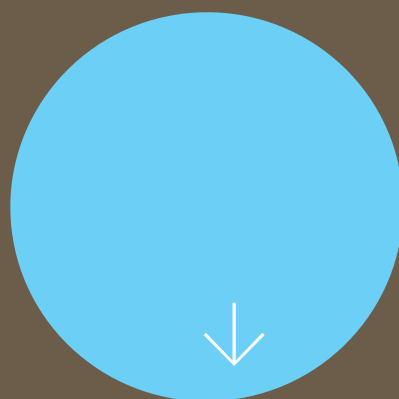


TVOŘIVÁ 1 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXIV | ČÍSLO 68 | ISSN 1211-8001



ASOCIACE DRAMACENTER
ČESKÉ REPUBLIKY – K ČEMU TO?

1. SETKÁNÍ DRAMACENTER
ČESKÉ REPUBLIKY

LÁTKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

NAHLÍŽENÍ DO MAP
MLADÉHO DIVADLA V BECHYNI

PROJEKTY DRAMATICKÉ VÝCHOVY
PRO STŘEDOŠKOLÁKY

MAPOVÁNÍ DIVADLA PRO DĚTI
– DAMÚZA, O. S.

11 SVĚTŮ – SOUČASNÁ ČESKÁ
ILUSTRACE PRO DĚTI

TD 1 | 2013

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXIV (Divadelní výchova, roč. XXXVI)
Únor 2013

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorka Anna Hrnečková

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA | Blanická 4 | P.O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

e-mail std@drama.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

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

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS-ARTAMA | Blanická 4 | P.O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

e-mail std@drama.cz 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 15. června 2013

Asociace dramacenter České republiky – k čemu to?



PAVEL NĚMEČEK

Sdružení D, Olomouc
info@sdruzeniid.cz

Využití dramatické výchovy jako prostředku osobnostního rozvoje a kultivace sociální a emoční inteligence dětí a mládeže na českých školách zatím stále chybí nebo je uplatňováno jen sporadicky. Negativní je také fakt, že z celospolečenského hlediska dramatická výchova nemá srovnatelný respekt v rámci celonárodní podpory vzdělávání, jako má např. ekologická výchova či jazykové nebo počítačové vzdělávání.

Proto se v roce 2011 rozhodla skupina čtyř organizací – Centrum tvořivé dramatiky Praha, Sdružení D, Olomouc, Labyrint – studio dramatické výchovy Brno (pobočka SVC Lužánky) a Johan o. s., Plzeň – založit Asociaci dramacenter České republiky. Ta by měla pomáhat zvyšovat prestiž dramatické výchovy především podporou přímé dramatickovýchovné praxe s dětmi a mládeží. Pozitivním aspektem vzniku asociace je podle mého názoru fakt, že vznikla „zespodu“. U jejího zrodu stojí několik středisek, organizací, neziskovek, které mají zkušenost s prací s běžnou školní mládeží či dětmi ve výchovně-vzdělávacím procesu, aniž je tato práce založena na dovednostech

dětí získaných v základních uměleckých školách nebo dramatických kroužcích. V roce 2012 se navíc k Asociaci přidaly další významné instituce (Divadlo loutek Ostrava spolu s občanským sdružením THEATR LUDM, Ostrava, a divadlo Drak Hradec Králové se svým Labyrintem), které poskytují prostor dramaticko-výchovným aktivitám pro školní mládež mimo běžnou produkci divadelních představení pro děti a mládež.

Obecně by dramacentra měla připravovat a nabízet to, na co učitelům ve školách nestačí síly či na co chybějí invence a odborná kompetence (divadlo fórum, programy v podobě školních dramat, divadlo ve výchově, výchova k diváctví). Programy dramacenter nemají nahrazovat školní výuku, mají ale šanci doplňovat ji a rozšiřovat o velmi podstatnou součást vzdělávacího procesu – učení vlastní zkušeností, prostřednictvím prožitku. Mohou přispět k pochopení a přijetí různých literárních, dramatických či filmových východisek, mohou se stát prostředníkem k dalšímu využití etického a intelektuálního potenciálu, který různé umělecké obory a žánry nabízejí. Dramacentra mohou také nabídnout prostor pro pořádání dílen a divadelních přehlídek, zázemí pro činnost divadelních souborů, platformu pro poradenství a metodickou činnost v oblasti dramatické výchovy.

Je sice pravda, že pojem *dramacentrum* není zatím v češtině běžný a může být v jistém ohledu i zavádějící, ale zatím nás nenapadl lepší. A navíc předobraz tohoto typu zařízení – Redbridge Drama Centre (založené v Londýně Hughem Lovegrovem v roce 1973) – je v kontextu zkušenosti české dramatické výchovy pojem živý, pochopitelný a stále silný.

Teze, na kterých Asociace dramacenter ČR v roce 2011 vznikla, definují hlavní funkce Asociace takto:

„Asociace dramacenter sdružuje, pod-

poruje a pomáhá zlepšovat podmínky pro fungování sítě dramacenter v ČR. Dramacentra jsou nezávislé odborné a na profesionální platformě působící organizace. Dramacentra pomáhají školám a školským institucím s rozvojem a uplatňováním dramatické výchovy a ostatních uměleckých forem ve vzdělávacím procesu, vytvářejí podmínky pro existenci nekomerčních kulturních (zvláště na dramatickou výchovu a divadlo zaměřených) aktivit v místech jejich působení, vzdělávají k aktivnímu diváctví, aktivně přispívají ke kvalitnímu a aktivnímu kulturnímu životu v komunitě, zvláště se zaměřením na děti, mládež a marginalizované skupiny občanů.“

Dlouhodobá vize Asociace směřuje k vytvoření celonárodní sítě dramacenter. Chceme dosáhnout stavu, kdy v každém krajském městě bude fungovat minimálně jedno dramacentrum. Přitom Asociace chce zůstat institucí s minimálními nároky na řídicí aparát. Řízení Asociace zakládáme na iniciativě, kooperaci a domluvě jednotlivých zástupců členů asociace.

„Posláním Asociace dramacenter České republiky (ADC),“ jak stojí v zápisu z ustavující schůze Asociace dramacenter České republiky z 31. března 2011 (je přístupný na www.dramacentrum.cz/zakladaci_listina.html), „je vytvářet a průběžně optimalizovat podmínky pro fungování systému dramacenter v České republice.“ Konkrétně si pod tím můžeme představit aktivity směřující k:

- zlepšení systému financování a rozšíření dotačních příležitostí ve prospěch dramacenter,
- vytvoření podmínek pro institucionální začlenění dramacenter do systému kulturní a vzdělávací infrastruktury,
- vytváření prostoru pro vzájemné zasíťování, spolupráci a výměnu zkušeností mezi dramacentry v ČR i zahraničí,

– garanci kvality činnosti dramacenter sdružených v Asociaci.

Jak je vidno, cíle Asociace dramacenter ČR jsou ambiciózní. To, co si předsevzala do začátku, na rok 2012,

uspořádat 1. setkání dramacenter, se podařilo víc než výborně. Je na čem stavět a máme chuť v rámci vlastních organizací rozvíjet to, co dramatická výchova jako systém nabízí. Pokud bude

Asociace dramacenter ČR dobře fungovat, mělo by se lépe vést i dramacentrům... Držte palce.

1. setkání dramacenter České republiky

Ostrava 15.–17. listopadu 2012



EVA KEROUŠOVÁ

dramaturgyně, Praha
ekerousova1@seznam.cz

KOOOSTRAVA

Terminologie zatím za praxí pokulhává nebo krouží kolem. Podívejme se do programů a nabídkových listů: divadlo ve výchově, edukativní projekt propojující divadelní a výchovnou práci, kooperativní učení, interaktivní lekce, vzdělávací dílna, hraní a vzdělávání, zkušenostní učení, workshop dramatické výchovy, nanečisto prožít, prožitková lekce, prožitkem formujeme osobnost, osobnostní růst, osobnostní rozvoj. Možná jsem

něco vynechala, ale rozhodně nic podstatného. Zváno jinak, vonělo by stejně. Odlišnosti v přístupech nejsou podstatné. I takhle to mnohé přiměje, aby si to vyzkoušeli. Podobná potíž je s pojmem *dramacentrum*: označuje a měl by označovat dům, kde se takové aktivity provozují zejména pro školy, a zároveň být značkou zaručující kvalitu lektorům vyjíždějícím do škol. Mezinárodní pojmy se pochopitelně v různých zemích používají různými zájmovými skupinami trochu jinak než slovníkově, takže při překladu vznikají zmatky. Ačkoliv *dramacentrum* zní zatím v češtině trochu „cizorodě“, je možná jen otázka času, než vstoupí do širšího povědomí.

Shrnující byl název výstavy ve foyeru DLO: „Když divadlo učí“. Na fotografiích se tu představila zúčastněná dramacentra: Divadlo loutek Ostrava a ostravský Theatr ludem, Centrum tvořivé dramatiky Praha, Johan o. s., Plzeň, Sdružení D, Olomouc, a SVČ Lužánky, Brno, a ještě dvě další dramacentra, která do Ostravy nemohla přijet, – Labyrint Divadla Drak, Hradec Králové, a DIVADELTA, Praha. Propojily se v Asociaci dramacenter ČR, aby shromáždily síly a zkušenosti a 15.–16. 11. 2012 uspořádaly spolu s DLO setkání. Vernisáž prostě a důstojně zahájila ředitelka DLO Jarmila Hájková (a vyjádřenou vstřícnost potvrdili její podřízené zcela hladkým průběhem přehlídky, odehrávající se na alternativní scéně

PROGRAM

Divadlo loutek Ostrava a Theatr ludem, Ostrava (Hana Galetková a Tomáš Volkmer)

Terapie loutkou – Hraní a vzdělávání s panem Barvičkou

Centrum tvořivé dramatiky Praha (Lucie Mecová)

Zahrada – Výchova ke čtenářství s knihou Jiřího Trnky

K3, Johan, o.s., Plzeň (Karel Polanský, Michal Ston, Tereza Těšínská a Jana Wertigová)

Bitva (o hrdinech) – Divadlo ve výchově na téma svoboda, zodpovědnost, demokracie

Sdružení D Olomouc (Alena Palarčíková a Magda Veselá)

Jonatan a RSB s. r. o. – Interaktivní lekce sledující problém šikany

Sdružení D Olomouc (Alena Palarčíková a Magda Veselá)

Artprotest – Lekce zkoumající smysl umělecké tvorby

Středisko dramatické výchovy Labyrint SVČ Lužánky, Brno (Tomáš Doležal)

Film jako Brno – Projekce dokumentárního filmu spojená s workshopem dramatické výchovy

Pořadatelé: Asociace dramacenter České republiky a Divadlo loutek Ostrava

DLO, v záviděníhodné budově hned vedle DLO, samozřejmě bez kukátkového jeviště). Přivítala také významného zahradního hosta: **Keith Homer** je ředitelem Redbridge Drama Centre v Londýně, posledního dramacentra z bývalých asi dvaceti, které se ve Velké Británii podařilo za ekonomické krize udržet. Ve své přednášce objasnil organizační i provozní strukturu svého zařízení a překvapil odvážnou podnikavostí. Z diskuse s ním vyplynula i jedna zásadní odlišnost od našeho systému, která je dána mj. tím, že v Británii neexistuje síť základních uměleckých škol, a proto dramacentrum nabízí kromě výukových programů také dramatické kroužky. Na přednášku navázala beseda, probírané rozdíly Keitha Homera opravdu zajímaly a zaznělo leccos podnětného. Jeho avizovaná dílna na téma svobody se nekonala (v sobotu se Keith Homer bohužel musel vrátit domů, protože se jako naschvál zrovna v městské radě rokovalo o bytí a nebytí jeho dramacentra). Do jeho zkrácené lekce, která se uskutečnila v pátek večer a do které se aktivně zapojili všichni přítomní, ukázala prakticky Homerovu tezi, že starší děti a mládež je nejprve třeba vybavit základy herecké techniky. Že se tento proces obejde bez teoretizování, přesvědčivě nastínilo cvičení, při němž se každý v prudkých střizích a ve stále rychlejším tempu střídal v roli vraha a oběti. Někoho možná zaskočilo, jak snadno se s oběma ztotožnil. Parodování filmových klišé vedlo k divadelní nadsázce a vyvrcholilo ve dvojicích zpomaleným zápasem s imaginárními noži. Všichni si budou pamatovat rovněž momenty, kdy se seriózní profesor s nečekanou lehkostí proměňoval v herce odkojeného anglickým hororem.

Dvojice **Hana Galetková** a **Tomáš Volkmer** se krásně doplňuje. Přípravuje programy pro alternativní scénu a těší se přízni vedení DLO i tvůrčí svobodě. Na rozdílnosti svého hereckého projevu staví. Zatímco spontánní a empatická Hana Galetková po jevišti obětavě poletuje, zdrženlivý Tomáš Volkmer občas utrousí – s odstupem a nadhledem – chytrou poznámku. Zaměřují se zejména na práci s handicapovanými dětmi pomocí loutek a prostředků loutkovému divadlu blízkých (viz programy *Ruka jako loutka*, *Mé vlastní loutkové divadlo*, *Magie masky*). Znamé divadelní postupy tyto děti objevují jako něco nového. Při hraní si s různorodými materiály se procvičuje jemná motorika. Na přehlídce jsme program pod názvem



Lucie Mecová a její Zahrada

Terapie loutkou sice viděli s dětmi zdravými, ale princip byl jasný: loutky Pan Barvička a jeho milá Slečna Mašlička podněcují jednoduchoučkým příběhem účastníky lekce k činnosti. Nejvíce si děti užívaly vytváření krajiny z kruhu vlastních těl a napjaté dlouhé prádlové gumy. Úspěch měla také cesta na lodi po moři z igelitu.

S originálním projektem pro knihovny přišla studentka katedry výchovné dramatiky DAMU **Lucie Mecová**. Projekt zaměřený na výchovu ke čtenářství si ověřila řadou vystoupení v Praze i v mnoha dalších místech ČR. Není divu, že ji knihovnice zvou: na takové téma si dnes troufne málokdo. Cesta, kterou se vydala v Trnkově Zahradě, je určitě schůdná. Kdo by nešel na tajnou výpravu s přitažlivou a milou dívkou, která si umí jasně vytyčit hranice a dodržet zadaná pravidla? Děti zvládá i v roli Kocoura (stačí jí chlupatá vestička). Přesně takové učitele si děti přejí, a tak se k ní chovají jako k oblíbené učitelce, přestože ji vidí poprvé. Pohotovými improvizace plynule spojuje všechno, co je vymyšleno a přichystáno předem. Pomocí mapy zahrady, připomínající plochu počítače s ikonkami (kocour, trpaslík, velryba, sloni, moucha), se rozehrává zvolená část příběhu a ty nerealizované se dětem nabízejí k četbě. Jak jsme se posléze dověděli, děti si pak skutečně knihu půjčují a knihovnám už přibyl nejen nový čtenář.

Plzeňští z dramacentra **K3** při občanském sdružení Johan (**Karel Polanský**, **Michal Ston**, **Tereza Těšínská** a **Jana**

Wertigová) sami uznávají, že předlohu Jeana-Clauda Mourlevata *Zimní bitva* při dramatizování překomplikovali. Nejednoznačné vyznění však potřebovali. Inscenaci *Bitva (o hrdinech)* nelze upřít působivost, silná místa a poctivé úsilí něco sdělit. Herci zde představují dospělé vychovatele v chlapeckém a dívčím interiéru, surově ovládající mládež – dobře zvolené a voděné loutky v životní velikosti, tzv. manekýny, ovšem s měkkým, hadrovitým tělem, už samy o sobě pasivní, manipulovatelné a deformovatelné. Nejvýraznější z nich, člověkokůň Bazil, se neobjevil hned v prvních výstupech. Napětí přispělo pozvolné dávkování informací, podle kterých divák pochopil, že děj se odehrává v budoucnosti a zobrazený zruďný režim těží ze všech dosavadních totalit. Mladí diváci se pochichávali spíše z rozpaků nad nezvyklou podívanou. Že je představení zaujalo, vyplynulo z besedy, méně už se dospělo k (předpokládaným) přednostem demokracie. Problematické přesycení dějovými motivy umožňuje vykládat různé jednání postav, nerozlišených na hlavní a vedlejší. Jenže k nějakému hlubšímu sporu, kdo byl a nebyl hrdina, zákonitě nedošlo. Stejně tak jako inscenaci i následné dílně chyběl režisér, který by látku nějak uchopil a jasněji vyložil, a tak se diskuse za střídavého vedení skromných a váhavých tvůrců v přemíře témat rozdrobila. Po náročném výkonu také nemohli aktéři sršet energií. O značném potenciálu tu však není pochyb.



Film jako Brno



Hana Galetková a Tomáš Volkmer

Výhody pevného vedení naopak předvedla olomoucká dvojice, imponující sebejistotou i skromností zároveň (což je dnes kombinace vzácná). **Alena Palarčíková** a **Magda Veselá** ze **Sdružení D** jsou sehrané spoluhráčky. Kdyby hrály volejbal, rád by si s nimi zahrál i ten, kdo to umí, i ten, kdo se netrefí do míče, protože by měl pocit naprostého bezpečí. V improvizaci si vzájemně občas způsobí horkou chvilku. Jen v jednom momentu Magda Veselá zaskočila malé partnery: byla totiž v roli tak přesvědčivá, že děti si netroufily reagovat. Stalo se v pořadu *Jonathan a R. S. B., s. r. o.*, věnovaném prevenci

šikany. Vznikl na motivy povídky Briana Jacqueuse, kde se v realistickém příběhu objevuje i magično. Se 4. třídou waldorfské školy se pracovalo velice příjemně, oproti běžným ZŠ mi připadaly menší rozdíly v aktivitě jednotlivých žáků.

Hůře se vtahuje do hry „obyčejná“ 8. a 9. třída. Lektorky z Olomouce našťastí znají už ověřené postupy (které by si mimochodem v našich krajích zasloužily ještě většího rozšíření). Zaujmut stanovisko tělem je dobrý „fígl“. V *Artprotestu* se měly děti postavit na tři místa podle toho, jak se jim líbí provokace skupiny *Fun-Da-mental* (představené filmovou

ukázkou). Tam ztvárnily svůj názor sloganem a recenzí. Pak se octly na poradě vedení televize, kde se rozhodovalo, jestli dokument o skupině odvysílat, nebo ne. Technika zvaná plášť experta funguje skvěle. Většině žáků taková pozice lichotí a ochotně se ujmou rolí (scenáristů, dramaturgů a řídících pracovníků), aniž mají pocit, že musejí nějak hrát. Je až neuvěřitelné, jak rychle se dostanou „do varu“ a jak se „vyprofilují“ známé typy (rozený cenzor, demagogický vedoucí, devótní podrížený apod.), což může být záměrně i bezděčně odkoukané ze života nebo z televize. Nebezpečí „figurkaření“



Dílňa po inscenaci Bitva (o hrdinech)

nehrozí – nejde o vnějšek, ale o myšlení. Dokument o skupině Fun-da-mental kupodivu neprošel. Vyjádřený názor měl důsledky a děti převzaly odpovědnost. Tato konkrétní lekce se týkala spíš než smyslu umělecké tvorby funkce médií, jindy to zase může být opačně.

Do Lužánek chodí brněnské školy rády, dokonce i na filmové projekce – samy by si totiž nedokázaly uspořádat tak zajímavé debaty o nich. *Film jako Brno* je výborný sám od sebe natolik, že někomu připadala sebepovedenější diskuse rozměňováním diváckého zážitku. Jde o dokument posluchačů FAMU (pod vedením Víta Klusáka), zachycující pochod neonacistů, jeho blokádníky (zvláště Romy, členy ODS, komunisty a policisty) a neutrály (návštěvníky ZOO). Mrazení vzbudil televizní kameraman těšící se na střet, aby měl zajímavé zpravodajství. Veselí naopak vyvolal mladý policista nešikovně oblékající pláštěnku. Ovšem i následující workshop vedený **Tomášem Doležalem** z dramacentra **Labyrint SVČ Lužánky** považují za smysluplný. Tentokrát si vyzkoušeli hru s cedulkami mladší účastníci setkání a studenti ostravské konzervatoře. Každý si přečetl na zádech ostatních, kdo je lékař, kdo kosmonaut a kdo bezdomovec, a podle toho se k nim choval. Kdo je sám, měl uhodnout a stoupnout si do řady podle toho, jaké místo ve společnosti asi zaujímá dle veřejného mínění. A tak se stalo, že na první místo se dostal metař (kterému se všichni vyhýbali – myslel, že je prezident). Mnozí se snadno poznali a zařadili. Pak se ozvali potíziště: Je ve-



Keith Homer

řejné mínění směrodatné? Nemůže být lékař neonacista a umělec bezdomovec? A o to právě šlo.

Ještě bych podotkla, že ostravské školy (z divácké sítě DLO) mě příjemně překvapily. Přátelským vztahem žáků a učitelů a otevřeností. Podle Keitha Homera se děti až příliš styděly, ale to se projevovalo spíš gesty a smíchem než zábrana. Něco z přehlídky zhlédlo úctihodné množství studentů pedagogických škol, a snad se tedy inspirovali. S pracovníky alternativní scény DLO se dalo na všem domluvit, jednoduše a rychle, stručně a výstižně spolu diskutovali účastní-

ci, prostě šlo o samé lidi, kteří vědí, co a proč dělají (takhle pružně kdyby to tak na světě fungovalo!). Magickou atmosféru mělo protekční spuštění orloje o deset minut dřív než v celou hodinu, když jsme naposledy odcházeli z divadla. (Orloj je na budově DLO pod hvězdnými hodinami a za zvuku hudby se na něm pohybují dřevěné loutky: Král a Královna, Anděl a Ďábel a Kašpar a Smrt). Takže když jsme pak při cestě do hospůdky na konci jedné ulice viděli ohňostroj, brali jsme ho také jako pozornost hostitelů.

Foto Jakub Hulák



Jonatan a RSB, s. r. o.

Látka dramatické výchovy

1. část



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

Nedávno se mi nad několika studentskými pracemi vynořila představa hračky – kulatá krabíčka, s níž máte pohybovat tak, aby se těch pět či kolik kuliček dostalo do jamek. Ale jak s ní pohybuje, jednou jsou všechny kuličky vlevo, pak zase vpravo, vpředu nebo vzadu. Možná slyším trávu růst a jde jen o náhodu, ale bylo by neblahé, kdyby se s dramatickou výchovou dělo něco podobného: zatímco v 70. a 80. letech minulého století dominovaly hry a cvičení čili rozvíjení dovedností a téměř nikoho nepadalo vytvářet větší celky, improvizované příběhy podle literatury či bez ní (s výjimkou případů, kdy šlo o divadelní představení), v posledních letech jako by dramatické strukturování a uplatnění dramatických metod ve vyučování nejrozumnějším školním předmětům a tématům vytlačovalo dovednosti z naší dramatické výchovy kamsi na okraj. Ale zatímco v onom předchozím období bylo soustředění na hry a cvičení zcela oprávněné, protože se teprve vyvíjela metodika a strukturování i dramatické metody ve vyučování byly v nedohlednu, dnes je situace jiná a lze, vlastně je potřeba praktikovat obojí. Mám tu na mysli dramatickou výchovu jako předmět v ZŠ, v ZUŠ, v souborech a kroužcích, v práci se středoškoly,

krátce řečeno všude tam, kde je namístě osvojování dovedností. Platí to zvláště tehdy, jestliže práce směřuje k divadelnímu tvaru, k předvádění před publikem. Všichni mluvíme o tom, že dramatická výchova působí na rozvoj osobnosti a sociálních vztahů, dušujeme se, že přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, že ji lze uplatnit jako předmět vedoucí k rozvoji tvořivosti, emoční inteligence či k výuce etiky, že může naplnit požadavky stanovené v průřezových tématech, rozvíjet čtenářskou gramotnost – ale klademe si také otázku, čím toho může dosáhnout?

A druhý problém: Dlouhá léta jsme se zabývali hlavně metodami – jak učit dramatickou výchovu. Ale témata a náměty práce byly věci vedlejší, nahodilou a vcelku velmi málo uvědomovanou a reflektovanou, a pokud ano, pak jen jako jednotlivost, ne už jako celek a vůbec už se neuvažovalo o návaznosti jednotlivých tematických oblastí.

Je myslím nejvyšší čas pojmenovat si a vyčíslit, ČEMU dramatická výchova učí a čím onoho osobnostně sociálního rozvoje dosahuje, co si z ní hráči odnášejí pro život teď i v budoucnu. A zda a jak toto vše uspořádat a naplánovat, jak do toho vnést náležitý systém. Jinak řečeno: jak dostat ty kuličky do těch správných důlků.

UČIVO, JINAK ŘEČENO OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Obsah v pedagogice znamená, co účastníci procesu získávají a odnášejí si do dalšího života. Pojem je to přesný, ale slovo „obsah“ má spoustu dalších konotací a významů, a proto jeho vnímání může být nejasné a mlhavé, příliš rozptýlené. Jinak lze obsah označit jako „učivo“, což poukazuje k učení a vyučování, a tedy výrazněji vymezuje, o jaký typ obsahu jde. Pro leckoho však může navozovat nepříjemné vzpomínky na tradiční ško-

lu, na pamětní učení, zkoušení a známkování. Ve školství se také často používá označení „látka“, resp. učební látka, látka toho a toho předmětu; v umělecké oblasti se ale výraz látka používá i pro vyjádření námětu, zejména literárních děl. V jistém smyslu se pro mnohé obsahy dramatické výchovy výborně hodí, ale může vyvolávat dojem, že nezahrnuje oblast dovednostní, jen onu námětovou, věcnou. V různých kontextech budu užívat všechny tyto tři termíny, v principu synonymně, i když s různými nuancemi.

O učivu a jeho výběru píše Jarmila Skalková: „Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (...) do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu... Tato didaktická transformace se týká všech prvků vzdělání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblastí hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka.“ (Skalková, 1999, s. 63) Nejde ovšem o mechanický přenos, ale o přestavbu, která se řídí cíli vzdělávání v daném předmětu, tematické oblasti nebo instituci. Silně se tu uplatňuje také hledisko žáka, účastníka, aktéra, tedy subjektu výuky. A svou roli přitom hraje i učitel, jeho vztah k danému oboru a jeho kvalifikace.

Učivo dramatické výchovy tedy zahrnuje jak celou oblast dovednostní, která bývá vymezována kategorií cílů dramatických i částí cílů osobnostně-sociálních, tak také oblast látek v užším slova smyslu, tj. námětů a témat, zahrnujících jak významnou část cílů osobnostních a sociálních, tedy postoje, hodnotové žebříčky, zájmy, etiku, tak také cíle vzdělávací (poznatkové).

Pedagogická hnutí a směry současnosti jsou v západní kultuře už od počátku 20. století, u nás vzhledem k našemu vývoji prakticky až po roce 1990, motivovala faktem narůstání lidského vědění, tedy kupení poznatků a z toho plynoucí nemožnosti v školním vzdělávání postih-

nout vše, co lidstvo vytvořilo. Současné s tím dochází k obratu v nazírání na vztah učivo–žák ve prospěch zájmů a potřeb žáka. Řada pedagogických směrů se proto zabývá otázkou jak vybírat učivo tak, aby bylo „učivem pro žáka“ namísto dřívějšího „žáka pro učivo“, a přitom umožnilo nastupujícím generacím orientovat se v současném světě, jeho kultuře, vědě, technice a umění.

Odmítnutí tradičního soustředění na fakta a na vršení předmětů, oborů, informací vedlo ve 20. století k vzniku celosvětového hnutí modernizace obsahu vyučování, které se promítlo do celé řady směrů a systémů a osobitých alternativ (Bertrand, 1998). Tyto myšlenky k nám pronikly po roce 1989, začaly vznikat i alternativní školy, např. waldorfské, Začít spolu, montessoriovské školky aj. (Skalková, 1999, s. 69, 72), a alternativní soustavy vzdělávacího obsahu i metod, např. projekt Obecná škola. Tento proces dovršilo vytvoření rámcových vzdělávacích programů jakožto základ a východisko transformace školství. Úplná a důsledná realizace jeho záměrů je věcí postupného vývoje a závisí na postojích učitelů v praxi a na připravenosti, resp. způsobu a kvalitě přípravy nových generací učitelů.

Systémy, které navazují na reformní hnutí počátku 20. století (v USA např. progresivismus nebo rogersovská pedagogika) kladou důraz na samostatnost žáka, jeho schopnost řešit problémy, podporují individualizaci a dobrovolnost jeho účasti, radost z vědomého učení a jeho zájmy, zdůrazňují tvořivost a zvědavost, schopnost sebehodnocení a poznávání vlastních motivací a pocitů, schopnost být sám sebou a autentický, důvěřovat své zkušenosti, svému hodnocení; počítá se se začleněním skutečných problémů zúčastněných žáků do výuky, s působením skupiny a s kooperací, která je založena na poskytování i přijímání pomoci druhých. Tyto systémy odmítají vnější kázeň a dominanci učitele, který už není chápán jako „ten, kdo nejlépe ví“ a kdo vyučuje podle „šůry“ daných osnov, ale který je facilitátorem, usnadňovatelem učení, pomocníkem a partnerem žáků, podněcovatelem jejich zájmu nabídkou aktivit i látek. Odmítají tlak na výkon a na soutěžení mezi žáky, na známkování a strach ze známek, odmítají propadání. Metody vyučování jsou založeny na zkušenosti, tj. na získávání kompetencí vlastní činností, tj. expe-

rimentací, pozorováním, srovnáváním, abstrakcí, zobecňováním, kooperativním učením spojeným s reflexí, ne předáváním hotových poznatků. To vše jsou pedagogické postoje a postupy, které souzní s dramatickou výchovou. Přitom dramatika je schopna tyto principy rozvíjet, obohacovat a v neposlední řadě je vnášet i do dalších předmětů, resp. iniciovat a ovlivňovat jejich proměny.

Tyto směry a praktické poznatky nabízejí ve svých důsledcích i bohaté podněty pro volbu obsahu dramatické výchovy. Tvoří základní rámec a hlavní kritéria pedagogické transformace divadelních i mimodivadelních témat a námětů, poznatků, strategií, metod, prostředků, kompetencí a hodnot do doby jejího učiva.

DVĚ OBLASTI UČIVA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Tyto dvě oblasti učiva jsou:

- A) kompetence,
- B) témata, náměty.

V praxi se kompetence s tématy a náměty organicky prolínají, neboť dovednosti se získávají zpravidla na nějaké látce, ale dovednosti jsou současně prostředkem, cestou čili metodou umožňující zpracování námětů a témat. Je to vzájemně neoddelitelné, ale jestliže jde o plnohodnotnou dramatickou výchovu s vlastními cíli i prostředky, je nutné plánovat a systematicky rozvíjet obojí. Poněkud jinak je tomu při použití dramatických metod v osobnostně-sociální výchově jakožto samostatným předmětu nebo složce výchovy, ke kompenzaci nebo dokonce k terapii, anebo naopak pro výuku v různých dalších vyučovacích předmětech. V těchto případech jsou cíle odlišné, specifické pro danou aktivitu nebo obor výchovy a často se tím mění hierarchie i ve struktuře učiva. Např. v osobnostní výchově dominují kompetence, ve vyučování jiným předmětům naopak náměty a témata.

DOVEDNOSTI A PSYCHICKÉ FUNKCE

Pojetí obsahu ve sféře kladoucí důraz na kompetence se projevuje ve způsobu, jímž různí autoři třídí hry, resp. jak uspořádali svoje zásobníky her a cvičení. Publikace toho typu jsou organizovány podle autorova hlavního tématu.

Popisují je i publikace, jejichž těžiště je v systému třídění metod. **Josef Valenta** se v *Metodách a technikách dramatické výchovy* (1997) zaměřuje speciálně na typy, skupiny a fungování metod, a to v souvislosti s jakýmkoli obsahem; zejména pak u technik tzv. dramatického strukturování jde o postupy, které mají smysl ve spojení s námětem, psychické funkce či dovednosti nejsou jejich prioritou, a pokud při nich dochází k učení vázanému právě na tuto techniku, pak jde o víceméně vedlejší výstup, ne o cílný výsledek. J. Valenta vytváří skupiny metod nazvané metoda plné hry, metody pantomimicko-pohybové, metody verbálně zvukové, metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné. Podobně postupuje **Gavin Bolton**, který ve své knize *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) třídí dramatické aktivity do tří velkých skupin: typ A – cvičení, typ B – dramatické hraní, typ C – divadlo. Skupinu cvičení dále člení na tyto podskupiny: I. Přímá zkušenost, II. Praktikum dramatických dovedností, III. Dramatická cvičení, IV. Hry s pravidly a V. Jiná umění.

Obsahové typy třídění her a cvičení vycházejí buď z psychologických hledisek, nebo ze struktury divadelního umění, ale prakticky všechny v té či oné míře obě hlediska kombinují. V psychologickém systému se uplatňuje struktura psychických procesů, někteří autoři navíc uplatňují kritéria vývojová. Z řady možností jsem vybrala několik zásobníků, které se jeví jako relativně srovnatelné.

Miloslav Disman: Receptář dramatické výchovy

Dismanův systém vznikl po desítky let, jeho počátky sahají až k přelomu 20. a 30. let 20. století a vyvíjel se i v dalších desetiletích až k Dismanovu odchodu do důchodu na počátku let 70. Jeho hlavním zdrojem je vedle systému Stanislavského psychologie první poloviny 20. století.

Hlavní kapitoly práce *Receptář dramatické výchovy* (1976), pomineme-li pasáže úvodní a závěrečné, jsou nazvány: Pozornost a uvolnění, Vnímání, Paměť a představy, Fantazie, Řeč, City, Vůle a jednání. Závěrečnou část knihy, její přílohu, tvoří oddíl nazvaný Kultura a technika řeči (cvičné texty). Základem uspořádání *Receptáře* je tradiční struktura obecné psychologie, založená na sys-

tému základních psychických funkcí. Ve dvou případech jsou názvy doplněny pojmy vázanými přímo na metodu dramatické výchovy, resp. na systém herecké práce K. S. Stanislavského, z něhož Disman vycházel: u oddílu Pozornost je to „uvolnění“ a u oddílu Vůle „jednání“. Oba tyto dodatky směřují už přímo k aktivitám v dramatu prováděným. Všechna cvičení jsou roztříděna do skupin A, B a C podle věkových kategorií (A – 1. a 2., popř. 3 roč. ZŠ, B – 3/4. roč. až 5./6. roč., C – do konce školní docházky – vše podle vyspělosti skupiny).

Brian Way: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací

Anglický klasik dramatické výchovy ve své knize *Development Through Drama* (v českém překladu *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, 1996), která vznikla na přelomu 50. a 60. let 20. století, vychází z podobného systému jako M. Disman. Vyjadřuje ho pomocí schématu soustředných kružnic, reprezentujících od středu k okraji: a) objevování vnitřních zdrojů, b) uvolnění a ovládnutí osobních zdrojů, c) citlivost k druhým a objevování životního prostředí, d) obohacování dalšími vlivy uvnitř i vně životního prostředí. Přitom všechny čtyři kruhy protínají základní funkce: 1. pozornost, 2. smysly, 3. obrazotvornost, 4. fyzické Já, 5. řeč, 6. city, 7. intelekt. Tato hlediska se v praxi kombinují a podle B. Wayne lze začít kteroukoli funkcí na obvodu kružnice, protože všechny funkce se rozvíjejí v podstatě souběžně, i když na některou je v určité chvíli kladen větší důraz. Brian Way o tom píše, že každý z bodů na kružnici je „trvalým a také cenným místem, z něhož lze začít. Navíc se každý týká potenciálu trvalého rozvoje. Je tu možné použít přirovnání s růstem stromu. Jestliže se jej pokoušíme pozorovat den po dni nebo týden po týdnu, vidíme málo konkrétních změn. Po třech měsících může být změna růstu zcela zřetelná.“ (Way, 1996, s. 13–14)

Tradiční psychologické třídění psychických funkcí je tu tedy obohaceno o kritéria užšího, uzavřenějšího vnímání světa na jedné straně a rozšiřování pohledů na svět a člověka o širší prostředí. V jednotlivých pasážích B. Way odlišuje práci s mladšími a staršími dětmi (podle stupňů základní školy), ale podobně jako s menšími dětmi doporučuje pracovat s každými začátečníky. Kromě kapitol obsahujících vý-

klad tohoto pojetí jsou popisy cvičení a metodické postupy obsaženy i v kapitolách: Obrazotvornost, Pohyb a použití zvuku, Řeč a Citlivost a charakterizace. Další kapitoly se týkají speciálních témat: vedle kapitoly Improvizace, Hraní a výstavba her (v originále Playmaking and play-building) a Prostor, kde se může dělat vše, jsou v knize kapitoly Boj a násilí v dramatu a Sociální drama. Zde B. Way přechází od základních her a cvičení k divadelním dovednostem, k tvarování a k vybraným tématům a námětům, přičemž kapitola Boje a násilí v dramatu obsahuje i důležitá psychologická hlediska, neboť B. Way boje v dramatu chápe jako způsob vybití agrese a jejího zvládnutí.

Eva Machková: Metodika dramatické výchovy

První vydání původní verze z roku 1978, nazvané *Dramatické hry a improvizace*, obsahovalo tyto kapitoly: 1. Rozehřátí, uvolnění a soustředění, 2. Objevování sebe a okolního světa, 3. Pohyb a pantomima, 4. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové citění, 5. Plynulost řeči a slovní komunikace, 6. Charakterizace. Zásobník her a cvičení vycházel opakovaně, v různých kulturních institucích a v různých podobách. Původně byl napsán pro slovenský Osvetový ústav, ale ještě předtím vyšel ve Středověském kulturním středisku, postupně i v dalších kulturních zařízeních; v posledních dvaceti letech ho vydává střídavě NIPOS-ARTAMA a Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Postupem doby jsem cvičení na rozeřhání, uvolnění a soustředění včlenila do jiných oddílů a přidala jsem kapitoly Tvořivost a Improvizace s dějem a v 11. vydání (2007) jsem změnila pořadí takto: 1. Charakterizace a hra v roli, 2. Improvizace s dějem, 3. Tvořivost, 4. Objevování sebe a okolního světa, 5. Pohyb a pantomima, 6. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové citění, 7. Plynulost řeči a slovní komunikace. (Pozn. red.: V roce 2011 vyšla *Metodika dramatické výchovy* už ve 12. vydání.) Změnu pořadí si vynutil vývoj praxe české dramatické výchovy, kdy se do popředí dostaly komplexnější a divadelním dovednostem bližší okruhy aktivit. Nicméně základem je stejně jako u B. Wayne a M. Dismana hledisko psychologické, i když vycházím z novějších psychologických třídění.

Hana Budínská: Hry pro šest smyslů

Práce s podtitulem „Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi“ vznikla z autorčiny dlouholeté praxe vedení loutkářských dětských i mládežnických kroužků a souborů. (Poprvé vyšla pod názvem *K činnosti zájmových kroužků loutkového divadla* už v roce 1984, od roku 1990 vychází pod názvem *Hry pro šest smyslů*; zatím poslední, 8., upravené a opravené vydání vyšlo v roce 2011.) Je koncipována opravdu jako kartotéka a původní výtvarná kvalifikace Hany Budínské se projevuje jak v zaměření na loutkářské a výtvarné aktivity a tvořivost, tak v akcentu na smyslové vnímání, jak naznačuje už titul. První oddíl Pozornost, paměť a představivost obsahuje hry zrakové, sluchové, hmatové, čichové, pohybové a slovesné. Následuje oddíl Rytmus, dále Jevištní řeč (dech, hlas, artikulace, intonace), oddíl Fantazie a tvořivost s částmi Výtvarná a Slovesná, poslední část, nazvaná Hry a etudy, má části: Soustředění, Situace a vztahy, Zvukové etudy, Hry s předměty a Obrazotvornost. H. Budínská tedy kombinuje psychické procesy s učivem převzatým z elementů herecké výchovy a loutkářské tvorby, se silným akcentem na výtvarnou a slovesnou složku.

Viola Spolin: Theatre Games for the Classroom

Americká herečka, režisérka a pedagožka Viola Spolinová pracovala s dětmi od roku 1924, postupně jako vedoucí dětských a mládežnických souborů a improvizací divadla v Chicagu a v Hollywoodu. V roce 1963 vydala *Theatre Games for the Classroom*, předchůdcem této publikace byla učebnice herecké výchovy *Improvisation for the Theatre*. Její systém kombinuje rozvíjení základních her a cvičení, uspořádaných tak, aby sloužily cíleně průpravě pro divadelní činnost, s dovednostmi ryze divadelními. Popisy cvičení začínají v 2. kapitole rozeřhívacími hrami, následují hry rytmické a pohybové, chůze v prostoru. 5. kapitola, nazvaná Transformační hry, obsahuje cvičení s imaginárním předmětem a prostorem, jimiž má aktér „neviditelné učinit viditelným“, v další kapitole popisuje smyslová cvičení, pak hry nazvané „část celku“, v nichž skupiny hráčů vytvářejí velké objekty svou součinností, následují zrcadla. Kapitola 9 se nazývá Kde, kdo a co – vytváře-

ní situací, zahrnující prostředí vztahy a činnosti, další kapitola je o slovní komunikaci, následuje cvičení komunikace zvuky (včetně umělé řeči), dále jsou to hry na složitější podněty, tj. na rozdělení pozornosti (např. číst a poslouchat současně). Kapitoly 13–20 jsou věnovány ryze divadelním postupům a dovednostem – loutkové divadlo, rádio, televize, film, vytváření příběhů improvizací, vyprávění a vyprávěné divadlo, způsoby upoutání obecnosti, veřejné představení, praktické rady pro vystoupení a odbourávání amatérismu.

Souhrnem lze říci, že kompetence, jimž se podle těchto (ale i mnoha dalších) autorů v dramatické výchově učí, tvoří dva velké bloky.

První obsahuje rozvíjení a osvojování kompetencí, které jsou běžně uplatnitelné a uplatňované v každodenním životě i v mnoha nejrůznějších profesích a lidských aktivitách, a mají tedy univerzální platnost. V první řadě jsou to psychické funkce a stavy, jak je popisuje obecná psychologie. Sem patří pozornost a její soustředění, smyslové vnímání, paměť, představivost a fantazie (v některých psychologiích pojednáváné souborně pod názvem obrazotvornost), řeč, kontakt a komunikace, city, vůle, myšlení. Dále sem patří složitější aktivity, mnohé založené na schopnostech nebo odvozené z divadelních činností jakožto jejich elementární předpoklady, ale prováděné s cílem kultivace a rozvinutí osobnosti obecně, bez výhradního zřetele k divadlu; sem lze zařadit cvičení a hry na uvolnění, charakterizaci, jednání, pantomimu a improvizaci a rozechřívání, rytmický pohyb a chůzi v prostoru. A konečně jsou to i sociální kompetence, uplatňující se v mezilidských vztazích a jimi rozvíjené a obohacované – komunikace slovní a mimoslovní, kontakt, kooperace, fungování skupiny a skupinových vztahů.

Specifikou tohoto okruhu je fakt, že se jednotlivé funkce a procesy neustále prolínají a jsou přítomny v každé aktivitě. Nadto učení velmi mnohých z nich je výrazně ovlivněno i chováním učitele v lekcích, celkovým klimatem skupiny i vztahy mezi jejími členy. Proto nelze výuku uspořádat tak, že by byla „probrána“ některá z funkcí a dovedností a následovala další. Všechny funkce se postupně procvičují a dozrávají, a navíc jejich fungování je jak podmínkou

aktivity, tak jejím výsledkem. Nicméně jednotlivá cvičení jsou zaměřena speciálně a prvořadě na některou z těchto funkcí a rozvíjejí ji cíleně a soustavně, kdežto ostatní funkce ovlivňují jen nahodile a s menší intenzitou.

Druhý blok aktivit tvoří kompetence vázané na divadelní umění, pro provozování dramatických umění potřebné, a tedy důležité pro každého, kdo chce divadelní umění tvořit. V našem výčtu je uvádí v plné míře jen Viola Spolinová: příprava inscenace, tj. dramaturgie, režijní koncepce, scénografie, tvorba postavy, divadelní prostor, výrazové prostředky, scénaristika (vytváření příběhů), aranžmá, rozhlasová práce. Jsou ovšem významné i pro veškerou populaci, nejen pro ty, kteří se zajímají aktivně o divadelní tvorbu, neboť vedou k citlivému a poučenému vnímání divadla i všech ostatních druhů dramatických umění. To se v naší kulturní sféře týká prakticky každého občana, protože dramatická umění jsou díky rozhlasu, televizi, filmu, videu a dalším zprostředkovatelům běžně dostupná a vnímaná nejširším počtem konzumentů. A je přirozené, že i tyto kompetence mohou v mnoha ohledech přispět i k obohacení nebo zdokonalení některých běžných, univerzálních kompetencí (např. v oblasti komunikace, prostorového vnímání, rytmičnosti atd.).

Původ těchto her a cvičení je zhruba řečeno čtverý: a) dětské lidové hry a běžné hry společenské s akcentem na lidské jednání, b) herectví a herecká výchova, v první řadě systém Stanislavského, pohybová výchova, tanec a pantomima, loutkové divadlo, kultura a technika řeči, c) sociální výcvik a příbuzné systémy, d) hry a cvičení vytvořená přímo pro dramatickou výchovu a v jejím procesu (naši i zahraniční autoři). U naprosté většiny aktivit je velmi těžko určitelné, kde a kdy a jak vznikly či kdo je jejich autorem. Jen v menším počtu případů se mi při zpracovávání her a cvičení podařilo určit, u koho jsem aktivitu viděla či četla poprvé, ale to neznamená, že bych věděla, jakou cestou a z jakých zdrojů onen autor vycházel – o autorství tu lze obtížně mluvit už proto, že většina pedagogů hry a cvičení poznává ve výuce, v dílnách a seminářích, kdy se na jejich rozvíjení podílejí i různí účastníci, nejen lektor, málokdy proto je vhodné na zdroj odkazovat.

V následující části vyložím psycho-

logické základy jednotlivých skupin a typů cvičení. Uvádím u nich v rámečcích příklady, ale je nutno zdůraznit, že to jsou *jenom příklady*, které mají konkretizovat výklad, nejsou tedy zásobníkem, s nímž by pedagog mohl v praxi vystačit. Mohou ovšem sloužit jako podnět a informace, po které publikaci sáhnout a pracovat s ní.

(V dalším textu uvádím příklady cvičení v rámečcích jen jménem autora a názvem kapitoly nebo části, z níž je převzato; úplné bibliografické údaje najde čtenář v seznamu literatury.)

PSYCHICKÉ FUNKCE A SCHOPNOSTI

Pozornost

Pozornost je psychický stav založený na reakci na vnější i vnitřní podněty, z nichž část výběrově vnímáme; její podstatu tvoří zaměření subjektu na jeden jev nebo činnost po určitou dobu, což umožňuje hlubší poznání onoho jevu nebo kvalitnější provedení oné činnosti. *Bezděčná, neúmyslná pozornost* znamená, že vnímáme podněty, které jsou velmi silné, neobvyklé, nápadné nebo pro nás významné. Je to přirozená reakce na podnět, nastávající bez ohledu na jakoukoli přípravu a výcvik, a žádá cvičení tedy nepřicházejí v úvahu. Pro pedagoga je ale *bezděčná pozornost* důležitá pro ty momenty, kdy potřebuje upoutat pozornost hráčů. Učení přichází v úvahu u *pozornosti záměrné*, která ovšem je nejen výsledkem, ale také podmínkou započetí a trvání učebních činností. Jejím základem je orientační potřeba, daná každému živému tvorovi, člověku i zvířeti, neboť zajišťuje jeho základní schopnost žít v určitém prostředí, adekvátně jednat a uhájit svůj život. Pozornost potřebujeme k tomu, abychom obstáli a byli schopni jednat a tvořit. Oriační potřeba je základem zvědavosti a zvědavosti a výchova a vzdělání je mohou a mají kultivovat a zaměřit hodnotným směrem.

Psychologové u pozornosti uvádějí pojem zřetelnosti, tj. odlišení příslušného obsahu, na nějž se pozornost zaměřuje, od ostatních obsahů; obrazně řečeno pomyslné vynětí určité části jevu, které nás zajímají, z jejich prostředí a souvislostí; zřetelnost roste se zkušeností, je tedy ovlivnitelná učením (Linhart, 1987, s. 268).

Pozornost je zaměřena na jevy vnímané smysly (viz dále), a to jednak z vnějšího světa (senzorická pozornost), jednak z vnitřního prostředí jedince (pozornost motorická a myšlenková).

Vnitřními činiteli pozornosti jsou jak motivace (naplňování potřeb fyziologických, sociálních, emočních i intelektuálních) a na ni navazující zájmy, tak zřetel praktické, dané aktivitami člověka. Vnějšími činiteli vyvolávajícími pozornost jsou novost, překvapivost, náhlost, neobvyklost, kontrastnost, významnost pro vnímajícího jedince, intenzita a opakování podnětu (příliš početné opakování ale naopak pozornost utlumuje).

Důležitý je fakt, že vnímání je selektivní, tj. že vnímáme, co vnímat chceme, vjemy třídíme a uvědomujeme si zejména ty, které z nějakého důvodu potřebujeme a které pro nás mají význam. Volbou témat a látek, jež jsou pro subjekt hráčů významné, lze ve výchově bezděčnou pozornost postupně měnit v pozornost záměrnou a dosáhnout jejího soustředění na potřebnou dobu a ovlivnit i její intenzitu, rozsah a míru stálosti oproti tékavosti. K soustředění pozornosti vedou motivace pro danou činnost, střídání činností, stav organismu, míra jeho aktivity a uspokojení základních potřeb, a konečně, ale ne v poslední řadě návyk zabývat se soustředěnou činností (Čáp, 1993, s. 59). A v tom tkví vzdělávací cíle a úkoly ve vztahu k učivu „pozornost“: navození zajímavých, poutavých a pro hráče významných podnětů, jejichž zpracováváním lze naučit soustředování pozornosti a vypěstovat si zmíněný návyk soustřeďovat se. Tomu slouží některá cvičení, byť nemnohá: největší podíl na kultivaci a návyku soustřeďování pozornosti má zejména styl vedení práce a dostatečně motivující aktivity, neboť na zajímavou činnost se hráč nejintenzivněji soustředí, uvědomí-li si pozitivní hodnoty soustředěné činnosti oproti tékání pozornosti, získává-li potřebný návyk. Tak se vytváří jedna z nejdůležitějších kompetencí pro život, zahrnující dovednost se soustředit, vědomost o tom, jak soustředění funguje a co přináší, i kladný postoj vytvořený pozitivní zkušeností.

Příklady cvičení pozornosti:

Hana Budínská – Hry na detektivy

[Výběr]

(karta 3)

Pátrání

~ Najdi tři určené věci v místnosti nebo v jiném vymezeném prostoru.

~ Poznej, kdo v kruhu si přesedl, zatímco jsi ty byl za dveřmi.

~ Poznej, co se změnilo v místnosti, na oblečení a vzhledu ostatních, v sousoší vytvořeném z našich těl.

~ Poznej, co se změnilo v kompozici vytvořené z barevných papírů.

Přesné popisy

~ Popiš, co měl na sobě ten, kdo odešel.

~ Popiš nebo nakresli z paměti určenou loutku, kulisu i složitější předmět.

~ Uveď přesný popis hledaného (kamaráda, který není právě na schůzce) tak, abychom ho poznali.

~ Popiš z paměti určenou stěnu v místnosti (od celku k detailům, nezapomeň na velikost, barevnost a umístění předmětů, jaký mají tvar, z jakého jsou materiálu). Odpověz na všechny upřesňující otázky.

~ Popiš fotografii, kterou jsi po určité době pozoroval. Pokus se určit místo, čas, vztahy postav, zdůvodnit jejich jednání, určit, která postava je tam nejdůležitější a proč, odhadnout, co se asi stalo před situací zachycenou na fotografii a co se pravděpodobně bude dít dál.

Miloslav Disman – Pozornost a uvolnění

(s. 23)

Starší kolektiv (6.–9. roč. ZŠ) rozčleníme na dvě nebo tři skupiny, které v téže místnosti zaměstnáváme různorodými úkoly, např. první skupina vyplňuje dotazník týkající se kulturní aktivity, druhá polohlasně diskutuje o připravované hře a třetí nacvičuje kolektivní přednes básně. Někdy jednotlivce či několik dětí při jejich činnosti (napsat dopis, vymyslet anekdotu, napsat krátký příběh, naučit se krátké básni apod.) záměrně vyrušujeme. Pak přečtou nebo vysvětlí své řešení či splnění úkolu a ostatní posoudí, jak úkoly splnili, čili jak se dovedli soustředit. Při tomto cvičení se vyvarujeme toho, aby rušení vyznívalo jako škodolibé znesnadňování práce.

Smyslové vnímání

Smyslové vnímání je proces, který umožňuje přísun veškerých informací zvnějšku, ale i z vlastního těla. Bez vjemů nemá mysl materiál, který by mohla zpracovávat. Pokusy se smyslovou deprivací (tj. zbavením všech vjemů) dokazují, že člověk nedokáže normálně fungovat bez přísunu informací zvenčí. Uvědomováním si vjemů se senzorická data, která mají v první fázi fyzikální charakter, mění v mozku ve vjemy a vzniká možnost interpretace vjemů, tj. jejich srovnávání s paměťovými stopami, což je doprovázeno „vnitřní řečí“. M. Nakonečný definuje vnímání jako „aktivní vytváření smyslového obrazu vnějšího světa, které se uskutečňuje v mozku za zprostředkování činnosti smyslových orgánů a pamětních stop obrazů věcí a dějů“ (Nakonečný, 2003, s. 131). Vnímání umožňuje orientaci v prostředí a praktickou činnost, na základě vjemů se utvářejí představy a pojmy. Zrakem vnímáme předměty, ale i vzdálenost, pohyb a čas tím, že pozorujeme změny. Sluch umožňuje mj. vnímání i velmi vzdálených jevů a dějů. Hmat je syntézou dotyku a pohybu, tedy vnímáním vlastností předmětů, jako je měkkost, tvrdost, hladkost, drsnost, a jejich tvar. Čich a chuť se podílejí především na přijímání potravy. Ale kromě vnímání vnějšího prostředí existují i analyzátory vnitřního prostředí, v první řadě analyzátor pohybový, umožňující vnímání a ovládání pohybu a polohy těla; dále existuje interoceptivní vnímání, které nás informuje o stavu našich vnitřních orgánů. Vnímání je výběrové, člověk podle svého zájmu potlačuje některé vjemy, a jiné vnímá ostřeji. Příliš silné a intenzivní vjemy mohou vést k otupělosti vnímání, v dramatické výchově naopak jde o to vnímání učinit ostřejším, přijímat i podněty, které běžně nevnímáme, a získávat tak materiál pro představivost a fantazii, tedy pro tvoření. V dramatické výchově se výrazně rozvíjí prakticky každou činností analyzátor pohybový, propioceptivní, neboť vnímání vlastního těla, jeho těžiště, pohybu, výrazu úzce souvisí s pohybem a řečí, kontaktem a komunikací s druhými, s jednáním, které umožňuje vědomě ovlivňovat, a současně je zdokonalovat a obohacovat.

**Miloslav Disman – Vnímání –
– Sluchem [výběr]**
(s. 29–31)

SPN

Receptář dramatické výchovy

MILOSLAV
DISMAN

Poznávání jednoduchých zvuků

~ V tichu místnosti se s dětmi pokoušíme zachytit nějaký zvuk zvenčí, z vyšších nebo z nižších pater, dech dětí v místnosti, směr, odkud přichází zvuk zašustění šatů, tiché zapraskání nábytku.

~ Za zády dětí pouštíme drobné předměty na podlahu nebo na různé podložky a dítě, které zvuk zaslechlo, zvedne tiše ruku; zatím děti neříkají, jaký předmět a na jakou podložku byl upuštěn, jde jen o zaznamenání slyšeného zvuku.

Poznávání složitých zvuků

~ Z koncertu ptačích hlasů v přírodě nebo z gramofonové desky určovat hlasy ptáků; z reportážního záznamu rozeznat výrazný zvuk a jmenovat stroje, které ho vydávají; na pozadí hluku ulice, nádraží, letiště, lidové slavnosti rozeznat zvuk, který vydává určitý stroj, povoz, trubky, bubínky.

~ Kdo rozezná největší počet různých zvuků a jejich původ: hukot lesa v bouři, hukot vodopádu, jezu, vodotrysku; různé zvuky povzbuzování obecnictva při fotbale, tenise, stolním tenise, nebo při závodech v běhu a skoku.

Subjektivní vztah k zvukům

~ Jaké zvuky připomínají jaro, léto, podzim, zimu; jaké prázdniny, školu, domov; které zvuky mají děti nejraději – nejtišší, nejhlasitější?

Dynamika zvuku

~ Žák se zavázanýma očima sleduje uprostřed místnosti slabé zvuky, jež dělají ostatní v různých koutech místnosti. Obrací se co nejpřesněji tím směrem, určuje vzdálenosti, popř. k místu opatrně dojde.

Rozlišování hlasů

~ Rozeznat spolužáky, členy souboru i z dialogu, z rozhovoru ve třech, ve čtveřici; ze zvukového záznamu činohry poznat hlasy herců.

Sluchové vnímání slov

~ Tichá pošta s „kouzelným zaříkadlem“ beze smyslu, se známou nebo vymyšlenou melodií. S jazykolamem, s jednoduchou větou v známějším cizím jazyce nebo v jazyce méně známém. S několika slabičným vymyšleným slovem; ověřování, kde došlo ke zkomolení, a pokus o vysvětlení.

Zvuk v prostoru

~ Podle dozvuaku či ozvěny ve zvukovém záznamu recitace nebo scény se děti snaží rozeznat, v jakém prostoru byla natočena: v přírodě, v utlumeném prostředí pokoje, v koupelně, na schodech, v chrámě, ve velkém sále, ve sklepení.

Zvukové příběhy

~ Děti se pokusí improvizovat dramatickou scénku – souboj s drakem, rytířský souboj, policie přemáhá zločince – natočit ji na magnetofon s použitím reálných zvuků: úder kyje, pád dračí hlavy, zvuky kordů, šavle, úder, vzdechy. Pak tutéž scénku natočit jen s hudbou vybranou ze scénických hudeb...

Brian Way – Zrak [výběr]

(s. 20–22)

a) Rozhlédněte se po místnosti. Kolik různých barev tu je, s výjimkou našeho oblečení? Zpočátku je rozumné oblečení vyloučit, protože by vedlo k vědomému soustředěnému dívání se jednoho na druhého a to by zesílilo sebepozorování.

b) Dívejte se na nějakou plochu ve své blízkosti, např. na část podlahy, na opěradlo židle před vámi, na povrch lavice – na tomto povrchu pozorujte čáry, znamení nebo vzory.

c) Podívejte se na čáry na vlastní dlani.

g) Ukažte třídě obrázky z novin nebo z časopisu (vhodné bývají reklamy). Nechte ho děti pozorovat dejme tomu třicet sekund a pak ve dvojicích, malých skupinkách nebo s celou třídou detailně prodiskutujte, co viděli. (...) Můžete využít i takové náměty, jako být svědkem nehody a popisovat u soudu nebo na policii, co jsem viděl.

i) Dvě malé skupiny o stejném počtu hráčů pracují spolu. Jedna skupina se naaranžuje jako sousoší nebo jako fotografie – druhá skupina ji detailně pozoruje a sama pak vytvoří stejné sousoší nebo fotografii.

Hana Budínská – Hry

(karta 6)

Vidíme rukama

~ Poznej po hmatu své kamarády.

~ Poznej člověka podle stisku ruky. Po-dej každému v kruhu ruku, pak se zavřenýma očima znova obcházej kruh, kde si všichni porůznu vyměnili místa. Kolik kamarádů poznáš?

~ Poznejte, které předměty kolovaly v kruhu. (Podáváte si je se zavřenýma očima nebo za zády.)

~ Kolik materiálů poznáš hmatem (případě i pomocí čichu) v určené době? (Papír, sklo, kov, kámen, kůže, dřevo, látka, guma.)

~ Dokážeš rozlišit hmatem tkaniny? (Samet, manšestr, záclonovina, plátno, hedvábí, rezné plátno, pytlovina, silon, froté, flanel.) Dokážeš rozlišit hmatem ovoce? (Jablíčko, rajske jablíčko, citrón, mandarinku stejných velikostí.)

Eva Machková – Objevování sebe a okolního světa

(s. 94–95)

12. Cvičení čichového vnímání. Otáčet hlavou. Uvědomovat si všechny čichové vjemy v prostředí, kde jsme, přesně identifikovat všechny pachy (neutrální, zápachy i vůně). Rozeznávat pachy reálných předmětů poslepu (...), a to např. předměty z kůže, z papíru, ze dřeva, ovoce, potravin, koření, nápoje, toaletní a kosmetické přípravky, mýdlo, pasta na zuby, čisticí prostředky, noviny, časopisy a nové knihy, staré a zatuchlé předměty z textilu a kůže, křída, hadr na tabuli a na zem, čistě vyprané prádlo apod.

Další rozvíjení: Vyvolávat si představy pachů oblíbených a neoblíbených, příjemných a nepříjemných. Uvědomit si okolnosti, k nimž pachy patří, představte si, jak je vnímají jiní lidé.

Další rozvíjení: Vybrat z představ pachů jeden, zařazovat ho do různých daných okolností, podle nich určovat vztah k němu (např. pach kouře – příjemný u krbu nebo u táboráku, nepříjemný ve vlaku, tragický v letadle). Rozvíjet do scén.

13. Chuť. Obdobně jako u pachů použít některé reálné jídlo a nápoj, přejít k imaginárním. Uvědomit si různé chutě potravin, svůj vztah k nim, vztah jiných lidí k těmto chutím. Vybavit si chuťové vzpomínky. Klasifikovat položky jednotlivých chutí – kyselý, sladký,

hořký, trpký, horký, chladný.

Další rozvíjení: Obdobná cvičení v kombinaci chuti a čichu.

Představitost a fantazie

Na základě vjemů je člověk schopen vytvářet představy, tj. uchovávat paměťové stopy, vybavovat si je a vytvářet tak vnitřní obraz předmětů a dějů, které v dané chvíli nejsou přítomny. Představa je obrazem zrakovým, sluchovým, hmatovým, čichovým či chuťovým. Podle J. Linharty představivost „spojuje moment senzuální s momentem racionálním. Proto se zařazuje jako přechodný proces mezi smyslový a rozumový stupeň poznání“ (Linhart, 1987, s. 285). Zatímco vjem je celistvý, živý a čerstvý a je vybaven všemi detaily, představa je úlomkovitá a jakoby vybledlá, neurčitá, mlhavá (tamtéž, s. 288). Vjemy zachycují vnější objektivní svět a nelze je libovolně vyvolat, to znamená, že vnímání je objektivní a pasivní. Oproti tomu představy jsou subjektivní, ztrácejí se a rozplývají, ale lze je aktivně vyvolávat. Představami se člověk „...vrací vzpomínkami na to, co prožil, k budoucnosti se vztahuje sněním, tj. představami určitých plánů (...), návratem k minulosti, ale i projektováním budoucnosti může člověk do jisté míry kompenzovat svou současnou osobní situaci... Avšak kompenzační funkce představ je širší: při plnění určitých úkolů není nutné provádět vždy všechny úkony, ale lze si je jen představit, představy se stávají nástrojem myšlení...“ (Nakonečný, 1997, s. 233) Představy jsou schopny doplňovat mezery v informacích a dotvářet obraz skutečnosti, což je důležité zejména u malých dětí, ale také u všech látek a námětů, které jsou pro nás nové a o nichž máme málo informací.

Představy vzpomínkové spočívají ve vybavování a reprodukci paměťových stop či v rekonstrukci dříve vnímaného. Jiným typem jsou představy fantazijní, vytvářející kombinace vnímaného a zapamatovaného. Fantazie nepochází ze zkušenosti, je tvořivá a překračuje skutečnost. Mezi představivostí a fantazií je neostrá hranice, jedno přechází v druhé, a proto se také někdy užívá souhrnný název obrazotvornost. Dětská fantazie dotváří svět vyplňováním mezer v informacích, je pokusem o porozumění světu a o jeho výklad, podobně jako to činily v době „dětství lidstva“ mýty.

Představy jsou schopny vytvářet řetězce, tj. asociace představ, vzájemně se vyvolávat na základě časových souvislostí, současnosti nebo bezprostřední následnosti minulých vjemů nebo představ, nebo podle podobnosti.

Představitost a fantazie jsou důležitým článkem v řetězci tvoření a jsou základem materiálu pro každou – nejen uměleckou – tvořivou činnost. Proto mají v dramatické výchově velmi důležité místo a je na nich založena velice bohatá škála speciálních cvičení, her a technik, nicméně se uplatňují v každé fázi a v každém typu dramatické práce. Speciální cvičení spočívají v první fázi ve spojování vjemů a jejich reprodukci, postupně se přistupuje k složitější práci s představou, k fantazijnímu tvoření, a zejména k rozvíjení představ vyvolaných předměty, k charakteristikám lidí, k dějům a k mezilidským vztahům, jinak řečeno k improvizacím a etudám. Podstatnou roli zde hrají i hry a cvičení založené na práci se zástupnou a imaginační rekvizitou (viz dále).

Miloslav Disman – Paměť a představy

(s. 40–41)

Představy pohybu a dění

~ Sledovat stolní tenis, tenis, ztracený míček nebo hráčovu chybu (vedoucí naznačuje tlesknutím). Sledují všichni, mírně povzbuzují hráče.

~ Dívat se za balónkem, který uletěl dítěti na slavnosti; sledovat ho podle ukazováčku postiženého; sledovat tah ptáku nebo poskakující veverku, motýla v přírodě, masačku v pokoji, dotěrného komára, ťukajícího datla; divadelní souboj; pracující bagr.

~ Dvojice nebo malá skupinka si ve zkušeně něco živě vypravuje, ale docela potichu; vzdálenější jednotlivec nebo malá skupinka se snaží poznat, o čem hovoří; pak porovnat se skutečností.

Eva Machková – Objevování sebe a okolního světa

(s. 96)

16. Věc jako podnět k jednání. Zvolit několik drobných předmětů, zkoumat je zrakem, sluchem, hmatem, čichem, případně chutí, vytvářet příběhy, v nichž se předměty uplatní.

Varianta: Rozšířit na předměty, které v lekci nemůžeme použít (letadlo, loď

apod.), dát podnět jen slovně, vytvořit jasnou představu. Přidat adjektivum (např. tajemný strom, zpráchnivělá skříň, lep-kavý glóbus). Rozvíjet situace a příběhy.

Další rozvíjení: Hráči si představí sběrnou obuv, prádla, čistírnu, šatnu v kině apod., kde se scházejí četné předměty téhož druhu, ale od různých lidí, v akci se hledají charakteristiky lidí, jimž patří, možno rozvést do scény.

Další rozvíjení: Hráči se rozdělí do dvojic nebo malých skupinek. Jeden hráč popíše předmět, který je možno najít v blízké místnosti, ostatní hráči ho hledají podle popisu.

Brian Way – Obrazotvornost

Stimulace předměty (kráceno)

(s. 43)

1. Různorodé předměty i ty, které nelze ukázat nebo s nimi zacházet ve třídě, např. časový spínač, strom, lodní kormidlo, fén na vlasy a apod., vlastně téměř jakýkoliv předmět...

3. Přidejte k předmětu i čas a místo, každé skupině navrhněte jiné.

Příklad: Předmětem je prsten, pro všechny skupiny společný. Dodejte k tomu:

1. skupina – čas: před 2000 lety,
2. skupina – čas: roku 2000 našeho letopočtu,
3. skupina – místo: stará farma,
4. skupina – místo: vrcholek hory,
5. skupina – čas: Štědrý večer, místo: podpalubí.

A tak dále, pro každou skupinu jiný čas nebo místo.

Často se užívají asociací kruhy. Cvičení spočívá v tom, že první hráč nebo vedoucí udá výchozí slovo, ostatní navazují po řadě tím, co se jim vybaví. Důležitá je okamžitá reakce, bez přemýšlení, pak jde skutečně o asociace, tj. o představy, které se vynořují spontánně. Tímto způsobem lze hledat náměty a témata pro další hru, vycházející z představ zúčastněných hráčů, popřípadě lze dalšími podněty směřovat představy hráčů k určité tematické oblasti.

City a vůle

City a vůle bývají v psychologii spojovány jakožto motivační procesy. City jsou subjektivní a jejich funkcí je „hodnocení biologické účelnosti podnětů“ (Nakonečný, 2003; s. 177), jinak řečeno člověk

má tendenci řídit svůj život tak, aby se vyhnul nepříznivým vlivům a posílil vlivy příznivé. To znamená, že city mají funkci hodnotící a vyznačují se protiklady: libost – nelibost, radost – smutek, vzrušení – klid atd. Vedle afektů, tj. citů vývojově nižších, elementárních, projevujících se výraznými vnějšími projevy, jako je vztek, jásot, zdrcení, strach, nadšení atd., z nichž většinu má člověk společných s vyššími tvory (primáty, domestikovanými savci apod.), existují city specificky lidské, vývojově vyšší – morální (např. cit spravedlnosti, odpovědnosti), estetické (cit pro krásu, zálibení, vnímání estetických kontrastů), intelektuální (radost z poznání, zaujetí pro téma nebo námět). Všechny city jsou přirozené a opodstatněné a úkolem výchovy je jejich vnější projevy kultivovat, vést k tomu, aby nenarušovaly vztahy mezi lidmi a neomezovaly práva a city druhých lidí.

S tím souvisí i výchovné působení na rozvoj vůle, která zajišťuje dosahování cílů jedince a umožňuje mu překonávat překážky a vypořádávat se s potížemi a problémy. City a vůle se bezprostředně týkají chování jedince, nejvýrazněji se proto v dramatické výchově rozvíjejí v komplexnějších aktivitách, než jsou jen cvičení a hry; výrazně se spojují s tématy a složitějšími strukturami činností, jako jsou improvizace, strukturovaná dramata, divadelní vystoupení. Proto i cvičení jsou komplexnější než u jednodušších a základnějších psychických funkcí.

Miloslav Disman – City

(s. 70–71)

Vztah k cizím lidem a novému prostředí (výběr)

~ Rodiče poslali syna nebo dceru na prázdniny k strýčkovi na venkov; je v tom domě poprvé, seznamuje se s místnostmi, se zahradou, s dvorem, kůlnou; představit si skutečný domek, který dítě zná, může si k němu ovšem přimyslet jakoukoli jinou dobře známou zahradu, světničku; bude se takto cítit lépe.

~ Všichni se vzájemně znají, nový žák, nový člen souboru, oddílu přichází poprvé, seznamuje se – tři až čtyři noví členové jsou na první hodině, mezi sebou se dobře znají – jak se co nejdříve sblížit s ostatními?

Rozpory a smířování (výběr)

~ Hrající se nepohodl se svým spolu-

žákem, s nímž sedí ve společné lavici (kdy, kde, proč a jak jste se nepohodli), a nyní oba hledí, aby loket druhého ani o centimetr nezasáhl do jeho poloviny lavice; o přestávce vytáhne jeden z nich bohatou svačinu, a druhý zjistí, že svou zapomněl doma; odváží se požádat o kousek na oplátku? Jak se zachová přítel? Zahrát si ve dvojicích nejružnější řešení a pokusit se povědět, kdy komu bylo nejtrapnější, nejnejpříjemnější; diváci posoudí, zda se to tak jeví i jim.

Samota

~ Hráč sleduje z okna marodky, jak celý tábor odchází na zajímavý výlet, všichni mu mávají, volají na něj, co mu všechno přinesou; je mu to jen líto, závidí jim, je rád, že neodchází bez povšimnutí? – Doma zůstává za trest provinilec, jaké bude tentokrát loučení – zavolají-li na něj ostatní, odpoví, nebo se uraženě schová? Má zlost na ostatní, nebo na sebe?

Myšlení

Jde o specificky lidskou činnost, která vychází z vnímání a představivosti a doprovází i veškeré chování a jednání člověka. Podle M. Nakonečného myšlení „umožňuje překračovat vnímanou skutečnost a pořádat ji do hierarchicky organizovaných významových struktur“ (Nakonečný, 2003, s. 153). Funkcí myšlení je řešení problémů, tj. dosažení změn problematických nebo nežádoucích situací v situace žádoucí a žádané, uvádění věcí do vzájemných vztahů.

Existuje často tradovaná herecká pověra, že myšlení škodí hereckému výkonu; jejím zdrojem je zúžený pohled na myšlení, jako by existoval jen jeden jeho typ. Existují však různé typy myšlení, a to myšlení abstraktní, pracující s obecnými pojmy, ale i myšlení v rovně názorné, zaměřené na řešení praktických problémů. K metodám myšlení patří analýza, čili rozkládání jevů na jednotlivé částky, i syntéza; existují problémy komplexní, složité, které obsahují jak hlediska názorná, tak abstraktní; reproductivní myšlení srovnává řešení problému s tím, co už bylo vyřešeno, kdežto produktivní myšlení přináší nové informace a nová řešení; konvergentní myšlení využívá známá pravidla, shromažďuje hotové informace a dochází k jednomu řešení, divergentní myšlení je rozbíhavé a hledá řešení různorodá; diskurzivní myšlení je založené na vědomě prováděných a plně uvědomovaných

krocích, kdežto myšlení intuitivní je podprahové; myšlení obrazově názorné (vizuální) existuje vedle myšlení pojmově logického. To poslední, pojmově logické je nejvyšší formou myšlení, uplatňuje se ve vědě a filozofii a posouvá nejvýraznějším způsobem lidské poznání kupředu. Umělecké myšlení, které vede k tvorbě, bývá v převážné míře názorné, syntetické, komplexní, produktivní, divergentní, intuitivní a obrazové a v neposlední řadě se v něm uplatňují motivace a emoce, ale proto ještě není méně myšlením než myšlení jiného typu. V dramatické výchově se v největší míře myšlení rozvíjí na tématech a námětech a jejich řešení, jen v menší míře existují i cvičení v řešení problémů, ovšem i ta jsou vázána na situace a vytvářejí děje, i když děje velmi jednoduché a nepříliš rozsáhlé.

Hana Budínská – Situace a vztahy

(karta 75)



Řešení situací

Náměty pro jednotlivce

~ Rozbiješ maminčin nejmilejší hrnek. Jak se zachováš?

~ Učíš se do školy, nejde ti to, objevíš v knize malé překvapení – vzkaz od kamaráda s lístkem do kina. Co podnikneš?

~ Jdeš koupit mamince k narozeninám drahý dárek, na který sis dlouho šetřil. Vybíráš ho ve výloze, a najednou zjistíš, že nemáš peníze – asi jsi je ztratil. Totéž – ale ztrátu peněz zjistíš, až když máš dárek zabalený.

~ Omyly: omylem jsi pozdravil – omylem jsi plácl někoho po rameni – omylem jsi někomu vynadal.

~ Vracíš se z tábora do prázdného bytu (vaši jsou ještě na dovolené) a zjistíš, že jsi ztratil klíče. Co uděláš?

~ Po skončení zkoušky ses zdržel v zákulisí, všichni odešli a budova je už zamčená. Jak se dostaneš ven?

~ Jdeš k babičce na návštěvu a před nosem ti ujede autobus.

Ve všech případech půjde nejen o rozehrání krátké etudy a reakci na náhlou změnu situace, ale také o to, že každý může danou situaci řešit jinak, po svém.

Tvořivost

Stejně jako inteligence je i tvořivost univerzální schopnost, uplatňující se v nejrozličnějších oblastech lidských činností – v umění, vědě, praktických činnostech, v oblasti sociálních vztahů a dovedností – a ve všech těchto oblastech je stejnou měrou jako inteligence hybnou silou lidského pokroku. Míra inteligence a tvořivosti jsou na sobě navzájem nezávislé, jen s tou výjimkou, že u osob s podprůměrnou inteligencí se tvořivost nevyskytuje. U průměrných a nadprůměrných hodnot obou schopností jsou možné různé varianty, ale vysoká inteligence bývá průvodcem vysoké tvořivosti, kdežto naopak to neplatí, člověk může být vysoce inteligentní, ale netvořivý (Nakonečný, 2003, s. 304). Podle J. Linharta je tvořivost „specifickou psychickou činností“, již vzniká to, „co nebylo přímo převzato od společnosti“ (Linhart, 1987, s. 296). Tato formulace poukazuje na fakt, který je zvláště důležitý v práci s dětmi, tedy na subjektivní novost výtvaru nebo objevu. Tvořivé děti, včetně dětí předškolních, objevují věci společností dávno objevené, ale z jejich hlediska zcela nové, přišly na ně samy, nepřevzaly je od společnosti.

Rozesnáávají se čtyři úrovně tvořivosti: Tvořivost expresivní, tj. právě ta tvořivost, která přináší něco nového z hlediska subjektu. Další úroveň představuje tvořivost invenční, která je založena na kombinaci prvků známých, z nichž vzniká něco nového, nebo která respektuje určité modely či postupy, tedy například divadelní inscenace využívající kvalifikaci inscenátora a uplatňující uznávané postupy inscenování. V dramatické výchově prakticky nepřicházejí v úvahu dva nejvyšší stupně tvořivosti – inovativní, přinášející nové vědecké objevy nebo nové umělecké směry, a emergetivní, o níž lze mluvit u geniálních jedinců a jimi vyvolaných převratů v daném oboru.

Jako faktory tvořivosti se uvádějí senzitivita – citlivost pro problém, který je třeba řešit, schopnost jej postřehnout; flexibilita čili pružnost při hledání řešení; plynulost (fluence) vytváření nápadů a variant; originalita; schopnost redefi-

nice a restrukturalizace toho, co jedinec už vytvořil, přetváření; schopnost analyzovat materiál; a konečně elaborace, tj. důkladné, pečlivé, detailní vypracování díla. Tvořivou osobnost vyznačuje samostatnost, nezávislost, sebedůvěra, zájem o podstatu věci, intuice, koncentrovaná vnímavost, estetické vnímání, úsilí o seberealizaci.

Všechny tyto prvky se mohou promítat do jakékoli dramatické práce, do všech cvičení, her i náročnějších postupů, ale existují i specializovaná cvičení tvořivosti. Pro rozvoj tvořivosti je důležité klima skupiny a chování pedagoga k žákům, zejména to, aby se v jeho práci i ve vztazích uvnitř skupiny neobjevovaly momenty antikreativní. Nejnebezpečnější z antikreativních momentů je autokratický učitel a každé autokratické chování, včetně mnoha způsobů hodnocení typu klasifikace nebo vytváření žebříčků výkonnosti a soutěžení. Druhá důležitá oblast antikreativního chování pedagoga nebo žáků mezi sebou je předvádění (event. předehrávání) výkonu, stanovení nějaké jakoby hotové představy výsledku, budící dojem, že řešení je nalezeno a není třeba o ně usilovat.

Eva Machková – Tvořivost (s. 82 a 84)



3. Příčiny a následky. Vedoucí exponuje postupně obrázky zachycující nějakou situaci s dějovým motivem, nejlépe vystřižené části obrázkových seriálů, akční ilustraci z knížky apod. Každý hráč

zapisuje co nejvíce možných příčin vzniku dané situace i možných důsledků.

Další rozvíjení: Totéž v akci, skupina se rozdělí na dvojice, trojice apod. podle počtu osob na obrázku, každá dvojice zahraje svou variantu příčin a následků situace.

Další rozvíjení: Totéž, každá skupina dostane jeden obrázek a zahraje tolik možných příčin a následků téže situace, kolik je s to vymyslet.

Další rozvíjení: Kterákoli z obou předchozích variant, kdokoli z přihlížejících (tj. ostatních členů skupiny) může kdykoli vstoupit do děje s vlastním řešením, reakcí, přínosem; improvizující hráči musejí na nově vzniklou situaci reagovat, hledat všechna dostupná řešení nové situace.

13. Nedokončené příběhy a bajky (J. Hlavsa). Vedoucí si připraví jakoukoli literární předlohu nevelkého rozsahu, přečte ji bez závěru a rozuzlení, hráči volně dokončují příběh.

Další rozvíjení: Totéž, ale pro dokončení je stanovena nálada, žánr apod.

Varianta: Vedoucí vybere některou známou bajku (Ezop, Krylov, La Fontaine) anebo lidovou pohádku o zvířatech a přečte ji bez závěru. Hráči píší své varianty rozuzlení, a to na tři způsoby: morální, humoristické a smutné nebo tragické; skupiny je hrají.

Pohyb

V dramatické výchově slouží pohyb nejen tomu, čemu slouží i každá jiná pohybová aktivita – tanec, tělocvik, sport, tj. povzbuzení pohybového ústrojí a výměny látkové, ovlivňující i mozkovou kůru; neslouží však ani jen naplnění potřeby pohybu u dětí jakožto protiváhy převážně sedavého zaměstnání ve škole. V souvislosti s dramatickými aktivitami je pohyb zaměřen i na výraz, na neverbální sdělení vnitřních obsahů lidské mysli. Je samozřejmou a nezbytnou složkou hereckého projevu.

Pohybová příprava, která je velmi blízká pohybové přípravě taneční, zahrnuje správné držení těla, práci s dechem, uvolnění a zpevnění svalstva, zvýšení pohyblivosti a uvolnění pohybu páteře a kloubů. Úzce souvisí s citěním rytmickým a dynamickým a také s prostorovým citěním a zvládnutím prostoru, a to jak prostoru neohraničeného, volného (v přírodě), tak prostoru uzavřeného, v místnosti.

Dalším stupněm pohybových aktivit jsou základy výrazu, spočívající v pohybovém vyjadřování představ, tedy pohyb spojený s počátky hry v roli. Cvičení a hry tohoto typu spočívají v tom, že se hráči jakoby stávají někým nebo něčím jiným, a to v určitém prostředí nebo situaci a v nějakém charakteru. Zde už se v plné míře objevuje kontakt, jak přímý, spojený se vzájemným dotekem, tak nepřímý (na dálku, podle sluchu nebo zraku), jehož základy byly položeny v předchozí fázi práce. V souvislosti se zvládnutím prostoru a prostorového citění si hráči osvojují i útvary uspořádání osob v prostoru, jako je kruh, polokruh, řada, zástup, skupina; postupně dochází i na princip mizanscény jakožto prostorového vyjádření vztahů v určité situaci. Vesměs jde o dovednosti potřebné nejen v divadle, ale i v běžném životě a v řadě povolání nebo zájmových činností, jako je například stavebnictví, architektura a různé její podoby (bytová, zahradní, urbanismus), oděvnictví a nábytkářství, výtvarná umění a jejich vnímání, geometrie, geodézie a zeměpis, sporty a tanec i mnohé další. A v neposlední řadě pohybová průprava má vliv i na některé dovednosti sociální, zejména na posturiku a na respektování osobní intimní zóny druhých (viz dále).

Eva Polzerová – Pohyb v prostoru a orientace

(s. 4–5)



Příklady na procvičování prostorového citění (kráceno)

~ Cvičení 1: Děti stojí po obvodu místnosti a soustředěně si prohlížejí prostor před sebou.

~ Cvičení 2: Obdobné cvičení, ale děti se mohou postavit tam, kde by na obvodu místnosti chtěly stát.

~ Cvičení 3: Děti se projdou prostorem a najdou si místo, kde se budou cítit příjemně. Budou si prohlížet vše, co mají ve výši očí. Pak v pohledu vzhůru, dolů, stranou, se současným vnímáním ostatních dětí ze skupiny.

~ Cvičení 4: Totéž, děti si však zvolí místo, kde by nechtěly stát, ale zastaví se tam. (Opět vnímání a uvědomování si ostatních dětí.)

~ Cvičení 5: Děti si zvolí místo, kde by nechtěly stát, ale zastaví se tam. Na pokyn učitele přejdou na místo, kde by chtěly stát. (Děti tak vykonávají první cílenou dráhu v daném prostoru.) Vzhledem k velikosti skupiny (např. 10–20 dětí) dbáme na to, aby se děti při změně místa v prostoru vzájemně respektovaly a nevrážely do sebe.

~ Cvičení 6: Totéž jako ve cv. 5, avšak s cíleným setkáváním dvojic. V okamžiku setkání stojí dvojice čelem k sobě (...), každý zklidní tělo a soustředí se na toho druhého, pak pokračuje v chůzi každý sám až na místo, které si původně zvolil.

~ Cvičení 7: Totéž jako ve cv. 6 – při setkání si děti vzájemně podají ruce.

~ Cvičení 8: Totéž jako ve cv. 7 – při setkání a podání rukou děti zavřou oči a soustředí se na podanou ruku.

~ Cvičení 9: Totéž jako ve cv. 8 – při setkání si dvojice podají ruce tak, jako by chtěly společně obejmout strom (paže mají polohu stranou, oble před tělem). V držení zavřeném za ruce se děti otáčejí kolem společné osy.

~ Cvičení 10: Totéž jako ve cv. 9 – po setkání a zatočení kolem společné osy jdou děti dál s cílem opět někoho potkat.

Při cvičeních využíváme jednotící rytmus zadaný Orffovými nástroji.

[Všechna cvičení jsou zakončena rozpravou.]

Eva Machková – Pohyb a pantomima

(s. 99–100)

4. Růst z ničeho a stávat se někým nebo něčím jiným. Všichni hráči leží stočeni do klubíčka, jsou co nejmenší. Vyrůstají v různé předměty, rostliny a tvory a jsou:

~ velcí nebo malí,

~ silní nebo slabí,

~ těžcí nebo lehcí,

~ lidmi, zvířaty, vodními tvory, bytostmi z jiných planet, nadpřirozenými bytostmi,

~ mají strnulý pohyb (loutky), velmi uvolněný pohyb (hadrové panenky),

~ mají ještě k tomu určité vlastnosti, např. vznešení ptáci, roztržitá stáří, dobřáci obři, líní lidé, neurvalí Marfané.

Další rozvíjení:

~ Pohybovat se v prostředí, které k postavě nebo charakteristice patří (ryby plují v moři, loutky se pohybují po jevišti).

~ Pohybovat se s určitým cílem – hledat potravu v novém prostředí, hledat cestu z moře na zem aj.

~ Pohybovat se v dané charakteristice, ale postupně ji měnit nebo měnit podmínky (silní obři slábnou, smutní klauni se rozveselí).

Na závěr zklidnit nebo utlumit pohyb a energii, končit v klidové poloze.

Další rozvíjení: Hráči chodí s pocitem, že vytlačují strop hlavou, snaží se ho vytlačit co nejvíc, nakonec jejich síly povolí a všechno se řítí k zemi. Vytlačovat pomyslný strop rukama, povolit.

Varianta: Hráči se stávají balóny, nejprve splasklými, nafukují se víc a víc, až jsou úplně nafouknuté (představit si barvu, velikost), pak vedoucí vezme imaginární jehlu a balóny propíchne, začnou pomalu splaskávat, až splasknou docela. – Znovu nafouknout, pomalu kousek po kousku zvětšovat, pak vedoucí vezme imaginární nůž a balón rozřízne, splasknout naráz.

Další rozvíjení: Rozvést v improvizaci vývoj života od protoplasmu po člověka.

Rytmus

Rytmus je jednou ze základních kvalit života, začíná to rytmem srdce a pokračuje biorytmy, včetně rytmu bdění a spánku, ročních období, proměn životních fází. Přesto v obecné psychologii na tento pojem narazíte zřídka a obsáhlejší informace o rytmu najdete nejspíše v literatuře o hudebních schopnostech nebo o pohybu. Rytmicke citění, respektive smysl pro rytmus je založen na souhře sluchu a motoriky. Podstatou rytmu je členění časového průběhu dějů – hudby, pohybu, přeneseně i v divadelním a někdy i ve výtvar-

ném umění. Základem rytmu je střídání délek a pomlek, přízvučných a nepřízvučných dob, pravidelného vracení rovnocenných metricko-rytmických jednotek, a to v kombinaci s tempem, proto se často užívá i pojem temporytmus. K práci s rytmem patří i klimax (vyvrcholení) a deklimax (protiklad vyvrcholení čili spodní část vlnovky), tj. rytmické uspořádání větších celků, rozsáhlejších sekvencí než odpovídá obvyklému rozsahu jednoho taktu. Tímto jevem se v literatuře o dramatické výchově zabývá Brian Way.

Z hudebních a hudebněvýchovných systémů je dramatické výchově blízký Orffův systém, německy Orff Schulwerk = Orffova školní hra. Je určen všem dětem bez ohledu na jejich schopnosti a má rozvíjet jejich elementární hudebnost a hudební tvořivost. Rytmus hudby je v tomto systému odvozen z rytmu řeči a pohybu, které vzájemně splývají. Dvou- a třídobý rytmus hudby se navozuje dvou- a tříslabičnými slovy, tleskáním a pleskáním a pak se přechází ke hře na speciální orffovský instrumentář. Cvičení převzatá z Orffovy školy tvoří jeden z okruhů cvičení rytmu v dramatické výchově. Další cvičení se zčásti spojují s pohybem, většinou za doprovodu bubínku (tamburínky) nebo hudby, zčásti jsou vytvořena specifická cvičení, která rytmus začleňují do situací a spojují jej s jednáním a charakterizací v roli, v situaci. Rozvoj rytmického citění není důležitý jen pro umělecké aktivity, ale také pro běžný život, neboť umožňuje vnímat časové uspořádání nejrůznějších aktivit, včetně svých vlastních, zbavovat je jednotvárnosti a neurčitosti, dodávat jim na zajímavosti a poutavosti pro druhé.

Hana Budínská – Etudy – Rytmus v akci

(karta 14)

Rytmické hádanky

~ Poklepávej prsty na stůl tak, aby ostatní uhodli, jakou máš právě náladu (Nudíš se – jsi nervózní – přemýšlíš – hraješ si – zlobíš se...).

~ Přecházej za paravánkem tak, aby ostatní opět uhodli, jakou máš náladu, a to pouze z rytmu tvých kroků.

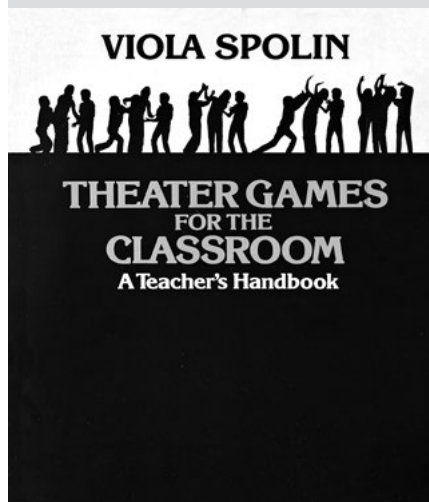
~ Zahraj malou zvukovou etudu na dva bubínky tak, aby ostatní uhodli, v jakém duchu proběhl předvedený „dialog“ dvou lidí. Dokázal bys to zabubnovat

tak, aby poznali, o co přibližně v tomto dialogu šlo?

~ Zahraj zvukovou etudu na téma „Výslech před výpraskem“. Použij dva tenké průklepové papíry, nerozhrávej je však v akci jako loutku, ale jen tak, aby vydávaly zvuk. Ostatní mají poznat, který papír vydával zvuky otce a který syna.

Viola Spolin – Hry s rytmickým pohybem (Rhythmic Movement Games)

(s. 33)



Rytmický pohyb

Deset až patnáct hráčů stojí nebo sedí jako tým v hracím prostoru, ostatní se dívají.

Část 1: Vedoucí bočním vedením vyvolá představu nějakého předmětu, jako například vlaku, pračky, vesmírného korábu, jízdního kola atd. Každý hráč okamžitě a bez uvažování udělá nějaký pohyb, který odpovídá předmětu. Když už jsou pohyby rytmické a zvládnuté, pohybují se hráči po prostoru za doprovodu hudby. Boční vedení: „Zapomeňte na svůj předmět! Vnímejte rytmus!“

Část 2: Vedoucí bočním vedením rychle určí prostředí (viz dále). Bez zastavení rytmického pohybu hráči nahradí pohyb jiným a vytvářejí postavy a akce onoho prostředí.

Příklad: Cirkus s ředitelem, s klauny, krotiteli lvů (a lvy), s provazochodci, trapézovými artisty, slony, koňmi, diváky atd.

Pantomimy

Další okruh her a cvičení spadajících do oblasti pohybové jsou pantomimy, tj. jednání dramatické i nedramatické,

hra v roli, a to bez dialogu, bez textu, většinou zcela beze slov, jenom někdy s citoslovci, hlasovými projevy či jednotlivými slovy. Základem pantomimy je výraz, sdělení nějaké činnosti, situace, charakteru nebo děje. Její výchovný význam spočívá v tom, že se hráč nemůže spolehnout na sdělení slovy, ale musí hledat neverbální prostředky komunikace; tato funkce je důležitá zejména ve vztahu k dospívajícím a dospělým i všem ostatním hráčům, kteří jsou jednostranně orientováni na slovní vyjadřování, výrazně spoléhají na „hlavu“ a opomíjejí psychosomatický, komplexní charakter lidského výrazu, tj. souhru myšlení s tělem. Na druhé straně ve vztahu k menším dětem nebo osobám s opačným problémem, tj. s obtížemi v slovním vyjadřování, umožňuje pantomima výraz a je pro ně stadiem na cestě k plné hře a obecně i k slovnímu projevu.

Brian Way – Pohyb a použití zvuků Počátky práce ve skupinách

(s. 81–83)

Příklad 1 (kráceno)

UČITEL: Vytvořte malé skupinky, po třech, čtyřech nebo pěti. Jakmile vám pustím hudbu, vyjadřte pohybem kratinký příběh. Nebudete v něm mluvit, ale můžete chvilku diskutovat o tom, co byste chtěli dělat. To jest, o čem ten příběh je a kým v něm jste. Všichni jste hlupáci a pitomci – skuteční blázni nebo šašci. Všichni to myslíte moc dobře, ale ať už se pokusíte dělat cokoli, obvykle způsobíte zmatek nebo to uděláte špatně. V tomto příběhu jste právě vyloupili banku, ale jste tak hloupí, že vůz, ve kterém chcete prchnout, máte opravdu starý – ten druh, co se používá při závodech veteránů. Ted' máte chvilku, abyste ve skupinách prodiskutovali, jaký druh lidí jste a co budete dělat. Váš příběh začíná ve chvíli, kdy opouštíte banku a s kořistí běžíte k autu.

Necháme na diskusi asi minutu. (...) Asi po minutě učitel pokračuje:

UČITEL: Dobře, stoupněte si stranou. Každá skupina udělá živý obraz lupičů opouštějících banku. (Děláním živých obrazů pomůžeme dětem začít. Namísto vypracování detailů hned na začátku – což přijde později – jsou schopny začít zprostředkova hlavní akce příběhu.) Jakmile budete stát klidně, spustím hudbu.

UČITEL: Jakmile začne hudba, oživte obraz. Pamatujte, že se tu nemluví – existuje jen pohyb. Jakmile hudba skončí, ztuhněte do dalšího živého obrazu. Jakmile jsou děti v klidu, zazní naplno hudba. Silná, hlasitá hudba – nejlépe

rychlá pasáž – napomůže plnosti fyzické akce.

Další možnosti rozvíjení příkladu č. 1.

a) Opakujte výše uvedené náměty, případně některý z následujících, a dovolte řeč i pohyb. Je možné rovněž navrhnout, aby děti přidaly řeč, až uslyší během hudby úder na činel.

b) Každá skupina si vytvoří vlastní epizodu týkající se týchž postav – neměla by však mít nic společného s vyloupením banky a s auty. Jakmile děti vytvoří novou epizodu, každá skupina ji krátce vyloží (zcela neformální podmínky této výměny příběhů).

c) Opakujte kteroukoli z epizod, ale napřed poskytněte krátký čas na diskusi a vypilování. Povzbudte děti, aby zvažovaly, „co šlo dobře“, místo toho, aby diskutovaly o tom, „co potřebuje opravit“. Následující náměty epizod s použitím bláznivých postav se ve školní práci osvědčily, mnohé z nich opravdu vymyslely děti samy.

Malování pokoje.

Obsluhování na banketu.

Artisté vystupující ve studiu.

Navlékání brnění v muzeu.

Stavba kůlny pro kutily.

Stavění vlastní vesmírné základny buď na Zemi (rychlá akce), nebo ve vesmíru (pomalý pohyb).

Stavění stanu za vichřice nebo v bezvětrí.

Různé typy vaření.

Kladení koberce.

Jarní úklid.

Výzdoba vesnického sálu o Vánocích nebo na nějakou oslavu.

Ambulance nebo úrazové oddělení v nemocnici.

Uvolnění

S pohybem a vědomým ovládním vlastního těla souvisí i uvolnění. Hry a cvičení, jejichž účelem je uvolnění, jsou dvojího druhu: razantní a rychlé pohybové hry typu honiček, které pomáhají rozhýbat veškeré svalstvo, ale zejména umožňují uvolnění psychické, překonání ostychu, zábran, odpoutání od starostí a soustředění na předchozí činnost, a fungují tedy také jako tzv. ledolamy. Druhý typ uvolňovacích cvičení tvoří cvičení klidová, zpravidla prováděná vleže a se zavřenýma očima. Hráči si uvědomují všechny svaly svého těla a postupně je vědomě uvolňují. Toto cvičení, které má relaxační účinky,

může být spojeno s motivací probírání se z mráкотy, zkamenělosti apod. a objevování sebe i světa kolem sebe. Uvolňovací cvičení mají zejména tu funkci, že umožňují plné nasazení v další práci, ale budují také schopnost člověka zbavovat se napětí a přitom neupadat do povolenosti, ale uvolnit se se zachováním energie a soustředění na činnost.

Řeč a komunikace

Tyto dva pojmy označují funkce, které se kryjí jen zčásti, jinak řečeno řeč je nejdůležitějším, ale ne jediným prostředkem lidské komunikace. Obecná psychologie zkoumá řeč zpravidla v kontextu s myšlením, jako jeho organickou součást a funkci. „Při společné práci si lidé potřebovali mnohé sdělit a také vybídnout jeden druhého k určitým úkonům. Proto se historicky vyvinula lidská řeč, řeč však zároveň umožnila zobecňování a logické myšlení, logickou paměť.“ (Čáp, 1993; s. 48) Rozlišuje se řeč vnější, mluvená, již se obracíme na druhé, a řeč vnitřní, kterou používáme k řešení problémů. V souvislosti s rozvíjením dovedností nás zajímá především řeč vnější, mluvená a její technika, již se zabývá speciální disciplína, v herecké výchově zvaná „jevištní řeč“. V oblasti dramatické výchovy se technice řeči v práci s dětmi věnoval Miloslav Disman, u něhož se tato disciplína spojovala s prací pro rozhlas; jeho *Receptář dramatické výchovy* vedle bohaté škály her a cvičení obsahuje i rozsáhlou sbírku různých textů, a to jak jazykolamů a dalších cvičných textů, tak veršů a říkadel pro tuto práci vhodných a inspirativních. Dále se metodice řeči u dětí systematicky věnovala Šárka Štembergová, vycházející z vlastní herecké erudice a praxe.

Cvičení techniky řeči začínají prací s dechem, pokračují artikulací a ortopéi, rytmem a dynamikou řeči, melodií a docházejí až k výrazu.

Miloslav Disman – Kultura a technika řeči (cvičné texty)

Cvičení dechové ekonomie ve spojení s cvičením soustředění

(s. 111)

Děti stojí (sedí) v řadách v podkově, v soustředných kruzích. Po rozdychání začíná první v řadě, jakmile mu dochází dech, kývne na druhého (popřípadě ho upozorní lehkým dotykem ruky,

loktu) a druhý bezprostředně naváže ve stejném temporytmu, v zrychlovaném a zase zpomalovaném, hlasem mírně zesilovaným a zase zeslabovaným, eventuálně s pozvolným přechodem do říkankovitého rytmitizování a pak zase zpět do přednesu melodického aj.

V tom královském sídle,
měli mouchu v jídle.

Moucha jedla, pila,
pak se utopila.

Odvezli ji k faře,
bez már, bez trakaře.

Tam ji pochovali,
nápís na ni dali:

V tom královském sídle...

(Vítězslav Nezval)

Řečí se zabývá ve větší šíři a kontextu sociální psychologie, a to jakožto sociální komunikací, specificky lidským prostředkem spojení mezi lidmi, obsahujícím jak sdělení, tak jeho přijímání a reakci na něj. Jde tedy nejen o individuální činnost, ale i o akci a reakci, o spojení mezi dvěma a více lidmi.

Kromě verbální stránky se na komunikaci podílejí složky paralingvistické, tj. způsob sdělení: intenzita, tónová výška a barva hlasu, délka, rychlost a přesnost projevu a přestávky v něm, akustická náplň přestávek (ticho nebo nesrozumitelné zvuky), přesnost, způsob předávání slova (s ohledem na druhého nebo skákáním do řeči) (Mareš-Křivohlavý, 1995; s. 59–60). Dále se na komunikaci podílí i neverbální stránka, tj. všechny ostatní výrazové prostředky. Patří k nim mimika; tradičně tento pojem označuje konfiguraci a pohyb obličejových svalů, ale problematiku lépe vystihuje termín „výraz“ čili vnější projev vnitřních pochodů; výraz totiž kromě obličeje zahrnuje i celé tělo. Sem patří tedy i disciplíny obvykle označované jako řeč těla, zahrnující vedle mimiky a gestiky i posturiku (divadelně řečeno „mizanscénu těla“). Do této skupiny psychologové zařazují pohledy, výraz obličeje, pohyby, fyzické postoje, gesta, dotyk, vzájemné přiblížení a oddálení a úpravu zevnějšku (tamtéž). Tyto složky komunikace vyja-

druhý smysl, podstatu a záměr sdělení. Divadelně se to označuje jako podtext: lexikálně slova vyjadřují jednu věc, ale celý kontext komunikace sděluje něco jiného či dalšího (proč osoba říká to, co říká), nebo dokonce zcela opačného, jak je tomu v případě ironie.

Součástí her a cvičení v této oblasti je vedle kontaktu a schopnosti navázat komunikaci s druhými i rozšiřování slovní zásoby, slovní plynulost, schopnost vyjádřit přesně to, co mám na mysli, vyjadřovat se samostatně a svobodně, uspořádaně a s ohledem na posluchače. Jde tedy o jednu z klíčových kompetencí, důležitou pro veškerý život jedince, teď, v této chvíli i v budoucnu, v osobním běžném životě i ve všech formách práce a sdělování odborných obsahů.

Eva Machková – Plynulost řeči a slovní komunikace

(s. 126)

1. Začátky řeči. Vedoucí motivuje situace, v nichž každý mluví co nejvolněji sám pro sebe, nikoho neposlouchá a nikdo neposlouchá jeho. Mluvní proud se uvolní, jestliže není obava z kritiky a zesměšnění. Cvičení může navázat na užití neartikulovaných zvuků nebo jiných neverbálních hlasových projevů. Na počátku cvičení je možno tiše pustit libovolnou hudbu, aby si každý mohl mluvit sám pro sebe.

Skupina provádí některá z cvičení popsaných jinde, např. cvičení smyslová, na soustředění a uvolnění, na sochy apod. Přitom každý nahlas, ale sám pro sebe, vyslovuje svoje pocity, myšlenky, nápady podle charakteru cvičení.

Motivace začátku řeči:

~ Všichni současně porážejí imaginární strom, když strom padá, vykřiknou slovo, krátkou větičku, upozornění, např. „Pozor, padá strom!“ apod.

~ Vzpěrač se pokouší zvednout činku, hlasitě projevuje námahu.

~ Skupinky vytahují lany auto zapadlé do bahna, loď z vody na břeh, táhnou kládu nebo těžký kamenný kvádr; napomáhají si citoslovci, udáváním tempa a rytmu apod.

~ Větší skupina valí mohutný kotel, širokou rouru aj.

~ Burlaci na Volze táhnou na lanech loď.

~ Všichni chodí po místnosti, nikdo se nesmí dotknout druhých, ale když se to omylem stane, omlouvá se „Promiň“. Totéž, ale hráči se potkávají a zdraví se.

Hana Budínská – Jevištní řeč

– Sdělnost řeči

(karta 42)

Věty s různými významy

Zkus říct příkaz „Rozsviť!“ pokaždé s jiným významem:

~ jako prosté požádání (setmělo se, lépe uvidíme),

~ jako úpěnlivou prosbu (bojíš se – čeho? Jak velký je tvůj strach?),

~ jako přemlouvání (nechce se ti vstát z postele a přemlouváš jiného),

~ jako netrpělivý příkaz (někdo ti schválně zhasnul),

~ jako náhlý popud (máš báječný nápad, chceš něco ukázat).

Zkus podobně hledat různé významy pro žádost „Pojď se podívat!“:

~ při předávání dalekohledu (na co se díváš?),

~ chceš se něčím pochlubit (čím?),

~ uviděl jsi něco směšného – krásného – nepochopitelného (co?),

~ přesvědčuješ někoho, kdo nechce.

Zkus říct větu: „Maminko, já ti musím něco povědět!“ pokaždé s jiným úmyslem:

~ chceš se něčím pochlubit (čím?),

~ chceš jí sdělit tajemství (jaké?),

~ chceš si postěžovat (proč? na koho?),

~ chceš ji poškádlit (proč? čím?),

~ chceš žalovat (na koho? proč?),

~ chceš se přiznat k nějakému přestupku (k jakému?),

~ chceš sdělit nějakou zprávu (smutnou? veselou? překvapivou?).

Spoj u i s pohybovým rozehráním. Zkuste jako dialog s odpovědí: „Ano? Tak povídej!“ (Odpověď bude podle situace pokaždé trochu jiná.)

SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Pojmem komunikace jsme se dostali od obecné psychologie k tématům psychologie sociální. Ta se zabývá mechanismy a podmínkami včleňování jedince do společnosti, do určité kultury, jinak řečeno, procesem socializace. Ten probíhá víceméně spontánně, sociálním učním (Řezáč, 1998; s. 73), sociálním posilováním, odměnou (pochvalou, sociální akceptací), imitací a identifikací s osobami, které jsou jedinci blízké. Ale sociální učení může probíhat také intencionalně, vyučováním, záměrnými postupy, to však školství využívá jen minimálně, pokud vůbec. Dramatická

výchova (stejně jako osobnostně-sociální výchova) v tom může přispět podstatnou měrou, neboť sociální dovednosti a sociabilita tvoří jeden z jejích pilířů.

Dramatická výchova je schopna naplňovat sociální potřeby jedince. Jaroslav Řezáč (1998) uvádí mimo jiné tyto sociální potřeby: potřebu sociální aktivity, začlenění sebe do society a zaujetí pozice odpovídající sebepojetí jedince; jiní autoři to formulují jako potřebu někam náležet a být přijímán jen pro sebe sama, potřebu sdílet, dosáhnout úspěchu, umět úspěch zvládnout stejně jako neúspěch, potřebu družnosti, být potřebný pro druhé. Dramatická výchova tyto potřeby naplňuje už svou podstatou oboru skupinového. Důrazem na demokratické klima a demokratický styl vedení umožňuje naplňovat potřebu být akceptován jinými a akceptovat druhé, ale i sebe ve srovnání s ostatními, potřeby sebepotvrzení, sebeuskutečňování a seberealizace. Způsob vedení a organizace práce tedy patří k podstatným obsahovým rysům oboru.

Komunikace

Komunikace jakožto interakce vyjadřovaná symbolem (slovem, písmem), jinak řečeno vzájemné sdělování poznatků, představ, emocí, zkušeností, názorů a prožitků, je další ze specifických lidských nástrojů. Umožňuje sdělení jedince druhému jedinci, ale současně vypovídá i o něm samém. Tvoří ji „co“ čili obsah sdělní, „jak“ neboli forma a styl sdělení a dále situace, v níž se sděluje. Schopnost správně vyjádřit sdělení a na druhé straně schopnost sdělení přijmout s co nejmenším zkreslením souvisí s komunikační situací, jejím pojetím na obou stranách, na tom, zda komunikant (ten, kdo sdělení vysílá) i recipient (ten, který sdělení přijímá) respektují normy přiměřené situaci, sociální statusy partnerů, vlastní i partnerovy role, vzájemný vztah a prožívání obou účastníků komunikace. „Každý člověk, ocitá-li se v nějakém vztahu k jiným lidem, si někdy více, jindy méně vědomě utváří představu o jejich kontaktu... Dochází-li k odlišnému chápání situace, vzniká konflikt pojetí vzájemného vztahu.“ (Řezáč, 1998: s. 109) Komunikant i recipient o svém pojetí situace vypovídají pojetím a stylem své komunikace, tj. buď její otevřeností, vstřícností, přímostí, anebo naopak nepřiměřenými způsoby komunikace, její destruktivností

(tendenci k rozkládání a zpochybňování všeho), autoritářstvím, zlehčováním, povrchností, ironií, nedůvěřivostí, pseudokomunikací (formální, předstíranou komunikací), podrobností, karateltvím, chladem či nevěcností.

Úkolem dramatické výchovy je vybudovat u hráčů schopnost jasné, srozumitelné a vstřícné komunikace i přijímání sdělení druhých, ale také odstranění zmíněných nevhodných způsobů komunikace. Přitom záleží na situačním kontextu, neboť drama se odehrává v situaci, jde tedy o schopnost propojit techniku řeči se schopností naslouchat a porozumět různým komunikačním stylům ve vztahu k situacím, i o schopnost řešit konfliktní typy komunikace. K těmto cílům směřují všechna cvičení založená na situacích, tedy např. hromadné improvizace s kontaktem mezi hráči a se změnou okolností (příklad: trh, kupující a prodávající, změna situace se změnou počasí, nějakou náhlou událostí, neštěstím apod.) i všechny etudy a cvičení založené na nejrozličnějších typech dialogů. Ve všech těchto cvičeních jsou aktivní osoby – sociální role v určité situaci – a komunikují spolu přiměřeně nebo nepřiměřeně. U rozvinutých improvizací a cvičení zahrnujících situaci dramatickou vzniká i konflikt a jeho řešení. Specifickým typem cvičení komunikace je práce se zástupnou nebo umělou řečí (mumbo-jumbo, svojština), které nutí hráče dorozumívat se pouze mimoslovními prostředky, bez opory verbální složky. Komunikace ovšem prostupuje celou dramatickou výchovnou prací, jejíž podstatu tvoří mezilidské vztahy, je proto pro rozvoj komunikace velice účinným pedagogickým nástrojem.

Brian Way – Řeč Zřetelnost a citlivost (s. 104)

Počasí (kráceno)

~ Ve dvojicích diskutujte o letním (nebo zimním) počasí a buďte tentokrát sami sebou.
~ Dva farmáři ze západní oblasti Anglie diskutují o vlivu počasí na sklizeň.
~ Dva Londýňané nadávají na počasí, které zkazilo nedávný zápas.
~ Dva američtí turisté si stěžují na počasí, které pokazilo výlet.
~ Dva skotští strážci majáku klábosí o hrozném počasí na moři.
~ Dva vedoucí kin ve střední Anglii mlu-



ví o tom, jak jim špatné počasí pomáhá.
~ Dva Marťani docházejí k závěru, že počasí na Zemi je tak strašné, že se raději vrátí do svých raket a odletí zpátky na Mars.

Eva Machková – Plynulost řeči a slovní komunikace

6. Jak všelijak se to dá říci (M. Mašatová). Skupina se rozdělí na dvojice a vedoucí zadá celé skupině jeden z následujících krátkých dialogů. (...) V improvizaci mají hráči dialog říkat pokaždé jiným způsobem – u každé dvojice musí být zřejmé, kdo jsou obě postavy, proč říkají právě tyto věty, kdy a kde se dialog odehrává. Hru je možno provádět i s loutkami, které jsou hráčům předloženy společně s textem, dialog může event. dále pokračovat.

Dialogy:

1. A: Ahoj! – B: Ahoj! – A: Kam jdeš? – B: Hádej!
 2. A: Pojď sem! – B: Proč? – A: Něco ti řeknu! – B: A co?
 3. A: To je moje! – B: To je moje! – A: Ne! – B: Já nelžu!
 4. A: Ty se mnou nejdeš? – B: Už jsem ti říkal(a), že ne. – A: To je škoda. – B: To je škoda.
 5. A: Tak už nebreč! – B: To se ti řekne. – A: Fakt to nestojí za to. – B: Myslíš?
 6. A: Už jsem se rozhodl(a). – B: A jak? – A: No, že jo. – B: Ty máš ale odvalu!
- Dvojice se na hru připraví předem a dobře promyslí situaci, v níž bude dialog pronesen. Případně lze stanovit, že přihlízející hráči určují, kdo jsou postavy a v jaké spolu hovoří situaci. Hra může vyústit v tvořivé psaní.

Ostatní sociální dovednosti

Vedle komunikace uvádí Jaroslav Řežáč (1998; s. 65) tyto skupiny sociálních dovedností:

a) interakční dovednosti, k nimž patří sociální obratnost, schopnost iniciování, prohlubování a ovlivňování vztahů,

b) percepční dovednosti, tj. dovednost vnímat a interpretovat sociální svět, posuzovat, hodnotit sociální jevy,

c) organizační dovednosti, tj. dovednost ovlivňovat druhé, řídit je, vytvářet plány, taktiky, strategie sociálního chování a konečně

d) behaviorální dovednosti, dovednost chovat se autenticky, pravdivě čili kongruentně, to znamená, že vnější projevy jsou v souladu s vnitřními procesy, že chování člověka signalizuje jeho skutečné záměry.“

Metodika dramatické výchovy obsahuje značné množství cvičení a her, které jsou zaměřeny na kombinaci percepčních dovedností s interakčními, ale i s mnoha organizačními schopnostmi. Typická cvičení z tohoto okruhu jsou zrcadla, slepci a cvičení skupinové citlivosti, která mají celou řadu variant a rozvíjejících fází.

Základní forma zrcadel: Jeden hráč je „osoba“, druhý jeho „zrcadlo“. Další rozvíjení: Zrcadla ve dvojicích, prováděná tak, aby pozorovatel nemohl rozeznat, kdo vede a kdo je veden; zrcadla v trojicích a čtveřicích; zrcadla opožděná, deformující, tvořící protiklady, mluvící.

Podobně cvičení slepci (osoby se zavřenýma nebo zavázanýma očima jsou vedeny jinými hráči) má své varianty a může být prováděno v dlouhé řadě osob nebo jen ve dvojici, s fyzickým kontaktem a „na distanc“, může být vedeno hlasem, slovem nebo jen zvukem.

Cvičení skupinové citlivosti spočívají v tom, že skupina hráčů provádí stejný pohyb nebo stejnou činnost současně, ale zcela bez domluvy, jen na základě bočního vidění a intuice; tato cvičení mají celou řadu námětů a situačních motivací.

Eva Machková – Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění (s. 115 a 119)

11. Sounáležitost skupiny. Hráči stojí se zavřenýma očima v prostoru, hledají ruce ostatních, utvoří kruh, pustí se a kruh zužují, až se velmi těsně se-

vše, všichni se dotýkají všech, pak zase rozšiřovat.

Varianta: Vytvoří se dvojice nebo čtveřice, hráči pak běhají prostorem, rozstávají se se zavřenými očima, každý hráč vydává tichý zvuk, podle zvuku se hledají určení partneri, nakonec se vytvoří kruh. Totéž jako v předchozí hře.

Další rozvíjení: Skupina klečí v kruhu natolik velkém, aby se všichni hráči mohli natáhnout doprostřed. Opřít se o ruce před kolena, pomalu se sunout až do lehu na břiše, ruce natáhnout kupředu, vytvořit z nich uprostřed hromadu. Spodní ruce se začnou hýbat, rozvíjí se pohyb, kontakty rukou, hledají se ruce, které jsou si nejsympatičtější, navázat kontakt. Pak klid, všichni se vracejí do kleku, do stoje, pustit ruce, otevřít oči.

Další rozvíjení: Skupina stojí v kruhu, jeden hráč udělá drobný pohyb, celá skupina pohyb převeze, pak další hráč něco přidá, skupina opakuje obě sekvence atd., pak opět ubírat až je skupina v klidu.

19. Stroje (kráceno). Začíná jeden hráč tím, že provádí libovolný mechanický strojový pohyb, energický, toporný, neustále se opakující (stojí na místě nebo se pohybuje v rozsahu dvou až tří kroků). Další hráči se jeden po druhém připojují, přidávají svoje mechanické pohyby, rozdílné, ale rytmicky navazující na předchozí chod stroje. Mohou přitom zaujímat nejrůznější pozice – leh, sed, klek, stoj. Vedoucí chod stroje zastaví (bubínkem, slovem), pak ho zase uvede do chodu, který musí být stejný, rytmicky i pohybově sladěný jako předtím.

Brian Way – Citlivost a charakterizace

Citlivost a sebekontrola

(s. 120)

c) Filmování. Rozdělte třídu do dvojic, v nichž se hráči označí A a B. Každý si vymyslí jednoduchou činnost (zahradničení nebo nějaké domácí práce), kterou chce dělat. Hráči A tuto činnost dělají, zatímco B je filmují. Pracují přitom s celky, polodetaily a detaily. Pro A je to pěkné cvičení soustředění, protože zcela ignorují kameramana, pro B to je účinné cvičení citlivosti, když se pohybují kolem A, včetně toho, že se k němu dostávají do těsné blízkosti, aniž mu překážejí nebo jakkoli ruší jeho soustředění. Pak opačně, A filmuje B. Potom necháme dvojice, aby prodiskutovaly, co

pro ně bylo zajímavé zabírat kamerou. Obohacující také může být třídní diskuse na toto téma, ovšem za předpokladu, že je zcela zbavena rozumové kritiky – diskuse musí být prostým sdílením.

Skupina, práce ve skupině a kooperace

Malá skupina, založená na principu „face to face“, tj. na osobní známosti a styku členů, slouží sociální podpoře svých členů a naplnění jejich vlastních cílů. Platí to zejména v případě, že je to skupina vztažná, do níž si hráči přejí patřit, jak tomu bývá v zájmové, dobrovolné dramatické výchově. Skupina nabízí svým členům interakci, komunikaci a vnitřní organizaci, v níž se meziosobní vztahy naplňují v hierarchii pozic a skupinových rolí. Nabízí společné cíle a jejich naplňování, stejné normy chování, vzájemnou závislost a vztažnost členů skupiny. Taková skupina ovlivňuje pozitivně výkonnost svých členů, posiluje jejich sociální identitu a uspokojuje jejich sociální potřeby – potřebu sounáležitosti, akceptace, uznání a seberealizace. Rozvoji osobnosti hráčů i jejich sociability napomáhá shodnost či podobnost zájmů jednotlivých členů, vzájemná emocionální podpora, empatie a pomoc, zpětná vazba při osvojování sociálních dovedností. V neposlední řadě nabízí možnost porozumět fungování skupin, kooperace a mezilidských vztahů a učí je v těchto okolnostech efektivně jednat. Ve skupinách dramatické výchovy je nutné, aby skupinové pozice byly vyrovnané, bez podstatných rozdílů mezi vůdci a podřízenými nebo okrajovými členy, bez extrémů v oblíbenosti a míře akceptace, bez členů pouze trpěných nebo naopak ovládajících druhé a manipulujících jimi. Klima skupiny a styl jejího vedení nutně musí být demokratické a otevřené, umožňovat rovnoprávné postavení všech členů a kooperaci jakožto cestu k společnému cíli, zajišťující, že společný výsledek práce skupiny bude mít vyšší kvalitu než pouhý součet výkonů jednotlivců a že také výkon každého jednotlivce bude kvalitnější, než kdyby pracoval sólově. Při kooperaci podle J. Řezáče „individuální činnosti jedince nejsou jen navzájem sladěny; tvoří již integrovaný celek – společnou sociální aktivitu... Dosahování a dosažení společného cíle znamená zároveň i prostor pro naplnění osobních, individuálních cílů a uspokojování

individuálních potřeb...“ (Řezáč, 1998; s. 86)

Ve skupinové práci v dramatu nemá místo manipulace, je však třeba, aby se hráči s ní seznámili a dokázali rozlišit mezi vedením a manipulací. Manipulace je komunikace asymetrická, jedna strana zneužívá druhou, je to „způsob ovlivňování jiných lidí, při němž se tito lidé (resp. jejich chování a jednání) stávají prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora. Chovají se a jednají v podstatě tak, jak to vyhovuje záměrům někoho jiného.“ (Řezáč, 1998: 89) Manipulace poškozuje vývoj osobnosti a její autonomii. Může ovšem být i bezděčná, „v dobré vůli“, způsobená vlastní manipulativní výchovou manipulátora, ze zvyku, a manipulátor si toho ani nemusí být vědom. Od obecnějšího ovlivňování (včetně výchovného působení) se manipulace odlišuje tím, že jejím cílem, skrývaným či maskovaným, je osobní prospěch manipulátora, zneužívání k vlastnímu prospěchu. Typickým projevem manipulace jsou všechny formy reklamy, která předstírá, že slouží zájmům kupujícího, ale ve skutečnosti prospívá hlavně prodávajícímu. Zatímco autoritativní styl vedení nebo vztahů ve skupině je nápadný a očividný a každý věci znalý vedoucí se jim dokáže vyhnout, manipulace často bývá nenápadná a neuvědomovaná a tím nebezpečnější.

Dramatické činnosti se bez kooperace neobejdou, neboť ta tvoří jejich podstatnou podmínku, a opět zde platí, a to v maximální míře, že spíše než jednotlivá cvičení nebo formy práce se na osvojování si skupinových norem, komunikace ve skupině a kooperace podílí veškerá dramatická výchovná činnost, styl vedení a klima skupiny. Učitel ve skupině kladoucí důraz na kooperaci je facilitátorem, nevede direktivně, ale podněcuje a umožňuje, usnadňuje samostatnou činnost. K principům kooperace patří partnerství (učitel–žáci i žák–žák, skupina–skupina, jednotlivec–skupina atd.) a vzájemná pomoc. Kooperace se dosahuje uplatňováním rozmanitosti sociálních situací, které jsou v činnosti nabízeny, a individuální odpovědnosti hráčů, jejich samostatným plánováním činnosti a konečně i prací v malých skupinkách.

Svoje místo v práci skupiny dramatické výchovy mají „živé sociogramy“, někdy nazývané infogramy, tj. hry, které se soustřeďují na poznání a pojmenování

vání vztahů a pozic ve skupině. Mohou mít podobu hry s klubičkem provázku, které si hráči sedící v kruhu vzájemně posílají tak, že se jím fyzicky a viditelně znázorňují vztahy mezi nimi a v závěru vytvářejí hustou síť. Jestliže vedoucí potřebuje zjistit, jaké vztahy existují ve skupině, zda se nevytvářejí „hvězdy“ a „outsideri“, může čas od času zařadit hru, v níž jsou hráči vyzýváni, aby při pohybu po prostoru šli vždy k tomu, kdo odpovídá vyřčenému kritériu. Nejdůležitější jsou ty pokyny, které zjišťují, kdo s kým kamarádí (koho by sis pozval domů, s kým bys jel na prázdniny), jakou má kdo pozici ve skupině (smolař nebo klikar, otloukánek), jak se kdo chová nebo jaké má podle mínění dalších členů skupiny vlastnosti. Dále jsou to otázky týkající se vlastní práce, partnerství při dramatických aktivitách a způsobu, jak kdo je druhými vnímán. Tyto klíčové otázky, které vedoucímu poskytují potřebné informace o skupině, jsou doplněny kritérii neutrálními, pro odlehčení, ale také určenými k tomu, aby nikdo nezbyl „na ocet“, nikým nevyhledáván. Jsou to kritéria týkající se vnějších znaků – oblečení, postavy atp.

Dvě „velké hry“, které následují, jejichž autorkou byla Soňa Pavelková, patří k výjimečným příkladům aktivit, které se na kooperaci a skupinovou spolupráci soustřeďují výslovně, jsou však velmi náročné časově, ale hlavně emočně, a proto se nemohou dělat často a v každé skupině, jen v těch, kde vedoucí má jistotu, že nedojde k emočním traumatům

Eva Machková – Kontakt, mimojazyková a komunikace a skupinové čtení

(s. 121–122)

23. Kouzelný démant (kráceno)

Tuto emocionálně silně působivou hru doprovází vedoucí – dobrý vypravěč – vyprávěním příběhu: V jedné zemi žili dobří lidé, kteří nikdy nikomu neublížili. V jejich sousedství se však usadili nepřátelé, kteří jim záviděli, a připravili je proto o zrak i řeč. Lidé v oné zemi se svolávají jen tóny, neartikulovanými zvuky a při styku se domlouvají hmatem. Jednou mezi ně přišel dobrý kouzelník a předpověděl jim, že jednoho dne se jim zrak i řeč vrátí, potřebují však najít kouzelný démant, který se ztratil kdesi v lukách. Démant stačí přiložit na čelo a člověk prohléd-

ne a promluví. Všichni hráči mají zavřené oči (...), začínají hledat démant – všichni po kolenou, pečlivě prohmatávají každý centimetr země. Vedoucí položí zástupnou rekvizitu – kamínek – na zem až v průběhu hry, nejlépe dá-li jej do cesty tomu hráči, od něhož se dá očekávat upřímná a opravdová reakce (...). Na hledání je třeba dát tolik času, aby v nich narostlo napětí (...). Každý hráč, který kamínek našel, si jej přiloží na čelo a „prohlédne“, tj. otevře oči s pocitem, že vidí poprvé v životě. Přitom však nesmí zapomínat na druhé, nesmí si nechat kamínek pro sebe [vedoucí nedává pokyn!], ale dát ho dalšímu hráči. Při dobrém provedení vyžaduje hra dost dlouhou dobu, hodinu až dvě [a její citový účinek bývá velmi silný, zejména u dospělých]. Po jejím skončení zpravidla nelze zařazovat další hry, jen diskusi o jejím průběhu (...).

24. Brána smrti. Základní organizace hry: 2 nebo 4 hráči (nejlépe dospělí nebo dospělejší) si stoupnou proti sobě tak, aby vytvořili bránu, kterou může projít [nebo prolézt] vždycky jen jeden člověk. Otáčejí se a přitom pomalu, ale pravidelně rozpažují a připažují ruce. Hráči musejí projít bránou tak, aby se jí nedotkli. Stane-li se to, hráč se vrací na výchozí stanoviště. Může se hrát i jako soutěž dvou družstev a ztížit hru tím, že je v každém družstvu jeden „raněný“, tj. hráč, kterému se zavážou oči nebo svážou nohy a ostatní mají za úkol dopravit ho bezpečně bránou na druhou stranu.

Další rozvíjení – Brána smrti 2: Hra je motivována nějakou reálnou nebezpečnou situací – horolezci procházejí soutěskou, vojáci zaminovaným tunelem, emigranti přes hranici apod. Otáčivá brána je nabita elektrinou, a koho se dotkne, toho zabije. Hráč, kterého se brána dotkne, zůstává ležet na místě jako mrtvý, ostatní musejí situaci vyřešit.

Výstupy osobnostní a sociální složky dramatické výchovy

Toto vše už samo o sobě je schopno utvářet osobnost začleněnou do sociálních vztahů a sociálně jednající. Vědomí sama sebe se u člověka buduje stykem s lidmi a kulturou a v dramatické výchově je tento styk uspořádán cíleně a záměrně, tvoří strukturu s bohatými vnitřními vazbami. Vedle rozví-

jení jednotlivých funkcí a dovedností, resp. kompetencí vede i k schopnosti posuzování sebe sama, k sebehodnocení, jinak řečeno k vytvoření představ o sobě (sebeobrazu, sebepojetí). V kontaktu a sdílení s jinými lidmi člověk prožívá i sám sebe, utváří a přetváří si představu o svých plánech, tendencích a záměrech a dochází tak k sebe-realizaci. Formuje si představu o svých aspiracích, tj. možnostech i omezeních, uvědomuje si sebe pomocí „sociálního zrcadla“, tj. odrazu svého chování a jednání v reakcích druhých a jeho pojmenování v diskusích a reflexích. Jedním ze základních úkolů dramatické výchovy je dovést hráče k schopnosti sebeprosazení bez sebepozorování, tj. k jednání a chování, které sleduje pouze věcné cíle bez snahy jedince stylizovat se tak, aby dosáhl maximálně příznivého ohlasu od druhých, anebo naopak se vyhnul aktivitám, v nichž by mu hrozila negativní reakce okolí. Jinak řečeno ubránit se jak exhibici, sebepředvádění a „hvězdným“ manýráům, tak ostychu a trémě, snaze uniknout veřejnému vystoupení a nebýt předmětem veřejné prezentace své osoby.

Souhrnem řečeno, aktivitami v dramatické výchově a vztahy ve skupině se vytvářejí postoje, sociální role a sociální dovednosti, formují se sociální rysy i individuální kompetence vyřazující osobnosti a dramatická výchova tu výrazně supluje nedostatek péče o tuto stránku vzdělávání ve školství jako celku.

DIVADELNÍ KOMPETENCE

Dramatickou výchovou osvojované kompetence z této kategorie lze rozdělit do dvou okruhů:

a) elementy a předpoklady, které představují průpravou fází a lze je srovnat s procesem herecké (dramaturgické, režijní atd.) výchovy;

b) divadelní tvorba, vytváření divadelních inscenací postupy rovnajícími se nebo přibližujícími se způsobu, jímž vzniká profesionální inscenace.

Obojí směřuje k vytváření inscenace, ale u elementů a předpokladů zpravidla zjišťujeme, že jejich osvojení bývá využitelné i v dalších profesích a v běžném životě člověka, kdežto kompetence ze skupiny druhé slouží výlučně divadelní práci a lze je aplikovat maximálně

v jiných dramatických oborech, jako je filmová, rozhlasová a televizní dramatická tvorba.

Hra v roli, jednání, fikce, být něčím jiným

Hlavním a specifiku oboru dramatické výchovy určujícím principem převzatým z divadelního umění je *hra v roli a fikce*. Vstupem do role, jinak řečeno „do bot druhého“, člověk poznává charakter a mezilidské situace „zevnitř“, jako by se stával tím druhým, a mohl tak lépe a podrobněji pochopit jeho způsob uvažování, jeho reakce, situace, postoje a záměry. Tím dramatika vede na jedné straně k sebepoznávání a k rozšíření vlastních možností, na druhé straně k porozumění druhým, a tedy k empatii a k toleranci, k přiměřeným reakcím na druhé.

Nezastupitelnou roli má fikce, tedy vědomí toho, že jsem jakoby jiným člověkem, ale ne doopravdy, zachovávám si odstup a náhled na postavu, do které vstupuji, a moje činy nemají reálné a nenapravitelné důsledky, neboť vše se dá změnit a zahrát odlišně. Se situacemi lze *experimentovat a prozkoumávat* je, a tedy také hledat optimální řešení, resp. posuzovat celou škálu různých možných řešení. Důležitý je odstup. Jestliže se postava a situace liší od reálného života hráče, je spíše schopen a ochoten nahlédnout situaci a jednání v ní objektivně, bez předsudků a zábran, jež často doprovázejí reálný život. Hra v roli znamená ten typ hry, který Roger Caillois (1998) nazývá *mimikry*, spočívající v tom, že člověk na sebe bere jinou než vlastní podobu, stává se jakoby jiným člověkem, zvířetem nebo věcí a používá k tomu kostýmování nebo maskování, ale zejména *jednání*, jímž charakterizuje hranou postavu.

Hra v roli má celou škálu podob: Simulace, tj. „já v jiných okolnostech“, alterace, tj. vstupuji do role v sociálně psychologickém slova smyslu, role jakožto očekávání vůči člověku v určitém sociálním postavení, a konečně charakterizace, tj. herectví v plném slova smyslu, vytvářející individuální postavy.

Hra v roli v dramatické výchově začíná už u základních her a cvičení, v nichž se aktivita navozuje představou: „jste loutky, jste kus ledu“ při cvičení napětí a uvolnění anebo zadání „chodíte lesem, máte radost z pěkného počasí“, tj. cvičení charakteristické chůze s představou výletu, dětí na táboře atp.

Hra v roli je přirozenou součástí většiny aktivit dramatické výchovy, v pantomimách, v improvizacích a etudách (viz dále), v jakékoli práci se situacemi a příběhy, a přirozeně v plné míře v činnosti divadelní. Existují ale i série cvičení na hru v roli a jednoduchá cvičení charakterizační, v nichž je zadána např. vlastnost, emoce, typ činnosti, protikladné nebo vzájemně související role, výměna rolí (děti hrají rodiče nebo mimořádné a zvláštní bytosti), jednání ve změnách okolnostech atp. Jádrem hry v roli je člověk a jeho jednání, a je proto snadno proveditelná všude, kde se vyskytují lidé – nic jiného podstatného k tomu není zapotřebí, rozhodující je *jednání* člověka.

Hra v roli vede k uvědomování si rolí v životě, k rozlišování fikce a reality, k rozlišování mezi chováním a jednáním a k jejich kontrole a zacílení a k tomu cíli přispívá svým dílem i technika „učitel v roli“, na níž si hráči uvědomují a prohlubují svou schopnost hře v roli druhých porozumět, adekvátně ji vnímat a reagovat na ni.

Eva Machková – Charakterizace, hra v roli

(s. 62)

9. Klobouky (kráceno). Vedoucí obstará hromadu starých klobouků a čepic, dámských, pánských i dětských, nejrůznějšího druhu, určení, materiálu, tvaru i míry obnošenosti. Hráči si je rozeberou rychle, bez rozmýšlení nebo je vedoucí rozdává. Každý si klobouk nasadí a stává se postavou, která by klobouk mohla nosit. Nejdříve zcela jednoduchá chůze, pak obohacování okolností.

Další rozvíjení: Každý hráč si vybírá klobouk podle toho, jakou postavu chce charakterizovat, hledá klobouk, ke kterému má hlubší vztah, rozvíjí postavu do větší šíře a hloubky.

16. Mimořádné okolnosti a postavy (kráceno). Základem cvičení jsou pantomimy, případně akce a scénky se slovy. Situace a činnosti jsou běžné a obvyklé, jen postavy jsou mimořádné, zvláštní, neobvyklé – jsou to blázni, noční můry, jsou hlupáci, slepí, němí, mimořádně malí nebo velcí, těžcí či lehcí, výstřední, podivínští, pocházejí z jiné planety nebo z jiného století. Činnosti, které provádějí, jsou tím poznamenány.

Další rozvíjení: Totéž, ale jedna postava je normální, konfrontují se dva různé světy.

Viola Spolin – Kde, kdo a co (Where, Who, and What)

(s. 95–97)

Jak jsem starý

Určete běžné prostředí, jako je lavička na autobusové zastávce na rohu. Každý hráč se zaměří na svůj zvolený věk. Když není dost času, může být na zastávce současně pět až šest hráčů, ale nenavazují spolu vůbec žádný kontakt.

Jak si vydělávám?

Stanovte běžné KDE, například: autobusová zastávka. Skupiny po pěti a více členech. Každý hráč si zvolí povolání, napíše je na proužek papíru a ten dá učitel. Hráči vstoupí do hracího prostoru a čekají podle svého povolání. Hráči nevědí nic o druhých a nevedou dialogy.

Kdo jsem? (Pan Nikdo)

Dva hráči – A a B. A sedí v hracím prostoru, B vstoupí. B má určenou postavu, která má vztah k A, ale neřekne A, kým je, A zjišťuje, kým je on sám podle toho, jak se k němu B chová. Hra může skončit, jakmile to A zjistí.

Improvizace

Improvizace, tj. jednání bez předem daného textu, spočívající v bezprostřední a přirozené reakci na partnera, je základem valné většiny aktivit prováděných v dramatické výchově. Ani jednoduchá cvičení technického rázu nemívají daný scénář, i když někdy užívají (zejména v cvičeních techniky řeči) cvičné texty nebo dialogy. Podstatou improvizace je reakce na situaci a partnera a svobodné řešení situace.

Hry a cvičení zacílené speciálně na improvizaci a na improvizacím přístupu založené mají formu budování situace, děje nebo příběhu. V improvizacích *simultánních* všichni hráči vykonávají stejnou nebo příbuznou činnost vedle sebe, souběžně, ale bez kontaktu. Improvizace *hromadné* obsahují kontakt daný situací, ale z hlediska hráče volitelný, obsahují běžné jednání a chování v dané situaci (nákupní středisko – prodáváči, doplňovači regálů, pokladní, zákazníci, jejich děti, čumilové...). Průběh hromadných improvizací je buď poklidný, bez dějových zvratů a vývoje děje anebo se změnou okolností, které vytvoří zápletku a děj. Existují dále improvizace, které jsou od počátku zaměřeny na *vytvoření zápletky, děje příběhu*. Dalším podstatným dělítkem je, nakolik je předem určen námět improvizace

– mohou být na začátku stanoveny okolnosti a situace a většinou se to formuluje jako „*kdo, kdy, kde, co a proč*“ (v angličtině označováno jako 5 W podle začátečního písmene všech zmíněných zájmen a zájmných příslovcí). Tento typ improvizace může v některých případech vyústit ve veřejné vystoupení – improvizovanou inscenaci, resp. hru spatra. Ale existuje i typ tzv. *volné improvizace*, kdy není předem určeno nic a vztahy, situace a děj vznikají přímo z akce hráčů. Existují i „divadelní sporty“ jinak též improvizací liga, kde jsou stanovena velice přesná pravidla i časové limity pro jednotlivé aktivity. Zejména oba tyto posledně zmíněné typy rozvíjejí schopnost okamžité, bezprostřední reakce. Ale všechny typy improvizací rozvíjejí schopnost vnímat partnera, reagovat na něj, svým jednáním vyjadřovat postoje, emoce, zájmy a vztahy a vedou i k uvědomování si těchto prvků lidského jednání a chování a k přemýšlení o nich.

V životě jsme nuceni improvizovat neustále a je jen málo činností, pro které máme dány „scénáře“ (převážně jsou to rituály, jako svatby a pohřby, resp. prvky rituálů v určitých situacích, jako jsou některé předepsané formulace a chování při soudním líčení). Ve vztahu k divadelní tvorbě improvizace vede k promyšlenosti a přirozenosti hereckého projevu, což je zvlášť důležité u dětí a dospívajících, kteří si potřebují situace a postavy, které mají ztvárňovat na jevišti, předem „osahat“, vyzkoušet a prozkoumat. Pro běžný život učí reagovat a jednat, ale také uvědomovat si svoje chování a jednání.

Zvláštním typem improvizace jsou *etudy*. Název byl do herecké výchovy převzat z hudebního výcviku, kde znamená doslova „cvičení“. V herecké oblasti je to cvičení svého druhu, cvičení ve hře v roli, ale také v tvarování a výstavbě malého celku, v elementárních základech scénaristiky. Etudy jsou zpravidla krátké, jednoduché celky, s jádrem v jedné situaci a s malým počtem postav, většinou 2–5. Někdy se užívá název „scénky“, ale ten je vhodný spíše pro krátké výstupy předem připravené a nacvičené (např. scénky pro školní besídku, k táboráku apod.).

Náměty improvizace lze zadávat různými způsoby – ústně nebo písemně (např. na vylosovaných lístečcích). „Zadáním“ improvizace může být také výtvarné dílo (malba, kresba, grafika,

fotografie), kostým či oděvní součást, hudební skladba nebo nějaká zvuková sekvence z nahrávky či provedená na místě, předmět s historií nebo nějak charakteristický pro určité prostředí či situaci. Lze zadat postavu, situaci, prostředí, dobu, klíčová slova, větu nebo věty počáteční nebo závěrečné nebo obojí, úryvek textu, vyprávění nebo přerušované vyprávění, pořekadlo, přísloví, dětskou hru anebo téma v podobě obecné formulace myšlenky.

Prvky improvizace tvoří námět, téma, postava, situace a dramatická situace, konflikt nebo překonávání překážky, příběh, fabulace, tedy základní prvky a složky dramatu. V jednotlivých aktivitách jsou zastoupeny v různé míře, podle typu a pokročilosti zvolené formy improvizování, ale v zásadě se dá říci, že soustavnou prací s improvizací lze dospět k uvědomění si těchto prvků a jejich osvojení. Improvizace rozvíjí schopnost vybírat z reality ta hlediska, která ji nejsdělněji osvětlí a vysvětlí, to znamená, že se rozvíjí umělecký pohled na svět a hráč se učí hodnotnému typu sdělování, ať už vyprávěním (chápání literatury), nebo jednáním (chápání divadla a dramatických žánrů vůbec). V mnoha případech improvizace mohou obsahovat poznatky o určité době nebo místě, rozdíly lidských vlastností a charakterů, morální dilemata, témata celospolečenského významu – záleží jen na tom, jaké jsou jejich náměty a způsob nakládání s jejich výsledky; zde již přichází často v úvahu hlubší reflexe.

Eva Machková – Improvizace s dějem

(s. 74–75 a 77)

A) Hromadné improvizace

1. V zoo. Zvířata a návštěvníci. Rozkřikne se zpráva, že uteklo lví mládě z klece, po nějaké době ho najdou, jak si hraje s malým chlapečkem. Šimpanz ukradne starší paní deštník, ta si jde stěžovat zřízenci, pak se domáhá přijetí u ředitele zoo. Slon ukradne pánovi klobouk. Skupina chuligánů dráždí opice, ty reagují, zřízenec zasahuje. Paní se zakoukala u lachtanů a zatím se jí ztratilo tříleté dítě, které si poklidně prohlíží zvířata až kdovídkde.

3. Požár Londýna 1666 (R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg). [V uvedeném roce propukl v Londýně obrovský požár, který téměř celé město zničil.]

Všichni se snaží uhasit oheň a současně zachránit ze svého majetku, co se dá. Většina přijde o všechno, zavládne malomyslnost, konečně se občané začnou domlouvat o opravách a nové výstavbě. Když skončí obnovovací práce, oslavují znovuvybudování Londýna hudbou a tancem.

B) Etudy

8. Dětské hry. Vedoucí vyzve všechny hráče, aby navrhovali a hráli různé dětské hry, zejména lidové hry s pravidly a hry společenské. Hrají se nejprve v jejich původní podobě, pak se obměňují a v diskusi se hledá jejich hlubší smysl, dramatický konflikt v nich obsažený. Nalezené téma se rozpracuje do scény, která si zachovává půdorys původní hry. Obohacuje se o lidské charaktery nebo osudy, vytváří se paralela mezi dětskou hrou a životní situací nebo příběhem (např. honička – rasová štvánice na lidi, šachy nebo dáma – manipulace s člověkem, rozdíly mezi pěšáky a vyšší figurou).

Brian Way – Improvizace

(s. 139)

Konflikt (kráceno)

Představme si následující sekvence příběhu:

- a) Člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře.
- b) Zakotví člun a vyhodí udici, aby naložil ryby pro sebe a svou rodinu.
- c) Přijde velká bouře a potopí člun.
- d) Člověk bojuje s rozbourěným mořem, až doplave ke břehu.

e) Protože ho všichni ve vesnici mají rádi a obdivují jeho odvahu, dají mu nový člun, aby mohl dál rybařit.

Body a) a b) jsou základním startovním bodem dramatu s jakoukoli věkovou skupinou. Obsahují jednoduchou zkušenost, napřed jako takovou, pak v různých postavách. Ale když k první větě „Člověk nasedá do člunu a vyjede na moře“ přidáme docela jednoduchá popisná adjektiva, jsme ihned uvedeni do elementárního konfliktu. Například:

Smutný starý člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře.

Úzkostlivý, vylekaný člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře.

Hladový a plachý člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře.

Nebo můžeme přesunout pozornost z *člověka* na *člun*. Například:

Člověk nasedá do *starého dřevěného* člunu a vyjíždí na moře.

Nebo můžeme pozornost zaměřit na moře:

Člověk nasedá do člunu a vyjíždí na moře zahalené do mlhy.

Nebo můžeme přidat dvě i tři okolnosti...

Hra s reálnou, zástupnou a imaginární rekvizitou

Tento typ hry lze chápat jako elementární cvičení představitosti, ale míří již přímo k tomu, aby hráč – budoucí herec, stejně jako dítě – měl možnost si zacházení s předměty vyzkoušet a prozkoumat a osvojit si jeho přirozenou podobu. Základní postup u hráčů, kteří s daným předmětem nemají žádnou nebo dostatečně bohatou a živou zkušenost, vede od práce s reálnou rekvizitou, umožňující uvědomit si, jak se s předmětem zachází, k práci se zástupnou rekvizitou (např. podobnou onomu předmětu svým tvarem nebo jinou výraznou vlastností) a konečně k práci s rekvizitou imaginární, kde funguje už bezprostředně vztah představa–činnost. Jde o cvičení ryze herecké, ale lze ho naplnit takovými náměty, aby se hráči – hlavně děti – seznámili i s existencí a funkcí řady věcí, s nimiž běžně nepřicházejí do styku.

Hana Budínská – Hry a etudy s předměty

Skutečná rekvizita

(karta 85)

Pohyb v prostoru (kráceno)

~ Rukama s předměty-rekvizitami vyjadřete náladu a rytmus hudby pohybem v prostoru celého jeviště (šátky a šály, míče, šňůry, nafukovací balónky).

~ Uvědomování si prostoru – v drobných etudách s šátky vyjadřete: růst, rozvíjení, obsazování, omezování ostatních.

Zástupná rekvizita

(karta 83)

Polštářek (pro nejmenší děti) (kráceno)

~ Polštářek nemusí být vždy jenom polštářkem, může pro nás představovat cokoli jiného. Ale nejprve k němu zaujmeme vztah jako ke skutečnému polštářku a pohrajeme si s ním.

~ Z polštářků, na kterých sedíte, se může stát lodička, auto nebo letadlo; kam nás zavezou?...

~ Nakonec se polštářek může stát improvizovanou loutkou (miminkem, pejskem, panáčkem Polštářníčkem, želvičkou apod.)

Imaginární rekvizita

(karta 84)

Akce s imaginární rekvizitou (kráceno)

~ Přenášení určitého předmětu z místa na místo (velikost, tvar, hmotnost, později i další vlastnosti – křehká sklenička na vysoké nožce, sklenice až po okraj naplněná tekutinou, sklenice s horkým čajem aj.).

~ Mačkání různých materiálů (hedvábného papíru, balicího papíru, tvarování sněhové koule, vymačkávání mycí houby, citrónu apod.).

~ Vykonávání domácích prací (praní, luxování, mytí oken, zalévání květin, přišívání knoflíku, čištění zubů, mytí, krájení a mazání chleba, vaření brambor i s přípravou, vaření a pití čaje apod.). *Nezapomeňte dbát na přesnost, pravděpodobnost, srozumitelnost.*

Eva Machková – Objevování sebe a okolního světa

(s. 95–96)

Poznávání předmětů a obrazotvornost.

Vedoucí hry připraví několik předmětů, s nimiž lze dobře manipulovat, jsou běžné a mají univerzální tvar, např. cihla, pravítko, tužka, prsten, sešit, klobouk, kabelka, míč, miska, vařečka, váleček na nudle aj. Hráči mají předmět využít třím způsobem: 1. v jeho vlastní funkci, 2. způsobem, pro nějž předmět není určen, ale který je v praxi možný (např. klobouk k nabírání vody, přenášení předmětů apod.), a hledat přitom co nejvíce možností, 3. použít předmět jako zástupnou rekvizitu, tj. jako něco jiného, např. sešit jako podnos, zrcadlo, pravítko, vějíř; hledat co nejvíce možností. Každý hráč přebírá předmět a dává mu jinou funkci svým jednáním a zacházením anebo jeden hráč s jedním předmětem hledá co nejvíce variant (druhý způsob je náročnější a je vhodný pro vyspělejší hráče). Možno rozvinout i do improvizovaných scén.

Hra s předmětem a loutkou

Tento typ činností má jednoznačně divadelní zacílení. Animací, oživením předmětu, jíž mu umožníme jednat, resp. jednáme prostřednictvím tohoto předmětu, směřujeme přímou cestou k vodění loutky a vytváření loutkoherckého projevu. Nabízí se velice široká škála předmětů, běžných i méně běžných, věcí i hraček – mohou to být

klíče různého typu a charakteru, stolní a kuchyňské náčiní a příbory, oděvní doplňky, jako jsou rukavice, šály, deštníky, boty, klobouky a čepice, psací potřeby, klubka a přadena pletací příze, mýdla, mycí houby, kartáčky a pasty na zuby, potištěné krabičky od nejrůznějších předmětů – potravin, léků atp., a cokoli dalšího se naskytne v dostatečném množství a s různým charakterem, a tedy i možností rozlišení „postav“. A odtud pak vede cesta ke hrám s částmi vlastního těla, zejména ruky, a tedy přímo k ovládání loutky. Hra s předmětem a loutkou rozvíjí obrazotvornost, tvořivost, charakterizaci a fabulaci, popřípadě i schopnost vybudovat dramatický celek.

Hana Budínská – Hry a etudy

Skutečná rekvizita 2

(karta 86)

Neposlušné věci

Potíže se zlomyslnými věcmi (oponou, dveřmi, telefonem, mikrofonom, kapesníkem, perem apod.).

„Ochočování oživlého předmětu“

Vztahy ne už jako k „mrtvému“ předmětu, ale jako k čemuś, co žije svým vlastním životem.

Předmět jako prostředek k vyjádření

Krátkou improvizací s určenou rekvizitou (skleničkou, telefonem, zápalkami, pravítkem, knihou, kapesníkem) vyjadřete pojmy: chamtivost, trpělivost, domýšlivost, nesmělost nebo: vztek, zklamání, rozpaky, úlek, nudu.

Oživení předmětu 2

(karta 88)

Každý předmět je jiný

Inspirujte se vzhledem předmětu (tvar, barvou), jeho materiálem a jeho možnostmi:

~ hladký, kulatý barevný míč, pružně poskakující

~ měkká teplá a dlouhá šála s vlajícími třásněmi

~ lehounký svítivý hedvábný šátek s klouzavým pohybem

~ kulatá plechovka plná chřestících hřebíků a šroubů

~ kartáč s tvrdými ježatými chlupy

~ smetáček s dlouhými vousy

~ hladké, kulaté i hranaté papírové krabičky s různými víčky, zajímavými nápisy

~ těžká, neforemná a barevně nevábna krabice (ve které se ovšem může skrývat něco krásného)

~ klobouky a čepice různých tvarů, barev a velikostí

Hra ruky (kráceno)

(karta 89)

Akce ruky

~ Znázorni rukou v pohybové akci vlnu v potoce, vlnu na rybníku, velkou mořskou vlnu. Vlnu na rybníku rozehráj v lehkém větříku, ve větru, v bouři.
~ Znázorni rukou plamen v klidu, ve větru, postupně dohasínající.

Etudy ruky

~ Znázorni rukou růst rostlinky (klíčení, postupný růst a sílení, otáčení za sluncem).
~ Znázorni rukou tanec baletky (nohy – prsty).

Divadelní tvorba

Divadelní tvorba jako látka dramatické výchovy se od všech předchozích aktivit liší tím, že ji nelze vtělit do jednoduchých a snadno popsateľných cvičení. Její podstatou je komplexnost a individualita každého jednotlivého příkladu. Jinak řečeno, učení dramaturgické, režijní, scénografické i učení tvorbou herecké postavy se děje v průběhu práce na určité inscenaci. V nejrůznějších cvičeních a hrách z předchozího oddílu byly rozvíjeny jednotlivé kompetence, které umožňují hráči účastnit se plnohodnotně divadelní práce. A proto také v jejím procesu se inscenátor zpravidla k mnohým z nich vrací, ať už v jejich elementární podobě, anebo na základě témat, postav a situací z připravované inscenace.

Dramaturgie čili volba, analýza, úprava a interpretace předlohy, popřípadě **dramatizace** předlohy prozaické pracují se základními prvky dramatickosti, tj. se situací a dramatickou situací, konfliktem nebo překonáváním překážky, s dramatickým dějem, který jimi vzniká, s dramatickou postavou, s námětem a tématem, s příběhem, s dialogem a celým textem, případně s monologem, vyprávěním, přednesem veršů... Tyto prvky jsou aplikovány na analýzu textu, který již má dramatickou povahu (divadelní hra). V případech, které nazvěme dosti volně dramatizací, jsou tyto prvky způsobem, jakým je zpracováván jiný text, případně i netextové východisko (volně formulovaný námět, hudba, výtvarné dílo atp.). To znamená, že dramaturg / dramatizátor v oné látce

hledá možnosti vytvoření dramatických situací ze situací nedramatických nebo jen potenciálně dramatických. Podobně zachází i s konflikty nebo potenciálními konflikty v předloze, s jejím dějem, postavami, dialogy a dalšími texty nebo jejich částmi. Podstatnou součástí dramaturgické práce je spolupráce na dramaturgicko-režijním výkladu, tj. zejména na hledání tématu předpokládané inscenace, jejího sdělení. Jinak řečeno, zvolený námět obsahuje určité téma, které ale pro inscenaci může projít větší či menší mírou transformace a dojít tak od tématu výchozí látky k tématu inscenace.

Spoluprací dramaturga **s režisérem, scénografem**, popř. **s choreografem** a **autorem scénické hudby** pak inscenační tým (v dětském a mládežnickém divadle je to často jen jediný člověk) dochází k hledání a nalézání výrazových prostředků, které zprostředkovávají sdělení, a prostředků tvarování inscenace.

Herec nebo hráč bývá v dětském a mladém divadle do značné míry spoluvůdcem dramaturgicko-režijní koncepce i veškeré další činnosti na vytváření inscenace. O režisérovi jakožto hlavním tvůrci inscenace zde lze mluvit v tom smyslu, že odpovídá za definitivní tvar a jeho dokončení, ale není výhradním a autoritativním pánem celé situace, jak tomu bývá valnou většinou v profesionálním divadle nebo u dospělých amatérů. Ani práce na inscenaci neopravňuje vedoucího k potlačení tvořivosti a sebevyjádření aktérů.

Proces vzniku inscenace od zúčastněných hráčů – ale zrovna tak od vedoucího – vyžaduje zvládnutí různých dovedností a technik – zpěvu a tance, hry na hudební nástroje, vytváření různých typů zvuků a zvukových kulís, spolupráci na ryze technických pracích, jako je ovládání různých přístrojů, včetně světelného parku, práci s kostýmy (někdy i včetně jejich výroby), vedení loutek, stavbu dekorací, nábytku a přípravu rekvizit.

Podstatnou součástí výuky skrze inscenaci je i zvládnutí komunikace *s divákem*, ale také uvědomění si fenoménu *diváctví*, ale i postupné zvládání přijetí kritiky. A konečně je možné a potřebné prostřednictvím inscenační práce postupně zvládat i vědomosti o divadle – o podstatě divadelního umění a uměleckosti obecně, o žánrech a typech

divadelního umění, o jeho historii, inscenačních postupech i dramatických dílech minulosti i současného divadla u nás i ve světě.

Literatury, která by se věnovala tvorbě inscenace, plánu práce a metodám v ní užívaným, není mnoho, a ještě méně je té literatury, která se zabývá tvorbou inscenace s dětmi a mládeží. Nejdostupnějším pramenem je stále práce Aleny Palarčíkové *Tygr v oku*, která zachycuje práci na inscenaci s jednou třídou ZUŠ, a to od Princezníčky na bále se školáky na počátku práce až po Tračyho tygra s teenagery v jejím závěru. Dokumentuje nejen to, jak lze postupovat podle vyspělosti a věku aktérů, ale i jak postupně může sbírat zkušenosti učitel-inscenátor.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

Souhrnem lze říci, že nejucelenější a nejpropracovanější systém kompetencí nabízených dramatickou výchovou je obsažen v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. O tento přehledný, a přitom pružný systém se může opřít a vybírat z něj jak učitel LDO ZUŠ, tak ten, kdo učí dramatickou výchovu povinnou či volitelnou na základní či střední škole, vedoucí kroužku či souboru, a vejde se do něj i většina předtím existujících systémů, jak byly popsány v předchozích částech práce, ale i četné další.

Výběr z prvků, které systém tvoří, snad poslouží i tomu, kdo užívá dramatické metody ve výuce jiných předmětů, i když tady obsah je dán oním předmětem.

Učivo dramatické výchovy autoři této části RVP rozdělili do celkem tří základních bloků:

- I. Základní předpoklady dramatického umění
- II. Proces dramatické a inscenační tvorby
- III. Recepce a reflexe dramatického umění

Celkově se tedy kompetence v oblasti dramatické výchovy dají rozčlenit na tři základní oblasti, jimiž jsme se zde zabývali:

1. Základní předpoklady, tj. schopnosti a dovednosti pro aktivní provádění dramatických činností, se z velké části kryjí s osobnostně-sociálním rozvojem a s některými z klíčových kom-

petenci; vesměs jsou nutné pro aktivní činnost v oblasti dramatických umění, jejich provozováním se vytvářejí a rozvíjejí, ale uplatňují se v celém životě jedince i v různých profesích a oblastech činnosti člověka.

2. Aktivní účast v procesu dramatické tvorby, tj. schopnosti a dovednosti pro vytváření divadelních a dramatických výtvorů; směřuje ke konkrétním divadelně dramatickým kompetencím, ale má přesahy i k veřejnému vystupování obecně, k tvorbě – umělecké, vědecké, technické – obecně.

3. Recepce a pochopení umění a kultury, tj. kultivované diváctví, čtenářství a vnímání umění obecně, vědomosti z této oblasti a schopnost vnímat podstatu uměleckého sdělení, se týkají každého člověka, potencionálního vnímatele umění.

Je zřejmé, že všechny tři oblasti jsou na sobě vzájemně závislé, což znamená, že se nelze aktivně účastnit procesu dramatické tvorby bez zvládnutí základních předpokladů, že pochopení pro umění a kulturu je jedním z podstatných výstupů obou předchozích bloků činností, že tvorba představení je motivací pro zvládnutí elementů a tak dále a tak dále. Přitom každá z těchto oblastí vyžaduje samostatné cílevědomé plánování, neboť vzájemná závislost jednoho na druhém neznamena, že by v praktické práci cíle splnil jakýsi neurčitý chumel všeho dohromady. Jsou období v práci skupiny, kdy dominuje to či ono, ale i v jednotlivé lekci mohou na sebe navazovat úkoly různých oblastí, stejně jako může být celá lekce věnována jen jedné z těchto částí práce. To všechno záleží na charakteru skupiny, na jejích potřebách i zkušenosti v oboru, na celkovém zaměření práce, na vybavenosti učitele a možná i dalších faktorech, jako je prostor, začlenění dramatické výchovy mezi jiné činnosti instituce nebo školy. Proto plán musí vytvářet každý učitel sám a pro každou skupinu poněkud odlišně.

LITERATURA

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. Oldřich SELUCKÝ. Praha: Portál, 1998. 248 s. Přel. z: *Théories contemporaines de l'éducation* [1990]. ISBN 80-7178-216-5.

BOLTON, Gavin. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979. 162 s. ISBN 0-5823-6137-0.

BRUNER, Jerome Seymour. *Vzdělávací proces*. Přel. Jaromír KOPECKÝ. Praha: SPN, 1965. 92 s. Ed. Na pomoc učitelům a vychovatelům. Přel. z: *The Process of Education*.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 8. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2012 [1984]. 28, 16, 218 s. ISBN 978-80-7068-015-5.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé*. Přeložila Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 216 s. Přel. z: *Les Jeux et les Hommes*. ISBN 80-902482-2-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum; Praha: H & H, 1993. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s. Ed. Učebnice středních odborných škol.

Dramatická výchova v RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání. *Tvořivá dramatika*. 2002, roč. XIII, č. 2, s. 15-24. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/osnovy_a_programy/index.html.

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan (eds). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 126 s., 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělávání a didaktice*. Přel. Jiří KOTÁSEK. Praha: SPN, Praha, 1967. 148 s. Ed. Pedagogická teorie a praxe. Přel. z: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.

LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie: příručka pro vysoké školy*. 2., upravené a dopln. vyd. Praha: SPN, 1987. 688 s. Ed. Učebnice pro vysoké školy.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatické hry a improvizace*. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1978. 72 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 11., upravené vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2007. 156 s. ISBN 978-80-901660-9-0.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Hradec Králové: Krajské kulturní středisko Hradec Králové, 1981. 208 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, 1997. 438 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 508 s. ISBN 80-200-0993-0.

NOVOTNÁ, Dana. *Principy Orffovy Schulwerku – minulost a současnost*. In: *Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem* [online]. 2012 [cit. 2012-08-23]. Dostupné z: http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/D_Novotna.pdf.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha: STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001. 144 s. ISBN 80-901660-5-9.

PASCH, Marvin; GARDNER, Trevor G.; SPARKS-LANGER(OVÁ), Georgea; STAR-K(OVÁ), Alane J.; MOODY(OVÁ), Christella D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přel. Milan KOLDINSKÝ, Praha: Portál, 1998. 424 s. Přel. z: *Teaching as Decision Making* [1991, 1995]. ISBN 80-7178-127-4.

POLZEROVÁ, Eva. *Pohybová průprava jako součást dramatické výchovy: (Průprava dětí mladšího školního věku)*. Praha: ARTAMA-IPOS, 1995. 24 s. ISBN 80-7068-068-7.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. 260 s. Ed. *Comenium musicum*, sv. 20. ISBN 80-7058-073-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, Praha 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.

SPOLIN, Viola. *Improvisation for the theatre: A handbook of teaching and directing techniques*. London: Pitman Publishing, 1977. xxv, 395 s.

SPOLIN, Viola. *Theatre Games for the classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1986. 234 s. ISBN 0-8101-4004-7

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3., revid. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 1994. 178 s. ISBN 80-901660-1-6.

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

VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha: Supraphon, 1989. 200 s. Ed. Comenium musicum, sv. 19. ISBN 80-7058-149-2.

WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. 5. vyd. [1976]. Washington D.C.: National Educational Association, 1985.

WAY, Brian. *Development through Drama*. 5. vyd. [1967]. London: Longman, 1972. viii, 308 s.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Přel. Eva MACHKOVÁ. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 220 s. Přel. z: *Development Through Drama* [1967]. ISBN 80-85866-16-1.

Nahlížení 2012

23. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla

Bechyně 18.–21. října 2012

INSCENACE NAHLÍŽENÍ 2012

Roztočená Vrtule, Slaný (ved. Kateřina Oplatková Rezková)

Vlak do Procoptonu

Předloha: Robert Aickman: Čekárna (ze souboru povídek *Tichá hrůza*)

Překlad: Tomáš Korbař

Dramatizace: Kateřina Oplatková Rezková

Centrální zádrhel, LDO ZUŠ Strakonice (ved. Jiřina Lhotská)

Drzoun

Předloha: Edwin Charles Tubb: Drzoun (ze souboru povídek *Tichá hrůza*)

Překlad: Tomáš Korbař

Dramatizace: Vladimír Procházka

Divadlo Vydýcháno, ZUŠ Liberec (ved. Lukáš Horáček)

Přeber si to, jak chceš

Autor: Divadlo Vydýcháno

Jatka veselé, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc (ved. Magda Veselá)

Proč se dítě vaří v kaši

Předloha: Aglaja Veteranyi: *Proč se dítě vaří v kaši*

Překlad: Eva Hermanová

Dramatizace: soubor Jatka veselé

Kolokoč, SVČ Lužánky, Brno (ved. Alena Třešková, Ladislav Karda, Miloš Maxa)

Drak

Autor: Jevgenij Švarc

Dramaturgická úprava: kolektiv

Zpátečníci, ZUŠ Praha 3 (ved. Ivana Sobková)

Tančírna

Autor: soubor Zpátečníci

Nenasytá Vrtule, Slaný (ved. Kateřina Oplatková Rezková)

Jezení

Předloha: Petr Borkovec: *Jezení* (z knihy *Poustečna věštírna loutkářna*)

Scénář: Kateřina Oplatková Rezková a kolektiv

Relikty HMYZu, Praha (ved. Šimon Stiburek)

Hamlet (chlapec, který zůstal naživu)

Autoři: Šimon Stiburek a Adam Pospíšil s použitím textů Williama Shakespeara, Franze Kafky, Joanne K. Rowlingové, Heiner Müllera, Thomase Bernharda a dalších

DOPLŇKOVÝ PROGRAM - PŘEHLÍŽENÍ

Děti veselé, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc (ved. Magda Veselá)

Kus bedny

Autor: Vítězslav Skuhrák

Nahlížení do map mladého divadla v Bechyni



HANA CISOVSKÁ

katedra sociální pedagogiky, Pedagogická
fakulta OU, Ostrava
hana.cisovska@osu.cz

Přehlídka středoškolské dramatiky a mladého divadla Nahlížení není pouze možností prezentovat inscenace, které se urodily v průběhu roku, ale je především setkáním mladých nadšenců divadla. Uváděná představení poskytují příležitost k diskusím a odkrývání „zákulisí“ vzniku inscenací a způsobu práce souborů. V tradiční přívětivé atmosféře a takřka rodinném zázemí se v Bechyni sešlo téměř sto třicet hrajících účastníků i nehrajících seminaristů. K mapování a objevování nových inspirativních cest, cestíček slepých, trnitých i dobře vyšlapaných sloužila práce v dílnách. Ty měly – stejně jako v letech minulých – tu zvláštnost, že seminaristé pracovali bez vedoucího či lektora. Výsledky dílen byly základem pro následné reflexe. Letos měly skupiny seminaristů zadán úkol vytvořit na základě zhlédnutého představení mapu svých diváckých zážitků. Tu pak doplňovala mapa procesu vzniku inscenace, na které pracovali členové hrajícího souboru. Tak se mohli vyjádřit nejen diváci, ale i samotní tvůrci měli příležitost zprostředkovat to nejpodstat-

nější z cesty, kterou ušli se svou inscenací v průběhu jejího vzniku. Prezentace map někdy přímo nabídla, jindy jen naznačila otázky k debatám, které byly bohaté a snažily se postihnout podstatu problému. Přispěl k tomu velkou měrou moderátor Vojtěch Maděryč za pomoci Jiřího Provazníka. V průběhu diskusí bylo otevřeno mnoho témat současného (nejen) mladého divadla a díky výbornému vedení moderátora na ně seminaristé nalézali odpovědi a zároveň posilovali svou dovednost vést dialog, hledat nejen negativa, ale také pozitivita, ujasňovat si své názory na divadlo. Mladým divadelníkům v tom byli nápomocni lektori Petr Váša a Hana CISOVSKÁ.

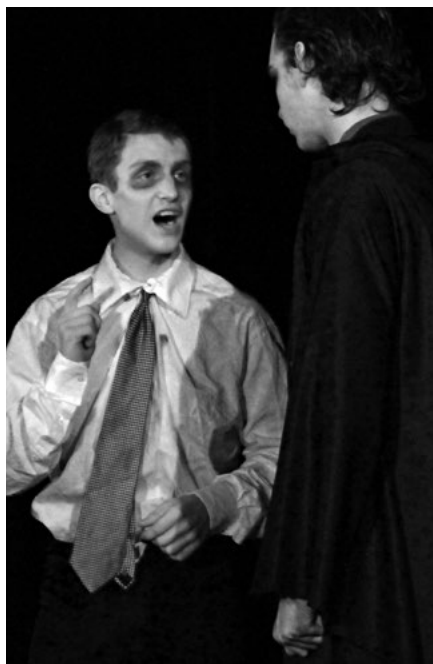
Organizátoři letos vybrali z osmnácti přihlášených divadelních inscenací osm, které nabízely zajímavé pohledy a inspirace pro mladé divadlo.

Hned ve dvou z nich nás pozvali autoři k žánru, který má znaky hororu a napětí, i když obě hry nabízely zároveň jistý nadhled. První večer diváci viděli černou komedii *Vlak do Procoptonu*, inspirovanou povídkou Roberta Aickmana v režii Kateřiny Oplatkové Rezkové. Soubor Roztočená Vrtule ze Slaného nás zavedl do prazvláštní, tajemné čekárny, kde se postupně představují její návštěvníci, odhalují svou identitu a rozehrávají příběhy. Inscenace nabízí otázky, co znamená čekárna, kdo je tajemný výpravčí, který zjevně řídí celý děj, a jakou roli hrajeme my, diváci, když se na nás postavy obracejí se sdělením, že nás všechny taková čekárna jednou potká... Silnou stránkou inscenace byla scénografická složka, jevištní uspořádání prostoru. Divadelnímu tvaru by prospělo vytvoření silnějšího pocitu očekávání a tajemství. Napětí nevycházelo ani tak ze situace samé jako z naznačování, či dokonce ilustrování napětí v hereckých prostředcích. To, že soubor umí pracovat s okamžiky



Roztočená Vrtule, Slaný – Vlak do Procoptonu

ky překvapení a hrůzy v žánru hororu, dokazuje jednou velmi silnou situací – nečekaným objevením postavy z kufru, který leží takřka bez povšimnutí celou



Centrální zádrhel, ZUŠ Strakonice – Drzoun



Divadlo Vydýcháno, ZUŠ Liberec – Přeber si to, jak chceš



dobu na jevišti. Dokonale herecky i režijně zvládnutá situace vyvolala v divácích ten pravý mrazivý pocit.

Povídka *Drzoun* Edwina Charlese Tubba (v úpravě Vladimíra Procházky) byla vybraná také z antologie hororových povídek Tichá hrůza a stala se předlohou pro stejnojmennou inscenaci souboru Centrální zádrhel ze ZUŠ Strakonice. Příběh na pomezí fantasy, sci-fi a hororu, ve kterém ožívají hororová monstra po nukleární katastrofě světa, umožnil členům souboru ukázat jejich herecké dovednosti, jako je vést na jevišti dialog,

vystavět jednotlivé situace s dotažením do pointy, udržet typ postavy, pracovat s pauzou. Velkou pomocí jim v tom byla režijní práce Jiřiny Lhotské. To vše umožňuje nadhled nad situací, přináší humor a naplňuje požadavky černé komedie. Přestože text povídky byl napsán v roce 1958, souboru se podařilo najít interpretaci, která je aktuální bez popisných aktualizčních postupů.

Dvě autorské inscenace – *Přeber si to, jak chceš* Divadla Vydýcháno ze ZUŠ Liberec a *Tančírna* souboru Zpátečníci ze ZUŠ Praha 3 – se řadí do skupiny insce-

nací, které nabízejí pohled na život náctiletých, na starosti a radosti dospívání a hledání sebe sama. Obě představení měla několik společných znaků – strukturu tvořila mozaika jednotlivých situací poskytující různé úhly pohledu na téma, obě obsahovaly jistý nadhled, sebeironii a humor a tematicky se obě inscenace dotýkaly potřeby blízkého kontaktu s druhým člověkem.

V inscenaci *Přeber si to, jak chceš* o strastech hledání „toho pravého“ bylo zaujetí aktérů pro téma evidentní, stejně jako smysl pro humor. Nadsázku slibuje již



Jatka veselé, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc – Proč se dítě vaří v kaši



Kolokoč, SVČ Lužánky – Drak

Zpátečníci, ZUŠ Praha 3 – Tančírna

úvodní scéna hledání muže s baterkami v potmělém sále. Režisér Lukáš Horáček těží ze situace (nikterak nezvyklé) převahy dívčí složky souboru a dává všechny chlapecké role jedinému muži. Tento princip vyprávění doplňuje řešení hlavní postavy dívky Zuzany, která je putovní rolí. Přestože tento způsob hraní není nijak objevný, v tomto případě je na místě. Patálie s hledáním vztahu prožívají všechny podobně a každá s ním má svou zkušenost. Na jevišti bylo vidět a cítit nasazení, velká dávka energie, které podpořily pointy jednotlivých situací. Ne všechny jsou však stejně zdařile vygradovány a stálo by za to zvážit, zda nejsou některé postradatelné. To, že zvolené téma i humor není členům souboru proti mysli, dokazovali tričky hlásajícími „Hledám muže“. Po představení si je oblékla jak dívčí část, tak i jediný muž. Patrně v naději, že nezůstane v souboru navždy sám zástupcem mužského světa. Snad jen zůstává záhadou, jak je myšlen název inscenace..., ale „přeber si to, jak chceš...“

Také titul inscenace *Tančírna* malinko zavádí, protože v něm mnozí hledali souvislosti se stejnojmennou hrou a filmem. V podání Zpátečníků je Tančírna místem setkávání těch, kteří vstupují poprvé do společnosti. Vedoucí Ivana Sobková vystavěla inscenaci jako kaleidoskop jednotlivých situací, v nichž se podařilo výborně zpřítomnit atmosféru prvních tanečních, počátečních nemotorných kontaktů děvčat a chlapců. Zpočátku struktura inscenace pomáha-

jí dobře provedená taneční intermezza. Ale když se systém jednotlivých situací přerušovaných tanečním vstupem po nějaké době „opotřebuje“, temporytmus začne pomalu upadat. Příjemné je, že skupina mladých lidí není anonymní, ale v epizodách se vyloupnou jednotlivé charaktery, individuality. Absence jedné linky děje však rozvinula diskusi o tom, do jaké míry je divadlo závislé na příběhu a jaká je v tomto ohledu potřeba diváka. Prezentované situace nejsou jen žánrovými obrázky ze života mladých lidí, ale také v sobě skrývají téma hledání upřímného vztahu zakrývaného slupkou povrchnosti a také téma obtíží komunikace v dnešním světě.

Skupina divadelníků a hudebníků Kolokoč pod vedením Aleny Třeškové, Ladislava Kardy a Miloše Maxy díky prázdninovému projektu SVČ Lužánky Brno připravila inscenaci *Drak*. Předlohou pro ni se stala proti totalitě (původně fašistické) namířená alegorická hra sovětského dramatika Jevgenije Švarce. Příběh vypráví o rytíři Lancelotovi a jeho boji proti Drakovi, který sužuje město. Inscenace ve své interpretaci zaměřuje pozornost věčného lidského boje s „draky“ od vnějšího nepřítele k hledání a ovládnutí „draka“ v sobě samém. Rozpravu rozproudilo vyjasňování tématu inscenace, stejně jako způsob jevištní realizace. Zejména byla diskutována míra pravdivosti situací a jistá schematičnost, kterou ale nese už samotný text. Například alegorie přemo-

žení Draka kytarou, tedy hudbou, není divadelně uchopena tak, aby mohla být přijata. A tak se objevily i otázky, které situace jsou myšleny vážně a které jsou v nadsázce, až parodii. Velký prostor je věnován hudební složce. Živá hudba na jevišti nejen dodává inscenaci rytmus, ale má šanci být také symbolem. Plakátové texty prototalitních songů se mohou stavět do opozice proti čistotě zvuku a textu zpěvu s kytarou. Škoda že tento záměr (pokud to byl záměr) zůstal jen napůl čitelný. To však neubírá nic na poctivosti cesty, kterou více než dvacetičlenná skupina herců a hudebníků urazila při vzniku inscenace a na závažnosti sdělovaného tématu.

Text Petra Borkovce *Jezení* dal vzniknout krátkému divadelnímu tvaru, takřka anekdotě, s jasnými a neotřelými symboly. Členové souboru Nenasytná Vrtule ze Slaného s režisérkou Kateřinou Oplatkovou Rezkovou dokázali na krátké ploše otevřít nejen téma vztahů mužů a žen, jejich vzájemného soužití a porozumění či nepochopení, ale zároveň obecnější téma „konzumování“. Samotný text je inscenací povyšován, doplňován divadelními obrazy s výraznou výtvarnou složkou, s přesným temporytmem, vědomou hereckou akcí. Vše s vtipem, který mu ale neubírá na sdělení.

Na Nahlížení jsou zvány pravidelně také inscenace, které se nacházejí v různém stadiu rozpracovanosti, aby si jejich tvůrci mohli díky diskusím ujasňovat své záměry a konfrontovat směr, kterým se



Nenasatná Vrtule, Slaný – Jezení



Relikty HMYZu, Praha – Hamlet



Plakát Nahlížení

vydali. Letos byly nabídnuty dvě takové.

Soubor Játka veselé ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc, který pracuje pod režijním a pedagogickým vedením Magdy Veselé, přivezl rozpracovanou dramaturgii autobiografické knihy švýcarské spisovatelky s rumunsko-maďarsko-romskými kořeny Aglaji Veteranyi *Proč se dítě vaří v kaši*. Souboru se podařilo přinést na jeviště prostředí, které je nejen reáliemi pro vyprávění, ale zároveň metaforou osudů rodiny v cizině, bez domova, v prostředí jiné kultury. Příběh kočující cirkusové rodiny je vyprávěn, stejně jako v knize, z pohledu dítěte. Nevinné dětské vyprávění se dostává do kontrastu s výtvarnými obrazy a tím působí naléhavěji. Přestože inscenace není ještě dokončena, mnohé situace tu ještě scházejí, některé metafory žádají dolažení a ne všechny role jsou obsazeny apod., zanechala silný dojem.

Texty Williama Shakespeara, Franze Kafky, Joanne K. Rowlingové, Heinera Müllera, Thomase Bernharda a dalších se staly Šimonovi Stiburkovi a Adamovi Pospíšilovi podnětem k inscenaci pražského souboru Relikty HMYZu *Hamlet (chlapec, který zůstal naživu)*. Soubor nabídl kompozici textů různých autorů, aby v nich nacházel nové souvislosti, hledal odpovědi na otázky lidské existence, mapoval způsoby zacházení s tíživou životní situací, s hledáním vlastní identity. Pokládá divákovi otázku, co mají společného Hamlet, Adam a Eva, Harry Potter a další. Podobnost je naznačena už v titulu (podtitul je názvem první

kapitoly bestselleru J. K. Rowlingové). Inscenace je plná symbolů, metafor – od symboliky jablka a stromu poznání až ke kouzelnému klobouku z Bradvic. Některé z nich jsou poměrně těžce dešifrovatelné či nejednoznačně interpretovatelné, ale drží diváky v napětí a vybízí je k hledání (stejně jako hledají postavy na jevišti cestu ze své situace). Filozofičnost textu je podporována výtvarnou složkou a dohromady provokují k domýšlení významů sdělení a nechávají divákovi velký prostor k jeho vlastní interpretaci symbolů a situací, které jsou jako mozaika kladeny vedle sebe. Otázkou je, do jaké míry bude tvar čitelný bez znalosti dané literatury, která tvoří látku inscenace. Slibuje však náročný, ale bezesporu zajímavý zážitek.

Přehlídku Nahlížení doplnila zcela zvláštní kategorie – Přehlížení (s podtitulem Koho nepozvali) – inscenací textu Vítězslava Skuhráka *Kus bedny* souboru Děti veselé ze ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc. Hned po příchodu herečky (vedoucí souboru Magdy Veselé) v bílých „šatěčkách“, s copánky a hořící svíčkou, bylo jasné, jaký klíč pro vnímání představení máme zvolit. Materiálem pro inscenaci se stala různá divadelní klíše a prohřešky, která se léta objevují na jevištích (nejen) dětských a mladých divadel. Inscenace je výsledkem takřka výzkumné práce a analýzy divadelních představení, kterou podnikli členové souboru a kterou zpracovali do tvaru, jenž nejen baví, ale je i zprávou o výskytu klíše v dětských

a mládežnických inscenacích. Inscenace byla zařazena na závěr přehlídky, aby se její reflexe stala podnětem k diskusi o přístupech k divadelní práci vůbec. Platí, že ten, kdo chce ukázat nějaký jev v nadsázce či parodii, musí jej velmi dobře ovládat. A to pro soubor Děti veselé platí v plné míře. Ukázali, že divadelní řemeslo se jim daří jak herecky, tak režijně. Inscenace ale není pouze obrázkem nepoctivosti a povrchnosti v přístupu k divadelní práci, ale také k životu vůbec. Vypráví o povrchnosti a ochotě přijímat různé náhražky místo opravdovosti.

Nahlížení je významným příspěvkem v hledání poctivých způsobů divadelní tvorby. Dokládá to také každoroční zájem nejen hrajících souborů, ale také množství těch, kteří chtějí pracovat „jen“ v seminářích a nacházet inspiraci a podněty ve společných diskusích. A to je pro budoucnost amatérského divadla povzbudivé. Tak ať se to daří dál!

Foto Jakub Hulák

Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky



HANA KASÍKOVÁ

katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta UK Praha
hana.kasikova@ff.cuni.cz

„Jim (míněno spolužákům z DAMU) účast na příběhu Barborky přinesla silný zážitek z toho, jaké to je, učit-li se jinak než pomocí frontálního výkladu.“ Tak píše jedna z autorek lekcí dramatické výchovy. V knížce, kterou sestavila Eva Machková a která vyšla v loňském roce v nakladatelství Portál, jich najdeme celkem jedenáct a zdá se, že „mise učit jinak“ by příslušela k jedné každé z nich. Jde o oblast, které se v současném žargonu publikačním a lektorském říká „příklady dobré praxe“. Tyto příklady dobré praxe v knize poskytují studentky a studenti oboru dramatická výchova: navržené a takřka vždy vyzkoušené lekce byly součástí jejich studia na katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě AMU v Praze.

V čem jsou to příklady dobré praxe? Podle nových průzkumů na středních školách se sice snižuje čas pro metodu výkladu ve prospěch výukového dialogu a přibývají formy individuální a skupinové činnosti, stále však ještě silně převažují transmisivní způsoby práce s učivem. I když se samozřejmě realita

lišší škola od školy a učitel od učitele, globálně je učivo jen ve výjimečných případech zosobněné, nepříliš velký prostor je dán pro uplatnění vícečetných inteligencí i různorodých poznávacích stylů studentů, pro navázání na předchozí zkušenosti i zkušenostní učení jako takové, na zkoumání problému: tvořivým způsobem. A prostor takřka miniaturní je dán na učení se uměním dramatickým a divadelním... (Nedá mi to neupozornit na skvělé prezentace Kena Robinsona na You Tube „Jak školy zabíjejí tvořivost“ právě o podcenění dramatického a divadelního v učení dětí.)

Všechny v publikaci nabízené lekce jsou určitou výzvou pro běžnou praxi výuky na střední škole. Vyjmenujme si je tedy, a to podle klíče, s kterým pracuje i editorka Eva Machková – podle zdroje námětů a témat:

~ umělecká literatura (próza, epická poezie): Proměněná, Válka s mloky, F. L. Věk, Tajný deník Adriana Molea, Orfeus a Sávitrí, Holocaust, Markéta, dcera Lazarova;

~ odborná a populárně-naučná literatura: Kryštof Kolumbus, Čarodějnické procesy, Oživené hroby;

~ „přímo ze života“: Vietnamci u nás.

I když se ve škole studenti potkají s látkou o Markétě Lazarové či Kryštofu Kolumbovi (a zřejmě i o Vietnamcích aj.), otázkou zůstává, jak se toto setkání promítne do jejich učení, do jejich chuti vědět a umět víc. Dramatickovýchovné ztvárnění látky má bezpochyby velký potenciál ovlivnit jak osobnostně-sociální stránky studentů, tak i stránku poznávacích procesů včetně hloubky znalostí.

Pojďme tedy nyní konkrétněji k tomu, jakým způsobem daná publikace práci s tímto potenciálem připomíná.

Pokud si tato recenze najde čtenáře, možná že si povšimne (povšimnou), že se vyhýbám označení prezentovaných lekcí souborným termínem projekty, byť

jsou tak uvedeny přímo v názvu publikace. Může se to zdát rigidní či přímo hnidopišské, ale stále mi připadá užitečné – i pro praxi – rozlišovat mezi výukovými projekty (projektovou metodou) a výukovými komplexy. V čem mi to připadá užitečné? I když se v učitelské řeči rozdíl velmi často stírá a také v praxi se původně výukový komplex může přetavit do výukového projektu, liší se tyto dvě školní podoby práce v místech důrazu na různé principy výuky. Eva Machková uvádí v úvodu publikace jasně ilustrující příklad z historie projektové výuky (začátek 20. století) o pěstování a prodeji brambor. Dovolím si ještě jeden přidat (20. léta 20. století): Jde o případ, kdy děti v jedné škole v USA postrádaly spolužáka, protože onemocněl tyfem. Věděly, že tyfus se u Smithů neobjevil poprvé. Děti četly literaturu o tyfu a jeho příčinách, ptaly se tu i onde, navštívily Smithův statek a objevily, že je přímo živnou půdou pro tuto nemoc. Spočítaly, kolik by stály sítky do oken proti mouchám a přemístění hnojiště dál od stavení. Promluvíly si s panem Smithem, pan Smith jejich plán realizoval a tyfus se u Smithů již nikdy neobjevil...

Co je tedy pro výukový projekt typické, s čím stojí a padá tato metoda? Vypůjčíme si slova Stanislava Vrány, jednoho z představitelů české reformní pedagogiky, který napomáhal uvedení projektové metody v našich podmínkách. Přesněji než v knize uvedená Jarmila Skalková charakterizuje S. Vrána projekt jako „podnik žákův“, tj. jde o řešení problému, za které přejímá žák odpovědnost (a tím i za své učení). Slovy dnešní didaktiky – základním principem ve výukovém projektu je seberegulace při učení. Dále pak je projekt postaven na potřebách žáků, aktuální situaci, společné realizaci (pokud nejde o individuální projekt), orientaci na

produkt a na společenské důležitosti (tj. že se děti neučí jen pro sebe, ale jejich učení má určitý přesah – pro školu, místní komunitu aj.). Interdisciplinarita, tj. propojenost vzdělávacích obsahů, je jen jedním z principů určujících, že jde o projekty. Ta je naopak hlavním principem výukových komplexů. Spolu s tím, že jde o učení prostřednictvím fiktivních situací a jednání v nich, by tedy pro dramatických výchovných projektů mělo být klíčové, jak a do jaké míry se studenti chápou odpovědnosti za vlastní učení, do jaké míry a jak si jej sami řídí.

Danou charakteristiku rozhodně neuvádím proto, abych v knize prezentované lekce klasifikovala podle jednoduchého dělítky: je to projekt – není to projekt. Spíše mi jde o úvahu nad tím, jak jsou dané lekce navrženy: zda jde o sérii úkolů, kdy posloupnost (strukturu) volí učitel (lektor), a větší volnost a možnost seberegulace dostávají studenti většinou až v rámci jednotlivých úkolů. Jako příklad uveďme *Proměněnou* (s. 77): V textu, který čte učitelka, se mluví o Skylle, která chodí ráda na věž královského paláce, dívá se z ní a hází oblázky. Následující krok řídí učitelka k tomu, co vidí věž. V rámci tohoto úkolu pak studenti mohou představit své vize.

Pevná struktura lekce je obecně zdůvodnitelná buď didakticky (osvědčená struktura, která nejlépe plní cíle lekce), nebo regulativními důvody. Jak praví klasik (Basil Bernstein), v praxi výuky dostávají vždy přednost důvody regulativní – možnost výuku „uřídít“. Návrhy lekcí tak, jak jsou zaznamenány v knize, jsou návrhy studentské, povětšinou realizované jedenkrát či dvakrát, často pro práci s úplně neznámými žáky – a pevná struktura je tedy naprosto na místě. O to více by mě však jako čtenářku zajímalo, jak by vypadala proměněná *Proměněná* poté, co si autorky dovolí strukturu více rozvolnit a lekce se stane projektem ve výše zmíněném slova smyslu... Jenže to už by bylo jiné dílo. Toto je publikace složená ze studentských prací a nelze než přitakat, že jde o inspirační záležitost – tak, jak píše editorka publikace.

Příklady dobré praxe z expresivní pedagogiky je prozatím na knižním trhu poskrovnu a můžeme jen doufat, že budou přibývat. Co by bylo možné si přát pro počiny podobného druhu?

Dobře zpracované popisy jednotlivých lekcí. Je zřejmé, že zcela jednotná

podoba je obtížně dosažitelná, pokud mají lekce rozdílné autory. Mlhavost v popisu jednotlivých sekvencí struktury může být sice pro čtenáře (budoucí realizátory obdobných lekcí) výzvou svého druhu, ale v dané etapě vývoje oboru mi připadá užitečné, aby v publikaci pojmenování výukových strategií (metod, technik, konvencí) bylo přesnější. Např. v lekci *Orfeus a Sávitrí* má čtenář opravdu hodně prostoru pro svoji představivost, jak některé kroky – pojmenované např. Orfeovo či vzájemné vyznání lásky – realizovat.

Pokud by šlo o návrhy lekcí, které by byly jen málo odzkoušené, komentář k nim by měl být propracovanou učitelskou reflexí. V recenzované publikaci jsou komentáře studentů spíše popisné, charakterizující skupinu, průběh akce, atmosféru. Jen nepatrně pozornosti je věnováno volbě dané strategie a jejímu zhodnocení. (Více se této charakteristice vymyká komentář k tvůrčí dílně *Mar-kéta, dcera Lazarova*.)

Popisy lekcí by mohly být doprovázeny nejen komentářem autora, ale i komentářem didaktika oboru. Zvláště u oborů relativně nových je reflexe odborníka důležitým podnětem k tomu jak v daném oboru myslet a činit. V recenzované publikaci tyto komentáře zařazeny u jednotlivých lekcí nejsou. Můžeme je postrádat zvláště v případech, kdy komentáře studentů naznačují problém, chybí ale jeho analýza. Např. v lekci *Vietnamci u nás* se autorky pozastavily nad obtížností úkolu balit si pantomimicky zavazadlo při odchodu do ciziny. Proč to asi studentům mohlo připadat hloupé? Apod.

Zajímavé pro uveřejnění by mohly být návrhy projektů, které by propojily postupy dramatické výchovy s postupy badatelskými mimo fikci. V tomto spojení jsou zatím málo využívány, ale pro kurikulum škol cenné možnosti (přece jen se již málokdy stane, že děti mohou Smithům radit jak se vyhnout tyfu, ale s pomocí fikce to jde zcela určitě). Vybavuji si, že jeden z takových projektů jsem překládala pro knížku *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou* (Josef Valenta [ed.]), kterou vydala ARTAMA v roce 1993. *The Wighleigh project*, v němž šlo o návrh na novou mateřskou školu ve městě, postupy badatelské mimo fikci a ve fikci funkčně střídá – ve prospěch pokroku v učení věcném, uměleckém i osobnostně sociálním. Ať již

v tomto zmíněném projektu, který byl určen pro menší děti, tak v projektech pro děti značně odrostlé, je třeba znát dobře vývojové charakteristiky a pracovat s jejich vzdělávacími možnostmi (realistickými očekávanými výstupy).

Příklady dobré praxe jsou vynikajícím stimulem pro práci učitelů. V posledních letech se ukazuje, že učitelé stále více sahají po těch, které jsou uveřejňovány na internetových webech. Za nejčennější jsou potom považovány ty, v nichž učitelé mohou konkrétní příklad komentovat, obohacovat o svoji vlastní zkušenost, diskutovat o jiných možnostech, přečíst si stanovisko didaktika... atp. Toto učitelské sdílení bývá jak prostředkem odborného růstu, tak hrází proti stresu a případnému vyhoření. Co kdyby byl takový prostor vytvořen na webových stránkách pracovišť dramatické výchovy?

Na závěr – po přání budoucím publikacím – již jen přání přímo pro tuto konkrétní publikaci: Aby si knížka, která je nabitá tvořivými postupy a jiskřivou energií pro změnu, našla cestu k těm, kteří v daném smyslu mohou napomáhat zživotnit učení na středních školách.



MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. 152 s. Odp. red. Renata Heringová. ISBN 978-80-262-0093-2.

Mapování divadla pro děti

**ANNA HRNEČKOVÁ**

redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Na tomto místě bychom rádi čtenářům Tvořivé dramatiky nabízeli stručné portréty divadel a organizací, které se zabývají divadelní tvorbou pro děti a mládež. A to zejména těch, které nehrají na jednom místě, ale fungují jako divadla zájezdová.

Divadel tohoto typu je velmi mnoho. Do mateřských škol a kulturních center chodí denně nabídky pohádek emailem i poštou, někdy na křídovém papíře s barevnými fotografiemi, jindy amatérsky vytvořené běžným uživatelem Wordu s barevnými písmeny rozličných fontů a velikostí... Je téměř nemožné se v nabídkách vyznat. Design webových stránek a propagačních materiálů není v tomto případě vždy směrodatný. Divadla jsou malá, umělci si často dělají produkci zcela sami a nelze čekat, že budou ve všech profesích stejně vybavení.

Podobné je to ovšem s komerčním úspěchem. Divadla tohoto typu žijí téměř mimo dosah a zájem odborných periodik nebo širší veřejnosti. Jejich práci hodnotí mnohdy pouze paní učitelky mezi sebou. Jejich prodejnost tedy závisí mnohem více na schopnostech obchodnických. Kdo více volá, vyjednává, nabízí, ten hraje. A opět platí, že umělecké kvality se mnohdy nepojí s kvalitami

produkčními. Nebo naopak – právě tvorba některých produkčně schopných často provokuje úvahy o potřebě zavedení kárných trestů za ničení dětského vkusu.

Z vlastní zkušenosti zaměstnance kulturního centra si dovoluji prohlásit, že najít dobré divadlo pro děti, ať už velké, či malé, není vůbec jednoduché. U divadla pro děti lze totiž snadno propadnout pocitu, že je to profese jednoduchá, navíc se zaručeným ziskem. A opravdu, její nulová reflexe k bujení nevkusů přímo vyzývá.

Jsou tu pochopitelně zaručené hvězdy, které lze objednávat beze strachu. V Praze je to například soubor Buchty a loutky, z mimopražských Víťa Marčík, z větších, ale i technicky i finančně náročnějších potom Divadlo Drak z Hradce Králové, divadlo Alfa, Plzeň, či Naivní divadlo Liberec. Ovšem takových výjimek je velmi málo a potřeby všech malých zařízení nemohou uspokojit.

Věříme tedy, že tento skromný výzkum pomůže těm, co to potřebují, aby se alespoň lehce zorientovali na poli divadla pro děti, vyvarovali se přehmatů a snad i našli něco, co doposud neznali.

Dobré divadlo?

Ve své praxi divadelní produkční i ve volnočasovém doprovázení půjčených dětí do divadla jsem se naučila být citlivá zejména na jednu věc: Na a priori komerční záměry.

Je zcela samozřejmé, že hraní pro děti je umělecká profese jako každá jiná a je třeba si jejím prostřednictvím vydělat na chleba. V žádném případě tedy nelze odsuzovat herce, že vytvářejí divadlo k užití – a gratuluji všem, kterým se to daří. Vadí mi však divadlo, které je postaveno na základech výdělků snadného, rychlého, předem evidentního. Takové divadlo sahá po ověřených postupech, nebaví se vlastní tvorbou, využívá dokola vyzkoušené principy, není přitahováno novými možnostmi, neohlíží se na dětský vkus, kopíruje pokleslé televizní pohádky, je líbivé, pitvoří se, podlézá...

Dobré divadlo – alespoň dle mého soudu – se však svou prací baví. Dobře si uvědomuje, že je vážným, důležitým a plnohodnotným divadelním druhem. Že není podřadné ani jednoduché. Že má vypovídat o světě a tento svět svou výpovědí ovlivňovat. Že nejde o profesi pro druhořadé umělce, kteří jinde nenašli uplatnění, ale o obor, na jehož poli se dá dojít velmi daleko a v němž lze najít uspokojení.

Uvědomění tohoto typu je totiž na výsledku jasně vidět. A je jedno, jde-li o ochotníky z Krkonoš, nebo výpravnou pohádku v Národním divadle.

DAMÚZA, O. S.

Jako první příklad vybíráme pražské občanské sdružení Damúza, o.s. Jak snad bude z následujícího textu zřejmé, jde o příklad, který výše stanovené požadavky na kvalitní divadlo v mnoha směrech splňuje.

Damúza je původně názvem restaurace, která byla založena v roce 1999 a měla sloužit jako stravovací zařízení pro studenty DAMU. Sklep restaurace se stal prostorem pro kulturní akce. Vzhledem k charakteru restaurace a její blízkosti ke škole zajišťovali větší program právě studenti DAMU. V roce 2004 však restaurace změnila nájemce a již zavedený divadelní prostor přestal fungovat. Občanské sdružení Damúza, o.s. se rozhodlo pokračovat v činnosti dál bez vlastního prostoru.

V současnosti je Damúza, o.s. schopnou produkční jednotkou bez stálého souboru. Jejím hlavním zájmem je podporovat činnost studentů a absolventů DAMU. Začínajícím umělcům poskytuje produkční a finanční zázemí, aby mohli realizovat své projekty mimo školu.

Damúza, o.s. se tedy ze své podstaty nesnaží být divadlem s jednotnou dramaturgií a stálým týmem spolupracovníků. Naopak vyhledává nové talenty a nové cesty. Společný charakter představení je

tedy dán spíše věkem tvůrců a jejich potřebou zkoušet a hrát. A také osobním vkusem těch, kteří Damúzu vedou.

Tvorba pro děti a mládež je v současnosti v repertoáru Damúzy velmi silně zastoupena. Najdeme zde představení pro děti od tří let, ale i velmi zajímavé inscenace pro střední školy. Vedle nich se ovšem v pestrém repertoáru Damúzy vyskytuje i několik ryze profesionálních projektů s renomovanými umělci, jako je například *Nod Quijote* v režii Jana Nebeského či *One Step Before the Fall* s Lenkou Dusilovou a Markétou Vacovskou, který vznikl se skupinou Spitfire company.

Vrcholnou událostí v dětské nebo spíš rodinné sekci Damúzy je festival Vyše-Hrátky. Odehrává se každoročně v prvním týdnu měsíce září na Vyšehradě. Kromě představení pro děti bývá jeho součástí „bojová“ hra, dílny a nejrůznější atrakce. To vše je originální, do nejmenších detailů promyšlené, tematicky provázané a vytvořené na míru konkrétnímu ročníku se zásadním přispěním mladých výtvarníků a scénografů. Známa hesla, jako „škola hrou“ či „rozvíjení fantazie a tvořivosti“, neznějí na tomto festivalu jako klíšé.

Prezentace Damúzy není nijak ovlivněna faktem, že nabízí představení pro děti. Webové stránky jsou jednoduché, obejdou se bez zbytečných obrázků, barviček, pohyblivých postavicek apod. Nejsou infantilní, ale ani strohé. Jsou přehledné, srozumitelné – jeden druh písma, barevné odlišení kategorií, barevné fotografie... V případě některých pohádek snad jen chybějí videozáznamy, které zájemcům o pohádky výběr výrazně usnadňují. Je ovšem také sympatické, že jsou na webu Damúzy pohádky postaveny na roveň představením pro dospělé. Podporuje to pocit, že nejde o činnost vedlejší, které by snad byla věnována menší pozornost či péče.

Damúza pro děti

Pohádky, které Damúza nabízí, mají různé tvůrce, ale podobné kvality. Z větší části jde o představení komorní, pro jednoho až tři herce, s loutkami nejrůznějšího typu, v rozsahu mezi třiceti až pětáctýřiceti minutami. Jako takové předpokládají (až na jednu výjimku – představení *O Budulínkovi*) spíše intimní kontakt s dětským divákem. V podstatě by se dalo říci, že jsou to pohádky úplně „obyčejné“ – neuchvacují velkou výpra-



Damúza, o. s. – Svetřík

vou, scénickými zázraky, originálními náměty... Jsou „jen“ chytré, hravé a vtipné. To ale rozhodně není málo.

Kvalita dětských představení Damúzy spočívá zejména ve výběru herců-loutkářů, v jejich herecké, a hlavně loutkářské profesionalitě. Některé pohádky vznikají přímo jako ročníkové práce na DAMU, což přirozeně vede k propracovaným výsledkům se snahou po originalitě a pečlivém provedení.

Klíčová je ovšem investice energie, kterou tvůrci do svých pohádek vkládají. Nejsou didaktičtí, ale s nadšením se účastní hry spolu s dětmi. Většina pohádek má trochu „zlobicí“ příděch. Herci jako by dávali najevo, že vědí, že dělají hlouposti a že si je chtějí náležitě užít.

Ačkoli nelze mluvit o stálém souboru, uvedme alespoň nejčastěji se vyskytující jména herců: Diana Čičmanová (členka souboru Naivního divadla v Liberci), Johana Vaňousová (členka Divadla Športniki a hudebního kvintetu Jelení lože, nová dramaturgyně festivalu VyšeHrátky), Karel Kratochvíl, Tomáš Podrazil, Zuzana Vítková (scénografka, výtvarnice, ilustrátorka).

Výtvarné řešení je vždy originální, neprvoplánové, rozhodně nerealistické. Věci na scéně často představují konkrétní předměty (kufr, skříň s umyvadlem, kapsář...), ale v zápětí jsou schopny proměňovat se v celé světy a herci maximálně využívají jejich možností. Loutky mají rozličné podoby, k tradičním marionetám mají většinou

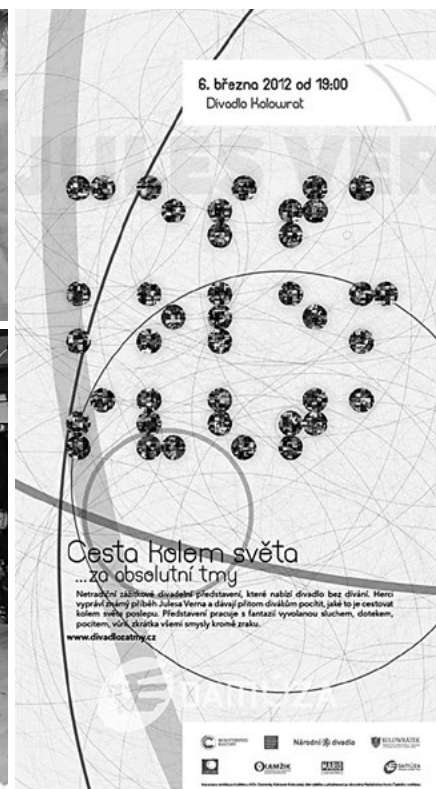
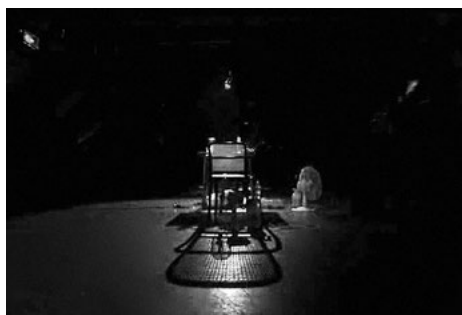
velmi daleko. Někdy jsou to hadrové panenky, jindy parfémové flakóny či tradiční indonéské stíny... Spíše než líbivost jim můžeme přisoudit hravost a nadsázku.

Nemá smysl rozebírat na tomto místě podrobně celý repertoár Damúzy. Dovoluji si však upozornit na tři projekty, které považuji za velmi sympatické.

Svetřík

Pohádku Miloše Macourka o kousavém svetříku vypráví dva herci – Diana Čičmanová a Karel Kratochvíl – ve velmi svižném tempu. Jede jim totiž vlak, a tak nemají moc času. Jejich scénografií je jen starý kufr, kostýmy tvoří několik starých čepic a loutky jsou dvě – látková panenka Hedvika s rozčepýřenými vlasy a červený kousavý svetr s očima.

V těchto prostých podmínkách dokáží herci připoutat divákovu pozornost tak silně, že je potom opouští jen s velkou lítostí. Zajímavý je každý moment, a to hlavně proto, že ho vrcholně zajímavým shledávají Diana s Karlem: s velkou vážností si navlékají na hlavu několik čepic naráz, hledají jeden druhého v opakovaném míjení a neustále valí oči nad vlastními velkolepými nápady. Zároveň ovšem odvádějí detailní a přesnou loutkářskou práci. Dlouhohá Hedvika disponuje překvapivou škálou gest, pohybů a výrazů, ať už ji zrovna vede jeden herec, druhý, nebo oba zároveň.



Damúza, o. s. – Cesta kolem světa za absolutní tmy

Představení se přezene jako velká vichřice, aniž ovšem napáchá sebemenší škody.

A pak se to stalo!

Kniha Ester Staré *A pak se to stalo!* může být divadlu „nebezpečná“ svými výchovnými záměry. Děti se nečešou, nečistí si zuby, uši... – a pak se něco stane. Tři herečky-autorky (Diana Čičmanová, Johana Vaňousová a Zuzana Vítková) založily inscenaci na problému tří zoufalých předmětů – hřebenu, kapesníku a tyčinek na čištění uší –, které se rozhodnou utéci, protože je nikdo nepotřebuje. Předměty bydlí ve velkém plátěném kapsáři, jehož odepínatelné kapsy nabízejí nečekaně variabilní divadelní prostor.

Absurdní výsledky neposlušnosti, které nabízí předloha, dovádějí herečky k dokonalosti. S velkou radostí pořádají bleší večírek v nečesaných vlasech – pomocí suchého zipu zabydlují vlasy židlemi, stolky i nápisem BAR, požitkářsky vytahují dlouhou bílou nudli z loutkového nosu a zase ji tahají zpět a z uší nechávají vyrůst větve vyrobené ze skládacího metru. To vše za doprovodu několika hudebních nástrojů a vícehlasého zpěvu.

Se svými postavami ani s malými diváky se herečky rozhodně nikterak nepárou. Ve své zábavnosti je pohádka zároveň trochu nechutná a trochu

strašidelná. Aniž si během té blázniviny nějakého výchovného účinku všimneme, jistě bude velký.

Cesta kolem světa za absolutní tmy

Zcela odlišný, ovšem neméně zajímavý je projekt *Cesta kolem světa za absolutní tmy*, který Damúza pravidelně uvádí v divadle Kolowrat. Inscenace je určena dospělým divákům, ale mnohem více se, myslím, hodí pro studenty středních škol a posledních ročníků školy základní.

Je založena na prostém nápadu: vyloučení divákova zraku. Od začátku představení až do děkovačky má divák na očích klapky a nic nevidí. Nejde však pouze o jakousi živě provedenou audiohru. Herci atakují i všechny ostatní divákovy smysly – hmat, chuť a čich. Fyzická přítomnost je tedy nezbytná.

Aniž návštěvníci („diváci“ není v tomto případě to pravé slovo) cokoliv vidí, provedou je herci známým příběhem Philease Fogg a jeho cesty kolem světa. Tentokrát však je hlavní hrdina nevidomý a svět je nám představen z jeho „pohledu“. K návštěvníkovi představení promlouvá skrze vůně, chutě, tvary, materiály, sílu a lokalizaci zvuků apod. Práce s proměnou atmosféry je zde klíčová. Herci namísto kostýmů a pohybu charakterizují své postavy nejen barvou hlasu,

ale i stylizací mluvy. Skvělá je například špatná čeština, deformovaná měkkým přízvukem paní Aoudy, kterou hraje Marie Štípková.

Představení je rozhodně zábavné. Pro dospělého diváka však může být trochu jednoduché. Příběh je prezentován jako elegantní komedie z 19. století, prostá hlubších myšlenek. To je žánrově zcela v pořádku. Hra se smysly však brzy může být shledána očekávatelnou, nedostatečně využitou. Dospělý divák by možná mohl chtít být tajuplným světem tmy více osloven, překvapen, uchváten.

Pro mladé diváky je však inscenace naopak skvělá. Je srozumitelná, zábavná, seznamuje netradičně s literární klasikou a ještě vede k úvaze o překvapivých možnostech lidského vnímání. (Navíc je člověk se zavřenýma očima lehce znevýhodněn, musí se mít na pozoru, a tak, předpokládám, i míra tradičního středoškolského divadelního „zlobení“ by mohla být nižší.)

„Bereme dítě jako partnera“

O pohled těch, kteří Damúzu vedou, jsme poprosili Jeníka Bubala, absolventa katedry produkce na DAMU a předsedu o. s. Damúza. Spolu s kolegyní Barborou Kalinovou je v současnosti zodpovědný za organizační, technickou i dramaturgickou činnost sdružení.

Jeníku, Damúza v současné době nabízí hodně pohádek, určitě víc než představení pro dospělé. Lze v historii sdružení najít nějaký bod, ze kterého tato tendence vychází?

Kdysi dávno jsme se dostali k pohádce Filipa Jevíče *Dlouhý, široký a Bystrozraký*. Filip byl z ročníku, ke kterému jsme na DAMU jako produkční náleželi. Vzalí jsme si na starost provoz pohádky, jezdili jsme s ní na festivaly. Získali jsme hodně cen a moc nás to bavilo.

Ze všech našich pohádek mám stále *DŠB*, jak jí říkáme, nejraději. Líbí se mi, jak Filip starý příběh přečetl – jako pohádku o překonání vlastního strachu, o nutnosti dodržet slovo i ve chvíli, kdy se opravdu bojím. I když je to už organizačně trochu složitější, hrajeme pohádku dodnes.

Na tuhle ryze kladnou zkušenost se nám dlouho nedařilo navázat. To, co jsme vytvořili, se zahrálo dvakrát nebo třikrát, a byl konec. Jsme totiž přímo závislí na tom, co se urodí na DAMU – s jakým materiálem a pod jakým vedením pracují jednotlivé ročníky. Proto i naše produkce funguje v jakýchkoli vlnách. Jednou se více daří to, jindy ono.

Až ve chvíli, kdy na DAMU přišel Marek Bečka z Buchet a loutek a kdy si Mirka Venclová, nyní už Bělohávková, otevřela v rámci doktorského studia na DAMU semestrální seminář loutkového představení jednoho herce, se konečně začali na DAMU objevovat studenti, kteří tušili, co to je kvalitní pohádka pro děti.

Z Mírčiných studentů nám dodnes zůstal Tomáš Podrazil. Hrajeme i jeho pohádku, která vyšla přímo z tohoto semináře – *Pohádku o Šetkovi*. K němu se potom přidali další tvůrci.

Jaká je pozice vedení Damúzy? Vybíráte hotové pohádky, nebo sami iniciujete jejich vznik?

Na začátku téhle naší poslední, úspěšné pohádkové vlny jsme si sami vybrali dvě pohádky ze školních klauzur. Po dobré zkušenosti s tvůrci jsme je ale oslovili, aby vytvořili pohádku přímo pro nás, tedy pro festival VyšeHrátky. Některé jsme omezili jen termínem premiéry, pro jiné jsme měli přesnější zadání, související např. s tématem konkrétního ročníku festivalu. Poslední takto „zadanou“ pohádkou je *A pak se to stalo!*

V případě pohádky *Svetřík* nás oslovili sami tvůrci. Dianka Čičmanová, která s námi spolupracovala na jiném projektu, nám pohádku nabídla až v momen-



Damúza, o. s. – *A pak se to stalo!*



Jan Bubal

tě, kdy byla téměř hotová, a my jsme se jí, rádi, „ujali“.

Budulínek je zase pohádka vytvořená v divadle Lampion. Bylo nám líto, že se hrála jen krátce, a tak jsme ji zkrátka po derniéře koupili. Jezdíme s ní méně než s ostatními. Jednak jsou tam herci, kteří jsou v angažmá, jednak je to největší pohádka, co se scény týče. Není to pohádka do škol, ale do divadla.

Potom, co už nejsme na DAMU, je složitější poznávat práci studentů. Tak jsme (myslím, že to byla hlavně Bára Kalinová) vymysleli tzv. Pohádkový battle na VyšeHrátkách. Každý student přijede zahrát svou pohádku a ten, kdo vyhraje, může s naší podporou vytvořit a hrát pohádku další.

Druhý ročník téhle soutěže vyhrálo divadlo Kaká. Dvě herečky, které jsou nám svou prací velmi blízké. Vzalí jsme je pod svá křídla a produkujeme Kaká jako samostatnou jednotku pod jejich původní značkou. Myslím, že jim divadlo začíná moc hezky fungovat.

Jaké vlastnosti vaší pohádkové tvorby vnímáš jako podstatné?

Všechny naše pohádky jsou autorské. Jejich autory i režiséry jsou herci sami. Jen před premiérou někdy iniciujeme jakýsi režijní dozor. Mnoho pohádek takto „učesal“ právě Filip Jevíč. Je pro nás také důležité, aby herci chápali, že představení je celé jejich a my jim jen pomáháme. Sami si tedy i staví a bourají scénu, perou kostýmy apod.

Nechceme, aby herci byli jen herci. Baví nás překračování hranic profesí. Proto nás také na DAMU mnohem více zajímá katedra alternativního divadla. Zvláště po tom, co tam přišli noví pedagogové: Marek Bečka, Tomáš Měcháček, Jiří Adámek, Jiří Havelka, Petra Tejnorová a další. Tihle umělci vedou své svěřence k autorství a k větší šířce uměleckého záběru, čímž nám vlastně velmi pomáhají.

Mně osobně u našich pohádek hodně záleží na technicko-výtvarném provedení. Nechci scénografii ledabylou, amatérskou, tzv. šitou na koleně. Vkusná výprava a poctivé provedení působí samy o sobě jako výchovný prostředek. Snažíme se, abychom spolupraco-



Damúza, o. s. – Dlouhý, Široký a Bystrozraký

vali s kvalitními výtvarníky. V současné době je naší důležitou výtvarnicí Zuzana Vítková, studentka Roberta Smolíka. Ta mimo jiné opět překračuje svou profesi a působí u nás i jako herečka.

Podstatný je také, myslím, přístup k dětskému divákovi. Nezajímá nás ušlapaná zábava a „kopání do zadku“. Bere me dítě jako rovnocenného partnera ke hře. Velkou roli asi hraje fakt, že naši herci jsou ve věku, kdy ještě nejsou rodiči. Umějí si s dětmi hrát, ale mají v sobě ještě jistou míru „nezodpovědnosti“. Potřeba bavit se je u nich ještě mnohem silnější než potřeba vychovávat nebo vydělávat.

Máš pocit, že hrajete dostatečně, že jste takzvaně komerčně úspěšní?

Mohli bychom hrát víc. Ale v nastaveném modelu se bojím, že by bylo těžké to ustát. Navíc naším cílem není vydělat balík peněz. To je velmi podstatné. Vznik pohádek částečně dotujeme z grantů a není naším cílem uživit herce tak, aby nemuseli dělat nic jiného. Spíše než peníze jim poskytujeme příležitost, odrazový můstek.

Dokonce je, myslím, zcela v pořádku, že ti, kteří mají pocit, že už by se svými pohádkami sami uživil, z Damúzy přirozeně odcházejí. To je příklad Tomáše Běhala, který nyní funguje pod značkou Divadlo Toy Machine, Jakuba Folvarečného, který pracuje sám, a dalších. Je pro nás zajímavé pracovat s těmi, kteří ještě nejsou hvězdy, a pak je bez jakékoli zášti s požehnáním propouštíme.

Vědomé nevydělávání je znát i na způ-

sobu přípravy pohádek: Jsme připravěni na to, že i když vyprodukujeme čtyři pohádky ročně, hrajeme z nich dvě nebo tři. Já to tak píšu už do žádostí o granty. Není to chyba, je to způsob práce: Laboratorní výzkum s nejistým výsledkem. To vše si ovšem můžeme dovolit zejména díky grantům a našim hercům, kteří na takové podmínky přistoupí.

Je nějaké místo, kde lze vaše pohádky vidat pravidelně?

Vlastní stálou scénu nemáme. Většinu pohádek premiérujeme ve Starém purkrabství na Vyšehradě. Zapojujeme se tam do programu pravidelných nedělních odpolední pro děti. A potom samozřejmě na našem festivalu VyšeHrátky v září.

Festival VyšeHrátky projde velkou změnou. Už tušíte, v čem změna bude spočívat?

VyšeHrátky původně vznikly jako festival loutkového divadla pro dospělé. Velmi rychle se ukázalo, že tento druh, i když je nesmírně zajímavý a má ohromné možnosti, je v Čechách málo rozšířen a ještě méně vyhledáván. Museli bychom vytvářet představení přímo pro festival, na což jsme nikdy neměli kapacitu ani prostředky.

Už druhý ročník festivalu jsme spojili se zahájením školního roku a zaměřili ho na celou rodinu. To bylo v roce 2005. V tu dobu, troufám si říct, byla naše nabídka velmi originální. Za poslední čtyři roky vzniklo poměrně dost „neúplně-hloupých“ akcí pro děti. Mnozí nás už v tomto směru i předběhli, ale v té

době tady nic podobného nebylo. Každý ročník měl své téma, které ovlivňovalo jednotlivé atrakce. Historické události, odpočívárna smyslů atd.

Od počátku vedl festival Filip Jeviš s Kristýnou Cihlářovou. Teď se ale ukázalo, že je to příliš dlouhá doba a že je třeba tuhle náročnou a velmi špatně zaplacenou práci někomu předat. Tento rok tedy bude poprvé dramaturgyní festivalu Johanka Vaňousová. Herečka, která hraje v několika našich pohádkách. Opět však schopná mnoha profesí.

Tušíme, že tématem letošních VyšeHrátek by měla být tvorba divadelní inscenace. Děti by si měly vyzkoušet režii, dramaturgii, scénografii, výrobu loutky... Pravděpodobně bude více divadelních představení. Johanka je totiž zároveň ředitelkou žamberského festivalu Ejhle loutka, který považují za nejprogresivnější festival divadla pro děti vůbec. Předpokládám tedy částečnou provázanost s jeho dramaturgií.

Co chystá Damúza v roce 2013?

Chystáme dvě nové pohádky. Na konci ledna bude mít premiéru pohádka *O Smolíčkovi* (možná je to jen pracovní název) režiséra Jakuba Vašíčka.

Karel Kratochvíl teď na naši „objednávku“ připravuje pohádku pro úplně nejmenší děti. Východiskem není text, ani příběh, ale Vivaldiho skladba *Čtyřročních dob*. Ta nás povede od jara do zimy, od narození ke smrti. Takový projekt považují za velmi výjimečný. Myslím, že tento žánr v Čechách zatím moc neděláme a neumíme. Premiéra inscenace s názvem *Jaro, léto, podzim, zima* bude na přelomu března a dubna.

Pro střední školy a dospělé diváky máme nový projekt – *První dáma platí – druhá leze z gatí*, kterým teď chceme oživit prostory baru Kuře v hodinkách. Inscenace je vytvořena metodou storytellingu. Čtyři herečky si samy zpracovaly osudy čtyř prvních dam: Evy Braunové, Jacqueline Kennedyové, Ťiang Čching a Charlotty Garrigue Masarykové. Zároveň je to vlastně příběh 20. století. O storytelling jde jen do určité míry. Představení je pokaždé jiné, založené na improvizaci, ovlivněné reakcemi diváků, ale má pevnější kostru než klasický storytelling.

No a pak samozřejmě naše nové VyšeHrátky v září.

Pozn. redakce: Více informací naleznete na www.damuza.cz.

11 světů

Současná česká ilustrace pro děti



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

absolventka katedry výtvarné výchovy a katedry českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta UK, Praha
kristinahabova@email.cz

Ilustrace pro děti (a knižní ilustrace vůbec) má v Čechách dlouholetou tradici a její barvitá minulost je plná významných a svěbytných osobností. Pro připomenutí jmenujme alespoň ty, jejichž ilustrace jsou stále aktuální a oblíbené i u dnešních čtenářů – Josef Lada, Josef Čapek, Ondřej Sekora, Jiří Trnka, Daisy Mrázková, Jiří Šalamoun, Květa Pacovská...

Všichni tito autoři a mnozí další se podíleli na utváření a směřování knižní ilustrace až po tu současnou, jejíž ukázkou je možné si do konce února prohlédnout v jednom ze sálů Muzea hlavního města Prahy.

Výstava *11 světů* se nesnaží komplexně postihnout stav současné ilustrace pro děti, na to je příliš komorní. Zato jistě svou hravostí a „nenáročností“ potěší zejména mladší návštěvníky a nebude nudit ani jejich starší doprovod.

Výstava je koncipována jako jedenáct malých nahlédnutí do tvorby jedenácti výtvarníků, sedmi ilustrátorů – Davi-

da Böhma, Pavla Čecha, Jiřího Franty, Karla Jerieho, Petra Nikla, Petra Šmalce a Vhrstí – a čtyř ilustrátorek – Renáty Fučíkové, Venduly Chalánové, Lucie Lomové a Galiny Miklínové.

Celá výstava se vešla do jednoho ze sálů budovy a každý z výtvarníků má tedy jen omezený prostor. S tím si ale, jak je vidět, nikdo hlavu neláme a ilustrace se v mnohých případech přesouvají i na zdi (či lépe řečeno panely, na kterých jsou obrázky zavěšené). Ilustrace je navíc možné si prohlédnout přímo v konkrétních knížkách, které jsou volně k dispozici.

Na výstavě je sympatická především její hravost, nestrádá úmornou nedotknutelností vystavovaných děl a přísně vyhlízející kustody by zde návštěvníci hledali marně. Kurátoři počítali s tím, že hlavními návštěvníky budou děti a ilustrace nejsou vystavované v originálech, ale pouze v kopiích,

a tak je možné vše osahat a pořádně prozkoumat.

Jistě ne náhodou je výstava v informačním textu představována jako jedenáct „hnízd“ jedenácti současných českých autorů ilustrace pro děti. Podobně jako jedna z nejnavštěvovanějších výstav porevolučního období – *Hnízda her*, uspořádaná Petrem Niklem v galerii Rudolfinum – i výstava *11 světů* je interaktivním projektem (samozřejmě ve zdaleka menším a skromnějším provedení), ve kterém se meze dětské fantazii a tvořivosti nekladou.

V každém „hnízdě-koutku“ je malý stolek a na něm je připraveno vše, co je potřeba, aby návštěvníci mohli vystřihovat, vybarvovat, slepovat, hrát pexeso či dokonce vyrábět domácího lichožrouta.

Výstavnímu sálu vévodí esovitě prohnutý panel s fotografiemi autorů a autorek v životní velikosti a jejich



Vstupní panel výstavy 11 světů, současná česká ilustrace pro děti



stručnými životopisy. Každý má své číslo a svou barvu a podlaha místnosti je posetá barevnou mozaikou puntíků, které návštěvníky zavedou ke konkrétním autorům.

Mezi jedenácti autory najdeme převážně výtvarníky střední a mladší generace, tedy ilustrátory a ilustrátorky, kteří za sebou mají desítky ilustrovaných knih a četná ocenění, ale také umělce, kteří se teprve začínají prosazovat a sklízet první úspěchy.

Výběr autorů je pestrý a cílem výstavy je představit umělecky svébytné autory, kteří hranice ilustrace posouvají k dalším technikám a médiím, k malbě, komiksu, animovanému filmu nebo textilní tvorbě.

Nejstarším vystavujícím výtvarníkem je **Petr Nikl** (*1960), autor již zmínované výstavy *Hnízda her*. Všestranný umělec a věčný snílek (a v posledních letech také velmi plodný autor) se do povědomí veřejnosti zapsal zejména díky svým osobitým autorským knihám. Jeho tvorba se pohybuje od poetických metafor doprovázených jemnými mezzotintami (*Pohádka o Rybitince*, 2001, *O Rybabě a mořské duši*, 2002) přes výtvarné i literární nonsensové hříčky (*Lingvistické pohádky*, 2006, *Záhádky*, 2007, *Jelěnovití*, 2008, *Přeshádky*, 2010) až po současné *Divnáky z Njůjorku* (2012).

Další výtvarníci, respektive výtvarnice dřívějšího data narození jsou ilustrátorky **Renáta Fučíková** (*1964) a **Lucie Lomová** (*1964). Obě autorky jsou před-

stavitelkami kultivované, převážně narativní ilustrace pro děti. Jejich tvorba nepřekvapuje výraznějšími experimenty, ale pro dětské čtenáře je dobře „čitelná“, srozumitelná a nesklouzává k výtvarnému kýči, kterého je v mnohých knihách pro děti víc než dost.

Lucie Lomová je známá zejména díky dvojici myších detektivů (Anča a Pepík), jejichž spletné příběhy vyprávěné v komiksových okénkách léta vycházely v časopise *Čtyřlístek*. Komiksový žánr je Lomové blízký a v komiksovém provedení vytvořila ještě další knihy, jako například *Anna chce skočit* (2006), *Zlaté české pohádky* (2008), *Divoši* (2011).

Renáta Fučíková je autorkou ilustrací k mnohým knihám, vydala také několik životopisných autorských knih, jako třeba *Tomáš Garrigue Masaryk* (2006), *Jan Amos Komenský* (2008) a k jejím pozoruhodným počínům poslední doby patří výpravná a do detailů propracovaná kniha *Historie Evropy* (2011).

Stejně jako Petr Nikl má k autorské knize blízko také další z ilustrátorů, výtvarník-samouk, původně zámečnický a požární, **Pavel Čech** (*1968). Své melancholické příběhy odehrávající se na hranici skutečnosti a fantazie vypráví prostřednictvím křehkých, magicky snových ilustrací. Na rozdíl od Petra Nikla je Pavel Čech velmi skromný vypravěč, lingvistické a jazykolamné hrátky u něj nenajdeme. Jeho knihám vévodí ilustrace pohybující se na škále od detailní drobnokresby až po téměř

abstraktní obrazce. Výrazným znakem autorských knih Pavla Čecha (*O klíči*, 2007, *O zahradě*, 2005, *Tajemství ostrova za prkennou ohradou*, 2009, *Dědečkové*, 2011) je také promyšlená a precizní grafická úprava.

Galina Miklínová (*1970), ilustrátorka a výtvarnice animovaných filmů, se v poslední době nejvíce proslavila spoluprací se spisovatelem Pavlem Šrutem na „lichozroutských“ knihách *Lichozrouti* (2008) a *Lichozrouti se vrací* (2010). Její hravá a uvolněná kresba se objevuje ještě v dalších Šrutových textech, např.





Veliký túdle (2003), *Verunka a kokosový dědek* (2004), *Příšerky a příšeři* (2005) a v mnoha dalších titulech jiných autorů.

Další z výtvarníků, **Petr Šmalec** (*1974) je představitelem graficky čisté, technické ilustrace. Ačkoliv Petr Šmalec studoval ilustraci u Jiřího Šalamouna, jehož výrazný rukopis je často znát u mnoha studentů, Šmalcova vycizelovaná, počítačová ilustrace má k šalamounovské rozevlátosti hodně daleko. Přesto jeho ilustrace nepůsobí chladně a odtaziť (jako většina počítačových ilustrací nebo animací). Obrázky v knihách *Ferda Páv a všelijaká zvířata* (2002), *Šmalcova abeceda* (2005) nebo *Zik a Cháta* (2008) totiž nepostrádají humor a nadsázku.

V podobném stylu jako Petr Šmalec své ilustrace vytváří také výtvarník **Vhrsti** (vlastním jménem Vojtěch Jurík [*1975]). Veselými obrázky s uhlazeným rukopisem a výraznými barvami doprovodil mj. sérii knížek Vojtěcha Steklače a kromě mnoha komiksových stripů také napsal a nakreslil dvě pohádkové knížky *Už se nebojím tmy* (2006) a *Prázdniny v nebi* (2008).

Karel Jerie (*1977), **Jiří Franta** (*1978) a **David Böhm** (*1982), tři zástupci mladší generace, tři absolventi malby na Akademii výtvarných umění, se kromě volné tvorby pohybují především ve světě komiksu.

Karel Jerie, autor komiksových alb *Oidipus Rex* (2007) nebo *Šifra mistra Hanky* (2007), není klasický představitel dětské ilustrace; jeho ironická expresivní kresba nebo malba je bližší spíše do-

spělým čtenářům. Jeho tvorba ale zahrnuje také leporelo pro děti *O zlobivém houbaři* (2011).

David Böhm a Jiří Franta často svá výtvarná díla vytvářejí společně (jako dvojice byli mj. nominováni na cenu Jindřicha Chalupeckého) a oba jsou spoluzakladateli komiksových novin *Kix*. David Böhm svými působivě lapidárními ilustracemi doprovodil knihy *Ticho hrocha* (2009 – v této knize afrických příběhů si vystačil pouze s černobílou kresbou, připomínající divadelní stínohru) a *Plechová Míra* (2012).

Jiří Franta se věnuje převážně časopisecké ilustraci.

Vendula Chalánová (*1981) se svým přístupem nejvíce vzdaluje klasické knižní ilustraci, její ilustrace jsou totiž textilní. S výrazně stylizovanými hravými postavičkami z jejích knížek o *Červené karkulce* (2009) a *O perníkové chaloupce* (2011) si mohou zájemci pohrát přímo na výstavě.

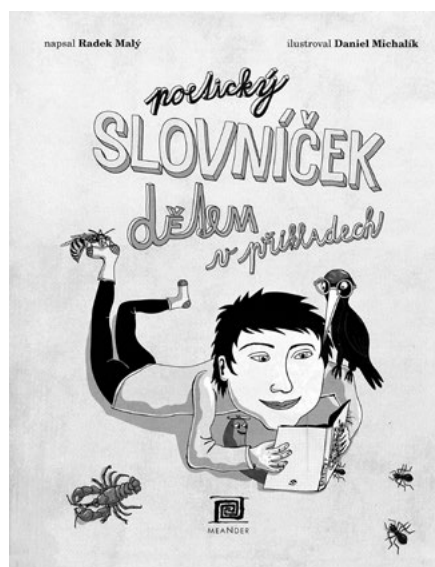
Pokud by se Muzeum hlavního města Prahy rozhodlo v podobných výstavách pokračovat, jistě by se našla celá řada dalších výtvarníků, které by stálo za to dětským návštěvníkům stejně hravě a tvůrčím způsobem představit.

11 světů: Současná česká ilustrace pro děti
Muzeum hlavního města Prahy
28. listopadu 2012–24. února 2013

Foto Ivana Pernicová

Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež

RADEK MALÝ: POETICKÝ SLOVNÍČEK DĚTEM V PŘÍKLADECH



Ilustrace Daniel Michalík. Grafická úprava Daniel Michalík. Praha: Meander-Ivana Pecháčková, 2012. Ed. Modrý slon, sv. 48. 32 stran. Odp. red. Kateřina Machová-Ondřejová a Ondřej Hník.

Jak píše nakladatelka, *Poetický slovníček* vznikl na objednávku jako jeden z titulů řady interaktivních knížek původně určených do škol, ale ze spolupráce Meandru s pedagogickým nakladatelstvím sešlo. Nakonec vyšel v meandrovské umělecké edici Modrý slon. A tak díky původní „objednávce“ získává česká poezie pro děti rozsahem nevelkou, ale obsahem obdivuhodnou knihu.

Radek Malý není nováčkem ani v poezii pro děti (*Kam až smí smích, Listonoš vítr*), ani v didaktické literatuře (s Hanou Mikulenkovou je autorem učebnic českého jazyka a literatury pro první stupeň). A nutno říci, že propojení obou těchto oblastí vyústilo v dílko, které jednak navazuje na Rutův *Menší poetický slovník v příkladech*, jednak nabízí dětskému čtenáři podněty k samostatné práci s veršem a k tvůrčímu přemýšlení o literatuře.

Slovníček je tvořen šestnácti hesly – každé je srozumitelně vysvětleno, opatřeno konkrétním příkladem v podobě samostatné básně a dvěma úkoly, z nichž jeden je spíše teoretický a druhý spíše tvůrčí. Výběr literárněvědných pojmů projevuje dvě tendence – jednak snahu zařadit klíčové termíny poetiky (verš, eufonie, rým, přesah...), jednak seznámit čtenáře se žánry zajímavými a atraktivními pro děti (absolutní báseň, akrostich, limerick, haiku).

Hesla jsou řazena abecedně, což samozřejmě odkazuje ke slovníku, chybí však nejen rejstřík, ale i obsah. Záměrem autora je tedy spíše to, aby byla kniha čtena od začátku do konce, nikoli používána jako předstupeň odborné literatury. I přesto si myslím, že by se *Slovníček* měl stát součástí příruční knihovny každého, kdo pracuje s dětským recitátorem, o jeho užitečnosti v rámci hodin literární výchovy nemluvě. Kniha je (dle nakladatelské nabídky) určena pro děti od sedmi do jedenácti let.

Tato věková kategorie však podle mého není schopna s ní pracovat samostatně – zde se pravděpodobně nejvýrazněji projevuje původní didaktický záměr díla, který zřejmě počítá s pomocí pedagoga. Naproti tomu teenager, který by mohl úkoly ocenit a užít si „intimní“ práci s poezií, by zřejmě jednotlivé básně považoval za příliš dětské. I když nutno podotknout, že dětské jsou jen na první pohled.

A tak si na závěr dovoluji dvě tichá, leč úporná přání: aby bylo hodně odvážných učitelů, kteří *Slovníček* využijí ve výuce a pomohou dětem otvírat dvířka do komnat poezie. A aby Radek Malý napsal pokračování, které bude určeno dospívajícím.

IVA LUBINOVÁ

MILOŠ KRATOCHVÍL: PACHATELÉ DOBRÝCH SKUTKŮ

Puntíkáři, Duchaři, Kouzláci, Bouráci, Klofáci.
Ilustrace Milan Starý. Praha: Mladá fronta, 2012.
712 stran.

Celou Kratochvílovu pentalogii *Pachatelé dobrých skutků* provází afirmace: „Všechno v téhle knížce je čistá pravda. Jestli se vám bude zdát, že se nic z toho nemohlo stát, tak je to nejspíš tím, že nemáte toho správného kamaráda!“, která už částečně napovídá co čekat na dalších stránkách: dvojici hlavních chlapeckých hrdinů (Michala Součka, který je zároveň vypravěčem celé série, a Filipa Fialku, hlavního iniciátora veškerých událostí) a řadu ztřeštěných, těžko uvěřitelných příhod, které se zpravidla odvíjejí od námětu nastíněného v titulu té které knihy.

V Michalovi Součkovi alias Piskořovi a Fildovi Fialkovi vytvořil Miloš Kratochvíl naprosto neodolatelné typy průšvihářů s dobrými úmysly, nepodobných Emilovi z Lönnebergu Astrid Lindgrenové. Jenomže zatímco Emil se do většiny nesnází dostává spíše shodou okolností či vlastní nedbalostí, dvojice Kratochvílových hrdinů si je převážně způsobuje tím, že se plánovitě snaží pomáhat všem kolem od zatoulaných psů přes nejrůznější spolužáky až po třídní učitelku, k čemuž užívají takřka bezbřehou fantazii a vynalézavost, takže jejich záchranné akce sice působí vždy trochu bláznivě, ale nikdy nepostrádají logiku, byť dosti úsměvnou.

V prvním díle, tedy v *Puntíkáři*, se kluci pokoušejí zachránit svého spolužáka Valouše od věčného přejídání a ukázat krásy obyčejných klukovských her spolužáku Hurychovi, který tráví život v rodinné rezidenci a na ozdravných pobytech na exotických ostrovech, za což sklízí jeden černý puntík za druhým. V *Duchaři* jsou pak přesvědčeni, že za

prísne a nepřívětivé chování třídní učitelky Vlčkové může duch, který jí vždy posedne, a rozhodnou se s ním proto v zájmu celé třídy zatočit. V *Kouzláčích* je jejich prvotní motivací proměnit výsměch spolužáků kvůli nezdařeným duchařským praktikám v respekt, čehož hodlají dosáhnout pomocí kouzelnických triků. V *Bourácích* se pak zamilují do skautingu a založí oddíl skautů-survivorů (čti, jak je psáno), v němž hodlají zocelovat sebe i svého spolužáka Kváčka. V posledním díle, v *Klofácích*, řeší velice humorným způsobem vztahy s dívkami, čímž jejich kamarádství prochází další z nelehkých zkoušek, z níž ale opět vyjdou jako kamarádi na život a na smrt.

Jak naznačuje tento velmi stručný nástin, je děj celého cyklu, ale i jeho jednotlivých částí komponován spíše řetězově než lineárně, jako sled humorných epizod, které na sebe jen volně navazují, což může usnadnit cestu jazykově bohatým textem i nezkušeným dětským čtenářům, kteří nejsou schopni strávit větší literární celky.

Tato výstavba zároveň umožňuje čist jednotlivé díly pentalogie takřka v libovolném pořadí bez obav, že nepochopíme souvislosti, vztahy mezi postavami apod. O to se autor stará velice pečlivě i jinými kompozičními prostředky než rozvolněnou vazbou mezi jednotlivými úseky děje. Miloš Kratochvíl v každé knížce znovu nenásilně a nikoli bez jazykové a situační tvořivosti exponuje důležité postavy (rodiče, učitelka, vybraní spolužáci), a dokonce v četných komentářích rekapituluje příhody z předešlých knih. To, co je tedy ústředním příběhem například *Puntíkářů*, se stává perličkou shrnutou do jediného souvětí, která se objeví v přirovnání či komentáři nově vzniklé situace v kterémkoli z dalších dílů. Opakování předešlých příhod v různých přirovnáních, vzpomínkách apod. logicky chybí v první knize a dlužno říci, že pro ty následující jsou tyto miniretrospektivy rozhodně obohacující; jednak vytváří pocit obsáhlejšího děje za textem knihy (vytváří dojem, že kluci vyvádějí skopičiny i mimo děj této konkrétní knihy), jednak jsou zdrojem situačního i jazykového humoru zároveň. Čtete-li ovšem jeden díl po druhém, neubráníte se pocitu stereotypnosti, přestože je daný námět vždy pojednán jinými slovy a v jiných souvislostech.

Vypravěčská perspektiva umožňuje čtenáři vnímat postavu Michala, ale i jeho blízkého kamaráda, duchovního dvojčete Filipa, jako nejkomplexnější postavy příběhu. Michal z pozice vypravěče líčí totiž nejen probíhající či proběhnuvší události, nýbrž i své pocity, myšlenky a zrovna tak se zabývá tím, co podle jeho názoru v daném okamžiku prožíval jeho nejlepší kamarád. Taková míra psychologizace postav se zdá být



pro daný čtenářský věk (děti od 8 let) přijatelná, ba ocenitelná, neboť se jejím prostřednictvím malý čtenář učí vnímat vnitřní život svých hrdinů ve stravitelné míře a v návaznosti na zcela konkrétní činy a situace.

S očividným záměrem (který má taktéž co do činění se schopností dětí zpracovat psychologii postav) nakládá spisovatel s ostatními postavami série podle jiného principu. Vytváří totiž výrazně typizované postavy, jež se v některých případech a konkrétních situacích pohybují až na hranici karikatury: Michalova mírně hysterická maminka, posedlá dobrou výchovou svých dětí, která cítí neustálou potřebu řešit každou maličkost, tatínek kreativec, žijící tak trochu ve vlastním světě, sestra Aneta, kterou cloumá puberta a láska k osmákovi Šavrdovi, teta Marcela, psychiatrická postižená svým povoláním, věčný pohodař hajný Sodomka, žrout Balvan Valouš, zcestovalý Hurych, ješitný a v zásadě neústupný ředitel Sojka, předpojatá učitelka Vlčková, autorka

originálních poznámek, jež inspirují Michalova tatínka při tvorbě reklamních sloganů, Trpajs Lojda, nejmenší a nejnenápadnější kluk ve třídě, třídní idol baletka Strunová, šprtka Kloboučníková a další.

Kromě několika málo výjimek, které mají skutečně blíže ke karikatuře než k typu (Vlčice, Sojka, Balvan Valouš), se však všechny tyto postavy v určité dějové situaci nezachovávají jako typy, ale jako lidé. Tím Miloš Kratochvíl v proudu legrace, která vás místy nad knížkou přiměje i k hlasitému smíchu, nechává čtenáře objevovat malé hřeživé ostrůvky něčeho nefalšovaně lidského a krásného, ať už se to odehraje mezi sourozenci, spolužáky, dětmi a rodiči, či opakovaně mezi hlavními hrdiny-kamarády. Velikou autorovou devizou je to, že s tak citlivými okamžiky umí zacházet bez sentimentu a zbytečných řečí.

Nadhled, jenž provází vyprávění všech příhod *Pachatelů dobrých skutků*, je nesmírně osvěžující a je to právě on, který je jedním z hlavních zdrojů humoru v těchto knihách. Naneštěstí ale tato schopnost dívat se na aktuální dění trochu svrchu, z pozice někoho, kdo už to má za sebou, není vlastní dítěti ve věku hlavních postav, a tudíž i potenciálních čtenářů. Perspektiva dospělého autora je místy čitelná jednak ve vrstvě jazykové (stylizace některých výroků, ironie), místy ve vrstvě tematické (střety mezi rodiči, psychiatrické interpretace tety Marcely). Spisovatel se však s „dospěláckou“ tematikou, již příběhům rovněž nelze upřít, vypořádává v rámci psychologie hlavních hrdinů velice chytře: Jeho vypravěč Michal obvykle pouze cituje dospělé a popisuje situaci kolem nich, nepřichází tedy s žádnými vlastními interpretacemi.

Nicméně právě kombinace tohoto popisu zvenčí a konkrétních promluv postav vytváří spolu s lehce ironickým jazykovým uchopením nadsázku a humor, který už je pro dítě osmi- až desítileté nejspíš těžko uchopitelný. Nezbyvá než konstatovat, a to k autorově cti, že *Pachatelé dobrých skutků* jednoduše disponují dvěma úrovněmi humoru, z nichž ta založená více na situacích je dětem dobře přístupná a jim blízká, druhá, představující perspektivu zralejšího člověka, může být pro ně nečitelná, zaručeně však pobaví čtenáře dospělého. O tom koneckonců svědčí dvě třetí místa v anketě SUK 2011, které *Pacha-*

telé dobrých skutků získali v rámci Ceny dětí a Ceny knihovníků za rozvoj dětského čtenářství. Poslední díl – *Klofáci* – už našel i svou jevištní podobu v cyklu scénických čtení LISTOVÁNÍ, a to v mimořádném podání herců Věry Hollé a Pavla Oubrama.

Dovolte mi skončit citátem, který ilustruje mnohé z výše analyzovaného a který na rozdíl od úvodního motto knihu nedoprovází na každém jejím kroku, i když by na to měl stejné právo: „Bráchu nebo sestru si nemůžeš vybírat, sestru můžeš mít i nevlastní, ale kamaráda můžeš mít jedině vlastního,“ řekl mi (táta – pozn. KF) a ještě povídal, že jestli si to chci pamatovat, tak to bude dobře, ale mamince nebo tetě Marcelce, ať to radši nevykládám.“

KLÁRA FIDLEROVÁ

PETR NIKL: DIVŇÁCI Z NĚJÚJORKU



Napsal a ilustroval Petr Nikl. Grafická úprava a sazba Vladimír Vimr a Petr Nikl. Praha: Meander, 2012. Edice Modrý slon, sv. 49. 96 stran. K vydání připravil Miloš Voráč.

Petr Nikl s každým rokem přináší novou knihu. Ta zatím poslední je inspirovaná jeho častým pobytem v americké metropoli. V tomto městě mnoha lidí různých kultur se spolehl na svůj základní smysl – zrak a díval se, pozoroval a sledoval různé figurky, postavičky, persony, které zobrazil výtvarně i slovem ve svém „zápisníku“.

Lidé cestují do světa, fotí, diví se mnoha zvláštnostem, a když své snímky doma ukazují ostatním, často se neliší od toho, co zde zachytili jiní před nimi. A to je dokonce těší, našli přesně to, co hledali, a snažili se najít to, co už někde viděli. Svět jako by ztratil překvapení a oni pozbyli trpělivosti z čekání a dívání se.

Jak může vidět New York, hlavní město světa, člověk, kterému je dáno

divit se všemu kolem, nehledat něco, co už bylo nalezeno, ale vidět svět jako jeden velký objev? Pro výtvarníka Petra Nikla je navíc zrak prvotním orgánem, denní „náplní práce“.

V knize o „divňácích“ to pro něj znamenalo především omezit pozornost, soustředit se na detail. Objektem zájmu se mu stali pouze obyvatelé tohoto podivuhodného světa. Toto město je pro něj prostorem lidí, nevnímá prostředí, nezachycuje nic, co by mohlo tyto obyvatele vázat k danému místu. New York mu stačí jako panství těchto zvláštních postav. Příznačně vynechává jakékoliv pozadí i ve svém obrazovém doprovodu, lidé jsou vytrženi z prostoru, možná tak, jako se zde ve společném domově sešli na jednom místě z různých míst, kultur, odlišného zázemí.

Autorův pohled se ale nezastavuje u jejich celkové podoby, vnímá na lidech, s nimiž se setkal, jednotlivý detail, který je může obsáhnout, jako bychom je viděli v jediném symbolu či metafoře. Není to prostředek u Nikla nový, celý rejstřík lidských obrazů můžeme nalézt už v jeho *Blázníčku*.

Ovšem v *Divňácích* jej rozvíjí v každé básni. Jeden zástupný rys, tisíckrát obměňovaný a tisíckrát viděný jinak, tak, jak mu jej sami lidé především svým vzezřením nabízeli, se v jeho očích a pod jeho spisovatelskýma rukama stává obrazem zastupujícím celého člověka. Sbírka je rozsáhlým „slovníkem“ lidských synekdoch. Od pána v kožichu v básni Severák, běžce (Atlet), klející hergot dámu, muže s vyhrnutým límcem (Komín) po dívku ve tvaru dózy (Dóza) či obří bohyni (Tunová).

Nemůžeme čekat otřelý pohled, černoch připomíná albína, neboť jeho lesklá tvář rozsvítila kaňon Manhattanu a „stříbřitě lesklá zimní zář/pocukrovala slanou tmou.“ Hrou s přirovnáními se P. Nikl baví natolik, že v ní neustává ani v závěrečném obsahu. Neboť zde jsou názvy básní o lidech napsány ještě v jiných podobách, takže se můžeme dozvídat o dalším původu těchto příměrů a postav, například zmíněný text Albín nalezneme pod pojmenováním Svítící Ugandan.

V samotných verších už to není jen zrak, jímž se nechá vést, ale jeho druhý důležitý smysl – sluch. A jako v celé jeho předchozí básnické tvorbě možné očekávané metafory obrazové láme svými zvukovými zkratkami a objevuje nové prostory s ještě rafinovanějším světem

objektů i zvuků. Příkladem může být báseň Boubelblud (v obsahu nazvaná Boublovitý kolos), který se „kloubí podél bud...“, má „teřich, tuk, šiji, tváře, chřtán zdutého vorvaně“ a „orosuje se po krajích / vykutálený sud“. Jako bychom na chvilku zavřeli oči a z neznámé tmy se před námi vynořil vyvolaný zvuk a ruch ještě před tím, než zahlédneme ten podivný „blud“. A po té se může obojít v naší zkušenosti „kloubit“.

Niklovi je vlastní hra se zahalováním básnických obrazů, abychom v tichu a stínu mohli zaslechnout a zahlédnout to, co je škoda přehlédnout. Odtud plyne jeho tematizace lesů, vod a hlubin, temnot.

Divňáci tedy nejsou novou cestou v tvorbě Petra Nikla, spíše starým chodníkem do Nového světa. Je snad trochu škoda, že na rozdíl od sbírky *Blázníček* zůstal u vnější podoby. Tam ještě hledá za lidmi příběhy, situace, nechová se jako fotograf reportážní, i když s výtečným viděním, ale jako fotograf dokumentarista, který fotí, snad protože lépe zná to, co jiní nevidí. I když výsledek může být stejný – poznání.

Dalo by se také pozastavit nad tím, kolik ne vždy pozitivních konotací v něm tyto zvláštní obyvatele vyvolávají, je velký rozdíl už mezi bláznem a malými blázníčky a „divňáky“.

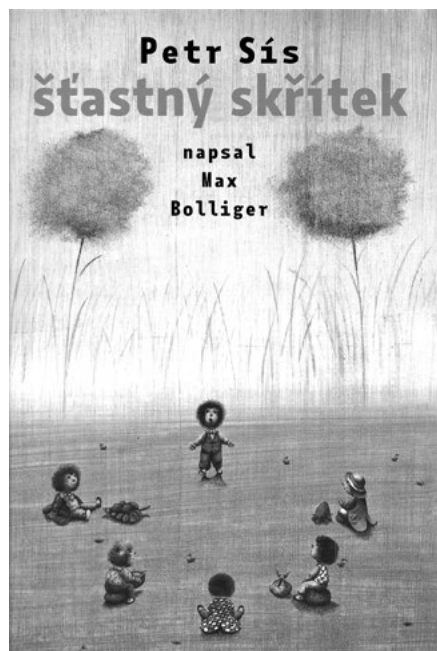
V tom zdá se mi být jistá příznačnost Niklovy nejnovější sbírky, projevující se i v ilustracích. Jde v podstatě o překreslené fotografie, ale nejsou přesným odkazem ke světu reálnému – jednak jim chybí ono pozadí světa, v němž žijí, do něhož zapadají i nezapadají, jednak překračují tímto vytržením a barevnou stylizací do světa fiktivního. Tyto přechody Petra Nikla zřejmě zajímají, v *Divňácích z Njújorku* podtrhují typizaci. Jednotliví lidé vynikají jako druhy samy o sobě, a přitom se jim nepřestáváme divit – tak jako jsou pro Petra Nikla lidé trvale zvláštními tvory, kteří v něm vzbuzují údiv. Uvidíme, o co jeho zrak i ucho zavádí příště.

LUDEK KORBEL

MAX BOLLIGER: ŠTASTNÝ SKŘÍTEK

Z německého originálu *Zwergengeschichte* přeložila Magdalena Hennerová. Ilustroval Petr Sís. Typolifting písmem Botanika Luboš Drtina. Praha: Litomyšl: Paseka, 2012. 28 stran. Odp. red. Stanislav Škoda.

Téměř před samým koncem roku 2012 se na trhu objevila další z knih ilustrovaných Petrem Sís. Tentokrát je P. Sís spoluautorem-ilustrátorem, byť na titulní straně *Šťastného skřítky* jeho jmé-



no zaujímá dominantní místo. Autorem textu je švýcarský spisovatel Max Bolliger. Na webových stránkách nakladatelství Paseka, které knihu vydalo, se můžeme dočíst, že jde o Sísovu exilovou prvotinu na poli dětské literatury z roku 1984. Dostává se nám tedy do rukou jeho dílo nejčerstvější na českém knižním trhu a současně nejstarší exilové.

Příběh je z rodu klasických pohádkových. Jde o drobníčku, kterou lze přečíst doslova v pěti minutách. Pokud si ale čtenář dopřeje poklidné čtení textu i obrázků, může s knihou strávit příjemný delší čas v rozjímání o důležitých tématech. Příběh skřítky Toníka (v originále Gustava) je totiž jednoduchý, ale o velkých věcech.

Toník byl docela obyčejný skřítek, který: „měl překrásný hlas / a nádherně zpíval.“ Všichni z jeho okolí ho přicházeli poslouchat vždy, když zpíval, a měli ho pro jeho hlas a radost ze zpěvu rádi. A Toník byl šťastný. Ovšem jen do té chvíle, kdy zatoužil po zlatém prstenu, korunce a vozičku. Pro „zlaté mámení“ už neměl čas zpívat a zjistil, jaké to je být sám. Jeho cesta k opětovnému nalezení svého krásného hlasu, starých i nových písniček a přátel skřítků je smutná, dlouhá (být v několika větách) a naplněná k bolesti krásným poznáním.

Zdánlivě banální příběh vyprávěný v poetických symbolech – jak slovem, tak obrazem – v sobě nese silná témata: poznání, v čem spočívá štěstí; vědomí toho, že přátelství je potřeba pěstovat, není nám dáno samo sebou; uvědomění si hodnot, jimiž jsme bohatí, bez ohledu na to, co dalšího se nám nabízí; porozumění tomu, že málo je někdy mnohem víc atd. Pro dětského čtenáře bude však příběh snadno čitelný a přehledný.

Barevné ilustrace knihu velmi příjemně ladí do nálad nesených textem. Při pohledu na titulní stranu, kde v kroužku sedí skřítkové kolem zpívajícího Toníka, se čtenář dětských knih možná rozvzpomene na Trnkovy ilustrace *Špalíčku veršů a pohádek*, nejspíše pak na *Pohádku o Květušce*. Text je na stránkách graficky členěn do veršů, nejde ale o rýmované verše. Snad se text dá pro svou poetičnost vnímat jako báseň psaná volným veršem, ale spíše než s rytmem pracuje s grafickým souladem částí textu s ilustracemi. Je tomu tak v českém překladu stejně jako v německém originále.

Díky všemu výše zmíněnému je kniha vhodná pro čtenáře bez omezení věku. Malým dětem s první čtenářskou zkušeností se kniha bude dobře číst, protože je příběh jasný, krátký, graficky příjemně členěný, plný ilustrací a v neposlední řadě psaný velkým písmem. Posloužit může ale také v hodinách dramatické výchovy (spíše pro první stupeň základní školy), ve výuce literatury bez omezení věku, pro přípravu pořadů zaměřených na věkový ročník nejen mateřských škol atp. Všem, kteří tuto knihu okusí, je dlužno popřát poklidnou hodinku samoty, aby mohli číst hluboce – v textu, v obrázcích, ale i za textem a za obrázky.

GABRIELA SITTOVÁ

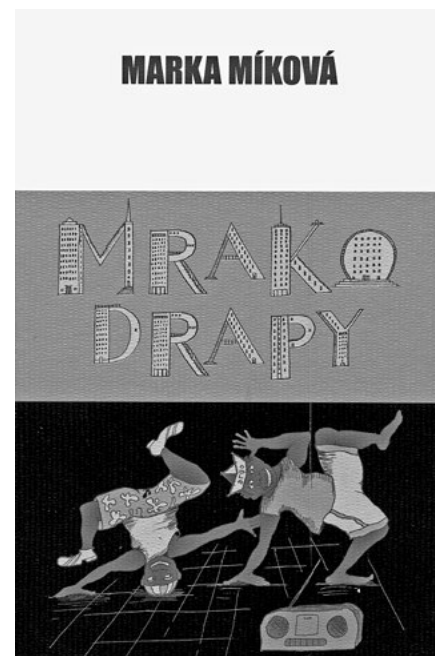
MARKA MÍKOVÁ: MRAKODRAPY

Ilustrovala a graficky upravila Alexandra Švolíková. Praha: Argo, 2012, 144 stran. Odp. red. Alena Pokorná.

Obrovské domy s mnoha patry, v každém z nich lidé, obchody, ale i hřbitovy a jatka. Jak se v nich žije a jak vypadají z ulice i zevnitř? Marka Míková poměrně originálním způsobem zpracovala příběhy těchto neobyčejných domů a čtenář se může podívat do pro autorku

již charakteristického prostředí vystavěného z její obrazotvornosti.

Mrakodrapem se může putovat, výtah dopraví obyvatele do desítek pater a v každém z nich může čekat překva-



pení. Také lze z jeho oken pozorovat miniaturní život dole na ulici. A lidé procházející se kolem jeho přízemí mohou upřít svůj zrak tam nahoru a podívat se nad jeho výškou. Co si ale myslí ti giganti naklánějící se v mracích? O všechny tyto úhly pohledu se zajímala autorka a právě ony jsou pro knihu přínosem.

Marce Míkové už v její *Knizefoss* záleželo na tom, odkud se na věci dá dívat, zblízka, seshora, z dálky. Takto jsme díky proměnám hlavní hrdinky mohli popatřit na svět například jako ředkvičky, dále z kapsy tašky do školy či s nebe jako duha.

Budovy poskytují této hře další možnosti. Kniha o mrakodrapech se skládá ze tří příběhů, které spojuje jen ústřední motiv. Zatímco v prvním z trojice příběhů se otec prochází pod mrakodrapy Manhattanu se svojí dcerou a uvažují o tom, kdo v nich může žít; pozorují je, sledují očima obyčejných lidí, udivených návštěvníků této metropole. V druhém příběhu s dětskou hrdinkou navštívíme jednotlivá patra výškového domu. A třetí vyprávění o tom, jak si mrakodrapy povídají a hrají, nabízí vševědoucí pohled a je jakousi syntézou těch předchozích.

Změny náhledů jsou největším oživením knihy. Jestliže by se na některých stránkách mohlo zdát, že nás příběh

odvádí do místností příliš vzdálených či bizarních, tato proměna perspektivy tomu může zabránit. A především vnáší do *Mrakodrapů* vnější pohled. Pro tatínka s dcerou z ulice, který má obavu o to, zda najdou svůj hotel, jsou tyto věžáky možná splněním snu. Zatímco hlavní hrdinka Ema, která projíždí jednotlivými podlažími a hledá cestu domů, prožije různá dobrodružství a dozví se o svém domě mnoho nových věcí.

A kniha nás zajímavě nechává s hrdinkou poznávat všechna ta místa a jako ona můžeme obdivovat, co všechno je v jejich domě, a jaká je to výška při pohledu tam dolů, zatímco si můžeme klást otázku, jak to, že svět mimo tento dům jako by neexistoval, jak to, že hlavní hrdinka jako by na stránkách svého příběhu vycházela z bytu poprvé, neboť nezná, ani kde bydlí její vlastní babička. Svět mrakodrapu je totiž v tomto příběhu tak záhadně veliký, až s tím přichází jistá závať nejen z výšky, ale i moderního světa. V jeho mínus jedenáctém podlaží lze najít jatka, kde se nepřetržitě zpracovává maso, stejně jako v horních patrech například cukrárnu, kde lze házet šlehačkovými dorty. Ale za okny není téměř nic.

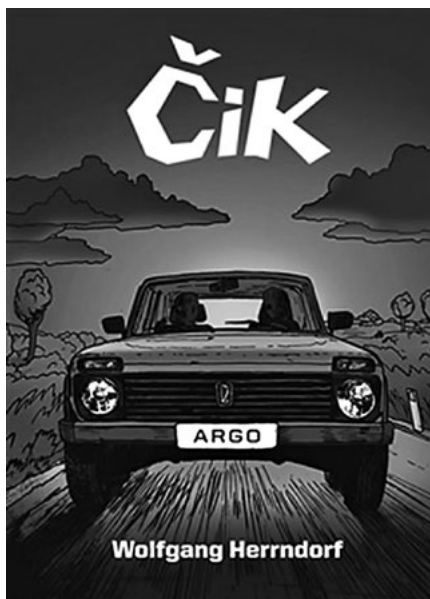
S prvním příběhem souzní druhý tím, že v něm putování hrdinů ovlivní ztráta místa, kam šli. Zapomenou, kde to přesně bylo. A i když je situace od jejich cesty odvádějí, hledají místo kam se vrátit. I tento motiv je příznačnou součástí fiktivního prostředí, které nám kniha nabízí.

Cennou dimenzi přináší poslední příběh o mrakodrapech, které ožívají a sledují okolní svět. Nabízí rovnováhu předchozímu vyprávění a uzavírá knihu v hravém duchu.

Jak všechny tři příběhy vstupují drobnými motivy do nenápadných souvislostí, tak naopak ilustrace a grafická úprava Alexandry Švolíkové z nakladatelství Argo působí příliš schematicky, až násilně. Už jen barevné provedení obálky ve třech vlnkových barvách odlišuje jednotlivé části knihy, jako by to byly měsíce v kalendáři. A především ilustrativní obrazový doprovod zapírá nejednoznačnost a tajemnost příběhu. Zdá se, že odchod Marky Míkové od nakladatelství Baobab, které dosud vydávalo její produkci, nebyl úplně šťastnou volbou.

LUDEK KORBEL

WOLFGANG HERRNDORF: ČIK



Z německého originálu *Tschick* (Berlin: Verlag, 2010) přeložila Michaela Škultěty. Praha: Argo, 2012. 222 stran. Odp. red. Alena Pokorná.

Cesta nazdařbůh ukradenou ladou. Do Tramtárie. Tak cíl cesty pojmenoval Čik, spolužák z osmé třídy, často opilý, podivínský kluk z ruské rodiny. Čtrnáctiletý Maik se s ním na bláznivé putování vydal, aby zabil o prázdninách čas, aby nebyl sám, aby ujel trampotám, které prožívá se svými rodiči, a trápení s první, platonickou láskou, a hlavně aby udělal něco neobyčejného, odvážného – aby už nebyl nudný kluk, kterého jeho spolužáci stěží registrují. Jak je každému čtenáři jasné, motoristický výlet dvou osmáků nakonec skončí pěkným průšvihem. Ale na druhou stranu Maik za těch pár dní na cestě získal opravdového kamaráda, tolik potřebné sebevědomí i spoustu zkušeností.

Román vypráví sám čtrnáctiletý Maik. V zásadě velmi jednoduchým příběhem prochází čtenář spolu s ním a spolu s ním ho prožívá. Maik je ve třídě outsider. Možná i proto, že je jedináček z lépe situované rodiny. Je uzavřený do sebe a prožívá poměrně nudný a prázdný život. Podtrhuje to i způsob, jakým čtenář prostřednictvím Maika získává informace o jeho okolí a událostech, které se ho týkají. Jsou útržkovité, jakoby rozostřené. Jako by realita šla mimo Maika a důležitější byl jeho vnitřní svět (který ovšem není nijak bohatý).

Maikův otec je krachující obchodník s realitami, je povrchní a agresivní. Maik si s ním nerozumí a stejně jako

většina čtrnáctiletých kluků se mu staví na odpor a snaží se být jiný než on. S matkou si Maik rozumí daleko lépe a pro spoustu věcí ji obdivuje. I když je alkoholička, je to okouzující a zábavná žena. Jako by byl Maik v jejím stínu, a možná proto je tak zakřiknutý.

Prázdniny pro Maika začínají tím, že osamí ve vilce svých rodičů – matka odjela na léčení a otec vyrazil na služební cestu se svou asistentkou-milenkou. Čtrnáctiletý hrdina je navíc zničený z toho, že ho jeho platonická láska Tatjana nepozvala na narozeninovou oslavu, kam jinak pozvala úplně každého. Do toho se objeví dosud skoro neznámý spolužák před Maikovým domem v otrískané ladovce. A za chvíli se spolu vydávají na bláznivou cestu do Tramtárie.

Při úžasném výletu se dva osmáci musí mít především na pozoru před policií, zapotí se při řízení i tehdy, když si mají sehnat benzín nebo jídlo. Ještě lepší než dobrodružství jsou ale setkání s nejrůznějšími, většinou velmi zvláštními lidmi, pohledy do otevřené krajiny, kouzlo svobody a hlavně přátelství.

Román má místy humorný nádech. Oba hrdinové se sice cítí jako poměrně vyzrálí mladíci, je ale patrné, že jsou ve skutečnosti spíš ještě děti. Svět pozorují s naivitou a ukazuje se, že nemají ještě vůbec žádné zkušenosti z praktického života. Hlavní protagonista se navíc vidí s příznačnou pubertální ironií. S tou popisuje i lidi a prostředí, s nimiž se na cestě spolu s Čikem setkává.

Román má ale bohatší strukturu. Groteskně popisované postavičky, které na cestě dva kamarádi potkávají a různorodá, často podivná prostředí, do kterých se dostávají, ukazují strašáky a traumata společnosti. Ať jde o obrovské smetiště, na kterém žije špinavá, ale zároveň taky inteligentní dívka Isa, nebo o ekologicky zdevastovanou oblast povrchových dolů, kde se Maik a Čik setkávají se starým veteránem druhé světové války a nacistou, nebo vlastně i o postavu samotného Čika, přistěhovalce, který nezapadá do běžné společnosti.

Cesta tedy není jenom romantickým dobrodružstvím a výletem z nudy, ale i hledáním pravých hodnot a smyslu života a vykročením do dospělosti – iniciací.

Román uzavírá sugestivní scéna, v níž opilá matka spolu s Maikem devastuje rodinný dům. Není v tom zoufalství,

spíš osvobozující radost a taky vzpoura. Nakonec se oblečení vrhnou do bazénu a Maik pochopí, že stejně jako byla pro něj únikem z nesnesitelného prostředí cesta ukradenou ladou, pro matku znamená totéž alkohol. A v pozadí je cítit, že není takový průšvih nabourat ukradenou ladovku nebo pohoršovat svoje okolí popíjením jako prožívat vyprahlý a osamělý život.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

SYLVA FISCHEROVÁ: EGBÉRIE A OLTÉNIE



Ilustroval, graficky upravil a z písmen Monopol a Dederon vysadil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2011. 248 stran.

Již název knížky pohádek *Egbérie a Olténie* (dvě neznámá slova) napovídá, že se čtenáři dostává do ruky něco neobvyklého, originálního, nečekaného a překvapivého. Každá přečtená stránka jej pak neustále přesvědčuje, že se nemýlil a že drží v ruce vskutku nevšední knížku.

Knížka obsahuje čtrnáct pohádek, z nichž každá sama o sobě by si zasloužila samostatnou recenzi, napsat o nich jako o celku je pak zcela nemožné. Pohádky jsou natolik odlišné, že je spojuje snad jen to, jak neuvěřitelné a neuvěřitelně jiné jsou. Když přečtete jednu, máte pocit, že teď už vás nemůže nic překvapit, pak ale přečtete další a ten pocit se opakuje znovu a znovu.

Je opravdu těžké najít mezi nimi nějakou podobnost: Jedna se odehrává v Ka-

zachstánu, další v Monackém knížectví, další v Praze, v Nepálu, v Japonsku, na Slovensku i v Čechách, na místech skutečně existujících, ale i na těch zcela vymyšlených. Hrdinové jsou obyčejní lidé, princové, princezny, broskvníček, ale i věci, jako například jízdenka či chlebovka a rohlikovka. Pohádky se odehrávají více méně v současnosti, ale u některých je to těžké určit. A příběhy jsou tak rozmanité, jak si jen dokážete představit (ale spíš nedokážete, jsou totiž neuvěřitelné). Autorčina fantazie je opravdu bezmezná a každá pohádka zaujme a překvapí něčím jiným.

V pohádce *Bezprávné zvíře* se setkáme s monackým velkoknížetem Rafaellem Edmondem Rainierem Alexandrem Goldnem Bobrem Jiříčkou, řečeným Rafael anebo prostě Rafi, který onemocní bezmeznou žravostí. Lék na ni najde až jistý O'Hara z Irska. Jeho labužnické vyprávění o ostrově, na kterém působí doktor Maceratus, který vyléčil O'Haru z nechutenství (na konci léčby pravil: „Nyní jsi ze své nemoci vyléčen. Běž tedy, ve jménu syra, a ať tě provází moc másla, salámů, kýť a tohto uzeneho jazyka!“), podráždí všechny vaše chuťové buňky a probudí ve vás chuť a hlad, i když budete právě po jídle.

Naopak pohádku *O holčičce*, která jedla chléb větší než je ona sama, je lepší číst před jídlem, protože jinak by se vám mohlo udělat špatně. Zlobivá Eva se propadne skrz chlebové těsto do rodiny Tlamachů, kteří ji pak využívají jako služku. Shánění surovin na kočičí guláš a salát z bílých červů a růžových žízal se pro Evu stane zcela běžnou činností, a to až do doby, kdy ji Tlamach pošle ukrást peníze k Moše Tajbojmovi. Tajbojm ji potom přiváže půlmetrovým řetězem ke stolu a používá ji jako levnou pracovní sílu. Zachrání ji až její tatínek, který přijde do Tajbojmova obchodu koupit šperk pro maminku a uslyší Evinu volání o pomoc.

Velká australská vakopohádka je celá obrácená. Odehrává se totiž u protinožců, kteří mají nohy proti našim nohám a visí ze země hlavami dolů; kdyby nosili na botách magnety, tak by spadli do vesmíru. Je to pohádka o jedné pravé australské zoologické zahradě neboli PA-ZOO a synovi jejího zakladatele Romeovi Pospiszylovi, který podnik svého otce opustil a nechal spravovat někým jiným, až nakonec zchátral tak, že se vakozvířata odebrala zpátky do buše, protože mají rádi vakosvobodu. Atd. atd.

Nejen v těchto ale i v dalších jedenácti pohádkách se ukazuje, že nakladatelství Baobab tentokrát vydalo knížku, která je rozměrnější, výtvarně velmi zdařilá, ale zároveň kvalitní i po literární stránce.

Vyprávění má švih a rychle běží, což podporuje i užívání hovorového jazyka, text tak působí i velmi přirozeně. Zároveň je ale plný různých slovních hříček (např. vakopohádka, vakozvířátka, vako-konec) či poetických obrátů (např. „zřítily by se do hlubin černomodrého sametového vesmíru“), je velmi bohatý a pestrý. V textu nechybí ani politické narážky (např. jízdenka zatracuje zdegenerované úředníky v osobě primátora Béma).

Bílo-růžové ilustrace Juraje Horvátha s textem dokonale ladí. Užitá barevná kombinace je neobvyklá a zaujme hned na první pohled. Svou neobvyklostí dokonale doplňuje text. Ilustrace jsou z části ornamentální, z části klasicky popisné, používáním různých písmen, slov i celých vět připomínají formu plakátu. Juraj Horváth pracuje i s textem, nejen v názvu každé pohádky, které je věnována celá stránka, ale i v samotných ilustracích, kde je text často používán jako doplněk.

Knížka pohádek Sylvy Fischerové je určena starším dětem, ale potěší i dospělé čtenáře. Humor, fantazie, zajímavé vyprávění, pestrý jazyk, neuvěřitelné příběhy a neobvyklá pointa jsou výjimečnou kombinací, která se pohromadě jen tak nevidí. Za přečtení stojí ale také proto, aby čtenář nakonec zjistil, co či kdo to vlastně je Olténie a Egbérie, o kterých tu záměrně nepadlo ani slovo.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

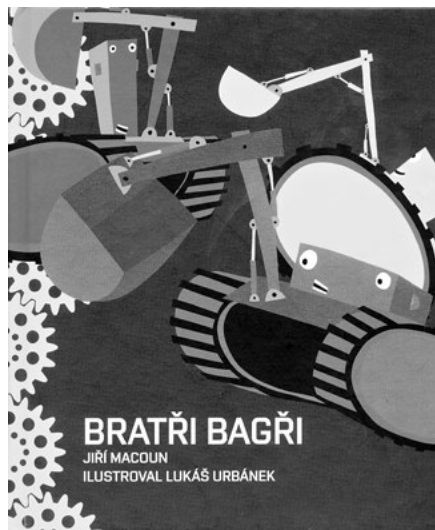
JIŘÍ MACOUN: BRATŘI BAGŘI

Ilustrace Lukáš Urbánek. Grafická úprava Jakub Kaše. Praha: XYZ, 2011. 170 stran.

Jiří Macoun není autorem neznámým. Dospívající čtenáře zaujal již svým debutem *Experiment Max* (2002), souborem povídek ze života čtrnáctiletého badatele a výzkumníka, odhalujícího záhady přírodního světa. Na tuto prvotinu volně navazuje hrdinovo prázdninové dobrodružství *Faktor Max* (2004). Třetí autorova kniha *Plus Minus Max* (2007) přibližuje mladého vynálezce a jeho kamarádky party uzavírá. Přírodovědnou tematikou a zaměřením na pubescent-

ního adresáta je to – v aktuálním žánrovém kontextu – beletrie ojedinělá.

Další výraznou linií Macounova díla tvoří populárně naučné tituly pro mládež, poutavě přibližující poznatky o vojenské technice a její historii (*Československé pevnosti*, 2005; *Tanky*, 2006; *Významné bitvy v Čechách a na Moravě*, 2007; *České vojenské letectví*, 2007; *Dějiny opevňování v Če-*



chách a na Moravě, 2012). Uvedené publikace také autor z větší části ilustroval. Kromě toho napsal scénář pro komiksovou verzi svého debutu. Do těchto knížek se pozitivně promítl i jeho pestrý profesní život a mnohostranné zájmy.

V knize *Bratři bagři* se nám J. Macoun prezentuje jako tvůrce osobité autorské pohádky naučného typu. Hlavními protagonisty osmnácti relativně samostatných příběhů jsou tři antropomorfizovaní bagři-sourozenci, sestrojení v dílně geniálního konstruktéra. Představují malé, střední a velké univerzální rypadlo (MUR, SUR a VUR). Inženýr jim zadává úkoly a vysílá je na různá staveniště, aby pomáhali lidem a ulehčovali jim práci. Jejich příběhy dětským čtenářům názorně, detailně a srozumitelně přibližují technologické postupy (při ražbě silničního tunelu, stavbě dálnice či chodníku, údržbě lesní cesty, budování plavební komory nebo provoz povrchového hnědouhelného dolu), činnost typických stavebních profesí (architekta, inspektora požární ochrany, řidiče nákladního auta, jeřábníka, štagra, betonáře, montážníka, elektrikáře aj.) a funkci speciálních strojů a techniky (velkorypadla, buldozeru, dampru, skrejpru, nakladače, čidla, štetovnice, vibračního beranidla ad.). Význam vybraných technických pojmů autor

objasňuje v dodatku zvaném Malý pohádkový slovníček.

Zlidštění bagři, vnější podobou moderní stroje, si podržují mentalitu malého dítěte: jsou hraví, naivní, upřímní a zvědaví a jejich svérázná interpretace nepochopitelných faktů a souvislostí je častým zdrojem situačního humoru i drobných patálií. Dětské myšlení přesahuje přemýšlivostí, mimořádnou pracovitostí a učenlivostí, příkladnou snahou se neustále vzdělávat, a zvláště odhalováním lidských a společenských nešvarů, vytríbeným smyslem pro spravedlnost a ochotou nezištně pomáhat dětem i dospělým. Stávají se tak působivými etickými vzory, i když se občas projeví jako moralisté, kteří exemplárně napravují dětské hříšníky. Postavy současných dětí, většinou předškolního věku, jsou zpodobněny autenticky.

V pohádkových příbězích vystupuje i řada bystře odpozorovaných postav dospělých, reprezentujících dnešní reálný svět, jeho leckdy pochybné hodnoty, paradoxy a absurdity: zbohatlík, manažer, ministři dopravy, kultury a financí, hejtman, starosta, městští strážníci, okresní architekt, bankovní úředník, právnička, ekologický aktivista, ale i zloději barevných kovů nebo sprejeři. Jejich negativní charakter ostře kontrastuje především s mravně čistým světem dětským a báčorečným. V jejich trefných obrazech zaznívá i kritika aktuálních společenských a lidských nectností: odbyté práce, klientelismu, byrokracie, fetišizace peněz, vandalismu, nekompetentního řízení, servility, názorového oportunismu či fanatismu apod.

Archetypální pohádkové bytosti (čert, ježibaba) jsou nadmíru zcivilněny, v současné realitě se pohybují zcela přirozeně, nezřídka výsměšně zpochybňují společensky akceptované normy. Folklorní aluze zřetelně prozrazují autorův parodický a aktualizací záměr. Ten naplňují i jeho komentáře a dovětky, narušující pohádkovou iluzivnost.

Při konstruování zápletek tvůrce prokazuje nápaditost a smysl pro situační, jazykovou a nonsensovou komiku. Dětské čtenáře podněcuje k reflexi, jitrí jejich představivost a fantazii, rozšiřuje jejich technický slovník. Čtenářskou poutavost knihy zvyšují kreslené a komiksové příběhy, začleněné do její textové složky, i zdařilé imitace dětského písemného projevu.

J. Macoun napsal pohádkovou prózu primárně naučného typu, v níž však ústrojně propojuje funkci poznávací, didaktickou a estetickou. Beletristické postupy jsou zárukou její emoční působivosti, obsahové srozumitelnosti i věkové přiměřenosti.

Celkovou soudržnost příběhů neorganicky rozvolňují klasické pohádkové motivy a postavy. Jejich inovace je v zásadě odvozená. Ojedinělé nejasné pointy, schematizující simplifikace a nevěrohodné proměny charakterů, gramatické, stylizační a pravopisné lapsy uměleckou kvalitu publikace výrazně nesnižují. Vhodně zaplňuje mezeru v současné produkci pohádkově laděné technicko-civilizační tematiky pro prepubescenty. Na domácím knižním trhu si své čtenáře určitě najde. Četba některých narácí vyžaduje také rodičovskou spoluúčast (to ostatně zdůrazňuje i sám autor).

JAROSLAV TOMAN

MILOŠ KRATOCHVÍL: ŠKOLNÍCI



Ilustrace a obálka Renáta Fučíková, Praha: TRITON, 2012. 64 str. Odp. red. Ivana Hutařová.

Tato knížka vyšla v rámci projektu Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáka. Projekt je zaměřen na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí od úplného začátku jejich školní docházky. Knihovny během celého roku pořádají pro žáky škol, které se do projektu přihlášily, různé akce, jako například seznámení se s knihovnou, besedy se spisovateli či společné čtení. Na konci roku dostanou děti „knížku pro prvňáčka“, knížku vytvořenou českým autorem (v předchozích ročnících to byly tyto knihy: Ivona Březinová: *Okno do komína* [šk. rok 2008/2009], Jiří Kahoun:

Legrační dům [šk. rok 2009/2010], Daniela Krolupperová: *Zmizelá škola* [šk. rok 2010/2011]). Tyto knížky nelze koupit v knihkupectví po dobu tří let od vydání.

Miloš Kratochvíl, oblíbený autor literatury pro děti, ve své nové knížce (vzhledem k rozsahu snad lépe knížečce) ukazuje prvňákům, ale i ostatním čtenářům, proč právě první třída je z celé školní docházky ta nejdůležitější. Nejde na to ale ani přes učitele, ani přes žáky, ale trochu netradičně přes školníka.

František Cvrček z Hůrky je ve všech ohledech vzorný školník. V jeho bytě to dokazují nejrůznější diplomy a pochvaly (nejveselejší uvítání prvňáčků, soutěž v odklizení sněhu, za vzorný pořádek či za vynález pohyblivé rohožky, která čistila boty i lajdákům). Zkrátka školník, jak má být.

Jednoho dne školníkův zaběhnutý život přeruší zlý sen, který ho tak vyděsí, že musí jít uprostřed noci zazvonit na školní zvonek, aby se ujistil, že už je vzhůru a že je opět jen školníkem, a nikoli ředitelem školy, jak se mu zdálo.

Ráno ve škole se to stydí komukoli říct, a tak se se svým snem jede odpoledne svěřit svému kamarádovi, školníkovi Karlu Nechlebovi z Dolňan. Našeho školníka totiž trápí nejen ten sen, ale i fakt, že pan ředitel jej nedostatečně oceňuje a stejně tak i paní učitelku z první třídy a nakonec i všechny prvňáčky, které ale on považuje za velmi důležité.

Školník Nechleba odhalí Františkovi existenci tajného spolku ŠPŠ – Škola patří školníkům – a pozve jej na další schůzi. Když ale František vidí, jak to v jedné škole, kterou převzal školník, dopadlo (zavedl nové předměty, jako například Přezouvání se či Chození po chodbě), zděsí se a uvědomí si, že si se svou situací bude muset poradit jinak, a tak vymyslí se školníkem Nechlebou plán.

Nechleba přijede do školy jako inspektor Nechyba, který chce vidět, jak se ve škole učí, aniž by žáci používali, co se naučili v první třídě. To se ale ukáže jako nemožné, protože bez čtení, psaní a počítání se neobejde žádný předmět ani tělocvik. Ředitel je tak zničený z toho, jak si „inspektor“ stále něco zapisuje do notýsku, že nasimuluje výron kotníku, aby se na chvíli dostal pryč a poradil se se školníkem, co má dělat. Když ředitel odhalí školníkovi svůj podvod, prozradí mu František také ten svůj.

Idylickému happy endu v podobě uvítání nových prvňáčků přímo panem ředitelem a diplomu pro paní učitelku chybí snad už jen nějaká svatba, aby vše bylo jako v pohádce.

Laskavý humor a fantazie, jež jsou typické pro knížky Miloše Kratochvíla (řada z nich vyšla v edici Laskavé čtení), nechybí ani v této knížce. Někdy je té laskavosti ale příliš. Malý prostor navíc neumožňuje děj nijak více rozvinout, Školníci by se tak hodili spíše do nějakého souboru pohádek.

Ilustrace Renáty Fučíkové tento nehotový dojem ještě umocňují. Oproti ilustracím k *Starým pověstem českým a moravským* či *Příběhům českých knížat a králů* působí trošku neuměle a těžkopádně.

Knížka, či lépe knížečka má tak malý rozsah, že nakonec lze autorovi leccos odpustit. Děj má spád a zápletky je zajímavá a neotřelá, ale potenciál, který tento námět má, je mnohem větší než na jednu krátkou epizodu. A tak se na konci nelze zbavit dojmu, že je to jen narychlo sepsaná povídka pro projekt Už jsem čtenář.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

GILL LEWISOVÁ: LET, IRIS, LET



Z anglického originálu *Sky Hawk* přeložila Hana Petránková. Praha: Albatros, 2012. 216 stran.

Autorka Gill Lewisová se od dětství zajímala o přírodu a o příběhy lidí, kteří v ní žijí. Přihlásila se ke studiu na Krá-

lovské veterinární koleji v Londýně. Studovala však i psaní pro mládež, přičemž získala titul Master of Art a vyhrála soutěž o nejslibnějšího spisovatele kurzu. V současnosti žije se svou rodinou v hrabství Somerset a píše knihy pro děti. Její román *Leť, Iris, leť* se stal bestsellerem a vyšel v jedenadvaceti zemích.

Při psaní tohoto příběhu autorka vychází ze skutečných událostí. Sama o své knize říká: „Většina mých řešerů o orlovcích pochází z Highland Foundation for Wildlife (...) a ze Scottish Wildlife Trust (...). Ke gambijské části knihy mne inspirovala webová stránka Sbirka nemocnice Bansang (...). Můj příběh je poděkováním lidem, kteří s nadšením pracují na podobných charitativních akcích a mají odvahu dělat věci jinak.“

Knihu můžeme rozdělit do dvou částí. Spojovacím článkem osudů všech zúčastněných postav je nádherný tvor – samice orlovce říčního Iris. Příběh je psán v ich formě, jeho vypravěčem je jedenáctiletý chlapec Callum. Děj se odehrává během jednoho roku – od jara do jara – a je ohraničen přílety dvojice orlovců říčních na hnízdo ve Skotsku, přesněji na území farmy Callumovy rodiny.

V centru první části příběhu je vznikající přátelství mezi Callumem a Ionou, které se rozvíjí na základě tajného pozorování hnízdění orlovce říčního. Obě děti se zaslouží o záchranu samice orlovce, již dají jméno Iris. Když pracovník přírodní rezervace Hamish připevní Iris na záda satelitní vysílač, mohou děti sledovat její let do afrických zimovišť. V závěru první části Iona umírá. Šok ze ztráty kamarádky pomáhá Callumovi překonat plnění slibu, který jí dal: Že se postará o to, aby se Iris nic nestalo.

Ve druhé části knihy se prolíná Callumova snaha zachránit Iris, která se ztratila v bažinách africké Gambie, s jeho snahou pomoci nemocné africké dívce Jenebě získat dost peněz na operaci v Londýně. V závěru se všichni setkávají na farmě Callumovy rodiny – Iris zvládla zpáteční let z Afriky a Jeneba se zotavuje po operaci. Je to velké finále, kde se spojují všechny linie příběhu. Je „přítomna“ i Iona, protože právě naplnění slibu, který jí Callum dal, je impulzem pro všechny další události.

Atmosféra příběhu je umocňována výstižnými poetickými popisy přírody. Prolínání osudů lidí s osudem Iris je velmi těsné, někdy dochází až k symbolickému ztotožnění (Iris jako samice odlétá do zimovišť dřív, než její mládě – Iona se cítí být opuštěná svou mat-

kou. Iris má stejně jako Jeneba zraněnou nohu atd.).

Obě části knihy se liší i formou textů. Ve druhé části připomínají některé pasáže „román v dopisech“ – vyměňují si je Callum a Jeneba. Dalším typem textů jsou zprávy, které si Callum píše o letu Iris do Afriky a deníkové záznamy, ve kterých se snaží představit si, jaké pocity Iris prožívá. Texty jsou odlišeny i typem písma.

I když některé momenty jsou sentimentální a předvídatelné (např. Callum dá Ionin medailonek Jenebě), je to příběh, který si pozornost zaslouhuje. Přináší mnoho aktuálních témat, jako je osud ohrožených zvířat, pomoc potřebným v jiných zemích, vztah člověka, přírody a techniky atd. Je ovšem také v dobrém slova smyslu multikulturní. Ukazuje, jak malou překážkou jsou v dnešním světě hranice a vzdálenosti a že každá bytost – zvíře i člověk – je podstatná, ať pochází odkudkoli. Název knihy lze potom chápat i jako symbolické povzbuzení k odvaze a vytrvalosti – *Leť, Iris, leť.*

JINDŘIŠKA BUMEROVÁ

ZUZANA POSPÍŠILOVÁ: NAŠE SOUSEDKA ČARODĚJNICE



Ilustrace a obálka Markéta Vydrová. Praha: Triton, 2011. 184 stran. Odp. red. Viola Lyčková.

Školák Ondřej, který je vypravěčem celého příběhu, bydlí s rodiči a malým bratrem v panelovém domě. Je to bystrý kluk s bujnou fantazií. Když jednoho dne uvidí domovnici paní Motlovou, která se vznášá před domem na koštěti, pojme podezření, že sousedka je čarodějnice. Proto je potřeba zapojit detektivní talent, začít psát deník a s pomocí přátel toto podezření dokázat. Ondřej

spolu s Anetkou a Jardou svědomitě pozoruje chování paní Motlové. Se svými objevy se pak svěřuje staršímu profesorovi Rychlíkovi, který je však až příliš často spatřován právě v její společnosti.

Knih *Naše sousedka čarodějnice* je napínavým čtením pro děti od osmi let. Ondřejovo vyprávění je čtivé a dokáže zcela vtáhnout do děje. Do poslední chvíle si uchovává magickou sílu nejistoty a možnost, že se skutečně děje cosi nadpřirozeného. Děj je ucelený, rozdělení na jednotlivé kapitoly dětem usnadňuje orientaci, vyprávění hladce plyne a závěrečné rozuzlení nepostrádá vtip.

Autorka Zuzana Pospíšilová apeluje na sílu přátelství. Nedělá rozdíly mezi chlapeckým a dívčím světem. Zároveň poměrně nenásilným způsobem představuje hlavního hrdinu Ondřeje jako kluka s vlastním nekonformním názorem, který ovšem nepodceňuje školní přípravu a rodinnou soudržnost. Touží po uznání a reflektuje své postavení v kolektivu i ve světě. Nebojí se kvůli své zvědavosti riskovat.

Zajímavým aspektem je také téma mezigeneračních vztahů. Přestože toto téma je pojato až idealisticky, přináší kniha určité poselství o porozumění mezi staršími lidmi, kteří mohou mít zajímavou minulost a umí se zapojit do dětských fantazií hravým a kreativním způsobem, a dětmi, které nejsou líné svůj čas věnovat „reálným“ dobrodružstvím.

Nejsem si jistá, do jaké míry bude kniha přijímána dnešními „multimediálními“ dětmi. Nicméně jsem přesvědčena, že i přes občasná kostrbatá slovní spojení a frázovitá vyjádření jde o napínavé a smysluplné čtení pro cílevědomé děti s otevřenou myslí, s odvahou a touhou po zážitcích.

MICHAELA KORCOVÁ

VOJTĚCH OTČENÁŠEK: MECHANICKÉ RYBIČKY

Ekologický komiks. Ilustrace Vojtěch Otčenášek. Brno: Edika, 2012. 48 stran.

Autorem textu i ilustrací je výtvarník Vojtěch Otčenášek (nar. 1982). Je absolventem VOŠ Collegium Marianum (obor restaurátorství a konzervátorství) a Střední umělecké školy designu (obor užité a propagační grafika). Mezi jeho

pestré výtvarné aktivity patří i ilustrace, a to především dětských knih.

Na zadní straně dětem adresovaného komiksového sešitu formátu A4 čteme: „Planeta Země se stala neobyvatelnou. Lidé ji nepřestali drancovat a ničit, a tak se sami přivedli do záhuby. Jediné, co na planetě zbylo, byly stroje s vlastní vůlí. Poslední pozůstatek lidské tvořivosti – „mechanické rybičky“. Sledujme jejich fantastickou cestu po dně moře a nakonec až za hranice vesmíru.“

Na své cestě jsou rybičky svědky mnoha projevů zkázy civilizace – zničených měst, potopených lodí, ropných plošin, tepelných i atomových elektráren, starých aut i pohozených lahví. Musí čelit kyselým deštům i radiaci. V závěru příběhu se dostanou na jinou planetu,



kde naleznou nový domov a snaží se jej varovat před podobnou zkázou, která zničila Zemi.

Logicky vzhledem k autorově profesi lze klady hledat zejména ve výtvarné stránce knihy. Barevné obrázky navozují pocit, jako bychom se oknem ponorky dívali do tajemného světa mořských hlubin. Rámečky s textem mají podobu štítků „přišroubovaných“ ke stěně, což ještě umocňuje iluzi ponorky a staví čtenáře do centra událostí.

Výrazně problematičtější je však text knihy. Projevují se tu nedostatky stylistické, syntaktické, lexikální i pravopisné, což někdy vede i ke změně významu. Např. „Rybičky pluly chodbou plné trosek a plovcích předmětů.“ (str. 15) „Jednalo se o zbytky plošiny, kdysi užívané pro těžbu ropy a jako paliva pro stroje užívané lidmi.“ (str. 18) „Pak rybičky pocítily tvrdý náraz do pevného povrchu, až se obě zastavily na skalnatém podloží.“ (str. 32)

V podtitulu knihy je zdůrazněno, že jde o „ekologický komiks“. Je tedy evidentní, že mladý čtenář má být zábavnou formou veden ke starosti o budoucnost naší planety. Didaktičnost příběhu působí ovšem velmi prvoplánově a příběh je zdlouhavý a chybí mu napětí. Lze tak bohužel předpokládat, že nakonec spíše odradí, než poučí. Navíc myslím, že věková skupina 8–12 let, které má být kniha určena, není stanovena správně. Ačkoli je zvolené téma pro tuto skupinu vhodné, jeho zpracování bude pro osmileté čtenáře nesrozumitelné, a dvanáctileté už neupoutá.

Není jednoduché vytvořit autorskou knihu, ve které je stejně kvalitní textová i výtvarná složka. Autor *Mechanických rybiček* je bohužel skutečně především výtvarníkem. Poutavá výtvarná stránka knihy bohužel její nedostatky nevyvážá.

JINDŘIŠKA BUMEROVÁ

DIVADLO DRAK, HRADEC KRÁLOVÉ: DĚVČÁTKO SE SIRKAMI

Režie Matija Solce. Scénář Matija Solce a Petr Hašek. Výprava Lucie Škandíková. Hudba Matija Solce. Dramaturgie Petr Hašek. Hrají Petra Cicáková, Luděk Smadiš, Filip Huml, Redy Vávra, Milan Žďárský. Pro děti od tří let.

Děvčátko se sirkami pro děti od tří let? Ano. Ale... Čekáte-li andersenovského Andersena, budete zklamáni, možná i otřeseni. Čekáte-li „něco z Andersena“ (a může to být i podstatné „něco“), budete ohromeni.

Inscenace Matiji Solceho zcela rezignuje na tradiční andersenovskou tíživou atmosféru. Namísto toho hýří barvami, vtipem a optimismem. Nicméně navzdory tomu (a to je skutečně pozoruhodná kombinace!) se od povídky dánského spisovatele vlastně vůbec neodchyluje tematicky! Zůstává tu příběh malé prodáváčky sirek, k níž se všichni chovají nevšímavě, ba odmítavě a která nachází naději, krásu a lásku ve svých představách. Poselství o světě, v němž si každý hrabe na svém písčku a nestará se o druhé, i poselství o síle lidské fantazie a moci lidské hravosti zůstávají zachovány, a to prostřednictvím rozehraných situací mezi prodávajícím děvčátkem a jeho potenciálními zákazníky. V jednoduchých a velice vtipně provedených situacích opravdu i tříleté dítě odhalí

povrchnost či sobeckost některých postav, ale i hodnotu svobody a pomoci. Tento odvážný a pro cílového diváka velice přesný dramaturgický zásah můžeme počítat k nejcennějším přínosům inscenace.



Tematiku hravosti a s ní spojené fantazie vnáší do představení jednak originální rámec příběhu, jednak bohaté inscenační prostředky a nakonec i interakce s dětským divákem.

Rámec inscenace tvoří zlodějská akce, při níž lupiči objeví i Andersenovy *Pohádky*, podle nichž s nakradenými věcmi přehrají příběh *Děvčátka se sirkami*. Posléze se ukáže (jak poeticky a pro inscenaci typický převrat!), že zloději loupili vlastně pouze hračky, kterými chtěli na Vánoce obdarovat děti. I tento moment koneckonců upozorňuje na relativitu morálky lidského počínání a je nenápadně stažen do kontrastu s jednáním dramatických postav.



Osvěžujícím co do volby inscenačních prostředků je zejména použití široké škály běžných dětských hraček (od panenek a plyšáků přes tahací kačenky a pískací gumové figurky až po papírové vystřihovánky) jako dramatických postav a krabic různých velikostí jako scénických staveb a rekvizit. Jejich vlastností využívají inscenátoři beze zbytku k tvorbě jevištních metafor, které dětského diváka rozesmějí i mu pomohou nahlédnout danou situ-

aci bez racionálního vysvětlování a dospělému mnohdy svou symboličností berou dech.

Pro děti nesmírně efektní a interakci provokující je také práce se světlem, které obstarávají lupičské baterky a jež v inscenaci představuje světlo zápal-ky, požár nebo i majáček sanitky. Méně bystrému divákovi může uniknout nenásilný, a přesto účinný kontrast mezi nasvícením děvčátka se sirkami a ostatními postavami. Panenku totiž na rozdíl od zbytku scény, která je zalita teplým zlatavým světlem, po celou dobu hry doprovází studené, světle modré světlo jedné ze svítilen. (V žádném jiném motivu není Andersen obsažen více než v tomto přízračném světle.)

Padesátiminutové představení si vyšlapuje v nakažlivém rytmu zlodějského voicebandu, který podtrhuje akce loutek či světla, propůjčuje zakukleným postavám lupičů komický rozměr (což je pro nejmenší děti rozhodně potřebné) a přispívá k celkovému humornému ladění a svižnému temporytmu inscenace.

Nejproblematictější místem inscenace, jak se dá asi vzhledem k elegičnosti předlohy předpokládat, je samotný závěr příběhu, smrt děvčátka se sirkami. Poučený dospělý divák může zůstat ohromen finálním obrazem, v němž se setkají rovina literárního příběhu a rovina rámce jeho divadelního zpracování, obrazem, v němž je loutka *Děvčátka* uložena do krabice, znázorňující zároveň rakev i vánoční balíček, který zloději přidají k ostatním dárkům tak, že bez jakéhokoli příděchu morbidity vidíme náhle na jevišti jak rozsvícený vánoční stromček, tak hřbitov. Dospělý je dojat, dítě tápe, protože přestože chápe jednotlivé situace a baví se každým novým výstupem, nemůžeme si vsadit na to, že pochytilo příběh v jeho celistvosti.

To, že děti třeba nepochopí závěr příběhu, však v žádném případě neznamená, že by si z představení neodnesly silný a nevšední zážitek.

Děti, vezměte rodiče do divadla na *Děvčátko se sirkami*!

KLÁRA FIDLEROVÁ

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Pavel Němeček: The Association of Drama Centres in the Czech Republic: Why?

- In 2011, a group of four drama centres in the Czech Republic (The Centre of Creative Drama, Prague; The D Association, Olomouc; Labyrint, Brno; and Johan, Pilsen) decided to establish the Association of Drama Centres. Pavel Němeček, a representative of the association, explains the motivation, goals and tasks behind the founding of the association. He points out that the Redbridge Drama Centre in London served as an important source of inspiration for this venture.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Keroušová: The First Gathering of Drama Centers of the Czech Republic, Ostrava, 15–17 November 2012

- A report from the first gathering of Czech and Moravian Drama Centres who introduced their programmes for schools in the Puppet Theatre of Ostrava. The lesson focusing on the development of literacy, led by the student of the Dpt. of Drama in Education (Faculty of Theatre, Prague), was based on the popular book *The Garden* written by the Czech author, artist and film-maker Jiří Trnka. A lesson of the Drama Centre in Ostrava was intended for handicapped students. The centre from Olomouc presented two programmes – one on bullying based on the motives from a short story by Brian Jacques, the other focusing on mass media education. The head of the Brno drama centre led a programme working with a documentary film. A complementary part of the gathering was a workshop led by Keith Homer, director of the Redbridge Drama Centre in London.

Eva Machková: The Matter of Drama Education – The first part of essential and valuable material put together by a teacher of the Dpt. of Drama in Education discusses and classifies what drama education teaches and what participants can gain from it for their present and future lives. The author divides the subject mat-

ter of drama education into two areas: competences and topics. In the first part of her study, Eva Machková deals with mental functions and skills, illustrating the teaching of these competences on examples taken from books by various drama teachers (Miloslav Dismán, Hana Budínská, Eva Polzerová, Brian Way, Viola Spolin...). The author concludes the first part of her article by outlining the current form that the subject of drama has in the official educational framework mandatory for Czech primary schools.

DRAMA-ART-THEATRE

Hana Cisovská: Peeking into Young Theatre Maps in Bechyně

- A pedagogue from the University of Ostrava reports here on the 2012 *Insights* (*Nahlížení*) workshop of secondary school theatre held in the south-Bohemian town of Bechyně in October 2012, running its 23rd year. It was not only a festival of performances, but also an opportunity to hold numerous discussions and peeking inside the “backstage” of the performance development and the ways in which the participating groups work.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review called **Drama Education Projects for Secondary School Students** by Hana Kasíková from the Philosophical Faculty of the Charles University, Prague. The author reviews the new book by Eva Machková, *Drama Education Projects for Secondary School Students* composed of projects that the students and graduates of the Dpt. of Drama in Education of the Prague Faculty of Theatre have put together and carried out in various schools of the Czech Republic. The section ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Anna Hrnecková: Mapping Theatre for Children

- The first part of the series on theatre groups playing for children and youth introduces the free association *Damúza* from Prague and their performances.

Kristina Procházková: 11 Worlds: The Contemporary Czech Illustration for Children

- The Museum of the Capital of Prague hosts an exhibition of eleven Czech illustrators who rank among the most prominent personalities of contemporary Czech illustration for children. The reporter characterises each artist and appreciates the interactive nature of the exhibition.

Iva Lubinová-Klára Fidlerová-Luděk Korbek-Gabriela Sittová-Antonín Šimůnek-Lucie Šmejkalová-Jaroslav Toman-Jindřiška Bumerlová-Michaela Korcová:

Reviews of new books and performances for children and youth

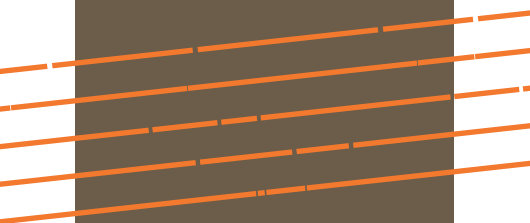
- Reviews of new books and performances for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 40

Short stories from the book *Seven Strange and Ghostly Tales* written by the English author Brian Jacques have been dramatised by several Czech theatre group leaders during the past two decades. **Irina Ulrychová**, a teacher at the Basic School of Arts in Brandýs nad Labem and a pedagogue at the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Theatre in Prague, has dramatised several short stories by this author, two of which are published in the text supplement of *Tvořivá dramatika*. **Jamie and the Vampires** was on the programme of the 2007 National Festival of Basic Schools of Arts in Hradec Králové. The short story *The Lies of Henry Mawdsley* was dramatised twice by Irina Ulrychová, each time for a different group. One of these dramatisations – **The Henry's Lies** – also appears in this issue of *Tvořivá dramatika*. The scripts are accompanied by **Notes on Dramatisations**, in which Irina Ulrychová not only explains the circumstances under which both performances came into being, but also explains which specific factors need to be taken into account when dramatising a text for a children's group.

TD 1

2013



OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Pavel Němeček Asociace dramacenter České republiky – k čemu to? | 1

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

1. setkání dramacenter České republiky – Ostrava 15.–17. listopadu 2012 | 2

Eva Keroušová KooOstrava: 1. setkání dramacenter České republiky | 2

Eva Machková Látka dramatické výchovy | 6

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Nahlížení 2012 – 23. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla | 27

Hana Císovská Nahlížení do map mladého divadla v Bechyni | 28

REFLEXE RECENZE INFORMACE | Odborná literatura

Hana Kasíková Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky | 32

REFLEXE RECENZE INFORMACE | Umění pro děti a mládež

Anna Hrnečková Mapování divadla pro děti | 34

Anna Hrnečková DAMÚZA, o.s. | 34

Kristina Procházková 11 světů: Současná česká ilustrace pro děti | 39

Iva Lubinová, Klára Fidlerová, Luděk Korbel, Gabriela Sittová, Antonín Šimůnek, Lucie Šmejkalová, Jaroslav Toman, Jindřiška Bumerlová Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež | 42

DĚTSKÁ SCÉNA 40

Brian Jacques-Irina Ulrychová Jamie a upíří | 1

Brian Jacques-Irina Ulrychová Prolhaný Henry | 10

Irina Ulrychová Strašidelné příběhy Briana Jacquese. Poznámky k dramatizacím | 18

Brian Jacques Prolhaný Henry Mawdsley | 21

Z dalších inscenací strašidelných příběhů Briana Jacquese | 35