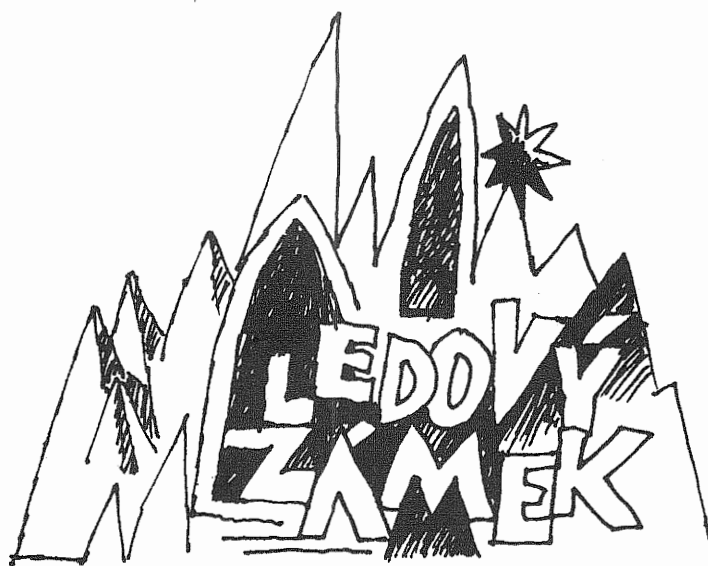


TOŘIÁ dramatika 97 1



Dramatická výchova a dějepis

Divadlo s dětmi – zkušenosti, metody, koncepce

Mirek Slavík: Ledový zámek

Keltská pohádka a prostor

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. VIII
číslo 1/97 (20)
(Divadelní výchova,
roč. XIX)
Březen 1997

Vydává
IPOS-pracoviště
ARTAMA ve spolupráci
se Sdružením
pro tvořivou dramatiku

Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Jakub Hulák,
Hana Kasíková,
Jaroslav Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce:
Centrum dětských
aktivit, ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683-7,
fax: 02/61215688

Ilustrace
Jana Roztočilová
Grafická úprava
Jana Roztočilová
a Jakub Hulák

Tisk: kulturní agentura
IKARUS, Mělník
Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21
Praha 1, tel. 02/769837,
fax: 02/766040,
paní Vokurková

Cena: 15,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím poštovní
přepravy Praha čj.
259/95 ze dne 18.1.1995

Obsah

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Dramatická výchova a dějepis	1
Iva Dvořáková: Bratři Václav a Boleslav	1
Radek Marušák: Mnichov 1938	5

INSPIRACE

Marta Žilková: Marginálie k postmoderne recepcii	8
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 4. Úzkost, nuda, hra	9

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Lenka Lázňovská: Divadlo s dětmi - zkušenosti, metody, koncepce	10
Růženky a Jana Procházková: Šípková Růženka ve Stollbergu	13
Tarjei Vesaas - Mirek Slavík: Ledový zámek	15
Jan Císař: Tajemnost příběhů, záhada textu	22

RECENZE

Tomáš Kolafa: Druhá múza dětského divadla	23
Iva Dvořáková: Dramatická výchova optikou časopisu	
Obecná/Občanská škola	23

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Joseph Jacobs: Předmluva ke knize Keltské pohádky	24
Joseph Jacobs: Poznámky a odkazy	25
Alžběta Dvořáková: Keltská pohádka a prostor	27
Alžběta Dvořáková: Keltské pohádky	31
Svatava Urbanová: Pět minut před večeří	31
Jaroslav Provazník: Nový meisterstück vypravěče Pavla Šruta	33
Marta Žilková: Postmoderna a dieťa	33
Stanislav Suda: Od pohádek k rýmovačkám	34
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	35

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Eva Machková: Viola Spolinová: Hry a cvičení pro divadlo	I - VIII
---	----------





DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DĚJEPIS

Nejčastějším materiálem pro školní dramata bývá zcela přirozeně krásná literatura, zejména literatura pro děti. Stačí zalistovat například v nejnovějších skriptech Evy Machkové Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu (Divadelní fakulta AMU, Praha 1996), v nichž najdeme v příloze

komentovaný soupis dramát, na nichž pracují nebo pracovali studenti katedry výchovné dramatiky pražské DAMU: z devadesáti procent jsou to dramata zpracovávající pohádky, povídky, úryvky z románů atp.

Dnes vám nabízíme dva různé dramatické výchovné přístupy

k materiálu ryze dějepisnému. A opět – stejně jako v minulém čísle TD – zdůrazňujeme, že oba scénáře nepublikujeme proto, aby byly tupé a doslovně kopírovány, ale abychom tím tvořivým pedagogům usnadnili hledání jejich vlastních cest.

BRATŘI VÁCLAV A BOLESLAV

Scénář školního dramatu připravila
IVA DVOŘÁKOVÁ

ÚVOD



Tento projekt s využitím postupů a metod dramatické výchovy jsem se pokusila vybudovat proto, aby měli studenti možnost zamyslet se nad dobou raného feudalismu na našem území a alespoň na chvíli se zastavili nad motivy jednání jednotlivých osobností a aby si mohli více zkonkretizovat své vlastní představy o známé události našich dějin – o vraždě sv. Václava. Nabízím jim možnost podívat se na oba protagonisty tohoto příběhu jako na sourozence a rekonstruovat jim známou historickou událost. Jelikož není pro studenty vždy lehké pohybovat se v minulosti, nabízím jim na počátku zkoumání vztahu mezi bratry v současnosti.

Cílem pro učitele je zopakovat a prohloubit učivo a pracovat s pramenným materiálem a s literaturou. Vést žáky dále k tomu, aby si upřesnili pojmy: anál, kronika, legenda.

Plánovaný čas je 8 – 10 vyučovacích hodin. Při realizaci s 2. ročníkem studentů čtyřletého gymnázia (22 žáků ve věku 15–16 let) jsem dbala na to, aby každá hodina byla ukončena, tj. aby jednotlivé kroky nepřesahovaly z jedné hodiny do druhé. Na začátku další hodiny po dvou a více dnech prodlevy je nutno provést krátkou rekapitulaci (její forma záleží na momentální situaci a okamžiku, ve které právě jsme).

Literaturu je dobré zvolit tak, aby přinášela odlišné úhly pohledu na danou problematiku. U výběru tištěného pramenného materiálu rozhodovala i jeho dostupnost (proto v něm není zahrnuta např. Kristiánova legenda).

Pomůcky: balicí papír, fixy.

1. BRATŘI



Učitel napíše na tabuli slovo BRATŘI. Žáci kolem něj zapisují asociace, které je napadají na základě tohoto slova.

Dále pracují studenti ve dvojicích – stanou se bratry, na nichž se spolu dohodnou. Každá dvojice si určí věk bratrů (mohou volit bratry v dětství i v dospělosti) a připraví si krátký a výstižný výjev ze života bratrů, v němž se projeví jejich vzájemné vztahy. Situace jsou předváděny postupně tak, aby studenti viděli práci ostatních. Po rozhovoru nad předvedenými scénami si každá dvojice připraví opačný pól vztahů mezi bratry – čili jaké jiné vztahy mezi zvolenými bratry mohou být. Po předvedení druhého výjevu ze života pak studenti formulují, v čem se sourozenci shodnou dobře v dětství a v dospělosti a co může být předmětem sporu mezi nimi. Názory je možné také dokumentovat i příklady z vlastního života. Lze se rovněž bavit o tom, jak sporům předcházet a jde-li to vůbec.

Poznámka: Bylo by žádoucí, aby tato část práce proběhla v jednom bloku, ve spojené dvouhodinovce.

Je to téma, které studenty zajímá a mají potřebu o něm pak i dál mluvit.

Rozhovor nad vymodelovanými situacemi může trvat i déle, než jejich předvádění. Je také dobré podívat se na konci dvouhodinovky na asociace na tabuli, určitě se nějaké z nich objeví v situacích v konkrétní podobě.

Asociace je možné psát i na papír a ten pověsit na celou dobu práce v učebně.

Na provedení tohoto kroku je třeba počítat se dvěma vyučovacími hodinami, nejlépe spojenými ve dvouhodinovku.

2. ČECHY V RANÉM FEUDALISMU



Studenti pracují ve čtyř- až pětičlenných skupinách. Každá skupina obdrží charakteristiku raného feudalismu z knihy Naše dějiny v datech, kterou si přečte. Dle svého uvážení pak vybere jeden podstatný rys raného feudalismu a ten zpracuje formou živého obrazu. Pak si skupiny živé obrazy předvedou – postupně. Každý živý obraz zůstane ve štronzu po dobu, kdy ostatní budou mít potřebu se k němu vyjadřovat.

Poznámka: Je třeba, aby se studenti pokusili vyjádřit, co pro ně živé obrazy znamenají, co v nich vidí a jaký rys feudalismu znázorňují. Učitel musí počítat s tím, že bude třeba studentům pomoci vhodnými otázkami. Někdy je obraz nejasný, pak je možné nechat ho na chvíli ožít, rozhybat.

SCÉNÁŘ
ŠKOLNÍHO DRAMATU
SCENAR



S výběrem podstatných znaků sledovaného si také nemusí hned vědět rady, je nutné dát jim dost času a přispět radou – neznamená to však volit za ně.

Neobjeví-li se v obrazech nějaký důležitý rys, může ho učitel doplnit hádankou pro žáky, živým obrazem apod.

Tento krok jsem zvolila proto, aby si studenti připomněli dobu raného feudalismu, neboť určité období určuje i vztahy mezi lidmi (např. nástupnictví prvorozeného syna). Obsahuje v sobě možnost návratu k dobové charakteristice, kdyby ho bylo třeba.

Na tento krok počítejme s jednou vyučovací hodinou.

3. VÁCLAV A BOLESLAV



Studenti budou pracovat ve dvou velkých skupinách. Každá dostane velký arch papíru s nakreslenou siluetou. Na jednom papíru bude napsáno Václav, na druhém Boleslav. Každá skupina se pokusí vytvořit charakteristiku své postavy – za pomoci literatury a pramenného materiálu. Údaje o postavě budou studenti vpisovat do siluety.

Poznámka: Charakteristika by měla být poměrně podrobná. Některé rysy chování mohou žáci usoudit z popisu jednání osob v pramenech a v literatuře, ale mohou využít i své fantazie. Učitel by měl sledovat, jak tvorba charakteristiky postupuje a udržet ji v mezích věrohodnosti.

Je možné, aby žáci ve sbírání informací k charakteristice pokračovali sami doma, v knihovně atd. a nově získané informace doplnili do svého archu na počátku další hodiny.

Plánovaný čas: 1 vyučovací hodina.

4. JEDEN DEN ZE ŽIVOTA...



Skupiny si vymění archy s hotovými charakteristikami. Žáci si přečtou charakteristiku vytvořenou druhou skupinou a arch si ponechají k ruce. Skupiny se domluví na 4 hodinách v průběhu jednoho dne (např. 4 hodiny ráno, poledne, 16 hodin 23 minut apod.). Každá skupina se rozdělí na 4 menší skupinky, které si mezi sebou rozdělí vybrané hodiny. Pak si každá malá skupinka připraví scénu ze života dané postavy v určité hodině. (Výhodnější by podle mého bylo pracovat ve dvou velkých skupinách, které výjevy z jednoho dne života postavy připravují postupně. Lépe se tak udrží kontinuita a obraz dne je věrohodnější. S 8 malými skupinami jsem pracovala především z časových důvodů a také proto, že studenti nemají s tímto stylem práce příliš zkušeností, a potřebovala jsem mít jistotu, že se budou aktivně podílet všichni.) Takže skupina, která původně vytvářela charakteristiku Václava, připraví 4 scény ze života Boleslava a naopak. Předvádění scén koordinuje a uvádí učitel: „Václav v ... hodin, Boleslav v ... hodin, Václav v ... hodin... atd.“

Mezi jednotlivými scénami by se nemělo mluvit, aby byla udržena kontinuita a studenti mohli sledovat, v čem se běžný den obou postav shoduje a v čem liší. Rozhovor o způsobu života Václava a Boleslava by měl začít až poté – budou-li ho studenti potřebovat.

Poznámka: Při přípravě scén ze života v jeden den je třeba, aby učitel opět uhlídal věrohodnost konání postav a případně vrátil studenty k charakteristice postavy či k literatuře a pramenům. Nebude-li to třeba, neměl by zbytečně studentům do práce vstupovat.

Z hlediska tahu celého projektu by bylo lepší, aby kroky 3 a 4 proběhly v jedné dvouhodinové. Já jsem je realizovala ve dvou oddělených vyučovacích hodinách,

protože studenti projevili zájem o sbírání dalších informací doplňujících charakteristiky Václava a Boleslava.

Na počátku další hodiny bude třeba se k scénám ze života dospělých bratrů ještě vrátit.

Charakteristiky bratrů by bylo dobré umístit na viditelné místo.

5. POZVÁNÍ



K jednomu dnu ze života dospělých bratrů se lze vrátit v podobě živých obrazů, které zhušťují obsah jednotlivých výjevů z činnosti bratrů v běhu dne, ale i jinými způsoby. Např. může každý student ze svého těla vytvořit sochu jednoho z bratrů, která by vystihovala jeho charakter či způsob života a vycházela z odehraných scén v minulé hodině. Ostatní mohou každý říci jednu typickou větu postavy v předváděné pozici. Tato připomínka je nutná pro klíčové body celého projektu 6 a 7.

Víme, že Boleslav zval Václava do Boleslavi k vysvěcení nového kostela a ke křtu svého syna. Studenti společně sestaví pozvánku, kterou by mohl poslat Boleslav Václavovi, aby přijel do Boleslavi. Záleží jen na nich, co v pozvání zdůrazní a jak ho zformulují, píší ho však z Boleslavovy pozice.

Poznámka: Čas na formulaci pozvánky je dobré omezit (3 min).

6. VÁCLAV



V této fázi učitel vstoupí do role Václava, který obdržel pozvání a rozhoduje se, zda do Boleslavi jet. Studenti se promění ve skupinu Václavových přátel. Učitel v roli se chová tak, aby studenti mohli klást argumenty pro cestu a proti ní.

Poznámka: Situace Václavova váhání před cestou je velmi náročná na učitele v roli. Je třeba být dobře připraven a věrohodně argumentovat ve prospěch cesty do Boleslavi. (V případě, že argumentace studentů proti cestě bude přesvědčivá, může učitel pro tuto chvíli v roli Václava od cesty upustit. Pak je třeba využít vyprávění, které situaci překlene, a vzít výsledek improvizace do hry. Např. „Václav se rozhodl, že do Boleslavi nepojede. Když ale začal psát odmítavý dopis bratrovi... Nakonec přece odjel.“ Tento okamžik velmi záleží na pohotovosti učitele a jeho schopnosti improvizovat. Jelikož jde o rekonstrukci známé události, nemusí k této situaci vůbec dojít.)

7. BOLESLAV



Učitel vstoupí do role Boleslava v okamžiku, kdy jde na smluvené místo a může ještě své rozhodnutí změnit. Studenti si stoupnou do dvou řad proti sobě a vytvoří tak úzkou uličku, kterou pomalu prochází Boleslav. Studenti přijmou roli Boleslavova vnitřního hlasu. U každého z nich se Boleslav na chvíli zastaví, aby každý mohl zformulovat a říci nahlas, nač Boleslav v tuto chvíli myslí. Situace končí tím, že Boleslav vezme za kliku dveří dvora.

Poznámka: Situace s Boleslavem jdoucím do Hněvsova dvora je pro studenty náročná. Potřebují chvíli času, aby mohli roli Boleslavova vnitřního hlasu přijmout. Chvilé čekání v uličce na to, kdy Boleslav udělá první krok, je také důležitá pro vytvoření potřebného napětí.

Kroky 5, 6 a 7 se vejdou do jedné vyučovací hodiny. Jsou sice z hlediska času krátké, ale projekt směřuje právě k nim. Bez charakteristik postav a konkrétních představ o životě Václava a Boleslava by nebylo možné je realizovat.



8. VIDĚNO OČIMA SOUČASNÍKŮ VÁCLAVA A BOLESLAVA



Studenti se rozdělí do čtveřic. Každá čtveřice vytvoří obraz vraždy sv. Václava tak, jak by jej mohl namalovat dobový malíř, který slyšel o události vyprávět. Dobré je časové omezení – obrazy by měly vzniknout v krátkém čase. Půjde o živý obraz ze členů skupiny. Je efektní vytvořit všechny obrazy najednou, ale rozmístěné tak, aby se studenti viděli navzájem. Je-li v obraze někdo otočen zády, na zemi apod., může jeho místo na chvíli zaujmout učitel, aby si student mohl celý obraz dobře prohlédnout.

Poznámka: Zde je možné se zastavit u toho, v čem se vytvořené obrazy shodují a v čem liší a proč asi.

9. KRONIKÁŘI A LEGENDISTÉ



Studenti se rozdělí na skupiny po 2 – 3. Každá skupina dostane kruce charakteristiku análů, legendy a kroniky a zpracuje zavraždění sv. Václava tímto trojím způsobem. Vzhledem k obvyklému rozsahu legendy, je možné vypracovat v tomto případě jen osnovu.

Poznámka: Práci lze také zorganizovat tak, že dvě menší skupiny zpracují událost formou análů, další dvě vypracují kroniku a další dvě legendu. Pak se skupiny spojí ve dvě velké (v každé bude jedno zpracování análů, jedno kroniky a jedno legendy) a hledají shody a rozdíly jednotlivých útvarů.

Zajímavé je také zpracovat zavraždění sv. Václava dvojím způsobem – z úhlu pohledu zastánců Václava a z úhlu pohledu stranic Boleslavovi.

Tato činnost je uzavřením práce na tématu. Zpracování toho, co studenti již věděli, a toho, o čem své znalosti prohloubili, sleduje cíle výukové. Je třeba reflektovat také to, co společně v posledních hodinách prožili. Zda opravdu objevili nový úhel pohledu na známé události a co je zajímalo nejvíce.

Časová dotace: 1 vyučovací hodina.

I zde by bylo dobré, aby kroky 8 a 9 proběhly v jedné dvouhodince.

NĚKOLIK POZNÁMEK K PRÁCI S DRAMATICKÝMI STRUKTURAMI V HODINÁCH DĚJEPISU NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Dramatické struktury (či školní nebo též strukturovaná dramata) jsou nejsložitějšími formami dramatické práce. Jde o projekty, u nichž musíme plánovat větší počet vyučovacích hodin. Práce přesahuje z jedné hodiny do druhé, přitom by ale celá struktura měla mít ztuhlý tah k jejímu závěru. Studenti v nich často vstupují do rolí, rychle střídají polohy mezi pozorovateli, kolektivními postavami, hraním v roli a hodnotiteli všeho, co prožívají (ať už v roli, či mimo ni). Pedagog rovněž neustále osciluje mezi pozorovatelem dění, vypravěčem, postavou v roli a pedagogem samým – neustále musí přijímat nové informace od studentů a musí je průběžně brát do hry. Nepřetržitě vlastně improvizuje. Musí udržet zájem studentů, umožnit jim ubírat se směry, které je zajímají, a přitom celou strukturu dovést k cíli, jež si stanovil předem. Taková práce je náročná pro obě strany. Pustit se do ní může takový učitel, který je všestranně vybaven. Nestačí dokonale rozumět vlastnímu předmětu zájmu – historii a chápat ho, je třeba dokonale ovládat také techniky strukturování dramatické práce a velmi pohotově reagovat na studenty. A už vůbec pto činnost nelze provozovat bez schopnosti

pracovat se studenty jako s rovnocennými partnery ve hře, kteří jsou mnohdy daleko „chytřejší“ než my sami. Práce s rozsáhlými dramatickými strukturami se hodí především k opakování a prohlubování probrané látky. Neznamena to, že si studenti nemohou osvojit nové informace, to samozřejmě ano. Aby však mohli v rolích jednat, musí již základní vědomosti mít. Základním stavebním kamenem je tedy určitá úroveň znalostí a představ o sledovaném historickém období. Pak lze obzor studentů rozšiřovat či prohlubovat.

Dramatickou strukturu pro potřebu vyučování dějepisu můžeme rozvíjet dvojím směrem. Buď můžeme jednu věc zkoumat z různých úhlů pohledu (např. pozice Jiřího z Poděbrad zorným úhlem českého a uherského státu), anebo postupovat „po příběhu“, sledovat jeden děj. Obě možnosti lze kombinovat. Vždy je třeba myslet na to, aby studenti cítili, jak se jim mozaika činností skládá v jeden obrázek anebo jak postupují po cestě děje k cíli.

Ve vyšších ročnících můžeme pracovat i s tím, co by se stalo, kdyby... Jak by se stát vyvíjel, kdyby tato bitva dopadla jinak?... Co by muselo být jinak, aby se to či ono stalo či nestalo?... Mohl by se změnit názor panovníka, kdyby včas dostal ty či ony informace nebo kdyby se jiné informace naopak k němu nedostaly?... Bylo toto jednání v daném okamžiku opravdu chybné?... V čem se liší náš a tehdejší úhel pohledu?

Myslím, že takovéto otázky jsou pro studenty, kteří si hledají svou vlastní životní cestu na místě. Že jim umožňují právě to, čemu se říká dějinné poučení.

Při přípravě dramatické struktury si musí učitel přesně pro sebe zformulovat, jakého cíle chce dosáhnout a také najít to, co se stane cílem pro žáky, co je na práci bude zajímat a bavit a čím chce učitel udržet jejich zájem.

Někdy je práce v daleké či blízké historii pro studenty složitá a je dobré se odrazit od současnosti. Připomenout si problém, kterým se chceme zabývat, v době dnešní, a teprve poté ho přenést do minulosti. Nemusí to být ale pravidlem.

Jednotlivé činnosti je třeba přesně naplánovat, ale nechat si i „manévrovací“ možnosti. Čili vědět, jak jinak by se dala tatáž věc udělat. Stává se totiž, že dramatická konvence (technika), která se učitel z dá velmi příhodná, se nesetká se zájmem studentů a je třeba ji rychle změnit. Rovněž je nutné vědět o dalších možnostech a úhlech pohledu na zkoumaný problém. Studenty může začít zajímat jiná postava, děj před a nebo po události anebo děje paralelní. Jsou chvíle, kdy nelze říci: „To teď není náš problém, vraťme se.“ Pokud studenty něco opravdu zajímá tak, že sami chtějí jít dál a hloub, měli bychom toho využít (i když pak cesta k našemu výukovému cíli bude delší či složitější). Aby byl učitel na takovou práci připraven, musí ovládat co nejširší rámec, do něhož je dramatická struktura zasazena.

Je dobré si plánovanou strukturu rozdělit tak, aby každá vyučovací hodina byla svým způsobem ukončena. Nelze přerušit improvizaci jen proto, že zvoní. Osvědčilo se mi plánovat tak, že v jedné hodině lze stihnout jednu složitější akci.

Někdy vlastní příprava a promýšlení trvá déle, než akce sama. Je nutné s tím počítat. Studenti by neměli mít pocit, že je někdo posouvá nebo manipulujeme. Měli by cítit, že sami ovlivňují běh struktury, a tudíž by měli mít i dostatek času, pokud jej potřebují. Záleží také na zvoleném způsobu práce.

Výběr dramatických konvencí (technik) záleží na našem cíli. Nejde o to, aby práce byla efektní a pouze zajímavá. Je třeba najít ten nejvhodnější způsob, který



studentům pomůže problém zkoumat. Dále záleží na složení skupiny a úrovni zvládnutí dramatických dovedností. Pokud studenti nemají větší zkušenosti s jednáním v rolích, nemůžeme počítat s tím, že zvládnou rychle přestupovat z jedné role do druhé. Pokud studenti pracují na nějakém náročném problému, je dobré zařadit také činnosti oddychové, relaxační. Nebát se podívat s nimi na událost třeba zrychleně nebo pohledem trpaslíka či jakkoliv jinak jen proto, aby se dostavil úlevný smích, který by je oddělil od velkého vnitřního zážitku. Studenty také velmi baví, když klíčové body struktury jsou zkoumány vždy za pomoci jiné konvence (techniky). Možností je mnoho. Není třeba se držet přesně popisů konvencí, jak je známe z anglické literatury (Jonathan Neelands, Tony Goode...). Můžeme si je přetvořit dle našich potřeb – ale vždy s ohledem na to, kam svoji práci směřujeme.

Celá struktura musí být připravena tak, aby nás při práci ve skupinách nepřekvapilo, že každou hodinu bude někdo chybět anebo se po nemoci někdo do třídy vrátí. Vyplatí se různými způsoby rekapitulovat (ovšem co možná stručně), kudy a jak jsme se ubírali v minulých hodinách. Někdy potřebujeme pracovat ve stejných skupinách několik hodin, musíme vědět předem, že se málokdy podaří, aby skupiny skutečně stejné složení měly. Známe-li studenty dobře, můžeme si ohlídat, aby každá skupina měla alespoň dva studenty, kteří nechybí často. Nemusíme se pak zdržovat dlouhým vysvětlováním, k čemu skupina minule došla a jak to udělala.

Vyplatí se mít třídu prostorově uspořádanou tak, aby nutné přesuny byly co nejjednodušší a nejtišší. Sama učím v běžné třídě, ale v zadní části máme asi tak třetinu volného prostoru bez lavic a židlí. To plně dostačuje. K tomu, aby studenti více cítili směr práce, se hodí nechávat ve střídě její „stopy“. Snažím se, aby po každé hodině zbylo něco, co lze ve třídě pověsit jako vzpomínku. Mohou to být práce studentů, obrázky, fotografie, ale i text, s nímž se pracuje, nebo i zadání úkolu. Rekapitulace na začátcích hodin je pak rychlejší a plynulejší.

Někdy pracuji s tím, že si studenti podklady pro další práci připravují i doma. To je ale práce musí skutečně zajímat.

Naplnění dramatické struktury je s každou skupinou studentů jiné. Opakování struktury nám pomáhá objevit nové a lepší cesty k cíli. Často mne pak až při realizaci napadne vhodnější konvence (technika) a tu pak využiji u jiné skupiny. Struktura sama se mnohdy ještě dlouho

proměňuje a to je dobře. Pak totiž práce baví i nás, učitele. Nikdy ale nepracuji se studenty dvakrát na téže struktuře. Je ale možné zpracovat jedno téma do několika různých struktur, z nichž každá sleduje jiné cíle.

Práce tohoto typu je náročná pro studenty i učitele a myslím si, že by měla sloužit spíš jako vzácné koření. S jednou skupinou bych zařadila asi 2 – 4 složitější dramatické struktury ročně. Studenti by se na tuto práci měli těšit.

Závěrem těchto poznámek k práci chci jen ještě zopakovat, že skutečně nejde o co nejvyšší úroveň hry studentů v roli, ale o to, aby si studenti zopakovali a prohloubili dějepisnou látku. Měli bychom jim tímto pomoci pochopit, jak a proč lidé v určitých úsecích historického vývoje jednali či mohli (anebo nemohli) jednat a že i důležité historické osobnosti byly lidmi se svými radostmi a starostmi, silnými a slabými chvílemi.

IVA DVOŘÁKOVÁ

PRAMENY:

Kosmova Kronika česká, Svoboda, Praha 1972, str. 34 – 38.

Kronika tak řečeného Dalimila, Svoboda, Praha 1977, str. 50 – 61.

Staroslověnská legenda o sv. Václavu – části otištěné v publikacích: Jaromír Plch: Antologie ze starší české literatury, SPN, Praha 1987, str. 29–32.

Miloslav Šváb: Antologie ze starší české literatury, SPN, Praha 1964, str. 19 – 24.

(Pozn.: Všechny použité prameny jsou přeložené do novočeštiny)

LITERATURA:

kol., *Dějiny zemí Koruny české 1*, Paseka, Praha 1992, str. 33 – 39.

Koudelková J., *Naše dějiny v datech*, Albatros, Praha 1989.

Kalista Z., *Stručné dějiny československé*, Vyšehrad, Praha 1992, str. 27 – 33.

Hora P., *Toulky českou minulostí 1*, Práce, Praha 1985, str. 170 – 178.

Palacký F., *Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě*, str. 50–61.





MNICHOV 1938

Scénář školního dramatu připravil
RADEK MARUŠÁK

Dvouhodinový blok s možností využití při výuce dějepisu
v 8./9. ročníku ZŠ

(Větší část projektu byla realizována ve třech třídách 9.
ročníku ZŠ po výkladové hodině s tématem Mnichova.)
Hlavní cíl: Přiblížit historické události prostřednictvím
konkrétního příběhu, ukázat historii v zrcadle individuálního,
jedinečného lidského osudu.

Blok začíná zklidněním vleže. Se zavřenými očima si mají
děti představit venkovský statek v období předválečném.
Učitel může vést představy dětí otázkami typu: Jak vypadá
v 6 hodin ráno, jak v poledne? Co je vidět oknem ze
světnice? Čím voní světnice? atd. Samozřejmě nelze
u mnoha dětí počítat s "přesnou" představou.
Cvičení je motivací, v kruhu při rozhovoru
jsou později jednotlivé představy
zpřesňovány, korigovány (zejm.
anachronismy).

Děti sedí v kruhu, vedoucí jim rozdá
fotografii starého muže. Komentář: Nyní
vás seznámím s mužem, který prožil většinu
svého života na jednom středně velkém statku. Zatím
o něm příliš nevíte, máte v rukou jen tuto fotografii, která
ho zachycuje v pro něj důležité chvíli. Je to vaše první
setkání s oním mužem, zkuste říci, co vás při pohledu na
tuto fotografii napadá.

Děti si vytvářejí první představy, vedoucí má možnost
vystavět určité napětí (já vím – vy nevíte), jež může děti
motivovat pro následující činnosti. Děti by však v této chvíli
neměly dostat žádnou konkrétnější informaci, vedoucí by
měl přijmout „jakýkoli“ (= z charakteru hodiny nevybočující)
komentář jako možný.

Vedoucí bere do ruky deník a dává dětem první konkrétní
údaje. Komentář: O životě tohoto muže víme více z deníku,
který si psal. Představte si, že toto je onen deník, zatím
vám však z něho číst nebudu. Jen vám prozradím několik
údajů, které byste z něho mohli vyčíst. Našemu muži dáme
jméno František Novotný. Není to jeho skutečné jméno,
i další jména z příběhu jsou změněna. Narodil se v roce
1882 ve Frantolech, což je vesnice nedaleko Prachatic.
Roku 1906 se oženil s Marií Lipanskou. Roku 1907 se jim
narodilo první dítě, které však brzy po porodu zemřelo.
Roku 1920 se jim narodil chlapec, kterému dali jméno
Josef, po dědečkovi. Roku 1910 však dědeček umírá,
František Novotný se stává dědicem gruntu. V roce 1915
narukoval, roku 1918 se vrátil z války domů. Roku 1919
se narodila dcera Ludmila.

BUDOVÁNÍ SVĚTNICE

Komentář: Nyní budete mít možnost proměnit tuto třídu
ve světnici, v níž František Novotný a jeho rodina žili. Co
řeknete, ukážete a bude ostatními přijato, jako by tady
skutečně bylo. Dobře se poslouchejte, abyste své „věci“
neumísťovali na místa, kde už jiná věc stojí. Zvažujte, co
do takové světnice umístíte.

Děti jsou v tuto chvíli na jednom konci třídy. Vedoucí
přesně vymezí prostor, který má být „zabydlen“. S dětmi

se ještě dohodne na místě dveří a umístění oken. Děti by
měly imaginární předměty, nábytek také ukázat, přesně
vymezit jejich prostor (při vstupu do prostoru vždy
respektovat již vytvořené), co možná nejpřesněji popsat
(barvu ubrusu, obraz nade dveřmi atd.). Na závěr vedoucí
celou světnici obejde a zrekapituluje.

ŽIVÉ SOCHY

Komentář: Nyní se každý z vás na okamžik stane někým,
kdo se mohl v této světnici v této době 20. let ocitnout.
Můžete být samotným Františkem Novotným, jeho ženou,
dětmi, pacholkem, ale i sousedem, listonošem apod.
Představíte si i konkrétní situaci, v níž se nacházíte.
Vstoupíte do světnice a stanete se živou sochou vámi
zvoleného člověka v určité situaci. Do světnice vstoupíte
všichni najednou, ostatní však nebudete vnímat. Myslíte
jen na to, kdo jste vy a v jaké jste situaci. Myslete i na to,
že v této pozici budete muset chvíli vydržet. Po chvíli
se poloviny z vás dotknou, ti budou moci vystoupit ze
světnice a podívat se na ostatní. Zkuste si
v této chvíli představit, kým vaši
spolužáci jsou, v jaké jsou situaci, zda
jsou v této situaci sami, nebo
s dalšími osobami. Potom se vrátíte
zpět do soch, já se dotknou druhé
poloviny a oni provedou totéž.

Je nutné se přesvědčit, že děti zadání
rozumějí, dát jim čas na dotazy
a dovysvětlení, aby se průběh nenarušil
organizačními nejasnostmi.

Místo se zabydluje, oživuje, představy dětí mají
přesnější obrysy. V této chvíli je možno počítat
i s vytvořením určitého vztahu k prostoru, který vybudovali
a oživil, i k lidem v něm žijícím. To je důležité pro zesílení
pocitu ztráty v následujících cvičeních (viz narativní
pantomima).

Po cvičení – společný rozhovor: Myslíte, že jste
nějakou postavu poznali? V jaké byla situaci? Byla v ní
sama, byl v té chvíli ve světnici ještě někdo?... Jednotliví
aktéři však neprozrazují, zda jsou odpovědi spolužáků
„správné“, hádanka, kdo byl kdo a v jaké situaci zůstává
ještě nerozluštěna.

ROZEHRÁNÍ V KRÁTKÉ ETUDĚ

Vedoucí si během předchozího cvičení vybere pět soch
(případně je vyberou děti na základě svého pozorování
a rozhovoru). Se souhlasem dětí je vrátí zpět do světnice
a ožíví je v krátké etudě (dotyk ožíví – dotyk zmrazí). Může
jít i o vteřinové oživení. Teprve po tomto cvičení oddělí
aktéři i ostatní děti své postavy a situace.

Pozn.: Pracujeme-li s vyspělou skupinou, je možno
toto cvičení uskutečnit s větší aktivitou pozorovatelů,
s možností většího překvapení: Do světnice vstoupí pouze
jedno dítě – změní se v sochu určité osoby. Chce-li někdo
z pozorujících (1–2) vytvořit tomuto partnera, vstoupí do
světnice a vytvoří sochu další osoby, jež se této situace
podle něj účastní. Chvilí zůstanou ve zmrazení (štronzu),
rozehrání začíná ten, kdo vstoupil poslední, ostatní se mu
přizpůsobují (i když jejich původní představa byla jiná).
Až po odehrání improvizace prozradí první aktér svou
původní představu.

DENÍKOVÝ ZÁZNAM

Komentář: Toto vše tady mohla světnice zažít, vidět,
pozorovat. O mnohých událostech, které se zde staly, by
mohl vyprávět deník. Mnoho stránek však dnes již v deníku
chybí, odnesl je čas. Nyní můžete sami navrhnout, vytvořit

**SCÉNÁŘ
ŠKOLNÍHO DRAMATU**



záznamy, z nichž potom vybereme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného. V deníku se odrážejí události oné doby, proto vám dám některé materiály, které by měly váš záznam více či méně ovlivnit. Nepíšete však historickou kroniku, je to deník Františka Novotného, sedláka, manžela, otce. Vzhledem k tomu, že neznáte jeho další osud, neměňte prosím osobní údaje (úmrtí v rodině, svatby apod.). Napište jen deníkový záznam jednoho dne (či části dne) ovlivněný určitou historickou událostí určitým historickým faktem. Než začnete psát, přečtu vám záznam z 15.11.1918: „Dnes ráno byl silný mráz. Opravil jsem dveře do sklepa, brambory by mohly namrznout. Josef zkoušel štípat dříví. Jde mu to dobře. Marie má strach, aby si něco neudělal, ale je třeba, aby zastal některé práce sám. Je těžká doba, pacholka si nemůžeme dovolit. Psala Růžena. Jiří se z Ruska ještě nevrátil, má strach, přes Sibiř je to nebezpečné. Marie mi říkala, že bychom ji měli pomoci. Jen nevím, jak to s námi letos bude. Brambor je málo, statek na spadnutí. Snad by bylo nejlepší, kdyby Růžena na zimu přijela. Zítra o tom promluví s Marií.“

Děti ve dvojicích (větší skupiny však v tomto případě nejsou vhodné) dostanou do rukou odborné texty, texty z učebnic apod. (viz přílohy), jež informují o určité historické události, historickému faktu. V deníkovém záznamu by se měl objevit jejich odraz v životě prostého člověka. Objeví-li se při čtení protiřečící si záznamy, má skupina právo rozhodnout o jejich zařazení či nezařazení do „skutečného“ deníku. Nezařazení však nesmí být komentováno jako chyba, cvičení by mělo být vedeno v duchu: vytvořit zásobárnu a z ní složit jednu linku (viz „Vybereme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného.“).

Cílem cvičení je seznámit děti s konkrétními historickými fakty, zároveň však tato fakta v jejich mysli spojit s životem konkrétního člověka.

Vybrané deníkové záznamy přijme učitel jako součást života Františka Novotného, výběr však může sám ovlivňovat s vědomím dalšího průběhu hodiny.

NARATIVNÍ PANTOMIMA

Komentář: Toto vše tedy mohli prožít František Novotný, jeho žena a děti. Nyní se Františkem Novotným stanete vy sami. Sednete si na zem a až do doby, kdy začnu vyprávět, co se událo, zůstanete nehybní. Potom budete jednat jako František Novotný, ale beze slov, řídit se budete mým vyprávěním, a to až do okamžiku, kdy vyprávění přeruším. Pohybuje se však jen ve velmi malém prostoru, budete-li přecházet, jděte na místě. V určitém okamžiku se děj zastaví, zůstanete nehybní, koho se dotknu, řekne nebo udělá to, co by podle něj udělal František Novotný v následujícím okamžiku, zlomku vteřiny, a opět strne. (Opět se ujistit, že děti porozuměly.) Najděte si prosím místo, posadte se, zavřete oči, představte si místo, kde František Novotný žil, co o něm víte, co víte o jeho blízkých. Chvilku vás nechám, až začnu vyprávět, vy začněte konat.

Text k pantomimě: 30. září 1938. Ráno vstal časně. Posadil se na posteli a ještě rozespale přemýšlel o dnešním dni. Musí dojít za Klúsem pro koně, aby dodělali brambory. Podíval se z okna, počasí snad bude přát. Protáhl se. Ke Klúsovi je to daleko, ale co to začalo s těmi Němci, za Neuwirthem už nemůže. Přikryl Marii, ráno bylo chladné. Obul si bačkory, pomalým krokem přešel do kuchyně. Dveře zavíral pomalu, Marie si ještě může přispat. Rozsvítil, došel ke kamnům, otevřel jejich

dvířka a sirkou podpálil připravený zátop. Postavil na kamna vodu a zapnul rádio. Rozehřívalo se dlouho. Došel ještě ke kamnům, otevřel dvířka, aby zkontroloval, jestli zátop hoří. Najednou uslyšel:

„Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“ Přešel k rádiu a zůstal stát.

„Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“ Dal rádio hlasitěji.

„Dnes v časných ranních hodinách podepsali Adolf Hitler za Německa, Edouard Daladier za Francii, Neville Chamberlain za Velkou Británii a Benito Mussolini za Itálii v Mnichově dohodu tohoto znění: Německo, Spojené království, Francie a Itálie se shodly se zřetelem k dohodě o odstoupení sudetoněmeckých území na těchto podmínkách a způsobech tohoto odstoupení: Vyklizování československého pohraničí započne 1. října. Spojené království, Francie a Itálie se shodují v tom, že vyklizování bude provedeno do 10. října, a to bez ničení jakýchkoli existujících zařízení, a že československá vláda je odpovědná za to, že vyklizení bude provedeno bez poškození uvedených zařízení. Postupné obsazování převážně německých území započne 1. října. Čtyři územní celky...“

Signál se najednou začal ztrácet. Snažil se rádio vyladit, ale ozývalo se jen chrčení. Otáčel knoflíkem. Konečně zaslechl:

„V okrese Prachatice k linii Kralovice – Husinec...“

Dál už nevím. Tedy i my. Strnul.

Učitel obchází děti, dotykem je na okamžik oživuje.

Po tomto cvičení je nutná reflexe: Čekaly jste při čtení mnichovského diktátu, že se zábor bude týkat i vás – Františka Novotného? Myslíte, že hned probudil Marii a vše jí řekl? Stalo se někomu z vás, že se Františkem ani na chvíli nestal? Jaké byly vaše pocity během pantomimy? Řekly jste během závěrečného krátkého oživení vše, co vám běželo hlavou? Jaké byly vaše pocity v tomto okamžiku? atd.

ROZHODOVÁNÍ O ODCHODU

Komentář: Mnoho Čechů opustilo své domovy a odešlo jen s nejn nutnějšími věcmi do vnitrozemí. 80000 Čechů se však rozhodlo zůstat i za cenu, že se stanou národnostní menšinou ve fašistickém státě, jenž nerespektoval základní občanská práva a svobody. Jak se rozhodl František Novotný v této chvíli, nevíte. Představte si, že jste v téže situaci jako on. Postavte se, stojíte ve světnici, před vámi u stolu sedí vaši blízcí. V této chvíli rozhodujete i za ně. Koho se dotknu, řekne své rozhodnutí: Půjdeme? Zůstaneme? Můžete, ale nemusíte dodat i něco více (např. zdůvodnění).

Po tomto cvičení bych už není třeba reflexi zařazovat. Situace už je nahlédnuta z mnoha úhlů, vyjádření půjdeme – nepůjdeme je už samo výsledkem vnitřní reflexe, okolnosti rozhodování jsou známy všem.

DENÍKOVÝ ZÁZNAM – ČTENÍ

Komentář: František Novotný se rozhodl odejít do Nymburka k sestře a švagrovi. Vzal jen to nejn nutnější. U sestry bude vypomáhat v obchodě. Syn snad sežene místo ve fabrice. Po 15. březnu 1939 bylo jasné, k čemu vedl Mnichov. Do statku se ale už vrátit nemohl, zabrala ho nějaká německá rodina. Více vědět nechtěl. Deník je v této době psán velmi stručně.

Učitel otvírá deník a čte:

„8. 4. 1940



Syn konečně dostal místo ve fabrice. Aspoň trochu peněz.

I když k čemu v takové době.

1. 7. 1941

Rusko je snad zadusí.

28. 9. 1941

Nastávají zlé časy. Heydrich.

13. 11. 1941

Marie je nemocná. Doktor mluví o souchotinách. Ještě to.

30. 6. 1942

Mám strach o Josefa. Ve fabrice se děje leccos. Co můžeme ještě čekat po Lidicích? Hlavně přežít.

11. 11. 1942

Marie umírá.

13. 8. 1943

Moc toho nevíme, ale v Rusku se to nějak hýbe.

12. 3. 1944

Lída se vdává. Do takové doby je to nerozum. Ale jak sama s malým. Jiří má malou autodílnu, snad jím tam bude lépe.

13. 10. 1944

Je to kluk, po tátovi Jiří. Myslím, že už se blýská na lepší časy. Rusové za dveřma a Američani to k Berlínu už taky daleko nemají.

3. 5. 1945

Zabili Josefa. Prokletý povstání, prokletá válka."

ROZHODOVÁNÍ O NÁVRATU

Komentář: Němci byli po válce odsunuti a František Novotný se mohl vrátit. Jednoho dne přišel ke své dceři a k jejímu muži. Vy se nyní stanete: všechny dívky dcerou Ludmilou, všichni kluci jejím manželem Jiřím. Každá skupina bude společně jednou postavou. Měli byste se vnímat, ve svých reakcích si neodporovat, nepopírat se. Já se stanu Františkem Novotným. Sedněte si do kruhu, představte si, že sedíte v kuchyni u stolu, malý syn spí vedle v pokoji. Vstupuje otec. Situace končí otcovým odchodem, teprve v této chvíli můžete z role vystoupit.

Vedoucí je v roli otce, děti jsou skupinovou postavou. To je pro děti velmi obtížné, obvykle táhnou situaci vůdčí, průraznější typy. Ze zkušenosti však vím, že většina dětí situaci prožívá i přes vnějškovou nezapojenost, aktivita je vnitřní, reflexe velmi citlivé.

V této chvíli rozhodují děti o ukončení příběhu. Mohou se rozhodnout pro návrat s otcem, pro setrvání v nově vytvořeném domově, nebo rozhodnutí nemusí nastat. V posledním případě vysloví rozhodnutí vedoucí v závěrečném cvičení.

I po tomto cvičení by měla následovat reflexe: Stalo se vám, že jste v něčem nesouhlasili, chtěli to změnit,

ale nemohli jste? Vnímali jste v některých okamžicích Františkovy pocity – radost, lítost, zklamání? Kdy? S jakým pocitem František odcházel? Jak se vám v tomto cvičení jednalo? Atd.

NÁVRAT – VNITŘNÍ HLAS

Komentář: Vezměte prosím nyní opět do ruky fotografii, kterou jsem vám rozdál na začátku hodiny. František Novotný je na ní zachycen ve chvíli, kdy vystoupil z vlaku a vrací se sám / s rodinou domů. Stoupněte si prosím

tak, jak on stojí na fotografii. Koho se dotknu, řekne, co asi běželo v této chvíli Františku Novotnému hlavou.

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Zda tuto reflexi zařadit, nebo hodinu ukončit jen jakousi učitelovou tečkou, shrnutím, se musí rozhodnout učitel v konkrétní situaci. Pokud zvolí formu širší reflexe v kruhu, volí otázky vyplývající z průběhu hodiny. Může se ptát na pocity dětí, zda byly v průběhu hodiny okamžiky, kdy s Františkem Novotným soucítily, jestli se v průběhu hodiny objevily okamžiky, které jim nebyly příjemné, nevěděly si s nimi rady, zda objevily v tématu Mnichova některé momenty, souvislosti, které je v předcházející hodině nenapadly atd. Škála otázek je široká a záleží v tomto

případě na citlivosti učitele, zda zvolí správný směr, kterým bude reflexi odvíjet.

PRÍLOHY

Pro výběr materiálů byly použity tyto knihy:

Bělina, P. a kol.: *Dějiny země Koruny české*. Praha, 1992

Pekař, J.: *Dějiny československé*. Vydavatelství a nakladatelství AGENTURA TIP Š, 1991

Frajdl, J.: *Československá republika 1918 – 1938*.

Moravská Třebová, 1992

(Výběr je pouze ilustrativní, jeho cílem je ukázat, s jakými texty by děti mohly pracovat při vytváření deníkových záznamů. Volba textů je však v rukou konkrétního pedagoga, neměly by ovšem obsahovat informace o předmnichovských a mnichovských událostech.)





marginálie

K POSTMODERNEJ RECEPCII

Svoje uvažovanie o percepcii postmoderného diela začnem dvoma divadelnými zážitkami. V Nitre inscenovali hru J. N. Nestroya *Povraz* s jedným koncom. Určenie žánru – „rocková opereta“ – nie náhodou je v úvodzovkách. V úvodzovkách sú aj ostatné zložky inscenácie: hudba, výtvarná zložka, herecké prejavy, myšlienkové zameranie, verbálna i hudobná zložka atď. Na javisku sa všetko odohráva „akoby“. Tvorcami nezvyčajného divadelného tvaru sú skrz-naskrz mladí ľudia (S. Ferancová – réžia, M. Ničík, A. Grusková, S. Sprušanský, M. Kovářová, K. Zbruž) a svojou výpoveďou smerujú k vyjadreniu životného pocitu vyprázdnenosti starých foriem, rozpadu subjektu, makulatúry reality, epizodickej tematizácii, dekonštrukcii klasického divadelného textu, k netradičnému záveru šokujúcemu svojou jednoduchosťou a nečakanosťou atď. – Summa summarum: všetko inklinuje k podobe postmoderného divadelného diela. A aké bolo prijatie? V odborných kruhoch prevažne odmietavé (hoci sa ozvali aj pochvalné hlasy z radov mladších recenzentov), u divákov na jednej strane rozpačité, na druhej strane nadšené. V čase, keď sa toleruje názorová pluralita, by tento jav nebol ničím zvláštnym. Príznakovým sa ukáže až potom, keď nastolíme otázku, čo sa v divadelnej inscenácii odmietalo – nezvyčajná podoba vyjadrenia životného pocitu postsocialistickej spoločnosti alebo realizačné chyby a nedostatky. Ako sa ukázalo, výhrady kritiky sa viazali zväčša k prvej otázke, k problému zrozumiteľnosti danej výpovede o skutočnosti. Zahmlenosť významu však naznačuje smerovanie k postmodernému neurčitku, čo sa obyčajne dostáva do kontraverzie s lineárne vedeným a zrozumiteľným príbehom, na aký sú náš divák i konzervatívnejšia časť kritiky zvyknutí. Preto ani obecnosť, ani kritika si so spomínaným divadelným produktom nedokázala poradiť. Klasické hodnotiace kritériá (navyše ovplyvnené politickými a ekonomickými aspektmi) neposkytli presvedčivé argumenty ani pre ani proti.

Klasickému hodnoteniu sa vymyká aj inscenácia bábkovej hry, napísaná v roku 1893, *Komédia o Františke*, dcére kráľa anglického, aj o Janičkovi, synu kupca londýnskeho. Pôvodne bol text určený menším deťom. Réžisér Ondrej Spišák použil nezvyčajné výrazové prostriedky, čím rozprávku ozvláštnil, obohatil, ale aj „skomplikoval“, takže inscenácia odrazu stratila presné vekové určenie príjemcu. Divadelný tvar Spišákovskej realizácie je iba metatextom pôvodného rozprávkového príbehu, zachovali sa v ňom iba jeho stopy v podobe fragmentárnych obrazov, symbolických vyjadrení a naivného dobového jazyka. Zapojením hravosti a množstva ľahkých komických vstupov s ironickým podtextom sa odľahčili bytostne dôležité rozprávkové vzťahy, napr. vzťah dobra a zla. A tak zlo nebolo až také zlé (skôr smiešne a symbolické) a dobro zase až také dobré (viac naivné a neschopné), čím stratili „vážnosť“ pôvodného rozprávkového kontrastu. Istá podoba aktualizácie vo forme narážok, návraty do tradície, folklórne prvky atď. svedčia o výraznej postmoderne chápanej realizácii, čím sa automaticky otvárajú rozličné recepcné roviny a divadelný tvar je čitateľný pre detského, ako aj dospelého príjemcu.

Problémy s hodnotením pokračujú aj na platforme rozhlasovej hry. Situácia je podobná ako v divadle i v próze. Odrazu sa objavili hry, ktoré sa nechcú podriaďiť, vzpierajú sa kategorizácii, svojou prítomnosťou narúšajú zžitý stereotyp a núti príjemcu k inej optike. V súčasnosti sa v oblasti rozhlasových hier a ich realizácie kryštalizuje podobný obraz ako v divadelnej sfére. Kým kamenné divadlá zväčša siahajú

za klasickou realizáciou divadelnej hry, alternatívne scény sú liahňami experimentov a pokusov o postmoderný tvar. V rozhlasovej hre sa rysuje náznak alternatívosti v kategórii hier pre mládež. Tvorcovia rozhlasových realizácií posledných mesiacov programovo hľadajú liek na nudný realistický príbeh. Deje sa to, resp. spája sa to so snahou vyjadriť životný pocit dnešného človeka, jeho dezilúziu i sebaizáciu pri pohľade na vlastný vnútorný i odcudzený okolitý svet. Týka sa to trojice mladých autorov: Tomáša Horvátha, Laca Keratu, Viliama Klimáčka. T. Horváth upozornil na seba už svojím debutom *Stolička* (na margo tejto hry poznámka: premiéra hry nebola na Slovensku, ale v Austrálii, kde na 3. medzinárodnom festivale mladých dramatikov *Interplay* 1991 získala všeobecné uznanie; až potom ju objavil Slovenský rozhlas). T. Horváth vo svojich hrách vytvára ilúziu chaotického zhľuku nápadov, ktoré sú v pocitovej sfére až veľmi realistické, pretože sa v nich poslucháč identifikuje i napriek tomu, že sa k nim nerád priznáva. T. Horváth obľubuje hru s motívmi, slovami, ich významom a vyhýba sa priamočiaremu príbehu. V hre *Epopėja* napr. využíva náhodnú telefonickú komunikáciu a na jej báze dokazuje proces rozpadu osobnosti, stratu existenčnej istoty a smerovanie k postmodernému neurčitku. Kombinuje montáž a prelínanie reálneho diania, kvázicítaty, snové stavy, činnosť podvedomia, pudovosť. V oboch prípadoch osobitnú príchut' a atmosféru pridali hram režiséri (podobne ako v analyzovaných divadelných hrách). Ich zneisťujúci zvukový svet dopĺňal ľudskú neistotu a prehľboval recepcný zážitok (hru *Stolička* režíroval V. Rusko ml. a hru *Epopėja* S. Sprušanský ako hosť). Zdanlivo chaotický celok vyvoláva a podporuje zvuková realizácia plná neurčitých tónov, vibrácií, chvenia a iných umelých zvukov, ktorých intenzita sa mení podľa stavu osobnosti postavy. Náznak ironie možno cítiť už v názve hry, pretože v žiadnom prípade nejde o bohatú epickú skladbu, lež o programové narúšanie kontinuity deja a tvorbu absurdných situácií.

V. Klimáčkovi poskytla nápad odvrátená strana zrkadla. (Boli sme zvedaví, ako si poradí autor s už exploatovaným námetom, napr. v knihe *Alica* v krajine zázrakov a za zrkadlom.) Keďže ide o debut, rozhlasová hra ako – pre autora – nový dramatický žáner mu poskytuje repertoár nových výrazových prostriedkov, pohyb v tzv. teplej tme, ako éter pomenoval sám autor. V snahe uniknúť všedným každodennostiam typu: varenie, holenie, materinské rady, sklamanie v ženách atď., uzatvára sa do ulity ironie, až krutej sebaizácie. V hre *Vytetovaná žena* sa prelína fiktívny svet so skutočným a ich prahy sú pred a za zrkadlom. Túžba prekročiť hranicu nepoznaného pomáha autorovi vytvoriť iluzívnu postavu ženy i vzťah muža k nej. Veľkú úlohu zohrala hudba a hra so zvukmi (réžia I. Predmerský).

V prípade L. Keratu a jeho hry *Na hladine* bolo ťažké rozhodnúť, čo je postmoderne príznakovejšie – text či realizácia. Realizácia českého hosťujúceho režiséra J. A. Pitínskeho, jeho významová hra so zvukom (miestami pripomínala rukopis V. Lukáča), nadväzovanie zvuku na slovo, hudby na hlas, šumu na ticho a využitie všetkých hlasových polôh hercov svedčí o výraznom rozhlasovom myslení. Pitínskeho prístup k realizácii Keratovej hry možno pokladať za jednu z najlepších rozhlasových réží sezóny. Téma pobytu skupiny ľudí na labilnej lodi poskytla autorovi možnosť vytvoriť sťaby montáž rozličných nálad, mozaiku náhodných stretnutí, ktoré sú spojené drobnými medzihrami, stretaním sa výrazne odlišných náladových polôh a predovšetkým hru v hre – teda malý postmoderný labyrint. A to bez ústrednej dejovej línie či



dramatického stretu, iba v mene poznania, že realita pevniny je niekedy krajšia ako neistý sen. Bohatstvo autorských nápadov zvýraznil register zvukovo–hudobného podkresu a temporytmická variabilnosť tektoniky inscenácie. Akosi automaticky sa nám natíska poznámka, že dobrý a podnetný text akosi samoučinne spúšťa mechanizmus režijných nápadov. Nie náhodou všetky spomenuté hry sa viažu k pozoruhodnej realizácii.

Ak by sme hľadali isté zjednocujúce činitele v uvedených inscenáciách, potom na úrovni textu ide o programové narúšanie prvoplánového dejového princípu, dekonštrukciu klasického žánru, fragmentarizáciu a pohyb nasmerovaný proti psychologizácii. Do jedného celku sa dostávajú zdanlivo nesúrodé prvky, pôsobiace protirečivo a odstredivo. Ale výrazne postmoderný tvar v každom prípade dodáva predovšetkým ozvláštnená invenčná réžia a s ňou spojená realizácia.

Povrchové zdanie heterogénnosti a zároveň provokatívnosti postmoderného diela sa pokúsme zdôvodniť slovami J. F. Lyotarda: „Postmoderný umelec je v situácii filozofa: dielo, ktoré tvorí, sa neriadi vopred stanovenými pravidlami a nemožno ho posudzovať pomocou určujúceho súdu, aplikovaním známych kategórií na toto dielo.“ (Foucault – Lyotard – Delenze – Vattimo – Feyerabend – Rorty – Apel – Habermas, 1991, s. 104). A tu sme pri merite nášho

uvažovania. J. F. Lyotard upozorňuje na neaplikovateľnosť známych hodnotiacich kategórií na postmoderné dielo. Uvedené príklady chceli byť iba ilustráciou tohto javu v súčasnom umení a upozornením na potrebu inovácie hodnotiaceho prístupu k umeleckému dielu. Je to dôležité aj z hľadiska percepcie, pretože – ako sme už spomínali pri bábkovej hre – každé postmoderné dielo ponúka viacero percepčných rovín (spomeňme klasický príklad románu U. Eca Meno ruže), a teda aj rozličný prístup k dielu, k jeho pochopeniu a následnej interpretácii. To všetko zachytiť a poznačiť aj metodický prístup k výkladu a rozkrývaniu umeleckého diela, kde nebude dôležitý návod, ale kľúč k jeho pochopeniu.

MARTA ŽILKOVÁ

LITERATÚRA:

Foucault, Michel–Lyotard, Jean François–Deleuze, Gilles–Vattimo, Gianni–Feyerabend, Paul K.–Rorty, Richard–Apel, Karl Otto–Habermas, Jürgen: *Za zrkadlom moderny. Filozofia posledného dvadsaťročia*, Bratislava, Archa 1991

Hilský, Martin: *Modernisté*, Praha, Torst 1995

Welsch, Wolfgang: *Naše postmoderní moderna*, Praha, Žvon 1994

mozkové
zákulisí



4. ÚZKOST, NUDA, HRA

Naši prapredci – napr. Homo erectus, habilis či sapiens – boli sice vzprímení, schopní a rozumní, ale je pravdepodobné, že väčšinu času boli úzkostní a nudící sa (Homo anxius a Homo segnis ?). Zdá sa, že teprve pozdĺž Homo faber, a zejména Homo ludus našli řešení: **úzkosti z neznámého a nuda z opakujúciho se lze čelit hravostí, tvorbou a humorem.** S tím úzce souvisejí i další specificky lidské činnosti, jako umění, věda i sport.

Co se děje v mozgovém zákulisí, když na jevišti života dominuje úzkost či nuda? A co se děje, když improvizujeme nebo tvoříme?

Vjemy přicházející do mozku z vnějšího světa se dostanou nejprve do primárních korových center (zrakových, sluchových, hmatových...) a po té se postupně spojují a "třídí" v hipokampu – hlavním centru deklarativní paměti. Zde se každá informace zpětně porovnává s paměťovými stopami uloženými v mozkové kůře a podle toho, zda je nová, nebo známá, se zapojují další **limbické okruhy**. Zcela nový vjem zvýší vaší bdělost a vaše chování má explorativní (zkoumavý) charakter. Naopak známé vjemy pozornost snižují a jejich opakování vede k habituaci (zvykáme si) a celkovému útlumu (živáme nudou). Stále nové vjemy, které nedokážeme popsat, určit, zařadit či pochopit, vedou k nejistotě až úzkosti.

Je sice možné dočasně zahnat nudu i úzkost alkoholem či drogami, ale nejlepším řešením je zavolat na pomoc imaginaci a **"pohrát si" jak s nudnou, tak úzkostnou situací**. V obou případech

můžeme pojmy obměňovat, přebarvovat, přestrojovat, udělat legračními, rozložit a znovu složit, a to dle míry tvořivé fantazie každého z nás.

Hipokampus rozlišuje nejen nové a známé informace, ale ve spolupráci s amygdalou a cingulem i **emotivní pozadí vjemů**. V případě, že se jedná o životně významné situace, spustí amygdala kaskádu hormonálních a vegetativních změn (zblednutí nebo zrudnutí, pocení, zvýšení tlaku aj.) a nově vzniklá paměťová stopa je mnohem hlubší. Ale i v situacích méně vypjatých se vjemy ukládají do paměti lépe než informace emotivně zcela neutrální. Je to tím, že mezi hipokampem a "citlivými" strukturami mozku (amygdalou a cingulem) existují **zpětnovazebné okruhy posilující zapamatování údajů** (sémantická paměť) i událostí (epizodická paměť).

Zatímco tato tzv. deklarativní paměť je zprostředkována hipokampem, procedurální paměť se vytváří bez přímé účasti limbických struktur.

Z vývojového hlediska je zajímavé, že první tři roky deklarativní paměť ještě nefunguje (proto si zážitky z prvních let života nepamatujeme) a veškerá mozková kapacita je věnována paměti procedurální (učíme se chodit, oblékat se, jíst apod.).

Malé dítě – kojenec – se učí především hrou – využívá vrozené tendence **zkoumat nové věci, experimentovat s nimi** a ve chvíli, kdy se podaří zvládnout novou dovednost nebo učinit něco cizího známým, lze pozorovat

jak velkou reakci tento úspěch vyvolá – dítě se obvykle blaženě usmívá a zvládnutou činnost s chutí opakuje. V těchto chvílích se aktivují **neurony v cingulu produkující endorfiny** a tím se správně volený postup ukládá do paměti mnohem silněji než úkony chybě.

Příliš náročný úkol může vyvolat **"possum like" reakci** (vačice – angl. possum – dokáže zcela znehybnět – hrát mrtvého brouka), kdy dítě přestane experimentovat, strne (někomu to může připomenout „štronzo“, či hru na sochy), a teprve po chvíli se pustí do jiné aktivity.

Vraťme se k otázce položené na začátku – jak a kde se v našem mozku vytvářejí podklady k umělecké tvorbě či k humornému vnímání světa?

Zdá se, že je to schopnost vnímat nejen čírou, holou realitu, ale i její kontexty – odrazy v našem mozku..., schopnost nastavovat realitě různé zakřivená zrcadla (pak i zcela fádni postava může být k popukání), porovnávat smysluplně s absurdním, radovat se z nesmyslu. Je pravda, že malé děti nevytvářejí umělecká díla (zatím). Ale mají dar tvořit situace – legrační, půvabné, úžasné a křehké chvíle, které se ztrácejí jak stopy v písku omývaného mořským příbojem. Je to pravděpodobně jejich limbický systém, který si (ještě nespoután prefrontálním lalokem) pohrává se světem a je škoda, že mu my dospělí dáváme tak málo příležitostí. Jednou z mála výjimek jsou naše surrealistické sny. Ale o těch až v příštím pokračování.

VLADIMÍR KOMÁREK



DIVADLO S DĚTMI

zkušenosti, metody, koncepce

Divadlo s dětmi není protipólem divadla pro děti. Jde spíše o část dětského divadla. Historie přinesla mnohé příklady divadla s dětmi. Připomeňme humanistické školní divadlo, osvětské didaktické drama, pohádkové koncepce v divadle 19. století, pokusy filozofa Waltra Benjamina vybudovat proletářské dětské divadlo jako teoretický model, výchovné drama dnešních dnů. Všechny tyto formy scénicky orientovaného zkoumání světa vtahují děti do divadelního procesu. Může mít formu jak procesu, jehož osou je formování osobnosti dítěte, tak především na produkt orientované hry.

Sborník Divadlo s dětmi, v němž listuji, obsahuje záznamy z mezinárodního symposia expertů z 24 zemí. Uskutečnilo se v rámci 1. světového festivalu dětského divadla v Lingenu v Německu v dubnu 1990. Sborník vedle sedmi hlavních referátů přináší i koreferáty a zaznamenává také diskusi. Pro Spolkové centrum dětského a mládežnického divadla (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland) jej vydalo nakladatelství Juventa v Mnichově. Sborník sestavili ředitel centra Wolfgang Schneider a pracovník Divadelně pedagogického centra (Theaterpädagogisches Zentrum) v Lingenu Bernd Ruping. Čtenářům Tvořivé dramatiky nabízím pro základní orientaci resumé všech referátů, které sborník nabízí.

Cílem symposia bylo představit varianty divadelní práce s dětmi, pojmenovat základní konstanty, shrnout dosavadní zkušenosti. Jednotliví referenti byli vybráni tak, aby zastupovali různé koncepce divadla s dětmi. Helme Ebert-Paris a Volkhard Paris z Umělecké školy pro mládež v Uně dávají přednost krátkodobé radosti ze hry a odmítají jakékoliv mimodivadelní nároky na divadlo. Říkají, že „bída světa ve své bezútěšnosti nemůže být předmětem smysluplného divadla pro děti“. Christel Hoffmannová je v současné době pracovnící Centra, avšak dlouhá léta vedla dětský divadelní soubor ve východním Berlíně a sama říká, že základy toho, co umí, získala v Kaplici na českých národních přehlídkách dětských divadelních souborů. Pro ni je „divadlo jednou z funkcí demokracie, v níž spontánnost je schopna se spojit s myšlenkami“. Ursula Mencková je zástupkyní divadla MOKS z Brém, které se věnuje divadlu s dětmi jako součástí školní výuky. Gunter Wetzel je ředitelem divadla volného času WÄR ve Stokholmu.

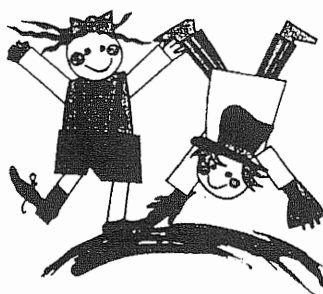
Navštěvují je děti a mladí lidé ve věku od 7 do 20 let. Rozvíjejí se tu kreativní aktivity jako alternativa k pasivní konzumaci divadla. V rámci této státem subvencované kultury je Ellert Ekerdal (Wetzelův krajan) divadelním pedagogem, který své zkušenosti z divadelní práce s dětmi vtělil do koncepce procesu „od ideje k představení“. Působí jako „dramateacher“ na lidové univerzitě ve Västerbergu. Na Slovensku je divadlo s dětmi formou dramatické výchovy. Brigita Koppová z Bratislavy (pracovala jako metodička pro dětské divadlo v Osvetovém ústavu, který byl obdobou českého ÚKVČ) dokládá na praxi slovenského souboru EVA z Čadce (jeho představení Veronika hostovalo v Kaplici v roce 1989), že divadlo s dětmi je „prostředkem k rozvoji jejich osobnosti, sociálních vztahů a je symbiózou výchovného a uměleckého aspektu“. Gerd Koch, autor posledního příspěvku, učí na vysoké odborné škole pro sociální práci a sociální pedagogiku v Berlíně a klade k diskutované problematice řadu provokujících otázek především z pohledu sociologa a sociálního pedagoga.

Podívejme se blíže na jednotlivé referáty.

HELME EBERT-PARIS A VOLKHARD PARIS: Divadlo s dětmi nemá být ničím jiným

Autoři vycházejí z více než dvacetileté zkušenosti. Domnívají se, že prokletím divadla s dětmi je přeceňování jeho společenského významu. Je na něj totiž často kladen požadavek, aby pomohlo dětem zvládnout realitu. Má však umění vůbec takovou sílu? Faktem je, že děti nejsou ani rodinou, ani školou, ani médii připravovány na každodenní střetávání s realitou. Navíc děti chtějí všechno rychle a okamžitě. Podle názoru obou referentů reaguje výchovná dramatika na tento fakt dvojím způsobem. První skupina zastává teorii, že děti nejsou schopny obsáhnout svět v jeho složitosti, a uchylují se proto k jeho zjednodušování, které vede až k bagatelizaci reality a tím k jejímu zkreslování. V dětech to budí iluze, z nichž potom vyvozují falešné závěry. Druhá skupina chce usnadnit dětem zažití divadla tím, že akcentují zábavnost. Z obou důvodů stavějí pedagogové z problémů dětí zrcadlové scénky s konflikty, které jsou řešeny rychle a zábavně. A protože děti touží po rychlém úspěchu, je „realita vylovena krátkou rukou, avšak bez skutečného vztahu k realitě“.

Bernd Ruping,
Wolfgang Schneider (Hrsg.)
**THEATER
MIT
KINDERN**
Erfahrungen, Methoden,
Konzepte





Praktické prolínání obou tezí dokládají Parisové na zábavně bagatelizaci problematiky životního prostředí v praxi jednoho souboru, kdy ve hře na toto téma Poseidón za znečištění řek netrestá chemický koncern, ale hospodyňku s uklízení mání.

Obě cesty tak ve skutečnosti vedou k "budování ostrova snů". Je to v souladu s požadavky reformní pedagogiky, která míní, že „děti musí být chráněny před nástrahami reality něčím, co jim splní přání a osvobodí je od útlu všedního dne". Tato cesta je skutečně na první pohled velmi lákavá. „Ani my nemáme nic proti tomu popustit uzdy své fantazii.“ Děti stejně jako dospělí potřebují oddech. „Umění včetně dětského divadla by se nepotřebovalo stydět za tuto kompenzační funkci, kdyby moralizující požadavky zůstaly stranou. Problematické je pro nás přání utéci za každou cenu, neboť cena oné radosti ze hry je příliš vysoká.“

My jsme tedy odmítli jak cestu „vysvětlování“, tak „budování ostrova snů“. Stáli jsme před otázkou, jak se má realita promítnout do hry dítěte. Vyšli jsme z toho, co zmůže divadlo. „Vytahuje aspekty ze života, klade je na zkušební stůl jako vlastní otázky, tu naznačuje, tu potlačuje, tu se podrobuje, tu se dívá pod lupou nebo za kulisami a nemilosrdně zkoumá život. Monstrum ztrácí svůj děs, hrdina svou neporazitelnost, učitel svou přísnost. Vznešené a povýšené je zároveň banální a směšné.“

Naše divadlo, říkají Parisové, nechce být divadlem, jemuž nic není svaté. Hledá kontrasty, protiklady, objevuje komické všude a stále. Komediantství je u nás prvkem, který vážnosti odebírá sílu. Toto divadlo ví, že svět nemůže chytit na udici, proto se zřídka morálního poselství a pedagogicky zdviženého prstu. Žádné nároky na přenos do reality nás netrýzní, hrajeme s dětmi drzé, vtipné, napínavé divadlo. Prohlašujeme: Chcete-li změnit svět a máte-li pro to dobrý důvod, nedělejte umění!

V diskusi poukazovali mnozí na zásadní omyl. Ani bída světa, ani člověk samotný nebyli v minulosti předmětem divadla. Tím jsou vztahy mezi lidmi. A ty mají rovněž děti. Zvláště účastníci ze severských zemí formulovali otázku, co to je tzv. čisté divadlo s dětmi? Znamená snad absolutní rezignaci na výchovný proces? Nejsou pak ignorovány zájmy dětí?

CHRISTEL HOFFMANNOVÁ: Divadlo s dětmi jako umělecká událost

Hlavním principem divadla s dětmi je pro autorku pravdivost. Je podmínkou sine qua non. Uvádí příklady ze své praxe s dětmi o tom, že pravdivá hra pomůže dětem poznat lépe samy sebe i druhé. Jde o jakési zdvojené bytí ve hře (jsem zároveň sám sebou i součástí hry). Odkazuje na Stanislavského, který říkal, že pravda života je rozhodující pro zobrazení člověka a jeho sociálních vztahů. „Jeho velký bratr B. Brecht“ k tomu dodal, že pravdivost není jen morální postoj jednotlivce, ale je třeba ji učinit součástí procesu hry, chce-li být uměním. Klade otázku, zda hra má být absolutně svobodná, tj. bez režie a dramaturgie, tj. zda jejím předmětem mají být pouze scénky ze života dětí. Parafrázuje Shakespeara, když říká, že „celý svět je scénou a všechny děti jsou herci“.

Svou práci s dětskou skupinou popisuje takto: „Po volných improvizacích, jejichž témata volí děti samy, navrhnu jako východisko základní scénickou situaci, avšak její rozvíjení neznám v tomto okamžiku ani já, ani děti. Ty začnou hrát a jejich hru je možné označit jako druhu korálové reakce. Z nejprve spontánního příběhu vznikají

určité body napětí, nové pokusy, zvraty, z nichž posléze vycházejí základy inscenace. Děti sledují ve své hře logiku postav a situací, které rozvíjejí. Z toho, co do hry samy vnášejí, vzniká něco nového, originálního a tvořivého, co může být i umělecky zajímavé.“

V závěru připomíná, že v této oblasti pracujeme s naivitou jako kategorií, která principiálně začíná stále od nuly, bez předlohy, šablony a má v sobě tvořivý prvek. Dát prostor dětem znamená respektovat je jako součást hry. Vedoucí hry musí být psychologem, který pozná, co je dětem blízké, musí být pedagogem, který umí aplikovat psychické a fyzické možnosti daného věku. Ono partnerství představuje právě demokratický prvek, který je i společenským fenoménem.

Diskuse většinou souhlasila s přístupy ke hře. Účastníci upozorňovali na křehkou rovnováhu mezi požadavkem pravdivosti hry a prožitkem radosti z ní.

Největší část zabrala slovní přestřelka mezi Christel Hoffmannovou a Volkhardem Parisem, předchozím referentem. Paris podřádl požadavek pravdivosti, který si přeložil jako nutnost nebyť ničím jiným, než kým/čím jsem v civilním životě. „V okamžiku, kdy dítě ve hře přebírá nějakou roli, nezajímá mne, jaké zkušenosti, jaké civilní zázemí dítě má. Pokouším se dosáhnout toho, aby mělo perfektní výraz, aby jeho interpretace této role byla skutečně přesvědčivá. Nehledám vztah k dítěti, rozhodující je jeho interpretace situace.“ S touto tezí zůstal ovšem nakonec osamocen.

GUNTER WETZEL: Divadlo s dětmi jako nabídka kreativního vzdělávání

Divadlo volného času Wår je jedním ze čtrnácti ve Stockholmu a jedním z mnoha ve Švédsku. Projekt takového zařízení vznikl v roce 1942 a jeho autorkou byla známá švédská knihovnice Elsa Oleniusová, která položila i základy dramatické výchovy v zemi. Avšak až po válce umožnily ekonomické poměry v zemi, aby bylo toto divadlo založeno a podpořeno z veřejných prostředků. Začalo fungovat v roce 1957 jako zařízení města. Dnes zájemci platí roční poplatek 5 švédských korun, dostanou kartu, která je opravňuje k účasti na různých aktivitách. Divadlo nabízí dílny tvořivé dramatiky a divadla, dílny vizuálního umění zaměřené na divadlo, dílny pohybového divadla a tance, základy loutkoherectví, použití divadelní techniky (světlo, zvuk, film). Divadlo si jako své cíle klade uspokojení přirozeného citu pro hru a imaginaci, rozvíjení kreativity jako alternativy k pasivnímu konzumu divadla, k realizaci alternativních a kompenzačně rekreačních divadelních aktivit. Pokud jde o metody práce, platí zde základní pravidlo: „Děti mají vždycky pravdu, nechte je proto dělat, co chtějí.“ Pracuje se ve skupinách formou tvořivé hry. Vedoucí skupiny stimuluje improvizaci při prezentaci vlastních obrazů, literárních textů, vymyšlených situací. Skupina vybírá nejlákavější náměty. Účastníci se učí navzájem komunikovat, poznávat se; pokud hra směřuje k produkci, je výsledkem kolektivní práce, do níž má právo mluvit každý člen skupiny.

V diskusi bylo nejvíce napadáno tvrzení, že děti mají vždycky pravdu. Práce s dětmi by měla mít nějaký cíl – umělecký i pedagogický. Děti snadno podléhají vlivu médií a radostně si budou hrát na Indiány či postavy z psychothrilleru. Necháme-li je stále se jen střetávat, střílet, porážet a umírat tak lehce jako hrdinové, jaký to bude mít smysl? Nejde o absolutní svobodu volby, ale o hledání



partnerství mezi dětmi a vedoucími. Jak jinak se děti naučí akceptovat názor někoho jiného? Přitom nejde o nastolení autokratického stylu práce s dětmi. Důležitá je spontánní, přátelská atmosféra. Oponent Alex Reuter z Lucemburska, kterého známe také z Dětské scény '94 jako vedoucího souboru z Lycea Huberta Clémenta, prohlásil: „Jsem zastáncem toho, aby se dětem vysvětlilo, co chci dělat; tomu rozumějí a dokáží to přijmout. Divadelní aktivity v celé šíři mají také kulturní, umělecký a lidský význam.“

ELLERT EKERDAL: Od myšlenky k představení

Úvodem referent vysvětlil, že máme co činit s dvěma oblastmi – s pedagogickým dramatem a divadlem. Pedagogické drama je podle něj „metodou individuálního osvobození v každém směru za účelem formování sociálních vztahů a socializace“. Divadlo je „uměleckým produktem, který se řídí publikem a je realizováno herci. Drama je naproti tomu metodou s terapeutickými účinky.“ Vždy je třeba proto rozlišovat, v jaké oblasti se pohybujeme. On sám se hodlá zabývat procesem od dramatu k divadlu.

Tento proces má tři stadia:

- I. Zážitek, jehož jádrem je rozvíjení osobnosti a kreativity.
- II. Zpracování – zacílené tvoření, v němž jsou budovány základní prvky dramatu prostřednictvím analýzy; jde o rozvíjení intelektuální kreativity.
- III. Vyjádření – staví na výsledcích druhého stadia a vede práci k hotovému produktu, který má komunikovat s publikem, přičemž poselství produktu má uměleckou formu.

Ekerdal soudí, že výchovné drama i divadlo jsou prostředky, které dětem a mladým lidem dávají možnost poznat sebe sama prostřednictvím kontaktu s jinými lidmi.

URSULA MENCKOVÁ: Divadlo jako divadelní škola

Divadlo MOCK je zvláštním typem divadla. Nevytváří divadelní produkce v pravém slova smyslu. Na základě objednávky školského úřadu (návštěvy divadla jako součást netradiční výuky němčiny) si vytvořilo koncepci tzv. divadla „spoluhracího“. Cesta k této koncepci vede od animace (tj. vlastní hry dětí pod vedením herců) přes vytváření vlastních produkcí pro spolužáky a učitele až k potřebě divadelního zážitku, tj. ke konzumaci divadla jako takového.

V Německu se forma „spoluhraní“ rozvíjí od 60. let a souvisí s požadavkem demokratizace divadla. Netýká se pouze divadla s dětmi, ale i divadla pro dospělé. Není tedy módní záležitostí.

Jako svébytná divadelní forma funguje „spoluhraní“ jen tehdy, jsou-li splněny určité podmínky:

- a) musí jít o malé skupiny (deset dětí na jednoho dospělého herce),
- b) požadavky na prostor musejí být takové, aby bylo možné hrát kdekoli; nelze počítat s nějakými náročnými technickými podmínkami,
- c) herci potřebují delší čas na přípravu a zkoušky (od tří měsíců do půl roku),
- d) herci nevystačí pouze s divadelním řemeslem, musí být tvořiví, vnímaví, spontánní; tato práce pro ně musí být potěšením, samozřejmostí jsou základní pedagogické a psychologické znalosti, důležitá je rovněž vlastní zkušenost z práce s dětmi.

Na otázku, co hrát, odpovídá Mencková, že východiskem jsou pro ně pohádky probírané ve školách v hodinách němčiny. Složitě je to u dospívajících, kteří pohádky odmítají jako „zbytečnosti pro děti“.

Samotná práce má několik fází. Nejprve herci navštěvují školy a vyprávějí zde pohádky. Potom s dětmi přehrají několik scén, které se jim nejvíce líbily. Tím si herci jednak ověří, zda děti jsou pro látku opravdu zaujaté, a zároveň už mohou přímo vstupovat do kontaktu s nimi. Děti se dozvědí něco o jazyku divadla, dozvědí se o možnostech využití vlastního těla jako divadelního instrumentu. Praxe ukazuje, že i když starší děti pohádku navenek odmítají, akceptují ji, pokud mají možnost ve hře uplatnit vlastní zkušenosti.

V další fázi děti přicházejí do divadla, kde už jsou nachystané jednoduché dekorace (např. les, vesnice, zámek...), kde jsou připravené kostýmy apod. Na začátku se navazuje na hru ve škole, tj. děti se spolu s herci vracejí k příběhu a předvádějí ho. Herec hru usměrňuje tak, aby podněcovala fantazii, aby prostor dostaly i děti nesmělé, váhavé. Když je vybrán prostor a stanovena základní struktura hry, rozděluje se role. Každý by měl, pokud to jde, hrát jen to, co chce. Herec hraje společně s dětmi. Na rozdíl od nich může ze své postavy vystupovat, aby dětem pomohl či něco objasnil. Děj je rozvíjen ve spolupráci s dětmi. Další fází je rozhodnutí o kostýmech, zkoušení světla a zvukového plánu. Neznamená to žádnou fixaci, vše musí zůstat otevřené. Výsledek je předveden spolužákům a učitelům.

O třináctileté vlastní zkušenosti říká U. Mencková, že děti tuto formu divadla akceptují. Samy často říkají, že ve škole se tak nepoznaly jako v tomto divadle. Formuje se zde dětský kolektiv. A divadlo také dětem umožňuje prožít i své sny: obézní děvče touží po tom být gráciézní princeznou, neduživý chlapec chce být statečným hrdinou...

V diskusi se přítomní ptali, zda děti při práci s herci neruší přítomnost učitele. Odpověď zněla, že nikoliv, neboť také oni pouštějí svou školní uniformitu a chovají se jinak.

Ruth Burgessová z Anglie poukázala na podobnost s divadlem ve výchově (*theatre in education*). I zde herci navštěvují školy a hrají dětem divadlo, v němž děti mohou rozhodovat o rozvíjení příběhu. Jiné skupiny zas nabízejí dětem „spoluhraní“. Rozdíl oproti Německu spočívá v tom, že se „spoluhraní“ neodehrává v divadle. Je však velmi obvyklé, že profesionální scény nabízejí dětem a mládeži divadelní dílny. V diskusi se ukázalo, že přímou inspirací pro MOCK byla anglická Bosprita Company.

BRIGITTA KOPPOVÁ: Děti hrají divadlo – identifikace, nebo distance?

V úvodu B. Koppová připomíná, že se pohybujeme v oblasti estetické výchovy, kde je divadlo stejně jako hudba či výtvarné umění prostředkem. Pouze v dramatické hře je však dítě samo nositelem i prostředkem hry. Je tedy subjektem i objektem zároveň. Dramatická hra je rovněž pomezím mezi pedagogikou a uměním. Práci na hranici obou oblastí nazývá autorka „balancováním na ostří jehly“. Hovoříme-li o tvořivé dramatické hře, pak v jejím procesu není cíl prakticky nikdy odhalen. Patří sem improvizování, poznávání a objevování, stejně jako možný výsledek – divadelní inscenace.

Dále se B. Koppová zabývá otázkou, zda můžeme dramatickou hru dítěte hodnotit jako umělecký výkon. Odpovídá: ano i ne. „Podle individuálních předpokladů



daných věkem, podle lidských i uměleckých zkušeností a podle talentu dítěte." Jako doklad uvádí činnost dětského divadelního souboru EVA z Čadce a jejich inscenaci Veronika, která byla uvedena na Světovém festivalu dětského divadla (šlo o volné zpracování Andersenovy Sněhové královny, v němž se v dětském domově prolínají motivy pohádky s reálnými osudy dětí s jejich snovými vizemi). Děti z Čadce vědí, co hrají a proč to hrají, říká B. Koppová. Každé z nich kreativně přispívá do hry svým podílem. Rozsah tohoto vkladu je diferencovaný podle jejich schopností dostát nárokům inscenace a podle požadavků na hru kladených dětmi samotnými. Hlavní představitelka – sedmiletá Veronika (ve hře i ve skutečnosti se jmenuje stejně) – hraje i nehraje. Vnáší do hry své fyzické i psychické, je přirozená, a přece je někým jiným – holčičkou z dětského domova. Tato autenticita je podle B. Koppové specifickým rysem dětského divadla. Říká zároveň, že žádná hra nedává dětské fantazii taková křídla jako dramatická. V tomto věku však nelze mluvit o herectví v pravém slova smyslu. Dítě je pouze představitelem postavy a jedná za ni. Ke svému jednání nedospěje studiem textu, ale improvizací na daná témata. Sedmnáctiletá Eva, která hraje ředitelku a Sněhovou královnu, pracuje už se znaky sloužícími k zobrazení určitého lidského typu, i když ani tady nelze hovořit o herecké tvorbě. Jednoduchými prostředky vyjadřuje nepřátelskou autoritu. Třetím příkladem je rovněž sedmnáctiletá Danka, která hraje čarodějnici. Zde už lze mluvit o herectví – její čarodějnice je stylizovaná, má vnitřní rytmus. Často se vyjadřuje pohybem. (Tuto dovednost v sobě objevila během přípravných cvičení.)

B. Koppová vyvozuje, že identifikace dítěte s rolí se pohybuje po ose: sebeuvědomění – pochopení tématu hry – uvědomění si sebe sama ve hře.

Diskuse poukázala na některé rozpory. Např. obě sedmnáctiletá děvčata lze těžko označit za děti, a stěží je

lze srovnávat se sedmiletou Veronikou. Veronika musí být zmatena. Jednou je sama sebou, podruhé postavou hry. Vyvolává to dojem, že hra není nikým řízena, což ale neodpovídá skutečnosti.

GERD KOCH: Divadlo s dětmi v každodenní kultuře

Dětská kultura představuje pro společnost významný fenomén, který by společnost měla respektovat a vytvářet podmínky pro jeho realizaci. Je totiž významným prostředkem socializace a kultivace dítěte. Autor připomíná filozofa E. Blocha, který fenomén dětství staví pro životní orientaci člověka na první místo. Fáze mladosti je potom polem experimentování. Pro Kocha jde o analogii s dramatem ve výchově, které na první místo klade přání, snění a zkoušení.

Koch se odvolává na jednotlivé referáty a klade některé provokující otázky: Např. Nezapomínáme při uvažování o dětském divadle na dítě a na jeho svět? Podobně jako pedagog S. B. Robinsohn soudí, že dítě je schopné poučit se ze všeho (*Spiralcurriculum*), avšak vše vztahuje zpět k sobě. Zdá se mu rovněž, že v divadle s dětmi převažuje výchovný aspekt nad divadelním. Kam se vytratila magická a mytologická východiska evropské divadelní kultury? Můžeme říci, že estetická funkce je primární a sociální sekundární, anebo je to naopak? Pro B. Brechta např. bylo umění života největším uměním. Jde v něm o získávání něčeho, co jsme dosud neměli.

Podle knihy Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, kterou sestavili Bernd Ruping a Wolfgang Schneider (Juventa, Mnichov 1995 – 2. vydání), připravila LENKA LÁŽŇOVSKÁ

ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA ve Stollbergu

15. – 20. října 1996 se děti literárně dramatického oboru ZUŠ ve Vodňanech zúčastnily Mezinárodního divadelního festivalu ve Stollbergu v Německu s pohádkou Šípková Růženka.

Stollberg je pěkné městečko v Krušných horách a festival se zde konal podruhé. Byl velice pečlivě připraven – již předem jsme dostali velké množství materiálů, jak propagačních, tak informačních. Organizátory byli pracovníci pedagogického centra ve městě a atmosféra celotýdenního setkání byla velice srdečná. Zajímavým, pro nás nezvyklým způsobem bylo postaráno i o volný čas dětí. Do pedagogického centra přijížděly téměř každý den spielbusy (speciálně

zařízené a vybavené malé autobusy nebo dodávky), které měly pro děti připraveny zajímavé programy – různá skákadla, chodítka, jezdící pásy a všelijaké hračky, barvy na líčení obličejů, sádrové odlitky, které si děti samy barvily, dřevěné polotovary, ze kterých sestavovaly různé komplexy. Moc se jim to líbilo, jejich čas byl dokonale vyplněn a ani chvíli se nenudily.

Na festivalu vystoupily se svými inscenacemi děti ze Slovenska, Maďarska, Polska, Ruska, Irska a Německa. Úroveň vystoupení byla rozdílná, neboť i zaměření a práce v některých souborech byly odlišné od našeho. Irský soubor byl orientován tanečně, v maďarském vystoupení převládal zpěv, v některých

představeních se více hrálo, v jiných více staticky konverzovalo, někde jsme ocenili jednoduchou funkční scénu a vkusné kostýmy, jinde byly kostýmy i scéna velmi nákladné, bohaté a často nefunkční a zbytečné.

TÝDENNÍ DENÍK aneb JAK JSME TO VIDĚLY MY RŮŽENKY

15. 10. Vstáváme velice brzo, protože odjíždíme v 5.00 ráno. Příšerné. Venku je ještě tma, a my nakládáme rekvizity do autobusu. Jirka nás při tom filmuje, což není fér, napůl ještě spíme. Odjíždíme, chvíli si povídáme, ale pár kilometrů za naším městem už spíme doopravdy.

V Praze nás čeká milé překvapení – Karel Tomas a Tereška. Karel je náš tlumočník a Tereška jeho čtyřletá dcera.

Na hranicích jsme některé (většina) zklamané – nedostaly jsme do pasu razítko. Není to spravedlivé, protože jak teď dokážeme, že jsme tam byly také?



Nekonečnými objížďkami se dostáváme do Stollbergu, vyzdobeného festivalovými plakáty a transparenty. Vítá nás Stefan Müller, hlavní organizátor festivalu, předává nám informace o ubytování a průběhu celého festivalu a dárky. Všechny si ihned nasazujeme šaškovské čepice s dlouhými střapci.

Odpoledne je pro všechny připraven zajímavý program, ale my musíme uprostřed nejlepšího všeho nechat a jít zkoušet. Na zkoušce se moc nedaří a Jana (Procházková – vedoucí) se rozčiluje na nás i na Janu (Procházkovou – kytaristku), která má uvádět program o Vodňanech, že mluví potichu, což zrovna Jirka nefilmuje, takže nemáme důkaz, a Jana (Procházková–vedoucí) tudíž tvrdí, že na nás v životě nekřičela.

Po večeri se jdeme ubytovat. Jsou trochu zmatky, protože jedna z nás by měla spát s paní Helgou, a žádná nechceme. Paní Helga je náš anděl strážný a provází nás po celou dobu. Zatím ji ještě neznáme a bojíme se, že se s ní nedomluvíme. Různě kombinujeme a Lucka nakonec spí s oběma Janami (Procházkovými). Nechala se slyšet, že má tedy radost. Snad to vydrží.

Večer se vracíme zpátky do centra – pro nás je připravena diskotéka a pro dospělé nějaká informační schůzka. Poprvé se setkáváme s ostatními soubory. Lepší než diskotéka by byly první večer nějaké dramatické hry, při kterých bychom udělali mezinárodní skupiny a řešili různé situace, abychom se museli spolu dorozumívat a víc se poznali. Největší dojem – kluci. Konečně budeme mít v hledišti nějaké prince!

16. 10.

Budíček. Jirka chodí po pokojích a zpívá „Vstávej, semínko, holala, bude z tebe fiala...“ Vstáváme a chvátáme, neboť dopoledne hrajeme.

Před námi ještě vystupují Maďaři. Moc se nám jejich vystoupení líbí. Hlavně pěkně zpívají. Mají velmi jednoduchou scénu i kostýmy. Pracují s látkou jako se zástupnou rekvizitou. Zaujalo nás to. Pro neznalost maďarského jazyka nám unikaly některé jemné nuance příběhu, ale díky dobrým pohybovým a pěveckým schopnostem skončilo jejich představení v našem žebříčku na prvním místě.

V 11.30 hodin hrajem my. Snad se nám představení podaří. Jirka je připraven pohádku natočit, ale těsně

po našem uvedení mu došla baterka. V sále není ani jedna zásuvka volná. Škoda.

Slyšíme reakce z hlediště, hlavně od Slováků, kteří rozumějí i slovním hříčkám.

Po představení dostává každý soubor velký dort. Jíme ho pak dva dny.

Odpoledne se všechny soubory připravují na průvod městem. Přeje nám počasí a průvod je veselý a slavnostní. Před radnicí je program a vypouštějí se balonky s adresami všech zúčastněných. Třeba nám někdo napíše. Docela by byla legrace, kdyby přeletěly hranice a napsal nám nějaký český kluk. Nebo holka.

Večer je galakonzert, na který si měl každý soubor připravit desetiminutový program. Hrajeme Historii města Vodňan a máme radost, že jsme to udělaly, protože ostatní soubory zpívají nebo hrají kousky ze svých představení. Němci předvádějí iluzionistické divadlo. Naším malým holkám se to líbí, ale nám to jako divadlo vůbec nepřípadlo. Akorát pastva pro oči, a to nás za chvíli nebavilo. Přitom by se s tím daly dělat dobré věci, když už to mají.

17. 10.

Dopoledne je představení Slováků a odpoledne Irů a Poláků.

Slováci mají Andersenovu Sněhovou královnu a v našem bodovacím žebříčku jsou na třetím místě. Na jejich představení nahlížíme stejně objektivně jako na ostatní.

Irky hrají příběh podobný našemu Strakonickému dudákovi. Jejich představení je úplně odlišné od ostatních – jsou taneční soubor, takže nezazní ani slovo a vše je zatancováno a zazpíváno. Moc tomu nerozumíme,

ale Linda říká, že jejich tancování je velice náročné. Ona chodí na balet.

Polský soubor hraje pohádku Kráska a zvíře. Kdo pohádku dříve neznal, z polského vystoupení ji moc nepochopil. Také nám to přišlo trochu ukřičené, a že se předvádějí.

18. 10.

Zase včasné vstávání. Jedeme do vzdáleného města Eilenburg, kde odpoledne hrajeme Šípkovou Růženku. Dopoledne jsme prolezly místní katakomby a pak jsme byly v supermoderní továrně na limonády.

Po obědě jdeme na představení místního dětského souboru. Hrají Kocoura v botách. Nelíbí se nám. Pouze stojí na jevišti a mluví. Nebo chodí sem a tam a nic nedělají.

Pak hrajeme my. Patrně naše poslední Růženka – derniéra. Jirka natáčí a tentokrát si vše předem zkontroloval, takže budeme mít toto vystoupení zaznamenáno. Není moc dobrá atmosféra. Děti z německého souboru z hlediště odešly, a tak hrajeme to pro pár diváků.

19. 10.

Po snidani jedeme opět na výlet na celé dopoledne. Nejprve do hornického muzea, kde nás čeká překvapení – česky mluvící německý průvodce. Odtud jsme vyjeli na prohlídku vodního zámku. Také tam se nám líbilo. Chvátáme zpět do Stollbergu.

Odpoledne je poslední festivalové představení – hrají Rusové. Líbí se nám a zařadily jsme je na druhé místo. Říkaly jsme si, že Maďaři a Rusové, vlastně i Slováci, měli představení podobná představením, jaká jsme viděly na našich přehlídkách, zatímco některá další by se u nás nedostala ani do krajského kola.

20. 10. jsme se vrátily domů plny dojmů a zážitků. Čeká nás zpracování kazety a pak – znovu do práce. Viděly jsme představení, která nás obohatila a inspirovala. O každém jsme diskutovaly, každé jsme rozebíraly, hodnotily je a odhadovaly, jak který soubor pracuje a funguje. Myslíme si, že i pro děti mají taková setkání velký význam.

RŮŽENKY
A JANA PROCHÁZKOVÁ



Foto Ivo Mičkal



TARJEI VESAAS – MIREK SLAVÍK

LEDOVÝ

ZÁMEK

OSOBY

Siss, dvanáctiletá dívka, plná života, „vůdkyně třídy“, bystrá a citlivá

Unn, dvanáctiletá dívka, plachá a tajuplná

Luiza, dvanáctiletá dívka, přítelkyně Siss, chytrá a spolehlivá

Kirsten, dvanáctiletá dívka, která snadno miluje a snadno nenávidí

Pam, dvanáctiletá dívka, trochu pomalejší, ale jinak správná holka

Meggi, jedenáctiletá dívka, která se ráda směje

Jill, jedenáctiletá dívka, která nechce být nejmladší

Učitel, starý mládenec, spravedlivý a rázný člověk

Matka Siss, moudrá, moderní žena, která je hodně zaměstnaná

Teta Unn, stejně jako Unn je tajuplná a uzavřená, má laskavé srdce

Odehrává se v malém městečku kdesi v dalekém Norsku v roce 1965

PROLOG

Do prázdného hracího prostoru přichází vedoucí souboru Mirek, zastaví se před diváky, zahledí se do hlediště a potom zvolna promluví:

MIREK: Jsou věci, které nikdy nepochopíme. Často je neumíme ani pojmenovat...

1. SCÉNA – PŘED ZAHAJOVACÍ SLAVNOSTÍ PRVNÍHO ŠKOLNÍHO DNE

KIRSTEN (*přichází ke stupínku se zapálenou svíčkou, pokládá ji na stupínek a dívá se do plamene*): Léto je roztočený zlatý slunečník, který střílí blesky na moje vlasy.

Léto je slunečník, který se srazil s modrým míčem a vzniklo jezero plné ryb.

A na dně je milion bílých oblázků a všechny svítí jako polední slunce...

LUIZA (*přichází za Kirsten, zapaluje svou svíčku a přidává ji ke Kirstenině svíčce*): Zima je vychrtlá, zlá stařena s kostnatýma, studenýma rukama.

Má bílý dech a zuby – rampouchy, kterými skřípe, až to zvoní.

Zima má ve vlasech vichřici – a ráda, hrozně ráda si ty větrné vlasy vyčesává...

PAM (*přichází ke stupínku, zapaluje svou svíčku a přidává ji k předešlým*): Podzim je unavený muž, který už odeslal všechny dopisy.

Má staré oči a černý plášť do deště. Pomalu kráčí cestou mezi poli a mlčí. Při každém jeho kroku spadne na zem sto suchých listů...

Na scénu přichází Siss, za ní se pomalu blíží ještě Meggi a Jill, které si později také zapálí svoje svíčky.

SISS (*zapaluje svojí svíčku a přidává ji k předešlým. Pak přehnaně roztouženě začíná mluvit*): Jaro..., ach – jaro..., jaro..., jo jo...!

Kirsten, Luiza a Pam se na sebe podívají, vědí, že je Siss zlobí.

LUIZA (*hraje mateřskou trpělivost*): Siss, co je jaro?

SISS (*neodpovídá, tváří se vážně, i když jí to dá hodně práce*)

KIRSTEN (*výhrůžně se nakloní k Siss*): Siss, řekni, co je jaro...!

Siss hraje nevinnou naivitu.

SISS: Jaro? No..., broučkové, včeličky... pampe – lišky...

Děvčata se na sebe podívají a jako na povel se na Siss vrhnou. Nastane všeobecné píštění, jekot a smích. Přichází učitel.

UČITEL: Co je to tady za rámus!?

LUIZA: Zkoušíme na slavnostní zahájení školního roku, pane učiteli.

UČITEL: To jsem slyšel.

MEGGI: Prosim, pane učiteli, tady Siss narušuje naši práci tím, že pořád, ale bez ustání...

UČITEL: Pěkně jste přes prázdniny zdivočely, jezinky... To zase bude rok...

SISS: Ale no tak, pane učiteli...! Vy nemáte radost, že nás zase vidíte?

UČITEL: No, na tebe jsem se těšil nejvíc!

SISS: Já na vás taky, pane učiteli! (*Udělá stydlivě koketní výraz*)

UČITEL: Hele, hele, nech toho! Ty... (*K ostatním*) Doufám, že jste si ji zase zvolili za mluvčí třídy!

JILL: No jasně! Siss je z nás totiž nejlepší! (*Dloubne do Siss*)

LUIZA: Nejchytřejší! (*Dloubne do Siss*)

KIRSTEN: Nejsilnější! (*Dloubne do Siss*)

PAM: Nejhubatější! (*Dloubne do Siss*)

Dívky se zase na Siss vrhnou, ta utíká, ale začíná přednášet svoje podobenství.

SISS: Jaro! Jaro jsou pišťalky v povětří! (*Znovu, tentokrát vážně, dívajíc se do plamene svíčky*) Jaro jsou pišťalky v povětří, ze kterých prší stříbrné perly. Kdo takovou perlu najde, omládne o sto let... Omládne, nebo se zblázní radostí... Jaro jsou pišťalky v povětří...

Všichni přítomní zatleskají, Siss vyskočí na stupínek a uklání se jako v cirkuse.

UČITEL: No jo, moc hezký... Ještě před zahajovací slavností vám chci, milé dámy, představit novou žákyni.



Jmenuje se Unn, přistěhovala se o prázdninách do našeho města a bude chodit do vaší třídy.

Unn vystoupí zpoza učitele do hracího prostoru.

UČITEL (*k Unn*): Budu rád, když se ti u nás bude líbit.

Učitel odejde.

Unn stojí rozpačitě před dívkami, je ticho, které začne podbarvovat hudební motiv. Dívky se navzájem prohlížejí, Unn poodstoupí stranou. Po chvíli Siss jako mluvčí třídy přichází k Unn a podá jí ruku.

SISS: Tak... já jsem Siss, vítám tě u nás.

UNN (*přehlédne podanou ruku*): Já vím. To s tím jarem se mi líbilo...

Nastane chvíle ticha, Jill se běží podívat ke vstupu do tělocvičny, potom zavolá na ostatní.

JILL: Už se začíná! Začíná slavnost! Pojdte ať si máme kam sednout!

Všichni odcházejí, Unn trochu váhavě, ale Pam a Kirsten ji vezmou „do závěsu“ a odvedou ji. Na scéně zůstane Siss a Luíza, aby odnesly svíčky.

SISS: Tak Unn... Vida, vida! Připadá mi taková nějaká... (*Sfoukne dvě svíčky, které má v ruce*) Tobě ne?

LUÍZA (*místo odpovědi recituje a dívá se do svých dvou hořících svíček*): Jaro, léto, podzim a zima jsou čtyři barvy duhy.

Pátá je radost a láska, šestá smutek a osamění.

Sedmá barva je narození nového života, je čerstvá a čistá...

a osmá barva – černá – je smrt. Duha je most, po kterém kráčí naše duše

z modrého jezera daleko za obzor...

Obě se na sebe podívají, tentokrát vážně, ak pomalu odcházejí na slavnost.

Hudební předěl.

2. SCÉNA – O TŘI MĚSÍCE POZDĚJI, NA KONCI POSLEDNÍ VYUČOVACÍ HODINY

Hudební předěl končí. Na scénu přicházejí všechny dívky a zpívají píseň. Rozestaví se do prostoru jako sochy.

Kapky

Rf 1: Kape kapka za kapkou, kape kapka za kapkou, kape kapka za kapkou, kape kapka za kapkou...

1. sloka: Kape kapka za kapkou, už mám jich plnou tvář, kape kapka za kapkou na mokrý kalendář, už končí listopad a brzy už se stmívá a celý kraj šel spát, jen vítr v lese zpívá...

Rf 2: Kape kapka za kapkou, kape kapka za kapkou, cinká kapka za kapkou, cinká kapka za kapkou...

2. sloka: Cinká kapka za kapkou, už mrzne až to zvoní, cinká kapka za kapkou a další cinkne o ní, déšť zvoní jako smích, jak hezká, šťastná chvíle, už brzy přijde sníh a všechno bude bílé...

Rf 3: Cinká kapka za kapkou, cinká kapka za kapkou, cinká kapka za kapkou, cinká kapka za kapkou...

Po dozpívání se děti uvolní, začnou se protahovat a pomalu přicházejí k učiteli.

UČITEL: No, dámy, nebylo to špatný..., ale kdovíjaký umění to taky nebylo...

Děvčata se po sobě podívají. Siss „zasvítí“ oči a zase začne zlobit ostatní děvčata.

SISS: Bodejť by to za něco stálo, když tady Luíza mečí jak koza.

LUÍZA: Já ti dám kozu! Pojd' sem! (*Skočí po ní a začne se s ní honit po prostoru*)

UČITEL: Heleďte, nechte toho, jo? Ticho! Vy si vůbec nemáte co vyčítat. Jedna mečí jako koza, druhou zase vůbec neslyším, třetí zpívá, a myslí přitom na kdoví co...

SISS: Teda, pane učiteli, to nás ani trošku nepochválíte...?

UČITEL: Psch...! Jedinej, kdo je z vás aspoň trošku normální, je tady Unn. Je zázrak, že jste ji za ty tři měsíce, co s vámi chodí do třídy, ještě nezbláznily... No, dnes budeme končit, rozhod, na shledanou zítra. (*Odejde*)

Nastane chvíle ticha. Po chvíli ticho přeruší Jill, která vstane.

JILL (*mrazivě*): Nojo, copak Unn...

Po Jillině poznámce ticho pokračuje, tentokrát je v něm ale cítit napětí. Všichni bez hnutí stojí. Pak promluví Unn.

UNN (*tiše*): Tak... ahoj... zítra...

Dívky mlčí, jen Siss zareaguje a překotně Unn osloví.

SISS: Počkej, Unn, ona to tak nemyslela!

UNN: Já vím... Já... už stejně musím jít domů.

SISS: Počkej ještě, my ti něco ukážeme, jo? Aspoň nám řekneš, jaký to je. Scénka na školní akademii. My ti to ukážeme, jo? Dámy...!

Na Sissin povel se děvčata seběhnou do šiku, našpulí pusy do přesladkých úsměvů a jako vzorné dětičky začnou přednášet.

SBOR: VALÍ SE VODA, VALÍ SE VODA, všechno se hroutí, všechno se kymácí, valí se domy, valí se stromy, valí se všechno a voda burácí...

LUÍZA: žluňk, žbluňk, žbluňk, žbluňk...

PAM: všechno plave, všechno plave – kapr na to kouká,

MEGGI: mýt se – to je přece zdravé: to ví každý kluk i holka.

JILL: Nejlip se maj u vodníků – dokud prší je to prima,

SISS: horší bude, až to zmrzne, to nám bude pěkná zima.

KIRSTEN: Je to tady: všechno zvoní – z potopy je klouzаницe.

LUÍZA: Cink, cink, cink, cink...

SBOR: vodník jenom kroupy roní, nemá ani rukavice.

SISS: Protože má jenom frak...

LUÍZA: ...a ještě ke všemu mokrej...

SBOR: zmrznul – je z něj svěhulák...!

SISS: A proto každý žák naší školy musí chodit do školy řádně oblečen a obut,

LUÍZA: říkal to pan ředitel...

SISS: Nebo zmrzne...

Děvčata se rozesmějí, i Unn se docela dobře baví. Když děvčata skončí ukázkou, zatleská.



PAM: To není celý! To bude mít ještě pokračování, ale to musíme teprv vymyslet. Uděláme z toho horror...

LUIZA: Celý učitelský sbor bude potěšen...

SISS: Já myslím, že hlavně náš pan učitel bude rád... Dobře mu tak...

MEGGI: No, vždyť nám přece řek, abysme si připravily, co chceme...

LUIZA: Když jsme – jak to řek – takový ježibaby, že s náma nemá odvahu nic dělat...

KIRSTEN: Holky, já mám nápad!

Všechny dívky se shluknou kolem ní, jen Siss je jakoby přitahovaná pohledem Unn. Jde k ní.

UNN: Tak... ať se vám to povede!

SISS: Mohla bys nám s tím pomoci. Nechceš? Hele, ona to tak opravdu nemyslela...

UNN: Chtěla bych s tebou mluvit.

SISS: No vždyť spolu mluvíme!

UNN: No, ale o samotě, jen my dvě.

SISS: Ale teď to nejde, my ještě musíme zkoušet... Ledaže bys třeba odpoledne přišla k nám.

UNN: Ne, ty přijď k nám.

SISS: To je přece jedno, jestli...

UNN: Ale já bych chtěla, abys ty přišla k nám. Jinak ne... Přijdeš?

SISS: Tak dobře.

UNN: Přijď určitě, budu tě čekat! (*Jde a pozdraví ostatní děvčata*) Tak já už musím jít. Ahoj...

Všechny dívky jí řeknou „ahoj“, Unn odchází a Siss jde za ní jako omámená. Ostatní dívky si toho všimnou a významně se na sebe podívají. Zatímco je Siss z doslechu, děvčata o ní potichu mluví.

PAM: Ta Siss je v poslední době divná.

LUIZA: Pořád po sobě s Unn koukají, všimly jste si toho? Jako kdyby byly do sebe zamilované...

KIRSTEN (*k Jill*): Taky sis to mohla odpustit – tu narážku na Unn...

JILL: A vás neštve? Je tady tři měsíce. S nikým se nebaví, pořád kouká, jako-kdybysme jí něco udělali...

Siss se vrací a připojí se k ostatním.

LUIZA (*organizuje pokračování zkoušky. Ptá se Kirsten*): Tak jak to říkala? Tady by bylo: „Nebo zmrzne...“, a zase sbor...

KIRSTEN: Jo a zase sbor. Nebo ne? Sakra... Siss, hele, jak bys udělala ten závěr?

SISS (*vytrhne se ze zamyšlení*): Cože?

KIRSTEN: Ten závěr. „Nebo zmrzne...“ A dál?

SISS (*nepřítomně*): A co dál?

Děvčata vidí, že Siss je vůbec nevnímá. Podívají se po sobě a rezignovaně máchnou rukama.

PAM: To nemá cenu. Slečna je úplně mimo...

KIRSTEN: Takhle to nedoděláme. Siss, je ti něco?

Nastane chvíle ticha. Meggi se pokusí změnit tísnivou atmosféru.

MEGGI: Slyšely jste, co se stalo s vodopádem za jezerem? Jak teď začaly ty veliký mrazy, celej zmrznul. Kluci říkali, že to vypadá jako nějaké fantastické, začarované zámek.

JILL: Mohly bysme se tam jít podívat, až tady skončíme! Kdo jde?

Všechny zvednou ruku, až na Siss. Ta se dívá nepřítomně jinam.

LUIZA: Ty s námi nejdeš?

SISS: Ne. Já... dneska nemůžu.

LUIZA: Co se stalo?

Siss neodpoví. Štronzo. Siss pokročí dopředu a přednese svou báseň.

SISS: Zima, vychrtlá zlá stařena s bílým dechem a vichřicí ve vlasech letos přišla nějak dřív.

Ten unavený muž se starýma očima a černým pláštěm, co kráčí cestou mezi poli, se ani nerozloučil.

Země je promrzlá na kámen, do ticha se snáší první vločky sněhu a od jezera je slyšet praskání rozpínajícího se ledu.

Něco je ve vzduchu...

Světlo se pomalu zatmí, hudba vytvoří předěl k další scéně.

3. SCÉNA – V DOMĚ A POKOJI U UNN

Přichází Siss, přes ruku nese kabát, pomalu, váhavě dojde až k reflektoru, představujícímu Unninu tetu.

TETA: Vítám tě, pojď dál. Ty jsi určitě Siss...

SISS: Ano. A vy jste teta Sára... Já jsem přišla...

TETA: Já vim. Unn přijde hned. Říkala mi, že čeká návštěvu.

Víš, že už jsi v tomhle domě jednou byla? To je ale už hrozně dávno. To jsi byla ještě v perince...

Zpoza reflektoru vystoupí Unn. Obě dívky se na sebe zadívají.

UNN: Ahoj.

SISS: Ahoj.

Děvčata stojí, hledí na sebe a mlčí. Po chvíli promluví teta.

TETA: No, já vás nechám o samotě. Určitě si máte o čem povídat. Dej mi ten kabát, Siss. Kdybyste něco potřebovaly, tak mě zavolejte. (*Odejde*)

Siss opatrně pověsí kabát na reflektor, potom děvčata popojdou do středu místnosti – Unnina pokoje. Siss se bezstarostně rozhlíží, pak se posadí na stupínek a dívá se na Unn.

SISS: Teta je hodná, vid'...? (*Po chvíli*) Chtěla jsi se mnou mluvit.

UNN: Uvařila jsem čaj. Počkej, dojdou pro něj.

Unn odejde a za chvíli se vrací se stříbrným podnosem, na kterém stojí dva hrnky. Postaví hrnky na stupínek k Siss a podnos drží v ruce. Nastane dlouhá chvíle mlčení. Po nějaké době promluví Siss.

SISS: Venku je pěkný mráz. A začíná tam padat sníh... (*Po chvíli*) Víš, co dělají horolezci, když jim je zima? Svlíknou se, aby jim byla ještě větší, a když se pak oblíknou, je jim zase teplo.

UNN: Chceš se svlíknout?



SISS: Za prvé nejsem horolezec a za druhé mi není zima.
UNN (*náhle změni téma*): Siss, nechtěla bys být moje přítelkyně? Ne jenom obyčejná kamarádka. Myslím taková přítelkyně na život a na smrt.

Siss neodpovídá. Unn pokračuje.

UNN: Jestli jo, slíbíme si, že se nikdy nezahládíme, jo? Že budeme vždycky až do smrti stát při sobě.

Siss mlčky přikývne, Unn vstane, zdvihne ze stupínku i Siss, podívá se jí do očí a odřikává formuli slibu.

UNN: Opakuj po mně: „Přisáhám – že budu vždycky – tvá nejlepší přítelkyně – že tě nikdy nezahládím – a nikdy na tebe nezapomenu – a budu vždycky – stát při tobě. To přísahám...“

Siss trpělivě po Unn opakuje text přísahy. Když domluví, nastane opět chvíle napjatého ticha. Po chvíli toto ticho přeruší Unn.

UNN: Mohly bychom si něco vyměnit. Abys ty měla něco mého a já tvého.

SISS: No jo, ale co?

UNN: Třeba... (*bez jediného slůvka svlékne košili a podá jí Siss*)

Siss, i když to moc nechápe, svlékne pomalu svojí košili. Unn podá svojí košili Siss a vezme si její. Oblékne si ji, pak vezme podnos jako zrcadlo a dívá se střídavě na Siss a na svůj odraz v podnosu.

SISS (*po chvíli nesměle*): Líbí se ti?

UNN (*dívá se do podnosu*): To je divný... Já teď vypadám úplně jinak...

Siss se jde podívat, spolu se dívají do podnosu, hlavy u sebe. Obě se trochu vyděsí, protože v podnosu se odráží jenom jedna tvář. Unn podnos rychle odklopí a pak ho položí na stupínek.

Je opět velmi dlouhá pauza, pak ticho přeruší Siss.

SISS: Nechceš tu svojí košili zpátky? (*Opět delší pauza, Unn vůbec nereaguje*) Jo taky mi jednou náš táta povídal, že když se jeskyňáři chtějí protáhnout nějakou úzkou průrvou, kterou by normálně neprolezli, tak svlíknou, co můžou a...

UNN: I kůži...?

Siss se na chvíli zarazí, pak se obě rozesmějí. Nastane chvilka uvolnění. Siss vytáhne zpod stupínku polštář a hodí ho po Unn.

SISS: Jo! I kůži! Svážou jí do uzlíčku a táhnou ji za sebou do té jeskyně na šňůrce.

Obě dívky se chvilku honí a hází po sobě polštář, které byly ukryté pod stupínkem. Po chvíli se zastaví, zase se na sebe zadívají.

UNN: Já bych si svlíkla i kůži a pak bych ji nechala před jeskyní... (*Po chvíli*) Chtěla jsem ti něco říct... Něco, co jsem ještě nikomu neřekla...

Unn, jako by se zastyděla, začne uklízet polštáře. Siss jí pomáhá. Pak se posadí na stupínek a dívají se do země.

SISS: Tak mi to řekni...

UNN: Siss, co jsi viděla před chvílí v tom podnosu?

SISS: Já nevím. Nevím, co to bylo.

UNN: Byla tam jenom jedna tvář, a měly tam být obě...

SISS: Třeba... jsme se špatně dívaly...

UNN: Já myslím, že to něco znamená... (*Po chvíli*) Siss, já nevím, jestli přijdu do nebe.

SISS: To je to, cos mi chtěla říct?

UNN: Ne...

SISS: A řekneš mi to?

Unn neodpovídá. Siss se návštěva přestává líbit, cítí tísnivou, děsivou atmosféru, které nerozumí.

SISS: Já... budu muset už jít domů...

UNN: Nechoď ještě...

SISS: Já už vážně musím... (*Zvedne se, připravená k odchodu*)

UNN (*po chvíli*): Proč už jdeš?

SISS: Protože musím.

Obě pomalu popojdou k reflektoru – tetě. Reflektor se rozsvítí a teta se vmísí do hovoru.

TETA: Tak už jdeš domů, Siss?

SISS: Už je tma a za chvíli bude venku takovej mráz, že by mi umrzly uši...

TETA (*žertuje*): A co? Pověděly jste si všechno, co jste chtěly?

Opět nastane tísnivá pauza. Siss jí přeruší s hranou bezstarostnosti.

SISS: Už jste slyšely o vodopádu za jezerem? Říká se, že je to úplněj zázrak...

Obě hostitelky stojí bez odpovědi, Siss to připadá trapné. Rychle se rozloučí.

SISS: Tak na shledanou... (*Odejde*)

Unn a teta chvilku stojí a mlčí.

TETA: Unn, stalo se něco? Vy jste si něco udělaly? Pohádaly jste se?

UNN: Ne. Víš, co dělají horolezci, když je jim zima...?

Unn se schoulí, jako by jí náhle začalo být zima. Hudební předěl ukončí scénu, hrací prostor se pomalu zatmí.

4. SCÉNA – VE ŠKOLE / U LEDOVÉHO ZÁMKU

V průběhu hudby na sebe Unn vezme kožich a školní tašku. Potom pomalu přichází doprostřed scény ke stupínku. Zpod stupínku vyndá svíčku, postaví ji na stupínek a zapálí ji. Dívá se do plamínku a zahřívá si o něj ruce.

UNN: Svět – to jsou velké hodiny s milionem koleček. Je v nich léto – slunečník, podzim – unavený muž, zima – vychrtlá, zlá stařena i jaro – pišťalky v povětří. A ty hodiny zamrzly a ztratily se v ledu. A někde uvnitř toho stroje hoří plamínek, co nikdy nezhasne... Ten plamínek je...

V tu chvíli jsou na scénu slyšet hlasy dívek, které přicházejí ráno do školy. Unn to vyplaší, vstane a odběhne.



Přicházející dívky se smíchem vypráví Siss o své návštěvě ledového zámku.

PAN: A měla jsi vidět Luizou, jak se bála!

LUIZA: Já jsem se nebála!

KIRSTEN: Ale nelži, holčičko! Bála ses, až ti drkotaly zuby!

LUIZA: Jestli mi drkotaly zuby, tak zimou! Zima tam byla hrozná.

MEGGI: Musíš tam jít příště s námi. To je něco neuvěřitelného! Ty chodby a prolejšačky! Hotový bludiště! Je to opravdu Ledovej zámek...

JILL: Tam by se člověk ztratil, ani by nevěděl jak...

Děvčata si všimnou hořící svíčky.

KIRSTEN: Proč tady hoří ta svíčka?

LUIZA: Sfoukni ji, pan učitel se bude zlobit!

SISS: Ne! Nechte ji!

Děvčata se posadí na zem a pokračují v rozhovoru.

PAM: Naši se tam byli taky podívat. Máma říkala, že něco takového snad ani nemohlo vzniknout z obyčejný, zmrzlý vody...

SISS: A vlezly jste tam?

LUIZA: Kousek jo. Ale moc daleko jsme se nedostaly. Tam dál už jsou ty chodby moc úzký... A pak...

KIRSTEN: A pak jsme se začaly bát... Húúúúú...!

Všechny dívky začnou houkat a vyluzovat strašidelné zvuky.

MEGGI: Ona takhle zahoukala a najednou se její hlas začal ozývat ze všech stran.

PAM: No a všechny jsme vzaly nohy na ramena.

Dívky se rozesmějí. Přichází učitel.

UČITEL: Dobrý den, děvčata. Začínáme! Kdo chybí?

Všichni se rozhlídnou.

JILL: Unn. Chybí Unn.

UČITEL: Kdo víte, co je s Unn?

MEGGI: Siss u ní včera odpoledne byla. (Obrátí se k Siss) Nebo ne?

SISS: Já jsem..., mluvily jsme spolu, ale neříkala..., nezdála se nemocná, nebo tak...

UČITEL: No..., snad to nebude nic vážného... Dnešní vyučování začneme jako vždy – zpěvem. Naladte si hlásky a trochu se rozezpíváme – á...

Učitel odmávkne takt a všichni spustí píseň beze slov. Zatímco zpívají, Siss se otočí k hořící svíčce a pomalu, jako hypnotizovaná, k ní jde. Posadí se u ní, dívá se do plamínku a odříkává slova, která se na ni jakoby telepatii přenášejí od Unn.

SISS: Ledový zámek... A tohle je... křišťálová komnata... Je plná slunce a barevných světél... Je slyšet vodu, teče tu někde hluboko pod ledem a duní jako hrom. A tady je... smaragdový sál... Obrovský a tajemný jako zahrada ze země OZ... A tohle je komnata, obložená modrými safíry... Ale průchod... je moc úzký... Co dělají jeskyňáři? Svlíknou ze sebe, co můžou a...

UČITEL: Siss, copak to tam máš? Pojď sem!

Siss jde zpátky do houfu, ale přesto se pořád ohlíží na svíčku. Ostatní dívky po ní pokukují a otáčejí se i ke svíčce. Když píseň skončí, učitel se zahledí na Siss a na svíčku.

UČITEL: Siss, co je to s tebou dneska? A co tam dělá ta svíčka? Uklidte to někdo! A ostatní, pojdte se mnou pro pomůcky...

Jill vykročí ke svíčce, aby splnila učitelovo přání. Siss stojí jako omámená, jako by nevnímala, co se děje, jen se dívá, co Jill dělá. Ta se na Siss zahledí a potom pomalu svíčku sfoukne. Pak svíčku nechá stát na stupínku a odchází za ostatními dívkami. Siss je na scéně sama. Pomalu se usadí na stupínek, zvuk hudby zesílí a hrací prostor se zatmí.

5. SCÉNA – V BLÍŽE NEURČENÝCH MÍSTECH

V prázdném prostoru sedí Siss na stupínku, přímo před matkou. Postupně se na ni rozsvěčují všechny reflektory, jak se jí dospělí vyptávají. Siss je z toho nešťastná. Sedí se sklopenou hlavou, pak vstane.

MATKA: Siss, jsem přece tvoje máma! Mně se přece nemusíš bát. Řekni mi všechno, co víš. Vzpomeň si. Třeba na maličkost, která by... mohla pomoci...

UČITEL: Siss, tohle není žádná legrace. Uvědomuješ si to?

TETA: Vzpomeň si, Siss. Neříkala Unn něco o tom, proč chce... odejít...?

MATKA: Něco jste si přece... O něčem jste přece mluvily...

UČITEL: Siss, byly jste s Unn v poslední době... Kamarádily jste spolu?

SISS: Byly jsme..., jsme... přítelkyně. Nejlepší přítelkyně...

TETA: Byla jsi poslední, kdo s ní mluvil.

MATKA: Přítelkyně si říkají i tajemství. Neříkala ti něco co...,

UČITEL: ...co by nám mohlo pomoci při pátrání...

TETA: Neříkala ti o tom, proč...

MATKA: Máte spolu nějaké tajemství? Jaké!? Musíš nám to říct!

UČITEL: Její taška se našla nedaleko od vodopádu... a kabát se našel...

TETA: Proč!?! Proč nikomu nic neříkala?

MATKA: Vzpomeň si přece! To není jen tak, že zmizí jedenáctiletá holka... Dovedeš si představit, jak by mi bylo, kdybys takhle zmizela ty? Siss!

UČITEL: Unn byla dobrá žákyně. Byla uzavřená a samotářská, ale byla pečlivá a svědomitá...

TETA: Bylo to... hodné dítě...

MATKA: Siss, musíš nám povědět všechno, co víš!

SISS: Vy o ní všichni mluvíte, jako by už nebyla! Ale ona tady někde určitě je!

UČITEL (zvýší hlas): No ale kde!?!? Víš kolik lidí už dvě noci nespalo, aby jí našli!?!?

TETA: Vzpomeň si, třeba na maličkost..., Siss, prosím tě o to...

SISS: Ale já nic nevím!!! Nic mi neříkala!

MATKA: Siss...

UČITEL: No tak..., Siss...

TETA: Siss...!

Siss si klekne a schová tvář do dlaní. Zezadu přicházejí ostatní dívky. Dospělí se na ně mlčky dívají.

LUIZA: Všichni teď byli znova u toho vodopádu. Strašně se změnil, zvětšil se a ty chodby, co tam byly, jsou úplně jinak. Náš táta říkal, že kdyby se chtěli dostat až úplně do hloubky, že by ho museli odstřelit dynamitem.

KIRSTEN: Tam dál by se ale stejně nikdo neprotáh... Je to tam strašně úzký...



PAM: Třeba Unn někam odjela..., na návštěvu..., nebo jen tak...
MATKA: Siss! Ty jediná nám můžeš pomoci! Kam šla, nebo kam jela?
TETA: Nepohádaly jste se? O čem jste si povídaly?
UČITEL: Vzpomínej Siss...! Netajíš před námi něco?!?

Všichni opakují její jméno a stupňují naléhavost, s jakou je vyslovují.

SISS (vyskočí a utíká pryč): Nechte mě!!! Já opravdu nic nevím!!! Já nic nevím....!!!

Siss utíká k ledovému zámku. Zastaví se na jeho okraji a hledí do něj. Pokouší se bázně vejít dovnitř, ale nejde to. Po chvíli usedá na zem a schoulí se do klubíčka. Dospělí i ostatní dívky nehybně stojí a mlčí. Hudební předěl.

6. SCÉNA – VE ŠKOLE, ASI PO DVOU MĚSÍCÍCH

Hudební předěl přejde do písně, kterou zpívají všechny dívky a učitel.

Padá déšť'

1. sloka: Padá déšť', stéká voda po mých vlasech.

Padá déšť', vypráví o lepších časech,
 zelená se vrátí stromům,
 zmizí bílá, žlutá, šedá,
 stopy v sněhu kolem domů,
 voda smývá, bledší, bledá.

2. sloka: Padá déšť', v nebi tajou sněhuláci,
 padá déšť', bílá z polí už se ztrácí,
 jaro zpívá v kapkách na skle,
 stopy kolem domů nejsou,
 sklo pod čísi nohou prasklé,
 kde ty nohy, kde jsou, kde jsou?

Padá déšť' ..., padá déšť'...

Po dozpívání písně se všichni uvolní.

UČITEL: Nojo, už zase přší...

LUIZA: Pane učiteli, je to pravda, že už má dneska přijít?

UČITEL: No jo...! Děvčata, nepřipomínejte jí, co se stalo.

Vůbec o tom nemluvte. Platí?

KIRSTEN: Nebyla ve škole skoro dva měsíce.

MEGGI (k Pam): Hele, doufám, že umíš text. Jestli to zase zkoníš jako včera, tak tě ulečtáme k smrti.

PAM: Myslíte, že se jí to bude líbit?

LUIZA: Psc ! To by si mohla zkusit, aby se jí to nelíbilo...

MEGGI: Holky, už jde!

Do místnosti vchází Siss, vypadá normálně, usmívá se a zdraví se s dětmi. Luiza předstoupí a přednese úvodní repliku. Ostatní děvčata stojí v půlkruhu kolem a usmívají se. Na Luiziny sebechvalné poznámky reagují předstíraným kašlem a smíchem.

LUIZA: Milá Siss, jako nejstarší a nejkrásnější žákyni naší třídy tuberáků mi byl svěřen úkol přivítat tě opět mezi námi. Připravily jsme si pro tebe malý kulturní program. Po velikém úspěchu naší šou s názvem VALÍ SE VODA, kterou jsme uvedli před... dvěma měsíci na

školní vánoční akademii a ve které jsi měla tu čest s námi účinkovat, jsme pro dnešní den připravily nové číslo.

MEGGI: Na počest tvého uvítání...

LUIZA (k Meggi): To už jsem řkala...

PAM: Tentokrát jsme zvolily dopravní tematiku...

KIRSTEN: ...pro nejmenší dětičky...

MEGGI: ... tedy i pro tebe...

Děvčata se rychle seřadí do úvodního obrazu, tentokrát spolupracuje i pan učitel.

SBOR: Semafor, divný tvor – bez těla a bez hlavy – je tu pánem dopravy.

LUIZA: Zelená – každý zná: k přechodu je dovolení...

PAM: Žlutá – směr se mění...

Děvčata předvádí křížovátku, dopravní ruch a zvuky aut.

KIRSTEN: Červená! Kampak běžíš, kluku?

MEGGI: Nestrpí tu nepořádky!

JILL: Zlostně oko rudé plane...

LUIZA (strčí Siss do akce): Ale Miša v zamyšlení už je v půli křížovátky...

KIRSTEN: Stát! Slyšíte, mladý pane? Vy s tou čapkou naraženou...

SBOR: Proč jste přešel na červenou?!?

JILL: Přísné světlo hledí z výšky, dolů, do žákovské knížky...

LUIZA: Dosud netrestán...

Učitel vyrobí zvukový efekt, všichni se na Siss vrhnou a povalí jí na zem. Nastane všeobecný ječet a pištění.

UČITEL: Nechte ji, chudinku... Sotva přišla, a vy ji takhle trápíte...

JILL: Dobrá, mučit tě nebudem...

KIRSTEN: My tě svezeme tramvají... Už jsi jela tramvají? Ne? Holky...!

SBOR: Čtyři kola, jedna kladka – pod koly je kolej hladká, dvěééře vzadu, dvěééře vpředu – přes celičké město jedu...

MEGGI: Rrrračte v zájmu provozu...

KIRSTEN: Nastoupiti do vozu!

SBOR: Jedu, jedu, jedu, jedu – jedu, jedu, jedu, jedu.

PAM: Kdo za jízdy vyskakuje – o zdraví se připravuje.

LUIZA: Jak se tramvaj s kopce šine,...

JILL: Miša stojí na plošině,...

KIRSTEN: kde tabulka hlásí všem:

SBOR: V jždě nemluv s řidičem!!!

LUIZA: Miša není malé dítě,...

JILL: zatváří se důležitě.

KIRSTEN: A hned hlásí řidiči:

MEGGI: Pane řidič, já to vím, proto s vámi nemluvim...!

Děvčata se ukloní a obstoupí Siss, která se celou dobu dobře bavila.

LUIZA: Jak vidíš, tentokrát se k nám přidal i pan učitel.

UČITEL: No jo, no... Někdy si říkám, že bych měl sám požádat o propuštění z téhle školy a hlásit se o práci v dolech...

LUIZA: Ale pane učiteli, vždyť víte, že bysme vás nepustily...

JILL: Taky jsme vytvořily několik televizních reklam... Zdařilých...

MEGGI: Že bysme... aspoň jednu... Třeba ponožka Božka...

KIRSTEN: Nebo zvědavé povídlo a sušenka Máňa...

UČITEL: No, tak to by stačilo. Jak vidíš, Siss, nic se tady nezměnilo. Ale... jsem rád, že už jsi zase mezi námi.



Učitel odejde, děvčata obklopí Siss. Nastane chvilka napjatého mlčení, které přeruší Meggi.

LUIZA: Jak se máš?

Siss odpoví jen úsměvem a pokrčením ramen. Zase nastane delší chvíle ticha.

PAM: Těšily jsme se že přijdeš...!

JILL: V sobotu půjdeme na výlet, půjdeš s námi?

KIRSTEN: Jinak tady ve škole je všechno při starém... Vždyť to znáš...

MEGGI: Máš hezkou košili. To je...

SISS: Ta je Unn. Já nosím její a ona zase mou.

KIRSTEN: Ale vždyť Unn...

Kirsten větu nedopoví, protože Luiza jí zezadu kopne, aby mlčela.

SISS: Co „vždyť“...? Vy si taky myslíte, že je Unn mrtvá? Všichni si to myslí. Ale ona se určitě jednoho dne vrátí.

LUIZA: Siss...! My jsme si myslely...

SISS: Co jste si myslely? Že jsem na ni zapomněla jako vy všichni? Nezapomněla. Nikdy na ni nezapomenu.

LUIZA: Ale my jsme na ni taky nezapomněly...

Všechny dívky pomalu couvají a nechají Siss samotnou. Ta popojde ke stupínku a recituje.

SISS: Napsala jsem ji báseň. Jmenuje se Sen o zasněžených mostech. Chcete ji slyšet?

Děvčata němě přikývnu, Siss je ale stejně skoro nevnímá a recituje.

Stojíme spolu a sněží pořád víc.

Tvůj rukáv už je bílý – můj rukáv už je bílý.

Spojují nás jako dva zasněžené mosty.

Zasněžené mosty však zamrzly.

Ale uvnitř je život a teplo.

Tvá ruka dává teplo pod sněhem a zlehounka tiskne mou.

Sněží a pořád sněží na tiché, bílé mosty.

Mosty, o kterých nikdo neví.

Unn, má nejlepší přítelkyně...

V závěru veršů zesiluje hudba, která hrála pod nimi. Siss zůstane stát izolovaná od ostatních.

Děj nepozorovaně přejde do další scény.

7. SCÉNA – O NĚKOLIK DNÍ POZDĚJI

Na scénu, jejíž uspořádání se nezměnilo, přichází učitel.

UČITEL: Děvčata, mám pro vás novinu. Přijde k nám do třídy nová žákyně. Tak nás zase bude plný počet.

SISS: Ale nás přece je plný počet!

UČITEL: Ale no tak, Siss! Jedno místo je přece zatím prázdné.

SISS: Není. Je to místo Unn.

UČITEL: No... Dobrá... Ale co tedy budeme dělat?

SISS: To místo není prázdné. Je to místo Unn...

UČITEL: Dobře. Přineseme tedy jednu lavici navíc.

Všichni zůstanou stát jakoby ve štronzu, potom se poněkud promění, aby naznačili přechod do jiné situace.

8. SCÉNA – VE ŠKOLE PO ČTRNÁCTI DNECH

Děti stojí na místech, uvolní se a improvizují začátek vyučování; mezi všemi panuje atmosféra plná humoru a dobré nálady. Siss se drží stranou od všeobecného veselí.

LUIZA: Ta Siss je úplně stejná, jako byla Unn.

JILL: Drží se stranou, s nikým nemluví...

PAM: Začíná ji být dokonce i podobná...

LUIZA: Jsou to už tři měsíce, co Unn zmizela.

KIRSTEN: Venku už všechno taje. Brzy bude jaro. Pišťalky v povětří... Pamatujete?

MEGGI: Na jezeru se už nesmí bruslit. Ledovej zámek už taky taje. Brzy po něm nezbude vůbec nic. Roztaje a spadne do řeky.

JILL: Mohly bysme se tam jít ještě jednou podívat.

LUIZA (jde k Siss): Siss, nechceš jít dneska s námi ven? *(Po chvíli, když vidí, že Siss nereaguje)* Už jsi s námi dlouho nikde nebyla...

Siss nereaguje, děvčata se na sebe podívají, pak to Luiza zkusí znovu.

LUIZA: Chtěly bysme se jít podívat k Ledovému zámku.

SISS (vzrušeně): K Ledovému zámku? Tak jo! Ale... trochu se zdržím... Počkáte na mně?

Děvčata přikývnu a odcházejí, z jejich jednání je patrné překvapení a radost, že jde Siss s nimi.

Siss zůstává a pomalým obloučkem přichází k tetě. Teta Siss osloví.

TETA: Ráda tě vidím, Siss. Jsem ráda že jsi přišla. Chci se s tebou rozloučit. Odjíždím pryč.

SISS: Ale proč?

TETA: Nemůžu tady zůstat. Všechno mi tu připomíná Unn. A já už vím, že se nikdy nevrátí. Siss, chtěla bych ti něco říct. Nevím, co jste si s Unn řekly, nevím, co jste si slíbily. Ale myslím, že mám právo – za Unn – tě z toho slibu vysvobodit. Rozumíš mi? Ať jste si s Unn slíbily cokoliv, já tě toho slibu zprošťuji. Jméнем Unn. Víím, že by si to tak přála. Pamatuj si to – a měj se hezky!

Siss bez pozdravu se sklopenou hlavou odejde a přichází doprostřed hrací scény, kde se setkává s ostatními děvčaty.

MEGGI: Ahoj, Siss! To je dobře, že jsi přišla!

PAM: Kdoví jestli z Ledového zámku vůbec ještě něco zbylo. Taje před očima a rychle se rozpadá.

SISS: A nevadilo by vám, kdybysme k němu nešly?

LUIZA: Proč?

SISS: Anebo k němu jděte samy... Já... myslím, že už z něho nic nezbylo...

JILL: Ale proč?

SISS: Je jaro! Pamatujete? Jaro jsou pišťalky v povětří...!

Jaro jsou pišťalky v povětří, ze kterých prší stříbrné perly.

Kdo takovou perlu najde, omládne o sto let.

Omládne, nebo se zblázní radostí.

Při Sissině recitaci se vzadu osvětlí Ledový zámek, ve kterém je náhle vidět tělo mrtvé Unn. Vidí je však jenom diváci. Ledový zámek se pomalu bortí.



Tajemnost příběhů, záhada textu

Text Ledového zámku napsal, připravil a posléze na jevišti se souborem HUDRADLO provedl Miroslav Slavík. Původní nedivadelní předloha, která v ničem – ani v dramatinizaci – nezapře, že je severské, skandinávské provenience, vyšla v MF roku 1975. To jsou základní údaje o textu, který má nesporně řadu pozitivních rysů.

První je sice tak říkajíc zcela „praktický“, ale o jeho důležitosti nelze pochybovat: zahráje si tu – a slušně, dokonce velice slušně, pokud jde o kvantitativní rozlohu „rolí“ – sedm dívenek zhruba tak ve věku od 10 do 15 let. Leč – mluví-li o zahrání, pak nemohu pominout další kvality.

Celá struktura, celý systém textu nezapřou, že jsou z dílny velice, velice zkušeného pedagoga–divadelníka. To jest člověka, jenž ví, že text, a tedy i inscenace a nakonec představení v divadle hraném dětmi vznikají svými specifickými cestami. Z hlediska „literárního“ to například znamená dát „hercům“ už v textu dostatek příležitostí k tomu, aby mohli uplatnit hravou spontánnost a schopnost až improvizace při tvorbě situací. Tohle Slavík uskutečňuje vlastně jako linii třídního kolektivu, jenž už sám o sobě je vždycky vděčnou příležitostí pro to „si zařadit“. A navíc – tohle je kolektiv, který po celou „předváděnou“ dobu připravuje jakási vystoupení, která nemají – nejsou-li jim zcela – daleko k divadlu. Rozhodně je to více než pouhá školní besídka. Ostatně – pokud tomu rozumím, tak pan učitel má díky tomu ke své třídě jakýsi rozporný vztah; oceňuje její aktivnost, ale zároveň se bojí, že bude potlačovat školní pořádek.

A dál: tato „vystoupení“ jsou opět příležitostí k ještě dalším jedinečným, osobitým liniím textů. Nejsou vskutku jen šancí pro „hraní a improvizaci“ – chcete-li pro dramatickou hru v tom nejvlastnějším divadelním smyslu – , ale i cosi, co bych nazval „divadlem poezie“. Proto jsem mluvil o „vystoupeních“, neboť je známo (což zvlášť podotýkám pro čtenáře

Tvořivé dramatiky, kteří se s tímto mým stanoviskem pošetilého, tvrdohlavého teoretika nemuseli nikde setkat), že „divadlo poezie“ pokládám za útvar více než synkretický. To jest: myslím si, že opravdu slučuje neslučitelné. Ale dosti o tom. Chtěl jsem tím jenom říci, že Slavík pracuje s celou touto linií jako s čímsi, co dopřává prostor pro onu „hravou improvizaci“ – třída připravuje vystoupení, a zároveň už tudy směřuje k hlubšímu, složitějšímu smyslu, jenž se bezprostředně dotýká příběhů dívek Siss a Unn.

Prolog textu tvoří dvě věty, jež zní takto: „Jsou věci, které nikdy nepochopíme. Často je neumíme ani pojmenovat...“ A do tohoto řádu „tajemnosti“ vstupují leckteré prvky z připravovaných vystoupení – tedy přesně: jejich verbální stránka. Metaforickým a symbolickým způsobem pojmenovávají některé jevy přírody, jako třeba roční období, personifikují je, dávají jim lidské vnější a vnitřní vlastnosti. A pak je tu zajisté „ledový zámek“ – ten podivný, tajemný jev zamrzlého vodopádu, na nějž se všichni chodí zvědavě dívat, jsou jím přitahování, ale přitom jeho tajemnost vyvolává husí kůži, strach. Je tu prostě cosi ve vzduchu, co opravdu nelze přesně označit, pojmenovat, zmocnit se toho logickým a racionálním vysvětlením.

Odtud rostou už zmíněné příběhy Siss a Unn.

Na počátku je výchozí situace poměrně jasná, chcete-li reálná: Do třídy přišla nová dívka, která se třídnímu „duchu“ vymyká, je jiná – a všichni to cítí. Dalo by se říci: skoro „klasický“ půdorys pro určitý srozumitelný a známý konflikt. Jenže v okamžiku, kdy Jill učiní první poznámku, která by mohla tuto „dramatickou kolizi“ naplno rozvinout, dojde k pozoruhodnému zvratu. Unn požádá Siss o schůzku – a Siss na to ráda přistoupí, protože už předtím se z dialogu jiných dívek dovíme, že Siss je jiná a pořád se dívá na Unn, jako by byla zamilovaná. Neboli: můžete to také chápat jako osudovou přitažlivost.

Také k ní dojde. Na té schůzce obě dívky uzavřou přátelství na život

a na smrt. A po schůzce se už Unn nikdy neobjeví. Poslední scénická poznámka říká, že v ledovém zámku je její mrtvé tělo, které ovšem vidí jenom diváci. Tady se tajemnost mění v záhadu, která – říkám to zcela upřímně – může být trvale předmětem dohadů, pro něž text poskytuje podněty nejrůznějšího druhu, aniž by alespoň v jednom případě poskytl určitější, zřetelnější klíč. Jdu-li přesnou analytickou cestou, pak z textu pro mne vyplývá, že tu funguje cosi jako děsivá moc zimy: než Siss odejde na domluvenou návštěvu Unn, mluví o zimě – „zlé vychrtlé stařence“, o tom, jak vypadá zimní příroda, a říká, že „něco je ve vzduchu“. Je tu samozřejmě i symbolika ledového zámku a to mrtvé tělo v něm. Jenže – cosi velmi závažného se odehraje na té schůzce. Říkám zcela upřímně, že nevím, jak to mám vztahovat k dalším osudům obou dívek – zejména pak Unn. Ta vyměna košil, to připomenutí horolezců, kteří se svlékají, když nemohou prolézat nějakou škvírou – to všechno jistě cosi také v těch „dívčích“ příbězích znamená. Ale: zase se vrací „zima“. Než Unn definitivně odejde, opakuje slova o ročních obdobích. Leč především mluví o světě jako hodinách, jež zamrzly a ztratily se v ledu. „A někde uprostřed toho stroje je plamínek, co nikdy nezhasne...“ Unn přitom zapalí svíčku. Jde zachránit svět? Nevím.

Mohl bych jistě takto pokračovat dál. Text dává řadu indicií k posílení oněch možností, jež jsem nabídl, – ale můžete mu porozumět jinak, najít možnosti další. Zkrátka a dobře: tajemnost příběhů se mění v záhadu textu. A s ní si nějak inscenace musí poradit.

P. S.: Vlastní inscenace Miroslava Slavíka tuhle záhadu také – alespoň v hronovském představení – nechala divákovi plně k luštění.

JAN CÍSAŘ





Druhá múza dětského divadla

Publikace pod názvem *Druhá múza dětského divadla*, kterou vydalo Národní osvětové centrum v Bratislavě v roce 1996, svým rozsahem a snahou po komplexnosti reflektuje autorovy zkušenosti z oblasti dětského hudebního divadla a jeho vůli přenést metody dramatické výchovy do školských zařízení. Osloví tak učitele hudební výchovy, ale je schopna pomoci i vedoucím dětských divadel.

Celkem devět kapitol dává nahlédnout do autorovy snahy podělit se se čtenáři o vše, co o hudbě v dětském divadle ví. Střídají se tak kapitoly i odstavce vyslovující subjektivní soudy s teoretickými východisky a obecně platnými zásadami práce s dětmi.

Druhá kapitola – Hudební výchova v dětském divadelním souboru – stručně osvětluje současný stav a postavení hudební výchovy na školách, její roli v tvořivé dramatice a zároveň rozebírá jednotlivé hudební činnosti – pěvecký projev, hru na tělo a rytmické nástroje, hudební a pohybové hry, jejich vzájemné propojení v dramatických hrách. Celá tato kapitola je zakončena částí *Poslech hudby* – čtyřmi samostatnými příklady. Je škoda, že autor hovoří o poslechu, který je ve stínu ostatních činností, ale sám se zde nesnaží, na rozdíl od ostatních kapitol, sumarizovat obecnější postupy při samotném procesu dětského vnímání a poslechu hudby. Pouze předkládá příklady řešení.

Východiskem třetí kapitoly – Dětská hudební tvořivost – jsou dvě krajnosti. 1. nechat dětem úplnou volnost a spoléhat se na jejich intuici, 2. stanovit si pevný cíl a k němu děti základními pravidly a příkazy dovést. Za zmínku stojí zdůraznění rovnoprávnosti tvořivosti hudební a divadelní. Cennou částí je praktický příklad, jak změnit předem cíleně

daný hudební úkol ve školní učebnici hudební výchovy ve skutečně divergentní úlohu. Současně definuje prostředí, dítě a učitele v rozvíjení tvořivosti.

Čtvrtá kapitola není ničím jiným než metodikou hudební tvořivosti dětí. Přes imitaci, rytmus, melodii, tempo, dynamiku, barvu a harmonii se dopracovává autor k sestavování smysluplných celků vzniklých spojením recitace, hry na nástroje, hry na tělo a jednoduchých popěvek. Postupuje od tvorby vlastní písně k rozsáhlejšímu hudebně dramatickým celkům. Přínos uvedených metodických řad je nesporný, protože vychází z autorovy vlastní praxe.

V přehledně napsané páté kapitole – Hudební složka v inscenaci – se čtenář dozví o základních funkcích hudby a o stylové čistotě a jednotě hudební složky v inscenaci.

Z pasáží o dětském hudebním divadle ocitujeme přímo autorova slova: „V této části by sme chceli prezentovať naše skúsenosti získané pri výbere témy, úprave scenára a vytváraní hudobnej zložky dětského hudobného divadla. Tento termín by sme chceli uprednostniť pred označením muzikál.“ Tedy výběr hudebního materiálu v závislosti na literární předloze, práce se scénářem – to jsou předpoklady pro redukci textů, náhradu dialogů písněmi, doplnění původního textu písní, rozšíření textu...

Rozsáhlá použitá literatura a přílohy (na třicet partů písní) dokresluje předchozí kapitoly.

Druhá múza dětského divadla nabízí obsažnější záznam vztahů dětí, hudby, divadla a tvořivosti. Snaží se o vysvětlení základních hudebních pojmů, jejich propojování ve vztahu k dětskému divadlu. Předkládá řady metodických postupů. Jde o odbornou publikaci pro širokou školní veřejnost.

TOMÁŠ KOLAFA

Belo Felix: Druhá múza dětského divadla. Národní osvětové centrum, Bratislava 1996.

Dramatická výchova optikou časopisu OBEČNÁ/OBČANSKÁ ŠKOLA

Ve dvou ročnících časopisu *Obecná/občanská škola* lze najít celkem osmkrát řádky vztahující se k dramatické výchově. Z toho sedm zmínek se nalézá v prvním ročníku (1995, vyšlo celkem 7 čísel) a jedna v ročníku druhém (10 čísel). Není to zas tak málo, jelikož článků týkajících se matematiky je ve stejném počtu čísel rovněž osm, článků k českému jazyku 6 atd., jiné je to však s rozsahem, ten je u příspěvků týkajících se dramatické výchovy spíše kratší.

Podívejme se nejdříve na první ročník časopisu. Zde se objevuje dvakrát popis hry, která může být využita v hodinách dramatické výchovy (čísla 1/95 a 2/95). První z nich se týká vyvozování lidských vlastností a druhá slovních autoportrétů. Obě hry jsou využitelné i v předmětech český jazyk a občanská výchova – záleží u nich na

momentálním využití. Lze je však dobře použít i jako úvodní krok pro další práci na poli dramatické výchovy.

Další dvě drobníčky se týkají seminářů dramatické výchovy pro učitele. První, který probíhal ve Svitavách, je popisován očima účastnice, druhý, pražský, je viděn lektorem. Společný je

p o c i t
d o b r é
a smysluplné práce
a vstřícné atmosféry (čísla 1/95 a 5/95).

Dva rozsáhlejší články jsou napsány Mgr. Zdeňkem Šimanovským. První z nich se jmenuje *Jednání dětí* v běžné hodině z hlediska dramatické výchovy (č. 2/95, str. 12–13). Autor v něm navrhuje oživení běžných školních stereotypů „dramatickými“ hrami. Dočteme se o různých možnostech zdravit se ve třídě neobvyklými způsoby, o různých obměnách sezení na židli, nových

možnostech, jak se hlásit, o svobodnějším zkoušení u tabule.

Souhlasím s tím, že všechny popsané možnosti oživují hodiny, avšak nemíří k podstatě dramatické výchovy. Za poněkud zavádějící považuji i ilustrační fotografie (např. děti, které se hlásí jako slůňata – „chobotem“).

Druhý článek téhož autora se jmenuje *Empatie* (nejenom) v dramatické výchově (č. 4/95, str. 3). Je obecnějším pojednáním o nutnosti empatie ve škole a v předposledním odstavci se zmiňuje o hrách z okruhu dramatické výchovy, které pomáhají empatii rozvíjet („na zrcadla“, „na slepce“, „na sochy“).

Z obou článků je patrné, že jejich autor chápe dramatickou výchovu spíše jako množství velmi užitečných her než jako ucelený systém a že jsou mu bližší hry označované jako průpravné.

Učitelka ZŠ Ondřejov Eva Beránková se v článku *Prométheus, Odysseus, Héraklés a ti další...* (č. 5/95, str. 13) zabývá využitím tvořivé dramatiky v hodinách literární výchovy v 5. ročníku základní školy. Popisuje



činnosti, které směřují k pochopení světa antických bájí a uvádí i konkrétní realizace s dětmi. Její nakročení do světa dramatické výchovy je slibné a zdá se, že se svými žáky brzy dospěje k improvizacím. Nejdále se dostává v odstavečku Stavíme pomník bájným hrdinům – děti se ve skupinách domlouvají na báji, která zachycuje čin hodný věčné paměti a realizují ze svých těl jeho pomník.

Jediný článek týkající se dramatické výchovy ve 2. ročníku časopisu Obecná/občanská škola nese název Dramatická výchova v Obecné škole (č. 10/96, str. 9) a jeho autorem je prof. PhDr. Petr Piřha, CSc. Označuje dramatickou výchovu jako předmět „úchvatný“ a „velmi nebezpečný“. Zdůrazňuje nutnost příslušně vyškolených učitelů pro tento předmět a chce varovat před nebezpečím hry v roli – vyslovuje obavy, aby se děti

nevšly do svých rolí příliš a nedošly tak úhony. Zmiňuje se o možnosti přenosu záporné role do skutečného života. Obává se, že dítě hra v roli neunes, že nerozliší hru a skutečnost od sebe. V závěru nabádá učitele k opatrnosti. Na druhé straně vidí užitečnost dramatické výchovy v tom, že učí, jak řešit dramatické situace a jak jim předcházet, připravuje tedy na život – kultivuje mezilidské vztahy a vede k umění stýkat se s lidmi. Je to předmět o lidské komunikaci, vzájemnosti, respektu a chápání druhých, ochraně, vstřícnosti a pomoci.

Je pravda, že s hrou v roli je potřeba zacházet opatrně, a stejně tak je pravda, že dobře vyškolený učitel je naprosto nepostradatelný. Autorův úhel pohledu je však poněkud deformován. Jednak dobrý učitel dramatické výchovy dbá na to, aby byla dobře odlišena skutečnost a hra. Role se často střídají,

a tak nebezpečí, že by některá z rolí provázela žáka dále životem, je daleko menší. Navíc dramatická výchova není založena na tom, že dítě hraje sebe v určité více či méně vyhraněné situaci. Dítě vstupuje do role někoho jiného – ať už je to postava pohádková, postava z literatury, vrstevník anebo postava, kterou si samo vymyslí.

Trochu se obávám, že toto dobře míněné varování prokazuje dramatické výchově medvědí službu.

Ohlédnu-li se za všemi články vztahujícími se v časopise Obecná/občanská škola k dramatické výchově, připadá mi, že z nich dramatická výchova vychází poněkud pokroucená a ne zcela přesně pochopená. Je to velká škoda. Doufám, že změna názvu časopisu v novém roce přinese také nové pohledy na dramatickou výchovu.

IVA DVOŘÁKOVÁ

Masivní „keltomanie“, již jsme v poslední době svědky, přivánila na český knižní trh mezi jiným také řádku sbírek keltských pohádek, legend a dalších folklorních i kvazifolklorních textů.

Tahle atraktivní vlna má samozřejmě svá plus i minus. K nepříjemným minusům patří chvat a nejednou i ledabylost, s níž jsou některé tituly připraveny a vypraveny. Nelze však přehlédnout ani klady, které tato „móda“ přináší. A k nim nepochybně patří skutečnost – a teď bereme v potaz speciálně hledisko dramatické výchovy –, že máme nebývalou příležitost seznámit se s mimořádně zajímavými a namnoze skutečně silnými příběhy, které by mohly poskytnout vděčný a nosný materiál pro dramaturgii ve škole i na jevišti.

Říkáme-li, že jde o materiál vděčný, měli bychom však ihned dodat, že také zatraceně obtížný. Pustit se do

některého z těchto příběhů by znamenalo nejen nechat se vést svými pocity a dojmy, ale začít texty důkladně číst, analyzovat a interpretovat si je, vzít si k ruce odbornou folklornickou a literárněvědnou literaturu, srovnávat s jinými látkami, hledat souvislosti... Proto vám v tomto čísle Tvořivé dramaturgie nabízíme jeden z možných pohledů na příběh Souboj ptáků ze sbírky Celtic Fairy Tales Josepha Jacobse, z níž bměnské nakladatelství Ando Publishing vydalo v loňském roce výběr pod názvem Keltské pohádky v překladu Simonety Smýkalové a Lucie Doležalové. Autorka studie Keltská pohádka a prostor právem postrádá ve své recenzi Keltských pohádek, kterou rovněž uveřejňujeme, úvod nebo doslov, který by českého čtenáře zorientoval v tomto bohatém

materiálu a uvedl by ho do nezbytných souvislostí. Důkladný Joseph Jacobs, jak bylo na přelomu století zvykem, svou sbírku úvodem a poznámkami opravdu opatřil. Jenže bměnské nakladatelství se bohužel z neznámého důvodu nakonec rozhodlo vydat texty pouze s Jacobsovy „poznámkami“ (jde de facto jen o odkazy, „references“, které v této izolované podobě působí poněkud torzovitě). Proto pokládáme za užitečné a seriózní zpřístupnit českému čtenáři nejprve překlad Jacobsovy Předmluvy (za jehož laskavé poskytnutí děkujeme jedné z překladatelek knihy Lucii Doležalové) a také Poznámek a odkazů. Kromě užitečných souvislostí zprostředkovávají čtenáři rovněž cenný pohled na autorův přístup k folklorním látkám.

REDAKCE

Joseph Jacobs PŘEDMLUVA KE KNIZE KELTSKÉ POHÁDKY

Když jsem v minulém roce vydával pro děti svazek anglických pohádek (English Fairy Tales vyšly v roce 1890 – pozn. red. TD), měl jsem problémy s jejich shromážděním. Když ale tentokrát nabízím dětem příklady bohaté lidové obrazotvornosti Keltů těchto ostrovů, mám spíše problémy s vybraním. V Irsku se lidové pohádky začaly sbírat téměř tak brzy jako v ostatních evropských zemích. Croker tu našel celou řadu následníků – Carletona, Griffina, Kennedyho, Curtina a Douglasa Hydea. Skotsko proslavil Campbell, v jehož práci dodnes pokračují MacDougal, MacInnes, Carmichael, Macleod a Campbell z Tíree. Zato v malém ušlechtilém Walesu byste nenašli nikoho, kdo by se k nim dal zařadit. Na sbírání pohádek vynaložil Cymru méně úsilí než Gaedhel. Tento stav by snad mohl odstranit Eisteddfod, kdyby zavedl ocenění za sběr welšských lidových pohádek. Prozatím se bude Wales muset spokojit s tím, že

je mezi Keltskými pohádkami zastoupen poskrovnu, mrtvý cornwalský jazyk totiž přispěl jen jedinou pohádkou.

Ve svém výběru jsem se snažil především o to, aby pohádky byly charakteristické. Bylo by snadné, zvláště z Kennedyho, sestavit svazek plný samých „grimmovských skřítek“ a *la Celtique*. Ale člověk se může přejít i tak dobré věci. A proto jsem se, jak to jen bylo možné, snažil vyhnout běžným klíšé lidového vyprávění. Aby se mi to podařilo, musel jsem ustoupit z oblasti irského i skotského Pale (v Irsku oblast pod anglickou správou, ve Skotsku pohraničí, kde se mluví anglicky – pozn. překl.). Také jsem si stanovil pravidlo zařadit jen ty příběhy, které zaznamenali Keltové nehovořící anglicky.

Jen co jsem si vymyslel toto pravidlo, okamžitě jsem je porušil. Jsem totiž přesvědčen, že úspěch knihy pohádek závisí na správné příměsi komična a romantiky. Toto tajemství znali jen Grimmové



a Asbjorsen. Ale venkovského Kelta, který mluví gaelsky, těší vyprávět příběhy s nádechem smutku. S překvapením jsem zjistil, že všechny vydané a přeložené gaelské příběhy nápadně postrádají humor. A tak – abych pohádky trochu odlehčil – jsem se musel obrátit především do irského Paleu. Z jakého jiného bohatšího zdroje jsem měl čerpat?

Co se týče romantičtějších pohádek, spolehl jsem se na ty gaelské. A protože vím o gaelštině zrovna tolik co irský nacionalistický člen parlamentu, byl jsem závislý na překladatelích. Ale cítil jsem se mnohem svobodněji než sami překladatelé, kteří byli obecně přesvědčení, doslovně, když měnili, vynechávali nebo upravovali originál. Šel jsem dokonce ještě dál. Aby byly pohádky charakteristicky keltské, zaměřil jsem se obzvláště na pohádky, které se vyprávějí na obou stranách Severního Kanálu. Pak, při převyprávění, jsem občas bez zábran vsunul skotskou epizodu do irské varianty stejného příběhu nebo *naopak*. Zatímco překladatelé se obraceli na anglické folkloristy a vědce, mým cílem je zaujmout anglické děti. Oni překládali, já jsem se snažil převést. Zkrátka, pokusil jsem se proniknout do pozice *ollamh* nebo *sheenachie*, který se dobře vyzná v obou formách gaelštiny a dychtivě se snaží vyprávět pohádky co nejlépe, aby se zalíbily anglickým dětem. Věřím, že mi keltská odborníci prominou změny, které jsem musel udělat, abych toho dosáhl.

Příběhy sesbírané v tomto svazku jsou delší a podrobnější než ty anglické, které jsem sesbíral o minulých Vánocích. Romantické jsou určitě romantičtější a komické snad komičtější, i když na to se názory mohou lišit. Důvodem této přednosti keltských pohádek jsou podmínky, ve kterých se sbírají, stejně jako přirozená převaha lidové představitosti. Lidová slovesnost v Anglii se nachází v posledních stadiích vyčerpání. Zato keltské pohádky se sbíraly a sbírají v době, kdy je lidové vyprávění ještě v plné síle, i když všechno nasvědčuje tomu, že i jeho dny jsou již sečteny. Tím spíš by měly být sesbírány a zapsány, dokud je ještě čas. Je třeba zmínit nemalou práci sběratelů keltského folkloru, jak si můžete všimnout v přehledu, který jsem připojil před Poznámky a odkazy na konci knihy. Z nich bych rád upozornil na rozbor legendy Věrný Gellert, ve kterém jsem se, jak doufám, dopátral jejího původu.

Přestože jsem se snažil jazyk pohádek zjednodušit a odstranit z něj knižní umělost, nepřevyprávěl jsem pohádky anglickým způsobem. Bez váhání jsem ponechal keltský styl řeči a tu a tam také keltské slovo, které jsem nevysvětlil v závorkách. Což je postup, který si jistě každý správný člověk oskliví. Jak pan Kipling dobře ví, pár slov neznámých čtenáři jen zvýší účinek a místní zabarvení vyprávění.

Ve svém výboru jsem se pokusil poukázat ještě na jednu z vlastností keltské lidové pohádky, neboť je dnes v Evropě téměř úplně ojedinělá. Nikde jinde není tak široká a propracovaná ústní tradice o národních a mytických hrdinech jako u Gaelů. Jen byliny, staré ruské hrdinské písně, se svým rozsahem rovnají množství znalostí o dávných hrdinech, které můžeme stále ještě nalézt u gaelsky mluvících obyvatel Skotska a Irska. A některé stále živé irské příběhy a balady mají tu zvláštnost, že jsou staré již téměř tisíc let. Jako příklad tohoto typu jsem zařadil Příběh o Deirdře sebraný před pár lety ve Skotsku, do kterého se mi podařilo vložit úryvek irského pergamentu z 12. století. Mohl jsem naplnit tuto knihu podobným příběhem dochovaným ústní tradicí – příběhem o Finnovi (Fingal v Macphersonově Ossianovi). Ale Finnův příběh v podobě, jak si jej dnes Gaelové vyprávějí, by zasluhoval zvláštní svazek, a všechna dobrodružství Cuchulaina, ultonijského hrdiny, by klidně naplnila další.

Do této knihy jsem se pokoušel zahrnout nejlepší a nejtýpčtější příběhy, které vypráví hlavní mistři keltské literatury – Campbell, Kennedy, Hyde a Curtin, a k nim jsem přidal nejlepší z ostatních, rozestých jinde. Těmito prostředky jsem, jak doufám, sestavil svazek, ve kterém naleznete zároveň nejlepší i nejznámější keltské pohádky. Podařilo se mi to jen díky laskavosti těch, co vlastnili jejich autorská práva. Od paní Wildeové bylo velmi milé, že mi poskytla svou působivou verzi Rohatých čarodějek. Zvláštní dík patří společnosti Macmillan za práva na Kennedyho *Legendary Fictions* a společnosti Little, Brown & Co. za práva na pohádky pana Curtina.

Kdykoli jsem měl při svém výběru pochyby, našel jsem východisko díky svému příteli, panu Alfredu Nuttovi a jeho rozsáhlým znalostem všech odvětví keltského folkloru. Jestli tato kniha seznámí anglické děti s krásou, barvitostí, kouzlem a půvabem keltské fantazie, je to z větší části díky péči, s níž pan Nutt sledoval její počátky i vývoj. S ním po boku jsem se mohl odvážit do míst, kam Nekelt zabloudí jen na vlastní nebezpečí.

Raduji se také ze spolupráce se svým přítelem, panem J. D. Battenem, na úpravě knihy. Na svých ilustracích se vynasnažil zachovat co nejvíce keltských ornamentů. Je odborníkem na jakékoli detaily keltské archeologie. Přesto jsme se oba, on i já, snažili spíš ukázat keltskou kulturu tak, jak působí a zaujmout tak Angličany, než se beznaděně pokoušet ukázat ji takovou, jaká je pro Kelty. Osud Keltů v Britské říši se zdá připomínat Řeky mezi Římany. „Dali se do boje, ale vždy padli.“ Přece však zajatý Kelt zotročil svého věznitele v království fantazie.

Joseph Jacobs POZNÁMKY A ODKAZY

Myslím, že by čtenář měl mít představu o tom, jak obrovské je množství keltských lidových pohádek. Odhaduji, že jich existuje něco kolem 2000, ale jen asi 250 jich vyšlo tiskem. Tento odhad převyšuje počet uváděný ve Francii, Itálii, Německu a Rusku, kde probíhaly neaktivnější sběry lidových pohádek. Tento počet byl překročen pouze ve rukopisných sbírkách finských lidových pohádek v Helsinkách, které jich údajně obsahují víc než 12 000. Jak uvidíme později, tato výjimečná četnost keltských pohádek je dána pozoruhodnou vlasteneckou činností jednoho muže – zesnulého J. F. Campbella z Islay, jehož *Popular Tales* (Lidové příběhy) a rukopisné sbírky (částečně popsané Alfredem Nuttem v díle *Folk-Lore*, i. 369–83) obsahuje odkazy na 1281 příběhů (z nichž mnohé jsou samozřejmě jen variantami a útržky). Keltské lidové pohádky jsou nejen početné, ale jsou to také nejstarší pohádky moderních evropských národů; některé z nich – např. Connla (O Connlovi a čarovné panně), uvedená v současném výběru, – se vyskytují v nejstarších irských pergamenových rukopisech. Patří mezi ně:

- 1) *fairy tales* ve vlastním slova smyslu – pohádky [zde jde o slovní hříčku: *fairy* = víla a *fairy tales* = pohádky – pozn. překl.] – tj. příběhy a anekdoty o vílách, skřítcích a podobně, vyprávěné jako přirozené události;
- 2) hrdinské příběhy, dobrodružné příběhy o národních a mytologických hrdinech;
- 3) vlastní lidové příběhy, popisující podivuhodná dobrodružství jinak neznámých hrdinů, v nichž je daná zápleтка a vystupují v nich nadpřirozené bytosti (mluvící zvířata, obří, trpaslíci apod.); a nakonec
- 4) humorky, komické anekdoty o hloupých i vychytralých činech.

Sbírání keltských lidových pohádek začalo v IRSKU již v roce 1825 vydáním *Fairy Legends and Traditions of the South of Ireland*

(Pohádkové legendy a tradice jižního Irska) T. Croftona Crokera. Tato sbírka obsahovala přibližně 38 humorných příběhů ze skupiny (1) (viz výše), které ukazovaly víru irských vesničanů v existenci vil, skřítků, gnómů a podobných bytostí. Bratři Grimmové vzdali Crokerovi hold tím, že přeložili část jeho knihy a vydali ji pod názvem *Irische Elfenmärchen* (Irské příběhy o elfech). Pohádky byly využívány některými romanopisci a povídkáři ze školy slečny Edgeworthové a Ch. J. Levera, například Williamem Carletonem v díle *Traits and Stories of the Irish Peasantry* (Rysy a příběhy irských venkovanů), S. Loverem v knize *Legends and Stories* (Legendy a příběhy) a Geraldem Griffinem ve svých *Tales of Jury-Room* (Příběhy soudní síně). Ti všichni stylizují své příběhy z hlediska Irů. Knižky lidového čtení, *Royal Fairy Tales* (Královské pohádky) a *Hibernian Tales* (Irské příběhy) obsahovaly také krásné lidové příběhy, které upoutaly pozornost Thackerého v jeho knize *Irish Sketch-Book* (Irské črty). Irským Grimmem byl Patrick Kennedy, dublinský knihkupec, který věřil v existenci vil, a v průběhu pěti let (1877–71) vydal asi 100 lidových i hrdinských příběhů a humorek (skupiny 2, 3 a 4 – viz výše) v knihách *Legendary Fictions of the Irish Celts* (Legendární příběhy irských Keltů), 1866, *Fireside Stories of Ireland* (Irské domácí příběhy), 1870, a *Bardic Stories of Ireland* (Irské bardské příběhy), 1871; ani jedna z těch tří knih se dnes bohužel nevydává. Autor vypráví své příběhy elegantně a důvtipně a jeho způsob vyprávění je svou dikcí *volkstümlich*. Své materiály získal od anglicky hovořícího vesničana v hrabství Wexford, který v zápalu vyprávění přecházel z gaelštiny do angličtiny, a proto i pro autorovy příběhy je typické střídání jazyků. Paní Wildeová vypráví velmi působivě řadu lidových příběhů v *Ancient Legends of Ireland* (Staré irské legendy), 1887. O něco později dva sběratelé uveřejnili příběhy získané na západě a severu od vesničanů, kteří hovořili jen gaelštinou.



Šlo o Američana Curtina a jeho dílo *Myths and Folk-Tales of Ireland* (Irské mýty a pověsti), 1890, a dr. Douglase Hydea, který ve své knize *Beside the Fireside* (U krbu), 1891, uveřejnil duchaplné anglické verze několika příběhů, jež vydal v irském originálu v Dublinu v knize *Leabhar Sgeulaigh-teachta*, 1889. Slečna MacLintochová má obsáhlou rukopisnou sbírku, jejíž části vyšly v různých časopisech, a pánové Larminie a D. Fitzgeraldové jsou známí tím, že vlastní bohatý pohádkový materiál.

Ale kromě těchto modernějších sbírek existuje ve staré a středověké irštině velké množství hrdinských příběhů (skupina 2), které byly jádrem tvorby starých *ollahms* neboli bardů. Z těchto příběhů o "krádežích dobytka, útěcích, bitvách, cestách, dvoření, jeskyních, jezerech, hostinách, obléháních a vzpourách" jich musel bard jakékoliv z oněch čtyř skupin znát sedm krát padesát, podle všeho na každý den v roce jeden. Sir William Temple znal příběh muže, který žil na severu Irska a který musel usínat každý večer s novým příběhem svého barda. *Book of Leinster* (Kniha o Leinsterovi), irský rukopis z 12. století, obsahuje seznam 189 těchto hrdinských příběhů, z nichž se mnohé zachovaly dodnes; E. O'Curry uvádí tento seznam v příloze ke svým rukopisným *Materials of Irish History* (Materiály z irské historie). Další seznam asi 70 příběhů je uveden v předmluvě ke třetímu dílu Publikací Ossianské společnosti. Dr. Joyce vydal několik nejvíce oslavovaných příběhů v knize *Old Celtic Romances* (Staré keltské romány); další se pak objevily v díle *Atlantis* (Atlantida) (viz poznámku k Příběhu o Deirdře), jiné v Kennedyho *Bardic Stories*, o nichž už jsme se zmínili.

Když obrátíme pozornost na SKOTSKO, musíme nechat stranou Chambersovy *Popular Rhymes of Scotland* (Skotské lidové verše), 1842, které obsahují z větší části lidové příběhy identické s anglickými, a nikoli příběhy typické pro Skoty hovořící gaelštinou. První osobností, která patří k nejstarším a nejvýznamnějším, je J. F. Campbell z Islay. Čtyři díly jeho *Popular Tales of West Highlands* (Lidové příběhy západních vysočin), vydané v Edinburghu v letech 1860–2 a v nedávné době znovu publikované Asociací Islay, obsahují asi 120 lidových a hrdinských příběhů vyprávěných s velkou věrností jazyku vypravěčů, který je poznamenán někdy až přespříliš literárními anglickými verzemi. Tato pečlivá přesnost dala jeho verzím neanglických nádech a způsobila, že se příběhy nestaly příliš populární. Dílo, které Campbell vydal, představuje jen zlomek toho, co sesbíral. Na konci čtvrtého dílu uvádí seznam 791 příběhů, které sebral sám nebo se svými pomocníky v průběhu dvou let 1859–61. Jeho rukopisné sbírky v Edinburghu obsahují dva další seznamy se 400 příběhy. Jen část z nich je v *Advocates' Library*; zbytek, pokud se zachoval, je v soukromých rukou, ačkoliv se jedná o památky národního významu a zájmu.

Campbellův vliv se významně projevil v posledních letech ve Skotsku. *Celtic Magazine* (Keltský časopis), roč. XII a XIII, vydávaný panem MacBainem, obsahoval několik lidových a hrdinských pověstí v gaelštině, stejně jako *Scotch Celtic Review* (Rozhledy skotských Keltů). Tyto pověsti pocházely ze sbírek pánů Campbella z Tiree, Carmichaela a K. Macleoda. Nedávno Lord Archibald Campbell projevila zájem o zachování gaelských lidových a hrdinských pověstí. Pod jeho záštitou vyšla celá série svazků pod souhrnným názvem *Waifs and Strays of Celtic Tradition* (Ztracenci keltské tradice), nejnověji byly vydány čtyři svazky, všechny opatřené poznámkami pana Alfreda Nutta, které tvoří jednu z nejvýznamnějších pomůcek při studiu keltských lidových vyprávění od doby Campbella. Příběhy zejména druhého dílu (sebrané reverendem D. MacInnesem) zaplňují 100 stránek a obsahují hutné informace o všech aspektech pojednávaného tématu, které reflektují výsledky nejnovějších výzkumů evropských lidových příběhů i keltské literatury. Díky panu Nuttovi se Skotsko začalo zajímat o sběr a studium britských lidových příběhů.

WALES zůstává daleko za Irskem a Skotskem. Sikovy *British Goblins* (Britští skřítci) a příběhy sebrané profesorem Rhysem v *Y Cymrodor*, sv. II–VI, patří mezi prvotřídní pohádkové anekdoty. Borrow ve své knize *Wild Wales* (Divoký Wales) odkazuje na sbírku bajek v časopise nazvaném *The Greal*, zatímco ve čtvrtletníku *Cambrian Quarterly Magazine* z let 1830 a 1831 je několik pohádkových anekdot včetně zajímavé verze Brewery of Eggshells přeložené z velštiny. Co se týče starší literatury, rukopis *Iolo*, vydaný Velšskou rukopisnou společností, obsahuje bajky a apologie. Kouzelný příběh *Mabinogion*, přeložený Lady Guestovou; obsahuje příběhy až z 12. století, které stojí na pomezí mezi lidovými a hrdinskými příběhy.

Situace v CORNWALLU a na MANU je ještě horší než ve Walesu. Huntovi *Drolls from the West of England* (Humorné příběhy ze západní Anglie) neobsahují nic specificky keltského a byla to jen náhoda, že Lhuud vybral lidový příběh jako vzorek cornwallštiny ve svém díle *Archaeologia Britannica* (Britská archeologie), 1709 (viz Pohádku o Ivanovi). Manxovy lidové příběhy, vydané spolu s daleko pozdějšími příběhy pana Moorea v jeho knize *Folk-Lore of the Isle of Man* (Folklor ostrova Man), 1891, jsou především pohádkovými anekdotami a legendami.

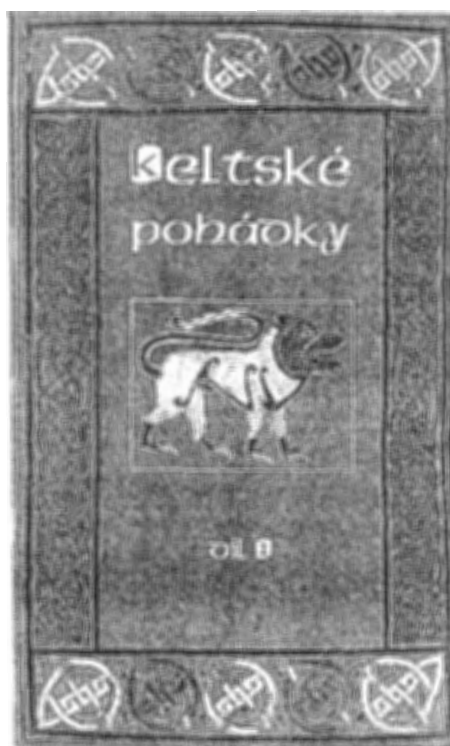
Z tohoto přehledu keltských lidových vyprávění je zřejmé, že Irsko a Skotsko dominují. Je zajímavé povšimnout si také značné podobnosti skotských a irských lidových příběhů. Příbuznost jazyka a kultury těchto dvou gaelských území jasně měla za následek podobnost jejich lidových příběhů. Jak vyplývá z dalších poznámek, příběhy, které necházíme ve Skotsku, se téměř ve stejné podobě paralelně objevují v Irsku a naopak. Tento výsledek je potvrzením obecné pravdy, že folklór v různých zemích si je podobný v závislosti na blízkosti oblasti a jazykové a kulturní kontinuitě mezi nimi.

Dalším zajímavým aspektem těchto keltských lidových příběhů je světo, které vrhají na vztah mezi hrdinskými a lidovými

příběhy (skupiny 2 a 3 uvedené výše). Příběhy vyprávěcí o Finnovi či Cuchulainovi se řadí mezi hrdinské příběhy a vyskytují se všude, ať se jedná o anonymní, či neznámé hrdiny. Otázkou je, zda tyto lidové příběhy byly prvotní a zda byly lokalizovány a aplikovány na hrdiny, nebo zda byly hrdinské ságy zobecněny a aplikovány na neznámé hrdiny? Veškeré důkazy podle mého názoru nasvědčují tomu, že je pravdivé první tvrzení, což má velký literární význam s ohledem na keltské lidové příběhy. Proto je stále více přijímán názor – zejména zásluhou obdivuhodného díla Alfreda Nutta *Studies on the Holy Grail* (Studie o svatém Grálu) –, že k rozkvětu evropských románů ve 12. století došlo díky přílivu keltských hrdinských příběhů do literatury ostatních národů. Pozoruhodnou věcí je, jak se tyto hrdinské příběhy udržovaly v ústní podobě až dodnes (viz už zmíněný Příběh o Deirdře). Můžeme doufat, že budou osvětleny charakteristické duchovní produkty středověku, literární fenomén středověkých románů a duch rytířství od keltských lidových příběhů až po současnost. Pan Alfred Nutt již prokázal oprávněnost této metody na vybrané části rytířské literatury, kterou spojoval se svatým Grálem, a je pravděpodobné, že dalším studiem se oblast aplikace této nové metody zkoumání dále rozšíří.

Zajímavé v keltských lidových příbězích je to, že v sobě uchovávají mnoho rysů primitivních podmínek dávných obyvatel těchto ostrovů, které se nezachovaly v žádných jiných záznamech. Vezměme například samozřejmý předpoklad polygamie v příběhu *Gold Tree and Silver Tree* (Zlatý strom a Stříbrný strom), která je rozhodně projevem předkřesťanského citění. Víru ve vnější duši „Life Index“ („index života“), která se nedávno objevila v monografii Jamese George Frazera *Golden Bough* (Zlatá ratolest), lze také nalézt v řadě pověstí (viz poznámky k *Sea-Maiden*/Mořská panna/ a *Fair, Brown and Trembling*/Spravedlivý, Slepý a Ustrašený/), stejně je tomu i s dalšími primitivními představami.

Musíme však být opatrní, chceme-li považovat lidová vyprávění za důkaz primitivnosti národů, u nichž byly tyto příběhy nalezeny. Mohlo se totiž stát, že tato vyprávění pocházejí od jiného národa – což





pravděpodobně platí pro *Gold Tree and Silver Tree* (viz poznámky). Keltské příběhy jsou v této souvislosti obzvlášť zajímavé, protože poskytují téměř nejlepší pole ke studiu problematiky šíření látek, což je podle mého názoru v současné době jeden z nejpálčivějších problémů lidových příběhů. Kelové se nacházejí na nejvzdálenějším konci Evropy. Příběhy, které se k nim dostaly, už nemohly cestovat dál, a proto musely tvořit poslední článek řetězce.

Ze všech těchto důvodů keltské lidové příběhy přitahují vědecký zájem folkloristů, protože se vyznačují imaginativností a literárními kvalitami. V žádné jiné zemi Evropy nebyla myšlenka zaznamenávat lidové příběhy přijata tak pozdě. Například M. Luzel byl oficiálně požádán francouzským ministrem pro veřejné záležitosti, aby sesbíral a analyzoval bretonská lidová vyprávění. Anglie, stejně jako jiné země, které nedisponují organizovaným vědeckým výzkumem na poli historie a filologie, musí spoléhat na nadšení několika jednotlivců, kteří jsou si vědomi důležitosti své práce pro národ. Každý Kelt žijící na ostrovech nebo v Galii za mořem a každý milovník Keltů mezi anglicky hovořícími národy by měl pokládat za svou národní povinnost zaznamenávat tradice v těch několika málo letech, která zatím zbývají, než navždy zmizí ze srdcí a vzpomínek pokolení členů národa.

V následujících poznámkách, podobně jako jsem to učinil ve své sbírce *English Fairy Tales* (Anglické pohádky), uvádím nejprve prameny, ze kterých jsem čerpal příběhy, dále paralely na britských ostrovech s bibliografickými odkazy na paralely v zahraničí a nakonec úvahy o tom, kde asi tyto příběhy lidé potřebovali. V těchto úvahách nechci čtenáře zatěžovat konvenčními vznešenými úvahami o keltském duchu a jeho projevech v lidových příbězích, protože v tomto tématu bych mohl jen opakovat Matthewa Arnolda a jeho *Celtic Literature*

(Keltská literatura). Ani se nepokouším zabývat se obecnějšími aspekty studie keltských lidových příběhů. Zde musím odkázat na Nuttovy materiály v *The Celtic Magazine*, sv. XII, nebo na jeho vynikající přemluvy k práci *Waifs and Strays of Celtic Tradition* a na knihu dr. Hydea *Beside the Fireside*. Ve svých úvahách se zabývám spíše původem a šířením různých příběhů, neboť žádné definitivní závěry v této věci nebyly zatím učiněny.

Před poznámkami k jednotlivým příběhům bych chtěl „doložit“, jak říkají právníci, několik závěrů, k němž jsem dospěl. Z dvaceti šesti příběhů dvanáct (I, II, V, VIII, IX, X, XI, XV, XVI, XVII, XIX, XXIV) má gaelské originály; tři (VII, XIII, XXV) jsou přeloženy z velštiny, jeden (XXII) z vymřelé cornwallštiny; jeden příběh je adaptací anglické básně nalezené ve velšské tradici (XXI, Gellert), a zbývajících devět patří mezi takzvané anglo-irské. Co se týče jejich rozšíření mezi Kelty, dvanáct příběhů je současně irských i skotských (IV, V, VI, IX, X, XIV – XVII, XIX, XX, XXIV); jeden (XXV) je současně irský i velšský; sedm bylo nalezeno jen mezi Kelty v Irsku (I – II, XII, XVIII, XXII, XXVI); dva (VIII, XI) mezi Skoty; a tři (VII, XIII, XXI) mezi Velšany. A nakonec, pokud můžeme určit jejich původ, čtyři (V, XVI, XXI, XXII) jsou z východu; pět z nich (VI, X, XIV, XX, XXV) jsou evropské humorné příběhy; tři z romantických příběhů byly importovány (VII, IX, XIX); tři další byly pravděpodobně vyvezeny Kelty na kontinent (XV, XVII, XXIV), ačkoli poslední z nich možná odtud pocházel; zbývajících jedenáct pochází, můžeme-li soudit, z keltských zemí. Podobný výsledek bychom dostali i při analýze reprezentativní sbírky lidových příběhů jakékoli evropské země.

Předmluvu přeložila Lucie Doležalová,
poznámky a odkazy přeložila Romana Tomasová

KELTSKÁ POHÁDKA A PROSTOR

PROSTOR POHÁDKY

Co je to vlastně pohádka? Je to příběh, jehož děj, postavy, místa se vymykají řádu všeobecně uznávané reality, děj, který prostřednictvím symbolů zobrazuje lidskou touhu po seberealizaci a lidskou zkušenost s řádem věcí. Pohádka obývá svůj vlastní druh prostoru, přičemž rozdíl mezi každodenní skutečností a pohádkou se podobá rozdílu mezi stavby bdění a snu. Proto u pohádek nezáleží na tom, kdy a kde přesně se odehrávaly, záleží však na tom, že to bylo dávno a daleko (pojmy čas a prostor spolu úzce souvisejí, proto se občas zmíním i o čase), což je ovšem jen literární prostředek, jehož cílem je odlišit časoprostor pohádky od tohoto každodenního života, který žijeme, naznačit, že se dostáváme do míst, kde platí především zákony pocitů a fantazie, které nejsou vázány na trojrozměrné pojmání prostoru a na lineární pojmání času.

Pohádka je mikrokosmem ve velkém světě lidí, prostor pohádky je malým modelem vesmíru, podobně jako prostor mýtu. Vztah mezi mýtem a pohádkou pokládá Levi-Strauss za komplementární, přičemž „pohádky jsou miniaturní mýty, jejichž opozice jsou transponovány do menšího měřítka“ (1). Na tomto modelu jsou vztahy mezi jednotlivými vesmírnými silami vidět mnohem zřetelněji než v životě. Tyto vztahy jsou zachyceny pomocí „metajazyka“ či „hyperstrukturálního způsobu využívání jazykových modů v pohádkách a mýtech“ (1), tzn. že každá postava, každá událost a každé místo v sobě kromě konkrétního významu skrývá zároveň i význam symbolický, zobrazující dimenzi hlubších, vnitřnějších souvislostí.

Svět každé pohádky je uzavřené celistvé místo, obsahující v symbolech zástupce všech sil, které se

ve vesmíru nacházejí. Proměna vzájemných vztahů jednotlivých složek je v pohádce to, o čem tam běží: hrdina působí jako katalyzátor, díky němuž dochází k postupnému pročišťování a sjednocování prostoru. Eva Formánková píše: „Člověk v pohádkách není středem světa, ani jeho strůjcem, slouží řádu dobra. Proto míří tam, kde je svět ohrožen, kde je rozvrácený, ať už ohněm či jinak, a ten pak uspořádá... Pohádka vrací všechny tvory tam, kam patří.“ (2)

V článku E. Formánkové i na jiných místech (3) se můžeme dočíst, že prostor mýtu (pohádky) alegoricky zobrazuje prostor lidské duše, která putuje za individualizací, za mystickým zasvěcením. A. Mindell, zakladatel procesuální terapie, dokonce považuje pohádky za obraz fyziologicko-energetických procesů, které probíhají v lidském těle. (4)

Stejně jako hrdina se vydává na dalekou cestu ze své rodné vesnice, aby splnil úkol zasvěcení, tak i čtenář pohádky se vydává na cestu z tohoto světa a putuje s hrdinou. Proměna, kterou hrdina podstupuje a která zasahuje celý jeho svět, by měla vyvolat určitou změnu i v mysli čtenáře.

PROSTOR V POHÁDCE

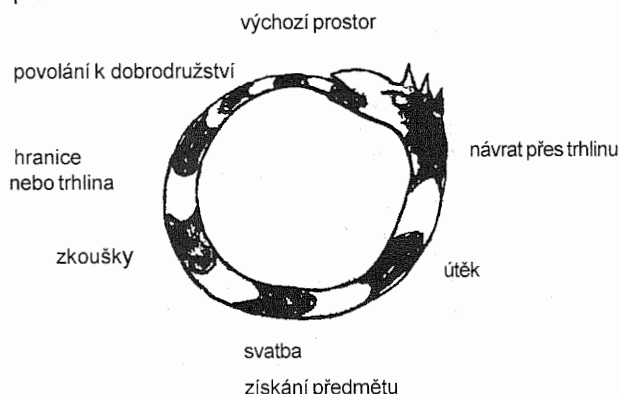
Jako podkladový materiál jsem si vybrala knihu Josepha Jacobse *Keltské pohádky*. Jsou zde zastoupeny pohádky kouzelné, hrdinské i úsměvné příběhy, vyprávění na hranici mezi pověstí a mýtem, a dokonce jeden horror. Rozhodla jsem se rozebrat pohádku, v níž se mi práce s prostorem zdá nejzajímavější. Tato pohádka také poslouží jako podklad k obecnějším závěrům a k analýze rozšířenějších symbolů.



SOUBOJ PTÁKŮ

Je to příběh, který se v různých obměnách objevuje po celém světě a jenom mezi Kelty existuje šestnáct jeho variant. Z českých pohádek je mu snad nejbližším ekvivalentem pohádka O Zlatovlásce.

Ve svých poznámkách ke sbírce J. Jacobs uvádí, že je prakticky stejný jako klasický mýtus o Iásonovi a Medei. Díky své příbuznosti s charakteristickou stavbou mýtu můžeme k jeho rozboru použít schématu, který jsem převzala z knihy Josepha Campbella (5) a které jsem pro tyto potřeby mírně upravila:



Výchozí prostor

Za úvod příběhu slouží krátká epizoda s myší a se střízlíkem, díky níž se rozpoutá bitva všech zvířat. Tímto zvláštním způsobem je vyjádřeno ono „bylo nebylo“. Bitva všech zvířat je určité událost neobvyklá a nevidaná. Stala se „jednou“, někdy v bezčasi, ale zároveň je to okamžik určený, výjimečný.

Syn krále Tethertownu se přijíždí na bitvu podívat. To znamená, že opustil domov, že už v okamžiku, kdy se s ním setkáváme, je „na cestě“. Uvidí poslední, nerozhodně bojující pár, havrana s hadem. Hrdina zažívá něco, co Vladimír Propp (6) nazývá „pocit nedostatku“ (a co označuje za nejčastější způsob, jakým se do příběhu dostává napětí, uvádějící děj do pohybu). V tomhle případě je to pocit králova syna, že havran nemá dostatek sil. Proto utíná hadovi hlavu. Následkem toho se mu dostává pozvání k dobrodružství.

Povolání k dobrodružství

Toto povolání často přichází ve formě nabídky nebo hrozby od nadpřirozené bytosti, které dávají tušit události mimo rámec hrdinova dosavadního chápání světa. Havran mladíkovi nabízí podívanou, bere ho mezi křídly přes devět Benů, devět Glenů a devět Horských vřesovišť a posílá ho na nocleh ke své havraní sestře. „Příštího dne mu havran poskytl stejnou podívanou, když letěli přes šest Benů, šest Glenů a šest Horských vřesovišť. V dále uviděli chýši, ale ačkoliv byli daleko, brzy byli přímo tam. Té noci se mu dostalo dobrého zacházení, stejně jako předešlé. ... – a dalšího dne to bylo stejné, přes tři Beny, tři Gleny a tři Horská vřesoviště.“ (7) Tím, že mladík přespál u jeho sester, byl havran vysvobozen, proměnil se v člověka a daroval princovi váček, který má otevřít tam, kde by si nejvíce přál bydlet.

Čas a prostor jsou tu vyjadřovány pomocí magických čísel. Jak se čas blíží havranovu vysvobození, je popis jednotlivých domů sester čím dál stručnější, vzdálenost, kterou havran překonává, je čím dál kratší (jako by se prostor zhušťoval). To všechno jsou prostředky, které zvýrazňují dojem gradace. Ani čas zde není pojímán jako konstantní veličina, neboť přestože od jednoho domu k druhému byl jeden den cesty, urazili vzdálenost mezi

druhým a třetím domem „brzy“. I čas tedy prochází procesem zhušťování. Havran má atributy hraniční bytosti, „zasvětitel“ (8), „pomocník“ a „dárce“ (Propp, Morfologie pohádky). Jeho schopnost pohybovat se prostorem je nadpřirozená (přestože chýši uviděli v dále, hned byli tam), neboť napůl patří do jiného světa – je to člověk zakletý do světa ptačího.

Způsob pohybu „mezerou mezi prostory“ je velice pěkně popsán v pohádce Vypravěč na rozpacích, kde kejklíř-čaroděj (opět postava zasvětitel) provází vypravěče různými místy: „Zmizel jim z očí a nikdo z přítomných nemohl říci, zda odletěl vzduchem, nebo zda ho pohltila země.“

*Pohyboval se, jako když se vlna valí za vlnou,
Jako bouře následuje bouři,
Jako zuřivý zimní závan větru,
Tak rychle, elegantně, bodře,
Docela pyšně,
A nezastavil se,
Dokud se nedostal
Na dvůr krále Leinsteru,
Učinil veselý lehký skok
Přes vrchol věžičky,
Přes dvůr a město
Krále Leinsteru.“ (9)*

Havran je obecně symbolem „schopnosti vstoupit do vyšších stavů vědomí“ (10). Ovládá prostor natolik, že věnuje hrdinovi váček, který v sobě obsahuje celý hrad a zahradu. Otevření tohoto váčku je dovršením cesty do dalšího prostoru (rozevřením trhliny), k němž předchozí putování (samo už patřící k pohybu na hranici světů) směřovalo.

Trhlina

Pro tuto fázi má J. Campbell původně termín „práh“. Já jsem však zvolila slovo trhlina, protože právě v keltských pohádkách má specifický význam.

V keltské mytologii je totiž velmi silně zvýrazněno pojetí prostoru, které by Stanislav Grof nazval *holotropní*, a které sám popisuje v knize Dobrodružství sebeobjevování. Toto pojetí záleží na stavu mysli, je to způsob vnímání, kdy se prostor nejvíce jako suma oddělených míst, je to tvrný systém světů, obsažených v sobě navzájem i existujících vedle sebe, odkrývá se přístup do minulosti i do budoucnosti, zahrnuje vědomí ostatních osob, ale i zvířat, živlů, kamenů, každé buňky i celého vesmíru. Místa a předměty jsou nositeli paměti. (11)

Tento způsob vnímání uvádí do souvislosti s prostorovými představami Keltů D. Hodrová:

„Keltská božstva nežila oddělena od lidí, neexistovala tu žádný Olymp ani nebe, sídlo bohů, vnikala do říše smrtelníků v určité dny (o samainu), kdy se živí mísili s mrtvými. I v průběhu roku však mohli mrtví vstupovat do světa živých a někteří smrtelníci měli přístup do světa mrtvých (jeskyněmi, horami, jezery). Místa tu sice byla od sebe oddělena, ale jejich hranice nebyla nijak výrazná (lze předpokládat, že dříve byla ještě méně výrazná).“ (12)

V keltské pohádce se tedy může stát, že hrdina vyjde na práh svého domu, kde se otevře trhlina mezi dvěma světy, hrdina je vtažen a prožívá dobrodružství „tam“. Ono „tam“ má různé stupně oddělenosti a dočasnosti. Může znamenat, že hrdina se stane zároveň součástí dvou světů, totiž svého známého světa a světa, v němž jsou vidět trpaslíci a kde se dá jedním skokem přeskochit moře. Je to ovšem totéž moře, k němuž chodí obvykle chytat ryby. Posléze je opět vyvržen před svůj dům (pohádka Guleesh). „Tam“ ale může vypadat i tak, že panna z neviditelného světa se ukáže mladému



princi a odloudí ho „na Planiny potěšení“ a už ho nikdy žádný smrtelník nespátí (O Connovi a čarovné panně). Nebo může být proměněn v zajíce a vláčen čarodějem po různých místech – způsob cestování mezi nimi tu byl už zmíněn (Vypravěč na rozpacích).

U tohoto druhu pohádek je důležitý pojem TRHLINY jako předělu mezi dvěma místy, která symbolizují jednotlivé etapy hrdinovy cesty. Kdežto v pohádkách, které jsou bližší nám, hraje velkou roli vzdálenost a pojem HRANICE.

Je pravděpodobné, že oba modely vyjadřují (každý svými prostředky) tutéž skutečnost. Oba se vyskytují v pohádkách snad všech kultur (často oba v jedné pohádce), v Jacobsově sbírce má však převahu model první.

Samotný akt překračování prahu nebo hranice nebo průchod trhlinou, symbolizují vydání se napospas neznámu, má souvislost s rituály přechodu, se vstupem do nové fáze života. Hodrová i Campbell mluví o světě za prahem jako o „vnitřním místě“, které je symbolickým odrazem hrdinovy duše. Proto se neotevře nikomu jinému, než tomu, kdo je povolán. Za hranicí „se hrdina pohybuje ve snové krajině podivně prchavých, dvojnásobných tvarů a musí překonat řadu zkoušek“ (13). Podniká nebezpečnou cestu a nemá jinou možnost než jít vpřed (taky žádného hrdinu nikdy nic jiného nenapadlo).

Tento předěl má nejrůznější podoby – nebezpečného mostu, hradní brány, tunelu, soutěsky, ale i otevření dveří nebo vyčření zaklínadla. Většinou je průchod nějakým způsobem obtížný – je úzký, temný, je na výjimečném, nesnadno dostupném místě, je vázán na určitý čas, je střežen nebezpečnými bytostmi, otevírá se na dobu sotva nutnou k přechodu.... Zajímavá verze překročení hranice je v pohádce Connal Yellowclaw:

„Procházel jsem se po břehu jezera a daleko uprostřed jsem uviděl ostrov. Byl tam také člun s jedním provazem vpředu, s jedním vzadu a se spoustou drahocenností. Prohlížel jsem si člun a přemýšlel, jak bych je mohl získat. Jednou nohou jsem vstoupil do člunu, druhou nechal venku, ale když jsem zvedl hlavu, co to nevidím – člun již byl daleko uprostřed jezera, a nezastavil se, dokud nedorazil na ostrov. Jen co jsem z něj vystoupil, vrátil se na své původní místo.“ (14)

Prostor se zde chová jako živá entita, jako inteligentní bytost, obeznámená s osudem hrdiny, vtahující ho do sebe, sledující a řídící jeho kroky, vede ho a navádí ho. Dokonalým příkladem tohoto chování je následující ukázka z pohádkového horroru Andrew Coffey:

„On i jeho dobrý kůň pořád vráželi do nějakých stromů, nořili se do močálů, které tam vůbec neměly být. A ještě ke všemu začal bubnovat příšerný lijavec, kdykoli se ocitli na nějaké mytině.“ Nakonec se dostali k chalupě. Uvnitř stála židle, která jako by říkala: „Pojď, sedni si na mě.“ (15)

V pohádce Souboj ptáků má průchod trhlinou podobu otevření váčku. Když hrdina vidí hrad, který se před ním rozprostřel, lituje, že váček nerozvázal naproti hradu svého otce. Vtom přichází obr a vrací hrad zpátky do váčku, ovšem poté, co mu princ slíbí svého prvního syna ve věku sedmi let. Když je hrad rozprostřen podruhé, v jeho branách stojí krásná dívka, kterou si syn krále Tethertownu ještě tentýž den bere za ženu. Hrdina se tedy setkal hned se dvěma hraničními bytostmi, které charakterizují dvojnásobnost prostoru hranice: jedna předznamenává štěstí, druhá neštěstí; je to dvojí sevření, které hrdinovi určuje směr dalšího putování a zavazuje ho.

Svatba, která se tu odehrála, ještě není vrcholem příběhu, poněvadž v cestě bude pokračovat sedmiletý syn. Tady se dostáváme k jevu, kterému D. Hodrová říká rodový čas (16).

Znamená to, že úkol příběhu postupně plní příslušníci jednoho rodu, jako tomu je např. v grálových legendách. Tady přistupuje ještě ta zvláštnost, že nový hrdina je označován stejně jako jeho otec: „syn krále Tethertownu“. Tímto způsobem je zdůrazněno poslání hrdiny, k němuž ho jméno zavazuje.

Obr si sedmiletého „syna krále Tethertownu“ odvede do svého domu a vychovává ho jako vlastního. Časem se králův syn seznámí s obrovou dcerou, Kaštanovou Mary. Aby si ji mohl vzít, musí podstoupit zkoušky.

Zkoušky

Jako v mnoha jiných příbězích, i tady jsou zkoušky tři a ta třetí je nejtěžší. Čas zkoušek je časem „limitním“, zkouška musí být vykonána za jediný den, za jediný den musí mladík vyčistit chlév, který nikdo nečistil sedm let. Po poledni (které je časem „signifikantním“) hrdina vyčerpáním usíná, a když se probudí, je práce hotova. Totéž se stane druhý den, kdy úkol zní: pokrýt celý chlév perím z ptáků, aby ani dvě pírká nebyla stejné barvy.

Charakter třetího úkolu je poněkud odlišný: Syn krále Tethertownu má obrovi do rána přinést pět nepoškozených vajec, které se nacházejí ve stračím hnízdě na vrcholku jedle u jezera. Strom je však vysoký pět set stop a je nemožné na něj vylézt. Kaštanová Mary mladíkovi přikáže, aby ji zabil, maso oddělil od kostí a ty použil jako stupínky. Až se bude vracet, musí však na každou stoupnout, jinak se od stromu neodlepí. Pak má dát kosti i maso do látky a pokropit vše vodou z pramene, tehdy zase Mary ožije. Strom (a navíc pět set stop vysoký) symbolizuje *axis mundichftn* (17), osu světa, a jeho vrchol je hranicí prostoru pohádky – nikdo už se nemůže dostat dál (další podobou místa zasvěcení je například dno pekla, obrova jeskyně, dno moře, zámek čaroděje na vysoké hoře – zkrátka místa nacházející se buď hodně vysoko nebo hodně hluboko, ale rozhodně hodně daleko). Tam leží plodná tajemství duše v podobě vajec, která sama svým tvarem opisují tvar vesmíru, jsou zmenšeninou, zkoncentrovanou podstatou světa, obsahující ho potenciálně v sobě.

Tento úkol by však hrdina sám nikdy nesplnil, je dokonce nutné, aby jeho družka (která je často považována za personifikaci hrdinovy duše (18)) prošla smrtí a znovuzrozením, aby byla úplně rozčištěna na kousičky (proměněna od základů), a pak složena a oživena živou vodou. V pohádce Connal Yellowclaw tato proměna probíhá tak, že je hrdina téměř uvařen v obrově kotli. Podobnost s iniciační smrtí neofyta, který se chce stát šamanem (který má po dlouhodobém hladovění a očišťování vize své vlastní smrti, je svědkem rozkládání vlastního těla v prach a pozoruje, jak nadpřirozená bytost tvoří jeho nové tělo (19)) je do očí bijící. Kostí jsou znamením nezničitelnosti života, smrti a znovuzrození v jednom. Mladík při sestupu na jednu kost zapomene šlápnout a Mary je teď bez malíčku, je poznačená. Nicméně úkol je dokončen a může se chystat svatba.

Svatba

V tomto místě se dostáváme k vrcholu příběhu, k nejvnitřnějšímu bodu zasvěcení, které svatba potvrzuje a završuje. Svátba je stavem naplnění, je protipólem výchozího prostoru nenaplněného, kde něco chybí. Několikadenní hostina je příhodným znázorněním tohoto stavu, a nejínak je tomu i v naší pohádce. Teď však půjde o to tento stav udržet a obhájit před světem, nezapomenout na něj. Zdá se, že to je přinejmenším stejně těžké jako onoho stavu dosáhnout.



Útěk

Mary věděla, že zemřou, pokud okamžitě neuprchnou. Nasedli na šedomodrou kobyliku a ujížděli. Jakmile to obr zjistil, vydal se za nimi.

Šedomodrá kobylika nám připomíná havrana na začátku, který hrdinovi *de facto* otevřel „cestu tam“. Měl k dispozici předmět, ukrývající v sobě velký prostor, stejně jako kobylika, která v uších nese předměty skrývající nedozírné prostory. Nejdřív tam byla trnková větvička, kterou za sebe hodili, když je obr doháněl. Ta se změnila ve dvacet čtverečních mil trní. Pak to byl oblézek měnící se v hory a nakonec měch s vodou měnící se v jezero, ve kterém se obr utopil.

Vnitřnímu prostoru jako by se dal přisoudit tvar spirály, která má dostředivou sílu. Zdá se, že cesta ke středu je (mlčky a tajně) podporována celým prostředím, zatímco při cestě ven jako by se místo zavíjelo samo do sebe a snažilo se nepustit nevěstu nebo uloupený předmět. Většinou je však únik možný právě díky nim – vždyť původně byli součástí nejvnitřnějšího bodu spirály. Znájí tedy její chování a vědí, co mají dělat. „Triky mě vlastní dcery jsou tou nejtěžší situací, která mě kdy potkala,“ vyjadřuje se k tomu sám obr.

Návrat

Návrat zde má podobu smrti bytosti, která hrdinu pronásleduje, „odříznutí se“ od jejího světa, vymanění se z dostředivé moci spirály. To samo ale nestačí. Je třeba přinést zkušenost „vnitřního místa“ zpátky do světa každodenního života. Tato zkušenost je natolik křehká a odlišná, že je nutné dodržovat určitá pravidla, aby nezmizela. Někdy hrdina nesmí promluvit, jindy nesmí sesednout z koně. V naší pohádce se syn krále Tethertownu nesmí nechat políbit. Nakonec ho olízne chrt a Mary na něj marně čeká u studně. Mladík už po ní nežízni, neboť zapomněl.

Mary si k sobě vezme obuvník a v den, kdy se králův syn žení, ji přivede s sebou na hrad. Mary se chce napít z poháru, když vtom z něj vyletí stříbrný a zlatý holub a hádají se o zrnko žita. Vyjde najevo, že zlatý holub je oním tajemným pomocníkem, který uklidil stáj a pokryl ji peřím, a dokonce to byl on, kdo vybral stračí hnízdo a ztratil jeden prst, když jej snášel dolů. Hnízdo snášel syn krále a prst ztratila Mary. Kdo je tedy holub? Je snad symbolem té nejvyšší části duše, stejně jako syn krále a Mary a obr jsou obrazy jednotlivých vlastností duše? Je snad holub obrazem prozíratelnosti či milosti Boží, která často působí, aniž bychom o tom věděli? Holubice je ustáleným symbolem Ducha svatého. Tuto úvahu však ponechávám otevřenou.

Jisté je, že syn krále se díky tomu rozvzpomněl (měl nejvyšší, respektive „signifikantní“ čas) a vzal si Mary za ženu. Můžete namítnout, že už si ji bral podruhé. A v našem příběhu je to dokonce třetí svatba. Jedna se odehrála při průchodu trhlinou, jedna v jádru pohádky a jedna po návratu z vnitřního světa. Dá se říct, že tyto svatby jsou obrazem postupného sjednocování prostoru, o kterém jsem psala na začátku. Ale až tady je sjednocení úplné, dokončené. Teprve nyní získává platnost v obou světech, které se tímto spojují v jeden.

Původně nenaplněný výchozí prostor se naplňuje stejným blahobytem a hojností, jaká byla v den svatby v obrově domě. Ale teď už není hrdina nikomu zavázán, jako byl jeho otec obroví, ani je nikdo nebude pronásledovat, teď už jsou všechny bytosti tam, kde mají být, svět je uspořádán, žádné nebezpečí nehrozí a celá země má před

sebou vyhlídku na spravedlivou vládu krále a královny. Kruh pohádky se uzavírá, had Uroboros se konečně kousnul do ocasu.

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

POZNÁMKY:

- (1) Obě citace jsou ze studie Clauda Lévi–Strausse *Struktura a forma uveřejněné v knize Vladimír Propp: Morfologie pohádky, Ústav pro českou literaturu ČSAV, Praha 1970.*
- (2) Eva Formánková: *Rozhodni ty, obraze krásný... neboli o čem jsou pohádky. In Souvislosti, 1993, č. 18, str. 193.*
- (3) Např. J. Campbell v knize *The Hero with a Thousand Faces* rozebírá z hlediska hlubinné psychologie vzájemné vztahy mezi symboly v mýtech a pohádkách a srovnává je s povahou snů.
- (4) Arnold Mindell, fyzik a analytický psycholog. Na obalu jeho knihy *Snové tělo se píše: „Kniha obohacuje Jungovy výzkumy o fyzikální aspekt. Snové tělo odpovídá pojmu silového pole kvantové fyziky a platí pro ně obdoba Heisenbergova principu neurčitosti. Jako v teoretické fyzice je možné popsat chování hmoty pouze rovnicemi, tak snovému tělu se lze přiblížit jen pomocí obrazů a symbolů, které nalézáme v mýtech, bájích a pohádkách.“* V kapitole *Snové tělo a pohádky* z tohoto hlediska autor analyzuje několik pohádek bratří Grimmů.
- (5) *The Hero with a Thousand Faces*, str. 245.
- (6) V. Propp, *„Morfologie pohádky“*, str. 50.
- (7) J. Jacobs: *Keltské pohádky*, str. 189.
- (8) D. Hodrová: *Román zasvěcení*, str. 156.
- (9) J. Jacobs: *Keltské pohádky*, str. 123.
- (10) J. C. Cooper: *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*, str. 44.
- (11) Viz D. Hodrová: *Místo s tajemstvím*, str. 9.
- (12) D. Hodrová, *tamtéž*.
- (13) J. Campbell: *The Hero with a Thousand Faces*, str. 97.
- (14) J. Jacobs: *Keltské pohádky*, str. 45.
- (15) *Tamtéž*, str. 181.
- (16) D. Hodrová: *Román zasvěcení*, str. 184.
- (17) J. C. Cooper: *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*, str. 176.
- (18) Např. v článku E. Formánkové, viz odkaz (2).
- (19) O tomto a jiných způsobech iniciační, mystické smrti píše Joan Halifax v knize *Shaman, The Wounded Healer*.

LITERATURA:

- Campbell Joseph, *The Hero with a Thousand Faces*, Londýn 1949
 Cooper J.S., *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*, Londýn 1978
 Eliade Mircea, *Posvátné a profánní*, Praha 1994
 Formánková Eva, *Rozhodni ty, obraze krásný...*, Souvislosti 4–5/1993, Praha
 Halifax Joan, *Shaman, the Wounded Healer*, Londýn 1984
 Hodrová Daniela, *Místa s tajemstvím*, Praha 1994
 Hodrová Daniela, *Román zasvěcení*, Praha 1993
 Jacobs Joseph, *Keltské pohádky*, 1. díl, Brno 1996
 Lévi–Strauss Claude, *Struktura a forma, uvedeno v Morfologii pohádky (viz níže)*
 Mindell Arnold, *Snové tělo*, Brno 1993
 Propp Vladimír, *Morfologie pohádky*, Praha 1970
 Slovník literární teorie, Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, Praha 1984



Keltské pohádky

České vydání Keltských pohádek Josepha Jacobse je sice knihou rozporuplnou, ale z řady důvodů cennou. Tato kniha pohádek je ve skutečnosti velmi rozmanitou snůškou různých příběhů, legend, bájí, pohádek novelistických, hororových, kumulativních i fantastických. Stáří pohádek a zdroje, ze kterých byly získány, se značně liší. Najdeme zde reprezentativní klenoty keltské literatury, (například irskou legendu O Connlovi a čarovné panně, jejíž písemná podoba pochází ze 7. století), ale i pohádku Guleesh, která byla volně přepracována podle vyprávění jakéhosi hlídače zvěře ve Francouzském parku (není upřesněno kdy). Dojemný chrtí příběh Věrný Gellert je dokonce autorovou parafrází na známou báseň W. R. Spencera z 18. století.

I přes velikou nesourodost sbírky působí kniha poměrně celistvě. Důvodem může být skutečnost, že autor většinu pohádek převyprávěl a tím utlumil rozdíly v používání jazykových prostředků, které by jinak byly snad nepřeklenutelné. Kdyby například ponechal příběh Olwen Pře krásná v původní podobě, v jaké se nachází v Mabinogi (soubor welšských legend, pocházející ze 13. století), atmosféra příběhu by vyzněla mnohem drsněji a archaičtěji, objevilo by se nekonečné vypočítávání jmen velšských hrdinů a větší část legendy by měla podobu přímé řeči. Naproti tomu jazyk hororové pohádky Andrew Coffey velice působivě popisuje hrdinovo vnitřní rozpoležení a s důmyslnou elegancí pracuje s detaily. Nemám k dispozici ke srovnání žádný originál nějaké mladší pohádky ve sbírce, dá se však předpokládat, že autor u většiny děl ve své knize postupoval stejně: maximálně zdůraznil epickou linii, vynechal obzvláště strašidelné či kruté pasáže a do jisté míry sjednotil slovník pohádek.

Výraznou jednotící složkou je také „keltský duch díla“, odrážející se hlavně v atmosféře rozhovorů, které se charakteristicky odvíjejí ve vtipné, bystré a poetické náladě, ale i v nezvyklém způsobu uvádění do pohádky (často je místo děje zeměpisně specifikováno) a ve zvláštním pojmání prostoru příběhu. Nermalou zásluhu na svérázném a čtivém jazyce mají překladatelky, které svou práci odvedly s citem a s humorem.

Jestliže bylo záměrem J. Jacobse pojmut sbírku co nejširěji jak z hlediska časového rozpětí vzniku děl, tak z hlediska jejich žánru, pak jistě svůj cíl splnil. Není mi však jasné, proč jsou v knize otištěny jen autorovy „Poznámky“, které takto izolovaně současněmu českému čtenáři neposlouží, jak by mohly, kdyby byly otištěny v úpl-

nosti a nejlépe i s komentářem odborníka. Neinformovanému čtenáři nemůže být z knihy ostatně ani jasné, kdo byl Joseph Jacobs, kdy svou sbírku vydal a odkud jsou převzaty ilustrace.

Hloubka, krása a důvtip příběhů jistě zasáhne děti i dospělé. Pro mnoho z nich může být zajímavé seznámit se s keltskými variantami našich pohádek, kterých je ve sbírce několik, či setkat se s příběhy, které český čtenář zatím neměl příležitost poznat.

ALŽBĚTA DVOŘÁKOVÁ

Joseph Jacobs: Keltské pohádky. Z anglického originálu přel. Simoneta Smykalová a Lucie Doležalová. K vydání připravili Martin Němec a Jaroslav Sedlář. Grafická úprava František Kowolowski. Počítačové zpracování Petr Kadlečík. Audio Publishing, Brno 1996. Ed. Literatura pro děti. 258 str.

Pět minut před večeří

Po recenzi René Ditmara v Zlatém máji 1996/4 a Martina Reissnera v Ladění 1996/4 se třetí zamyšlení nad knihou Iva Procházkové Pět minut před večeří může zdát nadbytečné. Oba kritici shodně oceňují výjimečnost prózy v původních novinkách, vyzdvihují přirozené navození dialogu mezi šestiletou Babetkou a tatínkem, neokázalost a nesentimentálnost v líčení harmonického domova, shodují se na celkové působivosti příběhu, v němž se neobchází ani problematika rodičovství, ani zdravotní handicap. Proč se k němu znovu vracím?

Snad proto, že je architektonicky zajímavě vystavěný, ve svých významech proměnlivě a naprosto individuálně interpretovatelný. Je to text, který si mohou číst děti samy a rozumějí mu velmi citlivě po svém,

může být čten společně s dospělým jako živý dialog, protože pozice strukturního vypravěče a strukturního adresáta k tomu přímo vybízejí, přitom v mnoha významech zaujme dospělého čtenáře, protože poskytuje průniky do dalších rovin vědomí. Snad proto, že Iva Procházková umí hodně vyjít na malé ploše. Dovede v prostém příběhu vypovědět to nejpodstatnější o lidských vztazích, o příchodu na svět a povědomí o existenci vnějšího světa a jeho vnímání třeba ve fantazii. Dovede vyjít mnohé o vzájemných vztazích, pocitech lásky, štěstí, bolesti, vnitřního jasu, které mohou prostupovat k druhému člověku.

Babetčin příběh je modelován jako povídání. Je to sdělování řeči toho, co člověk hluboce cítí, co zná, ale přesto chce být znovu vyslovováno a slyšeno. Babetka a vlastně i její tatínek si chtějí rozpomínat nejen proto, aby se vyplnil čas před večeří, ale protože děvčátko chce znovu a znovu vychutnávat kouzlo vlastního životního příběhu. Výpovědní dialog tak nabývá vnitřní perspektivace, je komponován podle toho.

Již zvolený název Pět minut před večeří v nás evokuje dvě polohy. Z hlediska časového prostoru jde o něco brzkého, očekávaného, v posledních možných chvílích vnímaného. Je to čas, který předchází naplnění, nikoliv promarnění dané příležitosti. Maminka měla také za pět minut dvanáct, když se rozhodla pro tatínka a v tatínkově jednání rozhodovala každá minuta. A večeře? To je příjemný akt v závěru dne, spojený se zklidněním, s návratem jednotlivých členů rodiny, s posezením a rekapitulací, co jsme za den vykonali, co se podařilo a co nás čeká zítra. Jestliže autorka odvíjí vyprávění před večeří, a nikoliv po večeří, prodlužuje očekávání něčeho příjemného, násobí chvíle dobrovolného vnitřního rodinného kontaktu. Také mamčiná výzva v závěru příběhu není kategorická. Říká: „Kdo má hlad, může jít ke stolu!“

Všimneme-li si blíže motivu času, s kterým Iva Procházková promyšleně pracuje, upoutá nás tvrzení že „(...) mamčiných pět minut je ovšem pokaždé jinak dlouhých. Lepší je nesledovat ručičky hodin. Nečekat.“ Znamená to, že je lepší smířit se v životě s časovou relativností? Nebo že čas je nebo nemusí být naplněním očekávaného, nebo je vnímán jako něco, co se dříve či později dostaví bez našeho ovlivňování a uspěchání, s čím zbytečně zápasíme v reálné rovině?



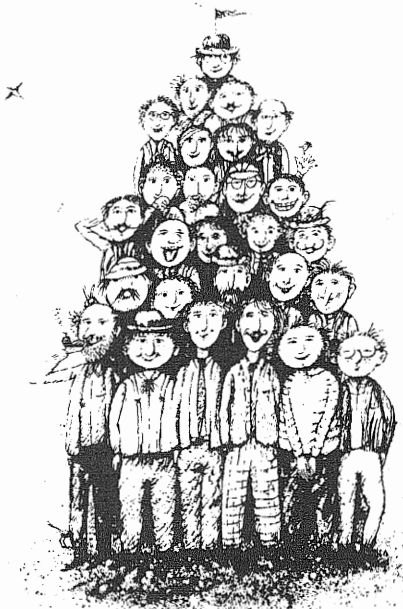
Při příštím čtení nás třeba napadne další možnost. Zvolme jednu cestu výkladu.

Čekání na večeři jako čas vhodný k povídání o tom, co bylo, je a bude. Je to volná doba, volný čas, vyplněný čekáním na něco a na někoho. A tím něčím je v knize společná večeře a tím někým je společně milovaná maminka, která ji chystá. Je to čekání spojené s těšením se na začátek něčeho příjemného.

Předcházela mu řada jiných čekání v jiném čase, které spolu vnitřně souvisejí. Tak třeba maminčino čekání na dopis od Babetčina otce, který však zůstává v Brazílii, byl časem mijejícím. Čas tatínkova rozhodování během tří dnů, kdy se maminka uzavřela do sebe a zavřela holičství, byl naopak pádícím. Čas od narození holčičky po operaci očí byl plynoucí. Vyžadoval trpělivost a smíření. Tady se vyslovuje moudrá myšlenka. Čas není dlouhý, avšak stačí, když víš, co je nejdůležitější. Okamžik, kdy lékař sejmul Babetce obvaz z očí a ona uviděla jeho oči, se podobá zvednutí clony na spuštěné filmové kameře. Nejdříve je viděn velký detail, pak polocelek a teprve pak se říká: "(...) změnil se celý Babetin svět. Měl jiné barvy, jiné tvary, jinou velikost." Děvčátko se v nové prostorové relaci může přestat bát. Co si představovala jako velké a zlověstné, je malé a směšné. Stejně je tomu v životním překonávání překážek

V próze Pět minut před večeří se trvale říká, že všechno má svůj čas. Včetně bezčasu. (Jak jinak by se vytvářely ve fantazii děvčátka mytologické, pohádkové představy!) K tomuto zjištění ale dochází čtenář bezděčně, bez skličujícího vědomí, že je čas něčím navždy zmizelým, neuchopitelným a omezujícím nebo něčím nepřátelským. Čas dovede zhojit rány a v čase člověk dozraje. Druhým důležitým rozměrem příběhu je prostor. Prostorem vnějším je útulný byt, v němž Babetku s rodiče zastihujeme. Jeho zdi nejsou sevřením, dveře nejsou opatřeny závorou nebo roletou. V tomto prostoru se všichni cítí šťastně, protože je dobrovolně zvoleným společným místem. Vedle toho je zde nahlédnuto do vnitřního prostoru zážitků a zkušeností a do prostoru imaginace, naplňovaného představivostí. Poslední z nich je metaforický a zahrnuje vymezený okruh symbolizovaných představ (např. strach je vyjádřen obry apod.) Vraťme se ještě jednou ke zkušenostem, které Babetčiny rodiče zaznamenali.

Když maminka kdysi přečetla osudový dopis, který jí jeden muž poslal a druhý doručil, nechtěla nikoho vidět, stáhla roletu holičství, kde pracovala, a pověsila ceduli: „Pro lítost 3 dny zavřeno.“ Kdyby se zavřela déle, možná by to znamenalo navždy. Čas je nejlepším hojitelem ran, navíc zde zvitěl smysl pro povinnost. Vůči sobě, vůči jiným lidem, vůči očekávanému děťátku. Když otevřela, udělala vstřícný krok k člověku. Tatínek, který mezi tím neviděl a neslyšel a jenom přemýšlel, mohl vstoupit. Pozval maminku na procházku. A tato první společná cesta byla vědomá a dobrovolná. Nemohlo se sice spěchat, protože děťátko kopalo do žeber, ale jinak čas přímo letěl. Tak rychle, že než se maminka stačila vzpamatovat, byla bolest ze zklamání přemožena novou nadějí v lásku. Poprvé museli vykročit sami, podruhé šli společně, potřetí se vydali na cestu domů ve třech. Posléze oba zjistí, že narozená holčička nevnímá zrakem. Naštěstí se mohou o sebe opřít, zachovat chladnou hlavu, a tak neztrácejí naději. Sami mnohem dříve zjistili, že vidět neznamená prohlédnout a už vůbec ne poznat pravý stav. Dar zraku a dar vidění nejsou totožné. Ostatně Babetka viděla po svém. „Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta



přesně, jak Fanda vypadá. Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusu. Byla krásná. Voněla holičským krémem..."

Když starý pan Matlach pronese v holičství větu, že na světě není jenom

jeden tatínek, možná že trochu překvapí. V ní je však ukryta hluboká pravda o podstatě a hloubce vzájemných vztahů. Jestliže někoho chceme mít rádi, neptáme se, jestli je vlastní, nebo nevlastní, nepřemýšlíme, jestli máme podat pomocnou ruku pravou, nebo levou. Hluboký vztah se buduje, plyne z prožitku bolesti i pocitu štěstí, že vás někdo potřebuje a jste pro někoho užitečný. To dodává životu smysl, obohacuje jej. Děvčátko to cítí, a tak na otázku, zda byl v jejích představách jako pohádkový princ hezčí odpovídá: „(...) ty vypadáš ze všech tatínků nejtatínkovatěji!“ Superlativem vyjádřená odpověď nespočívá na povrchu. Vypovídá o něčem podstatnějším.

Důležitým kompozičním principem této prózy je prolinání dvou pásem. Skládá se z řeči tatínka a z Babetčina dopovídání, skákání do řeči, aby se na něco pro ni podstatného nezapomnělo nebo aby se povídání urychlilo. Kompenzujícím pólem je všudypřítomná krásná, milující maminka, i když v právě probíhajícím čase pronese jen větu na začátku a na konci. Pásmo vyprávění je však mnohem rafinovanější. Někdy se přesouvá směrem k vyprávěči – tatínkovi „Byl jednou jeden mladý muž...“, někdy k vyprávěči – autorce. Otevírá tak další dimenzi – pohled vševědoucí a vševidoucí. Čtenář je schopen nahlédnout do Babetčina jiného vidění. V něm se skutečnost proliná s fantazií a imaginací. Ty jsou neohraničené, což je v ilustracích Václava Pokorného vyjádřeno barevně, vždy na dvou stranách, celoplošně, přitom text je umístěn do malby. Babetčino vnímání hromu, deště a vosy jsou posíleny dalšími smyslovými modalitami (sluchem, čichem, hmatem, statikou, velikostí atd.). Babetka například vnímá kapky deště personifikovaně, dovede z hlasu vysledovat úsměv pana doktora, citlivě vnímá změnu počasí, cítí nebezpečí. Potlačuje strach z obrů i hromu akceptováním dalších informací, pohádkovou obrazotvorností a až archetypální znakovostí. Její vnímání prostoru a zapamatování si časové posloupnosti však tvoří funkční jednotu, posilovanou emocionalitou a obdivuhodnou kreativitou.

SVATAVA URBANOVÁ

Iva Procházková: *Pět minut před večeří. Ilustroval Václav Pokorný. Graficky upravil Luboš Šedivý. Odp. red. Zuzana Kovaříková a Kateřina Závadová. Albatros, Praha 1996. 48 str. Dop. cena 96,- Kč.*



Nový meisterstück vypravěče Pavla Šruta

K věkovému vymezení, které nacházíme v knížkách pro děti, jsem většinou silně skeptický. A často mám pocit, že ten polopatistický řádek vepsaný pod tiráž bývá zhol zbytečný. Jestliže však stojí – ať už je to nápad autora, nebo redakce – v nové Šrutově knížce: „Pro děti od 6 do 100 let“, není to ani pokus o křečovitý vtíp, ani omyl. Je tomu opravdu tak.

První, čemu se neubráníte, otevřete-li třetí knížku, v níž Pavel Šrut vystupuje v roli zprostředkovatele folklorních látek (první byl soubor pohádek z britských ostrovů Kočičí král, druhá byla Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky), je potěšení, že se opět setkáváte s opravdickým a nefalšovaným Umělcem slova. Stačí si přečíst dva úvodní odstavce předmluvy této knížky a zjistíte, že jde nejen o brilantní (a navíc funkční) charakteristiku ústředního hrdiny, která voní atmosférou příběhů, jež se budou vyprávět, ale že jde současně i o lapidární literárněvědnou informaci o kořenech a souvislostech této specifické oblasti americké lidové slovesnosti, která však nestírá nic ze šťavnatosti vyprávění, z potěšení ze sprádání příběhů, chuti cítit a vnímat ohlas posluchačů:

„Paul Bunyan je selfmademan, který co udělá, musí být super. Od pohádkových sudiček nebo z rozmaru přírody dostal jen svaly, do podoby legendy a supermana se už musel vypracovat sám. Nejdřív tvrdou práci, pak podnikatelským důvtipem, americkým myšlením, ale i prášilovským vymyšlením a v neposlední řadě i poněkud černým humorem.

Baron Prášil byl ovšem zjemnělý evropský aristokrat, který projížděl světem na ušlechtilém koni nebo v kočáře, kdežto Paul Bunyan byl drsný dřevorubec, který chodil po svých anebo se vozil na volovi. Ten vůl měl ale rozměry více než mamuti a něžné jméno Modrásek.“

Čím víc se necháme unášet potěšením z fabulování, čím víc vychutnáváme rozkošné srážky fikce, pohádkových principů a absurdních nápadů (jejichž kořeny mají velice blízko ke carrollovskému a learovskému nonsensu) s malebnými reáliemi a fakty přelomu století (železnice, úředníci americké vlády, vnitropolitické problémy

švédského krále...), tím víc si uvědomujeme, že folklor není ani trochu záležitostí literární a etnografické archeologie. Ale že jde o cosi veskrze živého, co neodmyslitelně patří k podstatě lidské kultury.

Klíčem k úspěchu téhle Šrutovy knížky – a právě to je podstatou lidové slovesnosti – je vypravěčské gurmánství:

„Jo, bylo toho moc, co Drobeček s Modráskem dokázali. Tak moc, že vám to musím vyprávět po



kouskách. Protože by se vám to najednou nevešlo do hlavy jako tomu nešťastníkovi z Nebrasky.

Mermomocí chtěl slyšet všechno o Modráskovi a o Drobečkovi najednou – a hlava se mu z toho nafoukla.

Ale pořad neměl dost. Já jsem ho varoval, že se zvedne vítr. Nedal si říct. A vítr zafoukal a ten chudák zamrskal nožičkami a vznášel se nad Nebraskou jako balón. A to jsem byl se svým vyprávěním sotva v polovině!“ (str. 38)

Mluvíme-li o Šrutovu umění vyprávět a o rozkoši z fabulování, pak nelze nechat stranou ani jeho jazykovou hravost, která nespořívá jen v obdivuhodné invenci, ale hlavně v pokoře ke každému slovu. To, co Pavel Šrut předvádí při hře s obraznými prostředky i při rafinovaných skocích z jedné stylistické roviny do druhé, nemá nic společného s jazykovou exhibicí. To je ukázka obdivuhodné stylistické kázně. A samosebou opravdického vypravěčského kumštu. Za příklad nám může posloužit např. kapitola Jak velký byl velestrom a jak zlobr dozlobil: „Kolem velestromu žilo plno podivných zvířat. Například pestřev. Byl mnohem větší než skalní orel, ale zblízka vypadal jako tetřev. Až na to, že měl

pestřejší zbarvení než tetřev. A tenhle pestřev měl hnízdo v koruně velestromu. Jenže sotva z toho hnízda poprvé vyletěl, ještě jako docela malý pestřev, už bylo jasné, že nenajde cestu zpátky. To není jen tak, najít hnízdo v takovém velestromu! Pestřev se chtěl do svého hnízda vrátit. Ve dne v noci obletoval těsně velestrom, živil se tím, co za letu potkal, a za letu taky rostl. Měl jen jedno obrovské křídlo, a já vám povím proč. Druhé křídlo mu nenarostlo, protože lítal tak těsně okolo toho stromu!... Byla s ním celkem legrace...“ (str. 40) „Zato šalkal, ten štkal a kvílel a nařikal! Pár dřevorubců raději dobrovolně ohluchlo, aby nemuselo poslouchat ten hrozný šalkalův křik. A přitom šalkal nebyl zý. Byl to kříženec šakala a hyeny – a docela přítulný...“ (str. 41)

Píše-li se o knihách, píše se především a skoro výhradně o autorech. Dovolím si však připomenout, že na obraz literatury mají nemalý vliv také lidé, kteří nejsou na první pohled tak vidět, protože je nenajdeme na titulních stránkách, ale jen v tirážích (a u knih šlendriánských nakladatelů ani tam ne), – totiž odpovědní redaktoři.

Redaktorů s velkým R nechodí po světě – aspoň po tom českém – zas tak moc. Ale pár takových redaktorských osobností jsme měli a dodnes máme. Alena Peisertová a Zuzana Kovaříková z Albatrosu patří rozhodně k těm nejlepším. Doporučuju, abyste si zalistovali tirážemi knížek a zjistili, pod kterými jsou jedna nebo druhá nebo obě podepsány. Obr jménem Drobeček není ani zdaleka první (a doufejme, že ani poslední) lahůdkou, kterou nám připravily.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Obr jménem Drobeček. Americké pohádky a povídky o Paulu Bunyanovi vypravuje Pavel Šrut. Il. Václav Kabát, odp. red. Alena Peisertová a Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 1997.

Postmoderna a dieťa

Stalo sa takmer módou hľadať v každom súčasnom diele postmodernosť. Niekedy tam je, niekedy si ju kritika iba vymyslí. Našťastie v prípade knihy Viliama Klimáčka Noha k nohe nebolo treba nič



vymýšľať. Tento čarodejný výmyselník sa vôbec nemusí nútiť do niečoho, čomu sa hovorí postmoderna. Je v ňom zakódovaná, prirodzene uložená a do priestoru sa dostáva spontánne ako produkt autorovho myslenia a čítania.

V. Klimáčka netreba na Slovensku osobitne predstavovať. Zakladateľ divadla GUnaGU, tvorca osobitnej divadelnej poetiky, autor všetkého, čo sa divadla týka a nakoniec aj básnik–prozaik v jednej osobe. Už v knihe *Karamelky* („rozbeh“) a teraz v knihe *Noha k nohe* („plný beh“) si formuje veľmi osobitú poetiku. V *Karamelkách* Klimáček skúša, naťukáva, zaťažkáva. Sám, bez výraznejšieho príspevku výtvarníka. V *Nohe* už ide naplno, pretože druhú „nohu“ tvorí výtvarník Dežo Tóth. Šťastné–to spojenie pre Klimáčkov text, na ktorý sa najprv pozeráme, potom ho čítame a nakoniec konštruujeme. D. Tóth pozeranie na text rozširuje o sledovanie rôznych ilustračných výmyslov a fotomontáží presne zapadajúcich do Klimáčkovho výmyselníctva. Aká je teda Klimáčkova kniha? Smutno–smiešna, vážno–veselá, horko–sladká a pochabo–dôstojná. Presne ako to o sebe prezrádza autor. A to všetko preto, lebo jednou nohou je dospelý a vidí svet taký, aký je, a druhou nohou je dieťa a tento dospelácky svet obracia naruby, zľahčuje ho, dáva mu hravú formu, ale nerobí z neho idylu. Rovnako ako v živote, kde sa strieda smiešne so smutným, veselé s vážnym, horké so sladkým, pochabé s dôstojným, tak „ako aj v tom najsladšom medovom ceste, kde býva aj štipka soli, aby mal koláč správnu chuť“. A tu je zakotvené čaro Klimáčkovej knihy a spôsobu tvorby. On sa netvári, neštylizuje, nevžíva do úlohy dieťaťa, on tým dieťaťom je. Hrá sa pre vlastnú radosť z hry, pre pôžitok z vymýšľania. A pritom píše o sebe, o tom, ako tvorí, ako žije, čo rád robí, čo ho baví či nebaví. Je to ešte text pre deti?

V. Klimáček vstúpil do slovenskej detskej tvorby ako postmoderný autor, ktorý síce vychádza zo známych postupov, prítomných napríklad aj v tvorbe J. Tuwima, no dáva ich do nových súvislostí a vzťahov. Čo asi je postmoderna v detskej knižke? To, čo aj v knihe pre dospelých. Hra, „citácia“, nové kontexty, svet dospelých vo svete detí ako rozprávka, ako stopa vo vedomí. Až sa pustíte po jednej stope, dôjdete k autorovi–dieťaťu, druhá vás privedie k spisovateľovi–„dospelákovi“.

Klimáček pritom parádne balansuje, zavádza, mátie, vytvára systém labyrintu, aby vás nakoniec doviedol do reality. Klimáček dobre pozná mentalitu dospelávajúceho čitateľa, preto text výrazne vizualizuje (čo využíva a podporuje aj zúčastnený ilustrátor), čím od začiatku púta pozornosť a hlavne formou svojho textu núti dieťa k čítaniu. Je to vzrušujúce lúštenie stôp, ktoré slovo zanecháva vo vedomí dieťaťa. A tak dochádza k nasledovnému procesu: dieťa vidí text ako obraz (istú formu), vzbudzujúci pozornosť. Ďalej nasleduje čítanie, ktoré je skomplikované práve zvolenou formou (obrazová báseň, výmena významov slov, labyrint atď.), potom dekonštrukcia významu, jeho vylúštenie a napokon radosť z hry, poznania, objavenia princípu hry. Princípu vertikálneho i horizontálneho – od zeme až po hviezdy, od vonkajška do ľudského vnútra. Princípu duchovného i telesného – cez srdcia i žalúdky. Ale vždy smerom k múdreému, prezieravému, komunikatívnemu kontaktu s dieťaťom. Od začiatku do konca. A to sme ešte nehovorili o znakovom zaťažení fundamentálneho výrazu stopa.

Tu je koniec. Zahrali sme sa s autorom, hádali sme i hľadali, lúštili i lúskali, sledili i blúdili, až nakoniec neboli vôbec múdrejší ako na začiatku. Je Klimáček veľké dieťa, alebo detský autor, dospelák s detským srdcom či dieťa s dospeláckym pohľadom na svet? Nevedno. A to je dobré, to je „postmoderné“.

MARTA ŽILKOVÁ

Viliam Klimáček: Noha k nohe. II. Dezider Tóth. Hevi, Bratislava 1996

Od pohádek k rýmovačkám

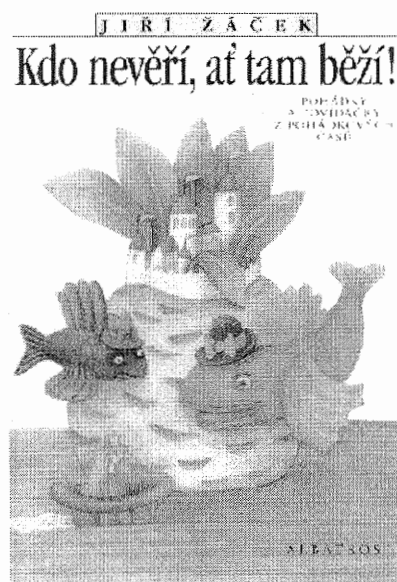
Současná Žáčkova tvorba má poměrně široký záběr. Pohybuje se na poli obyčejných říkanek (Kulihrášková abeceda), textů k písničkám (Zpívání za školou) až k učebnicím (Slabikář, Čítanka pro 5. ročník).

Kniha *Kdo nevěří, ať tam běží* má v podtitulu upřesnění, že jde o „pohádky a povídky z pohádkových časů“. Žáček si vybral tu známější, tu méně známé pohádkové náměty a převyprávěl je svými verši. Tady bych rád upozornil, že pod pojmem „verše“, který jsem

použil, lze si v tomto sborníku představit v podstatě cokoli. Žáček se pohybuje ve velikém rozmezí. Na jedné straně jsou zde tvary, které bych ani nenazýval povídkami, jako spíš říkankami nebo ještě přesněji rýmovačkami.

Páteř knihy tvoří delší texty na pohádkové náměty (Polévka ze sekery, Čert a Káča), doplněné tu povídkou (Tři popletové), tu rýmovačkou (Královský rodokmen).

Je nepochybné, že Žáček je schopen psát verše snad na jakýkoli námět, že je schopen zrýmovat snad cokoli. Nevztahuje se to sice na celou knihu, ale místy se pak bohužel stane,



že se uchýlí k téměř dokonalému „Cimrmanovu rýmu“: „A proč rostou na jedli? / Abyste se najedli!“ (Povídka o kouzelné jedli). Nebo se nápad kamsi poděje a zůstane jen u toho rýmování (Královské rýmování)s pointou – podotýkám, že do slova a do písmene, – „jako pitomec“.

Bohužel i v delších pohádkových příbězích je základem pouhá rytmická hra a sdělení se kamsi ztrácí...

Abychom však nebyli nespravedliví. Místy jsou Žáčkovy rýmovačky svižné a vtipné, pointa se dostavuje a příběh je logicky a přehledně vystavěn (Polévka ze sekery). Jen škoda že takových míst není v nejnovější knize Jiřího Žáčka víc.

STANISLAV SUDA

Jiří Žáček: Kdo nevěří, ať tam běží! Pohádky a povídky z pohádkových časů, Albatros, Praha 1996. Ilustr. Lucie Dvořáková. Odp. red. Zuzana Kovaříková.



Jan Skácel: Básně pro děti

(Blok, Brno 1996 – k vydání připravil Jiří Opelík, odp. red. Zdena Zábranská)

Závěrečný svazek básnického díla Jana Skácela není sice – navzdory titulu – určen dětským čtenářům. Nicméně těm, kteří pracují s dětmi, by rozhodně chybět neměl. Je to pečlivá edice tří posledních básnických knih pro děti, které se podařilo vydat v 80. letech v Albatrosu mj. i zásluhou jeho redaktorky Marie Vodičkové. Péči Jiřího Opelíka dostáváme v jednom svazku tři sbírky, které rozhodujícím způsobem ovlivnily nejen obraz dětské poezie minulého desetiletí, ale které podle mého patří k vrcholům české poezie pro děti vůbec, – Uspávanky, Kam odešly laně a Proč ten ptáček z větve nespadne. A navíc je svazek opatřen také cennou Ediční poznámkou, v níž J. Opelík píše o zajímavých a důležitých okolnostech vzniku těchto versů.

Blokovské vydání Skácelových sbírek pro děti je však zaznamenaníhodné ještě z jiného důvodu: Nedvojsmyslně tu dávají editor a nakladatelství najevo, že Skácelovy verše pro děti nejsou jen slepým ramenem jeho tvorby nebo marginálií, ale že tvoří nedílnou součást díla jednoho z největších českých básníků, jakým Jan Skácel nepochybně je. Neboť po Sládkovi, Halasovi a Hrubinovi je Skácel dalším českým básníkem, který prakticky dokázal, že kvalitní poezie pro děti je nejen součástí celonárodního kontextu, jak je zvykem říkat, ale že disponuje takovými díly, která ovlivnila vývoj české literatury. Ne náhodou píše J. Opelík v závěru Ediční poznámky, že jsou „(...) Skácelovy dětské verše s to přinášet zvláštní potěšení i dospělým čtenářům“.

Potrhla Andula (České moderní pohádky). Vybral a uspořádal Jiří Tušíl

(Akropolis, Praha 1996 – il. Jan Antonín Pacák, redakce Jiří a Zdeněk Tomášovi)

Pořádat výbor z čehokoliv je vždycky nevědná práce. I kdyby byl sestavovatel sebegeniálnější, vždycky se najde někdo, komu ve výboru bude z těch či oněch důvodů něco či někdo chybět. Anebo přebývat.

Podtitul téhle obsáhlé knížky (je tu 23 textů od 20 autorů) zní lákavě: „České moderní pohádky“. A vzbuzuje přirozeně a logicky (je to ostatně jedna z funkcí titulů a podtitulů) jistá

NAHLUŽENÍ

DO NOVÝCH KNÍŽEK

očekávání, ale i otazníky. Mezi ten největší patří dozajista: Co je tu vlastně míněno „moderní pohádkou“? Nalistujete si obsah – a očekávání, vzbuzená titulem a podtitulem, začínají povážlivě blednout, zatímco otazníků naskakuje čím dál tím víc.

Myslím si, že základním problémem Tušlova výboru, od něhož se odvíjí dlouhá řada dalších pochybností, je právě ona mlhavost pojmu „moderní pohádka“, na který sestavovatel vsadil. Nic si nepomohl ani časovým vymezením: „Výběr autorů a jejich textů (...) byl (...) časově ohraničen uplynulým půlstoletím,“ píše J. Tušíl v Ediční poznámce. A tak se mu vedle sebe v abecedním pořádku (proč právě abecedním?) ocitají např. pohádkové prózy L. Aškenazyho, J. Hanzlíka, M. Macourka, A. Mikulky, nebo J. Vodňanského vedle autorských adaptací J. Wericha nebo J. Drdy nebo zas vedle klasické adaptace F. Hrubina anebo na druhé straně vedle v podstatě nepohádkového příběhu s dětským hrdinou Z. Svěráka. Takto pojímáno může být ovšem „moderní pohádkou“ skoro všecko. A tak nám hned začnou naskakovat otázky: proč tu chybí Pavel Šrut nebo Josef Lada nebo Olga Hejná nebo Daisy Mrázková nebo Ota Hofman nebo Hana Doskočilová nebo..., nebo... Nejde mi o to vyčítat sestavovateli výboru to či ono, jde mi o věc zásadní – o zcela nezřetelný záměr této antologie. J. Tušíl hovoří nejasně

o jakémsi „zadání“ editorem. Klíč tohoto zadání mně jako čtenáři však zůstal zcela skryt.

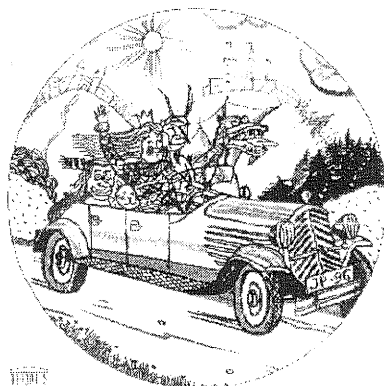
Sestavit antologii, která by ukazovala proměny a různé tváře toho, čemu jsme zvyklí říkat obecně moderní pohádka, by bylo velmi užitečné a patrně i čtenářsky úspěšné. Ale pak by musela mít publikace zřetelnou koncepci, musel by z ní být zjevný klíč, podle něhož by byla uspořádána, a stěží by tu bylo užitečné ono nesmyslné časové vymezení. Chtělo by to samosebou i editorskou pečlivost a serióznost. Jakou funkci má např. v Ediční poznámce, která má čtenáře orientovat mj. i v čase, údaj, že Drdův text je převzat z Českých pohádek, které vyšly v roce 1988, nebo že Hrubinova pohádka je přetištěna ze Špalíčku z roku 1979 nebo Werichova z Fimfára z vydání z roku 1978? Proč tu sestavovatel nejde k prvním vydáním těchto dnes už klasických knih nebo proč je aspoň nezminí?

Výbor Potrhla Andula nabízí bohužel jen jediné: neuspořádanou směs z hlediska žánrů i hodnoty velmi různorodých textů. Vedle kvalitních textů (Aškenazy, Hrubin, Mikulka, Šiktanc, Werich...) tu najdeme nejen texty, které tu být mohly, ale nemusely (Kubátová, Petiška...), ale bohužel i texty vysloveně problematické. Shodou okolností k nim patří právě ty, o nichž sestavovatel uvádí, že byly buď psány právě pro tento sborník (platí to pro Kožíkův žánrový hybrid Potrhla Andula, který je anachronickým závanem z dob, kdy se nosily pohádky, v nichž nad kouzly a bohatci historicky vítězila poctivá proletářská práce, ale i pro Vodňanského křečovitý humor) nebo tu vycházejí knižně poprvé (Molavcové třeskuté a místy až familiárně podbíživé zvířecí historky).

Na druhou stranu je sympatické, že při výběru textů bral J. Tušíl v úvahu nejen knihy z Albatrosu, ale i z dalších zdrojů a také ze svého času pozoruhodné sešitové řady nakladatelství Panorama ilustrované sešity. Jenže i tady to vypadá, že sestavovatel vybíral z toho, co měl zrovna po ruce. Proč např. z ilustrovaných sešitů vybral právě nepříliš invenční texty L. Dvorského (vždyť v jeho knížkách nebo v dětských časopisech by se daly najít texty daleko zajímavější), a stranou zůstali takoví autoři, jako Daniela Fischerová, Alena Vostrá, Pavel Šrut, Olga Hejná aj., kteří udržovali laťku této edice velmi vysoko?

POTRHLA ANDULA

(České moderní pohádky)





Dojem nahodilosti a neujasnenosti Potrhle Anduly podporují bohužel i Pacákovy ilustrace. Skoro to vypadá, jako by výtvarník ani netušil, k čemu, k jakým textům své obrázky vlastně maluje.

Zdeněk Svěrák: Dělání všechny smutky zahání. Výbor z písňových textů (Albatros, Praha 1996 – il. Milada Fischerová, odp. red. Šárka Krejčová a Zuzana Husáková)

Vypadá to, že se s vydáváním písňových textů – opatřených notovým záznamem i publikovaných samostatně – roztrhl v posledních letech pytel. Pomínu-li nová vydání folklorních písní (pantonská edice Erbenových Prostonárodních českých písní a říkadel, Národní písně moravské sebrané Františkem Bartošem a hudebně uspořádané Leošem Janáčkem, které podle prvního vydání v roce 1901 vydává od roku 1995 jako reprint ERM, objevný sborník českých a moravských lidových ukolébavek Nad kolébkou, který pro nakladatelství Portál připravil Jaroslav Krček a který vyšel v roce 1994), objevily se v několika posledních letech v knižní podobě písňové texty Jiřího Suchého (Dítě školou povinné, Albatros, Praha 1991), Jana Vodňanského (Jak mi dupou králici, Československý spisovatel, Praha 1990), dále také nepřilíš šťastný – bohužel – soubor písňových textů a pohádek Jaromíra Nohavici Tři čuníci (Petr Rinský – HITBOX, Brno 1995), jehož problémovost signalizují už na první pohled nevkusné ilustrace Rostislava Skopala, ale také dvě objevné knížky veršů a písňových textů Jiřího Weinbergera Povídá pondělí úterku (Argo, Praha 1995) a Ach ty plachty, kde je mám? (vl. nákladem, Praha 1996) – o obou se v Tvořivé dramatice podrobně referovalo. A do téhle série by vlastně bylo možné zařadit i v posledním čísle loňské TD (č.3/96) recenzované Zpívání za školou, knížku Žáčkových veršů zhudebněných Pavlem Jurkovičem (Středoevropské nakladatelství, Ostrava 1996).

Do tohoto kontextu vstoupil v loňském roce díky Albatrosu i Zdeněk Svěrák knížkou Dělání všechny smutky zahání, tedy „výborem z písňových textů“, jak stojí v tiráži této na první pohled příjemné, pohodové a vkusné knížky.

Ve srovnání se všemi předcházející knížkami umělých písňových textů se ta Svěrákova vyznačuje zdánlivě daleko menší rafinovaností. Zdánlivě. Prostota, jakoby programová všednost a jednoduchost ve výběru i zpracování námětů se sráží s někdy velmi promyšlenou prací s veršem, rýmem a s jazykem vůbec (hra s dvojsmyslem, potěšení ze srážek slov z různých stylistických rovin: „Poprchává / to se stává, / Nechtěj po slunci jen svit / vždyť si musí vorazit / Poprchává...“, str. 45). Je tomu tak proto, že i Svěrákovy texty pro děti svými kořínky souvisejí s cimrmanovskou recesí, která většinou v pravý čas ulomí hrot hrozícímu sentimentu, vyplývajícímu někdy z až příliš idylického pohledu na svět, z harmonizace za každou cenu (viz např. Dělání, které dalo celému výboru jméno).

Podstata Svěrákova veršování by ovšem ještě více vynikla, kdyby v knize nechyběly alespoň některé notové záznamy, protože hudební



stránka věci je od většiny těchto textů neoddělitelná. Je to mimo jiné i ona, která spoluvytváří Svěrákovu poetiku. Zůstanou-li Svěrákovy texty osamoceny na papíře, bez své hudební složky, začneme v nich najednou objevovat – ať se nám to líbí, nebo ne – občasné lehkomyšlné banality („stránku jí veršikem protkal“, str. 6, „mráz řeku opřádá“, str. 57 atd.) a jejich pohodovost nám začne připadat někdy až plakátová (Dospělej není zlej, str. 61).

Stejně jako Suchého, jsou i Svěrákovy básničky/písničky často velmi těsně spjaté s osobou jejich interpreta. V tom je jejich půvab, ale i zároveň se v tom skrývá také jejich záludnost pro případ, že bychom si je vybrali k přednesu. Buď hrozí nebezpečí, že recitátor bude vědomě či nevědomě imitovat Z. Svěráka, nebo se natolik vzdálí jeho poetice, že se z textů (alespoň některých) stane plytké veršování. Sbirka Svěrákových textů tak sice potěší ty, kteří hledají materiál pro recitátory odrůstající dětské poezii, ale zároveň jim připraví nejednu horkou chvíli.

Pohádky z celého světa. 1. svazek – Neohrožený Mikeš. Pavoučí nevěsta. Čepice, holub a hůl (Global, s.r.o., Praha 1994 – obálku s použitím ilustrací Dagmar Koškové navrhl Karel Kárász, odp. red. ?)

Anonymita tohoto dvaatřicetistránkového sešitu, který jsem víceméně náhodou objevil v jedné trafice, je prvním signálem, že s ním není cosi v pořádku. Dalším zdrojem pochybností je nevkusná, neumělská ilustrace, útočící na čtenáře svou popisností a podbízivostí. (Na druhé straně obálky jsme ji obdařeni znovu a ve větším vydání, ale jen černobíle – to proto, abychom si ji mohli vybarvit.) A zcela spolehlivým signálem, s čím máme tu čest, je absence jakéhokoli údaje, kdo za tímto „počinem“ stojí. Jde o výsledek jedné z mnoha pochybných nakladatelských aktivit, jimiž si v posledních letech chtějí namastit kapsu ti, kteří v produkci pro děti vidí skvělou příležitost k rychlému zisku, ať to stojí, co to stojí. Recept je v tomto případě docela jednoduchý: Vezmi kdekoli jakékoliv tři pohádky tak, abys zaplnil 32 stránek, opraš je podle svých představ – sem tam něco škrtni, sem tam něco převyprávěj vlastními slovy, sem tam vyhoď málo běžná slova, aby se čtenář moc nezatežoval... S ohledem na autora a se zásadami práce s textem si hlavu nelámej, škoda práce a času. Ale pro jistotu se nepodepisuj a neopatřuj svůj výplod žádnými dalšími zbytečnými údaji – inu, jistota je jistota. S detailním rozбором tohoto podvodu nestojí za to ztrácet moc času. Leda snad proto, abychom si uvědomili, co všechno lze s textem provést a jak důležité je sledovat, kdo a jak vydává literaturu pro děti, abychom při práci



s textem nesahali po textech zdeformovaných a postižených redakční nedbalostí nebo dokonce nezodpovědností.

1. svazek takto pojednaných Pohádek z celého světa obsahuje „českou národní pohádku“ (jak zní podtitul) Neohrožený Mikeš, „portugalskou pohádku“ Pavoučí nevěsta a „rumunskou pohádku“ Čepice, holub a hůl. Na ukázkou, jak vypadá redakční práce v Globalu, se podívejme na Neohroženého Mikeše.

Že je to pohádka Boženy Němcové, nenajdete ani sebedetailnějším průzkumem. A přitom autorský podíl B. Němcové na adaptacích lidových pohádek je, jak známo, nepřehlédnutelný. Porovnáním původní verze s tím, co nám předkládají Pohádky z celého světa, však zjistíme na každé stránce nepočítaně svévolných zásahů do původního textu B. Němcové. K těm nejmenším patří úpravy slovosledu

nebo nahrazování archaismů, které by se tu a tam dalo i přijmout. Velmi četné jsou však bohužel zásahy, které Němcové nezaměnitelný styl primitivizují a stírají jeho osobitost (Věta „*Jakpak se postaral?*“ *ptal se Kuba* – se v naší moderní „adaptaci“ promění ve větu: „*A co jako?*“ *nechápal Kuba*). Ale vrcholem jsou úpravy, které vedou k nabourání podstaty celé pohádky: Jestliže Němcová vysílá na cestu kouzelnou pohádkou svého hrdinu Mikeše s touto výbavou: *Když mu bylo osmnáct let, teprv ho matka odstavila a otec ho začal učit řemeslo...*, ví dobře, co činí, protože Mikeš musí být nejsilnější a nejudatnější postava téhle pohádky, která ještě než vyrazí do světa, uzvedne sedm centů železa. Logiku téhle hry má proto i závěr, který Němcová neopomene připojit po obvyklé svatbě: *Potom si jel Mikeš pro své rodiče a vrátil se*

*s nimi a s manželkou do svého zámku, kde spokojeně žil byl. Prvního syna musela kojnat tak dlouho kojít, dokud nepozdvihl sedmicentovou hůl, která v královské zbrojnici na památku chována byla. Naši anonymní „adaptátoři“ si ani s tím hlavu nelámou. Aby se čtenář nezatěžoval přemírou informací, pěkně to zestruční: *Když mu bylo osmnáct let, stojí v úvodu, začal ho otec učit řemeslu. Po krátké době, když se Mikeš vyučil, nechtěl už déle zůstat doma a řekl otci: „Táto, dejte mi kus železa, udělám si hůl a půjdu do světa.“ A v závěru? Tam se už nezdržovali ničím. Prostě a jednoduše: (...) král dal otevřít brány a celé město přišlo na zámek oslavovat šťastný konec téhle pohádky.**

Tečka. Anebo vykřičník?

JAROSLAV PROVAZNÍK

Drama and History: The main contributions of the regular section Drama–Education–School consist of two drama structures. The first of them, „**Brothers Václav and Boleslav**“, was written for the secondary school students by **Iva Dvořáková**. It is a story of a famous event of the Czech history on the murder of King Wenceslas by his brother Boleslav and its picture in the period chronicles and legends. The script is accompanied by the detailed methodological commentary. The second script of the drama structure written by **Radek Marušák**, a teacher at a basic school in Jindřichův Hradec, deals with the history of **Munich in 1938** and it guides pupils through individual fate of a fictive inhabitant of the Sudeten to the investigation of the historical event which had essential importance for the Czech Republic and Europe.

Marta Žilková: Marginalia on the

Post-Modern Reception: The Inspiration column brings reflections on post-modern features of today's theatre for children and youth by Slovak author who teaches at the Teachers' Training Institute in Nitra.

Vladimír Komárek: Anxiety, Boredom, Game: The fourth part of the free cycle on brain and neurological context of activities we deal with in drama. The author of this cycle is one of the most important Czech neurologists, Senior Consultant of the children's neurological clinic in Prague University Hospital in Motol and a teacher of the Charles University and Drama–In–Education Department at the Prague Academy of Performing Arts.

Lenka Láznovská: Theatre With Children – Experience, Methods, Concept: The new Drama – Art – Theatre column contains the detailed information on the German book Theater mit Kindern from the international symposium on theatre played by children which took place on the occasion of the First World Festival of the Children's Theatre in Lingen (Germany) in April 1990.

Jana Procházková and Children's Group „Růženky“ („Sleeping Beauties“): Sleeping Beauty in Stollberg: Report by the head of Vodňany children's group on the International Theatre Festival in Stollberg (Germany) which took place in October 1996. This Czech group represented the Czech children's theatre with the performance of a modern variation on the well-known fairy-tale Sleeping Beauty written by Slovak author Ľubomír Feldek. (The performance ranked among the

best at the 24th National Festival of Children's Theatre, Puppeteers and Reciting Groups – Children's Scene '95 in Ústí nad Orlicí.)

Tarjei Vesaas – Mirek Slavík: Ice Castle: Script of the theatre performance of one of the best children's groups HUDRADLO (from Zliv near České Budějovice), which was the highlight at the National Festival of Children's Theatre, Puppeteers and Reciting

Groups – Children's Scene '96 in Ústí nad Orlicí. Dramatisation of the current psychological story by the Norwegian author T. Vesaas is the work of the HUDRADLO head and it was created as other Mirek Slavík's performances in close

co-operation with group members. The script is supplemented by the dramaturgic commentary **Mystique of**

Stories, Secret of the Text written by **Jan Císař**, teacher at the Theatre Academy of the Prague Academy of Performing Arts.

Critiques: The regular column in which Creative Dramatics reviews the books on drama–in–education and theatre contains a review of **Tomáš Kolafa** on a book by a Slovak musician co-operating with children's groups **Belo Felix – The Second Muse of Children's Theatre** which deals with the music part of performances played by children. **Iva Dvořáková** reviews the contradictory articles on drama–in–education published in the Czech magazine Elementary/Civic School in connection with the introduction of drama as a special subject into the curricula of basic schools in the Czech Republic.

Alžběta Dvořáková: Celtic Fairy-Tale and Space: An interesting literary view of one of the Celtic fairy-tales by Joseph Jacobs which were published in the Czech translation. The article highlights the inspiring moments but also the difficulty of these folklore topics.

The reviews of new books for children and youth deal with books the drama teachers and heads of children's groups should pay attention to. Especially interesting is a new book for younger children „Five Minutes Before Dinner“ by the contemporary author Iva Procházková, well-known also in Germany.

Eva Machková: Viola Spolin's Theatre Games for the Classroom: The annex to this issue of Creative Dramatics includes an extensive commentary on one of the key works of American creative dramas.

SUMMARY

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvár pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

Distributor předplatného:
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.
P.O.BOX 732
111 21 Praha 1

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím pošt Praha
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995





Viola Spolinová

HRY A CVIČENÍ PRO DIVADLO

Zatímco v češtině má slovo *hra* široké spektrum významů od „lehkomyslného jednání“ přes „činnost konanou pro zábavu“ a „sportovní utkání“ až po hru umělců divadelních a hudebních a divadelní text, angličtina vedle *play* s podobně širokým významem má i *game*, označující především hru s pravidly, soutěživou, sportovní i jinou. Proto překládat titul knihy – klíčový pojem směru, který založila právě Viola Spolinová – jako „divadelní hry“ by mohlo řádně mást. Označuje to, co zpravidla v naší dramatické výchově pracovně nazýváme „hry a cvičení“ či „dramatické hry“. Velmi významný je tu však přídomek „divadelní“, neboť celý tento systém práce míří k divadelnímu představení, rozvíjí (většinou bezprostředně) dovednosti, které jsou k provozování divadla nutné. Tolik na vysvětlenou, v dalším textu tedy budu hledat různé způsoby, jak tento základní fakt vyjadřovat.

Viola Spolinová začala s dětmi a pro děti pracovat jako studentka v roce 1924, postupně vedla dětské soubory i profesionální divadla hrající pro děti, byla zakladatelkou prvního amerického improvizačního divadla. Působila v Chicagu a v Kalifornii. V roce 1963 vydala poprvé knihu *Improvisation for the Theatre*. V roce 1986 vyšla nová verze této publikace, určená učitelům, – a z té zde čerpám.

(Technická poznámka: Doslovné překlady jsou psány kurzívou, ostatní texty obsahují více či méně krácenou reprodukci textu V. Spolinové nebo jeho volné převyprávění. Moje komentáře jsou v textu tři a jsou označeny: em.)

V úvodu knihy Viola Spolinová vysvětluje základní pojmy. Tady je pár stručných citátů:

- *Hra (game) je řada pravidel, jimž se hráč rozhodne dostát. Pravidla hráče neomezují, ale udržují ho při hře.*
- *Hraní je děláni.*
- *Hra (play) je demokratická! Každý může hrát! Každý se může hraním učit! Hra probouzí a podněcuje životní svěžest, burcuje celou osobnost – mysl a tělo, inteligenci a tvořivost, spontaneitu a intuici – jestliže jsou všichni, učitel a žáci společně, soustřední na daný okamžik.*
- *Srdcem improvizace je transformace.*

– *Tvořivost není přearanžování; je to transformace.*

Za esenci, nezbytný základ svého systému, považuje V. Spolinová tři elementy: **ohnisko, boční vedení a evaluaci.**

Daným ohniskem hry je problém, který je základem hraní a hráči jej mohou vyřešit. Při práci prezentuje učitel ohnisko jako součást hry a snaží se ze všech sil udržet u něho pozornost při bočním vedení hráčů k témuž cíli. Ohnisko uvádí hru do chodu. Všichni se stávají spoluhráči tím, že přistupují k témuž problému z různých hledisek...

Boční vedení je vyslovování právě toho slova, výrazu, věty, které upoutají hráče k ohnisku. Promluvy bočního vedení vyrůstají spontánně z toho, co se objevuje na hrací ploše, a to v momentě, kdy hráči hrají. Boční vedení musí hráče vést k ohnisku, k interakci, k pohybu a transformaci... Boční vedení hráče udržuje u ohniska, kdykoli by od něho mohli odejít... Udržuje hráče v aktivitě a přivádí je k svěží zkušenosti. Kromě toho dává učiteli/režisérovi místo ve hře jako spoluhráči... Pamatujte, že jste také hráči... Jestliže je boční vedení prezentováno jako součást procesu, hráči reagují svobodně... Boční vedení není zaměřeno na jednotlivce a snaží se hlavně udržet všechny hráče u ohniska...

Evaluace nevynáší soudy. Není kritická, ale stejně jako boční vedení vyrůstá z ohniska. Evaluační otázky jsou často přeformulováním, opakovaným konstatováním ohniska. Zabývají se problémy, které tvoří ohnisko a táží se, zda byly vyřešeny... Evaluace bývá pro učitele i hráče pokusem, aby přispěli svým názorem na „správný způsob“, jak něco dělat. Nic se nedomnívejte, mluvte jen o tom, co jste viděli...

V dalších pasážích 1. kapitoly se Spolinová zabývá sestavením a organizací hodiny, v její terminologii workshopu – dílny. Je zahájena rozehrávacími nebo „uváděcími“ hrami, které hráče připravují na její obsah, a „vtahovacími“ hrami, které vytvářejí skupinu a zaměřují ji k ohnisku. Atmosféra dílny je založena na plném vtažení hráčů do hry, na jejich plném zaměření k ohnisku, které vytváří sebekázeň a učiteli umožňuje přirozenou kontrolu hráčů: Nejsou nuceni dodržovat řád, ale volí si jej.



Příprava učitele, kterou si přináší do dílny, má obsahovat pět až deset her, tedy asi dvojnásobek toho, co se uskuteční. Hry dělí (je to vyjádřeno graficky – dvěma sloupci) na tradiční (k nim řadí hry rozechřívací, „uváděcí“ a „vtahovací“) a na vlastní hry „divadelní“. V této části se zabývá dále prostorem, způsobem dělení hráčů do skupin, strachem některých účastníků se aktivity. Skupinová domluva není nadvládou většiny nad menšinou, ani učitelovým příkazem, ale podílí se na ní každý svobodně, a tím se vytváří tým. Především hráči musejí dojít k domluvě o KDE, KDO a CO.

2. kapitola je věnována rozechřívacím hrám, které Spolinová volí z fondu her tradičních. Jejich účelem je rozproudění krevního oběhu, mobilizace celého tělesného systému, jsou to hry, které uvádějí hráče do přítomnosti, vedou k přijetí pravidel. Některé z nich jsou spojeny se zpěvem. Jsou to hry typu štafety, „peška“ či přebíhání z židle na židli, schovávané s pikáním, s vyvoláváním čísel hráčů, honění kočky psem „ulicemi“ (podélnými) a „ulíčkami“ (příčnými), které tvoří hráči a na pokyn vedoucího je hbitě přeskupují – tedy většinou hry s běháním, které je uspořádáno podle určitých pravidel. Často je v nich vymezen určitý prostor nebo určeno uspořádání hráčů ve skupinách, obsahují jednoduché role (pes a kočka) apod. Trvají několik minut na začátku každé hodiny, podle potřeby mohou být zařazeny i v jejím průběhu. Jsou nesoutěživé a vytvářejí spolupracující skupinu.

V 3. kapitole jsou obsaženy hry na rytmický pohyb. *Ohniskem rozechřívacích her je skupinová interakce. Následující hry, rovněž užitečné jako rozechřívací, poskytují hráčům příležitost zkoumat tělesný pohyb a být si ho čím dál více vědomí. Jsou to také užitečné hry uváděcí k hrám na KDE (viz kapitola 9), protože u hráčů zvyšují vědomí prostoru kolem sebe.*

– Mořské vlny: Ohniskem je stejný pohyb hráčů. Kruh židlí, jeden hráč jde doprostřed a dává pokyn k posouvání hráčů o židli doprava nebo doleva, snaží se při tom usednout na volnou židli.

– Zlatá brána (v americké verzi Procházka v měsíčním světle). Ohniskem je plná účast.

– Pomalý pohyb a štronzo: Účelem je prozkoumání fyzického pohybu a výrazu, ohniskem je pomalý pohyb. Jedna z her s honěním se provádí pomalu a se štronzy.

– Rytmičtý pohyb: Účelem je objevit přirozený pohyb, ohniskem rytmický pohyb. V akci je

deset až patnáct hráčů, druhá polovina třídy se dívá. Učitel vyvolává jakékoli předměty (vlak, pračka, raketa, kolo) a hráči okamžitě, bez uvažování, dělají pohyb s tímto předmětem spojený. Když už je pohyb rytmický a uvolněný, začnou se hráči pohybovat po místnosti. Boční vedení: „Zapomeňte na předmět. Pociťujte rytmus.“ Vedoucí pak určí prostředí (např. cirkus a artisté v manéži) a hráči bez zastavení transformují pohyb a rozvíjejí postavy a akce podle tohoto prostředí.

– Bez pohybu: Ohniskem je štronzo – momenty klidu. Jednoduchý pohyb (zvedání paží) se rozloží do fází jako u filmu, soustředění na klidové fáze.

Kapitola 4: Chůze prostorem. Hry na rytmický pohyb jsou zaostřeny na zkoumání a uvědomování si vlastního těla v pohybu. Chůze prostorem tento pohyb rozšiřuje a dává žákům příležitost pohybovat se dobře známým prostorem třídy, ale zkoumat ho jako nový. Chůze prostorem se uplatní i jako hra rozechřívací.

– Cítění sebe sama: Hráči sedí, vnímají svoje nohy v ponožkách, ponožky na svých nohách, rozdíl mezi prvním a druhým, svoje kalhoty atd., prostor ve své hlavě, prostor kolem sebe...

– Chůze prostorem poslepu: Účelem je rozvinout plně vědomé vnímání. Ohniskem je pohybovat se poslepu, jako bychom viděli. Dva nebo více hráčů vytvoří jednoduchou scénu a vybaví hrací prostor reálnými rekvizitami, židlemi, stoly. Situace má vyžadovat zacházení s mnoha předměty (např. společnost na čaji).

Komentář první: Na první pohled hry, které známe, nebo jejich varianty. Rozdíl mezi systémem her, jak jsou praktikovány u nás, a těmito „theatre games“ je zaklet už v termínech „hry uváděcí“ nebo „vtahovací“ a zcela viditelně se promítá do dvou z citovaných her: v Rytmičtém pohybu, kde se bezprostředně přechází od pohybu věci, tedy vlastně mechanického pohybu v roli neživého předmětu, k diferencovaným rolím (byť zatím založeným spíše na typickém pohybu než na charakteru v pravém slova smyslu). A ještě výrazněji ten rozdíl vynikne u Chůze prostorem poslepu: zatímco u nás běžně praktikované „slepárny“ se odehrávají v situacích života nepodobných, zde jde o způsob zkoumání reálného, v životě běžného pohybu a zavřeně či zavázaně oči nutí hráče k jeho hlubšímu, přesnějšímu uvědomění. Zatímco vedení hráče



prstem bez mluvení mezi překážkami, které nezobrazují nic než právě překážky, pěstuje jistou schopnost a dovednost jako takovou, zde jde o dovednost na divadle, ale také v životě (!) bezprostředně použitelnou, „už hotovou“. Že se přitom tříbí i ona schopnost „jako taková“, je nasnadě.

Podtitul 5. kapitoly, nazvané Transformační hry, zní „Neviditelné učinit viditelným“: *Předměty užívané v těchto hrách jsou udělány z prostoru – z té látky, která nás obklopuje. „Prostorový míč“... je součástí prostoru – jemného vzduchu –, který se nazývá „míč“... Hráč, který vytváří prostorový předmět, se nepokouší vytvořit uměleckou iluzi pro publikum, ale zakouší probuzení intuitivní sféry, která je schopna vidět prostorový objekt, když se objeví. Když se neviditelné stane viditelným, je to magie divadla!*

– Prostorová hmota: Účel: „cítit“ prostor, ohnisko: prostorová hmota mezi dlaněmi hráčů. Hráči drží ruce dlaň proti dlani, cítí prostor, mezi nimi, v druhé části hry hráč proti hráči.

– Tvarování prostoru, prostorové předměty: Sólo – každý hráč manipuluje prostorem jako předmětem. Ve dvojicích – totéž, různými způsoby a částmi těla si tvarovaný prostor podávají, házejí atd. Pak trojice, čtveřice... Účelem je nový druh neverbální komunikace. Přetahování prostorovým lanem. Ve skupinách s prostorovým švihadlem. Hry s míčem. Hry – sportovní, dětské – na hřišti, nutno zvolit takové, které vyžadují pomůcky a náčiní, hrát tyto hry v menších skupinách na vymezených hřištích. Ve skupinách po 10 a více hráčích – skupinová hra s rychle se pohybujícími prostorovými předměty.

– Hraní ve dvou: Účel – použít prostorové objekty jako divadelní rekvizity. Dvojice se domluví na nějakém předmětu a zahájí činnost s ním spojenou, např. skládání prostěradla. Aby nedocházelo k vymýšlení aktivity předem, mohou si hráči tahat papírky s napsanými předměty a hned začínají aktivitu. Nejde o vytvoření příběhu, proto není potřeba dialog. Totéž v trojicích – předměty, s nimiž může zacházet trojice (vytahování rybářské sítě, roztlačování auta).

– Hledání předmětů v bezprostředním okolí: Tři a více hráčů se dohodne na jednoduchém vztahu a na diskusi, již se všichni účastní (např. rodinná porada). Diskuse probíhá kolem pomyslného stolu. Během ní všichni hráči nacházejí co nejvíc předmětů a zacházejí s nimi – předem neplánují, jaké předměty to budou.

– Plné je to těžší: Hra směřuje k zacházení s divadelními rekvizitami. Skupiny po 10 hráčích se dohodnou na předmětu, v němž se něco nosí nebo ukládá, musí ho naplnit, vyprázdnit a zase naplnit a dva nebo tři hráči ho společně přenášejí (načesaná jablka, uložení pokladu do truhly, nošení vody)

– Transformace předmětů: Ohnisko – uplatnit celé tělo při transformaci prostorových objektů. Deset a více hráčů stojí v kruhu, jeden začne zacházet s nějakým předmětem a používá při tom celé tělo, předmět předá sousedovi, ten ho převezme, ale pak ho změní v jiný, předá dál...

– Potíže s malými předměty: Ohniskem je překonání potíží v zacházení s předměty. Jednotlivý hráč zachází s malým předmětem nebo částí oblečení, s níž je nějaká potíž – pevně uzavřená marmeláda, zaseknutý zip, přečpaná zásuvka, těsné boty.

– Objekty, kterými pohybují hráči: Jakýkoli počet hráčů, společně pohybují nějakým velkým předmětem (lod', slon). V další fázi hraje 8 – 10 hráčů, první zachází s jednou částí velkého předmětu, pak opustí hrací prostor, další hráči jeden po druhém používají nebo se dotýkají dalších částí tohoto objektu, dokud není v prostoru předmět celý.

Kapitola 6 – Smyslové hry: Na jevišti herec přichází do styku s „náhradními“ objekty – dřevo a plátno představují kamennou zeď. Smyslové hry, zařazované po rozehrívacích, trvají velmi krátce. *Fyzické a smyslové pohroužení do prostředí lze u hráče natrvalo zavést v úvodních lekcích. Je to potřebný krok na cestě k vybudování dalších a složitějších vztahů... Když hráči pracují/hrají v divadle nebo ve třídě, nepotřebují se stahovat do subjektivního světa, nemusejí být hnáni do mlhy své paměti... Pohroužení v sebe je neschopnost být v kontaktu se svým prostředím... Hráč, který je příliš subjektivní, má potíže při hraní s druhými.*

Sérii smyslových her zahajuje Spolinová tradičními dětskými hrami, zaměřenými na pozornost a pozorování (např. zapamatovat si přesně, jak byla seřazena jedna skupina hráčů, po jejich promíchání ji opět sestavit nebo hra Jedu do Kalifornie – co si vezmu s sebou, v níž jde o postupné přidávání, nebo hra na pozornost, v níž o to, jakou změnu partner na sobě provedl, kimovka, hra, v níž se má objevit, kdo vede pohyb skupiny).

– Dvě hry jsou založeny na tom, že skupina má rozeznat trik, jímž jeden hráč druhému naznačuje, co má uhádnout. Jen dva hráči znají pravidlo hry. Např. skupina se domluví na



předmětu, zatímco je jeden ze zasvěcených hráčů za dveřmi; když se vrátí, druhý zasvěcený hráč se ho ptá: „Je to...?“ Ale těsně před tím, než uvede skupinou vybraný předmět, jmenuje např. něco černého nebo nebo např. něco, co je z papíru, atd. – vždy podle dohody pro dané kolo hry, přičemž ostatní hráči mají rozeznat, na jakém triku je dohoda založena.

– Zrak: Vysílat pohled na různé strany bez pohybu hlavou (periferní vidění), vidět skrz předměty, jako by zrak jimi mohl proniknout.

– Smyslová paměť (s odvoláním na Stanislavského): V klidu si vybavit představu sportovního utkání nebo závodu, jemuž byl hráč přítomen (lze zadávat i jako domácí úkol, kterému žáci věnují několik chvil denně).

– Sluch: Naslouchat všem zvukům ve svém okolí, „nastavovat“ sluch, jako by to byla anténa, slyšet maximum zvuků. Některé ze smyslových her užívá Spolinová jako hry rozehrávající.

Část celku: Hry 7. kapitoly spojují hráče dohromady, k unisonu, a to tělem, myslí i intuicí. *Soutěžení a srovnávání, které láme osobnost do fragmentů a izoluje hráče od spoluhráčů, ničí část celku..., dejte pozor, abyste nepodporovali soutěživost udělováním odměn „dobrým“ hráčům a trestů „špatným“... Odpovědnost, interakce, pozornost, schopnost pozorovat, tělesný a hlasový výraz, dovednost vyprávět, smyslová bystrost, emocionální uvědomění a mnohé další schopnosti a dovednosti se budou rozvíjet rychleji, jestliže se žáci stanou částí celku.*

– Část celku – předměty, aktivity, zaměstnání: Hráči mají být na sobě vzájemně závislí, ohniskem je stát se částí velkého předmětu. Hráči stojí v kruhu, jeden jde doprostřed a stane se částí velkého předmětu nebo organismu. Může to být stroj, hodiny, abstraktní mechanismus, zvířata, přírodniny. Jakmile je některému hráči jasné, co to je, připojí se, pak další, až je zapojena celá skupina. Lze použít pohyb, zvuk, pozici. Tato hra je užitečná i jako rozehrávající nebo se hodí na závěr lekce, protože vyvolává spontaneitu a energii. Hráči často odbíhají od námětu prvního hráče a docházejí k fantastické abstrakci. Učitel má použít boční vedení, aby jednotlivým hráčům pomohl zapojit se, těm, kteří se bojí, že předmět nerozeznali, nebo kteří chvátají, aniž vědí, co je onen celek. – Totéž s nějakou aktivitou (bez dialogu), které se může účastnit skupina lidí (např. ošetřování zahrady). – Část celku – vztahy: Účelem je určit postavu prostřednictvím vztahů. Ohniskem je sdělit KDO činnosti.

Skupina se rozdělí do menších skupinek pěti a více hráčů. Jeden hráč ze skupiny začne jednoduchou aktivitou, aniž si zvolí postavu. Další hráči si zvolí postavu a vztah k prvnímu hráči a postupně se připojují k činnosti. První hráč to musí přijmout a zaujmout ke všem ostatním vztahy. Příklad: Muž věší obraz, vstoupí žena a řekne mu, aby ho pověsil výš. Muž ji přijme jako manželku a věší dál obraz. Další hráči přicházejí jako děti, sousedé apod. Všichni zveřejňují vztahy svou aktivitou. Tato hra má první znaky události (scény), není to pouhá simultánní aktivita. Nicméně je důležité, abyste se nepokoušeli z ní vytvořit řádnou scénu.

Kapitola 8 je věnována zrcadlům a obdobným hrám s následováním (Měl jest Adam sedm synů).

Komentář druhý: U smyslových her je zvlášť důležité vedení hráčů k tomu, aby nepropadali subjektivitě, ale obraceli se k objektivnímu, mimo ně existujícímu světu – divadlo je „nápodobou života“, jeho zobrazením a sdělováním druhým. V rovině osobnostního rozvoje v dramatické výchově jde o poznávání života a světa, tedy o rozšíření a obohacení toho, co člověk v sobě má, aby koneckonců měl co podstatného a zajímavého sdělovat. A ještě jedna důležitá věc: čím dál víc ustupují hry na „schopnosti o sobě“ a posiluje se prvek dramatický, hraničící už s tím, co Viola Spolinová nazývá „scénou“. Ostatně o to právě především jde v kapitole, která následuje, která je nejobširnější a pro systém Violy Spolinové klíčová.

Kapitola 9 – KDE, KDO a CO. Vytváření prostředí, postav a akcí hrou. *Zájmena KDE, KDO a CO jsou užívána pro popis mnoha „theatre games“. Tato široká a neutrální slova jsou zvlášť užitečná ve škole. Termíny „dekorace“, „postavy“ a „jevištní akce“ omezují diskusi mezi hráči na divadelní situaci... Užívání slov KDE, KDO a CO podněcuje hráče, aby do svých úvah o divadelních problémech zahrnuli prostředí, vztahy a činnosti – svět každodenního života.*

Na počátku těchto her Spolinová hráče vede otázkami k uvědomění, podle čeho poznají, kde jsou (např. kuchyně se pozná podle věcí, které v ní jsou, podle jakých věcí, jak se rozezná rozdíl mezi parkem a zahradou... atd.), kdo jsou (pozná se podle chování), co dělají (jevištní



akce je interakcí mezi postavami a mezi postavou a prostředím). *Nezaměňujte rozhodování o CO s plánováním děje nebo textu příběhu před tím, než probíhá hra... KDE, KDO a CO jednoduše vymezují pole, na němž se bude hrát.* I zde platí V. Spolinovou často opakované: Ukaž! Neříkej to!

Dvě úvodní hry na KDE rozvíjejí orientaci v prostoru obecně. První z nich – Pes a kost – je podobná Kouzelníkovi: Hráči v kruhu, jeden (pes) je se zavřenýma očima uprostřed, ostatní se snaží neslyšně vzít poblíž něho ležící předmět, který představuje kost. V druhé hře, která je variantou slepců vedených zvukem, je přesně vymezená přistávací dráha letiště a letadlo je naváděno věží.

– KDE s půdorysy: Ohnisko: ukázat KDE fyzickým kontaktem s předměty nakreslenými na půdorysu. Každý hráč s nimi musí nějak zacházet a učinit je divákům viditelnými. Hraje se ve dvojicích, každá dvojice se dohodne na místě (KDE) a sestaví jeho půdorys (např. v obývacím pokoji nakreslí schematicky pohovku, židle, stolek, kamna, koberce, obrazy, okna, dveře atd.). Pak hráči chodí hracím prostorem s vstupují do kontaktu se zařízením, a to obvyklým způsobem. Jediné fyzické objekty na scéně jsou židle, představující ty kusy nábytku, které slouží sezení a ležení. Hráči mohou improvizovat dialog nebo použít scénu z divadelní hry, mohou mluvit i umělou řečí. Během hry mohou hráči nahlížet do nakresleného plánu.

– KDE s rekvizitami: Ohnisko – ukázat KDE. Účelem je dovést hráče k poznání, jak lze místo definovat tím, co dělají lidé, kteří jsou v něm přítomni. Dvě skupiny, jedna je obecenstvem. Jeden hráč v hracím prostoru ukáže KDE fyzickým užíváním předmětů. Další hráč, který prostředí poznal, vstoupí do prostoru a rozvine svůj vztah k místu (role) a k prvnímu hráči. Další se připojují. Příklad: První je v knihovně (dlouhé řady polic s knihami), další se připojují jako knihovníci (manipulace s kartičkami) a čtenáři.

– Výměna KDE: Účelem je improvizovat bez předchozího plánování. Ohnisko – sdělit KDE, KDO, CO bez předchozího vymyšlení. Skupinky po 2 – 4 hráčích. Každá si dohodne KDE, KDO, CO, denní dobu, počasí apod. a nakreslí půdorys, připiše KDO a CO. Lístky se seberou a každá skupina dostane nákres jiné skupiny. Hráči se dohodnou, kdo kým bude, a bez další diskuse vstoupí do situace dané půdorysem, který drží v ruce.

– Předávání KDE – vytváření zařízení: Větší skupiny, po 10 – 15 hráčích. Každá si dohodne

KDE. První hráč vstoupí do hracího prostoru a "najde" jeden objekt, který může být součástí zvoleného KDE a odejde. Každý další hráč vstoupí do prostoru, vstoupí do kontaktu s objektem již „nalezeným“ a pak přidá další. Příklad: První hráč najde umyvadlo, druhý si umyje ruce a najde věšák na ručníky. Další hráč otevře pomyslné dveře atd. Každý hráč dokončí svou akci a odejde, teprve pak vstoupí další. Hledejte různá prostředí (nádraží, supermarket, letiště, čekárna v nemocnici, pouliční scéna, pláž, třída, galerie, restaurace).

– Kolik je hodin? Větší skupina, každý pracuje individuálně. Učitelem je dána denní doba – co dělají? KDE, KDO a CO je obohaceno o čas. Možnost diskuse o tom, jak se rozezná denní doba bez hodinek, v různých historických dobách, sociálním prostředí apod.

– Zkoumání velkého prostoru: Dvojice nebo malé skupinky se dohodnou na velkém prostoru, jako je les, vrchol hory, jezero, pak na KDO a CO a prostor zkoumají.

– KDE bez rukou: Hrají jednotlivci, zvolí si KDE, KDO a CO a důvod, proč nemohou použít ruku (čerstvě nalakované nehty, horký hrnec v ruce apod.), otvírají a zavírají zásuvky, dveře apod. nohou, loktem, ramenem.

– KDE bez objektů: Dvojice či trojice, např. turisté na náměstí, mladá dvojice sama v kostele, námořníci hlídají na můstku.

– Specializované KDE: Dvojice nebo menší skupiny, stejný prostor pro všechny (např. hotelový pokoj, kancelář, třída), každá dvojice nebo skupinka prostor konkretizuje (hotelový pokoj v Paříži, nemocniční kancelář, binocle ve třídě).

K těmto hrám se postupně přidává reálná situace (například rodina snídá v kuchyni, každý hráč se musí dotýkat všech předmětů, přihlížející část skupiny musí rozeznat všechno, co je na půdorysu), přidává se dialog.

Oddíl věnovaný hraní KDO zahajuje hra typu Na řemesla, následuje hra Jak jsem starý, v níž hráči zveřejňují (bez interakce) zvolený věk v daném prostředí (např. autobusová zastávka). Totéž se zvoleným povoláním. Variace: Povolání jsou napsána na lístcích, hráči je dostanou bezprostředně před vstupem do hracího prostoru.

– KDO jsem? Velké skupiny, jeden jde za dveře, ostatní se dohodnou, kým má být. Má to být někdo, kdo je trvale obklopen aktivitou nebo životem instituce (odborový funkcionář, cirkusový vyvolávač). Hráč se vrátí do místnosti, sedne si v hracím prostoru, kam ostatní vstupují jeden po druhém nebo v malých skupinkách,



navazují s ním kontakt, a to tak dlouho, až je hráči jasné, kým je. KDO je, má hráč objevit tak, že čeká, co se stane, a bezprostředně se účastní aktivity. Hra končí, když hráč slovem nebo jednáním sdělí, kým je. Obdobně ve dvojicích. Jestliže už hráči mají s touto hrou zkušenost, je možné ji použít ve vyučování o historických osobnostech, vědcích, vynálezcích, spisovatelích. Další dimenzi hře přinese zaostření na prostředí. – KDO klepe? Jeden hráč, kterého ostatní nevidí, klepe na dveře v určité postavě, situaci, době, ostatní rozeznávají (policista v noci, odmítaný nápadník klepe na dveře své milé, králův posel, malé dítě ve skříni).

– KDO pomocí předmětů: Např. učitel, žák a křída.

– Změna nálady: Ohniskem je projevit emoce zacházením s předmětem. Jednotlivý hráč zachází s nějakým předmětem v určité náladě, pak opačná činnost v náladě změněné (např. dívka se radostně strojí do plesu, pak se zklamaná odstrojuje, když se dozví, že se ples nekoná).

Skupinu her na CO zahajuje obměna Hry na řemesla, ale místo řemesel jedí, chutnají, cítí, slyší, hra s poznáním reálného předmětu hmatem, individuální zacházení s velkým pomyslným předmětem, dvojice či trojice si podávají předmět bez použití rukou.

– Co je za tím: Účelem je rozvinout neverbální komunikaci, ohniskem je sdělení činnosti, která právě proběhla „mimo scénu“. Hráč vstoupí a přejde hrací prostor tak, aby bylo zřejmé, co dělal těsně před vstupem. Varianta: Co bude dělat, jakmile odejde. V počátcích hráči volí jednoduché aktivity (odhrabování sněhu), později činnosti založené na vztazích (hádky s kamarádem, svatba, špatná zpráva).

Kapitola 10 – Slovní komunikace je zaměřena na schopnost vést dialog.

Uvádí ji série her se slovy, jejichž podstatu tvoří vybavování a obohacování slovní zásoby a hledání hratelných slov. Některé hry jsou převzaty z folkloru a bývají spojeny se zpěvem. Následují různé typy dialogů ve dvojicích, např. mluvit, a přitom naslouchat jiné dvojici, vyprávět běžnou příhodu, přičemž je hráč veden bočním vedením („Zaměř se na barvu, zvuky, počasí, lidi, vůně...“), „zrcadlově“ vyprávět (oba hráči říkají totéž současně).

– Verbalizace KDE: Dvojice se dohodnou na KDE, KDO a CO. Sedí a popisují dění v přítomném čase (např. A: Uvazuji si červenobílou zástěru kolem boků, беру

кучарку связанную в платне, сижу к столу и ищу рецепт. B: Открываю стеклянные двери и вбегаю в кухню. Круси, снова я голодный, что же к обеду?...) Má to být pozorování, bez vyslovení postojů, názorů či předsudků – objektivní popis toho, co se děje. V druhé fázi dvojice popsanou událost zahraje.

Kapitola 11, nazvaná Komunikace zvuky, je převážně věnována dorozumívání umělou řečí (*gibberish*). Umělá řeč je používána v různých konkrétních situacích s dialogy, v nichž je určeno KDE, KDO a CO – vyučování, prodávání, dohovor dvou cizinců, tlumočení mezi dvěma mluvčími do angličtiny. Oddíl je doplněn zvukovými hrami s ozvěnou, zvukovými zrcadly a dorozumíváním neartikulovaným zvukem.

Další krátká kapitola je věnována hrám, které cvičí schopnost přijímat více podnětů současně a rozdělovat pozornost, např. tři hráči sedí vedle sebe, oba krajní si zvolí vlastní námět konverzace a vedou ji souběžně, střední hráč má komunikovat s oběma.

Kapitola 13, nazvaná Loutky, obsahuje cvičení na vyjadřování se určenými částmi těla – všechny hry mají své KDE, KDO, CO – vyjadřování pouze nohama, pouze rukama, pouze zády (situace, v níž je člověk k druhým zády, jako při hraní na klavír apod.), vyjadřování celým tělem, všemi jeho částmi, bez dialogu se vyjadřovat jako marioneta.

Další kapitola je věnována vyjadřovacím prostředkům rozhlasu, televize a filmu. – – – Rozhlas: Vyjadřovat se pouze řečí a zvukem, zvukem vyjádřit určité prostředí (nádraží, džungle, přístav).

– Televize: Jedna skupina tvoří rodinu u televizoru, druhá představuje herce, rodina „surfuje“ („*grazing*“), jednotliví členové vyvolávají, který pořad si přejí vidět, herci za rámem, představujícím obrazovku, hrají podle jejich přání; další hra jako předchozí, ale hraje se za plátnem (film jako stínové divadlo); skupina hráčů vytváří zvukovou stopu filmu, práce s chórem, který pod vedením dirigenta vytváří zvukovou kulisu hrané scény, dabing hrané scény.

Další dvě kapitoly jsou věnovány hrám, které rozvíjejí schopnost a dovednost vytvářet v improvizaci příběhy, které lze předvádět



publiku. *Improvizace a "příběhové divadlo" vytahují z hráčů intuitivní energii a nepodřizují je diktátům spisovatele a scénáře... Hráči se mají snažit stavět na jednání a problému, a ne na příběhu nebo vtipu, přestože mnohé z návrhů diváků selhávají, jestliže hráči usilují být „vtipní“.*

– Bedna plná klobouků: Účelem je rychle vytvořit postavu, ohniskem je vybírání součástí kostýmu vyjadřující vlastnosti postavy. Pracuje se ve dvojicích nebo větší skupinkách, které se nejprve dohodnou o KDE, KDO, CO; podle toho se vybírají kostýmní součásti. Nebo naopak náhodně zvolená kostýmní součást určí postavu a podle toho se pak určí KDE, KDO a CO.

– Papírky a písňe: Na různobarevné proužky papíru se napíší dramatizovatelné situace (obchod se sportovními potřebami v létě, dohánění autobusu do školy), Proužky se rozstříhají na několik kusů, zamíchají se a rozdají hráčům. Ti mají najít svoje partnery podle barvy. Pak vedoucí vyvolává skupiny, které mají sehrát svou scénu. Situace lze nahradit písničkami; hrají se a zpívají současně, případně jedna skupina zpívá, druhá hraje.

– Na místě: Účelem je rozvíjet bezprostřední reakci na námět. Ohniskem je vytvořit scénu kombinací dílčích informací. Na zvláštní papírky se napíší různá KDO, na jiné KDE, CO, čas a počasí. Lístky se vloží do různých osudí, skupiny si vytahují údaje, každá ze všech pěti osudí, a okamžitě podle nich improvizují.

Tuto sérii her doplňují šarády a hraní epických básniček.

Dalších několik her je věnováno vytváření souvislých příběhů.

– Výstavba příběhu: Každý hráč napíše na jednotlivé proužky papíru nebo na kartičky šest náhodně zvolených slov. Malé skupinky si zvolí jednoho hráče, který předloží svých šest slov. Skupina pak vytváří příběh, který je všechny obsahuje. Jestliže potřebují přidat spojovací slova, vypíší je na lístečky. Když příběh dokončí, zapíší jej a pokračují se slovy dalšího hráče na novém příběhu. Případně lze hru organizovat tak, že se v každé skupině vezme po dvou slovech od každého jejího člena. Nakonec se nahlas přečtou všechny hotové příběhy.

Následují různé slovní hry, například řetězové vyprávění souvislého příběhu (může to být i nějaký dobře známý příběh z literatury): hráči na sebe navazují, jak na ně vedoucí náhodně ukáže. Varianta: hráč přestane v půli slova, další musí navázat a doříct slovo.

– Dodat příběhu barvitost: Ohniskem je vidět vyprávěný příběh co nejbarevněji. Ve dvojici A vypráví jednoduchý příběh (pět až šest vět), B ho pak převypráví a dodá mu na barvitosti. Např. A vypráví: „Šel jsem po ulici a viděl jsem, jak se před školou srazil osobní vůz s nákladním.“ B příhodu převypráví: „Vesele jsem šel pochmurnou ulicí a najednou jsem viděl, jak se na zledovatělé vozovce před školou z červených cihel srazilo zelené auto s hnědým nákladákem...“ Hráč naslouchající původnímu vyprávění má mít živé a barevné představy suše vyprávěné události a vidět i další vlastnosti předmětů (struktura, povrch, pachy, zvuky, tvary).

Následující kapitola je věnována vyprávění a vyprávěnému divadlu, tedy přibližně tomu, co známe z jiných amerických publikací jako narativní pantomimu – s tím rozdílem, že se užívá i dialog (vypravěč přitom užívá nepřímé řeči, kterou hráči přejímají jako řeč přímou). Tímto způsobem může vzniknout i divadelní představení. Vypravěčem může být v počátcích učitel, pak tuto roli přejímá některý z hráčů. V představení tohoto typu postavy uvádějí svůj part vyprávěním, pak přecházejí k akci a dialogu. *20 Základem vyprávění a vyprávěného divadla je vyprávění příběhů v lekcích. Necht' děti samy vyprávějí. Příběhy lze použít jako běžnou součást lekcí a výsledkem může být výběr příběhů pro představení. K vytvoření rozsáhlejší scény vedou tyto kroky:*

A) Najít příběh.

B) Dobře s ním seznámit třídu, číst ho nahlas, žáci ho čtou jeden po druhém. K převyprávění použít hru Výstavba příběhu. Rozdělit skupinu na dvojice a jeden druhému příběh vypráví, např. ve hře Zrcadla s řečí.

C) Zkoumejte KDE. Co hráči v příběhu dělají. Hráči si příběh vyprávějí ve Hře s barvitým vyprávěním. Když hráči vidí všechny aspekty KDE ve všech epizodách příběhu, udělejte jejich seznam. Cítění KDE bude velmi bohaté.

D) Obsadte role v příběhu. To může udělat učitel nebo se mohou hráči obsadit sami. Jestliže je potřeba uspokojit celou třídu, budete možná potřebovat dva nebo tři příběhy. Vyberte technický personál, aby dělal zvukové efekty (práce s chórem a vytváření zvukové stopy filmu).

E) Necht' všichni hráči pomáhají vytvořit kostru hry.



F) V tomto bodě můžete, ale nemusíte scénář zaznamenat písemně.

G) Začněte příběh hrát. Zeptejte se hráčů: Jaké zvuky použijeme? – Budou potřeba nějaké kostýmní součásti? – Mohou se hráči stát fyzickými objekty, stromy, domy, rostlinami atp.?

Spolinová uvádí příklady kostry Tří malých prasátek a africké pohádky Královny bubny, dále doporučuje Tři medvědy, Tři kozly Větroplachy, Červenou karkulku, Dupynočku, z bajek například Lišku a hrozny, z Andersena Ošklivé kačátko.

V dalších třech kapitolách se Spolinová zabývá přípravou divadelního představení na základě psaných her, postupem a organizací zkoušek a trénováním některých dovedností, které jsou vázány přímo na jevištní vystupování, jako je kontakt s divákem, jevištní šepot, aranžmá, a dále odstraňováním potíží či zlovyků amatérů (strach z veřejného vystoupení, co s rukama, bezcílý pohyb po jevišti, mechanická reprodukce dialogu, překotná řeč a špatná výslovnost apod.). V přílohách uvádí modely lekcí (zpravidla zařazuje do lekce 4 – 6 her, z toho rozehrávací a uváděcí jsou nejvýše dvě, u pokročilejších hráčů je většinou vynechává), jejich následnosti a publikaci uzavírá přehledná tabulka her.

Komentář třetí a poslední: Velmi mnoho her V. Spolinové známe, i když v jiných variantách. V rozmnožení repertoáru her, které se u nás používají, však podnětnost její knížky pro nás nevězí. Nejdůležitější tu je bezprostřední provázání her a cvičení s uplatněním dovedností, jež je jejím základem, s dramatickou situací, s oním KDE, KDO a CO, s konkrétními rolemi a okolnostmi, životu podobnými, s objektivním světem, s dramatickou výstavbou. V tomto smyslu je její **systém** práce inspirativní nejen pro přípravu divadelního představení, ale i pro interní práci ve skupině, pro dramatické činnosti ve výchově a vyučování.

Velmi podstatný je důraz, který V. Spolinová klade na okamžitou činnost, na ono „nemluv (= nevykládej, co děláš), a dělej“, na schopnost improvizovat bez přípravy, tj. doopravdy improvizovat. I tuto schopnost – nevymýšlet dopředu, neverbalizovat jednání, ale jednat – je třeba cvičit, i tu rozvíjí od jednodušších zadání k složitějším, od her k scénám.

Je tu však ještě jeden prvek, jehož interpretace by tento syllabus z její knihy učinila

neúnosně dlouhý a navíc by ho graficky velmi komplikovala: všechny hry jsou provázeny **bočním vedením** – vedoucí jím trvale provází veškerou činnost, vede ji. Jestliže se hráči uchylují od ohniska nebo jestliže je jejich projev chudý, plochý, něco v něm chybí, ihned zasahuje a slovně vede žáky k tomu, aby se vrátili k věci nebo svou činnost obohatili o další prvky. Tak například u hry na KDE (podle půdorysu), uvádí tyto možnosti promluv bočního vedení: „*Sděluje divákům. – Ukažte to, neříkejte to. – Každý hráč musí zacházet se všemi předměty, které jsou na nákresu. – Udržte předměty v prostoru, ne ve své hlavě. – Podívejte se na půdorys.*“ U většiny her také uvádí otázky pro následnou diskusi, již se účastní i přihlížející část skupiny (ve většině případů jsou hry takto organizovány): *Použili hráči všechny předměty, které mají na plátku? Diváci, které předměty nám hráči předvedli? Hráči, zkontrolujte si je podle plátku. Ukázali hráči KDE, KDO a CO, nebo nám to řekli? Byly předměty v prostoru, nebo v hlavách hráčů? Hráči, neprocházeli jste stolem?* – Nejde tedy ani o hodnocení typu „dobře – špatně“, natožpak kdo byl lepší a kdo horší, ani nejde o pocity hráčů, jde o fakta, o objektivní pozorování.

A konečně: stejně jako v jiných typech dramatu i zde je práce založena na systému návazných kroků. Je to patrné z řazení her a cvičení – v každé kapitole se od několika málo rozehrávacích a uváděcích her, většinou folklorních her s pravidly, dochází k situacím a rolím. Nejvýrazněji je pak tento postup zřejmý u kroků, které je podle Spolinové třeba udělat při výstavbě vyprávěného divadla. I to je důležité v každé dramatické výchově, bez ohledu na to, zda vede k veřejnému předvádění či nikoli.

Z knihy Viola Spolin: Theatre Games for the classroom. A Teacher's handbook, vydané v Northwestern University Press, Evanston, Illinois (USA) v roce 1986, vybrala, přeložila, přepravovala a okomentovala EVA MACHKOVÁ

(Pozn. red.: Další informace o práci Violy Spolinové viz článek Evy Machkové Tři typy dramatu, Tvořivá dramatika VII, 1996, č. 1, str. I – VIII, a v přehledu připraveném Helenou Zymonovou Dějiny tvořivého dramatu. Pohled z USA, který vyšel v Tvořivé dramatiice VII, 1996, č. 3, str. I – XVI.)