

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**PŘÍNOS MILADY MAŠATOVÉ PRO DRAMATICKOU
VÝCHOVU**

Markéta Zborníková

Vedoucí práce: prof. Eva Machková

Oponent práce: doc. Karel Vostárek

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2016

ACADEMY OF PERFORMING ARTS

THEATRE FACULTY

Dramatic arts

Drama in education

MASTER´S THESIS

THE BENEFITS OF MILADA MAŠATOVÁ FOR DRAMA EDUCATION

Markéta Zborníková

Thesis advisor: prof. Eva Machková

Examiner: doc. Karel Vostárek

Date of thesis defense:

Academic title granted: MgA.

Prague, 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma:

Přínos Milady Mašatové pro dramatickou výchovu

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis autorky diplomové práce

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Děkuji paní profesorce Evě Machkové za tvořivou inspiraci a všechny poskytnuté rady při zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také všem pamětníkům, bez kterých by tato práce nebyla úplná.

Abstrakt

Diplomová práce popisuje život, práci, metody a přínos pro dramatickou výchovu jedné z významných osobností dramatické výchovy a loutkového divadla hraného dětmi v Československu, později v České republice, Milady Mašatové. Práce se věnuje jejímu životu a zkušenostem v práci s dětmi a studenty na základní škole, lidové škole umění (dnešní základní umělecké škole) a vysoké škole (Univerzita Palackého Olomouc), metodám vedení dramatických kroužků, literárně-dramatického oboru a seminářů v těchto institucích. Popisuje, jak Milada Mašatová vnímala dramatickou výchovu a loutkové divadlo, a v čem shledávala jejich pozitivní vliv na rozvoj dětí.

Abstract

This dissertation describes the life and work of Milada Mašatová, one of the most prominent people in drama education and puppet theatre played by children in Czechoslovakia (and later in the Czech Republic), as well as her educational methods and her contribution to drama education. The dissertation focuses on her life and experience she gained while working with children and other students at primary school, art school, and university. Furthermore, the dissertation addresses the methods used to manage drama clubs, and lead drama-literature courses and seminars in the mentioned institutions. The dissertation also explains Milada Mašatová's attitude towards drama education and the puppet theatre, and what convinced her of its positive impact on children's development.

Obsah

Úvod	1
1. Životopis Milady Mašatové	2
2. Loutkové divadlo hrané dětmi	5
2.1. Dramatika s loutkou	7
2.2. Dramatická výchova podle Milady Mašatové.....	14
2.3. Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže ..	17
3. Dramaturgie	21
3.1. Témata, náměty, prvky v inscenacích M. Mašatové	21
3.2. Dramatizace	22
3.3. Dramaturgická úprava	25
3.4. Překlady	26
3.5. Původní hry Milady Mašatové	27
4. Dramatická výchova a loutkové divadlo v LŠU / ZUŠ	30
4.1. Vznik inscenace v dětském loutkářském souboru.....	32
5. Dramatická výchova na VŠ	37
5.1. DV na katedře výtvarné teorie a výchovy UP Olomouc	37
5.2. DV na katedře speciální pedagogiky UP Olomouc.....	39
6. Koncept pro výuku na Lidové konzervatoři	45
7. Ohlasy na práci Milady Mašatové v recenzích a vzpomínkách	50
Závěr	57
Seznam inscenací Milady Mašatové	60
Bibliografie	62
Zdroje	72
Příloha A) Lekce, hry, dílčí aktivity	75
Příloha B) Fotografie z inscenací	98
Příloha C) fotografie Milady Mašatové při práci	113

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma, které formuluji takto:
Přínos Milady Mašatové pro dramatickou výchovu.

Milada Mašatová byla velmi významnou osobností v oblasti dramatické výchovy a loutkového divadla hraného dětmi. Od 70. let 20. století byla jednou z prvních vedoucích literárně-dramatických oborů na lidových školách umění (dnešních základních uměleckých školách), která se systematicky věnovala loutkovému divadlu a v tomto oboru pracovala více než 40 let.

Byla dámou, oblíbenou jak žáky, studenty a posluchači seminářů, tak kolegy učiteli, amatérskými divadelníky, muzikanty, výtvarníky a teoretiky. Pro mě však byla především babičkou, která svou přirozenou hravost vkládala do běžných činností a dokázala udělat i z běžných věcí věci kouzelné. I to je jeden z důvodů volby tohoto tématu – poznat ji i z jiného úhlu, než jako tu, co schovává poklady, tu, co šije kostýmy ze záclon, nebo tu, co na každém výletě vymyslí hru, aby cesta lépe ubíhala.

Další motivací pro zpracování této látky byl můj zájem vytřídit, shromáždit a seřadit písemné materiály a fotografie z pozůstalosti, opatřit je komentáři a vysvětlivkami pro lepší orientaci v jejích myšlenkách, úvahách i odborných textech a nahlédnout do způsobu její práce.

Životopis Milady Mašatové

Milada Mašatová (*2. 2. 1934 – 23. 6. 2000 Olomouc), rozená Ulrichová, od roku 1963 do roku 1991 vedla dětské i studentské divadelní (převážně loutkářské) soubory, byla učitelkou na ZŠ, později na LŠU/ZUŠ, také na pedagogické fakultě UP v Olomouci. Byla jednou ze zakladatelských osobností dramatické výchovy v Československu, která výrazně ovlivnila podobu a směřování moderního dětského loutkového divadla, lektorka mnoha seminářů a dílen, autorka dramatických textů pro dětské loutkářské soubory a autorka odborných publikací. Držitelka Ceny města Olomouce v oblasti dramatického umění.

Vyrůstala společně se dvěma sourozenci Květoslavou a Janem v rodině podnikatele, její otec, Jan Ulrich, vlastnil soukromou firmu – velkoobchod s metrovým textilem a malou krejčovskou dílnu. Druhá světová válka se rodiny nijak výrazně nedotkla, po nástupu komunistického režimu byl Janu Ulrichovi podnik zabaven. Několik let v něm ještě setrval na pozici vedoucího, ale i z té byl sesazen a získal pozici účetního. V roce 1958 odešel do důchodu a řadu let pak pracoval jako recepční nejdříve v hotelu Palác, později v hotelu Národní dům v Olomouci. Matka Květoslava Ulrichová byla do roku 1950 v domácnosti, pak pracovala v kantýně na ONV v Olomouci, jako úřednice výboru ČsČK (Československého červeného kříže), jako pracovnice oční optiky. Milada Mašatová během dětství a dospívání vystřídala několik škol, 1. stupeň strávila na obecné škole a měšťanské škole. V roce 1945 přešla na dívčí reálné gymnázium, kde ukončila základní školu. Do prvního ročníku střední školy nastoupila na gymnázium Jiřího z Poděbrad, odkud přestoupila do třetího a čtvrtého ročníku na pedagogickou školu v Olomouci, kde v roce 1952 složila maturitu. Ve studiu příliš nevynikala, a proto její rodiče neuvažovali o dalším vzdělávání na vysoké škole. Po absolvování střední školy, v devatenácti letech nastoupila jako učitelka na první stupeň ZŠ v Olomouci – Starých Hodolanech, kde setrvala šest let do roku 1958 a odkud byla přeložena do ZDŠ v Horce nad Moravou, protože, jakožto dcera živnostníka, nevyhovovala socialistickým požadavkům. Na této škole učila, kromě přerušení dvakrát po půl roce mateřské dovolené, 14 let. Během dvaceti let v základním školství vyučovala všechny předměty ve všech ročnících 1. stupně a na 2. stupni spíše výjimečně podle potřeb školy. Vždy se zajímala o metody rozvíjející citovost a tvořivost dětí, prostor pro tento zájem našla v oblasti uplatnění hry s loutkou. Začala tedy provozovat dramatické kroužky a loutkové divadlo s dětmi. V této

době se díky přátelům dostala k univerzitnímu tanečně-hudebnímu spolku VUK – Valašskému uměleckému kolektivu, kde se setkala s Radkem Mašatou, studentem pedagogické fakulty Univerzity Palackého, oboru čeština - ruština, kterého si v roce 1955 vzala. Společně se nastěhovali do domu na Polské ulici, který byl majetkem Miladiny rodiny. Radko se živil jako učitel češtiny a ruštiny na ZDŠ ve Slatinicích. V roce 1958 se jim narodila první dcera Hana. V roce 1962 Milada nastoupila na dálkové čtyřsemestrální studium pro učitele loutkářství na středních pedagogických školách a na lidových školách umění (1. stupně) na loutkářskou fakultu DAMU v Praze, které úspěšně ukončila v roce 1964. O rok později se narodila druhá dcera Radka. V roce 1972, ve svých třiceti osmi letech, Milada nastoupila jako učitelka na LŠU/ZUŠ Žerotín v Olomouci, zpočátku na poloviční úvazek, kde založila loutkářské oddělení a kde zůstala dvacet let až do důchodového věku. V roce 1976 se přihlásila na rozšiřující studium dálkového studia na loutkářské katedře DAMU, které aprobovalo k vyučování i na 2. stupni LŠU, kde v roce 1978 úspěšně absolvovala. V roce 1991 přijala místo externího pedagoga na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde setrvala až do roku 1994, přičemž v letech 1992 – 1994 zde vedla studentské divadelní skupiny. V roce 1994 složila státní zkoušku na KVD DAMU po ročním dálkovém studiu pro pedagogy vysokých škol a získala magisterský titul.

Byla členkou Ústředního poradního sboru pro amatérské loutkářství (ÚKVČ, ARTAMA) v letech 1967 – 1991, dále v letech 1975 – 1991 členkou odborné komise LDO LŠU při VÚP v Praze, kde se podílela v letech 1979 – 1984 na tvorbě nových osnov pro literárně-dramatický obor, a v letech 1980 – 1982 na sledovaném průzkumu předpokladů dětí (talentový průzkum pro práci v LDO LŠU ve dvaceti 1. ročnících základních škol různého typu – sídlištní škola/škola v centru města/malá škola na obvodu města), od roku 1981 členkou Ústředního výboru pro amatérské loutkářství a od roku 1982 do roku 1991 členka Kruhu autorů dětského divadla v Praze a od roku 1988 do roku 1991 byla členkou odborné rady pro dramaturgii a dětské divadlo (ARTAMA).

Věnovala se také činnosti publikační. Kromě dramaturgií, překladů her, dramaturgických úprav divadelních her a vlastních dramatických textů, napsala desítky článků, úvah a publikací (včetně skript) o práci s loutkou, o dramatické výchově, pedagogice, divadle. Soustředila se na několik specifických oblastí úzce spjatých nejen s tvořivou dramaturgií, ale s pedagogickou praxí vůbec (oblast sociálního a osobnostního rozvoje žáků s důrazem na sebepoznání, rozvíjení

citovosti a schopnosti navazovat vztahy, oblast rozvíjení obrazivosti jako předpokladu tvořivého myšlení, oblast výchovy ke kreativě v souvislosti s uplatněním principu variační hry). Své teorie vždy důsledně ověřovala v praxi, hledala odpovědi na otázky, které se objevovali v diskusích učitelů i tvůrců dětského divadla. Častokrát byla členkou odborných porot a vedoucí tvůrčích seminářů, dovedla zformulovat a přesně pojmenovat danou problematiku a aktuální témata, o kterých se hovořilo, snažila se o polemiku, o plodnou diskusi v takovém duchu, aby si diskutující naslouchali, aby všichni společně přemýšleli o myšlenkách těch druhých a tak se společně posouvali.

2. Loutkové divadlo hrané dětmi

Pro Miladu Mašatovou byla velmi důležitá práce s dětským hercem. Děti proházely přípravou jak hereckou, tak loutkohereckou. Vzhledem k tomu, že průpravná cvičení zařazovala systematicky a kladla na ně velký důraz, byla se svými žáky schopna nazkoušet až 2 – 3 inscenace ročně, což bylo a stále je v kontextu dětských souborů působících při zájmové organizaci, ojedinělé. Své myšlenky a svá doporučení pro práci s dětským hercem / loutkohercem, seřadila ve spisu *Loutkové divadlo hrané dětmi*.

„Herec (ať už dětský nebo dospělý, amatérský nebo profesionální) při vytváření jevištní postavy nikdy zcela nemůže potlačit sebe samého a proto je nutné přijmout prvek ostENZE a uplatnit tak sebe sama při tvorbě postavy, která funguje v příběhu.“¹

Miladě Mašatové bylo vždy jasné, že dětský herec nemůže hrát tak, aby zcela splynul s postavou, aby divák uvěřil, že se po jevišti pohybují skutečné princezny, rytíři, zvířata apod. Tvrdila, že při práci na inscenaci hrané dětmi je potřeba pracovat s ostenzí (komunikace založené na pouhém ukazování něčeho bez verbálního doprovodu², pozn. autorky) a přivádět děti k vědomí, že při vstupu do role se automaticky neproměňují v někoho jiného, ale zprostředkovávají divákovi jednání této postavy skrze využití hereckých prostředků. Argumentovala tím, že loutkáři si s touto skutečností nemuseli dělat starosti, dokud se „schovávali“ za paravánem. Tehdy loutkovodič / animátor tvořil postavu pouze animací loutky a vlastním hlasem. Tento způsob práce rozhodně neupadl v zapomnění a je využíván dodnes (i ve 21. století, pozn. autorky) a můžeme jej nazvat „skrytým“ voděním loutek, v 60., 70. a 80. letech, kdy Milada Mašatová pracovala s dětmi, už nebylo cílem vytvořit iluzi živé loutky, ale loutky oživené, animované, vyjadřující se stylizovaným pohybovým i zvukovým znakem, nadsázkou, výrazným groteskním nebo naopak poetickým gestem.

„Půvab loutek není v tom, že jsou technicky a vizuálně natolik dokonalé, že mrkají očima a chrlí skutečný oheň, nebo že dokáží zatančit složitý tanec, ale v napětí

¹MAŠATOVÁ, Milada. *O loutkovém divadle hraném dětmi*, Tvořivá dramatika XI, 2000, č. 2, str. 1-4

²RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008, s 122. ISBN 978-80-902975-8-6.

mezi přiznanou hmotou loutky a jejím projevem, v její pravdivé „vnitřní“ zaujatosti v kontrastu s nepravděpodobností jejího vnějšího projevu, v hravosti a nespoutanosti způsobu jednání těchto divadelních postav v jejich vlastním světě.“³

Milada Mašatová dále píše, že když si loutkáři uvědomili neiluzivní charakter loutky samotné i loutkového divadla vůbec, pochopili i to, že není podmínkou, aby herec – vodič byl skrytý, neviditelný očím diváka. Dětem, kterým je způsob hry se znaky přirozený, přejímají ho bez problémů. Jakmile loutkovodič (dětský i dospělý) vstoupí s loutkou do heterogenního prostoru, zveřejní tak animaci, vytvoří napětí mezi animátorem / hercem a loutkou, musí si klást tyto otázky: V jakém vztahu k loutce (postavě) jsem já – moje tělo, moje mimika, můj pohyb po jevišti? Jsem pouze vodič loutky, jedna z postav příběhu či vypravěč? Jednám sám za sebe, komunikuji s loutkou, nebo jsme jedna postava? Pokud nejsou loutkovodiči skryti, musí být důslední v uplatnění znakovosti, stylizovanosti loutkářského projevu, ale také být vybaveni jak hereckými dovednostmi, tak dovednostmi animace různých typů loutek. Pro to existují pevná pravidla související s animací jednotlivých druhů loutek, např. kterými prsty ovládat ruce maňáska, jak pohybovat marionetovým vahadlem, aby se vytvořila iluze chůze, jak držet čempurity u spodově ovládané javajky atd. Ovšem pouze dodržení těchto pravidel nezaručí funkčnost loutky ve smyslu předání divákovi daného sdělení. Pojem ovládnout loutku tedy neznamena jen vědět, jak s ní zacházet z hlediska vytvoření iluze životnosti, ale také hledat a nacházet způsob, jak a co v konkrétní situaci s loutkou/předmětem udělat tak, aby skutečně ožila, aby se co nejvíce podobala člověku, aby ji divák přijal jako skutečnou postavu s aspekty loutkovitosti.

Menší děti, které přicházejí do kontaktu s loutkou (předmětem / hračkou), si spontánně ponechávají svou osobitost, samy sebe neproměňují v někoho jiného, protože postavu tvoří loutka a oni ji dotvářejí hlasem a animací. V takovém případě není nutné omezovat se fyziognomií dětí, protože se herec nemusí podobat postavě, kterou ztělesňuje, dokonce je tak umožněno dětem vyzkoušet si vodit loutky různých postav, nejen těch, kterým typově odpovídají. Pro mladší děti Milada Mašatová radí zvolit jednodušší typy loutek, které nepředpokládají řemeslnou dovednost animace.

³ MAŠATOVÁ, Milada. O loutkovém divadle hraném dětmi. Tvořivá dramatika XI, 2000, č. 2, str. 1-4.

Starší žáci, kteří pracují s loutkou, mohou být buď animátory, nebo partnery loutky (tzn. loutkové divadlo v kombinaci s živým hercem), ale také zároveň animátory loutky i jejími partnery, což vyžaduje rychlé střídání mezi já-animátor (postava loutky) a já-postava. V tomto případě však musí mít žák značné herecké zkušenosti.

2. 1. Dramatika s loutkou⁴

Základní principy oživení loutek jsou v podstatě stejné pro všechny typy loutek. Podle Milady Mašatové je nejdůležitějším krokem k pochopení těchto principů pochopení vztahu loutkoherce a loutky. Strukturovaně zpracovala metody seznamování žáků s technikou vodění a vytváření dovedností v této oblasti a zapsala řadu jednotlivých úkonů, kterými se konkrétní typ loutky vyjadřuje, ale také metody ujasnění záměru působení loutkou na diváka iluzivně nebo antiiluzivně. Diskusí na toto téma proběhlo mnoho a netýkaly se pouze loutkového divadla, ale i divadla hereckého. Klasické marionetové divadlo v barokní podobě vycházelo z touhy co nejpřesněji napodobit divadlo herecké, vytvořit iluzi skutečného, lidmi hraného divadla, na tuto tradici navázalo pozdější tzv. spolkové divadlo („měšťanské“ a „sokolské“). Ovšem tehdejší lidové loutkové divadlo, hrané nejen marionetami, ale i maňásky, různými typy plošných panáků a hůlkových figurek, s pochopením základní danosti loutky jako znaku pro jevištní postavu, využilo možnosti odchylovat se od reality, bohatě užívat nadsázky, fantaskních prvků, komediálnosti vycházející z vlastností loutky. Ale Milada Mašatová trvala na tom, že to, co musí být v divadle pravdivé, skutečné, jsou vztahy mezi postavami a snaha vzbudit v divákovi iluzi, že se ocitá s živými postavami ve skutečném lese, kde zurčí skutečný potůček, se ukazuje zavádějící a nedivadelní. V rámci přístupu antiiluzivního (lépe řečeno neiluzivního) divadelního přístupu se bohatě uplatňuje princip průběžné jevištní metafory, stírající a současně poukazující na pouta mezi skutečností a divadelním obrazem. Z tohoto hlediska loutkové divadlo nemůže být iluzivním uměním. Loutkou lze vyjádřit pomocí optimálního znaku chůze, spánek, cítění, myšlení a jednání postavy. Tento znak může současně vyjadřovat názor

⁴MAŠATOVÁ, Milada. *Dramatika s loutkou: metodický materiál literárně dramatického oboru ZUŠ [základní umělecké školy]*. Olomouc: Okresní kulturní středisko, 1991. ISBN 80-85077-36-1.

loutkovodiče, jeho pojetí, vyslovení se o postavě, zároveň může být znak metaforou směřující a poukazující na lidské chování, prostřednictvím např. silně nadsazeného groteskního projevu loutky.

V metodickém materiálu „*Dramatika s loutkou*“ Milada Mašatová specifikuje práci s dětmi různého věku. Mladší děti, v 1. cyklu literárně dramatického oboru ZUŠ, se učí vnímat svět kolem sebe a své místo v něm, uvědomují si existenci vlastních postojů a vztahy k lidem, věcem a jevům, které je obklopují, tříbí je, zachycují, tvořivě zpracovávají a poté sdělují, zveřejňují, sdílejí své pozorování, vjemy, prožitky s ostatními. Tato dvě směřování (pozorování/uvědomění a sdílení/zveřejnění) se prolínají a také by měla protínat veškerou výuku v literárně dramatickém oboru. Jedním z cílů pedagoga tedy je naučit žáky uvědomovat si vlastní a kolektivní tvořivé podněty, tyto podněty přejímat a vyjadřovat k nim svá stanoviska dramatickou hrou, tedy vším, co děláme, čímž u žáků vytváří základy stupnice mravních a uměleckých hodnot. K dosažení tohoto cíle je nutná pedagogova tvořivost ve smyslu vytváření mnoha variant a možností přístupu pro každou činnost. Není možné převzít jakékoli cvičení jako striktně dané, je potřeba jej obohatit vlastním vkladem, obměnou vyplývající z vlastního nápadu, touhou po experimentu. A také je nutné vzít do hry aktuální naladění dané skupiny, proměnlivé reakce žáků a jejich podněty využít jako výchozí momenty pro další práci. Pedagog by si měl rozvrhnout průběh školního roku, naplánovat sled lekcí, strukturu jednotlivých výukových celků, zařazení jednotlivých her a cvičení v závislosti na náročnosti. Ovšem musí počítat s možností, že momentální rozpoložení žáků bude jiné, než jaké předpokládal a dokáže na něj dobře pedagogicky zareagovat, zařadit činnost jinou, původně neplánovanou, ale v tu chvíli optimální a smysluplnou.

Mašatová rozděluje práci se žáky do těchto okruhů:

1. Rytmus

- a) cítění, poznávání rytmu; pravidelné dodržování, obměňování, gradování rytmu
- b) rytmus jako základ cvičení zaměřených na kontakt jednotlivců a skupin a na souznění kolektivu
- c) rytmus jako výrazový prostředek

2. Smysly – představivost, obrazotvornost, fantazie

- a) od konkrétních smyslových vjemů k představě

- b) představivost jako schopnost vybavovat si známé (prožité) nikoli povrchně, ale konkrétně, až po zapojení co nejvíce smyslů
 - c) představivost (obrazotvornost, fantazie) jako schopnost obměňovat vybavené, vytvářet nové představy
3. Výraz, vztah
- a) výraz, výrazné jednání
 - b) vztah – kontakt s partnerem
4. Práce s loutkou
- a) hra s předmětem; předmět a improvizovaná loutka
 - b) oživení loutky, iluzivní a antiiluzivní přístup
 - c) hůlkové a plošné loutky, manekýni

Ad1) Rytmus

Podle Mašatové je nejpřirozenější cestou k pěstování rytmičnosti lidová tvorba – rozpočítadla, říkadla, písničky. Zásoba těchto rytmických her a tanců může při pravidelném opakování fungovat jako pohybově rytmická rozcvička zařazená na začátek každé hodiny, žáky rychle zorganizuje, rozehřeje a aktivizuje. Lidová říkadla, básničky, písničky a rozpočítadla se samozřejmě dají tvořivě obměňovat a vytvářet tak vlastní charakteristické „rituály“ dané skupiny. Cvičení se dají provádět skupinově v kombinaci zvuku (slova, dupání, hra na tělo – tleskání, pleskání do stehů, údery do hrudi atp.) a pohybu, či v menších skupinách, které např. komunikují pomocí nacvičených vět v určitém rytmu. Tempo se dá střídat v závislosti na emocích – jsme unaveni, těšíme se, jsme smutní apod. Při těchto rytmických cvičeních pedagog dbá na rytmickou přesnost, pozvolnost gradace ve výrazu, pravidelnost v navazování jednotlivých částí, vět, skupin. Pozoruje míru schopnosti navázat kontakt s partnerem/celou skupinou a stát se tak součástí celku.

Rytmus je neodmyslitelnou součástí každého jevištního sdělení a je jedním ze základních stavebních kamenů dramatického tvaru. Vyplývá ze hry žáků, ale konečnou rytmizaci určuje vyučující. Žáci o ní vědí, sledují ji a učí se rytmus vědomě dodržovat.

Ad2) Smysly – představivost, obrazotvornost, fantazie

Smyslové vjemy se stávají impulsem pro další jednání – jeden ze smyslů dá impuls pro jednání v situaci (např. žák vstupuje do situace a zrakem vnímá, že na

stole leží lístek s důležitou informací nebo věc, která zde byla odložena, nebo ho partner, který se objeví ve stejném prostoru, překvapí např. nečekaným kostýmem, účesem apod., což podnítl jeho reakci – další jednání, nebo je podnětem zvukový impuls, zkoumání předmětů hmatem či chutí se zavázanýma očima). Pohybová nebo zvuková reakce může být impulzivní, rychlá, jednoduchá, nebo řetězovitá vyvolávající sled dalších reakcí.

Dalším krokem, který Mašatová popisuje, je budování schopnosti představovat si na základě slovního nebo volního impulsu. K tomu slouží cvičení jako např. kruh představ, po kterém se umíme vrátit (první vyše slovo, které dalšímu evokuje jiné slovo, představy / asociace jsou stále detailnější, často založené na vlastních zkušenostech žáků, po několika kolech se kruh rozmotává), nebo Fotografie v paměti (žáci si na základě zadání vedoucího vybaví jeden silný okamžik a tuto fotografii charakterizují zvuky, barvami, podrobnostmi a poté okamžik detailně popíší v přítomném čase). Na stejném principu funguje i cvičení Co vidím, když se řekne...Vánoce, červen, škola, apod. Cílem je vyvolat u dětí co nejpřesnější představu – jasnou, detailní, barvitou. Jakmile mají žáci dobře rozvinutý tento typ představivosti, mohou dále rozvíjet představivost tvořivou, tzn., že dokáží např. spojit dvě představy známého v něco nového, neobvyklého, případně neskutečného, fantaskního.

Do této oblasti práce zahrnuje také vytváření základů schopnosti vnímat metaforu, pochopit ji a těšit se z její schopnosti vyjádřit nově určitý jev a obohatit tak pohled člověka na něj. Žáci by se měli učit vnímat nejen vnější znak metafory – podobnost přirovnávaných jevů, ale zejména vnitřní, poetické souvislosti. Zdrojem metafor mohou být například lidové hádanky, které se nejdříve žáci snaží uhodnout. Dalším krokem v práci je možnost vytvářet vlastní hádanky – metafory pro věci všedního použití, každodenní jevy atd. Zajímavé je porovnání různých hádanek se stejným řešením. Tato cvičení, kromě např. rozvíjení citlivosti k vnímání poezie, pokládají základy pro schopnost pochopit předmět jako zástupnou nebo improvizovanou loutku. Jiným typem cvičení rozvíjejícím fantazii je spontánní řetězení představ na dané téma, např. co by se stalo, kdybych zjistil(a), že umím létat?

Ad3) Výraz, vztah

Tímto třetím okruhem Milada Mašatová přímo navazuje na okruh druhý. Jde o práci směřující k vytváření základních dovedností v oblasti výrazného jednání,

jehož podkladem je pravdivé vnitřní zaujetí, pocit a tělové napětí, které mu odpovídá. V jednotlivých cvičeních si žáci zkusí vžívat se do osob nebo věcí, vytvářet si vnitřní pocit dané osoby (např. zmrzlinová nevěsta, nevydařená socha,...) nebo věci (mrkev, večerní šaty, mokrý kabát, stolní lampa,...), který s ní mají spojený, který jim věc nebo osobu připomíná, který si myslí, že by mohla mít, a na tomto základu se proměňovat přesvědčivě, opravdově, nikoli napodobovat pouze vizuální stránku. V další fázi se mohou žáci pokusit představit si, co si daná věc myslí, jak se chová, jaké jsou běžné činnosti, které provozuje. Toto cvičení probíhá nejprve simultánně, poté jednotlivě, přičemž žák, který je „na scéně“, komentuje pocity dané věci.

Na cvičení prováděná jednotlivě navazují cvičení s partnerem. Žáci se učí vnímat spolužáka jako partnera ve hře, naslouchat mu, uvědomovat si co a proč dělá a reagovat na to. První fáze je cílená na oční kontakt mezi jednotlivci, pomocí něj si žáci hledají partnera, později se oční kontakt mění na fyzický a zase zpět na intenzivní oční a v poslední řadě na vnitřní, pocitový. Zároveň dvojice pozorují, kdo je dominantnější, kdo přejímá vedení, zda jejich kontakt funguje, případně proč ano a proč ne, pedagog se je snaží dovést ke zjištění, že dvojice se projevuje partnersky pouze za předpokladu citlivého kontaktu obou partnerů, anebo za předpokladu, že jeden z dvojice vede a druhý přijme roli vedeného, případně si vedení v průběhu cvičení předávají. Navazují cvičení, kdy si partneři ve dvojici něco předávají – cvičení Co ti nesu a proč – už při vstupu do jevištního prostoru žák vchází s nějakým pocitem, záměrem, což je třeba se učit vyjádřit i beze slov, cvičení Házím ti míč, přičemž míč si partneři přehazují opět s konkrétním záměrem nebo v konkrétní podobě. Nebo se dvojice hádají. Inspirací k těmto hádkám jsou lidové pohádky, kde se hádají zvířata nebo lidé o nepodstatných věcech. Při hádce je vztah partnerů velice výrazný. Povídaní o příčinách a řešeních hádek je zajímavé, mnohem zajímavější je si hádky vyzkoušet ve hře.

Všem etudám musí předcházet promýšlení a ujasnění, kým je kdo v dané situaci (kdo hádku rozpoutává, kdo by se raději usmířil, kdo přináší dar, kdo jej přijímá) a proč daný dialog vedou. Vyústění může být předem jasné, může však vyplynout až z jednání, z improvizované etudy samotné.

Ad4) Práce s loutkou

Po absolvování třech předchozích okruhů, přistoupila Milada Mašatová k vlastní práci s loutkou. Menší děti, které i bez předchozích zkušeností přicházejí

do kontaktu s loutkou (předmětem / hračkou), si spontánně ponechávají svou osobitost, samy sebe neproměňují v někoho jiného, protože postavu tvoří loutka a ony ji dotvářejí hlasem a animací. V takovém případě není nutné se při cvičeních, hrách s loutkou a později při tvorbě loutkové inscenace omezovat fyziognomií dětí, protože se loutkovodič nemusí podobat postavě, kterou ztělesňuje, je tak umožněno dětem vyzkoušet si vodit loutky různých postav, nejen těch, kterým typově odpovídají.

Základem loutkoherectví je schopnost oživit loutku pohybem, který je pro loutku dominantním vyjadřovacím prostředkem, a zvukem tak, aby byla schopna vyjádřit jednání jevištní postavy, její pocity, úvahy, vztahy, charakter. Principy, jimiž se řídí oživování loutek, jsou v podstatě stejné jak pro loutky výtvarně výrazné a technicky náročnější, tak pro loutky / objekty improvizované, při čemž se jakýkoli předmět může stát loutkou (dialog bačkůrek) nebo metaforicky zastupovat dramatickou postavu (stuha – had).

Mašatová popisuje postup od nejjednodušších her a cvičení s předměty, které loutky zastupují, a s improvizovanými loutkami. Ve vyšších ročnících se k těmto formám loutkářské práce vrací a žáci si upřesňují různé přístupy k předmětu a práci s ním. V hrách a cvičeních je možné použít jakýkoli předmět denní potřeby, případně předmět, který si děti samy vyrobí (hadrové míčky, různě velké polštářky, dřevěné tvary atd.). Předmět nejprve funguje jako prostředník pro vyjádření rytmu (vytukávání rytmu říkadla nebo rozpočítadla jednou botou, dvěma botami – každou jiný rytmus, jednou základní, druhou rytmus slabik, podávání bot po kruhu v rytmu podle domluveného systému), později se předmět stává rekvizitou, kdy si žáci předávají např. tenisku, ke které zaujmou nějaký postoj (nezajímá mě, hrozně se mi líbí, bojím se jí atp.) za nějakých okolností (spěchám, nemám co dělat, objevil jsem ji jako poklad, jsem sám/jsem mezi spolužáky atp.), na jehož základě ji přijímají a posílají dál. Předmět se také může stát partnerem v dialogu. Nejprve němým, pouze žák ho oslovuje, ale předmět zůstává neživým předmětem, specifickým způsobem využitou rekvizitou, např. dialog s teniskami, které nejsou příliš pohodlné/které jsou velice pohodlné, ale tak staré, že už se musí vyhodit/které nejsou k nalezení. Dále se předmět může stát čímkoli jiným, je zástupnou rekvizitou (teniska se může proměnit v telefonní sluchátko, loď, naběračku, ulovenou rybu atp.), což je předstupeň k tomu, aby se předmět stal loutkou, která existuje sama o sobě a žák jí dává hlas, pohyb, schopnost vnímat, myslet, cítit, reagovat, např. po půlnoci ožívají boty v botníku

(pár tenisek se probouzí po náročném výletě / sportovním zápase / před výletem / po vyprání atd.), mohou zaujímat stejný či rozlišný postoj, mohou mít stejnou nebo rozdílnou povahu. Stejně jako mohl předmět fungovat jako zástupná rekvizita, může fungovat i jako zástupná loutka, je oživen stejným principem jako loutka, navíc ale musí sdělit i to, v co se proměnil (zvíře, porouchaná věc, postava z dobře známé pohádky). Tento způsob práce s loutkou Mašatová úzce spojuje se schopností žáků vnímat metaforu. Zástupná loutka by měla mít metaforický význam vzhledem k postavě, kterou zastupuje tak, aby připomínala její vzhled, ale také charakter (např. Červená karkulka – čistá červená botička, maminka – elegantní dámská lodička, babička – bačkora, vlk – nevzhledná bota se žralokem). Další metafory vznikají ve chvílích, kdy např. myslivec zašije vlkovi kamení do břicha – zašněruje botě tkaničky. Aby byla metafora akterní i diváky přijata, musí být naplněn předpoklad, že obě skupiny znají přirovnávané i to, k čemu přirovnáváme, v tomto případě děj pohádky O Červené karkulce a současně vlastnosti oživovaných předmětů. A tak je možné předmět oživit v loutku a stát se jejím partnerem v dialogu.

Mašatová upozorňuje, že výběr metod a cvičení pro práci s loutkou závisí na typu loutky (nejen figurální - spodové, závěsné, přímo či nepřímě vedené, ale i nefigurální - předmět, objekt, oživený materiál), na zkušenostech dětí v daném věku a ročníku, samozřejmě i zkušenostech pedagoga s daným typem loutky, a na postavě, kterou loutka ztvárňuje. Tyto metody jsou tedy pouze výchozí inspirací a je dobré, když žáci mohou objevovat specifické varianty pohybových možností každé loutky vzhledem k jejímu typu, zvolenému způsobu vodění a charakteru postavy. Žáci v etudách a cvičeních s loutkou zkouší, co může loutka umět: Chodit (přijít, odejít, chodit různým tempem, různým způsobem), zastavit se, čekat, otáčet se, lehnout si, sednout si, lézt, skákat, létat, plout, jezdit; dýchat, spát; vydávat zvuky (mluvit, zpívat, vydávat zvuky mimo slovní vyjádření); vnímat (vidět, slyšet, čichat, hmatat, ochutnávat); uvědomovat si, přemýšlet; cítit (pociťovat různé emoce); reagovat na různé podněty - jednat a jednáním vyjadřovat i své vlastnosti, nálady, stavy.

S těmito cvičeními souvisí cvičení ze tří předchozích okruhů práce. Rytmus je nejen samozřejmou součástí všech cvičení, kdy se oživuje loutka; je neodmyslitelným principem všeho, čím se loutka vyjadřuje, často nosným prvkem stylizace. Smyslová představitelost umožní žákům najít způsob, jak vyjádřit jednáním loutky znak jejího smyslového vnímání.

V prvním cyklu LDO se žáci učí pracovat s plošnými loutkami vedenými shora nebo ze spodu, s loutkou typu manekýn vedenou zezadu a s různými typy panáků vedených přímo rukama. Východiskem pro etudy s loutkami mohou být např. jednoduchá říkadla, během kterých loutka např. vykoukne, přejde paraván, vyleze zpoza paravánu, rozhlédne se, zastaví se, spadne atp., loutka může vést dialog s diváky, reaguje na text, na otázky diváků. Dále je možné použít krátké povídky, ze kterých lze vybrat určité momenty, kde se dají zkoumat možnosti plošné loutky/manekýna v pohybových akcích (běhání, kotrmelce, hraní), v dialozích, v úkonech (zahrabávání kosti). Žáci by měli přicházet s vlastními nápady, jak etudu vypočítat (hledání souvislosti rytmu s vyzněním pointy), co diváky baví a zajímá. Literatura – říkadla, povídky, dramatické texty – je velmi dobře využitelným východiskem pro cvičení, etudy, případně i pro celistvá jevištní zpracování.

2. 2. Dramatická výchova podle Milady Mašatové

Milada Mašatová pracovala s dětmi a studenty více než 40 let. Její metody a principy, či dílčí aktivity jsou využívány v dramatické výchově dodnes. Své postřehy, myšlenky a zkušenosti seřadila ve spisech, článcích a rubrikách *Prostor pro dramatickou výchovu, Loutky podněcují, inspirují, baví, Základy dramatické výchovy a Tvořivá dramatika*.

Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní rozvoj (rozdíví se uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sebe sama i okolního světa, prohlubují se pohybové dovednosti a schopnosti výrazu pohybem, rytmické cítění, plynulost i barvitost mluvního projevu, uvolňuje se a rozvíjí tvořivost a obrazotvornost) i sociální rozvoj (rozdíví se schopnost kontaktu a slovní a mimoslovní komunikace, pěstuje se umění si vzájemně naslouchat, prohlubuje se schopnost vcítění, skupinová citlivost, důvěra a spolupráce, schopnost orientovat se v běžných životních situacích a mezilidských vztazích, schopnost rozhodovat se a jednat svobodně a zároveň odpovědně), směřuje k cíli obohacovat a rozvíjet v co největší míře citovou, etickou a estetickou složku osobnosti dětí a mladých lidí působením a prostředky dramatické výchovy, výchovy vycházející ze základů jednotlivých složek a prostředků dramatického umění, tj. umění pohybového, hudebního, výtvarného, mluvního, literárního a dramatického. Dramatická výchova se orientuje na člověka ve své celistvosti.

Věnuje soustředěnou pozornost nejen rozvíjení schopnosti komunikovat, sdílet a přinášet sdělení, ale v průpravných činnostech se soustřeďuje zejména na oblast sebepoznání, rozvíjení hloubavého myšlení a cítění, intenzivního smyslového vnímání, soustředěné představivosti a intuice. Dále vede k správnému a samozřejmému užívání jazyka jako základního dorozumivacího prostředku nejen při přednesu poezie a prózy a při práci na drobných divadelních inscenacích, ale zejména v soukromém životě, ve styku s lidmi ve škole, v zaměstnání, ve veřejném životě. Ukazuje, že řeč, slovo, lidské tělo i tvář, kostým, rekvizita, srozumitelné herecké gesto i loutka v rukou loutkoherce mohou být a dokáží být prostředkem vyjádření, sdělení, prostředkem vzájemného pochopení, prostředkem komunikace mezi lidmi. Dramatická výchova také otevírá cestu k vědomému uvolňování a spontaneitě, vede k chápání metafory a podněcuje metaforické myšlení i vyjadřování. A v neposlední řadě dává pocítit radost pramenící z tvořivé kolektivní práce. Využívá převážně aktivní, celostní, většinou na principu kreativní hry vystavěnou činnost (např. dramatická improvizace, jež je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné), vyžadující zvýšenou míru nasazení, schopnost dívat se, naslouchat, otevírat se, osobitě reagovat, projevat se a konat. V dramatických hrách děti dostávají příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat a které si tak mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj ve hře znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší. Mají možnost vyzkoušet si i roli někoho jiného a podívat se na problém jinýma očima. To jim dovoluje zažít a pochopit množství lidských citů, myšlenek a názorů, hledat skutečné motivy jednání, naučit se v nich orientovat a odpovědně se rozhodovat.

Dramatická výchova mapuje území, kde se stýkají a na sebe navazují usilování jednotlivých moderních proudů jak v oblasti umění, tak v oblasti pedagogiky.

Tvořivá dramatika je řízený interakční proces, který užívá prostředků divadelního umění, probíhá zásadně formou aktivní činnosti – hry, zapojuje tělo (pohyb, gestikulace, mimika, další složky neverbální tělové komunikace, smyslové vnímání) i duši (rozum – přemýšlení, divergentní myšlení, citovost, imaginaci, intuici, fantazii), klade důraz na etický aspekt v oblasti myšlení, cítění i konání, hledá alternativní způsoby vnímání a uchopování jevů a dějů, které nás obklopují, navazuje na impulsy ze všech oblastí umění, rozvíjí kreativitu (která se nedá vyučovat, spíše „infikovat“), směřuje k sebepoznání – sebereflexi (vědět, nebo

alespoň tušit o sobě – jak jsem na tom co do vnímavosti, spontaneity, kreativity, hravosti, představivosti, fantazie, vstřícnosti, pravdivosti, schopnosti „nasazení“; co do podobnosti a odlišnosti od ostatních atp.), vede k sebehodnocení, vědomí hodnot vůbec a jejich hierarchizaci, odkrývá a obohacuje danosti, schopnosti a možnosti jednotlivce v oblasti sociální komunikace, nabízí získání konkrétních dovedností z oblasti divadelního umění (pohyb, rytmus, výraz, hlas, dech, řeč, cítění prostoru, kontakt s partnerem, cit pro gradaci, kontrast, tvar, zvuk, situaci, scénu, dramatický tvar) a šanci stát se poučeným a citlivým divákem divadelním, filmovým i televizním, případně amatérským, nebo ukáže-li se mimořádný talent, profesionálním divadelníkem.

Na základě vymezení obsahu dramatické výchovy, formuluje Milada Mašatová ve stati *Základy dramatické výchovy* záměry a cíle dramatické výchovy takto:

- uvědomit si sebe sama jako celistvého člověka schopného vnímat, cítit, myslet a konat, schopného způsob svého vnímání, cítění, myšlení a konání nadhlédnout, kultivovat a řídit, člověka schopného sdělovat jiným své vjemy, city a myšlenky a sdílet vjemy, city a myšlenky jiných
- orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky, beze strachu prezentovat své názory, zkoumat míru vlastní vnímavosti, citovosti, přemýšlivosti, spontaneity, kreativity, hravosti, představivosti, fantazie, otevřenosti – vstřícnosti, pravdivosti
- zkoumat množství variant a kombinací těchto lidských daností a schopností, učit se je respektovat, oceňovat a tolerovat, učit se podrobovat své názory i názory druhých kritice a tím získávat schopnost měnit svoje postoje a vyvíjet se
- učit se oceňovat hodnoty a hierarchizovat je, uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat
- zkoumat, jak mohu vjemy, city, myšlenky a konání s jinými nejen sdílet, ale jak mohu, chci a smím svým myšlením a jednáním na jiné působit, ovlivňovat je
- soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li to třeba
- spolupracovat s druhými na společném díle, umět dovést toto dílo až do konce a být schopen za ně nést zodpovědnost
- učit se zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje

- kultivovat a rozvíjet výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci (především řeč a pohyb)
- učit se vybírat a tvarovat látku tak, aby přesně a dramaticky účinně sdělovala záměr

K naplnění těchto záměrů užívá prostředků:

- celistvé aktivní zapojení do konkrétních her a cvičení z oblasti kontaktu s partnerem, smyslového vnímání, představivosti, obrazotvornosti, fantazie, rytmu a pohybu, znaku, symbolu, metafory
- nadhlédnutí a pojmenování smyslu provedeného cvičení / hry, míry tvořivého přístupu k ní, míry vlastního rozumového, citového, činnostního zapojení
- vytváření tvořivých variací
- využití uměleckých podnětů z literatury, hudby a výtvarného umění jako východiska a inspirace pro tvořivou činnost
- uplatnění dramatické hry jako motivace k jiné tvořivé činnosti
- aplikace dramatické hry v pedagogické práci – konkrétní zpracování části učiva, výchovného problému, postupu

2.3. Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže⁵

Milada Mašatová považovala citovou výchovu za důležitou součást dramatické výchovy, ale i výchovy obecně. Odborné poznatky z literatury (především z publikací Dr. Miroslavy Klímové – Fügnerové) propojila s osobními zkušenostmi s dětmi a seřadila je ve spisu *Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže*.

Citová výchova se snaží o rozvoj citové složky osobnosti dětí a mladých lidí tak, aby se tato složka mohla stát zdrojem orientace při přemýšlení i jednání dětí a mladých lidí, zdrojem jejich vůle a mravního smýšlení. Milada Mašatová tvrdí, že bez této složky je výchova dítěte nemyslitelná. Kladný rozvoj citové a s ní úzce související charakterové složky osobnosti je základem, bez něhož nelze formovat a utvářet aktivní, tvořivou, silnou a charakterní osobnost. Vývoj citové složky

⁵MAŠATOVÁ, Milada: Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže. Nepublikovaný rukopis a Československý loutkář XXVI, 1976, č. 1

osobnosti člověka nejsilněji ovlivní vztahy, prostředí a způsob výchovy v rodině, a to především v nejnižším věku, tj. do čtyř až šesti let, ale jedinec se citově vyvíjí nadále a je třeba rozvíjet a kultivovat city i dětí starších a dospívajících. City udávají směr všemu duševnímu dění, jsou zdrojem radosti, zápalu pro každou činnost a vůle započatou činnost dovést k cíli, jsou přítomny jakémukoli lidskému jednání, nelze je oddělit od celého života, a proto ani citovou výchovu nelze oddělit od celkové výchovy dítěte. Kladné city se nedají naučit, ale je možné je rozvíjet, prohlubovat, dát prostor a čas jejich vývoji, tomu, aby je dítě plně prožívalo a aby si je mladí lidé mohli plně a hluboce uvědomovat. Ačkoli je citová výchova samostatná a rovnoprávná složka výchovy dětí, není možné ji vydělit z celkového procesu výchovného působení, ale mělo by jí být vymezeno v systému práce s dětmi a mládeží tolik prostoru, aby jí bylo věnováno tolik zájmu a pozornosti jako ostatním složkám výchovy. Je třeba, aby dříve než rozum, který se stejnou přesností slouží dobrému i zlému, byl v dětech vypěstován cit, který by zakořenil hlouběji než rozum. Mezi rozumem a citem by měl panovat dialektický vztah.

Mašatová si uvědomuje, že umělecky cenných kladných podnětů pro citový rozvoj dětí a mladých lidí je mnoho – knihy s vysoce uměleckými texty i ilustracemi, umělecky závažné filmy pro děti a mládež, výchovné koncerty, divadelní představení, pořady poezie. Ale prožitek z četby, ze sledování filmu nebo divadelního představení může být různý z hlediska kvality a intenzity – může být silný, hluboký, ale také povrchní, anebo k němu nedojde vůbec, což záleží na okolnostech, které zážitek provázejí. Zážitek by měl být intenzivní a dítěti by měl být dán prostor, aby v něm dozněl a trvale tak zapůsobil na citovou složku jeho osobnosti.

Mašatová si byla jistá, že v dramatické výchově je mnoho momentů, které mají přínos pro citovou výchovu dětí. Lze zde najít prostor pro doznění citového prožitku, který mělo dítě při čtení, při zhlédnutí divadelního představení nebo filmu.

„Menší děti se učí vyslovit a uvědomit si svůj vztah k postavám příběhu, své sympatie a antipatie. Starší se postupně učí vnímat a uvědomovat si nejen své vztahy k hrdinům, ale i vzájemné vztahy jednajících postav, jejich vztahy k okolnímu světu, příčiny napětí a konfliktů, sledovat hloubku citů a pevnost

charakterů postav nejen podle jejich slov a vnějších projevů, ale podle dosahu smyslu jejich jednání."⁶

Tento prostor pro citové podněty nachází např. v pohybové výchově většinou spojené s hudebním doprovodem. Radost ze spontánního rytmického pohybu, pocit uvolnění z plnosti prožitku při pokusech o pohybové vyjádření. Také v procesu kolektivní tvořivé dramatické hry a výchovy dramatickou hrou, při hereckých etudách, kdy kladen důraz na schopnost reagovat v určité situaci na základě známého pocitu, které dítě již prožilo, zná jej a je tedy možné jej znovu navodit, měnit tuto situaci a sledovat, jak se obměňuje pocit a nálada. Vlastní práce na rolích pro připravované představení, rozhovory o charakteru postavy, o situaci, v níž se ocitla, o vlivu těchto okolností na její jednání, o jejím vztahu k ostatním postavám, k událostem a smyslu celé hry, o možnostech vyjádření divadelními prostředky, se neobejde bez akcentu na citovou stránku. Klade se zde základ k utváření schopnosti navázat vztah k postavě, kterou dítě hraje, schopnosti vyjádřit, pokud možno, nejpřirozeněji a nejupřímněji tento vztah svým projevem při interpretaci textů krátkých próz i přiměřených básní.

Cílem a smyslem závěrečného vystoupení není jen ukázat, co se děti naučily, ale také přinést radost druhým. Během příprav pedagog vede děti k tomu, aby neprosazovaly jen sebe a svou roli, aby si vzájemně nezáviděly „větší“ role, ale aby pochopily, že každý má ve výsledném tvaru svůj nezastupitelný úkol a každý je stejně důležitý. V tuto chvíli je potřeba, aby se všichni podřídili zájmu dobrého výsledku, vzali na sebe odpovědnost za optimální výsledek celého úsilí, ukázali svou sebekázeň, koncentraci, respekt k řádu představení, píli a snahu, ale zároveň nezapomněli na to, že se stále jedná o společné tvoření, které je třeba si užívat. Protože bez radosti z pocitu sounáležitosti a spolupráce, nemůže interakce na jevišti dobře fungovat. Neméně podstatná je také radost z výsledku tvořivé práce, aby se tak podněty výše zmíněné staly aktivním činitelem při utváření citové složky osobnosti dětí a mladých lidí.

⁶MAŠATOVÁ, Milada: Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže. Nepublikovaný rukopis a Československý loutkář XXVI, 1976, č. 1

„Děti jsou velmi citlivé na upřímnost a opravdovost, s jakou učitel přistupuje jak k nim samým, tak ke společné práci, což je základní předpoklad pro jakékoli působení na poli citové výchovy – schopnost pedagoga být upřímný, otevřený, umět spojit přirozeně své a jejich snažení v jeden společný tvořivý proud, schopnost být cele s nimi.“⁷

Předpokladem pro tuto činnost je také vytvoření dobrého kolektivu dětí nebo mladých lidí, ve kterém ve společném tvůrčím snažení vzniká atmosféra vzájemné důvěry, pochopení, uvolnění a ve kterém dochází i k citovému souznění.

⁷MAŠATOVÁ, Milada: Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže. Nepublikovaný rukopis a Československý loutkář XXVI, 1976, č. 1

3. Dramaturgie

Jako dramaturg měla Milada Mašatová v oblibě především folklórní látku – lidové písně, lidové pohádky, městský folklór, kramářské písně i tradiční hry tzv. lidových loutkářů. Ale také moderní pohádky (často parafrázující pohádky lidové, ale i původní moderní pohádky). Výjimečně se pouštěla do pásem prózy či poezie.

Je autorkou několika loutkových her, které jsou hrány dodnes. Loutky byly její vášní, věděla, že jsou skvělým divadelním prostředkem, ale využívala i jiných prostředků. Její inscenace byly výtvarně velmi zajímavé (využívala znakové, ale zároveň nápadité a hravé scénografie, dovedla maximalizovat významy s minimem prostředků) a obsahovaly specifický chytrý humor náznaku. Tvořila dynamické divadlo založené na dramaturgické stavbě s jasně vymezeným tématem a inteligentním humorem.

Často se v příbězích, které inscenovala (ať už v dramatinizacích, překladech nebo v autorských hrách), objevuje netradiční nahlížení na klasické pohádkové postavy a překvapivé konce neodpovídající pohádkovým konvencím (např. Čtyři pohádky o jednom drakovi – sněžená princezna, nezachráněná, protivná apod., Pasáček vepřů – princ se princezně pomstí, příběh nekončí svatbou). Oblíbeným principem často se objevujícím v Miladiných inscenacích pro menší diváky jsou variace stejné pohádky (např. Čtyři pohádky o jednom drakovi, Pohádky na modré niti). V rámci jedné inscenace se odehraje několikrát podobný příběh, s různým koncem nebo v různých prostředích.

3.1. Témata, náměty a prvky v inscenacích M. Mašatové

V inscenacích Milady Mašatové lze vysledovat společné rysy a prvky, které při tvorbě s dětskými soubory využívala. Vzhledem k relativně vysokému počtu žáků (v jedné skupině vždy deset až dvanáct dětí), objevují se často postavy vypravěčů, kteří mají krátké repliky a střídají se v komentování děje a provádějí diváka příběhem. Tito vypravěči se většinou proměňují v děvečky, dvorní dámy, pacholky, zbrojnoše, zvířata apod. Dalším typickým znakem jsou písně. Často se jedná o zhudebněné básně (např. Pavla Šruta), ale také lidové písně nebo zhudebněné části textů, které tvoří předěly mezi jednotlivými obrazy / scénami, nebo doprovázejí děj. Objevuje se specifický jemný humor, dialogy jsou jednoduché, stručné a výstižné. Postavy inscenací M. Mašatové nejsou výrazně psychologicky prokresleny, jde spíše o postavy typové. Část postav hrají živí herci

(většinou vypravěče – děvečky, pacholky, stromy apod.), hlavní postavy jsou často hrány loutkami (princezna, princ), dochází tedy k partnerskému vztahu mezi loutkou a „živáčkem“.

Hry Milady Mašatové umožňují využití vlastní kreativity a to jak dětí, které na inscenaci pracují, tak potencionálních režisérů a tvůrců, kteří by tyto hry inscenovali. Scénáře většinou neobsahují scénické poznámky (pokud ano, tak ne příliš přesné), rozdělení rolí, živých herců / loutek není závazné a je možné s ním volně zacházet. Tato možnost autorského přístupu a vysoká míra variability, umožňuje svobodné „hraní si“ s textem a to jak při tvorbě inscenace, tak při využití příběhu, námětu nebo při hledání principu k vytvoření dramaticko-výchovné lekce.

3.2. Dramatizace

1. Hans Christian Andersen: Pasáček vepřů

Poznámky Milady Mašatové: *„Úprava byla vytvořena pro skupinu starších dětí. Postavy císaře a prince byly hrány živě (to ovšem není závazné), princezna byla loutka – manekýn (velká hadrová panna), voděná dívkou podobně jako při hře s velkou hračkou. Použití loutky umožnilo v závěru hry podtrhnout potrestání princezny – opuštěnost – tím, že loutka úplně sama, i bez dívky, která ji vodila a oživovala, zůstává na jevišti.*

Ostatní členky souboru hrály děvčata – vypravěčky a současně dvorní dámy. Jejich kostýmy byly řešeny tak, aby se obyčejné šaty mohly přímo na scéně jednoduchou úpravou změnit v náznak oděvu dvorních dam, navíc každá měla u pasu zavěšeny dvě masky na tyčkách – jednu s křečovitým úsměvem, druhou s výrazem pohoršeného údivu. Ty jim dovoľovaly se rychle proměňovat v houf úslužných dvorních dam, tu nadšených, tu pohoršených, ale jednotlivě zase – odkrytím tváře – komentovat dění dál z pozic děvčat – vypravěček.

Scénu tvořil jen závěs, jehož středem i o bocích mohly postavy přicházet a přinášet s sebou jak rekvizity, tak např. i královský trůn apod.

Písnička na text Pavla Šruta „Hopsa, hejsa“ byla zpracována v několika verzích – jednak jako lyrický úvod a závěr pohádky, jednak jako veselý doprovod cesty poslů s dary, jako menuet při hře dvorních dam s princeznou a konečně i

jako žertovná valčíková melodie, doprovázející druhou „líbací“ scénu zvláštní čistou melodií bylo doprovázeno rozkvétání růže a zpěv slavíka.“⁸

Pohádka H. Ch. Andersena je o pyšné princezně, která odmítne cenné dary od prince a pak je ochotna líbat pasáčka vepřů (převlečeného prince) za líbivé hračky, které vymyslel. Za tento čin je vyhoštěna z království a vyčítá si, že prince odmítla. Ten se jí pak ukáže v královských šatech, aby poznala, jakou chybu udělala.

Inscenaci tvoří spíše jednotlivé obrazy, které vždy uvedou vypravěčky. Prostřednictvím jejich promluv se divák dozví, co se stalo a kde se právě v příběhu nachází. Následuje rozehrání obrazu, který opět vypravěčky dokončí. Výrazná je zde proměna vypravěček v dvorní dámy a objevuje se práce s maskou, čímž je jednoduše vyřešen přechod z děvečky do výše postavené dámy, maska napomáhá divákovi se zorientovat v postavách a zároveň je oživujícím scénografickým prvkem.

2. Hans Christian Andersen: Císařovy nové šaty

Pohádka H. Ch. Andersena je pojata v podobném duchu jako ostatní dramaturgie Milady Mašatové. Stejně jako u jiných her se objevují vypravěči, kteří se mění ve dvořany nebo občany, je využit princip opakování replik, případně jejich variování. Rozdílem je absence písni, akce je doplněna pouze zvuky (cinknutí, chrastění peněz apod.). Zajímavá je scénická poznámka v posledním obrazu potom, co dítě vykřikne, že císař je nahý:

„Všichni občané v trapném pocitu, uvědomili si, že jejich přetvářka vyšla najevo, že se vlastně také obnažili.“

Jde o poznámku směřující k hereckému projevu a k psychologizaci postav, což se většinou ve scénářích M. Mašatové neobjevuje.

3. Božena Němcová: Bajaja

Poznámka Milady Mašatové: *„Pohádka Bajaja byla napsána pro soubor asi třináctiletých dětí. Samotnému inscenování by mělo předcházet povídání s vedoucím nejen o příběhu a jeho postavách, ale zejména o hlavním tématu hry*

⁸MAŠATOVÁ, Milada. *Pohádky na modré niti: dvě pohádky pro dětské soubory hrající s loutkami*. 1. Praha: Dilia, 1983. ISBN 39-11.274-1983.

– o osobní statečnosti a povinnosti dostát danému slovu. Text byl vytvořen s představou, že bude jevištně realizován na principu souhry živých herců (koníci a případně draci) a tyčových loutek (princ, král, princezny, ženichové, draci). Existuje však jistě řada dalších možností, jak texty inscenovat.⁹

Příběh je značně upravený a zjednodušený. Jsou akcentována témata odvážného nasazení vlastního života pro druhé a neodsuzování člověka na základě prvního dojmu. Koníci zde fungují zároveň jako vypravěči a hříbátko, které se na všechno vyptává, jako komický prvek. Dialogy (nebo spíše komentáře) koníků / vypravěčů jsou postaveny na variovaném opakování replik a jednotlivé situace jsou proloženy nebo podkresleny písněmi, které vznikly ve spolupráci s muzikantem Janem Hajnem.

4. Karel Jaromír Erben: Dlouhý, Bystrozraký a Bystrouchý

Poznámka Milady Mašatové: „*Inscenace se hraje v mateřské škole na jednoduchém paravánu a v celém prostoru herny. Žáby, hady a komáry hrají žáci školky asi po deseti + vždycky jeden člen souboru jako „hlavní žába“, „hlavní had“ a „hlavní komár“, rozsazení na žíněnkách. Tři zakleté princezny (dvojnici maňáskové princezny) jsou před příchodem dětí ukryty ve skříňkách nebo mezi hračkami v herně.*“

Pohádka Karla Jaromíra Erbeny je upravena do komičtější roviny, postava Širokého je nahrazena postavou Bystrouchého, který s naslouchátkem slyší na dálku. Hra je určena nejmenším divákům, a proto je text založen na krátkých a úderných replikách, místy jen citoslovcích doprovázených zvukem. Maňásci a rukavicové loutky využité v této inscenaci, umožňují jinou animaci než loutky tyčové. Jsou pohyblivější a komičtější, dynamičtější a ideální pro různé padání, praní, fackování atp. A právě tyto vlastnosti tvoří jeden ze základních inscenačních principů této inscenace. Loutky mezi sebou zápasí, padají, bouchají se, schovávají a zase se rychle objevují, mají možnost se proplétat okénky paravánu a uchopovat různé předměty. Do hry jsou aktivně zapojeni i diváci (děti), hrají zvířátka, ale také pomáhají princovi s hledáním. Jako kouzlem se princezna objeví v jejich herně mezi jejich hračkami, kam byl dopředu uschován její dvojník. Cílem Milady

⁹ MAŠATOVÁ, Milada. *Stojí hruška. Bajaja: [2 loutkové pohádky]*. Praha, 1987.

Mašatové bylo maximální zapojení dětských diváků do příběhu. Děj plyne svižně, situace mají spád a chytrý slovní humor, ve kterém si najdou své i dospělí.

Dodnes tuto hru uvádí pražské divadlo Bořivoj Mirky Vydrové.

5. Olga Hejná: Jak jsme spravovali bačkůrky (M. Mašatová zpracovala společně s E. Oplištilovou)

Krátká pohádka Olgy Hejné vypráví o Bětušce, které se rozbily bačkůrky, a o tom, zda je možné spravit je kozí bradkou, kachním pírkem, kocouří srstí nebo štětiniami z čuníka. Bačkůrky pak dělaly totéž, co zvířata, jejichž srst, peří nebo štětiny byly na spravení použity – spásaly trávu jako kozy, držely se ve vodě jako kachny, lezly do bláta jako čuníci atd. Nakonec jsou spraveny vrabčím pírkem, poskakují a poletují tak, že se v nich Bětka občas ztratí. Takže maminka koupí nové bačkůrky a v těch kouzelných si Bětka může skotačit vždy jen v neděli.

Text hry je upraven pro větší množství postav – místo jednoho vypravěče, který pomáhá, pomáhají všichni účinkující, kteří se mění v postavy prodavaček, sousedů, maminky. Bačkůrky jsou samostatnou postavou, která komunikuje skrze písně. Bětuška je hrána loutkou. Hudbu složil Richard Pogoda, který někdy jezdil společně se souborem na divadelní přehlídky.

3.3. Dramaturgická úprava

1. Jenovéfa

Inscenace byla hrána se souborem starších studentů střední školy. Původní hra je z knihy, kterou vydalo nakladatelství Československý spisovatel v roce 1976. Obsahuje tři nejpopulárnější látky českých lidových loutkářů 18. a 19. století – Johannes doktor Faust, Jenovéfa a Don Šajn. Všechny výrazové prostředky použité v úpravě Milady Mašatové také napodobovaly styl lidových loutkářů. Hrál se s marionetami, což obnášelo preciznější a řemeslně dobře zvládnutou animaci, byly použity staré sametové látky, objevily se také efekty známé z lidových her jako např. oheň (kalafuna v plamenu svíčky), hřmění vytvářené pomocí velkého plechu. Původní styl řeči ze hry zůstal zachován. Scénografii tvořil paraván a před ním lavice, loutkovodiči hráli za paravánem, ale i před ním, takže částečně bylo vedení odkryté. Některé postavy (hraběte Sylkfrída, zbrojnoše / vypravěče, laňku a psy) hráli živí herci, kteří měli pouze

kostýmní znak postavy (klobouk, masku atp.). Prostý (v původním textu sprostý) lid (dvě herečky, které představují také vypravěče a zbrojnoše) měl, stejně jako v jiných hrách, důležitou úlohu – komentoval děj, glosoval, zastupoval názory běžných lidí, s nimiž se divák mohl ve hře nejvíce ztotožnit (zbrojnoši sice vykonali dobro - propuštění Jenovéfy, ale jinde podlehli nátlaku nadřazených a podepsali dopis s falešným obviněním).

Děj je dramaturgicky upraven do čistější a jednodušší příběhové linie, některé postavy jsou vynechány (Tristan - jeho zásadnější repliky nebo jednání přebírají zbrojnoši - a Legát) i některé méně důležité motivy. Tématem hry je čest, zrada a spravedlivá odplata.

Začátek inscenace připomínal kramářské písně, lidové divadlo – herci vyvolávali a představovali postavy a uváděli diváky do příběhu. Děj začíná ve chvíli, kdy je hrabě Sylkfríd povolán do boje a svou ženu Jenovéfu nechává na hradě. Proradný správce Golo se jí pokusí svést, ale ona ho odmítne. Proto se jí Golo snaží diskreditovat za pomoci zbrojnošů („prostého lidu“), kteří podepíší dopis s falešným obviněním, že je Jenovéfa nevěrná s kuchařem. Pak si zavolá na pomoc čarodějnici, která vyčaruje ve studánce nedaleko bojiště obraz Jenovéfy a kuchaře. Mezitím je na hradě kuchař zabit, aby nic neprozradil. Sylkfríd spatří obraz ve studánce a poručí Golovi Jenovéfu uvěznit a zabít. Když zbrojnoši uvidí, že ve vězení porodila syna, osvobodí ji a nechají prchnout do lesa. Pak se hrabě vrátí z boje, zjeví se mu duch kuchaře a sdělí mu, co se doopravdy stalo a kde je jeho žena. Hrabě hned vyrazí s Golem na hon a najdou Jenovéfu s dítětem v jeskyni pod ochranou laňky. Golo je potrestán a rodina se vrací na hrad. Zanedlouho Jenovéfa zemře (z poněkud podivného důvodu: „Nebyla zvyklá našeho pokrmu.“) a zanechá po sobě sirotka a vdovce. Na pohřbu umírá i její milovaná laňka. Inscenace končí písní a bilancujícím zakončením herců – zcizovací efekt.

Hudbu opět složil Richard Pogoda.

Inscenace je určena dospělému divákovi a obsahuje náznaky tehdejších dobových politických názorů.

3.4. Překlady

1. Lubomír Feldek: Sněhurka

Známá pohádka o Sněhurce je L. Feldekem přepracována do lehké komedie. Sněhurka, macecha a trpaslíci byli loutky (hadroví panáci, trpaslíci - legrační

figurky s velkýma nohama). Hrací prostor byl rozdělen na tři plány – vzadu paraván, volný prostor v popředí, stůl a vedle něj malý paraván s rámem, ve kterém se objevoval živý herec v roli zrcadla a ten místy zastupoval vypravěče.

Inscenace Sněhurka, byla inscenována se souborem (asi třinácti – čtrnáctiletých dětí). Později byla propojena s druhou pohádkou L. Feldeka Šípková Růženka. Oba dva texty obsahují jemný slovní intelektuální humor (např. dialog zrcadla a macechy o moderním použití veršů, nebo situace, kdy převlečená macecha nabízí Sněhurce otrávené jablko zdarma jako propagační kus), zcizovací efekty (např. zrcadlo hovoří s diváky) a delší repliky (na rozdíl od textů pro mladší děti, které jsou založeny spíše na kratších úderných replikách a střídání postav, které je říkají).

2. Lubomír Feldek: Šípková Růženka

Stejně jako předchozí překlad Sněhurky je Šípková Růženka upravena v podobném duchu, se stejnou nadsázkou. Je pozváno pouze šest sudiček, protože královskému páru chybí sedmý talíř (doprovázeno komickými dialogy mezi králem a královnou o spravování domácnosti), na závěr Růženka s princem oznamují narození syna a zvou šest sudiček, ale královna přichází s právě zakoupeným sedmým talířem. Překlad Milady Mašatové je ještě obohacen o jemný slovní humor.

V inscenaci nejsou postavy vypravěčů, celý děj je vyprávěn skrze dialogy a akci herců. Král a královna byli hráni živými herci, sudičky byly spodově vedené loutky. Scénografie byla řešena podobně jako u Sněhurky – v prvním plánu volný prostor, ve druhém stůl a vzadu paraván. Růže byly hrány živými herci s maskou, kteří zpívali při obrůstání zámku a dotvářeli atmosféru citoslovci „jój“, „júj“ a „jėj“ při pozorování záchrany Růženky. V obou dvou pohádkách je opět zastoupena hudební složka v podobě písní, které prokládají nebo podkreslují děj. Jedná se o skladby Richarda Pogody s autorskými texty M. Mašatové.

3.5. Původní hry Milady Mašatové

1. Čtyři pohádky o drakovi

Tato hra obsahuje čtyři na sebe navazující krátké pohádky s velmi jednoduchým a opakujícím se příběhem, přičemž každý je ukončen svým způsobem překvapivě. Jedna princezna je sežrána, druhou drak nechce, třetí

zachrání princ, čtvrtá převezde draka svou chytrostí. Text je rozepsán do krátkých většinou rýmovaných dialogů prokládaných písněmi a hudbou, největší část textu mají vypravěči, kteří uvádějí děj, komentují ho a posouvají příběh. Ostatní promluvy postav jsou spíše heslovité - v jednoduchých větách. Drak má v každé pohádce několik veršů o čištění zubů, což by mohlo být považováno za humornou, ale i výchovnou vsuvku. Celkově text plyne svižně, předěly mezi jednotlivými pohádkami jsou přirozené a přiznané. Inscenace tohoto textu pravděpodobně musela být velmi vtipná a pro nejmenší diváky atraktivní. Dodnes tuto hru uvádí profesionální divadlo v Polsku.

2. Pohádky na modré niti

Poznámka Milady Mašatové: „*Text hry je myšlen jako inspirativní rámeček pro hru ve smyslu „hraní si“, pro rozvinutí vlastních tvůrčích inscenačních postupů hrajícího souboru.*“¹⁰

Text udává strukturu příběhu a je rozveden do dialogů, které jsou jednoduché, mají za úkol popsat prostředí, ve kterém se děj odehrává, nejsou zbytečně dlouhé, obsahují jen informace důležité pro příběh. Princ Pomněnka projíždí čtyřmi královstvími (Pomalým, Tichým, Rychlým, Hlasitým), ve kterých se dialogy s malými obměnami opakují. Tvůrcům je ponechána svoboda tvorby, jelikož každé království může pojmout po svém. Tato hra se může stát inspiračním zdrojem pro dramatickou lekci, na jejímž základě může vzniknout inscenace. S jednotlivými scénami si soubor může libovolně hrát, vymýšlet variace, ba dokonce prostředí a okolnosti dobově přizpůsobit (ačkoli text sám o sobě působí nadčasově). Nabízí také možnost obsadit velký počet dětí, přičemž každá role má svou důležitost. Předěly – cestu mezi jednotlivými královstvími, které doprovází zhudebněná báseň Pavla Šruta, pak tvoří všichni společně. Text sám o sobě neobsahuje přesné scénické poznámky, dokonce není ani striktně určeno, které postavy mají být hrané loutkami a které ne (v poznámce je uvedeno, že postavy prince, Kačenky, princezen a koníka mají být loutky, ale není vyloučeno, že inscenace může být hrána pouze loutkami, pouze živými herci, nebo kombinací

¹⁰ MAŠATOVÁ, Milada. *Pohádky na modré niti*. Praha, 1983

loutek a herců), není popsáno, v jakých kostýmech či jakou výpravu by měl soubor k této inscenaci použít, i v tomto případě je dán prostor pro fantazii inscenátorů.

3. Stojí hruška – pohádková legenda (inspirovaná japonskou pohádkou Strom na rozcestí) na lidové motivy

Poznámka Milady Mašatové: „*Pohádka Stojí hruška byla napsána pro soubor přibližně třináctiletých dětí. Inscenování předpokládá, že členové souboru si budou před započítím vlastní práce na jevištním tvaru povídat se svým vedoucím nejen o příběhu a postavách, ale zejména o základním tématu hry – úcta k přírodě, touha být článkem v řetězu přirozeného obnovování života a schopnost oběti.*“¹¹

Jedním ze základních stavebních prvků této hry jsou lidové písně, které mají funkci sdělnou, ale jsou využity i v předělech mezi jednotlivými scénami. Tato inscenace byla jediná, ve které se propojily orchestr z LŠU pod vedením učitele Františka Hilšera a LDO LŠU – stejně velké bylo těleso herecké i těleso hudební. Postavy Voškeruška, pán, paní, další děvečky, Janek, Jíra, hruška a pacholci jsou hrány loutkami, hrušeň karmazínka, vypravěči a další stromy jsou živí herci. Oproti ostatním inscenacím, jsou herci v této výrazně kostýmovaní – bílé šaty s pásky s lidovým motivem, čepce a věnce z přírodních materiálů. Je kladen větší důraz na propojení živáčka a loutky, práce s prostorem není omezena jen na paraván a prostor před ním, ale z praktikáblů je postavena i např. postel. Dialogy jednotlivých postav jsou spíše heslovité, delší promluvy mají vypravěči, kteří kratšími monology v kombinaci s písněmi posouvají děj. Tématem hry je jednak ochrana přírody a úcta ke všemu živému, ale také mateřství a touha po fungování v koloběhu života. Stromy se plynule proměňují v děvčata, což také může být symbolika jakési jednoty člověka a přírody. Hra plyne ve zvláštní poetice, má v sobě cosi mýtického, tajemného, a ač je zasazena do českého venkovského prostředí, neztratila ducha japonské legendy.

¹¹MAŠATOVÁ, Milada. *Stojí hruška. Bajaja: [2 loutkové pohádky]*. Praha, 1987

4. Dramatická výchova a loutkové divadlo v ZUŠ

Milada Mašatová věděla, že její práce musí mít obsah, směr a výsledek, tj. divadelní tvar a že specifické pedagogické působení dramatické výchovy spočívá právě v jejích divadelních možnostech, formách i obsazích. Profesor Jan Císař nazývá tento způsob práce s dětským souborem divadelně orientovanou dramatickou výchovou, která v amatérském divadle tvoří proud divadla hraného dětmi a hledá „zlatou střední cestu“ mezi orientací na proces a orientací na produkt¹². Její divadelní hry jsou v jednom ze svých aspektů také učebními kousky – děti se na nich učily temporytmu, náladám, typům postav atp. To ji vedlo k teorii, jak a čím umění děti vychovává v procesu tvorby umění. To, že pro ni produkt (jevištní tvar) sloužil jako prostředek k výchově a byl tedy cílem, kam chtěla během daného časového horizontu dojít (školní rok, pololetí), dosvědčuje tato lidově formulovaná teorie:

„V dramatické výchově dětí honíme přinejmenším dva zajíce najednou: zajíce divadla a zajíce výchovy. Rozpornost této činnosti spočívá v tom, že je-li zajíc divadla jaksepatří vypasený, váží úlovek víc, než ocitl-li se v pytli sebelíp vykrmený zajíc výchovy. Je to možná nespravedlivé, ale je to tak.“¹³

V LDO LŠU Žerotín procházely děti pod jejím vedením základní přípravou dramatické výchovy, přes tvořivou práci s loutkou se postupně dostaly až k inscenaci. Během školního roku někdy vznikly 2-3 inscenace, které se účastnily přehlídek, včetně celostátních kol. Děti si v průběhu let vyzkoušely všechny typy loutek – oživené předměty, tyčkové loutky, javajky, maňásky, i marionety. Milada spolupracovala s Richardem Pogodou, který pro ni často psal hudbu, a s výtvarnicí Jitkou Tláskalovou, která pro některé její inscenace tvořila především loutky. Textová složka inscenace byla její prací, velmi jí záleželo na kvalitě literární předlohy.

Při práci s dětmi se soustředila na hravost dítěte a na jeho fantazii. Měla ujasněno, co a proč v jakém věku dětem pedagog nabízí, co sleduje, kam směřuje

¹²CÍSAŘ, Jan. Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny. s 10. In: PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově... : Praha, 4.-6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

¹³*Československý loutkář*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1980, XX(5). ISSN 0323-1178.

a jak se v daném věku chová dítě a podle toho tvořila své tematické plány. V období práce s dětmi předškolního a nižšího školního věku pedagog sám nadhlíží a sleduje smysl činnosti vzhledem k procesu a cíli. Většinou neví, co nabídnou žáci, je na to zvědavý a koriguje činnosti směrem k radosti z konání. Žák v tomto věku koná, objevuje, obměňuje, shromažďuje materiál. Se žáky vyššího školního věku se pedagog pokouší nadhlédnout a sledovat smysl činnosti vzhledem k procesu a cíli a vytváří pro toto nadhlédnutí klima. Ani tehdy neví, co žáci nabídnou, ani jak přistoupí k onomu nadhlížení, takže je tím více zvědavý, koriguje, aby k radosti nebylo jen konání, ale i poznání o konání. Žák i v tomto období dále koná, objevuje, obměňuje, shromažďuje materiál a navíc se pokouší vybírat si z nápadů pedagoga i vlastních a tak se zajímá o smysl a cíl. V optimálním případě se dostává k nadhlédnutí.

Do zkušenějších a starších skupin Milada Mašatová na začátku školního roku přicházela již s vybraným textem, který chtěla s dětmi inscenovat (jen málokdy se ukázal neinscenovatelným nebo nevhodným pro danou skupinu, v takovém případě od textu upustila a hledala nový), často měla velmi přesnou představu o tom, jak by měla inscenace vypadat. Byla schopná motivovat a vést děti takovým způsobem, aby měly pocit, že si na všechno průběžně přicházejí samy. Její režisérská osobnost byla v procesu tvorby inscenace zásadní, věděla, odkud kam chce s dětmi dojít a jak by měl výsledek vypadat. Věděla, že známá věta: „To si dělaly děti samy!“, není žádný apriorní klad, není-li na výsledku vidět, že je pedagog někam dovedl, a není-li to umělecky účinné. Nápady žáků samozřejmě přijímala, ale nedovolila, aby se jimi celková koncepce přehltila, nebo se začala rozpadat. Loutky často vyráběla sama nebo je nechávala vyrobit většinou ještě před začátkem školního roku a to tak, aby se dětem líbily a zároveň byly dobře ovladatelné a aby si je osvojily a pokládaly je za vlastní. Ukázala, že někdy je možná spoluúčast dětí při práci na textu, rekvizitách i loutkách, ale že pedagog může přinést hotové loutky (které jsou tvořeny pro konkrétní loutkovodiče) a hotový text (do kterého jsou konkrétní děti vtištěny) a práce může být stejně tvořivá.

Nevěnovala každou lekci intenzivní práci na jevištním tvaru, ale prokládala ji průpravnými cvičeními, hrami a improvizacemi. Některé z nich sloužily ke zdokonalení dovedností, k osobnostně-sociálnímu rozvoji, některé z nich směřovaly přímo k inscenaci.

Na LŠU, později ZUŠ Žerotín v Olomouci, se zabývala především loutkovým divadlem, ale cítila divadelnost jako syntézu pohybové akce, slova, hudby a výtvarna. Vynikala citovostí a vytríbeným vkusem v práci s textem, měla smysl pro jeho obsažnost. Neilustrovala, ale naplňovala text a vytvářela k němu jevištní metaforu. Věděla, že text musí mít téma vyjádřené divadelním obrazem. Upřednostňovala náznak a nedopovězení před popisem a doslovností.

Její třída byla vyzdobena loutkami z předchozích inscenací a díky tomu působila útulně a přátelsky. Milada Mašatová uměla vytvořit příjemnou tvůrčí atmosféru.

Byla jedinou vedoucí dětských souborů, která byla v 70. a 80. letech téměř bez výhrad přijímána, a to pro své divadelnímu cítění a akcentu na inscenační tvar. Dokonce uspěla i na Loutkářské Chrudimi, kde tehdy nebyly dětské soubory zcela vítány.

4.1. Vznik inscenace v dětském loutkářském souboru

Vznik inscenace v dětském souboru provází náročný inscenační proces, který Milada Mašatová zaznamenala v tabulce, která může být pomocníkem ve strukturování práce¹⁴:

ZNÁME-LI/MÁME-LI:

HLEDÁME/SNAŽÍME SE POJMENOVAT

<i>Námět/příběh, tj. hrubý scénář - přibližný text.</i>	<i>Téma - co chceme sdělit, všechno důležité o postavách, jejich funkci v příběhu v souvislosti se sdělením.</i>
<i>Námět, příběh, vše důležité o postavách, tj. druhý scénář se změnami směřující k upřesnění funkce postav a ke srozumitelnosti sdělení.</i>	<i>Možnosti tvaru/formy, sdělení, klíč ke všem složkám, kterými se budeme vyjadřovat, uzlové body, rozhodující situace v příběhu (vzhledem ke sdělení), jak tam bude klíč fungovat.</i>
<i>Námět, téma, všechno o postavách, inscenační klíč, tj. třetí scénář se</i>	<i>Optimální způsob práce na realizaci tvaru, způsob připouštějící další obměňování směřující ke sdělnosti.</i>

¹⁴MAŠATOVÁ, Milada: *ABC dramatické výchovy 8 - Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru*, Československý loutkář XXX, 1980, č. 12, tabulka v nepublikována.

změnami v oblasti rytmu, řádu, fungování klíče.	
Konečný tvar inscenace	
Scénář – záznam inscenace, který může posloužit ke srovnání jednotlivých představení	

„Základním předpokladem vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru je neodbytná chuť, nutkání, přímo puzení pedagoga pustit se do tvorby společně s dětmi s vědomím závaznosti a pracnosti, s plným přijetím očekávaných i neočekávaných zádrhelů a obtíží, s jistotou, že výsledek nebude zcela takový, jaký si přál. Musí mít radost nejen z konečného výsledku, ale také z tvořivého procesu. Dalším krokem je vzbudit toto nadšení i v dětech, což je samo o sobě poměrně snadné, obtížnější je ho udržet i ve chvílích, kdy je práce více prací než hrou, kdy je třeba zkoušet pořád dokola, pilovat nedokonalosti, kdy se v zákulisí místo soustředění na probíhající zkoušku děti soustředí na domácí úkoly ze školy, kdy představitel hlavní role nepřijde na generálku, protože dá přednost posezení s kamarády. Pak je pedagogova chuť a vůle dotáhnout rozdělanou inscenaci ke zdárnému konci potřebnější než počáteční nadšení.“¹⁵

Mašatová ve spisu uvádí, že vedoucí si musí uvědomit, jaké jsou jeho možnosti a schopnosti v oblasti tvoření výtvarné, hudební, a pohybové složky, jaké jsou prostorové a finanční možnosti zařízení, které zájmovou činnost zřizuje, a jaká je skupina dětí, se kterou má na inscenaci pracovat. Je třeba znát vzájemné vazby mezi žáky, míru citlivosti a tvořivých schopností jednotlivců a celku a míru jejich píce a chuti dostat se až k cíli. Důležité je ujasnit si, k čemu jako celek inklinují, zda je zajímaví témata vážná nebo spíše nezávažná, raději by tvořili v žánru tragickém či komickém. Neméně důležitá je znalost situace, ve které se skupina aktuálně nachází a jaké jsou její momentální možnosti, zejména úroveň schopností a dovedností, získaných a rozvinutých v během průpravných cvičení a práce na předchozích inscenacích. Je dobré zjistit, co kolektiv zajímá a baví právě v tomto období a pravděpodobně bude zajímat a bavit v nejbližší době, kdy se

¹⁵MAŠATOVÁ, Milada: *ABC dramatické výchovy 8 - Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru*, Československý loutkář XXX, 1980, č. 12

inscenace bude tvořit a hrát. Nejobtížnější je pokusit se odhadnout, zda skupina v daném roce vydrží ve stejném složení, může-li si tedy pedagog troufnout do dlouhodobé a náročnější práce. Což není snadné a často se tento počáteční odhad ukáže jako mylný.

Teprve potom může navázat fáze hledání námětu a později inscenačních možností. Námět by měl být inspirativní, zajímavý pro všechny členy skupiny, vzniká např. během činností v předchozích lekcích, vychází z diskusí v rámci společné činnosti, ale i mimo ni, nebo s ním přichází pedagog, protože se mu zdá nadějný a vhodný pro danou skupinu. Může vycházet z dramatického nebo epického textu, z poezie, písně, z etud a improvizací, ale musí být natolik nosný, že vyvolá potřebné nadšení žáků i pedagoga, které neopadne ani po důkladném rozmyšlení a přemítání o něm. Jakmile se objeví námět / téma, o kterém mají všichni chuť diskutovat, které se každého nějakým způsobem dotýká a na kterém mají všichni chuť pracovat, je třeba najít, jak tento námět inscenovat. Hledání vychází z pohybových, loutkohereckých i hereckých etud, improvizací rozehrávajících uzlová, komplikovaná i méně podstatná místa děje. Při etudách a improvizacích musí pedagog žáky i sám sebe podněcovat k maximální tvořivosti a představivosti, objevit co nejvíce možností, ze kterých se dá vybrat ta nejvhodnější.

Na počátku práce na inscenaci, pokud je skutečně zvolený námět pro všechny atraktivní, jsou většinou všichni nadšení. Nové téma přináší spoustu nových nápadů, které asociují další témata a ta opět přinášejí nové nápady. V této fázi je dobré sbírat všechny myšlenkový materiál, žáky spíše pozorovat než ovlivňovat. V okamžiku, kdy se inscenace začíná „stavět“, stává se vedoucí více režisérem než jen pedagogem. Jeho úkolem je vyjít ze shromážděných nápadů, etud a improvizací a vytvořit si ucelenou představu o základní podobě inscenace, o její výstavbě, o řazení jednotlivých scén, o základním rytmu, o atmosféře budoucího představení, o jeho výtvarné a hudební složce a o výrazových prostředcích, kterými bude soubor pracovat a proč chce pracovat právě s těmito prostředky i proč chce práci vést právě k tomuto tvaru. Svůj koncept pak prezentovat žákům tak, aby ho přijali za svůj, aby pochopili, že některé jejich nápady se hodí, o jiných se bude uvažovat a některé se nepoužijí. Strukturovat práci tak, aby žáci viděli, že jejich snažení spěje k hotovému tvaru, a to je podnítilo k tomu, aby přicházeli s dalšími nápady a komentáři k jednotlivým scénám, k detailům, k celku. Směřování k tvaru by mělo být systematické, ale pořád hravé

a co nejméně jednotvárné. Stále je možné zkoušet různé varianty, ty nefunkční opustit a funkční použít. Ve fázi, kdy inscenační práce spěje k cíli, je třeba proměnit „hraní si“ ve fixování funkčních vzniklých tvarů, skládání je k sobě a vytváření inscenace. Tato fáze je méně nápaditá a stává se tak nezábavnou, žáci často ztrácejí chuť pokračovat v pouhém nácvičku. Často se stane, že nápaditě vymyšlená gesta ztrácejí ten význam, který jim byl dán, vytrácí se atmosféra a vůbec všechno, dochází k mechanizaci a to, co se při improvizaci zdálo být dobré, se jeví jako průměrné nebo dokonce úplně špatné. Úkol pedagoga je v tomto okamžiku velmi obtížný – vracet žáky ke smyslu celého příběhu, do situace, do pocitu účasti v této situaci, vracet je k vědomí, proč to vzniklo právě takto, proč je atmosféra daného okamžiku právě taková. K tomu lze použít různých způsobů, které děti na chvíli odpoutají od známého příběhu, např. vyměňování rolí, kdy se mohou navzájem pozorovat a inspirovat se, hledání podobných situací z nejbližšího okolí dětí a hraní si na ně, zkoušení před náhodným divákem, který dětem poskytne zpětnou vazbu, což děti motivuje k další práci. V tomto okamžiku, více, než kdykoli před tím, musí mít vedoucí chuť a vůli dotáhnout rozdělanou inscenaci do konce s tím, že se pro její hraní děti opět nadchnou a na jevišti budou rády. I když jsou děti i pedagog nejisti výsledkem, už nikdo z nich neví, jestli to takto mělo nebo nemělo být, tehdy je potřeba zahrát první představení a doufat, že se podaří alespoň tak, aby se děti na jevišti cítily dobře a bylo to poznat, aby k divákům doputovala aspoň část sdělení. Následuje zpětná vazba, diskuse o tom, na co diváci reagovali a jak, jaký pocit měli při představení herci, co viděl režisér, co nefungovalo, co je potřeba udělat jinak. Zkoušení pak dostává nový smysl – další představení, které bude lepší.

Mašatová upozorňuje, že při práci na inscenaci s dětským souborem, je důležitá míra - míra náročnosti tématu / prostředků / scénografie / choreografie / hudby, kolik času čemu věnovat, co po dětech vyžadovat při zkouškách i při představeních, co může vedoucí očekávat sám od sebe. Musí zůstat zachován tvůrčí prostor pro děti, zároveň však nese pedagog zodpovědnost za výsledek. Měli byt inscenování s dětmi v oblasti dramatické výchovy přínosem, musí mít všichni tvůrci radost ze společného dosažení cíle. Během procesu práce na inscenaci se většinou vytvoří dobré a pevné vztahy ve skupině po společném úsilí a společných prožitcích, děti nabydou zkušenosti z kontaktu s divákem, které pravděpodobně za jiných okolností nemohou získat a mají chuť tvořit další inscenace. Všechna

práce, se kterou se děti setkaly v různých činnostech v dramatické výchově, by měla být nejen zábavná a zajímavá, ale i smysluplná.

5. Dramatická výchova na vysoké škole

Dramatická výchova se v 90. letech začala vyučovat i na vysokých školách. V akademickém roce 1990/1991 byla na pedagogické fakultě Karlovy Univerzity začleněna do rozvrhu dvousemestrálního studium s názvem Dílna tvořivé dramatiky. Na pedagogické fakultě v Ostravě museli studenti prvního ročníku absolvovat předmět s názvem Pedagogická komunikace, na filosofické fakultě UK se principy dramatické výchovy uplatňovaly při výuce jiných předmětů (např. metodologie pedagogiky, pedagogická komunikace). V roce 1992 byla založena Katedra výchovné dramatiky na DAMU v Praze, která se věnovala čistě dramatické výchově, její historii, teorii a praxi. V případě olomoucké Univerzity Palackého se jednalo o seminář nazvaný Loutky, hra, kreativita, který se vyučoval na Katedře výtvarné teorie a výchovy pedagogické fakulty.

5.1. Dramatická výchova na katedře výtvarné teorie a výchovy¹⁶

Milada Mašatová byla v letech 1991 – 1994 externí pedagožkou na Pedf UP na katedře výtvarné teorie a výchovy. Tam byly zařazeny semináře „Loutky a dramatická výchova“, později „Loutky, hra, kreativita“, a to pro studenty s kombinací výtvarná výchova – jazyky (jednosemestrálně) a pro studenty jednooboru výtvarná výchova pro ZUŠ (dvousemestrálně). Nebyl to první z případů, kdy se dramatická výchova zařadila pod jinou z estetických výchov, množství článků o dramatické výchově otiskoval časopis Výtvarná výchova (původně Estetická výchova – řada pro výtvarnou výchovu). Milada Mašatová reagovala na otevření dramaticko-výchovných seminářů na katedře výtvarné teorie a výchovy článkem *Dramatická výchova – horký brambor?*, kde pojmenovala fakt, který mezi pedagogy dramatické výchovy silně rezonoval, že dramatická výchova je natolik specifický obor, že ji nelze „přivěšovat“ k jiným oborům a je pro ni třeba kvalifikovaných pedagogů jak na obecných školách, na ZUŠ, tak na vysokých školách.

Z množství činností, která dramatická výchova nabízí, Mašatová studentům předkládala ty, které pro jejich zaměření mohly být inspirativní a přínosné. Postupy a záměry dramatické a výtvarné výchovy se blíže dotýkají, často i překrývají.

¹⁶Výtvarná výchova. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1993, 1993-1994(1). ISSN 1210-3691

Příkladem jsou např. cvičení *Tělo a tvar* (pohyb, řetěz, kontakt), kdy se účastníci vzájemně tvarují do podoby soch a vzájemně si vytvářejí zrcadla. Tyto sochy si pak posílají po kruhu. Do řeči těla spontánně přibývá neverbální dialog obsahující čitelná sdělení, v závěru je možné zhodnotit v diskusi intenzitu vizuálních vjemů i pocitových impulsů. Nebo cvičení *Tělo, pohyb, barva* (představivost, výraz), kdy se studenti proměňují v barvy. Jedna skupina se domluví na barvě, kterou budou představovat, nechají ji na sebe působit, stanou se jí a v tomto rozpoložení „překonají jakkoliv prostor před sebou v pocitu barvy“ a dostanou se na druhou stranu místnosti. Vyjadřují se tělem, pohybově, každý ztvárňuje barvu po svém. Následuje rozhovor s druhou skupinou, která tu první pozorovala a která se snaží pohyb popsat slovy. Po té zkouší postihnout, které barvy by mohly pozorovanému pohybu odpovídat. Účelem není uhádnout barvu, ale ujasnit si, jak kdo barvy cítí, jak je vnímá, jak je vyjadřuje. S tímto cvičením se dá pracovat i v dalším kroku - lze barvy „míchat“ (promíchat pohyb dvou aktérů, kteří představují různé barvy). V těchto činnostech byli účastníci vedeni k přirozenému, vnitřně motivovanému pohybu i výrazu a spontaneitě. Spontánní měly být i rozhovory po akci - živá diskuse, jak kdo co vnímá, kolik různých názorů může stát vedle sebe, nebo má-li některý právo být považován za správný.

Mašatová si během výuky a z písemných reflexí posluchačů semináře ověřila, že studentům zaměřujícím se na umělecký obor může seznámení s metodou tvořivé dramatiky / s dramatickou hrou nabídnout určitou konkrétní možnost sebepoznání a sebehodnocení, nutného pro učitelství jako dráhu vyžadující porozumění druhým a také určitou konkrétní formu uplatnění kreativního přístupu k procesu působení na žáky a to v oblasti navazování komunikace s žáky, v oblasti podněcování komplexních aktivit vycházejících ze zvědavosti a činorodosti žáků, v oblasti otevírání prostoru pro tvořivý projev žáků jednak činnostním motivováním, jednak „infikováním“ vlastní kreativitou, nabídnutím příležitosti účastnit se společných aktivit.

5.2. Dramatická výchova na katedře speciální pedagogiky na UP Olomouc¹⁷

Na katedře speciální pedagogiky pedagogické fakulty UP byl v roce 1991 zaveden povinný informativní kurz dramiky v rozsahu čtyř seminářů pro studenty 1. ročníku, s tím, že ve druhém ročníku se studenti mohli zapsat do fakultativního semináře dramiky v rozsahu dvou semestrů. Semináře ze začátku vedl Milan Valenta a Oldřich Müller, od roku 1993 do roku 1998 Milada Mašatová. Po jejím odchodu byl předmět dál vyučován a v rozvrhu jej mají studenti speciální pedagogiky a dramaterapie dodnes.

Základním pojetím a cílem tohoto semináře bylo aprobovat studenty pro vyučování předmětu, který vychází z prostředků dramatického umění a který využívá převážně metody celistvého aktivního zapojení do společných činností (tvořivých her a cvičení, zahrnujících mimo jiné vstupování do rolí, improvizaci, partnerské etudy, diskuse atd.), metody kladoucí důraz nejen na uvolnění, spontaneitu, invenci a uplatnění osobitosti, ale i na citovost, přemýšlivost, hloubavost. Výuka měla směřovat k vlastnímu rozvoji osobností studentů metodami tvořivé dramatiky, k vzniku dovednosti uplatnit obsah i metody dramatické výchovy (tvořivé dramatiky) v pedagogickém procesu a to:

- v samostatném předmětu s možností dospět se žáky až k jevištnímu sdělování
- v různých předmětech v jednotlivých ročnících základních (speciálních) škol – aplikace metod tvořivé dramatiky.

Pro tento předmět navrhla Milada Mašatová rozsah osmisesemestrálního semináře (1-2 hodiny týdně + účast na seminářích při národních přehlídkách dětského divadla – nejméně dvakrát během studia) a postup práce:

1. semestr:

- Základy dramatické výchovy

osa práce: Kreativita jako předpoklad pedagogické činnosti

- teoretický úvod
- psychofyzické uvolnění
- soustředění, vnímání, pozornost

¹⁷ MAŠATOVÁ, Milada. Dramatická výchova na katedře speciální pedagogiky. Olomouc. 1994. (nepublikováno)

- smyslové vnímání
- prostorové cítění, prostorová orientace
- představivost, obrazotvornost
- základy rytmického cítění

2. semestr:

- Osobnostní a sociální rozvoj studenta – sebereflexe

osa práce: Vytváření skupiny, spolupráce, souhra, komunikace

- kontakt, slovní a mimoslovní komunikace
- sdělování a sdílení
- skupinové vztahy, pozice, role
- hlasový projev (dech, tvorba hlasu, artikulace, modulace řeči)
- držení těla, základní kultura pohybu
- rytmická a pohybová koordinace
- smyslová představivost
- sebereflexe

3. semestr:

- Osobnost dítěte a tvořivá dramatika
- Tvořivá dramatika jako specifický výchovný proces

osa práce: Princip dramatických her a cvičení (vnější a vnitřní pravidla)

- vnitřní napětí a uvolnění
- motivace, náměty
- rozvíjení tématu
- variování
- prostorové cítění – další rozvíjení
- dech a jeho význam pro tvoření hlasu
- artikulace
- pohyb a rytmus

4. semestr:

- Kapitoly z literatury pro děti a mládež, návaznost na dramatickou výchovu
- Tvořivá dramatika v pedagogické praxi

osa práce: Uplatňování principu dramatických her a činností

- uchopení tématu
- etudy na dané téma
- pokus o sdělování jednáním
- rytmus, tempo, dynamika, modulace (v pohybu, řeči, jednání)

- Praktická dramaturgie pro divadlo hrané dětmi

osa práce: Od tématu přes příběh ke sdělení

- hledání tématu
- práce na konkrétním textu
- propojování realizačního záměru a představ
- vytvoření scénáře

5. semestr:

- Struktura předmětu dramatická výchova
- Slovo, pohyb, tvar, barva, zvuk, tón v dramatické výchově

osa práce: Jednotlivá umění, jejich obsah a prostředky, vztah

k dramatické výchově

- podněty z literatury
- slovo – význam – zvuk – most; hry se slovy
- přenášení významů z oblasti do oblasti (barva – tón – pohyb atd.)
- metafora (jako tajemství, hádanka, specifické sdělení)
- dotváření pohybových, rytmických a mluvních dovedností
- vnímání partnera, nadhled nad způsoby komunikace

- Metodika uplatňování tvořivé dramatiky v jednotlivých předmětech

osa práce: Problémy partnerského vztahu učitel – žáci

- hranice „svobody“, způsob jejich utváření
- směřování k otevřenosti a pravdivosti
- vytváření skupiny
- uplatnění postupů, specifických pro tvořivou dramatiku (hra v roli, jednání v situaci, atp.)

6. semestr:

- Kapitoly z teorie divadla a dramatu
- Předmět, loutka v dramatické výchově

osa práce: Předmět jako konkrétní věc, jako zástupný artefakt, jako znak nesoucí sdělení, loutka – oživený předmět

- iluzivní a neiluzivní způsob práce s předmětem
- vztah k předmětu, jeho vyjádření
- proměny předmětů
- animace

(vše v souvislosti se zvukem, rytmem, pohybem, řádem žánru)

- Metodika uplatňování tvořivé dramatiky ve třídách speciálních škol

7. semestr:

- Historický a srovnávací pohled na dramatickou výchovu
- Improvizace a hra v rolích

osa práce: Pravdivost při hře v rolích

- improvizace v situaci
 - za sebe – simulace vlastního prožitku
 - v roli – simulace možností prožitků jiných
- od improvizace přes etudy, variování, ke studiu jevištní role
- téma a jeho sdělování

- Metodika dramatické výchovy jako samostatného předmětu

osa práce: Smysl a cíl dramatické výchovy

- zpětný pohled na proces, jímž jsme prošli
- základní principy, jejich uplatňování
- těžiště práce – vlastní náměty her, zpracování a provedení

8. semestr:

- Směřování k divadelnímu tvaru, k metafoře

osa práce: Vytvoření inscenace jako tvůrčí proces

- využití nejen všech znalostí a dovedností, ale uplatnění rozvinuté představivosti, invence, intuice
 - zkoumání schopnosti dokončit tvůrčí činnost, dovést ji do konce
- Metodika dramatické výchovy jako samostatného předmětu
osa práce: Zkoumání vlastních inscenačně-režisérských šancí
 - důležitost procesu tvořivé dramatiky
 - práce na divadelním tvaru je jedním z prostředků dramatické výchovy, ne jeho cílem (cílem je umožnit dítěti nacházet se, projevovat se a sdělovat prostřednictvím prvků divadelního umění

K uzavření semináře museli studenti splnit předepsaný kontakt s dětmi (náslechy v ZUŠ, vlastní vedení skupiny, uplatnit vlastní postupy, předvést nazkoušenou inscenaci, případně diváky vtáhnout do hry).

Cílem Milady Mašatové bylo přivést studenty k uvědomění si sebe sama jako celistvého člověka schopného vnímat, cítit, myslet a konat, schopného způsob svého vnímání, cítění, myšlení a konání nadhlédnout, kultivovat a řídit, člověka schopného sdělovat jiným své vjemy, city, myšlenky, sdílet vjemy, city a myšlenky jiných. Zkoumat míru vlastní vnímavosti, citovosti, přemýšlivosti, spontaneity, osobitosti, kreativity, hravosti, představivosti, fantazie, otevřenosti (vstřícnosti), pravdivosti, schopnosti „nasazení“ a „životnosti“, zkoumat množství variant a kombinací těchto lidských daností a schopností, učit se je respektovat, oceňovat a tolerovat. Zkoumat, jak mohou vjemy, city, myšlenky a konání s jinými nejen sdílet, ale jak mohou myšlením, cítěním a konáním na jiné působit a ovlivňovat je. Dále je vedla v praktických činnostech k objevování forem pro komunikaci tohoto typu, učila je oceňovat hodnoty a hierarchizovat je. K těmto záměrům využívala prostředků:

- celistvého aktivního zapojení do praktických činností, tvořivých dramatických cvičení a her, využívajících, mimo jiné, i vstupování do rolí, improvizace, partnerské etudy, diskuse s důrazem na vlastní činnost, prožitek, osobitost myšlení a jednání, apod.

- nadhlížení a pojmenovávání smyslu provedené činnosti, cvičení – hry, míry vlastního rozumového, citového a činnostního zapojení, míry tvořivého přístupu a přínosu k celkovému klimatu skupiny
- vytváření tvořivých variací

Kromě práce na osobnostně-sociálním rozvoji a práci se sebou samým se Milada Mašatová se studenty věnovala činnostem, které lze uplatnit ve výuce dramatické výchovy a které většinou směřují k inscenačnímu procesu. Jejím cílem bylo seznámit studenty s dramaturgií, počínající studiem historických a teoretických faktů souvisejících s divadlem, s režii, počínaje studiem režijních postupů a přístupů v historii, s hudbou a scénografií, s důrazem na loutku a výběr k ní vhodných výtvarných prostředků. To vše měli studenti vnímat z hlediska tvůrců, případně interpretů, ale také z hlediska potencionálních pedagogů, tzn. seznámit se s metodami divadelní práce a se způsobem přenosu těchto metod do dětského kolektivu, a to nejen s cílem vytvořit jevištní tvar, ale také s cílem uplatnit tyto metody v rámci osobnostně-sociálního rozvoje dětí.

6. Koncept pro výuku na Lidové konzervatoři

Lidové konzervatoře odborně řídil ÚKVČ (Ústav pro kulturně výchovnou činnost - dnešní NIPOS-ARTAMA) a pořádala je krajská, výjimečně i okresní kulturní střediska, resp. krajské a okresní národní výbory. Jednalo se o dlouhodobá školení, která trvala rok až dva, výjimečně i tři, určená vedoucím dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů, mohly se ho však zúčastnit i učitelky mateřských škol, vychovatelky školních družin a dětských domovů, dále pionýrští vedoucí i všichni ostatní pedagogové, kteří mohou dramatickou výchovu uplatňovat jako jednu z výchovných metod. Zpravidla šlo o víkendové srazy (pátek či sobota až neděle) jednou za měsíc. Lidové konzervatoře navazovaly na různá školení, která se konala už od první republiky, ale díky tomu, že stát podporoval samotné akce i jejich účastníky (například některé podniky své zaměstnance uvolňovaly z pracovní doby) a hlavně díky nástupu fundovaných metodiků, šlo o důkladnější, delší a kvalitnější semináře. Obsahová náplň a struktura školení závisela na konkrétních vedoucích seminářů, v souladu s doporučením vedoucího lektora lidové konzervatoře. Ze začátku neexistovaly závazné osnovy, ačkoli se objevovaly snahy je vytvořit podle fungujících projektů jednotlivých metodiků. V roce 1985 vyšly učební osnovy dvouletého kurzu v tištěné formě, zpracované na základě zkušeností z kurzu dramatické výchovy v rámci vzdělávacího střediska ÚKVČ v Solenicích (1977-1979), lidové konzervatoře Severomoravského kraje (1979-1981) a lidové konzervatoře Východočeského kraje (1982-1984). Obsahově se tyto semináře orientovaly na inscenační, režijní, loutkářskou, dramaticko-výchovnou práci atp. Cílem studia bylo osvojení komplexu vědomostí a dovedností potřebných k vedení dětského kolektivu divadelního, loutkářského, recitačního nebo kombinovaného, nebo k uplatnění dramatické výchovy v rámci nespécializovaného kolektivu a všeobecné výchovy a výuky dětí. Absolvent kurzu měl mít především schopnost komunikovat a být citlivý v sociálním kontaktu se zvláštním zřetelem k chápání potřeb a zájmů dětí. Musel být tvořivý, mít rozvinutou fantazii a představivost, citlivé vnímání, kultivovanou řeč a pohyb, musí být schopen zapojovat se do hry, případně spolu s dětmi vystoupit na jevišti. Měl by znát teoretické základy dramatické výchovy, dějin divadla a dramatu, pedagogicko-psychologické otázky oboru, měl by mít přehled o dětské literatuře (čtenářskou zkušenost i historický přehled). Musel si osvojit řadu dovedností a

pracovních postupů i schopnost samostatně vybrat a upravit předlohu a připravit s dětmi veřejné vystoupení.

Výchovně-výukový proces v kurzech měl dvojí účel:

1. Posluchač si nejprve osvojil potřebné dovednosti a prošel si stejným procesem, jakým si procházejí děti.
2. Posluchač si osvojil metodiku práce s dětmi.

Milada Mašatová sestavila osnovu práce s loutkou v semináři pro účastníky Lidové konzervatoře v rozsahu 30 hodin. Náplň seřadila do těchto okruhů:

1. Specifika loutkového divadla
2. Hra s předmětem jakou součást dramatické hry
3. Loutka
4. Výtvarná a hudební složka loutkových představení
5. Dramaturgie a režie v dětském souboru, hrajícím s loutkami

Praktický seminář mohl probíhat ve třech alternativách v závislosti na časové dotaci, a to:

- bez praktické výroby loutky a s kolektivním zpracováním vybraného textu
- s výrobou loutky a individuálním zpracováním vybraného textu
- s výrovou loutky, individuálním zpracováním textu a realizací individuálních inscenací

Ad 1. Specifika loutkového divadla

(divadla loutek, divadla s loutkami, divadla lidí a věcí, divadla oživených předmětů apod.)

- a) smysl práce s „oživeným předmětem“ – loutkou; smysluplnost užití tohoto jevištního prvku ve vztahu k předloze a divadelnímu záměru režiséra a souboru
- b) možné formy jeho užití
 - jako pouhého prvku ilustrujícího
 - jako prvku umožňujícího stylizaci a nadsázku
 - jako prvku umožňujícího vyjádřit se znakem – symbolem a zejména jevištní metaforu, prvku vedoucího k umocnění divadelního záměru a sdělení
- c) iluzivní a antiiluzivní formy tohoto typu divadla

d) specifika a smysl práce s loutkou v dětském souboru

Ad 2. Hra s předmětem jakou součást dramatické hry

- a) smysl práce s předmětem v dramatické výchově, přínos k všestrannému rozvíjení dětí
- b) jednotlivé formy hry s předmětem (s míčky, košťaty, tyčemi, polštářky, šátky, kbelíčky, atd.)
 - předmět jako cvičební náčiní
 - jako rekvizita
 - jako zástupná rekvizita
 - jako loutka
 - jako zástupná loutka (případně improvizovaná)
- c) možnosti využití těchto forem práce s předmětem pro divadelní inscenace hrané dětmi

Ad 3. Loutka

- a) jednotlivé druhy loutek
 - loutky používané většinou při drobných komorních inscenacích hraných na stolcích nebo malých paravánech, tj. loutky kornoutové, plošné, stojánkové, prstové, dlaňové – rukavicové, různé typy hůlkových loutek a loutek z drobných předmětů (vařečky, krabičky atp.)
 - loutky používané většinou při antiiluzivním způsobu práce na jevištním tvaru v dětském souboru, tj. různé typy improvizovaných a zástupných loutek, různé druhy hůlkových, tyčových, plošných a poloplošných loutek voděných shora i ze spodu, hračky, manekýni atd.
 - loutky používané většinou při iluzivním způsobu práce, tj. maňásci, tyčové a hůlkové loutky, javajky, marionety
- b) základní zásady ožívání loutek ve vztahu k možnostem jednotlivých typů
 - loutka žije, když vidí, slyší, cítí, myslí a jedná
 - řeč loutky
 - rytmičnost loutky
 - stylizace gest a pohybu, fázování, celková stylizace v práci s loutkou
 - jednotnost výrazu výtvarného, pohybového, zvukového

- c) práce herce oživujícího loutku antiiluzivně, viditelně (bez paravánu), jeho vztah ke hře, k loutce, k postavě loutkou zpodobňované, k partnerům ve hře, k ostatním postavám hry, různé možnosti vyjádření těchto vztahů
- d) dramatická hra s loutkou, zaměřená k vytvoření jednotlivých dovedností dětí při oživování loutek (cvičení, etudy, hry)
- e) případně – výroba některého typu loutky

Ad 4. Výtvarná a hudební (zvuková) složka loutkových inscenací

- a) loutky a jejich výtvarná hodnota, výtvarný „klíč“ inscenace, podíl „viděného“ na loutkovém jevišti, vztah typu loutek a celkového výtvarného záměru ke zvolenému způsobu práce v souvislosti s námětem inscenace, přiměřenost typu loutek k dovednostem hrajících, inspirativní přínos dětí k výtvarnému pojetí loutek a jejich případný podíl na realizaci výtvarné složky inscenace
- b) „ozvučování“ jednoduchých akcí loutek, hudba a zvuky – formy užití při práci na loutkové inscenaci a při dramatické hře s loutkou, vztah zvukové složky inscenace ke zvolenému způsobu práce v souvislosti s námětem inscenace, podíl dětí nejen při hledání možných způsobů ozvučování akcí loutek, ale zejména při realizaci celé hudebně – zvukově – rytmické složky inscenace

Ad 5. Dramaturgie a režie v dětském souboru hrajícím s loutkami

- a) hlavní zdroje dramaturgické inspirace
 - literatura, zejména dětská
 - vyprávění dětí
 - hra dětí
- b) hlavní zdroje režisérské inspirace
 - téma samotné
 - přístup dětí k tématu
 - způsob hry dětí na dané téma, míra jejich zaujetí
 - nápady dětí v oblasti výtvarné a „zvukové“
- c) podíl dětí na konečném tvaru inscenace – od spoluúčasti na výběru námětu (a případně i na konečném tvaru textu), přes hry, etudy a pozdější tvořivou práci „hereckou“, až k vyznění celé inscenace
- d) podíl vedoucího – dramaturga, režiséra a pedagoga, opět od výběru tématu, přes vytvoření konečného tvaru textu, vedení dětí při hrách a etudách, vedení přípravy inscenace z hl. díla základní stavby představení, jeho

rytmu, přiměřenosti a sdělnosti všech použitých jevištních prostředků až po „dotažení“ inscenace ke konečnému tvaru

- e) formy inscenačních postupů používaných v dětských souborech
 - ilustrace
 - hra „na divadlo“
 - jevištní „koláže“ a pásma
 - „vyprávěné divadlo“ apod.
- f) praktické vyhledávání a zpracování určitého textu
 - základní inscenační záměr, důvody a záměry pedagogické i umělecké
 - základní pojetí celé hry i jednotlivých postav – pojmenování si toho, o co vlastně půjde
 - nápady a úvahy z oblasti hereckých, výtvarných i hudebních postupů a řešení
 - náměty a formy cvičení, etud a her pro vlastní práci s dětmi
- g) případně – vytvoření drobných individuálních inscenací – od výběru textu přes výrobu improvizovaných loutek a výpravy, až po realizaci hereckou, s případnou pomocí režiséra – jiného účastníka semináře

Cílem semináře bylo umožnit seminaristům nahlédnout do procesu inscenování loutkového divadla a to včetně seznámení s druhy loutkového divadla, s typy loutek / předmětů / materiálů a jejich možnostmi animace, s dramaturgickou a režijní prací, s využitím scénografie a hudby. Seminář se zaměřoval na praktickou stránku tvorby inscenace s podílem metodologie v inscenačním procesu s dětmi.

Milada Mašatová uměla své myšlenky systematicky seřadit a vytvořit tak smysluplné koncepce seminářů, dílen, ale také osnov pro LDO LŠU, které vznikly ve spolupráci s Miroslavem Kučerou, Věrou Pánkovou, Soňou Pavelkovou, Šárkou Štembergovou a Olgou Velkovou. Věděla, odkud kam chce dospět a byla schopná si stanovit reálné cíle a také jim dostat.

7. Ohlasy na práci Milady Mašatové v recenzích a vzpomínkách pamětníků

Milada Mašatová měla vliv na řadu lidí ve svém okolí. Na své žáky, seminaristy, na kolegy pedagogy a amatérské loutkáře i neloutkáře. Podle ohlasů lidí, kteří ji znali, byla distinguovanou dámou s vytříbeným estetickým i lidským názorem, která byla na sebe ve vší pokoře hrdá a při vší hrdosti pokorná. Nebála se vyjádřit své názory, ale dokázala i naslouchat. Proto na ni ti, se kterými se v životě setkala, kteří prošli jejími semináři, viděli její inscenace, vzpomínají s láskou a obdivem.

Z bývalých žáků Milady Mašatové se vygeneroval studentský soubor Vkufru, v čele s Pavlem Němečkem, který je dnes vůdčí osobností olomouckého dramacentra. Jeho členy byli také Martin Lokaj (na krátko převzal vedení LDO ZUŠ Žerotín v roce 1991 po Miladině odchodu do důchodu), Zora Dostálová (dnes Uhrová), Karel Malý, Luboš Dvořáček, později také Ivana Navrátilová (dnes Němečková, která se stala vedoucí LDO ZUŠ Žerotín v roce 1992 a vede jej dodnes). Tvorba DS Vkufru zpočátku vycházela ze zkušeností získaných v LDO, i předlohy byly vybírány v podobném duchu, jednalo se především o pohádky. Později se samozřejmě soubor začal profilovat jiným směrem, ale Miladin vliv v členech zůstal. Pavel Němeček vzpomíná takto:

„Ovlivnila mě nejen, co se týká vidění divadla, ale také co se týká chuti dělat něco pořádně. To, že se inscenace musela dotáhnout, že Milada byla dost precizní, tak si člověk nedovolil před ní něco odfláknout. Měla nadhled, v divadelním světě, byla známá jako dáma, která uměla s přehledem vyprávět vtipy na hraně, vždycky měla před představením nachystaný vtip, který jsme ještě neslyšeli, aby se uvolnila atmosféra. Těžko se to dá vysledovat, ale mám pocit, že mě hodně ovlivnila i v životě.“¹⁸

Členka souboru Vkufru Zora Uhrová, rozená Dostálová, byla dlouholetou žákyní Milady Mašatové a roky v LDO považuje za zásadní ve svém životě.

¹⁸Podle ústního sdělení Pavla Němečka (ředitele Sdružení D, 17. listopadu 1126/43, 779 00, Olomouc) dne 15. 3. 2016

„Osobně považuji moje působení v dramatickém kroužku za důležitou etapu svého života, která mě výrazně „zformovala“ v tom dobrém slova smyslu (byla jsem hodně ostýchavá, velká trémistka, měla jsem docela problém vystoupit před ostatními. Ať s básničkou, ve škole nebo s vyjádřením vlastního názoru nahlas před cizími lidmi. A Milada Mašatová v tom hrála klíčovou roli. Jako děti jsme ji milovali, pamatuji si ji vždy jen s úsměvem, vždy s dobrou náladou, s velkým darem vcítění se do každého z nás. Vnímala naše pocity, silné a slabé stránky, uměla s tím pracovat, aby z nás „vykřesala“ to nejlepší. Proto mě (nás) to asi tak bavilo – učila nás hrát přes prožitek a podporovala kolektivní cítění – „dej prostor druhému, on dá prostor Tobě“. Dobrá deviza i pro život.“¹⁹

Lenka Rozehnalová byla žákyní Milady Mašatové od roku 1982 do roku 1991. Hrála mimo jiné také v inscenaci *Stojí hruška* ztvárnila roli hrušně. Vystudovala Katedru alternativního a loutkového divadla na DAMU, působila v divadle DRÁK a v současné době žije v Norsku, kde se věnuje divadlu. Podobně jako její kolegyně Zora považuje setkání se svou vedoucí za zcela zásadní.

„Paní Mašatová zásadně ovlivnila moje vidění, můj pohled na svět a obohatila můj život v mnoha směrech, ať už se týká divadla, poezie, osobního růstu a kvalit nebo životních hodnot. Už jako dítě jsem cítila jistou míru spříznění, které léty narůstalo a které si nesu s sebou. Je pro mě nezapomenutelná a svým způsobem je pořád se mnou. Nepamatuji si konkrétně, jak jsme jednotlivá představení stavěli, dávali dohromady, vzpomínám si, že jsme si hlavně hráli, že nás Miladka dostávala do situací lадně pomocí her a improvizací. Nemysleli jsme na to, že něco vytváříme, protože jsme tvořili pomocí her. Milada byla kouzelnice, chápala dětské vidění, rozuměla nám, viděla nás, vnímala nás, protože sama měla čisté dětské srdce. Ale zároveň byla náročná a vedla nás důsledně k cíli s jemností a pokorou. Dodnes mám schované loutkářské sešity, do kterých jsme si každou hodinu lepili nová říkadla, texty, úlohy na představivost (např. vymysli čtyři metafory pro různé květiny) a hlavně básně, které jsme mohli doplňovat kresbami. Moje maminka je lektorka dramatické výchovy a tyto sešity jsou pro ni stálou inspirací a materiálem pro výuku. Toto je jen zlomek toho, co bych o ní chtěla říct, patřila by jí celá

¹⁹Podle ústního sdělení Zory Uhrové (pracovnice Vlastivědného muzea Olomouc, nám. Republiky 5, 771 73 Olomouc) dne 22. 3. 2016

symfonie! Připravovala mě také na přijímačky na KALD DAMU. Strávily jsme spolu krásné hodiny. Objevila také pro mě svět poezie. Prostě v nás nenápadně pěstovala smysl pro krásu a lidskost."²⁰

Hana Kroupová (roz. Vysloužilové) byla posluchačkou semináře na Pedf na UP. Po absolvování vysoké školy se stala učitelkou na základních školách a do svých učebních metod vždy dramatickou výchovu promítala. Dnes je ředitelkou olomouckého Rodinného centra.

„Na Miladě bylo vždycky vidět, že ví, co dělá. Byla takové zjevení a pro mě byla náplň seminářů neuvěřitelně objevná, kromě jiného také to, že nic není špatné, že každý může svobodně zkoušet, hrát si a hledat. Tehdy jsem poprvé cítila, že to je všechno tak, jak má být, že ten dramatař konečně funguje. Všechny nás motivovala k další práci, já osobně jsem pak psala diplomku na téma tvořivost, se kterou mi hodně pomohla, a pak jsem učila na různých školách, kde jsem dramatickou výchovu vždycky využívala."²¹

Radka Zborníková (rozená Mašatová), Miladina mladší dcera, která byla svou matkou ovlivněna nejvíce ze všech svých příbuzných.

„Doma po večerech pořád jel šicí stroj, všude se válely látky a nitě a mamka šila loutky a kostýmy. Když pracovali na Sněhurce, mně se tak líbily ty loutky, že mi ušila tu stejnou, která byla panenkou jen pro mě. Později jsem s ní a jejím soubory jezdila na přehlídky a doma jsme pořád o divadle diskutovali. Dokonce jsme já a moje sestra byly první kritičky jejích nápadů a její práce. Konzultovala s námi koncepty inscenací, stavbu lekcí, vymýšlely jsme spolu konce příběhů apod.

Jako máma dospívající dcery dokázala přijmout spíše roli kamarádky než matky. Nikdy mi nevadilo, že byla na stejných akcích jako já, neměla jsem pocit nějaké kontroly, naopak bylo příjemné, že jsme si hned seminářích a představeních mohly povídat.

²⁰Podle ústního sdělení Lenky Rozehnalové (herečky, Norsko), dne 6. 4. 2016

²¹Podle ústního sdělení Hany Kroupové (jednatelky Rodinného centra Olivka, 8. května 27, 779 00, Olomouc) dne 21. 3. 2016

Když mi bylo 18, přibrala mě máti do skupiny, která pracovala na Jenově. Vypadla jim herečka, která hrála laňku a protože to bylo v období před Kaplicí, potřebovala někoho, kdo už měl nějaké zkušenosti s divadlem a já jsem byla stejně stará jako členové té skupiny, navíc žákyně Věry Pánkové. A pak jsme hráli nejen na Kaplici, ale i v Praze na přehlídce, kterou pořádal Luděk Richter a Jaroslav Provazník, v Ostravě, na Slovensku, dokonce jsme někam jeli i bez ní. To byla hezká práce, na to moc ráda vzpomínám.

Její práce pro mě byla tak přitažlivá, že jsem po ní chtěla převzít dramatařku na ZUŠce, proto jsem šla studovat češtinu na filosofické fakultě, protože to byl obor aprobující pro výuku dramařku. Ale pak jsem se vdala do Vodňan a tam bylo místo na ZUŠce obsazené Janou Procházkovou. Potřebovala jsem práci a vzali mě jako učitelku češtiny na základní škole. A tou už jsem zůstala.²²

Luděk Richter, loutkoherc, pedagog, dramaturg, režisér a teoretik se s Miladou Mašatovou setkával především na amatérských divadelních přehlídkách. Je jedním z nejčastěji oslovovaných pamětníků, což dosvědčuje poměrně velké množství článků věnujících se životu a práci Milady Mašatové v časopisech jako Amatérská scéna, Československý loutkář apod. Jeho vzpomínky jsou velmi bohaté, formulované nejen z osobního hlediska, ale také z hlediska profesního.

„Přínos M. Mašatové je dvojitý. Jednak metodicko-pedagogický: byla jednou z prvních, kdo po H. Budínské prosazovali nové způsoby divadelní práce použitelné pro děti i dospělé, a otevírala tak cestu k novému, tvořivému, modernímu a umělecky účinnému divadlu. A také umělecký: svou vlastní divadelní tvorbou režijní, autorskou a scénografickou vytvářela vyvážené poetické inscenace, naplněné úsporným, inteligentním a přitom jadrným humorem. LD se pro ni stalo hlavním výchovným prostředkem a zároveň způsobem svébytné tvorby a komunikace divadlem.“²³

„Že byla umělkyní, nedokazují jen ceny, které získala, ale hlavně zážitky, které v divácích zůstávají i po letech. A že byla pedagogicky úspěšná, dosvědčují nejen

²²Podle ústního sdělení Radky Zborníkové (učitelky ZŠ, Tršice 183, 783 57 Tršice), dne 4. 4. 2016

²³RICHTER, Luděk. *50 loutkářských Chrudimí: vývoj českého loutkového divadla v zrcadle festivalu*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2001. ISBN 80-7068-156-X.

desítky báječných lidí, které vyslala do života, ale i spousta zcela konkrétních osobností, které se osvědčují v dramaticko-výchovném a divadelním světě. Milada tvořila divadlo formou cílevědomé hry a hrála si ve formě divadla. V jejích inscenacích byly bohatě naplňovány potřeby divadelní mimeze, tedy i vědomí „rampy“, odstupu, nutného k tomu, aby mezi použitým znakem (jeho materií) a vyznačovaným obrazem byla jasná hranice, a tím se zdůraznila znakovost divadla. Ale vedle toho zůstával zveřejněn ještě další „odstup“ – nejen informace, že hrajeme, ale i zveřejněné, tedy tematizované sdělení, že si hrajeme, pohráváme s tím, co hrajeme, že divadlo, divadelní děj je tu objektem tvorby, a ne „autonomním“ subjektem dění (s herci bezmála totožnými s postavami).²⁴

Tatjana Lazorčáková, v současné době profesorka na Katedře teorie a dějin dramatických umění filosofické fakulty UP, která se specializuje na amatérské divadlo, v roce 2003 spolu s Janem Roubalem, pedagogem LŠU, pedagogem na FF UP a JAMU v Brně a zakladatelem několika prostějovských amatérských divadelních souborů, vydala studii *K netradičnímu divadlu*, která se věnuje novátorským divadelním spolkům na Moravě a ve Slezsku v 60. - 80. letech 20. století. V této publikaci se věnovali mj. i LDO LŠU Žerotín v Olomouci.

„Její inscenace se vyznačovaly všestrannou kultivovaností a relativně pevným režijním tvarem, v němž byly vždy respektovány možnosti dětských představitelů. Její inscenace byly typické svou vyvážeností pedagogické a umělecké stránky, pevnou i originální stylizací, výtvarnou metaforičností, specifickou epičností a rytmičností a vynikaly vzácnou syntézou jemného humoru, naivity, moudrosti i poezie.“²⁵

Článek *Do světa loutek* – zápis z okresního kola ZUČ, recenze na inscenaci *Pasáček vepřů* v obdeníku Stráž lidu z roku 1980:

²⁴RICHTER, Luděk: *Milada Mašatová – umělec, teoretik, pedagog, člověk*. in *Tvořivá dramatika*. Praha: IPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2001, **XII**(1). ISSN 1211-8001

²⁵LAZORČÁKOVÁ, Tatjana a Jan ROUBAL. *K netradičnímu divadlu*. 1. Praha: nakladatelství divadelní literatury Pražská scéna, 2003. s. 130. ISBN 80-86102-41-6.

„Podle pravidla „to nejlepší na konec“ vystupovali na závěr loutkáři z LŠU Žerotín. Loutkářský obor na této škole vede Milada Mašatová. Do soutěže přišli mladí herci se známou pohádkou H. Ch. Andersena „Pasáček vepřů“. Hudbu jim k ní složil R. Pogoda a výtvarníkem byla J. Tláskalová. Mladí herci z LŠU Žerotín předvedli svým soupeřům kousek z hereckého a loutkohereckého umění. Moderní pojetí, spád a nápady – tak by se jejich vystoupení dalo charakterizovat ve zkratce. Všem se jejich pohádka moc líbila. Není taky divu. Toto divadélko má za sebou nejen velký úspěch a snese opravdu velká měřítká. Tradičně postupuje do národní přehlídky, kde náš okres reprezentuje vždy s úspěchem. Loni předvedlo divadélko své umění nejen u nás, ale například i v Rakousku.“

Zdena Josková v časopise Československý loutkář z roku 1980 reagovala na inscenaci *Stojí hruška* takto:

„Představení vlastní pohádkové hry Stojí hruška se právem stalo hlavní událostí Kaplického divadelního léta 1986. Kdesi na začátku cesty k jednomu z nejsilnějších citových zážitků, které mi nabídlo dětské (a nejen dětské) divadlo, byla japonská pohádka o přátelství dívky se stromem. Ze stromu byla zhotovena loď, která odmítla vyplout na moře, pokud se jí nedotkne ruka její dívčí přítelkyně. Japonská pohádka byla tedy základním východiskem pro téma bytostného soužití člověka s přírodou, téma smysluplné právě v době, kdy nám příroda začíná oplácet za všechno, čím jsme se na ní provinili.“

Milada Mašatová však žije tady a pracuje se skupinou, v níž mají převahu dívky na pomezí dospívání. Tyto dvě okolnosti vedly k upřesnění a jemnějšímu vymezení tématu: v naší folklórní tradici je přece velice živé uctívání stromu a jeho ztotožnění s ženou, dárkyní života. Proto se Hruška Karmazínka mění v kolébku, která se rozhoupe až dotykem ruky té nejodstrkovanější z nejodstrkovanějších, služtičky Voškerušky, která jako jediná dokáže žít s přírodou v důvěrném a tichém srozumění. To, že se Karmazínka zříká života, není obět, ale projev bytostného vědomí, že jenom neustálá proměna, střídání zániku a zrodu, je zárukou nekonečného trvání života. Takto vymezené téma, které tlumočí dívenky, jimž práce na inscenaci pomohla procítit, že i ony zanedlouho vezmou na sebe odvěký ženský úděl mateřství, si přímo vynutilo tvar a styl inscenace; představení se nese vznošeně a čistě v duchu lidového obřadu, v němž se každý detail podílí na vytvoření harmonického řádu: věnce na hlavách dívek – stromů jsou tu nádherným

mnohovýznamovým znakem panenství i svatby, života stromu i jeho zániku. Píseň načatá Voškeruškou a dokončená Karmazínkou vypoví o jímavém náznaku o jejich sesterském vztahu víc, než sebelépe zvolená slova.

Tvar a styl obřadu s sebou současně přináší další obohacení tématu – sdělení nabývá na vážnosti a citové naléhavosti. Princip rituálu, který se stal v tak šťastném souladu s tématem hry, si vynutil mimořádnou lakoničnost dialogu, inspirovaného metaforičností lidové poezie, dialogu, který ponechává nádherný prostor pro dynamické jednání i smysluplnou pauzu, pro setkání očí i rukou, pro nastolení a doznění melodie, navázání a rozvíjení vztahů mezi postavami.

Milada Mašatová posunula svou tvorbou dramatickou výchovu směrem k divadlu. A mohlo se jí to podařit jen díky tomu, že je jí vlastní to, co je vlastní lidem opravdu nadaným; hledat a nacházet témata, která souznějí s ní samou a s jejími dětmi, spolu s nimi objevovat a upřesňovat dramatický tvar, jímž jsou sdělována – a pak ho taky realizovat. Stojí hruška je pro to zatím nejpřesvědčivějším dokladem."²⁶

Alena Urbanová v časopise Československý loutkář z roku 1988 reagovala na inscenaci Bajaja takto:

„(...) M. Mašatová ve svém jevištním přepisu pohádky B. Němcové uspořádala vnitřní prostor hry tak, aby ze scény mohla autenticky působit dětská energie, tvořící si po svém světlý obraz hrdinského obrazu. Chór koníků tedy není jen obratný způsob, jak podat živě nutná vysvětlení a posunout děj či nějak ozvláštnit psychologické momenty, které loutky samy vyjádřit nemohou. Chór je tu na scéně přímo autorem předváděného příběhu, je na něm bezprostředně zainteresován a je na něj také náležitě hrdý. (...) Scénář M. Mašatové násobí stejně jako jeho předloha etické působení estetickým. Loutky se ve své rovině pohybují v logickém řádu a s dvojitým významem: věcně jako postavy příběhu, přeneseně jako obraz půvabu, ale i křehkosti a zranitelnosti světa, který jest nám uloženo statečně bránit. I z pouhého přečtení je jasné, že scénář je rytmicky komponovaný celek, že nejen předem počítá, ale přímo pracuje s kontrastem dynamických „živých“

²⁶JOSKOVÁ, Zdena. Komentář dramaturga. Československý loutkář. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1980, XX(5). ISSN 0323-1178.

scén a nutným zpomalením tam, kde vedoucí úlohu přebírá gesto loutky, vždy vybranější, obřadnější než živé.

Scénář M. Mašatové je vnitřně vyvážen, jeho tvar vyrůstá organicky z obsahu a tak představuje ucelené dílo.(...)"²⁷

Časopis Most 89' - článek Jaromíra Kazdy Divadlo, kolektivnost, individualizace, divadelnost, výpověď z roku 1989:

„LŠU Žerotín Olomouc vedený Miladou Mašatovou předvedl prvou část své inscenace JAK SE HLEDAJÍ PRINCEZNY. Obdivuhodný tu je nejen předvedený cit pro práci s loutkou (což je věc především talentu, ale do značné míry i jeho vedení a rozvíjení), stupeň zvládnutí tradiční loutkové techniky maňáska, ale i cit pro náznak, úsečnost, střihovost a zároveň pro dokonalý, nepopisně provedený detail, jak ho vidíme např. v situaci navazování vztahu prince a princezny, provedené jen pokukováním po sobě a stydlivým odvracením se. A přinejmenším zajímavý je i princip zapojování dětí v hledišti v rolích hadů a dalších zvířátek pomáhajících hledat začarovanou princeznu. Zajímavé by bylo ještě vidět, jak se tento princip snáší s temporytmickou stavbou inscenace. Zajímavé by bylo ještě leccos jiného, ale limit byl dvacet minut (a Milada Mašatová jej, bohužel, dodržela).“²⁸

²⁷URBANOVÁ, Alena. Poznámka dramaturga. *Československý loutkář*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1988, **XXVIII**(3). ISSN 0323-1178

²⁸KAZDA, Jaromír. *Most '89*. 1989, s. 201 -202

Závěr

Milada Mašatová byla bezpochyby výjimečnou osobností v oblasti dramatické výchovy a loutkového divadla. Za svou kariéru vedla více než 500 dětí a odehrála s nimi někdy 30 až 44 představení za sezónu. Snad více než polovina jejích žáků byla jejím působením ovlivněna a věnovala se pak v životě loutkám, dramatické výchově nebo divadlu a s ním souvisejícím činnostem. Ale kromě veškeré pedagogické a odborné činnosti byla také matkou a babičkou. Nestrávila s námi vnoučaty bohužel příliš mnoho času, ale i tak si velmi dobře vzpomínám, jak byla úžasná. Jak divadlem, které tak milovala, prokládala všechny naše dětské hry. Jak nás právě jimi učila různým dovednostem, kterým učí dramatická výchova, jak nám šila kostýmy ze záclon a zbytků látek, a přesto byly nádherné, princeznovské, vílí, indiánské, závoje s kouzelnou mocí nebo šaty pro figurky z dřevěných polínek, se kterými jsme pak, ač nevědomky, sehrávali krátká loutková představení. Babička z jakékoli činnosti dovedla udělat hru. Vaření, jídlo, chození do školy, dokonce vstávání bylo součástí něčeho většího – mělo obsah a jasný cíl. Nepamatuji si, že by kdy mluvila o své práci či se dokonce chlubila svými úspěchy. Spíše stále tvořila něco nového a s námi dětmi secvičovala drobné scénky, připravovala honby za poklady, pořádala svatby všech plyšových hraček anebo opékání látkových špekáčků nad červeným polštářem se mnou, coby Pocahontas. Tak její činnost neustále pokračovala, i když už ne na půdě LŠU (ZUŠ).

Až o mnoho let později jsem se dozvěděla, co vlastně dělala a jak vynikající byla ve svém oboru. S jakým obdivem na ni lidé, většinou z divadelních kruhů, myslí a často mě objímají s láskyplnou vzpomínkou. Babička byla dámou, moudrou, krásnou a elegantní. Vždy věděla, o čem mluví a dokázala, že dramatická výchova má smysl a že je třeba se jí věnovat a působit skrze ni na děti. Na závěr se, myslím, hodí nejlépe její vlastní slova z 90.let.

„Více než třicet let práce s dětmi – zpočátku na základní škole a později na lidové škole umění – a vlastně celou tu dobu „s pimprlaty v rukou“. Je to docela dobré ohlédnutí. Je v tom hodně úsilí, ale i velký díl potěšení: práce spojená s radostí, s možností rozdávat, s cílem tuto možnost předávat dál.

Loutkářská oddělení literárně dramatických oborů LŠU zatím nejsou na mnoha místech v republice. Ještě se nedostal v dostatečné míře do povědomí lidí fakt, že estetická výchova dětí a mladých lidí má kromě oblastí literatury, hudby, tance a výtvarna i prostor v oblasti dramatické výchovy. Prostor široký a zajímavý,

prostor nabízející neotřelé prostředky k rozvíjení tvořivých schopností, k obohacování osobností. Jak často mluvíme o „všestrannosti“ v souvislosti s osobností člověka – a jak často si nedáme práci s tím, abychom si přesně pojmenovali, co všechno do této „všestrannosti“ zahrnujeme, které jsou ty potřebné „kvality“ jednotlivých lidí.

Z práce, kterou dělám, vyplynulo pro mne, že je to nejen intenzivně rozvinutá rozumová složka osobnosti člověka a složka sil a dovedností fyzických, ale stejně bezpodmínečně i kultivované lidské cítění, schopnost nadchnout se, soucítit, vážit si, obdivovat, obětovat se, pomáhat, překonávat sám sebe, poznávat sám sebe. A schopnost přetvářet a vytvářet nové. Teprve z harmonie všech těchto vědomě a účinně pěstovaných složek osobnosti může vyplynout opravdová estetická kvalita osobnosti. A je pro mne poznatkem nad jiné dobrým, že práce v literárně dramatickém oboru lidové školy umění otevírá prostor pro uskutečňování nemalých cílů, a že právě loutky mohou být výborným prostředkem k jejich naplňování.

Dokladem toho je nejenom hezky dlouhá řada odehraných loutkových představení v mateřských a základních školách, představení odehraných na národních přehlídkách dětského divadla v Kaplici a na Loutkářských Chrudimích, ale hlavně to, co zůstává v žácích i po jejich odchodu ze školy a co se projevuje na příklad v tom, že sami v loutkářství pokračují, že ji pěstují jako krásnou smysluplnou amatérskou zálibu i v dospělosti. Protože – kolik je mezi námi těch, kteří po své práci, ve svém volném čase připravují potěšení pro druhé? A loutky a potěšení patří k sobě; dávají ho hrajícím i divákům – potěšení z vzájemného oslovování, spoluprožívání a souznění."

Věřím, že přinejmenším v České republice je velké množství lidí, které Milada Mašatová inspirovala, obohatila, k něčemu postrčila, nebo něco naučila. Já sama jsem toho příkladem, protože jsem původně chtěla být malířkou, ale nakonec jsem se naučila šít a vyrábět loutky i masky a později se začala věnovat práci s dětmi a mladými lidmi. Tak jako ona. Jen mě mrzí, že zemřela tak brzy a tato práce tak vznikla především z jejích neuspořádaných rukopisů a ne z jejího vyprávění.

Seznam inscenací M. Mašatové a účast na amatérských divadelních přehlídkách se žáky ZDŠ v Horce nad Moravou a LDO LŠU Žerotín v Olomouci:

1967	M. Mašatová: S drakem není legrace	Loutkářská Chrudim
1972	M. Mašatová: Klim klom klomprdon	Loutkářská Chrudim
1973	M. Mašatová: Čtyři pohádky o jednom drakovi	(bez účasti na přehlídce)
1974	F.Hrubín: Pohádky Irina Tokmakovová: Kikirikí L.Feldek: Sněhurka	přehlídka dětských div. souborů v Praze (bez účasti na přehlídce) Kaplické divadelní léto
1974	F.Hrubín: Pohádky na noční stolek L.Feldek: Sněhurka O pánu a čepičáři	Divadelní žatva Martin (bez účasti na přehlídce)
1975	L. Feldek: Sněhurka, Šípková Růženka M. Mašatová: O chytré myšce Terezce aneb O zlé koze	Šrámkův písek (bez účasti na přehlídce)
1976	V. Provazníková: O koblížkovi	Loutkářská Chrudim
1977	V. Provazníková: Za lesem na louce A. Mikulka: Dvanáct ježibab	Loutkářská Chrudim
1978	A. Mikulka: O prasátkách Pásmo poezie: Jak se cestuje do pohádkové země	Kaplické divadelní léto
1979	V. Provazníková: O koblížkovi Pásmo poezie: Jak se cestuje do pohádkové země A. Mikulka: O prasátkách	Přehlídka šk.div. v Lambrechtu (Rakousko)
1979	A. Mikulka: O prasátkách	Čs. televize Brno –

- pořad „Všeci se ptají, komu to hrají“
- 1980 A. Mikulka: O prasátkách Čs.televize Ostrava –
H. Ch. Andersen: Pasáček vepřů pořad pro ml.
- 1980 G.Pauquetová: Pohádky z malého nádraží
H.Ch. Andersen: Pasáček vepřů Kaplické divadelní léto
- 1981 M. Mašatová: Pohádky na modré niti Loutkářská Chrudim
- 1982 D. Mrázková: Černobílek Loutkářská Chrudim
O.Hejná, M. Mašatová: Jak jsme spravovali bačkůrky
Hra lidových loutkářů: Jenovéfa Kaplické divadelní léto
M. Mašatová, J. Rejžek: My – nic moc.
M. Mašatová, P. Polák: Červená karkulka /S/hledání, Tuchoměřice
Alois Mikulka: Autíčko Cililink (bez účasti na přehlídce)
- 1984 J. Vodňanský, P.Polák: Pojdte, něco vám povím Kaplické divadelní léto
V. Provazníková, M. Mašatová – ruská lidová
Pohádka O rybáři a rybce (bez účasti na přehlídce)
- 1986 M. Mašatová: Stojí hruška Kaplické divadelní léto
- 1987 Kramářské písně Loutkářská Chrudim
- 1988 M. Mašatová, K. J. Erben: Jak se hledají princezny
aneb Dlouhý, Bystrozraký a Bystrouchý Ústř. přehlídka LDO LŠU
- 1989 B. Němcová: O Smolíčkovi
H. Ch. Andersen: Princezna na hrášku
H. Ch. Andersen: Hloupý Honza Ústř. přehlídka LDO LŠU
- 1990 Etudy – lidová poezie: Pět malých a jeden velký (bez účasti na přehlídce)
- 1991 M. Mašatová: Náš Faust Děť. div. léto Prachatice

Bibliografie:

A) Pásma, dramatické texty a dramtizace

- **1974** - "Klim klom klimprdom", Mladá scéna XV, 1973/1974, č. 3
[Variace na lidovou písničku]
- **1976** - "Čtyři pohádky o jednom drakovi" in Paravánek (Praha: DILIA, sv.10165)
- **1977** - "Klim, klom, klomprdom" in Paravánek II (Praha: DILIA, sv. 10467) [Variace na lidovou písničku]
- **1980** - "Šípková Růženka" in Dětské loutkové divadlo (Praha: Albatros) [Překlad a úprava hry Ľubomíra Feldeka]

"Sněhurka" in Dětské loutkové divadlo (Praha: Albatros)
[Překlad a úprava hry Ľubomíra Feldeka]

"Klim, klom, klomprdom" in Dětské loutkové divadlo (Praha: Albatros) [Variance folklorní písničky Jedna mamka]
- **1982** - "Slunečníček" in Hry a hříčky pro práci s loutkou Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě)
- **1983** - "Pohádka na modré niti" in Pohádky na modré niti (Praha: DILIA)

"Pasáček vepřů" in Pohádky na modré niti (Praha: DILIA)
[Dramtizace pohádky Hanse Christiana Andersena]

"Nápad myšky Terezky aneb O Zlé koze" in Dětské loutkové divadlo 2 (Praha: Albatros) [Dramtizace lidové pohádky]

"Povídky z malého nádraží" in Dětské loutkové divadlo 2 (Praha: Albatros) [Dramatizace pohádkových próz Giny Ruck-Pauquetové]

- **1984** - "Klim, klom, klomprdom", Pionýrská štafeta XVI, 1984, č. 3, rubrika Není loutka jako loutka [Variance folklorní písničky Jedna mamka]

"Jak jsme spravovali bačkůrky", Československý loutkář XXXIV 1984, č. 12 [Dramatizace pohádkové prózy Olgy Hejné; spoluautorka: Eva Oplištilová]

- **1985** - "Jak jsme spravovali bačkůrky", Mladá scéna XXVI, 1984/1985, č. 3-4 [Dramatizace pohádkové prózy Olgy Hejné; spoluautorka: Eva Oplištilová]

- **1986** - "Stojí hruška", Československý loutkář XXXVI, 1986, č. 10

- **1988** - "Jak se hledají princezny", Československý loutkář XXXVIII, 1988, č. 9 [Dramatizace pohádky K. J. Erbena]

"Bajaja", Československý loutkář XXXVIII, 1988, č. 3 [Dramatizace pohádky Boženy Němcové] 1989

"Brémští muzikanti", Kaplická čítanka. 21. kaplické divadelní léto, č.3 [Dramatizace pohádky bratří Grimmů]

- **1990** - "Jak stařeček měnil, až vyměnil", Československý loutkář XL, 1990, č. 8 [Dramatizace lidové pohádky]

- **1992** - "Jak stařeček měnil, až vyměnil. Lidová pohádka. Úprava

pro maňáskové divadlo, Tvořivá dramatika III, 1992, č.7-8

- **1993** - "Modrý kahanec" in Hebe hebe hebere (Praha: DILIA)

"O štěněti, které nechtělo usnout" in Hebe hebe hebere (Praha: DILIA)

"Brémští muzikanti" in Hebe hebe hebere (Praha: DILIA) [Dramatizace pohádky bratří Grimmů] (Praha: DILIA)

"Jak stařeček měnil, až vyměnil" in Hebe hebe hebere (Praha: DILIA) [Dramatizace lidové pohádky]

"Jak stařeček měnil, až vyměnil" in Čítanka 3. Pro třetí ročník základní školy (Praha: SPN-Scientia) [Dramatizace lidové pohádky]
- **1994** - "Jak stařeček měnil, až vyměnil" in Čítanka 3. Pro třetí ročník základní školy (Praha: Scientia) 2. vyd. [Dramatizace lidové pohádky]
- **2000** - "Jak stařeček měnil, až vyměnil" in Čítanka 3. Pro třetí ročník základní školy (Praha: Scientia) 3. dopl. vyd. [Dramatizace lidové pohádky]

"Stojí hruška", Dětská scéna 1, textová příloha Tvořivé dramatiky XI, 2000

"Jak jsme spravovali bačkůrky", Dětská scéna 1, textová příloha Tvořivé dramatiky XI, 2000 [Dramatizace pohádkové prózy Olgy Hejné; spoluautorka: Eva Oplištilová]

B) Knihy a publikace

- **1981** - *Učební osnovy. Přípravné studium a I. stupeň základního studia na lidových školách umění. Literárně dramatický obor* (Praha: SPN) [Spoluautoři: Miroslav Kučera, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová, Olga Velková]
- **1982** - *Kapitoly z praxe dramatické výchovy* (Ostrava: Kraj. kulturní středisko Ostrava) [Spoluautorky: Eva Machková, Eva Magerová]
 - *Učební osnovy pro rozšířené vyučování na lidových školách umění. Literárně dramatický obor* (Praha: SPN) [Spoluautoři: Miroslav Kučera, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová, Olga Velková]
- **1985** - *Krajské lidové konzervatoře - třída dramatické výchovy dětí. Učební osnovy dvouletého kurzu* (Praha: ÚKVČ) [Spoluautoři: Eva Machková, Soňa Pavelková, Vladimír Halada, Eva Magerová, František Sokol, Jaroslav Provazník, Zdena Josková, Luděk Richter, Alena Urbanová]
- **1990** - *Učební osnovy II. stupně základního studia na LŠU. Literárně dramatický obor - dramatické oddělení* (Praha: SPN) [Spoluautoři: Miroslav Kučera, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová, Olga Velková]
 - *Učební osnovy II. stupně základního studia na LŠU. Literárně dramatický obor- loutkářské oddělení* (Praha: SPN) [Spoluautoři: Miroslav Kučera, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová, Olga Velková]
 - *Učební osnovy II. stupně základního studia na LŠU. Literárně dramatický obor - slovesné oddělení* (Praha: SPN) [Spoluautoři: Miroslav Kučera, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová, Olga Velková]
- **1991**- *Dramatika s loutkou. Metodický materiál literárně dramatického oboru ZUŠ pro potřeby členů STD, regionální sekce při OKS Olomouc* (Olomouc: OKS Olomouc)
- **1994** - *Cesty k metafoře* (Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení

metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice).

Diplomová práce, katedra výchovné dramatiky DAMU

- **1996** - *Cesty k metafoře, Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice* (Praha: DAMU-KVD, Praha), 1996

C) úvahy, studie (pedagogické časopisy, Amatérská scéna, Tvořivá dramatika, Československý loutkář aj.)

- **1967** - *Dopis z lidové školy umění, Československý loutkář XVII*, 1967, č. 7
- **1973** - *Jak jsme začali, Československý loutkář XXIII*, 1973, č. 12
- **1974** - *Loutkářské oddělení literárně dramatického oboru Lidové školy umění 'Žerotín' v Olomouci, Československý loutkář XXIV*, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1974, č. 11
Loutky inspirují, podněcují, baví, Československý loutkář XXIV, rubrika Loutky inspirují, inspirují, baví, 1974, č. 10
- **1975** - *Hlasy k dětské přehlídce v Kaplici, Československý loutkář XXV*, 1975, č. 12 [Spoluautorka: Hana Budínská]
Loutky inspirují, podněcují, baví, Československý loutkář XXV, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1975, č. 4, č. 10, 11
Není to málo, ale není to dost. Z diskusního příspěvku Milady Mašatové (LŠU Žerotín, Olomouc), Československý loutkář XXV, 1975, č. 8-9
- **1976** - *K otázkám citové výchovy jako složky výchovného systému. Československý loutkář XXVI*, 1976, č. 1
- **1976** - *Loutky inspirují, podněcují, baví", Československý loutkář XXVI*, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1976, č. 6
- **1976** - *Artikulace a vyučování čtení v 1. ročníku ZŠ*
- **1976** - *Úloha lidových škol umění v citové výchově dětí a mládeže*
- **1977** - *Loutky inspirují, podněcují, baví, Československý loutkář XXVII*, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1977, č. 4
- **1978** - *Loutky inspirují, podněcují, baví. Čtvrté hraní s pimprlaty aneb Kdo se k nám přidá, Československý loutkář XXVIII*, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1978, č. 6

- Loutky inspirují, podněcují, baví. O myších, kocourovi a dětech v LŠU 'Žerotín' Olomouc, Československý loutkář XXVIII, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1978, č. 11*
- **1979** - *...aneb jak se dá hrát a s čím se dá hrát, Kaplické divadelní léto '79, 1979, č. 4*
I děti musejí chtít něco vyslovit!, Amatérská scéna XVI, 1979, č. 5 [Spoluautor: Jaroslav Provazník]
Loutky inspirují, podněcují, baví. Co nám přineslo 'Čtvrté hraní s pimprlaty'?, Československý loutkář XXIX, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1979, č. 7
 - **1980** - *ABC dramatické výchovy 8 - Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru, Československý loutkář XXX, 1980, č. 12*
Která dětská knížka pro Vás znamená hluboký zážitek a velkou hodnotu? Dnes odpovídá Jiří Oudes a Milada Mašatová, Kaplická čítanka. XII. kaplické divadelní léto '80, 1980, č. 5
- 1981 - "Anketa Kaplické čítanky [příspěvek do ankety]", Kaplická čítanka. XIII. kaplické divadelní léto '81, 1981, mezivydání 25. 6.
Hry s pěti smysly (Námět Milady Mašatové, literárně dramatické oddělení LŠU v Olomouci) in Budínská, Hana-Provazník, Jaroslav: Loutky podněcují, inspirují a baví aneb Loutkářům nepřístupno (Praha: divadelní oddělení odboru ZUČ ÚKVČ)
Jak všelijak se to dá říct. Československý loutkář XXXI, rubrika Loutky inspirují, podněcují, baví, 1981, č. 1 5
Loutky podněcují, inspirují a baví aneb Loutkářům nepřístupno (Praha: divadelní oddělení odboru ZUČ ÚKVČ) [Spoluautoři: Hana Budínská, Jaroslav Provazník, Jana Vobrubová]
 - **1982** - *Barvení a kombinování, Československý loutkář XXXII, rubrika Přešívání na tělo, 1982, č. 11*
Dětské studio, Československý loutkář XXXII, rubrika Dílna - dílna - dílna, 1982, č. 12
Dramatická výchova jako prostředek osobnosti dítěte, Kaplická čítanka. XIV. kaplické divadelní léto '82, 1982, č. 7
Nošení, Československý loutkář XXXII, rubrika Přešívání na

tělo, 1982, č. 7

O papouškování atd., Kaplická čítanka. XIV. kaplické divadelní léto '82, 1982, č. 6

- **1983** - *Kaplické divadelní léto 1983*, Kaplická čítanka. XV. kaplické divadelní léto '83, 1983, č. 7
Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru, Kaplická čítanka. XV. kaplické divadelní léto '83, 1983, č. 3 - 5
(S)hledání 1982, Československý loutkář XXXIII, 1983, č.
- **1984** - *K novým osnovám loutkářských oddělení LŠU*, Československý loutkář XXXIV, 1984, č. 5
Příběhy s dětským hrdinou - možnosti a otázky. K Cestám pana Kaňky trochu od Adama, Kaplická čítanka. 16. kaplické divadelní léto, 1984, č. 1
To si tak všechno vymyslely děti, Kaplická čítanka. 16. kaplické divadelní léto, 1984, č. 3
- **1985** - *Aby děti nepapouškovaly...* in Horáková, Eva-Provazník, Jaroslav: Listování Kaplickou čítankou. Ze zpravodajů Kaplických divadelních let 1974-1984 (Kaplice-Praha: organizační štáb KDL 1985-ÚKVČ), str. 66-68
Cesty k předmětu a loutce. Říkadlo jako inspirace a východisko dramatické hr, Kaplická čítanka. 17. kaplické divadelní léto, 1985, č. 2
Co se v dramatické výchově podařilo v plynulých deseti letech? (Několik hlasů z ankety KČ 1981) in Horáková, Eva-Provazník, Jaroslav: Listování Kaplickou čítankou. Ze zpravodajů Kaplických divadelních let 1974-1984 (Kaplice-Praha: organizační štáb KDL 1985-ÚKVČ), str. 40-44
[Spoluautoři: Soňa Pavelková, Jana Vobrubová, Zdena Josková, Boris Bouda, Hana Budínská, Marie Chytrová, Eva Magerová, Jiří Oudes]
Jaké jsou dnešní děti? Anketa Kaplické čítanky, Kaplická čítanka. 17. kaplické divadelní léto, 1985, č. 3
Jaké vlastně jsou dnešní děti (anketa), Československý loutkář XXXV, 1985, č. 7 [Spoluautoři: Josef Brůček, Hana Budínská, Josef Mlejnek, Jana Vobrubová]

K Cestám pana Kaňky (trochu od Adama) in Horáková, Eva-
Provazník, Jaroslav: Listování Kaplickou čítankou. Ze
zpravodajů Kaplických divadelních let 1974-1984 (Kaplice-
Praha: organizační štáb KDL 1985-ÚKVČ), str. 99-101

Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru in
Provazník, Jaroslav (ed.): Čtení o inscenování a režírování v
dětském souboru (Postřehy, názory, zkušenosti) (Praha:
Kulturní dům hl. m. Prahy), str. 16-24

Mladí a umění čili Hledání vztahu, Československý loutkář
XXXV, 1985, č. 8

*Po stopách Červené karkulky aneb Skutečné vyprávění
skutečně existující vedoucí o věcech skutečně existujících, leč
nepříliš častých*, Československý loutkář XXXV, 1985, č. 1

Povídání s Miladou Mašatovou, in Horáková, Eva-
Provazník, Jaroslav: Listování Kaplickou čítankou. Ze zpravodajů
Kaplických divadelních let 1974-1984 (Kaplice-Praha:
organizační štáb KDL 1985-ÚKVČ), str. 29-30

*Poznámky k upřesnění koncepce přehlídky loutkářských
amatérských souborů Čechova Olomouc*, Československý
loutkář XXXV, 1985, č. 10

Závěrečné slovo poroty, Kaplická čítanka. 17. kaplické
divadelní léto, 1985, č. 7

- **1986** – L. Richter „Aby svět promlouval“ – odborné hodnocení
teoretické práce
- **1986** - (*Dnes se představí*) soubor z Olomouce, Kaplická čítanka.
18. kaplické divadelní léto, 1986, č. 6
Jak to vidí porotce [odpověď do ankety], Kaplická čítanka. 18.
kaplické divadelní léto, 1986, č. 1
- **1987** – Š. Štemberková – Kratochvílová „Mluvený projev na
loutkovém jevišti“ – hodnocení teoretické práce
*Včera se diskutovalo o Dívce Vasilise. Za porotu shrábla
Milada Mašatová*, Kaplická čítanka. 19. kaplické divadelní léto,
1987, č. 2
Včera se diskutovalo o Dorotě. Za porotu shrábla Milada

Mašatová, Kaplická čítanka. 19. kaplické divadelní léto, 1987, č. 4

- **1988** - *Co čeká seminaristy. Od prozaického textu k jevištnímu tvaru*, Kaplická čítanka. 20. kaplické divadelní léto, 1988, č. 2
Existuje úsloví o dítěti vylitém s vaničkou..., Československý loutkář XXXVIII, 1988, č. 2
K dopisu krajského poradního sboru pro amatérské loutkářství Středočeského KKS, Československý loutkář XXXVIII, 1988, č. 8
- **1989** - *Seminář pro vedoucí dětských loutkářských souborů. Od cvičení a etud k tvaru*, Kaplická čítanka. 21. kaplické divadelní léto, 1989, č. 1 [Spoluautorka: Jitka Tláskalová]
Společná paměť dětského divadla. Záznam diskuse k problematice inscenační práce s dětským souborem, in Horová, Eva-Provazník, Jaroslav: 20 kaplických let. Kaplické kapitoly dětského divadla (Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ-organizační štáb KDL-STD), str. 29-*Vybíráme z připravované publikace 20 kaplických let. Záznam diskuse k problematice dramatické výchovy dětí*, Kaplická čítanka. 21. kaplické divadelní léto, 1989, č. 7 [Spoluautoři: Jindra Delongová, Josef Mlejnek, Soňa Pavelková, Jaroslav Provazník]
- **1990** - *Na úvod Čechovy Olomouce 1989*, Československý loutkář XL, 1990, č. 3
Sny a duše dětí, Zpravodaj. Národní přehlídka dětských divadelních a loutkářských souborů [Prachatice], 1990, č. 1
- **1991** - *Dramatika s loutkou*, Československý loutkář XLI, 1991, č. 7
6 sudiček - 2, 7 prachatických dnů, 1991, č. 3
Tvořivá dramatika na katedře výtvarné výchovy PF UP v Olomouci, Tvořivá dramatika II, 1991, č. 2-3
- **1992** - *Dramatika na PF University Palackého v Olomouci*, 7 prachatických dnů, 1992, č. 6
Jaká poezie by neměla uniknout pozornosti vašich přátel?, 7 prachatických dnů, 1992, č. 1
Ještě jednou Škola hrou. Poznámky ke knížce Tomáše

- Houšky", TD III, 1992, č. 6
- Třída D: Směřování k metafoře*, 7 prachatických dnů, 1992, č. 1
- **1993** - *Co vidí voda*, TD IV, 1993, č. 10
Co vidí voda" in Valenta, Josef a kol.: Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou (Praha: IPOS-ARTAMA)
Dílny Čechovy Olomouce, Československý loutkář XLIII, 1993, č. 1
Dramatická výchova na katedře výtvarné teorie a výchovy UP v Olomouci, Výtvarná výchova XXXIV, 1993/1994, č. 1
Regionální přehlídka ve Svitavách, Prachatický palubní deník, 1993, č. 1
Věřím, že nastane čas školního divadla, říká Milada Mašatová, Prachatický palubní deník, 1993, č. 6 [Spoluautorka: Lenka Lázňovská]
 - **1995** - *Co vidí voda. Vyučovací celek pro 3. ročník základní školy*, in Müller, Oldřich: Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy (Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého)
Mapování: Anketa - dopis, Deník Dětské scény '95, 1995, č. 8
Říkadlo jako inspirace a východisko dramatické hry. Cesty k předmětu a loutce, Tvořivá dramatika VI, 1995, zvl. č
Sny a duše dětí, Tvořivá dramatika VI, 1995, zvl. č,
Věřím, že nastane čas školního divadla, Tvořivá dramatika VI, 1995, zvláštní číslo [Spoluautorka Lenka Lázňovská]
 - **1998** - *Cesta k metafoře*, in Valenta, Milan a kol.: Dramatika pro speciální pedagogy (Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého)
 - **2000** - *Dramatika s loutkou*, Talent II, 1999/2000, č. 5 (leden 2000) - 8 (duben 2000)
O loutkovém divadle hraném dětmi, Tvořivá dramatika XI, 2000, č. 2, str. 1-4

Zdroje

Literatura:

CÍSAŘ, Jan. Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny. s 10. In: *Československý loutkář*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1980, **XX**(5). ISSN 0323-1178.

JOSKOVÁ, Zdena. Komentář dramaturga. *Československý loutkář*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1980, **XX**(5). ISSN 0323-1178.

KAZDA, Jaromír.. *Most '89*. 1989, s. 201 -202

LAZORČÁKOVÁ, Tatjana a Jan ROUBAL. *K netradičnímu divadlu*. 1. Praha: nakladatelství divadelní literatury Pražská scéna, 2003. s. 130. ISBN 80-86102-41-6

MACHKOVÁ, Eva, Soňa PAVELKOVÁ, Vladimír HALADA, et al. *Krajské lidové konzervatoře - třída dramatické výchovy: Učení osnovy dvouletého kursu*. Praha, 1985.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: příspěvky z konference o dramatické výchově: Praha, 4. -6. října 2007*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgi ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

RICHTER, Luděk. *50 loutkářských Chrudimí: vývoj českého loutkového divadla v zrcadle festivalu*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2001. ISBN 80-7068-156-X.

RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008, s 122. ISBN 978-80-902975-8-6.

RICHTER, Luděk: *Milada Mašatová – umělec, teoretik, pedagog, člověk*. in *Tvořivá dramaturgie*. Praha: IPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgi a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2001, **XII**(1). ISSN 1211-8001

URBANOVÁ, Alena. Poznámka dramaturga. *Československý loutkář*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 1988, **XXVIII**(3). ISSN 0323-1178

Tvořivá dramaturgie. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgi a ARTAMA /pracoviště Informačního a poradenského střediska pro místní kulturu/, 1991, **XIII**(II).

Výtvarná výchova. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1993, **1993-1994**(1). ISSN 1210-3691

Písemné materiály Milady Mašatové

MAŠATOVÁ, Milada. *O loutkovém divadle hraném dětmi*, *Tvořivá dramaturgie* XI, 2000, č. 2, str. 1-4

MAŠATOVÁ, Milada. O loutkovém divadle hraném dětmi. Tvořivá dramatika XI, 2000, č. 2, str. 1-4.

MAŠATOVÁ, Milada. *Dramatika s loutkou: metodický materiál literárně dramatického oboru ZUŠ [základní umělecké školy]*. Olomouc: Okresní kulturní středisko, 1991. ISBN 80-85077-36-1.

MAŠATOVÁ, Milada: Citová výchova jako složka výchovného systému dětí a mládeže. Nepublikovaný rukopis a Československý loutkář XXVI, 1976, č. 1

MAŠATOVÁ, Milada: *ABC dramatické výchovy 8 - Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru*, Československý loutkář XXX, 1980, č. 12, tabulka v nepublikována

MAŠATOVÁ, Milada. *Dramatika s loutkou: metodický materiál literárně dramatického oboru ZUŠ [základní umělecké školy]*. Olomouc: Okresní kulturní středisko, 1991. ISBN 80-850-7736-1.

MAŠATOVÁ, Milada. *Pohádky na modré nitě*. Praha, 1983

MAŠATOVÁ, Milada. *Stojí hruška. Bajaja: [2 loutkové pohádky]*. Praha, 1987

MAŠATOVÁ, Milada. *Dramatická výchova na katedře speciální pedagogiky na UP v Olomouci*. Olomouc.

MAŠATOVÁ, Milada. *Koncept pro výuku na Lidové konzervatoři*. Olomouc.

Webové prameny:

Databáze českého amatérského divadla <http://www.amaterskedivadlo.cz/>

Gymnázium Dr. Josefa Pekaře [online]. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: http://www.pekargmb.cz/verejnost/gympl_absol.php?zobr=12

Dramatická výchova [online]. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://www.drama.cz/>

ZUŠ Žerotín Olomouc [online]. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.zus-zerotin.cz/>

Ústní zdroje:

NĚMEČEK, Pavel (ředitel Sdružení D, 17. listopadu 1126/43, 779 00, Olomouc) dne 15. 3. 2016

KROUPOVÁ, Hana (jednatelka Rodinného centra Olivy, 8. května 27, 779 00, Olomouc) dne 21. 3. 2016

ROZEHNALOVÁ, Lenka (herečka, Norsko), dne 6. 4. 2016

UHROVÁ, Zora (pracovnice Vlastivědného muzea Olomouc, nám. Republiky 5, 771 73 Olomouc) dne 22. 3. 2016

ULRICH, Jan (důchodce, Bystrovany, Jeseniova 10, PSČ 779 00) dne 14. 1. 2016

ZBORNÍKOVÁ, Radka (učitelka ZŠ, Polská 4 Olomouc, 779 00), dne 4. 4. 2016

Příloha A) Lekce, hry, dílčí aktivity

Kosmonauti aneb Cesta k pohádkovým planetám

Vyučovací celek zaměřený na hlubší poznání skupiny dětí. Tak, jak jej Milada Mašatová popisuje, byl v jejích hodinách využit zejména pro získání informací o míře představitivosti a schopnosti uplatnit ve hře vlastní osobitý přístup (nápad), a také schopnosti zaujmout vztah a dát najevo zájem o jiné členy skupiny, jejich potřeby. Navíc byla v průběhu lekce zkoumána i dovednost správně artikulovat sykavky a rotacismy, a částečně i dovednosti rytmicko-koordinační.

Způsob práce, vycházející z principů tvořivé dramatiky (hra v roli, prožití příběhu), pomáhá děti uvolnit, maximálně aktivizovat a otevřít.

Účastníci: 12 – 16 žáků 1. ročníku ZŠ

Prostor: místnost s kobercem, která umožňuje volný pohyb v prostoru

Potřeby: krabička plná drobných kovových předmětů, dvě červené stuhy, v rohu místnosti kruh sedátek odpovídající počtu hrajících

Délka: 45 minut + čas pro případné následné činnosti v dalších dnech (výtvarné práce, pohybové aktivity,...)

Postup:

a) Pohybujeme se jako:

- Zajíci, žáby, sloni, čápi, motýli, mraky na obloze, vlnky v potoce, hvězdy na obloze
- Jak se asi zdraví, když se potkají?

PROSTOR PRO VZÁJEMNÉ KONTAKTOVÁNÍ, UVOLNĚNÍ, UPLATNĚNÍ NÁPADU

Pozn. M. M.:

Přirozená hra „na někoho“ vytvoří předpoklad pro přijetí hry v roli, vytvoří situaci, kdy děti mohou začít uplatňovat svoje nápady, pochopit, že v takové hře nic není špatné, že každý má šanci přijít s něčím zajímavým, osobitým novým.

- b) *A co takhle kosmonauti? Co si zahrát na kosmonauta? Potřebujeme kosmickou loď, raketu. Mohl by to být třeba kruh sedátek? Co všechno v naší raketě máme? (motory, pásy, páčky, skafandry,...)*

PROSTOR PRO CELKOVÉ PŘIJETÍ HRY, HRU V ROLI A HRU S IMAGINÁRNÍ REKVIZITOU

Pozn. M. M.:

Děti v převážné většině případů hru takového typu spontánně přijímají, chtějí se jí účastnit. Ale může se objevit žák, který nechce uvěřit nastolené představě a místo rakety vidí skutečně jen židle. Milada Mašatové v takových chvílích ujistila žáka, že všichni vědí, že jsou to židle, ale že by se mohlo na chvíli hrát, že je to raketa, předstírat, „jakože“ je to raketa. Což většinou žáci přijmou.

- c) Kosmonautská zkouška – každý kosmonaut musí dokázat, že ovládá dvě součástky motoru.

První z nich pracuje takto:

1. doba: dlaně rukou sepnuté
2. doba: dlaně se otevřou

(pohyb se stále opakuje)

Součástky při tom vydávají zvuk, který zní jako slova:

Motor šustí, motor šustí...

Děti si vyzkoušejí své součástky společně, pak každý sám – složí zkoušku.

Druhá součástka vykonává jiný pohyb:

1. doba: pěst jedné ruky na kolenu, pěst druhé ruky vyrazí šikmo dopředu (jakoby ovládala řadicí páku)
2. pěst jedné ruky zůstává na kolenu, pěst druhé ruky se před tělem přesune na opačnou stranu (hodně doleva nebo hodně doprava)

zvuk, který součástka vydává, zní jako slova:

Stříbrná raketa, stříbrná raketa...

Děti složí druhou zkoušku, mají právo odcestovat do pohádkového vesmíru.

PROSTOR PRO ZKOUMÁNÍ RYTMICKO-KOORDINAČNÍCH A ARTIKULAČNÍCH DOVEDNOSTÍ.

Před odletem se děti seznámí ještě s jednou součástí – krabičkou s kovovými předměty. Jsou upozorněny na to, že jde o velmi důležitou součástku.

d) Odlétáme – sedíme v raketě, povídáme si před odletem: co jsou planety, vesmír, Země?

PROSTOR PRO UPLATNĚNÍ VĚDOMOSTÍ DĚTÍ.

Kapitán (učitel) už zná pohádkový vesmír, kde se mohou stát zázračné věci, a proto doporučuje kosmonautům vyrazit nejprve na Růžovou planetu.

Příprava na cestu – oblékání skafandru, kontrola potřeb, připoutání se.

Vzlétání – motory vydávají zvuk (zatím jen ústy kapitána) jako: poletíme, poletíme...

PROSTOR PRO HRU V ROLI, HRU S IMAGINÁRNÍ REKVIZITOU, POHYB V IMAGINÁRNÍM PROSTORU

Pozn. M.M.:

Činnosti spojené s imaginární rekvizitou většinou není třeba dětem předvádět. Úkolu se zhostí bez nejmenších problémů samy. Uplatní se jejich schopnost vnímání každého detailu při sledování filmů (a při hraní PC her – pozn. aut.).

Přistáváme – motory (kapitán) změní zvuk na slova: přistáváme, přistáváme, při – stá – vá – me...

e) Růžová planeta

Po přistání se provedou přípravy k vystoupení – dokončí se radiové spojení, skafandr se uzavře, zapojí se kyslíková bomba atp. Všichni vystupují z rakety, jejich pohyb je lehký, skoro se vznášejí.

Kapitán: *všechno, co je na této planetě – rostliny, živočichové, věci, je růžové, maličké a hebké. Navíc se ve všem skrývá nějaká kouzelná vlastnost. Můžeme si celou planetu prohlédnout a před návratem si něco vybrat a vzít na památku.*

Před vstupem do rakety si vybrané věci, rostliny nebo živočichy ukážeme a řekneme všem ostatním, jakou zázračnou schopnost mají.

Děti – kosmonauti hledají, prozkoumávají planetu a berou si kouzelné suvenýry (imaginárně), vracejí se do rakety a popisují, co odvázejí s sebou. Ostatní poslouchají, komentují. Pak si všichni ukládají své poklady pod sedadla a chystají se na pokračování v letu. Kapitán navrhuje Stříbrnou planetu.

PROSTOR PRO PEDSTAVIVOST A FANTAZII, UPLATNĚNÍ OSOBITÉHO NÁPADU, PROJEVENÍ SVÝCH PŘÁNÍ, TUŽEB, PĚSTOVÁNÍ SHOPNOSTI NASLOUCHAT DRUHÝM, VNÍMAT A AKCEPTOVAT I NÁPAD JINÉHO.

f) Další cesta – zavření dveří, připoutání se, start.

Všichni „souzní“ s motory: po – le – tí - me, po-le-tí-me, poletíme, poletíme, poletíme, poletíméééé...

Při přistání: přistáváme přistáváme, přistáváme, přistáváme, při-stá-vá-me,...

PROSTOR PRO RYTMICKÉ, SLOVNÍ CVIČENÍ, ZRYCHLOVÁNÍ A ZPOMALOVÁNÍ.

Pozn. M. M.:

Popisování imaginárních věcí/rostlin/živočichů, které se děti na planetě „berou“, je velice zajímavé už jenom tím, že se ukáže, kdo je schopen vyrovnat se s úkolem po svém a kdo radši kopíruje ostatní. Navíc detaily nápadů svědčí také o jejich zaměření, přáních, tužbách. Vypovídají i o schopnosti vzít při takovéto hře s fantazií v úvahu dané podmínky: růžové, hebké, malé / třpytivé, chladné, hranaté. Nedodrží-li je, není to chyba, na kterou by měl snad být dotyčný upozorněn! Za velmi důležité považuje Mašatová vyslechnutí každého žáka, věnování pozornosti každému zvlášť, jeho nápadům a jeho představám.

g) Stříbrná planeta

Opakuje se totéž, co na předchozí planetě, ale zde je vše třpytivé, chladné, hranaté. Kouzelné vlastnosti mohou být ještě zajímavější. Při návratu do rakety opět všichni popisují, co a proč si vybrali jako suvenýr.

h) Zbloudění

Kapitán spolu s posádkou plánuje další cestu. Krásná je i Oranžová planeta, ale je hodně daleko. Všichni se utvrdí v tom, že tam zvládnou

doletět. Připraví vše na cestu, letí se. Po přistání kapitán konstatuje, že během letu zaznamenal podivné úkazy na kosmickém kompasu. Všichni vystupují z rakety a rozhlížejí se. Kapitán je svolá k sobě s tím, že namísto hřejivé záře, kterou tam měli být obklopeni, se všude kolem zvedají dusivé chuchvalce černé mlhy. Posádka zabloudila na nepřátelskou a nebezpečnou černou planetu.

PROSTOR PRO VYTVOŘENÍ DOBRODRUŽNÉ A NAPÍNAVÉ ATMOSFÉRY SPOJENÉ S „OHROŽENÍM“

Pozn. M. M.:

Pořadí planet je samozřejmě jen jednou z možností, žádným závazným návodem. Někdy se stane, že si děti samy řeknou, kam chtějí letět, jaká bude další planeta. Není důvod jim nevyhovět a nepřizpůsobit se.

i) Černá planeta

Učitel vystupuje z role kapitána a oslovuje děti (mimo roli kosmonautů) a vysvětluje jim pravidla následující hry (nabídne i případnou možnost ze hry vystoupit).

Když se ozve BUM, znamená to záblesk a rachot – všichni si musí lehnout na zem a na chvíli se nebudou moci hýbat. Kapitán u sebe ale našťestí má ochranný amulet, bude se tedy moci hýbat a říct posádce vše potřebné pro záchranu.

Učitel i děti vstoupí zpět do rolí, kosmonauti opatrně prozkoumávají okolí rakety a najednou se ozve BUM! Kosmonauti leží na zemi a nehýbou se. Kapitán jim oznamuje, že dva z posádky byli bohužel postihnuti ochrnutím, které bude trvat i potom, co kapitán ostatní zachrání. Tito dva jsou označeni červenými stužkami. Další pohromou je to, že černá mlha rozmetala všechny součástky z krabičky po planetě (učitel rozhodí všechny kovové předměty po třídě). Naštěstí lze zapojit záchranné zařízení (jakmile to kapitán udělá, ozve se CINK), které na chvíli zažene černá mračna a umožní všem, kromě raněných, pohyb a činnost. Ti potom musejí udělat všechno proto, aby se součástky vrátily do krabičky. Co nejdříve však musí být všichni na svém místech v raketě.

PROSTOR PRO NASTOLENÍ ÚKOLU, KTERÝ BUDOU MUSET DĚTI ŘEŠIT (V ROLÍCH KOSMONAUTŮ) ZCELA SAMOSTATNĚ.

Po objasnění situace jde kapitán do rakety, aby mohl sledovat chod záchranného zařízení, řekne kouzelné CINK a pozoruje, jak děti v rolích jednají. Variant, jak se děti zhostí péče o raněné, a jakým způsobem je dostanou zpět do rakety, je nespočet. Kapitán s vypětím sil zapojí opravenou součástku, všichni zkontrolují, zda je vše v pořádku a mohou odletět. Děti mohou samy uvést motory do pohybu (po-le-tí-me,...)

Pozn. M.M.:

Vystoupení z role, tzn. na chvíli zrušení hry, je na začátku hry na nebezpečí výhodné. Děti s povděkem přijmou od vedoucího ujištění, že se nestane nic opravdu ohrožujícího. Bez problému do hry potom zase vstoupí. Informace kapitána pro ochromené kosmonauty je už zase součástí hry v rolích. Záměrně je zmínka o raněných vyslovena dřív, než se mluví o problému rozmetaných součástek. V závěru je sice zdůrazněno, že v raketě mají být všichni, ale chuť rychle sbírat kovové drobnosti je spíš podporována než potlačována. Výrazněji se pak ukáže, kdo z dětí si i přes to uvědomuje silněji potřebu pomoci, kdo, kdy a jak ji zorganizuje.

j) *Jsme zachráněni! Raketa se vznesla a letíme! Mohli bychom zapojit automatické ovládání, motory nebudeme slyšet, budeme se jen vznášet, plout po oběžné dráze, můžeme si popovídat o tom, co nás potkalo, jak jsme vše vyřešili, kdo co dokázal.*

PROSTOR PRO SEBEHODNOCENÍ, NAHLÉDNUTÉ NA SEBE SAMA V SITUACI.

Dál se kapitán spolu s posádkou rozhoduje, zda navštíví ještě nějakou další planetu (může to být Oranžová planeta, nebo jakákoli jiná planeta, kterou nabídne kapitán, či případně děti samy, kde si ještě naposledy každý vybere něco hřejivého, zářícího, placatého...), nebo vyrazí zpět na Modrou planetu Zemi.

PROSTOR PRO SPOLEČNÉ ROZHODNUTÍ, DOMLUVA, PŘÍPADNĚ HLASOVÁNÍ.

k) Návrat – do poslední chvíle všichni dodrží pravidla hry „na něco/na někoho“, uloží kosmickou výstroj, opustí raketu a teprve pak učitel vystoupí z role kapitána a hru ukončí.

Pozn. M.M.:

Jasně nastolení vstoupení do hry v rolích, stejně jako „obřad“ zakončení hry – vystoupení z rolí, má svůj význam: vytváří z činnosti celek, ohraničuje zážitek.

- l) Pozdější návraty – dětem často utkví v paměti prožitek ze hry, může tak být dobrou motivací pro např. výtvarnou práci, pro vyprávění, pohybové hraní atp.

Co vidí voda

Vyučovací celek zaměřený na získání, rozvinutí a obohacení poznatků souvisejících s tématem koloběh vody (3. ročník ZŠ). Způsob práce vychází z principů tvořivé dramatiky.

Pozn. M.M.:

Vyučovací hrový postup Co vidí voda je zachycen v jedné z podob, ke které dospěl po řadě opakování, a tedy i obměn. Základním záměrem bylo a je „probrat“ konkrétní téma z oblasti přírody (přírodopisu) tak, aby všichni účastníci byli aktivně, tvořivě a cele zapojeni, aby přispívali vlastními poznatky a výsledky pozorování, vybavovanými a zveřejňovanými (slovně i mimoslovně – tělovou akcí, zvukem atd.) při hře na proměny a soustředěné hře s představami.

Počítá s tím, že se bude přizpůsobovat konkrétní skupině dětí, míře jejich vstřícnosti, kreativity, spontaneity, zvědavosti a přemýšlivosti, předpokládá, že v každé skupině se objeví jiné nápady, jiná řešení, nové otázky. Chce přinést i motivaci pro vlastní zájem dětí a dění kolem nich, o nabývání dalších poznatků – ukládání nových „obrazů“ a „filmů“ do „videotéky“ vlastní paměti a představivosti.

Účastníci: žáci 3. ročníku ZŠ (popř. 4. i vyššího ročníku ZŠ)

Počet: 12 – 16 (dělená třída)

Prostor: místnost s kobercem, bez nábytku, umožňující činnosti jak v pohybu, tak i v tichu a klidu (ulehnutí)

Potřeby: tři odlišné bicí nástroje (např. bubínek, triangel, chřestítka), nahrávka

hudby (jednotlivé části: Sněhulák taje, Teplý vítr, Moře, Oblaka), magnetofon, kamínky (oblázky pro všechny děti), text pohádky *Co je to proti pomněnkám*, potřeby pro výtvarnou práci

Čas: 90 minut plus čas pro návazné činnosti v dalších dnech

Daisy Mrázková

Co je to proti pomněnkám

Byl jednou jeden pramínek a ten pramenil ze země nad Pustou Kamenicí uprostřed kopců, uprostřed mechu, uprostřed jehličí. Udělal si ve zlatém písečku studánku jako dlaň a pomalounku se v ní otáčel. Nikdo o tom nevěděl, jen ptáček Budníček do něho chodil pít. Budníček si vždycky ráno stoupl na písek a nabral kapku vody do zobáčku a pak se chvíli díval nahoru, zatímco mu voda stékala do hrdla. Pomněnky rostly okolo. Bylo to nejhezčí místečko na světě, ale to pramínek nevěděl. Jak by to také mohl vědět?

Pramínek se těšil pryč.

- Počkej, pod lesem, sliboval mu Budníček. – Uvidíš louku, chalupu, děti si přijdou namáčet proutky...

- Chci to! vykřikl pramínek a plynul přes kamínky do lesa. Těšil se na všecko.

Propletl se mechem, tůňkami, najednou byl z lesa venku. Viděl louku, hloupá žlutá housátka do něho naskákala jedno po druhém. Houpal je mezi trávou. Přišlo dítě v košilce a namáčelo si v něm proutek. Budníček letěl nad ním.

- Jen počkej dál, sliboval. – Protečeš kamením, připlave do tebe pstruh!

- Co to je, hlesl pramínek.

- Uvidíš.

- Tak honem!

A horempádem se hrnul přes kamení a bublal horlivě. Byl zvědavý na pstruha. A tu ho potkal.

Čiperná, stříbrná, barevně kropenatá rybička.

Pstruh klidně táhl proti proudu a držel se ve stínu. Občas se nehnutě zastavil. A rozhlížel se pronikavým zlatým očkem. Pramínek si ho prohlížel. – Tady je báječně, řekl pstruh. – Měl jsem dlouhou cestu, ale stála za to! A vyprávěl o řece, mostech, lodích, o tajemných temných mořských hlubinách. – Honem, honem! křičel pramínek a pádil přes splavy a kolem cest dál a dál. Budníček už nad ním neletěl. Budníček se vrátil do svého lesa.

A tak tekli potůček sám. Stýskalo se mu, ale řekl si, - jsem už velký! a rozhlížel se po kopcích a zahradách a byl čím dál větší.

Už znal lávky, už znal mlýny, už znal lodě, už znal města.

Města se mu nelíbila. Slyšel pod mosty a na nábřeží řeci o kalné řece. – Jakápak pořád kalná řeka? Copak není vidět, že JÁ jsem pramínek z Pusté Kamenice! Křičel pramínek.

- Jsem čistý a stříbrný. Budníček by vám to vysvětlil. Budníček mě zná. Co se to do mě přimíchalo, za to já nemohu, s tím nemám nic společného...

Ale kalná žlutá řeka se valila dál.

A bylo tu moře. Slané, ohromné.

- Já jsem pramínek z Pusté Kamenice! vykřikl pramínek a vložil se do té spousty vod. A sůl ho pronikla a pěna ho vzala a vlny silné a mocné jo stáhly daleko na otevřené moře.

Slunce páliło na hladinu, až se celá leskla a oslňovala. Pramínek to nesnesl a změnil se v páru a byl z něho malý mráček na obloze. Než se vzpamatoval, začal ho unášet vítr.

Unášel ho a ukazoval mu všelijaké země. Mráček se díval a trochu se mu stýskalo. Vlastně se mu stýskalo hodně. Vlastně, když se to tak vezme, nikdy nezapomněl na Budníčka. Copak by Budníček řekl teď? myslil si. Vítr ho nesl nad horami.

- Dívej se! cloumal s ním. – Tady vidíš nejvyšší horu světa!

A opravdu tam byla nejvyšší hora světa. Byla strašná. Mráček si ji dobře prohlížel, jak tak plul kolem ní. Vzpomínal při tom na stráž s pomněnkami.

- Vidíš, sem já si lítám každou chvíli, honosil se vítr.

- Hm, řekl mráček, poslyš větre, což kdybys mě zanesl...

Ale vítr mu nedal domluvit.

- Teď to vezmeme přes Afriku, ať něco vidíš!

A fičel ohromnou rychlostí nad horkým pískem a skálami. Vletěl do pralesa a rozhoupal stromy a rozvlnil vysokou stepní trávu. Dokonce si pohladil žlutého číhajícího lva, který se tam krčil za skalkou, a rozevlál jeho drsnou hřívu. Že se nebál!

- Viděls? chlubil se.

- I viděl, viděl, broukal mráček, ale myslil si: Jestlipak není takový Budníček lepší? A vítr už zase přes oceán a svištěl nad Amerikou a pořád něco:

- Vidíš Ohňovou zemi? Vidíš Amazonku? Vidíš Mexiko?

- Vidím, vidím, mumlal mráček. – Moc hezké, ale zanes mne, prosím, nad Pustou Kamenici, na lesní stráž nad poslední chalupou. Mám tam přítele Budníčka...

- Dobrá, dobrá, nestarej se, bručel vítr. – Kdepak máš tu kamenici?

- To je v Čechách, takhle napravo, víš...

Vítr si honem nemohl vzpomenout, kde jsou Čechy? Zatočil se zuřivě nad Kordillerami a zpřeházel písek okolo Mississippi, a když s tím byl hotov, povídal znova:

- Tak kdepak to máme, ty tvoje Čechy?

Mráček vysvětloval:

- To se musí zase přes moře, a pak už ti řeknu. Je to taková malá země uprostřed kopců. Samé lesy a květiny...

- Podívejme se, myslel si vítr.

- Nejhezčí ze všech, dodal ještě mráček pro přesnost.

A tak letěl vítr zase přes moře. Rozehnal se hodně, rozehnal se moc. A tak když uviděl hory, byly to hory celé zasněžené.

- Zdá se, že jsme někde jinde!

- Ty jsi ale nešika, větre! Nemůžeš dát pozor? Vždyť ti to říkám česky: malá země, lesy kolem dokola!

Vítr jen vzdychl a otočil se na jih. Zase museli zabloudit, protože viděli malé hezké želvičky, jak si hrají v písku.

- Vidíš želvičky? ukazoval vítr, aby zamluvil své bloudění. – Vidíš, jak jsou hezounké?

- Ano, ale co je to proti pomněnkám! Zabědoval mráček, a mnoho nechybělo, aby se dal do pláče a to by byl jeho konce.

Vítr viděl, že jde do tuhého.

- Počkej, zkusíme to tudyhle, pravil konejšivě. A rozběhl se Huíííííííííííí! přes Alpy, a Fjůůůůůůůůůů!
přes Krkonoše, a už byl v Čechách.

- A teď, kdybys laskavě zahrnul trochu vpravo, žádal mráček.

Vítr tedy zahrnul trochu vpravo.

- A teď kdybys laskavě zpomalil!

A vítr zpomalil a bylo pěkně vidět. Černé lesy a pole a potůčky a děti skákající po cestách – všechno bylo pěkně vidět.

Mráček se díval a díval.

A tu najednou uviděl pod sebou známou loučku a chalupu a lesní stráň.

- TADY TO JE! vykřikl, a vítr ho snesl dolů a pomalounku povíval strání, aby mráček měl čas usadit se v malinkých kapkách na lístcích trávy, na mechu, na kapradí, na Jelením skoku, na Pámbíčkových fousech, na pomněnkách, na slídou se třpytících kamenech. Našel si svůj pramínek a posedal na všech jeho zrníčkách písku. Nespal štěstím celou noc, a když druhý den slunce vyšlo a Budniček přišel pít, zářila rosa kolem stříbrně, jasně, šťastně, slavnostně...jako každé ráno.

(z knihy Chlapeček a dálka, Albatros, Praha 1969)

Postup:

a) Na červené a bílé

První honička: dvě řady dětí stojí naproti sobě. Honí ti, jejichž barva je vyvolána, opační prchají k jejich metě (stěně, okraji třídy), kdo je chycený dříve než se dotkne mety, započítá si minusový bod.

PROSTOR PRO UVOLNĚNÍ, VZÁJEMNÝ KONTAKT

Po skončení hry – „vyhodnocení“

- Kolik má kdo minusových bodů (ukaž na prstech)?
- Vyhráli červení nebo bílí?
- Zkusme rozlišit výhru „na body“ a výhru „nad sebou“ (vyhráli všichni ti, kdo hlásili počet minusových bodů pravdivě).

PROSTOR PRO UKLIDNĚNÍ, SEBEREFLEXI

b) Zvuk nás proměňuje

Další honička s úkolem: máme k dispozici 3 nástroje – 3 různé zvuky. Podle těchto zvuků se budeme proměňovat. První zvuk – proměna do určité věci (navrhujte!), další zvuk bude znamenat proměnu do neobvyklého živočicha (navrhujte!), třetí zvuk proměnu do rostliny (navrhujte, která to bude). Podle zvuku, který zazní, se „proměníme“ a na chvíli znehybníme (štronzo). Ukončení štronza bude signalizovat další, vlastně 4. zvuk – jakýkoliv (např.

tlesknutí). Všechny tři proměny si zkusíme, zjišťujeme, že každý hráč se mění po svém. Celá tato hra bude součástí honičky (kdo honí, volá své jméno). Každý zvuk některého ze tří nástrojů, který se ozve v průběhu honičky „začaruje“ všechny do příslušného štronza. Po zvuku ukončujícím štronzo honička pokračuje.

Pozn. M.M.:

Obě uvolňovací hry jsou zařazeny vzhledem k předpokladu, že se pracuje s dětmi, které neprošly soustavnou průpravou dramatické výchovy. Druhá z nich – zvuk nás proměňuje – dává možnost v jakési zkratce připravit děti na přijímání rolí.

c) Přírodní jevy

Pokračujeme v „proměnách“: Co měnit se v přírodní jevy? V duhu, v mlhu, blesk, jinoatku, vichřici atd.? Domluvíme se – jakýkoliv opakovaný zvuk (např. ťukání do bubínku po dobu cca 20 vteřin) vymezuje dobu proměňování (stávám se duhou, mlhou, rosou apod., měním se, vidím, cítím, myslím jako duha, mlha, rosa apod.). Po ztichnutí zvuku (jsem proměněn) už i jedním, pohybuji se, zvučím jako duha, mlha, rosa atd. až do ukončení celé proměny jiným zvukem.

PROSTOR PRO PŘEDSTAVIVOST, POHYBOVOU KREATIVITU, IMPROVIZACI, UPLATNĚNÍ UVOLŇUJÍCÍHO POZNÁNÍ, ŽE „NIC NENÍ ŠPATNĚ“

Pozn. M.M.:

Při pokračování hry v rolích jde o maximální otevření prostoru pro uplatnění kreativity a osobitosti; za klíčový úkol pro pedagoga zde považuji schopnost dovést děti k poznání, že každý z nás trochu jinak vidí, trochu jinak myslí, cítí, představuje si, že každý se tedy samozřejmě i jinak projevuje, že každý jinak odvede všem stejně nabídnutý „úkol“. Že – jsme-li naplno ve hře (tj. vstřícní a aktivní) – nic z toho, jak se kdo projevíme, nemůže být „špatně“ („chybou“ byla jen nevstřícnost, nebo úplná pasivita. A ani v tomto případě slovo „chyba“ neseď, nedá se dobře použít. Spíš se hra prostě nekoná.). Pro pochopení tohoto principu je typ hry Na proměny vhodný; neboť kdo z nás – včetně paní učitelky – může s jistotou vědět, jak si např. připadá duha na obloze, čím mění své barvy

v tóny, jak jí je, když mizí? Kdo tedy může nabídnout „správné“ řešení, „správné“ pohybové a zvukové vyjádření?! Naopak všechny ty rozličné způsoby ztvárnění téhož jsou vlastně nejen dobré, ale zvláštní, nečekané, zajímavé, někdy vtipné, překvapivé, nápadité, půvabné a možná i přesné, sdělné a neočekávaně osvětlující. Odtud – z pochopení, že existují oblasti (a není jich málo), kde „správná“ řešení (jsou-li vůbec) nejsou předem známá, tím méně „daná“ – lze nejlépe začít odvíjet poznání radosti z tvořivé uvolněné a přitom intenzivní, čilé činnosti.

d) Voda

Proměníme se ve vodu. Všimneme si trojí možnosti, trojího typu proměny:

- ve vodu – kapalinu
- ve vodu – pevnou hmotu (led, sníh)
- ve vodu – plyn (páru)

Stále jsme voda, ale v trojím skupenství: kapalném, plynném, pevném.

Návrh další hry: „Teplota“ bude stoupat a klesat (při zvuku nástroje a slovním označování stupňů), vy budete „přecházet“ do různých skupenství.

PROSTOR PRO AKTIVNÍ TĚLOVÝ ZÁŽITEK ODPOVÍDAJÍCÍ (V ŘÁDU HRY) OBSAHU POJMŮ UŽÍVANÝCH V PŘÍRODOVĚDĚ, 1. ČÁST MOTIVACE PRO „HRU – PŘÍBĚH“

Pozn. M.M.:

Zde naopak v hrové činnosti uplatníme jednoznačné odborné výrazy z oblasti přírodovědy a předpokládáme také určitou jednoznačnost při ztvárnění. Spojení obrazu skutečnosti se slovy označujícími tyto jevy je obohacováno prožitými etudami, pohybovými metaforami; děti se pak snadněji odborného výrazu zmocňují, přijímají ho a užívají i spontánně.

e) Příběh pramínku

Po získání zkušeností s „proměňováním“ si můžeme zahrát – prožít si – celý příběh, příběh pramínku, příběh Co vidí voda. Začneme ve skupenství pevném v podobě sněhu, vlastně sněhuláka.

PROSTOR PRO 2. ČÁST MOTIVACE PRO „HRU – PŘÍBĚH“

Usadíme se (lehne si), zavřeme oči a představíme si krásné místo v horách, někde na kopci (místo, kde jsme opravdu byli, kde se nám líbilo), místo, je milé pobýt, místo pro svého sněhuláka.

PROSTOR PRO SOUSTŘEDĚNOU PŘEDSTAVIVOST

Po otevření očí si vzpomeneme na detaily představy. Byly tam stromy? Chata? Cesta? Oblaka? Jak teplo? Co vůně? Co zvuky?

PROSTOR PRO SEBEREFLEXI (INTENZITA A DETAILNOST PŘEDSTAV)

Proměníme se na chvíli ve sněhuláka stojícího na zvoleném místě. Po otevření očí: co vidí sněhulák? Co jsi, sněhuláku, viděl / slyšel / vnímal? Z čeho jsi měl ruce / nos,...

PROSTOR PRO VSTOUPENÍ DO ROLE, PRVNÍ POKUS O ZVEŘJNĚNÍ ZÁŽITKŮ V ROLI

Poslechneme si se zavřenýma očima hudbu, která začíná vyprávět sněhulákův příběh, příběh jeho proměn, příběh pramínku vody. Uslyšíme o radosti dětí, které se loučí se zimou stavbou posledního sněhuláka, a po noci, během níž se oteplí, odjíždějí z hor domů. Sněhulák osiří, slunce hřeje několik dnů po sobě, vane teplý vítr. Co se děje se sněhulákem?

PROSTOR PRO SOUSTŘEDĚNOU PŘEDSTAVIVOST, VNÍMÁNÍ SOUVISLOSTI HUDBY A PROMĚN PŘEDSTAV

f) Skupenství pevné

Hudba se bude opakovat, dá vám příležitost prožít (zahrát si na...) to, co potkalo sněhuláka na začátku jara v horách. Najdeme si místo v prostoru herny, postavíme se jako sněhulák, zavřeme oči, „proměníme se“, „zmrzneme“,...

PROSTOR PRO HRU V ROLI, AKCEPTOVÁNÍ HUDBY, PŘEDSTAVIVOST A OBRAZOTVORNOST, SPONTANEITU, POHYBOVOU KREATIVITU

Posloucháme hudbu; uvidíme, co s námi „udělá sluníčko“. Po akci si vyprávíme, co se dělo, co probíhalo, co jsme „viděli“, cítili, čím jsme byli na konci hudebního vyprávění. To, že se naše zážitky liší, je samozřejmé. Voda

z rozpouštějícího se sněhuláka nastupuje nejrozličnější cesty, směřuje k nejrůznějším koloběhům.

PROSTOR PRO REFLEKTOVÁNÍ PŘEDSTAV A TĚLOVÉHO ZÁŽITKU, JEJICH ZVEŘEJNĚNÍ, VYTVÁŘENÍ PŘEDSTAV O OBSAHU POJMŮ (VIZ TÉŽE DÁLE), VYTVÁŘENÍ ELEMENTÁRNÍCH PŘEDSTAV O VZTAZÍCH VODA – PROSTŘEDÍ

Pozn. M.M.:

Soustředěná představivost podepřená hudbou a umocněná aktivitou vlastního těla, nabídne dětem materiál k osobitému řešení situace, mimoslovní odpovědi na nepřímo položenou otázku, co všechno se může stát a dítě s konkrétním množstvím vody ve skupenství pevném při působení vyšší teploty pro určitou dobu. Uvolnění pak umožní zveřejnit svou „odpověď“, svou variantu řešení, svůj „průběh dění“.

g) Skupenství kapalné

Dokončíme „změnu skupenství“ poslechem další části hudby – Teplý vítr a dešťík. V rozhovoru si potvrdíme různost představ, odpovídající různosti možných cest vody (kam ses dostal teď? Kde jsi teď?).

PROSTOR PRO VZÁJEMNÉ REAGOVÁNÍ NA ZVEŘEJNĚNÉ PŘEDSTAVY A PROŽITKY

Pozn. M.M.:

Očekávaná reakce na zveřejnění prožitku (zejména následného zveřejnění slovy) by neměla být zklamána tím, že některé verze je věnována okrajová pozornost, všechny varianty mají svou váhu, platnost, hodnotu. V úvahu nepřipadá odmítnutí zdánlivě „nezapadajícího“ řešení.

h) Co vidí voda

Budeme sledovat nejprve vodu ubíhající v potoce (s vědomím, že mnohé pramínky ze sněhuláků „jsou v kůře stromu“, „v kořincích rostlin“, „v listech“, „v zemi“, některé „se už trochu vypařují“ atd.). Na otázku k přemýšlení (domýšlení, vymýšlení, přemítání): Co asi vidí, čeho si všímá, čeho si nemůže nevšimnout voda v potoce? se pokusíme odpovědět pohybovými hádankami:

- Nejprve se promění jednotlivci – „dají hádanku“, ostatní hádají.
- Potom připravíme společné hádanky – skupinové etudy, předvedeme si je navzájem a hádáme.

Po skončení hádankové části rozhovor: Kde zatím zůstávají, kam se dostaly ostatní pramínky? Kam by se mohly dostat? Kolik různých koloběhů začalo probíhat? Hádali jsme, co vidí voda v potoce, v řece. Co vidí ostatní pramínky?

PROSTOR PRO POHYBOVOU KREATIVITU, HRAVOST, SCHOPNOST IMPROVIZACE, OSOBITOST, SCHOPNOST IMPROVIZACE, VTIP (HÁDANKY K NEUHODNUTÍ), PARTNERSTVÍ VE SKUPINĚ, PŘEMÝŠLIVOST (OTEVÍRÁNÍ OTÁZEK, OBJEVOVÁNÍ VARIANT ODPOVĚDÍ)

Pozn. M. M.:

Hádání Co vidí voda? bylo zařazeno původně na odreagování, na odpočínutí od předchozích, koncentraci vyžadujících činností, pracujících se soustředěnými představami. Tato část neměla být dlouhá (celek měl v době vzniku Koloběh vody). Ukázalo se však, že typ „hádanek k uhodnutí i neuhodnutí“ podněcuje děti k tvořivé a zaujaté činnosti na poměrně dlouhou dobu a že se pro ně mnohdy stává centrem lekce. Smysl dvojího označení je opět v uvolnění dětí, v odstranění zábran a „obav“ z nedokonalé etudy. Je-li jednoduchý námět jednoznačně předveden (např. ryba, žába, kámen, vír, vrba), je hádanka k uhodnutí – jsme spokojeni. Náročnější nápad navíc osobitě předložený k hádání (chlapec sedí podivně zkroucený na zemi a ošklivě se šklebí, při tom vydává nepříjemné prskavé zvuky), je opravdu k neuhodnutí. Ale pak, když jsme se „poddali“, se dozvídáme, že to byla rezavá konzerva od paštiky zahozená do potoka – a jsme ještě spokojenější. V etudách se samozřejmě projevují i vztahy dětí k zobrazovaným věcem, zvířatům, jevům.

Skupinové etudy tohoto typu jsou celým společným dobrodružstvím, akcí; domlouvání, vybírání nápadů, zkoušení, pak vzájemné předvádění, hádání, dohadování, hodnocení – času je vždycky málo.

i) Moře

Jednou se snad každý pramínek vody dostane k místu setkání všech vod – k moři. Zkusíme, jestli nám hudba pomůže zažít si „vplynutí“ do mořských vod: Klidné ulehnutí, zavřené oči, soustředěné představy. Po skončení povídání o zážitcích.

PROSTOR PRO VNÍMÁNÍ HUDBY, OBRAZOTVORNOST, REFLEKTOVÁNÍ A ZVEŘEJŇOVÁNÍ PŘEDSTAV

j) Skupenství plynné aneb Oblaka

První dobrodružství jsme zažili v podobě vody ve skupenství pevném, další ve skupenství kapalném. Poslední dobrodružství pramínku vody – dobrodružství v plynném skupenství – bude možná nejzajímavější. Dopřejeme si radost proměnit se v představách v kapičky páry a vystoupit vzhůru, vytvořit oblak a počkat na vítr, bude-li příznivý, proletíme se nad světem. Jestli se nám to podaří, budeme si vyprávět, co všechno jsme viděli, zažili.

PROSTOR PRO PŘIJETÍ PŘÍRODOPISNÝCH OZNAČENÍ JAKO SLOV PRO VYPRÁVĚNÍ, OBRAZOTVORNOST A FANTAZII

Je čas léta, slunce hřeje, pálí na hladiny moří, řek, rybníků, na povrch půdy, rostlin, na vyprahlé prádlo, na trošku vody v kočičí misce. Uklidnění, ulehnutí, zavřené oči; hudba, která takto začíná, vám pomůže proměnit se, vznést se a potom i letět. Po akci vyprávění; musí být dost času vyslechnout každého, kdo chce vyprávět.

PROSTOR PRO PODNÍCENÍ CHUTI PODĚLIT SE O PŘEDSTAVY ZVEŘEJNIT SVÉ ZÁŽITKY I U TĚCH, KTERÍ ZATÍM SPONTÁNNĚ SDĚLOVAT NECHTĚLI

Pozn. M.M.:

Po vzrušené hádankové části následují prožitky se zavřenýma očima – Moře a Oblaka. Děti by měly mít jistotu, že je nikdo nevyruší. Před započítím se domluvíme i na tom, že kdyby se někomu „nepodařilo vplynout do moře“ nebo „vzletět“, udělá všechno pro to, aby vydržel být klidný a tichý, aby dopřál zážitek ostatním. Pedagog samozřejmě také do hudby nijak nevstupuje, i při ukončení čeká na okamžik, až atmosféra „dozraje“.

Na všechna následná vyprávění o mořských a oblačných zážitcích se samozřejmě také musí najít dost času.

k) Oblázky

Závěr základní části vyučovacího celku. Kamínky pro vás: vyberte si jeden, položte si ho doma na okenní římsu nebo na cestu v zahradě tak, abyste se na

něj mohli podívat, až bude pršet. Umíte si představit, co se stane? Samozřejmě, už jste to mnohokrát viděli: kamínek zvlhne, ztmavne vodou. Ale tentokrát budete vědět, že ty „obyčejné“ kapky deště prožily opravdu všechna ta dobrodružství, která jsme my prožili jenom ve hře, a určitě i mnohá jiná, na která jsme si nestačili vzpomenout nebo která ani netušíme. A na závěr otázky: Co všechno o cestách vody ještě nevíme? Co můžeme pozorovat? Čeho si všimnout? Co číst, abychom své poznání obohatili, rozšířili?

PROSTOR PRO PŘEMÝŠLIVOST, DOMÝŠLENÍ VZTAHU NAŠÍ HRY KE SKUTEČNOSTI, KTERÁ NÁS OBKLOPUJE A KTEROU JE MOŽNO (A NUTNO) VNÍMAT POZORNĚ Z RŮZNÝCH ÚHLŮ

Pozn. M.M.:

Závěrečná akce s kamínky nabízí uvést naše vědomosti a zkušenosti a představy do souvislosti s realitou, která nás bezprostředně obklopuje.

l) Co je to proti pomněnkám

V návazné hodině literární výchovy dětem přečteme (dáme přečíst) pohádku Daisy Mrázkové *Co je to proti pomněnkám*. Autorka zde totiž také pracuje s tématem koloběhu vody. V rozhovoru si potom všímáme, jaké obrazy ze svého „vidění“ nám svým vyprávěním předkládá a předává spisovatelka. Potvrdíme si také, že personifikování jevů, tedy prostředek, kterého jsme důsledně užili my v dramatické hře, je vlastní i umělecké tvorbě v oblasti literatury.

PROSTOR PRO NAZÍRÁNÍ TÉMATU Z JINÝCH ÚHLŮ POHLEDU, INTENZIVNÍ VNÍMÁNÍ ČTENÉHO TEXTU, UVĚDOMĚNÍ SI AKTIVITY NAŠÍ PŘEDSTAVIVOSTI PŘI ČTENÍ NEBO POSLECHU ČTENÉHO, POZNÁNÍ LITERATURY JAKO CESTY K PŘEDÁVÁNÍ OBRAZŮ

Pozn. M.M.:

Návazná hodina literární výchovy k celku patří, i když proběhne v některém z dalších dnů.

K uvedené pohádce – povídce zdůrazňuje autorka vztah k místu, odkud se voda na cestu vydává, k místu pramene. Při popisování letu dětmi se i toto téma může objevit.

m) Cesty vody

Výtvarné zpracování tématu, při němž využijeme vzpomínek (znovuvybarvování obrazů) dětí na prožitky při hrách v rolích a hrách se soustředěnou představivostí.

PROSTOR PRO POCHOPENÍ VÝZNAMU OBRAZOTVORNOSTI PŘI VÝTVARNÉ PRÁCI, VÝTVARNOU ČINNOST JAKO CESTU K PŘEDÁVÁNÍ OBRAZŮ

Pozn. M.M.:

Hra v rolích a hra vycházející ze soustředěné představivosti je využita jako silná emotivní i racionální motivace pro výtvarnou práci a různé výtvarné techniky – akvarel, tempera, práce s různými materiály a tvorba 3D objektů.

Třináctá komnata /Klíče/

Východiska:

1. Předměty – různé klíče
2. Povídka Miloše Macourka „Klíče“ (úryvek)
3. Verš Jana Skácela

Pozn. M.M.:

„Klíče“ jsou typickou ukázkou toho, jak se jednotlivá směřování v dramatické výchově prolínají. Rozvíjíme nejen metaforické myšlení, ale i představivost, smyslové vnímání, pohybové a motorické dovednosti, schopnost objevovat sebe sama, mimoslovní komunikaci. Lekce je určena jak malým dětem (minimálně první část po malování vytvořené představy), tak dětem starším, dokonce i dospělým. Metafora zde funguje jako svébytný interakční můstek.

Miloš Macourek

Klíče

Náušnic je na světě hodně, náramků také, ale klíčů je na světě mnohem víc, klíče nikdo nespočítá a teď si představte, že se klíče domluví a uspořádají velké noční shromáždění, taková půlnoční scéna nemusí být k zahození, říkají si, dá se vytvořit i živý obraz, když na to přijde, klíče od domu a klíče od sklepa, klíče od pudy a od zahrady, klíče od skladiště a od hvězdárny, od skleníku, od seníku a taky od prádelníku a samozřejmě hotelové klíče, samozřejmě i chudinky hotelové klíče s těžkým závažím na nožičce, tolik klíčů pohromadě, to by mohlo být docela hezké, říkají si klíče, ostatně trochu zábavy nám neuškodí, jsme pořád v jednom kole, točíme se v zámku nebo ležíme pod

rohožkou, co vlastně ze života máme, a přitom ta odpovědnost, a tak se na tom shromáždění klíče domluví, že budou žít jinak.

Jak jsme mohly být tak hloupé, říká klíč od vrátnice, jsme přece klíče, když budeme držet pohromadě, může nám patřit celý svět, co říkáte, a klíče se nestačí divit, jak mohly být tak hloupé, že je to nenapadlo dřív, jsme přece klíče, říkají si, klíče ke všemu, a tak si slíbí, že budou držet spolu.

To bude krásné, volají na sebe, budeme chodit i na koupaliště, a proč ne, klíče od kabin patří přece k nám, a když budeme mít na něco chuť, otevřeme si konzervu, jsou mezi námi i klíčky od sardinek, doufejme, a klíčky od sardinek zvednou své dlouhé ruce...

Jan Skácel

.....

„...a klíček, kterým klíčí zrno
a lidé na klíč zamknutí“

/Naděje s bukovými křídly/

Popis postupu aktivit:

- a) učitel má v plátěném sáčku klíče

„Uhádnete podle zvuku, co je v sáčku? Neříkejte nic nahlas, jen si to myslíte v hlavě.“

- b) žáci mohou ohmatat sáček z venku

„Ubezpečte se hmatem, že jste hádali správně.“

- c) *„Vzpomeňte si nebo vymyslete hádanku na tento předmět a položte ji ostatním. Tak poznáme, že jste hádali správně.“*

Např.: Leze, leze po železe, nedá pokoj, až tam vleze.

Do zámku patří, ale zámecký pán to není, točí se, ale tančit neumí.

Otčím se – smíš, otočím se – nesmíš.

Jsem současně sluha i zámku pán.“

- d) Učitel klíče vysype (všechny jsou staré, použité), každý si hmatem vybere z hromádky jeden.

- e) cvičení představivosti - žáci mají zavřené oči, vybraný klíč zkoumají hmatem
„Zkuste si představit zámek, do kterého mohl klíč patřit. Na čem byl zámek připevněn? Možná si můžete představit i prostředí, do kterého zamčený předmět patří. Můžete zámek odemknout? Můžete nahlédnout, co uzavíral, co střežil?“

- f) ještě než žáci otevřou oči a vzájemně si sdělí své představy, označí si svůj klíč jmenovkou a položí ho pod šátek

- g) žáci otevřou oči a popisují své představy
„Dala by se vaše představa nakreslit, namalovat?“
- h) *„Zkuste váš klíč vystříhnout z kousku kartonu.“*
- i) žáci znovu zavřou oči, zkusí hmatem najít svůj klíč pod šátkem, s otevřenými očima se přesvědčí, zda našli ten správný klíč a srovnají jeho tvar s tvarem vystřiženým z kartonu
- j) učitel přečte úryvek z povídky Miloše Macourka
- k) *„Zahrajeme si na proměny na téma klíče
 - jak se asi cítí, jak si připadá, jak se tváří, jak se pohybuje, jak komunikuje (oznamuje, vyptává se, dožaduje se, svěřuje se, brebentí,...)
 - klíč od sklepa, veliký, dlouhá léta používaný, důležitý
 - klíč od garáže, ztracený v trávě před třemi léty
 - klíček od tajné schránky
 - klíč od hotelového pokoje
 - klíč od sardinek
 - klíček od přepychového diplomatického kufříku
 - klíč od spíže, ukryvaný vzadu na skříni
 - paklíč
 Ale i:
 - houslový
 - klíč k záhadě
 - klíč k srdci.“*
- l) přečteme si Skácelovy verše
„Jak jsme na tom my se svým „zamykáním“ a „odemykáním“ sebe sama? Jsme ochotni věnovat „klíč“ k sobě samým komukoli?“
- m) *„Víte, co znamená „otevřít třináctou komnatu“?“*
- n) každý si může přinést/vyrobít uzavřenou skříňku/zalepenou krabičku se škvírkou (jako na pokladničce), označenou jménem, skříňky se umístí za plentu
- o) *„Z kartonu si teď vystříhnete tolik klíčů, kolika lidem v této skupině byste se byli ochotni „otevřít“ ve složitých situacích, s něčím svěřit. Za plentou vložte klíče do skříňek těch, které jste si vybrali. Každá skříňka je teď pro svého majitele třináctou komnatou. Chce ji otevřít? Nemusí!“*

Východisko: Báseň Vítězslava Nezvala ze sbírky Pantomima

Týden v barvách

NEDĚLE ve stříbrném koloritu

Cukrářský pavilon s dětskými trumpetami věncí ji

Za lesní ohradou srnečci v pomněnkách spí tu

Neděle den Jiřin a Vojtěšek a Marií

PONDĚLÍ bývá liduprázdné

Najdete je ve výčepu s kořalkou

Toť byró, v němž všecko vážne

Toť dopis s úřední obálkou

ÚTERÝ v modrém pyžamu

Lehké melancholie rostou v květináči

Parník rozestřel nebe nad náma

Navečer harmonika s kytarou na pavlači pláčí

Den rolníků a zelinářek

Mapě Ameriky podoben je ve své naději

Toť STŘEDA. Slyš to trakař dělá nářek

Toť středa Slyš Zvonečky mezků v aleji

Listonoš přinesl psaní

Družíčky nesou lásku z kostela

Otakárek fenyklový přiletěl za ní

ČTVRTEK den žlutých růží s odstínem do běla

Vojáci na manévry jdou

Na hnědém koni přijel PÁTEK

Slunce si hraje s kokardou

A poslouchá vřeštící kolovrátek.

Cyklista v závodním trikotu

Po promenádě krácejí dobrodruzi

Ze všech dní mám nejraději SOBOTU

Světácký den mé plavé múzy.

Popis postupu:

a) „*Mají pro vás dny také „barvy“? Jaké?“*“

- b) „Když klademe vedle názvů dnů barvy, zkusíme klást slova /názvy představ/, která s nimi nějak souvisejí.“
- c) procházka týdnem: žáci se postaví na jeden konec třídy a budou přecházet na druhý, učitel vysloví název dne a každý žák přejde takový kus třídy, jaký se pro ten den zrovna hodí, podle toho, jak daný den vnímá, při chůzi vysloví název dne s intonací, která je znakem jeho vztahu k tomuto dni
- d) „Ke kterým dnům máme podobný vztah? Jsou takové? Ke kterým se naše vztahy liší?“
- e) „V zadání c) jsme se prošli jakýmsi obecným týdnem. Vzpomeňme si teď na náš uplynulý týden a projděme se jím.“

Herbáře, bestiáře, nomináře ...

Aktivity jsou východiskem pro pohybové ztvárnění.

Východisko: Báseň Františka Halase ze sbírky Sěpie

Herbář

Sedmikráska: rozkvetlý vosk ze zbytků Ikarových křídel

Karafiát: karafu svých voňavek Salambo protančila

Růže: rozprašovač parfému a pěna toaletních mýdel

Pampeliška: dětské hodiny, když se stmívá

Lekníny: utopená neviňátka Kde je ten Herodes

Vlčí mák: Sansculotte v čapce frygické

Slunečnice: Oscar Wilde na korzo půjde dnes

Sněžinka: Sněhurky spící konečky prstů umrzlé

Popis postupu:

- a) přečtení – hlasité opakování těch metafor, které žáky něčím zaujaly (potěšily, dotkly se, oslovily)
- b) pokusíme se napsat podobný herbář
- c) pokusíme se napsat bestiář (aneb hádanky o zvířatech)
- d) pokusíme se napsat nominář (jméno a charakteristika spolužáků)

Hra na metafory

Pro žáky od 3. - 4. ročníku ZŠ

Úvodem ke hře je vyhledávání lidových hádanek typu:

Pletu chlívek pro pět ovec,
čtyři pohromadě, pátá zvlášť.

/palčák/

Škopíček bezedný,
plný masa nacpaný.

/prsten/

Hliněná zahrádka,
v ní dřevěná pasačka honí prasátka.

/hrnec, vařečka, škvarky/

Přišel k nám panáček,
měl červený fráček,
když jsme ho svlíkali,
nad ním jsme plakali.

/cibule/

Ze země jsem posel, krmil, napájel,
a když jsem umřel, ani mě nepochovali.

/džbán/

Pozn. M.M.:

Pochopení těchto hádanek je jednou z možností nacházení cesty k citění metafor.

V další fázi hry dostanou žáci lístečky, na kterých je napsáno, čím se stávají. Mají za úkol pokusit se vyjádřit metaforou, čím se kdo stal. Nejprve tedy najít jiný, metaforický výraz pro základní označení, pak z této metafory vyjít a rozvíjet ji dál.

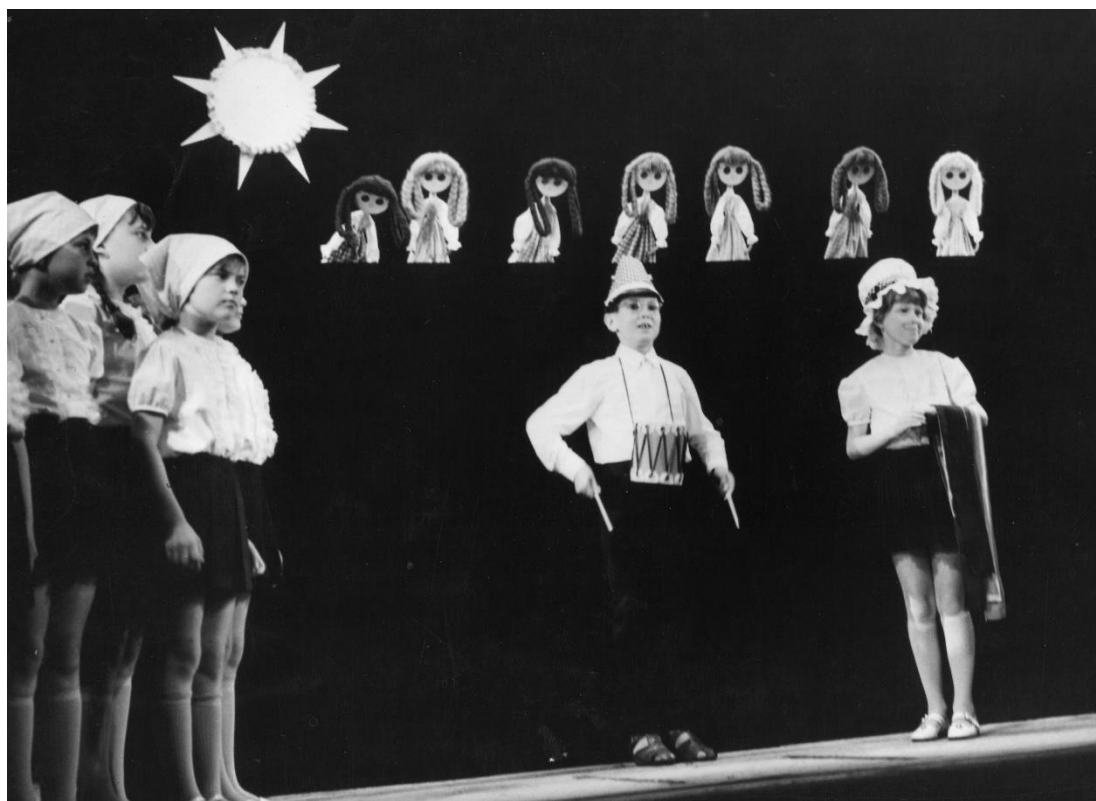
Např.: má-li žák na lístečku LETADLO, může o sobě prohlásit „jsem pták“, „jsem okřídlenec“, „jsem splněná touha lidí“ atp. Neměl by říct, že je dopravní prostředek, protože to je fakt, nikoli metafora.

Potom svou metaforu rozvíjí, např.: „Jsem pták, ale nemám peří, ani si nestavím hnízdo, ochotně poslouchám vůli člověka, protože mě stvořil. Sloužím mu. Není-li však dost poctivý a přesný, zahubím ho a s ním i sebe.“

Ostatní hádají, čím se kdo stal a hodnotí, jak zajímavě to dovedl vyjádřit, čím základní představu obohatil.

Další obměnou hry je kolektivní vyjádření obdobných metafor. Postup je v podstatě stejný, jen žáci, rozdělení na dvě nebo více skupin, dostanou (nebo si sami vymyslí) společné základní označení. Poradí se a domluví na základní metafoře. Potom už každý člen skupiny nápadem obohacuje a rozvíjí základní metaforu.

Příloha B) fotografie z inscenací

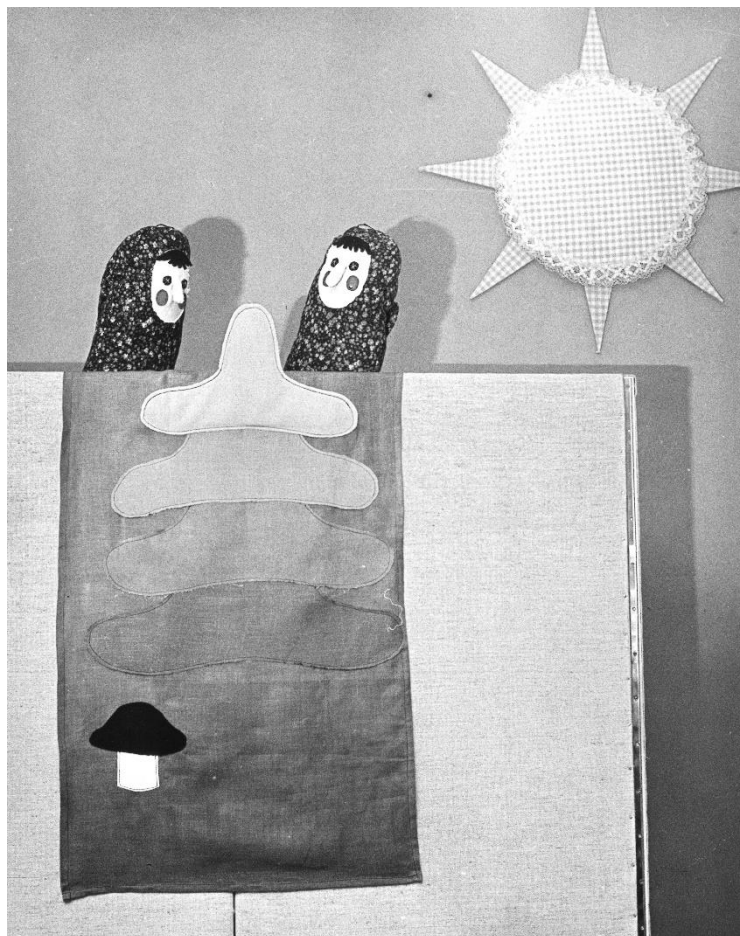


M. Mašatová: Klim klom klomprdom (1972)





Čtyři pohádky o jednom drakovi (1973)

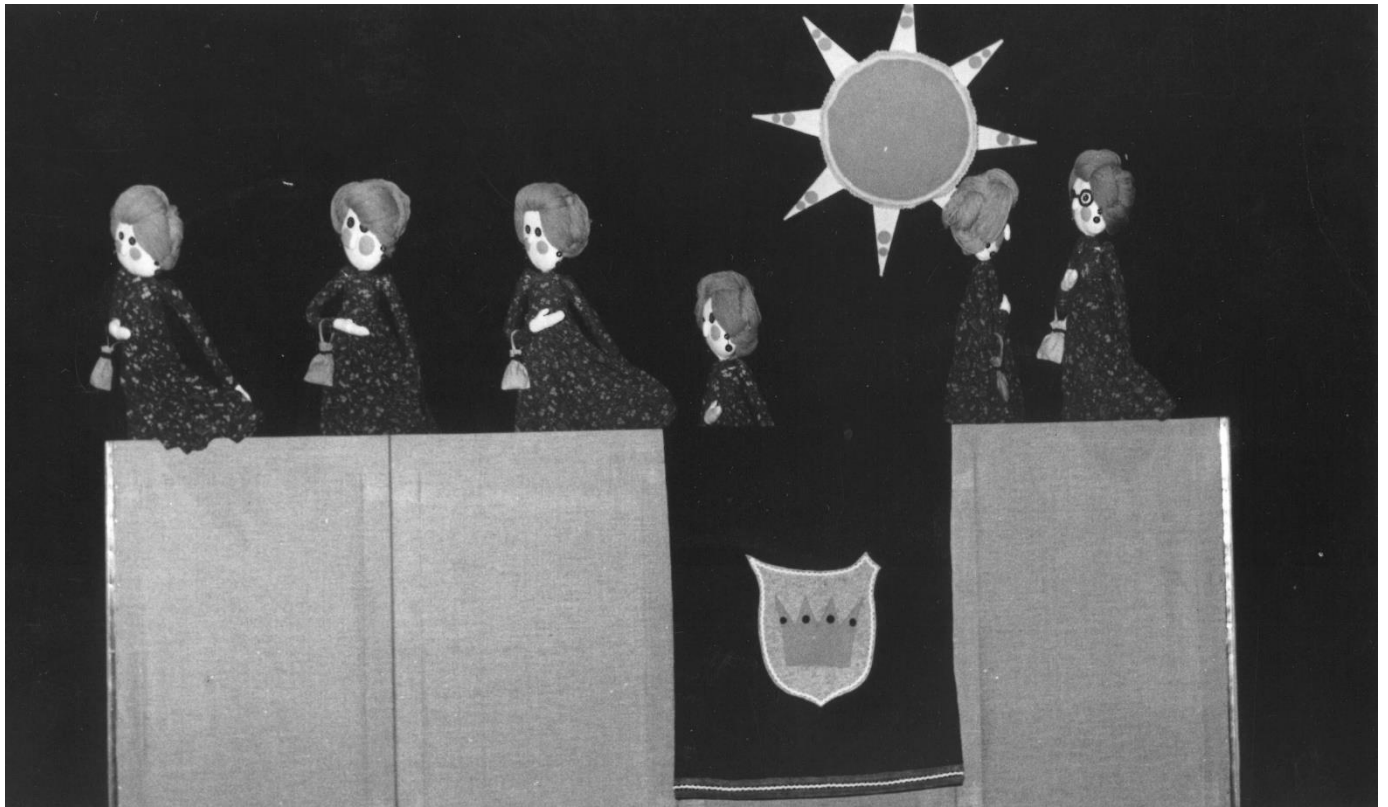


L. Feldek:
Sněhurka (1974)



L. Feldek: Sněhurka (1974)





L. Feldek: Šípková Růženka (1975)





Pásmo poezie: Jak se cestuje do pohádkové země (1978)





H. Ch. Andersen: Pasáček vepřů (1980)





M. Mašatová: Pohádky na modré niti (1981)





O. Hejná, M. Mašatová: Jak jsme spravovali bačkůrky (1982)



Alois Mikulka: Autíčko Cililink (1982)



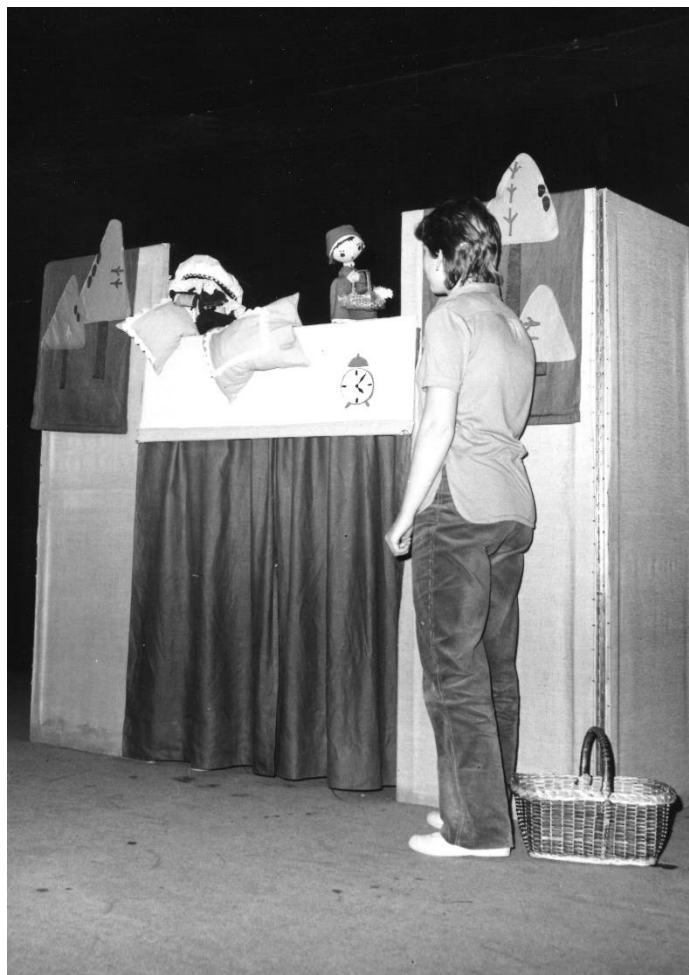
Staří loutkáři: Jenovéfa (1982)



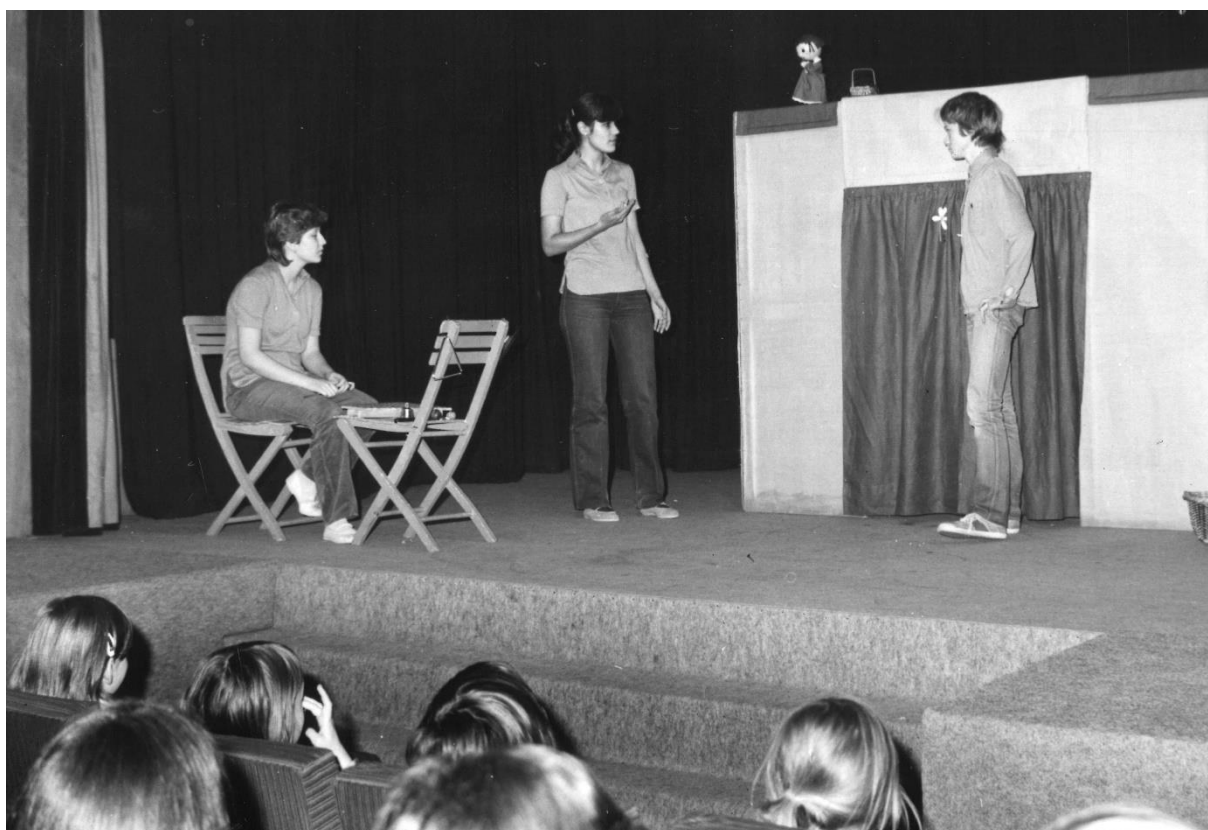


Staří loutkáři: Jenovéfa (1982)





M. Mašatová, P. Polák: Červená karkulka (1982)





M. Mašatová: Stojí hruška (1986)





M. Mašatová: Stojí hruška (1986)





M. Mašatová: Stojí hruška (1986)





M. Mašatová, K. J. Erben: Dlouhý, Bystrozraký a Bystrouchý



Příloha C) Fotografie Milady Mašatové při práci







Milada Mašatová při práci na inscenaci Šípková Růženka

