

TVORIVÁ dramatika

3/2009
ISSN 1211-8001

Dramatická výchova u protinožců
- Novozélandská dramatická výchova
očíma Janinky Greenwoodové

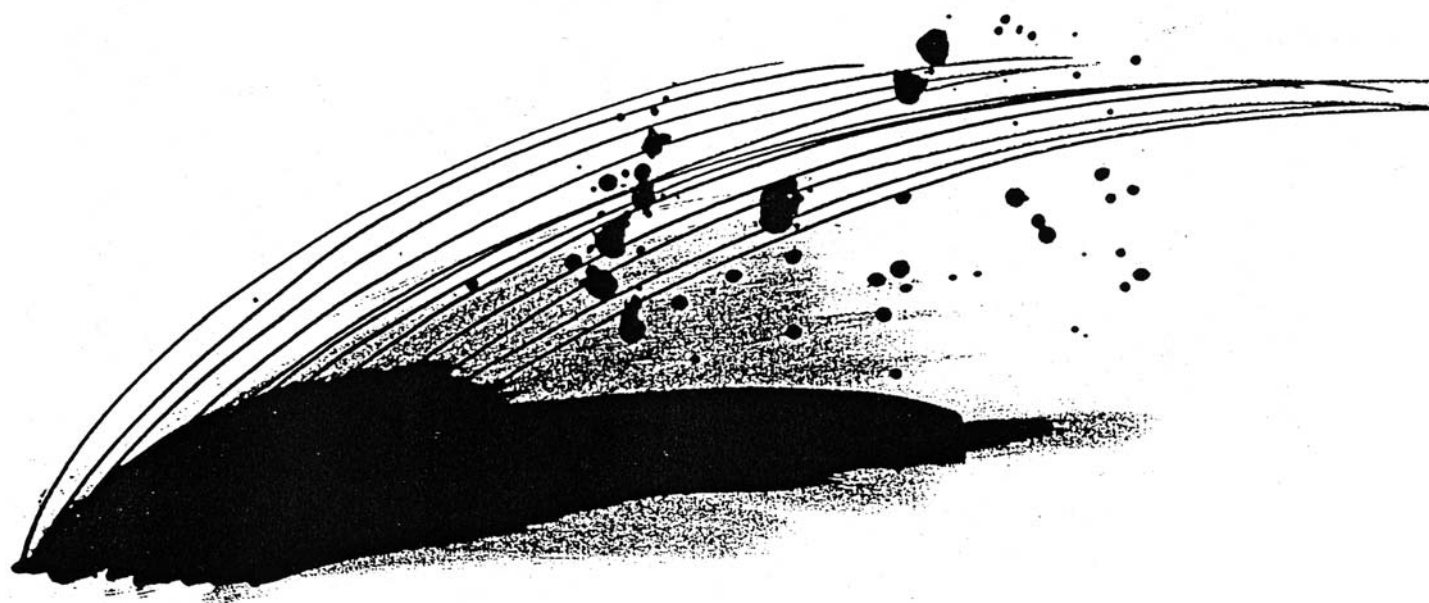
Rok 1968 - Informace a emoce

Rostock 2009: Divadlo? Se mnou?

Divadelní svátek v Turgu

Divadlo ve výchově v Budapešti

Nakladatelství Baobab
a současná ilustrace pro děti



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XX
číslo 3/2009 (58)
(Divadelní výchova, roč. XXXI)

Listopad 2009

Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou
dramatiku a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada: Eva Brhelová, Ph.D.,
PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.,
Roman Černík, Eva Gažáková, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
doc. Markéta Kočvarová-Schartová,
Irena Konývková, PaedDr. Soňa Kotátková,
Ph.D., doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, doc. Radek Marušák,
doc. Jaroslav Provazník,
Veronika Rodriguezová, Gabriela Sittová,
Dominika Špalková, doc. Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
Magda Veselá
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník
Redaktor rubriky Umění pro děti a mládež:
Antonín Šimůnek

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
234 244 280-1, fax: 234 244 281
E-mail: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Ilustrace Martina Vandasová
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: tvorivadramatika@predplatne.cz,
URL: www.allpro.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla: 4. ledna 2010

Obsah

ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

- Eva Gažáková: Dramatická výchova u protinožců.
Novozélandská dramatická výchova očima Janinky Greenwoodové 1
Eva Machková: Mytologie, na které svítilo slunce aneb Proměny 2 6

DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

- Eva Gažáková: Novozélandské okénko. Seminář s Janinkou Greenwoodovou 23
Jan Vladislav-Vladislav Stanovský: O třech kozlech Větroplášich 26
Eva Gažáková: Janinka Greenwoodová aneb O krajance Janince Zelený les 27
Magda Veselá: Divadlo? Se mnou? 28
Michaela Lažanová: Divadlo jazyků. Týden divadla a dramatické výchovy
ve výuce cizích jazyků 31
Anna Hrnečková: Rok 1968. Informace a emoce 33

DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

4. mezinárodní festival dětského divadla. Turgi 24. 7. - 2. 8. 2009 51
Jakub Stárek: Divadelní svátek v Turgu 51
Martina Najbrtová, Jitka Říčařová a Josef Rosen: Divadlo ve výchově v Budapešti 54

REFLEXE - RECENZE - INFORMACE

ODBORNÁ LITERATURA

- Veronika Rodriguezová: Výzkum je dobrodružství 56

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Kristina Procházková: Nakladatelství Baobab a současná ilustrace pro děti 58
Luděk Korbel: Lovení Snárka 60
Lucie Kudělová-Luděk Korbel-Antonín Šimůnek: Nahlédnutí do nových knih 62

DĚTSKÁ SCÉNA 30

- Richmal Cromptonová-František Oplatek: Májový král 1
Richmal Cromptonová: Májový král 8
František Oplatek: Jirka - archetypální rošťák 14
Richmal Cromptonová-Marie Husinecká: Psanci 18
Richmal Cromptonová: Únos 24
Jaroslav Provazník: Dva přístupy k anglické klasické humoristické povídce
s klukovským hrdinou 31

OPRAVA

Omlouváme se čtenářům a autorovi recenze Snový svět Petra Nikla, která vyšla v minulém čísle Tvořivé dramatiky (2/2009), za nepřijemnou chybu. Autorem recenze není Antonín Šimůnek, jak je mylně uvedeno v záhlaví na str. 48 i v obsahu TD 2/2009, ale Luděk Korbel.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA U PROTINOŽCŮ

Novozélandská dramatická výchova očima Janinky Greenwoodové

EVA GAŽÁKOVÁ

katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická,

Západočeská univerzita v Plzni,

posluchačka doktorského studia Divadelní fakulty AMU, Praha

Přes geografickou vzdálenost obou zemí nejsou počátky dramatické výchovy na Novém Zélandu nijak diametrálně odlišné od těch našich.

Stejně jako v Čechách bychom mohli vysledovat dva hlavní kořeny - amatérské a školní divadelní aktivity a zájem o reformní pedagogiku. Stejně jako u nás byly metody a postupy dramatické výchovy intuitivně zařazovány některými tvořivými učiteli do výuky jiných předmětů (již dávno před první návštěvou Dorothy Heathcoteové na Novém Zélandu v roce 1978). Stejně jako u nás vznikaly inscenace pro školní koncerty a besídky. Prezentovaná představení také nebyla vždy jen donekonečna omílanou populární klasikou - někdy byly hry psány učiteli pro konkrétní skupinu žáků, jindy byly dokonce žáky improvizovány. Někteří učitelé znali práci Briana Wayne, ale největší inspirací ze zahraničí byla pro ně v 60. letech škola Summerhill v Anglii (1). Zajímaly je knihy reformních pedagogů, např. Američana Johna Caldwell Holta (1923 - 1985) a Rakušana Ivana Illiche (1926 - 2002). Velkou inspirací byl i novozélandský pedagog Elwyn S. Richardson. „*On byl takový svéráz, nenechal se nikdy zaškatulkovat, pracoval daleko od města ve venkovské škole a učil všechno prakticky, skrze umění, poezii, drama a tanec.*“ Podle slov Janinky Greenwoodové byla reformní pedagogika pro novozélandské učitele dramatické výchovy mnohem větším impulzem než dramatika jako taková. Ta byla vnímána jako součást přístupu k pedagogice. Postupně však získávala pozice...

„*Vlastně jsme se mnoho naučili tak nějak sami od sebe. Mnoho podnětů také přišlo z Austrálie a pak jsme se hodně naučili od Augusta Boala. Mnohé postupy a metody Augusta Boala a jeho divadla utlačovaných posléze v novozélandské*

dramatické výchově zdomácněly.“ Předpokládala jsem, že to bylo především z důvodu biculturality novozélandské společnosti a utlačování původního maorského obyvatelstva. Ale z dalšího Janinčina vysvětlení vyplynulo, že tomu tak není a že Boalovy postupy jsou využívány při práci nezávisle na složení skupiny.

Waiting (2) a další, pořízené na lekcích, které Dorothy Heathcoteová vedla ve velkých novozélandských městech. Podle Janinky Greenwoodové byl však dopad její práce brzděn přílišným respektem, s nímž bylo s „odkazem“ Dorothy Heathcoteové nakládáno. Ministerští poradci do její práce zasvěcovali učitele, přičemž sice lpěli



V učitelském ústavu a v některých izolovaných školách byla aplikována celá škála inovativních metod využívajících postupy dramatické výchovy pro porozumění divadlu a oživení společenských věd.

Vznik dramatické výchovy jako takové byl na Novém Zélandu iniciován několika aktivisty pracujícími na způsobu využití dramatu ve výuce metodou pokusu a omylu. Zlomem byla již zmíněná návštěva Dorothy Heathcoteové, po níž následovala četná školení po celé zemi, na nichž byly prezentovány videonahrávky *Three Looms*

na přebírání inovativních strategií, ale nedávali prostor pro vlastní improvizaci, která je v dramatické výchově (a ve výuce vůbec) tak důležitá. „*Myslím, že to mělo být volnější. Ale oni byli z Dorothy Heathcoteové tak nadšeni, že byli jak její ministranti - div že nechodili se svíčkou v ruce před ní i za ní. Všechno se muselo přebírat přesně, celý systém. A na to já nejsem. Já byla trochu rebel. Ale u mě to tak nevdalo, protože jsem byla trochu stranou, v takovém menším městečku. A také jsem si musela nějak poradit. Tak jsem dělala, co se dalo,*

a sama se hodně naučila. Také jsme dělali spíš divadlo než lekce dramatiky. Ty se mi občas zdají trošičku 'suché'. Tedy nemusejí být, mohou být i nádherné, ale ne každý je tak dokáže vystavět a vést."

Ve stejné době, avšak na návštěvě Dorothy Heathcoteové zcela nezávisle, nastal výrazný vývoj dramatu ve školství (*drama in schooling*) s cílem zlepšit výsledky maorských studentů prostřednictvím uměleckých iniciativ. V maorské populaci, vytlačené na okraj společnosti, totiž postupně ubývalo lidí rozvíjejících národní kulturu a tradici, umění i řemesla. V roce 1975 byl na ministerstvo školství jmenován Arnold Manaaki Wilson, který během následujících let inicioval projekt *Te Mauri Pakeaka*, jenž přivedl učitele a studenty na místní marae (3). Cílem tohoto projektu bylo rozvíjet porozumění mezi kulturami (maorskou a postkoloniální britskou) a ovlivňovat sociálně-kulturní proměnu prostřednictvím umění. Prostředkem naplnění tohoto cíle pak byla spolupráce s maorskými staršími a umělci a společné vytváření uměleckých děl na základě místní historie. Janinka Greenwoodová do tohoto projektu vstoupila v roce 1981, kdy se se skupinou dvaceti studentů účastnila divadelního workshopu v kulturním centru Forum North ve Whangarei (4). Výsledkem bylo divadelní představení s námětem z maorské mytologie. Kmenoví stařešinové přitom studentům pomáhali s vytvářením narativní linie a s porozuměním příběhu, umělci zase s nalezením adekvátních uměleckých prostředků pro jeho vyjádření.

Následně se v roce 1982 (díky nabídce nově postavené divadelní budovy na severu a zapojení několika nadaných odborníků na tanec a drama) rozběhl projekt bikulturního dramatu.

Na středních školách se zatím dramatická výchova projevovala hlavně v podobě nepovinných školních představení, i když už se našly také školy, kde byla dramatická výchova jedním z volitelných předmětů. Ale ani na těchto školách nebylo možné z dramatické výchovy skládat zkoušky, které studenti skládali z jiných předmětů, tedy School Certificate (maturita) či University Entrance (přijímací zkouška na univerzitu). Přesto Janinka Greenwoodová uvádí, že jejich zhruba čtyřicet studentů dramatické výchovy bylo ochotno tomuto předmětu věnovat stejně času jako předmětům povinným, byť se mu museli věnovat po vyučování, o víkendech a někdy si museli „vypůjčit“ i čas z jiných předmětů. Potom některé střední školy využily možnost ve 12. ročníku zavést několik málo předmětů podle svého výběru a vytvořit si i vlastní program zkoušek. „A moje škola mi povolila zavést dramatickou výchovu právě jako takový zkouškový předmět.“ Zkoušky byly hodnoceny interně a studenti je mohli dělat vedle přijímacích zkoušek na univerzitu. Dramatická výchova poskytovala možnost udělat si zkoušku i méně akademicky zaměřeným studentům, kteří přijímací zkoušku na univerzitu vůbec nedělali, nebo studentům, kteří ji dělali, ale měli zájem i o dramatickou výchovu.

Na základních školách byla situace různá. Nejčastější podobou dramatické výchovy byla opět školní představení a vánoční besídky, ale zároveň se objevovaly metody dramatické výchovy odvozené z práce Dorothy Heathcoteové i odjinud.

Školství bylo řízeno centrálně - celostátním Odborem školství (Department of Education) s velkými krajskými úřady plnými poradců a podpůrných odborníků. Učitelé měli pro práci širokou škálu mož-

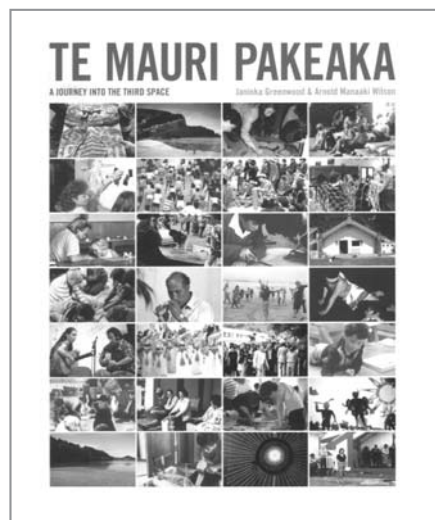
ností, ale nebyla vytvořena potřebná infrastruktura (např. systém zkoušek), která by jim dala příležitost tyto možnosti plně využít. Byla to také doba relativního monokulturalismu.

V roce 1984 vytvořilo několik učitelů a poradců Novozélandskou asociaci pro dramatickou výchovu (NZADIE = *New Zealand Association for Drama in Education*, v roce 2005 přejmenovanou na *Drama New Zealand*).

Na formování novozélandské dramatické výchovy měl velký vliv rozkvět novozélandského divadla v 80. letech, na němž se podílel také prudký rozvoj divadla maorského, který byl důsledkem celkové maorské renesance a divadelního vyjádření protestu (5). Školy měly možnost zhlédnout jednak zájezdová představení prezentovaná přímo ve školách, ale i navštívit divadla v blízkých městech.

V létě 1984 - 1985 (6) zahájilo činnost Severské mládežnické divadlo (*Northland Youth Theatre*), v němž působila nejen značná část maorských herců, ale angažovalo i maorské režiséry a další umělce.

Vývoj dramatické výchovy nabíral obrátky a o pár let později se výukové programy performančního umění na Northland Community College (přejmenované na Northland Polytechnic) rozrostly na tříleté diplomované studium s posláním dále prozkoumávat bikulturní dědictví regionu. Také na novozélandsko-australské konferenci o dramatické výchově v roce 1988 Novozélandská asociace pro dramatickou výchovu (reprezentovaná skupinou učitelů a umělců, z nichž víc než polovinu tvořili Maoři) představila novozélandskou dramatickou výchovu jako dramatickou výchovu založenou stejnou měrou na tradicích maorských a západních.



V roce 1992 byla založena mezinárodní asociace IDEA (7), na jejíž 1. světový kongres v Portugalsku se vydali i zástupci dramatické výchovy z Nového Zélandu. 2. světový kongres IDEA se konal roku 1995 v Austrálii v Brisbane. V novozélandské delegaci bylo tenkrát ještě mnoho Maorů, a když vystoupil jeden maorský starší, Maori z pléna povstali a následování většinou svých pakeha kolegů mu vyjádřili svoji podporu mocným „haka“ (8). „*Také díky tomuto biculturalismu jsme od začátku nebyli takoví kompletně angličtí a 'heathcoteovští',*“ komentuje tuto situaci Janinka Greenwoodová, „*byli jsme víc svoji. Bohužel po zrušení odboru školství (Department of Education) v roce 1989 bylo mnoho slibných celonárodních iniciativ v oblasti bikulturního vzdělávání opuštěno a hezky 'nastartovaný' a nadšeně proklamovaný biculturalismus se začal i z dramatické výchovy postupně vytrácet.*“ Nicméně později nová politika samosprávy škol, v situaci, kdy od nového ministerstva sice přišly nové osnovy, ale jejich konkrétní naplnění záviselo na školách a jejich správních radách, poskytla jednotlivým školám prostor pro individuální řešení a reakci na místní podmínky. Někde tedy vznikly bilingvní třídy, či dokonce školy vedené zcela podle maorských kulturních hodnot.

Následný vývoj dramatické výchovy na Novém Zélandu byl ovlivněn změnami v celém novozélandském školství. Poté, co byl za účelem decentralizace nahrazen odbor školství (Department of Education) mnohem menším a méně regulujícím Ministerstvem školství (Ministry of Education), byl v roce 1992 zřízen i úřad New Zealand Qualifications Authority, který začal postupně vytvářet celonárodní systém klasifikací - tj. jednotné požadavky pro řadu předmětů.

V roce 2000 vydala vláda pro školy nové rámcové kurikulum (Curriculum Framework). Dokument byl vytvořen pro celé vzdělávání od prvního do třináctého ročníku (9). Jako poslední část kurikula vznikly osnovy pro vyučování uměleckých oborů (Arts). Jejich návrh byl hotov v roce 1999. Mezi umělecké obory bylo zahrnuto výtvarné umění, hudba a nově tanec a dramatická výchova. Bylo stanoveno, že žáci 1. - 8. ročníku budou mít povinně všechny čtyři umělecké obory, žáci 9. a 10. ročníku budou pokračovat minimálně ve dvou z nich. Dále budou mít možnost studovat kterýkoli z těchto čtyř uměleckých oborů až do 13. ročníku.

„*Aby se do kurikula dostaly i dramatická výchova a tanec, to vyžadovalo mnoho složitých vyjednávání. Předtím sice na ně-*

kterých školách dramatická výchova byla, protože daná škola uznávala, že je to pro děti dobré, ale nebylo to oficiální a studenty z ní nemohli dělat zkoušky. Takže skutečnost, že se dramatická výchova nakonec dostala do kurikula, byla pro nás velká věc. Na koncepci osnov dramatické výchovy se podílela dvacítká lidí; ale dlouho se o ní ještě vyjednávalo. A my jsme se pak museli snažit dramatickou výchovu v osnovách udržet, zatímco výtvarníci a hudebníci podnikali zákulisní pokusy o to, aby nás z nich 'vyšoupli'. Měli strach, že jim něco sebereme. Byla to zajímavá doba, ale nám se podařilo dramatickou výchovu udržet. Taký částečně díky tomu, že někde už fungovala, a to dobře. Navíc je dramatická výchova z nabízených umění nejkomplexnější, 'nejlidštější' a některé děti se jí opravdu věnovat chtěly.“

Dramatická výchova tedy byla společně s tancem zrovnoprávněna s tradičně vyučovanými uměleckými obory. Pro všechny čtyři obory pak byly určeny čtyři úrovně, kterých mají žáci v teorii i praxi dosáhnout:

- znalosti a dovednosti (*knowledge and skills*),
- vyjadřování nápadů, myšlenek (*communicating ideas*),
- porozumění a odezva (*understanding and responding*) - pěstování schopnosti rozumět viděnému, např. při návštěvě divadla či galerie,
- umění v kontextu (*arts in context*) - schopnost zasadit umělecká díla do kontextu kulturního nebo historického.

Společné osnovy vyvolaly mnoho kritiky, neboť stoupenci již zavedených oborů (výtvarné umění a hudba) nesouhlasili se záměnou svých vysoce propracovaných osnov za dokument, který měl pro všechny čtyři umění stejnou deskripci a určoval je všechny stejně jako nástroj sociálního rozvoje, nikoli jako způsob dosažení určité odbornosti. Výtek bylo z různých stran mnoho, sekce dramatické výchovy mu vytýkala zejména vágnost. Nicméně pro obor dramatické výchovy to především znamenalo to, že má konečně v osnovách své právoplatné místo pro celou dobu školní docházky. Hrozilo však, že školy, v jejichž pravomoci bylo se rozhodnout, jaké umělecké obory žákům nabídnou v 9. a 10. ročníku, sáhnou po již zavedených oborech - výtvarném a hudebním. To by pak studentům znemožnilo navázat výběrovým studiem dramatické výchovy v 11. - 13. ročníku školní docházky. (To se naštěstí nestalo a dramatická výchova na středních školách zdárně prospívá.)

Ožehavou otázkou v tu chvíli také bylo, kde brát specializované učitele tance

a dramatické výchovy. Jedna či dvě pedagogické školy proto začaly zvažovat zavedení specializovaného studia. Každopádně pro aktuální chvíli aprobování učitelé dramatické výchovy ani tance nebyli, a tak bylo třeba se s danou situací vyrovnat podle možností konkrétních škol.

Tato situace je přesně opačná než situace u nás. V době, kdy se v České republice uvažovalo o možnosti zavést dramatickou výchovu do školního kurikula jako povinný předmět, dramatickovýchovná odborná veřejnost se rozhodla jí pro nedostatek kompetentních učitelů nevyužít. Dramatická výchova vedená kýmkoli, na koho by to bylo škole zrovna „padlo“, by pak mohla být veřejností špatně pochopena a zdiskreditována.

Zajímalo mě, jaké důsledky mělo opačné rozhodnutí na Novém Zélandu. Na její otázku, zda nedostatek odborníků obor poškodil, odpověděla Janinka Greenwoodová: „*Myslím, že ne. Ono to naše kurikulum postihuje celé spektrum dramatické výchovy - od pohybu přes mluvené slovo až k divadlu. A tak si každý najde svoji parketu, kterou akcentuje. Samozřejmě není všechno dobré, co se pod hlavičkou dramatické výchovy děje. Ale to není zase tak častý případ. A někdy se naopak setkáváme s výbornými výsledky.*“

Krom toho se učitelé základních i středních škol na Novém Zélandu shodovali na tom, že není dost prostoru pro splnění všech požadavků na vyučování dramatické výchovy, že je potřeba jí věnovat více času a že požadavky na hodnocení dramatické výchovy jsou příliš všeobecné a otevřené různým výkladům. Dále poukazovali na nedostatečnost osnov, co se týče důrazu na proces, tvořivost a biculturalismus. NZADIE přesto dokument uvítala a pokračovala ve snaze prosadit dramatickou výchovu jako povinný předmět navzdory protichůdným snahám zástupců výtvarného a hudebního oboru, kteří se jen neradi dělili s propagátory dramatické výchovy o svůj „píseček“. To se podařilo, dramatická výchova byla zavedena do škol a jejím novým cílem se stalo získání rovnoprávné pozice s ostatními předměty v hlavním proudu.

Aby byl naplněn požadavek na kvalifikované učitele dramatické výchovy, zavedla Christchurch College of Education jako jediný specializační program pro učitele dramatické výchovy v zemi bakalářské studium performančních umění. Jeho absolventi už byli pro svůj obor vybaveni lépe než jejich kolegové, kteří šli cestou jednotelého učitelského studia po získání diplomu, a navíc vzhledem k novosti dramatické výchovy jako předmětu stačilo, když

získali diplom v různých jen vzdáleně příbuzných předmětech. Rovněž bylo zpočátku jen málo maturantů, kteří opouštěli školu s přijímací zkouškou na univerzitu (*university entrance*) z dramatické výchovy a s touhou jít učit. To však o pár let později přece jen přišlo. Objevili se někteří skvělí studenti, kteří již neoficiální zkušenosti s učením dramatické výchovy měli. Také část maturantů, kteří si původně přáli jít na divadelní školu, si v průběhu času uvědomila, že učení je může bavit. Povětšinou však program trpěl nedostatkem studentů.

Vzhledem k přesunu pravomocí z ministerstva do samotných škol bylo potřeba nějakým způsobem kontrolovat, jak školy svou vlastní cestou nové kurikulum naplňují. Proto byl koncem roku 2000 jmenován celonárodní facilitátor a tým facilitátorů pro každý kraj i každý obor. „*Původně bylo zrušeno velké 'ministerstvo' a bylo nahrazeno malým - ale tomu se musím smát. To malé postupně nabobtnalo, takže je zase přibližně stejně velké jako to předchozí. A k tomu jsou tu ještě ti facilitátoři. Nicméně máme kurikulum a samostatné školy, tak to je dobré.*“

Inspekce se během prvního roku zaměřila na učitele základních škol, kteří neměli specializované vzdělání pro výuku čtyř nových předmětů. Facilitátoři přicházeli na kontrolu každých pět let a sledovali, jakým způsobem učitelé na konkrétní škole pracují, zda opravdu národní kurikulum naplňují. Co se týče uměleckých předmětů, mohlo se (vzhledem k výše uvedenému) snadno stát, že inspekce upozornila na rezervy. A tady se otevřela možnost spolupráce se studenty učitelství dramatické výchovy. Tu nabídl Janinka Greenwoodová, která tehdy vedla budoucí učitele středních škol. Protože ale její posluchači byli ještě velmi mladí, brala je zpočátku na praxi do základní školy. Studenti ještě neuměli příliš učit a učitelé ve škole zase nevěděli mnoho o dramatické výchově. Díky spolupráci se každý přiučil to, co do budoucna potřeboval. (10)

Střední školy byly zpočátku ponechány samy sobě, neboť se čekalo na to, až bude zaveden nový celonárodní systém hodnocení. Úřad New Zealand Qualification Authority postupně vytvořil jednotné požadavky pro řadu předmětů včetně dramatické výchovy. Na základě těchto požadavků studenti mohou získat kvalifikaci - National Certificate Educational Achievement (NCEA), národní diplom, který je na úrovni maturitního vysvědčení, ve zvolených předmětech. Tím byly nahrazeny předchozí externí zkoušky. NCEA má tři úrovně. První se skládá v 11. ročníku školní docházky (tzn. ve 3. roce na střední škole), druhý ve 12. a třetí ve 13. ročníku, kdy je studentům 18 let. Kvalifikaci je možno nesplnit, anebo splnit s prospěchem: *achieved* = prospěl, *merit* = s uznáním, *excellent* = výborně. (11)

Stanovit kritéria hodnocení v uměleckých oborech nebylo vůbec lehké, ale postupem času se to daří lépe. „*Na středních školách už začínáme mít celkem dobré učitele,*“ vysvětluje Janinka Greenwoodová. „*Samozřejmě je tam velká variabilita - někteří jsou vážně úžasní a jiní zas tak moc zajímaví nejsou. Také se najdou tací, kteří dělají - jak psal Peter Brook - mrtvé divadlo. Ale někdo dělá živé, výborné divadlo a někdo improvizace a někdo dramatické lekce a někdo zase spojí všechno dohromady. A celé tohle spektrum je možno použít na kvalifikaci. Vlastní hodnocení už, myslím, také začíná fungovat. Ze začátku to sice bylo hodně dohadování, co znamená tohle a co znamená tamto, ale teď už jsme celkem přesvědčeni, že víme, o čem mluvíme. Ne ve všem všudy, ale z větší části.*“

Kromě NCEA, které se plní interně, se mohou studenti přihlásit ještě na tzv. *scholarship* (stipendium - externí zkoušku, na kterou se hlásí na závěr studia na střední škole ti nejnadanější studenti). Když uspějí, získají finance ke studiu na univerzitě. A i *scholarship* je možno složit z dramatické výchovy. „*Ale o scholarshipu se hodně hádáme. To je externí zkouška, a když je v komisi i místní učitelka, nemívá dobrou pozici, nemůže se tolik prosadit. Každý rok je okolo toho nějaký rámus: Jak je možné, že ti nejlepší žáci z té nejlepší školy nedostali dost dobré známky ve scholarshipu..., že byla předpojatá komise atd...*“

Tak se postupem času stala dramatické výchova na Novém Zélandu prosperující částí osnov, která je vyučována téměř na každé střední škole. Mezi členy Drama New Zealand jsou učitelé, kteří mají zkušenost s vytvářením lekcí pro všechny tři stupně NCEA i pro *scholarship*. Dramatická výchova nejenže nebyla upozaděna mezi ostatními uměními, ale naopak její popularita vzrostla.

Kromě samostatného předmětu dramatická výchova promítají se její metody i do výuky jiných předmětů. Janinka Greenwoodová tento způsob výuky aplikovala zejména ve výuce angličtiny: „*Také jsem vedla jeden kurz na univerzitě (asi 20 hodin), kam mohli přijít studenti jakéhokoli předmětu. Ti se mě ptali, jak se dá s metodami dramatické výchovy pracovat třeba v chemii. A tak jsme hledali (a nacházeli) způsoby, jak by to bylo možné. Uvědomila jsem si, jak je pro humanitní předměty důležitý narativ, ale že pro přírodní vědy důle-*

žitý není. A zajímalo mě, jak je možné začít učit předměty vědecké, které nejsou narativní, jako např. statistiku. A podařilo se mi vymyslet pár zajímavých věcí.“

Na druhou stranu s přibýváním dramatické výchovy ve školách ubýlo dramatické výchovy mimoškolní. Ale nezmizela úplně. A stejně jako v Česku je i na Novém Zélandu většinou koncentrována na tvorbu inscenace. „*Ale neděláme jen Shakespeara nebo Čechova, inscenují se i nové hry. Nebo pozveme nějakého spisovatele, aby přišel napsat hru pro konkrétní skupinu. Také se někdy vychází z improvizací.*“ Další způsob je cesta projektu, workshopu, na nějž jsou pozváni profesionální umělci - třeba herci či režiséři nebo scénografové, kteří se zájemci pracují na inscenaci. To dělají třeba některá divadla v době prázdnin.

Ne všechny slibné pramínky a potůčky, které se v průběhu vývoje objevily, však dospěly až do silného proudu, jež nyní novozélandská dramatická výchova představuje. Některé zmizely kamsi pod zem a jiné dočista vyschly. Na „*narozeninové*“ konferenci v roce 2005, kterou si NZADIE uspořádala k oslavě dosažení plnoletosti (21 let) (12), se to ukázalo docela jasně. Nedostavil se tam již nikdo z profesionálních divadelníků, krom těch, kteří jsou placeni za vedení seminářů. Nepřišli ani politici, krom obligátních účastníků panelových diskusí, kteří měli zodpovídat otázky členů ohledně NCEA. A přítomni byli pouze dva nebo tři Maorové. A s tím souvisejí otázky, které si nyní podle Janinky Greenwoodové novozélandská dramatická výchova pokládá: „*Co se stalo s aktivním zapojením Maorů? Kam se poděla ambice hrát významnou roli v inovaci dramatické výchovy na mezinárodní úrovni? Jak se z nás stala mladší sestra Austrálie? Proč musí naši učitelé cestovat do Austrálie, aby si zvýšili kvalifikaci? Je dramatická výchova ve školách poselství hodnocením? Nezabýváme se více interpretací detailů ve výkladech NCEA než zkoumáním úlohy estetické? A co koncept estetického učení?*“ (Greenwood, 2009, s. 257-8)

Na některé položené otázky se Janinka Greenwoodová rovnou snaží najít odpověď. Ohledně spolupráce s Maory poukazuje na fakt, že se v současnosti maorští aktivisté zabývají naléhavějšími otázkami a maorští dramatici se prosadili jak na národním, tak i mezinárodním jevišti. A nemaorští učitelé dramatické výchovy se necítí kompetentní k práci s maorskými hodnotami ani k dostatečnému zvládnutí maorštiny. Ale to je podle ní pouze částečné vysvětlení. Jinak zkrátka došlo k celkovému posunutí ohniska zájmu jiným směrem. Co se týče akademické nadvlády



australské starší sestry, považuje Janinka Greenwoodová za důležité, aby si novozélandská dramatická výchova řešila otázky kvalifikace, praxe a postgraduálů v rámci vlastní země. Tuto iniciativu je podle ní třeba obnovit.

POZNÁMKY

(1) Summerhill School, nezávislá internátní škola, založená v roce 1921 Alexandrem Sutherlandem Neilem (1883-1973), se stala inspirací pro vznik dalších svobodných škol.

(2) Je možné je zhlédnout na YouTube.

(3) Marae [maráj] - shromaždiště maorské komunity.

(4) Ředitelem tohoto centra byl právě Arnold Manaaki Wilson. On sám vytvářel nástěnná výtvarná díla s tradiční maorskou tematikou, v nichž docházelo k propojení starého s novým.

(5) „Jedním z těchto děl bylo Maranga mai, příběh protestu proti zabavování země. Z jednoho úhlu pohledu se tato hra dala číst jako silné, ale možná předvídatelné propagandistické divadelní dílo. Z hlediska divadla to však bylo i něco velmi nového - byl zde užít nejen maorský performanční styl, ale i příběhový rámec, inspirovaný tradičními maorskými rituály. Tím hra prolomila na Novém Zélandu cestu nové divadelní formě a stala se vlajko- nošem přímého protestního divadla.“ (Greenwood, 2009, s. 251)

(6) Na Novém Zélandu mají léto v době, kdy je v Evropě zima.

(7) International Drama/Theatre and Education Association, jejímž členem je i české Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

(8) Maorský bojový tanec, doprovázený pokřikem tanečnicků, výraznou gestikulací a podupáváním, grimasami, vyplazováním jazyka apod. Původně sloužil k dodání odvahy tanečnickům/bojovníkům a k zastrašení nepřítele.

(9) Školní docházka na Novém Zélandu je třináctiletá a je pro žáky od 5 do 18 let. Je zdarma a do 15 let je povinná. Studium na univerzitě už je placené. Primary school zhruba odpovídá 1. stupni naší základní školy, zahrnuje 1. - 6. ročník, Intermediate school („prostřední škola“) má 7. - 8. ročník a High school (střední škola) obsahuje 10. - 13. ročník.

(10) Stal se i případ, kdy malá škola dostala kvůli uměleckým oborům od inspekce velký vykřičník s tím, že umění neučí dobře a že se nesnaží kurikulum naplnit. Janinka Greenwoodová se školou udělala dohodu, že její studenti budou pracovat ve třídách a že z jejich dramatické práce vznikne školní hra. Tak se i stalo, vzniklo čtyřicetiminutové představení, které bylo společné pro všech asi 150 žáků. Inspekce byla spokojená, že škola už „dělá umění“, a vyjádřila se, že studenti školu zachránili. Místní učitelé se mezitím o dramatu také hodně naučili, neboť celou dobu pracovali společně se studenty.

(11) Tato interní zkouška zároveň nahradila externí zkoušku *university entrance*. Na univerzitu jsou od té doby studenti přijímáni právě na základě výsledků NCEA. Student si krom povinných předmětů (angličtina, matematika) může udělat zkoušky i z dalších předmětů dle vlastního

výběru. V hodnocení se pak uvádí pouze to, co student splnil, tedy např. má *merit* v matematice a fyzice, *excellent* v chemii a biologii a *achieved* v zeměpise. Že např. neuspěl z dramatické výchovy, už se neuvádí.

(12) Právě na této konferenci si NZADIE k narozeninám nadělila nový název - Drama New Zealand.

LITERATURA A PRAMENY

GREENWOOD, Janinka. 2006. *Te Mauri Pakeaka : A Journey into the Third Space*. Auckland (New Zealand) : Auckland University Press-University of Auckland. 178 s. ISBN 1-86940-347-9.

—. 2009. Drama education in New Zealand : a coming of age? A conceptualisation of the development and practice of drama in the curriculum as a structured improvisation, with New Zealand's experience as a case study. *Research in Drama Education*. 2009, vol. 14, no. 2, s. 245 - 260. ISSN 1356-9783.

SINCLAIR, Keith aj. 2003. *Dějiny Nového Zélandu*. Přel. Eva Oliveriusová a Martin Machovec. Praha : Nakladatelství Lidové noviny. 376 s. Přel. z: The Oxford Illustrated History of New Zealand. ISBN 80-7106-556-0.

www.drama.org.nz

Interview s Janinkou Greenwoodovou ze dne 22. 5. 2009

Fotografie na str. 1 Eva Ichová
Ostatní fotografie jsou z knihy J. Greenwoodové *Te Mauri Pakeaka*

Mytologie, na které svítilo slunce aneb Proměny 2

EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU v Praze

*„...vkročíme do krajín zahříváných od ne-
paměti prudkými slunečními paprsky...
kde voda byla velkým darem a slunce mí-
valo podobu mocného boha...”*

Eduard Petiška

Vypůjčila jsem si kus textu z Petiškovy knížky, protože jsem tentokrát zvolila mytologie oblasti, jejíž příběhy kniha obsahuje. Joseph Campbell píše o „kulturní oblasti velkých civilizací“ (Campbell, 2008, s. 129), která bývá často nazývána „úrodný půlměsíc“ - táhne se od Perského zálivu přes Mezopotámii až do údolí Nilu. Charakteristická je pro ni úrodná zem, slunce, nilské záplavy v Egyptě a zavodňovací systémy v Mezopotámii. Pěstování obilí a chov dobytka se v této oblasti začaly objevovat od 8. do 5. tisíciletí př. n. l. a v daných přírodních podmínkách se postupně vyvinulo zemědělství produkující přebytky. Část obyvatel se mohla věnovat řemeslům a obchodu a to vedlo ke vzniku prvních měst. V zeměpisných pojmech jde o Egypt a Přední východ, který tvoří Malá Asie (dnešní Turecko), Syropalestina (dnes Sýrie, Libanon, Izrael, Jordánsko), Arabský poloostrov a Mezopotámie (Irák).

V této oblasti vznikala městská mytologie starých civilizací (Armstrongová, 2005). Zrodila se zde astronomie, lékařství, monumentální architektura (pyramidy, zikkuraty, paláce a chrámy), rozvíjela se poměrně vyspělá hygiena, ale i historiografie a archeologie (1). Zrodily se tu vynálezy a objevy, které mají dodnes svůj význam a praktické použití. Kolem roku 8000 př. n. l. (nadále tuto zkratku vypou-

štím) první usedlí zemědělci pěstují ječmen a pšenici, kolem roku 6000 je domestikován skot, 4500 vynalezen pluh. V 7. tisíciletí vzniká Jericho s 1500 obyvateli a hradbami jako první sídlo městského typu, dodnes existující. Asi roku 4300 bylo založeno sumerské Uruk, které má kolem roku 3400 už přes 10 000 obyvatel, v období zhruba 3500 - 3200 existuje několik měst s monumentální architekturou.

Kolem roku 6500 se běžně užívají hrnčářské výrobky, do období kolem roku 6200 se datuje objev tavení mědi, 4500 hrnčářského kruhu, kolem roku 3000 se kolo začíná užívat k dopravě. Od roku 4300 je známa výroba nástrojů a zbraní z mědi, přibližně v roce 1200 první železné nástroje, o dvě stě let později lidé objevují kalení oceli.

Vzniká písmo, které umožňuje trvalý záznam údajů a myšlenek a komunikaci mezi osobami nepřítomnými v prostoru a čase, tedy vzdělanost. Kolem roku 3400 vzniká první piktografické (obrázkové) písmo, pozdější mezopotamské klínové písmo se postupně mění v první hláskové písmo na světě (Adams, 2007).

V Mezopotámii byly také položeny základy matematiky vytvořením dvou numerických systémů - decimálního (desítkového) a sexagesimálního (založen na čísle šedesát). Desítkový systém byl původně používán k evidenci zemědělských plodin a dalšího zboží, krátce řečeno finančních záležitostí, druhý položil základy měření prostoru a času (dodnes hodiny) a kalendáře (tehdy počítali 360 dnů v roce + 5 dnů svátků).

Ve starém Sumeru vznikla nejen motyka a pluh, ale také řada institucí, zvyklostí či myšlenek, které v dobrém či zlém trvají do našich časů. Americký sumerolog S. N. Kramer na základě svých klínopisných bádání z 30. - 50. let 20. století popsal v knize *Historie začíná v Sumeru* pětadvacet jevů, které začínají ve 3. a 2. tisíciletí př. n. l. Patří k nim „vynález“ školy, ale také první případ úplatkářství, když rodiče neprosívajícího žáka písařské školy pozvou jeho učitele, pohostí ho a obdarují - a žák začne zázračně prospívat. V Sumeru se uskutečnily první sněmy, boje mezi soupeřícími městy, první sociální reforma s daňovými úlevami a existovala zde ovšem i první literatura, první epika i první dvě milostné písně, vznikla tu přísloví, knihovní katalog, receptář léků, první příručka zemědělství, precedenční soudní nález, objevily se první prostitutky.

Řada sumerských příběhů se stala předobrazem některých částí Starého zákona. *„Literatura vytvořená Sumery zanechala v Hebrejcích hlubokou stopu... Sumerové nepochybně nemohli ovlivnit Hebrejce přímo, poněvadž přestali existovat již dlouho před tím, než se objevil hebrejský národ. Sotva lze však pochybovat, že Sumerové hluboce ovlivnili Kananejce, kteří předcházeli Hebrejce v zemi známé později jako Palestina (2), i jejich sousedy Asyřany, Babylóňany, Chetity, Churrity a Aramejce.“* (Kramer, 1961, s. 138) Vznikl zde první obraz stvoření světa z oceánu a člověka z hlíny, obraz ráje nazývaného Dilmun, příběh potopy světa včetně zachrany jediného spravedlivého s rodinou

a zvířaty i předobraz biblického Joba. Vznikl zde první model desatera přikázání a první etický kodex, který je - nepochybně prostřednictvím nejméně o tisíc let pozdějšího Starého zákona - základem naší dodnes platné morálky. „*Sumerové (...) si cenili dobra a pravdy, práva a pořádku, spravedlnosti a svobody, poctivosti a přiměřenosti, soucitu a slitování. Zavrhovali zlo a lež, svévoli a nepořádek, nespravedlnost a útlak, bezcharakternost a zvrácenost, krutost a bezcitnost.*“ (Kramer, 1961, s. 110) Vládcové se honosili tím, že pečují o chudé, vdovy a sirotky, že odstraňují vyděračské a svévolné úředníky, zajišťují poctivost v obchodě. Lidské nectnosti jsou stejné po celá tisíciletí, stejné je také úsilí o jejich potlačení. Nad etikou obsaženou v onom citátu z Kramera si člověk snadno uvědomí, že jde o pravidla, která instinktivně naprostá většina lidí považuje za správná a jejich porušování či protiklady za patologii, za odchylku od normálu. Snad by se v souvislosti s těmito principy dalo uvažovat o archetypálním charakteru morálky, tj. o společných vzorcích chápání reality, o pravorech etických zásad, o historické zkušenosti či kulturním dědictví, jak bývají archetypy charakterizovány.

Mezopotámie je oblast bohatá na různé národy a kmeny a jejich proměny, příchody, odchody i zániky v čase i prostoru. „*Na rozdíl od Egypta (...) tvořilo Blízký východ v průběhu několika tisíciletí velké množství civilizací, které spolu víceméně sousedily. Je z čeho vybírat: Sumerové, Východní Semité, Akkadové (Babylóňané, Assyřané), Churrité a Protoindové v Mezopotámii, západní Semité v oblasti Sýrie, Libanonu a Palestiny (od Ebly ve třetím tisíciletí přes Ugarit v druhém po Féniciány, Kanaánce a Hebrejce v prvním), indoevropským jazykem mluvící Chetitové a Luvijci v Anatolii (= Malé Asii) a taktéž indoevropané Íránci na ohromném území mezi Malou Asií, Mezopotámií a Indií. Tyto kultury se prolínaly natolik, že není vždy jednoduché určit, kde končí staré Řecko a kde začíná Blízký východ.*“ (Puhvel, 1997, s. 36) Písemné památky nezanechaly všechny národy, ne vše také bylo rozluštěno a přeloženo do češtiny. Některé civilizace přebíraly mýty, bohy i příběhy od svých sousedů a v některých případech jde v první řadě jen o jiné pojmenování těchž bohů s týmiž příběhy, podobně jako je tomu s pantheonem řeckým a římským.

Je na místě si v této chvíli položit otázku, proč se zabývat mytologiemi tak dávných dob, které pro většinu dětí a dospívajících představují jen stránku či pár odstavečků v učebnici dějepisu. Ta nejjednodušší odpověď zní: právě proto, práce

s mytologickými náměty může doplnit, rozšířit, a zejména zkonkretizovat povědomí o vývoji lidstva, o jeho vzestupech a pádech, o tom, že ani sebeskvělejší civilizace netrvá věčně, o tom, jak lidé také žili - zkrátka a dobře suchopárným a zjednodušeným větám, nezajímavým a nezapamatovatelným, dodat život. A právě život člověka je tím nejdůležitějším klíčem k starým mytologiím: civilizace a kultury se vyvíjejí, říše a národy vznikají a zanikají, ale člověk a jeho základní potřeby a vztahy trvají.

Dvě anglické autorky - publicistka Liz Greenová a psychoterapeutka Juliet Sharmán-Burkeová píší ve své knize *Životní cesta v zrcadle mýtů* (2001): „*Mýtus je prvotní svépomocnou psychologií. Po dlouhá staletí si lidé vyprávěli mýty, pohádky a příběhy... Jejich prostřednictvím vysvětlovali tajemství života, s jejich pomocí lépe snášeli jeho úskalí, od vysvětlení střídání ročních období přes složitost mezilidských vztahů až k záhadě smrti... Naše často přemočené a racionální myšlení zatemňuje hlubší smysl a řešení životních dilemat. Mýty mají tajemnou schopnost obsahovat a sdělovat paradoxy, umožňují nám pohlednout skrze problém, kolem něj a přes něj, až do samého jádra.*“ (Greenová-Sharmán-Burkeová, 2001, s. 9) Lapidární řečeno a shrnuto: „*Mýtus nám ukazuje, že se svými pocity, obavami, střety a nadějemi nejsme sami...*“ (tamtéž, s. 10) V knize pak na příbězích z nejrůznějších světových mytologií vykládají četné běžné situace a vztahy člověka mezi lidmi. Mnohé z nich působí skoro jako zásobník témat pro dramatickou výchovu. Jsou to zejména části Rodiče a děti, Sourozenci, Rodinné dědictví, Odchod z domova, Boj za nezávislost, Hledání smyslu života, Člověk hledá své poslání, Odpovědnost, Odloučení, ztráta a utrpení. Ta témata lze utřídit i jinak, ale stále se to vrací k základním lidským vztahům, k místu člověka mezi lidmi a k jeho morálce. Vnější okolnosti a životní podmínky jsou různé, vzorce situací a charakterů stále stejné. A právě ona odlišnost okolností umožňuje v dramatické práci nahlížet běžné, každodenní problémy z více hledisek a řešit je s rozhledem a objektivitou. Ještě jinak to říká Jaan Puhvel: „*Mýtus je vyjádření myšlenkových modelů, jejichž prostřednictvím skupina lidí formuluje sebepoznání a seberealizaci, získává o sobě znalosti a sebedůvěru, vysvětluje příčiny svého bytí, povahu svého okolí a někdy se pokouší i narysovat svůj budoucí osud.*“ (Puhvel, 1997, s. 12) Mýtus podle tohoto autora má ovlivnit život, umírání i války. Posvátná, časově neurčená minulost má působit na současnost

a případně i na budoucnost. „*Mýtus se přenáší buď ve své původní podobě jako posvátný příběh, zakotvený v teologii a proložený liturgií a rituálem, nebo jako upravené vyprávění, které ztratilo souvislost s posvátnými časy a místo toho chce vyličit domněle světské, byť mimořádné události...*“ (tamtéž, s. 53 - 54) Mýtus se transponuje do hrdinského příběhu, z posvátné doby se stává heroická minulost, z mýtu historie, vznikají národní, sekularizované eposy. Mýtus vstupuje do literatury, jeho prvky se stávají součástí mezinárodní sféry legend, pohádek a pověstí. Meze mytologie jsou tedy neostře, odstup lidí od bohů je poměrně malý, bohové v starých mytologiích mají k lidem velice blízko, setkávají se s nimi a mají i lidské vlastnosti a potřeby.

Mytologie dané oblasti obsahují *Příběhy, na které svítilo slunce Eduarda Petišky* s podtitulem *Báje a pověsti starého Egypta, Mezopotámie a Izraele*. Knížka vyšla v Albatrosu celkem čtyřikrát, poprvé roku 1967 (v té době ještě nakladatelství neslo název zkracovaný jako SNDK - Státní nakladatelství dětské knihy). V kompletní podobě, včetně příběhů z Bible, byly Petiškovy *Příběhy* vydány ještě v letech 1998 a pak v roce 2003, ale v roce 1979 vyšly (nejspíš z politických a ideologických důvodů) jen *Báje a pověsti starého Egypta a Mezopotámie*, kdežto *Příběhy starého Izraele* vyšly samostatně až v roce 1990. Hledáte-li příběhy egyptské a mezopotamské, je lhostejné, po které verzi sáhnete. Další sbírka mytologických příběhů, která zahrnuje větší část Blízkého východu a Egypta, jsou *Legendy starověkého Orientu* (s podtitulem *Mýty, báje, eposy, pověsti a legendy Sumeru-Babylonie, Egypta, Asýrie, Izraele, Arábie, Persie a Indie*) **Jiřího Tomka**, obsahuje většinou rozsáhlejší, dvacetí- až třicetistránkové příběhy z vyjmenovaných kultur.

Přehledné a v mnoha ohledech zevrubné informace o zeměpise, historii, pantheonu, kultu (náboženské stavby, kněží, rituály) a etice Egypta, Mezopotámie a Kanaánu najde čtenář v knize **Jana Heler** *Starověká náboženství*, která vznikla jako skriptum Komenského evangelické bohoslovecké fakulty UK. Velmi podrobné jsou např. výčty bohů a popisy rituálů, důležité informace obsahují kapitoly o etice těchto tří náboženských systémů.

MEZOPOTÁMIE

Mezopotámie je řecký název pro oblast mezi Eufratem a Tigridem a znamená „Meziříčí“. Jejími hlavními částmi jsou Ba-



bylónie od Perského zálivu až k nynějšímu Bagdádu, kde se Eufrat s Tigridem k sobě nejvíce přibližují, a Asýrie na severu až k Malé Asii. Na počátku historie této země (3) byli Sumerové, žijící v nejnižnější části Mezopotámie, kde vybudovali královská města Ur, Uruk, Kiš, Lagaš, Eridu a další. Z tržních vesnic vznikala města s monumentální architekturou (zikkuraty, tj. chrámové stavby zvané též babylonské věže). Tuto oblast ovládali asi od 2. poloviny 4. tisíciletí a sumerština byla živým jazykem asi do roku 2000, pak se udržovala v písařských školách jako jazyk literární a obřadní. Tzv. *Sumerický královský seznam* - přehled nejstarších dynastií - uvádí mj. Gilgameše a další mytologické krále, patrně historické osoby. Uruk, Gilgamešovo sídlo, bylo jedním z nejdůležitějších měst sumerského období. Hradby z hlíněných cihel, 9 metrů vysoké, 9 metrů silné a 9 km dlouhé, o nichž se zmiňuje *Epos o Gilgamešovi*, byly pod vrstvami písku archeologicky skutečně objeveny.

Po sumerském následuje akkadské období, pojmenované po městě Akkadu v severní Babylónii. Zakladatelem nové babylonské dynastie byl Sargon Akkadský, o němž legenda praví, že byl tajně narozeným synem vysoké kněžky, která se dítěte zbavila tím, že je odeslala v košíku po vodě (motiv, který se objevuje v Starém zákoně v příběhu Mojžíšově). Sumerštinu vystřídala akkadština, která měla dva dialekty, babylonský a asyrský. V oblasti původního Sumeru vznikl první větší státní útvar v historii, vytvořený sjednocením velkého území a existující asi půl druhého století.

V první polovině 3. tisíciletí byla nejsilnější Babylónie, významným vládcem byl Chammurapi (vládl v letech 1792 - 1750 př. n. l.), který sjednotil celou jižní Mezopotámii. Kolem poloviny tisíciletí došlo k hospodářskému poklesu Babylónie a moc se přesunula do Asýrie s hlavním městem Aššur. Kolem roku 1200 proběh-

ly na Předním východě rozsáhlé etnické přesuny: zanikla chetitské říše v Malé Asii, objevily se nové etnické skupiny zvané „mořské národy“, tj. Feničané a Pelištejci (Filištínci), přišli kočovní Aramejci.

V 1. polovině 1. tisíciletí vznikly velké říše - novoasyrská, novobabylonská a perská. Na počátku tohoto období začíná v oblasti doba železná, roste produkce, protože železo je levnější než bronz, to vede k rozvoji obchodu, budování silnic a studen. Asýrie ovládá obrovské území až na pobřeží Středozemního moře. V přímořských oblastech se prosazují státy a etnika známá z Bible: na jih a na východ od Feničanů, kteří žili v oblasti dnešního Libanonu, vznikají judská a izraelská strediska. Od konce 2. tisíciletí do Sýrie a jižní Mezopotámie pronikají Aramejci a Chaldejci.

V první polovině 1. tisíciletí do hry vstupuje spojenectví Babyloňanů a Médů, do tohoto období patří vláda krále Nabukadnesara, dobytí Jeruzaléma (597), deportace Židů do Babylónie, přestavba Babylónu (vybudování Ištariny brány, visutých zahrad); na vzestupu je mezitím Persie, Kýros II. dobyl roku 539 Babylónii. Mezopotámie už netvořila samostatný státní útvar, akkadština byla vytlačována aramejštinou, řečtinou a dalšími jazyky, zmizely hlíněné tabulky a klínové písmo, mezopotamští bohové přestali být uctíváni. Nad Peršany, kteří na čas ovládli tuto oblast, zvítězil roku 331 př. n. l. Alexandr Veliký.

Nejstarší sumerské mytologické příběhy mají kořeny v 3. tisíciletí, nejstarší dochované srozumitelné zápisy jsou z období 2000 - 1600 př. n. l. Hlavní témata: zrození bohů, stvoření světa, rozdělení jeho sfér, podmínek pro vznik civilizace, stvoření člověka, potopa, otázka nesmrtnosti. Svět vznikl z prapůvodního oceánu a člověk byl stvořen ke službě bohům.

Mezopotamské mýty jsou zalidněny postavami božskými či polobožskými, někdy i postavami historickými či polohistorickými. Jan Heller rozlišuje pět kategorií mezopotamských bohů:

Nejvyšší kategorií tvoří bohové světa - v jejich čele je An, vládce panteonu, a Uraš, jeho družka. Dále Enlil, bůh země, jeho družkou je Ninlil. K této trojici patří dále Enki neboli Ea, bůh vod, moudrosti a zaklínání. Bohem podsvětí je Nergal.

Druhou skupinu tvoří bozi astrální, v jejich čele je Měsíc zvaný Sin nebo Nanna, bohem slunce je Šamaš, Sinův syn, a jeho sestra, paní nebe Ištar neboli Inanna, která je jednak bohyní války a boje, jednak lásky. Nemá stálého partnera, střídá milence a manžely, které postupně hubí (na

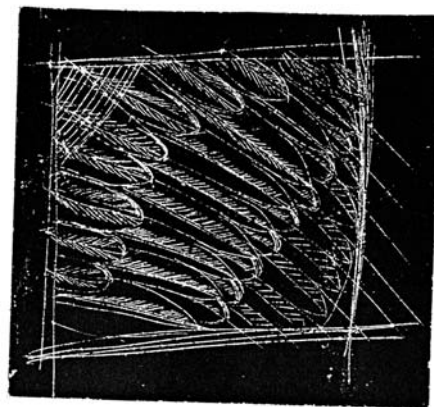
to také poukazuje Gilgameš, když ho chce Ištar za partnera). Sestrou Ištary je Ereškigal, vládkyně podsvětí. K astrálním bohům patří i planety.

Přírodní bozi ovládají počasí a živly. Bůh počasí je Iškur neboli Adad, bohem bouře Ninurta, patří sem několik bohů ohně a bohyně sladké vody. Vzhledem k charakteru hospodářství Mezopotámie jsou důležité i bozi úrody - dočasný manžel Ištary Dumuzi neboli Tamuz, pastýř, kterého Ištar pošle za sebe do podsvětí, kde tráví vždy půl roku a půl roku je na zemi - a symbolizuje tak střídání období vegetace a vegetačního klidu. Bohem rolníků je Enkidu. Mezopotamské náboženství zná dále bohy obilí, nápojů, jako je víno a vinná réva, bohyni moštu. Do této skupiny patří i Šakar, podobný řeckému Faunovi, žijící mezi divokými zvířaty a dobytčím, jež palem působnosti je oplodňování.

Poslední skupinou bohů jsou bozi národní nebo místní, kteří zpravidla byli nejprve bohy určitého města a později získali širší vliv. Nejdůležitější z nich je Marduk, původně bůh města Babylónu, později povýšený na vládce všech bohů, a bůh Aššur, bůh města Aššuru a celé Asýrie.

Někdy se setkáme s pojmy Igigové nebo Sedmero, což je sedm nejvyšších božstev, nebo Anunnakové, kolektivní název pro 600 bohů nebe a země.

Mezopotamská mytologie neslibovala posmrtný život, ale znala ráj jako sídlo bohů. Podle některých badatelů byl umístěn na ostrově Dilmun v Perském zálivu, ny-



nejším Bahrajnu, podle S. N. Kramera byl v povodí řeky Indu (4). Mýtus o potopě, původně v mýtu o Atrachasisovi a zmiňovaný v *Gilgamešovi*, má charakteristické rysy, které se později objevují ve Starém zákoně: je to stavba lodi, přežití zvířat a nezbytného počtu lidí na její palubě, vyslání holubice, vlaštovky a havrana pro zjištění, zda vody již opadly. Potopa byla zřejmě obrazem nepředvídatelných ničivých záplav Eufratu a Tigridu. Archeolo-

gové při vykopávkách města Uru našli dvou- až pětmetrové nánosy na starším osídlení, které existenci „potopy“ (spíše několika než jedné) potvrzují. Odhaduje se, že se s tímto mýtem Židé seznámili v babylonském zajetí za Nabukadnesara v 6. století.

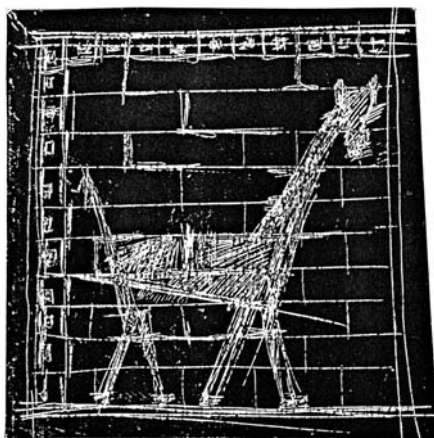
Mýty zaznamenané na hliněných tabulkách se našly zejména v záměrně budovaných sbírkách literárních textů. Nejbohatší byl nálezní královské knihovny Aššurbanipalovy v Ninive. Svědčí o odborném vedení knihovny, o vyhledávání nových přírůstků, záznamech, uspořádání podle titulu, žánru, podle množství exemplářů, materiálu a velikosti tabulek. Ukládání do polic bylo přehledné, tabulky měly cosi jako tiráž.

Podle J. Hellera lze mezopotamské mýty rozdělit do tří skupin. Kosmogonické mýty obsahují příběhy nejvyšších božstev - Enlila, Enkiho, příběh Atrachasis, akkadský epos *Enúma eliš*, líčící stvoření světa Mardukem. Druhou skupinu tvoří mýty etiologické o původu a působení různých přírodních jevů. A konečně mýty heroické, které „(...) vyprávějí o králích, jejich božském původu i hrdinských činech, ale zároveň na jejich příběhu jako na modelu předvádějí lidský úděl a zápas s osudem, především s určením k smrti.“ (Heller, 1988, 219) Do této skupiny patří *Epos o Gilgamešovi*.

Mezopotamské mýty zdůrazňují děje, v první řadě děje hromadné a časově rozsáhlé, jen zřídka se objevuje konkrétní chování a jednání postav. Z toho důvodu se mnohé z nich příliš nehodí pro dramatické zpracování, i když nabízejí zajímavá témata. Několik příběhů však má i konkrétní podobu lidských charakterů a činů. Obsahují jedno z hlavních témat babylonské kultury - myšlenku věčného života v *Eposu o Gilgamešovi* a v básni o Adapovi. Dalším opakujícím se motivem, který v jiných mytologiích nenacházíme, je problém přelidněnosti a potřeby ji řešit (jak je vše relativní!) a hlučnosti skupiny mladých bohů, kteří ruší nejvyšší božstva, nebo lidí rušících bohy (důvod potopy).

Základem mezopotamské etiky je pojem *me* - mravní a kosmický řád, božské osudové síly, podstata jsoucna; blíží se pojmu pravdy. Základem mezopotamského náboženství bylo zachovávat řádu, který stanovili bozi. Etický postoj je u obyvatel Mezopotámie založen na podrobování se božskému kosmickému řádu a svému osudu.

V *Mýtech staré Mezopotámie* (1977) jsou obsaženy překlady původních textů, mnohé složené ze zlomků nebo s četnými mezerami. Text tvoří nerýmované verše,



užívající hojně refrénů - opakování slov, veršů, ale i celých pasáží. Lze si je představit jako předlohu pro přednes, snad sborový, nejspíše pro zkušený soubor, např. texty *Nárek nad zkázou města Uru*, *Sestup Inanny do podsvětí*, *Strom Chuluppu* a další.

Hlavní zdroje látek celého Předního východu byly uvedeny výše, speciálně látek mezopotamských se týká *Epos o Gilgamešovi*, který je dostupný jak v původní podobě v překladu **Lubora Matouše**, tak v převyprávění **Vojtěcha Zamarovského**. Některé příběhy najdete v brožuře **Henrietty McCallové Mezopotamské mýty**.

Výběr inspirativních textů uplatnitelných v dramatické výchově

- Henrietta McCallová:

Mezopotamské mýty

Mýtus o Atrachasisovi: Akkadský příběh o potopě. Původně těžkou práci konali bozi sami, pak uprostřed noci probudili boha větru Enlila s požadavkem, aby na to byli stvoření lidé. Lidstvo pracovalo, ale množilo se a hlučelo. „*Země řvala jako býk a její hlukem bůh byl rušen.*“ Enlil se pokusil lidstvo decimovat postupně morem, suchem a hladomorem. Dosáhl jen toho, že lidé už nebyli schopni konat těžkou práci. Proto se rozhodl seslat na lidi potopu. Enki (akkadsky Ea) však varoval Atrachasisa. Mýtus popisuje stavbu archy i potopu trvající sedm dní a sedm nocí. V tomto místě část eposu chybí - navazuje diskuse bohů o tom, jak to s Atrachasisem bylo, nakonec se shodli, že bude nutné omezovat porodnost, odpovědnost padá na ženy. - V tomto příběhu je zmíněný motiv hluku rušícího klid bohů, kteří nechtějí být obtěžováni. Je tu také problém kontroly rozmnožování. Pro práci může být výhodou, že kus příběhu i řada veršů chybí, a nabízí se tedy možnost hledat vlastní řešení a jeho varianty. (V *Mýtech staré Mezopotámie* [1977] je obsažen celý text v různých verzích a zlomcích, původně jak

v sumerštině, tak v akkadštině [proto v některých částech Enlil, v jiných Ea]. Pro práci lze vybrat řadu textů k motivaci, k doplnění příběhu, k inscenaci nebo přednesu - viz Atrachasis - O stvoření člověka a potopě světa.)

- Eduard Petiška:

Příběhy, na které svítilo slunce

Jak byl stvořen svět z těla bohyně a člověk z krve boha: Na počátku byly jen vody - Tiamat, bohyně slaných vod, a její manžel Apsu, bůh sladkých vod. Vody se smísily a uprostřed nich se vynořili mladí, krásní a veselí bozi. Apsu se zlobil, že nemá klid, ale Tiamat mu zabránila zničit, co vytvořili. Ea Apsua uspal a zabil, usadil se v jeho příbytku a s Damkinou zplodil Marduka, nejmocnějšího boha. Někteří bozi proti němu popíchovali Tiamatu, ta stvořila vojsko nestvůr, provdala se za Kingua a ustanovila ho vůdcem vojska. Ea zmobilizoval své přátele, zvolili Marduka za krále. Boj skončil vítězstvím Marduka nad Tiamatou, zabil ji, rozpůlil a vytvořil z ní zemi a nebe. Pak obětoval Kingua a z jeho krve vznikli lidé. Je to sice hodně krvavé, ale také hodně lidské - jsou tu „na nejvyšší úrovni“ vztahy, jaké známe z všedního, zcela pozemského života. (Celý rozsáhlý, třicetistránkový epos je obsažen v *Mýtech staré Mezopotámie* [1977] pod původním názvem *Enúma eliš - Babylónský epos o stvoření světa*. Lubor Matouš v předmluvě k *Mýtům staré Mezopotámie* píše, že spíše než o stvoření zde jde o uspořádání světa s cílem vysvětlit a zdůvodnit postavení Marduka jako nejvyššího boha, původně městského boha Babylónu. Stalo se tak v 18. století př. n. l. za krále Chamurapiho. Epos byl přednášen každý rok o novoročních slavnostech. Henrietta McCallová ve svých *Mezopotamských mýtech* podává stručně kostru příběhu, ale prokládá ji citacemi veršů z původního znění. Její rekonstrukce obsahuje i některé detaily, které E. Petiška neuvádí. Text H. McCallové může posloužit jako doplněk a rozšíření Petiškova vyprávění.)

O sestupu bohyně Ištar do podsvětí: Bůh pastýřů Tammuz se oženil s krásnou bohyní lásky Ištar. Ta se s ním ale nudí a ctižádost ji dožene k výpravě za starší sestrou Ereškigal, která vládne podsvětí. Při příchodu do podsvětí musí Ištar odložit korunu, šperky i šaty a před Ereškigal předstoupit nahá. Sestra Ištar zavidí a pošle na ni šedesát nemocí. Na zemi zatím všechno hyne a uvadá. Ea stvoří dva posly k Ereškigal a ta si netroufne odporovat mocnému bohovi. Ištar je propuštěna, ale někdo musí nastoupit místo ní - po návratu na zem pošle Ištar do podsvětí své-

ho manžela Tammuze. Zpupnost, ctižádost, bezohlednost, závist jsou tématem příběhu. (Viz též *Mýty staré Mezopotámie* [1977]: *Sestup Inanny do podsvětí* začíná rovnou přípravou na sestup. Líčí se tu, jak se Inanna ustrojila a vyzdobila na cestu, včetně přívěsku „pojd'-muži-pojd'" a líčidla „kéž-přijde-kéž-přijde". Před sestupem Inanna vysvětluje své průvodkyni Ninšubue, jak se má chovat, aby ji bozi v podsvětí nenechali natrvalo. Enki [akkadsky Ea] vytvoří ze špíny vyškrábnuté pod nehty dva muže, kterým dá na cestu do podsvětí chléb života a živou vodu, aby mohli Inannu vzkřísit. Inanna odmítne vydat za sebe svou průvodkyni i svého komorníka, ale vydá svého manžela Dumuziho. Z jiné verze eposu je tu závěr se sestupem Dumuziho do podsvětí. Jeho sestra Geštiana se pak s Dumuzim po půl roce střídá v podsvětí, což symbolizuje střídání ročních období. V téže publikaci je ještě verze mladší, nalezená v Ninive v knihovně krále Aššurbanipala [*Mýty staré Mezopotámie*, 1977, s. 212]. Viz též McCallové *Mezopotamské mýty*, kde najdeme stručné převyprávění fabule, které je doplněno citacemi veršů.)

• Jiří Tomek:

Legendy starověkého Orientu

Jak moudrý vezír zachránil Asýrii: Příběh z 8. století př. n. l. vypráví o asyrském králi Sinacheribovi, jenž má moudrého rádce Achikara. Ten je bezdětný, a proto vychovává svého synovce Nadinu. Ale Nadin se nevydaří, má špatné charakterové vlastnosti, a když se stane dvořanem, svého strýce podrazí - králi podstrčí falšovaný dopis, který svědčí o Achikarově zradě. Král přikáže Achikara popraviti, ale kat je Achikarovi vděčný za svůj život, a tak ho schová a podstrčí za něj cizí mrtvolu. Smrt Achikara potěší nepřátele Asýrie, kterým vždy kladl překážky. Egyptský faraón Šabaka napíše asyrskému králi, aby vystavěl zámek mezi nebem a zemí a odpověděl na tři otázky, jinak Asýrii přepadne egyptské vojsko. V té chvíli kat přizná, že Achikara nepopravil. Ten se pak vydá do Egypta a faraóna přechytračí. Nadin je nakonec vyhnán. - Téma zrady a podvodu, z pohádek známý motiv plnění nesmyslných úkolů a odpovědí na nesmyslné otázky.

• Epos o Gilgamešovi

Sumersko-babylonský *Epos o Gilgamešovi* patří k nejstarším literárním dílům lidských dějin. Jeho základem je šest samostatných příběhů sumerských, které babylonský autor spojil do jednoho celku, přičemž některé pasáže doplnil (5). Nejstarší zlomky babylonských tabulek se

záznamem tohoto příběhu pocházejí z 18. století př. n. l., ale je pravděpodobné, že existoval již předtím. Výtvarně jsou jeho motivy zachyceny na památkách z doby mezi roky 4000 až 3700 př. n. l. Je to klíčový příběh mezopotamské mytologie i literatury jako celku a tu či onu jeho variantu najdete v každé publikaci, která se



dotýká mezopotamské mytologie - u E. Petišky, u J. Tomka, u H. McCallové. Český vyšel i kompletní překlad původního veršovaného díla a **Vojtěch Zamarovský** příběh zpracoval v dost rozsáhlém vyprávění v edici *Obnovené obrazy*. Jak je u tohoto autora i edice obvyklé, publikace obsahuje předmluvu a doslov se slovníčkem. V. Zamarovský vykládá historii vzniku a objevení Gilgameše, popisuje důležité archeologické objevy, které se ke Gilgamešovi vážou, zabývá se i klínopisem a historií jeho rozluštění.

Není vyloučeno, že Gilgameš byl historickou postavou, uvádí se jako 5. král první urucké dynastie po potopě světa. Pokud žil, pak asi ve 30. - 25. století př. n. l. Velmi realistické popisy byly potvrzeny archeologi - popis města, stavby, uspořádání společnosti, náboženské rituály, způsob života, krátce reálie doby. Archeologie potvrdila i existenci hradeb Uruku, jak již bylo uvedeno.

Fabule příběhu o Gilgamešovi: Král Uruku Gilgameš byl synem krále Lugalbandy a bohyně Ninsun. Ze dvou třetin byl božského původu, od boha slunce Šamaše měl krásu, od boha bouřky Adada měl sílu a odvahu, od boha moudrosti Ea měl rozum a moudrost. Uruku vládl tvrdě, poddaní byli nuceni budovat hradby kolem města. Aby bohové Gilgameše zkontrolovali, stvořili Enkidua jako Gilgamešova protivníka. Enkidu vyrůstal ve stepi jako divoch zarostlý srstí. Strávil šest dní a nocí s Ištarinou kněžkou a sedmého dne se stal

člověkem. Vypravil se do Uruku, od lidí se lišil silou, neznal závist, chtěl být užitečný a pomáhat lidem. Svedl zápas s Gilgamešem - oba jsou stejně silní, žádný nevítězí, získají k sobě navzájem úctu a vznikne přátelství.

Gilgameš se s Enkiduem vydá do cedrového lesa proti obrovi Chumbabovi, příčině všeho zla. Za pomoci boha Šamaše ho porazí a zabijí. Ištar Gilgamešovi nabídne, aby se stal jejím manželem a vstoupil na nebesa. Gilgameš odmítne, protože před ním odvrhla a uvedla do neštěstí celou řadu manželů a milenců. Uražená Ištar pošle na Gilgameše nebeského býka, ale Gilgameš ho spolu s Enkiduem přemůže. To opět pobouří Ištar, která si stěžuje ostatním bohům. Enlil zase nenávidí Gilgameše za vykácení posvátných cedrů a zabití Chumbaby - zničili zlo a bez něj by se lidé blažeností vyrovnali bohům. „*Mohou lidé, i když jsou v právu, beztrpělivě urážet bohy? Mohou lidé, i když jsou stateční, počítat s uznáním bohů? Lidé jsou přece před bohy jen jako rybky nebo mořská havěť v síti, jež se jmenuje svět, a bohové dělají, co se jim zlíbí.*" (Zamarovský, 1976, s. 34) Gilgameše a Enkidua se zastanou Anu a Šamaš. Bohové pak rozhodnou, že ten z dvojice, který není božského původu, musí zemřít. Enkidu onemocní a Gilgameš prosí svou matku Ninsun, aby ho zachránila, ale ona nemůže zvrátit rozhodnutí ostatních bohů. Enkidu zemře, Gilgameš šest dní a sedm nocí truchlí a chce se vydat za Enkiduem do podsvětí. Bůh podsvětí Nergal otevře víko země a vypustí Enkiduova ducha. Enkidu vypráví Gilgamešovi o podsvětí, ale musí se vrátit.

Gilgameš si uvědomí nutnost smrti a rozhodne se hledat nesmrtelnost. Vypraví se za jediným člověkem, který unikl smrti, králem Utanapištimem do ráje Dilmunu. S velkými obtížemi dosáhne, aby ho převozník Uršanabi převezl přes moře smrti k Utanapištimu. Ten ale Gilgamešovi řekne, že nesmrtelnost mají jen bozi. A pak vypráví příběh o potopě, a jak on získal nesmrtelnost tím, že vytvořil loď a vzal na ni páry všeho živého, rodinu, příbuzenstvo, zvěř stepní a řemeslníky, všechny majetek. Začala potopa, bohové se zalekli toho, co sami způsobili. Trvala šest dní a sedm nocí. Po potopě Enlil obvinil Eu, že potopu prozradil lidem, Ea reagoval: „*Jak jsi mohl takhle bez rozvahy seslat potopu na svět?... Hříšníka trestej za hříchy, zločince za zločin; kdo nemá vinu, tomu neublíží!*" (Zamarovský, 1976, s. 56; Epos o Gilgamešovi, 1976, s. 94) Enlil pak Utanapištimovi a jeho ženě dal nesmrtelnost a odvedl je do rajské zahrady Dilmun. Uta-

napištim radí Gilgamešovi: spánek je bratrem smrti, jestliže přemůžeš spánek, snad se to zdaří i se smrtí. Ale Gilgameš podlehne a spí šest dní, probudí se sedmého. Na rozloučenou Utanapištim řekne Gilgamešovi o rostlině, která vrací mladí - Gilgameš ji získá, ale cestou zpět mu ji vezme had. Uršanabi, který Gilgameše doprovází, konstatuje, že Gilgameš vykonal velké činy, postavil velké dílo, a i když si nezachová věčný život, bude nesmrtelné jeho jméno.

Vojtěch Zamarovský převyprávěl epos velice věrně, zachoval všechny epizody, mnohde dokonce přebírá doslovné znění, a jeho text zachovává poetiku předlohy, archaizujícími prvky jazyka se blíží českému překladu. Vynechává některé obšírnější popisy rituálů a rituální promluvy, překonává mezery v zachovaném textu, spojuje prvky různých variant. Epizodu se setkáním Gilgameše s Enkidua, který je již v podsvětí a vypráví o něm, zařadil Zamarovský (zcela logicky) za Enkiduův pohřeb, v původní verzi je připojen až na konci příběhu. Zamarovský doplňuje jen jediné, výslovné prohlášení v závěru, že ačkoli si Gilgameš nezachová věčný život, trvale bude žít jeho jméno. Původní text končí pro dnešního čtenáře poněkud nečekaně prohlídkou slavných hradeb.

Pro práci v dramatické výchově je mým nejvhodnější vycházet z V. Zamarovského, i v jeho interpretaci jde o fascinující příběh.

Jiří Tomek vypráví Gilgamešův příběh v *Legendách starověkého Orientu* (2002). Oproti Zamarovského verzi, která má 44 stran, je Tomekova stručnější - má 28 stran. Liší se podoba některých jmen (Chuvava, ne Chumbaba), text je celkově stručnější, J. Tomek vynechává epizodu s Enkiduovým vyprávěním o podsvětí, konec je však prakticky stejný. Jazyk je bližší našemu vyjadřování, chybí typické obraty a formule, jako je „šest dní a sedm nocí“ nebo „měsíc a patnáct dnů“.

Nejkratší je převyprávění **Eduarda Petišky** v *Příbězích, na které svítilo slunce* (1998), má necelých 12 stránek. E. Petiška vypráví všechny epizody příběhu, vypouští jen Enkiduovo vyprávění o podsvětí, ostatní změny jsou nepodstatné (např. místo nevěstky přijde do pouště k Enkiduovi dívka, do níž se zamiluje). Závěr je v podstatě shodný s podáním V. Zamarovského.

Henrietta McCallová, stejně jako u jiných příběhů, kombinuje stručné převyprávění s úryvky z textu (v knize je použit český překlad Lubora Matouše) a uvádí je informací o objevování různých tabulek s částmi eposu a místě jejich uložení.

Autorky *Životní cesty v zrcadle mýtů* L. Greenová a J. Sharman-Burkeová (2001) řadí příběh do oddílu Boj za nezávislost a vykládají jej jako první střetnutí mladého člověka s realitou, s níž se nechce smířovat. Gilgameš stejně jako všichni mladí lidé odmítá přijmout neodvratný osud. „*Když slýcháme o neštěstí druhých, obvykle říkáme: ‚To je smutné, ale mně se to nestane!‘ Mladý člověk kráčí vstříc svému osudu plný důvěry a vědomí vlastní výjimečnosti. Je to dar, kterého se člověku dostává v první polovině života... Pevná víra ve vlastní schopnosti zvítězit nad vším a nad všemi se však jednoho dne střetne s realitou... Jedinec, který si uvědomí své možnosti a dokáže se vyrovnat s životními nástrahami, je skutečným hrdinou... Mladý člověk, který si uvědomí hranice, jež je nutno ctít, a současně ví, že život je třeba žít zde a nyní, dosáhl skutečné zralosti.*“ (Greenová-Sharman-Burkeová, 2001, s. 79-80) Bylo by ideální, kdyby každý dospívající dostal příležitost zabývat se právě těmito otázkami, uvědomit si, že nejdůležitější maturitou, která je před ním, je právě toto lidské zrání do skutečné dospělosti.

EGYPT



Egypt na rozdíl od Mezopotámie a přilehlých oblastí Blízkého východu byl „*zvláštní, pozoruhodně soběstačnou, téměř monolitickou, etnickou a jazykově jednotnou kulturou*“ (Puhvel, 1997, s. 36). Prodělával různé změny, sjednocoval se a rozděloval, expandoval nebo byl napadán, byl samostatnou a mocnou říší a později na dvě tisíciletí poroben, nazýval se různě, ale zůstal po celou dobu stále sám sebou.

Jeho historie začíná kolem roku 3000 př. n. l. (6). Prvních 300 let se označuje jako archaické období. Období od roku 2700 do roku 2270, označované jako Stará říše, je obdobím stavitelů pyramid.

Na počátku byla pyramida Džoserova (nejstarší stupňovitá pyramida), kolem poloviny 3. tisíciletí Chufuova, řecky Cheopsova (největší pyramida). Po prvním přechodném období, kdy se Egypt rozpadl na řadu městských států, následovala Střední říše (asi 2079 - 1790), se sídelním městem Vesetem nebo Vasetem (řecky Théby, nyní Luxor a k němu přiléhající Karnak a Údolí králů). Po druhém přechodném období následovala v letech 1580 - 1090 Nová říše s řadou slavných faraónů. V 18. dynastii to byla Hatšepsut, první žena na trůně ve světových dějinách. Do téže dynastie patří i Achnaton, faraón, který jako první zavedl (ovšem jen na dobu své vlády) monoteismus, když odmítl boha Amona a ostatní božstva a soustředil kult pouze k Atonovi (zářivý kotouč slunce); J. Campbell ho v této souvislosti nazývá prvním protestantem, protože jeho zřejmě nejsilnější motivací k reformě náboženství byla snaha potlačit moc Amonových kněží, kteří ovládali rozsáhlé majetky. Achnaton ovlivňoval vývoj umění příklonem k realismu a z dobových mravů se vymykal i tím, že byl „pacifista“ a odmítal vést válku proti agresivním Chetitům. Tuto dobu znají čtenáři Waltariho *Egyptana Sinuheta*. Román končí za vlády Haremheba, posledního faraóna XVIII. dynastie a zakladatele XIX. dynastie, k níž patřil i slavný Ramesse II.

V polovině 1. tisíciletí př. n. l. Egypt podlehl cizí nadvládě - v roce 525 jej ovládli Peršané, o dvě století později jej dobyl Alexandr Veliký, pak následovala Řeky dosazená XXXIII. dynastie ptolemaiovská, která vládla z Alexandrie a jejíž poslední královnou byla Kleopatra VII. V roce 30 př. n. l. se Egypt stal římskou provincií. Pak už se nadvlády jen střídaly: Byzanc, Arabové (roku 642 byla Egyptu vnucena arabština a islám), osmanští Turci, Francouzi, opět Osmané, Velká Británie. Nezávislost Egypt získal až v roce 1952.

Tento přehled dějin chce zdůraznit fakt, jak velmi dávnou civilizací městského typu starověký Egypt byl, civilizací ve své době neobyčejně vyspělou. Staří Egyptané byli nejen vynikajícími a v některých ohledech dodnes nepředstíženými staviteli, ale také významnými vzdělanci své doby - měli trojí písmo a písaři patřili k vážené vrstvě společnosti. Měli na svou dobu vyspělou matematiku, medicínu, poměrně dobrou hygienu. A přirozeně i zajímavé a bohaté umění. Navíc se poměrně dost ví i o tom, jak staří Egyptané žili, co jedli, jak bydleli, jak se dopravovali atp. atp., protože do hrobek ukládali předměty denní potřeby, aby nebožtík na onom světě netrpěl nedostatkem, a vypisovali

v nich na stěny i na rakve celé životopisy pohřbených. Proto také různé pomocné knížky typu *Kdybych byl Egyptan* (Morleyová, 1996) nebo *Atlas starověkého světa* (Adams, 2007) nabízejí pro dramatickou výchovu i pro divadlo množství velmi konkrétních informací o dobových realitách.

Nejstarší písemné zmínky o egyptské mytologii pocházejí až z doby Střední říše po roce 2000 př. n. l., ale nejstarší výtvarná zobrazení jsou z doby kolem roku 2800 př. n. l. (archaická doba). „*Mýty se vyvinuly z podrobného rozpracování vztahů mezi bohy. Žádná z verzí příběhu nebyla považována za jediné správnou a obsah se mohl přizpůsobovat různým okolnostem. V Pozdní době se např. změnila úloha boha Sutecha (...), který se stal nepřítelem bohů a byl rituálně ničen.*“ (Willis, 1997, 36)

Proměny se týkají v první řadě příběhů.

George Hart v knize *Egyptské mýty* (2001) rozlišuje několik skupin příběhů (ostatně toto členění lze aplikovat na většinu mytologií):

- „*Mýty vyššího vědomí*“ - kosmogonie, regenerativní cesta slunce během noci a jeho vliv na postavení člověka a jeho život, zkoumání přírodních jevů, královský mýtus, „velká kouzelnice“ Éset, mýtus o pohromě (lidé vzbouření proti Reovi).
- Vyprávění a pověsti o činech kouzelníků, o zbožnění historických hrdinů.
- Fantastické povídky.

Jan Heller v knize *Starověká náboženství* (1988) rozlišuje bohy astrální, kteří jsou totožní s nebeskými tělesy, antropomorfní, kteří mají sice zvířecí hlavy, ale lidská těla, lidské povahy i potřeby a chování, a terimorfní, zvířecí, kteří jsou pozůstatkem totemismu a jsou symboly některých bohů; sem patří i posvátná zvířata (byk Apis, kočky, berani, skarabeus).

Mýty o stvoření jsou tři, podle měst, kde vznikly - v Héliopolu (starověké město On), v Hermopolu (= Chmunev) a v Memfidě (= Mennofer).

Podle verze pocházející z Memfidy byl stvořitelem bůh Ptah, který utvořil bohy i slunce; je původcem zrání rostlin a nejvyšším řemeslným tvůrcem - „tvůrcem tvůrců“, „hrnčím hrnčářů“. Představuje intelektuální princip stvoření, syntézu myslí a materiálního světa.

Podle verze z Hermopolu neboli Chmunev vznikl kosmos vynořením praprahorku neboli „ostrova plamenů“ z prachosu. Na Ostrově plamenů sídlí Osmero, čtyři páry bohů a bohyň, jejich manželé. Jsou to Nun a Naunet - bohové prvotních vod, Heh a Hauhet - bohové záplav, Kek a Kauket - bohové temnot a konečně Amon a Amaunet - bohové neviditelné síly

a skrytého dynamismu. Osmero způsobilo vznik slunce, ale dalšího dění se tři páry už neúčastnily, pokračovali jen Amon a Amaunet. Amon, později chápaný jako Amon-Re (někdy též Amenre), vládl Hornímu Egyptu (jižní část země) jako bůh plodnosti a od 2. tisíciletí jako státní bůh. V podobě hada v prvotních vodách oplodnil kosmické vejce, podle jiné verze v podobě husy kosmické vejce snesl.

Stvoření podle verze města On neboli Héliopole (Město slunce, dnes předměstí Káhiry), střediska slunečního kultu, byla prvotní bytostí Nun a stvořitelem světa Atum, který tvoří Devatero spolu s čtyřmi dvojicemi, které zplodil. Šov a Tefnut jsou rodiči Geba a Nut. Bohyně nebes Nut se klene nad svým manželem Gebem, který je bohem země a tito sourozenci-manželé zplodili čtveřici Usire, Éset, Suteh a Nebt-het (jejich příběh viz dále). Synem Usira a Éset byl nejstarší sluneční bůh Hór, za jehož vtělení se považovali faraóni.

„*Egyptští bozi mají krásu či dobrotu - nefer. Kořen nfr (...) však neoznačuje jen dobro estetické a krásno estetické, nýbrž i dobro „kosmické“, dobrý řád, který umožňuje život (...). Dobro je tedy blízké pravdě a spravedlnosti.*“ (Heller, 1988, s. 24) K vrcholu hierarchie bohů patří sluneční bůh Re, který denně putuje oblohou v jedné barce, v druhé pak v noci pluje duatem - ří-



ší tmy v nitru země. Re se za V. dynastie stal státním bohem místo Hora. Původním názvem slunečního boha je Atum, ztotožňovaný též s Reem. Aton, kterého na nejvyššího a jediného boha povýšil Achnaton, je zosobněním slunečního kotouče.

Slunce a zase slunce - v mytologii se vrací v různých podobách a zosobněních i v různých fázích své cesty.

Nejvýznamnějším bohem Nové říše byl Amon, místní bůh hlavního města Vesetu. Byl uctíván v podobě husy, berana se zatočenými rohy, ale nejčastěji jako člověk, později byl ztotožňován s bohem slunce jakožto Amon-Re. Amon významně vstoupil do egyptské historie. Jeho kněží ovlád-

li značné majetky a s tím i velkou moc a vliv na faraóny. To pak vedlo Amenhotepa IV. k zásadní reformě státu i náboženství, Amonovy kněze zbavil moci i majetku a nastolil vládu Atona. Sám přijal jméno Achnaton a vybudoval nové sídelní město Achetaton, které však existovalo jen po dobu asi dvaceti let jeho vlády. Po jeho smrti, za vlády mladického a záhy zemřelého Tutanchamona, se vše vrátilo do původního stavu.

K početným bohům egyptského panteonu patří Chnum - dohlížel na každoroční stoupání a klesání Nilu, Ptah, uctíváný zejména v Menoferu (Memfis) jako bůh řemesel, Anup, bůh balzamování, Thovt, dárce písma, bůh písařů a vzdělanosti, lékařů a právníků; bohyně Neit, Velká matka, a Sachmet, lví bohyně; obě jsou strašné, nahánějí hrůzu; Bastet, bohyně lásky a plodnosti, a četní další.

Vedle slunce dalším opakujícím se a důležitým motivem je Nil a jeho záplavy, které byly zdrojem bohaté úrody. Opakují se i motivy vzdělání, písma, postavy písařů.

Zvláštní kapitolu egyptské mytologie tvoří podoba bohů. Vedle bohů s lidskou podobou existují bozi se zvířecí hlavou na lidském těle. Jsou to hlavy savců (skot, berani, divoký osel, gazela, hroši, vepři, lvi, kočky, psi, šakali, vlci, opice, zajáci a myši), ptáků (sokol, sup, ibis, volavka), plazů (krokodýl, hadi, želvy), ryb i členovců (chrobák - skarabeus, škorpión, stonožka). Někteří bozi mají podobu rostlin (fíkovník, datlovník, lotos, papyrus).

V staroegyptských mýtech vystupují i lidé, kouzelníci a kněží-předčitatelé, znalci magie. Patří k nim i Setne Chamvese (jinak též Chamuset), syn Ramesse II., kouzelník se zájmem o archeologii. T. Wilkinson ho uvádí jako prvního egyptologa, protože jako první pátral po stopách minulosti v hrobkách Staré říše (Wilkinson, 2008, s. 249 - 253). Součástí mýtů se stal Imhotep, stavitel Džoserovy pyramidy (žil v 27. století př. n. l.), strážce pečeti, vezír, velekněz, nejvyšší lékař, tesař a stavitel, hlavní předčítatel - patron písařů (tj. úředníků, i vysokých); později byl zbožněn a považován za syna Ptaha a smrtelné matky.

František Lexa (1876 - 1960), zakladatel české egyptologie, profesor Karlovy univerzity, ve svém spise *Náboženská literatura staroegyptská 1* (1997) rozlišuje bohy astrální a antropomorfní: „*(...) bozi jsou hvězdy, jež vykonávají na nebi mechanický pohyb od východu k západu; když zapadnou, pokračují ve své neustálé pouti duatem od západu k východu. Vespolek se nestýkají a nejeví vůbec činnos-*

ti. Podle názoru druhého žijí bozi životem podobným pozemskému: jedí, pijí, chovají se k sobě přátelsky nebo vystupují proti sobě nepřátelsky, soudí se atd.“ (s. 18-19) Postupně se mísí astrální pojetí bohů s antropomorfním (např. bohyně Nut rodí každý den Rea na východním horizontu, což znamená, že slunce vychází), později zcela převládlo antropomorfní pojetí, bozi se objevují na nebi a jednají tam jako lidé.

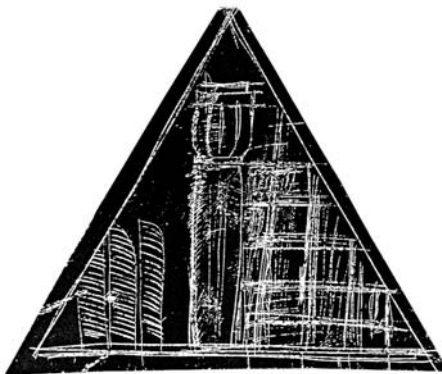
F. Lexa v této souvislosti píše o rozdílu mezi bohy egyptskými a bohy různých starověkých národů semitských (7). „Po lidských obětech v Egyptě nebylo ani stopy a náboženský příkaz, že se má s otroky nakládati lidsky, svědčí o tom, že dovedli si Egyptané lidského života vážit, kdežto Semitům lidský život byl bezcennou věcí.“ Souviselo to s faktem, že Egypt byl úrodný a uživil hodně lidí, zajatci proto také byli vítanou pracovní silou, na rozdíl od tehdejší Palestiny a Sýrie, které byly neúrodné a nestačily uživit ani vlastní obyvatelstvo, proto byli v těchto zemích zajatci usmrčovani. „Kdežto Semita žije v neustálém strachu před svévolí svého boha, Egyptan snazí se jen nakloniti si ho vystříháním se hříchu a konáním dobra.“ (Tamtéž, s. 75)

Podobně píše o etice egyptského náboženství J. Heller: „(...) egyptská etika měla vysokou úroveň a řadu humanistických rysů, pro které se Egyptané někdy svým sousedům zdávali změkčilí (...) Egyptané nebyli národ bojovníků, stará zjemnělá kultura vedla k tomu, že Egyptané pohrdali člověkem, který se dal zmítat svými pocity...“ (Heller, 1988, s. 79)

Nápisy v hrobkách, tzv. texty pyramid, texty rakví a životopisy zemřelých se dovolávají dobrých skutků - nebožtík říká o sobě, že přepravoval přes Nil ty, kteří neměli vlastní plavidlo, nekradl, nemluvil o nikom špatně, neměl spory se sourozenci, nerouhal se bohu, nikoho nezabil, neznásilnil chlapce, neporazil dobytče určené k oběti. Víra v posmrtný život hrála v životě Egyptanů mimořádně důležitou roli. Každý mohovitý Egyptan si již za svého života budoval hrobku. Nejnákladnější byly hrobky faraónů, pyramidy či hroby v Údolí králů. Po smrti odešla duše do Západního království, byla převezena přes řeku smrti a dvanácti branami prošla před soudní tribunál, složený z Usira a dvaacty řícti dalších bohů. Srdce zemřelého bylo položeno na váhu Anupem za účasti Thovta, a jestliže bylo těžké svými zločiny, sežrala ho příšera Velká požiračka, kdežto spravedliví mohli vstoupit do Západního království. Podmínkou bylo zachování těla, a proto bylo balzamováno. (Chisholmová, 1998, s. 16 - 21)

Průvodcem po staroegyptské literatuře je dílo dalšího čelného českého egyptologa, Lexova nástupce, zakladatele Československého egyptologického ústavu a české účasti na vykopávkách v Egyptě Zbyňka Žáby *Tesáno do kamene, psáno na papyrus* (1968). Z. Žába v této knize podává úvod do historie starého Egypta, a zejména jeho literatury. Vysvětluje, že mnoho literárních památek, nejen vytesaných do kamene, ale i napsaných na papyrus, se zachovalo mj. proto, že v Egyptě je suché podnebí. Popisuje i výrobu papyru, způsob psaní a v neposlední řadě velmi důležitou věc - Egyptané zapisovali jen souhlásky, odtud plyne i různost psaní egyptských jmen; navíc existují přepisy řecké a latinské, které až do rozluštění egyptského písma v 19. století byly přepisem jediným. Později zapůsobily i rozdíly v prepisech do moderních jazyků. Proto také mnohde najdete dvojí jména a různé koncovky (Usir, Usire nebo Usirev atp.).

Z. Žába probírá ve své knize všechny známé žánry a témata staroegyptské literatury: knihy moudrých rad do života, politické a propagační spisy, cestopisné povídky, básnictví, anály, novely králů a hodnostářů, zpravodajství, dopisy, vědeckou a naučnou literaturu, náboženské spisy, texty pyramid a rakví a knihy mrtvých.



Pro naše potřeby jsou zajímavé žánry založené na příběhu. Patří k nim životopisy zemřelých vytesané do kamene nebo napsané na papyrus uložené v jejich hrobě: „Vyprávění bývá v první, řidčeji ve třetí osobě a obsahuje nejdůležitější události z velmožovy kariéry; někdy se tak dovídáme i nečekané, živě líčené podrobnosti. Protože šlo o autobiografie a životopisy sepsané nejstarším synem zemřelého, nemůžeme se divit, že autor vylíčil co nejvýbranějšími slovy význačné úspěchy zesnulého a každou okolnost, která mu přinesla chválu panovníka nebo byla důkazem vládcovy důvěry či obliby.“ (Žába, 1968, s. 36) Tyto životopisy z hrobek ved-

ly k vytvoření samostatného literárního žánru životopisu, k němuž patří i příběh Sinuhetův.

K žánru rad do života (např. rady zemřelého krále synovi jak vládnout) řadí Z. Žába i příběh Výmluvného venkovana, který charakterizuje jako učebnici řečnictví. Mezi politickou a propagační literaturu zařadil vyprávění Chufevových synů o kouzlech a kouzelnících. V kapitole Povídky, pohádky, bajky je oněch příběhových textů, z nichž většinu uvedu dále, nejvíce: Povídka o trosečnickovi, Spor dvou králů, Povídka o princí, kterému byl předurčen osud, O dvou bratřích, Pravda a lež (varianta příběhu o Usirovi, Éset a Hórovi).

Žába píše i o egyptském divadle. Náboženské hry se nedochovaly a existují jen jejich převyprávění či úryvky, jsou ale známy jejich náměty; z větší části se týkaly Hóra a jeho boje se Sutechem a bojů Réa a Thovta s Apopim.

Literatuře, která nabízí pro dramatickou práci převyprávěné příběhy a náměty, dominují dva autoři: Jiří Tomek a Eduard Petiška. Jiří Tomek poskytuje látku celkem ve třech publikacích. Dvě z nich na sebe navazují. Jsou to *Bohové a faraóni*, obsahující to, co G. Hart označuje jako „mýty vyššího svědomí“, a příběhy ze Staré a Střední říše; *Faraóni a kouzelníci* obsahují příběhy Nové říše a Pozdní a ptolemaiovské doby. Obě knihy mají rámcový příběh, v němž velekněz vypráví malému následníkovi trůnu Ptolemaiovi Kaisarionovi (syn Kleopatry a Julia Caesara) při jeho plavbě s matkou po Nilu. Další Tomkova knížka, vydaná Albatrosem v edici Obnovené obrazy, se jmenuje *Příběhy faraónů* a obsahuje všechny příběhy z obou výše uvedených publikací s výjimkou příběhů o Kleopatře. Publikace obsahují slovníčky faraónů a bohů, přehledy říší a dynastií. V *Příbězích faraónů* je zajímavý doslov egyptologa Břetislava Vachaly, nazvaný Jak a co psali starí Egyptané (písmo, jeho vznik, technika psaní, jazyk, rozluštění hieroglyfů a hieratického písma, výroba papyrů, egyptská literatura, její žánry; je tu též informace, že staroegyptské pohádky jako první česky publikoval Julius Zeyer v Lumíru roku 1875). Tomkovy práce ze starého Egypta doplňuje *Pět egyptských pohádek*, v nichž příběhy převyprávěl pro menší děti a mírně upravil do podoby bližící se pohádce. Některé jejich motivy známe i z pohádek evropských.

Dalším důležitým pramenem příběhů ze starého Egypta jsou *Příběhy, na které svítilo slunce* Eduarda Petišky, kryjící se z větší části s příběhy Tomkovými, ale v jiném převyprávění.

Trojici autorů, kteří převyprávěli staré egyptské příběhy pro děti a mládež (většinou se počítá s věkem nad 12 let), doplňuje **Vojtěch Zamarovský** s knížkou nazvanou *Sinuhet* (edice Obnovené obrazy). Tento příběh k mytologickým sice nepatří, ale bylo by škoda jej pominout, neboť se dotýká života v Egyptě a v Syropalestině v době XII. dynastie.

V knize egyptologa **Miroslava Bárty** *Sinuhetův útěk z Egypta* najdete i původní text díla a obsáhlý historický výklad, dotýkající se významným způsobem doby biblických patriarchů.

Zdrojem příběhů jsou i práce **Františka Lexy** vydávané od 20. let 20. století, dnes už obtížně dostupné, s výjimkou *Náboženské literatury staroegyptské*, která byla vydána znovu v roce 1997. Její vědecky věrné překlady se zachováním mezer v textu nejsou pro využití příliš vhodné, ale mohou posloužit jako doplněk nebo rozšíření pohledu na příběh. Podstatnou část knížky tvoří různá vyznání a vyznání, krátké náboženské texty z hrobek, texty z knih mrtvých, které se blíží buď filozofii, nebo lyrice.

Nejnovější z prací egyptologů je kniha **Břetislava Vachaly** *Pověsti a legendy faraónského Egypta*. V úvodu autor píše: „Tato kniha představuje první souborné vydání nejnovějších českých překladů všech dochovaných staroegyptských pohádek a pověstí s nejnútnejším komentářem a vysvětlivkami.“ (Vachala, 1994, s. 9) Najdete zde všechny příběhy, které uvádějí E. Petiška, J. Tomek i V. Zamarovský, ale také některé další.

V následujícím výběru textů čerpám z různých publikací a odkazuji i na další verze nebo přetisky téhož příběhu.

• Eduard Petiška:

Příběhy, na které svítilo slunce

O vládě dobrého boha Usíra, o věrné lásce jeho manželky Éset a o krutém činu zlého boha Sutecha: Usíre jako vládce Egypta vyvedl lidi z temných jeskyň, naučil je stavět domy, vybavil je schopností dobývat ze země kov, dal jim zbraně a nástroje, naučil je obdělávat zem a pěstovat ovocné stromy, naučil je řemeslům, výrobě vína a piva, dal jim i písmo. Lid Usíra miloval, ale jeho bratr Sutech žárlil, toužil po moci. Vymyslel na Usíra past, vlákal ho do truhly, v ní ho nechal hodit do Nilu. Éset Usíra hledala, až ho našla v sloupu v paláci cizího krále, pohřbila ho, ale Sutech ho našel a roztrhal na kousky. Éset pak skoro všechny našla a bůh Thovt jeho tělo sestavil a doplnil - založil tím tradici balzamování. Usírův a Ésetin syn Hór dospěl a vyzval Sutecha k zápasu, v němž zvítězil.

Oživil Usíra, ale ten nezůstal dlouho živ, stal se vládcem království mrtvých. - Konflikt mezi tvůrčí povahou a činy Usíra a ničivým Sutechem. (L. Greenová s J. Sharman-Burkeovou [2001, s. 24] tento příběh vykládají takto: „Staroegyptský mýtus představuje dítě jako nositele naděje, dává nám odvahu zdolávat překážky a dopracovat se ke klidu a spokojenosti. Kvůli božskému dítěti, které vykoupí předchozí utrpení a přemůže zlo, přirovnávali někteří učenci Usíra, Eset a Hora ke křesťanské svaté trojici. Z psychologického hlediska nám tato božská rodina sděluje mnohé o významu a smyslu naděje, jakou prožíváme skrze své děti.“ B. Vachala zařadil do své knihy lidové vyprávění Boje Hora se Sutechem - dlouhý a komplikovaný příběh onoho závěrečného souboje o moc v Egyptě probíhá z větší části jako soud mezi oběma aktéry před Devaterem, které tvoří nejvyšší bozi Šov, Tefnut, Geb, Nut, Usir, Eset, Sutech, Nebthet a Hor - mezi soudci jsou tedy i aktéři celého sporu, přičemž různých fází sporu a boje i intrik s nimi spojených se účastní i Eset a Usir a kromě nich i Re, Thovt a Ptah. Mísí se tu praktiky božské i zcela pozemské. Viz též knihy J. Tomka *Bohové a faraóni, Příběhy faraónů*.)

O egyptském princí, který utíkal před svým osudem: Sedm Hathor - sudiček - předpovědělo novorozenému princí, že ho zahubí buď had, nebo krokodýl, anebo pes. Král chlapce nechal vyrůstat v izolaci, aby ho uchránil. Přesto princ jednou viděl psa a přál si šteně. Král mu povolil malého psíka. Když dospěl, vymohl si dovolení cestovat a chrt ho na cestách doprovázel. U mezopotamského knížete se vydával za syna důstojníka, zúčastnil se soutěže o krásnou kněžskou dceru a splnil úkol vyšplhat k jejímu oknu po strmé zdi. Kníže ho nechtěl za zetě, že není dost urozený, ale dívka si sňatek s ním vymohla. Po svatbě se princezně světil, jaké mu hrozí nebezpečí. Princezna u jeho postele nastrážila mléko s datlovým vínem, omámila hada a usekla mu hlavu. Princ se pak vypravil do Egypta a řekl ženě, že je synem krále. Při cestě na břehu Nilu pozoroval opakovaný zápas obrovského krokodýla s dobrým obrem a varoval obra, že ho chce krokodýl zahubit lstí. Manželka v noci opět nastrážila mléko s datlovým vínem, ale krokodýl není snadné zabít. Princ s ním bojoval a pes mu pomáhal. Krokodýl padl, ale také milovaný pes přitom zahynul. Princ zemřel zármutkem. „Člověku se často zdá, že je obklopen přáteli, ale nepříteli v sobě netuší.“ (Stejný příběh zpracovává i Jiří Tomek v knize *Faraóni a kouzelníci* pod názvem Princ

a osud. Závěr příběhu je následující: Princův pes ho zachrání před krokodýlem a promluví lidským hlasem - teď už pomínilo kouzlo, může promluvit, prince zachránila jeho láska ke psu. Princ se pak setká se sfingou, zosobněním boha Re, který mu slíbí, že se stane faraónem, jestliže sfingu zbaví nánosu písku. Princ očistí sfingu a stane se faraónem. - Viz též knihy *Příběhy faraónů a Pět egyptských pohádek*.)

Příběh se zachoval bez konce, princ ztvrděl nad krokodýlem, ale ten ho varuje před duchem vod, pes přítomen není. E. Petiška i J. Tomek tedy příběh dokončili podle vlastní invence. Podle B. Vachaly (1994, s. 86) existují různé názory na to, jak příběh může končit: buď princ díky své zbožnosti překoná zlý osud a stane se králem v Sýrii, kde se ožení s princeznou, anebo se stane egyptským králem po otcově smrti. I tyto varianty konce, případně další, lze v práci domýšlet.

• Jiří Tomek: Bohové a faraóni

Pravda a Lež: Pravda a Lež byli bratři. Jejich příběh se odehrál v době, kdy na trůn faraónů nastoupil bůh světla Hor. Lež Pravdovi záviděl, že ho miluje krásná dívka Čest, žaloval tedy na něj u Hora, že mu ukradl obrovský nůž. Nezkušený Hor v existenci obludně velkého nože uvěřil, nechal Pravdu oslepit a ustanovit dveřníkem u bratra. Lež pak přikázal sluhům, aby ho zabili, ale ti mu umožní s dívkou uprchnout. Pravda a Čest pak mají syna a ten se jako dospělý rozhodne otce pomstít. Vydá se na cestu s nádherným býkem a nastrojí to tak, že se Lež býka zmocní. Pak mladík žaluje u Hora, že mu Lež ukradl obludně velkého býka. Lež popírá, že by takový býk existoval a tím se chytí do pastí. Chlapec pak přivede otce i matku a Lež je odsouzen k oslepení a k vykonávání práce dveřníka u Pravdy. Od té doby platí, že lež je slepá a nikam nedojde, pravda vždy zvítězí, i když bývá potřeba jí pomoci. - Na první pohled alegorické postavy jsou v příběhu líceny jako živí lidé, morální naučení tedy může přirozeným způsobem vyplynout z příběhu a nepůsobí strojeně. B. Vachala upozorňuje na podobnost mezi touto pohádkou a mýtem o Usirovi, Sutechovi a Horovi, i zde jde o bratrovraždu, kterou pomstí syn zavražděného (Vachala, s. 88). (Viz též *Příběhy faraónů*; a dále Jak bůh Re napravit svůj soud v *Pěti egyptských pohádkách*; posledně zmíněná verze příběhu obsahuje úvodní pasáž o rodokmenu bohů. Had Apop, Reův nepřítel, způsobil zlo. Re pak vyslovil onen nespravedlivý soud. Příběh se pak odvíjí stejně, jen dva

bratři nemají žádná jména, chybí i závěrečné naučení.)

Lotos a papyrus: Příběh s kulturním hrdinou, resp. hrdinkami. Starý zahradník měl dvě dcery, starší milovala tanec, mladší květiny. Jednoho roku se Nil dostatečně nerozvodnil a kněží rozhodli, že je nutné nilskému bohu Chnumovi dát lidskou oběť. Volba padla na mladší dceru, starší však šla s ní. Zatímco kněží prováděli obřad, mladší dívka ležela připravená na skále a starší sestra ji objímala. Když kněží skončili chvalozpěvy, obě dívky byly mrtvé, Chnum totiž oběť odmítl. Zahradník dcery pohřbil na své zahradě, druhého dne na hrobě jedné vyrostl lotos, posvátná květina boha Rea (symbolika slunce), na hrobě druhé papyrus - dar bohů lidem, aby měli na co psát (symbol egyptské učenosti). - Jednoduchý příběh, který může sloužit třeba jako uvedení do výuky o starém Egyptě a jeho mýtech, historii, způsobu života a myšlení. Viz též *Příběhy faraónů*.)

O dvou bratrech: Mýtus o rolníkovi, který se stal faraómem. Bratři Anup a Bata spolu hospodařili, starší Anup se oženil s krásnou Nedžemet, tu ovšem mnohem víc přitahoval statnější a krásnější švagr. V nepřítomnosti manžela se ho pokusila svést, ale narazila na jeho loajalitu vůči bratrovi. Zinscenovala pak násilí, které jí údajně způsobil Bata (motiv se uplatnil v Bibli - Josef a Potifarova žena). Bata se před hněvem bratra zachránil, bůh Re mu totiž dal dar rozumět řeči zvířat a jeho býci ho včas varovali. Anup se pak uklidnil, dal si příhodu vysvětlit a ženu vyhnal, ale Bata odešel do světa, usadil se v údolí cedrů a svoje srdce svěřil nejvyššímu cedru, čímž se stal nesmrtelným. Později mu Re dal za ženu svou dceru Taišek. Její ka-deř se dostala k faraónovi a ten po ní zatoužil. Jeho nejvyšší kouzelník vyčetl ze starých papyrů věštbu, že Bata se stane faraómem, proto proti němu vytáhli vojáci, Bata se ubránil, ale nakonec ho závistivý kouzelník omámil a podařilo se mu porazit cedr, který byl nositelem jeho srdce. Taišek byla dopravena k faraónovi, ale odmítla ho, faraón ji přesto nechal ve svém paláci. Srdce nakonec našel Anup, Batu oživil a v podobě býka ho přivedl k faraónovi. Kouzelník nechal býka porazit, z kapek jeho krve vyrostly broskvoně, i ty nechal porazit, ale z jedné vlétla tříska do úst Taišek, které se z ní narodil syn. Faraón si ho oblíbil a jmenoval ho svým následníkem. Když mladík usedl na trůn, prohlásil kouzelníkovi, že je sám Bata, a v těle Taišek se před ním schoval. Kouzelníkovi puklo srdce a padl mrtev. - V příběhu lze akcentovat buď mytologickou rovinu a symboli-

ku býka v myšlení Egyptanů, anebo vztahy obou bratrů, rozdíly v chápání manželství u obou ženských hrdinek, závistivost a zlomyslnost kouzelníka, ušlechtilost faraóna, krátce řečeno vztahovou a morální stránku příběhu. (Viz též Jak se stal rolník faraómem v *Příbězích faraónů*. Tentýž příběh vypráví také Eduard Petiška pod názvem O dvou bratrech, Batovi a Anupovi, o křivdě a neúprosné spravedlnosti. Na rozdíl od Tomka obchází E. Petiška sexuální posedlost Anupovy ženy blíže neurčeným napadením. Liší se ale jednání Batoovy ženy, dcery boha Rea. I zde se Bata promění v býka, a to proto, že zemřel posvátný býk Hapi a Bata v jeho podobě má všechny posvátné znaky. Z jeho krve v této verzi vyrostou vavřínové stromy, žena nechá porazit i je. Narozený chlapec je králův syn a následník, po smrti krále se prohlásí jako Bata a královna je popravena. Po Batově smrti nastoupí na trůn Anup. - Tato verze příběhu je o něco jednodušší než Tomkova, ale chybí tu motiv věrné manželky a ušlechtilost faraónova. Je tu motiv posvátného býka, jeho znaků a postavení v starém Egyptě.)

Výřečný venkovan: Drobný rolník Chunanup se vydá se zbožím do města na trh, cestou ho o všechno připraví bohatý sedlák Nejtemnacht. Venkovan se dovolává spravedlnosti u královského správce Rensiho, ten však nemá čas a jeho podřízení rozhodnou ve prospěch Nejtemnachta. Ale venkovan se nedá - mluví a mluví na svou obhajobu. Rensi s jeho výmluvností seznámí krále a nechává pak jeho řeč zapisovat pro královo potěšení. Teprve když venkovan vyjádří touhu raději zemřít, Rensi z králova příkazu rozhodne, že všechny Nejtemnachtův majetek připadne Chunanupovi, a sedlák se stane obyčejným rolníkem na Chunanupových dosavadních polích. - Spravedlnost, pro niž je třeba něco udělat, odměna za vytrvalost i za oceněním hodnou dovednost. (Viz též *Bohové a faraóni* - Výřečný venkovan. Také E. Petiška vypráví tento příběh pod názvem O egyptském rolníku Chuenanupovi, který řečnil, aby se dovolal práva. Zde se bohatý sedlák jmenuje Dhutnacht, a navíc má příběh jiný konec: rolník odmítne majetek Dhutnachta, spravedlnost je víc než bohatství, Dhutnacht není potrestán.)

• Jiří Tomek: Faraóni a kouzelníci
Tento svazek příběhů obsahuje mj. i několik bajek - *O lvu*, *O vševidoucí supici* a *všeslyšící supici*, *O dvou šakalech*, *O supici a kočce* (viz též *Příběhy faraónů*). Dokumentují vztah mezi člověkem a zvířetem, jak byl chápán ve starém Egyptě: v příběhu *O lvu* osel a kůň prchají před člověkem

i s vozem, do něhož jsou zapřaženi, potkají lva: „*Cožpak je člověk silnější než vy?*“ podivil se lev.

„*Nikdo není lživější než člověk, náš pán*“, odpověděli kůň a osel. „Chraň se mu padnout do rukou. Také by tě zotročil jako nás.“ (s. 56) Lev se vydá za člověkem, aby mu dokázal, že je silnější. Pak ještě potká býka a krávu s ulámanými rohy a v ohlávkách, medvěda s vytrhanými drápy a zuby a lva s tlapou uvězněnou v pasti - vše způsobil člověk. Nakonec lev nesežere myšku, která mu slibuje pomoc, až ji bude potřebovat. Padne do jámy vykopané člověkem, který ho spoutá, ale myška mu pouta přehryže. - Téma: pomoc silnému od slabého, ale zejména, v kontrastu k mytologiím přírodních národů, konfliktní, nepřátelský vztah mezi člověkem a zvířetem, člověk zvířeti škodí záporně a zlomyslně.

O řecké princezně: Za vlády faraóna Setchiho II. zažene bouře do Egypta loď, na níž prchá ze Sparty Paris s Helenou. Námořníci žádají o azyl, nesouhlasí s tím, že se Paris provinil proti Meneláovu pohostinství. Paris i Helena jsou přijati jako hosté, ale Setchiho dcera, kněžka Tvosret, zařídí s pomocí boha Thovta, aby s Paridem do Tróje odplula „náhradní“ Helena, ta pravá zůstane v egyptském chrámu. Po skončení trojské války si ji v Egyptě vyzvedne opět Meneláos a šťastně se spolu vrátí do Sparty. - V některých verzích příběhu o Paridovi a Heleně se zastávka v Egyptě během svatební cesty zmiňuje. Příběh vzniku trojské války tato egyptská varianta osvětluje z jiné strany a dává průchod kritice Paridova chování vůči Meneláovi a pravé Heleně ponechává manželskou věrnost.

Krásná otrokyně a faraón: Chudý řecký rolník prodá nejstarší ze svých dcer Rhodopidu do otroctví, koupí ji bohatý egyptský kupec. V té době bohové jednají o králi Psammetikovi I. (Pozdní doba, XXVI. dynastie) a chtějí ho odměnit, protože je dobrý vladař. Dají mu své dary - dlouhý život, čarodějnické umění, porozumění řeči ptáků a zvířat. Bohyně Éset mu chce darovat lásku - Bůh světla Hor ví o nekrásnější dívce, sokol uloupí její střeveček a díky našeptávači Horovi se faraón do něj zamiluje. Královi služebníci dívku podle střevečku najdou a přivedou ji ke králi. Ona si přeje, aby ještě před svatbou pozval král do Egypta její rodiče. Pak se koná svatba. Krátce řečeno - příběh Popelky i Zlatovlásky zároveň, ale za účasti intrik egyptských bohů.

Poslední oddíl knihy je věnován Kleopatře a jejím milostným i politickým vztahům k Caesarovi a Antoniovi a její smrti.

• Břetislav Vachala:

Pověsti a legendy faraónského Egypta *O sporu králů Sekenenrea a Apopiho*: Nedokončený příběh s možností hledat řešení. Apopi, král Dolního Egypta (sever země), příslušník hyksóské dynastie, která část Egypta ovládala v polovině 16. století př. n. l., provokuje krále Horního Egypta (jih) Sekenenrea - pošle k němu posla se sdělením, že jeho spánek ruší hluk hrochů v řece u Vesetu (je od jeho sídla vzdálený 600 km vzdušnou čarou). Sekenenre posla přijme a uvažuje jak na tuto provokaci reagovat - zde příběh končí. Nutno dodat, že právě Sekenenre s Hyksósy úspěšně bojoval a podílel se na jejich vypuzení z Egypta.

• Sinuhetův útěk z Egypta

„Toto původní vyprávění o Sinuhetovi patří k nejstarším dílům toho, co lze označit za staroegyptskou krásnou literaturu. Jeho žánrové zařazení je z dnešního hlediska poněkud obtížné - názory na něj se pohybují od kratochvilného vyprávění přes životopis skutečné osoby až po politicko-propagační spis.“ (Bárta, 1999, s. 4) Podle Miroslava Bárty byl Sinuhetův příběh, odehrávající se kolem roku 2000 př. n. l., ve starém Egyptě velice populárním dílem. Existují jeho četné opisy a bylo používáno ve výuce, proto také se zachovalo ve dvou hlavních exemplářích. Sloužilo zřejmě pro výcvik psaní, ale také v morální výchově jako *„jeden z příkladů vzorového chování vzdělaného Egyptana - odolného vůči strádání, úspěšného v každodenním životě, statečného v boji, ale především přísně dodržujícího tradiční pravidla své společenské vrstvy a až do morku kostí oddaného své rodné zemi, jejím božstvům a především jejímu panovníkovi“* (tamtéž).

Sinuhetovo vyprávění má také vztah k Bibli. Boj Sinuheta s obrem z Recenu je podle některých autorů předobrazem střetnutí Davida s Goliášem, příběhu téměř o tisíc let mladšího. Odehrává se v nastupující době bronzové, tj. v době starozákonních patriarchů (Abraham).

Bártova knížka obsahuje český překlad původního textu Sinuhetova vyprávění, dále Bártův komentář ve dvou kapitolách, další kapitoly se pak týkají Egypta v Sinuhetově době, vztahům Egypta se Syropalestinou a posmrtného života Egyptanů, tj. mumifikace a hrobek doby XII. dynastie. Celkem tedy publikace poskytuje množství poznatků týkajících se nejen příběhu Sinuhetova.

Mimochodem: shoda jména hrdiny románu Waltariho není náhodná, matka jej záměrně pojmenovala po onom tradičním

hrdinovi, který se dokázal vyrovnat se svým životem.

Vojtěch Zamarovský převyprávěl tento *„nejstarší známý životopisný a zároveň dobrodružný spis ve světové literatuře“* (Zamarovský, 1985, s. 9) pro edici Obnovené obrazy, určenou starším dětem. V porovnání s poměrně stručným původním textem, který vypráví, co se stalo, V. Zamarovský příběh rozšiřuje vyprávěním, jak se to stalo. Konkretizuje situace, jednání postav, popisuje dobové reálie Egypta, života beduinů, města Byblu, doplňuje a rozvíjí poznatky o egyptské mytologii. Jsou tu formulovány zásady osvíceného vládnutí a hospodářství (vodní nádrže, sýpky). Zamarovského Sinuhet se projevuje i jako válečný stratég a v Horním Recenu (kraj v dnešním Izraeli) učí místní lidi řadě pracovních postupů vyspělého Egypta. V obsáhlém doslovu V. Zamarovský podává dějiny starověkého Egypta, vykládá historické pozadí spisu a píše i o změnách, které provedl. I zde je slovníček osobních jmen a místních názvů.

Příběh Sinuhetova života je vyprávěn v ich-formě. Sinuhet byl hodnostářem Senvosreta I., následníka trůnu a spoluvládce otcova. Při návratu z válečného tažení proti kočovným libyjským kmenům dostane Senvosret zprávu, že byl jeho otec král Amenemhet I. zavražděn a spěšně se proto vrací do královského sídla. Sinuhet vyslechne jakýsi útržek této zprávy a z obavy, že se vlády místo Senvosreta zmocní králův vrah, uprchne ze země. Později to vysvětluje:

„Myslel jsem, že vypukla vzpoura a nemyslel jsem, že bych ji přežil.“ (Bárta, s. 14)

Ke spiknutí proti Amenemhetovi zřejmě došlo v jeho harému, patrně byla jeho původkyně některá z manželek nebo konkubín, která chtěla zajistit následnictví svému synovi. Sinuhet také mohl být členem družiny druhého prince, a proto prchnul (Žába, 1968, s. 93). Tato otázka je věcí dohadů a v dramatické aktivitě by bylo možno ji řešit, neboť je otevřená.

V příběhu se popisuje Sinuhetovo dlouhé putování s beduinů, po dlouhé cestě a různých peripetích zakotví v dnešním Izraeli (Horním Recenu), zbohatne, získá významné postavení a nakonec se stane zetěm a dědicem krále v menším království. Sinuhet se sice po roce putování dozvěděl, že v Egyptě vládne Senvosret, ale nevrátil se, protože byl zběh, selhal, opustil tábor, nesplnil své povinnosti a přidal se pak k nepřátelským beduinům, obával se tedy trestu. Ale ve své pozici významně pomáhá mnoha Egyptanům, zejména obchodníkům, na jejich cestách Syropalestinou, takže se nakonec odváží žádat Sen-

vosreta o odpuštění zbrklého útěku. Je se slávou opět přijat do královských služeb jako rádce a znalec poměrů za hranicemi Egypta.

Příběh uvádí i Jiří Tomek pod názvem Sinuhetovo putování (Bohové a faraóni, Příběhy faraónů). J. Tomek motivuje Sinuhetův útěk z Egypta jeho láskou k princezně Nofret, která se musela provdat za svého bratra Senvosreta při jeho nástupu na trůn po smrti Amenemheta - nechtěl se dívat, jak je vdaná za jiného. Při návratu pak hraje roli i setkání s ní a s jejími dětmi, které si Sinuheta velmi oblíbí. (Ve skutečnosti Nofret již byla od dětství za Senvosreta provdána a Sinuhet byl jako úředník pověřen péčí o ni a ostatní ženy.)

Původní text může být východiskem práce, která klade důraz na hlavní linku příběhu a jeho témata - zbrklá reakce, schopnost vyrovnat se s nesnázemi, schopnosti, vzdělání a morálka jako zdroj životního úspěchu, touha po rodné zemi, návrat - možná téma emigrace a emigrantů obecně. Břetislav Vachala (s. 81) píše, že Sinuhet „představuje vzor královského úředníka, kterého nezlomí náhlé neštěstí ani život na pokraji smrti, ale naopak který je schopen přežít, dosáhnout vítězství, svou chytrostí a silou porazit silnějšího soupeře a i při dlouhém pobytu v cizině si udržet osobní a národní totožnost.“

Zamarovského vyprávění se lépe hodí pro práci, která příběh spojuje s dějepisnou výukou, lze na něm také založit participativní divadlo, neboť nabízí rozehrávání hromadných scén. Tomkova varianta patří spíše do kategorie romantických příběhů. V každém případě je nutné při divadelním využití uvést pramen.

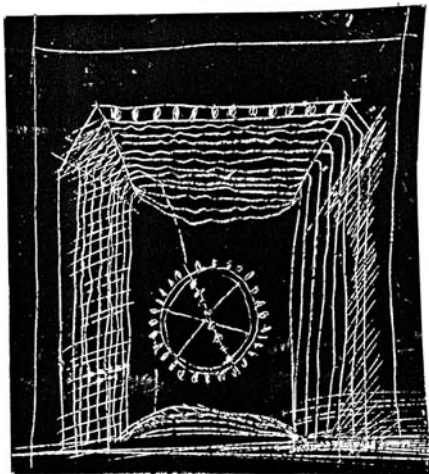
IZRAEL

Zatímco historie výše uvedených kultur staví od svých počátků na informacích od archeologů - o Mezopotámii zejména z hlíněných destiček a z vykopávek, o Egyptu z hrobek a jejich vybavení, včetně obsáhlých nápisů na stěnách, - za jediný pramen pro hebrejské dějiny byla donedávna uznávána (a mnohdy stále ještě je) Bible. *„Starý zákon vyrostl z dějin izraelského národa. Je svědectvím o těchto dějinách a rozmanitým způsobem je zrcadlí. Zároveň je také jediným pramenem, z něhož se dozvídáme něco o průběhu a souvislostech těchto dějin.“* (Rendtorff, 1996, 21)

Mytickým předkem Hebreů, později nazývaných Izraelité či Židé (posledně uvedený název se odvozuje od Judy, syna Jakobova), byl Heber, potomek Séma (nebo

Šéma), nejstaršího syna Noemova. Podle antropologů a historiků pocházely semitské národy z Arabského poloostrova, odkud se od 4. tisíciletí př. n. l. rozšiřovali po celém Předním východě a severní a severovýchodní Africe. Patřili k nim nejen Židé (Hebreové), jak pojem „Semita“ chápeme dnes v Evropě, ale také Babyloňané, Asyřané, Amorejci, Fénicičané, Kennanci, Aramejci, Etiopané a Arabové (8).

Podle Bible se dějiny Izraele člení na dvě epochy.



Doba před usazením Izraelců v kenaanské zemi (podle R. Rendtorffa):

- Doba otců - žijí v kenaanské zemi, ale nejsou usazeni.
- Doba pobytu v Egyptě a vyjití z Egypta.
- Doba tažení pouští.
- Pobyt na Sinaji.
- Dobytí Zajordání.
- Před překročením Jordánu.

Usazení v kenaanské zemi, její obsazení je podle historiků počátkem izraelských dějin. Vytvoření státu bylo novým začátkem čtyřsetleté samostatnosti Judska.

Dějiny v samotné zemi (rovněž podle R. Rendtorffa):

- Dobytí země.
- Počáteční období po usazení.
- Království (Saul, David, Šalamoun).
- Rozdělení obou zemí - Izrael a Judsko, do zničení severního království Asyřany.
- Poslední etapa judského státu - po dobytí Jeruzaléma - babylonské zajetí.

Zcela jiný pohled na dějiny Izraele podávají Israel Finkelstein a Neil Asher Silberman, oba archeologové a historici, izraelský a belgický, v knize *Objevování Bible* (2007). *Starý zákon*, který tyto autoři charakterizují jako „sbírku legend, zákonů poezie, proroctví, filozofie a historie“, je výsledkem nepřetržitého procesu sepisování, který trval několik století. Nejstarší části vznikly kolem roku 586 př. n. l., vět-

šina mezi 5. až 2. stoletím př. n. l. Písemná podoba *Starého zákona* je tedy mladší než Gilgameš a egyptské mýty, je mladší i než Homér, a některé její části vznikaly až po řeckých dramatech, např. u *Písně písní* se uvádí 3. století př. n. l. (Fouilloux, 1992).

I. Finkelstein a N. A. Silberman se zabývají hlavně historickými spisy, tj. Tórou, která zahrnuje Pentateuch (knihy Mojžíšovy počínajíc Abrahamem), a Proroky, tj. knihami Jozue, Soudců, Samuelovou Královskou do zničení Jeruzalémského chrámu v roce 586 př. n. l. Tyto texty porovnávají s archeologickými nálezy, včetně nejnovějších, z nichž mnohé změnilý pohled na historickou výpověď *Starého zákona*. O zemi, kde se příběhy odehrávaly, píše: „Po tisíciletí ji sužovala sucha a téměř nepřetržitě válčení. Její města (a obyvatelstvo) byly v porovnání s městy a obyvatelstvem sousední egyptské a mezopotamské říše nepatrné. Také její hmotná kultura byla v porovnání s nádherou a bohatstvím jejich hmotné kultury chudá. A přesto tato země zrodila mistrovské literární dílo, které má jako *Písmo svaté* i jako *dějiny* na světovou civilizaci obrovský vliv.“ (Finkelstein-Silberman, 2007, s. 16)

Objevování Bible se zabývá tím, co autoři označují jako „rekonstrukci historie za Biblí“. Archeologie přinesla četné poznatky o kultuře, životě a událostech biblických dob, které „pomáhají odlišit moc a poezii biblického vyprávění od všednějších událostí a procesů starověké historie na Předním východě (...) Dnes je zřejmé, že se mnoho událostí biblické historie buď neodehrálo v dané době, nebo se neodehrály tak, jak se to v Bibli popisuje. Některé z nejznámějších událostí se nestaly nikdy.“ (Tamtéž, s. 16)

Archeologie potvrdila, že v zásadě hlavní linie biblického příběhu jsou pravdivé, ale jednotlivé události se odehrály jinak, v jiných podmínkách, nebo nejsou vůbec potvrzeny, případně archeologické nálezy je vylučují. Mnohá fakta a reálie svědčí o době, kdy texty *Starého zákona* vznikly, tj. o 7. století př. n. l.

Například pokud jde o období Egypta a exodus: Podle Bible dokázali potomci Jákobovi něco nemyslitelného - vymohli si svobodu na mocné egyptské říši. Archeologie potvrzuje, že z Kanaánu přicházeli přistěhovalci do oblasti východní delty Nilu. Někteří semitští přistěhovalci byli najímání na veřejné stavby, jiní obchodovali, další se do Egypta dostali jako váleční zajatci, tj. otroci obdělávající chrámové pozemky. Mezi semitskými imigranty byli i vládní úředníci, vojáci, kněží. Ale v archeologii neexistují žádné náznaky, že by v Egyptě v dané době žila nějaká kom-

paktní menšina, a není také pravděpodobné, že by velká skupina mohla v době Ramesse I. (tj. ve 13. století př. n. l.) odejít, protože východní hranice byla velmi bedlivě střežena. Archeologické nálezy ale naznačují, že se exodus mohli odehrát v 7. století př. n. l. Neexistují ani žádné archeologické doklady o tom, že Jozue dobyl Kanaán popsáním způsobem, a to ve 13. století př. n. l. V té době města neměla hradby (*Bible* popisuje zhroutení hradeb Jericha), byla to malá a málo významná sídliště.

Existence krále Davida je archeologicky doložena, ale v jeho době a době Šalamounově bylo Judsko velmi řídké osídleno, jeho obyvatelé byli chudí vesničané, nevalná byla hmotná kultura i gramotnost obyvatel. Jeruzalém byl v té době spíše větší vesnicí a Davidovo a Šalamounovo království nebylo zdaleka tak bohaté a výstavné, jak se líčí v *Starém zákoně*.

Deuteronomium, pátá kniha Mojžíšova, obsahující jeho proslovy o smyslu exodu a putování pouští, vzniklo v 7. století př. n. l. V té době již byl Jeruzalém velkým městem s Chrámem, byl centrem království s profesionálním vojskem a státní správou, srovnatelným s okolními státy. V době, kdy tyto části *Bible* byly písemně zachycovány, vznikala propracovaná teologie zdůrazňující Davidovu zbožnost a vyjadřující snahu sjednotit celý izraelský národ, tj. spojit jižní Judsko se severním královstvím Izraelem.

Po návratu z babylonského zajetí a obnově Chrámu už nešlo o království, ale o náboženské společenství. Základem tohoto společenství se stal *Starý zákon*, respektive ty jeho části, které v té době vznikly. Je z historie doloženo, že vznik podobných žánrů bývá zpravidla spojen s formováním státu, s pozicí jeho panovníka a s vytvářením a rozvíjením jeho oficiálního kultu, ale také se zaměřením na určitá hospodářská odvětví, vzájemné propojení obcí v určité hierarchii a s tím vším souvisejícími velkými stavbami. To všechno ale neznamená, že by autoři význam *Starého zákona* nedoceňovali: „*Obrovská moc Bible spočívá právě v (...) důrazu na lidskou odpovědnost. Jiné starověké eposy časem vyvanou. Vliv biblického příběhu na západní civilizaci jenom poroste.*“ (Tamtéž, s. 21) *Příběhy Bible* se podle nich podobají spíše historickému románu než moderně chápané historii: „*Již nikdy se nedozvíme, jak spolehlivé byly příběhy, texty či archivy, ze kterých bibličtí autoři při sepisování svých dějin izraelského království vycházeli. Jejich cílem však nebylo sepsat objektivní dějiny severního království. Mnohem spíše*

chtěli podat teologické vysvětlení dějin, které byly - přinejmenším v hrubých obrysech - pravděpodobně všeobecně známé." (Tamtéž, s. 201)

V závěru své práce pak autoři shrnují význam Bible nejen pro Judsko 7. století př. n. l., ale pro celé lidstvo do dnešních dnů a srovnávají ji s příběhy jiných starověkých náboženství: „Nikde jinde ve starověkém světě nevzniklo podobně působivé vyprávění, které by sjednocovalo všechny členy národa. Řecké eposy a mýty se vyjadřovaly pouze metaforami a ideály. Mezopotamské a perské náboženské mýty sice sdělovaly kosmická tajemství, nikoli však pozemské dějiny ani rady pro praktický život. Hebrejská Bible obsahovala obojí (...) Vyprávění o Izraeli (...) se zkrátka stalo první jasně formulovanou národní a společenskou smlouvou na světě. Síla biblického vyprávění pramení ze skutečnosti, že se formou příběhů přesvědčivě a souvisle vyjadřuje k věčným tématům, jako je vysvobození národa z otroctví, neustálé odolávání útla-ku a hledání sociální spravedlnosti..." I. Finkelstein a N. S. Silberman zdůrazňují důležitost a zvláštnost toho, že tak malé společenství lidí dokázalo vytvořit takový epos, který označují za „nejvlivnější literární a náboženské dílo v dějinách lidstva“ (s. 279-280). Lze k tomu dodat, že vedle náboženského smyslu onoho vyprávění, ať už je míra jeho historické pravdivosti jakákoli, je tu i síla estetická, která působí na čtenáře, ať už je, anebo není věřícím, judaistou či křesťanem.

Ale dopovězme historii Hebreů: babylónský král Nabukadnesar dobyl Palestinu na konci 7. století, nechal vyplnit Judsko a dobyl i Jeruzalém a nejvlivnější osoby Judey dal deportovat do Babylónu. Babylón pak dobyl perský král Kýros II. Veliký a ten v roce 538 umožnil Židům návrat z babylonského zajetí do vlasti.

V posledních dvou stoletích před Kristem došlo k útla-ku a okupaci Palestiny Řeky. Byli to Seleukovci, potomci jednoho z generálů Alexandra Velikého. Příslušník této dynastie Antiochos IV. se pokusil prosadit řeckou kulturu silou a vyvolal tím vzpouru, kterou vedl Juda Makabejský. Proti Řekům bojovali Makabejští partyzánským způsobem a v roce 142 př. n. l. získala Judea nezávislost. Později však tuto oblast ovládli Římané - v roce 63 př. n. l. dobyl Palestinu Pompeius, v letech 66 - 70 n. l. propuklo povstání Židů v Palestině, Titus dobyl jeruzalémský Chrám roku 70, v letech 132 - 135 bylo potlačeno další povstání Židů a Jeruzalém se stal římskou kolonií - vstup do Jeruzaléma byl Židům zakázán. Následovala diaspora -

rozptýlení Židů v cizině. Soudobý stát Izrael byl založen 14. května 1948.

Náboženství starých Izraelitů (*Starý zákon*) bylo prvním soustavně rozvíjeným monoteismem. Badatelé, kteří se zabývají náboženstvími jiných starověkých národů (např. egyptolog F. Lexa), nebo antropologickým srovnáváním mytologií (J. Campbell) konstatují, že je v té době jediným náboženstvím natolik vyhraněným, že není ztotožnitelné nebo srovnatelné s druhými a hledání podobností a shod se přímo brání, zatímco jinde jsou často ztotožňování bohové jedné mytologie s jinými (např. Alexandr Veliký v Indii ztotožňoval Kršnu s Herkulem, Indru s Diem, podobně činil Caesar u Keltů). „Dostanete-li se však k semitským kmenům,“ píše J. Campbell, „nemůžete říci: Toho, koho nazýváte Ezra, my nazýváme Jahve. Zkuste to říct a rychle utečte. Narážíme zde na výlučnost a kmenovou příslušnost, která v judaismu pokračuje až do dnešní doby. Nejen to, Jahve je jediný bůh a ostatní jsou dáblové. Na celé zemi není boha, pouze v Izraeli. To je náboženství, které zdědila naše západní civilizace.“ (Campbell, 2000, s. 58)

Všechna tři semitská náboženství, tj. judaismus, křesťanství a islám, mají tendenci k univerzálnosti, tj. k šíření po celém světě, a usilují o obrácení lidí na svou víru misionářskými prostředky. V tom se liší od mytologií a náboženství kmenových (přírodní národy), která jsou vázána na určitou lokalitu a etnikum, ale do značné míry i od mnohem otevřenějších náboženství polyteistických (hinduismus, buddhismus).



Doplňující informace, výklady jednotlivých částí Starého zákona, historické souvislosti či charakteristiky jednotlivých osob najde čtenář v odborné a encyklopedické literatuře, jako jsou Rendtorffova *Hebrejská bible a dějiny* a *Slovník biblické kultury* (Fouilloux, 1992).

Hlavním zdrojem látek je přirozeně v první řadě sama *Bible - Starý zákon*, ať již *Bible kralická*, anebo ekumenický překlad, či nejnovější „překlad pro novou dobu“. Dalším zdrojem jsou beletristická převyprávění. Během 90. let vyšlo několik „biblí pro děti“, obsahujících širší či užší výběr příběhů. Většinou byly přeložené z cizích jazyků, většinou jsou také nevalné literární úrovně a vybavené podbíživými ilustracemi. Bylo by pošetilé sahat po nich, když máme v české literatuře dílo již klasické - *Biblické příběhy Ivana Olbrachta*, vydávané s dřevoryty Gustava Dorého. V 1. vydání vyšly v roce 1939, v SNDK poprvé roku 1958, další vydání (již pod značkou Albatrosu) v letech 1970, 1991, 2002 a 2007. V roce 1958 bylo vydání *Biblických příběhů* pozastaveno, vytištěné knihy uloženy ve skladech a prodávány až o několik let později, v souvislosti s politickým a ideologickým uvolněním šedesátých let. Další vydání bylo připravováno v roce 1975, ale mohlo vyjít až v roce 1991.

Olbrachtovy *Biblické příběhy* vznikly v roce 1939 jako reakce na pronásledování Židů nacisty. Významnou roli přitom sehrál fakt, že Olbrachtova matka pocházela ze židovské rodiny. (V tomto období tvorby se I. Olbracht zabýval i dalšími knihami adaptujícími starší látky pro děti - bylo to převyprávění kronik *Ze starých letopisů* s podtitulem *Nejstarší pověsti české* [1940] a indické příběhy *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách* [ty vyšly až v roce 1947]). Olbrachtova kniha obsahuje celkem třicet příběhů velmi věrně sledujících vyprávění Bible, ale spojuje příběhy v jeden celek z různých oddílů biblického textu. Olbrachtův jazyk je stylizovaný, s archaickými prvky, blízký jazyku *Kralické bible*.

Dalším literárně hodnotným převyprávěním jsou *Příběhy z Bible* vydané v roce 1991. Autorem příběhů ze Starého zákona je **Leo Pavlát**, ředitel Židovského muzea, novinář, spisovatel, diplomat. Příběh *Nového zákona* převyprávěla **Zuzana Holasová**, redaktorka Albatrosu. Kniha obsahuje dvaatřicet příběhů ze *Starého zákona* a dvanáct kapitol z *Nového zákona*.

Eduard Petiška v *Příbězích, na které svítlo slunce* (resp. v *Příbězích ze starého Izraele*) převyprávěl čtrnáct příběhů. V některých případech spojuje dva příběhy do jednoho. Na rozdíl od Olbrachta beletrizuje, takže někde vnáší vlastní prvky, např. do Noemovy archy se vnutí i Lež a Kletba. Od I. Olbrachta se liší některými drobnými detaily a jazykem.

Jiří Tomek v *Legendách starého Orientu* zařadil dva biblické příběhy - O Josefovi a jeho bratrech (končí vyvedením Židů

z Egypta Mojžíšem) a Silný Samson a Istivá Dalila.

Jako pomůcka pro orientaci v reáliích biblických příběhů mohou posloužit *Biblické časy Amandy O'Neillové*, spojující informace o místech (lokalizace ráje, putování pouští) a časech biblických událostí a postav (Sumer - rodiště Abrahamovo) a o kmenech a národech (Chetitě, mořské národy) nebo zemích (Egypt), o nichž se *Bible* zmiňuje. Autorka do své knihy zahrnuje *Starý i Nový zákon*, ale dovedla výklad až k rozdělení církve (Luther, Jindřich VIII.). Kniha je bohatě ilustrována reprodukcemi četných uměleckých děl, obrazů, soch, staveb a archeologických nálezů.

Ve výběru příběhů se soustřeďuji především na převyprávění Olbrachtovo a Pavlátovo, jen někde připojuji další poznámky.

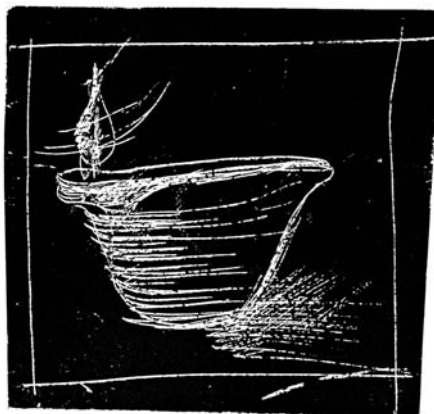
- *Kain a Ábel*: Adam a Eva měli dva syny - zemědělce Kaina a pastevce Ábela. Oba přinesli Hospodinu obětní dar, Kain plodiny země, Ábel z prvorozených ovcí. Hospodin shlédli jen na Ábelovu oběť, Kain se rozhněval a zabil Ábela. Hospodin ho proklel a vyhnal ze země, bude psancem na zemi, poznamenal ho, aby ho nikdo nemohl zabít.

Ivan Olbracht příběh zachovává, ale komentuje Hospodinovo rozhodnutí, že Kaina nesmí nikdo zabít: *„Neboť nešlechtný po všechny své dny sám bolestí se trápí, skrývá se před mstitelem a zvuk strachu jeho jest v jeho uších i v čas pokoje... A jeho hrůza (...) doléhá na něho stále silněji.“* Tento komentář může být východiskem k hledání tématu příběhu.

Autorky *Životní cesty v zrcadle mýtů* L. Greenová a J. Sharman-Burkeová příběh uvádějí příběh názvem *Kdo je otcův oblíbenec* a píší o častém jevu sourozeneckého soupeření *„které vybuchne ve chvíli, kdy rodič dává přednost jednomu potomkovi nad druhého.“* (s. 30 - 32) Bůh dává přednost Ábelovi, ačkoli oba bratři obětovali každý z toho, co bylo jeho posláním. I tady lze hledat zdroje tematického změření práce. **Eduard Petiška** v Příběhu, v němž poprvé člověk zabije člověka a přijme za to trest vystěhuje Jahvův přístup tím, že Kain položil na obětní kámen to nejhorší z toho, co se mu urodilo (nic takového ale v Bibli není) a rozvádí průběh jejich konfliktu. Kratičký text biblický E. Petiška beletristicky rozvádí až ke Kainově smrti po sedmi pokoleních. Morální stránka příběhu je tu zdůrazněna možná až příliš silně. Také **Leo Pavlát** hledá psychologické motivace jak u obou bratrů, tak také u Hospodina. Vychází z té části textu v Bibli, kde Hospodin praví Kainovi nad jeho obětí:

„Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro?...“ V lakonickém biblickém textu však o konání Kaina a Ábela není nic. L. Pavlát charakterizuje Kaina jako chamtivce, který oběť odbude, pár klasů položí na suchou trávu, kdežto Ábel ji připravuje s péčí a věnuje na ni hodnotný produkt.

Na základě jednoho a téhož příběhu lze tedy volit různá témata, eventuálně by bylo možné odlišná podání konfrontovat a za hlavní téma zvolit možnost různých pohledů a výkladů jedné a téže události, zabývat se motivací různého pohledu i otázkou relativnosti soudů o určité události.



• Potopa světa

Leo Pavlát v úvodních pasážích příběhu líčí, jak lidé začali bydlet ve stanech, pak stavěli domy, budovali města..., popisuje vznik civilizace, který postupně vede od dobrých vztahů mezi lidmi k bažení po majetku, k závisti, krádežím, přepadání a k zabíjení. Bůh proto přikáže jedinému spravedlivému, Noemovi, aby vybudoval archu. Spíše než samotná potopa by pro dramatickou práci bylo zajímavé vyjít z první části Pavlátova převyprávění.

• Babylonská věž

Potomci Noemovi mluvili všichni jednou řečí. Začali budovat vysokou věž z pálených cihel, popudili Hospodina svou zpupností - pokusem stavět až do nebe. Proto jim zmátl jazyky, aby si navzájem nerozuměli. **Ivan Olbracht** zachovává velmi stručný příběh, **Eduard Petiška** ho rozvádí do větší šíře a spojuje ho s vyprávěním o Nimrodovi, který vybudoval Babylón. **Leo Pavlát** rozvádí průběh dění v prostředí starých civilizací, psychologicky rozvádí téma zpupnosti lidí, kteří si mysleli, že mohou dokázat cokoli. V závěru pak zmatení jazyků a vznik národů dovádí až k počátkům vzájemné nevraživosti, podezírání a pomluvám druhých národů. Téma a možnosti využití jsou zřejmé - komunikace, vzájemné neporozumění, vznik xeno-

fobie a rasismu, ale také smělé plány, které narazí na vážnou překážku.

• Sodoma a Gomora

Obě bohatá města se vyznačovala tím, že jejich obyvatelé žili v přepychu, byli pyšní, bezcitní, požívační. Hospodin se s dvěma anděly vydal na cestu a zastavil se u Abrama (Abraháma) v jeho stanu. Slíbil mu, že města nezničí, jestliže v nich najde aspoň deset spravedlivých. Andělé se do města vydali, přijal a ubytoval je Abramův synovec Lot, všichni ostatní obyvatelé chtěli na oba pocestné zaútočit, zachovali se nepřátelsky i k Lotovi, kterého považovali za cizáka. Hosté pak řekli Lotovi, aby s celou rodinou odešel. Druhý den Hospodin na města dští oheň a síru, Lotova rodina doputovala do sousedního městečka, ale jeho žena se obrátila, a když spatřila hořící města, proměnila se v solný sloup.

Eduard Petiška rozvádí chování Sodomských k příchozím, krátí naopak situace jednání Hospodina s Abrahamem i odchod Lotovy rodiny ze Sodomy - Jádrem tématu může být buď životní styl založený na hedonistickém užívání příjemných stránek života (Ivan Olbracht), anebo xenofobie a šikana cizích osob (Eduard Petiška).

• Prvorozenectví za miskou čočky

Jde o příběh synů Izáka a Rebeky. Dvojčata Ezau a Jákob se od sebe lišili - staršího Ezaua, rezavého a srstnatého a dobrého lovce, miloval Izák, mírnému Jákobovi dávala přednost matka. Jednoho dne Ezau, vyčerpaný po lovu, požádal Jákoba o čočku právě uvařenou. Jákob ji s ním vyměnil za prvorozenectví, Ezauovi to v té chvíli bylo jedno. Když ale slepý Izák chtěl prvorozenému synovi požehnat, matka za Ezaua podstrčila Jákoba, a na Ezaua už zbylo jen slabší požehnání. Ezau se na bratra rozzuřil a ten uprchl k strýci Lábanovi. Strávil u něho dvacet let, oženil se s jeho dcerou Ráchel a měl jedenáct synů, nejmladšího Josefa. Pak se s celou rodinou odebral k otci, aby se ujal svého dědictví. Cestou se musel střetnout s Ezauem, oba bratři se připravovali k boji, ale jakmile se setkali, padli si kolem krku. - Téma nerovných pozic sourozenců v rodině. Odlišnost dětí, odlišné vztahy rodičů a z toho plynoucí sváry v rodině. Teprve dospělost, samostatnost, nezávislost na rodičích umožňuje rozdíly v pozicích překonat. Vedlejší téma představuje jednání obou bratrů - Ezaua, který je k svému prvorozenectví lhostejný, ale když o ně přijde, rozzuří se, a Jákoba, který bratrovi závidí a je ochoten účastnit se intriky.

Leo Pavlát vypráví příběh Izáka a jeho synů rozsáhleji a podrobněji v kapitolách Nevěsta pro Izáka, Izákovo požehnání a Jákobova protivenství. Poměrně obsáhlé je líčení žádosti o Izákovu nevěstu Rebeku, jejího chování a reakcí bratra Lábara, u Ezaua L. Pavlát zdůrazňuje jeho bojovnost až agresivitu, popisuje i Jákobův život u strýce Lábara, který ho chce ošidit.

• Příběh Josefův

Rozsáhlý příběh, téměř román, o řadě epizod; lze uplatnit vcelku, anebo z něj vybrat některé části se samostatnými tématy: Jákob měl celkem dvanáct synů, nejvíce miloval předposledního Josefa a nejmladšího Benjamina. Zvláštním oblíbencem otcovým byl Josef, který uměl vykládat sny. Podle svých snů jednou ovládne bratry. Ti ho proto nenáviděli a prodali ho do Egypta jako otroka. V Egyptě sloužil Josef v domě Potifarově, jehož žena se pokusila Josefa svést, a když neuspěla, obvinila ho z pokusu o znásilnění (viz podobný motiv v egyptském mýtu O dvou bratrech). Potifar dá Josefa vsadit do vězení, Josef se osvědčí jako vykladač snů a předpovídá faraónovi sedm let úrodných a sedm hladových. Stane se správcem státních zásob. V této pozici ho navštíví jeho deset starších bratrů, aby nakoupili potraviny pro svou rodinu. Josef se jim nedá poznat a vystavuje je zkouškám, až po té, co přivedli nejmladšího Benjamina, se jim prohlásí. Nakonec do Egypta přijde i Jákob. Tento příběh vypráví **Leo Pavlát**, stejně jako **Ivan Olbracht**. - Závažná témata nabízí zejména první epizoda a závěr příběhu. Opět je tu problém sourozeneckých vztahů, vyvolaný tím, že otec preferuje Josefa a do značné míry i Benjamina. Jednání bratrů nakonec uvádí Josefa do dilematu - pomstít se, nebo odpustit; odpouští, ale toto odpuštění není nijak jednoduché.

• O Samsonovi

Filištínští (Pelištejci) ovládali čtyřicet let Izrael. Tehdy anděl předpověděl ženě Manuově, že se jí narodí syn, který začne vysvobozovat Izrael z područí Filištínských, ale jeho hlavy se nesmí dotknout břitva. Syn silák se zamiluje do filištínské dívky. Během oslav svatby se dostane do konfliktu s třiceti filištínskými mladenci a dívka se za jednoho z nich provdá. Samson za to Filištínským vypálí pole, vinice i olivovníky a pobije mnoho nepřátel. Filištínští pak proti němu vypraví vojsko, Judští jim ze strachu pomáhají, ale Samson-silák se osvobodí. Ani další pokusy Filištínských nebyly úspěšné. Ale pak se Samson ožení s Filištínkou Dalilou a ta mu prozra-

dí, že jeho síla spočívá v neostříhaných vlasech. Filištínští ho v noci svážou a ostříhají, uvězní ho v Gaze a oslepí. Ale vlasy mu dorůstají. Samson se chopí první příležitosti a strhne sloup domu, plného Filištínských, a zahyne spolu s nimi.

Autorky *Životní cesty v zrcadle mýtů* **L. Greenová** a **J. Sharman-Burkeová** Samsonův příběh vykládají takto: „*Biblický mýtus o Samsonovi vypráví o tragických následcích nemístné vášně a v určité rovině jej lze interpretovat jako varování před ochotou podlehnout pokušení. Příběh o tajuplném vztahu mezi Samsonovou silou a jeho vlasy a o tom, jak jej oslepili Pelištejci, v sobě skrývá hlubší význam. Více než o morálních pravidlech, jež nám ukládá společnost, se z něj dozvídáme o úloze, jakou hraje láska při objevování sebe sama.*“ (s. 103) Jako Samsonovy chyby uvádějí autorky výběr nevhodné manželky, vystupňování nepřátelství mezi Izraelity a Pelištejci, lásku k Dalile (nevhodná milénka) i pošetilé vyrazení tajemství. Tematicky lze příběh posunout i k obecnějšímu problému nekritického podléhání zamilovanosti, nadšení či okouzlení, ať už konkrétní osobou opačného pohlaví, nebo skupinou osob, ideou, jevem, koníčkem atp.

• Noemi a Rúť

Tento příběh zařadil jen **Leo Pavlát**: Elímelek s ženou Noemi žil v Betlémě. Když zemí postihla neúroda, odešel s celou rodinou do země Moábské. Tam Elímelek zemřel a jeho synové se oženili s místními dívkami. Pak zemřeli i oba synové. Noemi se rozhodla vrátit se domů do Betléma, a přestože obě snachy přemlouvala, aby zůstaly ve své zemi, kde se mohou znovu provdat, Rúť ji neopustila. V Betlémě pak chodila na pole sbírat paběrky, přitom ji poznal majitel pozemků Boáz, byl vzdálený příbuzný jejího manžela, a tedy podle izraelského práva si ji měl vzít. Líbila se mu, oceňoval její chování k Noemi, i on se Rúť líbil, a tak došlo k svatbě. Rúť pak porodila syna Obedu, z jehož rodu vzešel král David. - Nejzajímavější na příběhu je odanost Rúť, která je oceněna a odměněna.

• David a Goliáš

Jeden z notoricky známých příběhů z Bible: Nevelký mladíček David porazí velkého, silného, dobře vyzbrojeného a v boji zkušeného Goliáše pouhým prackem. - V interpretaci příběhu lze klást důraz na téma oslabení Izraelců Filištínskými, kteří je zbavili všech kovů, aby neměli možnost se vyzbrojovat. Dalším tématem může být Goliášova chvástavost,

když se po čtyřicet dní vytahuje svou zdatností a nezranitelností. A konečně je tu téma hlavní - Davidova odvaha, když se celkem náhodně dostane na bojiště a proti náročné výzbroji zvítězí prostředkem jednoduchým a prostým, s nímž protivník vůbec nepočítal - chytrost proti hloupé zpupnosti.

• Král David

V **Olbrachtově** podání je tento příběh obsažen v kapitolách Saulova nenávist, Král David zpívá žalmy, Davidův hřích a Trest Davidův, u **Leo Pavláta** ho zahrnují kapitoly Saulovy úklady a Davidův hřích.

Král David je klíčová osoba biblických dějin. Po vítězství nad Filištínskými, jehož byl strůjcem, stal se David oblíbencem krále Saula, ale protože byl u lidu mimořádně oblíbený, Saul na něj začal žárlit. Pokusil se ho zničit zdánlivě nespelnitelným úkolem, ale to se mu nepodařilo. David se oženil se Saulovou dcerou a dlouhou dobu se před králem skrýval. Později se usmířili. Když král Saul i jeho tři synové padli v boji, stal se králem David, který porazil všechny nepřátele Izraele. David se ale dopustil hříchu, zamiloval se do Betsabé, ženy Uriášovy. Aby ji získal, nechal jejího manžela Uriáše poslat do boje na jistou smrt. Hospodin ho pak potrestal tím, že nechal zemřít syna, kterého měl od Betsabé. Ale tím hněv Hospodinův nebyl usmířen - z dřívějších manželství měl David další syny, třetí Absolón, sebestředný sobec, zavraždil nejstaršího Amnona. David mu odpustil, ale Absolón toho zneužíval, proto ho David zavrhl. Když ho později vzal na milost, Absolón se zmocnil vlády a Davida vyhnal. V boji pak zvítězil David a jeho přívrženci a Absolóna proti přímému příkazu Davidovu zabili. David vládl čtyřicet let, a když jako sedmdesátiletý zemřel, vlády se ujal Betsabin syn Šalamoun. - Pavlátova verze je o něco stručnější, nelíčí peripetie Davidova útěku před Saulem a závěr života Saulova. Vypouští také celou zápletku s Absolónem.

Příběh nabízí četná témata, jejichž osu tvoří osud výjimečného jedince, který buď nejen obdiv a lásku, ale také závist a nenávist konkurentů. Sám je schopen odpuštění, ale setkává se s nevďečností a zradou. Lásky k ženě ho však dovede k nečestnému jednání, za něž je pak trestán na svých dětech - ač má mnoho zásluh a předností, Hospodin jeho jediný vážný prohřešek bez trestu nenechá, za vše se musí platit.

• Královna Ester

Příběh se odehrává mezi Židy rozptýlenými v království perském v městě Sú-

zách (Susan). Ester tu žije u svého strýce a pěstouna Mardochea (Morodokaje). Pro její krásu si ji zvolí za manželku perský král Asverus či Achašvéroš (zřejmě Xerxes), aniž si uvědomuje její původ. Pěstoun ji chodí pravidelně navštěvovat a jednou vyslechne dva komorníky, kteří chtějí krále zavraždit. Prostřednictvím Ester krále varuje a zachrání mu život. Králův vezír Aman (Haman) chce vyhladit všechny Židy v zemi, zvláště zaujatý je proti Mardocheovi, pro nějž nechá postavit šibenici. Ester uspořádá tři hostiny pro krále a Amana. Mezitím král zjistí, že Mardocheus nebyl za záchranu jeho života odměněn. Aman sám se vyjádří, jak se má naložit s mužem, kterého chce král poctit, je pak zaskočen poctou tomu, koho chtěl zničit. Ester pak vysloví přání, které jí král chce splnit - aby byli zachráněni Židé v říši. Král nechá pověsit Amana na přípravnou šibenici, Esterin lid je zachráněn a na oslavu této záchrany se slaví židovský svátek púrim.

Leo Pavlát vypráví Esterin příběh v podstatě stejně jako **Ivan Olbracht**. - Příběh lze spojit s tématem intrikánství, xenofobie, zpupnosti dvořana a statečnosti dívky, která chce zachránit své lidi, ač sama dost riskuje.

S moderními dějinami lze spojit onu přípravu rozsáhlého pogromu na Židy, kteří žijí už tehdy v diaspoře.

Bible obsahuje nespočet příběhů, ale i jiné literární žánry. Pro dramatiku se nejlépe hodí příběhy s individuálními osudy, individuálními situacemi a jednáním, méně vhodné jsou buď masové události, jako je např. exodus, anebo politické děje (dynastie Omríjovců, Achab, Jezabel), politické převraty. Nenabízí příliš mnoho konkrétních situací a nesou méně témat, která se mohou týkat současných lidí.

Ze *Starého zákona* jsem vybírala ty příběhy, které mají situace a témata obecně lidská a řeší mezilidské vztahy, nezávislé na víře a náboženském přesvědčení. Kdo bude mít za cíl výchovu náboženskou, bude patrně vybírat jiné příběhy, v první řadě ty, které se týkají Hospodinových přikázání, odměn a trestů, věrnosti Hospodinovi i rozdílu mezi vírou v něj a v bohy mezo-potamského panteonu.

Z *Nového zákona* v převyprávění **Zuzany Holasové** by rovněž bylo možné čerpat látku i mimo náboženskou výchovu, a to k dvojímu cíli. Tím prvním je obohacení kulturně-historických vědomostí. Žijeme ve světě křesťanském, ať věříme, či ne. Křesťanství naší kulturu po staletí utvářelo, bylo by tedy žádoucí znát Kristův příběh, který je námětem značné části svě-

tového umění a jehož prvky nacházíme v literatuře. Měli bychom jim rozumět, protože po dlouhá staletí byly biblické příběhy *Starého* i *Nového zákona* známy veškeré populaci v Evropě, a proto také jejich stopy nacházíme v jazyce, v příslovích a úslovích, v písních, v koledách. Měli bychom, si být vědomi, co to o Vánocích tak soustavně a horlivě slavíme. A nabízí se i další cíl - vytvořit vystoupení u příležitosti církevních svátků, v první řadě Vánoc.

POZNÁMKY

(1) Toby Wilkinson (2008) - č. 72 Chamuaset a č. 99 Manéthó.

(2) V pasáži o vzniku Starého zákona se dotkneme úzkého vztahu mezi Kananejci a Hebrejci, na který poukazují archeologové.

(3) Viz zejména *Dějiny Mezopotámie* (Nováková-Pecha-Rahman, 1998), *Encyklopedie mytologie starověkého Předního východu* (Prosecký-Hruška-Součková-Břeňová, 2003) a dílčí pasáže v další literatuře.

(4) Viz stať Josefa Klímy (in Kramer, 1961, s. 242 - 244).

(5) Podrobné srovnání sumerské a babylonské verze Eposu o Gilgamešovi je obsaženo v 21. kapitole Kramerovy knihy *Historie začíná v Sumeru*.

(6) Tento letopočet je stejně jako všechny ostatní jen přibližný a v literatuře lze najít i různá jiná datování. Je tomu tak mj. proto, že staří Egypťané počítali rok o 365 dnech, ale nepřipočítávali čtvrtinu dne navíc, resp. neznali rok přestupný. Datace se proto posunovala po dobu 1460 let, než se rozdíl vyrovnal. U většiny údajů je nutné počítat s rozdílem kolem plus minus 150 let (viz Žába, 1968, s. 23 - 25).

(7) K semitským národům patřili nejen Židé, ale také Babyloňané, Asyřané a další starověké národy. I pozdější Arabové jsou Semité.

(8) Terminologická poznámka: Izrael je v širším významu společnost, která má vztah k Hospodinovi, v užším významu Severní království - na rozdíl od jižního Judska. Žid, židovský znamená jak příslušnost k lidu, tak k náboženskému společenství, někdy bývají termíny Žid a Izrael chápány jako synonyma.

PRAMENY

BÁRTA, Miroslav. *Sinuhetův útěk z Egypta : Egypt a Syropalestina v době Abrahámově*. Praha : Set out, Praha, 1999. 236 s. ISBN 80-86277-07-0.

Epos o Gilgamešovi. Přel. Lubor Matouš. 3., dopln. a přeprac. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1976. 144 s.

McCALL(OVÁ), Henrietta. *Mezopotamské mýty*. Přel. Ivo Šmoldas. Praha : Levné knihy KMa, 1998. 120 s. ISBN 80-7106-224-3

Mýty staré Mezopotámie : sumerská, akkadská a chetitská literatura na klínopisných tabulkách. Přel. Blahoslav Hruška, Lubor Matouš, Jiří Prosecký a Jana Součková. Praha : Odeon, 1977. Živá díla minulosti, sv. 83. 376 s.

OLBRACHT, Ivan. *Biblické příběhy : Starý zákon pro mládež : Pro čtenáře od deseti let*. 4. vyd. Praha : Albatros, 1991. 120 s. ISBN 80-00-00210-8.

PAVLÁT, Leo; HOLASOVÁ, Zuzana. *Příběhy z Bible. Aventinum*, Praha, 1991. 256 s. ISBN 80-85277-15-8.

PETIŠKA, Eduard. *Báje a pověsti starého Egypta a Mezopotámie*. Praha : Albatros, 1979. 120 s.

— *Příběhy starého Izraele*. 2. vyd. (1. samostat.). Praha : Martin, 1990. 136 s. iISBN 80-900129-0-6.

— *Příběhy, na které svítilo slunce : báje a pověsti starého Egypta, Mezopotámie a Izraele*. 2., úplné vydání. Praha : Albatros, 1998. 160 s. ISBN 80-00-00560-3.

Pověsti a legendy faraónského Egypta. Přel. Břetislav Vachala. Praha : KPK, 1994. 104 s. ISBN 80-85267-62-4.

PROSECKÝ, Jiří (ed.) *Prameny moudrosti : Mudroslovní literatura staré Mezopotámie*. Přel. Jiří Prosecký. Praha : ISE, 1995. 128 s. Ed. OIKOYMENEH. ISBN

TOMEK, Jiří. *Příběhy faraónů*. Praha : Albatros, 1989. Ed. Obnovené obrazy. 248 s.

— *Bohové a faraóni*. Praha : Albatros - Knižní klub, 2000. 152 s. ISBN 80-242-0574-2.

— *Pět egyptských pohádek*. Praha : Brio, 2000. 48 s. ISBN 80-86113-19-1.

— *Legendy starověkého Orientu : mýty, báje, eposy, pověsti a legendy Sumeru*

Babylonie, Egypta, Asýrie, Izraele, Arábie, Persie a Indie. Praha : Knižní klub, 2002. 192 s. ISBN 80-242-0715-X.
—, *Faraóni a kouzelníci*. Praha : Albatros, 2004. 164 s. ISBN 80-00-01429-7.

VACHALA, Břetislav. *Pověsti a legendy faraónského Egypta*. Praha : KPK, 1994. 100 s. ISBN 80-85267-62-4.

ZAMAROVSKÝ, Vojtěch. *Gilgameš*. Praha : Albatros, 1976. Ed. Obnovené obrazy. 92 s.
—, *Sinuhet*. Praha : Albatros, 1985. 152 s.

ODBORNÁ LITERATURA

ARMSTRONG(OVÁ), Karen. 2005. *Krátká historie mýtu*. Přel. Štěpán Kovařík. Praha : Argo, 2006. 156 s. Přel. z: Short history of myth. ISBN 80-7203-750-1.

BÁRTA, Miroslav. 1999. *Sinuhetův útěk z Egypta : Egypt a Syropalestina v době Abrahamově*. Set out, Praha 1999. 236 s. ISBN 80-86277-07-0.

CAMPBELL, Joseph. 2000. *Proměny mýtu v čase : Vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy*. Přel. Hana Loupová, Praha : Portál. 212 s. ISBN 80-7178-397-8.

—, 2002. *Mýty západu : Představy o bozích v dějinách civilizace*. Přel. Jana Novotná. Praha : Pragma. 496 s. Přel. z: Occidental mythology - the masks of god. ISBN 80-7205-874-6.

—, 2008. *Primitivní mytologie : Masky bohů*. Přel. Jana Novotná. Praha : Pragma. 428 s. Přel. z: Masks of God: primitive mythology. ISBN 978-80-7205-220-2.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. 2007. *Objevování Bible : Svatá Písma Izraele ve světle moderní archeologie*. Přel. Marie Čapková. Praha : Vyšehrad. 332 s. ISBN 978-80-7021-869-3.

GREEN(OVÁ), Liz; SHARMAN-BURKE(OVÁ), Juliet. 2001. *Životní cesta v zrcadle mýtů : Mýtické příběhy jako inspirace pro život*. Praha : Portál. 216 s. ISBN 80-7178-528-8.

HART, George. 2001. *Egyptské mýty*. Přel. Ivo Šmolldas. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny. 128 s. ISBN 80-7106-223-5.

HELLER, Jan. 1988. *Starověká náboženství : Náboženské systémy starého Egypta, Mezopotámie a Kanaanu : Skriptum katedry religionistiky Komenského evangelické bohoslovecké fakulty v Praze*. Praha : Kalich. 432 s.

KLÍMA, Josef. 1961. Sumerská společnost a kultura. In KRAMER, Samuel Noah. 1961. *Historie začíná v Sumeru : Z nejstarších záznamů o projevech lidské kultury*. Přel. Josef Klíma. 2.vyd. Praha : ČSAV.

KRAMER, Samuel Noah. 1961. *Historie začíná v Sumeru : Z nejstarších záznamů o projevech lidské kultury*. Přel. Josef Klíma. 2.vyd. Praha : ČSAV. 280 s. Přel. z: From the Tablets of Sumer, 25 „First” in man’s recorded history.

LEXA, František. 1997. *Náboženská literatura staroegyptská 1, 2. 2., přehl. vyd*. Praha : Herrmann a synové. 170 s., 240 s.

McCALL(OVÁ), Henrietta. 1998. *Mezopotamské mýty*. Přel. Ivo Šmolldas. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny. 120 s. Přel. z: Mesopotamian myths. ISBN 80-7106-224-3.

NOVÁKOVÁ, Nea; PECHA, Lukáš; RAHMAN, Furat. 1998. *Dějiny Mezopotámie*. Praha : Karolinum. 268 s. ISBN 80-7184-416-0.

PUHVEL, Jaan. 1997. *Srovnávací mytologie*. Přel. Václav Pelíšek. Praha : NLN - Nakladatelství Lidové noviny. 400 s. Přel. z: Comparative mythology. ISBN 80-7106-177-8.

RENTTORFF, Rolf. 1996. *Hebrejská bible a dějiny : úvod do starozákonní literatury*. Přel. Jiří Hoblík. Praha : Vyšehrad. 376 s. Přel. z: Alte Testament - eine Einführung. ISBN 80-7021-190-3.

WILLIS, Roy (ed.). 1997. *Mytologie světa : ilustrovaný průvodce*. Přel. Jovana Dědovská aj. Praha : Slovart. 320 s. Přel. z: World mythology. ISBN 80-7209-034-8.

WILKINSON, Toby A. H. 2008. *Lidé starého Egypta*. Praha : Mladá fronta. 336 s. Přel. z: Lives of ancient Egyptians. ISBN 978-80-204-1819-7.

ŽÁBA, Zbyněk. 1968. *Tesáno do kamene, psáno na papyrus*. Praha : Svoboda. 204 s. Členská knižnice.

ENCYKLOPEDIE A POMOCNÁ LITERATURA

ADAMS, Simon. 2007. *Atlas starověkého světa : Obrázkový průvodce starověkým světem*. Přel. Pavel Ivan. Bratislava : Eastone Books. 44 s. Přel. z: The Kingfisher Atlas of the Ancient World. ISBN: 978-80-89217-41-0.

FOUILLOUX, Danielle aj. 1992. *Slovník biblické kultury*. Přel. Jan Binder aj. Praha : EWA. 320 s., XII s. Přel. z: Dictionnaire culturel de la Bible. ISBN 80-900175-7-6.

CHISHOLMOVÁ, Jane; MILLARDOVÁ, Anne; PEACHOVÁ, Susan; MARKS, Anthony; TINGAY, Graham. 1998. *Starověké civilizace*. Přel. Helena Kovaříková a Lucie Libovická. Praha : Svojtka & Co. 292 s. Školní encyklopedie. Přel. z: Usborne book of the ancient Word. ISBN 80-7237-091-X.

LURKER, Manfred. 2003. *Lexikon bohů a symbolů starých Egyptanů : průvodce mystickým a magickým světem Egypta*. Praha : Knižní klub. 248 s. Přel. z: Lexikon der Götter und Symbole der alten Ägypter. ISBN 80-242-1016-9.

MARTELLOVÁ, Hazel Mary. 1998. *Svět ve starověku*. Přel. Kamila Darmovzalová. Havlíčkův Brod : Fragment. 160 s. Přel. z: Ancient world. ISBN 80-7200-227-9.

MORLEYOVÁ, Jacqueline. 1996. *Kdybych byl Egyptan*. Přel. Jitka Minaříková. Praha : Slovart. 48 s. Cesty do minulosti. Přel. z: How would you survive as an ancient Egyptian? ISBN 80-85871-84-X.

O’NEILLOVÁ, Amanda. 1993. *Biblické časy*. Přel. Dagmar Eisenmannová. Praha : Orbis Pictus. 108 s. Ed. Historie. Přel. z: Biblical times. ISBN 80-85240-50-5.

PROSECKÝ, Jiří; HRUŠKA, Blahoslav; SOUČKOVÁ, Jana; BŘEŇOVÁ, Klára. 2003. *Encyklopedie mytologie starověkého Předního východu*. Praha : Libri. 236 s. Ed. Mytologie. ISBN 80-7277-188-4.

ZAMAROVSKÝ, Vojtěch. 1963. *Za sedmi divy světa*. Přel. Marie Zamarovská. Praha : SNDK. 252 s., 9 s., 7 bar. příl. Přel. z: Za sedmi divy světa.
—, 2003. *Bohové a králové starého Egypta*. 2., upr. vyd. Praha : Brána. 360 s. ISBN 80-7243-194-3.

NOVOZÉLANDSKÉ OKÉNKO

Seminář s Janinkou Greenwoodovou

EVA GAŽÁKOVÁ

posluchačka doktorského studia
Divadelní fakulty AMU, Praha

Letos na jaře měla skupina sedmadvaceti ostřílených dramatických výchovných pracovníků a několika studentů možnost zúčastnit se semináře s naší novozélandskou krajkou Associate Professor Janinkou Greenwoodovou. (Pozn.: titul Associate Professor na Novém Zélandu odpovídá našemu titulu docent. Dále má Janinka ještě tyto kvalifikace: Ph.D. z Griffith University v Austrálii, DipEd z novozélandské Massey University, DipTESL z Victoria University ve Wellingtonu, MA [Hons] z University of Auckland, DipTchg z Auckland Teachers' College). Seminář byl naším dalším nahlédnutím pod pokličku dramatické výchovy „pečené“ u protivnočků. Cesta k němu trvala pár let, ale rozhodně nebyla trnitá.

O existenci Češky žijící na Novém Zélandu, která je notabene učitelkou dramatické výchovy, a ještě se zabývá maorskou kulturou, jsem se dozvěděla náhodou při rozhovoru s Romanem Černíkem, který ji potkal na konferenci IDEA (International Drama/Theatre and Education Association). O pár let později, kdy jsem s Jaroslavem Provazníkem probírala zaměření svého budoucího doktorandského studia, jsem se o její práci nesměle zmínila s tím, že to je něco, co by mě zajímalo, ale asi to nebude příliš reálné. Podívali jsme se na stránky Drama New Zealand (které si J. Provazník náhodou krátce před tím uložil do složky „Oblíbené“) a tam jsme Janinku Greenwoodovou našli, tenkrát ve funkci Vice President DV na Novém Zélandu. Protože tam byla uvedena také její e-mailová adresa, po krátkém odhodlávání jsem jí napsala. Dokonce jsem to riskla a napsala česky. Odpověděla ještě týž den. Anglicky, ale s tím, že já mám psát česky. Krátce na to byla Janinka na pár dní v Čechách (od ro-

ku 1989 sem jezdí cca každých pět let za příbuznými). A tak jsme se setkaly a navštívily i katedru výchovné dramatiky DAMU.

Když se teď v květnu Janinka opět chystala do Prahy, ochotně přijala nabídku na vedení jednodenního workshopu na KVD DAMU. Věděla přibližně, jaké účastníky může očekávat (studenty, a především učitele dramatické výchovy), ale neměla žádnou zkušenost ani s vedením semináře v češtině, ani s tím, jaká je česká dramatická výchova, co známe a neznáme, jakým způsobem jsme zvyklí pracovat. Jako téma semináře zvolila především práci s příběhem, doplněnou dalšími aktivitami, jejichž účelem bylo alespoň částečné seznámení se skupinou.

SEMINÁŘ 13. 5. 2009

Ten den se nás sešlo na katedře výchovné dramatiky DAMU necelých třicet a z toho celkem nepřekvapivě pouze tři muži. Janinka se nám představila a rychle si nás získala sympatickým vystupováním, neinvazivním vedením a svou ne zcela perfektní, a přece příjemnou češtinou.

Rozjezd

1. Gordický uzel

Každý zvedne pravou ruku před sebe do výšky a levou drží směrem dolů. Poslepu se blíží ke středu skupiny a hledá ruce, se kterými se chytí a drží. Vedoucí pomáhá posledním tápajícím rukám dosáhnout cíle. Když jsou všechny ruce zadané, skupina otevře oči. Vzniklé klubko je třeba rozmotat tak, aby vznikl kruh (někdy více kruhů), aniž by se ruce rozpojily.

Na začátek bylo zařazeno něco neohrožujícím způsobem dotykového, neboť lidé v dnešní době často zapomínají na svá těla.

2. Představení bez ambice na zapamatování jmen

Skupina sedí v kruhu, všichni mají zavřené oči. Postupně každý řekne své jméno a doprovodí je gestem. Ostatní poslouchají, a když jméno opakují, pokusí se odhadem (stále poslepu) reprodukovat i gesto.

Já osobně vždy používám aktivity, kde je možné si jména účastníků zapamatovat. Měla jsem pocit, že pokud chci, aby se všichni cítili ve skupině, se kterou tímto způsobem pracují, dobře, je to nutné. Ale zde se tato moje hypotéza nepotvrdila.

Vzápětí jsme přešli k práci na prvním příběhu:

Máša a tři medvědi

1. Živé obrazy jednotlivých částí pohádky
Každá skupina, po zhruba šesti lidech, složená z pokud možno vzájemně se neznajících jedinců, si nachystá jeden živý obraz určité části známé pohádky tak, jak si na ni pamatuje, a prezentuje ho před celou skupinou.

Ukázalo se, že skupiny měly poměrně problém dát dohromady, o čem vlastně pohádka je. Většina účastníků si vybavovala spíše svoji averzi k ruské pohádce z čítanky než její fabuli. Nakonec jsme však příběh dohromady dali.

2. Telefonát na policii

Lektorka vrací příběh do momentu, kdy medvědi přijdou domů a najdou tam nepořádek po Máše. Zpravuje skupinu

o tom, že medvědi usoudili, že jde o vloupání, a rozhodli se zavolat na policii.

Dobrovolník se ujme role medvěda či medvědice a volá na policii. *(My jsme pro jistotu měli dobrovolníky dva, a tedy i dva medvědy.)*

Telefon zvedá lektorka v roli policie. Vyslechne, co se stalo, je maximálně ochotná případ vyšetřovat, ale medvědi musejí napřed napsat dopis, neboť je nutné, aby vše šlo oficiální cestou.

3. Dopis

Celá skupina společně vytváří dopis, jež text jeden účastník zapisuje.

Lektorka se pak ještě zeptala, zda chce někdo něco doplnit, neboť děti tuto možnost často využijí. (Jde o to, aby všichni šli s příběhem, a tak je dobré ověřit, že je pro ně text dostatečný, a tudíž se s ním mohou ztotožnit. My, ostřílení „dramatáci“, jsme do dopisu protlačili vše, co jsme chtěli, a tak doplnění nebylo třeba.)

3. Telefonát z policie

Lektorka (opět v roli policisty) volá medvědům. Ještě nezná pachatele a chce

po telefonu od medvědů zjistit nějaké stopy. Ptá se, co v chaloupce našli, byly-li tam nějaké stopy či zda někoho viděli. Účastníci v roli medvědů říkají, že někoho viděli a popisují Mášu.

5. Důkazy

Jednotlivé skupiny mají za úkol přinést důkazy. Každá skupina pracuje zvlášť a své důkazy prezentuje ostatním v rolích vyšetřovatelů a lektorce v roli šéfa.

Tento bod jsme z časových důvodů nedělali, neboť pro další práci to nebylo nutné. Byl nám však popsán, protože je prý obvykle velmi zábavný, zejména pro děti.

6. Máša už je známá firma

Lektorka skupině oznamuje, že podle popisu, který poskytli medvědi, jde o známou firmu Mášu. Toto není její první delikt, a policie ji už tedy zná.

7. Návštěva sociální pracovnice v Mášině rodině

Do rodiny Máši přichází sociální pracovnice (lektorka v roli). „Mášovi“ jsou velká rodina. Skupina se jí stává (příčemž

každý zůstává sedět na svém místě a zapojuje se podle chuti do rozhovoru). Jeden z účastníků se ujímá role Máši. Sociální pracovnice oznamuje, že si musí promluvit o Máše. Bude ji muset rodině odebrat, protože už není možné, co Máša vyvádí. Když se rodina (jako v našem případě) staví proti tomuto záměru, sociální pracovnice říká, že i podle ní je lepší, aby holka zůstala v rodině. Ale v tom případě musí rodina celou situaci řešit a dojít k nějakému uspokojivému řešení. Když někdo z rodiny nechce věřit, že by Máša něco takového udělala, sociální pracovnice říká, že je to jisté. *(Kdyby se předtím dělal bod důkazy, byla by je teď mohla ukázat.)* Rodina posílá Mášu pryč a diskutuje, co si počít. Dohoda není snadná a sociální pracovnice tedy odchází s tím, že ráno opět přijde. Rodina má zatím konkrétně sepsat oficiální prohlášení („smlouvu“), jak hodlá situaci řešit. Klade jim na srdce, že mají brát v potaz i to jak se zachovat k medvědům. Je potřeba, aby to nevyznělo tak, že se k nim nechováme dobře.

Dohadování bylo dlouhé, proto lektorka nechala svoji sociální pracovníci odejít, aby to skupina v roli mohla řešit samostatně. Sama tak měla možnost - už mimo roli - pozorovat dění ve skupině zvenku.

8. Smlouva

Skupina vytváří smlouvu na velký papír. *Naše rodina se dohodla a přivolala Mášu, aby nám zodpověděla několik otázek. Potom Máša dostala za úkol smlouvu zapsat.*

9. Přijetí smlouvy

Ráno se sociální pracovnice vrací. Ze smlouvy má radost a říká, že ji odnese i medvědům.

10. Ukončení

V tomto bodě lektorka vystoupila z role i příběhu a už jen slovně shrnula, jak příběh používá. Tímto způsobem s dětmi například prozkoumává možnosti řešení různých situací. Nebo - když chce pracovat s tématem odlišnosti, imigrantů - zkoumají „medvědinu“ - co to vlastně je, jak moc jsou vlastně různí medvědi jiní... (S dětmi by pohádku ještě samozřejmě dohráli podle toho, kam by se příběh dostal. V naší smlouvě bylo mimo jiné slíbeno, že Máša naplete medvědi rodině čepice, rukavice a šály. Tak by například s dětmi zkusili plést a nějak užitečně výsledek pletení zúročit.)

11. Závěr dopoledního bloku

Skupina se vrací do kruhu, každý se představí, řekne odkud je, a přidá nějaký postřeh z dopolední práce.



Z postřehů skupiny vyšla diskuse nad několika otázkami:

- Jak vybrat Mášu, aby se tím nikomu neublížilo? Nebylo by lepší stvořit „kolektivní“ Mášu?

To je podle Janinky Greenwoodové samozřejmě možné, ale ona to řeší tak, že pracuje-li s malými dětmi, vybere Mášu sama (skupinu zná), u větších dětí ji nechá vybrat skupinou (stále je však garantem výběru).

- Kdy se má učitel v roli stáhnout a nechat skupinu, ať dál řeší problém sama?

Podle Janinky záleží na okolnostech a lektorově citu pro situaci. Může úplně odejít a také může odejít jen „jako“, být na blízku a „zachraňovat“ situaci.

- Je dobré nechat tak velkou skupinu vstoupit do skupinové role (viz krok č. 7)? Někdo pak má problém se zapojením se, raději jen pozoruje a neprojevuje se. Někdy i z důvodu znejistění, zda si má vytvořit nějaký konkrétní charakter (postavu), či jednat za sebe a ze souvisejícího dilematu, zda je možné roli a postoj v průběhu měnit.

Janinka Greenwoodová v tomto případě soudí, že je to věc názoru. Někdo by asi skupinu rozdělil do menších skupin, ale v úvahu přichází i jedna velká společná. Skupinová role umožňuje účastníkům hrát si a nevádat, když si každý roli nenajde. V tomto konkrétním případě šlo víc o to, kam se má dojít, ne o to, aby každý vytvořil nějaký charakter.

Podle mého názoru je to prostě další technika, která už je trochu těžší, a je dobré se v ní naučit „chodit“. Když budou účastníci z výše zmíněných důvodů rozpolcení, dá se o tom mluvit v reflexi a odnést si z toho něco pro příště.

Úkol

Během „obědové“ pauzy mají skupiny nachystat krátké obrazy z české historie, které by si Janinka Greenwoodová mohla odvézt na Nový Zéland.

Suvenýry z Čech

1. První krok

Každá skupina si vybere a zpracuje jednu historickou událost, kterou prezentuje před ostatními.

K vidění bylo: bratrovražda a sv. Václav, založení univerzity Karlem IV., poprava dvaceti sedmi českých pánů, zavedení povinné školní docházky v 18. století a vznik samostatného státu.

2. Ať je to češtější!

Skupiny dostávají chvíli na přípravu a mají svoji prezentaci více „počeštit“

(zpěvy, tance...). Výsledek opět prezentují.

3. Symboly a explikace

K ukázce první skupiny má druhá skupina vymyslet (a ztvárnit) symbol této ukázky a třetí skupina komentář o třech větách. A tak dokola, aby všechny události měly své symboly a explikace. Prezentace má probíhat v rytmu událost-symbol-explikace, událost-symbol-explikace...

Tady jsme dlouho řešili, kdo má co dělat k čemu, a dohadování jsme završili tím, že jsme to stejně udělali špatně, takže někdy byly dva symboly k jedné ukázce, a nic k druhé. Zkrátka samí zkušenosti hráči...

Pauza

O pauze část skupiny (kuřáci, kojící matky atp.) opustila místnost, zatímco část skupiny, která zůstala, si vypořádala od Janinky pohádku o kozlících a trollech.

Vůbec jsem celou dobu měla pocit, že lektorka neholdá promarnit ani vteřinu - je-li pauza, je i úkol; mají-li skupiny něco říci, pak ve velmi krátkém čase. Po celou dobu jsem měla pocit, že nic není nachystáno tak, jak bych si přála. Možná to bylo tím, že nás tak chtěla lektorka více tlačit k improvizaci anebo se snažila využít maximálně společný krátký čas, který jsme měli.

Kozlíci a troll

Po pauze byla odrazovým můstkem pro práci norská pohádka o třech kozlících, kterou známe např. z podání Jana Vladislava a Vladislava Stanovského ze *Stromu pohádek z celého světa*.

1. Prezentace fabule

Skupina utvoří dvojité kruhy. Účastníci, kteří příběh slyšeli, tvoří vnitřní část, přičemž stojí zády ke středu. Proti nim stojí čelem ti, kdo příběh neznají.

Vyprávění: Během třiceti vteřin je potřeba příběh převyprávět protistojícímu partnerovi z vnějšího kruhu.

Pantomima: Kruh se pootočí a dojde ke změně partnerů - ti, kteří poslouchali, mají nyní příběh přehrát beze slov.

Zástupná řeč: Opět pootočení kruhu - ti, co se dívali, nyní převypráví partnerům příběh svojštinou (mohou si pomoci gesty).

Zpěv: Pootočení kruhu - ti, kdo naposlýchávali, dávali se, nyní novému partnerovi příběh přezpívají.

2. Příběh z kozlíkovské perspektivy - živý obraz varování

Účastníci vytvoří živý obraz toho, jak máma koza varuje kůzle, čím může být troll nebezpečný.

3. Přejít k aktivitám z trollí perspektivy - trollí sousoší

Celá skupina vytvoří jednoho trolla - první účastník vytvoří základ, ostatní se postupně přidávají.

4. Příběh z perspektivy trollů

Simultánní rozhovory trollí rodinky: Práce v pěti paralelně pracujících skupinách - trollí rodina radí malému trollovi, jak se chovat první den ve škole. (Přitom mají zvážit, jaké obavy může malý troll z nástupu do školy mít.) Každá skupina následně vybere jednu až dvě věty z proběhnuvšího rozhovoru. Věty všech skupin jsou společně zapsány na tabuli pro pozdější použití.

Předměty v trollí škole: Každá skupina vytvoří živý obraz jednoho předmětu, který je v trollí škole vyučován. Při prezentaci vždy sdělí název předmětu, je možné i vyrobít popisky jako k fotografiím v albu. *(Naše malé trolly čekal balet, zpěv a jiné pro trolly naprosto nezbytné předměty.)*

Příběh v různém žánrovém hávu: Jsou vytvořeny čtyři nové skupiny a každá si vybere jeden ze zadaných stylů (opera, western, „velké“ divadlo...) a v něm přehraje libovolnou část příběhu. Podmínkou je použít pouze věty vypsání na tabuli, z nichž je možno maximálně tři vyškrtnout.

Diskuse: Lektorka upozorňuje na fakt, že kozy jsou malé, ale chytré, takže mohou zvítězit nad trollem. Ale jsou také žravé, a kdyby měly tu možnost, mohly by všechno sežrat. K čemu tedy asi trollové jsou, jaká je jejich práce? Co by se stalo s tou krásnou loukou naproti, kdyby ji nehlídali? (No přeci by jí kozy sežraly...)

Naučný seriál o trollech: Proběhne přerozdělení do tří skupin. Každá připraví a odehraje jeden díl naučného seriálu o trollech. Téma jednotlivých dílů: V co trollové věří? Jakou mají vizi do budoucna a čeho se obávají? Trollí dějiny ve vztahu ke kozám.

5. Závěr

Každý si pro sebe napíše jednu větu o pohádkách, která začíná slovy: „Pohádky nám...“ K této své větě si najde pohyb. Kruh - účastníci předvedou jeden po druhém svůj pohyb (větu si pouze myslí) a skupina ho zopakuje.

Z každého pohybu dýchalo, co si asi tak účastníci o pohádkách myslí, a toto zakončení práce pro mě bylo až překvapivě příjemné.

0 třech kozlech Větroplaších

Byli jednou tři kozlíci a všichni tři se jmenovali kozlíci Větroplaši.

Jednoho dne si milí kozlíci Větroplaši řekli, že se půjdou vypást na louku za řekou. Byla tam široko daleko nejlepší pastva. Jenomže přes tu řeku vedl jen jeden most a pod tím mostem měl sídlo hrozný obr, ošklivý troll s očima jak cínové talíře a nosem jako topůrko od sekry. A právě tam se šel napást nejmladší kozlíček.

První šel na pastvu nejmladší kozlíček Větroplach. Běží po cestě, příběhne k mostu, směle se pustí po něm a přitom si povídá:

„Cupity cup, dupity dup!“

A tu vám troll zpod toho mostu vykřikne:

„Kdopak to cupe po tom mém mostě?“

„Ach, to jsem já, malý kozlíček Větroplach,“ povídá první kozlíček tenoučkým hláskem. „Jdu jenom na louku, chci se tam pěkně vykrmit.“

Ale troll zahartusí:

„Už si jdu pro tebe!“

„Ach ne, nechod' si pro mne, jsem ještě malý,“ povídá kozlíček. „Počkej chvilíčku, za mnou jde druhý kozlík Větroplach. Ten je větší.“

„Tak dobře,“ upokojil se troll.

A opravdu! Za chvilku se přizene druhý kozlík Větroplach. Běží po cestě, příběhne k mostu, směle se pustí po něm a přitom si povídá:

„Cupity cup, dupity dup!“

A tu vám troll zpod toho mostu vykřikne:

„Kdopak to dupe po tom mém mostě?“

„Ach, to jsem já, druhý kozlík Větroplach,“ povídá druhý kozlík, ale už hrubším hlasem. „Jdu jenom na louku, chci se tam pěkně vykrmit!“

Ale troll zahartusí:

„Už si jdu pro tebe!“

„Ach ne, nechod' si pro mne,“ povídá druhý kozlík. „Počkej ještě chvilíčku, za mnou jde třetí kozel Větroplach. Ten je větší.“

„Tak dobře,“ upokojil se troll.

A opravdu! Netrvalo dlouho a přizene se třetí kozel Větroplach. Běží po cestě, přizene k mostu, směle se pustí po něm a přitom si povídá:

„Cupity cup, dupity dup!“

Most pod ním jenom praskal.

A tu vám troll zpod toho mostu vykřikne:

„Kdopak to dusá po tom mém mostě?“

„To jsem já, velký kozel Větroplach,“ povídá kozel docela hrubým hlasem. „Jdu na louku, chci se tam pěkně vykrmit.“

Ale troll zahartusil:

„Už si jdu pro tebe!“

Jenže třetí kozel Větroplach se nezalekl a povídá:

„Jen pojd', já tě přivítám,
na hlavě dvě dýky mám,
vypíchám ti oči směle,
polámu ti kosti v těle!“

A když troll vylezl zpod mostu, rozběhl se třetí kozel Větroplach proti němu, vrazil do něho, porazil ho, vypíchl mu oči směle, polámal mu kosti v těle a mrtvého obra shodil do řeky. Potom se rozběhl za druhými dvěma kozlíky Větroplachy na louku, aby se pěkně vykrmil.

Na té louce se pak všichni tři kozlíci Větroplaši pásli a pásli, až se vypásli tak, že se už nemohli ani hnout, natož dojít domů. A proto zůstali na té louce dál, a jestli nezhubli, jsou na ní na mou duši ještě dnes.

(norská pohádka)

(Jan Vladislav-Vladimír Stanovský: *Strom pohádek z celého světa. Díl I. Praha : SNDK, 1958*)

Pražský seminář Janinky Greenwoodové proběhl v příjemné atmosféře, a přestože jsme na něm nezažili něco zcela a úplně jiného, než co známe a sami praktikujeme, jsem si podle otázek a diskusí jistá, že si každý něco nového a přínosného pro sebe odnesl.

To, na čem se účastníci shodli, bylo rozvíjení aktivity „suvénry z Čech“. Pro někoho bylo nové „nabourání“ příběhu (zde *Máša a medvědi*) něčím, co v něm původně vůbec není (policejní vyšetřování), a následně posun fabule do současné reality. Někteří účastníci pro sebe objevili možnost odstoupit z dění příběhu a nechat skupinu v roli nějakou dobu samu sobě, bez lektorova zasahování.

Rozhodně přínosná (a to asi pro všechny) byla diskuse nad situací, kdy lektor ponechá celou skupinu v roli (nejde v tomto případě o kolektivní roli, neboť každý byl ji-

ným členem rodiny), z níž vyplynulo, že tento princip u nás tolik používaný není. Což stojí za to napravit, neboť se tak dále rozvíjí dovednosti získané v podobných technikách (např. kolektivní postava, kdy je celá skupina jednou postavou, nebo plná improvizovaná hra menší skupiny).

Pro mě osobně navíc bylo zajímavé srovnání způsobu pojetí či provedení techniky učitel v roli, jak jsme ho zažili loni v lednu s Julianou Saxtonovou a nyní s Janinkou Greenwoodovou. Lektor v roli musí být bezesporu přesvědčivý. Není však jen jeden způsob jak toho dosáhnout. Je například možno roli výborně hrát - vstupovat do role na úrovni charakterizace (tak to dělala Juliana Saxtonová), nebo lze být zkrátka „jen“ opravdový a roli přijmout na úrovni alterace. Tak to dělala právě Janinka Greenwoodová. Díky ní jsem si ujasnila, že to je možná a dobrá

cesta a že dokonce já sama jako účastník někdy snáze přijímám „pouze“ alterujícího lektora. Vysvětluji si to tím, že je to blíž ke spontánní dětské hře na „jako“, na jejíž nabídku snadno přistupuji. Výborný iluzivní výkon učitele v roli na úrovni charakterizace mi více evokuje divadelní představení, je doslova „podívanou“, která mě vlastně staví do role diváka, a naopak mě ze hry někdy až vytrhuje. Stávám se v tu chvíli spíše divákem a zvažuji, jestli učitelova ambice stvořit dokonalou iluzi je dostatečně naplněná (jako že u Juliany Saxtonové byla). Potom si uvědomím, že vlastně nemám být divákem, ale účastníkem, a tak se musím spíše rozumem přesvědčit, abych na hru přistoupila. Ale není to tak jisté a automatické jako v případě alterace.

Fotografie Eva Gažáková

Janinka Greenwoodová aneb 0 krajanec Janince Zelený les

Janinka Greenwoodová se narodila 20. října 1947 v Praze. Když jí byly dva roky, emigrovala její rodina z politických důvodů do Hamburku. „Napřed do Německa odešel tatínek - za prací, a potom moje maminka všechno zorganizovala, abychom za ním směli na krátkou návštěvu. (Ona maminka je velká organizátorka, ještě dnes mi organizuje život.) Ale zpátky se vrátit nechtěla, tak jsme se nevrátili.“

Když bylo Janince pět let, přišlo další stěhování. „Otec původně chtěl jet do Brazílie, protože tam měl styky, ale matka měla bratrance na Novém Zélandu. Ten už tam nějakou dobu žil a byl ženatý s novozélandskou Skotkou. A oni nám nabídli, že budou sponzorovat naše stěhování na Nový Zéland. A tak jsme se přestěhovali tam.“

Okamžitě po přesídlení začala Janinka chodit do školy. Začátky byly krušné, neboť neznala jazyk. Byla si však dobře vědoma, že její úspěch v životě závisí na schopnosti začlenit se do novozélandské společnosti. Pilně se učila a stala se jednou z nejlepších žákyní. Později dokonce vyhrála národní literární soutěž k čtyřstému výročí narození Williama Shakespeara a další, tentokrát dokonce mezinárodní, literární soutěž zemí Commonwealthu.

Doma s rodiči mluvila česky (a s maminkou tak hovoří dodnes). Díky tomu česky nezapomněla. „Také se učím česky číst. Začala jsem od reklam na billboardech. Pak jsem zkoušela noviny, ale to moc nešlo. Zvládnu číst e-maily a teď zkouším dětské knihy. Ale je to pro mě dost únavné. Myslím, že co se čtení v češtině týče, mám nějaký blok. Stydím se, že to neumím, a to mě paralyzuje, takže mi to nejde. A přitom to nemůže být těžké, protože psaná čeština je skoro fonetická. Ale podobný blok jsem zažila i u jiných lidí, třeba u Maorů, kteří se učí maorštinu jako druhý jazyk.“

Janinka se v nové zemi bez problémů zabydlela a po čase i provdala. Pod vlivem manžela Garryho, který je hrnčářem, se začaly rozvíjet její tvořivé schopnosti. Garry ji učil namísto pouhého hromadění znalostí vytvářet něco nového. To se promítalo i do její učitelské práce.

Nejprve učila na základní škole a po absolutoriu učitelského ústavu začala učit ve Whangarei na škole střední. Tam v roce

1977 inscenovala *Kupce benátského*. Na vyhlášený konkurz se dostavili pouze tři chlapci a asi třicet dívek. Bylo potřeba nahlídnout příběh novou optikou, a tak se zrodil „Nerrisin příběh“, v němž herci společně s Janinkou kombinovali vybrané části ze Shakespeara s vlastními improvizovanými scénami. V tu chvíli pro Janinku započala tradice vytváření vlastních her a experimentování s možnostmi zapojení studentů do tvůrčího procesu. (Nebylo to však její první aktivní setkání s divadlem, sama se věnovala studentskému divadlu během vlastních studií.)

O dramatickou výchovu se začala zajímat postupně - přes svůj zájem o divadelní tvorbu a reformní pedagogiku. „Mě vždycky zajímalo, jak se děti mohou učit jinak. Vždycky jsem byla takový rebel a inovátor. Potom jsem poznala Dorothy Heathcoteovou - z videa, na jejím workshopu jsem byla až později. Učila jsem jinde, dělala si svoje věci. Nepatřila jsem ke klanu jejích nekritických obdivovatelů. A možná jsem se díky tomu, že jsem nepracovala s nimi, dostala i dál. Musela jsem hledat vlastní cestu. Něco jsem také samozřejmě přebrala, ale stejně jsem to musela upravit.“

Jiné děti, jiní studenti, jiný kraj. Bylo třeba pracovat jinak. V té době jsem měla i takovou reputaci - to je Janinka..., ona to dělá tam a ona to dělá takhle..., po svém...“

V roce 1981 ji škola vyslala se skupinou studentů na týdenní divadelní workshop v kulturním centru Forum North ve Whangarei. Workshop byl součástí vzdělávacího projektu Te Mauri Pakeaka. Ten podnítil Janinčin zájem o maorskou kulturu a její střetávání s kulturou pakeha.

Po návratu z workshopu se svými studenty v práci s maorskou látkou pokračovala. Do jejich školního představení se tak dostal maorský mýtus o stvoření a do pohybu se dal pomalý posun kulturní perspektivy. Aby lépe pronikla do maorského vidění světa, začala se Janinka také učit maorsky. „A pak jsem začala hledat,

jak se může pracovat ‚mezi‘. Hledala jsem svojí cestu, kde nebyly žádné modely, kde na mne čekalo jen jedno překvapení za druhým. Museli jsme sami hledat jak takové divadlo dělat. Nebyla žádná teorie a ani žádné příklady. Někdy jsme to dělali špatně a někdy jsme našli něco, co fungovalo. Nepracovali jsme povrchně, ale šli jsme do hloubky. A o to víc jsme se učili a spolupracovali, zkoušeli jsme pochopit nejen to, o čem třeba nějaký mýtus opravdu je, ale také jakou rezonanci má...“

Divadelních workshopů ve Forum North se Janinka účastnila i v letech 1982 a 1983, v posledním roce už jako odborník na dramatickou výchovu. Představení vytvořené v roce 1983 vycházelo z místního mýtu o hrdinovi Tohem, který při svém putování krajinou pojmenovává

různá místa. Jeho putování vede v představení do „světa stínů“, reprezentujícího moderní, odcizenou skutečnost. Studenti využívali jak maorské, tak západní výrazové prostředky a významové kódy a celý příběh se stal metaforou dilematu dnešních Maorů, jejich rozpolcenosti mezi tradicemi a požadavky moderní společnosti, která maorské hodnoty neuznává. Role dramatu mezi

dvěma kulturami se později stala námětem Janinčiny doktorské práce, za níž získala ocenění Amerického sdružení pro divadlo a výchovu AATE (American Alliance for Theatre and Education).

Prostor, v němž probíhá interakce dvou kultur, začala Janinka označovat termínem „třetí prostor“. „To je vlastně můj termín, ale má určité konotace společné s Brookovým konceptem ‚prázdného prostoru‘. A ‚prázdný prostor‘ je pro mě základem divadla. Později jeden kolega přišel s pojmem ‚třetí tvář‘ Nového Zélandu, ale to je něco trochu jiného. Pojem ‚třetí prostor‘ je můj a je to fyzický prostor i metafora, možnost. Pak jsem zjistila, že stejnou frází používá i Homi K. Bhabha, ale zase trochu jinak než já.“

V roce 1984 byla vybrána do progra-



mu Victoria University ve Wellingtonu pro učitele angličtiny jako cizího jazyka, poskytujícího každoročně stipendium učitelům z oblasti Pacifiku a jeho asijského okraje. Mimo vyučovací strategie TESL zde studovala také možnosti použití dramatu v bikulturním vyučování a maorštinu. Po návratu z Wellingtonu přijala zaměstnání na Northland Polytechnic, kde založila divadelní obor. Ten se postupně rozrostl na tříleté studium, jež jako první na Novém Zélandu důsledně pracovalo s bikulturní perspektivou.

V Panguru na severním okraji Nového Zélandu vedla Janinka Greenwoodová na žádost místní komunity kurz dramatické výchovy pro budoucí učitele. Převážně zemědělská oblast s téměř výlučně maorskou populací se potýkala s chronickým nedostatkem učitelů. Aby problém vyřešila, rozhodla se místní komunita umožnit

získání učitelské kvalifikace zájemcům z řad místních obyvatel, rodičů a pomocných učitelů.

Budoucí maorští učitelé se zprvu k dramatické výchově stavěli skepticky, až odmětivě. V práci s vymyšlenými příběhy neviděli žádný smysl. Aby je Janinka Greenwoodová pro dramatickou výchovu získala, začala se s nimi v první fázi práce zabývat uchopením jejich aktuálních problémů divadelními prostředky. Posléze přikročili k práci s příběhy z místní historie a práce vyvrcholila prací na tématu Waitangské dohody. Celý proces studentům pomohl pochopit tuto pro ně klíčovou historickou událost a zaujmout k ní vlastní stanovisko. Umožnila jim být potenciálním partnerem dialogu, nejen pasivní obětí nepochopených (a nepochopitelných) událostí či rozhodnutí.

Problematické „třetího prostoru“ se Ja-

ninka začala věnovat i jako autorka divadelních her. V roce 1992 došlo ke konfliktu ve škole v městečku Broadwood, kde bylo 80 % žáků maorského původu. Proto škola rozhodla, že maorština bude v prvním roce střední školy povinná. Jedna z nemaorských rodin se proti rozhodnutí odvolala. Škola na vyučování maorštiny trvala a případ se dostal až k ministrově školství. Konfliktem se zabýval parlament i média. Na žádost zástupce ředitele školy pak Janinka Greenwoodová napsala o konfliktu divadelní hru.

V současné době Janinka učí na univerzitě v Canterbury (School of Literacies and Arts in Education), je šéfredaktorkou časopisu *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga Mahi a Rehia* a za sebou má úctyhodnou řadu praktických i teoretických prací v oboru.

Divadlo? Se mnou?

MAGDA VESELÁ
Sdružení D, Olomouc

Ve dnech 7. - 10. května 2009 jsem navštívila mezinárodní konferenci v Rostocku s názvem *Theater? Mit mir? - Divadlo? Se mnou?*, která byla určena pedagogům a pracovníkům v pomáhajících profesích se zaměřením na ohrožené děti a dospívající (konference měla podtitul *Children and adolescents at risk*), se kterými se pracuje pomocí dramatických výchovných a divadelních technik. Konferenci pořádala Hochschule für Musik und Theater Rostock (HMT), obdoba našich uměleckých akademií (JAMU, DAMU), která v průběhu akce nenásilně prezentovala všechny své obory.

1. den

Po příjezdu se organizátoři snažili zabavit nás komentovanou prohlídkou po Rostocku. Po několikahodinovém cestování nám chvíli trvalo, než jsme pochopili, že nepříjemná, uspěchaná průvodkyně a reportérka z „místní televize“ (která vše točila na kameru) jsou studentky (katedry divadla a dramatické výchovy) v roli. A role turistů se snažily vnutit i nám, když jsme se mu-

seli po jednom představovat do kamery a vysvětlovat, odkud jsme na konferenci přijeli. Tento moment jsme s ostatními „turisty“ pro sebe okomentovali otrávenými pohledy: „Zase budeme něco hrát? Přijeli jsme na konferenci, ne? Chceme jen pasivně přijímat...“ Rozpačitý začátek ale utla průvodkyně slovy: „Spěcháme, za mnou.“ A následovala přibližně hodinová prohlídka města s opravdu humorným komentářem a několika divadelními výstupy (potrhlá bezdomovkyně, potulný muzikant...), při nichž jsme se naučili zpívat rostockou lidovou, ochutnali typické speciality - pivo Rostocker, uzené rybičky a rostockou „zelenou“.

Slavnostní večer na uvítanou probíhal v nádherně zrekonstruované budově HMT, která je kombinací historického jádra s moderními doplňky a přístavbami. Studenti, tentokrát herectví, zahráli velmi současným jazykem (za pomoci slideshow výrazně výtvarných fotografií z exteriérů a celkově značně stylizované barevné sjednocené scénografie) expresivní insce-

naci hry Georga Büchnera *Leonce a Lena*. Herci byli skvěle vybaveni nejen herecky, ale i pohybově a hudebně. Všichni odcházel ze sálu zasažení. Ale těžkou atmosféru ihned rozptýlil školní big band Funjazztick se světelnou show a odlehčená ukázka společenských tanců tak trochu naruby. Většina účastníků konference se roztančila a rozjedla na rautu, který probíhal v přilehlých chodbách s gotickými klenbami.

2. den

Konferenci zahájili studenti dramatické výchovy s dětmi z několika základních a středních škol představením *Live life loud*. Základem byl jednoduchý imaginativní příběh o posádce lodi s přísným a necitlivým kapitánem, který se změní na základě návštěv neuvěřitelných ostrovů plných podivných dětských obyvatel / zvířat / loutek. Ti kapitána svým přímým ozbrojujícím chováním a přístupem k ostatním zlomí natolik, že dokonce začne oslovovat své podřízené jménem. Bylo vidět, že nejen děti (přibližně ve věku 8 -

17 let), ale i vysokoškoláci jsou hrou naprosto pohlčeni. Studenti 4. ročníku dramatické výchovy navíc prokázali, že opravdu umějí hrát! Nikdo z nich nevyčítal, bylo znát, že představení musela předcházet důkladná pohybová (ale i herecká a hlasová) průprava, protože právě o pohybovou stylizaci se v představení hodně opírali. Později jsem se dozvěděla, že inscenací připraví v průběhu školního roku několik. Každý z nich má svůj projekt, nejčastěji představení. (Škoda že v ČR není takový prostor, aby se studenti mohli více zdokonalovat v divadelní práci.)

Oficiální zahájení bylo zajímavě propojené s představením. Po každém větším odehraném celku se představení přerušilo a všechny důležité osobnosti měly prostor ke svému uvítacímu projevu. Tento způsob sice ubral na zážitku z představení, ale zase občerstvil příliš dlouhé proslovy. Pro-

mluvili snad všichni, kdo měli, mohli a chtěli něco říct.

Celou konferenci provázeli **Marion Küsterová**, prorektorka Institutu divadla a dramatické výchovy HMT, a **Henri Julius**, psycholog a pedagog Institutu speciální pedagogiky Univerzity v Rostocku, kteří uvedli všechny vážené hosty: **Henryho Tesche**, ministra školství, vědy a kultury SRN, **Dana Barona Cohena**, prezidenta světové organizace IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), **Christfrieda Göckeritze**, rektora HMT a další.

Všechny projevy byly víceméně tradiční, až na zdravici Dana Barona Cohena, který snad každý svůj výstup (měl jich v průběhu konference několik) začínal zpěvem a jímavým příběhem. Trochu překvapivé, až nepříjemně intimní zpočátku - ale časem jsme si zvykli, někteří se dokonce i přidali.

Vlastní program konference odstartovala svým příspěvkem **Sue Jenningsová** (sama si říká "babička dramaterapie"). Hovořila o velkých možnostech dramatu a divadla jako terapie. „Kdybychom dělali drama často, ubylo by míst na psychoterapii.“ Představila nám svůj program pro matky, v němž je nejdůležitější haptická forma sblížování se. Poslechli jsme si několik úvah a praktických příkladů cvičení na téma fyzické divadlo, neurodramatické hry a práce s maskou. Měla jsem pocit, že tato oblast (dramaterapie, teatroterapie) je u nás docela dobře zmapovaná a že hry vycházejí z typů technik a cvičení, která již známe z dramatické výchovy.

Adriana Schulerová ze San Franciska nás seznámila s problematikou autismu a možnostmi dramatu při práci s autistickými klienty. Příspěvek byl obohacen o videoprojekci ze zařízení pro autistické děti





pro lepší pochopení podstaty poruchy. Profesorka Schulerovala pracovala se studenty dramatické výchovy z Rostocku a ti si díky získaným znalostem mohli připravit samostatný příspěvek.

Skupina studentů HMT školená Adrianou Schulerovalou předvedla jeden z nejzajímavějších a nejucelenějších workshopů. Na začátku nás obšírně, ale přesto zajímavě seznámili s problematikou poruch autistického spektra. Poté nabídli několik forem práce s autistickými dětmi a možnosti tvorby inscenace s nimi. Na závěr jsme měli příležitost sami si vyzkoušet některé z průpravných her a improvizací. Pro snazší pochopení někdy nejasné hranice mezi sociální integrací a izolací jsme vyzkoušeli malý test. Studenti nám předvedli jednu scénu z představení, které hráli na zahájení, a každých deset sekund jsme si měli na lístek zaznamenat, jestli je hlavní hrdina v daném časovém úseku sociálně integrován, nebo izolován. Bylo opravdu zajímavé se poté pobavit o tom, jak onu hranici vnímáme. Studenti se při prezentaci skvěle doplňovali, hovořili vynikající angličtinou a vystupovali celkově sebevědomě, což mě příjemně překvapilo v porovnání s tím, jakým způsobem jsme vystupovali my v dobách studií dramatické výchovy a prezentovali svoje projekty. Možná je rozdíl způsoben tím, že v Německu mají jiný systém vzdělávání v tomto oboru. Studenti dramatické výchovy musí mít za sebou již vysokoškolské studium pedagogického zaměření, kde získají pedagogické minimum, a na umělecké škole se více věnují muzické činnosti.

3. den

Od Larryho O' Farrella z Pedagogické fakulty na kanadské Queen's University

a od Aud Berggrafa z Norska jsme se dozvěděli několik informací o tom, jak u nich probíhá program čtenářské gramotnosti za přispění dramatu na základních školách. Jakou formou pracovat se stydlivými, introvertními nebo ohroženými dětmi. V čem vidí úskalí a naopak.

Vrcholem konference byl pro mě dvouhodinový workshop Body talk (Řeč těla) s novozélandskou Češkou Janinkou Greenwoodovou z University of Canterbury, jemuž předcházela i přednáška o práci s maorskou komunitou na základních a středních školách. Bylo opravdu příjemné pozdravit se s ní, prohodit pár slov a vyřídít pozdravy v češtině, přičemž všichni okolo najednou znejistěli a přemýšleli, z kterého kouta světa asi pocházíme, neboť česky jsme v celém prostoru hovořily pouze my dvě.

Překvapivě hodně času se věnovalo představování jednotlivců před začátkem práce. Převládaly profese pedagogů cizích jazyků (kteří používají prvky dramatu ve výuce) a kupodivu minoritní byla skupina speciálních a dramatickových pedagogů. Každý se svěřil s tím, jaká má před dílnou očekávání, a na závěr shrnul, k čemu dramatických metod může využít. Měli jsme možnost prakticky si vyzkoušet několik technik práce s tělem a v menších skupinách reflektovat právě zažitě. Při práci jsme dostali krátké zadání a byli jsme vedeni k tomu pracovat velmi intuitivně, což přineslo opravdu poutavé přístupy a výstupy, které jsme si vzájemně prezentovali s ostatními skupinkami. Všichni účastníci workshopu odcházeli nadšení a překvapení, že žádné z těchto cvičení neznali. Bylo milé setkat se s tak skromnou osobností Janinky Greenwoodové, která oproti mnohým (kteří velmi sebevě-

domě prezentovali již dávno poznané) přinesla v technikách opravdu něco nového.

Mercy Mirembe Ntangaare z Ugandy měla příspěvek o možnostech dětského loutkového divadla v sociální advokacii a vzdělávání v Ugandě. Na úvod nás Mercy naučila lidovou píseň Mama serembe, kterou doprovází jednoduché pohyby, takže jsme se pěkně uvolnili před teoretickým výkladem. Bohužel, ten nás zase dostal zpět do tenze, neboť explikace ugandských reálií zabrala nepoměrně větší část, než která zbyla na samotné vyprávění o práci s dětským divadlem. Určitě bylo nezbytné dozvědět se mnohé o složité situaci v Ugandě (výskyt HIV/AIDS, rituální vraždy vlastních dětí, znásilnění, dětská prostituce, závislost na alkoholu, drogách, nevyrovnaný politický a právní systém...) a silné motivaci pro práci s utiskovanými a ohroženými, nicméně o divadle jsme se dozvěděli velmi málo, jen o práci s loutkou, přes níž je možné sdělovat vlastní traumata a celkově mít možnost se vyjádřit, přičemž některé z dětí dostanou šanci profilovat se jako herci.

Absolutně strhujícím zážitkem bylo pozvání organizátorů (Manoela Sauza, Dan Baron Cohen) na konferenci IDEA 2010 v Belém v Brazílii. Nejprve jsme zhlédli video v rychlém tempu s brazilskými rytmy, tancem, barvami, spontánně jsme si všichni zatančili na pódiu, poté vedeni taneční lektorkou Manoelou Sauzou jsme se symbolicky protančili přes lidskou řeku až k Belém. Zástupci IDEA předali sošku pádla jako pozvánku německým organizátorům konference.

A v uvolněné atmosféře jsme se pomalu přesunuli do reprezentativního sálu v hotelu Apollo, kde proběhl závěrečný večírek s raoutem a vystoupením muzikantů (studentů)

a zpěváků (studentů herectví) s muzikálovými melodiemi i vážnou hudbou (harfa). Konečně byl čas vydechnout si a seznámit se s ostatními účastníky a hodnotit.

Během celé konference probíhaly krátké „coffee breaky“, kdy jsme měli jen pramalou šanci seznámit se, neboť s kávou v jedné ruce a úžasnými teplými croissanty s mandlovou náplní v ruce druhé jsme stáli v prostorném foyer, kde probíhala minipředstavení různých divadelních skupin (mentálně postižení, studenti, pacienti psychiatrické léčebny). Vlastně jsme se snažili hlavně neurazit tím, že se při produkci občerstvujeme. Na závěrečném večírku převládala opravdu přátelská atmosféra, kterou ještě umocnila Marion Küsterová, která dokáže příjemným způ-

sobem lidi spojovat, usmívat se na ně, ocenit každou práci, a ještě navíc uspořádat společné blahopřání k narozeninám své studentce. Byla velmi potěšená tím, že se u nich na konferenci objevil někdo z České republiky. Většina spolusedících pak s radostí zavzpomínala na Včelku Máju, Popelku a Šest medvědů s Cibulkou...

Po celou dobu konference jsem se snažila zjistit od účastníků, jakým je pro ně vlastně přínosem. A ať už byli ostatní z Maďarska, Srbska, Norska, Finska, Holandska, nebo z Islandu, všichni se shodli na tom, že je konference bohužel v ničem neposunula, že bylo prostě příjemné tam být. Ale tak to prý bývá na každé konferenci. Přišlo mi to trochu málo. A „trochu málo“ bylo vlastně dalším diskutovaným souslovím vedle

pojmu „safe space“. Na každý příspěvek bylo neuvěřitelně málo času, který si větší na ještě protáhla, takže pokud jste nechtěli nic vynechat, neměli jste pomalu ani čas protáhnout si záda. Velkým překvapením pro mě byl též profesní rozptyl, při kterém si každý odnesl trochu, ale dohromady vlastně nic zásadního. Je to škoda, protože organizačně byla konference skvěle zvládnutá do nejmenšího detailu.

Konference tohoto typu byla na škole pořádána poprvé, a tak můžeme doufat, že se příště podaří lépe postihnout cílovou skupinu, neboť téma je to velmi lákavé. Ve mně zůstává zážitek z příjemné akce a seznámení se zajímavými lidmi.

Fotografie Magda Veselá

Divadlo jazyků

Týden divadla a dramatické výchovy
ve výuce cizích jazyků

MICHAELA LAŽANOVÁ
pedagog dramatické výchovy,
ZŠ a MŠ Chodov, Praha 4

V týdnu od 12. do 19. června (tedy termínu, který se kryl s letošní Dětskou scénou) se konala víkendová konference spojená s osmidenní divadelní přehlídkou představení hraných v cizích jazycích. Přehlídka probíhala v pražském Divadle Na Prádle na Kampě a dvoudenní konfe-

rence (sobota a neděle od 9 do 14 hodin) se konala v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Celou akci organizovaly Základní škola Marjánka, Cambridge University Press a Pedagogická fakulta UK. Hlavní iniciátorkou celého festivalu byla Barbora Müller Dočkalová, učitelka angličtiny na různých typech škol.

Divadlo jazyků se stalo celostátním, v rámci konference i mezinárodním setkáním věnovaným vyučování cizích jazyků prostřednictvím divadla a dramatické výchovy. (Bližší informace lze najít na adrese www.divadlojazyku.cz.)





Konferenci zahájil svou přednáškou Manfred Schewe a poskytl v ní teoretický úvod o využití dramatických výchovných metod při výuce cizích jazyků.

Akce nabídla účastníkům, kterých se sešlo na šedesát, také několik workshopů. Semináře tedy praskaly ve švech. (Bohužel se ale vzájemně i kryly, takže jsme o určité zkušenosti a nápady byli ochuzeni.) Jejich témata byly například: poezie hrou, výuka gramatiky a slovní zásoby prostřednictvím her, využití obrázkových knížek, práce s divadelním scénářem, práce s tzv. loops - jazykovými smyčkami... Škoda že každému semináři bylo vyhrazeno jen šedesát minut, což bylo zejména při čistě praktických workshopech nedostačující.

Na přehlídku v Divadle Na Prádle se přihlásilo dvacet škol z celé republiky. Každé představení se většinou hrálo dvakrát, vždy v jiný den a jinou hodinu. Nejvíce představení proběhlo v anglickém jazyce, ale mohli jsme vidět i představení v italštině, němčině, španělštině, francouzštině a nelze opomenout ani představení, která byla hrána v češtině, jejichž herci byli cizinci.

Organizátoři přehlídky většinu představení předem neviděli, což se odrazilo i na kvalitě přehlídky. Délka i úroveň představení byla tedy velmi různorodá - od několika minutových „scének“ až po dvouhodinová představení. Hrály děti základních škol - první i druhý stupeň, gymnazisté, univerzitní studenti i dospělí z jazykových škol.

Protože šlo o divadelní tvary v cizím jazyce, prioritou při tvorbě těchto divadelních kusů byla výuka cizího jazyka. Viděli jsme tu amatérské pokusy o velkolepé muzikálové šou hrané malými dětmi, jejichž pěvecká náročnost značně překračovala možnosti dětí prvního stupně (*Little Orphans*), produkce, v nichž se pracovalo jen s reprodukcí hudby, na kterou děti otvíraly pusy (*Wizard of Oz*), nebo krátké inscenované vtipy, které mohou pobavit nejvýš na školní akademii, ale na přehlídce Divadla jazyků působí jaksí nepatřičně.

Mnozí argumentovali, že v tomto typu divadla je dominantní jazyková stránka a důležité je hlavně to, co se děti při práci na scénáři a při tvorbě inscenace naučí především v cizím jazyce. Mám však za to,

že by to mělo být vidět i na inscenaci. Ale leckteří herci své role bohužel neuměli ani vyslovovat, mluvili nesrozumitelně, šumlovali a mnohdy jsme slyšeli i jazykové chyby.

Na druhou stranu jsme tu ale viděli i několik představení, jejichž úroveň byla divadelně i jazykově plnohodnotná. Např. studentské představení *Absolvent* Pedagogické fakulty UK hrané v angličtině, v níž studenti zajímavě řešili vstupy do rolí a jejich herecké a jazykové provedení bylo přitom na vysoké úrovni. Je třeba zmínit také některá představení ZŠ Marjánka, v nichž bylo patrné, že děti se na jevišti baví, že vědí, co říkají, a že vědí, jak na sobě dále pracovat, na co si dávat pozor - jak jazykově, tak herecky.

Divadlo jazyků je významným počinem. Letošní ročník ukázal, že dramatických výchovných metod mohou být při výuce cizích jazyků efektivní cestou. Naznačil však současně, že pouhé nadšení k tomu nestačí. Věřím, že za dva roky, kdy by se celý festival měl konat znovu v nové, upravené koncepci, se budeme moci těšit z toho, jak je úžasné prezentovat se na jevišti a nemluvit přitom mateřštinou.

Lektoři seminářů a dílen na Divadle jazyků

Manfred Schewe - Vedoucí katedry německého jazyka na National University of Ireland, University College Cork, přední odborník v oblasti dramatické výchovy a divadla ve výuce cizích jazyků, redaktor dvoujazyčného on-line časopisu *Scenario - Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language* (<http://scenario.ucc.ie>).

Milena Vodičková - Vyučující britské a dětské literatury na katedře anglického jazyka na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Obhájila disertační práci s tématem *Využívání dramatických aktivit ve výuce cizího jazyka*. Téma jejího příspěvku na konferenci: Poezie hrou.

Barbora Müller Dočkalová - Ředitelka Jazykové školy Jevišť (kterou založila v roce 2006) a učitelka angličtiny na ZŠ Marjánka; na katedře anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě UK vede např. kurz Drama ve výuce anglického jazyka.

David Fisher - Herec, režisér a autor mnoha „výukových“ divadelních her pro děti i mladistvé, zakladatel a ředitel *The Bear Educational Theatre* (Vzdělávací divadlo Medvěd), které se zabývá vyučováním anglického a francouzského jazyka formou interaktivních divadelních představení.

Jat Dhillon - Lektor Jazykové školy Jevišť (v Praze vyučuje angličtinu od roku 2005), režisér divadelního souboru studentů katedry anglického jazyka a literatury PedF UK, jejichž inscenace hry Václava Havla *The Beggar's Opera* (*Žebrácká opera*) (v anglickém překladu) byla na programu přehlídky Divadlo jazyků.

Nad'a Vojtková - Lektorka, metodička a učitelka angličtiny mj. na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně.

Lenka Fišerová - Zabývá se užitím dramatu jako nástroje k rozvoji osobnosti. Využívá svých zkušeností s divadlem také při práci s dětmi a s lidmi s fyzickým omezením a s potížemi v učení a chování.

Marie Kestřánková - Učitelka češtiny jako cizího jazyka na UK v Praze (Ústav jazykové a odborné přípravy). Dále se zabývá testováním podle SERR v oblasti češtiny jako cizího jazyka a pořádá divadelní dílny pro učitele.

Leah Gaffenová - Od roku 1993 působí v Praze. Ve spolupráci s British Council se podílela na vzdělávání učitelů angličtiny prostřednictvím dramatu a je iniciátorkou projektu Class Acts (www.classacts.cz).

Rok 1968

Informace a emoce

ANNA HRNEČKOVÁ

posluchač katedry výchovné dramatiky, Divadelní fakulta, AMU v Praze

ÚVOD

Při příležitosti čtyřicetiletého výročí 21. srpna 1968 se objevilo mnoho článků a úvah o našem vztahu k tomuto datu. Historici, učitelé dějepisu, politici i „obyčejní“ lidé si stěžovali, že dnešní děti a mladí lidé o sovětské okupaci nevědí nic nebo vědí jen velmi málo. Tuto myšlenku potvrdil bezpočet televizních i novinářských anket a výzkumů na školách.

Nemyslím si, že by datum 21. srpna 1968 mělo mít přednost před jinými důležitými daty z učebnic. Pouze soudím, že dodnes je na mnohých osudech Čechů patrný jeho vliv. Znalost základní problematiky roku 1968 může sloužit k pochopení mnoha obecnějších rysů našeho národního charakteru a chování. Tento rok dodnes ovlivňuje naše vztahy rodinné i diplomatické, naše politická i osobní rozhodnutí.

Vedena touto úvahou rozhodla jsem se nabídnout základní škole dvoudenní dramatickou dílnu, která by žáky s událostmi roku 1968 seznámila. Tedy nejen se samotnou okupací, ale s průběhem událostí od ledna do září 1968. Jako formu jsem zvolila školní (strukturované) drama. Tato forma je založena na konfliktu, který vede k nutnosti činit rozhodnutí. Dovoluje tedy ukázat historické události nikoliv jako jevy uzavřené, popisované z jednoznačného stanoviska, nýbrž právě v jejich rozporu.

Při hledání problémových situací a forem jejich zpracování jsem zároveň vycházela z toho, že pochopení jevů historických má především sloužit k uchopení událostí dneška, k lepší orientaci v současném dění. Považovala jsem tedy za důležité, aby konflikty, ačkoli aplikované na

konkrétní situaci, měly obecnější charakter a byly spjaté s prostředím, které žáci důvěrně znají. Tedy s rodinou, školou, se skupinou vrstevníků.

Projekt má podtitul: „Informace a emoce“. Ten napovídá, že jde o průzkum možného poměru informací a emocí v projektu tohoto druhu. Prostřednictvím příběhu fiktivní mladé dívky jsem se snažila propojit informace s emocemi a osobními zážitky a tím pro žáky tuto dějepisnou událost konkretizovat, odlišit od ostatních. Cíle projektu byly tedy v podstatě kontrastní: Podat žákům základní informace o zvraťtech v politice a jejich důvodech, a zároveň jim zprostředkovat emoce, které pamětníci s rokem 1968 spojují.

Zdrojem informací o tomto období nebyly jen historické práce, ale také dobové dokumenty, tedy noviny, letáky, filmové záznamy, audiozáznamy, fotografie. Zároveň však čerpám i z materiálů zaznamenávajících náš současný pohled na události roku 1968, tedy ankety, průzkumy veřejného mínění, reportáže v novinách, časopisech, televizi i na internetu, také z novinových článků a vědeckých prací zabývajících se jednotlivými aspekty roku 1968 a jejich výkladem. Důležitou inspirací pro mě byly i populární filmy a beletrie, které pracují s příběhy z roku 1968. Základním inspiračním zdrojem byly však osobní rozhovory s pamětníky. Při těch lze totiž nejspolehlivěji pozorovat, jak silný emocionální vztah lidé k těmto čtyřicet let starým událostem dosud chovají. Velkou pomocí mi byl mimo jiné desetihodinový pořad České televize *Srpnová noc*, vysílaný 20.-21. 8. 2008, který prostřednictvím rozhovorů, anket a debat mapuje dnešní pohled na událost napříč generacemi, profesemi, kulturními i politickými názory.

UDÁLOSTI ROKU 1968 A VÝUKA DĚJEPISU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Dnešní žáci devátých tříd jsou generací, která již s dobou komunismu nemá nic společného. Jejich přímá zkušenost s komunismem je nulová. Mnohdy už jejich rodiče začali svůj dospělý život v demokracii. Tito žáci jsou v podstatě velmi dobrým důkazem toho, jak rychle umí společnost zapomínat, a vysvětlením, proč se lidstvo může dopouštět stále stejných chyb.

Tyto děti staví svůj život na základech svobody. Již ve velmi raném věku se umí hájit, vědí, že si mohou stěžovat, znají svá práva mnohem lépe než své povinnosti. Následovat vlastní vůli je pro ně naprostou samozřejmostí. Z takové výchozí pozice je skutečně velmi těžké představit si opačnou situaci. Představa nesvobody, která ale dovoluje člověku chodit po ulicích, mít rodinu, jezdit na chalupu apod. dnes působí spíše paradoxně.

Z vlastní zkušenosti se čtrnáctipatnáctiletými dětmi vím, že jejich představa o komunismu je velmi obecná: Podivný svět front na banány, traktorů a soudruhů. To vše budí dojem absurdity, čehosi, co dnes již zkrátka není možné.

Nejen děti v pubertě, ale i starší studenti středních a vysokých škol vnímají často komunismus v Československu jako jeden neměnný blok. I ti, kteří již o této době informace mají, často soudí, že jakékoli chvíle zesílení či oslabení útlaku během čtyřiceti let vlády komunistické strany jsou jen zdánlivé, o období svobody nemluví.

Souhlasím s názorem, že svoboda a svobodomyslnost mládeže jsou jevy ve-

skrže pozitivní. Generační specifika dětí a jejich nový vztah k nedávné minulosti mají svou logiku a je třeba s nimi počítat, vycházet z nich při pedagogické práci. Nesouhlasím však, že mají být brány jako obhajoba teze, že tyto děti již o roce 1968 a celém období komunismu nemusí vědět nic.

Tito žáci žijí ve státě, jehož dění je zásadně ovlivňováno minulostí. Dodnes se vedou spory o nevrácené majetky, morální profily osobností jsou zkoumány z hlediska přítomnosti jejich podpisů na nejruznějších dokumentech, účta, které se mnozí těší, je zásadně určena jejich činností před sametovou revolucí. Jména politických představitelů Pražského jara jsou často používána v nejruznějších souvislostech jako jména všeobecně známá bez potřeby vysvětlení atd.

Zkušenost sovětské okupace stále ovlivňuje současná rozhodnutí mezinárodní politiky a diplomacie. Napadení bez důvodu, stejně jako např. mlčení Západu jsou argumenty stále používané jako vztyčený varovný prst při debatách o „americkém radaru“, Evropské unii, NATO atd.

Netvrdím, že je třeba děti strašit tanky, které mohou kdykoli zase přijít. Pouze soudím, že by jim mělo být připomenuto, že svoboda není věcí samozřejmou. Ačkoli to zní velmi frázovitě, je, myslím, důležité dát najevo, že svoboda je sama o sobě tím, čeho bychom si měli vážit. Její udržení je totiž mnohem náročnější proces než její ztráta. Znalost minulosti je tedy zásadní nejen pro současnost, ale i pro dění budoucí.

Zdá se však, že dějepis druhé poloviny 20. století na základních školách je stále velmi problematickou oblastí. I přes kurikulární reformu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se stále objevuje bezpočet stížností na malý zájem pedagogů a nulovou informovanost dětí o těchto otázkách. Nejrozšířenější chronologický výklad dějin posunuje období komunismu, a tedy i rok 1968 do druhého pololetí deváté třídy. Tam však vzhledem k přijímacím zkouškám na střední školy příliš pozornosti na hodiny dějepisu nezbývá.

Z anket a rozhovorů s žáky i učiteli vyplývá, že informovanost žáků o roce 1968 je stále závislá především na konkrétní osobě učitele. Někteří v tomto ohledu pracují výborně, jiní méně dobře. Nelze jistě odsoudit všechny učitele dějepisu. Vzhledem k množství kritických hlasů mám však za to, že můžeme v souvislosti s malou pozorností věnovanou druhé polovině 20. století mluvit přinejmenším o dosti rozšířeném jevu.

Objevují se také stížnosti, že i v mo-

mentě, kdy se učitel k výkladu nedávných dějin dostane, stane se z roku 1968 jen další prázdné datum, další „válka“ stejně málo konkrétní jako například bitva na Bílé hoře.

Učitelé základních škol nedostatky úplně nepopírají. Na svou obhajobu však uvádějí malou časovou dotaci, nedostatek učebních pomůcek, málo prostoru na přípravu, zastaralé učebnice, nedovzdělanost pedagogů... a často právě i kurikulární reformu a komplikovanost systému RVP.

I (dnes již bývalý) ministr školství Pavel Liška, který opakovaně bránil paušalizovanému odsuzování, uznává, že jeho snahy zdaleka nedošly naplnění na všech školách: „Podle platných vzdělávacích dokumentů by měl být na naši historii po roce 1945 kladen zvýšený důraz. A přestože probíhající kurikulární reforma klade maximální důraz na změnu přístupu k výuce a atraktivitu metod, situace není zdaleka uspokojivá. Realita se prostě mnohdy liší od toho, jak je to na papíře.“

Svůj projekt tedy vnímám jako vhodnou alternativu právě pro ty školy, které samy z rozličných důvodů nemohou podobná důležitá období obsáhnout. Soudím, že je to projekt univerzální, s drobnými změnami použitelný na základních školách i na nižších ročnících gymnázií.

Otázka ovšem nestojí jen - CO učit, ale také JAK to učit. Od událostí druhé poloviny 20. století nemáme dosud odstup, jejich výklad je mnohem méně jednoznačný než u událostí starších. Vzhledem k dosud živým vzpomínkám pamětníků a jejich mnohdy vyhraněným názorům je téma roku 1968 pro pedagoga citlivou oblastí.

Extrémní důkaz tohoto problému lze najít v příspěvku odborné sekce ÚV KSČM z 10. 1. 2009. Objevuje se tu stížnost na špatnou interpretaci období 1948 - 1989 v hodinách dějepisu na českých školách. „Požadujeme objektivní poznávání a výklad dějin v celém jejich souhrnu. Odmítneme jejich zkreslování v duchu nejhrubšího antikomunismu, provázené špínou a nenávisť, a nově dokonce i výzvou k pogromům, které vedou k nesnášenlivosti a násilí. Protestujeme proti účelovým zásahům politických subjektů do vzdělávání našich dětí a mládeže, které se na základě polopравd a lži snaží ovlivnit novodobý výklad historie.“ (Viz Marta Semelová: Výzva Odborné sekce školství ÚV KSČM k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu, www.komsomol.cz, 10. 1. 2009. Konkrétně jde o výpad proti projektu společnosti Člověk v tísni s názvem „Příběhy bezpráví“.) Proti tomuto článku se výrazně ohra-

dil i bývalý ministr školství. (Pavel Liška: Komunisté milují dějiny. Ale po svém - viz www.lidovky.cz, 29. 1. 2009.)

Výklad dějin není již jednoznačně určen žádnou ideologií. Není řečeno, jaký výklad máme v souvislosti s novodobými dějinami zvolit. Není ani určena cesta, kterou se pedagog vydá. Chceme učit extenzivně historická fakta, s patosem připomínat morální rozměr těžké doby, nebo se intenzivně zaměřit na porozumění historické situaci?

Forma projektu se soustředěním na poměr emocí a informací je zvolena „na míru“ roku 1968. Je výjimečným projektem, ne návodem na pravidelnou a jedinou správnou výuku dějepisu. Pokud jsou ve scénáři nějaké informace zamlčeny, či naopak vyzdvíženy nad ostatní, neděje se tak rozhodně z důvodu manipulace s fakty. Jde spíše o snahu navodit představu, která probudí emoce žáků. Výklad a jeho vyznění se také pochopitelně snaží přizpůsobit věkové skupině, pro kterou je projekt určen.

ROK 1968

Cíle a prostředky projektu

Projekt *Rok 1968* má podobu školního (tzv. strukturovaného, procesuálního) dramatu. Je postaven na příběhu s postavami a využívá technik dramatu, jako je učitel v roli, živé obrazy, kruh myšlenek atd.

Tato forma velmi dobře vychází vstříc mým cílům. Je postavena na problémové situaci, tedy na konfliktu, který nutí k rozhodování. Zároveň drama nevyžaduje nutně jednoznačnou odpověď, jednoznačný závěr. Umožňuje ponechat události v jejich rozpornosti. Odpověď sice účastníci mohou najít společnou, je jim ovšem ponechán i prostor pro protikladné výsledky a názory.

Rozhodnutí, která je třeba v příběhu učinit, činí žáci sami. Situace je jim nabídnuta ve své složitosti a oni sami na sebe musí vzít zodpovědnost řešení. Jsou nuceni zvážit argumenty pro a proti a pochopit, že někdy je třeba učinit rozhodnutí i v momentě, kdy není žádná jednoznačně správná. Žákům není pouze předloženo cizí řešení jako příležitost ke kritice. Tím se i do jisté míry eliminuje výše zmíněná ironie nezúčastněného pozorovatele.

Skrze plynoucí příběh lze většinu činů a rozhodnutí ukázat v jejich vývoji. Tedy od motivů přes čin až k následkům. Tento způsob práce tak zasazuje problémy do souvislostí a brání izolovanému, schematickému pojetí světa.

Většina problémových situací, které se v dramatu objeví, je otevřená. Příběh se však drží chronologie. Žáci nedostávají možnost vracet příběh zpět. Jedním z cílů projektu je poznání, že každý životní krok v současnosti má význam pro budoucnost, že žádný podpis nebude zapomenut. Důraz je tedy kladen na reflexi činů. Činy postav během Pražského jara jsou znovu připomenuty po sovětské okupaci. Kroky z počátku tzv. normalizace jsou hodnoceny po deseti letech a částečně i po sametové revoluci.

Jedním z hlavních argumentů pro spojení tohoto projektu se školním dramatem je schopnost této formy kombinovat čisté racionální uvažování s prožitkem. Žáci vstupují do rolí a v rolích do situací, ve kterých je třeba jednat. Situace je jim dovoleno prožít, procítnout. Nejednájí tedy dále na základě chladné obecné úvahy, ale na základě prožitých vztahů. Zároveň však neprožijí příběh vcelku, ale po částech, po situacích. Děj je zastavován, žáci mohou z rolí vystupovat a řešit situace z odstupu. Zamyslet se nad nimi. Jejich rozhodování ve školním, strukturovaném dramatu je tedy ovlivňováno dvěma faktory - emocí i kritickým porovnáním argumentů.

Drama *Rok 1968* není vytvořeno pro konkrétní skupinu dětí. Jsem si vědoma toho, že je to sice řešení možné, ale náročné, riskantní. Je velmi těžké odhadnout vztahy ve skupině, její možné reakce, momentální problémy, její zaměření... Vzhledem k tomu, že ve školním dramatu mají žáci velký vliv na běh příběhu, je nutno počítat s velkou mírou improvizace při vedení skupiny.

Hlavní cíle dramatu se tak také automaticky vyhnou oblasti vztahů ve třídě, aktuálních problémů třídy či školy. Důraz bude kladen na práci s tématem a problémovou situací z hlediska osobních a společenských hodnot.

Projekt není určen žákům základních uměleckých škol, ale žákům běžné základní školy. Tedy dětem, které nemusí mít (a většinou ani nemají) zkušenosti s dramatickou výchovou. Proto zařazují jen techniky, které považují za méně náročné, snadno pochopitelné a zvládnutelné: především živé obrazy, učitel v roli, simultánní improvizace atd. Tyto techniky kombinují s odpočinkovými aktivitami, jako je například kreslení.

Zvolená forma může být problematická vzhledem k délce projektu a mnohosti zpracovávaných událostí. Je evidentní, že pracovat dva dny s příběhem tak, aby byl zajímavý, přehledný a neztrácel napětí, není jednoduché. Volím tedy dílčí předěly v příběhu, spojené s chodem událostí.

Před první obědovou pauzou končí jaro, po ní nastává léto, první den je ukončen příjezdem tanků, tedy smrtelnou ranou politickému uvolnění. Druhý den začíná ráno 21. 8. 1968. Obědová pauza uzavírá události prvních srpnových dnů, po ní se v příběhu setkáváme s několikaenním odstupem. Projekt končí v roce 2008 při vzpomínkové akci v Praze na Václavském náměstí.

Vzhledem k délce dramatu přibude k základní problémové situaci mnoho dílčích problémů, jejichž řešení bude k vrcholnému rozhodování směřovat a bude mít na něj zásadní vliv. Jednotlivá rozhodnutí připraví okolnosti pro rozhodování konečné. I následky těchto dílčích rozhodnutí se mohou vyjevit až v souvislosti s nastolením klíčového problému v konci projektu.

Cesta k příběhu

Rok 1968 je nejen jevem složitým, ale i bohatým na události. V každé oblasti - politika, běžný život, móda, kultura, média... - nalezneme mnoho motivů, které mají důležitý vliv na vývoj událostí, na rozhodování lidí či na specifickou atmosféru doby.

Od počátku bylo jasné, že nelze do projektu zahrnout vše. Hlavní oblasti, ve kterých jsem se snažila hledat témata pro drama, byly politické události a život „obyčejných“ lidí.

Ze vzpomínek pamětníků, z beletrie, filmů atd. jsem vybrala jednotlivé motivy, a z nich sestavila jakousi modelovou rodinu. Její členové odrážejí některé z hlavních postojů československých občanů, respektive Pražanů. Rodinu tvoří nadšená a lehce naivní studentka Julie, její „zodpovědný“ tatínek, aktivně podporující Pražské jaro, a skeptická maminka, demonstrující právě ten názor, že komunisté ztrácejí právo na vládu, a nelze jim tedy věřit.

V první fázi práce jsem se velmi podrobně věnovala politikům a jejich činům. Domnívala jsem se, že je důležité, aby žáci poznali hlavní představitele Pražského jara, mechanismy politických jednání a naši podřízenost Moskvě.

V první verzi scénáře jsem vstupy politiků koncipovala jako ironické loutkové scény. Tento princip nebyl veden touhou pobavit žáky za každou cenu. Snažila jsem se u každého politika vybrat jednu jeho charakteristickou vlastnost, tu zvýraznit a ukázat v kontaktu s ostatními. Tím jsem chtěla pomoci žákům, aby si zapamatovali více než jen jména politiků. Chtěla jsem každé jméno naplnit jednoduchým obsahem, a zároveň ukázat leckdy složitou roli

politiků v událostech roku 1968. Brzy jsem ale uznala, že je-li tento způsob práce možný, pak v jiném projektu s jinými cíli. Je zdrojem informací, ovšem velmi degraduje upřímnost jednání politiků a vážnost jejich rozhodnutí. Pokud si měli žáci v rolích modelové rodiny svých politiků vážit, nebylo možné jim je zároveň ukazovat jako veselé postavíčky.

Tento způsob práce byl také výrazně interpretační. Příliš určoval pohled na události. Příliš souhlasil s výše popsáním ironickým vnímáním okupace.

Druhá verze scénáře se tedy mnohem více zaměřila na osudy rodiny, která politické události sleduje, ale přímo neovlivňuje. Pouze pod jejich vlivem musí činit osobní rozhodnutí, která zásadně určují její příští život. Tato rozhodnutí jsou, myslím, žákům bližší. Jejich představy dokážou lépe zpracovat zodpovědnost za vlastní rodinu než zodpovědnost za stát. A navíc - při porovnání klíčových momentů příběhu jsem pochopila, že otázky, před které je postavena rodina, jsou v podstatě zrcadlením rozhodnutí, která musí činit politici. Viz například podpis moskevských protokolů a tatínkův podpis souhlasu s okupací při následných prověrkách.

Postavy příběhu

Vzhledem k věku žáků jsem jako hlavní postavu dramatu zvolila sedmnáctiletou studentku střední školy Julii. Předpokládala jsem, že většina žáků bude vcházet do dramatu nepoučená. Julii jsem tedy koncipovala jako dívku k politice poměrně lhostejnou, která se teprve postupně seznamuje s politickými událostmi ve své zemi. Nutně zjednodušující výklad reforem je potom obhájen Juliinými zájmy a jejím pohledem na svět. Politika se do Juliina osudu promítá změnou školní nástěnky, povolenou cestou do Anglie, dobrými filmy... Její největší obdiv k Alexandru Dubčekovi je způsoben jeho prostým chováním, úsměvem a fotografiemi z plovárny.

Důležitá rozhodnutí, která ovlivňují osud celé rodiny, jsem nechala na Juliině tatínkovi. On zvažuje vstup do strany (KSČ), podpis manifestu 2000 slov, souhlas se vstupem vojsk atd. Jeho rozhodnutí však vždy závisí na Juliině souhlasu. Jeho dceři je dáno najevo, že na jejím názoru velmi záleží. Skrze Juliino rozhodování jsou tedy žáci nuceni zvažovat zájmy osobní - Juliiny, zájmy druhé osoby, tatínka, a zároveň zájmy celé skupiny, rodiny, a uvědomovat si častou rozpornost těchto zájmů.

Maminka, které jsem v první verzi věnovala jen malou pozornost, se ukázala být postavou velmi důležitou. Ztělesňuje

totiž onen „současný“ postoj k událostem. Nevěří komunistické straně, nepodléhá euforii své dcery a manžela. Tím dělá situaci reálnější a pro dnešní žáky přijatelnější. Ze své pozice s tatínkem diskutuje, ale není jeho nepřitelem. Symbolizuje fakt, že komunisté s nekomunisty byli v dané době v podstatě členy jednoho tábora. Díky mamince není postoj rodiny k Pražskému jaru jednoznačně kladný. Každé rodinné rozhodnutí tak musí být pečlivě zváženo a prodiskutováno.

Vedle rodiny je v projektu důležitá Juliina nejlepší kamarádka Jitka. Jitka spolu s anonymními spolužáky ztělesňuje společenost, lidi mimo rodinu. Je důkazem toho, že názory Julie a její rodiny jsou zcela v souladu s názory většiny. Intenzivní vztah dvou děvčat je zároveň velmi důležitý pro prožitek emigrace blízkého člověka.

Informace

Jak již bylo předesláno, jedním z cílů projektu *Rok 1968* je podat žákům informace o tomto roce a napomoci zapamatování těchto informací. Dříve než lze přistoupit k dramatu, je třeba ověřit a doplnit informace obecnějšího charakteru. Pro další práci je nezbytné, aby žáci rozuměli základním termínům, které se v projektu objevují, a věděli, co roku 1968 předcházelo. Na počátek projektu jsem tedy zařadila jakýsi „test“ z komunismu, na jehož základě mají být vysvětleny důležité pojmy, jako ÚV KSČ, SSSR, ČSSR, a objasněny jevy, jako je znárodnění, Varšavská smlouva či političtí vězni.

Při studiu událostí samotného roku 1968 se mi brzy jevily všechny momenty a motivy téměř stejně důležité. Snažila jsem se do projektu zahrnout téměř vše: „zvací dopis“, Brežněvovy výzvy, dopis, který údajně dostal Alexandr Dubček od Leonida Brežněva několik dní před okupací, Kriegelova statečnost, injekce, kterou údajně dostal Alexandr Dubček před podpisem, vojáci, kteří se domnívají, že přijeli do Německa, vojáci (např. polští), kteří vykonávají základní vojenskou službu a do Československa přijeli proti své vůli, zatčení Čestmíra Císaře, mimořádný XIV. sjezd KSČ, peripetie nelegálního vysílání televize a rozhlasu, letní olympijské hry v Mexiku... atd. atd.

Na jedné straně tu byla snaha o co nejkomplexnější obraz doby, na druhou ovšem školní drama a jeho požadavky a možnosti. Jako jsem zavrhlala přílišnou pozornost věnovanou politikům, zavrhlala jsem i výše uvedená témata. Pro „budování víry“ v dramatu jsem musela vybrat pouze velmi úzkou a ze všech stran okleštěnou linii příběhu. Musela jsem příběh

postavit na několika klíčových událostech a vztazích, a ostatní pouze krátce zmínit či pominout. Ačkoli například zmiňuji jména většiny hlavních politických představitelů Pražského jara, cíleně vytvářím vztah postav a tím i žáků pouze k Alexandru Dubčekovi.

Hlediskem výběru informací tedy nebyla tolik míra důležitosti událostí a motivů jako spíše jejich význam pro příběh a scénář dramatu. Vstup jednotlivce do KSČ není jistě větší historickou událostí než mimořádný sjezd komunistické strany. Ovšem pro příběh Jitky a její rodiny je tomu přesně obráceně. Všechny události jsou tedy vybírány a zpracovávány se zřetelem k pointě, k závěrečnému rozhodování.

Součástí příběhu nakonec zůstaly tyto politické události: jmenování Alexandra Dubčeka prvním tajemníkem ÚV KSČ, zvolení Ludvíka Svobody prezidentem ČSSR, Akční program ÚV KSČ, Pražské jaro, manifest 2000 slov, okupace vojsky Varšavské smlouvy, zatčení Alexandra Dubčeka, obsazení budovy Československého rozhlasu, moskevská jednání, podpis tzv. Moskevského protokolu, nucené podpisy souhlasu s okupací, období, které je nazýváno normalizací.

Některé z událostí jsem spojovala s daty. Ovšem bez ambice, aby si žáci data pamatovali. Tím, že byl celý příběh zarámován rokem 1968, byly již jeho části datovány dostatečně. Jediné datum, o jehož zapamatování jsem usilovala, byla noc z 20. na 21. srpna 1968. Většinu momentů jsem se spíše snažila spojit s konkrétními dny v týdnu, s ročním obdobím, s počasím. Opět s tím záměrem, aby se informace skládaly ve vědomí žáků do konkrétních „barevných“ obrazů.

Ze stejných důvodů dostali žáci i informace o kulturních představitelích své doby. Opět ne o všech, pouze o těch nejvýraznějších, kteří období nějakým způsobem charakterizují. Nejen vzhledem k věku a povaze Julie, ale i k jisté modelovosti příběhu jsem vybírala opravdu jen takové kulturní osobnosti, které jsou známe obecně. Spíše než o první seznámení s nimi mi šlo o to podat informaci, z jaké doby tyto osobnosti vycházejí, s jakou dobou je lze spojit. Nejdůležitějším zpěvákem je v dramatu mladý Karel Gott. Těsně před realizací vystřídal na tomto postu původně plánovaného Václava Neckáře, neboť jsem pro projekt získala několik dobových deníků, plakátů a fotografií ze sbírky zpěvákovy tehdy patnáctileté obdivovatelky. Vedle Karla Gotta se v projektu objevují Waldemar Matuška, Marta Kubišová, Karel Kryl, Jan Werich, Beatles.

Z českých filmů 60. let uvádím jmeno-

vitě pouze *Markétu Lazarovou*, která měla premiéru v roce 1967. Jako součást Juliina pokoje a pozdější barevné výzdoby Pražského jara však vyvěšuji mnoho dalších plakátů k filmům z tohoto období, např. *Flirt se slečnou Stříbrnou*, *Fantom Morrisvillu*, *Hoří, má panenko*, *Černý Petr*, *Dáma na kolejkách* ad.

Do projektu jsem také zařadila informace důležité pro pochopení nejen sovětské okupace, ale celé totalitní minulosti našeho národa, informace o jevech spojených s životem běžného člověka v komunismu, např. zákaz činnosti z politických důvodů, vstup do komunistické strany, emigrace, přijetí na školu ovlivněné politickým profilem rodiny, nedostatek zboží atd.

Při přípravě scénáře jsem se nesnažila, aby si všichni žáci zapamatovali všechny informace. Stanovila jsem si informace zásadní a informace doplňující. Těm zásadním (například jméno Alexandra Dubčeka, „socialismus s lidskou tváří“, „Pražské jaro“, 21. srpen...) jsem věnovala velkou pozornost, snažila jsem se je propojit s hudbou, kresbou, debatou, věnovala jsem jim více aktivit než jen jedinou.

Doplňující informace (například filmy české nové vlny, populární zpěváci, nedostupnost zboží v obchodech, přesný obsah Akčního programu...) jsem pouze zmínila v několika větách, bez komentáře vyvěsila na zeď či promítala apod.

Vzhledem k cílům projektu bylo důležité i rozložení informací. Záměrně jsem například popis postupného naléhání ze strany Moskvy nechala až na druhý den, po zprávě o okupaci. Tyto události patřily do období Pražského jara a léta. Nechtěla jsem však, aby byla rozhodnutí žáků ovlivněna informacemi, se kterými se postavy příběhu seznámily až později nebo jim až později věnovaly dostatečnou pozornost.

Se všemi informacemi jsem se snažila pracovat tak, aby jejich získání mohli žáci zúročit ještě během projektu. Žádná ústně podaná informace by neměla být samoúčelná. To, co se žáci dozvědí, potřebují při souborých argumentů, při zvažování pro a proti před rozhodováním atd.

Emoce

Výročí čtyřiceti let od sovětské okupace potvrdilo, jak silné emoce rok 1968 vyvolává. Při nejrozličnějších příležitostech bylo Pražské jaro spojováno se slovy „opojení“, „omamné“ a okupace potom se slovy „zklamání“, „smutek“, „zmar“.

A právě tuto víru, o kterou se opírá každá naděje na zlepšení, rozdrtily pásy sovětských tanků. Bolest a smutek, které so-

větská agrese a okupace způsobila, nelze dnešní generaci vůbec zprostředkovat.

Z debat s pamětníky jsem vypořezovala, že není jiná politická událost, která by po tolika letech dokázala lidi rozplakat. Setkala jsem se s mnoha pamětníky 2. světové války, kteří neplakali při vyprávění o roce 1938, ale pro slzy nemohli téměř dovyprávět své příběhy z roku 1968. I mě a mnohé mé vrstevníky pouhé nekvalitní filmové záběry tanků či rozhlasové záznamy z obsazovaného rozhlasu velmi dojmají.

Historici tento fakt nepopírají. Naopak o „masovém prožitku“ mluví jako o jednom z výrazných specifíků tohoto období. Kladou důraz na fakt, že i zcela osobní rozhodování lidí bylo tehdy pod tlakem, a tedy doprovázeno mnohem výraznějším prožitkem než rozhodování dnešní. Emoce jsou tedy od roku 1968 neoddelitelné. Nelze popisovat události a vynechat z nich vzácně jednotné emoce národa.

Dvě základní emoce, jak již bylo řečeno, jsou tedy „opojení“ a „zklamání“, kontrast pocitu nabytí svobody a její náhlé ztráty. Přičemž síla druhého pocitu je zásadně určena silou pocitu prvního. Pouze po velkém vzepjetí a naději mohla být beznaděj pocíťována s takovou intenzitou.

Cílem dramatu není pouze emoce pojmenovat, ale přímo je v žácích vyvolat. To je pochopitelně úkol mnohem složitější než sdělování informací. Vzhledem k tomu, co bylo o kontrastních emocích řečeno výše, je nutné, aby drama navodilo intenzivní, ničím nerušený pocit opojení, radosti, štěstí, a ten potom nečekaně zvrátilo. Nedostatečná intenzita pocitu prvního nedovolí vzniknout pocitu druhému. Jako součást „budování víry“ je tedy nutno „budovat“ euforii.

Z těchto důvodů je do dramatu zařazen motiv Juliiny touhy dostat se na Divadelní fakultu AMU a její následné přijetí. Vycházím z úvahy, že problém přijímacích zkoušek je v deváté třídě aktuální, denně probíraný. Že mnozí žáci právě pocíťují napětí před přijímacími zkouškami a zprostředkovaná představa pozitivního výsledku by je neměla nechat chladnými. Tento emotivní vztah k vytoužené škole by se zároveň pro Julii měl stát důležitou okolností při zvažování otcova vstupu do strany i jeho podpisů.

Ze stejných důvodů budují Juliin vztah k Alexandru Dubčekovi primárně jako vztah k idolu. Jako nekritickou lásku ke hvězdě. Dubčekovu fotografii lepím do velkého červeného srdce, které umísťuji na zeď vedle plakátu Karla Gotta. Až později dodávám informace o reformách, které A. Dubček ztělesňuje.

S ohledem na emoce pracuji také s motivem emigrace. Od počátku vytvářím intenzivní přátelství Julie a Jitky, abych připravila negativní zážitek náhlé Jitčiny ztráty.

Zároveň jsem si od počátku uvědomovala, že vzhledem k věku žáků a šifřicímu se ironickému či skeptickému vnímání událostí, musím být s emocemi opatrná. Přílišná vážnost, zvláště bez důsledného vybudování víry, by se mohla postavit proti mně.

„Nic naplat,“ píše Kamil Činátl (Jak a proč dnes učit dějiny, *MfDNES*, 25. 10. 2008, s. D5), „žijeme v ironické době, která patetické příběhy příliš nemiluje. Dějinný patos se tak v podání zapáleného učitele může snadno proměnit v trapně komickou scénku.“

Byla jsem tedy připravená nechat na jednu stranu působit dobové dokumenty, na druhou stranu však někdy kompenzovat jejich vážnost ne snad zlehčujícím, rozhodně však neemotivním výkladem. V jistých momentech jsem plánovala používat cosi jako „Juliin slovník“. Alexandra Dubčeka si například dovolit nazývat „Saša“. Při výkladu dějinných událostí používat zjednodušující výklad typu: „Brežněv mu opakovaně říkal, ‚Sašo, dej si pozor, já tě varuju,‘ ale Saša nic...“ apod. Použití tohoto způsobu výkladu mělo však především záviset na konkrétní situaci a reakcích třídy.

Vedle zprostředkovaných představ pracuji v dramatu i s vyvoláváním emocí, které nevycházejí z rolí. Jde o reálné pocity, které však pocity postav zrcadlí. Takovým momentem má být například poničení nedávno vytvořených plakátů k Pražskému jaru.

Témata

Školní (strukturované) drama si svou podstatou říká nejen o příběh a postavy, ale také o obecné téma, které je příběhem konkretizováno.

Téma, na kterém je drama postaveno, jsem pojmenovala jako „přijetí odpovědnosti za vlastní činy i v podmínkách, které svobodné rozhodování sankcionují“. K němu se vztahuje většina momentů, kdy dochází k nějakému rozhodování. Důležitým podtématem je potom rozhodování ovlivněné zodpovědností nejen k sobě, ale i k těm, kterých se toto rozhodnutí nutně dotkne - rodině, národu. Toto téma naleznou žáci v momentě rozhodování nejvyšších politiků, ovšem prožít a hlouběji ho pochopit budou moci skrze postavu Juliinu tatínka.

Základní problémová otázka, jejímž řešením celé drama vrcholí, tedy zní: Má Ju-

lie schválit a tím i umožnit tatínkům podpis souhlasu s moskevskými protokoly? Má se při rozhodování přiklonit k pohodlnému životu svému i své rodiny, k záchraně svého vytouženého studia, nebo spíše myslet na tatínkovu čest a problémy při možné změně politické situace? Tato otázka, soudím, skýtá dostatečný dramatický potenciál.

V zásadě lze v dramatu najít dva leitmotivy, které upozorňují na dvě důležité podtémata: Jedním z nich je svoboda - její nabytí, její ztráta, možnost ji částečně uchovat i v nepříznivých podmínkách. V dramatu se vyskytují různé druhy a projevy svobody. Je tu otázka svobody oblíbení, účesu, pohybu, projevu... Svoboda omezená rodiči, vládnoucí politickou stranou... Je tu kontrast svobody a nesvobody a z něj vyplývající cena svobody.

Druhým leitmotivem dramatu je podpis. Tatínek musí kvůli svému podpisu odejít z Národního divadla, zvažuje podpis 2000 slov, lidé organizují podpisové akce na podporu Dubčeka vedení, politici zvažují podpis moskevského protokolu, tatínek zvažuje podpis souhlasu se sovětskou okupací. Jedním z cílů dramatu je ukázat sílu podpisu a jeho možných celoživotních následků. Podpis tu také symbolizuje důležité životní rozhodnutí, které nelze vzít zpět a k němuž je třeba přistupovat zodpovědně.

Problémových podotázek se v průběhu dramatu objevuje víc. Má Julie souhlasit s tatínkovým vstupem do komunistické strany, která mu ublížila, když ho k tomu vede touha tuto stranu vylepšit? Má Julie souhlasit s tatínkovým podpisem dokumentu, se kterým oba souhlasí, ale netuší, zda nepřekračuje meze jejich stále ještě omezené svobody? Je rozumné, aby politici podepsali moskevský protokol, nebo je lepší hledat jiné řešení situace? Mají být politici za svůj podpis spíš zavrženi, nebo je nutno je chápat?

Jsou také otázky, které nejsou zpracovávány v žádné konkrétní aktivitě, ale se kterými počítám jako s náměty do diskuse: Je možné dát socialismu lidskou tvář? Bylo naivní věřit ve zlepšení za daných podmínek? Mohla, měla či neměla se naše země bránit vojensky? Atd.

Vedle otázek se v dramatu objevuje řada motivů, které jsou jakýmsi vedlejšími, nicméně důležitými produkty příběhu: Význam fungující rodiny v těžkých podmínkách, síla přátelství, plánování budoucnosti, vysněná profese, vlastenectví atd.

Rekvizity

Velmi důležitou součástí projektu byla práce s technikou a předměty podávající

zprávu o době, v níž se příběh odehrává. Jak jsem pochopila, počítač, data projektor či CD přehrávač patří dnes k běžnému vybavení školy. Autentické materiály jsem získala od několika pamětníků.

Juliin pokoj byl přehlídkou téměř muzejních exponátů, jejichž patina měla přitáhnout zájem žáků: Byly tu dívčí deníky z druhé poloviny 60. let se spoustou nalepených článků a fotografií slavných herců a zpěváků, plakáty Karla Gotta, fotografie Josefa Laufera, dobové obaly od gramofonových desek Heleny Vondráčkové, Marty Kubišové, Waldemara Matušky, skupiny Olympic, omšelé plakáty skupiny Beatles či tranzistorové rádio.

Mezi autentickými materiály se vyskytly i materiály fiktivní - deníkové záznamy v omšelém sešitě, které den před realizací projektu vytvořila plnicím perem má asistentka Anička. Zažloutlé listy a množství skutečných deníků kolem dodávalo i těmto materiálům věrohodnost.

Tiskoviny, které jsem nemohla dodat

v originále, jsem tiskla či kopírovala. I přes svou nepůvodnost, mohly tyto materiály zprostředkovat zprávu o době svého vzniku. Žáci pracovali s okopírovanými stránkami novin a letáků z prvních dnů okupace, na stěně visely kopie filmových plakátů a bezpočet fotografií z okupace Prahy.

Výraznou součástí projektu bylo využití moderní techniky. Z fotografií a dobových písní jsem vytvořila několik dvouminutových slide show. Měla jsem připravené filmové záznamy okupace Prahy, záběry z podpisové akce na podporu Alexandra Dubčeka, rozhovor Josefa Škutiny s Janem Werichem. První hodiny sovětské okupace měly zprostředkovat emotivní audiozáznamy z budovy Československého rozhlasu. Zásadní důležitost jsem přikládala hudbě. Měla jsem nachystáno mnoho dobových písní coby podkres jednotlivých aktivit. Ve dvou případech jsem použila zvukových efektů - zvuky tanků a letadel a zvuk kulometu.

Všechny tyto materiály měly být zdro-

jem informací o době - o módě, o designu, o dobovém novinářském slohu, o používaných výrazech, vizáži vojáků, velikosti protestujících davů atd. Zároveň však měly být důležitým stimulem emocí. Písně jsem pečlivě vybírala, aby podpořily emocionální účinek aktivit. Při kreslení plakátů pražského jara hrála hudba taneční, veselá, při psaní protiruských nápisů úderná, protestní, při Jitčině dopisu na rozloučenou, smutná, melancholická...

Velké naděje jsem vkládala především do sestřihu záznamů z Československého rozhlasu. Tyto záznamy dokumentují postup tanků po Vinohradské ulici, silící strach a patos v hlasech redaktorů a končí střelbou na dvoře rozhlasu. Spolu se zvuky tanků a letadel jsem sestřih zařadila jako první a v podstatě jediné ohlášení příjezdu vojsk. Vzhledem k tomu, že mi na tomto momentu velmi záleželo, testovala jsem sestřihávané záznamy na několika známých všech věkových skupin. Všichni sílu záznamů jednoznačně potvrdili.

ROK 1968

SCÉNÁŘ PROJEKTU A CÍLE JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT

Realizace projektu počítá s běžnou školní třídou s možností odsunutí lavic, s projektorem, počítačem, CD přehrávačem a možností vystavovat dokumenty - nástěnka, síť, provaz s koly apod. Vedení projektu předpokládá učitele a dva asistenty, kteří mimo jiné obsluhují veškerou techniku.

PRVNÍ DEN PROJEKTU

Cíl dne: Seznámit žáky s událostmi od ledna 1968 do 21. srpna 1968. Postupně navodit prožitek radostného opojení a vysvětlit jeho důvody. Tím charakterizovat pocity národa v dané době a zároveň připravit půdu pro zlom v samém závěru prvního bloku dramatu.

Upravený prostor třídy: Na zdi visí portrét Antonína Novotného. V rohu třídy je zakrytý náznak Juliina pokoje.

Úvod - seznámení, kruh asociací

Debaty v kruhu: Učitel se představuje, vysvětluje, co třídu čeká atd.

UČITEL: Jaká jsou vaše očekávání? Řekněte své jméno, napište ho na štítek a ten nalepte na triko tak, abychom ho měli celý den na očích. Spolu se jménem zkuste stručně říct, co pro vás

znamená slovo „svoboda“. Co se vám při tomto slově vybaví?

Cíl: Seznámit se se skupinou, zajistit si možnost oslovovat žáky od počátku křestními jmény. Předat základní praktické informace o projektu.

V asociacním kruhu nasměrovat myšlení žáků konkrétním směrem. Vyprovokovat první rychlou úvahu o tom, co taková samozřejmost jako svoboda vlastně je.

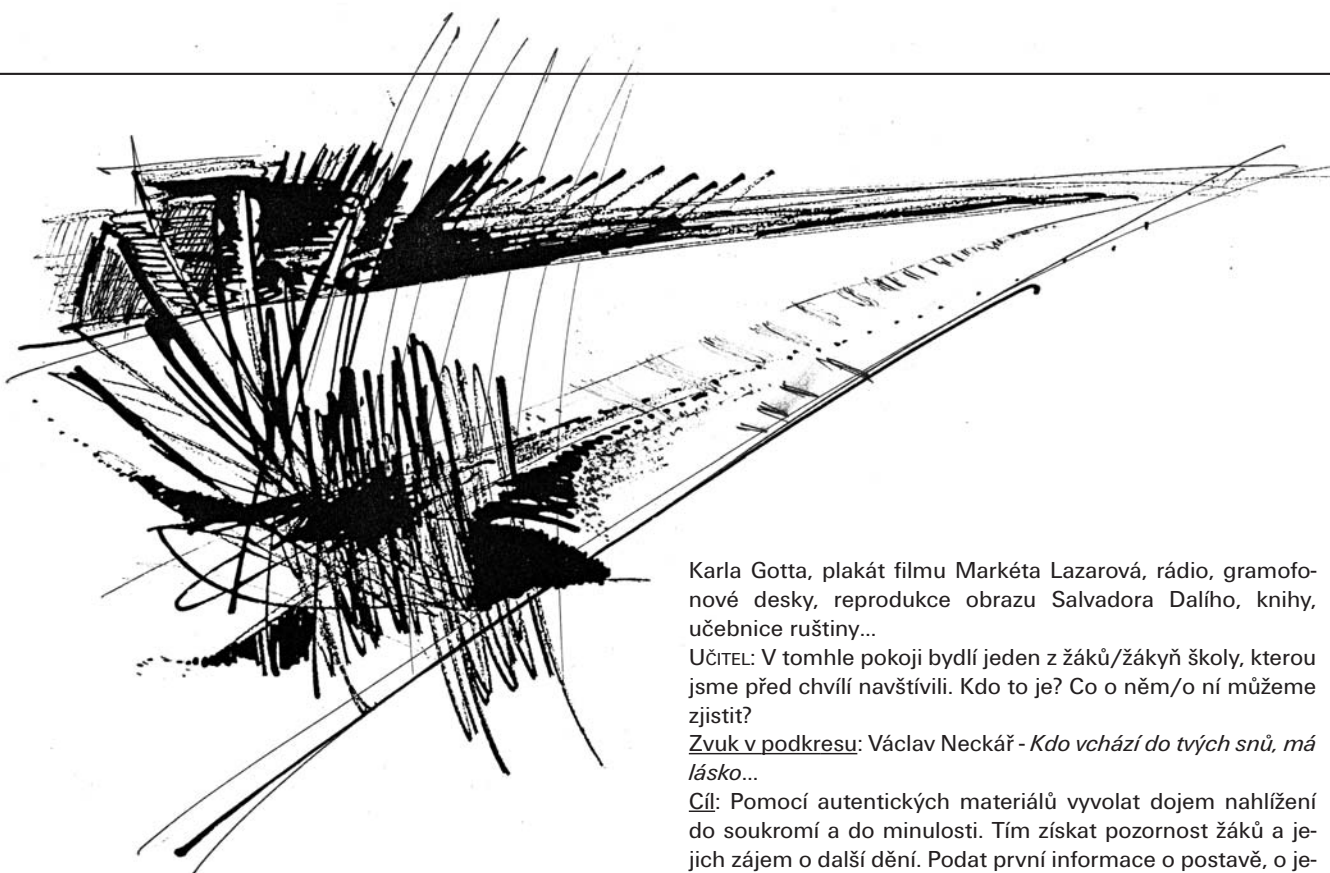
Škola - učitel v roli

UČITEL: Podíváme se do jedné školy, kde právě začala přestávka. Vy se stanete žáky, kteří povinně vyšli ze třídy na chodbu.

UČITEL V ROLI SOUDRUŽKY UČITELKY (*nutí všechny chodit do kruhu, nadává, že vybočují, upozorňuje na nápisy na tričku, na neoštříhané vlasy...*)

Debaty v kruhu: Co to bylo za školu? Jak se lišila od vaší školy?

Cíl: Navodit zážitek nesvobody ve známém prostředí. Probudit vnitřní nesouhlas žáků s podobným zacházením. Ne komentovat, pouze symbolizovat nucenou věrnost kolektivu, vlastní nejen této škole, ale celému socialistickému zřízení. Zároveň podat první informaci o prostředí, ve kterém žije hrdinka příběhu.



Hesla - vysvětlení pojmů

UČITEL: Na tabuli ve třídě školy, kterou už známe, jsou následující hesla:

Socialismus -

1948 -

Znárodnování -

Politických vězňů -

ÚV KSČ -

SSSR -

Varšavská smlouva -

Buržoazie -

Dělnická třída -

Rozdělte se do skupin po pěti. Pokuste se společně ke každému heslu napsat, co vás u něj napadá, co vám připomíná... Co je společným jmenovatelem všech hesel?

Činnost: Společné srovnávání výsledků v kruhu, doplňování informací, upřesňování. Hesla se stručným vysvětlením budou mít žáci na očích po celý první blok.

Cíl: Ověřit stav vědomostí žáků. Zjistit, co pro ně znamená slovo „komunismus“. Doplnit výchozí informace nutné pro další práci. Vybudovat základní povědomí o době, ve které příběh začíná.

Debaty v kruhu: Mohli by takhle odpovídat žáci naší školy? V čem by se jejich odpovědi lišily?

Cíl: Upozornit na protikladný charakter zpracovávaného období. Na manipulovaný výklad dějin i tehdejší současnosti. Otázkou po tehdejší výkladu navést žáky k první úvaze o konkrétních rozdílech mezi dneškem a obdobím komunismu.

Návštěva Juliina pokoje - předměty vypovídající o hlavní postavě

Odkrytí dosud skrytého koutu místnosti. V náznaku zařízený pokoj sedmnáctileté dívky z roku 1967: Plakát Beatles, plakát

Karla Gotta, plakát filmu Markéta Lazarová, rádio, gramofonové desky, reprodukce obrazu Salvadora Dalího, knihy, učebnice ruštiny...

UČITEL: V tomhle pokoji bydlí jeden z žáků/žákyně školy, kterou jsme před chvílí navštívili. Kdo to je? Co o něm/o ní můžeme zjistit?

Zvuk v podkresu: Václav Neckář - *Kdo vchází do tvých snů, má lásko...*

Cíl: Pomocí autentických materiálů vyvolat dojem nahlížení do soukromí a do minulosti. Tím získat pozornost žáků a jejich zájem o další dění. Podat první informace o postavě, o jejím vkusu, o jejích zájmech. Navodit atmosféru 60. let – hudební žánry, móda, design. Podat informace o představitelích kultury v roce 1968. Zařadit dnes známé osobnosti do kontextu doby.

Učit žáky všimnout si detailů, číst informace v předložených indiciích a zařadit vypořizované do souvislostí.

Deníkové záznamy - informace zjišťované z psaného textu

UČITEL: Zůstaňte ve stejných skupinách. Každá skupina si vezme jeden deníkový záznam a vysvětlí, co z něj o Julii pochopila:

„Praha 20. 8. 1967. Dneska je mi 17 let. Za rok už budu dospělá. Fuj.“

Jitka mi dala plakát Beatles, náááádhernej. Má ho určitě od bratrance z Londýna. Ta se tak má, taky bych brala, kdyžby se mi teta vdala na Západ. Ale naši jsou taky prima, když teda zrovna nemluví o politice. Dalí mi tranzistorák. Krásnej. To si teď můžu s Jitkou pouštět rádio i na koupališti.

Praha 8. 9. 1967. Poslední rok na ekonomce. Sláva. Už to tu nenávidím. Mámina kolegyně z archivu prodala mámě skoro novou šicí stroj. Dneska jsme ho s Jitkou musely v muzeu vyvézt, protože by ho máma sama neunesla. Jasně že jsme ho hned vyzkoušely. V tom, co se prodává, vypadá člověk přišerně. Chtěly jsme zkusit ušít Jitce kalhoty, aby vypadaly jako z Tuzexu. To je hrozně těžký. Zničily jsme spoustu látky a máma hrozně nadávala. Tak jsme si aspoň každá ušily z těch zbytků kabelku. Taky dobrý.

Praha 10. 10. 1967. Byly jsme s Jitkou na Markétě Lazarové v Blániku. Náááádhera. Miluju Vlášila. A definitivně jsme se rozhodly. Až odmaturojeme, zkusíme přijímačky na DAMU na herectví. A budeme herečky. V tom kině jsme potkaly tři anglické kluky a ti říkali, že československej film je teď nejlepší v Evropě a že se tomu dokonce říká nová vlna! Kde jinde by měl být člověk herečka než v centru nový vlny?

Praha 24. 12. 1967. To je zaseotrava!!!! Jitka je na chlapě, a já tady umírám nudou. Od rána se hádám s tátou. Pořád mi vnucuje, že ten náš nápad jít studovat herectví je nesmysl, že když jeho komunisti vyhodili z Národního, tak že mě asi těžko vezmou na DAMU... A že mu můžu věřit, že herectví je tvrdý chleba... A že jestli jsem po něm, tak brzo taky skončím akorát na vrátnici Národního muzea jako on. Furt dokola."

UČITEL: Ano, Julie je dívka, které bylo nedávno 17 let. Její táta je herec, ale vyhodili ho z Národního divadla z politických důvodů. Podepsal listinu, která se stavěla proti zakázání divadelní hry, a svůj postoj neodvolal. Teď pracuje ve vrátnici Národního muzea. Juliina maminka pracuje na stejném místě, ale v archivu. Julie má nejlepší kamarádka Jitku, spolu se rozhodly, že se budou hlásit na DAMU.

Julie žije v 60. letech. To je doba, kdy se zdá, že je atmosféra ve společnosti přeci jen trochu volnější. Nepopravuje se jako v letech padesátých, ve filmu se objevují opravdu zajímavá díla, slavná i za hranicemi: Česká nová vlna.

Stále je ale komunismus, je nebezpečné říkat, co si kdo myslí, a ve vězeních jsou stále političtí vězňové. Julie se o politiku moc nezajímá. Ale štvou jí hloupí učitelé, štvějí, že v žádném obchodě nenajde pořádné oblečení atd.

Cíl: Získat další praktické informace z různých sfér Juliina života. Prohloubit představu o Juliině charakteru a době, ve které žije. Ukázat, jaký postoj má Julie k veřejným záležitostem.

Upozornit na několik dalších motivů spojených s běžným životem v 60. letech v Praze: Tuzex, nedostatek zboží atd.

Rozvíjet schopnost žáků nalézt v textu potřebné informace a vyvodit z nich závěry.

Vytvořit čtyři pracovní skupiny. Poprvé otestovat schopnost skupinové spolupráce ve třídě.

Scény z Juliina života - rozřité obrazy

UČITEL: Leccos už o Julii víme. Teď se jí ještě podíváme do vzpomínek:

Činnost: Na lístečkách dostanou skupiny upřesňující pokyny:

„Juliin nejhezčí zážitek s tátou a s mámou, který jenom potvrdil, že se všichni tři mají rádi.“

„Juliin nejhezčí zážitek s Jitkou, který potvrdil, že jsou holky nejlepší kamarádky.“

„Juliin nepříjemný zážitek s tátou a s mámou, který ale nakonec jenom utužil jejich dobré vztahy.“

„Juliin nepříjemný zážitek s Jitkou, který ale nakonec utužil jejich přátelství.“

Debaty v kruhu: Co teď víme o Julii nového?

Cíl: Vytvořit vzájemné vztahy hlavních postav, ovlivnit pocit jejich pevnosti.

Seznámit žáky s principem živých obrazů. Nechat žáky, aby poprvé ovlivnili děj vlastními nápady.

Alexandr Dubček - sledování fotografií a filmových záznamů

UČITEL: Netrvá dlouho a v Juliině pokojíčku se objeví tohle - *(Do pokojíčku mezi plakáty umístí fotografii Alexandra Dubčeka, která je vlepěná do papírového srdce z kartonu)*

Debaty: Kdo to je?

UČITEL: Alexandr Dubček - od ledna 1968 nový tajemník ÚV KSČ. V prosinci ho Julie s Jitkou ještě neznaly. V lednu si ho

letmo všimly a v březnu už ho milovaly víc než Karla Gotta a Ringo Star! Co je na něm tak zajímavého?

Slide show: Fotografie Alexandra Dubčeka.

Zvuk v podkresu: Píseň zpívaná Martou Kubišovou *Mně se líbí*.

Promítání: Setkání Alexandra Dubčeka s Ivou Janžurovou a Martou Kubišovou.

Cíl: Podat první informaci o existenci Alexandra Dubčeka a o jeho zvolení do funkce prvního tajemníka ÚV KSČ. Spojit politicko jméno s konkrétním obličejem. V promítání podat důkaz o jeho oblíbě mezi mladými lidmi.

Navodit vztah Julie k Alexandru Dubčekovi, ovlivnit pozitivní charakter tohoto vztahu.

Dopisy pod lavicí

UČITEL: Holky si často píšou pod lavicí, když se soudružka učitelka nedívá. Staňte se Julií, Jitkou a jejich spolužáky. Každý napište na papír jednu větu, která vystihuje, co se všem na „Sašovi“, jak mu říkají, může tak líbit. Potom dopis pošlete dál.

Činnost: Skupina sedí v kruhu, mezi žáky kolují papíry - dopisy.

Cíl: Vést žáky k písemné formulaci vypořádaných Dubčkových vlastností. Zábavnou formou učinit další krok k instalaci politika do role idolu.

Portréty politiků - přiřazování jmen a funkcí k fotografiím

UČITEL: Jednoho dubnového rána přišli studenti do školy. Mysleli si, že budou mít češtinu, soudružka učitelka však pro ně měla jiný program:

UČITEL V ROLI SOUDRUŽKY UČITELKY: Časy se mění, je potřeba také vyměnit výzdobu. Máme nového prezidenta. Soudruha Novotného vystřídal soudruh generál Svoboda. Statečný voják. Bojoval ve druhé světové válce. Sundejte hezky soudruha Novotného a tady místo něj pověste soudruha prezidenta Svobodu. K němu potom prosím pověste předsedu vlády, předsedu ÚV KSČ atd. Tady máte špendlíky, tady máte obrázky, tady popisky a můžete se dát do díla. A dejte si na tom záležet, soudruh ředitel si to přijde zkontrolovat. *(Učitel v roli položí před žáky obrázky politiků - Dubčeka, Smrkovského, Černíka, Běláka, Svobody, Kriegl - a k nim cedulky se jmény a popis funkcí)*

Činnost: Žáci mají čas na instalaci „nástěnky“.

UČITEL: Julie s Jitkou se v politice moc neorientovaly, tak se společnými silami pokusily přiřadit jména k fotografiím.

UČITEL V ROLI SOUDRUŽKY UČITELKY: Jestli už máte hotovo, přidejte k fotografiím ještě tento nápis. *(Podá žákům nápis „Socialismus s lidskou tváří“. Opět chvíle na instalaci nápisu. Po chvíli se Soudružka učitelka vrací, kontroluje nástěnku. Vynadá žákům, že nevědí, kdo je kdo, že se málo zajímají o veřejné dění. Vede žáky, aby podle jejich pokynů opravili chyby)*

Cíl: Informovat žáky o změnách v politice, o novém prezidentovi. Seznámit je se jmény hlavních politických představitelů Pražského jara. Spojit vizuálně jejich tváře nejen s jejich funkcemi, ale také s pojmem „socialismus s lidskou tváří“.

UČITEL (už mimo roli): Co se to stalo se soudružkou učitelkou? Všimli jste si nějaké změny v jejím chování?

Cíl: Na osobě soudružky učitelky ukázat, že se s novou vládou souhlasí i na místech ovládaných oficiální ideologií. Že tedy politici nejsou revolucionáři, tajní bojovníci, ale veřejní a veřejností přijímaní činitelé. Změnou chování symbolizovat obecné uvolnění útlaku.

Akční program ÚV KSČ - dva kontrastní rozřité živé obrazy - před/po

UČITEL (*mimo roli ukazuje na nápis*): Víte, co to byl socialismus s lidskou tváří? Byla to snaha těchto politiků v čele s Alexandrem Dubčekem socialismus nikoliv zrušit, ale vylepšit. Alexandr Dubček chtěl dokázat Západu, ale i Sovětskému svazu, že v socialismu se dá žít svobodně. Tento socialismus, který nepopírá svobodu, brzy všichni nazývají „socialismus s lidskou tváří“. Na začátku dubna 1968 vydávají tito politici tzv. Akční program. Tady byly všechny jejich plány zapsány. (*Ukazuje text Akčního programu. Nechává ho žákům na očích*) Vytvořte tentokrát pět skupin. Každá dostane jednu větu z Akčního programu. Ta popisuje jednu ze změn, kterou Akční program slibuje. Zkuste si říct mezi sebou, co změna znamená, a potom nám přehrajte dvě situace - jednu před slibovanou změnou a druhou po ní. Zkuste při vymýšlení myslet na to, jak se změny dotknou Julie, její rodiny a jejích kamarádů.

Vybrané citace z Akčního programu:

„...zaručit svobodu projevu i menšinových zájmů a národností...“

„...vědecké diskuse, vědecká díla, časopisy apod. nemohou podléhat žádné cenzuře...“

„...zaručit ústavní svobodu pohybu, zejména výjezd našich občanů do zahraničí...“

„...lépe a důsledněji chránit osobní práva i vlastnictví občanů...“

„...doposud nebyla do všech politických a občanských důsledků provedena vždy ani rehabilitace lidí - komunistů i nekomunistů -, kteří byli obětí nezákonnosti v minulých letech...“

Cíl: Seznámit žáky s existencí Akčního programu ÚV KSČ a s některými z jeho bodů. Na principu kontrastu jim naznačit revoluční charakter změn. Díky rozehraným situacím je nechat rozdílat „před/po“ prožít. Díky spojení s příběhem Julie pomoci žákům uvědomit si dopad změn na konkrétní lidský osud.

Uvést žáky do styku se složitým jazykem oficiálního dokumentu a nutit je hledat ve slovech význam.

Rozhovor s Janem Werichem - sledování televize v roli

UČITEL: A k první z těchto změn došlo velmi brzy, Juliin tatínek začal zkoušet malou roli v Národním divadle. Od září se prý bude moci po sedmi letech vrátit do angažmá.

Cíl: Touto krátkou zmínkou pouze potvrdit realizaci závazků Akčního programu v praxi. Začít ve vědomí žáků budovat tatínkův rostoucí kladný vztah k nově vedené komunistické straně. Podpořit atmosféru radosti z velkých změn.

UČITEL: Jitka přišla ze školy a její rodiče sledovali televizi. Tak se chvíli dívala s nimi. Staňte se na chvíli Julií a sledujte s rodiči televizi.

Promítání: Jan Werich v rozhovoru s Vladimírem Škutinou.

Cíl: Před první Juliiným rozhodnutím dále ukazovat dobrou náladu ve společnosti. Dát najevo, že nejen mladí, nejen učitelé, ale i autority, jako je Jan Werich, nekriticky obdivují Alexandra Dubčeka a věří jeho reformám. Postavou Jana Wericha dodat tatínkově víře v Alexandra Dubčeka více důvěryhodnosti.

Seznámit žáky s principem kolektivní postavy.

Vstoupit do strany? - učitel v roli a kolektivní postava

UČITEL: Táta vypne televizi a chce si promluvit s rodinou.

Činnost: Asistenti v roli rodičů mluví s Julií. Maminka ukazuje nesouhlasné stanovisko.

MAMINKA: Julie, tatínek by si s tebou rád o něčem promluvil.

TATÍNEK: Julie, já jsem se rozhodl, že vstoupím do strany.

MAMINKA: Tatínek chce vstoupit do strany, která ho vyhodila z Národního divadla. Tomu vážně nerozumím. Komunisti jsou tu dvacet let. Popravili a zavřeli spoustu lidí, a tatínek se teď chce stát jedním z nich...

TATÍNEK: Julie, já si totiž myslím, že čím víc normálních lidí v té straně bude, tím větší bude šance, že se ten komunismus opravdu zlepší. Rozumíš? A taky jsem si říkal...

MAMINKA: No, dělej si, co chceš, já jdu ohřát večeři.

TATÍNEK: Taky jsem si říkal, že by ti to mohlo pomoci, až se budeš hlásit na tu školu. Mít otce ve straně je vždycky lepší. A navíc, dokud je v čele té strany Dubček, tak se přeci nemůže nic stát, ne? Co ty si o tom myslíš?

Poznámka: Jsou dvě možnosti:

a) nechat rozhovor doplynout k rozhodnutí;

b) poslat tatínka na noční směnu a nechat kolektivní postavu Julie, aby mu napsala vzkaz.

Cíl: Seznámit žáky s rozšířeným jevem v roce 1968 - vstup do strany s nadějí, že se tím urychlí reformy. Srozumitelně upozornit na zdánlivý paradox roku 1968 - svoboda je zajišťována stejnou stranou, která byla původcem útlaku.

Postavit žáky do situace, kdy musí jako kolektiv dojít k jednomu závěru, domluvit se na jedině odpovědi. Nastolit situaci, kdy si žáci musí vytvořit názor na základě získaných informací, formulovat ho a najít dostatek argumentů na jeho podporu. Zároveň vystavit žáky riziku, že jejich argumenty nebudou dostatečně silné a oni budou muset ustoupit jinému názoru.

Pražské jaro - výtvarné práce

UČITEL: Radostná atmosféra ve společnosti se spojila s počasím. V Praze nastalo jaro. Všichni cítili ve vzduchu nový začátek. Lidé četli noviny, protože se v nich po dlouhé době objevovaly svobodné názory, sledovali politické dění, nebáli se vznášet požadavky..., studenti připravovali svůj majáles a lidé se chystali na 1. máj.

Ve čtyřech skupinách vytvořte obrazy/plakáty, které by spojení „Pražské jaro“ vystihovaly. Můžou to být konkrétní výjevy, nebo jen symboly, barvy, nápisy atd.

Činnost: Během malování vystavují asistenti barevné plakáty filmů české nové vlny...

Zvuk v podkresu: Hity roku 1968.

Cíl: Seznámit žáky s termínem „Pražské jaro“. Podpořit dojem radostné atmosféry. Symbolizovat „barevnost“ období jako kontrast k budoucí „šedi“ normalizace. Zasadit události do ročního období.

Nechat žáky, aby si odpočinuli od náročných aktivit vyžadujících přemýšlení.

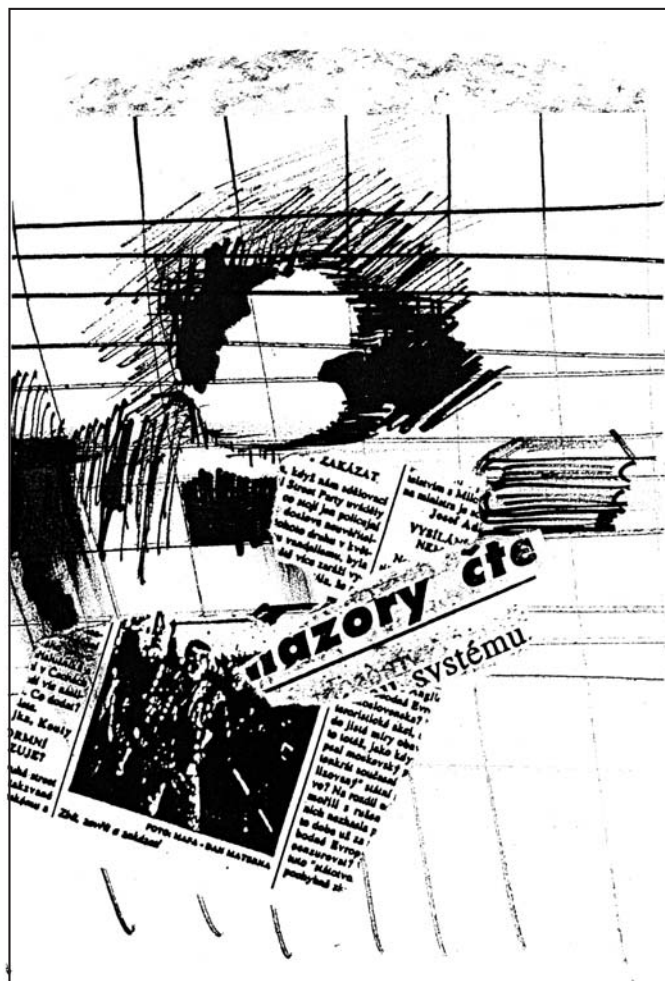
(Pauza na oběd)

Podpisová akce

UČITEL: Po jaru přišlo léto. A lidé dál podporovali svoji vládu a věřili jí. Psali Alexandru Dubčekovi dopisy, podepisovali nejrozličnější prohlášení, aby mu vyjádřili svou podporu. Podívejte se, jak taková akce na podporu vlády vypadala.

Promítání: Podpisová akce na podporu Dubčeka.

UČITEL: Jak na vás tyto záběry působí? Co je na nich zajímavého? Co z nich poznáme?



Cíl: Naznačit masovost podpory a nadšení, vzácnou jednotu občanů. Ukázat podpis jako důležitý a hojně používaný prostředek vyjádření názoru. Zasadit podepisování *2000 slov* do kontextu.

2000 slov - čtení dokumentu

UČITEL: Ten rok bylo výjimečně horko a na maturitu se učilo těžko. Ale nakonec holky odmaturovaly, Julie měla dokonce samé jedničky. Když už holky nemusely do školy, trávily většinu času na koupališti.

V těch dnech se v novinách objevil tenhle dokument. Jmenoval se *2000 slov*. Napsal ho spisovatel Ludvík Vaculík. Měl to být obyčejný článek v novinách. Ale hned ho podepsala spousta osobností a k nim se přidávaly další a další. Z článku se stal manifest, kterým se musela zabývat vláda. Všichni pochopili, že je důležité mu rozumět. Koupili si noviny a místo koupání rozebírali každou větu.

Sejděte se ve svých čtyřech skupinách. Každá skupina dostane vyznačený oddíl. Jejím úkolem bude říci ostatním, o čem část dokumentu pojednává, co znamená, jak jí skupina rozumí.

Co je na dokumentu zvláštního? Co je na něm odvážného? Mohou Julie s Jitkou souhlasit s tím, co se v něm píše?

Cíl: Seznámit žáky s manifestem *2000 slov* a s jeho hlavními myšlenkami.

Učit žáky hledat informace v psaném textu a vyjádřit stručně vlastními slovy jeho podstatu, hlavní myšlenku.

2000 slov - tři kolektivní postavy

UČITEL: Jitka se rozhodla, že přesvědčí svoje rodiče, aby *2000 slov* podepsali. A co Julie? O čem si povídala s rodiči, když přišla domů? Myslíte, že Julie bude chtít, aby rodiče *2000 slov* podepsali?

Vytvořte tři skupiny - tři kolektivní postavy: Tatínka, Maminku, Julii. Domluvte se ve skupinách, jak asi dokument vnímá vaše postava podle toho, jak jste ji zatím poznali. Zkuste vést rozhovor těchto tří postav týkající se *2000 slov*.

Myslíte, že vedení státu projekt *2000 slov* přijalo?... Skutečností bylo, že ho odsoudilo. Ale protože byla svoboda větší než dřív, nikomu se za tento podpis nic nestalo.

Cíl: Konfrontovat dokument s různými společenskými a politickými postoji. Tatínkovým případným podpisem připravit další okolnost pro hlavní rozhodování v závěru projektu. Ukázat první situaci, kdy vedení státu zakazuje, omezuje. Upozornit na to, že se tisk chápe větší svobody, než je vedením zamýšleno. Zároveň zdůraznit fakt, že i přes nesouhlas vedoucích představitelů s dokumentem nedošlo k žádnému potrestání autorů.

Nutit žáky vytvářet názor a argumenty k jeho obhajobě na základě získaných informací.

Anglie - živé obrazy

UČITEL: Po maturitě dělaly holky poslední kolo přijímacích zkoušek na DAMU. Než se dověděly výsledky, přišel Jitce dopis od tety z Anglie. Zvala Jitku i její nejlepší kamarádku Julii na tři týdny k sobě na návštěvu. Děvčata byla poprvé na Západě. Setkala se tam se spoustou mladých lidí. Na tenhle čas potom všichni vzpomínali jako na nejkrásnější prázdniny v životě.

V celé skupině tvořte hromadné fotografie holek a jejich přátel. Fotografie vydrží několik vteřin, potom se musí změnit. Název zážitku - fotografie řekne kdokoli, kdo bude mít nápad. *(První a poslední název určuje učitel, v případě nedostatku nápadů určují názvy fotografií i asistenti)*

Cíl: Podpořit radostnou atmosféru, ukázat jeden z důsledků reformy. Upozornit žáky na nedávnou nesamozřejmost svobodného pohybu po světě. Seznámit je s významem hojně používaného termínu „Západ“. Nechat děj celého výletu výrazně v rukou žáků.

Po složité práci s *2000 slov* nechat žáky odpočinout si v hravé pohybové aktivitě, která vyžaduje jiný druh přemýšlení.

Dopis Alexandru Dubčekovi

UČITEL: Julii a Jitce se v Anglii líbilo. Dobře věděly, že jim tenhle výlet vlastně umožnil jejich „Saša“. A tak se rozhodly poslat mu krátkou pohlednici. Napsaly, co se jim na jeho politice líbí, jak mu drží palce, jak mu děkují... Případně co by se ještě dalo zlepšit, co v Anglii mají, a v Čechách ještě ne... atd. Jak zněla zdravice? Vytvořte ji ve skupinách.

Zvuk v podkresu: Některá ze skladeb skupiny Beatles.

Cíl: Připomenout vztah děvčat k Alexandru Dubčekovi. Označit Dubčeka jako původce změn a jejich osobní radosti. Upozornit na rozšířený jev - psaní osobních pohledů a dopisů tomtuto politikovi.

Dopis z DAMU - simultánní improvizace

UČITEL: Když se holky vrátily domů, čekal je na poště dopis z DAMU. Každá si ho četla sama doma. Co když se odpočívá budou lišit? Co když se jedna dostane, a druhá ne? Ješ-

tě ten den odpoledne měly sraz s kamarády na koupališti.
Činnost: Vytvoření čtyř skupin, dvě dostanou Juliin a dvě Jitčin dopis.

UČITEL: Společně si přečtete dopis, ale nedejte druhé skupině znát, co v něm stojí. Vyberte ve svém hloučku jednu Julii nebo jednu Jitku, podle toho, čí dopis jste dostali. Ostatní z hloučku se stanou spolužáky děvčat. Vymyslí si, na jakou školu se hlásili, jestli se na ní dostali atd.

Sehrajte si simultánně situaci setkání Jitky a Julie na koupališti.

Cíl: V ryze emocionální aktivitě zprostředkovat radostný prožitek splněného snu. Spolužáci jsou přítomni hlavně pro to, aby chlapci nehráli Julii, ale mohli být jen přejíci přáteli jedné nebo druhé. Díky počátečnímu napětí, které plyne z nejistoty kamarádčina výsledku, zajistit následné radostné opojení.

Seznámit žáky se simultánní improvizací. Umožnit jim prožít svou situaci bez diváků.

Plánování budoucnosti - sdělování myšlenek

UČITEL: Julie s Jitkou zjistily, že budou spolužačky. I většina jejich spolužáků se dostala na vysoké školy... Mají před sebou krásnou a svobodnou budoucnost. Chodí po Praze a představují si, co je všechno čeká.

Chodte po prostoru a jeden přes druhého zkuste říci, na co se budoucí vysokoškoláci těší. Jak si svůj budoucí život představují.

Cíl: Emocionální příprava pro další krok dramatu. Radostné myšlenky na budoucnost, těsně před definitivním ukončením nadějí. Podpořit následný šok vyvolaný příjezdem vojsk.

Noc z 20. na 21. srpna 1968 - zvuky

UČITEL: Pamatujete si z Juliina deníku, čím je významné datum 20. 8.? Julie má narozeniny. Je jí právě osmnáct. Slavila s Jitkou a se spolužáky. Je půlnoc, Julie leží v pokoji a poslouchá ticho letní noci.

Lehněte si na zem. Zavřete oči a neotevírejte je, dokud vám neřeknu.

(Ležícím žákům rozdává učitel lístečky s nápisy s prosbou, aby jim nyní nevěnovali pozornost)

Zvuk: Tanky, letadla.

Zvuk: Rozhlas 21. 8. 1968, hlášení z 1:55 hodin.

Cíl: Skrze upozornění na deníkový záznam odvrátit pozornost od dějinné důležitosti data. Pomocí válečných zvuků signalizovat vážnost situace, zprvu nevysvětlené. Působit na emoce žáků. Díky zavřeným očím výrazněji podpořit dojem noci a soustředit pozornost žáků k vlastním představám, nerušeným děním ve třídě.

Seznámit žáky s prohlášením ÚV KSČ z 20. 8. 1968. Absencí vysvětlování podpořit pocit nejistoty a zmatku.

Činnost asistentů: Zatím trochu pozmění třídu. Strhnou obrazy z Pražského jara, odstraní barevné plakáty. Vše leží na zemi poškozené.

Cíl: Symbolizovat konec Pražského jara, konec všech nadějí a plánů, začátek chaosu. Zároveň probudit v žácích opravdovou emoci - vztek nebo lítost, že někdo nenávratně zničil, co celý den vytvářeli.

UČITEL: Julie jde do kuchyně. Tam sedí její rodiče a poslouchají rozhlas.

Otevřete oči, podívejte se na své papírky a staňte se postavou, kterou vám určují. Dál poslouchajte rozhlas za tuto po-

stavu. Sedněte či stoupněte si tak, jak by asi seděla nebo stála vaše postava v takové situaci. Budete-li chtít pozici během poslouchání změnit, můžete. Rozhlas vysílá až do rána. Nikdo nespí.

Zvuk: Rozhlas 7:20 - 8:00, sestřih záznamů, zakončený státní hymnou.

UČITEL: Zůstaňte ve svých pozicích. Komu teď položí ruku na rameno, může (ale nemusí) říct, co si jeho postava v duchu říká.

Cíl: Pokračovat ve vytváření atmosféry. Nechat žáky pocítit tragiku chvíle. Skrze velmi emotivní hlasy redaktorů je seznámit s vypjatou atmosférou noci a rána a s událostmi před rozhlasem na Vinohradské třídě v Praze. Zprostředkovat jim vzkazy občanům - výzvy ke klidu, ne k boji. Propojit chvíle okupace s příběhem Julie a její rodiny.

Debate v kruhu: Co to znamená? Co se stalo a proč? Co se teď asi stane?

UČITEL: Sovětská a ostatní vojska Varšavské smlouvy obsadila Československo, protože podle představitelů komunistických států obrodný proces v Československu socialismus nevytěpšoval, ale ohrožoval. Oni teď násilím ohlídnají, aby se Československo vrátilo k socialismu takovému, jaký je v Moskvě a v jiných socialistických zemích. Československo už není samostatným svobodným státem, ale okupovanou zemí.

Cíl: Srozumitelně vysvětlit, co se vlastně stalo a proč. Dát prostor na dotazy. Zároveň však nechat situaci otevřenou. Nepopisovat další průběh či následky okupace.

Konec prvního dne. Výzva

UČITEL: Julii a celý národ opouštíme brzy ráno 21. srpna roku 1968. V Praze a v noha městech a vesnicích v Československu jsou tanky, a nikdo neví, co se bude dít dál. Je jen jasné, že věci nebudou tak, jak si je lidé plánovali.

Až přijдете domů, zkuste se zeptat, co tahle noc znamenala pro lidi, které znáte: babičky, sousedy apod. Zítra si převyprávíme, co zajímavého jste zjistili.

Cíl: Vyjádřením nejisté budoucnosti probudit zájem o druhý blok projektu. Zároveň vyprovokovat debatu v rodinách. Propojit ve vědomí žáků rok 1968 s osudy lidí, které znají, možná s osudy jich samých. Skrze žijící pamětníky upozornit na to, jak překvapivě nedávno k těmto událostem došlo.

DRUHÝ DEN PROJEKTU

Cíl dne: Seznámit žáky s událostmi prvních dnů sovětské okupace a nástupu tzv. normalizace. Problematicizovat obraz Alexandra Dubčeka. Ukázat bezvýchodnost situace v rovině osobní i politické. Dovést příběh k vrcholnému rozhodnutí.

Upravený prostor třídy: Fotografie z prvních dnů okupace. Náznaky barikád vytvořené ze školních lavic, nepořádek. Čas na prohlédnutí.

Promítání: Záběry z roku 1968.

Zvuk v podkresu: Písně Karla Kryla.

Cíl: Umožnit žákům vstoupit do atmosféry. Odlišit prostor třídy od ostatních prostorů školy. Upozornit žáky, že během noci došlo k obrovské změně, že ranní ulice se od té večerní zásadně liší. Beze slov přilákat pozornost žáků k tématu. Propojit vyprávění s obrazy historické reality a současně s jejich symboly vybudovanými ve třídě.

Rekapitulace předchozího dne, vyprávění

Činnost: Vyprávění příběhů, které žáci slyšeli v rodinách. Nápady a otázky, které vyvstaly po konci programu předchozího dne.

UČITEL: Co se stalo? Kdo to zavinil? Kdo tomu mohl zabránit? Bavili jste se o tom doma? Je něco, co k tomu chcete říci?

Cíl: Ověřit, do jaké míry byli žáci osloveni první částí projektu, co si pamatují. Alespoň částečně zjistit, jestli žáci uposlechli včerejší výzvu a rozebírali téma okupace s rodinou. Zrekapitulovat hlavní události příběhu, zjistit, kde mají žáci informační mezery, a doplnit, co je třeba.

Propojit sovětskou okupaci s dalšími událostmi, vnést do hry i další lidské osudy.

Rozvíjet schopnost převyprávět příběh tak, aby mu ostatní porozuměli.

UČITEL: Naposledy jsme byli s rodinou 21. srpna 1968 ráno. Teď se podíváme, co se dělo potom.

Situace na ulici - živý obraz

UČITEL: Holky chodí po ulici. Všude kolem běhají lidé, jezdí tanky, studenti diskutují s vojáky, někdo roznáší narychlo vyrobené letáky. - Vytvořte společně živý obraz - jeden po druhém zaujměte pozici v prostoru. Okomentujte, koho představujete a co děláte.

Cíl: Seznámit žáky se situací na ulicích. Upevnit jejich vědomí o motivech, se kterými bylo možno se na ulici potkat. Vyzdvihnout ulici jako důležité dějiště. Zapojit postavy příběhu do dění.

Připravit žáky na další krok dramatu.

Střelba - změna obrazu, asociace

UČITEL: Potom se holkám za zády ozve následující zvuk. Poslouchejte ho a krátkým pohybem změňte situaci na obraze tak, jak by se asi po zaznění takového zvuku proměnila.

Zvuk: Střelba z kulometu.

UČITEL: Zůstaňte v živém obraze. Teď vás obejdu, a komu položím ruku na rameno, může říci, jaká představa se mu s těmito zvuky pojí. Co se mu vybaví jako první. Na co si vzpomene, jaký před sebou vidí obraz... Ještě jednou zvuk zopakujeme:

Zvuk: Střelba z kulometu.

UČITEL: V těch několika prvních dnech okupace zemřelo 72 lidí. Mnozí z nich byli zastřeleni sovětskými vojáky. Velmi často bez předchozí provokace.

Cíl: Skrze nečekaný zvukový vjem navodit atmosféru strachu. Dát najevo, že okupace se neobešla bez obětí. Navodit pocit nebezpečí smrti, ve kterém se protestující lidé na ulicích ocitají.

Symbolizovat fakt, jak nečekaná byla pro mnohé střelba do civilistů. Jak si málokdo uvědomoval, že tím, že se přišel podívat, riskuje vlastní život.

Fotografie z okupace - slide show

Projektce: Slide show, fotografie z prvních dnů okupace.

Zvuk: Píseň Karla Kryla *Tak vás tu máme, bratři...*

Cíl: Propojit představy žáků s konkrétními výjevy. Využít sílu fotografií a hudby - působit na emoce žáků. Zprostředkovat atmosféru pražských ulic. Propojit mnohdy obecně známé a často se objevující fotografie s konkrétní událostí.

Trikolóry - učitel v roli

UČITEL: V prvních dnech okupace neměl nikdo žádné pokyny. Každý dělal, co uměl a vymyslel. Lidé na protest proti okupaci stávkovali... - Hned první den okupace potkaly holky soudružku učitelku.

UČITEL V ROLI SOUDRUŽKY UČITELKY (v šedém saku rozdává trikolóry s připravenými spínacími špendlíky)

UČITEL: Pamatujete si, jaká byla soudružka učitelka na začátku? Co se na ní změnilo? Jak se k vám chová? - V prvních dnech okupace byli k sobě lidé slušní, pomáhali si, soucítili spolu, jejich osud je spojil dohromady. Neznámí lidé si vzájemně dávali přednost, zdravili se, povídali si na ulici...

Cíl: Dát najevo, že je národ jednotný proti společnému nepříteli, že je cítit obecná potřeba nějak projevit nesouhlas. Symbolizovat soudržnost národa, vzájemné obdarovávání. Informovat žáky o tom, že trikolóra patří k revolučním okamžikům národa, srpen 1968 nevyjímaje. Označením žáků trikolórou zajistit, aby žáci i během přestávek cítili kontinuitu práce, jakýsi pocit výjimečného stavu.

Novinové titulky

UČITEL: Chvilí se k lidem dostávaly informace skrze rozhlas, který Rusové neuměli vypnout. Obsadili vysílače a budovy rozhlasu, a stejně se vždycky začalo vysílat odjinud. Stejně to bylo i s televizí.

Nejvíce informací však lidé na ulicích získávali z novin. Noviny se nekupovaly, ale rozdávaly. Výtisků nebyl dostatek, a tak na nich byly nápisy: „Přečti a předej dál.“ Desítky organizací vyjadřovaly svá stanoviska v letáčích, které jejich členové rozhazovali po ulicích. (*Učitel s asistenty rozhazují letáky, noviny*) Chodte prostorem a čtete jeden přes druhého nahlas nápisy, které uvidíte. Nadpisy článků, hesla...

Cíl: Upozornit na noviny a letáky - důležitý fenomén srpnových dnů. Na aspekty typu mimořádných vydání, šíření novin, výzvy k předání dál apod. Letmým čtením titulků postřehnout patetický tón článků. Jejich jednoznačné stanovisko k okupaci.

Kde je Dubček?

UČITEL: Ale co se stalo s Dubčkem a ostatními? Od nočního prohlášení o nich nic nebylo slyšet... Kde myslíte, že můžou být? - Staňte se hloučkem studentů na ulici a prodiskutujte, kde by mohli jejich politici být. Co všechno studenty napadá?

Cíl: Obrátit pozornost k osobě Alexandra Dubčeka, navázat tak na práci z prvního bloku projektu. Zdůraznit, že nebylo jasné, co se s politikem děje. Pomocí nápadů žáků vytvořit přehled možných řešení a skrze ně symbolizovat nebezpečí, v jakém se politici nacházejí. Získat informace o tom, jak žáci vnímají vážnost situace, popř. doplnit potřebné informace.

UČITEL: Druhý den okupace se na zdi objeví tenhle plakát (*originální leták s fotkou Alexandra Dubčeka*): „Těm, kterým věříme. Vidíme je znova před sebou. Bohužel však jenom na tomto obrázku a máme velký strach o životy našich soudruhů Dubčeka, Smrkovského, Černíka a dalších. Všichni, kterým jsme tak spontánně vyjádřili naši důvěru v uplynulých měsících, jsou nyní v rukou okupantů naší země. To, jak s nimi nakládají, zatím nevíme, ale z toho, že byli zajati silou zbraní...“

UČITEL: Co to znamená? Dubček je zajat a odvezen, nikdo zatím neví kam.

Cíl: Zajistit postupné zjišťování informací, odhalování pravdy po částech, pokračující nejistotu. Opět symbolizovat způsob komunikace občanů mezi sebou - letáky. Ověřit, zda došlo k nějakému pokroku v získávání informací z psaného textu.

Noviny - hledání informací v textu

UČITEL: Jediné, kde lze najít nějakou podrobnější zprávu o Alexandru Dubčekovi, jsou noviny. Vezměte si teď každý jedny noviny a pořádně je prostudujte, hledejte stejně jako Julie a Jitka jakoukoli zmínku o Alexandru Dubčekovi. Potom se vraťte do skupin a společně nám připravte zprávu o tom, co jste zjistili.

Cíl: Podrobněji seznámit žáky s novinami, slohem a tónem článků - vtipy, velké titulky, provolání... Seskládat události prvních dní sovětské okupace do uceleného obrazu. Opět stimulovat schopnost najít informaci v textu.

Co se děje v Moskvě

Debatu v kruhu: Shrnutí toho, co víme z novin, doplnění informací. Víte, kdo je Leonid Brežněv? Stručné vysvětlení, shrnutí vztahu Moskvy k událostem v ČSSR od ledna 1968 do okupace - častá varování, osobní dopis L. I. Brežněva A. Dubčekovi, Zvací dopis. Fotografie L. I. Brežněva.

UČITEL: Teď tedy víme, že jsou českoslovenští politici v Moskvě. Už ne jako zajatci, ale jako delegace. Tři dny už vyjednávají s Leonidem Brežněvem o tom, co se bude dít s Československem dál. Je jasné, že Dubček a ostatní buď podepíší souhlas s okupací, sovětská vojska tu zůstanou, nebo nepodepíší souhlas, podaří se jim vyjednat smír a vojska odejdou, anebo nepodepíší, smír nevyjednávají a bude válka... - Teď je 26. srpna. Julie přišla domů a řeší s tatínkem a maminkou situaci v Moskvě. Co si o ní myslí jednotliví představitelé rodiny? Jaké myslí, že bude mít jednání politiků výsledky? Přehrajte si ve skupinách jejich rozhovor.

Cíl: Na základě zjištěných informací shrnout zpětně základní politickou situaci.

Skrze popis politických vztahů k Moskvě pozměnit jednoznačně bezstarostné vnímání Pražského jara. Vysvětlit podstatu moskevských jednání. Nastínit sílu sovětských soupeřů v „dialogu“.

Vztáhnout politické události zpět k Juliině rodině. Vést žáky k tomu, aby si skrze role uvědomili smysl následků politických rozhodnutí pro občany ČSSR. Soustředit se na to, co je vlastně v zájmu národa, co si lidé přejí. Poprvé od okupace vést žáky k možnému přehodnocení vztahu k politikům. Provokovat úvahu nad možnostmi, které politici v Moskvě mají.

Nápisy - slide show

UČITEL: Když byli jejich politici v Moskvě, jednou z mála zbraní, kterou lidé v ulicích měli, byly nápisy: Transparenty, plakáty, nápisy na zdech, letáky, vtipy...

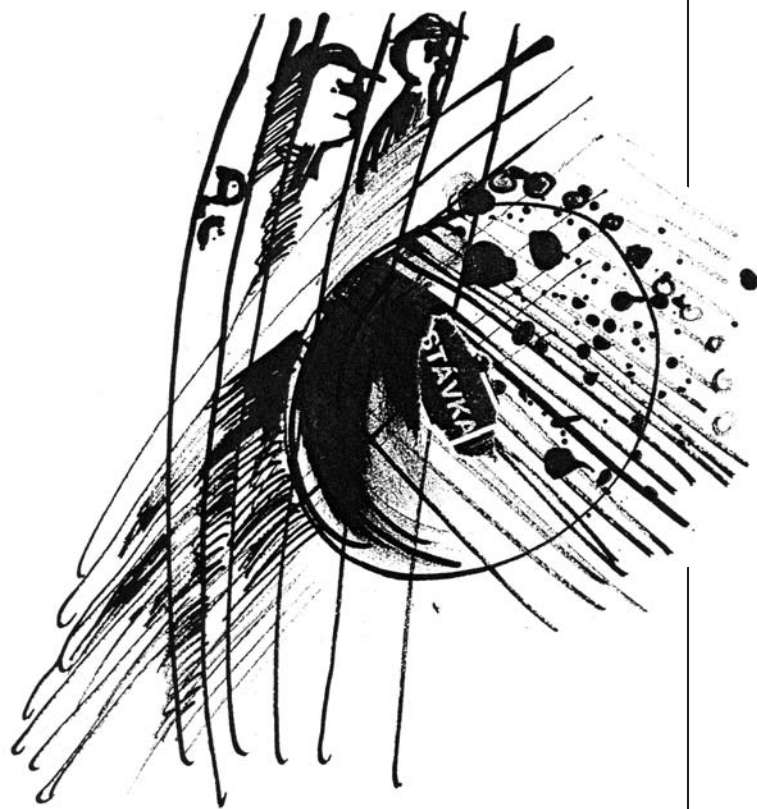
Projekce: Slide show - nápisy na zdech.

Zvuk v podkresu: Píseň Marty Kubišové *Ne!*

Transparenty - výtvarné práce

UČITEL: Julie s Jitkou „Sašovi“ věří. Přidejte se tedy ke spoustě Pražanů a vytvořte transparent k podpoře Alexandra Dubčka. Heslo si vymyslete nebo se inspirujte na fotografiích.

Cíl: Informovat o dalším důležitém fenoménu pouličních protestů - nápisích. O stylech projevů a formách provedení. Na-



vodit protestní atmosféru. Poukázat na stále trvající soudržnost lidu.

Po náročném rozebírání moskevských jednání umožnit třídě odpočinek při výtvarné práci. Vyloučením barevnosti dát najevo rozdíl atmosféry těchto dní od atmosféry Pražského jara. Vytvořit z vyrobených plakátů „dekoraci třídy“ pro druhou část lekce.

Návrat politiků

UČITEL: 27. srpna se politici vrací z Moskvy. Jsou vyčerpaní, Dubček působí nemocně. Všichni podepsali souhlas s okupací, jen František Kriegel nepodepsal. Dubček má v rozhlase projev, při kterém skoro pláče. Děkuje národu a prosí ho, aby byl rozumný. Vraťte se do skupin. Postavte se doprostřed třídy čelem k portrétům politiků na zdi. Slyšíte jejich hlasy v televizi. Co vaší postavě běží hlavou. Komu položím ruku na rameno, ten to řekne nahlas.

Cíl: Informovat žáky o výsledku moskevských jednání. Dát najevo důležitost tohoto kroku v pookupačních událostech. Nechat třídu zvážit přijetí jejich činu veřejností. Již výkladem atmosféry návratu politiků upozornit na poraženecký, nevítězný postoj. Dát najevo, že nyní končí veškeré naděje na změnu. Ukončit dopolední blok s pocitem, že končí Pražské jaro a končí zmatek po okupaci, který, když ničím jiným, byl alespoň energickým a hrdým postojem lidí. Nyní nastává jen hluboké zklamání a prohra.

(Pauza na oběd)

Co se dělo v následujících týdnech?

UČITEL: Co si myslíte, že se dělo v následujících týdnech? - V prvních dnech okupace byla situace nejasná, nevědělo se,

co bude dál. Politici se vrátili do svých funkcí, ale sovětská vojska zůstala na našem území. Tanky se pomalu začaly stahovat z měst do kasáren, do lesů...

Fotky s Jitkou - živé obrazy

UČITEL: Julie teď trávila většinu času s Jitkou. Byla ráda, že ji má. Vymyslete ve skupinách jednu fotku (živý obraz), která vystihne náladu, kterou v těchto dnech holky asi měly. Diváci potom dají fotografii jméno.

Cíl: Kvůli účinnosti následujícího kroku připomenout sílu Juliina a Jitčina přátelství. Ukázat a nechat žáky prožít v plné hře, že rezignovaná a smutná atmosféra zasáhla lidi osobně. Dát žákům pocítit bezvýchodnost situace.

Dopis od Jitky

UČITEL: Na začátku září byly holky domluvené, že se Jitka stává u Julie doma a půjdou ven. Jitka nepřišla ani nebrala telefon. Druhý den našla ve schránce Julie tenhle dopis. Přečtete si ho každý sám. Až si ho dočtete, udělejte s ním to, co by s ním v tu chvíli udělala Julie. Vyjádřte tím Juliin vztah k dopisu a k informaci, kterou v něm našla.

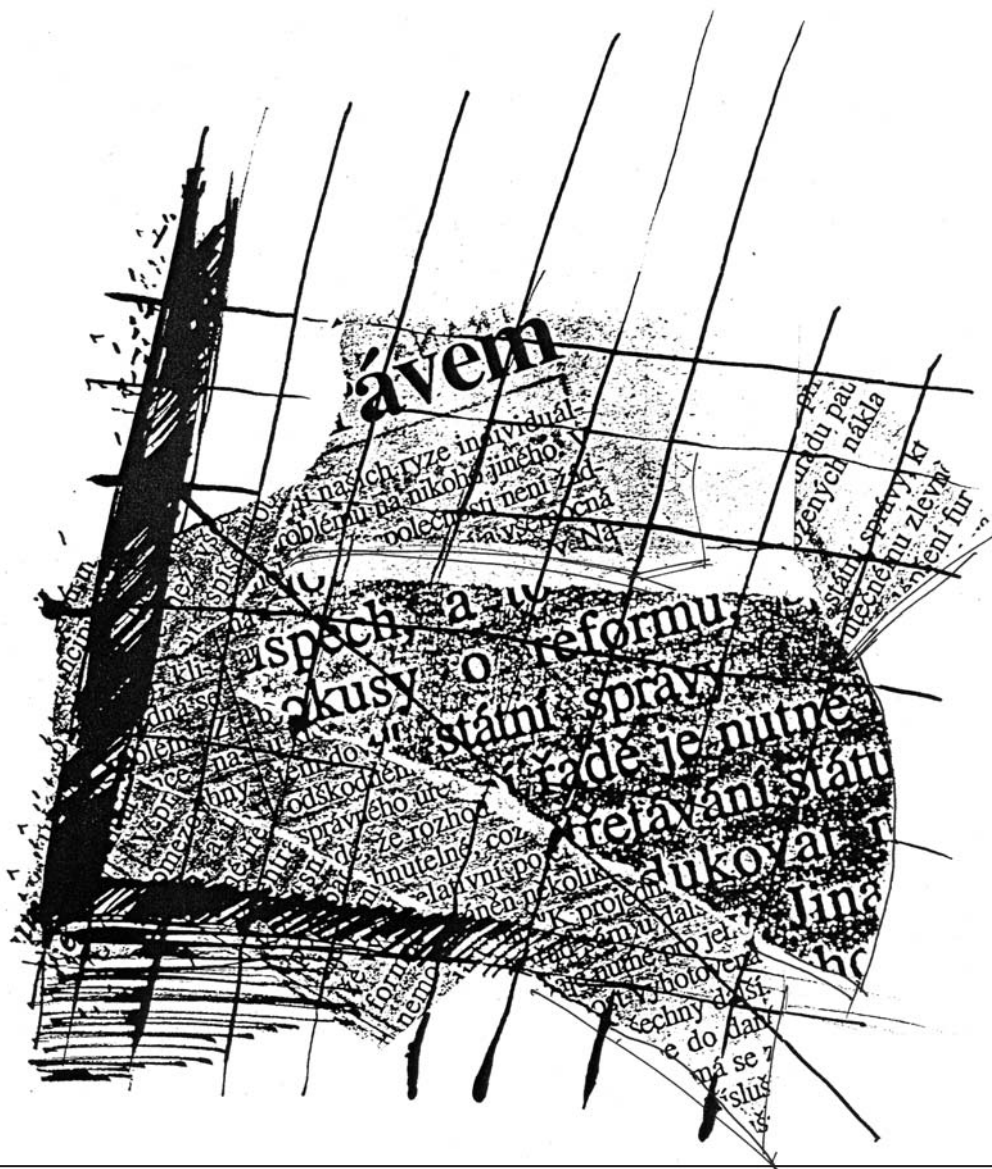
Zvuk v podkresu: Skladba skupiny Blue Effect *Sluneční hrob*.

Text dopisu: „Julie, táta to rozhodl beze mě a rychle. Nesmím se ani rozloučit. Odjíždíme do Anglie k tetě, dokud to jde. Do emigrace, chápeš? To je děsný. Vůbec nevím, jak tam zůstaneme dlouho. Co když navždycky? Naši sice říkají, že tady Rusáci nebudou dlouho, ale... Na DAMU teď budeš muset nastoupit sama - a doufám, že budeš brzo slavná herečka, abych se s tebou mohla vytahovat. Julie, snad se zas brzo uvidíme! Bude se mi hrozně stýskat! Napíšu Ti, hned jak to půjde. Jitka.“

Cíl: Seznámit žáky s fenoménem hromadné emigrace. Nechat je prožít ztrátu blízkého člověka včetně faktu, že není vůbec jasné, zda se budou moci ještě někdy potkat. Formou neverbální reflexe dovolit žákům prožít situaci v celé intenzitě beze studu z patosu nebo přecitlivělosti.

Tatínkův souhlas - učitel v roli

UČITEL: Julie nastoupila na DAMU a tatínek zůstal v Národním divadle. Stát pomalu, ale jistě začal omezovat svobody občanů. Ze svých funkcí odešli postupně všichni hlavní představi-



telé Pražského jara. Ani Alexandr Dubček už nebyl ve vládě. **Cíl:** Informovat žáky o postupné změně poměrů až k totální normalizaci. Připravit okolnosti pro poslední rozhodování.

UČITEL: Asi dva roky po okupaci přišla Julie ze školy. Čekal na ni tatínek:

ASISTENT V ROLI TATÍNKA: Julie, musím si s tebou o něčem promluvit. Vstup do strany jsi mi schválila. Teď, protože v ní jsem, po mně chtějí, abych podepsal souhlas s okupací. Jako naši politici. Máma měla pravdu... Když to nepodepíšu, ze strany mě vyhodí a budeme mít větší peklo, než jsme měli před osmašedesátým rokem. Vyhodí mě z Národního divadla a ne nechají mě dělat ani na té vrátnici. Budu muset uklízet, zametat ulice. Julie, tohle není jenom moje rozhodnutí. Je to i na tobě a na mémě. Ovlivní to váš život. To, čemu se tady začíná říkat normalizace, může být hodně nebezpečné. Co si o tom myslíš? Nemusíš mi odpovídat hned.

UČITEL: Julie je ve svém pokoji, nemůže usnout. Na papír si píše svá pro a proti.

Činnost: Každý dostane dva papíry. Na zemi jsou nápisy ANO a NE.

UČITEL: Na jeden papír napište svůj hlavní argument proč podepsat a na druhý proč nepodepsat. Nepodepsat přiložte k NE a podepsat k ANO. - Všichni si přečtete argumenty ostatních. - Rozhodněte za Julii. Ví, že to, co tátovi řekne, bude důležité. Má mu doporučit, ať podepíše, nebo nepodepíše? - Postavte se buď k ANO, nebo k NE.

Cíl: Vrcholné rozhodování. Informovat žáky o podepisování souhlasů s okupací v rámci stranických prověrek. Postavit je před stejný problém, před kterým stáli politici v Moskvě. Pomocí hledání argumentů pro oba postoje dát najevo nejednoznačnost situace. Díky čtení argumentů druhých docílit opětovného předchozího zvážení rozhodnutí.

Přimět žáky, aby učinili rozhodnutí, i když jsou si vědomí jeho nedokonalosti.

Následky rozhodnutí - rozehrané situace

UČITEL: Podpisem moskevského protokolu začalo v Československu období tzv. normalizace.

Do roka byly všechny hlavní funkce ve vládě vyměněné. Prezidentem se stal Gustáv Husák a Vasil Bil'ak byl jeho pravou rukou. Vrátila se cenzura, nikdo nesměl odjet do ciziny, všechno bylo kontrolované a řízené komunistickou stranou. - Ve čtyřech skupinách vytvořte scénu z Juliiny rodiny v období normalizace. Jak tatínkův podpis/nepodpis ovlivnil jejich budoucnost?

Cíl: Informovat žáky o existenci a základních rysech období, kterému se oficiálně říkalo normalizace. Vést je ke zhodnocení vlastního rozhodnutí. Potvrdit, že ani jedno z řešení není ideální.

Výročí 2008 - shrnutí, reflexe

UČITEL: Je rok 2008. Julie a Jitka mají už téměř dospělé děti. Po revoluci 1989 se občas potkají, i když Jitka žije v Anglii. 21. srpna 2008 se sejdou v Praze na Václavském náměstí. Je tu spousta lidí, kteří rok 1968 zažili, i těch, co ho nezažili. Všichni zapalují svíčky. - Na velký papír zkuste napsat to, co si podle vás myslí lidé, kteří se ocitli čtyřicet let po okupaci na Václavském náměstí. Co pro ně rok 1968 znamená? - Kdo chce, může napsat na papír i svoje jméno a k němu kratičce připsat, co se jemu osobně vybaví, když se řekne 21. srpen 1968.

Zvuk v podkresu: Píseň Marty Kubišové *Modlitba pro Martu*.

Cíl: Přimět žáky, aby stručně pojmenovali bezprostřední zážitky z projektu. Ověřit, co projekt žákům přinesl. Přivést žáky k tomu, aby se pokusili zformulovat podstatu dění v roce 1968. Připomenout nedávné čtyřicetileté výročí let od sovětské okupace.

Pomocí hudby podpořit vážnou atmosféru.

Propojit život žáků s příběhem. Symbolizovat setkání lidí jejich generace s generací pamětníků.

REFLEXE PROJEKTU

Co se podařilo, s čím byly problémy

Realizace projektu neproběhla bez problémů. Byly to náročné dva dny pro mě i pro žáky. Rozhodně je však nepovažuji za námahu zbytečnou.

Zhodnotit účinek projektu mi kromě vlastního pozorování pomohl papír s bezprostředními reakcemi žáků, který jsme vytvořili v závěru dramatu, a hlavně dotazníky, které žáci vyplnili asi dva týdny po realizaci projektu.

Reakce na otázku položenou v závěru projektu „Co pro mě znamená 21. srpen 1968“ jsou jasně ovlivněny bezprostředním zážitkem sovětské okupace. Většina nápisů líčí pocity strachu, smutku, bolesti atd. Jedna reakce se vrací k prvnímu bloku projektu a odkazuje k Pražskému jaru.

Dotazníky dostali žáci od své paní učitelky dějepisu v mé nepřítomnosti. Nemožná jsem tedy ovlivnit vyplňování dotazníků, zajistit potřebnou míru podrobnosti odpovědí.

Dotazník byl sestaven z těchto otázek:

1. Jaké informace ti dílna přinesla? Co si pamatuješ?
2. Které momenty dílny na tebe nejvíce zapůsobili?
3. Umiš popsat, co jsi v těchto momentech prožíval/prožívala?
4. Umiš popsat, co asi prožívali lidé v roce 1968?
5. Změnila dílna nějak tvůj pohled na rok 1968?
6. Chceš nám něco vzkázat?

Vyplněné dotazníky ukazují zvláštní nevyrovnanost: Zatímco vliv prvního dne se v nich projevuje ve jménech konkrétních osob a jevů (5x Karel Gott, 7x „Saša“, 1x Beatles, 6x Pražské jaro atd.), druhý den je popisován převážně pojmenováním emocí (strach, bezmoc, beznaděj, zklamání, smutek atd.). Pojmenování konkrétní události se ve druhém bloku objevuje v souvislosti s Jitčinou emigrací (1x) a s příchodem sovětských vojsk (5x). Slovo „okupace“ se vyskytuje jen jednou. Čtyřikrát lze najít slovo „válka“, ačkoli já jsem si

téměř jistá, že jsem toto slovo nepoužila. Z konkrétních aktivit je zmiňována hra Ha-Hu-Ho (3x) a výroba plakátů (1x), tedy aktivity odpočinkové.

Problémy, s kterými jsem se při realizaci setkala, souvisely především s náročností celého projektu, nezkušeností žáků s technikami dramatické výchovy, ale také s vlastní zbrklostí. Příliš rychlé reakce a potřeba vést lekci velkým tempem dopředu mnohdy zapříčinily chybu, které by se po klidné úvaze bylo možné vyhnout.

Ačkoli se moji dva asistenti účastnili jen několika aktivit, jejich přítomnost po celé dva dny byla pro mě velmi důležitá. Zajišťovali plynulý průběh dramatu. Sledovali scénář, věděli, jaký krok má následnost, měli také dobrý přehled o rekvizitách atd. Vzhledem ke svému věku a pozici měli k žákům blíže než já, mluvili s nimi během samostatné práce skupin a přátelsky je směřovali k potřebnému cíli. Tvořili jakýsi mezistupeň mezi mnou a žáky, který se v několika momentech ukázal velmi vítaným. Klid a jistota, s jakou hráli

role rodičů, byla velmi důležitá pro přijetí této techniky třídou.

Zvyšovat jistotu žáků a porozumění činností pomáhala velmi dobře technika učitelka v roli. Zvláště přísná soudružka učitelka z počátku projektu či vstup rodičů rychle vtáhly žáky do hry. Jistota učitele v roli dodávala jistotu i žákům.

Postupně jsem také do práce zařazovala podrobnější vysvětlování jednotlivých technik, zpřesňování vlastních požadavků (např. co znamená rozehraná situace, že by měla mít začátek, střed a konec apod.). Realizaci některých kroků pomohlo i to, že jsem žáky požádala, aby rozpadlou nebo málo srozumitelnou situaci znovu promysleli a potom opět přehráli.

Velmi dobrou cestou k zpřehlednění úkolu byly také momenty, kdy měli žáci vytvořit něco konkrétního - plakát, transparent, seznam... Na tento způsob práce jsou žáci zvyklí. Věc, kterou lze vidět a odevzdat, sama o sobě úkol konkretizuje, zpřehledňuje. Něco si myslet, na něčem se domluvit, je ve srovnání např. s nakreslením plakátu mnohem složitějším úkolem.

Co se týče obsahu projektu - zvláště viditelně vyvstávaly rozdíly mezi jednotlivými žáky. Zatímco někteří (zhruba polovina) neměli s pochopením událostí žádný problém a dokázali vnímat jevy v jejich rozpornosti, jiní měli v této oblasti zmatek. Z tohoto důvodu jsem brzy přistoupila k metodě argumentování. Každá odpověď musela být podpořena argumentem, vysvětlena. Jinak nebyla uznána, v hlasování neměla platnost. Nebylo možné zvrátit sled událostí pouhým „ano“ či „ne“. Některé žáky jsem tak vyprovokovala k větší aktivitě, jiní tak neměli v daném okamžiku možnost rozhodovat o běhu událostí.

Abych žáky k argumentům a pozornému vnímání přivedla, kladla jsem opakovaně otázky typu: Proč si to myslíš? Z čeho jsi to poznal/la? Jaký je tvůj hlavní důvod?... Tímto způsobem jsem zároveň docílila toho, že výklad situací neznal pouze z mých úst. Mnohem častěji jsem jen zpřesňovala a shrnovala argumenty, ke kterým před tím žáci sami došli. Většina informací tak byla zopakována několikrát, několičím způsobem. I tento způsob, předpokládám, vedl k většímu porozumění problému.

V tomto směru byl také dobrou technikou spor dvou stran, které si dopředu připraví argumenty pro/proti. Tímto způsobem byla situace vyložena mnou, potom znovu ve skupině, potom se v debatě ukázala ve své nejednoznačnosti a nakonec jsem opět já stručně shrnula hlavní body debaty.

Ke konci těchto debat-sporů už slabší žáci nestačili silnějším, jejich argumenty se vyčerpaly. Většinou však tito žáci dále podporovali bojovnou atmosféru, která byla důležitá pro zápal diskutujících. Spor jsem tedy většinou brzdila až ve chvíli, kdy se v atmosféře boje rozumné argumenty začaly zcela ztrácet.

Náročnost dramatu nebyla dána tolik jeho obsahem jako spíše intenzitou a délkou práce. Na rozdíl od běžných hodin, kdy je od žáků vyžadováno soustředění pouhých čtyřicet pět minut, ve kterých jsou navíc chvíle aktivity střídány pasivním posloucháním výkladu, jsem já vyžadovala plné nasazení po dobu nejméně dvou hodin, a to po celé dva dny, vždy od osmi do tří hodin odpoledne. Závěr projektu jasně potvrdil, že složité úkoly, které vyžadují soustředění a náročné logické operace, musí být výrazněji střídány od-

počinkovými aktivitami. (V původním plánu projektu jsem aspekt odpočinku zásadně podcenila.) Během práce jsem postupně pochopila, že je dobré, když žáci přesně vědí, kdy bude konec probíhající části, kdy přijde přestávka apod.

Ovšem nejen délka projektu, ale i délka jednotlivých kroků měla velký vliv na jejich účinek a soustředění žáků. Zvláště v momentech, kdy se žáci stávali pouhými pozorovateli nebo posluchači, a sami tedy nemohli nijak délku aktivity ovlivnit. Ze všech „vynálezů“ moderní techniky, které jsem ve svém projektu použila, „fungovaly“ nejlépe dvouminutové slide show - střídání fotografií ve dvou či tří sekundových intervalech s hudebním doprovodem. Každému takovému promítání byla věnována absolutní pozornost. Fotografie prezentované tímto způsobem si třída dobře pamatovala a dále s nimi dovedla pracovat. Jakékoli delší promítání bylo pro žáky již náročné a jejich pozornost se ztrácela. Nejkritičtější byla délka sestřihu audiozáznamů z pražského rozhlasu. Spoléhala jsem na rostoucí napětí popisovaných událostí a nechala délku sestřihu na pěti minutách. Z neklidu třídy bylo však jasné, že to je stále příliš mnoho. Naopak dobře působily momenty, kdy bylo třeba materiálu věnovat krátkou pozornost. Například pouhé hlasité čtení titulků z novin ležících na zemi. Tyto chvíle stručně, ale srozumitelně pojmenovaly představovaný motiv, a zároveň dokázaly rychle navodit atmosféru a oslovit emoce žáků.

Písemné reakce žáků jasně potvrzují, že události prvního dne byly pro všechny srozumitelnější. Děj druhého dne se spíše slévá v jeden pocit, atmosféru. Informace z prvního dne byly tedy evidentně podány přehledněji, důležité momenty byly výraz-



něji vyzdvíženy nad ostatní. Ve druhém dni se objevilo zřejmě příliš mnoho informací podobné důležitosti, a záleželo tedy mnohem více na náhodném výběru, kterou informaci si žáci uchovají v paměti, a kterou zapomenou.

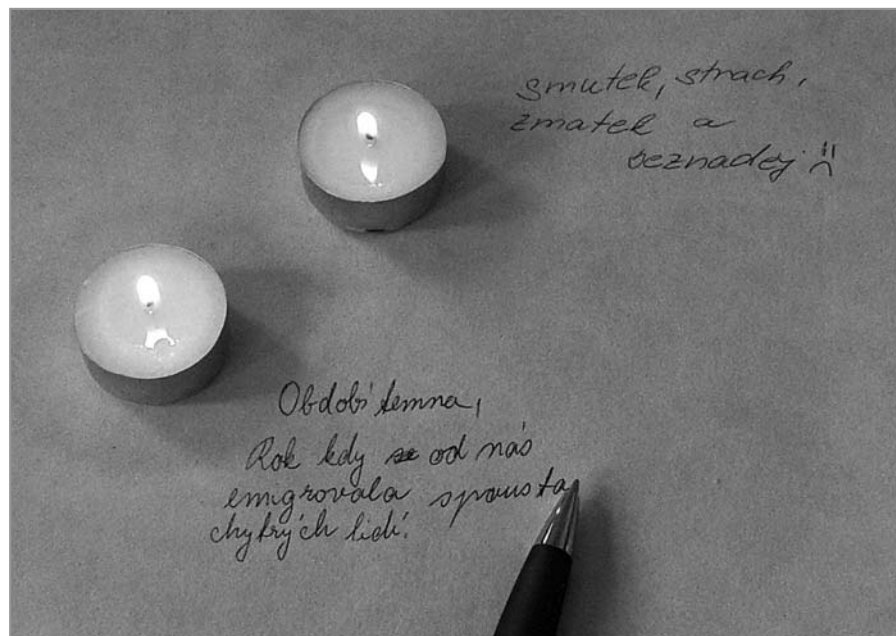
Je zřejmé, že se mi podařilo rok 1968 propojit ve vědomí žáků s Pražským jarem, jménem Alexandra Dubčeka a sovětskou okupací, včetně data příchodu armád a ruské národnosti okupantů. (Fakt, že nešlo pouze o Rusy, jsem sice neopomenula, nijak jsem se mu však dále nevěnovala.) V průběhu dramatu bylo možné vyznívat, že třída pochopila i to, že k demokratizaci poměrů docházelo skrze vládnoucí KSČ, že víra v její výlepšení nebyla záležitostí hrstky naivních politiků, ale velké části národa. I když děj ve dnech po okupaci mnohé žáky spíše mátl, soudím, že mnozí zaznamenali ono dvojí zklamání – příjezd tanků a podpis moskevského protokolu. Výrazným momentem dramatu, který je také zmiňován v dotaznících, byla i Jitčina emigrace.

Zdá se, že žákům v paměti nijak neutekl manifest *2000 slov*. Práci s tímto dokumentem sice nepovažuji za ztrátu času, myslím však, že by mohl být z projektu zcela vypuštěn. Ačkoli jsem se například snažila připomínat tatínkův podpis *2000 slov* při závěrečném rozhodování, nezdálo se, že je pro žáky důležitým argumentem.

Naproti tomu moskevská jednání jsou důležitou chvílí okupace, která by z dramatu rozhodně vypuštěna být neměla. Spíše je třeba s ní pracovat jasněji. Pro zpřehlednění těchto událostí by bylo třeba zřejmě více budovat víru v Dubčekovu statečnost, v jeho schopnost události ještě zvratit apod.

Událostem sovětské okupace a projektu vůbec by jistě pomohla vizualizace následnosti událostí. Například prostá časová přímka, která by byla ve třídě po celou dobu projektu a do které by bylo možné doplňovat události, jak se v dramatu objeví, by jistě výrazně přispěla ke srozumitelnosti projektu.

V průběhu dramatu se ukázaly jako velmi významné informace, které byly zdánlivě nedůležité pro drama i pro výklad dějin. Šlo o přesnou a podrobnou lokalizaci událostí a dějišť: Podrobný popis ulic kolem Náměstí míru, určení bydlíště Julie i Jitky, míst, kde se děvčata potkávala, popis jejich cesty na koupaliště, na Staroměstské náměstí, k budově rozhlasu atd. Tyto informace dodávaly příběhu věrohodnost. Po prvním takovém popisu se jeden z chlapců udiveně zeptal: „Aha, tak to je vážně skutečný příběh?“ Krom toho před-



pokládám, že takto lokalizované události pomáhaly vytvářet přesnější obraz dějů ve vědomí žáků.

Emoce a informace

Práce s emocemi je velmi křehká, plánuje i reflektuje se mnohem složitěji než práce s informací. Pozorováním je často možné odhadnout, zda se technika zcela minula účinkem, či zda „zafungovala“. Zároveň si však uvědomuji, že mnohé emocionální reakce se nemusí projevit okamžitě, ani v reflexích, či dotaznících. Zvláště při práci se skupinou v období puberty. Mnohé techniky jsou zkrátka jakousi nenávratnou investicí bez zpětné vazby. Mnohdy mi nezbyvá než věřit, že vyvolaný pocit rozšířil emocionální paměť žáka a spojil se s informací či konkrétní situací, aniž o sobě podal sebemenší důkaz.

Základní požadavek – ukázat ostrou změnu emocí národa – byl jednoznačně splněn. Na otázku, co asi prožívali lidé v roce 1968, jedna dívka odpověděla: „Nejdříve štěstí a naději, než nastal 21. srpen, kdy sem vtrhli Rusáci. Potom cítili beznaděj, smutek...“ Otázkou je, nakolik žáci tuto změnu opravdu pocítili a nakolik ji spíše přijali jako informaci.

Vybudovat ve výše popsaném prostředí přátelskou atmosféru a pocít bezpečí bylo velmi náročné. Pro práci s emocemi žáků je ovšem přátelská atmosféra, myslím, nezbytná. Je třeba, aby žáci nemuseli být příliš ostražití jeden před druhým a mohli emoci beze strachu projevit. Z těchto důvodů nejlépe fungovaly momenty, kdy žáci mohli zpracovat svou emoci sami a nemuseli o ní podávat zprá-

vu. Ideálně v tomto případě působil Jitčin dopis a reakce na něj. Nikdo nemusel poznat, jestli je příslušné jednání řízeno emocí, či třeba vynalézavostí. Jestli je žák osloven, nebo není. Podobně mělo působit například poslouchání rozhlasu se zavřenýma očima. V tomto případě jsem však špatně odhadla především délku seštrihu, takže pozornost žáků postupně upadala.

Evidentní emotivní reakci žáků vyvolalo poničení obrázků Pražského jara. Mnozí žáci zcela spontánně projevili lítost či nesouhlas, vyvolaný necitlivostí zásahu, kterému sami nedostali šanci zabránit. Tím zároveň podali důkaz o tom, že k obrázkům, a tedy k celému momentu jejich vytváření, měli pozitivní vztah.

Zásadním prvkem, který komunikoval s pocity žáků, však byla hudba. Její účinek zcela překonával mé očekávání. Dobové písně dokázaly udržet atmosféru. Hudba dovedla třídu utišit, zaujmout, otevřít její vnímavost a soustředění. Účinek aktivit spojených s písněmi byl vždy nesrovnatelně vyšší.

Ze zpráv o informacích a pocitech je evidentní, že nejpřínosnější byly momenty jejich spojení. Fakta, která si žáci nejvíce pamatovali, nikdy nebyla předkládána jen sama o sobě. Vždy byla spojena s emocionálním zážitkem. S Alexandrem Dubčekem se pojila dívčí láska, s Pražským jarem až rozjívěná volnost, s cestou do Anglie radost, s Jitčinou emigrací pocít zásadní ztráty...

Oproti tomu v případě *2000 slov* či složitých moskevských událostí šlo převážně o apel na racionální uchopení problému.

Byl-li popisovaný jev příliš komplikovaný, vzdaloval se náhle od příběhu a stával se samoúčelným, tedy pro pokračování příběhu nepotřebným.

Velmi dobrý byl v těchto momentech motiv rozporu, osobního konfliktu postav či skupin. Ve výše popisovaných sporech sice šlo o racionální argumenty, potřeba jejich prosazení se však pojila i s emocemi žáků. Důkladné pochopení problému bylo motivováno potřebou prosadit, co považují za správné.

ZÁVĚR

Rok 1968 je specifickou událostí, k jejímuž vysvětlení jsem se pokusila najít specifickou cestu. Ve dvoudenním projektu se mi, myslím, podařilo, sdělit žákům základní fakta o Pražském jaru a následně sovětské okupaci a zároveň jim zprostředkovat emoce s těmito událostmi spojené.

Pevně věřím, že by tito žáci v anketách, které dokazují nevzdělanost české mládeže, uspěli. Soudím však, že mnohem důležitější než průzkumy veřejného mínění jsou životní situace, do kterých se žáci mohou v budoucnu dostat. Ty zřejmě teprve ověří smysl podobných projektů. Schopnost žáků aplikovat informace o minulosti na problémy současnosti. Jejich emocionální a morální výbavu.

Žáci jasně prokázali, že téma jsou schopni rámcově uchopit a pochopit. Jsou schopni podívat se na jeden problém z více stran, jsou schopni vnímat svět z pohledu druhých lidí. Nezbývá než doufat, že projekt tyto schopnosti pomáhal rozvinout.

Je zřejmé, že plán ani realizace projektu nebyly bez chyb. Přesto si myslím, že první realizaci potvrdil projekt svou životaschopnost.

(Úryvky z bakalářské práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v červnu 2009)

PRAMENY A LITERATURA

BILAK, Vasil. 1991. *Paměti Vasilu Bilaka I.* Praha : Agentura Cesty. 148 s. ISBN 80-85363-05-4.

CEJPEK, Václav; HRUBÁ, Jana; HULÁK, Jakub; MACKOVÁ, Silva; PELÁN, Jiří; PROVAZNÍK, Jaroslav; SVOZILOVÁ, Petra; ULRYCHOVÁ, Irina; VALENTA, Josef aj.

2002. *Dramatická výchova. Tvořivá dramatika.* 2002, roč. XIII, č. 2. Viz též: www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp 2002.html.

CEJPEK, Václav; HRUBÁ, Jana; HULÁK, Jakub; MACKOVÁ, Silva; PELÁN, Jiří; PROVAZNÍK, Jaroslav; SVOZILOVÁ, Petra; ULRYCHOVÁ, Irina; VALENTA, Josef aj. 2002. *Dramatický obor. Tvořivá dramatika.* 2002, roč. XIII, č. 2. Viz též: www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp_gymn.html.

ČÁP, Jan. 1980. *Psychologie pro učitele.* Praha : SPN. 382 s.

—. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha : ISV. 304 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČAPEK, Vratislav; PÁTEK, Jaroslav; ZWETTLER, Otto. 1993. *Světové dějiny. Dějiny lidských civilizací od poloviny 17. století po současnost.* Praha : Fortuna. 256 s. ISBN 80-7168-091-5.

ČINÁTL, Kamil. 2008. Jak a proč dnes ve školách učít dějiny. *Mladá fronta DNES.* 25. 10. 2008, s. D5 - D6. ISSN 1210-1168.

ERIKSON, Erik Homburger. 2002. *Dětství a společnost.* Přel. Jan Valeška. Praha : Argo. 388 s. Přel. Z: Childhood and society. ISBN 80-7203-380-8.

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan (eds). 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s., 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

KOUDELKA, Josef. 2008. *Invaze 68.* Praha : Torst. 296 s. ISBN 978-80-7215-334-3.

LIŠKA, Ondřej. 2008. Srpen 1968 ve škole i mimo ni. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha : MŠMT, [cit. 2008-08-19]. Dostupný z: www.msmt.cz/ministerstvo/srpen-1968-ve-skole-i-mimo-ni.

—. 2009a. Komunisté milují dějiny. Ale po svém. In *Lidovky.cz* [online]. Praha : Lidové noviny, [cit. 2009-01-29]. Dostupný z: www.lidovky.cz.

—. 2009b. Dějiny 20. století - nejdůležitější součást výuky dějepisu. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha : MŠMT, [cit. 2009-01-30]. Dostupný z: www.msmt.cz.

MLYNÁŘ, Vladimír. 1990. *Mráz přichází z Kremle.* Praha : Mladá fronta. 284 s. Archiv, sv. 62. ISBN 80-204-0196-2.

PAUER, Jan. 2004. *Praha 1968 : vpád Varšavské smlouvy : pozadí, plánování, provedení.* Přel. Milada Kouřimská a Milan Kouřimský. Praha : Argo. 360 s. Přel. z: Prag 1968: der Einmarsch des Warschauer Paktes. ISBN 80-7203-557-6,

PIAGET, Jean; INHELDER(OVÁ), Bärbel. 1970. *Psychologie dítěte.* Přel. Eva Vyskočilová. Praha : SPN. 116 s. Přel. z: Psychologie de l'enfant.

PITHART, Petr. 1990. *Osmadesátý.* 3. vyd. Praha : Rozmluvy. 316 s. ISBN 0-946352-43-7.

STEIGERWALD, Karel. 2008. Tak jsem ho, tatíčka, svini bílou, řal sekýrou. *Mladá fronta DNES.* 21. 8. 2008, s. A10. ISSN 1210-1168.

ŠTASTNÝ, Ondřej. 2008. 1968? Rusové nás osvobodili. *Mladá fronta DNES.* 21. 8. 2008. ISSN 1210-1168.

TIGRID, Pavel. 1990. *Kapesní průvodce inteligentní ženy po vlastním osudu.* Praha : Odeon. 320 s. ISBN 80-207-0149-4.

TIKOVSKÝ, Václav. 2008a. Kreml a pražské jaro. *Reflex.* 2008, roč. XIX, č. 33, s. 74 - 77. ISSN 0862-6634.

—. 2008b. Podzim barvy beznaděje, Reflex. 2008, roč. XIX, č. 42, s. 72 - 75. ISSN 0862-6634.

ULRYCHOVÁ, Irina 2007. *Drama a příběh : tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově.* Praha : Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

ZVUKOVÉ A OBRAZOVÉ MATERIÁLY

Srpnová noc : Přímý přenos z minulosti [online]. Česká televize. Praha : Česká televize, 20. - 21. srpna 2008. Dostupný z WWW www.ceskatelivize.cz/program/10196440842-20.08.2008-20:00-1-srpnova-noc.html?searchstring=srpnov%E1+noc&obdobif=archiv&backaddr=search www.68.usd.cas.cz www.praha.eu/jnp/cz/extra/rok_68 www.totalita.cz www.ustrcr.cz/cs/srpen-1968

4. mezinárodní festival dětského divadla

Turgi 24. 7. - 2. 8. 2009



Dětské a mladé divadlo Turgi (Švýcarsko)
Festivalová pohádka
Na motivy pohádkového příběhu Alberta Wendta

Společná produkce dětského divadla Burattino (Německo) a Dětského a mladého divadla Turgi (Švýcarsko)
Modrovous

Kristall, Solikamsk (Rusko)
Jacob a Wilhelm Grimmové:
Brémští muzikanti

Kristall, Solikamsk (Rusko)
Samuil Maršak: **Dvanáct měsíčků**

Dětské divadlo Burattino, Stollberg (Německo)
James Mathew Barrie: **Peter Pan**

Dětské divadlo Stafikids, Herznach (Švýcarsko)
Astrid Lindgrenová: **Pipi Dlouhá punčocha**

Delfin, Bitola (Makedonie)
Johanna Spyriová: **Heidi**

Dětské a mladé divadlo Turgi (Švýcarsko)
Výprava do Pičivaje

Rosinka, Beresniki (Rusko)
Mark Twain: **Dobrodružství Toma Sawyera**

HOP-HOP, Ostrov (ČR)
Käthe Recheisová: **Dar ohnivého ptáka**

HOP-HOP, Ostrov (ČR)
Jacqueline Wilsonová: **Ruby a Garnet?**

Taneční studio Zářící křišťál, Sisak (Chorvatsko)
Charles Perrault: **Popelka**

Divadelní skupina Střední školy Tuskulenu, Vilnius (Litva)
Znamení času

Divadelní svátek v Turgi

JAKUB STÁREK

posluchač katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha

Na přelomu července a srpna 2009 se konal ve švýcarském městečku Turgi, které leží asi 30 kilometrů severozápadně od Curychu, již čtvrtý ročník festivalu dětského divadla (Internationales Kindertheaterfest Turgi), který zde v intervalu šesti let pořádá tamní Dětský a mladý soubor, pracující pod vedením členů rodiny Janserových, jejich kolegů a přátel. Doslova rodinná atmosféra doprovázela tento dětský divadelní svátek po celou dobu. Letos se festivalu zúčastnilo na 160 dětí z divadelních souborů ze sedmi států evropského kontinentu, konkrétně z Německa, Ruska, Litvy, Chorvatska, Ma-

kedonie, Česka a Švýcarska. Celkový počet účastníků pak i s dospělými šplhal směrem ke třem stům. Nezanedbatelná byla i enormní účast na představeních z řad veřejnosti (lidé se sjížděli z celého regionu), což nasvědčuje tomu, že lidé jsou tu zvyklí chodit i na dětská představení a nejsou mezi nimi pouze rodiče účinkujících ratolestí. S tím souvisí i fakt, že v samotném Turgi, které má necelých 3000 obyvatel, působí a velké oblibě se těší více než sedmdesátičlenný Dětský a mladý soubor (již zmíněný Kinder- und Jugendtheater Turgi). Ten už přes dvacet let vede duše celého festivalu Doris Jan-

serová, které vydatně pomáhají její dcery Katrin, Rebekka a Judith.

Turgi

Turgi je malé malebné městečko, které festivalem intenzivně žilo. Během dopoledne se na mnoha místech odehrávaly dílny a další setkání divadelníků. Srdcem festivalového dění byl areál školy s přilehlou a velkou multifunkční halou Gut, která sice připomíná prostou tělocvičnu (i k tomu účelu samozřejmě může sloužit), ale zároveň disponuje špičkovou osvětlovací, zvukovou a jevištní technikou (výtah, rozsáhlé zázemí za jevištěm apod.).



Organizační tým tvořili především dobrovolníci, přátelé, rodinní příslušníci či kolegové, zkrátka lidé dobré vůle, kteří se o chod festivalu starali během své vlastní dovolené či ve volném čase. Nejen já, ale i ostatní účastníci jsme byli každý den překvapeni samozřejmostí švýcarské pohostinnosti, ale stejně tak profesionalitou, která festivalu rozhodně nechyběla. A byl to možná právě tento bezchybný chod festivalu, co ve výsledku vnášelo příjemnou pohodu do pobytu všech a to umožňovalo opravdové soustředění na důvod našeho setkání - tedy na divadelní práci s dětmi. Přátelskou atmosféru, kterou si tento divadelní svátek udržel po celý týden, pak korunovalo mnoho drobných překvapení i avizovaných položek festivalového programu.

Po celou dobu festivalu bylo v provozu „Jugend-Kafi“, tedy jakási dětská kavárna, kam si kdokoliv mohl přijít „odpočinout“ anebo prostě jen dále navazovat kontakty s kolegy z jiných zemí.

Nedělní ráno bylo spojeno s krátkou bohoslužbou, která byla zakončena vypuštěním pestrobarevných balónků, jež na sobě nesly adresu každého dítěte.

Úterý bylo jedním z „nedivadelních“ dnů, patřilo totiž hromadnému celodennímu výletu za tradičními poklady Švýcarska. Nejprve nás čekala cesta do jihozápadní části země - do proslulého muzea výroby sýrů La Maison du Gruyère. Součástí výletu byla prohlídka muzea, seznámení s celým procesem zrání a úschovy sýrů včetně závěrečné ochutnávky. Poté však výlet záměřil do daleko populárnější továrny - do továrny na čokoládu Cailler-Nestlé. Zde bylo zlatým hřebem prohlídky ochutnávání neomezeného množství

snad všech druhů této sladké pochutiny, což bylo (nejen pro děti) opravdovým zážitkem.

Dalším dnem částečného volna byl pak až 1. srpen, na který každoročně připadá „Schweizer Bundesfeier“, tedy národní svátek a příslušné oslavy s ním spojené. Letos si Švýcarsko připomínalo 718 let od svého vzniku. Tento den byl také posledním dnem festivalu, alespoň co se oficiálního programu týče. Náplň tohoto dne měli z velké části v rukou hostitelské rodiny, které dětem přichystaly výlety, prohlídky a různé další individuální aktivity. Večer pak vrcholil závěrečnými prezentacemi workshopů (za velké účasti veřejnosti), děkovnými proslovy, ohňostroji a hostinou.

Jinak ovšem měly festivalové dny přibližně podobný harmonogram: Dopoledne čekal děti jeden z devíti workshopů, na který se mohly předem přihlásit. Po obědě pak zhruba od tří hodin probíhal odpolední blok představení. Následoval „Runder Tisch“ neboli diskusní kulatý stůl, který byl společný pro děti i dospělé a měl být místem pro otevřenou diskusi i kritiku představení zhlédnutých předešlý den. Po ve-



čeři byl pak na programu večerní blok představení.

Dílňy

V průběhu celého festivalu se vždy dopoledne na devíti místech po celém Turgi rozběhlo devět různých workshopů - dílen pro děti ze všech souborů. V každé dílně bylo „namixováno“ něco kolem dvaceti účastníků, nejčastěji z každého souboru dva až tři.

Ve vedení jednotlivých dílen se představili známí i méně známí lektori:

Berlínská rodačka a celoživotní divadelní pedagožka **Simone Neubauerová** vedla dílnu „o létání“. V angličtině její dílna nesla název *Learning to fly*. Základním pilířem její divadelní práce bylo hledat s dětmi inspiraci v lidské fantazii.

Vídeňský improvizátor **Rainer Zoglauer** nabídl improvizální dílnu, v níž s dětmi zkoumal především potencialitu přítomného okamžiku.

Student brněnské JAMU **Jonáš Konývka** předvedl svůj talent i v hudební oblasti a jeho workshop se týkal propojování bicích nástrojů s prvky divadla (pojmenoval ho *Get the Rythm!*).

S oštěřeným profesionálem Rakušanem **Bernhardem Paumannem** jsme již měli možnost se setkat i my, např. na Dětské scéně v Trutnově. V Turgi s ním děti prozkoumávaly své tělo „jako nástroj“. Vedl workshop s názvem *The Body as an Instrument*.

Studentka moskevské Akademie divadelního umění **Naděžda Lumpovová** se zabývala především partnerstvím jakožto hlavním divadlotvorným prvkem. Její dílna měla název *Inside of the others*.

Anita Raffi-Stillhardová se celý život věnuje tanci a ve Švýcarsku ho na různých úrovních také učí. Pod jejím vedením skupina dětí přichystala v rámci dílny *Rythm + Movement = Dance* adaptaci Jacksonova videoklipu *Thriller*.

Do světa barev a všech odstínů šedi se se svými svěřenci vrhla **Judith Janserová Ruckstuhlová**, jedna z dcer organizátorky Doris Janserové. Judith se „maskérství“ věnuje už mnoho let a ve svém workshopu *Colours and Forms* vyzkoušela s dětmi praktickou výrobu masek a různých druhů divadelního líčení.

Hollywoodského muzikálu *Chicago* se dotknul další workshop (*Song / Singing*) pod vedením profesionálního učitele zpěvu a jazzového multiinstrumentalisty **Erika von Niederhäuserna**.

Můj workshop se věnoval především českým pohádkám (jmenoval se *In Czech fairy tales and back*). Na základě různých dramatických technik jsme s dětmi prozkoumávali např. pohádku o Otesánkovi či

Černou princeznu od Boženy Němcové. Následně jsme vytvořili celý pohádkový svět, kam děti vnášely své vlastní nápady, které byly posléze zdrojem improvizací a nakonec i materiálem minipříběhů k závěrečné prezentaci.

Soubory a představení

Na festivalu bylo možné napočítat až dvanact jazyků. Takovéto prostředí samo o sobě přináší prostor pro sdílení a kulturní výměnu. Tím spíše pak na poli divadelním. Na mezinárodních festivalech je jazyková bariéra často diskutovaným problémem. Děti buď inscenaci odehrají ve svémrodném jazyce, v kterém je to pro ně nejpřirozenější, jenže potíží bývá v tom, že jim většina publika nerozumí. Nebo naopak nazkouší přeloženou verzi, která ale dětem z drtivé většiny přirozeně „nesedí“, a to se pak odrazí na celkovém dojmu z představení. Protože divadelní hra se obecně nedá jednoduše simultánně překládat pro všechny diváky v sále, byli ti pouze anglicky mluvící diváci často odkázáni na následné rozbory s německy mluvícími kolegy. Většina souborů, kromě těch ruských, se proto snažila o alespoň částečný překlad svých her do němčiny.

Na druhou stranu - nerozumět řeči, v které se představení hraje, dává divákovi „jiné oči“, neboť mozek není „rušen“ obsahem slov a jejich interpretacemi. Naopak se pak možná daleko více soustředí na jevištní jednání a celkovou energii představení. Velmi zjednodušeně by se tak dalo říci, že pokud představení na základní úrovni porozumí i člověk, který neovládá řeč hrajícího souboru, jde nejspíš o hereckou práci, která je čitelná a sdělná.

Domácí soubor se představil hned ve třech představeních. Kvalitní a citlivý divadelní proces vzniku se po všech stránkách pozitivně odrážel ve výsledných inscenacích - a ty se právem řadily k těm nejlepším z celého festivalu. Za zmínku rozhodně stojí výpravná a dokonale fungující scénografie. Lyrická sága **Výprava do Pičivaji** se (za účasti téměř celého početného souboru) potýká se zajímavým tématem vzdálené africké země, kde králem není dospělý, ale malý kluk - „nedospělé dítě“. Ve Švýcarsku je zcela běžné, že za divadelním souborem stojí tučný seznam sponzorů, což logicky ovlivňuje výpravu a souvisí tak úzce s celkovým pojetím, množstvím rekvizit apod. Nicméně i navzdory tomu je tu vidět zkušená ruka přirozené autority paní Janserové.

V německém souboru Buratino, který celkově patřil spíše k průměru, zaujalo několik dětí, především představitel kapitána Hooka z jejich adaptace **Petra Pana**.

Jako problém se ukázala představení ruských souborů **Rosinka (Dobrodružství Toma Sawyera)** a **Kristall (Brémští muzikanti a Dvanáct měsíčků)**. Jejich inscenace mají k dětskému vnitřně svobodnému divadlu ještě stále hodně daleko. Viděli jsme „poctivým“ drilem secvičené a nevkusně přebarvené estrády, plné nekonečných písniček a prázdných úsměvů. Dokonalou iluzi „šťastných dětských herců“ pak korunovaly ušaté „plyšové“ kostýmy zvířátek a nevkusně umělé kostýmy jednotlivých měsíčků apod., doprovázené problematickou scénografií. Soubor **Rosinka** se sice o jakous takous scénografii pokusil, nicméně na celkový dojem to veliký vliv nemělo. Teatrální gesta a nepřirozené, s vnitřním pocitem nepropojené přehrávání svazovalo ruce možná i velmi talentovaným a citlivým dětským hercům. Celkový dojem vzbuzoval spíše lítost a někteří lidé opouštěli sál.



U „muzikálů“ ještě zůstaneme, protože dalším, kdo se tohoto žánru chopil, byl středoškolský soubor z Vilnius. Ten ve své inscenaci **Znamení času** představil spíše tanečně pohybovou sekvenci na motivy videoklipů z televizní stanice populární hudby. Ačkoliv příběh sám o sobě měl velký potenciál, zpracování bylo příliš chatrnou bárnou, která sama sebe potopila dříve, než své poselství k divákovi stihla dovézt. Na druhou stranu představení alespoň reflektovalo důležité období prvních středoškolských lásek, v kterém se herci nacházeli, a to příběh činilo do jisté míry autentickým a částečně přijatelným. Opět se hodně zpívalo, ale část písniček byla pouštěna z playbacku. Polehčující okolností byla i později získaná informace od vedoucí souboru, že původně měly být z playbacku všechny písně, ale až na místě, během festivalu vzešla iniciativa přímo od dětí zkusit alespoň některé písně zpívat živě.

Naopak některých velmi zajímavých dramaturgicko-režijních nápadů jsme se dočkali u pěkného zpracování **Pipi Dlouhé punčochy** od dalšího švýcarského souboru **Stafikids**. Ti přijeli z nedalekého města Herznach a v jejich představení zazářila především individualita herečky ztvárňující hlavní roli Pipi. Jako ve více představeních na tomto festivalu, i zde se ale objevuje zbytečná role plyšového zvířátka, která postrádá v mnoha situacích smyslu a je z toho cítit, že je tam takřka „do počtu“.

Dalším v řadě byl soubor z Makedonie, který publiku předložil svou verzi **Heidi**. Příběh, který se u domácího publika těší velké popularitě, je naplněn mnoha zajímavými momenty, nicméně i zde se setkáváme se zvířaty v huňatých kostýmech, které na jevišti chodí po čtyřech, ale nemají vlastně žádnou důležitou roli. Makedonskému souboru (který vede spíše lektor němčiny nežli divadelník) - jako jednomu z mála souborů - nedělalo téměř žádnou potíží hrát v cizím jazyce.

Choreograficky velmi dobře zvládnutým baletem se představil soubor Zářící krystal z Chorvatska v technicky náročném a zajímavě pojatém klasickém příběhu **Popelky**.

Přehlídku pak doplnil i český soubor **HOP-HOP** z Ostrova, který na tomto festivalu zazářil již potřetí. Scénograficky i kostýmově nenáročná, a přitom vnitřně hluboká, poselstvím naplněná představení **Dar ohnivého ptáka i Ruby a Garnet?** udržela v napětí celý sál. Obě inscenace patřily k absolutní špičce tohoto festivalu. Ačkoliv se v představení **Ruby a Garnet?** obě dívky potýkaly s jazykovou bariérou překladu, což je vzhledem k množství textu zcela logické, přesto se toto představení svým lidským rozměrem vymykalo všemu, co bylo na tomto festivalu k vidění. Stojí za tím především práce Ireny Konývkové. Ostatně organizátorka festivalu Katrin Janserová neváhala veřejně přiznat, že Irena Konývková je jejím velkým vzorem.

„Runder Tisch“

Diskusní skupiny kolem neviditelného kulatého stolu (u kterého jsou si všichni rovni) pod vedením zkušené německé divadelnice Christel Hoffmannové se odehrávaly také každý den. Jak se zanedlouho ukázalo, byl to právě tento otevřený diskusní program, který byl jakousi drobnou slabinou tohoto festivalu. Otázkou je, proč se často diskuse nevěnovala meritě věci. Na začátku se totiž stanovilo, že diskuse mají být určeny především dětem, a teprve až když ony vyčerpají své postřehy, zapojí se do diskuse dospělí. Tento koncept však nebyl ani ze strany Christel Hoffmannové

zcela dodržen, a tak často nedocházelo k diskusi k věci, ale spíše k diskusím o tom, jak vlastně u tohoto „stolu“ diskutovat. Když už došlo na relevantní debatu o jednotlivých představeních, pro člověka zvyklého našich poměrů byla slova kritiky obecně velmi mírná, často klouzající po „politicky korektním“ povrchu věcí. Spíše se zde chválilo a hledala se pozitiva, což je samozřejmě také důležité, ale... Diskuse by si jistě zasloužila pevnější ruku moderátora. A zároveň by nebylo od věci příště diskuse od sebe oddělit - aby spolu mohli diskutovat zvlášť dospělí a zvlášť děti, což je model, který známe od nás a který se mně jeví jako dobře fungující.

Netleskejte

Nejen díky představením a díky práci v dílnách se dalo nahlédnout pod pokličku „národní kuchyně“ dané země. Již pouhé pozorování jednotlivých souborů v jejich spontánních projevech poukazovalo na zajímavé rozdíly ve stylu práce, na který jsou děti zvyklé. Také chování jednotlivých skupin, např. během představení, je zčásti dané prostředím, z něhož děti přicházejí. Na takovýchto krátkodobých setkáních se pak často musí stanovovat nová společná pravidla. Konkrétně například několikrát musela od organizátorů zaznít výzva před inscenací: „Prosíme, netleskejte během představení.“

Člověka to, ať chce, či ne, přinutí přemýšlet nad tím, co máme vlastně všichni společného, když je toho tolik, co společného nemáme...

Další info

Pokud chcete vědět víc o dětském divadle v Turgi, doporučuji navštívit internetové stránky místního divadelního souboru www.kjt-turgi.ch, kde naleznete aktuality, mapu, další fotografie z festivalu a mnoho ostatních podrobností.

Fotografie: Mikael Fors a Jakub Stárek

Divadlo ve výchově v Budapešti

**MARTINA NAJBRTOVÁ, JITKA ŘÍČAŘOVÁ
A JOSEF ROSEN**

posluchači katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha

V rámci posledního ročníku studia na katedře výchovné dramatiky na DAMU jsme měli možnost zúčastnit se dvoudenní exkurze v budapeštském dramacentru Káva. Toto centrum nabízí školám programy divadla ve výchově (TIE - Theatre in Education). Jako jedno z mála podobných center v Evropě je úspěšné a programy, které nabízí, si drží kvalitu.

Při naší návštěvě jsme měli možnost zhlédnout dva z programů a také absolvoval debatu s ředitelem Kávy Gáborem Takácsem a dalšími pracovníky.

V tomto článku bychom rádi shrnuli nejen to, co jsme viděli, ale hlavně bychom se rádi zamysleli nad tím, jak by to mohlo obohatit naši vlastní práci v tomto odvětví. V čem vidíme inspiraci pro dramatickou výchovu a co nám tato exkurze dala jako pedagogům dramatické výchovy, kteří se také pokouší o divadlo ve výchově.

Občanské sdružení Káva vzniklo v Budapešti v roce 1996 a jako první sdružení v Maďarsku vůbec se začalo zabývat divadlem ve výchově. Snad i díky tomuto prvenství byli jeho členové schopni vytvořit velkou a úspěšně fungující společnost, která je dosud největší, ale i nejznámější skupinou v celé republice.

Co je obdivuhodné, je to, že během své existence dokázali, že školy na jejich programy, obrazně řečeno, stojí frontu, protože tento typ divadla se pro některé z nich stal samozřejmým doplňkem školní výuky. Díky poptávce po jejich programech a díky grantové politice státu odpadá sdružení Káva náročné prodávání programů (což je mnohdy velmi složité). To sdružení dokonce umožňuje zaměstnávat své členy na plný úvazek. (Tady nezbývá než si povzdechnout nad situací v ČR, kde je kultura v každé vládě až na posledním místě.) Členové Kávy tak mají

více času na důkladné zpracování programů, které pak mají i patřičnou kvalitu. Představení se zkoušejí s profesionálním režisérem a již toto zkoušení je honorováno, takže herci se mohou plně věnovat této práci. Herci, kteří se zabývají divadlem ve výchově, jsou údajně v Maďarsku hodnoceni jako „klasičtí“ divadelní herci. Což, jak víme z vlastních zkušeností, je u nás jen hudba budoucnosti.

Káva má své vlastní prostory, a děti tedy chodí na programy do tzv. dramacentra. To je výhodné z mnoha ohledů. Pro samotné aktéry programů je to jistě velké ulehčení práce. Nemusí se přemísťovat do škol - mají svoje soukromí a nemusí řešit spoustu organizačních věcí (např. v jaké třídě budou, je-li tam dost místa...). Pro děti je to zajímavé mimo jiné proto, že musejí za programem cestovat. Tím, že nezůstávají v prostorách školy, které dob-

ře znají, u nich roste zájem o představení. Zažívají pocit něčeho neobvyklého, nevšedního už proto, že se to odehrává jinde než v jejich škole. (Mnohdy i tím, že doslova vstupují na jeviště.) Už tento fakt přispívá k větší soustředěnosti dětí a do jisté míry i k jejich větší uvolněnosti a tím i vstřícnosti a otevřenosti.

Dnes sdružení nabízí několik programů pro různé věkové skupiny. Forma programu většinou vypadá následovně: Nejprve se odehraje divadelní představení doplněné interaktivními metodami a po představení následuje krátký workshop.

Programy se zabývají různými problematickými nebo patologickými sociálními fenomény, jako jsou například šikana, kriminalita, narušené mezilidské vztahy apod.

My jsme měli příležitost vidět dva programy, a to *Svatá rodina* a *Loutky*.

Svatá rodina

Program *Svatá rodina* vznikl v roce 2005 a od té doby měl více než čtyřicet repríz. Je určen dětem kolem 15 - 16 let a je zaměřen na komplikované vztahy v rodině. Konkrétně jde o mezigenerační vztahy mezi seniory a jejich dětmi.

Vlastní představení nám otevírá pohled do života jedné staré paní a jejích tří dětí. Ukazuje nám její život ve všech bolestných prožitcích stáří. Její osamělost a neschopnost se svěřit a otevřít ostatním. V představení se nám představuje rodina ve svých poničených základech, kde všechny děti mají s matkou nějaký vztah, ale nejsou schopny se zastavit a dát jí víc než jen materiální zabezpečení. Tato vzájemná ne-empatie vede až k tomu, že stará paní skončí na ulici a její vlastní děti se rozhodnou řešit situaci tím, že by měla být umístěna do ústavu...

Hlavním cílem tohoto programu bylo přimět účastníky k zamyšlení nad mezigeneračními vztahy. Uvědomit si, že i starý člověk je plnohodnotná bytost a potřebuje ke svému životu pocit naplnění jako kdokoli jiný. Sami účastníci si během programu položili několik otázek:

- Jaký mám vztah ke starým lidem?
- Jaké mám vztahy v rodině?
- Proč bych měl přemýšlet o tom, co se stalo v tomto představení?
- Jak pracuje s tímto problémem naše společnost a k čemu nás tlačí?
- Jak se můžeme vyhnout tomu, aby to, co jsme viděli, se už nikdy nestalo?

Představení bylo přerušováno různými aktivitami, v nichž se děj rekapituloval a byla podporována zpětná vazba. Příkladem jedné z takových aktivit: Děti byly

rozděleny do skupin a každá dostala jednu z věcí staré paní. S touto věcí pak měly děti předvést situaci, která by zobrazovala, jak se stará paní cítí.

Po představení následovala dílna, ve které děti tvořily abstraktní koláže z koster na téma já a staří lidé.

Program *Svatá rodina* zpracovává zajímavé téma, které je opravdu aktuální a málokdy brané na zřetel. Představení však bylo neúměrně dlouhé a založené hodně na textu. Děti zde dostaly celkem malý prostor pro vlastní názor na věc. Základním problémem bylo však rozdělení rolí při inscenaci. V představení, hrají pouze čtyři herci. Herec, který byl v roli Jokera, hrál jednu z důležitějších postav, a tak tempo představení bylo závislé na něm. Sám proto mohl obtížně sledovat náladu a reakce publika. Ostatní herci hráli několik rolí, proto byl divák občas dezorientován. V neposlední řadě - hlavní roli staré ženy hrál muž. (Ačkoliv v souboru byly i ženy). A divák neměl nikde šanci vyčíst z představení, zda jde o recesi, či nikoliv. Pro dětského diváka to působilo v některých momentech směšně, což poněkud komplikovalo vnímání dramatického děje. Proto si musel respekt i pozornost získávat Joker. Vzhledem k tomu, že sám byl jednou z postav, bylo to pro něj velmi těžké a mnohdy působil v komunikaci s dětmi křečovitě.

Navzdory těmto problémům děti aktivně naslouchaly a s příběhem a tématem se ztotožnily. Téma stáří, které je reálné a všudypřítomné, bylo zvoleno dobře.

V diskusi s Gáborem Takácsem a jeho souborem po představení jsme se dozvěděli, že inscenace se na základě zkušeností doladuje a čistí.

Loutky

Druhý den jsme viděli představení, které bylo, co se týče námětu a tématu, atraktivnější a co do provedení akčnější. Inscenace s názvem *Loutky* byla připravena na motivy hry *Leonce a Lena* Georga Büchnera.

Představení začalo tím, že v sále, kam přicházeli diváci, hrála moderní hip-hopová hudba. Poté si žáci sedli do kruhu a následovala debata na téma: svoboda. Žákům byla položena základní otázka: „Co vás omezuje v tom, co chcete dělat?“ Hovor se točil kolem pravidel, omezení zákonem, rozhodnutí rodičů apod.

Herečka a zároveň Joker pokládali žákům další otázky, které vedly k zamyšlení a k otevřenému rozhovoru, např.: „Co dává člověku pocit svobody?“ Takto se dá shrnout jejich reakce: Rodiče nám život

omezuji, protože o nás mají strach a chtějí, abychom žili normální život, to znamená, abychom chodili do školy, a potom jsme měli práci.

Tento vstupní rozhovor otevřeně uvádí jednu z postav následujícího představení, která tvrdí, že lidé nejsou svobodní, že člověk žije jako automat podle pravidel. Joker tento rozhovor končí tím, že si o tom později ještě promluví. Žáci se pak z kruhu přesouvají do hlediště pod pódiem.

Následuje představení, které bylo několikrát prokládáno podobnými interaktivními vstupy.

Inscenace, jež respektovala Büchnerovu hru o dvou mladých lidech, kteří se vzbouřili proti rozhodnutí svých rodičů, byla prostoupena několika dílnami, které přispívaly k tomu, že děti byly do problému opravdu ponořeny. Jeden příklad za všechny: Žáci ve dvou skupinách s pomocí herců vytvořili pokoje obou hlavních postav - Leonce a Leny. Nato měli žáci možnost instruovat herce, jak mají jednat a zahrát odchod z domova a rozloučení se svým pokojem a jak zanechat prostřednictvím rekvizit vzkaz pro své rodiče.

Divadelní hra je sice víc než sto sedmdesát let stará, ale inscenace, kterou jsme viděli, text aktualizuje a je realizovaná současným divadelním jazykem: zní v ní současná hip-hopová hudba, herci mají jako kostýmy mikiny s kapucemi, scéna má moderní scénografii a také herecké provedení je velmi dynamické. Shodli jsme se, že celkově byla vydařenější než inscenace *Svatá rodina*. Také komunikace s dětmi byla častější a aktivnější. Ač je inscenace nová (šlo o její třetí reprízu), působilo představení přesvědčivě. Na jeho aktérech bylo vidět, že se jim v něm hraje dobře a pozitivní energie herců se přenášela také na diváky-účastníky. Bylo to dáno přirozeně i tím, že soubor dobře zvolil téma svobody a limitů volby, které je pro děti velmi aktuální.

Poznatky z obou představení skupiny Káva, postřehy z toho, jak a na co děti reagují, jak je důležité umět si dobře zvolit téma, aby bylo skutečně aktuální, byly pro nás zajímavé i tím, že jsme je mohli konfrontovat s vlastními zkušenostmi, které jsme získali při přípravě a hraní dvou programů divadla ve výchově (*Nový spolužák* a *Vadí nevdá!*) v KC Zahrada v Praze. Zážitek z Budapešti byl pro nás velmi inspirativní jak v rámci studia na katedře výchovné dramatiky, tak i pro naši další praktickou činnost na poli divadla ve výchově.

Výzkum je dobrodružství

VERONIKA RODRIGUEZOVÁ

ateliér Divadlo a výchova, Divadelní fakulta, JAMU, Brno

Oblast pedagogického výzkumu je zatím stále krajinou, do které dramatická výchova vstupuje (a zatím především jen díky vysokoškolským pracovištím v Praze, Brně, Ostravě či iniciativě Vize z krize) opatrně, ačkoliv její terén skýtá obrovské možnosti. Dokladem může být návštěva Janinky Greenwoodové, světově uznávané kapacity v oblasti sociálního výzkumu, která při své návštěvě České republiky v roce 2009 vedla kromě praktického semináře na katedře výchovné dramatiky DAMU i několik metodologických seminářů pro studenty Masarykovy univerzity. Publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* by mohla být podnětem k práci na poli, jehož pěstování je - podle mého soudu - pro udržení kreditu oboru i pro jeho budoucí emancipaci v systému školství naprosto nezbytné.

„Začněte číst odzadu,“ doporučují autoři v úvodu knihy, kterou rozdělili do dvou částí. První označují jako didaktickou a doporučují se jí zabývat, až si čtenář udělá představu, jak konkrétní kvalitativní výzkum může vypadat. Přiznávám, že jsem se jejich doporučením neřídila - snad i ze zvědavosti, co tato odříkaná část tají. Čtenáři bych doporučila také začít od začátku, ale po seznámení s druhou částí se k první znovu vrátit. Drží totiž v rukou dílo v českém kontextu jedinečné: moderně pojaté a osobitě komponované.

První část knihy, nazvaná Jak provádět kvalitativní výzkum, zahrnuje 258 stran a je rozdělena do sedmi kapitol.

V první kapitole nastiňuje Roman Švaříček teoretická a metodologická východiska kvalitativního pojetí výzkumu. Kvantitativní a kvalitativní metodologii představuje jako dva komplementární diskurzy, nikoliv jako dvě protikladná pa-

radigmata, což dokládá výrok rakouského sociologa Petera Blaúa, který působil v USA, že kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co jsme „kvalitativně“ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je „to“ v populaci rozloženo, distribuováno. Oba přístupy vymezuje autor podle metody sběru dat (dotazník - rozhovor), podle metody usuzování (dedukce - indukce), podle typu sešbíraných dat (z rozhovorů, z pozorování, z dokumentů) a podle způsobu jejich analýzy: kvantitativně zaměřený badatel v hypotéze přesně definuje proměnné, měří jejich vztahy a jejich rozložení ve výzkumném vzorku, výsledky vztahuje k celé populaci, kvalitativně zaměřený badatel hledá sémantické vztahy, pátrá po pravidelnostech ve zkoumané situaci, snaží se postihnout sociální aparát, který zde funguje, porozumět sociální struktuře této konkrétní situace. Zkoumaná sociální situace je naplňována komunikací účastníků, vědec se pohybuje na poli jazyka, analyzuje slova a texty. Rámec kvalitativního výzkumu tvoří jazyková kultura, vědec sám je její součástí, je v ní individuálně zakotven. Není proto možné, aby byl hodnotově neutrální, je ovlivňován vlastními prekoncepty, které jsou konkrétní realizací této kultury. Takto vyložená subjektivita badatele je podle autorů přínosem pro pochopení reality. Takto chápaný výzkum má dialogickou povahu, finální teorie zahrnuje pohled badatele i účastníků, obě tvoří neoddělitelné póly výzkumného procesu. Vědec sbírá data, opakuje fázi pozorování, rozhodování a kódování, zkouší spojit jednotlivosti ve smysluplný celek. Je schopen tzv. abdukce, tvořivého myšlenkového skoku, který umožní pochopit skutečnost.

V další kapitole - Kritéria kvality kvalitativního výzkumu - se R. Švaříček zabývá postmoderním pojetím výzkumu, který již nevystačí s pozitivistickým chápáním vědy jako statického a chladně přesného zrcadla skutečnosti. Složitost světa lépe postihuje koncept vědy jako dynamické sociální konstrukce skutečnosti. Kvalitativní výzkum bývá kritizován pro svoji malou zobecnitelnost a neobjektivnost. Zároveň neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitu takto vedenému výzkumu, badatelé bývají někdy označováni jako „bricoleurs“, kutilové, kteří jdou za určitým cílem a pro jeho dosažení jsou schopni použít jakékoliv prostředky. Vymyslí nové postupy a techniky, jen aby poznali to, co si určili. Je třeba trvat na všech možnostech jak zajistit objektivitu. K tomuto účelu dobře slouží validita, reliabilita a zobecnitelnost, jakási svatá trojice sociálně vědního výzkumu. Problematice platnosti (validity) a spolehlivosti (reliability), těmto zásadním, avšak do praxe nesnadno přenositelným pojistkám vědecké preciznosti, věnuje pozornost řada autorů, kteří se sociálním výzkumem zabývají (s těmito kategoriemi se vypořádává Fred N. Kerlinger, Peter Gavora, Miroslav Disman, Jan Hendl a jiní). Postmoderní pohled, přesahující horizont tradičního kvantitativního výkladu těchto kategorií, považuji za zásadní přínos k objasnění kvalitativního uvažování.

Závěr kapitoly je věnován etice výzkumu, kde před čtenářem ožívá obraz výzkumníka jako novodobého hrdiny-samotáře, který je oddán pravdě a neváhá pro ni nasadit vlastní kůži či obětovat životní jistoty (tvrdá životní zkušenost studentů sociologie Ricka Scarceho či Maria Brajuhy). Podnětná je i informace o aktivitách BERA (Britské asociace pedagogického výzkumu).

Třetí kapitola, věnovaná Procesu kvalitativního výzkumu a jeho plánování, je dílem Kláry Šedové, která téma pojímá s lehkostí a nadhledem, vyrůstajícím z vlastních bohatých badatelských zkušeností. Upozorňuje čtenáře na cirkulární charakter kvalitativního výzkumu a jeho proměnlivou plánovitost, kdy badatel promýšlí jednotlivé fáze, ty pak může realizovat paralelně či se může k jednotlivým krokům vracet, na rozdíl od kvantitativního postupu, který se děje lineárně. Neznamená to však, že by kvalitativní výzkum byl snadnější či by mohl být méně pečlivě připraven. Badatel musí vytvořit rámcový koncept svého uvažování o problému, algoritmus, podle něhož bude postupovat, promýšlí definice termínů a výzkumných otázek, zaostřuje své uvažování o problému. Autorka se věnuje konceptu teoretické citlivosti výzkumníka (podle Anselma L. Strausse a Juliet Corbinové), který však nemá sloužit ke generování jeho očekávání a předpokladů, naopak má pomáhat induktivně sytit vznikající koncepty z teoretických zdrojů. Znalost literatury prohlubuje schopnost porozumění zkoumaných fenoménů, neměla by však výzkumníkově uvažování ovlivnit a zavést do uličky nežádoucích očekávání. Neměla by snížit jeho citlivost k výzkumu jako doširoka rozprostřenému sběru dat.

Čtenář se dále seznámí s problematikou postavení účastníků ve výzkumu (tzv. gatekeepers, badatelova pozice cizince, návštěvníka, zasvěceného či domorodce) a dalšími inspirativními koncepty kvalitativního uvažování (formální a substantivní teorie, graduální konstrukce vzorku, metoda sněhové koule, apriorní determinace vzorku, kompletní sběr atp.) Tyto teoretické koncepty může hledat a prověřovat v hojných příkladech současných výzkumů, které text doprovázejí.

Následují dvě nejrozsáhlejší kapitoly: Čtvrtá, nazvaná Designy kvalitativního výzkumu, přibližuje čtenáři čtyři nejčastější výzkumné přístupy: zakotvenou teorii (K. Šedová zde zprostředkovává zkušenost s realizací výzkumu zaměřeného na dětské televizní diváctví), případovou studii (M. Sedláček), biografický design (R. Švaříček) a etnografický výzkum (K. Nedbálková). Posledně jmenovaný vyniká osobitostí přístupu v rámci společného úkolu a bezděky tak doplňuje obraz vznikající v mysli čtenáře během předchozích kapitol. Spíše než návod jak etnografický výzkum vést zde najdete čtivý esej, zachycující syrovou autorčinu zkušenost ze sociologického výzkumu v prostředí ženských věznic. Pátá kapitola ro-

zebírá nejčastěji používané Metody sběru dat kvalitativního zkoumání reality: zúčastněné pozorování a hloubkový rozhovor (R. Švaříček), ohniskové skupiny (M. Sedláček) a videozáznam (M. Miková a T. Janík). Kapitulu uzavírá pasáž věnovaná triangulaci dat, kdy vědec záměrně mění perspektivu nahlížení zjištěných dat. Ověřuje tak své závěry, posiluje věrohodnost vznikajících teorií, ospravedlňuje dosažené poznatky. Výzkum v sociálních vědách je však vždy limitován: V sociálním světě neexistuje totiž jedna správná odpověď, stejně jako neexistuje „správný“ výklad *Hamleta* nebo *Anny Kareniny*. Triangulaci dat můžeme též chápat jako pojistku proti vlivu výzkumníkových vlastních více či méně vědomých předpokladů, dojmů, předsudků a prekonceptů.

Šestá kapitola, Analýza kvalitativních dat, představuje komplexně koncipovaný přehled možností zpracování dat. Složitou problematiku analýzy autorka K. Šedová rozplétá a nabízí čtenáři několik možností jak s daty naložit: východiskem je technika otevřeného kódování, včetně příkladů chyb z e-learningových kurzů. Následuje rozhodování badatele jak dál s ohledem na charakter dat i na cíle výzkumu: může tzv. vyložit karty, kontrastovat data, tematicky je kódovat, uchýlit se k analytickým technikám zakotvené teorie nebo sáhnout po narativní analýze. Je však třeba neustále precizně odlišovat, kde končí fakta a kde začíná autorova interpretace.

V sedmé kapitole - Psaní napříč kvalitativním výzkumem - podává P. Novotný cenné rady začínajícímu autorovi-výzkumníkovi: upozorňuje na procesuální povahu odborného psaní, na fakt, že vědecký text není možné napsat naráz a napoprvé. Nabízí vhodnou strukturu odborného textu, upozorňuje na význam cílové skupiny čtenářů (akademici, politici, praktici, laici). Role badatele je náročná, vyžaduje nejméně dvě úrovně dovedností: zahrnuje zvládnutí metodologie výzkumu a zahrnuje zvládnutí techniky psaní. Nestačí obyčejný popis výzkumu, který může podlehnout nezáživnému stereotypu. Povaha kvalitativních šetření vyžaduje hledání odpovídající formy zaznamenání výzkumného procesu, která má odrážet jeho barvitost, jedinečnost i platnost. Je třeba hledat metaforu pro vyjádření křehkých skutečností, které se snaží kvalitativní výzkum zachytit.

Druhá část knihy, Příklady provedených kvalitativních výzkumů, obsahuje čtyři práce, upravené pro potřeby publikace. První se zabývá problematikou moci ve vztahu k informačním a komunikačním

technologickým v prostředí školy ICT a moci před tabulí (K. Šedová, J. Zounek). R. Švaříček je autorem případové studie ředitelské profese Škola a její ředitel. Longitudální studii Přechodové rituály v mateřské škole popisuje O. Kaščák, konstrukci identity učitele zkoumá R. Švaříček.

Monografie představuje myšlenkově ucelený, důkladný a moderní pohled na živoucí organismus kvalitativního výzkumu. Koneckonců sami autoři a jejich výzkumné zájmy jsou dokladem různých podob exaktního uvažování o realitě. K tomu je možno přičíst jejich erudovanost, založenou na orientaci ve světovém kontextu. Autoři, především R. Švaříček a K. Šedová, vládnou osobitým způsobem uvažování a jsou schopni své myšlenky jasně a zajímavě formulovat s ohledem na současnou mezinárodní terminologii, případně nalézat slovní spojení, která se vyznačují jazykovým citem a ve čtenáři vyvolávají touhu porozumět významům, sdělením i celé problematice, a tak se alespoň trochu přiblížit způsobu vyjadřování kvalitativně uvažujícího badatele.

Čtenář tak dostává do rukou knihu, která vykazuje silný hermeneutický potenciál - je možno ji číst znovu a znovu a postupně pronikat do významu pojmů, postupů i celého textu. Kvalitativní výzkum je zde představen jako způsob uvažování, který není vázán na sumarizované poznatky a teorie (což může čtenáře uklidnit), přesto vyžaduje precizní a korektní přístup ke zkoumanému problému, který je třeba udržet během celého procesu, jinak může vědec snadno sklouznout k vlastním očekáváním a interpretačním skutečnostem, tzv. partyzánskému výzkumu. Publikace ukazuje reálná omezení i lákavé možnosti kvalitativního uvažování ve výzkumu a bezděky je srovnává s kvantitativním pojetím výzkumu reality, které bývá někdy začínajícími badateli přeceňováno. Kanadán Barry MacDonald charakterizuje kvalitativní výzkum jako beletrii psanou pod přísahou. Tuto přísahu skládá badatel sám sobě, skládá ji osobám, které zkoumá, skládá ji odborné i laické obci čtenářů. Cestu nepřehledným terénem reality musí hledat sám, a dorazí-li k cíli nebo sejde-li z cesty, je otázkou jeho exaktní disciplíny, vědecké intuice a lidské pile. Výzkum je totiž mnohem více než jen sběr dat. Výzkum je dobrodružství. Výzkum je způsob života.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEDOVÁ, Klára aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 380 s. Odpovědný redaktor Václav Urban. ISBN 978-80-7367-313-0.

Nakladatelství Baobab a současná ilustrace pro děti

KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

absolventka katedry výtvarné výchovy

Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

„Někdy mám pocit, že to jsou dva samostatné světy: výrobní knih, a pak opravdoví nakladatelé, kteří se starají o knihu se vším všudy.“

Thierry Magnier, francouzský nakladatel

Dnešní děti málo čtou, dnešní děti nerady čtou, úroveň čtenářské gramotnosti klesá - takovýto nářků lze v posledních letech vyposlechnout nespočet. Ačkoliv tedy nejruznější studie a statistiky alarmují a hovoří o úpadku čtenářství, současný knižní trh je paradoxně zaplavený nepřeberným množstvím knih. Návštěva knihkupectví se může snadno proměnit v nekonečné a bezradné přecházení od regálu k regálu. Velký výběr je dopřán jak dospělým, tak dětským čtenářům. Nakladatelství chrlí jednu knihu za druhou, ovšem ne vždy v takové kvalitě, jakou by si knihy (a jejich čtenáři, obzvláště ti dětské) zasloužili.

Přesto se i na českém knižním trhu najde několik nakladatelství, která se zaměřují na vydávání kvalitních knih pro děti a mládež, která o své knihy skutečně pečují a snaží se v záplavě lacinosti a komerce o původní, originální a neprvoplánovou tvorbu (jak po stránce literární, tak výtvarné). Jsou to nakladatelství, která se snaží navázat na tradice české kvalitní tvorby pro děti moderním způsobem.

Jedním z těchto progresivnějších nakladatelství je Baobab, velmi sympatické alternativní nakladatelství ilustrovaných knih pro děti, které roku 2000 založila skupina mladých knihomilů okolo výtvarníka Juraje Horvátha a jeho ženy Terezy Horváthové.

Nakladatelství se věnuje vydávání jak původních textů, tak zajímavých překladů. Kničky jsou vždy výtvarně velmi citlivě zpracované, pestré a nápadité.

V edici *Do malé kapsy* vycházejí původní autorské knihy mladých výtvarníků,

edice *Lemur* se zase zaměřuje na klasické moderní ilustrované knížky z 20. století. A v nedávné době přibyla ještě edice *Big-bao*, která zahrnuje knihy pro starší děti a dospívající.

Ilustrace je v dětských knihách velmi důležitá, dětské knihy bez ilustrací si lze jen stěží představit. Takové knihy by ztratily své kouzlo a atraktivitu. Na otázku, kde leží hranice, od níž už kniha nepotřebuje

ilustrace, však není jednoduché odpovědět. Určitým měřítkem může být žánr literárního textu a věk čtenáře. Čím mladší čtenář, tím více ilustrací. V každém případě by kniha měla směřovat ke komplexnosti, text a ilustrace by se měly doplňovat, ne si konkurovat. Tato symbióza obrazu a textu se zpravidla nejvíce daří v autorských knihách, tedy v knihách jednoho autora (a ty v Baobabu vycházejí pravidelně, roku 2007 dokonce v edici *Lemur* vyšel jeden z nejpůvabnějších a nejranějších českých „bilderbuchů“ *Můj medvěd Flóra* od Daisy Mrázkové).

Baobab tento vztah mezi ilustrací a textem řeší tak, že vydává jak knihy ryze výtvarné, v nichž obraz zcela převládá nad textem, tak i knihy, ve kterých je poměr obrazu a textu 1:1, a v poslední době i knihy, v nichž je ilustrační doprovod poměrně sporý. Jsou to knihy, které mají děti hlavně číst, u kterých se mají nechat strhnout příběhem a - jak říká Juraj Horváth - „nemá je tam otravovat nějaká dlouhá obrazová příloha“.

Kromě péče o výtvarnou stránku knih je na Baobabu sympatická zejména jeho odvaha, s níž oslovuje široké pole výtvarníků. Netěží jen ze známých a proslavených jmen, ale ke spolupráci zve hlavně mladé neokoukané a dosud nezavedené ilustrátory. (Juraj Horváth je nejen profesionálním ilustrátorem, ale také vedoucím ateliéru ilustrace a grafiky na VŠUP, který převzal po svém profesorovi Jiřím Šalamounovi, a tak občas dává příležitost i svým studentům.)

Juraj Horváth a jeho kolegové se zkrátka nebojí riskovat, a světlo světa tak mohly spatřit mnohé knihy, které jsou zajímavé z hlediska výtvarného i literárního. Jak pro texty, tak pro ilustrace je příznačná velká různorodost a rozmanitost. „Baobabi“ kníž-



ky jsou chytré, vtipné, rozsmáhlé, ale i vážné, lyrické... Stejně tak ilustrace, někdy jsou komiksově dynamické, někdy malířsky lyrické, jindy zase kresebně neposedné.

Ačkoliv pro Baobab není měřítkem hodnot kvantita, ale především kvalita, za necelých deset let činnosti se produkce tohoto malého nakladatelství pěkně rozrostla. Zmíňme tedy alespoň některé z těchto originálních a výtvarně působivých knih.

Jednou z prvních vlašovek Baobabu se stala knížka *Baba nad čerta* (2000), sbírka podkrkonošských pověstí Josefa Štefana Kubína, kterou svými „napínavě“ černobílými perokresbovými ilustracemi doprovodila **Tereza Říčanová** (1974). Do povědomí čtenářů se tato výtvarnice a ilustrátorka asi více zapsala až díky svým třem autorským knihám, jež vydala právě ve spolupráci s Baobabem.

První z těchto autorských knih, nazvaná jednoduše *Kozí knížka* (2005), vypráví o koloběhu kozího života. Jednoduchost a dětská bezprostřednost (ne však prostoduchost) je příznačná jak pro ilustrátorský styl, tak pro způsob vyprávění. Celostránkové živé malířské „naivní“ ilustrace ještě doplňují drobné malbičky umístěné na textové stránky. T. Říčanová o kozím životě slo-

vy i obrazem vypráví se sympatickou a celkem odvážnou upřímností a bezelstností. Čtenáři se tak mohou seznámit např. i s kozími námluvami nebo s rozením kůzlátek.

Druhá kniha, *Vánoční knížka* (2006), vznikla na „objednávku“ a podle slov Juraje Horvátha bylo přáním nakladatelství zpracovat téma Vánoc a jejich místa v současném konzumním světě. Jelikož ale Tereza Říčanová žije již od roku 1998 na venkovském statku u Pelhřimova a téma venkova se stalo hlavním motivem její tvorby, i vánoční téma navržené Baobabem pojala spíše starosvětsky, pozitivně, v duchu vesnice. Stejně jako ve své první knížce o kozách, vypráví T. Říčanová o tradicích, zvycích a atmosféře Vánoc jednoduchými, prostými slovy a dětsky stylizovanými malovanými ilustracemi. Ve stejném malířsky naivním stylu vytvořila T. Říčanová i svou třetí autorskou knihu *Měsíček svítí* (2008) neboli 27 lidových písní v obrazech.

Dále pod záštitou Baobabu vyšla knížka Marky Míkové *Roches a Bžunda* (2001) s živě barevnými rošťáckými ilustracemi od **Juraje Horvátha** (1974), který - ač původem ze Slovenska - patří v současné době k nejzajímavějším českým ilustrátorům. Na jeho tvorbě je sympatická citlivá proměnlivost podle charakteru textu a neúnavné hledání a objevování nových podnětů a přístupů, což můžeme sledovat i v dalších „babobabích“ titulech, které ilustroval. K velmi podařeným patří robustnější, misty komiksově uspořádané linorytové ilustrace k moderním nedidaktickým „bajkám nebajkám“ Jiřího Dvořáka *Slepice a televize* (2003), které jsou stylově (zejména díky Horváthově ilustrátorské nadsázce a vtipu) velmi blízké ilustracím již zmíněné knížky Marky Míkové *Roches a Bžunda* (2001).

Značně odlišný výtvarný přístup J. Horváth uplatnil v knize své manželky Terezy Horváthové *Modrý tygr* (2004), pro kterou vytvořil sérii jemně laděných, mírně melancholických kolorovaných perokresbových ilustrací.

Dalším velmi zdařilým a výtvarně silným ilustrátorským počinem jsou černobílé drásavě syrové ilustrace ke knize Jeana Clauda Mourlevata *Zimní bitva* (2008). Celostránkové expresivně laděné ilustrace k napínavému a emotivně silnému příběhu ještě doplňují drobné obrázky zakončující jednotlivé kapitoly (tzv. koncovky) a také speciálně vytvořené písmo v závězech kapitol.

Přestože je Juraj Horváth jedním z „hnacích motorů“ Baobabu, nedá se říct, že by v nakladatelství bylo „přehorváthováno“. Spíše naopak. J. Horváth často spolupra-

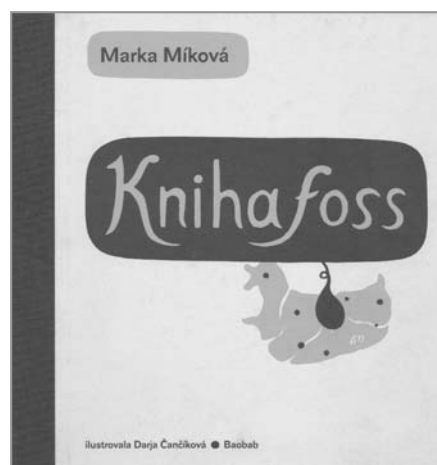
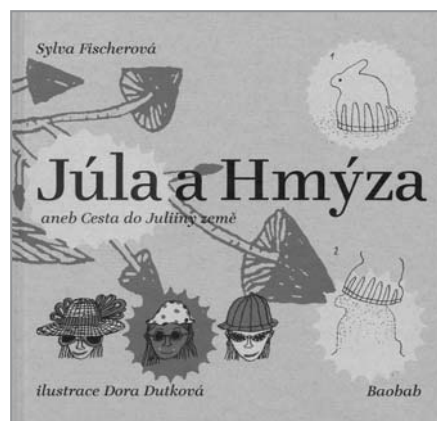
cuje s jinými nakladatelstvími, ilustruje knihy pro dospělé, do nichž s oblibou zapojuje prvky komiksu, streetartu nebo graffiti. Nevyhýbá se novějším technologiím, počítačové a fotografické ilustraci. Když ale ilustruje knížky pro děti, vrací se k tradičnějším nástrojům, jako je tužka, štětec, pero, rydlo.

K dalším titulům, jež nelze opomenout, patří knížky ilustrované **Petrem Šmalcem** (1974). Poprvé se čtenáři s jeho precizní



a technickou ilustrací mohli setkat v knize hravých básniček Christiana Morgensterna *Ferda Páv a všelijaká zvířata* (2002) a dále pak v autorské knize **Šmalcova abeceda** (2005). Ačkoliv Petr Šmalec studoval ilustraci u Jiřího Šalamouna, jehož výrazný rukopis je často znát u mnoha studentů, Šmalcova graficky čistá, počítačová ilustrace je zcela „nešalamounovská“, a tvoří tak potřebný protipól k živelnější a rozevlátější ilustraci. Nutno dodat, že Šmalcovy ilustrace nepůsobí nijak chladně a odtaziť (jako tomu u počítačových ilustrací bývá). Nechybí jim totiž jemný humor a nadsázka, pochopitelné i pro mladší čtenáře.

Kromě Petra Šmalce patří k dalším ilustrátorským objevům Baobabu také výtvarník **Chrudoš Valoušek** (1960), který svými akčně expresivními dřevorytovými ilustracemi doprovodil moderní dvojpothádku Renáty Bellingerové *O zlaté mrkvi* (2003) a v nedávné době svou autorskou knihu *Chrudošův mix přísloví* (2008). Jeho poněkud extravagantní ilustrace jsou snadno rozpoznatelné díky jednoduché linii, syté barevnosti, výrazné stylizaci, a hlavně díky humoru, někdy skoro černému. (Starší, světažnější čtenáři v jeho ilustracích jistě objeví stopy inspirace ve-



doucí až k velkému ilustrátorovi první poloviny dvacátého století Josefu Čapkovi.)

V titulech Baobabu jsme tedy již narazili na ilustraci malířskou (Tereza Říčanová), grafickou (Juraj Horváth, Chrudoš Valoušek), počítačově grafickou (Petr Šmalec). Nyní je třeba se zmínit o další výtvarné technice, a to o koláži. Ta je hlavním poznávacím znamením ilustrátorské tvorby výtvarnice a animátorky **Michaely Kukovičové** (1968), která s Baobabem spolupracovala zatím na dvou knížkách pro mladší děti, na *Kouzelné baterce* (2004) od Olgy Čechové a *Lililindě Superhvězdě* (2006) od Anette Herzogové. Michaela Kukovičová ve svých vrstevnatých, pestrobarevných ilustracích kombinuje kresbu s nejrůznějšími materiály - od časopiseckých obrázků, tapet, látek po reklamní letáky a vystříhaná písmena - což vše dohromady vytváří lehce surrealistické obrazce, které mohou čtenáři postupně rozkrývat.

V poslední době v Baobabu vyšlo také několik „nenápadných“, ale velmi osobitých knížek, které dětským čtenářům přibližují další z možností ilustrace. První z nich je *Kočíčka z kávové pěny* (2006), malá křehká knížka **Evy Volfové** (1979) tvořená vyšíváními ilustracemi a doplněná textem Terezy Horváthové. Druhou je pak autorská kniha **Petry Kubáčkové**, která příběh *O Andělovi, noční můře, statečném medvídkovi, hodném slonovi, opici a divoké huse* (2006) vypravila háčkovanou ilustrací.

Druhá dvojice knih zase pracuje s ilustrací fotografickou (která je v současné době poměrně oblíbená - vzpomeňme na

příklad velmi oceňované fotokomiksy **Františka Skály ml.**). Autorská knížka **Dagmar Urbánkové** (1972) *Adam a koleno* (2007) vypráví o mikrosvětě, který objeví malý Adam za odtrženou látkou na kalhotách. Na druhé knížce, nazvané *Zik a Cháta* (2008), v nichž na fotografických ilustracích svůj příběh prožívají dva „niklovsky“ podivínští tvorové, spolupracovali **Petr Šmalec s Markétou Šimkovou** (1977). Ačkoliv obě knížky spojuje fotografie, každý z výtvarníků s ní pracuje trochu odlišně. Zatímco Dagmar Urbánková pro svůj minipříběh vytváří nový svět sestavený z nejrůznějších pokladů běžného života, Petr Šmalec s Markétou Šimkovou své hrdiny fotografují v reálném prostředí (které díky nim působí někdy trochu neskutečně).

Alespoň stručnou zmínku si zaslouží ještě tři představitelky nastupující generace ilustrátorů, které s Baobabem pravidelně spolupracují: **Darja Čančíková**, **Dora Dutková** a **Alžběta Skálová**.

Darja Bogdanová Čančíková (1982) si vyhrála s detailními fixovými ilustracemi v *Knizefoss* (2007) Marky Míkové a o rok později vydala svou autorskou knihu *Lad-dugandy* (2008). **Dora Dutková** (1982) svými hravě živými ilustracemi vypravila knížku básničky **Sylvy Fischerové** *Júla a Hmýza* (2006), příběh dvou holčiček, které objevují svět a kouzla jednoho sídliště, a v nedávné době ještě klaunskou knížku od Jiřího Bilba Reidingera *Circus Chauve!* (2009). **Alžběta Skálová** (1982) zase svými podobně hravými, ale o něco jemnějšími a detailnějšími ilustracemi doprovodila knížky pro mladší děti *Zpátky do Af-*

riky (2005) od Jiřího Dvořáka a *Poklad starého brouka* (2008) od Olgy Černé.

Jak je z tohoto ne zcela kompletního výčtu knih Baobabu vidět, škála výtvarných přístupů jednotlivých ilustrátorů je velmi široká a pestrá - od linorytu přes koláž, malbu, fotografii až k vyšívání či háčkované ilustraci -, a proto jistě nehrozí, že by se čtenář (ať už dětský, nebo dospělý) při čtení a prohlížení knížek začal nudit.

Kromě vydávání knížek Baobab také pořádá menší kulturní akce propagující nekomerční literaturu, iniciuje literární čtení či výstavy a svým celkovým působením tak přispívá k rozvoji knižní kultury. Inspiraci čerpá Baobab hlavně ve Francii u nakladatelství, jako je Rouergue, Thierry Magnier, MeMo, nebo ve Švýcarsku u nakladatelství La Joie de lire.

Jistým zadostiučiněním a potvrzením kvalitně odvedené práce jsou pro malé nakladatelství Baobab četné nominace a ocenění. Za necelých deset let své činnosti si nakladatelství vysloužilo několik Zlatých stuh a mnoho ocenění v soutěži Nejkrásnější české knihy.

Na závěr si Baobab zaslouží ještě dvě pochvaly. První za to, že jeho knížky jsou většinou velmi zdařilé po stránce literární a výtvarné, ale mají vždy i pečlivou a citlivou typografickou a celkovou grafickou úpravu, které jsou pro výslednou podobu knihy podstatné.

Druhou pochvalu si zaslouží za webové stránky. Na rozdíl od stránek jiných nakladatelství nejsou přehlacené, ale naopak jsou velmi přehledné, výtvarně příjemné a vtipné.

Lovení Snárka

LUDEK KORBEL

posluchač katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha

Báseň **Lewise Carrolla**, jež vedle Alenčiných dobrodružství patří k jeho nejznámějším dílům, k nám přichází v českém překladu poprvé po dlouhých 111 letech od autorova úmrtí. Odvahu k jejímu převodu měl **Václav Pinkava**, ilustrací se ujal **Adolf Born**. Je skvělou volbou nakladatel-

ství Host, že kniha vyšla v zrcadlovém vydání s původním anglickým textem.

Krátký nonsensový epos **Lewise Carrolla** (i když jde o jeho bezesporu nejdelší báseň) má spojitost se známou básní z *Alenky za zrcadlem* **Jabberwocky** (**Jaroslava Císaře** ji překládá jako *Žvahlav, manžel-*

lé Skoumalovi ji dali název *Tlachapoud*), na níž se v textu leckde naráží, a i proto je v novém převodu zařazena do knihy také. **V. Pinkava** ji pojmenovává jako *Hromopl-kie*.

Lovení Snárka nás přivádí do světa nekonečných slovních hrátek, které prosvět-

lují a převracejí běžnou logiku myšlení, a proto nejsou jen svévolnou kratochvílí. Kromě absurdního příběhu, legračních postav, slovních hříček, novotvarů a nezvyklých metafor obsahuje *Lovení Snárka* i speciální vynález Lewise Carrolla - „kufříková slova“ (*portmanteau words*), známá i z Tlachapouda. Jde o spojení několika slov v jeden novotvar, který neztrácí vazby k většině významů, jimiž jsou původní slova motivována. Vše je nesené lehkým rytmičkým čtyřverším se střídavým, místy i vnitřním rýmem. Není divu, že jednotlivé části básně Lewise Carrolla se jmenují *Záchvaty* (*Fit*) a celý podtitul zní *Agonie v osmi záchvatech*.

Pro překladatele může být proto text podobnou nedosažitelnou poutí, jako je lov Snárka, unikajícího a neuchopitelného přízraku. Václav Pinkava se chtěl podle svých slov při tomto svém druhém vnoření do barvitého textu držet více rytmu originálu a jeho dikce (část jeho první verze přinesl v roce 2007 časopis *Analogon*, č. 50/51). Na druhou stranu ho čeština a významová bohatost textu Lewise Carrolla nutí například nastavovat stopy veršů.

Pinkava se jednak nechal unést slovními hrátkami textu a přidává mu své vlastní, například využitím homonym: „*Loď po vodě vodě*“ (s. 21), „*Vám osud osud mé klientky svěřil*“ (s. 85). Také se snaží zachovat vnitřní rým a jednou i text zajímavě aktualizuje: Verš „*His sad story he offered to tell*“ rozdělí a překládá jako „*nabídl odtajnit svazky / údělu*“ (s. 39). Je to poměrně povedená varianta, rozhodně vhodnější než její první verze („*Promluvit hodlají, dít béd svých svazky*“).

Pokud jde o složeniny, jména podivných postav se snaží až na jednu - titulní - přeložit také, např. Bandersnatch jako Supteřev, JobJob jako Klepklep a klíčového Boojuma jako Boťoucha. Snárka pouze počestuje přidáním délky na samohláске. Není to na škodu - po tolika letech od vydání knihy a rozšíření slova „snark“ (oxfordský slovník angličtiny obsahuje slovo samostatně i jako frázi označující bezcílné jednání) se tím k nám dostává nové jméno literární postavy v nezměněné podobě. (Mimochodem Jaroslav Čísař kdysi navrhoval název *Lovení Žlavoka*.)

Překladatel ale někdy sahá i ke svým vlastním složeninám, např. Veškerenstvoření (Natural History) (s. 69). A dvouslovně překládá i jména (přezdívký Candleends a Toasted-cheese zachovává v jejich složené podobě jako Svíčkovín-smolan a Sýr-pražil), což vede spíše k zahalování textu. Čeština na rozdíl od angličtiny či němčiny nevyužívá ve slovtvorbě tolik

složenin a slovní hru Lewise Carrolla lze možná lépe rozehrát i prostředky bližšími našemu jazyku.

Ovšem někdy se Pinkavovi podaří využít skvěle nabízeného textu včetně vnitřních rýmů i se zachováním smyslu. Výborným příkladem je strofa: „*But the principal failing occurred in the sailing, / And the Bellman, perplexed and distressed, / Said he had hoped, at least, when the wind bled due East, / That the ship would not travel due West!*“ Překládá ji: „*Slabinou jachty mu byly však plachty, / Zvonař do rozpaků zapad, / když větru příchod dul přímo na východ, / doufal, že neplul na západ!*“ (s. 29) Naštěstí se nespokojil s původní kostrbatou verzí a nabízejícím se rýmováním jachty - plachty („*Nejhorší slabinou byly však plachty / Zvonař do rozpaků doveden, máje / za to, že západní směr jeho jachty / šálí zrak - na východ vlajka vždyť vlaje...*“).

Na druhou stranu jeho snaha po zachování formální shody vede někdy k chytání úhoře, který klouže pod rukama: Sotva zacelí jednu díru v síti, úhoř mu unikne druhou. Význam básně je příliš často víc zahalován než otevírán čtenáři. Příkladem může být poslední verš dvojverší: „*...že kráslí krajinu miní, - však slabiny / má tento názor; mít bude...*“ (s. 37) (původně: „*A sentiment open to doubt...*“), který vyznívá příliš ploše.

O to cennější je, že si čtenář může verše srovnávat s originálem, hledat v jeho mnohdy překvapivě přehledném textu vý-

jako poněkud archaický text, obtěžkaný složitými kombinacemi slov, za nimiž mnohdy čtenář nemůže nic vidět (viz klepsydra, Biliár-markér atp.).

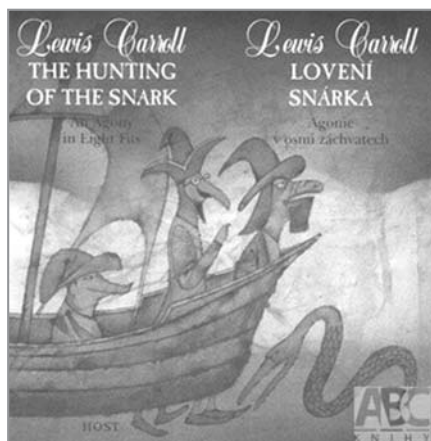
Dojem starobylosti vyvolávají i typické obrázky Adolfa Borna, které nepřinášejí nic nového, snad jen na jednom místě dokonce odhalují podobu Snárka.

Robert Benayoun ve svém příspěvku o nonsensové literatuře (obsaženém ve stejném čísle časopisu *Analogon*) píše v souvislosti s Tlachapoudem: „*...ta báseň se čte tak, že oko předstihuje myšlenku*“ (s. 5), čtenář nejprve jasně vnímá podobu postav, jako by Tlachapouda viděl před sebou, a až poté se snaží porozumět veršům. Jako malé dítě, které v každém neznámém slůvku hned vidí ožvláhlou tvora nejroztodivnějších tvarů. Bohužel tohle mi Pinkava svým překladem většinou nenabídl a nevím, zda je to nedostatkem mé fantazie, nebo tím, že se zkrátka Snárk v tomto případě *nechtěl skýtat*, jak vzdor tomu krásně překládá.

Přese všechno se vydáním *Snárka* začelila v naší literatuře jedna velká díra a čtenář se může vypravit na lov po hledání smyslu v nesmyslu - ať v jeho původní podobě, nebo za pomoci překladu. Může plout s bílou mapou po obrovském moři významů a musí si dát pozor na lstivého Bouťoucha, který si se čtenářem potrhle pohrává a klade mu do čtení pasti. Příliš mu nepomůže ani jeho tvůrce Lewis Carroll, který pravidelně odpovídal na otázku, co jeho díla znamenají: „*Já nevím.*“ Zřejmě si uvědomoval, že si člověk není nikdy jist tím, co chytne, zda slova budou právě „brát“. Nejen on, ale i významy a slova musí být naladěny na něj a příhodně se mu naskytovat, aby se nevyplášily, aby byl lov úspěšný.

Ale každému, kdo se vypraví na Snárka, se to vyplatí, zjistí, že lov je vtipný a nemusí být tak nesmyslný, jak se jeví. Jak pěkně připomíná Emanuel Frynta, Alenka po přečtení Tlachapouda o básni říká, že jí naplňuje hlavu myšlenkami, ale neví přesně jakými. S nonsensem je to prý podobné, naplní člověka neobvyklými myšlenkami: „*A ten člověk se těch myšlenek nezbaví, dokud s nimi něco neudělá, anebo dokud neudělá něco kromobyčejného s těmi myšlenkami, na které si jako na obyčejné a samozřejmě a jedině možné tak dobře a pohodlně zvykl.*“ (Smysl nesmyslu, in *Zastřená tvář poezie*, s. 134)

Lewis Carroll. *Lovení Snárka - The hunting of the Snark*. Z ang. orig. přel. Václav Z. J. Pinkava. Ilustrace Adolf Born. Redakce vydání a typografie Boris Mysliveček. Brno : Host, 2008. 124 s.



NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH

Petr Šmalec a Markéta Šimková: Zik a Cháta: malá, téměř katastrofická pohádka

Grafická úprava Juraj Horváth. Praha : Baobab, Praha, 2008. 36 s.

„Zik a Cháta byli dvě mouchy a byli to kamarádi.“ Těmito slovy začíná krátký příběh o dvou nevšedních mouchách a jejich stejně nevšedním dni.



Samotný příběh je kouzelně jednoduchý. Jednoho krásného odpoledne, kdy sluníčko pařilo jak šílené, našli Zik a Cháta na okraji lesa zvláštní houbu. I přes Chátino varování si lehkomyšlný Zik kousíček ukousne, houba mu zachutná, ale brzy se mu udělá špatně, a navíc dostane velikou žízeň. Autoři již od začátku nenechají čtenáře na pochybách, že jde o aluzi na klasickou pohádku o kohoutkovi a slepičce. Nezodpovědný kohoutek se tu jmenuje Zik a obětává slepička má jméno Cháta. A tak se Cháta, stejně jako před ní slepička, vydává pro vodu, aby zachránila svého kamaráda.

Jenže doby, kdy lidé nezištně poskytovali pomoc druhým, již dávno minuly - a je tomu tak i v naší pohádce. Kroh posílá Chátu k Rapanovi pro noviny, Rapan k Fimonce pro zrcátko na holení, květinka Fimonka do města pro voňavku, rozbité hodinky pro sklíčko, hladový Mesár pro šišku sádla k Chochorovi a Chochor dokonce pro starostovu zlatou čepici.

Snadno předvídatelný řetězec zakončí až náhodné setkání s pumpou, k němuž

dojde při hledání starostova domu. Pumpa sice neví, kde starosta bydlí, a nemůže tak Chátě pomoci s hledáním, ale zato jí nabídne vodu, protože poskytovat vodu je jediný smysl její existence. Cháta, celá šťastná, se občerství, nabere si vodu a rychle se vrací zpět k Zikovi, kterému se mezitím udělalo lépe. K dovršení celé peripetie s vodou se brzy po Chátině návratu přizpůsobí vydatný déšť.

Další z řady autorských knih si vystačí s málem. Místo nákladných a velkolepých ilustrací jsou zde použity fotografie přírody, v níž jsou usazeny postavičky vytvořené z věcí, které bychom jistě našli v každém kontejneru na plasty.

Příběh je jednoduchý, snad až příliš. Knížky tohoto typu většinou nestojí na složitém příběhu, ale na dovedné kombinaci příběhu a ilustrace tak, aby dohromady působily jako kompaktní, a hlavně rovnocenné prvky. Překvapivá pointa, kdy místo očekávaného schématu cesty slepičky za vodou pro kohoutka, dojde k nečekanému rozuzlení, je pro čtenáře stejně příjemně osvěžující, jako závěrečný déšť pro oba hrdiny.

Grafická úprava knížky je stejně neobvyklá jako jména jejich hrdinů. Příběh je rozdělen na drobné dějové segmenty, které jsou doprovázeny fotografiemi ilustrující děj. Do přírodní krajiny jsou zasazeny různorodé, především plastové předměty, představující jednotlivé postavy, a je na čtenáři, zda se mu podaří odhalit, z čeho jsou složeny. Šípky, míčky na badminton, dudlík či různé gumové části a součástky poletují vzduchem nebo stojí volně v přírodní krajině. Na začátku působí až nepatřičně, ale s blížícím se závěrem stále více a více zapadají do vytyčeného rámce.

Neotřelé je i stránkování. Místo obvyklých čísel se tentokrát ve spodní části řadí za sebe jednotlivé postavičky, s každou stránkou přibývá další.

Dohromady tvoří Zik a Cháta nejen nerozlučnou dvojici, ale i originální knihu, ke které se čtenáři jistě budou rádi vracet. Tu, aby si znovu prohlédli fotky, tu, aby už konečně přišli na to, z čeho je Mesár, a tu jen tak pro potěšení z milé knížky.

Lucie Kudělová

Jiří Dvořák: Minimax a mravenec

Ilustrace Radana Přenosilová.
Grafická úprava Juraj Horváth.
Praha : Baobab 2009. 64 s.

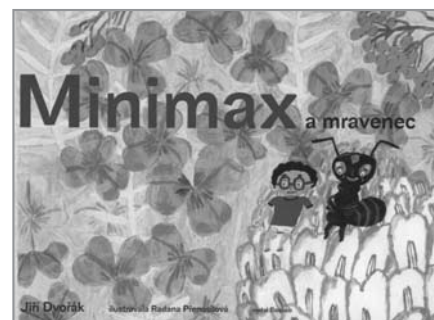
Devítiletý Max chce být přírodovědcem. Čte si o zvířatech a rostlinách, pozoruje

v přírodě všechno možné a taky dělá pokusy. Pokus s mravencem a pouťovým balónkem se mu ale zvrtné. Max se nadýchne plynem z balonku a z ničeho nic se zmenší do mravenčí velikosti. Balonek navíc jeho a pokusného mravence odnese daleko od místa, kde má Max rodiče a mravenec rodné mraveniště.

Nejdřív to vypadá, že se mravenec do Maxe pustí, ale lesní příroda plná nástrah a nebezpečí a společná cesta domů z nich brzy udělají kamarády. Na cestě se musí utkat s pavoukem, překonat pole masožravých rosnatek, a co je nejhorší, zachránit se před Maxovým zlým spolužákem Pečírkou, který se snaží malířského Maxe spálit pomocí lupy. Překážky se jim podaří překonat díky mravencovým instinktům, a hlavně s pomocí Maxovy znalosti přírody. Dokážou tak porazit pavouka vystřelujícími lusky netýkavky, najít cestu v trávě podle listů lociky kompostové, proletět se na zádech čerstvě vylíhlého motýla...

Nakonec to i s mini-Maxem dobře dopadne. V záchvatu senné rýmy ze sebe vykašle zbytek kouzelného plynu z balonku, nabude své původní velikosti a oba hrdinové se šťastně dostanou do svých domovů.

Napínavý dobrodružný příběh pro děti (dejme tomu od 6 do 10 let) je plný akce, jemného humoru (který staví hlavně na konfrontaci hmyzího a klučičího světa) i poučení o přírodě. Svižnost a napětí dá-



vá textu také dynamický styl vyprávění. J. Dvořák používá kratší věty, jednoduchá souvětí a krátké odstavce. Vyprávěč často předjímá děj větami typu: „To, co se Max právě chystal udělat, byla hloupost.“ Jindy ho zase retarduje v nejnepínnavějších místech.

Zvířecí postavy a přírodní prostředí a motivy využíval J. Dvořák úspěšně i ve svých dřívějších knížkách: *Zpátky do Afriky*, *Slepice a televize* a *Plesk!* I v nich pracuje s některými zajímavostmi ze světa přírody a často uplatňuje i princip bajky. Zejména v knížce *Plesk!*, která je složená z krátkých bajek-aforismů-postřehů. (Je mimochodem s podivem, že autor těchto

kvalitních knih spolupracoval také s nakladatelstvím Svojtka & Co. jako překladatel triviálních a nevkusných leporol a pohádkových knížek.) Bystré a neotřelé postřehy a nečekaná přirovnání, se kterými v *Plesk!* pracuje, se objevují i v *Minimaxovi*. Např.: „Jenže to, co měl Max v plánu, nebyl pokus. Byla to hloupost. Stejná hloupost, jako kdyby chtěl uvařit marmeládu z bouchacích kuliček.“

Vedle dobrého vyprávěčství je hlavní devizou textu řada zajímavých informací o mravencích a jiném hmyzu a také o rostlinách. Ty se Jiřímu Dvořákovi podařilo do vyprávění vložit nenásilně a jsou jeho organickou součástí. Napínavé není jenom příběh, napínavé je i poznávání zajímavostí ze světa přírody. Dětský čtenář je obje- vuje spolu s hlavním hrdinou. Zároveň si o nich může přečíst v krátkých margináliích na okrajích některých stránek. Dozví se tak o tom, jak to vlastně mravenec dělá, že jeho kousnutí tak štípe, proč netýkavka vystřeluje svoje semínka nebo čím se liší vlohyně zvaná blinka od borůvky, které je tolik podobná. Možná ho tak *Minimax a mravenec* ponoukne i k dalšímu zájmu o přírodu.

Jiří Dvořák dokazuje, že beletrie pro děti může mít i naučnou funkci. Musí ale tak jako *Minimax a mravenec* splnit jednu základní podmínku: být především dobrým literárním dílem. Estetický zážitek a poučení se potom mohou vzájemně podporovat a násobit. A to se týká i výchovné roviny díla. Kniha *Minimax a mravenec* v sobě docela samozřejmě nese také etickou hodnotu. Měli bychom přírodě naslouchat a s respektem ji poznávat, ne do ní ze zvědavosti neomaleně vrtat.

Knížka *Minimax a mravenec* je podařená nejen po literární stránce, výborné jsou i ilustrace Radany Přenosilové. A jak je v nakladatelství Baobab zvykem, je vydána s pečlivou grafickou úpravou, na kvalitním papíře a s poctivou vazbou.

Antonín Šimůnek

Martina Tyna Doležalová: Jitřenka a jezdec z druhého břehu

Ilustrace Zuzana Klementová.

Graf. úprava Soňa Šedivá.

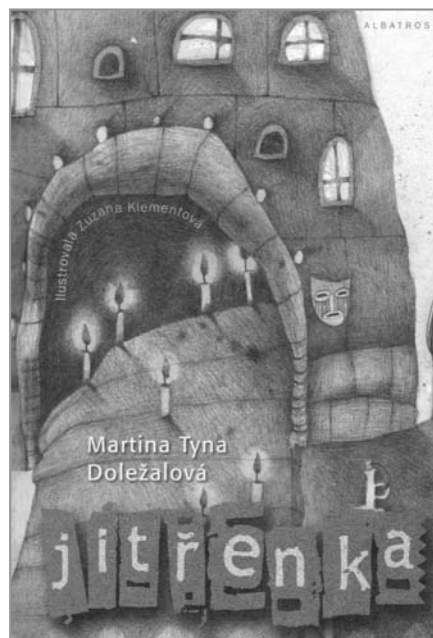
Odp. redaktorka Karolína Horynová.

Praha : Albatros, 2009. 56 s.

Napsat skoro klasickou kouzelnou pohádku v jazykově zajímavém hávu a vydat ji

s poměrně zdařilými ilustracemi je v dneš- ní době věc nezvyklá.

Hrdinou knihy Martiny Tyny Doležalové je král, který přežije svou vlastní smrt a potká záhadnou Jitřenku. Protože se mu líbí, nachystá na ni past, která je trochu podobá léčce v pohádce o Popelce. V Jitřence ale nehraje hlavní roli střevíček. Ačkoli se tu také tančí na bále, tak snadná ta- dy cesta k úspěchu není. Příběh i hlavní hrdina je nucen projít ještě mnoha peripe-



tiemi (ty způsobují i jakési sudičky). A sám čtenář musí absolvovat pouť složitým ob- razovým a jazykovým ztvárněním - na po- krají snu a občasných procitnutí.

Celou knihu pokrývá povlak z hustě tkané tmavé látky, podobný křidlům hav- ranů, zobrazených na jejích stránkách. Místy jím prosvítají zlaté plameny svící, které nikdy neosvětlí všechno. Velká část scén se odehrává na pokraji noci, za roz- břesku. Ze stránek dýchá chlad zimního lesa, šera, pošmourného dne a široké ne- překročitelné řeky. Hlavního hrdinu dopro- vází sen, smutek a tesknost. Napětí vzniká tím, že svou touhu po dívce hrdina dlouho neproměňuje v činy, a ačkoliv ji má na na- dosah, stále mu jako ve snu uniká, a on neví jak k ní dojit.

Martina Doležalová utkala skutečně pevnou látku. Vlastnímu vyprávění před- chází prolog a uzavírá je epilog. Mezi nimi je šestadvacet krátkých kapitol, které nám přibližují královo dobrodružství, sny a v další linii konání záhadných sudiček - dne a noci. Text je ozvláštňen myšlenkami hrdiny, jeho vnitřním dialogem a kome- ntářem vypravěče. Ty jsou zvýrazněny kur- zivou.

Samotný jazyk je velmi zajímavý, poe- tický, klouže plyně po stránkách, ale až na výjimky nepůsobí archaicky. Autorka si dává pozor na každé slovo, mnohé věty nechává schválně na jednom řádku. Ně- kdy jemně změní slovosled nebo vypustí sloveso a podaří se jí tak ozvláštnit i drob- ná spojení. „Pustou komnatu ukrývá stará věž, docela nahoře, nad korunami pyš- ných jedlí. Jen kamenná podlaha a holá zeď kolem dokola a čtvero vysokých oken v ní, na každou světa stranu jedno. Tím zá- padním vyhlíží žena v černém, přimhouře- nými očima netrpělivě sleduje ubývající kotouč slunce.“ (s. 47)

Je jen škoda, že autorka styl svého ja- zyka na dvou místech narušuje nepatříč- nými nespisovnými výrazy z jiného pro- středí: koni (ano, do poetiky této pohádky patří i mluvící kůň) uklouzne „A hergot!“ a v dialogu mezi králem a jeho matkou o tom, kdo obsadil místo v jeho srdci, ně- kolikrát zazní slovo „vyhazovač“.

Knihu pěkně doplňují temnější kresby Zuzany Klementové s množstvím snových motivů, havranů, oveček a tajemných ma- sek. Její obálka je ale trochu rušivě přetře- na zlatavou barvou, což titul na první po- hled radí spíše do jiného, lehčího žánru.

Otázkou je, proč se nakladatelství Alba- tros rozhodlo určit tuto knihu už dětem od 6 let. Vzhledem k tomu, co jsme zmínili, se nad ní zamysli i dospělý čtenář.

Luděk Korbel

Jiří Bilbo Reidinger: Cirkus Chauve! aneb Ze života jedné klaunské rodinky

Ilustrace Dora Dutková.

Grafická úprava Juraj Horváth.

Praha : Baobab, 2009. 48 s.

Maringotka, klauni, zvířata, putování, pili- nové kolo manéže, touha bavit publikum - o takovém světě vypráví Jiří Bilbo Reidin- ger ve své knížce *Cirkus Chauve!* Sám tenhle svět důvěrně zná. Je klaun, jezdil s cirkusem a se svojí ženou a se dvěma dcerami hraje klaunská představení. Jed- no z nich se mimochodem jmenuje *Cirkus Chauve!* a je adaptací knížky, o které bu- deme mluvit.

Cirkus Chauve! vypráví o klaunovi, kte- rý nese autorovo jméno, tedy Bilbo. Stejně jako Jiří Bilbo Reidinger i klaun Bilbo z knížky vystupuje se svou rodinou. Mají maringotku, malé šapitó a několik zvířat. Mimo jiné slonici Dixi. Objíždějí štace, vy-

stupují, vymýšlejí nová čísla, trénují, vyvádějí si naschvály, povídají si, prožívají hezké i těžší chvíle...

Po knížce může sáhnout dítě i dospělý, na věku nezáleží. Je složená z příhod klaunské rodiny, z chaplinovských minigrotesek, kterým vždycky dominuje klaun Bilbo. Neskládají dohromady žádný příběh. Rámec tvoří jedna cirkusová sezona - od jara do zimy. Postavy nejsou psychologicky prokreslené, jsou to jen figurky klaunů, které komicky řeší situace, do nichž se dostanou.

Text doplňují kvalitní nevtráivé ilustrace Dory Dudkové. Jsou úsporně barevné, jednoduché, a přitom chytré a legrační. Často se skládají v dějové sekvence a tu a tam přecházejí přímo v komiksové minipříběhy. Ty někdy ilustrují text, někdy ho doplňují a občas se vydávají vlastní cestou a vzniknou tak samostatné kapitoly. Ilustrátorka nezapřela, že se věnuje taky animovanému filmu a komiksu. Vlastně komiks by, jak se zdá, imaginaci Jiřího Reidingera vyhovoval víc než literatura. Komiksová čísla, jak jsou v knížce obrázkové grotesky pojmenovány, fungují o poznání lépe než literární text. Autor jednotlivé „minipříběhy“ staví podobně jako klaunské výstupy s krkolomnými gagy. Vyprávění připomíná spíš scénář (mimo jiné i nadužíváním přímé řeči). Čtenář si musí představit, co se děje - v duchu vidět Bilba před sebou, jak popisované kousky provádí, něco si tu a tam domyslet nebo přimyslet... Například v jedné kapitole si Bilbo nasazuje kontaktní čočku. Nejde mu to, nejde, až mu čočka vypadne. On se ale vyděsí, že mu čočka zajela za víčko. Tam ji nenahmatá, a tak dostane strach, že mu zajela až dozadu do mozku a že se blíží je-

ho smrt. Můžeme si docela dobře představit, jak by nás skutečný Bilbo dokázal takovým výstupem báječně pobavit. Literární text ale tady budí spíš rozpaky.

Potíž knížky je taky v tom, že jednotlivé minigrotesky netvoří celek. Nenaplní žádnou kompozici, nespojuje je žádný příběh. Jsou nahodile nesourodé. Jednou popisují vtipné jednání některé z postav, jindy jsou historkou, kterou vypráví Bilbo, potom zachycují Bilbovo vystoupení. Absenci napětí, které by přinesl příběh, dohání vyprávění o tom, jak onemocněla slonice, nebo vyprávění o nemocné Bilbově dceři.

Je vidět, že knížka je napsaná poněkud neohrabaně a ledacos v ní nefunguje. Přesto - a to je potřeba zdůraznit - má silný náboj a stojí za to si ji přečíst. Je škoda, že autor nenašel způsob, jakým silný potenciál, který *Cirkus Chauve!* má, ještě lépe uplatnit. Náboj, potenciál a kouzlo knížky je v její autenticitě, v atmosféře komediantství, kterou je prostoupená a kterou vyzařuje. Vypráví o klaunech, kteří jsou odkázáni jen na to, co sami dovevou, a ze všeho nejradši vidí bavící se publikum, a o cirkusu, který je zároveň legrace a podfuk a zároveň opravdovost nejopradovější.

Antonín Šimůnek

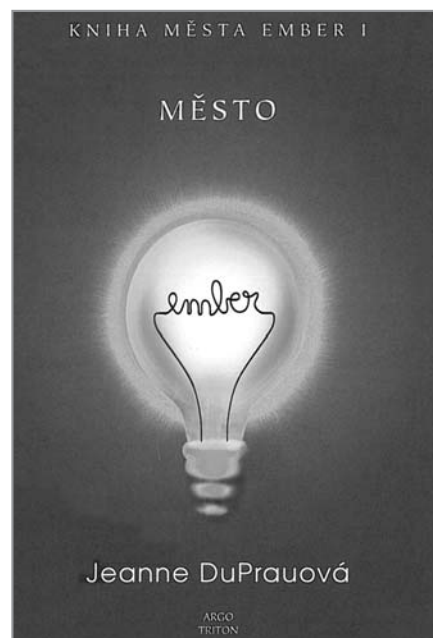
Jeanne DuPrauová: Město Ember. Kniha města Ember I

Z angl. orig. *The City of Ember*
přel. Jana Jašová. Návrh obálky
Chris Riely. Graficky upravil Libor Batrla.
Odp. redaktorka Alena Pokorná.
Praha : Argo ; Triton, 2009. 248 s.

Americká spisovatelka Jeanne DuPrauová vydala svoji první knížku pro mládež ve svých padesáti devíti letech. *Kniha města Ember I* (2003), první část emberské tetralogie, byla přeložena již do dvaceti jazyků, filmová adaptace s názvem *City of Ember* měla premiéru loni v říjnu. Tetralogie dále pokračuje knihami *The people of Sparks* (2004), *The Prophet of Yonwood* (2006) a *The diamond of Darkhold* (2008). Překlady postupně vydává nakladatelství Argo.

Většina knížek z oblasti science fiction poskytuje pohled na zemi před blížící se katastrofou či během ní, tato tetralogie ale popisuje život po katastrofě.

V první části tetralogie se dostáváme do podivného města Ember, obklopeného

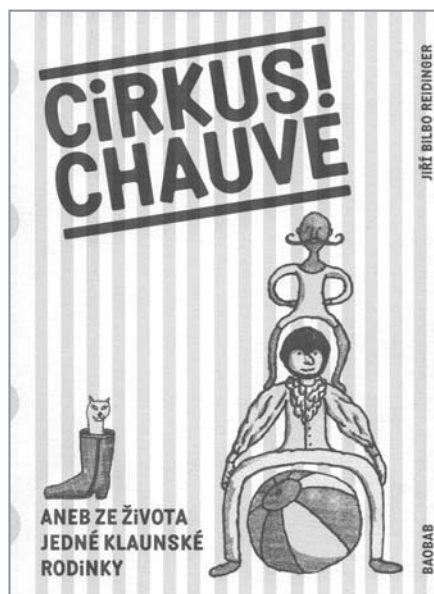


neprostupnou tmou. Veškeré světlo ve městě poskytují velké reflektory a většina potravin pochází z rozlehlých podzemních skladů.

Dětství zde končí ve dvanácti letech, stejně jako školní docházka. Po absolvování školy si žáci vylosují své budoucí povolání a zapojí se do práce pro město. To ale není jediná zvláštnost tohoto města. Historie města je stejně záhadná jako vsudypřítomná tma. Slova, jako slunce, měsíc či hvězdy, dávno ztratila svůj obsah a nikdo nedokáže pořádně říct, co vlastně znamenají.

Před zhruba dvěma sty lety postavili město záhadní Stavitelé. Ti nejen vyprojektovali město, ale také naplnili jeho sklady obrovskými zásobami potravin a předmětů denní potřeby, a zejména zkonstruovali velký generátor, který na podzemní řece proudící pod městem vyrábí elektřinu. Život ve městě je zcela přizpůsobený situaci, v níž se Ember nachází. Vzhledem k tomu, že ve městě nejsou dostupné prvotní suroviny, a není tedy z čeho vyrábět látky, nábytek a jiné předměty, vše se pečlivě skladuje, opravuje či recykluje.

Postupně zjišťujeme, že se Ember potýká s velkými problémy, protože jeho „životnost“, naplánovaná na něco málo přes dvě stě let, byla již překročena, a vzkaz, který na to měl obyvatele upozornit, je ztracen. Největším problémem je technický stav generátoru, jež postihují stále častější poruchy způsobující výpadky proudu, a tedy i světla v celém městě. Když k tomu připočteme ještě pár vypočítavých obyvatel Emberu, kteří se chtějí obohatit na úkor ostatních a tajně si присvojují části zásob,



přidává se k fyzickému rozkladu i rozklad morální.

Ze tmy města Ember se vynořují dvě postavy: dvanáctiletá Lina a stejně starý Doon. Právě dokončili školní docházku a čeká je zapojení do pracovního procesu. Ani jednomu z nich není osud města lhostejný, a tak když Lina, vnučka jednoho z emberských starostů, najde doma tajnou skříňku, která skrývá pro Embeřany životně důležité tajemství - pokyny k odchodu -, začnou jednat. Dokument se ale ještě dříve dostane do ruky její malé sestře, která s ním udělá to, co by udělaly všechny malé děti, aby zkomplikovaly zápletku: částečně ho rozkouše, částečně roztrhá. Pak už je jen na Lině a jejím kamarádovi Doonovi, aby pokyny znovu sestavili a vydali se podle nich z věčné tmy na světlo. Cesta ale není tak jednoduchá, jak se zdá, zvláště když se jim do cesty postaví starosta i městská policie.

Jeanne DuPrauová je zdatná vypravěčka a zvláště první část knihy ubíhá v rychlém tempu kupředu. Popis života města se všemi jeho nevšedními detaily (osvětlení, skleníky na zeleninu, neznalost barev...) je líčen velmi přesvědčivě a otevírá některé náměty k přemýšlení (například otázku dokonalé recyklace). Čtenář si také celou dobu láme hlavu s tím, kam se podělo světlo, a až v závěru zjistí, že město je umístěno pod zemí. Slabší je druhá část knihy, kde se dočkáme několika násilných zvratů, a nepřesvědčivé je i konečné rozuzlení, které proběhne poněkud „narychlo“.

Až příliš velkou roli hraje v knize náhoda. Je jí řízena řada důležitých událostí (jako je nalezení deníku, který vysvětluje vznik města), což působí dojmem, jako by autorku jenom nenapadlo, jak události motivovat. Řada otázek chodu města a jeho budoucnosti a minulosti zůstane po přečtení prvního dílu nezodpovězena.

Čtenáři, které neodradily fyzikální nesrovnalosti (železný generátor fungující pod zemí ve vlhkém prostředí více než dvě stě let), jistě rádi sáhnou po dalším dílu této tetralogie.

Lucie Kudělová

Darja Bogdanová Čančíková: Laddugandy

Praha : Baobab 2008. 60 s.

Nakladatelství Baobab vydává už devět let knížky pro děti a značná část jeho produkce patří k tomu nejlepšímu, co se na čes-

kém trhu objevuje. Baobab se snaží pečovat o výtvarnou složku knihy: spolupracuje s řadou výborných výtvarníků, dbá na typografii i vazbu (více v článku v tomto čísle TD nebo v řadě našich recenzí - pozn. red.). Mnoho titulů patří i po literární stránce k nejvyšší kvalitě současné produkci. Bohužel se objevují občas také knihy, u kterých literární stránka pokulhává za ilustrací. Jedním z nejmutnějších příkladů je i knížka výtvarnice Darji Bogdanové Čančíkové *Laddugandy*.

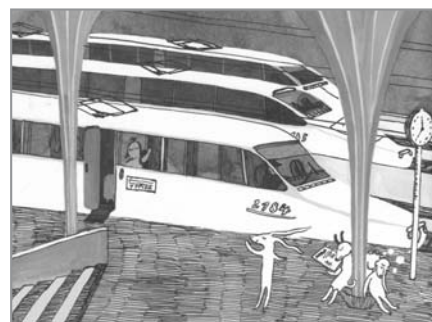
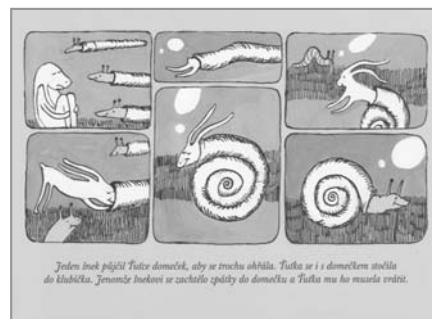
Hrdiny knížky, určené pro předškolní děti, jsou snové poetické bytosti - kamarádi Ťutka, Furmi, Pfaki a Botaar. Ačkoli mají tu a tam něco společného s dětmi nebo s dospělými, jsou to bytůstky výsostně fantastické. Chvilky z jejich života zachycují krátké sekvence obrázků a nejčastěji dvouřádkové úseky textu pod nimi. Výsledek připomíná něco mezi komiksem a leporelem.

Výtvarně je knížka skutečně velmi vydařená. Obrázky jsou v kombinaci černé, šedé a bílé. Pozadí je okrové. Mají jedinečný výtvarný rukopis, jsou nevšední, chytré a nechybí jim vtip. Působí snovým, poetickým, uklidňujícím a vyrovnaným dojmem. Totéž platí i o deskách knihy, které jsou potažené modrým plátnem s tmavě modrým a černým tiskem.



Na první pohled jsou *Laddugandy* okouzlující. Jakmile se ale dáme do čtení, je po radosti. Na prvních stránkách jsou „medailonky“ čtyř hlavních postav. Potom nahlížíme do jejich života v dlouhé řadě obrázkových sekvencí s krátkými úseky textu. Na každé stránce je jedna samostatná a my s překvapením zjišťujeme, že stránky na sebe (až na výjimky) v ničem nenavazují, že se nedočkáme žádného příběhu, ba ani žádné myšlenky nebo čehokoli, co by dávalo textu a sekvencím obrázků konzistenci. Tu se do toho objeví stránka, na které je recept na palačinky, tu stránka s návodem jak si ušít kalhoty, tu ukázka z herbáře.

Mluvil jsem o sekvencích obrázků a o úsecích textu. Ačkoli obrázky připomí-



nají komiks, nedá se většinou mluvit o příbězích. Někdy totiž nezachycují takřka žádný děj, pouze ilustrují určitý fakt nebo zachycují jedinou situaci. Někdy děj zachycují, ale o příběhu mluvit nelze. Příběh totiž musí vést odněkud někam a mít určitý souhrnný smysl.

Příkladem prvního je stránka, na které je sekvence tří obrázků: na prvním Ťutka vaří kaši, na druhém je talíř pod radiátorem a na třetím skřítkci, kteří si kaši z talíře nabírají. Pod tím je text: „Domácí skřítky je třeba si předcházet a občas jim uvařit dobrou kaši.“ O skřítkách ani o kaši už pak není nikde jinde ani zmínka...

Druhý případ doložíme stránkou, na které pod odpovídajícími obrázky stojí: „Jednou pozdě v noci potkal Botaar spícího Pfakiho a vzbudil ho. Pfaki zkusil Botaara postrašit, ale Botaar měl s sebou babiččina křídla a šťastně mu uletěl.“ A opět: nikde jinde není řeč ani o strašení, ani o křídlech, ani o babičce...

Pravda je, že tu a tam se objeví i stránka, která dává smysl. Taky je pravda, že šikovný rodič nebo učitel může spolu s dětmi smysl obrázků dotvářet. Kdybychom ale od knihy pro děti čekali jenom tohle, bylo by to trochu málo...

Knížku, která je skrz naskrz k ničemu, by nemělo smysl recenzovat. Objeví-li se však knížka, která vyjde ve špičkovém nakladatelství a pochází z dílny výborné ilustrátorky, je obrovská škoda, když je po literární stránce tak nepodařená. A nejde jen o zklamání, které čeká toho, kdo ji koupí...

Antonín Šimůnek

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Eva Gažáková: Inspiration from the Antipodes: Drama in Education in New Zealand as seen by Janinka Greenwood

Drawing on her interview with the important drama teacher born in Prague and living in New Zealand since the 1950s and inspired by other resources as well, the author of the article outlines the main stages in the development of drama in New Zealand. Among other moments she mentions the integration of drama into the national curriculum and the ensuing problems that teachers had to solve. She also pays attention to a special project designed and carried out by Janinka Greenwood that included work with Maori population.

Eva Machková: Mythologies that the Sun Shone on: Transformations 2

A reflection on stories and topics that the mythologies of ancient civilisations can offer to modern theatre with children and youth and to drama in education. This part deals with stories that appear in Sumerian and other Mesopotamian literary monuments, in ancient Egyptian stories as well as stories found in the Bible. Eva Machková compares various modern Czech adaptations of these stories and considers possibilities of using them in theatre or classroom drama.

SUMMARY

creative drama 3/2009

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Gažáková: New Zealand Inspiration. A Seminar with Janinka Greenwood

In May 2009 the New Zealand drama teacher Janinka Greenwood visited the Czech Republic and led a workshop at the Drama-in-education Dpt. of the Faculty of Theatre in Prague. Eva Gažáková, a post-graduate student at the above-mentioned faculty, describes and comments the methods used by Janinka Greenwood, comparing them with those common in the Czech Republic. The article is accompanied by a detailed biography of Janinka Greenwood, who presently teaches at the University of Canterbury (School of Literacies and Arts in Education) and is chief editor of *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education: Nga Mahi a Rehia*.

Magda Veselá: Theatre? With Me?

A Report on the international conference held between 7 and 10 May 2009 in Rostock (Germany) under the title *Theater? Mit mir? (Theatre? With Me?)*. It was intended for teachers and other people in helping professions who work with children and youth at risk (the conference had the subtitle *Children and adolescents at risk*). The conference was organised by Hochschule für Musik und Theater Rostock (HMT). The reporter appraises the conference as very well organised and enriching, the peak experience for her being the two-hour workshop called *The Body*, which was led by the New Zealand drama teacher Janinka Greenwood from the University of Canterbury.

Michaela Lažanová: Theatre of Languages. A week of theatre and drama in foreign language learning

A report on a weekend conference connected with an eight-day festival of performances played in foreign languages that took place in Prague in June 2009. The event was organised by the Marjánka primary school in Prague 6, Cambridge University Press and the Pedagogical Faculty of the Charles University. The reporter found many performances rather amateurish, but she points out there were others that strived for quality both in terms of theatre and foreign language. She concludes by saying: "This year's festival proved that drama can be an effective method in language teaching. However, it also became clear that mere enthusiasm is not enough."

Anna Hrnecková: The year 1968: Information and emotions

A remarkable project for children aged 14-15 let focusing on historical events of 1968, especially the Soviet invasion into Czechoslovakia. The

author prepared a two-day project that enables students to examine the dramatic events of 1968 in Czechoslovakia by means of drama. She comments her intentions: "In seeking problem situations and ways of grasping them I built on the assumption that by understanding history one learns to understand the present. I therefore found it important that conflicts, even though stemming from specific situations, should have a more general character and relate to environment that pupils are familiar with such as school, family or peer group." The project, conceived as an extensive process drama, was part of a bachelor's thesis presented this year at the Drama-in-education Dpt. at the Faculty of Theatre in Prague.

DRAMA-ART-THEATRE

Jakub Stárek: Theatre Feast in Turgi

An article on the international children's theatre festival held for the fourth time in the Swiss town of Turgi near Zurich at the end of July and beginning of August 2009. The author presents an overview of all performances as well as topics of workshops that were offered to children from theatre groups from all over Europe.

Martina Najbrtová-Jitka Říčařová-Josef Rosen: Theatre in Education in Budapest

Students of the Drama-in-education Dpt. of the Faculty of Theatre in Prague report on their visit to the Káva drama centre in Budapest that has focused on theatre in education (T.I.E.) for the past few years. They describe two performances they saw - *The Holy Family* and *The Puppets* (based on Georg Büchner's play *Leonce and Lena*) - and compare the work of Hungarian theatre makers with their own experience gained in projects they made in the Czech Republic.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review by **Veronika Rodriguezová**, called **Research is an adventure**, of the new Czech book *The Qualitative Research within the Pedagogy*.

The second block, ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH, contains the following materials:

Kristina Procházková: The Baobab Publishing House and Contemporary Illustrations for Children

The Prague-based Baobab is one of the most progressive publishing houses focusing on children's books. It publishes both original texts by Czech writers and interesting translations. As their production has constantly had high visual and graphic quality, the author concentrates on these aspects in her review, paying attention to the illustrations and graphic concept of the books.

Luděk Korbel: The Hunting of the Snark

A review of the translation of a nonsense "epic" written by Lewis Carroll. Despite some critical comments on the translation the reviewer appreciates the simultaneous publishing of the original text and the Czech translation, which enables Czech readers to become familiar with another classic work of the master of English nonsense literature.

Luděk Korbel-Antonín Šimůnek-Lucie Kudělová: Reviews of New Books

Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 30

A new issue of *Children's Stage* is dedicated to dramatisations of stories written by the famous English writer Richmal Crompton about the boy William (Jirka in Czech translation), which provide rich material for theatre with children. An older dramatisation - **The Outlaws** - was directed by **Marie Husinecká** from the Basic School of Arts in the south-Bohemian town of Písek. Groups from this school frequently participated in national festivals from the 1970s to the 1990s. The present script has deliberately transposed the story into Czech environment, striving to bring the characters and the plot closer to today's children. A member of a new generation of drama teachers and theatre group leaders **František Oplatek** teaches at a primary school in the south-Bohemian town of Bechyně. In his dramatisation of the short story **The May King** he deliberately sticks to the English environment, using the "old time" atmosphere of the story as a stylising element. His study called *William - the Archetype of a Rascal* deals with the poetics of Richmal Crompton's writing and the nature of her characters.