



TVOŘIVÁ

3/2011

DRAMATIKA

ročník XXII

číslo 64

ISSN 1211-8001

Dětské divadlo, přednes
a dramatická výchova dnes

Velmi starý příběh

Dramatická výchova ve školních
vzdělávacích programech
základních škol v Brně

Jak nehrát pohádky s dětmi

Úvahy o smyslu a cestách
muzejní pedagogiky
v (post)moderní době

Jak jsem „ploul“ se strejdou
Františkem

Albrecht z Valdštejna –
válečník a stavitel

Nic nalhaného, máloco pravda
aneb Pověsti pro dramatiku

Vydává NIPOS – pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro tvorivou dramaturgii a katedrou výchovné dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada Eva Davidová, Ph.D.,
PhDr. Hana Cisovská, Ph.D., Roman
Černík, Jakub Hulák, Eva Pražáková,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., doc.
Markéta Kočvarová-Schartová, Irena
Konývková, PaedDr. Soňa Kořátková,
Ph.D., prof. PaedDr. Silva Macková, doc.
Eva Machková, doc. Radek Marušák,
doc. Jaroslav Provazník, Veronika Rodríguezová,
Gabriela Sittová, Dominika Špalková,
doc. Irina Ulrychová, doc. PhDr. Pavel Vacek,
Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Magda Veselá

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktor 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 std@drama.cz nebo a.simunek@email.cz
nebo jaroslav.provaznik@damu.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava, sazba Radek Pokorný

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Distributor předplatného

A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.,
P.O.BOX 732, 111 21 Praha 1,
tel. 840 306 090, **fax** 234 092 813,
e-mail predplatne@predplatne.cz
URL www.predplatne.cz

Pokud se rozhodnete objednat časopis pomocí SMS zprávy, za zprávu v max. délce 160 znaků zaplatíte 6 Kč (včetně DPH). SMS zprávu pošlete na číslo 900 11 06 (platí pro všechny operátory). SMS zprávu posílejte ve formátu **OBJ DRAMA JMENO PRIJMENI ULICE C.DOMU MESTO PSC.** (Při psaní zprávy používejte velká písmena bez diakritiky.)
Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna): 80,- 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: 23. prosince 2011

Obsah

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Hana Cisovská-Jakub Hulák-Jaroslav Provazník:
Divadlo, přednes a dramatická výchova dnes 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Klára Fidlerová: Velmi starý příběh.
Práce na divadelní inscenaci se skupinou dívek 2. ročníku SOŠPg.....8
Klára Fidlerová: Velmi starý příběh..... 18

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

Tomáš Doležal: Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech
základních škol v Brně – informace o výzkumu se závěrečnou výzvou24
REFLEXE RECENZE INFORMACE / Odborná literatura
Jaroslav Provazník: Jak nehrát pohádky s dětmi27

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Umění pro děti a mládež

Hana Havlůvová: Úvahy o smyslu a cestách muzejní pedagogiky
v (post)moderní době.....29
Ivana Pernicová: Jak jsem „ploul“ se strejdou Františkem.
Program Muzea hlavního města Prahy34
Alena Anna Kyselo: Albrecht z Valdštejna – válečník a stavitel.
Program Regionálního muzea a galerie v Jičíně36
Eva Machková: Nic nalaného, máloco pravda
aneb Pověsti pro dramaturgii 138
Luděk Korbel: Končiny nám na dosah.
Nad novu knihou Ivy Procházkové Uzly a pomeranče46
Lucie Kudělová: Příběhy české historie:
Luděk Korbel-Antonín Šimůnek-Lucie Kudělová:
Nahlédnutí do nových knih48

DĚTSKÁ SCÉNA 36

Václava Makovcová – Jana Barnová: Šel jsem jednou z Kordoby 1
Vladislav Stanovský – Jan Vladislav:
Patnáctá pohádka o cestě z Kordoby do Santa Fé 14
Vladislav Stanovský – Jan Vladislav:
Osmá pohádka o tom, jak poplatil chudý Giufa dluhy..... 14
Vladislav Stanovský – Jan Vladislav:
Desátá pohádka o nevěstě, která moc přemýšlela 16
Vladislav Stanovský – Jan Vladislav:
První pohádka o mouše, co spadla do krajáče mléka 17
Václava Makovcová – Jana Barnová:
O cestě z Třebotova přes Santa Fé až do Kordoby 19
Lenka Novotná: Rozhovor s Václavou Makovcovou a Janou Barnovou20
Antonín Šimůnek: Pohled do zákulisí tří bot21
Jakub Hulák: Valící se živel.....22

Obsah všech dosud vydaných čísel Tvořivé dramatiky a veškeré důležité informace o dramatické výchově najdete na internetové adrese www.drama.cz

Dětské divadlo, přednes a dramatická výchova dnes



HANA CISOVSKÁ

katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání,
Pedagogická fakulta OU, Ostrava
hana.cisovska@osu.cz

JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU, Praha
jaroslav.provaznik@damu.cz

V letech 2003-2007 uskutečnila ARTAMA, útvar Národního informačního střediska pro kulturu, výzkum Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky. Protože výsledky široce pojatého výzkumu přinesly důležitá zjištění také pro obor dramatická výchova, ale jsou dosud přístupné pouze v interním materiálu NIPOS, pokládáme za užitečné seznámit s tímto výzkumem čtenáře Tvořivé dramatiky. Informaci o výsledcích výzkumu uvádíme stručným nástinem současné situace dramatické výchovy, který se podle našeho názoru může stát odrazovým můstkem k potřebné diskusi o dalších krocích v implementaci dramatické výchovy do českých škol.

Dramatická výchova – nejmladší obor?

Na rozdíl od hudební a výtvarné výchovy, které jsou se svou více než dvoustoletou školní „kariérou“ vnímány jako samozřejmá součást vyučování prakticky na všech stupních českých škol, je dramatická výchova oborem zdánlivě zcela novým – obecně se má za to, že vstoupila na půdu škol až v posledních letech. Nejprve se objevila jako samostatný předmět v osnovách středních pedagogických škol (k tomu došlo dokonce už v 80. letech 20. století), hned na počátku 90. let se objevil na druhém stupni základních škol volitelný předmět pod názvem „Literárně-dramatická výchova“ a s programem Obecná / Občanská škola pak vstoupila dramatická výchova do osnov jako samostatný předmět. Dnes má dramatická výchova, resp. dramatický obor v základních kurikulárních dokumentech, tedy v rámcových vzdělávacích programech (pro základní a pro gymnaziální vzdělávání), své místo ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jako tzv. doplňující obor, který škola může zařadit do svého školního programu. A v podobě odpovídající věkovým zvláštnostem nejmenších dětí je dramatická výchova zapracována také do *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*.

Často bývá dramatická výchova u nás vnímána jako novinka, a některými dokonce jako podezřelá novota. Skutečnost je však taková, že divadlo hrané dětmi a mládeží a divadelní aktivity ve službách výchovy a vzdělávání mají u nás, stejně jako jinde v Evropě, tradici dlouhou a s těžší zanedbatelnou, kterou lze vystopovat od středověku přes jezuitské a piaristické školské divadlo, Komenského „školu hrou“, zájmové divadelní aktivity obrozenských učitelů, pokusy využít dramatických prvků v reformních školách v první po-

lovině 20. století, odkud vyrostl také úctyhodný koncept divadelní výchovy Miloslava Dismana, až po moderní divadlo hrané dětmi, které souviselo s vývojem netradičního, především autorského divadla, jak ho známe od 60. let 20. století. Pravdou však je, že divadelní aktivity dětí a mládeže byly ve střední Evropě vykazány od konce 18. do konce 20. století do oblasti zájmové, což signalizovalo, že jsou autoritami i veřejností vnímány jako zbytné, nebo alespoň nepříliš důležité pro výchovu a vzdělávání dětí.

Je ovšem příznačné, že o smyslu divadelní práce s dětmi a mládeží přemýšleli hlouběji především ti, kterým šlo v první řadě o dítě (J. A. Komenský, reformní pedagogové první poloviny 20. století, tvůrčí vedoucí dramatických, loutkářských a recitačních souborů v posledních desetiletích), kteří pochopili, že to, co patří k jádru divadla, tedy mezilidské vztahy, mimetická hra (hra v roli) a bohatost prostředků (protože divadlo je ze své podstaty uměním komplexním), má potenciál kultivovat osobnost dítěte po všech stránkách, pomáhat mu orientovat se v sobě i ve světě, rozvíjet schopnosti a získávat dovednosti důležité pro život a je velmi efektivním prostředkem učení – o divadle, literatuře a umění vůbec, o člověku, o společnosti. A jak se přesvědčuje čím dál tím víc učitelů, některé dramatické metody mohou dokonce pomoci i ve výuce v jiných předmětech (prvouka, resp. vlastivěda, dějepis, občanská výchova, základy společenských věd, rodinná výchova...).

Je to dáno tím, že dramatická výchova vychází z přirozené dětské hry založené na jednání ve fiktivní situaci (jako..., jakoby...), jejíž podstatou je přeměňování sebe sama na někoho nebo něco jiného (vstup do role, hraní fiktivní postavy). Díky tomu se dítě v procesu dramatické výchovy učí

především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání se zapojením těla i psychiky, rozumu i citu.

Dramatická výchova má dvě základní směřování, která se vzájemně nevyklučují, ale naopak doplňují.

Jedním typem je taková dramatická výchova, v níž tvůrčí proces může vyústit do inscenace, do jevištního tvaru, který skupina může za optimálních podmínek prezentovat na veřejnosti jako divadelní nebo přednesové představení. Druhým typem práce je interní dramatická výchova, která není určena pro veřejnost, nemíří k jevištnímu tvaru, a pokud v takové lekci vznikají drobné tvary (etudy), slouží výhradně hráčům (účastníkům dramatickových procesů) např. k prozkoumávání situací, postav, příběhů, témat... Obě směřování jsou v dramatické výchově stejně důležitá; první se dokonce bez druhého neobejde – k dobrému divadlu můžeme s dětmi dojít jen na základě dlouhodobého procesu, v němž si děti musí řadu důležitých věcí osvojit a mnohému se musí naučit.

Přehlídky a dílny jako zrcadlo vývoje oboru

K systematickému a soustavnému mapování obou těchto oblastí dramatické výchovy existuje celostátní síť akcí – především přehlídek a dílen –, která dává každému, kdo se oboru věnuje, příležitost sledovat jeho vývoj, podílet se na něm a také se sám vzdělávat.

Hlavní každoroční akcí v oblasti divadla hraného dětmi a dětského přednesu je **Dětská scéna**, celostátní přehlídka a dílna dětského divadla a dětského přednesu, která se v posledních letech konala v Trutnově a od letošního roku zakotvila ve Svitavách. Pro mapování a rozvoj oboru je důležité, že celostátní divadelní i recitační přehlídka je důsledně nesoutěžní, neuděluje se ní žádné ceny, ale pro účastníky – děti a jejich pedagogy, vedoucí i rodiče – jsou tu připraveny dílny, diskuse a další vzdělávací programy.

Celostátní přehlídka, která se koná vždy na konci školního roku, je však jen špičkou ledovce, protože by neplnila svoje cíle, pokud by byla jen izolovanou reprezentační akcí, „výkladní skříní“ oboru. Důležité proto je, že její neodmyslitelnou součástí je sys-

tém krajských přehlídek, jimž někde (v dětském sólovém přednesu prakticky všude) předchází kola okresní / oblastní, resp. obvodní. Díky tomu má každá skupina a každý zájemce, ať už se dramatickému oboru věnuje ve volném čase v základní umělecké škole, v centru volného času, resp. v domě dětí a mládeže, v kroužku či souboru při školní družině nebo školním klubu apod., nebo v rámci předmětu dramatická výchova na základní škole, možnost prezentovat výsledky své práce a setkat se se svými kolegy a inspirovat se tím, jak k divadlu a přednesu přistupují oni. Tato poměrně hustá síť přehlídek a dílen vychází vstříc potřebám oboru a má vliv na to, že se divadlu a přednesu věnuje nezanedbatelné množství dětí – zatím je však stále převaha těch, které k tomu mají příležitost jen ve volném čase. Zařazení dramatické výchovy do rámcových vzdělávacích programů se už začíná projevat v postupném zvyšování zájmu škol o vzdělávání pedagogů v této oblasti, ale bude zřejmě trvat ještě nějakou dobu, než se to projeví i na počtu inscenací vzniklých v rámci školního vyučování.

V oblasti dramatické výchovy, kde se pracuje s jevištním tvarem, lze na základě účasti na přehlídkách předpokládat existenci zhruba 400-500 soustavně pracujících dětských divadelních souborů (tj. asi 6000 dětí) v celé republice. K tomu je ale možné připočítat nevidovatelný počet souborů při školách, které mají často krátkou životnost (některé skupiny se scházejí pouze na přípravu jediné inscenace).

Co se týče dětského přednesu, lze kvalifikovaně odhadnout, že se všech okresních / oblastních, resp. obvodních kol v republice zúčastňuje každoročně téměř šest tisíc dětí. O počtech recitátorů ve školních kolech ani o počtu těchto kol není přirozeně možné získat detailní informace, je ovšem pravděpodobné, že celkový počet dětí, které se zúčastňují školních kol, vysoce překračuje deset tisíc.

Mimochodem to, že u nás trvá zájem o přednes, je svým způsobem české specifikum, je to jev, který není v takovém měřítku v jiných zemích běžný. (To ale nic nemění na tom, že jeho potenciál není zdaleka využit, protože přednes jako tvořivá interpretace uměleckého textu – nikoliv stále ještě běžné memorování, tedy mechanické

reprodukování básniček – může dětem a mladým lidem otevřít cestu k literatuře a může významně přispět k podpoře čtenářství, jak to dokládá vloni uzavřený výzkum – viz další kapitulu). Na druhou stranu je u nás zatím prakticky neznámý obor, který se sólovým přednesem zčásti souvisí, a to umění vyprávět příběh, tzv. storytelling, ačkoliv v zemích, kde je pěstován, a dokonce vyučován na vysokých školách (např. USA nebo skandinávské země), se těší vážnosti nejen jako zdroj zábavy, ale především jako prostředek kultivace mluveného projevu a rozvoje komunikačních schopností a dovedností.

Další příležitostí k mapování stavu oboru slouží také **přehlídky literárně-dramatických oborů základních uměleckých škol**. Jejich motivační efekt poněkud podvazuje jejich soutěžní charakter, i když v posledních letech – díky nové generaci pedagogů LDO – i tyto přehlídky dostávají sympatickou podobu pracovních setkání.

Vedle Dětské scény a přehlídek LDO ZUŠ je třeba zmínit ještě řadu dalších akcí v oblasti dramatické výchovy, které doplňují zmíněnou síť přehlídek a dílen. Například od roku 1994 se v Brně koná nesoutěžní přehlídka dětských divadelních souborů **Brnkání**, od roku 1998 pořádá Sdružení pro tvořivou dramaturgii v Praze v Centru tvořivé dramaturgii na Červeném Vrchu **Podzimní, resp. Pozdněpodzimní přehlídka dětského divadla**, v letech 2000 a 2007 se v Praze na Divadelní fakultě AMU konaly **přehlídky dětských a mladých souborů z celé České republiky v rámci odborných konferencí o dramatické výchově** atd. A každoročně v září dětské a mladé soubory a v posledních letech i dětské recitátory z celé republiky mají prostor k vystoupením v rámci celostátní dílny **Dramatická výchova ve škole v Jičíně**, která se koná už od roku 1995.

Tím se dostáváme k druhé oblasti dramatické výchovy, která primárně nepočítá s jevištním tvarem, k dramatické výchově interní, jež má od poloviny 90. let také svou významnou pravidelnou platformu. Tou je zmíněná celostátní dílna **Dramatická výchova ve škole**, týdenní vzdělávací akce, na níž se vždy v září sjíždí v Jičíně bezmála stovka pedagogů a studentů z celé republiky, aby tu pod vedením zkušených českých a pravidelně i špičkových zahraničních lektorů prohlubovali své vzdělání v některé

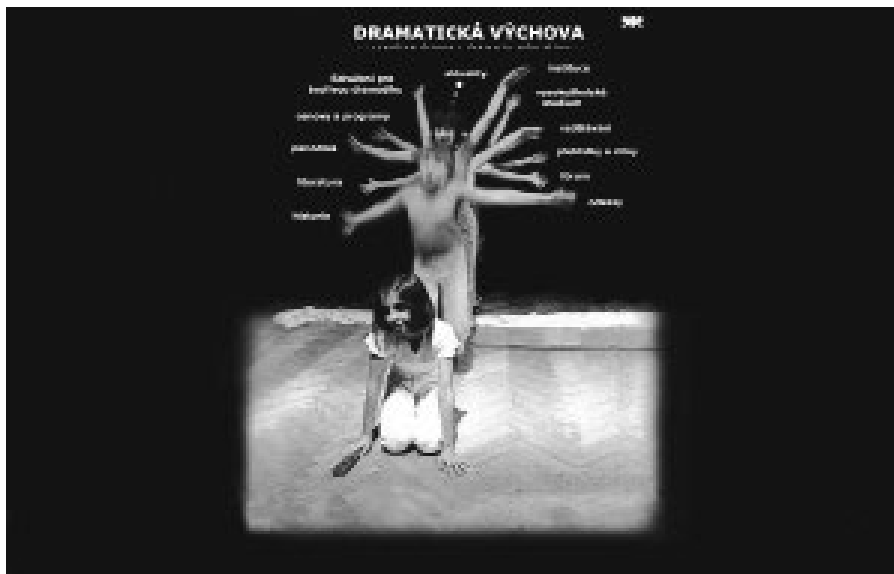
z oblastí dramatické výchovy (práce s příběhem ve školním dramatu, metodika práce s dětským přednášečem, školní divadlo, dramatická výchova s předškolními dětmi, hlasová výchova, pohybová výchova, divadlo ve výchově a vyučování, pedagogické a psychologické aspekty učení v dramatické výchově...) nebo v oblastech, které s ní souvisejí (dramatické metody v dějepise, občanské výchově, literární výchově, výtvarné výchově, hudební výchově, storytelling, tvůrčí psaní...).

Zajímavým zdrojem inspirace jsou pro učitele a studenty dramatické výchovy celostátní dílny komplexní estetické výchovy **Tvorba-tvořivost-hra**, které se od roku 1993 konají více méně každý rok vždy na jiném místě republiky a které prakticky dokládají to, že dramatická výchova je ze své podstaty přirozenou křížovatkou estetickovýchovných oborů a že by takto mohla fungovat i ve škole. (Více v článku Setkávání, křížovky, rozcestí. Ohlédnutí za dvanácti ročníky celostátní dílny Tvorba-tvořivost-hra, který vyšel v *Tvořivé dramatu* v roce 2005, roč. XVI, č. 3.)

Dramatická výchova a dnešní škola

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, který je v současné době základním kurikulárním dokumentem, je dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura vedle výchovy hudební a výtvarné jako třetí výchova – se statutem doplňujícího oboru. To znamená, že ji škola může zařadit do svého vzdělávacího programu v případě, že k tomu má podmínky, a především aprobovaného pedagoga nebo alespoň učitele, který je na její výuku kvalitně připraven.

Ve školním vzdělávacím programu může dramatická výchova figurovat jako samostatný předmět se stanovenou hodinovou dotací, přičemž může – jak to odpovídá tomuto oboru – buď směřovat k jevištnímu tvaru, nebo může mít podobu interní dramaticko-výchovné práce. Zejména na prvním stupni (ale jsou-li k tomu podmínky i na stupni druhém) může mít rovněž podobu aplikovanou. V tom případě jde o soubor vybraných dramaticko-výchovných metod a technik používaných v různých předmětech, zejména



WEBOVÉ STRÁNKY WWW.DRAMA.CZ JSOU NEJOBSÁHLEJŠÍM ZDROJEM INFORMACÍ O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ V ČESKÉ REPUBLICE

v prvouce, resp. vlastivědě, literární výchově, českém jazyce, cizím jazyce, dějepisu, občanské nebo rodinné výchově atd.

V čem je dramatická výchova v současné škole nezastupitelná? Její možnosti a význam ozřejmí pohled zejména na klíčové kompetence. (Moderní české kurikulární dokumenty – ve shodě s dokumentem *Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec*, schváleným Evropským parlamentem a Radou Evropské unie, – definují kompetenci jako “souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti” – viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.)

Vedle toho, že dramatická výchova rozvíjí přirozeně kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa (především: vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění a seznámit se s jeho podstatou a zákonitostmi, porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky, prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy, pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, a to vše v tvůrčím procesu, který vede žáky k tomu, aby byli aktivními a tvořivými

lidmi a také kultivovanými a vnímavými diváky), může sehrát v moderní škole významnou roli jako obor, který sdílí mnohé kompetence formulované autory RVP jako klíčové nebo je podstatně rozvíjí.

Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP, se dramatická výchova přímo váže na kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Z podstaty dramatické výchovy jako oboru vyplývá, že právě tyto dvě skupiny kompetencí se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou vlastní doménou dramatické výchovy.

V mimetické rolové hře, základní metodě dramatické výchovy, při níž žáci jednají za různé postavy, a to i takové, které mohou být zcela cizí jejich naturelu, názorům a zkušenostem, mají příležitost formulovat a vyjadřovat myšlenky druhých lidí, naslouchat jejich promluvám a prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně lze za různých okolností reagovat.

Přirozenou součástí dramatické výchovy jsou také diskuse – v roli i mimo ni –, při nichž se žáci učí vhodně argumentovat a obhajovat své názory.

K dramatické výchově rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů (včetně textů uměleckých) a jejich aktivní interpretace (nikoliv mechanická reprodukce), zvládání a dešifrování gestiky, nonverbální i verbální komunikace.

Navíc základní podmínkou výuky dramatické výchovy a většiny drama-

tickovýchovných aktivit je spolupráce s ostatními lidmi. Bez ní je dramatická výchova jakožto obor, založený na komunikaci a kooperaci, nepředstavitelná.

Dramatická výchova – tím, že využívá prostředků a postupů divadelního umění – vnáší do pohledu na svět a na život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. To vše však v bezpečí fikce, ale s možností získávat zprostředkovaně, ve hře zkušenosti důležité pro život, vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Díky tomu rozvíjejí žáci svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Tím si žáci uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí, jsou vedeni k tomu výsledky svých činů reflektovat a hodnotit. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají (podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám) a je u nich efektivně podporována schopnost se jim bránit (schopnost rezilience, tedy schopnost odolávat vnějším tlakům).

Důležitou součástí dramatické výchovy – vedle rozvoje specifických dovedností (psychosomatických, herních a sociálně komunikačních) – je proces dramatické a inscenační tvorby, při němž je nezbytnou podmínkou – tak, jak to autoři RVP formulují v kompetenci k učení a v kompetenci k řešení problémů, – vyhledávání a třídění informací. V procesu dramatické tvorby se žák učí zkoumat dané téma z více různých úhlů pohledu, uvědomuje si důsledky lidského jednání v různých situacích a důsledky různých řešení konfliktů, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím.

Kompetencí, na niž je v dramatické výchově kladen důraz, je schopnost reflexe a hodnocení – od elementární schopnosti přiznat chybu nebo omyl přes schopnost pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce až po schopnost hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat. Tak má žák příležitost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého

učení a plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, jež se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové, tedy požadavků formulovaných v kompetenci občanské. V dramatické výchově se žáci učí dodržovat vymezená pravidla a aktivně (nikoliv jako pasivní konzumenti) se seznamují s principy a postupy divadelního umění, je rozvíjena jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, k rozlišování skutečných hodnot od pozlátek a kýče. Podstatné je také to, že v dramatické výchově se klade důraz na hledání etických hodnot. Jelikož může být součástí dramatické výchovy práce na jevištním tvaru, mají žáci navíc příležitost se přímo zapojovat do kulturního dění školy a obce.

Moderní škola musí dětem zprostředkovávat kontakt se všemi podstatnými obory lidské činnosti nevymýšlejíc žádnou z oblastí umění. Divadlo a další dramatické druhy a žánry (včetně filmu, televize, rozhlasu...) jsou oblasti, bez nichž si umění a kulturu nelze představit. A přesto je divadlo v našich školách z těžko obhajitelných důvodů dosud zastoupeno nedostatečně. Česká škola bere divadlo a předmět, který z něho vychází, tedy dramatickou výchovu, na vědomí buď minimálně (zpravidla tam, kde s ní díky programu Obecná škola získala zkušenosti), nebo v silně redukované, zkreslující podobě. Někde bývá dramatická výchova zužována na osobnostní a sociální výchovu, takže se rezignuje na práci s fikcí a na estetickou kultivaci žáků, nejčastěji se výuka související s divadlem a dramatem redukuje na výčet několika jmen autorů dramatické literatury, aniž mají žáci příležitost seznámit se s podstatou tvůrčího divadelního procesu. Předmět dramatická výchova – tak, jak je koncipován v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, – otvírá školám příležitost realizovat oblast Umění a kultura v plné šíři.

Vzdělávání a příprava pedagogů dramatické výchovy

Estetická výchova dětí a mládeže – ať už je praktikována v kterémkoli zaří-

zení – nemůže být zálibou několika nadšenců. Nemůže být trpěna (jako tomu bývalo před listopadem 1989 a jako tomu je mnohde dodnes), ale je nutno ji aktivně podporovat, protože vytváří nezbytný protipól výchově rozumové, čímž jediné může být zaručen všestranný rozvoj dítěte a mladého člověka. Pro ty, kteří pracují s dětmi a mládeží, tedy pro učitele, vedoucí dětských kolektivů a vychovatele, tudíž i pro pedagogy volného času, nemůže být amatérskou činností. Vyžaduje od nich jednak jisté dispozice, jednak zodpovědnou přípravu a soustavné a stále sebevzdělávání. Ředitelé všech zařízení by proto měli všestranně podporovat další vzdělávání svých pedagogů a oceňovat jejich aktivity v tomto směru.

V oboru dramatické výchovy je od počátku 90. let možné získat regulární aprobaci, tedy vysokoškolské vzdělání. V první řadě je to možné díky dvěma specializovaným katedrám dramatické výchovy na obou vysokých uměleckých školách – katedře výchovné dramatiky na pražské Divadelní fakultě AMU a ateliéru Divadlo a výchova na brněnské Divadelní fakultě JAMU. Na některých pedagogických fakultách mají posluchači (zpravidla v rámci studia primární pedagogiky) možnost si zvolit dramatickou výchovu jako specializaci – od počátku 90. let na Pedagogické fakultě UK v Praze a na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. V Plzni na katedře pedagogiky FP ZČU je dramatická výchova otevřena pro posluchače kteréhokoli oboru v rámci tzv. certifikátového programu. Částečně se mohou s dramatickou výchovou setkat v posledních několika letech také posluchači Pedagogické fakulty MU v Brně, posluchači katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze a posluchači katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě UP v Olomouci.

Na výuku dramatické výchovy jsou připravováni také studenti středních pedagogických škol, resp. pedagogických lyceí (jde zejména o budoucí pedagogy mateřských škol a vychovatele).

Součástí přípravy pedagogů dramatické výchovy z jakéhokoliv zařízení (školního i mimoškolního), především učitelů z praxe, mohou být také kvalitní kurzy, semináře a dílny v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nejdelší tradici mají každoročně pořádané třísemestrální kurzy Dramatická výchova pro současnou školu (pořádají se už od první poloviny 90. let) a dále celoroční kurzy Základy dětského divadla. Oba typy kurzů zajišťuje Sdružení pro tvořivou dramaturgii a jeho Centrum tvořivé dramaturgie Praha v odborné spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU a s Centrem estetických aktivit dětí a mládeže v zařízení ARTAMA (NIPOS). Na tyto základní kurzy navazují série dílen nebo rozšiřující kurzy, zaměřené např. na hlasovou výchovu, pohybovou výchovu, práci s příběhem, improvizaci atp. (O zájmu o tyto kurzy svědčí skutečnost, že počet jejich absolventů přesáhl v roce 2008 tisícovku.) Kvalitně zajišťované kurzy nebo dílny pořádají také další subjekty, např. SVČ Labyrint a SVČ Lužánky v Brně, Sdružení D v Olomouci, plzeňské sdružení Johan apod.

Pro prohlubování vzdělávání a získávání nových podnětů pro pedagogy hrají významnou roli také celostátní přehlídky a dílny, o nichž už byla řeč, především Dětská scéna ve Svitavách (do loňska v Trutnově) a Dramatická výchova ve škole v Jičíně.

K vzdělávání vedoucích souborů a dalších pedagogů dramatické výchovy a k rozvoji dramatické výchovy přispívá podstatným způsobem odborná literatura, která se v posledních dvaceti letech rozrostla na několik desítek kvalitních titulů, vydávaných především díky pracovišti ARTAMA a díky Sdružení pro tvořivou dramaturgii; řada titulů vyšla také v jiných nakladatelstvích (nakladatelství Univerzity Karlovy Karolinum, AMU, JAMU, Portál, AISIS, Grada...). Zásadní roli pro rozvoj oboru a pro zkvalitňování práce pedagogů dramatické výchovy sehrává odborný časopis *Tvořivá dramaturgie*, který vychází od roku 1990, a jeho textová příloha *Dětská scéna*, v níž jsou publikovány kvalitní scénáře, hry, pásma a montáže, jež vznikly nebo se osvědčily v dětských a mladých souborech.

Význam dramatických aktivit pro rozvoj osobnosti dítěte ve výzkumu NIPOS

Smysluplnost a pozitivní přínos práce v divadelním nebo recitačním souboru nebo při výuce předmětu dramatická

výchova ve školách dokládá i několikaletý výzkum uskutečněný odbornými pracovníky útvaru ARTAMA Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu. Čtyřleté výzkumné šetření (1. šetření se týkalo životního stylu, 2. šetření socializace, 3. šetření tvořivosti a 4. šetření vztahu ke kultuře) přineslo zajímavé odpovědi na otázky: Jaký má význam pro utváření jejich osobnosti to, že se děti věnují divadelním aktivitám nebo recitaci? Jak se tato skutečnost promítá do jejich životního stylu? Jak jim pomáhá při začleňování do společnosti a při utváření jejich vztahů? Jsou tvořivější než děti, které takový soubor nenavštěvují nebo které nemají příležitost se s dramatickou výchovou setkat ve škole? A konečně, odráží se to na jejich vztahu ke kultuře?

Nejprve několik statistických údajů týkajících se výzkumu: Během čtyř let výzkumných šetření došlo ve skupině oboru divadlo a recitace ke změnám, které se odrazily na počtu respondentů. K pohybu počtu dotazovaných změnám došlo u všech sledovaných oborů, avšak ve skupině divadelníků jsou tyto změny výraznější.

V prvním šetření (životní styl) tvořilo celkový soubor 2238 respondentů (použitých dotazníků), z toho obor divadlo reprezentovalo 441 dotazníků, což je 19,70 % z celkového počtu. Průměrný věk respondentů byl 11,5 roku. Výběr se pohyboval mezi 11. a 12. rokem věku, což odpovídalo průměrnému věku z celkového souboru (11,42). Ve vzorku převažoval počet dívek nad počtem chlapců, což odpovídá nejen stavu v divadelních souborech, ale také se blíží struktuře v základním vzorku. Respondenti pocházeli z různě velikých obcí, nepřevažovaly tedy děti z nějaké typické lokality. Respondenti pocházeli z různých krajů republiky. Nejvíce ze Středočeského, nejméně z Královéhradeckého.

K výrazné změně v počtu dotazovaných došlo v druhém šetření (socializace), kdy celkový vzorek tvořilo 1584 respondentů, na obor divadlo a recitace z toho připadlo 277 (tj. 17,48 %). Oproti prvnímu šetření se tedy zmenšil soubor respondentů na 60 %. Poměr počtu dívek a chlapců zůstal ve prospěch dívek: 206 dívek (74,37 %) a 71 chlapců (tj. 25,63 %).

Výzkumný soubor ve třetím šetření (tvořivost) představovalo 224 respondentů (59 chlapců a 165 dívek) z oboru divadlo a recitace, ve věku 12 až 13 let. Z aspektu demografického převládají soubory z měst střední velikosti (10-20, 20-50 tisíc obyvatel) a sídel nad 100 tisíc obyvatel. Výzkumu se zúčastnily soubory z jedenácti lokalit.

Testování tvořivosti se podrobilo celkem 1312 dětí ze základního výzkumného souboru, 312 dětí z kontrolního vzorku a 53 dětí z laboratorního vzorku, tedy celkem 1677 respondentů.

Vztah ke kultuře (čtvrté šetření): Celkový vzorek tvořilo 1301 respondentů, obor divadlo z toho zaujímalo 14,53 %, 189 respondentů.

Divadelní soubory zaznamenaly v průběhu výzkumu největší pohyb dětí v porovnání s jinými obory. Zatímco u prvního šetření se podíl respondentů z oboru divadlo rovnal takřka pětině, u posledního šetření je to necelých 15 %. Zatímco u základního vzorku se počet respondentů snížil na zhruba 60% (nejvíce mezi prvním a druhým šetřením), u skupiny respondentů z oboru divadla se snížil počet respondentů na 40% z původního počtu. Divadelní soubory patří tedy patrně k těm, ve kterých probíhají dynamické změny, ať už ve stavu členů souboru, tak i v samotné existenci jednotlivých skupin.

Podívejme se na některé zajímavé výsledky, které byly získány porovnáním odpovědí skupiny dětí pracujících delší dobu v některém z divadelních nebo recitačních souborů s odpověďmi dětí, které nenavštěvují žádný ze sledovaných uměleckých souborů; popřípadě těmi, které se věnují jiné oblasti umělecké činnosti (sborovému zpěvu, výtvarným aktivitám, tanci, folkloru).

Výzkum zřetelně prokázal pozitivní vliv dramatické výchovy a práce v divadelních a recitačních souborech na utváření osobnosti dítěte. V některých oblastech je vliv vidět výrazněji, v některých méně výrazně. Jsou však také oblasti, v nichž vliv nebyl v tomto výzkumu zřetelně prokázán.

Volný čas tráví děti z divadelních souborů nebo ze tříd, kde se učí dramatická výchova, podobně jako jejich vrstevníci, ale některé odlišnosti můžeme najít v délce těchto činností a je-

jich frekvenci. Mezi nejčastější činnosti dětí, které se věnují dramatickým aktivitám, patří sledování televize, ale také četba knih a poslech hudby. Ukázalo se, že tráví u televizních obrazovek méně času než děti, které se žádnému estetickovému oboru aktivně nevěnují. Z televizní nabídky preferují především dramatické pořady a zajímavé je, že ji využívají více než ostatní pro sebevzdělávání a informování o dění kolem sebe, neboť v jejich volbě se objevují častěji televizní soutěže a zprávy. Naopak poměrně málo sledují rodinné seriály.

K významným aktivitám "dramatickových" dětí patří četba. Tím se odlišují nejen od dětí, které žádný soubor nenavštěvují, ale vidíme rozdíl také v porovnání s dětmi z jiných estetickových oborů. Není to jenom že věnují četbě více času než jejich vrstevníci a řadí ji mezi nejčastější činnosti ve volném čase, ale také ji uvádějí jako častý zdroj silného uměleckého zážitku. Tři čtvrtiny dětí, které chodí do divadelních či recitačních souborů nebo mají dramatickou výchovu ve škole, navštěvují pravidelně knihovnu, což je téměř o třetinu více, než uvedly děti, které žádný soubor nenavštěvují.

Zájem o četbu dokazuje také uvedený počet přečtených knih. Pětina dětí z divadelních souborů přečte nejméně deset titulů za půl roku, což je dvakrát více než jejich vrstevníci. Naopak k žádné přečtené knize za toto období se přihlásily pouze dvě procenta "divadelníků", ale sedm procent ostatních dětí.

Positivní vztah k literatuře souvisí s charakterem práce v dramatické výchově, a zejména v divadelních souborech, neboť divadlo je úzce spojeno s literaturou. Při práci na divadelním představení vycházejí soubory převážně z literární předlohy a tato tvořivá práce může motivovat k zájmu o literaturu a otevírat cesty k ní.

Společně se svými vrstevníky poslouchají děti z divadelních souborů hodně hudby. Neodlišují se v oblíbenosti rockové, rapové a hip-hopové hudby, ale častěji než ostatní volí také jiné žánry, jako je jazz nebo folk, více poslouchají vážnou hudbu.

Pokud hrají počítačové hry, vybírají si častěji než ostatní hry logické, strategické a také vzdělávací. Výzkum uká-

zal i to, že se mnohem méně zabývají hrami s prvky násilí.

Bylo také zjištěno, že věnují méně času toulání se ulicemi, nicnedělání a návštěvám v supermarketech. Členové divadelních souborů však také méně sportují a méně často sledují sportovní utkání v televizi, mají menší zájem o techniku, auta a motorismus.

Trávení volného času vypovídá o kvalitě života, který děti žijí. Některé ukazatele mohou být ovlivněny faktem, že v souborech převažuje většina dívek, což může ovlivnit např. menší zájem o sport, techniku, ale také o hry s prvky násilí. Na druhou stranu jsou oblasti, kterým se věnují jak dívky, tak chlapci nebo jsou dokonce typičtější pro dívky, a přesto tu vidíme kvalitativní rozdíly, např. v kratší době trávení času v supermarketech nebo u televizoru.

Děti, které se věnují dramatické výchově, navštěvují častěji než jejich vrstevníci kulturní akce. Nejmarkantnější je to vidět (ze zcela pochopitelných důvodů) u těch kulturních pořadů, které souvisejí s divadelním oborem (divadelní představení, film). Průměrně jedna třetina dětí z divadelních oborů uvedla, že navštěvuje kulturní akce velmi často a docela často, s tím, že nejoblíbenější zůstává návštěva filmového představení a nejméně oblíbená je návštěva folklorního pořadu. V tom se neliší od svých vrstevníků. Zcela jistě zde sehrává svou roli obliba multikin, jejich atmosféra a nepochybně také vliv reklamy na některá filmová díla. Film je velmi blízký divadlu a současně umožňuje více se setkávat s vrstevníky. Nemalou roli hraje také fakt snadnější dostupnosti kina než činohry, opery nebo muzikálu.

Druhým nejnavštěvovanějším kulturním podnikem dětí z divadelních souborů a dětí, které mají ve škole dramatickou výchovu, je podle očekávání divadelní představení. Téměř třetina z nich uvádí, že navštíví divadlo alespoň jednou za měsíc, zatímco téměř třetina dětí, které se nevěnují žádné umělecké aktivitě, uvedla, že nechodí do divadla vůbec. Desetkrát více "divadelníků" než dětí, které nenavštěvují žádný soubor nebo dramatickou výchovu ve škole nemají, uvedlo, že navštíví divadelní představení velmi často.

Na opačné straně zájmu a návštěvnosti, stejně jako u většiny dětí, jsou operní představení a folklorní pořady. Přestože opera je divadelním tvarem, je vnímána více jako hudební než dramatická produkce (je to jistě dáno také způsobem, jak jsou operní inscenace uváděny na českých jevištích, kde je velmi často "divadelního" mnohem méně než "hudebního").

Výzkum také ukázal, že děti z oboru dramatické výchovy často měly v poslední době konkrétní kulturní zážitky, o kterém jsou schopny referovat. Převážně jde o divadelní a filmová představení, zčásti koncerty a výstavy. Výrazně dominuje rozdíl mezi oběma skupinami ve vyjádření zážitku z četby ve prospěch dětí z divadelních souborů nebo dětí, které zažívají dramatickou výchovu ve škole. Také více o svých zážitcích hovoří s ostatními než děti, které žádný obor nenavštěvují. Zajímavé jsou výsledky, které dokládají, že děti z divadelních souborů nebo tříd, kde se učí dramatická výchova, mají zájem podělit se s pedagogy o své zážitky víc, než je tomu v ostatních oborech, a zejména u dětí, které se žádnému estetickovému oboru nevěnují.

Děti z divadelních a recitačních souborů jsou také aktivnější než jejich vrstevníci ve vlastní umělecké tvorbě, zejména pokud zůstávají "na svém poli" (recitace nebo dramatické výstupy). Dokonce téměř tři čtvrtiny "divadelníků" uvedly, že někdy přednášeli jen tak, pro vlastní potěšení.

Šetření také ukázalo, že děti, které se účastní dramatických aktivit ve škole nebo ve volném čase, mají větší přehled o vybraných uměleckých profesích a pojmech, a to nejen pokud jde o oblast divadelní.

Práce v každém estetickovém oboru rozvíjí takové kompetence (dovednosti, vědomosti, postoje), které umožňují dítěti, aby se lépe začlenilo do společnosti. Záleží na tom, jak děti dokážou spolu komunikovat, řešit problémy, učit se novým věcem, stejně jako vložit do společného díla své osobní schopnosti a dovednosti. Výsledky sice neukázaly na výrazné rozdíly v těchto sledovaných oblastech a v podstatě nelze vyvodit ani nějaká výrazná specifika některého z pěti sledovaných estetickových oborů, avšak některé odlišnosti vidět můžeme.

Dětem z divadelních a recitačních souborů se daří mnohem lépe než jejich vrstevníkům řídit práci a organizovat činnost ve skupině. Souvisí to s jejich sociálními dovednostmi, dovednostmi ke spolupráci.

Významnější rozdíly najdeme také v kompetenci komunikační, a to jak ve vztahu k vrstevníkům, tak starším lidem, než jsou oni sami. Souvisí to jistě se samotnou podstatou divadla a dramatické výchovy vůbec, kde je rozvoj komunikace přímo v jejich cílech.

Rozdíl mezi "divadelníky" a dětmi, které se žádné ze sledovaných oblastí nevěnují, nalezneme také v tom, že dovedou lépe propojovat poznatky z různých oborů. Vyplývá to především z meziborového charakteru divadelní práce.

Charakteristické pro děti z divadelních souborů je také to, že jsou méně závislé na rodičích, méně často tráví aktivně společné chvíle se svými rodiči a mají více volnosti. Tento výsledek může hovořit o jejich větší samostatnosti a nezávislosti.

Při výzkumném šetření bylo prokázáno, že práce v divadelních a recitačních souborech a ve třídách, kde se učí dramatická výchova, má pozitivní vliv na rozvoj tvořivosti dětí. V dramatické výchově, zejména tehdy, když je směřována k divadlu a přednesu, se pracuje hojně s mluveným slovem, a proto se při zkoumání verbální tvořivosti prokázaly u dětí z divadelních a recitačních souborů rozvinuté tvořivé schopnosti, a to více než u dětí, které žádný soubor nenavštěvují.

Zajímavé je pozorovat, ve kterých složkách tvořivosti jsou děti z divadelních souborů a z tříd, kde se učí dramatická výchova, nejsilnější. Z vybraných rysů tvořivého myšlení – fluence (schopnost produkovat množství nápadů), flexibility (pružnost v myšlení), senzitivity (citlivost na problémy), fantazie a originality – se nejvýrazněji projeví schopnosti při zjišťování fluence, flexibility a senzitivity.

Šetření ukázalo, že děti, které se věnují dramatické výchově interní nebo divadelním či přednesovým aktivitám, jsou schopny vyprodukovat nejvíce nápadů podle zadaných kritérií ze všech skupin dětí. Rozdíl mezi "divadelníky" a dalšími dětmi z některých jiných estetickovýchovných oborů není tak velký, ale v porovnání

s dětmi, které se nevěnují žádnému uměleckému oboru, ano. Není to překvapivé, protože této složce tvořivosti věnují učitelé dramatické výchovy a vedoucí divadelních souborů zpravidla velkou pozornost. A to nejen ve verbální rovině, ale ve všech složkách, jako je řeč, pohyb, myšlení, emoce, postoje.

Při zjišťování flexibility byly děti z divadelních souborů a z tříd, kde se učí dramatická výchova, schopny vymyslet nejvíce různých nápadů odlišných od konvence, mnohem více než děti, které žádný soubor nenavštěvují. Rozbíjení stereotypního způsobu myšlení, nabourávání zavedených zvyklostí a banalit, ať už v tvorbě samotné, tak například v mezilidské komunikaci nebo v postoji ke změnám jako takovým, je jedním z cílů dramatické výchovy a práce v divadelních skupinách. Velkou měrou se na vzniku divadelních představení a na dramatických aktivitách podílí improvizace, která trénuje schopnost reagovat na podnět bez uplatnění zavedené a připravené reakce a posiluje kromě jiného také flexibilitu.

Děti z divadelních souborů a ze tříd, kde se učí dramatická výchova, prokázaly největší míru schopnosti tvořivého myšlení a smyslu pro řešení problémů. Při divadelní práci a při některých dramatickovýchovných lekcích se pracuje s příběhem hrdiny nebo hrdinů, kteří vesměs řeší nějaký problém. Děti jsou tedy vedeny, k tomu, aby sledovaly a vyhodnocovaly příčiny, průběh i následky jednání a tím se jejich smysl pro řešení problémů přirozeně zvyšuje a kultivuje.

Přestože rozvoj tvořivosti u dětí je složitý a nesnadno sledovatelný, je patrné, že práce v dramatické výchově se významně podílí na rozvoji tvořivého myšlení, podporuje především fluenci, flexibilitu myšlení a citlivost na problém.

Na rozvoji osobnosti dětí a na kvalitě jejich života se podílí zcela přirozeně také samotná práce a život v divadelních a recitačních souborech.

Výzkum ukázal, že motivem k zájmové činnosti v divadelním a recitačním souboru je především záliba v činnosti, kterou tam děti dělají, a také touha naučit se něčemu novému. Práce v souboru uspokojuje jejich potřebu po seberealizaci.

Podobně jako je tomu u jiných uměleckých souborů, také do divadelního či recitačního souboru přivedli děti nejčastěji jejich rodiče nebo prarodiče. Avšak oproti jiným uměleckým souborům mají větší vliv na volbu také kamarádi.

Na práci v souboru děti dále láká zjevně pozitivní sociální klima. Většina považuje vztahy v souboru za dobré a fungující s atmosférou pomoci. Cítí se ve skupině dobře, mají zde i své kamarády.

To, že jsou spokojeny s prací v souboru nebo s dramatickou výchovou, kterou zažívají ve škole, dokazuje také fakt, že více než polovina dětí by si přála, aby se jejich vlastní dítě věnovalo podobné zálibě.

Pozn.: Výsledky výzkumu je možné si vyžádat na adrese:

NIPOS, Blanická 4, P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2.



Velmi starý příběh

Práce na divadelní inscenaci se skupinou dívek 2. ročníku SOŠPg



KLÁRA FIDLEROVÁ

Střední odborná škola pedagogická, Čáslav
tinkerbelle@centrum.cz

CHARAKTERISTIKA SKUPINY, NĚKTERÉ PROBLÉMY A JEJICH ŘEŠENÍ

Skupinu tvořilo patnáct dívek ve věku 16-17 let, které studovaly 2. ročník SOŠPg v Čáslavi. Pracovala jsem s nimi od 1. ročníku, během něhož jsme se věnovaly spíše jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, dále pak základním dovednostem spojeným s vnímáním prostoru a pohybu v něm, s hlasotvorbou a prací s hlasem v rámci situační komunikace. Vzhledem k pedagogickému zaměření jejich studijního oboru bylo třeba zařadit i samostatné vedení her, pokusy o stavbu jednoduché lekce, vedení zásobníku her a reflektivních záznamů.

Tato skupina byla od samého začátku velmi tolerantní a ochotná přijímat i členy svým způsobem odlišné a několik plašších, introvertnějších dívek. Pracovala poměrně soustředěně a poctivě. Nicméně práce se skupinou nebyla bezproblémová.

Jednou z potíží byla neochota jedné z dívek hrát. Až po obsazení hlavních rolí, při rozdělování skupiny do dvou chórů odmítla hrát studentka, která

měla už od prvního ročníku velké problémy začlenit se do kolektivu, a to navzdory jeho vstřícnosti. Učinila tak nejen ve velmi nevhodnou dobu, ale i nevhodným způsobem. Záhy jsem zjistila, že dívčiny problémy jsou psychiatricky diagnostikovatelné. Proto mým cílem týkajícím se jejího fungování ve skupině bylo, abychom všichni přežili ve zdraví a aby se ona mohla podílet na práci celé skupiny, aniž by v ní byla nucena řešit běžné mezilidské situace se svými spolužačkami. Nakonec se ujala pouštění scénické hudby z přehrávače. Zdá se, že tato role jí dobře vyhovovala, dala jí pocit důležitosti a umožnila jí docenit vlastní schopnosti (velmi pružně se přizpůsobovala změnám hudebního doprovodu, novým číslovkám nahrávek, vše si sama od sebe zanášela do scénáře a skvěle s tím pracovala). Za velký pokrok považuji, že během obsluhování přehrávače taktéž z vlastní iniciativy začala postupně fungovat jako nápověda nebo četla text chybějících dívek. Do reflexe mi mimo jiné napsala, že hudbu pouštěla spolehlivě, jen někdy na moment zaváhala, protože se zakoukala do dění na jevišti; z toho usuzuji, že i pro ni, ač sama nehrála, byla inscenace něčím poutavá, nějak ji oslovila a cítila se být její součástí.

Další problémy způsobovala dvojice děvčat, která se okázale stavěla do opozice už delší dobu. Obě dívky dávaly při rozhodování, čemu se v tomto roce budeme věnovat, přednost loutkovému představení a prosazovaly své názory v jinak poměrně introvertní skupině tak vehementně, že jsme měli všichni dojem, že dohoda není možná. Ještě na začátku naší práce na inscenaci (koncem října 2010) jsem si o jedné z nich napsala: „absolutně nemotivovaná k hraní, k divadlu, jsou to pro ni jen hodiny v rozvrhu“. S oběma „kritičkami“ skvěle zafungoval rozhovor jdoucí přímo k věci, k tomu, co se mi na jejich

chování nelíbí a proč. Od té chvíle, co jsem dívku z „problematické dvojice“ upozornila na to, že její otrávené obličej berou elán nejen mně, ale mohou řádně demotivovat i její spolužačky, si na svou výmluvnou mimiku a postoj začala hodně dávat pozor, na to, aby nedávala najevo sebemenší rozladění. Zároveň s tím začala mezi ostatními vyčnívat tím, že vždy znala skvěle svůj text, vždy věděla, kdy následují její repliky, podobně i její „partačka“. S postupem času se dokonce stala ještě disciplinovanější (udržela pozornost i tam, kde ji její kamarádka ztrácela), a hlavně se ponořila hlouběji do smyslu textu a výrazněji do jeho podání (zatímco první z „kritické dvojky“ ve svém výrazu od čítankového přednesu moc nepokročila, druhá zapracovala i na interpretaci těch nejobtížnějších replik a před premiérou byla schopná hrát minimálně na úrovni hlavních rolí). Navzdory tomu, že se ke mně většinou stavěla dost kriticky, jsem viděla, že ji má pochvala těšila, a za tento obrovský posun jsem jí ráda dala to, o co dle mého názoru stála ještě víc, jedničku na vysvědčení, důkaz, že nejsem proti ní zaujatá a že neznámkuji podle symptomů, nýbrž podle odvedené práce.

Velkolepým se pro mě stal pokrok jiné dívky – velice tvořivé a inteligentní, leč citově labilní a sebedůvěrou rozhodně neoplývající. Troufám si říci, že právě pro ni možná práce na inscenaci znamenala nejvíc ze všech. Objevila jsem, že dívka své úzkosti maskuje a kompenzuje učením. Myslí si, že vlastně nic pořádně neumí (zpívat, tančit, malovat, hrát divadlo), ale dovede se naučit rozsáhlé učivo i mu porozumět. Tento přístup pak ale bohužel začala čím dál víc aplikovat na scéně. S blížící se premiérou její pohyb i text na jevišti byly čím dál rychlejší, trhanější a bezvýraznější. Zkoušely jsme to odbourat přes vysvětlování smyslu jednotlivých vět a gest, ale

s malým úspěchem. Nejvíce opět pomohl soukromý rozhovor, v němž jsem její problém přímočaře pojmenovala a vysvětlila jí, že její strategie jí pomůže v mnoha jiných předmětech, ale v divadle jí to prostě nemůže vyjít. Pokusila jsem se ji uvolnit, dodat sebe-důvěru, povzbudit a vyplatilo se to. Její podání při premiéře šlo po smyslu, pomáhalo tvořit dramatickou situaci i její téma a mně její upřímná práce na sobě samé vehnala slzy do očí. Svou cestu završila překonáním sebe sama: Den před derniérou jedna členka pravého chóru onemocněla a tato zodpovědná, leč o sobě velmi pochybující dívka se sama nabídla, že převezme text nemocné, protože ho jako jediná skoro celý uměla zpaměti. Na pár vteřin se opět vrátila ke své „technice“, ale malé povzbuzení a uvolnění jí pomohlo podat skvělý výkon. Byla dojatá a myslím, že jí konečně došlo, že něco umí.

Objektivně ještě viditelnější pokrok udělala další dívka, která hrála v pravém chóru. V prvním ročníku nejtíší, nejintrovertnější z dívek, která ani netoužila hrát činoherně, začala nejprve s drobnými poznámkami, týkajícími se něčeho, co jsme možná opomněly, přidávala nápady, hledala prostor a čas, kdy je sdělit ostatním, nenechala se přebít daleko silnějšími hlasy, sama si brala nebo přijímala dlouhé a důležité pasáže textu a dokázala je s porozuměním zpracovat, zaskakovala za nepřítomné. Začala úplně uvolněně mluvit nejen se všemi ve skupině, ale i se mnou, a dokonce se stala mou „spojkou“ v občasně telefonické komunikaci se skupinou.

Herecky se pak nejvíce vlastní prací zdokonalila představitelka Elaine. Už od prvního ročníku jsem pozorovala, že se při hraní nepřírozně pitvoří, ačkoli je dost bystrá a citlivá na to, aby chápala vážnost situace. V roli Elaine pitvoření zcela odhodila, krátkodobě se potýkala s jakousi bezvýrazností, aby nakonec statečně zabojovala s posledním nešvarem, s přehráváním. Při představeních, při nichž jí zřejmě víc záleželo na sdělnosti vlastního projevu a kdy zároveň byla nervóznější, k němu místy opět sklouzla, ale na zkouškách jsem byla svědkem její obdivuhodně svědomité práce na pojetí postavy a jejího hereckého ztvárnění. Bylo na ní vidět, jak hledá přesnou míru stylizace pro Elaine, jak prověřuje hranice, jak se postupně mra-

venčí pílí dostává ke zlaté střední cestě, kterou její kolegyně v alternaci vystihla zdánlivě bez jakéhokoli úsilí, snad intuitivně. Její snahy, která přinesla chvalyhodný výsledek, jsem si cenila o to víc, že i ona snadno propadala pocitům méněcennosti, když se něco nedařilo. Přesto dokázala zužitkovat každou připomínku a odrazila se s pomocí pochval a povzbuzení ode dna.

SCÉNÁŘ

Při práci jsme vyšly ze scénáře, který jsem měla předem víceméně hotový. Inspirací k němu byly tyto literární předlohy:

Alfred Tennyson: *The Lady of Shalott*

Do češtiny dosud nepřeložená, převážně lyrická báseň, působivě zhudebněná Loreenou McKennit, o Elaine z Astolatu (Shalott), která byla odsouzena k pozorování veškerého světa jen přes zrcadlo, jehož výjevy vetkávala do plátna. Jednou ji zlákal pohled na rytíře Lancelota a ona pohlédla přímo z okna ven. Zrcadlo prasklo. Ona se z nešťastné lásky položila do loďky plující ke Camelotu a do rána v ní zemřela chladem. Zrána ji našli u břehů Camelotu a rytíř Lancelot nad ní povzdychl, jak je krásná, a přál jí boží odpuštění.

Vzhledem k velké lyričnosti a poměrně komplikované symbolice těžko adaptovatelný materiál. Nicméně je báseň spjata jak s hudebním ztvárněním, tak se sugestivními prerafaelitskými malbami, což vše zkombinováno dohromady se stalo silnou inspirací pro pátrání po příběhu o „Lady of Shalott“ a dalších hrdinkách z artušovských legend.

Alfred Tennyson: *Idyly královské*

Dvě knihy básnických skladeb, které vyšly v českých překladech Františka Krška v letech 1921 a 1922, jejichž hlavními hrdiny jsou milostné dvojice rytířů Kruhového stolu a dam jejich srdce. Velkou předností tohoto zpracování artušovských legend je Tennysonovo zaměření právě na různé podoby milostného vztahu, ba co víc – soustředění se na ženské hrdinky a jejich pohled na muže, lásku, úděl ženy a – na rozdíl například od Hulpachova převyprávění – jeho jasná autorská interpretace vztahů, dějů, symbolů, které jinak bez odborné znalosti středověké symboli-

ky pro čtenáře postrádají souvislosti i smysl. Velkou nevýhodou pro potenciální čtenářky ve věku mých studentek je jednak veršovaná forma, ale zejména zastaralý (ovšem jediný existující) překlad, oplývající velmi složitými větnými konstrukcemi, inverzemi apod., který byl v jistých místech (např. příběh Tristrama a Isoldy) oříškem i pro mne. S klidným svědomím mohu napsat, že tento text je pro dnešní středoškoláky absolutně nesrozumitelný.

Vladimír Hulpach: *Příběhy Kruhového stolu*

Kniha naopak velmi snadno srozumitelná, skvělá pro získání celkového přehledu o artušovské tematice a základních příbězích o králi Artušovi a rytířích Kruhového stolu. Toto zpracování však jen stěží uchvátí šestnáctileté dívky, neboť ženské postavy tu hrají druhořadou roli, ba co víc – příběhy jsou, jak již jsem naznačila, psány spíše s ambicí zachytit základní fabuli po staletí tradovaného příběhu. Hulpachovu převyprávění však chybí jakákoli snaha přesáhnout rovinu hového příběhu a dobrat se jejich smyslu, něčeho, co je přesahuje, důvodu, proč ony příběhy přežily staletí.

John Steinbeck: *Činy krále Artuše a jeho vznešených rytířů*

Velmi čtivé převyprávění, které vyšlo v překladu Ludmily a Tomáše Havlíkových, je bohaté na líčení detailů života středověkého rytíře a nabízí jasnou autorskou interpretaci příběhů. Bohužel pro dívky je zde ženským postavám věnováno málo prostoru, a tam kde je, sehrávají role spíše negativní (dokonce i královnu Guinevru, zde Guenevru) líčí J. Steinbeck jako svůdnici, zatímco Lancelota jako zcela nevinného a zásadového. Vyprávění mi rozšířila obzor o životě ve středověku, zejména o rytířských turnajích, výzbrojích apod. a doplnila některé zajímavé interpretace života postav (například Lancelot jako muž celoživotně poznamenaný tím, že nepoznal svou matku), nicméně k výslednému scénáři nepřispěla.

Scénář je tedy inspirován všemi výše uvedenými literárními prameny, které jsem doplnila studiem interpretací artušovských legend Josepha Campbella (*Proměny mýtu v čase: vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy*) a autorek Liz Greenové a Juliet Sharman-Burkové (*Životní cesta v zrcadle mýtů: mýtické*

příběhy jako inspirace pro život) a články na internetu. Liz Greenová a Juliet Sharman-Burková například uvádějí, že milostný trojúhelník Artuš-Guinevra-Lancelot je jediný v dějinách literatury, v němž nikdo ze zúčastněných se nepokouší zničit, zdiskreditovat druhého, ale naopak váže je všechny k sobě hluboká vzájemná úcta, přátelství a láska. Z těchto zdrojů jsem také vyčetla, že v různých verzích artušovských příběhů se různé postavy jmenují různě, že například jméno Elaine se pojí hned s několika postavami, které v jiné verzi splývají, v jiné se vůbec nevyskytují, v jedné je toto jméno přisouzeno dokonce Lancelotově matce. To mě nakonec (podpořeno debatou s Irinou Ulrychovou během autorskodramatizačského semináře v průběhu studia na katedře výchovné dramatiky DAMU) vedlo k zásadnímu kroku při tvorbě scénáře – sloučila jsem dvě postavy Elaine (tu z Tennysonových příběhů, která z neopětované lásky k Lancelotovi zemře, a tu, již Lancelot v době svého „šílenství“ pojme za manželku a která mu dle V. Hulpacha naopak porodí syna, jenž dosáhne svatého Grálu) v jedinou.

Místy je ve scénáři užíváno přestylizovaných citátů, metafor a obrazů z *Idyl královských*. Ostatní předlohy se na samotném textu scénáře nepodílely.

Na podobu scénáře měly velký vliv dva fakty, s nimiž jsem se již ve fázi psaní musela potýkat: ve scénáři musí být prostor pro patnáct herců (jelikož všichni chtěli zpočátku hrát), přičemž nemáme vůbec žádné mužské herce. Problém s počtem jsem přetavila do základního principu dramaturgickorežijní koncepce, neboli do obsazení chóru, který v příběhu sehrává roli vypravěče, komentátora, místy vstupuje do rolí mužských postav a jeho rozmístění tvoří hlavní scénografii představení. Absenci chlapců ve skupině řešíme štíty, které si dívky mezi sebou podávají, čímž jsme se, doufejme, vyhnuly nevhodnému realistickému ztvárnění mužských postav dívkami. To jsem ještě podpořila tím, že místy by měly za mužské postavy mluvit i dvě dívky najednou. Irina Ulrychová mi potvrdila, že takové symbolické řešení by bylo daleko vhodnější i v případě, že bychom chlapecké herce měly... Faktem je, že sedmnáctiletý chlapec by na scéně jen těžko naplnil onen rytířský

ideál krále Artuše a rytíře Lancelota.

Na scénář mělo samozřejmě vliv i to, že jsme se musely obejít s prostředky chudého divadla.

ZLOMOVÉ SITUACE I

Výběr scénáře

Přestože jsem scénář psala přímo pro tuto skupinu, s myšlenkou na ni, nebyla jsem si po jeho strastiplném dokončení jistá, zda ho skutečně skupině nabídnout, a to hlavně proto, že jsem si byla vědoma jeho náročnosti.

Tato skupina vypadala po měsíci práce s loutkami poměrně zaujatá tímto druhem divadla, a tak jsem dala dívkám na výběr, zda se v inscenaci, do které měly chuť už koncem loňského roku, ubírat směrem činoherním či loutkovým. Sama jsem byla nerozhodná a ani dívky se nebyly schopné jasně vyjádřit. Řekla jsem si, že to tedy zkusím přímou konfrontací s textem, který je buď zaujme, nebo nezaujme. Pravda je, že po přečtení několika stran scénáře se na několika tvářích objevilo jasné rozhodnutí pro činoherní scénář a při hlasování byla pro i většina. Ale vedle dvou ostentativních antagonistek a zbytku přizpůsobivých nekonfliktních a nerozhodných dívek to nebyla většina nijak přesvědčivá.

Rozhodování na začátku bylo tedy trochu bolestivé, zdoluhavé, a hlavně skupinu hodně rozladila skutečnost, že se poprvé nedokázala na něčem uspojitivě shodnout.

Dnes už vím, že tento scénář byl pro tuto skupinu příliš náročný (více viz níže). Zároveň ale mohu tvrdit, že na inscenaci podle něj pracovaly všechny dívky (ač někdy s kolísavým zájmem a znovu nabíranou energií) a že ty, které mu nebyly zpočátku vůbec nakloněny, patřily později naopak k tahounům nebo se během této doby významně rozvinuly k lepšímu.

Dramaturgická fáze

Způsob, jak jsme se usnesly na scénáři, tedy nebyl šťastným startovním bodem. Nastolil ve skupině atmosféru rozladění z toho, že jsme se poprvé neshodly, že nevíme, jak budou spolupracovat ty, které byly vyloženy proti. A z mé strany šlo o pocit velké nejistoty, obavy, zda tohle velké sousto jsme schopny zvládnout. V této situaci se vystupňoval

i pocit, který jsem měla u obou skupin této třídy už v prvním ročníku, totiž že k sobě nemáme moc blízko, že je mezi námi daleko více onoho klasického vztahu učitel-žák než vztahu partnerského, který i mně osobně při dramatických výchovných pracích vyhovuje.

Toto se změnilo během asi čtvrté hodiny. Přišlo mi, že našemu vzájemnému vztahu chybí přátelství, intimita, že mě pořád berou hlavně jako učitelku a že je to na obtíž. Navíc jsem šla do hodiny hodně unavená. Proto jsem se rozhodla splnit si nejdůležitější cíl: sprátně se, ukázat, že z mé strany je to možné a že o to stojím. Proto jsem vyprávěla o své únavě, o jejím důvodu, ptala se dívek, jak strávily státní svátek a výsledkem byla úžasně uvolněná hodina s několika dojemnými okamžiky, kdy scéna, vyřčené slovo, obraz naplnily, ba možná předčily mé dramaturgické a scénaristické představy – rozpuštěné dlouhatánské tmavé vlasy první představitelky Guinevry, chvíle, kdy dívky stály v podobě kříže a splnily jednoduchou instrukci opakovat Guinevřin a Artušův svatební slib s vědomím toho, že jde o fatální slib, závazek.

Hudební inspirace

Vynikajícím způsobem zapůsobila na zkoušce hudba. The Corrs a jejich instrumentální provedení jakési irské lidové písně nám podmalovávalo nácvik plynulé proměny scén. Pro scénu námluv a svatby jsem pak pustila něžnou autorskou skladbu této skupiny a všechny jsme se shodly, že se to ke scéně ohromně hodilo. Hudba nás opravdu zasáhla a od té doby nám velmi pomáhala pro navození atmosféry.

S hudbou jsem učinila jeden mírně ezoterní poznatek. Kdykoli jsem našla skladbu, která se pocitově skvěle hodila k určité scéně, zjistila jsem při pečlivějším poslechu, že oné situaci odpovídá i písňový text a často název skladby. Například ve finální písni naší inscenace, která doprovází Elaine odhodlanou zemřít pro neopětovanou lásku k Lancelotovi, ukládající se do loďky plující ke Camelotu, se zpívá o zklamání láskou, o tom, že většina lidí vidí smrt jako tragédii, pro někoho ale může být tragédií láska, a smrt naopak jediným toužebným přáním; ba co víc, v textu se objevuje motiv lodi a plynutí, jež s Elaine bezprostředně souvisí.

Několik našich diváků, s nimiž jsem zatím měla možnost hovořit, hudební složku inscenace hodnotilo velmi pozitivně, a to navzdory tomu, že se z poloviny jednalo o skladby moderní, autorské, využívající současných hudebních nástrojů, přičemž námět inscenace spadá do doby středověku. Tyto zkušenosti mi pomohly si uvědomit, jak důležité je vybrat hudbu, která s inscenací souzní po významové, tematické stránce.

Nesoustředěné soustředění aneb Snaha o shrnutí toho, o čem hrajeme

Nová krize přišla před Vánocemi, kdy se mi po větších peripetiích podařilo získat jeden celý den v předvánočním týdnu pro přípravu inscenace. Hlavní chybu jsem udělala v tom, že jsem nechtěla zástupci ředitele komplikovat rozvrh hodin, a tak jsem řekla, že mi má nechat na starost celou třídu, nejen jednu skupinu. Zároveň jsem si řekla, že toho času využiji a udělám si přípravu tak, abych chvíli pracovala s jednou a chvíli s druhou skupinou a ony mezitím měly bloky, kdy budou něco tvořit samostatně. Druhá skupina přitom byla ve fázi vymýšlení inscenačního klíče.

Chtěla jsem se nejdříve věnovat druhé skupině, aby dívky pak mohly pracovat dál, ale zabralo to ve výsledku skoro tři hodiny, které jsem ztratila s touto skupinou, aniž bychom došly k něčemu uspokojivému, konečnému. První skupina vytvořila sice působivé „klipy“ k příběhu Elaine a k příběhu Guinevřinu, ale většina neměla pocit, že to, na čem samy (beze mne) pracovaly, mělo smysl. Nicméně z toho vyplynulo to, co jsem chtěla – ukázalo se, jak vidí témata postav, které scény jsou pro ně důležité, na kterých replikách podle nich příběh stojí. U Guinevry jsme se ve výkladu většinou shodly. Zdůraznily její pramálo vášnivý vztah k Artušovi a Elaininu smrt cháply jako důsledek Guinevřina a Lancelotova vztahu. Jejich první rozchod vnímaly více jako Guinevřino rozhodnutí v afektu, žárlivosti, bolesti. Méně už si ale uvědomovaly, že obraz Guinevry a Lancelota u bran Camelotu je tím definitivním loučením – zobrazily Elaininu smrt, ale ne jejich rozchod. Po diskusi jsme si ale vyjasnily rozdíl mezi prvním a druhým rozchodem.

Mé pedagogické chyby vyšly najevo při klipovém ztvárnění Elainina příběhu. Dívky šly po jeho romantičnosti (zamiluje se, je vyhnána, chce, aby Lancelot bojoval v jejích barvách, a umírá drahá všem, kteří ji kdy potkali). Úplně pominuly její rozhodování či rozhodnutí provdat se za Lancelota, přestože on neví, kým sám je. K tomu jsem je ještě přivedla jako k momentu, kterému by měly věnovat pozornost,



ale Elainino téma – „vydupávání si svého na osudu“ a „být vždycky tou druhou“ – vůbec nereflektovaly. Snad to bylo tím, že jsme se do té doby k jejímu příběhu více nedostaly.

Tehdy jsem odhalila, jak jsem si pod sebou podržela větev, když jsem se na začátku práce nechala zbytečně zmást pocitem, že nám utíká čas, že se pořád nic neděje, že se děvčata snad nudí, že to nestihneme, a nevěnovala jsem se s nimi dostatečně rozboru textu. V tuto chvíli mi dívky potvrdily, že částečně nevědí, o čem hrají, respektive že hrají jen romantický příběh. Svědčí o tom navíc i to, že nepoužily ani jednu větu z úplného závěru, z posledního „setkání“ Guinevry a Elaine. Více do toho podle všeho viděly dívky, které ztvárňovaly hlavní postavy. To jsem tušila, a proto jsem se s nimi chtěla v celodenní zkoušce věnovat právě jejich příběhu, ale zůstalo jen u klipů a jejich rozboru. Následně jsme se zasekly na technické a scénografické stránce věci a práce se zcela zastavila. Tehdy jsem otevřeně

přiznala, že si v daném okamžiku nevím rady jak dál. – A tím jsme se dostaly k důležitému objevu a přiznání, že děvčata skutečně ještě nejsou tak dospělá, tak zralá a zkušená, aby ustála chvíle, kdy se něco nedaří delší dobu, že potřebují něčím vybočit, že potřebují častější změnu, „fyzické“ povzbuzení, ale zároveň o to nestojí v příliš hojné míře, že chtějí pracovat přímo na scénáři, na jeho situacích, na jeho textaci, ne na aktualizovaných verzích, průpravných cvičeních apod.

Z téhle asi zatím největší krize jsem si odnesla pár zásad aplikovatelných snad na jakékoli skupiny: Mít v zásobě hlavně fyzické, třeba i nesouvisející aktivity, kterými se odreagují. A když něco nejde i po vyzkoušení třeba i tří variant, jít na čas od toho.

Po Vánocích se nám během velmi krátké chvíle podařilo zařídit spoustu důležitých technických věcí: nechaly jsme si vyrobit štíty, sehnaly jsme švadlenu, která byla ochotná nám ušít kostýmy pro hlavní role, které si dívky samy navrhly a ke kterým se dost upnuly, a hlavně paní ředitelka čáslavského divadla nám řekla, že je její povinností podporovat umělecké aktivity ve městě a že po dohodě můžeme kdykoli zkoušet a hrát zadarmo na Malé scéně, kde se nám nabízí skvělý prostor, kam se konečně vejdemo.

PŮVODNÍ VIZE NEBOLI ILU(VI)ZE I

Proč pracovat na divadelní inscenaci aneb Hlavní cíle

Na divadelní inscenaci jsem chtěla s touto skupinou pracovat proto, že jsem pokládala za logické a smysluplné, aby dívky, které projdou dvouletým studiem dramatické výchovy a které budou jednou vyučovat v mateřských školách, družinách a volnočasových organizacích, měly zkušenost s tvorbou divadelního tvaru, kterou by mohly později využít v praxi a která by jim pomohla pustit se do jakékoli divadelní práce bez velkých rozpaků a pocitu, že to je práce výhradně pro umělce-profesionály.

Také jsem už v prvním ročníku zjistila, co si dívky představují pod pojmem divadlo (především malované a kaširované kulisy) a co si představují pod pojmem studentské divadlo či představení (dostanu text nejlépe nějaké

parodie na pohádku, nebo hry Járy Cimrmana, naučím se ho nazpaměť, obléknu se do co nejrealističtějších kostýmů a pak text přeřkám na jevišti). Proto jsem si řekla, že i kdyby neměly ode mne odejít nijak zvlášť dobře vybavené, i kdybych je nezískala pro specializaci v oboru DV, musím změnit jejich představy o tom, co je dobré divadlo a jak se dělá.

Již asi v polovině inscenačního procesu jsem mohla konstatovat jeden prokazatelný úspěch: Studentka, která mi v prvním ročníku vehementně tvrdila, že nemůžu na jevišti zahrát scénu v parku, aniž bych tam postavila kulisy stromů, teď začala napomínat jinou, která občas navrhne, abychom v představení použily skutečný meč či dokonce vycpanou lišku, – že to přece nejde, protože je to moc realistické. V té době už dívky také v poloimprovizovaných situacích lépe pracovaly s jevištním prostorem, přicházely s návrhy na mizanscény a ty hodnotily z hlediska estetičnosti i funkčnosti. Na poslední hodině dokonce samy od sebe navrhly, abychom do scénáře dopsaly postavu Smrti (kterou bych měla hrát já), která by pomohla objasnit smrt dravcovy oběti v jedné scéně a smrt Elaininu v závěru hry. Musela jsem uznat, že je to nápad více než relevantní, neboť právě tyto scény smrti jsem diskutovala s Irinou Ulrychovou a shledaly jsme je pro diváky obtížně pochopitelnými. Navíc v prapůvodní verzi scénáře jsem v textu měla sehrát opravdu podobnou roli, roli Osudu. Jedna ze studentek dokonce přišla s vlastní básní, která se opravdu obdivuhodně hodí k situaci, v níž dravec ubíjí svou kořist. Nakonec jsem však usoudila, že postava Smrti je natolik výrazná, že není radno si s ní ve významově hotovém textu zahrávat a že báseň je sice působivá, ale jazykově neladí s ostatním textem.

Cíle jsem si pro sebe rozdělila do tří skupin.

1. Osobnostně-sociální cíle:

- Přijmout osobní zodpovědnost za skupinovou práci.
- Zamýšlet se nad svou zodpovědností za svůj život, svá rozhodnutí.
- Přicházet s nápady a vyjadřovat je bez obav před ostatními.
- Prezentovat výsledky své práce na veřejnosti.
- Uvědomit si, kolik úsilí a času obnáší tvorba divadelní inscenace.



2. Dramatické cíle:

- Hledat a pojmenovávat dramatické situace.
- Zabývat se motivací postav.
- Hledat a zkoušet různé prostředky pro ztvárnění postav a dějů.
- Podílet se vlastní iniciativou na tvorbě scénografie.
- Pracovat na výraznosti mluveného projevu.
- Pochopit a uplatňovat žánrovou a stylovou jednotu inscenace.

3. Literárněvýchovné cíle:

- Analyzovat základní dramaturgickou práci při porovnání literární předlohy a její dramatizace.
- Pracovat s motivy jako stavebními kameny příběhu.
- Hledat a pojmenovávat témata jednotlivých situací i celého díla.

Proč artušovské legendy aneb Látka a téma

Pro svou skupinu jsem vybrala artušovské hrdinky, protože je v prvním ročníku zaujala hodina inspirovaná Elaininým příběhem a později i práce s příběhem Tristana a Isoldy, protože rytířský svět se chová k ženám jako k princeznám, protože v něm jde vždy o lásku a vztah mezi mužem a ženou. Myslím, že výběr látky pro inscenaci byla „trefa do černého“ – i podle toho, že druhá skupina, s níž jsem ve své práci začínala od témat, od toho, co je zajímavá a baví, brzy s nadšením sáhla po stejné látce. V souvislosti s látkou jsem si tedy od práce na inscenaci slibovala, že dívky přinutí přemýš-

let nad milostnými vztahy i z jiných úhlů pohledu, než byly zvyklé. Proto jsem přišla s Guinevriným tématem, v němž láska je vysokou, nikoli však nejvyšší hodnotou, jíž pro Guinevru představuje zodpovědnost za její zemi (přeneseně například zodpovědnost za rodinu), a s Elaininým tématem, které zpochybňuje osudovost spojení dvou lidí, které naznačuje, že za svůj osud, za to, jak se postavíme k lásce i všemu ostatnímu, co nám život přinese, jsme odpovědní jen my sami.

Jak jsem již popisovala v záznamu z předvánoční zkoušky, s tímto cílem jsem se skoro tři měsíce bohužel celkem mýjela. Doufala jsem, že studentky text chápou, když si přečetly celý scénář a měly ho rozdělit do situací a situace si pojmenovat a když některé z nich byly textem vyložené nadšené. Až příliš pozdě jsem přišla na to, že jim uniká podstata Elainina příběhu a že nikdo, ale vůbec nikdo nepochytil metaforičnost situace se sokolem / dravcem, který je obdobou Guinevri na údelu. Musely jsme proto věnovat spoustu času tomu, abychom si objasnily význam každé repliky této situace.

Mohu říct, že některé své pedagogické chyby zapomenou a dělám je opakovaně, ale vím, že v tomto ohledu jsem poučena navždycky. I kdybych tím měla ztratit spoustu času a musela k tomu skupinu horko těžko motivovat, proberu s ní příště výchozí text na začátku a zevrubně. Teď vidím, kolik času by mi to ušetřilo v průběhu práce.

Podíl práce pedagoga a práce hráčů

Mou největší iluzí, ze které jsem vystřízlívala jak v této, tak zejména v druhé skupině (kde jsme společnou práci začínali od nuly, tedy od hledání tématu k textu atd.), byla představa o míře jejich příspěvku ke společnému dílu, a zejména v míře invence. Jak jsem již napsala, v této skupině jsme se pomalu dopracovávali k tomu, že studentky začaly samy vymýšlet mizanscény, choreografii. V druhé skupině, kde neměly od začátku žádný text, jsem si ale uvědomila, že při budování příběhu i při pokusech o jeho ztvárnění se neobejdou bez pevného vedení a že hlavním (skoro jediným) iniciátorem, který do práce přispívá svými nápady, jsem já. Myslím, že hlavním důvodem byla jejich minimální zkušenost s divadlem. Nemohu tedy od nich očekávat originální nápady, když v sobě nemají takřka žádný materiál, žádný základ, z něhož by je při vši své tvořivosti poskládaly. Došlo mi, že co jsem do nich za rok práce nestihla vložit sama, v nich uloženo nenajdu. A kromě našich interních (ale ne v pravém slova smyslu divadelních) improvizací a cvičení měly jediný solidní odrazový můstek pro vnímání toho, co je dobré divadlo, zhlédnuté a zreflektované představení Divadla Dagmar Já, Holden. Proto jsem odhodlaná napříště navštívit s prvním ročníkem divadlo alespoň dvakrát a zřejmě je spojit i s dílnou v divadle DRAK v Hradci Králové.

Naplnění osnov

Věřila jsem, že budu prací na představení schopna naplnit stávající osnovy předmětu Osobnostní a dramatická výchova, že nám zbude čas i na nějaký ten teoretický exkurz, abych si dané body osnov mohla s klidným svědomím „odškrtnout“. Čas samozřejmě nejen že nezbyvá, ale vůbec se mi ho nedostává. Když se teď dívám do svého tematického plánu, nemohu říct, že bychom se nějakého bodu vůbec nedotkly, že by nebyl patrný v naší práci, ale představovala jsem si, že budu schopná praktickou zkušenost dívek více fixovat teoreticky, na což si v záplavě praktických problémů běžně ani nevzpomenu. Mohu tedy říct, že po praktické stránce jsme pokryly v různé míře vše v os-

novách obsažené, ale zároveň vím, že kdyby se dívek na ony body osnov někdo zeptal, pravděpodobně by si je ve většině případů neuměly vztáhnout ke své praktické zkušenosti ani svou praktickou zkušenost pomocí teoretických základů zobecnit.

Technické a řemeslné problémy

Na začátku jsem si představovala, že si projdeme všechny situace ve scénáři, pojmenujeme je, objasníme motivace postav apod., pak si ony situace vyzkoušíme v prostoru, pak je spojíme, přidáme hudbu, přidáme kostýmy a bude to. Jenže jsem pozapomněla, že v mnoha případech bude třeba domyslet či dokonce vymyslet mizanscény a že koordinace pohybu čtrnácti téměř neustále na jevišti přítomných hereček z jedné mizanscény do druhé (příčemž chór mnohdy představuje i neživé objekty) není něco, co by se dalo zvládnout během pár hodin.

To, co mi narušilo onu jednoduchou linku nejvíce, a co jsem nečekala, byly „technické“ problémy. Zjistila jsem i díky předvánoční krizi kolem obrazu Lancelotova a Guinevrina vyznání, že nemůžeme v naší práci přeskakovat ze situace na situaci. Jednoduše velkým problémem bylo skloubení tvorby scénografie a choreografie. Spoustu času zabralo také samotné rozdělování replik.

Jsem-li u technických potíží, měla bych zmínit i prostor, v němž jsme víc než dva měsíce zkoušely, tedy naši učebnu dramatické výchovy, která je i pro běžné hodiny jen tak tak postačující pro 15 lidí. Ve chvíli, kdy jsme potřebovaly rozestavit chór v plné šíři a hloubce, neměly jsme šanci, tudíž dosavadní pohyb dívek po scéně byl jen velmi přibližný. Malý prostor pro zkoušení má ještě jednu nevýhodu: pro dívky je obtížné představit si publikum, zaměřit svůj pohled do něj či za něj, neboť i při stínění chóru na jevišti stojí ti nejpřednější asi metr od zdi. Přitom právě možnost vnímat svůj projev jako adresovaný někomu, kdo bude sedět v místech naproti nám, by jim býval velmi pomohl ve zlepšení výrazu.

Nedostatečná vybavenost dívek

Minimálně prvního půl roku prvního ročníku jsme se věnovali daleko více osobnostnímu než uměleckému rozvoji a oblasti divadelních doved-

ností jsme prošli v druhém pololetí v jakýchkoli izolovaných tematických celcích. Stále hledám cestu k tomu jak na střední pedagogické škole skloubit ony osobnostní, sociální a umělecké cíle dramatické výchovy – navíc s cíli metodickými, které jsou tomuto oboru předepsány, a jak dostat úplně novou skupinu během jednoho roku na takovou úroveň divadelních dovedností, aby s ní studenti mohli bez studu vystoupit ve druhém ročníku na jeviště.

Věřím, že mít zkušenost s tvorbou divadelního tvaru a jeho produkcí by mělo patřit k výbavě všech studentů střední pedagogické školy, a proto je nutné, aby toto absolvovali v prvních dvou letech svého studia, neboť pouze tehdy mají ODV všichni jako povinný předmět. Na druhou stranu už vím, že typ představení, který jsem zvolila s touto svou skupinou, je příliš náročný pro šestnáctileté studenty, kteří spolu pracují jako skupina v rámci dramatické výchovy jeden jediný rok. Některé dovednosti mohou však studenti získat jen v procesu tvorby.

Teze o procesu a produktu v dramatické výchově mě pevně držela u vize, že ke každé situaci bychom se měly blížit přes improvizace, aktualizace, průpravná a jiná cvičení, zkrátka „obalit“ práci na scénáři spoustou her a cvičení, která by „maskovala“, že děláme divadlo, když se přece máme učit ODV. Až při práci s touto skupinou a při její reflexi jsem si uvědomila, že když se budou hráči podílet podle svých možností na tvorbě inscenace, získají už tím cenné dovednosti a vědomosti, které jsou důležitější než to, jestli bude jejich představení z uměleckého hlediska bezchybné.

ZLOMOVÉ SITUACE II

Soustředěné soustředění aneb Důsledky pedagogického prozření

V únoru jsme absolvovaly „víkendové soustředění“ (resp. pátek odpoledne, sobota dopoledne). Oprostila jsem se od své „obalovací techniky“ a šla s dívkami přímo k věci. To znamenalo zejména, že jsme se přímo zabývaly scénami a jejich přesnou textací. V praxi to vypadalo tak, že jsme před každou scénou, případně v jejím průběhu detailně probraly, co se kterou replikou, větou

vlastně říká a proč to daná postava v dané situaci říká. To dívkám výrazně pomohlo dostat se pod povrch, a možná i proto je příběh začal mnohem více zajímat. Další práce spočívala v tom, že jsme se snažily vytvořit choreografii přímo pro jeviště, podtrhující atmosféru scény apod. K dobrání se hlubšího smyslu a k angažovanějšímu zapojení nám také pomohlo, že jsme se dostaly ke scénám, jež nebyly založené na slově, na jazyce, který byl pro dívky od začátku (skoro do konce) obtížný, nýbrž na pohybu. To s sebou přineslo na prvním místě pocit, že dívky jsou skutečnými tvůrkyněmi inscenace; najednou totiž nebyly svázány ani mým textem, ale ani konkrétním zadáním z mé strany. V tomto momentě jsme se oprostily od racionální verbální stránky hry a díky tomu zakusily daleko víc z podstaty bytí na jevišti a z podstaty syntetického umění divadla. Žasly jsme, jak snadno ze sebe dostáváme působivé mizanscény a pohybová aranžmá.

Výsledkem víkendového setkání tedy bylo několik nejpůsobivějších scén celé inscenace, mnohem hlubší proniknutí k psychologii postav i k povaze dramatických situací, v nichž se nacházejí. Zdaleka nejvýznamnějším byl ale pocit, že to zvládneme a že společně děláme něco krásného a smysluplného.

Svémi poznámkami a pozdějšími reflexemi mi dívky potvrdily to, o čem už jsem psala: jak důležité je najít partnerskou strunu mezi pedagogem a žáky (vesměs byly nadšené z toho, že jsem s nimi strávila večer povídáním o klucích apod.) a že inscenační tvorba je smysluplnou výchovnou činností pro středoškolačky, která nepotřebuje žádné další ospravedlňování (dívky projevíly nefalšovanou radost nad tím, kolik jsme toho udělaly, tedy ne nad tím, jak jsme se dobře bavily, ale jak velký kus práce jsme odvedly).

Propojování a dočišťování

Poté, co jsme postavily i poslední scénu, nastal proces propojování, fixování a doladování technických nedostatků a s ním další menší vystřízlivění pro všechny nezkušené (včetně mě). Překvapilo nás, kolik z toho, co jsme si sami vytvořily, jsme dokázaly zapomenout a jak obtížné a časově náročné je tyto umdlené částičky inscenace v sobě opět oživit, a navíc je restrukturalizovat do vyšších celků.

A bylo to právě propojování scén, které odhalilo spoustu technicky nedomyšlených švů. V této fázi se například ukázalo, že umístění štítů na jevišti či v zákulisí při jedné scéně nevyhovuje scéně následující.

Předpremiérová krize

Zdaleka největší deziluzí této části inscenačního procesu pro mne bylo zjištění, že necelý týden před premiérou, kdy si dívky vymohly opravdu nestandardně dlouhé a časté zkoušení, několik z nich neumělo svůj text nebo alespoň nevědělo, kdy s ním „vyrukovat“. (Patřila mezi ně bohužel také dívka, která hrála hlavní roli.) Premiéra byla nahlášená, diváci předběžně pozvaní, a já jsem šest dní před ní po ikstém zadrhnutí kvůli zapomenutému textu beze slova odešla ze zkoušky. Vrátila jsem se po chvíli, řekla holkám, jak mě jejich nepřipravenost mrzí a co jsem musela pro premiéru za poslední dny udělat já a že jsem od nich čekala, že si alespoň připomenou svůj text. Byla jsem blízka odvolání premiéry a jsem si jistá, že většina dívek ten den nevěřila, že to můžeme za necelý týden důstojně odehrát. Druhý den navíc měly zkoušet samy, já přijít nemohla. Naposledy jsem je povzbudila a nechala to na nich. Musím říct, že mi vyrazilo dech a obrovsky se mi ulevilo, když jsem je přišla den poté ke konci zkoušky „zkontrolovat“ a ony mě přivítaly slovy: „Už to jedeme podruhé vcelku.“ Hrdá jsem na ně byla hlavně proto, že pro ně nebylo ponoření do práce snadné. Při prvním pokusu zahrát hru celou se ještě hodně zadržovaly a dohadovaly, a přesto to dokázaly, a to úplně bez mé pomoci. Postavily se tak k divadelní práci vskutku profesionálně, na premiéře nebylo po pamětních lapsech ani stopy.

Premiéra

Jak jsme asi mohly čekat, premiérové představení nastavilo naší práci velmi upřímné zrcadlo. Vynikly v něm samozřejmě všechny slabiny inscenace i jejích představitelů, ale zároveň v ní bylo najednou možné jasně číst, jaké pokroky dívky udělaly osobnostně i jako skupina. Tedy: působily jako kompaktní celek, který sleduje společný cíl, jako mladí lidé, kteří se společně snaží prostřednictvím divadla sdělit něco, co je pro ně důležité, jako pro-

fesionálové, kteří vědí, co a kdy mají na scéně říct a udělat, a pokud se jim to náhodou nedaří, snaží se se svou chybou vyrovnat tak, aby divákovi nenarušili vnímání představení.

Mezi viditelné nedostatky patřil místy očividně pokulhávající temporytmus inscenace, občasné nepřesnosti v délce trvání a síle scénické hudby, spíše výjimečné, leč přesto u některých dívek z chóru přítomné „vypadnutí z role“ (ve chvílích, kdy nemají na scéně žádnou promluvu, občas svým postojem, pohledem apod. neúmyslně dávají najevo, že nejsou v roli) a nedůslednost v rytířských soubojích a odstup, s jakým k hraní turnajů dívky, i přes odhodlání pojmut je spíše jako parodii na klučíci bitky, přistupovaly.

Díky tomu, že první dvě představení jsme hrály pro třídy z naší školy (tedy pro vrstevníky hrající skupiny), a díky tomu, že jsem s třiceti divačkami z prvního ročníku zhlédnuté představení reflektovala, mohly jsme záhy odhalit velice zajímavý fakt o naší inscenaci. Pro zkušeného, nebo alespoň citlivého diváka je inscenace srozumitelná a působivá. Divák nezkušený nebo takový, který na naše představení nepřichází se snahou spolupracovat na dekódování divadelních znaků, má problém i s pochycením fabule.

Pro další představení jsem se proto rozhodla pozměnit choreografii turnajových soubojů tak, aby byla divadelně atraktivnější a tím snad i snáze parodicky uchopitelná, zapracovat na scénách s „drbnami“, které jsou zvukově nevýrazné a zřejmě tím (stejně jako souboje) negativně ovlivňují již zmíněný temporytmus, pokusit se zrychlit přechody mezi některými situacemi, mírně zkrátit pantomimické scény.

Své postřehy k jednotlivým studentkám jsem si hned po představení zaznamenala a na další hodinu jim je předložila. Soustředila jsem se na jejich úspěchy a pokroky, vždy jsem ale připojila malé doporučení týkající se účinkování v naší inscenaci. Tento rozbor následoval po euforii, kterou dívky prožívaly po úspěšném dokončení díla a po té, co je pak ve škole začali na chodbách zastavovat spolužáci, kteří jejich představení zhlédli. Tehdy jsem si uvědomila, že je sice zásadní nevztít mladým hercům chuť dělat další divadlo, jezdit s ním na přehlídky apod., ale že se v kritice ani u amatérských dětských nebo

mladých souborů nemůžeme obejít jen s chválou. Začala jsem totiž z holek mít dojem, že se díky kladné odezvě vidí už jako jakési hvězdičky, a hlavně – že pozitivní zpětnou vazbu mohou začít mylně brát za signál, že není už třeba na ničem dál pracovat. Naštěstí tu byla nová výzva v podobě zkoušení s druhou alternací a snaha vylepšit souboje a švy s "drbnami" apod.

Další představení a derniéra

Kromě prvních dvou představení hraných v jeden den jsme se v dalších musely potýkat s chybějící členkou chóru, při derniéře dokonce se dvěma. Zpětně musím konstatovat, že z pedagogického hlediska se nám nemohlo stát nic lepšího. Protože tato změna celý soubor i jednotlivce okamžitě aktivizovala. Umožnila jim znovu se přesvědčit, že jsou schopné překonávat překážky, že se mohou jedna na druhou spolehnout. V obou případech plánovaná zastoupení jedné členky chóru jinou počínala pocitem „to nezvládneme“ a v obou případech vrcholila rovnocenným, místy i lepším výkonem, než na jaký jsme byly dosud zvyklé. S absencí dvou členek chóru si dívky nakonec velmi dobře poradily a obětavost, s níž navzdory své obrovské nervozitě a úzkostlivosti jedna z nich zastoupila nemocnou spolužačku, pro mne povýšila výkon souboru nad dosavadní úroveň.

PŮVODNÍ VIZE NEBOLI ILU(VI)ZE II

Zhodnocení dosažených cílů

Pokud premiérové představení něco završilo, pak to byl cíl osobní odpovědnosti za skupinovou práci a cíl skupinové spolupráce. Vrcholem, na nějž jsem ani neodvažovala pomyslet, byla výše zmíněná zkouška, na kterou jsem mohla přijít až na jejím závěru, zkouška pár dní před premiérou, den poté, co se ozvaly hlasy, že premiéru budeme muset odložit. Ten den skupina úplně samostatně postavila a dvakrát zahrála skoro celou inscenaci. Nikdy předtím, když byly ponechány o samotě, bez vedení, nezačaly činorodě pracovat, většinou ani nesplnily zadaný úkol a vymluvily se, že jim to zkrátka nešlo. Na prvním veřejném vystoupení žádné z nich nevypadl text, dýchalo z nich soustředění a zaujetí a před diváky se v jejich proměněných, daleko

naléhavějších intonacích ukázalo, jak jim na společném díle záleží. To jasné hovoří o dosažení cíle veřejného vystupování, jež se naplnilo nejen po formální stránce, jelikož bylo znatelné, jak se dívky snaží předat své sdělení publiku a být pochopeny.

„Přicházet s nápady a vyjadřovat je bez obav před ostatními“ – i to je cíl, kterého se mi podařilo u některých více, u některých méně dosáhnout. Domnívám se, že největším stimulem pro rozvoj otevřenosti žáků je otevřenost

vily společně, některé z dívek samy od sebe vyjádřily hravému souboru obdiv za inscenační nápady a oceňovaly drinu, kterou za krásným představením správně cítily. Věřím, že právě přes propojení zkušenosti divácké a herecké (či alespoň divadelně tvůrčí) vede cesta k výchově dětí a mladých lidí k divadlu a k umění vůbec.

„Zamýšlet se nad svou zodpovědností za svůj život, svá rozhodnutí“ – cíl vyplývající z tématu inscenace a z práce na hlavních postavách ne-



učitele, jeho ochota přiznat, že nezná odpověď, že si neví rady, že něco sám nezvládne, že hledá dobrá řešení a stojí o postřehy studentů. Nevím totiž, čím jiným by se mi podařilo iniciovat výše popsanou proměnu jedné z nejuzavřenějších studentek. A nebyla jediná. Když si uvědomím, jak úzkostný vztah ještě dívky mnohdy mají ke svým učitelům, mohu pokládat za úspěch, že jsem snad od každé z nich (a rozhodně ne jednou) v průběhu inscenačního procesu slyšela výtku, kritiku, upozornění, že „takto to asi nepůjde“.

Splnění posledního z vytyčených osobnostně-sociálních cílů mohu dokumentovat citátem jedné z nich ve chvíli, kdy jsem se zamýšlela nad svým projevem k publiku před premiérou. V ten moment mi řekla: „Hlavně jim neříkejte, jak moc nám to dalo práce.“ To, že se podívaly pod pokličku divadelní tvorby opravdu důkladně, se také velmi dobře odrazilo v jejich diváctví. Po zhlédnutí představení pro školy, jež jsme navští-

mohu zodpovědně reflektovat, neboť jeho uskutečnění sahá ještě daleko za sféru mého pedagogického dosahu. Souhlasně s Gavinem Boltonem (*New Perspectives on Classroom Drama*. Henel Hempstead: Simon & Schuster Education, 1992. 150 s. ISBN 0-7501-0195-4) se pomalu učím dávat si i takové cíle, o jejichž naplnění či nenaplnění se nikdy v plné šíři nemohu dozvědět, a smírám se s tím, že někdy (a dovolím si tvrdit, že je to zejména v případech cílů bezprostředně vycházejících z příběhů a jejich témat) svou práci ona pověstná semínka ani nezasévám, jako pouze nabízím k zasetí. Záleží na tom, co s nimi mé studentky udělají. Přijmou vůbec to, s čím za nimi přicházím? Nezhodí to zcela úmyslně? Budou nad tím přemýšlet? Budou mít někdy vůbec příležitost připomenout si naši společnou zkušenost? S jakými lidmi, názory a životními situacemi, které by jejich dosavadní postoj mohly změnit, se setkají? Vzhledem k tomu,

že i nezávislý pozorovatel ze zhlédnutí představení nabývá dojmu, že dívky vědí, o čem hrají, co svou inscenací sdělují, doufám, že to znamená, že tentokrát ona semínka přijaly a zatím nezhodily.

Z dramatických cílů byla podle mého názoru nejtěžší cesta k pojmenování dramatických situací a motivací postav, zkrátka ono dostávání se pod povrch, k tomu, o co v příběhu opravdu jde. Pokoušely jsme se o různé improvizací cesty k porozumění této hlubší struktury (např. jsme převáděly Guinevrinu a Elainino první setkání do současnosti). Ovšem i v těch nejsvětějších momentech, kdy se dívkám podařilo se dostat k významonosným paralelám (v tomto případě jednou postavily Elaine do role pacientky psychiatrické ambulance, podruhé z Guinevry udělaly ředitelku velké společnosti, unavenou prací s podřízenými muži), byla jejich práce spíše intuitivní a ony si podle všeho nebyly vědomé toho, v jak zajímavém světle svou postavu právě promítly. Pokud ano, rozhodně nebyly schopné svou zkušenost z aktualizace přenést zpátky do příběhu fixovaného textem scénáře. Přes tyto těžkosti jsme se ale konečně prodraly k podrobnému rozebírání textu, jemuž vévodila stěžejní a donekonečna opakovaná otázka: „Co touto replikou postava vlastně říká?“ Nutno podotknout, že jsem si velmi často musela odpovědět sama, nebo jsem odpovědi musela více či méně korigovat. Nicméně režijní interpretace postav a situací, myslím, zafungovala i ve studentském divadle. Dívky ji dokázaly přijmout a zpracovat, což vyvozují z jejich smysluplného podání textu na scéně.

Tím se dostávám k cíli, který se týkal výrazu mluveného projevu, jehož uskutečnění bylo pro mne nejpřekvapivější. Nejméně do poloviny inscenační tvorby jsem se u svých studentek při interpretaci textu potýkala s absencí výrazu, intonace, smyslu sdělovaného. To se postupně začalo zlepšovat; přibývalo dívek, jejichž projev na scéně začínal být sdělný, přibývalo lépe a lépe podaných replik, až jsme se na premiéře dostaly k výsledku dvou dívek s „mírně kolovrátkovou“ intonací, čtyř s méně výrazným, leč přijatelně sdělným projevem, sedmi schopných plnohodnotně, ba působivě interpretovat text na jevišti a jednoho velkého

překvapení na poslední chvíli. Práci na *Velmi starém příběhu* jsem zjistila, že dovednost sdělit text plnohodnotně divákovi není něčím, co bych mohla jen tak natrénovat při hrách a cvičeních, nýbrž že základním předpokladem pro rozvinutí této dovednosti je porozumě-



ní textu i podtextu, hluboké pochopení podstaty dramatické situace a postav v ní se nacházejících, a prostřednictvím tohoto pochopení nalezení vztahu ke sdělovanému.

S jistou pýchou musím říci, že od postoje vyjádřeného v prvním ročníku „A jak chcete hrát, že je to v parku, když tam nedáte malované kulisy stromů?“ se skupina dostala k tomu, že občasné výstřelky jednotlivců v průběhu inscenačního procesu sama usměrňovala v duchu žánrové a stylové jednoty inscenace, dokonce přicházela s nápady na změny ve scénáři, které jí vůbec neodporovaly, ba co víc, pár dívek si při scelování postavených situací všimlo mírné změny stylu inscenace, jež nastává přibližně po první třetině hry a již jsem se, ač neúmyslně, dopustila již při psaní scénáře.

Předsevzetí poučit studentky blíže o práci dramaturga se mi kvůli počátečním chybám plně realizovat nepodařilo. V průběhu roku, jak jsem již výše popsala, jsme se vyrovnaly se ztrátami způsobenými nedostatečným rozbořením textu na samém začátku, a propracovaly se tak k situacím, motivacím postav a tématům. Co však nebylo možné do-

hnat, byl větší ponor do těch oblastí dramaturgie, které se zabývají výběrem, a hlavně úpravou textu.

Na tomto místě zbývá zamyslet se nad tím, jak bych s tímto problémem mohla příště nakládat efektivněji. Navzdory tomu, že úspěchu našeho prozkoumávání vztahu mezi předlohami a scénářem vůbec nepomáhala jazyková náročnost některých zdrojů, bylo možné eliminovat nepochopení společným detailnějším rozbořením nejprve jednoho, a až posléze druhého textu. Pro prvotní bádání v textech bych si také pro příště připravila sérii otázek směřujících k podstatným znakům textů a jejich vztahu, abych studentky navedla k těm oblastem, na nichž dramatizace stojí.

Mocnou taktikou pro snazší vhléd do dramaturgických otázek je samozřejmě inscenační postup od literární předlohy přes její rozbor a rozehrávky se skupinou ke scénáři, jenž vznikne či vzniká v průběhu práce s příběhem. (Tento postup by mi však v případě *Velmi starého příběhu* neumožnil časově zvládnout tvorbu scénáře, již jsem obetovala týdny.) Nabízí se ještě eventuality dobrat se k předloze a porovnat ji se scénářem až na konci inscenačního procesu. To s sebou bezesporu nese výhodu dokonalé znalosti a zažití dramatizace, což by k cíli pochopit dramaturgickou práci jistě významně přispělo. Na druhou stranu neznalost předlohy může být pro hráče úplně zbytečným handicapem v poznávání kontextu hraného příběhu.

Kdy ještě není vyhráno

Mnohokrát v průběhu inscenační tvorby jsem podlela dojmu, že teď už to půjde samo, že už jsme se přenesly přes to nejhorší. Ve skutečnosti jsme pak vždy narazily na situaci, která na nás bezelstně číhala ze zálohy, jeví se jako rutinní, výplňková záležitost, na nepříznivou organizační okolnost (změna v rozvrhu, absence, zapomenuté cedéčko...) či na docela obyčejnou „nenáladu“.

Nejosudnější iluzi vyhraného zápasu, k jaké se může uchýlit opravdu jen nezkušený pedagog a již už na lep víckrát neskočím, jsem podléhala ve chvíli, kdy všechny scény byly připravené a zbývalo je „jen“ zahrát vcelku.

Výše jsem popsala jak obtíže spojené s propojením a dočištěním scén,

tak ty, které vyvstaly s dalšími představeními (včetně derniéry). A právě zmíněný pocit dívek po premiéře, že mají vyhráno, byl pro mne znamením, že tomu tak není. Jednak proto, že od nynějška bude daleko těžší udržet pozornost a zájem hráček o další zkvalitňování divadelního sdělení a vystupování na jevišti, jednak proto, že odejdou-li z několikaměsíčního inscenačního procesu s pocitem, že jsou hvězdy a že už se nemusí snažit, mine se celé to úsilí svým účinkem. V tomto ohledu tedy nemusí být vyhráno ani po derniéře.

Představení dobré a horší?

Zcela novou zkušeností (kromě samotné tvorby tak dlouhé a náročné inscenace a kromě inscenační tvorby s adolescentní věkovou kategorií) pro mne bylo reprízování. Najednou jsem byla vystavena nutnosti hodnotit, a hlavně srovnávat jednotlivá představení, což mne vedlo k několika – pro mne osobně – velice důležitým objevům, z nichž však dosud neumím vyvodit žádné použitelné závěry.

Dívky se mě pokaždé ptaly, jaké to bylo, posléze, jestli to bylo horší, nebo lepší než minulá představení. Samy si z každého vystoupení odnesly pocit, který byly schopné na onu pocitovou škálu dobré-horší přenést, ale chtěly slyšet i můj názor. A já si musela přiznat, že si většinou vůbec nejsem jistá.

Zdalo se mi, že v prvních představeních jsem se soustředila jen na to, co nevyšlo (pomalé přesuny, hůře čitelné situace, místy bezduchý pohyb po jevišti), ve třetím jsem stála za kamerou a měla pocit, že nevidím a neslyším vlastně nic, že ke mně nic nedoléhá. A přitom jsem si tolik přála podívat se na své představení jako řadový divák a užít si ho. To se mi částečně podařilo při derniéře. Opět jsem sice natáčela, ale už jsem byla s kamerou o trochu šitější. Měla jsem pocit, že jsem viděla zatím nejlepší představení, jaké dívky zahrály. Když jsem se však po třech týdnech doma podívala na záznamy třetího a posledního představení, říkala jsem si, jak jsem mohla být tak slepá. Zážitky z přihlížení vlastním představením byly pro mne dost neuspokojivé, ba znepokojivé. Zůstává ve mně pocit, že ač jsem se leccos potřebného v průběhu tohoto projektu

naučila, v mnohém se „otrkala“, něco podstatného neumím a zatím ani moc nevím, jak na to.

Objevila jsem si pro sebe dva zásadní vlivy, které směřují mé vnímání daného vystoupení k pozitivnějšímu či negativnějšímu hodnocení. První je zároveň objektivním a v divadle dobře známým faktorem působícím i na skutečnou kvalitu hereckých výkonů a interakce mezi hledištěm a jevištěm. Mluvím o publiku. Díky *Velmi starému příběhu* jsme zakusili tři různé typy publika v závislosti na jeho početnosti (lépe se samozřejmě hrálo před plným sálem), věkovém složení (vrstevníci-studenti naší školy versus převážně rodičovské publikum) a míře osobních vztahů mezi hrajícími a diváky. Dívám se nejlépe hrálo před vrstevníky, které osobně znaly (první, druhý, třetí ročník pedagogické školy), ti jim také poskytli nejbouřlivější odezvu a živě s nimi po představení diskutovali, chválili je apod. Vzhledem k tomu, že v „rodičovském“ publiku bylo pro každou z nich osobně blízkých jen pár lidí (pokud vůbec někdo), soustředily se při takovém představení na známé obličejové a hodnotily svůj výkon podle odezvy, kterou z nich vycitily. Nejhůře nám všem bylo před vrstevníky z jiných tříd (gymnázia či pedagogického lycea). S většinou z nich se dívky osobně neznaly, někteří z části neměli sebevětší ponětí o dramatické výchově a práci s ní spojené, někteří z nich dávali dokonce najevo nezájem, většina zřejmě přišla s úmyslem odsedět si v hledišti svou rozvrhem změněnou vyučovací hodinu.

Dívky také vnímaly úspěšnost svého společného výkonu podle přeřeků či temporytmických nedostatků. A tak došlo ke kurióznímu nesouladu mezi tím, jak jsem vnímala derniéru já, a jak ony (či některé z nich). Podle jejich názoru jsme měli za sebou nejhorší představení. Já měla dojem, že navzdory tomu, co nevyšlo, nejlepší.

Závěrem aneb K otázce divadelní práce na hotovém dramatickém textu

Můj život s *Velmi starým příběhem* neskončil jeho derniérou, ani sepsáním závěrečného projektu o této inscenaci na katedře výchovné dramatiky DAMU, ba ani rozloučením se se skupinou, která jej se mnou realizovala. Nebyla

jsem schopna ho pustit z hlavy. S odstupem času jsem přehodnocovala závěry, k nimž jsem v průběhu práce došla, vyvstávaly mi nové otázky a pochyby o správnosti postupů a přístupů, které jsem volila. Nepřestával mě trápit pocit, že navzdory všem výše popsaným úspěchům a splněným cílům jsem „těm svým holkám“ upřela nějaký podstatný druh svobody, tvořivosti či sebevyjádření. Objektivně se vše zdálo v pořádku: dívky sice nebyly autorkami příběhu ani jeho dramatického textu, ale zejména ve scénografické a choreografické složce představení se mohla bohatě uplatnit jejich vlastní invence, pomáhaly mi vybírat hudbu, jejich jevištní projev jsem korigovala daleko víc prostřednictvím vysvětlování a odkrývání významů slov než pomocí instrukcí. A přesto...

Odpověď na své znepokojení jsem našla při rozkrývání tématu divadelní práce s hotovým dramatickým textem, které přede mnou předestřela zkušební komise u státních závěrečných zkoušek. Tehdy jsem si uvědomila, že to, na čem dívky dostaly malou šanci (nebo alespoň menší, než bych si bývala přála) se podílet, nevěží v žádné z výrazových složek inscenace, nýbrž ve významu toho, co chceme divákovi sdělit. Nejde o to, jestli si mohou vymyslet vlastní příběh, napsat vlastní scénář, navrhnout scénu a kostýmy, volit specifické herecké prostředky apod. Jde o to, jestli to, co jim předkládáme, a to, jak upravujeme jejich osobitý vklad do inscenace, jim umožňuje tvořit význam, smysl inscenace.

Navzdory tomu, že mé studentky měly omezený prostor vytvořit smysl inscenace, podařilo se nám společným úsilím docílit toho, aby smysl inscenace přijaly za svůj a tím vytvořily dílo, které je posunulo jak umělecky, tak osobnostně.

Podstatné části z dokumentace magisterského tvůrčího projektu, který byl obhájěn na KDV DAMU v září 2011



Klára Fidlerová – Velmi starý příběh

Inspirováno básní Alfreda Tennysona *The Lady of Shalott* a dvěma knihami básnických skladeb Alfreda Tennysona *Idylly královské* v překladech Františka Krška.

OSOBY

Guinevra

Elaine

Chór – tvořený několika dívkami vstupujícími také do role Lancelota či Artuše

Na scéně stojí po celé její délce v řadě chór zády k publiku.

CHÓR: Jsou příběhy staré... Jsou příběhy prastaré. Jsou příběhy, které se staly nedávno. *(Všichni pozvednou hlavy)* Jsou příběhy, které se dějí právě teď. A jsou příběhy, u kterých na tom vůbec nezáleží. A na jejich počátku jsou vždycky... žena a muž. Dnes tedy na prvním místě žena...

GUINEVRA *(vydělí se z chóru)*

LEVÝ CHÓR: Guinevra z Cameliardu.

PRAVÝ CHÓR: Brzy královna Guinevra.

LEVÝ CHÓR *(stáhne se do neprostopadlého pásu hradeb):* Stála na hradbách a vyhlížela vojsko krále Artuše, přijíždějící na pomoc cameliardskému království. Čekala rozechvělá pomyšlením na mladého krále.

GUINEVRA *(prochází mezitím podél hradeb za zády chóru a zastaví se v jeho středu)*

PRAVÝ CHÓR *(jednotlivě):* Artušovi muži o ní neměli ani tušení, když se přiblížili k hradu. Artuš sám však ucítil Guinevřin pohled, a když vzhledl k hradbám, jeho srdce, srdce bojovníka, hrdiny, krále, bylo navždy ztraceno.

LEVÝ CHÓR: Guinevra, princezna z Cameliardu,...

GUINEVRA: ...brzy královna na Camelotu,...

PRAVÝ CHÓR: ...pátrala v průvodu po králi.

CHÓR A GUINEVRA: A tehdy svého budoucího muže,...

PRAVÝ CHÓR: ...ušlechtilého i krásného,...

LEVÝ CHÓR: ...mezi jeho rytíři neviděla.

PRAVÝ CHÓR: A viděla-li ho, nevšimla si. **GUINEVRA:** Byl jen jedním z mnoha.

Levé křídlo chóru obstoupí Guinevru, zatímco po pravém od kraje putuje Artušův štít. Před tím, u koho se zastaví, ostatní v pravém křídle pokleknou. Artuš vystoupí, ukloní se jim a pokleknou před Guinevrou se svými oddanými za zády. Dívky kolem Guinevry se pomalu sklánějí, až vytvoří kruh kolem jejích nohou.

ARTUŠ: Hledal jsem ve svém srdci rozumný důvod, hledal jsem tam strach z věštby hroící zradou a zkázou všeho, pro co jsem bojoval a žil. A našel jsem přesvědčení, že ve světě, kterému vládnou, neznamenanám nic, pokud vy nestojíte po mém boku.

GUINEVRA: Kdo by odolal takovému vyznání?

LEVÝ CHÓR *(zvedne kní hlavy):* Kdo by odolal takovému muži? *(Dívky se s ním začnou točit dokola, upravují jí šaty, vlasy apod., jako by ji strojili ke svatbě. Doprovodí Guinevru před Artuše)*

PRAVÝ CHÓR *(včetně Artuše zůstane v živém obraze)*

CELÝ CHÓR *(když Guinevra zůstane stát před Artušem, povstane a postaví se do velkého kříže)*

GUINEVRA: Ať se stane cokoli, budu tě milovat a ctít.

CHÓR *(v tiché ozvěně):* Milovat a ctít...

ARTUŠ *(položí Guinevře na hlavu pomyslnou korunu):* Tvůj osud je můj osud.

CHÓR: Tvůj osud je můj osud.

Na kraji scény spadne na zem Lancelotův štít. Chór leknutím „vzdychne“. Jedna z dívek v chóru štít zvedne – v tu chvíli se po něm Guinevra ohlédne, zadívá se na něj. Chór se roztočí a v onom „kolotoči“ vezme mezi sebe Artuše a na chvíli snad i Guinevru. Artušův štít putuje ke kraji scény. Dívka, která byla v roli Artuše, opět splyne s chórem. Guinevra se snaží ze soukolí vyprostit, hledá Lancelotův štít, snaží se k němu dostat, ten se ale jen chvíli točí mezi chórem a rychle zmizí. Chór opět vytvoří zástup.

GUINEVRA *(stojí uprostřed):* Král vyzývá všechny chrabré muže, aby zkřížili svá dřevce i své meče v prvním z devíti

královských turnajů. Tomu nejlepšímu případně první dýmant z koruny poraženého orknejského panovníka, křišťál čistý jako křídla andělská.

LEVÝ CHÓR: Jako srdce naší královny.

PRAVÝ CHÓR: Jako čest našich rytířů.

GUINEVRA: Ten pak smí vítěz věnovat dámě, v jejichž barvách bude bojovat.

LEVÝ CHÓR: Tak pravil král.

PRAVÝ CHÓR: Všem příkladem dnes půjde pan Lancelot, nejoddanější přítel krále Artuše.

LEVÝ CHÓR: Dopřejeme mu rovné soupeře: pan Gawain,...

PRAVÝ CHÓR: ...pan Pelleas,...

LEVÝ CHÓR: ...pan Gareth.

Píseň. Do toho se na kolbišti utkávají ve stylizovaném, pantomimicky pojatém souboji různí rytíři (tzn. dívky z řad chóru s různě provedenými štíty, z nichž nejčastější je štít Lancelotův – jak postupně nad všemi vítězí.

CHÓR *(při Lancelotově vítězné ráně zajásá):* Lancelot je opět vítězem! Sláva rytíři Lancelotovi! To je silák!... Neznám udatnějšího!... Která dáma bude mít to potěšení!?... A komu případně královský křišťál?...

LANCELOT: Ať tento dýmant patří mé královně!

GUINEVRA *(poplašeně):* Prokazujete mi velkou čest, pane Lancelote, avšak ten skvost by měl patřit dámě,...

CHÓR *(skočí jí do řeči):* ...v jejichž barvách vítěz bojoval.

LANCELOT: Nikdy jsem nebojoval v barvách žádné dámy.

LEVÝ CHÓR *(dotčeně otočí hlavy)*

GUINEVRA *(nerozhodně se rozhlédne, jako by hledala radu)*

PRAVÝ CHÓR *(sklopí zrak)*

GUINEVRA: Pak snad...

LANCELOT: Pak snad mohu doufat, že mě neopustí síla ani odvaha,...

GUINEVRA: V to doufá celá naše zem, pane.

LANCELOT: ...abych vám mohl darovat i zbývajících osm dýmantů.

LEVÝ CHÓR: Královno, pamatuj se!

Pravý chór přistoupí k Lancelotovi, ten tak s ním opět splyne. Pravý chór je nyní hlasem Lancelota a zároveň Guinevrina srdce, levý hlasem jejího svědomí.

GUINEVRA: Není třeba, pan Lancelot mi chce prokázat jen takovou odanost, jakou by mohli své královně prokazovat všichni rytíři Kruhového stolu!

PRAVÝ CHÓR: Opravdu takové služby očekáváte od všech Artušových rytířů?

GUINEVRA: Jistěže ne, jen tvrdím, že podobný závazek je pouze výrazem úcty k ženě králově, a nikoli vyznáním citu.

PRAVÝ CHÓR: Nebylo-li to vyznání, tedy poslouchejte nyní!

GUINEVRA: To ne!

CHÓR: Má královno, svému obdivu k vám jsem nikdy nepovolil uzdu víc, než by se slušelo na kteréhokoli z vašich rytířů. Ve vzdálenosti, již je možné zvát úcty hodnou, mě vždy drželo přátelství, které mě pojí s vaším manželem. LEVÝ CHÓR: Přátelství s králem, to jsou důmyslná zadní vrátka. Až tě nebude chtít, řekne, že to je kvůli Artušovi.

GUINEVRA: Řekne?

CHÓR: Dnes ale jediný pohled do vašich očí překonal tu dálku. Byl jsem dnes příliš blízko.

GUINEVRA: Velmi blízko.

LEVÝ CHÓR: Má jen dobré vychování, i se služkou by mluvil jako s královnou! Kdo vsadí na ušlechtilý cit za ušlechtilými slovy?

GUINEVRA: Sázím na vzácnou rovnost mezi nimi.

CHÓR: Chybuješ!

GUINEVRA: To není možné!

PRAVÝ CHÓR: Má láska převyšuje všechna slova, proto jim nemůže být rovna.

LEVÝ CHÓR: Máš muže!

GUINEVRA: Artuš je polední slunce, tak jasné, tak prosté stínu,... (*spíš pro sebe*) tak vzdálené.

LEVÝ CHÓR: Nejzářivější příklad vznešenosti, jaký Anglie nosila!

GUINEVRA: A kdo se vydrží do takové záře bez přestání dívat? Vždyť slunce kouzlí nejkrásnější barvy zrání a na večer, když je blízko zemi, když je má člověk na dosah.

PRAVÝ CHÓR: Velmi blízko. Příliš blízko. Na dosah. (*Tlačí Guinevru před sebou, dívají se jí do obličeje*)

LEVÝ CHÓR (*útočně*): Ty tedy nemiluješ Artuše?

GUINEVRA (*nejprve se ulekne, poté s klidem, pevná, jistá*): Je-li láskou to, co cítím k Lancelotovi, pak nemiluji Artuše.

LEVÝ CHÓR (*hrůzou ucouvne. Každá z dívek má ke Guinevrinu vyznání jiný postoj – některá je zklamaná, jiná si o ní myslí, že je běhna, jiná se ji snaží pochopit, další ji odsuzuje apod.*)

GUINEVRA (*prochází kolem levého chóru od jedné dívky k druhé, ke každé přistoupí, jako by*

LEVÝ SBOR (*na chvíli zůstane stát s výrazem uleknutí, překvapení, posléze se mění v tajně přihlížející*)

GUINEVRA (*šeptem*): Leť! Ukoj svůj hlad.

PRAVÝ CHÓR (*s napětím sleduje chvíli letícího sokola, chvíli Guinevru*): Dravec jako tento se nikdy nenasytí, je-li držen v zajetí. Potřebuje vzlétnout.

GUINEVRA: Opájet se výškou.



svému druhému já vysvětlovala svůj vztah k Artušovi, obhajovala se...): Ctím,... obdivuji,... respektuji,... jsem mu vděčná,... ale... (*Otočí se k pravému chóru, odchází, uprostřed jeviště se ohlédne, pohlédne zpátky, pak se narovná a rozhodně vejde mezi pravý chór*)

PRAVÝ CHÓR (*rozestoupí se, aby mohla mezi ně vejít, naznačuje přijetí, tiše zpívá milostnou melodii*)

GUINEVRA (*mezi ně vchází a pravý chór kolem ní vytvoří kruh*)

LEVÝ CHÓR (*dívky se promění v drby, mluví jedna přes druhou*): Tohle se neutají... Srdce si nedá poroučet... Není v ní špetka zodpovědnosti... Tak jsme v ní věřili... (*Jedna z drben se odpojí od hloučku a promluví nahlas*) Tohle je zrada!... (*Ostatní reagují*) Jak mu to mohla udělat?... Osud udeří v tu nejnevhodnější chvíli... Víme, jaký je Artuš král, ale co pak musí být stejně dobrý manžel?... Chce jen trochu lidského tepla a lásky... Plive na všechno, co je slušným lidem drahé.

PRAVÝ CHÓR (*postupně z vlastních těl vytváří „ozdobnou“ klec kolem Guinevry*)

GUINEVRA (*rychle se sehne a napřímí a vyhazuje do vzduchu pomyslného sokola*)

PRAVÝ CHÓR (*zůstane sedět u jejích nohou*)

PRAVÝ CHÓR: Svobodně se rozhodnout kdy a kam se vrhnout.

GUINEVRA: Nemuset pro trochu potravu následovat vábitko z mrtvého peří.

PRAVÝ CHÓR (*dívky se střídají v replikách*): Má-li se však naučit žít po boku člověka, v souladu s ním, musí tím vzít za vděk... Naučí se vzlétnout pro nabízenou kořist... Nést zklamání, když je mu jediným trhnutím provazu odmitnuta... A opakovaně tak napínat síly s vědomím, že zřejmě opět neutiší svůj hlad...

GUINEVRA: Dost už! Zapomene na to, čím musel projít. Podívejte, jak lehce teď krouží.

JEDNA Z DÍVEK Z PRAVÉHO CHÓRU: Je to opravdu opojný pohled!

GUINEVRA: Vrátil se?

JINÁ Z DÍVEK Z PRAVÉHO CHÓRU: Váže-li ho ke mně pouto silnější než řemen, jenž ho vázal k mé paži...

GUINEVRA: Vrátil se.

PRAVÝ CHÓR A GUINEVRA (*pozorují pomyslného sokola*)

GUINEVRA: Na zemi nevypadal než co vyplašené nevzhledné ptáče, ale tam nahoře vyhlíží... (*Hledá slova*)

DALŠÍ Z DÍVEK Z PRAVÉHO CHÓRU:
Vskutku královsky.

GUINEVRA: Jako by mohl cokoli.

JINÁ DÍVKA Z PRAVÉHO CHÓRU (*ke Guinevě*): To také může. (*Ukáže na pomyslného sokola a poté dolů*) Vidíte, co si vyhlédli? (*Před jejich očima si sokol vyhlédne kořist a vrhne se za ní, bodne ji zobákem a následně ubije*)

GUINEVRA (*těžce se vzpomíná*): Tohle tedy znamená nasytit hlad?

PRAVÝ CHÓR (*celý*): Dostal, co chtěl.

GUINEVRA: Za cenu nejvyšší krutosti.

PRAVÝ CHÓR (*jedna z dívek*): Taková je povaha nespoutaných srdcí.

JEDNA Z DÍVEK Z PRAVÉHO CHÓRU:
Jeho počínání mělo zůstat všem očím skryto. (*Chór strne v živém obraze*)

GUINEVRA: Ale nezůstalo.

LEVÝ CHÓR (*dívky přecházejí kolem živého obrazu a vytváří svým postavením vůči Guinevě a pravému chóru-Lancelotovi živé obrazy zachycující, co mohli přihlížející vidět, když Guinevru s Lancelotem pozorovali, a jedna po druhé svůj obraz komentují*): Dle rytířské etiky pán pouze naznačuje, že líbá dámě ruku, ve skutečnosti se však jeho rty nesmějí dotknout její pleti. – Jestli tohle byl náznak! – A ona mu ponechala svou dlaň v jeho o dobré dvě vteřiny déle, než se sluší na počestnou ženu. – Opravdu si někdo myslí, že ten sokol po tolika měsících cvičení nechtěl v tuto chvíli přejít z Lancelotovy paže na královninu rukavici? – (*Jízlivě, s parodickým tónem*) Pane Lancelote, chyťte mne kolem pasu, nebo upadnu. – Máte tu peříčko! Dovolte, abych vám ho sundala. (*Nakonec celý levý chór zaujme pozici vůči obrazu pravého chóru a jakousi tichou poštou si posílá klepy o královně a Lancelotovi*)

ELAINE (*objeví se v pozadí, přistoupí k chóru*): Je to pravda?

JEDNA Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU:
Záleží na tom?

ELAINE: Je-li to pravda, nechápu, jak bych mohla naplnit svou sudbu.

JINÁ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU: Jakou sudbu?

ELAINE (*pošeptá jedné z dívek z levého chóru svou sudbu*)

LEVÝ CHÓR (*ostatní dívky napjatě čekají, pak se ihned vrhnou do středu, aby se novou zprávu dozvěděly a roznesly ji dál*)

PRAVÝ CHÓR (*zůstává v hloučku*)

LEVÝ CHÓR (*dvě z dívek se postaví na místa za pomyslným trůnem*): Královna Guinevra.

GUINEVRA (*přichází, doprovázena dalšími dívkami z levého chóru*)

ELAINE (*hluboce se ukloní*): Má paní, jsem Elaine, dcera pána na Astolatu a odda-

ného vazala spravedlivého krále Artuše a jeho vzácné královny.

LEVÝ CHÓR (*šeptá si mezi sebou*): Hezký začátek.

GUINEVRA: Vstaňte, pro královnu je potěšením jednat s tak dobře vychovanou dívkou jako se sobě rovnou.

DVĚ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU: Opatrně, paní.

ELAINE: Za své vychování vděčím svému otci, který mne k vám posílá.

GUINEVRA: Jaké k tomu má důvody krom toho, že chtěl očividně rozptýlit svou královnu tvou milou společností?



DVĚ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU (*k sobě*): Tenký led.

ELAINE: Rád by, abych se u vašeho dvora přiučila urozenějším způsobům.

PRAVÝ CHÓR (*jeví potěšení z tak dobré odpovědi*)

LEVÝ CHÓR (*pokašlává, mumlá si cosi pro sebe o způsobech, které se rozmáhají u dvora*)

ELAINE: A... snad mou paní nepohorší má prostořeká upřímnost,... abych si třeba i získala srdce jednoho z vašich slavných rytířů.

PRAVÝ CHÓR (*ustrně leknutím, čeká na Guinevřinu odpověď*)

GUINEVRA (*od srdce se zasměje*): Bude mi příjemnou povinností představit Elaine z Astolatu ne jednomu rytíři Kruhového stolu, jehož srdce není poutáno než volnou láskou. (*Pokyne fraucimoru, aby ji vyprovodil z místnosti. Ukloní se a odchází se dvěma dívkami z levého chóru*)

ELAINE (*ukloní se, k levému chóru*): Je tak vstřícná!

JEDNA Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU:
Proč by taková nebyla, když má všeho na rozdávání?

ELAINE: Tak velkorysá...

JINÁ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU: Jak snadné, jste-li první ženou království.

ELAINE: To všechno byly jistě jen nepřející řeči.

DALŠÍ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU: Co má její velkorysost jako královny dělat s její slabostí jako ženy?

ELAINE: Snad nic. Ale po tomto setkání jsem přesvědčena, že k panu Lancelotovi královna necítí víc než k příteli,

a to také vysvětluje, jak by mi mohla pomoci k jeho srdci.

JINÁ Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU:
O srdci v sudbě není ani slova.

ELAINE (*s potutelným úsměvem*): Ale bez něj to asi nepůjde. (*Odběhne s celým pravým chórem*)

DVĚ DÍVKY Z LEVÉHO CHÓRU (*vracejí se, nevěřicně kroutí hlavami směrem k Elaine*)

LEVÝ CHÓR (*dívky jedna po druhé*): Svatá prostoto!... Co jí vyčítat, mluví z ní nevinnost... Třeba ho skutečně okouzlí... Nebo on ji! (*Ukazuje na přicházející pravý chór a na překvapenou Elaine*)

ELAINE (*vběhne na scénu*): Viděly jste to?

PRAVÝ CHÓR (*přítakává*)

JEDNA Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU:
Máte to ale štěstí!

ELAINE (*levému chóru*): Souhlasil, že se se mnou sejde v soukromí.

JEDNA Z DÍVEK Z PRAVÉHO CHÓRU:

Bude tu každou chvíli.

JEDNA Z DÍVEK Z LEVÉHO CHÓRU:
Pro pána krále!

PRAVÝ CHÓR (*jedna z dívek k levému chóru*): Artuše z toho vynechte! (*K dívkám v pravém sboru*) Stačí, že je v tom jeho žena.

ELAINE: Dřív než jsem s ním mohla promluvit, naše oči se na okamžik setkaly navzdory tomu beztvárnému turnajovému davu.

LEVÝ CHÓR (*jedna z dívek pochybovačně*): Zahleděl se na vás, aniž by vás kdy dříve poznal?

ELAINE: Osud.

LEVÝ CHÓR (*šeptá si*): Osud. Osud.

JEDNA DÍVKA Z PRAVÉHO CHÓRU (*polohlasem*): Náhoda

ELAINE: Od nynějška vím, že pro mne neexistuje jiný muž. On, anebo nikdo. JEDNA DÍVKA Z LEVÉHO CHÓRU: Ani o tom sudba neříká nic.

ELAINE: Chci být sama. Musím si rozmyslet, co mu říct.

Dívky, hlavy sklopené k zemi, tvoří oblouky podloubí, za nimi ve vzniklých obloucích klečí další dívky, které si předávají Lancelotův štít – kdykoli kterákoliv dívka štít přijme, jedná za Lancelota.

ELAINE (*přeříkává si úryvky svého budoucího „projevu“ k Lancelotovi, prochází mezi sloupy, vyhlíží Lancelota. Nakonec si jde sednout na okraj scény tak, aby z podloubí nebyla na první pohled vidět*)

CHÓR (*dívky si předávají Lancelotův štít a předvádějí, jak Lancelot hledá smluvené místo, váhá, rozhlíží se po Elaine apod. – jako by Lancelot procházel podloubím. Nakonec jedna z dívek za Lancelota i promluví – od této chvíle za něj mluví ta, která právě štít drží v rukou*)
LANCELOT (*spatří Elaine*): Elaine z Astolatu.

ELAINE (*vstane, ukloní se*): Pan Lancelot z Jezera. Blahopřeji k vítězství v turnaji i ke královu démantu.

LANCELOT: Jste velmi laskava, však démant nepatřil mi ani v tu chvíli, kdy mě zastudil v dlani, a prvenství mi vezmou mladší a obratnější snad už zítra. (*Štít předán další dívce v chóru*)

ELAINE: Tomu nevěřím.

LANCELOT: Uvidíte, třeba mne o další démant připraví rytíř, který jej bude chtít věnovat právě vám.

ELAINE (*nakročí k Lancelotovi*): Veliký a krásný démant patří královnám, ne jednoduchým dívkám. (*Štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT: Je-li pravda, že krásné věci jsou tu jen pro krásné ženy a že ty nejkrásnější určeny jsou pouze královnám, pak jsem musel rozum ztratit,

neboť dle mého soudu jste hodna nevskovnějšího klenotu, jenž s vaším hrdlem svázán, nenašel by sobě rovnější majitelku. (*Štít předán další dívce v chóru*)

ELAINE (*opře se zády o podloubí, teď už bezvýhradně zamilovaná, pro sebe*): On, anebo nikdo.

LANCELOT (*vykloní se za ní*): Madam?

ELAINE (*rychle se vzpamatuje*): Pane Lancelote, věříte v osud?

LANCELOT: Věřím, že jsou nám předurčeny osudové překážky a setkání, jak však s nimi naložíme, je jen na naší svobodné vůli... Smím se zeptat, proč vás trápí otázka osudu?

ELAINE: Ještě když jsem byla malé děvčátko v povijanu, byla nad mou kolébkou vynesena sudba, která se vás bezprostředně týká. (*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT: Mne?

ELAINE: Ano, nejlepšího rytíře v Anglii.

LANCELOT: Velmi mi lichotíte, ovšem hovoří-li ona průpověď o nejlepšího rytíři, neměl by ji vyslechnout král Artuš?

ELAINE: Není pochyb, že král je nejlepším bojovníkem v zemi, avšak i on sám se nechal slyšet, že na kolbišti se nikdo nevyrovná panu Lancelotovi. O pravdivosti jeho slov jsem se při dnešním turnaji mohla přesvědčit sama.

LANCELOT (*ukloní se*)

ELAINE: Přejete si znát onu „osudovou překážku“? (*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT: Ač to nepatří k rytířským ctnostem, hořím nedočkavostí, až ta slova splynou z vašich rtů. Kéž by mi přinesla úlevu v největším boji mého života.

GUINEVRA (*objeví se na kraji scény*)

ELAINE: Nuže, ta věštba vám daruje spolubojovníka... Poutá váš život s mým. (*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT (*nakloní se blíž k Elaine, jako by jí visel na rtech*): Jakým poutem?

ELAINE (*přiblíží se k Lancelotovi s úmyslem se jej lehce dotknout*): Tím nejposvátnějším, jaké je možné mezi mužem a ženou.

GUINEVRA (*vejde po schůdcích, posměšně*): Jen houšť. (*K Elaine*) To jste si pěkně pospíšila.

ELAINE: Co nám se může zdát náhlé, k tomu se mohlo v rukou osudu schylovat celé roky. (*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

GUINEVRA: Je to tedy vůle osudu, že místo jednoho z našich rytířů vám leží u nohou první rytíř království?!

LANCELOT: Víc důvěry, má paní.

GUINEVRA: Zvěte mne lehkověrnou, pro smích ale nikomu nebudu. (*K Elaine*) Vsadím poslední z démantů od pana Lancelota, že spláчете nad svou osudovou příležitostí. Už jen svou přítomností zde zrazuje pan Lancelot všechny tajné přísahy svého srdce. Takže vám teď poskytnu medvědí službu: běžte vyrozumět svůj fraucimor, neboť ještě dnes odjízďte zpátky na otcovský hrad.

ELAINE: Pane Lancelote, ráda vám cestou na Astolat vyjevím úplnou podobu našeho společného proroctví. Mohu očekávat váš doprovod?

LANCELOT: Jste více než laskava, madam. Ze srdce vám přeji, aby vaše vytoužená věštba našla naplnění, avšak obávám se, že cesta k němu bude nevyzpytatelnější, než se vám dnes snad mohlo zdát.

ELAINE: Rozumím. (*Guinevre*) Jenom sama sobě jste prokázala medvědí službu. Máte prvního muže v zemi. Ukořistit jen pro sebe i toho druhého, to dokáže jenom dravá bestie. (*Na odchodu se otočí*) Merlin se ve svých věštách neplete. (*Odejde*)

(*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT: Má paní...

GUINEVRA: Odejděte!

LANCELOT: Oči nejsou vždy spolehlivými rádci. (*Štít předán další dívce v chóru*)

GUINEVRA: Škoda že s tak cennou radou přichází ten, jenž očima usvědčen své ceny právě pozbyl.

LANCELOT: Jen ve vašich očích, přesvědčte se svým srdcem o čistotě mého.

GUINEVRA: Ač řeči kolující dvorem nejsou k nám ani zdaleka spravedlivé, na čistotu svého srdce už nemůže přísahat ani jeden z nás. Žiju tu a vládnou jako Artušova královna a nedopustím, aby mě pro mou nynější slabost jednou někdo ponížil a skrze ni poškodil Artušovu vládu. Proto vás žádám, abyste odešel od tohoto dvora.

LANCELOT: To je přání královny Anglie?

GUINEVRA: To je rozkaz královny Anglie.

LANCELOT: A ortel té, jež s královnou sdílí lože i odraz v zrcadle?

GUINEVRA: Ta vaše vykázaní křičela dávno před královnou. (*Lancelotův štít předán další dívce v chóru*)

LANCELOT: Nemohla jste mě poslat do krutějšího vyhnanství. *(Odejde)*

Dívky, které dosud tvořily podloubí, oboustupí Guinevru, ta se v jejich kruhu sesune k zemi, dívky vzápětí na ni. Hudba. Všechny se pomalu zvedají, pomáhají Guinevrě na nohy.

Dívky vytvoří z vlastních těl dva oddělené prostory. V levém zůstává Guinevra, do pravého přichází Elaine. Obě postavy se střídavě věnují stejným činnostem: vyšívají, čtou, vyhlížejí z okna, modlí se a ukládají se k spánku, otevírají okno.

ELAINE A GUINEVRA: Konec již?! *(Guinevra konstatuje, Elaine s otázkou)* Tak podivný. Já k němu ale říkám:

GUINEVRA: Amen.

ELAINE: Ještě ne.

ELAINE A GUINEVRA *(modlí se a ukládají se k spánku)*: Každou noc jeho obraz přede mnou ožívá a plaší sen. Jako když malíř v prvních tazích štětce shledává úplnou podobu muže, tak stává přede mnou v matném lesku dohořívající svíce. Obraz...

ELAINE: ...vznešenosti...

GUINEVRA: ...výčitky...

ELAINE: ...a touhy...

GUINEVRA: ...a bolesti...

ELAINE *(zároveň s Guinevrą)*: ...a bolesti...

GUINEVRA *(zároveň s Elaine)*: ...a touhy.

ELAINE A GUINEVRA *(vstávají, otevírají okno)*

ELAINE: On přijde.

GUINEVRA: On nepřijde.

ELAINE A GUINEVRA: A jenom to mne spasí. Konec té touhy.

GUINEVRA: Konec! *(Otočí se zády, vstoupí mezi zadní řadu)*

ELAINE: Ještě ne. *(Pohlédne před sebe, něco sleduje očima, provází pomyslnou postavu očima až na jeviště ke kraji chóru, v jehož rukou se objeví Lancelotův štít)*

PRAVÝ CHÓR *(dívky si předávají Lancelotův štít – ta, která ho právě drží, promluví za Lancelota)*

ELAINE: Pan Lancelot? *(Lancelotův štít předán další dívce)* Pan Lancelot? *(Lancelotův štít předán další dívce)*

PRAVÝ CHÓR *(dívky si předávají štít, ale zachází s ním úplně jinak než předtím – jako s věcí – ten štít je a není Lancelot, jako Lancelot je a není sám sebou; zároveň se snaží zabránit tomu, aby se ho Elaine zmocnila)*: Nechte ho jít dál. Jste druhá za poslední roky, kdo ho zve tímto jménem, však lhal by vám, kdyby tvrdil, že si na něj vzpomíná. Nechte ho jít, to není už pan Lancelot.

ELAINE: Ne, ať zůstane, nebo mě to

bude stát život. *(Ke štítu, opatrně)* Moc jste se změnil.

PRAVÝ CHÓR *(hovoří ta z dívek, která právě drží v ruce Lancelotův štít)*: Rád by vám opáčil, že i vy, že jste totiž ještě půvabnější, než když jste se naposledy setkali, ale nemůže to udělat. – Marně ve své paměti hledá odraz vašeho setkání, tak marně jako v ní hledal vlastní jméno. – Zapomeňte na něj.

ELAINE: On, anebo smrt.

PRAVÝ CHÓR: Lancelota, o němž jste snila, už mít nemůžete.

ELAINE: Má v očích víc smutných nocí, zapomněl několik tváří, několik jmen..., ale to já taky. A nikoho nenapadne říct, že Elaine už není Elaine.

PRAVÝ CHÓR: Odmítáte vidět jinou než svoji pravdu.

ELAINE: Za mou pravdou stojí Merlinova věštba,...

PRAVÝ CHÓR: ...která vám ukládá dát nejlepšímu rytíři v zemi syna, ne získat jeho srdce!

ELAINE: Jen člověk bez citu v tom vidí rozpor. *(Odhodlaně)* Buďte vítán, pane, jsem Elaine z Astolatu, k němuž vás osud neomylně zavedl.

Rozehrávání nemluvených situací dalších týdnů a měsíců – paralelně v Guinevrině světě a v Elaineině světě. Elaine čte milostné dopisy, Guinevra státnické. Oblékají se – Guinevra do všednodenních, Elaine do svatebních, služebně zaplétají Guinevrě vlasy, Elaine je rozplétají na svatební lože, Guinevra sedí s prázdnými rukama, Elaine chová děťátko. Nakonec se obě uloží stejně jako v předchozích obrazech.

ELAINE *(vzbudí se ze sna s výkřikem)*: Ne!

GUINEVRA *(taktěž)*: Ne!

LANCELOT: Zlý sen?

ELAINE: Zdálo se mi, že jste mi dal do ruky dýmánek, o nějž budete v zítřejším turnaji zápolit. Byl ale příliš hladký k udržení, vysmekl se mi a spadl do bahna či proudu řeky. *(Lancelotův štít předán další dívce)*

GUINEVRA: To není moje vina!

LANCELOT: Pak možná přišel čas, kdy mne porazí ti mladší a obratnější. S tím se přece vyrovnáme, má drahá.

ELAINE *(už na nohou)*: Ano, ano.

GUINEVRA *(taktěž)*: Není to moje vina.

GUINEVRA: Král vyzývá všechny chrabré muže, aby zkrížili svá dřevce i své meče v posledním z devíti královských turnajů. Tomu nejlepšímu připadne poslední a největší draho-

kam z koruny poraženého orknejského panovníka, rubín stejně rudý jako nejlepší královské víno.

LEVÝ CHÓR: Jako srdce naší královny. Jako krev našich rytířů.

ELAINE: Dovolíte, můj milý? *(Připíná na štít své barvy – šátek)*

LANCELOT: Co je to? *(Štít předán další dívce)*

ELAINE: Barvy dámy vašeho srdce.

LANCELOT: Něco mi říká, že bych je neměl nosit. *(Štít předán další dívce)*

ELAINE *(zaraženě)*: A čím barvy byste měl nést?

LANCELOT: Snad ničím. Ale je to jen takový pocit.

ELAINE: To je z rozechvění před turnajem. *(Uvažuje šátek ke štítu tak, že štít zakryje. Žehná mu)*

LEVÝ CHÓR: Přijíždí Rytíř bělostné lilie.

Chór, který dosud dělil jevištní prostor na dva, se rozestoupí – všechny postavy se ocitnou v prostoru jediném, na kolbišti. Na levém konci stojí Elaine, na druhém Guinevra. Lancelotův štít si ve stylizovaném souboji razí cestu mezi chórem směrem ke Guinevrě. Když je už téměř na konci, ozývají se výkřiky nadšení, oslavující vítěze – Rytíře bělostné lilie. Elaine všemu přihlíží, najednou takřka osamocena.

GUINEVRA: Je královskou ctí prohlásit, že poslední z dýmáků bude zdobit hrdlo bělostné lilie, v jejímž jméně zde bojoval rytíř...

LANCELOT *(odkryje a odhodí Elainein šátek)*

GUINEVRA *(s úžasem)*: Lancelot.

LANCELOT *(zároveň s Guinevrą)*: Lancelot. CHÓR: Lancelot!

GUINEVRA: Nikdy předtím jste nebojoval v barvách žádné dámy.

LANCELOT: Nikdy předtím jsem žalem nad ztrátou milované ženy nezapomněl, kdo jsem.

GUINEVRA: A kdo tedy jste?

LANCELOT: Muž, který se provinil, až když byl potrestán.

ELAINE *(v průběhu dialogu sebere svůj šátek, otočí se a odejde)*

GUINEVRA: Věřte, že váš trest nesla ještě hůře ta osoba, jež vám jej udělila, neboť její nemilosrdná paměť zůstala s ní.

LANCELOT *(oslovuje Guinevru)*: Má paní,...

CHÓR: Právě odešla.

GUINEVRA A LANCELOT *(s úlekem vzhlednou)*

CHÓR *(vyčítavě je sleduje)*

GUINEVRA *(s očividnou lítostí, ale naléhavě)*: Běžte za svou ženou.

CHÓR: Tou nikdy skutečně nebyla a teď už to ví. Ubohá lilie ze Shalott.

GUINEVRA: Vzletnou frází přece nezlomíte manželský slib.

CHÓR (*jednotlivé dívky*): Nevzala si Lancelota, jen jeho stín. Žila v preludu, který si sama vytvořila. Teď musí sama čelit skutečnosti, o níž nechtěla slyšet. Nehleďte důvody k odmítnutí pana Lancelota v jeho slibech, ale ve svých vlastních.

GUINEVRA (*k Lancelotovi*): Můj pane, prosím, odejděte odtud jednou provždy, protože zůstanete-li, my sejdeme se zas.

CHÓR: Sejdete se zas.

GUINEVRA: A jednou zlá náhoda protrhne to pohoršené ticho, které vyrostlo mezi zdmi Camelotu, a rozhlásí všem naši vinu.

LANCELOT: Pak odvezu vás na svůj hrad, kde vás budu chránit vlastním životem. Nebo do vzdálenějších zemí a tam nás už nikdo nenajde.

CHÓR (*vlastně říká za Guinevru, co je jí těžké říct*): A Artuš nechá svoji hanbu nepomstěnu? A jeho nepřátelé nevyužijí jeho slabosti? A celý dvůr jistě nebude následovat příkladu uvolněných mravů? A nám oběma nesrazí hlavy jeden z našich přátel od Kruhového stolu?

GUINEVRA (*přeruší chór, odhodlána mluvit sama za sebe*): Mívám sen, v němž stojím na široké pláni před zapadajícím sluncem a od něj náhle žene se ke mně cosi jako duch a před ním velký černočerný stín, a když se mne dotkne, ohlédnu se a vidím, že ten zlověstný duch jsem já sama a pod mýma nohama černá zem a na ní v dálce hoří město. (*Chór velmi tlumeným šepem rychle opakuje její slova*)

LANCELOT: Je to jen zlý sen.

GUINEVRA: Já ale vím, co znamená. (*Chór utichne*) Sejděte se se mnou dnes v noci a dejme si poslední sbohem.

LANCELOT: Sotva jsem...

GUINEVRA: Víc vám nemohu nabídnout a sobě dovolit. (*Odejde*)

CHÓR (*dívky, které si předávaly Lancelotův štít, se otočí zády - Lancelot zmizí*)

ELAINE (*vejde*): Když jsem byla ještě dítě, brávali mě bratři v loďce na vodu velké řeky. Jen za výběžek s topolem plout nechtěli. Křičela jsem a plakala, protože jsem chtěla po třpytivých vlnách dál, až ke královskému hradu. Dnes bude po mém. Nechte mě plout za ten topol, dál po proudu, až najdu Camelot. Tentokrát se nikdo neod-

vází se mi vysmívat. Nenajde se živá duše, která by mě dokázala odehnat od bran. Sám král se skloní před mou láskou a královně, ke mně kdysi tak kruté, srdce překypí soucitem. Dnes bude po mém. Až v jeho náručí si odpočinu. (*Hudba*)

CHÓR (*naznačuje pohyb řeky, houpe Elaine, ta pomalu umdlévá*)

GUINEVRA (*přichází a chór ji doprovází s Lancelotovým štítem*)

CHÓR: Té noci šuměly v topolech kapky deště. Pršelo i na věžatý Camelot, když se u jeho bran dotkly ruce...

DÍVKA, KTERÁ DRŽÍ LANCELOTŮV ŠTÍT: ...rytíře Lancelota...

GUINEVRA: ...a královny Guinevry.

CHÓR: Té noci se světlo hvězd rozbíjelo o hladinu řeky, po které plula Elaine, bělostná lilie ze Shalott. Lampu na její loďce už zaválo listí z topolů.

CHÓR: Té noci budila spáče žalostná píseň. Její tóny dolehly až ke Camelotu, když se u jeho bran dotkly rty...

GUINEVRA: ...královny Guinevry...

LANCELOT: ...a rytíře Lancelota...

OBA: ...a nebylo možné se rozloučit...

GUINEVRA: ...a pro všechno, co je mi drahé, bylo třeba se rozloučit. (*Políbí štít, udělá mu křížek a očima jej přiměje odejít*)

CHÓR (*ještě do Lancelotova odchodu*): Té noci si měsíc ustlal na srdci Elaine z Astolatu a naslouchal její písni, dokud její hlas neutichl a její krev neodevzdala všechno své teplo mlhám nad řekou. K ránu dosáhla břehů Camelotu.

CHÓR (*pomůže Elaine vstát*)

LANCELOT (*v té chvíli zmizí*)

ELAINE: Drahý pane Lancelote z Jezera, já, Elaine, někdy zvaná lilie ze Shalott, vám přicházím dát své poslední sbohem. Vaše láska bylo jediné mé přání. Nemohl jste je splnit. A tak má láska byla též má smrt. Uložte mne ve svých pažích k spánku, jako jste to dělával, když se můj sen stal životem a život snem, neboť jste tak málo vinen tím, že jste mne neměl rád, jako já tím, že jsem vás milovala víc než vše, co mi bylo nejdražší.

CHÓR (*vezme z Elaininých rukou dopis a předá jej Guinevře, která dosud stála na břehu řeky a dívala se dolů*)

ELAINE: Vám, paní královno,...

ELAINE A GUINEVRA (*mluví současně, Elaine z paměti, Guinevra čte dopis*): ...a vůbec všem vznešeným paním chci si žalovat na svůj úděl o tolik méně šťastný než ten váš.

ELAINE: Prosím vás,...

GUINEVRA: ...zkropte zemi, kde budu ležet, alespoň jednou slzou a pomodlete se...

ELAINE (*upustí šátek a odchází*)

GUINEVRA (*kleká si k Elaininu šátku*)

ELAINE: ...za mou duši.

CHÓR: Královno! Královno Guinevro!

GUINEVRA: Jak jí říct ...?

CHÓR: Že Lancelot jí nesplní ani poslední přání? Že ji do země uloží ta, která jí vzala všechnu jeho lásku? Že ani dnes nebude po jejím?

GUINEVRA: Že i loučit se přišla jako druhá.

CHÓR: Osud?!

GUINEVRA: Kdepak. (*Zasní se, cituje Lancelota*) Jsou jen osudové překážky a setkání, jak s nimi naložíme... (*Pohladí šátek, položí ho na zem před chór, otočí se a odchází*)

CHÓR: Jsou příběhy staré, jsou příběhy prastaré. Jsou příběhy, které se vám staly nedávno, a příběhy, u kterých na tom vůbec nezáleží. (*Otočí se zády k divákům, na zemi zůstává ležet Elainin šátek*)

Fotografie Klára Fidlerová



Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně

Informace o výzkumu se závěrečnou výzvou



TOMÁŠ DOLEŽAL

studio dramatické výchovy Labyrint,
pobočka střediska volného času Lužánky, Brno
tom@luzanky.cz

Postavení dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – koncept výzkumu

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je státem stanovený a schválený dokument, který vstoupil v platnost v roce 2007. RVP ZV vymezuje dramatické výchově statut doplňujícího vzdělávacího oboru (společně s dalším cizím jazykem a od roku 2010 i s etickou výchovou, filmovou/audiovizuální výchovou a s taneční a pohybovou výchovou), a to i přesto, že v původním návrhu byla dramatická výchova zařazena jako regulérní součást vzdělávací oblasti Umění a kultura vedle již tradičních estetickovýchovných oborů výtvarné a hudební výchovy. Argumentem Výzkumného ústavu pedagogického k tomuto kroku bylo zdůvodnění, že v současné době neexistuje dostatečný počet odborně

kvalifikovaných pedagogů, kteří by tento předmět mohli kvalitně učit. Je tedy na zvážení každé školy, zda-li si do svého školního vzdělávacího programu dramatickou výchovu zařadí. Prakticky to však znamená, že existuje jen velmi málo škol, v jejichž školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s DV jako samostatným vzdělávacím oborem.

Specifikace tohoto oboru lze vyčíst z rozklíčování jeho očekávaných výstupů od vzdělávacích cílů přes klíčové kompetence až k návrhu konkrétních aktivit a jejich hodnocení (Tab. 1 – DV pro 1. stupeň ZŠ).

Častěji se můžeme ve školách setkat s dramatickou výchovou jako s výukovou metodou využitou při realizaci některých tematických okruhů průřezových témat, čemuž nahrává i doporučení v RVP ZV (Tab. 2 – Průřezová témata v RVP ZV).

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi (podpora mezipředmětových vazeb). Přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků – utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci si utvářejí integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňují zde širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace si stanovuje každá škola ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP). Průřezová té-

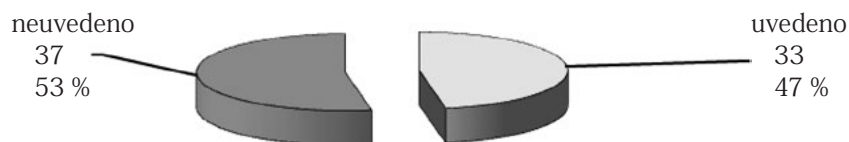
mata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Cíle výzkumu

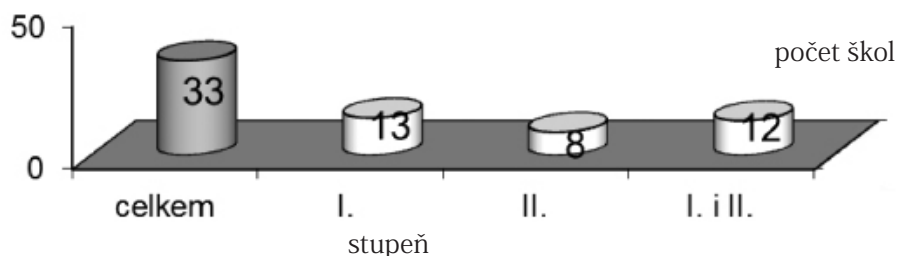
Záměrem našeho výzkumu bylo zjistit, kolik brněnských škol začlenilo dramatickou výchovu do svého ŠVP a jakou formu začlenění si zvolilo (samostatný předmět, výuková metoda, pedagogický princip aj.). Volba výzkumného vzorku byla zvolena z hlediska snadné místní dostupnosti. Analyzovány byly školní vzdělávací programy všech základních škol na území města Brna. V pokračování tohoto výzkumu bude využita znalost místních podmínek a stávající spolupráce s některými školami, kde je dramatická výchova aplikována. Pro zjištění konkrétní podoby dramatické výchovy na jednotlivých školách budou vedeny rozhovory s učiteli, kteří ji aplikují, a součástí výzkumu bude také pozorování vybraných hodin výuky s DV.

Aplikované metody

Z veřejně dostupných zdrojů – webových stránek brněnských základních škol – byly staženy aktuální platné dokumenty jednotlivých škol (školní vzdělávací programy, učební plány, výroční zprávy a další dokumentace). V textu pak byly vyhledávány pojmy, které úzce souvisejí s dramatickou výchovou (drama, dramatizace, dramatická výchova a další). V případě nalezení byly pak dále zkoumány podrobnosti a souvislosti uvedení těchto pojmů v ŠVP jednotlivých škol.



Graf 1
POČET ZŠ UVÁDĚJÍCÍCH DV V ŠVP



Graf 2
DV UVEDENA NA I., II., I. A II. STUPNI

Výsledky výzkumu

Celkem bylo takto analyzováno 70 školních vzdělávacích programů všech 70 brněnských základních škol, které spadají do územní působnosti Magistrátu města Brna, a to včetně škol soukromých i církevních.

Třicet tři škol zmiňuje ve svých školních vzdělávacích programech dramatickou výchovu, tj. cca 47 % z celkového počtu základních škol (viz graf 1 – Školy uvádějící DV v ŠVP).

Z toho 13 škol (tj. 18,6 % z celkového počtu a 39,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) uplatňuje DV na 1. stupni, 8 škol (tj. 11,4 % z celkového počtu a 24,2 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na 2. stupni a 12 škol (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na obou stupních (viz graf 2 – Uvádění DV – stupně). Překvapivě celkově převládá uvádění DV na 2. stupni ZŠ.

Nejčastější uváděnou formou aplikace DV je předmět (samostatný, volitelný, povinně volitelný nebo integrovaný v jiných předmětech). Jde celkem o 24 případů (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP). Další formou aplikace DV je výuková metoda v celkem 9 případech (tj. 12,9 % z celkového počtu a 27,3 % ze škol uvádějících DV v ŠVP).

Dále existuje DV také mimo vyučování – kroužky ve školní družině a zájmové kroužky nabízené školou. Celkem tuto možnost uvádí 18 škol

(tj. 25,7 % z celkového počtu) včetně 6 škol, které jinak ve svém ŠVP dramatickou výchovu vůbec neuvádějí (viz graf 3 na str. 26 – Uváděné formy začlenění DV v ŠVP).

Výzva na závěr

Chtěl bych tímto oslovit všechny případné zájemce o tento způsob šetření stavu DV na školách v celé ČR, aby se na mě obrátili. Rád jim celý postup osvětlím. Myslím si, že toto mapování (včetně jeho územního rozšíření na celou ČR) poskytne relevantní argumenty pro zavádění DV do výuky na všech stupních škol.

LITERATURA

DOLEŽAL, Tomáš; PAVLOVSKÁ, Marie. Kompetence absolventa specializace Dramatická výchova. In BEDNÁŘOVÁ, Jitka aj. *Tvořivost učitele v primárním vzdělávání: sborník prací z mezinárodní konference konané 2. a 3. října 2008 na katedře primárního vzdělávání FP TU v Liberci*. Liberec: Technická univerzita, 2008, s. 64-70. ISBN 978-80-7372-422-1.

---. Rozvoj klíčových kompetencí u studentů učitelství dramatickou výchovou. In ŠIMONÍK, Oldřich (ed.). *Sborník příspěvků z pracovního semináře na téma Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků: seminář se konal dne 13. května 2010 na PdF MU v Brně* [CD-ROM]. Brno:

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010, s. 18-34. ISBN 978-80-210-5246-8.

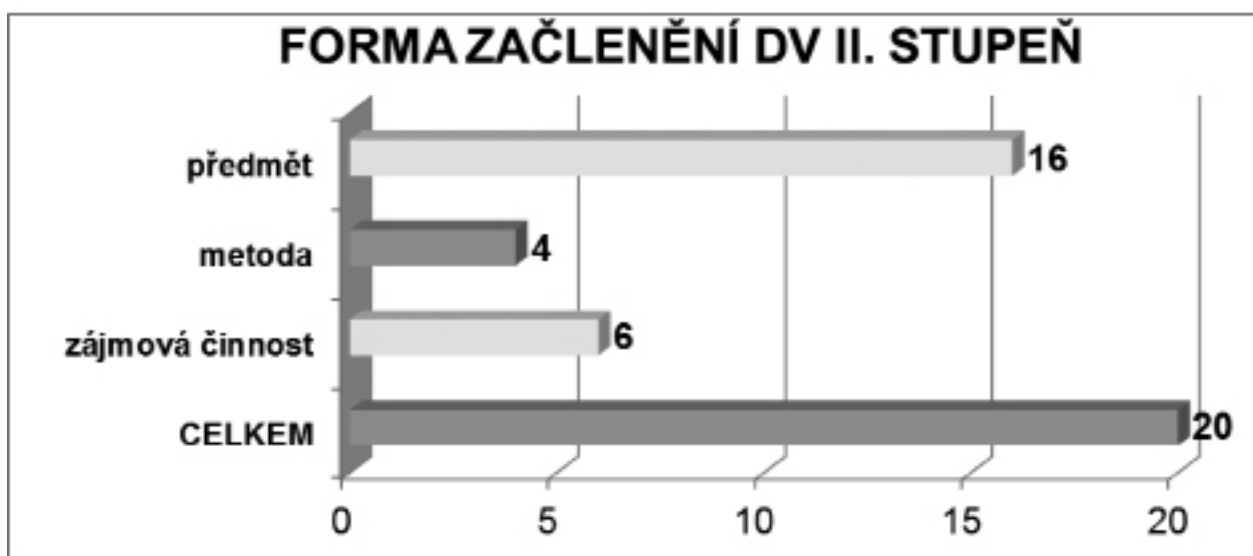
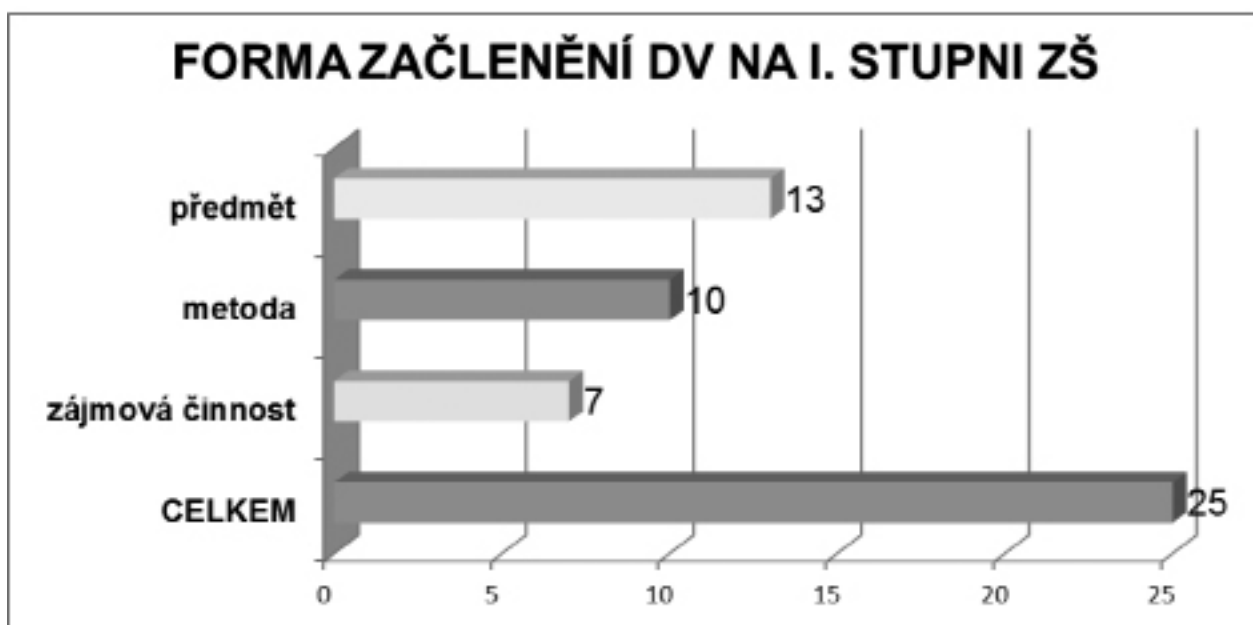
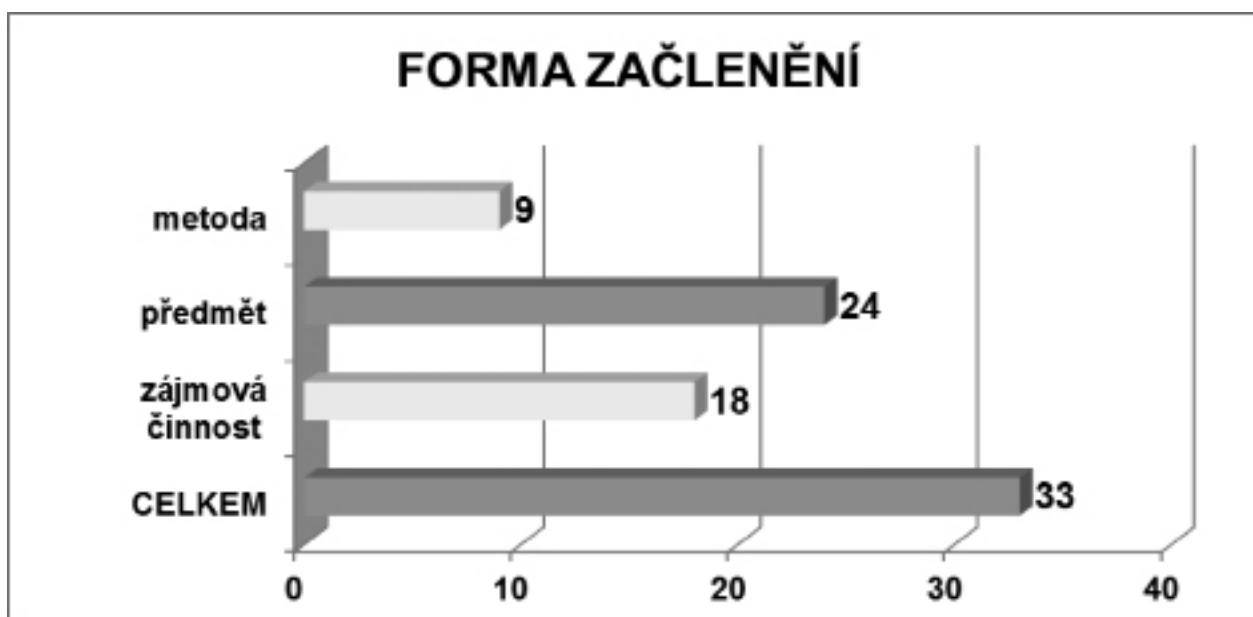
MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

PAVLOVSKÁ, Marie. Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Komenský*. 2003 (2003/2004), roč. 128, č. 4, s. 35-38. ISSN 0323-0449.

PROVAZNÍK, Jaroslav. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. In *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [on line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit 2011-10-01]. Dostupný z www.rvp.cz/clanek/419/407

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 126 + 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). In *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [on line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit 2011-10-01]. Dostupný z www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf



Graf 3

Jak nehrát pohádky s dětmi



JAROSLAV PROVAŽNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

jaroslav.provaznik@damu.cz

Nakladatelství Portál patří k nejčistším a nejproduktivnějším v oblasti pedagogické literatury. Vedle kvalitních publikací však bohužel do světa čas od času vypustí i titul, který je – eufemisticky řečeno – sporný. Novým přírůstkem tohoto druhu je další publikace Evy Cílkové, učitelky, která – jak se dočteme v autorčině Poděkování na straně 157 – vede na Základní škole v Praze-Proseku v Litvínovské ulici deset let divadelní kroužek Sluníčko. Eva Cílková už před několika lety pocítila potřebu podělit se o své zkušenosti s ostatními učiteli, a tak se svou kolegyní Irenou Hříbkovou vydala v Portálu v roce 2005 příručku *Děti hrají divadlo*.

Otevřeně přiznávám, že do recenze její nejnovější knihy – *Hrajeme pohádky z celého světa* – se mi dlouho nechtělo. A v jednu chvíli mě dokonce napadlo, že by stačilo, kdyby Tvořivá dramatika jednoduše zopakovala recenzi Evy Machkové na předchozí knihu (vyšla v Tvořivé dramatičce v roce 2006 v čísle 1), přičemž by se na této pět let staré recenzi nemuselo měnit málem ani slovo: Diletantismus, zmatené a deformované vidění dětského divadla a dramatické výchovy vůbec, nepoučenost, nevкус, necitlivost k literárním látkám a nulová představa o tom, co je to vůbec divadlo – to vše bohužel platí

i o nové knize Evy Cílkové. Jenže roztomilá děvčátka v růžových šatečkách s velkými umělohmotnými růžovými oušky na obálce vykukují na knihkupeckých pultech na učitele a rodiče a vnucují jim představu, že na ně čeká zbrusu nová užitečná knížka o divadle s dětmi, která jim snadno a rychle vyřeší problém co a jak s dětmi hrát. Právě tohle však recenzovaná publikace nenabízí. A co víc – je to kniha, která učitelům i oboru dělá medvědí službu.

Leccos naznačuje už slovník a vůbec jazyk, který autorka volí počínaje banálními floskulami typu „rozzářené oči malých diváků“ (s. 18) přes několikrát se opakující slovo „návěk“ pro pojmenování procesu, kterým vzniká dětské divadlo (tohle příznačné slovo se tady ve spojení s dětským divadlem objevuje tolikrát, že to nelze brát jen jako náhodu) až k bizarním formulacím typu: „Tvořivost (...) je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikace...“ (s. 8). Neméně zvláštní je, když autorka píše v souvislosti se scénáři o „dějových obrazech“ (s. 19). Těžko říct, jak to vlastně myslí...

Zásadním problémem recenzované publikace je autorčino pojetí divadla hraného dětmi a scestné chápání jeho smyslu a cíle. Z celé publikace je zřejmé, že pro Evu Cílkovou existuje dětské divadlo výhradně jako zpestření mimoškolních aktivit v podobě divadelního kroužku, jehož činnost je „zaměřena na návěk pohádkové hry, příběhu – divadelní hry“ (s. 7). V Předmluvě autorka doslova píše o „dětském amatérském divadle“ – tak zní titulěk jedné z podkapitol úvodní stati (s. 7). To, že divadelní aktivity s dětmi mohou mít různé podoby (včetně povinného nebo volitelného předmětu dramatické výchovy s jasně formulovanými výstupy – viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), že divadelní práce není jedinou možností jak realizovat dramatickou výchovu a také že práce s dětmi na inscenaci není, resp. nemůže být cílem, ale je prostředkem

výchovného působení, Evě Cílkové zřejmě zůstává i po letech vedení divadelního kroužku utajeno. Navíc autorka zjevně netuší, jak může vypadat současné divadlo, a to včetně dětského – o autorském divadle, které je nejčistší při práci s dětmi, ani nemluvě. Na jejím textu je patrné, že divadelní práci s dětmi vnímá tak, jak ji před léty zažila sama v ochotnickém souboru, a vůbec ji netrápí, že dramatická výchova (a dětské divadlo v ní) za poslední desetiletí prošla stěží přehlédnutelným vývojem. Je vskutku podivuhodné, jak urputně v laické veřejnosti – a Eva Cílková svou knihou bohužel dokládá, že patří k nepoučené, laické veřejnosti, byť sama zdůrazňuje, že má mnohaleté zkušenosti s děláním divadla, – přetrvávají starodávná klišé, jejichž kořeny bychom našli až kdesi v 19. století, kdy se dětskému divadlu věnovali pramálo poučení nadšenci – v dobré víře, ale ve volném čase, a tedy bez nutnosti se v této pedagogicko-umělecké disciplíně vzdělávat.

I když v Předmluvě najdeme i stručné a pohříchu obecné zmínky o tom, že divadlo „v dětech nenásilně rozvíjí komunikaci, toleranci, tvořivost a partnerství“ (s. 7), v kontextu celé knihy působí tyto poznámky jen jako jakýsi neorganický přílepek, protože nejvíc prostoru je věnováno tomu jak nacvičit představení podle hotového scénáře, jak vyrobit kulisy, rekvizity, masky a kostýmy včetně ušiček a rožků. A nechybí tu ani nevкусné nákreby Edity Plickové, které jsou evidentně míněny k přímému kopírování. Však se také na str. 8 dočteme, že děti „milují kostýmy a převleky (...)“, rády se kráší (líčí)...“ To je sice pravda, ale ještě to neznamena, že převlékání a líčení je podstatou divadla. Jenže Eva Cílková čtenáře nenechává na pochybách: „Kulisy,“ jak se dočítáme na s. 12, „jsou nezbytné k vytvoření scény.“ Stejně tak jako nářez, bez které se podle Evy Cílkové divadlo neobejde (s. 18)...

O autorčině chápání dětského divadla vypovídá mnohé už onen zmíněný a tolikrát zdůrazňovaný „nácvič“. S tím úzce souvisí to, proč je podle Evy Cílkové výhodné „nacvičit“ s dětmi „hotový scénář“: „(...) text scénáře je okamžitě uvede do pohádkové hry“ (s. 9). Na s. 11 se dokonce dozvíme, že děti se lépe než dospělí vžívají do role. Ten, komu jde o skutečné, živé divadlo, v němž by děti mohly přirozeně jednat za postavy, si jistě položí otázku, jak toho autorka chce dosáhnout, když dětem zadá, aby se naučily nazpaměť hotový scénář – a ten s nimi „nacvičí“. Pro jistotu k tomu dodává, že při nácvičce je možné do scénáře něco „přidat“ či „ubrat“ (sic!) a případně „oživit text různými prvky metod dramatické výchovy“ (s. 9). Jakými a jak, to už se ovšem od autorky nedozvíme.

Zkrátka a dobře Eva Cílková tu čtenářům předkládá návod na fousaté a nevkusné divadlo, které už dávno patří minulosti a které může soudný divák brát stěží vážně.

Samostatnou kapitolou je pasáž O pohádkách (s. 8-9), která neobsahuje nic podstatného, co by pomohlo při jejich divadelním zpracování a při práci s dětmi. Navíc je poznamenána zjednodušeným a místy i zkresleným viděním pohádek – operuje se tu obecně tradovanou, ale skutečnosti neodpovídající floskulí, že v pohádkách dobro vítězí nad zlem, pohádka je tu prezentována primárně jako dětský žánr atp.

Devadesát procent knihy zabírají scénáře – dramatizace pohádek „z celého světa“, jak zní ostatně titul této knihy. Je jich dohromady triadvacet – od folklorního pásma Rok (co má společného s pohádkami, je však nezbadatelné) přes lidové pohádky čerpané z různých sbírek až po Andersena (Sněhová královna). Knihy, z nichž Eva Cílková čerpá látky, jsou většinou kvalitní, kardinální problém je však v tom, co z těchto látek autorka vyrobila. Neomylně v nich likviduje nebo aspoň potlačuje jakoukoli příležitost k jednání postav (skoro důsledně je dramatizace založena na tom, že vypravěč něco řekne a postava totéž nebo skoro totéž zopakuje) a i z výborných, akčních předloh se stávají chuchvalce prázdných slov, s nimiž by si na jevišti neporadil nic ani herecký génius. S neskuteč-



ně důslednou necitlivostí z pohádek gumuje poezii a dětem totálně blokuje příležitost k jakékoliv tvořivosti, k hledání vlastních řešení. Příznačné je, že nejdůkladněji a nejdetailněji jsou tu vypsány návody na to, jak vyrobíme ztracenou rukavičku, jak má vlk sežrat Karkulku („má velké papírové zuby, přes Karkulku přehodí hnědou textilií – deku“, s. 32), jak mají vypadat rekvizity, masky a kostýmy (včetně legín ve folklorním pásmu!)... Pro ilustraci jeden příklad za všechny. Takto zní autorčina rada jak udělat zimu v sibiřské Pohádce o luku-křičícím jeřábu: „Děti celé v bílém předvádějí zimu – překryjí chaloupku a věci bílým prostěradlem – nastříhanými pruhy bílé textilie, rozhazují vločky vystříhané z papíru, chomáčky vaty atd., všechno je bílé.“ (s. 45)

V tomto duchu bychom mohli bohužel pokračovat ještě dlouho – co text, to ukázka nevkusy, dramatizátorské neobratnosti a necitlivosti k předloze a k divadlu a také doklad podceňování schopnosti dětí mít vlastní nápady a samostatně tvořit. Kdyby to nebylo smutné, byl by to výživný materiál pro nadšeného cimrmanologa.

Aby mně bylo rozuměno: Když někdo dostane chuť hrát s dětmi divadlo a pustí se do toho ve svém volném čase, je to jistě chvályhodná iniciativa. Je-li to kultivovaný a citlivý pedagog, má-li divadlo skutečně rád a zajímá-li se o něj, jistě do nějakého současného divadla aspoň občas

zajde (když už se jím chce zabývat) – a tak záhy zjistí, že ani v práci s dětmi nevystačí se vzpomínkami na své dětství nebo s televizními pohádkami. Protože má-li mít divadelní práce s dětmi smysl, měla by jim mj. zprostředkovávat také obraz o tom, co je podstatou divadla (např. že tím nejdůležitějším nejsou kulisy, kostýmy a líčení) a jak všelijak může vlastně divadlo dnes vypadat – a jak může vypadat divadlo hrané dětmi. Pak ovšem takovému nadšenci nezbyde nic jiného než se začít rozhlížet kolem sebe a zjišťovat, jaké dětské divadlo dnes vlastně vzniká, a bude se muset začít vzdělávat – alespoň v některém z dlouhodobějších kurzů dramatické výchovy nebo dětského divadla. Ostatně ani kvalitní odborné, zejména metodické literatury o tomto typu dramatické výchovy není málo. Je s podivem, že Eva Cílková – navzdory tomu, že podle svých slov vede divadelní kroužek na škole už deset let – žádnou takovou potřebu evidentně necítí, a přitom má odvahu své diletantství vydávat za rady a návody hodné následování.

Ještě větší údiv ve mně však vyvolává skutečnost, že nakladatelství, jež si zakládá na tom, že chce učitelům pomáhat, pouští do světa tak nekvalitní, bezcenný titul, který učitele zmate a ty soudné od dramatické výchovy s největší pravděpodobností odradí.

CÍLKOVÁ, Eva. *Hrajeme pohádky z celého světa*. Praha: Portál, 2010. 160 s. Odp. red. Simona Filová. ISBN 978-80-7367-695-7.



Úvahy o smyslu a cestách muzejní pedagogiky v (post)moderní době



HANA HAVLŮJOVÁ

katedra dějin a didaktiky dějepisu,
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
hana.havlujova@volny.cz

Odborná povaha předkládaného pojednání si vyžaduje, abych začala definicí. Budiž tedy. Podle mezinárodně uznávané dohody z roku 2007 jsou muzea „stálými nevýdělečnými institucemi ve službách společnosti a jejího rozvoje, které jsou otevřené veřejnosti a za účelem výchovy, studia a potěšení získávají, uchovávají a zkoumají, zprostředkovávají a vystavují hmotné i nehmotné doklady o lidech a jejich prostředí“ (ICOM, 2007). Muzejní pedagogika pak hledá a vytváří způsoby, jak účel muzeí naplnit, jak dosáhnout toho, aby se muzeum pro každého zájemce místem výchovy, studia i potěšení skutečně stalo.

Pohled do muzejnictví raného novověku

Pohled do interiéru, který ve druhé polovině 16. století zřídil neapolský lékárník Ferrante Imperato, napovídá, že muzea doznala za poslední čtyři staletí určitých změn, jejich účel však, zdá se, nikoli. Podle Martina Proslera „(...) muzea byla a dodnes z epistemologického hlediska zůstávají místy, kde

je pořádán svět, kde se s pomocí materiálních objektů „svět“ stává realitou, kde je možné mu porozumět, kde je zprostředkováván...“ (1999, s. 22). Ať už vládly modernímu světu (věděni) určující principy podobnosti, tabulky či znaku, muzea se stávala jejich médii. Zároveň však, i když mnohdy nereflektovaně, vytvářela prostor pro dialog a vyjednávání. A právě hraniční příklad muzea Ferranta Imperata nastoluje otázky, které nám umožní předběžně vymezit hranice takového prostoru i témata, která se v (post)moderním muzejním světě znovu aktualizují a řeší.

Vzhledem k předmětu dalších úvah jsou klíčové tři okruhy otázek. Za prvé – jaké skutečnosti, kromě nápisové pásky, která byla doplněna sedmdesát let po zveřejnění původní grafické předlohy, nás opravňují k závěru, že

vyobrazená místnost byla muzeem? Jak o ní mluví současníci a jak dnešní badatelé? Za druhé – jakou roli hrál v uvedeném prostoru Ferrante Imperato? Byl spíše učeným mecenášem a sběratelem, kurátorem nebo muzejně pedagogickým pracovníkem, ať už ve smyslu kustoda, demonstrátora, či průvodce? Za třetí – kdo byli návštěvníci prostoru, s jakými očekáváními přicházeli a jak o svých návštěvách referovali? Byli spíše užaslymi diváky, zdvořile diskutujícími hosty, nebo zainteresovanými uživateli sbírek?

Přestože tak bývá někdy označováno, podrobnější studium vyobrazení prozradí, že Imperatovo muzeum nebylo ani typickým kabinetem kuriozit, ani tzv. divadlem světa (*theatrum mundi*) neboli všeobjímající encyklopedickou sbírkou uspořádanou podle kosmologického schématu. Na rozdíl od řady



VYOBRAZENÍ MUZEA FERRANTA IMPERATA
(UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK ERLANGEN-NÜRNBERG, 2007)

svých italských současníků neměl neapolský apatykář „patříčně“ humanistické vzdělání, které by mu umožnilo rozvinout i jiné než přírodovědecké zájmy. Tajuplným znamením ani četbě antické literatury nepřikládal větší význam. Tajemství přírody začal odhalovat z profesní potřeby spíše než z učenného zájmu. A jeho vědění se zakládalo především na pozorování a praktických experimentech. Paula Findlenová, která zkoumala zaniklý svět italských renesančních a barokních muzeí, proto neváhá řadit neapolský prostor mezi tzv. laboratoře přírody (Findlen, 1996, s. 227n.). Ferrante Imperato však nazýval své přírodovědné muzeum tradičně „divadlem“ a po vzoru ostatních zde provázel vznešené hosty: „Jakmile přijel,“ psal známému o návštěvě německého učenice Teofila Müllera v dubnu 1612, „ukázal jsem mu své přírodní Divadlo a také všechny rostliny, které mám na bylinkové zahrádce.“ (Findlen, 1996, s. 231)

Ve sbírce bez taxonomického uspořádání a označení byla živá interpretace nezbytnou. Z hlediska udržení zájmu návštěvníků i zachování sbírky pak dokonce zásadní. Některé humanisty pátrající po „vyšším“ vědění a tajuplných naukách, veskrze přírodovědná kolekce neapolského lékárníka příliš nezaujala. Neoslovily je ani jeho málo efektní demonstrace chemických pokusů. Avšak jiní, jejichž přístupy začaly postupně dominovat metodologii přírodních věd, zde našli spřízněnou duši a důležité podněty pro své bádání. Ferrante Imperato úzce spolupracoval s členy rodící se italské akademie věd a přispěl například k odhalení organického původu zkamenělin. Vzhledem ke stavovským bariérám i nedostatečnému formálnímu vzdělání se však členem učené společnosti nestal (Findlen, 1996, s. 231-232). Podle slov pokračovatele muzea Francesca Imperata z roku 1628 zájem urozené veřejnosti neutichl ani po smrti jeho otce: „Není Pána ani významného člověka, který přijede do Neapole z velkých dálek, aby nechtěl muzeum ze zvědavosti navštívit, a který by nebyl přemožen úžasem poté, co je spatří.“ (Findlen, 1996, s. 31) Barokní kavalíři tedy na jihu Itálie již nehledali proslulou laboratoř, nýbrž „turistickou“ zastávku. Zhruba v polovině 17. století muzeum zaniklo.

I jen stručný nástin muzejního mikrosvěta z přelomu 16. a 17. století dává tušit, že sbírky, způsoby jejich studijního využití i přitažlivé prezentace se rodily nejen z osobního zájmu svých zakladatelů, ale také pod vlivem převažujících společenských potřeb. Bez intenzivní zpětnovazební komunikace se zájmovými skupinami, jež byla od počátku také základem nezbytné materiální podpory, se však mohlo přihodit, že sbírky-věci přestaly dávat smysl. Osud ne-smyslné, po jistou dobu však ještě divácky atraktivní podívané byl nevyhnutelný. Proměnila se v bezcenné harampádí.

Proměny muzejního světa a rozvoj muzejní pedagogiky na přelomu 20. a 21. století

Nahlédneme-li do zákulisí veřejných muzejních institucí dnes, zjistíme, že v posledních letech procházejí obdobnou existenciální krizí, kterou při změně paradigmatu prodělaly soukromé sbírky raného novověku. „Pokud radikálně nepřezkoumáme roli muzeí ve společnosti, může se lehce stát, že se stanou tak říkajíc „živoucími fosiliemi“,“ varoval například britský teoretik Peter Vergo na konci osmdesátých let 20. století (1989, s. 3). Od počátku devadesátých let pak byly zejména v anglicky mluvících zemích reflektovány zásadní a složité společenské změny, s jejichž důsledky se musí muzea, dnes již po celém světě, vyrovnávat. Komplexu příčin dominují, alespoň z hlediska tzv. nové muzeologie, změny v oblasti financování a veřejné podpory, proměny návštěvnického profilu a rostoucí očekávání veřejnosti, konkurence ze strany jiných institucí a v neposlední řadě nové způsoby komunikace (Stam, 1993; Karp a kol., 1992).

Je zajímavé, že pokusy o znovu-nalezení smyslu muzeí na přelomu tisíciletí vedly na straně jedné k nebývalému rozkvětu muzejní pedagogiky, na straně druhé k ambivalentnímu vnímání role muzejních pedagogů v institucích samých. Stopy muzejně pedagogického myšlení, jak ostatně naznačil i úvodní rozbor, lze vysledovat do 16. století. K výraznějšímu rozvoji aktivit, které by cíleně využívaly výchovně-vzdělávací potenciál muzea s ohledem na potřeby různých návštěvnických skupin, však došlo až v první třetině 20. století

(Jůva, 2009, s. 5-10). Dělo se tak především z podnětů reformních pedagogik, nikoli z iniciativy muzeí. Teprve ve druhé polovině 20. století vyvstala potřeba hledat politicky a ekonomicky uspokojivé řešení, jak naplnit účel muzeí, aniž by docházelo k omezování či dokonce ideologickému zneužívání celé škály jejich činností. V západní Evropě a v Severní Americe se například v této souvislosti muzejní pedagogika etablovala na univerzitách jako samostatná vědní disciplína, rozvíjející poznatky z psychologie, pedagogiky, filozofie, muzejních a kulturních studií (Jůva, 2009, s. 11-16; Havlůjová, 2009, s. 38n.). V Čechách se stal zásadním impulzem k rozvoji muzejní pedagogiky, zejména v prostředí regionálních muzeí, projekt *Brána muzea otevřená*, financovaný v letech 1997-2002 nadací Open Society Fund (Brabcová, 2002).

Přestože si řada muzejníků od muzejní pedagogiky slibovala, že přispěje k obhajobě a záchraně stávajícího řádu věcí, zároveň, jak dokládá i následující vzpomínka, jen s nelibostí sledovali, nakolik boom edukačních aktivit moderní muzejní svět nutně proměnil. Důsledky, které s sebou přinesla kombinace přístupů tzv. nové muzeologie s potřebou společensky adekvátní reflexe třetí vlny industrializace v prostředí evropských vědecko-technických muzeí, ilustroval profesor Robert Fox v rámci přednášky, kterou pronesl na podzim roku 2010 na půdě Francouzského ústavu pro výzkum ve společenských vědách v Praze: „Víte, dám vám takový příklad, který jsem počátkem devadesátých let opakovaně zažil v technických muzeích v Británii i ve Francii, s nimiž jsem tehdy spolupracoval. Na poradách vedení muzea, ať už se týkaly stálých expozic, nebo výstav, začalo ubývat kurátorů. Místo nich se vynořili všichni ti muzejní pedagogové a lidé z public relations, marketingu a podobně. Kurátoři vymizeli, byli – teď to prosím berte s nadsázkou – společně se svými sbírkami odsunuti do depozitářů. S nástupem nových médií se tahle proměna, řekl bych, zviditelnila. Když se dnes podíváte do expozic, jsou bezpochyby interaktivní, umožňují různé způsoby učení, všude je mnoho barev, světél a digitálních zařízení, ale minimum exponátů“ (parafráze Fox, 2011).

Oxfordský profesor dějin vědy tak mimo jiné pojmenoval procesy, s nimiž se v posledních deseti patnácti letech vyrovnávají také muzea a muzejní pedagogika v českém prostředí. A to i přesto nebo možná právě proto, že zde přerod muzejního světa probíhá nejen s určitým časovým zpožděním, ale také v odlišném kulturně-historickém kontextu než v anglosaských zemích. Muzejní pedagogika se u nás teprve prosazuje jakožto „nová“ profese a vědní disciplína (Jagošová, 2009; Šobáňová, 2009). A její průkopníci, respektive početně převažující průkopnice, dosud čelí „faktické a psychologické izolaci od hlavního proudu muzejní práce“, za niž se pokládá, mnohde výhradně, sbírkotvorná činnost, konzervace a muzejní výstavnictví (Jagošová, 2009, s. 20). Nejen poznámka Roberta Foxe však naznačuje, že v čase radikální změny paradigmatu bývají snahy o udržení „starých známých“ jistot přinejmenším krátkozraké (srov. Douša, 2009, s. 68).

Od transmise k (re)konstrukci kulturních hodnot

Vyhlídky pro tradiční muzejní profesi nejsou tedy, zdá se, nejružovější. Můžeme se však ptát, zda je smutný osud těch, kdo dbají na vysoké standardy ochrany, studia i prezentace sbírkových předmětů, vskutku nevyhnutelný. Proč vedou obavy o zachování sbírek a kvalitu výstavních podniků muzejní kurátory k nevraživému odmítání veškeré edukační činnosti? Proč, převládá-li potřeba obhájit smysl existence muzea v čase veřejných úspor, dávají muzejníci přednost izolaci před hledáním společné řeči s návštěvníkem? A může být z dlouhodobého hlediska vůbec udržitelné volit mezi tím, kdo pracuje v muzeu s věcmi (sbírkovými předměty) a kdo s lidmi (návštěvníky)? Odpovědi na tyto otázky si opět vyžadují alespoň stručný exkurz do historie, tentokrát muzejně-pedagogického myšlení 19. století.

Podle Eileen Hooper-Grenhillové bylo cílem velkých, veřejně přístupných sbírek, jež se staly jedním ze symbolů modernizace, produkovat a šířit „objektivní“ poznání. V době, kdy nebylo vyšší školství ještě zdaleka otevřeno pro všechny, nabízela

muzea příležitost pro sebevzdělání a individuální rozvoj širokým vrstvám obyvatel (Hooper-Grenhill, 2000, s. 126). Muzejní pedagogika 19. století vycházela z představy, že jsou-li exponáty pečlivě uspořádány, mluví samy za sebe. Expozice, jimž dominovaly skleněné vitríny, umožňující detailní studium předmětů, ilustrovaly předem připravený a vědeckými autoritami schválený „příběh“ o evolučním pokroku a systematickém třídění přírodního i materiálního světa. Muzejní expozice měly sloužit především k transmisi odborných poznatků směrem k laické veřejnosti (Hooper-Greenhill, 2000, s. 131-132).

V okamžiku, kdy do takto pojetého muzejního prostoru vstoupily reformní pedagogové s žádostí přizpůsobit prezentaci exponátů vzdělávacím potřebám různých návštěvnických skupin, zejména dětí a mládeže, stala se představa jednostranné komunikace nadále neudržitelnou. Edukační aktivity, jež usilovaly o zprostředkování kulturních hodnot shromážděných v muzeu prostřednictvím emocionálních zážitků, smyslové interakce s muzejními exponáty či vlastního bádání (Jůva, 2009, s. 6), vytvářely zároveň příležitost pro diskusi, zpochybňování, či dokonce kritiku kurátory reprezentované vědecké autority. Ba co víc, požadavek svobodné manipulace s exponáty, na něž bývají cíle muzejní pedagogiky velmi často zužovány (Jagošová, 2009, s. 20), se zdál směřovat zcela proti smyslu muzejní konzervace, tj. uchovávat hmotné kulturní dědictví pro potřeby budoucích generací.

Během 20. století však vzaly za své i další představy, na nichž se zakládalo renomé moderních „chrámů poznání“. Jak upozornila například Milena Bartlová, ukázalo se, že „etapa novodobé ‚objektivní vědy‘ byla právě jen historicky podmíněnou etapou (...), a nikoli jednou provždy dosaženým a definitivně výlučně platným poznáním“ (2002, s. 54). Pierre Bourdieu a Alain Darbel koncem šedesátých let 20. století doložili, že všeobecná dostupnost veřejných galerií byla iluzorní. Elitářské způsoby prezentace umění a společenské kontroly vedly k tomu, že evropské galerie ve skutečnosti navštěvovala jen hrstka populace (Bourdieu-Darbel, 1991). Podle Zdeňka Jírového se v českých muzeích devadesátých let proje-

vil důraz na odbornost, jenž byl mimo jiné reakcí na dlouholetou ideologizaci, ztrátou „zájmu o skutečný zájem veřejnosti“. Mnozí odborníci tak ještě na počátku třetího tisíciletí považovali „existenční zabezpečení muzea za ‚samozřejmou povinnost‘ veřejné správy“ (Jírový, 2002, s. 139).

Jinými slovy, pod vlivem postmoderního myšlení, které svým způsobem reflektovalo také „znehodnocení hodnot“ v podmínkách totalitních režimů, se v rámci muzejního světa začala ujímat představa, že kulturní hodnoty, podobně jako jiné významy, je třeba stále znovu (re)konstruovat, tj. vyjednávat s ohledem na individuální a společenské potřeby zájmových skupin. Z hlediska muzejní pedagogiky pak uvedené představě nejlépe odpovídá koncepce tzv. konstruktivistického muzea (Hein, 1995).

Konstruktivistické muzeum a objektové učení

Podle George E. Heina vychází koncepce konstruktivistického muzea ze dvou základních předpokladů. Za prvé – návštěvníci si na základě expozice tvoří individuální znalosti. Za druhé – proces získávání poznatků (učení) je sám o sobě tvůrčím aktem. Cílem konstruktivistického muzea je proto vytvářet optimální podmínky pro individualizované styly učení celého spektra návštěvníků (Hein, 1995, s. 22-23). Na základě této koncepce vznikla nedávno kupříkladu stálá expozice textilu ve Whitworth Art Gallery v Manchesteru.

Druhá největší kolekce historického textilu, jež se nachází ve Velké Británii, dala v roce 2007 vzniknout na první pohled skromné, tematicky členěné expozici. Obdélníkovému prostoru, kterým se ve třech směrech prochází do dalších sbírek univerzitní umělecko-průmyslové galerie, vévodí víceúčelová studijní „jednotka“. Zhruba metr a půl vysoká a tři metry dlouhá stěna je po obou stranách opatřena stolky, policemi a zásuvkami, kde jsou připraveny obrazové, textové i haptické informace pro samostudium návštěvníků. Nechybí pochopitelně ani sedací nábytek. Z jedné strany je stěna zakončena miniaturní šatní skříní s dětskými replikami vystavených oděvů a textilní obuvi, z druhé pak počítačovou stanicí, kde je mož-



WHITWORTH ART GALLERY V MANCHESTERU



PŘÍBĚH VLÁKNA, UPM, PRAHA

né dohledávat relevantní elektronická data. Vitríny s exponáty jsou zabudovány do obvodu výstavního prostoru a vzhledem k citlivosti prezentovaných materiálů dochází k jejich osvětlení pouze v okamžiku, kdy k nim návštěvník přistoupí. Tématy expozice jsou například *Vzory moci, Látky a identita, Přechodové rituály*. Podle slov Jennifer Harrisové, kurátorky sbírky a autorky výstavního libreta, na němž se podílelo také vzdělávací oddělení muzea, pomohla konstruktivistická koncepce naplnit ambiciózní cíl galerie: oslovit nejen specializované univerzitní publikum nebo dětské návštěvníky, ale také příslušníky rozmanitých národnostních a etnických komunit multikulturního města (Harris, 2007).

V českém prostředí je s textilní galerií v Manchesteru do jisté míry srovnatelná stálá expozice Uměleckoprůmyslového muzea v Praze s názvem *Příběh vlákna*.

Přestože zdejší instalace ctí starší muzejně výstavní tradice, nalezneme tu zároveň dva samoobslužné interaktivní prvky, které vedou k rozvoji individuálního učení. Jednak tematické výstavní zásuvky, které skýtají možnost kontextuálního studia dílčích exponátů. A dále hmatovou „kartotéku“, která umožňuje kultivovat dodnes uplatňovaný smysl při rozeznávání typu a kvality látek. Jakkoli však české muzeum z hlediska pojetí textilní expozice za svým anglickým protějš-

kem poněkud zaostává, z hlediska celkové výchovně-vzdělávací koncepce tomu tak není. Obě instituce ve svých doprovodných programech pro děti i dospělé systematicky využívají metodu vycházející z konstruktivistické pedagogiky, tzv. objektové učení (Sehnalíková-Němečková, 2009, s. 41).

Objektové učení, jež vychází z pozorování artefaktů hmotné povahy, se stalo základem didaktických programů v muzeích po celém světě. Podle Johna H. Shuha je úspěch analytické metody, která zkoumá například fyzické vlastnosti, konstrukci, funkci, design či hodnotu (sbírkového) předmětu, založen na čtyřech skutečnostech. Za první – předměty nás dokážou fascinovat, vyvolávají v nás otázky. Za druhé – jsou věci, které dovedou přilákat pozornost každého, bez ohledu na rozdíl věku, pohlaví, vzdělání a jiné. Za třetí – předměty bývají mnohdy jediným pramenem k dějinám „obyčejných“ lidí, které však většinu muzejních návštěvníků zajímají nejvíce. A za čtvrté – objektové učení nabízí příležitost pro rozvoj intelektuálních dovedností, jež jsou uplatnitelné v profesním i běžném životě (Shuh, 1996, s. 80-85). Je však třeba připomenout, že ani „poznání z předmětů“ nevzniká bezprostředně. Už v raném dětství, kdy smyslové experimentování s nejrozličnějšími předměty ovlivňuje psychické procesy a funkce nejsilněji, jsou hmotné artefakty vždy doprovázeny

artefakty řečovými. Každý předmět je doprovázen příslušnou interpretací (Štech, 2005, s. 1-2). V jistém smyslu tak objektové učení (pouze) rozvíjí tuto základní lidskou zkušenost. Díky tomu je však lze snadno přizpůsobit všem věkovým kategoriím i lidem se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by utrpěl poznávací obsah.

Muzeum hry

Pokud bych měla na závěr jmenovat jediné muzejní pracoviště, které působí na poli české muzejní pedagogiky jako zdroj inspirace, zvolila bych Regionální muzeum a galerii v Jičíně – Muzeum hry. Jde totiž o jednu z nejvýkonnějších muzejně-pedagogických laboratoří, která se soustřeďuje na všestrannou (spolu)práci s rozmanitými návštěvníckými skupinami, aniž zapomíná na aktualizaci sbírek. Počínaje *Průvodcem pro úspěchaného návštěvníka* (2002) a konče *Průvodcem pro nejmenší* (2009) nepřestává hledat způsoby, jak zprostředkovat jedinečný zážitek muzejní návštěvy všem věkovým kategoriím. Počínaje Muzejní hrou a konče čtyřmi různými cestami jak mohou návštěvníci objevovat jičínskou expozici nepřestává nabízet prostor plný hravých podnětů k různým typům a stylům učení. Počínaje projektem *Cestíčka do školy* (2004) a konče projektem *Zpátky ni krok!* (2009), nepře-

stává usilovat o kultivaci historického vědomí a demokratickou participaci obyvatel regionu na vzniku muzejních sbírek (Brabcová, 2002, s. 501-505; Gottlieb, 2009, s. 64-66; Bílková-Kyselová, 2010). Muzeum hry tak vskutku stojí za návštěvu, neboť se pro všechny zájemce dokáže stát místem výchovy, studia i potěšení. Laskavým čtenářům pak doporučuji zejména expozici zámeckého divadélka, kde si mohou sehrát například historickou moralitku o Elišce Kateřině Smiřické.

LITERATURA A ZDROJE

BARTLOVÁ, Milena. Historie v muzeu: Problémy a perspektivy. In BRABCOVÁ, Alexandra (ed.). *Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidem do muzea*. Náchod: Juko, 2002, s. 52-62. ISBN 80-86213-28-5.

BÍLKOVÁ, Eva; KYSELO, Alena Anna (ed.). „Zpátky ni krok!“. *Ohlédnutí za výchovně vzdělávacím projektem realizovaným v Jičíně k 20. výročí Sametové revoluce*. Jičín: Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2010. 52 s. ISBN 978-80-87486-00-9.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *The Love of Art. European Art Museums and Their Public*. Cambridge: Polity Press, 1991. viii, 184 s. ISBN 9780745619149.

BRABCOVÁ, Alexandra (ed.). *Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidem do muzea*. Náchod: Juko, 2002. 584 s. ISBN 80-86213-28-5.

DOUŠA, Pavel. Od kurátora k autoru výstav. In *Muzeum a změna III: Sborník z mezinárodní muzeologické konference, Praha 17-19. února 2009*. Praha: Asociace muzeí a galerií ČR, 2009, s. 68-69. ISBN 978-80-86611-34-1.

FINDLEN, Paula. Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture. In *Early Modern Italy*. Berkeley: University of California Press, 1996. ISBN 9780203134795.

FOX, Robert. *Museums and their Publics in the Modern World*. Přednáška uskutečněná dne 12. 10. 2010 v Praze, shrnutí dostupné z <http://cefres.hypotheses.org/64> [cit. 2011-09-28].

GOTTLIEB, Jaromír. Předškolní děti – handicapovaná societa v muzeích? In PLÁNKA, Ivan; PETRÁKOVÁ, Blanka (ed.). *Muzeum a škola: Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti, 18.-19. března 2009*. Zlín: Muzeum Jihovýchodní Moravy, 2009, s. 64-66. ISBN 978-80-87130-08-7.

HARRIS, Jennifer. Osobní rozhovor, Whitworth Art Gallery, Manchesteru, 20. února 2007.

HAVLŮJOVÁ, Hana. International Centre for Cultural and Heritage Studies. In *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 2009, roč. 47, č. 2, s. 38-41. ISSN 1803-0386.

HEIN, George E. The Constructivist Museum. In *Journal for Education in Museums*. 1995, č. 16, s. 21-23. ISSN 1059-8650.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge, 2000. ISBN 978-0415086332.

ICOM. *Museum Definition* [online]. 2007 [cit. 28-09-2011]. Dostupné z <http://icom.museum/who-we-are/the-vision/museum-definition.html>

JAGOŠOVÁ, Lucie. Kdo je muzejní pedagog. In PLÁNKA, Ivan; PETRÁKOVÁ, Blanka (ed.). *Muzeum a škola: Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti, 18.-19. března 2009*. Zlín: Muzeum Jihovýchodní Moravy, 2009, s. 17-23. ISBN 978-80-87130-08-7.

JÍROVÝ, Zdeněk. Postavení muzeí v místní a regionální kultuře. In BRABCOVÁ, Alexandra (ed.). *Brána muzea otevřená: Průvodce na cestě muzea k lidem a lidem do muzea*. Náchod: Juko, Nadace Open Society Fund, 2002, s. 132-141. ISBN 80-86213-28-5.

JŮVA, Vladimír. Vznik a rozvoj muzejní pedagogiky. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 2009, roč. 47, č. 2, s. 3-24. ISSN 1803-0386.

KARP, Ivan; MULLEN KREAMER, Christine; LAVINE, Steven D. (eds.). *Museums and Communities: The Politics of Public Culture*. Washington: Smithsonian Institutions, 1992. 616 s. ISBN 978-1560981644.

PRÖSLER, Martin. Museum and Globalisation. In Fyfe, Gordon; Macdonald, Sharon (ed.). *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in Changing World*. Oxford: Blackwell, 1999, s. 21-44. ISBN 978-0-631-20151-9.

SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra; NĚMEČKOVÁ, Jana. Muzeum a fakulta spolu. In PLÁNKA, Ivan; PETRÁKOVÁ, Blanka (ed.). *Muzeum a škola: Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti, 18.-19. března 2009*. Zlín: Muzeum Jihovýchodní Moravy, 2009, s. 41-48. ISBN 978-80-87130-08-7.

SHUH, John H. Teaching yourself to teach with objects. In Hooper-Greenhill, Eilean (ed.). *The Educational Role of the Museum*. Londýn: Routledge, 1996, s. 80-85. ISBN 9780415198264.

STAM, Deirdre C. The informed muse: The implication of 'The New Museology' for museum practice. In CORSANE, Gerard (ed.). *Heritage, Museums and Galleries: An Introductory Reader*. Londýn, New York: Routledge, 2005, s. 55. ISBN 9780415289467.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Muzejněpedagogický modul na PedF UP v Olomouci. In PLÁNKA, Ivan; PETRÁKOVÁ, Blanka (ed.). *Muzeum a škola: Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti, 18.-19. března 2009*. Zlín: Muzeum Jihovýchodní Moravy, 2009, s. 28-37. ISBN 978-80-87130-08-7.

ŠTECH, Stanislav. *Účinné poznávání - inspirace z konstruktivismu*. Studijní materiál, nepublikováno. Praha. 2005.

VERGO, Peter (ed.). *The New Museology*. London: Reaktion Books, 1989. viii, 232 s. ISBN 8175740868.



Jak jsem „ploul“ se strejdou Františkem

Program Muzea hlavního města Prahy



IVANA PERNICOVÁ

Muzeum hlavního města Prahy
pernicovai@volny.cz

Šedesátiminutový program se odehrává v expozici Podskalské celnice na Výtoni. Je určen skupinám dětí od čtyř do devíti let. Jeho cílem je seznámit dětské návštěvníky s unikátními vorařskými exponáty, zaniklým řemeslem vorařů a představit jim alespoň v jednotlivostech charakteristické rysy způsobu života uzavřené řemeslnické skupiny svérázných „lidí od vody“.

Děti si berou připravené polštářky a sedají si na zem.

LEKTORKA: Protože bych všechno sama nezvládla, pozvu si na pomoc jednu mnohem zkušenější osobu. (Lektorka se otáčí, obléká si sako a kšiltovku, bere si harmoniku, otáčí se, začíná zpívat plaveckou píseň v roli strejdy Františka):

Plavali plavci malou vodičkou,
plavali plavci malou vodou,
plavali, plavali, dívky plakaly,
že už tudy víckrát nepoplavou.

STREJDA FRANTIŠEK: Tak vy prej se chcete stár vorařema? No, já vám to rozmlouvat nebudu, ale můj táta říkal vorařina-votročina. A říkal to už i jeho táta a táta jeho táty, protože všichni v našem rodě Husů z jižních Čech jsou voraři neboli plavci. A dokonce i můj

Vašek, kluk od mýho bráchy, se chce stát taky vorařem, ale někde se tady vždycky schová a já ho nemůžu najít. Pomozte mi ho prosím najít.

Děti hledají v expozici loutku Vaška, kterého lektorka před začátkem programu viditelně schovala. Když ho děti přinesou, lektorka pokračuje ve hře s loutkou.

MALÝ VAŠEK (loutka malého Vaška rozehrávaná lektorkou): Tak vás tady taky vítám. Já se jmenuju Vašek. Sice ještě nemám plaveckou knížku, ale o vorařině už něco vim, protože můj strejda Fanda je plavec křtěnej vltavskou vodou. A já už od malička pomáhám plavcům. My totiž bydlíme u řeky. Na protější straně řeky jsou dva splazy – to jsou takový kopce, po kterých se klády spouští dolů do vody. A já jezdím s pramicí a plavcům podávám nářadí. No, to nejni jen tak, postavit vor, to trvá taky čtyři nebo pět dní, než se ten jeden pramen udělá, sváže, přistrojí, naloží a vypluje. A jestli chcete se mnou plout, musíte vědět, jak se takovej vor dělá a jaký nářadí k tomu potřebujeme.

Na barevných papírkách jsou napsané názvy nářadí; papírky jsou vždy umístěné pod nářadím v expozici: POŘÍZ – na odkornění klád; OKOVEC – tyč k odrážení vorů; HOUŽEV – ze smrkových větví k vázání vorů; PILA-KAPR – k zarovnávání klád do stejné délky; ŠUPLÉRA – na měření tloušťky dřeva; NEBOZEZ NEBOLI POCHOP – na vrtání otvorů pro houžve, DŘEVAŘSKÁ SEKYRA – k sekání vesel. Děti dostávají do ruky druhou část stejně barevného papírku a podle barvy hledají nářadí. Pokud jsou to děti, které již umějí číst, mohou si název nářadí samy přečíst. U každé skupinky, která hledá nářadí, se lektorka zastaví a popovídá stručně o nářadí.

LEKTORKA: Zeptám se Vaška, jestli jsme našli všechno nářadí.

VAŠEK: Před vázáním klád jsme si

z hromady vybraly klády stejné tloušťky. Čím je změříme?

DĚTI: Šuplrou.

VAŠEK: Čím odsekáme větve z klád?

DĚTI: Dřevařskou sekyrou.

VAŠEK: Čím klády zkrátíme, aby byly stejně dlouhé?

DĚTI: Pilou-kaprem.

VAŠEK: Abychom mohli klády svázat, musíme do nich udělat díry. Čím?

DĚTI: Nebozezem.

VAŠEK: Pak se to navalilo všechno do vody a přitahovalo k sobě. Čím si klády přitáhneme?

DĚTI: Okovcem.

VAŠEK: A pak se to všechno svázalo dohromady. Čím ty klády svážeme?

DĚTI: Houžví.

STREJDA FRANTIŠEK: Tak teď už víme, na co se nářadí používá, a můžeme vyplout.

VAŠEK: A to ne! Vždyť vy nevíte, jak se která část voru jmenuje.

STREJDA FRANTIŠEK: To je pravda, pojďme se podívat na vor – jak vypadá.

Děti se rozestaví kolem modelu voru a v dialogu Strejdy Františka a Vaška se seznamují s názvy jednotlivých částí voru. (Rozdělení voru: 1. vor – předák; 2. vor – slabák; 3. vor – přední šrekovej [brzda = šrek], další – vory ve střídě; předposlední – zadní šrekovej; poslední – zadák.)

LEKTORKA: Tak co, Vašku, už máme všechno připraveno na cestu? Můžeme vyplout z Budějce do Prahy?

VAŠEK: A víte, jak dlouho trvá taková cesta na voru z Budějce do Prahy?

STREJDA FRANTIŠEK: Taky třeba pět dní, když je líná voda. A když je rychlá, za tři dny jste tam. Ale cožpak vydržíte pět dní o hladu a bez vody?

VAŠEK: Jejda, já zapomněl na ohniště, praženku a kafe. To je moje práce – dělat a udržovat ohniště. Vždycky nakopu pořádný drny a upravím ohniště, a když to prohoří, v zatáčce vyskočím a natrhám nový drny. To se musí hlídat, aby neprohořelo, taky se stane, že



VÝTOŇSKÁ CELNICE

klády se začnou štírat, tak se to musí lejt.

STREJDA FRANTIŠEK: No jo, takový černý kafe z vltavský vody je nejlepší, a když je klidná řeka, dají se uvařit dobrý polívky s praženkou.

Děti hledají na voru ohniště.

VAŠEK: Tak, strejdo, já myslím, že už můžem jet?

STREJDA FRANTIŠEK: Ale kdepak, nejedem. Někam jsem si založil vrátenskej patent, a jak víš, bez něho ject nemůžeme.

VAŠEK: A vrátný toho musí nejvíc vědět o řece a vorářským řemesle. Když strejda dělal vrátenský zkoušky, trvalo to čtyři dny. Čtyři dny ho zkoušeli, jestli umí číst, psát a počítat a jestli zná každý kousek na řece. A bez vrátenského patentu ject nemůžeme, tak ho musíme najít.

Děti se rozbíhají po expozici a hledají vrátenský patent, který lektorka také před začátkem programu schovala na viditelné místo. Když ho najdou, pokračuje se dál.

STREJDA FRANTIŠEK: Tak a jedem!

VAŠEK: Je, strejdo, teta Brůžků mě prosila, jestli ji nemůžeme vzít s sebou, že potřebuje prodat husu na trhu?

STREJDA FRANTIŠEK: Ale jo, tetu Brůžků můžeme vzít s sebou. Víte, že se na voru převáželo mnoho zboží a že vor sloužil i jako levné plavidlo?



PROGRAM VE VÝTOŇSKÉ CELNICI

LEKTORKA (*rozdává dětem lístky s obrázky, na kterých je namalováno zboží, které se převáželo na vorech – SŮL, SUDOVÉ PIVO, VÍNO, MED, KÁMEN, ŘÍČNÍ PÍSEK, BŘEZOVÁ KOŠTATA, VAJÍČKA, DRŮBEŽ, ZELENINA, LIDÉ, CHMEL, SÝR. Mezi lístky jsou i některé nesmyslné*)

Děti hádají, co se může, a co nemůže převážet, a dávají lístky na model voru – nakládají vor.

STREJDA FRANTIŠEK: Naloženo máme. Teď už se jen podíváme, kudy pojedeme, a můžeme vyplout.

V zadní části expozice je připravená modrá látka symbolizující řeku, děti z ní tvarují proud řeky. Je možné modelovat klidnou vodu, rozbouřenou vodu, málo vody, hodně vody apod. Děti pokládají látku na zem a umísťují ve správném pořadí vybraná místa – obrázky s názvem a fotkou místa – na řece Vltavě od jejího pramene pod Černou horou až do Prahy – dle současné mapy.

STREJDA FRANTIŠEK: A teď vám ukážu, jak vypadala řeka za mých mladých let a jaká nebezpečí nám na cestě hrozí. (Sbírá lístky s názvy přehrad: Vranská, Štěchovická, Orlická, Slapská. Předělává řeku a tvoří ostrou zatáčku – Svatojánské proudy) Toto je nejhorší úsek, který nás na řece čeká. Tady již zahynulo mnoho i dobrých a zkušených plavců. Nejnebezpečnějším úsekem na Vltavě jsou totiž Svatojánské proudy. Však nás tu také hlídá svatý Jan Nepomucký, který je naším patronem, patronem všech plavců a lidí od vody. Tak si pamatujte

tato nebezpečí: Svatojánské proudy, vyčnívající kameny, mlha jako mlíko, bouřka. Teď teprve můžeme vyplout!

Děti se přesunují do druhé části expozice k modelu voru, kde je místo na rozdělení do dvou zástupů za sebou.

STREJDA FRANTIŠEK: Uchopte své veslo, jsou čtyři hodiny ráno. Vyplouváme. LEKTORKA (*vysvětluje pantomimickou hru na voraře*): Když budu na harmoniku hrát pomalu a v klidu, nic se neděje, je klidná voda, žádné nebezpečí nám nehrozí. Ale jakmile zakřičím jedno z nebezpečí a začnu hrát rychle, musíte uchopit vesla a veslovat, jak nejrychleji dovedete.

Pantomimická hra na voraře za zvuku harmoniky. Touto hrou je ukončena plavba a celý program.

STREJDA FRANTIŠEK: ...Šrekujem (= brzdíme)! Vytínáme!

LEKTORKA (*ve stručnosti vysvětluje pojem „vytínat“ a loučí se s dětmi*): Gratuluji vám, ve zdraví jste dojeli až do Prahy a získáváte plavecký list.

Děti dostávají plavecké listy, na které si mohou nechat dát razítko a mohou si je vybarvit.

STREJDA FRANTIŠEK (*symbolicky si sundává čepici a sako na znamení odchodu – výstupu z role*)
VAŠEK (*loutka Vaška stále ještě sedí a vše pozoruje*)

Albrecht z Valdštejna – válečník a stavitel

Program Regionálního muzea a galerie v Jičíně



ALENA ANNA KYSELO

Regionální muzeum a galerie v Jičíně – Muzeum hry
kysele@muzeumhry.cz

Lekce vznikla pro celoroční vzdělávací program pro mateřské školy Procházky do minulosti. V současnosti se realizuje v programu pro 2. třídu ZŠ Muzejní prvouka. Program se odehrává přímo v expozici muzea. Celá třída zažije společně úvodní část, potom se rozdělí na dvě skupiny – obě projdou stejným programem, jen v jiném pořadí. Závěr lekce je opět společný. Na začátku a na konci lektori s dětmi zpívají písničku. Její text je silně inspirovaný někdejšími televizními vysíláními pro mateřské školy: „Pojďte s námi do muzea, projdeme se pamětí, naše staré kamarády nehodíme do smetí. Ty jsi, bráško, ještě malý, nemůžeš je všechny znát, ale až je všechny poznáš, budeš je mít také rád.“ Lekci vede edukátorka muzea a historička (každá jednu skupinu dětí). Jičínské muzeum si na těhle spolupráci při realizaci dílen zakládá. Spolupráce s historičkou při přípravě a realizaci programu totiž zaručuje seriózní zacházení s historickými fakty.

1. Společný úvod

Po tradičním úvodu s písničkou zůstává ještě celá skupina společně ve vstupní hale muzea. Zde je trvale umístěný rozměrný portrét muže,

který na první pohled evokuje postavu Albrechta z Valdštejna. Je ve zbroji a v pravé ruce drží hůlku. Lektorky postavu představují jako osobu, která se oblékala a vystupovala stejným způsobem jako Albrecht z Valdštejna. Edukátorka zmiňuje nejdůležitější informace, které postavu jednoduše charakterizují a dětem přibližují:

- Byl to rodák z východních Čech jako my, narodil se u Hradce Králové, a když byl dospělý, rozhodl se učinit z Jičína své rezidenční město.
- Narodil se v chudé rodině, ale protože byl pilný a měl štěstí, vypracoval se na jednoho z nejbohatších a nejmocnějších mužů v království.
- Byl to voják. Protože byl schopný, císař ho jmenoval velitelem svého vojska. Znamená to, že byl blízkým pomocníkem císaře, byl známý a slavný jako císař. Byl jeden z těch, kdo rozhodovali o osudu celé země a měli vliv na osud celé Evropy.
- Drží v ruce hůlku, tj. znak moci generalissima: podobně jako král má žezlo, jablko a korunu, abychom poznali, že je král, má generál v ruce hůlku, kterou drží důstojně.

2. Valdštejn válečník

Následuje rozdělení do skupin. První jde s historičkou do vlastivědné expozice, do třetího sálu, který je věnovaný Albrechtu z Valdštejna. Zde jsou připravené dobové zbraně a části zbroje, které je možno půjčit veřejnosti: prilba morion, kyrys, dělová koule, halapartna a partyzána. Dále je tu připravený stůl na výrobu valdštejnských hůlek (vyrobí se jednoduše z papíru stočeného do ruličky a na kraji spleného). Historička zde znovu upozorní na Valdštejnovu portrét, opět s hůlkou.

Zopakuje dětem ještě jednou jeho jméno a vyjmenuje tři věci, které mu dopomohly k jeho moci a postavení

(stejná víra v Boha jako císař, získané jmění, manželka z jedné z nejvyšších postavených rodin).

Lektorka dále představuje zbraně, které jsou za vitrínami (halapartny, partyzány, hradební pušky, dvouruční meč – šaršoun) a vše, co je v expozici a vztahuje se nějak k vojenství (buben, dělová koule atp.). Dětem dává možnost vyzkoušet si část vojenské výzbroje, která je připravena z depozitáře (morion a přední část kyrysu). Zároveň děti motivuje, aby formulovaly pocit, který z tohoto zážitku mají: „Jaké to je, když máš na hlavě tuhle prilbu?“ Dále podporuje děti, aby si na základě hmatové zkušenosti s autentickým předmětem vytvořily představu historické postavy: „Jaké to mohlo být být vojákem ve třicetileté válce?“

Potom lektorka přechází k modelu dochované části Valdštejnovy barokní komponované krajiny. Ukazuje na něm lipovou alej.

Následně si děti vyrobí papírovou hůlku – každou svou. Pro účely tohoto programu je tato symbolická generálská hůlka naprosto dostatečná.

Lektorka učí děti držet hůlku jako generalissimus. Děti si zkouší, jak takový generál stojí, jaký je to pocit. Děti tak jednoduše vstupují do postavy Valdštejna, navozují si tělesný pocit tak významné osobnosti. Motivací je přirovnání k lipové aleji, o které byla před chvílí řeč. Děti slyší instrukci, aby se podél koberce, který místností probíhá, postavily do dvou řad proti sobě – jako lípy v aleji: „Nohy máte jako kořeny hluboko a pevně zapuštěné do země, tělo stojí krásně rovně a hrdě jako kmen a hlava směřuje vzhůru a má dost prostoru jako rozvětvená koruna stromu.“ Všechny děti drží hůlku v pravé ruce, kterou mají mírně předpaženou. S partnerem, který stojí naproti, se pozdraví slovy „Sláva – Valdštejn“ – tak, aby vyjádřily svou důstojnost a zároveň vzdali hold partnerovi proti sobě.



JIČÍN

3. Valdštejn stavitel

Druhá skupina zatím pracuje s edukátorkou v muzejní herně. Herní komponenty jsou zde jako kulisa připraveny tak, aby primárně připomínaly Valdštejna nebo jeho dobu: skládací obraz je sestaven do portrétu Valdštejna s hůlkou, ze stavebnice historických oděvů je kompletně složený renesanční a barokní kostým, trojrozměrné dřevěné puzzle jsou sestaveny do tvaru valdštejnské lodžie. Připravený je model jičínského náměstí.

Lektorka na tyto motivy děti upozorní. Také ukáže další vyobrazení Valdštejna s jeho hůlkou, vedle něhož je připravený jednoduchý kostým symbolizující Valdštejna, který je výtvarně shodný s jeho podobou na obraze.

Model náměstí je postavený do současné podoby. Edukátorka vyzývá děti, aby pojmenovávaly stavby, které znají a které na modelu vidí. Obvykle jmenují dominanty náměstí: Valdickou bránu, budovu kostela sv. Jakuba Většího, kašnu a jména ulic vedoucích z náměstí.

Poté edukátorka model přestaví před očima dětí tak, aby viděly stavební situaci v letech 1620-1623, tj. po výbuchu paláce Smiřických v roce 1620, před příchodem Valdštejna. Každou změnu nebo výměnu komponentu edukátorka vždy komentuje a vysvětluje.

Edukátorka dále upozorňuje děti, že



PŘED VALDŠTEJNOVÝM PŘÍCHODEM

současná podoba náměstí není podle Valdštejnových představ. Lektorka na modelu demonstruje jeho nerealizované plány: mizí obytné domy z jihovýchodní části náměstí, zámek je (až na detaily) v současné podobě. Mizí dominant – Valdická brána – a radikální proměnou prochází kostel sv. Jakuba Většího: místo současné střechy je velká kopule a rohy budovy jsou protaženy do vysokých věží. V tuto chvíli lektorka ještě dodává základní informace o Valdštejnově barokní komponované krajině, jejímž středem je právě kostel sv. Jakuba Většího, a s dětmi jmenuje prvky, které znají jako jednotlivé body ve městě (především lipová alej a lodžie).

Na závěr této části lekce mají děti možnost pohrát si se stavebnicí a navrhnout novou podobu centra města (z dostupných komponentů stavebnice). Lektorka volné hry dětí pod dohledem učitelky využívá k tomu, aby část známých rekvizit nepozorovaně předala kolegovi, který se blízko vstupní haly muzea připravuje na uzavření lekce.

4. Závěr lekce

Závěr lekce je společný pro obě skupiny. Lektorky se s dětmi vracejí k „valdštejnskému pozdravu“. Skupiny se postaví do dvou řad čelem proti sobě tak, jak to předtím zkoušely každá zvlášť.

Vytvoří tak nejen znovu obraz lipové aleje, ale nevědomky i uličku, která ve vstupní hale muzea vede od dveří do oratoře ke dveřím do jižní části expozice. Opakujeme motivaci pro pocit pevného a důstojného postoje Valdštejna a držení hůlky. Edukátorka dává instrukci, že se teď v tomto postoji všichni najednou pozdraví třikrát „Sláva – Valdštejn“ a pak ať děti zůstanou v roli, ať se děje cokoli.

Po trojitěm pozdravu, který vypadá jako slavnostní závěr lekce, se však otevrou dveře z oratoře a do uličky, kterou děti tvoří, vchází postava se znaky Valdštejnova kostýmu (kostým z herny a partyzána, kterou měly děti v ruce v expozici). Kolega-konzervátor v roli Valdštejna prochází uličkou se slovy: „Slyším, že mi zde provoláváte slávu. Jsem rád, že tolik jinochů a panen se zajímá o to, co jsem vytvořil. Přeji vám hodně štěstí a sílu, abyste mohli uskutečnit své sny.“ A odchází do jiné části expozice, kde zůstává opět skryt.

Lektorky nechají situaci doznít a edukátorka tiše shrnuje, že to byl výraz ocenění a podpory.

Loučení probíhá opět v kruhu s písničkou *Pojďte s námi do muzea*. Děti často ještě pod dojmem ze setkání s postavou Valdštejna při zpěvu stále zůstávají v postoji valdštejnského pozdravu, i když je k tomu již nikdo nevyzývá.

Pozn.: Program vznikl za přispění Barbory Klipcové a Hany Fajstauerové

Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatiky 1



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta, AMU, Praha
evamachkova@seznam.cz

Půjčila jsem si titlek jedné knihy Oldřicha Šuleře (1990), protože vystihuje charakter žánru zvaného pověst. Pro ni je charakteristické napětí mezi reálným základem a nereálným výkladem. Pověst se váže na nějaké místo, stavbu – hrad, most, klášter, na osobu – šlechtice, léčitele, vladaře, generála, na přírodní prostředí – rybník, horu, řeku, les, pastvinu. O nich vypráví nějakou smyšlenou či zpola smyšlenou příhodu, událost či příběh, často o jejich vzniku a původu či o příhodě, která vedla k jejich pojmenování. V tomto napětí mezi realitou a fikcí je přitažlivost a romantičnost pověsti pro čtenáře.

Je to zvláštní žánr. Podíváte-li se do katalogů knihoven a knihkupeckých přehledů, zjistíte, že je velice frekventovaný. Ale v odborných publikacích literárněteoretických najdete sotva pár řádků a dozvíte se z nich, že pověst se liší svou vázaností na místo, čas, osobu od pohádky, která se odehrává v čase „bylo nebylo“ a kdesi „za devaterými horami“, a mnohé její postavy nemají ani křestní jméno, jen sociální roli – princezna, sedlák, rytíř... V na-

kladatelské praxi, v divadle, filmu a televizi ale často pohádka s pověstí splývá, kombinuje prvky obou nebo je jen neurčitě zařazována. Jistý podíl na tomto splývání žánrů v obecném povědomí má nejspíš historie naší literatury a divadla a pojem „báchorka“, který souhrnně označuje obojí.

V české dramatice se báchorka objevila ve třech vlnách. První od počátku 19. století do jeho poloviny a navazovala zejména na vídeňskou dramatickou báchorku (Johann Nestroy, Ferdinand Raimund). Václav Kliment Klicpera napsal několik her, které jsou založeny na ryze pověstovém příběhu – *Blaník*, *Loketský zvon*, *Jan za chrta dán*, *Česká Meluzína*, *Brněnské kolo* – a v některých jeho hrách vystupuje Krakonoš jako jedna z postav. Josef Kajetán Tyl kombinuje příběhy ze života s démonickými bytostmi – *Strakonický dudák* (polednice, divé ženy), *Tvrdohlavá žena* (Zlatohlav = Krakonoš), *Lesní panna*, *Čert na zemi*. Další démonické bytosti se v české dramatice objevují zase až v 90. letech 19. století pod vlivem secesních tendencí a světových dramatiků, jako byli Gerhard Hauptmann a Maurice Maeterlinck. Nejvýraznějším a u nás nejznámějším příkladem je Kvapilovo libreto *Rusalky*. Alois Jirásek má svou *Lucernu s vodníky* a *Pana Johanese*, tj. Krakonoše. A pak dlouho nic, až přišel ve 40. letech 20. století Jan Drda s *Hrátkami s čertem* – alegorií nacismu, která potřebovala ono báchořné „krytí“. Na to pak o něco později navázaly *Dalská báty*, *hříšná ves aneb Zapomenutý čert*. Ale mezitím se jistě báchořné prvky objevily i v hrách, které jsou spíše či zcela jistě pohádkami, jako je Kvapilova *Princezna Pampeliška* a Zeyerův *Radúz a Mahulena*. Ono splývání v naší dramatice zděmácnělo, zejména v textech psaných pro divadlo určené dětským divákům a mnohdy v této větvi dramatiky vedlo k zplanění. Ovšem moderní folkloristi-

ka i literární věda oba žánry rozlišují a, jak uvidíme později, toto rozlišení je i velmi důležité vzhledem k dramatické výchově a do značné míry i ve vztahu k divadlu s dětmi a pro děti.

Ale zvažujeme-li možnost využít pověsti pro dramatickou výchovu, ať už jako látku pro interní práci, projekt či lekci, anebo pro divadelní představení, stává se hledání námětů v bohatství knižně publikovaných českých, moravských a slezských pověstí oním příslušným hledáním v kupce sena. Pokud ovšem neuchopíme látku jako materiál pro vlastivědné poznávání. „Vlastivědným“ míním poznávání svého prostředí, vztahu jeho tradic a současnosti, zisků i ztrát, které přináší doba současná i minulá. Zpravidla příliš přesně nevnímáme to, kolem čeho denně (zvláště od dětství) chodíme, bereme to jako samozřejmost a po historii nebo souvislostech se nepídíme. To se týká jak přírodního, tak kulturního a civilizačního prostředí. Podívat se pod povrch toho, co je kolem nás, může být tématem pro dnešní dobu. A kromě toho občas najdeme i nějaký příběh, který dnešní dítě či dospívajícího osloví i něčím jiným, aktuálním, ale těchto případů nebude mnoho.

Ovšem možností kde hledat je obrovské množství. Pověsti vycházely knižně od 19. století, v době normalizace dokonce velmi hojně, a to proto, že krajská nakladatelství – jako byl Kruh v Hradci Králové, Blok v Brně, Profil v Ostravě – měla povinnost vydávat přednostně regionální literaturu. Pověsti byly samozřejmým a čtenářsky přitažlivým způsobem, jak tuto povinnost naplnit. Ale po roce 1990 povinnost pominula, a přesto vznikly, zcela spontánně a bez donucování, edice nebo nakladatelství na pověsti zaměřené, někdy vyvolané v život osobností pověstmi se zabývajících; příkladem budiž liberecký Bor Evy Koudelkové.

Pověsti mají své klasiky: Adolfa Weni-ga, Augusta Sedláčka, Leontinu Maší-novou i současné autory. Za všechny jmenujme aspoň Vladimír Hulpacha, který se v posledních letech pověstem věnuje soustavně, nebo folkloristy, kteří dovedou sebraný materiál pře-vyprávět pro děti, jako je brněnský Oldřich Sirovátka a jeho spolupracov-nice. Existují publikace celonárodní i regionální, ale i tematické (vodníci, skřítki...). Zkrátka – hledat je kde, v tom opravdu problém nevězí. Ale co a pro koho, toť otázka!

Ale vraťme se k pověsti jakožto žán-ru lidové prózy. Patří k ní následující základní typy:

Pověsti démonické vyprávějí o nad-přirozených a kouzelných bytostech oživujících krajinu, jako jsou obři, skřítki a víly nebo rusalky, polednice, divé ženy a diví mužové, bludičky, oh-niváci, vodníci i čerti, anebo výrazná postava určité lokality, např. pohoří, jako je Krakonoš. Toto zaměření na po-stavu obsahuje nabídku pro dramati-ku, i když ne ve všech případech jdou jejich příběhy vstříc jejím potřebám.

Historické pověsti – sem patří jednak okruh „starých pověstí českých“, které popisují mytickou historii rodu Pře-myslovců, ale také pověsti svázané s různými historickými událostmi nebo postavami; těmto příběhům je věnována například knížka Eduarda Petišky *Čtení o hradech* nebo *Historické po-vesti lidu českého* Augusta Sedláčka. Mno-hé z nich jsou zajímavé proto, že jejich jádro tvoří postava v situaci, mnohdy v rozvinutém ději.

Místní pověsti se týkají určité přesně pojmenované lokality – hradu, zám-ku, města či jeho ulice, vesnice či osa-dy, kostela, studánky a jejich vzniku. Zpravidla také vysvětlují jejich název, například kopec Vyskeř v Českém ráji prý získal svůj název proto, že dívka marně hledající cestu se zjevila Panna Maria, ukázala na hořící keř se slovy „Viz keř a doufej...“ Od místních pověstí se někdy odlišují pověsti etiologické o tom, jak co vzniklo, např. beskyd-ská pověst Tanečnice vypráví o dívce, která nedělala nic jiného, než tančila, a proměnila se v horu zvanou proto Ta-nečnice. Charakteristická pro oba typy pověstí je vázanost na onu přesně de-finovanou lokalitu, která má v příběhu nejdůležitější místo, lidé často bývají jen statisty popisované události.

Erbovní a rodové pověsti vysvětlují vznik rodů a jejich erbů, například příběh o tom, jak Pardubice získaly do erbu figuru půlkoně – vzhledem k dramati-ce má stejné prvky jako pověst místní a etiologická.

Povídky ze života, o lidech – mezi ty lze zařadit mnohá vyprávění o lidech s mimořádnými schopnostmi (siláci), o různých řemeslech a povoláních, o zbojnicích a loupežnicích, ale také o některých šlechticích, rychtářích, hvězdoporcích a alchymistech a ji-ných zajímavých osobnostech. Výji-mečnou postavou českých pověstí je Josef II. jakožto jediný Habsburk, je-muž se dostalo té cti. Zde bývá podob-ně jako u démonické pověsti centrem příběhu člověk, živá, jednající bytost.

Pověsti jsou pro čtenáře a diváka atraktivní tím, že přinášejí romantiku starých časů. Vysvětlují jakoby vznik či název toho, co dobře ze svého oko-lí známe, a oživují přírodu. Ale právě v té vázanosti na stavby, krajinu, urči-té místo vězí jejich problém pro dra-matiku: často je v nich věčná stránka příběhu důležitější a výraznější než lidská, vztahová. Charaktery a situace bývají jednoduché a stereotypní (např. příběhy o Krakonošovi vystavěné na jednom stále se opakujícím schématu). Proto v nich mnohdy těžko hledáme nějaké výraznější současné téma. Ale mají potenciál stát se součástí vlasti-vědného poznávání, ať už v rámci škol-ní výuky, anebo volněji v zájmové čin-nosti. Projekt takto zaměřený se může vázat k nějaké stavbě anebo oživit okolní přírodu démonickými bytosti-mi, které jí dodají na dynamice i pou-tavé tajemnosti. Tuto práci je možné provádět v terénu, v oné stavbě nebo lokalitě či v jejím těsném sousedství, propojit ji s pobytem venku, popřípadě s improvizovaným představeníčkem či happeningem. Kdo hledá pověsti pro tento účel, má k dispozici velmi bohaté zdroje, protože různých publikací za-měřených na ten či onen region nebo místo vychází a v minulosti také vy-cházelo poměrně hodně.

Nevýhodou velmi mnoha pověstí je fakt, že jen sdělují nějakou informaci a nemají ve skutečnosti žádnou nebo skoro žádnou zápletku. Dozvíme se v nich, že osoba X (ovčák, sedlák, haj-ný...) šla jednou místem Y (les, močál, hráz rybníka, úzká ulička...) a potkala bytost Z (vodníka, tajemného mnicha,

bludičku...). Vylíčí se emocionální re-akce hlavní postavy, konstatuje se, zda bytost ještě někdy potkal někdo další či zda se onen X místu Z nadále vyhýbal či jak jinak se v dalším životě zařídil. Jako příběh je to chudé, jako látka, na níž lze vybudovat nějaké smysluplné a pro současného člověka významné téma, to je víc než bídné.

V doslovu k *Živé vodě* Oldřicha Sirovát-ky a Marty Šrámkové čteme: „Pověst se (...) vykládala hlavně pro poučení a informaci, a proto je nejdůležitější její funkce zpravodajská, výchovná, věcná...“ (Sirovátka-Šrámková, 1986, s. 307) A dále: „(...) vyprávěči i poslucha-či je brali jako jistou skutečnost nebo vě-rohodnou pravděpodobnost...“ (tamtéž)

O něco více se dramatičtější příběhy, v nichž je osoba X individualizo-vána (švec, který se čas od času opíjí a pak řádí) a je začleněna do vztahů (manželka, která tím trpí, Krakonoš, který ho převychovává). Ale i tyto příběh-y jsou zpravidla vyprávěny jako pou-há epizoda a často mají neurčitý konec („...a pak už vždycky pil jen vodu“). Po-vesti, které mají složitější výstavbu, ale hlavně dramatickou situaci, vynucující si řešení, které obsahují konflikt nebo překážku k překonávání a jejich zají-mavé řešení, je menšina.

DÉMONICKÉ BYTOSTI

Pověsti z tohoto okruhu na první po-hled nabízejí pro dramatickou výcho-vu nejnadějnější látky, protože pojed-návají o živé bytosti člověku podobné tím, že jedná a má nějaký charakter, který se v příběhu promítá do setká-ní s člověkem. Při bližším zkoumání ale zjistíme, že věc není tak snadná, jak by se zdálo. Problém tkví v pojmu „příběh“, o němž se velice často vůbec nedá mluvit, snad jen o situaci, kontak-tu, střetnutí.

Jako zcela zvláštní bytost vyčleňují Krakonoše, který je postavou převáž-ně aktivní, jednající, a tedy i vytvá-řející častěji než jiné bytosti souvislé a složitěji vybudované příběhy. Ale vyčleňují ho i z dalších důvodů, které uvedu dále. Ostatní bytosti, které mají nejružnější podobu a funkce, budou tvořit další oddíl.

Krakonoš je nejznámější a dodnes v našem povědomí nejživější bytost našich – a zdaleka nejen našich – po-

věstí z Krkonoš a Podkrkonoší. Miloš Sládek (2001) ve *Tvaru* jako příčiny životnosti Krakonoše v dnešní době uvádí oblibu Krkonoš jako turistického cíle a množství literatury, která je o něm k dispozici. Dodejme ještě často opakováný Večerníček, a v neposlední řadě i využívání Krakonoše pro zábavné ceremonie (uzavírání hor na konci zimní sezóny v Krkonoších) a komerci (figurky Krakonoše a další suvenýry).

Z našeho hlediska je ale nejdůležitější, že Krakonoš je bytost literárně nejobsáhlejší a nejsoustavněji zpracovaná, o čemž svědčí nejen edice příběhů o Krakonošovi pro děti, ale hlavně fakt, že u nás v poslední době vyšly dvě zevrubné odborné publikace: studie Evy Koudelkové *Krkonoš v literatuře* (Koudelková, 2006) a antologie Jaromíra Jecha *Krkonoš* (Jech, 2008). O ně se také v dalším textu vydatně opírám. Oba autoři patří ke specialistům na tuto tematiku. Jaromír Jech (1918-1992) byl významný český a středoevropský folklorista, autor odborných publikací i knížek pro děti. V době normalizace, kdy mu nebylo dovoleno publikovat, shromáždil materiál o historii Krakonoše v literatuře i v lidovém vyprávění, který vyšel až řadu let po autorově smrti. Eva Koudelková (1949) přednáší literaturu na Pedagogické fakultě v Liberci a specializuje se na lidová vyprávění z oblasti Liberecka a Náchodska. Založila a řídí nakladatelství Bor na tuto tematiku zaměřené.

Josef Spilka ve své knížce *Náš Krakonoš* (poprvé vyšla v roce 1973) rozlišuje našeho, českého, dobrého Krakonoše od zlého německého Rýbrcoula. To je postoj typický pro poválečné myšlení; ostatně cosi podobného se děje či dělo i na severních svazích Krkonoš. Místo Němců na nich zaujali po roce 1945 Poláci a polští autoři začali velmi pilně pracovat na obrazu Krakonoše (v polštině Rzepiór či Liczyrzepa) jakožto bytosti polského původu. Ale Slezsko bylo polské do roku 1335, pak připadlo Českému království; Marie Terezie postoupila Slezsko Prusku, roku 1918 připadlo Polsku, ale žilo tam dál německé obyvatelstvo až do roku 1945, kdy byla stanovena německo-polská hranice na Odře a Nise. Zkrátka složité dějiny střední Evropy jsou tu velmi čitelné.

Pověsti o Krakonošovi vznikají od 15. století a postupně se mění jeho

funkce a podoba. Původně byl zpodobován jako gryf s ptačí hlavou, jeleními parohy, lvím tělem, kozlími nohama a dvojítm ocasem a ve skoku jako český lev. Byl chápán jako bůh přírody, strážce podzemí a často měl ďábelskou podobu. Později se měnil v patrona a průvodce bylinkářů a pěstitele zázračných bylin a kořínků z Krakonošovy zahrádky. Jeho podoby jsou četné, od skřítky po obra, a doveďte se proměňovat v různá zvířata i lidi.

První česká zmínka o Krakonošovi v podobě mnicha (jedna z jeho starších podob) je z 80. let 17. století u Bohuslava Balbína (1621-1688) v *Rozmanitostech z historie Království českého*; zde je v českém pojetí, které se v té době rodilo – Krakonoš jako dobrák a arbitr spravedlnosti.

Příběhy o Krakonošovi, přesněji řečeno Rübezahlovi, vstoupily do literatury knihou Johanna Praetoria (1630-1680) *Démonologie slezského Rýbrcoula* (1662) a později i Praetoriova následovníka Johanna Karla Augusta Musäuse (1735-1787) ve sbírce německých lidových pohádek. „Praetorius a po něm Musäus i jiní zasáhli svou nadměrnou literární produkcí do německé lidové slovesnosti, v níž vývoj krakonošovských vyprávění ochromili. Ta tedy na literární půdě zaznamenala nebývalou konjunkturu, ovšem na úkor folklorních vyprávění.“ (Koudelková, 2006, s. 21) Ochromení české literatury v pobělohorském období naopak způsobilo, že na naší straně Krkonoš žily pověsti o Krakonošovi hlavně v lidovém vyprávění, i když pod vlivem německé literatury. Koncem 18. století vyšla v Krameriově České expedici knížka lidového čtení *Rybrcol na Krkonoských horách aneb Zakletý a osvobozený princ*; zmínky o Krakonošovi najdeme v Kollárově *Slávy dceři*, psal o něm Jungmann ve svém slovníku, zabývali se jím krkonošský písmák Věnceslav Metelka i F. L. Čelakovský v satíře *Literatura krkonošská*, která vyšla v roce 1824 v časopise *Čechoslov*. Jméno Krakonoš zřejmě vymyslel V. K. Klicpera, který tuto postavu použil jako vedlejší postav v *Ženském boji* a jako jednu z hlavních postav v *České Melusině*, „dramatické národní báchorce v pateru dějství“; u Máchy existuje jeho jméno v podobě krákonoš – s malým K a dlouhým á.

„Pokud jde o vlastnosti Krakonoše, narazili jsme na tři jeho podoby. V knížce lidového čtení a vyprávění,

jež z ní vycházejí, vystupuje Krakonoš (Rybrcol) jako tvor blízký člověku. Umí sice čarovat, pomáhá potřebným, ale je možné ho oklamat. Takto se projevuje i Krakonoš (Řepočet) Čelakovského. Krakonoš lidových podání, (...) představovaný Metelkovým Librcolem, je už mocnější, nemá lidské vlastnosti, objevuje se mezi lidmi, ale nepatří k nim. Klicperův, Máchův a Králův Krakonoš je umocněním lidových představ, ztratil lidské dimenze a stal se přírodním bohem.“ (Koudelková, 2006, s. 94)

František Cuřín ve statí Krakonoš a Krkonoše u V. Kl. Klicpery (viz poznámku Evy Koudelkové ve *Čtení o Krakonošovi* na s. 97) píše o tom, že Klicpera Krkonoše několikrát prošel. Krakonoš poprvé vystupuje v jeho romantické baladě *Krkonošská kleč*. Zatímco u Tyla v *Tvrdohlavě ženě* vystupuje Krakonoš pod jménem Zlatohlav a J. Jungmann ho nazývá Řepočet, u Klicpery se jméno Krakonoš objevuje v *Krkonošské kleči* v češtině poprvé v roce 1824, u Máchy je zmínka v roce 1833. Klicpera Krakonoše charakterizuje jako velkého ducha, ochránce přírody, Krkonoše jsou podle něj české hory a Krakonoš je slovanským duchem.

Až intencionální literatura pro děti vedla k odpoutání od původního Praetoriova německého modelu a vznikla majestátní postava spravedlivého a vznešeného Krakonoše s vousy po pás, poskytujícího pomoc potřebným. První českou knížkou o Krakonošovi pro děti byl překlad z roku 1875 (Pavel J. Šulc [1828-1897]: *Krkonoš, pán v Krkonošském pohorí*). Přísný, nelítostný, škodolibý a náladový Krakonoš v knížkách pro děti získával dobré vlastnosti a stával se duchem úctyhodným. Ve 20. století v tomto duchu pokračovala Ludmila Grossmannová-Brodská (1859-1935) v knize *Krkonoš* (1905), Joža Toucová-Mettlerová (1878-1960) a další autorky a autoři, v dramatu Vojtěška Baldessari-Plumlovská (1854-1934), ale i další. V duchu dětské literatury 19. století a počátku století dvacátého obsahovaly tyto dětské knížky o Krakonošovi didaktické a moralistní povídky, vyznačující se schematismem, vlastenčením, staticností děje, náboženským zaměřením a summa summarum nerespektováním dětské psychologie.

Z autorů, kteří se Krakonošem zabývali před rokem 1945, je nutno jmenovat ještě jilemnického kantora

Antonína Pochopa (1862-1949), jehož *Krakonoš a krakonošovské historky* jsou civilní, bez přemíry fantazijních prvků, vlastivědně zaměřené na přesné lokalizace a vylíčení tradičních krkonošských řemesel a způsobu života horalů, bez didaktičnosti. Dále nutno zmínit i významného folkloristu a sběratele pohádek Josefa Štefana Kubína (1864-1965), jehož několik krakonošových příběhů je zařazeno do jeho *Zlatodolu pohádek* (1948-1952).

Po roce 1945 je už jmen povícerů: Amálie Kutinová (1898-1965) a její dcera Marie Kubátová (1922), Jaroslava Reitmannová (1908-1995), Josef Spilka (1899-1986) a Jaromír Jech (1918-1992) a v neposlední řadě autorka původních příběhů večerníčků i jejich knižní podoby Božena Šimková (1935). Podle drsného Praetoria a měšťácky smírlivějšího Musäuse vznikly a vyšly už v novém století knížky Wenera Fialy a Františka Lva.

Za kompendium krakonošovské tradice a literatury lze považovat knihu Jaromíra Jecha *Krakonoš* s podtitulem „Vyprávění o vládci Krkonošských hor od nejstarších časů až po dnešek“. „(...) Je dobrý nebo nedobrý? Chválíme-li ho pro jeho dobrotu, máme pravdu a nemáme pravdu. To teprve mnohem později, zejména tehdy, když vyprávění o něm směřovala už výhradně k dětem, vystupuje jednoznačně v příznivém světle: straní ukrivděným, hájí spravedlnost, pomáhá ubožákům, zahání zlou nemoc. Skoro se zapomíná, jak uměl být náladový, jak si tropil z lidí šprýmy, neprávem je trestal, ba i připravil o život. V jeho postavě se tedy snoubí oboje – jas i tma, dobrosrdečnost i ukrutnost, láska k člověku i nenávisť k němu, důvěra i nedůvěra v lidské konání.“ (Jech, 2008, s. 12) Zlý a nebezpečný Krakonoš, drsný a se zvraty v jednání, podle Jecha dominuje v pojetí obyvatel Krkonoš, ten mírný a spravedlivý v chápání lidí v podhůří.

Jechova kniha obsahuje řadu ukázek krakonošových příběhů nejrozličnějších autorů od nejstarších dob, od prvních stručných zmínek přes jednotlivá vyprávění až po úryvky z rozsáhlejších próz. Jsou tu také četné ilustrace, a tedy i proměny vnější podoby Krakonoše od starých tisků až po moderní autory; jsou tu ilustrace Heleny Zmatlíkové, Miloslava Jágra, Adolfa Borna, karikaturistů Neprakty,

Jaroslava Kerlese, Jiřího Slívy, Jana Vyčítala, ale i fotografie „živého“ Krakonoše ze zahájení přehlídky vesnických ochotnických souborů ve Vysokém nad Jizerou. A mimochodem starší ilustrace najdeme v knížce Evy Koudelkové *Čtení o Krakonošovi* – Josef Mánes, Mikoláš Aleš, Adolf Kašpar, Věnceslav Černý, pomníky v Trutnově, Janských Lázních a Hořicích. Inspirace pro kostýmování a líčení Krakonoše na divadle a jeho vybavení rekvizitami je dost bohatá a pestrá.

Ze sbírky Johannesa Praetoria uvádí J. Jech celou sérii příběhů, resp. historek, některé jen desetiřádkové. Řada z nich obměňuje proměnu věci – dar Krakonoše se změní ve zlato, obdarovaný věci či jejich část vyhodí, protože je považuje za bezcenné. Nebo naopak cenná věc – zlato, prasata – se změní v bezcenný materiál. Je tu také historka, která se u pozdějších autorů opakuje v různých obměnách dost často: Krakonoš se nabídne komusi za pomocníka či čeledína (zde sedlákovi na mláčení) a jako mzdu si vyžádá jen tolik, kolik unese. Po skončení práce odnese celou stodolu i se sedlákem a obilím. V pozdějších verzích Krakonoš štípá dříví.

Johann Karl August Musäus: Jak se Krakonoš nešťastně zamiloval (s. 77-91), příběh o tom, jak Krakonoš získal jméno Rübezahl / Rýbrcoul, u Musäuse původní a později mnohokrát přebíraný. – Mladý Krakonoš se zamiloval do lidské bytosti, do princezny Emy, unesl ji do své podzemní říše, ale Emě tam bylo smutno. Proto jí přinesl řepy, které kouzelnou hůlkou proměnila v své přátele. Ale ti brzy začali stárnout, protože řepy vadly. Další řepy už Krakonoš na zemi nenašel, protože už bylo po sklizni, a tak si obstaral semeno a vypěstoval celé pole řep. Ema si z nich vyčarovala posla – straku, kterou poslala se vzkazem k svému ženichovi Ratiborovi, kde na ni má čekat. Pak požádala Krakonoše, aby počítal řepy, pod záminkou, že chce vědět, kolik bude hostů na svatbě. Zatímco počítal, uprchla na koni vyčarovaném z řepy. Odtud Řepočet – Rühbenzaler – Rühbezahl – Rýbrcoul.

Další varianty příběhu jsou v Jechových *Krkonošských pohádkách* (Proč se na Krakonoše nemá volat Rýbrcoule) v *Mé knížce o Krakonošovi* Otfrieda Preu-

sslera (Zhrzená láska), v *Krakonošových pohádkách* Františka Lva (Proč Krakonoš i Rýbrcoulem je).

Jechova antologie obsahuje však ještě další texty. Je tu Zaklený a vysvobozený princ Václava Matěje Krameria (s. 92-108), výňatek z rozsáhlého textu o cestě za třemi zlatými péry Rýbrcoulovými z roku 1794. Rýbrcoul posměváček a šprýmař zastrašuje. Postava Krakonoše je vylíčena jako negativní, ale sedláci ho hájí, že pomáhá. V knize je také citace z Babičky Boženy Němcové (s. 122), jak baba kořenářka vypráví dětem o Rybrcoulovi, a výňatek z románu Jana Weise *Přišel z hor* (s. 259-263). Následují četné příběhy autorů českých i německých a polských, včetně jednotlivých příběhů z knih jinak zaměřených, jako je například příběh O Krakonošovi z Karlova mostu z *Pražských pověstí* Václava Cibuly. Předposlední kapitola Jechovy knihy je věnována zápisům lidových vyprávění, které pořídil jednak Josef Štefan Kubín, jednak sám autor. Poslední kapitola je nazvána Krakonošovské ozvuky a obsahuje citace z autorské literatury, která se zmiňuje o Krakonošovi.

Obě knihy, Evy Koudelkové i Jaromíra Jecha, obsahují vedle zmíněných ilustrací i bohaté a obsáhlé soupisy literatury.

Čtete-li několikery knížky příběhů o Krakonošovi, záhy zjistíte, že se často prosazují opakující se modely příběhů, u dobrých autorů různě ozvláštňené nebo obohacené, ale u mnoha velmi schematické. Nejčastěji jsou to tyto čtyři modely:

Za prvé – třídně hodnotící: Negativní postavu představuje boháč, šlechtic, bohatý sedlák či mlynář, měšťan, zatímco pozitivní postavou je chudák, poddaný, drobný chalupník nebo řemeslník, jako je tkadlec, sklínkař, uhlíř. Dobře známý je tento model z večerníčku o Trautenberkovi. Boháč má sérii špatných vlastností, hlavně je chamtivý a bezohledný k podřízeným a chudým lidem vůbec. Je Krakonošem potrestán, nejčastěji tím, že se mu vytoužený poklad změní v cosi nežádoucího. Tento model má bohatou tradici a zřetelně odpovídá českému sklonu považovat boháče a priori za negativní postavu a bohatství za výsledek buď vydřidušství, anebo podvodu. Tento model se v době normalizace nepochybně dobře hodil, ale proto

ho ještě nelze za výplod normalizace považovat a na něm demonstrovat dětem, co byla normalizace. Je to model velmi starý, ale také stále velmi živý. Variantou je „vlastenecké“ rozlišování dobrého, spravedlivého a čestného venkova vůči zhýralému, zpanštlému městu nebo šlechtě.

Výchovně nabádací model se vyskytuje v příbězích o Krakonošovi pro děti. Špatná vlastnost, zlobení, nežádoucí chování dítěte nebo dospělého jsou potrestány, často podle hesla „jak ty mě, tak já tobě“, např. kluk, který se neozývá na volání rodičů, je potrestán tím, že nikdo nereaguje na jeho volání.

Další model je sociálně spásitelský: Je četný a je založen na řešení závažných sociálních problémů vdov, sirotek a všech možných chudších. Krakonoš jim dopomůže k lepšímu životu, často vysloveně k bohatství, většinou tak, že jim daruje běžnou věc (květinu, snítka apod.), která se změní ve zlato nebo v hromady dukátů, a obdarovaná rodina tak ze dne na den zbohatne – věčný nesplnitelný sen. Variantou je záchrana zdraví a života, často bylinkami z Krakonošovy zahrádky. Příkladem může být příběh Joži Toucové-Mettlerové Jak Krakonoš smířil rozvaděné sousedky: Háta a Madlena, chudé vdovy, se dostanou do sporu kvůli koze, kterou chtějí obě. Krakonoš je potrestá, a když se spolu smíří, dostanou obě stejnou kozu, a ještě k tomu se zlatým zvoncem na krku s cedulkou „Od Krakonoše“ (viz J. Jech: Krakonoš).

Čtvrtý model by bylo možné nazvat jako šibalsky zlomyslný: Vyskytuje se zejména v starších německých pramenech. Krakonoš tropí zlomyslné kousky vcelku bez příčiny, a když ublíží potřebnému, často to napraví. Novější variantu představují příběhy s vytrestáním negativní postavy; nejčastěji uváděný je příběh selky, která nese na trh vajíčka. Krakonoš od ní nějaká koupí, najde v nich dukát a selka pak roztluče marně všechna vajíčka.

Když to shrneme, jde převážně o „výchovné historky“, které ovšem mají tu vadu, že k nápravě nedojde skrze pochopení, co v životě způsobí lhaní, lenost, chamtivost. Nejsou tu přirozené následky, ale zásah vyšší moci, náhlé rozhodnutí zvenčí, totéž u sociálního postavení. Z toho plyne, že příběhy o Krakonošovi jsou velmi často spíše

zábavnými příběhy, historkami využitelnými snad pro divadlo, ale sotva pro interní práci na tématu, např. na dramatickém strukturování. Nicméně něco se přece jen najde.

Antonín Pochop: Krakonošova misa a jiné pohádky a pověsti z horního Pojizeří

Útlá knížečka obsahuje výbor z Pochopovy tvorby, dvě třetiny příběhů jsou o Krakonošovi. Příběhy se odehrávají v kraji, kde A. Pochop žil, v západní části Krkonoše, na Jilemnicku a v okolí Benecka. Jednotlivé texty obsahují událost, nedramatickou situaci, konstatování, že se událo cosi, co nemá žádné pokračování. Většinou je to Krakonošova reakce na jednání člověka, jemuž dá odměnu nebo ho potrestá, ale nic dalšího odtud neplyne – kromě pojmenování místa v několika příbězích – Mísečky, Dvoračky, Na Popelce. Antonín Pochop ve svých prózách zachycuje zajímavým způsobem život horalů v minulosti, v dobách, kdy Krakonoše ještě nebyly turistickým střediskem, ale žili v nich horalé, řemeslníci, jako popeláři, kteří nosili popel sklářům, tkalci, uhlíři, dřevaři. Jeden z příběhů vypráví o dřevaři, jehož početní synové se vesměs živili řemesly týkajícími se dřeva, nejmladší houslařstvím. Krakonoš tu vystupuje jako pomocník a rádce v lidské podobě, třeba je šumařem, který radí jak s houslemi. Napravuje sociální nespravedlnost (chudé dívce, která se vdává za bohatého synka, věnuje díži jako věno) nebo špatnou povahu (zlomyslný povozník ničí druhým dýmky jen z hecu). Je to příjemné čtení, ale v dramatické výchově se může hodit hlavně pro vykreslení života krkonošských horalů.

Jaroslava Reitmannová: Šibal Krakonoš

Autorka, nakladatelská redaktorka (1908-1995), vybudovala ve své knize původní příběhy na známé motivy. Ve svých prózách hodně lyrizuje a na rozdíl od autorů, kteří v Krkonoších nebo v Podkrkonoší žili, jen zřídka příběhy lokalizuje. Některé příběhy jsou didakticky nabádací.

Vosmík otevřel huba: Na trutnovské silnici jezdili formani Vosmíkové, otec a syn – otec vlídný, ochotný, příjemný člověk, syn nerudný, na všechno nadával, nikoho nesvezl. Otec raději šel jezdit jinam. Jednou mladý Vosmík jel do kopce a cestou potkal postupně tři

prakticky stejné stařečky – sklínkaře s krosnou, a odmítl je svězt. Když odmítl třetího, koně jako by zkameněli a jeli, až když je stařeček vlídně pobídl. Vosmík zatím musel pěšky nést sklínkařovu krosnu, sama mu skočila na záda. Pak ho stařeček proměnil v koně, protože na koně byl také hrubý. Jeli po horách, brali všechny pocestné, které kdy mladý Vosmík odmítl svězt, nakonec stařeček-Krakonoš zavezl Vosmíka s vozem na stráň a nechal ho tam. Vosmík musel odpojit koně, svedl je do údolí do hospody, a tam byl jeho otec a všichni ti svezení-nesvezení lidé, kteří se nabídli, že mu pomůžou dostat dolů zboží, ale vůz už na stráni nenašli, byl dole u hospody. Od té doby se Vosmík změnil a jezdil zase s otcem.

Strašák na vrabce: Chalupník Libecajt byl drobný zloděj. Jeho krádeže lezly na nervy celé vesnici a velice zlobily jeho ženu Apolenku. Jednoho dne Libecajt na bělidle ukradl košili a utěrák, Apolenka to popadla a šla to vrátit na bělidlo. Nikdo ji neviděl, jen poblíž byl strašák v poli. Stařeček-Krakonoš, kterého Apolenka potkala v horách a vše mu vypověděla, změnil Libecajta na strašáka, aby musel místo krádeží hlídat. Apolenka mu nosila jídlo, teplé oblečení a celá ves se divila, co to má s tím strašákem – nakonec se objevil stařeček, Apolenka mu řekla, že věří v manželovu nápravu, a tak ho osvobodil. Pak už Libecajt nikdy nekradl.

Krakonoš a lenoch: Jde o nabádací příběh – nejmladší Franta doma nepomáhá, schovává se a dělá, že neslyší. Vandrovník-Krakonoš hledá cestu, Franta zase neslyší a přeje si vymknout kotník nebo zlomit nohu, aby nemusel nic dělat. Krakonoš potká jeho matku, pomůže jí s prací. Kluk mezitím má vymknutý kotník, bolí to, ale nikdo z rodiny ho nevidí, neslyší, Krakonoš ho změnil v kámen. Teprve když matka vysloví, že se Franta polepší, změní se zase v kluka a už nikdy není líný. Podobně O jednom vztekounovi: Je to švec, Krakonoš ho pozve do zámku v horách, ševcuje tam, obouvá obyvatele zámku, ale nesmí se zlobit na nářadí a najíst se může, až když pracuje, a není vzteklý, tím se napraví.

Josef Spilka: Náš Krakonoš

Autor (1899-1986) byl sběratel a adaptátor lidové slovesnosti, ale také autor literatury pro děti. Jeho vyprávění

o Krakonošovi má rámeček – vyprávějí jednotliví vesničané po tři večery u Pochopů a na svatbě pana učitele. Příběhy jsou doprovázeny množstvím hádanek a úsloví, které představují soubor informací o krkonošském folklóru. V příbězích je výrazná funkce věcí a hospodářského zvířectva na úkor charakterů a situací, které jsou velmi jednoduché a stereotypní. Jsou tu vejce, která obsahují dukát, vejce padající hostinskému z úst, hromada kůží a sto párů bot u ševce, cvočky a floky, potápané cihly, milíř a rozvoz uhlí, ovce pasoucí se a tloustnoucí, slepice a kohouti, koňské spřežení. Dominují statické popisy, jinak řečeno: děj nedramatický, bez zápletky, bez hnacího motoru dění, většinou bez vyústění, neurčitost času a často i místa. Příklad Spilkova textu: „(...) povozníci se stavívali na posilněnou a na nocleh v zájezdních hospodách. Formani bývali kumpáni zazobaní. Dobře jedli, hodně pili, mastili karty, vedli si jako páni. Šenkýři je rádi vídali...“ (s. 136)

V příběhu Jak přišel Krakonoš k svému jménu formuluje Josef Spilka rozdíl mezi Krakonošem a Rýbrcoulem a v historkách o Rýbrcoulovi líčí tuto postavu jako skřeta kozlí podoby. Je to podle něho cizí element, německý, infiltrovaný do „našich“, českých Krkonoš a k našemu českému Krakonošovi. Rýbrcoule je špatný, zlý, zlomyslný, Krakonoš je dobrý, spravedlivý. Toto pojetí odpovídá poválečnému pohledu na věc a vychází i z názorů Zdeňka Nejedlého. Z. Nejedlý byl uznávaný hudební vědec, po roce 1945 politik-stalinista, ministr školství a kultury; do naší kultury se zapsal nekritickým vynášením husitství a A. Jiráskova, do školství zkrácením povinné školní docházky z 9 na 8 let podle sovětského vzoru. V hodnocení Jiráskova *Pana Johanesa* (Nejedlý: *Čtyři studie o Aloisu Jiráskovi*, 1951) striktně odlišuje Orlické hory jakožto hory Jiráskovy i nám blízké, „opravdu naše české hory“ od Krkonoš, které jsou vyšší, ale tvrdší – „jsou to zkrátka cizí hory“, ovládané Rýbrcoulem, který je „duch vlastně zlostný, jenž nechrání, nýbrž naopak honí lidi po horách často až do záhuby“. Nejedlého hodnocení Rýbrcoula odpovídá tomu, jak je pojmán většinou v německé literatuře, zejména u drsného Praetoria. Spilka nesdílí odsudek Krakonoš, přijal i Krakonoše, ale zachoval si „vlastenecký“ odstup od Rýbrcoula.

Jiráskovi ovšem v *Panu Johanesovi* nešlo o etnický původ démonické postavy, ale o alegorickou pohádku s princeznou Kačenkou jako personifikací pronásledované české vlasti a Krakonoš-Johanes mu posloužil jako pronásledovatel. Ostatně Kačenka se jako Krakonošova kamarádka a partnerka objevuje v několika příbězích.

Několik Spilkových příběhů: Kačenka z Kačenčiných hor – Kačenka, dcera slovanských bohů Velese a Živy, žije po smrti rodičů v jeskyňce ve svých horách (Orlických). Pak se potká s Krakonošem, on jí pomáhá hospodařit na statku, ona jemu chodí uklízet, dělá mu řízky. Skočec, Mastičkář Bryndallini a Bylinkář a kolovrátkář – Tři bylinkářské historky, v první Krakonoš dovolí bylinkáři, aby si vzal v jeho zahrádce tři rostliny zázračného skočce, bylinkář na nich zbohatne a pokusí se Krakonoše obrátit o další skočce, ale Krakonoš ho svrhne do pekla. Druhá historka se točí kolem vychloubavého a sebelibého Byrnadalliniho, ve skutečnosti Francka Vocáska. V třetím příběhu se bylinkář i sám Krakonoš – aby se mu lépe prodávalo – spojí s kolovrátkářem a spolu chodí po jarmarcích a poutích.

Marie Kubátová: Pohádky o Krakonošovi

Pomineme-li krkonošskou tvorbu Kubátové pro dospělé (*Daremné poudačky*, *Krkonošův hermec* a další) a notoricky známý cyklus příběhů o Trautenberkovi (autorka televizních scénářů Božena Šimková je přepsala i do knižní podoby), pak M. Kubátová z krkonošského folkloru vytěžila dvě knížky pro děti – *Pohádky o Krakonošovi* a *Krkonošovo černobělí*. Vychází ze známých motivů, ale její tvorba je zcela osobitá, autorská, a navíc spíše než k pověsti se žánrově kloní k pohádce. S tematikou této kapitoly souvisí jen volně, ale jde o autorku natolik známou a významnou, že ji nelze opominout, i když pro nic jiného, tak proto, aby byla v povědomí čtenářů dobře zařazena. Druhé vydání *Pohádek o Krakonošovi* (2005) ilustrovala Helena Zmatlíková, erbovní ilustrátorka pohádek pražského nakladatelství Artur.

Pro dramatickou výchovu se tyto pohádky nehodí, je to čirá epika: jednoduchoučký děj a rozsáhlý text, obsahující četná nedramatická jednání – domácí, zemědělské a řemeslné práce, popisy vesnického života (hos-

poda, pohřeb...). Je tu obšírný popis vaření kysela nebo pečení hubovce, štedrovnice a perníků a vysvětluje se, jak vznikly, jak se horalé naučili foukat skleněné ozdoby... Významnou roli tu hraje počasí a způsoby, jak je Krakonoš ovládá, příroda a zvířata. Trautenberk (předobrazem této postavy je středověký šlechtic Trautenberg, v některých pověstech spojovaný se založením Trutnova) v těchto pohádkách není osoba, ale místo, tedy zřejmě Trutnov; autorka Trautenberg jmenuje souřadně s Vrchlabím a Jilemníci. Jen asi ve dvou příbězích vystupuje i pán z Trautenberku jako jeden z řady místních šlechticů.

Krakonoš M. Kubátové není ani zlomyslný skřet starších německých příběhů, ani český spravedlivý vládce hor, který trestá nehodné a chudým dává zlato, ale dobromyslný soused, bodrý strejda: „Krkonoš sám nemá hlavu na ouklady, je z toho těsta jako my všichni tady...“ (O horácké nevěstě). Ovládá počasí, čaruje (jeho kouzelnou formulkou je „budliky budliky“), mění se v různá zvířata. Jeho kouzla odpovídají jeho charakteru: když nevrlý a nepřející hajný ženským v lese zporáží džbánky s nasbíranými jahodami, Krakonoš je očaruje a džbánky pak hajného pronásledují až do postele, do hospody, kibicují mu u karet; ze čtyř part loupežníků – Zelených, Žaludových, Kulových a Rudých – udělá obdelníčky, které svěří do péče hospodského. Zajímavý je jazyk, totiž citlivá práce s nářečními prvky, ale ani to není zrovna nejvýhodnější pro dramaturgii. Proto nevybírám ani ukázkou, jde to celé mimo oblast dramatu a dramatickosti. Ostatně je myslím otázka, nakolik může řada těch popisů dětí bavit i jako čtenáře.

Jaromír Jech: Krkonošské pohádky

Jechovy *Krkonošské pohádky* (původní název *Krkonošova mošna*) jsou určeny dětským čtenářům. Krakonoš v nich pomáhá potřebným a chce od lidí, aby i oni pomáhali druhým. Knížka obsahuje poměrně rozsáhlé příběhy se zápletkou, několik z nich využívá běžných pohádkových motivů a příběhů, v nichž Krakonoš reprezentuje dárce (např. kouzelné dudy).

Skočový kořen. Dva zázrační lékaři. O Marii Terezii a o pruském králi – Tři příběhy, v nichž hraje roli léčitelství,

využívající byliny z Krakonošovy zahrádky. Krakonoš za jistých okolností daruje byliny ze své zahrádky, ale léčitel je musí užívat jen proto, aby pomohl druhým, a nesmí za to brát peníze. V prvním příběhu je tkadlec z Pasek vyzván, aby pro zámeckou paní Letnickou obstaral skočcový kořen z Krakonošovy zahrádky. Tkadlec ho dostane, ale Krakonošovi zalže, že ho potřebuje pro svou ženu. Smí si pro ni skočcový kořen vzít, ale víckrát už se nemá vrátit. Paní Letnická se sice uzdraví, ale o něco později onemocní znovu a tkadlec přes zákaz jde znovu do Krakonošovy zahrádky pro léčivý kořen. Léčba se opakuje, pokaždé tkadlec dostane větší odměnu, takže bohatne. Ale paní nakonec zemře. Hrdinou dalších dvou příběhů je chalupník Plechanec z Hoříček. Při česání jablek spadne ze stromu a zlomí si obě ruce. Vypraví se k doktorovi do Dvora Králové, ale ten právě zemřel, jde tedy do Trutnova, ale tamní doktor se už před několika lety odstěhoval. V obou měsících narazí na nevlídné osoby. Cestou domů se setká s Krakonošem, který mu věnuje pytlíček svého koření, jenž mu umožní stát se zázračným doktorem, ale nesmí od nikoho nic vzít. Plechanec léčí děti i dospělé, získá proslulost, takže si ho povolají jak zlomyslná paní ze Dvora Králové, tak nerudný radní z Trutnova. Plechanec je léčí a odmítne odměnu. Pak pro něj pošlou dokonce z Vídně, Marie Terezie se strhla v kříží, Plechanec ji vyléčí, a když císařovna trvá na tom, že si musí říct o odměnu, vyžádá si vyvázání z poddanství pro sebe a své potomky. Marie Terezie mu vyhoví. Pak k němu ještě přivezou pruského krále, který si zlomil nohu na honu. S ním musí Plechanec zacházet velice drsně, protože se léčení v podstatě vzpírá. Roznese se o něm, že mu vlepil pár pohlavků, ale vypořádá se s tím, když lidé pochopí, že krále těmi pohlavky jen strašil.

František Lev: Krakonošovy pohádky

Autor (1948) vydal několik různých svazků pověstí – jihočeských, západočeských i středočeských. V příbězích o Krakonošovi vychází z Praetoria a Musäuse. Začíná od stvoření světa a postupuje přes řecké bohy k Moraně a Merlinovi. Krakonoš je bůh, který stráží hranice, skřítky a víly jsou jeho pomocníci. Autor používá archaizující

ci jazyk (např. sloveso na konci věty). Příběhy jsou dost dramatické, s konflikty, resp. překážkami a peripetiemi, ale řešení jsou buď drastická, nebo larmoyantní. Kontrastuje v nich realistické líčení života horalů s nepravděpodobností řešení. Vedle Krakonoše je tu víla Lesana jako pomáhající duch.

Jak Krakonoš zkusil to poprvé s lidmi – Krakonoš chtěl poznat lidi, a tak se proměnil na mladého chasníka a šel hledat službu. Nejdřív sloužil u bohatého sedláka lakomce. Pracoval mimořádně dobře, jenže nakonec mu sedlák stejně nezaplatil. Šel tedy do služby k ovčákovi, i u něj pracoval tak, že ovčák začal bohatnout a změnil se, ale ani on mu nezaplatil. Krakonoš mu to vyčetl a byl za rebelii uvězněn, ale v noci se proměnil v obláček a z vězení unikl.

Trojí zkouška – Do jisté míry navazuje na předchozí příběh: Krakonoš zahořkl a rozhodl se škodit všem lidem bez rozdílu, zničit horké léčebné prameny. Ale víla Lesana mu to začala rozmlouvat, soudila, že nemá trestat všechny bez rozdílu a tvrdila, že mezi lidmi jsou i mnozí dobří. Krakonoš podstoupil tři zkoušky – dítě je ochotno věnovat slepému otci oči, chudá žena s dětmi si přeje návrat otce z vojny, i když je chromý a budou se muset o něj starat, orel unese hraběnce dítě a ona je schopna pro něj bosa vylézt až kamsi na skálu. Ve všech případech pak Krakonoš vše napraví a uzná, že víla měla pravdu. – Zajímavé je tu dilema zahořklého jedince, který začne všechny paušálně odsuzovat na základě jednotlivých špatných zkušeností.

Jak Krakonoš kořínkář se zahrál – Krakonoš se s horskými bylinami vypravil mezi lidi a nabízel je jako léčivky. Ale nic neprodal. Na jednom trhu pozoroval stánkaře, který velice dobře a draho prodával nekvalitní zboží. Ten Krakonošovi poradil, aby svoje bylinky vydával za cizozemské zboží, Krakonoš se převlékl za cizího obchodníka, vzal si k sobě kolovrátkáře a ve Rtyni, už po skončení trhu, prodal u hospody všechny svoje bylinky, které kouzelnou hůlkou proměnil na exotické ptáky. Kolovrátkář hraje, jak nikdy nehrál, všichni se utancují do únavy. Ráno všichni mají z exotických ptáků kořínky, jen hospodskému a jeho ženě, kteří Krakonošovi umožnili prodávat ve svém dvoře, se kořínek proměnil ve

zlato a od té doby se jim dobře dařilo. Příběh vypovídá o tom, jak snadno lidé naletí na reklamu, jak rádi dají přednost cizímu a exotickému před domácím a obyčejným. Zde by bylo možné hledat téma, případně příběh využít v souvislosti s mediální výchovou.

Werner Fiala: Krakonošovy příběhy

Devět vyprávění podle starých pramenů (Praetorius, Musäus). Tenká knížekčka s přílohou omalovánek byla vydána vlastním nákladem autora. O neprofesionalitě vydání svědčí fakt, že v tiráži je název *Krakonošovy pohádky* (Eva Koudelková se v jednom článku omlouvá, že tituly zaměnila – není to její vina). První příběh vypráví o tom, jak daleko na severu žil Slez, poctivý zemědělec, který odmítal lupičství svých bratrů Vana a Vila i svých třinácti dětí. Odešel proto daleko na jih, usadil se v Krakonoších a stal se prvním Slezanem. Druhý příběh je o tom, jak našel pramen věčného života, po pětisetletém spánku omládl a potkal princeznu Emu. Následuje příběh s unesenou princeznou a počítáním řep. Knížka má velmi špatnou jazykovou kulturu, místy se zdá, jako by šlo o neobratný překlad.

Otfried Preussler: Moje knížka o Krakonošovi

Nejlepší nakonec – Preusslerova knížka nejen potěší čtenáře, ale také nabídne zajímavé látky pro dramatiku.

Autor, dobře u nás známý z řady dalších knih pro děti a mládež (*Malá čarodějnice*, *Čarodějův učeň* a další), se narodil roku 1923 v Liberci, jeho předkové, skláři, řemeslníci a drobní zemědělci, pocházeli z Jizerských hor a z Krakonoš, které O. Preussler poznával už jako malý chlapec na výletech s otcem a později s kamarády jako lyžaři. V devatenácti byl povolán na východní frontu, v roce 1944 padl do sovětského zajetí a vrátil se v roce 1949 už rovnou do Bavorska, kam byla jeho rodina vysídlena.

Celá tato historie, vyprávěná s nadhledem a s láskou k rodnému kraji, tvoří rámec knížky. Krakonoše v ní tvoří jeden celek, s jižními svahy a podhůřím i se svou severní polovinou. O. Preussler vypráví příběhy z doby, kdy Češi a Němci žili normálně vedle sebe a volně přecházeli z jedné strany hor na druhou. V příbězích se dočtete o starých řemeslech, o sklářích a tkalcích. Příběhy jsou přesně lokalizovány a jsou tu i reálné příběhy z Krakonoš

(o hradeckém biskupovi a jeho nevydařené cestě na Labskou louku). Knížce na půvabu přidávají i laskavě humorné ilustrace Adolfa Borna.

Několik příběhů:

Ať mě kozel potrká – Příběh krejčího Schnippla z Jelení Hory, který šil výborně, ale vždy si ulil materiál. Jednou ho za to kritizoval tovaryš Franta Zwirnetl z Úpy, krejčí ho vyhodil a Franta cestou všechno povyprávěl staříkovi, i to, že krejčí se neustále zaklíná „ať mě kozel potrká“. Zakrátko na to se v hostinci v Jelení Hoře ubytoval bohatý pán a objednal si u krejčího kabát ze skvělého materiálu. Oblek dokonale padl, ale látka nezbyla. Tu se pán proměnil v kozla a krejčíka potrkal. Kozla ale viděl jen krejčí, ostatní žasli, proč křičí, utíká a chytá se za zadek. (Další varianta příběhu: Jaromír Jech: *Krakonoš* [s. 140-143].)

Králové ze sklářské hutě – V Pěnčíně na Jablonecku se huťmistr Kryštof Wander pokoušel vyrobit rubínové sklo, jaké tehdy uměli jen v Benátkách. Nepodařilo se mu to a přišel na mizinu. Tři z nezaměstnaných sklářů se mezi Vánoci a Třemi králi vydali na tříkrálovou koledu a při cestě přes Krkonoše do Slezska je zastihl sníh. Ve vánici je pozval do své boudy vousáč a sklář mu vyprávěli historii sklárny. Ráno se probudili v polorozpadlé chatrči a měli jednak dopis pro Wandera s receptem na rubínové sklo, jednak tři zlaté dukáty pro sebe. Wander si recept přečetl, ale k výrobě bylo třeba zlato. Dostal ty tři dukáty, podařilo se mu huť zprovoznit a rubínové sklo vyrobit, což prospělo i jeho zaměstnancům.

Zlaté ruce – U proslulého léčitele doktora Kittla se vyučil i Štěpán Glaser. Po třech letech učení se vydal do světa, ale napřed se stavil na Mísečkách u své milé Nany. Když se po třech letech vracel, našel Nany těžce nemocnou. Tajemný hlas – Krakonoš – mu řekl, že se musí rozhodnout: ponoří-li do studánky pod Zlatým návrším ruce jen po zápěstí, zachrání Nany, ponoří-li je po lokty, zachrání velké množství jiných nemocných, ale Nany ne. Štěpán se dlouho rozhoduje, nakonec ruce ponoří jen po zápěstí a Nany vyléčí. Ožení se s ní a stane se asistentem Kittla, ale později je i vyhlášeným léčitelem, i když není zázračný. Jádrem tématu je myšlenka, že chce-li člověk projevovat lásku lidstvu, musí mít především lásku k jedinci.

Kavalíři mezi sebou – Koncem třicetileté války pobývali Švédové v Jelení Hoře. Plukovník jednoho dne poslal barona rytmistra Sparre do Hostinného s listinami. Sparre se druhý den vracel přes hřebeny a jako průvodce si vzal tkalcovského tovaryše. Když došli na hřeben, na hranici Čech a Slezska, baron prohlásil, že dolů trefí sám a tovaryše poslal zpátky bez zaplacení. Cestou dolů potkal kavalíra, krásně oblečeného, který ho pozval na pohoštění. Během hostiny vyprávěl Sparre pobaveně, jak vypekl tovaryše a tropil si legraci z pověstí o Krakonošovi. Pak si na návrh cizího kavalíra páni vyměnili nádherné oblečení. Krátce na to se zatmělo, začal víchr, bouřka a po ní byl Sparre mezi klečí najednou sám. Vydal se do Jelení Hory, u brány ho nechtěli vpustit, poznal ho až plukovník a přikázal mu, aby se převlékl z podivného oblečení. Měsíc mu zůstal, ale v něm našel lístek se sdělením, že jeden tolar byl vyplacen tovaryšovi za jeho průvodcovskou službu, podpis – velké Ká.

Kratzertovy hříby – V době nevolnictví lidí v Podkrkonoší sužoval hejtmán Kratzert z Navarova, předepisoval daně a další a další povinnosti. Dal vybubnovat, že panské hříby nesmí nikdo sbírat. Jednou se stará Bienertka vydala s dvěma vnoučaty na klestí, děti mezitím nasbíraly hříby. V tom jel kolem Kratzert a chtěl je zabavit, ale z lesa se vynořil člověk s nazrzlými vousy s nůši hříbů. Oboje houby předal Kratzertovi, aby je donesl panstvu. Dětem dal na odškodnění čtyři haléře, když se změnil v tolary, byl už pryč. Kratzert donesl hříby do zámku, kuchaři je upravili a panstvo a jejich hosté z nich dostali křeče – nikdo nezemřel, ale Kratzerta vyhodili. Vybubnoval to bubeník s nazrzlými a vousy a vybubnoval také, že se ruší zákaz sbírat hříby.

Nutno dodat, že příběhy o Krakonošovi či Rýbrcoulovi najdeme i v řadě dalších knih pověstí, jako je Huplacho-vo *Pohádkové vandrování po Čechách*, Horynovy sbírky pověstí, *Báje a pověsti z Čech* M. V. Kratochvíla i další.

PRAMENY

BALBÍN, Bohuslav. *Krásy a bohatství České země: Výbor z díla Rozmanitosti z historie Království českého: (Miscellanea historica regni*

Bohemiae). Přel. a vybrala Helena Businská. Praha: Panorama, 1986. 352 s. Přel. z: *Miscellanea historica regni Bohemiae*.

FIALA, Werner. *Krakonošovy příhody*. Jablonec nad Nisou: nákladem vlastním, 2001. 64 s.

HULPACH, Vladimír. *Pohádkové vandrování po Čechách*. Praha: Albatros, 1992. 376 s. ISBN 80-00-00319-8.

HORYNA, Václav. *Pověsti českého severovýchodu*. Hradec Králové: B. E. Tolman, maj. L. Müller, 1947. 336 s.

JECH, Jaromír. *Krakonoš: Vyprávění o vládci krkonošských hor od nejstarších časů až po dnešek*. Praha: Plot, 2008. 440 s. ISBN 978-80-86523-91-0.

---. *Krkonošské pohádky*. 2. vyd. Praha: XYZ, 2008. 244 s. Pův. vyd.: *Z Krakonošovy mošny* [1982]. ISBN 978-80-87021-59-0.

---. *Z Krakonošovy mošny*. Praha: Albatros, 1982. 204 s.

KUBÁTOVÁ, Marie. *Pohádky o Krakonošovi*. Hradec Králové: Kruh, 1971. 152 s.

LEV, František. *Krakonošovy pohádky*. Český Těšín: Agave, 2002. 256 s. ISBN 80-86160-72-6.

PETIŠKA, Eduard. *Čtení o hradech: Pověsti a příběhy starých českých, moravských a slezských hradů*. Praha: Albatros, 1971. 180 s.

POCHOP, Antonín. *Krakonošova mísa a jiné pohádky a pověsti z horního Pojizeří*. Hradec Králové: Kruh, 1984. 116 s.

PREUSSLER, Otfried. *Moje knížka o Krakonošovi: Dva tucty příběhů o pánu Krakonošovi a tři k tomu*. Přel. Ladislav Josef Beran. Praha: Vyšehrad, 1998. 140 s. Přel. z: *Mein Rübezahl Buch*. ISBN 80-7021-276-4.

PREATORIUS, Johannes. *Krakonoš: Pravdivé a nadmíru žertovné, ale i strašidelné příběhy, které se udály v Čechách a ve Slezsku*. Přel. a převyprávěl Jan Ort. Hradec Králové: Kruh, 1970. 184 s. Přel. z: *Daemonologia Rubenzalii Silezii a Satyrus Ety-mologicus*.

---. *Krakonoš: Pravdivé a nadmíru žertovné, ale i strašidelné příběhy, které se udály v Čechách a ve Slezsku*. Přel. a převyprávěl Jan Ort.

Praha-Pelhřimov: Sdružení pro tvorbu dramatiky-Nová tiskárna Pelhřimov, 2005. 48 s. Přel. z: Daemonologia Rubenzalii Silezii a Satyrus Etymologicus. ISBN 80-901660-7-3.

REITMANNOVÁ, Jaroslava. *Šibal Krakonoš*. Praha: SNDK, 1962. 124 s.

SEDLÁČEK, August. *Historické pověsti lidu českého*. 4. vyd. Praha: Odeon, 1972. 348 s.

SIROVÁTKA, Oldřich; ŠRÁMKOVÁ, Marta. *Živá voda: Lidové pověsti z Čech, Moravy a Slezska*. Praha: Albatros, 1986. 320 s.

SPIILKA, Josef. *Náš Krakonoš: (Pohádky z Krakonošovy zahrádky)*. Praha: Lidové nakladatelství, 1973. 272 s.

ŠULEŘ, Oldřich. *Nic nalhaného, máloco pravda: pověsti z Valašska: pro čtenáře od 8 let*. Praha: Albatros, 1990. 144 s.

ODBOBNÁ LITERATURA

KOUDELKOVÁ, Eva. *České a německé zápisy folklorních vyprávění z Čech a Moravy. Tvořivá dramatika*. 2010, roč. XXI, č. 2, 54-62. ISSN 1211 8001.

---. *Dvojí podoba žánru zvaného pověst. Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XIX, č. 2, s. 42-48. ISSN 1211 8001.

---. *Krakonoš v literatuře: Kapitoly k literárnímu ztvárnění látky o Krakonošovi*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2006. 336 s. ISBN 80-86807-23-1.

---. *Literární ztvárnění lidových pověstí z Náchodska*. Boskovice: Albert, 1999. 236 s. ISBN 80-85834-66-9.

KOUDELKOVÁ, Eva (ed.). *Čtení o Krakonošovi: sborník studií (převážně) o literárních podobách vládce hor*. Liberec: Nakladatelství Bor, 2002. 176 s. ISBN 80-902901-3-2.

SIROVÁTKA, Oldřich. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR v Brně, 1998. 184 s. ISBN 80-85010-06-2.

SLÁDEK, Miloš. *Bujným kozlům náleží smrdící kozy aneb Na okraj neznámé krakonošské antologie*. *Tvar*. 2001, roč. 12, č. 10, s. 14. ISSN 0862-657X.

Končiny nám na dosah

Nad novu knihou Ivy Procházkové *Uzly a pomeranče*



LUDEK KORBEL

posluchač doktorského studia oboru česká literatura,
Filozofická fakulta Maarykovy univerzity, Brno
ludেকkorbel@seznam.cz

Tato kniha ležela v jednom velkém knihkupectví v oddělení laciné dívčí literatury. I pokud by to měl být omyl jen náhodný, do určité míry to vypovídá nejen o našem knihkupeckém trhu, ale i o prostředí, do něhož dílo vstu-

puje, o němž se snaží mluvit. A naše okolí není ani nejnovějším románem Ivy Procházkové *Lhostejné*.

Jednou z hádanek tvorby této autorky je, jak se příběhy či jejich motivy, které – kdybychom je převyprávěli – působí téměř oťele, až kýčovitě, stávají natolik věrohodnými, že o nich žádný čtenář nemusí pochybovat. A dokonce se může stát, že po jejich přečtení začne vnímat, že jsou i děje a osudy, které se mohou dít či jimž může důvěřovat, i když o nich do té doby ani nevěděl nebo je ignoroval.

Příběh *Uzlů a pomerančů* je o dospívajícím chlapci, který se po smrti své matky musí postarat nejen o sebe, ale i o svou lehce mentálně postiženou sestru a snaží se zajistit chod rodiny i vzhledem k tomu, že jeho otec těžce nese ztrátu ženy a má problémy s nalezením práce. V jeden okamžik jim svítne naděje, když se hlava rodiny rozhodne chovat starší a týrané koně. Ale snadné řešení osudů hlavních hrdinů není tématům, jež kniha otevírá, vlastní.

Mapování terénu

Jedna z bezesporu klíčových rovin díla je právě prostředí. Bruntálsko zde odkazuje ke konkrétnímu místu našeho reálného světa, ale plní i funkci symbolickou, má vliv na děje a postavy knihy a jejich příběhy jsou jím protkuty. Přitom by bylo mylné vykládat si jeho volbu jako nalezení přílehavé a neotřelé scenerie. Patří k rysům tvorby Ivy Procházkové, že prostředí zprostředkovává důležitou cestu k vyznění díla, že je vnitřně spjaté s hlavními hrdiny. A zdá se být právě tím palčivým činitelem, znepokojivým pojítkem mezi světem fikce a naším. Protože i tehdy, když se romány Ivy Procházkové ubírají do světů více fiktivních, futuristických, ať už je to ekologická katastrofa v *Sovím zpěvu*, či pandemie v *Tanci trosečníků*, trpce odkazují ke světu našemu.

Po *Nahých*, kde je základem vykořenění hlavních hrdinů ztráta přímé vazby na autentický svět, v němž žijí, ať už je zde symbolizovaný živelnou přírodou,

či jakýmkoliv místem, které by se dalo nazvat domovem, vstupuje autorka do kraje Sudet, poznamenaných desítkami let vykořenění, do kraje, kterému ovšem nechybí původnost a jistá přirozenost. Bezútěšné není jen místo. Tato charakteristika by se dala vztáhnout i na osudy všech postav románu. Tedy alespoň na první pohled, kdybychom je vnímali jednostranně a podobně přezíravě, jako lze vidět onen kraj. Protože v tomto románu ožívají lidé, kteří si nestěžují na to, odkud jsou. Vliv onoho milieu na ně je všudypřítomný. Základní problémy životní a sociální situace postav jsou do určité míry dány tím, že žijí právě v kraji, kde je velmi těžké najít práci, kde je tak přirozené, že firma hlavy rodiny přijde do konkurzu, kde není rozpadající se nápis „Pokrok“ na někdejšímu družstvu naproti domu pouhou reminiscencí na minulý režim, ale trvalou připomínkou jejich stavu permanentně ovlivňovaného zvnějšku. A přesto si postavy zalidňující tento kraj nestěžují, a pokud vůbec, pak jen sami na sebe.

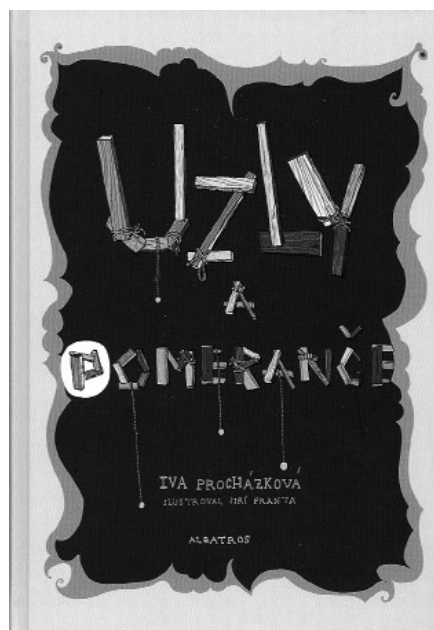
V něčem mi připomíná ona končina Sudety z *Noční práce* Jáchyma Topola. Tam jsou Sudety také mapovány prostřednictvím mladých hrdinů. Ale Iva Procházková se neomezuje na situaci nějakého konkrétního kraje, a tak může být její vyprávění bližší mnohým čtenářům než například knihy z oné příhrádky dívčí literatury. Kolik je řečeno o našem terénu, který denně společně obhlížíme, v této větě: „Brzy se střecha kravína propadne, zbytek zdí zaroste černým bezem a všichni zapomenou, co tu dřív stálo. Vytratí se to z paměti vesnice, stejně jako se vytratil hraběcí dvůr.“ (s. 220)

V tom mi připadají *Uzly a pomeranče* nejprínosnější – že totiž literárními prostředky pojmenovávají situace a problémy lidí v prostředí, které, ačkoliv je románovým, nese otisk něčeho, co nám je blíž, než si možná myslíme, a literatura, zvláště pro děti a mládež, to dosud pohříchu nereflektuje.

Uzly a pouta

V symbolické rovině je fikční svět románu koncentrován do vzájemně souvisejících a propracovaných motivů. Zmínil bych dva, které nesou důležité poselství o životě hlavního hrdiny Darka.

Prvním je motiv péče o mladší postiženou sestru Emu – jejíž jednání je mimochodem velmi citlivě zachyceno – a opisným způsobem se na něj poukáže v pasáži, kdy je připomínáno její narození. Malému Darkovi rodiče vloží holčičku do rukou, a on ji tehdy sotva unese. „Nechci prozradit, že už nemůžu. Že je Ema těžká. Budu ji držet, dokud mi ji nevezmou.“ (s. 159) Je zde naznačen úkol, který si Darek vezme za svůj – postarat se o sestríčku, i když se za ni někdy stydí. A je zde také předznamenán jeho pozdější strach o to, že jim bude Ema odebrána.



Druhý motiv přechází do jednoho z možných hlavních témat celé knihy. Když jim matka náhle zemře, je její odchod zpětně ve vsunuté části vyličen prostřednictvím sugestivní scény jejího pohřbu. Příběh se zde ze všech možných cest, jímž se mohl vydat, soustřeďuje na jeden detail. Ema se zeptá, jak si může matka převzít květiny, které jí dali do hrobu. Dostane vyhýbavou odpověď, že to udělá, až na hřbitově nikdo nebude. A proto Ema ve své naivitě úpěnlivě trvá na tom, aby co nejdříve opustili hřbitov, až přiměje otce a Darka odejít.

Přehledný řád, který Darka do zlomového okamžiku příběhu obklopuje, je prosvětlený výchovou jeho matky, spojený s jejím uspořádaným a jasným přístupem ke světu, a částečně je předznamenán první polovinou názvu knihy. Řád a svět, jemuž je zavázán, ale s nímž je také svázán, se

v jediném okamžiku ztracené důvěry rozpadne a Darek tento na složitý svět příliš jednoduchý svazek svého dětství opustí, protože dospěl. Věta „(...) jsou věci, které by měl člověk rychle zapomenout...“ zazní na první straně z úst jeho matky. Ale jaké to jsou věci, na to se musí Darek zeptat sám sebe.

Příběh *Uzly a pomerančů* je tak možná především o chlapci, který dopěje tím, že se vzdálí své zesnulé matce. Neopustil vztah k ní, ale opustí svět vnějších norem, což je další archetypální rovina, která je zde nastolena.

Pomeranče a touhy

V románu jsou samozřejmě i méně vážné situace, například první Darkova láska, ale také všudypřítomný nadhled a mnohdy i vtip, podpořený vypravěčským přístupem. V určité chvíli, kdy se Darek rozhoduje, zda se má své dívce omluvit za svou žárlivost, ho náhle osloví kůň, vedle něhož stojí: „Páni, to je ale hezká holka.“ Darek mu v duchu odpoví a kůň mu promluví do duše, že stojí za to se jí omluvit a že je zbytečné na ni žárlit.

Ačkoliv je takovýto rozhovor, posunutý za rámec nastolené fikce, v celé knize výjimečný, je v této chvíli na místě. Přes zřejmou stylizaci jde o jiný hlas, který pomáhá vyslovit něco skrytého. Není to hlas náš, čtenářů, ani hlavního hrdiny, je to jeho myšlenka, s níž se ještě nemůže úplně srovnat, tak o ní potřebuje diskutovat s někým jiným. Je to tedy částečně hlas vnější, na chvílku propůjčený zvířeti, kterému může hrdina důvěřovat. Potřebuje ho slyšet, přitom by to, co říká, sám nevyřkl. (Citlivou práci s různými odstíny vnitřních myšlenek hlavních hrdinů prokázala Iva Procházková mimo jiné už v předchozím románu *Nazí*, kde jedna z postav píše v duchu nikdy nodeslaný dopis dívce.)

I další věci potřebuje Darek zaslechnout od někoho jiného, protože by je sám nebyl ochoten připustit. Například poštáčku Martu, která dochází k nim domů, celou dobu provokuje, protože ví, že je lepší se s ní hádat a přit a urážet ji, než si připustit to, co mu jednou naznačí: že nepřestane chodit za jeho otcem. Ale takovýmto nevyřčeným způsobem fungují i jeho mnohaleté bitky se spolužákem, vypadají zprvu jako zastání

se postižené sestry, ale po těch letech a po té prolité krvi je jasné, že Darek se jimi snaží raději svůj problém bít a odbýt, než jej řešit jinak. Iva Procházková zde narazila opět, po tématech dívek a chlapců starších či mladších, na klíč k dospívající chlapecké duši.

Kniha *Uzly a pomeranče* nepatří rozhodně do žánru dívčích příběhů. A kdyby se

její některé náměty zdály triviální, možná je to tím, že jsou věci v životě, které jsou prosté, ale mají přesto svou váhu.

Titul nepatří do onoho barevného regálu ani tím, že se snaží odkrývat prostředí a témata, která jsou kolem nás, i když to někdy tento svět popírá a mnohdy se tomu vyhýbá i beletrie ze „serióznějších“ příhrádek.

Na první pohled to není co do stylu

rafinovaně organizovaný příběh, jako jsou třeba *Nazí* či *Soví zpěv*. Ale opět o něco rozšiřuje možnosti naší prozaické literatury pro děti a mládež tak, jak to Iva Procházková činí již řadu let.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Ilustrace Jiří Franta. Praha: Albatros, 2011. 230 s. Odpovědná redaktorka Kateřina Závadová.

Nahlédnutí do nových knih

Radůza: Čáp nejní kondor

Ilustrace Dagmar Urbánková. Praha: Baobab, 2011. 72 s. Redakce Tereza Horváthová a Drahozlava Janderová.

„Babičko, můžu se dívat, jak zabíjíš králíka? Můžeš, holčičko, můžeš. Rána a králík se nehejbe. Visí babičce v ruce docista mrtvej.“

Písničkářka Radůza se v nové knize nechala inspirovat jak dětstvím svým, tak zřejmě i situacemi, které mohl prožít kdokoliv jiný. Živelným a přesvědčivým projevem může vtáhnout do děje i děti, které zrovna neokusily předškolní čas na venkově u babičky a dědy někdy na přelomu 70. a 80. let.

Hlavní hrdince a vypravěčce je pět let a tento úhel pohledu vtiskuje nejvýraznější pečeť celé knize. Přímočaré myšlení a navenek nahodilé vrstvení dějů a nápadů dává dojem autentického proudu vědomí dětské vnímatelky. Recenzentka jednoho deníku se rozplývala nad onou poetikou dokonce těmito slovy: „Radůza si na nic nehraje, nefilozofuje, neexperimentuje. Jen píše to, co žila. A krásně.“ Asi není nic vzdálenějšího tomuto popisu, který předjímá, že v knize je podáno vše veskrze tak, „jak to bylo“. A přitom prozrazuje jistou konfúznost už tím, že zaměňuje hledisko pětileté vypravěčky s dospělou autorkou knihy. Tento dojem totiž nenavozuje lehký a „neexperimentující“ přístup, ale naopak právě velmi propracovaná strategie, která proniká všemi vrstvami díla od první strany

a je až s podivem, nakolik jej „téměř“ nezkušená autorka dokáže ovládat.

Přesně odposlouchané dialogy, často imitující nářečí východních Čech, kde se celý příběh odehrává, nevlastní přímé řeči, navazující bezprostředně na proud slov hlavní hrdinky, věty připojující se za sebe v nahodilosti, podobné dětskému navlékání korálků, ale přitom jejich skrytá logika, odtajňující vnitřní příběh rozchodu jejich rodičů, či konfrontace dospělého pohledu tolerantních prarodičů s lapáliemi hlavní hrdinky – to vše může důvěrně připomínat například Hrabalovu tvorbu. A je zajímavé, že k podobnému dojmu přirozeného plynutí dochází v textu, který je na rozdíl od slavného pábitele přesně členěn interpunkcí do krátkých vět tak, aby mu rozuměl i mladší čtenář.

Nádech samovolného žvatlavého řečnění mladé hrdinky je s téměř diktovanou pravidelností přetínán vážnými motivy, často smrti. Například dívka pomyslí na to, jak dlouho tu její prarodiče ještě budou, ve svém bezelstném jednání rozdělí spravedlivě králíky v kotcích tak, že malé narozenice pozabíjejí, či jednoho z jejich blízkých „porazilo auto“. Už ono sousloví má odstín určitého zaujatého pojmenování. I to je blízké Hrabalovi.

Jako by tento kontrast odpovídal i určitému naturelu Radůzy. Protiklad ženskosti s tvrdostí hlasu a témat, o nichž písničkářka zpívá. Tempo příběhu by se dalo přirovnat i k pravidelnému spontánnímu nadechování



její harmoniky s prudkým, místy brutálním vpádem ticha či naopak tónů jejích kláves.

Za uvážení stojí, zda někdy nepřekročila Radůza hranici této poetiky směrem k póze. Například otázka „Babičko, kdy už umřeš?“, drobný motiv draní peří, příznačné čtení Kytice jako by už někdy zažil minimálně v literatuře každý z nás. Ostatně i ony až do určité míry samo sebou použité motivy smrti v proudu řeči mohou také působit strojeně.

Kladem zůstává, že autorka uchočila tuto poetiku suverénně. Dokáže udržet nastolené tempo během celého příběhu. Pokud by ke své tvorbě přidala ještě originálnější výběr témat, nemusela by se Radůza pohybovat jen mezi klavírem, kytarou a harmonikou, ale v budoucnu i mezi knihami pro děti a mládež.

LUDEK KORBEL

Alena Ježková: Baba Jaga, Kostlivá noha

Ilustrace František Skála. Grafická úprava Vladimír Vimr. Praha: Albatros, 2011. 156 s. Odpovědná redaktorka Šárka Krejčová.



Stěží bychom našli sbírku pohádek s odpudivějším vyobrazením na obálce. Pod titulem *Baba Jaga, Kostlivá noha* na čtenáře vyhlíží vskutku ohavná stařena – vykotlané zvířecí zuby, orlí nos, jedno oko krví podlité, druhé opuchlé. Ilustrátor František Skála jen zvýrazňuje tu tvář folkloru, na kterou se soustředila Alena Ježková, když se rozhodla převyprávět ruské lidové pohádky, z nichž velkou část znají generace čtenářů z knížky *Krása nesmírná* (Originál *Nenagljadnaja krasota* Iriny Valerjanovny Karnauchovové přeložila v 50. letech do češtiny Julie Brožová-Malá.)

Rozdíl mezi oběma knihami je patrný na první pohled. Jednou krása nesmírná, podruhé kostlivá noha. Jednou velebné obrázky, podruhé temné, až hororové výjevy. Čtenář se neubrání spojit si obrat v ladění knížky s diametrálně odlišným dobovým náhledem na ruskou zemi a možná se i pobaveně ušklíbne. Alena Ježková ale nechala politické konotace stra-

nou a přistoupila k folklorním látkám poctivě a s pochopením.

Onen posun v ladění a vyznění sbírky je daný hlavně tím, že se autorka ve svém podání ruských pohádek soustředila spíše na jejich stinnou, hrůzostrašnou a hororovou stránku. K jejímu převyprávění neodmyslitelně patří utaté hlavy, napíchané na plotě, hrbatá baba Jaga a vysušený Kostěj Nesmrtelný. František Skála ve výtečném výtvarném pojetí knížky tuto rovinu v mnoha ilustracích ještě podtrhl.

Vyprávění Aleny Ježkové je v duchu pohádkové záliby ve zkratce velice svižné, a než si na takový styl čtenář zvykne, působí až stroze. I to ale dotváří dojem zemitosti, který knížka vyvolává.

Text psaný v kratičkých odstavcích se nese převážně v málo rozvitých větách a syntakticky jednoduchých souvětích. Ta bývají navíc často bez spojek, což ještě zvyšuje svižnost podání příběhu. O uměřenou stylizaci vyprávění se starají hlavně některé rytmické, ornamentální obraty, jako například opakovaná úvodní formule: „V jednom panství, dalekém carství...“, nebo refrény rytmičující vyprávění: „Jel, jel, možná dlouho, možná krátce; rychle se pohádka říká, ale pomalu dílo vzniká...“ a „Možná spolu dlouho žily, možná jenom malou chvíli...“ Nechybí ani známé průpovídky postav, jako: „Chaloupko, chaloupko! Stůj k lesu zadem, ke mně předem!“

Pohádkové fabule ve sbírce jsou převážně velmi dlouhé. Obvyklé jsou zápletky s falešnými hrdiny. Časté je několikeré opakování. Většinou je velmi rozpracovaná ta část příběhu, kdy hrdina získává kouzelný předmět nebo se setkává s pomocníkem – často by vystačila na samostatný pohádkový příběh.

Řada motivů a syžetů z knížky je v našem kulturním prostředí málo známá nebo je alespoň položená do jiného kontextu. Taková je například pohádka o Marji Morevně a Kostějovi Nesmrtelném, o Mrazíkovi nebo Finis, jasný sokol o dívce, kterou v noci navštěvuje pták měnící se v krásného muže.

Velmi často se opakuje motiv popelky, obvyklí jsou zvířecí pomocníci, kouzelní koně, bytosti, které žijí v noci v těle člověka, ve dne jako zvíře nebo rostlina, pomocníci, kteří plní úkoly,

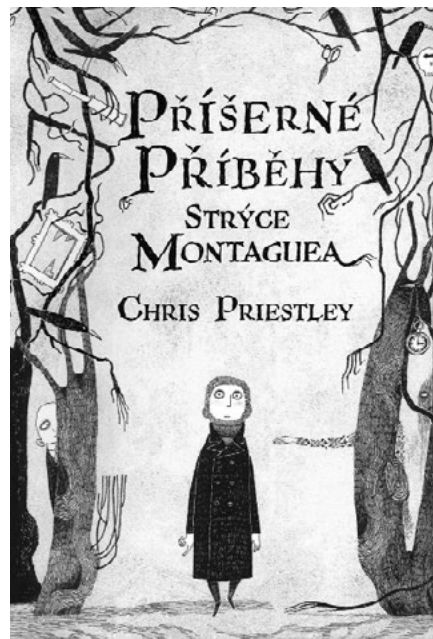
když hrdina spí, a ten pak přijde nic nechápající k hotovému. Částí jsou hrdinové outsideři, jen ojediněle se objevuje mimořádnými vlastnostmi nadaný bohatýr.

I když temné a hororové pohádky zabírají velkou část knížky, nejsou v ní jediné. Nechybí ani půvabné carevny, trpělivé dívky nebo hodní dědečkové. Důraz na hrůzostrašnost je možná prostředek, kterým se snaží autorka i nakladatelství přitáhnout zájem čtenářů. Ale není na tom nic špatného. Důležité je, že kouzelná vyprávění zůstávají pohádkami.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

Chris Priestley: Příšerné příběhy strýce Montaguea

Z anglického originálu *Uncle Montague's Tales of Terror*, přeložil Vít Penkala. Ilustrace David Roberts. Grafická úprava Libor Batrla. Praha: Argo, 2011. 216 s. Odpovědná redaktorka Alena Pokorná.



Do skupiny hororových příběhů pro děti a mládež, které se v poslední době v našich knihupectvích objevují poměrně často, přispělo nakladatelství Argo publikací, jež na první pohled působí poněkud staromilsky a sofistikovaneji než přímočaré a až dryáčnický provedené knihy okupující tento žánr. Britský autor se také vědomě hlásí k svému literárnímu vzoru E. A. Poeovi, k němuž přímo odkazuje nejen titul, ale i jméno hlavního hrdiny – Edgar.

Od prvních vět jsme konfrontováni s dějem připomínajícím atmosférou a časem právě knihy amerického autora žánru hororu. Středostavovský synek dochází do domu svého vzdáleného příbuzného, aby zde slýchal vyprávění o roztodivných událostech, a zároveň poodhaloval skrytý příběh svého údajného strýce. I jazyk knihy je volen s nostalgickou důsledností a slova zde nespěchají k odhalení tajemných a hrůzyplných příběhů, ale pozvolna se sestavují v strašidelný obraz několika strýcových povídek a chlapcova prostředí, pod jehož uhlazeným řádem se skrývají tajemství.

Když se Jan Zábrana zamýšlí v Rozkoši z hrůzy, předmluvě ke knize *Lupiči mrtvol (Světové horory)* (Praha: Orbis, 1970), nad tím, co charakterizuje hororový žánr, dochází k tomu, že jde nejvíce o „schopnost vzbudit sugesci, a pak také o umění ordinovat děs po kapkách“ (s.10). Tuto dovednost ovládá Chris Priestley poměrně dobře. Jeho příběhy jsou uvedeny například dlouhými popisnými pasážemi, které se mohou jevit na první pohled jako nadbytečné, ovšem slouží k charakterizaci a budování napětí. Podobně jako v proslaveném *Pádu domu Usherů*. A i když ani budování napětí pomocí kontrastu vybroušeného vypravěčství a hororového tématu není v tomto žánru ničím novým, je přínosné, že její kniha nabízí dětskému čtenáři.

Samotné strýcem vyprávěné příběhy, v nichž se vždy objevují mladí hrdinové, spojuje nejčastěji motiv nezkontrolovatelné touhy po něčem, například návštěvě zahrady podivné stařenky v sousedství. Překročení jisté nepsané hranice, na níž jsou ovšem hrdinové upozorněni, bývá potrestáno někdy velmi přísně. Kupříkladu v Příběhu s duchem jsou vytrestány nejen dívky, které obtěžují svou vrstevnici, ale i děvče samotné, a to navíc dvojnásob. Neboť jedna z nich spatří ducha zavražděné holčičky, o níž se její kamarádka pouze baví. Ani v povídce *Stezka* nemusí být provinění hlavního hrdiny zřejmým motivem k jeho zavraždění. V mladíkovi se po smrti otce probudí touha po cestách, ale když se konečně rozhodne opustit svůj rodný dům, záhadný znetvořený muž, obraz jeho pozdějšího stavu, jej shodí ze skály.

Závěrečný a rámcující příběh Edgara strýce bohužel poněkud vybočuje

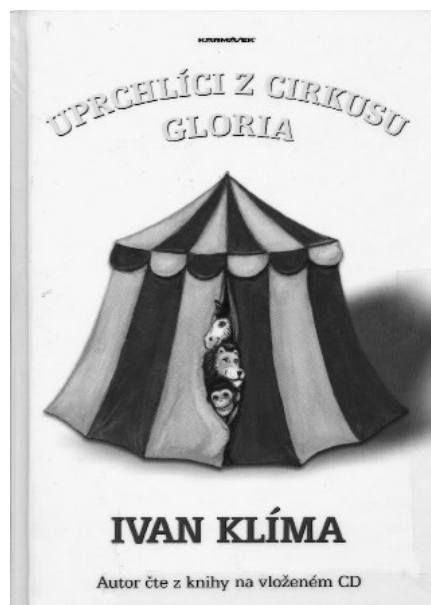
z ladění celé knihy tím, že je až sadisticky nepřiměřený. A svým umístěním dává jisté vyznění i celému románu.

I když je kniha Chrise Priestleyho psána s vědomím návaznosti na slavnější předchůdce a nelze ji odepřít svědomité zpracování (což je v tomto žánru, alespoň v literatuře pro děti a mládež, stále poněkud výjimkou), nemusí být důvodem k tomu, aby čtenář opustil četbu například E. A. Poea. Příběhy jednotlivých povídek *Příšerných příběhů strýce Montaguea* bohužel nenaplnují ta očekávání, která kniha a úvodní pasáže i velmi vyvedené ilustrace vyvolávají. Na druhou stranu by alespoň mohla být motivací pro mladší čtenáře k otevření knih oněch autorů, jimiž se její autor nechal inspirovat.

LUDEK KORBEL

Ivan Klíma: *Uprchlíci z Cirkusu Gloria*

Ilustrace, grafická úprava a obálka Hana Pavlátová. České Budějovice: Karmášek, 2010. 80 s.



Ivan Klíma je zkušený spisovatel, dokáže se po lesních stezkách literatury pro dospělé pohybovat s jistotou a s lehkostí volí různé vypravěčské strategie, které odpovídají cíli jeho cesty. Ovšem rutinérství nemusí v případě možná pro někoho přehledného háje literatury pro děti stačit.

Jeho kniha o třech zvířecích hrdinech, kteří utečou z cirkusu až do Afriky, patří do okruhu literatury pohybujiící se na hraně hlavou dolů,

převracějící významy, splétající dohromady pohádkové motivy s okolním světem téměř skutečným. Tak trochu z ranku tvorby například čapkovské nebo ladovské.

Taková literatura už čtenářům svrchovaně předvedla, že lišky už nemusejí být hrdinkami knížek, ale mohou klidně pohádky samy poslouchat pod okny myslivny, že zvířata mohou mít ve světě takřkaездеjší schopnosti lidí. Jenže s motivy se nedá přetáčet na hrazdě do nekonečna, čtenáři by se mohlo udělat i nevolno.

Když v Klímově knize dojde k setkání věty o policistech marně hledajících trojici zvířecích uprchlíků, která zní: „do pátrání byli zapojeni speciálně vyčvičení psi a vrtulník s termovizí“, s výrokem „bylo už dlouho po polednách“ o pár odstavců dále, může se i zkušenému čtenáři z té akrobacie roztočit hlava. Nejenže tento druh humoru není zrovna z nejdůvtipnějších a originalitou se zrovna neblýští, ale navíc postrádá smysl, pokud není opřen alespoň o trochu duchaplnější příběh.

Vypravěč knihy *Uprchlíci z Cirkusu Gloria* se nejvíce blíží čapkovskému autorskému subjektu, který si pohrává s očekáváním čtenářů a odvádí jeho pozornost tam, kam se mu právě zamane. Tak si například otukává adresáty oslovením a otázkami, na které si dává po svém odpověď: „Tak vy si asi říkáte...“, „Vy ovšem víte...“, „Většina z vás si myslí...“, „Možná, že čekáte celí netrpěliví...“

Jenomže my netrpěliví příliš nejsme, protože takové hrátky a tahání za nos nám můžou přivodit leda rýmu. To vše už tu tak nějak a lépe bylo. Co je nám platné, že se s námi hrají vypravěčské hry, že hlavní hrdinové po různých peripetiích dosáhnou vysněné Afriky, dokonce při tom zajmou věhlasné zločince, vyhnou se několikrát obklíčení, protože se převlečou tu za psa, koně, číšníka, železničáře, a kdo ví koho ještě. A v případě potřeby se vytasí proti nepřátelům i s boxem, protože se to naučili v manéži.

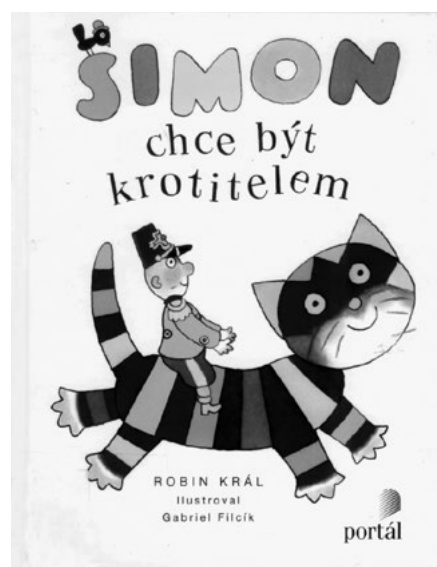
Takové hry s vypravěčstvím působí poněkud vyčpěle, byť by byly ze vzorníku těch nejlepších pohádkářů, a ony líčené děje mohou sice působit na někoho zábavně, ale vyprávění pro děti by se mělo hníst z něčeho pevnějšího, byť by to byla jen částečná odpověď na otázku: k čemu samotný příběh vyprávět a pro koho...

Uprchlíci z Cirkusu Gloria jsou knihou jako z jiného času. Podobají se studiovým televizním pohádkám z 80. let, v jejichž papírových a dřevotřískových kulisách bylo možné vidět neobvyklé situace, například krále na výminku, ale také hlavní hrdiny stavějící zeď z polystyrenu či koupající se v igelitovém potoce. A jakoby tyto laciné kulisy, snad ani nepředstírající autentičnost, vypovídaly cosi i o přístupu k samotné látce. A to je v knize spisovatele formátu Ivana Klímy asi největší škoda.

LUDEK KORBEL

Robin Král: Šimon chce být krotitelem

Ilustrace Gabriel Filčík. Praha: Portál, 2011. 96 s. Odpovědná redaktorka Simona Filová.



Čím jste chtěli být, když jste byli malí? Prodavačkou? Kosmonautem? Paní učitelkou? Řidičem autobusu? Každý jsme měli nějaký svůj sen o povolání, kterým jsme se v dospělosti toužili stát. V dětství jsme si tak hráli na pískovišti na kuchařky, v koupelně na kadeřníky či v tátově dílně na opraváře.

Ve své sbírce veršů nám řadu těchto přání, včetně toho svého, představuje Robin Král. Výběr je opravdu široký, od klasických povolání (kuchařka, hasič, průvodkyně) přes méně obvyklá (akrobat, oráč, karatista) po ta úplně nejneobvyklejší dětská přání (dudák, šaman, mim, parádnice).

Básniček je celkem šedesát plus jedna navíc (ta je přímo o autorově snu). Jednotlivé texty se vždy vztahují nejen

k určitému povolání, ale také ke konkrétnímu dětskému snu: „Hokejista: / Jirka hraje hokej v hale, / Nadšeně a vytrvale...“

Mezi jmény najdeme jak jména ryze česká, tak i jména cizí, což je v dnešním multikulturním světě téměř nevyhnutelné: „Cukrářka: / Kim Čong-Wu upekla cukroví, / že prý dá ochutnat Rekovi. / Rek jí však odvětil korejsky: / „Copak je cukroví pro pejsky?“

Některé básničky už předpokládají u dětí jistý všeobecný přehled. Objevují se v nich cizí názvy povolání, jako je aviatička, nebo například odkazy k pověstem: „Oráč: / Přemysl se dlouho chystá, / že z něj bude traktorista. / Ani mu to dospat nedá, / orával už prapraděda.“ Jindy hraje hlavní roli představivost: „Krasobruslařka: / Barborka, malá tanečnice, / od rána bruslí na rybníce / a celý bílý zmrzlý svět / je protkán přízí piruet.“

Zvukomalebně laděné verše můžou být zejména pro menší čtenáře zdrojem inspirace a obohacením jejich slovní zásoby. Autor si navíc často hraje s písmeny a slovy. Básnička může být například zasvěcená jedné určité souhlásce: „Cestovatelka: / Zuzka se zajímá o celou Zemi, / zatím ji poznává ze zázemí / Zuzčina zvědavost nezná mezí, / zná všechno od Zlína po Zambezi.“

Verše jsou jednoduché, k rytmičnosti přispívá zejména sdružený rým, často jsou překvapivé a nečekané, což dodává básničkám humornou pointu: „Opatrovník: / Eda má dědečka z mědi. / Celý den u něho sedí. / Leští ho hadříkem z jelena, / aby mu nezačal zelenat.“

Barevné ilustrace Gabriela Filčíka dostaly v knize mnohem více prostoru, než zabírá text. Verše doplňují a názorně vysvětlují, čímž se stávají přístupné i pro ty nejmenší čtenáře.

Robin Král – podle internetových zdrojů – je absolventem oboru estetiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a oboru tvorba textu a scénáře na Vyšší odborné škole při Konzervatoři Jaroslava Ježka. Kromě básniček pro děti i dospělé píše především písňové texty. Spolupracuje například s Divadlem Spejbla a Hurvínka nebo s kapelou Toxique. Jeho tvorbou pro děti je možné najít např. v časopise *Sluníčko*.

LUCIE KUDĚLOVÁ

Magdaléna Platzová: Toník a jeskyně snů

Ilustrace Jarmila Marešová. Praha: Meander, 2010. 64 s. Ed. Modrý slon, sv. 34. Odp. red. Ivana Pecháčková.



Toník, který půjde do čtvrté třídy, jede na návštěvu ke strýci a tetě, kteří obývají prastarý zahradnický domek u zdi versailleského parku. Všechno je tajemné, strýc je bývalý námořník a teta sbírá historické hudební nástroje a mluví jen francouzsky, takže jí Toník nerozumí. Když je jednou v domku sám, otevře si prastarým klíčem malou branku ve zdi a proleze do zámeckého praku. Zná ho důvěrně z pocházek se strýcem, tentokrát je ale všechno trochu jiné – je sice v zámeckých zahradách, ale zároveň se dostal i do času Ludvíka IV. V parku se Toník setkává s novou kamarádkou Laurou, která je jeho průvodkyní. Ukáže mu zámecké divadlo, koráb kotvící na rybníce, labyrint z živých keřů a nakonec tajemnou jeskyni snů. Jako sen by vnímal Toník později svůj výlet za tajemná dvířka celý – nebýt rozhovoru se strýcem, kterému se se vším svěří a který ho znejistí úvahami o tom, co je vlastně sen a co skutečnost.

Knížka se může příjemně číst, protože autorka vsadila hned na několik silných karet. Jednak je to cesta z reálného světa do toho fantastického (nebo v tomto případě spíš do minulosti) a zase zpět. Pak je to samotné prostředí parku ve Versailles a zároveň jeho reálný historický obraz. Dále přátelství s postavou z fantastického (minulého) světa. A pak ještě nepřeborné množství dalších atraktivních motivů (první cesta od rodičů; strýc námořník; zakázaný klíč; tajemný labyrint, kde nejsou

neobvyklá nadpřirozená setkání a kde číhá i smrt). Možná že by ale autorka udělala lépe, kdyby si vybrala jenom jeden nebo dva z nich.

Některé motivy zůstávají pouze nevyužité, nenaplněné (proč je strýc námořníkem? jaký význam měla pro Toníka první samostatná cesta? jak je to se snem a s realitou?), jiné se přímo tlučou a v nepromyšleném a neladném fikčním světě na sebe narážejí:

Je průchod tajemnými dvířky cestou do fantastična, nebo do historie? Na jedné straně tu jsou skutečné historické postavy a řada dalších reálií a Toník v rozhovoru s Laurou naráží na jiné vidění světa (otázka poslušnosti, vztahu k indiánům...), na druhou stranu se obě děti dostávají do fantastického labyrintu, kde například můžou mluvit s mytickým Panem. Toník zároveň neumí francouzsky (nerozumí tetě ani francouzsky skřehotajícím papouškům v parku), a zároveň si v zahradě, aniž si s tím dělá autorka násilí, s Laurou v klidu povídá.

V závěru strýc s Toníkem uvažují o tom, jaký svět je vlastně snový a jaký opravdový, ale ve skutečnosti jde jen o jakousi filozofující tečku, protože předešlý text se dané otázky v ničem nedotýká.

Knížka je tak trochu naučný příběh o Versailles za Ludvíka IV., maličko fantastická próza, taky dětský prázdninový příběh nebo jakoby filozofická próza. Škoda že se autorka nerozhodla, kterou cestou se vydá. Použít ledacos, co by mohlo být hezké, a natuknout to a zase ono nevede k jinému výsledku než přinejlepším neurčitěmu a rozpačitěmu.

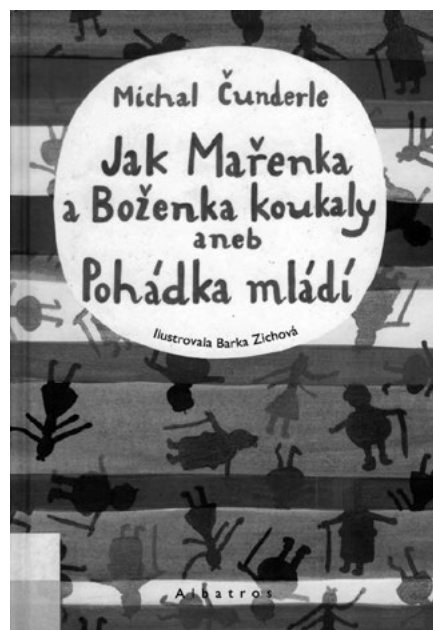
ANTONÍN ŠIMŮNEK

Michal Čunderle: Jak Mařenka a Boženka koukaly aneb Pohádka mládí

Ilustrace Barka Zichová. Grafická úprava a sazba Lubomír Šedivý. Praha: Albatros, 2011. 44 s. Odpovědná redaktorka Karolina Medková.

Myslíte si, že hrdiny pohádek mohou být jen mladé princezny a princové a že stařečkům jsou přisouzeny jen role kouzelných dědečků a babek kořenářek? Tak na to rychle zapomeňte. Hrdinkami této pohádky jsou dvě sestry, které dají dohromady téměř 180 let. Boženka a Mařenka Vonáškovy žijí

společně v chalupě za vsí, nic už jim sice nejde od ruky tak, jako dříve, řadu věcí už samy nezmůžou, ale snaží se, jak jen můžou. Nákup a jiné věci jim obstarává vypočítavý listonoš Haknšmíd, který čeká, že po stařenkách jednou chalupu zdědí. Proto jim také pokaždé nosí krabičku rumových pralinek jako pozornost, ale už ho nezajímá, že babičky nesmějí sladké, a tak se jim hromadí krabičky doma ve spíži.



Jedna odpolední bouřka přinese stařenkám překvapení – vodní vílu Ryběnku. Napůl žena, napůl ryba na suchu rychle ztrácí sílu a potřebuje se rychle dostat zpět do rybníka. Stařenky by rády pomohly, ale samy k rybníku sotva dojdou, natož aby tam odnesly vodní vílu. Naskytne se ale ryze pohádkové řešení: Vodní víla nechá babičky omládnout, takže jsou z nich desetileté holčičky, které cestu k rybníku hravě zvládnou, a navíc se vodní víla, aby jim ulehčila práci, přemění ve snítka rákosu.

Cesta se zdá být jednoduchá, kdyby se do ní nepřípletl zvědavý Haknšmíd, který klade holčičkám záludné otázky, zatímco ony si užívají mládí a konečně pořádají ty rumové pralinky, které se jim doma nahromadily. Když už se jim podaří pošťáka zbavit, tak zjistí, že Ryběnka, tedy teď už rákosová snítka, se ztratila. Tak začíná dobrodružná cesta dvou omládlých stařenek za rákosovou snítkou a za záchranou Ryběnky, na kterou mají čas jen do setmění.

Cesta plná drobných překážek, ale

hlavně nečekaných a zajímavých setkání (se včelami a husami během letu nad zemí, s nebeskými beránky a andělem strážným, který si myslí, že stařenky už přišly do nebe navždy, či zpět na zemi s hrachem) je nakonec korunovaná úspěchem (rákosová snítka se objeví v obálce s důchodem). Ryběnka se vrací zpět do rybníka a v netypicky nepohádkovém duchu končí i náš příběh: holčičky, Mařenka a Boženka, jsou opět proměněny a vrací se ke svému předchozímu životu.

Ač by se zdálo, že knížka výrazně akcentuje tematiku stáří, není tomu tak. Stáří je zde použito jen jako jeden z komických prvků, stařenky jsou navíc nazývány bábami, jejich život není nijak idealizovaný, spíš naopak.

Text jazykově ozvláštňují nejen dvě písničky: Rusalčí písnička a Písnička očí, co se chtěly dívat a co hodně viděly, ale i řada nápaditých slovních hříček a obrátů. Poetické vyprávění kazí jen nadužívání hovorových obrátů v textu.

Knížku *Jak Boženka a Mařenka koukaly aneb Pohádka mládí* napsal Michal Čunderle v roce 1998 pro děti ze ZUŠ v Prostějově, později ji přepracoval pro divadlo Minor a nyní pro nakladatelství Albatros.

Barevné ilustrace Barky Zichové tíhnou k naivnímu zobrazování postav, stylizují postavy do podoby dřevěných loutek, odkazující k původnímu divadelnímu zpracování. Zároveň jsou postavy zobrazeny s lehkou ironií a podtrhují tak komediální, až lehce bláznivé vyznění celého příběhu.

Nejen neobvyklý závěr, ale i hlavní postavy, hrdinné babičky, dělají knihu čtenářsky zajímavou.

Nicméně spíše než jako hotový text působí pohádka jako soubor zajímavých nápadů, koncept, který čeká na své rozpracování.

LUCIE KUDĚLOVÁ



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Hana Cisovská-Jakub Hulák-Jaroslav Provazník: Theatre, poetry reading and drama education nowadays – In the years 2003-2007, ARTAMA (NIPOS), an institute of the Ministry of Culture of the Czech Republic, carried out a research study called The Importance of Selected Art Activities for the Personal Development of Schoolchildren in 1st-9th Classes (aged 6 to 15). The authors present research outcomes that concern the field of drama, supplementing them with a brief overview of the current situation of drama education in order to stimulate field debate necessary for the identification of the next steps that should be taken in implementing drama in Czech schools. The four-year research concerned lifestyle, socialising, creativity and attitude to culture and brought interesting answers to the following questions: How is personal development affected when children do theatre or poetry reading? How is this projected in their lifestyles? How does it help them integrate into society and form relationships? Are they more creative than children who do not attend theatre groups and never come in touch with drama education at school? And finally, is the impact of drama education reflected in their attitude to culture?...

DRAMA-ART-THEATRE

Klára Fidlerová: A Very Old Story. Working on a Theatre Performance with a Group of Second-year Students of Secondary Pedagogical School – The author of this article teaches secondary students who are training to become kindergarten teachers and leaders of school clubs. Within the subject Drama and Personal Education, Klára Fidlerová decided to work with one class (which happened to consist only of girls), preparing a performance called A Very Old Story based on King Arthur Legends, mainly the adaptation of Alfred Lord Tennyson (The Lady of Shalott and the stories of Lancelot, Guinevra and Elaine from the book *The Idylls of the King*). K. Fidlerová describes here the one-year-long seeking of theatrical means and the appropriate way of acting that would suit 16-17 year-old girls with minimum theatrical experience. She argues that students who are to work with children should experience the theatrical process on their own and also learn to present their performances in public. The article is supplemented by the script to the performance.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Tomáš Doležal: Drama Education in the Curricula of Primary Schools in Brno: information on a Research Accompanied by an Appeal – The author works at the Labyrint drama centre and teaches at the Pedagogical Faculty in Brno. The aim of his research was to find out how many schools in Brno have made drama education part of their school curricula and in what form (independent subject, teaching method, educational principle, etc.). T. Doležal has found out that 47% of schools (out of the total of 70) implement some form of drama education. He ends his research report by appealing to teachers of drama in other cities and regions of the Czech Republic to carry out similar research or surveys in their localities.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review by **Jaroslav Provazník** called **How Fairy-Tales Should not be Played with Children**, in which he criticizes a very problematic book called *Playing Fairy-Tales from All Over the World*, written by Eva Cílková (and published by the Prague-based publishing house Portál).

The section ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Hana Havlůjová: Pondering over the Meaning and Ways of Museum Pedagogy in the (Post)modern Era – An article by a teacher of the Dpt. of History and Didactics of History at the Pedagogical Faculty of the Charles University bringing a range of opinions concerning expositions in museums and various ways of their presentation including animation intended for children visitors.

Ivana Pernicová: „Flowing“ with Uncle Frank – A sixty-minute programme using drama methods takes places in a little museum in Prague (its building coming from the 16th century) that presents an exposition on the history of the now non-existent settlement of Podskalí, the life of its inhabitants and rafting on Vltava river. It is intended for groups of children aged 4 to 9. It strives to acquaint little visitors with unique exhibits concerning rafts, rafting and the extinct craft of raft-making.

Alena Anna Kyselo: Albrecht of Wallenstein – Builder and Warrior – The programme of the Regional Museum and Gallery in Jičín presents Albrecht of Wallenstein, general of the Austrian army during the Thirty-Year War, who had decided to turn Jičín into his residential seat. The programme shows Wallenstein both as warrior and builder who has significantly influenced the appearance of this East-Bohemian town and the landscape it is situated in.

Eva Machková: No Lies and Little Truth: Legends for Drama – The first part of a study on legends and the possibilities they offer to theatre and classroom drama.

Luděk Korbel: Landscapes that Can be Reached. On the new book by Iva Procházková Knots and Oranges – A review of the new, excellent story with a child protagonist written by one of the best contemporary Czech authors for children and youth.

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 36

The text supplement of Tvořivá dramatika (Creative Drama) contains the script of one of the best performances of this year's Children's Stage national festival (Dětská scéna) in Svitavy. The series of three stories called *As I Was Leaving Cordoba* was prepared by the teachers from the primary school in Třebotov near Prague, Václava Makovcová and Jana Barnová. The script was written for 14 children (5 boys and 9 girls) aged 7 to 10. The script is supplemented by the original literary texts by Jan Vladislav and Vladislav Stanovský that the performance is based on as well as a methodological commentary and interview with both group leaders.



HANA CISOVSKÁ JAROSLAV PROVAZNÍK KLÁRA FIDLEROVÁ TOMÁŠ DOLEŽAL HANA HAVLŮJOVÁ IVANA PERNICOVÁ ALENA ANNA KYSELO EVA MACHKOVÁ LUDĚK KORBEL ANTONÍN ŠIMŮNEK LUCIE KUDELOVÁ VÁCLAVA MAKOVCOVÁ JANA BARNOVÁ VLADISLAV STANOVSKÝ JAN VLADISLAV LENKA NOVOTNÁ JAKUB HULÁK