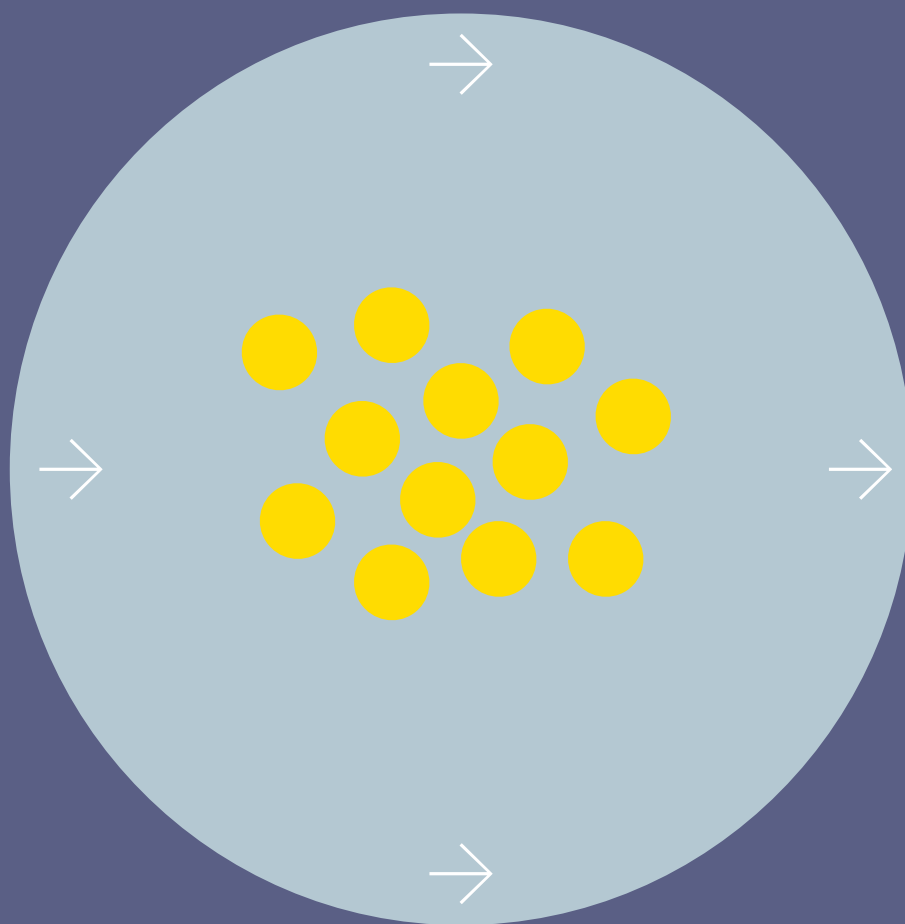


TVOŘIVÁ 2|2014 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXV | ČÍSLO 72 | ISSN 1211-8001



REFLEXE V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

DĚTSKÁ SCÉNA 2014 ANEB VOLÁNÍ PO VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

MÍSTO, KDE SE DÁ O DĚTSKÉM PŘEDNESU NAUČIT NEJVÍCE

UČITEL UČITELŮM, UČITELÉ SOBĚ — DÍLNA BRITSKÉHO UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY
MICHAELA SUPPLA

1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ 2 ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA?

DOKÁŽOU DIVADLA A ŠKOLY SPOLUPRACOVAT?

STRETNUTIE, SETKÁNÍ, SPOTKANIE, TALÁLKOZÁS 2014

TD 2 | 2014

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXV (Divadelní výchova, roč. XXXVII)
Září 2014

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorka Anna Hrnečková

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | 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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967-9 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 10. října 2014

REFLEXE V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ



ANEŽKA NAVRÁTILOVÁ
učitelka LDO ZUŠ Praha 6
ane.navratilova@gmail.com

Reflexe je jedním ze základních kamenů, ze kterých pedagog dramatické výchovy (DV) staví každou hodinu, ať už jde třeba o hodinu školního dramatu (strukturované drama), práci na inscenaci, hodinu přednesu, dílnu zaměřenou na rozvoj divadelních dovedností, či výukový program. Reflexe významně zefektivňuje učební proces a dává mu přesah. Její rozsah a podoba jsou vždy rozmanité, ale nikdy by neměla zcela chybět.

Zařadit reflexi správně, zvolit pro ni vhodnou formu, dát všem účastníkům prostor, vést ji vzhledem k cíli aktivity, přizpůsobit ji vzniklé situaci, vytěžit z ní vše, co situace nabízí, to není nic jednoduchého nebo samozřejmého.

Rozvíjení dovedností potřebných pro vedení reflexe je dlouhodobý proces — pedagog musí postupně během své praxe hledat, co nejlépe funguje a co ne. V našem oboru však dosud neexistuje žádná publikace, která by se na toto téma soustředila a v které by mohli pedagogové nalézat oporu či inspiraci.

Tato práce si klade za cíl alespoň částečně toto nepříliš probádané téma zmapovat, shrnout, doplnit a uspořádat ty nejpodstatnější informace a vytvořit tak odrazový můstek pro další práce a výzkumy, které by mohly náš obor obohatit.

VYMEZENÍ POJMU REFLEXE

Slovo reflexe se (nejen v DV) běžně používá jako součást pedagogické terminologie, přestože ne všichni pedagogové mají na mysli totéž. Pro potřeby této práce bude tedy nezbytné nejprve vymežit, co všechno se za tímto pojmem skrývá, co je a co není reflexe a jaké jiné termíny se pro tento učební proces užívají v jiných oborech, s nimiž se pedagog DV při svém sebevzdělávání může setkat.

Nebude to však jednoduché. Pokud bychom chtěli pojem reflexe přesně definovat, marně bychom ho hledali v rozsáhlé *Pedagogické encyklopedii* Jana Průchy (Průcha, 2009) a nenajdeme ho ani v novém rozšířeném a aktualizovaném *Pedagogickém slovníku* (Průcha-Walterová-Mareš, 2009). Úspěšnější budeme, nahlédneme-li např. do literatury zážitkové pedagogiky, pedagogiky zkušenostního učení, pedagogiky osobnostně-sociálního rozvoje, kritického myšlení nebo do literatury zabývajících se andragogikou; ale i zde kolem tohoto pojmu panuje mnoho nejasností.

Výstižnou definici reflexe, blízkou tomu, jak ji budeme v této práci chápat, můžeme nalézt v diplomové práci Petry Frišové, zaměřené na pedagogiku zkušenostního učení: „Reflexí rozumíme proces zpracování zážitku z předchozí činnosti a jeho převedení do zkušenosti, uplatnitelné v budoucnu. Reflexe tvoří jakousi spojnicí mezi tím, co jsme prožili, a tím, co si z aktivity či situace do života odnášíme. Pomáhá nám ujasnit a uvědomit si, co se během akce dělo, jak jsme danou situaci prožívali, co se nám líbilo či nelíbilo a jak se třeba zachovat příště v obdobném kontextu. Reflexe umožňuje zhodnocení zážitku, nový pohled na něj, jeho propojení s předchozími zážitky a přes jeho zobecnění i vyvození prvků a principů uplatnitelných v dalších životních událostech.“ (Frišová, 2009, s. 10)

S pojmem reflexe se v různých oblastech objevují i pojmy příbuzné: hodnocení, rozbor, diskuse, review, evaluace, zpětná vazba, de-

briefing, feedback, processing. V jakém vztahu k reflexi jsou tyto pojmy, které z nich můžeme vnímat jako synonyma reflexe, a které nikoli?

Nejprve se podívejme na *review*, *debriefing*, *processing* a *rozbor*. Tyto pojmy označují více či méně podobné koncepty učebních aktivit jako reflexe.

Review („znovunazření“) je výraz užívaný především organizacemi zabývajících se zážitkovou pedagogikou v rámci outdoorových kurzů a kurzů s psychosociální tematikou.

V metodice prázdninové školy Lipnice¹ je to proces závěrečného ohlédnutí. Účastníci v něm za pomoci instruktora sdílejí a zpracovávají zážitky z předchozí aktivity a hledají v nich přesah do života. Může probíhat různými metodami (diskuse ve velké skupině, hraní scénky, psaní dopisu apod.). (Franc-Zouková-Martin, 2007, s. 28)

Debriefing používají často organizace zabývající se krizovou intervencí. Tímto pojmem je například označována poslední fáze aktivity podle metodiky Project Adventure². Skládá se ze tří fází: reflexe, zobecnění (hledání paralel mezi hrou a realitou) a transfer (formulace toho, co si účastníci ze své zkušenosti odnášejí do budoucna [Činčera, 2007, s. 99]).

Pojem *processing* (zpracování) nalezneme např. v koncepci postupného zpracování zážitku Johna Lucknera a Reldana Nadlera, která je zaměřena na reflexi chování jedince. Skládá se z fází: uvědomění si pocitů, myšlenek a vzorců chování, přijetí odpovědnosti za tyto vzorce, volba plus experimentování, zobecnění, transfer (Luckner-Nadler, 1997).

Pojem *rozbor* se používá např. v knize *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy* (Svatoš-Lebeda, 2005) pro „společné ohlédnutí za aktivitou, programem či určitým časovým obdobím kurzu, jehož smyslem je napomoci účastníkům v procesu racionalizace a zobecnění subjektivních prožitků do podoby v reflexi uživatelské zkušenosti.“ (s. 41)

O všech těchto termínech můžeme shodně tvrdit, že je v nich vyjádřen „proces zpracová-

ní údajů s přihlednutím k tomu, co se již odehrálo“ (Neuman, 2000, s. 39), s ambicí přenosu zkušenosti do budoucna. Jak tento proces vypadá, jak probíhá a jaké používá metody, je závislé na konkrétní metodice dané oblasti. Přestože pojmy pro ně používané jsou rozličné, podstata zůstává stejná.

Roger Greenaway pro usnadnění orientace a získání nadhledu nad změtí pojmů poskytuje následující rovnici: „*reviewing = debriefing = processing = reflection*“. Tyto pojmy tedy budeme chápat v naší práci jako synonyma pojmu reflexe.

Podívejme se nyní na další široce využívané pojmy: *evaluace*, *zpětná vazba* a *hodnocení*.

Zpětná vazba (často u nás používáno také anglické *feedback*) je „(zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán nebo přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory“ (Průcha-Walterová-Mareš, 2009, s. 386). Jde tedy o informaci cíleně podávanou konkrétnímu člověku jako reakce na jeho práci, chování apod. Zpětná vazba může být negativní (měla by vést ke změně konkrétního projevu chování) nebo pozitivní (měla by vést k posílení konkrétního projevu chování). Zpětná vazba může a nemusí být součástí reflexe.

Samotná zpětná vazba nejde tak do hloubky jako reflexe, neobsahuje proces učení, je pouze přenosem informací (Valenta, 2008, s. 288). Ale neplatí to stoprocentně. Např. Eva Reitmayerová a Věra Broumová (2007) používají pojem „cílená zpětná vazba“ právě pro aktivitu, kterou bychom nazvali reflexí.

I když v odborné pedagogické terminologii jsou užívány termíny *evaluace* a *hodnocení* s jemnými rozdíly, v pedagogické praxi v současné době se staly prakticky synonymy. „Hodnocení nebo sebehodnocení je taková činnost, která sleduje nějaký cíl, děje se v určitých podmínkách, v nichž se dosažení cíle plánuje, a dosažený výsledek se poměruje vůči původnímu cíli podle předem daných kritérií.“ (Slejšková)

Hodnocení (*evaluace*) je možnou, nikoli však nutnou součástí reflexe, kdy účastníci dle stanovených kritérií například hodnotí, nakolik se jim podařilo splnit zadaný úkol³. Hodnocení může probíhat mnoha různými způsoby. Jednou z metod je např. diskuse.

Diskuse je verbální mluvní metoda, tedy je den z mnoha způsobů, kterým je možné reflexi vést. Při diskusi probíhá organizovaný dialog dvou nebo více osob, který se věnuje řešení konkrétního problému (Valenta, 2008, s. 288). Tato metoda bývá při reflexi využívána nejméně často.

Shrňme to stručnou rekapitulací: V drama-

tické výchově ve vztahu k reflexi nejčastěji operujeme s pojmy diskuse, hodnocení a zpětná vazba. Diskuse je sice nejčastější, ale je jen jednou z mnoha možných metod reflexe, hodnocení a zpětná vazba mohou a nemusí být její součástí. Hodnocení a zpětnou vazbu tedy můžeme v tomto kontextu chápat jako konkrétní podoby reflexe.

Processing, review, debriefing či rozbor označují aktivity v rámci různých oblastí pedagogiky, které mají stejnou podstatu jako takové aktivity v DV, které bychom mohli nazvat reflektivními.

REFLEXE JAKO SOUČÁST TEORIE UČENÍ

Nyní se vydáme na krátký exkurz do teorií učení, ve kterých má reflexe nezastupitelné místo a o které se můžeme při tvorbě koncepcí lekcí DV opřít.

Konstruktivistická pedagogika a kritické myšlení

Konstruktivistická pedagogika vychází z teorie, že proces učení probíhá nejsnáze, pokud pedagog nejprve vede účastníky k tomu, aby si vybavili své prekoncepty⁴, tedy co všechno o daném tématu vědí nebo co si myslí, že vědí, jaký na něj mají pohled, co nevědí a co by se chtěli dozvědět.

V kritickém myšlení se pracuje s tzv. třífázovým modelem učení, jehož součástí je kromě evokace (E) a uvědomění významu (U) také reflexe (R). Do fáze evokace by pedagog neměl věcně zasahovat. Aktivity, které jsou v této fázi zařazovány, jsou zejména brainstorming, myšlenková mapa apod.

Teprve v následující fázi, uvědomění významu, pedagog zprostředkovává účastníkům nové poznatky o tématu, pomocí nichž si „ověřují své původní koncepty a na jejich základě si uvědomují význam (a souvislosti)“ (Buryánek, 2008). Užití vyučovací metody mohou být různorodé: práce s textem, zhlédnutí filmu, simulační hra, přednáška apod.

Po této fázi následuje reflexe, při které účastníci pojmenují, co nového se v předchozí fázi dozvěděli, co si uvědomili, a následně se snaží toto poznání interpretovat — často prostřednictvím společné diskuse, při níž své myšlenky mohou konfrontovat s postoji ostatních; výstupy z této rozpravy včleňují do svých původních prekonceptů. „Důležité je, aby studenti formulovali svůj nový pohled na problematiku vlastními slovy.“ (Činčera, 2007, s. 86) Účastník si díky reflexi také uvědomuje, jakou cestou k poznání dospěl. Úkolem pedagoga v této fázi je především klást

účastníkům podnětné dotazy, které povedou k diskusi. Časté metody jsou skupinová příprava prezentace na zadaný úkol, volný text, psaní novinového článku apod.

Všechny tři fáze mají v učebním procesu svůj smysl a žádnou nelze vynechat. Bez reflexe zůstane lekce ve fázi zprostředkování nových poznatků účastníků, které jsou ponechány podvědomému zpracování, učební proces tedy není úplný.

Pedagogové DV s modelem E-U-R často, i když ne všichni vědomě, pracují. Dramatické výchově je velmi blízké vycházet z toho, co účastníci o daném tématu vědí a jak se k němu staví. Fáze uvědomění významu bývá obvykle v hávu více či méně strukturované hry, jejímž prostřednictvím se účastníci dostávají do kontaktu s novými informacemi, náhlely na danou problematiku apod. Následující reflexe napomáhá zúčastněným porozumět metafoře hry, najít vztah mezi hrou a jejich životem a pojmenovat, co nového se dozvěděli, k jakému závěru došli. Bez reflexe tedy hodina proběhne v rovině hry, které není vytvořen přesah.

Tento model však není vhodný pro všechny lekce DV. Jan Činčera (2007, s. 27) uvádí: „Konstruktivistická pedagogika je pravděpodobně vhodnějším rámcem pro aktivity s kognitivními cíli, tedy pro porozumění a přehodnocování způsobu, jakým studenti rozumějí světu.“

Model E-U-R se hodí například pro dějepisné výukové programy s využitím dramatických metod nebo pro hodinu DV věnovanou tématu šikany. Méně vhodný bude například ve chvíli, kdy chceme účastníky naučit nějaké dovednosti (např. vytvořit živý obraz nebo udělat kotoul letmo) nebo při zkoušce inscenace.

Zároveň ne vždy je žádoucí, aby účastníci od začátku hodiny věděli, co bude jejím tématem. Někdy pedagog záměrně vynechá fázi evokace, protože chce, aby účastníci na téma hodiny přišli sami a pojmenovali ho až při reflexi. To na ně klade vyšší nároky v oblasti vnímání a hledání souvislostí, než kdyby byla rozpravou o tématu hodina uvedena. Hledání tématu při závěrečné reflexi také pedagogovi poskytuje zpětnou vazbu o tom, jak byla náplň hodiny pochopena.

Někdy pedagog fázi evokace vynechá veden dramaturgickými pohnutkami, když chce hned od počátku hodiny účastníky vtáhnout do příběhu nebo když chce, aby si děti vytvořily nejprve zkušenost spíše emocionálního než racionálního charakteru, čímž dosáhne většího „ponoření“ do tématu. Co se týče samotné reflexe, je dramatické výchově

velmi blízké to, že při ní má účastník příležitost pojmenovat, na co během hodiny přišel, konfrontovat svůj názor s pohledy ostatních, a tak si rozšiřovat i své vlastní obzory.

Náš obor si však neklade za cíl jen obohacovat vědění každého účastníka, ale i jeho osobnostně sociální rozvoj, rozvoj divadelních dovedností apod. Reflexe není orientována jen na jedince, ale na celou skupinu a na průběh hodiny, nejen na racionální aspekt, ale i na aspekt prožitkový.

Pedagogika zkušenostního učení — Kolbův cyklus

Reflexe hraje zásadní úlohu také v pedagogice zkušenostního učení. Ta vychází z teorie, že nej kvalitnější proces učení nenastává ve chvíli, kdy je nám učivo tlumočeno, ale kdy se učíme z vlastních zkušeností. Na základě tohoto východiska přišel v 80. letech David Kolb se schématem fází zkušenostního učení (zkušenost — kritická reflexe — abstraktní zobecňování — aktivní experimentování), podle něhož byly později sestaveny různé modifikace tohoto schématu, lišící se počtem fází, ale i jejich pojmenováním. Nejčastěji uváděná je tato sekvence: zkušenost — reflexe — zobecnění — transfer. (Činčera, 2007, s. 16)

Cyklus zkušenostního učení vychází z předpokladu, že k zúročení zážitku z aktivity (která byla pro účastníky určitou výzvou a při které účastníci potřebovali aplikovat dovednosti, jež mají být prostřednictvím tohoto cyklu rozvíjeny) je nutné, aby po aktivitě následovala reflexe. Při této reflexi pedagog vede účastníky k tomu, aby popsali, jak aktivita probíhala, pojmenovali, jaké emoce prožívali, zhodnotili, jak si při aktivitě vedli, jak se jim podařilo splnit zadání, aby se podívali na reflektovanou aktivitu z různých úhlů pohledu.

Po takovém ohlédnutí za aktivitou následuje zobecnění, při němž „je hledán vztah aktivity, zkušenosti a jednání účastníků k realitě“ (Činčera, 2007, s. 16).

Tím se dostáváme k poslední fázi, kterou je transfer. Během transferu „je formulováno po učení o případné změně jednání pro jednotlivce i skupinu, které se může stát základem pro nové zkušenosti“ (Činčera, 2007, s. 16).

Tak během cyklu zkušenostního učení na základě rozboru a zobecnění vlastní zkušenosti i zkušeností vnesených spoluúčastníky, případně pedagogem, nastává učení, které se projeví rekonstrukcí „rámce zkušenosti“, jenž má vliv na naše jednání, chápání světa okolo nás, na porozumění sobě samému a další zkušenosti.

„Dalším krokem by v ideálním případě měla být aktivita, ve které účastníci mají možnost vyzkoušet navržené změny a zužitkovat tak

právě získané zkušenosti. Tato aktivita by zároveň měla být o stupeň složitější nežli minulá, což by umožňovalo „spirálovitý“ pokrok v učení.“ (Froněk, 2008, s. 73)

Z toho je patrné, že reflexe je neodmyslitelnou součástí tohoto cyklu, která umožňuje zúročení zážitku z aktivity pro budoucí život.

Úloha reflexe je ještě více umocněna v modifikaci Kolbova cyklu uváděné v publikaci Vladimíra Svatoše a Petra Lebedy (2005, s. 18), kde oproti předchozí variantě je část reflexe ještě rozdělena na „ohlédnutí“ a „hodnocení“, tedy tři z pěti fází mají reflektivní povahu, ale schází fáze zobecnění: aktivita (cvičení, hra) — ohlédnutí (co se dělo) — hodnocení (jak jsme si vedli) — plán změn (co změníme/zachováme příště) — zkušenost.

V dramatické výchově také vycházíme z předpokladu, že učení nabývá větší účinnosti, pokud jsou aktivity s účastníky následně reflektovány, nedržíme se však posloupnosti jednotlivých fází Kolbova cyklu a nutnosti zařazovat reflexi (a všechny její fáze) po každé aktivitě.

Transfer do budoucna se nejčastěji objevuje při závěrečné reflexi, po velkých programových blocích. Kdyby účastníci měli při průběžných reflexích pojmenovávat, co si z aktivity či situace odnášejí do života, bylo by poměrně obtížné je vracet zpátky do fikčního světa lekce.

Při soustavné práci (např. na ZUŠ) můžeme skutečně průběžně zařazovat aktivity, při nichž mohou účastníci zúročit zkušenosti získané v předchozích lekcích. Při jednorázových akcích tato perspektiva není reálná.

Jak píše Jan Činčera (2007, s. 93–94), Kate Colliersová nepovažuje cyklus zkušenostního učení za vhodný pro dramatickou výchovu, protože reflexi umisťuje až po skončení aktivity, zatímco DV někdy potřebuje reflektovat i jednotlivé kroky v průběhu aktivity. Průběžná reflexe také zabezpečuje to, že se účastníci příliš neponoří do aktivity a neztratí potřebný nadhled (např. při rolové hře, kdy dítě může herní situace natolik zaujmout, že zapomene, že jde pouze o hru).

Oproti modelu E-U-R je Kolbův cyklus vhodnější pro lekce, které pracují více na dosahování behaviorálních cílů („změny vlastního jednání, rozvoje a porozumění svým osobním kompetencím či pro jednání skupiny jako celku“ [Činčera, 2007, s. 27]) nebo na zdokonalování konkrétních dovedností.

Kdybychom hledali stopu, odkud se v dramatické výchově vzala tendence užívat reflexi, zřejmě bychom vypátrali právě tyto dvě teorie učení.

Pedagogové DV se často nedrží žádných univerzálních struktur, každá lekce je vy-

tvářena „na míru“ cílům a dalším okolnostem, a tak ani není možné zachytit optimální strukturu reflexe, která by měla být aplikována — vždy to záleží na tom, o jaký typ lekce jde, zda byla zařazována průběžná reflexe, jaký je cíl reflexe apod.

Dramatická výchova se inspiruje oběma modely, volně si je přizpůsobuje a kombinuje. Z obou plyne, že má reflexe v procesu učení nezastupitelné místo, ať už jde o lekci zaměřenou spíše na kognitivní, nebo behaviorální cíle.

REFLEXE A EXPRESE

Dramatická výchova má mnoho podob a ještě více podob mají reflexe v ní užití. To, jak jsme si doposud definovali reflexi, by zahrnovalo jen část toho, co v DV můžeme za reflexi pokládat. My se však procesu reflexe chceme věnovat co nejkomplexněji.

Museli bychom doplnit, že nemusí vždy jít pouze o reflexi zážitku z předchozí činnosti, ale také můžeme, jak uvádí Josef Valenta (2008, s. 288), reflektovat obsah hry (téma, příběh aj.), způsob hry (hráčské dovednosti, pohyb znaku, použité metody a postupy apod.) a osobní a sociální rozvoj jednotlivců a skupiny (myšlenky a pocity hráčů, fungování skupiny, spolupráce). K tomu bychom měli dodat, že reflektovat také můžeme naše předchozí životní zkušenosti, že můžeme reflektovat v roli i mimo roli, ve hře i mimo hru apod. a stále by tento výčet nebyl kompletní.

Pro usnadnění rozlišování toho, co je a co není reflexe, nám může pomoci přístup Jana Slavíka (1997, s. 104), který v oborech zaměřených na výchovu uměním pojímá vyučovací hodinu (lekci) jako pedagogické dílo, jehož obsahem je všechno, co do něj vstupuje zejména prostřednictvím učitelem řízených interakcí, co si jeho účastník může pamatovat, co může přetvářet, nad čím může uvažovat a čím může být ovlivněn. Tento obsah je předáván skrze dva základní prostředky: expresi a reflexi, v pedagogickém díle pojímanou jako tvořivou hru a reflektivní dialog.

Expres (výrazová hra) je uvedena určitým námětem, má svá vymezená pravidla a také svůj záměr. Jde o „autentickou tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového projevu“ (Slavík, 1997, s. 107), který směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému efektu. Tedy nejde pouze o tvorbu jako takovou, ale o tvorbu se vzdělávacím potenciálem. Výrazová hra je charakteristická především svou symboličností. Vše v ní se odehrává pod rouškou kouzelného slova „jako“ — nejde o životní realitu jako takovou. Přestože pravidla hry

i její námět jsou v režii pedagoga, „obsahovost, významové vyústění a smysl jsou plně záležitostmi jejich aktérů“ (Slavík, 1997, s. 107).

Výrazová hra tedy nemůže proběhnout nikdy stejně, neboť záleží na jedinečném přístupu každého z účastníků (který je dán nejen osobnostním, ale také momentálním nastavením) a zároveň také na vzájemném setkávání přístupů všech účastníků navzájem. „Žádný zážitek se úplně neopakuje ani u jednoho člověka. A též zážitky různých lidí nejsou stejné, i kdyby pocházely ze společně prožité situace. Přesto se lidé o svých zážitcích dokážou domluvit a na mnoha poznatcích se více či méně shodnou.“ (Slavík-Škaloudová, 2001)

Výrazová hra vychází z osobních zkušeností žáků, které staví do nových kontextů nebo je ozvlášňuje prostřednictvím stylizace. „I pro tvůrce samotného začínají její symboly (výrazové hry) promlouvat zpravidla až ve chvíli společných interpretací. Interpretovat symboly výrazové hry není dost dobře možné v okamžicích, kdy její aktéři jsou plně identifikováni se symbolickou situací a soustředěni na tvorbu a prožívání vlastního výrazu.“ (Slavík, 1997, s. 107–108)

Reflexe (reflexivní dialog) je vyústěním výrazové hry. Jsou v ní pojmenovávány významy symbolů odhalených ve hře. Vzniká jako reakce na rozdílnost výrazových projevů. Nabízí možnost vést o výrazové hře zpětně dialog, v němž účastníci mohou sdílet své názory a pohledy a hledat v nich konsensus. Tento proces vede k hlubšímu poznání.

Každou lekci DV je tedy možné rozdělit na aktivity spíše expresivní či reflexivní povahy.

Podle Radka Marušáka (2010) je možné rozlišit tyto složky takto: Zatímco podstatou té expresivní je tvorba a její prezentace, reflexivní složka napomáhá dětem objevit přesahy k okolnímu světu i k sobě samým. Expresí svým významem směřuje dopředu (expresí se děje), naproti tomu těžištěm reflexe je pohled zpět (reflexe se vypráví). „Reflexe dává expresi přesah, nadhled i náhled (...). Dává možnost poznáním minulé hodnotit současné a ovlivnit budoucí.“ (Marušák, 2010, s. 17)

Reflexivní techniky jsou tedy ty, jejichž smyslem není hledání osobitého, estetizovaného vyjádření, ale ty, které se vrací zpět, snaží se zachytit a postihnout to, co je pro průběh lekce, potažmo pro rozvoj žáka zvlášť důležité, zobecnitelné a co vytváří aktivitu přesah.

Přestože to na první pohled působí dojmem, že reflexe a expresie jsou aktivity zcela protikladné a neslučitelné, ukazuje se, že tomu tak docela není, neboť se v mnoha případech vzájemně doplňují a prostupují. Dokonce tatáž ak-

tivita může být reflexí nebo expresí na základě toho, v jakém je kontextu.

Tím se otevírá otázka, zda vůbec existují neverbální metody reflexe, které by v sobě neměly expresivní rozměr, neboť sdělení, pro které účastník hledá dramatické, hudební či výtvarné prostředky, bude vždy tvůrčí a osobité. Jiná situace ovšem nastává, pokud jsou pro neverbální vyjádření předem dané parametry, stupně, škály, u nichž účastník nic nevytváří, pouze těchto parametrů využívá; zde je prvek expresivity téměř „potlačen“.

Oproti modelům, jimiž jsme se zabývali v předchozí kapitole, vychází artefletika (přestože se hlásí k didaktickému konstruktivismu) vstříc uměleckým oborům tím, že nenastoluje pevné schéma, které by muselo být dodržováno. Expresie a reflexe se mohou v lekci jakkoli střídát podle potřeb pedagoga — často jedno vychází z druhého a naopak. Např.: Expresie → reflexe: série živých obrazů-momentek ze života hlavního hrdiny (expresie) může být následně interpretována a výstupy interpretace včleňována do příběhu (reflexe). Reflexe → expresie: brainstorming (reflexe) může být využit k tomu, aby byl vytvořen živý obraz (expresie).

Za reflexivní aktivity v DV tedy můžeme označit ty kroky, případně mezikroky⁵, jejichž těžištěm je pohled zpět, které směřují k vytěžení potenciálu předchozí aktivity (popř. životní zkušenosti), jejichž cílem je zachytit to, co je klíčové buď pro následující průběh lekce (což se týká především průběžných reflexí), nebo pro rozvoj účastníka (což je často předmětem závěrečné reflexe).

Reflexe může být buď neřízená (dochází k ní spontánně ve chvíli, kdy ji účastníci z nějakého důvodu potřebují, ale pedagog ji neřídí), nebo řízená (reflexe, kterou pedagog zařadí záměrně, zadává ji nebo má možnost ji řídit, tematizovat, používat její výstupy v dalším průběhu lekce apod.). V následující části práce se budeme zabývat především druhou variantou.

Radek Marušák upozorňuje na to, že by pedagog při přípravě lekce i během ní měl zvažovat míru expresie a reflexe. Pokud je kladen příliš důraz na reflexivní složku a expresie vnímána jako druhotná, postrádá reflexe smysl. „Reflexe je zrcadlem zkušenosti, zážitku, prožitku. Chybí-li nebo je-li z hlediska účastníků nevýznamná, schází reflexi zásadní pól — onen prostor před zrcadlem.“ (Marušák, 2010, s. 19) V opačném případě, kdy je naplní lekce pouze expresí, schází lekci myšlenkový přesah. „Expresie je (sebe)prezentací, (sebe)vyjádřením, má výrazné prvky spontaneity, emočnosti, jedinečnosti. Uměním pedagoga je dát expresi prostor, ale nabídnout i druhou ro-

vinu, rovinu (sebe)uvědomění, náhledu, usouvzažnění, zhodnocení.“ (tamtéž)

Hledání optimální míry exprese a reflexe je vždy obtížné a každý pedagog i každý účastník ji bude cítit jinak. Klíčové tedy není, kolik času je které složce věnováno, důležité však je, jaká je jim přikládána důležitost — ani jedna z těchto složek by se neměla stát druhořadou a nevýznamnou.

DŮVODY PRO VEDENÍ REFLEXY

Jaké funkce může mít reflexe, co nabízí účastníkům a co jejich pedagogovi? Výčet, který nabízíme, je sice dosti obsáhlý (sdružuje jak klíčové funkce, které jsou pro reflexi zcela zásadní a často využívané, tak i funkce, jež jsou využívány spíše svátečně, stejně tak zde nalezneme funkce využívané pedagogem záměrně a funkce naplňované automaticky), rozhodně však nelze hovořit o tom, že jde o výčet konečný.

Neznamená to samozřejmě, že každá kvalitně realizovaná reflexe musí mít automaticky všechny tyto funkce nebo že by pro každou funkci existoval zvláštní druh reflexe, jejímž prostřednictvím by měla být naplňována. Záleží na pedagogovi, na co se při reflexi zaměří a čeho všeho bude chtít dosáhnout.

Přestože mnohé funkce jsou často naplňovány současně (např. když účastníci zobecňují to, jakými prostředky se jim podařilo dosáhnout ve hře úspěchu, získávají tím zároveň nad hrou nadhled), pokusíme se rozložit tyto pomyslné „molekuly“ na jednotlivé „atomy“ a věnovat se každé funkci (popřípadě okruhu funkcí) zvlášť.

Podívejme se tedy blíže na to, co nám reflexe v lekcích DV ve vztahu k účastníkům může nabídnout a proč má smysl ji zařazovat:

Rekapitulační funkce

V hodinách se obvykle vystřídá více aktivit, přičemž zážitky z jejich absolvování se vzájemně překrývají. Často nám nejvíce utkví v paměti ty, které proběhly v závěru, ty, jež byly časově nejrozsáhlejší nebo ty s nejvyšší emocionální hodnotou. Vzpomínky na ostatní aktivity se začínou pomalu vytrácet navzdory tomu, že mohou mít třeba i větší vzdělávací potenciál.

Reflexe v první řadě umožňuje účastníkům ohlédnutí zpět za aktivitou, respektive aktivitami, rekapitulaci, utřídění a zřehlednění získaných informací. Rekapitulační funkci má reflexe i v případě, kdy se zpětně vracíme k tomu, co jsme absolvovali v delším časovém období (např. pololetí). Rekapitulovat je možné vše, co jsme viděli, co jsme slyšeli, co jsme zažili...

Sdělování, sdílení, formulace zážitku

Důležitou funkcí verbální mluvní reflexe je, že umožňuje účastníkovi své zážitky sdělovat a sdílet, čímž se postupně učí je pojmenovávat, být ke skupině otevřený a zároveň ostatním naslouchat. Schopnosti naslouchat tomu, kdo zrovna hovoří, se musí skupina často delší dobu učit. Zvláště pro malé děti bývá obtížné dát ostatním prostor a tolerovat jejich specifické projevy⁶, protože je pro ně při reflexích nejdůležitější možnost něco sdělovat.

To, jak si účastníci naslouchají a jak jsou schopni sdílet své pocity i postoje, může pedagogovi podat také zprávu o tom, jaké je ve skupině klima.

Formulace zážitku je zcela klíčovou funkcí reflexe. „Zážitek z činnosti je zařazen do vědomí a stávajícího rámce. Proces uvědomění napomáhá převodu zkušenosti do nového kontextu. Zkušenost je tak příště uplatnitelná v jiné situaci, v jiných souvislostech.“ (Frišová, 2010)

Při absenci reflexe tedy může dojít k tomu, že zážitek zůstane uvězněn v nezobecněné rovině v podvědomí a jeho potenciál tak zůstane nevytěžen.

Pro sebevyměření účastníků je možné využít i jiné než verbální metody, což je vhodné, zvláště pokud je obtížné o zážitku hovořit (např. verbalizací by vznikla situace ztratila atmosféru nebo působila banálně) nebo pokud chceme způsoby reflexe obměňovat, aby se pro účastníky nestala stereotypní.

V některých případech nemusí být výsledek sebevyměření (např. dopis, zápis do deníku, soška vyjadřující dojem z předchozí aktivity) nutně prezentován ostatním, pro zachycení dojmů je důležité i jeho vytvoření. V případě divadelních podob reflexe je však divák klíčový.

V rámci reflexe mohou účastníci také sdílet své zážitky z aktivity, při které dělali všichni něco paralelně a neměli možnost se vzájemně pozorovat.

Konfrontace, nový úhel pohledu

Každý účastník je jedinečný, a tak je svébytný i jeho způsob prožívání, uvažování, vyjadřování, vidění světa atd., což je dáno výchovou, životními zkušenostmi i osobním založením. Díky tomu dochází prostřednictvím reflexe přirozeně ke vzájemné konfrontaci, která účastníkům umožňuje uvědomit si tyto odlišnosti, zpětně se podívat na tytéž situace z jiného úhlu pohledu a také přicházet na nové souvislosti.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, Jan Slavík dokonce hovoří o dosažení kvalitativně vyšší úrovně poznání, které je způsobeno střetem poznatkových i hodnotových východisek

účastníků v reflektivním dialogu, jehož cílem je hledání konsensu (Slavík, 1997, s. 109).

Konfrontace myšlenek jednotlivých účastníků napomáhá k rozšíření perspektivy jejich uvažování, k zprostředkování nového úhlu pohledu, ale také k větší míře tolerance a pochoopení pro jiné vidění světa.

Účastník se nemusí konfrontovat pouze s ostatními účastníky, ale také může absolvovanou hru, inscenovaný příběh, příběh školního dramatu nebo zhlédnuté představení konfrontovat s vlastním životem.

Nový úhel pohledu může účastník získat i prostřednictvím toho, že reflektuje určitou situaci za postavu, v roli.

Akcentace, hledání hlubších souvislostí

Prostřednictvím pečlivě vybraných otázek, může pedagog akcentovat určitá témata, problémové situace, přitáhnout pozornost k takovým prvkům, které jsou na první pohled méně významné, nebo upozornit na souvislosti, které účastníkům z aktivit nemusely být na první pohled zřejmé.

Porozumění situaci, interpretace, získání nadhledu

Skrze reflexi se snažíme reflektované situace porozumět, hledáme vysvětlení toho, co se stalo, co jsme zažili, viděli nebo slyšeli, pokoušíme se rozklíčovat, co je ukryto v metafoře hry. To nám zároveň umožní vytvořit si od aktivity odstup, neboť už v ní nejsme přímo zainteresováni, ale pohlédneme na ni zpětně. Teprve když získáme nad reflektovanou situací nadhled, jsme schopni proměnit zážitek ve zkušenost, kterou můžeme aplikovat do našeho života.

Racionalizace

Další funkcí reflexe je proces racionalizace zážitku. U verbální reflexe, především pokud má podobu diskuse, se účastníci učí „argumentovat, pojmenovávat, hledat vztahy, souvislosti, vyvozovat, analyzovat, generalizovat, hledat podstatné, obecné či zvláštní, třídit a strukturovat, vyvozovat závěry...“ (Marušák, 2010, s. 20–21).

Hodnocení

Reflexe může mít také hodnotící (i sebehodnotící) charakter. Jejím prostřednictvím mohou účastníci zhodnotit, co a jak v předchozí aktivitě fungovalo či nefungovalo, nakolik se jim podařilo splnit cíl, jak se účastníkům aktivita líbila, nakolik jim přišla užitečná. Ve spojení s dramatickými aktivitami hodnotíme například: nakolik bylo srozumitelné sdělení zahrané etudy, jakou měla estetickou hodnotu apod.

Tomu je blízká zpětnovazební funkce reflexe, kde každý může získat zpětnou vazbu na své chování, čitelnost herního jednání, věrohodnost hereckého ztvárnění apod. Tyto konstruktivní podněty mohou účastníkovi pomoci v jeho dalším vývoji, ať už osobním, či uměleckém.

Účastník se učí tuto zpětnou vazbu přijímat i dávat, což vyžaduje velkou vzájemnou důvěru, ohleduplnost a schopnost výstižně pojmenovat to, co je klíčové.

Schopnost pozorovat a uvědomovat si

Čím více nás zážitek vtáhne, tím složitější je pozorovat, co se doopravdy děje. Pravidelnými reflexemi je však účastník stimulován k tomu, že si toho začne více všímat, jeho schopnost pozorování, vnímání a uvědomování je postupně zcitlivována, což je nesmírně důležité pro proces učení. Tato schopnost je však potřebná i v životě.

Sebepoznávací funkce

Z reflexe je obvykle možné vytěžit, jak už bylo řečeno ve spojitosti se zpětnovazební funkcí, mnoho informací, které účastníkům podají zprávu o nich samotných, a to o mnoha oblastech jejich osobnosti. Tato funkce je velmi důležitá zvláště v období, kdy se člověk nejvíce hledá a formuje se jeho identita (tedy v období dospívání), ale samozřejmě i v dospělosti. Pro malé děti nehraje takovou roli, protože je jejich pozornost obrácena více k poznávání ní světa kolem (také je pro tento typ reflexe nezbytné poměrně rozvinuté myšlení). V sebepoznání účastníkům napomáhá například konfrontace s ostatními účastníky, skrze niž si uvědomují, jak cítí, myslí, reagují, v čem se se zbytkem skupiny ztotožňují, v čem se rozcházejí, jak dokážou být k názorům ostatních tolerantní, co je pro ně důležité a co méně, což vypovídá o jejich žebříčku hodnot.

Sebepoznání nezahrnuje pouze hledání toho, jaký jsem, ale také to, jak mě vidí ostatní a jaká je moje role ve skupině. Zdroj sebepoznání se tedy nepochybně nachází i ve zpětné vazbě, kterou účastník dostává od ostatních nebo od pedagoga, jež ovšem nemusí vypovídat o tom, jaký skutečně je, ale o tom, jak je ostatními vnímán. Reflexe zaměřené na skupinu mohou upozornit na to, jakou roli účastník obvykle zastává, jak je s ní spokojen a jak to vyhovuje ostatním apod.

Aby došlo k procesu sebepoznání, je nezbytné, aby byl účastník sám k sobě upřímný a otevřený k názorům ostatních. Sebepoznávací rozměr reflexe může být pro účastníka impulzem pro to na sobě neustále pracovat, měnit se, rozvíjet se, zároveň by však měl vést i k tomu,

že si účastník uvědomí, v čem je jeho osobnost specifická, co ho dělá tím, čím je se všemi jeho klady i zápory. Smíření se sebou samotným je jedním z předpokladů nejen pro divadelní tvorbu či přednes, kde člověk musí jít „se svou kůží na trh“, ale i pro život každého člověka.

Sociální funkce

Kromě poznání sebe samého si prostřednictvím reflexe může účastník uvědomit, jací jsou ostatní účastníci, jak uvažují, jak se chovají, jaký k nim má vztah a oni k němu, jak spolu jednájí (Valenta, 2008, s. 289).

Jednotnost či různorodost názorů členů skupiny může mít vliv i na formování vztahů ve skupině.

Plánovací funkce, hledání nových řešení

Během reflexe je také možné zhodnotit dosažené zkušenosti a hledat nová řešení či prostor pro změnu, a to jak ve hře (ve fikci), tak i v realitě. Je možné ji zařadit v průběhu aktivity a ovlivnit tak její směřování nebo v jejím závěru. Této funkci je velmi blízká transferová funkce, která je naplňována, pokud se v rámci reflexe s účastníky zabýváme tím, „jak použijeme to, co se zde učíme, v jiných situacích, v situacích mimo školu“ (Valenta, 2008, s. 289).

Psychohygienická funkce

Reflexe může částečně vyřešit to, když se někdo po aktivitě necítí dobře. Po psychicky náročnější aktivitě by měl pedagog dát prostor nejprve ventilaci emocí, ať už jsou pozitivní, či negativní. Účastníkům často pomůže už samotná verbalizace pocitů, v případě potřeby může pedagog poskytnout účastníkovi psychickou podporu. Někdy může ventilace emocí vyrůst v hádku účastníků (pokud mají pocit, že něco nebylo „fér“, někdo se nezachoval tak, jak se od něj očekávalo, apod.), zde může být pedagog nápomocen tím, že se pokusí převést hádku v konstruktivní diskusi. Zároveň je důležité nevěnovat pozornost jen těm, kteří se v takové diskusi bouřlivě zapojují, ale také těm, kteří zaraženě mlčí. Teprve po vyventilování emocí je možné si vytvořit od aktivity odstup a podívat se na ni racionálněji.

Motivační a aktivizační funkce

Některé reflexe dokážou účastníka aktivizovat, motivovat či naladit k dalším aktivitám.

Navození atmosféry intimity

Z analýzy konkrétních lekcí, které jsem měla k dispozici, také vyplynulo, že pokud pedagog

jedná s účastníky jako s partnery, se zájmem se jich táže, co si myslí, vytváří prostor pro to, aby se účastníci vyjádřili a vzájemně se vyleskli, napomáhá tím k vytvoření atmosféry důvěry. Ta slouží jako podhoubí pro úspěšný průběh dalších reflexí, které můžou jít díky tomu do větší hloubky.

Aktualizace životní zkušenosti

Pro mnoho aktivit je nezbytné nejprve oživit životní zkušenost účastníků, která jim napomůže ke splnění úkolu tím, že se budou moci opřít o konkrétní zkušenosti. Vyhne se tak například obecnosti v hereckém projevu či přednesu. Sdílením životních zkušeností vytvoříme společný vědomostní základ, z něhož může skupina dále čerpat. Nově vzniklá zkušenost může předchodit v mnoha směrech obohatit.

Korekční funkce

Reflexe nám může napomoci i v případě, kdy se začne hodina vyvíjet jiným směrem, než chceme. Pokud si účastníci začnou dělat z nějakého úkolu legraci, vytvoří situaci, která nám do příběhu nezapadá, nebo některý účastník navrhne inscenační řešení, které nepovažujeme za příliš šťastné, nebo se začnou účastníci nad úkolem hádat, je vždy možné zařadit neplánovanou reflexi, která nám umožní získat nad reflektovaným úsekem nadhled, zopakovat si, co je naším cílem, čím od tohoto cíle nyní odbočujeme a jak by bylo možné to změnit.

Jak již bylo řečeno, tím, že na to většinou přijdou účastníci sami a není jim to pedagogem nadiktováno, mají větší motivaci svou činnost nějakým způsobem změnit, hledat nové cesty apod.

Edukační funkce, naplnění cíle

Zcela nepominutelná funkce reflexe je edukační. Tato funkce, jak už bylo řečeno, hraje velmi významnou roli například v modelu E-U-R, kde posláním fáze reflexe je především to, aby účastníci pojmenovali, co nového se v předchozí fázi dozvěděli, jaké významy si uvědomili a jak přehodnotili svůj prekoncept.

To, že účastníci sami formulují, kam ve svém poznání došli, urychluje a zkvalitňuje učení.

Při závěrečné reflexi může být vytvořen prostor pro to, aby se účastníci zamysleli nad tím, co bylo cílem proběhlé hodiny a zda se jim ho podařilo dosáhnout. Některých pedagogem formulovaných cílů je dosahováno právě až během reflexe.

Při reflexi má pedagog možnost si ověřit, zda se mu pedagogický cíl podařilo naplnit.

Navýšení hodnoty zážitku

Roger Greenaway tvrdí: „Hodnota zážitku velmi záleží na způsobu, jakým byl zpracován, tedy zreflektován. Reflexe je možnost, jak zážitku dodat hodnotu a význam, ať už byl silný, nebo slabý, negativní, nebo pozitivní.“ (Froněk, 2008, s. 67–68) Úkolem pedagoga je tedy přijít na to, jak z hodiny vytěžit tento potenciál. Reflexe má dokonce možnost zcela změnit pohled účastníků na předchozí aktivitu.

Jan Neuman (2000, s. 39) ve své publikaci radí: „Využívejme reflexi. Naše programy získají novou dimenzi. V praxi zjistíme, že dobře provedená reflexe může vytěžit mnoho užitečného i ze špatně provedené hry.“

Zpětná vazba pro pedagoga

Reflexe není užitečná jen pro účastníky, ale i pro pedagoga. Díky ní pedagog může zjistit, jakým způsobem účastníci obsah lekce pochopili, co si z ní odnášejí, do jaké míry odpovídala jejich životní realitě, jaké objevili v lekcí téma atd., z čehož může vycházet při tvorbě dalších hodin. Zároveň se pedagog touto cestou dovídá mnohé o svých svěřencích, o tom, jací jsou, jak uvažují, co je zajímavé. Reflexe může pedagogovi přinést spoustu námětů, jakým směrem může účastníka nebo skupinu ještě rozvíjet.

Pedagog „se z výpovědí účastníků může také dozvědět, v jaké psychické a fyzické kondici se právě nacházejí a reagovat tak na jejich potřeby v navazujícím programu.“ (Froněk, 2008, s. 69)

Zároveň se může dozvědět, nakolik se účastníkům hodina líbila a zda jim přišla užitečná.

Bohužel je mnoho pedagogů, pro které znamená „udělat reflexi“ právě pouhé zjištění toho, co se účastníkům „líbilo/nelíbilo“. U malých dětí či nezkušených účastníků je samozřejmě velmi cenné, když jsou vůbec schopni zformulovat, co se jim líbilo, ale z celého výše uvedeného výčtu funkcí, které vedení reflexe nabízí, je to opravdu zlomek, s kterým by se pedagog neměl dlouhodobě spokojit.

Některé funkce je velmi těžké oddělit od sebe, protože jsou spolu vzájemně spojeny. Mnoho funkcí, které reflexe naplňují, vede nejen k zefektivnění výuky, ale i k úspěšnosti v běžném životě. Mnoho funkcí je možné naplnit i při jednorázové reflexi, u většiny je však zřejmé, že teprve jejich pravidelné uplatňování má vliv na rozvoj jedince a zároveň rozvoj jedince má vliv na kvalitnější reflexi.

Zásadní argumenty na obranu reflexe uvádí ve své knize *Literatura v akci* Radek Marušák, který popsal klíčovou roli reflexe ve vzdělávání takto: „Umělecká tvorba a vzdělávací proces se (...) liší podstatným aspektem. To, co je

pro uměleckou tvorbu zásadní a cílové, totiž exprese a prezentace, je pro vzdělávací proces nedostatečné. Význam a smysl učení umění a uměním nejsou jen a přednostně v aktu tvorby a její prezentace, ale v tom, že děti objeví její přesahy k okolnímu světu, k sobě samým, k času teď i mimo přítomnost (...) Pro vzdělávací proces je tak důležité otevření se reflexi, kontextům, hledání významu a smyslu.“ (Marušák, 2010, s. 16)

Z toho vyplývá, že reflexe je pro dramatickou výchovu klíčová, neboť právě ona činí hru, cvičení či uměleckou tvorbu vzdělávacím procesem (dodává přesah do života, nabízí žákovi rozvoj a formuluje to, co si z hodiny odnáší). Tedy bez reflexe by dramatická výchova nebyla výchovou.

CÍL LEKCE A CÍL REFLEXE

Jak z předchozí kapitoly vyplývá, reflexe má nepřeberné množství využití, záleží především na pedagogově záměru, tedy cíli lekce.

Aby lekce působila co nejkonzistentněji a měla jasné směřování, měla by mít svůj cíl, popř. více cílů, které budou naplňovány prostřednictvím jednotlivých aktivit, jejichž cíl by měl být s cílem lekce zřetelně provázán. V případě dlouhodobé spolupráce s jednou skupinou je žádoucí stanovovat i dlouhodobé cíle (např. na pololetí, na dobu žákova studia), z nichž pak vychází cíle jednotlivých lekcí.

Eva Machková upozorňuje, že by pedagog neměl sestavovat lekci z her, cvičení a různých dramatických metod, aniž by si položil otázku, co tyto aktivity účastníkům přinesou, kvůli čemu je vybral a proč je řadí zrovna tímto způsobem. Tyto aktivity sice fungují, i když si pedagog nestanoví cíl, ale „vznikají hodiny chaotické, těkající od jednoho cvičení k druhému, tedy i od jedné dovednosti k druhé. Všechny mohou být pro aktéry zajímavé, mohou být i užitečné, jen není jasné k čemu. Učitel pak ani neví, co dokázal, čemu se hráči vlastně naučili, a namísto hodnocení, zda bylo u žáků dosaženo nějaké změny, pouze konstatuje, zda se hodina líbila či nelíbila.“ (Machková, 2004, s. 28)

„Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie),

2. v rovině sociální:

- a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,

b) poznávání života, světa, lidí,

3. v rovině osobnostní:

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
- b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,
- c) motivace, zájmy,
- d) hodnotový žebříček, postoje.“ (Machková, 2004, s. 35)

Pokud jde o oblast DV s mimodivadelním zacílením (např. vzdělávací programy s dějepisnou tematikou), kde je principu DV využito jako prostředku, bude se formulace cílů odvíjet od cílů daného oboru.

Pedagog se při formulaci cílů musí řídit požadavky a vzdělávacími dokumenty instituce, která ho zaměstnává (rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, osnovy), ale také by se měl snažit vycházet přímo z potřeb jednotlivých účastníků i celé skupiny.

Cíle aktivity/lekce by měly být formulovány z pohledu účastníka („Účastník popíše...“, „Účastník srovná...“, „Účastník vytvoří...“) a měly by být co nejkonkrétnější a ověřitelné.

Teprve po stanovení cíle vybírá pedagog vhodné metody, díky nimž bude možné toto cíle dosáhnout (jedna a tatáž hra může být využita pro zcela odlišné cíle a zároveň toho samého cíle je možné dosáhnout mnoha různými metodami).

Nyní se dostáváme k tomu, jak s tím vším souvisí reflexe. V rámci reflexe by totiž nemělo být reflektováno všechno, co pedagoga v souvislosti s aktivitou napadne, ale to, co souvisí s cílem aktivity/lekce. To znamená, že tatáž hra může být v různých lekcích s různými cíli reflektována zcela odlišně.

Ukažme si to na jednoduchém příkladu. Pokud je cíl lekce formulován: „Účastníci pojmenují hlavní rysy doby 50. let 20. století“, může pedagog při závěrečné reflexi položit např. otázku: „Po té, co jste se během dnešní dílny dozvěděli, po té, co jste měli možnost zažít, jak byste jednou větou charakterizovali dobu 50. let?“ Může samozřejmě pokládat i další otázky, které se k tomuto tématu vztahují, ale pravděpodobně příliš nepodpoří naplnění cíle, pokud se místo toho zeptá, zda se účastníkům zdály herecké výkony spolužáků při ztvárnění situací z deníkových zápisů věrohodné, případně jak by zhodnotili spolupráci své skupiny při vytváření profilu autora deníku. To jsou otázky, které směřují k naplnění zcela odlišných cílů.

Josef Valenta hovoří o tom, že: „Čím konkrétněji formulujeme cíle, tím přesněji víme, o čem hovořit v reflexi, tím přesněji můžeme řídit průběh reflexe tak, aby cíl byl naplňo-

ván!“ (Valenta, 2008, s. 291) Zdůrazňuje ale také to, že by pedagog měl věnovat pozornost i tématům, která do reflexe vnesou účastníci neplánovaně.

V odlišném, tzv. vstřícném pojetí výuky, se lekce odvíjí od námětu, skutečné cíle se vyjasňují až v jejím průběhu, nebo dokonce až v závěru, i když je pedagog do jisté míry předpokládá a má je promyšlené předem. V tom případě nesměřuje k detailnímu stanovení cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. (Slavík-Škaloudová, 2001) Tyto cíle „spíše určují situaci, v níž mají žáci pracovat, úkoly, které mají řešit, problémy, s nimiž se mají setkat, nepředepisují charakter či kvalitu výstupu, jsou povahy spíše navozující, evokující než povahy předepisující.“ (Marušák, 2010, s. 31)

Tento přístup klade na pedagoga vysoké nároky v tom, že musí být schopen reagovat na aktuální vývoj lekce.

Záleží na pedagogovi, který z výše zmíněných přístupů je mu bližší.

Ovšem i když se pedagog bude řídit postupem „formulace cíle — volba metody — příprava reflexe“, bude tedy do lekce vstupovat s určitým konkrétním záměrem a instrumenty, je často nucen cíl aktualizovat, nebo dokonce zcela změnit, neboť skupina účastníků je velmi živým a nevyzpytatelným organismem, který má na průběh lekce zásadní vliv. Např. pokud si pedagog jako cíl lekce stanoví cíl týkající se rozvoje spolupráce účastníků ve skupině nebo cíl směřující k souhře a společnému naladění skupiny, a na lekci dorazí z deseti účastníků dva, tak pedagogovi nezbyvá nic jiného než svou původní vizi lekce zcela opustit a vyjít z aktuální situace.

OBSAHY REFLEXE

Co všechno může pedagog v návaznosti na cíl, ale i skutečný průběh lekce reflektovat? Reflexi můžeme především zaměřit na následující oblasti⁷:

Na KOHO

~ Na jedince: Na jeho pocity, myšlenky, „na zmapování jeho zážitků, na pojmenování hodnot a postojů, které se v předchozí aktivitě projevíly“ (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 43), na aktualizaci jeho dřívější zkušenosti a hledání vztahu s novou zkušeností — co nového se dozvěděl nebo naučil, včetně transferu poznatků do budoucna, na sebehodnocení účastníka (např. jak se mu podařilo úkol splnit). V takové reflexi je žádoucí, aby dostal každý účastník prostor se k otázkám vyjádřit (pokud není

otázka směřována pouze k jednomu konkrétnímu jedinci).

- ~ Na skupinu: Pedagog klade důraz na skupinové dění — jak probíhala aktivita z hlediska skupiny, jak účastníci vnímali ostatní ve skupině, co se od nich naučili, jak se jim dařila spolupráce, jak řešili vzniklé problémy, jak se vyvíjí vztahy ve skupině, jak se v ní účastníci cítí, jaké emoce a zkušenosti vyplynuly ze skupinové interakce, jak lze tyto zkušenosti přenést do životní reality apod.

Na CO:

- ~ Na proces, který se odehrál: V oblasti dramatické tvorby se pedagog zaměřuje na postupy a obsahy (na prostředky, které účastníci při tvorbě použili, jakým způsobem byl zobrazen příběh, jaké nesl téma, jaká byla divadelní kvalita zhlédnutého apod.), na jevy, procesy a situace, ke kterým během lekce došlo (na popis jevů, které se v aktivitě odehrály, na příčiny situací, ke kterým došlo, na hledání toho, kde a kdy se s nimi můžeme v životě setkat apod.). Pedagog v tomto případě většinou nepotřebuje vyjádření všech, stačí, když někdo pojmenuje to zásadní.

Další možné dělení obsahů, o kterém již byla řeč a na které se budeme v dalších kapitolách odkazovat, nabízí Josef Valenta v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008, s. 288): reflexe obsahu hry, reflexe způsobu hry, reflexe osobního a sociálního rozvoje jednotlivců a skupiny.

SPECIFIKA REFLEXE VE VYBRANÝCH OBLASTECH DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pro každé odvětví dramatické výchovy jsou klíčové trochu jiné cíle, což se na podobě reflexe (ať na funkci, obsahu, zvolených metodách, frekvenci atd.) musí zákonitě odrazit.

Školní (strukturované) drama

Charakteristika oblasti

Jde o tematický celek většinou vybudovaný na příběhu (ať už převzatém z reality, či fiktivním), který přichází s nějakým konkrétním problémem a který je strukturován do kratších úseků. Tyto úseky jsou účastníkům zprostředkovány prostřednictvím technik dramatické výchovy (hra v roli, živé obrazy, horké křeslo, alej svědomí, plášť experta atd.), v jejichž rámci se účastníci seznamují s příběhem a mají možnost se pokusit nastolený problém vyřešit.

Strukturované drama je určitým typem „díla, jež samo v sobě nabízí výrazné umělec-

ké kvality při respektování edukačního zaměření“ (Marušák, 2010, s. 8).

V různých strukturovaných dramatech je účastníkům poskytována různá míra volnosti — někdy procházejí pedagogem předem připravenými kroky, díky nimž mohou příběh prozkoumávat a částečně obohacovat, v některých případech pracuje pedagog pouze s klíčovou situací či tématem, a účastníci se tak stávají spolutvárci příběhu. Účastníkům je dána možnost od příběhu odstupovat, dívat se na něj z různých perspektiv atd.

Ve většině strukturovaných dramat se „prolínají roviny reality a fikce, hráče-herce a diváka, interpreta i tvůrce, vedení a spoluhráče, lekce nabízející výsostné dramatické kvality — konflikt a jeho řešení, rolou hru, napětí, jasnou stavbu, hru s příběhem, estetizaci v rovině prostředků a významů, prožitky s možností katarzního zasažení...“ (Marušák, 2010, s. 7)

Volba cílů závisí v tomto případě na záměru pedagoga. Prostřednictvím strukturovaného dramatu lze poutavě zprostředkovat jakékoli téma, někdy je formulován cíl v obecné rovině a skutečný cíl lekce se vyjeví až v jejím průběhu na základě jednání účastníků.

Specifika reflexe

Školní (strukturované) drama je výjimečně tím, že reflektivní a expresivní složka jsou v něm velmi těsně spjaté (jedna by bez druhé nefungovala) a většinou jsou obě v rovnováze (kromě závěrečné reflexe značnou část lekce zaujímají reflexe průběžné). Často se zde setkáváme s pestrou paletou předem promyšlených reflektivních či expresivně-reflektivních kroků, které splňují různorodé funkce (rekapitulace, konfrontace, nový úhel pohledu, hledání hlubších souvislostí, transfer apod.), realizované různými technikami (ať už jsou to techniky verbální mluvní, verbální písemné či neverbální) v různých prostorově organizačních formách. Účastníci reflektují střídavě v roli a bez role, případně s pedagogem i bez pedagoga.

Průběžná reflexe napomáhá účastníkům držet se příběhové linie, lépe se v ní orientovat, vytvářet si nadhled, odhalovat příčiny a následky, konfrontovat příběh s reálným světem a vlastními životními zkušenostmi.

Závěrečná reflexe naplňuje podobnou funkci jako v ostatních oblastech DV.

Výukové programy

Charakteristika oblasti

Výukové programy mají rozličné podoby. Obvykle bývají úzce spjaty s některým ze školních předmětů (dějepis, prvouka, občanská výcho-

va, výtvarná výchova apod.), popř. propojují více předmětů. Někdy jejich konzistentnost udržuje fiktivní či skutečný příběh nebo jsou složeny z jednotlivých aktivit, které spojuje určité téma. Jsou zde „vědomě a zásadně využívány divadelní prostředky, ale zacílení je do oblasti mimodivadelní“ (Marušák, 2010, s. 7).

Oproti strukturovanému dramatu není ve výukovém programu kladen důraz v první řadě na zprostředkování tématu, ale spíše na zprostředkování určité sumy informací, které tvoří jádro učiva, jehož se program týká. Účastníci obvykle nemají možnost ovlivnit směřování programu, jeho kroky jsou předem jasné dány. Ve výukovém programu nemusí být přítomna klíčová problematická situace, kterou by účastníci museli řešit, většinou nenastává hluboké emocionální ponoření účastníků, není kladen důraz na prožitkovou rovinu.

Specifika reflexe

Reflexe je zaměřena spíše na vytěžení podstatných informací, hledání souvislostí, rekapitulaci a ověření správného pochopení účastníky, méně akcentována bývá emocionální rovina. Využívány bývají všechny metody reflexe, ale především takové techniky, u kterých nejsou nutné žádné předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou a které nevycházejí například z předpokladu, že je ve třídě bezpečné klima, neboť pedagog obvykle nezná skupinu předem.

Výukové programy obvykle bývají jednorázové, pedagog tedy nemůže v účastnících soustavně rozvíjet schopnost reflektovat.

Stejně jako u školního dramatu má zde pedagog strukturu užitých reflexí předem promyšlenou, a pokud výukový program realizuje vícekrát, může dle reakcí účastníků po každém programu podobu reflexe (její umístění, zvolené metody, organizační uspořádání či formulaci otázek) postupně více a více zdokonalovat.

Inscenační tvorba

Charakteristika oblasti

Tento typ dramatické výchovné práce předpokládá dlouhodobější spolupráci s jednou skupinou. V dramatické výchově je kladen důraz na to, aby účastníci byli spoluautory inscenace a porozuměli procesu inscenační tvorby (nebyli jen loutkami v rukou pedagoga-režiséra). Součástí inscenační tvorby mohou být průpravná cvičení, hledání tématu, volba předlohy či východiska pro autorské představení, tvorba scénáře, rozbor textu, tvorba jevištního tvaru v rámci všech divadelních složek (herectví — hledání pohybových a hlasových prostředků, režie — hledání režijního klíče, práce s mizanscénou, dramaturgie,

scénografie, hudba, zvuk, světla apod.) a jeho prezentace. V popředí v tomto typu práce je tedy proces inscenační tvorby včetně případné prezentace jevištního tvaru.

Specifika reflexe

Reflexe v procesu inscenační tvorby se velmi výrazně liší od reflexe v předchozích dvou oblastech. Zde se setkáme s reflexí zaměřenou nejen na obsah hry, ale také na způsob hry. Reflexe zaměřená na způsob hry vede především ke zdokonalování umělecké tvorby (poučím se a při další tvorbě své zkušenosti využiji), zatímco v oblasti reflexe obsahu hry nacházíme i možnosti konfrontace se světem a našimi zkušenostmi (mohu hledat přenos do reálného života).

Dostaneme se ale i k reflexi osobnostního a sociálního rozvoje jedinců ve skupině, neboť to, jakým způsobem při inscenační tvorbě účastníci spolupracují, jak spolu komunikují, jakým způsobem k tvorbě přistupují, jak si důvěřují, se podepíše na výsledku tvorby.

V průběhu inscenačního procesu je často reflexe vedena z pohledu herce a pohledu diváka (účastník, který zrovna nehraje). Je velmi obtížné vytvořit představení bez průběžné divácké reflexe (proto nebývá dobré, když pedagog hraje s účastníky, protože tím ztrácí nadhled).

Nejčastější formou reflexe je reflexe verbální mluvní, k níž často dochází spontánně. U účastníků lze pěstovat a rozvíjet schopnost divácké reflexe — pozorovat a uvědomovat si, co funguje, co nefunguje a proč, argumentovat, navrhnout řešení atd.

Reflexe se skupinou účastníků by měla následovat i po odehrání představení. „Reflexe a hodnocení vyžaduje určitý časový odstup. Lze ji zařadit až před příští zkoušku, kdy to, co bylo pojmenováno jako nedostatek, může být znovu vyzkoušeno, změněno. Považujeme-li veřejná představení za proces komunikace s diváky, pak jsou pro reflexi a hodnocení podstatné především jejich reakce, připomínky, námítky. Přestože s některými nemusí žáci souhlasit, měli by si uvědomovat, že inscenace je určena divákům, oni by jí měli rozumět, přijímat ji.“ (Macková, 2004, s. 185)

Dramatická výchova zaměřená na osobnostně-sociální rozvoj

Charakteristika oblasti

Pod touto oblastí se skrývá taková podoba DV, kde se do popředí dostávají nedivadelní cíle — osobnostní a sociální, ale k jejich dosahování je využíváno prvků a postupů dramatického umění, např. improvizace, hry v roli, dramatické hry atd., v nichž si mohou účastníci zažít

situace blízké těm, s nimiž se mohou potkat v životě a jejichž prostřednictvím prozkoumávají své vzorce chování, své postoje, učí se řešit problémové situace, mají možnost se podívat na situaci z jiného úhlu pohledu apod. Je možné v rámci této oblasti vytvořit i divadelní inscenaci, ale těžištěm tu je především proces, kterým účastníci procházejí (rozvoj spolupráce a společné komunikace, podněcování tvůrčího přístupu účastníků, budování důvěry ve skupině), méně výsledek (divadelní tvar) a jeho estetické kvality.

OSV (osobnostně-sociální výchova) je od roku 2007 začleněna jako průřezové téma do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Na jeho naplňování se může pedagog dramatické výchovy s úspěchem rovněž podílet.

Specifika reflexe

Reflexe má v hodině nezastupitelnou úlohu. Při reflexi není kladen důraz na estetické ztvárnění, ale spíše na interakční jevy, k nimž při aktivitách dochází. Zcela klíčovými funkcemi jsou funkce transferová, zpětnovazební, sebezpůsobovací a sociální.

Pedagog DV se pro vedení reflexe může inspirovat metodikou osobnostně-sociální výchovy.⁸

Reflexe divadelního představení

Charakteristika oblasti

Může jít například o reflexi po společné návštěvě představení s třídou či souborem nebo o reflexi s diváky, iniciovanou samotnými tvůrci představení či produkcí divadla (divadelního studia).

Svým způsobem by sem mohly patřit i celé dílny vytvořené s cílem pomoci divákům hlouběji porozumět divadelnímu představení⁹. My se však zaměříme pouze na reflexi, při níž se účastníci mají možnost prostřednictvím aktivit vrátit k zhlédnutému představení. V rámci takto zařazených aktivit mohou být reflektována specifika inscenace, téma, tedy to, co tvůrci chtěli svou inscenací divákům říci, herecké výkony, divadelní metafory, scénografické řešení, hudba, co se nám na představení líbilo, co se nám zdálo problematické, jaká témata se účastníků dotkla, jak by charakterizovali jednotlivé postavy a vztahy mezi nimi, co si z představení odnášíme apod.

Specifika reflexe

Jde o reflexi diváckého zážitku, tedy zážitku z vnímání uměleckého díla, které vytvořil někdo jiný.

Převážně se tu můžeme setkat s formou diskuse, ať už v celé skupině, nebo v menších sku-

pinkách. Záleží na pedagogovi, zda bude tato rozprava strukturovaná nebo zda půjde o volnou diskusi účastníků nad tím, co je zaujalo.

K reflexi zhlédnutého představení je však možné využít i jiné metody než verbální mluvní: např. verbální písemnou (každý napíše do siluety hlavní postavy jednu vlastnost, která tuto postavu vystihuje...), neverbální (účastníci se postaví do takové vzdálenosti od židle, která symbolizuje postavu z inscenace, aby vyjádřili, nakolik sympatizovali na začátku s hlavní postavou, příp. podobně vyjádří svůj postoj k postavě na konci inscenace...).

Zajímavý rozměr může reflexi divadelního představení dodat diskuse s tvůrčím týmem či herci.

Akcentované funkce tohoto typu reflexe:

- ~ interpretační (účastníci se snaží interpretovat, co tvůrci inscenací chtěli říct, hledají možná vysvětlení konkrétních obrazů, situací);
- ~ konfrontační (účastník může svůj názor na představení konfrontovat s ostatními, inspirovat se jejich pohledem, zároveň může konfrontovat příběh inscenace se svými životními zkušenostmi);
- ~ rekapitulační (účastník se znovu vrátí k ději inscenace i k jejím zajímavým detailům, což mu napomůže k lepší orientaci v příběhu a lepšímu zapamatování kulturního zážitku);
- ~ akcentační (pedagog má možnost pomoci otázkami vyzdvihnout určité rozměry inscenace, i ty, které nemusely být účastníkům na první pohled zřejmé).

Divadlo fórum

Zařazujeme-li sem tento typ reflexe, jde nám o tu variantu divadla fóra, kdy je pedagog DV společně s dalšími tvůrcem a nejlépe i jokerem, který komunikuje s diváky-účastníky a pokládá otázky vedoucí k reflexi. Stranou zde necháváme variantu, kdy pedagog nazkouší společně s účastníky divadlo fórum, které je prezentováno jiným divákům — to je velmi blízké inscenačnímu procesu.

Charakteristika oblasti

Představení a dílny divadla fóra se vždy drží podobného schématu. Nejprve herci odehrají divadelní představení, v němž je akcentováno určité téma a hlavní postava po řadě chybných kroků končí špatně. Poté obvykle následuje reflexe zhlédnutého představení, která se týká obsahu hry (především příběhu a jeho tématu): proč příběh dopadl tak, jak dopadl, kde hlavní postava udělala chybu, co by pomohlo situaci změnit apod. U některých podob divadla fóra se ještě například sepisují charak-

tery jednotlivých postav a pojmenovávají se jednotlivé scény pro pozdější snazší orientaci v příběhu.

Následně je příběh znovu opakován, ale tentokrát do něj mohou účastníci zasahovat tím, že ho zastaví a buď navrhnou nějaké řešení, které herci zrealizují, nebo, což je častější, jdou zastoupit některou z postav osobně. Pokud se nikdo z diváků neodhodlá děj zastavit, může joker vyvolat diskusi nad tím, zda v zahrnané situaci neudělala postava nějakou chybu a jak se měla zachovat, což většinou vede k tomu, že někdo přijde s návrhem na změnu.

Po každé divácké intervenci by měla následovat divácká reflexe, hodnotící její funkčnost a dopad pro postavu.

Divadlo fórum se vždy snaží přinášet taková témata, aby diváky oslovila, bezprostředně souvisela s jejich životní realitou a bylo možné to, co si vyzkouší v rámci divadelní fikce, přenést do skutečného života.

Hlavním cílem divadla fóra je aktivizace diváka, vyvolání sociální změny.

Specifika reflexe

Tato reflexe nejčastěji užívá nepřímých otázek, hovoří jen ti diváci, kteří mají zájem, je ponechána možnost neúčastnit se. Jde o reflexi verbální mluvní (v počáteční fázi doplněnou o písemné zaznamenávání řečeného), řízenou především jokerem.

Účastníci jsou motivováni k tomu diskutovat, vyjadřovat své názory, hledat možné alternativy, argumentovat atd., ne dospět k jednomu řešení. Divadlo fórum se tedy může pochlubit maximálním využíváním toho, co vzejde z diskuse, neboť návrh je vždy uveden do života a může ovlivnit celé směřování příběhu.

Není ovšem reflektována technická stránka představení — herecké výkony, scénografie apod., čímž se liší od reflexe divadelního představení.

Přestože jsme se nyní zabývali různými vybranými oblastmi dramatické výchovy, jako by to byly zcela odlišné světy, existují lekce, které se vyskytují někde na pomezí těchto oblastí (např. strukturovaného dramatu a výukového programu) a jen obtížně bychom je do nějaké z těchto kategorií zařazovali.

ORGANIZAČNÍ FORMY REFLEXE

Jednou z možností je reflexe, která vychází z aktuálního uspořádání skupiny: Jde o takové rozmístění účastníků, které existuje v momentu, kdy pedagog dosavadní činnost poza-

staví nebo ukončí a položí účastníkům otázku, popř. formuluje úkol směřující k reflexi, aniž toto uspořádání mění. Výhodou tohoto uspořádání skupiny je plynulost a rychlost, s kterou lze reflexi zařadit.

Další možností je reflexe, při níž jsou účastníci nějakým způsobem prostorově organizováni: buď je účastníkům místo určeno, nebo si ho na základě daných kritérií vybírají (např. účastníci si stoupnou tak, aby kolem sebe měli dost prostoru, nebo si stoupnou na takové místo, které nejlépe vypovídá o tom, jak se v daném okamžiku cítí). Výhodou je vytvoření takových podmínek, které jsou pro danou techniku nejpříznivější.

Z hlediska prostorové organizace lze rozlišovat tři podoby.

a) Kruh:

- ~ Nastoluje pocit rovnocennosti všech přítomných, všichni mají stejné důležité místo (i pedagog), všichni na sebe vzájemně vidí, účastníci snáze udrží pozornost, kladě na všechny stejnou zodpovědnost v zapojování se.
- ~ Signalizuje, že „reflexe bude významná“ (Marušák, 2010, s. 21).
- ~ Vyžaduje poměrně náročnou organizaci skupiny, což — jak připomíná Radek Marušák (tamtéž) — může tok herních aktivit významně narušit, záleží však na konkrétní skupině účastníků¹⁰.
- ~ U mladších účastníků či skupin se špatným klimatem se stává, že někdo vedle někoho nechce sedět, všichni chtějí sedět vedle pedagoga nebo naopak apod.
- ~ Pro pedagoga je toto uspořádání přehledné, navíc umožňuje něco po kruhu poslat nebo ho jinak využít.

b) Rozptýlená forma:

- ~ Účastníci jsou rozptýlení po prostoru ať už jako jednotlivci, dvojice či menší skupiny.
- ~ Jde o méně náročné uspořádání na organizaci, než je kruh.
- ~ Nevýhodou je sice obtížné vnímání celé skupiny v komunikaci, jak připomíná Radek Marušák (2010, s. 21), na druhou stranu však umožňuje např. vést reflexi paralelně ve více skupinách nebo i dvojicích.

c) Specifické uspořádání spojené s metodou reflexe:

- ~ Je to uspořádání, které samo o sobě už o čemsi vypovídá: např. prostorové rozdělení na herce a diváky; rozmístění účastníků po prostoru na základě vztahů postav, které účastníci představují, rozmístění účastníků na neviditelné ose na základě jejich postoje, „alej“ — vytvoření uličky, kterou může někdo procházet a vyslechnout si myšlenky ostatních atd.

Pro následující metody reflexe lze tedy využít všech těchto prostorově organizačních struktur, přičemž volba vhodného uspořádání účastníků může významně ovlivnit kvalitu reflexe.

METODY REFLEXE

Metod reflexe existuje v podstatě tolik, kolik si jich dokážeme vymyslet, bylo by prakticky nemožné vytvořit jejich vyčerpávající přehled. Ve vztahu k práci pedagoga DV bude dostačující, když se seznámíme pouze se základním tříděním.

Verbální mluvní reflexe

Mezi tyto metody řadíme všechny podoby reflexe, při nichž je dominantním prostředkem zvukově ventilované slovo¹¹.

Z rozborů lekcí, které jsem měla možnost analyzovat, vyplynulo, že verbální mluvní metody se objevovaly nejčastěji. Nejvíce zařazovaná byla diskuse. Pravděpodobně tomu tak bude i ve většině jiných lekcí ve všech oblastech DV. „Řeč je koneckonců nejběžnějším komunikačním prostředkem, ke kterému se většina z nás naprosto přirozeně uchyluje, máme-li potřebu sdílet důležité okamžiky s naším okolím.“ (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 47) Její nastolení během lekce tedy působí nejpřirozeněji a je možné u jakékoli věkové skupiny bez ohledu na její zkušenosti s DV. Výhody:

- ~ většinou nevyžadují žádné pomůcky;
- ~ je možné je zařadit kdykoliv (v průběhu činnosti, za aktivitou, na závěr lekce i spontánně bez přípravy) a kdekoliv (kde se účastníci uslyší);
- ~ účastníci se prostřednictvím těchto metod učí výstižně pojmenovávat a zveřejňovat své myšlenky, argumentovat, vzájemně si naslouchat atd.

Nevýhody:

- ~ vyjadřování přede všemi může působit potíže introvertnějším účastníkům;
- ~ vždy je aktivní jen jeden účastník (nemůže mluvit více účastníků najednou, tedy jeden vždy mluví a ostatní poslouchají);
- ~ ve velké skupině jsou náročné na čas i pozornost;
- ~ pokud pedagog výsledky z reflexí nezapisuje nebo nenahrává, jsou jejich výstupy uchovávány pouze v podobě stopy v paměti každého z účastníků;
- ~ reflexe jsou limitované slovní zásobou a vyjadřovacími schopnostmi účastníků.

Hojně využívanou organizační formou pro verbální mluvní reflexi bývá kruh. Při rozptý-

leném rozmístění účastníků je nevýhodou „obtížný kontakt hráčů mezi sebou, často má verbalizované sdělení od hráčů pouze přímý směr (k učiteli nebo dalšímu spoluhráči)“ (Marušák, 2010, s. 21). U mladších dětí se může stát, že ty, které zrovna nehovoří, ztrácejí pozornost, neposlouchají, co říkají ostatní. Rozptýlenou formu se hodí využívat spíše ve chvílích, kdy pedagog nepotřebuje, aby spolu účastníci vzájemně diskutovali, stačí, když se vzájemně vyslechnou.

Příklady konkrétních verbálně mluvních technik:

Diskuse

- ~ dialog dvou a více osob, které řeší určitý problém/hledají odpověď na otázku;
- ~ může probíhat ve hře/mimo hru, v roli/bez role, s pedagogem/bez pedagoga, v celé skupině/v menších skupinách/ve dvojicích;
- ~ pedagog musí zajistit, aby všichni žáci byli na takových místech, odkud během diskuse dobře vidí a slyší, aby se jí každý mohl zúčastnit (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 82);
- ~ poskytuje účinný nástroj ke směřování ke stanovenému cíli a okamžitému zásahu v případech, že se vyskytnou nějaké nejasnosti (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 49);
- ~ je možné se věnovat postupně více tématům, pedagog může reagovat na aktuální potřeby účastníků;
- ~ pedagog by měl být zdatným moderátorem diskuse, hlídá to, aby se co nejvíce účastníků dostalo ke slovu;
- ~ diskuse může mít svůj systém odpovídání (po kruhu) nebo odpovídá, kdo chce, nebo ten, kdo se přihlásí, nebo ten, koho pedagog vyvolá (pedagog může vyvolávat jménem, ukázáním nebo kývnutím hlavou);
- ~ v rámci diskuse může být pedagogem buď položena otázka se záměrem, aby na ni odpověděli všichni účastníci, teprve poté položí další, nebo pedagog může vést se skupinou dialog, při němž stačí, aby byla otázka zodpovězena kýmkoli;
- ~ výsledky diskuse mohou být zapisovány nebo nahrávány;
- ~ diskuse se může stát brzy stereotypním prostředkem, protože je nejčastěji využívána v různých oblastech;
- ~ je možné ji oživit různými pomůckami (viz níže).

Mluvicí kámen (kouzelný kámen)

- ~ postupně po kruhu putuje nějaký předmět, vždy mluví jen ten, kdo ho drží v ruce (Činčera, 2007, s. 78);
- ~ k dané otázce se vyjádří každý, aniž by musel bojovat o prostor, zároveň je pro některé

snazší se vyjádřit takto, když na ně „dojde řada“, než se přihlásit o slovo;

- ~ mluvicí kámen je výhodný tehdy, když máme ve skupině více účastníků nebo pokud si účastníci nedokážou vzájemně naslouchat;
- ~ tuto techniku je možné přizpůsobit i volné diskusi — není nutné, aby mluvicí kámen šel po kruhu, ale kdokoli se o něj může přihlásit; přijdeme sice o možnost přimět k odpovědi všechny přítomné účastníky, ale zůstává nám jasně vizuálně označený hovořící účastník;
- ~ v DV poměrně často používaná technika, její výhodou je, že je možné ji používat s jakoukoli věkovou kategorií (u mladších dětí je zapotřebí větší trpělivosti proto, aby si zvykli na to, že mluví opravdu jen ten, kdo má „kámen“ v ruce);
- ~ z motivačního hlediska je výhodné, když je „kamenem“ předmět něčím výjimečný, ale v případě malých dětí nesmí být zase příliš zajímavý, protože na sebe může příliš strhávat pozornost.

Házení klubíčkem

- ~ nejlépe v kruhu;
- ~ mluví ten, komu je klubíčko hozeno;
- ~ klubíčkem je viditelně označen ten, kdo mluví, a zároveň se vytváří mezi účastníky síť (umocňuje pocit skupinové soudržnosti — lze s tím dále pracovat jako se zhmotněnou metaforou provázání skupiny), je vidět, kdo zatím ještě nemluvil;
- ~ pro výběr toho, komu účastník klubíčko hodí, lze definovat nějaké kritérium (např. „Hodte klubíčko tomu, od koho byste rádi slyšeli názor na...“).

Slovo či věta, které vystihují zadanou situaci

- ~ přesnou formulaci zadání formuluje pedagog vzhledem k tomu, co chce reflektovat (zadání může znít např. „Jak byste jednou větou charakterizovali 50. léta minulého století?“ nebo „Co nyní běželo hrdinovi hlavou?“ nebo „Zkuste jedním slovem popsat váš dojem z toho, co jste teď slyšeli?“...);
- ~ účastník je motivován k vybrání toho nejdůležitějšího;
- ~ každý dostane prostor, ale účastníci na sebe vzájemně nereagují (oproti diskusi velmi rychlá aktivita);
- ~ může se odehrávat v jakékoli prostorově-organizační formě.

Alej

- ~ hráči se postaví do dvou řad proti sobě, čímž vytvoří uličku a ve chvíli, kdy uličkou někdo prochází (jeden z účastníků v roli), jsou vyslovovány určité myšlenky související s té-

matem (např. vytváří hlasy svědomí hlavní postavy);

- ~ tato technika má zároveň divadelní rovinu (je zajímavá i vizuálně, má jasný začátek i konec...).

Reflexe živých obrazů

- ~ nejprve diváci popisují, co viděli a jak to pochopili, poté mají tvůrci možnost objasnit, co chtěli živými obrazy říci;
- ~ každý může sdělení obrazu číst jinak, tvůrci dostávají zpětnou vazbu na to, jak může být jejich „dílo“ interpretováno (někdy se může i velmi výrazně lišit od původního záměru) — je možné vytvořit přesah (např. v divadle se často stává, že si diváci něco, co se odehrává na jevišti, vyloučí různými způsoby, což je přirozenou součástí umění, ale i života vůbec, k podobným nedorozuměním může dojít i při běžných situacích...);
- ~ technika přirozeně akcentuje prostorové uspořádání, v němž mají své jasné místo diváci i tvůrci.

Verbální písemné reflexe

Mezi tyto metody řadíme ty, v nichž je dominantním prostředkem graficky zaznamenané slovo. Instrukce/otázka může být pedagogem zadána buď verbálně mluvně, nebo verbálně písemně. Úkol může být plněn buď individuálně, ve skupinkách či v celé skupině, účastníci mohou psát sami za sebe, ale i za postavu.

Výhody:

- ~ většina těchto technik je vhodná i pro introvertní účastníky;
- ~ účastníci mohou pracovat simultánně, všichni mají stejné podmínky;
- ~ účastníci mají větší možnost si svá slova promyslet;
- ~ vzniká hmatatelný výstup, s kterým je možné dále pracovat;
- ~ v případě individuální práce nepodléhá účastníkův názor vlivu ostatních.

Nevýhody:

- ~ tento způsob reflexe vyžaduje pomůcky — papíry, tužky, podložky;
- ~ účastníci musí už umět číst a psát natolik, aby je to nelimitovalo;
- ~ reflexe je náročnější na čas (napsat větu trvá déle než ji vyslovit).

Pedagog musí mít promyšleno, jak bude s výsledkem dál pracovat. Měl by předem upozornit účastníky, zda bude výsledek individuální či skupinové práce prezentován ostatním nebo ho píšou sami pro sebe.

Účastníky lze limitovat počtem slov nebo časem.

V případě verbální písemné reflexe nehraje prostorové uspořádání tak významnou roli. Důležité je, aby splňovalo podmínky potřebného komfortu pro nerušené psaní (podložka pod papír, pohodlné sezení, nevhodná je studená podlaha, klid, dostatek světla apod.). Pokud účastníci sedí blízko sebe, mohou mít tendenci si spolu začít povídat, což ruší ostatní píšící, nebo začnou opisovat. Někdy je lepší účastníky usadit na určená místa.

V případě práce ve dvojicích / skupinové práce je vhodné rozmístit skupiny tak, aby se vzájemně co nejméně rušily.

Verbální psaná a verbální mluvní reflexe jsou velmi často propojené: výstupy z verbální mluvní diskuse mohou být písemně zaznamenávány, výstupy z verbální písemné reflexe mohou být čteny a poté se o nich může diskutovat, než se začne psát, je možné ve skupině vše prodiskutovat předem...

Příklady konkrétních verbálně mluvních technik:

Psaní toho, co jsme se o postavě dozvěděli, do její siluety

- ~ technika je vhodná pro individuální i skupinovou práci mimo roli;
- ~ může shrnovat dosavadní práci s příběhem, navazovat na zaslechnutý rozhovor, zhlédnuté divadelní představení, úryvek z deníku postavy apod.;
- ~ účastníci jsou nuceni vybrat ty nejdůležitější informace;
- ~ vzniká materiál, s nímž je možné dál pracovat.

Dopis postavě

- ~ technika je vhodnější pro individuální práci mimo roli;
- ~ techniky lze využít např. v rámci strukturovaného dramatu nebo při reflexi divadelního představení;
- ~ účastníci mohou např. vyjádřit postavě svůj názor na její jednání v příběhu;
- ~ do reflexe vstupuje rovina tvorby, exprese (Marušák, 2010, s. 22).

Deníkový záznam postavy

- ~ technika vyžaduje individuální práci, účastník píše „v roli“, za postavu;
- ~ napomáhá vcítění se do postavy, zmapování její situace, zhodnocení toho, co prožila, co jí běží hlavou apod.;
- ~ techniky lze využít např. při strukturovaném dramatu či při herecké práci na postavě;
- ~ do reflexe vstupuje rovina tvorby, exprese (Marušák, tamtéž).

Napiš jedno slovo, které by vystihovalo...

- ~ individuální, rychlá reflexe, kterou je možno vztáhnout téměř k čemukoli („Napiš jedno slovo, které by vystihovalo tvůj pocit ze hry..., téma příběhu, který jste slyšeli..., dobu, kterou jste právě měli možnost zažít na vlastní kůži...“);
- ~ účastník není ovlivňován nápady ostatních.

Neverbální reflexe

Často mohou mít povahu reflektivně-expressivní (bývá problém přesně rozlišit, zda jde o reflektivní či expresivní techniku — záleží na cíli aktivity). Je to skupina metod, které pro vyjádření myšlenek účastníků nevyužívají slov jako jediného a hlavního kódu komunikace, ale např. zvuku, hudby, výtvarné tvorby, divadelní tvorby atd., důraz je kladen na sdělení, ne na estetické kvality, patří sem i různé škály apod.

Výhody:

- ~ takovéto techniky dokážou lépe než verbální reflexe zachytit to, co je obtížně vyjádřitelné slovy, a mívají emotivnější náboj;
- ~ účastník používá jiný způsob myšlení, pracuje s emocemi, se znakem, s metaforou — reflexe je více propojena s podvědomím, může nás překvapit, co se vynoří na povrch;
- ~ použití těchto metod přináší žádoucí oživení, když se příliš často využívají verbální metody;
- ~ některé z těchto metod (např. škály) poskytují rychlé jednoznačné zhodnocení situace se zapojením všech účastníků.

Nevýhody:

- ~ někteří účastníci mohou být zablokováni („neumím kreslit“, „neumím tančit“, „nikdy jsem na nic nehrál“);
- ~ některé obtížnější úkoly vyžadují abstraktní myšlení (pro převedení zkušenosti do nějakého neverbálního vyjádření), které ještě nemají mladší děti vyvinuté;
- ~ pokud není výstup z reflexe verbalizován, zůstává v rovině dojmů a pocitů, jež se mohou u každého účastníka značně lišit;
- ~ výběr neverbální techniky je nutné přizpůsobit zkušenostem skupiny.

Některou z neverbálních technik je výhodné využít například v případě, kdy máme pocit, že by křehkost předchozího zážitku verbalizací „neustála“. Často však bývá spojena s následnou verbální reflexí.

Neverbální reflexe může být realizována různými organizačními formami. Pokud jde o ukazování mimiky, sochy, gesta apod., je kruh výhodou, neboť na sebe všichni vidí.

Příklady konkrétních neverbálních technik:

Živý obraz (ŽO)

- ~ skrze ŽO lze např. reflektovat vztahy postav příběhu na základě jejich umístění v obraze, dále je možné takto znázornit nejdůležitější okamžiky příběhu nebo individuálně vyjádřit, jak se kdo cítil v určité situaci — opět zde vystupuje do popředí rovina tvorby, exprese;
- ~ může být tvořen jedincem, ale i více účastníky;
- ~ v případě velké skupiny může být postupné ukazování a komentování ŽO, tvořených např. dvojicemi, dosti náročné na čas i na pozornost účastníků;
- ~ může být vytvořen vlastní aktivitou či aktivitou ostatních účastníků (v roli „sochařů“);
- ~ potřebuje diváka;
- ~ nabízí možnost dalšího rozvíjení — lze sestavovat sekvence ŽO, rozehrát ŽO do akcí, „dabovat“ myšlenky postav v ŽO (neverbální + verbální mluvní metoda).

Škály

- ~ technika umožňuje rychlé zhodnocení, reflexe se mohou účastnit všichni najednou;
- ~ technika nevyžaduje žádné speciální dovednosti;
- ~ účastníci mají možnost srovnání pocitů, názorů či postojů s ostatními;
- ~ techniku lze použít před aktivitou a po ní a porovnat, zda se postoj účastníků nějak změnil;
- ~ nevýhodou je nutná míra zjednodušení problematiky, absence možnosti svůj postoj obhájit;
- ~ škála může mít podobu pomyslné osy na zemi, jejíž póly označují určitá opačná tvrzení, účastníci si stoupají na osu na základě toho, ke kterému pólu mají blíže;
- ~ další možností je např. vyjadřování míry spokojenosti s něčím pomocí zvednutí paže (upažená paže vyjadřuje nejmenší míru spokojenosti, zatímco zdvižená paže vysokou).

V rámci lekce lze kombinovat různé techniky a vytvářet tak komponovaný sled kroků.

Uvedené techniky jsou pouhým vzorkem toho, jaké má pedagog možnosti. Další inspiraci je možné hledat v *Metodách a technikách dramatické výchovy* Josefa Valenty (2008), v *Cílené zpětné vazbě* Evy Reitmayerové a Věry Broumové (2007), v *Práci s hrou* Jana Činčery (2007), na stránkách *Active Reviewing Guide* Rogera Greenawaye (<http://reviewing.co.uk>) apod.

U posledních tří uvedených zdrojů však nalezneme i spoustu technik reflexe, které jsou

pro dramatickou výchovu poměrně neobvyklé. V DV využíváme oproti zážitkové pedagogice, OSV apod. spíše volnější techniky, spjaté nějakým způsobem s dramatickým, výtvarným či hudebním oborem, popř. literaturou, méně různě pevně strukturované techniky, kde jsou využívány karty, lana, dotazníky apod.

POKLÁDÁNÍ OTÁZEK

Žádná reflexe se neobejde bez otázky, neboť je klíčovým nástrojem k jejímu řízení, je ústředním bodem procesu učení, je impulzem pro zahájení komunikace ve skupině, je jedinečnou cestou jak dovést žáky k přemýšlení, zkoumání a hledání souvislostí.

Pro úspěšnou a funkční reflexi, která je přínosná jak pro účastníky, tak i pro pedagoga, která dokáže vytěžit z reflektovaného přesně to, co je potřeba a zároveň není pro zúčastněné nepříjemná, je zcela nezbytné, aby pedagog dokázal své otázky přesně formulovat. (Někdy nemusí být reflexe uvedena přímo otázkou, ale zadáním úkolu, v němž však obvykle nalezneme „skrytou“ otázku. [Valenta, 2004, s. 116]) Jak píše Jan Neumann: „Někdy bývá hledání vhodných otázek a témat pro diskusi přirovnáváno k chytání ryb; rybníkem jsou všechny prožitky a zkušenosti celé skupiny.“ (Neuman, 2000, s. 41)

Kladení otázek v DV nastoluje dva problémy: Jakou „návnadu“ a jaký „prut“ na „lovení“ použít. Neboli jak formulovat otázku? A co si počít s „ulovenými rybami“? Tedy jak naložit s odpověďmi?

Jak formulovat otázku?

V běžném životě se obvykle ostatních ptáme, když něco nevíme. V tradiční výuce je funkce otázky poněkud odlišná. Pedagog se dětí nejčastěji ptá na něco, co sám ví, a snaží se zjistit, jestli to děti vědí také (např. při opakování látky z minulé hodiny). I v dramatické výchově se pedagog ptá svých svěřenců na něco, co ví, např. si ověřuje, zda a jak pochopili obsah hodiny. Tyto otázky mají především kontrolní funkci, akcentují, na co by se měl účastník zaměřit, a pomáhají mu nalézat souvislosti.

Mnohem častěji však pedagog při reflexi v DV pokládá otázky, na které sám odpověď nezná a ani znát nemůže, u nichž záleží na osobitém přístupu a zkušenostech každého z žáků (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 82). („Jak jste se cítili, když jste v roli Vlasty před maturitní komisí popřeli, že věříte v Boha?“ — „Co se vám na Arcimboldových obrazech líbí?“ — „Jak jste rozuměli tomuto živému obrazu?“...)

Pedagogovy otázky tedy můžeme dělit podle toho, zda on sám zná správnou odpověď či nikoli.

Další kritérium jak můžeme dělit otázky je, zda podněcují k strohé či rozvinuté odpovědi na uzavřené a otevřené (Valenta, 2008, s. 302).

Uzavřené otázky

Na uzavřenou otázku existuje malý počet možných odpovědí obvykle jednoslovných: ano/ne, často/nikdy, sudý/lichý apod.

Uzavřená otázka může pedagogovi napomoci zaktivizovat skupinu účastníků, kteří se navzájem neznají, neboť poskytují účastníkovi větší pocit bezpečí (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 54). Odpověď na takovou otázku nevyžaduje formulování, zveřejňování či obhajobu účastnických myšlenek, ale hodnota takové odpovědi není ani pro účastníka, ani pro pedagoga nijak valná.

Uzavřenými otázkami nikdy nemůže být naplňována funkce sdělování, sdělení, formulace zážitku.

Uzavřené otázky zcela potírají jemné nuance v rozdílnosti vnímání každého účastníka (účastník svůj názor přiřazuje k tomu pólu, kterému je jeho názor nejbližší, pestrá škála názorů se prakticky zredukuje na dva protipóly).

Velkou službu pedagogovi udělá položení uzavřené otázky v případě, potřebuje-li, aby se účastníci drželi určitého tématu, a je velké riziko, že by se mu účastníci rozvinutými odpověďmi mohli vzdálit.

Prostor vhodný pro uzavřené otázky také vzniká ve chvíli, když je zapotřebí něco svižně rozhodnout a pouze v případě nejasností by se pedagog u daného problému zastavil a využil doplňujících otázek. („Byl pro všechny tento živý obraz srozumitelný?“ — „Má někdo s tímto obrazem nějaký problém?“...). Uzavřenými otázkami si také pedagog může připravit půdu pro další reflexi („Tak upřímně, podařilo se vám splnit úkol, který jsme vám zadali? Postavili jste vysokou a pevnou věž?“...).

Specifickým případem uzavřených otázek jsou ty, které jsou položeny tak, že pedagog předznamenává očekávanou odpověď (tedy počet možných odpovědí se zúží na jednu) nebo si jimi zároveň také i odpovídá. Často je to způsobeno dovětky typu: „...že ano?“, „...vidíte?“, „...že?“ Cecily O’Neilllová však varuje, že „(...) v dramatu neexistuje správná odpověď. Učitel neklade otázky, na které existuje jediná správná odpověď“. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 83)

Z každé uzavřené otázky je možné udělat otevřenou a naopak, záleží na tom, co je cílem pedagoga, co od odpovědi očekává („Podařilo

se vám splnit úkol?“ → „Jaký máte pocit z toho, jak se vám podařilo splnit úkol?“...).

Otevřené otázky

Otevřená otázka vybízí k rozvité odpovědi, kterou účastník sám vytváří (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 83). Vybízí ho tak k výraznější invenci, k zamyšlení, hledání vhodných slov pro formulaci svého názoru i k hledání odvahy ho projevit. To vše je pro účastníka snazší, pokud už se skupina zná a její členové k sobě mají důvěru. Ve skupinách se špatným klimatem však může pedagog kladoucí otevřené otázky narazit na problém.

Eva Reitmayerová upozorňuje na to, že při položení otevřené otázky, které předcházelo zodpovězení uzavřené otázky na stejné téma, může vést k pocitu účastníků, že už na tuto otázku odpověděli a nemají chuť se jí nadále zabývat. (Jestliže na otázku „Spolupracovalo se vám dobře?“ účastníci odpoví, po další otázce „A jak se vám spolupracovalo?“ se nejspíš rozhostí ticho.) Pedagog by musel svou otázku položit jinak, aby byli účastníci ochotni své odpovědi ještě nějak rozvíjet. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 54)

Dalším kritériem, podle kterého je možné rozlišovat otázky, je, zda jsou určeny konkrétnímu účastníkovi, či skupince, nebo jsou položeny volně, do pléna (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 55).

Pedagog by měl pracovat s oběma typy otázek, neboť každý má v reflexi své místo. Nepřímé neadresné otázky jsou vhodné pro zahájení diskuse celé skupiny, neboť aktivují myšlení všech zúčastněných. V případě, že pedagog nezavedl nějaký systém, který by zabezpečil, že se k tématu vyjádří všichni (účastníci se vyjadřují po kruhu nebo hovoří ten, ke komu bylo posláno klubíčko apod.), projeví se v první řadě extrovertněji založení účastníci nebo ti, co jsou do tématu intenzivně angažováni. Někteří účastníci však mohou po celou dobu diskuse mlčet. Pedagog by rozhodně do odpovídání neměl účastníky nutit, ale mnohdy pomůže užití přímé otázky směřované ke konkrétnímu jedinci (připojením jména za otázku, ukázáním na tázaného nebo pouhým pohledem do očí), kterého může pedagogem projevený zájem zaktivizovat.

Otázky směřované skupinám

Pokud v reflektované aktivitě pracovala skupina rozdělená do menších skupin či dvojic, může pedagog pokládat otázky nejen do pléna a konkrétním jedincům, ale i skupinám, což v sobě snoubí kvality přímé i nepřímé otázky.

Zodpovědnost vložená přímou otázkou na bedra jedinci je rozložena mezi více účastníků,

ale tlak na to, že by někdo ze skupiny měl pedagogovi odpovědět, je vyšší než v případě nepřímé otázky. Buď se této role přirozeně ujme nejinitiativnější člen skupiny, nebo je mluvčí skupinou vybrán.

Je však nutné počítat s tím, že integrovat názory všech členů skupiny do jedné výpovědi bývá obtížné a zároveň výpověď mluvčího může být zasažena jeho osobním postojem a nemusí přesně vypovídat o postoji celé skupiny. To může být eliminováno tím, že je skupinám dán čas na to si odpovědi na otázky předem společně formulovat.

Pedagog by se měl vyvarovat toho, aby byla celá reflexe vedena tímto způsobem, protože se v ní budou angažovat pouze mluvčí skupin a zbývající členové mohou o diskusi ztratit zájem.

Otázky mohou být směřované i ke skupinám, které něco pojí — gender (např. jak se k určitému tématu vztahují dívky a jak chlapci), zkušenosti (např. jak aktivitu prožívali ti, co už mají nějakou zkušenost s divadlem, a ti co ne), pozice v prostoru (např. co si o tématu myslí účastníci v rohu místnosti, kteří se k němu doposud nevyjádřili), věk apod. V tomto případě je pravděpodobné, že se k pedagogově otázce vyjádří ten, kdo o to má zájem, a není očekáváno, že hovoří jménem celé skupiny.

Doposud jsme v této kapitole o všech typech otázek hovořili, jako by se týkaly pouze verbální mluvní reflexe. Jak je to tedy s otázkami v ostatních metodách reflexe?

U těchto metod bývá velmi často otázka formulována jako úkol. Např. „Pokuste se vytvořit deníkový zápis Lenky, který by si asi napsala po tom, co se jí dnes stalo?“ (Skrytá otázka: „Co by si asi Lenka napsala do deníku po tom, co se jí dnes stalo?“) — „Vytvořte živý obraz, který by zachycoval okamžik, ve kterém si myslíte, že hlavní hrdina udělal chybu.“ („V jakém okamžiku podle vás udělal hrdina chybu?“)

Instrukce v sobě vždy zahrnuje i formulaci způsobu, kterým má účastník své myšlenky vyjádřit (což u verbální mluvní reflexe nebývá běžné).

V některých technikách nemá pedagog kromě položení úvodní otázky/instrukce možnost reflexi dále svými otázkami řídit a stimulovat, nemá takovou možnost kontroly, jak byla otázka účastníky pochopena, otázka/úkol musí být formulován velmi výstižně.

Otázka zároveň může změnit a zkvalitnit průběh expresivní aktivity na expresivně reflektivní. Lze to např. provést bočním vedením, kdy pedagog otázkou vnese do vývoje aktivity hodnotící prvek, zpětné ohlédnutí, rychlou akcentaci něčeho podstatného.

Existují ještě další kritéria, podle nichž by bylo možné třídit otázky, např.: Kdo otáz-

ku klade — pedagog jako postava (pedagog v roli), pedagog jako pedagog, pedagog jako člověk, nebo jaké myšlenkové procesy či operace otázky startují — analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, indukce a dedukce, generalizace, srovnání (Čáp-Mareš, 2001, s. 91). Např. generalizace: „Kdybyste po dnešní hodině měli někomu, kdo improvizaci nikdy nedělal, předat ty nejdůležitější zásady, kterých by se měl při improvizování držet, jaké by to byly?“ Analýza: „Proč myslíte, že nás sledování této etudy moc ne bavilo, co tam nefungovalo?“ Srovnání: „Jaký byl rozdíl mezi tím, když jste stavěli věž poprvé a potřetí?“

Uvedme si alespoň základní pravidla pro formulování otázek:

- ~ Hlavní zásadou je, že pedagog musí vědět, proč otázku klade.
- ~ Účastníci otázky musí rozumět, musí odpovídat jejich úrovni myšlení a zkušenostem nebo je posouvat k zóně nejbližšího rozvoje (Čáp-Mareš, 2001, s. 91).
- ~ Otázky musí být jednoznačné a nekomplikované (ptát se vždy na jednu věc, neptat se na tři zároveň, např. „Myslíte si, že by Vlasta jednou v budoucnu litovala svého rozhodnutí, nebo proč jste se vlastně jako Vlasta rozhodli tak, jak jste se rozhodli, co jste si od vašeho rozhodnutí slibovali?“) a nemělo by jich být příliš (někdy pedagog musí, přestože má připraveno mnoho zajímavých otázek, vybrat jen ty nejdůležitější, aby reflexe byla skutečně efektivní).
- ~ Pedagog by měl vždy zvažovat, zda položí otázku otevřenou, či uzavřenou, přímou, či nepřímou.
- ~ Pedagog může ovlivnit míru hloubky reflexe a stimulaci různých druhů myšlení účastníka právě prostřednictvím zvolené otázky; při její formulaci by si měl sám vyzkoušet, jak by na danou otázku sám odpověděl, kdyby byl účastníkem své lekce, a zda jeho myšlenkové pochody při hledání odpovědi a hloubka odpovědi odpovídají tomu, jaký byl původně jeho záměr.
- ~ Odpověď účastníka je možné rozvíjet dalšími otázkami.
- ~ Pedagog musí být připraven opakovat nebo přeformulovat otázku, pokud s ní mají žáci problémy (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 97).
- ~ Pedagog by neměl reflexi postavy a reflexi účastníka zaměňovat (Machková, 2004, s. 117) — to, že účastník v rámci herního jednání něco ukradne, neznamená, že má zločinecké sklony.
- ~ Pedagog musí dát jasně najevo, zda se táže v roli, nebo mimo roli a zda mají účastníci odpovídat v roli, nebo mimo roli.

- ~ Otázky by měly být formulovány tak, aby spíše podporovaly sebevědomí a sebeuvědomění účastníků diskuse (Neuman, 2000, s. 41). (Rozdílně budou na sebevědomí účastníků působit otázky: „Proč se vám vůbec nepodařilo splnit úkol, který vám byl zadán?“ a otázka: „Co vám zabránilo v tom, aby se vám podařilo splnit úkol tak, jak jste si představovali?“)
- ~ Otázka by měla být pro účastníky zajímavá a inspirativní.
- ~ Pozor na notoricky se opakující otázky („Jak se vám spolupracovalo?“ — „Co se vám líbilo?“ — „Co si z hodiny odnášíte?“ — „Jak jste se cítili?“...), které mohou po delší době vyvolávat u účastníků spíše nechuť než touhu se nad otázkou skutečně zamyslet.
- ~ Pozor na „psychiatrization“ a přílišný subjektivismus; není dobré vynucovat z účastníků jejich niterné pocity (Machková, 2004, s. 83).
- ~ „Učitel dramatu nesmí slídit v soukromém světě žáka a jeho otázky musí dát žákovi možnost, aby se vyjádřil upřímně, anebo vůbec ne.“ (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 90)
- ~ Reflexe by neměla být zkoušením. Neměli bychom pokládat takové otázky, aby na ně existovala jen jedna správná odpověď.
- ~ Každý by měl mít možnost se do reflexe zapojit dobrovolně, mít možnost neodpovídat — i ti, co nehovoří, mohou své odpovědi formulovat v duchu a vést v myslí živý dialog.
- ~ Pedagog by se neměl účastníků ptát na otázku proto, protože si na ni chce sám odpovědět.
- ~ Otázky by měly být kladeny se záměrem, aby to, že na ně účastník nalezne odpověď, ho posunulo dál.
- ~ Pedagog by se měl ptát i na takové věci, u kterých má obavu z odpovědi účastníků (že by třeba jeho práci zkritizovali), může tím tušený problém otevřít a společně s účastníky nalézt řešení.
- ~ A především otázky při reflexi jsou řízeny cíli a průběhem učební činnosti a tématy, o nichž žáci sami při reflexi hovoří.

Jak naložit s odpovědí?

Práce pedagoga nekončí tím, že v rámci reflexe správně položí otázku. Ještě důležitější je, jak s účastníkovou odpovědí naloží, jak na ni bude reagovat, jak ji dál využije a co udělá, když žádná odpověď nepřijde.

Ve chvíli, kdy pedagog položí otázku, musí účastníci cítit, že je pedagog na jejich odpověď skutečně zvědavý (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 83), a musí dát žákům dostatek času na přemýšlení (tamtéž, s. 97). Pokud to peda-

gog nevydrží a odpoví si na otázku po chvíli sám, začnou toho pasivnější skupiny zneužívat. Na druhou stranu pokud pedagog nechává ticho po položené otázce příliš dlouhé, může to být pro účastníky nepříjemné, až stresující.

Když účastníci začnou odpovídat, pedagog by měl umět naslouchat odpovědi se zájmem, reagovat nonverbálně, komentářem, poděkováním nebo dalšími otázkami.

Zvláště u mladších účastníků, kteří se někdy vyjadřují málo nahlas, nesrozumitelně, ústřední sdělení neúmyslně řadí výplňovými slovy nebo větou s hlavní myšlenkou zamotájí tak, že ve slohové práci by rozhodně neobstála, je třeba, aby pedagogové jejich odpověď zopakovali, aby ji všichni ostatní dobře slyšeli (a účastník věděl, že jejich sdělení vzali na vědomí), nebo ji parafrázovali (shrnutí, vypíchnutí podstaty z projevu), aby jí ostatní porozuměli.

Norah Morganová a Juliana Saxtonová (2001, s. 83) však varují před tím, aby pedagog opakoval každou odpověď, protože si mohou účastníci přestat vzájemně naslouchat a poslouchají pouze pedagoga.

Pedagog může svými reakcemi posilovat některé myšlenkové projevy účastníků, které mu připadají jako důležité pro výstup z reflexe vzhledem k tématu a cíli lekce. Stejným způsobem může jiné projevy potlačit tím, že na ně nebude reagovat nebo odůvodní, proč s těmito myšlenkami nebudeme dále pracovat. Eva Reitmayerová nazývá tento proces „kotvení“ (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 98).

Pedagog si musí dávat pozor na to, když účastníci odpovídají tak, jak si myslí, že to od nich pedagog očekává (neodráží to skutečné mínění účastníka, nezapojují kritické myšlení). S tím se pedagog nesmí spokojit, i když mu může tato odpověď vyhovovat (např. zdánlivě dokládá naplnění jím vytyčeného cíle). Pedagog by měl apelovat na vlastní názor dětí.

Po tom, co pedagog otázku položí a vyslechne si se zájmem účastníkovu odpověď, je naprosto nezbytné uvážit, jak bude dál s odpovědí naloženo. Dvojnásob to platí u strukturovaného dramatu a výukových programů s podobnou strukturou, kde je žádoucí, aby výstup z průběžné reflexe nějakým způsobem znamenal průběh zbývajících částí hodiny. „(...) učitel musí být zručný v tom, jak vplétat odpovědi do dramatického kontextu.“ (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 82) Pokud pedagog neví, jakým způsobem by odpovědi z reflexe do dalšího dění zapojil, a reflexe nemá jiný význam, je snad lepší ji nedělat.

Také u verbální písemné reflexe musí účastníci vědět, jak bude s jejich odpovědí

naloženo — zda bude veřejně prezentována či nikoli — to pedagog rozhodne na základě cíle reflexe.

Na závěr zrekapitulujeme, jaké jsou možné příčiny toho, proč se po položení otázky pedagogem ve skupině rozhostí ticho nebo proč někteří účastníci na otázky neodpovídají:

- ~ odpověď na otázku neznají,
- ~ odpověď se příliš nabízí,
- ~ stydí se,
- ~ otázce nerozumějí nebo se bojí, že odpoví nesprávně,
- ~ jsou i v běžném životě málomluvní,
- ~ mají pocit, že pedagog otázkou příliš zasahuje do jejich soukromí,
- ~ klima skupiny nevytváří pro účastníka prostředí bezpečné pro aktivitu a veřejné formulování odpovědi,
- ~ mají obavy z pedagoga,
- ~ mají obavy z následků vyslovení odpovědi (např. když by účastník odpovědí ublížil jinému účastníkovi),
- ~ účastníci nejsou zvyklí z jiných hodin mluvit a projevovat aktivitu — jiní pedagogové (ve škole, v kroužcích) nemusejí vyžadovat, nebo dokonce mohou trestat nadměrnou aktivitu žáků,
- ~ jsou líní,
- ~ nebo jsou potichu, protože přemýšlejí. (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 102)

Důvodů, proč účastníci neodpovídají, může být pravděpodobně ještě více. Některé důvody vyžadují pouze momentální řešení (např. když účastníci otázce nerozumějí, stačí ji přeformulovat), jiné potřebují dlouhodobější a komplexnější řešení (např. špatné klima ve třídě).

Pedagog musí vždy vytušit, kdy má smysl na účastníka „tlačit“ a motivovat ho k odpovědi, např. přeformulováním původní otázky na přímou, povzbuzováním, projevováním zájmu o odpověď, a kdy je lepší se reflexe vzdát nebo pro ni najít jinou vhodnější podobu (např. v případě velmi introvertních účastníků dát možnost projevit svůj názor písemně).

SPECIFIKA REFLEXE VZHLEDEM KE SKUPINĚ ÚČASTNÍKŮ

Reflexi je nutné vždy přizpůsobit každé skupině na míru. Pedagog musí především zvažovat délku a hloubku reflexe, volbu metod, míru svého zapojení, formulaci otázek apod. Co všechno může vlastnosti skupiny ovlivňovat a jakým způsobem může pedagog reflexi skupině přizpůsobovat?

Velikost skupiny

Skupinu můžeme podle počtu členů dělit na malou skupinu: 2–6 členů (např. malé skupinky v literárně-dramatickém oboru, zaměřené na individuální tvorbu, přednes, přípravu na uměleckou školu apod.), střední skupinu: 7–15 členů (standardní skupina v literárně-dramatickém oboru či dramatickém kroužku) a velkou skupinu: 16–35 členů (účastníci divadelního workshopu, školní třída). (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 73)

Vést reflexi ve větší skupině tak, aby byla účinná pro všechny její účastníky, je obtížnější než u menší skupiny hned z několika důvodů.

Při reflexi ve velké skupině je těžké navodit atmosféru intimity, která je potřebná pro sdílení pocitů, vyjadřování názorů či popisování hlubokých zážitků.

Pokud je pedagogova otázka položena do pléna, odpoví na ni především výrazní a aktivní jedinci, kteří nemají problém se prosadit. Ti, co jsou ostýchavější či pasivnější, se často vůbec neprojeví.

Když bude pedagog trvat na tom, aby se k otázce vyjádřil každý, bude reflexe trvat velmi dlouhou dobu a bude náročná na pozornost všech zúčastněných.

Jedním z řešení může být to, že pedagog výpověď účastníků nějakým způsobem limituje (např. jednou větou) nebo některé menší reflexe mohou být nahrazeny reflexí ve dvojici.

Nespornou výhodou velké skupiny je její názorová pestrost, ta malé skupině schází. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 73)

V malé a střední skupině mají účastníci více komunikačního prostoru, pro účastníky je zároveň snazší si naslouchat, velikost skupiny umožňuje jít v reflexi více do hloubky dané problematiky.

Můžeme tedy říci, že reflexe v menší skupině má větší potenciál ve vertikálním aspektu (může jít více do hloubky), zatímco reflexe ve větší skupině je zajímavější v aspektu horizontálním.

U verbální mluvené reflexe ve velké skupině je možné tyto dva aspekty spojit tím, že nejprve skupinu rozdělíme na menší, ve kterých prodiskutují lektorem položené otázky, a poté se všichni společně sejdou u krátkého diskusního shrnutí, při němž skupinky vyzdvihnou ty nejdůležitější momenty a závěry. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 73)

U verbální písemné reflexe velikost skupiny nehraje roli, pokud se tato reflexe poté ještě nahlas nečte.

U neverbální reflexe velmi záleží na zvolené metodě — zda se do ní mohou všichni naráz aktivně zapojit či nikoli. Např. různých škál se může zúčastnit jakkoli velká skupina.

na a na průběh aktivity to nemá žádný vliv. U velkých skupin může být však nevýhodné zvolit např. rozehrané živé obrazy. Při přípravě jsou sice zapojeni všichni najednou, ale poté účastníci setrvávají po většinu času v roli pasivních diváků.

Věk a vyspělost účastníků

Velmi důležitým determinantem toho, jaký typ reflexe pedagog zvolí a jak bude vypadat, je věkové složení skupiny. Rozdělení oproti stadiím užívaným ve vývojové psychologii zjednodušíme na tyto skupiny:

- ~ mladší děti (4–9 let, zahrnující předškolní a mladší školní věk),
- ~ starší děti (10–12 let, zahrnující prepubertu),
- ~ dospívající (13–18 let, zahrnující pubertu a adolescenci),
- ~ dospělí (18–65 let, zahrnující mladou, střední a pozdní dospělost),
- ~ senioři.

Obecně lze říci, že mladší děti jsou přirozené v reakcích, nepodléhají sebekontrolě, jsou bezprostřední, nejsou schopné dlouho udržet pozornost, někdy mohou mít problém s pojmenováváním toho, co chtějí sdělit, a s hledáním přesahu čerstvě nabytých zkušeností do budoucna. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 73)

U dětí může být jejich bezprostřednost i problémem, když se projeví v podobě zraňující upřímnosti, které se reflektující dítě dopouští často i nevědomky.

Mladší děti, jestliže se nestydí, mluví rády a hodně (Čáp-Mareš, 2001, s. 226), sdělují své názory a dojmy především proto, aby je slyšel pedagog, a samy, pokud zrovna nemluví, ostatní většinou příliš neposlouchají. Pokud pedagog se skupinou mladších dětí pracuje dlouhodobě, může v nich schopnost naslouchat si a dávat si vzájemně prostor systematicky rozvíjet.

Pro mladší děti jsou vhodnější a lákavější hravější techniky reflexe než dlouhé diskuse. U dětí, které se teprve učí psát, může kvalitu verbální písemné reflexe poznamenat nechuť způsobená zdoluhavostí písemného projevu.

Pedagog musí brát v potaz také úroveň myšlení účastníků a najít adekvátní zjednodušení reflektovaného, i když potenciál učební situace bývá často větší.

Předškolní dítě „je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale v (...) závislosti na vnímání, zvláště zrakovém“ (Čáp-Mareš, 2001, s. 227). Tyto děti jsou tedy orientovány především na to, jak se věci jeví navenek. Je pro ně např. těžké popisovat, jak se u něčeho cítily, usuzovat, proč k něčemu došlo, zhodnotit své chování apod.

Myšlení školáků už je rozvinutější, dokážou respektovat zákony logiky, klasifikovat, třídit, řadit, nicméně abstraktní myšlení ještě není plně rozvinuté (Čáp-Mareš, 2001, s. 230–231).

Reflexe u malých dětí by neměla být tolik orientována na výkon a na srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by mohly vzniknout zbytečné zážitky neúspěchu (Čáp-Mareš, 2001, s. 227).

Role pedagoga bývá ve verbálních mluvnických reflexích s malými dětmi dominantnější než u starších. Snaží se rozklíčovat vyjádření každého dítěte a transformovat je tak, aby mu rozuměli i ostatní. Může také zdůraznit, co z toho, co děti říkají, považuje za důležité a přínosné, čímž napomáhá u dětí tříbit cit pro to, co je podstatné, týkající se tématu, a co méně.

U této cílové skupiny musí mít pedagog stále na paměti, že on sám myslí jiným způsobem než děti, má mnohem více zkušeností, vidí učební situaci z jiné perspektivy, a tedy by dětem neměl podsouvat své názory jen proto, aby reflexe probíhala tak, jak si naplánoval, ale pozorně sledovat, co si z předchozí aktivity odnesli jeho svěřenci.

U starších dětí již je patrný rozvoj myšlení. Děti už jsou schopny se podívat na událost očima druhého, vcítit se do něho, přihlížet k jeho potřebám (Čáp-Mareš, 2001, s. 232). Ve dvanácti letech dozrává prefrontální lalok, což má zásadní vliv na projevování limbického systému (Komárek, 1996). Poněkud ustupuje spontánnost a nastupuje sebekontrola. Dítě v tomto věku také dokáže udržet mnohem delší dobu pozornost.

Reflexe mohou být obsáhlejší, mohou jít více do hloubky, věnovat se psychologii postav, popisu emocí, prožitků... (Machková, 2004, s. 84)

Některé děti (ať už starší, nebo mladší) mají tendenci přizpůsobovat své názory názorům ostatních nebo formulovat svůj názor tak, aby se jim zavděčily pedagogovi nebo někomu ve skupině vrstevníků.

Stále se zde může objevovat větší náklonnost k aktivitám než samotným reflexím.

V období dospívání dochází k bouřlivým změnám jak ve fyzickém, tak i psychickém vývoji, což se velmi rozmanitě projevuje na prožívání a chování dětí. Následující řádky tedy nemohou obecně vystihovat celou tuto věkovou skupinu, neboť rozdíly mezi jednotlivými dětmi bývají výrazné a rozdíly mezi počátkem a koncem tohoto období u konkrétního jedince taktéž.

U dospívajících je patrný vzrůst zájmu o společné pojmenovávání a sdílení dojmů, hledání příčin a následků, nalézání podobností a roz-

dílností... „Pubescent již dokáže lépe než dítě pochopit odlišné názory a motivy druhých lidí.“ (Čáp-Mareš, 2001, s. 235) Prostřednictvím reflexe mají dospívající možnost lépe poznávat sami sebe (např. díky zpětné vazbě ostatních účastníků), ale i ostatní ve skupině (to, jakým způsobem uvažují, jak přijímají zpětnou vazbu apod.). Formulování a sdílení vlastních názorů napomáhá vytváření vlastní identity, které je pro toto období typické. (Langmeier-Krejčířová, 1998, s. 343)

Úroveň myšlení dospívajících je blízká tomu, jak uvažuje dospělý, stává se tedy pedagogovi při diskusích rovným partnerem. Pokud jde o vlastní názor, bývá s ním dospívající rychleji hotov, je originální, někdy až radikální, jeho ventilování je často spojeno se silnými emocemi, ale občas podléhá černobílému vidění, které je způsobeno nedostatkem životních zkušeností. (Říčan, 2006, s. 200)

Oproti předchozímu období dospívající začíná nacházet v diskusích zalíbení, které pedagog musí korigovat tak, aby se během vyučování stihlo i něco jiného. Role pedagoga při diskusích postupně ustupuje do pozadí.

Je poměrně složité hledat nějaká společná specifika pro dospělé účastníky mezi 18 a 65 lety, kterým by bylo nutné reflexi přizpůsobovat. Myšlení dospělých je plně vyvinuté, je tedy možné při reflexi jít opravdu do hloubky, využívat bohatých zkušeností účastníků, pracovat s abstrakcí, s bohatými představami atd. Pedagog již nefunguje jako autorita z hlediska toho, že by byl starší než účastníci ve skupině, ale z hlediska profesního (má účastníkům co předat).

Dospělí jsou obvykle poměrně ostražití, vše prověřují, je obtížnější je do aktivity plně vtáhnout. Obvykle si chrání svou komfortní zónu, a pokud jim je narušena — např. jsou nuceni dělat něco, u čeho se necítí dobře nebo je jim něco vytýkáno —, mohou reagovat podrážděně. Dospělí většinou nejsou ochotni tolik riskovat jako děti, mnohdy jim v tom brání sebekontrola. Často se nacházejí v zajetí svých stereotypů, které jim poskytují pocit bezpečí, ale kterých si často ani nejsou vědomi.

U seniorů může reflexi podstatně ovlivňovat to, v jaké kondici se nacházejí jednotliví členové skupiny. S přibývajícím věkem se může zhoršovat zrakové a sluchové vnímání, pedagog tedy musí zajistit, aby účastníci všechno, co je potřeba, dostatečně viděli a slyšeli.

Také se často zhoršuje paměť, zvláště pro nové zkušenosti. Provádění reflexí může mít na trénování paměti seniora pozitivní vliv. Staré vzpomínky se často naopak vybavují velmi přesně, čehož využívá speciální forma reflexe vedené se seniory — reminiscence.

Pedagog by se měl také přizpůsobit tempu práce seniorů, které bývá většinou pomalejší.

U některých seniorů se objevuje „zvýšená dráždivost až popudlivost, nebo naopak lhostejnost k událostem a k starostem druhých lidí“ (Čáp-Mareš, 2001, s. 241).

Senioři většinou rádi sdílejí své zkušenosti a rádi diskutují (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 74). Problémem může být to, že si spíše potvrzují to, na co už dávno přišli, ale neradi vstupují do „neznámých vod“, aby nahlázeli nové souvislosti.

Na pedagoga jsou kladeny větší nároky v řízení diskuse — musí hlídat, aby diskuse neodbočovala od svého tématu a aby dostali všichni stejný prostor, protože senioři často raději hovoří, než naslouchají ostatním a je pro ně obtížnější „udržet nit“. Problémem může být i výrazně nižší věk lektora oproti účastníkům, neboť nemá takové zkušenosti jako oni, nezažil tu dobu co oni.

Výhodné je používat se seniory co nejpřirozenější techniky reflexe (diskuse, psaní), protože neobvyklé techniky by je mohly vylekat a odradit. „Tvořivost, kreativita většinou klesá (...)“ (Čáp-Mareš, 2001, s. 241)

Způsob myšlení seniorů mohou ovlivňovat i různé nemoci (např. demence apod.).

Zcela specifickou účastnickou skupinou vyžadující zvláštní přístup pedagoga je věkově smíšená skupina.

Zkušenosti účastníků

Na průběh reflexe bude mít vliv, kromě výše zmíněných determinantů, také zkušenost účastníků s reflexemi, potažmo s dramatickou výchovou.

Jde-li o zkušené účastníky (s pozitivní zkušeností), není nutné, aby byl pedagog tak iniciativní jako u nezkušených. Nemusí účastníky tak motivovat (jsou si vědomi předností reflexe), nemusí tolik času věnovat vysvětlování zadání a vpravování do aktivity, může si dovolit použít složitější techniky.

Nevýhodou může být přesycenost často používanými technikami, již zmiňovaná averze vůči často používaným otázkám („Jak jste se při hře cítili?“...) a schopnost „prokouknout“ pedagogovy úmysly. U zkušenějších účastníků je větší pravděpodobnost, že jejich reflexe půjde více do hloubky.

Složení skupiny

Poslední kategorií je složení skupiny, neboť kromě velikosti, věku a zkušenosti účastníků také velmi záleží na:

- ~ genderovém složení skupiny (zda je homogenní, heterogenní, s převahou mužů či s převahou žen),

- ~ tom, zda se účastníci znají či neznají,
- ~ tom, zda účastníci znají pedagoga,
- ~ specifických skupiny (skupina účastníků určité profese — např. učitelé, IT specialisté; děti s rizikovým chováním, děti s handicapem...),
- ~ klimatu ve skupině — když je ve skupině špatné klima, podepisuje se to i na reflexi, když se účastníci sobě navzájem smějí nebo se urážejí, přirozeně to zapříčiňuje obavy z ventilování jakýchkoli myšlenek před ostatními.

UMÍSTĚNÍ REFLEXE V RÁMCI STRUKTURY HODINY

V metodikách jiných pedagogik bývá reflexe většinou zřetelně oddělena od aktivity, během níž pedagog její průběh pozoruje a shromažďuje tak materiál pro následnou reflexi. V dramatické výchově je reflexe často těsně spjata přímo s aktivitami, ty prostupuje a propojuje a je obtížné ji od nich oddělit.

Jak již bylo řečeno, lekce v DV se nedrží žádných předem daných struktur (na rozdíl např. od zážitkové pedagogiky), je tedy obtížné hovořit o tom, jaké místo by měla reflexe v rámci lekce zaujímat. Jediné, co lze s určitostí říci, je, že by neměla zcela chybět.

Na to, kdy a jak často by měla být reflexe zařazována, se názory různí. Josef Valenta je zastáncem pravidelného zařazování reflexí: „Reflexe by měla prakticky následovat po každé aktivitě. Jako další specifická učební situace bývá stejně důležitá jako akce sama. Reflexi vynecháme jen tehdy, narušila-li by silný zážitek, který chceme nechat celistvě působit. Podobně ji můžeme vynechat u vyložené doplňkových technik (počáteční honička na rozhybání atd.), pokud proběhly hladce a bez problémů. Odehráli se však i při těchto technikách cokoli, co stojí za debatu, věnujeme reflexi čas.“ (Valenta, 2008, s. 117)

Radek Marušák se s ohledem na specifika dramatické výchovy na tento problém dívá takto: „Aby reflexe plnila svou funkci v procesu, musí být promyšlená. Reflexe není automatickým ukončením jakékoliv expresivní aktivity. V určitých fázích procesu by zpomalovala akci, spád příběhu, temporytmus lekce, její gradaci. Pravidelné, automatické zařazování reflexí a jejich ustálená podoba utvářejí stereotypní model lekce. Časté uplatňování zejména verbálních metod reflexe může také komplikovat činnostní ráz lekce (když hráči hodně mluví, obtížně se dostávají do akce, herní činnosti).“ (Marušák, 2010, s. 21)

Nezbývá než souhlasit s tím, že pedagog by neměl při své práci nic dělat automaticky. I při přípravě hodiny by tedy měl uvažovat o zařazení a podobě reflektivních aktivit s ohledem na kontext stavby celé lekce a při lekci samotné intuitivně reagovat na vzniklé situace. Oba možné extrémy (ať už příliš nízká či příliš vysoká koncentrace reflexe) ohrožují funkčnost učebního procesu.

Na základě umístění v rámci učebního procesu se v DV setkáváme s těmito reflexemi:

- ~ reflexe před aktivitou (reflexe životních zkušeností potřebných pro aktivitu),
- ~ reflexe v průběhu aktivity (plánovaná/neplánovaná),
- ~ reflexe bezprostředně po aktivitě, popř. po sérii aktivit (plánovaná/neplánovaná),
- ~ reflexe na závěr lekce,
- ~ reflexe na závěr většího celku.

Jak dlouhá by měla reflexe být?

Pro reflexi musíme mít dostatek času. Délka trvání se řídí věkem hráčů, předcházející zkušeností (hrou, cvičením apod.), významem aktivity, kterou hodnotíme, a cíli, které jsme si před aktivitou stanovili. (Neuman, 2000, s. 40)

Eva Reitmayerová uvádí: „Čím víc skupina uznává důležitost cílené zpětné vazby a čím větší s ní má zkušenosti, tím více času jí můžeme věnovat.“ (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 81) Záležit však také na momentálním rozpoložení účastníků (např. na míře zaujetí a únavě účastníků, na atmosféře ve skupině).

Závěrečná reflexe

Pro závěrečnou reflexi pedagogové obvykle hledají čas nejobtížněji, protože je umístěna až na samém konci lekce. Je ale velmi důležitým stavebním kamenem, který by neměl chybět v žádné lekci. Měla by mít význam nejen pro pedagoga (dozví se, jakým způsobem účastníci lekci pochopili, jak na ni nahlížejí), ale zejména pro účastníky.

„Skupina by měla mít možnost závěrečné reflexe, povídání, zklidnění, návratu. Je to čas uvědomění si toho, čím jsme si prošli, co pro nás lekce znamenala, s čím odcházíme, co jsme poznali, co jsme si vyzkoušeli, zažili, naučili se.“ (Marušák, 2010, s. 94)

Závěrečná reflexe je tedy okamžikem vystoupení ze světa fikce (popř. „odložení“ role), závěrečného ohlédnutí za lekcí a pojmenování toho, co pro nás bylo důležité nebo co si z ní odnášíme.

Obligátní pokládání otázky: „Líbila se vám tato hodina?“ tedy nemůže ani zdaleka naplnit poslání závěrečné reflexe. Pedagogovi odpovědi účastníků na takovou otázku sice

podávají určitý druh zpětné vazby, ale s cílem hodiny nijak nesouvisejí.

Závěrečná reflexe má často vliv na celkové vyznění lekce. „I velmi dobře probíhající lekce může být znehodnocena špatnou tečkou.“ (Marušák, 2010, s. 94)

Metodika DV nijak nestanovuje, jakou by měla mít závěrečná reflexe stavbu. Je možné se ale inspirovat jinde. Např. Project Adventure obsahuje tyto složky závěrečné reflexe (debriefingu):

- ~ Rozehřátí — naladění na reflexi např. krátkou dynamickou aktivitou, která může být tematicky propojená; účastníci se odreagují a jsou schopni pak delší dobu se soustředit.
 - ~ Reflexe — připomenutí obsahu zkušenosti, která bude rozebírána.
 - ~ Zobecnění — hledání zobecnění problému a jeho vazba k realitě, ventilace pocitů apod.
 - ~ Transfer — vyjádření toho, jak účastníci se získanou zkušeností naloží, v čem své chování změní, jak budou postupovat při podobných problémech. (Činčera, 2007, s. 78)
- Roger Greenaway uvádí techniku PPPP¹²:
- ~ Průběh — formulování toho, co se skutečně stalo, popis dění.
 - ~ Pocity — pocity a dojmy, které se s děním pojily.
 - ~ Poznatky — hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky; co z toho plyne.
 - ~ Příležitosti — souvislost s budoucím chováním v podobných situacích, využití získaných zkušeností. (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 58)

Tyto modely sice počítají s reflexí jedné rozsáhlé aktivity, zatímco v našem případě jde většinou o řetězec několika menších více či méně souvisejících aktivit, ale přesto je možné se strukturou těchto technik částečně inspirovat a jejich prostřednictvím společně s účastníky hledat cestu od zážitku z lekce směrem ke zkušenosti, kterou si s sebou odnášejí.

„Úkolem instruktora je zvolit takovou míru a způsob strukturování, aby struktura napomohla v co nejvyšší míře dosáhnout cíle cílené zpětné vazby a zároveň příliš nepotlačila přirozené způsoby vyjadřování účastníků a svou volnou atmosféru prostředí, ve kterém cílená zpětná vazba probíhá.“ (Reitmayerová-Broumová, 2007, s. 85)

ZÁVĚR

Přestože pojem reflexe k dramatické výchově neodmyslitelně patří, panuje kolem něj mnoho nejasností. Prvotní problém bude zřejmě již v tom, že je poměrně obtížné definovat, co

to vlastně je, neboť hranice toho, co je a není reflexe, jsou dosti nejasné.

Reflexe jako pedagogický nástroj nabízí dramatické výchově mnoho možností, které však často nejsou pedagogy vědomě využívány. Mezi hlavní příčiny patří to, že tomuto tématu není podle mého názoru ve vzdělávání budoucích pedagogů na JAMU ani na DAMU věnován dostatečný prostor ani v teorii, ani v praxi.

Cílem této práce nebylo odpovědět na jednu konkrétní otázku, neboť roztříštěnost, útržkovitost a nesystematičnost dosavadních poznatků o reflexi volala spíše po práci mapujícího a syntetizujícího charakteru. Hlavním smyslem bylo přinést teoretický základ, který by mohl být pro čtenáře inspirací a na kterém by bylo možné stavět dále. Pro další rozpracování nastolených témat by bylo nezbytné získat reprezentativní vzorek záznamů lekcí. Kromě získávání teoretických poznatků o tom, jak účinně nakládat s reflexí, by bylo také zajímavé udělat výzkum, který by zjišťoval, jak velké procento pedagogů dramatické výchovy s reflexí ve svých hodinách skutečně záměrně pracuje, jakou hodnotu mu přiřkládají, nakolik si reflexe připravují a nakolik vycházejí z aktuální situace apod.

POZNÁMKY

- 1 První česká organizace zabývající se systematicky prožitkovou pedagogikou, která vznikla v 70. letech. Vytvořila si vlastní metodické postupy, které si získaly respekt i v zahraničí. Zaměřuje se především na jednorázové pobytové akce s cílem přivést účastníky k silnému prožitku spojeným se sebezpoznaním (Činčera, 2007, s. 14–15).
- 2 Organizace, která vznikla na počátku 70. let v USA s cílem hledat cesty k využití prožitkové pedagogiky ve školních podmínkách. Vypracovala za tímto účelem sérii originálních aktivit na rozvoj týmové spolupráce a komplexní metodiku. Oproti Prázdninové škole Lipnice se zaměřuje na dlouhodobé programy.
- 3 Reflexe, která má posoudit, jak hra, improvizace, etuda fungovala, a najít vhodnou formu pro fixování, bývá v USA často označována jako evaluace — užívá se v systému „plánování — hraní — evaluace — znovuhraní“ (Machková, 2004, s. 83).
- 4 Smyslem výuky není a nemůže být předání jediné pravdy. Obraz poznání světa a porozumění světu si každý vytváříme ve vlastním vědomí jako strukturu, která

se zde nazývá prekoncept. Nová fakta mohou tuto strukturu rozvíjet nebo i měnit. Žák není vnímán jako tabula rasa. Úkolem pedagoga tedy je umožnit žákovi, aby vycházel ze své původní představy o světě, vyvolat v něm touhu po doplňování prázdných míst této struktury a vhodnými prostředky ho vést k tomu, aby svou představu konfrontoval s novými informacemi, aby se dokázal orientovat v množství poznatků, které nás obklopují, a naučil se je správně využívat. (Buryánek, 2008; Činčera, 2007, s. 23)

- 5 Reflektivním krokem je v tomto případě míněna aktivita, která má svůj jasný začátek a konec. Mezikrokem může být i impulzivně zařazený krátký rozhovor, rychlé shrnutí předchozí aktivity apod., které sice nesplňuje parametry reflexe, ale obsahuje určitý reflektivní prvek.
- 6 U předškolních dětí ještě nejsou plně vyvinuty mluvní dovednosti, často nedokážou zformulovat své myšlenky tak, aby byly pro ostatní děti srozumitelné, nebo je tempo jejich vyjadřování nepřiliš svižné — to všechno jsou překážky, které mohou méně trpělivé děti odradit od naslouchání.
- 7 Toto členění kombinuje dělení Josefa Valenty (2010), Evy Reitmayerové a Věry Broumové (2012, s. 43–46) a Jakuba Švece (2002, s. 56).
- 8 Např. na stránkách Projektů Odyssea *Osobnostní a sociální výchova: vzdělávací programy pro učitele a žáky*, které jsou dostupné na adrese: www.odyssea.cz/metodiky-osv.php.
- 9 Jako příklad mohou posloužit programy Daniely von Vorst (Tvůrčí dílna k inscenaci *Periférie*) a Antonína Šimůnka (Tvůrčí dílna k inscenaci *Markéta*, dcera Lazarova), jejichž popisy byly publikovány v *Tvořivé dramatice* v roce 2011 v č. 1.
- 10 Např. děti, které chodí do dramatického kroužku, zvládají utvořit kruh během pár sekund (není zas tak výrazným narušením lekce), ale pro třídy (jakkoli starých dětí), které přicházejí na výukový program do muzea, bývá vytvoření kruhu poměrně složité. Senioři, v případě pravidelných setkání, rádi sedávají na svých oblíbených místech v kruhu — poskytuje jim to jistotu.
- 11 Vedle dominantní verbální mluvní komunikace ovšem většinou probíhá zároveň i „body language“, tedy neverbální komunikace, která je její přirozenou součástí (Valenta, 2008, s. 161).
- 12 Anglicky FFFF = Facts, Feelings, Findings, Futures.

LITERATURA

- BURYÁNEK, Jan. Interaktivní metody výuky. In: *Varianty* [online]. 2008 [cit. 2012–01–24]. Dostupný z: www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: Pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 116 s. Ed. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.
- FRANC, Daniel; ZOUNKOVÁ, Daniela; MARTIN, Andy. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007, 204 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FRIŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušebního učení*. Praha, 2009. 129 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky.
- FRIŠOVÁ, Petra. Potenciál reflexe ve vyučování. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2010 [cit. 2012–01–24]. ISSN 4785-53. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8331/POTENTIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html>.
- FRONĚK, Jan. *Prvek hry ve vzdělávání dospělých: herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru*. Praha, 2008. 131 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra andragogiky a personálního řízení.
- GREENAWAY, Roger. *Reviewing Skills Training: Frequently Asked Questions* [online] [cit. 2012–12–10]. Dostupný z: <http://reviewing.co.uk/faqtol.htm>.
- HARTLOVÁ, Heda. *Autoevaluace v mateřské škole s důrazem na hodnocení vzdělávacích výsledků jednotlivých dětí*. Brno, 2009. 96 s. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Dostupný z: http://is.muni.cz/th/252792/jf_m/text_prace.pdf?lang=en.
- HAUSENBLAS, Ondřej; KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E–U–R. In: *Kritické Mýšlení*.cz [online]. 2001 [cit. 2013–01–22]. Dostupný z: www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.
- KOMÁREK, Vladimír. *Mozkové zákulisí: 3. Nebe, peklo, ráj. Tvořivá dramatika*. 1996, roč. VII, č. 3, s. 12. ISSN 1211-8001. Dostupný také z: www.drama.cz/periodika/mz/mz03.html.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. Ed. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.
- LUCKNER, John L.; NADLER, Reldan S. *Processing the Experience: strategies to enhance and generalize learning*. 2. vyd. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1997. XXII, 418 s. ISBN 0787210005.
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-X.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel. Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: STD, 2001. 252 s. Přel. z Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.
- NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 328 s. ISBN 80-7178-405-2.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 396 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REITMAYEROVÁ, Eva; BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie: přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 392 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefletika*. Praha: Karolinum, 1997. 200 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan; ŠKALOUDOVÁ, Barbora. *Artefletika — reflektivní pojetí výchovy uměním*. *Kritické Mýšlení*.cz [online]. 2001 [cit. 2013–01–22]. Dostupný z: www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/artfletika.
- SLEJŠKOVÁ, Lucie. Projekt sborovna: klíč k individualizaci. In: *Prázdninová škola Lipnice* [online], 1997–2014 [cit. 2012–11–08]. Dostupný z: http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/Handout_pro_pedagogy_klicove_kompetence.pdf.
- SVATOŠ, Vladimír; LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. 192 s. Ed. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.
- ŠVEC, Jakub. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje*. Praha, 2002. 112 s. Diplomová práce (Mgr.). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky.
- VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. 260 s. Ed. Dokážu to? ISBN 80-239-2575-X.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, Josef. *Přípravné texty k učebnici didaktiky osobnostní a sociální výchovy: pracovní materiály*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky, 2010.

Podstatné části z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2013.

DĚTSKÁ SCÉNA 2014

43. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

43. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 13.–19. června 2014

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2014

Eláhop!, LDO ZUŠ Praha 4–Jižní Město
(ved. Eva Hodinová)

Návyková látka (361. díl seriálu)

Autor: soubor Eláhop!

Režie: Eva Hodinová

Dětský dramatický soubor Vydýcháno, LDO
ZUŠ Liberec

(ved. Libuše Vrtišková Hájková a Michaela
Homolová)

Jednou v Chelmu...

Předloha: Isaac Bashevis Singer: Lemel
a Tzipa (z knihy *Povídky a pohádky*)

Překlad: Jiří Svoboda

Dramatizace a režie: Libuše Vrtišková Há-
jková a Michaela Homolová

KUK! + kuk! + Zpátečníci, LDO ZUŠ Štítné-
ho, Praha 3

(ved. Ivana Sobková)

Karkulkoviny

Autor: soubor volně na motivy pohádky
O Červené karkulce

Režie: Ivana Sobková, Jana Štrbová a soubor

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

Atrakce

Autor: Jiří Rezek na motivy hry Leonida An-
drejeva *Láska k bližnímu*

Úprava a režie: František Oplatek

Naopak, Dramatická školička Svítavy
(ved. Jana Mandlová)

Pfú

Předloha: A. A. Milne: Medvídek Pú

Překlad: Hana Skoumalová

Dramatizace: soubor a Jana Mandlová

Režie: Jana Mandlová

Dohráli jsme, LDO ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

O Janě E.

Předloha: Charlotte Brontëová: *Jana Eyrová*

Překlad: Jana Fastrová

Dramatizace a režie: Hana Nemravová

Dramatický soubor ZŠ Železnická, Jičín
(ved. Richard Koníř)

O sedmi dnech

Předloha: František Nepil: O sedmi dnech

(z knihy *Pohádky z pekelce*)

Dramatizace: Richard Koníř

Režie: Richard Koníř a Pavel Horák

DK ZŠ a MŠ Časlavice

(ved. František Pejchal)

Kůzlátka, otevřete vrátka

Autor a režie: František Pejchal

dRáčci Roveňáčci, ZŠ a MŠ Rovensko
(ved. Pavla Schönová)

Analfabeta Negramotná

Předloha: Ján Uličianský: *Analfabeta*

Negramotná

Dramatizace: Pavla Schönová a Petr Schön

Režie: Pavla Schönová

Kámoš drámoš, LDO ZUŠ Turnov
(ved. Alena Tomášová)

Bert a Naďa

Autor: soubor Kámoš drámoš s použitím
básní Mileny Lukešové z knihy *Nahej v trní*
a Jana Kašpara z knihy *Tulíkráska*

Sestavila: Alena Tomášová

Režie: Alena Tomášová

Režijní spolupráce: Romana Zemenová

Divadlo Cára carara, Roztoč Roztoky
(ved. Adam Krátký a Dorota Tichá)

Čokoláda

Autor: Divadlo Cára carara

Režie: Dorota Tichá, Adam Krátký a kol.

Stinné stránky, LDO ZUŠ Floriána Leopolda
Gassmanna, Most
(ved. Pavel Skála)

Cínový vojáček

Předloha: Hans Christian Andersen:

Statečný cínový vojáček

Režie: Pavel Skála

DS ŠTĚKÁČEK, Středisko volného času
Opava

(ved. Daniel Kollmann)

STA. PO.ČE (Staré pověsti české)

Volně podle knihy Aloise Jiráska *Staré pověs-
ti české*

Dramatizace a režie: Daniel Kollmann

Dětské studio (DěS), Český Krumlov
(ved. Jana Procházková)

Císařovy nové šaty

Předloha: Hans Christian Andersen: Císařo-
vy nové šaty

Překlad: Oldřich Liška

Dramatizace: Milada Mašatová

Dramaturgická úprava a režie:

Jana Procházková

DS ZATÍMBEZEJMĚNA, Gymnázium
Františka Křižíka, Plzeň

(ved. František Kaska)

Kluk v sukních

Předloha: David Walliams: *Kluk v sukních*

Překlad: Veronika Volhejnová

Dramatizace a režie: František Kaska

NA POSLEDNÍ CHVÍLI, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Lucie Veličková)

Jóóó, ty matky!

Předloha: Brian Jacques: Jamie a upíři



↑↑↑↑ Eláhop! — Návyková látka (361. díl seriálu)

↑↑↑ KUK! + kuk! + Zpátečníci — Karkulkoviny

↑↑ Dohráli jsme — O Janě E.

↑ Dramatický soubor ZŠ Železnická, Jičín — O sedmi dnech

↑↑↑↑ Divadlo Vydýcháno — Jednou v Chelmu...

↑↑↑ ZUŠ Jindřichův Hradec — Atrakce

↑↑ Naopak, Dramatická školička Svitavy — Pfú

↑ DK Čáslavice — Kůzlátka, zavírejte vrátka

(z knihy *Sedm strašidelných příběhů*)

Překlad: Pavel Dufek

Dramatizace a režie: Lucie Veličková

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
Praha 5

(ved. Lenka Tretiagová)

Trpaslík byl lesa král

Předloha: Zdeněk Šmíd: O posledních trpas-
lících (z knihy *Strašidla a krásné panny*)

Dramatizace a režie: Lenka Tretiagová

DOPROVODNÝ PROGRAM

Divadlo DRAK Hradec Králové

Poslední trik Georgese Mélièse

Režie: Jiří Havelka

Dramaturgie: Dominika Špalková

Výprava: Marek Zákostelecký

Málo, Dramatická školička Svitavy

(ved. Jana Mandlová)

Haló, Jácičku 2

Předloha: Daisy Mrázková: *Haló, Jácičku*

Dramatizace: Jana Mandlová a soubor

Režie: Jana Mandlová

Hana Voříšková, Helena a Jiří Vedralovi

Pohyblivé obrázky

Autor a režie: Hana Voříšková, Helena a Jiří
Vedralovi

Hudba: Helena a Jiří Vedralovi

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův
Hradec

(ved. František Oplatek)

Láska prochází žaludkem

Autor: soubor

Režie: František Oplatek a soubor

SOUBORY DOPORUČENÉ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU, KTERÉ NEBYLY DO PROGRAMU DS 2014 ZAŘAZENY

Zip, LDO ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou
(ved. Romana Hlubučková)

Pohádky se sluníčkem

Předloha: Jiří Kahoun: *Ze zahrádky do
zahrádky*

Dramatizace a režie: Romana Hlubučková

Minidoveda, LDO ZUŠ Dolní Újezd
(ved. Markéta Světlíková)

Jamie a upíři

Předloha: Brian Jacques: Jamie a upíři
(z knihy *Sedm strašidelných příběhů*)

Překlad: Pavel Dufek

Dramatizace: Irina Ulrychová

Režie: Markéta Světlíková

Hadrík, ZŠ Jihlava

(ved. Jana Krásenská)

Jak šli kluci a holky do školy

Předloha: Jiří Trnka: *Zahrada*

Dramatizace a režie: Jana Krásenská

Midilid'ky, LDO ZUŠ Roberta

Schumanna, Aš

(ved. Pavla Hošková)

Top secret lettéra aneb Rande s komedií dell'arte

Autor: soubor Midilid'ky

Režie: Pavla Hošková

PidiLidi, Památník Lidice

(ved. Kateřina Oplatková Rezková)

A pak se to stalo!

Předloha: Ester Stará: *A pak se to stalo!*

Dramatizace a režie: Kateřina Oplatková

Rezková

Divadlo Vydýcháno, ročníkový soubor LDO
ZUŠ Liberec

(ved. Libuše Vrtišková Hájková)

Anděl nepřišel?

Autor: Kateřina Oplatková Rezková

Úprava a režie: Libuše Vrtišková Hájková

Brumoni, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gass-
manna, Most

(ved. Pavel Skála)

Game Over

Autor: soubor Brumoni

Režie: Pavel Skála

Dramatický kroužek, ZŠ a MŠ Osek nad
Bečvou

(ved. Jitka Navrátilová)

Divné jméno

Předloha: Ilja Hurník: Divné jméno (z kni-
hy *Jak se hraje na dveře a jiné muzikantské
pohádky*)

Dramatizace: Šárka

Štembergová-Kratochvílová

Režie: Jitka Navrátilová

Dětské studio, Divadlo loutek Ostrava

(ved. Hana a Tomáš Volkmerovi)

A pak se to stalo...

Předloha: Ester Stará: *A pak se to stalo!*

Dramatizace: Hana Volkmerová

Režie: Hana a Tomáš Volkmerovi

Velký holky, LDO ZUŠ Planá

(ved. Terezie Pecharová)

Opičí tlapka

Předloha: William Wymark Jacobs: Opi-
čí tlapka (povídka ze souboru *Opičí tlapka:
hororové povídky, které se nevešly do Tiché
hrůzy*)

Překlad: Tomáš Korbař

Dramatizace a režie: Terezie Pecharová

Taneční studio Po špičkách, Roztoč Roztoky
(ved. Zuzana Smugalová)

Konektivita

Autor: Taneční studio Po špičkách

Režie: Zuzana Kučerová

Zapálení, LDO ZUŠ Šumperk

(ved. Petra Zsáková)

Jamie a upíři

Předloha: Brian Jacques: Jamie a upíři

(z knihy *Sedm strašidelných příběhů*)

Překlad: Pavel Dufek

Dramatizace: Irina Ulrychová

Režie: Petra Zsáková

Hromy a blesky, Gymnázium Varnsdorf
(ved. Martina Janáková)

O chytré Zdeničce

Předloha: Jan Werich: Královna Koloběžka

První (z knihy *Fimfárum*)

Dramatizace a režie: Martina Janáková

Broučata, ZŠ Vsetín

(ved. Michaela Vráželová)

Pošťácká pohádka

Předloha: Karel Čapek: Pohádka pošťácká
(z knihy *Devatero pohádek a ještě jedna jako
přívazek od Josefa Čapka*)

Dramatizace: Irena Konývková

Režie: Michaela Vráželová

Foto Ivo Mičkal



↑ Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
Praha 5 — Trpaslík byl lesa král



- ↑↑↑↑ dRáčci Roveňáčci — Analfabetá Negramotná
 ↑↑↑ Stinné stránky, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most — Cínový voják
 ↑↑ DS Štěkáček — STA.PO.ČE (Staré pověsti české)
 ↑ Zatímbezejména, G a ZŠ Fr. Křižíka, Plzeň — Kluk v sukních

- ↑↑↑↑ Kámoš drámoš, ZUŠ Turnov — Bert a Nad'a
 ↑↑↑ Děs, Městské divadlo Český Krumlov — Císařovy nové šaty
 ↑↑ Divadlo Cára carara, Roztoky — Čokoláda
 ↑ Na poslední chvíli, ZUŠ Ostrov — Jóóó, ty matky

DĚTSKÁ SCÉNA S ČÍSLEM 43 ANEBO VOLÁNÍ PO VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU



FRANTIŠEK ZBORNÍK

Kulturní centrum Vratislavice 101010

zbornik.frantisek@vratislavice101010.cz

Polovina června, Svitavy, Fabrika, divadlo Trám, farní Stodola, v tom čase a tam jde život účastníků. Týden „díry do života“, týden, kdy gumujeme okolní svět, včetně svých rodin a „okolní“ práce. Týden dramatické intenzity, napětí, ale i uvolnění a radosti. Pro někoho také dny tance, pro jiného také dny kulinářské. Zkrátka týden jiný. Je pryč, odešel s dny červnovými a počínajícím létem. Co zůstalo, krom záznamů v *Deníku Dětské scény* a vzpomínek, na lidi, na představení, diskuse, reflexe společné i osobní? Co se vynoří v myšlenkách, když se to číslo vysloví?

Budu osobní. (Jak jinak? Pokusy pojmenovat co nejobjektivněji dílo, jež má blízko ke kumštu či jím naplno je, přičemž kumštem míněn jednak divadelní tvar a stejně tak umná, cílevědomá práce s dětským souborem, přesněji s tím pytletem blech, s těmi harántky milovanými většinou a sem tam i naopak, takové pokusy jsem dávno vzdal. Vždycky to vnímané cedím skrze svůj rozum a své emoce a snaha být při rozbořech a diskusích zcela objektivní je zaplaťbůh korigovaná a objektivizovaná chytrými kolegy, u nichž se ovšem domnívám to probíhá stejně.) Tak tedy, co ve mně zůstalo?

Na první vzpomínku: *Jednou v Chelmu... a Karkulkoviny, Bert a Naďa, Cínový voják, Kluk v sukních, Jóóó, ty matky a Trpaslík byl lesa král*. Nevypisuji tu to, co považuji za nejvyšší kvalitu (i když se ten výběr ve většině případů tomu „high top“ blíží). Důvody jsou jiné a rozličné.

Karkulkoviny jsou pro mne vysokou školou práce s různověkým souborem, práce, jež vychází z dětí samých (jednotlivé žánrové variace na klasickou pohádku vznikly na souborovém soustředění), práce, jež vykazuje na této věkové úrovni vysokou kvalitu divadelní. Jak se tu zachází s dramatickými postavami, s divadelním znakem, až někdy i metaforou, to, jak se herci (osoby vědomě vstupující do dramatických postav, jež jednájí v rámci dramatických situací jinak, než by jednaly osoby samy za sebe, osoby, jež v tomto rámci vědomě přijímají určité odlišné charakteristiky vnitřní i vnější, jsou prostě herci, na různých stupních dovedností, které poskytuje a umožňuje věk a dovednostní vybavenost) na jevišti k sobě vztahují, jak „vespolně jednájí“, to je divadlo se vším všudy. Mluvili jsme v diskusích o tom, zda by méně zařazených příběhů — prozkoumávaných žánrů — nebylo více co do zážitku, ale osobně jsem přijal vysvětlení Ivany Sobkové (viz geneze inscenace) s pochopením. Sedm příběhů v sedmi žánrech, většinou vyprávěných zřetelně s ohledem na stavbu, pokud to malý časový rozsah dovolil, konflikt, napětí. Šlo však jen o střípky, „študýrky“, zajímavé, zábavné, splňující vytčený cíl — seznámit se s různými žánry a prakticky je prozkoumat.

Jednou v Chelmu... byl zážitek podobně komplexní (na jiné věkové úrovni). Výtvarné řešení s šikovně používanými rámy, choreografie kolektivního tance, dobře promíchané epické a dramatické prvky inscenace, příjemné jednání postav ve svých rolích, výsledkem umná, promyšlená inscenace, v níž

se děti evidentně dobře cítily a dokázaly předat poselství partnerům do hlediště. Chelmských „anekdotek“ na úvod bylo snad víc než potřeba, ale nešť, tudy se začínalo. Snad by však stálo za to povýšit aspoň někde znak rámu na jevištní metaforu. (Znak potom nejen označuje něco jiného než svou materiální podstatou je, ale ožívá tím, jak a co označuje, ještě dál a hlouběji. Příklad: Rámy označují okna, prostor tržiště oproti interiéru domu, ale nic víc. V jejich možnostech však je, když kupříkladu v každém z rámu stojí jeden ze dvou hlavních hrdinů, oddalovat rámy od sebe a třeba i zmenšovat, aby se metaforicky zjevila nepřekonatelná vzdálenost jejich lásky. Třeba tak.) Scéna z psaní a čtení dopisu tomu však byla velmi blízko. Kompaktní herecký, choreografický, pěvecký celek se zřetelným scénografickým klíčem.

Podstatné — v obou jmenovaných představeních se podařilo vyprávět příběh. V *Karkulkovinách* sedmkrát (krátce, ne vždy dokonale, ale s vědomím příběhu a jeho potřeb), Chelmské zasvětili jedné historii celé představení.

Hledám-li totiž společnou nit třiačtyřicítky, nacházím ji v jakési plachosti vyprávět celou inscenaci jeden příběh. Příběh se silným dějem, tedy konfliktem, stupňujícím se napětím a rozuzlením, jež by mohlo být i katarzí. Pozor, nejde mi ani o thriller, ani o velkou osudovou story. Inscenátoři (učitelé, dramaturgové, děti samy — ???) příběh, zdá se, stydlivě obcházejí. Vědí proč. Příběh totiž neodpouští. V revue, v koláži či jinak poskládané kompozici různých jevištních námětů, témat a s nimi souvisejících prostředků můžete leccím zaujmout, ba oslnit, můžete leccos skrýt. Vyprávění příběhu je nemilosrdné, vždy odhalí hloubku myšlení o dramaturgii, tématech, scénických řešeních, stejně jako připravenost aktérů.

Pojďme se tímto zorným úhlem, okulárem příběhu, projít inscenacemi letošní Dě-

ské scény. Je jasné, že tím rezignujeme na komplexní pohled na jednotlivá představení, že zužujeme paprsek osvětlení. Snad i tak to bude užitečné. Osvítí se zřetelněji něco dalšího.

Návyková látka byla jen kvazipříběhem, inspirovaným plytkými TV seriály. Z těchto zdrojů nemůže vyvěrat nic podstatného, ani stavbou, ani sdělením. Vždy to bude jen faleš. Inscenátoři se jim vysmívají, ale ve své práci nevytěžili z nich vlastně nic dalšího než ten lehce parodovaný pohled. Ve Svítavách nicméně *Návyková látka* upozornila na některé zajímavé a talentované jedince, lze jen doufat, že se jim ani dalším nestane *Návyková látka* návykovou.

Atrakce byl úctyhodný pokus vyrovnat se s námětem balancujícím na hraně absurdity a kritiky obecné povrchnosti, ano, pokus o vyprávění příběhu svého druhu. Tady však pokulhávala režie — tedy logický výklad jednotlivých řešení situací a rozhodnutí, jak s nimi na arénovitém jevišti naložit. *Atrakce* však přinesla dramaturgicky podnětný pokus pohlédnout na naši realitu ještě jinak než jen nastavit zrcadlo, v němž výška, váha a tváře odrážejí věrně skutečnost. Estetizovaný obraz skutečnosti tu měl ambice vyšší než jen kopírovacího strojeku.

Inscenace **O Janě E.** (dramatizace románu Ch. Brontëové) v sobě tu odvalu vyprávět skutečně veliký příběh nesla. Velké plus. Jenže když si inscenátoři vytknou před závorku, že hlavní hrdinka bude mít tragický osud a od prvního zjevení děvčat, jež postupně přejímala roli Jany Eyrové, tu tragiku publiku demonstrují, pak co hrát dál? Příběh se bez napětí, dramatickosti prostě neobejde a jedním z úskalí takového inscenování je právě postupné odkrývání jeho záhybů. Pochvalme ale některé scény — vytvoření červeného pokoje mělo svou magii, stejně jako některé další situace svou emoci. O to víc mrzí, že invence prokázaná v jednotlivostech chyběla v komponování celé struktury.

Dramatická školička Svítavy je už několik let uhranutá *Medvídkem Pú*. Inscenace ne-soucí název **Pfú** zřetelněji než kdy předtím ukázala, jak soubor souběžně se sdělováním příběhu medvídky sděluje o sobě, o svých vzájemných vztazích, o tom, kdo je v partě kapitán, kdo jak co má „na háku“ a naopak, kdo se velmi snaží. V příběhu samém se divák občas ztrácí, zůstává křehká atmosféra pozvolného vyprávění. Je to dost? Pro „obyčejné“ představení myslím ano, v přehlídkové smrti si divadlo žádá víc.

František Nepil je skvělý vypravěč, ale jeho text **O sedmi dnech** žádnou velkou

zápletku neskýtá. Jičíňští zvolili pro začínající malé „herce“ šťastné řešení. Uspořádání stolů pro zasedání městské rady eliminovalo starosti s nezkušeností pohybu na jevišti a na druhé straně pomohlo využít typové obsazení postav. Jednoduchý nepřibíh (jde jen o to, jaké názvy dát jednotlivým dnům, autor tu vsadil na jazykovou hravost, nešlo mu o „děj“) odehráli Jičíňští s vtipem, humorem, srozumitelně. A jak to bude se souborem dál? Věčně na těch židlích sedět nemohou! Těšíme se příští rok.

Stopy televizních antipohádek byly patrné v inscenaci **Kůzlátka, zavírejte vrátka**. Pokus „zaktualizovat“ klasickou pohádku vložím současného jazyka, prostředí a odlišnou charakterizací postav dopadl stejně jako v těch TV vzorech. Bezradnost inscenační ve všech složkách cílila k plytkému humoru a v důsledku šla absurdně proti smyslu příběhu. Matka koza a otec kozel pomáhají vlkům, aby úspěšně sežrali jejich děti. Co na to říci... Snad by stačilo, kdyby si soubor svou verzi pohádky pro sebe napřed prostě jen převyprávěl, jsem přesvědčen, že by pak finální tvar vypadal na jevišti jinak.

Tvůrci inscenace **Analfabeta Negramotná** (adaptace textu Jána Uličianského) věděli, co chtějí svou inscenací sdělit — kdo nechte, je svým způsobem chudák. Téma potřebné a kýžené. Vyprávět příběh s jevištní ledabylostí se ale nevyplácí. O hlavní hrdince se dovídáme málo a vzhledem k ději dosti rozporuplně, základní situace — *Analfabeta* se úmyslně skryje v knihovně, a když osamí za zamčenými dveřmi, zoufá si, jak se odtud dostane (!!!). Takových nelogičností se soubor dopustil víc. Děti hrát evidentně baví (myslím ty menší ve vedlejších rolích), ale tu základní logiku příběhu a jeho jevištní ztvárnění by měli nabídnout dospělí. Všichni se učíme, snad účast na diskusích a reflexe diváků souboru pomohla.

Kámoš drámoš z Turnova hrající představení **Bert a Naďa** našel své téma — vztah kluků a holek v určitém — jejich — věku a našel i způsob jeho inscenování. Příběh začíná pozvolna, expozicí, jak a co dělají ti a ony. Zábavné, vtipné. Samotný příběh Berta a Nadi se počíná rozvíjet později, je veden citlivě, cílevědomě (měnění rolí hlavních představitelů podle okamžité situace na jevišti). Rizikem bylo zařazení poetických textů (Milena Lukešová, Jan Kašpar), ne vždy působilo zcela organicky, ale rozhodně pomohlo vytvoření atmosféry. Puberta může být překvapivě i milá... Takto komponovaná inscenace si získala publikum upřímností, přesvědčivými výkony aktérů, humorem.

Příběh tu byl dovyprávěn s napětím, budován pečlivě. A nakonec — velké plus — nevadila ani ta poezie!

Čokoláda o příběh neusilovala. Koláž výstupů, scének, performancí inspirovaných výstavou o čokoládě v místě působení souboru, v Rostokách u Prahy, koláž poněkud přece jen spojovaná strojem na výrobu čokolády, sdělovala o talentu jednotlivých členů, nápaditosti řešení situací. Měla přesně tu minutáž, jakou tento tvar snesl. I když — byli jsme svědky napětí původem nedramatického, to, když jeden mládenec, v tu chvíli performer, na jevišti rozpouštěl fénem čokoládovou figurku. Povedlo se a my spokojeně vydechli.

Cínový voják oživil přehlídku zvolenou formou, vyprávěl významnou část známého příběhu H. Ch. Andersena prostřednictvím stínohry. Nutno říci, že vyprávěl nápaditě, vcelku technicky zdatně, a dokonce dával příběhu i jakousi druhou dimenzi, vnitřní svět hrdinů, který se odehrával živě na jevišti před plátnem. Napsal jsem „známý příběh“, mnozí z nás se však po prvním zhlédnutí domáhali osvětlení některých dějových faktů. Na vině byla chabá paměť, ale částečně i ne zcela jasný výklad inscenátorů. Samotný princip stínohry je v zásadě znakový, což na jedné straně umožňuje jevištně překlenout úskalí vyprávěného (vojáček se rozpustí v ohni krbu, to by se realisticky také dalo udělat, ale vyžaduje to větší počet představitelů) a vytvořit silný emoční zážitek (tady i ve spojení s hudbou), na straně druhé znak neodpustí nepřesnost, nedůslednost, ty okamžité děj znejasní. Mostečtí se zhostili „velkého plátna“ příběhu (zde doslova) se ctí.

Výborný nápad, jak ztvárnit postavu Císaře, která je v každém inscenování této látky kamenem možného úrazu (jak naložit s nahotou, aby nebyl směšný herec, ale císařova hloupost a obnažena stádnost davu?) předvedli ve své inscenaci **Císařovy nové šaty** (opět H. Ch. Andersen) Krumlovští. Císaře představoval věšák na šaty. Copak nebyl Císař v tomto příběhu jenom věšákem, který na sebe věší textilie a třpytivé cetky? Výborný a zdůvodněný nápad. Jenže tuhle hřivnu využili Jihočeši jen částečně. Najednou se tu pletou animátorky Císaře s rádkyněmi. (Ano, vyložit lze, že Císařem rádkyně manipulují, ale co potom s věšákem, když jej, „nahého“, rádkyně opustí, věšák nemůže sám od sebe reflektovat nastalou situaci. Jak Císař zhodnotí svou ostudu? Nebo se hraje víc o stádnost davu? Ale tak závěrečná scéna řešena není. Spisovatel tohle řešit nemusí, divadlo by mělo.). Vadí i mechanický temporytmus představení. Příběhu nechybí klíčové režij-

ně-scénografické řešení, ale režii se nepodařilo dávkovat dějová fakta se stejnou nápaditostí a logikou. A dynamikou. Soubor je přitom evidentně slušně pohybově a muzikálně vybaven, snad to využije v další práci.

V divadle oblíbenou látku starých českých pověstí zvolili mladí z Opavy, příznačně svou inscenaci nazvali **STA.PO.ČE (Staré pověsti české)**. Bylo jasné, že se bude zkracovat. Staré pověsti dávají většinou nádhernou dramatickou látku, obsahují zřetelné konflikty, střety výrazných osobností a jasných ideálů. Pohanští bůžkové tomu dodávají potřebné tajemno. Opavští začali velmi slibně, jejich ztvárnění potřeby kmene Čechů opustit přelidněné Charvatské země bylo divadelní radostí, stejně jako přesně umístěná slovní aktualizace — like! Slovní aktualizace v dalším pokračování, pověstí bylo celkem sedm, opuštěny nebyly, nápaditost jevištního výraziva však bohužel ano. Jak šel čas a další a další pověsti, přibývalo povrchnosti a řešení „na první dobrou“. Už dávno nešlo o metaforu, ba dokonce už ani o znaky, zůstávalo u jakési táborákové poetiky. Škoda, v úvodu soubor naznačil schopnost divadelně přemýšlet a odvahu vyprávět velký příběh. Odvaha bez poctivého přístupu ke všem složkám díla v příslušném jevištním čase se mívá účinkem a vyzní do prázdna.

Mimořádnou událostí byl pro mnohé z nás **Kluk v sukních**. Ne snad pro svou divadelní kvalitu, té zůstaly Plzeňští mnohé dlužní, to mám na mysli zejména „šedivé“ výkony mladých herců včetně hlavního představitele. Děti jen plnily úkoly, většinou bez osobní-

ho vkladu a zaujetí. Přitom jednoduché scénografické řešení, a především látka a téma předlohy nabízely možnost poskytnout divákům náměty k přemýšlení. Ty nabídnuty konec konců byly, ale spíše skrze texturu předlohy než divadelním inscenováním. Šlo totiž o jinakost. Téma kvetoucí teď v kinematografii i jiných médiích jako letní louka po dešti. Co ale může být horšího než jinakost (barva pleti, náboženství už neletí, „in“ je homosexualita a jinakosti odvozené) jako módní prvek? Ten se často zmocní tématu líbivě, povrchně a v důsledku často i škodlivě. Kluk v sukních je jiný, zajímají jej módní časopisy, nedělá mu potíže převléci se do dívčích šatů, nasadit si paruku. Jeho okolí reaguje absolutně negativně (s výjimkou kamarádky). Přerod otce a fotbalového družstva tu pak působí nelogicky a nezdůvodněně. Celé je to klišé z druhé strany. Pomoci by snad mohly herecké výkony, ale jak už výše řečeno, ty se nekonaly. Anebo obráceně: Mohly vlastně v tomto schématu? Byl to nešťastně nezvládnutý mač, mrzí to o to víc, že v přehlídkovém tematickém nemi-mořádnou mohla tato inscenovaná předloha rozpoutat skutečnou diskusi o věcech životně důležitých. K tomu přece divadlo máme!

Upíří komedie **Jóóó, ty matky!** byla Ostrovskými zahrána svižně, nekomplikovaně, adekvátně tomu, co tato upíří anekdotka nabízí. Šikovní, dobře připravení dětská herci, dobré scénografické řešení (jen si nekomplikovat cesty od hřbitovny zdi k upířímu hrobu), živý projev. Příběh fungoval zřetelně, jasně, zábavně. S vtipnou pointou.

Taneční studio Light zatím vždy připravilo silný zážitek. Dovednosti dětí v pohybové oblasti, disciplína na jevišti, vědomá práce s rekvizitami a dalšími scénografickými prvky ve spojení s působivou hudbou a schopností souboru vytvořit tancem, pohybem jevištní obraz, znak se ukázaly být znovu přednostmi inscenace **Trpaslík byl lesa král**. Hle, příběh se dá účinně odvyprávět i jinak než slovy. Komplexní divadlo, pokud je dobře udělané, vždycky skýtá silné emoce, a to se potvrdilo i tentokrát.

Závěrem: Podíval jsem se na letošní Dětskou scénu optikou vyprávění příběhu. Je to vlastně nejobtížnější disciplína v tom našem divadelním pachtění. Rozumím, že si některý soubor netroufne, či ještě netroufne, přimlouvám se však za to, abychom na příběh mysleli. Příběh je prubířský kámen. Ano, žádá si nesmlouvavě dovednosti dramaturgické, režijní, scénografické, dovednosti herecké. Ale na určité úrovni se dá vyprávět v každém věku (viz *Jednou v Chelmu...*). Nehodláme si přece na jevišti jen do nekonečna tleskat do dlaní a přenášet hry, jež nám slouží v hodinách dramatické výchovy. Vážím si té práce dovnitř souboru, je samotným hlavním smyslem toho konání. Ale pak je tu ještě jeviště, lákavé, vyzývající, ošidné. Žádá něco víc. Dovednost tvaru. Kdo té výzvě podlehne, kdo ji přijme, je nádherně ztracen. A semlet. Slupky neumětelské odletají z těžce vydobytých zrn. Jednou převáží to, podruhé ono. Pokoušet bychom se měli. Jsme přece (tuším?) talentovaní. „Like.“



Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce, Praha 5 — *Trpaslík byl lesa král*



Z dílny studentů středních pedagogických škol

MÍSTO, KDE SE DÁ O DĚTSKÉM PŘEDNESU NAUČIT NEJVÍCE



GABRIELA SITTOVÁ

posluchačka doktorského studia
Divadelní fakulty AMU, Praha
gabriela.sittova@centrum.cz

Dětská scéna každoročně nabízí přehlídku toho nejlepšího, co se v daném školním roce na poli dětského přednesu událo napříč celou Českou republikou. Z jednotlivých regionů do Svitav postupují recitátoři 2. kategorie (žáci 4. a 5. ročníků základní školy), 3. kategorie (žáci 6. a 7. ročníků základní školy a odpovídajících

ročníků víceletých gymnázií) a 4. kategorie (žáci 8. a 9. ročníků základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií). (Ti nejmladší recitátoři, z 1. kategorie, na celostátní Dětskou scénu nepostupují.) Ve Svitavách se tedy každoročně sejdou nejpозорuhodnější dětské recitační výkony, které sem projdou sítí oblastních a krajských přehlídek.

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

Kde všude se zájemce o dětský přednes může učít?

V rámci Dětské scény jsou tři dny věnovány přehlídce recitátorů. Ve třech dnech je tedy možné sledovat recitátory tří kategorií, každý den jednu. Pro recitátory to znamená, že mo-

hou sledovat nejen své vrstevníky, ale i děti z jiných kategorií, což je pro jejich další inspiraci a motivaci k přednesu dost podstatné.

Vystoupení recitátorů i letos posuzoval lektorský sbor. Dalo by se říct, že když Dětská scéna nemá soutěžní charakter, není už potřeba nic posuzovat. Ovšem lektorský sbor je tu právě proto, aby byl recitátorům k dispozici po skončení každé kategorie. Diskuse dětí, případně jejich doprovodu s lektorským sborem je oním momentem, kdy má recitátor možnost dozvědět se, jak jeho vystoupení působilo na ty, kteří ho doposud neznají nebo ho v daném výstupu ještě neviděli, ale přitom už mají bohatou zkušenost s přednesem. Je velmi důležité dostávat zpětnou vazbu i od jiných diváků než pouze od své paní učitelky nebo od rodičů. Diskuse bývají tím momentem, kdy se všichni vzájemně ptají, zkoušejí si odpovědět, diskutují a doslova se „ochytřují“.

Pro recitátory jsou v daných třech dnech navíc k dispozici dílny, vedené studenty dramatické výchovy z katedry výchovné dramatiky DAMU, jejichž cílem je seznámit děti navzájem,



Z dílny pro recitátory 2. kategorie



Z dílny pro recitátory 2. kategorie



Z dílny pro recitátory 3. kategorie



Z dílny pro recitátory 3. kategorie

aby se alespoň letmo poznaly, než před sebou budou vystupovat. Úkolem lektorů v dílnách je mimo jiné navodit atmosféru pohody a klidu, vytěsnit trému, jak jen to jde, v den recitace děti rozmluvit, připravit na to, kde se bude recitovat a jak to bude probíhat. A v neposlední řadě mohou být dětem k dispozici, pokud je potřeba po recitaci a po diskusi s lektorským sborem ještě trocha odlehčené reflexe.

Dospělý doprovod dětských recitátorů má zase své diskuse. Jde většinou o učitele nebo rodiče recitátorů, kteří se na přípravě dětí podíleli a chtějí slyšet reflexi někoho, kdo má do této problematiky vhlad a současně se účastní uzavřených diskusí lektorského sboru. Letos se v této roli dospělým účastníkům recitační přehlídky věnovala Eliška Vobrubová. V jejím diskusním klubu byl prostor pro debatu o jednotlivých recitačních výkonech, ale také o obecných otázkách uměleckého přednesu dětí, které v průběhu přehlídky vystávaly.

Nad to již tradičně bývá jedním ze seminářů Dětské scény třída R — *Přednes? Proč ne?* Účastníci této třídy docházeli na recitační vystoupení, na něž reagoval následující program jejich dílny. Třidu R vedla Zuzana Jirsová, která byla taktéž účastna uzavřených diskusí lektorského sboru.

A komu zbyl čas, ten měl možnost ještě nasávat informace v kuloárech. Tam běžela diskuse o sto šest a mluvilo se o tom, co koho zaujalo, kdo co jak pochopil, co je fajn a co mělo vyjít jinak... I kuloárním povídáním se člověk o přednesu leccos doslechne, zvláště když se těchto diskusí účastní sami recitátoři a spousta dalších lidí, kteří se přednesem baví a zabývají.

Recitátoři se tedy stali součástí unikátní přehlídky, ale i „studijními objekty“ sobě navzájem a mnoha jiným účastníkům Dětské scény. Kde jinde se dá o dětském přednesu každoročně naučit tolik co na Dětské scéně?

Kolik recitátorů na Dětskou scénu přijelo?

V úhrnu to bylo 70 recitátorů ze 3 kategorií. Ve 2. kategorii jich bylo 23, ve 3. kategorii 24 a ve 4. kategorii 23. Celkem jsme viděli 42 dívek a 28 chlapců. Z těchto čísel se dá usuzovat, že je Dětská scéna v dobré kondici, protože zjevně poutá pozornost spousty recitacechtivých dětí. Nedá se ale tvrdit, že by byl přednes spíše doménou dívek. Motivace dětí k recitaci se velmi různí. Bezesporu jde o vliv školy, konkrétních učitelů, rodičů, přátel, četby atp. V dětství může jít o krátkodobý pokus nebo už několikaletou zálibu, podstatu a pevnost motivace ale teprve prověří čas a u přednesu zůstanou pouze ti, jejichž motivace je vnitřní a postupně se stane dostatečně hlubokou. Povrchní motivace (např. touha po diplomu) většinou nikoho u přednesu delší dobu neudrží. Co se rozdílů mezi dívkami a chlapci týká, dívky jsou v tomto ohledu pilnější a snaživější a vydrží jich u přednesu víc i za cenu toho, že je to vlastně moc nebví. Když ale u recitace zůstane delší dobu nějaký kluk, ve většině případů tak učiní sám za sebe a potom to opravdu stojí za to.

S kým se recitátoři připravují

Příprava dětského recitátora je dobrodružná a krásná činnost. Na Dětské scéně se objevily nejsilnější zastoupené asi tři skupiny takových „dobrodruhů“:

- ~ Učitelé dramatické výchovy ze základních nebo základních uměleckých škol. Pro ty by přednes neměl být cizí problematikou, i když ne každý učitel dramatické výchovy se specializuje na přednes.
- ~ Učitelé základních škol, především češtináři, kteří mají k literatuře velmi blízko; ale i zde platí, že ne pro každého češtináře to platí.
- ~ Rodiče (případně někdo jiný z rodiny) mají bezesporu výhodu v tom, že své dítě dobře znají a mohou dobře porozumět motivacím k výběru textu. Každý rodič ale nemusí nutně být milovníkem literatury, natož přednesu. Je zřejmé, že ať už se přednesu s recitátorem věnuje rodič, nebo učitel toho či jiného předmětu, vždy je v tom ohromná dávka jejich vlastního chtění a zájmu, protože nikdo z nich to dělat nemusí. A stejně jako jsou recitátoři v celé společnosti spíše výjimkou, i těch, kdo se jejich vedení věnují, je jako šafránu. Jim všem patří jistě velké uznání!

Na přehlídce chtě nechtě vynikli recitátoři, kteří mají možnost pracovat se svým rodičem a učitelem dramatické výchovy v jedné osobě. Ti recitátoři, které vedou rodiče bez komplexního odborného zázemí, měli občas potíže například s technikou mluveného projevu. Jedna z dívek například uchopila svůj text velmi dobře a citlivě pod vedením své maminky, neporadila si ale s velkým sálem a nebyla by si poradila ani s malým, protože její mluvní technika neumožňuje vymanit se z hraniční hladiny slyšitelnosti. Bylo by skvělé, kdyby se v těchto případech dařilo najít spolupráci rodiče s někým, kdo by mohl podat pomocnou ruku.



Z dílny pro recitátory 4. kategorie



Z dílny pro recitátory 4. kategorie

Spíše marginálním případem při diskusích bývají argumenty typu: „To si vybrala sama... Přípravovala se úplně sama...“ Kdo vede dítě k přednesu, měl by nejen naslouchat a chápat, ale občas i zakročit, aby dítě nevystavil různým rizikům, jako je třeba práce s nekvalitním textem, nemožnost interpretace textu ve vztahu k věku, délce textu nebo dokonce komické korespondence recitátorovy fysis s textem. Učitel někdy zakročit musí. Některé argumentace recitátorovou odhodlaností se totiž jeví jako alibismus, jako neochota převzít zodpovědnost za to, kam interpreta vedu.

Výběr textu z mnoha úhlů pohledu

Každý rok se dá hovořit o velké pestrosti ve výběru textů na Dětské scéně — co do námětů, interpretačně uchopovaných témat či žánrů. Dětský přednes má své evergreeny, které se dětským přednesem táhnou již řadu let. Některé zcela opodstatněně, některé ze setrvačnosti a některé, protože se bohužel jeví jako „zaručený hit“. K těm opodstatněným patří texty Miloše Macourka, Daisy Mrázkové, Ivana Martina Jirouse, Reného Goscinyho (*Mikulášovy patálie*), Skácelovy *Uspávanky* atd. I když je dospělí na přehlídkách slyší často, pro každého dětského recitátora je setkání s nimi mnohdy jejich prvním a bezesporu pro ně velmi cenným setkáním. K těm textům „bohužel“ také patří i texty, které v dětské recitaci patří např. — a to při vši účtce k autorovi — některé písňové texty Jarka Nohavici. Problematika písňových textů v přednesu je téma na samostatný článek. Stručně lze ale říct, že co se dobře zpívá a zní v písni vtipně, nemusí být a obvykle není uplatnitelné v přednesu.

Výběr textu je náročná věc. Musí se najít něco takového, aby to recitátorovi sedlo: formou, délkou, ale především tím, o čem a jak to je. Naplněný přednes je totiž zvláštní setkání interpreta a textu, kdy se jedno hodí ke druhému tak, že divák zažívá velmi příjemný, až hmatatelný pocit rezonance. To se např. stalo v případě Matouše Pikouse ze 4. kategorie (Alphonse Allais: *Sochařství*), který přes řadu svých technických nedokonalostí podal text tak, že se stal v očích diváků téměř přebíračem vyprávěného textu. Takto zajistila i Dorota Tučková z 2. kategorie, která se zcela nepochopitelně, ale přesně a přirozeně stala „lyrickou hrdinkou“, tedy Dívkou nemocnou v básni Jana z Hvězdy. Naopak u jedné recitátorky se v lektorském sboru vedla diskuse o tom, že recitátorka je sice vybavená a text evidentně poctivě zpracovala, ale: „Té dívce ten text prostě nesluší!“

Bohužel se u některých výkonů ukázalo být slabinou to, že řada dětí, resp. jejich učitelů či jiných konzultantů často není schopna vyhodnotit skutečné literární kvality textu. Je škoda, že v dnešní době, kdy knižní trh nabízí nepřeberné množství kvalitní klasiky i právem oceňovaných novinek, slyšíme na národní přehlídce také texty na samotné hranici literárního braku nebo v ojedinělých případech brak učebnicově ukázkový. Lze pochopit, že kultivovat se dá dětská osobnost prostřednictvím celé řady aktivit či čtení různých knih, ale když recitátor věnuje desítky hodin přemýšlení o textu k přednesu, dost dobře se nedá pochopit, že si k tomu vybere prvoplánový text o jakémsi spratkovitě-tyransaurovi. Při analýze textu, která i u dětí před-

chází samotnému recitačnímu ztvárnění textu (byť probíhá jinak než u dospělých) si přece musí interpret klást otázku, zda se ztotožňuje s tím, co je v textu psáno, resp. jak sdělil svůj postoj k významům v textu obsaženým! Pozvat takto nekvalitní text s sebou na jeviště je přinejmenším velká nezkušenost.

Při prověřování literárních kvalit textu recitátorovi bohužel někdy nepomohou ani „osvědčená“ jména autorů či skutečnost, že kniha získala ocenění v nějaké literární soutěži. Roli pochopitelně hraje i různý osobní vkus recitátorů a jejich vedení. V tomto smyslu vzbudily velkou diskusi např. úryvky z knihy Jiřího Dědečka *Pohádky o Malé tlusté víle*.

Ale ani texty, jejichž literární kvalita je nezpochybnitelná, nemusí být vždy tou správnou volbou. Na přehlídce se objevil například *Sonet 91* Williama Shakespeara. I když s ním vystoupila dívka ze 4. kategorie, nedokázala si s textem poradit. Dalo by se říct, že ani nemohla na text „dosáhnout“ a výběrem textu se v podstatě rovnou odsoudila minimálně k diskusím o neadekvátnosti výběru textu pro její věk. Ve čtrnácti letech může interpret jen stěží postihnout všechny roviny Shakespeareova textu. Životní zkušenost čtrnáctileté dívky do všech potřebných směrů takového textu zkrátka ještě nesahá. Obdobné diskuse nastaly kolem interpretace Nerudova textu *Balada dětská*. I když si někteří po výstupu dívky z 2. kategorie řekli, že je na jejím pojetí něco velmi poutavého, část diskutérů vnímala její vystoupení jako aranžované zvňjšku. Zkrátka je těžko uvěřitelné, že dítě ze čtvrtého nebo pátého ročníku dohlédne všech rovin tohoto textu, i když k nim dostane citlivý a erudova-

ný výklad od svého pedagoga nebo rodičů. Základními otázkami při výběru textu by mělo být: Hovoří text o tématu, které je mi blízké? Bude má interpretace uvěřitelná ve vztahu k mému věku?

Vzbuzuje poezie obavy?

Když se o někom řekne, že bude recitovat na přehlídce, většina lidí se zeptá: „A jakou básničku budeš říkat?“ U dětských recitátorů tato otázka padá asi ještě o něco častěji... Jako by se slovo recitace tradičně pojilo s textem básnickým. A jaký byl stav pomyslného klání básní vs. prózy? Ze 70 interpretů Dětské scény vystoupilo 56 s prozaickým textem a pouze čtrnáctkrát si děti vybraly poezii. To je jev hodný pozornosti. Poezie je pro budoucího recitátora nezbytnou zastávkou na jeho cestě interpretačního zrání. Bylo by skvělé vidět více tohoto hledání a zápolení, které je nelehké, ale ve výsledku recitátora posunuje mílovými kroky v jeho dovednostech. Zdá se ale, že poezie je v současné době tak trochu nemoderní. Hodně se dnes hovoří o vyprávěcích dovednostech, storytellingu, umění zaujmout posluchače... a málo se myslí na to, že každé vyprávění potřebuje vypravěče s citem pro prozodii. Ten se skvěle třífí na poezii. A je nezbytné se jí zabývat právě i v próze, neboť přirozená a současně bohatá intonace české věty dostává na frak nejen v médiích, ale mnohdy se zdá, že i na recitačních přehlídkách. Pokud by z celé přehlídky mělo být vygenerováno jedno téma hodné pozornosti všech, kdo se recitací zabývají, byly by to otázky prozodie s akcentem na vypravěčství prozaických textů.

Je také potřeba dodat, že próza se může na první pohled jevit jako o něco jednodušší forma oproti poezii. Poprat se s veršem, rýmem, přesahem, to může jednoho vyděsit. Ale ono vybrat prózu vhodnou k přednášení, to není vůbec lehká záležitost. V tomto ohledu se i na Dětské scéně objevovaly nevhodně vybrané kusy z dlouhých próz (román, novela, dlouhá povídka). Jak vybrat pouze úryvek tak, aby posluchač, který celý text nečetl, pochopil o koho v jaké situaci jde a proč dělá to, co dělá? V jednom takto vybraném a kráceném textu se dokonce vyskytovalo tolik bizarních postav s nezapamatovatelnými jmény, že se diváci jednoduše nestihli zorientovat v situaci. Naopak několik výkonů bylo potřeba ocenit právě za chytré provedené škrtky (např. Hana Vítová a text Michala Viewegha *Změněný tatínek*), jejichž motivace byla zřejmá a posluchač, který neměl k dispozici celý text, se cítil prostě pohodlně a nic ho zbytečně nemátlo. Dobře provedený škrt už vyžaduje velkou zkušenost,

takže pochválený škrt obvykle bývá pochvalou pro vedoucího daného recitátora.

Prosba za překladatele

V rámci přehlídky recitátorů jsme dále slyšeli 49 textů od českých autorů a 21 textů od autorů cizích, tedy textů, které jsme poslouchali v překladu. Bohužel jsme se ale ve většině případů od recitátorů nedozvěděli, kdo jejich text překládal. A přitom je překladatel do určité míry spoluautorem textu. Umožňuje nám v našem jazyce poznat text, který bychom si jinak jen stěží přečetli. A vybírá pro nás slova, kterými co nejlépe sdělit všechno, co do textu autor vtisknul — často v prvním významu, ale i v těch dalších, které jsou mezi řádky uloženy pro bystré rodilé mluvčí. Překladač básní se také říká přebásnění, protože překladatel skutečně musí sám být básníkem. Není to jen jakási povinnost uvádět překladatele. Je to elementární slušnost a úcta k náročné a záslužné práci.

Marginálie nebo velké téma k diskusi?

I na letošní Dětské scéně zazněl úryvek z knihy Ireny Douskové *Hrdý Budžes*. Výkon upoutal pozornost publika i lektorského sboru, ale jeho autenticita byla velice diskutabilní. Výkon poukázal na jednu podstatnou věc. Ten, kdo pracuje s dětským recitátorem, by měl velmi ostražitě nakládat s texty, jejichž slavné dramatizace, nahrávky či audioknihy jsou dětem k dispozici. Děti bavi, když mohou dělat třeba Hurvínka přesně tak, jak je to nahrané na cédéčku, ale jakmile ho začnou předvádět, byť pouze zvukově, nejde o jejich vlastní výklad a uchopení textu, ale o kopii, plagiát, předvádění cizího výkladu. A Bára Hrzánová je ve svém výkonu v *Hrdém Budžesovi* natolik známá a oblíbená, že se dětský interpret jen stěží ubrání kopírování, a to až na úroveň intonace jednotlivých slov. Tak je ale interpret trochu nefér sám k sobě a posluchači — znají-li onu audiopředlohu — tuto hru rychle prokouknou. Zdánlivá autenticita je ta tam. Z takového výkonu číší jakási falešná motivace — získat potlesk, a tedy vsadit na jistotu. Když to funguje Hrzánové, tak se to tak má dělat. Ale to je velký omyl. Když dva dělají totéž, není to totéž a v přednesu to platí dvojnásob!

Dětská scéna 2014 představila výrazné osobnosti

Celkově se ale na dětské recitační přehlídce odehrálo mnoho krásného, přesného, interpretačně lahodného, vtipného, moudrého a občerstvujícího, za což patří velký dík všem těm, kdo přijeli recitovat, protože mají rádi literaturu, hledání v ní a sdílení s těmi,

kdo chtějí naslouchat. Ti, kteří dětské recitátory připravují, vědí, jak je náročné vybrat text tak, aby dané dítě (zejména dítě z 2. kategorie) bavil od ledna až do června, kdy se koná Dětská scéna. Malé děti rostou člověku téměř před očima a někdy se stane, že jsou v nějakém textu úžasné, ale do června prostě povyrostou, odžijí jiný kus života a už je prostě „starý“ text nebaví. Tohle je specifikum dětského přednesu, které je potřeba mít na paměti, když se dětský přednes posuzuje.

Naopak 4. kategorie již představila celou řadu osobností, které zjevně přednes baví, vnímají ho jako možnost komunikace se světem, možnost hledání uměleckého vyjádření, možnost ztvárnění konkrétního sdělení a hledání a zkoušení a hledání a zkoušení a třeba i pokusů a omylů — ale svébytných a nikoli marných. Pro příklad zmiňme Huga Hrona s česko-anglickým textem Alexandra Komlosiho, Ivu Tábořskou s hlučnou kompozicí několika básní Jiřího Dědečka a poklíček nebo skutečně vyzrálý projev Jiřího Fencla v textu Jacquese Préverta *Kůň na ostrově*. Čtvrtá kategorie letos potvrdila, že přednesem se zraje, a kdo u něj vydrží, ten je osobností, která stojí za povšimnutí.

Pro ty, kteří odrostou ze 4. kategorie Dětské scény, se otevírá možnost účasti na Wolkrově Prostějově, interpretační přehlídce recitátorů od 15 let. Organizátoři obou přehlídek tuto posloupnost vnímají, a proto nevzniká termínový překryv recitační části Dětské scény s Wolkrovým Prostějovem, což je pro zájemce o umělecký přednes velká výhoda. Jak už bylo řečeno, těch, kdo se zabývají uměleckým přednesem, není mnoho a naučit se toho nejvíce mohou právě na recitačních přehlídkách, kde se soustředí zajímaví interpreti daného roku. A vzdělávání recitátorů, a především také těch, kteří recitátory vedou, nebo dokonce posuzují, je nezbytné. Přednes je sice úzkoprofilový obor, ale zato velmi dynamický. Stejně tak, jako je v neuvěřitelném rozpuku knižní trh, se proměňují i možnosti recitátorů. V dnešní době je potřeba umět vyhledávat, ale i velmi pečlivě třídit.

Foto Ivo Mičkal

UČITEL UČITELŮM, UČITELÉ SOBĚ



KLÁRA FIDEROVÁ

Gymnázium a Střední odborná škola
pedagogická Čáslav
tinkerbelle@centrum.cz

Jeden z letošních seminářů pro dospělé účastníky Dětské scény *Divadelní tvorba v kontextech současného světa* vedl britský lektor **Michael Supple**. Původně učitel anglické literatury a dramatické výchovy, specialista na Williama Shakespeara během své pedagogické kariéry zjistil, že dokáže literaturu lépe učit v hodinách dramatické výchovy než v hodinách angličtiny, a tak začal navštěvovat lekce svých „dramatických“ kolegů Judith Ackroydové a Jonothana Neelandse, pozoroval jejich styl výuky. Pozorování a zevrubná analýza zhlédnutého pomohly Michaelu Suppleovi najít vlastní cestu k dramatické výchově a zůstaly i nadále jeho hlavní devizou jakožto pedagoga. Zřejmě právě díky těmto dovednostem v současné době pracuje jako konzultant na volné noze, pomáhající učitelům (nejčastěji přírodovědných předmětů, hlavně matematiky) v hledání efektivnějších způsobů vyučování.

Pozorovací talent, analytičnost a bohaté zkušenosti s řešením obecně didaktických problémů jsou, zdá se, vřídčími charakteristikami Michaelovy pedagogické osobnosti, a proto není divu, že právě ony spolu s lektorskou fundovaností v oblasti literárního umění zásadně utvářely podobu šestidenního červnového semináře ve Svitavách.

Michael Supple předeslal, že to, čím si společně budeme procházet, nebudou ucelená dramata, nýbrž pouhé ukázky, od nichž budeme často odstupovat, abychom je reflektovali z metodického hlediska. Cílem semináře neměl být náš osobnostní, nýbrž profesní růst. Neměli jsme sdílet své osobní prožitky, měli jsme hledat, rozebírat a hodnotit pedagogické principy, klást si otázky, navrhovat řešení, rozvíjet prvotní nápady. Náš seminář se měl nést v duchu hesla „Učitelé sobě“.

Možná proto jsme se první den nezdržovali ani představováním a vrhli se rovnou do práce.

Den první: O třech prasátkách

1. Učitel v roli právníka oslovil hráče jako kolegy-experty, chce od nich pomoc, protože klient, kterého má obhájit, s ním nekomunikuje. Jediné informace, kterými disponujeme, jsou následující: Klient Alex je obviněn ze dvou vražd a jednoho pokusu o vraždu. Ocítáme se v komunitě, která je rozdělena na skupiny, jež spolu vzájemně nevycházejí/nekomunikují.

2. Horké křeslo: Hráči v rolích expertů-obhájců se ptají učitele v roli na vše, co je k případu zajímavé. Učitel logicky nesdílí ty informace, které jako právník nemohl od nesdílného klienta získat. Dozvíme se tedy vesměs obecně známá data: zavraždění (rozsápání) byli dva bratři, třetí zavolał policii ve chvíli, kdy se k němu klient dobýval. Po té, co jej policie našla, jak se snaží dostat do domu třetího bratra, zjistila, že dva další leží mrtví ve svých domech. Všichni bydleli na farmách kus od města.

3. Výroky (Statementing): Hráči reflektují dosavadní zkušenost tím způsobem, že se staví za židli uprostřed místnosti a vyřknou výrok související se zadaným tématem, otázkou: a) co víme o případu, b) co bychom chtěli vědět, c) čeho se (jako obhájci) v tomto případě obáváme.

4. Otázky pro Alexe: Učitel zdůrazňuje odbornost a zodpovědnost hráčů a žádá je, aby

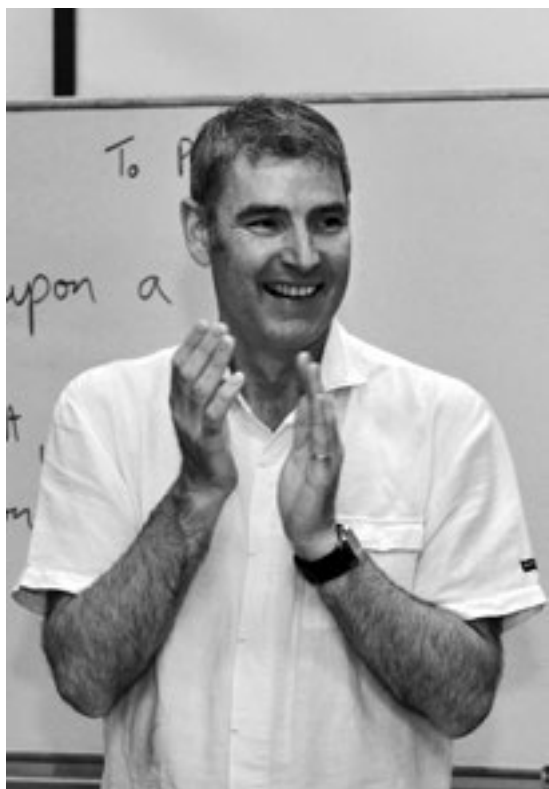
si v týmech o cca pěti právnících připravili otázky a strategii přístupu k Alexovi, který se zdá být velmi plachý.

5. Horké křeslo — učitel v roli Alexe: Učitel v roli Alexe žmoulá v rukou kapesník, posmrkává a odpovídá na otázky hráčů-obhájců. V této části dramatu získáme zřejmě alespoň některé z následujících údajů: Alex je vlk, žije se svou babičkou na farmě. Zavraždění jsou prasata. Alex šel k prasatům pro cukr, protože chtěl babičce upéct k narozeninám dort, ale neměl cukr a byl zrovna státní svátek, prasata byla nejbližšími sousedy. Dosud se s nimi nikdy nesetkal, jen je viděl z dálky. Když došel k domu prvního prasete, ťukal na dveře, pak kýchl a domeček spadl. V jeho troskách našel ležet mrtvé prase, sežral z něj nejlepší kousky, protože v dané komunitě sice nesmí zabít živé prase, ale není zakázáno jíst mrtvá prasata. Totéž udělal u druhého prasete. Třetí na něj začalo řvát a volalo policii, což vlka rozzuřilo a snažil se do domu dostat násilím (Alex tvrdí, že ztratil nervy a je mu to líto). Ve společnosti, k níž všichni zúčastnění patří, žijí i jiná zvířata a lidé. Před časem zde lidé zavedli zákon, který stanoví, že všichni jsou si rovni, a proto se nesmějí zabíjet. Po vydání tohoto zákona se mnozí vlci odstěhovali, protože jim to nevyhovovalo. „Den rovnosti“ se slavil právě v den vražd. Učitel vychází ze dvou, resp. tří zdrojů informací: pohádky *O třech prasátkách*, *Farmy zvířat* George Orwella a okrajově též z *Červené karkulky*.

6. Kde stojíme? Hráči se postaví k připravené židli do takové vzdálenosti, která vyjadřuje jejich názor na to, jaké šance na vítězství v tomto případě jako obhájci mají. Podle pozic učitel rozdělí hráče na dvě skupiny. Ti, kteří nevěří ve vítězství obhajoby, budou představovat obžalobu, ti, kteří věří, obhajobu.

7. Verze obhajoby/obžaloby: Skupiny si připraví svou verzi toho, co se podle nich v den vražd odehrálo. Mohou volit libovolné techniky. Výsledné prezentace hodnotíme i z divadelního hlediska.

8. Mapování míst v dané komunitě: Hráči vyjmou a na tabuli zapíšou místa setkávání



Michael Supple

lidí v dané komunitě, např. kostel, supermarket, sousedství, parlament, škola...

9. Živé obrazy z komunity: Skupiny po cca třech hráčích si vyberou jedno z prostředí, které je zajímavé, a pomocí dvou technik (rozehraného živého obrazu a vnitřních hlasů) vytvoří „prezentaci“, která rozšíří hráčské povědomí o životě v dané komunitě.

10. Výběr ústředního tématu: Z právě předvedených výjevů se vybere jedno téma, které se podle nás nejúžeji váže k příběhu. Tak vytáhneme z příběhu, který nabízí nespočet cest, jedno téma, jež skupině připadá aktuální, jež chce skupina řešit. V našem případě to byla například všudypřítomná přetvářka, politická manipulace ze strany vlků, kteří nabízejí změny prasatům zdánlivě prospěšné, ale ve skutečnosti pro ně destruktivní, manipulace jídlem (potravou) — reklamní masáž, či generační pohled na soužití různých živočišných druhů (nositeli problematických stereotypů jsou dospělí). Takto zjistíme naladění skupiny, její téma, které máme dál rozvíjet.

Zde jsme drama inspirované světově známou pohádkou opustili, abychom se seznámili s prvními metodickými zásadami našeho lektora.

U 2., 4. a 5. aktivity Michael Supple poukázal na to, že jako učitel v roli dělá hráčům rád jejich pozici trochu těžkou. Staví je do obtížné situace

v zodpovědné roli, ale **dává jim jen málo informací**, neboť chce, aby se ho žáci sami ptali, aby samostatně přemýšleli a tím také vzali problém za svůj. Takovouto provokací (slovo motivace se zde nezdá být právě příležitavé) iniciuje jejich proces učení, aniž jej příliš direktivně řídí, a stává se tak **facilitátorem**. Učitelem, který učení pomáhá, který ho usnadňuje. Učitelem, kterým se Michael Supple ze svého nehlubšího přesvědčení snaží být.

Co v žácích vzbuzuje zvědavost a potřebu klást otázky, je v tomto dramatu **prolínání reality a fikce**, jež v nejlepším slova smyslu budí nejistotu, znejišťuje naše zaběhané stereotypy. Náhlé rozkolísání dosud samozřejmých pohledů na svět představuje pro hráče výzvu, která je hnacím motorem procesu jejich učení.

Den druhý: Zaměření na divadelní práci

Druhý den už se seminář neodvíjel od souvislé práce na dramatu, ale přinesl účastníkům slibované vhledy do metodiky divadelní výchovy nebo, chceme-li, do metodiky tvorby divadelní inscenace.

Přesto jsme začali návazností na drama *O třech prasátkách*. Lektor nám nabídl aktivitu, kterou by bylo možné zařadit do předchozího dramatu pro méně zkušené hráče jako rozšíření informační základny pro budoucí řešení problémů ve zvířecí komunitě.

A tak jsme připravili **dva živé obrazy ze života tří bratrů-prasátek**, jeden z rodinné oslavy, jeden z hádky či po hádce mezi bratry. Podle simultánně prezentovaných výjevů, které hráči připravili, může učitel vyprávět o vztahu mezi prasečími sourozenci a plynule přejít ke sdělení, které posouvá děj blíže řešené konfliktní situaci, ke sdělení, že každý z bratrů měl svou hlavu, a tak přišel čas, kdy chtěli žít každý ve svém a po svém, a proto si jeden postavil domeček ze slámy, druhý z větví a třetí, který byl vždy mozkem rodiny, domeček z cihel.

Tato nenáročná činnost se však záhy stala odrazovým můstkem k přesunutí pozornosti seminaristů z příběhu na možnosti jeho divadelního tvarování. Michael Supple některým představil, některým jen připomněl **princip čerení**, spočívající v postupné proměně prvního obrazu v druhý. Ve skupinách jsme tedy zkoušeli měnit pořadí, v němž se z prvního do druhého obrazu dostávají různí hráči, resp. postavy, a hledali nejpůsobivější mizanscény. Těmito variabilními přechody jako by se otevírala a rovnou částečně zaplňovala dosud netušená místa nedourčenosti, vznikal prostor pro leckdy překvapivé interpretace předchozích živých obrazů a místnost se plnila povzdechy jako „aha“ a „týjo“. Michaela na práci dospělých seminaristů zaujalo, že své přechody provádějí „v roli“, což činilo vytvářený minitvar plynulejším, soustředěnějším a emocionálně působivějším. Michael sám byl dosud zvyklý aktivitu zadávat tak, že hráči z role při pohybu mezi obrazy vystupují, což může mít svůj metodický účel a hodnotu.

Aplikace principu čerení na materiál známé pohádky byla první ukázkou jednoho z dalších pravidel Michaelovy metodiky dramatické výchovy, na které však poukázal až další den. **Začínajte s tím, co děti znají.** Poskytněte jim jistotu materiálu, s nímž jsou dobře obeznámeny, abyste poté mohli přijít s něčím, co dosud neumějí, neznají, a co pro ně tudíž bude **výzvou (challenge)**. My jsme druhý den kurzu začali s materiálem známého dramatu, abychom s jeho pomocí udělali první krok k jinak zacílené, z mnoha pohledů náročnější práci divadelní.

Na postupné zastavování a rozhybávání jsme se zaměřili jakožto na zásadní techniku jevištního pohybu i v dalších činnostech tohoto dne.

Touch stop — touch go (Na dotek zastav, na dotek jdi) neboli výše zmíněný princip ve své elementární podobě, v podobě průpravného cvičení rozvíjejícího disciplínu na jevišti i mimo něj. Skupina stojí či se pohybuje v prostoru. Jeden ze skupiny (ve-

doucí) má možnost/schopnost svým dotekem změnit pohyb či štronož jednotlivce. Po chvíli získá tuto možnost každý hráč. K prohloubení sebekontroly se později zadá, že hráči nesmějí před dotekem uhýbat a musejí hrát v tichosti.

Vyzkoušeli jsme si i **bezdotykovou variantu hry**: jeden hráč chodí mezi ostatními stojícími členy skupiny. Jakmile se ale chodící zastaví, ihned se rozejdou dva jiní ze skupiny a po jejich synchronním zastavení se rozcházejí další tři hráči. Od chvíle, kdy se pohybuje celá skupina, se počet začíná opět snižovat až k jednomu chodícímu.

Po úvodním cvičení vnáší Michael do osvojeného principu situaci, přesněji prostředí, a chce, aby si každý hráč představil jakékoliv prostředí a nějakou běžnou činnost v něm. Následně dobrovolník představí svou činnost a své prostředí v živém obraze. Ostatní mají možnost tento obraz doplnit, jsou-li si jisti, že zobrazované prostředí správně přečetli. Vedoucí může nechat obraz na chvíli ožít nebo — v případě, že není jisté, že všichni hráči přečetli prostředí shodně, — se ptá každého z nich, kde se nachází. Zároveň od samého počátku práce upozorňuje na detaily, které vytvářejí zprávu o prostředí a činnosti v něm prováděné (např. napětí rukou při sušení zad ručníkem).

V této fázi si Michael vysloveně žádal (a ve skupině neúnavných učitelů dramatické výchovy musel žádat několikrát!), abychom do budovaných živých obrazů nevnašeli dramatictost, abychom „jen“ podpořili běžnou podobu prostředí. Jak jsem již naznačila, ve skupině zarytých „dramaťáků“ se však zpočátku zdálo nemožné zahrát jízdu tramvají, aniž by se v ní o sedadlo nepopralla těhotná žena s babičkou o holi a aniž by zároveň tramvaj málem nevykolejila kvůli neopatrnému chodci.

Když jsme se konečně dokázali zřít dramatictva, měli jsme ve skupinách po šesti od společně komponovaného živého obrazu dojít ke **hře, která by divákům přiblížila libovolné prostředí a činnosti v něm probíhající**. Každá postava směla říci jen jednu větu. Ocitli jsme se například v knihovně či supermarketu, ale se svými výkony jsme nebyli příliš spokojeni. Někdy bylo takřka nemožné sledovat všechny činnosti na jevišti probíhající, některé postavy zcela zanikly, jindy se zdál závěr situace podivně neukončený. Michael byl naopak díky našim potížím ve svém živlu. Přesně věděl, jak nám pomoci k „učesání“ či dopilování tvaru do kultivované podoby...

Za prvé jsme měli mít na paměti, že „**slovo je bodák**“. Slovo poutá divákovu pozornost k promlouvající postavě. V tu chvíli je tato po-



Michael Supple a jeho tlumočnice Petra Kunčíková

stava a její činnost a její situace nejdůležitější, ostatní herci na jevišti nesmějí přestat hrát, ale zároveň nesmějí svou hrou strhávat pozornost na sebe (např. výraznými gesty).

Za druhé jsme se, dá se říci, vrátili k dříve nastolenému principu čtení, tedy postupnému přesouvání divácké pozornosti z jedné postavy na druhou. To se mělo podle Michaela dít na základě **tzv. dominového efektu** — to nejdůležitější, to, co má divák sledovat, onen bodák provázený slovem, se posouvá z postavy na postavu na základě jejich setkání v prostoru. Pro režii to tedy znamená velmi pečlivě zvážít, v jakém pořadí mohou jít postavy za sebou, aby situace měla logický vývoj, a zároveň aby pomyslný reflektor spolu s okem diváka netěkal ze strany na stranu.

Stylem práce, který je založený na těchto dvou součinných principech, učí Michael Supple zejména dětské herce užít si svou chvíli „ve světle ramp“ a zase se jí spolu s diváckou pozorností vzdát ve prospěch celku. Po zkušenosti s výsledkem aplikování těchto zdánlivě prostých pravidel musejí snad i sebe-

střednější děti vidět a uznat nespornou uměleckou hodnotu této „učesané“ formy.

Prohloubení a dočišťování divadelní práce jsme se začali věnovat po sérii dalších **průpravných her**. Zkušenost z nich jsme mohli využít při tvorbě nových čitelných situací.

a) Union Jack: Na podlaze je barevnými páskami vyznačen či naznačen tvar britské vlajky (obdélník s křížem a diagonálami uvnitř). Osm dobrovolníků se na začátku postaví na okraj hracího pole do bodů, z nichž vycházejí všechny vnitřní čáry. Poté se všichni pohybují po vyznačených liniích. Když se potkají, nesmějí se ale jeden druhému vyhnout. Při setkání se zastaví, pozdraví a pak alespoň jeden z nich musí změnit směr.

b) Karetní status I: Hráči se dále pohybují po liniích vlajky, každý si ale na čele drží jednu hrací kartu, jejíž hodnotu však sám nezná. Vidí ovšem karty ostatních hráčů a při setkání je zdraví podle statusu, který čte na jejich čele. Na závěr jsou hráči vyzváni, aby se postavili do řady podle výše statusu, který si myslí, že zastávají.



„Slovesování“ textu

c) Karetní status II: Hra je obdobou předchozích. Tentokrát ale každý hráč v poli jako jediný z přítomných zná hodnotu své karty. Škálu podle statusu v této hře organizují diváci, kteří by své umístění hráčů na stupnici měli náležitě vyargumentovat.

d) Dobré ráno! Nenávidím tě! Neopouštěj mě! Na vlajce se pohybuje 4–6 hráčů, jimž byla předem určena jedna z titulních vět, kterou hráči mají s patřičnou zesílenou až přehnanou emocí říci při setkání s jiným hráčem. Mezi setkáními je třeba cvičit neutrální výraz. Hra slouží především k vybuzení energie.

Jelikož se Michael Supple rád nechává inspirovat a poučit, požádal své seminaristy, aby se zamysleli nad dalšími herními možnostmi, které poskytuje vyznačený prostor Union Jack. Z mnoha nápadů popíšeme jeden vhodný pro děti a druhý naopak téměř výhradně pro dospělé, zkušené.

Roční období: Čtvercům uprostřed hracího pole přidělíme jednotlivá roční období, do nichž se podle svých preferencí shromáždí děti. Ty pak mají prezentovat dané roční období předem zadaným způsobem, který se s každým posunutím skupiny do dalšího čtverce stupňuje co do náročnosti (modifikujeme jak druh projevu, tak třeba míru připravenosti výsledného výstupu).

Život člověka: Čtyři hráči vyjdou ze značek uprostřed čtyř stran obdélníku po obvodu vlajky. Každá další značka, již na své cestě minou, je začátkem nové fáze v životě člověka. Hráči se nesoustředí na vnější, nýbrž na

vnitřní techniku. Následuje reflexe pro hráče (Ve které fázi jste byli nejautentičtější?) i pro diváky (Viděli jste něco, co byste chtěli zmínit před ostatními?). Při opakovaném hraní můžeme vyzvat diváky, aby se soustředili po celou dobu jen na jednoho ze zúčastněných. Tato aktivita s sebou během několika málo minut přinesla mnoho silných diváckých i hráčských zážitků.

e) Minidialog: Již předchozího dne jsme dostali za úkol naučit se text kratičkého dialogu: A: Ahoj. / Dobrý den. B: Ahoj. / Nazdar. / Dobrý den. A: Čekáš/čekáte dlouho? B: Věky. Ten jsme pak simultánně ve dvojicích opakovali různou rychlostí a v různé vzdálenosti od sebe. Poté dvojice reflektovaly proměnu významů dialogu v závislosti na čistě formálních proměnách zadání.

Ve dvojicích z minidialogu s materiálem z předchozích průpravných cvičení se měli seminaristé na závěr pokusit vytvořit a zahrát **situaci s textací** z výše zmíněného minidialogu, z níž bude naprosto jasný **kontext (tedy kdo jsou hrané postavy a kde jsou) i podtext (tedy o co mezi postavami ve skutečnosti jde)**. Po prvním přehrání a divácké reflexi přišla na řadu Michaelova doporučení a přezkušování či tvorba nových, přesněji definovaných situací. Nutno říci, že ti, kteří využívali potenciálu získaného z předchozích cvičení, předvedli divadelně velmi přesvědčivé etudy — pozdní příchod náctileté dcery domů, takřka existenciální střet mladé a staré prostitutky či schůzku se smrtí.

Náročné dopoledne zakončil Michael hrou **Odražená střela**, která slouží hlavně k rozptýlení. Hráči se posadí na židle po celé místnosti tak, aby se na nikoho nedívali přímo. Vedoucí poté pantomimicky vystřelí na jednoho ze sedících. Tento hráč je zasažen a umírá (možno i velmi teatrálně), od něj se smrtící střela odráží ke všem, kteří ho mají v zorném úhlu, to znamená vidí ho „umírat“. Svitavská skupina svého lektora opět překvapila, tentokrát nejrychlejším skupinovým úmrtím, jaké zatím v této hře viděl.

Den třetí: Verbing the text

Třetí den se nesl převážně ve znamení nejen časově náročné, avšak velmi inspirativní a plodné metody **Verbing the text** („Slovesování“ textu) a Michaelových „levels“ neboli úrovní obtížnosti.

Již v předchozích lekcích bylo znatelné Michaelovo strukturování většiny činností, zejména však dovednostních cvičení, do několika (občas nečekaně mnoha) stupňů náročnosti (viz např. nejzřetelněji v Touch stop — touch-go). To třetího dne vyvrcholilo nejen počtem úrovní, ale i proto, že se to týkalo mimo jiné běžné seznamovací a soustředovací hry, kterou jsme zvyklí hrát na úrovni jediné.

Jde o techniku, v níž po tlesknutí a vyslovení jména některého hráče z kruhu míříme na jeho místo, zatímco on musí mezitím stihnout obdobným způsobem vyvolat jiného spoluhráče. Pro Michaela Suppla jako by neexistovaly hry a cvičení s kompletními pravidly, která je nutné od začátku vcelku respektovat.

1. úroveň: Posíláme si po kruhu tleskání v různém tempu, které je nutné držet.
2. úroveň: Vyžadujeme, aby hráči předávali tlesknutí s očním kontaktem.
3. úroveň: K tlesknutí a očnímu kontaktu přidáme jméno souseda, na kterého se obracíme.
4. úroveň: Signál s tlesknutím a jménem vyjde ze dvou různých míst, případně vyjde v opačném směru než signál první.
5. úroveň: Vyvoláváme libovolná jména lidí v kruhu (varianta techniky popsané výše).
6. úroveň: Vyvoláváme dva, případně tři různé lidi najednou!
7. úroveň: Platí veškerá pravidla úrovně 6, ale nyní si hráči musejí dát pozor, aby na místo vyvolaného hráče šli vždy jen po přímce, nikoli po křivce.
8. úroveň: Totéž, ale navíc je zakázáno vydávat nejrůznější doprovodné zvuky (ehm, hm, eee...).
9. úroveň: Totéž, ale navíc ke jménům přidáme gesto daného člověka, které jsme si měli zapamatovat v předchozím cvičení.

10. úroveň: Totéž, ale vyrazit na cestu může-
me až po vyřčení jména, nikoli zároveň s ním,
nebo dokonce za pochodu.

Tento metodický princip mnohočetného
„úrovňování“ je v perfektní shodě s Michael-
ovou strategií výzev, která zase vychází z již
zmíněného přesvědčení, že je třeba navazovat
na věci známé, které dětem poskytnou jistotu,
a spojovat je s činnostmi novými, obtížnější-
mi, tedy s výzvami.

Na tom samozřejmě není nic pedagogicky
objevného, nicméně je vždy přínosné zažít
teoretickou poučku fungovat v praxi. A po-
kud se něco Michaelu Supplevi podařilo, pak
to bylo praktické objasnění toho, jak velký vý-
znam a efekt mohou mít ve výchovně-vzdě-
lávacím procesu malé kroky a jak malé tyto
malé kroky mají/mohou být, aby dokázaly
žáky spolehlivě dovést k získání určité doved-
nosti, k pocitu úspěšnosti.

Vztáhneme se k předchozí desetiúrovňové
hře. Kolikrát už jsme ji hráli tak, že pravidla
úrovní 5, 7, (8) a 10 jsme byli nuceni (nebo
jsme nutili své žáky) dodržovat naráz, ihned.
V čem tedy spočívá výhoda stupňovaného
provedení hry? Především dává hráčům po-
cit bezpečí a sebeuspokojení ze zvládnutí dané
úrovně (vzpomeňme si na sebe, jak jsme kdy
při tomto cvičení nezvládali rychle reagovat
a koordinovat všechny žádané úkony a pak si
připadali naprosto k ničemu). Umožňuje jim
vnímat učební proces a pokroky, které v něm
dělají. A upřímně, pomáhá i učitelé k pedago-
gickému optimismu, neboť i pro něj jsou zlep-
šení patrná a není třeba kroutit hlavou nad
tím, kolik dětí není schopno cvičení uspokoj-
ivě zvládnout. Strukturováním instrukcí do
více úrovní také hráčům danou hru neustále
oživujeme, a její mnohočetné opakování za
účelem ovládnutí jistě dovednosti se proto ne-
stává tak brzy nezáživnou rutinou.

Principu úrovní se Michael Supple držel
i v metodě, jež byla novinkou i pro letité pe-
dagogy dramatické výchovy a jež ovládla tak-
řka celý třetí den kurzu.

Verbing the text („Slovesování“ textu)
spočívá v tom, že libovolně dlouhý text (nic-
méně pro první zkušenost postačí jedna věta,
pro zabavení skupiny na celé dopoledne čtyři
verše) rozdělíme do libovolně dlouhých frází
či úseků (mnohdy postačí i jediné slovo). Nad
každý tento úsek pak napíšeme sloveso, které
nám daná fráze evokuje. Např. větu z Šiktan-
cova *Adama a Evy* „Ale ke mně hosti nejdou“
lze rozčlenit takto: „Ale / ke mně / hosti ne-
jdou“ — se slovesy například: „namítat / roz-
kazovat / vyhlížet“ nebo takto: „Ale ke mně /
hosti / nejdou“ — se slovesy například: „volat /
jíst / stát“ anebo jakýmkoli jiným způsobem.

V semináři na Dětské scéně pracovaly tři
asi šestičlenné skupiny s čtyřveršovými po-
sobě jdoucími úryvky z monologu Kalibána
ze Shakespearovy *Bouře*. Po vlastním zaplně-
ní textu slovesy k nim skupina hledala odpo-
ovídající gesta, postoje či pohyby. Výsledným
tvarem na této úrovni byl sborový přednes
sloves doplněných gesty. Pro práci skupiny
bylo nezbytné zformovat se do tvaru písmene
U, aby měli všichni zrakovou kontrolu společ-
ně prováděných činností. Výsledný tvar však
musel být zahrán s herci zarovnanými do řady.

Následovala úroveň, již Michael oznámil
nekompromisně slovy: „Chci, aby vaše pohy-
by byly v co největší shodě, abyste věnovali
pozornost i těm nejmenším detailům. Chci,
abyste všichni věděli, zda si pokládáte pěst
do středu hrudní kosti nebo o pět centimet-
rů výš, chci, abyste otáčeli rukou na stejnou
stranu, aby ve vašem těle bylo stejné napětí.“



Ukázky z knihy Shauna Tana *The Arrival*

Intenzivní práci na sladění skupiny vystří-
dala úroveň číslo tři (snad?), k jejímuž napl-
nění jsme museli učinit větší než malý krok.
Ponechali jsme pohybovou složku tvaru, kte-
rou jsme nyní měli ve stejné shodě doprovodit
původním Shakespearovým textem. Dlužno
říci, že na to, jak vysoko nám třetí stupeň ná-
ročnosti připadal, nebyla jeho realizace ani

zdaleka tak neproveditelná, jak se zprvu zdá-
lo. V tomto momentě se totiž dostavil kýže-
ný efekt metody: gesta se propojila se slovy,
aniž je prvoplánově ilustrovala, vynikly skryté
emoce a myšlenky textu a skupina silně vní-
mala, že má pod rukama umělecky působivý
divadelní tvar. Tvar, který je ale třeba dopi-
lovat. A to byla, jak jinak, úroveň čtvrtá: za-
pracovat na rytmickém sladění pohybu a slova
při perfektním sladění všech členů skupiny.

Jak vidno, metoda *Verbing the text* může
představovat výzvu par excellence i pro velmi
zkušené hráče, nicméně v individuálním pro-
vedení či ve dvojicích a s kratším a jednodu-
ším textem je vynikajícím prostředkem toho,
co Michael Supple nazval „ownership of the
text“ neboli prostředkem k přivlastnění si textu,
k sžití se s textem. Sám lektor poznamenal, že
konkrétně pomocí této metody je schopen učít
těžko uchopitelnou poezii současného irského
básníka Seamuse Heanyho čtrnáctileté děti,
kdežto v běžných hodinách literatury ji dokážou
intelektuálně zhodnotit až osmnáctiletí.

Nesporným přínosem metody je ale také
intenzivní spolupráce, kterou musí skupina
k dosažení cíle vyvinout. Výsledný divadelní
tvar je rozhodně adekvátní odměnou za vy-
naložené úsilí.

Nina Martínková v závěru ještě velmi trefně
vystihla úskalí této metody skrývajících se ve své-
volném členění textu na fráze a doporučovala
při práci s dětmi respektovat pravidla rytmic-
kého členění v daném jazyce, aby při propojení
gest s původními slovy nedocházelo k nepřiro-
zenému frázování či přízvukování, s nímž se
místy prali i ostřílení recitátoři a divadelníci.

Den čtvrtý: The Arrival

Čtvrtý den postavený na obrazové knize *The
Arrival* australského autora Shauna Tana s se-
bou přinesl sporný bod, který rozdělil skupinu
seminaristů na dva velmi odlišně naladěné
tábory. Jak k tomu došlo a co z toho vzešlo...

- 1. Vyvolávání vzpomínek:** Hráči zaplňují
prostor a po učitelově instrukci se mají nejprve
dotknout jedné věci, kterou mají na sobě, poté
nějaké své jizvy a nakonec si mají vybavit větu,
kterou jim někdo řekl a která s nimi „zůstala“.
- 2. Sdílení vzpomínek:** Ve dvojici sdílejí hráči
se svým partnerem jednu ze svých vzpomínek
a poté si zahrají zrcadla.
- 3. Zrcadla a reflexe činnosti ve dvojici.**
- 4. Obrázky z knihy *The Arrival*:** Lektor pro-
mítnul nejprve jednotlivé motivy, které pak
bylo možné spatřit na jednom velkém obraze.
Ten zachycoval muže a ženu nad téměř zabale-
ným kufrem položeným na jídelním stole v pro-

sté kuchyni. Kolem ústředních postav jsme si všimli například konvice na čaj, origami holubičky, hrníčku, petrolejky, hodin, zástěry atd. Následovala kresba zachycující muže, ženu a dítě, jak procházejí s kufrem opuštěnou ulicí, na níž vrhá stín zřejmě dračí ocas.

5. Pamatuji si... a příběh za detailem:

a) Hráči jeden po druhém jmenují jednu věc, kterou si z obrázků pamatují. Začínají vždy slovy „Pamatuji si...“ Nesmějí si ale odporovat, musí svůj názor vyjádřit tak, aby nepopřeli vzpomínku někoho jiného.

b) Další detaily si připomenou stejným způsobem dvojice, které na čistě věcně vzpomínky navážou vlastní interpretací zhlédnutého. Např.: „Pamatuji si, že to na mě působilo, jako by ten muž odcházel do války...“

c) Příběh za detailem: Ve skupinách po šesti každý vypráví v roli někoho (něčeho) z obrázku kratičký příběh, který se pro něj skrývá za určitým vybraným motivem (např. hráč v roli otce: „Pamatuji si, jak jsem dva večery nešel spát, abych své dcerce složil k narozeninám papírovou holubičku. A toho papíru, co jsem zničil!“)

6. Živý obraz + vnitřní hlasy: Šestičlenná skupina dostala přidělený jeden z příběhů za obrazem a měla za úkol ztvárnit ho prostřednictvím živého obrazu a vnitřních hlasů.

A právě tato aktivita přinesla z didaktického hlediska nedocenitelný materiál — velice frekventovaný problém hodin dramatické výchovy. Skupiny totiž prezentovaly značně odlišně pojaté výstupy, které byly na první pohled a poslech dosti nekompatibilní. První skupina předvedla divadelně propracovaný výjev, v němž příběh už někam jednoznačně směřovala, a to v souladu s většinovým vnímáním poetiky obrazu. Druhá skupina přispěla jen drobným detailem z rodiny (často vařeným heřmánkovým čajem), který sice skýtal možnost nabalování významů, ve své aktuální podobě však postrádal příběh. To by ještě nebylo na překážku, ba naopak motiv z rodinného života bychom asi do rozběhnutého příběhu první skupiny implantovali snadno. Ovšem třetí skupina si vystavěla svůj osobitý příběh, který nadto ztvárnila jen těžko srozumitelným, přesto umělecky působivým stylem, který odkazoval k japonské kultuře.

Michael Supple se zprvu logicky zarazil, ale vzápětí už se radoval, jaká se nám to objevila jedinečná příležitost k řešení problému. A řekněme předem, že zřejmě od začátku věděl, jak skupinu ze zapeklité situace, která se odhalním příběhu třetí skupiny ještě zkomplikovala, bezpečně vyvést, a že to udělal, i když mu to se seminaristy zapáleně diskutujícími ve dvou jazycích o vnitřní tematice příběhu zároveň

o metodice trvalo déle, než by si jeden z protikladně naložených táborů přál.

Michael pojmenoval vzniklý problém jako **situaci, kdy jedna skupina udělala něco, co ostatní nečekali a čemu ani učitel zcela nerozumí**. Nicméně jeho povinností jakožto pedagoga je neshodit práci svých žáků, do níž očividně investovali spoustu energie a invence, nýbrž naopak učinit výsledek jejich snažení legitimním pro ostatní zúčastněné.

Toho náš lektor vždy dosahuje systémem postupného objasňování nesrovnalostí. Nejprve si nechá všechny obrazy s vnitřními hlasy přehrát znovu a sám klade lidem či věcem v živých obrazech otázky, případně nechává tázání na divácích. Pokud je schopen identifikovat, kdo je v obraze nejdůležitější (obvykle postava uprostřed), volí pořadí dotazovaných tak, aby si nejvýznamnější postavu nechal nakonec a mezitím posbíral co nejvíc střípků rozmanitých informací. V žádném případě však nechce potlačit, co „problematická“ skupina přinesla.

Odolat chuti smést nepohodlnou verzi pod stůl se ovšem v našem případě stalo ještě obtížnějším po rozluštění „japonského“ příběhu. Jeho tvůrci totiž dourčili místa, jež ostatní skupiny nechávaly snad i záměrně otevřená, a to způsobem, který se výrazně odklání od poetiky očekávané ostatními seminaristy. Třetí skupina vnesla do příběhu velmi konkrétně určené prostředí (japonské město Ósaka), a hlavně — zatímco ostatní skupiny počítaly s odchodem otce z domova, třetí skupina umístila mimo domov dceru.

Michael zdůrazňoval, že v takových momentech **je nezbytné najít shodu**, a proto se vrátil k **rekapitulaci dějových faktů prostřednictvím techniky „výroky“**. Hráči přistupují ke kufru položenému na stole a shrnují, co vše dosud víme z obrázků, živých obrazů a vnitřních hlasů všech skupin. Pokud někdo s tvrzením nesouhlasí, zeptá se: „A víme to?“ Což může odstartovat a v semináři také odstartovalo další vášnivá debata. Nicméně tato technika může pomoci hráčům opustit myšlenku, se kterou budovali svůj vlastní velký příběh, a tak může být i klíčem k obecné shodě. Navíc nabízí učiteli nenásilný vstup do řešení problému. Učitel totiž, aniž by hráči manipuloval, aniž by je násilně režíroval, se může pokusit usmířit znesvářené strany výrokiem, s nímž by mohli souhlasit všichni.

Ve Svitavách se bojovalo o to, zda z domova odešel otec či dcera (otce vysílala z domova první skupina, dceru jsme viděli v japonském zajetí v živém obraze třetí skupiny). Spory utichly a nikdo necítil potřebu se ptát: „A víme

to?“, jakmile Michael pronesl: „Dcera je pryč, otec odchází.“ To bylo tvrzení, které smířilo všechny rozohněné i otrávené seminaristy.

Ti, pro něž se diskuse nad metodickým problémem stala detektivkou, málem až thrillerem, prožili nefalšovanou katarzi. Ti, kteří se chtěli ponořit do příběhu, sice nesli zdánlivě nekonečnou debatu nelibě, ale dočkali se pokračování dramatu.

7. Balení kufru: Každý hráč na papír napsal či nakreslil dvě věci, které si muž říkal, že si zabalí na cestu, nebo které si jeho žena říkala, že mu zabalí na cestu. Zde lektor trval na formulaci: „Říkal si, že si zabalí...“ oproti rezolutnějšímu „Zabalil si“, protože chtěl opět ponechat jistý stupeň nedourčenosti postavy, nedourčenosti, která nás lépe motivuje k tvorbě. Hráči pak postupně přistupovali ke kufuru, vkládali do něj papíry a sdělovali, co muž a žena do zavazadla vložili. Je výhodné, aby učitel zahájil aktivitu „balení“ sdělením, že na cestu se muž chystal několik týdnů, a proto do kufru postupně on i jeho žena vkládali vše, na co si vzpomněli, že by mohl potřebovat. Toto tvrzení umožní později vysvětlit opakované vložení fotografií apod. To učitel může dokonce okomentovat tím, že se manželé nasmáli, když poslední večer před odjezdem zjistili, kolik fotek do kufru za ty týdny nashromáždili.

8. Obraz paluby: Podle velké projekce obrazu paluby třetí třídy na zaoceánském parníku polovina skupiny vytvoří ze svých děl reprodukci tohoto výtvarného díla pod „režijním“ vedením druhé poloviny. Tento obraz brzy ožije za přímého přispění celé skupiny, a to na základě kombinace technik: učitel v roli, rozřítý živý obraz a dabing. K tomu je ale ještě třeba jeden mezikrůček.

9. Rozhovory s cestujícími: Členové režijní a herecké skupiny vytvoří dvojice. Herci v roli postavy odpovídají na otázky svých partnerů ohledně jejich přítomnosti na lodi. Tím se vytvoří pouto i informační základna mezi partnery, z nichž jeden bude tělem a druhý hlasem zobrazované postavy.

10. Oživlý obraz: Učitel s kufrem v ruce vstoupí do role otce vcházejícího na palubu parníku a iniciuje dialog s ostatními postavami, jejichž hlasem jsou hráči stojící mimo živý obraz.

Předností této metody je na prvním místě absolutní aktivizace celé skupiny, nikdo není „pouhým“ divákem, všichni se podílejí na tom, co se děje, a mnozí zažijí dosud nepoznané partnerské souznění a spolupráci, nemluvě o tom, že se odhalí důvod otcova odchodu z domova a nastíní se témata, která je možné dále v příběhu sledovat a která skupinu zajímají.

V našem dramatu se otec dozvěděl, že i jinným cestujícím se ztratily děti, že i oni je po-

slali za lepším životem s dobře vyhlížejícími lidmi a že o nich už měsíce či roky neslyšeli.

Jelikož seminář Michaela Suppla byl od samého začátku koncipován jako vhledy do metodiky vedení dramatu a tvorby divadla, zanechali jsme příběh v tomto stadiu a dále jen společně navrhovali techniky, jakými by bylo možné pokračovat. Z mnoha variant jmenujme: **Společné psaní dopisu**, spočívající v tom, že jedna osoba píše dopis o zážitcích z cesty a přistání, který jí diktují ostatní hráči.

V uplynulých dnech lektor nabídl části dramatu, která hráčům poskytla zajímavé více či méně známé techniky a jejich více či méně známé užití a poukázala na řadu pedagogicky cenných momentů. Proč tedy v podobném duchu seminář i nezakončit? Michael Supple přislíbil po expozici pohádkového námětu, výňatku z dramatu a obrázku ukázky tří dalších různých vstupů do dramatu. Protože se nám ale zejména v druhém zalíbilo, došlo už jen na dvě.

Den poslední: Humpty Dumpty a Antígona

Do příběhu o dětské šikaně založené na divadelní hře *The Terrible Fate of Humpty Dumpty* (*Strašný osud Humptyho Dumptyho*; Humpty Dumpty je postavička z anglických dětských říkanek — pozn. KF) jsme vstoupili jednak **živými obrazy na abstraktní témata** tvarovanými improvizovaně v náhodných skupinkách během lektorova počítání do pěti. Tímto způsobem jsme pojednali abstraktní pojmy související se šikanou, strach, moc a další, abychom si vzápětí vyzkoušeli zcela nečekaný vstup rovnýma nohama do příběhu.

Vše začalo jako klasická rozehrávací hra, tentokrát „**židlovaná**“: Všichni kromě jednoho hráče sedí na židlích rozestavených po celé místnosti. Chodící hráč se snaží usednout na jediné volné místo, v čemž se mu ostatní snaží přesedáváním zabránit. Druhou úrovní hry je zadání, že navenek musejí všichni hráči působit distingovaně, klidně, zatímco ti uvnitř jsou ve střehu. Třetí úroveň může nastolit svým příkladem učitel a spočívá v tom, že hráči zabráníme v usednutí tím, že se před volnou židli pouze postavíme. Tady přechází pouhá „vybuzovací“ hra v drama, v němž chodící hráč náhle získá roli, o níž před hrou neměl ani tušení, roli šikanovaného chlapce. Učitel se naopak stává agresorem, který provokuje chodícího hráče a zahání ho do úzkých. Záleží na zbytku skupiny, jak se zachová. Učitel ale může hráče před svým vstupem vyzvat, aby následovali jeho příkladu.

Michael Supple nám tímto způsobem představil nejen dech beroucí úvod dramatu, nýbrž také původní anglickou divadelní hru pro děti. Na rozdíl od České republiky není podle jeho slov ve Velké Británii o kvalitní dramatu pro děti nouze. Scénáře, které nevznikají na míru souborům, reagují na aktuální a pro děti zajímavá témata a skýtají velký prostor pro realizaci různých inscenačních záměrů, ba i pro interní rozehrávání situací.

Do druhého dramatu nás vpustil **kreslený rébus** založený na optickém klamu. V menších skupinkách jsme měli rozhodnout, která ze zobrazených postav (muž či žena) je vyšší. Protože obrázek vzbuzoval i mnoho jiných otázek, stočila se diskuse i k jiným tématům, jež bylo třeba reflektovat v celé skupině.

Následně polovina hráčů připravila **tři věty pro ženskou** a druhá polovina **tři věty pro mužskou postavu**. Ty pak vyřkli zástupci skupin v mizanscéně ze dvou židlí se znaky postav.

Lektor skupině sdělil, že muž a žena na obrázku jsou dva mocní lidé, jejichž jednání ovlivňuje celé naše město. V **tiché poště** poté kolovalo, co si o těchto vlivných postavách myslí řadový občané. Michael do tiché pošty vnesl další dramatický prvek, když upozornil na to, že ona šuškaná se odehrává na veřejném místě a je tu nebezpečí, že nás někdo uslyší.

Jelikož bylo třeba shodnout se na důvodu konfliktu mezi postavami, přesunul lektor hráče do imaginárního soukromého prostoru, kde mohli sdílet své názory otevřeně. Seminaristé se domnívali, že postavy by mohly být sourozenci nebo bývalí milenci a důvodem sporu by pak byl starý konflikt, stará nezhojená rána. Mohlo jít také jen o boj o kariéru, ale i o skutečnou válku, která město ohrožovala. Nejoriginálnější příspěvek tvrdil, že jedna z postav chtěla ve městě pozdvihnout kulturu na vysokou úroveň, zatímco druhá prosazovala pokleslejší druhy zábavy.

Náš obrázek ze všeho nejvíce implikoval téma moci. Michael zdůraznil, že v každém obecně formulovaném tématu je ještě třeba najít si konkrétnější motiv, z něhož téma vyzařuje. K naší problematice moci se dobře hodil vlastní konflikt přichystané předlohy — spor o pohřbení či nepohřbení vlastizrádce a bratra v jedné osobě. Sofokleova *Antigóné*.

Michael Supple upozornil na to, že tento konflikt je ale konfliktem pouze dvou postav. Pro nás je však výhodné, motivující, když zasáhne celou skupinu, když se i zdánlivě nezainteresovaní, obyčejní lidé budou muset postavit na něčí stranu. Proto na sebe lektor vzal okamžitě roli vojáka střežícího Polyneikovu mrtvolu před branami Théb a seminaristy vyzval,

aby s ním v různých rolích lidí přicházejících do města (námořník, turista, obchodník...) vedli dialog. V této bohatě rozehrané situaci se nejen vynořila úplně nová perspektiva, již antická tragédie nenabízí, ale zároveň pro učitele v roli vznikla příležitost hraním plynule posunout děj. (Zatímco s hráčem představujícím střídajícího strážce odpočíval ve stínu, někdo Polyneikovo tělo pohřbil. Učitel v roli tedy iniciuje nahlášení situace Kreontovi.)

Abychom prozkoumali problémovou situaci z více úhlů pohledu, konfrontovali jsme prostřednictvím **kolektivních postav** nejprve Antigonu a Kreonta (dialog otevírá Antigóné slovy: „Volal jsi mě?“) a Antigonu a její sestru Isménu, která sice stojí taktéž v opozici proti Antigóné jako vládce Kreón, vnáší však do problému intimnější, rodinná témata.

Nutno podotknout, že tyto rozhovory měly svou divadelní formu. Promlouvající hráči stáli vždy za židlí se znakem postavy, a dokud zaujímal tento postoj, nesměli být překřičeni nikým jiným.

De facto u veškerých činností s výjimkou úvodní obrázkové hádanky Michael myslel na jejich vnější podobu, takže improvizované situace, jež nás pohltily ryze jako interní příběh, disponovaly od samého začátku divadelními charakteristikami a v případě zájmu o tvorbu inscenace mohly být rovnou použity jako poutavé mizanscény, doprovázené dokonce i bohatým textem.

Přestože na to lektor upozorňoval vždy spíše okrajově („Vidíte? Tohle by se dalo rovnou použít do představení...“), **propojování tematiky a tvaru, formy** je v Michaelově přístupu k dramatické výchově všudypřítomným znakem. Připomeňme Verbing the text, Obraz paluby, Živé obrazy ze zvířecí komunity a mnohé další.

Kdybychom měli shrnout hlavní přínos pedagogické metody Michaela Suppla, museli bychom vyzdvihnout:

- ~ důslednou aplikaci principu malých (někdy velmi malých) krůčků a s nimi souvisejících mnohočetných úrovní hry;
- ~ strategii výzev vycházející z kombinace známého, bezpečného s neznámým, obtížným;
- ~ užívání působivých forem (zejména mizanscén) i v pouze interně hraných situacích;
- ~ hledání metod a kombinací metod, které zaručují aktivní zapojení velkého množství hráčů, příp. celé skupiny najednou;
- ~ úspornost informací, které sděluje učitel, ve prospěch většího prostoru pro aktivitu hráčů, pro jejich otázky, jejich vlastní hledání.

Foto Ivo Mičkal

1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ 2 ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA?



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

Pojmenování „výtvorná dramatika“ užila zřejmě jako první Kateřina Špičková-Linhartová, která na toto téma napsala disertační práci a pojmenovala tak předmět zařazený do programu studia výtvorné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Souběžně s tím se rozvíjely a šířily nejrůznější aktivity spojující dramatu a výtvorno. A konečně: na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze se čím dál častěji objevují absolventi či vlastně spíše absolventky oboru výtvorná výchova, které hledají v dramatu cestu, jak obohatit svůj obor.

Možnosti a přednosti spojování dramatiky a výtvorných činností a znalostí zahrnují práci s výtvorným dílem jakožto inspirací nebo námětem pro dramatu, dramatické činnosti jako cestu k výtvornému dílu, tvořivé výtvorné činnosti jakožto součást nebo reflexe dramatické činnosti, výtvorně dramatické aktivity jako cestu k literatuře... a patrně další varianty a další obory umění a vědy, které lze spojovat. Vznikly a vznikají práce zaznamenávající určitý úsek činnosti, existují projekty, výuka, galerijní animace. A existuje i skupina posluchaček a absolventek katedry výchovné dramatiky DAMU, které již určitou sumu zkušeností získaly a jsou schopné je reflektovat. Nepochybně existují i další lidé se stejnou praxí nebo vzděláním, o nichž zatím nevíme a které je potřeba hledat — necht se

nám ozvou! Pro začátek a inspiraci jsme uspořádali anketu s tímto zadáním:

Vztahy dramatické a výtvorné výchovy se v praxi uplatňují těmito způsoby:

- ~ *Výtvorné aktivity jako součást dramatické výchovy, a to buď jako výtvorné vyjádření v rámci dramatiky, anebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvorného díla.*
- ~ *Dramatické aktivity jako součást výtvorné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvornému vyjádření.*
- ~ *Galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvorném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy.*

S kterou z výše uvedených forem máte zkušenost a jakou? Jaká byla/je vaše cesta k této aktivitě? V čem vidíte možnosti a přednosti spojování těchto dvou uměleckých i pedagogických oborů?

V tomto čísle publikujeme první odpovědi na anketu.

INSPIRATIVNÍ ZPŮSOB PRÁCE PRO PEDAGOGY I ŽÁKY

1. Dramatické aktivity jako součást výtvorné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvornému vyjádření

V době, kdy jsem nabírala své první zkušenosti jak učitel výtvorný obor na ZUŠ, jsem intuitivně zařazovala některé techniky dramatické výchovy pro zpestření hodin a větší motivaci žáků (např. živé obrazy, narativní pantomima atd.). Byli to žáci ve věku 1. stupně ZŠ. V odpoledních hodinách, kdy probíhaly hodiny výtvorného oboru, už bývaly děti unavené z dopoledního vyučování. DV mi pomáhala do nich přidat více akčnosti — žáci se mohli koordinovaně „vybít“, dařilo se je svižným způsobem nadchnout pro námět, který měli později řešit výtvorně. Dramatické aktivity byly pro děti něčím novým, neotřelým, tedy přijímaným. Nejčastěji jsem je zařazovala na začátku a konci hodiny.

Byly to chvíle, kdy mohli spolupracovat všichni (uprostřed hodin každý výtvorníčil individuálně po svém). Na konci se povedlo díky vstupu do role — např. učitel v roli reportéra — shrnout a zhodnotit vytvořená díla i celý proces — žáci tímto způsobem zvládli nenuceně vyjádřit vlastní názor. Dramatickovýchovné aktivity udržely hodiny v jisté formě, kdy se ještě všichni dokázali soustředit a navzájem si naslouchat.

2. Výtvorné aktivity jako součást dramatické výchovy, a to buď jako výtvorné vyjádření v rámci dramatiky, anebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvorného díla

NA ZUŠ jsem k výtvornému oboru po několika letech začala učit i v LDO. Zkoušela jsem přenášet techniky a metody z výtvorného do dramatického oboru a zase naopak. Výtvorné aktivity mi pomáhaly přinášet do akčních hodin dramatiky čas zklidnění, zamyšlení pro jednotlivce i skupinu. Kreslili jsme fixami a pastelkami na různé formáty papírů, mačkali, trhali apod. jsme papír, využívali jsme nejrůznější materiály — přírodniny, látky atd. Pracovali jsme technikami, které snesla naše místnost s kobercem a které nevyžadovaly dlouhou přípravu nebo náročný úklid.

Bez výtvorných aktivit bychom asi nedali dohromady žádné divadelní představení. Výtvornými aktivitami jsme si (až deníkovou formou) zaznamenávali vývoj představení — viděli jsme, jaký kus cesty jsme urazili a co nás ještě čeká. Na zakresleném bylo možné dobře pochopit, jak je důležitá např. expozice (divákovi na začátku představit hlavní postavy, prostředí děje ap.). Vizualizace postav, prostředí, situací apod. dětem pomáhala udržet nadhled nad celkem, pomohla k přehlednějšímu uchopení v podstatě abstraktního pojmu — divadelní inscenace. Děti tak lépe chápaly souvislosti naší práce a zároveň mohly na papír podle své fantazie zobrazit vlastní představu, podobu.

Se zadáním námětu prostřednictvím výtvorného díla nemám téměř žádné praktic-

ké zkušenosti. Na ZUŠ jsem si pouze na pár hodinách vyzkoušela, co práce s výtvarnými díly dramatické přinese. Nepovedlo se mi vytvořit rozsáhlejší celek lekcí, kde by nás umělecká díla inspirovala delší dobu, sloužila pouze k rozvoji některých dovedností. Pro mne i žáky to byly chvíle zábavné, také se nám povedlo naplnit záměr hodiny, ale potenciál, jaký výtvarná díla nabízejí, jsme využili minimálně.

O inspiraci výtvarnými díly pro DV jsem uvažovala především na rovině teoretické ve své diplomové práci na DAMU. V praxi jsem z toho mnoho neověřila, učila jsem jen dvě skupiny DV, kde jsme se věnovali konkrétnímu představení a nebyl čas pracovat na „experimentálním projektu“ — výtvarné dílo a DV.

3. Galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy

Pracovala jsem v Lektorském oddělení v Národní galerii, kde jsem měla možnost seznámit se s již ověřenými programy pro školní skupiny anebo se podílet na tvorbě nových programů. Pro mne byla velmi inspirativní spolupráce s dalšími lektory, kteří měli zkušenosti s DV — díky konzultaci a vzájemným následům u programů šlo dojít k velmi kvalitním a vycizelovaným lekcím. DV byla v některých programech využita jen doplňkově, např. motivačně, reflektivně, jiné programy byly založeny přímo na ní. Metody a techniky DV žákům zprostředkovaly prožitek uměleckého díla „zevnitř“, a tak je seznámily se sdělením díla. Pracovalo se ve výstavních prostorách a potom v ateliérech, kde už měli žáci soukromí.

V čem vidíte možnosti a přednosti spojení těchto dvou uměleckých i pedagogických oborů?

- ~ Mezioborové propojení výtvarného a dramatického oboru — viz základní vzdělávání a RVP.
- ~ Hlubší uchopení a pochopení „látky“, nahlížení problematiky z více úhlů pohledu (díky DV zevnitř, díky VV pod úhlem konkrétní vizualizace).
- ~ Inspirativní způsob práce pro pedagogy i žáky.
- ~ Jednoduchý a efektivní způsob vyučování pro pedagogy.
- ~ Díky DV spolupráce celého třídního kolektivu (VV je založena více na individuální práci).

MARTINA LACHMANOVÁ

Lektorské oddělení Národní galerie v Praze

MOŽNOSTI PROPOJOVÁNÍ VÝTVARNÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Již v době, kdy jsem sbírala první zkušenosti s výukou výtvarné výchovy, zdálo se mi nedostatečné, aby učitel přišel do třídy, oznámil žákům, co budou zpracovávat za téma, krátce si s nimi o tématu pohovořil, vysvětlil jim výtvarný postup a pak je sledoval, korigoval a kontroloval. Ono hovoření o tématu mělo být pro žáky motivací k výtvarnému vyjádření, popudem k tomu, aby žák měl chuť na daném tématu pracovat a aby k jeho zpracování využil velkou míru tvořivosti a případně emocí ze svého nitra.

Zároveň na mě jako učitelku byl kladen požadavek, aby žáci dosahovali výtvarných výsledků, které by odrážely dětskou spontánnost a autenticitu, a současně lahodily oku dospělého diváka, tedy byly považovány za esteticky hodnotné.

Podle mého názoru lze požadovaných výsledků i emocionálního rozpoložení při tvorbě dosáhnout prostřednictvím tzv. slovní motivace pouze u žáků se silnou vnitřní potřebou výtvarně se vyjadřovat. Těmto žákům stačí učitel jako někdo, kdo je slovním zadáním nasměruje a zacílí jejich výtvarnou touhu, aniž ji v nich musí vzbuzovat. Takových žáků však nikdy není většina a v mladším věku se u mnohých vnitřní motivace k tvorbě teprve utváří.

Všechny tyto skutečnosti mě přivedly k potřebě uplatňovat při výuce výtvarné výchovy přednostně motivaci založenou na dramatických hrách a jednoduché hře v roli. Prostřednictvím dramatické motivace mohou žáci získat vlastní reálný prožitek, nezbytný k hlubšímu proniknutí do tématu a k probuzení jejich vnitřní motivace dané téma výtvarně zpracovat. Tato dramatická motivace se ukázala jako funkční a přiměla mě ke zkoumání dramatické výchovy a nakonec k touze dramatickou a výtvarnou tvorbu propojovat.

V současné době učím na výtvarném oboru ZUŠ a zároveň studuji dramatickou výchovu, a tudíž mám velmi široce otevřenou bránu k experimentování s kombinováním obou těchto uměleckových oborů. Nacházím v jejich prolínání také účinný obranný nástroj proti silnému tlaku, který je na učitele výtvarného oboru ZUŠ kladen kvůli výtvarným výsledkům žáků. Žák, který je zaujatý a vnitřně motivovaný pro tvorbu, dosahuje kvalitních výtvarných výsledků poměrně snadno, protože vnitřní nadšení tvůrce se do díla vždy nějak hodnotně promítne.

S tím souvisí i to, že jsem zároveň silněji chráněna před tím podlehnout způsobu výuky založené na přístupu, kdy je efektních výtvarných výkonů dosahováno manipulací a násilným zasahováním do dětského výtvarného projevu. Nemyslím, že by učitel neměl žáka při tvorbě kori-

govat a usměrňovat. Mám na mysli ten způsob výuky, kdy se žák stává nástrojem a prostředkem k naplňování výtvarných vizí učitele.

V současné době využívám propojování dramatické a výtvarné výchovy trojím způsobem.

U některých výtvarných skupin, zvláště u mladších žáků ve věku od osmi do třinácti let, uplatňuji prvky dramatické výchovy jako motivaci k výtvarné činnosti a k seznámení s daným tématem nebo k jeho hlubšímu uchopení. Cílem je prostřednictvím různých dramatických her zprostředkovat žákům prožitek a zhmotnění zpracovávané tematiky fyzickou akcí. Tento typ expresivních dramatických činností by měl v žácích probouzet potřebu a chuť na tématu pracovat anebo jim pomoci získat vnitřní materiál pro výtvarnou tvorbu.

U skupiny přípravné výtvarné výchovy pro žáky od pěti do sedmi let propojuji oba umělecké obory složitěji. Zde již nesleduji pouze cíl expresivně motivovat žáky k tvorbě, ale snažím se kombinovat oba obory tak, aby žáci — kromě výtvarných dovedností — získávali a rozvíjeli i osobnostně-sociální kompetence a aby udrželi koncentraci při výtvarné práci po delší dobu. Propojováním obou oborů řeším také problematiku s nadměrným časovým rozsahem výuky pro takto staré žáky. Výuka trvá 135 minut, což je v přípravném ročníku prvního stupně neadekvátně dlouhá doba pro udržení pozornosti a zaujetí pro výtvarnou práci. Kombinace dramatických aktivit s výtvarnými poskytuje žákům v přípravné výtvarné výchově větší pestrost činností, možnost častější změny činností a získání více stimulů pro zpracování. Výuka tak nabírá na dynamice, kterou mladší žáci potřebují. V této formě výuky se snažím dát oběma oborům podobný prostor s ohledem na větší časové nároky výtvarné výchovy. Důležitou úlohu zde zaujímá hra v roli v různých fiktivních situacích a příběh, který je často zprostředkováván a ožíván technikami dramatického strukturování.

Třetí oblast mých snah o kombinování výtvarné a dramatické výchovy tvoří workshopy založené na strukturovaném dramatickém příběhu. U nich hraje klíčovou roli výchova dramatická se svými metodami a technikami. Výtvarnou tvorbu zde užívám jako prostředek k oživení, prohloubení nebo většímu „zhmotnění“ příběhu. Někdy mohou vzniklé výtvarné artefakty a další manipulace s nimi sloužit ke gradaci děje, jindy se výtvarné vyjádření stává technikou reflektivní a slouží k mimoslovnímu zachycení prožitků v rámci příběhu, který vzniká ve fikci.

VERONIKA BLAŽKOVÁ

pedagog VO ZUŠ Olomouc

JAK PROPOJIT HUDEBNÍ A DRAMATICKOU VÝCHOVU



ALEŠ POVOLNÝ

učitel LDO ZUŠ Olešská, Praha 10

ales.povolny2@gmail.com

Pedagogická fakulta v Banské Bystrici vydala v roce 2013 skripta s názvem *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole: Teória a prax* slovenského hudebního skladatele, vysokoškolského učitele a autora učebnic hudební výchovy pro základní školy Bela Felixe. Devadesátistránková publikace nabízí čtenáři praktický způsob, jak pojmout výuku elementární dětské hudební tvořivosti ve spojení s dramatickými aktivitami.

V úvodu práce autor mapuje prostor dramatické a hudební výchovy. Najdeme zde například kapitoly týkající se teorie a klasifikace her, tvořivosti, dramatické výchovy (vymezení pojmu, obsah, cíle), rozvíjení elementární dětské hudební tvořivosti, projektového vyučování atp.

Těžištěm práce je kapitola zaměřená na hudebně-dramatické činnosti. Ty autor definuje takto: „Sú to činnosti, kde sa integrujú všetky hudobné prejavy so slovnými, výtvarnými a pohybovými prejavmi v intencii estetickej výchovy prostredníctvom tvorivej dramatiky a zážitkového učenia. Sú teda nadstavbou, syntézou, príležitosťou na opätovné spojenie toho, čo bolo v detskom svete jednotné, a to bez ohľadu na vyučovacie predmety.“ (s. 47)

Chceme-li aplikovat metody dramatické výchovy v hudební výchově, nabízí se nám podle autora dvě možné cesty: interpretace a improvizace. Co se týče forem hudebně-dramatických činností, navrhuje jich pět: cvičení,

etudy, hry, projekty a hudební divadlo. Pro inspiraci uvádí i návrh obsahu výuky pro jednotlivé ročníky základní školy.

Informace jsou podávány srozumitelně, jednotlivé části mají logickou stavbu a navazují na sebe. Autor odkazuje na knihy českých a také některých zahraničních autorů nejen z oblasti dramatické výchovy, divadla, pedagogiky, ale také psychologie a filozofie. Kromě toho se odvolává rovněž na slovenské učebnice hudební výchovy a metodické příručky.

Praktická část skript popisuje hry a cvičení, které autor zařazuje do tzv. tvořivých dílen. Hlavním cílem je rozvoj hudební tvořivosti. Jednotlivá cvičení jsou klasifikována takto:

1. Vokální činnosti (napodobování a přetváření)
2. Instrumentální etudy (hra na tělo, hra na neinstrumentální nástroje, hra na Orffovy nástroje a „klasické“ hudební nástroje)
3. Propojení zpěvu a instrumentální činnosti
4. Propojení hudby, pohybu a dramatických her
5. Komponování komplexních hudebních čísel

Z nabízených her a cvičení je poznat, že autor je zkušeným pedagogem, který k práci přistupuje tvořivě, volí postup od jednoduššího k složitějšímu a všímá si toho, co ve výuce funguje a co ne. Jako hudební materiál nabízí písně z vlastní dílny, které jsou v notovém zápisu s doprovodem pro klavír nebo s akordovými značkami. Tvořivému českému učiteli ovšem nebude nic bránit v tom využít ve výuce, k níž tyto skripta inspirují, českých písní.

Jak sám autor uvádí, příklady zde uvedené nejsou určeny k napodobování, ale k inspiraci. Dramatická výchova, ze které hudebně-dramatické činnosti vycházejí, staví na originalitě. K tomu nabádá i autorovo krédo: „Jediným receptom je — nemať recept, jediným pravidlom je — neopakovať sa.“ (s. 90)

Přestože jsou skripta primárně určena učitelům hudební výchovy na základní škole, zaujmout mohou kohokoli, kdo rád ve výuce propojuje metody hudební a dramatické výchovy.

FELIX, Belo. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole: Teória a prax*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela, Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici; Občianske združenie Pedagog, 2013. 96 s. ISBN 978-80-557-0614-6

BELO FELIX je především hudebním skladatelem a hudebním pedagogem. Vedle toho se však teoreticky, a především prakticky zajímá o dětské divadlo a dlouhá léta ho soustavně sleduje a ovlivňuje. V 90. letech napsal ojedinělou publikaci o hudbě na dětském jevišti — *Druhá múza dětského divadla* (1996), o níž se čtenáři *Tvořivé dramatiky* mohli dočíst v roce 1997 v č. 1. Stejně jako jeho nejnovější publikace, kterou recenzujeme v tomto čísle, se i *Druhá múza dětského divadla* vyznačuje snahou po komplexnosti a sympatickým hledáním vazeb mezi oběma oblastmi estetické výchovy. Z jeho nejnovějších aktivit stojí za zmínku projekt *Supertrieda* — projekt inkluzivní edukace, na němž se Belo Felix podílí coby garant. Smyslem projektu je aktivizace základních škol. V jeho rámci vytvářejí třídy hudebně-dramatické projekty, které vedle hudební složky obsahují i další: slovesnou a jazykovou (vymýšlení příběhů), výtvarnou (vytváření kostýmů a scény), pohybovou a samozřejmě i dramatickou. Belo Felix projekt hodnotí jako konkrétní aplikaci tzv. inkluzivní edukace: „Jej prioritnou zásadou je prijímanie každého človeka bez výnimky, uznanie, že každý sa svojou mierou môže zúčastniť na zlepšovaní nášho sveta. Pravdaže, inklúziu pritom chápeme v širokom zmysle slova: nejde tu len o integráciu detí s nejakým postihom medzi zdravých, ale aj o integráciu tzv. netaľentovaných detí, detí, ktoré nikdy verejne nevystupovali, ktoré boli okolím často vylučované z hier, lebo priťahovali prehry, zo spievania, lebo spievali falošne, z verejného vystupovania, lebo aj tak všetko pokazili...“ (<http://supertrieda.com/2014/05/09/profesor-belo-felix-supertrieda-projekt-inkluzivnej-edukacie/>). Účastníci Dětské scény ve Svitavách se s B. Felixem měli příležitost osobně setkat v roce 2012 jako s členem lektorského sboru.

REDAKCE TD.

DOKÁŽOU DIVADLA A ŠKOLY SPOLUPRACOVAT?

Postřehy ze sympozia Cesty ke spolupráci
divadel a škol v českém a německém kontextu



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Divadelnímu umění je opakovaně přiznávána mimo jiné i funkce výchovná a vzdělávací. Je považováno za morální instituci (ač po staletí odsuzovanou za nemorálnost), nastavuje člověku zrcadlo, aby měl možnost pohlédnout na své chyby, klade otázky, které si člověk sám položit neumí nebo nechce, skrze aktivizaci emocí má moc ovlivnit lidský charakter, postoje a snad i činy, přináší věcné informace, které se ve spojení s dramatickým zářvají do lidské paměti atd.

To všechno divadlo může. Ovšem za předpokladu, že mu to dovolíme. Že jsme otevření jeho vlivu, že rozumíme kódům jeho jazyka, že s ním aktivně komunikujeme. A to, bohužel, je třeba se naučit. Někdy je vztah k divadlu nenápadně a nenásilně přejímán od rodičů. Do divadla se zkrátka chodí, z divadla se odnášejí nové zážitky a poznatky a není na tom nic divného. Velká část dospělé populace však tuto základní diváckou výbavu zcela postrádá. Jak bychom ji potom mohli čekat u dětí a studentů?

Kdo však má děti naučit vnímat divadlo, když to neudělají rodiče? Má to být škola nebo snad divadlo samo? V *Rámcovém vzdělávacím*

programu pro základní vzdělávání je uvedeno, že v rámci klíčových kompetencí občanských žák „(...) projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění...“ Škola by se tedy svého úkolu zříkat neměla. Ovšem i divadlo by si mělo být vědomo svého výchovného potenciálu a ve svém vlastním zájmu by mělo toužit po komunikaci s poučeným publikem, které bude schopno přijmout poselství uměleckého díla. Proto se zdá nejlogičtější, aby spolu školy a divadla spolupracovaly — na výchově k aktivnímu diváctví i na výchově a vzdělávání obecně.

Je jistě možné namítnout, že výše uvedené skutečnosti nejsou žádnou novinkou. Spolupráce divadel a škol je v Čechách zcela běžnou praxí. Obchodní oddělení divadel přeci běžně rozesílají dopisy a emaily, telefonují zástupcům a ředitelům škol či školy osobně navštěvují s nabídkou představení. A školy si občas nějaké představení objednají a do divadla hromadně přijdou.

Otázkou však je, nakolik v těchto situacích můžeme skutečně hovořit o spolupráci. Opravdová spolupráce totiž předpokládá aktivní účast obou stran, vzájemnou komunikaci, sdílení, formulaci společných cílů. S ohledem na tyto požadavky se u nás spolupráce vzdělávacích a uměleckých institucí na výchově a vzdělávání jedince jeví spíše výjimečnou.

Není se potom co divit, že představení pro školy bývají často utrpením pro herce, učitele i žáky samotné. Zejména jde-li o oblíbenou návštěvu klasických kusů, které je „třeba znát“ či dramatizací známých literárních děl, která jsou součástí povinné četby. Málo vybavení žáci nerozumějí divadlu, natož konkrétnímu dílu a té nesmírně přitažlivé vlastnosti divadla, totiž toho, že divák je spoluvtvůrcem díla, využívají tak, jak dokážou —

tedy usilovným narušováním představení. Taková návštěva se potom zcela míjí účinkem. Žák není ani poučen, ani nemá žádný umělecký zážitek, ba co hůř, jeho vztah k divadlu se ubírá cestou lhostejnosti, cizoty či odporu.

Výše popsanou situaci mělo reflektovat a snad i změnit sympozium s názvem *Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu*, které se uskutečnilo 10. a 11. dubna 2014 v Ostravě. Pořadatelem sympozia bylo Národní divadlo moravskoslezské (NDM), které mu poskytlo prostory a postaralo se o výrazné PR. Hlavními iniciátorkami byly Tereza Strmisková a Daniela von Vorst, které se tématu dlouhodobě a aktivně věnují. Tereza Strmisková je divadelní lektorkou a vedoucí Ateliéru pro děti a mládež při NDM a Daniela von Vorst mimo jiné spolupracuje s organizací TUSCH-Hamburg (projekt partnerství divadel a škol). Akci podpořil Česko-německý fond budoucnosti, NIPOS a Goethe Institut.

První den prezentovali své zkušenosti tři lektori z německy mluvících zemí — Constance Cauersová, divadelní lektorka z divadla ze Štýrského Hradce Schauspielhaus Graz, Michael Hess, tanečník a choreograf a výše zmíněná Daniela von Vorst. Druhý den dostali potom prostor mluvčí z České republiky. Nejprve šlo o zástupce akademické obce: Sylva Macková uvedla do problému začleňování dramatické výchovy do RVP a Hana Cisovská nabídla pohled na to, jak využívá pedagogická fakulta Ostravské university dramatické umění v přípravě budoucích pedagogů. Následovali zástupci českých divadel a neziskových organizací, kteří nechali nahlédnout do vlastní koncepce propojování umělecké činnosti a vzdělávání. Šlo o Divadlo Drak, Divadlo Ponec, NDM, Theater ludem a Divadeltu. V obou dnech následovaly po příspěvcích moderované diskuse. Sympozium

nabídl také dva workshopy se zahraničními lektory a možnost zhlédnutí opery *Jenováfa* včetně ukázky dílny pro mládež, která má představení předcházet.

Pod heslem „spolupráce divadel a škol“ byla na sympoziu zvažována zejména problematika divadelní edukace, tedy programy a projekty propojující umění a výchovu v nejrůznějších formátech — od hodinové dílny ke konkrétní inscenaci po dlouhodobou divadelní práci se skupinou či celou školou. Dále sympozium upozorňovalo na konkrétní podmínky systému českého školství a divadelního provozu, sledovalo možnosti (a nemožnosti) financování, dotklo se možností propagace, upozornilo na celou škálu možností komunikace divadel se školami, hledalo metody zjišťování a naplňování individuálních potřeb konkrétních škol včetně hledání opory v RVP, otevřelo otázku vzdělávání učitelů atd.

Německý kontext

Rozhodnutí věnovat se tématu vedle českého i v německém kontextu bylo odůvodněno dlouhou tradicí divadelní edukace v Německu, která může být pro české prostředí inspirativní. To je bezesporu pravda. V Německu je pevně zakotvena pozice divadelního lektora a téměř všechna divadla včetně těch komerčních lektora či lektory mají nebo s nimi externě spolupracují.

Constance Cauersová dobře popsala možnosti a prokazatelný přínos divadelního pedagoga. Nejsilnější byla její vzpomínka na demonstraci na podporu finančně ohroženého hamburského divadla Deutsches Schauspielhaus v roce 2010, kdy 5000 studentů dlouhodobě vedených ke vztahu k tomuto divadlu přišlo vyjádřit svou podporu s nápisem „Ich bin Schauspielhaus“ („Já jsem Schauspielhaus“) na prsou. Program TUSCH, prezentovaný Danielou von Vorst, byl potom zároveň dobrým příkladem aktivní péče státu o výchovu k divadlu a divadlem.

Znalost těchto faktů může v českém prostředí bezesporu pomoci při obhajobě a šíření divadelně-edukativní práce a získávání její podpory.

Zároveň je však třeba říci (a není lehké to pojmenovat), že jednoznačná prezentace německých příspěvků jako dosud nedostupného vzoru, byla lehce nepříjemným rysem sympozia. Možná to bylo dáno pocitem přednášejících, že přicházejí do prostředí, kde je divadelní edukace v začátcích. Zahraniční lektori obhajovali divadelní edukaci jako takovou, předkládali její přínosy a nezastupitelnou roli ve vzdělávacím systému. Kromě

těchto obecných informací však vlastně německé příspěvky nepřinesly českému prostředí mnoho nového a působily trochu jako objevování dávno objevené Ameriky. Zpráva o konkrétní práci bylo nepoměrně méně, mnohé navíc působily spíše nepřesvědčivě. Nejzajímavější byl v tomto ohledu workshop Constance Cauersové. Věnoval se sice inscenační práci s mládeží, která má v zásadě v Česku bohatou tradici, přísně se však soustředil na zcela civilní „neherecký“ projev dítěte s úzkým osobním vztahem k tématu.

Pocit, který německé příspěvky a prostor jim věnovaný budily, zajímavě vyjádřila jedna účastnice v hromadné diskusi. S vědomím lehké provokace položila otázku, zda podpora státu a rozšíření fenoménu nemůže vést ve výsledku k vítězství kvantity nad kvalitou. Zda divadelní edukace v rukou několika opravdu poučených a nadšených tvůrců není — i přes malou podporu systému — lepší než její plošné rozšíření.

Přes nesporné sympatie k německým kolegům lze tedy říci, že německý kontext sympozia přispěl — spíše než konkrétní inspirací — nakonec zejména k tomu, abychom mohli lépe nahlédnout momentální stav divadelní edukace u nás a uvědomit si vlastní kvality.

Divadelní edukace v České republice

Sympozium jasně ukázalo, že divadelní edukace není v Česku termínem novým. Máme již divadla, která ji praktikují, máme na ni vysokoškolsky vzdělané odborníky, máme umělce, kteří se jí věnují. Máme ovšem také školy s učiteli, kteří ji vyhledávají nebo ji minimálně se svými žáky zažili. Z komentářů účastníků bylo zjevné, že nepotřebují informace o principech a smyslu divadelní edukace, ale že již hledají její přijatelné podoby a praktické možnosti její aplikace.

Pozice profesionálního divadelního lektora je však zároveň v českých divadlech stále spíše výjimečná. Mnohá divadla o této možnosti nevědí, jiná na ni nemají čas, peníze, energii. Ve srovnání s galeriemi či muzei jsou naše divadla opravdu „pozadu“. Nejkontrastněji vynívá srovnání dvou velkých státních institucí — Národního divadla a Národní galerie. Zatímco první z nich v době konání sympozia neměla zřejmě jiný lektorský program než prohlídku divadla, druhá má velice rozsáhlé a v některých sekcích zvláště aktivní lektorské oddělení (o edukaci v NG obsáhle referovala *Tvořivá dramatika* v č. 1/2014).

Divadelní edukace nemá své oficiální místo ve vzdělávání ani v kultuře, neví si s ní rady grantové komise, nejsou na ni žádné oficiál-

ní peníze. V podstatě řeší podobný problém jako dramacentra se svými „vlastně-trochu-zbytečnými“ programy.

Přesto však u nás vzniká mnoho zajímavých poučených projektů, které rozhodně nemají podobu začátečnických pokusů. Celou vzdělávací koncepci včetně divadelního lektora nalezneme například v NDM, v Divadle Drak, ve Švandově divadle v Praze či v Divadle loutek Ostrava. Osobitý druh edukačních aktivit nabízí taneční projekty divadla Ponec, Divadelta a další skupiny divadla ve výchově atd.

České příspěvky byly velmi podstatné jako zcela konkrétní a jasný důkaz toho, že i v neideálních podmínkách, které v Česku máme, se lze divadelní edukaci věnovat, a že se to navíc vyplácí. Ten, kdo by váhal se vstupem na pole divadelní edukace, mohl vyslechnout zcela konkrétní případy, jak divadelní edukace pomohla učitelům, divadlům, konkrétním dětem i celé společnosti.

Spolupráce

Jedním z podstatných rysů sympozia bylo složení účastníků. Organizátorům se podařilo dát dohromady velmi pestrá skupinu a iniciovat tak setkání, ke kterým běžně nedochází. Sešli se zde ředitelé či produkční pražských i regionálních divadel, zástupci kulturních center či center volnočasových aktivit, studenti uměleckých i pedagogických zaměření, ale i ředitelé škol a učitelé. Již pouhá přítomnost na sympoziu byla tedy až nečekaně příjemná a zároveň profesně přínosná. Tváří v tvář se zde sešly strany, které spolu normálně málo komunikují.

Navíc bylo zjevné, že si účastníci výjimečnost takových setkání uvědomují. Všichni ochotně diskutovali, nabízeli svůj úhel pohledu a ve spolupráci s druhými pro sebe hledali cesty, které by právě v jejich specifické situaci byly schůdné.

Z debat a příspěvků jasně vyplynulo poselství obsažené již v názvu sympozia: Budoucnost divadelní edukace nezávisí pouze na divadlech ani pouze na školách. Nestačí, aby divadla uváděla kvalitní programy pro školy, ani nestačí zájem učitelů o divadelní umění a zvýšení jejich orientace v tématu. A dokonce nezáleží ani na změně přístupu státních a jiných institucí. Záleží pouze a výhradně na spolupráci. Překážky jsou na všech stranách, a je tedy třeba všestranné iniciativy. Podstatným úkolem je neumdlévající komunikace, sebevědomá a srozumitelná obhajoba smyslu divadelní edukace, vzdělávání učitelů, šíření informací mezi odbornou i laickou veřejností, a zejména trpělivá aplikace teorie v praxi.

Je zjevné, že vůle ke spolupráci tu je. Není zdaleka obecně rozšířená a musí překonávat mnohé překážky, ale je dobrým základem pro další práci. Jejím nezbytným hnacím motorem je uvědomění, že divadelní edukaci je dobré se věnovat ne proto, že je to moderní, ne proto, že to mají v Německu či jinde, ani proto, že dobře naplňuje některé požadavky rámcových vzdělávacích programů, ale proto, že výchova k divadlu a divadlem je podstatnou součástí výchovy mladého člověka a patří k esenciální náplni práce učitelů i divadelníků.

Konkrétní výsledky

Během dvou dnů v Ostravě se ukázalo, že organizátoři sympozia zvolili téma veskrze aktuální. Velmi dobře pochopili akutní potřebu divadel a i škol hledat pro mladé lidi nové cesty k divadlu a umění vůbec. Pocítily, co visí ve vzduchu a vhodně zareagovali. Složení účastníků i jejich diskuse dávaly jasně najevo vědomou potřebu vstupu na pole divadelní edukace, ve kterém jim brání už pouze nedostatek času, zkušeností či odvahy. Atmosféra tak byla přímo těhotná novými projekty.

V době uzávěrky tohoto čísla TD je již zjevné, že sympozium nese své ovoce. Například v Národním divadle v Praze zcela otevřeně na základě vlivu sympozia vznikla celá koncepce edukačních programů. Méně konkrétních příslibů se objevuje více. Takový výsledek je nejen potěšující pro organizátory sympozia, ale velmi slibný pro další rozvoj české divadelní edukace vůbec.

Ostatně *Tvořivá dramatika* už se také několika projektům divadelní edukace věnovala — viz články Daniely von Vorst, Šárky Urbanovské a Antonína Šimůnka v č. 1/2011.

TUSCH

německý projekt spolupráce divadel a škol



DANIELA VON VORST

dankyza@centrum.cz

Název projektu TUSCH tvoří zkratka složená z prvních písmen tří slov: Theater-und-Schule, v českém překladu: divadlo a škola. (Mimochodem není bez zajímavosti, že tento název asociuje v němčině tuš, krátkou fanfáru.)

Původní projekt vznikl v Berlíně. Brzo projekt přejala i další německá města a pro pojmenování využila v Berlíně vzniklou zkratku: TUSCH-Hamburg, TUSCH-Frankfurt, TUSCH-München. A vedle názvu přejala ostatní projekty i jednotné logo. Model projektu TUSCH je sice jednotný, konkrétní koncepty se ale od sebe liší.

Berlínský projekt iniciovala v roce 1998 Renate Breitigová, referentka pro estetickou

výchovu a divadlo na berlínském Ministerstvu školství. TUSCH-Berlin byl koncipován jako praktický příklad otevřeného kulturního vzdělávání ve školním prostředí a měl za cíl podpořit kontinuální, tedy nikoliv nahodilou spolupráci škol s kulturními institucemi. Šlo o do té doby v Německu ojedinělý příklad spolupráce profesionálních divadelních scén se školami, na které se podílelo berlínské Ministerstvo školství spolu se Zemským institutem pro školství a média a s nadací Jugend-Kultur-Service. Prvotní impulz tedy vzešel, díky Renate Breitigové, ze strany státní instituce.

S původním konceptem oslovila R. Breitigová napřed několik odborníků z oblasti divadelní pedagogiky, intendantů divadel a učitelů. Společně vytvořili návrh modelu spolupráce divadel a škol. O účast na projektu vznikl takový zájem, že byla jeho pilotní fáze realizována s celkem dvanácti školami a divadly. V roce 1998 ovšem existovalo v Berlíně pouze jedno jediné lektorské oddělení, a to u Deutsches Theater. Veškerou divadelně-pedagogickou činnost v té době zajišťovali podle možností dramaturgové, herci a režiséri příslušných divadel. Tento stav však nebyl nadále udržitelný a tehdy — jak uvádí R. Breitigová — přispěl raketový start projektu TUSCH k tomu, že počet divadelních lektorů začal záhy rychle stoupat. Státní a městská divadla

pochopila, že zřídit vlastní lektorské oddělení není luxusem, ale nezbytností. O tři roky později, v roce 2001, už v Berlíně fungovalo celkem sedm lektorských oddělení a další, především soukromá divadla spolupracovala s externími divadelními lektory.

Zvláštností projektu TUSCH-Berlin je model tzv. hlavních projektů (Kernprojekt). Jde o intenzivní divadelní projekt, jehož koncepci připravují učitelé a umělci přímo „na tělo“ dané škole a jejím žákům. Výsledky těchto projektů jsou prezentovány na TUSCH-festivalu (TUSCH-Fest), kterým je každoročně završena celá sezona projektu. Zpravidla má prezentace podobu autorské inscenace, performance, filmové nahrávky, případně interaktivní výstavy, přičemž divadelní produkce jsou nejčastější podobou. Kromě hlavního projektu se ovšem realizuje množství dalších aktivit, které závisí pouze na iniciativě jednotlivých partnerů.

Společným tématem všech projektů TUSCH je vytvoření podmínek pro aktivní dialog mezi mladou generací a divadelními umělci. Takový dialog je v současné době vnímán jako nezbytný pro recepci a reflexi nejen dramatických umění, ale pro celkový estetický a kulturní rozvoj dětí a mládeže. Žáci základních a středních škol proto stojí v centru zájmu všech projektů TUSCH.

STRETNUTIE, SETKÁNÍ, SPOTKANIE, TALÁLKÓZÁS 2014



MARTA ŽILKOVÁ

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie,
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína
Filozofa, Nitra
mzilкова@ukf.sk

V Nitre sa 9.–11. júna konala trojdňová prehliadka divadiel a divadelných škôl krajín V4 pod názvom *Stretnutie, Setkání, Spotkanie, Találkozás 2014*. Prehliadku už 16. rok organizuje Staré divadlo Karola Spišáka v Nitre. Okrem domácich sa jej zúčastnili mladí divadelníci z Čiech, Maďarska, Poľska, Ukrajiny a Slovin-

ska. Výhodou podujatia sú priestory Starého divadla, ktoré poskytujú väčšie i menšie sály. Nevýhodou je nedostatok klimatizácie, čo vo vtedajších horúčavách vyvolalo saunový efekt u všetkých účastníkov, no najhoršie na tom boli účinkujúci. Plánovaný program narušili niektoré zmeny, jedna z nich však priniesla prekvapenie v podobe najlepšieho študentského sólového vystúpenia.

V porovnaní s predchádzajúcimi ročníkmi bolo prihlásených viac titulov pre teenagerov a dospelých než pre malé deti. Súčasné divadlá, a hlavne divadelné školy ako keby chceli dokázať, že vedú vytvoriť predstavenia rovnocenné tvorbe „veľkých“ divadiel, zároveň však podceňujú a zanedbávajú tvorbu určenú deťom. S týmto javom úzko súvisí absencia bábok v repertoári bábkových divadiel.

Naznačenú tendenciu možno zapríčiňuje nie najšťastnejšie volená koncepcia podujatia, lebo prihlásené tituly nezjednocuje ani obsah, vek či žáner. A tak sa stretávajú vysoko profesionálne predstavenia so školáckymi vystúpeniami na nenáročnej úrovni typu bakalárskych prác či predstavení v podaní študentov základných

umeleckých škôl. Dôvod, že sa účastníci môžu podučiť i na chybách, by fungoval, keby sa na následnom rozborovom seminári analyzovali chyby a nedostatky.

Väčšina prítomných divadelných súborov, vrátane českého i slovenského bábkového divadla, inklinuje k činohernej produkcii. Bábka ako hlavný výrazový prostriedok sa pomaly mení iba na doplnkový predmet, ilustráciu, resp. celkom z hry vypadá. Možno preto bolo vystúpenie maďarského súboru **Mesebolt Bábszínház** z mesta Szombathely odmenené dlhými ováciami. Milada Boráros v hre *Svetoznámy cirkus Dobronka* ako jediná pracovala výlučne s marionetami a používala staré, ale osvedčené techniky, ktoré sú veľmi náročné a vyžadujú si značnú zručnosť pri narábaní s bábkami. Podobne udivoval svojou technikou Matija Solce z **Teatra Matita** zo Slovinska. Bol nielen výborným bábkohercem, ale doslova manipulátorom. Jeho divadlo jedného herca zabávalo a zamestnávalo publikum počas celého predstavenia. Pomocou humoru a s jednoduchými maňuškami dokázal vytvoriť mikropribeh pod názvom *Pozor, los!*, spojený s patričným, ale nenásilným ponauče-



Divadlo Drak — Poslední trik Georgese Melièse



Divadlo Líšeň — Putin lyžuje

ním. O zapojenie bábok do príbehu sa pokúsili aj **študenti z katedry bábkarskej tvorby Vysokej školy múzických umení (VŠMU)** v Bratislave v dvoch etudách *Janko Hraško* a *Palculienka*. Keďže išlo o študentov druhého ročníka, ich zručnosť a znalosť techniky vedenia bábok bola na začiatkovej úrovni. Ukázalo sa, že neprítomnosť detského publika mala vplyv aj na toto vystúpenie.

Najlepším titulom pre deti predškolského a mladšieho školského veku bolo predstavenie domáceho súboru **Starého divadla Karola Spišáka** *Tri prasiatka* v režii Šimona Spišáka. Moderné uchopenie jednoduchej témy malo viacero rovin určených deťom, dospelým, politike atď., takže ani dospelý divák sa nenudil. Aj tu dominovali herci bez bábok, ale hre nechýbal humor, výborné scénické nápady a slušné herecké kreácie.

Ďalším prvkom, ktorý sa dal odčítať z predvedených inscenácií, je vstup iných médií do divadelného diela. Napríklad **Bábkové divadlo z Wroclavi** v hre *Flak* stavilo na 3D efekte a ponúklo rozprávanie, NIE HRANIE! jednoduchej príbehu o dobrej a zlej princeznej v kombinácii s počítačovou animáciou.

Vcelku možno konštatovať, že katedry bábkarskej tvorby poskytujú svojim absolventom viac vedomostí a praktických skúseností z oblasti činoherného herectva, pohybovej kultúry, tanca a spevu než z práce s bábkami.

Niektoré predstavenia boli určené dospievajúcej mládeži, o ktorej sa predpokladá, že ju v divadle už nič nemôže zaujať. A tak tvorcovia stavili na staršie tituly (**katedra bábkarskej tvorby VŠMU** — Jozef Mokoš *Jánošík? Jánošík! Jánošík*), resp. na dramatizáciách známych prozaických diel (**Staré divadlo Karola**

Spišáka — Victor Hugo: *Chrám matky Božej v Paríži*). V dramatizácii spomenutého románu umelo vytvorené postavy retardovali dej a zbytočne zaberali priestor Hugovmu príbehu. Lebky v ich v rukách mali nahrádzať bábk, no boli nefunkčné a navyše aj neestetické. Mladý režisér Jakub Nvota, známy viac ako tvorca populárneho divadla, nedokázal zladíť rozličné divadelné prvky do jedného celku tak, aby sa bábk stali ich prirodzenou súčasťou. Problémy sa začali pri texte dramatizácie, pokračovali realizáciou a končili nejasnosťou cieľového príjemcu. Ukazuje sa, že týmto smerom cesta nevedie, čo by si nitrianski divadelníci mali uvedomiť.

V autorskej inscenácii *Ja, don Quijote!* sa **študenti 5. ročníka katedry bábkarskej tvorby VŠMU** pokúsili vyjadriť svoje pocity z dnešného boja s veternými mlynmi. Neprítomnosť bábok sa aj tu nahrádzala inými divadelnými prostriedkami.

Invenčnejšie si počínal režisér Jiří Havelka v predstavení *Posledný trik Georgesa Mélièsa* v podaní **Divadla Drak** z Hradca Králové. Využil prvky z filmu, čierneho divadla, tieňohry, pridal čarodejnícke triky, vynikajúce herecké kreácie a všetko to spojil pomocou humoru do očarujúceho celku. Aj hostia z pražskej **katedry alternatívneho a bábkového divadla DAMU** prekvapili inakosťou formy. V prvom prípade voice-bandovou kompozíciou Havlových básní (*Antikódy*), kde udivili presnosťou prejavu a hrou s jazykom. V hre *J. Sinclair: Umenie braku on air* o lovcovi duchov zase využili formu nahrávania rozhlasovej hry spojenej s reálnou tvorbou naturálnych zvukov. Zvukovo-pohybové stvárnenie bolo nadradené nad samotný príbeh.

Za vyvrcholenie prehliadky možno pokladať vystúpenie **študenta 4. ročníka VŠMU Pet-**

ra Tilajčíka v poviedke L. N. Tolstého *Cholstomer*. Stvárnil človeka i zvieru kultivovane a presvedčivo bez pátosu, ale s odovzdanosťou téme a umeniu vôbec. Práca s predmetom i bábkami boli nielen originálne, ale aj funkčné, ponúkali závažnú výpoveď o ľudskej nevšimavosti a ľahostajnosti. Výkon herca spojený s ľudskou skromnosťou je výsledkom práce nielen P. Tilajčíka, ale aj vedúceho pedagóga a režisérky v jednej osobe Kataríny Aulitisovej, ktorá sa podpísala aj pod ďalší zaujímavý titul *Prečo sa dieťa varí v kaši* v podaní **študentky VŠMU M. Jedinej**.

Organizátori prehliadky zaujali jednoznačným postojom k súčasnej slovenskej politike a jej vzťahu k problémom Ukrajiny. A to nielen verbálne, ale aj pozvaním dvoch súborov — ukrajinského **Mim-duo „Next Step“** s inscenáciou *Zvest'* a českého **Divadla Líšeň** z Brna s kritickým titulom *Putin lyžuje*. Inscenácia bola inšpirovaná knihou zavraždenej ruskej novinárky Anny Politkovskej *Ruský denník* a webovými stránkami pozostalých po teroristických útokoch. V hre sa striedali čítané pasáže z knihy s časťami, ktoré hrali herci a napokon aj bábk so silným parodickým účinkom. Vystúpenie ukrajinského súboru Mim-duo a následná diskusia o situácii na Ukrajine naplnili očakávanie organizátorov.

Divadelná prehliadka *Stretnutie* nastolila mnoho otázok, ale priniesla aj veľa radosti z vydaných inscenácií a možno napokon privedie organizátorov k premyslenejšej koncepcii tohto podujatia. Pre divadelníkov, a hlavne študentov divadelných škôl je podobné stretávanie dobrou školou, ale aj možnosťou nadviazať nové kontakty a priateľské vzťahy.



Mesebolt Bábszínház — Světoznámý cirkus Dobronka



Teatra Matita — Pozor los

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

ONDŘEJ BUDDEUS A DAVID BÖHM: HLAVA V HLAVĚ

Ilustroval David Böhm. Graficky upravil Štěpán Malovec. Praha: Labyrint v edici Raketa, 2013. 120 s.
K vydání připravil Ondřej Kavalír.



S mimořádným počinem se těsně před koncem loňského roku přihlásilo nakladatelství Labyrint, známé především soustavným uváděním knih Petra Síse. V edici Raketa vydalo bilderbuch nebo spíše originální knížku-hračku — nikoliv však pro nejmenší děti, ale pro čtenářskou adresu s velmi širokým rozpětím: od předškoláků po pubescenty. A taky pro rodiče nebo třeba i učitele, kteří si najdou čas sednout si s dětmi nad tuto originální knihu, procházet se po jejích stránkách, hrát si s nimi, rozkládat si je, povídat si nad nimi a spolu s dětmi objevovat, co všechno se skrývá v téhle „první české hlavopedii“, jak knihu trefně inzeruje nakladatelství. Protože tato kniha je pozvánkou ke společné hře a ke společnému objevování. Ostatně sám autor textů ji v pořadu Čajovna na stanici Vltava 18. 5. 2014 výstižně charakterizoval jako „herní zóna“.

Po Petru Sísovi tu máme další doklad toho, že bilderbuch dnes už není typem knih, který by byl určen výhradně nejmenším.

Hlava v hlavě je bez nadsázky kniha výjimečná — po textové i výtvarné (a také typografické!) stránce, ale především svou celkovou koncepcí, která spočívá v promyšleném propojování textu a obrazu, zajímavých informací a nápaditých veršů (nejsou to žádné laciné pseudononsensové rýmovánky pro „odlehčení“, ale vtipné absurdní mikrosituace rozvíjející asociace související s hlavou), různorodých ilustrací (včetně koláží a kaligramů) a fotografií, humoru a faktografie, otázek a objevů, hraní a zkoumání. *Hlava v hlavě* je knihou, v níž každé její „zákoutí“ (včetně předádek) hraje svou roli. Její autoři — básník Ondřej Buddeus a výtvarník David Böhm — nás přesvědčují, že hravost se nevylučuje se zkoumáním a že umění a hra jsou důležitým prostředkem poznávání světa. A také že jazyk na nás prozrazuje víc, než si myslíme.

Ondřej Buddeus podnikal výpravy do hloubi jazyka už ve svých předchozích knihách (*Oranгутán v zajetí má sklony k obezitě, 55 007 znaků včetně mezer*). *Hlava v hlavě*, první kniha, kterou napsal pro děti, dokládá, že jeho hry s jazykem nejsou samoúčelným hračkářením.

O. Buddeus z nich vytváří rafinovanou pavučinu, do níž se čtenář nechá rád chytit. Vede ho tak nejen k vnímání jazyka jako úžasného živlu, v němž se dají odkrývat prostory, kterých bychom si možná ani nevšimli, a podnikat dobrodružné výpravy, ale prostřednictvím žonglování s jazykovými elementy a hnětením slov budí ve čtenáři chuť zastavit se a dívat se pozorně kolem sebe a všimat si sebe i druhých. Princip, kterého k tomu Ondřej Buddeus spolu s Ondřejem Böhmem dokáže šikovně využívat, připomíná klikání na internetu, díky němuž může čtenář skákat v knize od jednoho pojmu/jevu/obrázku k druhému a kompletovat si mozaiku faktů, postřehů, událostí, příběhů, nápadů, úvah, jež se skládá do čím dál tím bohatšího obrazu toho, co všechno můžeme objevit na hlavě, co máme v hlavě a co se nám v hlavě děje nebo může dít. (Příznačné ovšem je, že autoři jednotlivé části své knihy takto explicitně, „příjemně“ nepojmenovávají, ale pomocí textů, obrázků a grafických prostředků vedou čtenáře k tomu, aby si sám dešifroval a pojmenoval, jak je kniha strukturována a co a proč v které části může najít.)

Hlava v hlavě je pozoruhodná tím, jak se v ní pracuje s informacemi a vůbec s faktografií. Autoři vytvářejí nabídku různě náročných a různě důležitých informací, z nichž si čtenář může vybírat podle svého zájmu a zkušeností, a dělají to tak šikovně, že v čtenáři budí chuť pátrat po dalších souvislostech. I výklady a věcné informace jsou tu formulovány vlastně docela neefektivně, přehledně, s jemným humorem, a přitom neupadají do laciného primitivizování. Najdeme tu místy i takové postřehy, které čtenářům otevírají cesty k dalším, někdy až filozofickým úvahám (co je to přítomnost, co když máme každý ve své hlavě několik hlav, kde se bere génius, co je to vlastně talent...).

Kniha Ondřeje Buddeuse a Davida Böhma není určena zdaleka jen ke čtení. Je komponována jako promyšlený obrazově-textový puzzle, kterým se proplétají vtipné verše a který obohacují rčení a idiomy, jež používáme v běžném životě, a také podněty k vlastní

aktivitě. Čtenář je vyzýván, aby různě manipuloval se stránkami (otočením stránky si uvědomíme, co s obličejem udělají vrásky, komiks od protinožců si můžeme přečíst jen tehdy, když knihu obrátíme vzhůru nohama...) nebo aby luštil rébusy (Jak si člověk pamatuje číslo). Ale navíc autoři nabízejí čtenáři i podněty k vlastní tvůrčí činnosti: na různých místech knihy jsou rozesety náměty k vymýšlení vlastních příběhů v různých žánrech: jak by mohla vypadat pohádka o sedmihlavé princezně, co by se odehrávalo v detektivním seriálu o dívce s očima na vrch hlavy, co všechno by bylo v přírodovědném dokumentu s názvem Stěhovavé hlavy nebo v hororu Brouk v hlavě...

Vydání knihy *Hlava v hlavě* je nepřehlédnutelnou událostí. Na půdu literatury pro děti touto knihou vstoupil další autor „dospělé“ literatury. A nutno říct, že je to vstup neobyčejně šťastný.

JAROSLAV PROVAZNÍK

AIMEE BENDEROVÁ: ZVLÁŠTNÍ SMUTEK CITRONOVÉHO KOLÁČE

Z anglického originálu *The Particular Sadness of Lemon Cake* přeložila Veronika Volhejnová. Ilustrace, návrh obálky a grafická úprava Štěpán Dančo. Praha: Agro, 2013. 296 s. Redigovala Šárka Krejová.



Dobrou dětskou knihu si může s chutí přečíst i dospělý čtenář. Řada knih pro děti má dokonce několik rozměrů, které umožňují s postupujícím věkem čtenáře pročíst se do velké myšlenkové hloubky. *Zvláštní smutek citronového koláče* Aimee Benderové je ale v tomto ohledu trochu oříšek.

Samo zpracování obálky a přebalu evokuje zamýšleného dětského čtenáře. Dětem se zářivě žlutá obálka s obrázkem holčičky, navržená a zpracovaná Štěpánem Dančem, musí líbit. A první kapitola děti určitě upoutá. Hlavní hrdinkou je dívka Rose Edelsteinová z Los Angeles, které je v okamžiku našeho vstupu do příběhu právě devět let. Seznamujeme se s ní v den jejích narozenin, poznáváme její rodiče i jejího bratra Josepha. Vlastně hned první větou románu jsme vtaženi přímo do situace, která podstatně formuje celý další život Rose. V následujících čtyřech kapitolách pak pokračujeme životem Rose až do chvíle, kdy je jí dvaadvacet let. A je zřejmé, že celý svůj příběh od oněch devátých narozenin vypráví už dospělá Rose. Jazyk vyprávění je vstřícný, a nic tedy nebrání tomu, aby se začal i čtenář mladšího školního věku. Jenomže jak Rose dospívá, tak se mění i témata jejího běžného denního směřování — od určité části velmi ocení a pochopí knihu čtenář náctiletý a do závěru dočte a vychutná dospělý, ideálně žena. Komu tedy knihu doporučit? Rozhodně všem čtenářům, především čtenářkám od střední školy dále, kteří si cení dobře napsaných románů ze současnosti. A to z té každodenní současnosti, jež odkrývá neobyčejnosti jedné obyčejné americké rodiny. Román zachycuje normální dospívání dívky obdařené čímsi výjimečným. A co že to s tou Rose vlastně je?

Rose v den svých devátých narozenin zjistí, že je nadaná mimořádnou schopností cítit z jídla pocity toho, kdo jej připravoval. Z narozeninového citronového koláče rozpoznala hluboký vnitřní smutek nebo jakési velké pohnutí své matky. A vjem byl tak silný, že už koláč nemohla dál jíst. Od té chvíle se pro ni její každodennost změnila v neustálé vyhledávání jídla, které připravoval někdo veselý, které v sobě nenese stopy smutku, hněvu, únavy a zloby. Je to téměř nadlidský úkol. Rose se s touto schopností snaží vyrovnat po svém. Do života jí to vnáší komplikace, dny hladu, dny plné přijímání cizích emocí. Z této situace ale není východiska a Rose hledá způsob, jak s tímto darem-nedarem žít.

Zpočátku se zdá, že nás autorka vtáhne do příběhu jídla, chutí a jejich vlivu na Rose, ale záhy se ukazuje, že se na tomto pozadí rozkryje ještě záhadný příběh Rosina bratra. Joseph byl od malička geniální, ale téměř s nikým příliš nekomunikoval — jeho příběh je přímo zahalen do tajemna a vnáší do románu příjemné napětí. Sledujeme i svět Rosiny mámy, která miluje svou rodinu, a přesto hledá úniky a do jídla nevědomky vmíchává teskné tóny vnitřního smutku a nepokoje. Její postava dodává románu jakýsi nádech amerického romantic-

kého ženského příběhu. Rosin otec je postavou zvláště minimalistickou, úspornou, je nositelem jakési rodinné jistoty a stability, a přitom s sebou po celou dobu nese svůj podivný strach z nemocnic, svůj strach z něčeho tušeného uvnitř sebe.

A další postavy jsou také stavěné jako ingredience, jako přísady do kulinářského díla, jímž je celý tento román. Aimee Benderová píše tak, že se vás zachytí a jemně přisypává. Ne přestanete číst. Není to násilné. Vzbudí touhu ochutnat víc. A její jazyk, respektive vytvářené obrazy v překladu Veroniky Volhejnové jsou modelované jemně jako skořicové obrázky na moučnicích: „Když v neděli přijela moje matka po dvanáctihodinové cestě (...), objaly jsme se ve dveřích a ona pořád brala mou tvář do dlaní, jako by si mě chtěla správně zařadit a přesvědčit se, že jsem to skutečně já. Snažila se vyhladit ustarané vrásky na mém čele, ale stalo se jen to, že z mého čela se rozšířily i na její, jako by je nakreslil nějaký neviditelný fix.“ (s. 223) Metaforičnost vyjadřování dělá z jednotlivých situací události, z nichž velmi silně dýchá především pocitové předivo vztahů. Jejich jemnost, křehkost, zranitelnost nebo naopak pevnost, pružnost, odolnost. A Benderová dokáže vytvořit atmosféru, která o vztazích hovoří v mnoha rovinách. Jazyk jí pomáhá bravurně zvládnout i situace, které by běžný dívčí román roztočil do spirály laciného nevkusu. První polibek Rose s Georgem, její platonickou láskou trvajícím z doby dětství, je zachycen cudně, s chvějivým napětím, s půvabným — dobře volenými slovy vytvářeným — temporytmem. „Líbali jsme se pomalu, pomaleji. Pauzy. Okrasy. Interpunkce. Pevně jsem svírala jeho paže...“ (s. 222)

Román nabídne velmi příjemné počtení všem dospělým, kteří mají chuť nahlédnout do světa dětí a dospívajících. Dobře se bude číst všem těm, kteří stojí na hranici dětství a dospělosti. A učitelkám a učitelům dramatické výchovy přinese hojnost témat, která jsou každodenní, jeví se jako malá, a přitom jsou tak velká, že si je s sebou nosíme od dospívání po celý život.

GABRIELA SITTOVÁ

PETR STANČÍK: JEZEVEC CHRUDJA TOČÍ FILM

Ilustrace a grafická úprava Lucie Dvořáková. Praha: Meander, 2014. 24 s. Ed. Modrý slon, sv. 77. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Po nápaditém pohádkovém příběhu s příchutí akční fantasy *Mrkev ho vcucla pod zem* (viz recenzi v *Tvořivé dramatice* 1/2014) vydal Petr Stančík další titul pro děti. Tentokrát je

to vlastně docela jednoduchý příběh o tom, co se přihodilo zvířecím obyvatelům lesa Habřince, když se tam jednoho krásného dne objeví papoušek, který uletěl z klece ve městě. Ilustrace, zdařile rozehrávající jednotlivé situace příběhu, k němu vytvořila Lucie Dvořáková a vznikla tak kniha, která patří k tomu nejlepšímu, co se pro nejmenší děti v poslední době na pultech objevilo.



Petr Stančík píše šťavnatým, barevným jazykem, hra se slovy, která prosakovala i pod jeho jedovatými nebo temnými básněmi pro dospělé (vydával je pod pseudonymem Odillo Stradický ze Strdic), ho evidentně baví a užívá si ji plnými doušky. Jeho cit pro jemné odstíny slov (Petr Stančík je až zaříkávačem slov — sbírku *Černý revolver týdne* z roku 2004 otevírá série sedmi „zaříkadel slov“) a chuť hrát si s vymyšlením neologismů se projevuje i tady, v textu pro nejmenší děti. Není to však jen samoučelný ornament. Autor dokáže celého gejzíru vtipných neologismů využít výborně pro svůj příběh, dokáže jimi povýšit své vyprávění: Jezevec Chrujda, kterého si jako nejlepšího odborníka na hrabání podzemních nor dosud všichni v lese vážili, ale na kterého začnou najednou, pobláznění papouškem přivandrovalým z města, zahlížet, se začal učit cizí jazyky, aby přišel na veselejší myšlenky, a naučil se „plynně hovořit kobylatinsky, kuřecky, pelikánglicky, káněmecky, sýkorejsky, krajtalíánsky, kočkodánsky, a dokonce i kočičínsky...“ Stančíkova jazyková invence zkrátka pokorně slouží logice příběhu, protože autor necítí potřebu předvádět se s každým originálním nápadem (jak se mu to, po pravdě řečeno, občas stávalo v knihách pro dospělé).

Příběh z lesa Habřince je vyprávěn prostě a přehledně. Ale není ani trochu primitivní. Historka o poctivém „černobílem“ jezevci Chrujdovi, který odmítne podříditi se efemérní barevné papouškovské módě, je podobenstvím s mimořádně aktuálním tématem — o ošidnosti tzv. veřejného mínění, o tom, jak snadno se mnozí nechají opít rohlíkem a sednou na lep tomu, kdo přijde s efektním pozlátkem nebo laciným nesmyslem, a především o odvaze zůstat sám sebou. Ani v této knize, tedy v knize pro ty nejmenší, Petr Stančík nezapře osobitý rys své poetiky — smysl pro grotesku s nádechem absurdity, pod níž cítíme jemný melancholický podtón.

Jediný otazník se pro mne vznáší nad závěrem knihy, který vyznívá navzdory happy endu trochu rozpačitě. Očekával bych výraznější pointu, o níž si nápaditě vedený a dynamicky vyprávěný příběh říká.

JAROSLAV PROVAZNÍK

JAMIE THOMSON: TEMNÝ PÁN: ŠKOLNÍ ROKY

Z anglického originálu *Dark Lord: The Teenage Years* přeložila Veronika Volhejnová. Ilustrovala Freya Hartasová. Grafická úprava a sazba Martin Rademický. Praha: Argo, 2013. 280 s. Odp. red. Alena Pokorná.



Když otevíráte knížku, o níž jste se z přebalu dozvěděli, že získala Cenu Roalda Dahla za nejvtipnější knihu roku 2012, neubráníte se velkým očekáváním. Když ji po 275 stránkách zavřete, může vás napadnout, že v roce 2012 zas až tak veselo nebylo.

Ne že byste se při čtení *Temného pána* nebavili, ne že byste se občas něčemu dokonce neuchichli. Zrovna tak nelze tvrdit, že by byl humor tohoto textu úplně plytký či nevkusný. Problém tkví v tom, že komický efekt Thomsonova dílka vyvěrá z jediného, i když vskutku novátorského pramene. Jamie Thomson totiž přichází s neotřelou zápletkou: Temný pán, vůdce skřetů armády a bezcitný ničitel, jako vystřižený z fantasy RPG (role playing game) počítačové hry, ztratí své čarodějné schopnosti a probudí se v našem světě uvězněný v těle třináctiletého kluka. Jeho pravé jméno je zkomoleno na Tom Nipan a o bezprizorního chlapce, jevícího „známky posttraumatického šoku“, se začnou zajímat příslušné úřady a psychiatři.

Z Tomova potýkání se s novou realitou pak plyne (naneštěstí veškerá!) humornost knihy. „Po své levici uviděl nízkou budovu z šedého kamene, přikrčenou a nehezskou. Výborně. Aspoň že tu někdo vytváří ošklivé věci. Možná to je skřetí styl. Na ošklivé věci jsou skřeti odborníci. (...) ‚Obchodní dům Saveco,‘ psalo se tam. Obchod. Tak to na skřety nevypadá. Ti radši drancují, než nakupují. A Saveco — to bude možná místní vládce. Saveco Nemilosrdný, Postrach nepřátel nebo tak něco?“ Stejně jako v tomto případě shledá čtenář vtipným a osvěžujícím pohled na běžné věci z perspektivy fantastické reality i v mnoha dalších momentech.

Jenže... jak známo, opakovaný vtip není vtipem, takže když se Tom již po sedmé díví, že jej nikdo nerespektuje jako bezvýhradnou autoritu, a když se text po celých dvě stě stran hemží odkazy na Věže zoufalství a Legie děsu, začneme se v lepším případě trochu nudit.

Hlavní linie syžetu, jehož osou je Tomova snaha vrátit se do Temnokraje, jemu vlastní prostorové dimenze, si až na již zmíněné opakování podobných situací drží své napětí a tajemství (zejména závěr je velmi překvapivý). Ovšem řešení dílčích problémů přichází obvykle až příliš snadno (zdánlivě nedostupné ingredience pro magický obřad opatří Tomovi kamarádi takřka bez námahy a během chvilky) nebo je pro čtenáře průhledné (je jasné, že ředitel školy zneužil peníze na protipožární opatření a že ho tím děti budou moci vydírat), zatímco postavy vyzbrojené stejnou informací jako čtenář nepochopitelně tápou. Logicky pochybené je navíc ředitelovo rozhodnutí psát si o onom zpronevěření do deníku a vložit tamtéž (!) hanlivou zprávu o vlastní osobě.

Autor takřka postmoderně kombinuje různé typy vyprávění. Převažuje er-forma s vypravěčskou perspektivou hlavní postavy. Ta je doplněna deníkovými zápisky, novinovými články, školními formuláři a kratičkými vstupy vševědoucího vypravěče.

Školní zprávy o Tomově prospěchu dobře komentují vývoj Tomovy adaptace na novou realitu a tuto postavu vynalézavým způsobem charakterizují. Ovšem o dalších textových experimentech, jakkoli se zdají být pro cílové čtenáře atraktivními, se rozhodně nedá mluvit jako o literárně účelných. Zejména užití deníkové formy je nesystematické a vzhledem ke zvolené vypravěčské perspektivě nedisponuje žádnou přidanou hodnotou, ba co víc, narušuje plynulost textu.

Mezi nesporné kvality textu patří nenásilně zdůrazňované přátelství, které se vyvíjí mezi Tomem a jeho spolužáky navzdory Tomovým zvykům z Temnokraje.

Největším literárním přínosem knihy ale je přirovnání psychologie typického „puberťáka“, který nerespektuje autority, vyžívá se ve strategických hrách a obléká se ve stylu gothic, k prožívání a chování fantastického „záporáka“. Škoda jen že prnutí mezi těmito dvěma interpretacemi Tomovy postavy nakonec spisovalatel zboží dějovými fakty, která umožňují jen jediný výklad. Škoda, protože právě tato oscilace mezi realistickou a fantastickou interpretací Toma Nipana je tím nejoriginálnějším a nejvtipnějším počinem v knize, kterou nakonec ve shodě s dalším periodikem musíme hodnotit „jen“ jako „dokonalou knihu pro kluky posedlé počítačovými hrami“. Ostatní čtenáři si budou muset zvolit jiný přívlastek.

KLÁRA FIDLEROVÁ

TOMÁŠ ZAHŘÁDKA: DĚDEČEK (3 POHÁDKY)

Ilustrace Jiří Stach. Grafická úprava Robert V. Novák. Praha: Meander, 2013. 96 s. Ed. Modrý slon, sv. 63. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Každý má nějakého dědečka nebo alespoň představu o tom, jak by takový dědeček měl vypadat. Dědeček z knížky Tomáše Zahrádky všechny tyto představy boří. Pouze na první pohled je to zcela obyčejný starý pán, který žije sám ve svém domě daleko od lidí. Na ten druhý už si ale člověk nemůže být jistý vůbec ničím. Chtělo by se říct kouzelný dědeček, ale on není ani kouzelný. On je prostě zcela zvláštní, s neobyčejnými schopnostmi, ztělesnění moudra, vědění, poznání, ale i podivinství.

Knížka je souborem tří pohádek propojených příběhem dědečka, který je nejen jejich vypravěčem, ale také hlavní postavou. V první pohádce — O králi — pomůže dědeček králi, kterého řídí jeho tři rádcové jako loutku — ta-

hají za nitky přivázané na králových rukou, posouvají jím, krmí ho, a dokonce za něj i mluví. Ve druhé pohádce — O Carovi — ochladí dědeček Cara, který je ve skutečnosti téměř 300 let starým strojem. Ve třetí pohádce — O třech stromosprávcích — pomáhá dědeček třem stromosprávcům, kteří v zatopeném stromě našli zlatý klíč a nevědí, co s ním. Dědeček díky klíči naleznou mapu neznámého koutu světa, společně se stromosprávcem nasedne do jejich vzducholodi a odletí.

Text na první pohled připomíná poezii (svým členěním připomíná verše), ale je to



ve skutečnosti próza — poetická, pestrá a nápaditá. Autor pracuje originálně se snovými úkazy na pomezí reality a fikce, využívá překvapivých asociací a metafor: „Listonoš projížděl hlubokými loužemi. Blatníky z toho dostaly kašel. / Na opěné kolo přišlo. Vylezly žížaly. Venku se čerti ženili. (Dědeček měl za zrcadlem zastrčenou pozvánku na svatbu čertů).“

Podstatná je práce s atmosférou a detailem. Dědečkův dům je stejně podivný a tajemný jako dědeček sám: na zdech pověšené obrázky mraků, ve výklenku vycpaný medvěd „opřený o knížku jakoby nic“, v pokoji mapy celého světa, na zemi kufr plný modelíny, na novinách se suší bylinky všech vůní a barev. Dům má pružnou stěnu, kterou podpírá jeden dřevěný trám, a ve větru se prohýbá atd. Pozoruhodný je také například vracející se motiv akademického sochaře Vandrholička: napsal knížku na dědečkově polici, vyrobil dutou carovu hlavu z porcelánu, nakreslil mapu zamčenou zlatým klíčem.

Originální a nečekaný je otevřený konec, kdy dědeček bez vysvětlení odletí vzducho-

lodí. Je tak jen na čtenáři a jeho fantazii, aby si další události sám domyslel, nejlépe v duchu předchozího vyprávění.

Černobílá perokresby Jiřího Stacha jsou záhadné, občas je až těžké je „rozklíčovat“. Je jich také méně než bychom snad od knihy pro děti čekali. Ve své střídmosti nechávají dominovat barvitý text a pouze místy jemně podpoří atmosféru příběhu.

Dědeček Tomáše Zahrádky je zkrátka velmi inspirativní čtení, které rozvíjí fantazii a uchvacuje originálními nápady a nečekanými souvislostmi.

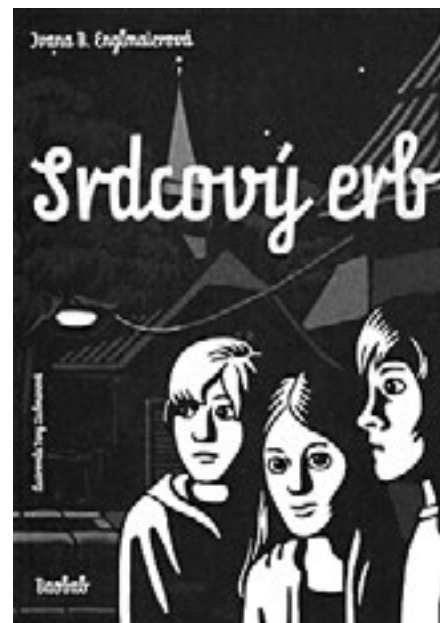
LUCIE ŠMEJKALOVÁ

IVANA B. ENGLMAIEROVÁ: SRDCOVÝ ERB

Ilustrovala Františka Lachmanová. Graficky upravil a vysadil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2013. 296 s. Redakce Tereza Horváthová a Jiří Dvořák.

V nakladatelství Baobab vycházejí knihy, které většinou upoutají na první pohled svou grafickou a výtvarnou stránkou. Platí to i pro román *Srdcový erb*. Jeho ilustrátorkou je Františka Lachmanová, studentka ateliéru ilustrace a grafiky na pražské UMPRUM, která se mimo jiné věnuje komiksové tvorbě. (Nejznámější je její komiks *Sick Town* a stripy *Kustodka Květa*, které jsou krásnou aktuální recesí.) Komiksový charakter mají i přesné linie ilustrací k románu *Srdcový erb*, které jsou často přímou součástí textu.

Autorkou textu je Ivana B. Englmaierová (nar. 1971). Kniha *Srdcový erb* je jejím literárním debutem, jinak se autorka zabývá spíše



výtvarnou tvorbou. Je absolventkou Pedagogické fakulty v Praze a v současné době působí na ZUŠ v Bechyni (literárně-dramatický a výtvarný obor). Pořádá také výstavy dětských prací, je spoluautorkou knih pro děti o výtvarném umění a pracuje ve společnosti Klášter. Její profese a místa působení se v její prvotině výrazně odrážejí.

Srdcový erb splňuje požadavky žánru detektivky pro mládež, který není v současné tvorbě příliš zastoupen. Je tu nebezpečí, odvaha, pátrání, jsou tu zločinci. Děj se odehrává v lázeňském městečku Kalwar (zde vidíme jasnou inspiraci městem Bechyně — motiv mostu, řeky, schodů, skal, lázní atd.), kde žije dvanáctiletá Anima (jméno prý vzniklo složením částí jmen autorčiných dětí), která chodí do výtvarné třídy umělecké školy umístěné ve starém klášteře (opět zjevná bechyňská inspirace).

Právě prostředí starého kláštera s sebou nese tajemství. Při kopírování historických motivů v kostele použije Anima omylem unikátní nanopapír s dosud neznámými vlastnostmi. Erb, který na tento papír zachytí, začne „ožívat“, dotvářet se a stane se tak východiskem pro pátrání po minulosti města. Minulost však velmi výrazně zasahuje do přítomnosti, jak Anima a její kamarádi Tonda a Šimon brzy zjistí. V městečku se děje něco zlého a za vším patrně stojí majitel lázní Kazimír Mal.

Příběh nese rysy magického realismu. Autorka záměrně pracuje s tajemnem a odkazy k magii tak výrazně určují atmosféru příběhu a zvyšují napětí. „Dohromady jí to nedávalo žádný smysl, ale byla si jistá, že to má nějaký význam. Tyto věty pronesli různí lidé, ale vždycky podivně hlubokým a nepřítomným hlasem.“ (s. 134) „Oba však měli pocit, že všechno, co se děje na nanopapíru, se odrazí ve skutečnosti. Anima se tomu bránila. Myslela, že nanopapír zobrazuje jen možnosti. Možnosti dalšího vývoje, směřování.“ (s. 191)

Zápletka se rozvíjí velmi slibně. Čtenář je vtahován do děje a jeho zvědavost je probouzena a udržována objevováním dalších a dalších indicií. Postupně se však stále více projevuje samoučelnost některých situací, které jsou sice napínavé, ale děj neposouvají a ani se s nimi dále nepracuje. Taková je např. úvaha o působení nanopapíru, snad bezděčný ohlas *Pána prstenu*: „Zapomeň na to. Prostě teď je tady a hotovo. Měl jsem si ho nechat. Jako by tě ovládal, vyklouzlo ze Šimona.“ (s. 188) Samoučelně mnohdy působí i hra se slovy, především se jmény Kalwar či Kazimír Mal.

Ačkoli se dětem nakonec podaří zachránit školu, mnohé otázky zůstanou bez odpovědi. V podstatě lze hovořit o otevřeném konci. Nedo víme se například, jak to dopadne

s celým městečkem, jak se dál naloží s nanopapírem, který Animina učitelka výtvarnice Aina Gealová měla zkoumat, atd. Vzhledem k detektivnímu žánru je to závěr přinejmenším neuspokojivý. Takový konec lze přijmout snad v případě, že by *Srdcový erb* byl prvním dílem zamýšleného rozsáhlejšího cyklu. Zdá se, že autorka s pokračováním počítá, neboť v rozhovoru pro *Táborský deník* (28. 4. 2014) uvádí „Příběh musí skončit, musí být jasné, jak to dopadne. Neříkejte, že vám to na konci nechybělo!“ V románu samotném však tato informace chybí, proto je konec provázen pocitem nenaplněného očekávání.

Příběh, který se pohybuje na hranici reálného světa a fantazie, by měl být uvěřitelný. I v žánru čisté fantasy přijme čtenář nově vytvořený svět a události hodnotí jako možné v rámci jeho specifických pravidel. V *Srdcovém erbu* však autorka nenabízí jednoznačný klíč, který by čtenáři pomohl zorientovat se v pravidlech románového světa. Každodenní realita je narušována cizorodými motivy, četnými a nejednotnými, které ve výsledku působí spíše matoucím dojmem. Příběh obsahuje mnoho efektních prvků, které v literatuře „dobře fungují“ — tajemný zloduch, kniha z minulosti, bloudění podzemními chodbami, rodinné problémy hrdinů, statečná dívka, moderní technologie atd. V tomto případě jsou však spíše potvrzením rčení, že méně znamená více.

Doufejme, že v předpokládaném pokračování nám autorka vytoužený klíč poskytne, a umožní nám tak si román opravdu vychutnat a zároveň plně ocenit autorčiny nesporné vypravěčské schopnosti.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

PETRA DVOŘÁKOVÁ: JULIE MEZI SLOVY

Ilustrace Katarina Gasko. Obálku, typografickou úpravu a sazbu navrhly Kateřina Soudková a Veronika Kopečková. Brno: Host, 2013. 128 s. Odp. red. Martin Stöhr.

Julie mezi slovy Petry Dvořákové je další z knížek věnujících se problematice rozpadu rodiny a běžným životním situacím z této situace plynoucím. Problematiku nahlíží pohledem dítěte — malé Julie, která řadě věcí nerozumí a mimo jiné se setkává s mnoha slovy, která nezná, špatně si je vykládá, zjednodušuje je a komolí. Kniha tato (převážně cizí) slova v jednotlivých kapitolách vysvětluje, a to tak, jako by je vysvětlovalo dítě. Tak se na-

příklad dozvíme, že handicapovaní lidé jsou ti, kterým „někteří dospěláci nerozumějí a rozumět nechtějí“ nebo že psychiatrická klinika je „nemocnice pro lidi, kteří jsou moc smutní a vůbec ničím je nerozsměješ“. Ale setkáme se tu i s pojmy jako integrace, exekuce, hormony, kreditní karta, biozelenina, dentální hygiena apod. Naivně působící ilustrace Katariny Gasko dobře korespondují s Juliiným dětským výkladem světa.

Julie i její mladší sestra Ela žijí s tatínkem a maminkou a mají se dobře. Maminka se ale postupně začne měnit, je často nemocná a je jí



špatně. Podle Julie je její maminka „zakletá a otárávila se pitím z obchodáku“, protože ve škole se učili, že alkohol je jed, a Julie jednou slyšela babičku, jak vypráví sousedce, že její maminka je zase na protialkoholním. S narůstající matčinou závislostí se situace v rodině zhoršuje, rodiče se více hádají a připojí se i finanční problémy. Jednoho dne maminka od rodiny odejde. Po nějaké době se tatínek s Julií a Elou přestěhují na venkov a dívky získají novou maminku a dva další sourozence. Jejich život se na venkově úplně změní. Musí se potýkat nejen s novou „tetou“ a vztahem k ní, ale také s poznáním, že se jejich rodiče budou rozvádět a že maminka už o ně nemá zájem. Noví spolužáci, nové prostředí, nové zvyky a stesk po všem starém nesou obě sestry těžce. Julie je však starší, zvědavější a mnohem intenzivněji celou situaci prožívá.

Je sympatické, že se knížka nevyhýbá problémovým situacím a nesnaží se ukázat vše jen v růžových barvách. Kromě rozvodu se Julie setkává s problémem kyberšikany, je konfrontována s handicapovanými dětmi a v neposlední řadě se musí vypořádat s faktem, že bude mít dalšího sourozence.

Vypravěčkou příběhu je malá Julie, která často nerozumí světu dospělých a události okolo sebe si interpretuje po svém. Někdy působí vyprávění až příliš dětsky a zjednodušeně, přesto jsou však tyto dětské oči na knížce tím nejzajímavějším. Dětským čtenářům umožní lépe situace pochopit a vžít se do nich a dospělí zase upozorní na zúženou dětskou optiku a na fakt, že dětský pohled se od toho dospělého výrazně liší.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

JIŘÍ KALOUSEK, JIŘÍ LAPÁČEK: OTAZNÍKY DETEKTIVA ŠTIKY

Ilustrace Jiří Kalousek. Grafická úprava Magda Fišerová. Praha: Albatros, 2012. 120 s. Odp. red. Ondřej Müller.

Srdce mnoha dnešních padesátníků či čtyřicátníků musí zaplesat, když na pultech knihkupectví objeví knihu *Otazníky detektiva Štíky*. Svěrázná postava detektiva malé podsadité postavy s kulatým obličejem, s buřinkou na plešaté hlavě a masivními brýlemi provázela jako oblíbený jednostránkový obrázkový seriál čtenáře časopisu *Ohniček* v letech 1971–1986, tedy v době, která sice možná celkově za moc nestála, ale kdy časopisy pro děti paradoxně ještě bývaly kvalitní (samozřejmě částečně i díky spolupráci s autory, kteří měli jinak omezenou možnost publikování). Obrázkové seriály byly už tehdy obvyklou součástí dětských časopisů. Vedle ryze komiksového *Čtyřlístku*, který kromě výtvarně slabších seriálů nabízel i klenoty typu dobrodružství Alenky a Vaška z dílny Svatoopluka Hrnčíře a Adolfa Borna, se často velmi zdařilé komiksy objevovaly i v *Mateřídoušce*, *Sluníčku*, *Pionýru*, *ABC* a dalších dětských časopisech. Právě pro časopis *Mateřídouška* tvo-

řil malíř, ilustrátor a karikaturista Jiří Kalousek (1925–1986) od roku 1971 ve spolupráci se scénáristy Jiřím Černým, Pavlem Zátkou a Zdeňkem Adlou populárně naučnou, ale nesmírně zábavnou a vtipnou *Obrázkovou kroniku českých dějin* (dočkala se knižní podoby už v druhé polovině 80. let pod názvem *Obrázky z českých dějin a pověstí*).

Ve stejných letech ovšem Jiří Kalousek přinášel každých čtrnáct dní nový detektivní případ čtenářům časopisu *Ohniček*, jehož byl stálým spolupracovníkem. *Otazníky detektiva Štíky* nebyly běžným komiksem. Čtenáři si zde cvičili svůj postřeh a spolu s detektivem měli možnost sami najít klíčový důkaz, odhalit pachatele zločinu či usvědčit účastníky případu ze lži — inspirací byly údajně případy detektiva Ludovika z tehdy populárního francouzského komiksového časopisu *Pif*. Autorem námětů (tehdy zamčeným) byl Jiří Lapáček, v 70. a 80. letech šéfredaktor kritického měsíčníku *Zlatý máj*. Zásadní byl ale autorský vklad samotného Jiřího Kalouska, jehož nezaměnitelný styl kresby a charakteristický humor dal vzniknout dílu se svěbytnou poetikou. A dílo je to skutečně rozsáhlé — komiks vycházel v *Ohničku* šestnáct let, takže počet případů, které detektiv Štika vyřešil, je téměř tři sta osmdesát (!). V ediční poznámce knižního vydání se dočteme, že se zachovala jen část Kalouskových originálů, kniha tak zahrnuje zhruba třetinu publikovaných případů, a to z období černobílého (do roku 1979) i z pozdějšího, barevného.

Je přirozené, že při takovém množství se během let v příbězích řada motivů a zápletek v nejrůznějších obměnách opakuje (lépe na tom ovšem nejsou ani takový Hercule Poirot nebo inspektor Columbo). Autoři se také tu a tam dopouštějí zjednodušujících zkratk, které ne vždy přesvědčivě respektují logiku motivace některých postav. Hlavní hodnota *Otazníků detektiva Štíky*

va Štíky ovšem netkví ani tak ve vynalézavosti zápletek, jako spíš v jejich výtvarném pojetí.

Většina případů je rozkreslena do pěti až šesti panelů, které přehledně zachycují klíčové situace. Jen v prvních letech používal Jiří Kalousek i klasické komiksové repliky v „bublínách“, případem nás ale vždy provází především několik řádek textu pod každým panelem. V příbězích defiluje kromě samotného detektiva celá řada půvabně vystižených lidských typů různého věku a nejrůznějších profesí. Jak je pro J. Kalouska příznačné, dokáže svou kresebnou linkou, která působí záměrně trochu nejistě a dětsky, obdivuhodně vystihnout jemné nuance ve výrazu postav. Dokáže také jednotlivým příběhům vdechnout atmosféru tak, jako to umění dobří režiséři filmových detektivek. Z čistě výtvarného hlediska asi znalci ocení spíš ty rané, detailněji vypracované černobílé příběhy než ty pozdní, v nichž jsou už kontury postav a věci vybarvované a působí jednodušeji.

Velkou devizou *Otazníků detektiva Štíky* je jejich podivuhodná nadčasovost. Jen zcela výjimečně nabude (dospělý) čtenář podezření, že by mohl být Štika napojen na nějakou složku státní policie (tedy vlastně Veřejné bezpečnosti) — třeba když svého spolupracovníka pověří, aby na určenou hodinu „předvolal jednoho občana“. Obvykle ale kupodivu vystupuje zcela autonomně, a sugeruje nám tak pocit, že jde spíš o soukromého detektiva (což bylo v tehdejší socialistické Československu samozřejmě nemyslitelné). Nejspíš i díky tomu dnes Kalouskův komiks slaví úspěchy i v zahraničí — v září 2013 vyšel v Norsku a zájem o vydání prý už mají i ve Francii.

Detektiva Štíku samozřejmě ocení především malí čtenáři, pro které je seriál určen (časopis *Ohniček* se zaměřoval na čtenáře ve věku 8–12 let, redaktoři nakladatelství Albatros ho dnes doporučují už dětem od 5 let). Svým výtvarným půvabem a sympatickou postavou usměvavého a poněkud starosvětského detektiva ale seriál určitě dokáže i dnes nadchnout čtenáře jakéhokoliv věku.

JAKUB HULÁK

ALEXANDRA SALMELA: MIMI & LÍZA

Ilustrácie Katarína Kerekesová, Boris Šima, Ivana Šebestová. Bratislava: Slovart, 2013. 168 s.

Pred Vianocami sa udialo čosi mediálne nevídané. Aspoň teda na Slovensku. Mnohopočetné reklamy vo verejnoprávnej televízii označovali zázrak v podobe rozprávky, dokonca rozprávkového seriálu *Mimi a Liza*, vyrobené-



ho po dlhom čase na Slovensku. My, ktorí sme kedysi boli veľmocou vo výrobe kreslených i animovaných rozprávok, oslavujeme osamelú lastovičku na televíznom nebi. Ale toto ešte nie je koniec story, pretože vzápätí vznikol rozhlasový seriál, následne knižné vydanie a napokon CD. To už musí vyvolať záujem aj neodborníka na detskú tvorbu, nie to ešte človeka, ktorý čosi o tejto tvorbe vie.

Kde-kto si dnes kladie otázku, čo vyvolalo enormný záujem médií, keď je všeobecne známe, že večerníčky tak v rozhlase, ako aj v televízii sa netešia zvláštnej obľube ich vrchností. Spomeňme iba mnohé zmeny vysielacieho času uvedeného žánru v televízii aj v rozhlase, alebo dramatické znižovanie finančných tokov na výrobu týchto programov.

Odložme na chvíľu úvahy o vonkajších dôvodoch nezvyčajného úspechu a skúsme začať od prameňa, teda od samotného diela, hľadať dôvody úspechu. V tiráži knižného vydania *Mimi a Líza* — tak sa totiž menuje TV seriál, podľa ktorého vznikla knižná podoba príbehu — sa dočítame, že autorkami námetu sú Katarína Kerekesová a Katarína Moláková.



ková, text napísala Alexandra Salmela a medzi menami ilustrátorov sa opäť mihne meno K. Kerekesovej. Zaujímavé rozdelenie podielu na tvorbe knihy zrejme pochádza z televíznej predlohy.

Podnadpis knihy — *Jedna má oči stále zatvorené a druhá ich má dokorán. Každá pozerá, ale spolu vidia* — odкрýva pravý dôvod záujmu. Ide o príbeh dvoch dievčat, z ktorých jedno je slepé. Výborný námet, vhodný k vianočným sviatkom teda zabodoval. Treba totiž priznať, že autorky si dokázali originálne poradiť s aktuálnym námetom, ktorý je nielen zaujímavý, ale aj potrebný. Vzťah k postihnutým ľuďom ešte stále nie je na takej úrovni ako vo vyspelých demokratických krajinách, preto je dôležité dostať problém do záujmového okru-

hu detí. Najprirodzenejšou cestou je využitie umenia a jeho emocionálnej potencie. Autorky možno intuitívne, možno zámerne vytušili, že ak spoja reálny stav slepoty s rozprávkou a handicap využijú ako prednosť pri riešení istých situácií, vytvoria pôsobivý a zaujímavý rozprávko-realistický príbeh, kde zapoja tak detské hrdinky, ako aj ich rodičov, čím zainteresujú do recepcie aj dospelého čitateľa, diváka či poslucháča.

Kým v televíznej a knižnej podobe veľkú úlohu zohráva vizualita, hlavne funkcia farieb ako dôležitý výrazový prostriedok, v prípade rozhlasovej verzie, ktorá najviac môže osloviť nevidiace deti, je najdôležitejší jazyk diela a jeho zvukové stvárnenie. A v tom je rozhlasová podoba príbehu skutočne silná (réžia Júlia Rázusová).

Zobrazenie spôsobu zmyslového vnímania sveta nevidomým dieťaťom je fascinujúco pravdivý, pričom nepôsobí ani tragicky, ani pesimisticky. Napomáha tomu jednak priateľstvo oboch dievčat, ako aj spoločné prežívanie fantastických zážitkov v rozprávkovom svete. Autorkám sa podarilo zachytiť moment, keď rodičia prestanú rozumieť svojim deťom, ale aj príčinu ich nechápavosti, spočívajúcej v nedostatku fantázie. Dospelý čitateľ si však ľahko domyslí záver, teda happyend v podobe kompletnej rodiny.

Za pozitívum treba pokladať aj niekoľko didaktických momentov zručne zakomponovaných do rozprávkového šatu, čím sa dosiahla nenásilnosť a prirodzenosť tohto dôležitého znaku detskej lektúry.

Príbeh o Mimi a Líze disponuje všetkými potrebnými znakmi umelecky pôsobivého diela, akými sú priateľstvo, láska medzi deťmi a rodičmi, dobrodružstvo, fantazijnosť, dramatický príbeh, súhra vizuálnej stránky knižného vydania s textom a mnoho ďalších vlastností, ktoré poskytli šancu nielen knižnej podobe, ale aj mediálnemu stvárneniu.

Takže, ako sa zdá, reklamu si toto dielko zaslúžilo už aj preto, že sa po dlhom pôste objavilo v televíznej podobe ako pôvodné dielo slovenských autorov. Ale v prípade rozhlasu ide o anomáliu (myslíme tu na reklamu), pretože rozhlas pravidelne vyrába a vysiela večerníčky na porovnateľnej úrovni, s menším počtom zainteresovaných tvorcov a za oveľa nižších finančných nákladov. Stačí spomenúť biblické príbehy, grécke a egyptské mýty, príbehy z Ďalekého východu, z Kalevaly, o Cyrilovi a Metodovi, rozsiahly cyklus slovenských povestí, alebo dramatizované rozprávky A. Lindgrenovej, G. Rodariho, J. Uličianskeho, L. Friedovej atď. Množstvo kvalitných rozprávok svetových a slovenských autorov odznelo

a odznieva v éteri aj bez podpory takejto masívnej reklamy.

Ale odhladnúc od uvedených skutočností sa treba tešiť, že sa deťom na všetkých úrovniach ponúklo zaujímavé a hodnotné dielo.

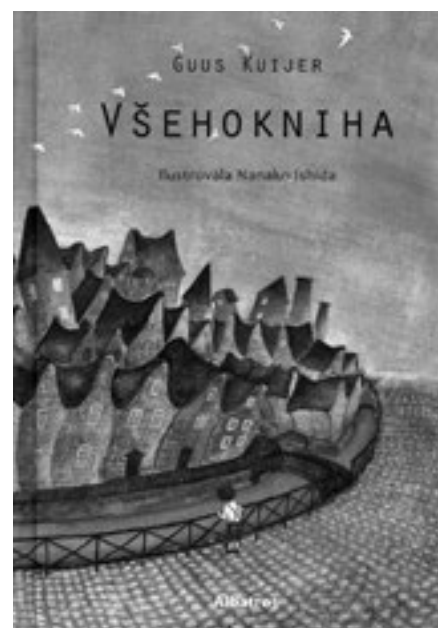
MARTA ŽILKOVÁ

GUUS KUIJER: VŠEHOKNIHA

Z nizozemského originálu *Het boek van alle dingen* preložila Magda de Bruin Hübllová. Ilustrovala Nanako Ishida. Praha: Albatros 2013. 120 s. Odp. red. Petr Eliáš.

Už jste někdy viděli na vlastní oči pršet žáby nebo rudou vodu v akváriu? Je vůbec možné spatřit v reálném světě ježibabu, která během chvíličky začaruje strašlivé psisko Zadkohryze v roztomilého a poslušného pejska? Ale není ježibaba jako ježibaba. Některé ježibaby vůbec nejsou strašidelné, a dokonce umí léčit dětskou duši. Zní vám „vrzající kožená noha a ruka s jedním prstem“ jako popis krásné princezny? Že ne? Právě o tom, že to s věcmi ani s lidmi není tak, jak se nám na první pohled jeví, píše nizozemský autor Guus Kuijer ve své *Všehoknize*.

To jednou přišel k panu Kuijerovi postarší pán s bílými vlasy a pleší na temeni. Přinesl si s sebou vzpomínku na kousek svého života z doby, kdy mu bylo devět let a kdy začínal objevovat některé z nejcennějších lidských hodnot. Byl toho času velmi nešťastný a jeho největším přáním do budoucna bylo „stát se ŠŤASTNÝM“. Znamenalo to pro něj víc, než stát se například hasičem nebo soudním radou. Díky setkáním s některými lidmi, od kterých by to vůbec nečekal, zjistil, že se člověk může stát šťastným, ale



nejdřív se musí především přestat bát. Tomáš, tak se ten klučik jmenoval, měl bigotního otce, který tyranizoval celou rodinu včetně toho, že trestal fyzicky nejen jeho, ale také maminku. V této bezvýchodné, tíživé situaci se Tom setkal se dvěma „anděly“. Ti Tomovi ukázali, že život může být krásný, pokud jsou k sobě lidé ohleduplní a respektují se. Prvním „andělem“ byla sousedka, paní Terezínská — ta, které se všechny děti v okolí bály a říkaly jí ježibaba. Druhým „andělem“ se stala o sedm let starší Eliška, která má místo nohy protézu a na jedné ruce jí kromě malíčku chybějí všechny prsty.

Všehokniha je postavena na kontrastu krásného i smutného v lidských vztazích. Tématy, jež otevírá, a způsobem vyprávění zaujme jak děti, tak starší čtenáře. Díky citlivě vykreslené hlavní postavě Tomáše, který se setkává s nespravedlností a se světem, v němž mnoha věcem nerozumí, je čtenář veden k zamyšlení nad otázkami, mnohdy až filozofickými — jak je důležité nenechat se ve svých soudech ovlivňovat obecnými předsudky a mechanicky přijímanými názory druhých, že autoritativní lidé, kteří bývají považováni za vnitřně silné, jsou ve skutečnosti mnohdy velmi slabí, a tak nenalézají lepší prostředek jak získat sebeúctu než si ji vynutit násilím (právě tak jako Tomův otec). Autor otevírá otázky úcty, cti, důstojnosti i bezmezné poslušnosti a řeší i velmi citlivé problémy související s vírou a nebezpečným dogmatismem, do něhož může slepá víra přerůst.

Poetické ilustrace Nanako Ishidy ponechávají čtenáři dostatek prostoru pro jeho vlastní fantazii. Zajímavým nápadem je to, jak ilustrátorka využívá dva druhy papíru — na některých stránkách vytištěných na pauzovacích papírech jsou Tomášovy sny a vize, které se promítají do obrázků reálných situací, v nichž se hlavní hrdina ocitá.

Zdálo by se, že *Všehokniha* musí mít alespoň tisíc stran, když se v ní nalézá tolik podnětů k přemýšlení. Ve skutečnosti jich má jen něco málo přes sto a ani na jedné vás neuspí.

MARKÉTA NEDEVOVÁ

LUCIE SEIFERTOVÁ: POHÁDKA O BRUNCVÍKOVÍ

Text a ilustrace Lucie Seifertová. Praha: Petr Prchal, 2012. 56 s. Editorka Hana Benešová.

Lucie Seifertová absolvovala Hollarovu střední odbornou školu výtvarnou a později pokračovala ve studiu na AVU u profesora Jiřího Sopka. Působila jako grafika v různých časopisech (např. v *Ohníčku*), ilustruje učebnice (Jan Pr-

chal: *Populární hudba ve škole*, 1998), cestopisy (Martin Mykiska: *Byl jsem rok v Antarktidě*, 2001), ale především vytváří autorské knihy, ve kterých převládají historická témata. Debutovala v roce 1999 prostorovým leporelem *Tajemná Praha*. Velký ohlas měly její *Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí* (vydal — jako i ostatní její knihy — Petr Prchal v roce 2003).

Na tento úspěch se pokusila Lucie Seifertová navázat dalším projektem s názvem *Dějiny pro nejmenší*, v němž se snaží prostřednictvím ilustrací a minima textu přiblížit nejznámější příběhy naší historie a pověstí již dětem od dvou let. Celý cyklus má pět částí (*Pohádka O Bruncvíkovi*, *Pohádka O Karlu IV.*, *Pohádka O Horymírovi*, *Pohádka O Cyrilovi a Metodějovi*, *Pohádka O husitech*).

Pohádka o Bruncvíkovi je prvním dílem tohoto cyklu. Jde, jako i v dalších případech, o ryze autorské dílo, neboť Lucie Seifertová vytvořila text i ilustrace. Ilustrace tvoří stěžejní část a jsou doplněny opravdu strohým textem — jednou větou nebo dokonce, v souladu s tím, co se na obrázku odehrává, pouze emotivním citoslovcem. Celostránkové obrázky zaujmou příjemnou výraznou barevností a situačním humorem.

Příběh je otevřen zachycením zamyšleného a odhodlaného Bruncvíka osamoceně stojícího na jevišti (snad jevišti dějin) s rozhrnutou opou. Úvodní obrázek je doplněn textem „*Kdysi u nás panoval kníže Bruncvík a ten si moc přál mít ve znaku lva.*“ Na dalších stránkách se formy výtvarného zpracování situací různě proměňují. Někdy dvoustránka zachycuje jedinou situaci: Bruncvík s družinou odjíždí a žena mu mává z oken hradu. („*Mohl ho získat jen díky velkému hrdinství, proto se vydal do světa. Doma na něho čekala milovaná manželka.*“) Stránka však může být jen jednou fází dynamické dramatické situace. Např. bouře je postupně zachycena na sedmi. Stránka však může sloužit i jako detailní záběr, třeba ukázat zblízka Bruncvíkův zářící meč („*Naštěstí Bruncvík náhodou našel kouzelný meč.*“) Na konci příběhu se Bruncvík objevuje opět na stejném jevišti jako na začátku. Je to však již jiný Bruncvík — tváří se vítězně, nad hlavou mává kouzelným mečem, doprovází ho lev, který je namalován i na Bruncvíkově štítu. „*A Bruncvík si mohl do svého znaku namalovat lva.*“ Úplný závěr je však tvořen jakýmsi epilogem, který příběh zasazuje do širšího kontextu a odkazuje k legendě o meči a blanicích rytířích.

Snad proto, že je celý cyklus určen čtenářům od 3 let, jsou jednotlivé části označovány jako pohádky. To vytváří jistý terminologický nesoulad (i když Bruncvíkův příběh je oprav-

du spíše pohádkou), který by mohl děti později mást a znejasnit jim rozdíl mezi pohádkou a pověstí. Neutrálnější název (např. vyprávění) by takovému váhání předešel.

V prvním díle cyklu — *Pohádce o Bruncvíkovi* — autorka projevila všechny přednosti své tvorby: Výrazný grafický projev spojený se schopností vnést humor i do vážných situací, aniž jsou zneváženy. V případě zpracování reálných historických témat v dalších částech cyklu však tento přístup s sebou nese úskalí. Ve snaze o co nejstručnější a nejpřehlednější zachycení tématu dochází ke zkreslení a někdy se objevují i věcné chyby, např. v *Pohádce O Cyrilovi a Metodějovi* se uvádí: „*Nebyla ani televize, neexistovala jediná kniha napsaná naší řečí. A tak ji Cyril a Metoděj pro nás napsali, protože naši řeč dobře znali.*“

Je důležité seznamovat děti s národními dějinami již od velmi útlého věku. Hravý přístup (někdy však až na hranici podbízení) ke zpracování látky, který k tomu Lucie Seifertová volí, děti nepochybně zaujme. Je ale otázka, zda jde dohromady s historickými látkami, jakými jsou příběhy Cyrila a Metoděje nebo Karla IV. Drasticky zjednodušená forma, kterou si autorka a ilustrátorka oblíbila, je ještě únosná v případě pověstové látky s prvky pohádky, jakou je Bruncvík. V ostatních albech je však více než problematická.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

PRDLÉ POHÁDKY: OD DEVÍTI KOMEDIÁLNÍCH HERCŮ A JEDNOHO SCÉNOGRAFA

Ester Kočíčková, Jakub Žáček, Lukáš Pavlásek, Lumír Tuček, Marek Čpín, Marie Ludvíková, Miloš Knor, Petr Vydra, Tomáš Matonoha, Václav Neužil: Prdlé pohádky. Ilustrátorka Gunilla Jähnichen. Grafická úprava a návrh obálky Bohdana Leederová. Praha: Hodná holka, 2013. 128 stran. Odborný redaktor Jiří Zbořil. Jazyková lektorka Ludmila Palatová.

Prdlé pohádky jsou souborem příběhů deseti různých autorů — umělců různých profesí, kteří se setkávají jako účinkující v pořadu stand up comedy *Na stojáka*, kde také údajně vznikl i nápad na tuto knihu.

Rozeřná kniha je velkoryse vytištěna na křídovém papíru a je vázána v tvrdých deskách. Velký prostor je ponechán ilustracím Gunilly Jähnichen. Její temperové obrázky, které navozují dojem dětské práce, pokrývají vždy celou plochu stránky.

Autoři, jak lze očekávat, přistupují k pohádkám netradičně, hledají pro pohádku nety-



pickou strukturu, formu, téma i jazyk. Najdeme zde pohádku o vysavači, o špagetě, pohádku, která má tři konce, pohádku postihující technické vymoženosti dneška atd.

Autoři nabourávají všechna pohádková pravidla: Jedna princezna má vousy, jiná kradе zuby, chlapci propadají kouzlu obrazovky... Veršované pohádky, zdá se, že vědomě, nerespektují rytmus: „Kouzelný je! Má rád chyby/vše, co se ti málo líbí, /špínu, bolest, pihy, pláč, /vysaje tvůj vysavač...“ (s. 15), pracují s prvoplánovými obrazy: „Hadici má jak slon chobot/hubici jak obří robot/a když, co chci, vysaje /tak si pěkně pohrajem!“ (s. 15) a rýmy: „Vysavač je prostě lux /ví to celý Benelux“ (s. 17).

Nápady jsou to skutečně „prdlé“. Je však třeba říci, že to, co vychází při improvizovaných vystoupeních před diváky a působí vtipně, může v psané podobě vtip a grácii ztratit.

Navíc, přestože se autoři snaží být velmi neotřelí, jejich příběhy prozrazují jasnou inspiraci jinými autory: Dobrodružství malé špagetky — M. Macourek: O makarónech, které šly na procházku, Tři sestry — J. Werich: Tři sestry a jeden prsten, O nebojácném Vendovi — J. Werich: František Nebojsa. Bohužel však žádná z „prdlých“ pohádek kvality výše zmíněných vzorů nedosahuje.

V několika pohádkách je patrná snaha čtenáře poučit: Důležité je smát se s někým (O princezně, která ukradla zuby), mít chyby je lidské a krásné (O princezně a vysavači), je důležité umět si hrát a nejen sedět před počítačem či televizí (O nebojácném Vendovi) atd. Tato didaktická snaha však působí neuměle a kostrbatě: „V kouzelném luxu je všechno, co překáží/pih ani jizev si nikdo moc nevadí/nikdo též nechce být tlustý či šedivý /ani ty, princezno. No, já se nedivím! Jenomže všechno tu patří už

k životu/nemůžeš každý den užívat sobotu. / Stejně jak pomněnka navždycky nekvete, /prach vždycky sedá si, kde koště nemete!“ (O princezně a vysavači, s. 20). Nebo „A co když ti dám všechny počítačové hry na světě?“ zvyšoval čaroděj nabídku. Tady se Venda trochu zarazil. Pak si uvědomil, že do jeho starého počítače by se stejně nevešly a zařval: „Nééé, přišel jsem děti osvobodit. A hlavně Majku,“ dodal, když viděl, že některé děti se na něj tváří dost lhostejně.“ (O nebojácném Vendovi, s. 50)

Při čtení Prdlých pohádek silně vnímám snahu být za každou cenu vtipný, vyjít vstříc dětskému vkusu diktovanému celebrity, podbízet se dětem odkazy k moderním vymoženostem, současným trendům či vyměšování..., zkrátka být free, cool a in. Jako by autoři nevníмали děti jako partnery, podceňovali jejich důvtip a vše servírovali prvoplánově a programově.



Kniha je určena čtenářům od pěti let. Jsem si jistá, že existuje mnoho děl, která děti tohoto věku budou bavit a zároveň rozvinou jejich vkus, obohatí jejich slovní zásobu a zaujmou i dospělé, které je dětem budou číst. Prdlé pohádky však mezi taková díla nepatří.

MICHAELA LAŽANOVÁ

BOŘIVOJ SKLENÁŘ: REYNEK — BOŘÍKOVA ŘÍKADLA

Nová říkadla napsal Bořivoj Sklenář v roce 2014 přímo k originálům Bohuslava Reynka. Koncepte knihy Petr Špaček a Zdeněk Sklenář. Grafická úprava Anna Divišová a Aleš Najbrt (Studio Najbrt). Leporelo vydaly společnost BigMedia a Galerie Zdeněk Sklenář v Praze u příležitosti výstavy Reynek — génius, na kterého jsme měli zapomenout, pořádané ve dnech 16. 4.–31. 7. 2014 ve Valdštejnské jízdárně v Praze. Redakce Simona Vladíková.

„Zrodila se báseň!“ Pamětníci předrevolučních dob si jistě vybaví, že tento optimismem sršící titulok oznamoval čtenářům Rudého práva, orgánu ÚV KSČ, že světlo světa právě spatřil další skvost normalizačního veršotepectví z pera takových „hvězd“ „angažované“ české poezie, jakými byli např. Ivan Skála, Donát Šajner nebo Jan Pilař.

„Zrodila se báseň!“ povzdechl jsem si nad leporelem, které jsem si koupil na výstavě grafického díla Bohuslava Reynka, jež se koná letos od dubna ve Valdštejnské jízdárně v Praze. Výstava byla beze sporu mimořádnou událostí (i když jsem přesvědčený, že by nad její bombastickou propagací Bohuslav Reynek nevěřičně kroutil hlavou). A nápad vybrat z Reynkova díla některé obrázky a sestavit z nich knihu pro

děti, lze jen přivítat. Avšak to, co vzniklo, bohužel nelze nazvat jinak než podraz na čtenáře.

Autoři „konceptu knihy“ se uchýlili přesně k takové lsti, kterou používají někteří bezskrupulózní komerční nakladatelé dětských knih, kteří vydávají všelijaké výbory klasických pohádek v neomaleně pokroucených podobách, přičemž je na obálce zaštiťují jmény, jež mají u kupujících zabrat jako značky dobré kvality: Němcová, Erben, Andersen... V tomto případě je na titulní straně leporela vyvedený zvětšený podpis Bohuslava Reynka, ale to, že verše, které jeho grafiky doprovázejí, Bohuslav Reynek nenapsal, je decentně uvedeno miniaturním písmem až v tiráži: „Nová říkadla napsal Bořivoj Sklenář v roce 2014...“

Ponechme stranou to, že by se při dobré vůli daly najít v Reynkově díle i takové verše, které by mohly oslovit děti (i když patrně ne předškolního věku, jemuž bývají většinou leporela určena) a respektujeme záměr Petra Špačka a Zdeňka Sklenáře doprovodit Reynkovy grafiky současnými básničkami a podívejme se na výsledek: Ten působí na první pohled lákavě: Leporelo tvoří dvanáct citlivě vybraných grafik Bohuslava Reynka, většinou se zvířecími motivy. Jenže ve chvíli, kdy se začnete do textů, které je doprovázejí, veškerá poezie, křehkost a hloubka Reynkových obrázků je ta tam: leporelo obsahuje jalové rýmovánky, které jsou nejen primitivní, plné nejbánálnějších rýmů typu „travička / kravička“, „písničku / sluníčku“ „cestička / babička“..., ale navíc Reynkovy obrázky většinou jen necitlivě popisují a svou prvoplánovostí a diletantismem je spíš „uzemňují“, zplošťují: „V lese spatříš ve verku / skákat jako na pérku...“, „(...) líná kočka na gauči / do taktu jim zamňaučí“, „Něžné jméno, také lásku / dej pejskovi na obrázku“...

A tak nezbyvá než se ptát: Jde o politováníhodnou necitlivost? Nebo o trapné zneužití pozdní popularity díla Bohuslava Reynka?

JAROSLAV PROVAZNÍK

TRI PRASIATKA

Réžia: Šimon Spišák

Scéna a kostýmy: Karel Czecha

Hudba: Dunčovia

Staré divadlo Karola Spišáka v Nitre

Premiéra: 20. 12. 2013

Na divadelné predstavenie určené deťom treba chodiť s deťmi, lebo premiéry, ktorých sa zúčastňujú dospelí, nikdy neodrážajú skutočný zážitok z intencionálneho diela. Je zábavné sledovať reakcie detského diváka, nad ktorým

mnoho odborníkov láme palicu. Vo všeobecnosti platí názor, že dnešné dieťa nemá záujem o knihu či divadlo, lebo je zahľtené televíziou a počítačmi, nebaví ho klasická rozprávka, lebo je navyknuté na rýchle a vzrušujúce naháňacky v animovaných filmoch atď. Napriek tomu aj dnešný detský divák chce rozprávku, no prirodzene s iným príbehom, vypovedajúcim o jeho svete, využívajúcim živý jazyk, poskytujúcim zábavu i poučenie bez vnucovania sa a didaktizovania. Ale kto napíše divadelnú rozprávku, rešpektujúcu uvedené požiadavky tak, aby unikla veľkému nebezpečenstvu plytkosti a nepadla do osídiel komerčnosti a myšlienkového prázdnoty?

Aká je situácia v oblasti divadelnej rozprávky? Mnoho starších autorov sa odmlčalo, divadlá hľadajú záchranu v adaptáciách klasických rozprávok v modernejšom šate, pôvodných autorských rozprávok je ako šafranu. A tu zrazu — stal sa zázrak.

V Starom divadle Karola Spišáka v Nitre uviedli známou rozprávku o troch prasiatkach. Autorom scenára bol Šimon Spišák, predstaviteľ tretej generácie divadelnej rodiny Spišákovcov. A ako sa hovorí, jablko nepadá ďaleko od stromu, aj Šimon Spišák, absolvent DAMU, skúša písať, hrať i režirovať. Z rukopisu hry *Tri prasiatka* vidno, že autor vie, čo je postmoderna i postpostmoderna, že má skúsenosti z divadelnej Prahy, vie, že divadlo musí naraz osloviť niekoľko diváckych generácií, teda okrem centrálnej dejovej línie musí obsahovať aj rovinu určenú dospelému divákovi. Keďže jeho hra toto všetko obsahovala, prítomné detské obecenstvo bez dychu sledovalo dej, zabávalo sa na situačnom i slovnom humore, aktívne sa zapájalo napr. do budovania domčekov a pod. Dôležitý bol úvod, teda hra jedného z prasiatok s malými figúrkami, pripomínajúcu boj v počítačových hrách. Diváci sa hneď naladili, lebo videli čosi, čo im bolo dôverne známe. Divadlo zaujalo známym momentom a odštartovalo zvedavosť a očakávanie ďalších prekvapení, ale aj poučenie typu, že za hlúposť treba platiť alebo že vlk nemusí vždy zožrať prasiatka. Divadelný príbeh totiž využíval nielen pôvodný text o prasiatkach, ale aj ďalšie, ktoré mali v príbehu vlka, pričom urobil zásadný rez do klasickej výstavby sujetu a z vlka urobil pozitívnu postavu, čo sa ukáže až v závere rozprávky v podobe nečakanej pointy. Vlk totiž nenaháňa prasiatka, ale uteká pred políciou. Tu vyhovel autor požiadavke dnešného detského príjemcu, odmietajúceho negatívne riešenia a zlé konce.

Prostredníctvom postavy vlka sa dostávajú do klasickej rozprávky súčasné prvky. Vlk je totiž zobrazený ako rocker, vlastní motor-

ku, porušuje pravidlá a naháňa ho neschopná polícia.

Aj dospelý divák si príde na svoje pri lákaní prasiatok do volieb ponúkaním kukurice či zobrazením neschopnej polície a mnohých ďalších narážok na aktuálne spoločenské nedostatky.

Okrem originálneho textu s využitím interaktivity a prvkov z animovaných filmov s typickou naháňackou zaujme aj réžia Š. Spišáka, založená na pružnom striedaní jednotlivých výstupov, na kreativite hercov, originálnej hudobnej a zvukovej zložke (živá hudba), a predovšetkým na vynikajúcom využití scény. Divákovi usadil do sály z dvoch strán na podušky, čím sa mu otvoril veľký hrací priestor s malým množstvom rekvizít. Réžisér využil všetko, čo bolo v sále — kabínu osvetľovača, vchod do sály, viacúčelové rekvizity — koryto, sud a kontajner, filmovú projekciu či tieňohru atď. Zaujímavé bolo prepojenie exteriéru v podobe filmu a interiéru, kde sa pohybovali živé postavy, čím sa priestor zväčšoval, naberal rýchlosť a pripomínal iné médium (napr. počítačové hry).

Osobitne treba oceniť prácu Karela Czecha, autora kostýmov a scény, hudobnú zložku v podaní Karela Czecha, Heňa Vargu a Šimona Spišáka a v neposlednej miere aj herecké kreácie omladeného súboru v podaní Andrejky Ballayovej, Katky Petrusovej, Agátky Solčianскеj a Miloša Kusendu.

Staré divadlo Karola Spišáka v Nitre, ako sa zdá, omladnieva a ukazuje sa, že mu to veľmi pristane. A keďže nejde o prvé výrazné predstavenie, zdá sa, že s nastúpenou cestou to myslia veľmi vážne, čo by si mala začať všímať aj odborná societa.

MARTA ŽILKOVÁ



SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Anežka Navrátilová: Reflection in Drama Education — Reflection represents one of the grounding stones of every well-prepared drama lesson, be it process drama, devising theatre, workshop of theatre games or drama in education. Reflection significantly enhances the efficiency of the learning process. It can take on various forms and scopes, but it should never be missing entirely. The present study, presented as a diploma work at the Dpt. of drama in education of the Faculty of Theatre in Prague, deals with the following issues: Defining reflection, Identifying the goals both of the lesson and its reflection part, Organisational forms of reflection, Methods of reflection and Issue of formulating questions.

DRAMA-ART-THEATRE

František Zborník: Children's Stage No. 43: Craving for Storytelling — Critical notes on the 43th Children's Stage national festival held in June 2014 in the East-Bohemian town of Svitavy. František Zborník, who was himself one of the lecturers, provides an overview of performances, paying special attention to the ones he found particularly inspiring: *Jednou v Chelmu* (Once Upon a Time in Chelm) written to the motives of a story by Isaac Bashevis Singer and performed by children from the Basic School of Arts in Liberec; *Karkulkoviny*, variations on the well-known story of the Little Red Riding Hood staged by the Basic School of Arts in Prague 3; *Bert and Naďa*, devising theatre by the Basic School of Arts in Turnov; *Jóóó, ty matky* (These Mothers...), a dramatisation of a horror story by Brian Jacques performed by the group from the Basic School of Arts in Ostrov; and *Trpaslík byl lesa král* (The Dwarf was the King of the Forest), a theatre and dance performance by a group from Prague 5.

Gabriela Sittová: Where we Learn Most about Children's Poetry Reciting — Notes on the forms of children's poetry reciting and its purpose, ensuing from the national workshop in Svitavy. The author ponders over ways in which poetry reciting can stimulate children's interest in poetry and fiction.

Klára Fidlerová: Teacher to Teachers, Teachers to One Another — Report on a workshop led by the British drama teacher Michael Supple during the Children's Stage national festival. The reporter, a drama teacher at the secondary school of pedagogy in Čáslav, describes in detail the course of the workshop and the steps taken by its leader, appreciating most of all his systematic planning and structuring of various types of drama lessons.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Machková: One plus one is more than two or What is it „visual arts drama“? — Professor of the Dpt. of Drama in Education (Faculty of Theatre, Academy of Performing Arts, Prague) prepared an enquiry about possibilities of combining methods of drama and visual arts education. The *Creative Drama* (*Tvořivá dramatika*) presents the first two contributions — one by **Martina Lachmanová**, lecturer of the National Gallery Prague, the other one by **Veronika Blažková**, teacher of the visual arts from Basic School of Arts, Olomouc.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Aleš Povolný: Joining Music with Drama Education — A review of the book by the Slovak drama teacher and music composer Belo Felix.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Anna Hrnecková: Can Theaters and Schools Collaborate? A Few Notions from the Symposium „Ways towards Collaboration between Theaters and Schools within Czech and German Context“ — On the first day of this symposium organised by the National Moravian and Silesian Theatre in Ostrava, three lecturers from German-speaking countries shared their experience: Constance Cauers, theatre lecturer from the Schauspielhaus Graz, Michael Hess, dancer and choreographer from Germany, and Daniela von Vorst, a Czech teacher of drama working in Hamburg. The event was held with the support of the Czech-German Fund for the Future, NIPOS and the Goethe Institut. It pro-

ved that education through theatre is no more a novelty in the Czech Republic. „There are theatres offering educational courses, there are university-educated professionals in this field and there are artists focusing on theatre education. However, an equally important finding is that there are also schools and teachers who participate in this education with their students,“ writes the reporter. Feedback from participants showed that they have progressed beyond gathering general information on the principles and benefits of theatre education and seek particular examples and ways of applying it actively in their work.

Marta Žilková: Encounters (Stretnutie, Setkání, Spotkanie, Találkozás) 2014 — Report on the 16th festival of theatres and theatre schools held in Nitra, Slovakia, focusing particularly on theatre for children and youth.

Jaroslav Provazník-Gabriela Sittová-Klára Fidlerová-Lucie Šmejkalová-Jindřiška Bumerlová-Jakub Hulák-Michaela Lažanová-Marta Žilková-Markéta Nedeřvová: 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 44

The text supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) brings the script to the performance *Jednou v Chelmu...* (Once Upon a Time in Chelm), which ranked among the most interesting ones at this year's Children's Stage festival in Svitavy. Drama teachers from the Basic School of Arts in Liberec **Libuše Vrtišková Hájková** and **Michaela Homolová** have dramatised the story Lemel & Tzipa written by **Isaac Bashevis Singer** to stage it with their children's group. The script is accompanied by methodological notes on the genesis of the performance and the source — the original literary text which the children worked on together with their teachers.

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Anežka Navrátilová Reflexe v dramatické výchově | 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Dětská scéna 2014: 43. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 43. celostátní přehlídka dětského divadla | 20

František Zborník Dětská scéna s číslem 43 aneb Volání po vyprávění příběhu | 24

Gabriela Sittová Místo, kde se dá o dětském přednesu naučit nejvíce | 27

Klára Fidlerová Učitel učitelům, učitelé sobě | 31

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁNÍ

Eva Machková 1 plus 1 je víc než 2 aneb Co je to výtvarná dramatika? | 38

Martina Lachmanová Inspirativní způsob práce pro pedagogy i žáky | 38

Veronika Blažková Možnosti propojování výtvarné a dramatické výchovy | 39

REFLEXE RECENZE INFORMACE

Aleš Povolný Jak propojit hudební a dramatickou výchovu | 40

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Anna Hrnecková Dokážou divadla a školy spolupracovat?

Postřehy ze symposia Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu | 41

Daniela von Vorst TUSCH — německý projekt spolupráce divadel a škol | 44

Marta Žilková Stretnutie, Setkání, Spotkanie, Találkozás 2014 | 44

Jaroslav Provazník–Gabriela Sittová–Klára Fidlerová–Lucie Šmejkalová–Jindřiška Bumerlová–Jakub Hulák–

Michaela Lažanová–Marta Žilková–Markéta Nedeřvová Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež | 46

DĚTSKÁ SCÉNA 44

Libuše Vrtišková Hájková–Michaela Homolová Jednou v Chelmu... | 1

Libuše Vrtišková Hájková–Michaela Homolová Jak jsme se vydali do Chelmu | 13

Isaac Bashevis Singer Lemel a Tzipa | 15

TD 2

2014