základní příběh je detektivkou, jejíž rozuzlení snad není překvapivé. Těžšíště knihy spočívá spíše v určité sondě do života středoškolských studentů a ve snaze zachytit výchovné aspekty života náctiletých.

Ústředním tématem knihy *Anin duch* je pocit osamění a potřeba někam patřit, být součástí skupiny, nalézt pochopení. Skrze vnitřní rozpolcenost se však právě v období puberty častěji dostáváme do nepřehledných situací. Rodiče, spolužáci, přátelé nám nerozumějí, a tak jednoho krásného dne prostě musíme spadnout do studny.

Přestože se *Anin duch* nejeví jako zásadně objemná kniha, domnívám se, že patří mezi knihy, které pobaví a zajímavě nastíní některé problémy dospívajících. Přestože hlavní hrdinkou je středoškolačka, kniha je spíše určena pro žáky vyššího stupně základních škol.

MICHAELA KORCOVÁ

MILAN VALENTA: PŮDÁCI ZE STARÉ ŠKOLY

Ilustrace Ivan Mraček. Praha: Práh, 2011. 118 s. Redakce Anna Novotná.

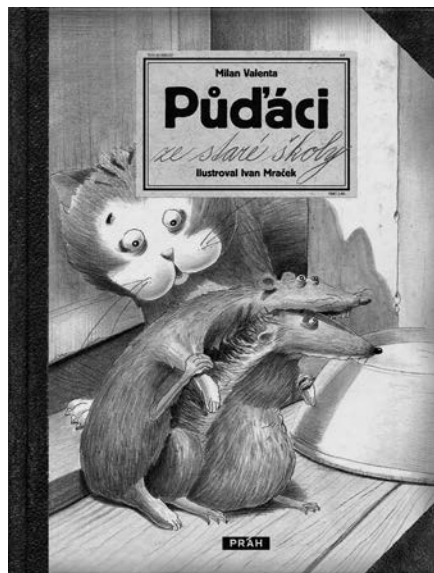
Stará škola, na její půdě truhla, v ní kniha pohádek. Už rámec naznačuje, že kulisy jsou připravené tak, jak v podobných příbězích bývají, se všemi rekvizitami i postavami – školáky a v tomto případě duchy. V knize můžeme najít situace a epizody povědomé, ale také proto nás ani ničím nepřekvapí.

Dva hlavní hrdiny, duchy z půdy, vidí jenom Johanka z první třídy, protože na ně věří. Má slabé srdce a naslouchátko, a tak v nich ráda najde kamarády.

Potud jsou okna příběhu otevřena dokořán a my můžeme v očekávání sledovat, do kterého se s autorem podíváme. Vyhlídek je dost, nekonečným

pramenem námětů může být již ona kniha pohádek či školní prostředí.

Kniha *Půd'áci ze staré školy* ale provází poněkud roztěkaný pohled a často okoukaný. Tak se v koloběhu školního roku dva duchové postupně vypořádají



s kocourem, co pronásleduje jejich myši kamarádku, a s krysou pochutnávající si na jejich knize, na podzim se vypraví do boje proti papírovému drakovi a ovoce chtějí očesat hřebem. A když už se má péct dort s přísadami na lásku, aby se Johanciny rodiče opět do sebe zamilovali, tak musí být celá procedura samozřejmě po vzoru pejska a kočičky.

Co do míry fantazie částečně vybočují kapitoly, v nichž duchové vezmou Johanku vlakem do vesmíru a na Vánoce také do Betléma za Ježíškem. V druhé se objevuje z nějakého důvodu i postava Johanciny nepřející spolužačky v podobě exotické prodavačky. Aby protiv nebylo málo, po příběhu s Betlémem, uzavřeným honosným amen, následuje kapitola o počítačovém viru.

Podobná až neopatrná hra s tím, co ještě příběh snese, je i v epizodě o dobré a zlé škole, kterou vyprávějí sami duchové. Ředitelem té nepřikladné školy je černokněžník, jehož ostatní titulují „hrozitánským oslovením soudruhu řediteli“. Není pochyb o tom, že se autor při psaní tohoto příběhu bavil a snad mu i připadl na mysl některý skutečný předobraz pedagogického ignoranta. Ale psal Milan Valenta tento text čistě pro svoje pobavení? Z textu jako by zavanulo spíše něco zapšklého. Mechanické spojování se světem vnějším je příliš laciným žertíčkem, který ale může stát

hodně – nepochopení a zmatení.

Těžkopádné či lehkovážné používání slov charakterizuje celou knihu. V jednom příběhu děti „kolektivně kradly“, kdežto lidé z druhého břehu byli „veselí a pohodoví“, a zřejmě po způsobu té správné pohádky tu nemůžou chybět výrazy jako „meducína“, „pravda pravdoucí“ a další. I na šišlající postavu nakonec k mému zklamání došlo a ejhle – „škřítek školníček“ vstoupil na scénu.

Snaha po příběhu milém, také hravém a snad i poučném (viz dokonce vstupní báseň jak z předzpěvu *Máje* s rýmy země malá / hezká / česká...) proto upadá do pater až líbivě kýčovitých, i když je to možná jen z neobratnosti.

Ještě méně povedené jsou ale vnější motivace, které poznamenávají osudy dětských postav. Když vynechám handicap hlavní hrdinky, který se zde stal pouhým doprovodným znakem postavy, bez dalšího vysvětlování. O Johancině rodině víme, že ji tatínek kvůli jiné mamince opouští. O závistivé spolužačce Envyčkové, s níž se nakonec dívka usmíří, se v závěru krátce dočteme, že ji i její maminku otec zbil. A to je vše, co o jejich soukromém životě v knize je. Nechme stranou psychologické rozbory takto navrženého, i když literárního světa příběhu. Ostatně v celé knize není příliš zřejmé, pro jak starého čtenáře je určena.

Pokud jde o příběh samotný, není záhodno jej přepínat, i když může být dětský čtenář poměrně tolerantní.

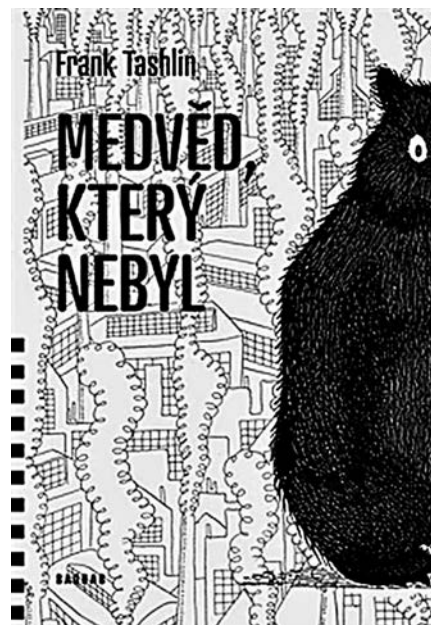
Co knize chybí asi nejvíce, je pokora, vůle držet se na uzdě. Rozvržená osnova je sice obsazena potenciálně zajímavými motivy a postavami, ale ty jsou právě jen kulisami, bez vnitřního oživení a jazykové invence.

Co zbývá, je tedy jen ten konglomerát různých témat a dějů, motivovaný, zdá se, právě jen Čapkovou pohádkou s mottem, když už jsme si ten dort upekli, tak si jej také snědme.

LUDEK KORBEL

FRANK TASHLIN: MEDVĚD, KTERÝ NEBYL

Podle anglického originálu *The Bear That Wasn't*, vydaného roku 1946, s přihlédnutím k původnímu českému vydání z roku 1947, přeložili a připravili k vydání Tereza Horváthová a Jiří Dvořák. Praha: Baobab, 2012. 52 s.



Frank Tashlin (1913-1972) byl americký animátor, scénárista, režisér. Vystřídal tedy mnohé profese, ale všechny souvisely s filmem nebo „výtvarnem“. Pracoval v Hollywoodu pro studia Disney, Warner a Screen Games. Později psal scénáře komedií a gagů a režíroval. Byl také autorem několika dětských knížek, z nichž u nás je nejznámější právě *Medvěd, který nebyl*. Podle této knihy vznikl roku 1968 stejnojmenný kreslený film.

Jestliže dnes o této knize sháníme informace, tak ve většině internetových anotacích čteme: „Když se medvěd jednoho dne probudí ze zimního spánku, nevěří vlastním očím: místo lesa stojí uprostřed gigantické továrny. Než se stačí rozkoukat, už je u něho mistr a honí ho, aby se dal do práce. Být medvěd, to je chabá výmluva pro lenocha...“

Taková charakteristika je však trochu zavádějící. Mohlo by se zdát, že hlavním tématem je nechuť k práci, lenost a výmluva, a že tedy půjde o text prvoplánově didaktický. Jenže ono je to všechno jinak. Medvěd se jen snaží přesvědčit své okolí – lidi v továrně, později i medvědy v cirkuse a v zoo, že je skutečně MEDVĚD, nikoli „hlupák, který by se měl oholit a který nosí kožich“, jak mu všichni tvrdí. Pravda, nakonec mu opravdu nezbude nic jiného, než začít pracovat v továrně. Po čase však továrnu zavřou, lidé odejdou, medvěd se vrací do lesa a v závěru i k původnímu způsobu života.

Autor v knize využívá svou zkušenost animátora i tvůrce textů. Pokud bychom vycházeli z velmi rozvolněné

definice grafického románu, mohli bychom některé jeho rysy v knize rozpoznat. Frank Tashlin je zároveň autorem textu i ilustrací, oboje tvoří jednotný celek. Prvky komiksu se projevují v sekvencích medvěda probouzení, ale také ve způsobu ztvárnění postav. Medvěd je realističtější, postavy lidí jsou tvořeny pomocí strohých linií, které odpovídají prostředí továrny. Proporce lidských postav se mění v souvislosti s pocity a jednáním.

Kniha je rozdělena do pěti částí: les, továrna, cirkus, zoo, továrna a les. Mezi jednotlivými částmi jsou dvoustránkové předěly, které působí jako záběry z němého filmu.

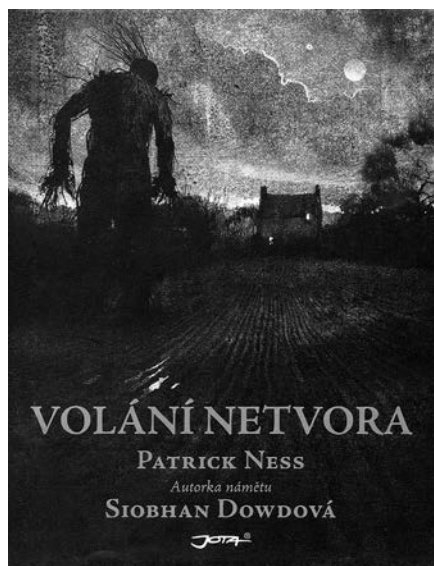
Když knihu otevřeme, hned na první straně vidíme dveře, ve kterých mizí medvěd. Prvním vjemem jsou tedy chundelatá medvědí záda – a právě kožich je jedním z problémů, které ovlivňují medvědův další život. Následující stránka nám hrdinu vrací. Prošel dveřmi a jeho příběh může začít. Na poslední stránce opět vidíme dveře, kterými medvěd odchází. Posledním vjemem jsou chundelatá medvědí záda. Nechce mít s námi nic společného? Nebo se jen vrací sám k sobě a k nám by přišel, pokud bychom ho dokázali respektovat, pokud by měl svobodnou vůli rozhodnout se, kým opravdu je?

A právě taková témata autor příběhu nastoluje: Vliv civilizace na základní instinkty, na prostředí, kterému přestáváme rozumět. Neschopnost komunikace a osamocení jedince uprostřed společnosti. Krize identity, kdo jsem, jak se vidím já (jsem medvěd), jak mne vidí ostatní (jsi neoholený hlupák v kožichu). Neschopnost překonat zaběhnutá klišé („Kdyby to byl medvěd [...], byl s námi v kleci“). Stokrát opakované nepravdivé tvrzení se může stát pravdou (tak často to slyšel, až tomu uvěřil), ale tato lež nemusí mít dlouhého trvání, pokud je jedinec silnou osobností („Opravdu to nebyl hlupák a nebyl to ani hloupý medvěd“).

Medvěd, který nebyl může být chápán jako pohádkový příběh (je určen pro čtenáře nad 10 let), ale také jako alegorie našeho světa. Jako varování před tím, abychom nenaslouchali hlasům, které o nás tvrdí, že jsme „Hlupáci, kteří by se měli ohlížet a kteří nosí kožich.“ Kniha tedy patří k těm, které osloví čtenáře všech věkových skupin.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

PATRICK NESS: VOLÁNÍ NETVORA



Autorka námětu Siobhan Dowdová. Z anglického originálu *A Monstre Calls* přeložila Anežka Sedláková. Ilustrace Jim Kay. Praha: JOTA, 2012. 216 s. Odp. red. Martina Kleinová.

Nakladatelství JOTA opatřilo přebal Nessovy prózy informací o několika cenách, které tento titul dostal, jež má čtenáře přesvědčit, že nedrží v ruce zcela běžnou knihu. *Volání netvora* obdrželo mimo jiné cenu, kterou udělují profesionální britští knihovníci, za „mimořádnou knihu pro děti a mládež a mimořádnou ilustraci“ a v roce 2011 cenu The Kitchies Award za „nejprogresivnější knihu publikovanou ve Velké Británii“. *The Independent* údajně zařadil knihu mezi nejlepší tituly pro děti a mládež roku 2011 a server *Booklist* ji vyhlásil „nejlepším beletristickým titulem pro mládež“ za rok 2011. Dalším signálem „výjimečnosti“ je autorkova informace, že námět příběhu pochází od autorky Siobhan Dowdové, která ho načrtla, ale nestačila ho už dokončit, protože podlehla rakovině. „Dal jsem si za cíl napsat knížku, která by se Siobhan líbila. To bylo pro mě tím nejdůležitějším kritériem,“ píše autor v předmluvě. A výrazným lákadlem jsou pro čtenáře jistě i četné magické černobílé ilustrace, navozující atmosféru hororového příběhu.

Volání netvora je kniha skutečně nevšední. Od počátku vtáhne čtenáře do děje mysteriózní atmosférou: Trináctiletý Conor se uprostřed noci, vždy sedm minut po dvanácté, setkává s netvorem, do jehož podoby se zformuje obrovský tis stojící uprostřed hřbitova,

na který Conor vidí ze svého okna. Vypadá to jako chlapcova noční můra, sen, z něhož se vždy ráno probudí. Jenže ráno nachází Conor na podlaze stopy po netvorovi – hromádku jehličí a další noc tobolky tisů...

Novela je rozehrána neobyčejně zručně. Během několika málo stran se před námi rozevře spleť problémů, do které je Conor zapleten: Kromě vracející se noční můry je tu problém s vážně nemocnou maminkou, s tím, že ho opustil táta a v Americe si založil novou rodinu, s babičkou, která se o něj stará tak, že mu to jde na nervy, s kluky, kteří ho ponižují a vysmívají se mu, s kamarádkou, která se ho zastane, ačkoliv o to Conor ani trochu nestojí... Od tohoto nástřelu různých nepříjemností se však atmosféra brzo zahušťuje, protože záhy zjistíme, že úběžníkem všech těchto problémů je skutečnost, že maminka umírá na rakovinu a zbývá jí několik posledních dnů života.

Kniha Patricka Nesse lecčímς připomíná některé prózy Ivy Procházkové nebo Josteina Gaardera. Autor se tu nebojí otevírat ani ta nejtěživější témata. A přitom tragické okamžiky života hlavního hrdiny a jeho nerovný zápas s neřešitelnou životní situací jsou místy vykreslovány poeticky, pomocí fantastických, téměř pohádkových motivů. K nejpůsobivějším patří setkávání Conora a netvora, který se zjevuje vždy sedm minut po dvanácté (což, jak v závěru zjistíme, je čas, kdy Conorova maminka zemře), při nichž netvor připravuje Conora na to nejhorší vyprávění příběhů. Přesto je však novela neúměrně zatěžkaná a vyprávění neumožňuje hrdinovi (a čtenáři) poradit si s tíhou příběhu. A místy se autor dokonce neubrání tomu, aby se do svého příběhu nepropadal a sám se jím nedožímal.

Volání netvora je rozhodně kniha, která stojí za pozornost. Ale za její poslední stránkou se krčí otázka, kterou v jednom rozhovoru vmete Conor do tváře svému netvorovi: „Ale co s tím mám dělat?“

JAROSLAV PROVAZNÍK

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Veronika Krátká: The System of Teaching Drama in England and Wales – A drama teacher from the English International School of Prague introduces the system of teaching drama in English and Welsh schools. In this text based on her M. A. thesis, she drew on her good knowledge of the situation in the United Kingdom as well as consultations with dr. Andy Kempe of the University of Reading. The article characterises the educational system of England and Wales, explains the specifics of the National Curriculum and, most importantly of all, discusses the position of drama in the curricula of various school levels from kindergarten to secondary school. One of the most important parts is the chapter on drama teacher education including the competences the trainees should acquire to qualify for teaching drama.

DRAMA-ART-THEATRE

Anna Hrnečková: Is the South Housing Estate Brutal? Interview with the dramaturg Lukáš Jiříčka on the performance South Housing Estate – a Dream City – The large Southern Housing Estate in Prague, which was built in the 1970s and 1980s, hosts the annual festival Street for Art. The main theme of the 2012 festival was „culture at the place where we live“. The audience had the opportunity to witness the premiere of the theatre project *South Housing Estate – A Dream City* created by a team led by the young director Petra Tejnorová in collaboration with six local children aged 10 to 16. Anna Hrnečková, a reporter of Tvořivá dramatika, interviewed the project dramaturg Lukáš Jiříčka to find out how the project came into being and ask him about the motivation, methods and aims of the creative team who decided to work with children.

Zdeňka Kučerová: Doing Theatre with Problematic Adolescents – A graduate of the Theatre and Education Studio at the JAMU in Brno describes her experience of doing theatre with teenagers with problematic behaviour who are mostly placed in remedial educational institutions.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Anna Hrnečková: Children, Theatre and the Himalaya Mountains – A description of a unique experience that the reporter of Tvořivá dramatika had while teaching drama at the Spring Dales Public School in Mulbekh in the region of Ladakh (India), where she stayed in July 2012 as a member of a volunteer group participating in the Extreme Boundaries project. Czech volunteers design and build new schools there, helping with construction, fundraising and organisational work as well as teaching. Besides long-time volunteers, a group of teachers visits every year to spend two weeks there. This year the group included two teachers of drama.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review called **Reading on Communication in Classroom**. It written by Veronika Rodriguezová from the Primary Education Department of the Pedagogical Faculty in Brno who reviewed the monograph *Communication in Classroom* that summarises the outcomes of two-year research carried out by a team of scholars from the Institute of Pedagogy at the Philosophical Faculty of the Masaryk University in Brno.

The section ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Hana Galetková: Everything Has a Meaning, says the Norwegian author Jostein Gaarder. An interview with Jostein Gaarder – The important Norwegian author writing mostly for children and youth, philosopher, humanist, environmentalist and founder of the Sophie Foundation makes it clear that the world keeps surprising, attracting and entertaining him. His book *Sofie's World* soon became one of the best-selling books not only in Norway, but also around the world. In the Czech Republic, it too became one of the most widely read books... The interview with this famous author was conducted during his visit to the 9th International Puppet Theatre Festival Spectaculo interesse at the Theatre of Puppets in Ostrava, which has a performance based on one of his books, *The Girl with Oranges*, on the programme.

Eva Machková: No Lies and Little Truth: Legends for Drama 3 – The last part of a study on legends and the possibilities they offer to theatre and classroom drama.

Marta Žilková: The Metamorphoses of the Radio Fairy-Tale – A teacher at the Institute of Literary and Art Communication, Philosophical Faculty in Nitra, Slovakia, reviews several new Slovak radio plays for children and youth.

Eva Davidová-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-Gabriela Sittová-Michaela Korcová-Luděk Korbel-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 39

The text supplement of Tvořivá dramatika brings three dramatisations of Hans Christian Andersen's fairy tale *The Swineherd*, illustrating three different ways to put the still up-to-date story on stage. The oldest of the three dramatisations was performed as early as the 1960s by the children's puppet theatre group led by **Hana Budínská**, and was played by glove puppets. The dramatisation by **Milada Mašatová**, who was a teacher at the Basic School of Arts in Olomouc, also counts on puppets. The characters of Emperor and Prince were played by live actors, while the Princess was represented by a life-sized rag doll. Using this puppet made it possible to stress the punishing of the Princess (being abandoned by all) by leaving the puppet on stage all alone in the end. The third dramatisation was made in the late 1970s by **Dana Svozilová**, another important personality of Czech drama in education and theatre with children. Her performance called *Andersen's Fairy Tales*, which she put together with the children's theatre group PIRKO from Brno, ranked among the most successful performances at the 1981 National Festival of Children Theatre – Theatre Summer Festival in Kaplice.



VERONIKA KRÁTKÁ ANNA HRNEČKOVÁ ZDEŇKA KUČEROVÁ VERONIKA RODRIGUEZOVÁ HANA GALETKOVÁ
JOSTEIN GAARDER MARTA ŽILKOVÁ EVA MACHKOVÁ EVA DAVIDOVÁ JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ LUCIE ŠMEJKALOVÁ
KLÁRA FIDLEROVÁ GABRIELA SITTOVÁ MICHAELA KORCOVÁ LUDEK KORBEL JAROSLAV PROVAZNIK
HANS CHRISTIAN ANDERSEN HANA BUDÍNSKÁ MILADA MAŠATOVÁ DANA SVOZILOVÁ