

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXXI \ ČÍSLO 91

3 \ 2020



Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově \ Dramatická výchova a výuka cizích jazyků \ Lekce nemusí být dokonalá, ale počítá – Jedna z možností, jak přemýšlet o lekcí dramatické výchovy \ Limity jsme my – inspirace pro ČR? \ Čeština pro cizince na jevišti \ Co je školní dramatizace aneb Co všechno se dá dělat s pohádkou \ A jako Antarktida

TD 3 \ 2020

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

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

Ročník XXXI (Divadelní výchova, roč. XLIII) \ Číslo 91 \ ISSN 1211-8001

Listopad 2020

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

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 st@delta.cz nebo sittova@nipo-mk.cz

URL www.delta.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

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

e-mail st@delta.cz nebo paterova@nipo-mk.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 29. prosince 2020

IDEOLOGICKÉ MYŠLENÍ VE VZTAHU K DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ



ONDŘEJ KOHOUT

koo@seznam.cz

Gymnázium Na vítězné pláni,
Praha 4; posluchač doktorského
programu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, Divadelní fakulta
AMU v Praze

ÚVOD

Je na místě ptát se po dosahu dramatické výchovy ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji, ale i k dalšímu formování jedince a jeho postojů. Jedinec je z psychologického hlediska formován jak vlastními psychofyzilogickými dispozicemi, tak i okolím. Do okolí však náleží nejen druzí lidé v rozměru rodiny, přátel, obyvatel jednoho města a občanů jednoho národa, určující je totiž struktura hodnot společnosti, která člověka formuje. V tomto ohledu je zásadní otázkou systém hodnot, který normativně a deskriptivně pojímá etika, ale i jejich „pořadač“ – ideologie. Právě souvztahem dramatické výchovy s ideologií se hodlám zabývat, a to na základě strukturovaného, potažmo procesualního dramatu a teorií, podle nichž jde o stěžejní formu dramatické výchovy práce.

Otázka, kterou si kladu, je, zda dramatická výchova může, jak říká David Davis, výrazným způsobem přispět k vyvrácení a narušení konceptů spojených s neoliberalní ideologií, a dokonce, zda je úkolem

dramatické výchovy boj proti jakékoli ideologii. Danou otázku můžeme ještě obměnit a ptát se, zda člověk může objektivně z nějaké ideologie vystoupit natolik, že, nezatížen jakoukoli ideologií, uzná, které ideologii je zapotřebí se postavit. Pokusím se ukázat, že D. Davis má tendenci vykládat ideologii, proti níž vystupuje, levicovou perspektivou, která je tak blízká s jistým stupněm naivity mnoha intelektuálům 20. a 21. století¹, a tak se pokusím nabídnout ideologií nezatížený výklad vztahu ideologie a dramatické výchovy.

JAK ROZUMĚT IDEOLOGII?

David Davis ve své knize *Imagining the Real* (2014) vystupuje kriticky vůči současnému neoliberalistickému smýšlení, které má dle jeho názoru zásadní vliv na vzdělávání, a ukazuje to na příkladu obecného směřování současného vzdělávacího systému v zaměření na uplatnění schopností na trhu práce, na větším propojení vzdělávacích institucí s firmami a důrazu na konkurenceschopnost Evropy v kontextu ekonomické krize. Vzdělání se tak stává nástrojem v rukou ideologie a neklade si otázky, které by mohly vést k postupné erozi neoliberalistického smýšlení. D. Davis ukazuje, jak finančnictví prostupuje i obory, které jsou pomáhající a ze své podstaty neziskové. Zdravotnictví, školství i kultura podléhají nátlaku peněz a nárokům na výkon generující zisk. Tento extrém je zřetelný především v anglosaském světě, kdy se studenti zadlužují na desítky let, aby si mohli dovolit studovat vysokou školu. Obdobný pohled na vzdělávání se však dostává i k nám. Studenti a jejich rodiče začínají přistupovat ke školství jako ke službě, kterou si platí a využívají ji jako klienti. D. Davis vidí jedinou cestu k záchraně vzdělání a společnosti v narušování ideologického vnímání předávaného společností. Je ovšem možné z ideologie vystoupit?

Výraz ideologie je zatěžkán různými konotacemi. Andrew Heywood (1994, s. 15) jako příklad uvádí marxistické vnímání ideologie jako nástroje k ovládnutí společnosti buržoazií. Z druhé strany zas liberální teoretici chápali ideologie jako uzavřené nepřátelské systémy a řadili mezi ně marxismus a nacismus (tamtéž). Nicméně je třeba uvažovat o termínu ideologie bez negativních konotací. Takové uvažování podporuje neutrální popis dle Martina Seligera, který chápe ideologii jako způsob vysvětlení fungování společnosti, který podává analýzu současného stavu společnosti a kroky, jež mají směřovat k dosažení změny (Heywood, 1994, s. 14). Ideologie je jednoduše popis a struktura našeho fungování ve společnosti a určitý světónázor aplikovaný na oblast politické reality. Především je nutné si uvědomit, jak silně na nás působí. Slavoj Žižek tvrdí, že člověk bude „svou“ ideologii bránit zuby nehty. A je otázkou, zda vůbec můžeme z ideologie vystoupit a získat odstup, který by nám umožnil jinou ideologii hodnotit objektivně. Pokud vezmeme v potaz hermeneutický výklad poznání, tak se vždy již nacházíme v nějakém předporozumění. Není možné získat odstup, který by nám zajistil naprostou nezaujatost. Je to však na obtíž?

FORMA A OBSAH JAKO VÝCHODISKO STAVBY LEKCE

Davisova kritika strukturování pomocí konvencí
David Davis vystupuje kriticky proti současnému směřování dramatické výchovy zaměřené na strukturování. Dramatická výchova se od dob Briana Wayne a Petera Sladea posunula od Stanislavského k Brechtovi. Strukturování dnes je silně ovlivněno epickým divadlem, jež poskytuje množství technik, které umožňují distancování a rámování příběhu. Diváci jsou v brechtovském divadle „vyvýšeni“. Stejně tak i v strukturovaném dramatu, které využívá konvencí

umožňujících odstup. B. Brecht chtěl, aby diváci nad divadlem přemýšleli. Ale to je podle D. Davise chyba, alespoň v úplném začátku. Podle D. Davise mají být jak divák, tak účastník zasaženi, má se jich představení i drama dotknout tak, aby bylo nabouráno jejich ideologické vnímání a sami objevili „slepu skvrnu“ ideologie. Nemáme přemýšlet racionálně, ale emočně.

Větev dramatické výchovy reprezentovaná Dorothy Heathcoteovou, a především Jonathanem Neelandsem je podle Davida Davise ukázkou distančního přístupu, který vycházejí z epického divadla využívá konvencí, a stává se tak formálním principem. Podle D. Davise však takový přístup nemůže narušit ideologické vnímání. Navíc J. Neelands nevede aktéry k poznání problematičnosti ideologie, neboť považuje za úkol pedagoga přenášet svou ideologii na účastníky dramatu.

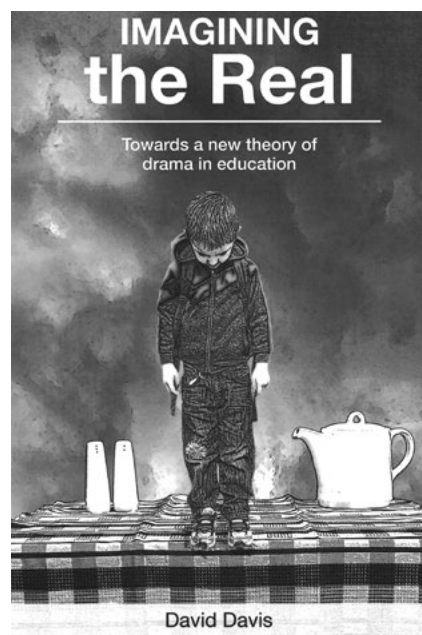
V druhém případě nemohu s Davidem Davisem souhlasit. Pedagog vždy již nějakým způsobem přenáší na subjekt pedagogického procesu, ať už záměrně, nebo implicitně hodnoty, které jsou formovány jeho ideologickým vnímáním. Stejně jako J. Neelands přenáší na účastníky hodnoty pomocí divadelních konvencí, směřuje účastníky k určitým hodnotám i D. Davis, který výstavbou dramatu prověřuje jednu ideologii z pozice své vlastní ideologie. D. Davis však oprávněně kritizuje, že J. Neelands vyzývá k tomu, aby se pedagog vyhýbal tématům, která mají kontroverzní nádech a mohla by urážet účastníky na základě pohlaví, společenského postavení, schopností, sexuality, etnika a věku (Neelands-Goode, 1990, s. 74). Podle D. Davise dochází ke zploštění: Jonathan Neelands podle něj „píše o tom, že je třeba, aby učitel dramatu byl cenzorem, který by neměl mít žádné obavy ohledně zákazu nebo zmatení předsudků a vlastností“ (Neelands, 1998). Sbohem nevinné Desdemoně zavražděné jejím černošským manželem a židovskému obchodníkovi poníženému soudem v Benátkách. Učitel dramatu by místo toho měl podle Neelandse prosazovat „hodnoty, jako tolerance, spravedlnost, soucit, úcta k druhým“, které „budou ovlivněny jeho vlastními morálními a politickými ideologiemi“. To je záležitost ideologie. O či toleranci, spravedlnosti, soucitu mluvíme: o spravedlnosti odsoudit mladého muže na 35 let vězení za odhalení toho, jak nás všechny stát špehuje?; o soucitu tolerovat žebrání na ulici?; a tak dále.“ (Davis, 2014, s. 37)

David Davis tvrdí, že se tak vyhýbáme zásadním otázkám, které jsou podstatně obsaženy ve zmíněných tématech. Položíme-li si je, může dojít k narušení ideologického vnímání. Můžeme zasáhnout účastníka dramatu. Tento bod považuji v hledání vztahu

dramatické výchovy a ideologií za zásadní a budu z něj vycházet ve vlastním návrhu.

Reformulace Neelandsova formálního přístupu v Davisových intencích

Jonathan Neelands zmiňuje témata, která mají potenciál restrukturalizovat ideologické vnímání účastníků dramatu, v příkladech v knize *Structuring Drama Work* (1990). Konvence podle J. Neelandse mají sloužit k „[...] zakoušení a překladu, zobrazení a přeměně osobních a společenských významů.“ (Neelands-Goode, 1990, s. 70) Učebním cílem mezi jinými je pak i náhled na divadlo jako „[...] prostředek k zpochybňování a změně



přístupu ke světu a k vyjádření světonázoru.“ (Neelands-Goode, 1990, s. 63)

Tyto obecné zásady vyzývají pedagoga k hledání „slepých míst“, která s sebou ideologické vidění nese. Jonathan Neelands ukazuje na příkladech jednotlivých technik mnoho takových uplatnění konvencí, které umožňují nahlédnout ideologické problémy dnešní společnosti. Vezměme si konkrétní ukázkou:

„Skupině pracující na tématu první světové války je ukázána fotografie velice mladého vojáka, který je v šoku po výbuchu dělostřeleckého granátu a hledí do prázdna. Skupina předvádí obrazy toho, co mohl voják v tuto chvíli ve svém nitru vidět – představy zákopů, smrti, rodiny čekající na zprávy. Skupina je postavena do role žurnalistů, kteří se z fronty vrátili s těmito ‚fotografiemi‘. Šéfredaktor si stěžuje na to, že fotografie nejsou dostatečně vlastenecké a že by ohrožovaly morálku národa. Jako součást dramatu následuje diskuse o roli tisku v průběhu války.“ (Neelands, 1995, s. 30)

Jde o konvenci, kterou J. Neelands označuje jako Reportáž a která zprostředkovává

v rámci dramatu informace o nějaké události. Hlavním ideologickým konfliktem je zde však otázka, zda by měli reportéři dodržovat novinářský kodex a sdělovat pravdivé neupravené informace dle nejlepšího svědomí, nebo poslechnout šéfredaktora, kterému jde o zisk celé redakce a vlastních novin. Problematické z hlediska ideologie by podle D. Davise nejspíš bylo, že studenti v rolích reportérů nezakoušejí rozpor ve vybrané části dramatu, který by odhalil slepé místo ideologie. Odpověď je logická a nezasahuje účastníky. Emoční odezvu může vzbudit fotka vojáka, ale odpověď je až plakátově jasná – nepodlehout šéfredaktorovu nátlaku. Posun k ideologické „slepe skvrně“ je však poměrně jednoduchý. Stačí dodat situaci kontext. Reportér by se chtěl šéfredaktorovi postavit, ale musí řešit tíživou rodinnou situaci. Na práci reportéra je finančně závislý.

S určitou mírou jednostrannosti a připravenosti odpovědi se setkáme u více technik. Ve stručnosti uvedu přehled situací, které k jednotlivým konvencím Jonathan Neelands nabízí:

- Studenti využívají masky, aby ukázali odosobněnost a mašinérii byrokratického systému v rolích úředníků (konvence Masky). (Neelands-Goode, 1990, s. 43)
- V projektu s tématem, jak působí vězení na ženy, chystají studenti slavnost pro ženu, která zabila muže, jenž ohrožoval její děti (konvence Obřady). (Neelands-Goode, 1990, s. 47)
- Dívka nakupující s kamarádem, který ukradne svetr, uteče a nechá ji v situaci, kdy ho má před policií krýt, nebo udat (konvence Okamžik pravdy). (Neelands-Goode, 1990, s. 52)
- Skupina řeší kolonizaci amerického Západu a vytlačování indiánských kmenů (konvence Tahle cesta, tamta cesta). (Neelands-Goode, 1990, s. 56)
- Skupina rozehraje několik situací, kdy různé osoby a sdělovací prostředky informují o nepokojích v dolech (konvence Tahle cesta, tamta cesta). (Neelands-Goode, 1990, s. 56)
- Afrokaribská dívka si má vybrat mezi bezpečnou cestou domů a cestou, na níž může potkat skupinku bílých chlapců, z nichž má strach (konvence Vnitřní hlasy). (Neelands-Goode, 1990, s. 58)

A dále uvádí i příklad konkrétní aplikace konvencí v rámci dramatu s ideologickým potenciálem:

- Tři noví pracovníci uprchlického tábora dostanou přiděl potravin a instrukci, že tábor je přeplněný a není možné přijmout více uprchlíků, aniž by to ohrozilo chod tábora. Jak se noví pracovníci zachovají, až přijde neočekávaná skupina uprchlíků? (Neelands-Goode, 1990, s. 77–78)

Některé z nabídnutých situací jsou podnětné vzhledem k ideologickému chápání společnosti bez potřeby úpravy. V případě vlivů vězení na ženy (viz b) je J. Neelands nejblíže tomu, co chápe D. Davis jako odhalení ideologické „slepé skvrny“. Tato situace totiž obsahuje spoustu otázek. Má člověk právo povýšit sám sebe nad zákon? Jaké procesy ve společnosti vytvářejí násilnické prostředí? Není třeba respektovat hodnoty, které zákon stanovuje? A proč vůbec někomu takovému připravovat uvítací slavnost?

Další nutí účastníky k jasné odpovědi. Situace z uprchlického tábora (g) účastníky v podstatě tlačí k rozdělení se o vlastní potraviny s přicházejícími uprchlíky. Nechává jim potraviny, o něž se mohou s druhými rozdělit. Ideologicky je však mnohem zajímavější, jak by s jejich rozhodnutím měl naložit koordinátor tábora, který nyní musí řešit narušení řádu, což může vést i k dalším příchozím uprchlíků a rozpadu funkčnosti tábora, ačkoli vnitřně může s jednáním nově příchozích souhlasit.

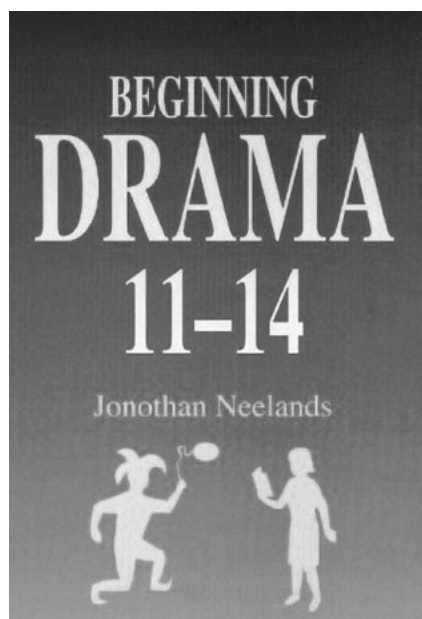
Jiné jsou však až banální a směřují k přímočarému porozumění událostem. Je to kupříkladu situace vycházející z odlišných pohledů bělochů a indiánů na kolonizaci Západu (d). Tady je úkolem konstatovat fakt, že běloši se zachovali zločinně vůči původnímu obyvatelstvu.

Tyto úvahy vedou k jednomu zásadnímu bodu, který David Davis konstatuje, a to že není možné stavět formu pouze na základě konvencí, ale vzhledem k příběhu, který dle jeho názoru má narušovat ideologické vnímání. Vycházím bodem tak pro něj není forma tvořená rozličnými konvencemi, nýbrž výstavba příběhu, která umožní poznávat sama sebe, formovat svůj vztah ke světu a volit, zda se světem souhlasit (Davis, 2014, s. 22–23). Teprve tehdy přichází na řadu vhodná forma, kterou by měl účastník skrze samotný proces poznat. Jde o základní cíl dramatické výchovy a procesuálního dramatu, které tak nadále tímto termínem budu odlišovat od strukturovaného dramatu, založeného na Neelandsových konvencích. David Davis rozšiřuje význam procesuálního dramatu z Boltonova hledání vztahu ke světu na hledání „slepé skvrny“ ideologie, což dle něj umožňuje zastavit krizi dramatické výchovy, ale i vzdělávacího systému a světa obecně.

Metaxis

Do rozporu se dostává obsahový a formální pohled na dramatickou výchovu. Strukturované drama formálně stanovuje, jaké konvence mohou být použity jako nástroj k poznávání na různých úrovních. David Davis i Gavin Bolton si za cíl kladou proměnu žáků

a studentů ve vztahu ke světu a společnosti, získání kritického názoru skrze přímou účast, a to formou tzv. metaxis. D. Davis považuje metaxis za zásadní moment v procesuálním dramatu. Jde o emoční pohroužení do situace. Zároveň je však odlišné od Sladeova předstírání, že se mi něco děje, a toho, že si nechám líbit, aby se mi něco dělo (Davis, 2014, s. 29). V ten moment se nacházím v situaci, v které bych běžně nebyl. Jednám, jak bych jednal já v daných podmínkách, a pozoruji své jednání. Dochází k emoční odezvě, kterou průběžně za sebe rozumově reflektuji. D. Davis v tomto ohledu navazuje nejen na G. Boltona, ale též na dramatika Edwarda Bonda, který je podle



jeho názoru představitelem post-brechtian-ského divadla, jež je novou cestou pro dramatickou výchovu.

Forma, jak ji nabízí svými konvencemi Jonathan Neelands, je dvojaká. J. Neelands uvádí u jednotlivých konvencí univerzální kulturní souvislosti, které vedou k sjednocení základu pro účastníky z různých prostředí. Navazuje tím na již zmíněné odmítání témat, která by mohla být pro někoho urážlivá. Snaží se odmítnout i formální diskriminaci a nabídnout všem stejný výchozí bod pro porozumění strukturovanému dramatu. Obsah se pro něj stává prázdným nástrojem a ve vztahu k ideologii dokonce může utvrzovat určitá zažitá klíse². Nieméně formy zobrazení a jejich kombinace mohou být silným podpůrným prostředkem pro příběh. Souhlasím s tím, že forma samotná není dostačující. Je potřeba sdělovat uměleckou formu skrze příběh, jak to prosazuje Gavin Bolton. Na druhou stranu umělecká forma může významově posunout příběh. Srovnání perspektivy různých kultur ukazuje nové roviny významu, s tím například pracují divadelně antropologické soubory, jako Odin Teatret.

V Neelandsově seznamu konvencí můžeme použít jako příklad Montáž (Neelands-Goode, 1990, s. 35), která umožňuje vedle sebe postavit dvě situace, jejichž srovnáním nabídneme neslučitelnost dvou pohledů.

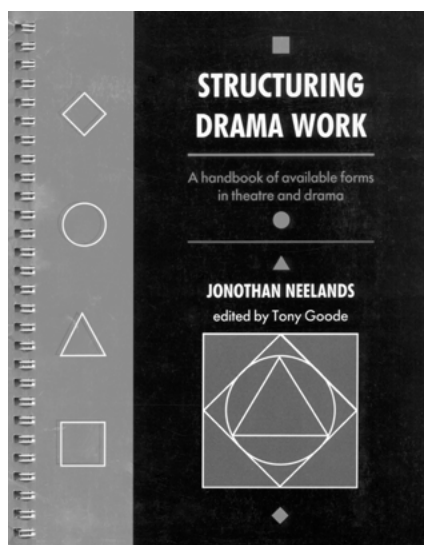
VZDĚLÁVACÍ CÍLE JAKO KRITÉRIUM PRO HODNOCENÍ IDEOLOGII

Na pozadí srovnání Neelandsova a Daviso-va přístupu bych nyní rád přešel ke své reflexi. Dramatická výchova pracuje s řešením fiktivních situací a jedním z cílů je podle Gavina Boltona i porozumění světu a tomu, kdy se mu (ne)přizpůsobit, což úzce souvisí s kritickým myšlením a různými úrovněmi učení se, jak jsou stanoveny Bloomovou taxonomií. Benjamin Bloom rozlišuje tři základní sféry úkolů ve vzdělávání. Jeho klasifikace obsahuje kognitivní, afektivní a psychomotorickou doménu. Je podstatné zmínit, že dramatická výchova rozvíjí schopnosti a dovednosti ve všech třech oblastech (Petty, 2008, s. 303), avšak zásadní pro vztah k ideologii se mi jeví především kognitivní doména. Ukazuje různé úrovně dovedností a schopností, které pomocí učebních úkolů stimulujeme a rozvíjíme. Je smutnou realitou dnešního školství, že pro mnoho učitelů i studentů je dostačující základní úroveň, zaměřená na znalosti. Dramatická výchova však pracuje napříč všemi úrovněmi kognitivní domény a propojuje je s afektivní i psychomotorickou složkou osobnosti. Umožňuje však při řešení fiktivních situací rozvíjet kritické myšlení, které souvisí s hodnocením a syntézou³.

Není nutné k této úrovni vždy dospět. Řešení fiktivní situace může směřovat k náciku určitého chování nebo k porozumění a aplikaci nově získaných znalostí, což by odpovídalo prvním třem úrovním kognitivní domény Bloomovy taxonomie. Mnoho konvencí, které uvádí Jonathan Neelands, podle mého názoru svými učebními cíli dosahuje nižších úrovní. Jde o odhalení určitých stanovisek a hodnocení zde nevyhází z duality pro a proti, v nichž mohou studenti zaujmout nezávislou hodnotící pozici. Směřují k porozumění určitému stanovisku, které je však předem dáno. Vezmeme-li si jako příklad výše uvedenou konvenci zaměřenou na kolonizaci Západu (d), pak jde o velmi vysokou úroveň učení, jejíž cíle lze zahrnout pod analýzu. Koordinací různých schopností a dovedností dokáží studenti shrnout problematické body kolonizace Západu, na základě příběhu a postoje Yellow Wolfa, indiánského válečníka, vysvětlí důvody, které vedly ke

kolonizaci Západu a konfliktům s původním obyvatelstvem. Navíc budou schopni podle daných kritérií zhodnotit danou problematiku a zaujmout k ní postoj, což jsou cíle, které lze zahrnout pod hodnocení⁴.

Pokud se však podíváme do Bloomovy taxonomie, tak v případě hodnocení je zmíněno i uvedení argumentů pro a proti (Petty, 2008, s. 304), což směřuje ke kritickému myšlení, jehož prostřednictvím by studenti měli být schopni nezávisle hledat správnost a nesprávnost dané situace. Ve vztahu k ideologii je podstatné, aby byla možná i tato vysoká úroveň myšlení. Navážeme-li na upravenou Bloomovu taxonomii, pak je



možné následně vytvářet hypotézy a navrhovat řešení.

Vztah k ideologii je tak možné zaujmout z pozice vzdělávání, kdy by proces učení měl mít možnost rozvíjet studenty na nejvyšší úrovni. Pokud je kritické myšlení potlačováno a nemáme možnost klást otázky, které mohou být pro ideologický systém znejišťující, nalézáme i pozici umožňující posouzení a případné odmítnutí takového ideologického systému. Zde se vracím k zásadní kritice Jonothana Neelandsa. Pokud jsou některá témata vyčleněna z diskurzu, pak jde o cenzuru danou ideologií, jelikož není umožněno tážení. Nakolik je Davisova pozice sama o sobě ideologická, můžeme na ní kladně hodnotit jeho snahu o rozvoj kritického myšlení skrze znejištění pevných hranic. David Davis hledá „slepé místo“ ideologie a společnosti obecně. Z navrženého hlediska však nemusíme porovnávat jednotlivé ideologie. Nalezli jsme hodnotící hledisko z pozice samotného vzdělávání.

ZÁVĚR

Analýzou dvou pojetí vztahu dramatické výchovy a ideologie jsem se pokusil nalézt hledisko, které by samo o sobě nebylo ideologicky zatíženo. Jonathan Neelands ukazuje mnoho konvencí a zastává pozici, která je ideologická v tom smyslu, že vylučuje určitá témata jako nevhodná. Jeho snaha o tolerantnost přechází v přílišnou korektnost, která vylučuje otázky týkající se znevýhodnění na základě věku, rasy, pohlaví, sexuality, společenské pozice a schopností. Nelze než souhlasit, že z pohledu ideologie je pak těžké hledat „slepu skvrnu“ dnešní společnosti. Ačkoli se David Davis snaží postavit mimo ideologii, sám vychází z ideologických předpokladů, které ovšem nabízejí odpověď formulovanou v závěrečné části, kdy pedagog nemůže soudit ideologii na základě ideologických kritérií, ale pouze na základě omezení a možností, které ve vzdělávání daná ideologie poskytuje. Vzdělávání potřebuje intelektuální svobodu, která umožní zastávat a revidovat opačná stanoviska a podle toho mít možnost ve výběru metod. Východím bodem nemohou být předem stanovené konvence. Pokud nám ideologie neumožní kriticky myslet, je na čase začít se bouřit.

POZNÁMKY

- 1 Najít mezi současnými filozofy pravice orientovaného myslitele je jako hledat jehlu v kupce sena. V současnosti je pak důležité ptát se ve vztahu k zemím třetího světa, uprchlické krizi, klimatickým změnám a zvěšujícímu se rozdílu mezi bohatými a chudými, zda je moderní liberální smýšlení tou správnou cestou. Není tedy divu, že na oblibě získává neomarxistické myšlení kritizující meritokratické paradigma současného západního světa.
- 2 Jonathan Neelands v některých případech zplošťuje konvence jako například u Divadla fóra (Neelands-Goode, 1990, s. 37) nebo u Hlasů v hlavě (Neelands-Goode, 1990, s. 58), tedy u konvencí, které vycházejí z divadla utlačovaných Augusta Boala. Na základě dílny s Lenkou Remsovou Polánkovou bych řekl, že správně pojaté divadlo fórum umožňuje právě nahlédnutí ideologické „slepé skvrny“. Divadlo fórum, jak jej prezentuje J. Neelands, je prázdným nástrojem, který může směřovat k plakátové poučnosti, což je dobré brát v potaz při tvorbě inscenací pro děti a studenty se zaměřením na prevenci, které je inspirované divadlem fórem.

- 3 Pracuji zde s původní Bloomovou taxonomií, nikoli s revidovanou, v níž je hodnocení na nejvyšším bodě pyramidy nahrazeno reformulovanou syntézou, která je nově pojmenována jako „tvoření“.
- 4 „Zhodnotit dle daných kritérií“ je formulace převzatá z upravené Bloomovy taxonomie. Taková definice hodnocení je velmi zúžená, proto se držím původní verze, která umožňuje zaujmout vlastní postoj toho, kdo hodnotí. V upravené verzi jde především o zhodnocení, které budeme moci označit za správné. Je určeno, jak mají být hodnoty přidělovány.

POUŽITÁ LITERATURA

- DAVIS, David. *Imagining the Real: Towards a new theory of drama in education*. London: A Trentham Book/Institute of Education Press, 2014. 184 s. ISBN 978-1-85856-513-2.
- HEYWOOD, Andrew. *Politické ideologie*. Přel. Vladimír DRÁBEK. Praha: Victoria Publishing, 1994. 296 s. Přel. z: Political ideologies. ISBN 80-85865-10-6.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, r. LIV, č. 3, s. 274–283. ISSN 2336-2189.
- NEELANDS, Jonathan. *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers, 1998. 102 s. ISBN 978-1-85346-528-4.
- NEELANDS, Jonathan. Strukturování dramatické práce. Přel. Radim SVOBODA. *Deník Dětské scény '95*. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1–9. Přel. z: Structuring Drama Work.
- NEELANDS, Jonathan; GOODE, Tony. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge (GB): Cambridge University Press, 1990. 84 s. ISBN 0-521-37635-1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Přel. Štěpán KOVAŘÍK. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. Přel. z: Teaching Today: A Practical Guide. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

KOLIK JAZYKŮ UMÍŠ...



EVA MACHKOVÁ

evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta Akademie
múzických umění v Praze

Když jsem před časem začínala shromažďovat informace o tom, jakým způsobem, kde a nakolik se dramatické metody využívají ve výuce, ať již školní, nebo mimoškolní, narazila jsem na problém cizích jazyků. Zatímco ve všech typech výukových programů nesporně vede dějepis a v tematice středověků a holocaustu, na jazyky jsem narazila málokdy. Jeden z důvodů nepoměru je ten, že jazyková výuka se dost dobře nedá dělat jako nabídka školám, kdežto téma Multikulturní Praha v době Karla IV. ano, neboť je proveditelná a školami vítaná. Udělat jednorázový projekt výuky jazyků nemá smysl. Ostatně hlavním zdrojem poznatků o využívání dramatických metod ve vyučování nejsou běžné hodiny toho či onoho předmětu, jelikož učitel si z nich detailní záznam nedělá, protože nemusí. Kdežto student záznam projektu, který vedl nebo kterého se účastnil s kolegy, se všemi náležitostmi udělat musí. A tak většina toho, co bylo v této oblasti zveřejněno, pochází z archivu katedry výchovné dramatiky na DAMU v Praze. A tam jsem vedle množství nejrozličnějších témat našla jen tři práce týkající se výuky cizích jazyků. Dvě práce bakalářské – *Výuka francouzštiny jako cizího jazyka prostřednictvím dramatické výchovy* Karolíny Stehlíkové Stellové (2015) a *Martina Šípa Výuka angličtiny dramatickými metodami* (2017) – a jeden samostatný tvůrčí projekt, který je součástí magisterské státní zkoušky – *Práce kroužku ruštiny na základní škole* Kateřiny Dudové. To opravdu není mnoho.

Problém vězel v tom, že když se připravoval projekt *Dramatické metody ve vyučování*, našla jsem jen dva absolventy KVD,

o nichž jsem věděla, že angličtinu učí – Martina Šípa a Soňu Demjanovičovou –, kteří se mohli a chtěli ujmout vytvoření „laboratorního“ projektu nebo lekcí v angličtině. Ale v březnu 2020 byly uzavřeny školy právě v době, kdy byl projekt v plném proudu. Soňa měla víc štěstí. Práci s předškoláky se jí podařilo realizovat a zapsat před uzavřením škol a po uvolnění se jí začaly scházet v její soukromé jazykové škole sice jen menší skupinky žáků, ale fungující, a tak mohla dokončit i tři další věkové skupiny. Martini se to nepovedlo.

A tak jsem začala hledat učitele nebo skupiny učitelů, kteří dramatické metody užívají, poptávala jsem se a dozvíдалa jsem se o jedincích ochotných a schopných tak či onak přispět. Ale je to opravdu relevantní obraz stavu na našich školách? Vedle těch několika osob musí být někde i další. Jedna vlaštovka jaro nedělá, ale někde nad Českem určitě létá mnoho vlaštovek, které kdyby se usadily na jednom telegrafním drátě a vzájemně si to pověděly..., to už by jaro bylo.

A tak tento článek s několika ukázkami zatím shromážděného materiálu berte jako výzvu, pište redakci, nebo si na webu *Škola dramatickou hrou* najděte můj e-mail, pokud ho už dávno nemáte.

Co tedy tvoří ve výsledku přehled o dramatických metodách ve výuce jazyků, které budou součástí webu a časem snad i knižní publikace o tomto tématu?

Podařilo se mi získat více či méně rozsáhlé informace z oblasti všech čtyř hlavních světových jazyků, které se v našich školách vyskytují, a když ne v běžných ZŠ a SŠ, tak určitě v těch, které mají rozšířenou jazykovou výuku. Mám na mysli:

~ Angličtinu jako jazyk dnes nejdůležitější a nejrozšířenější, prakticky oficiální jazyk Evropy.

~ Němčinu, která je stále důležitá jako řeč našich nejbližších sousedů, zemí, kam se jezdí na lyže, na nákupy a která má zvlášť důležité místo v oblastech, z nichž se jezdí přes hranici do práce.

~ Francouzštinu, která sice už nemá svůj někdejší statut hlavního jazyka diplomacie, ale stále je nositelem významné evropské kultury.

~ Ruštinu, která před třiceti lety ztratila u nás svoje výsadní postavení, ale zůstává důležitým jazykem. (Mimořadně: někdy v době normalizace jsem kupovala v Sovětské

knize učebnici ruštiny na základě angličtiny pro jednoho emigranta – v Kanadě si vybral anglofonní oblast, protože angličtinu miloval, ale živil se tam výukou ruštiny, protože jeho znalosti ze zdejší školy tam znamenaly, že je expert, a oni ruštinu potřebovali. Mysleme na to, že jazyk za nic nemůže.)

Na začátku celého bloku na webu *Škola dramatickou hrou* je němčinářka Dana Hlavatá, dnes už v důchodu. Začínala na základní škole, kde v kontaktu s menšími dětmi používala loutku jako partnera, který neumí česky, a také písničky. Obojí je použitelné jako začátek všeho dalšího (jak tomu bylo i u ní) nebo jako jedna ze součástí aktivní práce s jazykem. Ovšem Dana Hlavatá u toho nezůstala a dostala se k velmi náročné práci na gymnáziu v Ústí nad Labem, kde byla výuka rozšířena o němčinu, včetně možnosti v septimě skládat mezinárodní zkoušky. Škola se zúčastňovala německého projektu Jugend debattiert international. Je to systém simulačních her – diskusí dvou skupin na nějaké problémové téma, v nichž jedna skupina má vždy za úkol hovořit pro, druhá proti, a to na témata ekonomická, politická, ekologická a podobně.

Myslím, že je to nejvyšší, nebo aspoň jedna z nejvyšších úrovní osvojování cizího jazyka. Děje se tak v situaci, kdy je nutné znát a vědět, reagovat bez listování ve slovnících a gramatických příručkách a kde je potřeba přesvědčit protivníka k vyjádření co nejpřesnějšímu a nejkomplexnějšímu. Navíc ústecké gymnázium má společné akce s gymnáziem v Severním Porýní-Vestfálsku, kam studenti zajíždějí a společně s německými studenty vytvářejí časopis – že musí mluvit v reálné situaci je nasnadě.

Jaroslava Davidová, která učí angličtinu za ZŠ v Praze 4 s rozšířenou výukou jazyků, končila v roce 2007 studium na Pedagogické fakultě UK bakalářskou prací na téma *Využití prvků dramatické výchovy při výuce anglického jazyka v 5. třídách ZŠ*. Vycházela z *Rozvoje osobnosti dramatickou hrou* Briana Wayne a přebírala značnou část jeho her, pokud jde o jejich strukturu i náměty. Her a cvičení z B. Wayne i odjinud, z různých zásobníků, vyšla řada – jsou dobrou cestou ve výuce, která je limitovaná pětácti minutami vyučovací hodiny. Snadno se nastolí a snadno se s nimi dá včas skončit

a lze se k nim vracet během celého školního roku, kdy děti už dobře znají pravidla. Mnoho her a cvičení vhodných pro práci s jazykem se najde v Dismanově *Receptáři dramatické výchovy*, protože jeho práce byla určena pro rozhlas. Ale řadu cvičení najdete i v dalších zásobnicích: hodí se různé typy vyprávění, včetně řetězového, kdy žáci na sebe navazují, rozhovory běžné i obohacené o nějakou překážku nebo náhlou změnu situace, improvizace situací na místě, kde se schází mnoho různých lidí (letiště, nádraží, tržiště, obchodní středisko...), Kimovy hry – vyjmenování předmětů, které byly exponovány jen malou chvíli, hry na smyslové vnímání – hmat, sluch a čich, kdy hráči mají pojmenovat předmět, který nevidí, popisy prostředí, lidí, ale také hry s říkadly, na nichž si hráči osvojují rytmus jazyka.

Bakalářská práce **Martina Šípa**, založená na osmi lekcích podle do angličtiny přeložené pohádky O dvanácti měsíčkách, už byla publikována. Proto jsem z ní vyňala některé pasáže a okomentovala je z hlediska použitých metod. Protože, marná sláva, ve výuce jazyků je zapotřebí namemorovat slovíčka a pochopit a zapamatovat si gramatiku. Proto je třeba dramatické metody kombinovat s jinými, s didaktickými hrami, s prací s textem, s frontálním výkladem gramatiky, s pamětním učením. Nebát se opustit půdu dramatiky a mít na zřeteli hlavně cíle dané učební látkou, přičemž dojde i na cíle dramatické, osobnostní a sociální, ale ty poznatkové, výukové zde mají prioritu. Pokud jde o metody, Marin Šíp využil řadu technik z dramatické výchovy: učitel v roli, zahajování hodiny tematizovanou honičkou nebo asocičním kruhem, živé obrazy ve dvojicích i ve větších skupinách, dialogy o čtyřech replikách, putování fiktivním lesem na hudbu, hromadné improvizace, etudy. Ale zařadil také vysvětlení gramatiky, činnosti ryze rozumové, jako je sestavení rozstříhané věty, opakování slovíček i brainstorming, který má dramatická výchova společný s kritickým myšlením. A samozřejmě i kreslení a práci s hudbou, včetně Orffových nástrojů. Metody se střídají podle cílů lekce, někdy převažuje ten typ, jindy jiný nebo se střídají pravidelně.

Z práce **Kateřiny Dudové** jsou zařazeny pasáže o tom, jak vybírala a dětem prezentovala vybranou předlohu – Krapivinovu knížku *Děti modrého plameňáka*, která vyšla i česky (ale pouze časopisecky v čtrnáctideníku *Ohníček* v letech 1982–1983, roč. 23). Rozborem prokázala, že je tato knížka nejen vhodnou látkou pro výuku ruštiny díky svému jazyku a jeho srozumitelnosti a současně bohatosti, ale že obsahuje i hodnoty směřující k výchově osobnostní a sociální tématem protikladu svobody a útisku.

Karolína Stehlíková-Stellová vybrala pro výuku franštiny na gymnáziu dobrodružně fantastickou pověst z Paříže. Zaměřila se přitom také na pařížské realie, jichž pověst nabízel poměrně dost, a proto využila i práci s mapou. Píše o tom, čím dramatická výchova výuku jazyků obohacuje, ale také kde jsou její meze a čeho schopna není – to je velmi důležité hledisko, protože nadšenci pro dramaturgii mívají někdy tendenci považovat ji za všelék. Další téma Karolíny Stehlíkové je popis gramatických jevů a slovní zásoby, které látka šla vstříc.

Všichni tři v osmidílných projektech (rozsah je pro bakalářské práce a závěrečné projekty takto zadán) použili řadu technik, které jsme převzali od Angličanů a ti je konstruovali tak, aby je bez problémů zvládali všichni žáci. Patří mezi ně hra v roli a učitel v roli, narativní pantomima, psaní dopisů nebo vzkazy postavě, živé obrazy, uličky či aleje a škály, postava na zdi, simulační hra a samozřejmě pravidelné reflexe. Velmi dobře by se v jazykové výuce dalo využít také titulování živých obrazů, rozhlasová hra nebo magazín, dabing, horká židle, jinak řečeno plášť experta, interview a tisková konference, dopisy, inzerát, leták nebo plakát.

Také **Bára Dočkalová**, která učí na katedře anglistiky Pedagogické fakulty UK, pracuje s příběhem, ale pro lekce angličtiny si ho píše sama. Dbá ovšem na to, aby nebyl účelový, jak tomu často bývá v učebnicích, ale aby to byla plnohodnotná literární práce, s těžištěm v příběhu, který navíc obsahuje i gramatiku a potřebnou slovní zásobu. Jedním ze základních problémů výuky jazyků je potřeba, aby se žák naučil opravdu mluvit, a to v přirozených situacích, jaké se objevují v životě, a aby ty situace byly dost bohaté, a nejen „poučné“. V minulosti byla Bára Dočkalová také pořadatelkou přehlídek inscenací hraných v cizím jazyce v rámci jeho výuky. Organizace přehlídky je hodně náročný úkol, a tak došlo jen na tři ročníky. Zůstává ovšem problém, zda práce, kterou je nutné vynaložit na vznik inscenace, přesahující dost výrazně jazykovou výuku, je tak velkým přínosem pro osvojení jazyka, aby byl adekvátní náročnosti práce na inscenaci. Je to ovšem lákadlo, neboť divadlo je „had z ráje“, a proto to lidé rádi obětují.

Zajímavý je také přínos a pohled angličtinářů z *Gymnázia a střední pedagogické školy v Časlavi*. Od ostatních autorů se liší tím, že se k aplikaci dramatických metod na jazyk nedostali přes poznávání a studium dramatické výchovy, ale našli si dramatické metody v anglické metodické literatuře. To nejdůležitější, co vybrali, jsou různé varianty etud, tj. situací, v nichž cizinec používá jazyk, např. objednávaní jídla v restauraci a rozhovor s číšníkem.

V některých případech si studenti napřed napsali scénář etudy, hra v roli tedy byla spojena i s písemným projevem.

Ale použili i metodu, která je vhodná pro gymnázium – četbu dramatických textů Williama Shakespeara a Arthura Millera. A na první pohled je zvláštní, že zařazují i pantomimu, ale je to pantomima narativní, učitel vypráví anglicky, žáci podle vyprávění jednají, což znamená, že rozumějí. A to je u angličtiny jeden z největších orůžků: zažila jsem situaci, kdy jsem během přehlídky bydla v rodině a hostitel, který vystudoval na Oxfordu, mi tlumočil, co říká jeho žena hovorovou angličtinou.

Z plánovaných projektů se podařilo navzdory podmínkám jara 2020 realizovat i plánované lekce **Soni Demjanovičové**. Ještě před uzavřením škol realizovala a zapsala lekci s předškolními dětmi. Použila v ní zvířecí pohádku a písničky, důraz kladla na rozšíření slovní zásoby. Úvodní informace a čtení příběhu bylo v češtině, ale pak už s dětmi mluvila jen anglicky. V době, kdy se uvolňovala koronavirová situace, začaly do její jazykové školy chodit skupinky dětí, menší než bylo obvyklé, ale natolik velké, že bylo možno lekce realizovat. Se skupinou mladšího školního věku použila příběh o tygrovi, který přišel na čaj. V předchozí lekci probrala s dětmi slovní zásobu týkající se nábytku a jídla, takže tygrova návštěva byla dostatečně zásobena lexikálně.

Skupina středoškoláků, studentů z gymnázia, pracovala na základě písňového textu Raye Charlese, vymýšlela příběh a ten pak studenti prezentovali v živých obrazech.

Blok práce Soni Demjanovičové uzavírá její popis práce na inscenaci *Tři prasátek* se skupinou pěti- až osmiletých dětí. Zachytila jednotlivé fáze práce na inscenaci i její zveřejnění, ale v následujícím roce, když se pokoušela postup opakovat s jinou předlohou, narazila na nezáměr dětí veřejně vystupovat.

Na tomto celku je zajímavý zejména vývoj výběru látek podle věku a ovšem i podle jazykové připravenosti žáků. Ne zrovna potěšitelný je fakt, že i když soukromá jazyková škola má výhodu, že není vázána úředními dokumenty a pravidly, její nevýhoda spočívá v nezávislosti této výuky a v nezáměru rodičů o to, jak si jejich děti vedou. Snad to mnozí považují za luxusnější „dětský koutek“, kam lze děti odložit.

Základní problém výuky jazyků v našich podmínkách je, že se teprve učíme tomu, co už dávno dobře vědí národy, jako Holanďané nebo Švédové, že totiž nejlépe se jazyk naučí jeho užíváním v prostředí, kde se nelze dorozumět jinak než oním cizím jazykem – prostě musíte a dokážete to. Dramatické

metody ale tuto možnost skoro dohánějí a za snadnějších i finančně dostupnějších podmínek. Proto vytvářet situace a mluvit v nich cizím jazykem je, myslím, nezbytné. Hlavně žák potřebuje získat jistotu a odvahu opravdu mluvit – a to není snadná věc. Jeden z mých zážitků je někdejší letní pobyt v Berlíně, východním ovšem, bylo to v 70. letech. Vyjela jsem s kamarádkou Janou. Já za války chodila do měšťanky, kde jsme sice měli sedm hodin němčiny týdně, ale český učitel nijak zvlášť netrval na tom, abychom

prospívali, a my jsme v té době moc prospívat v tomto jazyce nechtěli. Kdežto Jana chodila za protektorátu do gymnázia, kde se tehdy nejen vyučoval předmět němčina, ale také se německy učil dějepis a matematika. Měla jsem pocit, že jedu s tlumočnicí, ale chyba lávky, všechny objednávky jídla v restauraci, kupování jízdenek a vstupenek, to vše bylo na mně, a Jana mi za zády špitala nápovědu. Je třeba mít odvahu, či dokonce tu drzost, kterou jsem v německy mluvících zemích měla já. Stačí si uvědomit, že

lidé v zemích, kde se mluví světovými jazyky, bývají zvyklí na chyby cizinců a mnozí dokážou přijatelným a taktickým způsobem opravit chyby, a navíc člověka donutí mluvením řešit situace.

A tak, milé vlaštovky, sleťte se, shromážďujte svoje zkušenosti a zveřejněte je, aby nastalo to pravé jaro našich znalostí cizích jazyků.

DANA HLAVATÁ: ZKUŠENOSTI Z VÝUKY NĚMČINY NA GYMNÁZIU

Až do roku 1994 jsem učila na Základní škole Kamenný Vrch v Ústí nad Labem. Byla to běžná základní škola, nebyla zde rozšířená výuka jazyků. V roce 1990 se zvýšil zájem o západní jazyky, proto jsem začala na přání rodičů učit zájemce již od první třídy. Byl to kroužek, který probíhal v odpoledních hodinách. Ve třetí třídě pak byla němčina coby nepovinný předmět zařazena do rozvrhu. Ale až od páté třídy probíhala výuka pro všechny žáky. Třídy se tehdy nepůlily, ale měli jsme pět hodin týdně. Učila jsem žáky od první do čtvrté třídy a začala jsem využívat některé metody dramatické výchovy při práci s nejmenšími dětmi. Zde jsem uplatňovala například práci s loutkou či loutkami. Žáci se naučili nebát se komunikovat v cizím jazyce. Byli ochotni ptát se loutky na to, co je zajímalo, a také vést rozhovory místo loutek. Loutka pochopitelně neuměla česky. Rovněž jsme se učili prostřednictvím písniček spojených s pohybem. Žáci si fixovali slovíčka ve spojení s pohybem. Velmi se mi tato metoda osvědčovala při práci s dyslektiky a dysgrafií. Pracovala jsem většinou bez učebnice, jen za pomoci obrázků a nejrozumnějších dětských hraček (pokladnička, různé druhy potravin, narozeninový dort, míč, autíčko, panenka...).

Také jsem učila žáky na 2. stupni ZŠ (tehdy od 5. do 8. třídy). Zde jsem využívala dramatizace jednoduchých textů a německých pohádek. Snažila jsem se, aby žáci sami tvořili věty, které jsem jim popravila, a oni se naučili i celé gramatické konstrukce právě díky pohádkám, které jsme také hráli před publikem. Dodnes vzpomínám na pohádku Schneewitchen, v níž se naučili používat perfektum nepravdivých sloves. Každý rok jsem pořádala den s německou pohádkou, během něhož

měli všichni žáci možnost předvést svým rodičům, sourozencům a dalším příbuzným, co se naučili. Obrovsky je to motivovalo. Jednou jsem jim vyjednala účinkování v Činoherním studiu. Před vystoupením profesionálů zahráli pohádku a herci ocenili především jejich výslovnost, ale i nasazení, s nímž hráli.

Od roku 1994 do roku 2015 jsem učila na Gymnáziu dr. Václava Smejkal na Severní terase v Ústí nad Labem. Toto gymnázium bylo jedním z vybraných gymnázií, kde se žáci od roku 1994 připravovali na Německý jazykový diplom II. stupně, což byla zkouška s mezinárodní platností na úrovni C1. Proto měli od primy pět hodin německého jazyka týdně, od kvarty dokonce šest hodin. V septimě potom skládali tuto obtížnou zkoušku. Písemnou část jsme posílali do Německa a ústní část probíhala pod dohledem německých učitelů (někdy úředníků). Je třeba říct, že jsme si vedli velice dobře, naši žáci měli stoprocentní úspěšnost. Později se snížila úroveň na B2/C1, snížila se ovšem i hodinová dotace, takže se občas stalo, že někteří žáci zkoušku neudělali. Ovšem úspěšnost se stále pohybuje kolem devadesáti procent.

Zde jsem využívala didaktické hry pro nácvik gramatiky, besedy v kruhu, při nichž jsme se navzájem ptali a odpovídali si nebo se vyjadřovali k určitému tématu.

Postupně jsem žáky připravovala na soutěž v německém jazyce Jugend debattiert international. Studenti vyšších ročníků si sami volili témata, o kterých chtěli diskutovat, např.: Měly by se v českých školách nosit uniformy? Mělo by se zrušit známkování? Až po složitá témata s ekologickým, ekonomickým či politickým zaměřením. Debaty se účastnili vždy čtyři žáci, dva zastávali názor pro, dva

proti. Museli se na dané téma připravit, vyhledat si informace na internetu, připravit si argumenty pro, ale i proti. Měli přesně vymezený čas, po který měli hovořit, kdy mohli klást otázky protistraně, a měli přesně vymezený čas na závěrečné shrnutí. Nesměli být na sebe hrubí, museli se vyjadřovat k věci, měli se naučit respektovat protivníka, ale zároveň obhajovat svůj názor. Všichni se vystřídali jak v roli debatérů, tak v roli hodnotitelů. Pak jsme vybrali dva nejlepší debatéry do školního kola, pak následovalo kolo krajské, pak národní semifinále. Nešlo jen o dokonalé vyjadřování v cizím jazyce, ale i schopnost přemýšlet, argumentovat, civilizovaně vystupovat na veřejnosti. Naše škola se většinou dostala jen do krajského kola, kde jsme se střetli se studenty z Gymnázia F. X. Šaldy v Liberci, což bylo německé gymnázium, takže slovní zásoba i jazyková pohotovost libereckých studentů byla mnohem lepší než u nás, neboť na vyšším stupni měli většinu předmětů v němčině. Vždy jsem žákům vysvětlila, že není důležité vyhrát, ale vyzkoušet si dovednosti.

Další velkou motivací byly naše výjezdy do SRN. Společně se studenty z Gymnázia F. Schillera v Pirně jsme jezdili do Bad Oyenhausenu v Severním Porýní-Vestfálsku. Tam se studenti nejprve seznámili prostřednictvím her (například měli sestavit létající stroj z vlastních těl), pak se rozdělili do smíšených skupin, které dostaly nejrozumnější úkoly, a společně během pěti dnů vytvořili časopis. V něm se objevovaly nejrozumnější články a výsledky ankety, např.: Co si myslíte o vstupu ČR do EU? Co si myslíte o Benešových dekretech? Měli Češi právo vyhánět Němce ze Sudet? Ale také tam byly kvízy, křížovky, básničky a jiné zajímavosti. Studenti pracovali na časopisu

i ve svém volnu. Chodili také společně do bazénu, jezdili na výlety a měli možnost se navzájem trochu poznat. Učitelé zde fungovali jako poradci a konzultanti, případně pomohli s korekturou textu.

Vzhledem k tomu, že žáci měli na gymnáziu němčinu denně, jsem si mohla dovést do běžné výuky zařadit miniprojekty. Žáků bylo maximálně 15 ve skupině, takže nebyl problém rozdělit je do menších skupin po třech nebo po čtyřech. Žáci byli vždy předem seznámeni s tím, co je jejich úkolem, sami se rozdělili do skupin a určili si úkoly. Já jsem vždy vybrala jedince, který za skupinu odpovídal a který měl právo přidělit jednotlivcům práci, pokud se nedohodli sami. Vždy jsem hodnotila práci celé skupiny, ale body přidělovaly i ostatní skupiny. Já jsem hodnotila jako poslední. Bodování muselo být zdůvodněné a museli se ho účastnit všichni členové skupiny. Hodnotili jsme obsah – zda se mluví drží tématu, způsob vyjadřování, plynulost, srozumitelnost, zajímavost – různé úhly pohledu. Skupina byla ohodnocena jako celek a všichni členové dostali stejnou známku. Cílem bylo, aby si navzájem radili, pomáhali si a naučili se spolupracovat a nesli odpovědnost za týmovou práci. Věděli, co se bude hodnotit.

Pokud žáci připravovali rozhlasovou reportáž, tak samozřejmě měli role: reportér, náhodní chodci, odborník na danou problematiku, žena z lidu, student, politik... Tyto role si žáci sami volili tak, aby reportáž byla nejen obsahově zajímavá, ale i zábavná. Podobným způsobem jsme dělali třeba televizní diskuse na určité téma (kriminální mládež, užívání drog, nehodovost na silnicích, životní prostředí, počítače versus četba knih...). Téma jsem většinou volila tak, aby odpovídalo slovní

zásobě a tématu, o kterém jsme hovořili společně.

Miniprojektu jsem většinou věnovala tři hodiny. Jedna hodina byla na přípravu (zadání úkolu, požadavky, pomůcky, rozdělení úkolů). Další hodinu jsme věnovali realizaci a třetí hodinu rozboru a hodnocení práce. Miniprojekty byly pro mne kontrolou zvládnutí určitých slovních obrátů, gramatiky, ale i kritického myšlení. Myslím, že i studenti měli tyto miniprojekty rádi, protože mohli být kreativní, mohli uplatnit své názory, mohli se předvést v nějaké roli, mohli karikovat a kritizovat. Nešlo o počet chyb, které dělali, ale šlo o to umět vyjádřit svou myšlenku v cizím jazyce.

Miniprojekty byly předstupněm k tomu, aby se žáci uměli vyjádřit k určitým skutečnostem, aby dokázali diskutovat s rodilými mluvčími. Tuto možnost měli v Bad Oeyenhausenu, kde se zabývali společně se studenty z Gymnázia F. Schillera z Pirny nejrůznějšími tématy z oblasti školství, kultury, životního prostředí, ale i politiky.

Jezdila jsem s nimi i na setkání mladých žurnalistů do Koblenze, Heidelbergu nebo do Bonnu. Také jsme se podíleli na začleňování cizinců a národnostních menšin do společnosti. Účastnila jsem se se studenty seminářů v Saské Kamenici (Chemnitz) a obdobné semináře jsme organizovali i na naší škole. Účast na soutěži Jugend debattiert international byla potom vyvrcholením těchto aktivit a zároveň to byla příprava na složení zkoušky na Německý jazykový diplom II. stupně.

Také jsem měla zavedenou mluvní cvičení. Žáci si sami mohli vybrat téma a měli před třídou souvisle hovořit. Začínali jsme od jedné minuty do pěti minut. Ostatní

sledovali a hodnotili obsah, souvislost projevů, zajímavost. Tato cvičení si zpočátku mohli doma připravit, později jsme dělali podobná cvičení při hodinách. V nižších ročnících jsme se učili vypravovat společně příběh, nejprve známý, který jsme četli, a pak jsme ho postupně v kruhu převypravovali. Později jsme si příběh sami vymýšleli a nacvičovali zároveň využívání préterita a souslednosti časové, užívání plusquamperfekta.

Metod dramatické výchovy jsem využívala i v gramatice. Jeden žák si vytáhl sloveso a měl za úkol utvořit větu v perfektu za nějakou postavu nebo v nějaké situaci. Pokud byla správná, mohl si vytáhnout další sloveso, pokud udělal chybu, opravil ho soused a zároveň si mohl nechat papírek se slovesem a hrát dál. Maximálně mohl získat pět lístečků. Komu se to povedlo, dostal ode mne malou odměnu nebo jedničku. Tato cvičení byla pro nácvik gramatiky účinnější než cvičení v učebnici. Vždy jsem to také ukazovala posluchačům z Pedagogické fakulty UJEP, kteří ke mně chodili na praxi. Rovněž jsem dělala ukázkové hodiny pro učitele ze základních škol.

O prázdninách jsem vedla metodické kurzy pro učitele němčiny z okresu Litoměřice. Nebyly to kurzy teoretické, ale spíše praktické. Metody dramatické výchovy si učitelé (většinou učitelky) mohli vyzkoušet sami na sobě, aby zjistili, že jsou účinné a že se díky nim mohou žáci naučit cizímu jazyku daleko zábavnější formou.

Všechny činnosti ve výuce cizích jazyků je třeba vidět komplexně a v návaznosti. Vždy se postupuje v krocích od jednoduchého ke složitějšímu. Hlavně se žáci nesmějí bát mluvit, říkat své myšlenky, názory. Metody dramatické výchovy jim v tom mohou vydatně pomoci.

MARTIN ŠÍP: O DVANÁCTI MĚSÍČKÁCH – THE TWELVE MONTHS

Při hledání textové předlohy pro tento projekt jsem pátral v pohádkách s tematikou ročních období, kde je dominantní právě počasi. Zvolil jsem text učitelky Sylvie Doležalové, který vznikl na základě pohádky O dvanácti měsíčkách. Našel jsem ho v digitálních učebních materiálech schválených Ministerstvem školství a tělovýchovy na stránce třebešské ZŠ Školní a webové informační centrum (http://vyuka.zsjarose.cz/index.php?action=lesson_detail&id=1929/). Podoba scénáře mi přišla pro práci na tomto projektu praktická – dávala možnost dotvořit okolí, situace a další.

Náročnost z hlediska gramatiky a slovní zásoby byla pro tuto třídu přijatelná, neobešli jsme se ale bez některých překladů, které musely být dětem sděleny. Ale stejně jsem scénář musel nakonec drobně upravit.

ÚVODNÍ HODINA: SEZNÁMENÍ S PŘÍBĚHEM

Dramatický cíl: Seznámit děti s technikou učitele v roli, osvojit si techniku živého obrazu a pantomimu.

Výukový cíl: Osvojit si novou slovní zásobu – domácí práce; porozumění a pochopení mluveného textu; zopakovat slovní zásobu – vybavení domácnosti. Pomůcky: šátky, kartičky se slovníčky, rozstříhaný text, čtvrtky, fixy.

SCÉNÁŘ LEKCE

Mrazík a Slunce

UČITEL: Na začátek si zahrajeme hru na Mrazíka. Mrazík honí ostatní, kdo je chycen,

zmrzne tak, že zůstane ve štronzu. Slunce ale může chycené rozmrazit. Jedno z dětí je určeno za Mrazíka, jeho úkolem je pochyty ostatní. Druhé dítě je Sluncem. To může rozmrazit zmrzlé děti – musí je svými paprsky (rukama) pohladit.

Já jsem Mary

UČITEL: Nyní mezi nás přijde jedna dívka, která vám může odpovědět na vaše otázky – zkuste o ní zjistit co nejvíce informací. Nasazením šátku vstoupí učitel do postavy Mary. Děti mají za úkol pokládat Mary různé otázky a dozvědět se o ní co nejvíce.

Světlice

UČITEL: Co jsme všechno zjistili o Mary? Zjistili jsme, že žije v chaloupce nedaleko lesa. Vaším úkolem bude vytvořit ze svých těl světlici, ve které by mohla bydlet. Toto je prostor, kde bude světlice. Když se vás dotknu, řekněte nám anglicky, co představujete. Děti shrnou všechny informace, které už vědí o Mary. Následně mají za úkol ztvárnit prostřednictvím živého obrazu, jak chaloupka vypadá. Děti jednotlivě vstupují do prostoru a vytváří předměty, popř. osoby, zvířata, které by mohly v chaloupce být. Když jsou všichni děti v prostoru, učitel dotekem ožíví sochu a položí ji otázku: WHAT ARE YOU? Dítě musí říct v angličtině, co představuje.

Maruščin typický den

UČITEL: Rozdělte se do dvojic a každá dvojice si vybere jednu kartu. Zde máte zadání vaší pantomimy. Ve dvojici máte za úkol ztvárnit aktivitu na lístečku tak, aby ostatní poznali, o jakou činnost jde.

Děti dostanou na papírkách věty, kde jsou napsána zadání jejich živého obrazu. Ostatní jej následně komentují a hádají, co znázorňují.

Zadání na kartičkách:

DO THE CLEANING = uklízet

DO THE DUSTING = utírat prach

DO THE WASHING = prát

DO THE WASHING UP = mýt nádobí

HAVE A REST = odpočívat

WALK SLOWLY = procházet se

EAT CANDY = jíst sladkosti

Matka a Mary

UČITEL: Takhle to v této rodině doopravdy vypadalo. Mary musela dělat všechny domácí práce, zatímco Holena odpočívala. Rozdělte se do dvou skupin, každá skupina má rozstříhané části pokračování příběhu. Vaším úkolem je složit tyto části tak, jak jdou za sebou. Děti dostanou rozstříhaný text a mají za úkol dát věty do správného pořadí, následně je přeložit:

YES, MUM.

YOU, MY DEAR DAUGHTER, SIT AND HAVE A REST.

AND YOU, MARY, CLEAN THE HOUSE AND MAKE A DINNER.

AND HURRY UP!

I HAVE TO WASH UP AND CLEAN THE WINDOWS.

TOO MUCH WORK FOR ME.

Popis Mary

UČITEL: Každý sám nyní nakreslete Mary tak, jak si ji představujete. Kolem jejího obrázku napište věty v angličtině, které už o ní známe.

Děti mají za úkol ilustrovat Mary tak, jak si ji představují. Do kresby zakomponují i informace, které se o ní dozvěděli.

UČITEL: Dejme obrázky Mary do kruhu a prohlédněme si je. Jak se naše představy o Mary liší?

Děti své obrázky dají do kruhu. Popisují shody a rozdíly, které na obrázcích vidí.

UČITEL: Jestliže jste si vše prohlédli, vezměte své zadání pantomim a své pokračování příběhu a společně je nalepíme na tabuli.

Děti s učitelem lepí kartičky na tabuli, učitel přitom opakuje slovní zásobu, kterou získali.

2. LEKCE: POČASÍ

Dramatický cíl: Vyzkoušet si volnou improvizaci a přípravu etudy.

Výukový cíl: Osvojit si slovní zásobu – počasí, názvy ročních období; opakování slovní zásoby – koníčky a volný čas; osvojit si použití slovesa LIKE ve větách.

Pomůcky: karty s názvy počasí, nahrávka Vivaldiho *Čtvera ročních období* – Jaro.

SCÉNÁŘ LEKCE

Poptený rok

UČITEL: Vítám vás na další hodině. Na úvod si zahrajeme hru, ke které potřebujeme znát čtyři nová slovíčka: SUMMER, AUTUMN, WINTER, SPRING. Dny jdou a roční období se střídají, stejně jako měsíce a roční období.

Učitel určuje, které roční období je právě v danou chvíli. Když řekne SPRING (jaro), děti běží doleva, AUTUMN (podzim) – děti běží doprava, SUMMER (léto) – děti běží dopředu, WINTER (zima) – děti běží dozadu. Kdo doběhne na dané místo jako poslední, vypadává.

Když se řekne... - asociace

UČITEL: Co vás napadne jako první, když se řekne: jaro – léto – podzim – zima?

Na velký kus papíru mají děti za úkol

v češtině napsat asociace k názvům jednotlivých období.

Relaxační cvičení

UČITEL: Lehněte si na zem, zavřete oči a zaposlouchejte se do hudby. Vybaví se vám nějaká představa, myšlenka, příběh?

Děti leží pohodlně na podlaze, mají zavřené oči a poslouchají Vivaldiho skladbu. Po ukončení mohou dopsat slovíčka na kus papíru.

Reflexe

V kruhu se s dětmi pohovoří o jejich představách, myšlenkách a pocitech navozených hudbou.

Karty s počasím

UČITEL: Zde jsou slova označující různá počasí. Zkuste ke svým asociacím přiřadit pojmenování počasí, která se obvykle vyskytují v daném ročním období.

Děti dostanou karty se slovy označujícími počasí v anglickém jazyce. Mají za úkol přiřadit je k jednotlivým názvům ročních období.

Etuda: Typický den v tomto počasí

UČITEL: Vytáhněte si symbol, udělejte skupinky se stejným symbolem. Symbol je pro vás i zadáním: Vytvořte etudu na počasí, které máte na kartičce.

Skupina se rozdělí do skupin podle vylosovaných symbolů jednotlivých ročních období. Úkolem je vytvořit krátkou etudu na téma Typické počasí v tomto ročním období. Ostatní hádají, jaké počasí mají ostatní na kartičce.

Dialog o čtyřech replikách

Děti mají za úkol vytvořit jednoduchý dialog o čtyřech replikách na téma, jaké počasí mám či nemám rád.

Opakování slovíček, reflexe u tabule

Děti lepí nové kartičky a nové informace na tabuli k informacím z minulé hodiny.

SOŇA DEMJANOVIČOVÁ: THE TIGER WHO CAME TO TEA

Věk: 3.–5. třída

Předloha: Judith Kerr: *The Tiger Who Came to Tea* (London: Harper Collins Publishers, 1968)

Cíl: Zopakovat slovní zásobu – jídlo, nábytek, fráze *Would you like...?* (rozlišit od *Do you like...?*), pochvalné fráze *What a beautiful..., I like your...* apod., *polite, impolite*. (Pozn.: Těto lekci předcházely lekce, kdy se děti učily nábytek, jídlo, fráze pro nabízení jídla...)

Pomůcky: obrázky jídla, obrázky nábytku, 3–6 oranžových šátek (nebo něco podobného simulujícího tygří ocas).

OSNOVA LEKCE

1. Bacha, tygr

Učitel stojí uprostřed kruhu dětí, má oranžový ocas (šátek), představí se coby tygr. Vychází vždy ze středu kruhu k někomu, aby se „nažral“. Ten mu nabídne nějaké jídlo – řekne slovíčko, nebo je sežrán sám – dostává ocas, stává se tygrem, vymění si místo se současným tygrem. V rámci jednoho kola se nesmí opakovat slovíčka. (5 minut)

Cíl: Navodit téma Jídlo a zjistit situaci, co si kdo pamatuje, oživit slovíčka, nastartovat skupinu, pobavit se.

2. Jídlo, opakování slovní zásoby

Učitel ukazuje obrázky potravin, skupina je hromadně jmenuje, učitel lepí na tabuli (používám látkovou tabuli, na zalaminátovaných obrázcích mám zezadu suchý zip). Cíl: Zopakovat slovní zásobu, pojmenovat a připomenout i ta slova, která nepadla v první hře.

3. *Would you like...?* – *polite x impolite*

V další aktivitě se procvičuje fráze *Would you like...?* Připomene se dotazováním žáků, jaký je rozdíl mezi otázkami *Would you like...?* a *Do you like...?*, připomenou se zdvořilé odpovědi *Yes, please* a *No, thank you*. Pak učitel nabídne postupně každému žákovi jednu z potravin na tabuli a předá ji dle jeho reakce (*Yes, please*) nebo ji nechá na tabuli (*No, thank you*). Pak si vymění místo s někým ze třídy a ten také postupně všem nabídne jeden z obrázků. V rámci této aktivity učitel zmíní, že Angličané jsou velmi zdvořilí – *polite*; opakem je slovo *impolite*. Toto tvrzení se pak pravidelně zahrnuje do dalších aktivit, až všichni mají zažitá slova *polite* a *impolite*.

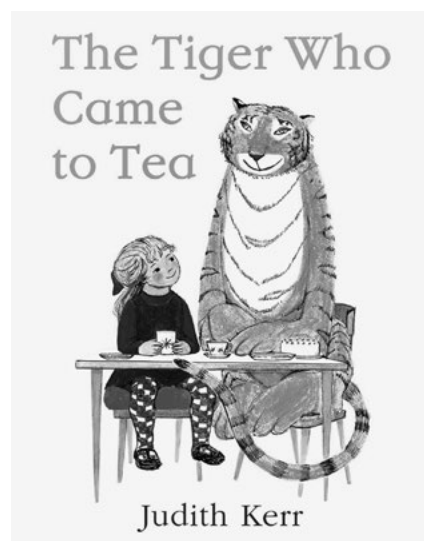
Cíl: Nechat každého procvičit frázi *Would you like...?* a ujistit se, že má dostatečnou

slovní zásobu ohledně jídla. Představit novou slovní zásobu: *polite* a *impolite*.

4. *The Tiger Who Came to Tea* – předloha

Následuje shrnutí příběhu, se kterým se skupina seznámila v nějaké předchozí hodině (není nutné, ale je to dobré). Opět je několikrát zmíněno, že maminka byla zdvořilá, Sophie byla zdvořilá, tygr byl také zdvořilý...

Cíl: Připomenutí předlohy, případně sezná-



mení s ní, chyběl-li někdo.

5. Zabydlení se – příprava na návštěvu

V této aktivitě si každý vybere jeden pokoj, který si vybaví nábytkem (pokoje se mohou opakovat, ale jejich počet musí být přibližně vyrovnaný – dvě kuchyně, tři pokoje apod.). Na zemi jsou obrázky nábytku, děti si vezmou to, co potřebují do svého pokoje. Poté doplní pokoj i o jídlo a pití, které se tam může vyskytnout. Není-li dost obrázků jídla, dopišou další jídlo na papírky a umístí je do svého pokoje.

Cíl: Zopakování slovní zásoby, ale také vtáhnutí do příběhu tím, že každý má příležitost vybudovat si něco vlastního.

6. Zdvořilý tygr

Nyní se zopakují fráze, které lze použít při návštěvě: *What a beautiful wardrobe!*, *I love your sofa!* apod. A samozřejmě se připomene, že tygr byl zdvořilý...

Cíl: Procvičení a rozšíření slovní zásoby.

7. Návštěva tygra – hromadná improvizace

Polovině dětí jsou rozdány oranžové šátky, tím se stávají tygry a vyberou si někoho, ke komu jdou na návštěvu. Je-li lichý počet dětí, jde k někomu učitel, při sudém počtu

se učitel také může brzy zapojit coby tygr, poněvadž návštěvy trvají různě dlouho.

Učitel povzbuzuje hostitele, aby hostili, tygry, aby si řekli o jídlo a chválili vybavení i pohostění. Děti si mezi sebou předávají šátky a mění si role, navštěvují různé pokoje. Cíl: Hrou v roli, improvizací si procvičit mluvení a slovní zásobu.

8. Krátká reflexe

Učitel nechá děti vyventilovat zážitky z návštěv – spíše neformálně.

Cíl: Možnost vyjádřit se k aktivitě, podělit se o zážitek.

9. Nezdvořilý tygr

Učitel řekne, že se všichni pomalu vrací z anglického zdvořilého prostředí do reality, kdy tygr není zdvořilý, ale je velmi nezdvořilý a nemá smysl mu cokoliv nabízet k jídlu. Nejlepší je se před ním schovat. Opět se hraje hra podobná jako na začátku, kdy učitel stojí s ocáskem (šátkem) uprostřed kruhu. Tentokrát ale děti jmenují nábytek, kam se před tygrem ukrývají. Nestihne-li dítě říct slovíčko, tygr ho „sežere“ – vypadává ze hry, sedá si. Tygr postupně „sežere“ celou třídu včetně vítěze.

Cíl: Zopakování slovní zásoby – nábytek.

Uvolnění a zábava nakonec.

SOŇA DEMJANOVIČOVÁ učí angličtinu v Aši na soukromé jazykové škole, pojmenované příznačně Easy-Peasy. Nabízí výuku angličtiny už i těm nejmenším – od narození do mladšího školního věku – a jejich doprovodu (nejčastěji jsou to samozřejmě rodiče) a využívá přitom především anglické písničky, doprovázené různými aktivitami. Cílem je, aby děti od nejútlejšího věku přišly do styku s anglickým jazykem a postupně si osvojovaly základní slova a jednoduché fráze. Podstatné je, aby se dobře bavily a získaly k angličtině pozitivní vztah. V kurzech Učíme se anglicky, určených předškolákům, se děti seznamují s jazykem prostřednictvím písniček, her, knížek, pohybových, dramatických a jednoduchých výtvarných aktivit. Mladším školákům, kteří už navštěvovali angličtinu v předešlém roce a chtějí v ní dále pokračovat, jsou určeny kurzy pouze v angličtině, v nichž jsou využívány především dramatické aktivity.

LEKCE NEMUSÍ BÝT DOKONALÁ, ALE POCTIVÁ

Jedna z možností, jak přemýšlet o lekci dramatické výchovy



MICHAELA VÁNOVÁ

myskin.sen@gmail.com

katedra primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta UK, Praha;
posluchačka doktorského pro-
gramu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, Divadelní fakulta
AMU v Praze

První rok učitele v novém prostředí nebo v dosud nepoznaném typu školy může přinést výjimečnou šanci vidět, co je již pro ostatní učitele jasné, samozřejmé, na co jsou zvyklí, s čím se „jednou budeš stejně muset smířit“ apod. Učitel má v takové situaci nejméně dvě možnosti – buď si začne rychle zvykat, aby byl imunní například vůči nepochopitelným jevům vyskytujícím se v závěrečných studentských pracích, nebo se (jako je to v mém případě) nejdřív stokrát rozčlí nad stejnými chybami a nepochopeními základních principů dramatické výchovy a hned na to mu začne vrtat hlavou, jak je to možné?! Copak na hodině nezaznělo, že dramatická výchova potřebuje ke svému naplnění pracovat postupy dramatickými? Copak nikdo neotevřel „Machkovou“ nebo „Marušáka“, aby se dozvěděl, že v dramatické výchově se učíme prožitkem, a je tedy potřeba, aby bylo v lekci co prožít? Copak nebylo z herních celků a strukturovaných dramat jasné, že tento prožitek přichází skrze jednání a bytí ve fiktivním světě, abychom jej mohli prozkoumat, a teprve na základě prožitku zformulovat vlastní postoje, potřeby a hodnoty? Copak není samozřejmé, že o to nám v dramatické výchově jde?!

Studujete pět let dramatickou výchovu na DAMU, to je pak vše jasné! Ale když máte dramatickou výchovu jen pár hodin za semestr, sami jste ji mnozí ani nezažili na vlastní kůži – a najednou se po vás chce rozumět podstatě a základním principům oboru – to, musím uznat, může být pro mnohé vážně úkol nelehký.

Během svého prvního akademického roku v roli učitelky Pedagogické fakulty UK jsem se v hodinách nesetkávala s nepochopením nebo s dotazy o smyslu a cílech dramatické výchovy, ale mnoho otázek se objevilo při samostatné práci studentů na jejich vlastních lekcích. A tak se tyto zápočtové práce staly velmi zajímavým materiálem ke zkoumání. Abych lépe pochopila příčinu „chyb“ (pro zjednodušení budu nazývat diskutabilní a nešikovně řešená místa v lekcích chybami), začala jsem si problematické jevy a nejasnosti, které se v pracích opakovaly, zapisovat zvlášť, abych měla o co opřít svou zpětnou vazbu. Dalo by se říci, že jsem vytvořila drobný kvalitativně-quantitativní výzkum, který je postaven na rozboru prací studentů Učitelství I. stupně a Učitelství pro mateřské školy s oporou o řízený rozhovor ve formě ústní (zkoušky) nebo písemné (individualizované dialogické zpětné vazby). Výzkumná otázka byla jediná – vytvářejí studenti své lekce v souladu se svými stanovenými cíli? Výsledkem bylo fascinující zjištění: ze 75 lekcí nevědělo 64, co je jejich *cílem*. Skutečně, tyto práce vypadaly tak, jako by se v nich cíle samy objevily a se studenty neměly pranic společného. Není to ohromné? Jak takové lekce tedy vznikly? Intuitivně? Byly převzaty? Nebo se zkrátka poskládaly z aktivit, které studentům přišly dobré a *cíl se zformuluje pak*? Ano, přesně tak. Drtivá většina studentů nejprve vytvoří lekci a pak zpětně dohledává v odborných knihách nebo v RVP *nějaké cíle*, které se *určitě lekcí naplní*. Vždyť se pohybujeme na poli dramatické výchovy, která *tak nějak rozvíjí vše* (mluvím zde o studentech, protože vycházím z jejich prací, ale ruku na srdce – kolik z nás učitelů v praxi to dělá jinak?).

Začala jsem se studentů ptát: „Kdyby se rodič zeptal svého dítěte po skončení vaší lekce, co se *během ní naučilo*, co chcete, aby dítě odpovědělo?“ Nejčastější odpověď: „Dítě ale není schopné poznat, co se mělo naučit.“ Opravdu? Není to chyba? Není to škoda?

Druhá nejčastější odpověď a následně se vyvíjející dialog (zachycuji jeden konkrétní rozhovor se studentkou Učitelství I. stupně, který zároveň nese nejčastěji se opakující principy mnoha dalších rozhovorů):

Student: „Hm... Aby se naučilo spolupracovat ve skupině a komunikovat a hrát v roli.“

Učitel: „Jak děti ve své lekci spolupráci učíte?“

Student: „No to je spíš součástí, protože pracují ve skupinách. To není úplně to hlavní.“

Učitel: „Co je to hlavní?“

Student: „Tak spíš ta komunikace.“

Učitel: „To je hodně obecné. Co z komunikace děti chcete naučit?“

Student: „Aby se dokázaly domluvit třeba na tom, jak udělat živý obraz.“

Učitel: „A jak je to v lekci učíte?“

Student: „Tím, že se domlouvají na tom, jak udělat živý obraz... To je vlastně podobný...“

Myslela jsem tím, že protože se spolu musí domluvit, tak se to vlastně učí.“

Učitel: „Takhle se budou domluvat i v jiných lekcích. Čím to je, že zrovna touto lekcí se to děti naučí?“

Student: „To tak asi není. Nevím, to asi spíš jenom tu dovednost rozvíjejí, ale přímo je to neučím.“

Učitel: „A chtěla byste? Je to pro vás důležité? Odmyslete teď odborné formulace a zapomeňte na cíle, které jste si napsala. Co chcete vy osobně, aby se děti touto lekcí naučily, co mají poznat, prožít?“

Student: „Chci, aby si prožily ten pocit, jaký to je, když je člověk někde cizinec.“

Učitel: „Aha. Proč chcete, aby si to děti prožily?“

Student: „Protože ve třídě máme holčičku, která skoro neumí česky, tak aby třeba zjistily, že to pro ni někdy může být těžké. A že jí třeba můžeme nabídnout pomoc nebo se nějak snažit hledat způsob, jak se s ní dorozumět i beze slov.“

Učitel: „Proč myslíte, že je k tomu dobrá dramatická výchova?“

Student: „Protože, když si to prožijou v roli někoho jiného, tak si třeba budou pak moc líp představit, jak těžký to je a budou shovívavější.“

Učitel: „Co tedy je vaším cílem?“

Student: „Aby si děti díky hře v roli prožily pocit jazykové bariéry a aby dokázaly najít způsob, jak se třeba i s tou holčičkou porozumět beze slov, nonverbálně.“

Učitel: „No vida. A teď se pojďme podívat, jak vaše lekce k tomuto cíli pomáhá dětem dojít.“

Během rozhovorů se studenty mi vždy vyvstávaly otázky. Ukázalo se, že mi pomáhají najít podstatu problému a studentům podstatu myšlenky. Na následujících řádcích proto zachycuji nejčastější otázky, které kladu sobě při vytváření každé lekce, stejně jako studentům ve zpětných vazbách. Nabízím je jako jednu z možností, jak přemýšlet o lekci dramatické výchovy.

Dramatickou lekci vytváříme z různých důvodů, pro různé potřeby. Možná jsem lektor kroužku dramatické výchovy v domě dětí a mládeže nebo centru volného času, možná jsem učitel základní školy, který chce využít principy dramatické výchovy k lepšímu porozumění nebo ukotvení látky, možná učím dokonce dramatickou výchovu jako samostatný předmět, možná jsem učitel na ZUŠ a chystáme se zrovna s dětmi na začátek jevištní práce, možná jsem vyučující na některé z pedagogických škol a hledám, jak předat samotný smysl dramatické výchovy budoucím pedagogům a lektorům, a možná jsem student pedagogické školy, který právě dostal za úkol vytvořit lekci, aby úspěšně zakončil povinný předmět a mohl pokračovat dál ve studiu... Každý budeme jistě vybírat jiné metody a techniky, volit jiná témata, budeme vytvářet jinak dlouhé lekce pro jinak zkušené skupiny. Co by ale pro všechny mělo být stejné, je otázka na začátku: *o co mi jde?* A na ni si každý musí odpovědět sám. Někdy stačí v duchu, jindy je odpověď lepší zachytit na papír, ale vždy je potřeba ji zachytit do slov. Pocit nebo *tak nějak cosi jako...* nestačí. Tedy, pokud chceme pracovat poctivě.

Nabízím zde sled otázek, které mě provázejí při stavbě jakékoliv hodiny, dílny, semináře, ale třeba i divadelní zkoušky. Pro zjednodušení je budu všechny nazývat lekcí a jejich účastníky dětmi (ačkoliv takhle pracuji i s dospělými).

Mám tedy vytvořit lekci dramatické výchovy. Jak začít?

Co chci, aby si děti z této dramatické lekce odnesly? Mají se něco naučit? Něco si připomenout a ukotvit? Něco prožít a dokázat to následně pojmenovat? Čeho já jako pedagog chci lekci docílit?

Jiné předměty a vzdělávací oblasti mají tu výhodu, že je u nich vždy jasné, co učíme – psaní samohlásek, rýsování kolmic, rytmičká znaménka nebo kotoul. Přesně víme, co chceme, aby děti na konci hodiny uměly. A v dramatické výchově je to zrovna tak. Mají se děti naučit základní pantomimické dovednosti, aby je později mohly využít v práci na vánočním představení pro rodiče? Mají skrze hru v roli zjistit, co obnášelo být radikálním husitou v bitvě u Lipan? Mají si prožít pocit vzdálení se od domova, jako je tomu v případě lekce studentky z výše uvedeného rozhovoru? Ať jde o rovinu dramatickou, osobnostní, sociální, vzdělávací, vždy je potřeba vědět, co konkrétně je naším cílem neboli k čemu směřujeme neboli jaký máme záměr.

Jak cíle formulovat? Tak konkrétně, jak je to jen možné. Často se objevují cíle typu „zvládnout spolupráci“. Co to ale znamená „zvládnout spolupráci“? Pod tím si patrně každý představí něco jiného. A jak zjistím, že děti spolupráci „zvládly“? Podle čeho to poznám? Zatímco to, co postihuje formulace „děti spolupracují ve skupině“, docela snadno uvidím. Konkrétní a přesné zformulování cílů nemá být formalitou, ale pomocníkem pro ověření jejich naplnění. To, že se dítě naučilo kotoul, jednoduše vidíme. To, že porozumělo úloze v matematice, poznáme podle toho, že úlohu splní a třeba i vysvětlí, jak postupovalo při jejím řešení. Nejinak je to v dramatické výchově. I tady potřebujeme mít jistotu, že jsme cíl naplnili. Proto potřebujeme vědět, k čemu směřujeme.

Mně se při práci na lekci osvědčuje dvojí formulování: jedno pro mne, které mluví neodborným jazykem a snadno tak vystihne podstatu (v případě studentky viz „Chci, aby si prožily ten pocit, jaký to je, když je člověk někde cizinec“), druhé pak odborné, pedagogické: „Díky vlastnímu proniknutí do světa fikce a bytí v něm si děti zkusí zaujmout rozdílné kulturní postoje v situaci odloučení od domova. Prostřednictvím reflexe je dají do kontextu vlastních životních zkušeností.“ A dále třeba: „Děti ve skupinách vytvoří jednoduché etudy. Děti spolupracují ve skupině.“

Vzhledem k cíli následně vybíráme jednotlivé kroky, učební úlohy, metody a techniky, které nás postupně k jeho naplnění dovedou. Krásné je to vidět například už na první aktivitě v lekci – obvykle jde o rozehrávku, warm-up –, skrze kterou se děti rychle zaktivizují a začnou vnímat, co se děje „tady a teď“. Samozřejmě že můžeme zvolit libovolnou aktivitu, existuje celá řada šikovných honiček a her. I tady ale platí – proč jsem zvolil *právě tuto hru*? Protože děti baví, a tak je účinek rozehrátí zaručen? Jde mi „jen“ o zahrátí? Fajn, pak můžu vybrat hru jakoukoliv. Chci děti rozehrát a zároveň

se už dotknout tématu lekce? Dobře, jaká hra by se dala *namotivovat domovem a vzdálením od něj*? Můžu svou oblíbenou rozehrávku upravit tak, aby se dotýkala tohoto tématu? V čem je výhodné naladit se na téma už první aktivitou? V čem je to nevýhodné? Když se budeme dnes věnovat hlavně neverbálnímu vyjadřování, začnu tím už teď, aby se v rychlé hře nenásilně objevil princip, se kterým budu chtít později detailně pracovat? Nebo naopak děti nechám vypovídat a vykřičet, abychom později pracovali beze slov? Může mi vhodně zvolená rozehrávka nějak pomoci v dosažení cíle lekce?

Když vím, co od lekce chci, mám vždy na výběr a můžu si vybrat to nejlepší. Snáze pak najdu téma a třeba i předlohu, ze které v lekci můžu vycházet.

Proč si mají děti odnést právě toto a proč právě teď? Navazuje to na předchozí zkušenost dětí? Je potřeba tím projít, aby bylo v další práci na co navázat? Reaguje to na konkrétní situaci, nebo dokonce problém ve třídě?

Pokud budu vědět, proč se daným tématem zabývám, budu práci přikládat větší váhu. Bude mi více záležet na tom, abych lekci vystavěla co nejlépe. A důvody výběru cíle lekce mohou být velmi různé. Možná jsem právě teď nadšená z nové knihy, kterou jsem přečetla a chci ji dětem co nejdříve a co nejintenzivnějším způsobem představit. Možná zítra supluji ve druhé třídě a chtěla bych její kolektiv nejdříve trochu poznat, než se pustíme do společné práce. Možná mé děti nikdy nevystupovaly na veřejnosti, a tak je potřebuji začít pozvolna vybavovat dramatickými dovednostmi, abychom zvládli přichystat školní představení. To všechno bude ovlivňovat můj čas, energii a hloubku, se kterou budu na lekci pracovat. A je dobré o tom vědět.

Proč toto chci dětem předat skrze dramatické metody a techniky?

Během procházení lekce, kterou studentka vytvořila na základě literární předlohy, vystalo toto: „Je zajímavé, že kdykoliv se v lekci dotkneme situace, která nese vaše zkoumané téma, zůstáváte jen u četby. Čtete o tíze osamocení, ale samotnou tíhu této situace – že nikomu nerozumím, že se nedokážu domluvit se spolužáky, a proto si nemohu najít kamarády – žáci neprožijí. Proč? V čem bude jiné, když žáci téma prožijí a skrze jednání a bytí ve fiktivním světě jej prozkoumají a na základě tohoto prožitku pak zformulují vlastní postoje, potřeby a hodnoty? Neboli proč jste si k naplnění cíle zvolila právě dramatickou výchovu?“

Dramatické metody využíváme proto, abychom našli způsob, jak téma skrze jednání zkoumat z různých stran. Představte

si, že si v novinách přečtete o tom, že paní Novákové ukradli v obchodě peněženku, zjistila to u pokladny a kvůli zdržení vyslechla celou řadu nepřijemných komentářů čekajících zákazníků. A představte si, že v té situaci jste vy. Jaký je rozdíl mezi informací, kterou si přečtete nebo se jí dozvíme z vyprávění, a situací, kterou skutečně nebo hrou ve fiktivním prostředí prožijeme? V situaci jsme okolnostmi nuceni jednat. A právě tímto jednáním, hledáním řešení a rozhodováním, se v dramatické výchově učíme – prozkoumáváme, poznáváme, hlouběji a lépe rozumíme.

Co potřebuji k tomu, aby si toto děti z lekce odnesly?
Jaké zvolím prostředky? Jaké téma? Jaký si vyberu typ lekce? Jak zvolené aktivity, metody a techniky slouží tématu lekce, co jimi sleduji?

Podle cíle volíme pro lekci učební činnosti. Aby dítě zvládlo napsat písmeno A, bude minimálně potřeba, aby zvládlo v ruce držet pero a aby vědělo, jak takové A vypadá. Pokud ho v psaní budeme chtít kultivovat, bylo by ale také dobré, aby dokázalo správně sedět a pero v ruce správně držet. Budeme jej nejdříve rozvíjet v koordinaci ruka – oko a v jemné motorice. Možná ho nejdříve necháme psát prstem, například do soli, nebo písmeno vytvarovat z barevného drátku. Budeme moci vybírat z nepřeberného množství aktivit, kterými jej dovedeme k správnému napsání písmene A.

V dramatické výchově je to stejné. Aby dítě dokázalo pantomimou vyjádřit zdobený vánočního stroměčku, bude potřeba jej nejdříve naučit citlivosti k vlastnímu tělu, vést ho k osvojení pantomimických principů a ke cvičení koordinace, k představivosti a prostorové orientaci. Lekce budou tedy nejspíš postavené na vhodných cvičeních, které děti postupně provedou krok za krokem potřebnými dovednostmi. Pokud chceme, aby děti skrze hru v roli poznaly, co obnášelo být radikálním husitou v bitvě u Lipan, pak bude potřeba je seznámit s dobou a okolnostmi této bitvy a zároveň jim vytvořit bezpečné prostředí pro vstoupení do role a nabídnout takové herní situace, ve kterých získají zkušenost, aby ji následně mohly reflektovat. Velmi podobné to bude ve chvíli, kdy chceme, aby si děti na základě prožitku pocitu vzdálenosti od domova uvědomily vlastní postoje a hodnoty k tomuto tématu. Zde jim bude vhodné připravit takový prostor, ve kterém pomocí role těžkou situaci v bezpečí fikce prožijí a budou v ní jednat, aby mohly zevnitř pochopit její okolnosti a daly ji do souvislostí s vlastní zkušeností. Takovým lekcím může např. skvěle posloužit příběh, ať už historický, smyšlený, nebo literární.

Komentář k druhé, upravené verzi lekce studentky: „Líbí se mi, jak plynule přecházíte z aktivity do aktivity, jak precizně vybíráte jednotlivé techniky, jak pozvolna necháváte děti proniknout k příběhu. Nic jim nepodsouváte, děti si hezky prozkoumávají vlastním tempem a vlastní zkušeností vámi přinesené téma.“

Jak zjistím, že si žáci z lekce odnesli to, co bylo zamýšleno?

Studentka: „Hru zopakujeme třeba pětkrát, podle toho, jak to bude děti bavit.“

Učitel: „Cílem této hry je děti pobavit? Aktivity bychom neměli dělat tolikrát, kolikrát bude děti bavit, ale spíše tak, abychom dosáhli námi sledovaného cíle. – Co je cílem této hry? Chcete děti rozehrát? Vystavět atmosféru, do které budou následně při hře v roli vstupovat? Zkuste si do scénáře lekce zapsat dílčí cíle jednotlivých aktivit, abyste měla kontrolu nad tím, že všemi kroky směřujete k naplnění cíle lekce a k prozkoumání zvoleného tématu.“

Nejen lekce, ale i její dílčí aktivity mají své cíle. Když se podíváme na hotový scénář a projdeme jen cíle jednotlivých aktivit, mělo by být na první pohled jasné, zda jsme udrželi směr. Dosažení jednotlivých cílů, stejně jako celkového cíle lekce někdy vidíme na první pohled, jindy nám pomůže *reflexe*. Dobrá reflexe pomáhá jak učiteli, tak dítěti. Učitel skrze ni zjišťuje, zda byl naplněn jeho pedagogický záměr, dítě si skrze ni formuluje a zvědomuje to, co prožilo. Je to, jako bychom zažili nevídaný zážitek na koncertu své oblíbené kapely. Když po jeho skončení potkáme blízkého přítele, je pravděpodobné, že na první pohled uvidí, v jaké náladě odcházíme. Možná se omluvíme, že ještě nemáme slova, protože jsme toho plní a nevíme, jak to uchopit. A možná mu hned začneme líčit, co jsme právě prožili. Proč to uděláme? Jaký rozdíl bude mezi tím, kdy zážitek formulujeme do slov? Co bylo cílem naší návštěvy koncertu? Někdy jen chceme, aby nás to pohltilo, a pak si užíváme ten pocit, který se ani nedá popsat. Chtěli jsme zážitek a ten máme. Umění není vždy třeba slovně reflektovat. V lekci to ale bude jiné, tedy pokud nebylo cílem prožít cosi neuchopitelného. V dramatické lekci obvykle chceme, aby se děti něco naučily, něco pochopily, něčemu porozuměly. A proto reflektujeme, zachycujeme prožitek do slov. Není náhodou, že se lekce obvykle reflexí zakončují. Reflexe pomáhá emocionálně uzavřít, pojmenovat, zvědomit nově získanou zkušenost.

Jak zapisovat lekci?

Osvědčilo se mi psát scénář lekce tak, aby si jej mohl vzít do ruky jakýkoliv učitel a byl

schopen podle něj hodinu bez problému odučit. Když totiž myslím na to, že lekci podle instrukcí a zápisu povede někdo jiný, daří se mi mnohem přesněji a konkrétněji formulovat instrukce i cíle. Někdo zapisuje lekci v přímé řeči, někdo obecně. Důležité je najít takový zápis, který je pro nás samotné přehledný a funkční (abychom i s odstupem času na první pohled viděli, co jsme jí kdysi zamýšleli a proč jsme ji strukturovali právě tak, jak ji teď máme před očima).

Na co nezapomenout?

Ukrojit si takové sousto, na které stačíme. Nikde není psáno, že hned musíme být Dorothy Heathcoteová, Jonathan Neelands, Brian Way nebo Radek Marušák. Sama si ze svého studia pamatuji tu obavu, která přišla vždy, kdy jsem prožila výbornou lekci svého pedagoga a musela si přiznat, že takhle skvělou lekci já nejspíš nikdy nevytvořím. Pro mě to tehdy byla motivace otevřít literaturu a krok po kroku se položit do studia teorie, začíst se do lekcí skvělých pedagogů a lektorů dramatické výchovy, kteří – jak jsem si v hlavě představovala – snad nikdy netápali a jejich lekce jsou zkrátka geniální. Dokonalé. Nedostižné. Jsou ale i jiné studijní typy, než jsem já. Je mnoho těch, kdo se před dokonalou lekcí zhroutnou a místo motivace je ovládne panika a bezmoc, která způsobí, že odbornou literaturu budou obcházet obloukem, aby se znovu nesetkali s tím nedostižným, skvělým vytvořením, který jim bude připomínat, jak málo zkušeností na vytvoření dokonalé lekce zatím mají. Chápu oba pohledy. Musí ale lekce být dokonalá? Jistěže ne. Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá.

Na závěr: Kde hledat inspiraci?

Není nic lepšího než se podívat na lekce těch, kdo mají bohatou zkušenost. To není ostuda, ale respekt – nahlédnout do knih, které vysvětlují, shrnují to, na co my bychom přicházeli roky, inspirovat se tématy, strukturou, jazykem, způsobem myšlení. Jistěže si časem každý najde svou cestu, ale učit se od druhých nás k ní může laskavě a s podporou dovést. Mně se jako průvodci osvědčují: CLARK, JIM; DOBSON, WARWICK; GOODE, TONY; NEELANDS, JONATHAN. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Přel. Eva BUREŠOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s. Přel. z: *Lessons for the Living: Drama and the integrated curriculum*. ISBN 978-80-210-4580-4. MACHKOVÁ, EVA. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

MACHKOVÁ, EVA (ed.). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.

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

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga, RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-736-7472-4.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: Literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Praha: Portál, 2019. 160 s. ISBN 978-80-262-1432-8.

ULRYCHOVÁ, Irina; GREGOROVÁ, Vlasta; ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. 120 s. ISBN 80-7178-355-2.

LIMITY JSME MY



MARIANA ČÍŽKOVÁ

mariana.cizkova@gmail.com
absolventka katedry alternativního a loutkového divadla, posluchačka doktorského programu Teorie a praxe dramatické výchovy, Divadelní fakulta AMU v Praze

Mariana Čížková poslala letos na jaře Tvořivé dramatické články se svými dojmy z návštěvy Berlína, ale především s otázkami, provokativními úvahami a místy i pochybnostmi o současné podobě českého dětského divadla. Její příspěvek uveřejňujeme jako podnět k diskusi. Těšíme se na vaše názory a postřehy, které rádi uveřejníme.

REDAKCE

Na jaře loňského roku jsem měla příležitost navštívit Berlín, podívat se na několik zajímavých představení a promluvit si s osobnostmi, které se věnují dramatické výchově v Německu. Zmíněné inscenace jsou pouze střípkem z množství aktivit, které se na berlínské půdě dějí. Netvoří tedy předem vybraný reprezentativní vzorek, nabízí ale množství inspirativních podnětů, které by neměly českému čtenáři uniknout, souvisí

totiž s hlubší proměnou způsobu přemýšlení o funkci divadla v současné společnosti.

DEUTSCHES THEATER

Při návštěvě DT jsem se osobně potkala s dramaturgyní Junges DT Birgit Lengersovou. Tato sekce zahrnuje několik různých aktivit.

1. Jde o profesionální inscenace určené dětskému publiku, které hraje přímo ve školních třídách malý počet herců se scénografií, která se vejde do kufru. Inscenace jsou určené pro děti v 7. třídě a starší a reflektují předměty jejich zájmu. Momentálně jsou na repertoáru dvě takové inscenace: Sibylle Berg: *Mein ziemlich seltsamer Freund Walter* (*Můj podivný přítel Walter*), příběh mladého chlapce, jehož máma trpí depresemi a který se cítí být jako z jiného světa. A jediný, kdo mu rozumí, je jeho přítel mimozemšťan.

Ema Sassen: *Das hier ist kein Tagebuch* (*Tohle není deník*), v němž se kluk vyrovnává se smrtí matky prostřednictvím zápisů do deníku.

2. Frühlingcamp – jarní tábor, který spočívá v tom, že 12–18 profesionálních umělců (režisérů, scénografů, performerů, tanečníků...) pracuje po dobu deseti dnů se stovkou mladých lidí rozdělených do několika skupin. Tématem loňského ročníku bylo: Familienbande, volně přeloženo jakési rodinné skupiny. V centru pozornosti byla tedy otázka: Co je to rodina? Rodina pokrevní? Rodina, kterou si zvolíš? Rodina, která ti je určená?... Na těchto deset dnů mladí lidé okupují celé divadlo, všechny jeho prostory. Poslze pak zahrají výsledky svého zkoušení v různých prostorách divadla i kolem něj.

Organizátoři by rádi děti přitáhli a zprostředkovali jim dojem, že tohle je teď opravdu jejich divadlo. Tímto způsobem se DT snaží dát dětem prostor pro jejich vyjádření, jejich myšlenky, umožnit jim projevit se na jevišti a zároveň v nich podnítit hlubší zájem o divadlo. Čímž si krom jiného velmi úspěšně buduje svou diváckou základnu.

3. Youth club: V rámci mládežnického klubu se jednou týdně setkává skupina dětí, která spolu vytvoří inscenaci. Skupiny (momentálně tři) jsou rozdělené na základě věku. Jedna z nich fungovala ve spolupráci s Maxim Gorki Theater. Inscenace, které vzniknou, mají nízký počet repríz a jsou určeny především pro rodiče a spřátelené publikum.

4. Mezinárodní projekt: Je založený na spolupráci mladých lidí z Německa, Polska a Ruska. Tento projekt se realizuje každé dva roky, tentokrát bylo téma formulované: 30.nach.89: *Talking about Your Generation*. V anotaci projektu je jasně položena otázka: Už jste se někdy zeptali svých rodičů, co se dělo, když jim bylo tolik, kolik vám teď? Vznikající inscenace tedy hledá odpovědi ve třech různých zemích a reflektuje tehdejší události (pád berlínské zdi, začátek třetí polské republiky, uvolňování situace v Rusku) prostřednictvím odpovědí, které mladým lidem poskytují jejich rodiče či příbuzní. Jak se svět změnil jednu generaci po těchto událostech? Jak budou současní mladí tvůrci nahlížet na minulost, její vliv na jejich životy? To začalo v červnu hledat šest lidí z každé ze tří zemí.

5. Profesionální představení hrané dětmi pro širokou veřejnost (dětí i dospělých): Pro českého čtenáře to může znít neuvěřitelně, ale opravdu je to tak. Děti ve věku 12–21 let (většinou dětí je víc než 16 let) jsou



Fotografie z inscenace *Der Plan von der Abschaffung des Dunkels* (Deutsches Theater)



Birgit Lengersová

zpravidla vybírány z dřívějších účastníků Frühlingscampu či Youth clubu. Tři měsíce zkouší inscenaci v naprosto profesionálních podmínkách. Co se zázemí (špičková divadelní technika a odpovídající prostory) a personálního zajištění týče (profesionální režisér, scénograf, autor hudby...), jsou stejné, jako mají ty, které divadlo vytváří pro vznik profesionálních divadelních inscenací hraných herci DT. Děti ale chodí dopoledne do školy a odpoledne do divadla na zkoušky. Zkoušení pak s blížící se premiérou věnují i víkendy či prázdniny. Každou sezonu tímto způsobem vzniknou 2–3 premiéry, které jsou pravidelně na repertoáru Deutsches Theater, hrají se večer a jsou určeny nejen vrstevníkům, ale také dospělému publiku.

Aby mohly děti tímto způsobem zkoušet, potřebují dokonce výjimku, protože děti mladší 16 let v Německu nemohou pracovat. Zkoušky podléhají přísným pravidlům, co se počtu hodin a zatížení týče. Vždy musí být přítomna pověřená osoba, která hlídá potřeby a zájmy dětí. Zároveň je také vždy přítomen „Theater Pedagog“.

Mnoho lidí jistě napadne, jestli děti nejsou zneužívány k uměleckým ambicím divadla či režiséra. Birgit Lengersová, která má celou Junges DT sekci na starost, pečlivě vybírá režiséry, kteří pak s dětmi pracují. Musí projít Frühlingscampem, v jehož rámci si ověří, jakým způsobem režisér k dětem přistupuje.

Birgit mluvila o tom, že se vždy snaží, aby skupina dobře fungovala, byla stmelená a napojená. Aby její členové vnímali to, že hrají pro širokou veřejnost, ne jako něco stresujícího, ale naopak jako motivaci mluvit skrze představení k „masám“. Snaží se nabourávat zkreslené představy dospělých o tom, že děti jsou čisté a nevinné a je potřeba je chránit před těžkými tématy.

Podle Birgit vždy minimálně polovinu času tvoří společné hledání s dětmi.

V Deutsches Theater převládá názor, že divadlo by nemělo být uzavřeno do sebe, ale integrovat i mladé lidi. Zároveň to do

divadla přináší výjimečnou energii. V těchto inscenacích je prý možné mnohem víc experimentovat, protože nejsou vystavené tak tvrdé kritice jako zbytek produkce DT. V průběhu zkoušení je prý možné mnohem více objevovat a hledat.

Složení dětí na jevišti se snaží reagovat na témata, která momentálně německá divadla řeší, a na to, že složení divadelních souborů je příliš homogenní a příliš „bílé“. Jestliže divadlo má být zrcadlem života a Berlín je kosmopolitní barevné město, mělo by ho divadlo takhle odrážet. Jak se mohou diváci všech rozdílných národností a etnik identifikovat s herci na jevišti? Obzvláště školní třídy velmi pozitivně reagují na zastoupení herců (i dětských), kteří jsou jim podobní, v nichž se mohou zhlédnout.

Další velkou otázkou, která se v německé divadelní komunitě řeší, je: Who can represent who? Volně přeloženo: Kdo může mluvit za koho? V tomto konkrétním případě tedy: Mohou dospělí herci na jevišti opravdu mluvit za děti/mladé lidi?

Birgit tvrdí, že divadlo, v němž děti fungují jenom jako obecnost, je příliš krátkozraké. A za pravdu jí dává i fakt, že se děti, které v DT prošly nějakým projektem, do divadla rády vrací a hledí na představení úplně jinou optikou než děti „nepolíbené“ divadlem. Deutsches Theater si tak buduje věrnou diváckou obec. Mladí lidé sem chodí často a rádi, aby se podívali na představení, která hrají jejich vrstevníci.

Hry/témata vybírá Birgit ve spolupráci s konkrétním režisérem. Jde buď o moderní divadelní hry (*All Adventurous Women Do* od Tanji Šljivar je příběhem několika středoškolaček, které se vrátí těhotné ze školního výletu; zajímavostí je, že těhotné role hrají i kluci), nebo o inscenace, kde vedle sebe stojí na jevišti profesionální herci a děti (*Hool* podle románu Philippa Winklera), či o klasické texty (např. *Probuzení jara* nebo dramatizace *Pána much*), na které se ale vždy pokouší společně s dětmi nahlížet novým způsobem. V *Pánovi much*

se třeba děti neocitnou na ostrově, ale jsou uvězněni ve hře Minecraft. Jiným příkladem může být inscenace *Ztraceni v lese*, inspirovaná příběhem Jeníčka a Mařenky, která si bere z pohádky jenom nejzákladnější motiv – dvojice dětí v lese. Dále ale pracuje s variacemi odpovědí na otázky: Co by se stalo, kdyby... Odpovědi přinášely samy děti, a tedy i veškeré texty, které na jevišti zazní, jsou autentické. Inscenace komunikuje prostřednictvím nejnovějších technologií a virtuální reality. Další skupinu tvoří inscenace na motivy románů (*Tigermilch* podle románu Stefanie de Velasco, *Tschick* podle románu Wolfganga Herrndorfa, *Třídní kniha* podle Johna von Düffela, *Auerhaus* podle Bova Bjerga...), kam spadá i inscenace *Der Plan von der Abschaffung des Dunkels*, které jsem měla možnost vidět.

Der Plan von der Abschaffung des Dunkels je románem dánského spisovatele Petera Høega (v českém překladu vyšel pod názvem *Až nadejde čas*). V anotaci románu stojí: „Román vypráví příběh tří žáků na jedné soukromé škole v Kodani na začátku 70. let. Tyto děti, navíc poznamenané úzkostí a těžkými zážitky z výchovných ústavů, zjistí, že za tuhým autoritativním režimem, který na škole vládne, se skrývá dalekosáhlý plán a rozhodnou se jej odhalit. Kniha, inspirovaná autorovými vlastními zkušenostmi ze školních let, je nelítnou obžalobou odlidštěného a byrokratického výchovně-vzdělávacího systému, jaký tehdy v Dánsku fungoval. Román vyvolal v Dánsku vášnivou veřejnou diskuse.“ Krom velmi putavé dějové linie autor v románu pokládá i filozofické otázky o tom, co je čas, jak ho chápeme, jak ovlivňuje naše vnímání?

Musím se přiznat, že na to, co jsem na jevišti viděla, jsem nebyla připravená. Očekávala jsem „lepší dramata“. Ale šlo o naprosto profesionálně připravenou a zahraniční inscenaci.

Inscenaci výrazně pomáhá velmi dobře fungující scénografie. Díváme se do kostky, jejíž zadní stěna je zrcadlem – to podtrhuje

dojem, že celá škola je jakousi laboratoří, experimentem s dětmi a na dětech. Díváme se na ně jako pozorovatelé tohoto pokusu. Zrcadlo se v průběhu představení stává průhlednou a my se postupně společně s postavami dostáváme blíž k odhalení pravdy. Výrazný je také moment, kdy se celé zrcadlo začne otáčet. A současně hlavní hrdina mění čas a filozofické promluvy už nejsou jenom proudem slov, ale stávají se obrazem, který podtrhuje sdělení.

Všechny dospělé postavy románu hrají děti s velkými kaširovanými maskami na hlavách. Jsou nazvučené porty, které podtrhují odtažitost dospělých. Dospělí jsou vykresleni téměř jako bachaři, kteří drží děti ve vězení (ve škole) a po jakémkoliv narušení řádu následuje fyzický trest (realistická facka).

Kostýmy budí dojem školní uniformy (těsně šedé džíny a bílé košile), stejné pro kluky i holky. Uniforma musí být vždy pečlivě upravená. Jakákoliv nedbalost je vždy potrestána. V průběhu představení se v několika scénách kluci svlíknou pouze do spodního prádla.

V krátkém úvodu rychle pochopíme, jak to v internátní škole chodí. Hlavním hrdinou je Petr, jenž společně se spolužačkou Katarinou postupně rozkrývá zvrácený systém vedení školy. Vše se vyhrocuje s příchodem nového spolužáka Augusta.

V rolích Petra a Katariny se děti střídají. Na začátku zkoušení nebyly role rozdělené. Děti měsíc pouze prozkoumávaly charakter. Na formu střídání se přicházelo postupně. Děti prý měly na vše opravdu velký vliv.

To, že se prozkoumávání charakterů věnovala tak dlouhá doba, je velmi dobře vidět. Nikdo – ani ti nejmladší – nemá problém roli srozumitelně a přesvědčivě uchopit, všichni jsou uvolnění, přirození.

I když jsou zde často velmi vyhocené scény – dojde na facku, na polibky mezi staršími aktéry –, je zřejmé, že děti zahrají, co mají, a nesetrvávají v nepříjemných emocích ani o vteřinu déle, než je nezbytné. Zejména role chlapce Augusta, který má psychické problémy, může někdy působit na dospělého diváka už na hraně toho, čemu je možné dětského herce vystavit. Ale i když August křičí a zmítá se v záchvatu, mlátí kolem sebe a láme lidem prsty, vždy na konci scény se změnou světla je vidět, jak střihem nechává vše za sebou a odchází naprosto civilně a bez jakéhokoliv napětí. Hoch představující Augusta je ale i v DT brán jako výjimečný talent (na jaře loňského roku do kin právě vstupoval film, ve kterém hrál výraznou roli).

Celkový dojem z inscenace tedy přes prvotní předsudky ohledně příliš profesionálního přístupu nepůsobí „zmanipulovaně“, právě naopak.

Otázkou ale zůstává nakolik to děti ovlivňuje do budoucna. Nevím o žádném výzkumu, který by vliv profesionálních podmínek a případného stresu z hraní mapoval. Sama Birgit se upřímně snaží, aby byla zkoušení i hraní dostatečně podchycená a opravdu se vycházelo z dětí, aby děti nesloužily pouze jako prostředek k něčím uměleckým ambicím. Po jednom rozhovoru nejsem schopna objektivně posoudit, jaké dopady může proces profesionálního zkoušení a hraní na děti mít. Birgitiny zkušenosti jsou pozitivní a i já jako divák jsem byla příjemně překvapena.

Inscenací trochu z jiného spektra, o které bych se ráda stručně zmínila, byla Sofokleova *Antigona*, vytvořená ve spolupráci Deutsches Theater a RambaZamba Theater. RambaZamba je profesionálním divadlem, jehož třicetiletý herecký soubor tvoří lidé s různými druhy mentálního postižení, zejména jde o Downův syndrom. V roli Kreonta, jeho syna Haimóna a slepého věštce Teiresia vystupují herci Deutsches Theater, všechny zbylé role včetně chóru jsou svěřeny hercům RambaZamba Theater. Antigonu tedy hraje mladá žena s Downovým syndromem – holohlavá, ve výrazných rudých šatech, odhalujících nahá záda. Pronáší (podobně jako další její kolegyně) velmi obsáhlé kusy textu, ustojí sama dlouhé (několikastránkové) monology. Pro mě osobně jsou ale Antigona i Isména nejpresvědčivější ve scénách výrazového tance, kde tolik nehrají roli a více sdělují skrze tanec emoce. Neubránila jsem se sice otázkám ohledně volby předlohy a způsobu inscenování, ale samotný fakt, že v Berlíně funguje stálý profesionální soubor sdružující lidi s mentálním postižením určitě stojí za pozornost. (Obdobně funguje i Divadlo z pasáže v Banské Bystrici na Slovensku.) Nejde o volnočasovou aktivitu, na kterou dochází klienti různých ústavů. V tomto případě vnímají mentálně postižení lidé herectví jako svou profesi – mluví o sobě jako o hercích, a když jdou do divadla, říkají, že chodí do práce. Zkouší s nimi profesionální režiséři a představení, která vytvářejí, mají objektivní uměleckou hodnotu.

V České republice jde zatím o menší (ale velmi zajímavé) projekty (třeba festival Mentetrál v Neratově, Rynholecův festival a další). Na jevištích velkých kamených divadel si na svěření hlavní role dívce s Downovým syndromem zatím nikdo netroufl. Nechci zde vybízet k tomu, aby se kdokoliv bez jakéhokoliv odborné přípravy po hlavě vrhal do práce s mentálně postiženými. Ale moje osobní zkušenost je taková (s kombinovanou skupinou zdravých a mentálně postižených dětí jsem vytvořila dvě

inscenace), že z takovéto spolupráce mohou mít lidi přehnané obavy a strach něco podobného vůbec zkusit. Je určitě velmi důležité, aby si samotní tvůrci nic nekompenzovali a měli v týmu zkušeného odborníka, který je může předem i v průběhu zkoušení a hraní upozornit na možná úskalí, případně samotné „herce“ ochránit před možnou manipulací.

VOLKSBUHNE

V divadle Volksbühne se mi bohužel ani po několika pokusech nepovedlo potkat se s nikým ze sekce P14, která zastřešuje aktivity dětí 14+. Nemohu tedy nabídnout pohled do zákulisí a příprav inscenace, kterou jsem měla možnost vidět. Omezím se tedy pouze na její popis.

Benvolio + Mercutio: Du bist mein Lieblingsort auf der ganzen Welt, Babe!

Tato inscenace sekce P14 je, podobně jako je tomu v Deutsches Theater, uváděna jako večerní představení na repertoáru Volksbühne. Jak již název napovídá, jde o příběh inspirovaný nejslavnější love-story Williama Shakespeara *Romeo a Julie*. Tentokrát ale žádnou Julii nespátříme, ocitneme se v čistě mužském (chlapeckém) světě bez žen. Láska se tedy také obejde bez žen.

Představení otvírá chór čtyř kluků – kostýmově stylizovaný do dob alžbětinského divadla s výrazným líčením, na nohou boty s velmi vysokými podpatky. Seznamuje nás s postavami příběhu a připraví nás na party.

Party probíhá ve vedlejší místnosti, ze které sledujeme live-streamem Romea, Benvolia a Merkucia v barevných latexových kostýmech s výraznými očními stíny a třpytkami, celkově stylizovaných do queer osmdesátých let. Tato stylizace je nadužívaná zcela záměrně.

Vidíme, jak se kluci baví, ale je zde citelné napětí mezi Monteky a Kapulety. Objeví se i malá růžová pistoletka. Benvolio s Merkuciem se posléze intimně sbližují skrz živé prostřihy a videa s gejzíry, hady, otvírajícími se kytkami... V živých prostřizích jsou detaily na ohmatávající se ruce, kusy kůže... (Jestli se občas skupina dospívajících stydí držet se na jevišti třeba za ruce, zde byl očividně veškerý stud překonán).

Zasazení do osmdesátých let podtrhují i další „romantické“ scény milenecké dvojice s nadhledem hrané na kolečkových bruslích.

Atmosféru dotváří barevné fólie, které vždy některá z postav stáhne za „oprátku“ dolů a změní tím barevně náladu a charakter scény.

Příběh je velmi jednoduchý. Po roman-
tice dochází k prvním sporům a Ben-
volio Merkucia opouští. Následuje série velmi
vtipných dotáček, které parodují podobné
scény z romantických filmů: Benvolio blou-
dícího ulicemi Berlína, Merkucio se slzami
v očích dělá své ranní smoothie...

Merkucio se propadá do beznaděje
a deprese, lehne si a s nikým nemluví.
Dostává tedy „dobře míněné rady“: jez hodně
superpotravín, jako jsou třeba chia semínka,
jsi přece to, co jíš! Stýkej se s lidmi! Věnuj
se svým koníčkům! Sportuj! S velkým nad-
hledem jsou pronášeny rady, které si prav-
děpodobně přečtete na facebooku v článku
s názvem: 5 tipů jak bojovat s depresí.

Zajímavým nápadem bylo i to, že poté,
co jeden z milenecké dvojice pošle tomu
druhému list, objeví se na scéně spousty
dalších listů – dostanou se až do publika. Po
jejich otevření jsem zjistila, že jde o auten-
tická vyznání jiných mladých lidí.

Zároveň se rozvíjejí další příběhové
linky. Jedněmi z nejzajímavějších jsou
odbočky Prince a Tybalta – oba jsou posedlí
mocí a vyžívají se v sadismu a agresi. Záro-
veň ale vidíme Prince v jakémsi (v součas-
nosti velmi populárním) videodeníku, kde
mluví o nešťastném vztahu s otcem. Tybalt
si po skvěle zahraném klaunském výstupu
stěžuje, že nemá nikoho. Princ mu kontruje:
Nemám nikoho mínus tři lidi.

Motivy osamělosti jsou přítomné
u všech postav.

Výrazné je taky „pojetí lásky“ a celá
postava Romea. Ten přichází afektovaně
s nadšením sdělit ostatním, že se zasnoubil
s Juliem. To, že Benvolio a Merkucio se roze-
šli, neví, ani ho to nezajímá. On má svůj nový
objev. A dokonce se zasnoubili! Co na tom,
že mu je jen třináct.

Toto představení by nemohl hrát nikdo
starší, než ti, co je hráli (odhaduji 16–20 let),
jinak by každá věta prošpikovaná výrazy, jako
„hey, man“, „bro“, „enough bitches“, vyzněla
jako pouhá snaha přiblížit se mladé generaci.
Zároveň jej dost možná nemohl ani režíro-
vat nikdo starší než devatenáctiletá režisérka
Zelal Yesilyurtová. Jestli si tedy divák říká, že
to, co režisér po klucích chtěl, už je moc, že je
zneužívá, tak fakt, že režisérkou je jejich vrs-
tevnice, musí všechny podobné pochybnosti
rozptýlit. Já osobně jsem po prvních minu-
tách lehkých rozpaků na tuto formu komu-
nikace přistoupila a výborně jsem se bavila
humorem a nadhledem.

Vyprázdňenost citů, egocentrismus,
egoismus, osamělost jsou zde v kontrastu
s touhou po lásce a přijetí. Nadsázka je velká,
kostýmy přehnané, spousta momentů je
kousek za hranou – to vše ale nahrává výpo-
vědi mladých lidí, kteří přes všechny trpytky

a party chtějí, jen aby je měl někdo rád.

To se ale v této inscenaci nestane, když
se Benvolio vrátí, Merkucio se mu nevrhne
kolem krku, ale poukáže na jeho sobectví
a utíká. Po zběsilé honičce všech postav se
příběh vrací opět k Shakespearovi. Merku-
cio umírá rukou Tybalta, který drží malou
růžovou pistolku.

MILO RAU: FIVE EASY PIECES

Následuje malá odbočka z Berlína do Gentu.
Five Easy Pieces jsem měla možnost zhléd-
nout v rámci festivalu Akcent (festival soci-
álního divadla) v Divadle Archa v předloňské
sezóně.

Za představením stojí jedna z nejvýraz-
nějších režijních osobností současnosti Milo
Rau. Původně vystudovaný sociolog zalo-
žil IIPM (International Institute of Political
Murder, Mezinárodní institut politické
vraždy), jehož práce je založena na svědec-
tvích a rekonstrukcích skutečných příběhů
a nelítostném překračování různých tabu
současné společnosti. Milo Rau byl osloven
uměleckým centrem CAMPO z Gentu, které
stálo za několika dalšími produkcemi, v nichž
profesionální režiséři pracují s dětmi (insce-
nace *Before Your Very Eyes* britsko-německé
skupiny Gob Squad, *üBUNG*, kterou režíro-
val Josse De Pauw, a *That Night Follows Day*
režiséra Tima Etchellse byly v minulosti také
k vidění na festivalu Akcent).

Five Easy Pieces je moralitou inspi-
rovanou příběhem pedofila a masového
vraha Marka Dutrouxe, který byl v roce
2004 odsouzen k doživotnímu trestu vězení
za únos a sexuální zneužívání šesti dívek
a za vraždu dvou z nich. Když byl Milo Rau
osloven, hledal, co je tím nezapomenutel-
ným kolektivním okamžikem, který spo-
juje všechny Belgičany. Byl to právě příběh
Marka Dutrouxe, jenž je jakýmsi stigma-
tem a tabu v belgické novodobé historii,
o kterém se s dětmi nemluví.

V anotaci se dočteme, že *Five Easy
Pieces* sonduje limity toho, co děti vědí, cítí
a dělají. A zároveň, jak my, dospělí, reaguj-
eme, když je vidíme hrát scény násilí nebo
milostného vztahu. Konkrétně – co to vypo-
ovídá o našem vlastním strachu a touhách? Je
to experiment, jehož cílem je konfrontace.

Jak v rozhovoru řekl samotný Milo Rau:
„Chtěli jsme ukázat něco, co dospělí od dětí
nechtějí vidět.“

Je možné vytvořit inscenaci o fyzickém
zneužívání dětí, a děti přitom nezneužívat
psychicky? Nevyužívají tvůrci děti jenom
k tomu, aby byla inscenace dostatečně
provokativní a udělala na diváka patřičný
dojem? Tyto a podobné otázky jsem si kladla

před představením, v jeho průběhu a vlastně
si je kladu doteď.

Milovi Rau se to z mého diváckého
pohledu povedlo. Otázky zneužívání dětí
na jevišti a jejich manipulace se totiž staly
dalším tématem zobrazovaným přímo
na jevišti. S dětmi je na scéně přítomen
dospělý – herec a asistent režie Peter Sey-
naeve. Ten děti nejdříve zpovídá u castingu
na role do představení a posléze je režíruje
v připravených scénách. Je to tedy on, kdo
dětmi občas „manipuluje“, ale činí tak před
našimi očima zcela záměrně.

Pokusím se zachytit průběh představení,
aby si čtenář mohl udělat co nejkonkrétnější
představu:

Jednoduchá scénografie, téměř čistý
prostor, několik židlí vepředu, stoleček
s rozsvícenou lampičkou, u kterého sedí
dospělý herec, jehož obličej se promítá na
plátno v zadní části jeviště.

Postupně se seznamujeme s dětmi,
které jsou do představení obsazeny. Pro-
bíhá jakýsi casting, kdy zjišťujeme, jak se
dětí jmenují, kolik jim je let, co dělají rády.
Vše je velmi vtipné, děti působí autenticky
a uvolněně. Kdo umí hrát na piano, zahraje
na piano, sympatické děvčátko s afroame-
rickými kořeny (adoptované belgickou rodi-
nou) zazpívá svou oblíbenou popovou píseň,
kluk z italsko-belgické rodiny zatančí, vše
pokračuje v podobném duchu až do oka-
mžiku, kdy už samy děti začnou naléhat: Kdy
už budeme hrát?

Rozdělí se role. Někdo chce hrát krále,
někdo chce hrát někoho starého – ale jenom
když bude mít opravdu hodně dobrý make-
-up, někdo chce být policistou.

Začíná první hra, jak si můžeme přečíst
v projekci, která paralelně probíhá s děním
na jevišti.

Tato forma se opakuje a postupně mírně
modifikuje. Většinou ale vidíme stejnou
situaci na plátně i na živo. Jenže na plátně ji
hrají dospělí herci v realistickém prostředí,
dětí na jevišti jsou ve stejných kostýmech,
dělají téměř totožné akce. Král v projekci
si stoupne a stoupne si i kluk představu-
jící krále. Obavy, že se tato forma rychle
vyčerpá, byly zbytečné. Je zajímavé sledovat,
kdy je akce identická, kdy se začne obměňo-
vat, a přesně v okamžiku, kdy začne pozor-
nost ochabovat, stane se na jevišti náhlá
změna.

1. hra: Náhled do historie Konga, bývalé
belgické kolonie. Objeví se zde postava revo-
lucionáře Patrice Lumumby a uvede nás tím
do začátku příběhu Marka Dutrouxe, který
se v Kongu narodil.

2. hra: Zpověď otce. Kluk, který chtěl
hrát „někoho starého – ale jenom když
bude mít opravdu hodně dobrý make-up“,

usedá do velkého ušáku, ostatní kolem něj vytvoří štáb. Někdo drží mikrofon, jiný světla, zkontrolují mu make-up, na který se opakovaně ptá, a publikum se opakovaně směje. Dospělý herec je v roli kameramana a režiséra. Na plátno se promítá obličej kluka v detailu. Ten promlouvá za otce Marka Dutrouxe (pravděpodobně jsou to citace z rozhovorů, které otec vedl s novináři). Ztěžka dýchá, mluví pomalu, často kašle. Přesně v okamžiku, kdy se diváci začínají na svých židlích lehce vrtět, přeruší „režisér“ natáčení. Ujistí kluka, že make-up je dobrý, ale že všichni už víme, že otec je starý a nemocný a nemusí to tolik předvádět. Pokračuje se dál a kluk opravdu skvěle zpracuje připomínku a mluví o vztahu otce k synovi, o jeho dětství. Když monolog skončí, děti samy za sebe mluví o svém názoru na tatínka. Někomu je ho líto, přece za nic nemůže... Tyto promluvy nepůsobí nijak strojeně.

3. hra: Dopis z kobky. Jde opět o detailní záběr, který se naživo promítá na plátno. Tentokrát jedna z holek do kamery čte dopis, který jedna z obětí psala svým rodičům z kobky, ve které byla zavřená. Rozhodně jde o nejemotivnější část představení, při které v hledišti citelně zhoustla atmosféra. Dívka popisuje, jak se pokouší učit, aby nezaostávala ve škole, až se do ní vrátí. Ale nejde to moc dobře, protože, když ji „ten muž“ unesl, neměla s sebou všechny knihy. Popisuje, jak vypadá její kobka, jak je malá. Ale že je radši tam, protože když si pro ni „ten muž“ přijde, odvede ji do místnosti s velkou postelí a dělá jí hrozné věci. I tady našťěstí vždy přesně v okamžiku, kdy už jsem si v duchu pomyslela: „Už dost, už je to moc.“ nastane brechtovské přerušování, uvědomíme si, že jsme jenom „na divadle“, že se to jenom hraje. Dívka dostane herecké připomínky nebo se musí trochu pohnout se světlem. Díky těmto přerušováním je vidět, že děti opravdu ve vteřině vypadnou z role a úplně bez problémů řeší, jestli nejsou mimo záběr a podobně. Jedním z nejsilnějších momentů je, když na začátku scény režisér vše připraví, rozdělí štábu funkce, podívá se na „herečku“ a řekne jí: „A teď se svlkni.“ Na vteřinu se všem v sále zatají dech, když si holčička vyhrnuje tričko a na malou chvíli to vypadá, že je opravdu nahá. (Což je zcela jistě záměr.) Má na sobě ale nátlak tělové barvy. Toto je moment, který pro mě osobně nejlépe tematizuje onu manipulaci dětmi, o kterém jsem psala v úvodu.

4. hra: Policista. V příběhu se dostáváme k vyšetřování zločinu a hledání zmizelých dětí. Jeden z kluků si konečně vyplní své přání a zahraje si vyšetřovatele.

5. hra: Rodiče čekají na zprávy o své zmizelé dceři. Akce probíhá opět paralelně.

Dospělí herci čekají v bytě na telefon. Děti sedí na gauči a pokračují ve vyprávění. Velmi jemné civilní herectví, poprvé partnerina. Drží se za ruce, objímají se. Vše působí velmi přirozeně. Natáčení scény se musí přerušit, když se chlapci nepodaří zaslzet a kus scény se musí zopakovat.

Během následné diskuse publika s Peterem Seynaevem (režisér ani děti nejsou přítomny) se dozvídáme, že jde už o druhé obsazení tohoto projektu, protože děti, které představení původně nazkoušely, už příliš vyrostly. Představení se tedy lehce obměnilo.

Diváky samozřejmě nejvíce zajímá, jak tento projekt vnímají děti. Jestli to už na ně není moc těžké téma, jak se s tím vypořádávaly. Jestli každá nová repríza není příliš psychicky náročná.

Peter Seynaev popisuje, že když vybírali děti do projektu, vybírali nejen je, ale také jejich rodiče, protože si chtěli být jisti, že děti mají rodinné zázemí, kde bude možné toto téma probírat. Že budou mít dostatečnou podporu ze strany rodičů. Zároveň byl v průběhu celého zkoušení přítomen psycholog, který s dětmi pracoval, měli s ním jednou za čas individuální schůzky. Když zkoušeli svlékací scénu, byla vždy na zkoušce přítomná žena. Samotný Peter měl zkušenost s režii představení hraných dětmi.

Atmosféra zkoušek prý byla vždy velmi příjemná. Milo Rau i sám Peter si s dětmi vybudoval přátelský vztah. Peter se zmínil o tom, že s dětmi z původního obsazení si pořád píše. Někteří z nich prý pokračují v divadelní práci a zvou ho na svá představení. Zdůraznil ale, že se jim v průběhu reprízování (inscenace jezdí po celém světě a má velký úspěch) vždy snaží vysvětlit, že toto je výjimečný projekt. Že normální herecký život vypadá jinak. Všichni dospělí se snaží, aby děti byly ušetřeny „slávy“. To byl i důvod, proč se neúčastnili diskuse.

Děti podle Petera necítí žádný tlak, nepropadají se do psychologie postavy, zahrají to a je to za nimi. Je to jejich „práce“. To dospělí si do nich projektují své obavy.

Ano, obavy byly velké, ale nutno říct, že tato inscenace nakonec vůbec nepůsobí kontroverzně. Je v zobrazování citlivých míst velmi jemná a decentní. Děti působí autenticky a představení očividně rády hrají. A užívají si jak zábavné momenty, kdy zpívají a tančí, tak i těžké scény, čímž inscenace nabourává zkreslenou představu části dospělých, že jsou veselí a šťastní a mají takové zůstat. Děti rády hrají „navážno“ a těžká témata řeší tak jako tak. S podporou dospělých i bez ní. Inscenace jim naopak dává možnost se s tímto společenským traumatem nějak vypořádat. „Jak to, že nám to

nikdo neřekl? Jak to, že o tom nic nevíme?“ ptaly se děti na začátku zkoušení.

Five Easy Pieces nebyly citovým vydíráním, ale pokusem konfrontovat společnost s tím, o čem se nemluví, a to, že tyto myšlenky sdělují děti, není jejich zneužíváním, ale nadstavbou, která nás nutí se ptát: O čem dalším ještě se svými dětmi nemluvíme?

INSPIRACE PRO ČR

Profesionální inscenace s dětmi, mentálně postižení herci jako představitelé hlavních rolí ve velkém kamenném divadle, tabuizovaná témata podávaná dětmi... Co z toho by mohlo sloužit jako inspirace pro českou scénu?

Jelikož přístup k „velkému“ profesionálnímu divadlu výrazně ovlivňuje divadlo pro děti, potažmo divadlo s dětmi, ráda bych se nejprve vyjádřila obecně k proměně divadla – jeho smyslu a funkci, o které se na západ od nás diskutuje. Jde především o snahu o odklon od typického kamenného divadla, které pouze inscenuje divadelní hry, k divadlu mnohem komplexnějším.

Zaměřím se především na rozměr přístupnosti diváků a jeviště. Diváci jsou partnery. Diváci jsou součástí divadla. Divadlo je zde pro komunitu a je tvořeno komunitou. Místo hledání vhodné divadelní hry, která by nějak mluvila o současné situaci, jde o hledání skutečných lidí ve skutečných situacích a jejich zapojení do divadelního procesu. (Neděje se tak samozřejmě na všech scénách, ale tento proud je mnohem silnější než v ČR.)

Několik příkladů:

Již zmíněný režisér Milo Rau se nedávno stal ředitelem městského divadla v Gentu a vypracoval tzv. Gentský manifest. Uvádím ho zde jako velmi inspirativní materiál dokládající (pro někoho možná poměrně radikální) proměnu uvažování o poslání divadla:

1. Už nejde jenom o portrétování světa. Jde o to změnit ho. Cílem není zobrazit realitu, ale reálné musí být samotné zobrazení.
2. Divadlo není produktem. Je to výrobní proces. Výzkum. Castingy, zkoušky a související debaty musí být přístupné veřejnosti.
3. Veškeré autorství patří těm, kteří jsou zapojeni do zkušebního procesu a do představení, ať je jejich funkce jakákoliv, a nikomu jinému.
4. Literární adaptace klasických děl je zakázaná. Jakýkoliv textový zdroj, ať už jde o knihu, film, anebo divadelní hru, je pouze východiskem pro projekt. Může zabírat nanejvýš 20 % konečného času představení.
5. Nejméně čtvrtina zkoušek se musí odehrávat mimo divadlo. Divadelní prostor je

jákykoliv prostor, ve kterém se zkouší nebo hraje představení.

6. V každém představení se na jevišti musí mluvit minimálně dvěma jazyky.

7. Minimálně dva herci na jevišti nesmí být profesionálními herci. Zvířata se nepočítají, ale jsou vítána.

8. Celkový objem jevištní dekorace nesmí přesáhnout 20 metrů krychlových. Celá scénografie se musí vejít do dodávky, kterou je možné řídit s řidičským průkazem skupiny B.

9. Minimálně jedna divadelní inscenace za sezonu se musí zkoušet anebo prezentovat ve válečné anebo konfliktní zóně bez jakékoliv kulturní infrastruktury.

10. Každá divadelní inscenace musí být prezentována na nejméně dvou lokacích v nejméně třech zemích. Žádné z představení Národního divadla v Gentu se nesmí stáhnout z repertoáru před dosažením tohoto čísla.

Kupříkladu Divadlo v (nedalekých) Drážďanech pořádá Our stage Festival. Vloni proběhl 4. ročník festivalu evropského Bürgerbühne – občanského divadla. Divadla z celé Evropy zde prezentují své produkce, které vznikaly ve spolupráci s neherci jako inkluzivní projekty atp.

Čeští diváci mohou znát z Divadla Archa cenami ověřený soubor Rimini Protokoll, o kterém se často mluví v souvislosti s novou vlnou dokumentárního divadla, tzv. divadlo expertů místo divadla herců. Rimini Protokoll neobsazuje profesionální herce, aby ztvárňovali postavy, ale přivádí na jeviště lidi, s nimiž se potkali v průběhu divadelního výzkumu a následně je zapojili do procesu zkoušení. Představení vzniká na základě jejich vlastních schopností a dovedností, není tedy perfektní, ale je opravdové.

INSPIRACE PRO PROFESIONÁLNÍ SCÉNY

Výše zmíněné inscenace i celý koncept Jugendstheater (mládežnických divadel) při profesionálních scénách v německy mluvících zemích dokazuje, že tvrzení: „děti na jeviště nepatří“ za hranicemi dávno neplatí. V České republice se sice setkáváme na profesionálních scénách s inscenacemi, v nichž se na scéně objevují dětské herci, jde ale o inscenace, jež nevycházejí z nich a nejsou o nich. (Kupříkladu na webu Národního divadla byli v inscenaci Jiřího Adámka *Nová Atlantiida* děti uvedeny pouze jako dětský komparz.)

Pro mnohé může být myšlenka profesionálního dětského představení za hranou toho, čemu je možné děti vystavovat. Věřím, že kdybych neměla osobní zkušenost a zážitek z viděného, také bych se obávala

manipulace, zneužití. Ale možná je na čase tyto předsudky přehodnotit a práci profesionálních režisérů s dětmi podpořit. Kdo jiný by měl výrazněji posunout hranice toho, co je na jevišti možné, hledat, experimentovat? Vedoucí souborů jsou limitováni časem, financemi, možnostmi spolupráce s dalšími kolegy, dispozicemi svých svěřenců. V případě přípravy profesionální inscenace má režisér mnohem lepší výchozí podmínky pro koncentraci na samotnou tvorbu a jednoduchý fakt, že scénografii má na starost profesionální scénograf, hudbu hudební skladatel atd., se na výsledku určitě podepíše a může mnoha souborům otevřít cesty, co všechno vůbec lze. Je jasné, že v podmínkách ZUŠ nikdy nebude možné pracovat s light designem naprogramovaným na stovky světél, ale třeba změna způsobu přemýšlení nad použitím světél (nejenom „aby je bylo vidět“, „tajemná atmosféra – přidáme trochu modrou“, „vášeň/láska – trochu do červena“...) možná je.

Jedním z nemnoha profesionálních tvůrců, který pracoval s dětmi, byla Petra Tejnorová v inscenaci *Jižák, město snů* (2012), a ačkoliv by ji další práce s dětskými herci zajímala, podle vlastních slov se moc lidí k této myšlence nepřidalo a na nezávislé půdě nebylo snadné sehnat pro podobný projekt podporu. Proč práce s dětmi (potažmo neherci), která se zdá být na Západě vcelku běžnou, u nás mnoho režisérů neláká? Sama Petra si myslí, že mladí režiséři hledají svůj rukopis a své vize, a děti a neherce není možné „ohlídat, naprogramovat, zestetizovat“.

Čas od času tady zajímavé projekty vznikají (třeba projekt *Boys & Girls* o vztahu nejmladší a nejstarší generace od Magdy Stojowské a Terezy Durdilové z produkce Archa.lab., *MojeVize*, vytvořená skupinou Spielraum Kollektiv, a další). Ale absence profesionální scény/konzistentní dramaturgické linie některého z divadel, kde by byly podobné projekty rozvíjeny soustavně a dlouhodobě, zde chybí.

Podle mého názoru by mohlo pomoci i (nabízející se) propojení různých kateder v rámci DAMU (situaci na JAMU neznám), aby si mohli studenti různých kateder, které by taková práce zajímala, vyzkoušet tvorbu inscenace s dětmi (případně neherci) pod vedením zkušeného pedagoga. Vše ideálně ve spolupráci se studenty KVD. Protože věřím, že (stejně jako v Berlíně) by při přípravě profesionální inscenace s dětmi či neherci měl být přítomen absolvent/zkušený pedagog dramatické výchovy. Taková spolupráce by byla určitě oboustranně obohacující. Režisér by měl v týmu někoho, kdo už s podobnou skupinou pracoval, chápe její dynamiku, zná

některé osvědčené postupy. A zároveň by se dotyčný podíval pod pokličku práce profesionála a mohl by z ní dále čerpat při své práci na poli dramatické výchovy.

Zároveň by spojení profesionálních scén s mládeží bylo velkým přínosem i pro samotná divadla. V České republice je kategorie publika 13+ pro divadla docela oříškem. Mladí lidé už často nemají zájem o návštěvu dětského divadla. Občas nezáleží na titulu a zpracování, ale jde čistě o nálepku divadla jako dětského. (Tam už ve čtrnácti jít nemůžete, chcete-li si před kamarády zachovat tvář.) Zároveň jsou pro ně ale kusy určené pro dospělé publikum často velkým soustem. Skok z pohádek rovnou do dramatu je příliš velký – a právě v tomto momentu mnoho mladých lidí ztrácí o divadlo zájem, protože mu najednou nerozumějí, humor se stane sofistikovanějším, moderní hry odkazují na různé historické či společenské události, o nichž teenageři často nemají velký přehled.

Tento článek nechce detailně mapovat inscenace pro teenagery, proto pouze několik příkladů, jak se s touto situací vyrovnávají divadla u nás: Některá divadla se na hranici kolem jedenácti let zastaví (největší dětské divadlo v ČR – Divadlo Minor – nemá na repertoáru už několik let žádnou inscenaci výhradně pro mladé lidi v období puberty), některá dětská divadla se teenagerům snaží různými programy vyjít vstříc (kupříkladu Divadlo DRAK – viz inscenace *Bílý tesák* nebo *Cesta*), Divadlo Alfa (se sérií inscenací *Hamleteen*, *Ostře sledované vlaky* a *Gazdina roba* a s *Farmou zvířat*), Divadlo rozmanitostí Most (*Bez keců a bez autorit*) a další. Ale je nutno dodat, že tato divadla mají na repertoáru většinou pouze jednu takovou inscenaci. Když se nazkouší nová, předchozí se musí stáhnout, protože divácký zájem není tak velký.

Taky některá profesionální divadla hrající pro dospělé publikum se snaží vytvářet inscenace, které by přilákaly diváky na prahu dospělosti (jenom v Praze kupříkladu Divadlo v Dlouhé pořádá přímo Festival 13+, Divadlo D21 má dramaturgickou linii zaměřenou na tuto kategorii, Národní divadlo v rámci sekce ND+ nabízí zájemcům ve věku 16–20 let exkurze, dramaturgické úvody a workshopy). Určité snahy tedy patrný jsou. Divadla také otvírají svá „herecká studia“, ale zdá se, že zatím nevyužívají plně jejich potenciál.

Všechna představení, ve kterých hrály děti v Berlíně, byla vyprodaná a v publiku seděli vrstevníci hrajících, kteří pak prý mnohem častěji navštěvují i další inscenace divadla. Není v zájmu divadel budovat si svou diváckou základnu? A nemohla by být i tohle jedna z cest?

INSPIRACE PRO DIVADLO HRANÉ DĚTMI

Vžité postupy jako jediná „správná“ cesta

Obecné divadelní klima tvoří jakési neviditelné, ale přítomné podhoubí pro divadlo dětské, potažmo divadlo s dětmi. Ale nemohly by děti vytvořit něco zcela nekonvenčního? Jsou patrně první opatrné pokusy, které ale často naráží na střet s představou toho, „jak by to mělo být a jak se to dělá“.

Několik postřehů z Dětské scény 2019: Když se Michal Ston se svým souborem Kastrol pokusil v autorské inscenaci *Nižší princip* o jinou formu vyprávění, kdy zcela záměrně nebylo možné definovat hlavní postavu, skrze niž bychom příběh četli, a zcela záměrně inscenace opomíjela klasický oblouk, publikum na Dětské scéně jej při diskusi zaplavilo množstvím „dobře míněných“ rad (měla tam být spíše jedna hlavní postava, pomohl by tomu oblouk...). Porota tento pokus ocenila, ale domnívám se, že mnoho lidí jím zůstalo nedotčeno. Lépe dopadla autorská inscenace *Filelém, kosoďe, mieďo* z Mostu v režii Pavla Skály a Barbory Gréeové, ohledávající téma strachu, která odvážně vykročila směrem k performerství. Ale spousta inscenací, která se objevuje na přehlídkách, by klidně mohla být vytvořena o deset (i víc) let dřív, a nepoznali bychom rozdíl (třeba přístup ke scénografii a kostýmům se nepohnul téměř nikam). Divadlo ve světě se mění, ale u nás se zatím nepovedlo rozvířít stojaté vody.

Činohra a psychologický realismus jako nejvyšší meta
V souvislosti s dětským divadlem se velmi často mluví o divadle epickém, ráda bych zde citovala, jaký typ epičnosti je tím míněn:

Jak píše Silva Macková (*Divadlo a výchova: Úvahy o oboru*. Brno: JAMU, 2016): „Možnostem amatérských herců (a zejména dětí a mládeže) budou lépe vyhovovat divadelní žánry, které nevyžadují psychologické herectví a umožňují naopak odstup od postavy (hra na postavu, komentování jednání postavy), ale i od sebe sama jako herce (hra na divadlo, komentování sebe sama), divadelní žánry na pomezí divadla a výtvarného umění, divadla a podívané. Nazveme je souhrnně nedramatické divadelní žánry [...] Nejběžnějšími nedramatickými divadelními žánry jsou v amatérském divadle *epické žánry divadla* [...] Pojem epický tedy budeme chápat šířeji, jako vyprávění, ve kterém je i demonstrováno, předváděno, ukazováno, hráno, vždy ale se zřetelným odstupem od postavy a i od sebe sama jako od herce. To, co činí amatérské divadlo zajímavým, je právě onen fakt, že aktéři neberou sebe sama vážně jako herce, nehrají postavu, ale spíše si na postavu hrají. Nepovažují se za herce, ale

hrají si na herce. Mnohdy je to dáno přirozeně už jejich věkem. Nejen proto, že hra na někoho je pro děti přirozeným způsobem uchopování skutečnosti, ale i proto, že nemožnou vytvořit věrohodnou dospělou postavu, protože to neumožňuje už jejich fyzický vzhled [...] Způsob vyprávění (role vypravěče) nabízí celou řadu řešení od jednoho vypravěče přes kolektivní vyprávění až po varianty, kdy jsou si postavy samy sobě vypravěčem a často i komentátorem. Nastolením principu vyprávění pak vzniká i možnost otevření (přiznání) i tvorby dalších složek inscenace (viditelné a i komentované vstupování do rolí, přestavby scény, vytváření zvukového plánu inscenace atd.). Inscenace může nést tyto charakteristické znaky v otevřené a přiznané podobě, mohou být ale přítomny i ve skrytější formě (až po „pouhé“ uvědomování si herců, že herci v pravém slova smyslu nejsou, chápání a využívání principu hry v jinak řečené dramatické jednání.“ (s. 156–157) Podobně o tom mluví v *Úvodu do studia dramatické výchovy* i Eva Machková (Praha: NIPOS, 2007, s. 149).

Ačkoliv se v literatuře věnující se dramatické výchově dočteme o tom všem, co již bylo citováno výše, v praxi dochází velmi často k následujícímu jevu: Skupina mladších dětí skvěle staví na principech epického divadla, objevují se zábavné „zci-zovávky“, všichni si na postavy jenom hrají, velmi často je přítomen vypravěč či vypravěči, dochází k demonstrování či komentování jednání atd. Jak ale skupina roste, najednou touží po silných výpovědích, velkých tématech, děti chtějí postavy opravdu hrát. Vše výše zmíněné opouští jako něco, z čeho už vyrostly, protože teď chtějí dělat opravdové divadlo. A tím opravdovým divadlem je velmi často myšlena činohra založená na psychologicko-realistickém herectví.

Proč tomu tak je?

Myslím, že odpovědi opět je, že dětské divadlo zrcadlí to dospělé. A většinový divák si jako „divadlo“ představí realistickou činohru. A nabyla jsem dojmu, že i mnoho vedoucích souborů se od určitého věku svých svěřenců o tento formát pokouší. Ačkoliv všichni víme, že děti do určitého věku nejsou schopny psychologického herectví, zdá se, jako by to bylo bráno jako fakt, se kterým je potřeba se smířit, a je nutné vymýšlet mladším dětem inscenace tak, aby se jejich „defekt“ nepoznal. To, k čemu často vedoucí míří, ta nejvyšší pomyslná meta, je (pořád) Stanislavskij. Třeba všemi velmi kladně hodnocené a přijímané inscenace *Běž, chlapče, běž* souboru HOP-HOP, *Gerta S.* souboru KUK/Zpátečníci, *Kamarádka* souboru MAŠ MYŠ, *Hnutí*

souboru Jednabáseň atd. jsou inscenacemi, u kterých jsou vyzdvižované herecké výkony (založené na psychologickém realismu), stavbou jsou velmi klasické (žádné „zci-zovávky“, hru na postavy, demonstraci atd. zde nenajdeme) a velmi úspěšně obstály na celostátních přehlídkách, v hodnoceních porot. Pro mnoho začínajících tvůrců a souborů jsou toto předobrazy toho, jak má tedy inscenace vypadat. To, k čemu se snažíme dobrat.

Ráda bych na to upozornila jako na další (sice nevyslovené, ale přítomné) pravidlo toho, „jak by to mělo být a jak se to dělá“. A i s odkazem na představení viděná v Berlíně směle tvrdím, že Stanislavskij už byl překonán, čtvrtá stěna je dávno zbořena. Proč ji tedy opět stavět? Pojďme se posunout dál, mnohem odvážněji. K tomu je zapotřebí, aby se každý individuálně ptal sám sebe, odkud čerpá inspiraci. Jestliže jsou to česká kamenná činoherní jeviště, uvidí v různých variacích pořád velmi podobný přístup.

Ráda bych tímto článkem rozvířila (podle mne) lehce stojaté vody divadla hraného dětmi a popíchla všechny tvůrce k hledání inspirace na alternativních scénách, v tanci, v performanci, v zahraničních produkcích, které se objevují na divadelních festivalech (Pražský festival divadla německého jazyka, 4+4 dny v pohybu, Divadelní Flora, Malá inventura, ...příští vlna/next wave..., Pražské křižovatky, Nultý bod atd.).

Očekávám, že se mnou bude mnoho lidí nesouhlasit, a doufám, že se mi povede zaproudit širší debatu o směřování divadla hraného dětmi. Protože limity jsme dokonce opravdu jenom my sami a naše naučené pravdy o tom, jak se má divadlo dělat.

A ještě poslední popíchnutí – název článku zcela záměrně cituje název občanského hnutí, jež bojuje s těžbou uhlí, potažmo za klimatickou spravedlnost, potažmo poukazuje na limity kapitalismu. Moc bych si přála, aby se krom osobních témat začala objevovat témata více společenská, občansky angažovaná, až politická.

Věřím, že podstatou tvorby je tázání, hledání a zpochybňování, proto: směle do toho!

ČEŠTINA PRO CIZINCE NA JEVIŠTI



GABRIELA ZELENÁ SITTOVÁ

šéfredaktorka Tvořivé dramatiky

Monografie Marie Boccou Kestřánkové *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince* je, jak uvádí i anotace na zadní straně knihy, prací lingvodidaktickou, vztahující se k vyučování češtiny jako cizího jazyka. Zdá se, že se jedná na poli didaktiky češtiny jako cizího jazyka a češtiny pro cizince o publikaci ojedinělou, protože na rozdíl od dalších (v současné době již mnohých) oborových publikací jde o metodickou studii velmi specifického přístupu, a to ještě opravdu důkladně promyšlenou a ověřenou.

Metoda jevištního tvaru (dále jen MJT) je (jak je zřejmé z publikace) metodou autorskou, která vyrostla na autorčině pedagogické činnosti na poli češtiny jako cizího jazyka a češtiny pro cizince, ale právě i na jejím zájmu o divadlo, dramatickou výchovu a dominantně také divadelní sporty, konkrétně v jejich nejrozšířenější české podobě. Sama autorka je mj. zkušenou hráčkou imprologových zápasů. MJT je podle definice autorky: „[...] postavena na syntéze divadelních a lingvodidaktických postupů vedoucích k dosažení vytyčených vyučovacích cílů [...]. Jejím přesahem oproti tradičním metodám (např. gramaticko-překladová) spatřujeme v cíleném rozvoji řečové spontánnosti a komunikativnosti, aniž by se upořádávala kompetence jazyková.“ (s. 61)

MJT autorka vyvíjí, aplikuje a zkoumá ve Studijním středisku Albertov ÚJOP UK v rámci programu Česká studia FF UK. Počátky takového její práce ale sahají do prvního desetiletí 21. století, kdy s touto metodou začínala v Jazykové škole hlavního

města Prahy s právem státní jazykové školy. Metoda byla představena na celé řadě konferencí, prakticky předvedena v rámci mnoha workshopů pro učitele jazykových škol a jiné zájemce a v neposlední řadě je v nabídce v podobě seminářů pro učitele nebo studenty bakalářského studia Ústavu bohemistických studií FF UK v Praze nebo ÚJOP UK.

Metoda se aplikuje obvykle v časovém intervalu jednoho studijního semestru pro skupinu studentů, kteří kromě tohoto kurzu navštěvují i „klasické“ hodiny češtiny pro cizince. Jde o dospělé frekventanty obvykle Slovany i Neslovany široké věkové škály. Metodu autorka dělí do tří fází, jakýchsi tří částí semestru: V první fázi se zaměřuje na vytváření pracovní skupiny a bezpečného pracovního a tvůrčího prostředí. Pracuje s dramatickými technickými, jako je různě motivovaný pohyb po prostoru, živý obraz, pantomima atp. Jde především o takové aktivity, které zpočátku nevyžadují verbální komunikaci. Ve druhé fázi jde o nácvik plynulosti projevu, od dramatické

a delší práci. Pracuje se s živými obrazy, připravenými i improvizovanými etudami, dílčí úkoly vycházejí z inspirace např. textem, předmětem, filmovou ukázkou atp. Následuje vytváření fabule, přičemž základem je divadelní improvizace. Ta umožňuje dosahování řečového rozvoje v plné šíři toho, co lze považovat za řečovou dovednost (podstatné je jednání v roli, reálné prožití vytvářených situací, celotělové aktivní zapojení atp.). A jazykový materiál se sbírá přímo v průběhu této práce. Zapisují se věty či spojení, které mají frekventanti v dané situaci potřebu říct. Lektorka poté (resp. přítom) pomáhá s jejich jazykovou správností, vysvětluje mluvnické, lexikální, komentuje normu a úzus atp. vhodně k výukovému cíli. Společně s vytvářením scénáře se již promýšlí, jak bude vypadat jevištní tvar (způsob inscenování nikdy nepočítá s velkou výpravou). Důležitou a zdůrazňovanou součástí výuky jsou společné skupinové reflexe, zakončující každou lekci. Třetí fáze se logicky pojí se závěrečnou prezentací celosemestrální práce. Textové memorování vždy respektuje potřeby každého konkrétního frekventanta, to znamená, že každý scénář buď přímo nově vzniká pro potřeby dané skupiny, případně je uzpůsoben. V této fázi se klade důraz na fixaci lexika, gramatických jevů, progres ve výslovnosti. Představení má obvykle premiéru a alespoň jedno opakování, aby se dalo pracovat s reflexí prvního představení.

Pro učitele mluvní výchovy, jazykové výchovy (ne pouze pro učitele češtiny pro cizince, ale i učitele češtiny jako jazyka mateřského), dramatické výchovy aj. může být publikace vynikající příležitostí, jak svou práci nasvítit z jiného úhlu. Mnoho myšlenek i konkrétních cvičení může najít velmi široké využití. Například důraz kladený na zvukovou stránku řeči (ve výuce češtiny na českých školách spíše opomíjenou) nebo na vztah mezi spisovnou a nespisovnou češtinou (při výuce cizinců nutně promyšlený a např. v dramatické výchově mimořádně exponovaný) je doslova impulzem k revidování vlastních didaktických zvyklostí. Nápady kopírující gramatické jevy transformované



hry bez dialogu se tedy postupně dostává ke hře s aplikací verbálního vyjadřování. V této fázi se hledá zajímavé téma pro skupinu, které by bylo vhodné pro souvislejší

do dramatických výchovných technik jsou mimořádně poutavé, např. mluvnická kategorie vidu je ve hře na filmaře a fotografie v případě nedokonavosti prezentována etudou (plnou hrou) a v případě dokonavosti živým obrazem. Doslova k aktivaci musí učitele přivádět samozřejmost, s jakou se v popísané metodě myslí na prezentaci českých zvyků, společenských norem a kultury.

Koncepce knihy je přehledná, první tři kapitoly jsou teoretické, čtvrtá a pátá kapitola jsou popisem výzkumného pro-



cesu ověření funkčnosti druhé a třetí fáze MJT. Teoretický úvod nabízí formulaci cílů práce, výzkumných očekávání a hypotéz, nastiňuje základní východiska MJT, zpřehledňuje terminologii. Ve druhé kapitole se autorka snaží ukotvit MJT do historických souvislostí, a dostává se tedy až k přehledu historicky významných momentů, kdy bylo divadlo využíváno pro výuku jazyka (ne pouze cizího). Zmiňuje tedy i dobu před J. A. Komenským, ale jeho práci se věnuje podrobněji a zjevně ji akcentuje jako jasného předchůdce, v jehož stopách nebo spíše v logické historické návaznosti se v začátku 21. století zformovala mj. i MJT. Třetí kapitola se věnuje třídění metod, a to z hlediska pedagogického i lingvodidaktického s akcentem na češtinu jako cizí jazyk a češtinu pro cizince. Autorka zde nabízí příjemně strukturované uvažování, hojně obohacované o poznatky z didaktiky dramatické výchovy.

Ukázkově autorka pracuje s úvahami o cílení metody (taktéž v kapitole 3). Stanovuje si cíle obecné (připravit konkrétní jevištní tvar a realizovat jej), vzdělávací (v rovině zvukové, gramatické, lexikální, textové, ale speciálně také nezapomíná prezentovat nespisovnost variet českého jazyka v oboru čeština pro cizince a MJT), formativní (dramatické, sociální a kulturní, psychologické a osobnostní) a uvažuje o přístupnosti cílů, např. dramatických a lingválních. V oddíle věnujícím se začlenění MJT do kontextu lingvodidaktických metod 20. století (podkapitola 3.3) autorka zpřehledňuje četné metody a všímá si jednak styčných bodů s MJT, jednak odlišností, pojmenovává, s čím v daných metodách souhlasí,

s čím by polemizovala. Je zjevné, že autorka svou metodu výuky promýšlí detailně a má ji dobře vyargumentovanou. Pracuje se zdánlivými drobnostmi, ale vzhledem k jejich dobrému cílení se z nich stávají užitečné prvky metody. Díky tomu, že se pečlivě věnuje úvahám o roli mediačního a cílového jazyka (v obou těchto případech češtině), jde v mnohém o skvělou inspiraci i pro výuku kultivované mluvy rodilých Čechů.

Popis výzkumu ověření funkčnosti druhé a třetí fáze MJT nabízí čtvrtá a pátá



kapitola. Jde o ukázkou, jak je možné v rámci kvalitativního výzkumu sbírat relevantní data, analyzovat je a interpretovat. Metodologie je vymyšlena přesně na míru výzkumné otázky. Autorka zde prokazuje také své zkušenosti s exaktním přístupem ke zkoumání jazykového vzdělávání (mj. je zkušnou testoložkou), podnětný je popis hodnotících kritérií improvizovaných výstupů frekventantů a práce s nimi. Čtenář se však neubrání jistým rozpakům z toho, jak potřeba „výzkumné vizáže“ kvalitativním přístupům nesluší. Doslova legračně působí např. vyjadřování procentuálního zastoupení žen a mužů ve skupině, když je v ní 6 žen a 4 muži – to navíc vyjádřeno koláčovým grafem (s. 142). Ve sloupcových grafech potom můžeme být zaskočeni zvláštním nastavením parametrů, kdy jsou počty lidí prezentovány na škále s polovičními hodnotami (přitom se počítají pouze „celé kusy lidí“). Bylo by skvělé, kdyby tak přínosná zkoumání, jakým zkoumání Marie Boccou Kestřánkové rozhodně je, nebyla tlačena do výrazových prostředků, které snad kvalitativní výzkum nemá zapotřebí.

Přehlednou koncepci knihy je potřeba vyzdvihnout, neboť kopíruje autorčinu pedagogickou systematičnost a dobře zpřehledňuje i čtenáři neznalému problematiku, odkud a kam se po tématu půjde. Představy dobře dokresluje i bohaté přílohy (ukázky konkrétních aktivit, částí scénářů, hodnotících kritérií improvizovaných výstupů, didaktických testů zaměřených na konkrétní mluvnici atp.) a inspirativní je také seznam odborné literatury a zdrojů, z nichž autorka při tvorbě monografie vycházela – už i díky specifiku zacílení práce je jasné, že se zde

vedle sebe řadí publikace obecně pedagogické, dramatických výchovné nebo učebnice češtiny jako cizího jazyka a podobně, což tvoří a zvýrazňuje příjemně mezioborový kontext.

Co ovšem z práce ční, to je její zřejmě jiný původ než záměr být publikací užitečnou praktikům z oboru. Jak struktura práce, tak vypracování jednotlivých oddílů prozrazuje, že jde o sumu odborných článků vzniklých pro různé konference a jejich sborníky (to také autorka vždy důsledně uvádí), které se posléze propojily v odbornou práci pravděpodobně určenou k nějaké obhajobě. To pochopitelně není vada na kráse podstaty věci, ale čtenář-praktik se pak poměrně zdlouhavě musí dostávat přes pasáže, které např. v disertačních pracích být musejí (např. část kapitoly 2 nazvaná Od středo věku ke zrodu dramatické výchovy může působit až povrchně; je zřejmé, že bylo potřeba něco předsunout důkladnější a přínosnější části věnované Komenskému a jeho pojetí divadla jako výukové metody). Publikace, která už zjevně i svou obálkou míří na mnohem širší čtenářskou obec, se tak bohužel stává méně čtenářsky sympatickou. Například by bylo potřebné, aby se čtenář neznalý problematiku dozvěděl o konkrétní podobě MJT mnohem dříve, ne až za třetínou celé knihy. Všechny promyšlené metodické popisy a komentáře a historická porovnání si tak při čtení zkouší představit jen na základě informací tušených mezi řádky, své intuice a zkušenosti. Čili logická struktura knihy je takto uvnitř jednotlivých kapitol trochu rozmlžena tím, že se dlouho nejde k věci. Je škoda, že kniha neprošla jednak výraznější redakční úpravou, která by usilovala o větší provázanost a plynulost textu a čtenářské pohodlí při načítání, jednak recenzí někoho, kdo má zkušenosti se způsobem číselné a grafické prezentace kvantitativně nereprezentativních dat. Ovšem – tak jako tak se knihu vyplatí číst opakovaně, protože má co říct. Jde o práci velmi přínosnou (navzdory své úzkoprofilovosti, či právě pro ni) pro celou škálu vzdělávacích oborů.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie. *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2019. 276 s. ISBN 978-80-246-3283-4.

CO JE ŠKOLNÍ DRAMATIZACE

ANEB CO VŠECHNO SE DÁ DĚLAT S POHÁDKOU



EVA MACHKOVÁ

evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta Akademie
múzických umění v Praze

Dost dlouho jsem marně pátrala, jak škola (česká základní) chápe pojem „dramatizace“. Z letmých poznámek, respektive z jediného slova „dramatizace“ v průběhu vyučovací hodiny jsem před časem pochopila, že je to něco jiného než dramatizace v divadelním pojetí. Že je to jakási blíže neurčená aktivita dětí uprostřed vyučování. Až v *Průvodci učebnicí prvouky pro I. ročník Cestička do školy I-II* (nakladatelství Alter) jsem se dozvěděla víc.

V úvodu k příručce se píše: „Dramatizace by se měla stát nedílnou součástí hodin prvouky, neboť má velmi silný pozitivní účín na děti. Patří sem nejen volná dramatizace pohádek, ale i všechny simulační hry.“

Jsem zvědavá, a tak jsem začala brožurou listovat. O silném účínu na děti jsem se nedočetla bohužel vůbec nic. Našla jsem však metodiku, dá-li se to tak nadneseně označit, pohádek O Smolíčkovi, O veliké řepě, Budulínek, Hrnečku, vař, O dvanácti měsíčkách a Bez práce nejsou koláče – tu poslední, přiznám se, vůbec neznám, autor neuveden. Ostatní znám až příliš, neboť se v souvislosti s pohádkou ve škole vyskytují zcela běžně. Patří k nim ještě Karkulka, Perníková chaloupka, Bouda budka, Koza a kůzlátka. Zkrátka, milé děti, neotvírejte nikomu, nemluvte s cizími, vždycky hezky pozdravte.

Začněme Smolíčkem, pohádkou Boženy Němcové. V prvním odstavci dvoustrany Smolíčkovi věnované pod záhlavím Pomůcky čtete tituly, jejichž autory jsou Zuzana Nováková, Vlasta Švejnová a Jiří Žáček. A pomůcky pokračují: „Převleky pro jeskyňky, nakreslené parohy pro jelena“. Ale aby se učitelka nemusela zbytečně namáhat, na předsádce jsou parohy nakresleny. Pak učitel vypráví svými slovy a děti si ukazují děj na obrázcích. Společně reprodukuje dialogy. Následuje „beseda“, v níž děti odpovídají na otázky, jako kdo v pohádce vystupuje, kdo je hodný a kdo zlý, koho posloucháte, koho zlobíte... A pak už rovnýma nohama do volné „dramatizace“. Učitel opět vypráví, zkráceně, tak, „aby žáci mohli reprodukovat vlastními slovy přímou řeč“. Říkanou jeskyňk (tu ovšem zřejmě všichni tři autoři převzali od klasičky) budou říkat děvčata, jelena kluci. V pasáži o realizaci se dočteme o převlecích pro jeskyňky a ovšem také o nezbytném paroží. Také se to dá udělat s loutkami – vypráví se vlastními slovy podle obrázkové osnovy... a dost. Jaképak starosti s cíli, metodami, principem vedení a jinými zbytečnostmi. Pak si děti mohou zahrát pohádku o hodném Smolíčkovi, který neotevřel.

Jenže na to navazují „simulační hry“: začíná to náměty: „Poslušnost – bezpečí – nechodit nikam s cizími lidmi...“ a tak dále. Ale co to je, jak se to dělá? Záhada. Jenom děti se nakonec pokoušejí povědět, „proč si asi maminka už před dávnými časy pro své děti pohádku vymyslela“. Mluvit prý mají hlavně děti. A pak ještě aby toho nebylo málo – poslech.

Takhle to jde u všech zmíněných pohádek. U Veliké řepy se kladou otázky „Jak je to správně“: dědeček je mladý, řepa malá – zbytek si domyslete.

Zvláštní je tahle posedlost problémem, proč nemají děti otvírat cizím lidem, a to v době, kdy by se o rodiče, kteří nechají dítě doma zamčené a odejdou, začala zajímat přinejmenším sociální pracovnice, a pokud by bylo uneseno – ať už jezinkami, nebo

liškou či vlkem – nejspíš by si na housličky a na bubínek dědeček s babičkou zahráli leda tak na Borech. O tom, jak asi účinné je ono primitivní nabádání, raději nemluvit.

Ale to není ještě to nejhorší. Při probírání katalogu knižního e-shopu, jsem padla na titul *Umíte to s pohádkou?* Sylvie Dolákové. A tomu jsem prostě neodolala. Konec konců, vydal to Portál, úctyhodné nakladatelství specializované na pedagogiku a psychologii. Leč běda!

Úvodní kapitoly ještě ujdou, i když jsou hodně zjednodušené. Jejich názvy: Pohádky poskytují autentičnost..., poskytují přirozený plynulý jazyk..., jsou skvělým zdrojem motivace, příběhy jsou ze života..., dodávají životu kouzlo a poezii. Podle obsahu mohou být zdrojem poslechu, poskytovat výchovu mezilidských vztahů, být zdrojem informací a znalostí, jsou silným emocionálním prvkem a jsou podpůrným materiálem při výuce cizího jazyka.

V knížce je spousta her a cvičení na náměty pohádek i na jejich jednotlivé složky, ale přeskočím rovnou na stranu 36. Kapitola o třech stránkách má název „Dramatizace hry Poslouchej, reaguj“. Podle úvodního odstavce pracuje s „vybranými slovy a jejich zvukovým a pohybovým vyjádřením“. Autorka z Karkulky vybrala osm klíčových slov – Karkulka, maminka, babička a tak dále a u každého uvádí, kolikrát se v pohádce vyskytuje. Když při jejím předčítání slovo zazní, mají děti reagovat buď pohybem, nebo slovem: U Karkulky je to „kabátek“ a „čepeček“ a pohyb – jako by si oblékala kabát a čepici. Maminka: „Karkulko!“ a pohrození prstem. Vlk: slovně „Hlááááá!“, pohybově – pohládít si břicho. Autorka podotýká, že se čtenáři mají připravit na to, že se na konci neubrání smíchu. Není divu. Jen porotci na okresní přehlídce žasnou, co to ty děti provádějí. Děti se diví, proč měli ti páni a dámy tolik řeči o jejich výkonu, který je pečlivě naučila paní učitelka, a paní učitelka nechápe, co je špatného na tom, co dělá přesně podle odborné literatury. A češtináři na střední škole jsou

zaskočení tím, že jejich pečlivě vybraná povinná literatura budí takový odpor. Nejspíš netuší, že v mateřské škole a v prvouce byla dětem zatajena funkce a podstata literatury a umění vůbec a scvrklo se to na jakési hry a hloupnutí. Copak má význam jednotlivé, izolované slovo? Ani jednotlivá věta netvoří identitu a téma pohádky, ale její celek, vnímaný s empatií, se ztotožněním s postavou. Ta autorka pohádku jednoduše rozseká napadrt – škoda že podle autorského zákona nehrozí žádné sankce. Copak pohádka, ta to přežije, ale co si do života odnesou děti?

Ovšem, abych autorce nekrivdila, kromě slov procvičuje i fantazii a představivost: Co bys přidal do příběhu – navrhuje třeba ještě nějakou potravinu do košíčku pro babičku, zastavit předčítání a vyzvat děti, aby si něco představily, třeba les, říct, jak by se děti cítily na místě některé postavy, a co bylo dál, co by bylo, kdyby – kdyby Popelka neutekla včas z bálu... Pak to dokonce děti podle

proužků papíru předvádějí mimicky. A je tu i řada dalších podobných her.

Na stranách 64–66, pod heslem „Pro pokročilejší děti“ jsou titulky „Oblíbená postava“, „Dramatizace příběhu“ a „Tvořivá dramatika“. „Oblíbená postava“ začíná tím, že každé dítě řekne tři její vlastnosti, i dál se různě s postavami pracuje. Říkáte si, to v podstatě jde, ale je to všechno jen povídání. V subkapitole „Dramatizace příběhu“ je stručně, bez zbytečných štráchů a věcně konstatováno to opravdu „důležité“: jaká bude scéna, nábytek, použitý jazyk, co lze vyjádřit v rozhovoru a co v monologu, jakým hlasem má která postava mluvit, roli pro každé dítě, pomůcky a zvací plakát. – Vida, jak je to všechno jednoduché!

A co je „tvořivá dramatika“, ptáte se a vidíte, že autorka něco četla. Píše třeba o charakteristice postavy: „Uměl bys to říct jako rozzuřený tygr? Ustrašený zajíček? A co ospalý medvídek, znělo by to jinak?“ – ovšem bez kontextu, bez motivace,

bez situace. Autorka ví, že každé dítě musí dostat roli, prý třeba hlasitý zpěv pohádkové písničky! A hned na to odstaveček o matematice, jak lze v pohádce počítat, měřit, pracovat s daty, přidávat, násobit..., prý „charakteristický detail z pohádky, který použijeme jako materiál“.

Přečetla jsem hodně pohádek, ale takovýhle materiál jsem v nich nenašla. Holt, budeme se muset učit!

Celé jsem to nedokázala přečíst. Ale máte-li na to nervy, přečtěte si aspoň pár stránek.

DOLÁKOVÁ, SYLVIE. *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. 120 s. ISBN 978-80-262-0933-1.

REZUTKOVÁ, HANA; BRABENCOVÁ, OLGA AJ. *Průvodce učebnicí prvouky pro 1. ročník Cestička do školy I-II*. Všeň: ALTER, 2000. 88 s. ISBN 80-7245-006-9.

A JAKO ANTARKTIDA

Recenze s portrétem autora



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

kristinahabova@email.cz

spolupracovnice Tvořivé dramatiky

A jako Antarktida: Pohled z druhé strany, netradiční encyklopedie, čerstvě oceněná prestižní Magnesií Literou za knihy pro děti a mládež a Zlatou stuhou IBBY, je zatím posledním knižním počinem mladého talentovaného výtvarníka Davida Böhma (1982). Radost z úspěchu bohužel zastínila tragická událost. David Böhm cenu v děkovné řeči věnoval svému nejstaršímu synovi, který koncem léta zemřel při nehodě.

Absolvent pražské Akademie výtvarných umění většinu semestrů sice strávil v malířském ateliéru Vladimíra Skrepla, jeho doménou je ale od začátku kresba. Již v průběhu studia publikoval časopisecké ilustrace, později spoluzaložil komiksové noviny KIX a v současné době sám kresbu vyučuje na Scholastice, soukromé vyšší odborné škole. Cesta ke knižní ilustraci a autorské knižní tvorbě tak nebyla nijak krkolomná a knihy se vedle akčnější volné tvorby (která je již od první výstavy neodmyslitelně spjatá s jeho ateliérovým spolužákem Jiřím Frantou) staly nedílnou součástí jeho výtvarného života.

Jeho objevitelsky zvědavé, zábavně poučné, a především výtvarně originální knihy si dobře rozumějí hlavně s vydavatelskou filozofií nakladatelství, jako jsou Labyrint nebo Meander, pro která je kvalita literární i výtvarná přednější než komerční úspěch.

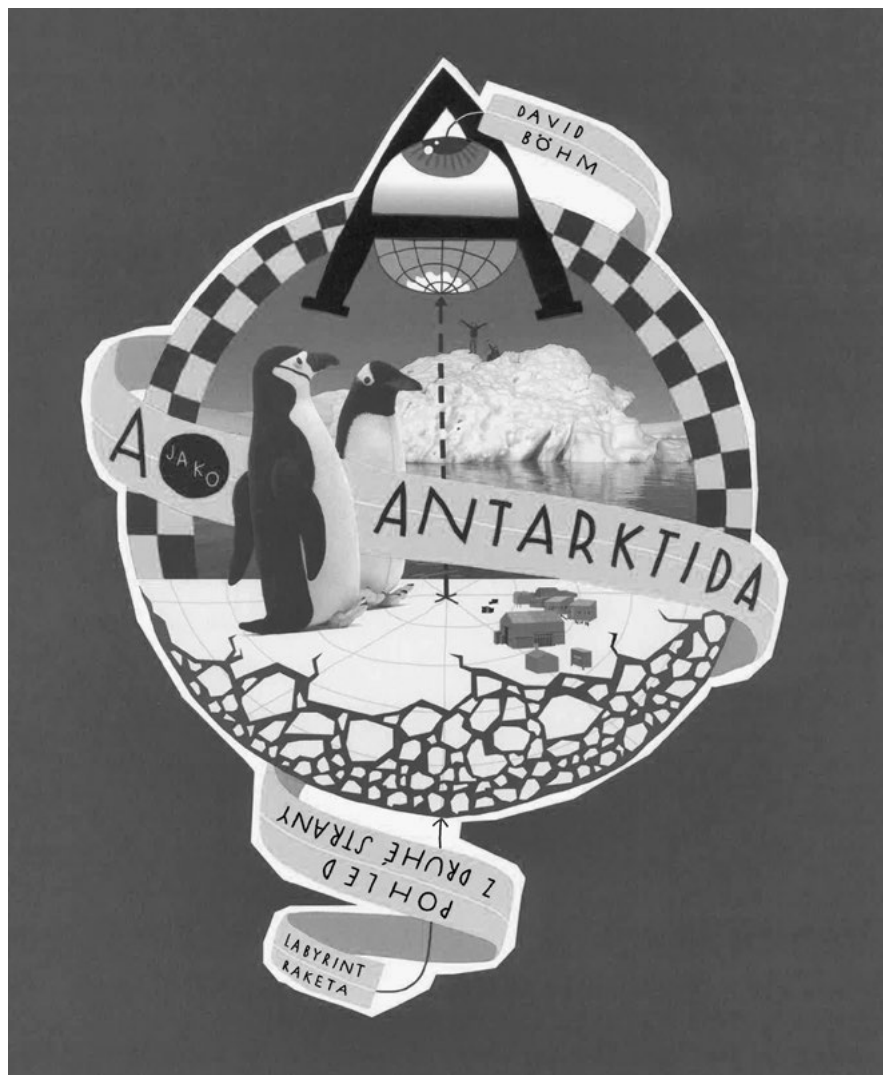
Díky početným oceněním a značnému úspěchu Böhmových knih tak výtvarníkovy jméno v posledních letech není známé jen pro „dítě chytrých rodičů“ – řečeno mottem

raketovské edice, jejíž součástí je právě i aktuální *A jako Antarktida*.

Velmi originální a úspěšná (Zlatá stuha IBBY 2009 a druhá cena v soutěži Nejkrásnější české knihy roku 2009) byla již Böhmova knižní prvotina – africký komiks *Ticho hrocha* (Labyrint, edice Raketa, 2009). Pro pohádky inspirované africkým folklorem (v osobitých úpravách školních dětí) zvolil výtvarník minimalistické ztvárnění. V komiksové pojetém stínovém divadle se odehrávají příběhy absurdní i poetické, magické, děsivé i legrační. Hrdinové v podobě jednoduchých černých siluet prožívají – pro čtenáře zvyklé na klasické pohádkové zápletky a styl vyprávění – poněkud bizarní, až neuvěřitelné příhody.

Tato poněkud netypická literární předloha k Davidu Böhmovi doputovala díky jeho sestře Terezii, která ve spolupráci s neziskovou organizací Siriri rok působila jako učitelka a vychovatelka v jednom ze sirotčinců ve Sředoafřické republice.

Další velmi povedenou a dosud zřejmě nejúspěšnější knihu (opět Zlatá stuha IBBY



knihu. Nakladateli se tento nápad zalíbil, a tak v roce 2017 David Böhm spolu se svými dvěma staršími syny, Jáchymem a Oliverem, a s nepostradatelným partákem a spoluvůrcem Jiřím Frantou mohli vyrazit do neznáma.

Ačkoliv kniha *A jako Antarktida*, podobně jako *Hlava v hlavě*, spadá do kategorie encyklopedických knih, encyklopedie v pravém slova smyslu to rozhodně není. Přestože je kniha nabitá informacemi, více otázek spíše pokládá, než zodpovídá. Jedním z poznávacích znamení Böhmovy tvorby (ať už té knižní, nebo volné, konceptuální) je to, že mu není cizí svět dětské bezbřehé fantazie a bezprostřední zvědavosti. Knihou prolínají všetečné otázky: Kde začíná svět a kde končí? Je dole opravdu dole? Postavil Amundsen na pólu sněhuláka? Kolik odstínů má sníh? Jak vypadá hezké počasí? David Böhm čtenáře nepoučuje, nepředkládá jim jen známá fakta, otázky často ponechává otevřené.

Hned v úvodních kapitolách se např. zamýšlí nad úskalími kartografie. Proč je Antarktida na obdélníkové dvojrozměrné mapě tak veliká? Protože je zkreslená. Jak k tomuto zkreslení dochází, výtvarník názorně demonstruje pomocí mapy namalované na pomeranči. Svěťadíly po oloupání slupky rozhodně nepřipomínají klasickou uspořádanou mapu, jak ji známe. Jak tedy zobrazit povrch kulatého předmětu v ploše?

„Prga!“, lakonicky nazvaná kapitola, zachycuje úspěchy i zklamání proslulých expedičních výprav Roalda Amundsena, Roberta Falcona Scotta i Ernesta Henryho Shackletona. Faunu ledového kontinentu ilustrují fotografie a kresby zvířat, ale také fotografie rozmanitých plyšových tučňáků, které speciálně pro knihu ušila textilní výtvarnice Dita Rakouská. Všudypřítomný vodní element zachycuje David Böhm v podobě fotografické koláže mořské hladiny.

Autentičnost do knihy vnáší deníkové záznamy synů Jáchyma a Olivera, kteří kouzlu země ledových ker propadli stejně jako jejich dospělí průvodci.

Výtvarník kombinuje a střídá jednoduché, téměř piktografické ilustrace, dobové fotografie, fotografie trojrozměrných modelů, mapy, barevné i černobílé kresby. Jeho výtvarně-literární mozaika je poctou „prázdnému“ kontinentu.

Od začátku měl David Böhm jasno v tom, že nechce vytvořit jen ilustrovaný souhrn encyklopedických hesel, kuriozit a zajímavostí. Stejně důležitý jako historické události nebo přírodovědné údaje je pro něj i „pohled z druhé strany“, jak nás vzdálená Antarktida může inspirovat a učit se na svět dívat jinak.

2014, Nejkrásnější české knihy roku 2013, Magnesia Litera 2014) vytvořil David Böhm spolu s básníkem a překladatelem Ondřejem Buddeusem. *Hlava v hlavě* (Labyrint, edice Raketa, 2013), velmi svérázná, „první česká hlavopedie“, se zrodila z výtvarnickovy letité záliby – každý den nakreslit hlavu s komentářem pro příslušný den. Velmi neobvyklá kniha, s poněkud záhadným, až surrealistickým názvem a ilustrací na přebalu knihy, zve čtenáře do vesmíru vědomostí o hlavě.

Autoři hlavu zkoumají ze všech úhlů pohledu, encyklopedické poučky brilantně kombinují s jazykovými a obrazovými hříčkami. Čtenářům předkládají témata jak vážná, vědecká – proč nás bolí hlava, co je to paměť či jak funguje mozek –, tak i témata klukovsky hravá a nevážná (např. Kurz kreativního čumění – ilustrovaný jednoduchými kresbami všelijak vykulených, respektive čumících hlav). Čtenáři se mohou velmi názorně dozvědět, jak vznikají vrásky, ale také jak je tvrdá hlava podle stupnice tvrdohlavosti (měřené v „boulech“, tedy v boulích...). Autoři knihu rozhodně nezahlečují naučnými texty, výkladové pasáže střídají básničky, literárně obrazové hříčky a legrácky (např.

ilustrace *Pohádka o drakovi a sedmihlavé princezně*). Každá anatomická část hlavy je uvedena výčtem přiléhavých rčení a úsloví (dát si do nosu, vodit někoho za nos, dej si pusku na zámek, mít pusku od ucha k uchu atd.). V knize je dokonce možné nalistovat i zeměpisnou kapitolu – rozkládací mapa Hlavozemě. Ostrov ve tvaru hlavy je důmyslně popsán místopisnými názvy, které vtipně odkazují k jednotlivým částem obličeje (např. smyšlené Ohryzno, Brnos, skutečně existující Krč, Uhřetřesíves i pro potřeby Hlavozemě mírně upravená jména Bradislava či České Bradějovice).

Knihu tvoří literárně žánrový i obrazový „mišmaš“, který ale skvěle funguje dohromady. A že je to opravdový čtenářský zážitek, dokládá to, že pro velký zájem připravil Labyrint v nedávné době druhé, rozšířené vydání.

Díky úspěchu knihy *Hlava v hlavě*, která vyšla také v německém překladu, oslovil Davida Böhma německý vydavatel k další spolupráci. Výtvarník přišel s odvážnou myšlenkou podniknout cestu na Antarktidu, nejméně probádaný kontinent, a na základě této výpravy napsat a nakreslit

Pojednání o ledovcích se tak v jeho podání stává odrazovým můstkem pro zamyšlení nad možnostmi viděného, neviděného a tušeného: „Není ta známá skutečnost, že z ledovce vidíme jen malou část, příkladem toho, jak vnímáme svět?“

David Böhm ve své knize vykresluje portrét uhrančivé Antarktidy, ale zároveň také čtenáře vede k zamyšlení, jak rozlišně vnímáme svět okolo sebe a jak křehký tento svět je.

Součástí knihy jsou s Antarktidou zdánlivě nesouvisející pasáže, např. Dotek člověka – výtvarně ztvárněné zamyšlení nad odpady: v černé siluetě lidské postavy se vrství odpadky nejrůznějšího druhu, opatřené znepokojivými popiskami doby jejich rozpadu. Ekologické poselství o provázanosti okolního světa s jedinečným ekosystémem Antarktidy je dalším důležitým tématem knihy. „Chtěj míň, zachrániš zemi,“ apeluje autor spolu s rozzlobeným tučňákem plujícím na ledové kře v moři plném odpadků.

David Böhm spolu s ostatními členy výpravy v Antarktidě zanechali svůj „dotek člověka“, zprávu do budoucnosti v podobě kamínků s vyrytým nápisem SEE YOU IN THE FUTURE. Jaká budoucnost to bude, záleží na nás všech.

A jako Antarktida je Böhmovou dosud nejpropracovanější a nejkomplexnější knihou a bude zajímavé sledovat, jakou cestou se jeho další knihy budou ubírat, jaké téma se rozhodne probírat příště.

Jako ilustrátor spolupracoval již na celé řadě knih. Svými hravě vtipnými ilustracemi doprovodil např. knihu spisovatele a pacifisty Pavla Hrnčíře *Plechová Mina* (Meander, 2012). Moderní pohádka vypráví o holčičce, která za sklenici studené vody dostane od vojáka opravdu neobvyklý dárek.

Když nakladatelství Albatros připravovalo ke 100. výročí narození Jiřího Koláře výbor z básnickovy tvorby pro děti *Co by sis přál* (Albatros, 2014) přizváním Davida Böhma coby ilustrátora vzniklo ideální spojení dvou sice generačně vzdálených, ale rozhodně myšlenkově spřízněných umělců. Böhmova dadaisticky hravá obrazotvornost skvěle souzní s Kolářovými nonsensovými hříčkami.

Že je tento literární žánr nápadům Davida Böhma blízký, napovídá další knížka, výbor nonsensové poezie sestavený editorem Radimem Kopáčem, nazvaná *Nesmysl* (Meander, 2018), kterou výtvarník svými ilustracemi taktéž doprovodil. A také dva „necenzurované“ výběry současné folklorní poezie dětí sestavené Adamem Votrubou – *Namažeme školu špekem* (Plot, 2009) a *Kecy v kleci* (Plot, 2010).

Ke knihám, které rozhodně nezapadnou, patří také kniha *Jak se dělá galerie*

(Moravská galerie, 2016). Tři mladí a progresivní kurátoři Moravské galerie (Ondřej Chrobák, Rostislav Koryčánek a Martin Vaněk) v ní spolu s Davidem Böhmem boří představu, že galerie je jen nudné místo, kde se kolem vystavených exponátů chodí neslyšně po špičkách. Galerii naopak představují jako vzrušující místo plné zajímavých setkání a příběhů. Jejich galerie je živá, akční, nechybí v ní prostor pro workshopy ani kavárna. Ve třech tematických kapitolách vtipně a s nadhledem vyprávějí, a především ilustrují, jak galerie vznikaly, kdo v nich pracuje nebo jak se chystá výstava.

Když je řeč o Davidu Böhmovi, byla by chyba nezmínit i jeho kolegu Jiřího Frantu, se kterým již od dob studií na Akademii tvoří nerozlučnou výtvarnou dvojici. Jejich spolupráce je velmi intenzivní. Přestože kromě společných akcí tvoří oba i sólové projekty, stalo se pravidlem, že si v těchto projektech, zpravidla knihách, vzájemně hostují. Naposledy tak Jiří Franta do Böhmovy nejnovější knihy přispěl komiksovou pasáží o svém boji s mořskou nemocí během plavby k Antarktidě. David Böhm zase do Frantovy poslední knihy, výpravného komiksu *Singl* (Labyrint, 2020), nakreslil kolegův portrét do tiráže. Jejich umělecké aktivity jsou různorodé, výsledkem tvoření může být komiks, stejně tak performance, video či prostorová instalace. Dominantou ale zůstává kresba. Ne ale jen kresba statická, zakonzervovaná na papíře. Kresba je pro ně východiskem, zkoumají její možnosti, hranice, překonávají záměrné překážky. Neváhají nechat tvořit vítr, nafukovací balónek nebo dokonce bagr. Jejich tvorba je dynamická, akční, dobrodružná, konceptuální. Experiment, tvůrčí dialog, prolínání médií je jim vlastní. A samozřejmě v tvorbě volné i knižní je pro oba umělce zásadní humor, vtip, schopnost dívat se na věci z nadhledu.

Za patnáct let spolupráce za sebou mají David Böhm a Jiří Franta nespočet výstav, tři nominace na Cenu Jindřicha Chalupského, úspěch sklízí za projekty samostatné i společné a jistě oprávněně se stali jednou z nejvýraznějších dvojic současné české výtvarné scény.

Velký ohlas vzbudila i jedna z jejich posledních výstav – *Vyklaďači světa* ve Ville Pellé v Praze.

Kromě volné, převážně kreslířsky konceptuální tvorby a vzájemného hostování v samostatných projektech jako dvojice spolupracují i knižní ilustrace.

Zvláště díky úspěchům a získanému renomé posledních let jsou výtvarníci velmi žádaní. Pro nově vzniklou edici Repolelo, kterou nakladatelství Meander rozšířilo své

ediční řady, David Böhm a Jiří Franta připravili dokonce dvě hravé obrázkové knížky pro nejmenší čtenáře.

V rytmu rozverných veršů básníka Petra Stančíka *Ohou? Kolik má kdo nohou?* (Meander, 2019) výtvarníci dětem přibližují čísla na počtu nohou zvířat, věcí a lidí (táta – dvě nohy, švec na verpánku – tři nohy, děda s holí na židli – sedm nohou!).

Ve druhé knížce *Tvary a patvary* (Meander, 2019) seznamují čtenáře s rozmanitou podobou tvarů. Na rozdíl od předchozí veršované knihy si *Tvary a patvary* vystačí beze slov. Bujaré ilustrace se vrství jedna přes druhou, z výrazně vzorovaného pozadí až přecházejí oči. Výtvarníci svoje bláznivé kreslířské nápady a rukopis kvůli nízkému věku čtenářů neomezovali ani neměnili, v případě *Tvarů a patvarů* ale platí rčení, že méně je někdy více. Pro mladší věkové kategorie mohou být zvolené ilustrace poněkud nepřehledné a až moc zahlcující.

Společně se podíleli také na ilustracích ke knize *Průvodce neklidným územím: Příběhy českého výtvarného umění 1900–2015* (Labyrint, 2016). Ondřej Horák v osobitěm průvodci v literárně zručných a čtivých medailonech přibližuje zásadní události a výjimečná díla české výtvarné scény od počátku dvacátého století až po současnost. Obdobně svébytné jako texty jsou i ilustrace. Dvojice výtvarníků vybraná díla a události přibližuje a komentuje prostřednictvím koláží, citací i komiksových ztvárnění.

David Böhm a Jiří Franta se ideálně doplňují, tvůrčí dialog v jejich případě není prázdná fráze. Přívaly nápadů dokážou vycizelovat do opravdu širokého spektra výstupů. Z mladých talentovaných kreslířů jsou dnes uznávanými výtvarníky, stali se součástí „příběhů“ českého výtvarného umění (v nakladatelství BigBoss jim již před osmi lety vyšel výpravný a graficky vydařený katalog *Nulla dies sine linea* [BigBoss, 2013], který shrnuje práci dvojice z let 2006–2012).

Profesně prožívá David Böhm velmi úspěšné období. Knihy, které napsal a nakreslil nebo na kterých se podílel, sbírají jedno ocenění za druhým, výstavy pořádané spolu s Jiřím Frantou mají také velký ohlas. Jeho soukromý život se ale převrátil naruby, snad tedy množství nápadů a pracovní nasazení alespoň trochu zmírní jeho nelehkou životní situaci.

Knihy i ostatní projekty Davida Böhma by si rozhodně neměli nechat ujít ti, kdo mají smysl pro humor a nadhled, a především jim není cizí „pohled z druhé strany“.

BÖHM, David. *A jako Antarktida: Pohled z druhé strany*. Praha: Labyrint, 2019. 80 stran.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

MIROSLAV POŠTA: CHORVATSKÉ POHÁDKY

Ilustrovala Lenka Jasanská. Praha: Verzone, 2020. 88 stran. Redakce Viola Somogyi.

Dětské literatury ze zemí bývalé Jugoslávie se k nám bohužel v posledních letech mnoho nedostává. Navzdory tomu, jak je tento region rozsáhlý a máme k němu i kulturně blízko, zejména původní tvorba moderních autorů chybí v našich knihovnách téměř úplně. Alespoň díky knihám, jako je nový výbor z chorvatské lidové slovesnosti, můžeme nahlédnout do toho, o co se touto absencí připravujeme.

Mirolavu Poštovi, donedávna „pouze“ překladateli, bylo, zdá se, dáno zaplnovat místa na mapě cizokrajných literatur. Nejprve zpracoval *Himálajské pohádky* (recenze vyšla v TD 2014/1 – pozn. redakce), které překládal z různých zdrojů. Poté ze švédštiny přeložil a uspořádal svazek *Švédské pohádky* (Praha: Verzone, 2014). A nyní mu ve stejném nakladatelství Verzone vycházejí *Chorvatské pohádky*. Opět jde o jeho výběr i překlad se zajímavým obrazovým doprovodem Lenky Jasanské.

Lidové slovesnosti jižních Slovanů se v naší kultuře dostávalo mimořádného ohlasu zejména díky zakladatelskému velelilu Vuka Stefanoviće Karadžiće. Ale poslední české vydání jeho stěžejního díla *Srbské lidové příběhy* vyšlo už před třiceti lety – roku 1989 – pod názvem *Pohádky*. Speciálně chorvatské pohádky interpretoval i Karel Jaromír Erben. V posledních desetiletích se však pohádkové tvorbě tohoto státu bývalé Jugoslávie dostává pozornosti pramálo (i pohádkové prózy Ivany Brlićové-Mažuranićové *Pohádky z dávných dob* vyšly od dvacátých let už jen jednou – v roce

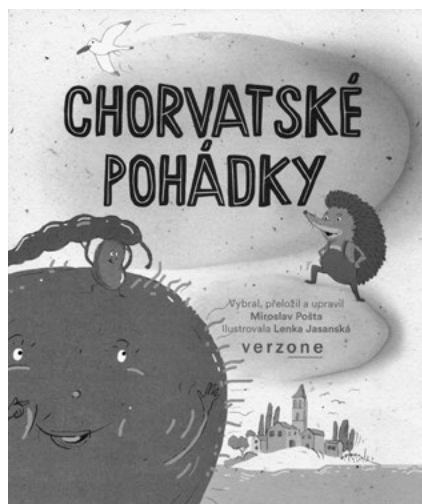
1979). Naposledy se zájem o tento region projevil ve sbírce *Chorvatské lidové pohádky a povídky bunjevačké* (Praha: Runa, 2014). Což je ale natolik specifické etnikum (původem z Dalmácie a od 17. století obývaná oblast na pomezí dnešního Maďarska a Srbska, tedy mimo hranice své původní vlasti), že tento výbor slouží spíše zájmu odborného čtenářstva. I když jde o pohádky velice barvitě a oproti textům z naší knihy vypravěčsky o něco komplikovanější.

Zato počín Mirolava Pošty má jednoznačně za cíl oslovit mnohem širší publikum. I proto měl autor před sebou poměrně zajímavý úkol, jak z množství pestrého materiálu vybrat reprezentativní soubor, který

s motivy podobnými našim třem přádlům atp. Na svazku je také patrné, že se snaží pokrýt různé žánrové varianty pohádek. Obsahuje pohádky kouzelné, například O Popelvárovi či Jak čarodějnice vyvdaly líné děvče za hraběte. Nemálo pohádek je zvířecích: Proč má zajíc malý ocásek, Proč kocour žere myši či Jak se ježek oženil. Z čistě legendárních pohádek můžeme zmínit jen drobné motivy v pohádce Jak mládenec přelstil hraběte. Hned několik textů obsahuje postavy čertů. Do novelistických bychom pak mohli řadit například Jak mládenec přelstil hraběte; některé z nich nesou i charakteristiky humorek, například Jak cikán vyhrál soud. Sem by patřilo i žertovné vyprávění postavené pro změnu na slovní hře, které celý soubor příznačně uzavírá: Co nikdá nebylo a nikdá ani nebude. Některé z těchto motivů můžeme nalézt v několika textech K. J. Erbena, které těžily z příběhů z chorvatského území.

Když Oldřich Sirovátka popisuje rysy českých pohádek, mezi jiným zmiňuje i poměrně chudší úvodní formule oproti jiným slovanským vyprávěním, ale zato bohatší závěrečné slovo. V tomto se ani dané pohádky od našich příliš neliší. Například v příběhu Jak se ježek oženil se vyskytuje tento zajímavý závěr: „Na svatební hostině bylo veselo a nejšťastnější byli novomanželé. I já tam byl, a že mě nikdo nezval, vymetli mě do kuchyně. Kuchařka popadla lopatu a tou mě hnala, až se za mnou prášilo.“ (s. 51)

Ve stručnosti lze říci, že se vybrané pohádky příliš neodlišují od textů z našeho prostředí, což snad bylo i záměrem editora. Na druhou stranu ale mluvíme o regionu, jehož ústní slovesnost přirozeně vycházela i z rozdílných zeměpisných a historických podmínek (moře, kontakt s Osmanskou říší, italské či maďarské vlivy atp.). Ostatně



by mohl nést název země svého původu. Výsledek je už na první pohled velice cenný a zasluhuje pozornost.

Sbírka obsahuje celkem devatenáct pohádek, které v mnohém připomínají příběhy z našeho prostředí. Nalezneme zde pohádky čertovské, s postavami bodrých chytráků, například v podobě cikána,

i jedna z Erbenových chorvatských pohádek, Marek královic, obsahuje postavu „černého Muřenína“ a „caře Solimana“ (nemluvě o výrazně „balkánských“ rysech Karadžićova srbského sběru). Takové motivy Poštův výbor neobsahuje.

Jisté vysvětlení nám poskytuje i soupis pramenů, z kterých Miroslav Pošta vycházel a který jeho edice v závěru poctivě uvádí. Čtenáře v něm určitě zaujme zdroj slovenský, který se týká pohádky O Popelvárovi. Pro vysvětlení: Chorvatská menšina do oblasti širšího Podunají utíkala před tureckou invazí už před řadou staletí a pozůstatky jejího folkloru můžeme zaznamenat i na jihu Moravy dodnes. Je proto přirozené, že výbor i tuto součást chorvatské (i naší) kultury obsahuje, a je dobře, že s ní seznamuje české publikum. Jiný mimochorvatský zdroj pochází z Bosny, což je ovšem přirozenější.

Ale nejvíce textů vychází z díla Rudolfa Strohal, který na přelomu 19. a 20. století uspořádal trojdílnou edici, v níž publikoval své sběry z okolí, kde vyrůstal a žil. Chorvatský lingvista (v jehož jméně můžete snadno rozpoznat české vazby po rodičích) totiž pocházel z oblasti Gorského Kotaru v západní části chorvatského vnitrozemí. To je kraj velmi pestrý s různorodými kulturními vlivy, a je proto pochopitelné, že mu poskytl cenné zdroje výzkumu. Nemusel od svého bydliště chodit ani daleko. Celý první díl jeho publikace (z níž čerpá i nemálo textů Miroslav Pošta) vychází ze sběru v jediné vesnici ležící u města Karlovac. Ukazuje nám to jednak, jak byl tento kraj bohatý na lidovou slovesnost, jednak nám to napovídá, že publikace, o níž mluvíme, vychází zejména z určité části ohromně pestré a mnoha vlivy protkané chorvatské kultury.

Mýlil by se ale ten, kdo by si řekl, že je to výše příliš úzká. Naopak i jazyk předlohy ukazuje, že si tato země uchovávala (a uchovává dodnes) rozmanitost i na poměrně malém území. Miroslav Pošta se tak musel vyrovnat s celou řadou odstínů různorodých předloh. Například tyto prameny promlouvají jazykem naprosto odlišných dialektů. (Poměrně nedaleko od oblasti, v níž prováděl sběr R. Strohal, se vyprávěly dvě pohádky z výboru, které mluví zcela jiným nářečím, kajavským z oblasti tzv. Mezimuří.)

Předlohy jsou mnohdy záznamem odrážejícím ještě mluvenou řeč (v některých předlohách se to projevuje v připojování souřadných členů: „ta matka [...], ta dcera, ty její tety a ten [...]“). Ostatně s mnohem častějším spojováním výrazů využívajícím často spojky „i“ (v češtině „a“) zápasil i Karel Jaromír Erben (jak připomíná Věra Formánková v článku K Erbenově překladu

slovanských pohádek, *Naše řeč*, ročník 55 [1972], číslo 2–3, s. 171–177). Stručně řečeno, jazyk předlohy je velice rozmanitý a expresivní a bylo by marné se tyto rozdíly snažit nějak napodobovat.

Je proto přirozené a sluší ke cti překladatele, že se snažil tyto nuance převést do jednotné a přirozené formy, která je na jednu stranu čtivá, a přitom prozrazuje znatelnost principů, které tomuto žánru náleží. Kupříkladu účelně převádí nepřímou řeč, která se v předlohách hojně vyskytuje, do živých dialogů či se šikovně vypořádává se slovními hříčkami.

Když se zde bavíme o pramenech a poctivém způsobu, s jakým je k nim přístupováno, nesmíme zapomenout, že jde také (snad i především) o edici čtenářskou, přístupnou širokému publiku. Tomu pro změnu odpovídá vtipný slovníček zajímavějších chorvatských pojmů či další vysvětlující komentář; obojí lze nalézt z druhé strany přebalu. A samozřejmě i celková grafická a výtvarná úprava.

Podobně jako v případech předchozích výborů se nakladatelství, které mimo jiné vydává knihy o výtvarném umění, snaží o čistou a nepřekombinovanou grafickou úpravu, doprovázenou jednoduchými a jemně kolorovanými ilustracemi Lenky Jasanové. Odpovídají uhlazenosti textové předlohy, snad až na to přímé odkazování k moři na přebalu a v prvních ilustracích (zřejmě jako úlitba českému zjednodušenému vnímání Chorvatska), které, jak jsme výše zmínili, předlohám neodpovídá (pouhá jediná pohádka vychází z čistě přímořské topiky).

Ediční řada poměrně mladého nakladatelství ukazuje cestu, jakým způsobem lze moderním, a přitom střídavým způsobem nabízet klasické pohádky, které vycházejí z původních pramenů. Dalo by se jen namítnout, že nakladatelstvím proklamovaný cíl na přebalu knihy vydávat pohádky, které „stihnete vy nebo vaše děti přečíst do dvaceti minut“, a také, aby nešlo o drsné příběhy, které prý traumatizují děti (jak se autor této recenze dozvěděl při osobním rozhovoru se zástupci redakce a potvrzuje to i tento výbor), je zbytečně omezující. A v druhém případě i zcela mylný.

Ačkoliv v dnešní době překladová literatura nebývá vzkvétá, nebylo by marné, kdyby se tato kniha stala onou vlaštovkou, která předjímá mnohem důstojnější zájem nakladatelství i překladatelů o literaturu pro děti a mládež (a žel nejen tu) jižních Slovanů. Vzhledem ke způsobu, jakým jsou *Chorvatské pohádky* zpracovány, by mohly dojít ocenění i u čtenářů, kteří mohou tento zájem dále podnítit.

Luďěk Korbel

DENISA FULMEKOVÁ: ŇUŇO

Il. Hedviga Gutierrez. Bratislava: Slovart, 2019, 104 s.



Obálky knih, o kterých možno predpokladať, že ich vezme do rúk aj detský čitateľ, bývajú opatrené nielen adekvátnym ilustračným prvkom či obrázkom, ale aj zaujímavým názvom, ktorý by mal vyvolať zvedavosť čitateľa. Na obálke knihy Denisy Fulmekovej *Ňuňo* sa cerí sympatický, drzí psík a možno predpokladať, že reaguje na oslovenie Ňuňo. A tu sa slovenský čitateľ môže zastaviť, lebo Ňuňo s malým začiatočným písmenom v hovorovej reči znamená ťuťmák, nešika, na čo psík z obálky vôbec nevyzerá. No autorka vyvedie čitateľa z omylu na zadnej strane obálky, kde prezradí, že psík dostal meno po známom futbalistovi. A to už budú zvedavé nielen deti, ale aj ich oteckovia (ktorýže to bol futbalista?), čo z Ňuňa možno urobí rodinné čítanie.

Slovenský čitateľ vie, že Denisa Fulmeková je známou autorkou viacerých románov pre dospelých, z ktorých vari najväčší ohlas získal príbeh jej starých rodičov pod názvom *Konvália: zakázaná láska Rudolfa Dilonga*.

V úvode ku knihe o Ňuňovi autorka priznáva, že je to jej prvý pokus o detskú knihu a pri jej písaní mala poriadnu trénu, čo mnohí súčasní autori nepoznajú, myslia si, že písať pre deti je „malina“. Potom to tak aj vyzerá! A zároveň aj vysvetľuje mnohé nepodarky v danom žánri.

Ňuňo nie je Čapkova Dášeňka. Primárne ide o príbeh rodiny Milých, ktorá psíka prijala a obklopila láskou a pozornosťou. Ide o realistické rozprávanie dospelého, ktorý Ňuňa pozoruje a zároveň supluje „psie myslenie“. Teda domýšľa vnútorný svet psíka, najprv pána rodiny, ktorý po narodení dieťaťa

je odsunutý do úzadia. Autorka veľmi presne pomenúva správanie sa psa a jeho reakcie na nové situácie. Nejde teda o vymyslený rozprávkový príbeh, ale o realistické rozprávanie, kde autorka pomocou detského jazyka približuje detskému príjemcovi názorovú sféru dospelých. Humorný prístup a riešenie problémových situácií prispieva k tomu, že aspekt dospelého je prijateľný aj dieťaťu.

Kniha o Ňuňovi je vlastne prerozprávajúci príbeh zblížovania sa psa s človekom. Dôvod, prečo človek potrebuje vo svojom živote zviera, nie je romantická či nekriticko-obdivná láska, ale spôsob, ako človeku môže napríklad pes zmeniť život. V danom prípade sa manželom Milým psík postará o zdravú životosprávu, lebo ich núti ku každodennej prechádzke a starostlivosti oň. Ňuňo je na začiatku akousi náhradou za dieťa. Samozrejme že sa manželia dopúšťajú aj chýb pri jeho výchove, čo si včas uvedomujú a robia nápravu. V tejto súvislosti text nadobúda okrem umeleckej aj náučnú či vzdelávaciu funkciu. Autorka nepriamo vedie deti k zodpovednému správaniu sa k psovi, k potrebe prijímať ho ako živú bytosť, nie hračku, ktorá môže skončiť na ulici.

Samozrejme, do rozprávania o živote psa sa dostávajú aj dobrodružstvá psieho hrdinu, ako vystupovanie v televízii, stretnutie s diviakom či medveďom a nájdenie strateného papagája. Zaujímavé je aj stretnutie Ňuňa s matkou a súrodencami. Ukázalo totiž, že Ňuňo už k nim nepatrí, jeho rodinu tvoria ľudia. Aj takýmto spôsobom sa graduje dej, spejúc k vrcholovému bodu – k narodeniu Samka. Dieťa zvráti nielen život ľudí, ale aj psíka. Odrazu sa mu venujú menej a v centre pozornosti je iba Samko. Ale opäť nie iba ako potešenie, ale aj ako starosť a práca. Autorka opäť využíva akýsi výchovný aspekt v momente, keď sa matka Inge priznáva k únave, k prebdeným nociam a nezájmu o psa. Ale zároveň je to aj kritika ľudí, lebo pes prežíva zmenu situácie, ktorú sám nezapríčinil. Autorka sem zručne vsunula scénu, kde psík zachraňuje dieťa pred zadusením, a tak opäť nadobúda stratené miesto vo svete dospelých.

A na záver ešte jedna sympatická črta autorkinho rozvíjania vzťahov. Ak aj dôjde k nedorozumeniu, postavy si ho prerozprávajú a napokon sa zmieria alebo zmenia. Komunikácia zohráva hlavnú pozitívnu funkciu.

Pri čítaní Fulmekovej knihy sa čitateľ prichytí pri otázke, čo je v danom texte dominujúce a dôležitejšie – postavy ľudí, alebo psíka. Zdá sa, že ide o dve línie, ktoré oslovujú dva typy generácie rozdielnych čitateľov. Niektoré zážitky ľudí zaujmú skôr dospelých čitateľov (napr. manželské vzťahy

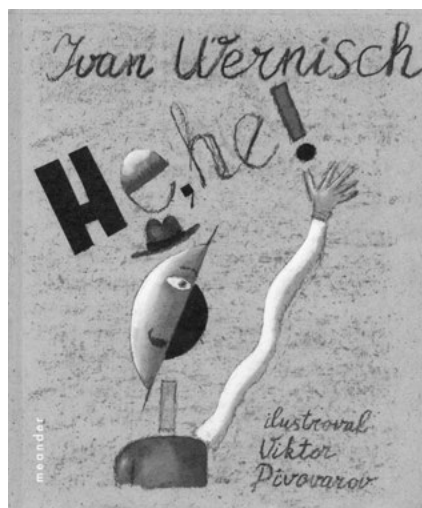
a konflikty) a psie dobrodružstvá zase deti, hoci zážitkovosť textu sa neviaže na umelú personifikáciu psieho hrdinu. Dospelí psíka iba pozorujú, hovoria o ňom, o jeho svete a reakciách.

A ak to pritiahne dospelého čitateľa (hlavne oteckov, ktorí sa dozvedia, že psíka pomenovali po slávnom portugalskom útočníkovi Ňuňovi Gomézovi), potom už možno o Ňuňovi povedať, že ide o rodinné čítanie. V súčasnosti je takáto literatúra vyhľadávaná a vysoko cenená.

Marta Žilková

IVAN WERNISCH: HE, HE!

Ze svých starých i nových textů sestavil Ivan Wernisch. Editor Radim Kopáč. Ilustroval a graficky upravil Viktor Pivovarov. Praha: Ivana Pecháčková – Meander, 2019. 64 stran. K vydání připravila Ivana Pecháčková. Odp. red. Lucie Michlová. Ed. Moдрý slon, sv. 148.



Tato sbírka pro děti, potažmo mládež je sestavena z básní, v nichž si Ivan Wernisch dělá legraci, někdy až mrazivou, z čehokoli. Veškerá Wernischova poezie se vyvíjí v literárních stylizacích a mystifikacích a autor se tomu nevyhýbá ani při psaní pro děti, respektive v textech, které jsou z jeho díla dětem nabídnuty.

Kniha obsahuje převážně texty psané ve verších pravidelných i texty psané volným veršem. Najdeme tu ale i krátké prozaické „charmovské“ texty, v kterých vystupuje Wernischovým čtenářům dobře známá postava Bedřicha.

Dalším důležitým motivem v prozaických textech je sen. Několik textů má sen dokonce přímo v titulku (s. 26–29 a s. 56), jiné bychom mohli docela dobře číst jako záznamy snů, např. He, he nebo Z tajných pamětí: „Na stole sklenka s černým pivem, malá láhev s višňovým likérem a tři prázdné

kalíšky (jeden kalíšek převržen). Dále porcelánová miska s jablky, dámská rukavice, cukřenka, nakrájený chléb, talíř s několika kolečky salámu, dvě vidličky, dva nože a dva šálky naplněné čajem. Čaj už vychladl. Je téměř jisté, že zde byla spáchána vražda.“ (s. 41)

Všechny texty propojuje hra s jazykem a neotřelé používání slov včetně neobvyklého využívání archaismů, inverzí a samozřejmě tvorba slov nových: Plimunam (s. 48 atd.). Další zajímavou složku využití jazykových prostředků tvoří hra s citoslovci. Ostatně citoslovce je i v názvu celé knihy: He, he.

Texty skvěle doplňují ilustrace výtvarníka Viktora Pivovarova. Ilustrace jdou ruku v ruce s hravostí a absurditou textů. Jde o stylizované kresby tužkou kolorované vodovými barvami na zahnědlém papíře. Zobrazení jednotlivých výjevů je nadsazené: velké hlavy, oči, těla skládaná z geometrických tvarů... Výrazná je barevnost jednotlivých ilustrací: červená a žlutá jsou barvy, které převážně obrazům dominují.

Nový soubor, který ze „svých starých i nových textů sestavil Ivan Wernisch“, jak stojí na titulní straně této knihy, je pozvánkou ke hře nejen s jazykem, ale i se situacemi, postavami a s vyprávěním. Může to být docela dobře kniha, která dětem ve věku, kdy se na poezii začínou dívat svrchu, může pootevřít dveře k takovým textům, které by je jinak minuly. V tomto smyslu to může být dobrý tip pro učitele, kteří se s dětmi věnují přednesu. Domnívám se, že je to kniha, která může nabídnout texty pro recitátory starších kategorií.

Michaela Lažanová

JIŘÍ DVOŘÁK: BYDLÍME! PODIVUHODNÉ PŘÍBYTKY ZVÍŘAT A LIDÍ

Ilustrovala Daniela Olejníková. Praha: Baobab, 2018. 32 stran.

Nakladatelství Baobab se rozhodně nikdy nebálo experimentů – a zpravidla bývá za svou odvahu oceňováno. Další neotřelá kniha autora Jiřího Dvořáka a ilustrátorky Daniely Olejníkové to jen potvrzuje.

Už na první pohled je patrné, že jde o neobyčejné dílo připomínající školní sešit či fotoalbum spíše než knihu. Pod plastovým obalem se dokonce ukrývají dvě zvláštně tvarované barevné fólie, jejichž účel nemusí být na první pohled zřejmý. Záměr autorů je sympatický: je to kniha environmentálně laděná, která má představit různá zvířecí a lidská obydlí. A co víc – podnítit čtenáře, aby se na

ně podíval jinak, než je zvyklý, aby si uvědomil, co mají lidská a zvířecí obydlí společného.

Než se čtenáři poštěstí celý koncept knihy pochopit, mohlo by se po prvním prolístování zdát, že zvolené dvě „semaforové“ barvy, které se jako jediné v celé knize vyskytují, příliš neladí očím: ostrá červená a výrazná zelená. Ovšem po chvíli vyhledávání na internetu, kde je vše vysvětleno, či po detailním prozkoumání a „osahání si“ fólií čtenář brzy pochopí autorský záměr. Přes zelenou fólii lze totiž



vidět pouze příbytky lidí, přes červenou fólii potom výhradně příbytky zvířat. Zvláštní kniha se tak rázem mění v interaktivní dílko, které malého i velkého čtenáře nepustí dřív, než si prohlédne každý svět zvlášť – a potom oba dohromady. Nápad je to výborný, domnívám se však, že by bylo vhodné čtenáře na něj jemně navést a zmínit se o řešení této malé „fóliové záhady“ alespoň krátkou větou či návodnou ilustrací přímo v knize (podobně jako na internetu). Bystřejší čtenáři celý koncept možná pochopí sami a potěší je to, ale někteří tento vtipný nápad nemusí odhalit vůbec. A to by byla škoda.

Ilustrace (pod fóliemi) působí snad díky své jednobarevnosti vcelku minimalisticky, o to víc však propracovaně. Čtenář si hlavně díky nim může uvědomit opravdovou jasnou příbuznost mezi příbytky lidí a příbytky zvířat – což text pochopitelně ještě umocňuje. Obzvláště některá srovnání jsou skutečně povedená a nabízí se (mraveniště vs. město, termity vs. hrad), jiné snad mohou působit mírně křečovitě (skřivan vs. lidé bez domova). Text vhodně oslovuje čtenáře, vtahuje ho do hry („Jak se takový ostrov dělá? Dutá stébla rákosy musíte svázat do snopů a ty spojit“), uvádí zajímavosti nejen ze světa zvířat, ale i ze světa lidí (např. celé město, které se vejde do jednoho paneláku).

Věřím, že pravou kvalitu knihy *Bydlimel!* odhalí hlavně její užití v environmentální výchově (ať už ve školských zařízeních, či doma s rodiči): zábavnou formou totiž zkoumá způsob interakce mezi přírodou a kulturou a rozhodně může vést k budování pozitivního vztahu k přírodě a životnímu prostředí. Metodický list, který je

volně dostupný na internetu, je toho důkazem. Kniha je oprávněně oceňována: získala dokonce první místo v soutěži Nejkrásnější česká kniha roku 2018 v kategorii Literatura pro děti a mládež.

Vydáním knihy *Bydlimel!* potvrzuje Baobab svou pověst vydavatele kvalitní alternativy, která zpravidla zaujme i rodiče (či jiné dospělé). A víc než jindy se vyplatí číst a prohlížet tuto knížku společně – malí i velcí.

Marie Mokrá

BOGDAN TROJAK: SAFÍROVÍ LEDŇÁČCI A GLUTAMAN

Ilustroval Jindřich Janíček. Praha: Baobab, 2020. 158 stran. Redakce Tereza Horváthová, Drahoslava Janďerová a Jiří Dvořák.

Básník Bogdan Trojak se postupně přesouvá i na pole literatury pro děti a mládež. Po sbírce básní a krátkých pohádek pro menší děti s názvem *Nok a kneďlíček: Básně o baštěnách* (2017) vyšla letos jeho dobrodružná próza *Safírovi ledňáčci a Glutaman*. I její příběh se točí částečně kolem potravin. Tentokrát však parta kluků z Prahy čelí zločnickému padouchovi, který v honbě za ziskem neváhá jídlo chemicky upravovat, a to dokonce i za pomoci genetiky. Jak je patrné, tato kniha cílí na starší čtenáře, kterých už by se měly společenské problémy týkat více.



Příběh staví na osvědčeném principu: pětice zajímavých hrdinů, z nichž každému nechybí originální schopnost. Ze členů party, která nese název po nožících ve tvaru modrozeleného říčního ptáčka, je jeden rozený vůdce, druhý vynálezce a třetí vyniká svou fyzickou zdatností. Když se k nim přidají mladší sourozenci, inteligentní chlapec

a jeho maličká, ale odvážná a mrštná sestra, jsou téměř neporazitelní.

Velkou roli v příběhu hraje také prostředí. Je zajímavé, v kolika podobách se nám v posledních letech dostává do literatury poetika města (s jasnými či zastřenými odkazy na naši metropoli), které je protkáno tajuplnými bytostmi či záhadnými jevy. Nejprve druhý život skrytý před povrchníma očima turistů a běžných obyvatel objevily knihy pro dospělé, pak se tomuto tajemství útočícímu na naši fantazii dostalo pozornosti i v knihách pro děti (viz například Stančíkovy obžerné příběhy s trojicí H₂O). Dnes by se zdálo, že za každým koutem pražských ulic bude skryt záhadný přístroj šileného vynálezce a v tajuplném konglomerátu chodeb například pod pražským hradem budou nepřetržitě vykonávat svou práci záhadné bytosti – no zkuste si doplnit jaké.

V našem příběhu se vynořují z hlubin řeky zmutovaná zvířata, která vytvořil šilený chemik Glutaman, toužící mimo jiné ovládnout produkci potravin. Glutaman je, jak známo, přípravek přidávaný do jídla, aby zvýraznil jeho chuť. Jak se praví na Wikipedii: protože je velmi levný, může díky němu potravinářský průmysl úspěšně vyrábět jídla mnohem nižší kvality. Hrdina Glutaman je neméně zákeřný, navíc využívá k létání energetické články v podobě románských rotund.

Příběh protkaný změtí takovýchto motivů, kterých není málo, do jisté míry udržuje na uzdě autorova znalost pravidel, které si tento žánr vyžaduje. Parta hrdinů například nesměruje k úspěchu přímočaře, překážkou jim je darebácký spolužák a jeho kumpáni, v rozplétání záhad jim pomáhá nalezený lodní deník a tak podobně. Je zkrátka patrné, že se příběh vyvíjí tak, jak by měl.

A snad v tom je i jeho hlavní potíž. Vše se děje tak nějak podle očekávaných pravidel. I ty nejbizarnější motivy by snad byly lépe stravitelné, kdyby byly podávány s větší lehkostí a humorným odstupem. Takto vše působí poněkud strojeně. Nemluvě o tom až didaktickém potravinovém motivu. (Přestože má každá doba své jisté důležité problémy, přináší bohužel i knihy pro děti, které se je snaží řešit až příliš průhledně.) A bohužel ani hra s jazykem nepůsobí tak zábavně, jak by asi autor chtěl.

A tak se zdá, že zatímco v poezii dokázal Bogdan Trojak naplnit tyglíky hustou fantazijní tekutinou, v literatuře pro děti mu ještě k vyvážené směsi cosi chybí. Tak se jeho kniha na poli navíc dnes tak hojně prozkoumávaném trochu chytla do vlastní pastě. Příměsí, po jejichž konzumaci dochází k uspokojení čtenářského apetitu, v tomto případě nevedou k vylepšení chuti.

Luďěk Korbel

RADEK MALÝ: MALENKA

Verše Radek Malý. Ilustrovala Marie Fischerová-Kvěčhová. Praha: Paseka, 2018. 52 stran.



Po produktech majících přívlastek „s příběhem“ je v současnosti pořádný hlad – a u knih to platí beze zbytku. Útlé dílo příjemného formátu nazvané prostě *Malenka* tento požadavek rozhodně splňuje. Žádné překvapení se nekoná: jde skutečně o onen známý příběh Hanse Christiana Andersena. Co ovšem stojí za pozornost, je unikátní zpracování: ilustrace vytvořila kreslířka Marie Fischerová-Kvěčhová před více než šedesáti lety a verši je dnes doprovodila současná česká hvězda dětské poezie Radek Malý. Už tato kombinace dává tušit nezvyklý potenciál vyplývající především ze setkání generačně vzdálených autorů.

Ilustrace v knize hrají prim. Díky nim je dílo určeno pro opravdu malé čtenáře (doporučený věk je od čtyř let, osobně bych se nebála tvrdit, že bude zábavná i pro děti o rok mladší). Právě díky ilustracím se malí čtenáři v příběhu snadno zorientují a vzhledem k celkové nekomplikovanosti knihy by s pomocí obrázků mohli příběh převyprávět i vlastními slovy. I přes své šedesátileté stáří (tedy rozdíl takřka třígenerační) neztrácí nikterakna přitažlivosti pro současné děti.

Verše Radka Malého jsou na první pohled až překvapivě „obyčejné“, což ovšem neznamená, že textová část díla není kvalitní. Je tomu právě naopak: právě díky své jednoduchosti totiž jakoby dávají prostor ilustracím. Text je rytmický, často až „říkadlovitý“, lze si představit, že děti by se verše bez problému mohly naučit nazpaměť. Ke kladům knihy patří i grafická stránka textu, tedy velikost písma a čtenářsky komfortní font.

Když si uvědomíme, že jeden nález v rodinném archivu dal vzniknout této drobné literární hříčce, možná by stálo za to propátrat i archivy vlastní. Jeden nikdy neví.

Marie Mokrá

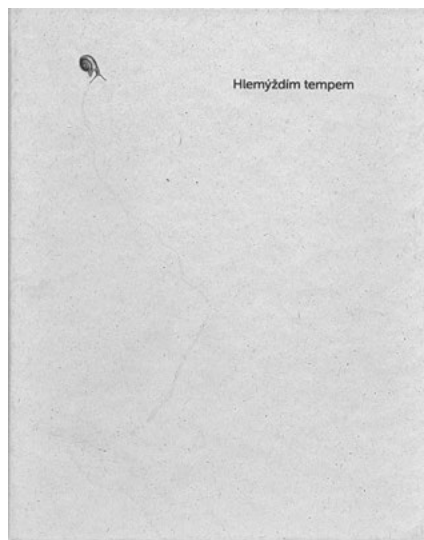
ČOU CUNG-WEJ: HLEMÝŽDÍM TEMPEM

Z čínského originálu *Wo-niou man-tchun-tchun* přeložila Zuzana Li. Ilustroval Ču Jing-čchun. Praha: Verzone 2019. 136 stran.

Autorka Čou Cung-wej a ilustrátor Ču Jing-čchun působí na Nankingské univerzitě. Čou Cung-wej se zabývá transpersonální psychologií a expresivní terapií. Grafik a ilustrátor Ču Jing-čchun vystudoval tradiční čínskou malbu, je uměleckým vedoucím knižního ateliéru a zároveň řídí univerzitní vydavatelství. Díla, která ilustroval, jsou pravidelně oceňována na Lipském veletrhu. Společná kniha těchto dvou autorů *Mra-veci* získala Zvláštní cenu pro nejkrásnější knihu roku 2008, kterou uděluje Německá komise UNESCO.

Překladatelka Zuzana Li vede v nakladatelství Verzone edici Xin, zaměřenou na moderní čínskou literaturu. Tématem knih, které si většinou pro své překlady vybírá, je život v Číně ve 20. a 21. století. Kniha *Hlemýždím tempem* se poněkud odlišuje, i když možná jen zdánlivě, protože přibližuje českému čtenáři základní myšlenky pramenící z východních nábožensko-filozofických systémů.

S hrdinou a vypravěčem knihy, hlemýžďem, nás autoři seznamují pomalu, opatrně, jako by si svého čtenáře potřebovali náležitě



zklidnit, přivést ho k soustředění, probudit jeho zvědavost: „Chcete-li si poslechnout můj příběh, obraťte se trpělivostí, jinak ani neuvidíte, jak vypadám.“

Musíte se pozorně podívat, abyste za obrázkem malého kopce viděli vršek „tykadla“ či „hlemýžďího růžku“ (jaký známe z dětské říkanky). Jako v animovaném filmu se hrdina vynořuje postupně na několika stránkách.

„Putuji překrásnou krajinou, šťastný se však necítím.“ Říká o sobě hlemýžď a vydává se na své putování za štěstím. Po předcích zdědil pomalost a ulitu. Pochybuje o hodnotě takového dědictví. Vidí hlemýžďe, kterého kvůli jeho pomalosti zašlápli – nedokázal uprchnout – a zatouží po rychlosti. Během svého putování však vztah ke svému dědictví mění. Na osudu vosy, jež končí v pavoučí síti, vidí, že ani rychlost nechrání před nebezpečím. Postupně se naučí si své pomalosti vážit: „Pomalé tempo mi dovoľovalo vychutnávat si krásy okolí a můj život se pomalu plnil radostí.“

Stejně tak svou ulitu pokládá nejprve za přítěž, i ta mu však nakonec poslouží jako loďka a zachrání ho před utonutím. „Pokud chceš něco odložit, pak ne ulitu ze zad, ale tíhu, kterou si nosíš v srdci,“ radí mu pavouk a hlemýžď se i toto dědictví naučí přijímat.

Zajímavá je práce s motivem smrti. Přátele, které hlemýžď během své cesty nachází, zase brzy ztrácí – zahynou. Vážka ho však vede k přijetí i této skutečnosti: „Smyslem života není prožít ho v obavách, musíš se naučit nechat věci plynout, nechat přijít, co přijít má, nechat odejít, co odchází.“

Opakujícím se motivem knihy je pomíjivost. Nejprve jako varování: „Ve chvíli největšího štěstí číhá za rohem neštěstí.“ Později přestává být hrozbou a nabízí se řešení: „Všechno se mění, nic není věčné, a když nemůžeš vyvrát na věčnost, užívej si toho, co je teď a tady.“

Každá další zkušenost přináší hrdinovi změnu jeho pohledu na svět. Snaží se nehodnotit přátele podle vzhledu, ale podle toho, jací opravdu jsou. Snaží se například porozumět jednání mravenců a zbavit se nenávisti vůči nim, protože nenávist tíží jen jeho samotného: „Čím víc jsem toho zažil, tím jsem byl vyrovnanější. Rychle nebo pomalu, krásný nebo ošklivý, veselý s kamarády nebo sám, když mám klid v duši, každý způsob života je dobrý. Život sám o sobě je největším bohatstvím. O to víc jsem si teď vážil každé minuty. Každá chvíle mi byla potěšením.“

Poslední pohromou na jeho cestě je povodeň. Je to konec jedné hrdinovy životní etapy a zároveň nový začátek. Od těch předcházejících začátků se však liší. Jako by se všechny zážitky a poznání pravdy spojily a vytvořily novou životní hodnotu, po které hlemýžď tak dlouho toužil a kterou hledal. Na závěrečné dvoustránce není zobrazena „krásná krajina“, kterou viděl hlemýžď na počátku svého putování, ale země zničená povodní a tu a tam teprve první vykvétající květiny. Hlemýžď mizí v dálce: „Klid a mír v duši, to je opravdové štěstí. Pokračuji světem dál svým hlemýžďím tempem, volný a bezstarostný.“

A čtenář najednou také zatouží najít pro sebe to správné tempo, které ho dovede ke klidu a míru v duši a k pocitu volnosti a bezstarostnosti.

Hlemýžďovo putování je tvořeno sérií drobných bajek končících poučením. Obecně platné a známé myšlenky, jejichž zdrojem jsou často již zmiňované východní nábožensko-filozofické systémy (nalezneme zde například ohlas buddhismu i taoismu), jsou čtenáři předkládány tak, že ho nutí k většímu zamyšlení a pochopení.

Ilustrace nejsou jen pouhým doplněním textu, ale tvoří s ním jeden celek, umocňující sdělení. Krátký text je vždy umístěn v jednom z rohů dvoustránky. Většina dvoustránky je tvořena prázdnou plochou, se kterou kontrastují detailně vypracované kresby, zachycující většinou květiny a živočichy. Čtenář se skutečně musí soustředit, aby mohl dvoustránku vnímat jako jeden celek a zároveň si uvědomovat i detaily. Posiluje to prožívání přítomného okamžiku. Jako by prázdná plocha byla připravená pro nové myšlenky.

V anotaci nakladatelství je kniha charakterizována jako „Poetický příběh o pouti jednoho hlemýžďe. Nejen pro děti“. Tím, že je ovšem řazena mezi dětské knihy, by se mohlo snadno stát, že nejednoho dospělého čtenáře mine, a to by byla velká škoda. Naopak se zdá být vhodnější pro dospělé nebo dospívající čtenáře, kteří svou životní cestu hledají.

Na úvodních stránkách webu nakladatelství Verzone se píše: „[...] podle nás by tištná kniha měla být i krásná, měla by být na krásném papíře, v krásné grafické úpravě.“ A právě taková kniha *Hlemýžďím tempem* je.

Jindřiška Bumerlová

MICHAEL ENDE: PUNČ PŘÁNÍ: SATANARCHEOLEGENIALKOHROZNÝ

Z německého originálu *Der satanarchäolienialkohöllische Wunschpunsch* přeložil Radovan Charvát. Praha: Argo, 2020. 240 stran.

Již podruhé vychází v češtině knížka německého spisovatele Michaela Ende *Satanarcheolegenialkohrozný punč přání* v překladu Radovana Charváta (poprvé vyšla v roce 1993). Autor knížek pro děti, jako jsou například *Příběh, který nikdy neskončí*, *Děvčátko Momo* a *ukradený čas* či *Rodrigo Raubíř a neohrožený Špunt*, patří v Německu k nejpopulárnějším spisovatelům 20. století. V německém originále vyšla knížka již v roce 1989 a i po více než třiceti letech je velmi aktuální. *Punč přání* byl přeložen do více než dvaceti jazyků.

Michael Ende líčí v knize *Punč přání* dobrodružství dvou zvířátek, které svede dohromady náhoda. Tlustý a vypelichaný kocour Mauricius a revmatický škarohlíd havran Jakub se společně pustí do zdánlivě nemožného – zastavit černokněžníka Škodoliba a jeho tetičku Tyranii, kteří vaří čarodějný lektvar, po jehož požití se splní



veškerá přání, jenže obráceně. Oba kouzelníci se upsali ďáblu, ale neplní podmínky slíbené dohody. Uvařit a vypít punč přání je jejich jediná možnost, jak na poslední chvíli dohnat své resty a vykonat do silvestrovské půlnoci ještě dlouhou řadu špatných skutků.

Oba zvířecí hrdinové se tedy odhodlaně vrhnou do téměř nesplnitelného úkolu zabránit kouzelníkům v jejich plánu konat špatné skutky. Jelikož je *Punč přání* příběhem pohádkovým, podaří se jim nakonec kouzlo prolomit, a to jak díky jejich vlastní statečnosti, tak díky pomoci svatého Silvestra.

Z obou zvířátek, jinak přirozených nepřátel – kocoura a havrana, se alespoň dočasně stanou přátelé a spojenci, zatímco kouzelníci, kteří na konci dostanou šanci na nápravu, ztroskotají na své nepřekonatelné nedůvěře a nekonečné špatnosti a zkaženosti. Větší kontrast než právě dvě dobrácká zvířátka a dva zkažené a zlem prolezlé kouzelníky si lze jen těžko představit. A právě na tomto kontrastu celý příběh stojí. Čím hlouběji se čtenář v příběhu dostává, tím více sympatií si kocour s havranem získávají, a naopak tím odpornější připadají čtenáři oba kouzelníci.

Dobře funguje také kontrast dvou hlavních zvířecích hrdinů. Kocour Mauricius je důvěřivý snílek, který lenoší, tloustne a vypráví o své noblesní, ale smyšlené minulosti, zatímco chytrý a mazaný havran, který

má revma v křídlech, je škarohlíd a tak trochu sukníčkař. Z jejich protichůdných povah, počáteční nedůvěry a následně velkého spojení a kamarádství pramení řada vtipných, ale i dojemných příhod.

Děj příběhu není nijak komplikovaný. Celý se odehrává za silvestrovské noci a vystačí si jen se čtyřmi hlavními postavami. Kromě nich se zde jen doslova mihne několik vedlejších postav. Tím více však lze ocenit hravost příběhu, který až surrealisticky kombinuje realitu a fantazii. Autor si hraje se slovy (ať už je to složenina samotného názvu punče přání, recept na punč, popis zařízení kouzelníkovy vily nebo všech jeho ohavných skutků) a udržuje svým vtipem čtenáře stále ve střehu. Roztomilé vyprávění ubíhá od silvestrovského odpoledne svižně až k silvestrovské půlnoci. Aby autor nenechal nikoho na pochybách, kolik je zrovna hodin, začíná každá kapitola obrázkem hodinového ciferníku, ze kterého čtenář snadno pozná, v jaké části večera se děj zrovna nachází.

Ilustrace Reginy Kehnové podtrhují jednoduchost vyprávění. Jsou přímočaré, jasné a dobře doplňují text.

Nadčasovost tohoto příběhu tkví zejména v tom, že je často zrcadlem našeho světa. Prostřednictvím nemilosrdných plánů obou kouzelníků se do popředí dostávají témata, jako je ochrana přírody, soužití člověka s přírodou či fungování konzumní společnosti. Příběh tak dostává další rozměr, který ocení nejen starší děti, ale i dospělí.

Lucie Šmejkalová

RADIM KOPÁČ (ed.): NESMYSL!

Vybral, uspořádal a předmluvu napsal Radim Kopáč. Přepsal a ilustroval David Böhm. Praha: Meander, 2018. Ed. Modrý slon, sv. 134.

Radim Kopáč je mj. literární kritik, teoretik a editor, který mezi ostatními kritiky, teoretiky a editory může působit trochu rozpustile (z jeho knižních počinů uveďme např. *Nevěstince a nevěstky: Obrázky z erotického života Pražanů*, Paseka, 2013; *Pijácká čítanka – Alkohol a jeho konzumace slovem i obrazem*, Sloart [ČR], 2018; *Velká kniha o prdu*, Paseka, 2009; *Erben parodický*, Paseka, 2011, atp.). V kontextu své ediční práce si tentokrát zcela nepřekvapivě a logicky posvětil na literární NESMYSL! Navazuje na tradici výborů nonsensových textů, jako byl *Ostrov, kde rostou housle* (1987), editorské dílo znalce poezie i výtvarného umění a talentovaného básníka v jedné osobě Josefa Bruknera, nebo *Nonsens*:

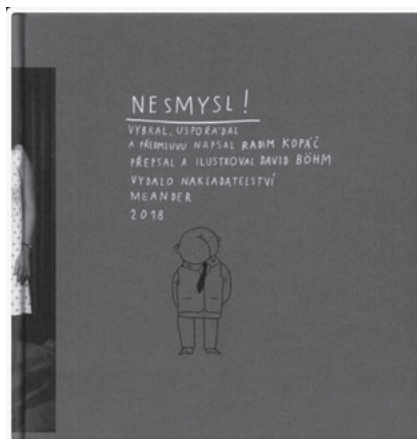
Parafráze, paběrky, parodie, paďělky (1997), kniha vytvořená zkušeným tandemem Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové, kteří nejen že měli mimořádný přehled o zahraniční literární produkci, ale byli fenomenálními překladateli (především z němčiny, angličtiny a francouzštiny) a mj. i výraznými autory literatury pro děti.

V předmluvě Radim Kopáč píše, že: „Nesmysl provází člověka odjakživa. V životě, v kultuře, ve společnosti, v politice. V literatuře, zejména v poezii, ať té domácí, nebo překladové, má velmi pěknou bohatou tradici, kterou není na škodu čas od času připomenout.“ A je výborné, že se urodil nový výběr z nonsensové poezie, protože jednak je takové publikace na poetickém knižním trhu potřeba (výbory obecně nabízejí příležitost porozhlédnout se po dané oblasti pěkně doširoka), jednak je to vysloveně impulz ke hře. Kde jinde má čtenář větší možnost asociovat, představovat si, zasmát se než s knihou nesmyslů v ruce? A čtenář zkušenější se může radovat, že nahlíží pod ruce editorovi, který vybírá podle nějakého klíče, svých sympatií, svého nápadu – protože i v této antologii narazíme na neoddiskutovatelné nonsensové stálce, jako jsou Edward Lear, Christian Morgenstern, Hans Arp, Ernst Jandl, Daniil Charms nebo třeba naši Emanuel Frynta, Pavel Šrut či Ivan Wernisch. Ale může nás tu překvapit například text Emily Dickinsonové, která by asi napadla jen málokoho, kdyby měl jmenovat typické autory nonsensové poezie. Její text č. 288 začínající dvojverším: „Jsem nikdo! Kdo jsi ty? / Tak ty jsi nikdo též?“ v kontextu celé knihy a v graficko-výtvarném řešení Davida Böhma působí jako perfektní „nesmysl“. Báseň je napsaná nejprve na jedné stránce zrcadlově, a teprve potom klasicky zleva doprava, ale obě stránky jsou proloženy jedním černým listem, takže většina čtenářů bez zrcátka po ruce nejprve absolvuje tu čtecí námahu, a teprve až otočí stránku, zjistí, že „se nechal nychytat“.

Knihu výtvarně řešil (přepsal a ilustroval) talentovaný výtvarník David Böhm, který na poli literatury pro děti není nováčkem. Přebal knihy je vlastně decentně hnědý. Ale už titulní ilustrace (pán v kravatě, jehož hlava s buclatým obličejem je vlastně obří holou zadnicí) a stará černobílá fotografie jakési rodiny (snad z 60. či 70. let 20. století) na zadní straně knihy („hlavě rodiny“ ilustrátor na hlavu narazil něco jako lustr ve tvaru medúzy), překrytá štítkem s nápisem „Nesmysl do každé rodiny!“, prozrazují, že uvnitř knihy bude veselo i výtvarně. A je! David Böhm si pohrává s tvary a velikostí písma, s jeho směry, kudy text po stránce teče, písmenka dokresluje, občas

text podkládá nebo jinak doplňuje nějakou koláží – a tím vším texty mnohdy povyšuje o další významovou (nesmyslovou) rovinu, někdy (jako v případě básně Emily Dickinsonové) z nich dokonce vytáhne esenci nesmyslnosti, která mohla být doposud skrytá. Kniha je vydána jako 134. svazek umělecké edice Meandru Modrý slon, která Böhmově práci sluší. Jde skutečně o knihu výtvarně poutavou a vůbec nepotřebuje útočit na čtenáře třeskutou barevností.

Je skvělé, že díky Radimu Kopáčovi a nakladatelství Meander máme možnost



listovat sice drobnou (kniha obsahuje jen 30 textů), ale příjemnou a velmi užitečnou antologií nonsensové poezie. Ano, jsou to texty, které mají být čtené, nabízené, živé – poetika nesmyslu je dokonce vynikající příležitost, jak u čtenářství poezie udržet i dospívající mládež. Milovník nonsensu si ale jistě bude klást mnoho otázek: Proč Radim Kopáč z Emanuela Frynty volí zrovna Ódu na leky, která je i mezi malými dětmi notoricky známá, protože má tu čest pobývat v mnoha čítankách? Nestála by za to jiná „písníčka bez muziky“? Proč slavnou báseň Jabberwocky z *Alenky v říši divů* nabízí v tom nejznámějším překladu Aloyse a Hany Skoumalových ze 60. let? Nebyl by Císařův starší překlad zajímavější? K dispozici jsou i překlady jiné. A dále – nebylo by vhodné mezi překlady Christiana Morgensterna, Joachima Ringelnatze, Hanse Carla Artmanna a Ernsta Jandla z dílny Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové dostat alespoň jednu ukázkou překladu Radka Malého, který je dnes na poli překladu těchto konkrétních autorů zmíněnému překladatelskému tandemu rovnocenným partnerem? A kam zmizel třeba Jiří Kolář?

Škoda že na tyto otázky kniha nepřináší odpovědi v nějakém obsáhlejší doslovu. Ano, asi by se do takto výtvarně řešené knihy doslov nehodil – a psát doslov k nonsensu může působit jako funkčně stylový oxymoron. Ale bylo by velice zajímavé sledovat,

kudy šly myšlenky Radima Kopáče od Christiana Morgensterna k Timu Burtonovi, od T. R. Fielda k Patriku Ouředníkovi a kde se vzala Emily Dickinsonová.

Jak se praví v předmluvě: „Škoda každého nesmyslu, který padne vedle. Protože bez nesmyslu by se smysl špatně poznal.“ A závěrem je dobré doplnit: Díky za každý výbor poezie, který je nápaditě vybraný a výtvarně poutavě řešený. Protože bez výborů se k jednotlivým autorům cesta hledá mnohdy velmi komplikovaně.

Gabriela Zelená Sittová

ZTROSKOTÁNÍ VZDUCHOLODI ITALIA ANEB V MINORU SE BOJUJE O PŘEŽITÍ

Ztroskotání vzducholodi Italia řízené generálem Nobilem při návratu ze severního pólu do základního tábora v Kings Bay 25. května 1928

Scénář: Jiří Havelka a kol.

Dramaturgie: Petra Zichová

Režie: Jiří Havelka

Hudba: Martin Tvrď

Výprava: Zuzana Sceranková a Mikoláš Zika

Hrají: Mikuláš Čížek, Bořek Joura, Gustav

Hašek, Jiří Kniha, Róbert Nižník, Andrej

Polák, Pavol Smolárik

Premiéra 24. září 2020 v divadle Minor

Divadlo Minor otevřelo tuto nejistou sezonu kusem přitažlivým hned z několika důvodů. Skutečná historická událost, zkáza vzducholodi Italia v roce 1928, zaručuje napětí a velké emoce, plynoucí z ničeho menšího než boje na život a na smrt s krutou a nemilosrdnou přírodou, ale také látku, kterou lze dobře využít v hodinách dějepisu. Děti budou mít silný zážitek a ještě se dozvědí něco konkrétního, až hmatatelného s vazbou na vlastní zemi (jedním ze členů expedice byl i český vědec František Běhounek, z jehož paměti scénář cituje). K tomu do třetice láká ještě jméno režiséra Jiřího Havelky, který je již delší dobu považován za jakousi režijní hvězdu, která i přes obrovský záběr svých aktivit nepřestává překvapovat svým talentem, rozhledem a projekty, v mnoha ohledech zajímavými, schopnými oslovit široké publikum.

Čistě marketingově lze tedy novou inscenaci rozhodně ocenit ještě před jejím zhlédnutím. Po návštěvě představení potom přibude několik dalších ocenění.

Rozhodně nelze tvrdit, že by inscenace podceňovala cílovou diváckou skupinu 9+. Nenabízí v podstatě nic jiného, než nepřetržitý a někdy marný boj o život sedmi polárníků. Pád vzducholodi není pro

Jiřího Havelku a dramaturgyni Petru Zichovou koncem příběhu, který chtějí vyprávět, ale jeho začátkem. Soustředí se na detailní studii člověka, který i v té nejabsurdnější a nejzoufalejší situaci dokáže neztratit, či spíše vždy znovu nalézat naději na záchranu.

Po počátečních, velmi akčních a také sugestivních okamžicích ztroskotání vzducholodi je tak děj tvořen v podstatě malými událostmi, jako je zaslechnutí cizího vysílání, nalezení částí vzducholodi, zhlédnutí

prostředky, jako jsou střih, obraz pracující s detailem, obraz rozdělený do více záběrů apod., a to bez využití projekcí (tedy pomineme-li spíše tušenou projekci ker na pozadí). Alternativu filmových postupů dociluje ryze divadelními prostředky. To je samo o sobě přitažlivé a vzrušující.

Dlouhý boj o život sedmi mužů se odehrává v bílém prostoru, ze všech stran černě orámovaném, připomínajícím tak filmové plátno. Tento prostor je však navíc

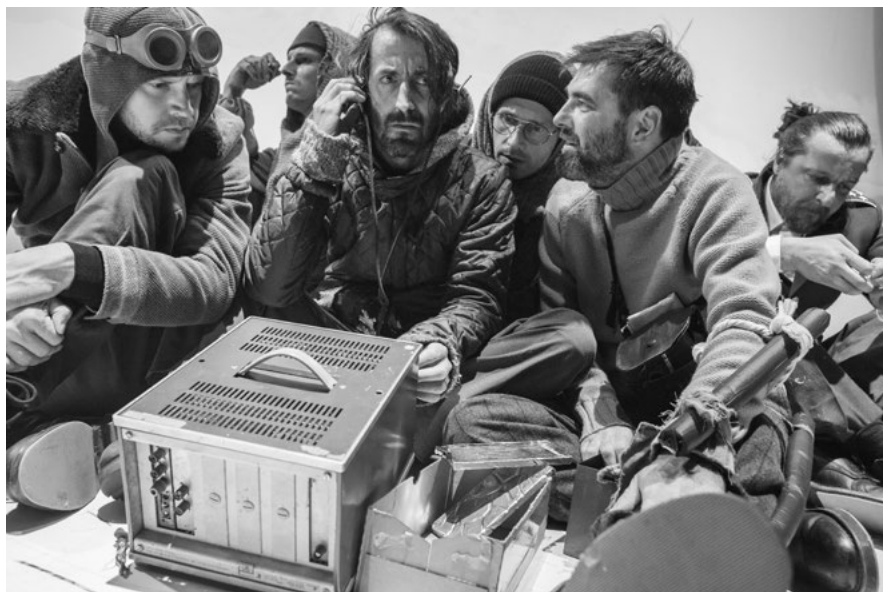
I ve vedení herců můžeme vnímat jakési filmové ohlasy. V inscenaci plné zeizovacích prvků, imaginárních scénických objektů, vystupování z aktuálního dění, citování z děl zjevně sepsaných po návratu z výpravy apod. nelze pochopitelně mluvit o realismu. Přesto je zde nepřehlédnutelná snaha o civilní herecký projev bez snahy o nadsázku, výraznou stylizaci, přiznaný nadhled. A to je, nutno říci, princip v divadle pro děti a mládež spíše výjimečný, stejně jako pokus o surové zobrazení bolesti, únavy, umírání. Většina herců se s tímto úkolem vyrovnává se ctí. Zároveň se zdá, že je režisér vždy schopen vycítit míru, kterou ještě divadlo i herci „snesou“. Krátké situace ukazují jen ke srozumitelnosti nutné minimum.

Inscenace *Ztroskotání vzducholodi Italia* ukazuje muže, v nichž extrémní podmínky probouzejí ty nejlepší vlastnosti, výjimečnou statečnost, schopnost improvizace, věrnost, solidaritu, soucit, ale i smíření s vlastní smrtí. V rámci silného zážitku tak jistě poskytuje divákům skvělé vzory chování, nezkalené příchutí didaktického poučování, nemluvě o podpoře zdravé víry v myšlenku, že lidé, včetně mě samého, jsou ve svém jádru dobří.

Je skvělé, že divadlo komunikuje s publikem obou pohlaví a že nabízí i takto výrazně „mužské“ látky (v tématu i obsazení), které s diváky mluví jako rovný s rovným a mají velkou šanci oslovit i starší chlapce, kteří už mohou mít tendenci se dětskému divadlu vymykat. Zároveň právě takové inscenace (můžeme vzpomenout i např. výbornou inscenaci královéhradeckého Draku *Amundsen*) upozorňují na fakt, že naopak projektů ryze „ženských“ či „dívčích“, které by měly podobné kvality a sílu, ale právě i tu marketingovou účinnosti je bolestně málo. Je to samozřejmě v mnoha směrech logické, ale stejně je to škoda.

Abychom ale nekončili povzdechem, končíme (lehce patetickou) výzvou. Dětské divadlo se už mnoho měsíců nachází v nelehké situaci. I v momentě, kdy se divadla po první vlně pandemie a letních prázdninách otevřela, dostali učitelé oficiální doporučení ministerstva, aby s dětmi do divadla nechodili. Touto absurdní zkušeností se cena a účinek divadla zvyšuje, v hledišti je cítit atmosféra radosti a vděčnosti, že zrovna dnes se může hrát, že herci jsou zdraví, diváci se nebáli přijít a že se to celé vůbec smí. Tato síla divadlu jistě chvíli vydrží, proto neváhejte, a jakmile to půjde, vezměte, koho můžete, a jděte do divadla. Vyplatí se to. Nám všem.

Anna Hrnecková



pevniny, přelet letadla apod. Beznaděj a jistá nehybnost, kterou s sebou nese umístění sedmi mužů v (imaginárním) stanu pro dva na plovoucí ledové kře, však rozhodně neznamená nedostatek napětí či absenci jednání. J. Havelka dobře pracuje s dynamikou, dává momenty dílčích radostí i propadů do beznaděje a drží tak (dětského i dospělého) diváka v neustálé intenzivní pozornosti.

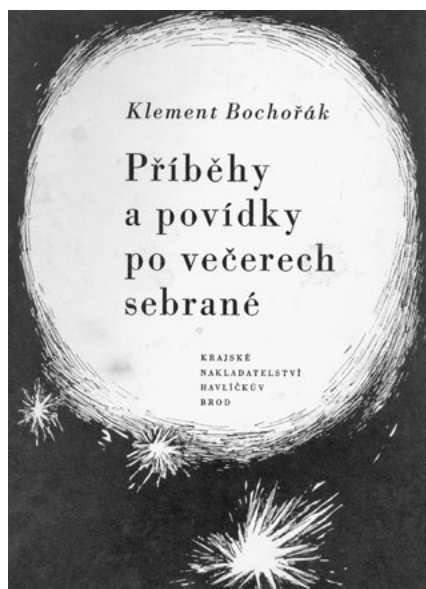
Režisér se se svým týmem vydal jakousi divadelně-filmovou cestou. Použil filmové

za pomoci černých panelů nejen libovolně zmenšován a zvětšován, ale také dělen na dvě i více oken, v nichž se odehrávají různé situace, někdy od sebe vzdálené dlouhé kilometry. Panely navíc pracují s kouzlem mizení a objevování, kryjí příchody i odchody, a tak je vždy překvapivé, kdo se náhle v obraze zjeví a kdo z něj zmizí. Troufám si tvrdit, že tato scénograficko-režijní hra diváka nestihne omrzet až do samého konce představení.

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

Klement Bochořák je spisovatel více než dobře utajený. A platí to pro něj zejména jako pro autora několika knížek pro děti. Jedna jeho kniha by však rozhodně neměla skončit zastrčená v zadních regálech knihoven. Vyšla v roce 1958 v tehdejší Krajské nakladatelství v Havlíčkově Brodě, vyzdobena nádhernými dřevorezy Jaroslava Šerýcha. Imenuje se neefektně, ale výstižně: *Příběhy a povídky po večerech sebrané* (na přebalu je uvedeno místo vzpomínky – povídky).



Ten titulek postihuje přesně, co v knize najdeme. Jsou to příběhy, které autor zaslechl od konkrétních vypravěčů nebo i sám prožil anebo si dofabuloval. Vypravuje je básnickým, kultivovaným jazykem (Klement Bochořák napsal od 30. let několik sbírek poezie, v 50. letech a za tzv. normalizace mu ovšem žádná kniha básní coby básníku hluboce věřícímu nemohla vyjít), ale navíc tak, že čtenář má intenzivní pocit, že sedí v zešeřelé světnici na Vysočině a poslouchá živé vyprávění sousedů, dědů, strýčků, potulných vypravěčů...

Jsou tu tajemné, strašidelné, baladické příběhy, jejichž zdrojem byly autorovi především jeho vzpomínky na to, co sám jako posluchač (a možná někdy i aktér) zažil. Ale nejen to. Kniha je pestrobarevnou směsí útržků ohlasů „živého“ folkloru, ale i motivů

z krásné literatury i z pololidové produkce (kalendářové historky, kramářské písně). Je to mimochodem krásná ukázka toho, jak lidový vypravěč přirozeně vstřebává do svého vyprávění motivy z různých pramenů a kombinuje je.

Vedle pověřených povídek, anekdotických vyprávění s příděchem hororu tu najdeme ale i „velké příběhy“ (O Modrovousovi) a také „čistokrevné“ tragédie (Dva tklivé [rozumí se: příběhy]) nebo i baladické příběhy, v nichž můžeme pocítit vzdálený ohlas Erbenových balad (např. příběh o uhranuté ženě-šestinedělce), nebo i dojemné příběhy (jedna z loupežnických historek o raubířích, kteří jdou zamordovat spícího mladého mnicha, ale uvidí v něm Krista, a tak přestanou s loupežnickým řemeslem). Jsou to tajemné příběhy o rytířích, loupežnících a o vraždách, příběhy, v nichž se objevují nadpřirozené postavy (hejkal, čarodějka, ďábel, hastrman, bludičky atd.), duchařské historky a také řízné kalendářové příběhy jako vystřižené z kramářských písní, jako např. Divná veselka, v níž se vypráví pověst o hrůzostrašném mordu za Bíteší, po němž zůstalo pověstných devět křížů.

Všechny texty jsou záměrně stylizovány tak, aby čtenář pocítil kouzlo živého, autentického vyprávění a aby si užil atmosféry tajemna a příjemného mrazení v zádech, jak se na správné pověřené povídky a hororové příběhy sluší. Současně však autor rafinovaně vytváří odstup tím, že drastické a hororové historky odlehčuje jemným humorem – stylizuje je jako živá vyprávění roztodivných postaviček vypravěčů, která zasazuje do konkrétních vyprávěcích situací a mnohdy je koření i reakcemi posluchačů. Že je to promyšlený záměr, prozrazuje sám autor v samém závěru poslední série příběhů, nazvaných Drobnosti: „Jeden básník říká, že když chceš, ve tmě vždycky něco uvidíš. Ale prosím tě, v nočních tmách nezíráj jen duše utopenců, ale i zlatý prsten, hozený tam vílou básnickou. A každá fantasie, i pochmurná, má svoji nerozlučnou sestru v úsměvu, jako když po bouřích si pěkně sedíš ve své světnici a nasloucháš a zříš: V dálce kdosi putuje za krásou, za pověstí...“

Bochořákovy příběhy a vzpomínky jsou některými svými motivy, atmosférou, barvitostí jazyka, mimořádnou citlivostí ke každému slovu, ke každé větě blízkými příbuznými historek, pověstí a pověřených povídek sepsaných Henrim Pourra-



tem (zalistujte si v českých výběrech *Poklad z Auvergne*, *O řeřavých očích*, *O Půlpánovi* a *O píšťalce* a v románu *Kašpar z hor*). Ostatně k H. Pourratovi se K. Bochořák přímo hlásí také mottem ke své knize: „... vyslovit ve vzpomínkách na kraj a na jeho povídky jistě chvíle našeho vlastního života...“

Příběhy a vzpomínky po večerech sebrané jsou příkladem knihy, která stojí na pomezí mezi folklorem a literaturou. A je to také příklad knihy stojící na pomezí mezi dětským a dospělým světem, protože může některými příběhy oslovit i dětského a mladého adresáta.

Jaroslav Provazník

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Ondřej Kohout: Ideological Thinking Versus Drama Education – The article is a response to the book written by David Davis, *Imagining the Real* (2014), whose author takes a critical stance towards today's neoliberal world view. In his opinion, this outlook has major impact on education, which subsequently becomes a tool in the hand of an ideology, and as such stops posing questions that might lead to the gradual deconstruction of the neoliberal thinking. Davis shows how money affects even helping professions and non-profit fields (healthcare system, education and culture all finding themselves under financial pressures). The only possible way he can think of to save education and the society is disrupting the pervasive ideological perspective. Same as D. Davis, the author of this article poses the question whether it is possible to step out of ideological thinking and use drama education to deconstruct the neoliberal thinking patterns and concepts. However, O. Kohout takes a step further by asking whether drama education should in fact be expected to fight any type of ideology. He shows how D. Davis tends to interpret neoliberalism, which he so ardently criticizes, from a markedly left-wing perspective. In place of this, O. Kohout tries to offer an ideology-free interpretation of the relationship between drama and all sorts of ideologies, leaning mainly on the concept of drama education promoted by Jonathan Neelands and Gavin Bolton.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Machková: As Many Languages You Know... – In this article, Eva Machková elaborates on her belief that the best way to learn a foreign language is in an environment where one depends on using the language. She has been gathering information on theses, projects and teachers who deal with applying drama methods to foreign language teaching. The following four articles describing specific examples of such work represent the first result of her ongoing research.

Dana Hlavatá: Teaching German at Secondary School: A Few Inspiring Notes – This article summarizes its author's experience with teaching German gathered all the way from teaching at a primary school where she experimented using a puppet in language instruction, all the way to her manifold activities carried out mainly at the F. X. Šalda Secondary School in Liberec.

Martin Šíp: The Twelve Months – This sample lesson is a part of a larger primary school project; its topic is Weather.

Soňa Demjanovičová: The Tiger Who Came to Tea – The next sample lesson of English intended for

children from 3rd to 5th grade of primary school is based on the book *The Tiger Who Came to Tea* written by Judith Kerr in 1968. After detailed inquiring about the goals and objectives of students' model lessons she found out that 64 out of 75 students had no idea how to formulate them. The vast majority of students go about the task by first designing a lesson; only later they attempt, with the help of field literature or the educational framework, to find some goals "that the lesson is likely to meet".

Michaela Váňová: A Lesson Does not Have to be Perfect, but it Should be Genuine: One of Possible Ways of Looking at a Drama Lesson – During her first academic year as a teacher of drama at the Faculty of Education of the Charles University in Prague, M. Váňová never heard students ask about the purpose and aims of drama in education but noticed a great deficiency in their drama projects: the inability to formulate goals and objectives and use them in lesson planning. In her article, M. Váňová returns to the purpose of educational goals and explains what kind of questions she makes her students ask themselves every time they are designing a lesson: What is the point of the lesson? What do I want the kids to get from it? Why do I want to teach this or that using drama methods? What do I need to ensure that the kids really receive what I intend them to receive? How will I know whether or not my intention has been fulfilled?

DRAMA-ART-THEATRE

Mariana Čížková: The Limitations Lie in Us – The editors have decided to publish this purposely provocative article with the aim of stirring debate within the wider professional community. Mariana Čížková shares the observations and notions gathered during her study trip to Berlin. She describes her visit to the Volksbühne theatre and goes into detail presenting the activities of Deutsches Theater aimed at children and youth (she also personally met with the theatre's dramaturge Birgit Lengers). M. Čížková believes the concept of youth theatre (Jugendtheater), as she experienced it in Germany, might greatly inspire Czech drama education and theatre with children.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Gabriela Zelená Sittová: Czech for Foreigners on Stage – The linguo-didactic monograph reviewed here was written by Marie Boccou Kestřánková, an experienced teacher of Czech for foreigners, and published by the Karolinum publishing house in 2019 under the title *Theatre making as a method of teaching Czech to foreigners*.

Eva Machková: Dramatization at School: All the Things That Can be Done with a Fairy-tale – The leading Czech theoretician of drama in education deals here with the rather random usage of the word "dramatization" in educational context, striving to see whether the way the term is used in textbooks does in fact have anything in common with the original theatrical meaning of the word.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Kristina Procházková: Alike Antarctica. A Review with a Portrait of the Author – The article deals in greater detail with the non-traditional encyclopaedia *Alike Antarctica: A look from the other side*. The book received the prestigious Magnesia Litera prize for children and youth as well as the Gold Ribbon prize awarded by IBBY. As its author, young and talented artist David Böhm is at present one of the most inspiring personalities, the article pays attention also to him as an inspiring person who found his way to children's book illustrations in a very natural manner (collaborating, among others, with Labyrint and Meander publishing houses).

Luděk Korbel-Marta Žilková-Michaela Lažanová-Marie Mokrá-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-Gabriela Zelená Sittová-Anna Hrnečková: Reviews of new books and performances for children and youth – Reviews of new books and performances for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

Jaroslav Provazník: Looking back at a book that should not be forgotten – As in previous issues of the journal, the author brings to light another book from the recent or deeper past that has unjustly been forgotten although it deserves attention both of young readers and their teachers. This time he points out a book written by the Czech poet Klement Bochořák, *Příběhy a vzpomínky po večerech sebrané (Stories and Memories Gathered upon the Evenings)* published in 1958, which contains legends, ballads and ghost stories.

CHILDREN'S STAGE 63

The text supplement, this time entitled *Twice on Four Chairs*, brings two scripts put together by the Dagmar theatre in 2002 and 2009 respectively. They were directed by Hana Franková and in both cases, four chairs were the dominant feature of the stage design. *Fables or How to Survive on the Wide Seas* is a montage of pieces from the book *Just so Stories* by Rudyard Kipling and fables and satirical pieces written by James Thurber. (*I Holden*) is another montage, this time consisting of passages from J. D. Salinger's iconic novel *The Catcher in the Rye*. Both performances were composed by Hana Franková.

TVOŘIVÁ DRAMATIKA 2019–2020

Ročník XXX-XXXI

REDAKČNÍ RADA

doc. Marek Bečka, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze
PhDr. Hana Cisořská, Ph.D., Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava
Roman Černík, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň
Eva Davidová, Ph.D., Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická, Brno
doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D., Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
Eva Gažáková, Ph.D., Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň
prof. Janinka Greenwood, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand
Anna Hrnecková, ARTAMA, NIPOS, Praha
Jakub Hulák, ARTAMA, NIPOS, Praha
Magda Ada Johnová, Základní umělecká škola Iši Krejčího, Olomouc
Irena Konýřková, Základní umělecká škola, Ostrov
PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha
prof. Eva Machková, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze
doc. Radek Marušák, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze
prof. Jaroslav Provazník, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze, a ARTAMA, NIPOS, Praha
Veronika Rodová, Ph.D., Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita, Plzeň
doc. Irina Ulrychová, 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, a Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze
Gabriela Zelená Sittová, ARTAMA, NIPOS, Praha, a Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze

Vedoucí redaktorka: Gabriela Zelená Sittová

Redakce: Anna Hrnecková a Jaroslav Provazník

Grafická úprava a technická redakce: Radek Pokorný

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

Tisk: Nová tiskárna Pelhřimov

Registrační značka: MK ČR 6628

ISSN 1211-8001

OBSAH TD 2019–2020

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

STUDIE A ZÁSADNÍ ČLÁNKY

Cisovská, Hana: Dramatická výchova v minulosti i současnosti v nové publikaci Evy Machkové – XXX, 2019/1(86), 36

Černík, Roman: Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující – XXX, 2019/1(86), 38

Čížková, Mariana: Limity jsme my – XXXI, 2020/3(91), 14

Davis, David: Krize v dramatické výchově – XXXI, 2020/1(89), 1

Fidlerová, Klára: Literární látky pro studentky střední odborné školy pedagogické – XXI, 2020/1(89), 12

Gaffen, Leah: Dlouhá a překvapivá cesta aneb Jak jsme z kufru vytahovali rodinné příběhy – XXXI, 2020/2(90), 36

Gréeová, Barbara: Od tématu k autorské inscenaci – DS 60, 8

Hanyš Holemá, Irena; Benešová, Eva: Jičínská dílna Allana Owense – XXXI, 2020/2(90), 24

Herčíková, Barbora: Orální historie a malé dějiny – XXX, 2019/1(86), 17

Hřiňák, Jakub: Intermedialita a literární text – XXX, 2019/3(88), 32

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2019 – XXX, 2019/2(87), 28

Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO. Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

Hulák, Jakub: 29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu – XXX, 2019/1(86), 10

Jurinová, Barbora; Kořínková, Veronika: Umelécké vzdělávání pro každého? Všude? – XXXI, 2020/2(90), 1

Kasíková, Hana: Smrt sluší divadlu ve výchově? – XXXI, 2020/1(89), 36

Kasíková, Hana: Škola dramatickou hrou – XXX, 2019/2(87), 40

Kohout, Ondřej: Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově – XXXI, 2020/3(91), 1

Kohout, Ondřej: Lekce 2084 – XXXI, 2020/2(90), 19

Korbel, Luděk: Oplatkův konec. Pokus o distanční výuku literatury s prvky dramatické výchovy – XXXI, 2020/2(90), 8

Korbel, Luděk: Sedmdesát let Albatrosu v jedné edici – XXXI, 2020/1(89), 43

Korbel, Luděk: Umělecká literatura jako předloha pro divadelní práci dětských a mladých souborů – XXX, 2019/3(88), 5

Koudelková, Eva: Začala vycházet ojedinelá edice českých pohádek – XXXI, 2020/1(89), 31

Löffelmann, Vojtěch: Současné podoby dramatické výchovy v České republice – XXX, 2019/2(87), 1

Löffelmann, Vojtěch: Výuka dramatické výchovy na dálku? aneb „Nikdo tomu nerozumí, pane učiteli“ – XXXI, 2020/2(90), 7

Machková, Eva: Drama na internetu – XXX, 2019/1(86), 40

Machková, Eva: Dramatická výchova a základní škola – XXX, 2019/3(88), 1

Machková, Eva: Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku – XXX, 2019/1(86), 7

Machková, Eva: Kolik jazyků umíš... – XXXI, 2020/3(91), 5

Machková, Eva: Pohádkář Jan Vladislav – XXX, 2019/2(87), 43

Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24



Procházková, Kristina: Dítěti stačí ukázat papuchalka jen jednou... Rozhovor s Petrem Horáčkem – XXXI, 2020/2(90), 44

Procházková, Kristina: Mezi Prahou a Paříží. Červené klubíčko a jiné světy Kateřiny Bažantové Boudriot – XXXI, 2020/2(90), 47

Procházková, Kristina: Petr Horáček a jeho knihy pro děti – XXXI, 2020/2(90), 42

Procházková, Kristina: Petr Sís o létání a jiných snech – XXXI, 2020/1(89), 41

Prokopová, Dominika: Napiš. Využití biografického materiálu při tvorbě inscenace s adolescenty – XXX, 2019/1(86), 13

Půlpánová, Veronika; Rosenová, Jitka: Divák nemusí být pouhým pozorovatelem – XXXI, 2020/1(89), 38

Skála, Pavel: Práce na inscenaci POEM MACHT FREI – DS 58, 12

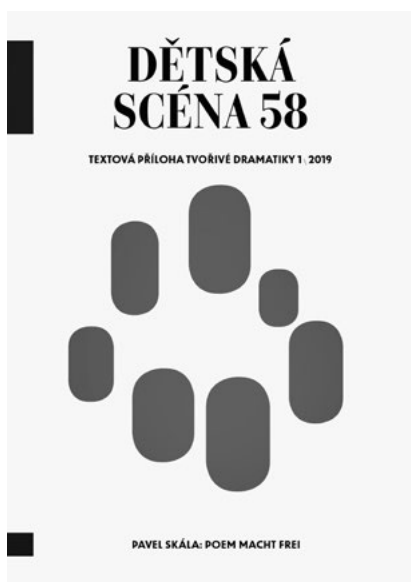
Sobková, Ivana: Cesta ke Gertě – DS 61, 30

Soprová, Jana: Jak to viděla Gerta S. – DS 61, 38

Svobodová, Dana; Tomas, Karel: Jak se tvořila Kamarádka – DS 59, 12

Šmolková, Mária: Ako sa Kamil naučil lietať. Inscenačný proces s deťmi predškolského veku – XXX, 2019/1(86), 26

Valenta, Josef: O situacích zvaných dramatickými – XXX, 2019/1(86), 1



Váňová, Michaela: INSCENACE přes HRA-nice – XXX, 2019/1(86), 18

Váňová, Michaela: Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá – XXXI, 2020/3(91), 11

Váradýová, Alena: Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkům: Workshop Toma Willemsa na dílni Dramatická výchova v škole v Jičíně 2018 – XXX, 2019/1(86), 22

Zámečnicková, Ema: Třicáté Nahlížení – XXXI, 2020/1(89), 6

Zbudilová, Helena: Komiksový příběh a současný čtenář – XXX, 2019/2(87), 50

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova distančně? – XXXI, 2020/2(90), 3

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy: 22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu – XXX, 2019/3(88), 18

Žilková, Marta: Miesto povesti v súčasnej literatúre pre mládež – XXXI, 2020/1(89), 46

TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Cisovská, Hana: Dramatická výchova v minulosti i současnosti v nové publikaci Evy Machkové – XXX, 2019/1(86), 36

Černík, Roman: Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující – XXX, 2019/1(86), 38

Davis, David: Krize v dramatické výchově – XXXI, 2020/1(89), 1

Herčíková, Barbora: Orální historie a malé dějiny – XXX, 2019/1(86), 17

Kohout, Ondřej: Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově – XXXI, 2020/3(91), 1

Löffelmann, Vojtěch: Současné podoby dramatické výchovy v České republice – XXX, 2019/2(87), 1

Machková, Eva: Dramatická výchova a základní škola – XXX, 2019/3(88), 1

Valenta, Josef: O situacích zvaných dramatickými – XXX, 2019/1(86), 1

Váňová, Michaela: Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá – XXXI, 2020/3(91), 11

HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO A MLADÉHO DIVADLA

Cisovská, Hana: Dramatická výchova Soni Pavelkové očima Evy Machkové – XXXI, 2020/2(90), 41

Cisovská, Hana: Dramatická výchova v minulosti i současnosti v nové publikaci Evy Machkové – XXX, 2019/1(86), 36

Černík, Roman: Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující – XXX, 2019/1(86), 38

Davis, David: Krize v dramatické výchově – XXXI, 2020/1(89), 1

DIDAKTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY, ZKUŠENOSTI Z PRAXE

Cindlerová, Jana: Chvála pedagogickému bláznovství – XXX, 2019/3(88), 31

Čížková, Mariana: Limity jsme my – XXXI, 2020/3(91), 14

Davis, David: Krize v dramatické výchově – XXXI, 2020/1(89), 1

Demjanovičová, Soňa: The Tiger Who Came to Tea – XXXI, 2020/3(91), 9

Dočkalová, Bára: Drama Days – XXX, 2019/3(88), 28

Doležal, Tomáš: Hra a divadlo Niny Martinové – XXX, 2019/2(87), 41

Fidlerová, Klára: Literární látky pro studentky střední odborné školy pedagogické – XXXI, 2020/1(89), 12

Gaffen, Leah: Dlouhá a překvapivá cesta aneb Jak jsme z kufru vytahovali rodinné příběhy – XXXI, 2020/2(90), 36

Gréeová, Barbara: Od tématu k autorské inscenaci – DS 60, 8

Hanyš Holemá, Irena; Benešová, Eva: Jičínská dílna Allana Owense – XXXI, 2020/2(90), 24

Hlavatá, Dana: Zkušenosti z výuky němčiny na gymnáziu – XXXI, 2020/3(91), 7

Kasíková, Hana: Smrt sluší divadlu ve výchově? – XXXI, 2020/1(89), 36

Kasíková, Hana: Škola dramatickou hrou – XXX, 2019/2(87), 40

Kohout, Ondřej: Lekce 2084 – XXXI, 2020/2(90), 19

Korbel, Luděk: Oplatkův konec. Pokus o distanční výuku literatury s prvky dramatické výchovy – XXXI, 2020/2(90), 8

Korbel, Luděk: Umělecká literatura jako předloha pro divadelní práci dětských a mladých souborů – XXX, 2019/3(88), 5

Löffelmann, Vojtěch: Současné podoby dramatické výchovy v České republice – XXX, 2019/2(87), 1

Löffelmann, Vojtěch: Výuka dramatické výchovy na dálku? aneb „Nikdo tomu nerozumí, pane učiteli“ – XXXI, 2020/2(90), 7

Machková, Eva: Dramatická výchova a základní škola – XXX, 2019/3(88), 1

Machková, Eva: Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku – XXX, 2019/1(86), 7

Machková, Eva: Kolik jazyků umíš... – XXXI, 2020/3(91), 5

Machková, Eva: Po cestách Jitky Míčkové do pohádky – XXX, 2019/3(88), 29

Prokopová, Dominika: Napiš: Využití biografického materiálu při tvorbě inscenace s adolescence – XXX, 2019/1(86), 13

Půlpánová, Veronika; Rosenová, Jitka: Divák nemusí být pouhým pozorovatelem – XXXI, 2020/1(89), 38

Skála, Pavel: Práce na inscenaci POEM MACHT FREI – DS 58, 12

Sobková, Ivana: Cesta ke Gertě – DS 61, 30

Svobodová, Dana; Tomas, Karel: Jak se tvořila Kamarádka – DS 59, 12

Šíp, Martin: O dvanácti měsíčkách – The Twelve Months – XXXI, 2020/3(91), 8

Šmolková, Mária: Ako sa Kamil naučil lieťať. Inscenačný proces s deťmi predškolského veku – XXX, 2019/1(86), 26

Tomková, Anna; Krčmářová, Tereza: Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU – XXXI, 2020/2(90), 31

Váňová, Michaela: INSCENACE přes HRANICE – XXX, 2019/1(86), 18

Váňová, Michaela: Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá – XXXI, 2020/3(91), 11

Váradýová, Alena: Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkom: Workshop Toma Willemsa na dielni Dramatická výchova v škole v Jičine 2018 – XXX, 2019/1(86), 22

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy: 22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu – XXX, 2019/3(88), 18

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova distančně? – XXXI, 2020/2(90), 3

Žarníkov, Kateřina: Rozmanitá cesta k preciznímu divadelnímu tvaru: Seminář Keitha Homera na Dětské scéně 2019 – XXX, 2019/2(87), 32

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

Cisovská, Hana: Kamarádka očima lektorského sboru Dětské scény 2019 – DS 59, 16

Dětská scéna 2019. 48. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 48. celostátní přehlídka dětského divadla. Svitavy 7.–13. června 2019 – XXX, 2019/2(87), 23

Dočkalová, Bára: Drama Days – XXX, 2019/3(88), 28

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy – XXX, 2019/1(86), 51

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy / Dramadiary for drama teachers and lecturers – XXXI, 2020/1(89), 59

Hanyš Holemá, Irena; Benešová, Eva: Jičínská dílna Allana Owense – XXXI, 2020/2(90), 24

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2019 – XXX, 2019/2(87), 28

Hulák, Jakub: 29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu – XXX, 2019/1(86), 10

Nahlížení 2018. 29. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyň 18.–21. října 2018 – XXX, 2019/1(86), 9

Nahlížení 2019. 30. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyň 17.–20. října 2019 – XXXI, 2020/1(89), 5

Vannayová, Martina: Na cestě k dospelosti – DS 63, 36

Váradýová, Alena: Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkom: Workshop Toma Willemsa na dielni Dramatická výchova v škole v Jičine 2018 – XXX, 2019/1(86), 22

Zámečníková, Ema: Třicáté Nahlížení – XXXI, 2020/1(89), 6

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy: 22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu – XXX, 2019/3(88), 18

Žarníkov, Kateřina: Rozmanitá cesta k preciznímu divadelnímu tvaru: Seminář Keitha Homera na Dětské scéně 2019 – XXX, 2019/2(87), 32

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Čížková, Mariana: Limity jsme my – XXXI, 2020/3(91), 14

Davis, David: Krize v dramatické výchově – XXXI, 2020/1(89), 1
Dočkalová, Bára: Drama Days – XXX, 2019/3(88), 28



Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy – XXX, 2019/1(86), 51

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy / Dramadiary for drama teachers and lecturers – XXXI, 2020/1(89), 59

Gaffen, Leah: Dlouhá a překvapivá cesta aneb Jak jsme z kufru vytahovali rodinné příběhy – XXXI, 2020/2(90), 36

Hanyš Holemá, Irena; Benešová, Eva: Jičínská dílna Allana Owense – XXXI, 2020/2(90), 24

Jurínová, Barbora; Kořínková, Veronika: Umelecké vzdelávanie pre každého? Všade? – XXXI, 2020/2(90), 1

Kohout, Ondřej: Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově – XXXI, 2020/3(91), 1

Machková, Eva: Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku – XXX, 2019/1(86), 7

Váradýová, Alena: Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkom: Workshop Toma Willemsa na dielni Dramatická výchova v škole v Jičine 2018 – XXX, 2019/1(86), 22

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy: 22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu – XXX, 2019/3(88), 18

Žarníkov, Kateřina: Rozmanitá cesta k preciznímu divadelnímu tvaru: Seminář



Keith Homera na Dětské scéně 2019 – XXX, 2019/2(87), 32

RECENZE ODBORNÝCH PUBLIKACÍ A UČEBNIC

(Na prvním místě je uvedeno jméno autora a titul recenzované publikace, případně webové stránky, za pomlčkou pak autor recenze, její název a příslušné údaje.)

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie. *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince* – Zelená Sittová, Gabriela: Čeština pro cizince na jevišti – XXXI, 2020/3(91), 21

DOLÁKOVÁ, sylvie. *Umíte to s pohádkou?* – Machková, Eva: Co je školní dramatizace – XXXI, 2020/3(91), 23

Dramatická výchova (Wikipedie) – Machková, Eva: Drama na internetu – XXX, 2019/1(86), 40

EVJÁKOVÁ, Daniela; HYŽA, Ján (eds.). *Dramatická edukácia na Slovensku* – Machková, Eva: Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku – XXX, 2019/1(86), 7

MACHKOVÁ, EVA. *Dramatická výchova Soni Pavelkové* – CISOVSKÁ, HANA: Dramatická výchova Soni Pavelkové očima Evy Machkové – XXXI, 2020/2(90), 41

MACHKOVÁ, EVA. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy* – CISOVSKÁ, HANA: Dramatická výchova v minulosti

i současnosti v nové publikaci Evy Machkové – XXX, 2019/1(86), 36

MACHKOVÁ, EVA. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy* – ČERNÍK, ROMAN: Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující – XXX, 2019/1(86), 38

MACHKOVÁ, EVA. *Škola dramatickou hrou* – KASÍKOVÁ, HANA: Škola dramatickou hrou – XXX, 2019/2(87), 40

MARTÍNKOVÁ, NINA. *Hra a divadlo* – DOLEŽAL, TOMÁŠ: Hra a divadlo Niny Martínkové – XXX, 2019/2(87), 41

Metodický portál RVP – Machková, Eva: Drama na internetu – XXX, 2019/1(86), 40

MÍČKOVÁ, JITKA. *Cesta do pohádky* – Machková, Eva: Po cestách Jitky Míčkové do pohádky – XXX, 2019/3(88), 29

REZUTKOVÁ, HANA; BRABENCOVÁ, OLGA AJ. *Průvodce učebními prvky pro 1. ročník Cestíčka do školy I–II* – Machková, Eva: Co je školní dramatizace – XXXI, 2020/3(91), 23

SALZMANNOVÁ, EVA. *Chvála pedagogického bláznovství* – CINDLEROVÁ, JANA: Chvála pedagogickému bláznovství – XXX, 2019/3(88), 31

www.drama.cz – Machková, Eva: Drama na internetu – XXX, 2019/1(86), 40

STUDIE O LITERATUŘE A DRAMATICKÉM UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

HRIŇÁK, JAKUB: Intermedialita a literární text – XXX, 2019/3(88), 32

HRNEČKOVÁ, ANNA: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

KASÍKOVÁ, HANA: Smrt sluší divadlu ve výchově? – XXXI, 2020/1(89), 36

KORBEL, LUDĚK: Sedmdesát let Albatrosu v jedné edici – XXXI, 2020/1(89), 43

KORBEL, LUDĚK: Umělecká literatura jako předloha pro divadelní práci dětských a mladých souborů – XXX, 2019/3(88), 5

KOUDELKOVÁ, EVA: Začala vycházet ojedinelá edice českých pohádek – XXXI, 2020/1(89), 31

Machková, Eva: Pohádkář Jan Vladislav – XXX, 2019/2(87), 43

PROCHÁZKOVÁ, KRISTINA: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

PROCHÁZKOVÁ, KRISTINA: Dítěti stačí ukázat papuchalka jen jednou... Rozhovor s Petrem Horáčkem – XXXI, 2020/2(90), 44

PROCHÁZKOVÁ, KRISTINA: Mezi Prahou a Paříží: Červené klubičko a jiné světy Kateřiny Bazantové Boudriot – XXXI, 2020/2(90), 47

PROCHÁZKOVÁ, KRISTINA: Petr Horáček a jeho knihy pro děti – XXXI, 2020/2(90), 42

PŮLPÁNOVÁ, VERONIKA; ROSENOVÁ, JITKA: Divák nemusí být pouhým pozorovatelem – XXXI, 2020/1(89), 38

ZBUDILOVÁ, HELENA: Komiksový příběh a současný čtenář – XXX, 2019/2(87), 50

ŽILKOVÁ, MARTA: Miesto povesti v súčasnej literatúre pre mládež – XXXI, 2020/1(89), 46

RECENZE KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

(Na prvním místě jsou uvedeny údaje o recenzované titulu, za pomlčkou pak autor recenze, její název, ročník, číslo TD a stránka, na níž recenze začíná.)

APPLEGATEOVÁ, KATHERINE. *Strom naděje* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

AŠKENAZY, LUDVÍK. *Praštěné pohádky* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/2(87), 63

BAĐOVÁ, PETRA. *O dievčatku, ktoré kráča domov...* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

BALOG, ZVONIMÍR. *Rozprávka podľa vašej chuti* – Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

BARNHILLOVÁ, KELLY. *Čarodějčin syn* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

BARNHILLOVÁ, kelly. *Divka, která upíjela měsíce* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

BARTÍKOVÁ, Petra; HARAŠTOVÁ, Helena; NOVÁKOVÁ, Markéta. *Hmyzí hotel* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

BODNÁROVÁ, Jana. *V záhrade papierových drakov* – Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

BÖHM, David. *A jako Antarktida* – Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

BÖHM, David; FRANTA, Jiří. *Tvary a patvary* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49; Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

BOCHOŘÁK, klement. *Příběhy a vzpomínky po večerech sebrané* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/3(91), 35

BORKOVEC, Petr. *Věci, které ztrácíme* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

BUDDEUS, Ondřej; BÖHM, David. *Hlava v hlavě* – Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

BULA, Oksana. *Jak tukoni zachránili strom* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

BULA, Oksana. *Jedlička se narodila* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

BULA, Oksana. *Medvěd nechce jít spát* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

BULA, Oksana. *Zubr si hledá hnízdo* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

CARLE, Eric. *Oð hlavy až po paty* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

CARLE, Eric. *Tuze hladová housenka* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

CZ DVOŘÁKOVÁ, Tereza; BERÁNEK, Ondřej; ČÍŽKOVÁ, Karolína. *Jak se dělá film: Cesta za filmovým řemeslem pro malé i velké* – Forejt, Jiří: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

ČECH, Pavel. *O Červenáčkovi* – Mokrá, Marie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

Česká televize. *Kouzelník Žito* – Žilková, Marta: Vánoční médiá bojovali o příjemcu – XXX, 2019/1(86), 41

ČOU CUNG-WEJ. *Hlemýžďím tempem* – Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

DABOS, Christelle. *Snoubenci zimy* – Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

Divadlo Andreja Bagára v Nitre. *Robin Hood* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

Divadlo Dagmar, Karlovy Vary. *Já, Holden* – Vannayová, Martina: Na cestě k dospelosti – DS 63, 36

Divadlo DRAK, Hradec Králové. *Bílý tesák* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

Divadlo DRAK, Hradec Králové. *Makový mužiček* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

Divadlo DRAK, Hradec Králové. *O zlaté rybe* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

Divadlo Lampion, Kladno. *Myši patří do nebe* – Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49



Divadlo Minor, Praha. *Ztroskotání vzducholodi Italia řízené generálem Nobilem při návratu ze severního pólu do základního tábora v Kings Bay 25. května 1928* – Hrnečková, Anna: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

DOČKALOVÁ, Bára. *Tajemství oblázkové hory* – Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

DVOŘÁČKOVÁ, Vlasta. *Uletělo čapí pero* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/1(86), 51

DVOŘÁK, Jiří. *Bydlíme! Podivuhodné přibytíky zvířat a lidí* – Mokrá, Marie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

ENDE, Michael. *Punč přání: Satanarcheolegenialkohrozný* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

ERLBRUCH, Wolf. *Deset malých slanečků* – Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

FERRANTE, Elena. *Pláž v noci* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53
FISCHEROVÁ, Daniela. *Bum bum tydiidum* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49



FISCHEROVÁ, daniela. *Plác! Tác! Bác!* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

FISCHEROVÁ, daniela. *Uspávanky a vstávanky* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

FOGLAR, jaroslav. *Hoši od Bobří řeky* – Růžička, Jiří G.: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

FULMEKOVÁ, denisa. *Ňuňo* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

HEJDOVÁ, irena; BAŽANTOVÁ BOUDRIOT, kateřina. *Červené klubíčko* – Procházková, Kristina: Mezi Prahou a Paříží: Červené klubíčko a jiné světy Kateřiny Bažantové Boudriot – XXXI, 2020/2(90), 47

HEVIER, daniel. *Básnička ti pomůže* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

HOFMAN, ota. *Cesta na planetu Mikymauz* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/3(88), 43

HRNČÍŘ, svatopluk. *Případ skončil v pátek* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/2(90), 63

JEDLIČKA, josef; VOLÁK, josef. *Vyšla hvězda nad Betlémem: Život Ježíše Krista* – Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/1(89), 58

JISLOVÁ, štěpánka. *Klášter Nejsvětějšího srdce* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

JONESOVÁ, eirwen; BORSKÁ, věra. *Pohádky a legendy z Walesu* – Machková, Eva: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

KERROVÁ, judith. *Jak Hitler ukradl růžového králíčka* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

Klamajka mik mik mik – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

KNOX, jeanette Bresson Ladegaard. *Je smrt jako duha?* – Hájek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

KOMPAŇÍKOVÁ, monika. *Kde je Ester N?* – Džiak, Dávid: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

KOPÁČ, radim (ed.). *Nesmysl!* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

KRONER, jozef. *O rybke Belicke / ŠTEVKOVÁ, Mária. O zlatej rybke* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

KUIJER, guus. *Polča* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

MACHO, adrián; KAVECKÝ, peter. *Gerda – Příběh velryby* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

MALÝ, radek. *Malenka* – Mokrý, Marie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

MALÝ, radek. *Počítání oveček* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky

z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

MALÝ, radek. *Poštou havraní* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

MARIANOVÁ, tereza. *Jak se koník ztratil a zase našel* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

MARTIN JR., BILL. *Kam to koukáš medvěde?* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

MATOCHA, vojtěch. *Prašina* – Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

MATOCHA, vojtěch. *Prašina: Černý merkurit* – Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

míková, marka. *Babky* – Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

míková, marka. *Dům v Rugolu* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

MOALLIC, marc; CRESPI, henri. *Záhady detektiva Luďvika* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

MODIANO, patrik; SEMPÉ. *Katka Krátkozraká* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

MOURLEVAT, jean-claude. *Jefferson* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

NEJEDLÝ, jan. *Tři naháči na tryskáči* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

NEKUDA, rené. *Příběhostroj* – Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

Palace Theatre, Londýn. *Harry Potter and the Curse of the Child* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

PAPOUŠKOVÁ, EVA. *Cílovníci* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

PEARSON, LUKE. *Hilďa* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

PEARSON, LUKE. *Hilďa a kamenný les* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

PEARSON, LUKE. *Hilďa a král hory* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

PEARSON, LUKE. *Hilďa se vrací* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

POŠTA, MIROSLAV. *Chorvatské pohádky* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

PRCHALOVÁ, EVA. *Příručka mladého hleďače* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

REZKOVÁ, MILADA. *Velký Bobek: Hrdinské putování hovnivého muže trávicí soustavou* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

ROSA, DON. *Život a doba Skrblika McKváka* – Růžička, Jiří G.: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

RTVS v spolupráci s DNA production. *Vianočné želanie / O zakletém králi a odvážném Martinovi* – Žilková, Marta: Vianočné médiá bojovali o príjemcu – XXX, 2019/1(86), 41

SEMPÉ-GOSCINNY: *Malý Mikuláš: Původní komiks* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

SÍS, PETR. *Robinson* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

Slovenský rozhlas. *Chanuka alebo Dva listy u šťastí* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

Slovenský rozhlas. *Moďro alebo Rozprávka o lietajúcej Alžbetke* – Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

Slovenský rozhlas. *Vták ohnivák a liška Ryška* – Žilková, Marta: Vianočné médiá bojovali o príjemcu – XXX, 2019/1(86), 41

Slovenský rozhlas. *Zlatná krajina* – Žilková, Marta: Vianočné médiá bojovali o príjemcu – XXX, 2019/1(86), 41

SMITH, JEFF. *Shazam! Monstrózní společenství zla* – Růžička, JG: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

SMITH, NEIL. *Třinácté nebe* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

SOUKUPOVÁ, PETRA. *Klub divných dětí* – Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

STANČÍK, PETR. *H₂O a pastýřové snů* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

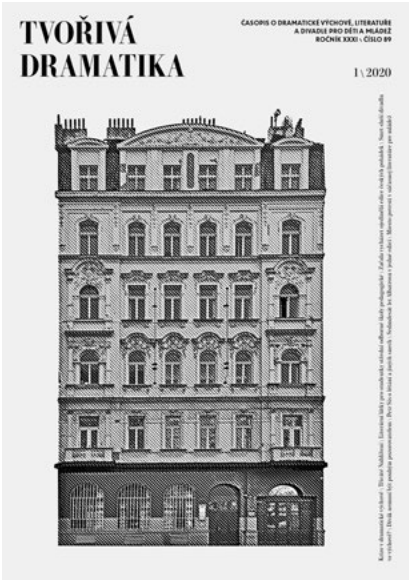
STANČÍK, PETR. *H₂O a poklad šíleného oka* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

STANČÍK, PETR. *Jezevec Chruďa ostrouhá křen* – Mokrá, Marie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

STANČÍK, PETR. *Ohou! Kolik má kdo nohou?* – Hrnecková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49; Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

STOWER, ADAM. *Král Vrků* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

ŠANDA, MICHAL. *Kosáku, co to máš v zobáku?* – Hrnecková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49



ŠINKOVSKÝ, MARTIN; TICHOMER. *Trikolora* – Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

TAN, SHAUN. *Cikáda* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

TAN, SHAUN. *Příběhy z vnitřního města* – Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

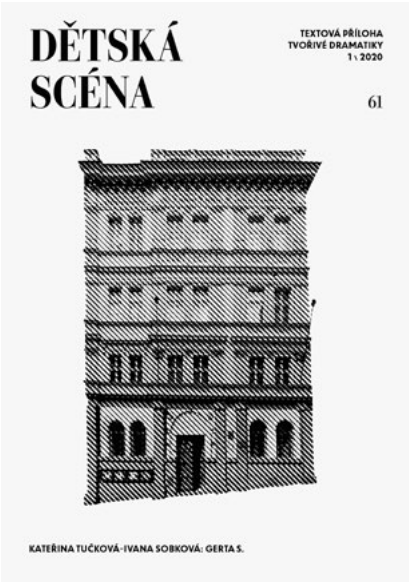
TOMAN, MAREK. *Cukrárna U Šilhavého Jima* – Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

TROJAK, BOGDAN. *Safíroví leďnáčci a Glutaman* – Korbel, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

TWAIN, MARK; STEAD, PHILIP. *Ztracený princ Margarin* – Jirsová, Zuzana: Mark Twain starý, novější a již zcela neočekávaný – XXX, 2019/2(87), 53

ULIČNÁ-JURKENÍK, NAĎA. *Dobrý sluha, zlý pán* – Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

VEBEROVÁ, NORA. *Podivný pútnik* – Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42



VLASÁKOVÁ, klára. *Valentínov prvý deň na Zemi* – Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

WERNISCH, ivan: *He, he!* – Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

WERNISCH, ivan. *Střelnice* – Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

DRAMATICKÉ TEXTY A SCÉNÁŘE ŠKOLNÍCH DRAMAT A LEKCI

Berneová, Jennifer; Šmolková, Mária: Kam mil neumí lítat – XXX, 2019/1(86), 34

Demjanovičová, Soňa: *The Tiger Who Came to Tea* – XXXI, 2020/3(91), 9

Fidlerová, Klára: *Divá Bára* – XXXI, 2020/1(89), 16

Fidlerová, Klára: *Šípková Růženka* – XXXI, 2020/1(89), 23

Fidlerová, Klára: *Tristan a Isolda* – XXXI, 2020/1(89), 19

Gaffen, Leah: *Cesty* – DS 62, 1

Gaffen, Leah: *Journeys* – DS 62, 1
Gréeová, Barbara; soubor Zbytky, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most: *Puř Ap* – DS 60, 1

Kipling, Rudyard; Thurber, James; Franková, Hana: *Bajky aneb Jak přežít na širém moři* – DS 63, 1

Kohout, Ondřej; Lowryová, Lois: *Lekce 2084* – XXXI, 2020/2(90), 19

Korbel, Luděk; Čapek, Karel: *Oplatkův konec* – XXXI, 2020/2(90), 8

Salinger, J. D.; Franková, Hana: *Já, Holden* – DS 63, 17

Skála, Pavel; soubor *Tvoje Bába*, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most: *POEM MACHT FREI* – DS 58, 1

Svobodová, Dana; Tomas, Karel; soubor *MAŠ MYŠ: Kamarádka* – DS 59, 1

Šíp, Martin: *O dvanácti měsíčkách* – *The Twelve Months* – XXXI, 2020/3(91), 8

Tučková, Kateřina; Sobková, Ivana a soubor KUK/Zpátečníci: *Gerta S.* – DS 61, 1

DOKUMENTACE, INFORMACE

Dětská scéna 2019. 48. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 48. celostátní přehlídka dětského divadla. Svitavy 7.–13. června 2019 – XXX, 2019/2(87), 23

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy – XXX, 2019/1(86), 51

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy / Dramadiary for drama teachers and lecturers – XXXI, 2020/1(89), 59

Jurinová, Barbora; Kořínková, Veronika: *Umelecké vzdelávanie pre každého? Všetude?* – XXXI, 2020/2(90), 1

Nahlížení 2018. 29. celostátní dílna středškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyně 18.–21. října 2018 – XXX, 2019/1(86), 9

Nahlížení 2019. 30. celostátní dílna středškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyně 17.–20. října 2019 – XXXI, 2020/1(89), 5

Redakce: Poznámka redakce Tvořivé dramatiky – XXX, 2019/1(86), 6
Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

OBSAH PODLE RUBRIK

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Davis, David: *Krize v dramatické výchově* – XXXI, 2020/1(89), 1

Jurinová, Barbora; Kořínková, Veronika: *Umelecké vzdelávanie pre každého? Všetude?* – XXXI, 2020/2(90), 1

Kohout, Ondřej: *Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově* – XXXI, 2020/3(91), 1

Löffelmann, Vojtěch: *Současné podoby dramatické výchovy v České republice* – XXX, 2019/2(87), 1

Machková, Eva: *Dramatická výchova a základní škola* – XXX, 2019/3(88), 1

Machková, Eva: *Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku* – XXX, 2019/1(86), 7

Redakce: *Poznámka redakce Tvořivé dramatiky* – XXX, 2019/1(86), 6

Valenta, Josef: *O situacích zvaných dramatickými* – XXX, 2019/1(86), 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-VZDĚLÁVÁNÍ

Demjanovičová, Soňa: *The Tiger Who Came to Tea* – XXXI, 2020/3(91), 9

Dočkalová, Bára: *Drama Days* – XXX, 2019/3(88), 28

Fidlerová, Klára: *Literární látky pro studentky střední odborné školy pedagogické* – XXXI, 2020/1(89), 12

Hanyš Holemá, Irena; Benešová, Eva: *Jičínská dílna Allana Owense* – XXXI, 2020/2(90), 24

Hlavatá, Dana: *Zkušenosti z výuky němčiny na gymnáziu* – XXXI, 2020/3(91), 7

Kohout, Ondřej: *Lekce 2084* – XXXI, 2020/2(90), 19

Korbel, Luděk: Oplatkův konec: Pokus o distanční výuku literatury s prvky dramatické výchovy – XXXI, 2020/2(90), 8

Löffelmann, Vojtěch: Výuka dramatické výchovy na dálku? aneb „Nikdo tomu nerozumí, pane učiteli“ – XXXI, 2020/2(90), 7

Machková, Eva: Kolik jazyků umíš... – XXXI, 2020/3(91), 5

Šíp, Martin: O dvanácti měsíčkách – The Twelve Months – XXXI, 2020/3(91), 8

Šmolková, Mária: Ako sa Kamil naučil lieťať: Inscenačný proces s deťmi predškolského veku – XXX, 2019/1(86), 26

Šmolková, Mária; Berneová, Jennifer: Kamil neumí lítať – XXX, 2019/1(86), 34

Tomková, Anna; Krčmářová, Tereza: Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU – XXXI, 2020/2(90), 31

Váňová, Michaela: Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá – XXXI, 2020/3(91), 11

Váradýová, Alena: Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkům: Workshop Toma Willemsa na dílni Dramatická výchova v škole v Jičíně 2018 – XXX, 2019/1(86), 22

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova distančně? – XXXI, 2020/2(90), 3

Žarníkov, Kateřina: Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy: 22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu – XXX, 2019/3(88), 18

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Čížková, Mariana: Limity jsme my – XXXI, 2020/3(91), 14

Dětská scéna 2019. 48. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 48. celostátní přehlídka dětského divadla. Svitavy 7.-13. června 2019 – XXX, 2019/2(87), 23

Gaffen, Leah: Dlouhá a překvapivá cesta aneb Jak jsme z kufru vytahovali rodinné příběhy – XXXI, 2020/2(90), 36

Herčíková, Barbora: Orální historie a malé dějiny – XXX, 2019/1(86), 17

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2019 – XXX, 2019/2(87), 28
Hulák, Jakub: 29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu – XXX, 2019/1(86), 10

Korbel, Luděk: Umělecká literatura jako předloha pro divadelní práci dětských a mladých souborů – XXX, 2019/3(88), 5

Nahlížení 2018. 29. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyň 18.-21. října 2018 – XXX, 2019/1(86), 9

Nahlížení 2019. 30. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla. Bechyně 17.-20. října 2019 – XXXI, 2020/1(89), 5

Prokopová, Dominika: Napiš: Využití biografického materiálu při tvorbě inscenace s adolescenty – XXX, 2019/1(86), 13

Váňová, Michaela: INSCENACE přes HRANICE – XXX, 2019/1(86), 18

Zámečnicková, Ema: Tricáté Nahlížení – XXXI, 2020/1(89), 6

Žarníkov, Kateřina: Rozmanitá cesta k preciznímu divadelnímu tvaru: Seminář Keithe Homera na Dětské scéně 2019 – XXX, 2019/2(87), 32

REFLEXE-RECENZE-INFORMACE

Cindlerová, Jana: Chvála pedagogickému bláznovství – XXX, 2019/3(88), 31

Cisovská, Hana: Dramatická výchova Soni Pavelkové očima Evy Machkové – XXXI, 2020/2(90), 41

Cisovská, Hana: Dramatická výchova v minulosti i současnosti v nové publikaci Evy Machkové – XXX, 2019/1(86), 36

Černík, Roman: Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující – XXX, 2019/1(86), 38
Doležal, Tomáš: Hra a divadlo Niny Martinové – XXX, 2019/2(87), 41

Kasíková, Hana: Škola dramatickou hrou – XXX, 2019/2(87), 40

Koudelková, Eva: Začala vycházet ojedinelá edice českých pohádek – XXXI, 2020/1(89), 31



Machková, Eva: Co je školní dramatizace – XXXI, 2020/3(91), 23

Machková, Eva: Drama na internetu – XXX, 2019/1(86), 40

Machková, Eva: Po cestách Jitky Míkové do pohádky – XXX, 2019/3(88), 29

Zelená Sittová, Gabriela: Čeština pro cizince na jevišti – XXXI, 2020/3(91), 21

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Fidlerová, Klára; Provazník, Jaroslav; Korbel, Luděk; Šmejkalová, Lucie; Bumerlová, Jindřiška; Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/2(90), 53

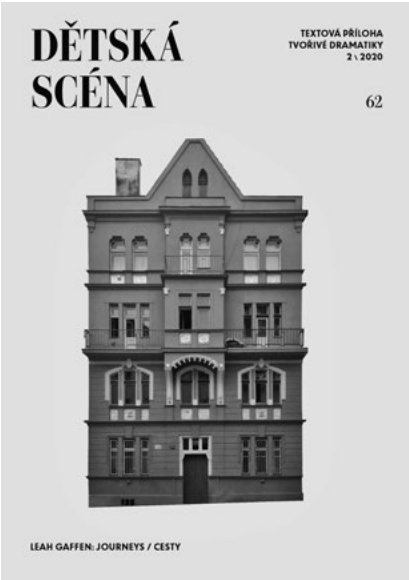
Hřiňák, Jakub: Intermedialita a literární text – XXX, 2019/3(88), 32

Hrnečková, Anna: Eric Carle a REPOLELO: Novinky z literatury pro ty úplně nejmenší – XXXI, 2020/2(90), 49

Jirsová, Zuzana: Mark Twain starý, novější a již zcela neočekávaný – XXX, 2019/2(87), 53

Kasíková, Hana: Smrt sluší divadlu ve výchově? – XXXI, 2020/1(89), 36

Korbel, Luděk: Sedmdesát let Albatrosu v jedné edici – XXXI, 2020/1(89), 43



Korbel, Luděk; Lažanová, Michaela; Zelená Sittová, Gabriela; Šmejkalová, Lucie; Růžička, JG; Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/2(87), 55

Korbel, Luděk; Šmejkalová, Lucie; Zelená Sittová, Gabriela; Machková, Eva; Lažanová, Michaela; Růžička, Jiří G.: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež – XXX, 2019/1(86), 44

Korbel, Luděk; Žilková, Marta; Lažanová, Michaela; Mokrá, Marie; Bumerlová, Jindřiška; Šmejkalová, Lucie; Zelená Sittová, Gabriela; Hrnečková, Anna: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/3(91), 27

Machková, Eva: Pohádkář Jan Vladislav – XXX, 2019/2(87), 43

Procházková, Kristina: A jako Antarktida: Recenze s portrétem autora – XXXI, 2020/3(91), 24

Procházková, Kristina: Dítěti stačí ukázat papuchalka jen jednou...: Rozhovor s Petrem Horáčkem – XXXI, 2020/2(90), 44
Procházková, Kristina: Mezi Prahou a Paříží: Červené klubíčko a jiné světy Kateřiny Bazantové Boudriot – XXXI, 2020/2(90), 47

Procházková, Kristina: Petr Horáček a jeho knihy pro děti – XXXI, 2020/2(90), 42

Procházková, Kristina: Petr Sís o létání a jiných snech – XXXI, 2020/1(89), 41

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/1(86), 51

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/2(87), 63

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXX, 2019/3(88), 43

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/1(89), 58

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/2(90), 63

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – XXXI, 2020/3(91), 35

Půlpánová, Veronika; Rosenová, Jitka: Divák nemusí být pouhým pozorovatelem – XXXI, 2020/1(89), 38

Zbudilová, Helena: Komiksový příběh a současný čtenář – XXX, 2019/2(87), 50

Zelená Sittová, Gabriela; Korbel, Luděk; Mokrá, Marie; Dziak, Dávid; Šmejkalová, Lucie; Růžička, JG; Fidlerová, Klára; Forejt, Jiří; Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXXI, 2020/1(89), 49

Zelená Sittová, Gabriela; Lažanová, Michaela; Šmejkalová, Lucie; Hájek, Matěj; Žilková, Marta; Bumerlová, Jindřiška; Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež – XXX, 2019/3(88), 35

Žilková, Marta: Medzinárodný festival Prix ex Aequo – XXX, 2019/1(86), 42

Žilková, Marta: Miesto povesti v súčasnej literatúre pre mládež – XXXI, 2020/1(89), 46

Žilková, Marta: Vianočné médiá bojovali o príjemcu – XXX, 2019/1(86), 41

OBSAH TEXTOVÉ PŘÍLOHY DĚTSKÁ SCÉNA 58–63 (2019–2020)

DĚTSKÁ SCÉNA 58 (2019)

Skála, Pavel a soubor Tvoje Bába: POEM MACHT FREI

Skála, Pavel: Práce na inscenaci POEM MACHT FREI

DĚTSKÁ SCÉNA 59 (2019)

Svobodová, Dana; Tomas, Karel a soubor MAŠ MYŠ: Kamarádka

Svobodová, Dana; Tomas, Karel: Jak se tvořila Kamarádka

Cisovská, Hana: Kamarádka očima lektorského sboru Dětské scény 2019

DĚTSKÁ SCÉNA 60 (2019)

Gréeová, Barbara a soubor Zbytky: Puš Ap

Gréeová, Barbara: Od tématu k autorské inscenaci

DĚTSKÁ SCÉNA 61 (2020)

Tučková, Kateřina; Sobková, Ivana a soubor KUK/Zpátečníci: Gerta S.

Sobková, Ivana: Cesta ke Gertě

Soprová, Jana: Jak to viděla Gerta S.

DĚTSKÁ SCÉNA 62 (2020)

Gaffen, Leah: Journeys

Gaffen, Leah: Cesty

DĚTSKÁ SCÉNA 63 (2020)

Kipling, Rudyard; Thurber, James; Franková, Hana: Bajky aneb Jak přežít na širém moři

Salinger, J. D.; Franková, Hana: Já, Holden

Vannayová, Martina: Na cestě k dospelosti

AUTOŘI TVOŘIVÉ
DRAMATIKY
A DĚTSKÉ SCÉNY

Benešová, Eva – XXXI, 2020/2(90), 24

Berneová, Jennifer – XXX, 2019/1(86), 34

Bumerlová, Jindřiška – XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/2(90), 53; XXXI, 2020/3(91), 27

Cindlerová, Jana – XXX, 2019/3(88), 31

Cisovská, Hana –DS 59, 16; XXX, 2019/1(86), 36; XXXI, 2020/2(90), 41

Černík, Roman – XXX, 2019/1(86), 38

Čížková, Mariana – XXXI, 2020/3(91), 14

Davis, David – XXXI, 2020/1(89), 1

Demjanovičová, Soňa – XXXI, 2020/3(91), 9

Dočkalová, Bára – XXX, 2019/3(88), 28

Doležal, Tomáš – XXX, 2019/2(87), 41

Dziak, Dávid – XXXI, 2020/1(89), 49

Fidlerová, Klára – XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/1(89), 12, 49; XXXI, 2020/2(90), 53

Forejt, Jiří – XXXI, 2020/1(89), 49

Franková, Hana – DS 63, 1, 17

Gaffen, Leah – XXXI, 2020/2(90), 36; DS 62, 1

Gréeová, Barbara – DS 60, 1, 8

Hájek, Matěj – XXX, 2019/3(88), 35

Hanyš Holená, Irena – XXXI, 2020/2(90), 24

Herčíková, Barbora – XXX, 2019/1(86), 17

Hlavatá, Dana – XXXI, 2020/3(91), 7

Hřiňák, Jakub – XXX, 2019/3(88), 32

Hrnečková, Anna – XXX, 2019/2(87), 28; XXXI, 2020/2(90), 49; XXXI, 2020/3(91), 27

Hulák, Jakub – XXX, 2019/1(86), 10

Jirsová, Zuzana – XXX, 2019/2(87), 53

Jurinová, Barbora – XXXI, 2020/2(90), 1

Kasíková, Hana – XXX, 2019/2(87), 40; XXXI, 2020/1(89), 36

Kipling, Rudyard – DS 63, 1

Kohout, Ondřej – XXXI, 2020/2(90), 19; XXXI, 2020/3(91), 1

Korbel, Luděk – XXX, 2019/1(86), 44; XXX, 2019/2(87), 55; XXX, 2019/3(88), 5; XXXI, 2020/1(89), 43; XXXI, 2020/2(90), 8, 53; XXXI, 2020/3(91), 27

Kořínková, Veronika – XXXI, 2020/2(90), 1

Koudelková, Eva – XXXI, 2020/1(89), 31

Krčmářová, Tereza – XXXI, 2020/2(90), 31

Lažanová, Michaela – XXX, 2019/1(86), 44; XXX, 2019/2(87), 55; XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/3(91), 27

Löffelmann, Vojtěch – XXX, 2019/2(87), 1; XXXI, 2020/2(90), 7

Machková, Eva – XXX, 2019/1(86), 7, 40, 44; XXX, 2019/2(87), 43; XXX, 2019/3(88), 1. 29; XXXI, 2020/3(91), 5, 23

Mokrá, Marie – XXXI, 2020/1(89), 49; XXXI, 2020/3(91), 27

Procházková, Kristina – XXXI, 2020/1(89), 41; XXXI, 2020/2(90), 42, 44, 47; XXXI, 2020/3(91), 24

Prokopová, Dominika – XXX, 2019/1(86), 13

Provazník, Jaroslav – XXX, 2019/1(86), 51; XXX, 2019/2(87), 63; XXX, 2019/3(88), 43; XXXI, 2020/1(89), 49, 58; XXXI, 2020/2(90), 53, 63; XXXI, 2020/3(91), 35

Půlpánová, Veronika – XXXI, 2020/1(89), 38

Rosenová, Jitka – XXXI, 2020/1(89), 38

Růžička, JG – XXX, 2019/2(87), 55; XXXI, 2020/1(89), 49

Růžička, Jiří G. – XXX, 2019/1(86), 44

Salinger, J. D. – DS 63, 17

Skála, Pavel – DS 58, 1, 12

Sobková, Ivana – DS 61, 1, 30

Soprová, Jana – DS 61, 38

Svobodová, Dana – DS 59, 1, 12

Šíp, Martin – XXXI, 2020/3(91), 8

Šmejkalová, Lucie – XXX, 2019/1(86), 44; XXX, 2019/2(87), 55; XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/1(89), 49; XXXI, 2020/2(90), 53; XXXI, 2020/3(91), 27

Šmolková, Mária – XXX, 2019/1(86), 26, 34

Thurber, James – DS 63, 1

Tomas, Karel – DS 59, 1, 12

Tomková, Anna – XXXI, 2020/2(90), 31

Tučková, Kateřina – DS 61, 1

Valenta, Josef – XXX, 2019/1(86), 1

Vannayová, Martina – DS 63, 36

Váňová, Michaela – XXX, 2019/1(86), 18; XXXI, 2020/3(91), 11

Váradyová, Alena – XXX, 2019/1(86), 22

Zámečnicková, Ema – XXXI, 2020/1(89), 6

Zbudilová, Helena – XXX, 2019/2(87), 50

Zelená Sittová, Gabriela – XXX, 2019/1(86), 44; XXX, 2019/2(87), 55; XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/1(89), 49; XXXI, 2020/3(91), 21, 27

Žarníkov, Kateřina – XXX, 2019/2(87), 32; XXX, 2019/3(88), 18; XXXI, 2020/2(90), 3

Žilková, Marta – XXX, 2019/1(86), 41, 42; XXX, 2019/2(87), 55; XXX, 2019/3(88), 35; XXXI, 2020/1(89), 46; XXXI, 2020/2(90), 53; XXXI, 2020/3(91), 27

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Ondřej Kohout Ideologické myšlení ve vztahu k dramatické výchově 1

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Machková Kolik jazyků umíš... 5

Dana Hlavatá Zkušenosti z výuky němčiny na gymnáziu 7

Martin Šíp O dvanácti měsíčkách – The Twelve Months 8

Soňa Demjanovičová The Tiger Who Came to Tea 10

Michaela Váňová Lekce nemusí být dokonalá, ale poctivá. Jedna z možností, jak přemýšlet o lekci dramatické výchovy 11

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Mariana Čížková Limity jsme my 14

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Gabriela Zelená Sittová Čeština pro cizince na jevišti 21

Eva Machková Co je školní dramatizace anebo co všechno se dá dělat s pohádkou 23

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Kristina Procházková A jako Antarktida. Recenze s portrétem autora 24

Luděk Korběl-Marta Žilková-Michaela Lažanová-Marie Mokrý-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-

-Gabriela Zelená Sittová-Anna Hrnečková Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 27

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 35

DĚTSKÁ SCÉNA 63

Hana Franková-Rudyard Kipling-James Thurber Bajky aneb Jak přežít na širém moři 1

Hana Franková-J. D. Salinger Já, Holden 17

Martina Vannayová Na cestě k dospelosti 36