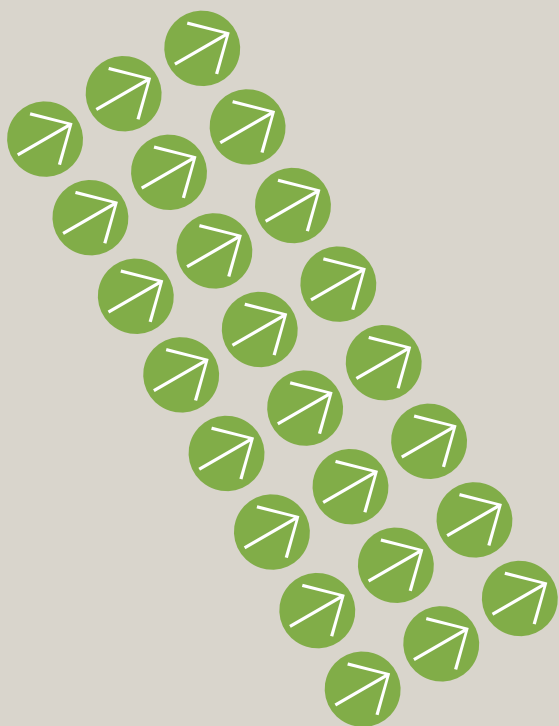


TVOŘIVÁ 1 | 2016 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXVII | ČÍSLO 77 | ISSN 1211-8001



NAHLÍŽENÍ 2015

MALÁ ČARODĚJNICE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

VÝTVARNÁ DRAMATIKA?

IMPROVIZACE VE ŠKOLE

LABYRINT SVĚTA A RÁJ SRDCE – UNIKÁTNÍ DÍLO DIVADLA DRAK

DVĚ GALERIE ANEB DOBRODRUŽNÝ SVĚT VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

DIVADLO V KNIHÁCH PRO DĚTSKÉHO ČTENÁŘE

NÁSTIN HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

TD 1 | 2016

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXVII (Divadelní výchova, roč. XXXIX)
Únor 2016

Vydává NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada doc. Marek Bečka | PhDr. Hana Cisovská, Ph. D. | Roman Černík | Eva Davidová, Ph.D. | doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D. | Eva Gažáková | prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) | Jakub Hulák | Irena Konývková | doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph. D. | prof. Eva Machková | doc. Radek Marušák | doc. Jaroslav Provazník | Veronika Rodová, Ph. D. | doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. | Dominika Špalková | doc. Irina Ulrychová | doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. | doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. | Magda Ada Johnová | Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorky Anna Hrnečková a Gabriela Zelená Sittová

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967 nebo 234 244 280-1

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný | psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

tel. 221 507 967 nebo 234 244 280-1

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

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 30. června 2016

NAHLÉDNUTÍ NA NAHLÍŽENÍ 2015



JAKUB DOUBRAVA

herec, performer a režisér

jakubdoubrava@hotmail.com

Podtitul akce zní „celostátní dílna středškolské dramatiky a mladého divadla“ (šlo už o šestadvacáté takové setkání). Vše doposud slovy popsáno došlo skutečného naplnění, co do podstaty a důsledku. V přátelsky vyladěném kulturním domě v Bechyni, též městu samém příjemně nás objímajícím, se snoubil duch respektu, vstřícnosti a touhy po dobrodružném, upřímném sdílení zážitků i zkušeností všech účastníků.

Byť dobře organizován a členěn, čas plynul co jeden intenzivní tok společnými divadelními zážitky, ať už hotových, „vyhraných“, někdy derniérových (zdařilá vtipná sonda do duše dospívajících v představení **Co bys chtěl!** souboru Čtvrtek večer ze ZUŠ F. L. Gassmanna z Mostu), či naopak rozpracovaných inscenací, v procesu tvorby se nacházejících. To bylo třeba pojetí *Malého prince* v inscenaci **Malý Exupéry**, kde se soubor Stinné stránky ze stejné ZUŠ v zatím zdařilé skice snažil uchopit podstatné scény jak ze jmenované knihy, tak z celého života autora. Pomocí stínového divadla, podpořeného tancem, a vpředu se odehrávajících reálně odehraných rozhovorů autora a hlavního hrdiny, se otevřel před divákem velmi obrazivý svět ponoukající fantazii k imaginativnímu myšlení, korigován právě střídavými, na dialogu založenými scénami, které vrátily zpět ono snění o filozofických hlubinách, v textu samém ukrytých, do „prozaické“ situace opravy letadla někde uprostřed pouště.

V následných debatách, rozjímáních a pojmenováváních viděného se stíraly kategorie organizátor, lektor, soubor, divák, pedagog, žák. Takový prostor i čas plný soucítění a společného ponoření do problému tématu se povedlo vykouzlit souboru Buddeto! ze Soukromé ZUŠ Trnka z Plzně v dystopické studii světa v inscenaci **Průvodce**. Vzájemná empatie vládla i v prezentacích tzv. (auto)dílen, kdy diváci, rozdělení po souborech, umně parafrázovali, vystihovali, ale i solidárně kritizovali zhlédnutá představení dotaženě zpracovanými krátkými divadelními útvary. Následovala vždy diskuse, debata, disputace v širokém fóru. Snaha o jasné a zřetelné vyslovení problémů dneška se pak ukázala být motorem hned několika představení. Skrze byt ne současný text se to povedlo hned dvakrát v soustředěné práci nad dobře vysloveným tématem nesvobody a manipulace jedince shora v inscenacích **Krasy a Čekárna**, zpracovávajících povídky Karla Houby. Práce se zkratkou, jakousi až groteskností hereckého projevu a dobře vymyšleným iluzivním prostorem, vyjadřujícím trefně pocity z každé povídky, pak byly devizami a výrazovými nástroji obou těchto souborů ze ZUŠ Vítězslava Nováka v Jindřichově Hradci.

V debatách o viděném se mnohdy sklouzlo více k obsahu, k tomu, co chtělo být sděleno, než jakými prostředky a formami toho bylo docíleno. Asi to tak vzniklo z potřeby definovat si pevněji svá přesvědčení a tříbit názory na palčivé problémy dneška, jako jsou svoboda, její ztráta, odvaha jedince měnit okolí i sebe, konflikt já versus zaběhaný jakýkoli silný hierarchický režim. Člověk až zaplesal, jak dospívající generace „zuškového divadelního potěru“ umí formulovat svou myšlenku, mít jasný názor, nadhled i trefnou glosu. Zároveň jak se navzájem poslouchají a touží po dobrodružném střetu slovem i hrou. Jen víc takových, a společnost by se vyvíjela beze strachu, pasivity a cestou tvořivou čili aktivního žití, přinášejícího změnu (k lepšímu?). Takové rysy a klady jak v postavách zahraničních, tak v hercích samých jsme měli možnost vidět jako důkaz řečeného v inscenaci **Zlatíčka** souboru ze ZUŠ Strakonice. Čistou hru, v dia-

lozích přesnou, vyvíjející se, a přitom přehlednou taktéž ve střizích v jednání bylo možno s radostí a potěšením jen hltat. Skrze takto přesně zahrané, vykreslené a vypointované a sdělené scény jsme byli vtaženi do příběhu a potýkali jsme se s nešvary nás samých, každodenního boje s nástrahami a palčivými trápeními osobního rázu.

Odosobněné herectví, sloužící jakési animaci a vedení diváka, jsme naopak měli možnost spatřit ve velmi obrazivém představení **Faust / Nefaut** slovenského souboru IMRO ze ZUŠ IWK z Považské Bystrice. Princip se dobře osvědčil zejména v tanečně pohybových kreacích uvnitř jednotlivých scén. Celek přinesl sled různých situací napříč časem i prostorem, využívajících rozmanitých prostředků (figurína, kruhy, stuhy, látky etc.) k vytváření jakýchsi výtvarných obrazců a instalací, které pak magicky nastolovaly prostředí tu pro zlomek dialogu, tu pro tanec. Tyto střípky se spojovaly ve výjevy ze života Fausta jako zástupce všech lidí. Tak opět jedinec čelil problémům světa současného a touhám svým.

Inscenace **Banket** souboru Liberi ze ZUŠ Iši Krejčího z Olomouce se vyslovila k podobným tématům jak útržky textů, tak celým vyzněním, a to i navzdory nejasně, kolážovitě, až intuitivně působící formě. O to naléhavěji si divák musel hledat pojmenovávání problémů v inscenaci se objevujících. Až demonstrativně útočily otázky ostře se nás diváků dotýkající: svoboda jedince dnes, svoboda ve zřízení našeho státu, strach, vlastenectví bez patosu etc.

Vše zmíněné, po dobu festivalu probíhající, pak potvrdilo jen závěrečné inspirativní představení **Kábul, Bagdád, Ar Raqqa, Maarran...** pražsko-pardubického souboru Ted' nádech a leť. Šlo totiž o velmi naléhavě působící divadlo dokumentu, kdy tři aktéři co uprchlíci zabydli prostor kulturního střediska a z posbíraných písní, útržků a pamětí, osobních věcí doslova oživilo a zpřítomnilo osoby, které zasáhla válka na Blízkém východě. Postupně jsme byli vtaženi do jejich bezprostřední blízkosti a byli nuceni čelit otázkám přežití a násilí, ať už to bylo komu příjemné, či nikoliv. Jak vše beze zbytku až fyzicky zabydli, tak náhle vše opustili a zmizeli. Zůstaly

jen fotky zemřelých a až bolestně hmatatelné atributy každodenní potřeby.

Organizátoři stále otevírají možnosti měnit celou strukturu tohoto Nahlížení, berou v potaz připomínky, výzvy i potřeby zúčastněných. V závěrečné debatě vytanula touha dělit účastníky do (auto)dílen ne podle sou-

borů, ale promísit je tak jako v předchozích ročnících všechny dohromady. Výsledné prezentace pak nebudou třeba tak působivé a do-
tažené, ale pokud jde spíše o to být u procesu tvoření, vznikání divadla, jeho sledování, bude cennější podstoupit tento riskantnější krok. Všichni mají šanci se ještě více obohatit

vzájemným bezprostředním střetem názorů, postojů, postupů při práci na divadelním inscenování. Slovy Karla Čapka: „Ať nás spojuje to, co nás dělí.“

Foto Jakub Hulák

NAHLÍŽENÍ 2015

26. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla

Bechyně 22.–25. října 2015

PROGRAM NAHLÍŽENÍ 2015

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec (ved. František Oplatek)

Krysy

Předloha: Karel Houba: Krysy (z knihy *Stavy blaženosti [bizarní texty]*)

Dramatizace: Jan Matyáš Buk, soubor a František Oplatek

Režie: František Oplatek a soubor

Výprava a hudba: soubor

LDO ZUŠ Strakonice (ved. Jiřina Lhotská)

Zlatíčka

Divadelní hru *Oblíbenci (Lieblingsmenschen)*

Laury de Weck v překladu Kláry Kovářové upravila Jiřina Lhotská

Režie: Jiřina Lhotská

Výprava: soubor

Použitá hudba: The Dø

Stinné stránky, LDO ZUŠ F. L. Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Malý Exupéry

Předlohy: Antoine de Saint-Exupéry: *Malý princ* a Pierre Chevrier: *Saint-Exupéry*

Scénář: soubor a Pavel Skála

Režie: Pavel Skála

Předpokládaná premiéra: leden 2016

IMRO, ZUŠ IWK, Považská Bystrica (ved. Ol'ga Banincová)

Faust / Nefaut

V inspiraci *Faustem* Johanna Wolfganga Goetha připravil soubor IMRO

Režie: Ol'ga Banincová

Výprava: Ol'ga Banincová

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec (ved. František Oplatek)

Čekárna

Předloha: Karel Houba: Čekárna (z knihy *Stavy blaženosti [bizarní texty]*)

Dramatizace: soubor a František Oplatek

Režie: František Oplatek a soubor

Výprava: soubor

Použitá hudba: Buddy Holly

Buddeto!, SZUŠ Trnka, Plzeň (ved. Michal Ston)

Průvodce

Předloha: Ondřej Štindl: *Mondschein*

Dramatizace: Michal Ston

Režie: Kateřina Sučková a Michal Ston

Výprava: soubor

Liberi, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc (ved. Magda Ada Johnová)

Banket

Autor: Liberi

Překlad: JED/94-5-6

Scénář: Liberi in UA

Režie: Magda Ada Johnová

Výprava: Liberi

Hudba: Jiří Slimařík, František Škroup

Prvotní kvásek: Lenka Huláková

Čtvrtek večer, LDO ZUŠ F. L. Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Co bys chtěl!

Napsali a vytvořili členové souboru Čtvrtek večer

Režie: Pavel Skála

DOPLŇKOVÉ PŘEDSTAVENÍ

Teď nádech a leť, Pardubice/Praha

Kábul, Bagdád, Ar Raqqa, Maarran...

Divadelní mozaiku ze střepů životů těch, kteří museli opustit domov a jejichž osudy píše válka, sestavili David Zelinka a soubor

Režie: David Zelinka a soubor

Hrají: Karolína Plachá, Radim Klásek, David Zelinka

Hudba: arabské, kurdské a turecké písně



↑↑↑↑ Krysy
 ↑↑↑ Malý Exupéry
 ↑↑ Čekárna
 ↑ Banket

↑↑↑↑ Zlatička
 ↑↑↑ Faust / Nefaut
 ↑↑ Průvodce
 ↑ Co bys chtěl!

MALÁ ČARODĚJNICE V MATEŘSKÉ ŠKOLE



JITKA MÍČKOVÁ

Mateřská škola Nad Štolou, Praha 7
jitulka75@seznam.cz

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE A JEJÍ SPECIFIKA

Pokud se dítě v mateřské škole cítí dobře, bezpečně a spokojeně, jsou-li naplněny jeho základní potřeby, bývá otevřeno všemu, co je pro něj nové a jiné. Těší se z nových hraček a kamarádů, z nových poznatků, zážitků, z nově nabytých vědomostí a dovedností. Dramatická výchova je jedna ze smysluplných cest, která děti k těmto zkušenostem a prožitkům může dovést. Dramatická výchova umožňuje objevovat jiné cesty k poznávání světa, přírody, cesty ke knihám, k pohybu, k hudbě, k obrazům, k divadlu, ale především k sobě samým a k druhým.

Výhody dramatické výchovy v mateřské škole

Dítě v mateřské škole má rádo hru — a základní stavební jednotkou dramatické výchovy je dramatická hra. Díky této shodě je zapojení dramatické výchovy do výuky zcela přirozené. Dramatická hra zbavuje děti vnitřního napětí, protože jim dovoluje se svobodně projevit, objevit sebe sama a okolní svět.

Dalším pozitivem využití dramatické výchovy v předškolním vzdělávání je fakt, že

malé děti si nejlépe skutečnost uvědomí a osvojí tehdy, když ji prožijí. Metody dramatické výchovy umožňují vnímání zkušeností a nových poznatků právě skrze přímý prožitek.

Za největší výhodu při využívání dramatické výchovy v mateřské škole považují pravidelnou a téměř celodenní přítomnost učitelky ve třídě. Tato skutečnost dává učitelce mnoho příležitostí lépe poznat skupinu dětí, se kterou pracuje, vnímat dětská přání, touhy, problémy, nenásilně se zapojovat do dětských her. Nejen pro dramatickou výchovu je velice důležitá atmosféra ve třídě, pozitivní naladění, komunikace učitelky a dětí, vzájemný respekt mezi dětmi i dospělou osobou, osvojení si a dodržování určitých pravidel.

Limity dramatické výchovy v mateřské škole

Při využití metod a cvičení dramatické výchovy v mateřské škole musí ovšem pedagog počítat s jistým omezením. Jedním z největších limitů je velký počet dětí ve skupině. V dramatické výchově je vhodné pracovat s menší skupinou (maximálně patnáct dětí), aby docházelo ke vzájemné interakci a komunikaci mezi všemi zúčastněnými. V běžné třídě mateřské školy může být přítomno až dvacet osm dětí, což mívá za následek méně her a cvičení v připravované lekci, je potřeba více času na vysvětlování a pochopení pravidel, při lekci nezbývá prostor na individuální přístup k dětem. Učitelka by měla počítat i s možností, že se některé děti nebudou chtít zapojit do připravené hry, že budou více rušit, ptát se, ale i napodobovat ostatní kamarády. Na druhou stranu pozitivem dramatické výchovy využívané při práci s celou třídou je, že do ní umožní nahlédnout i těm dětem, které by si ji jako zájmovou činnost nikdy nevybraly.

Dalším faktorem ovlivňujícím plánování lekce je krátkodobá pozornost dětí předškolního věku. Pětileté dítě se vydrží plně soustředit maximálně deset minut, pak začne být neklidné. M. Vágnerová (2000) píše, že dítě v předškolním věku dokáže vnímat přibližně

tolik minut, kolik mu je let. Proto by jednotlivé hry nebo cvičení nabízené dětem v rámci lekce neměly trvat déle. Celkový čas lekce může lehce přesáhnout i čtyřicet minut. Po tu dobu se ale častěji musí střídát klidové a aktivizující metody výuky, v lekci musí převládat pohyb, ale i napětí a tajemství. Vedeme-li s dětmi rozhovory, měly by být krátké, měly by zdůrazňovat citění a vést přímo k činnosti. Malé dítě obvykle raději jedná, než mluví, a má rádo rozmanitou zkušenost (Siksová, 1958).

Koncepce výuky dramatické výchovy v mateřské škole

Když dítě poprvé vstoupí do mateřské školy, postupuje od nejjednodušších úkolů ke složitějším, učí se sebeobslužce, hygienickým návykům, společným pravidlům — tak by to mělo fungovat i při práci v dramatické výchově. V lekcích v mateřské škole je důležité důkladně zvažovat výběr metod a technik dramatické výchovy, promýšlet jejich využití a účelnost, začínat od těch nejjednodušších, vracet se k nim a postupovat dál až tehdy, získají-li děti jistotu, základní dovednosti a důležité zkušenosti.

Kromě metod a technik musí pedagog pečlivě vybírat náměty a témata, která dětem nabídne, prostředky, kterými děti motivuje, cíle, které chce splnit. Lekce by měly být dobře připravené, ale rozhodně ne strnulé, striktně dodržované. Pedagog musí stále vnímat děti a naslouchat jim, jejich potřebám, návrhům a podle aktuální situace hry a cvičení přizpůsobovat nebo měnit.

V prvé řadě je pro pedagoga důležité seznámit se s novou skupinou předškolních dětí, s nimiž bude pracovat, poznat ji, vytvořit ve třídě vstřícnou, pozitivní a důvěryhodnou atmosféru. Děti si musejí zvyknout na nový přístup učitelky, na nové hry, činnosti, na nová pravidla. Děti uvítají, bude-li se sama učitelka alespoň zpočátku zapojovat do realizovaných her a cvičení. Tento přístup učitelky je pro děti jistotou, že jim nic nehrozí, ztratí ostych a zá-

brany. Učitelka, která tvoří s dětmi, se nejen sama baví, ale způsobí také, že se děti pohrouží rychleji do hry (Siksová, 1958).

Podle složení skupiny a jejího naladění, podle potřeb dětí ve skupině, jejich zájmů, problémů si učitelka určí cíle, metody, techniky a prostředky, kterými setkávání s dramatickou výchovou v mateřské škole naplní.

Hry, cvičení a metody dramatické výchovy mohou děti v mateřské škole provázet celým dnem, ale většinou si učitelka vyhradí čas, kdy se těmto metodám aktivně věnuje.

První z možností je vytvoření dramatického kroužku, na který se děti dobrovolně přihlásí, který navštěvují v odpoledních hodinách, na nichž jich nebývá více než patnáct. Druhým způsobem, jak se dramatické výchově věnovat v mateřské škole, je zapojit ji do řízené dopolední činnosti s celou třídou. Tomuto způsobu se věnuji v této práci.

Ideální lekce dramatické výchovy v mateřské škole by měla trvat čtyřicet minut. Tato lekce má svůj začátek, prostředek a konec, může být tematicky uzavřená, může splnit jeden či více konkrétních cílů. Existují také lekce otevřené, které děti připravují na pokračování práce při následujícím setkání. Protože se s tak velkou skupinou dětí, jakou je třída v mateřské škole, postupuje po malých krůčcích, je dobré si vytvořit propracovanější celek, tematicky zaměřený blok lekcí a ty si rozdělit na menší části. Tyto lekce by na sebe měly navazovat, nejlépe den po dni. Mateřská škola tento postup práce nabízí, jediný problém by mohl nastat ve střídání ranních a odpoledních služeb učitelů. V tomto případě velice záleží na komunikaci mezi nimi, na tom, jak si mezi sebou dohodnou pravidla, požadavky a přístupy.

Je výhodné, když děti mají příležitost poznávat metody a techniky dramatické výchovy již od první třídy mateřské školy (tříleté až čtyřleté děti). Děti si tak lépe zažijí pravidla, zvyknou si na jiný přístup k činnostem, dostanou dobrý základ pro další práci s dramatickou výchovou. Vždy ale záleží na individuálních podmínkách a možnostech každé mateřské školy (ředitelka, učitelky a jejich přístup, heterogenní či homogenní rozdělení dětí do tříd, prostory apod.).

Důležité je propojování všech estetických výchov, což ostatně dramatická výchova nabízí. Bez literární výchovy si jen málokdo umí tuto práci představit. Výtvarná výchova má své místo např. při motivaci, reflexi dětí, při vyjádření pocitů, při společné práci. Hudba, zvuky a tóny dětem pomáhají při navození atmosféry a nálady, ale i při odreagování se, při relaxaci.

Abyste děti v předškolním období co nejlépe sžily se vším, co dramatická výchova na-



bízí, je vhodné činnosti propojovat, opakovat, procvičovat, pozměňovat. Děti předškolního věku se velice rády vrací k věcem, které už si zkusily, které je bavily, které je něčím upoutaly. Postupuje-li pedagog s citem a taktem, může i z aktivit, které se dětem příliš nedařily, udělat zajímavou činnost. Pro děti pak každý malý krok kupředu může znamenat výhru a radost z posunutí se dál.

Metody dramatické výchovy

V mateřské škole k nejvyužívanějším metodám patří boční vedení, narativní pantomima, simultánní pohyb a pantomima, předčítání, vyprávění, hra v roli a samozřejmě řada pohybových aktivit — hry s pravidly, pantomimické hry, vedená improvizace.

U předškolních dětí výborně funguje učitel v roli — jak v činoherním podání, tak i při hře s loutkou či zástupným předmětem. Vhodnou technikou je pohybový rituál, pro komunikaci s dětmi se tvoří komunitní a asociační kruh. Děti předškolního věku, které mají alespoň nějakou zkušenost s dramatickou výchovou, zvládají i živý či oživlý obraz, vnitřní hlasy, postojovou škálu, zrcadla, zvukový záznam, práci s rekvizitou i krátké etudy.

Předškolní děti (pěti- až šestileté) nejčastěji, ale i nejraději pracují ve skupinách. Tento způsob práce jim zaručuje bezpečí a jistotu, že na to nejsou samy, že se mohou poradit,

vzájemně se inspirovat a motivovat. Boční vedení, improvizace, pantomima, hra v roli, předčítání a vyprávění příběhů i zvukový obraz jsou vhodné pro zapojení celé třídy (až dvacet osm dětí). Pro práci v menších skupinách (dvě až pět dětí ve skupině) se k těmto metodám a technikám přidává živý a oživlý obraz, zrcadla, práce s rekvizitou, etuda.

MALÁ ČARODĚJNICE OTFRIEDA PREUSSLERA

Kniha *Malá čarodějnice*, kterou Ottfried Preussler napsal před více než padesáti lety, baví děti i v současné době. Jednoduchý děj, srozumitelný jazyk, rozmanité prostředí, zvyky a život lidí na vsi, čáry a kouzla, humor a svět dětí, dospělých a zvířat, napínavé situace, z nichž se lidé i zvířata potřebují dostat, to vše je důvodem, proč *Malá čarodějnice* stále láká čtenáře. *Malá čarodějnice* jako hlavní postava vtáhne všechny děti do svého příběhu, protože je to úplně normální holka, která má své klady i záporny, a zároveň má i něco navíc, než mají ony, — je sama svým pánem, nemusí v podstatě nikoho poslouchat, létá na koštěti, umí kouzlit, má smysl pro humor a chová jako „domácí zvíře“ mluvícího havrana. Její zážitky a skutky dětem dokazují, že je dobré myslet na druhé, ale nezapomínat ani



na sebe, nebát se zla, umět se postavit i silnějšímu protivníkovi, mít dobré přátele a dát někdy i na jejich rady, umět i odpouštět. Také je důležité brát život s humorem a mít chuť se i něco nového učit a poznat.

Projekt *Malá čarodějnice* jsem uskutečnila v průběhu čtrnácti dnů v Měšťské škole Nad Štolou v Praze 7 a věnovala jsem mu každý den dopoledne zhruba čtyřicet pět minut. Neměla jsem v plánu projít celou knihou *Malá čarodějnice*, vybrala jsem jen krátké pasáže z některých kapitol. Jedním z mých cílů bylo seznámit děti s touto knihou nebo spíše s postavou malé čarodějnice. Chtěla jsem, aby můj výběr měl začátek, prostředek a konec, aby se děti dozvěděly alespoň o hlavní z jejího života. Během těchto čtrnácti dnů jsme se seznámili s hlavní postavou, havranem, s čarodějnicí obecně, zatančili jsme si na Skalnaté hoře, vymysleli jsme trest pro neposlušnou čarodějnici a také jsme s malou čarodějnici cestovali domů. Nacházeli jsme rozdíl mezi dobrem a zlem, splnili nějaké dobré skutky, učili se dobrým i zlým kouzlům a v závěru udělali zkoušku z čarování.

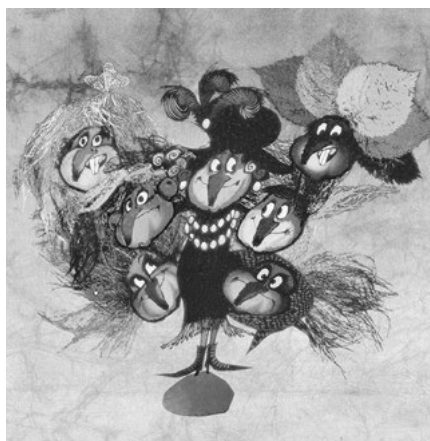
Při plánování jsem se stále potýkala s otázkou, jak vyřešit závěr knihy. Mám se pouštět do složitějšího vysvětlování, že malá čarodějnice vlastně nebyla dobrá čarodějnice, protože čarovala jen samé dobro, nebo to mám ukončit pouze čarodějnickou zkouškou a potvrdit tak, že malá čarodějnice patří mezi ostatní čarodějnice? Po zvážení a na základě několika rad jsem zvolila druhou, jednodušší a srozumitelnější variantu. Malá čarodějnice je dobrá čarodějnice a může si zatančit na Skalnaté hoře.

Lekce nebyly čistě lekce dramatické výchovy, ale spíše šlo o práci s využitím her a cvičení dramatické výchovy. Některé aktivity, převážně ty výtvarné, které se k mému projektu velice hodily, vyžadovaly více času. Proto jsem požádala své kolegyně o spolupráci.

Skupina, s níž byl projekt realizován

Skupina, s níž jsem projekt *Malá čarodějnice* uskutečnila, neměla žádné předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou (bylo to v době, kdy jsem byla na mateřské dovolené). Skládala se z dvaceti osmi dětí, šestnácti chlapců a dvanácti dívek, ve věku 5–7 let. Pouze dvakrát jsem ve třídě měla dvacet tři dětí, jinak se počet přítomných dětí stále pohyboval mezi dvaceti pěti až dvaceti sedmi předškoláky. Tento fakt v průběhu lekcí často měnil mé plány. Učitelkou mateřské školy jsem několik let a nikdy jsem ve třídě neměla zapsaných méně dětí, ale lekce dramatické výchovy jsem vedla vždy nejvíce s patnácti žáky jako samostatný odpolední kroužek. V mnoha aktivitách jsem musela zpomalit, začít od prvního krůčku a nečekat velké skoky.

Jedním z mých nejdůležitějších a nejčastějších cílů bylo vytvořit z dětí partnery, kteří spolu budou spolupracovat, tolerovat se a vzájemně si pomáhat. Než se k tomuto cíli dostaneme, je třeba velmi empaticky vnímat



a uvědomovat si individuální zvláštnosti jednotlivců ve třídě. Během svých lekcí jsem se pomalu dozvíдалa něco málo o dětech ve třídě. Zjistila jsem, že pouze dvě děti mají odloženou školní docházku a čtyřem dětem bylo už v září šest.

Celkově se ukázalo, že skupina byla díky převaze chlapců, ale i větší aktivitou některých dívek velice temperamentní, živá, že v ní byly děti, které se potřebují projevovat křikem a pohybem, ale i takové, které musím individuálně vyvolat, chci-li od nich něco slyšet. Málokdo z dětí uměl a chtěl přijmout názor a nápad někoho druhého, vzájemně se příliš neposlušely, raději pracovaly samostatně. Většina dětí měla problém vydržet i malou chvíli ve štronzu.

Pozitivem této skupiny dětí bylo rozhodně jejich nadšení vždy, když jsem se objevila ve škole — vyptávaly se na to, co dnes budeme

dělat. Také měly překvapivě dobrou paměť, co se týče příběhu, vnímaly hudbu a reagovaly na její změny, bezproblémově se všichni zapojili do činností doprovázených bočním vedením a reprodukovanou hudbou a do nativní pantomimy. S jistotou přijímali učitele v roli, loutky či oživený předmět.

SCÉNÁŘ PROJEKTU A JEHO REALIZACE

1. lekce — Čarodějnice

Téma: Kdo je to čarodějnice?

Cíl osobnostně-sociální: Nebát se říct před celou třídou svůj nápad.

Cíle dramatické: Nebát se pohybově vyjádřit zadanou postavu, reagovat na změny rytmu, pohybem vyjádřit konkrétní věci, vydržet chvíli jako socha. Vnímat text.

Cíl vzdělávací: Seznámit se se světem čarodějnic.

Metody: Pohybová hra, pohybová improvizace na hudbu, cvičení na orientaci v prostoru, zastavení pohybu.

Pomůcky: Starý kufr s věcmi čarodějnice, hudba Arama Chačaturjana, brýle, kouzelná hůlka, buben, papíry na kresby či psaní kouzel, kniha *Malá čarodějnice*, přebalená do novin, aby nebylo jasné, o jakou knihu jde. Výtvarná činnost: Nakreslit kouzlo — proměnu něčeho v něco jiného s popisem.

1. Rituál s pohybem na přivítání (cvičení Hany Švejdové s využitím veršů Josefa Hanzlíka z knihy *Sněhová hvězdička*): *Týnom* (kruh jednou paží), *tánom* (kruh druhou paží), *taliáno* (zamávání nad hlavou), *dobry den a dobré ráno* (úklony či podání rukou s nejbližším kamarádem). *Týnom, tánom* (opět kruhy paží), *třesky plesky* (tleskání), *ať je nám tu spolu* (jdeme pomalu do dřepu) *hezky* (výskok).

2. Pohybová hra na sochy: Rytmičtý pohyb podle bubnu, přestane-li hrát buben, děti znehybní: „*Zkuste vnímat, zda buben hraje rychle či pomalu a podle toho se hýbat.*“

Realizace: Mým cílem bylo, aby si děti snažily najít takovou polohu, která je stabilní, ve které vydrží delší dobu jako socha. Ze začátku pár dětí stále vymýšlelo bláznivé nápady, ale když jsem se změnila v ježibabu a v dinosaura, který nesměl vidět nikoho se hýbat, jinak ho sní (nápad dětí), začaly děti brát hru vážně.

3. Návnada — doprostřed kruhu dětí jsem položila starý kufr: „*Komu by mohl patřit? Co v něm může být? Kdo má nějaký nápad, půjde ke kufru a řekne nám ho. Podíváme se do něj, třeba se dozvíme víc.*“ Uvnitř kufru jsou stará kniha, brýle, prsten, magické oko — přívěsek na krk, kaleidoskop, rytmičtý chrastítko. Děti se na věci podívají, mohou si je poslat. „*Či by mohly*

být tyto věci? Po kruhu posíláme brýle, mluví jen ten, kdo je drží. Kdo neví, pošle je dál. — Kdo si myslel na čarodějnici, měl pravdu. Jsou to věci jedné čarodějnice.“

Realizace: U kufru seděly všechny děti. Ještě než jsem ho přinesla, protože jsem ho měla ukrytý mimo třídu, poslala jsem dětem tichou poštu. Nedošla, ale vydržely chvíli v klidu bez mé přítomnosti. Kufr jako návnada fungoval skvěle. Padaly návrhy, že patří kouzelníkovi, pirátovi, normálnímu pánovi nebo že se v něm ukrývají hudební nástroje. Po otevření jsme si poslali téměř celý jeho obsah, děti byly velice napjaté a soustředěné. A nakonec přeci jen někdo řekl, že by to mohlo patřit čarodějnici.

4. Pohyb na hudbu: „Viděli jste už někdy nějakou čarodějnici? Jak asi taková čarodějnice vypadá? Jak chodí? Máte nějaké nápady? Zkusíme se teď všichni proměnit v čarodějnice a čaroděj je kouzelným zaříkávadlem Hokus pokus fidipus a vymyslíme, jak by se čarodějové a čarodějnice mohli pohybovat. Mám tady i čarodějnickou hudbu, která nám v pohybu může pomoci.“



Realizace: S čarodějnickým pohybem neměly děti problém, možná ani nepotřebovaly hudbu, protože samy vydávaly dost hlasité a hrůzostrašné zvuky. Ještě jsem jim řekla, ať se čaroděje či čarodějnice pokusí vyjádřit i v obličejích, a děti vykouzly neuvěřitelné výrazy.

5. Zobrazení prostředí: „Kde čarodějnice bydlí? Jak to tam u ní vypadá? Co by tam nemělo chybět? Pojďme si tady teď představit její domek. Každý se promění v něco, co by v takovém čarodějnickém domku mohlo být. Hokus pokus fidipus, proměnit se v něco, co měla čarodějnice v domku, zkus!“ Děti se najednou proměnění, učitel je obchází. Kouzelný proutek, který mám v ruce, dotykem ožíví věci z domku. Ty nám mohou říct, co jsou: „Jsem rozvrzaná židle.“ — „Jsem stará postel.“ apod.

Realizace: Než jsme se proměnili ve věci v čarodějnickém obydlí, přečetla jsem jim, že čarodějnice žila v domku sama a spokojená. Víc jsem ho nepopisovala. Děti se zaklínadlem nejčastěji proměnily v kočky, v lektvary, byl tu i jeden věšák, skříň, stůl a zakletý člověk. Opustila jsem od doplnění přídavného jmé-

na, jaká byla ta kočka, židle, stůl z důvodu zjednodušení.

6. Četba úryvku: „Byla jednou jedna malá čarodějnice. Bylo jí pouhých sto dvacet sedm let, a to přece na čarodějnici není vůbec žádný věk. Bydlila hluboko v lese v kouzelnickém domku na samotě. [...] Asi šest hodin denně trávila malá čarodějnice tím, že se cvičila v kouzlech. Kouzla, to není jen tak. Kdo to chce někam dotáhnout, nesmí být líný. Napřed se musí naučit všem menším čarodějným kouskům — a potom těm velkým. Musí prostudovat kouzelnickou knihu stránku za stránkou a nesmí nic vynechat.“

7. Sochy — čarování v brýlích:

a) Podařená kouzla — „Vyzkoušejme si teď čarování. Čarovat může jen ten, kdo si nasadí kouzelné brýle a řekne zaklínadlo, Hokus pokus fidipus, proměnit se v... zkus!“ Kdo má brýle, může zkusit své kouzlo.“ První kouzla jsem řekla já, pak jsem předala brýle dětem, které chtěly kouzlit.

b) Nepodařená kouzla — „Někdy se kouzlo nemusí podařit.“ Děti, které čarodějnice v brýlích zaklíná, vymyslí, v co jiného by se mohly proměnit. Nikdo se nesmí změnit v to, co řekne čarodějnice.

Realizace: Po četbě o čarování jsme se vrhli do vlastního kouzlení. Došlo jen na vydařená kouzla, protože kromě dvou holek si chtěli nasadit brýle a proměnit celou třídu všichni. Objevili se tu lvi, kočky, brýle, kalhoty, stromy a všelijaká další zvířata. Byla jsem překvapená, tato aktivita trvala přes deset minut a všichni se statečně proměňovali a poslouchali čarodějnici. Ale právě kvůli délce jsem zatím vyřadila kouzla nepodařená.

8. Vymyšlení vlastních kouzel: „Opět si otevřeme kufr a podíváme se na prázdný kožený obal. Od čeho by mohl být?“ Děti říkají své nápady. „Byla to čarodějnická kniha. Co kdybychom ji spolu dali zase dohromady? Co je to kouzlo? Chtěli byste něco přeměnit? Dalo by se to kouzlo namalovat či napsat tajným písmem? Můžete to zkusit i po našem setkání nebo při ranních hrách. Zítra se na to podíváme. Já tu knihu nechám u Kláry či Alenky (třídní učitelky), a koho třeba dnes či zítra napadne další kouzlo, může ho nakreslit a vložit sem.“

Realizace: Kreslení kouzel jsem chtěla přenést na třídních učitelkách, ale děti to chtěly dělat hned a ještě mi to ukazovat, tak jsem zůstala ještě o půl hodiny déle a pomáhala jim s popiskami. Vymyslelo se plno lektvarů z nejpodivnějších ingrediencí, některé děti kreslily i více nápadů.

9. Rituál na rozloučení: „Týnom, tánom, taliáno, dobrý den a dobré ráno. Týnom tánom, třesky plesky, bylo nám tu spolu hezky!“

II. lekce — Čarodějnice a havran

Téma: Kamarádství

Cíle osobnostně-sociální: Procvičíme si přijmout dotyk kamaráda, přizpůsobit se mu a spolupracovat s ním. Zkusíme si samostatné rozhodování.

Cíle dramatické: Přijmout učitele v roli. Vyzkoušet si kolektivní roli. Představit si zadané prostředí a najít si v něm místo pro svůj nápad. Cíle vzdělávací: Získáme další informace o čarodějnicích. Procvičíme si počítání do šesti a reakci na signál.

Metody: Komunitní kruh, pohybová hra, zastavení pohybu, boční vedení, učitel v roli, děti v kolektivní roli, postojová strana.

Pomůcky: Kufr, prázdný starý kožený obal od knihy, koště, šaty a šátek.

Výtvarná činnost: Nakreslit obyčejnou tužkou, tuší (vybarvit temperami) to, co vidí čarodějnice při létání na koštěti, podívat se z okna, snažit se o představu pohledu shora — možné je ukázat mapy měst focené z letadla, z ptáčích perspektivy.

1. Rituál

2. Komunitní kruh — co víme o čarodějnicích? „O čarodějnicích vím, že...“ Mluví vždy ten, kdo chytne do ruky koště, které je uprostřed kruhu.

Realizace: Při této aktivitě jsem děti chtěla nechat volně si předávat koště. Ze začátku to šlo, protože děti se malinko ostýchaly říkat své myšlenky, ale pak se začaly předhánět a i se mírně prát o koště. Tak jsem musela jít ke koštěti a předávat ho postupně dětem, které chtěly mluvit.

3. Pohybová hra — létání na koštěti: „Čarodějnice se pohybují na koštěti. Pojďme si to teď zkusit. Protože zde mám jen jedno koště, a vás je mnoho, zkusí si každý své koště představit. Ale pozor, na pomyslném koštěti bude vždy sedět jen takový počet dětí, který řeknu. Nikdy více, nikdy méně. A čarodějnice musí znát pravidla létajícího provozu. Jaká by mohla být? Nevrážet do sebe, dát si přednost, nelétat příliš rychle, do něčeho nevrážet.“ Hraje hudba, děti se volně pohybují po prostoru. Hudba se zastaví a učitel řekne, kolik čarodějnic teď letí na koštěti. Takový počet dětí létá za sebou na pomyslném koštěti do té doby, než se opět hudba zastaví a řekne se jiné číslo od jedné do šesti. Pokud někomu chybí někdo do počtu, přidá se učitel nebo jiný zástupný předmět (plyšová hračka).

Realizace: Změnu počtů jsem provedla pouze čtyřikrát, dětem trvalo delší dobu, než pocho-pily, že mají stát za sebou, že se musí některá dvojice roztrhnout, řekne-li se číslo tři. V počtech jsem došla jen k trojce, při vyšším čísle by trvalo mnohem déle, než by se děti poskládaly na pomyslné koště. Molekuly občas prý

hrají, ale zřejmě je jednodušší se jen chytout, než se postavit za sebe. Možná jsem je nejprve měla na to koště opravdu posadit, ale jak posadit postupně všech pětadvacet dětí, aniž by to zabralo příliš času?

4. Četba o havranovi: „Čarodějnice ale nebydlely v domku sama. Kdo tam mohl žít s ní? Vyslechneme si nápady dětí.“ Následuje čtení z knihy o havranovi (vybráno více informací z knihy): „Malá čarodějnice měla havrana, který uměl mluvit. Říkala mu havran Abraxas. Nemyslete si, že snad jen uměl zakrákat ‚dobrýtro‘ a ‚dobrý večer‘ jako obyčejný havran, který se naučil mluvit, Abraxas uměl povědět taky všechno ostatní. Malá čarodějnice si na něm velice zakládala. Byl to neobyčejně moudrý havran, vždycky jí ke všemu řekl, co si o tom myslí, a nikdy nedržel zobák. Byl to její velký přítel, který by ji nikdy nenechal v nesnázích. Často jí sice poučoval, káral a napomínal, ale také jí uměl poradit a pochválit ji. Občas se choval jako otec, strýček, bratr i kamarád najednou.“

Realizace: Děti navrhovaly havrana, kočku, pavouka, a když se dozvěděly, že je to havran, většina z nich mi řekla, že tuhle pohádku znají. Tak jsme si poprvé řekly, že je to kniha Malá čarodějnice. Trochu jsem se bála, že když poznají knihu, nebude to pro ně překvapení, zajímavé a nové, ale zdálo se, že s naším příběhem jdou a nevadí, že ho znají.



5. Hra na slepování: „Havran a malá čarodějnice byli často spolu, chodili spolu na výlety, do města, do vesnice, do lesa, žili spolu už tak dlouho, že by je už nikdo od sebe nemohl odtrhnout. My si teď vyzkoušíme, jak to asi vypadalo.“ Děti se rozdělily do dvojic, představují Havrana a Malou čarodějnici, jak jdou spolu na výlet. Učitel říká: „Teď jsou slepeni za ruku a křídlo, za zobák a nos, za záda apod.“ Podle šikovnosti dětí se mohou přidávat další instrukce, např.: „Zkuste si takto spojení sednout, vyskočit, popoběhnout.“

Realizace: „Slepování“ některým dětem moc nešlo, na jednu holčičku zbyl kluk a bylo vidět, že z toho příliš nadšená není, ale nezasahovala jsem do toho, jen jsem hlídala, kdyby už to nemohla vydržet. Ale držela se statečně. Při této hře je dobré být soustředění, ale ně-

kterým dětem to moc nešlo a pak trochu strhávaly i ty další.

6. Pohyb čarodějnice a havrana mezi překážkami na koštěti: „Čarodějnice létala na koštěti. Často brávala svého havrana s sebou. Chtěla by si to nějak dvojice vyzkoušet? Ale pozor! Nebude to jednoduché. Někdy zaletěla do města, jindy do lesa, ale všude se musela vyhýbat různým překážkám.“ Jedna dvojice nasedne na opravdové koště, děti se promění v překážky v lese, ve městě, na hřišti, v zoo, v plaveckém bazénu apod. „Pozor, překážky mohou být i pohyblivé!“ Realizace: I při létání na koštěti se chtěly vstřídat všechny děti. Podařilo se to, jen jsem často musela měnit a vymýšlet nová prostřední (např. jídlo v kuchyni). Také příliš nedošlo na hodnocení předvedených sousoší, ale děti si to i tak užily. Zajímavé byly sochy tím, že je děti vymýšlely a předváděly ve dvojicích, ne vždy se sice dokázaly dohodnout, ale díky tomu vznikala jiná sousoší.

7. Učitel v roli čarodějnice, děti v kolektivní roli havrana: „Jednoho dne byla čarodějnice velice smutná, nikdo nevěděl proč. Malá čarodějnice se tady za chvíli objeví, vy máte možnost zeptat se jí jako její přítel havran, co ji trápí.“ Učitelka v roli Malé čarodějnice by jako důvod svého smutku měla dětem říct o zákazu přístupu mladých čarodějnic na Skalnou horu, o tom, jak se tam slaví filipjakubská noc, kdy se tančí, jásá kolem ohně, a že tam moc chce. Končí otázkou, zda tam má, či nemá jít a porušit zákaz. Pak odejde, že si to ještě nechá projít hlavou.

8. Rozhodnutí: Učitel se ptá dětí: „Co byste jí poradily vy jako děti? Samy za sebe, kdybyste byly její kamarádky? Kdo si myslí, že má jít na Skalnatou horu, jde ke koštěti, kdo ne, jde k židli.“

9. Reflexe: „Jak se vám radilo Malé čarodějnici? Byli jste hned rozhodnutí? Co vás vedlo k tomu, rozhodnout se takto?“

Realizace: Když jsem vešla jako Malá čarodějnice, děti ožily. Přestože jeden chlapec hned řekl, že jsem to já, tak se děti do mé i jejich role havrana plně vžily, radily mi, přemýšlely co dělat. Když jsem se zeptala, co by mi udělaly staré čarodějnice, kdyby mne chytly, nekompromisně zaznělo, že mne „upálí jako Jana Husa“. To ale jen trochu ovlivnilo pozdější rozhodování, na kterou stranu se děti postaví — ke koštěti či ke mně (místo židle jsem se tam postavila já, ale už ne v roli Malé čarodějnice). Přestože děti slyšely, co by se Malé čarodějnici mohlo stát, dvacet jich stálo u koštěte. Důvody byly takové: „Ať se malá čarodějnice rozveselí. Třeba se tam naučí nová kouzla. Když to chce. Ať staré čarodějnice vidí, že se jich nebojí a že tam taky může.“ Čtyři děti stály u mne a nechtěly, aby čarodějnice někam letěla. Bály se o ni, aby ji tam čarodějnice neupálily. Většinu dětí se roz-

hodovalo jednoduše, ale bylo jich pár, které říkaly, že to bylo těžké.

10. Rituál

Realizace: I když většina her a cvičení trvá déle, děti jsou pozorné, vnímavé a příběh Malé čarodějnice je zajímavý. I dnes chtěly vidět obsah kufru, vymýšlet lektvary a kouzla, jeden chlapec si prý dokonce doma chystá velkou kouzelnickou knihu. Tuším, že máme nakročeno správným směrem. Také nám pomáhá, že se nevidíme jednou za týden, že si stíháme říkat i věci netýkající se mé práce.

III. lekce — Filipjakubská noc

Téma: Jak se slaví filipjakubská noc?

Cíle osobnostně-sociální: Zapojit se do společného tance. Zapojit všechny děti do činnosti a poskytnout jim zkušenost se skupinovými prací.

Cíle dramatické: Pohybově se vyjádřit na hudbu, nechat ji na sebe působit. Vnímání rytmu při hře na tělo a Orffovy nástroje. Najít si pro sebe vhodný kostýmní prvek.

Cíle vědomostní: Dozvědět se něco o filipjakubské noci. Poznat další vlastnosti hudby — tempo, hlasitost, gradaci a zkusit si to. Metody: Pohybová hra, komunitní kruh, pohybová improvizace, rytmické cvičení.

Pomůcky: Převleky — sukně, šátky, pokrývky hlavy, hudba — Transglobal Underground, Orffovy hudební nástroje.

Výtvarná činnost: Čarodějnice — malování tuší (postava, obličej) a polepení namačkaným, potrhaným papírem nebo látkou (oblečení čarodějnic).

1. Rituál

Realizace: Rituál jsme si dnes zkusili říct docela potichu, aby o nás nikdo nevěděl, a úplně nahlas, aby nás slyšeli až na Letenské pláni. Je dobře věci, které už děti jistě znají, něčím novým oživit.

2. Pohybová hra: „Víte, co malé čarodějnice a malí čarodějové nejraději hrají? Čarodějnickou honičku. Je to obdoba hry na rybáře.“ Všechny děti stojí na jedné straně třídy, jedno z nich je na opačném konci v roli čarodějnice, která chce chytit nějaké pomocníky. Po zvolání: „Cukr, ryngle, fazole, hrách, utíkejte, mějte strach!“ se rozběhne proti ostatním dětem a snaží se některé chytit. Kdo je chycen, jde k ní do skupiny a stává se z něho čarodějnický pomocník, který také chytá děti.

Realizace: Dnes přišlo 21 dětí. Byl to akční den. Honička na začátek zafungovala, děti se při ní naučily kouzelné zařikadlo a pokusily se ho dokonce říkat zle i výhrůžně.

3. Komunitní kruh — co jsme s Malou čarodějnici zatím prožili? Posíláme si po kruhu koště nebo brýle.

Realizace: Ve třídě přibýly dvě děti, které chyběly první dva dny. Ostatní jim v našem kruhu řekly, co jsme dělali, o kom si povídáme, co ho trápí, co jsme hráli a co nás bavilo.

4. Jak se malá čarodějnice nakonec rozhodla? Četba z knihy: „*Havranu Abraxasovi se nepodařilo malou čarodějnici odradit, přece jen se v noci rozlétla na Skalnatou horu. Tam už všechny velké čarodějnice tančily kolem kouzelného ohně, až se jim sukně třepaly a vlasy rozletovaly. Mohlo tam být sakumprásk takových pět set šest set čarodějnic [...] Vířily v divém reji a mávaly košťaty. Je filipojakubská noc, vyzpěvovaly. Hopsa, hejsa, je filipojakubská noc!*“ A do toho mektaly, krákoraly a vřískaly, bily hromem a metaly blesky.“

Realizace: Ukázku jsem nečetla. Rovnou jsem dětem řekla, že se poletíme podívat na Skalnatou horu. Ke čtení se ale chci vrátit zítra.

5. Pohybová improvizace na hudbu doplněná jednoduchým převlekem: „*My se teď na Skalnatou horu půjdeme podívat. Ale musíme se změnit v čaroděje a čarodějnice. V této bedně máme spoustu oblečení, každý si rychle vybere jeden oblek a ten si na sebe nějakým způsobem obleče. A pak už jen tančíme, rejdíme. Je přeci filipojakubská noc!!!*“

Realizace: Děti se převlékly, hodně jsem jim musela pomáhat se zavazováním, protože měly mít volné ruce na pozdější činnost. Pak jsme udělali hada a já jsem je zavedla školkou na Skalnatou horu. Na tu mohly vstoupit, až když uslyšely hudbu. Hudba je doslova „nakopla“ (Transglobal Underground: „Take the tram“). Všichni odhodili zábrany, tančili, hopsali a skákali a nadšeně pokřikovali.

6. Rytmický doprovod ve skupině: „*Na Skalnaté hoře ale CD přehrávač určitě neměli. Jak myslíte, že se hudebně doprovázeli? Zkusíme si hru na tělo, poté přidáme rytmičné nástroje. Zapijme říkadlo: Čarodějnice, čarodějnice, / dlouhá jako jitnice, / je tu mezi námi, / je, je, je, / tři-krát musíš obejít / a počtvrté musíš říci, / ta je hezká, / ta je hezká, / ta je nejhezčí!*“

Realizace: Jak se dá dělat zvuk a hudba bez hudebních nástrojů? Na to si přišel každý sám a my jsme to po něm zopakovali. V závěru už jsem to i musela zastavit, jinak tam asi vymýšlíme dodnes. Při rytimizaci jsme využili i říkadla, která už znají ze školky.

7. Doprovod a tanec po skupinkách: „*Hudba může být nejen rytmičná, ale i hlasitá, tichá, pomalá, rychlá. Zkusíme si to teď společně. Jako hudební nástroj použijeme pouze své tělo. Jaké může dělat zvuky? Nejprve si to zkusíme pouze hrou na tělo, všichni najednou.*“ Učitel vede od zastavení přes největší rychlost a hlasitost opět do zastavení. „*Teď se rozdělíme na dvě skupiny. Nejříve jedna půjde na stranu, může si vzít*

rytmické nástroje, druhá ‚tančí‘ podle hlasitosti a tempa hudby. Začátek jde opět z ticha a ze zastavení, stejně to i končí. Pak se vystřídáte. Důležité je, aby se všichni ve skupině, zvláště ti, co hrají, vnímali, aby všichni začali i skončili stejně.“ Děti rozdělím na dvě skupiny přibližně o stejném počtu — jedna tančí, druhá vytváří doprovod hrou na tělo i Orffovými nástroji. Následuje krátké vydýchání, relaxace s reflexí.

Realizace: Tady jsem se musela chopit role di-



rigenta a ukazovat dětem „zvukový oblouk“, podle něhož se měly řídit. Jasně jsem vyznačila, kde je úplně ticho a kde nevyšší hlasitost, a dobře to fungovalo. Děti ve skupině tanečnicků zase začínaly jako „mrtvolky“, které ale může rozhybat a probudit zvuk. Čím je hlasitější, tím rychleji tančí. I tato skupina vše zvládla bez problémů. Pak se vyměnily. Bavilo je i tančení i hudební doprovod.

8. Reflexe: „*Jak vám bylo při tanci? Jak jste se cítili jako čarodějnice? Víte, kdy se slaví filipojakubská noc a proč?*“

Realizace: Předala jsem dětem hodně informací o filipojakubské noci. Některé to zažily samy, jiné se už teď na to moc těší. Chtěly mi toho hodně vyprávět, tak jsem pak už musela ukončit naše setkání rituálem a pak si ještě chvíli s některými povídat. Bylo moc důležité, aby děti, které to už nebavilo, dostaly volno na svou hru a zároveň abych ty, které chtěly říct svoje, klidně vyslechla. Také jsem se dozvěděla, že dnešní filipojakubská noc bavila děti nejvíc. „*Co bude s naší čarodějnici, si povíme zase zítra. A věřte, že to bude napínavé, možná až děsivé.*“

9. Rituál

IV. lekce — Trest

Téma: Porušení zákazu a trest.

Cíle osobnostně-sociální: Vnímání druhého. Poznat, jaké to je trest vymýšlet a jaké je to být potrestán.

Cíle dramatické: Vydržíme v zastaveném pohybu. Napodobíme, kopírujeme pohyb druhého. Improvizujeme na hudbu. Jednáme v roli. Přijmeme fiktivní situaci a v té hledáme řešení.

Cíl vzdělávací: Uvědomíme si, co je to trest

a porušení zákazu.

Metody: Pohybová hra, vedení pohybu — zrcadlo, učitel v roli, hra v roli, myšlenky postavy.

Pomůcky: hudba, přívěsek s okem na krk, klobouk pro hlavní čarodějnici, buben.

Další nápady na toto téma: Četba či vyprávění pohádky Neposlušná kůzlátka, O Smolíčkovi, Míček Flíček.

1. Rituál

Realizace: Dnes děti výrazně ubylo. Přišlo jich jen šestnáct. A zítra jich je přihlášeno ještě méně, protože jsou ve školách pololetní prázdniny. Rituál nás dnes trochu zastudil, protože jsme ho zkusili říkat jako zmrzlíci.

2. Pohybová hra — na kamennou čarodějnici:

„*Existuje jedna čarodějnice, která umí měnit lidi v kámen. Na koho se podívá svým jedním okem, které má na krku, tak ten okamžitě zkamení. Zachránit ho může pouze někdo jiný a to svým pohazením. Nevýhodou této zlé čarodějnice je, že vidí jen to, co se hýbe.*“ Zlou čarodějnici nejdříve představuje učitel. Děti chodí po prostoru, čarodějnice spí. Probudí-li se, všichni se přestanou hýbat, koho čarodějnice uvidí v pohybu, pohledem oka (přívěšek na krku) ho zkamení do té doby, než ho pohazením osvobodí některé z dětí.

Realizace: Je bohužel normální, že jsem jako čarodějnice viděla v pohybu stále tytéž děti. Občas si z toho některé děti začaly dělat legaci a schválně padaly a podobně, ale když jsem „přitvrdila“ a pohrozila jim situací, kdy mohou zkamenět všechny děti, tudíž je nikdo nebude moci zachránit, pochopily a uklidnily se. S pohazením neměl nikdo žádný problém. Jeden chlapec sice řešil, jestli kluci hladí jen kluky a holky zase holky, ale pak jsem ho sledovala a přirozeně to střídala.

3. Četba o filipojakubské noci a Malé čarodějnice:

Četba z knihy, na kterou se předešlý den nedostalo, doplněná o další pasáž: „*Havranu Abraxasovi se nepodařilo malou čarodějnici odradit, přece jen se v noci rozlétla na Skalnatou horu. Tam už všechny velké čarodějnice tančily kolem kouzelného ohně, až se jim sukně třepaly a vlasy rozletovaly. Mohlo tam být sakumprásk takových pět set šest set čarodějnic [...] Vířily v divém reji a mávaly košťaty. Je filipojakubská noc, vyzpěvovaly. Hopsa, hejsa, je filipojakubská noc!*“ A do toho mektaly, krákoraly a vřískaly, bily hromem a metaly blesky. Malá čarodějnice se nepozorována vmísila mezi tančící. „*Hopsa, hejsa, je filipojakubská noc!*“ zpívala z plna hrdla. Vířila s ostatními kolem kouzelné hranice a myslila si: *Kdyby mě tak viděl havran Abraxas, ten by kulil oči jako šůva!*“

Realizace: Při čtení děti téměř vždy napjatě poslouchají. Dokonce se včera, když jsem čte-

ní vynechala, ptal jeden chlapec, proč jsme dnes nečetli a jestli zítra budeme. Tak plánuji využít knihy v každé lekci.

3. Zrcadla: „Aby jí nikdo nepoznal, musela se schovávat za jiné čarodějnice, tedy napodobovat jejich pohyb. My si to teď zkusíme. Já jsem hlavní čarodějnice, tady mám svůj kouzelný klobouk, vy jste všichni Malá čarodějnice, Dělejte to, co já.“ Po chvilce mohu dětem nabídnout, zda si nechtějí zkusit hlavní čarodějnici, tedy vedoucího pohybu.

Realizace: Opět za velice zdařilý výsledek z velké části mohla hudba — Žonglování na deset Amálky K. Třebické: Obr a víla. Určitě bylo dobře, že jsem začala s pohybem já. Děti viděly, že se musí dělat opravdu pomalé pohyby i změny, aby to druzí stíhali. Když jsem se zeptala, zda si to chce někdo zkusit, zvedl se les rukou. Vystřídala jsem dvě děti a pak mi napadlo, že jednodušší, rychlejší i účinnější to bude po dvojicích. Dvojice si vybraly děti samy, já už jen pustila hudbu a užívala si pohled na neuvěřitelnou pantomimu.

3. Improvizovaný tanec na hudbu: „A teď jste zase všichni staré čarodějnice, které si chtějí užít filipojakubskou noc!“

Realizace: Ještě než jsem pustila hudbu, většina dětí se chtěla převléci do čarodějnických obleků. Včera jsem jim nechala ve třídě koš s oblečením na hraní a ony ho teď přinesly. Jakmile se ozvala hudba, děti se daly do reje a nic víc nepotřebovaly.

4. Mrňousové tu nemají co pohledávat: Učitel v roli Hlavní čarodějnice držící v ruce brýle a koště vypne hudbu a nečekaně zavolá: „Velevážené čarodějnice, skalnice, deštnice a větrnice, hromnice a blátenice. Nezapomněla jsem na někoho?“ (Děti mohou vymyslet jména čarodějnic.) „Mám pro vás nemilou zprávu! Jedna malá čarodějnice se opovážila přiletět na Skalnatou horu! Asi neví, že mrňousové tu nemají co pohledávat! Co myslíte, zaslouží trest? Kdo přiletí na kouzelný rej, když to má zakázané, musí dostat na pamětnou! To se píše i v čarodějnické knize! Jaký trest jí vymyslíme? Kdo má nápad, přijde do kruhu, zabubnuje na buben a řekne, co bychom měly tomu neposlušnému prckovi udělat.“

Realizace: Při této aktivitě dělalo některým dětem problém mne vidět jako tu Hlavní čarodějnici, vždyť jsem přece ta Malá čarodějnice, která s nimi mluvila před pár dny. Musela jsem nekompromisně hrát „velké divadlo“ a být přísná, zlá a mít poslední slovo. Dvě děti doslova provokovaly, pořád přerušovaly mou řeč nesmyslnými nápady. Jsem ráda, že jsem zde vydržela v roli a že jsem neskouzla zpět do učitelky, protože si myslím, že pokárání hlavní čarodějnicí bylo účinnější a snad i příjemnější.

5. Vymýšlení trestů s bubnem: „Všichni jsme v kruhu. Já jako Hlavní čarodějnice mohu začít s nějakým trestem nebo ho říct i v průběhu akce. — Strčíme ji po krk do bláta! — Zavřeme ji do husího chlívku! — Nařežeme jí vrbovými proutky!...“

Realizace: Ani tresty jsem jim nemusela radit. Měly občas tak hrůzostrašné nápady, že jsem vše jen zopakovala a nechávala to na nich. Také se nedokážou ještě samy střídat — to se mi potvrdilo už u koštěte a dnes u bubnu. Proto jsem je jako Hlavní čarodějnice vyzývala, aby promluvily. Ozývalo se: „Upálíme ji! — Ať škrábe brambory! — Ať už pořád jen uklízí! — Přichystáme popravu! — Spálíme jí koště! — Upálíme jí havrana! — Proměníme ji v žabu! — Přivážeme ji ke stromu!...“



6. Trest: Učitel stále v roli Hlavní čarodějnice ukončí vymýšlení, bouchne do bubnu a zavolá: „Malou čarodějnici nejlépe potrestáme tak, že jí sebereme a spálíme koště. Bude mít tři dny a tři noci co běžet, než se dostane zpátky domů — to stačí!“ Vezme koště a zahodí ho pryč. „A tím končí dnešní čarodějnický rej! Sejdeme se zase za rok! A uvidíme, jestli se zatím z malé čarodějnice stane dobrá čarodějnice a jestli se s ní setkáme o příští filipojakubské noci na Skalnaté hoře!“ Hlavní čarodějnice odchází.

Realizace: Abychom ze sebe shodili pocity ze zlých slov, ještě jsme si zatančili.

7. Pocity Malé čarodějnice: Učitel promluví už mimo roli, sám za sebe: „Rej skončil. Malou čarodějnici čekala dlouhá cesta domů. Ještě než opustila Skalnatou horu, slíbila Hlavní čarodějnici, že z ní do roka bude dobrá čarodějnice. Zkusme se v ní na chvíli proměnit a popřemýšlet, jaké měla pocity, když ji čarodějnice načapaly, když ji trestaly, když jí spálily koště a poslaly domů pěšky. Sbalte se do klubíčka a popřemýšlejte o tom. Koho pohladím, může říct jedno slovo, myšlenku, pocit, náladu nebo může i mlčet.“

Realizace: Při této činnosti dětem dlouho trvalo, než se převtěly do pocitů Malé čarodějnice. Uvědomuji si, že to byl pro ně velký skok. Příště bych je do role Malé čarodějnice uvedla dřív, ale nenapadlo mne to. Asi dvěma dětem

se to nepovedlo vůbec, ostatním se jako Malé čarodějnici stýskalo po Havranovi, byla jim zima, bály se popíchaných a rozškrábaných nohou, bylo jim smutno.

8. Reflexe: Sedíme v kruhu. Posíláme si brýle Malé čarodějnice, kdo chce něco říct, mluví nebo je pošle dál. „Jak jste se dnes cítili? Jak se vám vymýšlely tresty? Proč byla Malá čarodějnice potrestána? Stalo se vám nebo někomu blízkému někdy něco podobného? Znáte nějakou pohádku, kde někdo něco porušil a byl potrestán?“ Realizace: Při dnešní reflexi jsme se dostali jen k první otázce o pocitech z lekce. Rozšířila jsem to o pocity ze všech našich setkání a dozvěděla jsem se, že je baví tančit, hrát hry, převlékat se, létat na koštěti, všechno. Některým se nelíbilo vymýšlení trestů, že někoho Vojta strčil, že Filip říká hloupé věci, že vymyslel ošklivý trest („Upálíme Malé čarodějnici Havrana“). K tomu, co je to trest, se rozhodně chci vrátit zítra. Zapojím to do úvodu hodiny při komunitním kruhu. Protože jsme si vlastně neřekli nic o tom, proč byla Malá čarodějnice potrestána a co je to vlastně trest, kdy se trestá a jak.

9. Rituál

V. lekce — Cesta domů

Téma: Co nás může potkat na cestě domů? Co je to mít strach o někoho?

Cíle osobnostně-sociální: Zkusíme se ovládat a být nenápadní. Procvičíme si paměť a souvislé vyprávění. Podpoříme představivost a prostorovou orientaci. Podpoříme důvěru v kamaráda. Uvědomíme si, co je to mít strach o druhé.

Cíle dramatické: Zkusíme si pohybem vyjádřit pocity z nebezpečného prostředí. Nebát se vstoupit do role rodičů, uvědomit si jejich pocity, zkusit si napodobit jejich chování.

Cíl vzdělávací: Získat další poznatky o lesním prostředí a jeho nástrahách.

Metody: Vyprávění po kruhu, boční vedení, dotyková pantomima (pohybová hra Vodič a slepec), učitel v roli, hra v roli.

Pomůcky: Hudba, černá čepice — havran, loutka malé čarodějnice.

Výtvarná činnost: Skládání havrana z papíru (origami).

1. Rituál: „Řekneme jej jako někdo, kdo se na někoho zlobí.“

Realizace: Dnešní den byl trochu jiný. Ve školách jsou pololetní prázdniny. Předškoláků (třetáci) přišlo jen dvanáct. Protože dětí z druhé třídy (věk 4–5 let) bylo jen sedm, tak se třídy spojily. Třídní učitelky mi nabízely, že s mladšími dětmi odejdou, ale já jsem si podle připravených aktivit řekla, že to zkusím i s nimi dohromady. Lekce se tedy účast-

nilo 19 dětí, 12 pěti- až šestiletých, 7 čtyř- až pětiletých. Z tohoto důvodu jsem některá připravená cvičení přehodila, zjednodušila. Hned po rituálu proběhl komunitní kruh, kde třetáci vyprávěli druhákům, co jsme prožili, na co jsme si hráli, kde jsme skončili. Všechny mladší děti se zapojily, ze začátku s ostychem, ale ten rychle ztratily. Jeden chlapec z druhé třídy byl už od rána nervózní z pobytu v jiném prostředí (u třetáků), tak se jen díval. Já jsem mu moc pozornosti nestíhala věnovat, ale třídní učitelky říkaly, že vše napjatě sledoval, některé aktivity i komentoval, a kdyby mne znal, tak by se pravděpodobně i zapojil. Rituál jsme udělali v klasické podobě — pomalu a srozumitelně, aby se mohly přidat i mladší děti.

2. Pohybová hra — čarodějnická honička (viz III. lekci) — na žádost dětí.

Realizace: Před touto hrou proběhl komunitní kruh, aby mladší děti vůbec věděly, kde jsme, kdo jsme, co děláme. Pro starší děti to rozhodně bylo přínosem, zkusily si vyprávění příběhu Malé čarodějnice před „diváky“ a také si osvěžily své zážitky. Také si děti mohly prohlédnout čarodějnický kufr a věci v něm. Honička proběhla bez problémů, třetáci si ji moc rádi zopakovali, druháci ji hned pochopili, protože znají hru Na rybáře, což je téměř stejná hra.

3. Komunitní kruh — co zažila včera Malá čarodějnice? „Proč byla potrestána? Byl to vhodný trest? Za co se testá?“

Na tyto otázky děti odpovídají bez kruhového pravidla. Kdo chce, řekne to. „Jen se snažte nekřičet, nemluvit přes sebe apod. Už jste byli někdy někým potrestáni?“ Po kruhu kolují brýle, a kdo chce, vypráví nám svůj zážitek.

Realizace: Na zážitky nedošlo, ale zjistili jsme, proč a jak byla čarodějnice potrestána.

4. Hra Schovaná čarodějnice: „Ve třídě je někde schovaná Malá čarodějnice, papírová loutka. Zkusíme ji najít, ale pozor, naše hledání musí být nenápadné. Víte, co je to být nenápadný? Kdo Malou čarodějnici spatří, je totiž vidět pouhým okem, vyskočí a vykřikne „Hopsa, hejsa!“ a sedne si někam na zem. Abyste neprozradili, kde je čarodějnice schovaná, můžete tento radostný výkřik udělat jinde, než kde spatříte čarodějnici. Nezapomeňte být stále nenápadní!“

Realizace: I tuto hru jsem vypustila. Zjistila jsem, že loutku Malé čarodějnice potřebuji až v pondělí a také si myslím, že by to pro druháky bylo náročnější.

5. Cesta domů — boční vedení, hra v roli: „Všichni jste Malá čarodějnice, která jde pěšky, bez koštěte domů. Cestou ji potkalo mnoho nejruznějších překážek, které ale úspěšně překonala.“

Učitel vypráví, jak Malá čarodějnice šla

domů (lesem, přes klády, přes potok, prodírala se trním apod.). Zapojuje i pocity Malé čarodějnice (strach, zima, hlad apod.). K tomu může hrát i potichu klidnější pomalá hudba. Realizace: Tady jsme se vyřádili. Hudbu jsem nepustila, ale více jsem se věnovala změně prostředí a vymýšlení zajímavých překážek. Také jsem tuto aktivitu dělala s dětmi, abych hlavně těm mladším zahrála strach z něčeho nového. Fungovalo to skvěle. Celá skupina se pohybovala najednou, prošli jsme blátem, pichlavým křovím, potokem, přes kládu, po kamenech, pod stromem i okolo vosího hnízda, přenocovali jsme v lese. Nechala jsem i děti, aby navrhovaly, co Malou čarodějnici mohlo potkat za překážky na cestě domů, a jejich fantazie spojená se zkušeností přinášela např. medvěda či špičaté kameny.

6. Hra Vodič a slepec: „Padla mlha, Malá čarodějnice neviděla ani na krok. Naštěstí se tu objevila jedna její dávná přítelkyně sova Hejkalka. Ta v mlze dobře viděla, a proto Malou čarodějnici bezpečně vyvedla ven.“

Děti se rozdělí do dvojic podle své volby. Idou na jednu stranu třídy. Určí si, kdo je Malá čarodějnice, která má zavřené oči, a kdo sova, která vidí. Čarodějnice položí obě ruce na ramena sovy, sova



čarodějnici převede přes úsek, na který padla mlha, na druhou stranu třídy. Tam se role vymění a sova převádí Malou čarodějnici zpět. Oči nezavazujeme, necháme to na dětech. Jen upozorníme, ať si to opravdu každý alespoň na chvíli vyzkouší mít oči opravdu zavřené. Realizace: Zde děti nepřecházely ze strany na stranu, ale zkusily si projít se prostorem s pomocí kamaráda. Některé dvojice příliš pospíchaly, tak jsem se jim snažila vysvětlit, jak se cítí ten, kdo nevidí, a že je pro něj určité bezpečnější vést ho pomalu.

7. Reflexe: „Mlha opadla, Malá čarodějnice uviděla v dálce svůj domek.“

Učitel se ptá dětí: „Jak vám bylo, když jste neviděli v mlze, když vás vedl kamarád a když vy jeho? Co vám bylo příjemnější a proč? Jaké pocity má teď Malá čarodějnice, když spatřila svůj domek?“

Realizace: Reflexi jsem prováděla v průběhu

hry, kdy jsem se „slepých“ dětí ptala, jestli jim je to příjemné. Hodně jich říkalo, že mají strach.

8. Četba o návratu Malé čarodějnice: „To byla dlouhá, svízelná cesta domů! Trvala malé čarodějnici tři dny a tři noci. S bolavýma nohama a s proslapanými podrážkami došla čtvrtého dne ráno do svého domku.“

9. Havranovo přivítání: Učitel v roli Havrana mluví k loutce Malé čarodějnice, děti jsou pouze pozorovateli. „Že jsi konečně zpátky! Ty mi děláš věci! Touláš se celé dny světem, a já tu sedím a nevím co počít! Ty ale vypadáš! Uprášená od hlavy až k patě! A ještě kulháš, kde máš koště! Aha, tak tě staré čarodějnice přece jen načapaly a koště ti spálily! To se dalo čekat. Moc bych se divil, kdyby si tě nevšímly. Že si nedáš říct!!!“

Havran odejde, loutka čarodějnice sedí na židli.

Realizace: Tady jsem mluvila ke všem dětem (loutka čeká na pondělí). Řekla jsem jim, že jsou Malá čarodějnice, která se vrátila unavená domů. Také jsem více upřesnila svůj přechod do role slovy: „Až si nasadím černou čepici, stane se ze mne Havran, který vítá malou čarodějnici.“ Jako Havran jsem se procházela mezi dětmi a do očí jim říkala svůj monolog. Zdůraznila jsem strach o Malou čarodějnici a neposlušnost. Pak jsem jako odletěla za svým bratrem Kreksem a vrátila jsem se už jako učitelka. Děti jsem se ptala, kdo tu byl a co říkal. Nikdo s touto změnou neměl problém a vše mi převyprávěly.

10. Vyprávění úryvku: „A co malá čarodějnice? Ta byla tak unavená, že nestačila říct ani slovo a za chvíli už chrupala. Spala jako sysel, spala celou noc a ještě další noc, spala dlouho až do příštího pondělí.“

11. Reflexe s možnými krátkými monology: „Proč se Havran takto zachoval? Zažili jste vy něco podobného? Nebo váš starší bratr a vy jste slyšeli a viděli rozzlobenou maminku či tatínka? Co říkali? Co by řekli Malé čarodějnici? Chce nám je někdo zahrát, jako já v roli Havrana? Proč se zlobili?“

Zde je možné rozehrát individuální improvizace s loutkou, takové krátké monology. Realizace: Děti měly hodně svých zkušeností, když se na ně nebo na jejich sourozence maminka zlobila. Většina třetáků, a dokonce i jeden druhák si zkusili vzít na sebe roli Maminky. Loutku jsme neměli, já jsem hrála ty zlobivé a neposlušné děti a děti mne hubovaly. Nechápu to, ale asi třikrát jsem dostala na zadek.

12. Rituál.

Realizace: Děti byly naprosto pozorné, vnímavé, ničeho se nebály, ale ani nepřehrávaly a nevymýšlely hloupé nápady. I zapojení mladších dětí přineslo něco pozitivního. Nikdo z třetáků se k nim nechoval nadřazeně,

povýšeně, což se bohužel někdy stává, brali je jako své rovnocenné partnery.

VI. lekce — Dobrá čarodějnice

Téma: Dobro a zlo.

Cíle osobnostně-sociální: Zkoumat mravní hodnoty (dobro a zlo), zkoumat konflikty na základě svého jednání. Dodržovat pravidla při hře. Společně vyřešit problém.

Cíl dramatický: Sledovat a vnímat divadelní představení.

Cíl vzdělávací: Poznat a pochopit rozdíl mezi dobrem a zlem.

Metody: Pohybová hra, deníkový záznam, boční vedení, improvizovaná pantomima, ožvládnuté obrazy.

Pomůcky: Papírové loutky na špejli (Malá čarodějnice, Havran, staré čarodějnice), list z deníčku Malé čarodějnice.

Výtvarná aktivita: Namalujte barvami (temperou, vodovky, křídly) na jednu polovinu papíru dobro a na druhou zlo.

Další návrh činnosti: Samostatná hra s papírovými loutkami.



1. Rituál: Nejprve ho řekneme normálně, podruhé nesmíme vyslovit slovo tánom.

Realizace: Naše skupina se dnes opět rozrostla — přišlo 21 dětí. Při pondělku bývají občas děti nevyřádné, netrpělivé a neposedné, což dnešní den jen potvrdil. Začátek nebyl tak sevěřený — dvě děti dlouho svačily, jedna holčička přišla později a ještě se musela také nasačit. Rituál udělaly děti samostatně, samy chtěly a nečekaly ani na můj začátek. Ale kupodivu ho předvedly všechny najednou.

2. Loutkové představení — jak to bylo s malou čarodějnici: V krátkém představení učitelka připomene to, co zažila Malá čarodějnice, příhody, o kterých jsme si povídali během minulého týdne.

Realizace: Příběh sledovaly napjatě všechny děti. Došlo k menší nehodě, když jsem Malé čarodějnici omylem utrhla hlavu, ale rychle jsem zareagovala a se slovy „Udělám kouzlo a hlava bude zase tam, kde má být“ jsem pokračovala dál. Jak pro zopakování, tak i pro

předání nových informací dvěma dětem, které minulý týden nechodily do školky, bylo loutkové představení dobrým začátkem následujícího týdne.

3. Pohybová hra — honička s proměnou: „Pozor! Mezi námi se za chvíli začne pohybovat jedna čarodějnice, která se promění ve vlka. Koho chytí, toho také promění ve vlka, ten také chytá a mění ostatní děti ve vlky. Hra končí, když jsou všechny děti proměněné ve vlky. První vlčí čarodějnicí je...“ Při dalším opakování změníme zvíře (žába, havran, had apod.).

Realizace: Pravidla honičky děti pochopily vcelku rychle, i když ne vždy je dodržovaly. Často běhaly dál bez proměny, přestože je někdo už chytil. Měnily se třikrát — ve vlka, v medvěda a v hada.

4. Zápis z deníčku Malé čarodějnice: „Mám nové koště a lítá super rychlostí. Letěli jsme s havranem nad lesem a zrovna pod námi šel myslivec. Já jsem mu z legrace plivla na klobouk. Myslela jsem, že se potrhám smíchy, ale havran Abraxas se na mne přísně podíval a řekl: „Jako dobrá čarodějnice nemůžeš plivat lidem na klobouk! Pamatuj, co jsi slíbila hlavní čarodějnici. Že se do roka staneš dobrou čarodějnici!“ Ale co to vlastně znamená být dobrá čarodějnice?...“ Tento záznam je tak trochu naškrábán, pomalován, je vytržen z deníku. Občas učitel nemusí některá slova přečíst a děti mu radí.

Realizace: Zápis z deníčku je hodně zajímavý, byly napjaté, co se v něm píše. Že patří Malé čarodějnici, poznaly ještě před četbou. Vymýšlely, že je to list z kouzelnické knihy nebo dopis. Musela jsem jim vysvětlit, co je to deník. Při četbě za mne okamžitě doplňovaly slova, která mi nešla přečíst, někdy zazněla dokonce i napřed.

5. Komunitní kruh: Po kruhu si posíláme list z deníčku Malé čarodějnice a říkáme, co asi dělá dobrá čarodějnice. Na konci mohu říct, co jí řekl Havran: „Dobrá čarodějnice nesmí tropit nic zlého.“

Realizace: Děti napadaly zajímavé nápady, že nesmí plivat lidem na klobouk, nesmí čarodějnicím pálit košťata a čarodějné knihy, nesmí přičarovat čarodějnicím prasečí ryπάky, oslí uši a kravské ocasy, nesmí porušovat zákaz, musí dodržovat sliby, musí dělat dobro apod. Kupodivu se tentokrát jejich nápady příliš neopakovaly.

6. Boční vedení s improvizovanou pantomimou — jak se zachová dobrá a jak zlá čarodějnice: Učitelka vyprávěním zavede děti do různých prostředí a nabídne jim několik situací. Děti se chovají jako dobrá nebo jako zlá čarodějnice podle zadání, ale hlavně podle svých nápadů. Učitelka jde s nimi, ale řešení situací nevymýšlí. Pozorně sleduje nápady dětí, může

se po každé situaci zeptat, jestli to někdo z dětí nechce ukázat ostatním. Pokud ano, ostatní si jen sednou a sledují spolužáka. „Čarodějnice si vyšla na procházku do města, čeká na tramvaj, tramvaj přijíždí a ona nastupuje. V tramvaji je jen jedno místo. Čarodějnice si všimne, že vedle ní stojí stará babička. Teď se zachovejte jako zlá čarodějnice.“ Akce. Dětem připomenu, že každý je čarodějnice a každý nastupuje do své tramvaje, potkává svou stařenku, vymýšlí a realizuje svůj nápad. Vše je jen představa. „Čarodějnice jede tramvají a najednou přichází revizor a chce po ní lístek. Čarodějnice ho však nemá. Teď udělejte to, co by udělala zlá čarodějnice.“ Akce. „Čarodějnice je venku u přechodu a najednou si všimne, že u silnice leze ježek. Co udělá hodná čarodějnice?“ Akce. „Čarodějnice jde do Stromovky a vidí, jak se tam kočka snaží chytit ptáčka.“ Apod.

Realizace: Při této činnosti jsem neustále musela připomínat dětem, že každý je sám za sebe čaroděj či čarodějnice, že vše je jen jejich představa. To pro ně bylo ze začátku těžké (např. scéna v tramvaji), ale když jsme se dostali k ježkovi a k nalezené peněženke (improvizace učitelky), tak se už dobře chytaly.

7. Rozehrané obrazy: „My si to teď zkusíme ve skupinách. Rozdělím děti na dvě přibližně stejně početné skupiny. Každá skupina si zvolí svou čarodějnici — jedna kouzlí jako dobrá čarodějnice, druhá jako zlá.“ Každá skupina dostane stejný problém. Skupiny mají za úkol vymyslet, jak vyřeší tuto situaci dobrá a jak zlá čarodějnice. Mají chvíli na poradu a zkoušku. Výsledkem by měly být dva živé obrazy, dvě fotografie, do kterých se přechází pohybem a kouzlem — první fotografie je podle původního zadání, druhá, po vyřčeném kouzlu, se nějak změní. Příklady nápadů: Skupina dětí se hádá o poslední bonbon, skupina starých lidí chodí velice opatrně po namrzlém chodníku.

Realizace: Tuto činnost jsem musela hodně změnit. V průběhu se ukázalo, že udělat skupinový předem domluvený živý obraz děti nezvládají. Ve skupinách ale vymyslely, jak se zachová dobrá a špatná čarodějnice. Pak jsem si vzala „bonbón“ a hodila ho do prostoru a řekla dětem, že teď jsou děti, které našly bonbón. Ony se po něm vrhly a já je v té chvíli zastavila jako sochy. Pak jsem vyzvala skupinu, která čarovala jako dobrá čarodějnice, aby udělala své kouzlo. Čaroval jeden chlapec a vyčaroval jedenadvacet bonbónů. Ty po tom děti „snědly“ a vrhly se na nalezení dalšího bonbónu. Vyzvala jsem někoho ze skupiny špatné čarodějnice a ta všem dětem bonbón snědla.

8. Reflexe — v jaké čarodějnici jste se cítili lépe? Občas i lidé se chovají jako čarodějnice dobré i zlé. Potkali jste se někdy s hodnou či zlou osobou?

Realizace: Reflexe proběhla velmi rychle, pouze padla otázka, kdy se cítili lépe. Naštěstí více dětí bylo raději v roli dobré čarodějnice. Protože byly děti velice rozjívěné, přidala jsem na závěr ještě pohybovou hru Rampouch, vločka, sněh. „*Jestli se z Malé čarodějnice stala opravdu dobrá čarodějnice, se podíváme zase zítra.*“

9. Rituál.

Realizace: Rozloučili jsme se rychlým a pak pro zklidnění celé skupiny pomalým a tichým rituálem. Dětem jsem ve třídě nechala loutky a řekla jsem třídním učitelkám, aby se nebály jim je půjčit, budou-li chtít s nimi hrát divadlo. Prý si je půjčovaly celé odpoledne a opravdu hrály příběh Malé čarodějnice. Jedna z třídních učitelek mi dokonce záznam z tohoto divadla nahrála. Potěšilo mne to, protože to navíc mělo i začátek, prostředek a konec.

VII. lekce — Vichřice (podzim)

Téma: Dobrý skutek.

Cíl osobnostně-sociální: Pozorně naslouchat.

Cíle dramatické: Rychle reagovat na signál, vydržet v zastavené pozici, zrychlovat pohyb, zpomalovat pohyb, nebát se ze sebe vyloudit nějaký zvuk, zesilovat a zeslabovat ho, nebát se pohybem vyjádřit prostředím.

Cíl vzdělávací: Připomenout si, jak vypadá příroda na podzim.

Metody: Pohybová hra, sochy, učitel v roli, komunitní kruh, pohybová a hlasová improvizace.

Pomůcky: Kouzelnická hůlka, šátek.

1. Rituál: Šeptáme, voláme.

Realizace: Dnes jsme s 21 dětmi museli naše setkání trochu zkrátit, protože děti měly ve školce divadlo. Tuto lekci jsem zaměřila na pohyb a zvuk — na pomalé zastavení, zrychlování, zesilování a zeslabování zvuku, který děti vytvářejí. Začali jsme už rituálem. Jakmile děti začnou šeptat, zpomalí i tempo řeči a pohybu a naopak.

2. Pohybová hra — Dobro a Zlo: Děti jsou rozdělené na dvě stejně početné skupiny, sedí zády k sobě na čáře, která je přibližně v polovině třídy. Jedna skupina je Dobro, druhá Zlo. Řekne-li učitel: Dobro, ty děti, které jsou Dobro, honí Zlo a Zlo utíká do předem daného území. Při slově Zlo, chytá skupina Zlo děti ze skupiny Dobro. I ty se mohou zachránit až na daném místě. Počty v obou skupinách se tedy mění každou chvíli. Vítězí skupina, která má v určité chvíli více členů (v tomto případě by bylo lepší, kdyby zvítězilo Dobro). Pro těžší variantu může učitel vyprávět příběh, v němž používá tato slova, a děti na ně musí včas zareagovat.

Realizace: Děti hru rychle pochopily, mohla jsem začít hned i s vyprávěním vymyšleného příběhu o zlé a dobré čarodějnici. Zajímavé bylo, že si pletly slovo dobrý a hodný. Také jsem vyzkoušela říkat slova v jiných tvarech, což zvýšilo pozornost dětí.

3. Četba z knihy: „*Od té doby, co se malá čarodějnice vrátila ze Skalnaté hory, kde slíbila hlavní čarodějnici, že z ní do roka bude dobrá čarodějnice, studovala v kouzelnické knize ne šest, ale sedm hodin denně. Chtěla mít do příští filipjakubské noci v hlavě všechno, co se požaduje od dobré čarodějnice. Učení jí šlo docela lehce, vždyť byla přece ještě dost mladá. Brzy uměla zpaměti všechny důležité čarodějnické kousky. Mezitím si občas vyletěla taky trochu do světa. Potřebovala změnu, když tolik hodin denně cvičila. Co měla nové koště, prošla se dokonce tu a tam po lese i pěšky. Protože muset chodit a moci chodit, to je něco jiného.*“

Realizace: Po četbě jsme si ještě vysvětlili rozdíl mezi slovy muset a moci. Vašek to řekl za všechny a dost jasně: „Muset je, když něco musíš, jinak umřeš, moci je, že se nic neděje, že prostě nemusíš.“

4. Sochy — les: „*Jednou šla Malá čarodějnice na procházku do lesa, kde byly samé staré různé zohýbané stromy: Hokus pokus fidipus, proměnit se v takový strom v lese zkus!*“

5. Učitel v roli Stařenky: „*A najednou tam spatřila stařenku, která hledala dříví do kamen.*“ Učitelka si během těchto slov vezme na hlavu šátek a je v roli Stařenky. „*Ach jo, začíná zima, a já mám dřevník prázdný. Potřebuji klacíky nebo ulámané větve, ale kde nic tu nic. Les je jako vymetený. Co se mnou bude, když nebudu mít v zimě čím topit? Ale to je všechno tím větrem. Nezaťouká a nezaťouká. Co bych za to dala, kdybych uměla čarovat. Vykouzila bych vítr. Jenže to neumím. Ach jo.*“ S těmito slovy odejde za dveře, sundá šátek a vrátí se jako učitelka.

6. Komunitní kruh: Děti zruší les, sednou si do kruhu. „*Má někdo nápad, co napadlo Malou čarodějnici? Co udělala a proč?*“ Může být více nápadů, ale předpokládám, že děti hlavně napadne vyčarovat vítr. „*A jak to vypadalo, když Malá čarodějnice vyčarovala vítr?*“

Realizace: Děti napadlo, že Malá čarodějnice vyčaruje dřevo na zemi nebo vítr. Tak jsme si zkusili ten vítr.

7. Pohybová a hlasová improvizace — vítr a stromy: Holky dělají stromy, kluci vítr, který zatím spí. Učitelka čaruje vítr kouzelnickou hůlkou — hůlka nad hlavou znamená nejsilnější vítr v lese, hůlka na zemi posílá vítr spát. Vítr lítá mezi stromy, stromy se ohýbají, naklánějí. Vítr je někdy silnější, někdy slabší, záleží na tom, v jaké výšce zrovna hůlka je. Vítr i stromy mohou vydávat nějaké zvuky. Role větru, stromů je možné vystřídat.

Realizace: Hra se rozjela bez jakýchkoli dotazů, děti se hned jako stromy i vítr rozhýbaly, vítr byl i slyšet. Když dělaly vítr dívky, byl to docela jemný vánek a popadalo jen pár stromů (chlapců). Klučičí vítr foukal trochu silněji, ale žádný uragán, který jsem čekala, nepřiletěl. Přesto po této vichřici nezůstal stát ani jeden strom.

8. Četba — a co se vlastně v lese dělo? „*Babička, která si vyšla na dříví, několikrát vyvířila a polekaně schovávala hlavu. Oběma rukama si přidržovala sukni. Mnoho nechybělo a vichřice by ji odfoukla. Ale to malá čarodějnice nedopustila. Zvolala: ‚Dost! Přestaň!‘ Vítr poslechl na slovo a utichl. Babička se ustrašeně rozhlížela. Viděla všude plno klacků a ulámaných větví. ‚To je ale štěstí!‘ vykřikla. ‚Tolik suchého dřeva najednou! To bude stačit na kolik týdnů!‘ Shrabala, na co zrovna dosáhla, a nacpala to do nůše. Potom táhla domů a radostí jen zářila. Malá čarodějnice se za ní usmívala. Také havran Abraxas byl tentokrát výjimečně spokojen. Zobal ji do ramene a říkal: ‚Pro začátek to není zlé! Zdá se mi, že by ses opravdu mohla stát dobrou čarodějnici!‘“*



9. Reflexe: Proč byli Havran i Malá čarodějnice spokojeni?

Realizace: Děti mají jasno. Malá čarodějnice chce tančit na filipjakubské noci, proto musí být dobrou čarodějnici. A Havran Abraxas z ní má jen radost.

10. Rituál.

VIII. lekce — Sněhuláčku, náš dobráčku!

Téma: Zima.

Cíle osobnostně-sociální: Zažít si pocit z vykonaného dobra, že mou pomoc někdo potřebuje. Zkusit si vzájemnou spolupráci ve větší skupině. Prožít si pocity někoho, komu je ubližováno.

Cíle dramatické: Nebát se pohybem předvést zimní sporty. Přijmout učitele v negativní roli. Cíl vzdělávací: Získat informace o zimních sportech a radovánkách.

Metody: Pohybová hra, pantomima, skupinová práce, učitel v roli, pohybová improvizace.

Pomůcky: Papírová koule, kamínek se sluncem, kulich a šála, části na papírového sněhuláka (koule, koště, mrkev, uhlíky, hrnec), lepenka.

Výtvarná činnost: Kresba či malba sněhuláka nebo dětských zimních her.

1. Rituál: Řekneme ho zmrzlí jako rampouch. **Realizace:** Přítomných bylo 21 dětí. Při rituálu jsem se hodně soustředila na „zmrzlé“ pohyby. Děti si měly představit promrzlého člověka, čím může hýbat trochu, čím vůbec. Poté jsme se rozešli rychlým rituálem.

2. Pohybová hra na mrazivou a slunečnou čarodějnici: Honí dítě v roli čarodějnice, které má v ruce papírovou kouli. Koho chytne, ten zmrzne. Rozmrazit ho může dotykem dítě, které drží v ruce kamínek se sluncem.

Realizace: Děti hru hrály s velkým nadšením. Postupně jsem ji ztěžovala tím, že jsem přidávala „mrazivé čarodějnice“. Přibýly až čtyři papírové koule. Děti chtěly být hlavně v roli „slunečné čarodějnice“, doslova je hrál pocit, že jen na ně všichni čekají a volají, aby jim pomohli. Hru jsme si museli zahrát ještě na konci lekce, ale přesto jsem neuspokojila všechny zájemce o roli zachránce.

3. Četba: „Byl krásný, slunný zimní den. Nebe sálalo jasnou modří. Sníh svítil bíle a čistě jako vyprané prostěradlo. Malá čarodějnice seděla s havranem Abraxasem na kraji lesa a slunila se. Najednou zaslechli poblíž dětské hlasy a veselý ruch. Malá čarodějnice poslala havrana Abraxase, aby se podíval, co se to tam děje.“

4. Pohybová pantomima — co tam viděl Havran Abraxas? „Má někdo nějaký nápad?“ Děti řeknou nápad, všichni si ho hned vyzkoušíme. Co všechno mohou dělat děti v zimě?

Realizace: Nápady na zimní sporty padaly velice rychle — lyžování, sáňkování, bruslení, bobování, snowboarding, skoky na lyžích, běžky. Když už vymýšlely, na čem všem by se dalo jezdit, zeptala jsem se jich, co ještě mohou děti dělat se sněhem. Hned je napadlo stavění sněhuláků.

5. Společná práce — sněhulák: Děti postaví sněhuláka — vše je z papíru. Děti společně lepí sněhuláka na dveře (tři papírové koule a dvě na ruce, papírové koště, mrkev, uhlíky, knoflíky, hrnec). Báseň.

Realizace: Protože byly dnes děti hodně ukřičené, dala jsem jim za úkol, že nesmí během lepení sněhuláka mluvit. Zdůraznila jsem, že je velmi těžké domluvit se s kamarády beze slov, ale ať to zkusí. Vydržely to pár vteřin, než se začaly hádat, kdo co udělá. Ale celkově se přeci jen trochu ztišily a to byl můj záměr. Asi dvě děti se naštvaly a přestaly stavět sněhuláka úplně, tak jsem je jen povzbudila, že by byla škoda, kdyby u toho nebyly, ať se alespoň

dívají. Přidaly se. Na závěr mi řekly básničku o sněhulákovi, kterou umějí ze školky.

6. Učitel v roli — Zlý kluk: Učitelka se ke konci lepení sněhuláka nenápadně vytratila za dveře, kde si nasadila kulicha. Přiběhla jako Zlý kluk a sněhuláka shodila ze dveří, přetrhla koště a ještě se všem dětem vysmála. Pak utekla. **Realizace:** Už při mé akci byly děti velice vylekane, překvapené, téměř nevěřily, co se to děje. Trochu jsem se této reakce obávala, ale potřebovala jsem, aby si zažily pocity dětí, kterým někdo takto ublížil.

7. Reflexe: „*Jak je vám teď? Jak se cítíte? Co budete dělat? Mohl by vám někdo pomoci? Jak a kdo?*“ **Realizace:** Když jsme se vrátila, skoro vystrašeně mi děti řekly, že tu byl Zlý kluk a roztrhal jim sněhuláka. Smál se jim a říkal jim: Prcku! A jim je to teď líto, protože si s tím daly tolik práce.

8. Reflexe: „*Toto se stalo i v příběhu Malé čarodějnice. Malá čarodějnice to všechno viděla, chtěla smutné děti utěšit a poradila jim: „Postavíte si nového sněhuláka, co tomu říkáte?“ Co vy jako děti, kterým se to opravdu stalo, na to? Zložené koště? Malá čarodějnice ho kouzlem opraví. A co kluk? O toho se Malá čarodějnice postará!*“

Realizace: Tady jsem přidala četbu, protože jsem jim musela trochu vysvětlit, proč jsem byla tak zlý kluk. Řekla jsem jim, že dětem v knize se stalo něco horšího, tam příběhlo kluků sedm a dělali dětem pěkně nepříjemné věci. Po četbě jsem dětem nabídla pomoc při opravě sněhuláka a hned jsme se dali s dětmi do lepení. Hodně dětí tuto pohádku vidělo v televizi, takže věděly, že Malá čarodějnice oživila kouzlem sněhuláka, aby ubránila děti před zlými kluky.

9. Pohybová improvizace — práce ve dvojicích: „*Kluk za chvíli opravdu přišel. Malá čarodějnice se na to připravila. Udělala kouzlo a oživila sněhuláka. A sněhulák na nic nečekal a už se hnul na toho rošťáka. Jak sněhulák vytrstal zlobivého kluka, zkusíte teď ve dvojici vymyslet. Jeden z dvojice je Sněhulák, druhý je Zlý kluk. Můžete si to i vyzkoušet. Chtěl by nám to někdo předvést?*“

Realizace: Tuto aktivitu jsem nechala úplně na dětech. Musela jsem se zapojit i já, protože dětí byl lichý počet. Bylo pro mne velice zajímavé, že vlastně ani já jsem pořádně nevěděla, jak reagovat na partnera a co od něho mám čekat. Ale nikdo jiný s tím nejspíš neměl problém. Musela jsem hru ukončit, protože ačkoli jsem zdůraznila, že bychom si neměli vzájemně fyzicky ubližovat, některé „bitvy“ mezi Klukem a Sněhulákem začínaly být dost opravdové.

10. Reflexe: Co se mi dnes líbilo, nelíbilo, co mi bylo příjemné, nepříjemné?

Realizace: Naštěstí všechny děti kromě jednoho (ale to bylo, doufám, jen takové gesto)

se shodly, že jim bylo nepříjemné to, co udělal Zlý kluk, a rvaní a praní na konci lekce. Jedna holčička si stěžovala, že se nedostala k lepení sněhuláka. Jinak je samozřejmě moc bavila pohybová hra, někoho i stavění sněhuláka, hry na sněhu a jedné slečně udělalo radost, když jsme opravili sněhuláka. Já jsem byla spokojená, jakým způsobem zareagovaly na Zlého kluka. Trochu jsem se obávala z jejich často jasného postřehu, že jsem to stejně byla já, i toho, že mi budou vyčítat zničení sněhuláka. Naštěstí ani jedna výtku nezazněla. Naopak měly potřebu se se mnou podělit o své pocity z tak nepříjemné návštěvy.

11. Rituál.



IX. lekce — Květinářka (jaro)

Téma: Chudoba.

Cíle osobnostně-sociální: Umět vhodně komunikovat s druhým. Procvičit si některé smysly — sluch, čich, hmat. Překonat v sobě zvědavost. Uvědomit si, co to opravdu znamená být chudý — získání pojetí o dalších morálních hodnotách.

Cíle dramatické: Zkusit si částečnou pantomimu. Nebát se vstoupit do role a jednat. Vydržet se zavřenýma očima.

Cíle vzdělávací: Dozvíme se něco o tržišti, o výrobcích, které se tam prodávají. Rozhovor na téma chudoba.

Metody: Pohybová hra — částečná pantomima, improvizace v roli, zvukový záznam, učitel v roli.

Pomůcky: Stará mince, hudba, šátky, hračky ve třídě, klobouk s květinou, dvě papírové květiny stejné barvy (jedna je navoněná), oblázky v košíku.

Výtvarná činnost: Výroba papírových květin. Další nápady: Poznávat věci podle smyslů, četba pohádek, kde se chudoba vyskytuje (Perníková chaloupka, Hrnečku vař!).

1. Rituál: Zkusíme si ho říct vesele a smutně. **Realizace:** Nechala jsem děti, ať samy vymyslí, jakým způsobem se přivítáme. Šeptali jsme a křičeli.

2. Pohybová hra Magnetická podlaha: „*Stalo se něco nečekaného. V podlaze u nás ve třídě*

jsou magnety, které pokaždé přichytí nějakou část vašeho těla. A vy s ní nemůžete pohnout, i když uslyšíte hudbu, která vás nenechá v klidu stát. Pozor! Teď máte k zemi přichycené nohy. Jen nohy se nesmějí hýbat z místa, ostatní části těla jsou v pohybu.“ Učitelka zapne hudbu, po chvíli ji zastaví a změní přichycení — ruka, zadek, ucho, kolena apod.

Realizace: Dětem chvíli trvalo pochopit, že jen ta zmagnetizovaná část těla se nehýbe, zbytek těla se chce a musí hýbat. Taky jsem občas řekla, že magnet přestal fungovat, aby se vyřádily a zároveň uvolnily napětí v těle. Jinak vycházely moc zajímavé pohyby, zvláště při zmagnetizovaném uchu či zadečku.

3. Četba z knihy: „Jednou dostala malá čarodějnice chuť zaletět si do města. Chtěla se tam porozhlédnout po trhu. „Prima! nadšeně zavolal Abraxas, „poletím s tebou! Tady v lese žijeme na samotě, je tu jen spousta stromů a málo lidí. Ve městě na trhu je to zrovna obráceně! Jenomže nemohli dost dobře doletět na koštěti až na tržiště. To by byl poprask a možná že by se jim pověsila na paty dokonce policie. Tak na pokraji města zastrčili koště do žitného pole a dál šli pěšky. Na trhu se už kolem stánků tlačily hospodyně, služebné, selky a kuchařky.“

4. Komunitní kruh — co se prodává na trhu? Po kruhu si posíláme starou minci z kufru Malé čarodějnice.

Realizace: Nejčastěji děti říkaly ovoce, zeleninu a dobroty. Vedlo jídlo, tak jsem poslala minci podruhé do kola s upozorněním, že nejen jídlo je na trhu k dostání. Tam, kde se konají trhy, nebývá blízko žádný velký obchod, žádná obchodní centra, samoobsluhy apod. V druhém kole přibýly hrnky a talíře, boty, košile, trička. Kdyby bylo více času, mohli bychom se více zabývat o další řemesla, jako jsou např. truhláři, ševci, košíkáři, uzenáři.

5. Improvizace na téma obchod na tržišti: Jedna polovina dětí jsou zákazníci, druhá prodáváci. Proáváci si připraví svůj stánek. Mohou použít šátky, na které si vyskládají své zboží — dvě až tři věci ze třídy (autíčka, panenky, nádobí, boty, papíry, tužky apod.). Pak se role vymění. Učitelka může být v roli nakupující, tak i prodáváče. Může tak trochu rozehrát hru, mají-li děti ostych a nevědí, jak na to. Po skončení aktivity může tržiště zůstat rozestavěné. Realizace: Nejprve prodávala děvčata a chlapci nakupovali. Připomněli jsme si pravidla slušného chování (pozdrav, poděkování) a také to, že v každém stánku je zboží stejného druhu. Na šátkách se objevovalo ovoce a zelenina, autíčka, plyšové hračky, dřevěné stavebnice. Chlapci byli o něco originálnější. Prodávali obrovská auta, celé krabice se stavebnicemi a taky se zde vytvořily dvě dvojice

prodejců. Hra probíhala klidně, všichni si ji užívali, navštěvovali se, zdravili, byli zdvořilí a milí. Určitě děti zaujala, chtěly ji hrát i po skončení lekce a další den.

6. Zvukový záznam — Co byste asi slyšeli na takovém tržišti? „Jaké zvuky, slova, výkřiky, věty? Pojďte si to teď vyzkoušet.“ Všichni si zavřou oči, a až uslyší výkřik „Tržiště začíná!“ pokusí se vydávat nějaký zvuk, hlas, slovo, které bychom mohli slyšet na našem tržišti. Ztiší se po výkřiku: „Tržiště končí!“

Realizace: Děti hned věděly, co budou volat. Ozývalo se: „Čerstvé mléko“, „Maso“, „Kupujte květiny“ apod. Ještě jsem se zeptala, jak by to na trhu mohlo vonět. Nejčastější byla vůně po ovoci.

7. Četba z knihy: „Malá čarodějnice se z toho zmatku radovala. Nechala se smýkat davem sem a tam. Tu ochutnala máslovku, tam hmatla do sudu zelí. U Laciného Jakuba dostala za pár krejcarů zapalovač a navíc ještě skleněný prstýnek. „Děkuju mockrát,“ řekla. Až vzadu, v nejzastrčenějším koutěku tržiště, tiše a smutně stálo bledé děvče s košem plným papírových květin. Lidé spěchali kolem a nevšímali si ho, nikdo tomu plachému stvoření nic neodkoupil. Jakpak kdyby ses jí trochu ujala?“ navrhl havran Abraxas. „Je mi toho ubohého dítěte líto.“ — „Vy víte, proč je ta dívenka smutná? Chtěli byste se jí zeptat? Mám ji sem pozvat?“ Realizace: I když většina dětí znala důvod smutku dívenky, chtěly ji zavolat.

8. Učitel v roli: Učitelka jde za dveře pro Květinářku, vrací se v roli Květinářky a odpovídá na dotazy dětí. Měla by jim říct něco podobného, co se píše v knize: „Kdopak by kupoval na jaře papírové květiny, maminka bude zase plakat. Nemůže nám koupit chleba, když večer nepřinese žádné peníze. Mám ještě sedm sourozenců.“



A tatínka nemáme. Teď děláme takovéhle papírové květiny. Ale když je nikdo nechce.“ Akce by měla končit prosbou Květinářky, zda jí někdo nemůže poradit, pomoci.

9. Improvizace — jak byste pomohli Květinářce vy? Učitelka je stále v roli Květinářky. Kdo má nápad, jde ke Květinářce a nějak jí poradí, pomůže. Květinářka po chvíli po-

děkuje všem, ale už musí jít zase prodávat, aby něco vydělala. Zpět se vrací už zase učitelka mimo roli.

Realizace: Tady mne děti velice potěšily. Nabízely mi půjčení peněz ze svých prasátek (pokladniček), odkoupení všech květin, radily mi, ať vyřežu ze dřeva ozdoby, vyrobím šperky, že se budou lépe prodávat. Jeden chlapec říkal, že jeho maminka je zlatnice, že mi s tím určitě pomůže. Také vymýšlely, ať jdu pracovat, že si vydělám hodně peněz, nebo ať natrhám květiny čerstvé, opravdové.

10. Voňavá květina: „Jak pomohla Malá čarodějnice? To poznáte čichem. Pojďte si sednout do kruhu a zavřete si oči, nepodvádějte, jinak si zkazíte překvapení a to by byla škoda. Nastražte nosy a čich. Já vás teď s něčím obejdu.“ Obejdu děti, zeptám se jich, co cítily, a dovyprávím či dočtu příběh.

Realizace: Většina dětí nechala oči zavřené po celou dobu, pár jich to ale přeci jen nevydrželo. Poznaly hned, že je to nějaká vůně, ale nespojovaly si to s květinou. Příběh jsem jim dočetla z knihy, začínal kouzlem Malé čarodějnice a končil jejím odchodem z trhu.

11. Komunitní kruh — reflexe: „Zavzpomínejte, proč byla dívka s květinami smutná? Co to znamená být chudý? Znáte někoho, kdo je chudý? Dá se něco dělat pro to, aby lidé nebyli chudí?“

Realizace: Narazili jsme na téma bezdomovci. Tak jsme si řekli, jak se může stát, že člověk nemá kde bydlet. Řešili jsme, co je k životu nejvíce potřeba — jídlo a pití. A také, co se dá a co se nedá za peníze koupit. Představovali jsme si obchod, ve kterém se prodávají kamarádi. Nakonec děti znovu nabízely chudým lidem půjčení peněz. Jedna holčička k mému překvapení sama tvrdila, že jsou chudí a že nemají na jídlo. Znála její rodinu a vůbec jsem nepochopila, jak na to přišla a proč to říká.

12. Dárek: „Aby vás Malá čarodějnice potěšila, koupila na trhu něco i vám. Naposledy si zavřete oči, ale hlavně i pus, dejte ruce za sebe a nikomu neříkejte, co v rukách cítíte. Oči i ústa otevřeme, až všem rozdám dárek od Malé čarodějnice.“ (Dětem rozdám kouzelné kamínky pro štěstí.)

Realizace: Kamínky je určitě potěšily, hned si na ně chtěly něco namalovat.

12. Rituál.

X. lekce — Zkouška

Téma: Dobrá, nebo špatná čarodějnice?

Cíle osobnostně-sociální: Najít důvěru v to, co dělám. Přijmout názor druhého, respektovat se vzájemně ve skupině. Nebát se říct svůj názor, přemýšlet o svém názoru a pokusit se ho vysvětlit.

Cíle dramatické: Vstupovat do role. Zvládnout improvizaci. V rytmickém pohybu zavést charakterizaci s konkrétním výrazem v obličeji (ošklivé zlé čarodějnice).

Metody: Pohybová hra, komunitní kruh, práce ve skupině, hra v roli, pohybová improvizace, učitel v roli, zastavení pohybu — sochy. **Pomůcky:** Kniha, brýle, klobouk pro Hlavní čarodějnici, šátky, hudba.

1. **Rituál:** Řekneme ho strašidelně.

2. **Pohybová hra dle volby dětí:** Na výběr měly: Cukr-ryngle-fazole-hrách, Dobro a Zlo, Magnetickou podlahu nebo Zmrzlou a Slunečnou čarodějnici.

Realizace: Děti si vybraly hru ze všelijakého dne Zmrzlou a Slunečnou čarodějnici.

3. **Četba:** „Čarodějnický rok se chýlil ke konci, víc a víc se blížila filipjakubská noc. Teď šlo do tuhého. Malá čarodějnice si v těchto dnech opakovala svědomitě všechno, čemu se naučila. Ještě jednou prošla kouzelnickou knihu stránku po stránce. Všechno klapalo jako na drátkách. Těsně před filipjakubskou nocí přiletěla teta Bimbula. Vystoupila z černého mraku a řekla: „Přicházím z pověření vrchní čarodějnice, zvu tě před čarodějnickou radu. O půlnoci je zkouška. Máš se dostavit na Skalnatou horu. Jestli sis to ale rozmyslela, tak třeba nemusíš chodit...“. „Co bych si rozmyslela?“ řekla malá čarodějnice. „Kdoví!“ odvětila hromnice Bimbula a pokrčila rameny. „Snad by přesto bylo chytřejší, kdybys zůstala doma. Ráda bych tě u vrchní čarodějnice omluvila.““

4. **Komunitní kruh — rozhodování Malé čarodějnice:** „Letěli byste na zkoušku na Skalnatou horu? Proč byste letěli a proč ne?“

Realizace: Všichni by letěli, jen jedna holčička nejdříve řekla, že by raději neletěla. Ale nenašla pro to vysvětlení, tak souhlasila s ostatními.

Četba: „Malá čarodějnice neváhala, nenechala se zastrašit tetou Bimbulou. Havran Abraxas by byl nejráději i tentokrát letěl s ní. Ale neměl na čarodějnické radě co pohledávat. Musel zůstat doma a mohl malé čarodějnici jen popřát všechno nejlepší na cestu.““

5. **Práce ve skupině — zkouška:** „Malá čarodějnice už je na zkoušce. Chtěl by si někdo zkusit roli Malé čarodějnice a pokusit se o splnění zadaných úkolů? Vyberu nejvýš pět dětí a ty půjdou za dveře, protože čarodějnická rada se musí domluvit na úkolech. Vy ostatní se teď stanete čarodějnickou radou, která ji zkouší. Domluvte se a vymyslete společně pět kouzel, které Malá čarodějnice musí předvést, a řekněte mi je. Já je jako hlavní čarodějnice přeříkám Malé čarodějnici.““

Realizace: Nabídla jsem dětem šátky pro čaroděje a čarodějnice, převlékly se převážně holky. Na roli Malé čarodějnice se hlásilo více dětí, vybrala jsem jich pět a ostatním slíbila, že si to

vyzkouší později. Naštěstí na to během dalších činností zapomněly. Děti, které vymýšlely úkoly pro Malou čarodějnici, se vůbec mezi sebou nedohadovaly. Řekly svůj nápad a já jsem z nich pak vybrala pět. Některé úkoly byly nesplnitelné, např. létání ve vzduchu, kouzlo na umrtvení. Musela jsem vybrat ty jednodušší — zmizení, proměna ve zvíře (myši, žáby), zvuk, zmizení dětí. Také jsem jim zdůraznila, že Malá čarodějnice bude ta kouzla provádět na nás, takže kouzlo na umrtvení by se nám asi moc nelíbilo.

6. **Hra v roli — pohybová improvizace — učitel v roli — čarování:** Učitelka v roli Hlavní čarodějnice přivede děti-Malé čarodějnice ke zkoušce. Děti v roli Malé čarodějnice se střídají o brýle a postupně plní úkoly, které vymyslely ostatní děti a které jim říká učitelka. Ostatní děti by se měly samy přeměňovat podle toho, co čaruje Malá čarodějnice. Učitel-



ka jim jde příkladem a mění se podle vyslovených kouzel.

Realizace: Čarování fungovalo, začarované děti okamžitě provedly kouzlo, které vysloвила Malá čarodějnice. Podařilo se nám zmizet, změnit se v žáby a myši, udělat zvuk a proměnit se ve šťastné děti. Malé čarodějnice měly občas problém s formulacemi zaříkadel.

7. **Práce ve skupině — role Hlavní čarodějnice:** Je Malá čarodějnice dobrá čarodějnice? Po pátém čarování učitelka vyzve čarodějnickou radu, zda je spokojená s Malou čarodějnici a ať se poradí, zda Malou čarodějnici přijmou mezi sebe. Pokud se děti sjednotí na názoru, že Malá čarodějnice je dobrá čarodějnice, vezmou ji do kola. Pokud při rozhodování mají některé děti názor, že Malá čarodějnice není dobrá čarodějnice, zeptá se učitelka, proč si to myslí. Co udělala špatně? Možná budou děti říkat dobré skutky Malé čarodějnice. Může se tak stát převážně u dětí, které knihu znají. Učitelka se zeptá dětí, proč si myslí, že děláni dobrých skutků je u čarodějnice špatné. **Realizace:** Neměla jsem v plánu děti při čarodějnické radě vést, ale protože jsem byla stále v roli Hlavní čarodějnice, tak jsem se jich musela zeptat, jaký mají názor na Malou čaroděj-

nici. Většina se jich shodla na tom, že je Malá čarodějnice dobrá čarodějnice a že ji vezmou do kola. Dvě děti nechtěly — Vašík tvrdil, že říkála špatně zaříkávadla. To jsme tedy Malé čarodějnici vytkli a nařídili jí, ať se to líp naučí. Já bych neřekl, proč nepatří mezi nás. Myslím si, že to bylo proto, že znal malou čarodějnici z animovaného seriálu, kde to tak končí, ale vlastně si sám pro sebe nedokázal vysvětlit proč. Ale raději jsem se ho jen zeptala, souhlasí-li s námi, že vezmeme Malou čarodějnici do tance. Přikývl a my mohli pokračovat.

8. **Pohyb na hudbu se zastavením:** „Je filipjakubská noc! Hopsa, hejsa, je filipjakubská noc! Všichni tančíme na hudbu, zastaví-li se, udělá každý nějaký čarodějnický obličej i postav.“ **Realizace:** Hudba děti opět rozproudila, sochy tvořily bez problémů.

9. **Hudební doprovod (Orffovy nástroje):** Děti jsou rozdělené na dvě půlky, jedna skupina se pohybuje, druhá ji doprovází na Orffovy nástroje. Učitelka určuje sílu a rychlost doprovodu (kouzelnou hůlkou).

Realizace: I tohle cvičení si děti užily, možná právě proto, že ho znaly a několikrát během tohoto týdne mě prosily, zda budeme ještě hrát na hudební nástroje. Hodně jsem se snažila o absolutní ticho na začátku i na konci hry a docela se dařilo.

10. **Posílaná pohybová pantomima — čarodějnická hra:** „Čarodějnice často při tanci hrají hru o nejošklivější čarodějnici. Pojďme si ji zahrát. Stojíme v kruhu, učitel předvede nějaký škleb s pohybem, popřípadě i zvukem, dítě, které stojí vedle něho, to zopakuje a pošle dál. Až „šklebivka“ obejde kruh, zeptá se Hlavní čarodějnice dětí: „Má někdo z vás nápad, co poslat?“ Mělo by to být jednoduché, aby to každá čarodějnice správně poslala dál.““

Realizace: Tahle hra nám moc nevyšla. Je pro předškoláky dost náročná. Nedovedou se odpoutat od prvního nápadu, který vidí. Já poslala jako první svůj „škleb“ a děti pak posílaly téměř totéž. Také často nedokázaly opravdu poslat to, co jim přišlo. Dál posílaly svou verzi, kterou viděly na začátku. Zkusila jsem to se zavřenými očima — dívá se jen ten, kdo posílá a kdo přijímá, ale bylo to zdoluhavé a bez výrazné změny. Také jsem si myslela, že se vystřídají všechny děti, ale trvalo to velice dlouho a děti, které byly na konci řady, se začínaly nudit, ztrácely pozornost. Tak jsem hru ukončila se slovy, že si to zahrajeme jindy. Vypadalo to, že to nikomu příliš nevdalo.

11. **Dovyprávění:** „Filipjakubská noc skončila. Všechny čarodějnice se rozlétly do svých doupat, chýší a domků. Musely si odpočinout. I malá čarodějnice odletěla za havranem, který však už dávno spal. Lehla si do své postýlky, a ještě než

usnula, přemýšlela, co všechno se za jeden jediný rok stalo. — Vy se teď proměňte v Malou čarodějnici, ulehňte do své postýlky a popřemýšlejte o jejich pocitech. Jak jí bylo? Na co vzpomínala? Z čeho měla radost, co ji naopak trápilo a vadilo? Koho pohladím, může říct nahlas pocit, který má Malá čarodějnice. Kdo nechce nic říkat, nemusí.“ Realizace: Při této aktivitě jsem děti neobcházela, nechala jsem je pouze zklidnit a na chvíli se dostat do pocitů Malé čarodějnice, které ale nemusely říkat nahlas.

12. **Reflexe:** „Dnes jsme prožili poslední den s Malou čarodějnici. Má někdo z vás potřebu něco říct, třeba něco vzkázat Malé čarodějnici nebo nějaké jiné postavě, s kterou jsme se během těchto čtrnácti dnů setkali?“

Realizace: Téměř každá reflexe u předškolních dětí začíná slovy „Líbilo se mi...“, „Nelíbilo se mi...“ I v tomto případě to tak bylo, ale zavinila jsem to já. Připadalo mi, že je těžké si vybavovat věci, které prožily před týdnem, tak jsem jim to usnadnila otázkou: „Co se ti během našich setkávání líbilo, co ne?“ A tak jsem se opět dozvěděla, že se líbila hra, tanec, tržiště, všechno. Negativně hodnotily děti chování některých svých kamarádů při hrách a roztrhání sněhuláka.

13. **Rituál.**

Realizace: Nakonec jsem všem dětem rozdala obrázky Malé čarodějnice a Havrana Abraxase.

ZÁVĚR

Díky napínavé a zábavné knize Otfrieda Preußlera *Malá čarodějnice* děti během čtrnácti dnů objevily kouzelný svět čarodějnic, uvědomily si, co je to po něčem toužit, co to znamená porušit zákaz, co je to trest, našly rozdíly mezi dobrem a zlem, vcítily se do pocitů jiných lidí. Při hrách a cvičeních z dramatické výchovy děti prohloubily vzájemnou komunikaci mezi sebou pohybem, dotykem, slovem, gestem, postupně ztrácely ostych a strach z něčeho nového, naopak se stále více těšily na to, co další den s Malou čarodějnici zažijí. Získávaly sebejistotu, nebály se prosadit své názory, vnímaly rytmus, tempo a dynamiku hudby, procvičovaly smysly, přemýšlely o různých problémech druhých lidí, zažily si pocity těch, kterým je ubližováno, pochopily, co je to mít o někoho strach, zkusily si zastavit pohyb a vydržet to, pantomimu, živý obraz, procvičovaly paměť a slovní vyjadřování při vypravování toho, co jsme prožili minule, zhlédly i samy si zahrály loutkové divadlo.

Důležitým cílem tohoto projektu bylo zlepšit spolupráci dětí ve třídě — a to se zdařilo.

Na začátku školního roku, když jsem s nimi s dramatickou výchovou začínala, to byli velcí individualisté. Je pochopitelné, že čas strávený v mateřské škole a jejich přibývajícím věkem pomáhají ve vzájemných vztazích a také vedou k přirozené spolupráci. Této třídě velmi prospěla škola v přírodě, kam asi dvacet dětí v lednu (pár týdnů před realizací mého projektu) odjelo, čímž se blíže poznaly, více se začaly vnímat a respektovat. Přesto sleduji, že i společně prožitý příběh o Malé čarodějnici děti posunul dál. Zapojil všechny děti do činností a poskytl jim další zkušenosti se skupinovou prací.

Po celou dobu projektu chodilo do školy kolem dvaceti předškolních dětí. Když se stalo, že kvůli pololetním prázdninám a neštovicím (touto nemocí během projektu onemocnělo pět dětí) do školy přišlo jen pár dětí, přizvali jsme k naší práci mladší děti (čtyř- až pětileté), což nám přineslo další nové zážitky a zkušenosti. Musela jsem již připravenou lekci trochu pozměnit, některé činnosti vynechat či zjednodušit, jiné přidat. Děti ze třetí třídy si vyzkoušely vyprávění příběhu před opravdovými posluchači, kteří doposud pohádku o Malé čarodějnici neznali. Byla to velice příjemná, zajímavá a nečekaná změna jak pro mne osobně, tak určitě i pro děti z obou tříd. Ačkoliv jsem mladší děti téměř neznala a ony mne také ne, ve třídě panovala pozitivní a milá atmosféra.

Děti ze skupiny, s níž jsem se po dobu čtrnácti dnů potkávala, si zahrály plno nových her, dozvěděly se mnoho věcí, získaly další zážitky a zkušenosti, ocitly se v nejrůznějších situacích, ve kterých hledaly řešení, ale hlavně prožily něco, na co velmi rády vzpomínají ony i já.

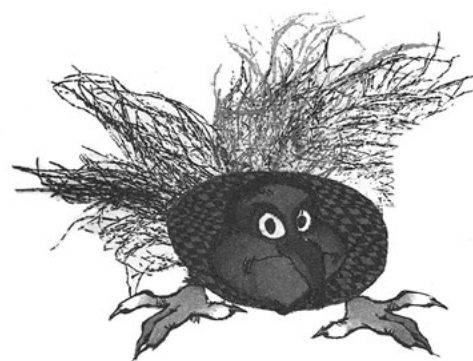
Tento projekt splnil své cíle a snad i očekávání. Pro mne, jako dlouholetou učitelku mateřské školy, přinesl mnoho neopakovatelných zkušeností a zážitků a potvrdil mi několik věcí. Nejdůležitější je o všem mnohokrát přemýšlet, důsledně plánovat dopředu, ale pohotově reagovat na jakékoli změny, vnímat svět dětí, jejich potřeby, možnosti. Nezapomínat přitom ale ani na sebe, být zkrátka ve správný čas na správném místě — navíc s jasnou představou a cílem.

Jsem si vědoma toho, že pro učitelky mateřských škol není zcela jednoduché a ani běžné vytvářet ve svých školách podobné projekty. Přípravná práce zabere hodně času. Učitelka si i mimo školní výuku musí najít chvíle, kdy se přípravě na lekce dramatické výchovy více věnuje, při práci s celou třídou musí hlídat, vnímat i respektovat mnohem větší počet dětí, než by měla v zájmovém kroužku

dramatické výchovy. Také se často potýká s představou rodičů, že dramatická výchova je divadlo a že jejich dítě je „rozený herec“. Přes všechny tyto překážky má dramatická výchova v mateřské škole své místo a učitelka je jediná osoba, která může dětem i rodičům představy o této výchově ujasnit.

PRAMEN

PREUSSLER, Otfried. *Malá čarodějnice*. Přel. Jitka BODLÁKOVÁ. Praha: SNDK, 1964. 104 s. Přel. z: Die kleine Hexe.



LITERATURA

BLÁHOVÁ, Krista; VACEK, Pavel; ULRYCHOVÁ, Irina; PROVAZNÍK, Jaroslav. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPoS-ARTAMA; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1996. 84 s. ISBN 80-7068-070-9.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Přel. Jakub FLORIÁN. Praha: Portál, 1996. 172 s. Ed. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-7178-068-5.

ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. Praha: Karolinum, 1992. 156 s. Acta Universitatis Carolinae. Philologica, Monographia CXVI/1992. ISSN 0567-8269.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 224 s. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Geraldine Brain Siksová: Tvořivá dramatika: Umění pro děti. Tvořivá dramatika*. 2003, roč. XIV, č. 3, s. I-XVI. ISSN 1211-8001.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: záznamy dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: NIPOS, 2011 [1978]. 156 s. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007 [1998]. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0374-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367472-4.

MÉGRIEROVÁ, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: Hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Přel. Simona ŠIMÍČKOVÁ. Praha: Portál, 1999. 120 s. ISBN 80-7178-288-2.

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložili Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 252 s. Přel. z Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.

RIMMON-KENANOVÁ, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Přel. Vanda PICKETTOVÁ. Brno: Host, 2001. 174 s. Přel. z: Narrative Fiction: Contemporary Poetics [1983]. ISBN 80-7294-004-X.

SIKS, Geraldine Brain. *Creative Dramatics: An Art for Children*. New York: Harper, Row, 1958. 472 s.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina; OPRAVILOVÁ, Eva; HAVLÍNOVÁ, Miluše; BLÁHOVÁ, Alice; NĚMEČKOVÁ, Iveta. *Rámcový vzdělávací program pro před-*

školní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. ISBN 80-239-5940-9.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. 136 s. ISBN 978-80-86307-39-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva; ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

ULRYCHOVÁ, Irina; GREGOROVÁ, Vlasta; ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole*

le a na 1. stupni základní školy. Praha: Portál, 2000. 120 s. ISBN 80-7178-355-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

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

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z: Development Through Drama. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

Ilustrace Zdeněk Smetana z knihy Malá čarodějnice

Podstatné části z bakalářské práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2014

21. – 29. května 2016

TÝDEN UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A AMATÉRSKÉ TVORBY



Přidejte se k nám!

www.amaterskatvorba.cz



nipos

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu



VÝTVARNÁ DRAMATIKA?



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta
AMU v Praze

evamachkova@seznam.cz

Že k sobě výtvarná a dramatická výchova mají velice blízko, a to do té míry, že vzniká praxe i vysokoškolská výuka výtvarné dramatiky, to poslední léta prokazují víc než zřetelně. Ostatně už u prvopočátků naší dramatické výchovy se výrazně uplatňovaly výtvarnice původní kvalifikací i osobním směřováním a zájmem, jako byly Hana Budínská, Jindra Delongová a Milada Mašatová. Není to myslím náhoda, neboť v teorii a metodice (i když ne vždy v školské praxi) výtvarné výchovy je kladen stejný důraz na tvořivost, individuálnost a sebevyjádření dítěte jako ve výchově dramatické. Nastává čas podívat se na praxi detailněji a pokusit se o zřehlednění různých přístupů ve spojování obou těchto pedagogických disciplín.

Základní rovinou spojení dramatiky a výtvarné výchovy je zadání tématu prostřednictvím onoho druhého umění, například je na začátku dramatické aktivity obraz či jiný výtvarný artefakt: obraz postavy, osoby, prostředí jako námět, startovní bod či návnada pro následující improvizaci, etudu, strukturované drama. Podobně může naopak etuda či živý obraz ve výtvarné výchově vyvolat představy žáků o tom, co je námětem jejich výtvarné práce.

Druhou rovinu tvoří opakované či pravidelné prolínání motivačních fází a tvorby situací a dějů či výtvarných artefaktů, návraty k onomu druhému umění, vzájemné jejich prolínání, dodávající celé práci jiný, druhým uměním obohacený charakter.

Třetí, v praxi možná méně se vyskytující přístup spočívá v hledání výrazových prostředků obou umění pro vyjádření a osvojení týchž jevů, například vyjádření barvy pohybem nebo charakteru postavy barvou nebo hledání možnosti vyjádření rytmu či prostoru jak prostředky dramatickými, tak výtvarnými.

Další rovinu lze chápat jako vzájemnou nezastupitelnost prostředků obou umění pro sdělení tématu, jejich plnou symbiózu a vyváženost v aktivitě, v projevu a sdělení.

O výtvarné dramatice lze myslím mluvit až od oné druhé roviny, motivační, s přesahy do fáze třetí, tj. do hledání obojího přístupu k témuž jevu. Při použití výtvarného díla v dramatice či jednotlivé dramatické akce ve výtvarné výchově nic nemění na charakteru, cílech a podstatě jednoho či druhého, dramatická výchova stejně jako výtvarná zůstávají samy sebou.

Nakladatelství Portál vydalo knížku *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*, jejíž autorka Ivana Bečvářová učí výtvarnou i dramatickou výchovu na MŠ, ZŠ, SPgŠ i v dalších institucích v Prachaticích i v dalších místech jižních Čech. Knička obsahuje schémata metodického postupu celkem patnácti lekcí, které autorka provedla s různými skupinami v mateřské, základní i speciální škole, v dětském domově, se studentkami SPgŠ i s učiteli. Netroufám si hodnotit lekce po stránce výtvarné výchovy, ale musím říct, že dost lituji, že jsem na vlastní kůži zažila jen to, co se nazývalo „kreslení“ a co byla strašná nuda se stínováním kresby jablka nebo sádrové busty Caesara či Beethovena. V lekcích Ivany Bečvářové se děti baví, hrají si, vyjadřují svůj pohled na svět, tvoří a poznávají.

Ale nenazvala bych tuto práci výtvarnou dramatikou, neboť toho, co je pro dramatiku klíčové a určující, je tu velmi málo. Spíš lze odvodit, že autorka prošla celou řadou seminářů, dílen či kurzů dramatické výchovy a převzala z ní jednak pedagogické principy, jednak — a to v míře hojně — řadu pomocných a průpravných aktivit, které si dramatická výchova pro svoje účely vypůjčila odjinud a co splývá s dramatikou. Dokladem toho je charakteristika sociogramu, metody, kterou Ivana Bečvářová důsledně užívá ve všech lekcích a kterou charakterizuje jako „metodu

dramatické výchovy“ (s. 115). Ve skutečnosti je to metoda sociální psychologie, kterou jsme v modifikované aktivní formě převzali od německých pedagogů v podobě „infogramu“ a postupně rozvinuli a snad i obohatili. Podobně je to s brainstormingem, který se v dramatice hojně využívá. Z Wikipedie zjistíte, že brainstorming vymyslel v roce 1939 americký reklamní pracovník A. F. Olson a je jím cílem generování co nejvíce nápadů na dané téma, a to ve skupině, a užívá se především v managementu, podnikání a prognostice. Pro dramatickou výchovu slouží zpravidla první fáze, tj. shromažďování nápadů (ale často spíše asociací), druhá, spočívající v kritickém hodnocení všech nápadů a výběru z nich, se většinou vypouští nebo provádí zdaleka ne systematicky. Rytmické hry si dramatika vypůjčila z Orffova systému hudební výchovy, asociace jsou výpůjčkou z psychologie. Velmi mnohé z toho, co Ivanu Bečvářovou inspirovalo, je v dramatice „import“ odjinud a smyslem využívání těchto metod je průprava, osobní rozvoj, rozvíjení tvořivosti, vnímavosti, fantazie obecně a tak dále a tak dále, krátce řečeno cesta k dramatice.

Těch momentů, kdy se objeví autentická dramatika nebo divadelnost, je v oné sérii lekcí Ivany Bečvářové pomálu a popravdě řečeno je jich stejně nebo možná i méně než inspirace a motivace literaturou a hudbou, které patří do práce Ivany Bečvářové stejně jako dramatika.

V 2. lekci se objeví narativní pantomima, ale při stručnosti onoho hutného metodického popisu nelze posoudit, do jaké míry byla opravdu dramaticky rozehrávána. Ve 4. lekci s názvem Louka učitelka rozpráví s kamínkem, který užívá jako loutku, v závěru 10. lekce (Bouřka) děti vstupují do rolí amerických lovců bouřek, náběh na dramatiku lze najít v rytmičtější hře s volným čaráním, kde se podle rytmu básně rozvíjí rytmus těla, vedoucí až ke kontaktu, ve 14. lekci se pracuje s maskami, včetně divadelních, a dojde i na historii masek a na charakterizační cvičení. Nejvíce dramatických akcí, tj. jednání v roli, najdete v poslední, 15. lekci, věnované základům společenského kontaktu mezi lidmi. Nic proti tomu všemu, jen bych to nenazývala výtvarnou dramatikou.

Knížka obsahuje řadu barevných fotografií, dokumentujících celou práci Ivany Bečvářové velmi dobře a zajímavě, jen si myslím, že je zcela zbytečná ona úřednická pedanterie, s níž jsou u každé lekce pečlivě, důkladně, a hlavně opakovaně vypsány z RVP pro předškolní,

základní i speciální vzdělávání všechny dílčí vzdělávací cíle i očekávané výstupy. Je toho vždy na dvě stránky, a přitom by se to dalo shrnout pro celý cyklus lekcí či aspoň pro jednotlivé bloky. Ale možná nakladatelství trvalo na určité koncepci i rozsahu textu. Knížka je

to i tak útlá a byla by bez toho o mnoho útlejší.

V každém případě stojí za to vzít ji do ruky — možná by si dramatika mohla ledacos vypůjčit i z výtvarných metod, třeba empaketáž, tj. balení věcí, stromů a lidí by možná mohla hrát roli i v práci na charakterizaci.

ZAMYŠLENÍ NAD VÝTVARNOU DRAMATIKOU



JAN SLAVÍK

katedra výtvarné kultury, Fakulta pedagogická,
Západočeská univerzita v Plzni
slavikj@kvk.zcu.cz

Knížka Ivany Bečvářové *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi (netradiční činnosti pro předškolní a školní věk)* patří do pestré skupiny publikací metodického charakteru, které mají u nás i ve světě dlouhou bohatou tradici a vyučujícími v praxi bývají vítány s velkým zájmem. Přináší jim totiž poznatky, které jsou bezprostředně využitelné pro výchovné a vzdělávací aktivity. Důvod je nasnadě: hlavní složkou metodických publikací jsou invenční úlohy pro tvořivou dětskou, žákovskou či studentskou činnost, které pedagogům poskytují vítané podněty pro výchovnou a vzdělávací práci. Nejinak je tomu v recenzovaném díle Ivany Bečvářové. Jeho rozsahem největší

i odborně nejobsažnější část pod příznačným názvem *Inspiromat* má 90 stran, což odpovídá bezmála 80 % textu celé knihy. Asi 10 % zaujmají dvě vstupní kapitoly, věnované teorii (s. 7–18): Vymezení pojmů a jejich souvztáhnost, Výtvarný pedagog přemýšlí o tvořivé dramatice. A zbývajících 10 % učitelsky využitelných informací (s. 110–119) přináší Slovníček použitých pojmů a seznam odkazované anebo doporučené literatury.

Soudě jen podle těchto numerických údajů, recenze *Výtvarné dramatiky* by se více než ve třech čtvrtinách svého rozboru měla věnovat *Inspiromatu*. V této souvislosti budiž ihned řečeno, že úlohy popisované v inspirační části knihy jsou podle mého mínění nápadité, učitelsky podnětné a vyučující v praxi je mohou velmi dobře při své práci využívat. Ostatně již proto, že jsou to úlohy odzkoušené a prověřené při reálné činnosti s dětmi v předškolním věku, se žáky základních škol i se studenty středních škol.

Tímto vyústěním by recenze posloužila především jako doporučení, aby si potenciální čtenáři neváhali knížku o výtvarné dramatice dobře prostudovat a využívat. Ztratila by se však příležitost zamyslet se nad jedním význačným rysem *Výtvarné dramatiky*, v němž se v principu shoduje s řadou ostatních metodických publikací: nad její zvláštní pozicí na pomezí teorie a praxe. Z tohoto důvodu bych ve své recenzi chtěl největší pozornost věnovat právě vztahům mezi teorií a praxí. Tyto vztahy totiž leckdy zůstávají skryté pro čtenáře metodik ze

vzdělávacího terénu, ale o to závažnější jsou v širších, povězme, koncepčních souvislostech.

Sama Ivana Bečvářová upozorňuje v recenzované publikaci (s. 18) na to, že „jistá dichotomie mezi praktickou a teoretickou stránkou“ (nejenom) výtvarné výchovy, „vyvolává zmatek v řadách pedagogické veřejnosti [...]“ Zkusme se tedy zamyslet právě nad tímto problémem. Připouštím, že recenze tím ztrácí typický popisný a posuzující charakter, protože recenzovaná kniha je zde spíše inspirací k zaostřenému náhledu na obecnější tematickou vztahů mezi teorií a praxí ve výchovných oborech. Snad to ale nemusí být na škodu, protože *Výtvarná dramatika* Ivany Bečvářové je pro tento náhled zvláště vhodnou inspirací. Budu tedy dále postupovat tak, že se nezaměřím na celek recenzovaného textu, ale soustředím se pouze na vybraný příklad, na němž se pokusím ilustrovat a vyložit pojmosloví a některé širší okolnosti vztahů mezi výchovnou teorií a praxí, a to ze zorného úhlu metodických publikací.

Koncepční povaha publikace Ivany Bečvářové, která tento přístup ospravedlňuje, je v mnoha směrech pozoruhodná, protože sdružuje principy dvou tvůrčích disciplín. Vyplývá to již z názvu v záhlaví knihy. Autorka ve vstupní části svého díla (na s. 7) upozorňuje na to, že pojem *výtvarná dramatika* byl poprvé použitý v disertační práci Kateřiny Špičkové-Linhartové. Ačkoliv Bečvářová odkaz na tuto disertaci v seznamu literatury poněkud překvapivě neuvádí, lze dohledat, že disertace (pod názvem *Tělo — tělesnost — obraz*

mezi výtvarnou a dramatickou výchovou) byla obhájena na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze poměrně nedávno, v roce 2010. Pojem *výtvarná dramatika* je tedy relativně velmi mladý, má však v odborném diskurzu již zřejmou autoritu: kromě názvu recenzované publikace např. zastřešil anketu o propojování dramatické výchovy a výtvarných činností ve dvou číslech *Tvořivé dramatiky* (2/2014 a 1/2015).

Aniž bych chtěl jeho roli přeceňovat, uvedené skutečnosti nepřímo poukazují na to, že pod pojmem *výtvarná dramatika* se konstituuje nový interdisciplinární obor na průniku dramatické a výtvarné výchovy. Nemám tím na mysli „silné“ pojetí slova *obor* ve smyslu akreditované akademické disciplíny. Nelze však přehlédnout, že název *výtvarná dramatika* svou autoritou nikoliv formálně či legislativně, ale fakticky zakládá určitou edukační koncepci a vytváří pravidelný myšlenkový kontext či rámec odborného diskurzu. V tomto „slabším“, leč o nic méně důležitém ohledu můžeme výtvarnou dramaturgii nazvat *oborem*, jak jej chápe kupř. P. Vopěnka (2001, s. 86): „Obor [...] je jakousi jímku, do níž jímáme vhodné jevy z těch, které se objevují či vznikají. [...] Vymezením nějakého oboru a rozvinutím výkladu jevů do něj spadajících si často můžeme předzjednat porozumění nejenom pro to, co je skryto [...], ale též pro to, co dosud v žádné modalitě bytí není.“

Ve Vopěnkově vymezení lze vyčíst zvláštní nárok na obor: „předzjednat porozumění“ pro to, co reálně již je anebo co může existovat v nějaké „modalitě bytí“, tj. v činné lidské praxi. Pro vzdělávací oblast je to výzva najít funkční propojení mezi třemi hlavními ideovými oporami, které bývají v koncentrované podobě uloženy do textů (knih, programů, metodik) sdílených v oborovém diskurzu, a tak spolurozhodují o kvalitě práce ve výchovném a vzdělávacím terénu. Mám na mysli tyto opory: (1) učební úloha — nejtvořivější složka vzdělávacího oboru, která jej bezprostředně zakotvuje v praxi, (2) vzdělávací program, jenž má spojit praxi se společenskými požadavky, (3) teorie vzdělávacího oboru, která by společně s výzkumem, jenž k ní neoddělitelně patří, měla nabízet vysvětlení významů a zdůvodňování hodnot praxe, tj. odpovídat především na otázky „proč“, „v jakých souvislostech“ a „proč ne jinak“ (případně, „jak tedy jinak“).

Tyto tři oporné body jsou v publikaci Ivany Bečvářové z formálního hlediska zřetelně obsaženy. Učební úlohy tvoří největší díl publikace ve výše zmiňované kapitole Inspirát. Vzdělávací program (v tomto případě jde o rámcové vzdělávací programy pro před-

školní vzdělávání, základní školy, střední odborné školy, gymnázia) se uplatňuje jak v samotném pojetí úloh, tak v dílčích vzdělávacích cílech nebo očekávaných výstupech, které jsou u každé úlohy uvedeny předem. Teorie, jak bylo řečeno, je včleněna do dvou vstupních kapitol, pojednávajících o pojmech a programových myšlenkách ve výtvarné a v dramatické výchově, resp. v tvořivé dramatice.

To všechno se zdá být v pořádku, mezi jiným proto, že podobný rozvrh mívají všechny metodické publikace, které u nás v poslední době vycházejí. Přesto se při podrobnějším, a především hlubším pohledu mohou ukázat podněty k přemítání a debatám, které by mohly odhalit, že to, co se nazývá teorií, bývá v me-

todických publikacích v lecčems od praxe odtrženo. Podívejme se, jak se tato mezera mezi teorií a praxí reálně utváří. Recenzovaná kniha tu sice poslouží jako ilustrace, ale je pouze jedním z mnohých příkladů, které bychom mohli v naší knižní produkci najít a rozebírat.

Chceme-li přemýšlet o vztahu mezi teorií a praxí, neobejdeme se bez pojmů, resp. výroků či soudů. Jejich užití má být provázeno procedurou, kterou Lazarsfeld (1959) kdysi (s ohledem na výzkum) nazval *operacionalizace*: zakotvení do reálné činnosti. Jde o to, že uživatel pojmu by měl být s to vytvářet dobře zdůvodněné a prakticky funkční spojnice mezi pojmem a tím, co se v praxi skutečně děje. Přitom se musí pohybovat na plynulé škále mezi



dvěma krajními póly zobecnování: na jedné straně nejkonkrétnější „kotvící“ či „praktické“ pojmy, které popisují konkrétní činnost, na straně druhé pojmy nejabstraktnější — „programové“, které určují ideový rámec oboru.

V recenzované knize jsou příkladem kotvících pojmů: *kámen, klacík, sypekost, podupávání, přetisk* (s. 32–44 v kapitolách o snímání obrazu země). Jsou to pojmy, jejichž obsah lze bezprostředně předvést nebo ukázat a ve vzdělávací praxi jej žáci spolu s vyučujícími přímo „dělají“ v procesu řešení úloh. Na opačném, nejabstraktnějším pólu stojí programové pojmy *dramatická výchova, výtvarná výchova, osobnostní rozvoj, tvořivost, výchovné cíle, proces učení*. V publikaci Ivany Bečvářové se tento typ pojmů uplatňuje především v úvodních, teoretických kapitolách (s. 7–18). Tyto pojmy nesou informaci o charakteru činností a způsobu myšlení v příslušném oboru.

Nesmíme však opomenout, že obor ve své pojmové zásobě má kromě výše uvedených krajností disponovat ještě pojmy „střední úroveň“ — integračními pojmy. Integrační pojmy ve vzdělávacích a výchovných oborech mají poskytnout vysvětlení pro to, jak se *konkrétní činnost žáků (dětí, studentů) s obsahem při řešení úloh* podílí na dosahování *cílů*, které si příslušný obor stanovil. Teprve tehdy, když se kurzívou zvýrazněné složky z předchozí věty spolu sejdou a vzájemně souzní a podpoří se, můžeme mluvit o tom, že žákova činnost je — slovy Josefa Valenty (2010) — „jádrová“, tj. že se při ní žáci (dětí, studenti) skutečně učí to, co by se učit měli. Z toho plyne, že integrační pojmy, ostatně v souladu se svým názvem, hrají nejzávažnější úlohu ve snahách o součinnost mezi výchovnou teorií a praxí, protože od nich lze vést doložitelné spojnice mezi oběma krajními póly zobecnění. Recenzovaná publikace je v tomto směru zvláště podnětná tím, že usiluje o propojení dvou původně (více či méně) separovaných disciplín: dramatické a výtvarné výchovy. Takový průnik klade zvláště vysoké nároky na funkčnost integračních pojmů, protože ty by měly vyhovovat jak dramatické, tak výtvarné složce interdisciplinárního oboru.

Protože již bylo zmíněno, že mezi vzdělávací teorií a praxí jsou mezery ve všech vzdělávacích oborech, není překvapivé, že právě s integračními pojmy se ve většině metodických textů stejně jako v recenzované publikaci často setkáváme jen v okrajových souvislostech, takže se v textu ke škodě věci ztrácejí. Ve *Výtvarné dramatické* v tomto směru postrádám především pojmy pro *jednotky obsahu*, který si mohou žáci (dětí, studenti) z jednotlivých úloh „odnést“ v podobě vědění, poznatku, dovednosti. Tyto *jednotky obsahu* jsou nezbytnou

podmínkou pro to, aby člověk mohl mentálně uchopit svou zkušenost, aby ji mohl v mysli organizovat a vyznat se v souvislostech vzájemných poukazů mezi jejími dílčími složkami. Mám tím na mysli obsahové jednotky, které v konstruktivisticky pojaté didaktice obvykle zahrnujeme pod zastřešující označení *koncept*, jakožto potenciální společně sdílený (intersubjektivní) obsah. A to ve spojení s *prekonceptem* — obsahem, který ve vztahu ke konceptu má k dispozici jednotlivec (podrobněji např. Slavík & Wawrosz, 2004, s. 155–169).

Vzhledem k tomu, že prekoncept je subjektivní způsob, jak „mít“ koncept, je na základě propojení těchto dvou typů pojmů možné pozorovat a popsat, čím se žáci prostřednictvím své tvůrčí činnosti obohacovali, co se při ní mohli učít a naučit. Učitel by totiž měl usilovat o to, aby se prekoncepty jeho žáků při výuce v kontextu příslušného konceptu navzájem porovnávaly, obohacovaly a rozvíjely prostřednictvím konstruktivního dialogu. Za chvíli se pokusím tento požadavek upřesnit s oporou v textu recenzované knihy.

Při součinnosti dramatického a výtvarného pojetí výchovy je zvláště důležité chápat koncept ve třech rozměrech: (1) jako „Gestalt“, tj. *smyslový obraz* či představu, zároveň jako (2) pojem — *ideový komplex* a současně s tím jako (3) „svinutou“ činnost, která se „rozvíjí“ při odpovídající aktivitě s obsahem konceptu. Smyslová a ideová stránka konceptu se tedy vzájemně provazují prostřednictvím *společné činnosti ve spojení s reflektivním dialogem o ní*. Důležité přitom je, že koncepty jsou potenciálně obsaženy již v zadání úlohy, ale obvykle jen „prvoplánově“, protože žáci (dětí, studenti) si je mají sami objevovat a rozvíjet skrze další koncepty prostřednictvím tvorby a její reflexe. Např. ve výše již uvedených úlohách věnovaných snímání obrazu země (s. 32–44) jsou pojmenovány *tematické koncepty* (odpovídají na otázku „co to je?“, „o čem to je?“) LOUKA a PŮDA. Oba stojí přímo v názvu kapitoly, takže neuniknou čtenářově pozornosti. V tradiční terminologii výtvarné nebo dramatické výchovy by jim odpovídalo označení *námět* pro tvořivou činnost.

Z následujícího popisu výtvarných a dramatických činností, které se mají v zadané úloze uskutečnit, se nicméně ukazuje, že děti byly na základě konceptů LOUKA, PŮDA svou tvůrčí aktivitou vedeny dál, resp. hlouběji. Nejprve objevovaly a poznávaly především *konstruktivní koncepty* („jak je to utvořené a jakou to má formu?“) — *vlastnosti země nebo louky*: TVAR, BARVA, SYPKOST... Tento typ konceptu však již není v publikaci vyzdvihován do ohniska metodické pozornosti a v textu se víceméně ukrývá,

takže není dost zřejmý jeho silný vliv na proces a organizaci tvůrčích činností. Pozorný čtenář jej ovšem může rozpoznat podle toho, co všechno se v úlohách kolem konstruktivních konceptů odehrává: jsou předmětem *pozorování a zkoumání* („na základě vizuálního a haptického kontaktu zjišťují vlastnosti půdy [...], získávají vjemovou zkušenost“, s. 34, „[...] hladí trávu, lehnou si do ní [...]“, s. 43), jsou objektem i nástrojem *tvorby* („dětí snímají přes plátno strukturu půdy [...], vznikají přetisky [...]“, s. 34, „[...] dotváření pomocí náhodných otisků stébel trávy a přírodnin [...]“, s. 44), jsou předmětem *přemýšlení a reflektivního dialogu* („hledají nová pojmenování louky a její specifické vlastnosti“, s. 44).

Jak lze vyčíst z předcházejícího odstavce, aktivity spojené s konstruktivními koncepty se v této úloze týkají nejprve výtvarné výchovy. Vizuální vyjádření vlastností se však poté stává oporou pro objevování dalších souvislostí: děti navrhovaly k výtvarným projevům asociální slova a tvořily příběhy (s. 36, 44). Teprve prostřednictvím slov a příběhů navazujících na výtvarnou tvorbu se úloha přiklání do oblasti druhého oboru — dramatické výchovy. Poskytuje tím příležitost k dalšímu hlubšímu poznávání na úrovni konceptů *empatických* („na co se země těší“, personifikace kamene — co vše kámen zažil, s. 36) a *prožitkových* (dětí hledají své místo ve společně vytvořeném obraze, porovnáváním takto označených pozic vytvářejí sociogram, s. 36). Spojování empatických a prožitkových konceptů prostřednictvím společných činností a reflektivního dialogu je výjimečně důležitým úkolem výchovných oborů, protože přivádí žáky (dětí, studenty) k pozornějšímu, citlivějšímu chápání *metafor* (resp. v širším smyslu *tropů*) ve výtvarné nebo dramatické tvorbě.

Cesta k výchovné práci s metaforou je v popisované pasáži textu zahájena tím, že kámen vstoupí do *role*: je přetvořen do dramatické postavy, která je povolána vyprávět svůj příběh. Když se kámen a jeho příběh stane ve výtvarně-dramatické úloze metaforou pro živou bytost a pro života běh (kámen vysvětluje, na co se země těší, s. 36), mění se na základě toho v působivou metaforu i samotné přemístění kamínků v prostoru („dětí najdou ‚své místo‘ v přetištěném obraze a označí je svým kamínkem“, s. 36). Kamínky se stávají tím, čemu Summers (1991) říká „reálné metaforu“ — zastupující „rolové“ objekty. Tím, že se dítě ztotožní s kamenem, který ho na obraze zastupuje, nebude každé přemístění kamene zvláštní, dříve netušený smysl. Najednou není lhostejné, zda se kámen nachází ve středu, nebo na okraji, zda je blízko, nebo daleko od jiného kamene,

protože stav a změny jeho pozice získávají jedinečnou sociální i osobní závažnost.

Na základě této a jí podobných aktivit, které mají vpravdě experimentální charakter (můžeme jim proto říkat *expresivní experimentace* [Slavík, 2015]), se ukazuje působivost reálné metafor a my můžeme začít zdůvodňovat a obhajovat tvrzení, že výtvarná dramatika přináší žákům (dětem, studentům) vhledy do souvislostí mezi *osobními prekoncepty* (osobní představou o světě), *sociálně vyjednáváním obsahy a kulturně sdíleným věděním* konceptualizovaným v uměleckých nebo vědeckých dílech. K tomu publikace Ivany Bečvářové zřetelně směřuje. Přesto by však podle mého mínění bylo prospěšné opřít se ještě zřetelněji a systematictěji o *analogie z výtvarného nebo dramatického umění*.

Nedostatek hlouběji propracované opory v uměleckých anebo i obecnějších kulturních konceptech pokládám zatím za nejdiskutabilnější místo výtvarné dramatiky v porovnání s výtvarnou výchovou, ale třeba i s artefiletikou, která je svým integrativním pojetím výtvarné dramatiky zvlášť blízká. Výtvarná výchova stejně jako artefiletika má v současné době zřetelnou *silnou vazbu k umění nebo vizuální kultuře*, resp. k jejich dílům, prostřednictvím tzv. galerijních animací nebo tvůrčího interpretování či parafrázování různých artefaktů vizuální kultury, typicky kupř. reklamy. To je vítaná příležitost k využití žákovské (dětské, studentské) činnosti pro hlubší porozumění uměleckým dílům a kultuře obecně.

Možná je to jen mou neznalostí, protože jsem se nedostal ke všem zdrojům informací, ale mám za to, že v této *enkulturační* stránce výchovného oboru má prozatím výtvarná dramatika nejméně zkušeností. Přitom právě v konfrontaci s uměleckou a kulturní sférou lze nejlépe využít integračních pojmů, protože poskytují rámce pro vzájemné porovnávání mezi koncepty expresivně zkoumanými prostřednictvím „velké“ tvořivosti (Big Creativity) v kultuře a prostřednictvím „malé“ tvořivosti (Little Creativity) ve výchovném a vzdělávacím prostoru.

V recenzované knize lze ovšem najít slibná vykročení směrem k umělecké nebo obecněji kulturní sféře, např. v konceptech odvozených z technik výtvarného umění. V aktivitách, které byly výše popsány, jsou to konstruktivní koncepty z modernistického slovníku: *monotyp, frotáž, dekalk, gestická malba, dripping* (s. 36–37, 44). Ty nicméně opět zůstávají víceméně zanořenou součástí metodického postupu, aniž se promění v pedagogicky využívaný a systematicky propracovaný koncept *propojující zkušenost dětí se*

znalostmi o kultuře. Přitom by nemuselo být náročné ani nezábavné přiměřeným způsobem seznámit žáky (děti, studenty) s díly, které některou z uvedených technik využívají, a posléze je zpětně v úvahách, komunikaci nebo při expresivní experimentaci propojit s jejich vlastní tvorbou.

Možná právě tady se ukazuje podnětnost integračního pojmu *koncept*, protože kdyby kromě „programově-metodických“ pojmů *cíl a výstup* autorka zvlášť vyčlenila i obsahový a teoreticky podložený pojem *koncept*, vzdělávací souvislost s širším kulturním kontextem by tím vyplynula přirozeně a přivolala by si odpovídající vzdělávací aktivity. Podobně to nejspíš platí i pro souvislosti s kulturní oblastí dramatu, divadla, scénování apod. I zde by se jistě nabízelo množství poznatků, jejichž zprostředkování na podkladě tvorby by žáky (děti, studenty) obohatilo a dodalo výtvarně-dramatickým aktivitám další výchovně vzdělávací rozměr.

Co povědět na závěr tohoto pokusu o nezvyklé pojetí recenze? Snad to, že recenzovaná kniha i v něm prokázala svou hodnotu jako cenný podnět pro intelektuální i praktickou návaznost, jako inspirace pro dialog a pro rozvíjení dobře založeného způsobu výchovné a vzdělávací práce pod názvem *výtvarná dramatika*. Zároveň se jejím prostřednictvím ukazuje potřeba i v teorii hledat takové integrační pojmy, které umožní zastřešit a vysvětlovat součinnost více oborů, které byly z institucionálního hlediska doposud relativně oddělené. Možná je to dobrý způsob, jak na podkladě výzev, které přicházejí z praxe, oživit porozumění pro širší rámce výkladu, které pod dřívějším názvem *estetická výchova* značně zplaněly a přestaly být funkční pro současné živé dění v učitelské realitě.

CITOVANÁ LITERATURA

LAZARSELD, Paul Felix. Latent structure analysis. In: KOCH, Sigmund (ed.). *Psychology: A Study of a Science*, vol. 3, *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw-Hill, 1959, s. 476–543.

SLAVÍK, Jan. Artefiletika — příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2015, roč. 3, č. 1. ISSN 2336-1824 [cit. 2015-03-26]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=ak-tualni-cislo&casopis=8&clanek=92.

SLAVÍK, Jan; WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: (Teorie a praxe artefiletiky. 2. díl)*. Praha: Univerzita Karlova v Pra-

ze — Pedagogická fakulta, 2004. 304 s. ISBN 80-7290-130-3.

SUMMERS, David. Real metaphor: towards a redefinition of the „conceptual“ image. In BRYSON, Norman; HIKKY, Michael Ann; MOXEY, Keith (eds.). *Visual Theory: Painting and Interpretations*. New York: HarperCollins, 1991, ISBN 978-0064301985. s. 231–259.

VALENTA, Josef. Volba konkrétní metody (techniky, hry, aktivity) pro osobnostní, sociální, morální rozvoj v rámci OSV. In *Metodický portál RVP: Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2010. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3216/volba-konkretni-metody-techniky-hry-aktivity-pro-osobnostni-socialni-moralni-rozvoj-v-ramci-osv.html/>.

VOPĚNKA, Petr. *Meditace o základech vědy*. Praha: Práh, 2001. 204 s. ISBN 80-252-044-X.

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: Netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. 120 s. ISBN 978-80-262-0906-5.

IMPROVIZACE VE ŠKOLE



HANA KASÍKOVÁ

katedra pedagogiky, Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze
hana.kasikova@ff.cuni.cz

Kdo nám téma improvizace v textu zprostředkovává?

Podle charakteristik na zadní stránce obálky jsou to lidé, kteří — ač s rozdílným vzděláním a osobnostní výbavou — mají společné porozumění tomu, co je ve vzdělávání podstatné. Jana Machalíková zúročuje v knize studium na katedře výchovné dramatiky na DAMU, hlavně však zkušenosti ze své vlastní improvizáční činnosti, ať již na straně hráčky, či trenérky, lektorky a učitelky (Pedagogická fakulta UK, DAMU Praha, množství seminářů pro zájemce o improvizaci). Rozumí tomu, čím je pro středoškoláky improvizace, co pro ně funguje a co se míjí účinkem (je trenérkou středoškolského souboru Stře.L.I., spoluzakladatelkou České improvizáční ligy aj.). Roman Musil je učitelem na Střední pedagogické škole v Berouně, autorem učebnice *Pedagogika pro střední pedagogické školy* (nakladatelství Informatorium, s. r. o.), organizátorem originálních maturit prostřednictvím divadelních projektů aj. Ono „aj.“ u obou jmen je příznačné: dělají toho mnohem, mnohem více, především však inspirují další lidi v oblasti svého působení.

V jaké struktuře autoři text čtenářům předkládají?

~ V krátkém úvodu, v kterém oslovují především učitele středních škol, nás autoři seznamují s cílem textu (předložit konkrétní učební postupy a techniky, které se zaměřují na

rozvoj osobnosti žáka střední školy prostřednictvím improvizace) a zároveň přesvědčují o užitečnosti těchto postupů příklady z vodního světa (plavat ve vodě improvizace bude pro žáka napínavé a lákavé, vody budou dravé, ale zdravé). Záměry v úvodu sdělené se vztahují především k žákovi: napadá mě, že vzít jasněji do hry hned od úvodu učitele by nebylo od věci. Neb ten, jenž pro učení se improvizací vytváří podmínky, vstupuje též do vod zdravých a rozhodně i dravých.

~ Autoři sami spatřují jádro svého textu v učebních postupech a technikách, proto je **počáteční kapitola o tom, co je improvizace a jaký je její potenciál**, velmi stručná. Autoři se vymezují proti běžnému chápání improvizace (lidská činnost konaná bez náležité přípravy, hraní bez přípravy) a nabízejí jednoduchou charakteristiku: jde o jednání bez předem dané předlohy, jednání tady a teď. Tato charakteristika v sobě zahrnuje všechny v kapitole jmenované typy (hudební, výtvarná aj.), protože však je mezi typy uvedena i improvizace v každodenním životě, je poměrně zavádějící vzápětí tvrdit, že improvizace je umění a musíme být na ni dokonale připraveni. Zdá se, že jasné směřování textu k divadelní improvizaci a jejímu potenciálu by bylo pro čtenáře srozumitelnější. Pouhý odstavec se slibným názvem Jak se učí improvizaci středoškolák (středoškolák podle tohoto odstavce nemá důvod improvizaci odmítat, protože prahne po experimentaci) je pak v situaci zdaleka nezaručeného místa pro improvizaci ve středoškolském kurikulu podle mého názoru nevyužitou možností argumentovat ve prospěch daného přístupu.

~ Ještě předtím, než se dostáváme k učebním postupům, projdeme kapitolou o **cílech vzdělávání**. Je psána především s oporou o školské dokumenty (profil absolventa v ŠVP pedagogického lycea, kompetence středoškolských studentů). Za výčtem cílů následuje popis struktury, v kterém budou učební postupy k improvizaci předkládané, **čtyři oblasti improvizace: koncentrace, kooperace, kreativita, komunikace (tzv. čtyři K)**. Autoři nijak toto rozdělení neargumentují: přemýšlela jsem pak o tom, proč v tomto rozdělení neodkazují jasněji ani ke školské dokumentaci pro střední školy, zejména k průřezovému té-

matu osobnostně sociální výchovy (když se školskou dokumentací tato kapitola začíná), ani k systému tzv. theatre games (na kterém je založena kapitola následující).

~ Třetí kapitola s názvem **Improvizáční hry a cvičení k rozvoji osobnosti žáka je základem celého textu**. Autoři sami píšou, že hry nevymysleli, jen je roztřídili do výše zmíněných oblastí, dále pak, že základní verze upravili a rozvíjeli. Podle mého názoru předložení her, které se v praxi osvědčily, a zejména ono upravování a rozvíjení je nejcennějším momentem celého textu. Jak jsou tedy tyto hry předloženy, upravovány a rozvíjeny?

V každé oblasti jsou hry uvedeny velmi stručným pojednáním zaměřeným na pochopení daného konceptu (koncentrace, kooperace, kreativita, komunikace), následuje text prezentující hry. V žádném případě nejde o pouhý zásobník her: autoři toho dosahují způsobem výkladu. Již v popisu hry jsou vkládány metodické poznámky, někdy velmi detailní: „[...] při signálu Hejá po nich chťme, aby zaťali pěst, jako by je něco štválo (v tu chvíli již aktivizují své tělo), nohy však musí zůstat pevně na místě“. Přímo do popisu je také vloženo to či ono pravidlo improvizace. To podle mého názoru vede jednak k příznivým efektům (při četbě může mít čtenář dojem, že s ním autoři rozprávějí, to či ono připomínají atp.), zároveň může vzniknout (v mém případě vznikl) dojem určité nepřehlednosti. Protože příznivé efekty tohoto způsobu podání převládají a nechci, aby vznikl dojem problematičnosti výkladu, uvedu pouze jeden příklad, byť mám „v rukávu“ další: Zásadní improvizáční principy „dej nabídku“–„přijmi nabídku“ (tj. pro situaci se bere první nápad, aniž se hodnotí, zda je dostatečně dobrý, tato nabídka se přijímá a posléze rozvíjí) je uveden až na s. 58–59, tj. v polovině knížky. V recenzích nemám v oblíbené rady typu, co a jak by autoři měli napsat, ale na tomto místě se tomu nevyhnu. Domnívám se, že by přehlednosti, ale hlavně porozumění tomu, kdy může improvizace fungovat (pro hráče i diváky), prospělo, kdyby improvizáční principy byly vysvětleny hned na počátku textu — možná na základě příkladu jedné z her. Poté je možnost k nim v dalším textu kdykoliv odkazovat.

Metodicky inspirativní v tomto smyslu je podle mého názoru publikace *Improvisation: The*

Guide Lyn Pierceové (Austrálie), která je také více než zásobníkem her (pro performery i učitele). Nejenže nás provází krok za krokem v tom, jak pracovat s nabídkou pro improvizaci a vždy přidá příslušné aktivity, ale pojmenovává explicitně i jednoduché a pedagogicky účinné tréninkové postupy typu: od celoskupinových aktivit přes párové improvizace k improvizaci v malých skupinách a opětovně v celé skupině, od neverbálních aktivit k verbálním, od nescénických k scénickým (určeným pro představení).

Autoři naší publikace volí pro prezentaci cvičení a her — jak již bylo řečeno — strukturu čtyř oblastí, čtyř K. Je však jasné, že cvičení a hry uvedené v první oblasti (koncentrace) se neobejdou bez dovedností a schopností kreativity, komunikace a kooperace. (Stačí např. srovnat zde tučně zvýrazněné doporučení „Jestli chceme s někým spolupracovat, musí o tom vědět a měl by chtít spolupracovat i on s námi!“) Obdobně je tomu i v oblastech dalších. Ve všech oblastech najde čtenář určitý počet velmi užitečných a herně atraktivních cvičení a her, které jsou vždy na konci uspořádané do přehledného grafického schématu. Soudím, že pro studenty a učitele dramatické výchovy jsou to hry povědomé, pro většinu učitelů na středních školách však budou zřetelně nové. I poměrně známá cvičení a hry (např. Zrcadla, Stroj, Živé obrazy) však autoři obohacují dalšími náměty, které přesvědčivě dokazují, že variace na zdánlivě stejné téma mohou být často přínosnější než snaha za každou cenu pracovat s novou aktivitou.

Do posledního oddílu — Komunikace — jsou začleněny hry, které již počítají s dovednostmi podstatnými pro improvizaci a přidávají navíc dovednosti spojené s prezentací hry

divákům, tj. hry určené pro veřejné vystoupení. Autoři je nazývají „improhry“. (Opětovně nám česká terminologie v oblasti dramatické a divadelní výchovy dělá trochu chaos, protože jak nazvat hry předchozí, které byly všechny založeny na improvizaci?) Setkáme se zde většinou s hrami, které znají věrní návštěvníci improvizací ligy. (Smrt v jedné minutě, Sedí, leží, stojí, Žánry aj.).

~ Ve čtvrté kapitole najdeme tzv. **herní celky pro všechna „K“**, které by — jak název napovídá a jak autoři píšou — měly rozvíjet co nejvíce žákových dovedností. Jsou tu popsána a komentována čtyři uspořádání složená z některých her, které byly uvedeny a detailně popsány v předchozích oddílech. Čtyři až deset her je propojeno tematicky (Chobotnice, Etnický tanec, Konference, Klášter): monotematická je určitým námětem, jak dále obohacovat repertoár improvizčních strategií.

~ Pátá kapitola má název **Jak připravit vyučovací hodinu improvizace**. Autoři doporučují začínat aktivitami z oblasti koncentrace, přecházet ke kooperaci a kreativě, nepospíchat ke komunikaci (tedy k veřejnému vystupování). Tato doporučení jsou doplněna jedním příkladem možné stavby vyučovací hodiny s cílem vyprávět ve skupině příběh tak, aby se žáci vzájemně neblokovali. (Škoda že nebyl zařazen — když autoři argumentují možnostmi improvizace nejen v českém jazyce — příklad inspirativní i pro jiné předměty.) Následuje krátké (a velmi užitečné) upozornění na rizika nepřipravenosti hráčů a učitele a na problematiku vysvětlení pravidel, poté pak metafora práce na improvizaci jako stromu (kořeny: koncentrace, kmen: kooperace, koruna: kreativita, květy: komunikace).

Závěr je především (a oprávněně) výzvou učitelů k trpělivosti sama se sebou a k přiložení ruky k dílu na dalších publikacích o tom, jak k improvizaci ve školách.

Jaké obecnější otázky si v souvislosti s tímto textem klade recenzentka?

~ První otázka se týká termínu, který se objevuje v názvu publikace — termínu didaktika (zde ve spojení didaktika improvizace). Nechci být nikterak školometská, ale nedá mi to: Potřebují knihy, které přinášejí určité postupy, metody, aktivity, tento název, běžně vyhrazený pro vědní disciplínu? Nebo už je slovo metodika nepřijatelné?

~ Druhá otázka je hodně do široka otevřená a stejně jako na první na ni nemám hotovou odpověď: týká se protínání dvou systémů — divadla a výchovy a důsledků v charakteristice textů věnujících se těmto průsečíkům. V případě této knihy divadelně improvizací

postupy vstupují do rámce instituce primárně vzdělávací — střední školy. Měly by se publikace tohoto typu držet ve výkladu spíše logiky divadelní, nebo pedagogické? Autoři *Didaktiky improvizace* jako by se klonili spíše k logice pedagogické, když volí pro strukturu svého textu některá témata osobnostně sociálního rozvoje a v cílech argumentují kompetencemi. Logika divadelní by spíše pracovala s postupem, jak učinit nabídku, jak ji akceptovat, jak pojmenovat, rozšířit, rozvinout (pokročit s ní) v cvičeních, hrách, scénické práci atp.

Při četbě recenzované knížky jsem se rozpomněla na britské „drama pedagogy“, kteří nám vysvětlovali svoji strategii vstupu dramatické výchovy do národního kurikula. Argumentovat gramotnostmi obdobně jako jiné oblasti (přírodovědná, jazyková atp.). Souhlasím, je to strategické. Zároveň jako by se v argumentaci tohoto typu stírala unikátnost uměleckého divadelního přístupu, založeného na chuti říkat si příběhy, vyjadřovat svoji kulturu, subkulturu a své já, pěstovat rychlé myšlení, fluenci, užít si hru.

Recenze se uzavírá

Při čtení textu i při psaní posudku mně občas vytanula na mysl dvě rčení. U prvního z nich — „Kdo rychle dává, dvakrát dává!“ — je nutno podotknout, že existuje poměrně dost zdrojů, z kterých si mohou zájemci o improvizaci vybírat. V tomto případě však jde o první českou psanou publikaci, jež se obrací k učitelům s improvizacími postupy, ověřovanými pospolu s nimi. Publikace, kterou píše učitelé (lektori) učitelům, je dar svého druhu. No a ono druhé rčení mluví o tom, že darovanému... I když jsem tedy jako recenzentka nějaké mušky spatřila, za podstatné považuji to, že cenný dar byl dán a teď jsou jeho osudy v rukou uživatelů (třeba i těch, kteří se podělí o svoji publikovanou zkušenost). Mé závěry jsou zcela v souladu s vyzněním básně Shela Silversteina Most, kterou zařadili autoři do předznamenání knížky.

„[...] Pojd', já ti ukážu svět, o jakéms nesnil, a všechny tajné zkratky, co jen znám. Most tě však dovede jenom na půl cesty. Tu druhou půlku musíš ujit sám.“

Janě Machalíkové i Romanu Musilovi patří velké díky za poskytnutí mostu tohoto druhu a za jasné vybídnutí k cestě.

MACHALÍKOVÁ, Jana; MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole: Didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Nakladatelství Informatorium, spol. s r.o., 2015. 148 s. ISBN 978-80-7333-120-7.



LABYRINT SVĚTA A RÁJ SRDCE — UNIKÁTNÍ DÍLO DIVADLA DRAK

Hradec Králové 21. 3.–17. 4. 2015

Když sem v tom věku byl, ve kterémž se lidskému rozumu rozdíl mezi dobrým a zlým ukazovati počíná, vida já rozdílné mezi lidmi stavy, řády, povolání, práce a předsevzetí, jimiž se zanášejí, zdála mi se toho nemalá býti potřeba, abych se dobře, k kterému bych se houfu lidí připojiti a v jakých věcech život trávit měl, rozmyslil.

(J. A. Komenský: *Labyrint světa a ráj srdce*)

Na jaře 2015 uvedlo Divadlo Drak rozsáhlý projekt inspirovaný dílem *Labyrint světa a ráj srdce* Jana Amose Komenského. Součástí projektu byla netradiční inscenace, odehrávající se v celé budově divadla a přilehlého Labyrintu, blog hledající souvislost Komenského díla s městem Hradec Králové, představení dětí, které sledovalo stejná témata jejich op-

titkou, a výstava reflektující průběh projektu. Inscenace získala cenu Divadelních novin v kategorii loutkové a výtvarné divadlo. Na následujících stranách vybíráme úryvky z knihy, kterou Divadlo Drak připravilo k vydání v březnu 2016.

DIVADLO JAKO ŽIVOUČÍ ORGANISMUS



DOMINIKA ŠPALKOVÁ
Divadlo Drak, Hradec Králové
domenika@seznam.cz

V průběhu svého působení v Divadle Drak stále více vnímám, že současný stav společnosti a umění kladé nové požadavky i na repertoárové divadlo, které tradiční inscenační tvorba naplňuje pouze zčásti. I tady je však třeba

na současné podněty odpovídat v co nejkratším časovém horizontu. Za jeden z nástrojů, který dokáže reagovat bezprostředně, považuji projektovou práci; její zařazení do institucí, které jsou omezeny pevně stanoveným plánovaným provozem, je sice komplikované, ale možné. V tomto smyslu se pilotním projektem našeho divadla stalo představení *Labyrint světa a ráj srdce*.

Podnětem ke vzniku „inscenace“ na námět díla J. A. Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* byl záměr obnovit činnost Mezinárodního institutu figurálního divadla, který v Divadle Drak založil v roce 1993 Josef Krofta st. Podstatným impulzem byla také potřeba najít nový obsah a formu stálé expozice Labyrint Divadla Drak, která byla otevřena společně s novou budovou Labyrintu v roce 2010. Stejně tak bylo důležité najít „souvislost se starou budovou“ Divadla Drak a úzce propojit oba provozy smysluplnou uměleckou náplní.

Projekt *Labyrint světa a ráj srdce* pomohl s řešením obou situací. Výběr titulu byl současně

intuitivním nápadem i přirozeným vyústěním edukativních programů Labyrintu, jejichž pilotní koncepce na Komenského dílo odkazovala již svým názvem *Labyrintu Draku — ráj divadla a vzdělávání*. Projekt podle J. A. Komenského byl především na základě systematického interdisciplinárního přístupu komplexní.

Do základního autorského týmu jsme přizvali scénografa Tomáše Žižku a režiséra Ondřeje Spišáka, se kterými jsem pracovala již v minulosti. Na scénáři jsem spolupracovala s dramaturgyní Marií Novákovou, která měla zkušenosti s imerzivní inscenací *Golem* na pražské Štvanici. Základ hereckého obsazení tvořil soubor Divadla Drak — jmenovitě: Václav Poul, Dušan Hřebíček, Luděk Smadiš, Johana Vaňousová, Filip Huml, Milan Žďárský a Radomil Vávra. Ten jsme doplnili o osobnosti, které pracují autorsky: Matija Solce, Ján Sedal, Jiří Kohout, Jiří Kniha, Lucie Dlabola Bulisová, Jan Svoboda a Anna Hrnecková.

Důležitou součástí týmu bylo také kolem patnácti studentů ze souboru Q10, který pů-

sobí při Divadle Drak. Pracovali jako civilní průvodci-tajní organizátoři.

DRAMATURGICKÁ VÝCHODISKA

Labyrint světa a ráj srdce J. A. Komenského, stěžejní filozofické dílo českého humanismu, je i po dlouhých staletích podobenstvím překvapivě aktuálním. Poutník, který se vydává do světa, aby jej poznal a našel v něm své místo, jako by popisoval naši každodenní zkušenost.

K látce jsme přistupovali nejprve studiem dostupných materiálů z Komenského života i díla, hledali jsme jeho aktuální přínos pro současnost a také souvislost jeho osoby s místem — Divadlem Drak, budovou Labyrintu, městem Hradec Králové, regionem východních Čech, ale i s evropským myšlenkovým kontextem.

V projektu jsme se rozhodli využít principy autorského divadla a nepravidelné dramaturgie, což nenabízí srozumitelně vyprávěný příběh skrze jednání herců, ale aktivizuje diváka (mozek, smysly a často i tělo). Nutí ho přistupovat na nové formy. Přemýšlet o tématech, která jsou mu sdělována jinými způsoby, než na jaké je zvyklý z inscenací dramatu.

Naší interpretací byl konflikt a drama člověka, který v „domově zbloudil, zoufal si“, aby nakonec našel rozřešení a pravý domov u sebe — v sobě. Zatímco Komenského výklad je o směřování a nalezení ráje srdce v Bohu, my jsme směřovali k nalezení klidu a síly v nitru člověka, jeho vnitřní síle.

Proto jsme inscenovali ústřední motiv — „ráj srdce“ — na terase Divadla Drak, kde mohl divák spočinout vzdálený ruchu a shonu, který panoval během představení uvnitř budov divadla (byly tu připraveny deky, káva, čaj). To bylo naše pojetí metafory ráje srdce. Divák / poutník si ho dokázal najít sám během svého putování.

Základním inscenačním klíčem byla výchozí dispozice šesti stavů (stav řemeslníků, stav manželský, vojenský, stav vládců, učenců, duchovních), které jsou v *Labyrintu světa a ráji srdce* popisovány. Scénograf Tomáš Žižka na základě původní rytiny v originálním vydání Komenského knihy shledal tyto stavy paralelní s dispozicí jádra města Hradce Králové. Tato „doku-fikce“, že J. A. Komenský v Hradci Králové skutečně byl a samotné město se stalo předlohou pro *Labyrint světa a ráj srdce*, byla pro dramaturgii značně dynamickou úvahou.

Klíčové postavy pro naši dramaturgicko-režijní koncepci byly Všudybud, Poutník a Mámení, vedle nich jsme ještě zdůraznili postavy Fortuny a Osudu:

Fortuna / Všudybud — v našem případě jsme postavu stylizovali jako moderátora pokleslé komerční televizní show (dva kostýmy: nenalíčený v županu, zlatý oděv „uměle vyvolané slávy“).

Poutníkem v takto námi nastaveném konceptu se stali diváci, sami hledali cestu labyrintem.

Postavu Mámení jsme transformovali do symbolické formy masových médií — jejich nástrojů, podob a principů. Považovali jsme za zcela zásadní, aby nejen děti poznaly, že ne vše, co média prezentují, je pravda. Tento „klam“ je také jedním ze stěžejních témat Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce*. Naším záměrem bylo prohlédnout prostřednictvím scénické interpretace tuto (často i nebezpečnou a manipulativní) iluzi našeho klamného vnímání.

Výklad jsme doplnili akcentací postavy Osudu, která odměřuje čas a připomíná jeho relativnost.

POPIS INSCENACE

Na začátku se diváci setkali před budovou Divadla Drak. Byli pozváni dovnitř do „dómu“ (kopulovitý samostojný stan), kde je vítala postava Fortuny. Úvodní projekce (využití zrcadla umožnilo promítání na celou plochu kopule jako v planetáriu) leteckých záběrů města Hradce Králové končila zoomem – přibližováním záběru budovy Divadla Drak z výšky. Poslední záběr spočinul na mozaice dlažby, kde v reálném čase stáli diváci.

Poté se představili zástupci (herci ve dvojicích) všech šesti stavů formou stylizovaného náboru, trhu a veletrhu profesí. Diváci si vybrali, ke kterému stavu se ve hře přidají. (Kapacita představení byla limitována na 90 diváků, proto k jednotlivým stavům mohlo být přiděleno vždy maximálně 15 diváků.) Diváci si oblékli na obličej průhledné masky a dostali poslední instrukci: Byla jim vysvětlena pravidla Poutníkovy desatera čili „herní pravidla“, jak se v prostoru Labyrintu chovat, pohybovat, jednat.

Poutníkovy desatero:

1. Nasaď si masku a nesundávej ji.
2. Když máš masku, nemluv.
3. Žlutočerná páska tě povede.
4. Až přijde čas, vydej se svou vlastní cestou.
5. Setrvej kdekoli a jak dlouho budeš chtít.
6. Vícekrát někam vstoupíš, více se tam dozvíš.
7. Když nevíš kudy kam, vrať se k Osudu.
8. Neboj se.
9. Objevuj.
10. Sdílej.



Vstupem do scénického Labyrintu bylo foyer divadla. Zde divákům postava Osudu „brala“ fyzické – tělesné míry. Výtvarná instalace metrů, metronomů byla metaforou vzkazu, že každý máme vyměřený určitý čas. A tady „začíná čas“, ono příznačné tady a teď pro divákovo putování Labyrintem.

Diváci pokračovali trasou určenou dramaturgickou a prostorovou výstavbou hry. Každý stav ji měl vytvořenou individuálně a v jiné části budov Draku a Labyrintu. Cesty se proplétaly celým divadlem, po chodbách byly rozmístěny výtvarné projekce různých druhů labyrintů a vodítkem po trase byla žlutočerná páska na zemi.

V prostorách divadla byly instalovány monitory a kamery, které snímaly dění i pohyb účastníků. Centrálním rozcestím byl Bar existence (divadelní bar), tam se diváci mohli kdykoli během představení vracet a občerstvit. Na klavír tu hrála stylizovaná postava Smrtky a se zpěvem barové zpěvačky dotvářely atmosféru.

Po zhruba dvaceti minutách následovalo „vyhlášení války“ prostřednictvím médií, což potvrdila i panika mezi zástupci jednotlivých stavů. V záměrném chaosu se diváci mohli pohybovat zcela volně prostorem, kde se ode-





hrávaly různé mikropříběhy (např. z mostu spojujícího starou a novou budovu Draku viděli na ulici pod nimi scénu, ve které je během války zraněn herec ze stavu manželského).

Zhruba po čtvrt hodině se začal celý hrací prostor postupně uzavírat, vypínalo se osvětlení a diváci byli směřováni do Studia Labyrintu — hradu, kde sídlila postava Fortuny. V žánrově stylizované televizní show v přímém přenosu záměrně poklesl revuální defilé všechny stavy přebíraly fiktivní ceny a vyznamenání. Společná píseň o tom, jak je na světě krásně, se stávala více a více falešnou a křečovitou odrhovačkou.

Všichni herci společně na točně vyzývali diváky, aby se k nim přidali zpěvem nebo tleskáním. Náhle do živé hudby razantně vstoupila melodie písně *The Wall* od skupiny Pink Floyd a spoluaktéři z Q10 se vzbuřili, protestovali pískáním a dupáním. Vyvrcholením bylo otevření vrat, zahazování masek a odchod ze studia — z divadelního stylizovaného prostoru — přímo na ulici. Diváci byli vedeni zpět do „dómu“, kde postava Fortuny zakončila představení.

Podle charakteru dramaturgických východisek jsme určili cílovou věkovou skupinu — děti od 11 let. Tento věk jsme vnímali jako zásadní období, kdy děti začínají samostatně uvažovat o okolním světě a sobě samých. Motiv obrácení, který J. A. Komenský ve svém díle zpracoval, je pro začínající „náctiletý“ věk důležitým zážitkem. Překonání nihilismu je velkou životní událostí. Bylo tedy přirozené, že jsme postavu Poutníka v Labyrintu určili samotným divákům.

Představení se hrálo dopoledne jednak pro předem objednané skupiny dětí, v podvečer byly reprízy určené pro širokou veřejnost.

Diváci nezůstali u své první reakce, ale navzájem si vyměňovali prožitky a zkušenosti, a především se vraceli. Neplánovaným důsledkem rozdělení diváků k šesti různým stavům byla jejich potřeba se představení účastnit několikrát, aby si vyzkoušeli zážitek z dalších „stavovských skupin“. Představení pro děti jsme pojali jako hravou součást výuky.

DIVADLO JAKO UDÁLOST: INSPIRACE METODAMI SITE-SPECIFIC A IMERZIVNÍHO DIVADLA

V jedné z poznámek Vladimíra Mikeše ke Komenského dílu jsme našli nám blízkou interpretaci „labyrintu“: „Neběží mu zde o otázkou, jak je svět utvářen, jak jej popsat a vypsát, nýbrž o to, co si v něm počít.“ Právě tento moment jsme chtěli zprostředkovat divákům prostřednictvím vlastního zážitku/prožitku.

Režijně-dramaturgická koncepce nevycházela z dějové kauzality, ale z vnímání divadla jako události v určitém prostoru, místě a v určité časové dispozici (dobu repríz jsme proto vymezili pouze na pět týdnů).

Hledání výrazu současného divadelního jazyka za využití nových médií vyústilo v budování události, která pracovala s prostorovými vztahy aktérů i diváků a zkoumala tak možnost participace i interakce s akcentem na samotný akt události. Nejbližší pro realizaci inscenace byla inspirace metodami tzv. imerzivního divadla.

Vztahy jednotlivých složek divadla a jejich interakce, která vytváří ojedinělý divadelní tvar, jsou u této metody komponované jiným způsobem než u divadla s konvenčním vyprávěním příběhu. Tato odlišnost spočívá už v samotném přístupu k procesu dramaturgických a scénografických příprav, hereckých zkoušek, skladbě scénáře či konstrukci interaktivní mašinerie.

Konkrétně tyto postupy v projektu *Labyrint* lze popsat takto: Děj probíhá ve všech prostorech, v každém okamžiku. Divák je divadlem zcela obklopen, není přiznaně veden příběhem, z velké části si volí cestu sám a je naváděn v podstatě podprahově. Může setrvat celou hodinu a půl ve zvoleném stavu nebo projít celým Labyrintem.

Herci jednají po celou dobu představení a v určitých okamžicích odehrají napsanou situaci. Děje rozehrané po celém prostoru spolu částečně souvisejí a reagují na sebe. K zaklapnutí koleček takové mašinerie slouží předem promyšlený systém pohybu diváků, soustava domluvených signálů atd.

Jednotlivé stavy byly propojeny drobnými příběhy. Ve stavu učenců student absolvuje jako doktor teologie, získá funkci v církvi, stane se vysokým hodnostářem, chce začít mluvit do politiky, stane se politikem. Politici vyhlásí válku, vojáci shánějí po celém prostoru nové bojovníky, muž ze stavu manželského odchází do války, píše své ženě, která je doma s malými dětmi atd.

VÝTVARNÁ KONCEPCE PROJEKTU

Výrazným výtvarným prvkem inscenace byly scénografické instalace, které proměnily interiéry i exteriéry divadla a okolí. Divák měl přístup do zákulisí divadla, mohl nahlédnout do jeho industriálních prostor, které za normálních okolností nejsou divákům zpřístupněny. Dostával se do nezvyklých konstelací vztahů i konfrontace s prostorem.

Vytvořené scénické pole události posilovalo divákovu vnímání jedinečnosti příběhu, který si na začátku vybral a který sledoval a spolutvořil. Subjektivita aktérů, vzájemné jednání postav v situacích a jejich tělesná přítomnost v bezprostřední blízkosti diváků, kteří měli transparentní masky, tak umocňovaly záměr události.

Základním východiskem pro výtvarnou koncepci a zpracování bylo celkové řešení hracího prostoru. V představení v prostorách jednotlivých stavů byl k slovnímu jednání herců vytvořen specifický výtvarný obraz, který se pohybem diváků (výtvarně pojaté chodby, schodiště) proměňoval. Střídáním a změnou scénografických atmosfér jednotlivých prostředí se přispívalo k posilování zážitků. Zvolený princip tak nejen umocňoval dynamiku scénografické koncepce, ale podporoval celkové vyznění tématu inscenace.

Divák se ocital částečně na výstavě s herními pravidly a během představení procházel různými kvalitami prostředí. (Chodby, které vedou normálně do kanceláří, se proměnily nejenom v estetice, ale i ve významu — staly se z nich cesty Labyrintem.). Scénografické řešení, které nebylo lineární, směřovalo k zážitkovosti, tím se vyhnulo „předvádění představení“.

Jsem přesvědčena, že možnost podívat se kamkoli, nejen tam, kam vás někdo nasměroval, dovoluje se svou svobodou nakládat stejně, jako umělec naložil s tou svou. Mám na mysli aktivní a tvořivý přístup, vedený vlastními motivy.



VYUŽITÍ A PODOBY POČÍTAČOVÝCH TECHNOLOGIÍ V PROJEKTU

Do našeho představení jsme zapojili počítačové technologie ve čtyřech oblastech:

1. Předtočený záznam prostředí: Pomocí dronu byly pořízeny záběry města Hradce Králové z nadhledu.

2. Live stream: V celém hracím prostoru byl instalován systém průmyslových kamer. Živý záznam z nich byl během celého představení promítán na obrazovkách umístěných na různých místech v divadle. To vyvolávalo u diváků paranoidní pocit, že jsou stále sledováni. V rámci putování Labyrintem měli diváci možnost zajít také do mediálního studia, ve kterém mohli vidět centrum, odkud se ovládaly jednotlivé kamery se záměrem vysílat a posílat fikce. Tímto způsobem se také do všech prostorů vysílala zpráva o vyhlášení války.

3. Show u Fortuny: Ve studiu v budově Labyrintu pomáhal live streaming dokreslovat dramaturgický záměr situace. Ve skutečnosti se nevysílalo, byla to záměrná fikce. Hudební smyčky a framy, cyklické zvukové stopy, byly dalším médiem, které bylo součástí prostředí a stavů, stejně jako meotary a drobné instalace.

4. Software Korsakow: Speciální software využitý pro výrobu interaktivního dokumentu o představení. Pro jeho potřeby se kameramani pohybovali s kamerami po prostoru a snímali dění z pohledu diváka.

ZHODNOCENÍ PROJEKTU

Projekt Divadla Drak *Labyrint* na pět týdnů zcela proměnil prostory původní budovy a budovu přilehlého Labyrintu. Zaznamenal ohlas u divácké i odborné veřejnosti. Na inscenaci pracovalo téměř 50 lidí a její koncepce se připravovala dva roky. Po dobu projektu byla



uzavřena expozice v Labyrintu pro veřejnost a také ostatní provoz divadla byl přizpůsoben potřebám inscenace. Těsně před poslední reprízou projektu *Labyrint*, o kterém jsme dali vědět prostřednictvím médií, jsme zaznamenali rekordní návštěvnost. V průběhu pěti týdnů se odehrálo 23 repríz, které navštívilo přes 2000 diváků z řad žáků, studentů a veřejnosti. Přidanou hodnotou pro diváky byla příležitost v roli poutníků objevovat i skrytá zákoutí divadla, která za běžného provozu nemají šanci navštívit. Každý z diváků si

mohl zvolit vlastní cestu a zažít jiný příběh. Tento koncept vedl diváky k aktivitě a také následnému sdílení svého zážitku s ostatními návštěvníky.

Po celou dobu byl projekt dokumentován, byly sbírány divácké ohlasy a vše je postupně zveřejňováno na speciálním blogu www.labyrintsvetaarajsrdce.net, který zůstal spuštěn i po poslední repríze projektu. Je tu i záznam projektu studentů Univerzity Hradec Králové, kteří pod vedením Jana Suka mapovali jednotlivé stavy Komenského *Labyrintu světa* přímo v reálném prostoru historického jádra Hradce Králové. Diváci měli na blogu možnost vyjádřit se, sdílet svůj zážitek, napsat vzkaz tvůrcům. V rámci mezinárodního festivalu Divadlo evropských regionů jsme představili dokumentární výstavu. K projektu byl připraven katalog a vznikl interaktivní film. (Projekt získal v roce 2015 cenu *Divadelních novin* za námět a koncepci v kategorii výtvarné a loutkové divadlo.)

Celkově projekt vyústil v rozvoj Institutu a jeho kontinuálních aktivit a také vyvolal potřebu dalšího propojování a fúzi mezi divadlem a vzděláváním. Vedle toho vznikly i nové prostory galerie ve druhém patře Labyrintu, kde se v současné době odehrávají výtvarné výstavy. Prohloubil se vztah diváků-návštěvníků k Divadlu Drak, kteří měli možnost poznat divadlo zevnitř nejen fyzicky, ale i mentálně. Událost vzbudila ve městě zájem místních obyvatel o kulturní dění.

Z ÚVAH DALŠÍCH TVŮRCŮ

Podoby divadla

Překvapuje mne, jak je u nás divadlo stále vnímáno jako produkt, který se v určitém prostoru — většinou v kamenných divadlech — předvádí a jehož hodnota se měří výší vybraného vstupného. Divadlo — ale spíš pro mne — je něco trochu jiného. Považuji ho za sociální akt, který má dosah na nějakou konkrétní komunitu. Vytváří určité klima a zprostředkovává kontakt mezi jejími členy, případně mezi nimi a okolním světem. To samozřejmě splňuje i „klasické“ divadlo, které je ale dnes u nás místem spíše jakýchsi obsesivních návyků konvenčního kulturního

konzumu. Divadlo ale může mít a má i jiné významy a možnosti. Může být třeba místem vyhrocování určitých názorů, může znovu vytvářet komunitní vztahy a vazby, hledat a nacházet řešení společenských, ale i jiných problémů, která jsou mnohdy těžko dostupná. Může a myslím, že by i mělo být otevřenou platformou nikoliv vyslovených tezí, ale diskusí a komunikací. V divadle je totiž zakódován silný sociální náboj. Naroubujeme-li na tento jev politické termíny, dalo by se říct, že klan divadelníků je veskrze levotočivý. Až jsem se z toho, když jsem nedávno projel některé evropské země, vyděsil.

Mnozí dnešní západní divadelníci totiž směřují k vytváření samostatných komunit a k proklamativně nevzdělečnému chování. Hledají prostor pro dialog s různými menšinami a přehlíženými jedinci. Je velice zajímavé sledovat, jak se vyčleňují z obecného chování společnosti, v níž se konzum a diktát peněz staly ústředními dominantami. Tato levotočivá spirála může být jak nebezpečná (odkazuje na zdejší zkušenost s levicově orientovaným státním režimem), tak pozitivní ve smyslu vyvažování stavu současné společnosti, dotváření její harmonizace, být protiváhou jejich egoistických či jinak extrémních projevů. Ten-

to trend u nás téměř chybí. A když se objeví, je společností — a to i kritikou a divadelnicou — trestuhodně přehlíženo a opovrhováno.

Další možností divadla, které se u nás zatím příliš nevyužívá, je divadlo jako jednorázová slavnost — oslavy ve městech, otevírání průmyslových budov, podnikové slavnosti nebo sezonní události. I tam máme vůči západnímu světu co dohánět — hlavně v kultivaci donátorů a zadavatelů. V Česku je obvyklé schéma pokleslé estrády, která končí ohňostrojem a žranicí. Byl bych rád, kdyby se objevil i ta-



kový druh zakázek, kterými budou oslovení umělci, aniž půjde o reklamu a kšeft. Zadáním by byla skutečná, spontánní slavnost, o které by vyšla odborná kritika nebo polemika.

Abychom o nových divadelních tendencích a stavu věcí divadla a komunity dali vědět, uskutečnili jsme projekt *Labyrint světa a ráj srdce*, koncentrovanou třítydenní intervenci na půdě repertoárového divadla, která se odehrála doslova v okolí a také uvnitř všech dostupných prostor divadla a přilehlého prostoru Labyrint.

Schopnost imaginace se jeví jako jasná proporce vědomí umět kódy konstituovat a tvořit, ale také je nazírat a dekodovat vědomím, kde nemusí být podmínkou pouze logika. Použitím galaxií uměleckých řečí vzniká silná metafora gramotnosti jako univerzálního procesu chápání, uspořádávání a zapamatování světa. Vizualní komunikace je nedílnou součástí dialogu vedeného ve veřejných médiích. Představujeme si myšlenku společenských imaginací ve vztahu k divadelním projektům, divadla ve specifických prostorech a situacích, které dle našeho mají původ a vazbu na konkrétní místo a potřebu konkrétní komunity.

Tady je reference z akce, která se stala součástí tvorby pro novou dimenzi Divadla Drak a jeho Institutu: Vytvořili jsme zážitkovou hru „site specific“ procházení institucí jako objektem s tváří města, inspirování viděním Hradce Králové jako předobrazem díla J. A. Komenského. Skrze tento pohled jsme společně objevovali pro jednotlivé dislokace kódy a příběhy pro výrazy-emoce, do kte-

rých byl návštěvník-poutník nenásilně vláknán. Chvilkově jsme nabyli vědomí totálního divadla, tedy takového stavu, kdy všichni účastníci jsou aktéry „tady a teď“.

A vůbec nešlo o nákladnou či efektní show, ale o akci, jež by klidně mohla být součástí festivalu soudobého umění nebo scénického konceptu, jenž se může stát každoroční událostí i repertoárové scény. Nemyslíme, že by se divadlo en bloc mělo vrátit do jeskyní nebo do sklepů či být pouze pouťovou atrakcí. Ale přemýšlení na téma „divadlo bez hranic“ je dnes aktuálnější než kdykoli v minulosti

TOMÁŠ ŽIŽKA

Nebýt divákem

Celý život se zabývám konceptuální vizuální tvorbou a prací s mladými lidmi a dětmi. Světlo, prostor a čas jsou ústřední témata, která se snažím ve svém díle vizualizovat. V pedagogické práci mne provokují základní otázky — co učit a co neučit a proč a jak, a to nejen ve škole, ale i při realizaci výstavních projektů určených dětem.

A tak jako první mne oslovily vize, že projekt *Labyrint* má být určen pro děti a mladé lidi (žáky druhého stupně ZŠ a studenty SŠ), že prostory Divadla Drak a Labyrintu Divadla Drak na dobu trvání projektu změny své definované funkce a bloudění nově vzniklými prostory s sebou ponese možnost vstupů do zapovězených míst, kde budou zjevována tajemství. Jevišťe se prolne s hledištěm a zaplní všechny možné i nemožné prostory. Diváci vstoupí do krajiny za zrcadlem a přestanou být diváky.

Na začátku jsem *Labyrint* vnímal jako místo pro výtvarný projekt. Během příprav jsem byl zaujat hledáním cest k finálnímu tvaru instalace v *Labyrintu* (jako schématu mozku v příběhu stavu učenců inspirovaného Komenského kresbou členění mozku) v duchu Komenského pedagogického odkazu, který je naším školským systémem opomíjen, poznávání světa hrou.

Postupně mne začalo bavit i hledání podoby výsledného tvaru projektu — skladba jednotlivých příběhů, dílčí události koncipované jako protirečení v rámci celku. Pracovat s napětím mezi inter-aktivitou (vzájemným působením) nových technologií, divadelních „kouzel“, prostorů...) a intra-aktivitou (vstupování do akce se sebou samým), vyvolanou těmito impulzy v každém jedinci jinak (věk, zkušenosti, znalosti kontextů). Vizualní podoba labyrintu stavu učenců se postupně stala parodií na obávané zkušební testy.

Dlouhou dobu jsem se držel své zabydlelé, bezpečné pozice výtvarníka a snažil jsem

se sledovat divadelní kvas zvnějšku. Ani nevím, v kterou chvíli jsem od OUT přešel do IN. V rámci stavu učenců jsem získal „roli“ učence, pozorovatele, glosátora, vycházející z postavy J. A. K. Tuto postavu jsem si sám pro sebe pojmenoval „poutník mimo čas a prostor“. Nejsem herec, proto jsem hledal poutníka sám v sobě a každé představení pro mě bylo mou osobní performancí postavenou na pravidlech: nereagovat na diváky, pohybovat se bosý prostorem podle nálady, pozorovat dění ve všech stavech bez rozdílu a kresbou na tabulku zachycovat „potkané“ vztahy nejen v ději příběhů, ale i mezi diváky.

Ze svých poutnických cest téměř všemi představeními jsem dospěl k několika poznáním:

Příčí se mi používat slovo divák. Návštěvník tohoto představení nemohl být jen divákem. Adekvátnější mi přijde slovo host, který přijal pozvání do jednoho ze stavů. Na začátku byl uveden do neznámé společnosti, hostitelé mu věnovali svou pozornost a následně byl ponechán sám sobě v labyrintu událostí, myšlenek, příběhů, lidí, prostorů. Ústředním motivem projektu bylo střetávání — aktérů v rámci stavů, vizuálních informací, různých druhů médií, myšlenek a názorů, zkušeností vyplývajících z různé věkové kategorie hostů, prostorů veřejných a intimních...

Další moje poznání se týká škol, které převažovaly mezi hosty dopoledních představení. Vnímám jsem propastné rozdíly v připravenosti žáků na střetnutí s neznámým a ve



schopnosti na to spontánně reagovat a přizpůsobit se. Byť představení bylo určeno pro žáky druhého stupně a středních škol, oslovovalo i mnohem mladší děti, ale také dospělí — v jiných vrstvách, v jiných souvislostech, v jiných prožitcích.

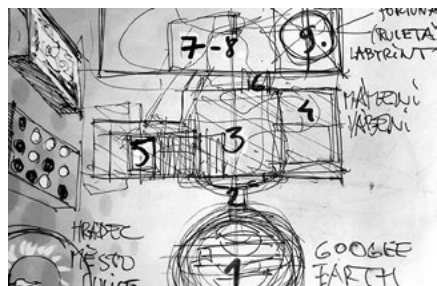
JAN SVOBODA

Vystavování anebo inscenování příběhu — prostorová reflexe inscenace *Labyrint světa a ráj srdce*

Pamatuji si, když jsem poprvé navštívil muzeum Louvre v Paříži, měl jsem na to pouhý

den. Dopředu jsem věděl, že všechno neuvidím. Padlo těžké rozhodnutí co vybrat. Rozhodl jsem se mít jasný plán, abych se soustředěně podíval alespoň na vybranou část a nebloudil zbytečně.

Tohle se v divadle nemůže stát. Obsah je



Návrh prostorového řešení inscenace
(autor Tomáš Žižka)

časově i prostorově limitován, proto vám nic
nebo skoro nic z představení nemůže uniknout.

Inscenace *Labyrint světa a ráj srdce* je výjimečná především tím, že se podobá spíše návštěvě muzea. Princip imerzního divadla mimo jiné spočívá i v tom, že se hra simultánně odehrává ve více prostorách. Na příkladu muzejní prohlídky se pokusím z několika bodů popsat specifický vztah, který tu vzniká mezi divákem, hercem a dějem v sdíleném prostoru.

Každé větší muzeum má více výstavních prostorů. Mohou to být různé pokoje, chodby a často jedna slavnostní hala. Svými proporcemi ovlivňují naši percepce vystavených artefaktů. Menší místnosti vytvářejí intimní atmosféru, chodby, užší prostory a schody dodávají dynamiku, zatímco vysoké haly přispívají monumentálností.

Muzea vybudovala také systém výstavních vitrín, v nichž často vystavují několik předmětů dohromady, které na sebe navazují a dotvářejí příběh. Vystavené artefakty je možné pozorovat zvlášť anebo jako celek.

Tyto principy obsahovala také inscenace *Labyrint světa a ráj srdce*. Obě budovy Divadla Drak a jeho okolí nabídly mnoho různorodých prostorů, v nichž se inscenovalo. Skříňň hereckých šaten se staly obývacím pokojem manželského páru, divadelní sklep se proměnil ve vojenský bunkr, části muzea Labyrintu byly přizpůsobeny na vědeckou laboratoř, místnost pro politické proslovy a tak dále. Všechna místa byla propojena chodbami anebo na sebe navazovala. Mikroděje, které se odehrávaly v prostorách oddělených stěnami, získaly autonomii a každý prostor byl něčím autentický. Scénografická práce reagovala na konkrétní prostor a jemně ho dotvářela, například cihlo-

vý sklep se stal vojenským bunkrem. Některá místa ani proměnu nepotřebovala, už odpovídala účelu. Divák a herec obývali stejný prostor a nebyla mezi nimi jasná prostorová bariéra, jak je tomu u klasického divadla.

Proporce prostorů měly dvojí účinek. Jejich stísněnost anebo otevřenost ovlivňovala hereckou akci, ale také pocit diváka, který se v něm nalézal. Jejich autentičnost se projevila ne jenom vizuálně, zapojeny byly i další smysly, vůně (prachu ze skříní anebo vlhkosti ve sklepě) a zvuky.

Pokud do muzea jdete sám bez skupiny vedené průvodcem (což je vlastně také jistý způsob divadla), máte svobodu volby, kde začnete s prohlídkou. Můžete se snažit odhalit záměr kurátora-režiséra výstavy nebo si zvolit svoji cestu. Tehdy v Louvru jsem se rozhodl pro renesanční malbu. I když jsem měl jasný cíl, průhledy chodeb jsem viděl díla antických mistrů anebo mě cesty občas zavedly jinam, než byl původní plán. Každým krokem se otvíraly další možnosti.

Odbočit z cesty, ztratit se, ale po několika se vrátit na stejné místo je u výstav zcela běžné. Pocit, že vstupujete do budovy a dopředu víte, že celý obsah nevidíte, je také normální. Čím je muzeum větší, tím menší je šance vidět všechno.

S tím se v divadle nejen nepočítá, ale dokonce je nepřijatelné nemít možnost vidět vše v rámci představení. Inscenace *Labyrint světa a ráj srdce* ukázala, že takový princip je možný. Dramaturgie imerzního divadla je založena na simultánnosti mikropříběhů a akcí, které na sebe navazují, a nechává divákovi volbu zhlédnout příběh po svém. Některé scény se hrály ve stejný čas blízko sebe, takže i když jste sledovali jednu akci, zároveň jste periferně vnímali, že se děje něco vedle. Stejně jako v muzeu jste viděli skupinu lidí, která se vydala jinam za jiným „exponátem“. Herectví, které je většinou založené na interakci s divákem anebo na jeho přítomnosti, by se při této koncepci dostalo do pasti.

Herec musel hrát pro diváky, kteří nebyli vždy přítomni, existovat v roli jako exponát, který nikdy neví, kdy se na něj divák podívá. Nebylo tu žádné speciální zařízení, které rozsvěčuje vitríny, když se blíží návštěva, herci museli hrát pořád naplno. Divák mohl sledovat aktéra, který rozvíjel dále svou roli, anebo jít za jinou postavou za dalším rohem.

Další prostorový fenomén, který je specifický v tomto typu divadla, je vzdálenost. Všechno je v pohybu, diváci i herci. Neexistuje žádný určený úhel pohledu. Prostory Divadla Drak nabízely různé možnosti distance mezi divákem a hercem. V divadelním baru seděla he-

rečka v roli manželky, prohlížející rodinné album, a čekala na manžela, který byl odveden do války. Divák mohl zpovzdálí sledovat kavárenskou atmosféru, zakouřenou místnost s velkým molem, na němž vystupovala zpěvačka. Nebo si mohl sednout vedle manželky za kavárenský stůl a zblízka sledovat její reakce anebo se jen přes její rameno dívat do alba na fotografie, které si prohlížela. Každá z těchto vzdáleností ovlivňuje naše vnímání a prožitek.

Některé situace potřebovaly blízký kontakt a jiné naopak větší distanci. Každopádně tato hra nabízel spektrum možností, které si divák mohl určovat podle vlastní potřeby, do jaké míry chtěl být zapojen do děje.

DRAGAN STOJČEVSKI



Scénografické návrhy Tomáše Žižky

Labyrint světa a ráj srdce

Námět a koncepce: Dominika Špalková,

Tomáš Žižka, Ondrej Spišák

Režie: Ondrej Spišák

Scénář a dramaturgie: Marie Nováková,

Dominika Špalková

Scénografie: Tomáš Žižka

Kostýmy: Dragan Stojćevski

Hudba: DVA a Jiří Bulis, Jiří Vyšohlíd.

Matija Solce

Multimédia: Michal Kindernay, Lukáš Matějka, Jindřich Pavlíček

Premiéra: 21. 3. 2015 v Divadle Drak,
Hradec Králové

LABYRINT OČIMA DĚTÍ

MODE: KOMENSKÝ



ANNA HRNEČKOVÁ
Divadlo Drak, Hradec Králové
annahrneckova@gmail.com

Inscenace Divadla Drak *Labyrint světa a ráj srdce* byla určena divákům od 11 let. Tedy věkové skupině, která začíná vnímat svět v souvislostech a hledá v něm své místo, podobně jako to činí Komenského Poutník. V rámci úvah o aktivizaci této divácké skupiny a komunikaci s ní se zrodila potřeba podívat se na téma přímo jejíma očima. Vznikl tak koncept paralelní inscenace, jejímiž herci i autory byly děti ve věku od deseti do třinácti let.

Mým primárním cílem nebylo seznámit děti s Komenského dílem nebo je naučit „hrát divadlo“, i když obojí s sebou práce do jisté míry přinesla. Šlo zejména o odhalení skutečných postojů a postřehů dětí tohoto věku. Inscenace byla vytvořena pro dospělé diváky, s nimiž měla komunikovat jako „rovný s rovným“. Neměla být ukázkou toho, co se děti naučily, ale důležitou zprávou dospělým o jejich vlastním světě.

Práce se skupinou byla vnímána jako jednorázová stejně jako celý projekt *Labyrintu*. Děti jsme vybrali na základě konkurzu a jejich pravidelná setkání skončila premiérou. Od běžné kontinuální práce dětského souboru se tato práce vědomě odlišovala. Její vzory najdeme po celé Evropě; v Čechách je zřejmě nejznámější práce německo-britského uskupení Gob Squad, kterou v Praze několikrát představilo Divadlo Archa, či práce Petry Tejnorové a Lukáše Jiříčky *Jižák, město snů* (viz TD 2012, č. 3).

Jakákoli divadelní práce s dětmi klade na tvůrčí tým požadavky, které musí respektovat. V souboru je třeba vytvořit zdravé prostředí, kde se děti budou cítit svobodné a v bezpečí. Zkoumání tématu vyžaduje čas, režisér nemůže vkládat dětem do úst vlastní myšlenky, ale stimulovat a pozorně vnímat ty jejich. Na jednu stranu by se měl výsledek přizpůsobit současnému stadiu jevištních dovedností dětí, na druhou stranu se předpokládá jejich rozvoj v rámci tvůrčího procesu. To vše je samozřejmě snaží v kontinuální práci se souborem, kdy se děti dobře znají, mají společné zážitky a prošly podobnou průpravou. Jednorázový projekt má v tomto směru výrazně omezené možnosti. Pracuje-li se však důsledně s vědomím jeho specifik a rizik, může být velmi inspirativní nejen pro oblast divadla hraného dětmi.

Již konkurz, který proběhl v září 2014, byl koncipován s ohledem na zmíněná rizika projektu. Slovo konkurz je v tomto případě lehce zavádějící. Může evokovat představu vycvičených dětí, ambiciózních rodičů, nezdravého soutěžení. Mě však spíše zajímala bezprostřednost, kreativita, originální nápady (nikoliv počet rolí v seriálech, navštěvovaných kroužků ani vítězství na soutěžích). Zároveň jsem sledovala jakési, alespoň základní jevištní dovednosti, schopnost komunikace a prezentace. V poslední fázi rozhodování se ovšem dostala ke slovu i prostá otázka osobních sympatií. V běžné pedagogické praxi zastávám názor, že konkurzy nejsou třeba, divadlo může dělat kdokoli a vždycky je pro skupinu přínosem. Tento záměrný luxus v podobě možnosti výběru skupiny však považuji za jeden ze stěžejních faktorů výsledné podoby díla.

Konkurz měl charakter běžné lekce dramatické výchovy: Na základě knoflíků nejrůznějších tvarů, barev, materiálů a velikostí vytvářely děti dramatické postavy, vymýšlely jejich osudy a hrály drobné situace z jejich života. Přihlášených dětí bylo kolem třiceti. Představení nakonec vytvářelo pět chlapců a pět děvčat.

Koncepce šestiměsíčního zkoušení vznikala v návaznosti na koncepci inscenace *Labyrint světa a ráj srdce*. Základní bylo dělení podle společenských stavů, z nichž ve finálním scénáři zůstaly tři: vzdělanci, řemeslníci a vojáci. Při zkouškách jsme každému stavu věnovali přibližně měsíc a zkoumali ho z mnoha různých úhlů pohledu. Scénář byl rozdělen na pět samostatných částí — vstup do světa, stav učenců, stav řemeslníků, stav vojáků a nalezení ráje srdce.

Na rozdíl od *Labyrintu* inscenace *Mode: Komenský* výrazně akcentuje dva Poutníkovy průvodce — Všudybuda a Mámení. V repetici je ukazuje jako postavy, jejichž úkolem je nepustit Poutníka do ráje srdce. Tuto úlohu přisoudily průvodcům samy děti při hledání odpovědi na otázku, co to ráj srdce je. Jeden z chlapců dokonce poznamenal, že Všudybud a Mámení jsou osobními strážci královny Marnosti a na její rozkaz Poutníkovi zabraňují ve svobodném pohybu, neboť naleznou-li Poutník ráj srdce, pak Marnost ztratí absolutní vládu.

Vztah k autoritám je důležitým tématem každodenní reality dětí, počínaje rodiči, učiteli a konče vůdci politickými, vojenskými... Nemožnost vlastní volby v mnoha životních situacích se i v rámci zkoumání jednotlivých společenských stavů vyjevovala jako otázka palčivá a aktuální.

V návaznosti na koncepci inscenace *Labyrintu* jsme hledali Poutníkovu ráj srdce mimo křesťanská dogmata. Komenského obraz nalezeného ráje je natolik silný a výmluvný, že i z pouhé společné četby byly děti samy schopny definovat, že jde o místo, kde je člověk klidný, nemusí si na nic hrát, smí být sám sebou. Zajímavé bylo, že některé děti přítomnost Boha v ráji srdce přirozeně předpokládaly. Do ráje podle jednoho chlapce zavolalo Poutníka „něco nebo někdo nadpřirozené“, jiní předpokládali, že to mohla být dobrá královna, která vládla světu před Marností, nebo například Poutníková matka.

Záměrně jsem ani v debatách ani ve scénáři nevymezila jasnou definici ráje srdce. Nechala

jsem herce, aby si každý uvnitř papírové krabice vytvořil svůj vlastní ráj srdce: mozaiku věcí, vlastností, lidí, kteří ho nechávají být tím, kým opravdu je. Do podoby těchto rájů jsem zasahovala minimálně. Vedle důležitých osobních vlastností, rodinných fotografií, obrázků not, štětců, hudebních nástrojů či zvířat se tam objevila třeba ikona facebooku či podpisy slavných osobností apod. Papírové ráje samy o sobě se staly důležitou sondou do toho, čím děti žijí, co podle nich určuje jejich identitu, jak hluboce důležité jsou pro ně jevy, které my dospělí odsuzujeme jako pouhé „mámení“. V závěru inscenace berou děti své krabice do ruky a rozsvěcují v nich baterky. Okénka jejich srdcí potom bez komentáře svítí do tmy.

Projekt tohoto typu samozřejmě nepředpokládá „návčik“ předem připraveného scénáře či aranžmá. Naopak je třeba, aby jednotlivé situace vytvářely samy děti na základě svých zkušeností a improvizace. To ovšem neznamená, že by byly ponechány složité předloze napospas.

Děti autorsky zpracovávaly jednotlivé úkoly, které jsem jim zadávala. Vymýšlely nejrůznější metafory světa. Kreslily svůj svět při pohledu shora. Sbíraly často opakované výroky svých učitelů, psaly jim dopisy. Zkoušely si, jak by vypadal obchod, kdyby prodejci nemohli říkat nic jiného než pravdu. Vymýšlely reklamy i antireklamy atd. (Praktické práci vždy předcházela průpravná cvičení, čtení úryvků z knihy a často také dlouhé rozhovory celé skupiny na dané téma.) Jejich hlavní autorský přínos byl často v detailech, které však dodávaly situacím originalitu. Děti v nich využívaly svou vlastní logiku, která skvěle prozrazovala, jak se v jejich hlavách skládají nejrůznější impulzy a informace. Do plánované války posílaly s chladným klidem další a další tisíce vojáků, přičemž obrovské počty předpokládaných mrtvých si sekretářka zapisovala do tzv. mrtvého sloupce. Vrcholem války byl „spratek Max“ a jeho laserová zbraň ukrytá ve starém letounu. Vyhlášení války svedly na islámské teroristy z Německa. V promluvě k učitelu navrhovaly, že by jim mohl informace jenom říct, ale nemusely by si je pamatovat, v reklamách naruby často nabízely, že po požití výrobku člověk zemře nebo bude mít infarkt zdarma. Svět přirovnávaly k mozku, který obsahuje mimo jiné „volovinky“, k počítači, který se jednou za čas přehltí a musí se restartovat atd.

V některých případech svým autorským přínosem ovlivnily celou koncepci. Zásadní bylo například jejich uchopení metaforické reality Komenským vytvořeného světa. Během práce jsem pochopila, že díky znalosti žánru fantasy (film, literatura) potřebují pochopit pouze pravidla: kdo je nepřítel a kdo



hrdina, kdo má jaké zbraně, v čem spočívá hrdinova záchrana a kde je cíl. Byli to zejména chlapci, kteří dali alegorickým postavám podobu typické dvojice padouchů s nekalými přesvědčovacími metodami. Aniž jsem se o to nějak cíleně snažila, tímto pojetím výrazně podpořili potenciální ústřední konflikt a dali mu konkrétní, mnohdy vyložené akční jevištní podobu.

I samotný název inscenace přinesly děti. Po dlouhé debatě o tom, proč představení hraje a jaké téma dospělým nabízíme, se vrátili k metafoře počítačové hry a vymyslely termín, který jsem sama vůbec nebyla zvyklá používat. Hrát hru na svět v „modu Komenský“ znamená vidět vše, co má být skryto za růžovými brýlemi.

Scénář nikdy neobsahoval konkrétní repliky. Děti od počátku věděly, že jsou to jejich repliky, které si nejen samy vymyslely, ale za které jsou pokaždé znovu zodpovědné. Při zkouškách před každou reprízou jsme doladováli významy, připomínali jsme si, proč to či ono říkáme, s jakým cílem, ale konkrétní podoba projevu byla jen na nich. Pochopitelně byl tak zajímavý i vývoj inscenace v čase, kdy do řeči dětí pronikaly aktuální světové události.

Ačkoli jsme s tím původně nepočítali, vedle dospělého publika jsme několikrát *Mode: Komenský* hráli pro školy – většinou pro spolužáky některého z herců. To přineslo další zajímavý moment – dílnu pro diváky před představením i po něm. Bylo zjevné, že inscenace není bez základní znalosti Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce* srozumitelná. Nejprve jsem tedy dětem v hledišti v krátkosti naznačila hlavní rysy díla a potom je nechávala vytvářet ve skupinách podobu dvou Poutníkových průvodců (v životní velikosti) a sepsat podstatné rysy společenských stavů, který-

mi se inscenace zabývala. Na konci si mohli diváci podrobně prohlédnout všechny papírové ráje, diskutovat s jejich autory a poté napsat na papír seznam toho, co je součástí jejich vlastního ráje srdce.

Ačkoli tyto dílny nebyly součástí původní koncepce projektu, staly se dalším cenným zdrojem informací o této věkové skupině a potvrzením, že témata v Komenského díle nalezená a akcentovaná s ní bez problémů rezonují.

Popsaná práce rozšířila projekt o další funkční formy komunikace s věkovou skupinou, která je tradičně považována za náročnou a kterou není snadné si získat. Stejně jako celý projekt ani tato inscenace se skupině nijak nepodbížela, nešla cestou nejjednodušší ani zaručenou. Přesto si troufám tvrdit, že to byla práce úspěšná, a navíc krásná. Málokdy zažívám tak plynulý a inspirativní umělecko-pedagogický proces, jako byl tento.

Myslím, že mu vedle výběru herců velmi pomohla také provázanost jednotlivých částí projektu *Labyrint světa a ráje srdce* v Divadle Drak. Tuto systematicky utkanou síť vzájemně se inspirujících aktivit, která byla splétána celé dva roky před začátkem zkoušek, považuji za jeden z nejcennějších přínosů projektu.

DVĚ GALERIE ANEB DOBRODRUŽNÝ SVĚT VÝTVARNÉHO UMĚNÍ



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
spolupracovnice Tvořivé dramatiky
kristinahabova@email.cz

V dnešní době není nic neobvyklého na tom, že většina galerií či muzeí kromě výstav a stálých expozic nabízí také širokou škálu doprovodných aktivit. Komentované prohlídky, výtvarné workshopy a interaktivní programy se staly nedílnou součástí nabídky těchto institucí. Nejen pro dospělé, ale také pro děti. Galerie i muzea vědí, že vstřícný vztah k umění je dobré vytvářet a pěstovat již od útlého věku a že pestrý a mnohvrstevnatý svět výtvarného umění je možné přiblížit i jiným způsobem než odborným, ale pro dětské publikum ne moc srozumitelným a přitažlivým výkladem.

Od dětí se neočekává, že se po výstavních prostorách budou pohybovat s tichým zaujetím a poté ve škole napíšu slohovou práci o návštěvě výstavy. Návštěva galerie je dnes zpravidla mnohem uvolněnější a provázející výtvarní lektoři kladou větší důraz na prožitky než na množství informací.

Podobně originální a nápaditý přístup zvolili také autoři dvou knih, které vyšly v posledních dvou letech a které, každá trochu jiným způsobem, zvou čtenáře na procházku do světa výtvarného umění.

Proč obrazy nepotřebují názvy (2014) se v knize Ondřeje Horáka a Jiřího Franty do galerie vypravila zjistit dvanáctiletá zvědavá Ema spolu se svým mladším bratrem Mikulášem a svéráznými prarodiči.

Ema chodí do výtvarného kroužku a právě si do školy připravuje slohovou práci o umělcích z přelomu 19. a 20. století, o malířích a výtvarných směrech toho tedy ví dost. Její znalosti jsou naštěstí přiznané, nepůsobí tedy jako nesnesitelně přemoudřelá teenagerka. Často cituje ze svého zápisníku, a někdy dokonce díky svým poznámkám překvapí i jinak znalého dědu.

Zato Mikuláš je spíš fotbalový odborník, do galerie jde poprvé a má trochu obavy, jestli to nebude nuda. Žádný učený z nebe nespadl, a tak je občas Mikulášovi potřeba některé věci vysvětlit. Spolu s ním se tedy mohou čtenáři nenásilně a jakoby mimoděk seznámit nejen s významy slov originál, falzifikát nebo depozitář, ale také se dozvědět něco o vývoji výtvarného umění, proč některá díla ve své době vzbudila takový rozruch nebo co všichni změnili černý čtverec na bílém pozadí.

Čtenáři mají jedinečnou příležitost spolu s literární výpravou navštívit jakousi imaginární galerii, kde je možné pohromadě spatřit většinu zásadních děl moderního umění od impresionistických klasiků po současné umělce, jako jsou třeba Jeff Koons, Damien Hirst, Banksy.

Poklidné prostředí galerie se nečekaně mění v akční podívanou, když autoři do děje vpouští vyvedenou trojici postav a návštěvníci se stanou svědky dvojnásobné loupeže. Zatímco hromotluk Řepa, právě propuštěný z vězení, a jeho kumpánka Lulu se pokoušejí zmocnit pánského pisoáru neboli Duchampovy *Fontány*, Profesor, bývalý ředitel galerie, je odhodlaný zcizit Malevičův *Černý čtverec na bílém pozadí*.

Autor textové části, Ondřej Horák (1976), v knize uplatnil nejen svůj zájem o umění, ale také svoje bohaté lektorské zkušenosti. Světem výtvarného umění již provázel děti, jejich rodiče, nevidomé, seniory, ale také odsouzené ve věznicích. V současné době se podílí na přípravě doprovodného programu *Ceny Jindřicha Chalupeckého* a galerie tranzitdisplay.

V knize *Proč obrazy nepotřebují názvy* umně propojuje detektivní příběh s nenásilně pojatou přednáškou. Babička a děda sice svým vnoučatům leccos vysvětlují a poučují je, ale celkem nenápadně, inspirativně a se zaujetím.

Do děje také vstupují a komentují jej samotní tvůrci vystavených uměleckých děl. O. Horák navíc informace a poznatky ukrývá do živější formy dialogu. A díky příležitostně použité obecné češtině (Ema, Mikuláš, Řepa, Lulu) postavy působí věrohodně a živě.

Prostřednictvím jednotlivých postav O. Horák šikovně představuje různé pohledy na umění (a na svět). Otevřený a vstřícný (babička, děda, Ema, Mikuláš), omezený a nechápavý (Řepa, Lulu) nebo konzervativní a zatvrzelý (Profesor). Zatímco někdo může v Duchampově pisoáru vidět krásnou fontánu, pro jiné zůstane nejobyčejnější záchodovou mísou a její přítomnost v galerii nedovede pochopit.

Kromě detektivního příběhu dětské čtenáře jistě osloví i komiksové ztvárnění Jiřího Franty. Jeho hravé a akční ilustrace zpestřují drobné legrácky, které pobaví i dospělé čtenáře. Komiksová políčka střídají celostránkové ilustrace, stejně jako dialogy v bublinách přecházejí do delších, obsáhlejších textů, respektive dialogů, do kterých jsou zakomponovaná velkým písmem psaná významnější sdělení.

Jiří Franta ilustracemi vtipně komentuje prostředí galerie i svět umění. Když se zdá, že by text mohl být trochu těžkopádný nebo až moc poučný, svým kresleným komentářem ho jemně znevažuje a nadlehčuje.

Jiří Franta (1978) sice vystudoval malbu, svět knižní ilustrace a komiksu mu ale není cizí. Je jedním ze spoluzakladatelů komiksového časopisu *KIX*, ilustracemi doprovázel přílohu *Hospodářských novin* i jiných tiskovin. Kromě toho také vystupuje se skupinou Rafani a zajímavé a nápadité projekty vytváří v autorské dvojici s Davidem Böhmem, s nímž se již několikrát stal finalistou Ceny Jindřicha Chalupeckého.

Jiří Franta knihu opatřil ilustracemi, které k výtvarnému umění odkazují od první do poslední strany. Hned na vstupní předsádce si mohou čtenáři prohlédnout „podobizny“ galerií a stylizované portréty slavných malířů, následuje vtipně minimalistický příběh o černém čtverci na bílém pozadí.

Příběh ještě doplňuje rejstřík malířů a výtvarných směrů, napsaný formou dialogu



mezi Emou a dědou, galerie uměleckých děl, nejslavnější loupeže umění a obrazově ztvárněná časová osa umění (ve spolupráci s Davidem Böhemem).

Ondřej Horák a Jiří Franta se snaží čtenářům ukázat, že návštěva galerie nemusí být nuda, ale naopak velké dobrodružství. A to nejen tehdy, když se schyluje k loupeži. I zdánlivě obyčejné a nenápadné obrazy nebo jiná umělecká díla mají své napínavé příběhy, a aby jim člověk mohl porozumět, je dobré svět umění nahlížet v souvislostech.

Kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* získala ocenění Magnesia Litera za literaturu pro děti a mládež za rok 2015. Pěkných a kvalitních knih pro děti vychází v posledních letech samozřejmě více, za nápaditost a inspirativnost si autoři cenu ale jistě zaslouží.

Druhá kniha — *Galerie aneb Arturovo dobrodružství* (2015) — vznikla ve spolupráci nakladatelství Meander s Národní galerií v Praze.

Artur, hrdina poněkud podivného vzezření, se nudí ve svém ještě podivnějším obraze, který se do galerie dostal nedopatřením. Jednoho dne zatouží po dobrodružství a vydává se prozkoumat okolní svět. Jeho putování ho zavede do sedmi obrazů českých malířů od konce 19. století po současnost.

Celé putování ale málem skončí dříve, než začalo. Na první výpravě, v nablýskaném salónu od Luďka Marolda, se Artur nedomluží příliš přátelského přijetí a zvažuje, zda by nebylo lepší se vrátit zpátky do svého obrazu. Zvědavost ale nakonec zvítězí a v dalších obrazech se tak potká s meditující ženou neboli Kleopatrou Jana Zrzavého, nahlédne do Kosmického jara

Františka Kupky, seznámí se s kubistickou čtenářkou od Emila Filly, pomůže tajemné dívce od Toyen, proletí se balonem od Kamila Lhotáka a pohraje si se dvěma tvory od Jiřího Sopka.

Arturovo dobrodružství sice není literární velení, zato kniha čtenáře upoutá svým zpracováním. Patří do kategorie tzv. pop-up knih, ve kterých jednotlivé obrázky ožívají pomocí pohyblivých prvků. Autorka, Marcela Konárková, si s nápady, jak jednotlivé obrazy rozpohybovat, opravdu vyhrála. (Určitou daní za tuto efektní a pro dětské čtenáře velmi přitažlivou techniku je značně vysoká cena knihy, která zřejmě mnohé zájemce odradí.)

Marcela Konárková (1988) je na počátku své tvůrčí dráhy, její tvorba tedy zatím není příliš známá (jde převážně o studentské práce). I *Arturovo dobrodružství* vzniklo jako klauzurní práce na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara na Západočeské univerzitě v Plzni, kde autorka v současné době studuje.

Na rozdíl od knihy O. Horáka a J. Franty, kteří příběh umění vyprávějí více ze široka, kromě malířských děl čtenáře seznamují i s jinými podobami výtvarného umění, Marcela Konárková zvolila komornější koncept.

Autorka čtenáře nerozptyluje složitým výkladem, nevysvětluje ani nepoučuje. Zaměřuje se více na náladu a „příběh“ jednotlivých obrazů. Obejde se i bez datace vzniku, názvy obrazů jsou zakomponované do vyprávění (od ostatního textu jsou odlišeny modrou barvou) a jména malířů jsou celkem nenápadně uvedena v podobě podpisů.

Kniha je určena spíše mladším čtenářům a její součástí je také interaktivní leoporelo

Moje galerie, které si mohou děti sami dotvořit a v *Arturových dobrodružstvích* tak pokračovat podle vlastní fantazie. Kniha a leoporelo mají ještě přebal v podobě papírového kufříku, který odkazuje k *Arturovu putování*.

Proč obrazy nepotřebují názvy a *Galerie aneb Arturovo dobrodružství* patří do skupiny originálních knih, které jistě jen tak nezapadnou. Je ale potřeba připomenout, že na českém knižním trhu nejsou úplnou novinkou. Autorem knih, které dětským čtenářům přibližují svět umění, je například básník Josef Brukner. K jeho nejznámějším knihám patří *Obrazárna* z roku 1982, soubor básniček napsaných podle obrazů proslulých i méně známých malířů. Za zmínku také ještě stojí *Ostrov, kde rostou housle* (1982), sbírka světové poezie, doprovázená obrazy surrealistických a dalších malířů (uspořádal Josef Brukner spolu s Pavlem Šrutem).

Největším přínosem knih *Proč obrazy nepotřebují názvy* a *Arturovo dobrodružství* je jejich „iniciační úloha“. Obě mohou čtenářům dobře posloužit jako odrazový můstek pro další bádání a objevování v mnohohrstevnatém světě umění.

HORÁK, Ondřej; FRANTA, Jiří. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint, 2014. 100 s. Ed. Raketa.

KONÁRKOVÁ, Marcela. *Galerie aneb Arturovo dobrodružství*. Praha: Meander ve spolupráci s Národní galerií v Praze, 2015. 20 s.

DIVADLO V KNIHÁCH PRO DĚTSKÉHO ČTENÁŘE



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

V nedávné době vyšly dvě české knihy pro děti zabývající se divadelním uměním. Nabízí se tak možnost porovnat nejen je, ale i díla starší, která mají české děti a jejich dospělí k dispozici, když chtějí divadlo objevovat i skrze literaturu. Stranou při tomto srovnávání ponecháváme různé návody na výrobu prstových a jiných loutek, které v knihkupectvích najdeme pod hlavičkou „hobby“. Zajímají nás zejména knihy, které mají jisté literární, popř. výtvarné ambice.

Rovnou je třeba říci, že knih tohoto typu nenajdeme mnoho a co se jejich literárních kvalit týká, většina by nestála za výraznější pozornost. Co však za pozornost rozhodně stojí (minimálně nám, kteří se divadlem zabýváme), je samotné pojetí divadelního umění, tedy způsob, jakým kniha odpovídá na otázku, „co je divadlo“. Na tuto otázku totiž neexistuje jediná správná odpověď. Divadlo není jen jedno, stejně jako není jen jeden jasný důvod, proč se o ně zajímat a věnovat se mu. Pořizujeme-li knihu o divadle, nemůžeme tedy automaticky předpokládat, že o divadle řekne to, co si o něm myslíme my sami. Někdy může být definice divadla našemu pojetí přímo protikladná.

Často se setkáváme se snahou přiblížit čtenářům divadlo skrze jeho technické ná-

ležitosti — prostřednictvím popisu nejrůznějších profesí a jejich úkolů, slovníkového populárně-naučného výkladu základní terminologie, dějin, převyprávění významných dramat. Takový přístup je zcela legitimní. Víme, že děti si rády rozšiřují znalosti o tom, co je zajímavé. Potíž je však v tom, že je tímto způsobem popisováno většinou tradiční repertoárové divadlo s konvencemi, které nám zanechalo 19. století. Tedy divadlo v kukátkovém prostoru se sametovými křesly v hledišti, založené na textu a snaze dělat věci přibližně jako v životě. Divadlo přímočaré, bez práce s metaforou či tematizace divadelních prostředků.

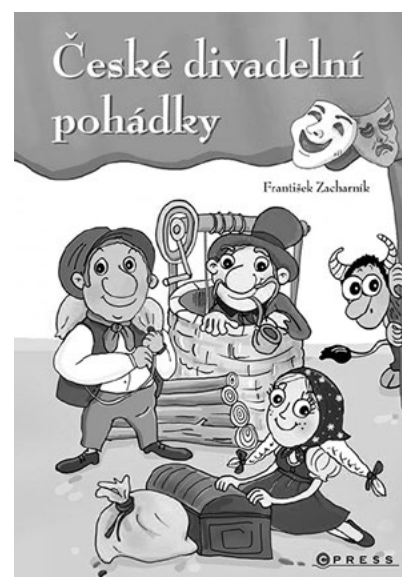
A toto vyznění není zdaleka nevinné. Vytváří v dětech očekávání, představu toho, co je správné a co je špatné. A může tak vést až k odmítnutí všeho, co se této představě vymyká. Místo, aby se děti seznámily s divadlem moderním a jeho možnostmi, jsou jen další generací uváděnou v omyl, že když chci mluvit na jevišti o skále, musí mi ji divadelní dílny nakaširovat v životní velikosti. Jak potom dětem vysvětlit, že divadlo může vznikat ve starých fabrikách, na ulici či v blázinci a že masky a malované kulisy jsou tím posledním, co k divadlu potřebujeme?

V některých případech tak autoři vlastně nechtěně prezentují divadlo jako něco zastaralého, něco, co patří předchozím generacím. Což navíc rádi podtrhují osobami prarodičů v rolích vypravěčů či milovníků divadla.

Ani jedné z knih nelze upřít dobrý záměr představit dětem divadlo jako něco zajímavého a přitažlivého. Ale je výše popsaná cesta tou pravou? Není náhodou mnohem podstatnější mluvit s dětmi o tom, k čemu je divadlo vůbec na světě? Jakou kvalitu člověku do života přináší? Není důležitější jim sdělit, že skrze divadelní umění můžeme lépe pochopit sami sebe, vyjádřit své myšlenky a emoce? Že magické kouzlo divadelní proměny dovoluje stvořit celý svět i bez speciální budovy, maskérů, osvětlovačů a inspektorů hlediště?

Divadelní pohádky

Nejlepším příkladem zmíněného udržování více než sto let staré divadelní tradice jsou zřejmě *České divadelní pohádky* Františka Zacharníka. Nabízejí dětem převyprávění příběhů českých dramat a oper s pohádkovými motivy. Autor je navíc prokládá stručnými komentáři stylizovanými jako vyprávění vnučky o rozhovorech s dědečkem divadelníkem. Každá tato „mezihra“ osvětluje něco málo z divadelní teorie a praxe.



Potíž je v tom, že divadelník tělem i duší, operní a operetní zpěvák a herec s velkou láskou popisuje divadlo, které celý život dělá. Repertoárové divadlo velkého formátu. Je až dojemné, jak od maskérů očekává čerty s rohy a vodíky v zelených oblečcích. Divadlo v jeho pojetí předpokládá bohaté líčení, velké jeviště, českou klasickou dramaturgii a velký divadelní personál. Herci „musí mít dobové kostýmy“, na jevišti „musí být správná výprava“ a o pauze se jde „do bufetu na limču“.

Navíc je v těchto stručných komentářích divadlo prezentováno v úzkém sepijetí s prostředím školy. Autor tak prokazuje své velmi tradiční pojetí dětského světa: Dítě viděné skrze

dospělé požadavky o spořádaném školákovi, kterého samozřejmě nejvíce zajímá propojení tématu se školní látkou. Umělci i jejich díla jsou tedy ti, co jsme se o nich učili v hudební nauce. Text se nevěnuje zážitku, síle operní hudby, pocitům, ale jménům a slovům, která nemají žádný obsah. Takto pojaté divadlo působí jako jev zoufale neživý až protivný.

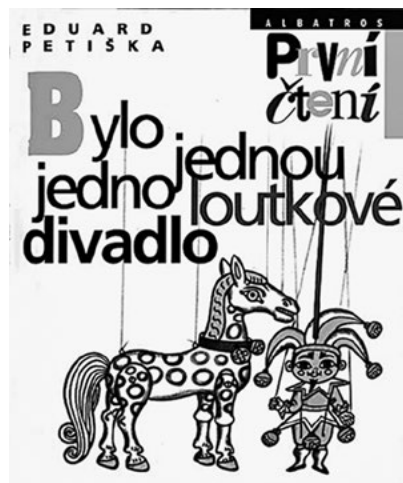
Samotná převyprávění tento dojem spíše podporují. Ačkoli jde o pohádky vyprávěné dětem, redukuje autor sdělení na pouhé technické převyprávění děje s občasným využitím repliky ze hry proměněné v přímou řeč. Z původních dramatických děl nezůstane ani vtip ani jazykový půvab ani — a to je problém zásadní — napětí. V převyprávění Klicperova *Hadriána z Římsů* například vypravěč rovnou prozradí, kdo je a kdo není pravý rytíř a jaká je skutečná identita rytířů nepravých. Namísto několikanásobného parodického matení čtenáře je nám tak nabídnut děj sice zcela přehledný, zábavný však ani trochu.

To vše je doprovázené barevnými ilustracemi trochu nevzhledných postaviček s velikýma očima. Okraje všech stránek jsou dekorativně „okousány“ a zabarveny žlutě či zeleně. Toto okousání je však na každé stránce počítacově totožné, což podtrhuje dojem levné a odbyté grafiky.

Knihu bychom tak mohli doporučit maximálně žákům druhého stupně základní školy, popř. středoškolákům, aby si před písemnou prací z české literatury zopakovali děj a postavy. Protože je lepší dívat se sem než do referátů na internetu, které se — na rozdíl od poctivého Zachárníkova vyprávění — hemží nesmysly.

Bylo jednou jedno loutkové divadlo

Pohádky z divadelního prostředí nabízí i třicet pět let stará kniha Eduarda Petišky *Bylo jednou jedno loutkové divadlo*, kterou před deseti lety opětovně vydal Albatros v edici První čtení. Doporučit ji však lze již pro děti od čtyř let.



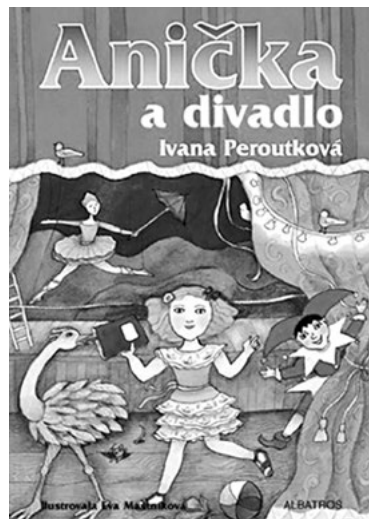
Prostínek příběhy s tradičními pohádkovými zápletkami jsou opakovaně uvozovány větou „Bylo jedno loutkové divadlo a v tom loutkovém divadle...“ Hrdiny příběhů jsou typické postavy loutkového divadla s Kašpárkem v čele. Petiška staví svou knihu na myšlence, co dělají loutky, když jsou ponechány bez dozoru. Vytváří dojem pestrého loutkového světa za opou, kde se dějí mnohá dobrodružství a kde jsou všechny příběhy více či méně provázány.

Autor si pohrává s jazykem, prózu prokládá drobnými verši — popěvky, někdy příběh vypráví způsobem kladení otázek a následných odpovědí, jindy použije rým v prozaickém textu. Jeho něžné líčení, plné zdobnělin a citoslovcí, můžeme chvílemi vnímat jako sentimentální, můžeme ho však také shledat jen lehce archaickým.

Na rozdíl od Zachárníkových pohádek E. Petiška nic nevysvětluje. Nepoučuje, nepopisuje. Využívá věčné tajemství v loutkách ukryté: vždy znovu vzrušující kouzlo kombinace života neživého. V Petiškově díle je situace v podstatě oboustranně výhodná. Téma divadla činí beletrii přitažlivou a zároveň beletrie — prostá jakékoli didaktičnosti — přitahuje pozornost nejmenších čtenářů k divadlu.

Anička a divadlo

Nejnovější z uvedených ukázek — kniha Ivany Peroutkové *Anička a divadlo* z roku 2015 — se také zabývá divadlem loutkovým. Je součástí cyklu několika knih o každodenním životě malé Aničky, která žije v naší současnosti ve spořádané rodině. Aniččino dětství je klidné, chodí do školy, na doučování, na balet a kamarádi se s dětmi ze třídy. Dobrodružství, která zažívá, nejsou nikterak přemrštěná a působí reálně. Lze předpokládat, že se dívky ve věku cca deseti let s Aničkou a jejími příběhy velmi dobře ztotožní. I když zasazení děje do prostředí českému čtenáři tolik známého



je samozřejmě extrémně náchylné k odhalování jakýchkoli dějových „schválností“ a nápadných náhod a ani tyto knihy se jim občas úplně nevyhnou.

Anička s kamarádem Tarkem a spolužačkou Ditou zkouší loutkové divadlo. Jejich práce je velice zodpovědná, sami si najdou prostory pro zkoušení a hraní, trpělivě hledají možnosti svých loutek a připravují s nimi rozličná čísla, která každý doma poctivě dolaďuje, sami vymyslí svému divadlu jméno, namalují si scénu, vyrobí pozvánky a zorganizují i opravdovou premiéru, na niž přijedou Aniččini kamarádi a příbuzní z venkova. Během zkoušek se také Anička s Tarkem sblíží až k jejich prvnímu nesmělému polibku.

Nutno přiznat, že nápadná cílevědomost dětí, jejich dlouhodobé soustředění na jeden projekt, stejně jako téměř pohádkový pán, který má ve svém domě divadlo a nechá děti, aby v něm své představení uvedly, patří k oněm výše zmíněným nepravděpodobným momentům. Absolutní absence konfliktů — zkoušení jde snadno, děti nemají žádné tvůrčí krize či neshody, všichni vše dělají dobře a vzájemně se za to chválí, představení je úspěšné, láska naplněná — může potom v některých momentech hraničit s nudou.

Na druhou stranu je však cenné, že knížka ukazuje divadlo jako činnost, která vyžaduje hledání a objevování, jako něco, na co neexistuje návod. Dává najevo, že je mnoho možností jak divadlo hrát, každá loutka a každá situace si žádají své. Že je třeba umět vnímat a pozorovat, inspirace může přijít třeba ve snu. A navíc autorka nechává děti poznávat, že divadlo přináší do života zcela novou kvalitu, je zdrojem výrazných emocí (i v případě učebnicově klidných a hodných dětí), jako je napětí, nervozita, radost či pocit štěstí.

Herci pro pět prstů

Přinejmenším zajímavě se s loutkovým divadlem vypořádává kniha Jarmily Čermákové *Herci pro pět prstů* z roku 1982. Kombinuje popis prázdninových her dětí z malé vesnice se základy teorie a historie loutkového divadla, ale i s návodem na výrobu loutek. To vše s evidentním záměrem dětskému čtenáři (odhadem děti od 7 do 12 let...) učinit loutkové divadlo přitažlivým, udržet ho v napětí a zájmu o knihu až do konce, seznámit ho se základním kontextem loutkového divadla a zároveň ho inspirovat k praktickým loutkovým pokusům.

Sourozenci Františka a Vítek si v jednom z dlouhých prázdninových dní vyrobí dvě jednoduché loutky. Jedna je z papíru, druhá z makovice. Obě mají pohádkovou schopnost s dětmi komunikovat. Postupně se k sourozencům

přidávají další děti a vznikají další a další druhy loutek. Z vařeček, z klubiček, ze starého mopu, z rukavic, z drátěnek, z kuzelek atd. Děti založí divadlo v kůlně, nazvou ho podle první vyrobené loutky Kukadlo, začnou zkoušet představení, vyrábějí plakáty a objevují



zcela neznámý divadelní svět.

Knize se dobře daří vystihnout onu atmosféru nekonečně dlouhých prázdnin, kdy neexistuje žádný pevný program, velké projekty se realizují bez přípravy a jde se, kam děti zrovna napadne. Dobře tu fungují i rozličné vztahy v dětské skupině, postavy jsou živé a jejich jednoduchými prostředky charakterizované prostředí funkční. Místy lze snad zaznamenat jistou přelázanost či přemoudřelost vypravěče, občas snad i přílišnou idyličnost situací.

Všechny edukativní informace vykazují snahu o propojení s příběhem, mají působit přirozeně, nenápadně a nedidakticky. Např. výrobní postupy jsou prezentovány v přítomném čase, kdy jedno dítě pozoruje druhé a samo je překvapováno, co se z kamarádovy aktivity rodí, jindy se děti snaží postup odhadnout a jsou výrobce opravováni nebo některé dítě nahlas sdílí momentální nápad, ostatní se z něj radují a běží ho realizovat apod. Nové loutky také přinášejí kredit výrobci v rámci party, způsobují žárlivost, jsou použity jako trumf apod.

To, co zpočátku funguje výborně, se postupně začne opakovat a okoukávat. Loutek je příliš a nelze si ke každé utvořit takový vztah jako k loutce první. Ale v zásadě jde o princip, který dobře funguje. Tyto skryté návody jsou navíc opravdu důkladné a srozumitelné, loutky podle nich tedy skutečně lze vytvářet.

Je však několik momentů, kdy chce kniha říci více a pustí se do skutečného výkladu. První z vyrobených loutek — papírový Kuk — po-

mocí exhibice se špejlemi představuje různé druhy vedení loutek. Když přijde a děti se schovávají do kůlny, bere je Kuk v předstávách na výlet na kouzelném koberci za příklady světového loutkářství, později jim děda převypráví celou historii českého loutkového divadla od potulných loutkářů, založení UNIMA, se zmínkou o Josefu Skupovi, Janu Malíkově až k Naivnímu Divadlu či Divadlu Drak. Tyto momenty, přes veškerou autorčinu snahu, jsou retardující. Na malém prostoru chtějí obsáhnout příliš mnoho. Někdy je popis natolik složitý a plný odborných výrazů, že i představitost dospělého čtenáře výkladu nestačí. Jindy visí ve vzduchoprázdnu jména a názvy, které jakoby s ničím nesouvisely. Knížka tak přeci jen zůstane někde na půli cesty mezi vyprávěním o prázdninovém dobrodružství a naučným výkladem, přičemž jedna tendence té druhé spíše stojí v cestě.

Přesto z příkladů, které máme k dispozici, se zdá být tato prezentace loutkového divadla jednou z nejpovedenějších. Ukazuje divadlo jako možnost pohlcující hry, která nevyžaduje žádné speciální vybavení a může se jí v rámci svých možností účastnit každý. Jako činnost, kterou děláme pro potěšení druhých, stejně jako sami pro sebe. Jako nástroj tmelení dětské skupiny, příležitost k realizaci a odhalení netušených kvalit jednotlivců.

V kostýmu diváka

Je překvapivé, nakolik se druhé dílo stejné autorky liší od toho prvního. V knize *V kostýmu diváka* představuje Jarmila Čermáková dětem divadelní umění v mnohem širším záběru. Seznamuje je s divadelními druhy, divadelními profesemi, informuje je o tom, jak se z člověka stává herec (zpěvák, tanečník, loutkoherce), nabízí seznam her vhodných pro dětského diváka, sestavuje jakási pravidla správného chování v divadle, ale také — jak bychom dnes



řekli — vede dítě k aktivnímu diváctví. Základní divadelní termíny jsou v textu označeny kurzívou a pod čarou vysvětleny. Ambiciózní dílo si za svého adresáta volí malého diváka, přibližně čtenáře ve věku kolem 10 let.

Mohlo by se zdát, že se autorka této věkové skupině maximálně podřizuje. Dokonce se jí podbízí, lichotí jí, chápe ji, omlouvá ji. Informuje dítě o tom, že je pro herce oblíbeným divákem, že si na rozdíl od dospělých umí hrát a dokáže se nechat překvapit. V různých obměnách opakuje, čemu všemu dítě nemusí rozumět, co pochopí později. Na konci ho navíc chválí, že je nejen nadějným divákem, ale taky dobrým čtenářem. Postupně se však tento přátelský vztah k dítěti začíná jevit jako přelázaný a neautentický. A s každou stránkou autorka viditelněji prozrazuje, že její snaha o komunikaci se čtenářem je vlastně falešná.

Její vzletné řeči o dětských divácích jsou definitivně popřeny v momentě, kdy jim předkládá pravidla diváckého chování. Vedle vhodného oblečení je tu například rada ohledně potlesku: „K potlesku se přidej, umělec to těší. Ale nezkoušej tleskat první, to ponech zkušenějším...“ A tak je — přes všechny lichotky — dítě odsouzeno k tomu být jen nesamostatným pozorovatelem dbalým pokynů.

Ve skutečnosti se totiž autorka zejména samolibě opájí vlastním prapodivným jazykem, který ze všeho nejvíce připomíná rádoby učenné slohové práce středoškoláků. K populárně-naučnému výkladu využívá nevšední obraty a komplikované shluky metafor, které se zamotávají samy do sebe, až v podstatě ztratí význam. Opakovaně poučuje čtenáře pseudomoudrými, leč více méně bezobsažnými větami typu: „Umělec musí mít svou práci rád, jinak to prostě není umělec...“ A k tomu navíc chybí ve věcných informacích, až se kniha místy ocitá až na hranici parodie.

Metaforická absurdita zřejmě vrcholí v momentě výčtu různých druhů divadla, které vstupují branou do světa umění, „seřazené ve slavnostním pohádkovém průvodu“. Zde autorka z neznámých důvodů jmenuje činohru královského divadla, přičemž melodram (který klidně svobodně zaměňuje s melodramatem) „je králem, odsouzeným k tomu, že nad ní nebude nikdy samostatně vládnout“. Proč by měl vládnout a proč je zrovna králem, není vysvětleno. Opera je potom dvorní dámou činohry, muzikál je její nejmladší ratolestí, zatímco opereta (u které bychom čekali, že má tolik s muzikálem společného) je jen komorná nebo služtička opery. Loutkové divadlo je potom „stará dobrá chuť urozených dětí, když se ještě nevědělo, že všechny děti jsou urozené...“, což je označení, které má přímo charakter rébusu.

Fascinující je ovšem také výběr her, u kterých autorka předpokládá, že se při nich dítě nebude nudit. Nejen že tím dává najevo, že přitažlivost divadla závisí na textu, a ne na inscenaci. To, co dětem předkládá, jsou navíc hry, při jejichž četbě se ve většině případů nudí i zasvěcení dospělí. Doporučovat dětem například jedenáct her J. K. Tyla včetně titulů, jako je *Jan Žižka z Trocnova* či *Paličova dcera*, to chce velkou dávku odvahy, stejně jako v případě Jiráskovy *Vojnarky*, Stoupežnického *Paní mincmistrové* či Smetanových *Braniborů* v *Čechách*. Jen opery Richarda Wagnera tu uvedeny nejsou. Jsou totiž dlouhé: „[...] asi by ses ráno cítil vyčerpaný a nevyspalý“.

Snad jen kapitola o divadelních profesích lehce vybočuje z nechtěně humorného celku. Tady se autorka pokouší ukázat divadlo v jeho každodennosti, k čemuž volí zajímavou metodu řízené představy čtenáře. Má ho k tomu, aby si představil, že je asistentem režie a podrobným popisem ho provádí zákulisím, nechává ho potkat se s různými kolegy a nakonec zaujmout místo vedle režiséra, pozorovat spory mezi herci, pokyny choreografa, učit se rozumět režijní knize atd. Ve srovnání s ostatními částmi knihy působí tato přinejmenším živě.

Je třeba autorce přiznat, že se jako jedna z mála snaží (odhlédnuto od podivného slohu) vést s dětským čtenářem dialog o tom, proč lidé chodí do divadla, proč vůbec člověk potřebuje umění. Prezентuje umění jako něco nezbytného, divadlo jako obraz našeho světa a nás samých, který nás může vést k tomu, abychom byli lepšími lidmi. Ukazuje, že samotná schopnost dívat se je uměním, které je třeba rozvíjet.

Ovšem co je to platné, když zároveň hned v začátku knihy dá najevo prapodivný snobismus ve vztahu k divadlu: „Celý den pak patříš mezi lepší lidi. Kulturní. Díváš se na ostatní svrchu: Večer jdu do divadla! A vy budete sedět u televize, jen tak, v punčocháčích na kšandy!“ I přes částečnou ironii je vyznění těchto vět strašidelné... Opravdu bychom měli dětem předat, že divadlo je záležitostí jen některých, jen „lepší“ lidí?

Autorka si zkrátka buď protiřečí, nebo je nesrozumitelná, nebo stanovuje absurdní pravidla. A tak přes všechna svá velká slova lze předpokládat, že její dílo dětského čtenáře od divadla spíše spolehlivě odradí.

Úmorné divadlo

Divadlo je nuda a učitelé jsou hlupáci a nepřátelé, kteří vůbec ničemu nerozumějí. Takové je výchozí stanovisko knihy Rachel Wrightové *Úmorné divadlo*. Kniha vyšla poprvé v Londýně v roce 2000 v rámci širšího cyklu Dě-



sivé umění, do češtiny byla přeložena v roce 2014. Je to jedna z mnoha knih, které se snaží maximálně vycházet vstříc negativismu žáků a studentů v období puberty a těsně po něm. Snaží se mluvit jejich jazykem a sdílet jejich hodnoty. Výklad je vždy stručný, až heslovitý, doprovázený komiksovými vtipy, které ho důsledně ironizují, ale také trefně relativizují. Kromě obrázků také pracuje kniha se zvýrazněnými texty v tabulkách, kurzívou — jakoby ručně — psanými poznámkami, divadelními plakáty apod. To vše občas doplňuje školní test se správnými odpověďmi psanými vzhůru nohama. Kniha se zkrátka usilovně snaží nabízet koláž rychle vstřebatelných faktů v nejrůznějších formách, aby i ten nejméně trpělivý čtenář získal alespoň jednu ucelenou informaci, než jeho pozornost zase uteče někam jinam.

Na jednu stranu se kniha v rámci snahy o stručnost dopouští nepřesností a přílišných zjednodušení (nejmarkantnějších pochopitelně v oblasti výkladu dějin divadla), na druhou stranu se jí touto kolážovou metodou daří dotknout se mnoha skutečně zajímavých aspektů divadelního umění. Chytře pracuje například s možností vlastní tvorby mladých čtenářů. Najdeme zde zmínku o divadelních tricích, antiiluzivních divadelních postupech, výzvu k výrobě vlastní scény či návody na autenticky vypadající souboj. Namísto pouhého realismu pracuje s odkazem na divadelní znak, například při výkladu o kostýmu upozorňuje na jeho charakterizační potenciál. Vedle kontinentálního divadla uvádí opakovaně příklady z divadla orientálního, několikrát zmiňuje principy absurdního dramatu. Osvětluje taje jevištního svícení, včetně zmínek o tom, jaká kombinace reflektorů se jak podepíše na hercově tváři, věnuje se práci se zvuky a zvláštními efekty. Zároveň kniha upozorňuje na důležité osobnosti, jako

je Arthur Miller, Vsevolod Mejerchold, Peter Brook a další. Ačkoli se tedy podbízí svým stylem, divadlo, na které upozorňuje, rozhodně podbízivé není. Autorka se jako jedna z mála nebojí utkat s divadlem 20. století, které se brání všem kolonkám a snadným výkladům, neboť dochází až k relativizaci sebe sama.

Kniha je pochopitelně určena dětem starším než předešlé tituly, a tak si toho v ní autorka může ke čtenáři více dovolit. I tak — ačkoli se to na první pohled spíše nezdá — lze *Úmorné divadlo* shledat v mnoha aspektech povedeným.

Divadlo / Balet / Opera nás baví

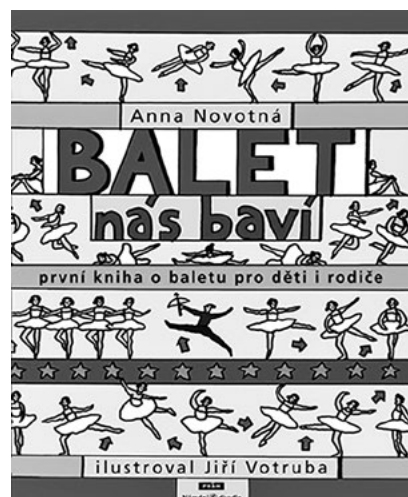
Národní divadlo v Praze a nakladatelství Práh vydaly mezi lety 2008–2010 tři knihy autorky Anny Novotné a ilustrátora Jiřího Votruby s názvem *Divadlo / Balet / Opera nás baví* (*Opera nás baví* vznikla v autorské spolupráci s operní pěvkyní Jiřinou Markovou). Podtitul všech tří zní: „první kniha o činohře / baletu / opeře pro děti a rodiče“.

Všechny tři knihy shodně volí cestu k divadlu primárně skrze přepis děje nejslavnějších dramát a libret. Ty jsou na pravém okraji stránky doplněny svislými pásy s rozličnými souvisejícími informacemi — vysvětlení divadelních termínů, humorné historky, medailonky autorů, věcné informace a zajímavosti o hrách a librettech, popis baletních pozic atd. Občas se vyskytne fotografie originálu kostýmního návrhu, zajímavé listiny, dopisu, divadelního plakátu. Každá nová hra / libreto má svou vlastní titulní stránku s dekorativním nápisem a kresbou odkazující k postavám a ději.

Rukopis ilustrátora Jiřího Votruby je patrný na první pohled. Výrazné barvy, silné černé obrysy, dekorativní pásy s dokola se opakujícími miniaturními kresbami. Každá strana je celá pojednaná jako pestrý obrázek, nenajdeme na ní jediné bílé místo. Pruhy stejných motivů lemují okraje stránky nebo slouží jako předěly mezi jednotlivými různě barevnými oblastmi stránky. Kromě textu samotného vše ostatní včetně podobizen dramatiků, skladatelů, slavných českých herců, ale i autorů publikace působí jako nakreslené rukou.

Efektní dílo však bohužel při bližším zkoumání mnohé ze svých půvabů ztrácí. Jeho obsah je totiž více než problematický. Rozpaky vzbuzuje už rozhodnutí představit divadlo na základě převyprávěných dramát, zvláště jde-li o převyprávění stručná, nezajímavá, bez literárních kvalit, prokládaná replikami z her a libret, které v kombinaci s vyprávěním působí nepatřičně. Co mají touto cestou děti pochopit o kráse a smyslu divadelního umění? Možná v případě opery či baletu bychom mohli líčení děje vnímat jako technickou pomůcku

malému divákovi při konkrétním představení, zpívaném v cizí řeči nebo prezentovaném beze slov. Sám o sobě však přepis libret vypovídá o opoře a baletu ještě méně než v případě dramatu a činohry.



Je jistě na místě se ptát, k čemu je například samotný sled událostí ve hře *Král Ubu*? Z čeho má vyplynout charakter hlavního „hrdiny“?

Z čeho parodický vztah hry k velkým tragédiím? Nebo zda je libreto opery *Její pastorkyňa* se zavražděným nemanželským dítětem tou pravou četbou pro děti.

Možná mají pomoci stručné poznámky v krajních oddílech. V knize o činohře mají za úkol prozradit více o tématu hry. Je jistě dobré a důležité dát najevo, že události hry o něčem vypovídají, mají nějaký význam. Autorčin výklad některých her je však lehce bizarní. Problém hry *Král Ubu* je vyřešen sdělením, že je to „[...] drzá parodie, které nechybí fantazie“. *Cyrano z Bergeraku* nám chce říci, že: „Krásný člověk není nutně krásný duchem, jako není nehezky člověk nutně hloupý.“ (Jako by Cyrano s velkým nosem někdo od počátku do konce hry považoval za hloupého.) *Kdo se bojí Virginie Woolfové* je: „Strhující hra o vztazích mezi mužem a ženou; o vztazích v rodině i v celé společnosti.“ Jiné hry jsou odbyty naprosto obecným, a tedy zcela zbytečným komentářem, mnohdy navíc nijak nepodloženým. Například *Hamlet* je zkrátka: „Nejslavnější tragédie všech dob, hraná na všech jevištích světa.“ A *Matka Kuráž* je jednoduše: „Neznámější hra s protiválečnou tematikou...“ Knihy o baletu a činohře nabízejí na tomto místě jen základní věcné informace o autorech, prvním uvedení apod.

Možná mají tedy o záživnosti divadelního umění promluvit další rámečky. Ale k čemu jsou stručná slovníková hesla, když jsou nepřesná na mnoho různých způsobů? Řecké a římské divadlo jako by bylo jedno a totéž. Dějství jsou „[...] části hry, které bývají odděleny přestávkami“ (copak představení antické hry o pěti dějstvích bývá inscenováno s pěti přestávkami?), derniéra znamená, že: „Hra už se nikdy nebude hrát v tom provedení, ve kterém ji diváci viděli po mnoho sezon.“ (Copak má každá hra to štěstí, že se hraje mnoho sezon?) V divadle Globe hrály různé divadelní společnosti, „[...] také Burbage, jehož členem byl Shakespeare“ (Nebyl náhodou Shakespeare spíše členem Společnosti Lorda Komořího, jak ostatně sama kniha uvádí na jiném místě?) Navíc není příliš jasné, podle jakého klíče jsou konkrétní termíny vybírány.

Autorka jasně pojmenovává cíl svých děl. Děti mají přijít na to, že „[...] jít do divadla je vlastně zábavné a stojí za to se do něj s rodiči vydat“ nebo že „[...] opera je zajímavá a zábavná a že stojí za to si ji jít poslechnout“. Na tom, co však knihy Anny Novotné nabízejí, toho mnoho zábavného není. Snad je mohou dobře využít studenti středních škol, kteří potřebují znát obsah hry na nejbližší zkoušku, a o smysl jim příliš nejde. Přes svůj původní záměr jim kniha umožní úspěšně se vyhnout nejen četbě celých děl, ale i samotné návštěvě divadla.

Nazdar, Národní divadlo

Národní divadlo jako vydavatel a Jiří Votruba jako ilustrátor stojí i u komiksové publikace *Nazdar, Národní divadlo*. Autorkou textu je Dana Flídrová. Tentokrát se dětský čtenář má seznámit s okolnostmi vzniku Národního divadla a získat tak k této instituci bližší vztah.

Příběh je souběžně vyprávěn v páslech komiksových obrázků a souvislém textu pod nimi. Obrázky jsou v hrubých rysech srozmítné samy o sobě, text je uvádí do širších souvislostí a upřesňuje detaily. Tím je zacíleno na ty, kteří hledají podrobné informace, i na ty, kteří nemají trpělivost nebo nejsou ještě schopni delší text přečíst a rozumět mu. Vyprávění je rámováno situací v současné rodině, kdy se babička snaží předat dvěma svým na mobilních telefonech závislým vnoučatům svou lásku ke „zlaté kapliče“.

Obrázky a celé grafické zpracování prozrazují jasnou snahu komunikovat zábavně, ve vtipu, zkratce, bez sentimentu. Vtipy jsou občas trochu bezzubé, jako například když se dítě při poklepávání na základní kámen ptá: „Mami, proč ten pán neříká otloukej se, bábovičko?“ V několika případech je však lze shledat i poměrně trefnými, jako například obrázek spících dělníků u rozestavěné budovy v předlouhém období klidu mezi položením základního kamene a otevřením. Mnohé vtipy nejsou dětskému čtenáři příliš srozumitelné, třeba když se řezníka ptají: „Kde máš sekeru?“ a on odpovídá „U Pinkasů.“ Možná je však můžeme považovat za cestu k vyvolání dětských dotazů, které rozšíří znalosti přesahující tuto knihu.

Příběh o zakládání a stavbě Národního divadla je sám o sobě silný, plný dramatických situací a zvratů, čehož autoři dokázali využít. Nejsilnější je asi podrobný popis vývoje požáru. Jednotlivé obrázky sledují, co dělal který hasičský sbor a jak konkrétně požár postupoval budovou. Události tak působí živě jako v přímém přenosu. A je pravdou, že emocemi nabytý sled událostí — dobře vyprávěný — dokáže sám o sobě vzbudit k této divadelní budově osobní vztah čtenáře.

Problém je, že jde o vztah k budově, ale ne k divadlu. Národní divadlo je totiž prezentováno jako budova, ke které musíme mít úctu a kterou je potřeba navštívit pro ni samou, ne pro divadlo, které se v ní hraje. Kniha v podstatě vzbudí pocit, že tato budova je symbolem happy endem ověřeného úsilí národa, a kdyby se pouze ukázala návštěvníkům bez jakéhokoli programu, vyšlo by to nastejno. Jako by Národní divadlo svůj hlavní úkol splnilo v momentě, kdy bylo postaveno a teď má tento moment už jen připomínat novým generacím.

Toto pojetí nejlépe potvrzují poslední komiksové obrázky, kdy děti, motivované babiččiným vyprávěním, starou budovu skutečně navštíví. Jediné, co obdivují, je klika u dveří. „Třeba na ni přispěla naše praprababička,“ říkají si, aniž by jakkoli zmínily, co v divadle vlastně viděly. Dalším lákadlem Národního divadla jsou již jen mediálně známé osobnosti, které lze v budově vidět. To potvrzují nejen jejich portréty na poslední straně, ale hlavně prázdná stránka s nadpisem: „Tady se mi podepsali...“, vyzývající ke sběru autogramů.



Fakt, že divadlo se má vyjadřovat k současnosti, komunikovat s ní, nahlížet ji překvapivě a nově, že má hledat nové cesty a nebát se riskovat a že ani Národní divadlo není tohoto úkolu zproštěno, o tom kniha mlčí. Naopak. Dokonale buduje představu, že je a má být muzeem. A tak se instituce sama stará o to, aby do ní český divák přišel jednou v životě v maturitním obleku a aby na její adresu chodily desítky rozhořčených dopisů při jakékoli progresivnější inscenaci. Podíváme-li se, jaké knihy vytváří pro své dětské čtenáře Národní galerie, instituce s podobným významem, musíme konstatovat, že je v této oblasti Národní divadlo přinejmenším pozadu.

Pustrpalkovo putování

Šťastným koncem ve znamení otevření Národního divadla končí i kniha Antonína Langra *Pustrpalkovo putování*. Cílovou čtenářskou skupinu lze odhadem určit cca od jedenácti let výše. Tentokrát však zachycuje dějiny českého divadla už od středověkých náboženských her v klášteře svatého Jiří. Činí tak prostřednictvím vyprávění tajemné postavy, která sama sebe přezdvíá jménem Rubínova sluhy z muzejního zlomku *Mastičkáře*. Zjevuje se jedné noci mezi sochami na střeše pražského Národní diva-

dla a překvapenému posluchači, který bloudí po nábreží, vypráví o svých toulkách staletími.

Pustrpalk je nesmrtelnou postavou, která přechází z období do období a je přímým svědkem i účastníkem všech událostí, o kterých vypráví. V každé době znovu vystupuje jako student a milovník divadla. Stává se žákem nově otevřené Karlovy univerzity, jako učenec je také autorem zmíněného *Mastičkáře*. V roce 1535 je jedním z herců, kteří se účastní prvního veřejného představení Plautovy hry *Chlubivý vojín* na novoměstské radnici. Později V Kotcích hlasitě protestuje proti komolené češtině německých herců, prohlíží si vlasteneckou boudu spolu s Václavem Thámem, přátelí se s J. K. Tylem a hraje v jeho Kajetánském divadle či diskutuje s Janem Nerudou. „Náhodou“ je přítomen požáru Národního divadla i jeho otevření.

Dílo je dobrým prostředníkem mezi beletrií a naučnou literaturou. Nabízí velké množství informací a jmen, vždy je však pevně zasazuje do situace a dává jim konkrétní roli v popisovaných událostech, aby nepůsobily jako vyprázdněná slovníková hesla. Díky osobnímu prožitku vypravěče i díky autorově práci s konfliktem mezi touhou lidí dělat divadlo a základy či zvlášť mocných neztrácí kniha po celou dobu spád a napětí. Autorovi se dobře daří ukázat spletité dějiny jako jeden dobrodružný příběh se šťastným koncem, kde se jedna situace logicky vyvíjí z druhé. V hrubých rysech, leč výstižně si při její četbě lze uvědomit, jak jsou dějiny kolísavé a každé vítězství jen dočasné. Pustrpalkův neutuchající zápal pro české divadlo je nakažlivý. Místy s sebou možná nese lehký patos, na druhou stranu však ukazuje, že divadlo může být pro člověka nesmírně důležité a je schopen mu mnohé obětovat.

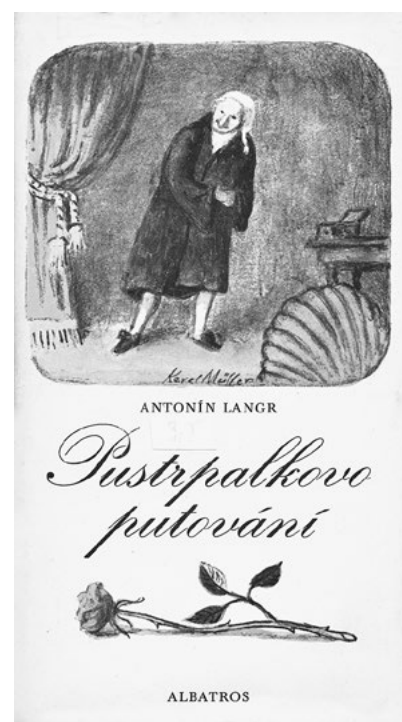
Zároveň si nelze nevšimnout, že Pustrpalk je postavou z lidu a „lid“ pro něj stojí vždy na prvním místě. Je zásadně chudý a s chudými soucítí. Každý, kdo je bohatý, se mu rovnou zdá být o něco horší, i když některým bohatým zásluhy o české divadlo chtějí uznat musí. Rétorikou své doby častuje bohaté slovy „buržoazie“, „feudálové“, nelibě se dívá na „třídní zájmy šlechty“, sám bojuje za „pokrokové ideály“ a zajímá se o osud „proletariátu“. V nových divadelních budovách nezapomíná sledovat, kolik postavili lóží pro bohaté a kam odkázali chudé.

Jeho největšími nepřáteli jsou však církev a Němci. Jeho zášť je taková, že se občas dopouští výrazných zjednodušení v jejich neprospěch. Tvrdě a bez výjimky odsuzuje jezuitský řád, včetně jeho divadla, němečtí Pražané jsou podle něj výhradně špatní a vůči Čechům nepřátelští. Mezi historickými událostmi neopomene zmínit vydání Marxova a Engelsova

Manifestu, aby z něj později citoval. Češi v jeho podání všichni bez výjimky touží po divadle v české řeči stejně vášnivě jako on sám. A ačkoli uznává Havlíčkovy výtky sentimentálního vlastenčení na Tylovu adresu, důrazně Tyla hájí tvrzením, že ve své době byl jeho přístup potřebný. Naopak příklon Kolára k „měšťanskému buržoaznímu“ divadlu a jeho pohrdání lidovým obecnstvem důrazně kritizuje.

Tato Pustrpalkova (a autorova) tendence není násilná, na mnoha místech působí přirozeně, obhájena sociálním postavením vypravěče. Z četby vyplývá až postupně, logicky sílí v posledních kapitolách. Pustrpalk je zkrátka postavou z roku 1977 a této době se snaží vyhovět. Jeho vzpomínky přesně odpovídají způsobu, jakým nás učili dějepis na základní škole před rokem 1989. Český národ je synonymem „lidu“, který si konečně po staletích útlu vládně sám. A má své vlastní divadlo — neboť zejména jako divadlo „lidu“ je Národní divadlo prezentováno.

Je tedy skutečně zapeklitou otázkou, zda zvědavým dětem tuto útlou knihu doporučit, nebo raději utajit. Přístupná literatura soustředící se



na dějiny českého divadla v podstatě neexistuje. A je třeba uznat, že kniha může být opravdu dobrou pomůckou pro pochopení propojení divadla s dobovým politickým, náboženským a kulturním kontextem, jeho vazeb na zahraničí, jeho hledání nových cest, zahájených vždy důrazným odvržením těch starých atd. Zároveň je důležitou zprávou o různých společenských úlohách divadla, o jeho cenzory dobře

vnímané moci, o jeho schopnosti být nejen důvodem boje, ale také silnou zbraní. Dává najevo, že hrát divadlo nemusí být jen zábava, a že dokonce ani komedie nemusí být vždy psána výhradně pro nevinné pobavení publika. Proto bychom zřejmě měli knihu doporučit, leč s náležitým komentářem a korekcemi.

Divadlo a osvěta

Je zjevné, že vystihnout podstatu divadelního umění nebo některého z jeho druhů v literatuře pro děti není vůbec jednoduché. A je jisté nesporné, že o divadle (nejen) dítě pochopí nejvíce, bude-li se ho přímo účastnit, ideálně v pozici tvůrce. Přesto by dobrá kniha o divadle mohla sloužit k prohlubování znalostí jako pomůcka k zajímavé debatě s dospělými či tuto debatu částečně zastoupit. Mohla by být zkrátka účinným pomocníkem v rozvoji aktivního diváctví. Knih, které by tyto podmínky splňovaly, je však velmi málo a i ty nejlepší provázejí četná „ale“.

Lze se domnívat, že ona výše zmíněná tendence vnímat divadelní umění jako něco, co za posledních sto let neprošlo žádnou proměnou a přitahuje nejčastěji zájem babiček a dědečků, není zdaleka vlastní jen autorům knih pro děti a mládež. Pravděpodobně je toto vnímání divadla poměrně běžné v celé naší společnosti. Taková situace nám může být lhostejná, může nás rmoutit, ale může nám být také dobrým důkazem, že osvěta a snaha znovu a znovu

otevírat cestu dětí k modernímu divadlu nebude ještě dlouho nošením dříví do lesa.

PRAMENY

ČERMÁKOVÁ, Jarmila. *Herci pro pět prstů*. Ilustrovala Jarmila Marešová. Praha: Albatros, 1982. 86 s. Odpovědný redaktor Leo Pavlát.

ČERMÁKOVÁ, Jarmila. *V kostýmu diváka*. Ilustroval Jiří Kalousek. Praha: Albatros, 1985. 170 s. Odpovědná redaktorka Jana Pavlátová.

FLÍDROVÁ, Dana. *Nazdar, Národní divadlo*. Ilustroval Jiří Votruba. Praha: Národní divadlo, 2008. 40 s. ISBN 978-80-7258-293-8.

LANGR, Antonín. *Pustrpalkovo putování*. Ilustroval Karel Müller. Praha: Albatros, 1977. 132 s.

NOVOTNÁ, Alena. *Balet nás baví: první kniha o baletu pro děti i rodiče*. Ilustroval Jiří Votruba. Odborně spolupracovaly prof. Božena Brodská a Nikola Márová. Praha: Práh, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7252-315-3.

NOVOTNÁ, Alena. *Divadlo nás baví: první kniha o činohře pro děti i rodiče*. Ilustroval Jiří Votruba. Odborně spolupracovali Lída Engelová, Jiří Lábus a Jan Hančil. Praha: Práh, 2008. 144 s. ISBN 978-80-7252-337-8.

NOVOTNÁ, Alena; MARKOVÁ, Jiřina. *Opera nás baví: první kniha o opeře pro děti i rodiče*. Ilustroval Jiří Votruba. Odborně posoudili PhDr. Marie Kronbergerová. Redigovala PhDr. Alena Sojková. Praha: Práh, 2011. 156 s. ISBN 80-7252-121-7.

PEROUTKOVÁ, Ivana. *Anička a divadlo*. Ilustrovala Eva Mastníková. Praha: Albatros, 2015. 120 s. Odpovědná redaktorka Zuzana Kovaříková. ISBN 978-80-00-03902-2.

PETIŠKA, Eduard. *Bylo jednou jedno loutkové divadlo*. 2. vyd. Ilustrovala Helena Zmatlíková. Praha: Albatros, 1980. 96 s.

PETIŠKA, Eduard. *Bylo jednou jedno loutkové divadlo*. Ilustrovala Helena Zmatlíková. Praha: Albatros, 2005. 84 s. Ed. První čtení. ISBN 80-00-01505-6.

WRIGHTOVÁ, Rachel. *Úmorné divadlo: O čem se vám učitelé neodvažují říct*. Přeložila Šárka KADLECOVÁ. Ilustroval Clive Goddard. Praha: Egmont, 2004. 144 s. Odpovědný redaktor Stanislav Kadlec. ISBN 80-7186-948-1.

ZACHARNÍK, František. *České divadelní pohádky*. Ilustrovala Petra Řezníčková Hauptová. Brno: CPRESS, 2013. 72 s. Odpovědný redaktor Tomáš Krejčířík. ISBN 978-80-264-0172-8.

NALÉDNUK DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

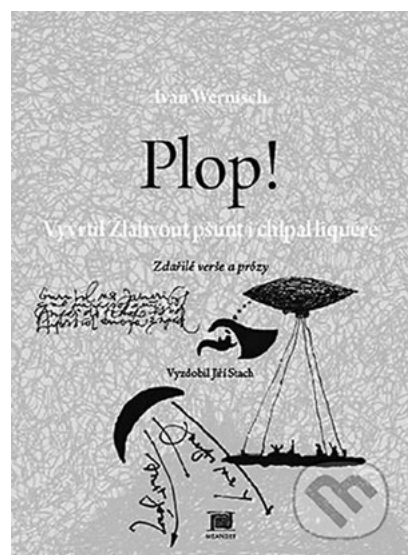
IVAN WERNISCH: PLOP! VYVRTIL ŽLAHVOUT PŠUNT I CHLPAL LIQUÈRE: ZDAŘILÉ VERŠE A PRÓZY

Ilustroval Jiří Stach. Grafická úprava G. V. Novák. Praha: Meander — Ivana Pecháčková, 2015. 56 s. Ed. Modrý slon, sv. 161. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Mezi rozměrným dílem básníka, spisovatele, překladatele a editora Ivana Wernische (*1943) se loni objevila nonsensová sbírka nazvaná *Plop!* s podtitulem *Zdařilé verše a prózy*. Zalíbení v neologismech, slovních hříčkách a přesmyčkách, nesmyslech, absurditě a grotesknosti tu až darebně přesně souzní s grafickou „výzdobou“ (v žádném případě pouhou

ilustrací) Jiřího Stacha, který mj. výtvarně doprovodil Wernischův výbor pro mládež *Chodit po provaze je snadné* (Meander, 2011) a titulní skladba sbírky (*Plop!*) je mu věnována. Jako by se Ivan Wernisch s Jiřím Stachem sešli, když „svídí večur se“, společně zahlédli „v nikotmě klikotavé čmoury“ a v jednom tahu, z jednoho nápadu načrtli tuto sbírku: básník

deformovanými, pokroucenými slovy a bizarními obrazy a výtvarník rozvernými i učesanými perokresbami, ideogramy a historizujícími dekoracemi. A tak díky sbírce poznáme, co vzniklo, když „zdychtělý pampáš zvruknul v psálek“. Celé to můžeme vnímat jako nadšázku, ale i jako malinko zlomyslný, ale víc sympatizující posměch psálků, psavců, grafomanů, kteří jednoho večera prostě vyvrtili pšunt, chlpali liquère a psali a psali...



I Ivanem Wernischem doplněný doslov odkazuje k souvislosti mezi zvukem špuntu, vytáhnutého z lahve, a následným rozdychtělým chrlením slov. Jako by ironicky a zároveň s neskrývanou radostí nahlížel i sám sebe, své pampášovství, které mu nedá nenapsat to, co roztoužená slina v zákrutách mnohotvárného jazyka náhle objeví, co ruce vnořené do bláta slov mezi prsty vyloví, jaké kořeny, cucky a kuriózní předměty se uchu a oku zjeví. Autorův doslov je také vodítkem k tomu, jak sbírku vnímat: „[...] odřeč ta znechvuřená jako by něco připomínala. [...] Slyšíte spílání, kňourání, hláhol a nářek? Vybavují se slova, jaká není radno vyslovovat ani zaznamenávat písmem? Odehrávají se zde snad nějaké ničemnosti? Dost možná. Vězte však, že to vše se ozývá a děje pouze ve vaší hlavě.“

Všechny texty ve sbírce jsou nonsensové. Stylisticky a syntakticky autor kopíruje reálný jazyk, zachovává jeho formu a styl, ale významový kontext je díky novotvarům otevřený, rozvolněný. I když se nějakého významu v jednom textu zachytíme, vzápětí se nám vysměje a vodítko ztratíme (neboť slova se v celé sbírce ani v jednotlivých textech neopakují, spíš varíují — kroklice, krokvice, krumlice...). Kdo se chce těmito texty bavit, ten musí naslouchat, ale ozvuky svých představ stejně

nemůže vykládat otrocky. Nesmírná autorova výřečnost, bujnost zve čtenáře v první řadě ke sdílení opravdu čisté radosti z tvoření nových slov, resp. znetváření známých slov, která v každém verši, v každé větě k něčemu odkazují, něco napovídají. Nejednou si při čtení a prohlížení vybavíme texty Josefa Váchala, Christiana Morgensterna, Arthura Shenka nebo Lewise Carrola. Četba je to vyloženě „dospělácká“, provokuje chuť tvořit, nechat se inspirovat a objevovat vlastní novou řeč nebo obrazy rozpoehybovat.

Sbírku naplňuje osmnáct textů (maximálně stránkových), ty jsou obsaženy ve třech částech: Trotlerie, Klánec, Mlátva. I když autor používá výhradně novotvary (běžně užívané slovo zde kromě předložek a částic skoro nenajdeme), slova, věty i celé jednotlivé texty určité významy asociují. Nejpestřejší a nejobsažnější je první část (Trotlerie), kterou tvoří pět próz a šest básní. Texty evokují poezii 19. století, za změní slov můžeme slyšet třeba *Písně kosmické* („Jásoujout sutmění slápvavců v slájkách?“). Některé texty jsou spíš meditativní, jiné baladické, v jiných se ozývají tóny mytické, v jiných obhrouble středověké. Zaslechneme obdiv k technickému pokroku (do Vídně situovaný text snad o motorovém létání V kvačném poponosu octóbra... nebo Sestroj o pokaženém a opraveném stroji). Velmi zábavné je spojení něčeho přízemního, obyčejného s něčím vznešeným — např. v textu *Těžké dějinstvo*: „Těžké dějinstvo vládne. V dmoutlavém střehenu vyznášejí se pryskné šizbóny, mátlivou zmizeň ptýří zminutá vlékadla. Žužlím ve steli, cackám v záhadří, i zzzzzz!...“ Gastronomovi Brillat-Savarinovi je připsán text o „zvaření bambaly“. Foklíky s čmausem evokují přírodní lyriku, ovšem počasí nehezkeho, vlezlého. *Plop!* je z mého pohledu nejzdařilejší text, působí jako rozhovor se ženou, který nemá východiska. Druhá část sbírky, Klánec, může připomínat hrdinský epos, ale je velmi krátký a končí naprostým výsměchem — pudovým zvukem. Část třetí, nazvaná Mlátva, vyvolává dojem bitvy a odkazuje na směšnost výpravnosti bitev, na bizarnost nesmyslných bojůvek. Závěr celé sbírky už čtenáře tolik nebaví, působí překombinovaně.

Jazykové vybavení textů ve sbírce slovo od slova překvapuje: najdeme zde slovní přesmýčky (kromidlo — kormidlo, vės — ves), slova doplněná jinými písmeny (piploti, cpánové v cvindyrlech), nejrůznější složeniny (žláhvout) a jiné, často zvukomalebné slovní hříčky. Ve Wernischových novotvarech rezonují jiná slova (např. slast, choutky). Třeba text „Ovrápování dlachnými bimbly s hatáky uzřeně chvapěli za pterně zdoulovanou vzde-

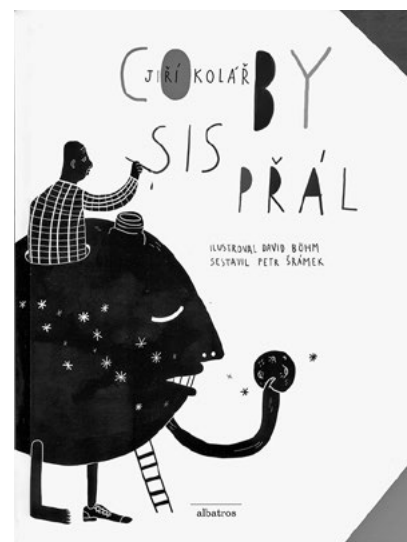
ředí“ můžeme v kontextu Mlátvy „přeložit“ třeba jako „ozbrojení dlouhými kopí s háky zaujatě kvapili za divně potemnělým lesem...“ Ale chce vůbec autor, abychom si texty tak interpretovali? Myslím, že se baví tím, že takto jednoznačně nikdy texty nevyložíme, ale stále nám budou svědivě něco připomínat.

Výtvarný doprovod sbírky *Plop!* neusnadňuje porozumění textům, ale je úchvatný: jsou to obrazy neskutečných světů, sestávající z písmen a nečitelných slov, působí jako kaligramy, jako plastiky tepané ze železa, jindy jako texty klínovým či obrázkovým písmem. Obskurnost textů doplňují výtvarníkovy apokalyptické vize — výbuch bomby, znetvořené postavy, bytosti na pomezí živé a neživé přírody. A carrollovský králik, přivázaný k bedně v noční krajině, podporuje dojem z celé sbírky *Plop!*: i pokleslá hra s jazykem, s jeho barvitostí a zvukomalebností může být krásná.

EVA DAVIDOVÁ

JIŘÍ KOLÁŘ: CO BY SIS PŘÁL

Sestavil a doslov napsal Petr Šrámek. Ilustrace David Böhm. Graficky upravil Marek Meduna. Praha: Albatros, 2014. 80 s. Ed. Stoletý ka-



lendář, sv. 3. Odp. red. Petr Eliáš.

Výbor z díla Jiřího Koláře vydal Albatros v edici Stoletý kalendář u příležitosti 100. výročí autorova narození.

Kniha obsahuje padesát čtyři texty, doslov Jak se pozná báseň a Ediční návod. Petr Šrámek, který má výbor na svědomí, odvedl práci vskutku uměleckou. Z nejrůznějších Kolářových textů, z nichž některé nebyly ani zdaleka určeny dětem, vytvořil pro děti (a mládež)

svébytnou sbírku — hravou, ale pevně vnitřně provázanou a logicky vrcholící básní, která dala celé knize název.

Komplexní vyznění knihy je podpořeno i ilustracemi Davida Böhma, které oscilují mezi (absurdně) doslovnou popisností (V le-tadle), přesným převedením významu do výtvarného jazyka (Sup a ptáci) a překvapivou interpretací (Pozor, konec světa!). Za zmínku stojí i využití různorodých technik.

Jiří Kolář je spisovatelem mnoha tváří a většina z nich je v knize zastoupena. Můžeme si tak přečíst nejen kocourkovské, palečkovské, enšpígllovské nebo ezopské převyprávěvky, které i malý čtenář může celkem snadno pochopit, ale potkáme se i s Kolářem absurdním, Kolářem prozkoumávajícím zákoutí jazyka a sporadicky i Kolářem výtvarným.

Výrazným pozitivem knihy je právě její rozmanitost — P. Šrámek promíchává poezii a prózu, odlišuje je dvojím typem písma, ale zároveň čtenáři dokazuje, že básnické vidění světa nezávisí na použité řeči. A nezávisí ani na použitém tématu. Nejobyčejnější věci se stávají obrazem v básni, často právě pro svou obvyčejnost. Banální otázka zodpovězená ad absurdum přináší nutnost zamyslet se hlouběji — a to už vyžaduje čtenáře zkušeného, čtenáře, který umí vnímat obrazná pojmenování, přijme nonsensový princip a udrží si nadhled.

Co by sis přál zkrátka není jen knížka pro děti. A o doslovu to platí dvojnásob. I když je otázka, kolik dětí by napadlo doslov číst... Ovšem pro dospělého (nebo dokonce pedagoga) se doslov může stát vítaným inspiračním i informačním zdrojem pojmenovávajícím klíče k chápání Kolářovy poezie obecně nebo může být neocenitelným pomocníkem při práci s recitátorem na rozboru textu.

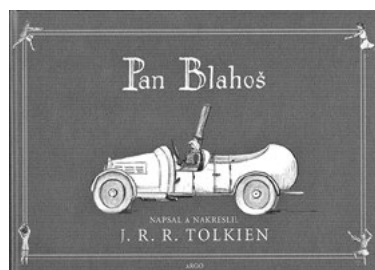
Podobné kvality bohužel nemá Ediční návod, který je slovy autora spíše „návodem, jak knihu nečíst“. Obsahuje sice informace, z kterých knih editor vycházel, jak vytvářel názvy textům bez názvu, nicméně při takto precizním zpracování by se hodilo k básni napsat i to, ze které sbírky pochází. U knihy pro děti bychom zřejmě klasickou ediční poznámku očekávat neměli, ale jak jsem psala, tohle není běžná kniha pro děti.

Na začátku doslovu stojí otázka, co je poezie? Kniha jako by se snažila na to na každé své stránce odpovědět, a nejsou to odpovědi jasné a jednoznačné, spíše jakási cesta k tajemství. A tak se mi zdá, že je to otázka, která stála i na začátku editorovy práce. Protože když dočtu knihu do konce, znám odpověď — „Co je poezie?“ — „Co by sis přál.“

IVA LUBINOVÁ

JOHN RONALD REUEL TOLKIEN: PAN BLAHOŠ

Z anglického originálu Mr. Bliss přeložila Viola Somogyi. Ilustroval J. R. R. Tolkien. Graficky upravil Libor Batrla. Praha: Argo, 2015. 100 stran. Odpovědný redaktor Vít Penkala.



Knihu o panu Blahošovi vymyslel, sepsal a nakreslil J. R. R. Tolkien ve 30. letech 20. století pro své malé děti. K ostatním čtenářům se kniha dostala až v roce 1982, k českým čtenářům v roce 2015 díky překladatelce Viole Somogyiové a nakladatelství Argo.

Mr. Bliss, česky pan Blahoš, je pravý britský gentleman, který nosí tak vysoké cylindry, že i jeho dům na kopci musí být legračně vysoký včetně dveří a oken. Na zahradě chová žirafku, podivné zvíře, něco mezi voříškem a Pučálkovic Aminou. Na začátku příběhu žirafík cylindry nenosí a ani se pod kopcem ve vesnici neví o takové vzácné existenci. To se ovšem v průběhu bláznivých událostí, které jednou pana Blahoše potkají, změní.

Jednou ráno pan Blahoš: „[...] prohlásil: ‚[...] Půjdu si koupit auto!‘

Nasedl na kolo a sjel z kopce do vesnice.

Vstoupil do obchodu a řekl: ‚Chci auto!‘

‚A jakou barvu?‘ zeptal se pan Benda.

‚Žádivě žlutou,‘ odpověděl pan Blahoš, ‚zevnitř i zvenčí.‘

‚Tak to dělá pět šilinků,‘ řekl pan Benda.“ (s. 7–8)

Takhle nějak si děti hrají na obchod, takhle se prodávají auta v dětských pokojích a v hernách. A takhle je také vyprávěn příběh pana Blahoše, který má hlavní těžiště ve dvou dnech a ty jsou do poslední minuty naplněny řetězením jednoho nonsensu za druhým.

Od chvíle, kdy si pan Blahoš pořídí auto, se mu totiž jaksi lépe na paty smůla. Jeho první cesta autem vede domů pro peněženku, ale už na této cestě poráží kde co a kde koho a nabaluje na sebe další a další pasažéry, přičemž se i proměňují cíle cesty. Když už „kumulativní princip“ posadí panu Blahošovi do vozu pana Rozbřeska, paní Soumračnou a tři medvědy a ti všichni vyrazí společně na svačinu k Blahošovým přátelům Dortičkovým, vybourá se

auto do zdi Dortičkovy zahrady, takže je nepojízdné a pasažéři přeletí zeď přímo doprostřed Dortičkovy pikniku.

Příběh je plný bourání, padání, srážek, požívání a požívání různých pochutin ve velkém množství, úleků, útěků a honiček. Kdyby knihu v rukou držel správný loutkář, zajistí mu jistě oči, protože jde o ideální předlohu pro typickou loutkářskou rakvičkárnu. Kontrastuje s tím slovní doprovod situací, které jsou podávány „velmi britsky“ — příznačně suše, věcně a s dostatkem obligátních konverzačních frází, např.: „[...] Dortičkovi, protože byli velmi slušně vychovaní, řekli: ‚Těší nás, že vás poznáváme, doufáme, že se vám daří dobře. Že máme pěkné počasí, a zůstanete na oběd?‘ Pochopitelně nic z toho nemysleli vážně.“ (s. 20)

Lapálie pana Blahoše končí tím, že se ze všeho tak nějak vymotá a doma vyúčtuje všechny své náklady a škody do poslední penice. Jeho příběh jsme sledovali od rána, kdy na svém kole bez šlapek sjel do města, aby si koupil auto, a končíme tím, že má „[...] malý vozík tažený oslem, žádné auto, a seržant Bulík ho zdraví, kdykoliv se objeví ve vesnici“ (s. 48).

Jde o milé čtení, které si vysloveně říká o čtení sdílené. Knížka není na několik večerů, přečtená je i při sdíleném smíchu tak za hodinu. Pro práci v lekcích dramatické výchovy ale jistě vydá na mnohem víc.

Z literárněteoretického hlediska kniha otvírá otázku, kudy vede hranice mezi knihou s ilustracemi a bilderbuchem. Nejde totiž o bilderbuch, ale o použití takových ilustrací, které s příběhem velmi živě komunikují. Jde o tak vysoký stupeň interaktivity, že se do slov dostávají tu a tam vysvětlení, co je vidět na obrázku, který danou situaci dokumentuje. Takže bez obrázků by se text bez zásadních úprav vydat nedal. Díky těmto částem textu si čtenář užívá pocitu, jako by vedle něj seděl autor sám a vyprávěl. Právě tato vysvětlení obrázků evokují mluvní podání, živé vyprávění — jako by šlo o přepis nahraného vyprávění příběhu nad předem připravenými ilustracemi. (Snad mohla být geneze příběhu taková — vyprávění příběhu nad ilustracemi, které bylo poté i zapsáno.) Nejde ovšem o bilderbuch — i navzdory velké komunikaci obrázků s textem není jejich role rovnocenná. Ilustrace text skutečně ilustrují, dokumentují, dotvářejí, jen méně se dá ale hovořit o spoluutváření smyslu a vyznění celého textu.

Kniha je unikátní. Jednak tím, že je vydaná bilingvně, a můžeme tedy číst paralelně text česky i anglicky, jednak ale i tím, že je anglická verze otiskem originálního Tolkienova rukopisu včetně několika drobných škrtnutí, přepisů a korekcí. (Číslování stránek najdeme pouze na ori-

ginálních Tolkienových stránkách, takže příběh vydá na 48 stran, s českým překladem krát dvě.) Tolkienův rukopis je malebný, a tak s ilustracemi spolehlivě utváří celkový výtvarný dojem z knihy, a nejen to. Čtenář znalý Tolkiena se neubrání dojmu, že krásné malebné písmo pojí tento příběh se světem příběhů a legend, jež autor stvořil, aby v něm mohli žít taky hobiti. A je-li tento kratičký příběh o panu Blahovi blízký onomu světu Středozemě, mohl by se vlastně klidně stát někdy někde v Hobitíně. Zájmy jednotlivých postav a jejich naplňování se totiž nejvíce podobají každodennímu snažení hobitů. Takže podtrženo a sečteno, i na pozadí této malebné drobničky opět můžeme číst docela přesnou karikaturu britského človíčka ne moc rozsáhlé životní filozofie.

GABRIELA ZELENÁ SITTOVÁ

MICHAEL STAVARIČ: DĚVČÁTKO S KOSOU

Z německého originálu *Die kleine Sensenfrau* přeložila Michaela Škultěty. Ilustrace Dorothee Schwab. Praha: Portál, 2015. 40 stran. Odp. red. Michaela Škultěty.



Česko-rakouský spisovatel a překladatel se narodil v Brně (*1972), v sedmi letech s rodiči emigroval do Rakouska a tam rodina nakonec zůstala, navzdory své touze žít v Kanadě. Za své knihy pro děti získal několikrát rakouskou státní cenu za dětskou literaturu. V češtině doposud z jeho knih pro děti vyšly dvě: *Včelík aneb Mravenci nemají o opylování vskutku ani ponětí!* (Mladá fronta, 2009), v roce 2015 pak *Děvčátko s kosou* (Portál).

Na první pohled jednoznačně upoutá výtvarný styl knihy — dětsky naivní obrázky, škrtan-

ce, nedokončené kresby, rozverné čmáranice. Překreslování, stopy nápadů a podivuhodně nápadité dvoustránkové koláže vytvořené z různých materiálů a fotek. A přitom jasné vyznění — tady se hraje na ostří kosy, tady se dotýkáme smrti, tady se potkáme s holčičkou, co je dcerou opravdického Smrtáka!

Na druhý pohled čtenář pochopí, že jde o dílo výtvarnice Dorothee Schwab (*1985), která knihu neilustruje, ale spoluvytváří. Na předsádce najdeme koláž kreslených detailů z příběhu, často metaforických (variace na děvčátko, kosu, cylindr a jejich možnosti) — působí to skoro jako obrázkový seriál.

Celý příběh *Děvčátka s kosou* zachycuje patnáct různorodých dvoustránkových ilustrací nebo spíš jímavých obrazů. Každý z nich má specifickou barevnost, materiály, atmosféru, dramatický moment — a samozřejmě do obrazu rozmanitě včleněný text. V jednom místě si autor hraje s rytmem řeči a uplatňuje zvukový asociativní princip. Čtenář si každou dvoustranu knihy může dlouho prohlížet, kochat se zajímavými detaily výtvarného zpracování a vedle toho sledovat příběh. Kromě dramatických obrazů (např. když Smrtečka — jak jí říkal otec — ochrání děti před rozduřenými psy) jsou tu i obrazy spíš meditativní, snové. Z nich nejsilnější jsou zřejmě dva závěrečné: děvčátko dospělo, barevnost ustoupila čistému prozření rázem poloprázdné stránky. A přiletí havran...

Výrazná výtvarná stylizace knížky ovšem neupozaduje její poselství. V pop-punkovém hávu a lehce groteskních kulisách se skrývá zábavný, jinotajný příběh o údělu smrti na zemi. Nevychází se ovšem z existenciálních otázek a explicitně vyřčených pravd, ale z ryze praktických věcí: jak má Smrtečka fungovat v té velké kutně, botách, s kosou, kterou málem neunes? Co všechno by se ještě dalo s takovou kosou udělat? Neumí náhodou taky čarovat? Tyhle otázky si hrdinka klade a na své cestě na ně svým způsobem odpovídá.

Děj je jednoduchý: Dcera pana Smrtky v expozici příběhu dostane od otce kosu a kutnu a má se vydat do světa. Pan Smrtka je totiž velice unavený, a protože má jen jednu dceru, svěří jí své řemeslo. Řekne jí jen to, že smrt není kosa a že na to, jestli je smrti třeba, musí přijít sama. „Je načase, aby ses vydala do světa a naučila se něco o umírání a o životě. Takový je koneckonců běh všech věcí...“ A Smrtečka jde a postupně, jakoby náhodou, prožívá různé situace a sbírá zkušenosti. A zjišťuje třeba, jak se mrtví probouzejí k novému životu nebo jak může některé věci obrátit k lepšímu. Sympatické je, že hrdinka zbytečně nerozumuje, nedumá nad nesmrtelností chrousta, prostě jde, něco uvidí nebo se jí něco stane —

a nějak jedná. Svými činy zároveň roste, dospívá, podobně jako vyrůstá ze svého oblečení.

Text zachycuje spíš útržky příběhu, jen několik důležitých vět ze situací. Mnohem více čtenáři napovídá obraz (např. když Smrtečka pomůže dvěma dětem, které mají díru v loďce, vyjet na jezero). V příběhu najdeme symboly a motivy se smrtí související (např. jezero, převozník, zrcadlo, stín, havran, houpačka...). Příběh působí jako lehký, otevřený interpretacím, zdánlivě jen tak nahozený — stejně jako jeho kulisy i výtvarné zpracování.

Děvčátko s kosou si na konci příběhu uvědomuje, že dítě je pryč. Můžeme si to vyložit jako dospění děvčátka, jako smrt dítěte v něm, jako konec a zároveň nový začátek, jako předěl v životě Smrtečky. Neboť poslední věta zní: „A pak se společně vydali dál.“

Děvčátko s kosou hovoří o podobných věcech jako *Návštěva malé smrti* Kitty Crowther (Bao-bab, 2013), ale jiným jazykem a zdá se, že trochu hravěji, bláznivěji. Je určena pro opakované čtení, prohlížení a nacházení drobných překvapení. Je dobré, že se u nás objevuje další knížka s tímto tématem, zachyceným dětským úhlem pohledu. *Děvčátko s kosou* fenomenálně vypráví o dětské hravosti, o tom, že smrt není žádná ježibaba ani osudová žena, ale může to být holka, co má radost z toho, co dělá.

EVA DAVIDOVÁ

DOMINIQUE GOBLET: PŘEDSTÍRAT JE PROSTĚ LHÁT

Z belgického originálu *Faire semblant c'est mentir* přeložila Alena Jurion. Praha: Meander. 2014. 148 stran. Odp. red. Ivana Pecháčková.

Vydáním komiksu Dominique Gobletové se nakladatelství Meander rozhodlo pro náročnou látku. Jak zpracováním, komplikované kresby jsou opatřeny ručním písmem samozřejmě nově s českým textem, tak příběhem, vhodným pro dospělé či dospívající. Pro čtenáře má toto odhodlání už jeden přínos, může se v tomto žánru setkat s psychologickým dramatem, založeným na autobiografickém rodinném příběhu.

Knihy by se dala vnímat i jako příběh tří generací žen: Dominiky, hlavní hrdinky, její čtyřleté dcery Nikity a její babičky. Dominika prožila velice komplikované dětství, ovlivněné krutostí matky a opilstvím otce. Převážná část děje, odehrávající se v přítomnosti, je o jejím vztahu s partnerem, který se složitě odpoutává od své předchozí známosti.

I když je vyprávění autobiografické (sama autorka přiznává, že se jím vyrovnává s velmi

obtížným vztahem ke svým rodičům, a hlavní postavy, mající stejná jména jako jejich skutečné předlohy, jsou zobrazeny v často intimních chvílích), nemělo by to čtenáře mást. Těžiště příběhu nemusí být v tom, co považuje autor osobně za důležité. Fabule, zprostředkovaná navíc velice stylizovanými a syrovými kresbami, prošla důkladnou transformací. Především byla zásadně narušena její chronologie, předmluva a čtyři následující kapitoly mnohdy bez ohlášení jednotlivé časy vrství podle svého vlastního klíče. Snahu po odstupu prozrazuje i kategorie vypravěče. Nemusí být zcela jasné, kdo nám má děj zprostředkovávat.



I když je kniha výpovědí hlavní hrdinky Dominiky, úhel pohledu se proměňuje s jejím věkem, a dokonce se přesouvá i na její vlastní dceru či v jednom případě i matku. Úvodní předmluva jako by tyto proměny předjímal. Vidíme malou Dominiku, která si roztrhne punčochy a její matka hned vše napraví. Krásná úvodní pasáž je ovšem iluzí. Perspektiva spočívá spíše na matce, která jen otočila punčochy dcerce, a ta neví, že má díry z druhé strany kolen. Panely předmluvy jsou zabarveny do lehce červené, mohli bychom snad říci až do růžové, přitom nadpis je na rozdíl od ostatních kapitol výstražně rudý. Jde tedy i vzhledem k dalšímu ději o velice krutý, neaplněný sen hlavní hrdinky o mateřské lásce.

Všechny další kapitoly mají v úvodu pravděpodobně (její podoba se výrazněji mění) obraz hlavní hrdinky, před třetí je v dětském věku. Ovšem před touto kapitolou je ještě vložen text, že její otec v červenci zemřel „v den mých narozenin“. Tato výpověď ovšem patří podle nápoděví jeho vnučce, čtyřleté Nikitě. Věta působí poněkud zmatečně, protože můžeme zapochybovat o tom, kdo v knize vlastně vypráví — hlavní hrdinka Dominika, nebo její

dcerka? Šlo jistě o vědomý posun tak, aby byl děj viděn z perspektiv různých hrdinů, ovšem vzhledem k žánru i délce psaného textu není vždy zřejmý.

Kresby nám v daném případě nabízejí přesnější vyjádření, perspektiva se neustále přeskouává i výtvarnou stylizací. Zřetelně je to vidět v první kapitole, kde se do obludných podob proměňují furiantský otec (ďábel, svatý) i jeho necitlivá družka (v celé knize jako smrtka). Když chrlí výčitky, přerůstají své oběti, z nichž se stávají malí, dětsky křehcí panáčky.

D. Gobletová hojně pracuje s gesty postav na úkor grimas, dokonce její hrdinové mívají hlavy neúměrně zmenšené či jim do tváře není vidět vůbec. Tyto výtvarné prostředky spolu s hrubě načrtlými tahy vyvolávají dojem autentičnosti, zmatku a tísně.

Výše zmíněná transformace má ale i své nedostatky: nejde jen o nejistotu, kdo k nám vlastně promlouvá, ale i zmatečnost děje. Jeho rozklíčování komplikuje například nejasné označování jednotlivých časových vrstev, s čímž souvisí i nedostatečné odlišení vzhledu hlavních postav. Například otec hlavní hrdinky, procházející celým časovým rámcem zhruba dvou desítek let, je téměř beze změn, a když se v jednom okamžiku objeví s bílým knírem, je to matoucí, protože na dalších stranách je opět obtažen černou barvou. Bohužel podobné nepřesnosti jsou časté, vzezření hlavní hrdinky se mění až příliš, její dcera má v některých scénách dlouhé, v jiných krátké vlasy, ačkoliv je v celém ději stejně stará. Je patrné, že kniha vznikala dlouhou dobu, různým způsobem a komplikovaně řazení jednotlivých scén přicházelo zřejmě dodatečně.

Autobiografický příběh skrývá velké riziko, že se rozplyne v podružnostech, které jsou důležité pro autora, ale nepřispívají k přehlednosti děje. I kniha *Předstírat je přesbílá* naznačuje, jak obtížné bylo pro autorku najít si od prožívaných situací odstup. Záplava sugestivních obrazů sama o sobě zahltí čtenáře, který se ale navíc musí orientovat i v posunech časových rovin a v množství vedlejších motivů (zřejmě autobiografických). Například některé postavy jsou jen zmíněny, jiné nerozvedeny.

Co dělá z knihy D. Gobletové zajímavé dílo, je princip koláže, který se nejlépe uplatňuje v klíčových momentech. Komiks jako vztah slova a obrazu nemá ke koláži daleko. Velice silný účinek vyvolává kniha tam, kde tento vztah prochází napříč dalšími situacemi, které vzájemně zesilují vyznění děje. Tak je tomu ve scénách, kdy matka za trest přivazuje malou Dominiku na půdu. Souběžně s nimi sledujeme, jako její otec, televizní přenos automobilových

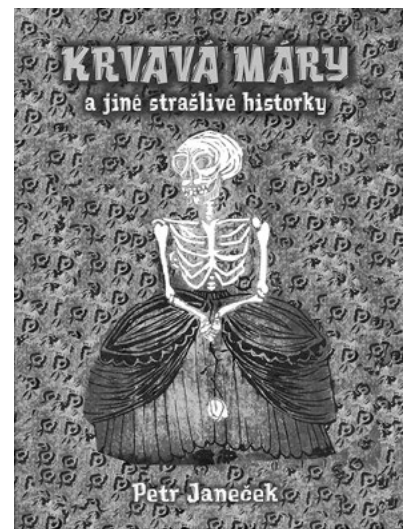
závodů, hledíme na obrazy hořícího monopolu a pod nimi čteme matčiny výhrůžky. Poslední scéna na celou stranu završuje oba kruté děje, přes obraz dívenky přivázané k trámu jde text televizního komentáře o smrti závodníka. Opačně vyznívá závěr knihy, kde má toto prolínání zase jiný a nadějnější nádech.

Jestliže má být kniha D. Gobletové tedy o navazování vztahů mezi blízkými, toto kolážovitě znovunalezení souvislostí mezi slovem a obrazem může být bráno i jako jeho umělecký pandán. Výsledkem je sugestivní kniha, s klady i zápory autobiografického námetu. Je třeba také ocenit výběr české redakce a její obdivuhodnou práci.

LUDEK KORBEL

PETR JANEČEK: KRVAVÁ MÁRY A JINÉ STRAŠLIVÉ HISTORKY

Ilustrace Lukáš Borovský, Adéla Čadková, Anežka Hájková, Alžběta Hradecká, Dominika Hynková, Viktor Janoušek, Adéla Jelenová, Kristian Lagrange, Natálie Pérová, Max Širc. Návrh grafického řešení obálky Barbora Hájková. Sazba a grafická úprava Petr Sýkora. Praha: Pavel Jiráček — Nakladatelství PLOT, 2015. 144 stran. Redakce Patricia Tošnerová.



Kniha *Krvavá Máry a jiné strašidelné historky* zachycuje tajuplné příběhy o věcech mezi nebem a zemí. Barvitě líčí, co si u nás dnes vypráví mladí lidé o nadpřirozenu, přízracích a záhadných událostech. Společnou vlastností historek je, že jsou vyprávěčem vždy prezentovány jako události, které se skutečně staly. Jde o sbírku, kterou připravili studenti Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity a Západočeské univerzity v rámci různých

etnologických a folkloristických kurzů nebo díky vlastnímu zájmu o dané téma.

Etnolog a folklorista Petr Janeček na sebe již dříve upozornil sbírkami současných českých pověstí a fám *Černá sanitka*, které se dočkaly i televizního, rozhlasového a divadelního zpracování. Na stejném principu je postavena i sbírka příběhů *Krvavá Máry a jiné strašlivé historky*. Autor je zde spíše editorem a spolu-tvůrcem než opravdovým autorem.

Ilustrace i celkovou grafickou podobu knihy vytvořili studentky a studenti Vyšší odborné školy uměleckoprůmyslové a Střední uměleckoprůmyslové školy v Praze 3 pod vedením akademické malířky Viktorie Ban-Jiránkové a akademického malíře Ivana Krále. Kontrast černé a červené barvy linorytů i celých stránek umocňuje strašidelnou atmosféru příběhů. I když je řada linorytů zajímavá a originální, jako celek působí všudypřítomné krvavé cákance a lebký poněkud prvoplánově.

Devadesát devět příběhů je rozděleno do pěti skupin: Mezi nebem a zemí, Zde žijí duchové, Duchové táborů a škol v přírodě, Démoni věku internetu a Kdo se směje naposled. Věk vyprávěčů se postupem od jedné skupiny k další snižuje. Do příběhů z první skupiny Mezi nebem a zemí patří zejména vyprávění z duchařského prostředí, historky o různých nadpřirozených znameních a vzkazech ze záhrobí. Mnohé z nich lze ovšem racionálně vysvětlit.

V druhé části — Zde žijí duchové — jsou soustředěny příběhy, které jsou spojeny s konkrétními místy. Vyprávění jsou doprovázena krátkými komentáři o historii místa či o původu a rozšíření legendy.

Některý z příběhů ze skupiny Duchové táborů a škol v přírodě slyšel někdy snad každý. Například nejčastěji vyvolávaným duchem na nejrozumnějších dětských akcích je podle knihy duch Boženy Němcové. Jak autor vysvětluje v následném komentáři, je to způsobeno zřejmě tím, že Boženu Němcovou znají díky školnímu výkladu všichni žáci. K dalším oblíbeným postavám duchů vyvolávaných na konci 20. století patřili také Adolf Hitler a Satan. Do této kapitoly patří však také známé dětské horory, které nic nepojí se skutečnými událostmi či osobnostmi, jako například příběh o Bílé rukavici.

Název celé knižce dala postava Krvavé Máry, objevující se v řadě duchařských historek z kapitoly Démoni věku internetu. Krvavá Máry a historky o ní se u nás více rozšířily až po roce 2005, ale její obliba je celosvětová (mezi americkými dětmi se objevuje od 70. let 20. století). Většina historek o krvavé Máře se točí okolo vyvolávání ducha ze zrcadla, kde se zjevuje krvavá tvář či postava. Mezi další populární postavy internetového

věku patří například Samara z hororu *Kruh*, uměle vytvořená postava Slender Man (poprvé se toto jméno objevilo v jedné internetové diskusi a odtud se pak šířily další historky) či Goatman — Kozí muž.

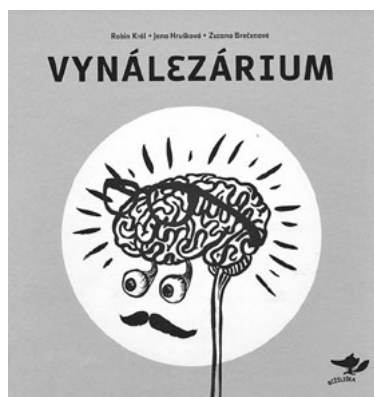
Humornou tečkou za temnými strašidelnými příběhy jsou vyprávění z úseku Kdo se směje naposled. U většiny z nich se ještě během příběhu dozvíme vysvětlení nadpřirozeného jevu, často velmi jednoduché a úsměvné.

Krvavá Máry a jiné strašlivé historky je soubor kratičkých vyprávění, která se dají číst najednou i jednotlivě. Někdy stojí vedle sebe i několik příběhů se stejným námětem, což poskytuje zajímavé srovnání. Stejně jako v *Černé sanitce* se zde objevuje řada místních i obecně rozšířených legend, které ocení především folkloristé, etnologové a psychologové, je-li slouží jako zajímavá svědectví o vývoji naší narativní kultury.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

ROBIN KRÁL-JANA HRUŠKOVÁ-ZUZANA BREČANOVÁ: VYNÁLEZÁRIUM

Napsal Robin Král, ilustrovala Jana Hrušková, graficky upravila a obálku navrhla Zuzana Brečanová. Praha: František Havlůj — běžíliška. 2015. 140 stran.



Mladé nakladatelství běžíliška se po sérii několika vizuálně odvážných leporel a kratších knížek pustilo do výpravnějšího podniku. Jeho *Vynálezárium* (s podtitulem „zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur“) naznačuje, jakou si česká knižní produkce pro děti hledá cestu, jaké to má přínosy, ale také úskalí.

Knihy na první pohled působí dojmem, že vznikala s velkou snahou o netuctové dílo, které je výsledkem společné práce autora Robina Krále, ilustrátorky Jany Hruškové a typografky Zuzany Brečanové. Zejména

obdivuhodná je práce obou posledně zmíněných spoluautorek; každá ze stran je pojata jinak, písmo včetně jednotlivých znaků vychází vstříc ilustracím i básním. Kde by to navíc mohlo rušit text, nebojí se nechat stranu i dvě v jednotlivých kapitolách prázdné. Přitom celek nepůsobí nejednotně. Zajímavý je u mladých tvůrkyň rys milé starosvětskosti, kterou vtiskly knize už na přebalu. Jde o pěkný výlet českou typografií a ilustrací končící u poetismu, kterému se blíží nejvíce.

Vynálezárium ale drží i rozkládá hlavní nápad: Jde o sbírku básní o všelijakých vynálezech člověka, zpracované nezvykle deseti různými básnickými formami. Naznačeným cílem bylo spojit lidskou tvořivost, materiální i duševní, do jednoho celku.

Onen nápad by snad mohl být i nosný, zajímavá je už myšlenka dát dohromady techniku a umění, ale po prolistování publikace se otázky, proč zrovna použít pro popis předmětů složitě básnické tvary, nezbavíme. Zvláště když si autor dal ještě náročnější úkol a z oněch poetických forem vybral zrovna dost krkolomné. Těžko lze pak hledat další důvod, proč zrovna rondel o žárovce či pantum o houpacím křesle, sauně či telegrafu. Několikrát opakovaná myšlenka, že jde o to popsat „zaručeně pravdivé“ příběhy vynálezů, je také neopodstatněná, kniha představuje i předměty typu stůl, dort, dveře.

Oné hře s vynálezavostí i na poli poezie ovšem chybí i jistá pokora k daným tvarům. Ačkoliv je jich dohromady hned deset, padesát tři básní obsažených v knize má podobné vyznění. Jsou to oslavné verše o tom, jak mohly dané vynálezy vzniknout. Jak si někdo například řekl, že něco vymyslí, aby zrovna daný předmět mohl být lidstvu k něčemu. Mimo to, že tento způsob neumožňuje vynálezy blíže popsat, zachází i s původní formou čistě účelově.

Ostatně mnohé z těchto forem se převodem do češtiny stávají jednoduššími a mnohdy i plytkými veršovánkami, které jistě neplnily takový úkol ve svých domovských kulturách. A bohužel tehdy, kdy by se mohla inspirace lidskými vynálezy rozvinout nejsnadněji, v kaligramech, kupodivu nápady uvádají. Příkladem je kaligram do tvaru pěstního klínu, ruční pily, kola nebo ptačí budky. Jistou výjimku tvoří ty o kompasu a majáku, které vědomě navazují na českou poetickou tradici.

Jak je vidět, tento umělecký směr ovlivnil autory zásadně, což jistě není na škodu. Ale zdá se, že Robin Král tomuto období propadl natolik, že překročil oněch téměř sto let, jako by neexistovaly. A zde se dostáváme k možná největšímu úskalí knihy. Je nesena na vlnách téměř bezmezného obdivu k lidským vynálezům a technice. O eskalátoru se praví: „Takhle

kdyby schody jely / a já na nich jenom stál, / pak bych řekl: „Svět je skvělý, / posunuli jsme se dál!“ (s. 44) Jako bychom se ale od těch dvacátých let nehnuli ani o krok. Zatímco lyrický subjekt cítí při popisu lyžařského vleku zadostiučinění: „Já jsem tedy spokojen!“, je to na počátku století jednadvacátého spíš zneklidňující. Může dnes snad někdo včetně dětí číst s nadšením verše: „Podívejte na tu — krásu — díky posuvnému — pásu. — Můžu zásobovat — masu — lacinými — výrobky — od kolébky do — hrobky“ (s. 75)? Anebo jde o krutou ironii? V celé sbírce jediné sonet o automobilu naznačuje i jistá rizika moderní techniky, když dopravní zácpy zdůvodňuje veršem: „[...] přehnal se to ale s nadvýrobou“ (s. 87).

Vynálezárium svým obdivem k předmětům může připomenout klasickou Nezvalovu sbírku *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti*. Ale na rozdíl od ní stojí nad věcmi i dětmi až příliš vysoko, jako dospělý, kterému je vše jasné a už si jen užívá přínosu vynálezů, ale nesnaží se pochopit jejich smysl a děti nakonec poučuje. A pokud jde o onu hru s básnickými tvary, pak je jejím vynikajícím příkladem z poslední doby nedlouhá sbírka Radka Malého *Poetický slovníček dětem v příkladech*.

Přes velkou snahu tak může kniha mladého nakladatelství vyznít i docela podobně jako tuctová publikace velkého knižního domu, pokud se už od počátku neopře o to hlavní — kvalitní text a nápad. V daném případě by snad bylo možné využít hned několika autorů. Chvályhodná snaha dělat knihy poctivěji narazila v tomto případě na velké riziko, nevyhýbající se ani jiným „alternativním“ vydavatelům, jako jsou Meander či Baobab: není zcela zřejmé, pro koho kniha vzniká, zda to není jen určitá libůstka nakladatele a autorů.

LUDĚK KORBEL

ZDENĚK LEŽÁK: VE JMÉNU HUSA: ZROZENÍ KALICHA

Ilustrace Michal Kocián. Brno: Edika, 2015. 160 stran.

V roce 2015 uplynulo šest set let od upálení Mistra Jana Husa na koncilu v Kostnici. U příležitosti tohoto výročí se během celého roku konaly nejružnější akce připomínající tuto významnou osobnost českých dějin. Jednou z nich bylo i vydání knihy *Ve jménu Husa*, která je věnována nejen životu Mistra Jana Husa, ale zejména historickým událostem předcházejícím vzniku husitství a jeho rozšíření.

Kniha je bohatě ilustrovaná a používá současný, až familiární jazyk, ale je zároveň nabýtá podrobnými informacemi. Kombinuje výkladovou část a komiks. Výklad seznamuje čtenáře s historickými fakty, stěžejní je pro něj text a informace. V komiksových částech je dominantní ilustrace, dialogy nejsou příliš rozsáhlé, ale přesto jsou výstižné.

Publikace je rozdělena do čtyř částí: Papežské schizma, Předreformisté a Husovi spojovníci, Za co, Mistře? a Husův odkaz. Na konci nechybí užitečný slovníček pojmů, s nímž se čtenář setká v textu.

První část, nazvaná Papežské schizma, ukazuje v kontextu dobového dlouhotrvajícího a palčivého problému papežského schiz-



matu Husovo upálení jako v zásadě drobnou událost. Poskytuje vhled do stavu církve 13., 14. a počátku 15. století a popisuje všechny absurdity papežského schizmatu. Na povrch vystupují intriky, mocenské hry či různorodé zájmy jednotlivců, které utvářejí plasticitou mozaiku dějin. První část je zakončena komiksem o životě Mistra Jana Husa od dob studií až po jeho smrt.

Druhá část — Předreformisté a Husovi spojovníci — uvádí čtenáře do problematiky eucharistie. Ukazuje, jak se na ni během doby měnil náhled, a umožňuje tak lépe pochopit požadavky reformátorů církve. Mezi předreformisty nepočítá jen „učebnicové“ Husovy předchůdce, ale i katary či valdenské, kteří šířili překlad částí Bible mezi lidi. Nechybí ale ani John Wycliff nebo Jan Milíč. Na tuto výkladovou část navazuje komiks o životě Václava IV., který převzal trůn v nelehké době a s ne příliš velkou chutí vládnout.

Třetí část — Za co, Mistře? — se věnuje třiceti artikulům, za které byl Hus souzen a od-

souzen. Jsou zde uvedena jejich latinská znění, překlad i další výklad jejich významu. Návazující komiks pak ukazuje české země a Čechy v době po Husově smrti, před vypuknutím husitských bouří a následně v jejich raném počátku. Vše je pak zaměřeno zejména na osobnost fanatického kazatele Jana Želivského.

V poslední části, nazvané Husův odkaz, připomíná autor nejen Husovy spisy, ale ukazuje velmi dobře i vývoj nazírání na Husa a jeho poselství, jeho využívání i zneužívání různými ideologiemi. Nakonec se pokouší objasnit, kde pramení náš současný pohled na toto období.

Výkladová část publikace je sice podrobná a obsažná, ale zpracovaná čtivou formou. Události podává barvitě a plasticky. Skládá se do poutavých příběhů, doplněných méně známými příhodami, drby či pikantními historkami, které však nejsou na úkor faktů. Patrná je snaha nezjednodušovat, ale naopak vysvětlovat příčiny a souvislosti.

Publikace je vhodná jako zdroj informací i nápadů pro jakoukoli práci týkající se tohoto historického období, a to jak pro učitele, tak pro žáky či studenty. Ukazuje historii ne jako suchou vědu, ale jako skvělý prostředek k pochopení minulosti i současnosti.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

ZÁZRKY SA NIEKEDY DEJÚ AJ NA DIVADLE — ZÁZRKY PRE ALICU

Autor: Andrej Kalinka

Libreto, hudba a réžia: Andrej Kalinka a. h.

Dramaturgia: Veronika Gabčíková

Scéna a objekty: Juraj Poliak a. h.

Bábky, kostýmy, objekty: Ivan Martinka

Premiéra 27. 11. 2015

Nitra, Staré divadlo Karola Spišáka, Štúdio Tatra

Podaktorí diváci po zhladnutí predstavenia *Zázraky pre Alicu* v Starom divadle Karola Spišáka v Nitre sa vyjadrili, že je nadčasové, čo neznamenaloch pochvalu, ale inými slovami nepriame vyjadrenie nespokojnosti: nepáčilo sa mi, lebo tu nebol jasne čitateľný dej. No ak sa stretne spisovateľ Lewis Carroll a Andrej Kalinka ako libretista, autor hudby a režisér v jednej postave a do tretice Ivan Martinka ako autor bábok, kostýmov a objektov (v Čechách známe aj ako herec napr. z filmu *Jánošík*), vtedy nemožno očakávať, že pôjde o jednoduché divadelné dielo s priamočiarym príbehom, na aké je bežný divák pripravený a aké očakáva. Samotné mená Alicy a Lewis Carroll sú však zárukou neočakávanosti, ktorá odjakživa zaujíma divadelných „fajnšmekrov“ a odborní-

kov, dodnes otvárajúcich nové diskusné fóra na tému Alicia a jej autor (bol pedofil, tvoril pod vplyvom drog a pod.).

A. Kalinka napísal svoju hru na motívy kníh Lewisa Carrolla *Alica v krajine zázrakov* a *Alica za zrkadlom*. Ale inšpirovať sa nechal aj tvorbou autorov (Jurij Norštejn, Cy Twombly, výtvarníčky Viera Kraicová a Adriana Šimotová), ktorí abstraktnosťou svojich diel inklinujú k poetike Carrollových románov. A tak vznikla inscenácia, kde dominovali nápady, hudba, bábky a svieže scénické riešenia. Herci sa v podstate dostali do úzadia, na scéne ich zastupovala iba Alicia (v priateľnom podaní Andrey Ballayovej), hudba a množstvo čarovných bábok a oživených predmetov.

V úvode predstavenia sa niekoľkokrát zopakuje rituál každodenného života dievčatka (vždy v kratšom čase a rýchlejšom tempe), ktorý sa zmení v momente, keď sa stratí zajač z kletky. Zrýchlené opakovanie rovnakých činností, striedanie dňa a nocí, odmietanie balíkov stelesňujúcich možný vstup vonkajšieho sveta, kovovou konštrukciou uzavretý priestor, pripomínajúci až väzenie, symbolizujú ulitu, do ktorej sa dnes človek často uzatvára pred svetom, ľuďmi, problémami. Uzatvorenosť v priestore však neznamenala statickosť. Nervózne a rýchle opakovanie činností dievčatka vyjadruje uponáhľaný štýl dnešného života, bez uvažovania, nepoznajúc zastavenie. Ale vypovedá aj o tom, že z ulity je veľmi ťažké

vykročiť. No Alicino rozhodnutie urobiť krok do neznáma je šťastné, otvorí možnosť poznať nepoznané, resp. vidieť známe veci z iného zorného uhla. Fiktívny svet je zázrak, ktorý urobili tvorcovia pre Alicu, ale i pre detského príjemcu. Detské naháňanie zajaca zobúdzajú k životu množstvo vymyslených predmetov, často pripomínajúcich výseky zo surrealistických obrazov (napr. kriky a na koncoch konárov sa húpajúce hrnčeky a tanieriky), mnohé technické riešenia zase vyvolávajú úsmev (pohyblivé oči, ktoré oživujú aj tri postavy), iné obdiv (postavička dreveného zajaca s dokonalými pohybmi) a ďalšie zakotvujú príbeh do reality (pohybujúce sa svietidlá či ventilátory).

Úlohu slov prebrala hudba, svedčiaca o muzikalite režiséra A. Kalinku. Skupina inštrumentalistov a vokalistov zostávala v čiernom kostýme v pozadí, neruší konanie prebiehajúce na scéne, vytvára atmosféru a disponuje vlastnou výpovednou hodnotou. Zároveň svojim maskovacím čiernym kostýmom tvorí kontrast k Alicinmu žiarivo žltému oblečeniu.

Keď Alicia v závere konečne otvorí balík, je to ako vyslovenie posolstva: „Človeče, vystúp z ulity, do ktorej si sa dobrovoľne nechal zavrieť. Neponáhľaj sa, pokochaj sa svetom okolo seba!“ Z divadelného hľadiska je zaujímavé, že vizualizácia a hudobná zložka diela nahrádzali reč a plnohodnotne vyjadrili zámery autora diela.

MARTA ŽILKOVÁ

LIBOZVUKY — SCHULLWERK BEZ ORFFOVEK

Scénár a režie: Jiří Adámek

Scéna a kostýmy: Kristýna Täubelová

Světelný design: Jan Komárek

Hudba: Marek Doubrava

Technika zpěvu: Pavla Fendrichová

Divadlo Minor, Praha

Premiéra 12. 4. 2015

Psáno z reprízy 19. 11. 2015 (představení pro školy)

Před divákem se odehrává hemžení malých človíčků, inspirovaných světem animovaného filmu. Stylizovaný je pohyb, ale především řeč. Herec není výtvarně rozvíjen ani charakterizován žádným kostýmem, naopak se zdá být redukován v čistě bílém overalu s kapucí. Nezbyvá z něj nic, jen tělo. Pokud bych viděl film, ve kterém vystupují letos populární *Mimoni*, asi bych první dojem z herců na jevišti přirovnal k nim. Herci jen nejsou žlutí a nemají libovolný počet očí. Podobných animovaných inspirací bychom našli víc.

Herci v první fázi inscenace především prozrazují poetiku, v níž se budeme pohybovat: práce s živým člověkem, stylizovaná a melodická řeč, světla, která se snaží působit stejně dynamicky jako pohyb a zvuk a zároveň pracují s crescendem ve spojení s pohybem — pohyb i zvuk narůstají a většinou pomlčkou končí.



Libozvuky



V první části inscenace jsou diváci opravdu pouze pasivní přihlížející a nemají příliš možností se zapojit do hry. Přichází však sled obrazů, v nichž se střídá aktivní zapojení diváka do tvorby zvuků a rytmů a pasivní poslech (sledování). Poté následuje část, ve které je vědomě budován vztah světlo-zvuk, který je do té doby buď nepřítomen, nebo se na něj neklade tak silný důraz. Tato část je ovšem založena opět spíše na přijímání než na aktivním zapojování, stejně jako závěr, který nabízí především vizuálně-světelnou podívanou — vrch přebírá i reprodukováná hudba.

Podle informací z programu je inscenace určena pro dětské publikum 5+ a má být „připravenou krajinou zvuků, ze které se nám nebude chtít zpět do rušného města“. Je údajně inspirována prací Bobbyho McFerrina. Pro mne jsou *Libozvuky* spíše ukázkou Schullwerku nebo české Orffovy školy (reprezentované u nás Iljou Hurníkem a Petrem Ebenem).

Úvod představení ve mně vzbudil mnohá očekávání, která bohužel nebyla naplněna. Začínáme v mlze a příšeří, objevují se herci a s nimi se začne ozývat „svojtina“. V téhle fázi je práce se světlem jaksi „rozhuďebnělá“ (tento princip se však v druhé části inscenace trochu vytrácí). Herci v podobě podivných tvorů upoutávají pozornost dětí využíváním stylizace animovaných filmů (kuk a břink, timing). Tato stylizace výborně funguje už na ty nejmenší. Zde je zmíněná práce s crescendem.

Ve druhé části inscenace se střídají hlasová cvičení se zapojením dětí a cvičení bez interakce s nimi. Z „dětských“ cvičení jde hlavně o hru s intonací, s opakováním rytmu, s hlasitostí (střídání piano a forte). Kromě intonačních cvičení by mohla být i náročnější, ale patrně byla zvolena na základě zkušenosti z předchozích představení. Cvičení jsou prokládána pohybově náročnějšími čísly, která mají děti zaujmout a nechat je odpočinout, rozptýlit. Herci jsou zdatní jak pohybově, tak hlasově, a tak je nač se dívat i co poslouchat. Bohužel v touze po neustálém překvapování (kde se teď asi postavy objeví) herci neustále přicházejí a odcházejí a každou chvíli se stane, že je prázdné jeviště. Připomíná to trochu cirkus — skončí hudba, skončí číslo a jdeme na další track. Někdy je ale rozptýlení příliš velké a není pak jednoduché děti zklidnit a zapojit opět do práce. Je třeba přiznat, že herci tyto nejednoduché situace nakonec zvládají dobře.

V předposlední části jde o hru se světlem a zvukem. Z hudebního hlediska je zajímavá práce s rozkladem akordů. Jen zamrzí, že se do této práce už nezapojují děti. Nicméně tvůrci

pro mne touto částí inscenace naznačují divákům: „Podívejte, co dokážete, když se tomu budete věnovat.“ Čistá krása.

Závěr inscenace je pro mne problematický. Inscenace rezignuje na jakoukoli dějovou linku, která by spojovala cvičení do uceleného tvaru nebo příběhu. Jde o sled obrazů a cvičení, které jsou stále hudebně složitější a světelně barevnější, hru s kouřem, zpěvem a rytmem. Z tohoto hlediska je nutné dostoupat v závěru až na vrchol, až k maximální složitosti a efektnosti. Proto se patrně po hrách se zrcátky objevuje herec v zrcátkovém obleku, tedy herec–diskokoule, a intimní zpěv a zvuky herců se změni v „mididisko“. Zpěv do hudby je nahallený a najednou už jsme se octli v ruchu velkoměsta — nekončíme intimně ve světě libozvuků, končíme „popinou“ zvukově podobnou Michalu Davidovi.

Navzdory těmto připomínkám je třeba říci, že *Libozvuky* jsou inspirativní inscenací, v níž se setkáme s velmi dobře hlasově a pohybově vybavenými herci. Diváka může tato inscenace posunout v přemýšlení o hudbě, hlasu a o práci s obojím. V tom je její největší přínos.

ONDŘEJ ŠULC

RUKOJEMNÍK / JAK JSME HRÁLI ČÁRU

Réžia: Juraj Nvota

Predloha: Peter Pišťanek: *Rukojemník — Lokomotívy v daždi*

Scénár: Peter Pišťanek a Marian Urban

Kamera: Diviš Marek

Hudba: Ľubica Malachovská Čekovská

ALEF FILM & MEDIA

Ukazuje sa, že spolupráca filmárov z Čiech i Slovenska prináša svoje ovocie v podobe neopozieraných tvárí, ale i dobrých a skúsených hercov (Libuše Šafránková, Ondřej Vetchý) či režisérův (Alice Nellis). Platí to rovnako pre filmy určené dospelému divákovi, ako aj deťom.

Potvrdzuje to aj starší film Juraja Nvotu *Rukojemník* (objavil sa vo vianočnom programe slovenskej televízie, v ČR sa premietal pod titulom *Jak jsme hráli čáru*), hoci je určený predovšetkým dospelému divákovi. Hlavným hrdinom je však dieťa a jeho hodnotiaci pohľad na dianie okolo neho. Režiséra J. Nvotu možno v súčasnosti zaradiť k slovenským špičkovým filmovým tvorcom a práve jeho práca s detským hercom a detský uhol pohľadu na zobrazenú dobu dodal filmu zvláštny esprit. Tentokrát ide o nezvyčajné zobrazenie obdobia spred roku 1968 na území neďaleko rakúsko-slovenských hraníc. Hlavná línia príbehu (podľa románu Petra

Pišťanky napísal Marián Urban, hudbu skomponovala Ľubica Malachovská Čekovská) sa viaže na zážitky malého chlapca, vychovávaného starými rodičmi, lebo jeho rodičia ušli do Rakúska, a on sa stal rukojemníkom štátu. Ide opäť o slovensko-českú koprodukciiu.

Filmový príbeh sa sústreďuje na hlavného detského hrdinu, ktorého výborne zahral Richard Labuda, vnuk Mariána Labudu, známeho aj v Čechách hlavne z filmu *Vesničko má středisková*. Vidno, že R. Labuda má s filmom skúsenosti, aj úloha bola pre neho šitá na telo a režisér tiež zvolil dobrú metódu práce s detským hercom. Pozornosť chlapca sa sústreďuje na pokusy dostať sa cez hranice k rodičom a na boj s bandou výrastkov s fašistickými sklonmi. Pohľad starého otca zase rozširuje diapazón obrazu vtedajšej spoločnosti a poskytuje iné hodnotenie konania dospelých — policajtov, pohraničníkov-vojakov, rodičov i starých rodičov chlapca a pod. Strety detí s dospelými sú menej zaujímavé, dôležitejšie sú vzťahy medzi deťmi. Odkrývajú totiž podstatu a dôvod nielen konania detských hrdinov, ale aj ich rodičov, učiteľov a ostatných aktérov príbehu, a tak pomáhajú vyhnúť sa opisnosti a zdĺhavosti.

Obraz detí vo filme veľmi pripomína slávny román maďarského autora Ferencza Molnára *Chlapci z Pavlovskej ulice*. Aj tu bojujú medzi sebou dve chlapčenské bandy a zomiera jeden z chlapcov, i keď z inej príčiny ako v románe. Aj v tomto prípade ide o stret zla a dobra či čestnosti. Zobrazenie doby nie je detinsky podfarbené, pôsobí reálne, i napriek tomu, či práve preto, že je tu zastúpený aj humor, hravosť a detské hľadanie dobrodružstva, ktoré sa napokon mení na nepríjemnú realitu. Ani riešenia, napr. potrebanie zla, sa nekonajú v rozprávkovom trende, čo film približuje k realite.

Tak ako v predchádzajúcom diele aj tu režisér volil výborné herecké obsadenie, kde okrem už spomínaného R. Labudu charizmatický Milan Lasica stvárňoval starého otca, Libuše Šafránková starú mamu, Ondřej Vetchý otca a Szidi Tobias učiteľku. Vo filme ďalej účinkuje mnoho známych hercov a herečiek.

Napriek tomu, že hlavnú rolu hrá dieťa, ide o vážne poslanstvo a spomienku na dobu, na ktoré by sa nemalo zabúdať. A v tejto podobe ich môže pochopiť aj detský príjemca, lebo sa o histórii dozvedá sprostredkovane, cez zážitky seberoyných hrdinov.

V poslednom čase sa mnohé filmy nálepkujú prívlastkom rodinné, hoci majú od toho veľmi ďaleko. Filmu *Rukojemník* toto určenie právom patrí.

MARTA ŽILKOVÁ

DRAMADIÁŘ / DRAMADIARY

PRO UČITELE A LEKTORY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

FOR DRAMA TEACHERS AND LECTURERS

4. SETKÁNÍ DRAMACENTER ČR / 4TH ENCOUNTER OF THE DRAMA CENTRES OF THE CZECH REPUBLIC

Brno

11.–14. 2. 2016

www.dramacentrum.cz

PŘEHLÍDKA DIVADEL PRO DĚTI A MLÁDEŽ / FESTIVAL OF THE THEATRES FOR CHILDREN AND YOUTH

16. přehlídka českého střediska ASSITEJ ke Světovému dni divadla pro děti a mládež / 16th ASSITEJ Czech Centre Festival within the World Day of the Theatre for Children and Youth

Praha, Divadlo v Celetné

12.–16. 3. 2016

www.divadlo.cz/assitej

DĚTSKÁ SCÉNA 2016 / CHILDREN'S STAGE 2016

45. celostátní přehlídka dětského divadla — 45. celostátní dílna dětského přednesu / 45th National Festival of Children's Theatre — 45th National Workshop of Children's Reciting

Svitavy

10.–16. 6. 2016

http://www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

14TH WORLD FESTIVAL OF CHILDREN'S THEATRE / 14. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA

Stratford, Ontario (Kanada)

5.–14. 6. 2016

Téma festivalu: Můj svět, naše planeta / My World, Our Planet

<http://www.wfct.ca>

MLADÁ SCÉNA 2016 / YOUTH STAGE 2016

14. celostátní přehlídka studentských divadelních souborů / 14th National Festival of Youth Theatre

Ústí nad Orlicí

22.–26. června 2016

<http://www.nipos-mk.cz/?cat=55>

9TH IDEA WORLD CONGRESS / 9. SVĚTOVÝ KONGRES IDEA

Ankara (Turecko)

11.–17. 7. 2016

<http://ideaturkey.org/en>

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE / DRAMA IN SCHOOL

21. celostátní dílna dramatické výchovy /

21st National Workshop of the Drama in Education

Jičín

15.–21. 9. 2016

http://www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

TVORBA-TVOŘIVOST-HRA / CREATION-CREATIVITY-PLAY

18. celostátní dílna komplexní estetické výchovy /

18th National Workshop of Complex Aesthetic Education

Jevíčko

29. 9.–2. 10. 2016

http://www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

IDEA EUROPE MEETING IN PRAGUE

Praha

12.–16. 10. 2016

www.ideadrama.org

DĚTI-VÝCHOVA-DIVADLO / CHILDREN-EDUCATION-THEATRE

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

Praha, Divadelní fakulta AMU

14.–16. 10. 2016

<http://www.damu.cz/cs/katedry/katedra-vychovne-dramatiky/divadelni-prehlička-dvd-deti-vychova-divadlo>

NAHLÍŽENÍ 2016 / INSIGHTS 2016

27. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla / 27th National Workshop of High School Drama and Youth Theatre

Bechyně

20.–23. 10. 2016

http://www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

IDEA DAY / DEN IDEA

Mezinárodní den dramatické výchovy / International Day of Drama Education

Celoevropská akce / An all-European event

25. 11. 2016

SUMMARY

REFLECTIONS–CONCEPTS–CONTEXTS

Eva Machková: History of Drama in Education in the Outline — The first part of a material written by Eva Machková that is to be continued in two subsequent issues of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama). In this part she discusses the roots of drama and theatre in education within Czech environment, namely school theatre from the Middle Ages to the time of reforms introduced by Joseph II. She goes on to characterise the period of the 19th and 20th centuries when children's performances started to take on the form of leisure time activities carried out on school grounds, yet for a long time possessed a rather didactic and moralizing nature.

DRAMA–ART–THEATRE

Jakub Doubrava: The Sight of the 2015 Insights — The 2015 Insights workshop of secondary school and youth drama held from 22th to 25th October in Bechyně marked the 26th year of the event's existence. Actor, performer and director Jakub Doubrava took part in it as a discussion leader and in this article reports on the performances he has seen. He appreciates the fact that the follow-up discussions were held in an atmosphere of mutual respect and interest in the experience of others.

APPLIED DRAMA–EDUCATION–SCHOOL

Jitka Míčková: The Little Witch in Kindergarten — The article deals with implementing drama in everyday kindergarten activities. Jitka Míčková ponders here both over the advantages and limitations of doing drama with preschool children and describes her project inspired by the book *The Little Witch* by Otfried Preußler, consisting of ten subsequent 45-minutes lessons carried out during two weeks in kindergarten, utilising predominantly drama methods.

REFLECTIONS–REVIEWS–INFORMATION

Eva Machková: Visual Arts Drama? — Eva Machková clarifies the relationship between visual arts and drama in her review of the new Czech book *Visual arts Drama in Educational Practice* by Ivana Bečvářová. The book contains a description of fifteen lessons for various age groups ranking from pre-school children to their teachers.

Jan Slavík: Pondering Over Visual Arts Drama

— Another review of the same book was written by a visual arts theoretician teaching at the Pedagogical Faculty of the University of West Bohemia in Pilsen.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Labyrinth of The World and Paradise of the Heart: A Unique Piece of Work by the Drak Theatre. Hradec Králové 21. 3.–17. 4. 2015 — In the spring of 2015, the Drak theatre introduced an extensive project inspired by the work of Comenius, *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart*... The project was intended for children aged 11+ and at its core was a non-traditional performance taking place all over the theatre building and in an adjoining Labyrinth. The performance won the award of the *Divadelní noviny* theatrical journal in the puppet and visual theatre category.

Dominika Špalková: Theatre as a Living Organism — The author of the overall concept describes here the developmental stages of the Labyrinth project — examining the topic, working dramaturgically on the literary work and shaping the direction and visual concept. She goes on to describe the whole performance inspired by the methods of site-specific and immersive theatre.

Tomáš Žižka: Varying Forms of Theatre — The stage designer of the Labyrinth project reflects theatre as a social act reaching a specific community, creating a kind of climate and facilitating contact both among the community members themselves and between them and the surrounding world.

Jan Svoboda: On Not Being a Spectator — Jan Svoboda is a co-author of the visual concept of the Labyrinth project and in his article he discusses the word “guest” as opposed to the more common “spectator”.

Dragan Stojčevski: Exhibiting or Staging a Story: A Spatial Reflection of the Labyrinth of the World and Paradise of the Heart — The author, a costume designer of Labyrinth, describes the principles of the immersive theatre that have been used in the project.

Anna Hrnečková: The Labyrinth Through Children's Eyes: Mode Comenius — An ar-

ticle written by the initiator of a parallel performance accompanying the Labyrinth project whose protagonists were children aged 10 to 13. Here she describes the genesis of the performance.

Kristina Procházková: Two Galleries or the Adventurous World of Visual Arts — These reviews look at two books for children which invite young readers to enter the world of visual arts in original and inspiring ways. The first book called *Why Paintings Do Not Need Names* won the 2015 Magnesia Litera award in the category of literature for children and youth. The other book called *the Gallery or Arthur's Adventure* (2015) came into being in collaboration of the Meander publishing house and the National Gallery in Prague.

Anna Hrnečková: Theatre in Books for Young Readers — This article deals with books on theatre intended for children, analysing eleven Czech publications on the topic.

Eva Davidová-Iva Lubinová-Gabriela Zelená Sittová-Luděk Korbel-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková-Ondřej Šulc: Reviews of new books and theatres for children and youth — Reviews of new books and performances for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 49

The text supplement contains a script to the performance **Who Do Foxes Drink** put together and played by the Zhasni! group from the Basic School of Arts in Uničov led by Jana Jurkasová. The performance was inspired by the eponymous book by the contemporary author Lidmila Kábrtová which deals with the life of a child under the communist regime in Czechoslovakia. In 2015 the play appeared as a guest performance at several young theatre festivals. The supplement also brings a text written by Jana Jurkasová, **How Children from Uničov Approached the Foxes** that documents the genesis of the performance. The author of the literary model has contributed by an article called **Wolves, Slovak Language and Overalls**, in which she comments on three staging approaches adopted to her book of fiction.

NÁSTIN HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

1. ŠKOLSKÉ DIVADLO OD STŘEDOVĚKU DO JOSEFINSKÝCH REFOREM

Školské, studentské a dětské divadlo má velice dlouhou historii a dávno historii má i intencionální využívání dramatických a divadelních postupů ve vyučování různým učebním látkám. V dějinách divadla bývá školské divadlo zpravidla hodnoceno z hlediska estetického, klíčovým kritériem bývá divadelní produkce (viz např. akademické *Dějiny českého divadla*). Méně častý je pohled, který uplatňujeme zde: posouzení jeho vývoje z hledisek pedagogických, to jest z hledisek vývoje názorů na jeho uplatnění v školním vyučování a ve výchově dětí a mládeže a praktického uplatnění tohoto přístupu. Divadelního kontextu, historie divadla jakožto uměleckého druhu a jeho kulturních souvislostí se dotkneme jen částečně, pokud to bude nezbytné.

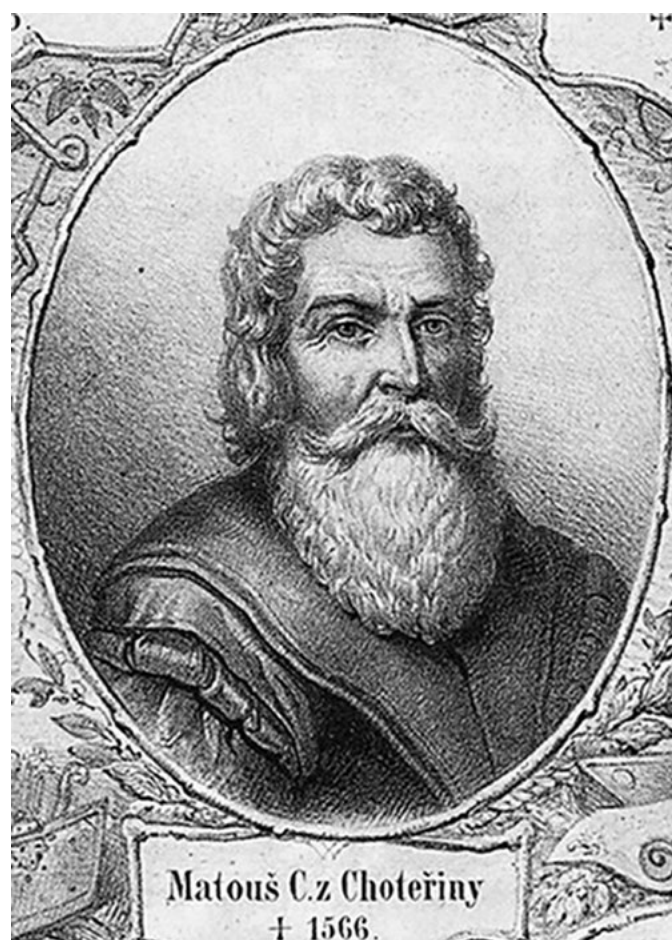
Studenti, žáci latinských škol, byli aktéry středověkých divadelních forem již od 12. století. V liturgických církevních hrách, vázaných na svátky, především Velikonoce a Vánoce, v *Hrách tří Marií* (u Kristova hrobu) a ve vánočních scénách příchodu pastýřů, klanění tří králů hrávali vedle kněží a řeholníků i klerikové — budoucí kněží a kůroví žáci, vystupující v rolích andělů a apoštolů, později i v scénách mastičkáře.

Se studenty se setkáváme i v divadle světském, zpočátku hodnoceném jako pohanské, hříšné, a proto opovrhované. Většího uznání se mu dostávalo až od druhé poloviny 13. století. V středověkém světském divadle se vedle předkřesťanské tradice obřadů a zvyků, jichž se účastnili zejména poddaní a měšťané, a vedle šlechty, pořádající na svých sídlech rytířské turnaje, hry, vystoupení minnesängerů i českých ioculatorů, uplatňovali i vzdělanci — duchovní, klerikové, žáci. V církevních školách byli aktéry divadelních vystoupení jak žáci škol domácích, tak ti, kteří se vraceli ze studií na cizích univerzitách,

odkud často přinášeli latinské hry. Na světském divadle se podíleli i bonifanti (boni infantes — hodné děti), tj. chlapci — kůroví zpěváci v kostelích; tradiční volba „biskupa“ bonifantů měla parodický charakter. Studenti a žáci prováděli výstupy samostatně nebo začleněné do průvodů a slavností a jejich základem byla komika. Studenti se často mísili s žákéři, kteří provozovali hudební produkce, zpívali, předváděli dramatické výstupy, akrobacii, pantomimu. Jen někteří pronikli do vyšší společnosti, většina vystupovala ve městech jako potulní umělci, žijící převážně v bídě. Studenti a žákéři si byli velmi blízcí, bavení společnosti bylo pro obojí zdrojem obživy a mnohdy se žákem stávali zběhlí a neúspěšní studenti, kteří se díky svému vzdělání dobře uplatňovali i jako autoři. Studentské a žákéřské výstupy a scénky, často jen monology, někdy i o dvou či více osobách, mívaly náměty ze života měšťanů. Obsahovaly parodie na různá povolání a jejich námětem byla často manželská nevěra nebo spory či nepřízní pronásledovaná láska. Charakterizoval je humor a karikatura a uplatňovaly se v nich standardní postavy, jako sluha, lékař mastičkář, čert, advokát, sedlák, šašci, blázni. Mluvní projev byl spojen se zpěvem, tancem, divadelními prvky. Dramatická tvorba se vzájemně ovlivňovala s literární tvorbou a vystoupení mnohdy spočívala v přednesu literatury. Významným dramatickým dílem českého divadla ve středověku byl *Mastičkář*, parodující mastičkářské umění. Toto divadlo se uplatňovalo na různých slavnostech, trzích, procesích, průvodech masek (*Dějiny českého divadla I*, 1968, s. 28–80).

Husitské období charakter divadla, založeného na parodii a frašce, výrazně změnilo. Vedle pokračujícího náboženského dramatu a světských divadelních aktivit, založených na zvycích a obyčejích (koledy, masopustní průvody apod.), se uplatnil přednes, píseň, satira a invectiva jako reakce na ideové spory a události doby. Těžiště bylo v drobných výstupech, důraz byl kladen na slovní projev, neboť nejdůležitější byla formulace myšlenky. Na tomto divadle se studenti, stoupenci husitského hnutí, podíleli i jako autoři. Žákéřský typ produkce byl v této době potlačen, divadlo předchozího období bylo kritizováno a přehodnocováno (*Dějiny českého divadla I*, 1968, s. 80–84).

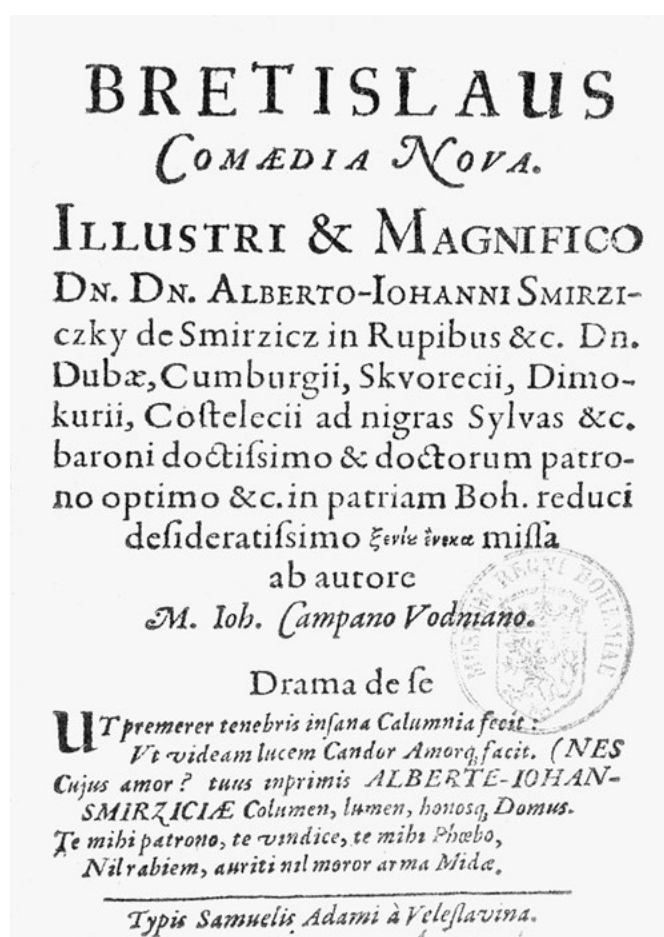
Vedle účasti na divadelních produkcích veřejných nebo poloveřejných se už od středověku objevovaly prvky dramatu a divadla ve výuce latiny, při níž se četly Terentiovy komedie. Od četby a jejího rozdělení do hlasů pak vedla cesta k ilustraci pantomimou a postupně i k inscenování her, jak Terentiových, tak později i Plautových (ty byly objeveny až roku 1428). Terentiova dramata sloužila hlavně jako cvičení v rétorice pro teologické dispute a právnícká jednání. Terentius byl vysoce ceněn pro dokonalost svého jazyka a podle Erasma Rotterdamského se „bez Terentia ještě nikdo nestal dobrým latinářem“. Od přelomu 15. a 16. století vycházela proto i školní vydání Terentia. Vedle čtení a hraní latinských komedií bylo součástí výuky latiny i memořování dlouhých pasáží z dramatických textů.



Matouš Kolín (Collinus) z Chotěřiny (1516–1566)

Humanismus, evropský vzdělánecký směr, zaměřený na „studia humana“, tj. obory související s pozemskou lidskou praxí, na noetiku a estetiku, přinesl odvrát od teologické orientace středověku. V počátcích humanismu u nás ještě z husitského období přežíval negativní vztah k divadlu. Řehoř Hrubý z Jelení do překladu Petrar-kova díla *Knihy dvojce o lékařství proti štěstí a neštěstí* (1501) vsunul negativní poznámky o divadle, které spojoval s hříchem a úpadkem mravnosti. České školské divadlo bylo proto dlouho interní, uváděné jen v uzavřeném prostředí školy pro rodiče, učitele a studenty, jen výjimečně se hrálo na nádvořích, kam měla přístup širší veřejnost. První doložené představení na pražské universitě — Plautův *Chvástavý vojín* — je datováno 1535. Postupně se tento negativní postoj k divadlu měnil. Humanismus přinesl větší počet římských autorů (např. Seneku) a s tím i poučení o antickém světovém názoru. Vznikala původní školní dramata na náměty biblické, později i historické, světské hry na současné náměty, frašky.

Významný vliv na rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě měl **Martin Luther** (1483–1546). K nám jeho vliv pronikal ve druhé čtvrtině 16. století prostřednictvím německých měst a škol na našem území a z nich přecházelo divadlo i na české školy utrakvistické. M. Luther podporoval hraní Terentia i her se starozákonními náměty (*Judith* a *Tobiáš* — domníval se, že to byly původně dramatické texty). Vedle cvičení v latině a rétorice se už v první polovině 16. století v jeho přístupu k školním hrám projevilo hlubší chápání mravní výchovy dramatickou činností, než jak morálku chápaly tehdejší diskuse o přípustnosti či nepřípustnosti určitých scén či výrazů. Podle Luthera

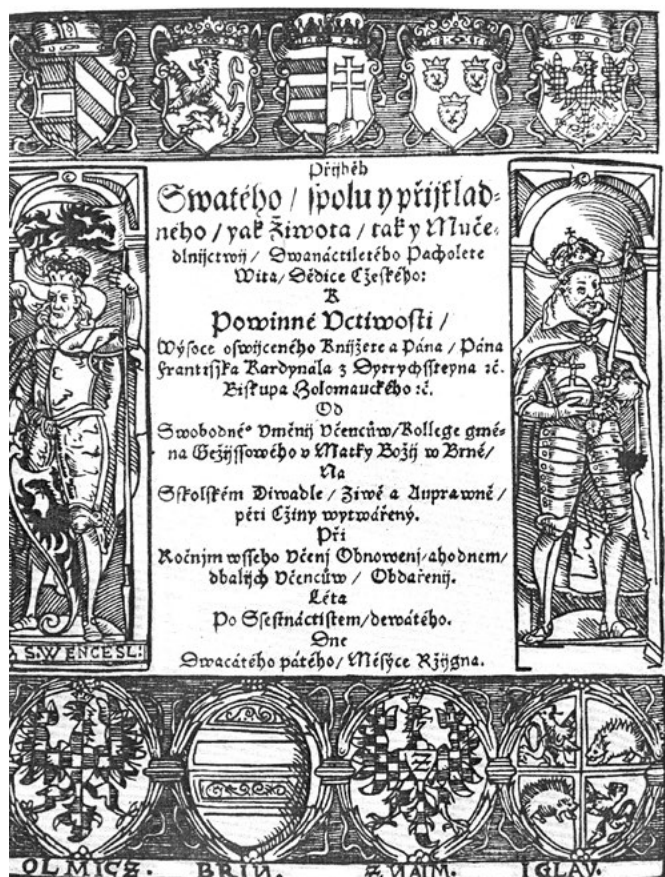
Jan Campanus Vodňanský: *Bretislaus Comædia Nova*, 1614

divadlo seznamuje žáky se sociálními vztahy a zdokonaluje jejich vystupování: „Netřeba bránit chlapcům hrát ve škole komedie, ale třeba to dovolit a připustit, za prvé, protože se cvičí v latinském jazyce, za druhé, protože v komediích jsou jemným napodobením z básně, zobrazené a představené takové postavy, jejichž prostřednictvím se mají lidé poučit a každý má být upomenut na svoji službu a stav a důrazně napomenut, co se sluší a patří sluhovi, pánovi, mládenci a starcovi a co má dělat.“ (Dějiny českého divadla I, 1968, s. 360)

Podobně formuloval cíle školského divadla i **Šebestián Měděný (Aerichalcus)** (cca 1515–1555): „1. Abychom se naučili mravy a způsob zařít si a spravovat celý život soukromý a veřejný; 2. abychom se naučili v práci rozlišovat lidi, tato záliba je totiž jakousi částí filosofie; 3. četba prospěje výmluvnosti, zásobě slov a čistotě řeči.“ (Dějiny českého divadla I, 1968, s. 360)

Po univerzitě se školní hry začaly objevovat i na partikulárních (tj. středních) školách českých měst. Nejstarší představení je doloženo z Kutné Hory (1549), další latinská školská představení se objevila v Praze, Lounech, Jindřichově Hradci, Kolíně, v Chebu, a Jáchymově.

Divadlo organizují univerzitní profesori, světské učitelé městských škol, studenti a žáci a tím se vymaňuje z církevního vlivu. V Praze byla průkopníkem školského divadla univerzita, kde se mu věnoval **Matouš Kolín z Chotěřiny** (1516–1566). Později byl donucen opustit univerzitu a založil si soukromou latinskou školu, kde v nejvyšší, 3. třídě bylo zařazeno dvakrát týdně čtení Terentia. Na univerzitě pokračoval v školských hrách zmíněný už Šebestián Měděný (rektorem byl v letech 1551–1553). Divadlo se stává oficiální součástí univerzitních aktivit, hrají studenti,



Nejstarší dochovaná česká jezuitská periocha —
titulní list, 1609

učitelé i rektori. V té době se jen zřídka hrají Terentius a Plautus a jsou přejímány biblické hry cizích autorů, Nizozemců a Němců, hry alegorické. Vzniká také původní tvorba psaná latinsky — *Tobiáš Jana Orla z Plavče*, prezentující mládeži příkladný vztah k rodičům.

Z biblických her soudobých autorů byla první *Susanna* (1539), hraná na nádvoří Karolina. Dramata napodobovala klasické římské komedie a tragédie, jejich pojetí bylo náboženské a moralistické. Humanistická dramatika kladla důraz na mluvené slovo — na rozdíl od divadla středověkého, které bylo především podívanou. Důležitou složkou výuky byl přednes a deklamační cvičení, kladl se důraz na výslovnost a na slovní výraz — i u divadla se mluvilo o „recitování komedie“.

V této době se také vedle římských komediografií uváděly i hry s náměty biblickými a *Jan Campanus Vodňanský* (1572–1622) začátkem 17. století svým latinsky psaným *Břetislavem* (*Bretislaus*) zavedl do školského divadla poprvé námět historický.

Školské hry, které původně sloužily jen jako praktická cvičení v latině, získaly na přelomu 15. a 16. století širší funkci. Vedle jazyka si měli studenti jejich hraním osvojovat i antický pohled na svět a na život. Římské komedie, založené většinou na milostných vztazích a intrikách, kladly důraz na právo člověka na pozemské štěstí a na lidskou přirozenost, zachycovaly běžné lidské problémy a vlastnosti a kromě zesvětštění přinášely i poměšštění pohledu na svět. Terentius se hrál častěji než Plautus, proto se tento typ divadla označuje jako divadlo terentiovské. Terentiova latina byla považována za dokonalejší, jeho hry za mravnější a svou váhu mělo i to, že zachycovaly život vyšších tříd. Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly dále za úkol cvičit paměť

COMICO-TRAGOE DIA Olim in Nobili Adolescente toti Orbi historicè exhibita;

Hodie

In Academico S.I. Gymnasio Neo-Pragæ
Scenicè repræsentata,

Agente

Celsissima, Illustrissima, Perillustri, Prænobili, Nobili,
ac Ingenua Media Classis Grammatica
Juventute, Mensæ die

Smutné Dívadlo

Něbo na Brozeném Mládenci
Světlu představené;

Dnes

W Cvičení Školním Kollege Nového Města
Pražského na Lessení wyobrazené

Ob

Wysoce Oswícené / Wysoce Drožené /
Drožené / Wzácné Slávné / a Sleschetné
Mládež z Třetí Školy / Léta 1705.
Měsíce dne.

PRAGÆ, Typis Universitatis Caroli-Ferdinandæ in Collegio Societatis
JESU ad S. Clementem, Anno 1705.

Periocha ke školní deklamaci o ztracení mládence Filodora —
titulní list, 1705

a naučit dobrému vystupování, podpora školských her však souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školu, odstranit dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější, ale také efektivnější.

Už v této době se však rozvíjela i diskuse o vlivu římské komedie na mravnost žáků. Někteří humanisté hájili antické autory odkazem na Bibli, kde jsou rovněž scény či výrazy obscenního rázu. V zárodku se tu už objevil problém (vyslovil se k němu později i Komenský v *Didaktice velké*), s nímž se školské či dětské divadlo a dramatická výchova v jisté míře setkávají občas i dnes — problém, zda mládež chránit před poznáváním negativních nebo materiálních a biologických stránek člověka a jeho života, anebo zda ji vychovávat poznáváním života v celé jeho šíři a po všech stránkách (Dějiny českého divadla, 1968, s. 101–111).

Na toto školské divadlo navázalo školní divadlo jezuitské. Jezuitský řád — Tovaryšstvo Ježíšovo — byl založen Ignácem z Loyoly ve Španělsku v roce 1534. Hlavním úkolem řádu bylo upevňovat katolickou víru, a to za prvé činností pastorační, liturgickou a katechetickou, za druhé misijní a za třetí — ale ne v poslední řadě — činností pedagogickou, tj. zřizováním a provozováním latinských škol, středních (gymnázia) i vysokých (filozofie, teologie). Do Prahy přišlo prvních dvanáct členů řádu v dubnu 1556, v červenci téhož roku bylo zahájeno vyučování v Praze v Klementinu, původně starém dominikánském klášteře u staroměstského vyústění Karlova mostu. (Nová klementinská kolej se budovala dlouhou dobu a byla zcela dokončena až roku 1773, nedlouho před zrušením řádu.) Postupně vznikaly koleje i v dalších městech, nejstarší z nich byla založena v Olomouci. Vyšší školy měly dva stupně — filozofii, která navazovala na gymnázium, a na ni

pak fakulta teologická. V českých zemích v druhé polovině 16. století byly tedy tři vysoké školy — vedle pražské univerzity dvě jezuitské fakulty, v Praze a v Olomouci.

Jezuitské školství upravoval *Studijní řád* (*Ordo studiorum*), schválený roku 1599 a platný pro všechny provincie a školy. Základem bylo vzdělávání jazykové — latina nejen jako jazyk vzdělavců, a zejména církve, ale také proto, že svou logickou strukturou rozvíjela myšlení a vedla k chápání pojmů. Základem vyučovacích metod byl výklad a opakování. Absolvent jezuitského gymnázia musel umět číst, psát, disputovat, koncipovat rétorická cvičení.

Jezuitské školství mělo trojstupňovou organizaci: Gymnázium trvalo obvykle pět let, nejprve tři gramatikální třídy, na ně navazovala poetika a rétorika. Třídy byly chápány spíše jako stupně a nemusely nutně trvat jen jeden rok. Na gymnázium navazovala artistická (později filozofická) fakulta, která byla tříletá, její ročníky se podle svého obsahu nazývaly logika, fyzika, metafyzika. Na ni navazovala čtyřletá teologická fakulta. Studium začínalo ve věku 6–8 let, gymnázium studenti tedy končili ve 13 či 14 letech, filozofii v 17 až 18, pak mohli pokračovat na teologii, ale tam často studovali i mnohem starší studenti.



Bohuslav Balbín (1621–1688)

K důležitým složkám jezuitského školství patřily aktivity divadelní, dramatické a přednesové. V Praze byly veřejné hry zahájeny 1558 první divadelní hrou *O církvi a jejím vlivu v národě* (*De ecclesia eiusquem in populo auctoritate*), v Olomouci 1566, v Českém Krumlově 1584, v Brně, v Chomutově a v Jindřichově Hradci v průběhu 90. let 16. století.¹

Cílem této součásti výuky bylo rozvíjení řečnických schopností, mravní a náboženská výchova, ale také prezentace škol na veřejnosti. Řádové předpisy uváděly, koho a v jakém příběhu je žádoucí přivádět na jeviště. Náboženské a morální působení divadelních aktivit mělo zajišťovat vytržebné chování vznešených a výjimečných lidí, proto byly náměty čerpány z Bible, ze životů svatých, z antiky a z historie. Studenty tehdy

byli jen chlapci, proto měly být všechny postavy mužské, ale generalát řádu na počátku 17. století povolil pro zaalpské země výjimku, ovšem jen pro postavy žen ctihodných a usedlých. V jezuitských hrách se často objevovaly ženské postavy alegorické, ale i ty měly zobrazovat jen ctnosti.

Školským jezuitským divadlem se zabývalo několik teoretických a didaktických spisů. O barokním pojetí umění psal Ital Alexander Donatus v knize *Ars Poetica* (1631), který divadlo považoval za komplexní umělecké dílo, obsahující slovo, hudbu i tanec jakožto rovnocenné výrazové prostředky. Řeč divadla má být bohatá, požadoval patos.

Bohuslav Balbín (1621–1688) dramatické poezii a divadelním aktivitám věnoval 8. kapitolu ve svém *Nástinu humanitních disciplín* (*Verisimilia humaniorum disciplinarum*, 1666). Psal o tzv. deklamacích, což podle něho znamená vše, co není rozsáhlé veřejné divadelní představení, sem tedy spadá celý herecký projev s modulací hlasu, gesty, držením těla, pod deklamace řadí B. Balbín drobné scénky, řečnická cvičení zabývající se nějakým problémem i dialogy, součástí deklamací může být předvádění toho, o čem se přednáší, stínohra, hudební prvky (zpěv), gramatická cvičení (skloňování, časování), deklamace starožitnické (předvádění historických reálií) nebo napodobivé (dva aktéři popisují stejnou věc, ale odlišně) a některé další. B. Balbín také vypočítává různé náměty pro deklamace (Plešek, 2003).

Deklamacím, které se předváděly jednou za týden nebo dva, byl ve výuce vyhrazen zvláštní čas, obvykle asi půlhodina, a studenti poetiky a rétoriky měli texty s pomocí učitelů také psát. Gramatikální třídy deklamace nepřipravovaly, protože studenti ještě neuměli dobře latinu, přednášeli jenom úryvky z autorů, které četli ve vyučování nebo krátké texty napsané učitelem. Většinou to byla próza, až v syntaxi, tj. nejvyšší třídě gramatikálního stupně, se objevovaly i verše. Žáci gramatikálních tříd vystupovali na poloveřejných akademických, které se v Klementinu konaly od ledna do března, každý měsíc vystupovala jedna z gramatikálních tříd.

„Actiones theatrales“ byly divadelní představení s použitím scénického aparátu. Hrály se komedie, tragédie, dramata, tragikomedie a komikotragédie. Hry často obsahovaly alegorické prvky a v českých zemích bylo časté míšení vážnosti a komiky, postav vznešených a prostých. Hrál se obvykle na zahájení nebo závěr školního roku, na konci masopustu, v Klementinu od Velikonoc do července. Texty byly zpravidla určeny jen pro jediné provedení, tj. nejen jen pro jednu inscenaci, ale i jen jediné představení.

Zpočátku jezuité neměli vlastní texty a uváděli biblické hry, morality i antické komedie, ovšem výrazně upravené. Brzy si však začali utvářet vlastní pojetí školského divadla a s ním i vlastní repertoár, schopný plnit funkce, které divadlu ve výchově přičítali. Jezuitské divadlo získávalo už před Bílou horou stále výraznější převahu nad divadlem utrakvistických škol.

Autory jezuitského školského divadla byli učitelé a hry byly psány pro přesný počet hráčů. Argumentum, tj. námět hry, schvaloval poradní sbor školy, hlavní slovo měl theologus domesticus, člen řádu, který pečoval o theologickou čistotu. Po dokončení celého textu (dialogů) četli hru další posuzovatelé, kteří vznášeli své připomínky jak z hlediska věku a znalostí žáků, tak nákladů na inscenaci. Závěrečné rozhodnutí bylo na rektoru. Hry určené pro mimořádné příležitosti (oslavy, korunovace, svátky apod.) recenzovali i členové řádu mimo danou školu, někdy dokonce provinciál či generál Tovaryšstva Ježíšova. S nadřazenými musel učitel konzultovat i obsazení rolí. Příprava představení probíhala mimo vlastní výuku, na generální zkoušku se přišel podívat rektor a další činitelé, kteří schvalovali veřejné uvedení.

Texty byly poměrně dlouhé, představení trvala od jedné do čtyř hodin, slavnostní obvykle 3–4 hodiny, ostatní nejčastěji 2–3 hodiny.

Představení uváděl prolog, který byl bez textu, tvořilo ho pantomimické či taneční vystoupení s hudbou. Pak následovala 2–3 jednání, členěná do výstupů, součástí hry byla vystoupení chóru jakožto komentátora příběhu. Základem výpravy byly listové posuvné kulisy a prospekty. Kostýmy byly často jen mírně upraveným civilem, často vypůjčeným, důraz se kladl na důstojnost a cudnost oblečení postav. Hrál se v učebnách, aulách, kolejních, divadelních sálech, publikum tvořili spolužáci, otcové žijící v koleji, někdy i rodiče a známí studentů, jezuité však neradi viděli v publiku ženy.

Repertoár tvořily hry legendistické, biblické, historické, alegorické, tematiku ze současného reálného života představovaly zejména zprávy misionářů z exotických krajů a morality. Kateřina Bobková-Valentová třídí hry podle toho, jak měly působit na žáky, tj. jakou měly výchovně-vzdělávací funkci: a) osobní vztahy člověka — rodinná a přátelská pouta, b) hra povzbuzující k pěstování ctností, ctnostného života, c) vliv na náboženské cítění, d) vlastnosti, které by měl mít vládce (velkorysost, spravedlnost).²

Školské divadlo pěstoval i další školský řád — piaristé. Ti na rozdíl od jezuitů zřizovali školství pro chudé a nemajetné a začínali nižším školstvím, teprve postupně otevírali i gymnázia. Mnohem více také pěstovali národní jazyky. První piaristická škola na našem území byla otevřena roku 1631 v Mikulově, kolej (tj. střední škola) v Litomyšli roku 1640. Piaristé oceňovali divadlo i hudbu, ale první veřejné představení se konalo až v 18. století. Nerozlišovali komedii a tragédii, nesměšovali alegorii s reálnými náměty, v hrách bývaly dokonce vsuvky v češtině (humor, kritika společnosti).

Mimořádný význam pro vývoj pedagogického pojetí divadla mají práce **Jana Amose Komenského**. Teolog, filozof a pedagog Komenský se narodil 28. března 1592 buď v Uherském Brodě nebo v Nivnici (někdy se uvádí i Komňa). V dvanácti letech ztratil rodiče a žil pak u příbuzných ve Strážnici, kde začal chodit do školy. V šestnácti začal navštěvovat latinskou školu v Přerově, kde jako adept kazatelského povolání dostal jméno Amos. V letech 1611–1614 studoval na akademii v Herbornu a na teologické fakultě v Heidelbergu. Po studiích byl nejdříve správcem latinské školy v Přerově, od roku 1618 správcem bratrského sboru a školy ve Fulneku. V době, kdy se po Bílé hoře skrýval na panství Žerotínů, zemřela ve Fulneku na mor jeho žena i oba malí synové. V letech 1621–1628 pobýval na žerotínských statcích v Brandýse nad Orlicí a v Bílé Třemešné a tehdy napsal *Labyrint světa a ráj srdce* a v hlavních rysech i *Didaktiku velkou*. V té době již byl podruhé ženatý. V roce 1628 odešel do polského Lešna jako senior bratrského sboru a správce latinské školy. Dokončil tam *Didaktiku velkou*, napsal *Bránu jazyků otevřenou*, *Informatorium školy mateřské* a další spisy. Lešno dvakrát opustil. V roce 1641 odcestoval do Anglie a pokoušel se tam založit vševědnou akademii, ale politické události jej přinutily změnit působiště. V Elblangu pak psal učebnice pro Švédy v naději, že pomohou českým bratřím při uzavírání vestfálského míru. Zklamán po jeho uzavření se jako biskup Jednoty bratrské roku 1650 vrátil zpět do Lešna, ale brzy na to byl uherskými knížaty Rákócziyovými pozván jako pedagog do Blatného (Šarišské-ho) Potoku, kde si ověřoval svoji ideu školy pansofické v praxi. Pro usnadnění práce žáků převedl svou encyklopedickou učebnici *Brána jazyků* jednak do podoby obrázkové knížky, kterou známe jako *Orbis pictus* (*Svět v obrazech*), jednak do podoby divadelní nazvané *Schola ludus* neboli *Škola hrou*. V roce 1654 se vrátil do Lešna, kde při požáru města v roce 1656 ztratil veškeré jmění i dlouhá léta sbíraný materiál pro slovník *Poklad jazyka českého*. Konec života strávil v Amsterdamu, podporován rodinou svého dlouholetého dobrodince Ludvíka de Geera. Zemřel 15. listopadu 1670, pohřben je v Naardenu.

Přestože navazoval na dávno zavedené využívání divadelních aktivit ve vyučování na latinských školách a v diskusích se odvolával na jezuitu, jimž podle něho má bratrské školství být úspěšným konkurentem, je jeho pojetí originální a v několika směrech se vymyká pojetí všech ostatních školských her. Byl také jediný, kdo v pobělohorském období v utrakvistickém školství pokračoval s divadelními aktivitami a jako jediný jeho tradici dovršoval teoreticky i prakticky.



Jan Amos Komenský (1592–1670)

Zavedení her do výuky v bratrské škole prosadil už roku 1635 za svého prvního pobytu v Lešně a v lednu 1640 inscenoval s žáky tamního gymnázia svou první hru, *Diogena*, a o rok později *Abraháma*. *Diogenes cynicus redivivus* (*Diogenes kynik znovu na živu*) je montáž epizod — tradovaných anekdotických příběhů o Diogenovi, životopisných údajů a Diogenových polemik s dalšími antickými filozofy a osobnostmi jeho doby (Alexandr Makedonský). J. A. Komenský oceňoval Diogenovy morální vlastnosti, jeho skromnost, nezávislost, sebekázeň, vzdělání, které souzněly s jeho vlastní morálkou. *Abrahamus patriarcha* je založen na látce ze Starého zákona a více než *Diogenés* klade důraz na příběh — *Abrahám* podobně jako čeští bratři opouští svou vlast pro víru. Po Komenského odchodu z Lešna školní hry dále provozoval jeho nástupce v pozici rektora školy **Šebestián Macer**, který se jako první pokusil o dramatizaci Komenského *Brány jazyků*.

V roce 1650 odešel J. A. Komenský do Uher na pozvání knížete Zikmunda Rákócziho a jeho matky Zuzany Lórántffyové. V Sárospatku (Blatném Potoku) působil na místní latinské škole jako pedagog, kde mu Rákócziové umožnili realizovat ideu školy vševědné.

Škola vševědná byla výrazem Komenského celoživotních pansofických snah: jejím základem byla snaha reformovat nejen vyučování latiny, ale celý obsah školy, celý systém vědění. J. Hendrich napsal, že pansofií chtěl „[...] odstraniti všechny spory v poznání lidském, zejména [...] odstraniti rozpory mezi věděním a věrou. Stejným hlasem měly

mluviti k člověku tři božské knihy, kniha přírody, kniha Písma a kniha mysli lidské (tj. rozum s pojmy sobě vrozenými). [...] A tak by všichni lidé nutně museli dospěti k téže jediné a jednotné pravdě, nastal by konec sporů a provedena by byla všeobecná náprava věcí lidských.“ (Hendrich, 1926, s. 5) V Blatném Potoce zformuloval koncepci pansofické školy v deseti bodech v *Nástinu osvícené školy potocké* (Komenský, 1926). Vzdělání má být pro všechny, včetně chudých, a škola má „učiti všemu, co může lidskou přirozenost zdokonaliti a tím napravit stav hospodářský, politický, církevní a školský“ (Komenský, 1926, s. 10). V tomto spisu najdeme jeho proslulý výrok, že škola má být „dílnou lidskosti“. Vševedná škola má být založena na univerzálnosti látky, jednotnosti systému a přesnosti metody. Má být uspořádána stupňovitě, tj. dělena na ročníky, základem metody má být autopsie, tedy vlastní pozorování žákovo, a autopraxie, tj. žáci mají všechno sami zkoumat, provádět, zacházet s tím, opakovat, učitel má jen dohlížet, aby se tak opravdu dělo.

První třída blatnopotocké školy byla otevřena v únoru 1651. Rektor János Tolnai Dali, který vyučoval v prvním ročníku, iniciátor pozvání Komenského do Blatného Potoku, však vyvolával konflikty a spory, vznikaly i problémy s učiteli a s jejich připraveností učit, jak žádal J. A. Komenský. Problémem byla i náročnost jeho učebnic, proto také vznikly *Orbis pictus* a *Schola ludus*. J. A. Komenský byl se situací nespokojen a chtěl z Blatného Potoka odejít. Ve *Vlastním životopisu* uvádí, co tehdy řekl kněžně Lórántffyové: „Celá má metoda směřuje k tomu, aby se školská robota proměnila v hru a potěšení. Tomu zde nechce nikdo rozuměti. S mládeží se zachází zcela otrocky, i se šlechtickou; učitelé zakládají svou vážnost na chmurné tváři, drsných slovech, ba i ranách, a chtějí býti raději předmětem bázně než lásky... Také jsem radil hned od počátku, aby byly zavedeny nějaké divadelní hry, maje jistou zkušenost, že není účinnějšího prostředku k vypuzení duševní malátnosti a k vzbuzení čilosti. Ale odpovídalo se mi, že tyto hříčky [...] jest ponechati jezuitům, já že jsem povolán k vážným věcem.“ (Komenský, 1926, s. 20) Mimo jiné argumentoval tím, že divadelními hrami mohou bratrské školy konkurovat školám jezuitským, a dokonce jim žáky přetahovat. Na základě Komenského stížnosti kněžna zasáhla a výsledkem bylo zavedení školských her. V jednání s Tolnaiem však opět došlo k sporu — odmítal biblické látky, neboť by jejich uvedení na jevišti považoval za znesvěcení. Dramatizaci *Brány jazyků* však přijal.

Komenského pojetí školních her obsahují *Zákony školy dobře spořádané — řád pro pansofickou školu a všechny osoby na ní zúčastněné* — žáky, rodiče, učitele i školskou správu. Část IX nazvaná *Zákony o divadelních úkonech* formuluje program školních her: „Divadlem jmenujeme, když žáci před očima mnohých, kteří jsou pozváni na tu podívanou, mají představovati některé úkony. Pěstovati takové úkony scénické jest velmi užitečné. Vždyť život každého člověka záleží z rozmluv a konání, a tudíž mládež tímto způsobem, příklady a napodobováním, je vedena velmi slušně a příjemně k tomu, aby zvykala pozorovati různost věcí, na různé věci odpovídati spatra, stručně se pohybovati, ruce a celé tělo přirozeně ovládati, hlas modulovati a měniti, slovem hráti počestně jakoukoli osobu a při tom všem odložit venkovskou ostýchavost a vésti si volně.“ (Komenský, 1926, s. 198) Každá třída má mít vystoupení čtyřikrát ročně a má v něm být obsaženo všechno, co se za čtvrtletí probralo. Hry všech tříd mají proběhnout v jednom týdnu, nejslavnější mají být na závěr školního roku.

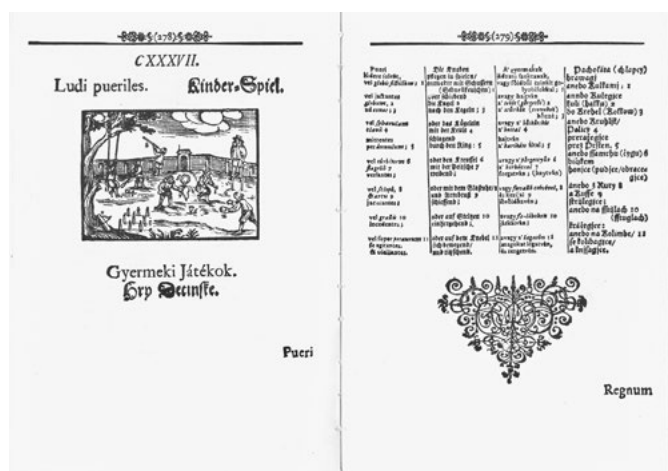
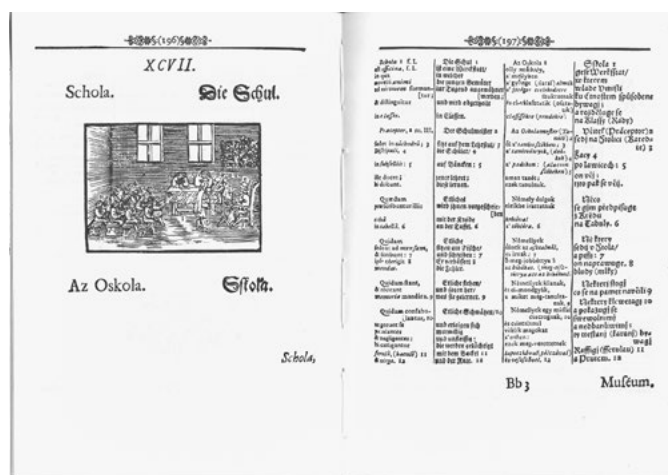
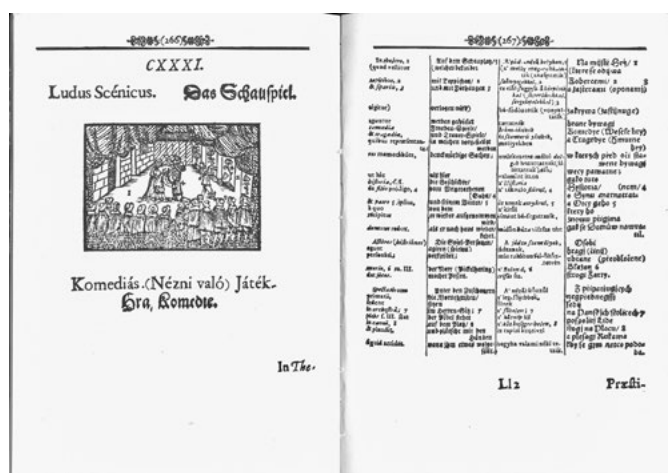
Ve *Škole vševedné* uvádí J. A. Komenský celou řadu úkolů, jež může scénická hra plnit: povzbuzení a pobídka pro žáky i učitele, veřejná kontrola práce pedagogů, zainteresování rodičů na práci školy, objevení chudých studijně nadaných žáků, zasluhujících hmotnou podporu, volba dalšího studijního zaměření nebo povolání: „[...] veřejné výkony před očima diváků povzbuzují lidského ducha spíše k čilosti,



J. A. Komenský: *Orbis pictus*

než je to možno dosíci nějakým napomínáním neb i celou mocí kázně. Tím se všechny věci pamětihodné, když jsou tak živě představeny, snáze vtiskují v paměť, než kdyby o nich pouze slyšeli nebo četli; [...] tato veřejná ukázka péče, jak učitelé o své svěřence dbají, jest i učitelům samým pobídkou, neboť vědí, že je to pro ně chválou, vystupují-li jejich žáci na divadle, a proto neustávají ve své horlivosti.“³ Divadlo je obrazem života, proto je příkladem pro život a pro veřejné služby.

Celý titul *Scholy ludus* zní *Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle*. Má osm částí, osm her, spojených rámcově postavou krále Ptolemaia, jemuž čtyři učenci (Platón, Eratosthenés, Apollonius a Plinius) předvádějí přehled všeho podstatného vědění a lidských činností té doby. V první hře se probírá příroda, v druhé člověk, v třetí řemesla, ve čtvrté se líčí život v nižší škole, v páté na univerzitě, šestá je věnována morálce, sedmá životu v rodině a obci a osmá životu ve státě a v církvi. I tam, kde by se nabízela možnost uplatnit dějové prvky, jde převážně o výklad a demonstraci poznatků. Ve čtvrté hře je mimo jiné formulována Komenského zásada názornosti. Postava Didaktika má tento text: „Učme všemu skrze příklady, pravidla a praktické využití a naučíme všemu bezpečně, rychle a příjemně. Kdo vyučuje, ten ať napřed prosím ukáže pravdivý a jasný vzor věci (která se má poznati nebo konati) a nechť dá žáku dostatečnou lhůtu k pozorování. Pak nechť objasní předpisem nebo pravidlem, co a nač ta věc je a jak se dělá; a to jasně, aby mu žák musel rozumět. Konečně má uložit napodobování a býti přítomen při pokusu, aby hned provedl opravu, vidí-li chybný krok, až se žák odnaučí chybovat...“ (Komenský, 1947, s. 27) Celá tato jediná Didaktikova replika je ještě dvakrát tak dlouhá,



Ukázky z Komenského díla Orbis pictus —
stránky věnované divadlu, škole a dětským hrám

vypovídá tedy také o charakteru *Školy hrou*. Komenského hrám chybějí až na nepatrné náznaky akce, jednání a charakterizace postav. Dramatický dialog je nahrazen otázkami a odpověďmi, popř. kratičkými sólovými promluvami, přednáškami. Nedramatický dialog, kombinovaný s monology různého rozsahu, se vyčerpává sdělováním poznatků, neposouvá děj kupředu a nemá funkci charakterotvornou. Rovněž režijní pokyny Komenského, obsažené zejména v předmluvě *Školy hrou* (Předmluva ke scholarchům) jsou ve své podstatě protidramatické a jsou koncipovány výlučně didakticky: „Všechno, cokoli žáci označují jménem,

na to nechť hned zároveň ukazují rukou, nohou nebo očima, nechť se toho dotýkají, zvedají to, otáčejí, ať již to bude ta věc sama, nebo nějaký její obraz. Není-li ani jedno, ani druhé po ruce a věc má být uvedena ve známost, nechť ji někdy pojmenují mateřským jazykem, a to proto, aby každý ukázal, že všemu, co říká, i rozumí. [...] Podobně vypravuje-li se o činnosti a pohybech někoho jiného, nechť je to rovněž oživeno činností a pohyby herce, protože právě v tom spočívá celé umění těchto her, že mluvíme současně k uším a očím. Mluvit s pohyby znamená dvakrát mluvit, a nad to více, obsahem řeči nejsou slova, nýbrž věci, a to je právě jádro tohoto cvičení.“⁴ Nejde tedy ani o dramatické jednání, ani o samostatnou a tvořivou aktivitu, ani o zkušenost, ale o názornost, nejde o divadlo, ale spíše o předchůdce naučného filmu.

Soustavné jevištní zpracování encyklopedické učební látky je jedním z velmi důležitých Komenského novátorských počínů a v tomto směru na něj navazuje vlastně až uplatňování dramatických metod na učebních látkách různých školních předmětů, dramatické strukturování a divadlo ve výchově a vzdělávání (TIE) v posledních desetiletích.

J. A. Komenský kategoricky odmítal divadlo „řemeslné“ a kritizoval uvádění římských komedií ve školách. Jeho námitky byly rázu morálního: „Zdaž proto, aby se naše děti naučily mluvit, budeme je vodit po krčmách, hospodách, putykách, nevěstincích a podobných stokách? [...] zlo se nás vždy chytá snáze, a proto pouštěť mládež tam, kde je pospolu zlé i dobré, je svrchovaně nebezpečno... V křesťanských školách mají být občané vzděláváni pro nebe, ne pro svět, a proto jim mají být dávání takoví učitelé, kteří by jim vštěpovali spíše věci nebeské než pozemské, spíše svaté nežli světské.“⁵ J. A. Komenský proto z divadla přijal jen vnější formu. Napsal o tom ve *Škole vševědné*: „[...] my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (způsobem přiměřeným tomuto věku) [...], obsahy starých komedií byly lehkavážné, malicherné a necudné a verše v nich často nečisté a paměti neohodné... My však bychom mohli vybírat krásné a pamětihodné události (nic nezáleží, zda posvátné či světské, skutečné či vymyšlené), s nimiž tak jak tak svého času by se museli seznamovati, až nabudou vzdělání...“ (Komenský, 1926, s. 81)

J. A. Komenský byl zřejmě první, kdo odlišil divadlo jako umělecký druh od školní hry — pedagogického prostředku. Před ním se užívalo jako výchovného nebo vyučovacího prostředku divadla. Proto mohly být mimo jiné inscenovány antické divadelní hry nebo jejich napodobeniny. Některé humanistické školní hry J. A. Komenský pravděpodobně znal, zřejmě však vůbec neznal ono „divadlo řemeslné“ (dnes bychom řekli umělecké), ačkoli byl současníkem „zlaté doby divadla“⁶. Komenského školní hry jsou výrazně interní, učební věci. Stejně jako většinu ostatních spisů je psal latinsky a ve škole sloužily mj. výuce tohoto jazyka. Ve svých dvou prvních hrách, napsaných pro žáky školy v Lešně, se ještě jiným školním dramatem své doby přibližuje. Jeho cílem však nebylo zobrazení konfliktu a z něho se odvíjejícího dramatického děje, ale naopak využití děje, postav, dějových motivů k tomu, aby se žáci seznámili s jistými poznatky.

Je příznačné, že byl ochoten podstatně měnit druh látky k dramatizaci, neboť využíval a zkoumal scénickou hru jako prostředek vyučování jakékoli látky. Pro J. A. Komenského není scénická hra obsahovou složkou, ale mnohostranně využitelným prostředkem. Školskou práci má hra osvěžit, má zpříjemnit učení a žáka k němu motivovat — v tomto smyslu platí i požadavek, „aby škola byla hrou, tj. potěšením mysli“, v tom také tkví jeho přínos tehdejší škole, která byla založena na drilu, na pamětním učení slov bez názornosti. Ve své *Předmluvě k členům městské rady amsterodamské* J. A. Komenský charakterizuje hru a její význam ve výchově a vypočítává sedm jejích znaků, z nichž větší část charakterizuje jako „potěšení“. Jako první potěšení uvádí

pohyb, jímž se „všechno děje a udržuje“ a který je důležitý zejména v mladém věku. „Z toho plyne, že dětem se nesmí bránit v běhání a jiných pohybech a že dítě, jemuž se brání, aby si hrálo, tj. pohybovalo se s ostatními okolo téhož předmětu, těžce to nese a raději chce odejít [...]. Druhé potěšení z hry spočívá ve vlastním rozhodování, tj. že ke hře přistupuje každý ze své vlastní vůle [...]. Třetí potěšení při hře záleží ve společenství, které přirozená povaha člověka tak velmi vyžaduje, že někteří myslitelé ne bez příčiny nazvali člověka společenským tvorem.“ Čtvrté potěšení ze hry spočívá v soutěžení, pátým znakem je řád, který hráči musejí dodržovat, šestým snadnost, s níž se lze hře naučit, a sedmým je odpočinek, „protože nikdo se nemůže oddat hře natolik, aby si ji, je-li příliš mnoho, nezošklivil“⁷. J. A. Komenský tedy viděl hru podobně, jak je charakterizována moderní filozofií a psychologií, nicméně jeho metoda je založena na názornosti, k učení činnostnímu a zkušenostnímu dospěla až pedagogika 20. století.

Komenským končí linie českého utrakvistického divadla, nikdo na něj ani doma, ani v emigraci nenavázal. Řádové katolické divadlo na latinských školách existovalo ještě více než sto let, v polovině 18. století se však barokní školské divadlo přežilo, ztratilo přitažlivost pro obecenstvo, kromě toho řízení státu ovládl osvícenský racionalismus a spolu s tím ztratilo význam i nepraktické vzdělání humanistického typu. Proto byl v Rakousku ještě před zrušením jezuitského řádu (1773) a před školskou reformou (1774) vydán zákaz veřejného předvádění školských představení (1764), později byla zakázána i představení neveřejná (1769). Tím školské hry na středních školách v Rakousku definitivně zanikly a neměly v našich zemích pokračování. Školství habsburské monarchie se od tohoto okamžiku zcela vzdalo dramatických činností a divadla jako prostředků užívaných s přesně vymezenými výchovnými a vzdělávacími záměry, organicky zapojených do vzdělávacího programu pro všechny žáky určitých tříd nebo stupňů a typů škol. Školská reforma Marie Terezie a Josefa II. přinesla výrazný pokrok zřizováním škol základních, ale současně s tím i utilitárnost, orientaci na výuku praktických dovedností, užitečných pro řemeslníka, sedláka či kupce, a vymýtila hlediska estetická.

2. DĚTSKÉ DIVADLO 19. A 20. STOLETÍ

V 19. století se divadelní činnost objevuje ve školách základních, ale jen jako zájmová, mimovyučovací činnost — v podobě příležitostných vystoupení, která jsou v českých zemích současně prvním divadlem pro děti. Protože už není součástí ani učebních plánů, ani osnov některých předmětů a ztrácí tak intencionální charakter, jaký měly divadelní a dramatické aktivity v předchozích obdobích, stává se také zájmovou, dobrovolnou činností učitelů. To znamená, že nelze klást nároky na jejich odbornou fundovanost, že neexistuje žádná školská příprava učitelů pro tento obor, neexistují učebnice ani jakákoli jiná odborná literatura. Divadlu s dětmi se věnovali především vlastenecky orientovaní učitelé, často to byli kněží, kteří divadelní hry pro dětskou skupinu nejprve překládali a později i sami psali. Nejdůležitějšími motivy jejich činnosti bylo pěstování české řeči a mravní a náboženská výchova. Současně však tato činnost měla charakter společenského života komunity, propagovala školu, vytvářela prostředí pro styk školy s rodiči a mnohdy také se výtěžek z představení využíval k účelům dobročinným. To vedlo k zdůrazňování funkce veřejného vystupování a školní představení měla výchovně působit i na dětské publikum. Základem výchovné teorie bylo přesvědčení, že chvályhodný morální vzor působí na dítě bezprostředně a přímočaře a stejně přímočaře odstrašující je příklad negativní,

neboť verbální poučení je schopno zapůsobit na morálku jedince. Toto utilitárně poučující pojetí zformuloval ve vztahu k divadlu s dětmi a pro děti **Antonín Konstantin Víták** (1835–1906) roku 1872: „[...] všeliké k následování hodné ctnosti, jakož i odstrašující vášně a neřesti v plné skutečnosti před zraky se staví“⁸. V těchto větech je v kostce obsažena charakteristika dramatiky a v souvislosti s tím i jevištního projevu školního divadla v polovině 19. století. V souladu s pojetím náboženské výchovy i s oficiálně uplatňovanou herbartovskou pedagogikou se snažila ovlivnit dítě zevnějšku, transmisivním způsobem, tj. předáváním hoto- vých poznatků, hodnot a „pravd“ a ovlivňovat tak postoje žáků v duchu předem daného modelu. Podle této pedagogické teorie „není lidská duše žádným semenem, které má přivést k rozvoji to, co je v něm původně potenciálně uzavřeno a zároveň předobrazeno, ale je nepopsaným listem, na který zaznamenávají svůj obsah zkušenost a výchova; rozvíjí se pod vlivem vnějších vlivů a pod rukou vychovatele“.⁹

Koncem šedesátých let 19. století se ve věci dětského divadla angažoval kritikami Jan Neruda, který svým poukázáním na praxi vídeňského Josefovského divadla spolupůsobil na to, že se na scéně Proza- tímního divadla začaly objevovat inscenace pro děti. Nehráli v nich



František Pravda (1817–1904)

však herci, ale děti, jen některé role zřejmě zastávali profesionální herci (Jan Neruda v jedné recenzi zmiňuje např. Otýlii Sklenářovou-Malou), režii měl profesionál Josef Chramosta. Nejčastěji zmiňovaným autorem byl **František Pravda** (vl. Vojtěch Hlinka, 1817–1904), kněz, vychovatel, básník i prozaik. Jan Neruda píše o jeho hrách *Slepá babička*, *Učitel ve francouzském zajetí* a *Král Liliputánský* a tato představení vřele přivítal a vychválil. Jeho soudy jsou ovšem ovlivněny nejen dobovým vkusem (což bývá u hodnocení dramatiky pro děti mnohem častější i výraznější než u dramatiky pro dospělé), ale zřejmě i samotným faktem, že se v českém profesionálním divadle inscenace pro děti vůbec objevily. O Pravdově *Slepé babičce* píše: „[...] pěkný to obraz

dětské lásky rodinné, poskytující malým divadelním umělcům nejen sdostatek příležitosti, aby se nabytou již rutinou pochlubili, nýbrž i popudu k výrazu přirozeně vřelému a ušlechtilému.” (Neruda, 1958, s. 42) (K charakteristice *Slepé babičky* viz dále.) I kritik Nerudova významu v případě her pro děti slevoval a již u něho se objevuje dodnes působící pojetí tzv. specifiky divadla pro děti, jakoby založené na víře, že „to tak musí být“, že pro děti „je to tak správně“.



Matěj Josef Sychra (1776–1830)

Nejstarší žánrovou oblast dramatiky pro děti tvoří hry ze života, odpovídající próze s dětským hrdinou. Tento typ dramatického textu je určen dětským hercům, jen v menší části z nich autoři předpokládají hereckou účast několika málo dospělých. Morální poučení je řečeno stručně, jednoduše, průhledně, děj a postavy jsou schematické a zjednodušené, aby se dětský herec i divák správně zorientoval a poučku přesně a správně pochopil. Předpokládá se přesný otisk na onen „nepopsaný list“. Zpravidla se hry týkají dílčího jevu, charakterového rysu, typu dětského chování (záškoláctví, lhaní, drobné krádeže, vybírání ptačích hnízd apod.), vyňatého ze složité struktury života. Konflikt je převážně malicherný, řeší se naivně, cestou nejmenšího odporu, většinou náhlým zlomem charakteru problémové postavy. Jiný model tvoří hry, v nichž dětský hrdina vykoná mimořádný, většinou nevěrohodný skutek a vyřeší tím závažnou společenskou situaci (změna sociálního postavení rodiny, vyléčení slepé babičky apod.). Hry, které usilují o realističnost a mají ovlivňovat reálný život jsou zpravidla nereálné a nepravdivé, chtějí poučit děti o uspořádání života a světa, a přitom situaci idealizují a přeceňují možnosti jejího řešení.

Z nejstarší tvorby je příkladem takovéto hry aktovka *Přirozené kouzelnictví*, kterou kněz a učitel působící zejména ve Žďar nad Sázavou Matěj Josef Sychra (1776–1830) přeložil z německého originálu Christiana Felixe Weisseho a vydal roku 1815. Základem zápletky je ztráta několika stříbrných hracích známek, jeden z dospělých prokáže, že

pachatelem nejsou děti chudé, venkovské a vlastenecké, ale bohatý a nevlastenecký chlapec — poučka zní, že vlastenec je poctivý, boháč ne, a kdo lže, ten také krade.

Tiskem začaly tyto hry vycházet od 50. let 19. století, v 70. letech už byly vydávány dosti hojně. Několik příkladů: **František Pravda** vydal v 60. letech hry *Štědrý den* (skupina dětí z dobře situovaných rodin obdaruje na Štědrý den chudou a nemocnou vdovu se čtyřmi dětmi) a *Slepá babička* (bratřenci a sestřenice ze čtyř rodin donutí slavného očního lékaře, aby bezodkladně operoval jejich slepou babičku). Učitel hlavní školy ve Vodňanech **Josef Renner** (1844–1892) napsal hru *Pomněnky* (1872), veselohru, v níž se pošťuchují tři bratři s třemi sestrami, jedna z děvčat se topí, zásluhu na jejím zachránění si neprávem přivlastní jeden z bratrů, ale je usvědčen. Příznačný je závěr, kdy chlapci slibují: „My zanecháme všech darebáctví a nebudeme vám nikdy ubližovati.“ Hra **Josefa Baara** (1835–1907) *Malí vojáci, aneb, Kdo neposlouchá, bývá bit* (hra zvláště při dětském výletu) (1873) se odehrává při hře na vojáky — menší skupinka se oddělí a jde vybírat ptačí hnízda, iniciátor této akce náhodou ujde trestu, rychle se „napraví“ a kamarády v tom (s přitakáním autora) nechá. Násilně traktovaná morálka je tedy leckdy dokonce nemorální.

Sedmdesátá léta 19. století přinášejí v dramate dětského divadla nový fenomén — pohádku. Patrně nejstarší českou pohádkovou hrou pro děti je *Popelka* z roku 1872, jejíž autorkou je **Eliška Pešková** (1833–1895), herečka a dramatička, později provdaná za divadelníka Pavla Švandu ze Semčic. Ze známějších autorů se koncem 19. století dramatizaci pohádky pro děti věnovali **František Doucha** (1810–1884), překladatel a autor dětské literatury, který zdramatizoval *Popelku*, *Palečku*, *Červenou Karkulku*, *Sněhurku*, *Jeníčka* a *Mařenku* a *Šípkovou Růženku* a vydal je roku 1876 ve společném svazku pod názvem *Divadlo malých*. Až na *Palečku* patří tyto pohádky po celé století k nejčastěji dramatizovaným. Některé z nich zdramatizovala i **Sofie Podlipská** (1833–1897), spisovatelka, redaktorka a emancipační pracovnice. **František Serafinský Procházka** (1861–1939), učitel, knihovník, redaktor, kritik a plodný autor literatury pro děti, vydal tři hry, jednou z nich byla *Popelka* (vyšla v roce 1898 ve svazku *Popelka a jiné hry pro mládež*). Nejstarší autorkou pohádkových her volně fabulovaných („na pohádkové motivy“) byla **Eliška Krásnohorská** (vl. Alžběta Pechová, 1847–1926), spisovatelka, libretistka a zakladatelka dívčího školství. Napsala několik pohádek: *Hojičku z lesa*, *Krále králů* a nejnámější, občas dosud uváděnou hru *Medvěd a víla*.



Dramatika dětského divadla v 19. století, ale i během století dvacátého byla výrazně ovlivněna i dramatickými díly čelných dramatiků národního obrození V. K. Klicpery a J. K. Tyla. **Václav Kliment Klicpera** (1792–1859) použil pověst jako námět hned ve své první dramatické práci *Blaník* (1820). Další hry založené na pověstech byly *Loketský zvon*, *Jan za chrta dán*, *Česká Meluzína* a *Brněnské kolo*. Ve své báchořečné dramate, kterou označoval jako „bájku“, volil hlavně historickou pověst, jejíž základ tvoří nějaká historická, reálně existující událost, postava, situace, lidský či přírodní výtvar, a mohou v ní vystupovat jak nadpřirozené bytosti, tak postavy reálné, historické či polohistorické (např. v *Blaníku* je realitou vrch Blaník, nadpřirozeným jevem Blaničtí rytíři).

Josef Kajetán Tyl (1808–1856) využil historickou pověst v menší míře, v jeho hrách dominují motivy pověřené povídky a démonické bytosti. Ve *Strakonickém dudákově* vystupují lesní panny, polednice, divé ženy a půlnoční duchové, v *Tvrdohlavě ženě* Zlatohlav (Krakonoš) a jeho pomocníci, v *Jiříkově vidění* rytíři z Blaníka, ve hře *Středem země do Afriky* skalní duchové a v *Lesní panně* několik lesních panen. Ve všech Tylových hrách mají démonické bytosti roli hlavních strůjců dění. Pouze *Čert na zemi* vychází z motivů pohádkových, zpracovaných u Boženy Němcové v *Čertovi a Káče*. J. K. Tyl formou navazoval na vídeňskou dramatickou báchoru (Ferdinand Raimund, Johann Nepomuk Nestroy), ale motivy a postavy jeho báchorek jsou převzaty z lidových vyprávění.

V. K. Klicpera a J. K. Tyl ovlivnili českou dramatickou volně fabulovanou pohádku v tom smyslu, že v ní trvale převládají motivy a postavy pověřených povídek nad motivy a postavami pohádkovými. Vliv na pohádkovou dramaturgii měl dále symbolismus a novoromantismus posledního desetiletí 19. století, kdy k nám začaly pronikat německé pohádkové hry — Hauptmannovy hry *Hanička* a *Potopený zvon*, *Fulda* *Talisman* a *Pán a sluha*, začátkem 20. století i *Modrý pták* Maurice Maeterlincka (u nás poprvé roku 1912). Souběžně s tím vznikala i domácí pohádková dramaturgie — v roce 1896 píše **Jaroslav Kvapil** (1868–1950) *Princeznu Pampelišku*, o dva roky později **Julius Zeyer** (1841–1901) *Radúze a Mahulenu*, v roce 1899 vzniká Kvapilova *Rusalka* jako libreto k Dvořákově opeře.

Princezna Pampeliška i *Radúz a Mahulena* jsou pohádky, pokud jde o fabuli, motivy i postavy. Jejich poetika se však od lidové pohádky odchyluje. V *Princezně Pampelišce* je útek hlavní hrdinky z domova motivován odlišně od útěků princezen v lidových pohádkách, její motivace je složitá, subjektivní a útek má nenapravitelné důsledky, neboť je kvůli němu považována za poběhlíci. Je zde mnoho psychologicky složitých a rozporuplných na rozdíl od jednoznačné, nepsychologizující klasické pohádky a jejich typových postav. Zeyerův *Radúz a Mahulena* je mnohem více vázán na tradici slovenských lidových pohádek. Kvapilovo libreto *Rusalky* díky své životnosti na operních jevištích značně ovlivnilo českou pohádkovou dramaturgii — dvojice víla či rusalka a vodník žije v pohádkách dodnes (např. vodník Volšoveček a víla Andulka v Čtvrtkově *Rumcajsovi*).

Vzestup zájmu o pohádku a pověst se projevil i tím, že na přelomu 19. a 20. století začalo Národní divadlo hrát vedle soudobých pohádek pro dospělé a vedle Tylových báchorek také několik původních pohádkových her pro děti. Byl to *Medvěd a víla Elišky Krásnohorské* (1900), *Betlém Karla Maška*, který psal pod pseudonymem **Fa Presto** (1867–1922) — nastudován byl třikrát (1905, 1912, 1915 s premiérou vždy v předvánočním období) — a dvě hry **Vojtěšky Baldessari Plumlovské** (1854–1934) *Pohádka o Sněhurce* (1904) a *Krakonoš* (1909). Národní divadlo se pak už k české pohádkové hře pro děti vrátilo jen třemi inscenacemi v letech 1917–1919, kdy se hrála hra **Antonie Fischerové** (1878–1958) *Vesnin hřích*, Maškova *Kašpárko-*

va maminka a *Jura Vojtěšky Baldessari Plumlovské*. Po dalších třinácti letech se v ND objevil Čapkův *Tlustý pradědeček* s Křičkovou hudbou (1932), čímž se činnost činohry Národního divadla v oblasti jevištní pohádky pro děti vyčerpala.

Rozvoj pohádkové dramaturgie souvisí i s tím, že se na přelomu 19. a 20. století stala pohádka dětskou četbou a že vznikaly i tzv. parazitní pohádky okrajových autorů, pracující se stejným arzenálem prvků. Uvádění jevištních pohádek bylo reakcí na fádnost her ze života, umožňovalo větší barvitost námětovou a inscenační. To však brzy vedlo k schematismu nového druhu — k efektům, vložkám baletním a hudebním, k nadužívání kostýmovaných komparzů, ke „kouzlům“ technickým a výtvarným. Dnes bychom takovou produkci pocítovali spíše jako show než jako divadlo. Pohádka často sváděla také k sentimentalitě, k emfázi, později i k násilnému a samoučelnému humoru. Na přelomu století už připravovala představení pro děti i profesionální divadla mimopražská a předměstská i soubory ochotnické, ale rozdíly v kvalitě her, které byly inscenovány dospělými profesionály i amatéry, a her určených školním souborům, jsou zanedbatelné.

Krátce před 1. světovou válkou v časopise *Úhor* (roč. 1, 1913, č. 3, s. 33–36), který se zabýval literaturou pro děti, proběhla první z diskusí o pohádkách, v níž byl tento žánr literatury zpochybňován. Quido Maria Vyskočil se v ní dotkl velmi podstatného problému: „Pohádka sama o sobě, jako nejryzejší produkt lidového ducha, není zavržitelná, ale to, co u nás často za pohádku pro děti se vydává a hraje, s vlastním půvabem báchořkovým nemá téměř nic společného. [...] Chceme-li již dětskou pohádku, pak sáhněme vždy jen po té, jež nese pečeť opravdového umění, má určitý národní ráz a pečlivě je dbalá přirozenosti myšlenkové fantazie a ryzosti slovesných požadavků. [...] Hry tohoto druhu [...] mají však také svoji stinnou stránku, oddalující mysl teprve vyspívající od skutečného života. [...] divadlo nad jiné je povoláno přiblížit dětské vnímavosti nejkutečnější život se všemi jeho povzbudivými i varovnými stránkami.“¹⁰ Na jedné straně Q. M. Vyskočil oceňuje umělecké hodnoty lidové pohádky, ale na druhé naráží i na pochybnost o přijatelnosti jejích nereálných, fantazijních prvků. Tato v diskusích se hojně objevující námitka, zpochybňující samu podstatu pohádky, je v souladu s dobovým přesvědčením o přímochařosti působení uměleckého díla, jako by estetické vnímání bylo fotografickým otiskem v duši vnímatele — tak, jak autoři věřili, že se do dětské „nepopsané desky“ otiskne poučka o tom, že se nemají vybírat ptačí hnízda nebo že člověk nemá lhát a krást, tak také zřejmě věřili, že dítě vezme za bernou minci existenci draka nebo upálení ježibaby Jeníčkem a Mařenkou v peci. Odtud také často pramení zásahy dramaturgů (běžné dodnes) do příběhů, odstraňující mnohdy dějové i tematické jádro pohádky.

Již před touto zásadní diskusí o vhodnosti či nevhodnosti pohádek pro děti narazil Bohumil Mužík na jeden trvalý problém hodnocení pohádek (i dalších žánrů dětské četby a divadla) — přenášení dospělých pohledů do této oblasti, nerespektování faktu, že dítě se zajímá o jiné věci než dospělý, že o nich také ví něco jiného, jinak je vnímá. Jak diskuse o pohádkách, tak mnohdy dramaturgie pohádek bývají až do současnosti deformovány dospělým, podstatně informovanějším, ale také o hodně méně hravým a fantazijním viděním věcí. Jinak řečeno: dítě na rozdíl od dospělého neřeší, jak mohl vlk spolknout babičku i Karkulku, neboť to vidí jako obraz, metaforu, ne jako popis zažívacích procesů a ústrojí.

Diskuse o pohádkách se ještě dvakrát vrátila. V roce 1924 a pak v letech 1930–1933. Kritizována byla zpravidla parazitní pohádková hra, která na jevišti převažovala. Ale někteří autoři odmítali pohádku vůbec. Typický argument najdeme u Otakara Svobody v jeho pří-

spěvku z roku 1924 (Úhor, roč. 12, 1924, č. 6–7, s. 88–90): „Chceme divadlem vychovávat. Pohádkou nevychováváme pro život, který na dítě čeká, pohádkou mu jen jeho dětský život zpřijemňujeme [...]. Celý život dítěte nebude pohádkou, bude bojem, někdy krutým bojem, a obeznámiti dítě dorůstající s tímto bojem jest úkolem pedagogů.“¹¹ Otakar Pospíšil v roce 1932 (Úhor, roč. 20, 1932, č. 3–4, s. 100–102) pak poukázal na důvody, proč je jevištní pohádka tak populární a současně tím upozornil na její zploštění: „Obliha dramatizování pohádky záleží v tom, že poskytuje několikere možnosti naplňující hlediště, což by sotva dokázala hra ze života:

1. dává možnost vystupovati mnoha dětem;
2. působí pohádkovou scénou, výpravou vůbec, efekty všeho druhu;
3. připouští zpěvy, tance, reje a bůhví co všechno, zpestřuje často chudý děj a umožňuje mladým hercům ukázati nejen herecké, ale i zpěvné a taneční „umění“.

[...] Je nutno přiznati, že nejvíce divadelních představení pořádají školy, aby si opatřily mimořádný zdroj příjmů na knihovny, polévkové zařízení atd. A je tu snaha — zcela přirozená — naplniti hlediště. Tu se pak vžila takováto matematika: Čím více dětí na jevišti, tím plnější hlediště a mocnější kasovní úspěch. A tak co nejvíce tedy světlušek s lucerničkami, květin, pidimužků, broučků, vlí a podobně.“¹² Autor pak tyto inscenace označuje jako „fabrické výrobky“, a ač je to historicky i ekonomicky nenáležitě, vnucuje se termín „komerce“.

Citát je proto tak obsáhlý, protože O. Pospíšilovi se v něm podařilo postihnout nejen společenské souvislosti dětského divadla od konce 19. století až do 2. světové války, ale také charakter dramaturgie i inscenační praxe pohádkové dramatiky. Byla to vesměs pohádka parazitní, většinou volně fabulovaná, jen v menším počtu případů založená na některém z příběhů lidové pohádky, ale i v těch případech přizpůsobená dobovým zvyklostem. Byla převážně sentimentální, emfatická, efektní, bezobsažná. Není tedy divu, že diskuse v těch dobách vznikaly. Počátkem 30. let se diskuse o pohádce objevily i v komunistickém tisku (*Tvorba*, Julius Fučík), kde byla pohádka kritizována z „třídních pozic“ — nezakreslovat dětem pohled na třídní rozdíly jako varianta odmítání nerealnosti pohádky.

Ale v této diskusi už se ozvali i obránci dobré jevištní pohádky, v první řadě Jaroslav Průcha, učitel a spisovatel, autor řady činoherních i loutkových her pro děti, a **Bedřich Šaloun** (1872–1933), sochař a zakladatel pražské Říše loutek.

V téže době jako první diskuse o pohádce proběhla i diskuse na téma dítě na jevišti. Ve *Zlaté Praze* otiskl publicista **Karel Scheinpflug** (1869–1948) roku 1915 článek *Dítě hercem*, v němž konstatuje, že dítě není a nemůže být umělcem: „Silou, nesoucí tvořícího umělce, je talent; dítě nemívá rozvitých talentů, má nanejvýše jejich zárodky. Světlem vedoucím hledajícího umělce jsou jeho zkušenosti a postřehy; zásoba dětských zkušeností bývá nepatrná a dětská pozorování bývají povrchní a jednostranná. [...] Nemá-li dítě tvůrčích sil, mívá někdy jistou schopnost napodobovací. Schopnost velmi primitivní ovšem. Snaží se napodobiti fotograficky přesně. [...] Ano, je dětské divadlo, jež má svou oprávněnost i svůj půvab. Zakládají je děti samy, bez podnětu a vedení dospělých. [...] A děti jsou jeho herci i básníky; improvizují kus i hru. [...] Toto dětské divadlo nemá ovšem žádného režiséra. Nebo lépe, má jich tolik, kolik má herců. [...] A toto divadlo nemá žádného obecenstva. Vlastně má ho jen tolik, kolik má herců. [...] Pokuste se přenést je do říše umění a zničíte jeho půvab.“¹³ Scheinpflugův článek byl přetištěn v *Úhoru* (roč. 3, 1915, s. 133–137), jehož redaktor Otakar Svoboda na něj reagoval pod stejným titulkem. Soudil, že divadlo učí dítě dobrému vystupování, a v té souvislosti použil téměř stejné formulace jako J. A. Komenský: „[...] Dítě naučí se vystupovati před velkou veřejnos-

tí, ztrácí strach, učí pohybovat se volně, nenuceně; děti ve výkonech svých jedno druhé hledí předstihnout, snaží se podat výkony co nejdokonalejší.“¹⁴ A pokračuje tím, že soutěživost mezi dětmi, k níž divadlo vede, je nutná a prospěšná. Otakar Svoboda usiloval o využití dětského divadla při formování řady schopností nutných pro každého člověka, nejen pro profesionálního či amatérského herce. V roce 1944 pak tuto diskusi svým způsobem završil Miloslav Disman, který již dokázal rozporná hlediska sloučit, ale zejména v praxi svého souboru spojit možnosti dětských aktérů, nároky na jejich kultivaci a zvládnutí dovedností potřebných pro veřejné vystoupení i uměleckou výchovu jak dětí na jevišti, tak dětských diváků, jejich duševní obohacení uměleckým dílem a pěstování uměleckého vkusu.

K neplodnějším autorům od počátku století až do období 1. republiky (a částečně až do let 2. světové války) patřili z řad učitelů **Vojtěška Baldessari Plumlovská** (1854–1934), učitelka dívčích škol na severní a střední Moravě, a **Jaroslav Průcha** (1894–1936), autor her pro děti i dospělé, včetně her loutkových, próz pro děti. V. Baldessari Plumlovská je autorkou více než třiceti her — dramatizací pohádek lidových i autorských (např. Andersenových), ale i pohádek volně fabulovaných. Všechny se vyznačují vnějšími efekty, sentimentalitou, emfatičností: *Sněhurka*, *Sůl nad zlato*, *Zlatá husa*, *Zlatá nit*, *Nespokojená Káča*, *Zahrada sudiček*, *Svátek matek*, *Záchrana dítek — záchrana národa*, *Honza pán*, *České srdce*, *Horymír*, *Ječmínek*, *Přemysl a Libuše*, *Krakonoš*, *Matka* (dle H. Ch. Andersena) a mnohé další. Počet her Průchových se blíží dokonce padesátce — psal jak pro divadlo činoherní, tak pro loutkové a náměty jeho her se z větší části od her V. Baldessari Plumlovské lišily. Vedle tradičně koncipovaných pohádkových her volně fabulovaných nebo zdramatizovaných, jako je *Čarovný proutek*, *Čertův švagříček*, *Kouzelný prsten*, *Zlatovláska*, *Čarovný závoj*, *O mlsné princezně*, *Očarováný hasičman* a her o Krakonošovi, najdeme u něj hry příležitostné a oslavné, jako jsou *Blaničtí rytíři*, *O matce Vlasti*, *Pohádka o práci*, *Pro tatíčka presidenta*, i hry ze života — *Pod vlastním krovem*, *Frantíkovy trampoty*, a konečně i v duchu dobové módy řadu her o Kašpárkovi, zejména loutkových. Většinu jeho her lze označit za komedie nebo dobovou terminologií „veselé hry“. Hry pro děti však často psali i divadelníci, většinou druhořadí herci, autoři komerční dramatiky, nápopěda. Dětské soubory přejímaly i tyto hry, psané většinou pro odpolední představení více i méně umělecky zaměřených divadel.

Tomuto typu výpravné emfatické pohádky dominovaly zejména autorky: **Antonie Fischerová-Kučerová** (1878–1958) s pohádkami *Děd Vševed*, *Dlouhý*, *Široký a Bystrozraký*, dramatizací Karafiátových *Broučků* a s hrou ze života *Když hračky obživnou*, **Zdeňka Christinová** s pohádkami *Dvě Maričky*, *Kinkaš Martino*, *V říši květin* a adaptacemi Erbenových básní *Poklad*, *Vodník* a *Zlatý kolovrat*, **Popelka Biliánová** (1862–1941) s *Vyšehradským vodníkem* a **Oldra Sedlmayerová** (1884–1954) s dramatizací *Broučků* a pohádkou *Zlatý roj*, **Zdeňka Uhlířová-Štětková** s hrami *Ježibaba*, *Čertův mlýn*, *Bílá paní*, *Princezna Hrdopyška*, *Čarovné jezero*, *Zlatý lupínek*, *Pohádka o Českém srdci*, *Honza v pekle*. Pohádky, pověsti a příležitostné hry psal z řad učitelů **Otakar Svoboda** (1872–1926) — *Královna rudých máků*, *Tři zlaté vlasy Děda Vševeda*, *Labuť*, *O silném kováři*, *Královka*, *Pro lesk kalicha*, *Královský šašek*, *Do přírody*. Pro profesionální divadla, většinou předměstská nebo mimopražská, napsal (vedle her pro dospělé) celou sérii pohádkových her a pověstí, hojně přebíraných dětskými soubory, druhořadý herec a nápopěda **Antonín Šíma** (1873–1951): *Bublinka a Kulihřásek*, *Čarovný mlýn*, *Červená Karkulka*, *Dlouhý*, *Široký a Bystrozraký*, *Malá královna*, *Mramorová princezna*, *Pohádka o Meluzíně*, *Popelka*, *Sedmikráska*, *Sirotkovy sny*, *Svéhlavá princezna Šípková Růženka*, *Za dračí korunu*, *Za štěstím a slávou* a dobrou desítku či dvě dalších.



Miloslav Disman (1904–1981)

Zcela se z této produkce vymykaly *Dvě Maričky* **Ferdinanda Krcha** (1881–1973). Tuto dramatizaci pohádky Václava Říhy vytvořily pod vedením Krchovým členové dětského souboru Domu dětství (tj. sirotčince) v Krnsku. Výrazně se od dobových pohádek liší svou prostotou a soustředěním na morálku pohádky, a ovšem především tvořivou účastí dětí na jejím vzniku, čímž F. Krch podstatně předešel dobu.

V období první republiky, zejména vlivem školského reformního hnutí, vznikaly první pokusy o uplatnění zcela nového přístupu k dramatickým a recitačním aktivitám dětí. Vycházely ze zájmů a potřeb zúčastněných dětí a chápaly tuto činnost především jako výchovu aktivních účastníků, teprve v druhé řadě dětí-diváků. K tomuto směru výchovy patří pokusy režiséra **Miloslava Jareše** (1903–1980) v holešovické Legii malých, **Rudolfa Nekoly** (1901–1969) v reformní škole v Michli, práce **Ladislava Švarce** (1883–1974), **Ferdinanda Krcha** a **Ladislava Havráňky** (1884–1961) v Domě dětství v Krnsku a Miloslava Dismana v reformní škole v Nuslích.

Rudolf Nekola popisuje svou práci se školským dramatickým klubem na michelském Komeniu v dodatku ke Kuršově knížce *Dětská divadla v SSSR a u nás*. Důraz kladl na výchovu kolektivní a etickou, na přirozenost, nenaučenost a uvolněnost dětského projevu. Proto nepracoval s pevnými dramatickými texty. Východiskem byla četba básní a výňatků z próz, v nichž děti společně s učitelem vyhledávaly dramatické momenty a zvažovaly, co by samy v dané situaci dělaly. Vytvářela se tak dětská zkušenost, která poskytovala možnost přirozeného výrazu a sebevyjádření. Text se zapisoval až v závěrečné fázi práce — mezi hlavní a generální zkouškou.

Zejména ve 30. letech se snažilo učitelské nakladatelství (Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva československého) v edici *Dětské divadlo*, vydávané už od roku 1917, čelit záplavě efektních pohádek, vydávaných komerčními agenturami (F. Švejda z nich byl nejpłodnější), vyhledáváním autorů a námětů usilujících

o důraz na obsahové složky, zejména na morálku hry, ale také v duchu diskusí o pohádce na tematiku reálného života, na hry vlastenecké a příležitostné, jejichž umělecká hodnota však rovněž nebyla vysoká.

V téže době se výrazně uplatňovala i tzv. dramatizace ve vyučování. Reformní školy dvacátých a třicátých let usilovaly o odstranění jednostranného verbalismu staré školy a pod heslem školy činné nebo tvořivé, produkční, pracovní hledaly nové metody vyučování, přibližující školu životu a navazující na dětské zájmy a na dětskou potřebu aktivity. Kladly důraz na efektivnější učení činné (aktivní) proti učení pamětnému (pasivnímu). Tzv. dramatizace se doporučovala a využívala zejména v prvouce a vlastivědě, v dějepise, českém jazyce — všude tam, kde bylo třeba zkonkrétnit a žákům přiblížit různé děje a vztahy mezi lidmi. Dramatizace byla doporučována i jako prostředek vyučování cizím jazykům. Obdobné tendence se objevovaly všude ve světě a uplatňovaly se i v začátcích porevoluční sovětské školy.

Nejvýznamnější postavou toho hnutí byl z hlediska dramatické výchovy **Miloslav Disman** (1904–1981), původním povoláním učitel, po většinu svého života rozhlasový redaktor, reportér a režisér, vedoucí dětského rozhlasového souboru; autor odborných prací o dramatické výchově a recitaci, dramatik a prozaik pro děti. Narodil se 27. 4. 1904 v Bělé pod Bezdězem. M. Disman obecnou i měšťanskou školu vychodil v Bělé pod Bezdězem (1910–1918), vyšší reálku studoval v Jičíně a v Praze (1918–1922), kde také složil zkoušky na učitelském ústavu. V letech 1922–1929 byl učitelem v různých menších městech a vesnicích severních Čech, ve 20. letech byl členem Ochotnické jednoty v Bělé pod Bezdězem. V letech 1930–1935 byl učitelem pokusných škol v Praze (Nusle, Křesomyslova ulice). V té době se podílel na vytváření metodik a učebnic matematiky pro reformní školy, zároveň studoval na Vysoké škole pedagogických studií (1930–1934). Od roku 1931 spolupracoval s Československým rozhlasem, v roce 1935 se stal redaktorem dopoledního vysílání pro děti, později reportérem a režisérem vysílání pro děti a mládež, souběžně s tím vedl dětský soubor. V roce 1971 odešel do důchodu.

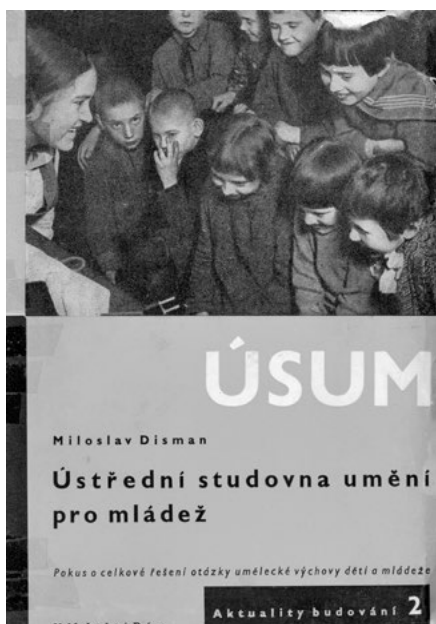
Dětské recitační, divadelní a loutkářské soubory vedl od svých patnácti let. Této činnosti se věnoval také v místech severočeského učitelského působení, od počátku 30. let na pokusné škole v Nuslích, kde založil a vedl Recitační klub. Tento soubor poprvé vystoupil v rozhlase v květnu 1931, v tomtéž roce se zúčastnil práce na filmu Vladislava Vančury a Vítězslava Nezvala *Na sluneční straně* (kolektivní výcho-



va dětí z rozvrácených rodin), od roku 1935 pracoval při Čs. rozhlasu jako vedoucí DRDS (= Dismanův rozhlasový dětský soubor — tento název navrhl Vladislav Vančura).

Těžiště Dismanova přínosu je v oblasti dramatické výchovy vycházející z reformních pedagogických směrů první poloviny 20. století. Jako jediný udržel práci v DRDS kontinuitu dramatické výchovy a dětského přednesu od 30. let do začátku 70. let 20. století. Metodiku své 55 let trvající práce s dětským souborem uložil do publikace *Receptář dramatické výchovy* — souboru her, cvičení, improvizací a etud, které uplatňoval ve své práci. Jeho metodika je v principu založena na systému herecké výchovy K. S. Stanislavského, tj. na vnitřním prožitku, na představě, která je východiskem jednání. M. Disman si uvědomoval, že dítě není pro hereckou tvorbu plně disponováno, protože herecký talent se rozvíjí až v dospělosti a dítěti chybí i životní zkušenost. Proto stavěl na dětské autostylizaci, a to jak v dětských inscenacích (Intimní divadlo — *Broučci* a další inscenace DRDS), tak při práci dětí v rozhlasových inscenacích spolu s dospělými herci. Vzniku dětských hvězd předcházely četnými alternacemi, kladl důraz na rozvoj osobnosti, individuality v kolektivu, na učení zkušeností, rozvoj citlivosti, na morálku, pěstoval u dětí vztah k umění a kultuře. Jeho metody byly založeny na hře, na tvořivosti a aktivitě dětí, systematicky rozvíjel smyslové vnímání, pozornost, uvolnění, fantazii, komunikaci. Práci na inscenaci zakládal na analytickém postupu, tj. od hromadných improvizací přes skupinovou aktivitu k vystoupení a roli jednotlivce.

Zabýval se i metodikou dětského přednesu a jeho odlišností od přednesu dospělých. Ve 30. letech napsal spolu s Antonínem Kuršem publikaci *Sborové recitace*. Zabýval se tu i tzv. voicebandem podle E. F. Buriana. V 60. letech spolu s Vratislavem Kubálkem vydal knihu *Dětský přednes a dramatický projev*. Podle M. Dismana se přednes dětí liší od uměleckého přednesu dospělých, a protože se u dítěte schopnosti teprve vyvíjejí, jde o jeho sebevyjádření. Důležité místo v procesu práce na přednesu měla u M. Dismana improvizace a etudy na námět textu, které umožňují dětem hlubší proniknutí k jeho významům. Repertoár pro sólovou i kolektivní recitaci v DRDS zahrnoval lidovou poezii, klasiku i současnou poezii pro děti. Důraz kladl na techniku řeči (vliv rozhlasové práce), pro niž shromáždil značné množství cvičení a cvičných textů. Součástí práce v DRDS byly i letní tábory, spojující dětskou rekreaci s dramatickými činnostmi.



Miloslav Disman si systematicky vychovával následovníky („mladé vedoucí“), prováděl průzkumy vztahu dětí k uměleckým aktivitám, zabýval se psychologii dětského diváka (asi jako vůbec první u nás). Souborem prošla řada pozdějších herců a režisérů, ale také redaktori, spisovatelé, hudebníci a další umělci či publicisté a odborníci v oblasti humanitních věd.

V oblasti dramatické výchovy a divadla pro děti se M. Disman angažoval i při koncipování a zakládání literárně-dramatických oborů lidových škol umění, podílel se na jejich koncepci a prvních osnovách a pracoval několik let v poradní skupině LDO.



Miloslav Disman s dětmi

M. Disman se angažoval i v pokusech o vytvoření sítě profesionálního divadla pro děti. V letech 1932–1947 byl jednatelem Pedagogické jednoty Komenského, v níž založil sekci Pražské divadlo dětem. Tato sekce připravila několik inscenací, z nichž se však jevištní realizace dočkala pouze Vančurova dramatizace Stevensonova *Pokladu na ostrově* (Národní divadlo, 1935, rež. Antonín Kurš). V období 2. světové války a krátce po ní byl M. Disman režisérem, iniciátorem a propagátorem divadla pro děti, později se stal spoluzakladatelem mezinárodní organizace divadla pro děti a mládež ASSITEJ (1965).

Jako divadelní režisér inscenoval s dětmi z DRDS v letech 1942–1944 v Intimním divadle v Umělecké besedě na Malé Straně dramatizaci Karafiátových *Broučků* (většina dětských rolí byla obsazena několikanásobně), která měla na tu dobu neuvěřitelných 332 repríz. Jako další inscenace soubor nastudoval *Rozmazlenou Pamelu* Míly Koláře (rež. Míla Mellanová, 200 repríz), *Bzundu a Brundu* Josefa Koláře a *Hrdinu zlatého kapradí*, jehož autorem byl dvanáctiletý člen souboru Václav Ryšánek. V letech 1945–1946 M. Disman vedl Divadlo mladých diváků v Realistickém divadle v Praze na Smíchově a v roce 1947 Divadlo broučků v Osvobozeném divadle, kde byly uvedeny Dismanovy hry *Tři medvíďata* a *Haló, tady Hurvínek*.

K významným Dismanovým dílům v oblasti umělecké a estetické výchovy dětí patří jeho plán vybudování Ústřední studovny umění pro mládež, ojedinělý koncept nikdy nerealizované instituce, která se měla zabývat studiem a ovlivňováním literatury pro mládež, rozhlasu, televize, hudby, výtvarné výchovy, školního filmu i divadla pro děti a s dětmi, a to z hlediska etiky, filozofie, sociologie, estetiky, historie umění, psychologie, tvorby, pedagogiky, techniky, metodiky, organizace, poradenství a propagace. Pro tuto instituci byl vypracován i architektonický návrh (arch. ing. Karel Mrzena). Knižně vyšel pod názvem *ÚSUM* krátce po 2. světové válce. A přestože je tento plán nejen nerealizovaný, ale pravděpodobně i nerealizovatelný, je trvalým zdrojem inspirace k přemýšlení o tom, z jakých všech hledisek by bylo třeba se uměním dětí a pro děti zabývat.

Od roku 1947 spolupracoval M. Disman na akcích Soutěže tvořivosti mládeže (STM), v 60. letech byl porotcem dětské části přehlídky Šrámkův Písek, začátkem 70. let pracoval v porotách přehlídek dětských divadelních a loutkářských souborů ve Žďáru nad Sázavou a v Trnavě a recitačních přehlídek ve Svitavách, kde se pracovně setkal s další generací pedagogů a ostatních odborníků v oboru dramatické výchovy.

Podle modelu DRDS vznikaly při krajských stanicích Československého rozhlasu postupně i další obdobné soubory, z nichž pro vývoj dramatické výchovy a dětského divadla má význam zejména brněnský soubor PIRKO (= Plonýrský ROzhlasový KOlektiv), který se však pod vedením Jindry Delongové od rozhlasu postupně odpoutával. Dětskému přednesu se věnoval zejména českobudějovický rozhlasový soubor, vedený dlouhá léta **Ludvíkem Mühlsteinem** (1932).

Jak vyplývá už z přehledu činnosti Miloslava Dismana, ve 30. letech se z dětského, tj. dětmi hraného divadla začalo oddělovat divadlo pro děti. Amatérské (včetně loutkového — sokolská divadla apod.) má starší kořeny, profesionální divadlo pro děti se výrazněji začíná uplatňovat až v období 1. republiky. Vedle příležitostných inscenací určených dětem, které se na přelomu 19. a 20. století objevily dokonce v Národním divadle (aby z něj s výjimkou dvou nebo tří inscenací ve 30. letech navždy zmizely), pro děti hrály arény, menší repertoárová divadla (Uranie) i divadla mimopražská (Brno, Plzeň, Kladno). Dramaturgie těchto inscenací se nelišila od dramatiky dětských souborů a často šlo o jedny a tytéž hry. Výrazným jevem té doby byl v činoherním divadle Kašpárek, reprezentovaný zejména divadlem **Vojty Mertena** (1895–1945). Principál divadla byl představitelem titulní postavy. Praxe divadla byla založena na každotýdenním produkování premiér podle textů, které k tomu účelu zhotovoval tým Mertenových spolupracovníků. Řada mimopražských divadel pak také měla svého Kašpárka — trvalého představitele této role. Hry pro toto divadlo vznikaly kombinací (často zcela ledabylou) stabilních prvků, postav, situací a špičků.

Zmíněné aktivity umělců kolem Dismana Pražského divadla dětem k realizaci nedospěly, vznik specializovaného divadla pro děti krátce nato uspěl zájezd skupiny levicově orientovaných divadelníků do Sovětského svazu, kde se mj. seznámili s činností Natálie Sacové, která se už jako dospívající dívka zasloužila o vznik prvních specializovaných divadel pro děti na světě. Inspirována její činností založila v Praze **Míla Mellanová** (1899–1964) Pražské dětské divadlo (1935), o pět let později vytvořil **Václav Vaňátko** (1904–1949) při divadle E. F. Buriana „malé d 41“, v němž inscenoval vlastní dramatizace lidové poezie, pohádky Boženy Němcové a J. K. Tyla. Viděno dnešními očima jsou hry divadla M. Mellanové i V. Vaňátka v mnoha ohledech problematické, ve své době však znamenaly výrazný skok kupředu v nároku na uměleckost divadla pro děti a měly významné pokračování v období poválečném.

Po roce 1945 dětské divadlo setrvalo u nápodoby divadla dospělých. I jeho dramaturgie byla odvozena od dobové podoby české dramatiky, jejíž nedostatky jen ještě zvýrazňovala a prodlužovala jejich značná životnost. V jistém směru dramatika tohoto období navazovala na jeden z proudů meziválečného období, kdy na převládající parazitní pohádku reagovali autoři — převážně učitelé — návratem k dramatu s dětským hrdinou, k historické hře, k pokusům o dramatizaci a ke hře příležitostné, válečné, legionářské. Do tohoto proudu v meziválečném období patřila např. hra **Jana Berana** (1885–?) *O Tomáškově*, alegorie o T. G. Masarykovi, *Malí republikáni* **Františka Čechetky** (1917–1982), kde jde o „svornost všech větví slovan-ských v republice“, státní hra *Aspoň jeden velký čin* **Františka Hykeše** (1869–1939), v níž obecní strážník spolu se svým vnukem

odhalí špióna, který se vloudil na vesnický letecký den, *Ječmínkovy tajemství* **Franka Weniga** (1898–1974), kde je pověst o Ječmínkově paralelou k příběhu skupiny dětí, zúčastněné v roce 1918 na odbojových akcích proti Rakousku–Uhersku, nebo hra **Lídy Merlínové** (1906–1988) *Vítězství malého Jana* o vztahu gymnaziální třídy k chudému, hrbatému, ale velmi nadanému spolužákovi. Byly to tedy hry oslavné, občansky nabádavé a sociálně orientované. Některé z těchto tendencí se v prvních letech samostatného Československa promítaly i do her pohádkových, např. *Šípková Růženka* spala 300 let, zatímco její zemi vládli „králové dunajští“, až se vysvobozena provdala za „prince ze země karpatské“; v té době byla značná frekvence jména Tomáš u pohádkových hrdinů.

V období po 2. světové válce, zejména v 50. letech, byly hry tohoto typu založeny na opačném výkladu historie a na odlišné ideologii, jejich charakter byl však v podstatě stejný — i zde šlo o texty tendenční, oslavné nebo nabádavé, prosazující předem danou tezi, a proto i neživotné a schematické. Ve hře **Věry Ballonové** *My, pionýři* kazí pionýrskou soutěž kulakův syn, ve hře **Miroslava Frankeho** *Nedáme se!* parta dětí odhalí cizí záškodníky, kteří vykopávají tajný archiv gestapa. K 15. výročí osvobození vznikly dvě hry. První z nich byla hra **Jaroslava Janovského** (1911–1962) *V městě na severu*, v níž syn předsedy okresního národního výboru v roce 1946 s kamarády odhalí jednak obchodnici, která schovává pomeranče pod pultem pro známé, jednak továrníka, který se chce znovu ujmout svých podniků. Druhou napsal **Libor Hanuš** pod názvem *Most*: děti z pionýrského tábora pomáhají zemědělcům při sklizni a zachránějí místní most pod dojmem vyprávění, jak byl v roce 1945 uhájen před zničením nacisty. V těchto hrách byly frekventované postavy příslušníků SNB (Sboru národní bezpečnosti), motivy související s nacistickou okupací, se zakládáním JZD (jednotných zemědělských družstev) a „škůdcovskou“ činností bohatých sedláků nebo továrníků, motivy vzniku pionýrských organizací a jejich nejrůznějších soutěží. Časté byly i příběhy drobných dětských krádeží na táborech nebo ve třídách. Vznikala i řada parazitních a hybridních pohádek, spojujících realitu nebo dětskou hru s pohádkovými motivy, převážně didaktizujících.



Josef Mlejnek (1921–2008)

Jediným autorem, který se z této dramatiky pro dětský soubor vymyká, je **Josef Mlejnek** (1921–2008), učitel ve Vysokém Mýtě. Vystudoval učitelský ústav, za války byl totálně nasazen v Německu, během své učitelské praxe učil na prvním i druhém stupni a příležitostně zaskočil dokonce i v mateřské škole. Ústředním tématem jeho her byly pro děti závažné otázky spojené s dětským kariérismem a protekcionářstvím, se zařazením do života po dokončení školy i se vztahy v dětském kolektivu. V autorově prvotině *Výprava za hrdinou* je téma založeno na vztahu dětí k dominantnímu chlapci, který se snaží získat výhody spojené s postavením rodičů. Ve hře *Jarní den* dětský hrdina naopak odmítá protekci vnucovanou mu rodiči. Základem zápletky *Červené záplaty* jsou podvody dětí v pionýrské soutěži. V *První zkoušce* se řeší vztah dominantního chlapce k spolužákovi — outsiderovi, jehož společenským handicapem je fakt, že žije v dětském domově. Postavy jeho her jsou na rozdíl od veškeré dramatiky tohoto druhu a této doby živé a životné, skutečně dobře odpozorované a nedeformované apriorní tendencí. Jediný Josef Mlejnek také dokázal později najít novou cestu ve své autorské a inscenační práci.

V poválečném období, zejména od 50. let, mělo na kvantitativní rozvoj dětského divadla vliv vytvoření domů pionýrů a mládeže, které zřizovaly i dětské divadelní, loutkářské a recitační soubory, a v širším slova smyslu i dobová preference tzv. lidové umělecké tvořivosti, potažmo všech oblastí amatérského divadla. Pravidelně se pořádaly soutěže, zejména svazácká STM — Soutěž tvořivosti mládeže, jejíž divadelní část měla vyvrcholení na každoroční červnové přehlídce Šrámkův Písek, kde se prezentovaly soubory dětské i mládežnické. Soutěž i přehlídka se v této podobě v průběhu 60. let vyčerpaly a přirozeným způsobem zanikly, Šrámkův Písek pak získal zcela jinou podobu.

POZNÁMKY

- 1 Dějinami divadelních aktivit jezuitů se obsáhle zabývá Kateřina Bobková-Valentová v knize *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia* (2006) v kapitole Divadelní prvky ve školní výuce a školské divadlo, s. 86–119.
- 2 Obšírně o zachovalých hrách, resp. argumentech viz monografii Kateřiny Bobkové-Valentové (2006).
- 3 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 8).
- 4 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 20–21).
- 5 Viz *Didaktiku velkou*, kap. XXV (Komenský, 1948, s. 19 a 26).
- 6 Komenského život (1592–1670) se z větší nebo menší části kryje se životem Shakespearovým (1564–1616), Lope de Vegy (1562–1635), Calderónovým (1600–1681), Corneillovým (1606–1684) i Molièrovým (1622–1673).
- 7 Citováno z publikace *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova* (Machková, 1970, s. 29–31).
- 8 Citováno z rukopisu Drahomíry Čeporanové *Cesty českého činoherního divadla pro děti a mládež*, s. 10.
- 9 Viz G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku (Cach-Dvořák, 1970, s. 93).
- 10 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 12).
- 11 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 13).
- 12 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 15).
- 13 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 25–26).
- 14 Citováno z publikace Drahomíry Čeporanové (1972, s. 27).

LITERATURA

- BERNARD, Jan [= KOPECKÝ, Jan]. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 330 s.
- BEZDĚK, Zdeněk. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945*. Praha: Divadelní ústav, 1983. 180 s.
- BLAHNÍK, Vojtěch Kristián. *Světové dějiny divadla*. Praha: Ot. Štorch-Marien, 1929. 622 s.
- BLAHNÍK, Vojtěch Kristián. *Umění divadelní*. 2. vyd. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1946. 252 s. Ed. Knihovna divadelního prostoru. Řada C, sv. 14. Spisy Vojtěcha Kristiana Blahníka, sv. 1.
- BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina. *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*. Praha: Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 80–246–1082–5.
- BROŽOVÁ, Věra. Divadelní ochotníček: Hra ze života dětí v druhé polovině 19. století. In BLÁHOVÁ, Kateřina a PETRBOK, Václav (eds.). *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století: sborník příspěvků z 24. ročníku symposia k problematice 19. století. Plzeň 4.–6. března 2004*. Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky v Praze, 2004, s. 320–330. ISBN 80–85778–43–2.
- CACH, Josef; DVOŘÁK, Karel. *G[ustav] A[dolf] Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1970. 182 s. Ed. Z dějin pedagogiky.
- ČEPOANOVÁ, Drahomíra. *Cesty českého činoherního divadla pro děti a mládež* [rkp]. Praha: Divadelní ústav, 1970. 345 s.
- ČEPOANOVÁ, Drahomíra. *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky: Výběr z kritik od druhé poloviny šedesátých let 19. stol. do r. 1945*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1972. 66 s.
- ČERNÝ, Václav. *Středověká dráma*. Prel. Laco NOVOMESKÝ. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1964. 188 s. Ed. Otázky umenia, zv. 38.
- ČORNEJOVÁ, Ivana. *Tovaryšstvo Ježíšovo: Jezuité v Čechách*. 2. vyd. [1995] Praha: Hart, 2002. 264 s. ISBN 80–86529–30–4.
- Dějiny českého divadla I: Od počátků do sklonku osmnáctého století*. Praha: Academia, 1968. 428 s.
- Dějiny českého divadla II: Národní obrození*. Praha: Academia, 1969. 432 s.
- Dějiny českého divadla III: Činohra 1848–1918*. Praha: Academia, 1977. 660 s.
- DISMAN, Miloslav. *Cestou k odpovědnosti: (Pokus o průzkum vlivu estetickovýchovného působení v DRDS při rozvíjení literárně dramatické tvořivosti dětí ve věku od 7 do 15 let v období od května 1933 do května 1969)*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1969. 84 s.

HENDRICH, Josef. Úvod. In: KOMENSKÝ, Jan Amos. *Výbor prací potockých*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překlad zrevidoval, úvod a poznámky napsal Josef HENDRICH. Praha: Dědictví Komenského, 1926. 228 s. Ed. Spisů Dědictví Komenského č. 262, Knihovna pedagogických klasiků, sv. 11. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 3, s. 5–36.

HOMOLOVÁ, Monika. *Význam práce Miloslava Dismana pro dramatickou výchovu*. Praha, 1998. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. 63 s., 16 s. příloh.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky. Díl II. Od renesance a reformace do konce století osmnáctého. Sv. II. 2., oprav. a rozš. vyd.* Praha: Unie, 1923. 424 s.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky. Díl 3. Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého. Sv. 2. 2., oprav. a rozš. vyd.* Praha: Unie, 1924. 360 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překl. revidoval a úvod i poznámky napsal Josef HENDRICH. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252. Ed. Pedagogické klasobraní, sv. 2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Diogenes Kynik znovu na živu: školní hra o čtyřech dějstvích*. Přel., úvodem a poznámkami opatřil Josef HENDRICH. České Budějovice: Jan Svátek, 1920. 72 s. Ed. Svátkovy školské příručky, sv. 11.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského vlastní životopis*. Přel. Josef HENDRICH. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva čsl., 1924. 132 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *O sobě*. Soubor textů shromáždili, české edičně připravili, latinské přel. a starší překlady zrevidovali Amedeo MOLNÁR a Noemi REJCHRTOVÁ. Praha: Odeon, 1987. 380 s. Ed. Klub čtenářů, sv. 579.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Schola ludus: Předmluva ke scholarchům*. Přel. Jaromír ČERVENKA. In Eva MACHKOVÁ (ed.). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 3, s. 12–22.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Škola na jevišti: (Pars IV–V)*. Přel. Josef HENDRICH. Brno: Komenium, učitelské nakladatelství, 1947. 120 s. Ed. Pedagogické klasobraní, sv. 1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Výbor prací potockých*. Přel. Augustin KREJČÍ. Překlad zrevidoval, úvod a poznámky napsal Josef HENDRICH. Praha: Dědictví Komenského, 1926. 228 s. Ed. Spisů Dědictví Komenského č. 262, Knihovna pedagogických klasiků, sv. 11. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 3.

KURŠ, Antonín. *Dětská divadla v SSSR a u nás*. Praha: Dědictví Komenského, 1936. 144, s. Ed. Spisy Dědictví Komenského, kn. 365.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. 56 s. Ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 3.

MOUSSINAC, Léon. *Divadlo od počátku po naše dni*. Prel. Ján BOOR. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1965. 496 s. Prel. z: Théâtre des origines a nos jours.

NERUDA, Jan. *České divadlo IV*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. 476 s. Ed. Knihovna klasiků. Spisy Jana Nerudy, sv. 17.

PENC, Václav (ed.). *Cesta Ladislava Švarce*. Praha: SPN, 1975. 144 s.

PLEŠEK, Martin. *Jezuitské divadlo v Čechách: Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách. Tvořivá dramatika*. 2003, roč. XIV, č. 3, s. 1–25. ISSN 8001-53.

POSPÍŠIL, Otokar; SKÁLA, Antonín (eds.). *Dětské jeviště: Repertoárová příručka pro divadla školní, dorostová a spolková*. Praha: Masarykův lidový výchovný ústav (Svaz osvětový), 1933. 188 s. Ed. Knihovna příruček Masarykova lidový výchovného ústavu, sv. XIII.

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991. 200 s. Ed. Z dějin pedagogiky, sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.

SINGULE, František. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 336 s.

VRÁNA, Stanislav. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. 228 s., Zlín 1936.

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. 3., dopl. vyd. Praha: Dědictví Komenského; Brno: Vydavatelství odbor Ústředního S[vazu] J[ednot] Učitelství, 1938. 254 s. Ed. Spisy Dědictví Komenského, čís. 388. Pedagogická práce, sv. 6.

VRÁNA, Stanislav. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946. 598 s. Ed. Pedagogické Studium, sv. XIII.

WINTER, Zikmund. *O životě na vysokých školách pražských knihy dvojce: kulturní obraz XV. a XVI. století*. Praha: Matice česká: Jubilejní fond Král. české společnosti nauk, 1899. xiii, 614 s. Ed. Spisů musejních, č. 167. Novočeská bibliothéka, č. 32.

ČASOPISY

Divadelní výchova. 1964–1974. Praha: ÚDLUT, později ÚKVČ.

Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti. Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramatiky DAMU. 1990–, roč. 1, č. 0–. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA. 3× ročně. ISSN 8001-53.

Úhor. 1913–1944. Habry: Otakar Svoboda.

(Pokračování příště)

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Eva Machková Nástin historie dramatické výchovy | příloha

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Jakub Doubrava Nahlédnutí na Nahlížení 2015 | 1

Nahlížení 2015. 26. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyně 22.–25. října 2015 | 2

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁVÁNÍ

Jitka Míčková Malá čarodějnice v mateřské škole | 4

RECENZE REFLEXE INFORMACE

Eva Machková Výtvarná dramatika? | 19

Jan Slavík Zamyšlení nad Výtvarnou dramatikou | 20

Hana Kasíková Improvizace ve škole | 24

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Labyrint světa a ráj srdce – unikátní dílo Divadla Drak. Hradec Králové 21. 3.–17. 4. 2015 | 26

Dominika Špalková Divadlo jako živoucí organismus | 26

Tomáš Žižka Podoby divadla | 29

Jan Svoboda Nebýt divákem | 30

Dragan Stojčevski Vystavování anebo inscenování příběhu — prostorová reflexe inscenace Labyrint světa a ráj srdce | 30

Anna Hrnecková Labyrint očima dětí. Mode: Komenský | 32

Kristina Procházková Dvě galerie aneb Dobrodružný svět výtvarného umění | 34

Anna Hrnecková Divadlo v knihách pro dětského čtenáře | 36

**Eva Davidová–Iva Lubinová–Gabriela Zelená Sittová–Luděk Korbel–Lucie Šmejkalová–
–Marta Žilková–Ondřej Šulc** Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež | 42

DramaDiář / DramaDiary | 51

DĚTSKÁ SCÉNA 49

Lidmila Kábrtová–Jana Jurkasová a členové souboru Zhasni! ZUŠ Uničov Koho vypijou lišky | 1

Jana Jurkasová O cestě k Liškám s uničovským souborem | 11

Lidmila Kábrtová Vlci, slovenština a kombinézy | 18