

# TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ  
ROČNÍK XXIX \ ČÍSLO 85 \ ISSN 1211-8001

3 \ 2018

HRA V ROLI VE VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU

ŽIVOTNÍ OSUDY BOŽENY NĚMCOVÉ

15. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA / 15TH WORLD FESTIVAL OF CHILDREN'S THEATRE

LUMÍR ČMERDA ZNÁMÝ A NEZNÁMÝ

BAREVNÝ SVĚT DAISY MRÁZKOVÉ

MAZZEL, NAKLADATELSTVÍ, KDE KNIHY VZNIKAJÍ PRO RADOST

# TD 3 \ 2018

## **TVOŘIVÁ DRAMATIKA**

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež  
ročník XXIX (Divadelní výchova, roč. XLI)  
Listopad 2018

**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 KOŤÁTKOVÁ, Ph. D. \ prof. Eva MACHKOVÁ \ doc. Radek MARUŠÁK \ prof. Jaroslav PROVAZNÍK \ Veronika RODOVÁ, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan SLAVÍK, CSc. \ Dominika ŠPALKOVÁ \ doc. Irina ULRYCHOVÁ \ doc. PhDr. Pavel VACEK, Ph. D. \ doc. PhDr. Josef VALENTA, CSc. \ Gabriela Zelená Sittová

**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.** 221507967 nebo 234 244 280-1

**e-mail** [std@drاما.cz](mailto:std@drاما.cz) nebo [sittova@nipos-mk.cz](mailto:sittova@nipos-mk.cz)

**URL** [www.drاما.cz/periodika/](http://www.drاما.cz/periodika/)

**Grafická úprava a sazba** Radek Pokorný [psano@domraku.cz](mailto: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](mailto:adiservis@seznam.cz)

**tel.** 603 215 568 nebo 241 484 521

**URL** [www.adiservis.cz](http://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.** 221507967-9 nebo 234 244 280-1

**e-mail** [std@drاما.cz](mailto:std@drاما.cz) nebo [paterova@nipos-mk.cz](mailto:paterova@nipos-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 4. ledna 2019*

# HRA V ROLI VE VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU



**IVA VACHKOVÁ**

*iva@vachek.cz*

Muzeum hlavního města Prahy

Současná škola už delší dobu volá po opuštění transmisivního pojetí vyučování a vyzývá k využívání aktivizačních metod. Existuje poměrně bohatá teoretická nabídka možností aktivizace žáků, ale praxe, zejména na středních čtyřletých školách, příliš zkušeností s využíváním aktivizačních metod ve vyučování nepřináší. Pokud ano, jde nejčastěji o příklady dobré praxe, které nejsou ukotveny v didaktickém systému. Hraní rolí v dějepisném vyučování není v tomto ohledu žádnou výjimkou. Příklady dobré praxe existuje sice větší množství, ale málokdy se týkají hraní rolí ve vyučování dějepisu na čtyřletých středních školách.

## HRA V ROLI V DĚJEPISNÉM VYUČOVÁNÍ OČIMA DIDAKTICKÉ LITERATURY

### Pohled obecné didaktiky

Didaktická literatura (na poli obecné didaktiky i didaktiky dějepisu) zmiňuje hraní rolí ve vyučování (a také v dějepisném vyučování) jako obvyklou a běžnou aktivizační vyučovací metodu využitelnou zvláště na prvním stupni základní školy a vhodnou i pro starší žáky. Vůči četnosti využití hraní rolí ve školním vyučování je skeptická Dagmar Sitná, která uvádí, že na českých základních školách není hraní rolí příliš rozšířeno (Sitná, 2009, s. 80). Při hlubším zkoumání tohoto tvrzení však narazíme na dvě věci — na velmi malé

množství konkrétních příkladů využití a na fakt, že popisy použití hraní rolí ve vyučování jsou od 80. let 20. století stále stejné či obdobné, ačkoliv současná školní praxe s hraním rolí pracuje mnohdy poněkud jinak (mimo jiné také díky působení dvou vysokoškolských pracovišť v tomto oboru — pražské katedry výchovné dramatiky DAMU a brněnského ateliéru Divadlo a výchova Divadelní fakulty JAMU — a také díky neúnavnému snažení Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které pořádá celé cykly vzdělávání pro učitele z praxe). V posledních více než dvaceti letech rozvoj dramatické výchovy učinil z hraní rolí ve vyučování běžnou metodu, zejména v osobnostně-sociálním rozvoji žáka a v divadelní tvorbě (dětské divadlo), ale jako by zásadní práce v tomto oboru zůstaly současným obecným didaktikům zcela utajeny. Přitom přináší velkou inspiraci a obrovské množství konkrétních aplikací pro jednotlivé učební předměty, dějepis nevyjímaje. Navíc řada základních škol má ve svých školních vzdělávacích programech zakotven předmět dramatická výchova, který má s hraním rolí běžně pracovat.

Obecná didaktika zařazuje hraní rolí mezi aktivizační metody simulační a inscenační (Horák, 1991; Jankovcová-Průcha-Koudela, 1988; Maňák, 1997). V obecné rovněž se nejčastěji označením simulační metoda rozumí řešení nějakého problému z běžného života v simulované (modelové) situaci. Inscenační metodou se pak zpravidla rozumí přehrávání nějaké situace žáky v rolích podle předem stanoveného scénáře. V didaktické literatuře po roce 2000 je poměrně často zmiňována terminologická nejednotnost a různé označování téhož — inscenační metody jsou tak označovány jako hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry či scénické hry (Maňák-Švec, 2003; Pecina-Zormanová, 2009). Jejich podstatou je „přijímání a ztvárňování rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci“ (Maňák, 1997, s. 35). Autoři studií mu přikládají největší důležitost v profesní odborné přípravě (např. budoucích prodáváčů, číšníků, ale i např. učitelů).

Jednu věc má pohled obecné didaktiky společnou — pokud se píše o užití rolí ve vyučování, automaticky se předpokládá, že část žáků třídy role nehraje, stává se pozorovatelem. Pracuje se zpravidla ve trojici — dva hrají role a jeden pozoruje a pak se spolu s učitelem hodnotí věrohodnost hraní rolí a splnění úkolu, případně se hraje v menších skupinách. U prostého hraní rolí má každá skupina jednu situaci, přehraje ji, pak situace přehrají ostatní skupiny a nakonec se společně hodnotí. V případě mnohostranného hraní rolí hraje tutéž situaci několik skupin, ale vzájemně se všichni nevidí. Pozorovatelé si dělají poznámky k jednotlivým realizacím a pak se hodnotí společně. První skupina tedy vidí ostatní skupiny, protože už má „odehráno“ a dělá si poznámky, druhá skupina vidí jen ty, které následují až po ní, atd. Na „svůj výstup“ čekají skupiny v oddělené místnosti. Není divu, že je takový postup velmi náročný na čas a na prostor, což bývá uváděno mezi nevýhodami použití hraní rolí ve vyučování. Také se doporučuje pořizovat videozáznamy a při hodnocení je analyzovat. Doporučované příklady jsou nejčastěji z oblasti profesního vzdělávání, často jde o řešení mezních situací, které v provozovně opravdu mohou nastat. Hraní rolí je doporučováno také pro výuku cizích jazyků — orientace v neznámém městě, doporučení cesty, rozhovory na letišti, v obchodě. Pouze Lubomír Mojžíšek (1988, s. 210) doporučuje propojit hraní rolí (v jeho terminologii dramaturgii učiva) také s výukou historie, aniž však uvádí konkrétnější návrhy. Nicméně podotýká, že i když hraní rolí učí žáky větší samostatnosti a tvořivosti a přináší silné zážitky a nemělo by být opomíjeno, mají větší formativní účinek například exkurze nebo laboratorní práce.

Hana Horká v 90. letech píše v příspěvku *Inscenační metody, který vyšel ve sborníku Alternativní metody a postupy*, o hraní rolí jako o „problémové metodě, která se přibližuje lidskému jednání v reálné situaci“ (Maňák, 1997, s. 35). Vztahuje je především k osobnostně-sociální výchově, protože umožňuje vcítění se do někoho jiného

a nabízí možnost tréninku rozhodovacích procesů v bezpečném prostředí modelové situace. Výslovně uvádí: „Žáci si tak mohou vyzkoušet i jim nedostupné role, vysoký stupeň spoluúčasti a emotivní prožitky mají silný formativní vliv a ovlivňují trvalost osvojených vědomostí a dovedností.“ (Tamtéž, s. 35) V tomto tvrzení je pro využití hraní rolí v dějepisném vyučování jeden háček — ovlivňování trvalosti osvojených vědomostí. Pokud učitel nevhodně zvolí použití této metody, může dojít k tomu, že si žáci trvale zapamatují chybná fakta. Z tohoto důvodu má použití hry v roli ve vyučování dějepisu omezené možnosti oproti např. využití v literární či osobnostní výchově. V tom je třeba s autorkou souhlasit. Příklady použití hraní rolí ve vyučování, které Hana Horká uvádí, jsou velmi pěkně, podrobně rozpracovány, ale nepřesahují rámec dřívějších prací a pocházejí z praxe osobnostní výchovy (řešení konfliktů) a přebírají situace z knihy Hany Budínské (2008).

Necelé tři stránky (což je ale v obecně didaktických pracích poměrně velký rozsah) věnuje inscenačním metodám i Josef Maňák (2003, s. 123–125), který ale vychází z textu Hany Horké a shrnuje jej. Uvádí tu však i myšlenku, že hraní rolí neberou podle některých autorů žáci vážně a považují je spíše za zábavu a že velmi záleží na učiteli, jak žáky pro hru v roli získá. Zdůrazňuje tu také myšlenku, že důležitější je proces přípravy „dramatické kreace“ než vlastní předvedení (Maňák-Švec, 2003, s. 124). To je velmi důležitý fakt, který však dnes mnohým učitelům uniká. O něco delší text věnuje Josef Maňák o kapitole dříve situačním metodám, jež mají nabídnout žákům možnost poznávat širší kontext řešeného problému a jednou z jejich forem je také využití hry v roli. Přesné vymezení situační a inscenační metody vůči sobě není dosud v didaktické literatuře uvedeno. Zpravidla v publikacích o aktivizačních metodách následují po sobě. Zatímco situační metody slouží k řešení problémových případů a úzce souvisejí s praxí, jsou založeny často na dialogu mezi žáky ve skupinách, ale není u nich nutným předpokladem vstupovat do rolí, inscenační metody automaticky hru v roli předpokládají. Již jsme dříve zmínili, že autoři bývají skoupí na příklady obecně, z dějepisu však obzvlášť. Josef Maňák však právě u situačních metod jako vhodný příklad uvádí dějepisná témata — uspořádání Evropy po druhé světové válce, objasnění příčin Napoleonovy smrti a kořeny terorismu (Maňák-Švec, 2003, s. 122).

Dagmar Sitná (2009) se zabývá především prací žáků ve skupinách, což je pro užití hraní rolí klíčovou záležitostí. Mezi výhody

této metody uvádí i to, že se na hraní rolí může podílet aktivně celá třída rozdělená do několika pracovních skupin, které mohou pracovat i současně (nebo postupně). Velký význam přisuzuje autorka co největšímu vci-tění se do zadané role a co nejvěrnějšímu „přehrání“. (Sitná, 2009, s. 80). Nejlépe se podle D. Sitné hra v roli uplatní při naplňování cílů průřezových témat (protože formuje názory a postoje), v problémovém, ale i teoretickém vyučování. Dále zmiňuje i obtížnost hodnocení hraní rolí, jelikož jde zpravidla o subjektivní zážitek. Zabývá se i o hlavních a vedlejších rolích (aktivní žáci by měli „hrát“ ty důležitější role, zapojení méně průrazných žáků by mělo fungovat jako jakési „sociální otužování“ při opakovaném hraní). Vždy předpokládá předem zpracovaný scénář (v písemné podobě), ale připouští, že jej mohou připravit i žáci.

Z novějších prací stojí za zmínku také publikace Pavla Peciny a Lucie Zormanové (2009). Zabývá se situačními a inscenačními metodami v rozsahu čtyř stran textu a opakuje již zmíněná fakta a názory na práci s těmito metodami a odkazuje se především na práci Josefa Maňáka a Vlastimila Švece z roku 2003. V závěru kapitoly však autoři uvádějí celkem čtyři možnosti konkrétních námětů pro využití inscenačních metod: 1. Žák zobrazuje sám sebe v situaci, která může nastat (Jak by ses zachoval, kdyby ti někdo nabízel drogy?), 2. Žák zobrazuje sám sebe v situacích, které zatím nemohou nastat (Jak by ses zachoval, kdybys teď byl prezidentem?), 3. Žák zobrazuje sám sebe v situaci, která vůbec nemůže nastat (Jak by ses zachoval, kdybys byl od této chvíle pánem světa?), 4. Žák zobrazuje jiný jev, osobu, děj z reálné nebo fantazijní oblasti. (Pecina-Zormanová, 2009, s. 78) Takto pojaté náměty naznačují výchovně-vzdělávací cíle především v oblasti osobnostně-sociální výchovy, ale také povědomí o různých úrovních rolí hry, ovšem bez uvedení do dalšího kontextu. Pro výuku dějepisu nás budou nejvíce zajímat náměty z oblasti 4 a budou se týkat osob a situací — pokud možno reálných či pravděpodobných — z minulosti.

Shrneme-li tedy pohled obecné didaktiky posledních třiceti let na hraní rolí ve vyučování, můžeme konstatovat, že hraní rolí ve vyučování je sice vnímáno jako jedna z aktivizačních metod, ale je náročné na žáky, učitele i organizaci prostoru a času. Volba námětu pro hraní rolí ve vyučování není jednoduchá a vyžaduje velkou zkušenost učitele. Při hraní rolí ve vyučování je proces přípravy důležitější než výsledná inscenovaná situace. Pro hraní rolí ve vyučování je třeba předem

promyšlený a připravený scénář v psané podobě (buď podrobný, nebo rámcový). Z hlediska obecné didaktiky je hraní rolí ve vyučování vhodné především pro profesní přípravu, vyučování cizím jazykům, osobnostně sociální výchovu, literární výchovu a zčásti také pro dějepis. Důležitou úlohu při hraní rolí ve vyučování má hodnocení, které následuje po realizování inscenací. Hraní rolí ve vyučování s sebou však nese nebezpečí, že je žáci nebudou považovat za cestu k učení, ale jen za příjemnou zábavu.

#### Pohled didaktiky dramatické výchovy

Ve druhé polovině 90. let způsobila výrazný posun v uvažování o dramatické výchově pro obor zásadní publikace Josefa Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy* (1997).

V této knize Josef Valenta přehledně rozlišuje metody a techniky dramatické výchovy, definuje základní pojmy — hra v roli na úrovni simulace, alterace a charakterizace, plná a částečná rolí hra, drama ve výchově a vzdělávání a jeho základní podoby. Dále zde Josef Valenta píše o metodách dramatické výchovy prvního až třetího řádu. Metodou prvního řádu je pro něho plná rolí hra. Za metody druhého řádu považuje ty, u nichž je rolí hra částečná, reaguje se jen pantomimicko-pohybově (zjednodušeně hráč hraje tělem, ale nemluví) anebo jen verbálně-zvukově (hráč v roli mluví či vytváří nej-různější zvuky, ale nepohybuje se). Metody třetího řádu tvoří aktivity graficko-písemné a materiálově věcné. Přičemž podle J. Valenty metody třetího řádu patří mezi ty, které se běžně užívají ve vyučovacím procesu také, ale pro hru v roli jsou podpůrné. Metody prvního a druhého řádu jsou výsostně dramatické a jsou realizovány v dramatické situaci.

Tento Valentův systém třídění metod dramatické výchovy se stal pro pedagogy v oboru jakýmsi neměnným územím. Praktická aplikace tohoto systému v dějepisném vyučování nás však dovádí k návrhu jeho úpravy. Podle našeho názoru existuje pouze jedna základní metoda dramatické výchovy — hra v roli. Ta může být realizována jakkoliv (protože nám jde především o dějepisné cíle, ne tak o dramatické) — naplno, částečně a i metodou třetího řádu, např. psaním. Pak tedy metoda třetího řádu nepůsobí pouze podpůrně, ale i jako nositel vstupu do role. Např. v tematickém celku o I. světové válce žáci po výkladu o bitvě u Verdun a čtení populárně-naučné publikace psali deníky vojáků francouzské a německé armády. Pak byly tyto deníky stylizovaně čteny (Vachková, 2014). Zatímco psaní deníku je z hlediska Valentova třídění metod dramatické výchovy vlastně jen podpůrná aktivita, studenti při ní jednoznačně vstoupili

do rolí vojáků první světové války, dali svým postavám jména a pak v těchto rolích četli deníky a v myslích posluchačů tak vytvářeli mikropříběhy s přesnou charakterizací, což přineslo posluchačům velmi silný prožitek. Na tuto práci jsme pak navázali ověřováním věrohodnosti naznačených osudů. Nepoužili jsme onu „výsostně dramatickou“ plnou rolou hru, ale ke vstupu do role došlo prostřednictvím podpůrné aktivity a časově to bylo efektivnější, než kdybychom připravovali a rozehrávali situace z bitvy o Verdun v plné rolové hře. Pokud bychom však se stejnými žáky realizovali stejné téma v hodině např. nepovinné dramatické výchovy, pak bychom dozajista plnou rolou hru zvolili, protože bychom si stanovili jiné cíle — např. autenticky existovat v roli.

V posledních letech se rozvíjí produkce prakticky zaměřených příruček, které přináší již hotové lekce (často jde i o větší hrové celky, dramata) aplikované na jednotlivé učební předměty či výuková témata a obsahují i teoretické poznámky autorů a poznámky vycházející z realizovaných opakování těchto lekcí. Za pozornost v této oblasti stojí především kniha *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* Radka Maruška, Olgy Králové a Veroniky Rodríguezové (2008). Kniha nabízí celkem osm scénářů. Tři z výukových programů jsou tematicky zaměřeny na vyučování dějepisu (Karel IV., Václav a Boleslav a Starověké Řecko).

Jaké principy a doporučení pro hraní rolí nabízí tedy didaktika dramatické výchovy? Hra v roli je tu metodou „prvního řádu“. Hraní rolí může být cestou k divadelní inscenaci, ale má své místo i ve školním vyučování. Při hře v roli se rozlišují tři úrovně — simulace, alterace a charakterizace. Hra v roli se realizuje především v dramatické situaci (v námětové hře, při níž se aktéři musí rozhodovat). Hru v roli lze realizovat na fiktivních situacích i v situacích vytěžených z reálného života. Hru v roli můžeme použít v drobných tréninkových technikách i v celých výukových dramatech. V roli můžeme pracovat se žáky od mateřské školy po vysokoškolačky. Hra v roli nabízí velké množství technik. V roli často pracuje i učitel. Použití hry v roli vždy vyplývá z učitelova cíle a pro přípravu výuky s hraním rolí je důležitá osobnost učitele, jeho plánování a schopnost improvizovat na místě. Při hře v roli je běžné, že jedna skupina jsou aktéři a další skupiny diváci a postupně se všichni vystřídají. Hru v roli lze aplikovat na celou řadu školních předmětů — literární a jazykovou výchovu, výuku cizích jazyků, vlastivědu, prvouku, zeměpis, dějepis, občanskou výchovu, při přípravě na povolání. Pro úspěšné hraní rolí je důležitá motivace

žáků pro hru, často se pracuje na principu postupného odhalování nějakého tajemství. Součástí práce je reflexe následující po hře v roli, a to v několika úrovních — zvládnutí úkolu, věrohodnost „hraní“, řešení problému, prožitek z hraní, zvládnutí určité dovednosti.

#### Pohled osobnostně-sociální výchovy

Osobnostně-sociální výchova (dále OSV) zdomácněla v naší pedagogice až v 90. letech 20. století v souvislosti s pracemi Soni Hermochové *Sociálně psychologický výcvik I a II* (1982, 1988), *Hry pro život I a Hry pro život 2* (1994) ad. Velkou část své publikační činnosti zasvětil OSV také Josef Valenta, který na sklonku 90. let porovnal v teoretické práci (1999) principy dramatické výchovy a sociálně psychologického výcviku.

Vzhledem k tomu, že je osobnostně-sociální výchova průřezovým tématem Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní i střední vzdělávání, je jí věnováno mnoho praktických publikací a námětů pro práci se žáky a je aplikována do učiva různých předmětů. Dějepis je považován za obzvláště vhodný.

Pro potřeby učitelů, kteří si s naplněním průřezového tématu OSV nevědí zcela rady, vzniká celá řada článků a metodických materiálů. Jsou snadno dostupné na internetových stránkách věnovaných škole a vzdělávání a mají různou úroveň. Nejčastěji jde o praktická doporučení pro výuku OSV a popisy vhodných jednotlivých her a cvičení. Citované internetové stránky provozují zpravidla instituce státní správy či jim podřízené organizace, např. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), anebo občanská sdružení realizující projekty Evropského sociálního fondu (dále v textu zkratka ESF), např. [www.aisis.cz](http://www.aisis.cz). Objevují se i tištěné publikace zaměřené na metody OSV, včetně hraní rolí.

Michal Dubec v padesátistránkové příručce metod OSV (Dubec, 2007) věnuje hře v roli celé tři stránky. Uvádí, že prostřednictvím hry v roli si mohou žáci vyzkoušet různé životní situace a připravit se na ně, například tím, že si v reflexi zformulují doporučení pro jejich řešení, a až se s danou situací reálně setkají, budou si vědět rady. Jako typické příklady uvádí hádku, sdělení něčeho nepřijemného, porušování dohodnutých pravidel, nabízení omamných látek, nepřiměřenou kritiku. Zmiňuje se stručně i o učitelích v roli, ale pravděpodobně vychází jen z publikace *Drama v anglické škole* Evy Machkové z počátku 90. let (1991). O žácích v roli se autor zmiňuje, ale pouze obecně. Podle jeho názoru lze prostřednictvím této metody účinně rozvíjet sociální dovednosti. Uvádí, že se mu v praxi velmi osvědčily krátké scénky ve dvojici či trojici na

témata ze života. Návrhy na vedení reflexe po odehrané „scénce“ jsou však poněkud těžkopádné a zůstávají v rovině líbilo-nelíbilo-proč. Jako osvědčenou aktivitu uvádí hru na sochy a navrhuje dvě varianty jejího použití. Témata pro použití hledá v abstraktní rovině (spravedlnost) nebo prvoplánově (naše třída). Není si patrně vědom mnohosti použití této pantomimicko-pohybové techniky. Zmiňuje také simulační hry, v nichž žáci jednájí sami za sebe ve fiktivní situaci. Autor sice prokázal jistou představu o tom, k čemu může hru v roli v OSV využít, ale novou literaturu směrem k praxi příliš nevytěžil. V jiných metodách OSV se orientuje nepoměrně lépe.

V souvislosti s projektem rozvoje osobnostní výchovy občanského sdružení AISIS v Kladně (Dokážu to?) vzniklo několik pozoruhodných a kvalitních materiálů. Jedním z nich je příručka *Skupinová dynamika ve školní třídě* Soni Hermochové (2005). Poměrně obsáhlý úvod Josefa Valenty v ní uvádí současné pojetí OSV do širších souvislostí. Celá příručka je však zaměřena především prakticky, ač není žádnou jednoduchou kuchařkou. O něco starší je obdobná publikace Josefa Valenty *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ* (2003).

Hraní rolí je tedy pravidelně používanou metodou OSV. Hráči se mohou pohybovat ve všech třech úrovních rolové hry, nejčastější je však simulace (hráči hrají sami sebe) a alterace, k charakterizaci dochází méně často. Témata pro situace spojené s hraním rolí hledá OSV především v reálném životě. Hraní rolí v OSV slouží k tréninku sociální komunikace, chování a jednání v obtížných situacích. V rolích se hráči pohybují nejčastěji ve dvojici či v menších skupinách. S hrou v rolích souvisí i následná reflexe. Modelové situace může učitel žákům připravit přímo na míru. V modelových situacích v OSV se často hledají různá řešení téhož problému. A co je podstatné, hraní rolí v OSV nesleduje umělecké cíle.

#### POHLED DIDAKTIKY DĚJEPISU

##### Česká didaktika dějepisu

Didaktika dějepisu je k hraní rolí ve vyučování poměrně skoupá. Některé příručky ji připouštějí, ale praktických příkladů není mnoho. Většina příruček didaktiky dějepisu — starších i novějších — při popisu metod využitelných ve vyučování dějepisu přebírá charakteristiky hraní rolí, popisy simulačních a inscenačních metod z prací obecné didaktiky a nijak ji neposunuje směrem ke specifickému využití

v dějepisném vyučování<sup>1</sup>. Ke změně — v souvislosti s diskusemi o smyslu vyučování dějepisu a o tzv. oslovujícím pojetí tohoto předmětu — dochází po roce 2000. Začínají se objevovat relevantní, byť kratší články<sup>2</sup>. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy distribuuje na naše školy dva podnětné texty Roberta Stradlinga (2003; 2004).

Situaci v české didaktice dějepisu v období kolem roku 2000 příhodně pojmenovává článek Zdeňka Beneše Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a možným řešením (Beneš, 2002, s. 2–22), v němž autor upozorňuje na to, že posláním školního dějepisu je napomoci orientovat se v současném světě, uvažovat o historických událostech v kontextu a souvislostech a že je třeba vytvořit nový koncept vyučování dějepisu, který by reagoval na změněnou podobu historické kultury. Článek vyvolal velkou diskusi mezi učiteli, kteří od roku 1990 doplňovali své dosavadní vzdělání studiem především dějin 20. století a byli plně zaujati tím, jak své nově získané znalosti zapracují do svých hodin. Zajímali se především o to, jak zvýšit časovou dotaci školního dějepisu<sup>3</sup>. Najednou se před nimi objevily nové pojmy — např. multiperspektiva, multikulturalita, kontext — a požadavek uvažovat o vyučování dějepisu jinak. Do této situace zmatku mezi učiteli přicházejí další úvahy Z. Beneše nad možnostmi inovace českého školního dějepisu — Současný školní dějepis — koncepty, možnosti, nebezpečí (Beneš, 2006, s. 27–37). Autor zde znovu vymezuje pojmy didaktika dějepisu a metodika dějepisu, zamýšlí se nad vžitými klasifikacemi učebních metod a upozorňuje na to, že skladba metod by měla být mnohem pestřejší a měla by se snažit také více propojit metody vyučovací s výzkumnými a poznávacími. I výuka dějepisu by měla směřovat ke spolupráci, rozvoji komunikace žáků a různým formám vyjadřování, žáci by měli v hodinách analyzovat pramenný materiál, věnovat se heuristice a pokoušet se interpretovat. Z. Beneš se zabývá také možnými koncepty školního dějepisu, pojmenovává jejich výhody a úskalí. Naznačuje tedy jasně celou škálu možností inovace školního dějepisu. Což lze pochopit i jako výzvu učitelům k experimentování s metodami a formami práce ve školní třídě.

Podstatnou měrou posunula úvahy o tom, jak vyučovat dějepis na základě nového pojetí, a to i v některých konkrétních případech, Dagmar Hudecová (2007). Ve své poměrně útlé příručce se z českých didaktiků věnuje hraní rolí (a také simulacím) nejvíce. Poprvé o nich uvažuje v kapitole věnované současným strategickým trendům, a to v úvahách o činném učení, které

je zaměřeno na jednání (Hudecová, 2007, s. 16) a při němž se žáci učí na základě svého autentického prožitku či zkušenosti. Upozorňuje, že obtíží dějepisného vyučování je to, že nikdy nelze žáky v dějepise uvést do reálné, skutečné situace. Vždy zůstane problém časové vzdálenosti. Pokud má žák přes vlastní prožívání a zkušenost pochopit minulost, nebude mu stačit pouhá empatie. Je třeba ho velmi dobře seznámit se situací, v níž se aktéři minulých dějů ocitli. Pokud se toto podaří, vyslovuje D. Hudecová domněnku, že pak může být vyučování velmi účinné. Upozorňuje na množství nových metod hraní rolí a řadu jejich obměn. Připomíná „monolog představující se historické osoby, dialog soupeřů a příslušníků různých sociálních skupin, divadelní ztvárnění příslušníků sociálních skupin, divadelní ztvárnění historické situace, podiovou a panelovou diskusi expertů, interview s historickou osobností, talkshow“ (tamtéž, s. 16). Zcela na místě je tu ale její poznámka, že svoji důležitost mají i další způsoby, jak učit skrze vlastní prožitek a zkušenost — práce na žákovských projektech, při nichž se žáci seznamují s metodami historikovy práce. Na mysl má především pořizování rozhovorů s pamětníky či konfrontaci materiálů z různých zdrojů. V příložené tabulce dokumentuje výhody a nevýhody použití činného učení (tamtéž, s. 21); ve výhodách uvádí vázanost činného učení na prožitek, v nevýhodách nebezpečí vytvoření ahistorických představ a závěrů. Jako typické metody činného učení uvádí hraní rolí, simulace a všechny způsoby práce s verbálním i ikonickým textem. V kapitole o metodách dějepisného vyučování se věnuje podrobněji situačním metodám založeným na skupinové práci, které rozděluje na simulace a hraní rolí (tamtéž, s. 42). Upozorňuje na to, že obě metody vycházejí z podobného principu, upřednostňují proces a „představují historii tím, že ji simulujeme a žáka stavíme do role aktéra“ (tamtéž, s. 42). To umožňuje žákům přiblížit danou situaci, pochopit ji, proniknout do ní prostřednictvím empatie a rozvíjet svůj poznávací a tvořivý potenciál. Záleží však na volbě konkrétních případů. Jako vzorový příklad uvádí rozhodování měšťana a poddaného o výhodách života na venkově a ve městě na základě materiálů uvedených v učebnici.

Na tomto místě si dovoluji připomenout, že učebnice málokdy nabídnou dostatek materiálu pro plastickou představu situace. Učitel, který připravuje takovou situaci, musí často hledat i jiné zdrojové materiály pro žáky.

Dále připomíná D. Hudecová, že pro zvládnutí přidělené role si musí žák osvojit

i celou řadu jiných kognitivních činností — rozbor textu, výběr a uspořádání informací, musí porovnávat a hledat obdobné situace, argumentovat, hodnotit a vyjadřovat vlastní postoj, stanovisko a názor. Díky tomu se hraní rolí může stát efektivní výukovou metodou. Neopomíjí ale ani její úskalí. Varuje před situacemi plnými násilí a traumatizujícími zážitky a upozorňuje na její náročnost pro učitele i žáka z hlediska přípravy. Učitel je ručitelem vhodnosti situace zvolené pro simulaci a také jejích úprav pro tuto metodu. Učitel určuje, kdy a jaké informace žákům poskytne, rozhoduje o obsazení rolí, o rozdělení žáků do skupin, o tom, zda a jak bude v průběhu do hry žáků zasahovat. Z toho všeho vyplývá, že situační metoda není univerzálně použitelná pro každého učitele, ale že je úzce spojena s tvořivým přístupem. Žák se na účast v simulaci připravuje tím, že se seznamuje s konkrétními fakty. Je třeba, aby věděl, že se od nich nemůže volně odchýlit, že mu fakta pevně vymezují prostor pro jednání v simulované situaci. Nejde o co nejlepší herecké provedení, ale o hlubší vhled do situace. Proto D. Hudecová považuje za klíčovou reflexi, která po simulaci následuje. Při reflexi je možné účelně shrnout poznatky, vyjádřit pocity při ztvárnění role. Zmiňuje se tu i o tom, že reflexe umožňuje uvědomit si konec hry a oddělit se od ztvárněvané role (tamtéž, s. 44).

K tomu je třeba dodat ještě poznámku, že při hraní rolí (a nejen v dějepisném vyučování) je důležité do role vstupovat vědomě a též z ní vědomě vystupovat, aby nedošlo k nežádoucí identifikaci s rolí, která může způsobit psychickou újmu (např. u negativních rolí).

Příspěvek D. Hudecové k simulaci a hraní rolí v dějepisném vyučování je zatím ojedinelým pohledem, vychází však ze znalosti zahraniční didaktické literatury britské a německé<sup>4</sup> a posunuje naši pozornost ke zkušenostem z české dramatické výchovy.

**Britský úhel pohledu – Robert Stradling a jeho výzva**  
Zastavme se nyní u Stradlingových prací<sup>5</sup>, protože přinášejí podnětné návrhy směřující k předmětu našeho uvažování — hraní rolí v dějepisném vyučování.

V knize *Jak učit evropské dějiny 20. století* (2003) najde čtenář tři oblasti zájmu autora v této věci — témata a tematické okruhy vyučované v celé Evropě, metodické a didaktické postupy v přípravě a organizaci vyučování se zaměřením na rozvoj jednotlivých dovedností a praktické návody na využití dostupných a využitelných zdrojů všech možných typů, které jsou pro vyučování dějepisu vhodné. Autor

zařazuje i poměrně podrobně zpracované náměty pro aktivizaci žáků při vyučování a neopomíjí ani hraní rolí a simulací v hodinách dějepisu, věnuje jim celou kapitolu č. 9. Simulaci definuje jako „model, který se snaží napodobit nebo znovu vytvořit podmínky, které existují (nebo existovaly) v konkrétní situaci, události nebo procesu“ (Stradling, 2004, s. 85)<sup>6</sup>. A dále uvádí: „Hodnota výukových simulací ve výuce dějepisu tak spočívá v tom, že omezuje složitost skutečného světa a skutečných životních situací a vybírají ze skutečnosti pouze ty prvky a faktory, které jsou nezbytné pro výchovně vzdělávací cíle.“ (Stradling, 2003, s. 85) To je velmi důležitý moment, který zaměřuje naše uvažování na cíl, což není v praxi příliš jednoduché.



Autor uvádí, že v případě vyučování dějin 20. století se výukové simulace mohou zaměřit na celkem čtyři oblasti:

- historické krize nebo výrazné mezníky v nedávné historii (např. zasahovat do procesů v jiné zemi nebo ne),
- procesy rozhodování, které znovu zpřítomňují ty okamžiky, během nichž k důležitým rozhodnutím došlo (např. konference na Jaltě 1945),
- vyšetřování a zkoumání (rasismus a práva menšin, občanská práva, náboženská tolerance),
- zpravodajská redakce, která zkoumá, jak např. jednu událost interpretují média v různých zemích. (Tamtéž, s. 85–86)

R. Stradling — a to je pro naše poměry obzvláště zajímavé — dále uvádí, že dosud byli žáci zvyklí simulovat ve skupinách žáků mezi sebou (tedy vstupovat do rolí jiných osob), ale že v současnosti jsou velkou možností počítačové simulace, které by žákům zvyklým hrát počítačové hry mohly

vyhovovat lépe. Upozorňuje na to, že důmyslně vystavená počítačová hra (např. letový simulátor) vyžaduje stejné rozhodovací procesy, jaké požadujeme po žácích my (tamtéž, s. 86). Nicméně si také povzdychl nad tím, že počítačové hry jsou daleko zajímavější než obdobné pomůcky pro školní vyučování a jsou lépe softwarově zpracovány.

Vzápětí se R. Stradling zamýšlí nad dalšími možnostmi hraní rolí, které podle něho nabízejí rekonstruovat situaci nebo událost a hrát role zúčastněných osob. Uvádí, že hraní rolí je méně strukturované než historická simulace nebo hra. Žáci mají menší množství informací a je po nich požadováno, aby se vcítili do postavy (tedy úroveň alterace až charakterizace), což může být užitečné pro zjišťování různých úhlů pohledu. Upozorňuje také na jiný přístup k hraní rolí v dějepise (tamtéž, s. 86) než např. ve výuce cizím jazykům, v literatuře, dramatické výuce<sup>7</sup> a občanské výchově. Nejdůležitějším cílem pro žáka by mělo být pochopit, jak a proč reagovala konkrétní postava na konkrétní situaci v konkrétní době. Nejde tedy o kreativitu a bezbřehou improvizaci na téma, „co by bylo, kdyby...“ Cílem může být i pochopení každodenního života osob v určitém čase v minulosti, uvědomění si životních změn (s nástupem např. do zaměstnání v továrně, ve válečné době, v emigraci apod.).

Autor se dále věnuje i tomu, jaké nároky klade použití simulací a hry v roli na učitele (tamtéž, s. 86). Upozorňuje na velkou časovou náročnost přípravy a nutnost učitelem předem připraveného scénáře. Podle R. Stradlinga si musí být učitel skutečně vědom svého cíle a prověřit, zda stejného poznání nemohou žáci dosáhnout efektivněji jiným způsobem (např. studiem pramenů, návštěvou muzea apod.). Zároveň dobře připravená simulace a hra v roli může opravdu rozvinout žákovo historické chápání a přispět k rozvoji obecných vzdělávacích hodnot.

R. Stradling dále rozvádí potenciál, který simulace a hraní rolí v dějepise přinášejí pro rozvoj dovedností a historického chápání:

- vcítit se do osob, které se staly svědky událostí v minulosti anebo se jich aktivně účastnily,
- poznat, že stejné tvrzení může mít pro různě zainteresované lidi různý význam,
- prostřednictvím historických simulací zhodnotit dynamiku spojenou s důležitým rozhodováním a priority jednotlivých osob,
- soustředit se více na procesy než na výsledky,
- nacházet spojení mezi simulovanou událostí anebo hranou situací a předešlou

žákovou prací na událostech — žák by se neměl ptát: Jak bych se zachoval já? (tedy nesimuluje v roli), ale ptá se: Jak by se zachoval ten a ten? (alteruje nebo ještě lépe charakterizuje), čímž si lépe uvědomuje úhel pohledu jiné osoby,

f) dívat se na proces tak, jako by se ještě nestal — žák tedy může pochopit nejistotu a pochybnosti o správnosti rozhodování, g) díky zprostředkované zkušenosti pochopit, jaké to bylo žít v určité době anebo prožívat určitou událost. (Stradling, 2003, s. 87)

Dále podle R. Stradlinga dává simulace a hraní rolí žákům možnost aktivně se účastnit a spolupracovat na společném cíli, tolerovat odlišné názory, využívat a rozvíjet komunikační dovednosti, rozvíjet dovednost dotazovat se a řešit problémy, využívat vědomosti z výkladu a učebnice k nápadité rekonstrukci události (tamtéž, s. 88). Což jsou také preferované klíčové kompetence, které se objevují v českých rámcových vzdělávacích programech, potažmo v cílech naší české osobnostně-sociální výchovy jako průřezového tématu.

Ale i simulace a hraní rolí mají svá omezení a ani na ně systematický autor nezapomíná. Uvádí, že komerčních simulací je málo, mají jazyková omezení a jsou zaměřeny hlavně na 18. a 19. století. Navrhuje, aby se učitelé pokusili (i ve spolupráci se zahraničními kolegy) vytvořit vlastní simulace hrané skupinami žáků dle vlastních kurikulárních dokumentů. Ve skupinách s různou znalostí a jazykovou úrovní může dojít k potížím se čtením instrukcí a písemných materiálů pro simulaci (scénářů). Proto je podle R. Stradlinga třeba vytvořit např. pro žáky slovníčky pojmů (tamtéž, s. 88). V jádru simulacích a herních aktivit je vcítění se do osoby někoho jiného. Výsledek může být různý — jednou se může vydařit, podruhé ne. Hodně tedy záleží na motivaci a instrukcích.

Dalším nebezpečím je riziko anachronismu. Simulace a hraní rolí v dějepise nesmí nabízet příliš otevřený konec, aby nebylo možno příliš improvizovat a reagovat podle zvyků současných lidí (tady si jen dovoluji upozornit, že učitel má poměrně dost možností, jak s případným anachronismem zacházet). Anachronismu lze podle R. Stradlinga předejít vhodně stanovenými „pravidly hry“, instrukcemi nebo jej řešit při reflexi (tamtéž, s. 88). V tom s ním nelze než souhlasit.

Nebezpečí zpětného pohledu může dobře připravená simulace opět čelit vhodnými instrukcemi. Žák by si měl být neustále vědom toho, že účastníci přehrávané situace nevěděli, jak vše dopadne a co se stane (tamtéž, s. 88).

A jak využít simulace v dějepise? Hodně záleží na učiteli, který simulaci a hraní rolí připravuje. Robert Stradling doporučuje využít je na konci tematického celku a při přípravě zapojit i žáky, kteří si tak mohou osvojit i metody historikovy práce. Hodnocení simulace by mělo sledovat několik věcí — odhalení anachronismů, etnocentrismů a nevyužití dostupných informací. Dále je záhodno porovnat průběh simulace a skutečný průběh reálné situace a pojmenovat obtíže, které při realizaci hry nastaly. A také to, co se vlastně žáci při simulaci naučili a v čem je to odlišné od práce např. s učebnicí. Pozornost je třeba věnovat také rozdělení rolí s přihlédnutím ke schopnostem žáků.

V závěru kapitoly se R. Stradling zmiňuje o možnostech tzv. velkých, mezinárodních simulací, které jsou však podle našeho názoru pro nás stále ještě nedosažitelné. Zmiňuje také malou nabídku „komerčních“ simulací. Autor proto vybízí k tomu, aby se učitelé nebáli pustit se sami do jejich přípravy a uvádí několik dalších praktických rad pro jejich možné plánování (tamtéž, s. 90). A dále připomíná, že by učitelé neměli podcenit pečlivou přípravu po stránce pramenné, aby žáci měli dostatek informací a aby postavy připravené pro žáky ke vstupu do rolí byly věrohodné (a to i postavy fiktivní). Důležité je dát pozor na otevřené konce a realizovat spíše situace, v nichž se má dospět k nějakému jasnému výsledku, rozhodnutí, řešení. Každá simulace má svá nebezpečí — nedostatek informací v danou chvíli, jinou časovou náročnost, než předpokládáme, apod. Proto autor doporučuje vyzkoušet si kvůli případným korekcím simulace např. ve škole nanečisto (tamtéž, s. 90–91). V úplném závěru kapitoly nabízí R. Stradling baterie konkrétních otázek, na které si učitel má odpovědět před přípravou simulace a po jejím odehrání, aby byl schopen svou práci také evaluovat.

Druhá Stradlingova příručka *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele* (2004) je útlejší a věnuje se specifickému tématu. V konkrétních návrzích, jak vést k multiperspektivnímu pohledu žáky v hodinách dějepisu, se objevují také některé techniky hraní rolí. Znovu se tu autor zmiňuje o velké mezinárodní simulaci Pařížské konference, o níž podrobně píše v předechozí publikaci, a dvakrát připomíná původně britskou techniku horké křeslo. Zde je užita jako prostředek k získání nových informací od postavy v plné rolové hře (Stradling, 2003, s. 26 a 36).

Stradlingem ovlivněn je i slovenský didaktik Viliam Kratochvíl. V publikaci *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*

(2004) se věnuje rovněž historickým simulacím a označuje je jako hru na sociální role. Připomíná potenciál vstupování do rolí — napomáhá žákům vcítit se do postav v minulosti, budovat historickou empatii, umožňují pracovat s multiperspektivním pohledem, posiluje učení vzájemnou spoluprací ve skupinách. Hra na sociální role podle něj žáky motivuje a soustřeďuje. Zároveň V. Kratochvíl upozorňuje na to, že jeden žák nemusí dobře vstoupit do sociální role v jiné simulaci. Naznačuje vlastně, že při opakování simulacních her na jiných tématech není zaručen opakovaný úspěch při vcitování se žáků do postav z minulosti. Naše zkušenost napovídá, že opakování hraní rolí v různých situacích přináší žákům zkušenosti, na jejichž základě je pro ně postupně vstupování do rolí stále snazší. A to i za použití různých technik hry v roli. Nicméně je pravda, že úspěch dosažení plánovaného cíle prostřednictvím hraní rolí není stoprocentně zaručen nikdy.

V. Kratochvíl připomíná i postavení učitele v simulativních hrách. Učitel se stává spíše moderátorem či zprostředkovatelem učebních příležitostí. Úspěch pak závisí na učitelově přípravě, pro niž je podstatné stanovení edukačního cíle (Kratochvíl, 2004, s. 104). V. Kratochvíl nepředpokládá, že by se rolové hry účastnili všichni žáci, a připomíná, že pokud je v hodině čas, měla by být „scénka“ zopakována jinými žáky. V tom je ve shodě s českou obecnou didaktikou. Dále zcela případně upozorňuje na to, že ve vzniklé modelované situaci vždy bude jistý podíl reality a fikce (tamtéž, s. 103), a píše o potřebě jejich vyváženosti. Žáci se hraním sociálních rolí (a následnou reflexí) mohou učit rozlišovat mezi faktem a fikcí. Naznačuje také, že je problém, nakolik je použití hraní sociálních rolí historicky oprávněné, i když má nesporný výchovný význam (tamtéž, s. 103). V závěru kapitoly o hraní sociálních rolí uvádí několik příkladů — vstupování do rolí prostřednictvím psaní textů souvisejících s vynálezem knihtisku, žakovské historické noviny z období Velké francouzské revoluce a interview s bratry Wrigtovými. Není však patrné, zda např. interview vzniklo při modelové situaci v rolích anebo zda ho žáci dostali od učitele už hotové a jen v něm analyzovali poměr fakt a fikce.

#### Německý úhel pohledu

Německá didaktika dějepisu se od 70. let 20. století zabývá oživením výuky dějepisu prostřednictvím hrových činností. Zabývá se dělením her využitelných ve vyučování a hledá klasifikační kritéria, v 80. letech se pak zaměřuje na obsah her ve vyučování a cíl jejich používání. Dopracovává se pak

k výrazu simulační hra (synonymně i hra s přidělenými úlohami). V jedné z kapitol rozsáhlé německé publikace *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Fröhlich-Remus, 1992) si Bernard Unckel (tamtéž, s. 421–432) klade otázky: Co a proč se má hrát? Je cílem reprodukce skutečných událostí? Mají se žáci identifikovat s osobami v simulační hře? Má simulační hra otevřít cestu k alternativnímu myšlení a jednání? Mají být žáci při hře podpořeni v jejich sociální kompetenci? Jsou důležitější reproduktivní, nebo produktivní prvky? Odpovědi na tyto otázky podle B. Unckela můžeme najít v oblasti kognitivních a afektivních cílů. Tyto cíle pak předurčí i zvolenou formu hry — zda půjde o improvizovanou hru, předávání již napsaných textů (autentických i nově vytvořených učitelem či žáky) apod. Dále však již autor nekonkretizuje.



Ucelenější a jasnější představu má pak pozdější příručka *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Mayer-Pandel-Schneider, 2007; poprvé vyšla v roce 2004), která přináší dvě pro naše potřeby podstatné stati: Klaus-Ulricha Meiera Rolová hra (Rollenspiel) a Simulace (Simulation). Klaus-Ulrich Meier se zde zabývá nejen teoretickým základem těchto činností, ale formuluje i praktická doporučení a pojmenovává obtíže, obdobně, jak to učinil i výše zmíněný Robert Stradling, a to v podstatě na stejném základu.

Klaus-Ulrich Meier v článku o rolové hře uvádí, že počátky hraní rolí v dějepisném vyučování je třeba v Německu hledat už v 70. letech 20. století, ale že přínos této metody není dosud dostatečně didakticky zpracován. Články opřené o učitelskou praxi zůstávají zpravidla u nadšeneckého popisu skvělých zážitků z kreativního hraní, ale to



by nemělo být hlavním cílem. Didaktický přínos hraní rolí v dějepise by měl podle K.-U. Meiera směřovat k vcítění se do osob, které žily v minulosti, a porozumět tomu, co se s člověkem v některých situacích děje, co aktér cítí a co ovlivňuje jeho rozhodování. Pak třeba hráč něčemu „porozumí“ (tamtéž, s. 325). Uvádí příhodný příklad: Hráč, který „zažil“ prožitky otce, který poslal svého syna na bojiště první světové války, aby se stal hrdinou, a místo toho o něj přišel, možná zlepšil svoji empatii.

Nejde ale jen o prohloubené pochopení dějin. Další hodnotou je možnost využití hraní rolí při hledání rozmanitých (dle R. Stradlinga multiperspektivních) pohledů. Možná je, jak píše U. Meier, právě hraní rolí nejvhodnější pro nahlížení historických situací z mnoha různých stran. Na tom základu pak může být založena možnost pro tvořivé učení a reflexe opřená o prožitky a přemýšlení o dějinách skrze dějiny. Hraní rolí v dějepisném vyučování, ať už jde o roli reálnou, či fiktivní, však neukazuje celou skutečnost. Jde pouze o její část, o určitý výsek, který je třeba dobře zvolit. Text není přesně dán, vychází z popisu problémové situace a z popisu charakteru postavy, vývoj je ovlivněn herní dovedností hráče (či hráčů, protože jde o interakci). V zápalu hry může dojít k zásadnímu odchýlení se od našeho cíle. „Při hráčské snaze se prosadit se mohou historické scény náhle docela obrátit v nehistorický rámus, může utrpět herní dynamika a hráč může sklouznout k nehistorickým akcím, i když herní zadání vyžaduje něco docela jiného.“ (Mayer-Pandel-Schneider, 2004, s. 326) Kvůli tomuto nebezpečí není podle U. Meiera hraní rolí zcela běžnou vyučovací metodou. Didaktiky je spíše kritizováno a málokterý učitel tento způsob práce zvolí např. při hospitaci ve své hodině. Přesto však existují učitelé, kteří s hrou v roli úspěšně pracovali a mohou potvrdit, že nabízí zvláště dobré možnosti, jak vymanit vyučování z jednosměrné „předávací“ didaktiky. Z nástroje učitele se dokonce hra v roli může postupně stát samostatně používaným způsobem práce žáků, kterým je možné historii zpracovávat a interpretovat. Možnosti využití hry v roli je celá řada.

V dalším textu uvádí některé příklady využití hry v roli ve vlastní praxi, např. při práci na konkretizaci představ žáků o klášterním životě ve středověku. Zde se mimo jiné zamýšlí nad možnostmi využití fiktivních deníků vzniklých v hodinách a upozorňuje na časový plán hodiny a jeho dodržení. Dalším příkladem je aktivita, která umožnila jeho žákům pochopit okolnosti a průběh tzv. honů na čarodějnice. Žáci se věnovali

shromažďování a interpretaci dokumentů souvisejících s jedním konkrétním procesem ve Fuldě. Poté hráli v rolích rozhovory mezi obyvateli města, které se případu týkaly. Nakonec si uvědomili roli pomluvy v případu a vyústění činnosti vedlo až k úvahám o dobové (a pak i dnešní) morálce.

V závěru kapitoly o hraní rolí se U. Meier věnuje úloze učitele. Upozorňuje na to, že by neměl do hry žáků zasahovat, dokud to není nutné. Ovšem v případě, kdy se rolová hra změní ve frašku, jednání žáků v roli je nevhodné nebo dochází k dezinterpretaci, je naopak důležité hru přerušit. Zdůrazňuje, že hra v roli nesmí být nikdy chápána žáky jako prostor pro zábavu. Žáci by měli vědět, že hra v roli je jednou z metod, jak se o dějích něco dovědět (tamtéž, s. 338). Toto tvrzení je ve shodě i s naší zkušeností.

Stať o simulaci (Mayer-Pandel-Schneider, 2004, s. 342–353) začíná autor konkrétním příkladem hodiny dějepisu, v níž žáci šesté třídy napodobují pravěké autory kreseb v Lascaux. Hodinu startuje učitel v roli turistického průvodce, pak přejde do role učitele, vypráví žákům a ti potom kreslí na balicí papíry, natažené podél stěn třídy. Rozumové poznání je spojeno s citovým prožitkem, žáci rekonstruují minulost. Ovšem ne v celé šíři, ale jen v některých aspektech — simulace je vždy redukována. Vždy je třeba něco vybrat (např. zde dvě kresby jako inspiraci pro rekonstrukci). Výběr probíhá s ohledem na exemplárnost příkladů a historickou přiměřenost. Zároveň vždy dochází k abstrakci (např. barvy ani podklad nejsou stejné jako v době, kdy malby vznikaly). Druhým příkladem je projektový týden, který simuluje život tlupy ve starší době kamenné. Zde už se žáci potýkají s problémy, které musí řešit — čelí nepřízní počasí, nemohou rozdělat snadno oheň, i když nastudovali předem postup. Na řešení nově vznikajících problémů návod nemají. Zatímco první příklad představoval reproduktivní typ učení, druhý pak ukazuje realizaci „didaktického trojstupně“ (od simulace jednání přes prožitky k reflexi). V dějepisném vyučování se můžeme podle U. Meiera setkat se dvěma typy simulace. Uzavřené simulace jsou inscenace<sup>8</sup>, v nichž hráči prožívají daný úsek dějin, jednájí a rozmyšlejí se jako v minulých dobách. Otevřená simulace spojuje zprítomnění historického procesu a průběhu historických situací s výzkumným a objevitelským (problémovým) učením žáků (Mayer-Pandel-Schneider, 2004, s. 347).

Uzavřené formy simulace jsou podle U. Meiera často citovány v didaktické literatuře — vyzkoušet si zbraně legionářů při návštěvě hradu, který nabízí dějepisné

programy, odlišit si „vlastní“ cínový odlitek do sádrové formy. U. Meier také uvádí, že epizodický charakter situací je problematický a hrozí možnost, že se celá akce může proměnit ve „veselou příhodu“, a nebude tedy mít potřebný edukační význam. Z české dějepisné praxe lze uvést programy, které školám nabízejí nejrůznější šermířské agentury, které spíše vnímání minulosti zkreslují<sup>9</sup>.

Otevřená simulace je dle U. Meiera výsledkem vlastní námahy žáků. Proměnu uzavřené simulace v otevřenou dokumentuje autor na projektovém týdnu Život v mladší době kamenné (výroba pravěké obuvi) a na projektovém dni Jak se kdysi pralo (použití mechanické pračky, valchy). Otevřená simulace vzbuzuje otázky, které vycházejí z jejího průběhu a mohou být zodpovězeny v další výuce. Vtahují žáky do tématu skrze vlastní zkušenost. Upřednostňovaným předmětem simulace je lidské konání a situace, které lze napodobit, aniž by došlo k jejich zkreslení. Zjednodušení je v tomto případě ospravedlnitelné. Naopak se nedoporučuje zařadit do simulací hraniční situace zasahující do osobní sféry, jako jsou např. zkušenosti z věznění v koncentračním táboře či např. všeobecně známý Milgramův experiment. Při přípravě simulace doporučuje U. Meier přihlížet k věku žáků, volit únosnou mez redukce historických jevů a zohledňovat realizovatelnost a bezpečnost akcí.

Autor v závěru upozorňuje na to, že v poslední době dochází k velkému rozvoji počítačových simulací, včetně počítačových her s historickými náměty, což vede k tomu, že děti přestávají rozlišovat mezi realitou a fikcí. Jako příklad uvádí např. hru *Civilizace*. V těchto hrách lze zmínit vývoj oproti historickým jevům, které již proběhly. To znamená pro vyučování velké nebezpečí. Ve škole je třeba dávat velký pozor na stírání hranic mezi realitou a fikcí. Riziko lze snížit tím, že budeme simulace důsledně promýšlet a zapojíme do jejich přípravy i žáky, kteří budou shromažďovat a ověřovat informace (Mayer-Pandel-Schneider, 2004, s. 351).

Možnosti hraní rolí v dějepise vidí tedy R. Stradling i U. Meier podobně jako česká dramatická výchova. Novinkou pro naše obzory je využití velkých simulací typu studentské simulace *Pařížské mírové konference*. Co se týče terminologie, je třeba upozornit na to, že pojem simulace je v české terminologii dramatické výchovy, která se pokouší aplikovat hru v roli také na vyučování dějepisu, chápán poněkud jinak. Myslí se jím především existování hráče v rolové hře na úrovni já v nějaké nové situaci (slovo simulace tedy označuje úroveň hry v roli, nikoliv modelovou situaci, ve které

žáci v roli hrají), a proto bychom popisované simulace v našem prostředí měli označovat spíše jako žákovské rekonstrukce důležitých rozhodovacích procesů či situací v dějinách.

Britský i německý pohled na simulace a hraní rolí v dějepisném vyučování ukazují, že v obou zmíněných státech učitelé tímto způsobem pracují již delší čas, zatímco česká didaktika dějepisu začíná ve stejné době o něčem podobném teprve uvažovat. Příkladem mohou být *Základy oborové didaktiky dějepisu* Stanislava Julínka a kolektivu (Julínek, 2004), v nichž Vratislav Čapek zmiňuje hraní historických událostí a ztotožnění se s historickou postavou, ale konkrétnější popis metodických principů využití hry v roli v dějepisném vyučování neuvádí. Ještě novější je *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu* Denisy Labischové a Boženy Gracové (2008), která patří v mnohém k inovativnímu didaktickému pohledu, ale v otázce hraní rolí v dějepisném vyučování pouze cituje pojetí F. Horáka z Kalhousovy a Obstovy *Školní didaktiky* (Kalhous-Obst, 2002). Je však velká škoda, že podnětný článek Dagmar Hudecové (Hudecová, 2007), který vycházel z britských i německých zkušeností, mezitím nevyšel do širšího povědomí. Autorka v něm totiž navrhuje i cesty praktických aplikací zahraničních inspirací pro výuku dějepisu u nás.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2009 vydalo s účinností od 29. září 2009 *Doporučení k výuce dějin 20. století* (tento dokument byl aktualizován v roce 2013 a rozpracován v roce 2016 — viz <http://www.msmt.cz/file/37235/>), které vychází především z myšlenek prací R. Stradlinga, v němž se při výuce těchto dějin doporučuje soustředit mimo jiné také na „využívání simulací a hraní rolí ve výuce dějepisu“. Dále se v textu uvádí, že „aktivní učení tohoto typu může být často velmi efektivní při tříbení názoru žáků na motivy, okolnosti, tlaky a priority, které vedly lidi k tomu, že jednali tak, jak jednali“. Materiál obsahuje i několik modelových příkladů, jak tato doporučení v praxi realizovat, v žádném z nich se ale neobjevují termíny simulace a hraní rolí.

## HRA V ROLI VE VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU

Co je cílem použití hraní rolí v dějepisném vyučování? Hraní rolí v dějepisném vyučování je podpůrnou metodou, která směřuje k naplnění specifických cílů dějepisného vyučování. Cílem je vcítit se do osob žijících v minulosti, prohloubení představ o minulosti, učít

se nahlížet na jednu situaci či osobu z různých stran, lépe porozumět rozhodování lidí v minulosti.

Hraní rolí tak pomáhá budovat historické vědomí žáků. Konkretizace situací z minulosti prostřednictvím jejich modelování pomáhá lépe pochopit minulost.

Příprava materiálu pro věrohodné ztvárnění nějaké postavy v situaci z minulosti učí žáky interpretovat pramenný materiál a pracovat s ním tvořivě.

Skupinová práce na přípravě modelované situace a její následné předvedení učí žáky vyrovnávat se s obtížnými úkoly, při nichž je třeba efektivně komunikovat, prosazovat svůj názor i ustupovat jiným, hledat kompromisy a také lépe porozumět lidem kolem sebe.

Vlastní předvádění pak pomáhá zbavovat se ostychu (žák v roli si bývá zpravidla jistější sám sebou více, než když jedná za sebe samotného v reálné situaci) a pohotově reagovat na druhé (málokdy se předváděná situace odvíjí přesně tak, jak byla připravena), improvizovat.

Příprava situace s sebou nese také estetické kvality — učí žáky rozlišovat mezi všedností a symbolickým vyjádřením, buduje smysl pro celek.

V reflexi žáci uplatňují své komunikační dovednosti a rozvíjejí je. I když hraní rolí v dějepisném vyučování sleduje převážně dějepisné cíle, rozvíjí osobnost žáka jako celek.

### Kdy hraní rolí do dějepisného vyučování zařadit a se kterými dalšími technikami je spojit?

Hraní rolí je možné zařadit všude tam, kde potřebujeme, aby se žáci vcítili do jiných lidí v minulosti s cílem pochopit, co všechno ovlivňovalo jejich rozhodování, jak bylo rozhodování obtížné, za jakých okolností se rozhodovali a co to pro ně všechno znamenalo. Aby však měl vstup do role jiné osoby v jiném čase na jiném místě vůbec nějaký smysl, musí být v hodině dějepisu tato metoda ještě dále podpořena metodami heuristické a výzkumné povahy. Např. skupina žáků dostane za úkol připravit si tři živé obrazy ukazující členy jedné rodiny při typické činnosti ve třech okamžicích během protektorátu. I když jednotliví členové skupiny ledacos o době protektorátu vědí, potřebují svoji znalost celkového kontextu použít na konkretizaci v zadání — je proto třeba připravit další pramenný materiál (obrazový, písemný, ale např. i audiovizuální), s nímž budou při přípravě pracovat, aby objevili, co který člen rodiny v určeném okamžiku dělal a zda na výsledném živém obraze bude či nebude přítomen.

Hraní rolí má tedy dvojí efekt: skrze prožitek vede k pochopení a při přípravě na hraní v hodině žáci aktivně analyzují, hodnotí a interpretují pramenný materiál — seznamují se s metodami práce historika. Klíčové tu není to, jak žák svou roli zahraje, jak je herecky „zdatný“, ale to, co pochopí.

Součástí použití metody hry v roli je vždy reflexe.

Významným kritériem pro volbu hry v roli je to, zda jsme schopni připravit dostatečné množství pramenů a literaturu, abychom při přípravě poskytli žákům oporu. Rozhodující pro volbu hry v roli je ovšem cíl.

Hra v roli hodinu vždy oživí, žáci jsou při ní aktivní. Jako dílčí aktivizační metodu (např. u zadání: „Představte si, že jste ten a ten a zformulujte jednu větu, kterou by řekl v této situaci, napište si ji do sešitu.“) ji lze použít (zejména částečnou rolou hru) prakticky kdykoliv.

Větší výukové celky na principu hry v roli je však třeba využívat s rozmyslem. Zařazují se častěji jako opakovací a prohlubovací celky. Nejméně často pracujeme s hraním rolí ve výkladových částech hodiny, i když i zde můžeme zařadit krátké techniky částečné rolové hry. Důležité je, abychom nesahali po rolové hře pouze „pro zpestření“ a neplývali tak její potenciál, který má ve vztahu k dějepisným cílům.

### Hra v roli připravená nebo nepřipravená?

Literatura zabývající se hrou v roli ve školním vyučování a ve volnočasových aktivitách uvažuje o dvojí možnosti realizace hry v roli.

Může jít o hru připravenou, kdy žáci po zadání úkolu připravují situaci, v níž se mají v roli realizovat. Nejde ani tak o dlouhé debaty nad tématem jako o praktickou zkoušku chování a jednání postav v zadané situaci. Součástí improvizace v roli na základě zadání v hodinách dějepisu znamená často např. i specifickou mluvu i stylizovaný pohyb hráčů. Předchází jí také většinou práce s literaturou či specificky připraveným pramenným materiálem a je potřeba získané informace při přípravě improvizované situace uvést v život. Proto je příprava někdy dokonce nutná.

Druhá možnost je vstup do role a situace bez jakékoliv přípravy, jen na základě zadání. Jde o hru bez domluvy mezi hráči. Často je tím míněno to, že žáci vstupují do rolí a improvizují v nich jen na základě zadání tématu. To pro nás ale není příliš vhodné. Aby hra v roli měla přiměřenou věrohodnost, vztahenou k minulosti, je zpravidla třeba přesnější instrukce a detailnější znalost tématu a situace, aby žáci mohli vůbec do rolí vstoupit. Proto lze v hodinách dějepisu

nepřipravenou hru použít v případě jednoduchých průpravných úkolů pro jednotlivce. Např. když se mají vcítit do nějaké postavy a říci nahlas její krátkou promluvu, zaujmout její pozici apod. Jakmile jde o složitější úkol — a tím pro nezkušené hráče může být už i krátký dialog v rolích a zvláštních okolnostech —, je třeba dát žákům čas na přípravu, aby si situaci mohli promyslet a vyzkoušet své chování a jednání v roli. V žádném případě nejde o „nacvičování“ přesných replik, gest a pohybů těla, ale o naladění se na nezvyklou situaci a roli a krátkou zkoušku povahy chystané akce. Učitel tedy nabádá žáky k aktivitě, zvládnutí prostoru, uchopení realizace role, a ne k dlouhým diskusím na téma: Co budeme tedy dělat? Dosavadní praxe nás vedla k tomu, že většinou stačí na přípravu několik minut, pokud se žáci dobře v zadání orientují. Při složitějších zadáních — například u velké skupiny v plné rolové hře, kdy je třeba ještě dešifrovat nějaký pramen, — se časová náročnost přípravy pohybuje do třiceti minut nejdéle.

Ve zvláštních případech ale může být učitelovým záměrem, aby žáci naplánovali své akce krok za krokem, a teprve potom rekonstruovali zadanou situaci.

Nahlédneme-li na připravenou a nepřipravenou hru v roli z hlediska podněcování k tvořivosti v dramatu, pak bude jednoznačně vhodnější hra nepřipravená, jak ostatně uvádí i Josef Valenta ve stati Inicizační situace a procesy dramatické tvorby (Slavík-Chrz-Štech, 2013, s. 442). Sledujeme-li ovšem edukační cíle vyučování dějepisu, pak raději zvolíme sice menší gejziry tvořivých nápadů, ale i větší jistotu možné věrohodnosti a uvěřitelnosti improvizovaných situací v rolích.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že ve výuce dějepisu upřednostňujeme více hru připravenou, ale lze použít i nepřipravené improvizace.

#### **Příprava pramenného materiálu pro hru v roli**

Velkou pozornost věnuje učitel přípravě materiálu, z něhož žáci získávají potřebné informace pro hodnověrné hraní rolí. Dondávána se v didaktické literatuře psalo o použití pramenného materiálu v hodinách dějepisu. V posledních letech hledají didaktici nevhodnější označení pro materiál (ať už písemný, obrazový, zvukový, či hmotný) využívaný ve škole. Velmi dobře si uvědomuji, že jakýkoliv pramen je třeba pro využití ve škole nějak upravit — zkrátit jej či vybrat jen některé úseky složitějšího textu, přidat komentář, který žákům napomůže se orientovat, anebo dokonce přidat otázky potřebné pro žákovskou interpretaci pramene.

Slovenský didaktik Viliam Kratochvíl zavedl termín „školský historický pramen“ (Kratochvíl, 2004, s. 45–110) a podle jeho povahy k navrhovanému sousloví dodává zpřesňující označení — písemný, vizuální a hmotný. Stejně s odborným označením pracuje ve své disertační práci i článkách Milan Hes (Hes, 2012). Nicméně jiní didaktikové běžně užívají např. na odborných konferencích také termín didaktizovaný pramen (Labischová-Gracová, 2009) nebo didakticko-historický pramen. Osobně dávám přednost spíše termínu didakticko-historický pramen, který upozorňuje na didaktické, tedy cílené zpracování historického pramene pro školní účely. Zda vůbec a kdy se terminologie v této věci ustálí, je otázkou blízké budoucnosti. Důležité pro nás je to, že ať už se pramenům upraveným pro školní vyučování říká jakkoli, všichni odborníci se shodují na jednom: jde o vědomou úpravu historického pramene tak, aby jej žáci byli schopni analyzovat, hodnotit a interpretovat.

Pro potřebu hraní rolí je třeba didakticko-historické prameny zvláště dobře připravovat. Pečlivě vybírat úryvky z nejrůznějších písemných historických pramenů, vyhledávat obrazový materiál, ať už jde o fotografie, karikatury, či videozáznam, opatrně volit hmotné prameny, aby nemohlo dojít k nežádoucí dezinterpretaci.

Je nanejvýše vhodné, aby učitel sám připravený materiál pro žáky zkusil analyzovat a ověřil si jeho funkčnost. Aby žáci věrohodně pracovali v roli, je třeba poskytnout jim dostatek informací, které didakticko-historický pramen skrývá a nabízí pro bádání žáka.

#### **Úloha reflexe při hraní rolí v hodinách dějepisu**

Součástí použití metody hry v roli je vždy reflexe. Podrobněji popsána je především v oblasti dramatické výchovy v základních didaktických studiích např. Evy Machkové (Machková, 2004) nebo Silvy Mackové (Macková, 2004). Speciálně reflexi byla věnována zásadní studie Anežky Navrátilové (Navrátilová, 2014), která uvádí reflexi v dramatické výchově do širších souvislostí.

Reflexe je používána nejen v dramatické výchově ve spojení s hraním rolí, ale i v zážitkových programech volnočasových aktivit, nejrůznějších kurzech zaměřených na růst osobnosti či budování pracovních kolektivů anebo oblasti osobnostního a sociálního výcviku. Má tudíž i nepřehlednou škálu metod a dalších specifikací podle cíle jejího použití.

Pro využití reflexe při hraní rolí ve školním dějepisném vyučování se

zaměříme především na působení prožitku hráčů (jak se v roli cítili, zda se jim podařilo dostatečně se vcítit do sledovaných osob, zda jednali věrohodně), na rozbor postupu, kterým žáci dosáhli stanoveného cíle (na základě jakých informací připravili rolovou hru, které informace vynechali apod.), na uvědomění si vlastní aktivity (jak žáci spolupracovali s ostatními, co do společného díla přinesli), ale také na specifické otázky vyučování dějepisu.

Pro školní dějepis je při reflexi klíčové, aby učitel reflexi přizpůsobil i edukačním cílům a zaměřil se např. na zopakování důležitých faktografických údajů (kdo, kdy, kde, proč), shrnutí chronologického sledu událostí, popis složitosti situace, které jsme se věnovali, její porovnání s dalšími, případně na zobecnění. Díky tomu můžeme systematicky kombinovat velkou mozaiku dějinných událostí s dějinami každodennosti a naopak, můžeme na stejnou událost nahlížet očima různých lidí — přímých aktérů, přihlížejících, „obětí“, vzdálených čtenářů novin —, ale už mimo roli, což je velice důležité.

Na důležitost reflexe upozorňuje také U. Meier (Mayer-Pandel-Schneider, 2004, s. 349), když se zmiňuje o takzvaném didaktickém trojstupni při rekonstruovaných situacích (tedy v německé terminologii — otevřená simulace). Jednání a chování žáků v roli jim přinese prožitek, který je pak zpracován při reflexi. Diskusí nad rekonstruovanou situací jsou žáci schopni svůj prožitek z hraní rolí popsat, zařadit do systému a nakonec i objektivizovat.

Vést dobře reflexi je pro učitele velmi náročné a musí na ni být dobře připraven. Je třeba vědět, co konkrétně chci reflexí zjistit — ve vztahu k prožitku žáka, techniky hraní rolí, spolupráce s ostatními, věrohodnosti chování a jednání a správného zařazení fakt do systému výuky dějepisu.

Především systém zážitkové pedagogiky a osobnostní a sociální výchovy nabízí pro reflexe celou řadu tvořivých metod založených na kreslení či psaní, případně pohybových aktivitách. Pro reflexe dramatických struktur či jednotlivých modelových situací a žákovských rekonstrukcí ve vyučování dějepisu považují za vhodnější spíše formu diskuse. Právě pro zdůraznění edukačních cílů předmětu dějepis a s ohledem na multiperspektivní náhled na situace z minulosti. To ale neznamená, že pro počátek reflexní činnosti nemůžeme použít např. jednoduchou proxemizaci postojů. Pro volbu techniky reflexe jsou vždy určující naše edukační cíle.

Reflexe může sloužit také k odstranění nežádoucích dezinterpretací, k nimž mohlo v průběhu realizace hry dojít.

### Skupinová práce při hraní rolí

Při hraní rolí v dějepisném vyučování (ale i kdykoliv jindy) pracují žáci v různých velikých skupinách. Zpočátku je to pro ně obtížné. Je potřeba, aby se ve skupinách při přípravě společně domluvili na tom, jak zadaný úkol vyřeší, pak řešení společně předvést ostatním a pak výsledek (i průběh předvádění) reflektovat. Jde o složité komunikační situace, s nimiž se žáci sžívají poměrně dlouho a postupně.

Velmi obtížný je pro žáky už začátek, kdy se žáci potřebují naučit pracovat v tzv. okruhu vnitřní samoty. Znamená to pracovat ve skupině ve třídě tak, aby jedna skupina nerušila druhou. Vědomě vytěsnit zvuky a pohyby ostatních skupin a soustředit se na práci skupiny vlastní. Proto je vhodné, aby žáci ve skupinách zpracovávali nejdříve snazší úkoly, které ani není třeba vázat na hraní rolí. Teprve když si způsob práce ve skupinách a respekt k práci ostatních osvojí, připravujeme složitější úkoly, už vázané na hraní rolí.

Někdy to však nejde a potom je třeba počítat s tím, že první hodiny budou při práci skupin velmi hlučné a nesoustředěné a že bude učitel muset neustále připomínat základní pravidla pro práci ve skupinách a žáky neustále kontrolovat, zda každá skupina pracuje skutečně na zadaném úkolu. Trpělivost se v těchto případech vyplácí.

Způsob, jakým žáky do skupin rozdělíme, se odvíjí od stanovených edukačních cílů. Pokud se žáci teprve učí pracovat ve skupinách a seznamují se s technikami hraní rolí, pak volíme skupiny zdánlivě náhodně a dohlížíme na časté změny ve složení a velikosti skupin, aby si žáci vyzkoušeli pracovat postupně se všemi svými spolužáky. Jindy může učitel prostě oznámit složení jednotlivých skupin a svoji volbu žákům vysvětlit. Při práci na emocionálně silném tématu je vhodné nechat žáky pracovat ve skupinách podle jejich volby — ale až když už disponují konkrétními zkušenostmi. Možností je mnoho. Nicméně zařazování žáků do skupin nemůže být nikdy zcela náhodné. Žákovská skupina se nemůže při přípravě vyčerpávat osobními spory, hádkami anebo jen nečinně sedět, protože jí bude chybět nějaký hybatel. A zároveň je třeba skupiny proměňovat, aby práce žáky obohacovala a aby se žáci více vzájemně poznávali.

U pokročilých skupin žáci zpravidla nepotřebují zkoumat, s kým právě ve skupině jsou, protože spolupracují se všemi spolužáky. Hlavně zpočátku práce to však žákům jedno nebývá. Rozhodování o složení skupin je pro zkušeného a citlivého učitele. Nevhodné složení skupin se může negativně projevit na výsledku práce a i na celkové atmosféře třídy.

### Jaké techniky hraní rolí jsou vhodné pro školní dějepis?

Přehled osvědčených způsobů, jak využít hru v roli v dějepisném vyučování, vychází z klasifikace metod Josefa Valenty (Valenta, 1997), ale místy ji ještě doplníme. Stranou ponechám většinu jím popisovaných podpůrných aktivit (psaní krátkých vzkazů, dopisů, telegramů, seznamů, letáků, sloganů, myšlenkové mapy, plakáty, použití jakýchkoliv rekvizit či kostýmů nebo jejich náznaků apod.), jelikož jsou všeobecně známy a běžně ve vyučování používány.

Jak už bylo uvedeno, v našem pojetí existuje jedna mnohostranná metoda dramatické výchovy — hra v roli. Tato metoda je naplňována buď zcela, plnou rolí hrou v dramatické situaci, anebo částečně, technikami částečné rolí hry.

### Metoda plné rolí hry

Zpravidla dvojice (či skupina 3–5 žáků) improvizuje v nějaké fiktivní situaci. Hráči se tedy pohybují, mluví, reagují na sebe a při improvizaci se snaží vyřešit nějaký problém. V roli jsou všichni a pracovat mohou na všech úrovních — simulace, alterace i charakterizace.

Nemusí to ale znamenat, že všichni hrají v jedné úrovni. Schopnost vcítit se do postavy jiného člověka je individu-

aby učitel napomáhal vytvoření jasné hranice mezi fikcí a realitou a nenechávat žáky dlouho v jedné roli, ale nabízet i jiné možnosti, střídát odhlédnutí od rolí s hraním rolí, funkčně používat reflexi.

Plnou rolí hru v dějepisě nezařazujeme příliš často, protože je náročná pro všechny strany a někteří žáci mají skutečně problém do ní vstoupit. Aby více hráčů jednalo tělem i slovem v situaci, vyžaduje pečlivou přípravu a domluvu. Nemáme na mysli pevný scénář, s ním takřka vůbec nepracujeme. Na průběhu improvizace je třeba se domluvit při přípravě, shrnout informace, které jako podklad pro hru hráči mají, domluvit se na postojích a motivacích a navrhnout řešení. I po pečlivé domluvě se však může plná rolí hra vymknout aktérům z ruky. Někdo z nich změní jednu věc a vše se ubere nakonec jinam. Použití ji lze v případě rekonstrukce nějakého důležitého okamžiku. Ovšem žáci by měli mít také možnost se hry neúčastnit, což patří k základním pravidlům používání této metody.

Jako příklad použití plné rolí hry může posloužit např. výukové drama *Bratři Václav a Boleslav*<sup>10</sup>, o němž už jsme výše psali. Jedna jeho část vychází z popisu společné večere v *Kristiánově legendě*<sup>11</sup>. Žáci si rozdělí role — kdo je člen Václavovy družiny, kdo Boleslavovy,



Plná rolí hra z lekce *Bratři Václav a Boleslav*

ální. Někdo bude jednat po celou dobu jako hráč v roli na úrovni simulace a někdo jiný se snadno „vyhraje“ až na úroveň charakterizace.

Učitel by měl o svých žácích vědět, jak snadno nebo těžko se do rolí vžívají, a měl by připravovat zadání s ohledem na tyto individuální schopnosti. Žáci, kteří se snadno vcítují do jiných, mohou také hře podlehnout a ztratit hranici mezi fikcí a realitou, a zejména při realizaci citlivých témat by mohli dojít k psychické újmě. Je důležité,

kdo jsou hlavní aktéři — a naplánují krok po kroku, co se stane. A to včetně toho, že si přesně určí důvody, proč Boleslavovi muži u stolu třikrát povstanou, povytáhnou zbraně a nezaútočí. Požadujeme, aby se drželi jen interpretací vycházejících z předlohy. Všechny kroky si zopakují, vstoupí do rolí a celou situaci improvizují podle domluvy. Při reflexi se ukazuje, že někteří nejednali podle domluvy, udělali něco jiného. Hledáme, co je k tomu vedlo. Zpravidla to jsou emoce postavy, kterou hrají, jednají v reakci na akci někoho

jiného. Což je krásný příklad pro to, že reakce druhých může naše jednání a chování ovlivňovat, že pracuje kouzlo okamžiku, při němž se naše plány hrouť. Žáci tak na vlastní kůži poznávají, že něco podobného mohlo zafungovat i v minulosti. Je třeba ale podotknout, že jedno takové použití plné rolové hry spotřebuje čas celé jedné vyučovací hodiny — plánování situace, provedení, reflexe.

Zvláštním případem plné rolové hry je hra v plášti experta (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 48). Žáci pracují v roli sami za sebe, ale jako by byli odborníky na nějakou danou oblast. Pohybují se tedy v roli na úrovni simulace či alterace. Dávají do hry v roli celou svoji osobnost, ale postavu neindividualizují, hrají její postoj k danému problému. Učitel se v takových situacích stává členem vědeckého týmu, ale stále může vyučování řídit z pozice své role.

#### Částečná rolová hra a její techniky

Částečnou hru v roli používáme častěji, protože významně umožňuje pracovat se stylizací, která je někdy vhodná právě k potřebnému odhlédnutí a k tomu, aby u citlivých témat nedošlo k ohrožení psychiky hráče v roli. Částečná rolová hra nevede k iluzivnosti tak jako plná rolová hra, a proto umožňuje lepší rozlišování mezi realitou a fikcí.



*Živý obraz z lekce Křižáci*

#### a) Živý obraz

Jde o často používanou a proměnlivou techniku. Jinak se označuje také jako fotografie, nehybný obraz, zastavený obraz, štronzo a patří k pantomimicko-pohybovým technikám. Živý obraz mohou vytvářet jednotlivci, dvojice, trojice, větší skupiny i celá třída. Jeho prostřednictvím lze konkretizovat žákovskou představu o postavě či události, znázornit interpretaci nějakého pramene, postoj veřejného mínění. Tato technika má nepřehledné množství variant. Pečlivě je

rozpracovala především Veronika Rodriguezová (Rodriguezová, 2011).

Živý obraz lze vracet v čas a posunovat v čas dopředu, rozvíjet pohybem, doplňovat o titulky, nahlas pronesené věty, vnitřní promluvy jeho aktérů. Do práce s obrazem se tak mohou zapojit všichni žáci a nejen ti, kteří v něm hrají.

Na přípravu není živý obraz tak náročný jako plná rolová hra a může se s ním pracovat i dále na místě. V pozádech v živém obraze lze nějakou chvíli vydržet. Hráči ho mohou předem připravovat anebo do něj vstoupit bez přípravy. Postupně lze obraz doplňovat o další postavy. Lze ho použít jako start pro opakování nebo jím uzavřít hodinu, a tak do něj zakonzervovat to, k čemu jsme došli.

Pracovat s živým obrazem můžeme v reálné rovině (ukážte v živém obraze vztahy mezi postavami), ale i v symbolické (vyjádřete v živém obraze svůj pocit z přečteného textu). I v případě živého obrazu je důležitý rozhovor při reflexi — jaké postavy jsme vyjadřovali, proč měly např. takovou svalovou tenzi, co si myslely, jak je diváci interpretují.

#### b) Pantomima

Pantomimou se zde míní krátká kontinuální pohybová sekvence bez užití slov. Je to pantomimicko-pohybová technika s obrovským

V běžném použití učitel zadá pantomimu dopředu a každý žák ji provádí podle sebe, přičemž po ukončení stanoveného času si žáci v reflexi vymění své různé realizace stejného úkolu. Například v roli krále Midase každý sám podle sebe zkoumá dar proměnit vše, čeho se dotkne, ve zlato. V tu dobu nikdo nemluví.

Pantomima ale může mít podobu pohybové sekvence ve formě „nekonečné“ smyčky, dějově uzavřené sekvence, pohybového znázornění pocitu postavy, krátkého „němého filmu“. Např. v jednom z výukových programů Veroniky Rodové (Rodriguezová, 2011, s. 147) vytvářejí žáci pohybově uzavřenou smyčku, která vyjadřuje Odysseova dobrodružství. Na jejím počátku je živý obraz, který se začne pohybovat a znovu skončí jako živý obraz.

Pantomimicky lze vyjádřit i prostředí, předměty, stavby. Někteří žáci se mohou do postavy lépe vcítovat skrze pohyb, pro ně je tento způsob obzvláště vhodný. S hoto- vými pantomimickými sekvencemi lze dále pracovat. Lze je za sebe řadit, doplňovat je, vracet je v čas, dokončovat. Lze k nim vymýšlet komentáře, slova průvodce, vnitřní monology, ostatní hráči mohou dabovat postavy hrané pantomimicky atd. Při pantomimě můžeme pracovat s celým tělem nebo jeho částmi (obličej, pohyb rukou, celé tělo v prostoru např. ve vztahu k někomu jinému). Pohyb lze zpomalovat nebo zrychlovat. Lze jej ale i předávat. Jeden hráč předvede nějakou sekvenci a druhý ji dokončí.

Pantomimicky lze např. vyjádřit, jaké pohyby dělá dělník pracující u pásu v továrně, vybavit nějakou místnost nábytkem, předvést trhovce, nabízejícího své zboží.

U pantomimy hodně záleží na tom, s jakými dalšími metodami, převážně verbálními, ji propojíme, aby nefungovala pouze jako průpravné pohybové cvičení.

Příkladem vhodného propojení pantomimy a slova může být výuková struktura Lekce pro život (Clark-Dobson-Goode-Neelands, 2008, s. 74). Skupiny žáků připraví uzavřenou pantomimickou sekvenci, která funguje jako smyčka. Týká se konkrétních činností, které provádí rodina Anny Frankové v úkrytu. Pět těchto mechanicky se neustále opakujících smyček je předváděno najednou tak, aby na sebe aktéři alespoň částečně vzájemně viděli. Po dobu předvádění čte učitel pravidla pro pohyb v úkrytu.

#### c) Proximizace postojů

Tato pantomimicko-pohybová technika je využitelná v roli i mimo ni a je používána i mimo dramatickou výchovu,

množstvím variant, která je vhodná pro jednotlivce, dvojice, skupinu, celou třídu. Opět může být předem připravená či nepřipravená.

Zvláštním případem je tzv. narativní pantomima, kdy žáci v roli pohybově znázorňují to, co učitel vypráví. Tento způsob vedení pantomimy je častější při práci s nejmladšími dětmi. Žáci např. vstoupí do role krále Midase a jednají podle učitelova vyprávění. Narativní pantomimu použil funkčně např. Radek Marušák v dramatu Mníchov 1938<sup>12</sup>.

např. v osobnostně-sociální výchově. Jde o znázornění postoje nějaké postavy (ale klidně i žáka samotného) k nějaké události, názoru, jevu. Nejzákladnější způsob je zaujímání postoje na podélné ose. Jedna stěna značí tvrzení A, protější pak tvrzení B a žáci se rozmístí mezi body A a B tak, aby jejich postavení vyjadřovalo jejich názor.

Tato technika má mnoho dalších prostorových variant. Hráči mohou např. stát v kruhu v rolích kolem ústřední postavy a svým postavením mohou vyjadřovat, zda s rozhodnutím postavy souhlasí nebo ne. Ten, kdo je postavě nejbližší, s ní souhlasí, ten, kdo je co nejvíce na okraji kruhu, s ní nesouhlasí.

Proxemizace postojů je rychlá a praktická technika, která umožní učitelům rychle zjistit názor hráčů a podle něj pak třeba upravit průběh programu.

Při použití této techniky také může být každý hráč v jiné roli — vrchní velitel vojska, řadový voják, lékař, civilista — a všichni mohou svým postojem vyjadřovat vztah k nějakému novému rozkazu, který postiňuje i týl. Pak je důležité zveřejnit i to, kdo nese prezentovaný názor.

Už z popisu této techniky je patrné, že bude sloužit spíše jako doplňovací v nějakém dalším kontextu.

#### d) Horké křeslo (horká židle)

Tato technika bývá využívána v sociálně-psychologickém výcviku, ale patří i mezi verbálně-zvukové techniky dramatické výchovy. Lze ji použít v rolích i mimo ně. Postava sedí na židli a ostatní mohou být jejími vnitřními hlasy, jejími přáteli, nepřáteli, skupinou novinářů... Hra se odvíjí od podstaty situace. Postava v křesle může těm okolo odpovídat na otázky, naslouchat jim a pro sebe je nahlas komentovat, může s nimi diskutovat. Základní varianta nese vlastně podobu dětské hry Kdo jsem? Pak člověk na židli odpovídá na otázky jen ANO nebo NE a cílem je zjistit, kým je. Postava na židli ale může být také jen někým, kdo zná nějakou osobu.

Průběh a výsledek této techniky vždy závisí na dvou věcech — v jakém celkovém kontextu je použita a na tom, kdo hraje postavu v křesle. Chceme-li udržet vážnost hry, musíme si být jisti tím, že daný hráč roli postavy dobře zvládne. Před reflexí je někdy třeba delší čas na vydechnutí, protože průběh akce může být značně expresivní. Z tohoto důvodu poměrně často roli člověka v horkém křesle přijímá učitel<sup>13</sup>. Pro další průběh dramatu jsou podstatné také informace, které hráči při hře v roli zjistili. Proto je třeba věnovat pozornost všemu, co se zde vyřklo.

#### e) Alej svědomí (ulička svědomí)

Alej svědomí je další verbálně-zvuková technika, která je velmi působivá, ale zároveň i náročná pro hráče, protože může často vyvolávat silné emoce. Hráč v roli nějaké postavy prochází úzkým koridorem tvořeným ostatními hráči, kteří mohou reprezentovat veřejné mínění, být jeho vlastním vnitřním hlasem, vzpomínkami apod. Hráč procházející uličkou se má rozhodnout pro řešení nějaké situace, hlasy ostatních hráčů v rolích mu k rozhodnutí pomáhají. Hráč v roli postavy jde pomalu uličkou tvořenou hráči, kdykoli se k někomu přiblíží, dotyčný vysloví svoji větu. Postava může reagovat slovy, ale nemusí. Být v roli postavy v této chvíli je náročné, hráč pro ni musí být dobře zvolen. Není proto výjimkou, že do této role vstoupí učitel, který program připravoval. Technika se snaží napomoci v hledání důležitých motivů, které vedou člověka k nějakému rozhodnutí. Končí zpravidla tím, že postava vystoupí z role a vysloví své rozhodnutí. Alej svědomí je ještě expresivnější než horké křeslo. Proto po ní vždycky musí následovat reflexe.

Tuto techniku jsme například použili ve výukovém dramatu Bratři Václav a Boleslav (Dvořáková, 1997) ve chvíli, kdy se kníže Václav rozhoduje, zda se vydá na křesťanského syna. Žáci v uličce reprezentují myšlenky ve Václavově hlavě, učitel je v roli Václava.

#### f) Hlasová koláž

Tato verbálně-zvuková technika je vhodná, když např. potřebujeme přehledně nějaký výsledek práce a nemáme dostatek času na čtení celých textů všech žáků. Žáci sedí v rozptýlených skupinkách nebo v kruhu zády k sobě, zkušenosti mohou sedět i na svých místech v lavicích. Každý drží v ruce svůj text (např. dopis z fronty, který napsal v roli vojína). První promluví ten, kdo si myslí, že má dobrý začátek, a pak se přidávají ostatní. Sami zvažují, kdy promluví a jak dlouhý úryvek použijí. Každý může číst několikrát a klidně i tutéž část textu. Skončí ten, kdo usoudí, že má vhodný konec. Nemusí jít jen o čtení připraveného textu, žáci v roli mohou takto stylizovaně vyjadřovat pocity nějaké postavy a mluvit bez přípravy.

Tato technika je náročná na učitele — průběh záleží na instrukcích a na tom, jaký smysl má učitel pro pauzu. Začínat a ukončit tuto techniku může i učitel. Ve výukovém dramatu ji lze velmi dobře využít a výborně funguje i jako závěrečná tečka.

Použili jsme ji například v případě čtení dopisů, které psali žáci v rolích francouzských a německých vojáků v bitvě o Verdun (Vachková, 2014, s. 72–76).

#### g) Minimonology (verbální sóla) a minialogy

Jde o verbálně-zvukovou techniku s velmi širokým uplatněním. Takto může být realizována jakákoliv krátká promluva jednotlivců v roli. Žák zformuluje krátký příkaz, prosbu za postavu a vysloví ji. Může jít o vnitřní řeč postavy, o verbalizovanou vzpomínku. Využití ji lze kdykoliv, pomáhá zvyšovat autenticitu prožitku v roli. Stejně tak je možné vymýšlet a psát nebo hned vyslovovat kratičké dialogy postav. Není potřeba se ani zvednout ze židlí, a přesto pro nácvik vcítění se do jiných postav uděláme mnoho.

Příkladem mohou být krátké odpovědi žáků na otázku učitele, která se vztahuje k promluvě nebo myšlence nějaké osoby v určité situaci. Např.: Představte si, co by řekl Napoleon svému nejbližšímu příteli po bitvě u Borodina, stoupněte si a vyslovte tu větu. Obdobně lze vymýšlet dialogy. Je vždy třeba myslet na to, aby žáci měli pro tvorbu minimonologu či minialogu dostatek vstupních informací.

#### h) Dabing

Dabing je verbálně-zvuková technika, kterou žáci znají z filmu a televize. Jeden hráč (nebo i dvojice) vykonává pohybovou činnost a druhý za něj mluví jako dabér. Je možné, aby jednu pohybovou akci jednoho člověka dabovalo více hráčů, jeden po druhém — buď intuitivně, nebo podle předem určeného pořadí. Cílem je, aby dabér pochopil pohybovou akci a adekvátně ji verbálně doprovodil.

Tato technika učí vcítění se do spoluhráče a citlivost při čtení neverbálních projevů. Rozdíly mezi tím, co hráč hraje a co dabér pochopil, jsou někdy velké, a tudíž jde spíše o uvolňovací techniku a není možné ji využít pro okamžiky náročného rozhodování.

Pokud jde o aplikaci této techniky na dvojice, lze použít i třetího člena skupiny — pozorovatele, který sleduje a případně zapisuje, jak dabér pochopil hráče v pohybu, a poznámkami pak startuje reflexi.

Příkladem může být např. situace, kdy dochází k důležité výměně informací za silné bouře a aktéry tak není dobře slyšet; ostatní se dohadují, jaké informace byly předávány a dabingem se snaží na aktéry naladit.

Dabing používáme ve vyučování dějepisu méně často, souvisí to s povahou této techniky. Příkladem může být to, kdy se posel snaží předat informaci na přeplněném tržišti. Předávaná informace je potřebná pro další průběh děje. Ale i tak jde více o přípravu naladění se hráčů na sebe než o techniku pomáhající získat další podněty pro hru.

## h) Zaslouchnutá řeč

Další miniaturní, ale účinná verbálně-zvuková technika se hodí pro větší skupiny čtyř až šesti žáků, které řeší nějaký důležitý problém. Podstatu problému chtějí před ostatními utajit, a tak předvedou ostatním jen to, co mohl např. náhodný kolemjdoucí zaslechnout ve chvíli, kdy procházel pod jejich pootevřeným oknem. Ostatní pak z předvedených útržků rekonstruují, čeho se problém týkal.

Technika je obvykle velice působivá a nese v sobě tajemství, diváci většinou chtějí vědět víc. Proto je vhodná i jako motivační na začátku výukového dramatu.

## i) Mluvicí deník

Žáci v roli si píší deník — ale jenom hlasem (jde o verbálně-zvukovou techniku), ve skutečnosti nic nezapisují. Může tak být vedena např. reflexe. Lze vyvolávat jednotlivce anebo techniku realizovat formou hlasové koláže. Mluvicí deník je technika, která je vhodná všude tam, kde máme málo času a potřebujeme, aby se žáci rychle vcítili do postavy.

Mluvicí deník lze využít i při výkladu, kdy po výčtu určitého počtu informací o nějaké osobě vyzveme žáky, aby se do postavy vcítili a zkusili říkat věty, které by sledovaná osoba řekla v nějaké konkrétní situaci. Takto lze i kombinovat dva úhly pohledu dvou různých osob. Žáci mohou například vyslovovat střídavě myšlenky dvou osob, které se spolu setkaly v nějaké situaci. Opět ale na faktograficky podloženém základu.

## j) Imaginativní hra

Opět je to verbálně-zvuková technika, při níž jde o budování kontextu faktů zjištěných ve hře a o rozvoj tvořivosti. Je zaměřena na jednotlivce i skupiny a práci s předmětem (zpravidla). Lze ji použít v roli i mimo ni. Žák (skupina) dostane nějaký předmět a rozvíjí slovně jeho příběh. Ovšem v mezích pravděpodobnosti a uvěřitelnosti a již známých údajů. Žák např. domýšlí (nebo všichni postupně, třeba v duchu), jak se na půdu jednoho z heimů terezínského ghetta dostal svazek obrázků karikaturisty Fritty, které byly určeny pro syna Tommyho<sup>14</sup>. Tato technika je využitelná po předchozí přípravě, ale i bez ní. Každá skupina může např. dostat jiný předmět (ve zmíněném případě skupinu obrázků), všechny však budou hrát nějakou roli v realizovaném výukovém programu. Výsledky práce lze prezentovat rovnou bez použití rolí v reflexi anebo např. v rolích — např. v plášti experta na setkání pracovních týmů výzkumného ústavu. Opět je důležité množství informací, které žáci pro domýšlení příběhů mají, aby mohli zůstat pravděpodobní.

## Učitel v roli

Věrohodné bytí učitele v roli je velkou pomocí ve vyučování. Díky tomu je učitel součástí výukového celku a není vyčleněn ze skupiny při jeho průběhu. Hra v roli umožňuje učitelé účinně řídit průběh výukového programu zevnitř dramatu. Zároveň je to mnohdy výhodné i pro žáky — učitel v roli umožňuje žákům převzít zodpovědnost za to, co právě dělají, žáci tak mohou řídit práci své skupiny bez vnější autority, svoobodněji rozhodovat, mají přitom pocit, že na ně není dohlíženo, když je učitel součástí dění a nestojí stranou. Role učitele umožňuje zastávat ve hře jiný úhel pohledu, než jaký by se od něj očekával jako od učitele. Může tedy napomáhat vytváření multiperspektivního pohledu. Zároveň možnost jednat s učitelem v roli přináší žákům jistotu míru neotřelosti, dobrodružství.

Nejsoustavněji se učitelé v roli věnují Norah Morganová a Juliana Saxtonová (2001, s. 53–78). Popisují celkem devět možností rolí, jaké může učitel ve hře přijmout. Pro učitele dějepisu jsou podle našich zkušeností výhodné obzvláště role autority, druhého v pořadí, bezmocného, autority v opozici ke skupině, ďáblová advokáta a toho, kdo nebyl přítomen.

V roli autority (tamtéž, s. 56–57) si učitel udrží rozhodovací pravomoci, všechno má pod kontrolou. Je tím, kdo ví všechno, a žákům je to jasné. Jako autorita (např. vedoucí týmu badatelů) může rozdělovat práci, podporovat žáky v navrhování řešení, hledání argumentů, vysvětlování — ale za všechno nese zodpovědnost, žáci ji nemohou převzít.

Příkladem použití může být učitel v roli německého důstojníka z výukového dramatu studentů výchovné dramatiky Lenky Helemkové, Kateřiny Lalouškové a Michala Stona Holocaust, jehož scénář vyšel ve sborníku *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly* (Machková, 2012, s. 113–122). V této roli učitel rozděluje žáky do skupin a řídí průběh odevzdávání osobních věcí. Pro umocnění je zde použit i náznakový kostým.

Když je učitel druhým v pořadí (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 57–28), sdílí problém s žáky ve třídě. Nezná odpovědi na otázky, ale může nabídnout, že informace zjistí. Nenese odpovědnost, ale může ji delegovat na žáky, kteří se rozhodují, a zároveň může v diskusích zafungovat jako facilitátor, může navrhnout řešení. V případě nutnosti má blízko k převzetí plné kontroly, a zároveň dává žákům volnost.

Ve výukovém dramatu *Nehezka Amerika*, který sledoval osudy českých imigrantů, byl učitel v roli druhého v pořadí: stal se

člověkem, který byl na místě již delší dobu a nabízel zprostředkování kontaktů s úřady. Mimo jiné seznámil v této roli hráče v rolích i s podvodníky.

V roli bezmocného (tamtéž, s. 59) potřebuje učitel pomoc, jeho osud je závislý na tom, zda žáci najdou řešení. Ve svých komentářích dění může nabízet vodítka. Tato pozice učitele vlastně nutí žáky pracovat a vzít na sebe odpovědnost za rozhodnutí. Výborně funguje u dětí mladšího školního věku, ale dobře se s ní dá pracovat i se zkušenými středoškoly, kteří pro dobrý vývoj společné hry postavení učitele nezneužijí.

Roli bezmocného jsem využila ve zmíněné výukové struktuře *Obrázky z půdy*. Učitel vystupuje v roli kolegy výzkumníků, který si neví rady s nalezenými obrázky, a obrací se na ostatní s žádostí o pomoc. Vystupuje tak po celou dobu dramatu.

Když je učitel autoritou v opozici (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 59–60), znamená to, že pro hru je příslušníkem jiné skupiny. Žáci pak nesou odpovědnost za své rozhodování a učitel v této roli může zvyšovat nebo snižovat tlak, pod kterým se rozhodují. Vybízí a podněcuje skupinu i jednotlivce k rozhodování nebo k akci. Tato role je náročná a učitel musí neustále sledovat, zda skupina žáků zůstává soudržná, zda se neštěpí.

V roli ďáblová advokáta (tamtéž, s. 60) se většinou učitel cítí dobře. Umožňuje zaujímat postoje, které by jako učitel reprezentovat nemohl, může žáky provokovat k obhajobě jejich názorů, návrhů řešení. Jeho postoje musí být silné a konzistentní. Na druhou stranu ale nesmí způsobit svým chováním a jednáním ve třídě rozkol. I v této roli je součástí skupiny, nevyděluje se z ní, je třeba, aby argumentoval logicky a přesvědčivě.

Do role ďáblová advokáta vstupujeme celkem často, ale spíše na kratší dobu. Použila jsem ji v dramatu *Nehezka Amerika* v případě podvodníka, který nabízel zdánlivě reálnou šanci na zmnožení úspor imigrantů.

Vezme-li na sebe učitel roli toho, kdo nebyl přítomen (tamtéž, s. 61), dává mu to mnoho možností. Může v dramatu zaujímat i jiné role, ale na chvíli z dění „vystoupí“ — dává to možnost rekapitulovat, co se v době jeho nepřítomnosti stalo, přitom ale neopustit třídu, jen se stáhnout mimo hru. Může tak nechat žáky zopakovat všechna fakta a rozhodnutí, která žáci učinili, zajímavě reflektovat průběh dramatu. Je ale potřeba si uvědomit, že učitelova vlastní znalost faktů může být jiná než žakovská a že v této roli může mít učitel potíže přesvědčit žáky, že s fakty např. zacházejí neadekvátně.

Tato role pro učitele byla použita ve výukové struktuře *Nové Strašecí* za

třicetileté války. Pro potřebu rekapitulace fakt se učitel stal obchodníkem, který v době požáru města byl za obchodem, vrátil se až po několika dnech a nechal si o událostech vyprávět. Otázkami vedl ke zpřesňování informací, které dostával.

Žáci by vždycky měli vědět, kdy je učitel v roli a kdy ne. Zpravidla tomu napomůže jeho pohyb v prostoru. Když je mimo roli, může se upozadit ke stěně, mít někde v rohu židli, na kterou si sedne, a to, že na ni usedne, může být také pro žáky signálem pro přerušování hry a náznakem, že učitel má něco na srdci a chce se o to podělit.

Ne každý učitel se v roli cítí dobře a nechce se hry takto účastnit. To ale neznamená, že nemůže pracovat s žáky v rolích a že nemůže celou hodinu, lekci, drama vést pouze jako učitel.

Na druhou stranu práce učitele v roli může být pro třídu velkým oživením. Zkušený učitel dokáže v roli i více improvizovat a přinášet momenty oživení či naopak uvolnění lépe, než kdyby vystupoval jen sám za sebe. V některých dramatických situacích, které lze ovlivnit zevnitř hry, je práce učitele v roli žádoucí.

K tomu, aby učitel do role kvalitně vstupoval, potřebuje hráčské zkušenosti. Ty je lépe nasbírat prostřednictvím specializovaných kurzů než aktuálně přímo ve vyučování, kdy učitel a ani žáci nemají zkušenost žádnou. Další podmínkou pro vstupování učitele do rolí je vlastní rozhodnutí a přesvědčení, že tento způsob práce má smysl. Ve chvíli, kdy se učitel ke vstupu do role „nutí“ a není mu to přirozenou potřebou, žáci okamžitě zareagují. To může ohrozit cíle plánované hry v roli.

### Žák v roli

Hra v roli má svoje pravidla. Žák by vždycky měl vědět, že do role vstupuje a jakou roli na sebe bere. Činnost v roli by měla mít jasný začátek a konec. Žák má právo se hry v roli neúčastnit nebo ze hry vystoupit. Tento fakt musí vždy také vědět dopředu. V případě, že tohoto práva žák využije, musí mít učitel připravenou náhradní činnost — žák může pomoci s organizací práce skupin, může se stát časoměřičem, může připravovat pomůcky na později, třídit materiály, může zvukovým znamením fázovat předvádění skupin. Tato náhradní činnost by měla vždy být směřována k dramatu, aby žák neztratil souvislost. Při reflexi pak může nabídnout cenný pohled zvenčí. Učitel nemůže žáka, který se nechce zúčastnit hry v roli, považovat za škůdce. Může jít o nejistotu, neshlednost, nedůvěru v činnost. To se s časem může změnit a příště už se třeba žák zapojí. Příkladem může být žákyně, která se hry v roli

neúčastnila dva roky, až ve třetím ročníku studia se přidala k ostatním žákům a vstoupila poprvé do role. Při natáčení jedné hodiny výukového dramatu pro potřeby virtuálního hospitace Výzkumného ústavu pedagogického ve čtvrtém ročníku (tedy v hodně nestandardní situaci, kdy v hodině byli přítomni dva kameramani, kteří obsluhovali tři kamery, pracovníce Výzkumného ústavu pedagogického a kdy bylo ve třídě několik mikrofonů, které nahrávaly všechny zvuky) byla nakonec velkou oporou učiteli i spolužákům.

Učitel je zodpovědný za to, aby se žák po celou dobu jednání v roli cítil v bezpečí. Musí být jednoznačné, kdy žák jedná ve fiktivní situaci „jako“ a pohybuje se v roli, a kdy je opět sám sebou. Během jednoho výukového celku se může octnout v roli několikrát (a to i v rolích různých lidí), ale vždycky musí mít přehled, kým a v jaké situaci je a že tyto situace jsou jasně odděleny od sebe. Učitel musí hlídat i oddechový čas, který je třeba zejména při některých silně emotivních situacích. Musí umět pracovat i s emocemi žáků, odhadnout, zda má např. okamžitě ukončit hranou situaci, navrhnout pohybový separátor a pak se v reflexi vrátit k problematickému kroku anebo zda má udělat úplně něco jiného. Z toho vyplývá mimo jiné i to, že učitel si musí být jistý sám sebou i v obtížných situacích.

Ve většině rolí v dějepisném vyučování se žáci pohybují na úrovni simulace a alterace, nelze ale vyloučit, že kontext hry bude tak sugestivní (a to i např. při doplňkových technikách psaní), že se rolová hra žáka dostane na úroveň charakterizace<sup>15</sup>, což znamená také silný prožitek a velké emoce, které je třeba se ve hře naučit ovládat. Jde o zcela individuální proces a záleží na emotivnosti žáka. Dobře vedená hra v roli může žáka na tyto situace připravit, ale neexistuje jednoznačný recept. Jedním z vnějších projevů toho, že se žák přestává cítit bezpečně, jsou i náhlé výbuchy smíchu či takzvané „šaskování“. Může to být volání o pomoc, protože si žák sám se sebou v této situaci neví rady.

Při použití hry v roli ve vyučování v dějepise není cílem, aby žák hrál v roli co nejméně. Prostřednictvím rolové hry v dějepise se žák vcítuje do jiných osob, a to mu umožňuje díky prožitku lépe chápat motivy, které vedly v minulosti různé osoby k důležitým rozhodnutím, k určitému typu chování a jednání. Daleko důležitější je proto přípravná fáze, při které žáci pracují s didakticko-historickými prameny a literaturou, aby pro improvizovanou situaci připravili věrohodný kontext. Stejně důležitou úlohu pak hraje reflexe hry v roli, kdy se shrnují poznatky získané hrou v roli, zasazují

se do dalšího kontextu a zobecňují se, žáci porovnávají svůj prožitek a motivace ve hře s tím, co o kontextu situace vědí, a potvrzují či vyvracejí své hypotézy.

Žák v roli pracuje někdy sám, jindy ve dvojici či ve větších skupinách. Je vhodné, aby příprava na hru byla dostatečná a podíleli se na ní všichni žáci. Proto je lepší, aby skupiny neměly více žáků než šest. Při větším počtu žáků ve skupině už je koordinace a spolupráce příliš malá.

Někdy improvizují v roli všichni dohromady a pak je při přípravě třeba, aby učitel při plánování žákům pomáhal. Skupiny mohou všechny pracovat na jednom problému, na přípravě řešení jedné situace, ale je také možné, že má každá skupina jiný úkol a při předvádění se jednotlivé části spojí do jednoho příběhu nebo umožní nahlédnout jednu situaci z různých úhlů pohledu. Nikdy ale nesmějí mít žáci pocit, že pracovali v roli zbytečně, že jim to nepřineslo něco nového k problému, který řeší.

Vůbec celá práce s rolemi ve vyučování je organizačně poměrně složitá. Žáci se pohybují v prostoru. Seskupují se do skupin, někde jinde předvádějí výsledky své práce a někde jinde je prostor pro reflexi. Tradiční seskupení lavic této práci obvykle nenapomáhá. Je praktické mít na jednom konci třídy volný prostor, do něhož se mohou všichni přesunout.

Většina literatury týkající se dramatické výchovy předpokládá, že dříve než se žáci začnou skutečně pohybovat v rolích, projdou celou řadou drobných průpravných cvičení, které je na hru v roli připraví. Praxe ale ukazuje, že to není bezpodmínečně nutné. Je možné začít s žáky rovnou vstupovat do rolí bez průpravných cvičení. Zmiňuje to i Josef Valenta (Valenta, 1999, s. 30) a uvádí, že podle jeho názoru nejsou průpravná cvičení nutná. Je ale pravda, že dovednostem spojeným s prací v roli se žáci učí postupně a dochází k jejich prohlubování. Od počátečních nejistot a výbuchů smíchu se žáci poměrně rychle (stačí často několik různých vstupů do role nějaké postavy) dopracují k soustředěné hře na úrovni alterace nebo i charakterizace a jejich chování a jednání v roli je uvěřitelné. Proto je třeba, aby se učitel podařilo žákům nabídnout tak zajímavá témata a situace, aby rádi respektovali pravidla „hry na jako“ včetně toho, že to, co hrají, je všemi ve třídě bráno vážně.

### Kolik času věnovat hře v roli?

Plánování délky výukových celků s hraním rolí ovlivňuje mnohdy především skutečnost, že velká část publikovaných příkladů jsou tzv. velké hrové celky. Učitelé dramatické



výchovy jim z pochopitelných důvodů dávají přednost. V běžné školní praxi nám ale velice pomohou i několikaminutové techniky, rychle se zaměřující na cíl vcítit se do postavy. Zvláštností většiny publikovaných příkladových celků je také to, že poměrně hodně času v úvodu je věnováno cvičením smtlujícími kolektiv a trénujícím jej na pravidla práce ve výukovém dramatu<sup>16</sup>. Často je to dáno tím, že tyto programy jsou připravovány pro neznámé skupiny, což je také v souladu s tím, že i první zahraniční lektori u nás pracovali ve svém domácím prostředí podobně. Ve skupinách odborníků putovali od školy ke škole a připravovali školní dramata na míru problémům ve škole, ale pro neznámé žáky. Možná z toho vznikla představa, že než se pustíme do většího dramatického celku ve škole, musíme hráče příslušně dlouze motivovat a všem technikám, které budeme používat, je naučit v úvodu.

Pracujeme-li se skupinou po celý školní rok, můžeme přejít rovnou k tématu. Jako učitelé máme již zavedeny základní komunikační signály, nepotřebujeme se domlouvat na tom, co uděláme, abychom si získali pozornost. Nepotřebujeme se domlouvat na prostoru, protože ten v běžných hodinách také umíme zvládnout. Můžeme se tedy daleko rychleji soustředit na téma programu a o to delší čas věnovat zkoumání vytčeného problému dramatu. Může to pro nás znamenat více než jednu vyučovací hodinu práce „navíc“ směřující k dějepisnému zacílení (míněno oproti uváděným příkladům výukových dramát).

Pokud nejde o drobné aktivizační vsuvky přímo v hodině a pokud se chystáme pracovat v plné rolové hře, s živými obrazy nebo závažnější pantomimou na přiblížení nějaké situace, při jejímž řešení a přípravě budou žáci pracovat s prameny a literaturou, je třeba počítat minimálně s jednou vyučovací hodinou. Hodina pak začíná motivací k tématu, instrukcemi pro přípravu hry v roli, následuje vlastní příprava, předvedení a závěrečná reflexe, která by také měla hodinu shrnout a uzavřít. Příprava rolové hry trvá žákům ve skupinách asi 20 minut (jsou-li na hraní rolí zvyklí). Vlastní předvedení bývá dohromady asi desetiminutové — záleží hodně na tom, jak učitel prezentaci situací dobře promyslí a připraví pro ni předem podmínky (např. prostor ve třídě). Reflexe zabere většinou minimálně deset minut. Z tohoto časového odhadu je jasné, že hlavně zpočátku systematické práce s rolemi bude mít učitel potíže, aby vše, co potřebuje, v jedné vyučovací hodině stihl. Takových jednohodinovek zařazujeme i během jednoho školního roku několik, zpravidla je

připravujeme na míru podle toho, co v hodinách vzbudí zájem a je to potřeba naléhavě podrobněji prozkoumat ze strany žáků.

Tímto způsobem například vznikla výuková lekce *Dobytí Jeruzaléma očima kronikářů*. Při výkladu o první křížové výpravě žáci vyslovili přání dozvědět se o dobytí Jeruzaléma více. O víkendu jsme tedy připravili dvouhodinovou lekci věnovanou interpretaci odlišných pohledů kronikářů i s použitím techniky živého obrazu a jeho dalšího ožívání.

V praxi se nám osvědčilo plánovat výukové programy s hraním rolí na dvouhodinové bloky. Ani spojení dvou hodin do jednoho celku však často nefunguje zcela hladce. I když se s žáky domluvíme, že odložíme přestávku na konec dvouhodinovky, vždycky o přestávce do třídy přijde někdo z jiné třídy, kdo nás vyruší. Proto pracujeme

Navazující hodina těmito obrazy začínala, uváděli jsme je do pohybu a přiřazovali do nich další osoby, přihlízející. V závěru druhé hodiny vznikaly další kronikářské zápisy psané v rolích.

Složitější témata mohou být naplánována na více takových dvouhodinových bloků, mezi nimiž je např. týdenní prodleva. V praxi se zatím nejvíce osvědčily čtyřhodinové a šestihodinové celky. Tato delší výuková dramata zařazujeme zpravidla dvě až čtyři ročně, v posledních letech spíše jednou až dvakrát. Tak také neztratí svoji neobvyklost a mimořádnost a odpovídá to i náročnosti jejich přípravy.

Zvláštním případem jsou tematické projektové dny ve škole. Zpravidla jsou motivované Vánocemi, Velikonocemi anebo ekologicky. Občas se povede zaměřit je na



*Živý obraz z lekce Křížáci*

tak, aby každá vyučovací hodina dvouhodinového bloku mohla být vždy jednoznačně ukončena před zvoněním na konec hodiny. Další hodina pak začíná krátkým připomenutím minulé hodiny (např. se vše odvine od živého obrazu, který v minulé hodině vznikl).

Znovu lze jako příklad uvést lekci *Dobytí Jeruzaléma očima kronikářů*. První hodina končila symbolickými živými obrazy zobecnujícími pohledy kronikářů.

regionální historii a pak vzniká prostor pro výukové drama dějepisné, kterému je možné věnovat celý den, tedy šest až osm vyučovacích hodin rozdělených do dvou až tří částí s přestávkami.

Specifické možnosti přináší výjezdy celých tříd na různé kurzy. Zde se ale většinou výukové drama nevěnuje dějepisnému tématu, neboť sleduje prioritně jiné cíle, především v osobnostní a sociální rovině.

### Jak hru v roli v dějepisném vyučování ukončit?

Hra v roli by ve školním vyučování nikdy neměla skončit do ztracena. Je třeba dobře rozplánovat čas, aby byly předvedeny všechny modelové situace, na kterých žáci pracují. Po předvedení modelových situací musí vždy následovat reflexe. Na rozdíl od hodin dramatické výchovy, kdy je předmětem reflexe dosažená úroveň hry v roli a její přesvědčivost, úroveň splnění zadání situace, přehled možných řešení situace apod., je reflexe v hodinách dějepisu složitější.

Stejně jako v jiných předmětech žáci popíší své pocity, zda se jim podařilo vyjádřit to, co chtěli, jak se cítili a o co se cítí být obohaceni. Znovu ale na tomto místě připomínáme, že klíčová je „dějepisná“ část reflexe. Čili to, nakolik byla předvedená situace věrohodná a pravděpodobná, zda nedošlo k nějakému anachronismu, mylné interpretaci, která neodpovídá historickým pramenům. Součástí je také shrnutí fakt důležitých pro fixaci.

V úplném závěru by měl učitel rozhodnout vyučovací jednotku, zdůraznit to, co se podařilo např. při interpretaci pramenového materiálu, ocenit překonání těžkostí, úroveň komunikace mezi žáky (i směrem k učiteli) a shrnout naposledy historická fakta, která byla předmětem zkoumání.

### Jak pracovat s případnými anachronismy a mylnými interpretacemi?

Nepříjemným situacím, kdy žáci zadanou situaci předvedou s nějakým anachronismem či dezinterpretací lze mnohdy předejít. Je třeba žáky sledovat při přípravě, obcházet neustále jednotlivé skupiny a zajímat se o to, jak pracují. Předváděné sekvence by neměly být pro učitele překvapením.

Při obcházení skupin může učitel žáky vhodně nasměrovat, pokud se odchylují od zadání anebo nedokázali náležitě interpretovat poskytnutý didakticko-historický pramen.

Přesto se může stát, že k omylu ze strany žáků při předvádění dojde. Pak je na místě hraní situace zastavit a společně s diváky najít nevěrohodný či nepravděpodobný okamžik, uvést vše na pravou míru a nechat situaci předvést znovu, lépe (pravděpodobněji). Tyto situace je třeba řešit hned, dokud nebudou již fixovány či zapomenuty.

Učitel nese odpovědnost za věrohodnost a uvěřitelnost vystupování žáků v rolích. Na něm záleží, jak didakticko-historické prameny pro žákovské bádání připraví, na něm záleží, jak žáky pro práci na vybraném tématu získá, na jeho radě závisí celkový výsledek práce žákovských skupin.

Práce v roli, která přinese mylné interpretace či anachronismy, které se pod vlivem

silných emocí nešťastnou náhodou zafixují, není naším cílem. V jednom každém okamžiku (přípravy i realizace hry v roli) je potřeba, aby učitel věděl, čím se žáci ve skupinách zabývají a k jakému výsledku své aktivity směřují. Současně by též měl učitel poskytnout žákům důvěru v jejich schopnosti interpretovat nabízené didakticko-historické prameny uvěřitelně. Pomoc tedy poskytuje pouze, když jsou žáci v nouzi. Jinak by jeho práce neměla smysl. Dát žákům důvěru a věřit, že nezklamou při analýze, hodnocení a interpretaci didakticko-historických pramenů, vyžaduje jistou míru odvahy. Výsledky zpravidla stojí za to.

## POZNÁMKY

1 Např. Vratislav Čapek v dvojdielné *Didaktice dějepisu* (Čapek, 1985; 1988). Stanislav Julínek ve svém *Úvodu do teorie a praxe výuky dějepisu* (1995) sice upozorňuje na nutnost aktivizace žáků v hodinách dějepisu, ale ve svém pokusu o nové třídění metod žádné aktivizační metody neuvádí.

2 Jedním z prvních byl úvodní článek učitele Ivana Bauera *Úvahy o pojetí a výuce dějepisu ve sborníku Metodické inspirace: Dějepis ve škole: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol* (1998). Obdobných sborníků s různým zaměřením vydala Asociace učitelů dějepisu (ASUD) od roku 1997 celkem patnáct, sedm z nich je zaměřeno metodicky. Svou roli v diskusích o školním dějepise sehrála i setkání učitelů na seminářích ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole pořádaných MŠMT v Telči v letech 2002–2007, z nichž vyšla série sborníků *Historie a škola I–VI*.

3 Diskuse mezi učiteli probíhaly zejména na vzdělávacích akcích Asociace učitelů dějepisu nazvaných *Inspirace D* (odborné přednášky jednou měsíčně, původně historické, v posledních několika letech jsou pravidelně zařazovány i přednášky didaktického charakteru), ale i např. na pravidelných setkáváních absolventů vysokých škol či na letních školách historie pro učitele dějepisu pořádaných Pedagogickou fakultou UK Praha.

4 Dagmar Hudecová vychází ze zahraničních publikací i terminologicky — používá označení simulace pro přehrávání pravděpodobných situací, které se v terminologii české dramatické výchovy označují jako improvizace.

5 České překlady Stradlingových prací byly stručně komentovány českými autory. Helena Štajglová se věnovala českému vydání

knihy Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století* v příspěvku České vydání knihy Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století* ve sborníku *Historie a škola III* (Beneš, 2006, s. 67–69) a Vratislav Čapek uveřejnil tamtéž příspěvek *Komentovaná zpráva o knize Roberta Stradlinga: Multiperspectivity in history teaching, a guide for the teachers* (Beneš, 2006, s. 71–83).

6 Obdobně definuje strategii simulace i kniha *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů* N. Morganové a J. Saxtonové (2001). Autorky ale uvažují o hraní rolí v obecné rovině a neaplikují je na dějepisné vyučování. Ve stejném smyslu pojem simulace používají i autoři českých příruček obecné didaktiky, např. František Horák nebo Marie Jankovcová (Jankovcová–Průcha–Koudela, 1989). Na poli dramatické výchovy se popsaná strategie označuje spíše jako improvizace.

7 Slosloví „dramatická výuka“ má zřejmě znamenat český ekvivalent anglického „drama teaching“. Jde patrně o nepřesný překlad.

8 Pro tuto činnost by byl vhodnější termín modelová situace.

9 Příkladem může být program pro školy *Život za vlády Lucemburků* nabízený školám agenturou Pernštejni ([www.pernstejni.cz](http://www.pernstejni.cz)) či takzvané *Divadlo historie* na [www.exulis.cz](http://www.exulis.cz) názvem *Ave Caesar* či *Mýty a legendy české historie* a další.

10 První verze této lekce vyšla v *Tvořivé dramatičce* v roce 1997, č. 1, tehdy ještě bez tohoto kroku, který jsem do programu zařadila později.

11 *Kristiánova legenda: Život a umučení svatého Václava a jeho báby svaté Ludmily / Legenda Christiani: Vita et passio sancti Wenceslai et sancte Ludmille ave eius*. Přel. Jaroslav LUDVÍKOVSKÝ. Praha: Vyšehrad, 1978, s. 65–75.

12 MARUŠÁK, Radek. Mnichov 1938. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 5–7. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: [www.drama.cz/periodika/tid\\_archiv/tid1997-1.pdf](http://www.drama.cz/periodika/tid_archiv/tid1997-1.pdf).

13 Ve výukové lekci ji pouze ke sběru informací použil Radek Marušák ve struktuře Karel IV. (Marušák–Králová–Rodriguezová, 2008, s. 44).

14 Takto jsme imaginativní hru použili ve výukové struktuře *Obrázky z půdy*, která

vznikla pro potřeby historického semináře žáků třetího ročníku gymnázia. Popis této struktury je dostupný na: [www.yadvashem.org/education/other-languages/czech/graduate-projects/tommy.html](http://www.yadvashem.org/education/other-languages/czech/graduate-projects/tommy.html).

15 Pro existování v roli na úrovni charakterizaci mají někteří žáci přirozené vlohy. Někteří žáci se na úroveň charakterizace dostanou díky tomu, že je velice zajímavá téma, a tak se zvětší jejich motivace a oni se více „ponoří“ do hry. Někdy o tom rozhoduje celková atmosféra ve třídě, např. výrazný výkon spolužáka, jindy např. pokyn učitele k prohloubení hry anebo i výkon učitele v roli. Cesta k charakterizaci je tak dost nepředvídatelná.

16 Příkladem může být mnohaletá práce Veroniky Rodové, která připravovala své výukové programy pro neznámé skupiny, a celou první polovinu (čili dvě vyučovací hodiny) věnovala nastavení komunikace s žáky a seznámení s technikou živého obrazu.

## LITERATURA

BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola I: otázky koncepce českého školního dějepisu: sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“*, organizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11.–12. dubna 2002. Praha: Albra, 2002. 48 s. ISBN 80-86490-81-5.

BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola II: Člověk, společnost, dějiny: seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8.–9. září 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. 72 s.

BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola III: Člověk, společnost, dějiny II — jak učit dějiny 20. století: seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT ČR v Telči ve dnech 7.–8. 10. 2004*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 116 s.

BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola IV: Dějepis a mezipředmětové vztahy: Terminologie oborových didaktik*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008a. 124 s. ISBN 978-80-211-0575-1.

BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Historie a škola VI: Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise: seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT ČR v Telči ve dnech 15.–16. 10. 2007*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008b. 120 s. ISBN 978-80-211-0571-3.

BUDÍNSKÁ, HANA. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 7., uprav. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008, 28 + 16 s., 109 listů, ISBN 978-80-7068-217-3.

CLARK, JIM; DOBSON, WARWICK; GOODE, TONY; NEELANDS, JONOTHAN. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Přel. EVA BUREŠOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s. Přel. z: Lessons for the living. ISBN 978-80-210-4580-4.

ČAPEK, VRATISLAV. *Didaktika dějepisu: celostátní učebnice pro studenty na pedagogických a filozofických fakultách. Díl 2. Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*. Praha: SPN, 1988. 388 s.

ČAPEK, VRATISLAV. *Didaktika dějepisu: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Díl 1. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Praha: SPN, 1985. 272 s.

DUBEC, MICHAL. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 51 l. ISBN 978-80-87145-02-9.

DVOŘÁKOVÁ, IVA. Bratři Václav a Boleslav. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 1–4. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: [www.drama.cz/periodika/t0\\_archiv/t01997-1.pdf](http://www.drama.cz/periodika/t0_archiv/t01997-1.pdf).

FRÖHLICH, KLAUS; REMUS, KLAUS (ed.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1992. 844 s. ISBN 3-7800-4920-1.

HERMOCHOVÁ, SOŇA. *Hry pro život I: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. 176 s. ISBN 80-85282-79-8.

HERMOCHOVÁ, SOŇA. *Hry pro život 2: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. 148 s. ISBN 80-85282-80-1.

HERMOCHOVÁ, SOŇA. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. 172 s. Ed. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

HERMOCHOVÁ, SOŇA. *Sociálně psychologický výcvik: Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: SPN, 1982. 210 s.

HERMOCHOVÁ, SOŇA. *Sociálně psychologický výcvik: II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988. 138 s.

HES, MILAN. *Didaktické aspekty historické paměti holocaustu*. Praha, 2012. 246 s., 61. příloh. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin.

HORÁK, FRANTIŠEK. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. 104 s. ISBN 80-7067-003-7.

HORÁK, FRANTIŠEK AJ. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1985. 260 s.

HORÁK, FRANTIŠEK AJ. *Kapitoly z obecné didaktiky: (Projektování a realizace výuky)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 154 s. ISBN 80-7067-167-X.

HUDECOVÁ, DAGMAR. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra; Praha: SPL — Práce, 2007. 92. s. ISBN 978-80-7361-037-1.

JANKOVCOVÁ, MARIE; PRŮCHA, JIŘÍ; KOUDELA, JIŘÍ. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1989. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.

JULÍNEK, STANISLAV. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 156 s. ISBN 80-210-1225-0.

JULÍNEK, STANISLAV AJ. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: MU, 2004. 275 s. ISBN 80-210-3495-5.

KALHOUS, ZDENĚK; OBST, OTTO AJ. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448. s. ISBN 80-7178-253-X.

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

KASÍKOVÁ, HANA; VALIŠOVÁ, ALENA AJ. *Pedagogické otázky současnosti: (Učební text pro studenty učitelství)*. Praha:

- ISV nakladatelství, 1994. 130 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KOTRBA, TOMÁŠ; LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 188 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOVALIKOVÁ, SUSAN; OLSENOVÁ, KAREN. *Integrovaná tematická výuka — model*. 2., upr. vyd. Přel. JANA NOVÁČKOVÁ. Kroměříž: Pavel Kopriva, vydavatelství SPIRÁLA, 1995. 304 s. Přel. z: ITI, the model: integrated thematic instruction. ISBN 80-901873-1-5.
- KRATOCHVÍL, VILIAM. *Modely na rozvíjení kompetencí žáků: K transformaci vztahu historie a školského dějepisu*. Bratislava: Stimul, 2004. 118 s. Ed. Acta Historica Posoniensia, zv. 5. Monographiae 2. ISBN 80-88982-94-4.
- LABISCHOVÁ, DENISA; GRACOVÁ, BOŽENA. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 280 s. ISBN 978-80-7368-584-3.
- MACKOVÁ, SILVA. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, EVA. *Drama v anglické škole: komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA (IPOS); Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1991. 102 s. ISBN 80-7068-029-6.
- MACHKOVÁ, EVA. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, EVA (ed.). *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly*. Praha: Portál, 2012. 152 s. ISBN 978-80-262-0093-2.
- MAŇÁK, JOSEF AJ. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova Univerzita, 1997. 92 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, JOSEF; ŠVEC, VLASTIMIL. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 224 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, RADEK. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MARUŠÁK, RADEK. *Mnichov 1938. Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 4-6. ISSN 1211-8001.
- MARUŠÁK, RADEK; KRÁLOVÁ, OLGA; RODRIGUEZOVÁ, VERONIKA. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367472-4.
- MAYER, ULRICH; PANDEL, HANS-JÜRGEN; SCHNEIDER, GERHARD (eds.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007. 704 s. ISBN 978-3-89974-342-5.
- Metodické inspirace: *Dějepis ve škole: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 1998. 156 s. Ed. Inspirace. ISBN 80-238-3910-1.
- MOJŽÍŠEK, LUBOMÍR. *Vyučovací metody*. 3., upr. vyd. Praha: SPN, 1988. 344 s.
- MORGANOVÁ, NORAH; SAXTONOVÁ, JULIANA. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel. Helena ZYMONOVÁ a JAROSLAV PROVAZNÍK. Praha: STD, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders. ISBN 80-901660-2-4.
- NAVRÁTILOVÁ, ANEŽKA. *Reflexe v dramatické výchově. Tvořivá dramatika*. 2014, roč. XXV, č. 2, s. 1-19. ISSN 1211-8001.
- PECINA, PAVEL; ZORMANOVÁ, LUCIE. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 148 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- RODRIGUEZOVÁ, VERONIKA. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy*. Brno, 2011. 248 s. Disertační práce (Ph.D.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra historie. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/th/rtno8/Veronika\\_Rodriguezova\\_-\\_disertacni\\_prace\\_-\\_Vzdelavaci\\_potencial\\_programu\\_TKV.pdf](https://is.muni.cz/th/rtno8/Veronika_Rodriguezova_-_disertacni_prace_-_Vzdelavaci_potencial_programu_TKV.pdf).
- SITNÁ, DAGMAR. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupině*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SLAVÍK, JAN; CHRZ, VLADIMÍR; ŠTECH, STANISLAV AJ. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze; Karolinum, 2013. 540 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- STRADLING, ROBERT. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Přel. Lenka PAZDERNÍKOVÁ, Praha: Rada Evropy; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání, 2003. 192 s.
- STRADLING, ROBERT. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Přel. Vratislav ČAPEK. Praha: Rada Evropy; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004. 58 s.
- VACHKOVÁ, IVA. *Využití tvůrčího psaní ve vyučování dějepisu na gymnáziu*. In: ZMEŠKAL, TOMÁŠ (ed.). *Metodika pro výuku tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách*. Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie, 2014, s. 72-76. ISBN 978-80-905868-0-2.
- VALENTA, JOSEF. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, JOSEF. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 84 s. ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, JOSEF. *Kapitoly z teorie výchovné dramaturgii (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*. Praha: ISV 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, JOSEF. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom-Jana Hrubá, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, JOSEF. *Osobnostní a sociální výchova a její cesta k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. 228 s. Ed. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, JOSEF. *Učíme (se) komunikovat: Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. 208 s. ISBN 978-80-239-4514-0.
- VALENTA, JOSEF. *Učit se být: Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. vyd. Praha: STROM; AISIS, 2003. 96 s. ISBN 80-86106-10-1.
- Ukázky z disertační práce, která byla obhájena v Ústavu českých dějin na Filozofické fakultě UK v roce 2015.*

# ŽIVOTNÍ OSUDY BOŽENY NĚMCOVÉ



## VERONIKA RODOVÁ

rodova@ped.muni.cz

katedra primární pedagogiky,  
Pedagogická fakulta, Masary-  
kova univerzita, Brno; vedoucí  
redaktorka časopisu Komenský

Tento program dedikuji Daně Svozilové, která může za to, že vznikl. Dana věděla, že se o téma Boženy Němcové zajímám. Ostatně i pro ni bylo přitažlivé, i ona v sobě nosila určitou nespokojenost a smutek, který bývá také s Boženou Němcovou spojován, navíc ji lidé často upozorňovali, že je Boženě Němcové podobná. Dana mi někdy na podzim 1999 navrhla, abych připravila ukázkovou hodinu pro její studenty. Pamatuji si, že jsem to brala velmi vážně a výstup svědomitě koncipovala a promýšlela. Vybírala jsem vhodné dopisy a další dokumenty, které by studentům mohly přiblížit atmosféru doby i dilemata života B. Němcové tak, jak jsem je v té době vnímala já, tedy v tradovaném pojetí romantické oběti nešťastného manželství a necitlivého muže.

První realizace se odehrála 22. února 2000 v ateliéru dramatické výchovy brněnské Divadelní fakulty JAMU, bylo tehdy úterý. Živě si pamatuji, jak mě překvapilo, že se tehdy studentům příliš do práce nechtělo. Vycházela jsem z předpokladu, že dospělí lidé, kteří studují obor dramatická výchova, budou do práce zapálení. Proto jsem zařadila i náročnější postupy v podobě složitějších konvencí, jejichž součástí byla plná hra. Pamatuji si, jak jsem se cítila vyčerpaná a vlastně i zklamaná.

Program našťestí tento počáteční náraz přežil. Od té doby počet jeho realizací přesáhl čtyřicítku, vyzkoušeli si jej žáci osmých

tříd základních škol (kterým je primárně určen), učitelé i vysokoškolští studenti. Některé části byly – zejména pro svou časovou náročnost – vypuštěny, jiné mírně změnilly podobu. Téma Boženy Němcové žilo dále svým vlastním životem, což se projevovalo v proměnách programu. Zpočátku jsem se snažila zachytit všechny důležité fáze života Boženy Němcové (dětství a dospívání, svatbu, vstup do pražské vlastenecké společnosti, život v rodině poznamenaný hmotnou bídou až po smutný konec v Litomyšli), od čehož jsem posléze upustila. Program byl i tak dost dlouhý a pro žáky náročný.

Během let začaly můj pohled ovlivňovat vycházející monografie a články, které přinášely nové informace a měnily chápání životních rolí Boženy Němcové. Kromě vydaných čtyř svazků korespondence asi nejvýznamnější posun přineslo uveřejnění dopisů jejích synů Josefa a Karla z 60. a 80. let, které osvětlují obtížný úděl manžela nezávisle uvažující a žijící ženy. Práce Heleny Kokešové (2002) zásadně změnila můj pohled na vztah Josefa a Boženy a posunula vnímání úlohy B. Němcové jako matky a manželky, přispěla k hlubšímu pochopení manželských neshod v kontextu genderového konstruktů feminity tak, jak jej chápalo 19. století (Lenderová, 1999, s. 100, s. 212; Lenderová, Kopiczková, Burešová & Maur, 2009, s. 52–67). Toto téma dále rozpracovala Magdaléna Pokorná (2009) v monografii věnované Josefu Němcovi. Další inspiraci přinesla publikace Vladimíra Úlehly (2007) o dceři Boženy Němcové, která prožila svůj život jako učitelka obecné a měšťanské dívčí školy v Jičíně. V. Úlehla přináší zajímavé poznatky o životě Dory (1840–1920), která v Jičíně užívala počestnější variantu svého jména Bohdana. Její životní osudy poznamenal hmotný nedostatek, povinný celibát, utajené mateřství, ale i záliba v zahradničení, což z Bohdany ve svém důsledku učinilo majitelku jednoho z nejmodernějších domů v Jičíně. Ten dokonce navrhoval Dušan Jurkovič (1868–1947) s drobným příspěvkem Josefa Gočára (1880–1945), který dal podobu komínu vily Bohdany Němcové (Úlehla, 2007, s. 28–33, 58).

Mé porozumění životu Boženy Němcové ovlivnilo i poznání osudů jejich čtyř dětí, které vedle nadání pro jazyky spojovala záliba v pěstování květin a učitelská profese. V. Úlehla (2007, s. 25–29) popisuje, jak se druhorozený Karel (1839–1901) vyučil zahradníkem, působil na hospodářské škole v Táboře a v závěru života se stal ředitelem Zemského pomologického ústavu v Praze. Jaroslav (1842–1898) nejdříve učil na reálce v Oděse v Rusku jako profesor technického kreslení a měřičství, později se stal ředitelem střední školy v Rovně a posléze vedl školu ve Vinnici. Jeho pěstitelské schopnosti dosáhly takového věhlasu, že byl roku 1895 vyslán ruskou vládou na studijní cestu do Spojených států amerických, aby zde studoval možnosti průmyslového pěstování ovoce a pomohl je zavést v Rusku. Dořina touha mít zahradu ji v roce 1888 vedla k absolvování štěpařského kurzu a následného pronajmutí pole, které v roce 1894 kupuje. Pro elementaristku na dívčí škole to bylo veliké finanční břímě, přesto se je odhodlala na sebe vložit. Když se na přelomu století začíná Jičín rozrůstat, stoupá cena pozemku a Bohdana začíná rozprodávat jeho části. Tím se jí podaří nejen splácet těžce doléhající dluhy, ale dokonce se odhodlá k výstavbě vlastní vily a přivádí tak do Jičína moderní českou architekturu (Úlehla, 2007, s. 29).

Nyní přinášíme metodický popis programu, který vyšel jako součást textu pro sborník *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování* (Rodriguezová, 2010, s. 94–112), vydaného katedrou historie Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem jako výstup z konference o didaktice dějepisu (Márc, 2010).

Způsob záznamu programu se léty proměňoval a ustálil se na struktuře, kterou užívám i pro jiná témata (Marušák aj., 2008; Rodová, 2014) a přiklání se k ní i studenti při psaní diplomových prací. Základem je vymezení cíle a popis činnosti, jednotlivých kroků, které rozvíjí odstavec nazvaný Příležitost k učení. Zde jsou objasněny didaktické souvislosti, v případě potřeby doplněné o metodickou poznámku, kde jsou upřesněny historické souvislosti a konceptuální pozadí zvolených postupů.

## BOŽENA NĚMCOVÁ

**Výukový program zaměřený na literární historii a na women's history**

Časový rozsah: 180 minut (dva vyučovací bloky po 90 minutách)

Věková skupina: 8. třída ZŠ / tercie víceletého gymnázia (14 let)

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Vzdělávací obsah: Utváření novodobého českého národa

**Očekávané výstupy:**

- ~ Žáci si zopakují historické souvislosti vývoje české společnosti první poloviny 19. století.
- ~ Žáci zařadí probírané události na časové ose.
- ~ Žáci se seznámí s životními osudy české spisovatelky.
- ~ Žáci se seznámí se členy rodiny Boženy Němcové a jejich životními osudy.
- ~ Žáci na základě vybraných písemných pramenů zkoumají poměry v rodině Boženy Němcové.
- ~ Žáci se seznámí s vybranými teoriemi vysvětlujícími původ Boženy Němcové.
- ~ Žáci na konkrétním příkladu osudu české spisovatelky získají představu o materiálních a duchovních podmínkách života lidí v první polovině 19. století.
- ~ Seznámení s životními osudy této spisovatelky vede žáky k hlubšímu pochopení významu jejího života a díla pro českou kulturu.

**Oborové cíle:**

- ~ Žák se učí chápat dějepisné, sociální a kulturně historické souvislosti v konkrétní situaci.
- ~ Žák se učí aktivně využívat své poznatky o mezilidských vztazích a aplikovat je na historický děj.
- ~ Žák rozvíjí zájem o minulost vlastního národa, případně o literární dílo autorky.
- ~ Žák se učí pracovat s verbálním i neverbálním textem jako zdrojem informací.
- ~ Žák se učí formulovat vlastní myšlenky, názory a postoje a volit vhodné prostředky k jejich vyjádření.
- ~ Žák rozvíjí svoji časovou a sociální představivost.

**Cíle dramatické výchovy:**

- ~ Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a jedná v nich.
- ~ Žáci spolupracují ve skupině, tvoří společně prezentaci.
- ~ Žák prezentuje své návrhy před ostatními, pozorně sleduje prezentace ostatních.

- ~ Žák zkoumá téma a konflikt v něm obsažený na základě vlastního jednání a vlastní zkušenosti.
- ~ Žák s pomocí učitele interpretuje a reflektuje význam prezentace.
- ~ Žák si osvojuje principy sociální komunikace, používá je při kooperaci s druhými.
- ~ Žák se učí rozpoznávat konflikt, přemýšlí o důsledku jednání postav.

**Metody a techniky:**

- ~ Metody pantomimicko-pohybové: technika štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, fázovaný živý obraz, proměna živého obrazu v čas, plná hra, cvičení krok do kruhu a baseball (techniky zaměřené na skupinové vnímání a mimoslovní komunikaci).
- ~ Metody verbálně-zvukové: brainstorming, hlasité čtení, výklad, diskuse, poslech, monolog — verbální sólo, hádka, chórové čtení.
- ~ Metody graficko-písemné: interpretace textu, interpretace obrazu, práce s portréty.

**Pomůcky:**

- ~ Barevné fotografie doprovázející výklad (podobizny Boženy Němcové a členů její rodiny, ilustrace Adolfa Kašpara k románu *Babička*, portréty princezen Kuronských atd.).
- ~ Úryvky textů (korespondence B. Němcové, monografie o B. Němcové).

### I. NALADĚNÍ A ROZEHRÁTÍ SKUPINY, OTEVŘENÍ TÉMATU

**Cíl:** Skupina / třída se seznámí s technikou štronza, dále si žáci vyzkoušejí tematizované štronzo jednotlivců a dvojic, aby se uvolnili a také získali představu o vyjadřovacích možnostech této techniky.

**1. krok: Štronzo**

Štronzo je způsob, jakým se dají vyjadřovat myšlenky bez pomoci slov. Učitel vytukává rytmus a skupina se podle rytmu pohybuje prostorem. Když učitel přestane vytukávat rytmus a řekne „štronzo“, všichni se zastaví, jako by je někdo zmrazil. Jediné slovo, které může skupinu ze zastavení vysvobodit, je „volno“.

**Příležitost k učení:** Žáci se učí vnímat rytmus, ovládnout své tělo, ovládnout prostor, vnímat sebe i druhé v prostoru, přijmout a dodržovat základní pravidla společné práce a také ztrácejí ostych a zábrany při realizaci svých nápadů. Měli by dbát na to,

aby iluze zastavení byla co nejdokonalejší, nesmí tedy mluvit, hýbat se ani se smát, měli by se pokusit o zastavení mimických svalů i pohybu očí. Mohou jediné dýchat a mrkat. Toto zastavení není samoučelné, je to příprava k další fázi, kdy se štronzo – socha živého člověka – stane nositelem myšlenky a sdělení. Žáci by také měli dbát na práci s prostorem. Neměli by chodit stereotypně v kruhu, měli by se pohybovat každý sám a rovnoměrně místnost vyplňovat. Měli by vnímat prostor a sebe v něm.

**2. krok: Tematizované štronzo**

Když žáci zvládnou základní podobu štronza, je možné přistoupit k tematizovanému štronzu. Učitel stále vytukává rytmus a žáci se pohybují prostorem. Než zazní slovo „štronzo“, učitel řekne nějaké slovo — téma — a počítá do tří. Během této doby každý na dané téma vytvoří ze svého těla sochu, která podle jeho mínění téma vyjadřuje. Následuje opět „volno“. Např.: strom, kůň, babička atp.

**Příležitost k učení:** Žáci se učí realizovat své myšlenkové představy daných pojmů. Pro uvolnění jejich imaginace je dobré, že všichni tvoří sochy najednou a učitel je jediným divákem, který může svým slovním komentářem dávat žákům zpětnou vazbu a zároveň podporovat tvůrčí schopnosti žáků. Pojmy, podle kterých žáci tvoří sochy, by měl učitel volit tak, aby se vztahovaly k výukovému tématu, aby nenásilně téma navozovaly. Zvolená témata se později objevují v textových materiálech, s nimiž žáci pracují.

**3. krok: Od štronza k živým obrazům**

Žáci vytvoří dvojice, ty se pohybují do rytmu prostorem, když zazní téma, lektor počítá do pěti a žáci během této doby vytvoří sousoší (např.: pero a kalamář, petrolejová lampa, náušnice atp.). Je také možné zadávat už situace inspirované osudy Boženy Němcové, např. „Babička přijela.“ — „Já si ho nevezmu.“ — „Nemáme vůbec žádné peníze“ atp. Stále platí opozice štronzo — volno.

**Příležitost k učení:** Žáci se při práci setkávají, porovnávají své nápady a učí se je společně realizovat. Pokračuje budování pracovního klimatu, témata živých obrazů jsou stále více zacílena k Boženě Němcové. Při společné tvorbě soch dochází ke komunikaci, vytváří se vstřícné pracovní prostředí. Při vytváření skupin může učitel pozorovat sociální vztahy a komunikaci ve třídě.

*Poznámka k práci učitele: Je důležité, aby učitel po celou dobu udržoval přesný rytmus činnosti, které na počátku*

navodil, tj. aby důsledně dodržoval pokyny „štronzo — volno“ i počítání dob nutných k tvorbě soch. Žáci tak dostávají informaci, že práce bude mít pevná pravidla, která je třeba dodržovat, aby se vytvořily podmínky pro zkoumání tématu a pro jejich samostatnou tvůrčí práci.

#### 4. krok: Co vás napadá nad portrétem

Nyní se žáci usadí do kruhu na zem a učitel dá doprostřed dvě podobizny Boženy Němcové. První je portrétní obraz, který je někdy přisuzován Antonínu Lhotovi (Kubka-Novotný, 1941, s. 58) a druhý je ambrotypie z července 1859 (Kubka-Novotný, 1941, s. 248). Každý si má rozmyslet odpověď na položenou otázku: „Co vás napadá při pohledu do těchto dvou tváří?“ Po chvíli žáci odpovídají po kruhu.

**Příležitost k učení:** Změna způsobu práce podněcuje tvůrčí zájem žáků o zkoumané téma a vytváří příležitost pro verbální formulování vlastních myšlenek na základě pozorování. Předchází psychosomatické aktivity tuto činnost podporují.

*Poznámka k práci učitele: Učitel může sledovat schopnost žáků formulovat vlastní pozorování, které v této fázi už někdy může dosahovat roviny symbolického a metaforického vyjádření. Na druhé straně není neobvyklé, když se žáci zdráhají své postřehy slovně vyjádřit.*

## II. DĚTSTVÍ A MLÁDÍ

**Cíl:** Žáci se při skupinové práci na základě vlastních vědomostí, učitelova výkladu a poslechu úryvku z dopisu seznámí se členy a vztahy v rodině Boženy Němcové. V tvůrčím úkolu s těmito informacemi pracují a zapojují ji do svých návrhů řešení.

#### 5. krok: Koho znáte?

Učitel rozpočítá žáky do skupin. Vzhledem k další práci je vhodné, aby skupina měla nejméně pět členů. Každá skupina dostane seznam jmen (Magdalena Novotná, Terezie Panklová, Johann Pankel, Kateřina Vilemína Zaháňská, Barbora Panklová) a má společně navrhnout, v jakých příbuzenských vztazích tyto lidé k malé Barunce byli. Žáci pracují nejprve ve skupinách, pak se třída sesedne do kruhu a jednotlivé skupiny prostřednictvím mluvčího prezentují své návrhy. Následuje učitelův výklad.

**Příležitost k učení:** V této fázi se často prolínají vědomosti o postavách z románu *Babička* s vědomostmi o skutečných lidech, kteří Boženu Němcovou v dětství obklopovali. Správné zařazení, ale i omyly a nepřesnosti jsou východiskem pro učitelův výklad, dotýkající se především okolností původu a data narození autorky, případně vztahů v rodině. Ten je na závěr doplněn četbou úryvku z dopisu Hanuši Jurenkovi (Janáčková, 1995, s. 39–42) — viz text na straně 22.

*Poznámka k práci učitele: Příkladem zaměňování skutečných faktů s literární licencí může být počet sourozenců malé Barunky. Velmi často i mezi dospělými převládá názor, že Božena Němcová pocházela ze čtyř dětí. Ve skutečnosti Terezie Panklová přiveďla na svět děti dvanáct, šest z nich zemřelo. Tento fakt může zdůvodňovat Tereziin vzpomínaný chlad a přísnost při výchově. Výklad učitele je zaměřen na nejasnosti kolem původu a data narození Betty Panklové (Sobková, 1991, 2008). Je třeba zdůraznit, že sama Božena Němcová žila v přesvědčení, že se narodila v den, který uvádí matriční záznam ve Vídni, zatímco dnes badatelé posunují její narození až do roku 1816 nebo 1817 (Lenderová, 1999, s. 292). V dopise Karlovi z 5. února 1860 Němcová zmiňuje, že předcházející den oslavila 40 let (Janáčková, 1995, s. 204). Důkazem, že tyto otázky B. Němcovou trápily, může být i opakující se téma změněné identity, které se objevuje v jejím literárním díle. S přibývajícím věkem se diskrepance čtyř let postupně stírá, v dětství a dospívání byl tento rozdíl jistě zřetelnější a mohl být mimo jiné důvodem předčasného ukončení vzdělávacího pobytu ve Chvalkovicích v letech 1830–1833 (Sobková, 1991, s. 30–36; dopis Hanuši Jurenkovi — in Janáčková, 1995, s. 52–55). Všechny tyto možnosti mohou žáci zapojit do práce v šestém a sedmém kroku.*



Pravděpodobný portrét sedmnáctileté Barunky Panklové od Antonína Lhoty



Poslední ambrotypie Boženy Němcové z roku 1859

[...] když mi bylo dvanácte, třinácte let, [...] na tu dobu já nejraději vzpomínám. Tělo moje rozvíte již, přece ještě polo panna, polo děcko, nebylo plné, okrouhlé, ještě jsem se nestyděla vylezt před chlapci na strom, neb když jsem šla ze školy, vyzdvihnout sukně nad kolena a brodit se vodou, ani mi nepřekáželo sednout obkročmo na koně s projíždět se po louce. – To byla doba, kdy mne ještě těšily nové střevíce, šaty a pentle, že jsem se neděle dočkat nemohla, kde mi dovoleno bylo vzít jich do kostela. Ještě mi nebylo hanba, když mi matka před lidmi dala herdu do zad, že jsem spálila jíšku, aniž jsem si z toho co dělala, když mi otec před chlapci studenty řekl: Aber stell dich doch grad, steh nicht so verbogen und zieh nicht immer die Nase hinauf, dumme Gredl! (Ale stoupni si přece rovně, nestůj tak shrbeně, a nevytahuj pořád nos nahoru, hloupá důro!). – to byla jeho oblíbená nadávka. Tenkrát ještě, když se mužští zastavili, řkouce: Safiente, to je hezká holka! – mně ta slova nezůstala v hlavě. – Smát se, tancovat, ať to již bylo na mlatě,

v ratejně nebo na louce, vše jedno, jen když jsem tancovala. – Veselá jsem byla, skotačivá, na stromy, na koně, s chlapci se prát, honit – to byla moje radost. Ale byla jsem svěhlová, nerada jsem povolila. Matka přísná, k nám dětem málomluvná – vždy mi všechno zhurta poroučela a za vše hned trestala a za trest jsem jí měla vždy odprosit a poděkovat. To bylo mi něco hrozného a nikdy jsem to neudělala, kdyby mne byla utloukla. Mnohdy cit k tomu pudil, ale noha se z místa nehnula a ústa se neotevřely. Otec mohl se mnou svést, co chtěl; on mě znal a vždy vlídně mluvil na nás, a já bych byla proň do ohně skočila, když se na mne krásným svým modrým okem podíval a řekl: Jdi Běto má a učíš tak a tak! – Ani trest od něho mne tak nebolel – já ho ale také zasloužila, mimo jednou – pro tu hubičku!

*(Z dopisu Hanuši Jurenkovi, koncem roku 1854 [Janáčková, 1995, s. 40–41])*

#### 6. krok: Život na Starém Bělidle

Žáci na základě získaných informací dostanou za úkol vytvořit rodinný portrét. Ke zobrazení vztahů použijí techniku fázovaného živého obrazu. Skupina se dohodne, které členy orientační rodiny chce zobrazit a rozdělí si role. Rodinu pak ukáže ve dvou fázích:

1. Idyla na Starém Bělidle (podle postavení v prostoru, postoje, gest a výrazu tváře bychom měli poznat, kterého člena rodiny žák představuje). Inspirací k tomuto úkolu mohou být ilustrace Adolfa Kašpara k románu *Babička*.

2. Skutečné rodinné vztahy (žák zůstane stejnou postavou, jen se změní jeho postavení v obraze, gesto, výraz tváře atd.). Nyní se ukáže, jaké vztahy — podle autorů obrazu — v rodině vládly.

**Příležitost k učení:** Během skupinové práce si žáci ujasňují, opakují a fixují jména členů široké rodiny a jejich vzájemné vztahy. V živém obraze zapojují jak získané informace, tak své osobní zkušenosti z fungování rodinných vztahů. Dějepisné téma se začíná propojovat se skutečným životem.

#### 7. krok: Prezentace živých obrazů

Skupiny předvedou ostatním své řešení úkolu. Diváci — členové ostatních skupin — popisují a interpretují ztvárnění jednotlivých skupin, hledají zdůvodnění pro své návrhy.

**Příležitost k učení:** Porovnáním různých přístupů k modelu široké orientační rodiny Boženy Němcové si žáci vytvoří plastičtější představu o možných vztazích mezi jednotlivými členy.

*Poznámka pro učitele: Při prezentaci by měl učitel nechat prostor divákům, kteří navrhnou, co vidí na prvním obraze. V této fázi může vedle sebe existovat několik hypotéz — návrhů diváků. Ve druhém obraze by se mělo vyjasnit, kdo na obraze byl, některé hypotézy diváků se potvrdí, některé vyvrátí.*

Následuje přestávka.

### III. ROZEHRÁTÍ, SOUSTŘEDĚNÍ

**Cíl:** Žáci se seznamují s dalšími osudy Boženy Němcové, s jejím životem v jádrové rodině. Tyto informace získávají formou učitelova výkladu a formou samostatné práce s textem. Poté je mohou tvůrčím způsobem využít při společné závěrečné poloimprovizované prezentaci, která tvoří vrchol celého programu.

#### 8. krok: Krok do kruhu, společné naladění

Na začátek druhého bloku jsou zařazena dvě cvičení, která slouží k uvolnění žáků a jejich motivaci pro další práci. První jsem nazvala krok do kruhu a je to varianta průpravného hereckého cvičení na skupinovou citlivost: Žáci stojí v kruhu a jejich úkolem je, aby každý pokročil o krok dopředu. Nesmí se ale domlouvat na pořadí, ani nesmí jít jeden po druhém v řadě. Každý by měl vycítit, kdy přišla jeho chvíle a může vstoupit do kruhu tak, aby se nepotkal s nikým jiným. Pokud dva hráči vykoučí současně, oba se vrací zpět a čekají na další příležitost.

**Příležitost k učení:** Žáci jsou vedeni k tomu, že cvičení není soutěž, kdo se nejdříve

dostane do kruhu, ale naopak může trvat dlouho a jde o to, aby se snažili intuitivně vycítit, kdy mohou do kruhu vstoupit tak, aby se s nikým nestřetli. Toto zdánlivě jednoduché cvičení přináší řadu překvapení. Někdy se žáci nedokáží touhy soutěžit vzdát a nedokáží vnímat ostatní. Jindy se jim první pokus nezdaří, ale zkouší to znovu, a nakonec na jiný způsob komunikace, který je podstatou tohoto cvičení, přijdou. Pokud se to stane, většinou velmi vzroste jejich motivace pracovat dále, která je sycena uspokojením ze skupinové koncentrace, což je pro ně většinou nový zážitek.

#### 9. krok: Cvičení baseball

Dalším cvičením je baseball. Je to opět herecké průpravné cvičení. Žáci vytvoří dvojice a stoupnou si proti sobě. Jeden drží v ruce imaginární baseballovou pátku a snaží se zasáhnout druhého. Údery musí být směřovány buď jasně na hlavu nebo na nohy. Druhý se snaží úderům vyhnout tím, že buď vyskočí nebo skloní hlavu. Podstatou cvičení je vzájemná spolupráce, i když se oba navenek snaží vzbudit dojem, že jsou soupeři. Proto je důležité, aby si oba hráči hleděli do očí. Je dobré si způsob vedení úderů i úhybných manévřů předem ukázat, dohodnout se na nich. Každý má pět úderů, poté se hráči vymění. Ten, který útočil, se brání, vyzkouší si tedy obě role.

*Poznámka k práci učitele: Tato cvičení slouží k podněcení pozornosti a zájmu, ale také tvoří základ psychosomatického pocitu, který mohou žáci uplatnit v další práci, kdy budou v řízené improvizaci představovat pražskou společnost*



Jest má vůle, aby moje manželka Barbora (Božena) Němcová z mého bytu odešla a dle své vůle živa byla pod tou podmínkou, že na nějakou sustentaci (lat. výživu) z mé strany žádný nárok nemá.

Příčiny, které mě k tomuto kroku pohnuly, jsou následující:

1. Její k mé osobě po dlouhý čas trvající o s o b n í odpor, a z toho často vzniklé z její strany v á š n í v ě vedoucí hádky a rozepře.
2. Její nedbalost a nevšímavost domácnosti a nerozumné zacházení s penězi.
3. Její pohodlně vedoucí život, n e s p r á v n o s t v ů b e c, a nechut ke vší domácí práci.
4. Nesrovnalost náhledu při vychování dětí.
5. Já nejsem vstavu z mých příjmů při všem svém namáhání rodinu a ji vyživit, ona ale z její strany již déle než po celý rok se nepřičiňuje, by když ne domácí, tak alespoň literární práci k výživě něčím přispěla, což jen nedostatky ve všem za následek má. A poněvadž se vyjádřila, že od navyklého způsobu svého živobytí neupustí, což mě

pak jen do větších nesnází přivést musím; tak jsem se na tom ustanoval, k uvarování větších trampot a mého trápení, by ona ode mne odešla a na svou pést se živila. Ona mně sice předstírá, že mé chování k ní jest příčina, že literárně, jak by chtěla, pracovat nemůže, které námitce ale odporovat musím, neboť nebyl jsem po 5 měsících v Praze a zaopatřoval jsem ji k živobytí všemožně, že při dobrém rozvrhu a rozumném vynakládání peněz vystačit mohla, ale ona na vzdor tomu, že úplný pokoj měla, nepracovala a nevydělala ničeho, a k tomu ke všemu dluhů nadělala.

To vše, co tu udávám, dokážu a potvrzuju svým vlastnoručním podpisem.

V Praze dne 30ho listopadu 1859.

Jozef Němec

*a manželce Němcovy. Nezanebatelnou složkou tohoto cvičení je práce s těžištěm těla a s koncentrací.*

#### IV. DOSPĚLOST — MANŽEL, DĚTI A SPOLEČNOST

##### 10. krok: Výklad učitele

Žáci se usadí do kruhu a učitel s pomocí portrétů Josefa Němce (Kubka-Novotný, 1941, s. 59, s. 262) a dětí Boženy Němcové (Kubka-Novotný, 1941, s. 168 a s. 230–231) vede výklad o životě rodiny. Zmíní původ a životní osudy Josefa Němce, než se oženil, okolnosti svatby 12. září 1837, jména a osudy Hynka, Karla, Theodory a Jaroslava.

**Příležitost k učení:** Žáci získávají další informace o vztazích v rodině a o možných motivech jednání sledovaných protagonistů.

Ty mohou posléze konfrontovat s úryvky dopisů, které psala Božena Němcová a Josef Němec.

##### 11. krok: Rozdělení rolí

Výklad učitel zakončí tím, že se obrátí na chlapce ve skupině a požádá je, kteří tři by byli ochotni stát se Josefem Němcem. Upozorní je na to, že by měli být připraveni pracovat s textem a poté zahrát roli Josefa. Když jsou Josefové Němcové vybráni, vstoupí učitel do role Terezie Panklové a nabídne třem Josefům Němcům své dcery. Ať si vyberou, se kterou by chtěli sdílet další společný náročný úkol — sehrát roli manželů. Když jsou manželské dvojice vybrány, každý hráč obdrží úryvek textu, s nímž bude pracovat. Josefové Němcové dostanou dopis, který Němec psal 30. listopadu

1859 a v němž uvádí své důvody, proč se chce s Němcovou rozvést (Janáčková, 1995, s. 201). Představitelky Boženy dostanou úryvek první verze dopisu adresovaného Vojtovi Náprstkovi z 21. listopadu 1861, v kterém Němcová popisuje manželský život s Němcem (Janáčková, 1995, s. 210–211) — viz první text na straně 24. Jejich úkolem je text přečíst a připravit si na jeho základě tři repliky, které by jejich postava řekla.

*Poznámka k práci učitele: Někdy je ostych žáků tak veliký, že učitel musí protagonisty Josefa Němce vybrat sám. Je dobré, když se tento výběr odehrává v rovině výzvy, a nikoliv povinného úkolu. Úkol je náročný a samostatný, což je pro žáky zpočátku těžké, ale je natolik přesně vymezen, že se většinou stává zdrojem pozdějšího uspokojení z vlastního výkonu.*

##### 12. krok: Učení replik

Ostatní se stanou představiteli pražské vlastenecké společnosti. Každý dostane úryvek složený z textů, které popisují chování Boženy Němcové na veřejnosti (Morava, 1996) — viz pět úryvků na straně 24. Mají si ho přečíst a připravit si repliku, kterou by o Boženě Němcové řekli. Zároveň se mají rozhodnout, koho budou představovat, jestli budou spisovatelčinou blízkou přítelkyní, mladým básníkem, manželkou bohatého mecenáše, panem továrníkem atd. Podle toho si mají vybrat, jaký vztah jejich postava k Boženě Němcové má — zda ji obdivuje, opovrhuje jí či je jí lhostejná. Repliku si mají připravit nejen textově, ale i interpretačně, tedy s jakou intonací a gesty bude řečena.

**Příležitost k učení:** Žáci samostatně pracují s textem, zapojují dovednost číst s porozuměním. Získané informace zpracovávají při tvorbě vlastního textu i při přípravě svého monologu — verbálního sóla, kdy musí zapojit barvu a sílu hlasu, gesta, mimiku. Získávají novou zkušenost při práci na charakterizaci své postavy.

*Poznámka k práci učitele: Učitel žáky upozorní, že pokud by v textu něčemu nerozuměli, mohou se zeptat. Informačním zázémím k této aktivitě jsou monografie věnované women's history, zejména kapitoly věnované společenskému životu, salónum, kávovým společnostem a ženským spolkům (Lenderová 1999, s. 176–178; Lenderová-Kopičková-Burešová-Maur, 2009, s. 321–340).*

##### 13. krok: Společná koláž

Když mají všichni své repliky připraveny, učitel žáky zorganizuje v prostoru. Na jedné straně stojí proti sobě tři manželské páry a na druhé straně v půlkruhu stojí pražská společnost. Učitel se nyní stane „režisérem“, který bude vyzývat jednotlivé protagonisty, aby vystoupili se svou replikou: „Nejdříve se podíváme, co se dělo doma u Němců.“ Nyní začne první dvojice, představující manželský pár, hrát svůj připravený text. Získáváme tak první verzi obrazu manželské hádky. „Poté se podíváme, co se říkalo o Němcové v pražské společnosti.“ Nyní učitel pokyne členům pražské společnosti — vybraní po řadě pronášejí své repliky a postoupí o krok dopředu. „Nyní se znovu podíváme, co se dělo doma u Němců.“ To je signál pro druhý pár. „A co se povídalo v pražské společnosti...“ — „A co

V Litomyšli 21/11 61

[...] když jsem z Prahy odjela, byla jsem odhodlaná, nikdy více k mému muži že se nevrátím, neboť jsem ten poslední měsíc od něho tolik zkusila a nejen já ale i děti, že to nebylo už k snešení. Jak ráno vstal začal nadávat a nadával a hulákal dokud neodešel a to mu bylo jedno byla-li posluhovačka nebo sluha to mu bylo jedno – kolikrát byli generalovic venku sousedka – na ulici okna byly otevřené – to mu všechno nevadilo, žádný ani ten nejsprostší pacholek nemohl by si vymyslet takových nadávek co on nám dal a když Doru bránila aby ji nebil, uhodil mně – a to jsem už byla churavá. Každý den nás vyháněl abychom si hledali byt mně i Jarouše a Dora aby si službu hledala že nás nebude živit. Když ho Dora aby ji dal na botky poslal ji ke mně – a tak to mně věřte že jsme skoro celou tu zimu chodily s Dorou v jednom a on si koupil na zimu dva obleky a z jara zase. A to mě potom také když jsem šla chystala z Prahy na venek. Nového jsem si nemohla a tak jsem to musela všelijak stloukat. Když se v administraci někdo ptal, proč nic nepíšu, říkala ona

nebude už jaktěživa nic psát ona je pitomá ona patří do blázince. Když přišel večer domů a viděl mě psát (já jsem přece když nebyl doma psala, dílem jsem si rovnala ty pohádky potom ten článek do Živy jsem si potom do polovic napsala a také do roč. Živy p. Purkyňovi pošlu) shašl mě lampu že to není můj – ale on ho nekupoval, nosil nám ho sluha z administrace – (pocivost) – Jednou přišel odpoledne domů a já jsem si tam rovnala ty pohádky do svazku – i hrabl na ten stůl shodil to na zem a začal to trhat – ale to jsem se tak rozzlobila a vytrhla jsem mu to z ruky se vši silou a když mě nechtěl pustit koušla jsem ho do ruky až mu tekla krev. – I chtěl mě uhodit skočil mezi nás a povídal: Netluč táto mamu ona má pravdu proč jí to trháš, ona si to opsat a beztoho si musela ty pohádky vypůjčit! – I šel tedy ale s takovou zlostí že sakroval celou cestu. V hospodách mě pomlouval, že jsem se kurvila s Lamblem že jsem nehospodyně – že se musí za mě stydět. že dělám jeho jméno hanbu a takovy věci. Domů když přišel bylo pokračování. Ty neřáde ty chcípneš někde za plotem, na tebe nikdo ani neplivne kdybyš raději sírky prodávala! – a tak to šlo každíček den.

10. září 1844 se vydali do České Skalice, kde se ve Steidlerově hostinci opět konala jirňková slavnost. Jako za časů její svatby byl Bílý lev ozdoben květy, sjížděly se sem kočáry, soudci vybírali výpěstky, hodnotili je a nakonec předávali za zvuků fanfár ceny. V sále, jenž zářil tisíci dahlíí v girlandách a pugétech se potom konala skvělá hostina. Jeden přípitek provázený hudbou či chórem střídal druhý,

a když se přítomní vypovídali o své buditelské práci, pronesl páter Hurdálek slavnostní vlasteneckou řeč. Pak se rozvířil tanec trvajíc do rána, při kterém Němcová na pár hodin zapomněla na uplynulá léta těžkého života. Maloměstská společnost přihlížela velmi zdrženlivě vášnivému opojení této vdané paní a klevety zkalily její poslední dny v Ratibořicích.

S lidem se poprvé dostala do styku nejen při svých vycházkách do Petrovic, či vyjíždkách do Koutu na Šumavě a Kdyně, ale také v kanceláři svého muže. S osvětou začala trochu překotně a u sedláků a selek vzbuzovala nedůvěru. Vyzývala je totiž, aby jí

místo onikání vykali, vypyťovala se jich na poměry, nabízela, že jim půjčí knihy, dokonce mluvila o vlastenectví, vzdělání, lidstvu. V době roboty pod německými úředníky to bylo něco nevidaného a podezřelého.

Jinak Němcová, která vždy otevírala svým přátelům srdce a nyní sama potřebovala pochopení, cítila chlad, upjatost a dokonce i zlobu. Pro mnohé se stala pouhým předmětem opatrné a zdrženlivé dobročinnosti, jako například pro Klácela, který na ni ještě do nedávna čekával na brněnském nádraží, jestliže tudy projížděla. Teď, když byla považována za politicky nespolehlivou, na její

prosebné dopisy neodpovídal a před Vánocemi 1853 jí poslal deset zlatých s velmi doměřeným dopisem. Někdy raději zůstávala hladý, než aby riskovala další a další zklamání. Do jisté míry se jí odcizovala i Johanna (Karolina Světlá), před kterou nechtěla přiznat svou zoufalou situaci a které odpovídala na její rady žertovnou přezdívkou „hofdáma“.

Kromě toho pochopila po roztržce s Johannou, že ve společnosti pro ni není vlastně místa. Tím spíše se přátelila s mladou, nekonvenční skupinou Fričovou, jež byla rukopisem Babičky nadšena a pro niž

se Němcová stala jakýmsi idolem. Aby provokovali starou generaci, chtěli do svého almanachu Lada Nióla, který měl vyjít místo definitivně pohřbené Prahy, umístit na frontispici její podobiznu.

Hlásila se otevřeně ke svým novým přátelům, i když se k nim mnozí z jejích bývalých, například nebeský, stavěli krajně nepřátelsky. Hanuš (Jurenka) teď měl co dělat s četnými návštěvníky, kteří Němcovou svými nekonečnými hovory zdržovali v práci. Ona s touto mládeží žila bez jakýchkoliv zábran, sdílela jejich skromné svačiny, spravovala jim jejich prádlo a měla za to, že skrze ně pomůže českému duševnímu životu ze stagnace. Johanna viděla

věc ovšem jinak. Považovala svou přítelkyni za příliš idealistickou, naivní a důvěřivou, v čemž spočívala podle ní příčina katastrof i v budoucnosti. Mezi těmi mladíky, kteří jí nyní obklopovali, se jistě nacházelo několik schopných, jen kdyby bývala jiná doba a oni dostali příležitost. Valná většina podle ní blouznila ale proto, že se jim nechtělo pracovat, a když je rodiče odmítli v zahálce podporovat, stali se pro Němcovou pravými pijavicemi.

Mezitím se *U modré hvězdy* odehrávala tragédie. Němcová, pohybující se mezi divanem s voskovým plátnem od Theodory a stolem či pultem od Augusty, se pokoušela pracovat, ale nešlo to. [...] Opravený exemplář prvního vydání *Babičky* s poznámkami po straně a přiloženými lístky svědčil o tom, že se Němcová, pokud pracovala, vyčerpávala v samých maličkostech. Sazečovi psala, které slovo stálo v rukopise, které bylo vtištěno, a sáhodlouze odůvodňovala, pro co se rozhodla nyní. [...] 7. listopadu 1861 dostala od Augusty lístek tohoto znění: „Děle nechci a nebudu čekat, jak si ze mě dle libosti blázna děláte; odevzdejte tištěnou *Babičku* sazeči, já obstarám spojení sam, a Vy hleďte, by ste Lito-myšli brzo opustila.“

Od tohoto okamžiku se Němcová nacházela ve slepé uličce. Nakladatel pochopil, že od její přítomnosti, která dala navíc podnět k šíření pověsti o jeho finančních potížích, nemůže nic očekávat. Pro Tobolářovou (hostinská) nebyla paní, která utekla od manžela, neměla čím platit a ještě trpěla krvácením, také obzvláště vítaným hostem. Němcová, jež v žádném případě nechtěla prosit svého muže o pomoc, se sotva mohla obrátit na přátele, protože to se domnívali, že zde má zajištěný příjem. Cokoliv by jim bývala psala, nepůsobilo by přesvědčivě a kromě toho se na ně obracela až příliš často. Propadala se do své bezmocnosti a samoty, které ji ničily stejně brutálně jako nezadržitelně postupující rakovina v nejcitlivějším orgánu jejího těla.

[...] 21. listopadu se pokusila osvobodit se z této trýzně a začala psát Náprstkovi, ale její duševní síly byly vyčerpány. Myšlenky se jí máty, nabyla s to vyjádřit, co jí tíží, a obšírnou zprávu nedovedla přivést do konce. „Pane Vojtěchu! Vy si také leckdys myslíte, pročpak asi ta Božena tu babičku nevydává,“ začínal první pokus, kde na několika stránkách líčila svůj příjezd k Daňkovi a jak si mu naříkala na Němce. Druhý se stejným oslovením a úvodními slovy se šířil hned o tom, proč utekla z Prahy, ale přestal ve třetí čtvrtině. „Milý Vojtěchu! Vy si asi také myslíte, pročpak ta Božena tu babičku nevydává?“ opakovala večer. Ve třetím pokusu její stesky pominuly a při popisu svého pobytu v Chlumci nad Cidlinou zabředla do takových detailů, jako například, která domácí zvířata a v jakém počtu v Daňkově hospodářství viděla.

Dopis ve třech nedokončených vyhotoveních, který působil dojmem, jako by jej nakonec psala jen pro sebe – tak bezbřehá byla její opuštěnost –, nebyl nikdy odeslán. 24. listopadu 1861 se v jejím pokojíku v hostinci U modré hvězdy objevil Němec. Kdo jej upozornil na to, co se v Litomyšli odehrává, není známo. 28. listopadu zaplatil celý účet, který činil 62 zlatých 10 krejcarů, a odvezl Němcovou, jež sotva stála na nohou, do Prahy. Byla na umření, ale když ji vyhublou, přepadlou, prošedivělou a zestárlou obklopily v bytě domu *U tří lip* v ulici Na příkopě s pláčem děti, těšila je, že se mezi nimi zotaví. Ve velkém pokoji ji uložili do postele, ze které už sotva vstala.

Praha 21. ledna 1862

Milý Karle!

Když včera odešel, nevím, jestliže ses s mamou rozloučil; dnes to toho už možno není, v 6 hodin ráno dokonala. Mužeš-li, přid domu, Víc psát nemohu

Tvuj otec

Ne

se dělo doma u Němců...“ — „A co se ještě říkalo v pražské společnosti...“ Zbývající žáci představující pražskou společnost odehrají své výstupy.

**Příležitost k učení:** Je velmi důležité, aby si každý připravil své repliky sám a nekonultoval je s druhými. Je to důležité především u manželského páru, aby ani jeden nevěděl, jaké argumenty má druhý připravené. Což odpovídá situaci reálné hádky, kdy se hádající většinou neposlouchají a každý se snaží prosadit svůj názor. Tato nejistota může být pro žáky příležitostí k hledání přesvědčivého hereckého výkonu, který v rovině psychosomatické a hlasové posiluje zamýšlené sdělení.

**Poznámka k práci učitele:** Učitel gestem vyzývá jednotlivé protagonisty. Žáky představující pražskou společnost vyzývá k výstupu na přeskáčku. Na začátku improvizace připomene žákům, že si mají

vzpomenout na úvodní cvičení: *pražská společnost využívá cvičení krok do kruhu, kdy ten, kdo mluví, udělá krok dopředu. Učitel tak vidí, kdo ještě nemluvil, což je dobré zvláště u početnějších tříd, aby se na nikoho nezapomnělo. Představitelům manželů Němcových by mohl pomoci pocit a energie cvičení baseball. I v této částečně improvizované hádce mají vzbudit v divácích dojem, že jsou soupeři, ale ve skutečnosti musí jeden druhého poslouchat a pracovat na společném díle, výjevu z rodinného života. V poloimprovizovaném výstupu jsou všichni současně aktéry i současně diváky, podávají informace o motivech jednání svých postav a zároveň se seznamují s motivy ostatních. Trojí opakování manželské hádky vytváří prostor pro různé výklady a polohy jednání a tím boří tradiční model chápání údehu Boženy Němcové, která bývá stereotypně vykládaná jako oběť a Jan Němec jako „pachatel“.*

#### 14. krok: Chórické čtení

(Pozn.: Tento krok většinou nebývá pro časovou náročnost programu realizován.)

Každý žák dostane úryvek textu popisující poslední chvíle života Boženy Němcové (Morava, 1996). Sednou si zády do kruhu a technikou chórického čtení uzavřou celý program. Na závěr učitel přečte znění dopisu, ve kterém Josef Němec informuje syna Karla o smrti jeho matky (Janáčková, 1995, s. 226).

**Příležitost k učení:** Čtení textu vytváří bezpečný prostor pro ty, kteří mají zábrany mluvit sami. Vzájemné poslouchání vytváří prostor pro skupinové vnímání a koncentraci, text vede skupinu k přirozenému a hlubokému prožití závěru programu.

**Poznámka k práci učitele:** Učitel žákům vysvětlí, že nemusí číst celý text, ale každý si vybere tu část, která ho nejvíce oslovuje. Může to být i část věty nebo jen

*jedno slovo. Když sedí zády, navzájem se poslouchají, jaké věty už padly. Pokud mají připravený stejný úryvek, který už zazněl, nevadí. Cílem není přečíst postupně celý text, nýbrž vytvořit koláž z myšlenek, které připadají dané skupině významné. Výpovědi se mohou zdvojit i ztrojit a zase je třeba dbát na hlasový výraz, který teprve dává textu výpovědní hodnotu.*

#### 15. krok: Závěrečná reflexe

Na závěr se žáci opět usadí do kruhu, vrátí se ke dvěma podobiznám Boženy Němcové, které viděli na začátku. Každý si má znovu rozmyslet odpověď na otázku: „Co vás nyní napadá při pohledu do těchto dvou tváří?“ Po chvíli na rozmyšlenou žáci odpovídají po kruhu.

**Příležitost k učení:** Žáci při této formě reflexe mohou formulovat své zážitky i nové informace získané během programu.

#### NA ZÁVĚR

Základní podoba scénáře programu o Boženě Němcové vznikla pro sborník *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování* (Märc, 2010). Příležitost jej znovu vydat v *Tvořivé dramatice* přinesla nové nároky na jeho podobu – došlo k doplnění úryvků z dobových dokumentů. Nyní je tedy scénář kompletní. Při této práci jsem si mohla s odstupem uvědomit, jak výběr textů a didaktických postupů umožnil pracovat způsobem, který je pro mě při práci s historickými tématy podstatný: nehledá se vinik,

není smyslem přiklonit se na jednu či na druhou stranu. Téma se společně prozkoumává: prohlubují se představy, což probouzí zaujetí a umožňuje porozumění, nechává otisk v paměti.

Díky nutnosti najít vhodný výzkumný přístup v rámci disertační práce (Rodríguezová, 2012) jsem se začala zaměřovat na vlastní proces výuky, na to, co se při ní odehrává. Začala jsem využívat záznamy v podobě fotografií a nahrávek promluv žáků, v jejich analytickém zpracování hledám podstatu a zákonitosti. Zkouším tak dále doplnit obraz o důkazy, přispět k porozumění tomu, co se při výuce skutečně děje. To představuje novou rovinu porozumění, novou cestu objasňování, v čem jsou metody dramatické výchovy jedinečné. Nový zdroj argumentů, v čem



spočívá pedagogický účinek a didaktický význam rolové hry (srovnej např. Rodová, 2014; Rodová-Slavík 2018).

## PRAMENY A LITERATURA

JANÁČKOVÁ, Jaroslava (ed.). *Božena Němcová: Lamentace: Dopisy mužům*. Praha: Český spisovatel, 1995. 240 s. ISBN 80-202-0594-2.

JANÁČKOVÁ, Jaroslava; MACUROVÁ, Alena; ŘÍMALOVÁ, Lucie; WIMMER, Stanislav; BAKOVÁ, Helena. *Řeč dopisů, řeč v dopisech Boženy Němcové*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 198 s. ISBN 80-85866-83-8.

KOKEŠOVÁ, Helena. „Jen kdyby ta mama byla jiná...“ (výběrová korespondence Josefa a Karla Němcových z let 1860–1862). In: *Literární archiv: Sborník č. 34*. Praha: Památník národního písemnictví, 2002, s. 387–419.

KUBKA, František; NOVOTNÝ, Miloslav. *Božena Němcová*. Praha: Grafické umělecké závody V. Neubert a synové, 1941. 304 s. Ed. Kořeny, sv. I.

LENDEROVÁ, Milena. *K hříchu i k modlitbě: Žena v minulém století*. Praha: Mladá fronta, 1999. 300 s. ISBN 80-2040-737-5.

LENDEROVÁ, Milena; KOPIČKOVÁ, Božena; BUREŠOVÁ, Jana; MAUR, Eduard (eds.). *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Praha: Lidové noviny, 2009. 856 s. ISBN 978-80-7106-988-1.

LENDEROVÁ, Milena; RÝDL, Karel. *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Litomyšl: Ladislav Horáček — Paseka, 2006. 384 s. ISBN 80-7185-647-9.

MÄRC, Josef aj. *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování: (genderová tematika ve výuce dějepisu)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, Acta Universitatis Purkynianae, Facultatis Philosophicae. Studia historica didactica 3. 160 s. ISBN 978-80-7414-367-0.

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

MORAVA, Jiří. *Někdejší Betty*. Přel. Jiří Morava. 2. vyd. Praha:

Československý spisovatel, 1996. 208 s. ISBN 80-202-0640-X.

NĚMCOVÁ, Božena. *Korespondence I: 1844–1852*. Praha: NLN — Nakladatelství Lidové noviny, 2003. 392 s. ISBN 80-7106-162-X.

NĚMCOVÁ, Božena. *Korespondence II: 1853–1856*. Praha: NLN — Nakladatelství Lidové noviny, 2004. 560 s. ISBN 978-80-7106-697-2.

NĚMCOVÁ, Božena. *Korespondence III: 1857–1858*. Praha: NLN — Nakladatelství Lidové noviny, 2006. 624 s. ISBN 978-80-7106-764-4.

NĚMCOVÁ, Božena. *Korespondence IV: 1859–1862*. Praha: NLN — Nakladatelství Lidové noviny, 2007. 480 s. ISBN 978-80-7106-895-0.

POKORNÁ, Magdaléna. *Josef Němec. Neobyčejný muž neobyčejné ženy*. Praha: Academia, 2009. 332 s. ISBN 978-80-200-1780-2.

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 180 s. ISBN 978-80-210-7593-1.

RODOVÁ, Veronika; SLAVÍK, Jan. *Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobrazení poznatků z praxe. Studia Paedagogica*. 2018, roč. 23, č. 3, s. 9–47. ISSN 1803-7437 (print), 2336-4521 (online).

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 248 s., 57 l. příloh. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/rtno8/>.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Božena Němcová jako objekt dějepisného vyučování. In: MÄRC, Josef aj. *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování: (genderová tematika ve výuce dějepisu)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, Acta Universitatis Purkynianae, Facultatis Philosophicae. Studia historica didactica 3, s. 94–112. ISBN 978-80-7414-367-0.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Vliv tematické kooperativní výuky na kvalitu a trvalost znalostí žáků v dějepise. In: ŠTĚPÁNEK, Kamil (ed.). *Vybrané problémy oborové didaktiky*

*dějepisů 2 (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 28–39. ISBN 987-80-210-5019-8.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Tematická kooperativní výuka dějepisu s využitím metod dramatické výchovy, její možnosti v současném vzdělávání ve vztahu ke klíčovými kompetencím a Rámcovému vzdělávacímu programu. In: VYHŇÁK, Pavel (ed.). *Vybrané problémy oborové didaktiky dějepisu I (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno: Masarykova univerzita a Akademické nakladatelství CERM, 2008, s. 45–62. ISBN 978-80-210-4664-1 (MU). ISBN 978-80-7204-601-0 (CERM).

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu. *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XIX, č. 1, s. 17–26. ISSN 1211-8001. Dostupné také z [https://www.drama.cz/periodika/t\\_d\\_archiv/t2008-1.pdf](https://www.drama.cz/periodika/t_d_archiv/t2008-1.pdf).

SOBKOVÁ, Helena. *Tajemství Barunky Pančkové*. Praha: Horizont, 1991. 116 s. ISBN 80-7012-047-9.

SOBKOVÁ, Helena. *Tajemství Barunky Pančkové: Portrét Boženy Němcové*. Praha: Litomyšl: Paseka, 2008. 260 s. ISBN 978-80-7185-897-3.

ÚLEHLA, Vladimír. *Samotářská dcera Boženy Němcové Theodora*. Jičín: Knihovna Václava Čtvrтка v Jičíně, 2007. 96 s. Ed. Jičínsko, sv. 2. ISBN 978-80-239-9385-1.

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

# 15. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA / 15TH WORLD FESTIVAL OF CHILDREN'S THEATRE LINGEN 22.-29. 6. 2018



## SOUBORY A INSCENACE

Dramatické studio Zorin dom, Karlovac  
(Chorvatsko)  
Hra

Projekt Zirkus der Generationen (Německo)  
Cesty, které se kříží

Divadlo Axioma (Paraguay)  
Velký poklad

Malé divadlo Národního uměleckého centra  
(Arménie)  
Příběhy tZZan, bZZan, ZZngan

Společnost Child Exposure in Zambian Arts  
(CHIEZA) (Zambie)  
Máme po krk vašeho chování

Soubor Ashakata, Porto-Novo (Benin)  
Zansi musí do školy aneb Hymna práv dítěte

Es artes Teatro (Salvador)  
2 minuty do půlnoci

Soubor PA-RA-RA-RA (Slovinsko)  
Malý modrý a malý žlutý

Wada Asako Dancing Company (Japonsko)  
Děti Země

Dětský divadelní soubor Kulturního střediska Pupulo, Soluň (Řecko)  
Ornithes / Ptáci

Eksperiment (Estonsko)  
Člověk...?

Teater Tanah Air (Indonésie)  
Spectacle Help

Umělecká skupina Rizhao Xinying, Ž'-čao  
(Čína)  
Láska je síla

Dětský divadelní soubor Kalambur Uměleckého centra Aparte, Charkov (Ukrajina)  
Thumbelina

Divadlo Once Upon a Kingdom, Ottawa  
(Kanada)  
Zářivé sny

Divadelní laboratoř La Caja Negra  
(Kolumbie)  
Dětské hry

Pequeños Creadores Teatro, projekt divadelních souborů Los Ferrocarrileros a Colectivo de Teatro Comunitario de Valle del Sol, Guadalajara a Tonalá (Mexico)  
Příběh dvojčat

# LINGEN OPĚT HOSTIL SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA



## KATEŘINA ŠTEIDLOVÁ

katerina.steidlova@email.cz  
spolupracovnice EDUdrama,  
Bratislava; posluchačka doktor-  
ského programu Teorie a praxe  
dramatické výchovy, Divadelní  
fakulta AMU, Praha

Na konci června se do německého města Lingen sjely dětské divadelní soubory z celého světa, aby vystoupily na 15. ročníku Světového festivalu dětského divadla, který organizuje AITA/IATA ve spolupráci s Divadelně-pedagogickým centrem v Lingenu (TPZ) a Univerzitou aplikovaných věd Osnabrück. První ročník festivalu vzešel z iniciativy Norberta Radermachera, který chtěl vytvořit paralelu ke světové přehlídce amatérského divadla. Jeho cílem bylo uspořádat přehlídku, na které děti hrají dětem. V roce 1990 tak v Lingenu odstartovala tradice, která každé dva roky nabízí možnost setkat se s výsledky práce dětských divadelních souborů z celého světa buď v Lingenu, nebo jiných městech v různých částech světa.

Zkušenost s organizací festivalu je v Lingenu znát. Organizátoři se (stejně jako v minulých letech) mohli opírat o finanční podporu více než dvaceti subjektů a pomoc stovky dobrovolníků — hostitelských rodin, delegátů jednotlivých souborů, řidičů, pracovníků informačního centra, zábavního parku atd.

Díky tomu, že v Lingenu také sídlí část Univerzity aplikovaných věd Osnabrück,

kteřá se věnuje divadelní pedagogice, mohli se na festivalu uplatnit také její studenti, kteří působili ve třech oblastech.

V rámci mezinárodní letní školy, které se účastnili studenti z partnerských škol z Univerzity aplikovaných věd Novia v Jakobstadu (Finsko) a Univerzity múzických umění ArtEZ v Arnhemu (Nizozemsko), připravili workshopy pro děti, které se festivalu zúčastnily.

Druhou oblastí bylo mapování spokojenosti dětského publika — členů hrajících divadelních souborů. Úkolem pozorovatelů bylo zjistit, jak děti festival vnímají, co dělají a jak se chovají ve volném čase, jaké možnosti v trávení času na festivalu mají a zda jsou na festivalu vůbec přítomny. Vyšlo najevo, že festival dětem nabízí spoustu aktivit, na které v přesně naplánovaném programu není tolik času. Většinou zůstávali členové souborů ve svých skupinách, výjimku tvořil program, který pro děti připravovaly hostitelské rodiny, ale ani tohoto programu se neúčastnily všechny děti. Děti také velmi toužily po reflexi představení, po setkání s vrstevníky, na kterém by si mohly vyměnit své zkušenosti.

Třetí skupina studentů se zapojila do reflexe v rámci tzv. Director's Forum.

## PŘEDSTAVENÍ

Letošní přehlídka měla motto „Children move the World“ („Děti hýbou světem“). Podle uměleckého ředitele festivalu Nilse Hanraetse měly děti možnost nechat diváky nahlédnout do svého světa, do toho, co jimi hýbe, ale také do toho, kterým směrem se jejich jednání, myšlení a divadelní tvorba ubírá.

Odborná porota letos vybírala z 88 inscenací, které na festival doporučili zástupci AITA/IATA. Lektori rozhodovali na základě videozáznamu představení (i nekompletního), příp. fotografií, dále na základě informací o inscenaci a o vedoucích souborů či podle rozhovorů se členy

souborů atd. Při výběru inscenací byl kladen důraz na to, zda děti opravdu hrají, jsou v roli a vytvářejí divadelní obrazy, které mohou být čitelné i bez jazykové znalosti. Důležitou roli hrála také délka představení (až na výjimky měla představení 40 a více minut). Důležitým aspektem bylo letos také přizvání souborů ze zemí, kde je potřeba dětské divadlo zviditelnit a podpořit.

Do Lingenu bylo pozváno 19 souborů z Evropy, Asie, Afriky, Severní a Jižní Ameriky. Soubory z Ghany a Indie nakonec kvůli problémům s vízy nedorazily. Já sama jsem měla možnost vidět 13 představení.

Lingenský festival je převážně přehlídkou velkých show a téměř hodinových představení. Taková forma a délka představení vyžaduje perfektní vybavenost dětí a naplno se v něm projeví dramaturgická a režijní zručnost, ambice vedoucího souboru, nosnost tématu.

O vysokých ambicích vedoucího nebylo pochyb při sledování představení *Spectacle Help!* indonéského souboru *Teater Tanah Air*. Představení svou estetikou připomínalo počítačové hry — děti vystupovaly v přehnaně barevných kostýmech, u některých postav se pracovalo s výraznou pohybovou stylizací, některé scény se opíraly o efekty podpořené technikami černého divadla, diváci byli aktivně zapojováni do plnění úkolů. Bohužel spousta motivů, scén a postav se na jevišti vyskytovala pouze na efekt. Úkolům, které postavy plnily s přispěním diváků, chyběla při opakování motivace, neustálými přesuny diváků na jeviště a z jeviště se rozpadla inscenace do jednotlivých výstupů. Některé scény byly do inscenace vloženy, aniž divák dokázal vysvětlit proč (zpěv německé hymny členy souboru). Na konci se děj zcela ztratil a jeviště se proměnilo v discopárty hrajících dětí a přizvaných dětských diváků. Děj a jeho ztvárnění bylo vedlejší, hlavní bylo zapůsobit na lingenské publikum na první signální. A nutno říct, že kalkul vyšel. Diváci tleskali do rytmu,

rozplývali se nad dětskou roztomilostí a s hymnou vstali a zpívali. Odborná veřejnost mohla pouze s údivem přihlížet.

Problematické představení přivezl také soubor *Rizhao Xinying* ze základní školy z čínskému města Ž-čao, jehož nemocnice je partnerskou nemocnicí města Lingen. Soubor začal pracovat teprve v dubnu minulého roku. Začínající soubor se vrhl do hodinového baletního představení *Láska je síla*, inspirovaného skutečným příběhem dívky, která pro záchranu vzácného jeřába obětuje svůj vlastní život. Děti, které svoje dovednosti teprve získávají, neměly šanci představení zvládnout. Byli jsme svědky rytmických nepřesností, asynchronních pohybů skupiny, ale také nesoustředěnosti, vypadávání z role. Vedoucí souboru ještě doplnily inscenaci dialogem postav z playbaku a dramatickou hudbou. Kvůli tomu se ještě prohloubila propast mezi jednáním na jevišti a zvukovou stopou. Dabing také zbavil hráče možnosti upravit temporytmus podle atmosféry v sále a živě komunikovat s diváky. Výraznou složkou inscenace byla také projekce, která uváděla jednotlivé obrazy, promítala anglický překlad a zároveň sloužila jako atmosférotvorná výtvarná složka.

Dramatické studio *Zorin dom* z města Karlovac v Chorvatsku přivezlo do Lingeny představení *Hra*. Inspirací k němu bylo mexické lidové vyprávění o pravdě, lži a dalších lidských vlastnostech a emocích, které děti našly na internetu. Představení bylo dynamické. Krátké, klipovité, pohybové sekvence se střídaly s monologickými výstupy. Lži a s delšími situacemi, které ukazovaly příběh některých emocí. Postupem času se ale rozpadalo na jednotlivé situace, které v celku vytvářely spíše zmatek, než aby nás dovedly k morálnímu poselství na závěr. Děti byly vybavené, plné energie a schopnosti přirozeně komunikovat s diváky, ale často sklouzávaly (zejména negativní emoce) k pitvoření a předvádění.

Představení paraguayského souboru *Axioma Teatro* s názvem *Velký poklad* vzniklo na míru festivalu a jeho motto (dokonce se o tom v představení explicitně hovoří). A to byl také jeho hlavní problém. Velká slova vedla ke vzniku plytkého naivního příběhu o tom, jak mimozemšťané vezmou skupinku dívek (spolu s jejich babičkou) do lidského nitra, aby tam překonaly svoje špatné stránky nebo slabosti a tím získaly klíče k velkému pokladu. Jednotlivé úkoly, které musely dívky plnit, měly velmi jednoduchá a předpověditelná řešení. Po vzoru velkých show pracovala inscenace s muzikálovými tanečními čísly, se zpěvem na playback a přeslazenou výtvarnou složkou. V hudební

složce a dialozích se objevovaly popkulturní odkazy (např. hlášky postav odkazovaly k populárním seriálům...). Dívky, které byly bezesporu tanečně i herecky vybavené, se na počátku snažily o nadsázku a odlehčený pohled na děj i postavy, ale brzy se utopily v plytkosti příběhu a z nadsázky se stalo bezobsažné přehrávání.

Řecký soubor *Pupulo* se v Lingeny představil pro děti upravenou Aischylovou hrou *Ptáci*. Důvodů k tomu měl hned několik. Děti chtěly v Lingeny představit něco, čím je Řecko ve světě známé, a uvést téma, které je zajímavé. Zároveň sáhly do známých vod, protože se touto hrou, resp. přepisem hry pro dětské čtenáře zabývala jiná skupina souboru. Bylo vidět, že děti jsou vybavené, sehrané a jsou na jevišti rády. Nebylo pochyb o tom, že za inscenací souboru bylo hodně práce, že spolu téma probíraly a snažily se hledat prostředky, jak je sdělit. Zároveň jsem měla pocit, že děti divadelní text svazuje, je nad možnosti souboru. Více se mluvilo než jednalo, děti se musely vypořádat s množstvím rekvizit a scénografických prvků, které byly často ilustrativní a nedávaly možnost vyjádřit se pohybem a hereckou akcí.

Japonský soubor *Wada Asako Dancing Company* přivezl dokonalou muzikálovou fantasy utopii *Děti Země* s ekologickým tématem. Slovo dokonalost je u tohoto souboru na místě. Soubor je primárně taneční, baletní. Vedoucí souboru dbá na preciznost provedení a její perfekcionismus nepřipouští vlastní tvořivost dětí se v představení projevil — od scénografie přes bezchybné pěvecké výkony po dokonale vypilovaný a synchronizovaný pohyb padesáti dětí a mladých lidí (včetně pohledů do publika a umělých „aerobikových“ úsměvů). Ve své dokonalosti však působilo představení sterilně. Děti byly pouze loutkami, které dokonale realizovaly představy své vedoucí. Dětská spontaneita a možnost vystupovat na jevišti sám za sebe chyběla.

Sympatické představení přivezl do Lingeny soubor *Ashakata* z Beninu. Soubor ve svém představení *Zansi musí do školy aneb Hymna práv dítěte* upozorňovalo na aktuální problém, se kterým se děti v Beninu potýkají. Po absolvování obřadu náboženství vúdú nemohou dívky chodit dále do školy. Představení se k tomuto problému vyjadřovalo skrze pohled spolužaček dívky Zansi, která tento rituál podstupuje a ztrácí tak nejen možnost vzdělávat se, ale také setkávat se se svými kamarádkami. Zároveň nám tvůrci život v Beninu a rituál vúdú přiblížili pomocí živé hudby, tance a písní, které byly do inscenace organicky zapojené, posouvaly děj nebo situace rozšiřovaly, obohacovaly.

Některé situace dívkám neumožňovaly jednat — děti byly nuceny pouze markýrovat. Většinou jsme ale byli svědky přirozené energie a chuti sdělovat zajímavé téma. Inscenace má přesah i do skutečného života v Beninu, vystoupení v různých částech země přispívají k diskusi o tomto problému.

Nejzajímavějším „celovečerním“ představením se pro mě staly *Příběhy tZZan, bZZan, ZZgan* arménského *Malého divadla*. Předlohou k představení byly čtyři bajky a básně od ruského autora Korneje Čukovského a arménského spisovatele Hovhannese Tumanjana. Jako inscenační klíč zvolil soubor cirkus, který umožnil pracovat s výraznou výtvarnou a pohybovou stylizací, nadsázkou a s možností dělat si legraci ze společnosti. Zvolená forma podporuje i spojení čtyř různorodých výstupů, kterými jsou jednotlivé texty ztvárněny. Členové souboru procházejí tréninkem jako profesionální herci a na jejich bytí na jevišti je to znát. Hráči jsou suverénní, divadelní komunikaci si užívají, pracují s detaily, timingem, pointují přesně. Opřít se mohou také o funkční výtvarnou složku, atmosférotvornou práci se světly atd. Zároveň však tušíme, že texty samy jsou pouze prostředkem pro hraní si (původním záměrem bylo s texty pracovat pouze cvičně) a že kdyby byly vybrány texty, které korespondují s výpovědí mladých lidí, bylo by představení působivější.

Vedle velkých show se v Lingeny objevila také kratší představení, která pracují (tu více, tu méně zdařile) s prostředky a principy, které známe z prostředí naší Dětské scény. Zatímco „velká“ představení si mohli diváci vychutnat ve velkém divadelním sále, menším představením byl vyhrazen multifunkční prostor v bývalé nádražní tovární hale. Organizátoři ho využili, aby představení byla přístupná velkému množství diváků, zároveň se tu však soubory musely potýkat se ztíženými podmínkami. Diváci seděli dále od jeviště, takže zejména pro mladší děti bylo těžší oslovit publikum. Prostor nešel zatemnit, tudíž soubory nemohly využít práci se světly, která by některým představením pomohla s budováním atmosféry a zaměřením divácké pozornosti.

Soubor společnosti *Child Exposure in Zambian Arts* se ve svém představení *Máme po krk vašeho chování* potýkal s tvůrčí bezradností. Na jevišti jsme mohli sledovat směsici moderních a tradičních tanců a rozehraných situací, které diváka spíše mátlý, než aby mu umožňovaly orientovat se v tom, co se na jevišti děje. Situace se náhle z představení vytratily a byly nahrazeny skupinovou recitací či spíše křikem do publika.





↑↑↑↑ Benin  
 ↑↑↑ Indonésie  
 ↑↑ Paraguay  
 ↑ Salváðor

↑↑↑↑ Čína  
 ↑↑↑ Japonsko  
 ↑↑ Řecko  
 ↑ Zambie



↑ Arménie



↑ Slovinsko

Textu kvůli špatné angličtině a rychlému přednesu nebylo vůbec rozumět. Srozumitelný byl pouze refrén „Máme po krk vašeho chování“. Přednes byl na několika místech bezdůvodně přerušen dalším tancem. Jak vedoucí souboru při reflexi představení uvedl, tance do představení prostě zařadil, aby se děti nenudily. Divák se však kvůli nim stále více ztrácel. Představení, které mělo vyjadřovat nespokojenost dětí s tím, že jejich rodiče zapomínají na tradiční zvyky a hodnoty, se tak bezděčně stalo podivným útokem na publikum, které nechápalo, co se na jevišti děje.

Soubor **PA-RA-RA-RA** ze Slovinska přivezl do Lingenu představení *Malý modrý a malý žlutý*. Předlohou byla stejnojmenná kniha od italského spisovatele a výtvarníka nizozemského původu Lea Lionniho, která je určena malým dětem a pomocí jednoduchého příběhu barevných skvrn ukazuje, jak lze míchat barvy. Právě volba předlohy byla největším problémem představení. Vedoucí souboru se sice snažila Lionniho knihu upravit a rozšířit tak, aby odpovídala věku dětí i možnosti skupiny, bylo však cítit, že děti už z příběhu dávno vyrostly. Sdělnosti nepomohly ani kostýmy — barevné igelitové pytle, které jednoduché míchání barev neumožňovaly. Soubor celé představení odehrál v angličtině, což trochu ubralo dětské spontaneitě. Ni méně i tak byla vidět na dětech radost a chuť sdělovat.

Sympatické představení *Cesty, které se kříží* přivezla německá skupina **Zirkus der Generationen**. Představení, které využívalo především práci s nejrůznějšími žonglovacími

potřebami a drobné prvky akrobacie, nebylo dětským vystoupením. Ukázalo práci například generacemi (vystupujícím bylo mezi 1 rokem a 81 lety), kterou dokázalo využít pro sdělování jednoduchého příběhu o proměně vztahu dvou lidí od dětských let do stáří. Členové souboru se v ústřední dvojici střídali, věk postav korespondoval s věkem aktérů. Vývoj vztahu postav se odehrával na pozadí ročních období, které odrážely náladu jednotlivých situací. Žongléřské prostředky a práce s nimi byla úměrná divadelní situaci, pracovalo se s nimi zejména jako se zástupnou rekvizitou a atmosférotvorným prvkem (např. poiky s bílými stuhami ztvárňující sněhovou vánici). Na projevu souboru bylo sympatické zejména to, že se nesnažil o velkou show. Hráči si byli vědomi vlastní nedokonalosti, ale divák cítil, že jim je spolu na jevišti dobře a že se chtějí podělit o to, co je těší.

Estonský soubor **Eksperiment**, vedený Kiilli Tahtovou, potěšil diváky zdařilým představením *Člověk...? Příběh ptáka*, který se chce stát člověkem a který se svého snu musí vzdát, byl vyprávěn jednoduchými prostředky. Působivé bylo zejména ztvárnění ptačího hejna pomocí jednoduchého individualizovaného pohybu a lehce stylizovaného nepopisného kostýmu. Lidské postavy, zřejmě v touze výrazně je oddělit od ztvárnění ptačích postav, v některých momentech sklouzly k šarži. Výhodou souboru bylo jistě to, že se skládal převážně ze středoškoláků, kteří měli za sebou delší působení v souboru. Inscenaci, se kterou žijí už dva roky, mají zažitou, téma je pro ně pořád

zajímavé a nosné, vědí, co chtějí sdělit, přirozeně komunikují s publikem a dokážou pracovat s patosem.

Vrcholem festivalu pro mne bylo představení *2 minuty do půlnoci* salvadorského souboru **Es Artes Teatro**, které jednoduchými prostředky vyprávělo o snadnosti vyvolat konflikt a těžším (ale možným) hledání rovnováhy mezi lidmi. Soubor vede Edward Daranyi, zkušený divadelní pedagog z Kanady, a Isabel Estradová, která prošla jeho vedením v salvadorském divadelním souboru. Bylo vidět, že práce se souborem je promyšlená. Vedoucí ve své práci sází na sdělování skrze pohyb a minimalistické výrazové prostředky. Pohybové ztvárnění vychází z naturelu aktérů. Ke sdělení souboru stačilo pracovat s principem opakování situací s drobnými obměnami. Jedinými rekvizitami na scéně byly kameny. Čistota vyjádření se odrážela také v jednoduchých batikovaných kostýmech, které na počátku vypadaly stejně, ale po rozdělení aktérů do dvou táborů diváci zjistili, že se od sebe drobně liší. Jednoduché pojetí vedlo k naplnění situací významy pomocí symbolů. Představení, které bylo inspirováno válečným konfliktem v Salvadoru, odolalo sklouznutí k jednoznačnému happy endu, v závěru byla sice nalezena rovnováha, ale vědomí její křehkosti bylo velmi silné.

Představení lingenského festivalu ukázala, že s dětmi lze dělat nejrůznější vystoupení. Velká show, která v programu převažovala, však často vedla k plytkosti a povrchnosti projevu. Nejpůsobivější byly inscenace vycházející z témat, která děti

zajímají, a z jejich naturelu. Sdělnosti pomáhaly jednoduché výrazové prostředky a také kratší délka představení, která nutí tvůrce ke koncentrovanosti sdělení.

## DIRECTOR'S FORUM

Dozvědět se víc o souborech a jejich představeních mohli dospělí účastníci festivalu během diskusí nazvaných Director's Forum, které probíhaly jako rozhovory s vedoucími souborů buď o obecných tématech, nebo o konkrétních otázkách k představení. Nešlo o zhodnocení představení, ale o seznámení se širším kontextem — se souborem, jeho vedoucím, tématem či námětem inscenace atd. O samotné cestě k výslednému tvaru se účastníci dozvěděli méně. To vedlo k tomu, že diskuse občas sklouzávala k obecným frázím, které nebyly podpořeny konkrétními příklady.

Skutečné pojmenování toho, co v představeních fungovalo, co ne a proč, na festivalu chybělo. Recenze představení se sice objevovaly v místních novinách, ale i ty byly velmi diplomatické a představení nedávaly do širšího kontextu dětského divadla. Chyběl festivalový magazín, ve kterém by byly recenze uvedeny. Čtenáři by s nimi mohli nesouhlasit, mohli by o nich diskutovat, zároveň by recenze mohly směřovat úsilí řady vedoucích souborů, kteří ve své tvorbě tápou a hledají funkční divadelní tvar.

O reflexi některých představení se nejvíce zasloužili studenti prvního ročníku divadelní pedagogiky Univerzity v Osnabrücku, kteří každé fórum otvírali tzv. „přehrávkou“, divadelní interpretací vybraných představení. Studenti k představením přistupovali otevřeně a s pokorou. V jejich podání jsme měli možnost vidět koncentrovanou verzi silných momentů jednotlivých představení, možné funkčnější cesty, jak s některými motivy nakládat, ale také s nadhledem ztvárněné problémy představení. Nešlo o bezduché kopírování či snahu pobavit, ale o pravdivé soustředěné vyjádření jejich pohledu.

Děti ze souborů původně neměly možnost společně reflektovat svá představení. Studentky z Univerzity v Osnabrücku, které mapovaly dětské publikum, však v průběhu festivalu připravily aktivity, které dětem reflexi umožnily. Děti mohly svoje dojmy z představení vyjádřit výtvarně — pomocí kresby, slov, za použití dalších materiálů. Poslední den také proběhla minidiskuse o představeních, které se zúčastnili zástupci jednotlivých souborů a během ní se ukázala přirozená touha dětí o představeních mluvit a sdílet svoje zkušenosti s prací na nich.

## SYMPOZIUM FUTURE DAY

Lingenský festival nabídl v tomto roce jednu novinku. Sympozium Future Day, na němž se setkali studenti, pedagogové, členové AITA/IATA a vedoucí souborů, nabídl prostor pro navázání kontaktů, výměnu zkušeností a názorů na směřování divadla, divadelní pedagogiky a společnosti.

Diskusi odstartovaly příspěvky Héléne Meyerové, Ute Plateové, Lutze Pickarda a Christela Gbaguidiho, které nastínily základní problematiku, s níž budou divadlo a divadelní práce v budoucnu konfrontovány. Poté se účastníci rozdělili do čtyř skupin a o nastolených tématech podrobněji debatovali.

**Héléne Meyerová**, divadelní pedagožka z Holandska, se věnovala aplikovanému divadlu a nastolila otázku, jak umožnit studentům, aby mohli plně rozvinout své umělecké kvality a našli se v roli uměleckého pedagoga. Upozornila na to, že na univerzitách převládá hodnocení umění západním pohledem, ale je potřeba svoje vnímání různých divadelních projevů rozšiřovat, být otevřený a přijímat rozdílnost. K tomu by podle ní měla vést úprava kurikula studia na vysoké škole, které by mělo studentům nabídnout možnosti vyzkoušet si a nahlédnout divadelní umění různých kultur, a to nabídkou předmětů, pozváním různých pedagogů a lektorů a výjezdy studentů do zahraničí.

**Uta Plateová**, divadelní pedagožka a lektorka workshopů s lidmi z vyloučených skupin z Německa, ve svém příspěvku mluvila o důležitosti odkrývání bílých míst a tabuizovaných témat skrze divadelní práci. Podle ní je třeba vykročit z komfortní zóny do zóny konfliktů, kde se střetávají různé pohledy na daná témata. Je třeba klást otázky jak hráčům, tak směrem k divákům, vést je k hledání různých možností jak odpovědět. Úkolem lektora je vytvořit prostor důvěry a sdílení, který podpoří skupinu v hledání vlastních cest, jak se s nastolenými tématy, problémy vypořádat. Takový způsob práce vede k tomu, že se znovuvytváří opravdový lidský vztah, zvyšuje se citlivost k ostatním členům skupiny, spoluzodpovědnost za řešení konfliktů atd. Lektor by měl být velmi zodpovědným facilitátorem, který musí být vždy pozorný k tomu, co se děje ve skupině, sám musí mít téma dobře prozkoumané a musí klást řadu otázek.

**Lutz Pickardt**, herec, režisér, divadelní pedagog a předseda BuT (Bundesverband Theaterpädagogik) v Německu, vyzdvihl důležitost naslouchání a otevřenosti k různým kulturám při divadelní

práci. Podle něj nejsou důležité metody práce, ale především přístup k těm, se kterými se setkáváme. K tomu ale potřebujeme dostatek času a opravdový zájem o druhého. Musíme umět naslouchat, nepřehlížet jinakost, vést dialog a nevytvářet rychlé odsudky. Protože divadlo a divadelní pedagogika bude stále častěji pracovat s lidmi z různého kulturního zázemí, je třeba v sobě pěstovat konvencemi společnosti nezátížený pohled na svět.

**Christel Gbaguidi**, herec, režisér, pedagog a poradce pro oblast kulturní politiky původem z Beninu, nastolil otázku divadelní estetiky v kontextu společenského uspořádání světa. Divadlo a jeho tvůrci by si měli klást otázku, kdo jsem a kde ve světě stojím. Jednou z cest, jak hledat odpověď na tuto otázku, je biografické divadlo, které vychází z hráčů, daného tématu a prostoru, kontextu. To může vést k tomu, že hráči „objeví svoji vlastní barvu kůže“. V širším pohledu je tato cesta impulzem k nabourávání pohledu na tradiční politické, společenské rozdělení světa (privilegovaní, neprivilegovaní).

Druhou část sympozia tvořily debatní kruhy, jejichž témata nastolili sami účastníci (např. divadelní festival v Belgii, studentské výměny, divadelní práce s handicapovanými atd.). V této části sympozia šlo především o navázání kontaktů s konkrétními lidmi, o vytvoření podhoubí pro budoucí spolupráci.

## OTAZNÍKY Z FESTIVALU

Z mého pohledu stojí lingenský festival na rozcestí a hledá, kterou cestou se vydat. Není jasné, komu je festival určen, zda primárně dětem, nebo vedoucím souborů, odborníkům, či laické veřejnosti. Festival se snaží pokrýt všechny skupiny, které se ho účastní, ale u všech z nich ke spokojenosti něco chybí (např. dětské diskuse, hlubší reflexe představení atd.).

Původní cíl festivalu, že děti hrají dětem, je naplněn a je třeba hledat cíle další. Podle mého názoru festivalu chybí odbornější pohled na inscenace, ale také na kontext dětského divadla v dané zemi. Diskuse dětí, ale i praktické semináře pro vedoucí souborů, by mohly inspirovat a učít ty méně zkušené atd. Vše se ale odvíjí od jasných kritérií při výběru představení a ujasnění si, co chtějí organizátoři výběrem ukázat: zda šíří toho, co lze s dětmi v oblasti dětského divadla dělat, nebo umožnit souborům různé úrovně inspirovat se a navázat spolupráci, anebo objevovat festivalu nové, neznámé soubory.

# LUMÍR ČMERDA ZNÁMÝ A NEZNÁMÝ



**KRISTINA PROCHÁZKOVÁ**  
kristinahabova@email.cz  
spolupracovnice Tvořivé  
dramatiky

Lumír Čmerda, farář Československé církve husitské a výtvarník samouk, pro většinu lidí zřejmě neznámý, přesto velmi aktivní a svébytný umělec, rozhodně stojí za povšimnutí. Jeho životní peripetie a výtvarná tvorba zaujaly Jakuba Ivánka a Svatavu Urbanovou z Filozofické fakulty Ostravské univerzity, kteří o něm sestavili monografii *Lumír Čmerda — (Nejen) reliéfy a ilustrace*.

Jelikož dílo Lumíra Čmerdy je značně pestré a rozsáhlé a nemalou část výtvarnickovy tvorby představují monumentální realizace pro architekturu, které se v mnoha případech do dnešní doby dochovaly jen ve fotodokumentaci, a někdy ani to ne, úkol to nebyl nijak snadný. Autoři v knize představují Čmerdovo dílo v jeho vývoji od 60. let 20. století do současnosti. Jak napovídá název knihy, zaměřili se především na dvě oblasti, které v Čmerdově díle dominují: dřevěné reliéfy a knižní ilustrace. Autorem studie o dřevěných reliéfech je Jakub Ivánek, Čmerdovu ilustrátorskou tvorbu zmapovala Svatava Urbanová. Monografii dále doplňuje úvodní představení autora, kalendárium, rozhovor Jakuba Ivánka s výtvarníkem z roku 2014 (periodikum *Krásná Ostrava*), soupis výstav a soupis reliéfů a ilustrací. Nechybí bohatý obrazový doprovod.

K výtvarnému umění se Lumír Čmerda, jak v knize vzpomíná, dostal tak, že se kreslení a malování pro něj stalo významným koníčkem, který mu pomáhal překonat

tíživou situaci, když mu společensko-politická situace tehdejší doby neumožnila věnovat se duchovní cestě.

Od počátku se věnoval zejména grafikám, k jeho nejoblíbenějším činnostem vždy patřila ilustrace knih, především těch pro děti a mládež. Jeho jméno je ale zřejmě nejznámější ve spojitosti s prací se dřevem a tvorbou dřevěných reliéfů (realizace pro architekturu), která se pro něj v letech tzv. normalizace stala také výrazným zdrojem obživy. Ilustraci se věnuje dodnes, ačkoliv většina jeho kreseb momentálně nenašla uplatnění a končí v autorově šuplíku.

Lumír Čmerda se narodil v Plzni, mládí prožil a studia absolvoval v Praze. Jeho výtvarné začátky jsou ale spojené s „rudým Ostravskem“, kam spolu s manželkou, také farářkou, odešli (respektive byli „umístěni“). Poté, co vystudoval Husovu bohosloveckou fakultu a „prožil a přežil“ vojnu na karvinských dolech (ze služby byl předčasně propuštěn do civilu pro těžké onemocnění angínou), se tedy chtěl konečně věnovat duchovnímu povolání. Mladí faráři ale byli pod neustálým nátlakem tehdejšího režimu a nepříjemnostem se nevyhnul ani Lumír Čmerda. Jeho farářské začátky také provázely neustálé přesuny z fary na faru (během let 1956–1963 působil v Ostravě-Habrůvce, Frýdku-Místku, Českém Těšíně). Lumír Čmerda těžce snášel nátlak ze strany biskupa a státní dozor nad církvemi a poté, co vyslechl radu kamaráda z gymnaziálních let, psychiatra Stanislava Grofa, že pokud nechce skončit v blázinci, musí ze zaměstnání odejít nebo se začít věnovat nějakému naplňujícímu koníčku, rozhodl se pro výtvarné umění.

Na přelomu 50. a 60. let tedy začal docházet na večerní kurzy Lidové školy umění, kde jako učitelé působili uznávaní umělci ostravského regionu. Začal tvořit v pokročilejším věku, zato s plným nasazením. S objevitelskou radostí vyzkoušel různé výtvarné techniky, od počátku tihnul ke kresbě a grafickým technikám, oblíbil si také olejomalbu a techniku vyškrabávaného pastelu.

Po zbavení souhlasu k výkonu duchoven-ského povolání se z koníčku stalo zaměstnání,

jedna z dalších životních cest. Jak v knize říká: „Veliké zaujetí kresbou a malbou mi sice přineslo značné psychické uklidnění, moje farářské místo však nezachránilo.“ Lumír Čmerda byl přijat do grafické dílny ostravského Parku kultury a oddechu, kde působil v letech 1963–1967 a posléze v letech 1967–1970 zastával místo výtvarníka na Útvaru hlavního architekta města Ostravy.

Díky své pílí a neúnavnosti dosáhl již v 60. letech nemalých úspěchů doma i v zahraničí. Bez oficiálního výtvarného vzdělání se stal členem uznávané tvůrčí skupiny Kontrast, později dokonce členem Svazu československých výtvarných umělců.

Zatímco začátek Čmerdovy výtvarné kariéry byl velmi slibný a výbojný, 70. léta, nástup tzv. normalizace, znamenala pro výtvarníka (stejně jako pro mnoho jiných umělců) počátek nelehkého období, kdy valnou většinu volné tvorby nebylo možné oficiálně prezentovat.

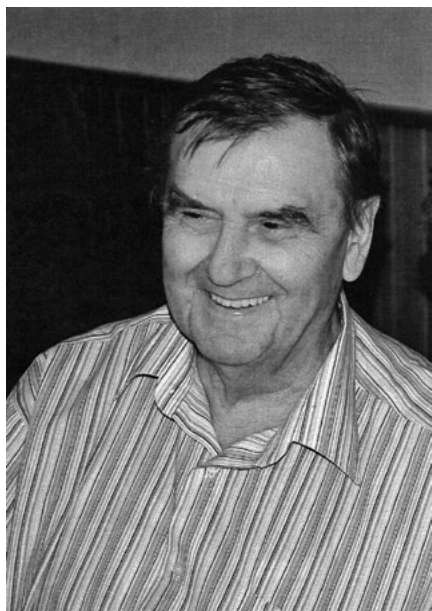
Roku 1971 se Lumír Čmerda stal umělcem ve svobodném povolání, s manželkou a dcerou se z Ostravska vrátili zpátky do Prahy a celých dvacet let, až do změny režimu, stál coby výtvarník víceméně v ústraní. Po roce 1989 se věnoval především ilustraci, vlastním nákladem vydal několik knih (kupříkladu *Tady jsme doma: Portréty českých, moravských a slezských měst a hlavního města Prahy*, 2014). Své poslání ukončil jako farář v kostele sv. Mikuláše na Starém Městě (v letech 2004–2010) a jako externí duchovní při Diecézní radě v Bratislavě (2011–2013).

Pro výtvarnou tvorbu Lumíra Čmerdy jsou stěžejní dvě oblasti: reliéfy a ilustrace. Odborníkem na reliéfy se stal tak trochu mimoděk, a to zejména díky vládnímu usnesení, které platilo od druhé poloviny 60. let a nařizovalo, že z každé stavby financované z veřejných prostředků musí být vyčleněna určitá částka na uměleckou výzdobu. Díky tomuto nařízení Lumír Čmerda získal řadu zakázek v oblasti tzv. monumentálních realizací pro architekturu. Nejvíce se uplatnil v oblasti interiérové tvorby, během několika let vytvořil více než čtyřicet dřevěných reliéfů.

Reliéfy vytvářel pro restaurace, obchodní domy, školy. K paradoxům doby patří například i to, že získal zakázku na monumentální reliéf pro Muzeum SNB v Terezíně.

Ačkoliv se v jeho díle odráží vliv dobových výtvarných stylů, lettrismus, informel, nová figurace, celkem brzy si Lumír Čmerda při tvorbě reliéfů vytříbil svůj svébytný styl, který výtvarníkův přítel, novinář a spisovatel Ludvík Vaculík později přiléhavě nazval fantaskní realismus. Toto příznačné vršení postav, dějů, motivů, nápisů je poznávacím znamením nejen reliéfů, ale je typické i pro Čmerdovy kresby, grafiky, olejomalby.

Další inspirační zdroje — gotické umění či umění starého Egypta — výrazně ovlivnily Čmerdovo pojetí perspektivy. Výtvarník sám pro sebe toto své pojetí



nazval termínem „obrácená perspektiva“. Předměty i postavy jsou mimo zákony optiky, umísťuje je do prostoru zcela svobodně, dodržování proporcí pro něj není podstatné, využívá principy koláže. Rád kombinuje celkové pohledy s detaily.

Některé výtvary z raných let, kdy autor ještě hledal svůj styl, jako třeba mobilní sloup ze samorostů pro bar Salajka (1967) nebo *Orloj Sněhurka* pro ostravský hotel Imperial (1970–1971) působí poněkud bizarně. I v těchto juvenilních, značně kuriózních dílech lze ale vidět Čmerdův smysl pro výtvarnou hravost. Smysl, který se prolíná celým jeho dílem a který mohl v plné míře uplatnit v realizacích herních prvků pro dětská hřiště nebo v interaktivních dekoracích pro školy (*Čarovné počítačlo*, 1965–1966, *Orbis pictus*, 1967, stěna složená z otáčecích dřevěných krychlí).

Pro Čmerdova díla je dále charakteristický didaktický prvek (v mládí si přál studovat učitelství historie, to mu ale z kádrových důvodů nebylo povoleno), v reliéfech i grafikách a malbách s oblibou zachycuje vlastivědné motivy, zpodobňuje města, jejich kulturní památky historické i současné, přírodní zajímavosti, tradice, znaky měst. Rád spojuje symboly s reálnými věcmi.

Díky „fantasknímu realismu“ a „obrácené perspektivě“ jsou Čmerdovy reliéfy i ilustrace živelné, dynamické, někdy snad až přehlcené či chaotické (nic pro milovníky výtvarné jednoduchosti a geometrické čistoty). Čmerdovo vršení motivů není ale nahodilé, jeho díla jsou velmi promyšlená, obsahový koncept je pro něj zásadní. K tématům přistupuje citlivě, v době značně ideologicky zatížených zadáních hledá lidskou stránku tématu a s oblibou do zadání nenápadně vsouvá křesťanské motivy.

K vrcholům jeho reliéfní tvorby patří dřevěné reliéfy *Sestřička* (1975) pro Střední zdravotnickou školu v Karviné, *Telegram* (1976–1977), původně pro restauraci v Ostravě–Porubě, a především velkoformátová *Praha polarografická* (1985) a *Praha termomechanická* (1986) pro Akademii věd ČR.

Polohu naivní stylizace, vršení a deformace tvarů někdy opustil a výsledkem jsou příjemně jednoduché, minimalistické, geometricky čisté výtvary, jako např. fontána před obchodním domem v Ostravě (1970–1971) nebo kinetický reliéf pro obchodní středisko v Ostravě (1970–1973).

Pro dílo Lumíra Čmerdy je také příznačná pomíjivost. Celá řada jeho realizací podlehla zubu času (herní prvky pro dětská hřiště) nebo nepřežila rekonstrukce objektů a změnu majitelů; některá se ztratila neznámo kam a zůstala zachována jen na fotografiích. Některá díla nechal autor přemístit na smysluplnější místa.

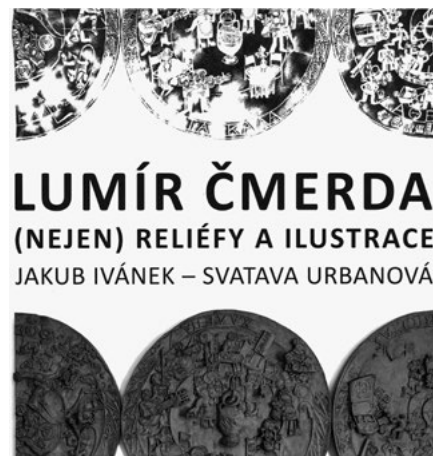
I přes tyto nepřízně a svůj pokročilejší věk zůstává Lumír Čmerda stále výtvarně aktivní a činorodý. V současné době se věnuje již jenom ilustracím. K jeho posledním počínům patří pastelové ilustrace klasických děl české literatury — Erbenovy *Kytice z pověstí národních* (2015), Kosmovy *Kroniky české* (2016), *Slovenských pohádek a pověstí* Boženy Němcové (2017). Všechny tři zatím čekají na vydavatele.

Jeho tvorba ilustrátorská je stejně bohatá jako ta reliéfní, od počátku 60. let vyzkoušel celou řadu technik (pastel, akrylová malba, olejomalba, litografie, perokresba). K srdci mu nejvíce přirostla technika vyškrabávaného pastelu, která má blízko ke grafice a dává prostor pro vytváření kontrastních světlých a tmavých ploch. K výše zmíněným

charakteristickým rysům jeho „fantaskního realismu“ se v ilustracích ještě připojuje pestrobarevnost. Lumír Čmerda rád používá výrazné barvy, nejnápadnější je to v jeho obrazové poetice českým městům *Tady jsme doma* (2014). Tituly, které svými ilustracemi doprovodil, jsou žánrově velmi rozmanité. Jako ilustrátor se nejvíce uplatnil v publikacích spjatých se svým farářským povoláním, např. litografie pro výbor z poezie inspirované Biblií a národními dějiny *Breviř naděje* (1970), perokresby pro novozákonní příběhy *Radost pro všechny* (1971), pastely pro sbírku vlastních kázání *Slovo a obraz* (2011) nebo v titulech svých duchovních kolegů (básnické sbírky faráře Miroslava Matouše *Únik z Babylonu* [2011] a *Rok pod nebem* [2013]). Do jeho ilustrátorského inventáře se řadí i obrazový doprovod současné literatury — povídky Hedvivy Kramarové *Čo byste povedali, keby...* (2012) nebo dobrodružný příběh Petry Štěpánové *Vespašián — Všechny cesty vedou do Říma* (2014). K jeho oblíbeným vždy patřily knihy pro děti. Spolu s Markétou Procházkovou, autorkou textové části, se podílel na vzniku abecedáře pro děti *Slabikář pro nejmenší: Abeceda pro mrňousy* (2004). Kniha ale nakonec nebyla vydána a originály obrázků zdobí stěny základní školy v Praze na Kavčích Horách.

Lumír Čmerda nepatří k „hvězdám“ československé, respektive české výtvarné scény, jeho dílo není nijak revoluční či přelomové. Na výtvarníkovi je spíše obdivuhodné, jakých úspěchů jako umělec samouk díky své pili a pracovitosti dosáhl a jak obsáhlé a rozmanité dílo vytvořil. Na Lumírovi Čmerdovi je sympatická především jeho pokora, prolnutá s objevitelským nadšením, se kterými k životním peripetiím i výtvarným úkolům přistupoval.

IVÁNEK, JAKUB; URBANOVÁ, SVATAVA. *Lumír Čmerda — (Nejen) reliéfy a ilustrace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2017. 228 s. ISBN 978-8-7464-935-6.



# LUMÍR ČMERDA



## SVATAVA URBANOVÁ

svatava.urbanova@osu.cz  
katedra české literatury a literární vědy, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita

Výtvarník Lumír Čmerda (\*1930) patří ke generaci českých umělců, kteří vstoupili do kultury v 60. letech 20. století. Vystudoval Husovu bohosloveckou fakultu a stal se farářem Československé církve husitské. Spolu s manželkou, kterou znal ze společných vysokoškolských studií, odešli na Ostravsko. Tehdejší komunistický režim mu nakonec nedovolil pokračovat v duchovní službě, byl zbaven státního souhlasu, a jestliže se z toho všeho nechtěl zbláznit a rozhodoval se, co by v životě mohl dále dělat, zvolil výtvarné umění. Jako autodidakt projevoval mimořádný talent a postupoval tak rychle, že se brzy prosadil. Stal se členem prestižní ostravské tvůrčí skupiny Kontrast, později také členem Svazu československých výtvarných umělců, prosadil se u nás a v zahraničí, kde vystavoval a získával mezinárodní ocenění. Na začátku 70. let se však politická situace opět vrátila do starých kolejí, byl zbaven místa na Útvaru hlavního architekta města Ostravy, nesměl působit na bohoslovecké fakultě v Praze. Tehdy se s manželkou a dcerou rozhodli vrátit se do Prahy. Stal se umělcem ve svobodném povolání. Dvacet let trvala doba, kdy stál v ústraní. Změna nastala až po listopadu 1989. Postupně se stal členem rady starších své náboženské obce, v letech 2004–2010 byl farářem u sv. Mikuláše v Praze na Starém Městě.

Osobnost Lumíra Čmerdy natolik zaujala ostravské badatele z Filozofické fakulty Ostravské univerzity, že v roce 2017 o jeho tvorbě vydali monografii *Lumír Čmerda — (nejen) reliéfy a ilustrace*. Obsahuje nejen životopisná data, ale zvláště pojednání

o vzniku dřevěných reliéfů a architektonických realizací a dále o ilustracích, které jsou většinou grafikami, perokresbami nebo jsou provedeny technikou vyškrabovaných barevných pastelů.

**Zeptali jsme se pana Lumíra Čmerdy, jak se vůbec dostal k ilustracím a co svými obrázky nejdříve doprovodil.**

„Začalo to naprosto nenápadně. Po absolvování teologické fakulty jsem byl ustanoven působit na některé z far na Ostravsku a ještě před nástupem jsem byl odveden na vojnu a skončil jsem jako ‚černý baron‘ v Karviné na šachtě. Bylo pro mne šťastnou náhodou, že na našem dole Mír vedl závodní časopis mladý ostravský novinář Lubomír Calábek, který si velice brzo všiml mých nástěnek u kasáren, a pozval mě k výtvarné spolupráci. (Naše přátelství vydrželo do konce Lubošova života.) Brzo na začátku šedesátých let minulého století jsem začal chodit do Lidové školy umění v Ostravě a současně jsem navštěvoval kurzy kreslení vedené akademickým malířem Josefem Šrámkem. Povzbuzen právě jím, odvážil jsem se posílat pravidelně své grafiky do našeho církevního týdeníku *Český zápas*. Jedním z důsledků Pražského jara bylo částečné uvolnění státního dozoru nad církvemi, a tak mohl v naší církvi vzniknout nápad vydat tiskem křesťanskou poezii. Úkolem byl pověřen prof. Jindřich Mánek, přednášející nám na fakultě *Nový zákon*. Profesor Mánek byl velký znalec moderní české poezie, přátelil se s několika básníky. Snad to byly moje linoryty, zveřejňované v *Českém zápase*, které prof. Mánek vedly k rozhodnutí přizvat mě k ilustrování sbírky básní *Breviář naděje* (Blahoslav 1970). Vytvořil jsem čtyři litografie, na začátečníka poměrně odvážných rozměrů (380 × 210 mm). To tedy byly moje první ilustrace vydané knižně.“

**Kdo Vás ovlivnil ve Vaší výtvarnické činnosti?**

„Nemohu úvodem nepřipomenout tvrzení jednoho klasika, že geniů naprosto originálních je v dějinách umění skutečně jen pár a že my všichni ostatní tak trochu nebo hodně jeden od druhého opisujeme. To je i můj případ. U dřevěných reliéfů, jichž jsem do architektury vytvořil přes čtyřicet, mne inspirovaly nízké reliéfy — většinou kolorované stěny v egyptských královských hrobkách. V tom jsem nebyl sám. Předem mnou se

Egyptem dal okouzlit i jiný můj vzor, sochař a grafik František Bílek (mimochodem, jeho syn František, svého času také farář naší církve československé, pohřbíval moji maminku). V grafice a ilustracích, tam na mne největším dojmem zapůsobil Albrecht Dürer, především svým cyklem Janovy *Apokalypsy*. Z moderních světových autorů to byl Američan Robert Rauschenberg, jehož jsem měl tu ‚kliku‘ vidět naživo, když navštívil Ostravu jako scénograf amerického baletu. Z československých výtvarníků jsem si už jako dítě oblíbil obrázky Josefa Lady, hodně jsem si prohlížel grafiky bratislavského Albína Brumovského a svým pracovním nasazením a výkonností mi byl vzorem Adolf Born.“

**Jak si vybíráte, co chcete nebo co budete ilustrovat?**

„Většina mých ilustrací vznikla tak, že mne o ně požádal někdo z mých bývalých kolegů na Husově teologické fakultě (později profesori Milan Salajka, Blanka Strašková, faráři a básníci Zdeněk Svoboda a Miroslav Matouš, farář a redaktor vydavatelství Blahoslav Jiří Svoboda). Zcela výjimečně se na mne obrátil teolog z jiné protestantské církve, a tak vznikly ilustrace ke knize Ludka Reicherta *Apokalypsa aneb Zpěv o naději*.“

Rád bych se nakonec zmínil o tom, podle čeho si vybírám témata ‚volné‘ tvorby. Domnívám se, že jejím nehlubším kořenem je moje trauma, způsobené sovětským přepadením naší vlasti v srpnu 1968. Moje zděšení z dunících tanků a hukotu neustále dalších a dalších letadel bylo znásobeno tím, že jsme se s mou manželkou a dcerou dva dny před okupací vrátili z návštěvy našich známých v Anglii. Právě tento tíživý kontrast mezi samozřejmostí svobody a nezávislosti ‚staré dámy‘ a naším porobením, nesamozřejmostí naší suverénní státní existence, mne přinutily proti tomuto stavu se alespoň graficky ohradit. Proto už v roce 1969 vznikl cyklus *Orbis pictus*, který jako protistátní dokonce vyšetřovala ostravská Státní bezpečnost. Připomínka toho, že jsme v této zemi byli už před bolševismem a budeme i po něm, mne vedla v roce 1987 ke vzniku cyklu *Praha Alfa až Omega* s překrásným úvodem Jiřího Suchého. Nesamozřejmost našeho bytí mne přiměla k vydání reprodukcí osmaosmdesáti pastelů s výmluvným titulem *Tady jsme doma*. A táž touha po zakotvení v naší historii rozhodla o tom ilustrovat naše klasiky: *Kytici*

K. J. Erbena, Kosmovu *Kroniku českou a Slovenské pohádky a pověsti* Boženy Němcové. Takže mi, myslím, zbývá ještě snad jen Máchův *Máj*“

Dodejme, že Lumír Čmerda celkem ilustroval sedmnáct knih, z toho ilustrace k Erbenovi, Kosmovi a Němcové nenašly zatím svého nakladatele. Jako osobnost

byl začleněn do projektu iDNES Staří mistři. Své životní dílo výtvarník vystavoval v červnu 2018 v Nové síni v Praze.

# BAREVNÝ SVĚT DAISY MRÁZKOVÉ



**KRISTINA PROCHÁZKOVÁ**  
kristinahabova@email.cz  
spolupracovnice Tvořivé  
dramatiky

Daisy Mrázková (1923–2016), malířka, ilustrátorka, spisovatelka. Nepatřila mezi všeobecně známé umělce, na veřejnosti vystupovala jen výjimečně a její tvorba byla pro širší veřejnost poměrně nenápadná. Do povědomí se nejvíce zapsala jako autorka knížek pro děti, tzv. bilderbuchů, které zůstávají dodnes (některé i po více než půlstoletí) živé a čtivé, stále vycházejí v nových reedicích (o jejich současnou podobu se podělila nakladatelství Baobab a Grantis). Originální tvorbu výtvarnice a spisovatelky letos připomněla výstava nazvaná podle jedné z jejích knih *Co by se stalo, kdyby...*, kterou ve vile Pellé připravili Jan Rous, Helena Šantavá a Klára Voskocová.

Daisy Mrázková studovala na Uměleckoprůmyslové škole v ateliéru užité grafiky u Antonína Strnadela. Na škole strávila ale jen jeden rok. Roku 1944 byla totiž škola uzavřena a poté, co byla po válce znovu otevřena, výtvarnice očekávala narození první dcery a v dvouletých odstupech dalších dvou dětí. Na školu se tedy již nevrátila.

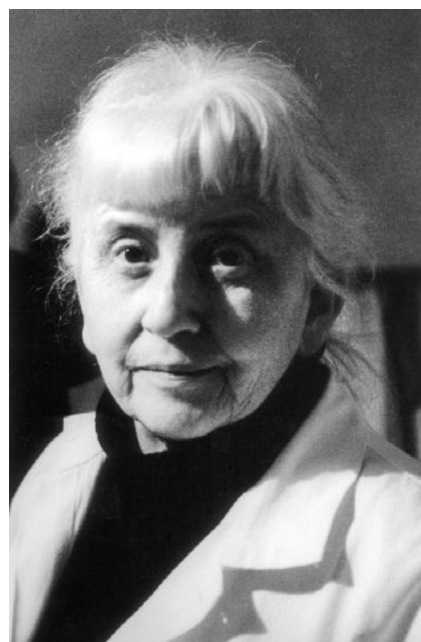
Výtvarný rukopis Daisy Mrázkové, a zejména její knižní tvorbu, proto více než školní prostředí a profesori ovlivnily spíše britské knihy pro děti, které jí jako děvčátku posílala babička. Daisy Mrázková totiž pocházela ze smíšeného manželství, matka byla Angličanka, otec Čech. Z tohoto spojení také získala své poněkud neobvyklé křestní jméno. K jejím oblíbeným knihám patřily příběhy o zvířátkách od Beatrix Potterové, *Alenka v říši divů* Lewise Carrollova nebo *Medvídek Pú* A. A. Milnea. V těchto knihách lze najít kořeny její lehké perokresby, doplněné barevnou ilustrací.

Do světa výtvarného umění vstoupila Daisy Mrázková v druhé polovině 50. let portrétní tvorbou. Socialistický realismus, ovládající výtvarné umění tehdejší doby, jí byl velmi vzdálený. Díky své introvertní povaze se vyhnula ideologizovaným tématům a motivům. Kreslila hlavně členy rodiny a blízké přátele, zejména členy skupiny UB 12 (jejíž byla spolu s manželem, výtvarníkem Jiřím Mrázkem, také členkou). Povahu a založení Daisy Mrázkové přílehlavě vystihuje citát o jejím postavení v této výtvarné skupině: „Představme si, že umělci skupiny UB 12 žijí společně ve velkém domě na pobřeží moře. V takové situaci by Daisy Mrázkové nejspíše připadla místnost v půdní mansardě, odkud by mohla pozorovat ptáky, slyšet vítr a sledovat mraky na obloze. Žila by zde nenápadně a poněkud samotářsky, jen občas by zašla na kávu, pohovořit si s ostatními členy UB 12. Měla by však nejkrásnější výhled.“

V 60. letech začala dávat přednost abstraktnímu umění. Toto období nazývá Daisy Mrázková postportrétní. Impulzem k odklonu od portrétů byla opět její

introvertní povaha, vyhovovalo jí tvořit v klidu a o samotě. Její malby nevznikaly podle předem daného plánu, jsou spíše impulzivní, jsou to obrazy jejího vnitřního světa. Pro 60. léta jsou charakteristické malby pohybující se na pomezí figury a krajiny, k častým motivům patří hory, louky, obloha.

Velmi důležitou roli v tvorbě Daisy Mrázkové hrála od počátku barva. K poněkud neobvyklým barevným kombinacím ji inspiroval manžel, výtvarník Jiří Mrázek, a také cesta do Anglie, kde ji zaujaly zejména



barevné kombinace oděvů anglických dam, které byly poněkud překvapivé, ne však disharmonické (například spojení růžové s oranžovou nebo dvou různých červených se v její tvorbě objevuje velmi často). Tlumenější

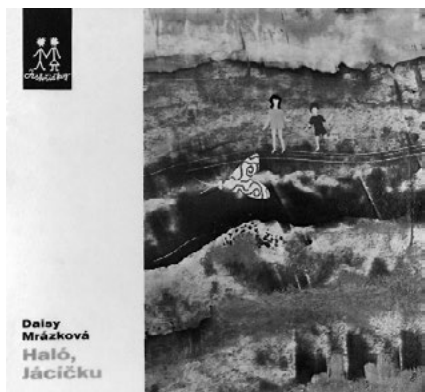
barvy obvykle nanáší ve větších plochách a detaily zvýrazňuje barvami jasnějšími. Na její cit pro barevnost (v knižní tvorbě) měla také výrazný vliv tzv. synestezie, tedy individuální vnímání barevnosti jednotlivých



písmen abecedy. O synestetickém vnímání se Daisy Mrázková příliš nezmiňovala, trochu více se rozhovořila až v katalogu k výstavě v Novém Městě na Moravě z roku 2003.

Podrobněji se jím zabývá Markéta Čejková ve své diplomové práci (*Moje Daisy Mrázková*. Praha, 2017. 84 s., 28 s. příloh. Diplomová práce [Mgr.]. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav pro dějiny umění).

Výjimečný dar barevného vidění písmen a slov Daisy Mrázkové si lze nejlépe představit z jejích slov ve zmiňovaném katalogu.



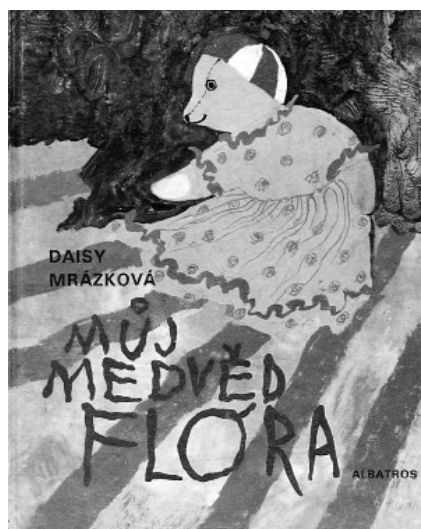
Při skládání písmen do slov je pro barevné vidění slova rozhodující především první písmeno slova; i další písmena ve slově mají ale svůj význam: „Tak například, když chci vylíčit suchý les plný praskajících větviček (mám přesnou představu o tom místě, byla jsem tam), použiji slov světlešedých, též několik tmavošedých, hnědošedých a modrošedých. Takových slov je množství, vybírám tedy podle významu, aby to bylo srozumitelné: P, V, K, R, S, O. POROST, SUCHÝ POROST, PRASKOT, PRACH, VĚTVE, VESKRZE, KŮRA, CHRASTÍ, PAŘEZ, PAVOUCI, SUK... Napišu třeba: VYPRAHLÉ VĚTĚVKY PRASKALY

nebo POLOVYSOKÉ VYSCHLÉ KŘOVIŠKO nebo SKRZ PICHLAVÉ SOUŠKY nebo SUCHÉ JEHLIČÍ SE SYPALO. Kdybych napsala: Místo bylo plné suchého jehličí, byla by ta věta zbytečně načervenalá a nehodila by se mi tam.“ (Citováno z katalogu *Daisy Mrázková*. Nové Město na Moravě: Horácká galerie, 2003. 16 s. Poprvé vyšel tento text pod názvem Text a ilustrace v časopise *Zlatý máj* v roce 1971.)

Výtvarný rukopis Daisy Mrázkové se proměňoval, v průběhu let vyzkoušela různé výtvarné techniky (akvarel, perokresba, kvaš, dekalk, malbu olejovými barvami — tu z důvodu alergie na terpentýn musela nahradit vaječnou temperou). Techniky, které jí byly blízké ve volné tvorbě, uplatňovala i v ilustraci. Volná a knižní tvorba pro ni fungovaly jako dvě spojené nádoby.

V polovině 60. let začala tvořit také svoje knihy pro děti a stala se českou průkopnicí typu knih, kterým se začalo říkat bilderbuch. V průběhu dvaceti let napsala a nakreslila, respektive namalovala dvanáct autorských knih. Této řadě ještě předcházela učebnice angličtiny pro vlastní děti a několik titulů jiných autorů, které Daisy Mrázková pouze ilustrovala.

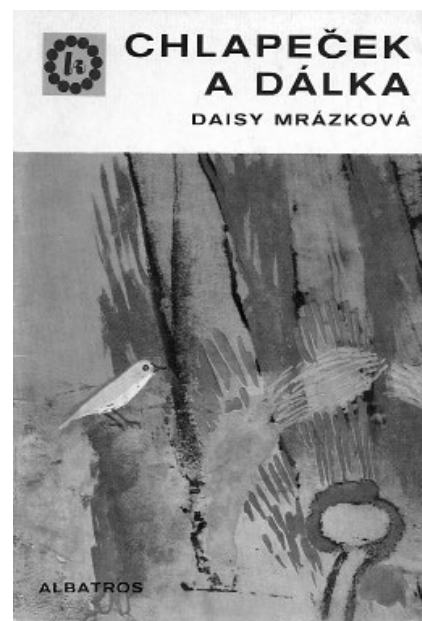
Křehké kouzlo knížek Daisy Mrázkové spočívá v jednoduchosti, až „všednosti“ jejích příběhů, které jsou dětem důvěrně známé a blízké napříč časem. Proto jsou její knížky po více než čtvrtstoletí (některé dokonce i po půlstoletí) stále čtivé a oblíbené. Dokázala „malá velká“ dobrodružství každodenního života zachytit dětskýma očima. Které z dětí, i v dnešní době tabletů, mobilních telefonů,



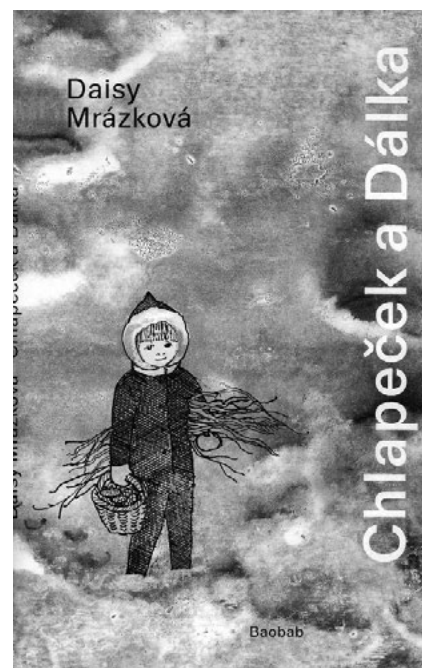
počítačových her a mnoha dalších lákadel, někdy nehrálo divadélko s panáčkem z natrhaných květů, nerozmlouvalo se svým míčem nebo neleštilo začernalou minci?

Její první autorskou knihou je titul *Neplač, muchomůrko* (1965), krátké příběhy

holčičky Kateřiny z myslivny. Malá Kateřina zažívá dobrodružství všedních dní, mluví se zvířaty i rostlinami. Výrazně barevným,



téměř abstraktním ilustracím dominuje sytá červená, oranžová a zelená barva. Již ve své autorské prvotině Daisy Mrázková uplatnila



svůj oblíbený výtvarný prvek, kdy obrázek přechází z jedné stránky na druhou.

Druhá kniha, povídky *Chlapeček a Dálka* (1969), původně vyšla v edici drobných textů Korálky. Ilustrace vznikly v polovině 70. let pro televizní čtení. Malý chlapeček žije sám v domku u lesa, sám si hospodáří a jednoho dne vyrazí na výlet do světa s Dálkou. Příběh se odehrává v zimní scenérii, proti první, zářivě barevné knize,



jsou ilustrace barevně skromnější, v chladných odstínech. Technika dekalku, tedy obtisku barev na ještě nezasklou plochu papíru, v kombinaci s kvašem, vytváří abstraktní obrazce, které Daisy Mrázková dokresluje jemnou, šrafovanou perokresbou.

Daisy Mrázková své křehké příběhy z pomezí poezie a prózy vypráví jednoduchým jazykem, bez jazykových kudrlinek a příkras. Někdy do textů zahrnuje drobné jazykové hříčky a básničky, zpravidla graficky ozvláštňené. Dokáže jednoduše vyprávět velká témata — co je to radost, smutek, přátelství, rodina. Dokáže vidět svět dět-



ským očima, kde i malé věci jsou důležité. Ráda pracuje s personifikací, v příbězích promlouvají zvířata i rostliny, ožívají neživé předměty. Často používá přímou řeč, která vyprávění příjemně dynamizuje a ožívuje.

Příběhy Daisy Mrázkové nejsou prvoplánově poučné, didaktické. Ponechává prostor pro čtenářovu fantazii, texty jsou jednoduché a srozumitelné, nezabíhá do detailů, postavy často charakterizuje prostřednictvím ilustrací. Myslí na své čtenáře a knihy tvoří s myšlenkou společného čtení rodičů s dětmi.

Prosté příběhy dětí a zvířat dělá výjimečnými jakási neurčitost, nedořečenost, která dává prostor čtenářově fantazii je dále domýšlet a interpretovat. Knihy Daisy Mrázkové mají velmi osobní povahu, jsou inspirované autorčiným rodinným životem, příběhy jejich dětí, vystupují v nich rodinné hračky.

70. léta byla pro Daisy Mrázkovou spisovatelky nejpłodnější období, během jedné dekády jí vyšlo celkem sedm knih. K nejproslulejším se řadí příběh o velkém přátelství zajíčka a veverky *Haló, Jácičku* (1972) a dnes již legendární bilderbuch *Můj medvěd Flóra*

(1973). Vznik první z nich popisuje Daisy Mrázková slovy: „I pojala jsem úmysl napsat něco nepedagogického, něco jen tak. Něco, aby byl člověk šťastný... A tak začala vznikat knížka *Haló, Jácičku*.“ Dvojice zvířecích kamarádů malé čtenáře nenásilně provede řadou nelehkých otázek. Co jsem já a co ty? Co znamená mít rád? Co znamená přemýšlet? Příběhy malého Jácička Daisy Mrázková



doprovodila výrazně barevnými akvarely. Podobně jako v první autorské knize (*Neplač, muchomůrko*) se z abstraktního pozadí vynořují postavy zvířátek a dětí. Oproti předchozím titulům opouští ohraničení ilustrací, obrysy obrázků jsou nepravidelné.

*Můj medvěd Flóra* (1973), příběh nalezeného, opuštěného plyšového medvídky, vytvořila Daisy Mrázková podle skutečné hračky nalezené synem Cyrilem. Kvašové celostránkové ilustrace jsou oproti předchozím titulům méně abstraktní, i barevná škála se lehce proměňuje, barvy nejsou tak zářivé, ale tlumenější, laděné do pastelových



tónů. V knížce *Můj medvěd Flóra* se poprvé objevuje drobná perokresba, která je umístěna k textu, nikoli přímo do kvašové ilustrace.

V 70. letech dále Daisy Mrázková vytvořila knihy *Byla jedna moucha* (1971), příběh holčičky Helenky a mouchy Rudolfiny,

*Neposlušná Barborka* (1973), knížka o barvách, vytvořená na objednávku nakladatelství Albatros (proti předchozím titulům se obrazová část stává dominantou, jednoduchý, stručný text je vložený do ilustrace), *Auto z pralesa* (1975), kniha pohádkových próz s různými hrdiny, *Nádherné Úterý čili slečna Brambůrková chodí po světě* (1977), dojemný příběh úterního dne, který staré babičce vypráví, co se přihodilo s její v dětství ztracenou panenkou, která spustila řetěz pozitivní energie přetrvávající do současnosti, a *Kluk s míčem* (1978), soubor malých příběhů kluka Pepíka a jeho míče Trofíny. Ilustrace jsou proti jiným knihám výtvarně skromnější, drobné černobílé perokresby doplňuje pár celostránkových barevných ilustrací. Kniha je zajímavá spíše po stylistické stránce, autorka výjimečně pro vyprávění zvolila ich formu.

V druhé polovině 70. let se začala věnovat ve volné tvorbě černobílé kresbě, perokresbě, která se posléze objevila i v ilustraci (*Můj medvěd Flóra, Kluk s míčem, Chlapec a Dálka*). Perokresbu zpočátku propojuje s podkladovými barevnými skvrnami. Ve volné tvorbě od barevných skvrn upustila a vytvářela perokresebné kompozice pomocí drobných, odlišně orientovaných ploch, vyšrafovaných tenkými čarami. S oblibou vytvářela variace na stejná témata, kresby mají cyklický charakter.

V 80. letech Daisy Mrázková napsala a nakreslila ještě dva bilderbuchy. Hravou knihu *Co by se stalo, kdyby...* (1980) věnovala dětem, které ještě neumějí číst, a jejich rodičům ke společnému prohlížení obrázků a povídaní. Zvídavé otázky (Co by se stalo..., kdybych šel v dešti do lesa bez kabátu? kdybych jel na kolečkových bruslích z Prahy až k babičce do Kamenice? kdybych byl malý jako mravenec? kdyby po Praze kráčel obr?... ) doprovodila dekalkovými ilustracemi a drobnými perokresbami.

*Slon a mravenec* (1982), příběh o netradičním soužití veverky, mravence a slona, je výtvarně velmi blízký s knihou předchozí. Z celostránkových, téměř abstraktních ilustrací (opět technika dekalku), vystupují postavy malé veverky a jejích dvou přátel. Textovou část opět doplňují oblíbené drobné perokresby.

S knižní tvorbou se Daisy Mrázková rozloučila autorskou knihou *Písň mravenčí chůvy* (2007). Soubor šestnácti krátkých, typograficky hravých básní pro děti, jež napsala již v 60. letech, doprovodila celostránkovými jemně akvarelovými ilustracemi. Touto technikou rozmývaných barevných tužek v pozdním věku obohatila svůj výtvarný repertoár.

# MAZZEL, NAKLADATELSTVÍ, KDE KNIHY VZNIKAJÍ PRO RADOST



**KRISTINA PROCHÁZKOVÁ**  
kristinahabova@email.cz  
spolupracovnice Tvořivé  
dramatiky

Před pár lety řady malých alternativních nakladatelství, pro které je prioritou výtvarná originalita a řemeslná kvalita, rozšířilo rodinné nakladatelství Mazzel. Manželé Lukáš a Aneta Opekarovi a Stanislava Karbušická se potkali ve stejném ročníku na Fakultě umění a designu v Ústí nad Labem Třífčlenný autorský kolektiv spolu tvoří od roku 2012. Kromě knížek pro děti se zaměřují také na papírové hry a hračky (papírové, pohyblivé loutky jsou doménou Stanislavy Karbušické).

Každý z trojice svá studia završil v jiném ateliéru a na jiné škole: Lukáš Opekar absolvoval ateliér grafického designu v Ústí nad Labem, Aneta Opekarová zamířila do ateliéru intermédií na FaVU v Brně a Stanislava Karbušická do ateliéru sochařství na UMPRUM v Praze. Jejich nakladatelská činnost tak nepostrádá pestrost výtvarných přístupů a technik.

Počátky Mazzelu jsou spojené s domácí dílnou. Domácí ateliér vznikl z praktických důvodů, jak skloubit práci a péči o malé děti. První knížky začala Aneta Opekarová tvořit pro vlastní děti, a vzhledem k tomu,

že s grafickou úpravou, tiskem a distribucí si v Mazzelu dokážou poradit, zkusili vyrobit větší množství výtisků a nabídnout je do menších knihkupectví.



Trojice autorů nepracuje pod komerčním tlakem, takže produkce nakladatelství je zatím poměrně skromná. Pod mazzelovskou značkou vyšly dosud jen čtyři tituly. Jak říká Lukáš Opekar: „Mazzel je soběstačný, ale zdroj obživy to není.“ V Mazzelu zkrátka knihy vznikají pro radost a jejich tvorbou žije celá rodina.



První tři knihy, *O Smolíčkovi* (2012), *O víle Jiskřence* (2014), *Meďvědí chaloupka* (2015), jsou minimalistické knížky, vázané jen v sešitové vazbě (ručně šité), bez pevných desek, ve výtvarném ztvárnění Anety Opekarové.

Dvě klasické pohádky — *O Smolíčkovi* (v podání Boženy Němcové), *Meďvědí chaloupka* (převyprávěná Alžbětou Trojanovou) a jednu autorskou pohádku *O víle Jiskřence* (Aneta Opekarová je autorkou textu i ilustrací) doprovodila výtvarnice jemně hravými, akvarelovými ilustracemi.

K vytvoření pohádky o víle zrozené z jiskry ohňostroje (*O víle Jiskřence*) Anetu Opekarovou inspirovaly situace odpozorované na sídlišti, kde s rodinou žije. Poněkud netradičně pojatá malá sídlištní víla si zařizuje domeček v nalezené krabici, zve přátele na kávu a jablčný dort se zázvorem a touží se naučit tancovat.

Ve výtvarném provedení Anety Opekarové vznikly také dvě ručně šité vazby,



zápisník pro miminka (*Mimiideník*) a klasický památníček (*Nakresli mi obrázek do památníčku*).

Před pár lety Aneta a Lukáš Opekarovi zavítali také do světa digitálních technologií. Při vytváření počítačových her a speciálních aplikací pro tablety si ale uvědomili, jak jsou mobilní telefony a tablety i pro velmi malé děti až nebezpečně přitažlivé. Experimentování s počítačovými technologiemi tedy raději zanechali a svou pozornost zaměřili na klasické knihy. Ve vytváření tradičně

zpracovaných knih vidí větší smysl a věří, že kontakt s papírovými knihami je pro malé čtenáře mnohem přínosnější.

Zatím nejvýraznějším nakladatelským počinem Mazzelu je autorská kniha *Neviditelná Mumo* (2017), dobrodružný cestopis o dřevěné panence a jejím putování do pohádkového kraje a zase zpátky. Autorem vizuálně nápadité, interaktivní knihy je Lukáš Opekar.

Malá Mumo prochází fantastickými krajinami, které tvoří rozmanité „konstelace“ předmětů, květin, hraček, ovoce, kamenů, mušlí, papírových skládanek. Na cestě se setkává s malým lemurem a s vynálezcem, legovým panáčkem, se kterými překoná nástrahy zlé čarodějnice a kteří jí pomohou vrátit se zpátky domů.



Lukáš Opekar si s obrazovou částí knihy opravdu vyhrál, ilustrace jsou vizuálně zdařilé, svou hravostí připomínají niklovská „hnízda her“. Pro malé čtenáře je kniha lákavá svou interaktivností, ke každé z krajin, kterými Mumo prochází, se váže několik úkolů a hádanek.

Literární zpracování je o něco slabší, text by si ještě zasloužil redakční kritiku. Příběhu by prospěla výraznější zápletka a méně úkolů a hádanek, které působí poněkud jednotvárně. Určitá literární neobratnost je úskalím celé řady autorských knih. Výtvarně nápaditým a originálním knihám často chybí literární jiskra a větší cit pro jazyk a stylistickou výstavbu textu.

Mazzel je malé a poměrně mladé nakladatelství, do knižního světa zatím vyslalo jen pár titulů, bude tedy zajímavé sledovat, jak se trojici výtvarníků do budoucna povede na knižním trhu a jak se na něm uchytí, jako se to povedlo obdobným nakladatelským projektům.

# JDE NÁM NEJEN O TO KNIHY PRODAT, ALE PŘEDEVŠÍM SI JEJICH TVORBU UŽÍT

Rozhovor Kristiny Procházkové s Lukášem Opekarem

**Mazzel vznikl jako domácí ateliér. Jak taková domácí dílna funguje?**

Domácí ateliér se u nás stále drží. Zabírá jeden pokoj v našem bytě a máme ho moc rádi. S malými dětmi je to praktické, můžeme jej využívat, když zrovna potřebujeme, a neztrácíme čas dojížděním. Naše práce není příliš náročná na prostor, tak nám to vyhovuje. V ateliéru není doma jen Mazzel, ale vznikají v něm obrazy, často je to pracovna, jindy fotoateliér, nebo nám jej zaberou děti a tvoří.

**Vydávat autorské knihy a nespolehat se na zavedená nakladatelství je jistě přání mnohých absolventů výtvarných oborů. Jak se vám podařilo uchytit? Vzniklo to postupně, Aneta začala kreslit a vyrábět knihy pro naše děti. Bavilo nás to,**



a tak jsme si řekli, proč je nezkusit vyrobit v trochu větším množství a nenabídnout do menších obchodů. Máme to usnadněné tím, že umíme knihy sami graficky upravit a zajistit si tisk i distribuci. Byl to pro nás tedy celkem přirozený vývoj, kudy se ubírat. Je ale samozřejmě těžké při malých nákladech nastavit takové ceny, aby naše knihy mohly cenou soutěžit s běžnou produkcí. Za tvůrčí svobodu to ale stojí, jde nám nejen o to knihy prodat, ale především si jejich tvorbu užít.

**Jako autorská trojice působíte od roku 2012, pod značkou Mazzel za tu dobu vyšly čtyři knížky. Mazzel tedy zatím funguje spíše jako „rodinný mazlíček“, nebo jako výdělečný podnik?**

Ano, je to dáno i tím, že jsme spíš než nakladatelství kolektiv autorů a soustřeďujeme se

na naši vlastní tvorbu. Na jedné knize pracujeme třeba rok nebo i delší dobu. Jsme malí a bereme to jako výhodu. Mazzel je soběstačný, ale zdroj obživy to pro nás není.

**Jako většina malých nakladatelství si zakládáte na výtvarné a řemeslné kvalitě. Nebráníte se ale ani moderním technologiím, Aneta Opekarová navrhuje hry a aplikace pro tablety. Co má podle vašich zkušeností u dnešních dětí větší úspěch? Papírové knížky nebo počítačové hry?**

S hrou na tablet jsme experimentovali před pár lety, ale rozhodli jsme se touto cestou nejít a namísto toho se věnovat tradičním papírovým médiím. Souvisí to s tím, že si myslíme, že pro malé děti, předškoláky a mladší školáky, je kontakt se skutečnými knížkami daleko přínosnější. Můžeme si nad knihou povídat, společně číst a prožívat příběh, pak ji v klidu odložit a jít spát. Mobilní telefony a tablety mají nad dětmi až čarovnou moc, je to ale dost často smutný pohled. Já osobně v zaměstnání trávím spoustu času tvorbou digitálního designu a mám tak nemalou potřebu to kompenzovat tím, že vytvářím věci rukama. Kniha vydrží třeba sto let, to je ohromně motivující. Naproti tomu aplikace, kterou jsme udělali před pěti lety, už dneska nejde na novém tabletu ani zapnout. Dobrá knížka dokáže děti zaujmout, dost záleží, co dětem rodiče dají do ruky a k čemu je vedou. Pod značkou Mazzel vytváříme i vystřihovánky a papírové hry, které děti taky jen tak neomrzí.

**Máte malé děti. Co je nejvíce zajímavá a baví z vaší produkce?**

Vždy na nich „testujeme“ to, na čem zrovna pracujeme. V oblíbě tak mají většinou tu nejnověji rozpracovanou věc, na které se díky tomu mohou podílet. Nejčastěji to je kniha, která je nejpracnější a kterou chystáme třeba rok. Tvorbou knížky tak trochu žije celá rodina.

**Na které knížky z dětství rádi vzpomínáte? Které jsou pro vaši práci inspirující?**

Knížky nás v dětství určitě hodně ovlivnily. Všichni jsme vyrůstali obklopeni podobnými knihami. V osmdesátých letech jsme měli doma všichni stejné a vesměs dost kvalitní knihy. Jako dítě jsem měl ale rád taky staré encyklopedie a strašidelné německé pohádky z 19. století. Dodnes mě také fascinují skvěle promyšlená leporela od Vojtěcha Kubašty. Inspirující jsou pro nás třeba práce Daisy Mrázkové. Ta dovedla vytvořit krásné knihy, které mají děti rádi a jsou úžasně srozumitelné. Zároveň jsou ale výtvarným zážitkem i pro dospělého.



**Fungujete jako tříčlenný kolektiv. Plánujete do budoucna rozšířit řady tvůrců? Máte vytipované výtvarné hosty?**

Momentálně spolupracujeme se spisovatelem Petrem Maděrou. V těchto dnech Aneta ilustruje jeho novou knihu, která vyjde pod značkou Mazzel. Velké plány na rozšiřování nemáme, náš malý počet nám vlastně vyhovuje.

**Váš poslední mazzelovský počín, cestopis Neviditelná Mumo, svými „hračičkářsky“ pojatými ilustracemi připomíná některé práce Petra Nikla. Máte mezi současnými českými výtvarníky své oblíbené tvůrce? Výtvarně mě určitě inspirovaly hry od Amanita Design nebo práce Jakuba Nepraše a Františka Skály. Mám rád použití kombinace pravidel a náhody jako v případě robošvábů zmíněného Petra Nikla. Vždy je skvělé, když dílo dokáže oslovit dospělého**

i dítě. Zvláště oblíbené jsou u nás ilustrace od Filipa Pošivače, texty Petra Borkovce, Marky Míkové a knihy od nakladatelství Běžlíška vůbec. Také nás i naše děti baví knížky, které umožňují interaktivní „hraní si“, jako třeba *12 hodin s Oskarem* od Evy Macekové — na podobném principu je dokonce založená naše poslední knížka *Neviditelná Mumo*.

# NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

**JESSICA TOWNSENDOVÁ: NIKDYUŠ:  
ZKOUŠKY, JEŽ PODSTOUPILA  
MORRIGAN CROWOVÁ**



Z anglického originálu *Nevermoor: The Trials of Morrigan Crow* přeložil Vladimír Medek. Praha: Albatros, 2018. 472 stran. Odp. red. Petr Eliáš.

Pokud si chcete užít *Nikdyuš* (debut australské pracovnice call centra pro prodej pojistek), budete se muset vyrovnat hned s několika prokletími, která ho provázejí.

Tím prvním je předsudek, že pojišťovací call girl nemůže napsat opravdu dobrou knihu pro děti. Tím druhým (jelikož jde o první díl fantasy série o jednáctileté dívce) je čtvrtá z pověstných tří „kleteb, které se nepromějí“ — srovnávání s Harrym Potterem, na němž triatřicetiletá autorka konečkonců vyrostla.

Další handicap pronásleduje, nutno doplnit, pouze české vydání. *Nikdyuš* totiž

vyšel koncem května 2018 v rámci ambiciózního a (uvidíme, zda-li) bohublého projektu Knižozem, který má rodičům v množství nově vycházejících titulů usnadnit výběr kvalitní literatury pro děti a mládež. Přitažlivá grafika, přitažlivý, ba dokonce mírně tajuplný název *Zásilka z Knižozemě*, samostatný stojan pro dvanáct titulů na první pohled, alespoň po výtvarné stránce, dosti zdařilých. Jenže pak člověka opojeného tím mystériem zjevným v mřížavém maloměstském knihkupectví napadne kacířská myšlenka: A kdo těch dvanáct titulů vybral a označil jako literární perly roku? A proč mezi těmi krásnými knihami nenaždu ani jednu z Baobabu nebo z Hostu? A tak chvíli pátrá a zjistí, že ačkoli se to nejen na stojanech, ale i na webových stránkách *www.knihozem.cz* zdařile tutlá, celý mirákl je jen a pouze dílem skupiny Albatrosmedia, tudíž ježíškovské sdělení: „Přivezli jsme vám nejkrásnější knihy tohoto roku“, které může být daleko spíše obyčejným reklamním trikem než obyčejnou pravdou.

Jestliže však překonáte nedůvěru a silně kritické naladění vzbuzené těmito vñetextovými informacemi, záhy se přesvědčíte, že s výše nastíněnými prokletími se to má naštěstí úplně stejně jako s prokletím hlavní hrdinky Morrigan Crowové, a sice že nemají žádný reálný základ, že jejich efekt stojí a padá s omezeností lidského myšlení a že to, co se nejprve jeví jako kletba, může být ve skutečnosti darem. Když totiž někdo vyjde „bez ztráty kytičky“ z nemilosrdného srovnání s Harrym Potterem, pak je jasné, že tady je o čem mluvit (a také za co platit nehorázné sumy pro získání nakladatelských i filmových práv).

Příběh Morrigan Crowové opravdu sdílí několik podstatných motivů se svým slavným předchůdcem ve světě fantasy literatury pro děti: věk a částečně vizáž hlavních postav, úděl dítěte poznamenaného kletbou, hostilní rodinné prostředí, v němž je

hlavní hrdina jen na obtíž, hledání přátel a další. Ze všeho nejvíce však potterovskou ságu připomíná fantastický záporák Divomor, o němž nikdo už sto let neslyšel, jenž býval člověkem, dokud z něj hrůznost jeho činů neudělala stvůru, jenž se ale Morrigan zjevuje ve své mladistvé, nepochroumané podobě a s nímž má hlavní hrdinka mnohem víc společného, než by si přála. Česká vydání obou knih se navíc mohou chlubit i stejným překladatelem, což znamená pro *Nikdyuš* bezvýhradně plus.

Na rozdíl od časoprostorového pojetí knih J. K. Rowlingové se příběh Jessiky Townsendové kompletně odehrává v jiném, fantastickém světě. Morrigan pouze v den, kdy má jako prokleté dítě zemřít, za pomoci svého průvodce Jupitera Northe opustí Zimořskou republiku a začne žít nový život ve městě Nikdyuš ve Svobodném státě, kde ji její patron Jupiter přihlásí ke zkouškám do prestižní Divinské společnosti, sdružující a vychovávající výjimečné lidi. Čtenář se o rozdělení a fungování tohoto literárního světa mnoho nedozví, leč je zjevné, že Morriganina původní domovina se od té nové v mnoha ohledech liší, což s sebou zejména v dějovém úseku přecházení z jedné země do druhé nese pro čtenáře nepřijemnou nejistotu: dřív než stihne pochopit, jak to chodí v jedné vymyšlené zemi, už je jeho pozornost vržena do druhé a naprostá většina otázek o vztazích mezi těmito (a dalšími) státy zůstane nezodpovězena. Bezzvadný materiál pro další díly, nicméně také chvíle, kdy se vám zasteskne po starém dobrém mudlovském Kvikálkově a mapce Bradavic na přebalu.

Ovšem co umí Jessica Townsendová možná lépe než J. K. Rowlingová je neotřelé řešení dramatických situací, a to nemluvím zdaleka jen o závěrečném rozuzlení! O to víc, že dějová linka je jaksi průhledně nastíněna čtyřmi zkouškami, které má Morrigan v průběhu jednoho roku podstoupit, o to víc,

že Townsendová v líčení situací často směřuje k určitému stereotypu, o to víc bere dech, když opakovaně nachází nepředvídatelná zakončení situací, z nichž Morrigan nikdy nevyhází jako absolutní vítěz a v nichž autorka navíc umně propletá zdánlivě nedůležité, leč ve výsledku zásadní motivy. *Nikdyuš* se daleko víc než *Harry Potter* dá číst jako detektivka, tajemství a nebezpečí tu číhá na každém řádku už od první stránky.

Knížka oplývá nespornými hodnotami i (nebo snad na prvním místě?) v oblasti tematické. Komplementárním k ústřednímu tématu prokletí, spojenému s pocity opuštěnosti, křivdy, různých forem strachu a výčitek svědomí, je obrovské téma daru nebo chcete-li talentu či „grifu“, jak o něm mluví v *Divinské společnosti*. Daru, který sami v sobě někdy vůbec nevidíme, daru, který je možno zneužít, daru, který sám o sobě, bez jiných kvalit svého nositele nemá větší význam než výstřední pouťová atrakce.

Na vedlejší koleji nestojí ani moderní citlivé téma uprchlictví. Morrigan totiž v Republice čeká takřka jistá smrt, v *Nikdyuši* ji ovšem jako tzv. ilegálku stíhá policie a snaží se ji mermomocí vyhostit. To, jak a proč je jedenáctiletá dívka schopná vzdorovat neustálému napětí, nedostatku sebevědomí a strachu, patří k jejím největším přednostem, viditelným od samého začátku.

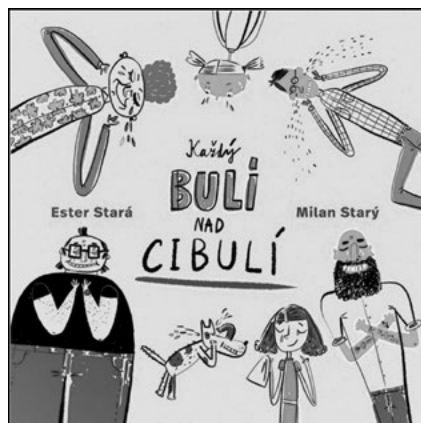
Dětský i dospělý čtenář ocení též pestrost charakterů (charismatický všemůžný Jupiter North, podnikavý průšvihář a jezdec na dracích Hawthorne Swift, manipulátorka Candence, urputná maxi-kočka Fenestra, nevyrovnaný Jack, necitelný kariérista Corvus Crow a mnozí další) a samozřejmě hlavně řadu fantastických nápadů, jako jsou Paraplová a Pavučinová dráha, hotel Deucalion, který se chová jako živá bytost, unikátní měření času na věky, hra se stíny, originální pojetí přijímacích zkoušek apod.

Malou vadou na kráse *Nikdyuše* je očividné spoléhání se na další (již brzy vycházející) díl, bez něž by závěr první knihy o Morrigan Crowové byl značně neuspokojivý.

Na druhou stranu: vyčítal někdo J. R. R. Tolkienovi, že rozepsal *Pána prstenů* do tří dílů? A i kdyby, vážně na tom záleží, když se tahle kniha taaak dobře čte a vy se taaaak těšíte na to, co bude dál?

Klára Fišlerová

## ESTER STARÁ: KAŽDÝ BULÍ NAD CIBULÍ



Ilustroval Milan Starý. Praha: Paseka, 2017. 80 stran.

Autorka básní se dlouhodobě zabývá komunikačními dovednostmi dětí, je speciální pedagožkou a zaměřuje se i na oblast logopedie, není proto divu, že texty této autorky mají i výrazně didaktický charakter, což v tomto případě není míněno pejorativně.

Básně v kombinaci s ilustracemi vytvářejí příjemnou souhru obrazového i zvukového materiálu. Jde o pestrou sbírku nápadů, které jsou hravé, tematicky různorodé a zároveň přinášejí i práci s hláskami, které mohou třeba činit leckomu výslovnostní obtíže.

Texty lze rozdělit do několika celků: jsou tu básničky věnované lidem a jejich „zvlátností“ (Staří známí, Růžová Heda, Lekavá babička...), verše věnované lidským výtvořům (Horká, Sací, Palačinková...), přírodě a živočichům (Jak se chovat v lese, Plíží štěstí, O hadech, Úhoří sen, Horší kůže, Husí pochod...), inspirované ročními obdobími (Listonoš listopad, Podzimní, Vánoční, Oči tmy...) a inspirované postavami ze světa fantazie (Skřítčí, Mořská panna, Pirátská...).

Nelze se ubránit tomu, že struktura knihy a propojení obrazu a textu evokuje knihy nakladatelství Paseka vzniklé ze spolupráce Pavla Šruta a Galiny Miklíkové (*Příšerky a příšeři*, *Šišatý švec a myšut*), v nichž je hravost výtvarníka a básníka vedena podobnými cestami.

Básně jsou strukturovány od jedné do pěti strof, hojně se pracuje se sdruženým rýmem („*Snem úhoře Řehoře / je vyrazit na moře. / K úhořici Jiríně / se upřímně přivine / a oba hned zahoří / velkou láskou úhoří...*“ Úhoří sen, s. 60), ale objevují se i básně s rýmem střídavým („[...] *Křivé srovná hravě. / V oku žár jí svítí. / Když máš přetlak v hlavě, / páru upustí ti. // Vřelá, tichá / a má cit. / Co má ještě vyzehlit?*“ Horká s. 22). Texty jsou hravé a často překvapují svými pointami: „*Největší savec ze světa věci / bez okolků a zbytečných řečí / jak jeden ruku on tlamu k dílu přidá. // Do děr a koutů / do drobků z dortu, / do prašných chomáčů klidně se vydá. // Neptá se proč, / neptá se nač. / Jen saje svět. // Vysavač.*“ Sací, s. 23).

Práce s verši a nápady je obohacena a často i pointovaná ilustracemi, které jsou plnohodnotnou součástí knihy. Ilustrace pracují s barevností střídavě — každé ilustraci dominuje jedna barva, většinou pastelová (růžová, oranžová, tyrkysová, okrová), která je konturována buď černou, odstíny šedé nebo bílou — tak vynikne hravost a nápaditost ilustrací, k nimž se občas váží popisky (*Káča, Broňa*) nebo komiksové bubliny (*Hořím zvědavostí, Hlaď mě na hlavě, Heli*).

Texty a obrázky tvoří sourodou „hmotu“, která láká ke hře, k vlastní tvorbě, k hledání vlastních rýmů, point a tvoření nejen ty, kteří mají problémy s vyslovováním, ale i ty, kteří jsou rádi spolu a baví je hrát si s jazykem.

Mohou dobře sloužit jako materiál pro práci učitelům věnujícím se předškolní pedagogice, ale mohou být i dobrým nástrojem pro kultivaci výslovnosti, mohou sloužit jako zásobník „rozmlouvacích“ říkad. Nejen dětský čtenář se ale může jen prostě radovat z vtipných ilustrací a bavit se tichou četbou nápaditých básniček.

Michaela Lažanová

## ILONA FIŠEROVÁ: DRUHÉ HOUSLE

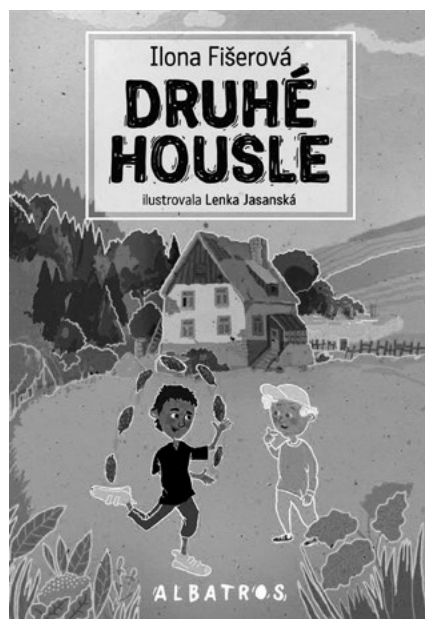
Ilustrovala Lenka Jasanská. Praha: Albatros, 2018, 120 stran. Redaktorka Zuzana Stanke.

Autorka se ve své nejnovější knize pokouší zpracovat celou řadu náročných témat: namátkou — přátelství, lhostejnost, pomoc lidem v nouzi, xenofobii nebo bezdomovectví. Navíc k nim hledá cestu i přes motiv záhady a nadpřirozených postav. Kde ale nechybí odvaha vypovídat o důležitých věcech, nedostává se vůle nalézt míru jak v prostředcích, tak tématech.

Příběh o přátelství dvou chlapců, kterým okolnosti i někteří lidé nepřejí, má zvláštní úvod, navozující představu, že snad půjde o žánr science fiction. Ve skutečnosti je tento motiv později odsunut do pozadí a celé knize dominuje seznámení a přátelství dvou dětských hrdinů. Je sympatické, že jejich vztah je zpočátku líčen zcela přirozeně, a až později se nepřímo dozvídáme, že jeden z nich je Rom. Jeho původ je připomenut teprve ve chvíli, kdy se to hodí jeho odpůrcům. Tehdy, když rodiče jeho nového kamaráda nechtějí, aby se vídal s jejich synem.

Tato linie příběhu by sama vystačila na celou knihu. Hlavní hrdina se svým beze-lstným chováním dostává do různých problémů, za které vlastně nemůže. Díky své povaze, která ho nutí pouštět se vždy do dalších činů, si však získá nejen přítele, ale i další postavy na svou stranu. Jeho barva pleti není pro většinu postav knihy vůbec tématem, o to zbytečněji a nespravedlivě působí, když na ni upozorní rodiče jeho kamaráda.

Je zřejmé, že román má vůli se s tímto tématem vypořádat, ale zůstává jen na povrchu. To se bohužel týká i ostatních v úvodu zmíněných témat. V příběhu o přátelství dvou kluků, kde se i největší problémy poměrně snadno a záhy vyřeší, k nim lze jen obtížně hledat cestu. Zato k prvotnímu fantastickému motivu se příběh bohužel stále vrací, ačkoliv ani dějovým vyvrcholením



nenabude smysluplné role. Působí tak zcela nadbytečně a ukazuje největší slabinu knihy: Loví zkrátka v příliš mnoha vodách a její literární síť, zejména vyprávěcí způsob a jazyk, mají příliš široká oka.

Nejvíce se to projevuje na rámci. Ten se objevuje sice až ve čtvrté kapitole, zato celé

vyprávění uzavírá. Spočívá v úhlu pohledu dvou diskutujících postav. Až v závěru se čtenář dozvídá, že jde o křídla tabule ve třídě, do které chodí hlavní hrdinové. Je to vyznění tak banální, až je nečekané. Troufám si tvrdit, že tak naivní způsob rámcování by neuspěl ani ve slohové práci žáků ještě mladších, než jsou hlavní hrdinové této knihy.

Je to škoda, tím spíš, že autorka má chvályhodnou ambici nevyhýbat se vážným tématům a má odvahu je zpracovat i neobvyklým způsobem. Vše je však bohužel natolik zkomplikováno, že to vede jen k rozmělnění látky, která by si zkrátka zasloužila serióznější přístup.

Luděk Korbela

### KEITH STUART: KLUK Z KOSTEK

Z anglického originálu *A Boy Made of Blocks* přeložila Johana Eliášová. Ilustrace na obálce Matěj Pospíšil. Grafická úprava a sazba Tereza Veliková. Praha: Plus, 2017. 352 stran. Odpovědná redaktorka Martina Mašinová.

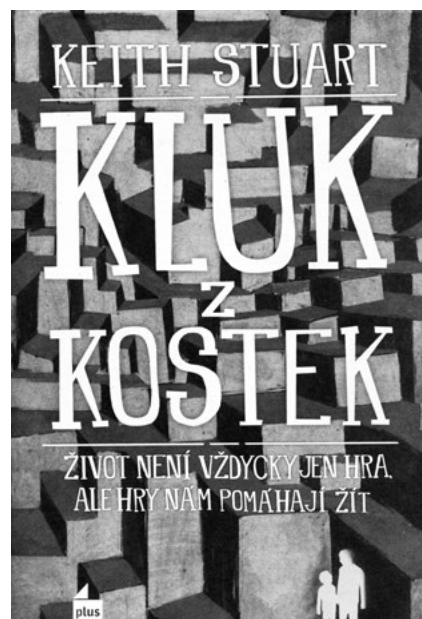
Keith Stuart pracuje jako novinář pro *The Guardian*, kde publikuje texty týkající se počítačových her. Je ženatý, má dva syny a jednomu z nich byla diagnostikována porucha autistického spektra. Do recenze na hru *Minecraft*, kterou publikoval v roce 2015, zapojil Keith Stuart svou osobní zkušenost — hra pomohla jeho šestiletému synovi rozvinout nejen slovní zásobu a představivost, ale také spojila rodinu. Na základě recenze dostal nabídku napsat na toto téma román. A tak vznikla kniha dnes již přeložená do více než pětadvaceti jazyků: *A Boy Made of Blocks* — *Kluk z kostek*.

Napsat prvotinu na zakázku není příliš typický začátek spisovatelské kariéry, ale kniha zaplňuje potřebu trhu získávat informace o autistickém světě. Text kloubí příběh zoufalého rodiče, který neumí komunikovat se svým devítiletým synem, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra, s příběhem rozpadajícího se manželství a ne příliš slibné se vyvíjející kariéry a životního směřování.

V příběhu se ocitáme v okamžiku, kdy Alex odchází z domu od své manželky Jody a syna Sama a přebývá u svého kamaráda z dětství Dana. Alex touží po návratu ke své rodině. Než se však čtenář dočká happy endu, musí hlavní hrdina projít velkou proměnou. Musí změnit svůj postoj zoufalého rodiče, který lamentuje nad neštěstím

v podobě syna. Musí najít nové smysluplné zaměstnání a zabývat se tím, co by ho těšilo. Při svých samotářských chvilkách narazí na hru *Minecraft*, o níž ví, že ji jeho syn hraje a je v ní velmi úspěšný. Tak se Alexovi pomalu daří získat synovu důvěru a najít cestu do jeho světa, a hlavně najít svou vlastní důvěru ve svého syna.

Příběh zoufalého rodiče, který na sobě dokáže zapracovat a zdánlivě prohranou situaci obrátit ve svůj prospěch, není pře-



vratným literárním objevem. Zajímavým prvkem na celém textu je fenomén *Minecraft*. Text nenásilně představuje nezavščenému čtenáři pozitivita této světově proslulé počítačové hry. A zároveň tak dokazuje zapřísáhlým odmítačům virtuálních her, že hry mohou být obohacujícím a v tomto případě i významným prvkem pro nalezení komunikačního kódu. Nikoli jen často proklamovaným prostředkem jak se od světa odpojit.

Po stránce kompoziční je text rozsáhlé knihy přehledný. Příběh je vyprávěn v ich formě — vyprávěčem je Alex. Do hlavní dějové linie, vedené chronologicky, jsou vkládány vzpomínky hlavního hrdiny na vlastní dětství a dospívání a tak je postupně dokreslována osobnost Alexe a jeho blízkých.

*Kluk z kostek* je román doporučený čtenářům od 15 let. Pro dospělé čtenáře může být text navíc i zajímavým nahlédnutím do světa *Minecraftu* a seznámením s tím, že ve světě autistů může za jistých okolností sehrát pozitivní roli.

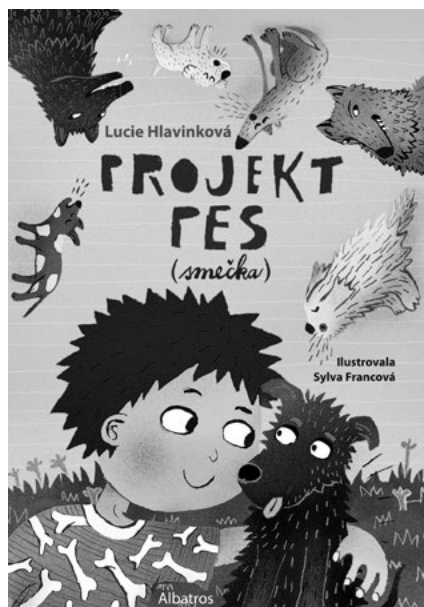
Michaela Lažanová

## LUCIE HLAVINKOVÁ: PROJEKT PES (TEN MŮJ)



Lucie Hlavinková: *Projekt pes (ten můj)*, Ilustrovala Sylva Francová. Praha: Albatros, 2017. 72 stran.

## LUCIE HLAVINKOVÁ: PROJEKT PES (SMEČKA)



Lucie Hlavinková: *Projekt pes (smečka)*, Ilustrovala Sylva Francová. Praha: Albatros, 2017. 76 stran.

Dva díly *Projektu pes* (cyklus má zatím celkem tři díly, pozn. red.) obývá především chlapec Honza, jenž nám své dva příběhy vypráví. V prvním díle — *Projekt pes (ten*

*můj)* — se pomocí různých nápadů snaží na rodičích vymoci si svolení k pořízení psa. Všechny troskotají a Honza sám zjišťuje, jak jsou klukovské. Zabere až sofistikované pofoukání bolístky mamince, které kdysi její vlastní pejsek tragicky zemřel. Na konci však Honza zjistí, že i on byl vystavován nej-různějším nápadům, jež měly prověřit, zda je schopen nejen si se psem hrát, ale také se o něj starat. Ve druhém díle — *Projekt pes (smečka)* — již Honza psa má a hlavní linií příběhu je snaha pomoci mladšímu spolužákovi od šikany kvůli neuvážené přísaze, že o ní nikomu nepoví.

Zejména v prvním díle je silně cítit módní koncept „projektu“ jakožto způsobu zmocňování se světa. Vytyčit cíl plus naplánovat prostředky, které povedou k jeho dosažení — bez ohledu na to, jestli cíl je v souladu s vnitřní potřebou. Pěkně to kontrastuje s Honzovou štitivostí vůči méně příjemným povinnostem, spojeným s chovem psa.

Problémem knížek je snaha autorky jazykově se přiblížit čtenáři. Soustavné používání nespisovné češtiny možná zaručí větší čtivost, ale rozhodně nepodněcuje rozšíření vyjadřovacího repertoáru mladého čtenáře. Nejde jen o výrazy typu „napěchovanejších fotkama“. Knížky se hemží zejména vyprázdňujícími a podbízejícími formulacemi, jako „fakt pravá kámoška“, „fakt hrozně hustě“ apod. Honzova vyprávění jsou také plná nej-různějších schematizací, předsudečného vnímání a šablonovitého jednání. Např. přátelství se spolužačkou Monikou („dřív jsem si jí zrovna moc nevíšal, protože jsem se nechtěl kamarádit s holkou“), zmiňovaná pomoc šikanovanému klukovi („takovej dost divnej kluk [...], mladší než já, má kudrnatý vlasy, brýle a je hrozně tichej“) nebo Honzův odmítavý postoj vůči Moničiným houslovým začátkům či učitelka, která pokárá děti, jež díky vytí v jídelně zastavily šikanu („vypadalo to, že si pustím nějakou drsnou střilečku a půjdu zamordovat pár skřetů, aby se mi trochu ulevilo“) apod. Autorka též využívá různé soudobé módní ikony a předměty: „nejsem žádnéj Spiderman nebo Batman, ani neumím žádnéj judo nebo karate“, „jak popkorn v mikrovlnce“. Velmi problematický je moment, v němž Honza, pln úcty a úžasu, objeví jedinou vyslovenou kvalitu šikanovaného Mirka — a sice přebornictví v online hře.

Na druhé straně je zde výrazná postava roztomile zapomnětlivé babičky, jejíž vazby na starý svět (pohádky, fotografie, kterými se lze probírat rukama) sehraji pro Honzu důležitou roli.

*Projekt pes* nabízí některé situace nebo motivy, se kterými by bylo možné dále

pracovat (např.: uražený kamarád, jenž s námi nemluví). Po literární stránce jde však o text dosti problematický. Nechcete-li čtenáře utopit v záplavě nepodnětných klíšé a stereotypů, raději ho vezměte o sobotním odpolední k babičce, která má na zahradě pejska.

Matěj Hájek

## MILADA REZKOVÁ: TAJEMSTVÍ ZA SNĚHOVÝM KNÍRKEM



Ilustrovala Marie Urbánková. Graficky upravil Jakub Kaše. Praha: Albatros, 2017. 72 stran.

Kniha *Tajemství za sněhovým knírkem* autorky Milady Rezkové a ilustrátorky Marie Urbánkové je určena pro všechny čtenáře a mlsaly od pěti let a je opravdu na čem si smlsnout. Připraven je dobrodružný příběh, hra se slovy, originální recepty a písničky i netradiční ilustrace.

Rozinka Sladká žije v jednom velkém městě, kde na velkém náměstí s kašnou tak akorát stojí úplně na kraji malinký domeček a v něm její cukrárna. Tady Rozinka s vosou Celestýnou připravují zákusky a jiné sladké dobroty pro všechny mlsaly, ale hlavně pro děti. Život v cukrárně plyne dort za dortem svým poklidným tempem, dokud si na Rozinčin domek nezačne brousit zuby Ubohouš Šidil, zástupce starosty. Ten by ho chtěl pro svého kamaráda Petroleje Zlouna, který by si v krámku zřídil opravnu luxusních zapalovačů. Do akce proto nasadí tajného agenta, Parchantela Hnusila, který má za úkol na Rozinku vyšťourat nějakou špínu, aby ji následně mohli z cukrárny vystěhovat. Ke špehování nasadí do cukrárny štěnici Protivavu Slídivou. Ta slídí po cukrárně a vyslídí Rozinčino tajemství. Všimne si totiž, že každý večer odehází do sklepa a tam pojídá kyselé zavináče, čímž porušuje pravidla pro provozování cukrárny. To pro



vystěhování bohatě postačí. Díky rychlému zásahu vosy Celestýny, děti a starosty Květoslava Plachého však nakonec všechno dobře dopadne.

Neobvyklá, „mluvící“ jména hlavních postav velmi jasně a trefně předznamenávají jejich vlastnosti a chování, a není tak třeba je dále příliš charakterizovat. I jinde si však autorka hraje se slovy a s jejich významy. Cukrárna, sladké, zákusky a dortíky číhají na čtenáře doslova na každém řádku. Rozinka Sladká má medové vlasy, kakaové oči, malinová ústa a nad nimi nadýchaný bílý knírek, jak pořád ochutnává sníh do kremrolí.

V knížce najdeme i pár písničkových textů, mezi nimi nejvíce zaujme cukrářská verze písničky Co jste, hasiči. Rozinka, Celestýna i děti si ale zpívají i písničky vymyšlené, které jsou — jak jinak — plné

sladkostí, až všichni musí dostat chuť na sladké.

Kromě vyprávění a písniček obsahuje knížka i dva recepty: Hnědých tety Jany je recept na báječný čokoládový koláč a Utopeňour naší Máni je recept na famózní utopence.

Ilustrace Marie Urbánkové jsou svěže hravé a dokonale ladí s jazykem i stylem celé knížky. Marie Urbánková vystřihuje a skládá na sebe jednotlivé vrstvy barevného papíru. Výsledná podoba, která působí na první pohled trojrozměrně, je velmi efektní a zároveň působí elegantním, moderním dojmem. Čtenář tak možná bude po přečtení knížky mít chuť nejen na sladké (a možná i na utopence), ale také na vystřihování, skládání a lepení. Obrázky září všemi barvami, jen pokud je noc a děje se zrovna něco nekalého, tak přecházejí do

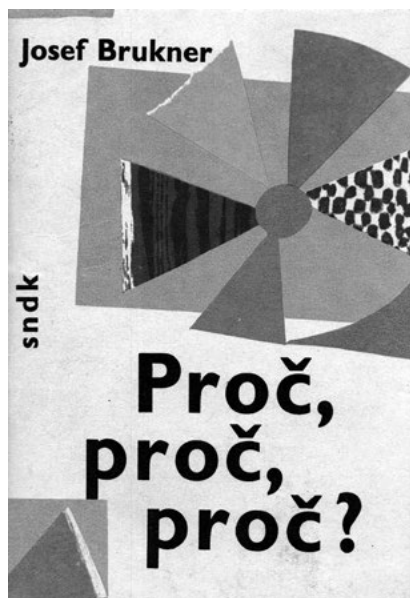
tmavé. Vtipem a pestrostí si ilustrace nijak nezadají s textem, který je plný her se slovy a jejich významy.

Spisovatelka Milada Rezková je autorkou několika knih pro děti, populární jsou zejména ty o Doktoru Rackovi, pravidelně přispívá do dětského časopisu *Raketa* a je jednatelkou neziskového spolku RAKETA dětem, z. s., který aktivně podporuje čtenářskou gramotnost u dětí předškolního a mladšího školního věku. V roce 2017 jí vyšla kniha *Neboj, neboj!: Velká kniha o strachu nejen pro malé strašpytle*. Ilustrátorka Marie Urbánková je jednou ze stálých ilustrátorek časopisu *Raketa*, pro děti pravidelně pořádá workshopy a literárně-výtvarné dílny, spolupracuje s obchodem Pragtique, pro který navrhla třeba pexeso nebo robotí klíčenku.

Lucie Šmejkalová

# OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout



Ti, co se zabývají dětským přednesem, o básníku Josefu Bruknerovi zpravidla vědí. Známa je především jeho *Obrazárna* z roku 1982 (která ovšem vznikala původně, od 60. let na stránkách *Sluníčka*, když to ještě byl špičkový časopis pro nejmenší). A dětskými recitátory je také dodnes dost často využívána výtečná antologie světové

(nejen nonsensové) poezie pro děti *Ostrov, kde rostou housle* z roku 1987 (která by si mimochodem dávno zasloužila nové vydání), na níž Josef Brukner spolupracoval s Ivanem Wernischem a Pavlem Šrutem. Už méně se ale ví, že i jeho starší knížky pro děti stojí za pozornost.

A platí to i pro jednu z prvních knížek pro děti *Proč, proč, proč*, která Josefu Bruknerovi vyšla v roce 1963. Když se do ní začtete, zjistíte, že už tady se Josef Brukner projevil jako básník první velikosti, který má dar podněcovat čtenáře ke hře s obrazy, cit pro nejjemnější odstíny jazyka, smysl pro melodičnost a který píše verše tak samozřejmě a přirozeně, jako když se vyprávějí příběhy. Bruknerovy verše jsou sice pravidelné (pravidelných veršů se v tvorbě pro děti ostatně nikdy nevzdal), ale neupadávají do monotónnosti ani nejsou mechanickým rýmováním. Bruknerovy verše nikdy nebyly žádným samoučelným žonglováním se slovy. Sbíрка *Proč, proč, proč* je krásnou ukázkou toho, že nonsens není nesmysl, nahodilost a svévolný chaos, ale hra s pravidly a smysluplná tvorba, která — jak vidíme u Josefa Bruknera — vyžaduje maximální citlivost k jazyku a všem jeho stránkám a nuancím.

Pro tvořivé učitele dramatické výchovy mohou být Bruknerovy verše ze sbírky *Proč, proč, proč* lákavé i proto, že jsou dynamické, obsahují akce, někdy až drobné groteskní příběhy, které někdy připomínají pohádkové prózy Miloše Macourka — ostatně tyhle Bruknerovy verše i Macourkovy pohádky vznikaly ve stejné době. (Takhle třeba začíná básnička *Proč* má pes jazyk v hubě: „Přestavte si, lidé drazí, / jak se jazyk z huby plazí, / jak utíká po ulici / za voňavou jitrnicí, / jak přiběhne k uzenáři, / který právě dršíky vaří, / jak tam párky obletuje, / na vuřty se vyplazuje, / jak se chvástá, jak se chlubí, / že utekl psovi z huby...“). A samozřejmě se mohou stát verše z této sbírky také inspirací ke hře s hledáním odpovědí na „vážná“ i fantastická, až absurdní proč: Proč má hrnec uši, Proč nemůže bota chodit sama, Proč je voda mokrá, Proč se prádlo pere, Proč světlo svítí, Proč se každého drží stín, Proč mraky pořád někde letí...

Josef Brukner měl dar dětského vidění, které však bylo na hony vzdáleno infantilitě nebo prvoplánovému podbízení. A prokázal to od samého počátku, kdy začal psát pro děti.

Jaroslav Provazník

# SUMMARY

## REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

**Iva Vachková: Role Play in History Classes** – The core article of this issue of *Tvořivá dramatika* discusses the potential of drama methods for the teaching of history. The first part brings an overview of how this issue is perceived by theoreticians in the fields of pedagogy, drama education and personal and social education, and also by history teachers from primary and secondary schools. The author of the article compares various stances held not only by Czech specialists, but also those from other countries. Two books pointed out by her as most inspiring are Robert Stardling's *Teaching 20th Century European History and Multiperspectivity in History Teaching*. This author considers the use of role play in history classes to be enriching, as it enables students to put themselves in the shoes of people of the past who witnessed certain historical events or even became their active participants. This makes them realize that the same statement or event may have a different meaning for each participant depending on their position or background. Students get a more vivid picture of what it was like to live in a certain era or experience some event. R. Stardling believes that by this, role play teaches young people to be more tolerant of different opinions and also develops their communication, asking and problem-solving skills. He shows how knowledge and facts learned from textbooks can be used for creative reconstruction of a historical event. Yet R. Stardling does not avoid discussing some risks and drawbacks such as involving inappropriate anachronisms. In the second part of her article, Iva Vachková outlines a number of ways in which role play can be effectively used in history classes. She discusses under what conditions role play works well, how to best use resources, what is the importance of reflection and which roleplaying techniques are suitable for use in history classes (she mentions still images, mimed activities, pantomime, hot seating, alley of conscience, voice collage, dubbing, a page from a diary, etc.). She goes on to discuss the teaching-in-role technique including its possible advantages and limits in the teaching of history. In the final chapter she pays attention to the risk of anachronisms and erroneous interpretations appearing, to which the teacher needs to be ready to respond adequately.

## APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

**Veronika Rodová: The Life and Work of Božena Němcová** – A step-by-step description of a teaching programme that focuses on literary history and women's history and is dedicated to one of

the most significant female writers of the 19<sup>th</sup> century. It is a good illustration of how role play can be used in history classes.

## DRAMA-ART-THEATRE

**Kateřina Šteidlová: Lingen Hosting the World Festival of Children's Theatre Again** – At the end of June, children's theatre groups from all over the world came to the German town of Lingen to perform at the 15<sup>th</sup> Festival of children's theatre. The reporter appreciates the good organisation of the event and assesses the performances. The one she considered to be the absolute top was *2 minutes to midnight* played by Es Artes Teatro from Salvador. Looking at the broader picture, the reporter writes: „The big shows that comprised the majority of the festival's performances often turned out to be quite shallow and artificial. The most impressive acts were those based on themes that children are interested in and that correspond with their nature. In most cases, using simple means of expressions and going for shorter length enhanced the communication value of performances, leading the creative teams to a more condense shape.“ The reporter concludes by saying: „In my opinion, the Lingen festival found itself at a kind of crossroads, not sure which way to go. It is not clear who is supposed to be the primary target group – children, theatre group leaders, experts, or the wide public? The original goal of the festival – bringing children groups together and having them perform for one another – has already been met. However, it is time to identify other goals as well. The festival seems to lack more substantial professional feedback of drama experts that would evaluate not only the festival performances, but also the context of children's theatre in a given country. The first inevitable step is introducing clear criteria for the selection of performances that will reflect what the organisers intended by making the selection: whether to present a broader picture, thus demonstrating the broad scope of what can be done in children's theatre, enable theatre groups of various levels of experience to draw inspiration from one another, or discover new, unknown drama groups.“

## REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

**Kristina Procházková: Lumír Čmerda Known and Unknown** – A review of a monograph of an inspiring yet relatively unknown Czech artist whose works span from graphics to sculpture to book illustration.

## ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

**Svatava Urbanová: Lumír Čmerda** – An interview

with the artist about his roots and his artistic activities. Teachers of drama may find it interesting that besides free creation, Lumír Čmerda illustrated several books including *A Bouquet* by Karel Jaromír Erben, Kosmas' *Czech Chronicle* or fairy-tales written by Božena Němcová.

**Kristina Procházková: The Colourful World of Daisy Mrázková** – At the turn of the years 2017 and 2018, Prague hosted an exhibition of illustrations and other art works by Daisy Mrázková (1923–2016), Czech author and illustrator of books highly appraised even abroad. The article introduces this extraordinary artist through her most influential books for children.

**Kristina Procházková: Mazzel – Publishing Books Just for the Joy of It** – The author of the article presents the activities of a newly founded publishing house specializing in books for very young readers.

**Kristina Procházková: „The Matter Is Not Just Selling the Book – We Try to Have Fun Making It“** – An interview with Lukáš Opekar, one of the creators of the Mazzel publishing house, supplements the preceding article.

**Klára Fidlerová-Michaela Lažanová-Luděk Korbel-Matěj Hádek-Lucie Šmejkalová: Peeping into Books for Children and Youth** – Reviews of new books 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** – Besides the set of reviews of new books for children, *Tvořivá dramatika* is going to regularly point out books that have been forgotten and should not have, as they offer inspiring themes and motives to drama teachers and leaders of youth theatre groups. In this issue, the reviewer draws the readers' attention to one of the first books of poetry for children written by the pitstanding modern Czech poet focusing on young readers Josef Brukner called *Proč, proč, proč (Why, why, why)* published in 1963.

## CHILDREN'S STAGE 57

The text supplement of *Tvořivá dramatika* presents two scripts written by Irina Ulrychová, a teacher at the Basic School of Arts in Brandýs nad Labem and a pedagogue of many years' standing at the Drama-in-Education Department of the Faculty of Theatre in Prague. Each script is intended for a different age group. *Jak vyléčit krále* (How to Cure a King) is a dramatization of a simple modern fairy-tale for the very young while the play *Jak napálit zloděje* (How to Cheat a Thief) intended for older children is based on one of the traditional Japanese stories of judge Ooka.

# TVOŘIVÁ DRAMATIKA

## 2017–2018

Ročník XXVIII–XXIX

### REDAKČNÍ RADA

doc. Marek Bečka, Divadelní fakulta, Akademie múzických umění v Praze  
PhDr. Hana Cisovská, 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 Konývková, Základní umělecká škola, Ostrov  
PaedDr. Soňa Kořátková, 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, a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha  
prof. Jaroslav Provozník, 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  
Dominika Špalková, Divadlo DRAK, Hradec Králové  
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 redaktor (do ročníku XXVIII):** Jaroslav Provozník

**Vedoucí redaktorka (od ročníku XXIX):** Gabriela Zelená Sittová

**Redakce:** Gabriela Zelená Sittová, Anna Hrnecková a Jaroslav Provozník

**Grafická úprava a technická redakce:** Radek Pokorný

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

**Tisk:** Nová tiskárna Pelhřimov

**Registrační značka:** MK ČR 6628

**ISBN 1211–8001**

## OBSAH TD 2017–2018

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

## STUDIE A ZÁSADNÍ ČLÁNKY

Bura, Anna: Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog? — XXVIII, 2017/3(82), 29

Cisovská, Hana: Úvahy nad úvahami o oboru aneb Dramatická, nebo divadelní výchova — to je to, oč tu běží! — XXVIII, 2017/3(82), 35

Černík, Roman: Dramatická, nebo divadelní výchova? Úvahy nad knihou Divadlo a výchova Silvy Mackové — XXVIII, 2017/3(82), 32

Čížková, Mariana: Tvorivá dramatika a divadlo pro děti v New Yorku — XXIX, 2018/2(84), 40

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2018 — XXIX, 2018/2(84), 22

Dudová, Kateřina: Paradoxy dětského divadla v Rusku — XXVIII, 2017/3(82), 1

Forejt, Jiří: O vztahu filmové a dramatické výchovy — XXVIII, 2017/3(82), 17

Hnilo, Martin: Reakční žonglér Daniil Charms — DS 55, 15

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 9

Hrnečková, Anna: Současná galerijní edukace v České republice — XXVIII, 2017/3(82), 4

Klárová, Lucie: Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader — Susanne Schraderová — Susanne S — XXIX, 2018/2(84), 18

Kohout, Ondřej; Mrázek, Jan: Když se potká filozofie s dramatickou výchovou... — XXIX, 2018/2(84), 26

Korbel, Luděk; Mourlevat, Jean-Claude: Nikdy nevím, jak příběh dopadne: Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem — XXVIII, 2017/3(82), 37

Korbel, Luděk; Müller, Ondřej; Eliáš, Petr: Knižovna pro děti 21. století: O novém projektu nakladatelství Albatros s jeho programovým ředitelem Ondřejem Müllerem a šéfredaktorem Petrem Eliášem — XXIX, 2018/1(83), 37

Koudelková, Eva: Černá nevěsta a několik souvislostí — XXVIII, 2017/1(80), 25

Krsmanovičová Tasičová, Sanja: Vyučování ekologie duše v Jičíně — XXIX, 2018/1(83), 6

Machková, Eva: Divadlo ve výchově na pokračování — XXVIII, 2017/1(80), 6

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 1 — XXVIII, 2017/1(80), 31

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 2: Na západ od Aše — západní a severozápadní Evropa — XXVIII, 2017/2(81), 39

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 3: Napříč Evropou — XXVIII, 2017/3(82), 42

Nováková, Marie: Nahlížení Bechyně — XXVIII, 2017/1(80), 9

Pekárek, Josef: Jaké časopisy děti ve skutečnosti čtou? — XXVIII, 2017/2(81), 49

Procházková, Kristina: Barevný svět Daisy Mrázkové — XXIX, 2018/3(85), 37

Procházková, Kristina: Mazzel, nakladatelství, kde knihy vznikají pro radost — XXIX, 2018/3(85), 40

Procházková, Kristina; Opekar, Lukáš: „Jde nám nejen o to knihy prodat, ale především si jejich tvorbu užít“ — XXIX, 2018/3(85), 41

Provazník, Jaroslav: Dvakrát Tvorivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické scéně — XXVIII, 2017/2(81), 26

Provazník, Jaroslav: Signály a podněty Dětské scény 2018 — XXIX, 2018/2(84), 11

Provazník, Jaroslav: Škola a dramatická umění: Mimetická hra — nejpřirozenější metoda učení o divadle — XXVIII, 2017/2(81), 1

Rodová, Veronika: Životní osudy Boženy Němcové — XXIX, 2018/3(85), 19

Řezníčková, Kateřina: Divadelní svět J. A. Komenského — XXVIII, 2017/2(81), 33

Řezníčková, Kateřina: Theatrum neolatinum — latinské divadlo v českých zemích — XXIX, 2018/2(84), 44

Šteidllová, Kateřina: Henry Caldwell Cook a jeho metoda Play Way — XXIX, 2018/1(83), 1

Šteidllová, Kateřina: Lingen opět hostil Světový festival dětského divadla — XXIX, 2018/3(85), 29

Tchelidze, Denisa: Drama in Education v Retzhofe: Zmeny — výzvy — volby: umenie jednať „správne“ — XXVIII, 2017/3(82), 12

Tchelidze, Denisa: Využitie dramatických metód v konceptoch vyučovania reformných pedagógov 30. rokov — XXIX, 2018/1(83), 15

Tchelidze, Denisa: Zmysel a funkcia esteticko-výchovných predmetov v kurikulumu základného vzdelávania — XXVIII, 2017/1(80), 1

Tkaczyková, Renáta: Tý jo, to byla cesta k inscenaci! — XXIX, 2018/1(83), 10

Tkaczyková, Renáta; Kaletová, Ilona; Vrbová, Katarína; Krsmanovičová Tasičová, Sanja; Bednář, Pavel: Nezajímá mě, jak se lidé hýbou, ale co jimi hýbe: Rozhovor se Sanjou Krsmanovičovou Tasičovou — XXIX, 2018/1(83), 14

Urbanová, Svatava; Čmerda, Lumír: Lumír Čmerda — XXIX, 2018/3(85), 36

Vachková, Iva: Hra v roli ve vyučování dějepisu — XXIX, 2018/3(85), 1

Valenta, Josef: Sociální učení nemusí být mučení aneb Zpráva o knize — XXIX, 2018/1(83), 29

Váňová, Michaela: Příběh Dorothy Heathcoteové — XXIX, 2018/2(84), 1

Váňová, Michaela: Se třídou do divadla — XXVIII, 2017/3(82), 20

Zelená Sittová, Gabriela: Dětská scéna přednesová — XXIX, 2018/2(84), 15

Zelená Sittová, Gabriela: Když je dobře upředeno. Metodika mluvní výchovy Šárky Štembergové Kratochvílové — XXVIII, 2017/1(80), 23

Zelená Sittová, Gabriela; Míková, Marka: Průniky světů Marky Míkové — XXVIII, 2017/2(81), 35

Zelená Sittová, Gabriela; Rodová, Veronika: O moderním pojetí tradičního časopisu Komenský s Veronikou Rodovou — XXIX, 2018/1(83), 32

Zelená Sittová, Gabriela; Šrámková, Jana: Pole je můj živel: S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti) — XXIX, 2018/2(84), 47

Zeleňáková, Hana: Vstupovat do textu, nenechávat ho za sebou — XXIX, 2018/1(83), 30

Žilková, Marta: „Deti dnes nemusia nič!“ — XXIX, 2018/1(83), 40

## TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Bura, Anna: Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog? — XXVIII, 2017/3(82), 29

Machková, Eva: Divadlo ve výchově na pokračování — XXVIII, 2017/1(80), 6

Provazník, Jaroslav: Škola a dramatická umění: Mimetická hra — nejpřirozenější metoda učení o divadle — XXVIII, 2017/2(81), 1

Tchelidze, Denisa: Zmysel a funkcia esteticko-výchovných predmetov v kurikulu základného vzdelávania — XXVIII, 2017/1(80), 1

Vachková, Iva: Hra v roli ve vyučování dějepisu — XXIX, 2018/3(85), 1

## HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO A MLADÉHO DIVADLA

Dudová, Kateřina: Paradoxy dětského divadla v Rusku — XXVIII, 2017/3(82), 1

Provazník, Jaroslav: Dvakrát Tvorivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické výchovné scéně — XXVIII, 2017/2(81), 26

Řezníčková, Kateřina: Divadelní svět J. A. Komenského — XXVIII, 2017/2(81), 33

Řezníčková, Kateřina: Theatrum neolatini — latinské divadlo v českých zemích — XXIX, 2018/2(84), 44

Šteidllová, Kateřina: Henry Caldwell Cook a jeho metoda Play Way — XXIX, 2018/1(83), 1

Tchelidze, Denisa: Využitie dramatických metód v konceptoch vyučovania reformných pedagógov 30. rokov — XXIX, 2018/1(83), 15

Váňová, Michaela: Příběh Dorothy Heathcoteové — XXIX, 2018/2(84), 1

## DIDAKTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY, ZKUŠENOSTI Z PRAXE

Blažejová, Lada: Jak jsme pracovali na Vrabčácích — DS 56, 11

Buciová, Olga: Jurkovičova vila v zajetí zlých duchů — XXVIII, 2017/3(82), 11

Forejt, Jiří: O vztahu filmové a dramatické výchovy — XXVIII, 2017/3(82), 17

Hrnečková, Anna: Současná galerijní edukace v České republice — XXVIII, 2017/3(82), 4

Klárová, Lucie: Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader — Susanne Schraderová — Susanne S — XXIX, 2018/2(84), 18

Kohout, Ondřej: Sókratés a obec: Workshop Ondřeje Kohouta — XXIX, 2018/2(84), 29

Kohout, Ondřej; Mrázek, Jan: Když se potká filozofie s dramatickou výchovou... — XXIX, 2018/2(84), 26

Kolářová, Martina: Několik slov o Míšovi, o tom, jak se rodil a proměňoval — DS 54, 21

Krsmanovićová Tasićová, Sanja: Vyučování ekologie duše v Jičíně — XXIX, 2018/1(83), 6

Löffelmann, Vojtěch: Pracuji — budujeme — rozhodují — XXIX, 2018/1(83), 24

Machková, Eva: Divadlo ve výchově na pokračování — XXVIII, 2017/1(80), 6

Mandlová, Jana: K procesu tvorby inscenace Psi, neztrácejte naději souboru Modroočky Dramatické školičky Svitavy — DS 54, 6

Mecová, Lucie; Ende, Michael: Děvčátko Momo a ukradený čas: Dramatický výchovný program na základě knihy Michaela Endeho určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 20

Mecová, Lucie; Trnka, Jiří: Zahrada: Dramatický výchovný program na základě knihy Jiřího Trnky určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 17

Mrázek, Jan: Občas se diváci kyselé dívají: Rozhovor se souborem Na poslední chvíli — DS 55, 9

Mrázek, Jan: Pravda — autenticita — Charta 77: Workshop Jana Mrázka — XXIX, 2018/2(84), 33

Redakce: Dramatická výchova v knihovnách — XXVIII, 2017/1(80), 17

Rodová, Veronika: Životní osudy Boženy Němcové — XXIX, 2018/3(85), 19

Skálová, Alena: Kameník Joši — XXVIII, 2017/2(81), 22

Skálová, Alena: Prostor pro dramatickou výchovu ve školním vzdělávání: Londýnská inspirace — XXVIII, 2017/2(81), 21

Slepičková, Vendula: Nahlížení nebo ohlídání? — XXVIII, 2017/1(80), 12

Sobková, Ivana: Několik slov o vzniku inscenace — DS 52, 23

Šišková, Marica: Metodické poznámky k procesu vzniku inscenace — DS 53, 10

Tchelidze, Denisa: Využitie dramatických metód v konceptoch vyučovania reformných pedagógov 30. rokov — XXIX, 2018/1(83), 15

Tchelidze, Denisa: Zmysel a funkcia esteticko-výchovných predmetov v kurikulu základného vzdelávania — XXVIII, 2017/1(80), 1

Tkaczyková, Renáta: Tý jo, to byla cesta k inscenaci! — XXIX, 2018/1(83), 10

Tkaczyková, Renáta; Kaletová, Ilona; Vrbová, Katarína; Krsmanovičová Tasičová, Sanja; Bednář, Pavel: Nezajímá mě, jak se lidé hýbou, ale co jimi hýbe: Rozhovor se Sanjou Krsmanovičovou Tasičovou — XXIX, 2018/1(83), 14

Vachková, Iva: Hra v roli ve vyučování dějepisu — XXIX, 2018/3(85), 1

Váňová, Michaela: Se třídou do divadla — XXVIII, 2017/3(82), 20

Zelená Sittová, Gabriela: Když je dobře upředeno: Metodika mluvní výchovy Šárky Štembergové Kratochvilové — XXVIII, 2017/1(80), 23

Žilková, Marta: Inovačná edukácia hudby — XXIX, 2018/2(84), 46

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

14. světový festival dětského divadla: Stratford, Ontario, Kanada 5.-14. června 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 14

15. světový festival dětského divadla / 15th World Festival of Children's Theatre: Lingen 22.-29. 6. 2018 — XXIX, 2018/3(85), 20

Čížková, Mariana: Aká bola Zlatá priadka 2017? — XXVIII, 2017/2(81), 15

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2018 — XXIX, 2018/2(84), 22

Dětská scéna 2017: 46. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů a 46. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 9.-15. června 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 4

Dětská scéna 2018: 47. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 47. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 8.-14. června 2018 — XXIX, 2018/2(84), 6

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXVIII, 2017/1(80), 51

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXIX, 2018/1(83), 51

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 9

Klárová, Lucie: Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader — Susanne Schraderová — Susanne S — XXIX, 2018/2(84), 18

Krsmanovičová Tasičová, Sanja: Vyučování ekologie duše v Jičíně — XXIX, 2018/1(83), 6

Mrázek, Jan: Občas se diváci kysele dívají: Rozhovor se souborem Na poslední chvíli — DS 55, 9

Nahlížení 2016: 27. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla: Bechyně 20.-23. října 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 8

Nováková, Marie: Nahlížení Bechyně — XXVIII, 2017/1(80), 9

Provazník, Jaroslav: Signály a podněty Dětské scény 2018 — XXIX, 2018/2(84), 11

Richter, Luděk: Soukání 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 17

Slepičková, Vendula: Nahlížení nebo ohlídání? — XXVIII, 2017/1(80), 12

Štefková, Alexandra: My World, our Planet: Svetový festival detského divadla — XXVIII, 2017/1(80), 15

Šteidllová, Kateřina: Lingen opět hostil Světový festival dětského divadla — XXIX, 2018/3(85), 21

Tkaczyková, Renáta: Tý jo, to byla cesta k inscenaci! — XXIX, 2018/1(83), 10

Tkaczyková, Renáta; Kaletová, Ilona; Vrbová, Katarína; Krsmanovičová Tasičová, Sanja; Bednář, Pavel — Nezajímá mě, jak se lidé hýbou, ale co jimi hýbe: Rozhovor se Sanjou Krsmanovičovou Tasičovou — XXIX, 2018/1(83), 14

Zelená Sittová, Gabriela: Dětská scéna přednesová — XXIX, 2018/2(84), 15

Zemančíková, Alena; Horký, Luděk — Z ohlasů na ostrovskou inscenaci Jelizaveta Bam — DS 55, 12

## DRAMATICKÁ VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

14. světový festival dětského divadla: Stratford, Ontario, Kanada 5.-14. června 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 14

15. světový festival dětského divadla / 15th World Festival of Children's Theatre: Lingen 22.-29. 6. 2018 — XXIX, 2018/3(85), 20

Čížková, Mariana: Aká bola Zlatá priadka 2017? — XXVIII, 2017/2(81), 15

Čížková, Mariana: Tvořivá dramatika a divadlo pro děti v New Yorku — XXIX, 2018/2(84), 40

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2018 — XXIX, 2018/2(84), 22

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXVIII, 2017/1(80), 51

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXIX, 2018/1(83), 51

Dudová, Kateřina: Paradoxy dětského divadla v Rusku — XXVIII, 2017/3(82), 1

Hrnečková, Anna: IDEA Europe v Praze — XXVIII, 2017/2(81), 20

Klárová, Lucie: Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader — Susanne Schraderová — Susanne S — XXIX, 2018/2(84), 18

Krsmanovičová Tasičová, Sanja: Vyučování ekologie duše v Jičíně — XXIX, 2018/1(83), 6

Provazník, Jaroslav: Dvakrát Tvořivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické výchovné scéně — XXVIII, 2017/2(81), 26

Richter, Luděk: Soukání 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 17

Skálová, Alena: Kameník Joši — XXVIII, 2017/2(81), 22

Skálová, Alena: Prostor pro dramatickou výchovu ve školním vzdělávání: Londýnská inspirace — XXVIII, 2017/2(81), 21

Štefková, Alexandra: My World, our Planet: Svetový festival detského divadla — XXVIII, 2017/1(80), 15

Šteidllová, Kateřina: Henry Caldwell Cook a jeho metoda Play Way — XXIX, 2018/1(83), 1

Šteidllová, Kateřina: Lingen opět hostil Světový festival dětského divadla — XXIX, 2018/3(85), 21

Tchelidze, Denisa: Drama in Education v Retzhofe: Zmeny — výzvy — voľby: umenie jednať „správne“ — XXVIII, 2017/3(82), 12

Tkaczyková, Renáta: Tý jo, to byla cesta k inscenaci! — XXIX, 2018/1(83), 10

Tkaczyková, Renáta; Kaletová, Ilona; Vrbová, Katarína; Krsmanovičová Tasičová, Sanja; Bednář, Pavel — Nezajímá mě, jak se lidé hýbou, ale co jimi hýbe: Rozhovor se Sanjou Krsmanovičovou Tasičovou — XXIX, 2018/1(83), 14

Váňová, Michaela: Příběh Dorothy Heathcoteové — XXIX, 2018/2(84), 1

Zeleňáková, Hana: Vstupovat do textu, nenechávat ho za sebou — XXIX, 2018/1(83), 30

Žilková, Marta: Inovačná edukácia hudby — XXIX, 2018/2(84), 46

## RECENZE ODBORNÝCH PUBLIKACÍ A UČEBNIC

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

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, kateřina aj. *Sv. Jan Nepomucký na jezuitských školních scénách* — Řezníčková, Kateřina: *Theatrum neolatinum — latinské divadlo v českých zemích* — XXIX, 2018/2(84), 44

CISOVSKÁ, HANA. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání* — Valenta, Josef: *Sociální učení nemusí být mučení aneb Zpráva o knize* — XXIX, 2018/1(83), 29

IVÁNEK, JAKUB; URBANOVÁ, SVĚTAVA. *Lumír Čmerda — (nejen) reliéfy*

*a ilustrace* — Procházková, Kristina: *Lumír Čmerda známý a neznámý* — XXIX, 2018/3(85), 36

JACKOVÁ, MAGDALÉNA (ed.). *Nejmírnější Pallas* — Řezníčková, Kateřina: *Theatrum neolatinum — latinské divadlo v českých zemích* — XXIX, 2018/2(84), 44

KLOSOVÁ, MARKÉTA: *Divadelní svět J. A. Komenského* — Řezníčková, Kateřina: *Divadelní svět J. A. Komenského* — XXVIII, 2017/2(81), 33

*Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* — Zelená Sittová, Gabriela; Rodová, Veronika: *O moderním pojetí tradičního časopisu Komenský s Veronikou Rodovou* — XXIX, 2018/1(83), 32

KUDERJAVÁ, MÁRIA; STANISLAVOVÁ, ZUZANA. *Tvorivá dramatika ako stratégia zvyšovania literárnej kompetencie detí mladšieho školského veku* — Zeleňáková, Hana: *Vstupovat do textu, nenechávat ho za sebou* — XXIX, 2018/1(83), 30

MACKOVÁ, SILVA. *Divadlo a výchova* — CISOVSKÁ, HANA: *Úvahy nad úvahami o oboru aneb Dramatická, nebo divadelní výchova — to je to, oč tu běží!* — XXVIII, 2017/3(82), 35

MACKOVÁ, SILVA. *Divadlo a výchova* — ČERNÍK, ROMAN: *Dramatická, nebo divadelní výchova? Úvahy nad knihou Divadlo a výchova Silvy Mackové* — XXVIII, 2017/3(82), 32

MICHALEC, MILAN (ed.). *Súčasné trendy a perspektívy hudobnej edukácie. Zborník vedeckých štúdií* — Žilková, Marta: *Inovačná edukácia hudby* — XXIX, 2018/2(84), 46

MICHALEC, MILAN AJ. *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 1: (O interpretácii autonómnej hudby). Vysokoškolská učebnica* — Žilková, Marta: *Inovačná edukácia hudby* — XXIX, 2018/2(84), 46

MICHALEC, MILAN. *Óda na radosť trochu inak: (Úvod k hlavným typom hudobných foriem). Vysokoškolská učebnica* — Žilková, Marta: *Inovačná edukácia hudby* — XXIX, 2018/2(84), 46

MICHALEC, MILAN AJ. *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 2: (O interpretácii heteronómnej hudby). Vysokoškolská*

*učebnica* — Žilková, Marta: *Inovačná edukácia hudby* — XXIX, 2018/2(84), 46

OTČENÁŠEK, JAROSLAV (ed.). *Černá nevěsta: Pohádky a pověsti spolupracovníků a studentů K. J. Erbena* — Koudelková, Eva: *Černá nevěsta a několik souvislostí* — XXVIII, 2017/1(80), 25

PRŠOVÁ, EVA (ed.). *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov II* — Provozník, Jaroslav: *Dvakrát Tvorivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické scéně* — XXVIII, 2017/2(81), 26

ŠTEFKOVÁ, ALENA (ed.). *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov* — Provozník, Jaroslav: *Dvakrát Tvorivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické scéně* — XXVIII, 2017/2(81), 26

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, ŠÁRKA. *Mluvní výchova dětí* — Zelená Sittová, Gabriela: *Když je dobře upředeno: Metodika mluvní výchovy Šárky Štembergové Kratochvílové* — XXVIII, 2017/1(80), 23

## STUDIE O LITERATUŘE A DRAMATICKÉM UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Hnilo, Martin: *Reakční žonglér Daniil Charms* — DS 55, 15

Korbel, Luděk; Mourlevat, Jean-Claude: *Nikdy nevím, jak příběh dopadne: Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem* — XXVIII, 2017/3(82), 37

Korbel, Luděk; Müller, Ondřej; Eliáš, Petr: *Knihovna pro děti 21. století: O novém projektu nakladatelství Albatros s jeho programovým ředitelem Ondřejem Müllerem a šéfredaktorem Petrem Eliášem* — XXIX, 2018/1(83), 37

Koudelková, Eva: *Černá nevěsta a několik souvislostí* — XXVIII, 2017/1(80), 25

Machková, Eva: *Pověsti z cizích zemí 1* — XXVIII, 2017/1(80), 31

Machková, Eva: *Pověsti z cizích zemí 2: Na západ od Aše — západní a severozápadní Evropa* — XXVIII, 2017/2(81), 39

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 3: Napříč Evropou — XXVIII, 2017/3(82), 42

Pekárek, Josef: Jaké časopisy děti ve skutečnosti čtou? — XXVIII, 2017/2(81), 49

Procházková, Kristina: Barevný svět Daisy Mrázkové — XXIX, 2018/3(85), 37

Procházková, Kristina: Lumír Čmerda známý a neznámý - XXIX, 2018/3(85), 34

Procházková, Kristina: Mazzel, nakladatelství, kde knihy vznikají pro radost — XXIX, 2018/3(85), 40

Procházková, Kristina; Opekar, Lukáš: „Jde nám nejen o to knihy prodat, ale především si jejich tvorbu užít“ — XXIX, 2018/3(85), 41

Urbanová, Svatava; Čmerda, Lumír: Lumír Čmerda — XXIX, 2018/3(85), 36

Zelená Sittová, Gabriela; Míková, Marka: Průniky světů Marky Míkové — XXVIII, 2017/2(81), 35

Zelená Sittová, Gabriela; Šrámková, Jana: Pole je můj živel: S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti) — XXIX, 2018/2(84), 47

## RECENZE KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

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

ABC (periodikum) — Dudová, Kateřina: Dva populárně naučné časopisy pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 38

BARNÁS, Ferenc. *Devátý* — Korbelt, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 56

BOŘKOVCOVÁ, máša; HAJSKÁ, markéta; GEISLEROVÁ, lela. *Lili a dvě mámy* — Plíhalová, Kristýna: Nesudte, abyste nebyli souzeni — XXVIII, 2017/3(82), 40

BOŘKOVCOVÁ, máša; HAJSKÁ, markéta; MAŠEK, vojtěch. *Nebuď jak gáďžo* — Plíhalová, Kristýna: Nesudte, abyste nebyli souzeni — XXVIII, 2017/3(82), 40

BOŘKOVCOVÁ, máša; HAJSKÁ, markéta; MAŠEK, vojtěch; POKORNÝ, marek. *Silnější než*

*někdo* — Plíhalová, Kristýna: Nesudte, abyste nebyli souzeni — XXVIII, 2017/3(82), 40

BOUČEK, josef; *Mlčení mužů* — Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/1(83), 50

BOUČEK, josef: *Stane se této noci* — Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/1(83), 50

BOUCHER, françoize. *Knihy, co tě naučí milovat knihy: I když čtení nesnášiš* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 50

BROOKS, kevin. *Zápisky z bunkru* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 49

BRUKNER, josef: *Proč, proč, proč* — Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/3(85), 47

BURTON, tim. *Ústříčková smutná smrt a jiné příběhy* — Hájek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 50

CAGE, john; LONG, lois. *Knížka z bláta* — Hrnecková, Anna: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 44

Časostroj (periodikum) — Dudová, Kateřina: Dva populárně naučné časopisy pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 38

Divadlo Andreja Bagara v Nitre. *Hoax* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 62

DVOŘÁKOVÁ, tereza cz; TÝMAL, františek. *Jak vznikl film* — Forejt, Jiří: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 43

ELEKOVÁ, elena. *Můj brat nemá brata* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 52

FAULKNER, william. *Strom přání* — Korbelt, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 41

FISCHEROVÁ, daniela. *Bylum Nebylum* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 58

FIŠEROVÁ, ilona. *Druhé housle* — Korbelt, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), xx

FRYNTA, emanuel. *Nová kniha pro děti o chvástavém štěněti* — Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/2(84), 63

GAŠPARÍKOVÁ, řudmila. *Odkaz na buku* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 52

HÁJEK, pavel (ed.). *Čertova kuchyně* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 46

HAIJSKÁ, markéta; MAŠEK, vojtěch; BOŘKOVCOVÁ, magdalena. *To už je všecko smazaný* — Plíhalová, Kristýna: Nesudte, abyste nebyli souzeni — XXVIII, 2017/3(82), 40

HIGAŠIDA, naoki. *A proto skáču* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 43

HLAVINKOVÁ, lucie. *Projekt pes (smečka)* — Hádek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 46

HLAVINKOVÁ, lucie. *Projekt pes (ten můj)* — Hádek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 46

HLUŠÍKOVÁ, marta. *Anabelka sa smeje dvojhlase* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 52

HODGE, susie. *Proč je v umění tolik nahých lidí?* — Procházková, Kristina: Jak porozumět výtvarnému umění? — XXVIII, 2017/2(81), 46

HORÁK, ondřej. *Průvodce neklidným územím* — Procházková, Kristina: Jak porozumět výtvarnému umění? — XXVIII, 2017/2(81), 46

CHROBÁK, ondřej; KORYČÁNEK, rostislav. *Jak se dělá galerie* — Procházková, Kristina:



- Jak porozumět výtvarnému umění? — XXVIII, 2017/2(81), 46
- IŠTITORISOVÁ, Dagmar. *O slimáčkovi Filipkovi, trpasličkovi Imriškovi a neposednom Denku* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 48
- KASTNEROVÁ, Alena. *O líné babičce* — Hrnečková, Anna: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 48
- KASTNEROVÁ, Alena. *O nevyřádném dědečkovi* — Hrnečková, Anna: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 46
- KONČINSKÝ, Tomáš S.; KLÁROVÁ, Barbora; ŠPAČEK, Daniel; ŠTĚPÁN, Petr. *Překlep a škrakoup* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 48
- KOVÁŘ, Petr; NAVRÁTIL, Ondřej. *To bych zvládl taky* — Procházková, Kristina: Jak porozumět výtvarnému umění? — XXVIII, 2017/2(81), 46
- LASOCKI, Wiesław Antoni. *Medvěd Wojtek do Monte Casina* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 47
- LINIERS, Ricardo Siri. *Napsala a nakreslila Jindřiška* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 60
- LINIERS, Ricardo Siri. *Velký mokrý balónek* — Bumerlová, Jindřiška: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 60
- LOCKHARTOVÁ, E. *Ostrov lhářů* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 47
- MÍKOVÁ, Marka. *A smutek utek* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 51
- MÍKOVÁ, Marka. *Pán a vrabec / The Man and the Sparrow* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 47
- MÍKOVÁ, Marka. *Varvara* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 42
- MÍKOVÁ, Marka. *Žvejkačky* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 53
- MIZIELIŇSKÁ, Aleksandra; MIZIELIŇSKI, Daniel. *Mapy: Atlas světa, jaký svět ještě neviděl* — Procházková, Kristina: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 48
- MOURLEVAT, Jean-Claude. *Řeka, která teče pozpátku* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 45
- NIKL, Petr. *Slovohledě* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 51
- Nová scéna, Bratislava. *Punk rock* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 51
- NVOTOVÁ, Tereza; NÁMEROVÁ, Barbora. *Špina* — Žilková, Marta: „Deti dnes nemusia nič!“ — XXIX, 2018/1(83), 40
- OTČENÁŠEK, Jaroslav (ed.). *Černá nevěsta: Pohádky a pověsti spolupracovníků a studentů K. J. Erbena* — Koudelková, Eva: Černá nevěsta a několik souvislostí — XXVIII, 2017/1(80), 25
- PARIS, Gilles. *Můj život Cuketky* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 58
- PECHÁČKOVÁ, Ivana. *Starý a Nový zákon pro děti (Stvoření světa, O potopě světa, Přechod Rudým mořem, Desatero přikázání, Davið a Goliáš, Jonáš a velryba)* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 45
- PECHAROVÁ, Lenka. *Po stopách Karla IV.* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 49
- PITCHEROVÁ, Annabel. *Kečupová mračna* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 44
- PLATHOVÁ, Sylvia. *Knížka o postelích a dvě pohádky navrch* — Hájek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 55
- PONDĚLÍČKOVÁ, Klára; TACHEZY, Andrea. *Něco ti povím, Johane* — Davidová, Eva: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 42
- REITTU, Ninka. *Zmáta a záhada — Všechno dobře dopadne* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 49
- REZKOVÁ, Milada. *Tajemství za sněhovým knírkem* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 41
- RUBINOVICZ, David. *Dávidkov denník* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 43
- ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Obrazy světa* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 49
- sfs, Petr. *Komodo* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 41
- SLIACKY, Ondrej. *Divy Slovenska II* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 50
- SOUKUPOVÁ, Petra. *Kdo zabil Snížka?* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 45
- STANČÍK, Petr. *H2O a tajná vodní mise* — Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 55
- STANČÍK, Petr. *Jezevec Chrujda našel velkou lásečku* — Provazník, Jaroslav: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 41
- STANČÍK, Petr; TOY BOX. *O díře z trychtýře* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 47
- STARÁ, Ester. *Každý bulí nad cibulí* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 44

Staré divadlo Karola Spišáka, Nitra.  
*Farma zvierat* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 49

STUART, Keith. *Kluk z kostek* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 45

ŠEBESTA, Juraj. *Báčky 1* — Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 48

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Bratři v poli* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 54

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Leďní medvědi odcházejí za štěstím* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 46

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Zuza v zahradách* — Zelená Sittová, Gabriela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 57

THORNE, Jack. *Harry Potter a prokleté dítě* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 46

TICHÝ, František. *Transport za věčnost* — Korběl Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 44

TÓTHOVÁ, Krisztina. *Dívka, která nemluví* — Korběl, Luděk: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 60

TOWNSENDOVÁ, Jessica. *Nikdyuš* — Fidlerová, Klára: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 43

VOPEŇKA, Martin. *Biblické příběhy pro nevěřící děti* — Lažanová, Michaela: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 59

WECHTEROWICZ, Przemysław. *Obejmi mě, prosím* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 62

ZAVŘEL, Štěpán. *Sen o Benátkách* — Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 54

## DRAMATICKÉ TEXTY A SCÉNÁŘE ŠKOLNÍCH DRAMAT A LEKČÍ

Buciová, Olga: Jurkovičova vila v zajetí zlých duchů — XXVIII, 2017/3(82), 11

Charms, Daniil; Veličková, Lucie: Jelizaveta Bam — DS 55, 1

Kohout, Ondřej: Sókratés a obec: Workshop Ondřeje Kohouta — XXIX, 2018/2(84), 29

Kolářová, Martina; Míková, Marka; Valeš, Radoslav: Méda spěchá domů — DS 54, 11

Löffelmann, Vojtěch: Pracuji — budujeme — rozhodují — XXIX, 2018/1(83), 24

Mandlová, Jana; Kempová, Anna: Psi, neztrácejte naději — DS 54, 1

Mecová, Lucie; Ende, Michael: Děvčátko Momo a ukradený čas; Dramatický-chový program na základě knihy Michaela Endeho určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 20

Mecová, Lucie; Trnka, Jiří: Zahrada: Dramatický-chový program na základě knihy Jiřího Trnky určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 17

Mrázek, Jan: Pravda — autenticita — Charta 77: Workshop Jana Mrázka — XXIX, 2018/2(84), 33

Rodová, Veronika: Životní osudy Boženy Němcové — XXIX, 2018/3(85), 19

Skálová, Alena: Kameník Joši — XXVIII, 2017/2(81), 22

Sobková, Ivana; Bradford, Roark: Může za to štrůdl — DS 52, 1

Soukup, Pavel; Radičkov, Jordan; Blažejová, Lada: My, vrabčáci — DS 56, 1

Šišková, Marica; Sanajev, Pavel: Pochovajte ma za lištu — DS 53, 1

Ulrychová, Irina; Adla, Zdeněk: Jak vyléčit krále — DS 57, 1

Ulrychová, Irina; Frynta, Emanuel; Hrdličková, Věnceslava: Jak napálit zloděje — DS 57, 7

Váňová, Michaela: Se třídou do divadla — XXVIII, 2017/3(82), 20

## DOKUMENTACE, INFORMACE

14. světový festival dětského divadla: Stratford, Ontario, Kanada 5.-14. června 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 14

15. světový festival dětského divadla / 15th World Festival of Children's Theatre: Lingen 22.-29. 6. 2018 — XXIX, 2018/3(85), 28

Blažejová, Lada: Jak jsme pracovali na Vrabčácích — DS 56, 11

Buznikov, A.; Charms, Daniil: Protokoly z výslechů Daniila Charmse po zatčení v roce 1931 — DS 55, 22

Dětská scéna 2017: 46. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů a 46. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 9.-15. června 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 4

Dětská scéna 2018: 47. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 47. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 8.-14. června 2018 — XXIX, 2018/2(84), 6

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXVIII, 2017/1(80), 51

Dramadiář / Dramadiary: pro učitele a lektory dramatické výchovy / for drama teachers and lecturers — XXIX, 2018/1(83), 51

Hrnečková, Anna: IDEA Europe v Praze — XXVIII, 2017/2(81), 20

Hrnečková, Anna: Současná galerijní edukace v České republice — XXVIII, 2017/3(82), 4

Charms, Daniil: Z deníků Daniila Charmse — DS 55, 19

Korběl, Luděk; Mourlevat, Jean-Claude: Nikdy nevím, jak příběh dopadne: Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem — XXVIII, 2017/3(82), 37

Nahlížení 2016: 27. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla: Bechyně 20.-23. října 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 8

Pekárek, Josef: Jaké časopisy děti ve skutečnosti čtou? — XXVIII, 2017/2(81), 49

Procházková, Kristina: Mazzel, nakladatelství, kde knihy vznikají pro radost — XXIX, 2018/3(85), 40

Provazník, Jaroslav: Informace a odborné práce o českých časopisech pro děti — XXVIII, 2017/2(81), 50

Redakce: Dramatická výchova v knihovnách — XXVIII, 2017/1(80), 17

Tchelidze, Denisa: Využitie dramatických metód v konceptoch vyučovania reformných pedagógov 30. rokov — XXIX, 2018/1(83), 15

Zelená Sittová, Gabriela; Míková, Marka: Průniky světů Marky Míkové — XXVIII, 2017/2(81), 15

Zelená Sittová, Gabriela; Šrámková, Jana: Pole je můj živel: S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti) — XXIX, 2018/2(84), 47

Žilková, Marta: Inovačná edukácia hudby — XXIX, 2018/2(84), 46

## BELETRIE

Adla, Zdeněk: O zmrzlém králi — DS 57, 5

Bradford, Roark: Stvoření světa a ráj — DS 52, 25

Charms, Daniil: Z deníků Daniila Charmse — DS 55, 19

Frynta, Emanuel: Zlodějská daň — DS 57, 16

Hrdličková, Věnceslava: Ooka a kapsáři — DS 57, 18

Kempová, Anna: Psi nebaletí — DS 54, 8

Míková, Marka: Jonáš spěchá domů — DS 54, 23

Radičkov, Jordan: Daleký let — DS 56, 21

Radičkov, Jordan: Mít a nemít — DS 56, 19

Radičkov, Jordan: My vrabčáci — DS 56, 13

Radičkov, Jordan: Školní zvonec — DS 56, 14

Radičkov, Jordan: Vašnosta — DS 56, 16

Sanajev, Pavel: Pochovajte ma za lištu — DS 53, 17

## OBSAH PODLE RUBRIK

### ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Dudová, Kateřina: Paradoxy dětského divadla v Rusku — XXVIII, 2017/3(82), 1

Machková, Eva: Divadlo ve výchově na pokračování — XXVIII, 2017/1(80), 6

Provazník, Jaroslav: Škola a dramatická umění: Mimetická hra — nejpřirozenější metoda učení o divadle — XXVIII, 2017/2(81), 1

Šteidllová, Kateřina: Henry Caldwell Cook a jeho metoda Play Way — XXIX, 2018/1(83), 1

Tchelidze, Denisa: Zmysel a funkcia esteticko-výchovných predmetov v kurikulu základného vzdelávania — XXVIII, 2017/1(80), 1

Vachková, Iva: Hra v roli ve vyučování dějepisu — XXIX, 2018/3(85), 1

Váňová, Michaela: Příběh Dorothy Heathcoteové — XXIX, 2018/2(84), 1

### DRAMATIKA-VÝCHOVA-VZDĚLÁVÁNÍ

Buciová, Olga: Jurkovičova vila v zajetí zlých duchů — XXVIII, 2017/3(82), 11

Čížková, Mariana: Tvořivá dramatika a divadlo pro děti v New Yorku — XXIX, 2018/2(84), 40

Forejt, Jiří: O vztahu filmové a dramatické výchovy — XXVIII, 2017/3(82), 17

Hrnečková, Anna: IDEA Europe v Praze — XXVIII, 2017/2(81), 20

Hrnečková, Anna: Současná galerijní edukace v České republice — XXVIII, 2017/3(82), 4

Kohout, Ondřej: Sókratés a obec: Workshop Ondřeje Kohouta — XXIX, 2018/2(84), 29

Kohout, Ondřej; Mrázek, Jan: Když se potká filozofie s dramatickou výchovou... — XXIX, 2018/2(84), 26

Löffelmann, Vojtěch: Pracuji — budujeme — rozhodují — XXIX, 2018/1(83), 24

Mecová, Lucie; Ende, Michael: Děvčátko Momo a ukradený čas: Dramatický-výchovný program na základě knihy Michaela Endeho určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 20

Mecová, Lucie; Trnka, Jiří: Zahrada: Dramatický-výchovný program na základě knihy Jiřího Trnky určený dětským oddělením veřejných knihoven — XXVIII, 2017/1(80), 17

Mrázek, Jan: Pravda — autenticita — Charta 77: Workshop Jana Mrázka — XXIX, 2018/2(84), 33

Redakce: Dramatická výchova v knihovnách — XXVIII, 2017/1(80), 17

Rodová, Veronika: Životní osudy Boženy Němcové — XXIX, 2018/3(85), xx  
Skálová, Alena: Kameník Joši — XXVIII, 2017/2(81), 19

Skálová, Alena: Prostor pro dramatickou výchovu ve školním vzdělávání: Londýnská inspirace — XXVIII, 2017/2(81), 21

Tchelidze, Denisa: Drama in Education v Retzhofe: Zmeny — výzvy — voľby: umenie jednať „správne“ — XXVIII, 2017/3(82), 12

Tchelidze, Denisa: Využitie dramatických metód v konceptoch vyučovania reformných pedagógov 30. rokov — XXIX, 2018/1(83), 15

### DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

14. světový festival dětského divadla: Stratford, Ontario, Kanada 5.-14. června 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 14

15. světový festival dětského divadla / 15th World Festival of Children's Theatre: Lingen 22.-29. 6. 2018 — XXIX, 2018/3(85), 28x

Bura, Anna: Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog? — XXVIII, 2017/3(82), 29

Čížková, Mariana: Aká bola Zlatá priadka 2017? — XXVIII, 2017/2(81), 15

Čížková, Mariana: Zlatá priadka 2018 — XXIX, 2018/2(84), 22

Dětská scéna 2017: 46. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů a 46. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 9.–15. června 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 4

Dětská scéna 2018: 47. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 47. celostátní přehlídka dětského divadla: Svitavy 8.–14. června 2018 — XXIX, 2018/2(84), 6

Hrnečková, Anna: Dětská scéna 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 9

Klárová, Lucie: Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader — Susanne Schraderová — Susanne S - XXIX, 2018/2(84), 18

Krsmanovićová Tasićová, Sanja: Vyučování ekologie duše v Jičíně — XXIX, 2018/1(83), 6

Nahlížení 2016: 27. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla: Bechyně 20.–23. října 2016 — XXVIII, 2017/1(80), 8

Nováková, Marie: Nahlížení Bechyně — XXVIII, 2017/1(80), 9

Provazník, Jaroslav: Signály a podněty Dětské scény 2018 — XXIX, 2018/2(84), 11

Richter, Luděk: Soukání 2017 — XXVIII, 2017/2(81), 17

Slepičková, Vendula: Nahlížení nebo ohlídání? — XXVIII, 2017/1(80), 12

Štefková, Alexandra: My World, our Planet: Svetový festival detského divadla — XXVIII, 2017/1(80), 15

Šteidllová, Kateřina: Lingen opět hostil Světový festival dětského divadla — XXIX, 2018/3(85), 29

Tkaczyková, Renáta: Tý jo, to byla cesta k inscenaci! — XXIX, 2018/1(83), 10

Tkaczyková, Renáta; Kaletová, Ilona; Vrbová, Katarína; Krsmanovićová Tasićová, Sanja; Bednář, Pavel: Nezajímá mě, jak se lidé hýbou, ale co jimi hýbe: Rozhovor se Sanjou Krsmanovićovou Tasićovou — XXIX, 2018/1(83), 14

Váňová, Michaela: Se třídou do divadla — XXVIII, 2017/3(82), 20

Zelená Sittová, Gabriela: Dětská scéna přednesová — XXIX, 2018/2(84), 15

## REFLEXE-RECENZE-INFORMACE

Cisovská, Hana: Úvahy nad úvahami o oboru aneb Dramatická, nebo divadelní výchova — to je to, oč tu běží! — XXVIII, 2017/3(82), 35

Černík, Roman: Dramatická, nebo divadelní výchova? Úvahy nad knihou Divadlo a výchova Silvy Mackové — XXVIII, 2017/3(82), 32

Procházková, Kristina: Lumír Čmerda známý a neznámý — XXIX, 2018/3(85), 34

Provazník, Jaroslav: Dvakrát Tvorivá dramatika: Opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické scéně — XXVIII, 2017/2(81), 26

Řezníčková, Kateřina: Divadelní svět J. A. Komenského — XXVIII, 2017/2(81), 33

Řezníčková, Kateřina: Theatrum neolatinarum — latinské divadlo v českých zemích — XXIX, 2018/2(84), 44

Valenta, Josef: Sociální učení nemusí být mučení aneb Zpráva o knize — XXIX, 2018/1(83), 29

Zelená Sittová, Gabriela: Když je dobře upředeno: Metodika mluvní výchovy Šárky Štembergové Kratochvílové — XXVIII, 2017/1(80), 23

Zelená Sittová, Gabriela; Rodová, Veronika: O moderním pojetí tradičního časopisu Komenský s Veronikou Rodovou — XXIX, 2018/1(83), 32

Zelenáková, Hana: Vstupovat do textu, nenechávat ho za sebou — XXIX, 2018/1(83), 30

Žilková, Marta: Inovačná edukácia hudby — XXIX, 2018/2(84), 46

## UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Dudová, Kateřina: Dva populárně naučné časopisy pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 38

Fidlerová, Klára; Lažanová, Michaela; Korběl, Luděk; Hádek, Matěj; Šmejkalová, Lucie: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXIX, 2018/3(85), 41

Korběl, Luděk; Lažanová, Michaela; Šmejkalová, Lucie; Procházková, Kristina; Fidlerová, Klára; Hájek, Matěj; Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXVIII, 2017/3(82), 45

Korběl, Luděk; Mourlevat, Jean-Claude: Nikdy nevím, jak příběh dopadne: Rozhovor s Jeanem-Claudem Mourlevatem — XXVIII, 2017/3(82), 37

Korběl, Luděk; Müller, Ondřej; Eliáš, Petr: Knihovna pro děti 21. století: O novém projektu nakladatelství Albatros s jeho programovým ředitelem Ondřejem Müllerem a šéfredaktorem Petrem Eliášem — XXIX, 2018/1(83), 37

Korběl, Luděk; Provazník, Jaroslav; Davidová, Eva; Žilková, Marta; Lažanová, Michaela; Zelená Sittová, Gabriela; Fidlerová, Klára; Šmejkalová, Lucie; Hrnecková, Anna: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/1(80), 41

Korběl, Luděk; Zelená Sittová, Gabriela; Forejt, Jiří; Hrnecková, Anna; Lažanová, Michaela; Šmejkalová, Lucie; Žilková, Marta — Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/1(83), 41

Korběl, Luděk; Zelená Sittová, Gabriela; Žilková, Marta; Šmejkalová, Lucie; Hájek, Matěj: Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež — XXVIII, 2017/2(81), 51

Koudelková, Eva: Černá nevěsta a několik souvislostí — XXVIII, 2017/1(80), 25

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 1 — XXVIII, 2017/1(80), 31

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 2: Na západ od Aše — západní a severozápadní Evropa — XXVIII, 2017/2(81), 39

Machková, Eva: Pověsti z cizích zemí 3: Napříč Evropou — XXVIII, 2017/3(82), 42

Pekárek, Josef: Jaké časopisy děti ve skutečnosti čtou? — XXVIII, 2017/2(81), 49

Plíhalová, Kristýna: Nesuďte, abyste nebyli souzeni — XXVIII, 2017/3(82), 40

Procházková, Kristina: Barevný svět Daisy Mrázkové — XXIX, 2018/3(85), 37

Procházková, Kristina: Jak porozumět výtvarnému umění? — XXVIII, 2017/2(81), 46

Procházková, Kristina: Mazzel, nakladatelství, kde knihy vznikají pro radost — XXIX, 2018/3(85), 40

Procházková, Kristina; Opekar, Lukáš: „Jde nám nejen o to knihy prodat, ale především si jejich tvorbu užít“ — XXIX, 2018/3(85), 41

Provazník, Jaroslav: Informace a odborné práce o českých časopisech pro děti — XXVIII, 2017/2(81), 50

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/1(83), 50

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/2(84), 63

Provazník, Jaroslav: Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout — XXIX, 2018/3(85), 47

Urbanová, Svatava; Čmerda, Lumír: Lumír Čmerda — XXIX, 2018/3(85), 36

Zelená Sittová, Gabriela; Míková, Marka: Průniky světů Marky Míkové — XXVIII, 2017/2(81), 35

Zelená Sittová, Gabriela; Provazník, Jaroslav; Korbel, Luděk; Fidlerová, Klára; Lažanová, Michaela; Bumerlová, Jindřiška; Šmejkalová, Lucie; Žilková, Marta: Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež — XXIX, 2018/2(84), 54

Zelená Sittová, Gabriela; Šrámková, Jana: Pole je můj živel: S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti) — XXIX, 2018/2(84), 47

Žilková, Marta: „Deti dnes nemusia nič!“ — XXIX, 2018/1(83), 40

## OBSAH TEXTOVÉ PŘÍLOHY DĚTSKÁ SCÉNA 52–57 (2017–2018)

### DĚTSKÁ SCÉNA 52 (2017)

Ivana Sobková: Může za to štrůdl

Ivana Sobková: Několik slov o vzniku inscenace

Roark Bradford: Stvoření světa a ráj

### DĚTSKÁ SCÉNA 53 (2017)

Marica Šišková-Pavel Sanajev: Pochovajte ma za lištu

Marica Šišková: Metodické poznámky k procesu vzniku inscenácie

Pavel Sanajev: Pochovajte ma za lištu

### DĚTSKÁ SCÉNA 54 (2017)

Jana Mandlová-Anna Kempová: Psi, neztrácejte naději

Jana Mandlová K procesu tvorby inscenace Psi, neztrácejte naději souboru Modroočky Dramatické školyčky Svitavy

Anna Kempová: Psi nebaletí

Martina Kolářová-Marka Míková: Méďa spěchá domů

Martina Kolářová Několik slov o Míšovi, o tom, jak se rodil a proměňoval

Marka Míková: Jonáš spěchá domů

### DĚTSKÁ SCÉNA 55 (2018)

Daniil Charms-Lucie Veličková: Jelizaveta Bam

Lucie Veličková: Dovětek vedoucí souboru

Jan Mrázek: Občas se diváci kysele dívají. Rozhovor se souborem Na poslední chvíli

Alena Zemančíková-Luděk Horký: Z ohlasů na ostrovskou inscenaci Jelizaveta Bam

Martin Hnilo: Reakční žonglér Daniil Charms

Z deníků Daniila Charmse

Protokoly z výlechů Daniila Charmse po zatčení v roce 1931

### DĚTSKÁ SCÉNA 56 (2018)

Pavel Soukup-Lada Blažejová-Jordan Radičkov: My, vrabčáci

Lada Blažejová: Jak jsme pracovali na Vrabčácích

Jordan Radičkov: My vrabčáci

Jordan Radičkov: Školní zvonec

Jordan Radičkov: Vašnosta

Jordan Radičkov: Mít a nemít

Jordan Radičkov: Daleký let

### DĚTSKÁ SCÉNA 57 (2018)

Irina Ulrychová: Jak vyléčit krále

Zdeněk Adla: O zmrzlém králi

Irina Ulrychová: To strašné slovo Vánoce

Emanuel Frynta: Zlodějská daň

Věnceslava Hrdličková: Ooka a kapsáři

# AUTOŘI TVOŘIVÉ DRAMATIKY A DĚTSKÉ SCÉNY

- ~ Adla, Zdeněk — DS 57, 1, 5
- ~ Bednář, Pavel — XXIX, 2018/1(83), 14
- ~ Blažejová, Lada — DS 56, 1, 11
- ~ Bradford, Roark — DS 52, 1, 25
- ~ Buciová, Olga — XXVIII, 2017/3(82), 11
- ~ Bumerlová, Jindřiška — XXIX, 2018/2(84), 60
- ~ Bura, Anna — XXVIII, 2017/3(82), 29
- ~ Buznikov, A. — DS 55, 22
- ~ Cisovská, Hana — XXVIII, 2017/3(82), 35
- ~ Černík, Roman — XXVIII, 2017/3(82), 32
- ~ Čížková, Mariana — XXVIII, 2017/2(81), 15; XXIX, 2018/2(84), 22, 40
- ~ Čmerda, Lumír — XXIX, 2018/3(85), 36
- ~ Davidová, Eva — XXVIII, 2017/1(80), 42
- ~ Dudová, Kateřina — XXVIII, 2017/3(82), 1; XXVIII, 2017/1(80), 38
- ~ Eliáš, Petr — XXIX, 2018/1(83), 37
- ~ Ende, Michael — XXVIII, 2017/1(80), 20
- ~ Fidlerová, Klára — XXVIII, 2017/1(80), 46; XXVIII, 2017/3(82), 48; XXIX, 2018/2(84), 58; XXIX, 2018/3(85), 43
- ~ Forejt, Jiří — XXVIII, 2017/3(82), 17; XXIX, 2018/1(83), 43
- ~ Frynta, Emanuel — DS 57, 7, 16
- ~ Hájek, Matěj — XXVIII, 2017/2(81), 55; XXVIII, 2017/3(82), 50; XXIX, 2018/3(85), xx
- ~ Hnilo, Martin — DS 55, 15
- ~ Horký, Luděk — DS 55, 12
- ~ Hrdličková, Věnceslava — DS 57, xx, xx
- ~ Hrnecková, Anna — XXVIII, 2017/1(80), 48; XXVIII, 2017/2(81), 9, 20; XXVIII, 2017/3(82), 4; XXIX, 2018/1(83), 44
- ~ Charms, Daniil — DS 55, 1, 19, 22
- ~ Kaletová, Ilona — XXIX, 2018/1(83), 14
- ~ Kempová, Anna — DS 54, 1, 8
- ~ Klárová, Lucie — XXIX, 2018/2(84), 18
- ~ Kohout, Ondřej — XXIX, 2018/2(84), 26, 29
- ~ Kolářová, Martina — DS 54, 11, 21
- ~ Korbel, Luděk — XXVIII, 2017/1(80), 41; XXVIII, 2017/2(81), 51; XXVIII, 2017/3(82), 37, 45, 47, 49; XXIX, 2018/1(83), 37, 41, 44, 47; XXIX, 2018/2(84), 56, 58, 60; XXIX, 2018/3(85), 44
- ~ Koudelková, Eva — XXVIII, 2017/1(80), 25
- ~ Krsmanovićová Tasićová, Sanja — XXIX, 2018/1(83), 6, 14
- ~ Lažanová, Michaela — XXVIII, 2017/1(80), 43; XXVIII, 2017/3(82), 46; XXIX, 2018/1(83), 45, 49; XXIX, 2018/2(84), 59; XXIX, 2018/3(85), 44, 45
- ~ Löffelmann, Vojtěch — XXIX, 2018/1(83), 24
- ~ Machková, Eva — XXVIII, 2017/1(80), 6, 31; XXVIII, 2017/2(81), 39; XXVIII, 2017/3(82), 42
- ~ Mandlová, Jana — DS 54, 1, 6
- ~ Mecová, Lucie — XXVIII, 2017/1(80), 17, 20
- ~ Míková, Marka — XXVIII, 2017/2(81), 35; DS 54, 11, 23
- ~ Mourlevat, Jean-Claude — XXVIII, 2017/3(82), 37
- ~ Mrázek, Jan — DS 55, 09; XXIX, 2018/2(84), 26, 33
- ~ Müller, Ondřej — XXIX, 2018/1(83), 37
- ~ Nováková, Marie — XXVIII, 2017/1(80), 9
- ~ Opekar, Lukáš — XXIX, 2018/3(85), 40
- ~ Pekárek, Josef — XXVIII, 2017/2(81), 49
- ~ Plíhalová, Kristýna — XXVIII, 2017/3(82), 40
- ~ Procházková, Kristina — XXVIII, 2017/2(81), 46; XXVIII, 2017/3(82), 48; XXIX, 2018/3(85), 34, 37, 40, 41
- ~ Provozník, Jaroslav — XXVIII, 2017/1(80), 41; XXVIII, 2017/2(81), 1; 26, 50; XXIX, 2018/1(83), 50; XXIX, 2018/2(84), 11, 55, 63; XXIX, 2018/3(85), 47
- ~ Radičkov, Jordan — DS 56, 1, 13, 14, 16, 19, 21
- ~ Richter, Luděk — XXVIII, 2017/2(81), 17
- ~ Rodová, Veronika — XXIX, 2018/1(83), 32; XXIX, 2018/3(85), 19x
- ~ Řezníčková, Kateřina — XXVIII, 2017/2(81), 33; XXIX, 2018/2(84), 44
- ~ Sanajev, Pavel — DS 53, 1, 17
- ~ Skálová, Alena — XXVIII, 2017/2(81), 21, 22
- ~ Slepíčková, Vendula — XXVIII, 2017/1(80), 12
- ~ Sobková, Ivana — DS 52, 1, 23
- ~ Soukup, Pavel — DS 56, 1
- ~ Šišková, Marica — DS 53, 1, 10
- ~ Šmejkalová, Lucie — XXVIII, 2017/1(80), 47; XXVIII, 2017/2(81), 54; XXVIII, 2017/3(82), 46, 50; XXIX, 2018/1(83), 47; XXIX, 2018/2(84), 62; XXIX, 2018/3(85), 47
- ~ Šrámková, Jana — XXIX, 2018/2(84), 47
- ~ Štefková, Alexandra — XXVIII, 2017/1(80), 15
- ~ Šteidlová, Kateřina — XXIX, 2018/1(83), 1; XXIX, 2018/3(85), 19
- ~ Tchelidze, Denisa — XXVIII, 2017/1(80), 1; XXVIII, 2017/3(82), 12; XXIX, 2018/1(83), 15
- ~ Tkaczyková, Renáta — XXIX, 2018/1(83), 10, 14
- ~ Trnka, Jiří — XXVIII, 2017/1(80), 17
- ~ Ulrychová, Irina — DS 57, 1, 7
- ~ Urbanová, Svatava — XXIX, 2018/3(85), 36
- ~ Vachková, Iva — XXIX, 2018/3(85), 1
- ~ Valenta, Josef — XXIX, 2018/1(83), 29
- ~ Valeš, Radoslav — DS 54, 11
- ~ Váňová, Michaela — XXVIII, 2017/3(82), 20; XXIX, 2018/2(84), 1
- ~ Veličková, Lucie — DS 55, 1
- ~ Vrbová, Katarína — XXIX, 2018/1(83), 14
- ~ Zelená Sittová, Gabriela — XXVIII, 2017/1(80), 23, 44; XXVIII, 2017/2(81), 35, 51, 53; XXIX, 2018/1(83), 32, 42; XXIX, 2018/2(84), 15, 47, 54, 57
- ~ Zeleňáková, Hana — XXIX, 2018/1(83), 30
- ~ Zemančíková, Alena — DS 55, 12
- ~ Žilková, Marta — XXVIII, 2017/1(80), 43; XXVIII, 2017/2(81), 52; XXVIII, 2017/3(82), 51; XXIX, 2018/1(83), 40, 48, 49; XXIX, 2018/2(84), 46, 62

# OBSAH

## ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

**Iva Vachková** Hra v roli ve vyučování dějepisu 1

## DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

**Veronika Rodová** Životní osudy Boženy Němcové 19

## DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

15. světový festival dětského divadla / 15th World Festival of Children's Theatre. Lingen 22.-29. 6. 2018 28

**Kateřina Šteidlová** Lingen opět hostil Světový festival dětského divadla 29

## REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

**Kristina Procházková** Lumír Čmerda známý a neznámý 34

## UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

**Svatava Urbanová** Lumír Čmerda 36

**Kristina Procházková** Barevný svět Daisy Mrázkové 37

**Kristina Procházková** Mazzel, nakladatelství, kde knihy vznikají pro radost 40

**Kristina Procházková-Lukáš Opekar** Jde nám nejen o to knihy prodat, ale především si jejich tvorbu užít 41

**Klára Fidlerová-Michaela Lažanová-Luděk Korbel-Matěj Hádek-Lucie Šmejkalová** Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež 43

**Jaroslav Provazník** Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 47

## DĚTSKÁ SCÉNA 57

**Irina Ulrychová** Jak vyléčit krále 1

**Zdeněk Adla** O zmrzlém králi 5

**Irina Ulrychová** Jak napálit zloděje 7

**Emanuel Frynta** Zlodějská daň 16

**Věnceslava Hrdličková** Ooka a kapsáři 18