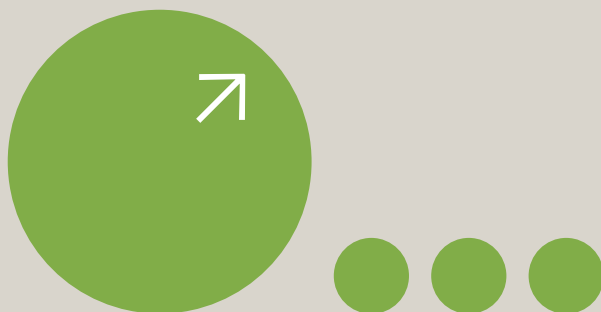
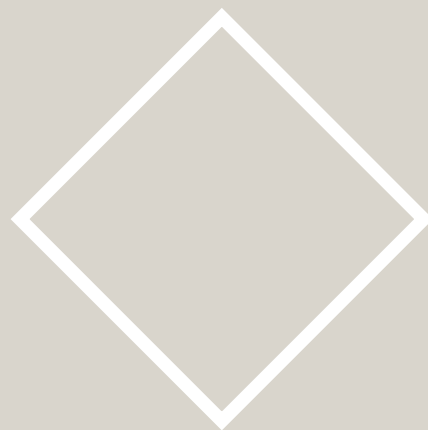


TVOŘIVÁ 3 | 2016 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXVII | ČÍSLO 79 | ISSN 1211-8001



DIVADLO VE VÝCHOVĚ A CO S NÍM?

**PŘEHLÍŽENÁ MLÁDEŽ GENERACE APP:
OBHAJOBA INTEGRACE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ DO PROCESUÁLNÍHO DRAMATU**

V BOJI PROTI PŘEDSUDKŮM A STRACHU S NICOLOU ABRAHAMOVOU

PROCHÁZKA NEVÁBNOU KRAJINOU ČESKÝCH ČASOPISŮ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

DETSKÉ ČASOPISY NA SLOVENSKU

ČTENÁŘ DĚTSKÝCH ČASOPISŮ

NÁSTIN HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

TD 3 | 2016

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

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

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorky Anna Hrnečková a Gabriela Zelená Sittová

Adresa redakce

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

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

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

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 6. ledna 2017

CO JE DIVADLO VE VÝCHOVĚ A CO S NÍM?



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

Termín divadlo ve výchově jsme převzali z angličtiny, kde také vznikl typ divadla zkratkově označovaný T. I. E. nebo v plném znění Theatre in Education. S angličtinou někdy bývá potíž, termíny odvozené z latiny se do ní dostaly s normanštinou a anglická „splendid isolation“ se zřejmě také podepsala na tom, že slova původně latinská se nám jeví jako zcela srozumitelná a jasná, ale ve skutečnosti to bývají „zrádná slova“ (Hladký, 1990), neboť mají buď širší anebo docela odlišný význam než v češtině a ve většině evropských jazycích. Je tomu tak i s výrazem education. Čeština — mám na mysli češtinu běžnou, ne odborné názvosloví — se s latinou shoduje v tom, že educatio — výchovu — chápe převážně jako morální působení na dítě, žáka, studenta; je rozdíl, jestliže řekneme, že někdo je vychovaný, nebo vzdělaný. Angličtina slovem education označuje výchovu a vzdělávání, tj. rozvíjení mentální nebo rozumové, a označuje jím i školství. Proto český překlad divadlo ve výchově je přinejmenším zužující, a ne zvolíme-li přímo „...ve vzdělávání“, měli bychom užívat sousloví divadlo ve výchově a vzdělávání, protože mentální a rozumové je v něm nepominutelné.

Jestliže zvolíme tu posledně uvedenou variantu, pak můžeme rozlišovat dvě pedagogické formy divadla. Za prvé tu, která klade důraz na výchovu, tedy na řešení morálních otázek,

mezilidských vztahů, životních situací a dějů, globálních otázek, aktuálních problémů života. A za druhé formu, která klade důraz na věcné učení, na osvojování a prozkoumávání poznatků. To první je ostatně věcí každého divadla, každé divadlo má svou výchovnou funkci, u produkce určené dětem a mládeži zpravidla výraznější, intenzivnější, specifičtější. Kdežto divadelní prezentace odborných poznatků je specifická právě a jenom pro tento typ divadelní produkce. V tom je jeho novum, ale i problém a potíž.

Druhý specifický prvek T. I. E. je fakt, že jde o divadlo participační, do něhož vstupují diváci jako aktéři, byť jen na část produkce. V boalovském typu divadla, známém jako divadlo fórum, mají tyto vstupy přesná pravidla, v ostatních formách záleží na typu látky, tématu a autorském záměru, zda se zvolí vstupy přerušující představení, anebo zda dílna s účastníky-diváky bude předcházet či následovat.

Ať tak či tak, jsou tu dva faktory, které mají působit a působí na žáka-diváka. Ten na první pohled viditelnější a zřetelnější faktor je divadlo, tedy umění. V souvislosti s vnímáním divadla je nutno připomenout jednu z důležitých funkcí, již se liší od běžného přístupu pedagogického, a tím je fakt, že umění je vnímáno emocionálně, individuálně a subjektivně. Vedle tématu, které do inscenace vložil autor a režisér a které vnímá (či má vnímat) každý divák, bývá tu ještě cosi navíc, hleďsko, tematický prvek, poznatek, který si v tom najde divák sám, podle své vnitřní potřeby a podle svých vlastních postojů. Nicméně divadelní prostředky tu slouží k dosažení pedagogických cílů a zacílenost výchovného záměru to dost komplikuje.

Druhý faktor je ryze pedagogický, což znamená, že vstup dětských diváků do dílny má naplňovat požadavky konstruktivního, činného typu pedagogiky. Děti tedy mají mít možnost uplatnit svou tvořivost, samostatnost hledání a experimentování, mají řešit problém a rozhodovat se, zkrátka mají být opravdu spolutvůrci a partnery svých lektorů-her-

ců. Ale tento požadavek je omezen či spíš vymezen jednak faktografií, pokud je v látce obsažena v podstatné míře, jednak tím, že se účastní děti, které převážně nemají žádnou zkušenost z dramatické výchovy a o divadle mají často velmi mlhavé představy.

Skloubit všechny tyto prvky a požadavky je věc velmi složitá a ne snadno řešitelná a nepochybně mohou být v každé jednotlivé inscenaci zastoupeny v různé míře a podobě. Nicméně T. I. E. nabízí možnost zasáhnout značný počet dětí a v optimálním případě i jejich učitelů a vedle účinku konkrétního představení a jeho tématu a látky může šířit i povědomí o tom, co je dramatická výchova a jak lze učit a vychovávat „jinak“.

Má to zásadní háček: tato aktivita vyžaduje aktéry vybavené aspoň základy herectví, režie, dramaturgie i scénografie a současně i učitelství dramatiky. Takoví lidé dnes existují, jenže není instituce, která by je zaměstnávala a umožnila jim tyto nároky na plný úvazek nejen naplňovat, ale také za ně být přiměřeně zaplacení. Zdůrazňuji na plný nebo aspoň poloviční úvazek, je na tom totiž hodně práce a vyžaduje to i dost studia poznatků, lektor musí být schopen odpovídat dětem na dotazy odborného rázu. Protože programy pro školy jsou převážně provozovány v dopoledních hodinách, omezuje to okruh příhodně vybavených herců-lektorů, kteří jsou povoláním učitelé; a zdá se, že je to činnost vhodná nejspíš pro učitele LDO ZUŠ, kteří tuto kvalifikaci převážně mají, a přitom je jejich pracovní doba odpolední. Problém je, že v řadě míst žije jeden jediný učitel LDO ZUŠ, jen ve větších městech by se mohla vytvořit pracovní skupina. Je to tedy realizovatelné především v Praze, ve většině krajských měst a snad i v některých větších okresních městech.

Takže víme, co by bylo skvělé, ale obtížné řešíme, jak, kde a s kým to realizovat. Ale přemýšlet o tom můžeme, štěstí přeje připraveným a třeba jednou se naskytne příležitost či osoba...

Pokud jde o náměty a témata, je z různých nabízejících se cest poměrně schůdná ta, která klade důraz na výchovu, na morálku, vztahy, aktuální problémy a situace. Lze na to jít po boalovsku, jak činí z pražských skupin DIVADELTA.

U zrodu divadla fóra byl brazilský levicový divadelník Augusto Boal, který tuto formu divadla vyvinul jako způsob učení proletářů jak se vypořádat s kapitalisty. Jeho idea byla jasná, nekomplikovaná, témata byla volena „na tezi“. A tezovitost v ní utkvěla, i když se v Evropě změnila témata a ideje. Je to do značné míry dáno i pravidly, která určují moment, v němž má do příběhu vstoupit publikum a hledat vlastní řešení, a je zde také poměrně malý prostor pro ono subjektivní vnímání. Znamná míra přímocnosti ovšem na druhé straně umožňuje relativně snadné hledání témat i jejich zpracování, které vyžaduje zejména dobré fabulační schopnosti toho, kdo vytváří scénář. Nespornou výhodou je možnost bezprostřední reakce na aktuální problémy. V repertoáru skupiny DIVADELTA se řeší témata, jako agresivita, šikana, xenofobie, hazard, poruchy příjmu potravy, stáří a umírání, a hledají se cesty k mezigenerační komunikaci, k bezpečnému internetu, k finanční gramotnosti (viz stránky souboru www.divadelta.cz).

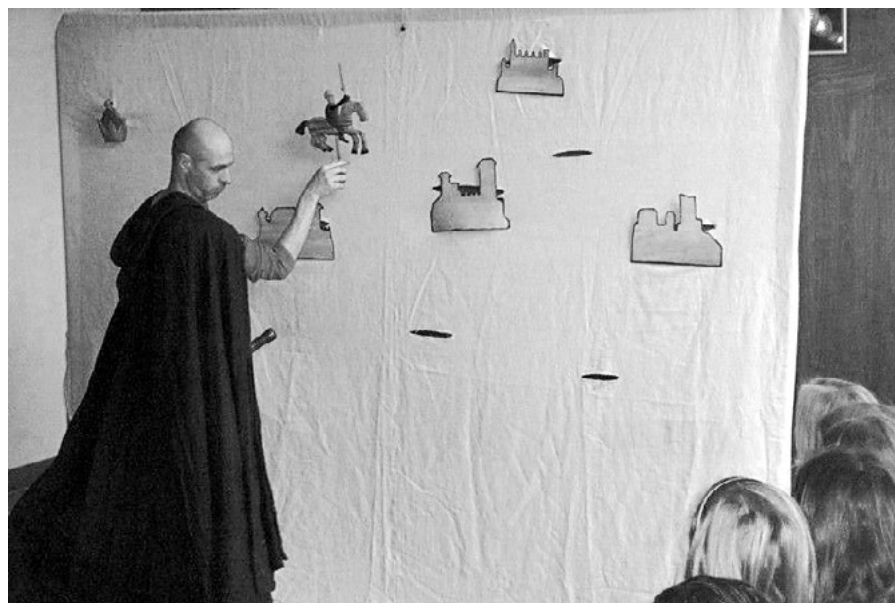
Druhý typ T. I. E., zaměřený především na výchovnou funkci, rozvíjí soubor SPOLU-POSPOLU. Základem je dobrá dětská literatura, její dramatizace, což umožňuje řešit témata složitější a často i hlubší, ale ne zacílená na konkrétní aktuální situaci nebo problém. Předností této formy T. I. E. je fakt, že příběh vytěžený z prózy nabízí možnost divadelnějšího, umělecky složitějšího a emocionálně účinnějšího působení na diváka než přístup divadla fóra. Tento typ T. I. E. vyžaduje od svých tvůrců dobré dramaturgické schopnos-



Divadlo Bořivoj: Rytíř

ti a také dobrou a dost rozsáhlou znalost literatury. K programům, které SPOLUPOSPOLU nabízí, patří *Jakou barvu má kůň?* — volně podle knížky Nathana Kravetze *Barevný koní-*

ček s tématy, jako je tvořivost, radost z tvoření, být sám sebou, pomoc druhému, záleží mi na někom, jak úspěch ovlivní chování jedince. Dále je to program *Legenda bez slunce* podle povídky Igora Chauna *Rekviem za myšího krále* s tématem hrdinství, odvahy, hledání pravdy, trestu smrti, odpovědnosti za druhé. Třetí in-



Divadlo Bořivoj: Rytíř

scenací, určenou pro mateřské školy, je *Dárek* podle stejnojmenné knížky Libuše Palečkové a Josefa Palečka na téma zacházení s dárkem, pomoci druhým, umět si jen tak hrát. Všechny inscenace kombinují hru herců a hru s loutkou (podrobněji viz www.spolupospolu.cz).

Další typ aktivity T. I. E. představuje v Praze DIVADLO BOŘIVOJ, které je zaměřeno na prezentaci učební látky, resp. na princip, který je založen na tom, že učební látku rozšiřuje a nahlíží ji z hlediska „každodenní historie“ na rozdíl od historie „velké“, která se zabývá širšími politickými souvislostmi a událostmi. Typ „velké historie“ lze spolu s Evansem charakterizovat jako „především chronologicky pojatou politiku, donekonečna a logicky se odvíjející sled neutrálních faktů“ (Evans, 1997, s. 21), a z toho divadlo sotva lze vyfabulovat. Kdežto „historie všedního dne“ umožňuje založit inscenaci na mezilidských vztazích, situacích a příbězích a podívat se pod povrch věcí. To umožňuje získat jak divadelním zážitkem, tak osobní zkušeností v dílnách vhled do obsahu věci a snad také dětem dát najevo, že i učební látka může být zajímavá. Tento přístup klade nároky na shromáždění a ověřování faktografie vázané k námětu, vyžaduje tedy buď spoluautora kvalifikovaného v daném oboru (napří-

klad historii, fyzice, dějinách literatury atp.), anebo obsáhlé čtení a hledání poznatků, jejich vzájemnou konfrontaci a ověření, konzultace s odborníky apod. Podstatný je tu fakt, že tato práce má velmi blízko k uplatňování dramatických metod ve vyučovacích předmětech a k dramatickým projektům toho typu, která

nabízejí některá dramacentra (zejm. Olomouc a Brno), do jisté míry i lektorské aktivity profesionálních divadel.

Už od inscenace *Rytíř* (viz www.divadloborivoj.cz), která se hraje od roku 2000, uvažovala principálka DIVADLA BOŘIVOJ Mirka Vydrová o další inscenaci, tentokrát na námět historie Prahy. Vrátila se k tomu někdy v letech 2013–2014, kdy jsme o tom spolu debatovaly a dopracovaly jsme se ke koncepci série inscenací z dějin Prahy, a to těch momentů, osob nebo událostí, které vývoj Prahy posunuly kupředu nebo ji učinily středem Evropy. Jako první se nabídl námět o Karlovi IV., a to zdaleka nejen vzhledem k jeho výročí. Karel IV. učinil z Prahy centrum křesťanského světa, když se stal císařem Svaté říše římské, tj. podstatné části západní a střední Evropy. Ale také vybočil z úrovně dobových (a nejen středověkých) vládců svou vzdělaností, budovatelským umem, a zejména rozmyslem a plánovitostí svých počínů. Jako nejzajímavější se nám z jeho budovatelských a zakladatelských počínů jeví založení Nového Města pražského, kde se ona plánovitost objevila nejzřetelněji v podobě koncepce urbanistické. Není znám architekt, který by byl autorem řešení, a Karel byl tedy patrně nejen iniciátorem,

ale i tvůrcem urbanistického řešení. Pozoruhodné na tom je, že jím založený model je funkční dodnes — na rozdíl od Starého Města, kde se především současná doprava uplatňuje jen velice těžce. Porovnejte si ulice a náměstí Starého Města s Novým Městem! V neposlední řadě nás k volbě tohoto tématu vedl fakt, že o založení Nového Města se dočtete v každé statí či publikaci o Karlovi IV., ale bývá tomu věnována jen velice chabá pozornost, od dvou řádků do jedné strany textu. Existuje však kniha Viléma Lorence *Nové Město pražské* (1973), kde je naopak úplně všechno, počínajíc zakládacími listinami, Karlovými cestami po Evropě a jeho poznáváním problémů středověkých měst (zejména Avignon, když se stal sídlem papeže) a geologií území, a končíc staletími vývoje. Materiál i téma výrazného rozvoje Prahy, jakož i učební látka dějepisu byly na světě. Ale na rozdíl od *Rytíře* nebyl příběh, jaký vyžaduje divadelní tvorba.

S tímto plánem jsme předstoupily před skupinku posluchačů kombinovaného studia na katedře výchovné dramatiky DAMU ve formě volitelného předmětu. Původní plán byl jeden semestr, natáhlo se to na dva, a ještě není tak docela hotovo, neboť jde o záměr víc než náročný. Nutno dodat, že námět tohoto typu vyžaduje navíc, aby se herci-lektori vyznali v látce a dovedli dětem v dílnách a event. i mimo ně informovaně odpovídat na případné dotazy, o učitelích, kteří je do-

tři roky) velký nával práce, včetně několika souběžně připravovaných projektů, a proto během zimního semestru původní zájemci postupně odpadali, až na konci zbyli tři posluchači 2. ročníku a jedna absolventka z roku 1998, která se po dlouhé mateřské chtěla opět „dostat do formy“ (Vojtěch Löffelmann, Martin Šíp, Barbora Meda Řezáčová a Eva Neumannová). Pracovali obětavě, jedna posluchačka dojížděla z Olomouce, matka rodiny to měla s čtyřmi dětmi také dost těžké a zbývajících dva posluchači se museli živit. Avšak pokud jde o možnost reprízování pro dětské publikum, problémem této skupiny je, že jsou to (logicky) učitelé, což znamená, že nemají možnost vystupovat v dopoledních hodinách. Marná sláva, budou tedy nahrazeni herci na volné noze, kteří ale nebyli u zrodu věci a dělají to — divadelně řečeno — na záskok. To je do budoucna otázkou hledání zájemců, kteří mají nejen potřebné schopnosti a vzdělání, ale také čas. A to chce hlavně trpělivost, vymyslet se to nedá.

Co lze ale promýšlet a hledat řešení, třeba u stolu, je otázka látek, které splňují dva dosti protichůdné požadavky: musí obsahovat učební látku, respektive látku na učební navazující a rozvíjející ji, ale také příběh, postavy, vztahy, situace, děj — příběh lidí, nejen města. V průběhu práce jsme společně vymysleli příběh rodiny staroměstského pekaře. Ale problém byl, že ten skoro převálcoval Karla IV.

a platných, pro divadlo ve vzdělávání valnou většinou z dostupné odborné či populárně naučné literatury a učebnic. Získávání poznatků z původních pramenů nebo z velmi náročné



SPOLUPOSPOLU: Jakou barvu má kůň?

nebo těžko dostupné odborné literatury se nejspíš vyskytne zcela výjimečně a i bez tohoto typu bádání je na tom dost velká spousta práce. Na druhé straně je tu umění, tvořivost, divadelní fikce, emoce a zážitek, což vše činí z této činnosti ono „jiné“ učení, učení prožitkem, které vzhledem k látce má dvě velké výhody. První spočívá v tom, že je schopno připoutat pozornost žáka, vtáhnout ho do jádra svého problému a učinit ho jeho osobní věcí. Druhá výhoda je, že tento přístup umožňuje na historická či jiná odborná témata se podívat z jiného úhlu pohledu, než je obvyklé ve verbálním způsobu výkladu učitele, odborníka, dovoluje podívat se na věci „zevnitř“, pátrat, co je „za nimi“. Jinak řečeno v historii to znamená pátrat, jak lidé žili a proč dělali to, co dělali. Samozřejmě, výuka dějepisu se bez onoho zasvěceného výkladu neobejde, ale ve vhodné chvíli uplatnění dramatické metody výuky dovolí studentům rozvinout představivost a i na látku „suše“ vykládanou se dívat s větším pochopením. Historikovi-pedantovi či dějepisaři, který má pocit, že mu chybí hodiny, se to často jeví jako ztráta času, ale pravý opak je pravdou, je to služba jeho věci.

Jen na okraj: Souběžně s prací na Novém Městě pražském tříčlenná skupina posluchačů téhož ročníku (Lenka Janyšová, Jan Hnilčík a Martin Šíp) uskutečnila výukový projekt na námět života a práce Marie Curie-Skłodowské, který obsahoval nejen životopisné



SPOLUPOSPOLU: Legenda bez slunce

provázejí, nemluví. První problém tvoří přirozeně čas. Jednak studenti mají v 2. ročníku (po zkrácení bakalářského studia ze čtyř na

a jeho budovatelské schopnosti. V každém případě je tu na jedné straně učební látka, jinak řečeno výběr z poznatků vědecky ověřených

údaje, ale i pasáž věnovanou radioaktivitě a jejímu objevení. Členka této skupiny je profesí učitelka chemie na gymnáziu, a projekt se tedy uskutečnil jednak se studenty nepo-

dlo, které v součtu sdílí téma. A jako schůdné pro sdělení určitých faktů se jeví dialogy dvojice průvodců, které v souvislosti s divadlem V + W zdomácněly pod názvem „forbíny“.



DIVADELTA: Pět ran pro Bertu (program s tématem zdravý životní styl, anorexie, bulimie)

vinné chemie, jednak s členy dramatického kroužku téhož gymnázia. Poznatky o tomto způsobu práce a hledání látek i metod jejich prezentace a propojování látky typu příběhového (biografie) a poznatkového (radioaktivita) se podařilo propojit, přitom ovšem aktivní účast kvalifikované učitelky tu byla nenahraditelná — do chemie si nikdo fušovat nedovolí, ale také ti „nechemici“ nemusejí pracně nastudovat to, co ze školy zapomněli, pokud to vůbec kdy pochopili.

Další potíží, jako ostatně u všech podob spojování dramatické a učební látky (např. u dramatického strukturování), je otázka jak spojit tvořivost a osobní aktivitu žáků s daností určitých poznatků (má-li jít v dějepise o bitvu na Bílé hoře, musí to bohužel skončit porážkou stavů, ať už si o tom žáci myslí cokoliv). Další problém, týkající se ovšem všech forem T. I. E., je potřeba mít ověřená fakta a nepodsouvat dětem něco, co by bylo pak nutno pracně vyvracet. Vyvážit tyto složky — poznatky versus příběh — je, myslím, tím nejtěžším úkolem u divadla tohoto typu. Je to jednak věc hledání takových částí učební látky a poznatků, které tomu jdou vstříc, jednak hledání vhodné divadelní formy.

Pokud jde o to poslední, myslím, že vhodnou formou je divadelní koláž, divadlo nikoli aristotelského typu, ale epické, otevřené, „korálková“ metoda řazení epizod, tedy diva-

Z látky zřejmě nejvhodnější budou ty, kde osudy významných a zajímavých osobností dokumentují dobu a její charakteristiku. Ale i při tomto přístupu se nabízejí další otázky: zda v inscenaci o pražském ghettu zvolit spíše divadelně zajímavou pověst o Mordechaji Maislovi (skřítci a poklad), anebo jeho historicky doložený životopis (vybudování synagogy a radnice, půjčky císařské rodině a nakonec i císařův podraz ve věci dědictví), a v jakém poměru namíchat tyto složky.

Speciální problémy přinášejí i dílny, aktivita diváků. V Rytíři se děti zapojují do aktivit, které doplňují pohled na dobu a problematiku, stávají se svého druhu herci, i když ovšem toto divadlo nemá diváka, neboť všichni — až na dvě tři učitelky — se stávají aktéry. Ale existují další možnosti: bez větších problémů je reflexe zhlédnutého a principy reflexe i její možnosti (včetně písemné, kresebné aj.) jsou ověřeny a vyzkoušeny. Další, velmi důležitá možnost je zapojit děti do řešení dilematu, vést je k rozhodování v klíčových otázkách. Tímto směrem se vydala skupina Nového Města pražského, když první dílna, „urbanistická“, vede děti ve skupinách, aby podle svých vlastních představ doplňovaly slepé, resp. poloslepé mapy Nového Města podle vlastního rozhodnutí. Problém nastává v závěru, kdy je třeba dětem říct a jasně vysvětlit a zdůvodnit, že Karel to řešil jinak než

ony — velmi podstatný problém pedagogické etiky. Jde tedy o hledání vhodných témat pro dílny, v nichž by děti řešily problém nebo hledaly varianty řešení problémů daných příběhem a jejich tvaru.

Jak řešit tyto tematické a stavebné problémy? Kde hledat látky? Kde najít lidi, kteří by mohli T. I. E. se zdarem a bez větších problémů dělat? Má to význam? Pro koho a jaký? Jakými formami spojovat divadelní umění a výchovu či vzdělávání? Neškodila by diskuse na tato témata.

LITERATURA

EVANS, Robert John Weston. *Rudolf II. a jeho svět: myšlení a kultura ve střední Evropě 1576–1612*. Přel. Miloš CALDA. Praha: Mladá fronta, 1997. 384 s. ISBN 80-204-0590-9.

HLADKÝ, Josef. *Zrádná slova v angličtině*. Praha: SPN, 1990. 188 s. ISBN 80-04-21834-2.

JACKSON, Tony (ed.). *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London; New York: Routledge, 1993. 298 s. ISBN 0-415-00610-8.

KREJSOVÁ, Marcela. *Divadlo ve výchově v Čechách v porovnání se zahraničím (Maďarsko)*. Praha, 2004. 101 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

LORENC, Vilém. *Nové Město pražské*. Praha: SNTL — Nakladatelství technické literatury, 1973. 204 s. Edice Řada stavební literatury.

NICHOLSON, Helen. *Theatre & Education*. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2009. 92 s. ISBN 978-0-333-230-20327-3.

ŠVECOVÁ, Gabriela. *Divadlo ve výchově*. Praha, 1998. 71 s. Diplomová práce (Mgr.). Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

WOOSTER, Roger. *Contemporary Theatre in Education*. Bristol; Chicago, 2007. 160 s. ISBN 978-1-84150-170-3.

WOOSTER, Roger. *Theatre in Education in Britain: Origins, development and influence*. London; Oxford; New York; New Delhi; Sidney: Bloomsbury, 2016. 294 s. ISBN 978-1-4725-9147-0.

PŘEHLÍŽENÁ MLÁDEŽ GENERACE APP: OBHAJOBA INTEGRACE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ DO PROCESUÁLNÍHO DRAMATU



NICOLA ABRAHAMOVÁ

Royal Central School of Speech and Drama,
University of London

Nicola.Abraham@cass.ac.uk

ANOTACE

Cílem tohoto příspěvku je zpochybnit názor, že zavádění digitálních technologií do procesuálního dramatu má za cíl nahrazení imaginativního světa hry. Autorka příspěvku věří, že digitální technologie mohou naopak pomoci při ponoření se do liminálního prostoru¹ v rámci dramatické hry. Generace App, generace Z, neboli generace narozená v novém miléniu tvoří novou skupinu mladých lidí, kteří jsou digitálně gramotní, kteří vyrůstají obklopeni technologiemi, jejichž zvládání je pro ně samozřejmou součástí vývoje: technologie se stává novým nástrojem hry. Záměrem této studie je předložit pádný argument pro účinnou integraci technologií do procesuálního dramatu za účelem oživení a aktualizace tohoto přístupu, s cílem obrátit pozornost k prožitkům, jež jsou této generaci

vlastní. Autorka se odvolává na projekt, který realizovala na základní škole s dětmi ve věku 8–9 let, aby na jeho příkladu obhájila potřebu využívání digitálních technologií v procesuálním dramatu a reflektovala možnosti, které tento přístup nabízí.

ÚVOD

Jsme svědky obrovské diskontinuity mezi současnou generací a všemi předchozími, „mluvíme zde o singularitě jako o události, která vše proměňuje natolik zásadním způsobem, že už není cesty zpátky“ (Prensky, 2001, s. 1). Tato singularita představuje plošné a rychlé šíření digitálních technologií. Marc Prensky (2001) navrhuje dvojí kategorizaci míry obeznámení se s digitálními technologiemi, k čemuž používá označení digitální domorodci a digitální přistěhovalci. Konstatuje, že mladí lidé generace Z (vyrůstající v novém miléniu) nebo, jak je označují Howard Gardner a Katie Davisová (2014), generace App, vyrůstají obklopeni množstvím technologických vymožeností, které se stávají nedílnou součástí jejich každodenního života. Aplikace dostupné zdarma ke stažení, počítačové hry, e-mail, internet, mobilní telefony, chatování, platformy sociálních médií a přístup k digitálnímu videu, fotografii, designu a hudbě jsou jen některými z příkladů technologických vymožeností, jež si tato současná generace přivlastnila a jež dále šíří a využívá v každodenní praxi. M. Prensky se také odvolává na práci amerického psychologa Bruce D. Perryho a tvrdí, že u mladých lidí označovaných jako generace App (mladí

lidé narozeni po roce 2000) dochází s největší pravděpodobností i ke změnám struktury mozku a změnám učebních potřeb. Při výčtu možných změn učení, které mohou být žádoucí pro účinnější oslovení mladých lidí vyrůstajících v digitální éře, vyjmenovává M. Prensky následující preference:

1. Digitální domorodci jsou zvyklí přijímat informace velkou rychlostí.
2. Mají rádi souběžné činnosti a multitasking.
3. Dávají přednost spíše obrazové informaci (grafice) před textem než naopak.
4. Upřednostňují náhodný přístup k informacím (jako hypertext).
5. Nejlépe fungují v propojení s ostatními (networking).
6. Jsou motivováni okamžitým uspokojováním a častými odměnami.
7. Dávají přednost hrám před „seriózní“ prací. (Prensky, 2001, s. 2)

Společným jmenovatelem tak může být řada ukazatelů, které souvisejí s rozvojem divergentního myšlení, pro něž je podmínkou rhizomatický přístup k informacím, jenž umožňuje osvojování nových informací spíše formou tvořivé, zkoumající a diskurzivní myšlenkové sítě než formou lineárního toku informací, kde bývají všechny spojitosti již předem naznačeny. V rozporu s touto teorií stojí test kreativního myšlení [Torrence Test of Creative Thinking (TTCT)]. K. Davisová a H. Gardner (2014) si všímají toho, že v éře generace App dochází k významnému poklesu tvořivého a divergentního myšlení především v těchto kategoriích: v oblasti dalšího rozví-

jení myšlenek, v plynulosti tvorby nápadů, originalitě neobvyklých nápadů, schopnosti tvořivého sdělování myšlenek² a odolnosti vůči ukvapeným závěrům, tj. otevřenosti myslí, zvědavosti a získávání nových zkušeností (Gardner-Davis, 2014, s. 128). V této studii se klade důraz na úpadek kreativity v důsledku vnímání života jako řady konvenčních aplikací, jež umožňují „uživateli“ vztahovat se ke světu takovým způsobem, který mu přináší vyšší míru ohodnocení, což umožňuje lepší dosažení žádoucího výsledku nebo pracovního postavení. V době zvyšující se nejistoty na trhu práce a nezaměstnanosti může tato „životní aplikace“, jako metodika zaměřená na nepřetržitou „úspěšnost“ v neoliberálním světě, přinést zklamání či dokonce šok, jakmile přestane přinášet „vítězství“.

Co však H. Gardner a K. Davisová opomíjejí, je tlak vyvíjený na mladé lidi v rámci vzdělávacího systému, jenž je neustále nutí používat tyto aplikace k tomu, aby byli úspěšní. Překážky a nerovnost v možnostech dosažení sociální mobility na základě úspěšnosti ve vzdělávání jsou ještě prohlubovány dalšími faktory, jejichž výčet přesahuje možnosti tohoto příspěvku. Je však důležité podotknout, že tato argumentace K. Davisové a H. Gardnera odkazuje spíše k závislosti na aplikacích než k obohacování kultury digitálního věku jejich prostřednictvím. Tato teorie závislosti na aplikacích uvádí digitální technologie jako příčinu snižování kreativity a označuje je dokonce za překážku rozvoje tvořivého myšlení, ačkoliv dle pozorování M. Prenskyho existuje ze strany mladých lidí, již se angažují v digitálním světě, volání po větších příležitostech ke kreativní tvorbě. O důležitosti podpory tvořivého myšlení mluví obšírně i Ken Robinson, který uvádí, že schopnost „tvorby originálních nápadů“ (2010), je odvozena od vrozené schopnosti divergentního myšlení: „Divergentní myšlení je [...] nepostradatelnou podmínkou tvořivosti [...], schopnost připouštět větší množství možných odpovědí na určitou otázku, různé způsoby interpretace dané otázky, schopnost laterálního myšlení...“ (Robinson, 2010)

Multitasking a rhizomatický přístup k přijímání informací, jako dovednosti osvojené v interakci s digitálními technologiemi, přirozeně podporují divergentní myšlení. Kreativní myšlení je tak propojeno se schopností řešit problémy a kriticky myslet, což je nezbytnou podmínkou lepšího porozumění světu a schopnosti stát se aktivními občany formujícími budoucnost světa.

Tento příspěvek má za cíl obhajobu spíše komplementárního než doplňkového začlenění digitálních technologií jako prostředku

k obohacení metodiky procesuálního dramatu Cecily O'Neillové, aby dokázalo vtáhnout mladé lidi, především ty, kteří pocházejí ze sociálně deprivovaného prostředí, do tvůrčích procesů, jež jsou bližší potřebám digitálních domorodců volajících po náročnějších a rychlejších metodách učení, zkoumání a tvoření.

Při zdůrazňování naléhavosti a potřeby integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu a pro jejich obhajobu je důležité zasadit ji do odpovídajícího kontextu. Divadelníci a divadelní společnosti provozující aplikované divadlo se v tomto ohledu již zdárně adaptují na použití digitálních technologií jako součásti své snahy o oslovení mladé generace. Ještě než se budu zabývat výčtem nejnovějších trendů v této oblasti, chtěla bych se zmínit o výzvách, které s sebou nese zapojení těch mladých lidí, kteří patří k nejzranitelnější části společnosti, prostřednictvím strategií aplikovaného divadla.

PROČ POTŘEBUJEME ZAPOJIT IMAGINACI?

V období od února 2008 do června 2010 jsem vedla sérii projektů s mladými lidmi v ohrožení, kteří využívali nabídky charitativní organizace pro děti v jihovýchodním Londýně. Tento výzkum byl součástí kolaborativního doktorandského stipendia [collaborative doctoral award, CDA] Rady pro výzkum v oblasti umění a humanitních věd [Arts and Humanities Research Council, AHRC]. Cílem tohoto výzkumu byla snaha lépe porozumět tomu, co pro rizikovou skupinu mládeže představuje změna a jak může praxe aplikovaného divadla takovou změnu zprostředkovat. Dále byla pozornost věnována konkrétně otázce, jak se mohou změny, k nimž dochází v průběhu dílny ve vymezeném prostoru a čase určité série setkání, přenášet i do školních lavic a života mimo prostředí školy či krizového centra. Projekt byl realizován formou dlouhodobé studie pracující s dětmi a mládeží ve věku od 6 do 13 let.

Mladí lidé, s kterými jsem pracovala, zažili ve svém životě různé formy násilí. Mnozí z nich byli obětmi trvalé sociální deprivace, propadli sítěmi sociálních služeb pro ohroženou mládež a v mnoha případech již byli vyloučeni nebo byli bezprostředně ohroženi vyloučením ze vzdělávacího systému. Rodinné struktury, jež bereme jako samozřejmost a pro které John Bowlby (2005) používá termín „bezpečné zázemí“, v němž si děti přirozeně osvojují zdravé podpůrné vazby na rodinu a kde jsou vedeny k nezávislosti, byly

buď narušené, nebo vůbec neexistovaly. Děti, které byly předmětem tak významné deprivace a nejistoty, často prokazovaly známky rezistentního chování, které se v klasických školách označuje jako násilnické a bývá klasifikováno jako poruchové. Camila Batmangilidjová (2008) říká, že děti, které byly objektem násilí, mohou vykazovat známky neadaptivního chování nebo odmítavého postoje k druhým. Michael Rönnlund a Erika Karlssonová (2006) k tomu dodávají, že existuje zřejmá vazba mezi externalizovanými problémy a chováním a odmítavými či vyhýbavými formami projevování citové vazby v adolescenci. David Misselbrook (2011) tuto podmíněnost rozporuje, když říká, že sociální konstrukty týkající se ohrožených dětí je často nevnímají jinak „než jen jako následek traumatu“ (2011, s. 393). D. Misselbrook tvrdí, že tento přístup představuje velmi omezený pohled na lidskou dispozici a že je ohrožené děti potřeba vnímat mnohem komplexněji jako produkt mnoha dalších faktorů, kterými se zabývá neurověda, obecná nauka o člověku a genetika, abychom mohli skutečně řešit problémy naší „narušené společnosti“, než obviňovat jen jeden aspekt života ohrožených mladých lidí.

Mladí lidé, s nimiž jsem pracovala, vykazovali mnohé známky rezistentního a odmítavého chování, jak jej popisuje C. Batmangilidjová a kolektiv. Pro správné pochopení tohoto kontextu je důležité zaměřit pozornost na vliv, jaký měly tyto kontextuální okolnosti na schopnost představivosti účastníků a na jejich schopnost vstupovat do fikčního liminálního prostoru v rámci improvizace. Účastníkům často připadala představa vstupování do imaginárního světa jako absurdní a i v případech, kdy přistoupili na fikční scénář, přenášeli do něj vlastní, často konfliktní skupinovou dynamiku a vztahové vzorce z „reálného“ světa školy a prostředí krizového centra. Tento úkaz je podobný konceptu, který Augusto Boal (1995) nazývá „metaxis“ a definuje jej takto: „Když si utlačovaná v roli umělkyně vytváří představy z vlastní utlačované reality, obývá oba tyto světy absolutně a kompletně, ne pouze ‚nepřímou‘. Zde vidíme příklad jevu metaxis: stav úplné a paralelní sounáležitosti s dvěma rozdílnými autonomními světy: představy reality a reality představy. Ona se pak ztotožňuje s dvěma autonomními světy: svou realitou a představou své reality, kterou si sama vytvořila.“ (Boal, 1995, s. 43)

Jakkoliv může být tato praxe účinná při vytváření obsahů divadla fóra nebo legislativního divadla, představuje jistou „překážku“, jež brání účastníkům z rizikových skupin mládeže získat dostatečný odstup od scénáře tak,

aby se mohli kriticky zapojit a přijmout paralelní nabídky fikčního světa. Drama si zakládá na tom, že nabízí únik a osvobození představitivosti, ale když realitu pouze odráží a zkresluje intenzivním až groteskním způsobem za účelem zvýraznění konfliktu nebo vytvoření prostoru pro „rozehrání“ vylučujících forem chování v skupinové dynamice, může pak působit víc škody než užítu.

Po dobu několika měsíců jsem zkoušela celou řadu různých přístupů od divadla pro rozvoj [Theatre for Development], vyprávění příběhů [grassroots storytelling] přes spolupřetváření projektů s účastníky až po divadlo fórum, kterými jsem se snažila tematizovat nerovnost a pocity nespravedlnosti, které děti zažívaly ve školních třídách nebo v krizovém centru. Ale nakonec jsem zjistila, že žádný z přístupů, který byl zaměřený na účastníky, jim neumožňoval získat alespoň dočasný oddych od jejich zažité skupinové dynamiky a neustálého odmítání druhých. Doufala jsem, že reflektivní povaha technik participačního divadla by mohla děti vtáhnout coby odborníky na jejich vlastní světy tak, aby byly schopny začít si představovat alternativní cesty pokračující jejich stávající zkušenosti směrem k pozitivnější budoucnosti. Elizabeth Quinlanová a Wendy Dugglebyová (2009) říkají, že konzultativní přístupy k dramatu, jež vybízejí účastníky k diskusi o jejich každodenním životě, jsou klíčové pro rozvoj vstřícného postoje: „Participační divadlo [...] se používá pro utváření nových poznatků vycházejících z bezprostřední zkušenosti a přímého experimentování. Tím, že se zabýváme jak tím, „co je“, tak i tím, „co by mohlo“ a „co může být“, se překonává rozpor mezi teorií a praxí.“ (Todes, 2008; Quinlan-Duggleby, 2009, s. 207)

Tento responzivní přístup nabízí účastníkům výchozí bod pro snění o tom, co kdyby..., které může vzejít z imaginativního zapojení do procesu dramatické hry, jež nabízí příležitost k reflexi a ke snění o alternativních scénářích. Důležitost imaginace a myšlenky snění či doufání v alternativu byla nedávno zdůrazňována i na konferenci pořádané organizací Collective Encounters pod názvem *Znovuobjevování radikálního: Divadlo pro sociální změnu*. Profesor Tim Prentki a profesor John Holloway (2016) společně přišli s tezí, že být radikální nutně neznamená kritické odmítání systému, který je příčinou oprese, ale schopnost snění o možných alternativách a prozkoumávání různých možností. Oba předpoklady odrážejí mnohé z rétoriky divadla pro změnu, ale neberou v potaz problémy s představováním si změny, když je tato schopnost snění utlumena tvrdou realitou každodenního boje o přežití.

Jedno z několika východisek projektu, jejichž cílem je přimět účastníky k aktivní participaci, jsem použila v procesuálním dramatu, které jsem vedla. Setkání mělo za cíl vtáhnout skupinu šesti dětí ve věku 8–9 let do dramatu o pirátech, které zahrnovalo ztroskotání lodi, přežití na opuštěném ostrově a sadu pečlivě strukturovaných úkolů, jež měli jednotliví účastníci vykonat. Procesuální drama Cecily O’Neillové a pláště experta Dorothy Heathcoteové představují metodiky vhodné pro zapojení mladých lidí. Oba přístupy jsou komplementární s étosem čerpání z vlastních zkušeností účastníků a jejich působivosti k řešení problémů. Navíc jsou navrženy tak, aby účastníkům umožňovaly prožívat sdílenou zkušenost a věnovat úsilí scénáři, jenž může být dramaticky odlišný od jejich každodenní reality. Když se Roger Wooster (2016) zmiňuje o přístupu Dorothy Heathcoteové, všímá si, že „cítila antipatii vůči publiku a upřednostňovala samotnou cestu před cílem“ (2016, s. 32). Významné je i to, co R. Wooster říká dál: „Skrze procesy v dramatu nebo divadlo ve výchově jsou děti vedeny k tomu, aby byly schopny od kontextualizace událostí, emocí a vztahů, jež se odehrávají v rámci dramatického konstruktů v přítomném okamžiku, postupovat až k „univerzálnímu“ pozorování lidského stavu.“ (2016, s. 71) Dítě tak získává odstup, ale současně je vtahováno coby „expert“ do role ústřední postavy, která může ovlivnit směr celého vyprávění příběhu. Důraz na vytvoření kritického odstupu od mnohdy tvrdé reality, s níž jsou účastníci konfrontováni ve svém každodenním životě, představuje důležitou pobídku ke vstupu do liminálního prostoru. Victor Turner tvrdí, že liminalita „umožňuje osvobození lidských schopností poznávání, prožívání, svobodné volby, kreativity atd. od normativních omezení“ (Shepherd, 2016, s. 45). Vědomí těchto možností, jež obsahuje Turnerův výklad liminality, může vysvětlovat zájem, s jakým účastníci vstupovali do procesuálního dramatu.

Tato část vtahování účastníků do liminálního prostoru vyžadovala pečlivé plánování, abychom se během setkání vyvarovali pokračování vyhýbavého jednání, ke kterému často docházelo v předchozích hodinách. Setkání musela vždy začínat navozením pocitu zvědavosti a nadšení, což byl také důvod, proč jsem procesuální drama představila skupině takovým způsobem, že jsem do třídy vstoupila v kapitánské čepici, s papouškem, mapou pokladu, kompasem a se zvoláním: „Jdete pozdě! Tak teď honem pospěšte, loď je připravena k vyplutí!“ (Abraham, 2009). Na to se účastníci okamžitě seběhli do místnosti, ve

které se dílna konala, zatímco předtím jen velmi neochotně opouštěli svou třídu a do hodiny vstupovali bez jakékoliv známky nadšení. Okamžitě se pak s páskami přes oči, dalekohledy a patřičným přízvukem nalodili na obrácené stoly vybavené plachtami z ubrusu — a loď mohla vyplout na honbu za pokladem.

Poté co účastníci zažili a přežili děsivou bouři, kterou v průběhu plavby navozovala hudební nahrávka, dostali sérii zadání, která měli vykonat. Museli mimo jiné vybrat někoho dalšího, kdo by se chopil role kapitána a pod jeho vedením by posádka plnila zadané úkoly. To se může zdát jako jednoduchý úkol, nicméně v předchozích hodinách vykazovala tato skupina známky násilnického a agresivního chování vůči sobě navzájem, kdykoliv se někdo z nich ocitl v dominantním postavení. Tato podmíněná reakce odpovídá rezistentnímu chování jako formy sebeobrany, kterou přijali coby strategii přežití v běžném životě. Podstoupit riziko a demokraticky zvolit nového vůdce bylo tudíž pro skupinu velkou výzvou. Všechny úkoly byly vlastně naplánovány tak, aby účastníkům poskytl příležitost znovu se vyrovnat s výzvami plynoucími z jejich skupinové dynamiky a společně pracovat na splnění cílů tvůrčími prostředky. Struktura jednotlivých úkolů je podrobně rozepsána v tabulce na následující straně.

Další výzvou, kterou jsem identifikovala v reflexích svých předchozích dílen, byla má vlastní přítomnost coby zasahujícího svědka, který skupině předkládá kreativní podněty. Docházelo k tomu například v situacích, kdy jsem od skupiny chtěla něco objasnit, nebo při vedení aktivit mapujících jejich myšlenkové pochody, což mělo podnítit skupinu k dalšímu rozvíjení jejich vlastních příspěvků. Nicméně každá taková interakce spíše omezovala než podněcovala jejich příspěvky k improvizacímu objevování během setkání. Když jsem však v hodinách používala strategii učitele v roli, umožňovalo mi to „operovat uvnitř dramatického umění a ne vně“ (Heathcoteová-Bolton, 1995, s. 4). V tomto scénáři vstupuje facilitátor do liminálního prostoru fikce jako rovnocenný partner, jako člen týmu, na rozdíl od udržování supervizní nebo dohlížecí role mimo prostor dramatické hry, a může tak spoluutvářet trasu, po které se účastníci pohybují. Ačkoliv tento přístup poskytoval účastníkům příležitost k rozvoji autonomie a nabídku „uvážlivého“ jednání, představoval zároveň jasné omezení, pokud jde o celkový dopad setkání.

Bylo však zřejmé, že si účastníci setkání užívali, což se také odráželo v jejich zpětné vazbě na konci celé dílny:

Úkoly a cíle procesuálního dramatu *Piráti*

Úkol	Funkce
Úkol 1: Úkol pro prvního kapitána: Nařídít účastníkům, aby shromáždili pozůstatky ztroskotané lodi, které byly vyplaveny na pevninu. Musí z nich postavit přístřeší, do kterého se mohou všichni ukrýt před tropickou bouří. Kapitán musí také přimět posádku, aby do setmění donesla a uvařila vodu a našla potravu.	Uvést účastníky dílny do fikčního světa formou improvizace a názorným vytvářením jejich vlastního mikrosvěta na ostrově. Kapitán dává odvahu a bere na sebe vůdčí úlohu při vedení posádky.
Úkol 2: Úkol pro druhého kapitána: Vyslat účastníky na průzkum džungle a zmapování území. Všichni pak musí před kapitánem převyprávět příběhy svého hrdinství a popsat, jaká neobvyklá stvoření na ostrově potkali.	Vytvořit společné vzpomínky na jejich cestu džunglí a prohloubit kontext, jenž umožňuje další ponor do liminálního světa opuštěného ostrova. Vytvoření komunitního příběhu hrdinství, odvahy a společného přežití jako týmu, aby přesvědčili kapitána o své statečnosti. Kapitán musí ocenit posádku tím, že vyjmenuje a pochválí dosažené úspěchy.
Úkol 3: Úkol pro třetího kapitána: Nařídít účastníkům, aby nacvičili tanec, kterým mohou zahnat potenciální nepřátele, již mohou sídlit na ostrově. Nemělo by být zřejmé, kdo tanec vede, a celá skupina by se měla pohybovat synchronně.	Učit se naslouchat, podporovat, doplňovat a oceňovat nápady, s kterými přicházejí všichni členové skupiny.
Úkol 4: Úkol pro čtvrtého kapitána: Vyzvat účastníky, aby navrhli a vytvořili ochranný oděv pro případ boje s neznámými divokými bytostmi, které se na ně chystají zaútočit. Posádka má za úkol vytvořit oděv z materiálů nalezených na ostrově. Posádka pak musí kapitánovi předvést a popsat přednosti každého návrhu, aby je mohl odsouhlasit.	Podporovat tvůrčí spolupráci při vytváření společné strategie a naplnění umělecké vize v kolektivním úsilí o dosažení společného cíle.
Úkol 5: Úkol pro pátého kapitána: Při využití všech dovedností posádky nařídí kapitán účastníkům přeběhnout ostrov a přetáhnout přes něj provaz z jednoho konce na druhý. Posádka má za úkol napsat a rozvěsit po celé délce provazu na jedné straně dovednosti potřebné k tomu, aby mohl dobrý tým na ostrově přežít, a na druhé straně výzvy, které to přináší. Tento výčet je pak přezkoumán a probrán kapitánem, který nahlas čte všechny návrhy členů posádky.	Využít a reflektovat získané zkušenosti z předchozí série úkolů a popsat klíčové dovednosti a výzvy tak, jak je vnímají a zvládají jednotliví účastníci. Kolektivně analyzovat, doložit a posoudit strategie řešení problémů ve skupinové práci.
Úkol 6: Úkol pro šestého kapitána: Posádka má za úkol napsat dopisy domů, v nichž vylíčí svá dobrodružství a v nichž každý popíše své soupeřníky. Dopisy budou vloženy do láhve a poslány po moři. Poté kapitán nařídí posádce, aby se pokusila znovu postavit loď a všichni tak mohli opustit ostrov. To se jim podaří a celá skupina se triumfálně vrací domů.	Zdokumentovat dobrodružství, které skupina na ostrově společně prožila. Vrátit se domů jako nová posádka lodi, s nově vytvořenými vazbami, vzpomínkami a poznáním, že jako kolektiv může skupina společně pracovat na splnění cílů v rámci liminálního prostoru.

„Užil jsem si roli kapitána a návrháře kostýmu.“
 „Myslím, že *Piráti* byli našim nejlepším týdnem, protože jsme si přitom užili spoustu legrace a všichni jsme se mohli stát vůdcem.“

„Užil jsem si *Piráty* na jedničku, protože tam bylo hodně zábavných úkolů a taky ten kapitán a loď a celé to bylo skvělé, prostě super.“
 „A moc se mi líbila ta hra na piráty, protože to bylo jako (povzdech), myslím, že to byl náš nejlepší týden, protože jsme dělali spoustu různých věcí a ve všem jsme se vystřídali.“
 „Minulý týden byl skvělý, byla jsem kapitánem a pomáhala ostatním, jo!“
 (Výtah z hodnocení projektu, březen 2009)

Nicméně záměr vytvořit trvalejší vazby mezi účastníky projektu se nepodařilo naplnit, vytvořené vazby měly jen omezenou ži-

vnost po dobu trvání projektu. Tím mám na mysli okamžitou změnu chování bezprostředně po překročení prahu místnosti, ve které se dílna konala. Účastníci, kteří prokazovali očiividnou schopnost a ochotu zapojit se do společné tvůrčí práce uvnitř liminálního světa, do nějž vstupovali, se pak přesto vraceli zpět ke starým vzorcům chování, okřikování se, nadávání a strkání do sebe, tedy zpět k předchozímu agresivnímu a odmítavému chování. Možná to bylo dané dočasnou povahou této dílny nebo se účastníci nechali jen bezprostředně strhnout hrou, která pro ně byla spíš vytvořena, než aby ji oni sami spoluvytvářeli. Andy Furlong (2013) si všímá důležitosti aktivního zapojení mladých lidí do rozhodovacího procesu. S odkazem na manifest Bernarda

Daviese Furlong uvádí, že by mělo „jasně převažovat zacílení na mladé lidi“ jako způsob jejich zplnomocňování (2013, s. 248), jinak se vystavujeme riziku povrchní participace. Tato nedostatečná investice do udržení nastalých změn v jejich vzájemné interakci může mít mnoho příčin, ale pokud chybí trvalé zaujetí, vlastnictví procesu a plné zapojení do něj, může to vést k okamžitému návratu k předchozí destruktivní skupinové dynamice.

Následující část má za cíl nabídnout další možnosti navazování kontaktu a zapojení ohrožených mladých lidí skrze použití digitálních technologií v rámci procesuálního dramatu a diskusi o potenciálním využití a nabídce digitálních technologií v podobných aktivitách.

SOUČASNÁ PRAXE VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V RÁMCI APLIKOVANÉHO DIVADLA

V Austrálii, USA, Singapuru a Velké Británii experimentují divadelní teoretici a praktici aplikovaného divadla s fúzí dramatu, divadla a digitálních technologií. Michael Anderson, David Cameron a Paul Sutton (2016, 2012) se důrazně staví za integraci digitálních technologií do praxe, přičemž doufají, že jde o důležitý vývojový zlom v celé oblasti. M. Anderson a kolektiv tvrdí, že zapojení nových technologií může být důležitým krokem směrem k „angažovanosti v participační kultuře“ (2012, s. 471). Henry Jenkins a kolektiv (2009) poukazují na to, že prioritou vzdělávání by mělo být zapojení mladých lidí do programu gramotnosti v oblasti nových médií, a jako klíčové elementy učení definují následující principy:

1. Hra: schopnost experimentovat v rámci okolního prostředí jako nástroj řešení problémů.
 2. Předvádění: schopnost přejímat různé alternativní identity za účelem improvizace a objevování.
 3. Simulace: schopnost interpretovat a vytvářet dynamické modely procesů odehrávajících se v reálném světě.
 4. Přisvojování: schopnost smysluplně testovat a remixovat mediální obsah.
 5. Multitasking: schopnost zkoumat okolní prostředí a dle potřeby přesouvat pozornost na nejvýznamnější detaily.
 6. Rozšířené poznávání: schopnost smysluplně pracovat s nástroji, které přesahují mentální kapacity.
 7. Kolektivní inteligence: schopnost sdílet poznatky a porovnávat poznámky s ostatními při naplňování společných cílů.
 8. Úsudek: schopnost vyhodnocovat spolehlivost a důvěryhodnost různých zdrojů informací.
 9. Transmediální navigace: schopnost sledovat tok příběhů a informací napříč mediálním spektrem.
 10. Networking: schopnost hledat, spojit a šířit informace.
 11. Vyjednávání: schopnost pohybovat se napříč různými komunitami, rozpoznávat a respektovat různé úhly pohledu, chápat a dodržovat alternativní normy.
 12. Vizualizace: schopnost převádět informace do vizuálních modelů a porozumět informacím, jež tyto vizuální modely vyjadřují.
- (Jenkins-Purushotma-Weigel-Clinton-Robinson, 2009; citováno podle Anderson-Cameron-Sutton, 2012, s. 471–472)

Každý z principů v Jenkinsově seznamu se zdá být kompatibilní s Prenskyho výzvou k hledání takových forem vzdělávací praxe, které jsou interaktivnější a více využívají digitální technologie. Další přístupové body do digitálního světa ve formě podnětných a moderních technologií, ke kterým se digitální imigranti mohou stavět odtazité, jsou digitálními domorodci vnímány jako nástroje každodenní interakce. Jejich přijetí, namísto zdrženlivého přístupu k používání digitálních technologií, se tak stává v terminologii Paula Freireho aktem „kulturní syntézy“. Kulturní syntéza je ve Freireho výkladu popisována jako forma intervence, v níž se „herci, již přicházejí z „jiného světa“ do světa lidí, nechovají jako narušitelé. Nepřicházejí učit nebo infikovat či dávat, ale spíše se sami učit spolu s lidmi poznávat lidský svět“ (Freire, 1996, s. 180). Freireho umístění herce nebo člověka zvenčí, který má v úmyslu přijímat kulturu a tradice daného společenství, můžeme srovnávat s pozicí učitele, který usiluje o zapojení se do světa digitálních domorodců, kterými obvykle bývají jeho studenti. V tomto případě jsou učitelé v nevýhodném postavení coby digitální imigranti, mohou však odpovídat nabídkou vlastní investice do poznání každodenní virtuální reality svých studentů.

Julie Dunnová, Penny Bundyová a Nina Woodrowová (2012, 2014) pojednávají o projektu, který prováděly s dětmi nově přichozích uprchlíků. Rozebírají potenciál použití interaktivních technologií, tj. iPadu a dalších podpůrných médií, jako mostu k multikulturnímu přístupu k výuce cizích jazyků ve třídách s využitím metodiky procesuálního dramatu. Tento přístup se osvědčil jako vysoce efektivní, protože umožňuje účastníkům rozvíjet jejich smysl pro aktivní zapojení a autonomii při práci s obsahem, který sami vytvářejí v rámci narativní struktury a skrze vlastní angažovanou práci s technologiemi. Další výhodou, kterou uvádí J. Dunnová a kolektiv, je význam používání technologie a „bezpečného“ fiktivního rámce v prozkoumávání témat sociální integrace, aniž přitom dochází k retraumatizaci dětí uprchlíků opakovanými představami nedávných událostí. J. Dunnová k tomu poznamenává: „Klíčové v tomto kontextu bylo, že se nám podařilo najít rovnováhu mezi nabídkou emočního napojení a poskytnutím ochrany formou kritického odstupu“ (Dunn-Bundy-Woodrow, 2012, s. 483). Tato pečlivá pozornost při plánování procesuálního dramatu tak, aby bylo poutavé a relevantní, ale zároveň bezpečné, a současně nabízelo možnost identifikace účastníků s prezentovaným scénářem, může těžit právě z použití digitální

technologie. Účastníci tak měli možnost investovat do setkání vlastní energii a přispívat vlastními nápady k výstavbě příběhu ve fiktivním světě, do nějž vstupovali.

„Pozorovali jsme, jak děti využívají funkce (interaktivní) tabule a počítačových programů, a byli jsme ohromeni mírou kompetence, s jakou toto médium ovládaly, především když používaly xtranormal⁴. Schopnost ovládat výběr postav a jejich pohybů, stejně jako výběr dialogů, které postavy používaly, byla zprostředkována technologií, která v jiném vzdělávacím kontextu nebývá běžně dostupná.“ (Dunn-Bundy-Woodrow, 2012, s. 493–494)

Na tomto příkladu se dá demonstrovat, jak jsou děti schopné vedle představování nových postav oživených pomocí animačního programu řídit obsah i výstup z hodiny. Hodnotící data z těchto sezení ilustrují nárůst slovní zásoby i sebedůvěry při komunikaci v anglickém jazyce. Úspěch tohoto projektového přístupu může být úměrný míře vynaloženého úsilí ze strany účastníků a umocněný bezprostředností reakce postav, které vytvořili a s kterými komunikovali v liminálním prostoru vytvořeném na obrazovce, jež se stala součástí liminálního prostoru třídy vytvořeného prostředky procesuálního dramatu.

Susan Davisová (2012, 2014) rozvíjí představu bezprostřednosti v rámci možnosti oživení postavy. Odvolávajíc se na práci Louise Althussera, rozebírá nedávné projekty s teenagery, aby na jejich příkladu zkoumala možnost, jež nabízí tvorba společností provozujících digitální divadlo (cyberformance), které ve svých představeních používají online digitální platformy. Možnosti živé interakce za použití chatových aplikací skrze jednoduchá zobrazení postav typu avatar, které pak spolu v rámci živého představení mohou komunikovat online, nabízí spojnicu mezi publikem a herci, a jako anonymní online platforma zároveň zamlžuje, kdo a jak vlastně hraje. S. Davisová dále rozvíjí svou argumentaci týkající se potřeby vstupu na území stále více medializované kultury, odkazuje přitom na M. Prenskyho (1998) a S. Greenfieldovou (2003, s. 169) a uvádí tyto závěry z pozorování tehdejšího a nového publika: „[...] skrze nepřetržitou interakci s nástroji, které bezprostředně reagují na každou naši akci, může dojít ke změně samotných kognitivních procesů. Neustálé usilování o nové, rychlejší, výkonnější a interaktivnější medializované produkty a nástroje formuje publikum i účastníky, kteří pak budou vyhledávat představení nabízející stále intenzivnější, uspokojivější a responzivnější zážitky.“ (Davis, 2014, s. 44).

Argumentaci S. Davisové si můžeme vykládat jako obezřetné varování před rostoucím tlakem, voláním po bezprostřednosti a před možností okamžité reakce na představení i jeho samotný průběh. Nicméně tento příklon k bezprostřednosti je nejspíš součástí kulturních norem, které pohánějí digitální domorodci, a pokud tomu tak opravdu je, pak na to musíme reagovat, chceme-li s mladými lidmi navazovat smysluplné vztahy v rámci jejich osobitého nastavení. Prue Walesová (2012, 2014) rozvíjí tuto myšlenku dále, když popisuje projekt digitálního storytellingu se skupinou „ohrožených“ mladých lidí v Singapuru. Při definování digitálního vyprávěčství (storytellingu) se odvolává na výklad E. N. Skinnerové (2008), který říká, že „digitální příběhy jsou narativní konstrukce kombinující různá média“ (Wales, 2014, s. 68). P. Walesová si všimla, že bodem zlomu celého projektu, kdy se hned několik problematických mladíků začalo v procesu angažovat, byl okamžik, kdy začali získávat větší sebevědomí při použití nových technologií k vyprávění příběhů, které oni sami chtěli sdílet nebo vymýšlet. P. Walesová poukazuje na to, že počáteční zjištění vyplývající z hodnocení projektu odhalují „spojitost mezi zprostředkováním, zapojením se, sebedůvěrou, sadou dovedností a schopností komunikovat příběh“ (tamtéž, s. 81). Když se znovu odvoláme na Andyho Furlonga (2013), je důležité umožnit mladým lidem zastoupení, aniž by měli pocit povrchní participace. Na tomto příkladu je jasné, že technologie podnítila zájem skupiny, který byl dál udržován vytvářením jejich vlastních příběhů sdílených s jejich vrstevníky.

Možná to není jen samotný proces hraní si s novými technologiemi nebo moderními médii, co dokáže mladé lidi tolik zaujmout. Je možné, že tyto spojnice mohou vytvářet i artefakty, jež vznikají jako „produkty“ v rámci projektů procesuálního dramatu, digitálního divadla nebo digitálního storytellingu. Artefaktem mám na mysli nějaký objekt, který vzniká v liminálním rámci, ale liší se ve svém působení od dopadu samotného projektu tím, že — jak jsem měla možnost pozorovat ve svých skupinách účastníků — takový artefakt je schopen přežít i za hranicemi fikčního světa a může být přenesen do světa reálného. V tomto případě se pak virtuální realita stává digitálním artefaktem. Význam „uchování“ artefaktu z jiné časové dimenze popisuje i Sally Mackeyová (Mackey, 2012). Její článek se zabývá jejím vlastním vztahem k artefaktům, které neočekávaně našla na půdě. Šlo o artefakty, jež dokumentovaly školní divadelní hry, které v minulosti režírovala. Pro ni tyto objek-

ty nemají pouze vzpomínkový, ale i citový význam. S. Mackeyová si všimá toho, že objekty, které takto znovu objevila, na sebe vztaly smyslové vlastnosti, a tak během tohoto opětovného setkání se starými programy, fotkami z představení, upomínkovými tričky apod., pociťovala komplexní emoce. S. Mackeyová považuje názor Pierra Nora, že „místa paměti“ „fungují jako odezva, protilek či odpor vůči pohyblivosti nebo proměnlivosti, jež považujeme za charakteristický znak našich současných životů“ (Mackey, 2012, s. 47–48). Tekutá modernita, teorie, s níž přišel Zygmunt Bauman (2000), popisuje nestálost a neustále se proměňující a nejistou povahu našeho každodenního života, vytváří rámec, který zvyšuje významnost a důležitost smyslových artefaktů, které svému „nálezci“ umožňují znovu si vybavit události, k nimž se vztahují.

Ačkoliv se S. Mackeyová staví zdrženlivě k využití virtuálních archivů, jako je Facebook, které mají podle jejího názoru mnohem menší účinek než fyzické předměty, používání digitálních médií nepřetržitě vytváří okamžitá spojení a utváří vzpomínky generace App. Dalo by se možná diskutovat o tom, zda tyto digitální výtvořky, jež překračují hranice liminálního světa i do světa „reálného“, mohou eventuálně fungovat i jako důležité smyslové artefakty. Tyto digitální výtvořky nejsou časově omezeny dobou trvání projektu, mohou přežívat dál, mohou být sdíleny nebo se virálně šířit po internetu a oslovovat široké spektrum příjemců, přičemž se vytvářejí další sítě vzájemného propojení, jež dále prodlužují jejich afektivní a smyslovou povahu. Je možné, že se tyto digitální formy mohou stát právě tím zlomovým bodem, kdy se účastníci „konvenčního procesuálního dramatu“ v roli experta/tvůrce/uživatele stávají nositeli vzpomínek s afektivním dopadem přesahujícím dočasný práh změny, tj. mohou se stát dveřmi, kterými se vychází z workshopu rovnou do prostředí školy. Mohou také představovat důležitou „referenci“ a „konstantu“ v životě ohrožených mladých lidí, kteří nezažili pocit bezpečné základny. Je možné, že by takovýto bezpečný artefakt se vzpomínkou, kterou lze opakovaně přehrávat, mohl vyplnit tuto důležitou lidskou potřebu?

ZÁVĚR: JAKÝM SMĚREM BY SE MĚLA DÁL UBÍRAT PRAXE? TECHNOLOGIE DOSTUPNÁ PRO NÁŠ OBOR

V tomto příspěvku jsem se zabývala potenciálem, který mají digitální technologie jako komplementární nástroj procesuálního dra-

matu. Zvlášť jsem zdůrazňovala naléhavost použití tohoto kombinovaného přístupu při řešení komplexních potřeb ohrožených mladých lidí a odvažuji se tvrdit, že přetrvání změn, k nimž došlo v průběhu interakce účastníků během workshopu, můžeme dosáhnout pomocí „uchovaných“ digitálních artefaktů vytvořených a použitých v jeho průběhu. Sociálně kolaborativní povaha procesuálního dramatu navíc řeší i obavy z „antisociální“ povahy digitální přítomnosti, jež působí na mladé lidi. Howard Gardner a Katie Davisová k tomu uvádějí: „[...] odborníci na digitální technologie se domnívají, že navzdory přítomnosti mnoha forem elektronických propojení mezi sebou navzájem zažívá mnoho mladých lidí paradoxně pocit osamělosti“ (Gardner-Davis, 2014, s. 44).

Zde vnímáme rozpor mezi názorem, který zastávají H. Gardner a K. Davisová, vycházející z práce digitálních odborníků, jako jsou Cathy Davidsonová, Henry Jenkins a Clay Shirky a mnoha dalších, kteří uvažují o potenciálu využití digitálních médií podobně jako Marc Prensky, a poznamenávají, že: „[...] digitální média mohou být příslibem ohlašujícím nový věk dosud nevidané demokratické participace, dokonalého zvládnutí různorodých dovedností a znalostí a tvůrčího vyjadřování prostřednictvím různých médií, a to jak jednotlivě, tak i kolektivně“ (Gardner-Davis, 2014, s. 33).

Tento pohled je protívahou obav, jež vyjadřoval Andy Furlong, který upozorňuje na omezení participace mladých lidí v důsledku nabídky jen povrchního zapojení do rozhodovacích procesů. Digitální média mohou otevřít cestu smysluplnějšímu zapojení účastníků, kteří vítají digitální obohacení procesuálního dramatu a mohou se tak do něj zapojit prostřednictvím komunikačních prostředků, jež jsou jim jako digitálním domorodcům vlastní. Nicméně existují další obavy vznesené ve speciálním vydání periodika *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* (2012, vol. 17, no. 4), věnovaném technologiím, kde je vyjádřeno znepokojení nad ohrožením představivosti v důsledku přijímání místo odmítání začlenění digitálních prvků do dramatické praxe. Dalo by se však říct, že je pouze otázkou naší volby, zda dáme přednost technologiím, které umožňují používání aplikací, před závislostí na aplikacích. Technologie umožňující používání aplikací tak mohou rozvíjet kreativní myšlení, realizovat demokratické intence v praxi a zaváděním online a interaktivních programů umožňovat všem rovnocenný přístup. Tento postoj může dál posouvat práci Dorothy He-

athcoteové a zajistit, že zůstaneme kulturně vstřícní k mladé generaci. Pokud zvolíme odmítavý postoj k začlenění technologií do naší praxe, pak se musíme ptát proč a v konečném důsledku si připomenout, pro koho to vlastně všechno děláme.

POZNÁMKY

- 1 Jako „liminální prostor“ je zde označován přechodový prostor mezi reálným a fikčním světem, pojem liminalita a jeho odvozené tvary v textu označují přechodovou fázi v rámci dramatické hry, kdy se účastníci ocitají v prostoru mezi — mezi reálným a fikčním světem. (Poznámka překladatele)
- 2 To zahrnuje „emoční a verbální expresivitu, humornost, nekonvenčnost, živost a zanícení“ (Gardner-Davis, 2014, s. 128).
- 3 Zvolání.
- 4 Počítačový program, který byl v době realizace projektu volně dostupný. Umožňuje uživateli vytvářet animovaná videa ke sdílení.

LITERATURA

ALRUTZ, Megan. *Digital Storytelling, Applied Theatre, & Youth: Performing Possibility*. Abingdon: Routledge, 2015. 168 s. ISBN 978-0415832182.

ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul. Participation and creation in these brave new worlds: technology and innovation as part of the landscape. *RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2012, vol. 17, no. 4, s. 469–476. ISSN 1356-9783.

ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul. Participation and creation in these brave new worlds: technology and innovation as part of the landscape. In ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul (eds.). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. London: Routledge, 2016. 160 s. ISBN 978-1-138-80319-0.

BATMANGEILIDJH, Camila. Interview: Camila Batmangeilidjh, Kids Company. In Londonist Ltd. *Londonist* [online]. 14. 5. 2008 [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: http://londonist.com/2008/05/interview_camila.php.

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000. vi, 228 s. ISBN 0-7456-2410-3.

BOAL, Augusto. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Přel. Adrian JACKSON. London; New York: Routledge, 1995. xxvi, 188 s. ISBN 978-0-415-10349-7.

BOWLBY, John. *A Secure Base: Clinical Applications of Attachments Theory*. London: Routledge, 2005. xx, 204 s. ISBN 0-415-35527-3.

BURR, Vivien. *Social Constructionism*. 2. vyd. London: Routledge, 2003. 232 s. ISBN 0415317606.

DAVIS, Susan. Liveness, mediation and immediacy — innovative technology use in process and performance. *RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2012, vol. 17, no. 4, s. 501–516. ISSN 1356-9783.

DAVIS, Susan. Liveness, mediation and immediacy — innovative technology use in process and performance. In ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul (eds.). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. London: Routledge, 2014. 160 s. ISBN 978-1-138-80319-0.

DUNN, Julie; BUNDY, Penny; WOODROW, Nina. Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study. *RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2012, vol. 17, no. 4, s. 477–500. ISSN 1356-9783.

DUNN, Julie; BUNDY, Penny; WOODROW, Nina. Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study. In ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul (eds.). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. London: Routledge, 2014. 160 s. ISBN 978-1-138-80319-0.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Přel. Myra Bergman RAMOS. London: Penguin Books, 1996. 164 s. Přel. z: *Pedagogía del oprimido*. ISBN 0-14-025403-X.

FURLONG, Andy. *Youth Studies: An Introduction*. Abingdon: Routledge, 2013. xii, 300 s. ISBN 9780415564762.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy and Imagination in a Digital World*. New Haven, London: Yale University Press, 2014. xx, 244 s. ISBN 9780300196214.

GREENFIELD, Susan. *Tomorrow's People: How 21st Century Technology Is Changing the Way We Think and Feel*. London: Penguin books, 2003. xii, 284 s. ISBN 0713996315.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. x, 222 s. ISBN 0-435-08643-X.

HOLLOWAY, John. Now is the Moment to Learn Hope, paper presented to the Collective Encounters and LIPA conference Rediscovering the Radical: Theatre for Social Change. Liverpool, 1.–3. 09. 2016. In: *Youtube* [online]. 2. 09. 2016 [cit. 2016-09-11]. Přístupné z: www.youtube.com/watch?v=xM22npAvJgU.

JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie; ROBINSON, Alice J. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Chicago: MacArthur Foundation, 2009. 129 s. Přístupné z: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. ISBN 978-0-262-51362-3.

MACKEY, Sally. Of lofts, evidence and mobile times: the school play as a site of memory. *RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2012, vol. 17, no. 1, s. 35–52. ISSN 1356-9783.

MISSELBROOK, David. What is it with kids these days? *Journal of the Royal Society of Medicine*. October 2011, vol. 104, s. 392–393. ISSN 0141-0768.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* [online]. October 2001, vol. 9, no. 5, s. 1–6 [cit. 2016-09-11]. Přístupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. ISSN 1074-8121.

PRENSKY, Marc. Reaching Younger Workers Who Think Differently. In *Twitch Speed: Keeping Up With Young Workers* [online]. 1998 [cit. 2016-09-11]. Přístupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20>

Twitch%20Speed.html.

PRENTKI, Tim. *Jokering Apart: The Social Performance of Folly*, paper presented to the Collective Encounters and LIPA conference Rediscovering the Radical: Theatre for Social Change. Liverpool, 1.–3. 09. 2016. In *Youtube* [online]. 3. 09. 2016 [cit. 2016–09–11]. Přístupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=xnRbQsRB9RE>.

QUINLAN, Elizabeth; DUGGLEBY, Wendy. „Breaking the fourth wall“: Activating hope through participatory theatre with family caregivers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2009, vol. 4, no. 4, s. 207–219. ISSN 1748–2623.

ROBINSON, Ken. Changing Paradigms, recipient of the 2008 RSA Benjamin Franklin Medal. In: *Youtube* [online]. 4. 02. 2010 [cit. 2016–09–17]. Přístupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mCbdS4hSaOs>

RÖNNLUND, Michael; KARLSSON, Erica. The

relation between dimensions of attachment and internalizing or externalizing problems during adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*. March 2006, vol. 167, no. 1, s. 47–63. ISSN 0022–1325.

SHEPHERD, Simon. *The Cambridge Introduction to Performance Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 248 s. ISBN 9781139600194.

SKINNER, Emily N.; HAGOOD, Margaret C. Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix* [online]. September 2008, vol. 8, no. 2 [cit. 2016–09–17]. ISSN 1533–242X. Dostupné z: http://readingmatrix.com/articles/skinner_hagood/article.pdf.

TODRES, Les. Being with that: The Relevance of Embodied Understanding for Practice. *Qualitative Health Research*. November 2008, vol. 18, no. 11, s. 1566–1573. ISSN 1049–7323.

WALES, Prue. Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling. *RiDE: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2012, vol. 17, no. 4, s. 535–552. ISSN 1356–9783.

WALES, Prue. Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling. In ANDERSON, Michael; CAMERON, David; SUTTON, Paul (eds.). *Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre*. London: Routledge, 2014. 160 s. ISBN 978-1-138-80319-0.

WOOSTER, Roger. *Theatre in Education in Britain: Origins, development and influence*. London; Oxford; New York; New Delhi; Sidney: Bloomberry, 2016. 294 s. ISBN 978-1-4725-9147-0.

Přeložil Pavel Bednář

V BOJI PROTI PŘEDSUDKŮM A STRACHU S NICOLOU ABRAHAMOVOU



PAVEL VÁGAI

pedagog Střední školy pedagogické,
hotelnictví a služeb, Litoměřice
vagai@sslitomerice.cz

I letos, stejně jako vloni, měli seminaristé možnost strávit v Jičíně první podzimní týden v dílně s inspirativní zahraniční lektorkou. Účastníci minulého, 20. ročníku *Dramatické výchovy ve škole* asi stěží zapomenou na osobnost Tintti Karppinenové z Helsinek (*Tvořivá dramatika* o ní podrobně referovala v loňském roce v čísle 3). I letošní zahraniční návštěva nabídla nové, odvážné, a přitom skvěle fungující cesty, kudy se dramatická výchova může ubírat. Nicola Abrahamová z Royal Central School of Speech and Drama při Londýnské univerzitě se ve svém výzkumu i pedagogické praxi zaměřuje na ohrožené skupiny a komu-

nitní práci, při níž aplikované divadlo chápe jako nástroj umožňující změnu. Pro větší zapojení mladší generace a její pochopení si jako pomocníka přizvala digitální technologie. Co se tedy v Jičíně odehrálo?

Týdenní seminář byl rozdělen do tří bloků, přičemž každý z nich nabídl odlišný pohled na práci s dětmi a mládeží. Šlo o prozkoumávání tématu identity s cílem stmelení a zmapování komunity, práci se školními dramaty a o zapojení technologií do výuky dramatické výchovy. Mnohé aktivity byly často vzájemně propojeny jedním odvážným a pro mnohé účastníky dosud nezažitým principem — i když se praco-

valo s příběhovými či procesuálními dramaty, práce lektorky spočívala v počátečním uvedení hráčů do prostředí příběhu pomocí často náhodně vybraných indicií. Učitel pak práci ze své role monitoroval a pomáhal udržet atmosféru, která podporovala hráče ve vytváření příběhu, aniž tušili, že lektorka žádné pokračování či rozuzlení děje připravené nemá. Lektorka nechávala účastníky stavět si svůj vlastní příběh — ukázala se tak lidská schopnost vytvořit příběh i z nahodile přítomných situací či předmětů; a také to, jak významně člověk do příběhu projektuje sama sebe a své zkušenosti, vytvoří-li se dostatečně motivující a kreativní prostředí. Tyto výstupy pak pomáhají Nicole mapovat komunitu, její problémy a zájmy. Účastníci, často pocházející z kulturně a nábožensky rozdílných prostředí, tak dostanou možnost se prostřednictvím příběhu blíže poznat. Cílenou reflexí se pak lektorka snaží odbourat vzájemné předsudky a strachy, kterými je interkulturní Anglie 21. století zatížena.

Jako příklad takové práce bych z Nicolina semináře uvedl následující rozehrávající aktivitu:

Příběhová hádanka s tajemstvím na konci: Hráče rozdělíme do dvojic A a B. Skupina A odejde za dveře, kde jí má být lektorem vyprávěn příběh. Ten mají hráči B za úkol rozkrýt pomocí otázek, na něž mohou hráči A odpovídat pouze ano či ne. Hráči A si musí při odpovídání hlídat logiku svých odpovědí a kamennou tvář, aby neprozradili nic netušícím B, že za dveřmi žádný příběh nevyslechli! Nechají hráče B vytvářet si příběh takový, jaký si ho představují. Po uplynutí stanoveného časového limitu se skupinky sejdou a účastníci B jeden po druhém vypráví příběh tak, jak jej stihli poznat. Je na lektorovi a na hráčích A, aby udrželi před skupinou B tajemství co nejdéle, a to např. tím, že jim postupně odhalují, že příběh má více rovin a že právě odkryli jednu velice důležitou rovinu. Pokud se podobně jako v semináři v Jičíně podaří udržet pro hráče B tajemství až do posledního vypravěče, požádá lektor jednoho z hráčů A, aby prozradil instrukci zpoza dveří. Následuje reflexe zaměřená především na míru promítání vypravěče do vyprávěného.

BLOK PRVNÍ

I. Mozkocvična dr. Abrahamové

Před započatím větších výukových celků Nicola Abrahamová dbala pečlivě na dostatečnou přípravu účastníků, a tak kromě známých her na rozehrátí a uvolnění pravidelně zapojovala i hry na stimulaci mozku. Jde o sérii

zdanlivě jednoduchých aktivit prováděných jednotlivě či ve dvojicích, které pomohou probudit kognitivní schopnosti.

1. Chyť svůj nos

Pravou rukou se dotkneme nosu, levou položíme na pravé ucho — tleskne — levou



rukou se dotkneme nosu, pravou rukou se dotkneme levého ucha — tleskne. Opakujeme několikrát, můžeme zrychlovat tempo.

2. Prsty proti sobě

Ruce v pěst dáme proti sobě hřbetem nahoru. Na pravé ruce vztyčíme ukazovák a zároveň na levé ruce vztyčíme malíček. Střídáme ukazováky za malíčky.

3. Pumpovaly dvě panenky

Předpažíme zkřížmo, sepne ruce propletením prstů. Provlékne prsty před obličej. Jiný hráč nám ukazuje (bez dotyku), který prst máme zvednout.

4. Číslo z fixů

Lektorka pracovala s 9 fixy a z nich sestavovala před hráči obrazy. Hráči při každém obraze odpovídali na otázku, jaké číslo do 10 ukazuje. V úvodní instrukci nezmínila, že jsou to fixy, které zobrazují číslo. Číslo ve skutečnosti ukazovala na prstech, čehož si hráči zaujatí fixy nevšimli. Při reflexi prozradila, že podobnost s podprahovými technikami využívanými médii není náhodná.

5. Intonace

Hráči v kruhu společně vyzpívali čísla v angličtině od jedné do osmi, a to solmizačními slabikami (do, re, mi, fa, sol, la, si, do), jako stupně

durové stupnice, ovšem ve složitějších řadách: one, one-two-one, one-two-three-two-one, one-two-three-four-three-two-one atd. Nejprve vzestupně a potom v sestupném pořadí, tj. eight, eight-seven-eight, eight-seven-six-seven-eight atd. Po zvládnutí úkolu bylo číslo three nahrazeno tlesknutím, eight kváknutím.

II. Stmelování s britským humorem

Po úvodní části mozkocvičny zpravidla následovalo několik her zaměřených na stmelení kolektivu, jejichž obtížnost postupně stoupala. Nejprve byly zařazeny ty, které hráče vybízejí ke spolupráci bez nutnosti spolu hovořit (kolektivní hra s udržením zvyšujícího se počtu balónků ve vzduchu, tančením s balónky umístěnými mezi různými tělesnými partii tanečních párů či propojování určených bodů v místnosti ve stanoveném časovém limitu pouze za pomoci těl účastníků, kdy bodů k propojení postupně přibývá). Menší skupinky poté dostávaly ke splnění úkoly, které vyžadují kreativní přístup, vzájemnou spolupráci a důvěru (např. vytváření společných soch na zadané téma, vodění slepého partnera po prostoru aj.). Lektorka zručně pracovala s dynamikou lekce a střídáním fyzicky náročnějších a odpočinkových aktivit. Během dopoledne se jí tak podařilo z účastníků, kteří se buď dlouhou dobu neviděli, nebo se vůbec neznali, vytvořit pozitivně naladěnou a pracovní orientovanou skupinu. Dopomohl tomu zajisté i čím dál častěji se projevující lektorčin smysl pro humor.

III. Identita a mapování komunity

Na první pohled by se mohlo zdát, že hlavním cílem připravených aktivit bylo pouze prohloubit si znalosti o ostatních účastnících dílny a lépe jim porozumět. Při reflexi nám ale

Nicola odhalila, že se ve své práci snaží bojovat s předstupy souvisejícími s tím, jak člověk vypadá, odkud pochází nebo jak je oblečen. Opakující se teroristické útoky vyvolaly v Anglii vlnu strachu, s níž je dobré vědomě pracovat, například tím, že budeme odbourávat stereotypy v posuzování ostatních a budeme tak lépe rozpoznávat ty bezpečné od hrozby. Seznamovací aktivity byly zaměřené spíše na poznání hodnot účastníků a jejich postojů než na fakta o jejich životě.

1. Fotoalbum rodiny

Na lektorkou zadané téma Co pro tebe znamená rodina, domov? každá skupina vytvořila fotoalbum rodiny ve čtyřech živých obrazech (jídlo u stolu, loučení, vítání, výchova dětí). Při prezentaci aktivity Nicola důsledně rozlišovala čtení obrazů diváky při prvním doslovném popisu obrazu, které vedlo k rozkódování viděného a jeho druhé metaforické čtení směřující k jeho interpretaci vyvěrající z osobní zkušenosti každého diváka. Následovala konfrontace výkladu publika se záměrem autora obrazu.

2. Vymaluj si panáčka

Bílou siluetu postavy vystřiženou z tvrdého papíru si každý účastník vyzdobil podle toho, jak vnímá sám sebe. K dispozici měl kromě barevných fixů i spoustu výtvarného materiálu. Vytvořené postavy byly vystaveny v prostorách semináře a na žádost účastníků byla později pořádána i jejich hromadná prohlídka.

3. Vyprávěj a motej

Hráči pracovali v kruhu vsedě nebo ve skupinách po pěti. Jeden začal vyprávět příběh ze svého života, u toho si namotával provázek z připraveného klubička na kteroukoliv část svého těla tak, aby to bylo pro příběh symbolické. Po skončení vyprávění si klubičko a slovo převzal další ze skupiny, který na základě vyprávěného příběhu asocioval něco ze svého života. Postupně se tak vytvářely ve skupinách sítě, které byly nakonec vystaveny na zemi. Síť lze reflektovat mezi skupinami, fotit, vytisknout černobíle, vybarvovat, dokreslovat, lze jim dávat názvy, hledat v nich příběhy atd.

4. Mezi identitami

Lektorka umístila po místnosti sedm listů papíru se slovy reprezentujícími vždy jeden aspekt identity (věk, pohlaví, vzdělání, rodina, tvořivost, domov a národnost). Hráči se měli postavit nejprve k jednomu, později mezi dva a tři aspekty tak, aby svou pozici vyjádřili, který aspekt nejvíce charakterizuje jejich identitu. Svoje postavení pak osvětlili ostatním.

5. Jsem z...

Na předtištěný formulář o dvanácti řádcích začínajících slovy „Jsem z...“ doplňovali seminaristé podle další instrukce (např. oblíbené jídlo, oblíbené místo, oblíbená vzpomínka, oblíbený text...) informace o sobě a dali tak vzniknout osobní básni. Ve skupinkách po 3–4 hráčích vybral každý ze své básně dva verše, které pak společně zakomponoval mezi ostatní vybraná



dvojverší, čímž vznikla nová kolektivní báseň. Tu hráči převedli v sérii propojených živých obrazů libovolně obohacených zvukem či úryvky výchozích textů básně. Následovala reflexe.

IV. Identita a status

1. Poznej svůj status

Hráčům byl na čelo připevněn papírek s pořadovým číslem, které bylo odvozeno od maximálního počtu hráčů, např. 1–8, ale tak, aby hráči své číslo dopředu neviděli. Navíc ani nesměli prozradit čísla, která viděli u ostatních. Při vzájemných interakcích se ke spoluhráčům chovali podle toho, jak vysoký status jim číslice přiřadila. Své vlastní chování pak upravili podle toho, jaký status jim byl postojí spoluhráčů naznačován. Na pokyn lektora se beze slov seřadili od nejnižšího po nejvyšší číslo. Někdy je vhodné čísla vynechávat. Např. při počtu deseti hráčů se rozdají čísla 1–16 s vynechanými čísly, aby hráč nepřišel na svůj status pouhým zjištěním chybějícího čísla.

2. Poznej status ostatních

Každému hráči bylo prozrazeno pouze číslo představující míru jeho statusu. Při setkávání s ostatními hádá hráč jejich postavení opět na základě chování. Následně utvoří beze slov řadu.

Zajímavé bylo, když všichni dostali stejné číslo — 5. Po té, co se postavili do řady, diváci hodnotili, zda stojí na správném místě. Chování hráčů ovlivnilo nikoli číslo (objektivní status), to měli všichni stejné, ale subjektivní pohled na vztahy skupiny a status, který měl každý uvnitř ní. Tuto aktivitu lze použít jako sociální matici pro zkoumání vztahů a postavení jednotlivců ve skupině.

3. Diváci poznávají status skupiny hráčů

Polovina hráčů odešla za dveře, ostatní byli diváci. Diváci dostali instrukci, že si hráči rozdělili statusy (od 1 do x) a že po příchodu budou jednat v daném postavení, a to plnou hrou, především dialogy. Hráči si také předem určili prostředí, např. ve firmě. Diváci měli za úkol poznat statusy a hráče později seřadit do řady podle výšky statusu. Během plné hry směli diváci chodit mezi hráči a poslouchat simultánně probíhající dialogy. Hráči za dveřmi dostali instrukci, že mají všichni stejný status. Poté se diváci snažili hráče seřadit podle vyčteného statusu a svou volbu zdůvodnit.

V této části mnohokrát došlo na kompromisy v hodnocení diváků. Nakonec jim bylo lektorkou odhaleno, že hráči žádné statusy neměli a že se vlastně chovali přirozeně. Diváci odvozovali vyšší statusu např. z toho, kdo oslovoval spoluhráče jako první a s jakým záměrem (pozdání na kávu, s žádostí atd.). V reflexi vyšlo najevo, že v naší kultuře bývá těm, kteří jsou ve vzájemné interakci aktivnější, přiřazován nižší status. Úspěšní se v interakci s ostatními nemusí tolik snažit. Šlo v podstatě o improvizované verbální divadlo — důležitý byl nejen obsah slov, ale také jazyk, intonace a nonverbální prostředky.

Výše popsané činnosti z prvního bloku byly proložené některými známými aktivitami (gordický uzel, společné počítání, na detektiva aj.). Z těch však největší nadšení skládala variace na skupinové zrcadlení v pohybu.

4. Hejna ryb

Skupina o 3–5 hráčích se postavila do zástupu ve tvaru lichoběžníku. Pohyb skupiny doprovázený hudbou určoval vždy hráč stojící vpředu, ostatní jeho pohyb kopírovali. Při změně směru se vpředu vždy objeví nový vedoucí skupiny.

BLOK DRUHÝ

Divergentní myšlení a improvizace v meziprostoru

Třetí den přinesl změnu. Nicola začala ranní rozechřívací rituál se zpěvem a vyprávěním hned v předšálí. Dveře od Porotního sálu na jičínském zámku, kde jsme se dva předešlé dny

scházeli, zůstaly zavřené. Po krátké přestávce, provoněné kávou a čajem, kolovalo mezi seministy několik pirátských šátků a náramků s lebkami. Nicola byla přestrojena za kapitána pirátů, na místě její obvyklé levé ruky se leskl černý hák a papoušek na rameni. Bylo jasné, že vstoupíme na palubu pirátské lodi a poplujeme na vlnách příběhu školního dramatu. Za dveřmi byla z židlí a kovových stojanů ozdobených pirátskou vlajkou postavená loď. Na zdi před přídílí běžela animovaná projekce rozbouřeného moře s několika dřevěnými bitevními loděmi a kanóny připravenými k palbě, některé lodě už požíraly ničivé plameny. Vše bylo podbarveno hudbou připomínající dobrodružné filmy. Nicola, stále v roli kapitána, udělovala své posádce rozkazy. Ale série překvapení tím zdaleka neskončila. Po ztroskotání lodi se totiž objevil klíč (v podobě hologramu) otevírající příběh o krvelačných robotech osidlujících exotický ostrov a nesoucí výzvu k jejich porážení. To bylo možné pouze při zapojení všech hráčů v mnohdy improvizovaných řešeních nastalých situací. Během lekce došlo několikrát k plynulé výměně kapitánů, leckdy humorně motivované samotnou lektorkou, a tak se mohl vůdcem skupiny stát alespoň na chvíli kdokoli. Fyzické aktivity střídaly skupinové improvizace, tvorba a přehlídka kostýmů, s jejichž pomocí budou v závěrečné bitvě zlí roboti nadobro přemoženi, i relaxační chvilky nad dopisy domů.

Skvělá struktura lekce, motivující prostředí, přesvědčivý učitel v roli a podnětné úkoly hráče bezpečně zaměstnaly natolik, že po skončení nebyli schopni odhadnout právě uplynulý čas.

Při závěrečné reflexi Nicola účastníkům vyjasnila, že tato lekce byla připravena na míru pro jednu skupinu ve věku 8–9 let, která pochází z velmi tíživého sociálního prostředí, v němž byly veliké problémy s chováním a uznáním autority. Bylo to také v době, kdy byla cílená věková skupina velice ovlivněna filmem *Piráti z Karibiku*. Lekce měla na klima třídy pozitivní dopad, a proto je dodnes žádaná i v jiných školách, které zažívají obdobné problémy.

Následovala přednáška o historii a technikách strukturování dramatické práce, podpořená skvěle vypadající a funkční prezentací, která zřejmě využila všech možností prezentací v programu PowerPoint. Nicola se tentokrát představila nejen jako skvělá lektorka, ale i jako odborník na poli teorie.

Odpoledne přineslo další školní drama. S tím dopoledním mělo hned několik společných rysů: propracovanou strukturu, motivující prostředí, ale i to, že záhadu zmizelé ženy v tajemném domě šlo vyřešit pouze při vzájemné spolupráci a zapojení improvizáč-

ních schopností všech účastníků. Rozdílů však bylo více než shod. V odpoledním příběhu bylo totiž na volbě hráčů, pro jakou roli se rozhodnou a jak ji zvládnou udržet a rozvíjet společně se vznikajícím příběhem. Po krátkém informativním a motivačním úvodu totiž lektorka v roli služebné sloužila více méně pouze jako tvůrce atmosféry a předěl mezi fiktivním dnem a nocí.

V místnosti, upravené do podoby panského sídla z 18. století, hráči po neplánovaně strávené noci objeví indície naznačující zmizení mladé ženy s tím, že vše je ponecháno na nich. Představitost, schopnost sestavit příběh na základě minima informací a dovednost jej předat ostatním, to jsou základní předpoklady, které umožní účastníkům této lekce zažít pocit svobody a kreativního procesu v rámci školního dramatu. Ukázalo se, že bez předchozí zkušenosti s takto vystavěnou lekcí bylo pro účastníky napoprvé nelehké oprostít se

Poslední nedělní školní drama bylo inspirováno příběhem Elphaby Throppeové z knihy *Wicked: The Life and Times of the Wicked Witch of the West* Gregoryho Maguirea, variací příběhu L. Franka Bauma *Čaroděj ze země Oz*, a stejnojmenného muzikálu. Šlo o sérii aktivit, při nichž účastníci blíže poznávali život Elphaby z různých perspektiv a kde se při finálním soudu měli rozhodnout, jak s čarodějnici naloží. Na vlně vstřícné a dobrotivé atmosféry jičínského semináře či snad ovlivnění přesvědčivou obhajobou Aničky Hrneckové v roli Elphaby účastníci v roli soudců nakonec udělili čarodějnici milost.

Lekce byla původně myšlena jako ukázková práce technik a metod dramatické výchovy pro osmnáctileté studenty bez předchozí zkušenosti na poli dramatické výchovy, jejímž ústředním tématem jsou předsudky. Elphaba je od začátku hráčům prezentovaná jako zlá postava, proto ji také ve většině případů při



Nicola Abrahamová s tlumočníkem Pavlem Bednářem

od sbírání a studia faktických stop vedoucích k vyřešení záhadného zmizení a čekání na lektorčiny pokyny, které měly vést děj směrem k vyřešení konfliktní situace. Naši lekci ukončila po poměrně dlouhé době, kdy hráči tápali, sama lektorka v roli služebné tím, že nás v záchvatu hysterie vyhostila ze svého panství. Teprve během reflexe si všichni seminaristé uvědomili, že neexistuje správná odpověď na otázku, jak to s tou ztracenou ženou dopadlo, a že rozřešení případu je pouze záležitostí jejich vlastní fantazie. Předpokoj Porotního sálu jičínského zámku ovládla atmosféra, jako by tam seminaristé vstoupili z kinosálu, kde se právě promítá konec detektivky.

konečném rozhodování hráči odsoudí a reflexe je pak postavena na identifikaci toho, co o ní opravdu věděli a na základě čeho se vůči ní rozhodli jednat s takovou přísností.

BLOK TŘETÍ

V objetí technologií

V posledním tematickém bloku Nicola představila způsoby, kterými lze funkčně propojit digitální technologie a výuku dramatické výchovy. Byly to tři školní dramata a několik kratších, ale zajímavých a motivačně silných aktivit. Porotní sál na chvíli osvětlily čtyři da-

taprojektory, které Nicola zpovzdálí řídila přes miniaturní dálkové ovládání. Českého učitele by asi hned napadlo, že realizace takového projektu by byla v našem prostředí organizačně nemožná, ale Nicola byla na tuto výtku připravena a opět ji pohotově a uspokojivě zahнала tvrzením, že vše, co tu uvidíme, lze jednoduše přizpůsobit standardnímu vybavení moderní školy. A navíc vše sama připravila v běžně dostupném programu PowerPoint. Šlo o ukázkové lekce o možnosti, jakými lze z technologií vyčerpávat pro dramatickou práci to nejprůběžnější.

1. Rozehříváčka s diktafony

Práce ve dvojicích s diktafonem a sluchátky, při níž si každý účastník připraví dokončení věty: „Kdybych mohl na světě změnit jednu věc, ..., protože...“ Celé prohlášení se nahraje na diktafon. Hráč A má za úkol podle poslechu spoluhráčovu výpověď přesně reprodukovat se všemi pauzami, intonací, chybami... Prezentace probíhá v kruhu a hráči A s diktafonem a sluchátky začínají prezentovat kopie vět svých spoluhráčů jeden po druhém bez pauzy. Poté předají diktafony se sluchátky hráčům B a ti předvádějí svůj výkon. Následuje reflexe. Poznámka: Pokud nemáme k dispozici diktafon, stačí použít aplikaci k nahrávání na mobilní telefon.

Po této zajímavé metodě práce následovala podobná aktivita, časově mnohem náročnější, v níž si dvojice vzájemně převyprávěla nějaký trapný zážitek ze svého života. O výpovědi partnera si přitom posluchač dělá podrobné poznámky, aby později mohl jeho příběh převyprávět co možná nejpřesněji, včetně partnerovy gestikulace, intonace apod. Následovala prezentace.

2. Laboratoř Tiny Brideové

Rámecem lekce byla skupina dětských pacientů trpících nočními můrami, označená jako CHILD (DÍTĚ). Učitel v roli vědeckého pracovníka, který vede ambiciózní grantový program, uvítá své kolegy (tj. hráče v roli) a představí jim svůj záměr nalézt a vymazat noční můry z mozků svěřených pacientů. Na třech z celkových čtyř pracovišť (v jednom případě nešla kvůli neaktualizovanému softwaru prezentace spustit), vybavených projektory s audio sluchátky a reproduktory, se objevila úvodní videoprezentace objasňující fungování mozku během spánku. Hráči byli kouzelným zařídkadlem zmenšeni a prostřednictvím působivé animace putovali do hlubin mozku jednoho ze svých pacientů v miniaturním modulu. Tam pak pomocí počítačové vizualizace ozna-

čovali ty smyslové vjemy (obrázky, zvuky aj.), které mohly být příčinou zlých snů. Počítač neuměl vygenerovat vůně skořice, zázvoru, dětského pudru a tymiánu, a tak je účastníci vybírali z malých vzorků v plastových kelímčích. Při výběru posledního děsivého vjemu počítač vygeneroval a nabídl skupině scénář snu. Úkolem skupiny bylo sen plnou hrou sehrát a představit jej ostatním kolegům z pracoviště. Když se skupinky vrátily z prezentací na svá pracoviště, objevily na obrazovce několik zásadních poznatků současné neurovědy o důležitosti, ale zároveň i o nebezpečí zlých snů. V krátkém časovém limitu se musely domluvit, zda chtějí sny z mozku smazat, či ne. To už ale vedoucí výzkumu, profesor Neuron, spěchal s návratem svých kolegů zpět do laboratoře, kouzelnou formulkou jim navrhl svou obvyklou velikost a za znění zvuku policejních sirén prchali společně z pracoviště. Ukázalo se totiž, že celý výzkum byl podvod a navíc nezákonný zásah do pacientova mozku.

V reflexi jsme se dozvěděli o tom, že Nicola chtěla přiblížit touto cestou mládeži (ve věku 14–16 let) vědu a vědecké prostředí, ale zároveň ji přivést na hlubší myšlenky týkající se etické otázky vstupu vědců do lidského těla a ještě obecněji o chování autorit vůči svým svěřencům. Z řad účastníků zaznívala pozitivní odezva. Chválena byla především jednota tématu a použití technologií, prolínání práce s počítačem a živými vstupy účastníků i to, jak si účastníci hry mohli postupně vygenerovat svou noční můru. V lekci byl patrný Nicolin rukopis zejména tím, jak veliký důraz byl kladen na úzkou spolupráci účastníků a volnost v jejich rozhodování o dalším směřování dramatu.

3. Hunger Games

Drama vychází ze známé románové trilogie pro mládež, kterou v roce 2011 dokončila americká spisovatelka Suzanne Collinsová. Vypráví o fantazijní zemi, členěné na dvanáct kantonů (bylo jich třináct, ale třináctý byl údajně zničen) a hlavní město Kapitol. Zde sídlí prezident, naoko dobrý demokrat, ve skutečnosti však totalitní vládce, který jednou ročně pořádá hladové hry. Každý kanton na ně musí poslat dvě děti ve věku 12–18 let. Čtyřicet dětí je zavřeno do jakési obrovské arény (s vodopádem, pralesem...), vybaveno zbraněmi a jejich úkolem je navzájem se povraždít, přičemž zůstává jen jeden vítěz. Šestnáctiletá Katniss Everdeenová se při 74. ročníku hladových her vzbouří a začne poměrně úspěšnou revoluci. Ovšem když válka začne ohrožovat její rodinu, hrdinka zmizí. Snad do 13. kantonu, který, jak se zdá, přežil v podzemí. To vše

lektor hráčům pouze řekne, jde o expozici. Je nutné vybrat z nejlepších bojovníků nového vůdce a hrdinu. Hráči jsou těmi vybranými rekruty, celá akce je ovšem tajná. Kapitán (lektor v roli šileného despotického kapitána) hráče odvede do místnosti, kde se odehraje konkurz na nového hrdinu.

V místnosti je hudbou a projekcí navozena atmosféra zničeného světa. Hráči plní jednotlivé úkoly (musí se dostat přes řeku, aniž by plavali, rozhodnout se, kterých dvou rolí se vzdají, ve dvou minutách vybudovat maketu úkrytu apod.) a všechna svá rozhodnutí musí obhájit před kapitánem. Ten po nich po celou dobu požaduje bezmeznou poslušnost, kritizuje je, je arogantní a jimi navrhovaná řešení tvrdě odmítá. Hráče si postaví do kruhu a ti musí před ostatními obhájit, proč právě oni jsou nepostradatelní a nejlepší, proč se právě oni mají stát novými hrdiny. Už ne v rolích, ale sami za sebe. Celá skupina pak hlasováním (pomocí hlasitého pokřiku a potlesku) rozhodne o vítězi.

Hráči mají možnost na videoprojekci vidět tajný vzkaz hrdinky románu Katniss Everdeenové, aby nepřijímali funkci nového hrdiny, zatímco kapitán tento vzkaz nevidí. Nikdo neví, co to znamená. Kapitán se vrací, vzkaz mizí. Kapitán nese medaili a chce oslavit nového hrdinu. Jak se hrdina rozhodne?

V našem případě titul přijal. Kapitán mu oznámil, že konkurz musí zůstat pro dobro věci utajen a že jeho prvním úkolem v nové funkci je všechny spoluhráče postřílet a dá mu zbraň. U nás hrdina zabil místo spoluhráčů kapitána a jeho pomocníka.

Následovala reflexe, v níž bylo vyzdvíženo použití technologie jako třetí strany, která zradí kapitána (učitele v roli) a dostane se jakoby mimo jeho kontrolu. Emocionálně vyhozené chování kapitána vůči hráčům vede u mládeže k diskusi o manipulaci, převratu a víře ve vůdce.

4. A nakonec příjdou... Bradavice

Posledním dramatem, v němž hrálo využití technologií důležitou roli, byl příběh ze série o Harrym Potterovi od J. K. Rowlingové, který v podání Nicolý nabízí skvělý start pro diskusi o lidských právech. Impulzem pro vytvoření lekce bylo přijetí protiteroristického zákona ve Velké Británii, který nařizuje hlásit jakékoliv podezření z radikalizace policii, a tak zaměstnanci donášejí na své kolegy, žáci na spolužáky a sousedy na sousedy. Zaujalo nás, že v takové atmosféře lze na britských školách otevírat témata s lidskými právy bez pocitu ohrožení, tedy pokud jsou zasazena do fikčního rámce. Lekce je původně adresová-

na dětem od 14 do 16 let. Více o ní si můžete přečíst v článku Kláry Fidlerové (viz *Tvořivou dramaturgiu* 2/2015, str. 22).

Na úterní odpoledne a závěrečné středeční dopoledne jičínské dílny dostali účastníci za úkol připravit si v libovolně velikých skupinkách vlastní lekci, v níž se objeví účelné využití dostupných komunikačních technologií. Na výstupech seminaristů bylo znát, že byli týden ponořeni do zajímavé a kreativní práce, což se projevilo v množství nápadů a inspira-

ce. Při závěrečné reflexi semináře zaznělo, že drama nabízí obrovskou možnost dekonstrukce nebezpečných jevů a nápravy škod na emocích a vztazích. V českém prostředí jsou však učitelé oproti Velké Británii vůči dětem opatrnější ve výběru témat i situací, do nichž děti stavějí. Ve Velké Británii je dítě vhozeno do nepříjemné situace bez předchozí motivace a důraz je oproti bezpečnému procesu kladen spíše na důslednou reflexi pocitů a vzniklých témat. Nicola nám během týdne předvedla, co je a co není možné tak, abychom se nebáli

používat nové způsoby práce, včetně účelného zapojení technologií i do předmětu, který se snaží děti od počítače spíše odrazovat.

Veliké poděkování a obdiv patří také tlumočníkovi Pavlu Bednářovi, který nejen že bravurně zvládal celý týden tlumočit, ale dokázal se bezvadně zapojit a rozbít tak povědomí o tlumočnickovi jako postavě, která patří za záda lektora.

Foto Jakub Hulák

PROCHÁZKA NEVÁBNOU KRAJINOU ČESKÝCH ČASOPISŮ PRO DĚTI A MLÁDEŽ



JAROSLAV PROVAŽNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
jaroslav.provaznik@damu.cz

Sledovat, co se děje v literatuře pro děti a mládež, by mělo být samozřejmostí pro každého, kdo pracuje s dětmi. Pro učitele dramatické a literární výchovy by to mělo platit dvojnásob. Orientovat se v notoricky známých a léty prověřených textech se rozumí jaksi samo sebou. Ale dobrý učitel (ostatně i zodpovědný rodič) by měl mít přehled také o nejnovější produkci, o tom, které autory a která naklada-

telství stojí za to sledovat a která nakladatelství jsou naopak „riziková“, protože jim nejde o nabízení hodnot a kvality, ale spíše o podobání se dětem a rodičům — s cílem vydělat na produkci pro děti co nejvíc. Od 90. let, kdy se roztrhl pytel s všemožnými kšeftaři, kteří v dětech vycítili dobré odbytiště, se od přelomu tisíciletí situace v české literatuře pro děti a mládež podstatně zlepšila. Zásahu na tom mají především někteří odvážní nakladatelé, kteří byli ochotni jít do rizika s náročnými a v tom nejlepším slova smyslu ambiciózními projekty. Mám na mysli např. Baobab, Meander, Argo, Labyrint a další; je potěšitelné, že dnes se k nim opět řadí také Albatros. (Nicméně o kýčáře není ani dnes nouze — z těch nejkřiklavějších příkladů jmenujme Agenturu Krigl, CPress nebo Fragment.)

Jenže chceme-li mít představu o tom, s jakou literární tvorbou se děti a dospívající setkávají nebo mohou setkávat, nevystačíme jen se sledováním knižní produkce. Kontext literatury pro děti a mládež spoluvytvářejí také časopisy. Kvalitní časopisy mohou dětem otvírat cesty k literatuře (ale také k výtvarnému

umění) a vytvářet v nich chuť poznávat krásnou literaturu a schopnost rozumět různým druhům textů a probouzet v nich potřebu číst. Mohou však také vytvářet neobyčejně plodné podhoubí pro nově vznikající tvorbu. V dobách, kdy pro děti vycházely kvalitně redigované literární časopisy *Sluníčko*, *Mateřídouška*, *Ohníček*, *Sedmička* a *Pionýr* (resp. *Větrník*), se na stránkách těchto periodik zrodila nejedna dětská knížka, která dnes patří k tomu nejlepšímu, co před rokem 1989 vzniklo. V 90. letech tyto časopisy postupně zanikly nebo se transformovaly či byly necitlivě transformovány novými majiteli (jako tomu bylo v případě *Mateřídoušky* v roce 2002). A nově vzniklá periodika mají buď zjevně komerční cíle, nebo — navzdory tu a tam probleskujícím ambicím udržet si jakous takous kvalitu — úroveň svých předchůdců ani zdaleka nedosahují.

Rozhodli jsme se proto, že v *Tvořivé dramatice* budeme věnovat pozornost nejen knižní produkci, ale čas od času i časopisům určeným dětem a dospívajícím. V tomto čísle najdete detailnější pohled na jeden „tradiční“ titul, komiksovou klasiku *Čtyřlístek*, a na

Raketu, zcela nový časopis (první číslo vyšlo na konci roku 2014), jenž mezi všemi ostatními současnými českými periodiky pro děti vypadá jako zjevení, jako meteor, který při-



letěl z jiné galaxie: je to čtvrtletník nápaditý, pestrý, a přitom po výtvarné i textové stránce vkusný, na němž je vidět, že ho připravují redaktori, kteří znají současné děti a které příprava časopisu skutečně baví.

Jak ale vypadá terén, v kterém si *Čtyřlístek*,



jeden z mála časopisů s delší tradicí, drží své pozice a do kterého vpadla *Raketa*? Jedním slovem: truchlivě.

První poznatek z letmého průzkumu: Když se podíváme na to, co se dětem a dospívajícím nabízí v regálech kiosků a trafik, vidíme už na první pohled, že mezi časopisy pro nejmenší a časopisy pro dospívající (jakými jsou



dnes např. *ABC*, *Junior* či *Časostroj*) zeje propast: prakticky dnes neexistuje časopis, který by se obracel na střední školní věk s výjimkou čistě komiksových sešitů. Má to svůj prozaický důvod: Solidní, kvalitní a skutečně (nejen povrchně) pestrý časopis pro děti devíti- až dvanáctileté, který by se nechtěl spokojit pouze s komiksy, návody a plakáty hvězd a pseudohvěd, se prostě nedá dělat „levou zadní“, ale musel by spolupracovat s kvalitními autory povídek, románů, poezie, ale i reportáží a umělecko-naučných textů a cíleně je vyhledávat.

Tristní stav českých časopisů pro děti a mlá-



dež ovlivňuje i to, že si — lapidárně řečeno — mohou dělat, co chtějí, protože jejich činnost je jaksi pod rozlišovací schopností seriózní kritiky. Objeví-li se občas postesknutí na to, že si literární kritika všimá málo knih pro děti a mládež, o periodikách pro děti a mládež to platí téměř absolutně. (Výjimky by se daly



spočítat na prstech snad i jen jedné ruky.) Důsledky jsou nasnadě: vydavatelé a redaktori, lze-li u některých časopisů o redakční práci vůbec mluvit, se neohlížejí napravo ani nalevo a pouštějí do světa neprofesionálně, nevkusně a často nezodpovědně splácené stránky, protože hlavním kritériem je co nejvyšší počet výtisků s co nejmenšími nároky na finance, čas a tvůrčí úsilí.

Na svou minulou vysokou literární a vý-

tvornou úroveň už dávno rezignovala *Mateřídouška* (šéfredaktorka Pavla Kaplová, grafická úprava Kristýna Premusová). Nejinak je na tom i časopis pro nejmenší *Sluníčko* (šéfredaktorka Eva Bavorová, grafická úprava také



Kristýna Premusová). Abych byl spravedlivý, oba tyto tradiční časopisy, které dnes vydává CN Invest, se nepohybují v oblasti katastrofálního nevkusy a diletantismu, jako tomu bylo



v nejtemnějších érách *Mateřídoušky* po rozprášení původní redakce v roce 2002, ale bohužel jsou bez výraznějšího výtvarného i textového nápadu. Sázejí hlavně na hry, hádanky, návody atp. a stejně jako většina ostatních pe-



riodik jsou proloženy otevřenými reklamami (v případě *Mateřídoušky* zhruba ze čtvrtiny, v případě *Sluníčka* o trochu méně).



Pro stejnou věkovou kategorii vydává Egmont *Báječnou školku*, „časopis pro všechny děti od 3 let“, v níž se vedle obligátních komiksů, návodů a úkolů objevují tu a tam i beletristické texty (jejich úroveň je však dost chatrná), a také jeho dvojče — dvouměsíčník *Předškolák*, „nový časopis pro děti, které se těší do



školy!“ (tak zní jeho oficiální podtitul); spíše než časopis je to ale cosi jako pracovní sešit. Ve srovnání s ostatními časopisy pro menší děti patří oba časopisy k těm, které neurážejí vkus, ale jejich šéfredaktorka Ivana Tolarová i „art director“ Nataša Vaňková (obě mají na starosti obě periodika) se spokojují s tím nejprůměrnějším průměrem.



Do nejspodnějších pater však sestoupíme, když se ponoříme do „rodiny“ časopisů vydávaných společností Egmont ČR. To je skuteč-

ná fabrika na dětské časopisy vesměs té nejnižší úrovně, které jsou ve své podbízivosti až agresivní. Často jsou to časopisy, v nichž nenajdeme nic jiného než primitivní komiksy (zhusta převzaté ze zahraničí), nebo aspoň tvoří jejich podstatnou část. Vedle titulů, které už řadu let útočí na první signální soustavu dětí ve všech českých trafikách a kioscích



(*Medvídek Pú*, *Kačer Donald ČR*, *Barbie*, *Hello Kitty*, *My little Pony*, *Princezna atd.*), zaplavuje Egmont ČR trh dalšími a dalšími novými tituly: *Dinosauři z DinoParku*, *Zvonilka*, *Lokomotiva Tomáš*, *Monster High*, *Sofie První*... Příznačné je, že se tato periodika pravidelně podbízejí i vloženými „dárky“, většinou stejně nevkusnými jako časopisy samy.



Také časopis *Animáček*, „časopis plný tvoření, her a soutěží“ (vydavatelem je firma EMPRESA MEDIA, „vedoucí vydání“ i grafická úprava Veruše Doležalová Bacová, odpovědná redaktorka Tereza Lindauerová), který sám sebe inzeruje jako „jediný časopis pro chytré děti“, přibaluje ke každému svému číslu „dárček“ (v zářijovém čísle to bylo lízátko). Jeho výtvarná stránka není tak pokleslá jako u časopisů z Egmontu ČR, nicméně působí zvláštně „schizofrenním“ dojmem: vedle vcelku vkusných ilustrací (bohužel anonymních) tu nacházíme kresby, které jako by se vynořily ze zcela jiné doby. Nejproblematičtější jsou však křečovitě žoviální texty, které se čtenářům zbytečně podbízejí.



Už od 90. let „obšťastňuje“ české děti měsíčník pro předškolní děti a mladší školáky *Méděa Pusík* (vyd. Pražská vydavatelská společnost), k němuž přibyl neméně podbízivý *Bumík*, časopis pro předškoláky. Příznačné je, že v tiráži nenajdete žádné konkrétní jméno redaktorů, zato jména těch, kdo se starají o inzerci. V polovině roku 2013 se objevil také časopis *Dráček* „pro malé i větší děti“ (s podtitulem „Učíme se a ani o tom



nevíme“), který sice obsahuje víc textů, veršovaných i prozaických, ale pohříchu spíše diletantských, zatížených mentorováním (jako šéfredaktorka je uvedena Jana Hinková), o podbízivých ilustracích ani nemluvě („design & grafika“ Radka Judáková). Typické je, že je určen nejen předškolním a školním dětem a „jejich kreativním maminkám“,



jak se dočítáme na webu tohoto časopisu, ale redakce ho adresuje také učitelkám MŠ a 1. stupně ZŠ jako doplněk výuky. Podob-

ně koncipovaná je i *Pastelka* (vydavatelem je Yashica, s. r. o., šéfredaktorem Miroslav Jalovecký), která se otevřeně deklaruje jako „měsíčník pro děti a dospělé, do rodiny a do školy“ a obsah, pojatý a uspořádaný jako oblast učiva, tomu odpovídá. Po počátcích v první polovině 90. let redakce *Pastelky* bohužel už dávno rezignovala na vyšší literár-



ní a výtvarnou úroveň, po níž ve svých začátcích se střídavými úspěchy posilovala.

Od letošního roku se na stáncích objevil další časopis pro nejmenší — *Prasátko Pigy*, který vydává společnost Lagardère Active ČR (provazující také internetové rádio pro děti Pigy.cz). První dvě čísla, pod nimiž je podepsána šéfredaktorka Zuzana Pavésková, jsou výtvarně nápaditá, ale zdá se, že časopisu zatím chybí autoři textů.



Letos odešlo po téměř čtvrtstoletí z českého trhu *Bravo*, časopis z velkovýroby ryze komerčních periodik Bauer Media. Byl to otevřeně bulvární plátek, který útočil doslova na nejnížší pudy dospívajících a promyšleně si tak vychovával zdatné čtenáře svých *Chviliek pro tebe*, *Rytmů života* a dalších titulů, které tvoří nejnížší patra naší časopisecké produkce. Této vydavatele a podobně tristní úroveň mají také *Lissy*, „dvouměsíčník pro všechny dívky ve věku 7–13 let, které propadly lásce ke koním a ke zvířatům vůbec“, a časopis *Omálovánky Moudré Sovy*. Zajímavé je, že zá-

nik časopisu *Bravo* byl dán citelným poklesem nákladu za posledních několik let — z více než 60 tisíc v roce 2010 na necelých 20 tisíc v roce 2015. I přesto patřilo *Bravo* v loňském roce — podle serveru Media Guru (www.meddiaguru.cz/2015/12/casopis-bravo-na-ceskem-trhu-po-24-letech-skonci/#:WAFhtRqsZU) — k druhému nejčtenějšímu časopisu pro děti a mládež (hned po *ABC*).

„Bílé místo“ po časopisu *Bravo* ovšem zdárně zaplňují další bulvární trháky ze „stáje“ EMPRESA MEDIA: *Top dívky* a *Popcorn*, které své stránky plní návody na to, jak být co nejvíce sexy, jak a čím se namalovat (v podstatě jde o jednu reklamu za druhou), jak se stát hvězdou, jak na sexy hrátky (v zářijo-



vých *Top dívkách* se dospívající dívky mohou dočíst o „sexy mlsání“, „voňavém mámení“, „vodních hrátkách“ nebo o tom, jak svému „drahouškovi“ vyrobit „mazlíčí kalendář“... Ani v jednom z těchto časopisů pro náctileté nechybějí samozřejmě „skandální“ historky o celebritách a jejich plakáty. Příznačné je, že ke každému číslu je přibalen „dárek“ —



k *Popcornu* např. sponky do vlasů, k *Top dívkám* např. lak na nehty. O jazykové úrovni a výtvarné hodnotě je škoda ztrácet řeč — s těmito časopisy se ocitáme v tom nehlubším suterénu, který si lze představit. Zdatně

jim sekunduje další bulvár pro dívky, „oficiální časopis podle TV seriálu“ *Disney Violetta*, jehož redakce je komplet zahraniční a na český trh ho uvádí Egmont Publishing.

Firma Street Light Production, s. r. o. (existuje od konce roku 2015) ohlásila „(re)voluci mezi časáky pro teenagery“, jak stojí na webové stránce www.predplatne.cz/vydavatelstvi/street-light-production-sro/?order=2: 15. září 2016 vydala 1. číslo časopisu *II* s pod-



titulem „časák sepsaný jútubery“ (jako šéfredaktor je v tiráži uveden Martin Novák). Jak naznačuje už podtitul, je to časopis, který bez jakýchkoli skrupulí sází na aktuální „jútuberskou“ módu a svými náměty, grafikou, jedovatými barvami a rádobyživým a rádobyvtipným jazykem, okořeněným teenagerským slangem, útočí bez jakýchkoli skrupulí na peňeženky svých čtenářů. Komiksy ze života „oblíbeného YouTubera Jirky Krále“ obsahuje další nováček mezi časopisy pro děti — *Jirka*, „komiks Jirky Krále“, který začal vycházet letos na jaře (vydává ho Blue Milk, s. r. o. a ilustruje ho Pavla Navrátilová).

Podstatně ambicióznější byla ještě do nedávna vycházející *HRANA*, časopis pro děti od 4 let, jehož redaktorky Alžběta Kratochvílová a Mariana Dočekalová se snažily dát najevo, že mají vyšší cíle než komerční efekt — nejen záměrem a koncepcí (každé číslo bylo monotematické a bylo výzvou ke hře na...), ale i tím, že časopis bylo možné koupit na takových místech, kde se lze setkat s kvalitní literaturou a uměním pro děti (v Praze jsou to divadlo Minor, Knihkupectví a kavárna Řehoře Samsy atd.). Avšak koncem roku 2014 redakce ohlásila, že časopis přestává vycházet. Nicméně 24 čísel, které se od roku 2012 podařilo připravit, patří rozhodně k tomu nejvyššímu, co se mezi časopisy pro děti podařilo v posledních letech vydat.

Dílem sympatického nadšení pro dobrou věc je také *Klobouk na Pařezu*, „dobrosrdečný nepravdivelník pro všechny, co se rádi radují“, který se objevil v prosinci roku 2011 (připravuje

ho „přátelské vydavatelství Dýně na Pařezu“ ze Spáleného Poříčí). Redakce (Lucie Čapková, Lenka Rojíková a Vilma Kollmanová) tehdy přišla se záměrem, že jí jde o „nekomerční interaktivní časopis pro celou rodinu“ a že cílem má být „podporovat hravost, tvořivost, lásku a radost, uvolněnost, zdravé sebevědomí a pozitivní myšlení“. Bohužel jde však zatím opravdu jen o „nepravidelník“ — zdá se, že dosud vyšlo jen šest čísel. I tak však tyto sešity (spíše než o časopis v pravém slova smyslu jde vlastně o pracovní sešity, ale nápadité, vtipné a vkusné) mají dobrou úroveň. Potíž je v tom, že je lze získat patrně jen objednávkou na internetové stránce vydavatelství (www.fler.cz/dyne-na-parezu), ve novinových stáncích, kioscích nebo v knihkupectví jsem je zatím nezahledl.

Procházka neveselým terénem současných českých časopisů pro děti a dospívající připomíná spíše bloudění úhorem, na němž jen tu a tam narazíme na nadějnější výhonky. Bohužel ani jeden z časopisů nelze označit za časopis literární — a to ani ty, které kdysi beletrii publikovaly (*Sluníčko*, *Mateřídouška*, zčásti i *ABC*). A jestliže jsme tu a tam mohli konstatovat snahu o nápaditější, náročnější a vkusnější zpracování obrazové stránky některých periodik (v tom lze vidět alespoň náznak mírného posunu k lepšímu oproti minulým letům), o jejich jazykové stránce to rozhodně říct nelze. Jazyk současných časopisů pro děti je bezbarvý, bezpohlavní, autoři se spokojují většinou jen s co nejkratšími texty téměř na úrovni anotací, které prošpiková-

vají zdobnělinkami (v případě časopisů pro menší nebo obecnou češtinou a „pouličním“ slangem náctiletých. Pošetilá představa, že pestrost znamená co nejvíc zářivých (zuřivých) barev, co nejvíc fontů vedle sebe, velký titulek i u toho nejkratšího textu, nutí autory k útržkovitému, klipovitému psaní, k žoviálnímu, až familiárnímu oslovování čtenářů.

Obraz, který dohromady skládají časopisy, jež u nás v posledním dvacetiletí vycházejí pro děti, je ve svém celku vskutku truchlivý. Nejde jen o ataky nevkusu, nekultivovaný jazyk, ale i o to, že dětská čtenářská nemají prakticky šanci poznat různé žánry, které k periodickému tisku patří. Nemluvě o kultivaci vkusu a rozšiřování a rozvíjení čtenářských zájmů.

TŘI, DVA, JEDNA, START — RAKETA LETÍ!



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
spolupracovnice Tvořivé dramatiky
kristinahabova@email.cz

Raketa, „časopis pro děti chytrých rodičů“, odstartovala do literárního vesmíru v prosinci roku 2014 díky nápadu Joachima Dvořáka, majitele nakladatelství Labyrint, a nadšení (a intenzivní práci) výtvarnice Johany Švejdlíkové a produkční Radany Litošové.

Časopis vznikl pod patronátem stejnojmenné edice knih pro děti, která již přes

deset let objevuje zajímavé zahraniční autory i domácí talenty.

Od prvního čísla uběhly dva roky, čísel již vyšlo osm a šéfredaktorky si kolem sebe vytvořily pestrý kolektiv spolupracovníků, především mladých výtvarníků, kteří časopisu vtiskli originální rukopis a styl.

Časopisů pro děti různých věkových kategorií sice v současné době vychází celá řada (časopisy s mnohaletou tradicí: *Sluníčko*, *Mateřídouška*, *ABC*, *Čtyřlístek*, novější *Předškolák*, *Báječná školka*, *Dráček* apod.), jejich úroveň je ale značně kolísavá, zejména v grafickém a výtvarném provedení.

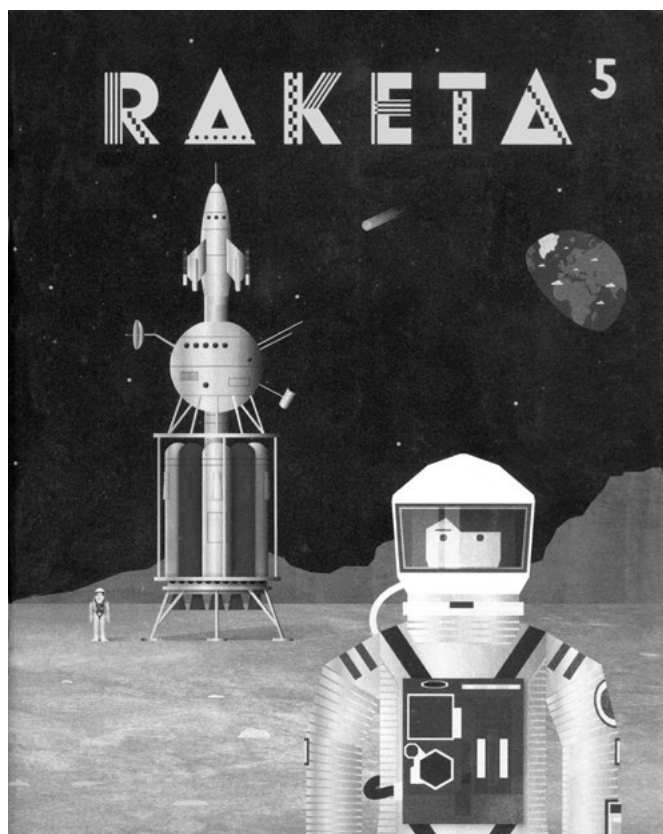
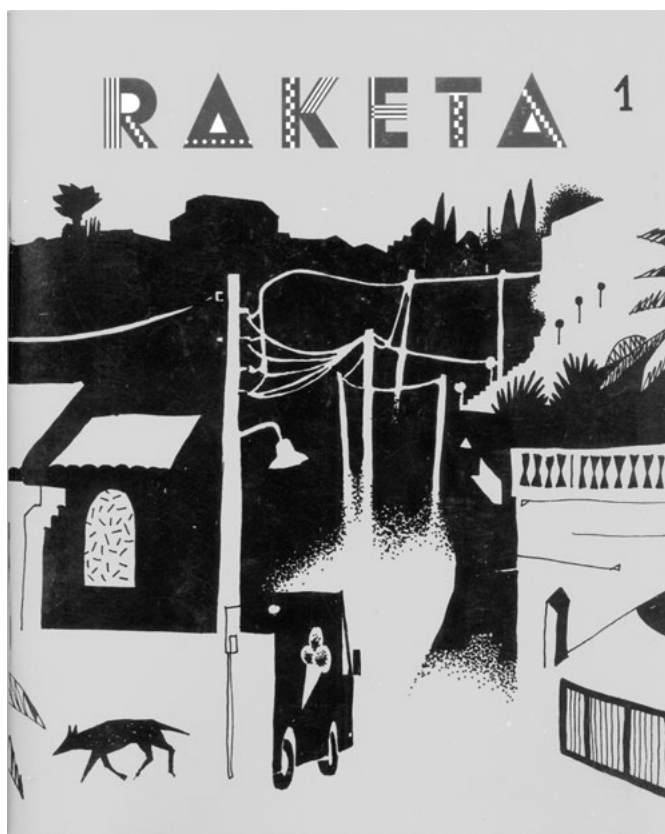
Johana Švejdlíková a Radana Litošová se chopily příležitosti a mezeru na trhu vyplnily tematickým čtvrtletníkem, který dokazuje, že dětský časopis může vypadat trochu jinak a nemusí být plný „roztomilých“ okatých pajduláčků a zvířátek.

Podobně jako divadelně-hudební skupina Kašpárek v rohlíku před časem vsadila na „bypunk“ a malí posluchači si s nadšením propěvují texty v podání Gipsyho, Davida Kolle-

ra nebo třeba Lenky Dusilové, i *Raketa* chce být obsahově i výtvarně nápaditější a progresivnější. Cílem autorek je časopis s původním obsahem, hravý i naučný, bohatě ilustrovaný.

Raketa je určena dětem od pěti do deseti let a podle tohoto poměrně velkého věkového rozpětí autorky také citlivě kombinují jednotlivé rubriky. Hravé úkoly, křížovky a taženky střídají prozaické texty a naučná čtení. Samozřejmě nesmí chybět komiks, žánr oblíbený jak u předškoláků, tak u starších dětí (i dospělých). V *Raketě* jsou hned tři, výtvarně velmi odlišné, všechny pojaté s humorem a nadsázkou. Úvodní jednostránkový *Raketa* a *Marmel* v provedení Johany Švejdlíkové představuje nové téma, a to pak dále svým osobitým způsobem rozvíjejí Nikkarin a jeho podnikaví sourozenci Rocky a Terka a bláznivě rozevlátý Doktor Racek Milady Rezkové a Lukáše Urbánka (v *Labyrintu* vyšel i knižně).

K dalším stálým rubrikám patří *Náš kapitán*, minirozhovor s malým čtenářem (dětské kapitány jen jednou vystřídal dospělý, ve vesmírném čísle na otázky odpovídal astrofyzik Jiří



Grygar). Dále oblíbená a v časopisech pro děti častá rubrika Najdi deset rozdílů má v *Raketě* netradiční a o to zábavnější fotografickou podobu. V podání Milady Fišerové ve spolupráci s Johanou Švejdíkovou někdy skoro surreálnou.

Čtenáře mohou inspirovat rubriky Tip Rakety na výlet, který připravují Joa & Mia neboli Joachim Dvořák a jeho malá dcera, a Vaříme s Raketou, hravé recepty od různých kuchařek.

Každé číslo čtenářům přináší nové téma (dosud vyšlo Ledové číslo, Brouci a spol., Náladové číslo, Pod hladinou, Vesmír, Mláděta, Létání, Jídlo). Kromě legrace a zába-vy se autorky nebojí ani náročnějších témat, jako třeba ekologie (Chráníme planetu v Ledovém čísle, Ulov EKOpadoucha! nebo Útěk do biofarmy v nejnovějším čísle), sexuální výchova (Jak jsem přišel na svět? v čísle Mláděta) nebo třeba nálady a emoce (Náladové číslo).

Jako dobrá volba se ukázalo čtvrtletní časování, čtyři čísla do roka nezahltí domácnost ani nezruinují peněženky „chytrých rodičů“, také není přehnaně ambiciózní a na obsahu je znát, že autorky mají dostatek času na důkladnou přípravu a prostudování jednotlivých témat.

Na *Raketě* je pěkné, že věnuje pozornost i takovým detailům, jako je úvodní obsah, který má v každém čísle jinou podobu — po-

dle aktuálního tématu. Jednou je to kopečková zmrzlina, jindy stonožka, slunce nebo třeba vrtule.

V časopisu jsou bohatě zastoupeny jak úkoly hravé a tvořivé (spojovačky, křížovky, vystřihovánky, omalovánky atd.), tak vzdělávací texty, které jsou psané poutavě, ne přehnaně didakticky a zpravidla jsou odlehčené vtipnou ilustrací. Nechybějí ani prozaické útvary (pohádky nebo povídky, často s jemným morálním podtextem). Co v této jinak pestré nabídce ale téměř chybí, je poezie. Básničky, říkadla, písničky... Krátké veršování se vždy objeví alespoň v Doktoru Rackovi, ale mohlo by ho v takto koncipovaném časopise být klidně více.

Rozmanitému obsahu odpovídá také stylově bohaté výtvarné provedení. Johana Švejdíková a Radana Litošová se obklopily autory spřízněnými s nakladatelstvím Labyrint, ale zároveň pro každé číslo objevují i nové tváře. Ke stálým spolupracovníkům patří především Aneta Františka Holasová, Nikkarin, Lukáš Urbánek a Milada Rezková. K dalším přispěvatelům patří např. Ondřej Horák a Jiří Franta, Jan Vajda (Antimultivitamin), Mařenka Urbánková, David Böhm, Jan Šrámek (Kolouch), Michaela Kukovičová a další.

Časopis se nese v duchu přátelské až rodinné atmosféry, autoři často vystupují pod

přezdívkami nebo pseudonymy (Johy, Radush, Milu, Nikkarin, Toy Box), které vytvářejí dojem blízkosti se čtenáři. V závěru se představují podle aktuálního tématu ve stručných Medailonech. Kdo se kdy narodil a co vystudoval, se z nich čtenáři nedozví, zato kdo má rád k jídlu zmrzlinu s karamellem nebo jahodové knedlíky a kdo rád pozoruje vodu ze břehu, to ano.

Obě šéfredaktorky se neomezuji jen na editorskou práci, časopis také aktivně spoluvytvářejí. Johana Švejdíková se stará o grafickou úpravu a kromě komiksu *Raketa* a *Marmel* do každého čísla připravuje i další obrazový doprovod. Radana Litošová je textová editorka a také autorka veršů Polární módní přehlídka (Ledové číslo) nebo minipříběhu Vší silou (Brouci a spol.). Obě připravují tajenky, křížovky, osmisměrky, tajné kódy a další úkolové rubriky. Jako zkušené matky jistě nemají nouzi o inspiraci, kritiku i chválu od těch nejpovolanějších.

Chvályhodným počinem *Rakety* je, že na rozdíl od ostatních časopisů čtenáře při čtení, luštění a vystřihování nebombarduje reklamou. (K reklamní upoutávce má blízko snad jen rubrika Co čteme, která představuje zajímavé knižní novinky, a závěrečná celostránková ukázka některé z knih raketovské edice.) Absence reklamy v praxi samozřejmě zname-

ná, že časopis se neobejde bez podpory mecenášů. U dětského časopisu ale pravděpodobně nehrozí, že by někdo z podporovatelů zasahoval do výběru a zpracování témat.

Raketa má bezpochyby nakročeno dobrým směrem, snad tedy oběma šéfredaktorkám jejich nadšení pro věc vydrží do budoucna, bu-

dou mít „dobrý nos“ při výběru nových spolupracovníků a podaří se jim sympatický časopis i nadále uhájit před reklamou.

Je skoro s podivem, že ačkoliv kvalitních knih pro děti vychází v posledních letech opravdu hodně (pokud čtenář ví kde hledat), časopis, který je nejen chytrý a zábavný, ale

také výtvarně zdařilý, na sebe nechával tak dlouho čekat.

Raketa: časopis pro děti chytrých rodičů. Vychází 4× ročně v nakladatelství Labyrint, Praha. Cílová věková skupina 5–10 let. 48 stran. ISSN 2336-5889.

ČTYŘLÍSTEK: TAK TROCHU ZVĚTRALÁ KVALITA



KRISTÝNA PLÍHALOVÁ

výtvarnice, absolventka oboru dramaturgie na DAMU, Praha
kristynaplihalova@gmail.com

Čtyřlístek je legenda. Všichni jsme ho četli a někteří ho čteme dodnes. Vychází už čtyřicet sedm let a hlavní příběh čtyř kamarádů po celou tu dobu kreslí Jaroslav Němeček (i když některé konspirační teorie jeho autorství mladších děl přesvědčivě zpochybňují). Za ta léta prošel časopis dramatickým vývojem. Měnil se formát časopisu, doplňkové příběhy, logo i styl kresby. Stále ale platí, že je nedílnou součástí života českých dětí.

Nebudu se pouštět do hluboké analýzy *Čtyřlístku*, neboť toho se již zhostili jiní. Nejsem sběratel ani komiksový teoretik. Jsem jen matka, která čte svým dětem příběhy. (Koho by zajímal podrobný rozbor všech aspektů legendárního komiksu, toho odkážu především na stránky *Knihovnička Čtyřlístku* — <http://chrz>.

wz.cz/, tam se dozví skutečně vše). Dovolte mi tedy krátké zamyšlení nad *Čtyřlístkem*, který měsíc co měsíc kupuji svým dětem.

Začnu od toho, co je mi nejbližší, tedy od výtvarné stránky časopisu. Každého, kdo četl *Čtyřlístek* v dětství a bere ho do ruky i dnes, zarazí viditelný úpadek výtvarné stránky komiksu. Podíváme-li se do hluboké historie časopisu, je tento úpadek o to zřetelnější. První ročník byl kreslen v až naivistickém duchu. Postavy měly velké hlavy, byly graficky přesně vykrouženy a i jejich charaktery byly jaksí vyhraněnější. Pokud výtvarník kreslí tytéž figurky stále dokola mnoho let, jistě musí dojít k rozvolnění kresby a zjednodušení celého procesu. To se Jaroslavu Němečkovi stalo. Příběhy si držely poměrně jednotný styl od sedmdesátých do devadesátých let. Pak došlo ke změně, která je obecně hodnocená jako začátek úpadku *Čtyřlístku*: změnil se formát časopisu, přišlo nové logo a především *Čtyřlístek* opustil ruční kolorování a obrátil se k nejmodernější technice. Od té doby to jde s *Čtyřlístkem* od desítky k pěti: uvolněná, místy až ledabylá kresba, levně působící přechody barev, použití počítačových štětců pro dokreslení struktury. Pokud rodič své dítě pomocí *Čtyřlístku* vychovává k výtvarné vzdělanosti, dělá chybu. Naštěstí je časopis *Čtyřlístek* složen z více příběhů. Současná čísla jsou doplněna komiksovými seriály, které se co do výtvarného zpracování řadí ke skutečně kvalitnímu mainstreamu (přestože jsou bohužel

dávno pryč doby, kdy tyto seriály tvořily kapacity, jako Adolf Born, Miroslav Jágr nebo Lucie Lomová).

Zformulovat souhrnnou charakteristiku příběhů Pindi, Fifinky, Myšpulína a Bobíka je dosti obtížné. Je v nich až příliš otázníků. Na první pohled zaskočí uspořádání čtyřlístkovské domácnosti. Přestože ve starších dílech působí hrdinové jako partička veselých spolubydlících, časem kamarádi jaksí zestárlí a dnes je z nich spíš podivná rodinka, ve které je Fifinka zjevně maminkou a Myšpulín lehce pomateným taťkou. Příběhy jsou plné stereotypů, které



dnes tak trochu zarazí. Například to, že je Bobík silák, je naprosto v pořádku. Síla je typická vlastnost komiksových hrdinů. Na druhou



stranu Fifinka, zdá se, nemá jinou pozitivní vlastnost, než že dobře vaří. Jaksi se zasekla u plotny, a přestože jí nakladatelství Čtyřlístku věnovalo celý jeden dobrodružný časopis, ve čtyřlístkovské klasice je z ní nešťastnice odsouzená pécť buchty, starat se o proviant na dobrodružné výpravy a až absurdně často je jejím největším nepřítelem Bobíkova nenasytlost. Spíš než starostlivou kamarádku připomíná nešťastnou matku tří nezvedených kluků. Zkrátka podává dětem takový obraz ženy, s jakým dnešní společnost bojuje.

Je tedy Čtyřlístek v úpadku? Stojí za to ho dětem kupovat a číst? Ale jistě! Mezi dět-

skými časopisy pro masu je tím lepším, co lze na stáncích sehnat. Srovnáme-li ho například s *Mateřídouškou* nebo *Sluníčkem*, které se z kvalitních časopisů staly spíš reklamními letáky pro děti, má Čtyřlístek nesporný klad: je plný příběhů. Ty mají sice své slabiny. Bylo by s podivem, kdyby se ve více než osmi



stech dobrodružstvích nenašel nějaký slabší díl. Ale téma jasně zůstává. Tím tématem je přátelství. Čtyřlístek nikdy nebyl nositelem foglarovských hodnot jako Rychlé šípy. Přátelství Čtyřlístku je obyčejné, neidealistické,

všední a praktické. Přestože děti nikdy nebudou cestovat časem nebo nesestrojí vlastního robota, vždycky se mohou poučit od Čtyřlístku v pomoci druhým, v přiznání omylu nebo napravení škody (některé Myšpulínovy vynálezy dovedou napáchat opravdu pěkný nepořádek). Jejich dobrodružství jsou svižná a velkolepá. Je fascinující, kolik toho Jaroslav Němeček umí na několika málo stranách odvyprávět. A to je další klad Čtyřlístku. Děti jsou vtaženy do příběhu. Stejně jako u čteného textu, kde musí v hlavě vytvářet příběh, který slyší nebo čtou, musí mezi jednotlivými komiksovými okénky domýšlet celé scény. Komiksy jsou skvělou pomůckou pro čtenáře začátečníky. Texty jsou krátké, přesto v kombinaci s obrázkem dávají dohromady celý příběh. Za málo přečtených slov dostane dítě velkou odměnu.

Přestože Čtyřlístek není tím, čím býval, je to stále kvalitní časopis pro děti. A to i pro ty nejmenší. Je to časopis, který u nás nemá obdoby a patří ke kulturnímu vzdělání mladého Čecha se s ním seznámit.

Čtyřlístek. Vydává nakladatelství a vydavatelství Čtyřlístek, s. r. o. Šéfredaktor Jan Endrýs. Grafická úprava Radim Krajčovič. Vychází 20× ročně. 36 stran. Cena 35 Kč. ISSN 1211-4219. URL: www.ctyrlistek.cz.

DETSKÉ ČASOPISY NA SLOVENSKU



MARTA ŽILKOVÁ

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

Situácia na Slovensku je v oblasti časopisov pre deti priaznivá, hlavne čo sa týka ich kvantity. V porovnaní s minulosťou — socialistickou — narástol ich počet veľmi priaznivo i napriek istému odpadu, obyčajne z finančných dôvodov. Horšie je to s čítaním starších detí, ktoré buď nečítajú, resp. siahnu za časopismi pre dospelých, alebo prelistujú komerčné alebo či záujmové časopisy, aj to najčastejšie na internete. K dispozícii majú dva časopisy. Je to *Kamarát*, ktorý má dlhšiu históriu (26 ročníkov), a *Zips*, vychádzajúci šesť rokov (o nich podrobnejšie v ďalšej časti článku).

Aká je úloha a poslanie časopisov v živote dnešných detí a mládeže? S touto otázkou

som sa obrátila na náhodné deti, učiteľov a rodičov. Najlepšie referencie od detí, rodičov i učiteľov prichádzajú o časopisoch pre predškolákov, teda pre deti v materských školách, a pre žiakov prvých dvoch ročníkov základnej školy (ZŠ). Deti siahajú po nich ako po hračkách, poskytujúcich zábavu, a nereflektujú ich skrytý výchovný či vzdelávací záměr. Tieto časopisy vo väčších množstvách objednávajú školské zariadenia, čím sa zabezpečuje ich finančné krytie. Mnohé časopisy žijú často iba z entuziazmu redaktorov a autorov, lebo vydavatelja často pokrývajú iba výrobné náklady. Nemôžu sa spoliehať na voľný predaj, lebo v novinových stánkoch sa ich predá

iba niekoľko kusov. A tak sa k väčšine titulov možno dostať iba v knižniciach a cez internet, kde sa väčšinou zverejňujú iba reklamné in-



formácie a objednávanie. Ich počet je nestabilný, mnohé zanikajú, iné vznikajú, menia vydavateľov a pod. Takže aj sonda do problematiky bude nepresná, ale zhruba vystihujúca súčasný stav.

Už po prvom prezretí detských časopisov možno vyvodiť isté závery. Kým časopis funguje ako predmet určený na zábavu, netreba detského príjemcu nútiť k jeho čítaniu. Má šancu uspieť ešte aj ako doplnok k predmetnému vyučovaniu. Treba si pritom uvedomiť, že na tomto stupni sa ešte nečítajú dlhé texty. Ide obyčajne o krátke rozprávky, ktoré sa tiež pokladajú skôr za zábavu než za učenie a nebýva ich v jednom čísle viac ako jedna, dve. Ako by sa autori báli, že v časopise nebude dosť miesta na hry. Tu sa vlastne začína problém s čítaním, či skôr nečítaním vo vyšších ročníkoch. Podľa rodičov, učiteľov, ale aj samotných žiakov je veľmi ťažké vypestovať už v základnej škole tzv. čita-



teľský návyk, čo znamená pravidelné čítanie kníh a časopisov. Zdá sa, že všetky inštitúcie, škola a rodina vrátane, sa vzdali pokusov obnoviť tento návyk a radšej sa pridávajú k tvrdeniu, že ide o súčasný trend, kde čítanie v klasickom chápaní vytláča elektronika a médiá. Ešte šťastie, že na Slovensku je dosť nadšen-

cov -- učiteľov i rodičov, ktorí deťom knihy nielen kupujú, ale ich spolu aj čítajú a následne interpretujú s vysvetlením, že pri čítaní sa získava iný zážitok ako pri pozieraní či počúvaní. Dokonca využívajú spomenutého „nepriateľa“, teda médiá, počítače, iPady a pod., ktoré ako nosiče môžu tiež sprostredkovať kultúrny zážitok a sekundárne motivovať čítanie. Dnes knihu či časopis je nutné pokladať za nosič kultúrnej informácie, ale s iným zameraním ako spomenuté technické nosiče. Taktická propagácia určite prinesie lepšie výsledky ako nútenie k čítaniu. V tomto momente narážame na ďalšie úskalie na ceste k úspešnému čitateľstvu. V snahe priťahovať detského čitateľa k časopisu či knihe sa autori a redaktori doslova predbiehajú v nápadoch, ako dieťa zabaviť, priťahnúť k listovaniu a hre s časopisom. A tak rozličné hry a zábavné kratučké texty typu komiks, vtip, hádanka a pod. vytláčajú dlhší príbeh s odôvodnením, že deti ešte neovládajú techniku čítania, a neskôr, že nemajú na to dost



trepezlivosti a času. Ak porovnáme niekdajšie detské časopisy s dnešnými, základný rozdiel spočíva v dĺžke a množstve textov na čítanie. Ako už bolo spomenuté, jeden až dva dvojstránkové texty sú vlastne jedinou ponukou na dlhšie čítanie. Všetko ostatné sú krátke literárne i neliterárne žánre hravého charakteru. Tento prístup možno prijať tak po druhý ročník základnej školy. V treťom by mal žiak ovládať techniku čítania, čo by mu malo otvoriť bránu k dlhším textom.

Pre tretí až piaty ročník vychádzajú tzv. umelecké magazíny, ako je *Slniečko* či podobná *Zornička*, pre vyššie ročníky sme zaznamenali iba jediný — inak veľmi vydatený — pokus o kultúrny mesačník s názvom *Zips* (literárny zábavník pre chlapcov a dievčatá). Časopis pre teenagerov *Kamarát* rezignuje na dlhšie umelecké texty a celkom sa prispôbuje komerčnej sfére.

Osobitnú skupinu tvoria online časopisy, určené pre konkrétne záujmové skupiny, ako je napr. *Džungľa* (pre skautov) a napo-

kon komerčné časopisy osobitne pre chlapcov a dievčatá, väčšinou preberané z českých vydavateľstiev (*Barbie*, *Spiderman*, *Monster High*, *Gormiti*, *My Little Pony*, *Káčer Donald*, *Princezna* a pod.).

Pre menšiny a jazykové vyučovanie sa vydávajú časopisy v maďarčine, nemčine a formálne obyčajne kopírujú slovenské vzory (*Tücsök*, *Freundschaft*).

Časopisy pre predškolákov

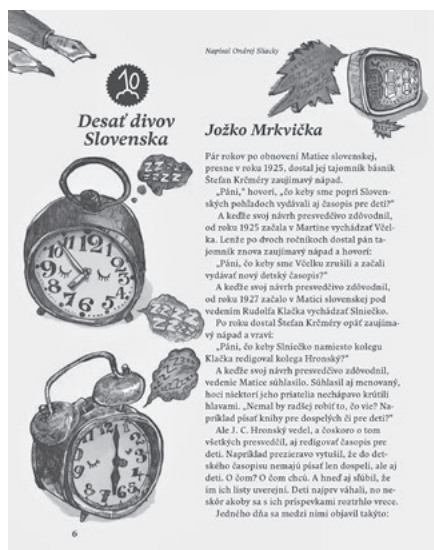
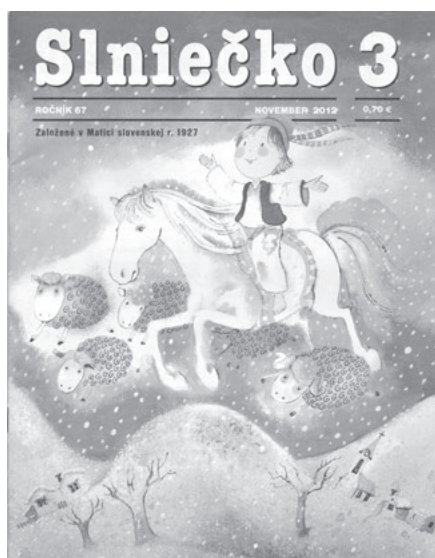
Aké by mali byť časopisy pre deti v materských škôlkach? Slávka Chovanová, autorka i redaktorka niektorých časopisov, tvrdí, že



„detský časopis má siahať do oblasti literárnej výchovy, umenia, kultúry a environmentálnej výchovy cez rozprávky, básničky, hádanky, komiksy, omaľovánky, vystrihovačky... Za dôležitú súčasť považuje podnecovanie tvorivosti detí, či už cez výtvarné, alebo literárne pokusy a podnetné sú aj didaktické hry ako najmenej násilný spôsob precvičovania detských vedomostí“ (Andrejčáková, 2010). S. Chovanová vlastne vymenovala tri oblasti, ktoré by detský časopis mal obsahovať: 1. hravá časť, 2. didaktické hry a texty,



prípravujúce malých čitateľov na vstup do školy, 3. vlastná tvorba detí a komunikácia s nimi prostredníctvom listov a kresieb. Treťou časťou vypovedá o záujmoch detí a zároveň informuje tvorcov časopisu o jeho čitateľovi.



O časopisoch veľa prezradí obsah, skladba, ilustrácie, mená autorov a ilustrátorov, šéfredaktora a napokon aj vydavateľ. Veľmi často sa stáva, že tiráž, ktorá by mohla o týchto údajoch povedať najviac, je niekedy takmer neobjaviteľná, resp. obsahuje iba adresu, prípadne vydavateľa, ale mená tvorcov sú zatajené. Niektoré časopisy, hlavne s dlhšou životnosťou, prípadne so skúsenými redaktormi sa tejto chyby nedopúšťajú.

Zaujímavé je sledovať aj reklamu, ktorá mnohé časopisy neobíde, pretože zabezpečuje ich existenciu. Aj podľa nej, teda podľa jej charakteru a množstva, možno usúdiť, do akej miery časopis závisí od vydavateľa k čomu inklinuje.

K obľúbeným a vcelku prijateľným detským časopisom na Slovensku patria *Včielka*, *Lienka*, *Zvonček*, *Šikovníček* a *Adamko*. Na prvý pohľad vyzerajú takmer rovnako, lebo všetky sú adresované predovšetkým deťom z materských škôl, hlavne posledným ročníkom, ktoré sú mostikom do prvej triedy ZŠ. Preto sa mnohé rubriky podobajú, majú rovnaký obsah, len sú spracované inou technikou. Rozdiel medzi nimi vytvára dôležitý časový faktor, a to je čas ich vzniku.

Časopis *Včielka* patrí medzi najstaršie, pretože vychádza už 58 rokov, teraz v známom vydavateľstve Orbis so šéfredaktorkou Vierou Dobiášovou. Redakcia zaraďuje do časopisu texty z diel známych autorov detskej literatúry a ilustrátorov. Časopis je pripravovaný profesionálne, so znalosťou záujmových oblastí detských čitateľov. Pravidelné rubriky majú svoje stále pomenovanie, často sú to figúrky, zvieratká či predmety (Zvedavko, Pesničkovo, Včielkina galéria a pod.), čo pomáha deťom pri hľadaní obľúbenej rubriky. Časopis je pekne ilustrovaný, prehľadný, dobre sa dá v ňom

orientovať. Hneď na obálke je obsah v skratke a upozornenie na prílohu Školička hrania s Bobíkom. Prílohu možno vyňať a použiť ju ako pracovný zošit s úlohami určenými predškolskej výchove. Je to zrejme zvyšok či pozostatok zrušeného časopisu *Bobík*. V prílohe medzi iným pod názvom *Moje milé knižky* sú nielen ukážky z kníh, ale aj ich ilustrácie, čo môže pomôcť učiteľom i rodičom pri kúpe kníh. Obsah samotného časopisu je bohatý na nápady, ale nič nie je ponechané na náhodu, všetko je presne zacielené na precvičovanie pozornosti, sústredenosti, logiku, na postreh, kreslenie, počítanie, začiatky čítania, ba aj spievania (v rubrike *Pesničkovo* sú texty piesní), poznávanie zvierat, hravá angličtina a pod. Časopis má aj praktickú stránku, napr. poradí deťom, ako sa majú obliekať v konkrétnom počasí. Je samozrejmé, že *Včielka* obsahuje mnoho úloh, súťaží, krížovky, hádanky, sudoku, vtipy atď. Nechýbajú ani rozprávkové texty a básničky. Včielkina galéria uverejňuje kresby malých čitateľov či narodeninový vláčik s obrázkami detí, ktoré majú sviatok. *Včielku* nájdú deti aj na internete, na čo poukazuje rubrika *Tvoja nová dotyková Včielka*, kde sú uvedené interaktívne hry, maľovánky, puzzle, bludisko a pod. Niekoľko reklám, dotýkajúcich sa detského tovaru (CD, knihy, liek v podobe rozprávky), nenaruša pozitívny dojem z časopisu. Na záver možno konštatovať, že ide o všestranné podchytenie detských záujmov, spracovaných vkusne, nápadito a ústretovo k osobnosti dieťaťa, čo by učiteľia i rodičia mohli pravidelne využívať počas prípravy na prvý vstup do školy.

Podobný charakter má aj časopis *Lienka*, ktorý okrem detí — podľa odpovedí opýtaných -- obľubujú rodičia a starí rodičia pre množstvo zaujímavých úloh pre deti.

Časopis *Zvonček* (nekomerčný časopis pre šikovné deti, starostlivých rodičov, kreatívnych pedagógov — pre MŠ a 1. a 2. roč. ZŠ) patrí k málu časopisov fungujúcich bez reklamy.

Na *Zvonček* nadväzuje *Maxík*, ktorý je už náročnejší a je určený pre 2.–4. roč. V oboch prípadoch možno hodnotiť vyváženosť textovej a obrázkovej časti. Pod ilustráciami sú podpísaní akademickí maliari M. Jaššo, J. Mikulčík a D. Nágel a prispievateľmi sú známi slovenskí autori ako J. Moravčík, S. Dragulová-Faktorová atď. Okrem už spomínaných hravých cvičení, rozprávok, maľovánok, hier, textov piesní a nôt nájdeme tu komiks (www.ovce.sk) s výchovným zameraním (upozorňuje na nebezpečia internetu), pozvánku do filharmónie, príbehy o zvieratkách, kde sa používajú latinské názvy a pod.

Maxík je ešte náročnejší a tematicky pestrejší, zameraný na konkrétne vyučovacie predmety. Nachádzajú sa tu dlhšie texty, viac možností na čítanie, nielen na hru, príbeh na pokračovanie, čítanie s porozumením, non-sensové príbehy atď.

Malí čitatelia s obľubou vyhľadávajú časopis *Šikovníček*, ktorý vychádza už 16. rok vo vydavateľstve VERSA MEDIA a je určený deťom od 4 do 9 rokov. Hneď na obálke sa nachádza reklama na detskú elektroniku Gogen (*Maxipes Fík*) a v čísle je mnoho ďalších. K reklame patria súťažné otázky, motivujúce čitateľa k odpovedi, lebo sľubujú pekné výhry. Každá strana či dvojstrana prináša novú úlohu. Mnohé čísla sú komponované tematicky, napr. celé májové číslo sa zameriava na zvieratká. Prednosťou časopisu sú zreteľné a veľké kresby a písmená, určené menším deťom. Prítrafi sa, že niektoré úlohy sú neriešiteľné, lebo autor podcenil seba i svojho čitateľa.



Inde zase — hlavne pri prevzatých textoch — sa vyskytne bohemizmus, resp. nepreloženný výraz („Nájde Kája cestičku k Amálce?“). Miestami chýba precíznosť predchádzajúcich titulov, no výhodou je skutočne hravá predpríprava pre 1. roč. ZŠ a tendencia rozvíjať detskú zručnosť.

Komerčný charakter majú časopisy pre najmenších *Bumík* a *Macko Pusík* (vydáva Magnet-Press). Tohoročné májové číslo *Macka Pusíka* je napr. ladené monotematicky a zameriava sa na rozprávkové postavy kráľov a princezien. A to je úloha pre postavičku, maskota časopisu Macka Pusíka, aby sa obliekol za rytiera, spieval zaľúbené árie princeznej mačičke, stretol sa s drakom a pod. Samozrejme je to vždy spojené s nejakou úlohou. Aj tu nájdeme pracovný zošit, kde sa deti učia o slabikách, píšú číslice (grafomotorika), kreslia atď. Na poslednej strane je recept, je to obľúbená rubrika, na ktorú deti reagujú vo svojich listoch. Uprostred je umiestnená príloha — Pusíkova hra na rytierov. *Macko Pusík* aj *Bumík* majú aj elektronickú podobu. Viacero reklám zrejme zaručuje existenciu týchto časopisov, ale spolu s charakterom ilustrácií ich zaraďuje do komerčnej sféry. *Macko Pusík* aj *Bumík* sú odporúčané ako doplnkové čítanie v domácom prostredí.

A teraz sa vráťme k čitateľom pertraktovaných časopisov. Sú nimi deti v rozpätí 4–7 rokov. V podstate ich hlavnou úlohou je pripraviť deti predškolského veku na školské vzdelávanie, majú pomáhať učiteľom a rodičom pri prekonávaní prvých prekážok v podobe učenia sa písmen, pomalého čítania, písania, kreslenia atď. Kým donedávna sa uprednostňovala didaktická stránka materiálu a jeho spracovania, v súčasnosti všetky časopisy vyhľadávajú

hravú formu, prípadne súťažnú podobu úloh. Lepšie časopisy s väčšími skúsenosťami sa snažia o rozšírenie vedomostí a rozhľadu, pomáhajú deťom pri orientácii v reálnom priestore, podporujú kladné morálne vlastnosti a len okrajovo sa dotýkajú módnych tém, ktoré sú doménou elektronických médií. Vyžaduje to veľa nápaditosti, pedagogického citu, fantázie a profesionality v danom odbore. Rodičia, ktorých sme oslovili a ktorí časopisy kupujú, sa priznali, že deti samé s nimi nepracujú, potrebujú dospelého „sprievodcu“, aby pochopili význam ponúknutej zábavy. Tak ako ani pri televízii či iPade by nemali deti sedieť osamelo, ani časopis by nemali listovať bez sprievodu učiteľa či rodiča. Inak sú to vyhodnené peniaze.

Časopisy pre mladší školský vek

Aj pre deti v prvých dvoch troch ročníkoch ZŠ sa vydáva viacero časopisov. Mnohé z nich vznikali po roku 1989, často hneď aj zanikali, ale pokračovalo aj vydávanie osvedčených časopisov s tradíciou a profesionálnym kolektívom tvorcov. Ako prvý spomenieme *Zorničku*, ktorú vydavateľ Spoločnosť 7 Plus (www.pluska.sk/predplatne/zornicka/) charakterizuje nasledovne: „Detský časopis s neuveriteľnou tradíciou. Vychádza od roku 1846. *Zornička* je časopis pre deti mladšieho školského veku, ich rodičov a pedagógov. Veľkí aj malí v ňom nájdú rozprávky, zábavnú angličtinu, život z ríše zvierat, hlavolamy, hry pre šikovné rúčky a hlavičky a veľa ďalších zaujímavostí. Podporuje detskú fantáziu, kreativitu a tvorivosť. Základné školy prvého stupňa ho pravidelne využívajú v učebnom procese. Za rok vyjde 10 čísiel.“ Nestáva sa často, že s anotáciou vydavateľa možno súhlasiť. *Zornička* je skutočne vhodným doplnkovým čítaním pre školákov. Pre dospelého čitateľa je dôležité aj to, že mu tiráž prezradí mená zainteresovaných redaktorov. Mnohé časopisy sú celkom anonymné, okrem adresy na objednanie nemožno zistiť žiadne meno. V tomto prípade vidno, že grafickej úprave (N. Hanzelová) i obsahu (šéfredaktorka Viera Dobiášová) sa venuje dostatočná pozornosť. Akceptuje sa vek príjemcu nielen obsahom, ale aj úpravou, teda veľkosťou písma, rozložením jednotlivých úloh, použitím ilustrácií a fotografií podľa potreby. Úlohy sú už náročnejšie, dôležitý je aj výsledok. Pristupujú nové náročnejšie rubriky, ako sú rozhovory so spisovateľmi či výtvarníkmi, resp. príspevky, kde sa riešia životné situácie, napr. v doprave. V rubrike *Qwertypédia* sa uvádzajú dôležité informácie o veciach zo života, ako sú hodinky, požiare, dôležité čísla pre záchranu a pod. Detský čitateľ sa obozna-

muje so zaujímavými miestami na Slovensku i v zahraničí, čím sa rozširuje jeho rozhľad. Samozrejme sú aj zábavné rubriky, hry, vtipy... Jazyk sa miestami prispôbuje hravosti obsahu, používajú sa hovorové slovné spojenia typu „To je šupa“, „Mozgovňa po anglicky“ atď. Časopis je pestrý, ale nie gýčový, snaží sa uspokojiť vzdelávacie požiadavky zábavným spôsobom.

Časopis *Vrabček* je podobne ladený ako *Zornička*. Z tiráže sa dozvieme, že ho vydáva Jana Vrabcová vo vydavateľstve ZUMI. Pod všetkými ilustráciami a textami sú podpísaní autori, najčastejšie Jana Belašičová a akad. maliarka Marta Potfajová. Časopis nadväzuje na učebné osnovy predškolskej výchovy a 1. a 2. roč. ZŠ. Náročnosť zadávaných úloh rastie od prvého čísla po posledné. Okrem obligátnych rubrik sa tu nachádza veľa podnetov pre výtvarnú výchovu a cvičenia z ostatných predmetov na každý deň s hravým názvom *Úlohy Ika Rika Počtáríka*, *Úlohy Iky Tiky Gramatiky*, *Úlohy Edka Vedka Vševedka* atď. Na jednej celej strane sa nachádza aj minidivadielko s textom a postavičkami zvieratiek, ktoré treba vymalovať a vystrihnúť. Text i obrázky sú zamerané na poznávanie lesných zvierat s didaktickým zámerom. Oba spomenuté časopisy si pochvaľujú učitelia i vychovávateľia, ktorí s nimi pracujú ako s vhodným materiálom na opakovanie a utvrdzovanie učiva i na zmysuplnú zábavu.

Samotnými deťmi je najviac vyhľadávaný *Adamko* — „časopis pre deti, ktoré chcú vedieť viac (rozprávky, maľovanky, hry, súťaž)“. Vydavateľ ORBIS IN“. Tento text zo zhlavlia o charaktere časopisu veľa neprezradí. Časopis tvorí akýsi prechod od malých detí k väčším, o čom svedčia úlohy pre „malkáčov“ a „veľkáčov“. Je tu oveľa viac hier a maľovania ako v iných časopisoch. Texty krátkych básní a prózy miestami pôsobia amatérsky a zvyčajne sú didakticky ladené. Nájde sa tu aj minidivadielko, kde sa deťom ponúkajú postavičky bez textu, ten si musia vymyslieť samé. Keďže ide o známu rozprávku, nie je to problém. Komerčný charakter časopisu zvyrazňuje množstvo reklám rozličného druhu, spojených so súťažami, upútavky na komerčne ladené DVD a filmy, reklamy na časopisy pre dospelých z materského vydavateľstva, čo do detského časopisu rozhodne nepatrí. Z dobrých nápadov treba spomenúť komiks upozorňujúci na nebezpečenstvo internetovej komunikácie, návrhy na detskú tvorbu, dopravný dotazník a pod. Príťažlivosť časopisu zabezpečuje mimická bábková *Adamko*, ktorá sa následne dostala aj na ďalšie produkty, ako je projekt *Adamko* — *hravo a zdravo*, odporúčaný

Úradom verejného zdravotníctva SR a Ministerstvom školstva SR. V rámci projektu sa vydávajú pracovné zošity *Adamkompas*, *Adamkozmos*, *Adamomaľovánky* a pod.

Pre trochu starších školákov sú určené časopisy *Fifík*, *Slniečko*, *Rebrík* a *Fľak*.

Fifík (od roku 1990 vychádzal vo vydava-



teľstve PERFEKT, od roku 2016 vo vydavateľstve AlleGro) existuje už 26 rokov a stále si udržiava dobrú formu i obsah. Autori si uvedomujú, že dnešné deti už oveľa skôr dospievajú, že sa dostávajú k najrozličnejším informáciám, že podliehajú komerčným módnym vlnám, ale mnohé z nich ostávajú ešte deťmi v tom pravom slova zmysle. A toto *Fifík* akceptuje. Uverejňuje didaktické hry, dlhšie literárne texty, recepty, zaujímavosti zo sveta techniky, hudby, zložitejšie vystrihovačky, ale aj poster y známych spevákov, klebety zo sveta show biznisu a iné zábavné rubriky. Samostatný celok tvoria *Fifíkove* noviny v čiernobielym prevedení, nadväzujúce na vyučovacie predmety. Istú vážnosť časopisu dodávajú mená známych autorov (Mária Rázusová-Martáková, Gabriela Futová, Milan Lechan a iní) a výtvarníkov (napr. Karol Ondreička). *Fifík* dostáva dobré hodnotenia od odbornej i učiteľskej verejnosti, za čo vďačí aj spolupráci so známym pedagógom Mironom Zelinom, ale aj s učiteľmi a deťmi čitateľmi prostredníctvom ich listov. Pravidelne sa tu objavujú informácie o dôležitých kultúrnych podujatiach, ako bol napr. Mesiac detskej tvorby, čo rozširuje rozhľad i záujmové sféry detského čitateľa.

Časopis *Slniečko* patrí k najstarším časopisom, v roku 1927 ho založila Matica slovenská. Dnes jeho vydavateľom je Literárne informačné centrum. Za kvalitu a odbornosť časopisu zodpovedajú šéfredaktor Ondrej Sliacky, dlhoročná, skúsená zástupkyňa šéfredaktora Ľubica Kepštová a za grafickú a výtvarnú úpravu Barbora Šajgalíková. Podnadpis „umelecký mesačník pre žiakov 1.–5. ročníka ZŠ“ prezrádza vekovú kategóriu príjemcu

a čiastočne aj obsah. V časopisu sa uverejňujú diela známych nových i starších autorov detských kníh (Ľubica Kepštová, Ondrej Sliacky, Libuša Friedrová, Dušan Dušek, Ján Turan, Július Satinský, Milan Rúfus, Jaroslav Rezník, František Rojček atď.) a ilustrátorov (Martina Matlovičová, Kateřina Kroupová, Martin Kellenberger, Kristína Šimková a mnohí ďalší). Časopis obsahuje všetky zložky, ktoré rozvíjajú duchovnú, rozumovú, výtvarnú a etickú stránku detskej osobnosti, poskytuje veľa informácií rozličného charakteru, zábavu i poučenie. Ponúka inšpirácie pre výber detského čítania od 7 do 12 rokov. Kompozícia časopisu je pestrá a dynamická, striedajú sa rozličné žánre, literárne druhy, súťažné otázky a iné motivačné prvky. Sympatickou črtou časopisu je aj snaha dotýkať sa aktuálnych problémov súčasného života, akým je neúplná rodina, strach, nespokojnosť zo zvonajškom, zaobchádzanie s mobilom a internetom, budúce povolanie, klebety a ohováranie, láska k rodičom a pod. Okrem pravidelných rubriík informuje o aktuálnych podujatiach, akými sú Exlibris Hlohovec, Dni literatúry, Zázračný oriešok atď. Časopis *Slniečko* mož-



no nehyri moderným štýlom, ale svojím obsahom prispieva k intelektuálnemu rozvoju detských čitateľov.

Rebrík: Objavuj svet s priateľmi je jediný katolícky časopis pre deti vo veku 7 až 10 rokov. Vydáva ho eRKO-HKSD, šéfredaktorkou je Katarína Jantáková, zo známejších redaktorov K. Minichová. Pestrý obsah sa podobá časopisom podobného charakteru, iba že sa viac zameriava na etické a náboženské motívy, na ukážky z Biblie a inej nábožensky ladené literatúry. Autori sa snažia vyberať témy, kde prevažuje dobro a etické princípy. Nie je to násilné a časopis si so záujmom môže prečítať každé dieťa. Okrem iných zábavných rubriík sa mnohé hry zameriavajú na zručnosť detí a ich výtvarné schopnosti. Viaceré rubriiky sa dotýkajú konkrétnych predmetov (matematika, angličtina, gramatika a pod.), takže sú dobrým do-

plnkovým materiálom k ich vyučovaniu.

Už sedemnásť ročník časopisu *Fľak: Coolový mesačník pre (zá)školákov*, „vhodné pre deti od 0 do 99 rokov“, svedčí o jeho zameraní, životaschopnosti a zrejmom záujme čitateľov. Vydavateľom je VEEM, s. r. o. Ide zrejme o súkromného vydavateľa, čomu zodpovedá



obsah a úroveň časopisu. Formát A5 stačí na znášku primitívnych vtipov, komiksov, posterov, reklám na komerčné filmy a pod. Aby sme boli spravodliví, nájde sa tu aj niekoľko rád typu „nesmie sa zhltnúť nič, čo vyzerá ako cukrík“ a príspevok Milana Lechana, vystrihnúť si môžete Marge Simpson, postavu zo známeho seriálu. Hoci ide o čítanie predovšetkým pre deti vo voľných chvíľach, autori by mali prejavovať aspoň elementárny vkus a zmysel pre estetiku. Inak ich musíme podozrievať, že takýmto spôsobom pripravujú detského čitateľa na neskoršie čítanie komerčných časopisov pre dospelých.



Časopisy pre teenagerov

Ponuka pre starších žiakov až teenagerov je oveľa chudobnejšia. Pre nich je určený predovšetkým časopis *Zips: literárny zábavník pre dievčatá a chlapcov*. Vydáva ho vydavateľstvo Regent s podporou Ministerstva kultúry SR, šéfredaktorom je známy literárny vedec a spisovateľ Peter Karpinský, ktorý je nositeľom mnohých literárnych cien a pôsobí v Prešove. Možno aj preto sa v časopise častejšie objavujú

práce autorov z východného Slovenska. Keďže časopis nie je riadený Bratislavou, pôsobí inak ako ostatné, doteraz spomínané tituly.

Možno ho pokladať za bielu vranu z dvoch dôvodov. Nesnaží sa čitateľa získať „modernou“ formou, ale bohatým a hodnotným obsahom. Niektoré čísla sú tematicky ladené. Ak je napríklad témou vlak, potom sa mu prispôbuje výber literárnych ukážok, vecných článkov, rozhovorov a pod. Ak na prvých stranách



sú básničky Jozefa Puchalu, vzápätí nasleduje rozhovor s ním. Do dlhšieho článku, kde sa dozvieme všetko o vlakoch a cestovaní, sú v rámečku vsunuté krátke, niekoľkoriadkové literárne ukážky z diel Karla Maya, Pavla Naumana, Nika Grafenauera, Petera Kar-



pinského, Jána Milčáka atď. týkajúce sa vlaku. Spestrujú vecné rozprávania a zároveň rozširujú literárne vedomosti čitateľov. Redaktori sa neboja ani dlhších textov. Napr. dvojstranový úryvok z románu Ericha Kästnera *Emil a detektívi* je opatrený krátkym prehľadom diela menovaného autora. Niektoré rubriky sú venované mladým začínajúcim autorom. Zábavnou formou a ukážkami sa im priblíži napríklad kaligram, druhy písma, pod názvom Dia(ne)kritické znamienka sa ukrýva gramatika a pod. Nezabúda sa ani na zábavu, aj tu sa nachádzajú krížovky, hádanky, zaujímavosti. Keďže v tomto roku sa konali oslavy Ľudovíta

Štúra, nezabudlo sa ani na neho a v každom čísle sa uverejňuje komiks z jeho života, kde sa rešpektuje detský príjemca v maximálnej možnej miere. Nechýba ani kontakt na významné kultúrne udalosti, ako bolo Bienále ilustrácií v Bratislave či pozvánka do Biblotéky. Na ne nadväzuje výtvarná alebo literárna súťaž, ktorá je vždy vyhodnotená. Celkovo treba vyzdvihnúť snahu redakcie rovnomerne uverejňovať diela domácich i zahraničných spisovateľov. Na zadnej strane nie sú reklamy, ale komiks Petera Karpinského, ktorý sa pod prezývkou Zippo prihovára čitateľom na viacerých miestach. Časopis *Zips* je robený inteligentne, profesionálne, nápadito a vkusne. Je však otáznosť, nakoľko ho v školách využívajú.

Celkom opačným spôsobom a inak pôsobí kedysi obľúbený a zaujímavý časopis *Kamarát*.



rát. Obľúbený je ešte aj teraz, ale predovšetkým pre svoj zmenený imidž, pripomínajúci komerčné časopisy pre dospelých. Šéfredaktorom je dr. Vladimír „VLADO“ Topercer, vďaka ktorému má časopis 24 ročníkov. Hlavný zámer a tendencia: zapáčiť sa teenagerom tým, že sa používa ich jazyk, komerčná kultúra, zaujímavosti, móda, reklama, trapasy atď. Násť ich možno aj na facebooku. Uvedené vychytené témy sú kompenzované radami pre mladistvých, aby vznikol dojem serióznosti. Rady sa týkajú kozmetiky, zaobchádzania s občianskym preukazom, nadobudnutia obľúbenosti v kolektíve, stravovania, zdravia, ďalej sa odpovedá na otázky typu: začala som sa rezať, mám ísť ku gynošovi (gynekológ), čo so šikanou a pod. Nadbiehanie čitateľovi je zakotvené už v záhlaví časopisu („najpredávanejší teens časák“) a pokračuje — ako sme už spomenuli — vo výbere tém a záujmových okruhov. Zameriava sa predovšetkým na mainstreamových čitateľov, ktorí si nenáročujú náročnejší materiál, rešpektuje pritom mladších a starších čitateľov, napr. v móde, vo výbere spevákov a pod. Výtvarná stránka časopisu je na prvý pohľad dynamická, ale po dlhšom listovaní

zistíte, že sa stereotypne opakuje princíp montáže a koláže, že v podstate niet strany, kde by nebolo viacero textov (obyčajne len kratších, informatívnych) a fotografií miláčikov mládeže, hlavne spevákov a hercov, sem-tam športovcov. Ladenie časopisu pripomína internetové stránky.

Časopis zachytáva súčasné trendy v jazyku, teda preberanie anglických slov predovšetkým pri pomenovaní rubriek: Stars trendy, Style, Life, My face, Thanks atď., ďalej množstvo hovorových slov, subštandardných výrazov, skomolenín a nespisovných slov, bohemizmov a pod.: „kludne“, „najcrazy“, „najfailovejší“, „fashion trend“, „vyprdnúť sa“, „you-



tuber“, „pošahaný“, „odvykačky“, „čekuj“, „obchodák“, „čo točievaš (robíš) najradšej?“ atď. Zdôvodnenie tohto trendu možno hľadať v snahe dôverne sa prihovoriť mladým čitateľom ich jazykom.

Množstvo reklám odporúča rozličný módny tovar, komerčnú literatúru, komerčné témy typu príšery, strašidlá, monštrá atď., filmy, hudbu, za predplatné ponúkajú kozmetický balíček. Za pozitívny jav možno pokladať anglické texty populárnych piesní, ktoré sú podporené megapostermi spevákov. Tie najviac priťahujú mládež. Dostatočný priestor sa venuje literárnym výtvorom čitateľov, ich listom, fotografiám, selfičkam atď.



A opäť malý prieskum čitateľstva časopisu *Kamarát*: Potvrdil, že mladých zaujímajú na prvom mieste postery — malé i veľké. Radi čítajú predovšetkým texty o osobnostiach, ktoré poznajú, očakávajú nové informácie o ich účinkovaní. Ďalej hľadajú vzory, inšpi-

rujú sa módou, alebo ju kritizujú, nechajú sa zviať súťažami s odmenou, čítajú hlavne krátke texty, dlhé zásadne obchádzajú, a aj tie musia mať dobrý koniec. Ukázalo sa, že časopis iba prelistujú a čítajú len výberovo, vracajú sa iba k svojim obľúbencom.

Časopis *Kamarát* možno pokladať za istý medzistupeň k časopisom pre dospelých, ktorí v ňom nehľadajú nič iné okrem zábavy.

Veľký rozdiel medzi počtom časopisov pre deti a teenagerov prezrádza dôležitú informáciu. Ešte pred pol storočím sa rešpektovalo vekové rozdelenie kultúry pre deti a mládež.

Dnes sa rozdiely medzi tvorbou pre staršie deti či teenagerov zmazávajú a pomaly splynú s tvorbou pre dospelých. Prístup k moderným masovokomunikačným prostriedkom, teda médiám a iným nosičom informácií poskytuje neobmedzené možnosti pre deti schopné ovládať všetky technické prostriedky. Nie je však isté, či všetky získané informácie dokážu mládež spracovať na správnej úrovni. A tu musí do komunikácie vstúpiť dospelý -- rodič, učiteľ a pod., mal by byť sprievodcom vo svete informácií, ktoré zaplavujú detský intelekt. Žiadny časopis ani iný zdroj ho nenahradí.

LITERATÚRA

ANDREJČÁKOVÁ, Eva. Život a smrť detských časopisov. In *SME* [online]. Bratislava: PETIT PRESS, a. s., 18. 2. 2010 [cit. 2016-06-16]. Dostupné z: <http://zena.sme.sk/c/5243768/zi-vot-a-smrt-detsky-ch-casopisov.html>.

LITERÁRNE INFORMAČNÉ CENTRUM. Literárne informačné centrum: Informácie zo súčasnej slovenskej literatúry [online]. Bratislava, © 2003-2016. Dostupné z: www.lit-centrum.sk.

DOSPĚLÝ ČTENÁŘ DĚTSKÝCH ČASOPISŮ



MICHAL HVORECKÝ
slovenský spisovateľ
michal@hvorecky.com

Volby na Slovensku dopadly výborné. Od najbližšie bude u nás už len dobre, to viem stejně jistě jako to, že neumřu. V mém životě zavládl takový pocit jistoty, že ani věž z písku není stabilnější, o domečku z karet ani nemluvě.

Konečně se na mě odevšad nevalí politika a můžu se naplno vrátit ke své oblíbené činnosti — čtení dětských časopisů s rok a půl starým synem. Jednou z mála výhod rodičovství je, že člověk si v tramvaji vytáhne *Zorničku*, *Včielku*, *Lienku*, *Vrabčeky*, *Maxíky*, *Bobíky* či *Šikovničky*

a lidé se na něj nedívají divně. Jinak je státní podpora mladých rodin asi taková, že jejím tajným cílem je zřejmě definitivně zastavit reprodukční proces a počkat, až národ vyhyne.

Co se v mládí naučíš...

K dětským časopisům jsem se vrátil po třiceti letech a můžu si vykoukat oči. V nedávném čísle se kravičky na pastvě dohadovaly, jaký si vybrat smartphone. To za mých časů nebývalo. Tehdy se krávy mohly akorát tak dohadovat, ze které telefonní budky si zavolají. Jenže ta beztak nefungovala, a navíc žrala mince, což moudrá zvířata věděla, protože se o takových samozřejmostech vůbec nebavila, jen tiše přežvykovala trávu a tvářila se mile.

V aktuálním čísle si zase zvířátka v lese zorganizovala diskotéku. Veverka dělala dýdžejku, měla i gramofon, mixovací pult a na uších sluchátka. Celkem to ta pestrá fauna na palouku rozbalila. Aby děti, až vyrostou, věděly, jak v přírodě rozestavit aparaturu a zapářit si. Co se v mládí naučíš...

Když se mi dostane do rukou česká *Mateřídouška*, vývoj jde u vás podobným směrem k insitním verzím upírů, barbínám a komikům manga. U některých reklam na panenky

a jejich oblečení mě napadá, jestli by se nehodily spíš do magazínu pro pány. Nabídka chlapeckých hraček je zase přehlídkou zbrojního průmyslu a z několika postavíček mi naskakuje husí kůže. Slovenské prstonárodní pověsti a pohádky jsou občas horory plné krutostí, ale přece jen se v nich nestřílí protitankovou pěstí. Zkrátka jiná doba. Pro mě byla mašinka mašinka a ryba ryba, dnes je mašinka Tomáš a ryba Nemo.

Včielka a *Zornička* přitom patří mezi nejstarší slovenské časopisy: vzdělávání dětí ve slovenštině bylo významnou součástí národního obrození. *Zornička* vznikla v Martině roku 1846 s podtitulem Zábavník pre dietky, ale vydržela jen dva roky. Znovuobnovena byla až v letech 1864 a 1865 mezi Slováky v Novém Sadu jako „list pre slovenských mládenčov a panny, pre obveselenie a zošľachtenie srdca“. Potom opět zanikla a ukázala se až ve 20. století mezi Slováky v Budapešti, kde vycházela od roku 1908 do roku 1914 jako „novinky pre naše dietky“. Až od roku 1948 vycházel časopis nepřetržitě, mezi prvními šéfredaktorkami byly spisovatelky Krista Bendová a Elena Čepčeková, známé i v Čechách a na Moravě.

Úkryt pro umlčené autory

Za komunismu znamenaly dětské časopisy pro mnohé prvotřídní slovenské autory a autorky jedinou možnost, jak finančně přežít. „Nemohl jsem psát nic jiného, to byla jediná možnost, jak si přivydělat,“ přiznal se nedávno v rozhovoru básník Tomáš Janovic, autor několika populárních knih pro děti (např. *Dřevěný táta*), a dodal: „Mám pocit, že do dnešní počítačové generace už nevidím, netroufnu si na dnešní témata, je to pro mě jiný svět. Když mi v nějakém dětském časopise dnes něco uveřejní, je to úplná náhoda.“

Ani se mu nedivím. Nedávno jsem si nalis-toval, jak si ovce na salaši na laptopu prohlí-žela svůj Facebook. Už to mnou ani nehnulo. Vždyť které jehně nechce mít přehled o tom, co se děje za humny? Ale přece jen jsem se trochu zarazil, když se v únorovém čísle časopisu pro děti od 1 do 3 let radilo, jak posílat valentinky a vyznávat lásku.

Uvědomuji si, že moje generace je předpo-topní a pro novodobá média a jejich marketing touhy nepoužitelná. Nebylo by ale lepší počkat s těmito emocemi aspoň do školky? Tam

už se ale zřejmě rozebírají hluboké partnerské krize a radí se, jak oživit nudný pohlavní život. Jestli chcete vědět, jak bude vypadat budoucnost, doporučuji předplatné.

(Článek je přetištěn z *Lidových novin*, kde vyšel 24. 3. 2012 v rubrice *Středoevropské okno* v příloze *Orientace*)

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

**OLGA ČERNÁ-EDGAR DUDKA-
MAGDALÉNA PLATZOVÁ-JAN
ČUMLIVSKI-MARKÉTA PILÁTOVÁ-
CHAIM CIGAN-MAREK ŠINDELKA: JINDE**

Ilustroval Jakub Plachý. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Meta, o. p. s. ve spolupráci s nakladatelstvím Baobab, 2016. 140 stran. Odp. red. Tereza Horváthová.

Sbírka povídek o uprchlících vznikla na popud neziskové organizace, která se touto problematikou zabývá. Autory to do určité míry svazuje, nutí dodržet formát a promyslet úzce vymezené téma. Je to jistý druh soutěže. Organizace i nakladatelství Baobab, které se na vydání podílelo, si jistě uvědomovaly, že zde nad tvůrčím procesem visí riziko schematičnosti. Ostatně proto zadání „mladý cizinec v nové zemi“ doplnily přáním, aby nešlo o výchovní text, ale toto téma v něm pokud možno bylo „vrostlé, zabudované“.

Většina autorů se nenechala svést současnou uprchlickou krizí k tomu, že by čerpala látku přímo z ní. Naopak je zajímavé, že všech sedm povídek je z jiného prostředí a v některých případech i období. I příběhy o současných uprchlících mířících do Evropy jsou na-

hlíženy ze třech pozic: pohledem české rodiny, ze situace jedince, který jde pěšky kontinentem za bratrem, a syráckých obyvatel, kteří se teprve k odchodu rozhodli. Zbýlé povídky hledají námět například v období druhé světové války či v devadesátých letech 20. století.

Jak to v takových případech bývá, cenné je vidět texty vedle sebe, přestože nejde o nejzajímavější práce jejich autorů. Olga Černá hned v prvním příběhu ukazuje dobrou schopnost rozvinout zajímavý děj s originálním řešením: německý chlapec se po válce střetává s nepřátelským českým prostředím; jen chvatný a neorganický konec prozrazuje nedomyšlenost či nezvládnutí krátkého formátu. To Edgar Dudka zvolil prvoplánovější cestu: postaršímu českému páru, pravidelně sledujícímu zprávy o uprchlících, náhle skrz obrazovku jeden malý utečenec vypadne do pokoje. Další děj je předpokládán a připomíná spíše slohovou práci na dané téma: pár si chlapce zamiluje, ale musí ho odevzdat nalezené matce. Magdaléna Platzová se jako jediná pokusila nahlédnout do centra současných problémů; její mladá hrdinka žijící v Sýrii se nejprve setkává s uprchlíky ze severu země, aby pak byla nucena se svou rodinou odejít do Francie. Na tomto líčení je nejpatrnější, jakou obtíž s se-

bou nese proměna schématu v živoucí text, který by měl schopnost věrohodně vypovídat. Jan Čumlivski to zkusil jinak, inspiroval se zkušeností českých pracovních migrantů,



přivydělávajících si podřadnými zaměstnáními na Západě. Expresivní výpověď českého vysokoškoláka je protkána popisem barvitěho prostředí východního a západního Berlína

devadesátých let. Zato Markéta Pilátová neodvrátila pochybnosti, zda by její texty byly pozoruhodné i něčím jiným než jen exotickým prostředím, kterým je pro Středoevropana Latinská Amerika.

Chaim Cigan alias Karol Sidon čerpal ze svého základního inspiračního tématu — židovství a holocaustu — a vystavěl zajímavou fabuli jako přiznaný vypravěčův sen, v němž se vlak transportovaných Židů do některého z polských koncentračních táborů ocitne ve Varšavě, ale nikoliv v té polské, ale městečku ve Spojených státech, a to v poklidné mírové době. Vyznění je v závěru znejišťováno uplatněním mýtu o věčném návratu. První příběh to obohacuje o množství zajímavých paralel: spořádání američtí občané i židovského původu jsou nemile překvapeni náhlým příjezdem špinavých a unavených Evropanů, kteří neznají ani jejich jazyk, a společně dojednávají, že se mají vrátit zpět domů, kde je jim nejlépe. Ten druhý motiv závěr poněkud překombovává, nejen, že se hlavní hrdina vrátí do Prahy předválečné, ale nutí ho to přemýšlet, zda se hrůzné události stanou opět realitou, a navíc zda se znovu ocitne po strastiplné cestě na jedné pražské ulici v roce 1935. Snad by i zde textu prospěl delší formát, protože je to až příliš složitá konstrukce. Ovšem myšlenky, že se pro jednu odešlé vlastně čas posunul a nemají se už kam vrátit nebo že se dějiny, a to i ty nejstrašlivější, mohou cyklicky opakovat, svědčí o tom, že Karol Sidon překročil jednoduché možnosti, které mu námět nabídl. I motiv nepochopení těch obyvatel, kterým do městečka náhle vtrhne skupina cizích odlišných lidí, být stejného významu, nebyl vylíčen jednoznačně.

V závěrečné a nejdelší povídce celé sbírky se podařilo také téma zobecnit, ale úplně jiným způsobem; konkrétně, expresivně, detail za detailem líčí strastiplné putování chlapce s číslem 107 na zápěstí za bratrem kamsi na sever. Hrdina, pojmenovaný výhradně „kluk“, putuje opuštěnou zimní krajinou a musí se bránit její nehostinnosti, to jest vzdorovat překážkám, které mu prostředí klade, a stranit se lidí, aby mu jeho pouť nepřekazili. Dojde k situaci, kdy musí bojovat s podmínkami o holý život. Přitom se obojíme bez konkrétnějšího určení, kdo je to, odkud hrdina putuje a proč, kde se děj odehrává a jak jeho příběh dopadne, i když závěr vyvolává jistou naději. Marek Šindelka prokázal svou vypravěčskou zručnost, nakonec mu sledování jednoho osudu v jediné situaci přineslo nepochybné výsledky, i když se téma nesnažil uchopit komplexněji.

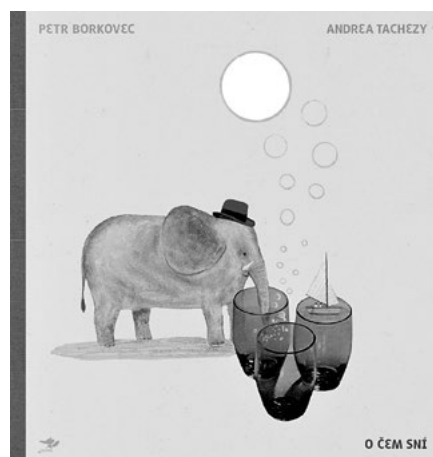
Důvodem, proč se někde podařilo překlenout riziko šablonovitosti, by mohlo být to,

že se autoři snažili vyjít ze své reálné zkušenosti či opřít o zkušenost čtenářů; naopak z ostatních textů prosvítá deficit konkrétní matérie, z níž lze věrohodný příběh sestavit. Zvláště dnes až příliš aktuální téma ukazuje, že o mnohém se nám dostává informací jen z druhé ruky a těžko hledáme řešení, pokud je navíc překryto pustou mediální vatou. Literatura je také zprostředkující médium, které má moc přimět čtenáře, aby se ztotožnil s hrdiny a jejich problémy a ve zkratce nahlédl složitost problému. Ale ani ta nemůže viset ve vzduchoprázdnu.

Protože si iniciátoři celého projektu zvolili tuto cestu, nelze se zabývat tím, kolik by mohla podobná „čítanka“ obsahovat textů již napsaných. Ostatně je důležité, že autorům se dostává šance publikovat a vyzkoušet si zadání. Protože kniha je určena do výuky a ani není v běžné distribuci k sehnání, je na místě otázka, jakou výzvou může být pro pedagogy. Odpověď se mi zdá nejednoznačná. Pokud by literatura měla být vnímána jako určitý druh dějepisu, čímž ze své podstaty není, není pochyb o tom, že by s touto knihou mělo jít ruku v ruce seznámení s osudy konkrétních, skutečných lidí a historickými souvislostmi.

LUDEK KORBEL

PETR BORKOVEC-ANDREA TACHEZY: O ČEM SNÍ



Ilustrace Andrea Tachezy. Graficky upravil a obálku navrhl Radek Pokorný. Praha: František Havlůj — běžíliška, 2016. 46 stran.

Leporelo *O čem sní* je další ze zajímavých knih, které vydává nakladatelství běžíliška. Z těch předchozích to byly například knihy *Kuba Tuba Tatubahn* Jany Šrámkové a Filipa Pošivače a *Vynalezárrium* Robina Krále a Jany Hruškové (obě knížky získaly ocenění v anketě Zlatá stuha).

Básník Petr Borkovec a ilustrátorka Andrea Tachezy ukazují na stránkách leporela, jak lze kombinovat text i ilustrace tak, aby mohly obě složky hrát stejně významnou roli. Prvotní impulz ke vzniku knížky dala ilustrátorka Andrea Tachezy, která přišla s tématy, nápady a „sníci“ objekty. Další tvorba už ale probíhala odděleně, a tak přestože výsledná podoba působí kompaktně, pracoval každý na své části a na svých návrzích sám. Konečný výsledek pak vznikl společným výběrem vhodných textů k jednotlivým ilustracím.

Ve světě snů nejsou žádná pravidla, vše je tam možné, cokoli lze kombinovat a kamkoli se lze dostat. A právě toho ve svých básničkách i ilustracích oba autoři bohatě využívají. V básničkách nechybí ani různé asociace a náhodné hříčky se slovy i rýmy, oba autoři vtipně spojují to, co by za normálních okolností bylo nespojitelné.

Stejně jako v životě i zde každý sní o tom, co nemá: námořník o zahradě, zahradník zase o moři. Ale texty se neomezuji jen na lidi, snít přece mohou i zvířata, a dokonce i věci: slon má sny o nejtenčím laně, dům o rohoži, nůžky o noži.

Některé básničky jsou tak absurdní, že se proměňují jen ve hru se slovy a více či méně náhodnými asociacemi. Stejně laděné jsou i ilustrace, které nás přenášejí daleko za hranice skutečného světa. Liška s kočárkem, liška na lavičce, liška za volantem, muší sny, přátelství nůžek a vážky... Sny může mít i rohlík, který sní o tom, že ho nikdo nesní. Či že si ho někdo namaže hezky máslem a obloží šunkou, sýrem a ozdobí ředkvičkami.

Kromě hravosti, vtipu a absurdity jsou básničky i velmi poetické. Například ta o zahradníkovi, který sedí na zahradě a představuje si, jak se jednou promění v křehkého motýla. Anebo jemně nostalgické, jako je ta o babičce: „Moje babička říkávala: / Takový voloviny se mi zdají — a o dědečkovi nikdy nic. / To on to snad nějak zařizuje.“

Leporelo o snech je zakončeno nářkem švadlenky, která musí šít celý den a celou noc a nemá čas spát a snít, a tak volá o pomoc. Snad bude vyslyšena, protože možnost snít je krásná věc, o kterou by nikdo neměl být ochuzen.

Leporelo je možné si prohlížet a číst po jednotlivých stránkách nebo jej celé roztáhnout, pak je možné vidět, jak na sebe některé ilustrace navazují a prolínají se. Stejně jako sny a jednotlivé básničky jsou různorodé i techniky, které Andrea Tachezy k ilustrování použila. Proto se zde objevuje koláž, kresba i akvarel. A přestože fantazii, barvám ani technikám se zde meze nekladou a někdy přesahují i meze

absurdity, působí leporelo velmi jemným a kultivovaným dojmem. Spojuje v sobě jednoduchost a originalitu, lze v něm jen tak listovat a těšit se barevnými ilustracemi či se nechat vtáhnout do kouzelného světa Bor-kovcovy poezie.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

MARKÉTA BAŇKOVÁ: MALIČKOST: ROMANCE Z ČASU GENETIKY



Ilustrovala Markéta Baňková. Typografie obálky Michaela Zajíčková. Sazba a grafická úprava David Dubec. Praha: Argo, 2015. 256 stran. odborní poradci Jan Černý, Petr Svoboda a František Vyskočil. Odp. red. Vít Penkala.

JOHN GREEN: PŘÍLIŠ MNOHO KATEŘIN

Z anglického originálu *An Abundance of Katherines* přeložila Veronika Volhejnová, Praha: Knižní klub, 2015. 240 stran.

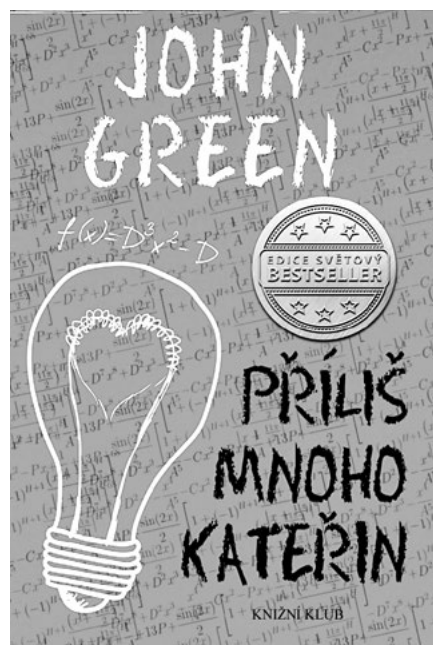
Někdy se stane, že vám na polici „ke čtení“ krátce po sobě přistanou knihy, které mají dílem jakési záhady hodně společného. V poslední době by se vám to mohlo přihodit se dvěma tituly tzv. young adult literature (nejtrefněji přeložitelné snad jako literatura pro adolescenty), které vyšly na sklonku roku 2015. Je to *Maličkost* Markéty Baňkové a *Příliš mnoho Kateřin* Johna Greena.

Takové setkání samozřejmě svádí ke srovnávání. A jelikož se zdá být v tomto případě velmi užitečné, tady je.

Zralejší čtenář by při prozkoumání přebalu

obou knížek jistě došel k závěru, že kvalitnější literární zážitek získá četbou prvního zmíněného titulu. Markétu Baňkovou, autorku oceněnou Magnesii Literou jako Objev roku 2010 za knihu fyzikálních bajek *Straka v říši entropie*, vydává renomované nakladatelství Argo, její „romanci z času genetiky“ (jak zní její podtitul) doprovázejí autorčiny vlastní přízračné ilustrace (je to nahé ženské tělo, nebo šroubovice DNA?) a anotace slibuje černou grotesku, téma smrti a potřeby lásky a provokuje otázkami typu: „Jsme jen loutkou svých genů?“

Naproti tomu na obálce knihy *Příliš mnoho Kateřin*, vydané Knižním klubem, najdeme zejména ujištění, že John Green je autor bestsellerů, což je (doslova) zpečetěno velkou zlatou známkou. Anotace pohřbí očekávání dobrého čtiva téměř definitivně: „Colin



byl vždýcky mimořádně chytrý. Jenže pomůžte mu genialita k tomu, aby se dočkal štěstí v lásce? [...] Je léto a Colinovi skončila škola. Už zase je sám a bolí to. Ale třeba je to taky úžasná příležitost...“

Zralejší čtenář sáhne jednoznačně po *Maličkosti*. ... a udělá chybu. Když dva dělají totéž, není to totéž.

Oba hrdinové, vysokoškolský student Tomáš a čerstvý maturant Colin, mají pronikavý intelekt, jakkoli Tomášův se „omezuje“ na oblast biologie, konkrétněji genetiky, zatímco Colin je všestrannější — miluje jazyky, disponuje však širokými znalostmi z mnoha oborů a chce prorazit s matematickým vzorcem, který vyjádří pravděpodobnost trvání vztahů na základě toho, jakou mají partneři tendenci „dávat a dostávat kopačky“. K tomu ho vede

devatenáct rozhodů s dívkami jménem Kateřina, přičemž z toho posledního si skutečně odnáší zlomené srdce.

Oběma mladým mužům, pro jejich mimořádné nadání mírně odpoutaným od reality, sekundují postavy „přátel“, které se je snaží držet při zemi: Tomášův biologický strýc, charismatický profesor patologie Koreš, a Collinův roztomile komický (obtloustlý muslimský) kamarád Hassan. Druhý jmenovaný je ve svém poslání udržet svého přítele v hranicích „normálnosti“ mnohem úspěšnější než první. Je do značné míry i Hassanovou zásluhou, že se Colin během jejich prázdninového výletu do zapadákového známého leda výrobou šňůrek do tamponů dokáže na sebe podívat jinak než jako na bývalé zázračné dítě, které mrhá svým talentem.

Práce na již zmíněném vzorci, tzv. teorému zásadní předvídatelnosti Kateřin, totiž odráží Colinovo hledání sebe sama, jeho jedinečného místa na světě a nakonec ho paradoxně dovede k poznání, že staví svou identitu a významnost na nevýznamných věcech.

Chtělo by se říci, že s Tomášem v *Maličkosti* je to podobné. Zdá se. Snad. Ovšem jistotu pro toto tvrzení nezískáte, neboť ono znejistující a zmatené „snad“ vás bude provázet zhruba od čtvrtiny knihy ve všech plánech textu.

Podobně jako Colin Tomáš SNAD také touží po lásce a blízkosti (konkrétně svobodné matky Julie), ale uvěřitelný projev citu z něj spisovatelka „vyždímá“ až v závěru, kdy už mu paradoxně nikdo uvěřit nemůže.

Tomáš (jakožto adoptované dítě) SNAD také hledá vlastní identitu, a to prostřednictvím odhalování svých biologických kořenů, ovšem během honby za vzorky DNA, v níž figurují dvě mrtvolky (jedna z toho dokonce s uříznutou hlavou) a jedno fyzické napadení, si začnete klást otázku, co se vlastně chce hrdina ze slin a krve strýce, babičky a přítelkyně dozvědět.

Podobně jako Colin, který „zpeřstuje“ běžnou komunikaci encyklopedickými glosami a neustále v duchu tvoří přesmyčky slov, i Tomáš je SNAD, řečeno jazykem cílových čtenářů, mimoň, který nad vším trochu moc hloubá a vidí svět (zejména lidi) kolem sebe očima genetiky. Jenže jeho pohled na lidi jakožto na hmotu ovládanou genetickou informací nabírá postupně na intenzitě a hrdina, který se zpočátku jevil jako svým oborem mírně potrefený sympaťák (tedy neškodný mimoň), se mění v maniáka (nebo deviantního maniaka?), aniž se tato proměna zdála být v čase příběhu nějak motivovaná.

SNAD by se to dalo obhájit žánrem avizované černé grotesky, kdyby jí ovšem *Maličkost* byla. To je ale obhajitelné v některých momentech (hledání strýcovy hlavy, rozmnože-

ní potkanů s Tomášovými geny), ale určitě ne v sentimentálně patetickém závěru, obsáhlých výkladech, a hlavně ne ve vyprávěcí perspektivě postavy, která se bere velmi vážně.

Naproti tomu Collinovo „mimořádnost“ je jednoznačně tematizováno — různé postavy k jeho výjimečným vědomostem a schopnosti se učit přistupují různě a nastavují tak jeho sebeobrazu ne jedno, ale celou škálu zrcadel — pestrých, i když, pravda, nijak hluboce propracovaných.

Tato přímočarost (místy i průhlednost) postav, ale i děje a tématu našťástí nepůsobí jako laciné kliše, nýbrž jako důsledek Greenova ctění žánru a jednotného stylu. John Green si ve své přímočarosti na nic nehraje, a proto je jeho knížka tím, čím se zdá být, a proto má výpověď a zároveň je čtivá a vtipná. Žádné SNAD.

Po přečtení *Maličkosti* ve vás převládne dojem, že se autorka skutečně snažila napsat romanci (hlavní hrdina přece chce získat Julii), že chtěla ukázat lásku v pokřivené buněčné perspektivě a stvořit tak originální dílo, že skutečně chtěla napsat grotesku (zaplavení republiky Tomášovými potkany o tom svědčí dost výmluvně) a že chtěla svou knihou (slovo příběh se tu opravdu dá použít jen stěží) sdělit, že se svět nedá podchytit jen racionálně, rozložit do proměnných, vzorečků a buněk, že je potřeba mít někoho rád a být milovaný, že to sdílíme všichni bez ohledu na to, jací jsme. Zřejmě (smutná obdoba výše tolikrát zmíněného SNAD) toho chtěla čtenářům sdělit daleko více, SNAD něco o autohypnóze, relativitě času, mikrochimérismu, nesmrtnosti a asi i dalších věcech. Jenže spojitosti mezi jednotlivými motivy jsou v knize tak nespolehlivě detekovatelné, že pokud si vůbec nějaké opakující se myšlenky všimneme, budeme na vážkách, zda je ono spojení záměrné, či náhodné. SNAD je to o tom.

Jednoduše řečeno, vypadá to, že Markéta Baňková chtěla uspokojit hned několik literárních ambicí najednou a ve výsledku svůj zpočátku vskutku nadějný text udusila hromadou nespojitých motivů. Přitom mnohé z nich jsou samy o sobě velice zajímavé, a dokonce nosné pro příběh (např. paradox toho, že Tomáš je posedlý DNA své matky, a zcela ignoruje svou genetickou výbavu po otci, jehož násilnické sklony zřejmě zdědil a zničil si jimi poslední šanci na slušné mezilidské vztahy).

Problém bohužel není jen v množství nedělových informací, nýbrž i v jejich podání. Buněčné procesy jsou totiž čtenáři vysvětlovány v obsáhlých pseudodialozích, jež působí jako sókratovský dialog naruby. Nevzdělaná Julie klade úporné „zvídavé“ otázky, aby je Tomáš

mohl na prostoru odstavců až kapitol zodpovídat. Totéž se pak děje i při setkání s profesorem. Dynamika vztahů postav prchá do nedohledna a text připomíná spíše populárně naučnou literaturu, ve které by autorka mimochodem určitě vynikala, neboť schopnost vysvětlit složité biologické zákonitosti srozumitelně a prostřednictvím trefných metafor se jí upřít rozhodně nedá.

John Green naopak s množstvím učebnicových fakt zachází tak zručně, že jen samotná forma jejich prezentace vás rozesměje. Americký spisovatel totiž originálně využívá, či spíše až zneužívá poznámek pod čarou, do nichž vměštnává tu překlady cizích slov, tu perličky z různých vědních oborů, tu (a to možná nejčastěji) glosy vlastního příběhu. Čtenář se tak případně může rozhodnout (kež by mohl u *Maličkosti*), zda číst knihu včetně poznámek pod čarou, nebo bez nich. Bez nich se ale připraví o spoustu legrace. Bez nadsázky lze říci, že v novelce *Příliš mnoho Kateřin* se budete bavit i četbou autorova poděkování.

Přestože americký příběh neoplývá bůhvíjak akční zápletkou ani dějem, byl by dobře dramatisovatelný, protože situace, z nichž se skládá, dramatický potenciál rozhodně mají, vystupující postavy jsou takřka neustále v nějakém větším či menším konfliktu. A jejich živé vtipné dialogy bez uvozovacích vět mají takový spád, že si občas říkáte, zda-li opravdu nečtete drama.

Naproti tomu *Maličkost* je skoro dokonalým materiálem pro demonstraci kvalit jdoucích přímo proti zdívalenosti. Ale kdo ví, třeba to někdo vezme jako výzvu...

KLÁRA FIDLEROVÁ

KNIHY SE SKUTEČNÝM DOBRODRUŽSTVÍM UVNITŘ

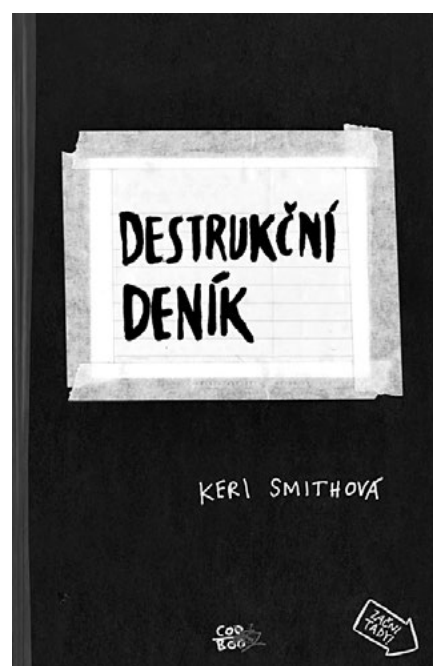
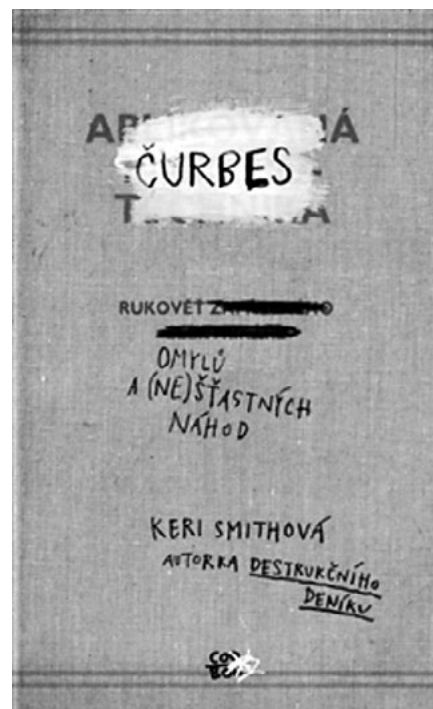
Keri Smithová: *Čurbes: Rukověť omylů a (ne)šťastných náhod*. Z anglického originálu *Mess: The Manual of Accidents and Mistakes* přeložila Olga Bártová. Praha: Praha: Cooboo, 2015. 224 stran.

Keri Smithová: *Destrukční deník*. Z anglického originálu *Wreck This Journal* přeložila Olga Bártová. Praha: Cooboo, 2014. 224 stran.

Keri Smithová: *Tohle není kniha*. Z anglického originálu *This Is Not a Book* přeložila Olga Bártová. Sazba a lettering Pavel Beneš. Praha: Cooboo, 2015. 224 stran. Odp. red. Tereza Pecáková.

Tohle není beletrie, přesto jsou knihy Keri Smithové dobrodružnými příběhy. Tohle není vyprávění, přesto by měl každý člověk někte-

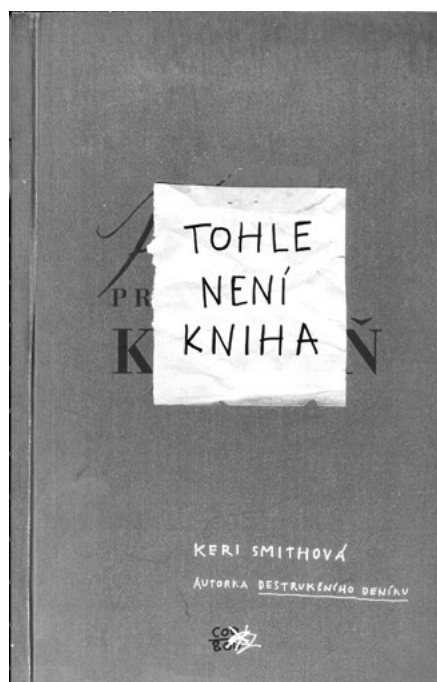
rou z knih Keri Smithové mít doma a dobře ji studovat. Tohle není literatura faktu, přesto by knihy Keri Smithové měly být obecně uznávanou učebnicí výtvarné výchovy.



Keri Smithová je kanadská výtvarnice s poměrně pohnutým osudem, která vydala už dvanáct knih, všechny s podobným námětem, ale každou originální. Originální nejsou jen tituly, ale především jednotlivé kusy. Knihy totiž vyzývají čtenáře (pokud toto slovo vůbec lze použít), aby se podílel na obsahu knihy, aby ho vytvářel, zakoušel, doslova prožíval.

Z oněch dvanácti titulů vyšly u nás čtyři: *Čurbes*, *Destrukční deník*, *Tohle není kniha* a nejnověji také *Dodělej tuhle knihu*. Všechny spojuje jedno téma: svoboda. K. Smithová chce pomocí svých knih odtrhnout děti od obrazovek, otevřít jim oči a poslat je do světa, kde je vše krásné — i skvrna od kafe i smrad z popelnic. Její knihy si ale s požitkem „přečte“ člověk jakéhokoli věku a osobně bych se nezdřáhala je rozdávat v domovech důchodců.

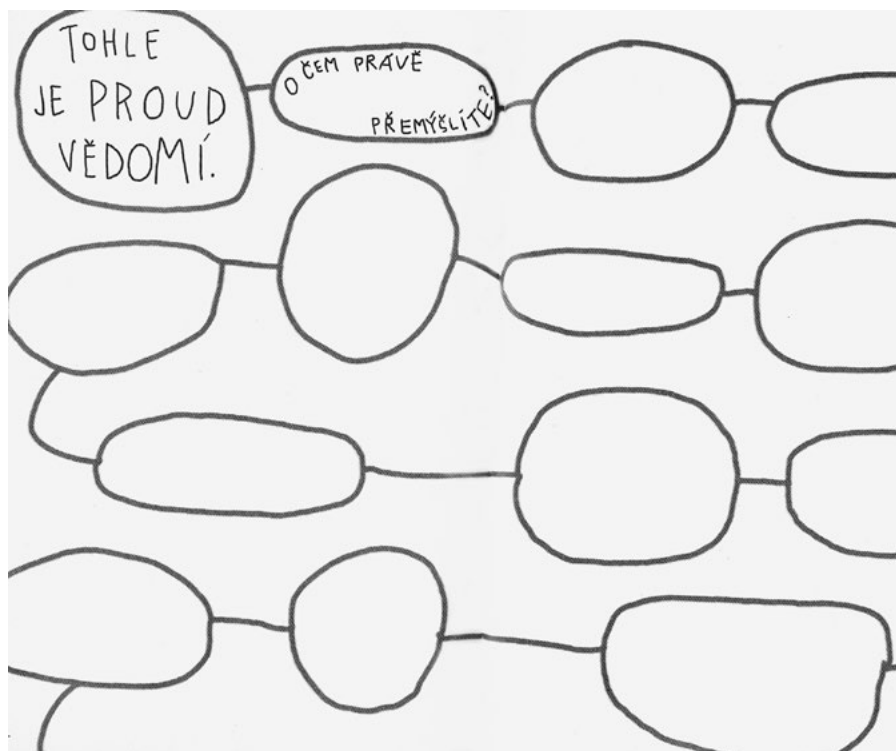
Ze všech u nás dostupných titulů mě nejvíc oslovila kniha *Destrukční deník*. Ostatní knihy fungují na podobném principu (*Čurbes* je celý



o nepořádku, *Dodělej tuhle knihu* je víc příběhový a *Tohle není kniha* je tak trochu od každého něco), ale *Destrukční deník* je podle mého názoru (a subjektivita je u knih K. Smithové opravdu klíčová) ze všech nejvíc zaměřen na rozvoj osobní kreativity.

Kniha je vydaná chytře v měkkých deskách, na levném, neběleném, ale kvalitním papíře. To proto, aby čtenář necítil přehnanou úctu ke knize a nebál se do ní zasáhnout. Každá strana, nebo dvoustrana předkládá čtenáři úkol, výzvu, návod. Instrukce nabádají čtenáře/spoluautora, aby se instrukcemi řídil, ale vyložil si je po svém, aby zvolil pořadí, v jakém bude úkoly plnit, a především, aby experimentoval. V první řadě je třeba překonat strach.

Čtenář/spoluautor bude pravděpodobně chvíli kolem deníku chodit jako kolem horké kaše, bude hledat nejpříhodnější úkol, kterým začít, bude se ostýchat do knihy cokoli napsat, nakreslit, zanést. Autorka sama by zřejmě navrhla nechat deník spadnout na zem



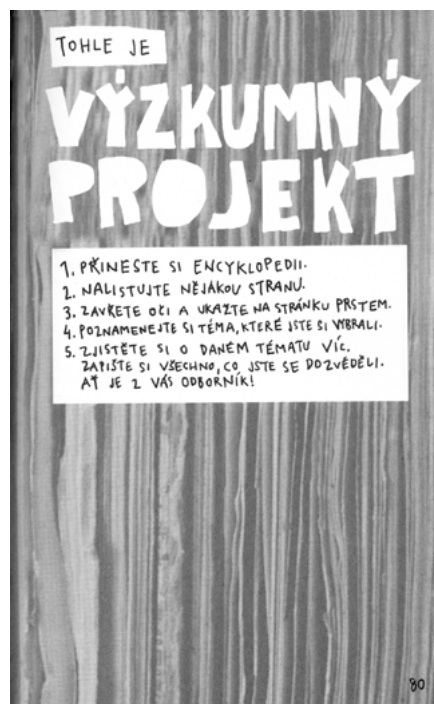
a začít tam, kde se kniha otevře. A to je zřejmě i nejvhodnější přístup k věci. Kniha pak zahrnuje úkoly jako: „Tuhle stranu vytrhněte, strčte do kapsy, nechte vyprat v pračce, pak jí nalepte zpátky“, „Pověste deník na provázek a vezměte ho na procházku“, „Vezměte si de-

ném průzkumu Googlu člověk zjistí, že každý úkol je možné interpretovat mnoha různými způsoby a mnohdy zcela překvapivě. Nejlepší výsledky ale člověk získá, když se odpoutá od toho, jak bude ten či onen úkol vypadat na papíře, ale jaký zážitek při jeho plnění budu mít já, čtenář/spoluautor.

A o tom kniha je. O svobodě, odvaze, rozšíření vlastních hranic, o umění nebát se tvořit, nebát se chybovat, nebát se. Školy jsou přece plné dětí, které v hodinách výtvarné výchovy pečlivě cizelují jednu maličkou postavíčku na papír formátu A4, neustále se ptají po gumě a nejčastěji od nich slyšíme: „Mně se to nepovedlo, můžu dostat nový papír?“ Mluví o výtvarné výchově, která by (a to je můj čistě soukromý názor) měla být časem uvolnění a otevírání obzorů, přesně tím, čím jsou knihy Keri Smithové. A tak vás všechny závěrem vyzývám: kupte sobě a každému svému dítěti *Destrukční deník*! Ničte spolu nebo každý zvlášť! *Destrukční deník* do každé školy!

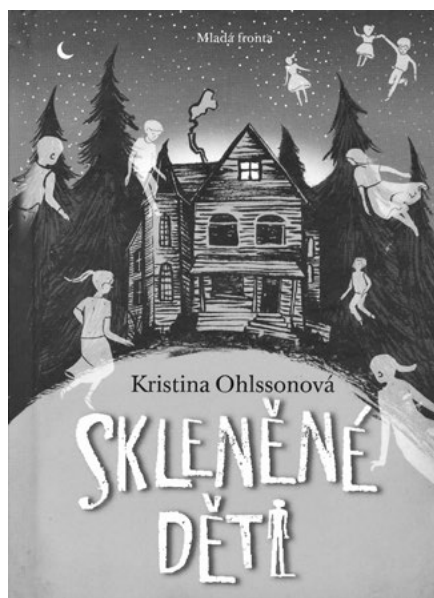
Slušelo by se v rámci vyváženosti říct o knihách i něco kriticky negativního. Tady mohu jen vyjádřit politování, že podobná kniha nevznikla v českém prostředí a že knihy čas od času obsahují úkoly zjevně vzniklé v jiném kulturním prostředí. Ale je to jen malá vada na krásě knih, které zprostředkují unikátní zážitky a vskutku nevšední dobrodružství.

KRISTÝNA PLÍHALOVÁ



ník s sebou do sprchy“, „Napište, co se vám v noci zdálo“, „Zkuste stranu žvýkat“ anebo „Pište pořád dokola jedno slovo“. Po důklad-

KRISTINA OHLSSONOVÁ: SKLENĚNÉ DĚTI



Ze švédského originálu *Glasbarnen* přeložila Viola Somogyi. Ilustrace na obálce Sarah Wau. Praha: Mladá fronta, 2015. 184 stran. Odp. red. Lucie Šavlíková.

Kdo otevře zatím předposlední knihu švédské autorky s očekáváním četby na způsob *Dětí z Bullerbynu*, bude asi velmi překvapen. S Astrid Lindgrenovou má Kristina Ohlssonová společnou opravdu jen vlast a cílového čtenáře (píše nicméně i beletrii pro dospělé). Ve své domovině je totiž známá detektivními příběhy a *Skleněné děti* vlastně nejsou výjimkou. „Vlastně“ proto, že ačkoli se jim detektivní postup nedá upřít, začínají, velmi dlouho pokračují a paradoxně i končí jako horor, respektive jako klasický duchařský příběh. Tak klasický, že není možné nevidět četná klišé.

Dvanáctiletá Billie se s maminkou po tatínkově smrti stěhuje do jiného města. Starý dům, kde mají začít žít, se jí od začátku nechce líbit, stejně jako pan Martin, jenž prodej domu zprostředkovává. Všechno jí připadá podezřelé. Záhy se objeví samovolné houpání lustru, otisk dětské ruky v prachu na stolku, vzkaz vyzývající k opuštění domu napsaný dětským písmem a ťukání na okno, za nímž nikdo není. Lidé z města dávají na otázky po historii domu vyhýbavé odpovědi, jen „bláznivá“ babka Ella chce Billie stůj co stůj o domě něco sdělit. Maminka odmítá o projevech strašení slyšet, a tak Billie s kamarády Simonou a Aladinem začíná pátrat po tom, co se v domě děje a co se tam stalo, aby maminku přesvědčila, že je životně důležité

vrátit se do jejich původního domova. Zjistí, že jejich dům nejprve sloužil jako sirotčinec, kde žilo několik tzv. skleněných dětí (tj. dětí, které měly vrozenou křehkost kostí, ty se jim proto snadno lámaly). Poté, co se dvě z nich nešťastnou náhodou utopily, oběsila se jejich ošetřovatelka Maiken v současném obývacím pokoji domu a sirotčinec byl přestěhován. Později měl dům mnoho vlastníků, kteří zde vydrželi stěží několik let, v každé rodině došlo vždy k nějakému neštěstí.

To vše se Billie dozvídá ze starých novinových článků, z výstavy v muzeu, od excentrické staré dámy, z ročenky či z náhodou zaslechnutého rozhovoru — postup jako podle předlohy Jak napsat příběh o strašidelném domě, a to bez komplikací, stylem — kam přijdu, tam se něco dozvím. Napětí, které vás na prvních stranách žene vpřed, se dál nezesiluje, protože projevy strašení se opakují, leč nestupňují, a autorka dokonce s každou novou kapitolou (a že jsou poměrně krátké) čtenáře zklidní výjevem z běžného života.

Hororová zápletky je nakonec rozuzlena realisticky, detektivně, a to tak obsáhlým vysvětlováním, že by mohlo konkurovat Herculu Poirotovi, nebýt toho, že na rozdíl od detektivek Agathy Christie objasnění pohnutek pachatele ve *Skleněných dětech* působí poněkud uměle, protože Kristina Ohlssonová v průběhu rozvoje syžetu příliš nepracuje s motivy, které by si čtenář po odhalení pravdy mohl dát dohromady.

Nedůsledná práce s motivy se zdá být největší slabinou textu, který by jinak mohl být strhující literaturou pro děti. Namísto toho narazíte každou chvíli na promarněné šance. Tou titulní je fakt, že „skleněnost“ dětí nehraje v příběhu absolutně žádnou roli. Tou závěrečnou relativizace žánru i vyznění celé knihy. Po odhalení falešných duchů totiž autorka exponuje poslední obraz — a to onen samovolně se houpající lustr v místě, kde se kdysi oběsila ošetřovatelka skleněných dětí. Tím se vrací od detektivky zpátky k hororu, zanechávajíc v mysli čtenáře zmatek. Je skutečná přítomnost ducha něčím, čeho se má Billie bát? Vždyť duch Maiken, pokud to má být on, nikdy obyvatele domu neohrožoval. Nebo je houpající se lustr symbolem toho, že před minulostí se nedá utéct, že ji budou muset přijmout i maminka a Billie?

Z hlediska práce s dětským souborem je takto otevřená interpretace závěru knihy bezesporu žádoucím místem nedourčenosti, obávám se však, že autorčin záměr byl jen opětovně vyvolat hrůzu, aby racionální rozuzlení nepůsobilo tak násilně, lacině a celkově neuspokojivě.

Obdobnou znouzectností je i absence charakterizace postav (všechny tři dětské postavy jsou prakticky zaměnitelné, všechny dospělé postavy jsou hodné, vstřícné, normální — ba i „excentrická“ Ella a údajně bláznivý Martin).

Kromě pro děj podstatných motivů, které se vynořují zčistajasna odnikud (maminčin zánět mozkových blan, Martinova motivace k prodeji domu...), autorka rovněž vytváří jistý čtenářský diskomfort tím, že zdůrazňuje motivy, které s dějem nemají co do činění (Aladinův domov na hausbótu, restaurace Turek ve věži, tajuplné jméno rodiny, která žila v domě před Billie). Postrádáme naopak ty, jež se zápletky bytostně týkají, např. proč projevy údajných duchů slyšely vždy jen děti, tedy proč pachatel Martin děsil děti, a ne dospělé, aby je přiměl vystěhovat se z domu? Proč chce Billie zůstat v domě, který považuje za životu nebezpečný, v době, kdy je její maminka v nemocnici a jí je nabízeno ubytování u kamaráda?

Jakkoli jsou leckteré situace a dialogy klišovité, jakkoli textu chybí jazykové ozvláštnění a jakkoli nekompatní je při bližším prozkoumání tematický plán příběhu, *Skleněné děti* budou školáky ve věku 9 (jak uvádí redakce) až 13 let (to mu směřují dětské literární postavy) bavit, udrží je v napětí a dodají adekvátní míru hrůzy a strachu.

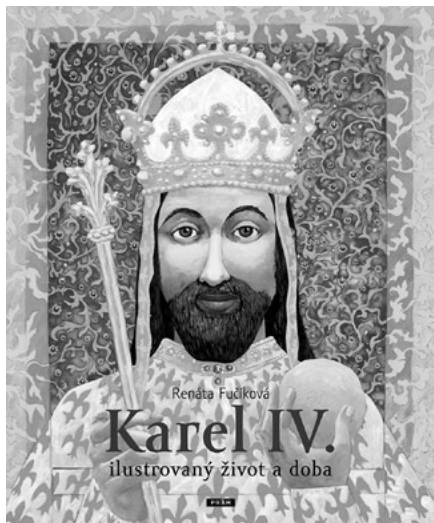
Pro vedoucí dramatického oboru by tato knížka dokonce mohla být pravým pokladem. Kromě atraktivní duchařské tematiky (a že samotný námět „skleněných“ dětí opravdu zapůsobí!) text nabízí i pro daný věk nosná témata, která autorka sice jen naťukla, leč zkušený pedagog by je mohl v plné šíři rozvinout a posílit tak (možná spíše vytvořit) poselství příběhu.

Jedním z nich je problém nedůvěry dospělých (rodičů) vůči dětem, zobrazený zejména konfliktem mezi matkou a dcerou. Druhým je otázka, do jaké míry je možné a dobré hodit všechno staré za hlavu a takzvaně začít znovu. Třetím, snad nejintenzivnějším, je téma domova. To se odráží v individuálních příbězích nejvíce postav: Billie a skleněných dětí především, Martina, Aladina a maminky méně, ale přesto.

Přičteme-li k výše zmíněným kvalitám textu i jeho slabá místa, s nimiž je možné naložit jako s prostorem pro svébytnou interpretaci, vyjde nám perfektní předloha pro novou inscenaci na Dětskou scénu.

KLÁRA FIDLEROVÁ

RENÁTA FUČÍKOVÁ: KAREL IV.: ILUSTROVANÝ ŽIVOT A DOBA



Ilustrovala Renáta Fučíková. Grafická úprava Bára Solperová. Praha: Práh, 2016. 80 stran.

Velké karlovské výročí zůstalo, co se týká literatury pro děti a mládež, nevyužito. Příkladem je nová publikace Renáty Fučíkové, která svědčí o její nebývalé schopnosti vydestilovat osud významné osobnosti do nezáživného, nedějového textu, ke kterému jsou přidány ilustrace tak nekonceptně, až to připomíná nástěnný kalendář.

Karlovské téma autorce umožnilo vrátit se k jí známé látce, neboť před deseti lety vydala stejnojmennou knihu, navenek odlišnou a ve větším formátu. Jak se ukázalo, Renáta Fučíková dovede recyklovat odborné či populárně naučné publikace stejně dobře jako svou vlastní práci. Abych to upřesnil, autorka dala své letošní knize nový podtitul: „ilustrovaný život a doba“ a nově k němu napsala textovou část, zatímco autorkou té původní byla Alena Ježková. Ovšem ilustrace byly převzaty až na jedinou všechny.

Když se vrátíme o těch deset let zpět, vidíme sebevědomou ilustrátorku, jejíž velkoformátový obrazový doprovod zaplňuje většinu stran; zatímco text Aleny Ježkové s ním koresponduje snad jen tím, že životní příběh jednoho z nejvýznamnějších pozdněstředověkých panovníků podává suše, jako by šlo o text z Wikipedie. Je skoro až směšné, jak spolu ony dvě složky nenavazují téměř žádné spojení. Při popisu Karlova dvora jsou nám představovány jednotliví příslušníci jeho družiny se služebnictvem, nad tím pózuje dvánáct postav, v nichž máme zřejmě rozpoznat komornou, bradýře, lazebníka, lékaře..., neboť bližší určení chybí. Text ale pokračuje na

další straně líčením královského paláce, který je doplněn malbou tančících dvořanů pod baldachýnem. Obrazy se vznášejí nad dějem, jako by autorky téměř nespolečně pracovaly.

A to šlo na ruku Renátě Fučíkové v novém vydání knihy, kde použila tytéž ilustrace u zcela jiného textu, napsaného vlastní rukou. Takže plesající dvořané mohou nově charakterizovat kulturu francouzského dvora, s nímž se Karel seznámil ve svém dětství; obrázek rytířského turnaje, který sleduje Karlova rodina s dvěma syny (původně v kapitole nazvané Syn a dědic o výchově Václava a pozdějším působení Zikmunda), je nově u textu o Karlově panování po té, co byl korunován na císaře. Další příklady uvádět nemusím. Jediný výtvarný přírůstek (vyjma titulní stranu a nevelké iniciály na počátku kapitol) rozpozná i oko nezkušeného pozorovatele, vyobrazení churavějícího císaře se liší podmalbou i vedením linií. Asi nešlo lépe naznačit, s jakou péčí byly obrazy do „nové“ knihy voleny.

Pokud jde o text, jeho profesorský styl připomíná spíše excerpta z odborných knih, ale rozhodně ne poutavou četbu: „Česká šlechta na zemském sněmu v Praze nepovolila králi uvést v život jeho nový zákoník, páni totiž chtěli dál vládnout podle starých zvyklostí. Císaře to však nezaskočilo. Byl vytrvalý hráč a věřil, že v budoucnu svoje návrhy prosadí. My dnes víme, že se mu to nepodařilo. Zákony, které Karel tehdy navrhoval, mířily k upevnění svrchovanosti královské vlády a omezovaly zásahy panstva do řízení země.“ Příkladem, jak lze co nejjáději vyjádřit jeden z nejzajímavějších detailů po Karlovu příjezdu do Čech, svědčící o jeho proměně ve státníka (jak to popisuje například František Kavka), je tato věta: „Kralevic se vydal do rodné země, kde nebyl celých deset let. V klášteře na Zbraslavi se pomodlil u hrobu své matky, která byla už tři roky po smrti.“ Možná že při příštím karlovsém výročí už budou tyto „výpisky“ proměněny v příběh. (K pozitivům knihy musím alespoň přičíst, že autorka neskřývala ani Karlova stinná rozhodnutí, jako v případě pragmatického přístupu k Židům a rušení dohodnutých závazků.)

Marně hledám důvod, proč by si mladí čtenáři neměli přečíst rovnou například dvoudílnou biografii od zmíněného Františka Kavky či Jiřího Spěváčka. Rozuměli by jí zhruba stejně a obrazový doprovod by byl o to kvalitnější, že by šlo o původní středověký obrazový doprovod (sebraným materiálem vyniká zejména výpravná publikace *Přemyslovci* z roku 2012), tedy doprovod, který není založený na nápodobách (někdy doslovných) gotických

iluminací. A to ani nemluvíme o tom, že by čtenáři mohli sáhnout po životopisu psaném císařem samotným. Alespoň by seznali, že se zde setkávají s jedinečnou osobností středověké Evropy, o níž toho víme mimořádně hodně, takže z něj nemusíme dělat jednoho z mnoha trůnících panáků, jejichž vláda byla protkána nezáživnými rozhodnutími.

Mnohé akce celého karlovského roku, stejně jako tato kniha, ukazují, že takového podání právě jeho osobnost o podstatné rysy okleštuje. Díky jeho povaze máme na středověkého panovníka nevidané množství detailů a situací, které ho zživotňují a zachycení v příběhu se doslova nabízejí: Záliba zúčastňovat se i poměrně dobrodružných podniků inkognito, osobní přátelství s neurozeným Petrarkou, doložené mimořádnou korespondencí, pravidelné riskování — cesta člunem z Basileje po proudu Rýna, zajetí na moři u Benátek; všechny přestálé atentáty a ohrožení života, možná klíčový okamžik pro osud celého království — setkání s českou výpravou v Meranu, slavná cesta české šlechty včele s panovníkem do Říma, průběh korunovačního i smutečního aktu...

Pokud náznak některého z takových činů najdeme v knize Renáty Fučíkové, pak jí nestál ani za to, aby jej ilustrovala, natož podala poutavěji. Marně se pokouším pochopit, jak je možné, že jí příběh Karla IV. nestál za větší míru pokory a z toho vycházející poctivější práci.

LUDEK KORBEL

PETRA BRAUNOVÁ: 3333 KM K JAKUBOVI

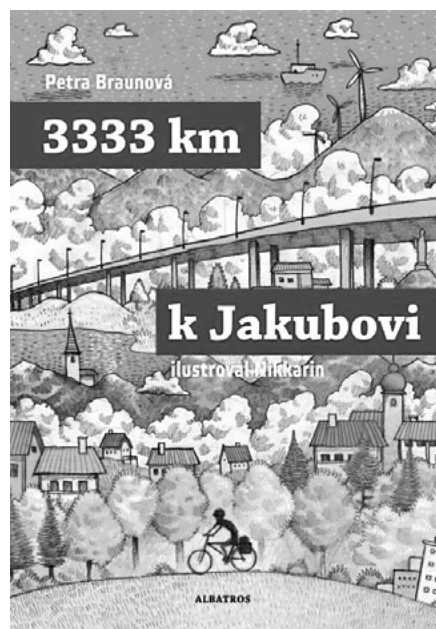
Ilustroval Nikkarin. Praha: Albatros, 2014. 136 stran.

Mezi více než třiceti knihami spisovatelky Petry Braunové najdeme zejména knihy pro děti a mládež. Řada z nich se umístila na předních místech celostátní čtenářské ankety SUK — Čteme všichni, za některé pak získala i Výroční cenu Albatrosu, Zlatou stuhu a jiná ocenění. *3333 km k Jakubovi* vypráví o velkém putování otce a syna do známého poutního místa Santiaga de Compostela.

Patnáctiletý Mirek žije sám se svou maminkou. Táta od nich odešel, když mu byly dva roky, a od té doby se vídají jen málo. Mirkovi v životě nechybí. Chodí do školy, má své kamarády, svůj život tráví zejména na internetu a jeho úspěšnost měří počtem lajků na facebooku. Na konci deváté třídy se ale řada věcí změní.

Mirkův táta mu nabídne, aby spolu strávili celé letní prázdniny na cestě do Santiaga de

Compostela na kole. Na rozdíl od jeho starostlivé maminky, jinak asertivní a úspěšné manažerky, vede Mirkův táta bohémský a nezávislý život se zásadou, že každý by se o sebe měl postarat sám. To se projeví hned na začátku cesty, kdy Mirek zjistí, že žádné velké ohledy na něj brány nebudou. Až do francouzského města Le Puy-en-Velay probíhá cesta tak, jak čtenář



očekává, a Mirek se svým tátou se postupně poznávají a pomalu sbližují. V Le Puy-en-Velay však táta seznámí Mirka s krásnou a milou Jacqueline a s její dcerou Manon a oznámí mu, že dále pojedou ve čtyřech. Podle Jacquelinina chování Mirkovi hned dojde, že je to přítelkyně jeho táty. Co mu ale nedojde, je to, že Manon je jeho nevlastní sestra. Cesta se potom komplikuje nejrůznějšími zvraty ve vztazích a technickými závadami. Na jejím konci se Mirek ocitá zcela sám, jakoby na samém konci světa, na mysu Finisterre.

Ze začátku vyprávění Petry Braunové svižně odsypá. Po krátkém úvodu působí svěže a sympaticky. Nehraje si na žádné přehnané psychologické studie dětí z rozvrácených rodin, působí skutečně a věrohodně. Se začátkem samotné cesty ale malinko ztrácí tempo, zejména když vyprávění střídají historické exkurze a poučky, kterými Mirkův táta putování prokládá a jež občas působí jako výňatky z průvodce či z učebnice dějepisu. Není to tím, že by nebyly zajímavé, ale svým „poučným“ tónem působí strojeně a také upozaďují příběhy z cesty. Popisu vývoje vztahu mezi otcem a synem, vystřízlivění z virtuální reality a života na facebooku či celkově rozdílu oproti životu doma s maminkou je dán ve srovnání s těmito částmi mnohem menší prostor.

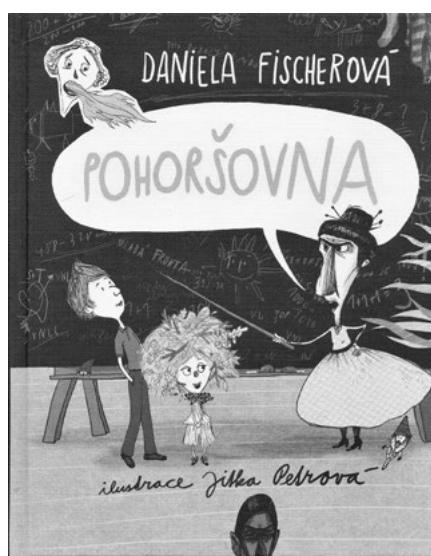
Ve druhé půlce knihy naruší pravidelný chod dnů setkání s Jacqueline a s Manon. To vyprávění oživí a nastalý konflikt dodá příběhu nový náboj. Zároveň se ale vzdaluje ještě dále od očekávání, že se konečně vyprávění dostane blíže k popisu vývoje vztahu otce a syna.

Závěrečná část, kdy Mirek putuje sám až na konec světa, působí neukončeně a trochu rozpačitě. Původní smysl cesty se úplně vytratí a naopak se plně odhalí, že sebedelší poutnická cesta se sebelepším úmyslem dokonce nemusí přinést očekávaný efekt a splnění cíle, který jsme si na začátku vytyčili, nemusí vést ke spokojenosti. A že konec cesty může být také její začátek.

K rozpačitému dojmu z knížky přispívají i Nikkarinovy ilustrace. Černobílé kresby nejsou nijak výrazné a působí poněkud různorodě, místy dětinsky, místy vtipně, místy však i popisně.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

FANIELA FISCHEROVÁ: POHORŠOVNA



Ilustrovala Jitka Petrová. Grafická úprava a sazba Michal Chodanič. Praha: Mladá fronta, 2014. 120 stran. Odpovědná redaktorka Lucie Šavlíková.

Pohoršovna — název knihy, který budí představivost a nenechá čtenáře, aby se na knihu jen díval. Lákavě pojmenovaná kniha autorky Daniely Fischerové uvádí čtenáře do světa nadpřirozených bytostí, které by svým charakterem měly lidem škodit. Do *Pohoršovny* jsou umístěny právě proto, že svou práci nedělají tak, jak se od nich čeká. Namísto aby dělaly neplechy, jsou na lidi hodné, nebo jim dokonce pomáhají.

Setkáváme se tu se Sudičkem, který nejen že je kluk-sudička, ale ještě navíc nechce lidem předpovídat zlý osud, s Bludičkou Ťapotou, která lidi hlasem GPS naviguje na správnou cestu, s potomky krále Krutohlava Mstižerem a Vraždožravou, kteří jsou ustrašení a bojácní, s nádhernou a mimořádně hodnou Ježibejby a s trpajzlíky, kteří nechtějí páchat zlo, proto se překřtili na trpajdobříky. Třídu pak ještě doplní ďábel v pubertě, který se vymezuje konáním dobrých skutků. Všechny bytosti je potřeba napravit nebo spíš „nalevit“ (když budeme respektovat hru se slovy, kterou je příběh protkávan), proto jsou všichni umístěni do pohoršovny, vedené Zlobertou a jejím mužem Tvrdem Škudibertovými.

Úkolem Škudibertových je svěřence převychovat. Chtějí je poštvat proti sobě, vzburdit v nich nenávist. Milí škůdcové však tento záměr prokouknou a vzájemně se poznávají a pochopí, že je potřeba se podpořit.

Zloberta Škudibertová své svěřence hrubě podcení a postupně se ukazuje, že síla přátelství a spolupráce pomáhají překonat nesnáze i v tak drsném prostředí, jakým má pohoršovna být. Je jen škoda, že se tu autorka, v jiných textech velmi kultivovaná, místy spokojí jen s „prvními“ nápady a s poněkud laciným humorem.

Kniha je určena čtenářům od 8 let. Pro danou věkovou skupinu je výhodné členění na kapitoly, které svou délkou odpovídají schopnostem této čtenářské kategorie.

Ilustrace Jitky Petrové pracují s tlumenými tmavými barvami, které navozují představu prostředí pohoršovny; vtipné, až karikující perokresby postav dodávají výtvarné stránce knihy nadhled a dobře korespondují se stylem spisovatelky.

MICHAELA LAŽANOVÁ

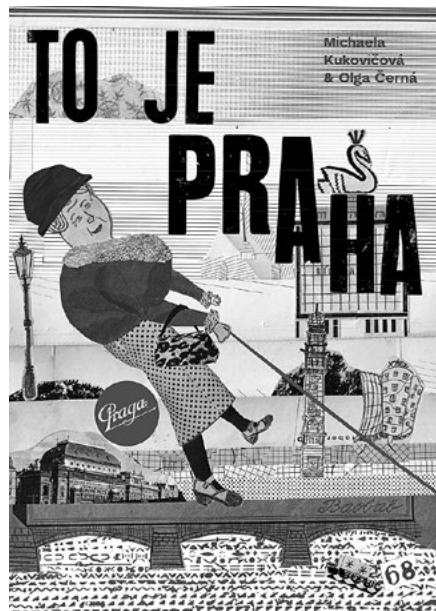
MICHAELA KUKOVIČOVÁ-OLGA ČERNÁ: TO JE PRAHA

Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Babab 2015. 64 stran. Odp. red. Tereza a Juraj Horváthovi.

Nový průvodce pro děti má ambici navázat na sérii knih Miroslava Šaška, které nakladatelství Babobab začalo před časem vydávat, aby tohoto tvůrce působícího celý život v zahraničí připomnělo i českému čtenáři. Vizualně zajímavé publikaci (rys této redakce vlastní) ale chybí pádňější motiv, proč vznikla a komu je vlastně určena.

Autorky Michaela Kukovičová (ilustrace) a Olga Černá si rozdělily práci nerovným dí-

lem. Zatímco celoplošné koláže velkého formátu pokrývají téměř celé stránky, text je převážně jejich komentářem. Čímž se také blíží Šaškovým průvodcům. Ilustrace jsou nápadité, provedené technikou koláže z novin, kreseb, barevných papírů a navazují tak na poetistickou tradici. Nicméně i na nich se projevuje absence jasnější koncepce knihy. Pro-



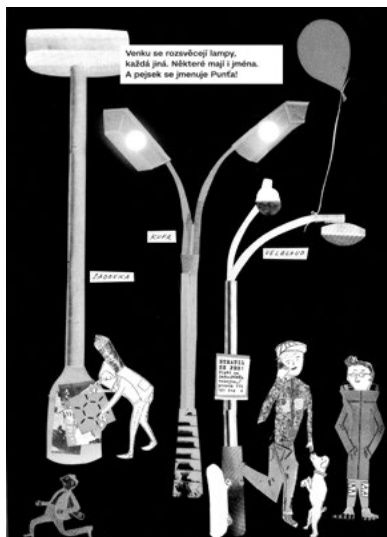
chážíme změtí pestrých obrazů s množstvím detailů, fotografií, tváří, tvarů, ale autorky nás nechávají v nevědomí, proč právě tyto. Většinou chybí i popis, o jaké stavby a předměty jde. Doplnující text je příliš obecný; nápaditější vodítko, které by čtenáře nenechalo utopit se v množství obrazů, tu není. Někdo může namítnout, že samotné ilustrace stačí, že se čtenář (nejm dětský) může spokojit s hrou bohatých, až překombinovaných scén. Je to ale dostatečný cíl?

Průvodce přechází od mostů a ostrovů na Vltavě přes některé městské části, přeskakuje k zahradám, parkům, významným památkám a v závěru naznačuje některé historické události a vrací se zpět do přítomnosti. Přes poměrně logickou osnovu dostává čtenář informace spíše nahodile. Úvodní věty z popisů naznačují, že tu nejde primárně o poučení: „Praha je město věží, kopců, zahrad, uliček, domů...“, „Sochy v ulicích Prahy většinou připomínají někoho důležitého...“ (což je doplněno alespoň informacemi o několika z nich), „V pražských zahradách a parcích se spíš než na koních jezdí na kolech, koloběžkách a bruslích“, „Na druhém břehu Vltavy je kopec Petřín s rozhlednou, která vypadá jako malá Eiffelovka.“ Detailnější informace získáme jen na stránce s některými pražskými věžemi či u zmíněných soch.

Mimo to jsou čtenáři některé věci naznačeny, ale text je nechává ve vzduchoprázdnu. Nejvýraznější je tato absence u celého komiksového příběhu Kafkovy *Proměny* bez jediného slovního doprovodu, ale i u výroků typu: z náplavky se můžete nechat odvézt „za Tajemstvím“, nebo že básníku Bondymu upadaly postupně končetiny, když „psal pro Lopatkovic holky příběhy o strašidlech“. (Druhý vložený komiks o atentátu na Heydricha je naopak velice popisný a zhuštěný, jenže téma takto vytržené ze souvislostí vyvolává také spoustu otázek a odpovědí.)

Kdo má být tedy čtenářem této knihy? Cizinci, znalí rodiče, kteří mají za úkol tyto informace dovysvětlovat a znají dobře například Bondyho?

Ten, kdo byt jednou v Praze byl, o mostech, řecích či Petřínské rozhledně ví. Ostatní informace musí stejně hledat jinde. Z hlavních popisů se může dozvědět i povrchnosti o Stalinově největší soše na světě či stejné



„významném“ rysu Pražského hradu. To jsou do kola se opakující klišé, která nelze uchopit (ani ověřit), nelze za nimi vidět konkrétní historii či genius loci. A právě to je společné celé knize *To je Praha*; nelze se chytit nějakého příběhu, linky, vtipu, napadlo by mě jen dokreslovat ony rozsáhlé koláže, dopisovat do nich popisky, dialogy apod., jak děti dovedou.

Navíc, nezřídka se *To je Praha* stává velmi subjektivní „něčí“ Prahou, a je na pováženou (či podle mého již za hranou), že toto autorky připustily. V Praze totiž můžete procházet i obchodními pasážemi a v jedné z nich je i knihkupectví nazvané podle hlavní postavy Kafkovy novely. Mají tam prý dobré knížky, ostatně právě tu vaši drží žena na obrázku, navíc si zde můžete dát i jiné věci. (Jistě dítě z jiného konce republiky, než je Praha,

tuto informaci ocení, natož čtenář anglické verze.) Pak už je zcela zřejmý ten oslí můstek a nesrozumitelný komiks na následující straně, který je vytržený z kontextu. Pokud tou jedinou souvislostí nemá být to, čemu se říká product placement. Možná to zní příliš drsně. Jak tomu chtějí říkat v nakladatelství Babobab, nechám na nich. Ostatně jejich cílem bylo vždy dělat knihy trochu jinak než komerční nakladatelství. Třeba tak, aby lákavá vizuální stránka odpovídala obsahové...

A tak se vracíme zase k otázce, pro koho kniha je, a z toho plynoucí: jakou Prahu nám



zde autorky představují? Na jednu stranu příliš obecnou, příliš neurčitou, lze ji zaměnit za jakékoliv město. Na stranu druhou nás vypravěčka vezme do oné kavárny nebo na loď za Tajemstvím, ať se čtenář pídí za jakým, a proč s velkým T, často nám oznámí, kde se co dá koupit, na náplavce dokonce můžete něco prodat...

Mimochodem na zadním přídělsti se ilustrátorka M. Kukovičová vyzná z toho, jak vidí metropoli ona, z okna svého ateliéru, jaké slyší zvuky, co se jí objeví v jejím výhledu. Je to nejosobnější a možná i nejpозорuhodnější část knihy.

Záměr byl rozšířit publikace Miroslava Šaška o město, kde se narodil. Nadační fond nesoucí jeho jméno a propagující i jeho tvorbu ostatně vydání této knihy podpořil. Ve výsledku došlo jen k nastavování jeho někdy až příliš přímočarého přístupu, a to navíc v knize o Praze, tedy zdánlivě snadném tématu, které je přístupné všem čtenářům. A vznikl bohužel další z neúspěšných pokusů z poslední doby jak naši metropoli přiblížit dětem.

LUDEK KORBEL

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Eva Machková: History of Drama in Education in the Outline (3rd Part) — The last part of the historical outline focuses on drama education in English-speaking countries from the beginning of the 20th century up to the present time. It discusses the most important trends and concepts of drama education in the USA and the United Kingdom. Besides Winifred Ward, the author mentions the following personalities and their work: Geraldine Brain Siks, Ruth Beall Heinig, Nellie McCaslin and Viola Spolin from the United States, and Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton, Dorothy Heathcote, Cecily O'Neill, Jonothan Neelands and Judith Ackroyd from the UK.

Jaroslav Provazník: Eva Machková — The author of a study on the history of drama, which was published this year in the supplement of the journal *Tvořivá dramatika* (Creative Drama), is the key personality of the Czech drama education. Jaroslav Provazník summarizes her activities since the 1960s when she started to lay the foundations of modern drama education in the Czech Republic. At that time she began to publish the magazine *Divadelní výchova* (Theatre Education) and organize workshops and seminars for heads of children's theatre groups and drama teachers. In the 1970s she established a tradition of national festivals of children's theatre held up to the present time under the name of Children's Stage, and has also written numerous books and articles on drama education and theatre for children and youth. In 1992 she founded the Department of Drama in Education at the Theatre Faculty in Prague where she still teaches.

DRAMA-ART-THEATRE

Eva Machková: What is Theatre in Education and What Is It Good for? — In her article, the author characterises the main features of T. I. E. as a specific type of a participation theatre, illustrating it by several examples of Czech theatre groups who offer these kinds of productions. She mentions the DIVADELTA group who mainly explore the method of Forum Theatre. Another type of T. I. E. focusing on educational aspects is used and developed by the SPOLUPOSPOLU group. It is based on quality literature for children. Yet another type

of T. I. E. activity is represented by the Prague-based DIVADLO BOŘIVOJ whose members strive to present and discuss curriculum topics (e.g. those from the subject of history).

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Nicola Abraham: Marginalised Youth in the App Generation: Making the case for the integration of digital technologies in Process Drama — This paper intends to argue that the introduction of digital technology into Process Drama is not an attempt to replace the imaginative realm of play. Instead digital technologies can aid immersion into the liminal space of a workshop. The App Generation, Generation Z, or the 'post-millennials' form a new community of young people who are digitally literate, who have grown up surrounded by technology that they have learnt to engage with as part of their development: Technology is a new instrument of play. The intention of this research is to present an argument for the effectual integration of technology into Process Drama to revive and update the approach. The intention is to engage participants in an experience that speaks to their own worlds. In her article, the author draws upon a project she undertook in a primary school with six 8-9-year old children.

Pavel Vágai: Fighting Prejudice and Fear Together with Nicola Abraham — A participant of the workshop given by the drama teacher from the Royal Central School of Speech and Drama, London University, UK, provides a detailed report of the event that took place within the national Drama in School workshop held for the 20th time in the East-Bohemian town of Jičín.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Provazník: Walking Through the Unsightly Landscape of Czech Magazines for Children and Youth — *Tvořivá dramatika* decided to pay attention not only to new books and performances for children and youth, but also look at the magazines offered to this target group. The author of the article outlines the overall picture of the market, assessing its state as rather dismal. He observes that unlike the book production, the offer of magazines aimed at children and youth in the past two de-

cades consists predominantly of commercial and garish periodicals. Among the very few exceptions of quality children's magazines that have appeared within the last twenty years, he especially appreciates the quarterly *Raketa*.

Kristina Procházková: Three, two, one, launch — Rocket flies! — A review of the *Raketa* (Rocket), a new magazine for children and youth, exceptional in its quality.

Kristýna Plíhalová: Čtyřlístek: Quality Gone Stale — A reflection on a traditional comics magazine for children that has been published since the 1960s. The author claims in her article that this still popular magazine has been stagnating in the past few years.

Marta Žilková: Children's Magazines in Slovakia — A study on magazines for children and youth in Slovakia. Besides purely commercial titles, the author points out the *Slniečko* magazine that has maintained its high literary and visual standards for many decades.

Luděk Korbel- Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-Kristýna Plíhalová-Michaela Lažanová: Reviews of new books for children and youth — Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 51

Irena Konývková: Útěk — The present text supplement offers the script to a performance inspired by the remarkable psychological novelette by Ota Hofman. The performance of the HOP-HOP group from Ostrov (Western Bohemia) was awarded a prize at the festival of basic schools of arts held in Litvínov from 2–5 June 2016 and was also presented at the Children's Stage national festival in Svitavy on 14 June 2016. Ivana Konývková, the leader of the group and author of the dramatisation, has accompanied the script by numerous methodological and dramaturgical notes explaining how this performance featuring only two actors came into being.

The contents of all published issues of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama), the archive of earlier issues and all important information on drama in education can be found on the website www.drama.cz.

NÁSTIN HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

5. SYSTÉMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ANGLOAMERICKÉ OBLASTI

V zahraniční literatuře je popsána řada různých přístupů a systémů práce, jak se postupně vyvíjely v průběhu 20. století; mnohé ale také existovaly a existují souběžně. Jejich autory jsou praktici ze základních a středních škol, velmi často však i učitelé škol vysokých. Pracovní postupy a metody jednotlivých autorů se někdy liší v jednotlivostech, někdy jen v pojmenovávání. V některých případech se však práce různých pedagogů odlišuje systémově, a to i tehdy, když se shodují v jednotlivosti — hry nebo cvičení, náměty, elementární prvky improvizací, určité metodické zásady, typy látek a témat apod. Přesto jde o vědomě a promyšleně budovaný celek, který má své jasné cíle, ctí jisté hodnoty a respektuje účel svého uplatnění ve výchově a vzdělání.

Jako první systém dramatické výchovy ve 20. století vzniklo *play-making* (tvořivá dramatika) **Winifred Wardové** (1884–1975). První věty knihy W. Wardové *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School* zní: „Co děti dělají, je pro ně významnější než to, co vidí a slyší. [...] Radují se z akce.“ A v bezprostřední návaznosti na to autorka vysvětluje důvody, proč je třeba vycházet z praxe, ze zkušenosti. „Moderní život se všemi svými vynálezy směřuje k zahlazování této lásky k aktivitě a iniciativě dětí.“ (Ward, 1957, s. 1) Složitě hračky, komiksy téměř bez textu, televizní programy zaujaly místo dřívějších aktivit dětí — napínavých her probíhajících v širokém okolí domu, budování domečků a doupátek, vozů z vyřazených věcí, cirkusová vystoupení s živými siláky, klauny a mluvícími koňmi. Ale přirozená hra dětí přesto přežívá a dramatika může budovat na dětské schopnosti vstupovat do rolí.

Princip učení zkušeností je základem, a to platí trvale a u všech autorů. W. Wardová ve 20. letech vyšla z pedagogického reformního hnutí té doby, z něho pochází její pojetí výchovy. Hlavním principem je působení na celé dítě, nejen na jeho rozum a profesionální vybavenost. Výchova a vzdělání jsou založeny na rozvíjení tvořivosti a sociability, na učení prožitkem; respektují přirozený zájem dítěte a podporují jeho aktivní podíl na vlastní výchově, na plánování, výběru, promýšlení a hodnocení vlastní učební zkušenosti; tato pedagogika směřuje k získání sebedůvěry dítěte v procesu dramatického tvoření. Judith Kase-Polisiniová ve svém hodnocení tří směrů dramatiky (Kase-Polisini, 1988) poznamenává, že přístup Winifred Wardové, založený na improvizovaných hrách, které vyvolávají radost u dětské skupiny, byl určen spojením jejího porozumění jak divadlu, tak pedagogice. Toto spojení, s nímž se u angloamerických pedagogů dramatické výchovy setkáváme častěji, je důležitým základním předpokladem kvalitní dramatické výchovy. Není to jen propojení látky (divadla, dramatu) s metodikou (pedagogikou), ale především organické spojení pedagogického postoje, tj. zaměřenosti k druhým, s postojem uměleckým, spočívajícím v empatii, ve vnímání a chápání druhých lidí. Oba přístupy, učitelský i herecký, mají ještě své další stránky, ale tyto dvě je spojují — za šťastných okolností, jestliže učitel i herec preferují právě tato hlediska svých profesí. Látka, věcný obsah je prostředkem, pochopení žáka a působení směrem ke změnám jeho osobnosti je pedagogickým cílem.

W. Wardová o obecných cílech dramatiky napsala: „Účelem tohoto neformálního dramatu, když je uplatněno ve výchově, není výcvik herců ani produkování her pro publikum, ani primárně oceňování velkého umění.“ (Ward, 1957, s. 3) V následujícím textu podrobně vysvětluje celkem pět cílů tvořivé dramatiky.

Prvním z cílů je poskytnout příležitost k emocionálnímu vybití. „Všichni máme silné city a usilujeme o to je vyjádřit. Ale je jen málo chvil a míst, kdy je toto vyjádření legitimní. Místo toho neustále musíme své emoce potlačovat a toto potlačování mnohdy vede k nezdravému stavu mysli.“ (Ward, 1957, s. 3) Píše dále o důsledcích emocionálního hladovění, které vede k nudě, posléze k delikvenci mladistvých a je na výchově, aby našla prostředky jak tomuto jevu čelit. Nejlepším prostředkem jak ventilovat a usměrnit emoce je umění, neboť přináší jedinci estetické a duchovní uspokojení. Jestliže dítě toto uspokojení pozná, bude je vyhledávat i v dospělosti. „Přispívá k budování vnitřních zdrojů, které ho činí nezávislým na pomíjivém vzrušení a podněcuje tvořivé myšlení, které mu poskytuje nekončící potěšení ze života.“ (Ward, 1957, s. 4) Mimořádnou pozici mezi uměními má drama, protože jeho látku tvoří konkrétní lidé a konkrétní obrazy života společnosti. Obsahuje všechny dimenze lidského života, nabízí konfliktní situace, jaké člověk může reálně potkat. Hraní rolí nejen nabízí emocionální vybití, ale také umožňuje porozumět druhým lidem a rozlišovat mezi nimi.

Druhým cílem podle W. Wardové je poskytnout každému dítěti přístup k sebevyjádření v některém oboru umění. Každý člověk má potřebu vyjádřit se, někdo to dokáže mimo uměleckou oblast, ale mnozí najdou svou cestu v některém uměleckém oboru. Je proto potřeba dětem nabízet více druhů umění, aby si vyzkoušely, které z nich kterému bude nejbližší.

Za třetí: podnítit tvořivou obrazotvornost dítěte a vést ji. „Skvělá obrazotvornost, již jsou nadány malé děti, hyne nebo usíná, když není cvičena. Stejně jako se musí cvičit svaly, jestliže má jedinec dospět k tvořivému myšlení.“ (Ward, 1957, s. 6) Škola ji často utlumuje. Přílišný a jednostranný důraz na sociální schopnosti a dovednosti vede k potlačení jedinečných a osobitých stránek osobnosti, je třeba najít rovnováhu mezi sociálním a individuálním. Obrazotvornost je potřebná v životě a práci; ale probouzet ji v dospělosti, jestliže dlouhou dobu spala, by bylo velmi obtížné, proto je potřeba ji rozvíjet a kultivovat od dětství, dokud je živá, — a nejlepší příležitosti k tomu nabízí dramatika.

Za čtvrté je cílem dramatiky dát dětem příležitost rozvíjet své sociální porozumění a kooperaci. Žijeme s druhými, a proto jim potřebujeme rozumět. Ale porozuměním druhým se současně obohacuje náš život. „Abychom porozuměli jiné osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a pokusit se cítit jako ona. Vyžaduje to citlivost, máme-li si uvědomit, o čem druhý přemýšlí a jak cítí, jen podle toho jak vypadá, mluví a jedná, a to nutně vyžaduje obrazotvornost, která je schopna vyložit význam těchto vnějších projevů vnitřního citění.“ (Ward, 1957, s. 7–8)

Konečně za páté je cílem dramatiky poskytnout dětem zkušenost se samostatným myšlením a vyjadřováním myšlenek beze strachu. Starší děti obvykle na dramatice oceňují právě tuto možnost. Řečová komunikace je v životě mimořádně důležitá a dramatika nabízí možnost ji rozvíjet. „Když se děti učí respektovat svoje vlastní myšlenky a pocity a postavit se s nimi před třídu, získávají přitom i větší citlivost k myšlenkám a citům druhých, což je potřebné pro reálnou komunikaci.“ (Ward, 1957, s. 9)

V tomto výčtu hlavních cílů tvořivé dramatiky W. Wardová v hlavních rysech postihla to, co bylo o desítky let později nazváno emoční inteligencí, jejímiž hlavními součástmi jsou na jedné straně poznání a zvládnutí vlastních emocí, na druhé porozumění druhým a jím ovlivněné chování k nim. Psychologové přitom konstatují, že takto pojatá emoční inteligence člověku umožňuje využít svoje rozumové schopnosti (inteligenci), vědomosti i dovednosti profesního i neprofesního druhu tak, aby přinášely pozitivní výsledky, byly plodné a plně využitelné a využité a přinesly tak člověku úspěch. Důležitým rysem cílů W. Wardové je jejich formulace — opakují se v ní výrazy jako *podnítit, dát příležitost, poskytnout přístup, zkušenost...*, tedy nedirektivní, ne-transmisivní pedagogické přístupy.

Judith Kase-Polisiniová v hodnocení W. Wardové v souvislosti s různými postoji k dramatice uvádí: „Zastávala názor, že se v tomto procesu děti učí o sobě a své roli ve světě. Byla rozhodně proti tomu, aby se divadelní umění používalo jako pouhý prostředek učení jiným předmětům.“ (Kase-Polisini, 1988, s. 125) Je nutno dodat, že klade důraz na radost a potěšení dětí z tvořivé dramatiky a odmítnutí dramatických aktivit jako pouhého prostředku učení je nutno chápat s důrazem na slovo „pouhý“. W. Wardová ve své knize probírá čtyři různé postoje k tvořivé dramatice a na prvním místě uvádí tvořivou dramaturgii jako prostředek „učení faktům“. Zaujímá k tomu rezervovaný postoj a nesouhlasí s tím, že by dialogy měly sloužit jako svého druhu test vědomostí. Odmítá tedy (nejspíš nevědomky) pojetí J. A. Komenského. Je nutno ale dodat, že jsou fakta a fakta. Záleží na volbě předmětu a vhodných částí jeho látky: Především to musí být látka, která nabízí možnost stavět na mezilidských vztazích a zkoumat je, tedy především látka společenskovědních předmětů nebo těch

aspektů přírodních a technických věd, které tuto složku obsahují (ve fyzice např. astronautika, otázky existence jiných světů apod.). Dále to musí být látka, která nabízí dětem radost a potěšení, je pro ně zajímavá (což často záleží na tom, jak ji učitel umí prezentovat!) a současně dovoluje rozvíjet sociabilitu, sebepoznání, tvořivost.

Playmaking Winifred Wardové naplňuje požadavek zahrnout do výchovy vedle věcného učení i občanství, lidství, sociabilitu, sebepoznávání. Dialog jako opakování naučené látky věcného charakteru, jako jsou jména, data, názvy, zákony, pravidla, přehledy apod., působil inovativně v 17. století, kdy překonával pouhé memorování textů bez konkrétních představ, ale v době televize, internetu, dokumentárního a populárně naučného filmu nemá opodstatnění. Jiná věc ovšem je dialog ve výuce jazyků, tedy ta aktivita, kvůli níž se cizí jazyk učí, jinak řečeno praktická aplikace namemorovaných slovíček, gramatiky a pouček, které mají smysl jen jako prostředek ke komunikaci.



Winifred Wardová

Druhý přístup W. Wardová nazývá rekreačním, a přestože připouští, že každé umění má svou funkci rekreační, poznamenává: „Jestliže však je [drama] zneváženo tím, že se používá bez jakýchkoli nároků, bez jakéhokoli úsilí o tvořivé myšlení a je redukováno na pouhé frašky a vlastní vtípkování, těžko se může nazývat ‚tvořivým dramatem‘.“ (Ward, 1957, s. 16)

Třetí postoj chápe drama pouze jako terapii a vylučuje tedy běžné děti.

Čtvrtý postoj k tvořivé dramatice, který považuje W. Wardová za optimální, je založen na zařazení dramatiky do učebních plánů — obdobně jako je v osnovách hudební a výtvarná výchova, což vyžaduje učitele-specialistu, který by mohl nejen předmět vyučovat, ale také pomáhat s dramatickými metodami ostatním učitelům. Tuto pasáž W. Wardová uzavírá: „Spojíme-li všechny tyto postoje k tvořivé dramatice dohromady, vidíme ji jako umění, které může přinést životu bohatství a radost, vytvořit nezapomenutelné, skvělé příběhy podle literatury a dramatických událostí historie a vyvolat zdravou reakci a uvolnění.“ (Ward, 1957, s. 16)

Odmítavý postoj W. Wardové se tedy netýká uplatnění tvořivé dramatiky ve vyučování jiným předmětům vůbec, ale jejího povrchního a utilitárního využití. Kromě toho rozlišovala dramaturgii vedenou učitelem (kterýmkoli) a učitelem-specialistou. Jednu kapitolu své práce věnuje integraci, již rozumí spojením látky několika předmětů v jednom projektu. „Drama je umění, ne prostředek usnadnění učení. Fakta vtělená do formy dialogu jsou na hony vzdálena dramatu, které dýchá

životem a významem. Nic jiného však nemá takovou moc oživit velké historické události nebo hraním rolí vyjasňovat problémy lidských vztahů. Dokáže motivovat výraz v umění, v tvořivém psaní, v hudbě a tanci.“ (Ward, 1957, s. 154) K objasnění těchto myšlenek používá W. Wardová historickou látku o americkém politikovi Rogeru Williamsovi, duchovním, který hlásal v 17. století náboženskou svobodu a byl proto vypovězen z Massachusetts. Je-li drama prostředkem učení faktů, dialog řízený otázkami učitele obsahuje údaje o Williamsově boji za občanská a náboženská práva a důraz je kladen na jejich přesnost. Taková zkušenost nebude pro žáky nezapomenutelná. Druhá cesta znamená klást důraz na význam toho, co se v jeho době dělo (postoj lidí, zážitky ze vzrušujícího zasedání Velkého shromáždění apod.). Děti se nenaučí pouhá fakta, která stejně rychle zapomenou, ale zažijí historické období, které má význam i pro současnost.

Wardové pojetí tvořivé dramatiky je založeno na improvizaci podle literatury, a proto také jako další termín pro svůj typ práce užívá *dramatizace příběhů* (*story dramatization*). Staví na dobré dětské literatuře, verších i prózách a při jejich výběru zdůrazňuje jak úroveň literární, tak nároky dramatické struktury. Literaturu chápe jako prvek motivační, vyvolávající zájem dětí, a tedy odpovídající jejímu záměru uplatňovat dramatické hraní pro radost dětí. Typická hodina je založena na dramatizování vybrané básničky nebo příběhu, v některých případech je jedna předloha námětem pro jedinou lekci, ale skupiny pokročilejší, s větší zkušeností, dokážou na jedné předloze pracovat po několika lekcích, dokonce i několik měsíců, jestliže jsou hráči schopni jít víc do hloubky a pracovat detailněji. Velmi vyspělá skupina dokáže vytvořit hru na vlastní námět.

Ke kritériím výběru předloh počítá W. Wardová cennou hlavní myšlenku, téma nebo motiv, námět, který děti zaujme, ale nezraní žádné dítě emocionálně, příběh, který má přiměřený počet situací, silnou a účinnou zápletku a její vyvrcholení, rychlý a uspokojivý závěr, postavy, které se jeví pravdivé a uvěřitelné, i když jsou fantastické, přirozený dialog.

Kritici tohoto směru namítají, že literární předlohu vybírá učitel, což je manipulace s hráči. Zastánci této linie naopak argumentují, že vlastní námět bývá chudší než literatura, může být příliš účelově sestaven, chybí mu prověřenost čtenářskou praxí. G. Brain Siksová v této souvislosti oceňuje zejména pohádky, které vznikaly ve vyprávěčské tradici po celá staletí. „Američtí specialisté v oboru tvořivého dramatu, kteří jsou následovníky W. Wardové, dbají na užívání literárního díla jako spouště obrazotvornosti skupiny. Skupina je vždy povzbuzována k svým vlastním interpretacím těchto literárních děl a k vytvoření vlastního stylu. Oblíbeny jsou klasické pohádky, lidové příběhy a bajky. Mnohé z těchto příběhů nabízejí rámec pro dramatickou akci, ale obsahují postavy, které nejsou přesně určeny a nabízejí proto možnost tvořivého myšlení. Všechny se zabývají univerzálními tématy.“ (Kase-Polisini, 1988, s. 127–128) Protože předloha vybraná učitelem skrývá nebezpečí, že děti nebude zajímat, klade se velký důraz na pečlivé poznávání a posuzování zájmů a schopností skupiny, na učitelovu bohatou znalost literatury a na to, aby měl vždy v záloze náhradní řešení. Kromě literární předlohy mohou být podnětem a zdrojem improvizace i hudba nebo předměty.

Metody užívané W. Wardovou jsou rytmus a pohyb, hry a cvičení jako úvod k pantomimám a zaměřené na vytvoření dobré atmosféry. Po jednoduchých pantomimách následují složitější, založené na známých činnostech a vyžadující uplatnění celého těla; ohniskem pozornosti je akce sama, ne její detaily. V počátečních lekcích se uplatňují i cvičení smyslového vnímání jakožto zdroje materiálu pro tvoření: „[...] ohniskem počátečních pantomimických lekcí jsou formy jednání

od jednoduché akce celého těla k akci detailnější, vyžadující určité pohyby ruky, proměn obličejů a určité držení těla.“ (Kase-Polisini, 1988, s. 132) Po skupinových pantomimách následují pantomimy vyžadující city a nálady, charakterizační pantomimy a pantomimické hry. Dialog se objevuje, až když skupina cítí potřebu ho uplatnit.

W. Wardová užívá několik klíčových termínů. *Neformální drama* (*informal drama*) je improvizované, bez psaného textu, předvádí se jen uvnitř skupiny nebo mimo ni pouze jako ukázka práce. Jako *dramatickou hru* (*dramatic play*) označuje hru dětí ve fikci, bez děje a bez obecnosti. *Improvizace* (*improvisation*) je hraná spatra, rámcový plán se tvoří předem, detaily a dialog tvoří hráči. *Dramatizace příběhu* (*story dramatization*) se od dramatické hry odlišuje tím, že má děj, tj. má začátek, vyvrcholení a konec a může být hrána podle literatury nebo bez ní. *Psaná dramatizace* (*written dramatization*), určená k memorování a režirovaná, může být tvořivá, ale není to tvořivá dramatika. Dále užívá termín *pantomima* (*pantomime*), která není omezoována nějakými technikami, je to svobodný a přirozený prostředek komunikace, dostupný každému. *Integrované projekty* (*integrated projects*) zahrnují nejen umělecké předměty, ale i ty ostatní. *Terapeutické drama* (*therapeutic drama*) zahrnuje *psychodrama* (*psychodrama*), určené jedincům, kteří mají emocionální problémy, a *sociodrama* (*sociodrama*) pro skupiny s potížemi.

Učební strategie W. Wardové zahrnuje stanovení cílů, volbu rozehrávacích cvičení, pramenů včetně náhradních, směřujících k stejným cílům, pracovní postupy a závěrečné aktivity. Cíle mají být formulovány v jednoduchých větách, s jedním podmětem a jedním přísudkem. Stanovují se dva cíle — jeden se týká rozvíjení dramatických dovedností a schopností (např. soustředění, vnímání, pantomima celým tělem, dialog dvou postav apod.), obsahové cíle se týkají témat. Oběma druhy cílů je určen výběr látky.

Rozehrávací cvičení nebo hry jsou voleny ve vztahu k hlavní náplni hodiny, mají soustředit pozornost na námět a vyvolat myšlení o tématu hry a trvají zřídka déle než jednu pětinu lekce. Důraz je kladen na proceduru „plánování — hraní — evaluace“, která se opakuje několikrát během hodiny. Debaty se týkají plánování nebo posouzení chodu improvizace, tedy např. toho, jaké postavy jsou zapotřebí, kde se scéna odehrává, kde jsou vchody, nábytek, kdy se co děje; skupina dává návrhy týkající se postav, situací, dějů, dialogů. Při plánování se z dobrovolníků vybírá obsazení.

Jednou z následovnic W. Wardové je **Geraldine Brain Siksová** (1912–2005), která působila na universitě v Seattlu (stát Washington) a vedla skupiny dětí v městské knihovně. Ve své knize *Creative Dramatics: An Art for Children* (1958) zachycuje zejména svou praxi, spadající do 40.–50. let 20. století. V období 2. světové války se v Seattlu v továrně Boeing mohutně rozvíjela válečná výroba, a proto do města přicházelo mnoho lidí z celých USA. Dramatika byla pro G. B. Siksovou prostředkem, jak jejich dětem usnadnit začlenění do nového prostředí. To je zřejmě důvodem, proč se ve své knize velmi obsáhle zabývá otázkami sociálně-psychologickými a potřebami dětí, které může dramatika uspokojovat. Z tělesných potřeb je to zejména potřeba pohybu (G. B. Siksová se zabývá dětmi na 1. stupni základní školy, tj. ve věku 5–11 let), z mentálních potřeb zvědavost, potřeba poznávat. Sociální potřeby zahrnují potřebu milovat a být milováno a akceptováno pro sebe sama, být potřebné a důležité pro druhé, z citových potřeb zdůrazňuje G. B. Siksová potřebu dosáhnout úspěchu a umět zvládnout jak úspěch, tak neúspěch, ovládat svoje city, dosáhnout jejich uvolnění konstruktivním způsobem a vědět, že všechny city jsou přirozené a záleží na způsobu, jak je vyjadřujeme. Dítě potřebuje mít možnost projevit svou osobitost a současně s tím sdílet, tj. jak sdělovat druhým, tak přijímat sdělení, tak také se s druhými podílet na aktivitách.

Metodika G. B. Siksové je stejně jako u W. Wardové založena na vytváření her, zejména podle literatury, a její postup je rozčleněn do kroků. Začíná technikou, kterou nazývá *rytmický pohyb* (*rhythmic movement*). Jeho látkou jsou různé činnosti a práce, které dítě dobře zná a které ho zajímají, tedy pantomimy a simultánní a hromadné improvizace bez souvislého děje. Dalším krokem je *charakterizace* (*characterization*), jinak řečeno hra v roli. Potom zavádí jednoduchou zápletku s dialogem, což nazývá *počáteční konflikt* (*stories to begin on*) — jde o náměty (často vzaté z tzv. chůvích říkanek — anglických nonsensových říkadel pro děti), omezující se na dvě až tři postavy a jednu nebo dvě situace s výraznou akcí. Lze je přirovnat k tomu, co se u nás obvykle rozumí etudou. Odtud postupuje ke *krátkým příběhům* (*short stories*) a od nich k *dlouhým příběhům* (*longer stories*), přičemž krátkost nebo délka je velmi relativní a je dána především věkem dětí a přiměřenou literární předlohou, která nepřekračuje běžný rozsah pohádky.

V současnosti jednou z pokračovatelek této linie, dnes převážně nazývané tvořivé drama (*creative drama* — na tomto výrazu se dohodla AATE — Americká aliance pro divadlo a výchovu), je **Ruth Beall Heinigová** (*1936) ze Západní michiganské univerzity. Zatímco u G. B. Siksové převažovaly zájmové skupiny dětí při dětském oddělení městské knihovny, R. B. Heinigová se v knize *Creative Drama for the Classroom Teacher* (*Tvořivé drama pro třídního učitele*) z roku 1974 obrací k učitelům primární školy, kteří jsou jejími posluchači v dením i dálkovém studiu. Oproti G. B. Siksové je její práce detailněji rozčleněna a obohacena o další prvky a její hodiny jsou bohatěji strukturované. Stejně jako W. Wardová a G. B. Siksová staví především na dobré dětské literatuře, ale podává metodický výklad i k práci podle učitelem volně zvoleného námětu, ze školní látky nebo z návrhů dětí. Základní struktura práce je dána procedurou „plánování — hraní — evaluace — znovuhraní“ jako u W. Wardové i G. B. Siksové. Vedle her, pantomim, hraní s imaginární rekvizitou, jednoduchých pohybových a řečových cvičení a improvizace podle literatury uvádí i novější techniky, převzaté z anglické praxe, jako jsou živé obrazy, štronzo, pantomima, zrychlená a zpomalená pantomima, plášť experta a narativní



Ruth Beall Heinigová

pantomima (pantomimické hraní podle bočního vedení — vyprávění). Názvem *rolové drama* označuje aktivitu, jejímž základem je téma, problém, rozvíjí se scénou po scéně a často při ní učitel vstupuje do role. R. B. Heinigová převzaté techniky přizpůsobila americkému dramatu, založenému na hraní příběhů.

Nellie McCaslinová (1914–2005), profesorka dramatu na New York University, nazvala svou učebnici pro vysokoškoláky z roku 1968 *Creative Drama in the Classroom* (*Tvořivé drama ve třídě*). Jak název napovídá, počítá stejně jako R. B. Heinigová především s dramatikou v rámci školního vyučování, její nabídka je ale určena i vedoucím zájmové a mimoškolní činnosti, terapeutům a speciálním pedagogům a dále i lektorům manažerských kurzů.



Nellie McCaslinová

Jako cíle dramatické výchovy N. McCaslinová vytyčuje tvořivost a estetický rozvoj, schopnost kriticky myslet, sociální růst a schopnost kooperativně pracovat s druhými, zdokonalení komunikativních dovedností, rozvoj duchovních a morálních hodnot, znalost svého já (McCaslin, 1968, s. 4). Výrazný posun oproti předchozím autorkám spočívá zejména v cíli rozvíjet kritické myšlení, tedy působit nejen na citovou a sociální stránku, ale také ovlivnit myšlení, uplatnění intelektu. Také ostatní její cíle vyjadřují osobnost detailněji a komplexněji, přitom ovšem základní směřování je shodné a stejně jako W. Wardová, G. B. Siksová a R. B. Heinigová staví především na literárních předlohách. Vedle cílů tvořivého dramatu, jak je vidí učitel, uvádí jeho hodnoty pro děti či dospívající: příležitost rozvíjet obrazotvornost, příležitost k nezávislému myšlení, svoboda skupiny rozvíjet vlastní nápady a myšlenky, příležitost ke kooperaci, příležitost budovat sociální uvědomělost, zdravé uvolnění emocí, lepší řečové návyky, zkušenost s dobrou literaturou, uvedení do divadelního umění a rekreace. Zatímco cíle formuluje v obecné rovině a v zásadě z hlediska pedagoga, který uvažuje o dlouhodobých a široce koncipovaných perspektivách účastníka dramatických aktivit, to, co nazývá hodnotami pro děti, zahrnuje položky, které jsou mnohem konkrétnější (lepší řečové návyky), a zejména jsou viděny z hlediska žáka, jakožto důvod, kvůli němuž se aktivit účastní, co si od dramatiky slibuje. Někteří autoři v této souvislosti rozlišují cíle pro učitele a cíle pro žáka.

Za východisko dramatu považuje N. McCaslinová obrazotvornost, tvořivost a hru. Postupné kroky práce vedou od pohybu a rytmu k pantomimě a odtud k improvizaci, v níž se postavy pohybují i mluví. Pracuje s různými druhy improvizace, první jsou jednoduché, založené na situacích, bez literární předlohy, nejspíše bychom je označili jako etudy. Dalším typem jsou improvizace podněcované předměty nebo kostýmy, zajímavou anebo neobvyklou postavou, s níž se hráči setkali v nedávné době, životopisem určité osoby, existující či fiktivní, otevířeným zadáním, kdy je třeba situaci vyřešit a uzavřít, situací s problémy k diskusi nebo založenou na příbězích z literatury.

N. McCaslinová uvádí řadu způsobů prezentace výsledků práce, včetně loutkového divadla, sborového přednesu, uplatnění cirkusového umění i různé alternativní a participační formy divadla pro děti a s dětmi. Dokumentuje tak americký přístup, který sice odlišuje drama od divadla, ale divadelních aktivit v práci s dětmi a pro děti hojně

využívá. Souvisí to s americkou tendencí k zábavnosti a přitažlivosti dramatiky jako jedné z cílových hodnot. Na okraj anglického dramatu Nellie McCaslinová poznamenává, že pro Angličany je zábavnost a přitažlivost v takových formách, jako je drama ve vzdělávání (D.I.E.) a divadlo ve výchově (T.I.E.), jehož tématem je školní látka, jen podmínkou k vyvolání zájmu a připoutání k účasti. Tomuto rozdílu mezi anglickou a americkou formou dramatu je v obou systémech podřízena volba metod i látek.

Druhým americkým směrem výchovné dramatiky jsou *theater games* **Violy Spolinové** (1906–1994). Český překlad není snadný, protože *game* znamená hru s pravidly, sportovní, soutěživou, což čeština odlišuje od ostatních typů her jen přívlastky. Nejblíží by byl termín *cvičení*, tedy aktivita organizovaná, přesně a poměrně úzce zacílená. Výrazným signálem zaměření a hlavního cíle je použití termínu *theater* — divadlo, tedy činnosti zaměřené k veřejné produkci, k umělecké (byť amatérské) tvorbě, zatímco termínem *drama* se v angličtině označuje převážně činnost obrácená k aktérům, interní činnost, která může, ale nemusí dojít k ucelenému tvaru vhodnému k veřejnému předvádění. Bylo by proto možné užít termíny jako *herecké hry*, *hry* nebo *cvičení pro divadlo*.

Viola Spolinová vydala v roce 1963 knihu *Improvisation for the Theater*. Východiskem byla její praxe profesionálního divadelního i pedagogického. S dětmi a pro děti začala pracovat jako studentka v roce 1924, postupně vedla dětské soubory i profesionální divadla hrající pro děti, založila první americké improvizací divadlo. Po válce založila a vedla dětský soubor v Hollywoodu, později se v Chicagu věnovala průpravě herců improvizací divadla. V roce 1986 vyšla nová verze její publikace, určená učitelům *Theater Games for the Classroom*.

Ovlivnila ji mj. i znalost systému K. S. Stanislavského. Její cvičení, z nichž mnohá sama vytvořila a jen část převzala od jiných pedagogů, jsou v USA používána v práci s dětmi i v herecké výchově profesionální a amatérské. V. Spolinová je přesvědčena, že hrát a improvizovat může každý a že talent je „jednoduše větší individuální schopnost zažívat, zakoušet“ (Kase-Polisini, 1988, s. 151). Základem je spontaneita, schopnost být v plném slova smyslu sám sebou.



Viola Spolinová

Klíčem k její metodě jsou tři prvky — ohnisko, boční vedení a evaluace. Ohniskem je problém, který poutá pozornost hráčů, kteří jej mohou hraním vyřešit, vidí ho a řeší z různých hledisek. „Boční vedení je vyslovování právě toho slova, výrazu, věty, které upoutají hráče k ohnisku. Promluvy bočního vedení vyrůstají spontánně z toho, co se objevuje na hrací ploše, a to v momentě, kdy hráči hrají... Boční vedení hráče udržuje u ohniska, kdykoliv by od něho mohli odejít...“ (Mach-

ková; Spolinová, 1997, s. 1) Evaluate, třetí prvek, se zaměřuje na problémy, které jsou ve hře řešeny, není kritická, a nejde tedy o to, zda to bylo „správné“, nýbrž týká se toho, co se dělo, co hráči dělali a viděli.

Kromě rozehrávacích a závěrečných zklidňujících cvičení a her, které V. Spolinová přebírá zejména z fondu dětských her s pravidly, užívá i hry na rytmický pohyb, chůzi prostorem, hry s imaginární rekvizitou a prostorem, smyslové hry, zrcadla, hry se slovy a umělou řeč (dětsčinu, svojštinu), hru v roli, hry vedoucí k osvojení si prvků dramatickosti a divadelnosti, vytváření původních příběhů. Smyslem a účelem těchto her je získání dovedností a schopností pro hraní divadla — a některé jsou k divadlu bezprostředně vázány použitím vybraných divadelních technik (hry na „kde“ určují prostředí — používá se při nich jevištní půdorys, jaký užívají scénografové a divadelní technika). V. Spolinová počítá s divadelní realizací činoherní i loutkovou, s hrami pro film, televizi a rozhlas a s veřejným vyprávěním příběhů (*storytelling*).

Systém se v mnoha ohledech podobá českému typu her a cvičení, v každém případě však má bezprostřední vazbu na dramatickou situaci — na kde, kdo, co — a na konkrétní role a dané okolnosti životu podobné, na objektivní svět a na dramatickou výstavbu. Důležitý je důraz V. Spolinové na okamžitou činnost na „nemluv (tj. nevykládej, nepopisuj, co děláš) a dělej“, na schopnost improvizovat bez předběžného verbalizování, konstruování, vymýšlení nepsaných scénářů akce — i tuto schopnost je podle ní třeba cvičit a rozvíjet od jednodušších cvičení k náročnějším, od her k dramatickým scénám. Důležitý u ní je systém návazných kroků v každé lekci či v dílně.

Ve Velké Británii byl první významnou osobností dramatické výchovy **Peter Slade** (1912–2004). Od dvacátých let 20. století se zabýval experimentálním dramatem a divadlem v aréně, ve 30. letech měl vlastní putovní divadla pro děti, působil v londýnských divadlech a provozoval herecké studio. Od roku 1943 působil i ve funkci „drama adviser“ v hrabství Staffordshire (poradce pro drama — funkce přibližně typu našeho inspektora nebo metodika). V poválečných letech vytvořil Birminghamské středisko experimentálního dramatu a vedl Asociaci výchovného dramatu (Educational Drama Association — E. D. A.; prostřednictvím birminghamských institucí jsme se v 60. letech s hnutím dramatu v Anglii seznámili i my). Řídil také každoroční letní školu *Drama in Education* (Drama ve vzdělávání), pořádanou E. D. A. V roce 1954 vydal knihu *Child Drama* (Dětské drama), obsahující jeho výklad teoretických a psychologických základů dramatu. Kromě ní napsal v roce 1958 praktickou příručku *An Introduction to Child Drama* (Úvod do dětského dramatu).

V knize *Child Drama* podává Peter Slade obsáhlý výklad dětské hry od narození do patnácti let a hledá analogie mezi dětskou hrou a různými formami hry a rituálu od starého Egypta přes africké kmenové obřady a anglické folklorní hry, Čínu, jazz a komedii dell'arte až k modernímu divadlu. Souvislosti vidí v „divokém pouličním dramatu“ dětí a mládeže a v kruhové hře, která se objevuje v mnoha tradičních tancích v Anglii i jiných zemích. P. Slade v dětské hře vidí i spojitost s lovem a honem. „[...] daleko toho, aby tvořilo nějakou podřadnou uměleckou formu, tvoří dítě samo pro sebe něco, co zahrnuje všechny krásy, které zná člověk od počátku věků, z historie divadla i ze života. Používá cosi, co bylo shledáno integrativním, a tedy nejlepším.“ (Slade, 1965, s. 92) Z běhání v kruhu jakožto základu dětské hry pak P. Slade odvozuje svůj návrh prostoru pro dramatické aktivity dětí na půdorysu zhruba alžbětinského jeviště — s pódium v čele sálu, ale s volným prostorem mezi diváky na jeho ploše. Kniha obsahuje celou sérii významných půdorysů různých dětských her, mezi nimiž výrazně převládají kruhy, kroužky, polokruhy, elipsy a vlnovky. Kruh se také výrazně uplatňoval zejména od 60. let v dramatických aktivitách v souvislosti

s rozvíjením a zkvalitňováním komunikace a s poznatky sociální psychologie: kruh jako nejdemokratičtější, nejrovnoprávnější uspořádání osob a tvar nejvíce usnadňující komunikaci všech se všemi.

K Sladeovým důležitým pojmům patří *language flow* — *plynulost řeči* — tj. „plynulost slov a imaginativních myšlenek s vyslovenou filozofickou nebo poetickou kvalitou, získávaná pečlivě připravenými příležitostmi pro plynulost prostřednictvím improvizace nebo tvořivého dramatu“ (Slade, 1965, s. 13). Stejně jako hru probírá Peter Slade plynulost řeči po jednotlivých stadiích vývoje dítěte a shrnuje: „Existuje dvojí vývoj řeči... Jde o zvuk a význam. Celkově je příliš mnoho důrazu kladeno na význam a velmi málo na zvuk. Význam patří do oblasti intelektu, zvuk do oblasti emocí, a proto také většina dospě-



Peter Slade

lých nemůže vystát to, co nazývají ‚hluk‘, takže máme sklon potlačovat experimentování se zvukem; to do jisté míry brání emocionálnímu a estetickému rozvoji a brání to růstu lásky ke zvuku. Jemná kritická schopnost založená na opravdové lásce ke zvuku vede k opravdovému ocenění jak řeči a literatury, tak hudby...“ (Slade, 1965, s. 94)

Cílům a hodnotám dětského dramatu věnuje Peter Slade celou kapitolu, v níž rozebírá různé aspekty cílových kategorií dramatu a cituje i několik škál cílů, formulovaných pro různé účely či školy. Uvedme jen jednu z nich, vypracovanou pro školu prvního stupně, kterou P. Slade opakovaně navštěvoval. Vypozoroval přitom, že děti v ní žijí podle hesla „volnost, rovnost, bratrství“. „Místo dramatu ve školním experimentu:

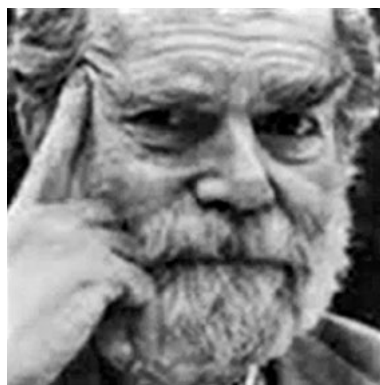
Drama samo o sobě se hodí k dosažení cílů školy ve větší míře než jakákoli jiná aktivita, a to těmito způsoby:

- a) Může být přirozeným výsledkem a pokračováním dětských her jako, které začínají velmi brzy, jakmile se dítě umí pohybovat z místa na místo.
- b) Může společně s hudbou stimulovat dítě k pohybu, který lze individuálně ovládat a ukázat jakožto výsledek uplatnění obrazotvornosti.
- c) Když je pohyb spojen s hudbou, může být v dramatu nejvyšší formou estetického pohybu; je pro dítě natolik přirozený, že mj. vytváří psychologickou rovnováhu.
- d) Když je vzbuzen zájem a děti se zbaví sebepozorování, přichází prostřednictvím svobody inspirace pro imaginativní výraz pohybem a řečí.
- e) Dramatem může být dítě uvedeno do bohatého materiálu literatury, historie a lidské zkušenosti na celém světě; může sdílet hloubku a barvu obsažené v tvořivém genu hudby.

f) Když je drama vedeno se sympatiemi a pochopením k věku účastníků a bez snahy o převládnutí nad dítětem, může jako málokterý jiný prostředek dítě stimulovat k tvořivému mluvení, tvořivému psaní literatury, k rytmu a hudbě.“ (Slade, 1965, s. 114)

V úvodu této kapitoly formuluje Peter Slade cíl dramatu obecně a velice stručně: „Mnoho lidí se ptá, jaké jsou cíle dětského dramatu. Asi nejkratší odpověď zní: šťastný a vyrovnaný jedinec. Ale to je jen částečná odpověď... Z projektivní hry, při níž se dítě promítá a vciťuje do druhého člověka, získává jistou míru emocionální a fyzické kontroly, jistoty, schopnosti pozorovat, tolerovat a brát v úvahu druhé. Je to také proces zbavování se přebytké energie, ale setkáme se i s královstvím dobrodružství a objevů. Vyvážením těchto věcí člověk nachází štěstí a zdraví. Ty naopak vytvoří u mladého člověka nejlepší myšlenkový rámec školního učení, ale také přípravu budoucího dospělého, který bude mít hodnotu pro sebe i pro společnost.“ (Slade, 1965, s. 106) V tomto smyslu se jeho pojetí shoduje s pojetím americkým, které klade důraz na emoce a emocionální vyrovnanost člověka, na obecně lidskou stránku vývoje dítěte, na jeho život mezi lidmi.

V 60. letech byl v Anglii nevlivnější v oboru dramatu **Brian Francis Way** (1923–2006), pedagog a divadelník, zabývající se především participačními formami divadla pro děti a aktivitami s dětmi. Jeho kniha *Development through Drama* vyšla poprvé v roce 1967 (česky byla publikována nejprve pod názvem *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, v 2., revidovaném vydání pak s titulem *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*). I Brian Way vychází z pedagogiky založené na zkušenosti. Začátek první kapitoly: „Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí podobu — buď může mít podobu informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatické výchovy. Například odpověď na otázku ‚Kdo je slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘ Jiná možná odpověď je: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.‘ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše, stejně jako mysli. Přesně toto je — velmi zjednodušeně řečeno — funkcí dramatické hry.“ (Way, 2014, s. 10)



Brian Way

Drama podle Briana Waye není totéž co divadlo a není to také jen další školní předmět, ale je to „praktikování života“ a liší se od akademických, naukových předmětů svou neuchopitelností. Drama nerozvíjí jedince lineárně, od bodu A k bodu B a odtud k bodu C, ale působí na všechny stránky osobnosti a každý člověk má předpoklady k tomu, aby se rozvíjel.

Metody Wayovy práce vycházejí z osobnosti jedince a její struktury, kterou zobrazuje v podobě soustředných kruhů. Uprostřed je osoba, která má sedm stránek (facet) — pozornost, smysly, ob-

razotvornost, fyzické Já, řeč, city a intelekt, a ty se promítají do čtyř okruhů poznávání a vztahu k vnějšmu světu — od nejmenšího vnitřního kruhu k největšímu vnějšmu: a) objevování vlastních vnitřních zdrojů, b) uvolnění a ovládnutí těchto osobních zdrojů, c) citlivost k druhým a objevování životního prostředí a d) oboha-



Gavin Bolton

cování ostatními vlivy uvnitř i vně životního prostředí — tedy od jedince k vnějšmu světu a k interakci jedince s prostředím. Podle tohoto schématu se pak odvíjejí Wayova cvičení a hry. Podle něho lze začít kteroukoli stránkou (facetou) osobnosti, postupně přecházet k dalším, ale vždy je třeba začínat tam, kde zúčastnění jedinci jsou, tedy brát v úvahu jejich zájmy, schopnosti, ale i např. úroveň jejich vkusu, a odtud postupovat dál. B. Way rozlišuje práci časnou, s malými dětmi i se všemi začínajícími, a práci pokročilou. Časná práce vyžaduje nekritickou, vstřícnou atmosféru, která odbourává sebepozorování, tj. tendenci jedince myslet nikoli v první řadě na to, co koná a jaký to má cíl, ale na to, jak se jeví ostatním. Z toho plyne buď tendence předvádět se, anebo naopak se vyhýbat aktivitám, v nichž se lze zviditelnit. B. Way zde rozvinul to, čím se zabýval už Peter Slade.

Ve své knize Brian Way postupně probírá cvičení pozornosti, smyslů, obrazotvornosti, pohybu a řeči, citlivosti a charakterizace a popisuje celou sérii různých modelů improvizací. Mimo jiné se zabývá i uplatněním bojů a násilí v dramatu a jejich kultivací skrze improvizovanou cvičení a hry; v závěru se zabývá i tím, co nazývá „sociální drama“, — dramatickou hrou ve vztahu k sociálnímu rozvoji. Na rozdíl od amerických autorek nevychází B. Way z umělecké literatury, ale z námětů zvolených učitelem nebo žáky a jimi samostatně rozvíjených. Náměty nabízí celý život, literatura, tisk, lze je hledat kdekoli, literatura je tu však chápána především jako zdroj námětů a témat, ne jako předloha. U Briana Wayne se tedy výrazně uplatňuje jeden z podstatných rozdílů mezi dramatem americkým a anglickým.

Vývoj v Anglii začal u Petera Sladea dramatem uplatňovaným v zájmové činnosti, ale poměrně brzy začalo být drama začleňováno do výuky v podobě samostatného předmětu. Odtud šel vývoj k hledání a nalézání možností jeho uplatnění ve výuce jiným předmětům nebo částem jejich látky. Pro tento posledně zmíněný typ práce se ustálil název „*drama in education*“. Bývá překládán jako drama ve výchově, ale přesnější je ve vzdělávání: slovníkový význam slovesa „to educate“ je provozovat školení, rozvíjet mentálně nebo morálně, zejména instrukcí, trénovat, cvičit, těžiště jeho významu tedy směřuje k vy-

bavování jedince vědomostmi a dovednostmi, které ale v anglickém pojetí zahrnuje morálku a chování, tedy veškeré školou poskytované intencionální působení na jedince. Angličtí pedagogové v koncipování tohoto typu dramatu kladou značný důraz na věcné obsahy (látku naukových předmětů), nejen na rozvoj osobnostní.

Na Briana Wayne navazuje v současnosti nejvlivnější směr, označovaný také (zejména u nás) jako *dramatické strukturování, strukturování dramatické práce nebo strukturované drama (školní drama)*. Jeho



Dorothy Heathcoteová

teoretikem je **Gavin Bolton** (1927) a nejvýraznější, nejosobitější představitelkou **Dorothy Heathcoteová** (1926–2011). Dalšími reprezentanty, kteří jsou u nás známi buď prostřednictvím svých publikací, anebo z praktických dílen, jsou **Cecily O’Neillová**, jež s **Alanem Lambertem** napsala knihu *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers* (1982), **Jonothan Neelands** (1952), autor publikace *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice* (1984), **Judith Ackroydová** (1958) a další.

O D. Heathcoteové napsala Američanka **Betty Jane Wagnero-vá**: „[...] podle jejího názoru to, co dělá, není tvořivá dramatika, rollová hra, psychodrama nebo sociodrama, ale vědomé využití prvků dramatu k vyučování — doslova k vytažení toho, co už děti vědí, ale ještě nevědí, že to vědí.“ (Wagner, 1976, s. 13) V průběhu 70.–80. let tedy došlo k radikálnímu posunu od zájmové činnosti, zábavy, umění, literatury a rekreace a od občanské, morální a citové výchovy ke škole a k vzdělávání, k učební látce. Nejde však o pouhé upevňování (zapatování) vědomostí, ale o kvalitativní, ne kvantitativní (faktografické) vyučování, tedy v zásadě o to, co naznačila ve vztahu k učební látce už Winifred Wardová. Není účelem skrze drama podávat veškerou látku, ale jen tu, která se k tomu hodí a která může sloužit jako model k pochopení látek jiných; drama má tedy doplnit a obohatit vyučování běžného typu. „Nepoužívá děti k produkování her. Místo toho,“ píše B. J. Wagner o Dorothy Heathcoteové, „užívá drama, aby rozšířila jejich uvědomění, aby je uschopnila dívat se na realitu skrze fantazii, vidět pod povrchem akcí jejich smysl. [...] Nedělá to kupením většího množství informací, ale uschopňováním dětí k tomu, aby užívaly, co již vědí.“ (Wagner, 1976, s. 15) Učební cíle ale nejsou jediné a učební látka rovněž ne. Spolu s pochopením podstaty věci ve věcném učení (např. v historii, v literatuře) jde ruku v ruce sociální učení, vyrovnávání se se sebou samým i s problémy, které člověka (dítě stejně jako dospělého) v životě potkávají.

Drama ve vyučování nepočítá s učitelem specialistou a není samostatným, nezávislým předmětem. „[...] nejde o drama samo o sobě, ale o jakýkoli aspekt osnov, který se nabízí pro dramatické strukturování. Proto není třeba nad ním krčit rameny jako nad dalším pokusem o interdisciplinární nebo integrovaný přístup k osnovám, a jak čtenář zjistí, integrita základních pojmů všech oborů zůstává neporušena,“ píše v předmluvě ke knize Cecily O’Neillové a Alana Lamberta Gavin Bolton. A autoři sami hned v prvních odstavcích knihy říkají: „Na druhém stupni školy se drama často dostává do izolace od zbytku učebního plánu a od významných obsahů, které jsou platné pro učitele jiných předmětových oblastí. Když k tomu dojde, může se drama stát povrchním a fragmentárním. Kvůli vnějším tlakům a prostoru může být učitel nucen příliš spoléhat na hry a cvičení nebo může zdůrazňovat divadelní dovednosti, které jsou na zkoumání nebo rozvíjení významu aplikovány zvenčí.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 9)

Cecily O’Neillová a Alan Lambert ve své knize dále píší: „Drama ve vyučování je způsob učení. Aktivní identifikace s pomyslnými rolemi a situacemi žákům umožňuje učit se v dramatu zkoumat sporné otázky, události a vztahy. K účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 11) Vyžaduje to však od nich ochotu přistoupit na pravidla hry, tj. přijímat fikci ve vztahu k předmětům, k akcím a situacím, vstoupit do role, být v interakci se zbytkem skupiny, umět udržet fikci i ve verbálním projevu, jako je popisování imaginárního prostředí děje nebo diskuze o problému, který je součástí tématu. „Nejvýznamnějším druhem učení, který je možné zkušenosti v dramatu přisoudit, je růst žákova chápání lidského chování, sebe sama i světa, v němž žije. Tento růst pochopení, který v sobě zahrnuje změny navykých způsobů myšlení a cítění, je prvotním cílem vyučování dramatu. Druhotným cílem je zvyšování schopnosti užívat dramatickou formu a uspokojení z práce v jejím rámci.“ (O’Neill-Lambert, 1990, s. 13)



Cecily O’Neillová

I když z předchozího výkladu by se mohlo zdát, že autorům jde pouze o učení dané látky některého předmětu, není tomu tak. Autoři vytyčují tři skupiny cílů: 1. učení, které vyplývá z obsahu lekce, tj. vědomosti např. z historie, 2. sociální učení, tj. růst sociálních dovedností a jistoty, kooperace, ochota přijmout nápady druhých, brát na sebe odpovědnost, příležitost uniknout z existujícího sebeobrazu nebo role, např. klauna, potíživisty apod., 3. dovednosti v užívání jazyka, pohybu, jednání v různých rolích, vybírat a tvarovat materiál, umět sdělovat svoje nápady apod.

Pro praxi dramatu ve vyučování jsou důležité tři prvky. Prvním je učitel v roli, způsob, jak práci vede. Podle D. Heathcoteové nemá mít

učitel ani roli hlavní, ani zcela nedůležitou, ale takovou, která může ovlivnit další vývoj dění. Za řešení tématu odpovídají děti, učitel zodpovídá jen za to, aby činnosti byly opravdu dramatické. Druhým důležitým prvkem je zastavování dramatu, a to proto, aby bylo možné prodiskutovat téma, prohloubit význam toho, co se hraje, neboť hlavním úkolem je pochopení látky. Třetím důležitým prvkem je univerzálnost lidských vztahů a situací. Dorothy Heathcoteová ve shodě se svým obrazným slovníkem mluví o bratrství nebo bratrstvu (anglické *brotherhood* znamená obojí): každá situace a vztah obsahují základní model (např. sloužit druhému), projevující se v životě v nesčíslných konkrétních podobách. Smyslem dramatu je pochopit tyto univerzální modely do hloubky a umožnit dětem přenášet je do života jak vlastním jednáním, tak chápáním druhých lidí. V tom vězí „význam“ nebo „významnost“ učení pro životní praxi dítěte — uvozovky zde mají naznačit, že jde o odborný pedagogický termín. Wolfgang Klafki už v 60. letech zformuloval požadavek, aby učivo bylo pro děti významné, tj. aby se vztahovalo nejen k budoucnosti, ale i k přítomnosti dětí, aby je oslovovalo tady a teď. Za významné se v pedagogice považuje obecné, principální v učivu, čím lze učinit nějaký obsah zajímavým a vzbuzujícím otázky žáků (viz Machková, 2007, s. 48).

Dramatické strukturování používá celé série technik, které jsou většinou dostupné každému, bez ohledu na jeho speciální dramatické schopnosti, a každý je snadno pochopí a rychle zvládne. Příkladem jsou živé obrazy, které skrze náznak role zobrazují situaci bez nároku na herecké předpoklady účastníků; jiné metody jsou založeny na shromažďování a vyjádření vědomostí (plášť experta) nebo názoru na daný problém (uličky svědomí, škály postojů k dané věci apod.). Tyto techniky umožňují aktivní účast i studentům, kteří nemají žádné dramatické schopnosti ani zájmy.

Má-li strukturované drama fungovat jako způsob učení, musí být založeno na skutečné znalosti faktů. Ač o ně jde až v druhé řadě a prvořadě je ono bratrství — univerzální vztah a situace —, nesmí tato práce pracovat s nepravdami a nepřesnostmi. Proto je běžnou součástí přípravy učitele a často i žáků (v duchu projektového vyučování) studium odborné literatury daleko přesahující text běžné učebnice, příprava a pořizování nebo získávání pomůcek, charakteristických předmětů (reálných i napodobenin), fotografií, obrazů a podobných stimulačních předmětů.

Stejně jako každé jiné drama je i strukturování založeno na krocích. V tvořivém dramatu se kroky řídí výstavbou příběhu a postupuje se buď od jednotlivých elementů, které ho tvoří nebo se na něm jinak podstatně podílejí, nebo po jednotlivých scénách. V strukturovaném dramatu je osou těchto kroků téma a důležité je ohnisko, to znamená, že některé sekvence příběhu mohou být vypuštěny, odvyprávěny učitelem apod., jiné se probírají opakovaně, s použitím různých technik nebo s různým řešením, aby jejich smysl a význam byly prozkoumány do hloubky; některé mohou být prezentovány retrospektivně, v různém pořadí, ne tak, jak se v příběhu odehrály atp. Účelem a cílem těchto postupů je dosáhnout předvídatelnosti dění v lekci, na rozdíl od nepředvídatelného vývoje volné improvizace. Je to dáno zejména tím, že východiskem je učební látka, navíc (např. v knize Cecily O’Neillové a Alana Lamberta) látka historická, u níž žádné „co kdyby...“ neexistuje.

Dorothy Heathcoteová vytvořila schéma rozčlenění tématu do sekvencí, které postupně tvoří ohnisko práce. Schématem je kruh rozdělený na dílky jako koláč či dort. V každém segmentu je část tématu, jeden jeho aspekt — ohnisko práce. D. Heathcoteová doporučuje téma segmentovat podle kulturologického dělení lidských kultur na obchod, komunikaci, oblékání, výchovu, rodinu, potravu, zdraví,

právo, volný čas a zábavu, útočiště (ochrana a bydlení), cestování, válku, práci a kult (náboženství). Každé téma neobsáhne všechny tyto složky a navíc u mnohých témat budou ještě subtemata, ale v zásadě se podle těchto kategorií lze orientovat v každém námětu, aby netvořil nederencovaný „balík“, ale umožnil určité aspekty věci probírat přehledně a více do hloubky. Kterým ohniskem začít práci a jak pokračovat, to pak záleží nejen na tématu, ale i na typu skupiny (např. jestliže si skupina asociálních chlapců vybere námět pirátství, Dorothy Heathcoteová nezačíná přepadením jiné lodi, ale dřinou spojenou s přípravou lodi k vyplutí).



Jonathan Neelands

Dalším důležitým stavebním prvkem dramatického strukturování je návnada nebo jinak řečeno hák — tedy to, co vtáhne hráče do hry nebo na čem je celý projekt jakoby zavěšen. Jde o navození dramatické situace, tedy situace, která vyvolává zájem tím, že obsahuje jisté tajemství, jen napovídá, ale nedořekne informace o námětu. Je to situace, která si vynucuje řešení, pokračování, pátrání, zjišťování a reakci jednáním. Se startem práce souvisí pojem budování víry, tj. vytváření představ natolik obohacených konkrétními detaily, že se stávají živými, jasnými a zřetelnými, fikce jako by ožívá a stává se pravdou, což umožňuje pohroužení hráčů do hry.

Na takto pojaté dramatické strukturování, vázané především na učební látku, navázalo v 80. letech „process drama“, česky snad dramatický proces, procesuální drama, tj. drama založené na sérii akcí vedoucích k cíli nebo jinak řečeno na kontinuálních operacích (tak slovník vysvětluje některé z významů slova *process*). Procesuální drama má své východisko, startovní bod, návnadu, ale jeho vývoj je nepředvídatelný. Základem je příběh, ale ten vzniká v procesu práce. Tento typ vznikl v Austrálii a Severní Americe a spojil vlastně oba základní přístupy k dramatu a je to mj. přístup blízký divadlu, i když zdaleka nemusí vyústit ve veřejné vystoupení. V souvislosti s tím Cecily O’Neillová, autorka knihy *Drama Worlds (Dramatické světy)*, využívá osvědčené začátky dramat divadelních a filmových, a to jak v popisu lekcí, tak v analýze dramatickosti. Jako jeden z příkladů uvádí začátek *Hamleta*, kdy se Marcello, přicházející vystřídat předchozí stráž, zeptá: „Tak co? Ukázalo se to tu dnes večer zas?“ Z těch několika málo slov se dozvídáme, že je večer, že se na hradbách ukázalo cosi tajemného, co všechny zajímá a co očekávají znovu. Ve své knize popisuje C. O’Neillová hodinu, kterou s teenagery začínala informací, že se „Frank Miller vrací do města“. Je to informace, která stojí na začátku dramatických událostí slavného westernu *V pravé poledne*. I tady zůstává tajemství, v *Hamletovi* reprezentované zájmem „to“, zde je jím jméno prezentované v souvislosti s návratem, který zřejmě nese nějaký význam. Z úvah, kdo je Frank Miller, co se stalo, po jaké době a proč se vrací, proč a jak tehdy odešel..., se rozvíjí dramatický příběh.

Za padesát let, které kdysi Winifred Wardová označila za dobu potřebnou k tomu, aby se nějaká nová věc ve školství opravdu ujala — a k čemuž také došlo —, se chápání dramatické výchovy v angloamerické oblasti výrazně posunulo, nejen pokud jde o užívané techniky, přirozeným vývojem bohatě rozhojné a rozrůzněné, ale zejména v oblasti cílů. Zatímco W. Wardová vedle rozvíjení sociálního porozumění a kooperace a rozvoje samostatného myšlení za cíle stanovila emocionální vybití, sebevyjádření v umění a rozvoj tvořivé obrazotvornosti, tedy cíle v oblasti emocionální a umělecky tvořivé, Cecily O’Neillová s Alanem Lambertem stanoví tři skupiny cílů — učební, dramatické a sociální. Sociální rozvoj tedy zůstává konstantou dramatiky po celá desetiletí, přistupují k tomu však cíle další, věcné, stojící mimo osobnost jedince, kdežto emoce se stávají jen jednou ze součástí celého procesu. Zde také je zřejmě třeba hledat důvody oněch posunů — dramatika zaměřená na emoce má tendenci soustředit se na zúčastněného jedince, na jeho vlastní osobní život, kdežto dramatika zaměřená na učení a dramatickosti více zahrnuje do práce poznávání druhých, života a světa v jejich komplexnosti. Soustředění na sebe se často projevuje v reflexích jednostranně zaměřených na otázku, „jak jsme se cítili“ místo jak hra fungovala, jak se cítily a co prožívaly postavy. Přílišný důraz na zúčastněného jedince může dokonce vést až k řešení vážnějších psychických problémů, a tedy se dotknout (bez příslušné kvalifikace a oprávnění) i psychoterapie.

Lze tedy říci, že vývoj se ubírá od „emocionální lázně“ k věcnému poznávání a řešení objektivně existujících, ale i nás účastníků se týkajících problémů, včetně oblasti emocí. Lze to dokumentovat na projektu, který proběhl v letech 1996–2004 v australském Brisbane v Austrálii. Byl nazván DRACON = drama + konflikt a zahrnoval celou řadu škol, v nichž se žáci zabývali dramatickou formou tématy konfliktů a šikany, tedy problémy, které se v současnosti týkají prakticky všech žáků, kteří jsou buď šikanujícími, nebo šikanovanými, anebo spoluvíníky — pozorovateli. Základem řešení byla racionální analýza konfliktů, tj. získání „konfliktní gramotnosti“, vědomého a informovaného přístupu ke konfliktům a šikaně na základě dvou prvků zdánlivě protikladných — empatie a intelektuálního odstup. Základem k řešení je popis typů konfliktů (mezi vrstevníky, žáků s učiteli atd.) a stadií konfliktu, hovoří se o odpovědnosti všech účastníků konfliktu nebo šikany, kteří se mohou angažovat ve smyslu



Judith Ackroyd

deeskalace, snižování konfliktu. Součástí tréninku jsou nejen aktivity samé, ale i pojmenování, racionální analýza konfliktního dění. Během celého projektu byl v nejednom případě pozorován zásadní posun pozice některého ze studentů od outsidera nebo vysoce problémového žáka k jednoznačně pozitivní pozici ve škole i mimo ni,

došlo tedy k nápravě (řekněme léčbě), k emocionální vyrovnanosti, aniž navenek, v technikách a metodách nebo osobních tématech, byl na tuto stránku kladen důraz. (Machková, 2006)

Ve všech uvedených případech typů angloamerického dramatu, s výjimkou úvodních lekcí Violy Spolinové, tvoří obraz reality založený na akceptování fikce, na vstupu do rolí a na dramatické situaci, z níž se rozvíjí nebo může rozvíjet děj, vznikat příběh, hlavní, časově naprosto převažující náplň hodiny, případně ji vyplňuje celou. Jen na začátku hodiny (lekce, schůzky) zařazuje většina pedagogů několikaminutovou uvolňovací a soustředovací činnost, psychosomatickou rozcvičku, a to tehdy, když to situace vyžaduje. Zde se uplatňují hry s pravidly, ale často už je i tato část tematicky vázána k obsahu hodiny. Další autoři užívají i cvičení, ale ryze technická cvičení, převzatá z výchovy herců (např. nácvik dýchání, jazykolamů, rytmická cvičení, chůze apod.), se neobjevují. Drama je důsledně koncipováno jako učení o životě, ať už to je učení skrze obraz podle umělecké literatury, případně na základě příběhů vytvořených skupinou a učitelem, anebo na základě učební látky, která obsahuje mezilidské vztahy a životní situace lidí.

Navzdory všem odlišnostem i sporům mezi představiteli různých směrů existuje řada společných rysů, vyskytujících se ve všech systémech nebo ve většině z nich:

- ~ hráč se nejdříve ze všeho potřebuje zbavit sebepozorování, tj. vyrovnat se sám se sebou a se svým obrazem v očích druhých;
- ~ základním výsledkem dramatu je zkušenost založená na zkoumání a poznávání univerzálních témat lidské zkušenosti;
- ~ k podstatným úkolům dramatu patří rozvíjení kritického myšlení;
- ~ volba témat, námětů a předloh respektuje skutečný stav jednotlivců i skupiny, vychází z jejich skutečných potřeb a zájmů;
- ~ základem je skupinová práce a rozvíjení každého jednotlivce;
- ~ učitel zadává „kdo, co, kde, kdy, proč“, neříká „jak“ se to má provést;
- ~ s fiktivností dramatické práce souvisí i důraz na imaginární prostředí a rekvizitu;
- ~ drama je proces, během něhož, ne před ním, získávají hráči dovednosti, rozvíjejí svoje schopnosti, ujasňují si hodnoty a vytvářejí postoje;
- ~ základem práce je proces, nikoli výsledek, a proto se látka aktivit postupnými kroky, variacemi a opakováním obohacuje, upřesňuje, tvaruje;
- ~ zásadní význam je přikládán formulaci cílů a promyšlenému plánování při zachování schopnosti učitele přizpůsobit svůj plán potřebám dětí i v průběhu lekce;
- ~ součástí práce je soustavná evaluace a reflexe, týkající se přímo látky, tématu, jeho zpracování, včetně formy, tedy chování a cítní postav, chodu práce; nehodnotí se kvalita výkonů jednotlivce;
- ~ jednotlivé směry a jejich varianty je třeba chápat jako ucelené systémy, které mají svou vnitřní souvztažnost a hierarchii hodnot, cílů, pracovních postupů (technik, metod) a typů látek, východisek.

Angloamerické pojmenování, jehož základem jsou výrazy „drama“ nebo „dramatika“ s různými přívlastky a v různých konstelacích nebylo v 60.–80. letech 20. století vhodné přejímat v původní podobě. Zejména výraz „drama“ v češtině navozuje buď představu divadelního textu, anebo závažných a nešťastných událostí (k problémům záměny s divadelním textem někdy dochází i v angličtině). Navíc totalitní školská terminologie byla velmi rigidní, proto se „dramatická výchova“ nabízela jako jediné schůdná paralela s výtvarnou, hudební, literární, tělesnou, estetickou výchovou. Teprve po roce 1990 se začalo alternativně užívat i pojmenování tvořivá dramatika (tento termín se ocitl jak v názvu

Sdružení pro tvořivou dramatiku, tak v názvu časopisu) a na DAMU ještě navíc výchovná dramatika, aby se název celého oboru (katedry) odlišil od názvosloví předmětů umělecké výuky (herecká, režijní, pohybová atp. výchova). Nadále tedy budeme užívat ve vztahu k praxi v ČR názvy dramatická výchova, tvořivá dramatika nebo dramatika.

LITERATURA

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

CLARK, Jim; DOBSON, Warwick; GOODE, Tony; NEELANDS, Jonothan. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Přeložila Eva BUREŠOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s. Přel. z: *Lessons for the Living: Drama and the integrated curriculum* [1997]. ISBN 978-80-210-4580-4.

HEINIG, Ruth Beall. *Creative Drama for the Classroom Teacher*. 4. vyd. [1974]. New Jersey: Prentice Hall, 1993. viii, 312 s. ISBN 0131896636.

HEINIG, Ruth Beall. *Improvisation with Favorite Tales: Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom*. Portsmouth: Heinemann, 1992. 136 s. ISBN 0-435-08609-X.

KASE-POLISINI, Judith. *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans: Anchorage Press, 1988. 236 s. ISBN 0876020287.

KASÍKOVÁ, Hana. Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote — Drama as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami. *Tvořivá dramatika*. 1995, roč. VI, č. 2, s. 24–28. ISSN 1211-8001.

KLAFFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Přel. Jiří KOTÁSEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 148 s. Přel. z: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.

LUTZ, Edmund Johannes. *Der Schulspiel: Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage*. München: Don Bosco Verlag, 1957. 272 s.

MCCASLIN, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*. New York: D. McKay Co., 1968. xv, 165 s.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatický svět Cecily O'Neillové. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 3, s. I–VIII. ISSN 1211-8001.

MACHKOVÁ, Eva. Hraním proti konfliktům: Brisbanešský projekt DRACON 1996–2004 — naléhavá zjištění a výsledky. *Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 3, s. 35–38. ISSN 1211-8001.

MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 1996. 98 s. ISBN 80-85883-16-3.

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

MACHKOVÁ, Eva; KASE-POLISINI, Judith. *Tři typy dramatu*. *Tvořivá dramatika*. 1996, roč. VII, č. 1, s. I–VIII. ISSN 1211-8001.

- MACHKOVÁ, Eva; MCCASLINOVÁ, Nellie. Nellie McCaslinová o improvizaci. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Tvořivá dramatika 50/2007*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA; Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007, 15-20 s. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; MCCASLINOVÁ, Nellie. Tvořivé drama ve třídě. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. XI, č. 2-3, s. I-VIII. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; SIKS, Geraldine Brain. Geraldine Brain Siksová: Tvořivá dramatika: Umění pro děti. *Tvořivá dramatika*. 2003, roč. XIV, č. 3, s. I-XVI. ISSN 1211-8001.
- MACHKOVÁ, Eva; SPOLINOVÁ, Viola. Viola Spolinová: Hry a cvičení pro divadlo. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. I-VIII. ISSN 1211-8001.
- MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložili Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.
- NEELANDS, Jonathan. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books-2D Magazine, 1984. 122 s. ISBN 0-435-18658-2.
- NEELANDS, Jonathan. *Strukturování dramatické práce*. Přeložil Radim SVOBODA. Deník Dětské scény '95. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1-9. Přel. z: Structuring Drama Work.
- O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995. 172 s. ISBN 0-435-08671-5.
- O'NEILL, Cecily; LAMBERT, Alain. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. 2. vyd. Cheltenham (GB); Portsmouth, NH: Stanley Thornes; Heinemann, 1990. [1982]. 240 s. ISBN 0-435-08608-1.
- O'TOOLE, John; BURTON, Bruce. Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996-2004 — emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education*. 2005, vol. 10, no. 3, 269-283 s. ISSN 9783-\$3.
- PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, John David. *Teaching Drama: An Approach to Educational Drama in the Secondary School*. London: University of London Press Ltd., 1965. 158 s.
- PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, John David. *Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*. Přeložily Eva MACHKOVÁ a Marcela VACKOVÁ-VÍCHOVÁ. Praha: Městská knihovna; Praha: ARTAMA, Centrum pro dětské aktivity, 1991. 72 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 9. Přel. z: Teaching Drama: An Approach to Educational Drama in the Secondary School.
- SIKS, Geraldine Brain. *Creative Dramatics: An Art for Children*. New York; Evanston; London: Harper & Row, 1958. 472 s.
- SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 200 s. Ed. Z dějin pedagogiky, sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.
- SINGULE, František. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 336 s.
- SLADE, Peter. *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press, 1958. 100 s. ISBN 0-340-11881-4.
- SLADE, Peter. *Child Drama*. 5. vyd. London: University of London Press, 1965. [1954]. 380 s.
- SOMERS, John; MARUŠÁK, Radek. Od her přes improvizaci k divadlu. *Tvořivá dramatika*. 2000, roč. XI, č. 1, s. 16. ISSN 1211-8001.
- SOMERS, John; MARUŠÁK, Radek. Projekty napříč osnovami. Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*. 2000, roč. XI, č. 3, s. I-IV. ISSN 1211-8001.
- SPOLIN, Viola. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1963. 396 s.
- SPOLIN, Viola. *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1986. 234 s. ISBN 0-8101-4004-7.
- SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno JAMU, 2005. 194 s. ed. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 80-86928-10-1.
- SVOZILOVÁ, Dana. Sít dramatu Warwicka Dobsona. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 1, s. I-VIII. ISSN 1211-8001.
- WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. 5. vyd. Washington, D. C.: National Educational Association, 1985. [1976]. 240 s. ISBN 0-8106-1383-2.
- WARD, Winifred. *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. 2. vyd. New York: Appleton-Century Crofts, Educational Division, Meredith Corporation, 1957. [1947]. 344 s.
- WAY, Brian. *Development through Drama*. London: Longmans, 1967. 308 s.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z: Development Through Drama. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

ČASOPISY

Divadelní výchova. Praha: ÚDLUT, později ÚKVČ. 1964-1974.

Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti. Praha: NIPOS — pracoviště ARTAMA; STD; KVD, DAMU, 1990-, roč. 1, č. 0-. 3× ročně. ISSN 1211-8001.

EVA MACHKOVÁ

*12. 3. 1931

Klíčová osobnost české dramatické výchovy. Od 60. let konstituovala a systematicky rozvíjela moderní podobu tohoto oboru spolu s praxí dramatické výchovy (vedoucí dětských divadelních a loutkářských souborů a učitelé) a v kontaktu se zahraničními kolegy (zejm. britskými). Koncipovala a organizovala nepočítaně seminářů, dílen a kurzů dramatické výchovy pro vedoucí dětských divadelních souborů a učitele, a zejména národní, resp. celostátní přehlídky divadla hraného dětmi, které jsou od první poloviny 70. let 20. století dodnes nejvýznamnějšími akcemi v oboru (od 90. let se konají pod názvem *Dětská scéna*). Její podíl na rozvoji dramatické výchovy je však daleko širší. „Rolí“, v nichž Eva Machková v tomto oboru působila, bylo vždy několik současně: metodik neboli, jak se dnes opatrně, mlhavě říká, odborný pracovník, organizátor, redaktor, porotce, lektor, kritik atd. atp..., přičemž každému období, jímž česká dramatická výchova procházela, dominovala jiná role Evy Machkové.

V 60. letech a na počátku 70. let je nejdůležitější rolí Evy Machkové role **redaktora**, vlastně šéfredaktora. Odborné periodikum *Divadelní výchova*, vycházející od roku 1964 do roku 1974 v instituci, která se nejprve jmenovala ÚDLUT a pak ÚKVČ (obdobu dnešního zařízení ARTAMA), bylo a je časopisem unikátním. Na jeho stránkách se díky Evě Machkové postupně vytvářely obrysy oboru, kterému se tehdy říkalo divadelní výchova (protože byl u nás praktikován skoro výhradně mimo vyučování, v oblasti amatérského divadla, jako zájmová činnost). Deset ročníků *Divadelní výchovy* navíc doplňovala Eva Machková pravidelně od roku 1966 samostatnými sešity, které vycházely pod názvem *Textová příloha DV*. Ale ani to nebylo vše. V roce 1969 založila edici *Knihovnička Divadelní výchovy* a roku 1971 edici *Texty dětské scény*.

Jestliže jsem napsal, že dominantní rolí Evy Machkové byla v tomto období role redaktora, musím k tomu hned dodat, že byla propojena s rolí **teoretika**. Mapování situace dramatické výchovy v zahraničí, základní informace o oboru a ihned také návrhy na řešení přinesla už její první monografie *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*, která v roce 1970 vyšla v ÚDLUT. Syntézou tohoto prvního období je dnes už „klasická“ kniha Evy Machkové *Základy dramatické výchovy* (1980). Tato přelomová monografie obrátila pozornost k cílům dramatické výchovy odvozeným z pedagogiky a dramatickou výchovu jasně vymezila jako estetickovýchovný obor, nikoliv jen jako jednu z alternativ netradičních pedagogických přístupů nebo jako protiklad secvičování divadla, a nastolila, a dokonce do značné míry i „kodifikovala“ terminologii, pojetí a strukturu oboru.

Na počátku 70. let se do popředí dostává další role Evy Machkové — role, či přesněji dvojrole **organizátora a dramaturga**. Rokem 1971 u nás začíná tradice moderně koncipovaných národních, respektive celostátních přehlídek dětských divadelních souborů. První dvě se konaly ještě ve Žďáru nad Sázavou, ale po roční přestávce zahajuje Eva Machková v roce 1974 — už v Kaplici — souvislou sérii přehlídek, která vede až k současné *Dětské scéně* ve Svitavách.

Vzdělávání dospělých jako klíč k rozvoji oboru dotáhla už v tomto období Eva Machková do podoby systematických dvouletých kurzů (tzv. lidové konzervatoře) pro vedoucí dětských divadelních a loutkářských souborů, jejichž pilotní běh se konal v Solenicích.

Souběžně s těmito rolemi Evy Machkové byla důležitá také její role **kritika**, zejména ve variantě kritik-porotce, a to se speciálním zájmem především o dramaturgii. Eva Machková tuhle roli nehrála zdaleka jen jako člen porot či přesněji lektorských sborů národních a krajských přehlídek, ale také jako iniciátor a spolulektor (se Zdenou Joskovou) seminářů Kruhu autorů a dramaturgů dětského divadla, jehož činnost rozhodujícím způsobem ovlivnila směřování českého divadla hraného dětmi a jeho sblížení s autorským divadlem s důrazem na postupy epického divadla.

Od 80. let věnuje Eva Machková pozornost rovněž divadlu pro děti. Při své důkladnosti se pustila do pátrání po kořenech současného stavu divadla pro děti a její historické rešerše přinesly práce, které nebude moci pominout ani historik a kritik divadla hraného dětmi, ani historik a kritik divadla pro děti (ať už hereckého, nebo loutkového). Už v roce 1983 vyšel v KKS v Ústí nad Labem sešit *Dramatika pro děti*, následovaný v roce 1988 prací o historii pohádkových látek v české dramatické literatuře *Mezi skutečností a snem* (vyšla tehdy v ostravském KDPM), *Perníkovou dramaturgií* z roku 1991 o skutečné i falešné specifice loutkářských textů pro nejmenší diváky a publikací zaměřenou speciálně na dramaturgii dětského divadla, nazvanou *O sani s mnoha hlavami* z roku 1990. Výsledkem dlouholetého zájmu o divadlo pro děti je obsáhlá publikace Evy Machkové *Mezi skutečností a snem: Kapitoly z poetiky pohádkové hry*, která vyšla v roce 2013.

Přišel rok 1989 a Eva Machková stála opět v centru dramaticko-výchovného dění. Hned 8. ledna 1990 se stala jaksi samozřejmě „ideologem“ a mluvčím iniciativní skupiny, která se sešla v tehdy velmi aktivním KD Stodůlky v Praze 5 a která sepsala a zveřejnila první „porevoluční“ prohlášení *Vystupme z ilegality!*, pregnantně formulující, čím by dramatická výchova mohla přispět k ozdravení českého školství. Odtud byl pak jen krůček k sepsání dokumentu *Schola ludus*, jenž se stal začátkem února 1990 impulzem k založení Sdružení pro tvorivou dramaturgii (jehož předsedkyní byla Eva Machková do roku 1994).

Rozhodující role Evy Machkové v 90. letech je role **pedagoga**. V roce 1992 založila katedru výchovné dramatiky na pražské Divadelní fakultě AMU, v prvních letech byla její vedoucí a dodnes tu působí jako pedagoga.

Zkoumáme-li role, které Eva Machková hrála v dramatické výchově, je tu důležitý ještě jeden moment. Všechny role, o nichž jsme se zatím zmínili, mají totiž zřetelného společného jmenovatele, jakousi střechovou nebo — řekněme — hlavní roli. A tou je role **metodika**. Navzdory košatosti a členitosti, kterou práce Evy Machkové za těch bezmála čtyřicet let prošla, vždy byla a je centrem jejího zájmu metodika a ještě přesněji didaktika oboru. Eva Machková ve své nejčastěji vydávané a několikrát přepracovávané publikaci *Metodika dramatické výchovy* (dosud vyšla celkem třináctkrát!), v knize *Jak se učí dramatická výchova* a v mnoha dalších monografiích, v nepřehledné řadě časopiseckých statí, ve své redaktorské, teoretické, kritické a pedagogické činnosti vždy s velkým rozhledem nejen registruje a pojmenovává aktuální stav dramatickovýchovné praxe, ale od samého počátku se v tomto oboru projevuje jako odborník, který přichází z vizemi a s návrhy, kterými cestami by se obor mohl rozvíjet dál.

JAROSLAV PROVAZNÍK

TVOŘIVÁ DRAMATIKA 2015–2016

Ročník XXVI-XXVII

REDAKČNÍ RADA

doc. Marek Bečka, Divadelní fakulta AMU

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

Roman Černík, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň

Eva Davidová, Ph.D., Divadelní fakulta, JAMU, Brno; Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická, Brno

doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Eva Gažáková, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň

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

Jakub Hulák, ARTAMA, NIPOS, Praha

Magda Ada Johnová, Základní umělecká škola Iši Krejčího, Olomouc

Irena Konývková, Základní umělecká škola Ostrov

doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

prof. Eva Machková, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění, Praha

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

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

Veronika Rodová, Ph.D., Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň

Dominika Špalková, Divadlo DRAK, Hradec Králové

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

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

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

Gabriela Zelená Sittová, posluchačka doktorského studia, Divadelní fakulta AMU, Praha

Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Redaktorka: Gabriela Zelená Sittová a Anna Hrnečková

Grafická úprava a technická redakce: Radek Pokorný

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

Tisk: Nová tiskárna Pelhřimov

Registrační značka: MK ČR 6628

ISBN 1211–8001

OBSAH TD 2015–2016

(V údajích uvádíme za jménem autora a titulem příspěvku nejprve římskou číslicí ročník TD, dále rok, za lomítkem číslo TD v rámci daného ročníku a poté v závorce pořadové číslo TD počítáno od prvního ročníku v roce 1991. Textové přílohy TD Dětská scéna, které vycházejí od roku 2000, jsou označovány zkratkou DS a pořadovým číslem sešitu. Zkratka UPS — Úvahy-pojmy-souvislosti — znamená přílohu vloženou do Tvořivé dramatiky 2016 na kuléru. Nakonec je vždy uvedena stránka, na níž materiál začíná.)

STUDIE A ZÁSADNÍ ČLÁNKY

Abrahamová, Nicola: Přehlížená mládež generace App: obhajoba integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu — XXVII. 2016/3(79), 5

Andrejsková, Jana: Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá — XXVI. 2015/2(75), 27

Cisovská, Hana: Dětská scéna 2016 — rekordní, bohatá a pestrá — XXVII. 2016/2(78), 4

Coufalová, Petra: Současné francouzské dramatické texty pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 12

Černík, Roman: České teenagerské divadlo v pěti dnech aneb Jak se to mělo s letošní Mladou scénou? — XXVII. 2016/2(78), 16

Doležal, Tomáš: Drama v českých školách — XXVI. 2015/1(74), 1

Doubava, Jakub: Nahlédnutí na Nahlížení 2015 — XXVII. 2016/1(77), 1

Fekar, Vladimír: Nazí a obnažení středoškoláci v Bechyni: Dospělá přehlídka o dospívajících — XXVI. 2015/1(74), 14

Fidlerová, Klára: 20. mezinárodní kongres Drama in Education: Interkulturalita a migrace — XXVI. 2015/2(75), 21

Fidlerová, Klára: Rozvíjíme děti, ne drama — XXVI. 2015/2(75), 35

Gažák, Miroslav: Drama v hudební výchově na střední škole — XXVI. 2015/3(76), 33

Holemá, Irena: Jičín 2015 s Tintti Karppineovou — XXVI. 2015/3(76), 28

Hrnečková, Anna: Čtvrté setkání drama-center: Brno 11.–14. února 2016 — XXVII. 2016/2(78), 21

Hrnečková, Anna: Labyrint očima dětí: Mode: Komenský — XXVII. 2016/1(77), 32

Josková, Zdena: Střepinky ve vývoji divadla hraného dětmi — DS 48, 31

Jurkasová, Jana: O cestě k Liškám s uničovským souborem — DS 49, 11

Kasíková, Hana: Improvizace ve škole — XXVII. 2016/1(77), 24

Krtičková, Jiřina: Noční můry — autorská inscenace žáků třebechovické ZUŠ — XXVI. 2015/3(76), 18

Machková, Eva: Co je divadlo ve výchově a co s ním? — XXVII. 2016/3(79), 1

Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 1. část — XXVII. 2016/1(77), UPS01

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 2. část — XXVII. 2016/2(78), UPS17

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: Dokončení — XXVII. 2016/3(79), UPS29

Machková, Eva: Výtvarná dramatika? — XXVII. 2016/1(77), 19

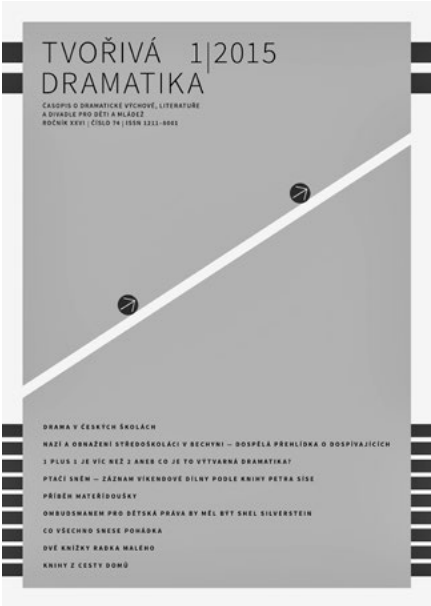
Manda, Roman: Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce — XXVI. 2015/2(75), 30

Míčková, Jitka: Malá čarodějnice v mateřské škole — XXVII. 2016/1(77), 4

Oplatková Rezková, Kateřina: Komentovaná procházka s Polednicí — XXVI. 2015/3(76), 5

Osvaldová, Božena: Cesta k výtvarné dramatice — XXVI. 2015/1(74), 21

Pageová, Christiane: Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: Několik dílčích poznatků z komplikované historie — XXVI. 2015/2(75), 1



Posníková, Jana; Zapletalová, Zuzana: Olo-moucké Sdružení D a divadlo fórum —XXVI. 2015/2(75), 33

Provazník, Jaroslav: Eva Machková — XXVII. 2016/3(79), UPS40

Provazník, Jaroslav: Jičín a jeho místo na mapě dramatické výchovy: Ohlédnutí za dvacetí dílnami Dramatická výchova ve škole — XXVI. 2015/3(76), 24

Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Provazník, Jaroslav: Sněm ptáků Petera Brooka — XXVI. 2015/1(74), 32

Provazník, Jaroslav: Tvůrčí psaní v literární výchově — XXVII. 2016/2(78), 29

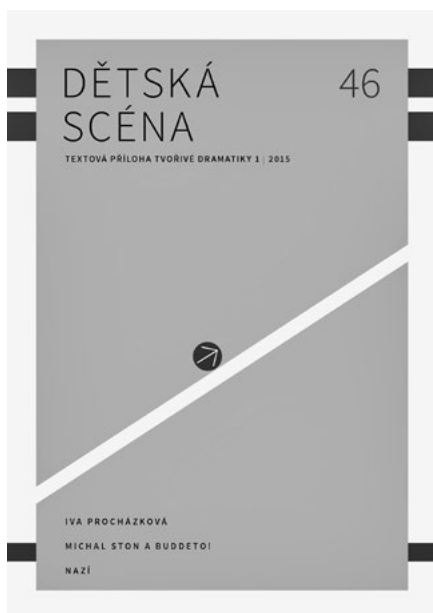
Rodová, Veronika: Dětské divadlo má smysl: 44. ročník Dětské scény — XXVI. 2015/2(75), 18

Slavík, Jan: Zamyšlení nad Výtvarnou dramatikou — XXVII. 2016/1(77), 20

Slepičková, Vendula: Přirozená cesta od povrchnosti do hloubky — XXVI. 2015/1(74), 25

Stojčevski, Dragan: Vystavování anebo inscenování příběhu — prostorová reflexe inscenace Labyrint světa a ráj srdce — XXVII. 2016/1(77), 30

Ston, Michal: Cesty k montáži Čau, jsem... — XXVI. 2015/3(76), 11



Ston, Michal: Nazí a BUDDETO! — DS 46, 18

Stonová Prančlová, Hana: Propojování výtvarných a dramatických aktivit vnímám jako oboustranně výhodné — XXVI. 2015/1(74), 23

Svoboda, Jan: Nebýt divákem — XXVII. 2016/1(77), 30

Špalková, Dominika: Divadlo jako živoucí organismus — XXVII. 2016/1(77), 26

Tchelidze, Denisa: Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney — XXVII. 2016/2(78), 25

Ulrychová, Irina: Montáž — inspirace pro dramaturgii divadla hraného dětmi: Ozvěny Dětské scény 2015 — XXVI. 2015/3(76), 1

Vágai, Pavel: V boji proti předsudkům a strachu s Nicolou Abrahamovou — XXVII. 2016/3(79), 12

Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Žižka, Tomáš: Podoby divadla — XXVII. 2016/1(77), 29

TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Abrahamová, Nicola: Přehlížená mládež generace App: obhajoba integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu — XXVII. 2016. 3(79), 5

Fidlerová, Klára: Rozvíjíme děti, ne drama — XXVI. 2015/2(75), 35

Machková, Eva: Co je divadlo ve výchově a co s ním? — XXVII. 2016/3(79), 1

Slavík, Jan: Zamyšlení nad Výtvarnou dramatikou — XXVII. 2016/1(77), 20

Ulrychová, Irina: Montáž — inspirace pro dramaturgii divadla hraného dětmi: Ozvěny Dětské scény 2015 — XXVI. 2015/3(76), 1

HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO DIVADLA

Andrejsková, Jana: Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá — XXVI. 2015/2(75), 27

Coufalová, Petra: Současné francouzské dramatické texty pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 12

Černík, Roman: České teenagerské divadlo v pěti dnech aneb Jak se to mělo s letošní Mladou scénou? — XXVII. 2016/2(78), 16

Josková, Zdena: Střepinky ve vývoji divadla hraného dětmi — DS 48, 31

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 1. část — XXVII. 2016/1(77), UPS01

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 2. část — XXVII. 2016/2(78), UPS17

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: Dokončení — XXVII. 2016/3(79), UPS29

Manda, Roman: Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce — XXVI. 2015/2(75), 30

Pageová, Christiane: Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: Několik dílčích poznatků z komplikované historie — XXVI. 2015/2(75), 1

Provazník, Jaroslav: Eva Machková — XXVII. 2016/3(79), UPS40

Provazník, Jaroslav: Jičín a jeho místo na mapě dramatické výchovy: Ohlédnutí za dvaceti dílnami Dramatická výchova ve škole — XXVI. 2015/3(76), 24

Redakce: Leni na dětském jevišti — DS 50, 40

DIDAKTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY, ZKUŠENOSTI Z PRAXE

Abrahamová, Nicola: Přehlížená mládež generace App: obhajoba integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu — XXVII. 2016. 3(79), 5

Blažková, Veronika; Jančová, Petra; Michlová, Kateřina: Ptačí sněm: Záznam víkendové dílny podle knihy Petra Síse — XXVI. 2015/1(74), 26

Cisovská, Hana: Dětská scéna 2016 — rekordní, bohatá a pestrá — XXVII. 2016/2(78), 4

Čechlovská, Miloslava: Jak jsme došli od projektu k inscenaci — DS 50, 38

Doležal, Tomáš: Drama v českých školách — XXVI. 2015/1(74), 1

Gažák, Miroslav: Drama v hudební výchově na střední škole — XXVI. 2015/3(76), 33

Habrychová Koutová, Hana: Výtvarně-dramatické dílny s momenty překvapení — XXVI. 2015/1(74), 18

Holemá, Irena: Jičín 2015 s Tintti Karppeinovou — XXVI. 2015/3(76), 28

Hrnečková, Anna: Čtvrté setkání drama-center: Brno 11.–14. února 2016 — XXVII. 2016/2(78), 21

Hrnečková, Anna: Labyrint očima dětí: Mode: Komenský — XXVII. 2016/1(77), 32

Josková, Zdena: Střepinky ve vývoji divadla hraného dětmi — DS 48, 31

Jurkasová, Jana: O cestě k Liškám s uničovským souborem — DS 49, 11

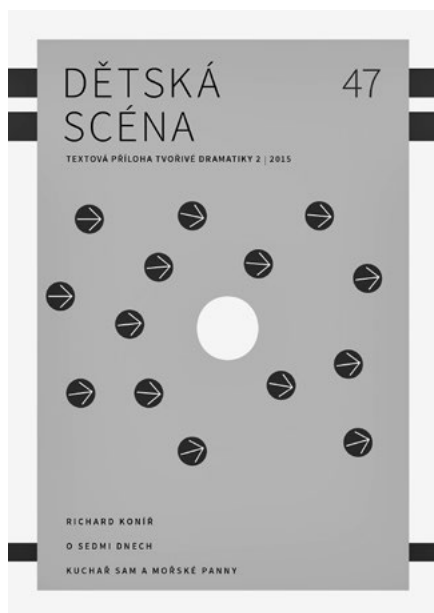
Kasíková, Hana: Improvizace ve škole — XXVII. 2016/1(77), 24

Koníř, Richard: Jak jsme pracovali na Kuchaři Samovi a mořských pannách — DS 47, 25

Koníř, Richard: Několik metodických poznámek vedoucího souboru — DS 47, 9

Konývková, Irena: Dramaturgicko-metodický pohled do zákulisí Útěku — DS 51, 16

Krtičková, Jiřina: Noční můry — autorská inscenace žáků třebechovické ZUŠ — XXVI. 2015/3(76), 18



DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Abrahamová, Nicola: Přehlížená mládež generace App: obhajoba integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu — XXVII. 2016. 3(79), 5

Coufalová, Petra: Současné francouzské dramatické texty pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 12

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2016: Několik dojmů z celostátní přehlídky slovenských dětských divadelních souborů — XXVII. 2016/2(78), 19

Fidlerová, Klára: 20. mezinárodní kongres Drama in Education: Interkulturalita a migrace — XXVI. 2015/2(75), 21

Holemá, Irena: Jičín 2015 s Tintti Karpineovou — XXVI. 2015/3(76), 28

Hrnečková, Anna: Čtvrté setkání drama-center: Brno 11.–14. února 2016 — XXVII. 2016/2(78), 21

Machková, Eva: Co je divadlo ve výchově a co s ním? — XXVII. 2016/3(79), 1

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 1. část — XXVII. 2016/1(77), UPS01

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 2. část — XXVII. 2016/2(78), UPS17

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: Dokončení — XXVII. 2016/3(79), UPS29

Některé zahraniční časopisy o dramatické výchově — XXVII. 2016/3(79), Obsah TD 2015–2016, 16

Pageová, Christiane: Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: Několik dílčích poznatků z komplikované historie — XXVI. 2015/2(75), 1

Tchelidze, Denisa: Hodnotové vzdelávanie sestry Cyril Mooney — XXVII. 2016/2(78), 25

Tchelidze, Denisa: Moc davu, moc individuality — XXVII. 2016/2(78), 10

Vágai, Pavel: V boji proti předsudkům a strachu s Nicolou Abrahamovou — XXVII. 2016/3(79), 12

RECENZE ODBORNÝCH PUBLIKACÍ A UČEBNIC

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

BEČVÁŘOVÁ, Ivana: *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: Netradiční činnosti pro předškolní a školní věk* — Machková, Eva: Výtvarná dramatika? — XXVII. 2016/1(77), 19
+ Slavík, Jan: Zamyšlení nad Výtvarnou dramatikou — XXVII. 2016/1(77), 20

FIŠER, Zbyněk; DVOŘÁKOVÁ, Dagmar; CHOLASTOVÁ, Jitka; KOPEČNÁ, Pavla; KUBĚNSKÝ, Petr; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* — Provazník, Jaroslav: Tvůrčí psaní v literární výchově — XXVII. 2016/2(78), 29

MACHALÍKOVÁ, Jana; MUSIL, Roman: *Improvizace ve škole: Didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol* — Kasíková, Hana: Improvizace ve škole — XXVII. 2016/1(77), 24

RODOVÁ, Veronika: *Dramatická výchova ve službách dějepisu: Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky* — Valenta, Josef: Dramatická výchova ve službách dějepisu — zpráva o knize — XXVI. 2015/3(76), 47

SEKERÁKOVÁ, Anna: *Příběh Mateřidoušky* — Machková, Eva: Příběh Mateřidoušky — XXVI. 2015/1(74), 33

WAY, Brian: *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* — Fidlerová, Klára: Rozvíjíme děti, ne drama — XXVI. 2015/2(75), 35

STUDIE O LITERATUŘE A DRAMATICKÉM UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Hrnečková, Anna: Labyrint očima dětí: Mode: Komenský — XXVII. 2016/1(77), 32

Hvorecký, Michal: Dospělý čtenář dětských časopisů — XXVII. 2016/3(79), 30

Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Sittová, Gabriela; Novák, Lukáš: Překladačská výzva Tvořivé dramatiky má svého vítěze — XXVI. 2015/2(75), 39

Špalková, Dominika: Divadlo jako živoucí organismus — XXVII. 2016/1(77), 26

Stojčevski, Dragan: Vystavování anebo inscenování příběhu — prostorová reflexe inscenace Labyrint světa a ráj srdce — XXVII. 2016/1(77), 30

Svoboda, Jan: Nebýt divákem — XXVII. 2016/1(77), 30

Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Žižka, Tomáš: Podoby divadla — XXVII. 2016/1(77), 29

RECENZE KNIH, ČASOPISŮ, INSCENACÍ A FILMŮ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

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

Adamko (periodikum) — Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

ALEF FILM & MEDIA: *Rukojemník / Jak jsme hráli čaru* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

ALMOND, David: *Kluk, co se koupal s paraňami* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

Animáček (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících, DIFA JAMU, Brno: *Pohádky trochu jinak* — Provazník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Báječná školka (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BALÍK, Ondřej: *Děti prerie* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

BAŇKOVÁ, Markéta: *Maličkost: romance z času genetiky* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Barbie (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BERNASCONI, Pablo: *Deník kapitána Arsenia: Létající stroj* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

BERNASCONI, Pablo: *Sen malého kapitána Arsenia: Deník vynálezců* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

BINAR, Ivan: *Kráva a dědeček* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

BORKOVEC, Petr; TACHEZY, Andrea: *O čem sní* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

BRAUNOVÁ, Petra: *3333 km k Jakubovi* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Bravo (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BRODECKÁ, Lenka: *Hledá se hvězda* — Nedevová, Markéta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

BROWN, Laurie Krasny; BROWN, Marc: *Když Dinosaurům někdo umře* — Hrnečková, Anna: Knihy z Cesty domů — XXVI. 2015/1(74), 47

Bumík (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Bumík (periodikum) — Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

BYSTROV, Michal: *Nech ten mech* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

ČERMÁKOVÁ, Jarmila: *Herci pro pět prstů* — Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

ČERMÁKOVÁ, Jarmila: *V kostýmu diváka* — Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

ČERNÁ, Olga: *Klárka a 11 babiček* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

ČERNÁ, Olga; DUDKA, Edgar; PLATZOVÁ, Magdaléna; ČUMLIVSKI, Jan; PILÁTOVÁ, Markéta; CIGAN, Chaim; ŠINDELKA, Marek: *Jinde* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Česká televize: *Anička s lískovými oříšky* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Jak vyléčit ježibabu* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *O moudré Sorfarině* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Princezna a písař* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Princezna ze mlejna* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Sůva z nudlí* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42



Česká televize: *Tajemství staré bambitky* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Vápenička* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Vohnice a Kiliján* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *A nebojíš se, princezničko?* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *Co takhle svatba, princí?* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *O princí Bečkovi* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *Perly a růže* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Čtyřlístek (periodikum) — Plíhalová, Kristýna: Čtyřlístek: tak trochu zvětralá kvalita — XXVII. 2016/3(79), 23

Damúza: *Batosnění* — Hrnečková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Dinosaurů z DinoParku (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou kra-

Animáček (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících, DIFA JAMU, Brno: *Pohádky trochu jinak* — Provazník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Báječná školka (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BALÍK, Ondřej: *Děti prerie* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

BANĚKOVÁ, Markéta: *Maličkost: romance z času genetiky* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Barbie (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BERNASCONI, Pablo: *Deník kapitána Arsenia: Létající stroj* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

BERNASCONI, Pablo: *Sen malého kapitána Arsenia: Deník vynálezců* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

BINAR, Ivan: *Kráva a dědeček* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

BORKOVEC, Petr; TACHEZY, Andrea: *O čem sní* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

BRAUNOVÁ, Petra: *3333 km k Jakobovi* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Bravo (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

BRODECKÁ, Lenka: *Hledá se hvězda* — Nedevová, Markéta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

BROWN, Laurie Krasny; BROWN, Marc: *Když Dinosaurům někdo umře* — Hrnecková, Anna: Knihy z Cesty domů — XXVI. 2015/1(74), 47

Bumík (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Bumík (periodikum) — Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

BYSTROV, Michal: *Nech ten mech* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

ČERMÁKOVÁ, Jarmila: *Herci pro pět prstů* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

ČERMÁKOVÁ, Jarmila: *V kostýmu diváka* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

ČERNÁ, Olga: *Klárka a 11 babiček* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

ČERNÁ, Olga; DUDKA, Edgar; PLATZOVÁ, Magdaléna; ČUMLIVSKI, Jan; PILÁTOVÁ, Markéta; CIGAN, Chaim; ŠINDELKA, Marek: *Jinde* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Česká televize: *Anička s lískovými oříšky* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Jak vyléčit ježibabu* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *O moudré Sorfarině* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Princezna a písař* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Princezna ze mlejna* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Sůva z nudlí* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42



Česká televize: *Tajemství staré bambitky* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Vápenička* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Česká televize: *Vohnice a Kiliján* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *A nebojíš se, princezničko?* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *Co takhle svatba, princí?* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

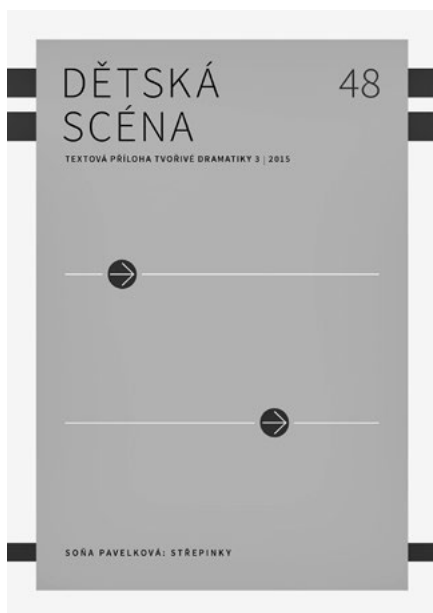
Československá televize: *O princí Bečkovi* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Československá televize: *Perly a růže* — Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Čtyřlístek (periodikum) — Plíhalová, Kristýna: Čtyřlístek: tak trochu zvětralá kvalita — XXVII. 2016/3(79), 23

Damúza: *Batosnění* — Hrnecková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Dinosaurů z DinoParku (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou kra-



jinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Disney Violetta (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Divadlo D21: *Kryl — Zmrdtvýchvstání zažít* — Hrnecková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Divadlo Drak, Hradec Králové: *Amundsen kontra Scott* — Tchelidze, Denisa: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Divadlo Minor, Praha: *Libozvuky* — Šulc, Ondřej: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

Dráček (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Dramatický soubor ZŠ Železnická, Jičín: *Kuchař Sam a mořské panny* — Provazník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

ELIOT, T. S.: *Praktická příručka o kočkách* — Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

Fifík (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

FISCHEROVÁ, Daniela: *Pohoršovna* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

FISCHEROVÁ, Daniela: *Tetovaná teta* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Flák (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

FLÍDROVÁ, Dana: *Nazdar, Národní divadlo* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

FOMBELLE, Thimothée de: *Dva životy pana Perla* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

FUČÍKOVÁ, Renáta: *Karel IV.: ilustrovaný životopis a doba* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

FysioArt: *Mezi námi* — Hrnecková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

GOBLET, Dominique: *Předstírat je prostě lhat* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

GREEN, John: *Příliš mnoho Kateřin* — Fidleřová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Hello Kitty (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov: *Útěk* — Hrnecková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

HORÁK, Ondřej; FRANTA, Jiří: *Proč obrazy nepotřebují názvy* — Procházková, Kristina: Dvě galerie aneb Dobrodružný svět výtvarného umění — XXVII. 2016/1(77), 34

HRANA (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

JANEČEK, Petr: *Krvavá Máry a jiné strašlivé historky* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

JANIKOVŠZKY, Éva: *Kdybych já byl dospělý* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Jirka (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

JJ (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Kačer Donald ČR (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Kamarát (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Klobouk na Pařezu (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Kočovní divadlo Ad Hoc: *Il Congelatore* — Hulák, Jakub: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

KOLÁŘ, Jiří: *Co by sis přál* — Lubinová, Iva: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

KONÁRKOVÁ, Marcela: *Galerie aneb Arturovo dobrodružství* — Procházková, Kristina: Dvě galerie aneb Dobrodružný svět výtvarného umění — XXVII. 2016/1(77), 34

KRÁL, Robin; HRUŠKOVÁ, Jana; BREČANO-VÁ, Zuzana: *Vynálezárium* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

KRÁL, Rudolf: *Ema a pusinkový lupič* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

KRATOCHVÍL, Miloš: *Prázdniny blbce číslo 13 (Jak jsme zachraňovali svět)* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

KUKOVIČOVÁ, Michaela; ČERNÁ, Olga: *To je Praha* — Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

LABANOVÁ, Elizabeth: *Esej o tragédii* — Korcová, Michaela: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

LANGR, Antonín: *Pustrpalkovo putování* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

LEŽÁK, Zdeněk: *Ve jménu Husa: Zrození kalicha* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

Lienka (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

LINDGREN OVÁ, Astrid: *Skřítek Nils* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

Lissy (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Lokomotiva Tomáš (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

LOWRYOVÁ, Lois: *Spočítej hvězdy* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Macko Pusík (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

MACUROVÁ, Katarína: *Zajíčkova cesta* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Malé divadlo, České Budějovice: *Dalskabáty, hříšná ves* — Tchelidze, Denisa: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

MALÝ, Radek: *Moře slané vody* — Korbel, Luděk: Dvě knížky Radka Malého — XXVI. 2015/1(74), 45

MALÝ, Radek: *Příhody matky přírody* — Korbel, Luděk: Dvě knížky Radka Malého — XXVI. 2015/1(74), 45

MALÝ, Radek: *Všelijaké řečičky pro kluky holčičky* — Lubinová, Iva: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

MALÝ, Radek; MORGENSTERN Christian; RINGELNATZ, Joachim; ARTMANN, H. C.; JANDL, Ernst: *Malé lalulá* — Provozník, Jaroslav: Velké Malé lalulá — XXVI. 2015/2(75), 37

MALÝ, Radek; PETRÁK, František: *Kamarádi z abecedy* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

MAŇÁK, Vratislav: *Muž z hodin aneb Proč se na podzim mění čas* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

MARTIN, George R. R.: *Ledový drak* — Korcová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

MATĚJOVSKÝ, Bohumil: *Čuňa, Zulu a Ferda* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

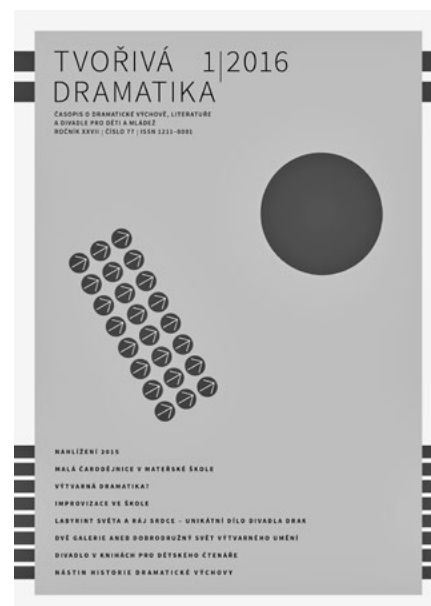
Mateřidouška (periodikum) — Machková, Eva: Příběh Mateřidoušky — XXVI. 2015/1(74), 33; Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Maxík (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Méďa Pusík (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Medvídek Pú (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

MÍKOVÁ, Marka: *Škvíry* — Provozník, Jaroslav: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40



MIZIELIŇSKÁ, Aleksandra; MIZIELIŇSKI, Daniel: *D.O.M.E.K.* — Procházková, Kristina: D.O.M.E.K. a D.E.S.I.G.N. — XXVII. 2016/2(78), 35

Monster High (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

My little Pony (periodikum) — Provozník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

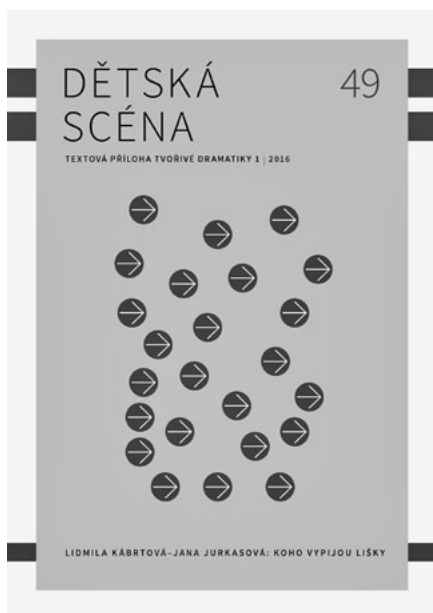
Naivní divadlo, Liberec: *Až opadají listy z dubu* — Provozník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Naivní divadlo, Liberec: *Čechy leží u moře* — Hrnecková, Anna: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

NEJEDLÝ, Jan: *Mistr sportu skáče z dortu: říkadla, básničky, písničky a jiné srandičky* — Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

NOVOTNÁ, Alena: *Balet nás baví: první kniha o baletu pro děti i rodiče* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

NOVOTNÁ, Alena: *Divadlo nás baví: první kniha o činohře pro děti i rodiče* — Hrnecková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36



NOVOTNÁ, Alena; MARKOVÁ, Jiřina: *Ope-
ra nás baví: první kniha o opeře pro děti i ro-
diče* — Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách
pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77),
36

OHLSSONOVÁ, Kristina: *Skleněné děti* — Fi-
dlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih
pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Omalovánky Moudré Sovy (periodikum) —
Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou
krajinou českých časopisů pro děti a mládež —
XXVII. 2016/3(79), 17

Pastelka (periodikum) — Provazník, Jaroslav:
Procházka nevábnou krajinou českých časopi-
sů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

PENNAC, Daniel: *Učení mučení* — Davidová,
Eva: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež —
XXVI. 2015/2(75), 40

PEROUTKOVÁ, Ivana: *Anička a divadlo* —
Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro
dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

PERSSON, Klara: *Molly & Zuza* — Šmejkalová,
Lucie: Nahlédnutí do knih pro děti a mlá-
dež — XXVI. 2015/2(75), 40

PETIŠKA, Eduard: *Bylo jednou jedno lout-
kové divadlo* — Hrnečková, Anna: Divadlo
v knihách pro dětského čtenáře — XXVII.
2016/1(77), 36

PidiLidi, Památník Lidice: *Polednice* — Pro-
vazník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni
divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné
12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Popcorn (periodikum) — Provazník, Jaroslav:
Procházka nevábnou krajinou českých časopi-
sů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Prasátko Pigy (periodikum) — Provazník,
Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou čes-
kých časopisů pro děti a mládež — XXVII.
2016/3(79), 17

Princezna (periodikum) — Provazník, Ja-
roslav: Procházka nevábnou krajinou čes-
kých časopisů pro děti a mládež — XXVII.
2016/3(79), 17

Předškolák (periodikum) — Provazník, Ja-
roslav: Procházka nevábnou krajinou čes-
kých časopisů pro děti a mládež — XXVII.
2016/3(79), 17

Raketa (periodikum) — Procházková, Kris-
tina: Tři, dva, jedna, start — Raketa letí! —
XXVII. 2016/3(79), 21

Rebrík (periodikum) — Žilková, Marta:
Detské časopisy na Slovensku — XXVII.
2016/3(79), 24

Rozcuchaní vrabčáci, LDO ZUŠ Třebechovice
pod Orebem: *Noční můry* — Provazník, Ja-
roslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro
děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. břez-
na 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

ŘÍČANOVÁ, Tereza: *Psí knížka* — Lažanová,
Michaela: Nahlédnutí do knih a inscenací pro
děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

Schirneck, Hubert: *No jo, medvěd! Příběhy
k předčítání* — Nedejová, Markéta: Nahléd-
nutí do knih a inscenací pro děti a mládež —
XXVI. 2015/1(74), 48

SILVERSTEIN, Shel: *Jen jestli si nevymejšíš* —
Sittová, Gabriela: Ombudsmanem pro dět-
ská práva by měl být Shel Silverstein — XXVI.
2015/1(74), 35

SÍS, Petr: *Pilot a Malý princ (Život Antoina de
Saint-Exupéryho)* — Korběl, Luděk: Nahléd-
nutí do knih a inscenací pro děti a mládež —
XXVI. 2015/1(74), 48

Slniečko (periodikum) — Žilková, Mar-
ta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII.
2016/3(79), 24

Sluníčko (periodikum) — Provazník, Jaroslav:
Procházka nevábnou krajinou českých časopi-
sů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

SMITHOVÁ, Keri: *Čurbes: Rukověť omylů
a (ne)šťastných náhod* — Plíhalová, Kristý-
na: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mlá-
dež — XXVII. 2016/3(79), 31

SMITHOVÁ, Keri: *Destrukční deník* — Plíha-
lová, Kristýna: Nahlédnutí do nových knih
pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

SMITHOVÁ, Keri: *Tohle není kniha* — Plíha-
lová, Kristýna: Nahlédnutí do nových knih
pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Sofie První (periodikum) — Provazník, Jaroslav:
Procházka nevábnou krajinou českých časo-
pisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

SOLARZ, Eva: *D.E.S.I.G.N.* — Procházková,
Kristina: D.O.M.E.K. a D.E.S.I.G.N. —
XXVII. 2016/2(78), 35

SONMI, Hwang: *O slepici, která snila o lé-
tání* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do
knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI.
2015/1(74), 48

SOUKUPOVÁ, Petra: *Bertík a čmuchadlo* —
Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do knih pro děti
a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

STANČÍK, Petr: *Jezevec Chrujda staví nej-
dřív urychlovač a pak zase pomalič* — Korběl,
Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti
a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

Staré divadlo Karola Spišáka, Nitra: *Kedy
budú Vianoce?* — Žilková, Marta: Nahléd-
nutí do knih a inscenací pro děti a mládež —
XXVI. 2015/1(74), 48

Staré divadlo Karola Spišáka, Nitra: *Láska
na vlásku* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do
knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI.
2015/1(74), 48

Staré divadlo Karola Spišáka, Štúdio Tatra,
Nitra: *Zázraky pre Alicu* — Žilková, Marta:
Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro
děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

STAVARIČ, Michael: *Děvčátko s kosou* —
Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih
a inscenací pro děti a mládež — XXVII.
2016/1(77), 42

Strípek Plzeň — skupina Šafrán: *Bílobílý
svět* — Tchelidze, Denisa: Přehlídka ke svě-
tovému dni divadla pro děti a mládež: Diva-
dlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII.
2016/2(78), 31

SUNKOVÁ, Lucie: *Jak se máš, Eliško?* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Šikovniček (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

ŠPINKOVÁ, Markéta: *Anna a Anička* — Hrnečková, Anna: Knihy z Cesty domů — XXVI. 2015/1(74), 47

Športniki: *Simply Clever* — Hrnečková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

TAN, Shaun: *Erik* — Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápady — XXVI. 2015/3(76), 49

TAN, Shaun: *Nový svět* — Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápady — XXVI. 2015/3(76), 49

TAN, Shaun: *Pravidla léta* — Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápady — XXVI. 2015/3(76), 49

TAN, Shaun: *Příběhy z konce předměstí* — Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápady — XXVI. 2015/3(76), 49

TAN, Shaun: *Stratená vec* — Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápady — XXVI. 2015/3(76), 49

Taneční studio Light, ZUŠ Na Popelce, Praha 5: *Jola* — Hrnečková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Taneční studio Light, ZUŠ Na Popelce, Praha 5: *Pan Brum a jeho dům* — Provazník, Jaroslav: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Tantehorse: *Pejprbój* — Hrnečková, Anna: Přehlídka ke světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

TASHLIN, Frank: *Svět, který není* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

TÄUBELOVÁ, Kristýna: *Nesmrtelný Méďa* — Nedeřvová, Markéta: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

TOLKIEN, John Ronald Reuel: *Pan Blahoš* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

Top dívky (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Včielka (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

VOLFOVÁ, Eva; HORVÁTHOVÁ, Tereza: *Rybička* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

Vrabček (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

WERNISCH, Ivan: *Plop! Vyvrtil žlahvout pšunt i chlpal liqueur: zdařilé verše a prózy* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

WRIGHTOVÁ, Rachel: *Úmorné divadlo: O čem se vám učitelé neodvažují říct* — Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

ZACHARNÍK, František: *České divadelní pohádky* — Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

Zips (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Zornička (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

ZUSAK, Markus: *Smečka rváčů* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Zvonček (periodikum) — Žilková, Marta: Detské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24



Zvonilka (periodikum) — Provazník, Jaroslav: Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

DRAMATICKÉ TEXTY A SCÉNÁŘE ŠKOLNÍCH DRAMAT A LEKCÍ

Blázková, Veronika; Jančová, Petra; Michlová, Kateřina: Ptačí sněm: Záznam víkendové dílny podle knihy Petra Sise — XXVI. 2015/1(74), 26

Čechlovská, Miloslava; Šírllová, Jarmila; Bezděčková, Zdeňka: Leni — DS 50, 25

Čechlovská, Miloslava; Šírllová, Jarmila; Bezděčková, Zdeňka: Říkali mi Leni — DS 50, 1

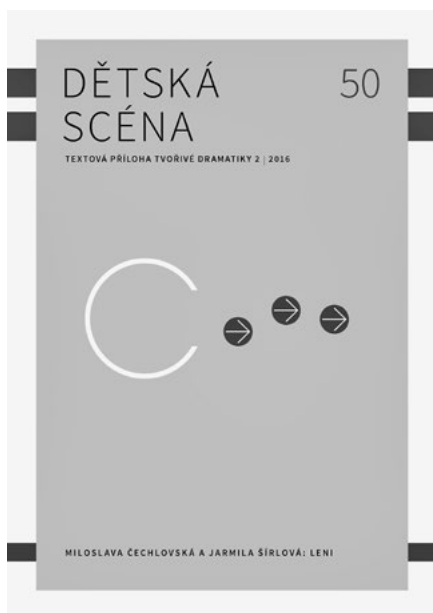
Jurkasová, Jana; členové souboru Zhasni!; Kábrtová, Lidmila: Koho vypijou lišky — DS 49, 1

Koníř, Richard; Nepil, František: O sedmi dnech — DS 47, 1

Koníř, Richard; Horák, Pavel; Šrut, Pavel: Kuchař Sam a mořské panny — DS 47, 14

Konývková, Irena; Hofman, Ota: Útěk — DS 51, 1

Mináriková, Ivana; Chaloupka, Tomáš: Shakespeare, William: Láska navzdory společenským předsudkům: Lekce pro žáky 1. ročníku středních škol, případně 8. nebo 9. ročníku základní školy na motivy Shakespeareovy tragédie Romeo a Julie — XXVII. 2016/2(78), 23



Pavelková, Soňa; Nováková, Zuzana; Novák, Jaroslav: Střepinky — DS 48, 1

Ston, Michal; BUDDETO!; Procházková, Iva: Nazí — DS 46, 1

Ston, Michal; Mrož v krabici: Čau, jsem...: Montáž inspirovanou knihami Juraje Šebesty v překladu Milana Žáčka Když se pes směje a Venushe (Perný týden) sestavil Michal Ston a soubor Mrož v krabici — XXVI. 2015/3(76), 14

DOKUMENTACE, INFORMACE

Dětská scéna 2015. 44. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 44. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 12.–18. června 2015 — XXVI. 2015/2(75), 14

Dětská scéna 2016. 45. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 45. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 10.–16. června 2016 — XXVII. 2016/2(78), 1

Dramadiář/Dramadiary — XXVII. 2016/1(77), 51

Nahlížení 2014. 25. celostátní dílna středěšolské dramatiky a mladého divadla: Bechyň 16.–19. října 2014 — XXVI. 2015/1(74), 13

Nahlížení 2015. 26. celostátní dílna středěšolské dramatiky a mladého divadla: Bechyň 22.–25. října 2015 — XXVII. 2016/1(77), 2

Některé zahraniční časopisy o dramatické výchově — XXVII. 2016/3(79), Obsah TD 2015–2016, 16

Doležal, Tomáš: Drama v českých školách — XXVI. 2015/1(74), 1

Provazník, Jaroslav: Jičín a jeho místo na mapě dramatické výchovy: Ohlédnutí za dvaceti dílnami Dramatická výchova ve škole — XXVI. 2015/3(76), 24

Provazník, Jaroslav: Sněm ptáků Petera Brooky — XXVI. 2015/1(74), 32

Redakce: Labyrint světa a ráj srdce — unikátní dílo divadla Drak: Hradec Králové 21.3.–17. 4. 2015 — XXVII. 2016/1(77), 26

Redakce: Leni na dětském jevišti — DS 50, 40

Redakce TD: 1 plus 1 je víc než 2 aneb Co je to výtvarná dramatika? — XXVI. 2015/1(74), 18

Sittová, Gabriela: Překladačská výzva pro čtenáře Tvořivé dramatiky — XXVI. 2015/1(74), 41

Sittová, Gabriela: Shel Silverstein (1930–1999) — XXVI. 2015/1(74), 41

Sittová, Gabriela; Novák, Lukáš: Překladačská výzva Tvořivé dramatiky má svého vítěze — XXVI. 2015/2(75), 39

BELETRIE

Hofman, Ota: Lidé — DS 51, 20

Hofman, Ota: Střepy — DS 51, 20

Malý, Radek: Velrybo velrybino — XXVI. 2015/1(74), 46

Nepil, František: O sedmi dnech — DS 47, 11

Procházková, Iva: Nazí — DS 46, 22

Silverstein, Shel: Anteater — XXVI. 2015/1(74), 40

Silverstein, Shel: Bráška v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Bratr odpadlík — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Bratr v koši — XXVI. 2015/2(75), 40

Silverstein, Shel: Bratříček v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Co kdo řekl? — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Dítě v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Kolorým — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Most — XXVI. 2015/1(74), 37

Silverstein, Shel: Mrchožrout — XXVI. 2015/1(74), 40

Silverstein, Shel: Poemsocle — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Rýmandule — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Unie za práva dětí — XXVI. 2015/1(74), 36

Silverstein, Shel: Vyhozený bratr — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Wastebasket Brother — XXVI. 2015/1(74), 41

Silverstein, Shel: Wastebasket Brother — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: What did? — XXVI. 2015/1(74), 39

Šrut, Pavel: Mořská panna a kuchař Sam — DS 47, 27

OBSAH PODLE RUBRIK

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Coufalová, Petra: Současné francouzské dramatické texty pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 12

Doležal, Tomáš: Drama v českých školách — XXVI. 2015/1(74), 1

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 1. část — XXVII. 2016/1(77), UPS01

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: 2. část — XXVII. 2016/2(78), UPS17

Machková, Eva: Nástin historie dramatické výchovy: Dokončení — XXVII. 2016/3(79), UPS29

Pageová, Christiane: Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: Několik dílčích poznatků z komplikované historie — XXVI. 2015/2(75), 1

Provazník, Jaroslav: Eva Machková — XXVII. 2016/3(79), UPS40

Ulrychová, Irina: Montáž — inspirace pro dramaturgii divadla hraného dětmi: Ozvěny Dětské scény 2015 — XXVI. 2015/3(76), 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-VZDĚLÁVÁNÍ

Abrahamová, Nicola: Přehlížená mládež generace App: obhajoba integrace digitálních technologií do procesualního dramatu — XXVII. 2016/3(79), 5

Andrejsková, Jana: Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá — XXVI. 2015/2(75), 27

Blažková, Veronika; Jančová, Petra; Michlová, Kateřina: Ptačí sněm: Záznam víkendové dílny podle knihy Petra Sise — XXVI. 2015/1(74), 26

Fidlerová, Klára: 20. mezinárodní kongres Drama in Education: Interkulturalita a migrace — XXVI. 2015/2(75), 21

Gažák, Miroslav: Drama v hudební výchově na střední škole — XXVI. 2015/3(76), 33

Habrychová Koutová, Hana: Výtvarně-dramatické dílny s momenty překvapení — XXVI. 2015/1(74), 18

Holemá, Irena: Jičín 2015 s Tintti Karppeinovou — XXVI. 2015/3(76), 28

Hrnečková, Anna: Čtvrté setkání drama-center: Brno 11.–14. února 2016 — XXVII. 2016/2(78), 21

Manda, Roman: Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce — XXVI. 2015/2(75), 30

Míčková, Jitka: Malá čarodějnice v mateřské škole — XXVII. 2016/1(77), 4

Mináriková, Ivana; Chaloupka, Tomáš; Shakespeare, William: Láska navzdory společenským předsudkům: Lekce pro žáky 1. ročníku středních škol, případně 8. nebo 9. ročníku základní školy na motivy Shakespeareovy tragédie Romeo a Julie — XXVII. 2016/2(78), 23

Osvaldová, Božena: Cesta k výtvarné dramatu — XXVI. 2015/1(74), 21

Posníková, Jana; Zapletalová, Zuzana: Olomoucké Sdružení D a divadlo fórum — XXVI. 2015/2(75), 33

Provazník, Jaroslav: Jičín a jeho místo na mapě dramatické výchovy: Ohlédnutí za dvěceti dílnami Dramatická výchova ve škole — XXVI. 2015/3(76), 24

Provazník, Jaroslav: Sněm ptáků Petera Brooka — XXVI. 2015/1(74), 32

Redakce TD: 1 plus 1 je víc než 2 aneb Co je to výtvarná dramatika? — XXVI. 2015/1(74), 18

Slepičková, Vendula: Přirozená cesta od povrchnosti do hloubky — XXVI. 2015/1(74), 25

Stonová Pránčlová, Hana: Propojování výtvarných a dramatických aktivit vnímám jako oboustranně výhodné — XXVI. 2015/1(74), 23

Tchelidze, Denisa: Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney — XXVII. 2016/2(78), 25

Vágai, Pavel: V boji proti předsudkům a strachu s Nicolou Abrahamovou — XXVII. 2016/3(79), 12

Výprachtická, Veronika: Výtvarno v dramatu, dramatika jako motivace k výtvarnu, dramatika jako průvodce na cestě k výtvarnému dílu — XXVI. 2015/1(74), 20

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Cisovská, Hana: Dětská scéna 2016 — rekordní, bohatá a pestrá — XXVII. 2016/2(78), 4

Černík, Roman: České teenagerské divadlo v pěti dnech aneb Jak se to mělo s letošní Mladou scénou? — XXVII. 2016/2(78), 16

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2016: Několik dojmů z celostátní přehlídky slovenských dětských divadelních souborů — XXVII. 2016/2(78), 19

Dětská scéna 2015. 44. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 44. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 12.–18. června 2015 — XXVI. 2015/2(75), 14

Dětská scéna 2016. 45. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 45. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 10.–16. června 2016 — XXVII. 2016/2(78), 1

Doubrava, Jakub: Nahlédnutí na Nahlížení 2015 — XXVII. 2016/1(77), 1



Fekar, Vladimír: Nazí a obnažení středoškolačů v Bechyni: Dospělá přehlídka o dospívajících — XXVI. 2015/1(74), 14

Krtičková, Jiřina: Noční můry — autorská inscenace žáků třebechovické ZUŠ — XXVI. 2015/3(76), 18

Machková, Eva: Co je divadlo ve výchově a co s ním? — XXVII. 2016/3(79), 1

Nahlížení 2014. 25. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla: Bechyň 16.–19. října 2014 — XXVI. 2015/1(74), 13

Nahlížení 2015. 26. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla: Bechyň 22.–25. října 2015 — XXVII. 2016/1(77), 2

Oplatková Rezková, Kateřina: Komentovaná procházka s Polednicí — XXVI. 2015/3(76), 5

Rodová, Veronika: Dětské divadlo má smysl: 44. ročník Dětské scény — XXVI. 2015/2(75), 18

Ston, Michal: Cesty k montáži Čau, jsem... — XXVI. 2015/3(76), 11

Ston, Michal; Mrož v krabici: Čau, jsem...: Montáž inspirovanou knihami Juraje Šebesty v překladu Milana Žáčka Když se pes směje a Venushe (Perný týden) sestavil Michal Ston a soubor Mrož v krabici — XXVI. 2015/3(76), 14

Tchelidze, Denisa: Moc davu, moc individuality — XXVII. 2016/2(78), 10



REFLEXE-RECENZE-INFORMACE

Fidlerová, Klára: Rozvíjíme děti, ne drama — XXVI. 2015/2(75), 35

Kasíková, Hana: Improvizace ve škole — XXVII. 2016/1(77), 24

Machková, Eva: Příběh Mateřídoušky — XXVI. 2015/1(74), 33

Machková, Eva: Výtvarná dramatika? — XXVII. 2016/1(77), 19

Provazník, Jaroslav: Tvůrčí psaní v literární výchově — XXVII. 2016/2(78), 29

Slavík, Jan: Zamyšlení nad Výtvarnou dramatikou — XXVII. 2016/1(77), 20

Valenta, Josef: Dramatická výchova ve službách dějepisu — zpráva o knize — XXVI. 2015/3(76), 47

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Davidová, Eva; Lubinová, Iva; Zelená Sittová, Gabriela; Korběl, Luděk; Šmejkalová, Lucie; Žilková, Marta; Šulc, Ondřej: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVII. 2016/1(77), 42

Hrnečková, Anna: Divadlo v knihách pro dětského čtenáře — XXVII. 2016/1(77), 36

Hrnečková, Anna: Knihy z Cesty domů — XXVI. 2015/1(74), 47

Hrnečková, Anna: Labyrint očima dětí: Mode: Komenský — XXVII. 2016/1(77), 32

Hrnečková, Anna; Davidová, Eva; Korběl, Luděk; Fidlerová, Klára; Lažanová, Michaela; Šmejkalová, Lucie; Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových inscenací a knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/2(78), 37

Hrnečková, Anna; Tchelidze, Denisa; Hulák, Jakub; Provazník, Jaroslav: Přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež: Divadlo v Celetné 12.–16. března 2016 — XXVII. 2016/2(78), 31

Hvorecký, Michal: Dospělý čtenář dětských časopisů — XXVII. 2016/3(79), 30

Korběl, Luděk: Dvě knížky Radka Malého — XXVI. 2015/1(74), 45

Korběl, Luděk; Sittová, Gabriela; Lažanová, Michaela; Nedejová, Markéta; Bumerlová, Jindřiška; Šmejkalová, Lucie; Fidlerová, Klára; Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVI. 2015/1(74), 48

Korběl, Luděk; Šmejkalová, Lucie; Fidlerová, Klára; Plíhalová, Kristýna; Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 31

Korběl, Luděk; Davidová, Eva; Fidlerová, Klára; Korcová, Michaela; Bumerlová, Jindřiška; Šmejkalová, Lucie; Nedejová, Markéta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/3(76), 51

Machková, Eva: Co všechno snese pohádka — XXVI. 2015/1(74), 42

Malý, Radek: Velrybo velrybičko — XXVI. 2015/1(74), 46

Plíhalová, Kristýna: Čtyřlístek: tak trochu zvětralá kvalita — XXVII. 2016/3(79), 23

Procházková, Kristina: D.O.M.E.K. a D.E.S.I.G.N. — XXVII. 2016/2(78), 35

Procházková, Kristina: Dvě galerie aneb Dobrodružný svět výtvarného umění — XXVII. 2016/1(77), 34

Procházková, Kristina: Shaun Tan, tlumočnická nápět — XXVI. 2015/3(76), 49

Procházková, Kristina: Tři, dva, jedna, start — Raketa letí! — XXVII. 2016/3(79), 21

Provazník, Jaroslav: Procházka nevábrou krajinou českých časopisů pro děti a mládež — XXVII. 2016/3(79), 17

Provazník, Jaroslav: Velké Malé lalulá — XXVI. 2015/2(75), 37

Provazník, Jaroslav; Sittová, Gabriela; Lubinová, Iva; Davidová, Eva; Korcová, Michaela; Šmejkalová, Lucie; Nedejová, Markéta; Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVI. 2015/2(75), 40

Redakce: Labyrint světa a ráj srdce — unikátní dílo divadla Drak: Hradec Králové 21. 3.–17. 4. 2015 — XXVII. 2016/1(77), 26

Silverstein, Shel: Anteater — XXVI. 2015/1(74), 40

Silverstein, Shel: Bráška v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Bratr odpadlík — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Bratr v koši — XXVI. 2015/2(75), 40

Silverstein, Shel: Bratříček v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Co kdo řekl? — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Dítě v koši — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Kolorým — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Most — XXVI. 2015/1(74), 37

Silverstein, Shel: Mrchožrout — XXVI. 2015/1(74), 40

Silverstein, Shel: Poemsocle — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Rýmandule — XXVI. 2015/1(74), 39

Silverstein, Shel: Unie za práva dětí — XXVI. 2015/1(74), 36

Silverstein, Shel: Vyhozený bratr — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: Wastebasket Brother — XXVI. 2015/1(74), 41

Silverstein, Shel: Wastebasket Brother — XXVI. 2015/2(75), 39

Silverstein, Shel: What did? — XXVI. 2015/1(74), 39

Sittová, Gabriela: Ombudsmanem pro dětská práva by měl být Shel Silverstein — XXVI. 2015/1(74), 35

Sittová, Gabriela: Překladatelská výzva pro čtenáře Tvořivé dramatiky — XXVI. 2015/1(74), 41

Sittová, Gabriela: Shel Silverstein (1930–1999) — XXVI. 2015/1(74), 41

Sittová, Gabriela; Novák, Lukáš: Překladatelská výzva Tvořivé dramatiky má svého vítěze —XXVI. 2015/2(75), 39

Svoboda, Jan: Nebýt divákem — XXVII. 2016/1(77), 30

Špalková, Dominika: Divadlo jako živoucí organismus — XXVII. 2016/1(77), 26

Stojčevski, Dragan: Vystavování anebo inscenování příběhu — prostorová reflexe inscenace Labyrint světa a ráj srdce — XXVII. 2016/1(77), 30

Žilková, Marta: Dětské časopisy na Slovensku — XXVII. 2016/3(79), 24

Žižka, Tomáš: Podoby divadla — XXVII. 2016/1(77), 29

OBSAH TEXTOVÝCH PŘÍLOH
DĚTSKÁ SCÉNA 46–51 (2015–2016)

DĚTSKÁ SCÉNA 46 (2015)

Procházková, Iva; Ston, Michal a BUDDETO!: Nazí

Ston, Michal: Nazí a BUDDETO!

Procházková, Iva: Nazí

DĚTSKÁ SCÉNA 47 (2015)

Nepil, František; Koníř, Richard: O sedmi dnech

Koníř, Richard: Několik metodických poznámek vedoucího souboru

Nepil, František: O sedmi dnech

Šrut, Pavel; Koníř, Richard; Horák, Pavel: Kuchař Sam a mořské panny

Koníř, Richard: Jak jsme pracovali na Kuchaři Samovi a mořských pannách

Šrut, Pavel: Mořská panna a kuchař Sam

DĚTSKÁ SCÉNA 48 (2015)
Pavelková, Soňa: Střepinky

Provazník, Jaroslav: Soňa Pavelková o Střepinkách a všeličem jiném

Josková, Zdena: Střepinky ve vývoji divadla hraného dětmi

DĚTSKÁ SCÉNA 49 (2016)

Kábrtová, Lidmila; Jurkasová, Jana a členové souboru Zhasni! ZUŠ Uničov: Koho vypijou lišky

Jurkasová, Jana: O cestě k Liškám s uničovským souborem

Kábrtová, Lidmila: Vlci, slovenština a kombinézy

DĚTSKÁ SCÉNA 50 (2016)

Bezděková, Zdeňka; Čechlovská, Miloslava; Šírllová, Jarmila: Říkali mi Leni. Literárně-dramatický projekt

Bezděková, Zdeňka; Čechlovská, Miloslava; Šírllová, Jarmila: Leni

Čechlovská, Miloslava: Jak jsme došli od projektu k inscenaci

Redakce: Leni na dětském jevišti

DĚTSKÁ SCÉNA 51 (2016)

Hofman, Ota; Konývková, Irena: Útěk

Konývková, Irena: Dramaturgicko-metodický pohled do zákulisí Útěku

Hofman, Ota: Střepy

Hofman, Ota: Lidé

AUTOŘI TVOŘIVÉ DRAMATIKY A DĚTSKÉ SCÉNY

Abrahamová, Nicola — XXVII. 2016/3(79), 5

Andrejsková, Jana — XXVI. 2015/2(75), 27

Bezděková, Zdeňka — DS 50, 1, 25

Blažková, Veronika — XXVI. 2015/1(74), 26

Bumerlová, Jindřiška — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVI. 2015/3(76), 51; XXVII. 2016/2(78), 37

Cisovská, Hana — XXVII. 2016/2(78), 4

Coufalová, Petra — XXVI. 2015/2(75), 12

Čechlovská, Miloslava — DS 50, 1, 25, 38

Černík, Roman — XXVII. 2016/2(78), 16

Čížková, Mariana — XXVII. 2016/2(78), 19

Davidová, Eva — XXVI. 2015/2(75), 40; XXVI. 2015/3(76), 51; XXVII. 2016/1(77), 42; XXVII. 2016/2(78), 37

Doležal, Tomáš — XXVI. 2015/1(74), 1

Doubrava, Jakub — XXVII. 2016/1(77), 1

Fekar, Vladimír — XXVI. 2015/1(74), 14

Fidlerová, Klára — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVI. 2015/2(75), 2, 35; XXVI. 2015/3(76), 51; XXVII. 2016/2(78), 37; XXVII. 2016/3(79), 31

Gažák, Miroslav — XXVI. 2015/3(76), 33

Habrychová Koutová, Hana — XXVI. 2015/1(74), 18

Hofman, Ota — DS 51, 1, 20

Holemá, Irena — XXVI. 2015/3(76), 28

Horák, Pavel — DS 47, 14

Hrnečková, Anna — XXVI. 2015/1(74), 47; XXVII. 2016/1(77), 32, 36; XXVII. 2016/2(78), 21, 31, 37

Hulák, Jakub — XXVII. 2016/2(78), 31

Hvorecký, Michal — XXVII. 2016/3(79), 30

Chaloupka, Tomáš — XXVII. 2016/2(78), 23

Chlaň, František — XXVI. 2015/2(75), 39

Jančová, Petra — XXVI. 2015/1(74), 26

Josková, Zdena — DS 48, 31

- Jurkasová, Jana — DS 49, 1, 11
- Kábrtová, Lidmila — DS 49, 1, 18
- Kasíková, Hana — XXVII. 2016/1(77), 24
- Koniř, Richard — DS 47, 1, 9, 14, 25
- Konývková, Irena — DS 51, 1, 16
- Korbel, Luděk — XXVI. 2015/1(74), 45, 48; XXVI. 2015/3(76), 51; XXVII. 2016/1(77), 42; XXVII. 2016/2(78), 37; XXVII. 2016/3(79), 31
- Korcová, Michaela — XXVI. 2015/2(75), 40; XXVI. 2015/3(76), 51
- Krtičková, Jiřina — XXVI. 2015/3(76), 18
- Lažanová, Michaela — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVI. 2015/2(75), 40; XXVII. 2016/2(78), 37; XXVII. 2016/3(79), 31
- Lubinová, Iva — XXVI. 2015/2(75), 40; XXVII. 2016/1(77), 42
- Machková, Eva — XXVI. 2015/1(74), 33; XXVI. 2015/1(74), 42; XXVII. 2016/1(77), 19; XXVII. 2016/1(77), UPS01; XXVII. 2016/2(78), UPS17; XXVII. 2016/3(79), 1; XXVII. 2016/3(79), UPS29
- Malý, Radek — XXVI. 2015/1(74), 46
- Manda, Roman — XXVI. 2015/2(75), 30
- Míčková, Jitka — XXVI. 2015/2(75), 39; XXVII. 2016/1(77), 4
- Michlová, Kateřina — XXVI. 2015/1(74), 26
- Mináriková, Ivana — XXVII. 2016/2(78), 23
- Nedevová, Markéta — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVI. 2015/2(75), 40; XXVI. 2015/3(76), 51
- Nepil, František — DS 47, 1, 11
- Novák, Jaroslav — DS 48, 1
- Novák, Lukáš — XXVI. 2015/2(75), 39, 40
- Nováková, Zuzana — DS 48, 1
- Oplatková Rezková, Kateřina — XXVI. 2015/3(76), 5
- Osvaldová, Božena — XXVI. 2015/1(74), 21
- Pageová, Christiane — XXVI. 2015/2(75), 1
- Pavelková, Soňa — DS 48, 1, 27
- Plíhalová, Kristýna — XXVII. 2016/3(79), 23, 31
- Posníková, Jana — XXVI. 2015/2(75), 33
- Procházková, Iva — DS 46, 1, 22
- Procházková, Kristina — XXVI. 2015/3(76), 49; XXVII. 2016/1(77), 34; XXVII. 2016/2(78), 35; XXVII. 2016/3(79), 21
- Provazník, Jaroslav — DS 48, 27; XXVI. 2015/1(74), 32; XXVI. 2015/2(75), 37, 40; XXVI. 2015/3(76), 24; XXVII. 2016/2(78), 29, 31; XXVII. 2016/3(79), 17; XXVII. 2016/3(79), UPS40
- Rodová, Veronika — XXVI. 2015/2(75), 18
- Rubáš, Stanislav — XXVI. 2015/2(75), 39
- Shakespeare, William — XXVII. 2016/2(78), 23
- Silverstein, Shel — XXVI. 2015/1(74), 36, 37, 39, 40, 41; XXVI. 2015/2(75), 39, 40
- Sittová, Gabriela — XXVI. 2015/1(74), 35, 41, 48; XXVI. 2015/2(75), 39, 40
- Slavík, Jan — XXVII. 2016/1(77), 20
- Slepičková, Vendula — XXVI. 2015/1(74), 25
- Stojčevski, Dragan — XXVII. 2016/1(77), 30
- Ston, Michal — DS 46, 1, 18; XXVI. 2015/3(76), 11, 14
- Stonová Prančlová, Hana — XXVI. 2015/1(74), 23
- Suková, Eva — XXVI. 2015/2(75), 39
- Svoboda, Jan — XXVII. 2016/1(77), 30
- Šírllová, Jarmila — DS 50, 1, 25
- Šmejkalová, Lucie — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVI. 2015/2(75), 40; XXVI. 2015/3(76), 51; XXVII. 2016/1(77), 42; XXVII. 2016/2(78), 37; XXVII. 2016/3(79), 31
- Špalková, Dominika — XXVII. 2016/1(77), 26
- Šrut, Pavel — DS 47, 14, 27
- Šulc, Ondřej — XXVII. 2016/1(77), 42
- Tchelidze, Denisa — XXVII. 2016/2(78), 10, 25, 31
- Ulrychová, Irina — XXVI. 2015/3(76), 1
- Vágai, Pavel — XXVII. 2016/3(79), 12
- Valenta, Josef — XXVI. 2015/3(76), 47
- Výprachtická, Veronika — XXVI. 2015/1(74), 20
- Weissová, Daniela — XXVI. 2015/2(75), 39
- Zapletalová, Zuzana — XXVI. 2015/2(75), 33
- Zelená Sittová, Gabriela — XXVII. 2016/1(77), 42
- Zlatníková, Lenka — XXVI. 2015/2(75), 39
- Žilková, Marta — XXVI. 2015/1(74), 48; XXVII. 2016/1(77), 42; XXVII. 2016/3(79), 24
- Žižka, Tomáš — XXVII. 2016/1(77), 29

NĚKTERÉ ZAHRANIČNÍ ČASOPISY O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Research in Drama Education

The Journal of Applied Theatre and Performance
(Velká Británie)

ISSN 1356-9783

URL: <http://www.tandfonline.com/toc/crde20/current>

Drama

The National Drama Magazine of Professional Practice
(Velká Británie)

ISSN 0967-4454

URL: <http://www.nationaldrama.org.uk/dramamagazine/>

The Journal for Drama in Education

(Velká Británie)

ISSN 1476-9395

URL: <http://www.natd.eu/about-us/journal/>

New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga Mahi a Rehia

(Nový Zéland)

Internetový časopis

ISSN 1178-7708

URL: <http://www.drama.org.nz/publications/>

Youth Theatre Journal

(USA)

ISSN 0892-9092

URL: <http://www.tandfonline.com/toc/uytj20/curren>

Ekpédefsi & Theatro / Education & Theatre Journal

(Řecko)

ISSN 1109-821X

Vedoucí redaktor: Nikos Govas

URL: <http://www.theatroedu.gr/en-gb/educationtheatrejournal.aspx>

Schultheater

Wahrnehmung / Gestaltung / Spiel (Německo)

ISSN 1869-9758

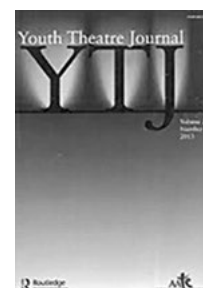
URL: <http://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/aesthetische-faecher/theater/schultheater/>

Yaratıcı Drama Dergisi / Creative Drama Journal

(Turecko)

ISSN 1305-8177

URL: <http://www.yader.org/index.php/yader>



OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Eva Machková Nástin historie dramatické výchovy (dokončení) | příloha 29

Jaroslav Provazník Eva Machková | příloha 40

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Eva Machková Divadlo ve výchově a co s ním? | 1

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁVÁNÍ

Nicola Abrahamová Přehlížená mládež generace App: Obhajoba integrace digitálních technologií do procesuálního dramatu | 5

Pavel Vágai V boji proti předsudkům a strachu s Nicolou Abrahamovou | 12

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Provazník Procházka nevábnou krajinou českých časopisů pro děti a mládež | 17

Kristina Procházková Tři, dva, jedna, start – Raketa letí! | 21

Kristýna Plíhalová Čtyřlístek: tak trochu zvětralá kvalita | 23

Marta Žilková Dětské časopisy na Slovensku | 24

Michal Hvorecký Čtenář dětských časopisů | 30

Luděk Korbel-Lucie Šmejkalová-Klára Fidlerová-Kristýna Plíhalová-Michaela Lažanová

Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež | 31

DĚTSKÁ SCÉNA 51

Ota Hofman-Irena Konývková Útěk | 1

Irena Konývková Dramaturgicko-metodický pohled do zákulisí Útěku | 16

Ota Hofman Střepy | 20

Ota Hofman Lidé | 20