

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada Eva Brhelová, Ph.D., PhDr.
Hana Cisořská, Ph.D., Roman Černík,
Jakub Hulák, Eva Ichová, doc. PhDr.
Hana Kasíková, CSc., doc. Markéta
Kočvarová-Schartová, Irena Konýv-
ková, PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.,
prof. PaedDr. Silva Macková, doc. Eva
Machková, doc. Radek Marušák, doc.
Jaroslav Provazník, Veronika Rodri-
guezová, Gabriela Sittová, Dominika
Špalková, doc. Irina Ulrychová, PhDr.
Pavel Vacek, Ph.D., doc. PhDr. Josef
Valenta, CSc., Magda Veselá

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktor Antonín Šimůnek

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

Grafická úprava, sazba Radek Pokorný

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Distributor předplatného

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

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

Vychází třikrát do roka

Podávání novinových zásilek bylo povoleno Českou
poštou, s.p. OZSeČ Ústí nad Labem, dne 21. 1. 1998,
j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla: 30. června 2011

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Cíle rozvoje umělecké výchovy. Soulský rogram	1
Marta Žilková: Dětský příjemce a současné umění.....	3

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Nahlížení 2010. 21. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla, Bechyně 21.-24. října 2010.....	7
Hana Cisořská: Nahlížení 2010	7
Václav Bartoš: Studentské divadlo: specifika, typologie a charakteristika	11

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

Eva Brhelová a Veronika Rodriguezová: Otázka jako klíč k příběhu. Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně.....	15
Příběh od severního moře.....	21
Clarissa Pinkola Estésová: Tulení kůže, duševní kůže.....	21
The Train to Ivanovo	22
Dramatická výchova v praxi. Anketa o současné situaci dramatické výchovy v českých a moravských školách	23
Ivana Faltusová: Moje setkávání s dramatickou výchovou.....	23
Jana Pucharová: Dramatická výchova má velikou odezvu jak ze strany žáků a jejich rodičů, tak ze strany veřejnosti	24
Radka Šulistová: Dramatická výchova naráží na to, že většina pedagogů prohlásí, že je to příliš náročné na přípravu a provedení.....	25
Lenka Tretiagová: Ačkoli se mi v praxi osvědčuje využívání prvků dramatické výchovy k výuce tance a pohybu, narážím na kritiku ze strany tanečních odborníků.....	26

REFLEXE RECENZE INFORMACE Odborná literatura

Eva Brhelová: Tvořivá práce s narativním textem nejen pro dramatickou výchovu	27
--	----

REFLEXE RECENZE INFORMACE Umění pro děti a mládež

Eva Machková: Nevyptávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka.....	29
Daniela von Vorst: Divadlo pod svou vlastní lupou. Tvůrčí dílny k inscenacím	42
Šárka Urbanovská: Ateliér Švandova divadla	43
Daniela von Vorst: Tvůrčí dílna k inscenaci Periférie	44
Antonín Šimůnek: Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova.....	46
Kateřina Mikanová: Krkonošské kyselo z brněnské kuchyně.....	48
Luděk Korbel-Antonín Šimůnek-Lucie Kudělová- -Eva Brhelová-Viera Žemberová: Nahlédnutí do nových knih.....	49

DĚTSKÁ SCÉNA 34

Runer Jonsson-Radim Svoboda: Viking Vike	1
Runer Jonsson: Past.....	12
Runer Jonsson: Hezoun Zlatovlas a noční čepice	19
Zdena Josková: Poznámka dramaturga	23

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

Cíle rozvoje umělecké výchovy Soulský program



Dokument nazvaný *Soulský program: Cíle rozvoje umělecké výchovy (Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education)* je zásadním výstupem druhé celosvětové konference UNESCO o umělecké výchově, která se konala v Soulu v Jižní Koreji ve dnech 25.–28. května 2010. Tato konference, svolaná z iniciativy UNESCO a pořádaná v těsné spolupráci s Ministerstvem kultury, sportu a turistiky Jižní Koreje, shromáždila více než 650 odborníků z oblastí umělecké výchovy z 95 zemí světa. Na programu byl kulatý stůl pořádaný ministerstvem, základní referáty, panelové diskuse, paralelně probíhající dílny, regionální skupinové diskuse, setkání neziskových organizací a nadací a speciální sekce s tématem Umělecká výchova a sbližování kultur.

Práce na *Soulském programu* začala již rok před konferencí v červenci 2009 setkáním Mezinárodního poradního výboru (International Advisory Committee – IAC) v sídle UNESCO a vyvrcholila prezentací dokumentu účastníkům v závěrečné části konference. Při přípravě konference výbor dále propracovával stanovené cíle pro-

střednictvím e-mailové komunikace, která probíhala v několika měsících bezprostředně navazujících na setkání v roce 2009.

Měsíc před konferencí v roce 2010 byla připravena aktualizovaná verze se zpracovanými připomínkami a návrhy členů výboru. Tato verze *Soulského programu* byla na konferenci poskytnuta k nahlédnutí všem zúčastněným odborníkům. Generální zpravodaj sledoval průběh všech prezentací a debat, takže akční plán prodělal další změny, které odrážely priority a podněty vzešlé od účastníků konference. Generální zpravodaj poté provedl redakční úpravy, které zohlednily zpětnou vazbu účastníků po prezentaci Soulského programu v závěru konference.

PREAMBULE

Dokument nazvaný *Soulský program: Cíle rozvoje umělecké výchovy* odráží přesvědčení členů Mezinárodního poradního výboru (IAC) a odborníků účastnících se konference, že umělecká výchova může hrát významnou roli při konstruktivní transformaci vzdělávacích systémů. Ty se snaží uspokojit potřeby žáků a studentů v rychle se měnícím světě, který se vyznačuje obrovským rozmachem moderních technologií na jedné straně a obtížně překonatelnými sociálními rozdíly a nespravedlnostmi na straně druhé. K tématům, kterými se mimo jiné výbor zabýval, patřily mír ve světě, kulturní rozmanitost, porozumění mezi kulturami či potřeba tvůrčí a pružné pracovní síly v postindustriálních ekonomických systémech. Účastníci se shodli také na tom, že umělecká výchova může přímo přispět k řešení sociálních a kulturních problémů, kterým dnes svět čelí. Pokud má být umělecká výchova na tomto poli úspěšná, je třeba zajistit vysokou kvalitu v tvorbě

i provádění programů. Výše uvedené postuláty se staly v podobě tří hlavních cílů základem organizační struktury *Soulského programu*.

Jakožto výstup druhé celosvětové konference UNESCO o umělecké výchově má Soulský program navázat na *Hlavní směry UNESCO pro uměleckou výchovu (UNESCO Road Map for Arts Education)*, která byla nejvýznamnějším výstupem první celosvětové konference, konané v roce 2006 v Portugalsku v Lisabonu. *Hlavní směry* nabídl důležitý teoretický a praktický rámec pro rozvoj a prosazování kvality na poli umělecké výchovy. Ústředním cílem konference v Soulu bylo tyto *Hlavní směry* zhodnotit a podpořit jejich další provádění. Dokument ze Soulu má sloužit jako konkrétní akční plán, jenž začlenil podstatu Hlavních směrů do struktury tří širších cílů, které doplňuje řada konkrétních strategií a opatření. *Soulský program* vyzývá členské státy UNESCO, občanskou společnost a profesní organizace a komunity, aby přijaly postulované cíle, uvedly v život navrhované strategie pro využití umělecké výchovy a uskutečnily konkrétní kroky. Pak bude moci kvalitní umělecká výchova plně využít svůj potenciál při obnově vzdělávacích systémů, dosáhnout hlavních vytyčených společenských a kulturních cílů a obohatit tak děti, mládež i dospělé, kteří se chtějí celoživotně rozvíjet.

CÍLE ROZVOJE UMĚLECKÉ VÝCHOVY

CÍL 1

Zajistit, aby umělecká výchova byla dostupná coby zásadní a trvalá součást kvalitní obnovy vzdělávání.

Strategie

1.a Ustanovit uměleckou výchovu jako základ vyváženého tvůrčího, pozná-

vacího, emocionálního a sociálního rozvoje dětí, mládeže i dospělých.

Opatření

1.a (i) Schválit strategie a využít zdroje tak, aby byly trvale zajištěny:

~ všeobecné studium všech uměleckých oborů dostupné studentům na všech úrovních škol jakožto součást širokého a celostního vzdělání,

~ mimoškolní akce všech uměleckých oborů pro nejrůznější cílové skupiny v daném místě,

~ interdisciplinární umělecké akce včetně digitálních a dalších nově vznikajících uměleckých forem zajišťované ve škole i mimo školu.

1.a (ii) Posílit vazby mezi různými složkami rozvoje (tvořivou, kognitivní, emocionální, estetickou a sociální).

1.a (iii) Zavést kvalitní evaluační systémy s cílem zajistit vyvážený rozvoj studentů v umělecké výchově.

1.b Podporovat konstruktivní transformaci vzdělávacích systémů prostřednictvím umělecké výchovy.

Opatření

1.b (i) Využívat umění jako vzdělávací model, který dokáže začlenit prvky umění a kultury do jiných akademických disciplín.

1.b (ii) Podporovat tvůrčí klima mezi učiteli a dalšími pracovníky ve vzdělávání prostřednictvím umělecké výchovy.

1.b (iii) Využívat uměleckou výchovu k zavádění inovativních pedagogických metod a tvůrčích postupů do kurikula, které dokážou aktivně oslovit široké spektrum studentů.

1.c Zavést systém celoživotního a mezigeneračního učení prostřednictvím umělecké výchovy.

Opatření

1.c (i) Zajistit přístup studentů ze všech sociálních prostředí k umělecké výchově realizované v nejrůznějších institucích a komunitních zařízeních.

1.c (ii) Zajistit, aby všechny věkové skupiny měly příležitost získat zkušenost s uměleckou výchovou.

1.c (iii) Zavést mezigenerační učení s cílem uchovat znalost tradičních uměleckých postupů a podporovat porozumění mezi generacemi.

1.d Rozvíjet kapacity, které jsou nezbytné pro vedení, prosazování záměrů a rozvoj v oblasti umělecké výchovy.

Opatření

1.d (i) Rozvíjet schopnosti odborných a výzkumných pracovníků související s reformou vzdělávání včetně zapojení okrajových a sociálně ohrožených skupin do plánování uměleckých aktivit v daném místě.

1.d (ii) Podporovat propagaci umělecké výchovy prostřednictvím efektivní komunikace s médii, vytvořením adekvátního komunikačního jazyka a využíváním informačních technologií a virtuálních sítí s cílem propojit stávající celonárodní a regionální iniciativy.

1.d (iii) Zdůrazňovat individuální i sociální potenciál umělecké výchovy, aby se zvýšilo povědomí veřejnosti o jejích hodnotách a zajistila se podpora umělecké výchovy ve veřejném i privátním sektoru.

CÍL 2

Zajistit vysokou úroveň při přípravě i provádění činností a programů umělecké výchovy.

Strategie

2.a Rozvíjet dohodnuté vysoké standardy pro uměleckou výchovu reagující na místní potřeby, infrastrukturu a kulturní kontext.

Opatření

2.a (i) Zavést vysoké standardy provádění programů umělecké výchovy ve školách i v obci.

2.a (ii) Zavést a institucionalizovat formálně uznatelné kvalifikace pro učitele a další pracovníky v oblasti umělecké výchovy.

2.a (iii) Zajistit nezbytné a vhodné prostředky a zdroje pro uměleckou výchovu.

2.b Zajistit dostupnost systematického vzdělávání v umělecké výchově pro učitele, umělce a členy místních společenství.

Opatření

2.b (i) Prostřednictvím profesionálních vzdělávacích mechanismů poskytnout potřebné dovednosti a znalosti učitelům všeobecných i uměleckých předmětů a umělcům působícím ve školství.

2.b (ii) Začlenit umělecké principy a postupy do vzdělávání budoucích učitelů i profesního rozvoje učitelů stávajících.

2.b (iii) Zajistit implementaci vzdělávání

v oblasti umělecké výchovy do praxe pomocí rozvoje kvalitních monitorovacích postupů, jako jsou supervize či mentoring.

2.c Podporovat výměnu poznatků mezi výzkumem a praxí v umělecké výchově.

Opatření

2.c (i) Celosvětově podporovat rozvoj teorie a výzkumu na poli umělecké výchovy a propojovat teorii, praxi a výzkum.

2.c (ii) Podporovat spolupráci ve výzkumu na poli uměleckého vzdělávání a šířit jeho výsledky na mezinárodní úrovni prostřednictvím informačních institucí či profesních organizací.

2.c (iii) Shromažďovat seriózní důkazy o vlivu umělecké výchovy a šířit o nich povědomí.

2.d Zprostředkovat spolupráci mezi pedagogy a umělci v rámci škol i mimoškolních programů.

Opatření

2.d (i) Povzbuzovat školy k iniciování partnerských projektů spolupráce mezi učiteli a umělci ve výuce.

2.d (ii) Povzbuzovat komunitní organizace ke spolupráci s učiteli při zavádění výukových programů umělecké výchovy v nejrůznějších typech vzdělávacího prostředí.

2.d (iii) Vytvářet kulturní projekty v nejrůznějších typech vzdělávacího prostředí s aktivním zapojením rodičů, rodinných příslušníků a členů komunity.

2.e Iniciovat spolupráci v oblasti umělecké výchovy mezi zainteresovanými osobami a různými sektory společnosti.

Opatření

2.e (i) Budovat partnerství v rámci správy a mimo její působnost s cílem posílit roli umělecké výchovy ve společnosti, zejména napříč vzdělávacími, kulturními, sociálními, zdravotními, průmyslovými a komunikačními sektory.

2.e (ii) Koordinovat aktivity správy, občanských sdružení a vysokoškolských institucí a profesních sdružení s cílem posílit roli umělecké výchovy a prosadit strategie a postupy v této oblasti.

2.e (iii) Zapojit subjekty ze soukromého sektoru včetně nadací a dobročinných agentur do tvorby programů umělecké výchovy.

CÍL 3

Využívat princípy a postupy umělecké výchovy při řešení sociálních a kulturních problémů současného světa.

Strategie

3.a Využívat uměleckou výchovu k posílení tvůrčí a inovativní kapacity společnosti.

Opatření

3.a (i) Využívat uměleckou výchovu ve školách i komunitách k rozvoji tvůrčího a inovativního potenciálu jednotlivců a ke kultivaci nové generace tvořivých občanů.

3.a (ii) Využívat uměleckou výchovu k podpoře tvůrčích a inovativních postupů podporujících sociální, kulturní a ekonomický rozvoj společnosti.

3.a (iii) Využívat inovace v oblasti komunikačních technologií jako zdroj kritického a tvůrčího myšlení.

3.b Uznat a rozvíjet potenciál umělecké výchovy ovlivňovat kvalitní sociální a kulturní život.

Opatření

3.b (i) Podněcovat, aby byl uznán pozitivní vliv umělecké výchovy na kvalitní sociální a kulturní život, což zahrnuje:

~ respekt k široké škále tradičních i moderních uměleckých postupů,

~ terapeutické a zdravotní aspekty umělecké výchovy,

~ schopnost umělecké výchovy rozvíjet a uchovávat kulturní identitu a dědictví i napomáhat dialogu mezi kulturami,

~ ozdravnou roli umělecké výchovy v situacích po válečných konfliktech či katastrofách.

3.b (ii) Šířit povědomí o významu sociálního a kulturního přínosu v rámci vzdělávacích programů pro profesionály v oblasti umělecké výchovy.

3.b (iii) Využívat uměleckou výchovu jako motivační proces, který dokáže posilovat aktivitu žáků a zmírnit riziko jejich předčasného odchodu ze škol.

3.c Podporovat a posilovat roli umělecké výchovy při prosazování sociální odpovědnosti a soudržnosti, kulturní rozmanitosti a mezikulturního dialogu.

Opatření

3.c (i) Jako prioritu stanovit respektování vzdělávacího kontextu jedince a podporovat takové vzdělávací postupy, které zohledňují místní specifika včetně potřeb menšin a přistěhovalců.

3.c (ii) Podporovat a rozvíjet povědo-

mí o rozmanitých druzích kulturních a uměleckých výrazů a napomáhat jejich pochopení.

3.c (iii) Zavádět do studijních programů dovednosti, pedagogické postupy a materiály podporující mezikulturní dialog.

3.d Prostřednictvím umělecké výchovy rozvíjet schopnost reagovat na závažné globální problémy, jako jsou mír ve světě či udržitelný rozvoj.

Opatření

3.d (i) Zaměřit umělecké aktivity na široké spektrum současných společenských a kulturních témat, jako jsou ekologie, migrace nebo trvale udržitelný rozvoj.

3.d (ii) Posilovat multikulturní rozměr umělecké výchovy a rozvíjet mobilitu studentů a učitelů s cílem podpořit vědomí, že jsme součástí celosvětového společenství.

3.d (iii) Využívat uměleckou výchovu k upevnění demokracie a míru v různých společenstvích a napomáhat obnově ve společnostech, které v nedávné době prošly konfliktem.

Přeložila

LENKA KAPSOVÁ

Detský príjemca a súčasné umenie



MARTA ŽILKOVÁ

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Hneď v úvode si kladiem dve otázky:

1. Aký je detský i dospelávajúci príjemca súčasného umenia?

2. Ako reaguje súčasné umenie na prípadné zmeny a požiadavky svojho príjemcu? Či si ich všíma a berie do úvahy? Ako sa reflektuje detský aspekt v súčasnej tvorbe pre deti?

Uplynulo 20 rokov od zásadných zmien v našej spoločnosti, viac ako 10 rokov od konferencie *Druhový a žánrový kontext v epike pre deti a mládež* v Prešove a rovných 10 rokov od úmrtia nestora teórie detskej literatúry prof. PhDr. Jána Kopála, CSc.

Udalostiam z roku 1989 sa nebudem osobitne venovať, premietnu sa prie-

bežne do všetkých okolností súčasného umenia, ale prešovská konferencia je dôležitá, lebo mapuje situáciu v umení i v charaktere detského príjemcu desať rokov po zmenách a zaznamenáva prvé posuny a zmeny.

Odvtedy vyrástla nová generácia, v odbornej mediálnej literatúre známa pod názvom *digitálni domorodci*, ktorá už nemá problémy s ovládaním technických vymožeností, a tak sa dostáva ku kedysi nevidanému množstvu informácií z rozličných oblastí a prostredníctvom mnohých kanálov (kniha, televízia, internet, webové stránky, facebook atď.). Preto sa nemožno tváriť, že sa nič nezmenilo. Zmenilo sa, a veľa. Nielen spoločnosť, spôsob mys-

lenia, sociálne postavenie ľudí, kultúra a jej zdroje, nastúpila globalizácia so všetkými pozitívnymi i negatívnymi vplyvmi atď.

Čo najviac vplyva na kultúrne povedomie detského a mládežníckeho príjemcu kultúry?

Najdôležitejšie faktory:

- ~ 1. pomery v rodine, neúplná rodina, narušené medziludské vzťahy;
- ~ 2. školské prostredie (šikanovanie, úspešnosť či neúspešnosť, vzťah učiteľ-žiak);
- ~ 3. voľný čas a jeho využitie;
- ~ 4. právne povedomie detí a dospelých (schopnosť obrany);
- ~ 5. sociálne podmienky (podceňovanie chudobných);
- ~ 6. zahraničné kultúrne vplyvy (amerikanizácia kultúry);
- ~ 7. ľahostajnosť a nezájum o dobré umenie, jednostranné uprednostňovanie komerčného a populárneho umenia.

Vyberiem aspoň jeden fakt, na ktorom sa dá prezentovať viditeľná zmena. Ide o rodinu, pomaly strácajúcu svoje spoločenské opodstatnenie – už dávno neplatí, že fungujúca rodina je základom štátu. Už teraz sa objavujú dôsledky spomenutého trendu. Naposledy naň poukázala spisovateľka Monika Kompaníková, finalistka ceny Anasoft litera, v rozhovore v denníku SME (2010, s. 12), kde upozorňuje na „marazmus rodinných zdevastovaných neosobných vzťahov“, o ktorých vo svojom románe pojednáva. Toto všetko, prirodzene, nemohlo obísť dorastajúcu generáciu mladých ľudí a sprostredkované aj jej vzťah ku kultúre a umeniu.

Dnešný príjemca umenia je iný, ale zároveň aj rovnaký ako kedysi – aspoň v istom smere. Je zvedavý, tak isto nedodržiava zákazy a s radosťou konzumuje zakázané ovocie ako kedysi staršia generácia. Rozdiel je len v tom, že v minulosti boli k dispozícii páky, ktoré pribrzdzovali prístup k zakázaným produktom, v súčasnej, demokratickej spoločnosti, sa otvárajú nevídané možnosti prístupu k informáciám najrozličnejšieho druhu a charakteru, teda aj v oblasti umenia. Do istej miery to majú na svedomí elektronické (ale aj printové) médiá a vysoký stupeň technizácie a digitalizácie. Generácia „digitálnych domorodcov“ nemá žiadny problém získať si akúkoľvek informáciu, pričom im v tom máločo môže zabrániť.

Deti a dospelávajúci majú k dispozícii množstvo informačných kanálov, ktoré pôsobia tak pozitívne, ako aj negatívne. Vďaka nim sú dnešné deti rozhladenejšie, rýchlejšie dospelávajú, sú vnímavé, pohotovo reagujú, sú sebavedomé, neboja sa verejne vystupovať atď. Ale zároveň mnohé z nich sú emocionálne vydierateľné, alebo naopak navonok bezcitné, drzé, viditeľne si budujúce imidž podľa médiami ponúkaných vzorov atď. To, že dnešné deti a mladiství sa odlišujú od generácie napríklad tridsiatnikov, nehovoriac o spomienkach na vlastné detstvo, spôsobuje väčšia otvorenosť spoločnosti, demokracia, technické vymoženosti a mnoho ďalších faktorov.

Čo z kultúry pre dospelých ovplyvňuje názorovú sféru detského a dospelávajúceho príjemcu?

Mladí ľudia i deti si síce vyberajú sami, ale pritom si často ani neuvedomujú, ako sa nechávajú ovplyvňovať nielen pri výbere témy, ale aj žánru a druhu umenia.

Príklady:

- ~ 1. Vďaka filmovému umeniu sa zvýšil záujem o literatúru fantazy.
 - ~ 2. Filmové thrillery zvyšujú záujem o dejovo nahustené príbehy s bizarnými zápletkami, vyžadujúcimi riešenie a smerujúcimi k nemu. Tento žáner učí príjemcu pardonovať zlo, hrubosť a vulgárnosť, ktoré sa nachádzajú aj v iných druhoch umenia, zároveň však vyžadujú happyendové ukončenie.
 - ~ 3. Literárne, filmové či iné diela z oblasti populárnej a komerčnej sféry, ktoré spracúvajú tému lásky a sexu, zobrazujú ich zjednodušene a vedú neuskúseného príjemcu k nezodpovednosti a ľahostajnosti vo vlastnom živote. Na ilustráciu je vhodné použiť porovnanie vzťahov medzi mužom a ženou v umeleckom a komerčnom spracovaní. Pre príklad netreba chodiť ďaleko. STV v októbri 2010 vysielala prvý slovenský televízny seriál *Nepokojná láska*¹ a televízia JOJ či Doma (napokon aj STV) ľubovoľnú telenovelu, seriál *Panelák* či publicistický program typu *Súdna sieň*. Na jednej strane je zodpovednosť za seba, svoje city a partnera či rodinného príslušníka, na druhej strane je povolené všetko.
- Spoločným a typickým znakom takmer všetkých mediálnych programov je rýchlosť a z toho plynúca

klipovitosť, čo môže zapríčiniť nechuť ku klasickým filmom, k čítaniu rozsiahlejších prozaických diel či divadelných a rozhlasových hier. V tejto súvislosti vo všetkých klasických médiách i v literatúre sa objavuje tendencia skracať formáty, strihať, zrýchľovať, čo prispieva k povrchnosti, fragmentárnosti a znehodnocovaniu umeleckého diela.

Pozitívne príklady z umenia pre dospelých majú aj kladný vplyv na deti. Vedú k rýchlejšiemu dospelávaniu, väčšiemu rozhladu, samostatnosti atď., ale iba v tom prípade, ak dielo pochopia správne a dokážu z neho vybrať tie pozitívne znaky, čo je už úloha školy a rodiny.

So zmenou charakteru spoločnosti súvisia aj posuny na rebríčku *hodnôt*. Iný rozmer nadobudli také faktory, ako je úcta k starším, prirodzená autorita vyplývajúca napríklad z vyššieho postavenia, z vedomostí či morálnych vlastností. Dnešné médiá vytvárajú skreslenú podobu autorít, známych skôr ako celebrity aj tým, že ich predstavujú v komerčných produktoch typu *Smotánka* či v iných talkshow. Mladým ľuďom, ale aj deťom sa tak predkladajú „osobnosti“, ktoré sa pohybujú v show biznise vedľa politikov, umelcov či iných hodnotných ľudí, ktorí v tomto prostredí strácajú kredit vážnosti. O ich vystúpení rozhoduje to, že sú mediálne známi a je úplne jedno či z pozitívnych, alebo negatívnych dôvodov. Dieťa či mladistvý, ktorý ešte nemá vyvinutú schopnosť rozlišovať, prijme ponúkaný vzor už aj preto, lebo následne sa napríklad s otázkou úspešného umiestnenia v kolektíve stretáva aj v tzv. inštitucionálnom televíznom programe pre deti, kde hrdinka kresleného seriálu je úspešná osoba. Budovanie imidže a postavenia v detskom kolektíve sa tak stáva najdôležitejším poslaním. Podobne je to s už spomínaným problémom rodiny, keď napr. televízia JOJ každý podvečer priamo ponúka dôvody na rozvod – často iba banálne a nevkusné. A do tretice sa dotkneme problému lásky a sexu, ktorý masmédiá bagatelizujú a ponúkajú najčastejšie v podobe „skúšky“ či vstupu do dospelosti, čo zúčastnených k ničomu nezaväzuje (manželka nevie povedať, kto je otcom dieťaťa, lebo na „žúrke“ sa pod vplyvom alkoholu vyspala s via-

cerými chlapcami). Je však zaujímavé, že ľudia by radi videli aj lásku s istým romantickým zafarbením, kde sa o ňu bojuje, o čom svedčí napr. veľká sledovanosť telenoviel. Divák tam hľadá to, čo v reálnom živote a v umení chýba. Je štatisticky dokázané, že ich sleduje aj detský príjemca.

Okrem spoločenských zmien na detského percipienta vplýva aj kultúrne milieum, ktoré tiež zmenilo svoj charakter a vizáž. Kým do prvej polovice 20. storočia pevné postavenie mali klasické umenia (literatúra, hudba, výtvarné umenie), v druhej polovici zaznamenávame výrazný nástup médií, mediálnej kultúry, a hlavne popkultúry. Ich sila a sugescia spočíva v ľahkosti prístupu, v prvoplánovej zábavnosti a v ponúkaní lákavých vzorov. Žiaľ, ostatné funkcie médií – ako je napríklad vzdelanie a informácie – klesajú na nižšie miesta.

Už dlhý čas sa hovorí o poklese čítania literatúry. Kým ešte pred 20 rokmi sa tento fakt bral dosť tragicky, dnes sa stav záujmu o literatúru ustálil a možno iba trochu zmenil nosiče – literatúra sa už aj počúva alebo číta na počítači či iPodoch. Mládež i deti čítajú, ak ich k tomu dovedie reklama, film a móda, niekedy rodina či škola. Za posledné dve desaťročia zaznamenala čítanosť viaceré boomy. Zvyčajne prichádzali zo zahraničia, preto sledovať preklady svetovej literatúry, ich výber a kvalitu treba pokladať za jeden z najdôležitejších, ale nedocenených teoretických činností. Deti začali masovo čítať knihy Roalda Dahla, Joanne K. Rowlingovú a jej Harryho Pottera, záujem bol aj o Pána prsteňov, v posledných rokoch vífázia knihy o čarodejniciach a v súčasnosti o upíroch. Veľmi často je čítanie kníh vyvolané ich filmovou podobou, webovými portálmi alebo jednoducho módnou vlnou, ktorá v danom období prichádza zo zahraničia a vládne v záujmovej sfére detí a mládeže.

Stále aktuálne webové stránky umožňujú prečítať si názory mladej generácie na najčítanejšie knihy. Zväčša sú nadšené a požadujú pokračovanie príbehu. Tí netrpezliví si prečítajú knihy v origináli, a čo viac, už sa dokážu aj odosobniť od knihy a rozlišovať medzi fikciou a realitou, čo možno pokladať za pozitívnu stránku webových diskusných fór².

Ako vidno z ukážok, v záujmovej sfére mladých čitateľov prevažuje literatúra fantazy. Autorky ako Stephenie Mayerová (*Twilight*), Anne Riceová (*Upír s tvárou anjela*), P. C. Castová a Kristin Castová (*Označená, Zradená, Vyvolená, Neskrutená*) ponúkajú napínavý príbeh, vymyslené postavy, sex a vzťahy, ktoré mladého čitateľa zaujímajú. V jednom prípade sa na webovej stránke objavil amatérsky preklad kníh S. Mayerovej, ktorý predbehol profesionálny preklad. Hoci čitateľky zaznamenali, že niečo s prekladom nie je v poriadku, uvítali rýchlosť a aktuálnosť ponuky. K čítaniu ich často viedla zvedavosť a nedočkavosť, lebo sa nevedeli dočkať filmovej verzie románu³.

Zaujímavé je pozorovanie Alessandra Baricca v knihe *Barbari*, kde sa uvádzajú ďalšie typy kníh, o ktoré je veľký čitateľský záujem. Ide o kuchárske príručky, spovede rôznych celebrit, návody ako zbohatnúť a mať úspech a pod.

Mnohé názory z webových stránok svedčia aj o náročnejších čitateľkách, ale predovšetkým dokumentujú záujmové tematické okruhy a odporúčajú ďalšiu literatúru – aj esteticky hodnotnú – ale z okruhu diel pre dospelých.

Sledovanie diskusií na webových stránkach vypovedá o módnych žánroch i témach, ktoré momentálne expandujú a tešia sa veľkej pozornosti hlavne dospievajúceho príjemcu. Vo veľkej väčšine ide o voľnočasové aktivity, kde dominuje zábavnosť a vlastný výber.

VEKOVOSŤ – AKO JEDEN ZO SPÔSOBOV KATEGORIZÁCIE UMENIA

Všetky knihy, o ktorých doteraz bola reč, sú pôvodne určené dospelému čitateľovi, ale čítajú ich desať- až jedenásťroční deti (rovnako ako v kine a v televízii pozerajú filmy pre dospelých). Kým pred rokom 1989 sa mohlo hovoriť o vekovej kategorizácii kultúry, v súčasnosti platí možno iba v inštitucionálnom umení, navyše v školskom prostredí a možno iba pre deti do 10 rokov.

Ján Kópál, ktorý vypracoval systém vekovej kategorizácie, v roku 1997 vo svojej publikácii *Slovenská literatúra pre deti a mládež* (1997, s. 14) píše, že niet rozdielu medzi tematikou literatúry pre deti a pre dospelých, len by mala byť

napísaná iným jazykom, inými výrazovými prostriedkami, blízkymi chápaniu deti a mládeže. A keďže detský a mládežnícky čitateľ uprednostňuje knihy a ostatné druhy umenia určené dospelým, ťažko sa vie vysporiadať s detskou rétorikou staršej inštitucionálnej literatúry či iného umenia, napr. filmoveho. Aj to možno vysvetľuje nechuť k dielam staršej proveniencie. Možno preto dnešní teenageri (zase nie všetci) sa nevedia spríatiť so známou knihou Kláry Jarunkovej *Jediná*, hoci svojim zameraním by eventuálne mohla osloviť aj dnešného príjemcu. Dospievajúci čitateľa, pokazení akčným charakterom populárnej kultúry, ju odmietajú ako nudnú. Iným dôvodom odmietania môže byť aj dobový teenagerský jazyk, ktorý je dnešnému čitateľovi cudzí. Tu už musí vstúpiť do procesu literárne vzdelanie, ktoré s podobnou reakciou ráta a dokáže ju eliminovať. Aj v takomto prípade sa ukazuje dôležitosť školy a vzdelania, ktoré berie umenie ako živú súčasť života, nie ako mŕtvu fakt. Školská príprava prináša výsledky v podobe pochopenia prečítaného a v inteligentnom vyjadrení svojho názoru. V jednej bratislavskej škole následne po besede o drogách začali teenageri z vlastného záujmu čítať knihu Tatiány Melasovej *Tovar* (2010), kde autorka píše o svojich skúsenostiach s drogami. Zaujímavá je reakcia na menovanú knihu, ktorá svedčí o vyspelosti, sčítanosti a literárnej vzdelanosti štrnásťročnej čitateľky, ale aj o školskej príprave na podobnú lektúru⁵.

Ako vnímajú autori literatúry a iného umenia pre deti a mládež uvedené skutočnosti?

Už citovaná autorka M. Kompaníková si uvedomuje, že „(...) svet detí je stále akýsi zabudnutý. Možno sa na ne myslí v niektorých reštauráciách, kde je detský kútik, ale to je málo. Inak je všetko prispôbené hlavne svetu dospelých, všade vládne dospelácka mierka“ a nižšie dodáva, že „(...) detičky sú veľmi zraniteľné, že to nie sú nejaké naše prívesky, ale naozajstní maličkí ľudia“ (Sme, 2010 s. 12). Aj jej kniha je o deťoch, no písaná pre dospelých. Možno ani netušila, na aký vážny problém narazila. Dnešná kultúra, hlavne mediálna – a na Slovensku špeciálne – sa veľmi nestará o kultúru pre deti. Ako príklad uvediem práve vrcholiace

show *Talentmánia* a *Česko Slovensko má talent*, kde vystupuje tri- a päťročné dieťa. V podstate rodič i televízia zneužili dieťa na komerčné biznis účely, na čo poukázal aj jeden člen poroty.

Mnohí dnešní autori umenia pre deti a mládež veľmi neuvažujú nad svojim čitateľom. Detský aspekt (Kopál, 1997, s. 11) sa často stráca pod záplavou „dospeláckych“ zážitkov vyslovených jazykom niekedy vulgárnym, inokedy nadneseným, cudzím, nerešpektujúcim letoru prijímateľa. Príklad opäť z oblasti animovaných filmov pre deti, keď STV pokojne uvádzalo filmy (často adaptácie známych románových diel typu *Chrám matky Božej v Paríži* a pod), ktoré boli určené dospelému divákovi, myslia si (alebo nevedia?), že animácia je výrazový prostriedok umeleckého filmu výlučne pre detského príjemcu.

Je zaujímavé sledovať, aké zmeny nastali za posledných 15 rokov nielen v umení, ale aj v charaktere detského príjemcu. Je otázne, či dokážeme pomenovať nové tendencie a profilovať detského príjemcu dnešného umenia.

POZNÁMKY

¹ Nepokojná láska. Televízny film z obdobia 70-tych rokov o životných osudoch lazníka Jana Daňu. Slovenská republika 1975. Réžia: Jozef Zachar. Hrajú: Július Pántik, Petra Černocká, Sylvia Turbová, Kveta Lukošíková, Hana Grissová, Dušan Tarageľ, Viliam Polónyi, Andrej Mojžiš, Katarína Orbanová, Emília Došeková, Zuzana Cigánová, Teodor Piovarči, Eva Večerová, Martin Huba. Vo filme sa otázky lásky a sexu riešia ako životne dôležité udalosti, ku ktorým postavy pristupujú zodpovedne, myslia aj na negatívne následky.

² „No... ja už som precitala vsetky 4 casti... 3. a 4. v anglictine... a teraz keď som objavila toto... ach joj... ale to trpenie s anglictinou nebolo zbytočne... len teraz musím zistiť, či som vsetkemu naozaj rozumela... hehe... Najviac sa mi pacil *Súmrak* a *Svitanie*... A úplne najlepšie bolo samozrejme *Svitanie* Už sa konečne musím zaradiť do života a začať myslieť na niečo ine... Zatiaľ žij svoj život!“ <http://saga-twilight.blog.cz/0812/knihy-na-stiahnutie>.

³ „twilight | 30. prosince 2008 v 11:49 | Reagovat veracullen: jj, v

cr to vyjde az 14. 2. a je mozne, ze je to amatersky preklad. ale aj napriek tomu je to vyborne!!!“

<http://saga-twilight.blog.cz/0812/knihy-na-stiahnutie>.

„Ahoj, som rada že som našla tvoju stránku, to si prekladala sama? A je to preložené kompletne? Každopadne, ďakujem za tvoju námahu, keby máme čakať, kým to u nás vjde... no, asi by ma porazilo...“

„...naaaaajj film... úplne uzasny... keď som videla jednotku chcela som vedieť čo bude ďalej tak som začala citat *New moon*... je to úplne uzasne... len sa mi nechať kakat nez nahraju aj film...“ <http://saga-twilight.blog.cz/0812/knihy-na-stiahnutie>.

⁴ Autor konštatuje, že „(...) síce stúpa aj predaj kvalitnej literatúry, ale niekoľkonásobne expandujú najmä knihy, ktoré nie sú knihami“. A to sú ktoré? – znela otázka. „Kuchárske príručky, spovede rôznych celebrit, návody, ako zbohatnúť a mať úspech... Nepamätám si, že by ešte pred desiatimi rokmi bol predaj pôvodných ženských románov taký výrazný ako teraz. Niektoré tituly dosahujú predaj od tridsať- do osemdesiat tisíc kusov, a to už je solídne číslo.“ (Citované z rozhovoru s Jozefom Dadom Nagyom. In: <http://zivot.lesk.cas.sk/clanok/45/jozef-dado-nagy-chvalabohu-citame.html>)

⁵ „Zaujímavá autobiografia o tom, ako dievča začalo v 15 fetovať. Odišlo robiť prostytutku do Španielska a Holandska, predali ju kosovským Albáncom, stále fetovalo, podstúpilo viacero liečení, ale nepomohlo jej to, dokončilo školu... Nakoniec sa dostalo k pánovi Schwantnerovi, ktorý pôsobí pri Bratislave a lieči fetákov. Vyliečilo sa a

napísalo túto knihu, v ktorej opisuje všetky zážitky, ktoré si pamätá – život od začiatku fetovania až po konečné liečenie, niektorých svojich „klientov“, kamarátov a iných. Kniha je napísaná pútavo, slangovo, dej znie veľakrát až neuveriteľne, často používa neslušné slová, ale je dobrým odstrašujúcim príkladom pre tých, ktorí chcú začať brať drogy.“ (Autorka tohto textu má 14 rokov.)

LITERATÚRA

STANISLAVOVÁ, Zuzana; ŽEMBEROVÁ, Viera (eds.). *Druhový a žánrový kontext v epike pre deti a mládež: Zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorá sa konala 31. 9. – 2. 10. 1998 v Prešove*. Prešov: Náuka, 1999. 252 s. ISBN 80-968202-3-0251.

KOPÁL, Ján. *Slovenská literatúra pre deti a mládež: 1945 až 1990*. Dolný Kubín: Peter Huba, 1997. 140 s. ISBN 80-88803-12-8.

MELASOVÁ, Tatiana. *Tovar*. Bratislava: Albert Marenčin-Vydavateľstvo PT, 2010. 288 s. ISBN 978-80-8114-059-4.

ANDREJČÁKOVÁ, Eva. *Nevolaj ma mama, nevolaj ma babka! Rozhovor s Monikovou Kompaníkovou*. *SME*. 2010, roč. 18, č. 228, 4. 10. 2010, s. 12. ISSN 1335-4418.

<http://saga-twilight.blog.cz/0812/knihy-na-stiahnutie>

<http://zivot.lesk.cas.sk/clanok/45/jozef-dado-nagy-chvalabohu-citame.html>



Nahlížení 2010

21. CELOSTÁTNÍ DÍLNA STŘEDOŠKOLSKÉ DRAMATIKY A MLADÉHO DIVADLA BECHYNĚ 21.-24. ŘÍJNA 2010

PROGRAM

Centrální zádrhel, ZUŠ Strakonice (ved. Jiřina Lhotská)

Pierre Henri Cami: **Minikomédie** (Opilcovo dítě aneb Malý mstitel, Tvrdošíjný lovec a Veselé velikonoce aneb Lidojedství a kraslice)

Režie: *Jiřina Lhotská*

Použitá hudba: Jablkoň

Divadelné štúdio Ochotníček, DK Púchov (ved. P. Hudák)

Peter Hudák a kolektiv divadla: **Noc anjelov**

Režie: *Peter Hudák*

Použitá hudba: Koop-Koop Islands, Maria Callas

Výprava: Daniela Medvecká

ČAMÚZA, Střední škola uměleckomanažerská, s.r.o., Brno (ved. Petr David a Eva Herzogová)

kolektiv souboru: **Hvězdná replika**

Inspirace: Aristofanés, bratři Mrštíkové, William Shakespeare, Pierre Corneille, Samuel Beckett

Režie: *Petr David a Eva Herzogová*

Výprava: kolektiv

Inovace, ZUŠ Josefa Kličky, Klatovy (ved. Markéta Kubecová)

Osud

Povídka Maska Červené smrti Edgara Allana Poea v překladu Josefa Schwarze zdramatizovala Markéta Kubecová

Režie: *Markéta Kubecová a kolektiv souboru*

Výprava: kolektiv souboru

Děti veselé, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc (ved. Magda Veselá)

Brand party

Stejnomenou povídku Michala Hvořeckého z knihy Lovci a sběrači zdramatizovala Magda Veselá

Režie a výprava: *Magda Veselá*

Hudba: Martin Peřina

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Vojta Maděryč)

Abigail

Autorský příběh inspirovaný psychoso-

ciální hrou Legenda o Abigail

Režie: *Vojta Maděryč*

Použitá hudba: Pink Floyd, Madreus

Výprava: soubor

NAZABITÍ, ZUŠ Brandýs nad Labem (ved. Irina Ulrychová)

Tereza Žluvová: **Automat na přání**

Režie: *Irina Ulrychová*

LDO ZUŠ Třinec (ved. Tereza Vyvíjalová)

Výjev ze života antilop

Na motivy stejnojmenné prózy z knihy Jacquese Préverta Pohádky pro neohodné děti v překladu Adolfa a Heleny Kroupových napsal kolektiv souboru

Režie: *Tereza Vyvíjalová*

Použitá hudba: současní afričtí písničkáři, Fryderyk Chopin, Jablkoň

Výprava: kolektiv

Studio Divadla Dagmar a Střední odborné školy pedagogické, Gymnázia a Vyšší odborné školy, Karlovy Vary (ved. Hana Franková)

Vladimír Fekar: **Sestra**

Dramaturgie: Jan Hnilička

Režie: *Hana Franková*

**HANA CISOVSKÁ**

katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání,
Pedagogická fakulta OU, Ostrava

Bechyně se ve dnech 21. až 24. října 2010 stala již po několikáté místem setkání středoškolských a mládežnických divadelních souborů celé republiky. Tato tvůrčí dílna již tradičně umožňuje mladým divadelníkům nejen prezentovat svou tvorbu, ale také diskutovat o představeních a vzájemně se inspirovat. Přehledka vítá zajímavé a podnětné inscenace, ale také divadelní tvary, které se teprve derou na světlo a jejich tvůrci očekávají podněty k dokončení práce.

Nabídka představení byla pestrá. Od-

rážela jak ochotu znovu a znovu nalézat témata ve známých předlohách a zpracovat je po svém, tak uchopení neprozkoumaných příběhů současných dramatických i prozaických autorů. K vidění byla také odvaha vyjít vlastní cestou autorské tvorby. Vyslovovat se ke světu kolem sebe a k věcem, které nás znepokojují, je jistě součástí divadla, a zejména mladého divadla. Na letošním Nahlížení se hned v několika inscenacích objevilo téma existence člověka ve světě, kde se jeho život měří cenou zvýšené sledovanosti



Divadelní štúdio Ochotníček, DK Púchov

NOC ANJELOV

v médiích či prodeje značky. Neztratila se však ani mnou očekávaná dávka mladé energie, hravosti a invence.

Hned ve čtvrtek večer jsme zhlédli inscenaci souboru Centrální zádrhel, ZUŠ Strakonice (vedoucí Jiřina Lhotská). Do jevištní podoby se pokusila pětice sympatických mladých mužů převést tři *Minikomédie* Pierra Henriho Camiho (Opilcovo dítě aneb malý mstitel, Tvrdošijný lovec a Veselé velikonoce aneb Lidojedství a kraslice). Texty plné absurdní poetiky, které jsou založené na slovních hříčkách a v nichž jsou pointy vytvářeny slovním vtípem, není snadné přeložit do divadelního jazyka. Nejzdařileji se to podařilo v poslední povídce, kde je literární pointa podpořena také pointou divadelně viditelnou. Soubor na jedné straně respektoval literárnost předlohy, na druhé straně dal dostatečný prostor své hravosti a tvořivosti. Tři příběhy sevřel do jednoho rámce a vytvořil celkový závěr a pointu – vypořádání se s přehnaně aktivním a nešikovným kolegou – v duchu celé inscenace.

Letos jsme v Bechyni uvítali také zahraničního hosta, Divadelní štúdio Ochotníček, DK Púchov, s hrou vedoucího souboru Petera Hudáka *Noc anjelov*. V příběhu dívky dobrovolně opouštějící tento svět a jejího anděla strážného, který se snaží ji zachránit a svádí boj s andělem smrti, se objevuje hned několik témat. Téma lidské

hostejnosti a nenaslouchání si navzájem, téma podvodného světa médií, ale také téma boje dobra a zla nebo smyslu života (usuzuji ze závěru hry, kdy je prezentován zvukový záznam ankety o smyslu života). Žádné z nich však není dostatečně souborem akcentováno, a tak zůstává představení tematicky roztříštěné, nedotažené. Inscenace se skládá s velkého množství monologů, ve kterých nebylo mnoho příležitostí pro interakci postav, a nutilo hráče až k přehnané expresi. Velmi zajímavé a dramaticky nadějně mi přišlo pojetí postavy anděla strážného, pro kterého je úspěšná záchrana dívky více otázkou postupu v jeho kariéře než záchrany samotné. Z prostředků, které soubor použil pro vyprávění příběhu, mě zaujalo využití papírových oboustranných postav, které funkčně reprezentovaly anonymní dav. Rozhodně patří ocenění souboru za výběr tak závažného námětu.

Do světa médií, konkrétně reality show, nás zavedl soubor ČAMÚZA Střední školy uměleckomanažerské Brno s vedoucími Petrem Davidem a Evou Herzogovou v autorské inscenaci *Hvězdná replika*. Souboru se podařilo velmi věrně, bohatými a technicky zajímavými prostředky vykreslit atmosféru a realie reality show, včetně pohledů do zákulisí, zmanipulovaného hlasování, uměle vytvořených skandálů apod. Odhalení podvodného světa show je tématem inscenace, která měla diváky



DS ČAMÚZA Střední školy uměleckomanažerské, Brno

HVĚZDNÁ REPLIKA

patrně vyprovokovat, nutit je k převzetí zodpovědnosti, k větší bdělosti. Představení má dvě roviny (možná části), obraz reality show a etudy na náměty známých her (Samuela Becketta, bratří Mrštíků, Aristofana, Williama Shakespeara a Pierra Corneille), které jako improvizované úkoly pro „soutěžící“ tvoří zajímavou část, ale fungující pro mne jakoby odděleně od celku. Představení nesluší přílišná monotónnost, spočívající v opakování stejného dění. Nekonečný vysílací cyklus a natahování ničeho k získání sledovanosti je sice součástí představovaného světa, avšak inscenaci to ubírá na síle.

Možností představit nehotovou inscenaci využil soubor Inovace, ZUŠ Klatovy (vedoucí Markéta Kubecová). Dramatizaci povídky Edgara Allana Poea *Maska Červené smrti* uvedl pod názvem *Osud*. Soubor představil sice nehotový tvar, ale ukázal, že kus cesty už ušel. Podařilo se najít fungující scénický klíč s ústředním symbolem hodin, které přežily věky, požáry, katastrofy. V příběhu hrají základní úlohu, když je dvě postavy ze současnosti svou zvědavostí aktivují a tím se přenesou do časů minulých. Využití stínohry k vykreslení světa prince Prospera, jeho izolace od „nebezpečného světa“, nedostupnost pro obyvatele, které sužuje mor a hlad, včetně využití rudé barvy se zdá být velmi zdařilé. V diskusi tvůrci získali několik podnětů a postřehů. Příběh odehrávající se



DS Děti veselé, ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc

BRAND PARTY

v Benátkách by bylo možné podpořit vykreslením genia loci tohoto města, plného zvuků a masek. V povídce hraje důležitou roli barevnost (nejen rudá barva jako znamení morové smrti), kterou by také soubor mohl podpořit atmosféru příběhu. Pro sdělení tématu osudu, který nás dostihne, ať se tomu bráníme sebevíc, by prospělo posílení snahy prince zachránit se za každou cenu. Stejně jako rozhodnutí o žánru inscenace – v povídce jde o příběh plný napětí a hororové atmosféry.

Cestou zpracování současné před-



DS Nazabití, ZUŠ Brandýs nad Labem

AUTOMAT NA PŘÁNÍ

lohy se vydal soubor Děti veselé, ZUŠ Iši Krejčího Olomouc. Podle povídky slovenského prozaika Michala Hvozdického *Brand party* z knihy *Lovci a sběrači* vytvořila dramaturgická vedoucí souboru Magda Veselá. Na půdorysu odhalování zákulisí protiglobalistické akce se otevírá téma společnosti, která je založena více na formě než obsahu, kde známkou kvality je módní značka (brand), kde o úspěchu rozhoduje nikoli kvalita výrobku, ale reklama. Výrazná a funkční scénografie je silnou devizou představení – velká klec, ve

kté se celý příběh odehrává, stejně jako symbolické zacházení s rekvizitou, práce s gestem a textem. Výrazným prostředkem je také jazyk představovaného světa, pro mnohé stejně nesrozumitelný a vzdálený, umělý a chladný jako onen svět sám. Otázka je, zda neporozumění textu někdy (nebo někomu) nezabrání sledování příběhu samotného.

Psychosociální hra se stala podnětem k autorské hře *Abigail* souboru LDO ZUŠ Jindřichův Hradec. Pod vedením Vojtěcha Maděryče se rozehrává příběh nejen milostného trojúhelníku, ale především příběh viny a svědomí, vyplouvání starých křivd a vyrovnání se s minulostí. Základním prostředkem sdělení (které zůstalo z původní inspirace) je most, jenž spojuje i rozděluje. Soubor na tomto principu postavil také scénografii, která zdařile podtrhovala základní myšlenku inscenace. Autorům se podařilo vytvořit na základě původní inspirace zcela nový příběh, promyslet fungující inscenační klíč. Ale inscenaci by prospělo bohatší vykreslení postav tak, aby byly vyjasněny motivy jejich jednání, zejména se to týká titulní *Abigail*.

Dalším autorským příspěvkem byla inscenace *Automat na přání* Terezy Žluové ze souboru Nazabití, ZUŠ Brandýs nad Labem (vedoucí Irina Ulrychová). Jednoduchý příběh o tom, jak jsou naše přání pošetílá, o tom, co je v životě důležité. Autorce se podařilo vytvořit



Studio Divadla Dagmar a pedagogické školy Karlovy Vary

SESTRA



ZUŠ Třinec
ZE ŽIVOTA ANTILOP

množství zajímavých a vtipných dialogů, které všechny tři hráčky dovedou naplnit a přirozeně rozehrát. Základní zápleтка však, přes živě napsané dialogy a vybavenost hráček, nevydrží po celou dobu s dechem. Vzhledem k tomu by stálo za úvahu zamyslet se nad délkou představení. Také promyšlenější, jistým způsobem pestřejší, žánru odpovídající scénografie, která by zdůraznila téma (např. výraznější kostýmy postav při jejich přeměně), by celku prospěla.

Svěží inscenaci přinesl soubor žáků ZUŠ Třinec. Známá předloha Jacquese Préverta se stala inspirací pro představení *Výjev ze života antilop*. Základním pozitivem představení je hravost a lehkost, se kterou se Třinečtí do nelehkého úkolu pustili. Využití textu J. Préverta i volné zacházení s příběhem, stejně jako režie Terezy Vyvijalové, která se pohybuje na hranici mezi nadsázkou a vážností, dávají inscenaci zajímavé napětí. Snad jen se, podle mého soudu, ne vždy soubor a diváci ocitají ve stejné chvíli na stejné straně této hranice. Za ocenění stojí práce s materiálem, nejen jeho volba, ale jeho fungování v rámci hry.

Studio Divadla Dagmar a pedagogické školy Karlovy Vary s vedoucí Hanou Frankovou uvedlo hru současného autora Vladimíra Fekara *Sestra*. Příběh rodinného tajemství, o kterém se nemluví, o vzdálenostech a mlčení, o dospívání a hledání vlastní identity

patřil pro mě k vrcholům letošního Nahlížení. A to nejen tím, že setkání uzavíral. Hana Franková zvolila pro inscenaci, která je sondou do vnitřního světa dospívajícího Swena, odhalujícího tajemství o své zemřelé sestře, silné prostředky sdělení. Zážitek podporuje přesné, úsporné, až chladně vyznívající herectví s odstupování od postavy a využívání komentářů v podobě zveřejněných scénických poznámek. A také využití prostoru s čitelnou scénografií, kde samotná rozlehlost jeviště – velkého sálu, hraje svou významnou roli. Uprostřed té rozlehlosti se odehrává na jediné kulise – posteli – intimní výpověď, a to tvoří silné napětí. Vzdálenosti mezi postavami jsou jaksi viditelnější a naléhavější.

Nahlížení je ale především tvůrčí dílnou. Proto to nejdůležitější probíhalo po ukončení představení – práce seminaristů ve skupinách. Obsahem a materiálem pro dílny, které stejně jako v minulém roce probíhaly bez vedoucích a lektorů, byly prezentované divadelní inscenace. Vodítkem pro rozdělení účastníků se staly jimi zvolené fotografie s tématy jednotlivých lidských smyslů. Skupiny pak dostaly nelehký úkol. Zpracovat divadelními prostředky závěry ze své diskuse nad představeními, vyhmátnout podstatu kvality nebo problému inscenace. A ještě navíc akcentovat v tom jeden z lidských smyslů. Tyto vstupy se sta-

ly základem a prvním příspěvkem do veřejné rozpravy. Nutno říci, že mnohé esence představení byly zpracovány tak nápaditě a přesně, že mohly směle konkurovat samotným představením. Především však skupiny většinou opravdu postihly „jádro pudla“.

Příjemným zážitkem pro mne byly samotné diskuse. Moderátorům (Vojtěchovi Maděryčovi a Jiřímu Provazníkovi) se podařilo zužitkovat úvodní prezentace skupin pro otevření otázek o inscenaci. Diskuse byly vždy bohaté a zdálo se, že jde o poctivé hledání podstaty věci. Vnímala jsem, že diskutující dobře vědí, jak náročné je dovést svou prvotní představu až do podoby divadelní inscenace a jak není jednoduché „nést svou kůži na trh“. Neznačená to, že se opomíjely zádrhly a problémy inscenací, ale že byla vidět snaha pojmenovat je tak, aby byla zároveň oceněna odvedená práce. Pokud se objevil zbytečně ostřejší hrot příspěvku, sami diskutující na to velmi citlivě ihned reagovali.

Zkrátka bylo vidět jak na průběhu diskuse, tak na dílnách a pochopitelně na představeních samotných, že jde mnohdy o zkušené „dramaťáky“, o absolventy či dlouholeté žáky dramatických oborů nebo členy souborů pracujících pod vedením zkušených vedoucích.

Napadá mě otázka, zda ještě existují soubory, které vznikají na středních školách z podnětu samotných studentů, z potřeby nějak se vyjádřit. A jestli využívají možností takových nebo podobných setkání.

Opouštěla jsem Bechyni s mnoha zážitky. Jednak divadelními a jednak ze setkání s lidmi mladými, tvořivými, nadšenými, poučenými, dovednými, tolerantními i náročnými, pokornými, a zároveň sebevědomými – vybavenými pro tvorbu i život.

Poslední dobou se stále více diskutuje nad argumenty, které by podpořily existenci dramatické výchovy na základních a středních školách. Ti, kteří mají kompetenci o tom rozhodovat, a zároveň pochybují, zda dramatická a divadelní výchova má mladým lidem co do života poskytnout, by měli někdy přijet do Bechyně a NAHLÉDNOUT.

Fotografie
JASANKA KAJMANOVÁ

Studentské divadlo: specifika, typologie a charakterizace



VÁCLAV BARTOŠ

absolvent katedry teorie a kritiky Divadelní fakulty AMU, Praha

VYMEZENÍ POJMU STUDENTSKÉ DIVADLO

Při definování studentského divadla by se dalo vycházet z laických diváckých představ, že takové divadlo hrají studenti. Eva Salzmanová, pedagožka herectví na pražské Divadelní fakultě Akademie múzických umění, však s takovou definicí nesouhlasí. Studentské divadlo pro ni představuje tu část divadelní tvorby, které se věnují studenti ne-divadelních škol. V případě divadelních škol podle ní vstupujeme částečně na půdu profesionálního divadla. A tento rozdíl je podle ní nutné rozlišovat. Petr Oslzlý, ředitel Centra experimentálního divadla Brno a pedagog Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění, má podobný názor: „Jde o divadlo provozované na vysokých školách jiného než divadelního typu. Jde o ten typ studentské divadelní aktivity, který není součástí výuky. Jak je tomu na divadelních školách, na katedře pohybového divadla HAMU či jak tomu může u otevřených forem být i na jiných uměleckých školách.“ V takto

vymezeném teritoriu však existuje mnoho sporných oblastí. Studenti divadelních škol se často vydávají mimo vliv vlastní výuky. Například do amatérské sféry, aby tam realizovali své umělecké vize. Petr Oslzlý uvádí konkrétní mezní případ: „Slavné polské studentské divadlo STU Krakov spoluvytvářeli studenti divadelní školy, kteří v něm hledali možnost alternativní otevřené divadelní práce.“ A naopak divadelní výukou nepoznamenaní mladí amatéři se účastní uměleckých dílen (workshopů) Jiráskova Hronova a ocitají se pod vedením některých pedagogů DAMU, jako například Milan Schejbal, Regina Szymiková či Darja Ullrichová. Divadelní výuka probíhá také na základních uměleckých školách (ZUŠ), konzervatořích, vyšších odborných školách, v divadelních kroužcích při domech dětí a mládeže, při gymnáziích, středních školách a učilištích. Zkrátka všude tam, kde působí pedagogové znalí divadelních oborů.

TŘI TYPY SKUPIN STUDENTSKÉHO DIVADLA

Aby došlo ke shodě odborníků s běžnými diváky, je nutné základní typy skupin studentského divadla rozdělit podle toho, zda do nich výuka divadelního jazyka zasahuje, či nikoliv. Za studentské divadlo označují všechny tři typy, i když se některé takovému označení brání:

1. *studentské amatérské divadlo bez pedagogického vedení a s absencí oborové výuky;*
2. *studentské amatérské divadlo pod vedením pedagoga;* kdy probíhá částečná oborová výuka; důraz je zde kladen na dobrovolnost, hru pro hru samotnou a jiné;
3. *studentské divadlo divadelních škol¹:*

I. s pedagogem – jde o divadlo zaměřené na výuku nebo z ní vychází;

II. bez pedagoga – vzniká jako samostatná studentská činnost, která

- a) má školní charakter,
- b) má mimoškolní charakter.

Studentské divadlo, které má mimoškolní charakter, je:

- ~ zaměřeno na výuku nebo z ní vychází,
- ~ není zaměřeno na výuku, ale vychází z ní,
- ~ není zaměřeno na výuku a nevychází z ní,
- ~ jde cíleně proti školní výuce a zaměřuje se na hledání nových přístupů.

Navrhované rozlišení dokazuje, že studentské divadlo je fenoménem, který může nabývat rozličných forem. Obvyklým jevem překračujícím typové rozčlenění je skupina studentů, která je vedena pedagogem, ale vyvíjí tvůrčí divadelní činnost naprosto samostatně. Studenti to dělají z nejrůznějších důvodů a jejich tvorba se projevuje nejrůznějším způsobem. Jedni studenti tvoří mimo divadelní školy nebo mimo ZUŠ z důvodu obživy, druzí nesouhlasí se systémem výuky a chtějí ukázat alternativní cestu, třetí dokonce tvoří na půdě školy, ale bez přítomnosti pedagoga. Ostatně výuka na katedře alternativního a loutkového divadla DAMU takového přístupu využívá².

Samozřejmě existují i další hlediska, na jejichž základě by se dalo studentské divadlo dělit, než je přítomnost či absence výuky divadla. Svádí k tomu například rozdělení samotného školského systému, takže vznikají podtypy, jako středoškolské studentské divadlo nebo vysokoškolské studentské divadlo.

Na tomto základě se profiluje dramaturgický výběr některých divadelních přehlídek, které sledují kupříkladu pouze středoškolskou divadelní tvorbu. Tato profilace ale nebývá přesná, neboť se pod zařazením do středoškolského divadla skrývají někdy i žáci zá-

kladních škol, studenti ZUŠ nebo se tu a tam prozradí spolupráce se studenty vysokých škol³.

Druhý typ – studentské amatérské divadlo pod vedením pedagoga – lze dělit také podle souborů existujících buď při nějaké nedivadelní škole, nebo na půdě základní umělecké školy. Jistě by se našly mezi nimi určité rozdíly. Dalo by se tvrdit, že na půdě základních uměleckých škol je výuka divadla intenzivnější než na jakýchkoliv jiných nedivadelních školách, že jde vlastně o elitní typ studentského divadla (a nejednou se stane, že se na přehlídkách na základní umělecké školy jako na elitu hledí). V případě srovnání výsledků práce začínající kantorky dramatického kroužku na gymnáziu a divadelních režii zkušeného učitele ZUŠ by se s tímto názorem dalo souhlasit. Jenže pak se objevují výjimky nepotvrzující pravidlo⁴. Rozdělení podtypů studentského divadla dle školských zařízení na divadlo nedivadelních škol, divadlo základních uměleckých škol a divadlo divadelních škol má pochopitelné opodstatnění. Z výše rozebraného ale plyne, že jeho striktní dodržování nepřináší tvořivý dialog⁵.

V souvislosti s přítomností, intenzitou, dominancí či potlačením výuky není bez zajímavosti, že porotce soutěžních přehlídek míra vlivu výuky zajímá. Při hodnocení se občas ptají, zda inscenace vznikla v rámci dramatického kroužku nebo jako spontánní uskupení studentů bez přítomnosti pedagoga. A podle toho ji následně posuzují.

I podle kritické reflexe studentské divadelní tvorby by se dalo studentské divadlo rozlišovat. Soubory by se tudíž mohly rozdělit podle pokročilosti a schopností hráčů podobně jako ve fotbalové lize. Kdo ví, k čemu by byla dobrá taková studentská extraliga nebo okresní přebor. Naopak koexistence, vzájemná inspirace, setkávání a střetávání různých uměleckých ambic s diváckým ohlasem se jeví jako daleko užitečnější.

SPECIFIKA TŘÍ TYPŮ STUDENTSKÉHO DIVADLA

Studentské amatérské divadlo bez pedagogů

Studentské amatérské divadlo bez pedagogů je volnočasovou aktivitou. Proto je důležitá dobrovolnost, na jejímž

základě student věnuje svůj volný čas této tvůrčí činnosti. S tím souvisí také nezbytnost fungujících osobních vztahů uvnitř skupiny. Stejně jako v amatérském divadle i zde se lidé scházejí proto, aby své diváky pobavili nebo aby je seznámili se svými problémy či předvedli svůj tvůrčí přetlak. Může také jít o vyjádření nesouhlasu s učiteli, ředitelstvím školy, politiky, prostě s okolím. Pověštinou iniciativa vzniku studentského amatérského divadla bez pedagogů přichází zevnitř – od studentů. Existují také výjimky, kdy nedivadelní pedagog takovou aktivitu vyprovokuje, následně zaštiťuje, ale nechává jí volný průběh. Takové příklady známe z minulosti i současnosti.

Co do rozdělení tvůrčích profesí zde častokrát panuje personální „unifikace“. Jeden student může být dramaturgem, režisérem a hercem zároveň. K tomu může docházet s naprostou samozřejmostí, neboť obvykle studentské skupiny mají takové přirozené tvůrčí osobnosti, které dokážou obsáhnout více uměleckých profesí najednou. S podobným fenoménem se setkáváme i v druhém typu. U třetího typu tato „unifikace“ slábne s tím, jak se do realizace zapojují studenti ostatních oborů, pedagogové či přizvaní profesionálové⁶. Produkce je u prvních dvou typů integrována buď v samotném režisérovi, nebo je svěřena některému organizačně schopnému členu souboru.

Omezenější charakter geografické působnosti je spíše druhotným projevem, poukazujícím na fenomén spiritus movens. Jde o to, že se umělecky zruční jedinci soustředí kolem jedné tvůrčí osobnosti⁷.

Studentské amatérské divadlo pod vedením pedagoga

Studentská divadla s pedagogickým vedením vznikají všude tam, kde lze hovořit o vztahu student-pedagog a o výuce divadla. Samotná výuka divadelní tvorby je podmínkou až ve třetím typu. Mohou to být střední školy, vysoké školy, základní umělecké školy, domy dětí a mládeže a podobně.

Z hlediska typologie studentského divadla se ve vztahu student-pedagog mohou ocitnout i ti, kteří například hrají se studentským souborem, ač sami věkovému průměru ostatních členů skupiny neodpovídají. V ta-

kovém případě se stávají součástí studentského divadla. Zajímavým paradoxem je souběžná existence dětského a studentského divadla v rámci ZUŠ. Existují zde vedle sebe tak těsně, že v některých případech mezi sebou jasnou věkovou hranici ani nemají.

Studentské divadlo divadelních škol

Takové divadlo se vyděluje od ostatních vcelku snadno, protože jeho členy jsou skoro výhradně studenti divadelních škol, kteří se na těchto školách cílevědomě připravují na systematickou tvořivou divadelní činnost. Jenže i toto divadlo má své přesahy⁸. O studentském divadle divadelních škol nelze mluvit ve chvíli, kdy inscenace vznikla na půdě ZUŠ a následně všichni účinkují či většina účinkujících byla přijata ke studiu na divadelní škole. Nebo když studenti uměleckých škol pomáhají studentům nedivadelních škol s přípravou inscenace anebo v ní dokonce sami vystupují.

Už bylo poukázáno na neostře prolínání středoškolského a vysokoškolského podtypu u dvou předcházejících typů. U třetího typu jsou hranice naopak naprosto zřetelné. Konzervatoře jsou školami středními, máme dále vyšší odborné školy herecké a nakonec dvě instituce vysokého divadelního školství – Divadelní fakulta AMU a Divadelní fakulta JAMU. Právě divadelní vysoké školy poskytují studentům mnohem větší šíři studovaných oborů než nižší stupně. Při realizaci inscenací se tak scházejí nejen studenti herectví a režie, ale také scénografie, dramaturgie, hudby, jevištní techniky a další. Nezřídka fotodokumentaci k inscenaci pořizují studenti fotografie a k výsledným inscenacím se vyjadřují studenti kritiky, dramaturgie či režie. Akademie připravují na své půdě posluchače dramatické výchovy, kteří následně nejčastěji působí v druhém vytyčeném typu studentského divadla a v neposlední řadě sami pedagogové či studenti akademií působí v porotách amatérských soutěží, v divadelních dílnách apod. Podíl na těchto blahodárných aktivitách nejde upřít ani ostatním divadelním školám.

Studentské divadlo divadelních škol jako celek přispívá velkou měrou k intelektualizaci a kultivaci amatérského i profesionálního divadla.

SPECIFIKA STUDENTSKÉHO DIVADLA JAKO CELKU

Pro studentské divadlo je specifické jednogenerační složení souboru a z něj plynoucí omezenost výrazových prostředků. Ta se projevuje nedostatkem věkového členění pro klasickou dramaturgii. S tím souvisí i specifická dramaturgie tohoto typu divadla. Ve studentském divadle je mnohem větší prostor pro generační výpověď. Jistým způsobem si mladí konstituují i své etické a morální normy, což se v jejich tvorbě zákonitě odráží. Tato generační výpověď má u prvního typu nejčastěji charakter osobní, u třetí pak především umělecký. I když mohou být ve svých projevech stejně bouřlivé. Z hlediska dramaturgie nabírá častokrát nepravidelnou formu – dramaturgii tématu či autorské divadlo.

Dalším specifickým je divácká adresnost, odrážející věkové složení souboru. Případná generační výpověď je směřována především vrstevníkům – často jen kamarádům, kteří jsou s to ji dešifrovat, pochopit nebo ocenit. Studentští tvůrci mají mnohem větší uměleckou volnost, nenarážejí na závaznou inscenační tradici a mají i určitou existenční bezstarostnost, nejsou motivováni finančně ani nejsou vázáni pracovní smlouvou, která by pohlížela na jejich umělecký výkon jako na produkt nebo počítala s pokutami v případě jeho nenaplnění.

A konečně je zde i velký prostor pro tvůrčí revoltu se vším, co k ní patří. Včetně vyhazovů ze škol, neshod s pedagogy a dalšími autoritami. Pro naši současnost je však příznačné, že revoltovat uměním se příliš nedá. To je dáno také tím, že samotná tvorba již není něco, co by mohlo být považováno za podvatné. Umělecká tvorba již není proti školním řádům (jak tomu bývalo například za Rakousko-Uherska) ani se neseťkává s pozorností pořádkových složek nebo nepodléhá schválení příslušného samosprávného celku. Zahrát divadlo tak samo o sobě už není takovým hrdinstvím ani studentskou revolucí.

Dalším rysem je časová omezenost. Pomíjívá povaha studentského divadla je většinou spjatá s dobou studia dané školy. Přes veškeré sentimenty se po absolvování školy soubory rozpadají, „omlazují“, přecházejí na profesionální

či amatérský charakter. Důležité je si uvědomit, že často o kontinuální tvorbu vůbec nejde – může se realizovat jen jediná inscenace nebo dokonce jen jedno představení. O to více se na něj vzpomíná.

Při čtení následujícího bodu si nejeđen profesionál povzdechne. Ale jde o fakt, který by neměl být opomíjen. Studentské divadlo totiž nemá většinou závazně stanoveno, že výsledným tvarem musí být inscenace. To je ve výrazném kontrastu s velkou částí divadelních aktivit. Na ZUŠ se někdy inscenace nedozkouší nebo je předveden jen nehotový tvar, na akademiích se zase v nižších ročnících dělají jen klauzury⁹. Cílem totiž není realizace divadelního představení v řádu repríz inscenace, ale výuka divadelní tvorby. Řečené ovšem neplatí pro první typ studentského divadla, který bez jediného představení lze zkoumat jen stěží¹⁰. U tohoto typu naopak bývá představení (případně inscenace) hnacím motorem vlastní existence souboru. Někdy však prvním a současně posledním veřejným projevem její divadelní aktivity.

Ke specifickým rysům studentského divadla patří ještě to, že je amatérské, čemuž odpovídá i způsob zkoušení inscenace: zkouší se jen několikrát do týdne, dopoledne, večer, o víkendech, zkrátka ve volném čase jeho účastníků. Pouze posluchači divadelních škol vyšších ročníků zakoušejí simulaci divadelního provozu (ansámblového či repertoárového kamenného divadla) ve školních divadlech. K dispozici jsou jim rozličné divadelní profese, jako kulisáci, garderobiérky, rekvizitáři, osvětlovači, které v předešlých dvou typech studentského divadla buď absentují, nebo jsou řešeny svépomocí účinkujících.

STUDENTSKÉ DIVADLO PŘETVÁŘÍ KULTURNÍ TRADICI

U prvního typu studentského divadla je často zmiňován tvůrčí či osobní přetlak, z něhož může vzejít iniciativa k jeho vzniku. Většinou studenti přicházejí s nějakým sdělením, zprávou nebo snahou na něco upozornit, ukázat. S přibývajícím zkušenostmi s divadlem a nabývajícím uměleckým cítěním se přidává i snaha vymezit se

na poli umění vůči ostatním. Je to snaha přirozená a pro divadlo přínosná.

Nejrůznější alternativní proudy časem stagnují. Vedle nich vyrůstá studentské divadlo jako hledající, přetvářející okolní hodnoty, vypovídající samo o sobě a svém okolí. Poutající k divadlu nový okruh diváků. Svou pomíjivostí a intenzitou dává pocítit stávajícím hodnotám jejich platnost nebo je naopak rozrušuje. Takové působení živlu studentského divadla funguje ve všech jeho třech typech, i když samozřejmě s autoritou pedagoga v druhém a třetím typu přichází nutnost nějak se vymezit vůči pedagogovi (jeho tvorbě, pedagogickému působení anebo vůči němu osobně).

Rezolutní zřeknutí se dosavadních hodnot společnosti či hodnot uměleckých anebo manifestovaný nesouhlas s pedagogem je největší silou studentského divadla. To může ve svém důsledku studenty zavést k jiným druhům divadla, jiným divadelním prostředkům, tedy do sfér svébytné umělecké existence, leckdy i mimo studentské divadlo. Jako příklad je možné uvést mladé divadlo chápané jako proud divadla vedoucí k systematické tvořivé divadelní činnosti, která často rozvíjí principy divadla postmoderního jako samozřejmého výrazu mládeže (nejde tedy o divadlo mladých lidí, ale divadlo mladé ve svém uměleckém výrazu). O konkrétních studentských souborech, jejichž divadelní tvorba zasáhla do vývoje naší i zahraniční divadelní tradice, by se dalo napsat hned několik studií.

PŘÍNOS STUDENTSKÉHO DIVADLA

Amatérské či profesionální divadlo dospělých může čerpat z inspirativních proudů studentského divadla, otevírat se novým žánrům a podobně. K rozvoji divadelního umění nejviditelněji přispívá zejména studentské divadlo divadelních škol, a to svými absolventy (i když je stále nedocenen přínos základních uměleckých škol v přípravě, a především získávání adeptů divadelních škol). Svým tvůrčím přínosem utvářejí absolventi divadelních škol již po několik generací tvář českého divadla a také televizní, filmové a rozhlasové tvorby. Piší jak divadelní, tak literární texty, scénáře, teoretické práce...

Otevřenost akademického prostředí dává studentskému divadlu možnost působit na různé strany. O něco klidnější je cesta těch, kteří začátek své umělecké dráhy s divadelní školou nespojili. Neznamená to však, že by pro ně ve světě umění nebylo místo. Obvykle stejně s absolventy divadelních škol spolupracují. U profesionálního divadla nacházejí uplatnění ročně desítky absolventů. Zároveň zpětně ovlivňují kvalitu studentského divadla jako porotci přehlídek nebo jako pedagogové.

Studentské divadlo působí také na své členy. I skrze divadlo si může student formovat či ověřovat své etické a morální normy. Může se tak cítit například prostřednictvím hry (jak by se sám cítil v dané situaci, jak by se zachoval). Především zde dochází k sociální komunikaci uvnitř souboru. Nejdůležitějším je přínos uměleckému růstu jednotlivce a jeho formování jako svébytné umělecké osobnosti. Studenti, kteří prošli základními uměleckými školami, jsou v dalším životě mnohem zdatnější ve zvládnutí trémy. Mají předpoklady zaujmout svými řečnickými projevy, i když je třeba nerealizují v oblasti umění, ale například v obchodní či politické sféře. Mají, jednoduše řečeno, mnohem lepší psychosomatickou přípravu k tomu, aby se svým talentem mohli svobodně pracovat. Někteří se profesionalizují ve světě umění.

POZNÁMKY

¹ Jelikož studentské divadlo může směřovat k profesionalizaci, je výraz „amatérské“ u třetího typu, kde tato tendence převládá, vynechán.

² Tento přístup využívá samostatný předmět Burza projektů. Studenti na něj přinášejí své nápady a vize. Kolem těchto vizí se shlukují další studenti různých oborů napříč školou. Nakonec jsou vybrány projekty, od nichž je očekáván největší umělecký přínos. Ty pak dostanou prostor a finanční prostředky k realizaci projektu. Vedoucí pedagog Zdeněk A. Tichý se zapojuje výhradně jako organizátor Burzy, nikoli jako pedagog zasahující do výsledného uměleckého díla. Studenti jsou tak vedeni k plně samostatné a suverénní práci a vzájemné mezioborové

spolupráci. Na Burze nápadů je zajímavé sledovat cestu od vzniku divadelního díla po výsledný jevištní tvar či pokus o něj. Nikde není pedagog na tvorbě přímo účasten, a přitom je tento proces součástí výuky.

³ Na přehlídce Náchodská Prima sezóna 2008 uvedlo Studio Divadla Dagmar z Karlových Varů představení s názvem *Hra na Zuzanku*. Na inscenaci dramaturgicky spolupracoval také tehdejší student DAMU Matěj Samec. Nakonec byla inscenace odbornou porotou oceněna za vědomou interpretaci tématu, tedy za dramaturgii. Vyplývá z toho, že porota ocenila především práci Matěje Samce, vysokoškolského studenta, – a navíc studenta divadelní školy. Jistě tento problém prolínání jednotlivých typů není věcí, kterou by se pořadatelé nebo porotci snažili skrývat. Na tomto příkladu se však ukazuje, že věkové hranice aktérů kopírující školský systém jsou účelné zejména pro pořadatele přehlídek. Život studentských amatérských souborů to někdy i komplikuje, když se jim brána některé z přehlídek navždy uzavře.

⁴ Jako příklad se nabízí práce Miroslava Urubka s jeho studenty na Masarykově gymnáziu ve Vsetíně. Po léta tam jako výborný amatérský režisér tvoří kvalitní inscenace.

⁵ Festivaly Zlomvaz a Setkání/Encounter sjednotily obě sledovaná hlediska. Omezily se výběrem účastníků na vysokoškolské studenty divadelních škol. Festivaly přinášejí reflexi dovnitř zúčastněných škol, dokonce se setkávají se zájmem běžných divadelních diváků, ostatním typům studentského divadla ale příliš nepřinášejí. Pro jejich členy festivaly mohou být zajímavé srovnáním vybraných inscenací s jejich vlastními a seznámením s tím, jak by se mohli při studiu na divadelních školách sami veřejně prezentovat.

⁶ Až na vysokých uměleckých školách se k absolventským inscenacím přidávají studenti produkce.

⁷ Příkladem může být postupný zrod Divadla DNO, které se rekrutovalo z řad žáků ZUŠ Na Střežině (nejen Divadla Jesličky jako literárně-dramatického oboru, ale také z hudebního oboru). Onou tvůrčí osobností byl Jiří Jelínek, kolem něhož se začali soustřeďovat někteří divadelní amatéři a hudebníci. Nábor nových členů souboru tak byl omezen mantinely ZUŠ, přátel

souboru a případně přehlídkami, na kterých Divadlo DNO vystoupilo.

⁸ Když se absolventská inscenace provozuje v nezměněném tvaru ještě několik let po řádném ukončení studia všech jeho aktérů.

⁹ Semestrální klauzurní práce na divadelních školách mohou být diváckým okruhům zcela uzavřené, určené výhradně pedagogickému sboru. Obvykle s postupujícím časem studia jsou „klauzury“ otevřeny i ostatním studentům a následně jsou součástí školního divadla, kdy je za klauzuru s navazujícím uzavřeným pedagogickým hodnocením vybrána buď premiéra či některá repríza absolventské inscenace. „Klauzura“ může být také otevřenou hodinou, na jejímž základu pedagogové nahlízejí do výukového procesu daného předmětu – například otevřené hodiny obvykle mívají předměty zpěvu, hlasové či pohybové průpravy.

¹⁰ O jeho existenci se veřejnost dozví jedině veřejně prezentovaným představením.

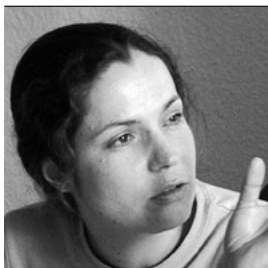
(Studie vychází z bakalářské práce obhájené na katedře teorie a kritiky Divadelní fakulty AMU v září 2008)



Otázka jako klíč k příběhu

Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny

Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně



VERONIKA RODRIGUEZOVÁ
EVA BRHELOVÁ

ateliér Divadlo a výchova, Divadelní fakulta JAMU, Brno

Účast zahraničních lektorů na seminářích v Jičíně i při jiných příležitostech již tradičně zprostředkovává Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Vloni byl v rámci 16. ročníku jičínské dílny Dramatická výchova ve škole pozván emeritní profesor Torontské univerzity, který působí na Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Jeho seminář *Jak se učit divadlem* nabídl pohled zkušeného učitele na fenomén, který se v odborné literatuře nazývá strukturované drama, strukturovaná dramatická hra nebo jen krátce drama, což na poli oboru označuje koncipovanou strukturu, která zkoumá příběh nebo téma skrze vybrané techniky a postupy dramatické výchovy (v našem případě především hru v roli, improvizaci, živé obrazy, zrcadla aj.).

První den jsme od lektora dostali seznam čtyřiceti tří běžně užívaných technik a jejich variant, které mohou stát u vzniku příběhu, postavy nebo situace. Během týdne jsme některé z nich používali při zkoumání námětů, které nám lektor zprostředkoval nebo které jsme vytvářeli sami.

Následující text nabízí pohled na vybraná témata, kterými jsme se v semináři zabývali.

TAZATELSKÉ UMĚNÍ DAVIDA BOOTHE

Práci v semináři jsme začali cvičením ve dvojicích. Jeden kladl otázky, druhý odpovídal. Vysvětlení cvičení lektor nahradil názorným příkladem dialogu, kdy položil otázku: „Čím by měl být obklopený váš dům – vodou, sněhem, nebo džunglí?“ Obsahem dialogu bylo mapování určitého kontextu, situace, části příběhu, přičemž tazatel měl podle instrukcí lektora otevírat prostor pro konkretizování představ i fantazie, kdy nebylo určeno, zda jde o události a příběhy skutečné, či smyšlené.

Další dialog byl motivován dvojicí otázek, ze kterých jsme si mohli vybrat: „Chtěl byste raději, aby vám slon vypil vodu z vany, nebo orel ukradl večeři?“ – „Chtěl byste raději, aby váš otec tančil ve škole, nebo aby se vaše matka poprala v restauraci?“ Ve dvojici jsme probrali obě otázky.

Z pozice tazacího jsme mohli klást jakékoliv otázky, které nás napadaly, lektor nám doporučil nepoužívat otázky návodné a nevnucovat odpovídajícímu své představy. Příkladem dobře položené otázky, podněcující fantazii, může být: „Už jsi zabila mnoho orlů?“ Zároveň upozornil na možnost využití metody hry v roli, kterou vymezil gestem ruky, představujícím nasazování či sundávání masky. Zdůraznil, že hra

v roli zajišťuje bezpečí oběma stranám. Pokud odpovídající nechce nebo nedokáže odpovědět, může v rámci role přejít do roviny fikce.

Cílem těchto slovních improvizací může být podle lektora také sběr témat. Zdánlivá absurdita položených otázek uvolňuje spontaneitu, umožňuje vyhnout se stereotypům a klišé, které by se objevily při konformněji stylizovaných otázkách.

Další otázky byly neméně provokativní: „Jedla byste raději červy, slimáčí sliz nebo vývar z pavoučích noh?“ Zde si lektor vybral jednu účastnici a vedl s ní dialog, který přes její počáteční odpor vyústil nakonec v to, že žena vývar z pavoučích noh vypila, aby dokázala, že miluje své děti.

Po tomto příkladu lektor upozornil, že dialog může být nejen cestou k otevření fantazie, ale i nástrojem kontroly a manipulace. Toho by si měl být učitel dobře vědom a měl by zvážit, kam až může v kladení otázek zajít.

Metodická poznámka: Při tomto cvičení vzniká jedinečný materiál (neboť dialog, v ideálním případě bezprostřední, až intuitivní, vypovídá o motivech, tématech a okolnostech příběhu, které jsou osobní a jedinečné). Z určitého pohledu tedy cvičení funguje podobně jako psaní automatického textu, ale díky mluvené podobě je dynamičtější. Odpovídající nemá možnost zastavit se, promýšlet, racionalizovat – musí odpovídat na otázky druhého. Lektor během práce obcházel jednotlivé dvojice a naslouchal jim. Při reflexi nechal mluvit pouze jednu dvojici a umožnil tak ostatním nahlédnout do světa vytvářeného příběhu. Následně se ptal: „Má někdo podobný příběh?“ – „Má někdo jiný příběh?“ – „Která otázka pro vás byla nejpodnětější?“ – „Jaký byl váš partner, tlačil na vás?“ – „Čím nejvíc?“ – „Jak byly mezi vámi rozložené síly?“ Tato zdánlivě jednoduchá aktivita, která se dá dobře využít v běžné výuce, otevírala pole pro rozvoj imaginace a tvořivosti při tvorbě příběhu v bezprostředním dialogu.

Ostatně na význam učitelova umění tvořit „dobré“, tj. podnětné, otevřené otázky upozorňovali i další lektori, se kterými jsme se měli možnost setkat i v minulých letech (např. David Davis – Jičín 2001; Juliana Saxtonová – Praha 2008).

TŘI PRASÁTKA

Význam kladení otázek pro zkoumání situací v rámci příběhu jsme si znovu uvědomili při práci se známou pohádkou *Tři prasátka*.

Na začátku nám lektor nabídl představu dlaně a prstů jako metaforu stavby příběhu (palec je začátek, prostředníček vrchol či krize, malíček závěr). Nás by ale také mělo zajímat, co je „ve spojích“ mezi prsty, tj. co se děje mimo známé situace příběhu.

~ 1. Rekapitulovali jsme společně s lektorem pohádku o třech prasátkách, upřesnili si některé detaily. Lektor rozdělil účastníky do tří skupin (tři prasátka) a přidělil další role (prodavač slámy, prodavač dřeva, prodavač cihel, vlk).

~ 2. Simultánní hra ve třech skupinách – prasátka nakupovala materiál na stavbu domu, diskutovala s prodavačem o kvalitách materiálu, vlk se (dle instrukcí lektora) snažil prasátka mást, přemluvit je, aby si vybrala jiný (horší) materiál. Poté následovalo nahlédnutí do jednotlivých skupin nakupujících: prodavač a nakupující diskutovali, ostatní přihlíželi.

~ 3. Každá skupina prasátek měla za úkol vytvořit píseň, oslavující materiál vybraný na stavbu domu. Následovala prezentace písní (i s případným pohybovým doprovodem).

~ 4. Každá skupina prasátek stavěla dům z vybraného materiálu s využitím libovolných dostupných prostředků. Následovalo nahlédnutí do všech tří domů – prezentace práce skupin.

~ 5. Lektor si nás svolal k sobě, ukazoval na prázdný papír jako na fotografii a ptal se: „Neviděli jste mé tři syny?“ Začal se rozvíjet improvizovaný dialog účastníků s lektorem v roli matky, která hledá své tři syny. Matka žádá o pomoc, o radu.

Metodická poznámka: V plně improvizované hře postupně společně zjišťujeme, že synové jsou možná někde za lesem, matka ale tvrdí, že v lese jsou vlci. Skupina účastníků přirozeně nabídla matce pomoc, matka vyžadovala od někoho ze



TVORBA SPOLEČNÉ FONTÁNY NA JIČÍNSKÉM NÁMĚSTÍ

skupiny slib, že v lese je opravdu bezpečno. O tom ji spontánně začal ubezpečovat ten, který v předchozí situaci představoval vlka. Situace končila přísahou. Jeden ze skupiny matce podal ruku a slíbil jí pomoc při hledání synů v lese.

Svým vstupem do příběhu v roli matky lektor nabídl účastníkům podněty a motivy pro tvorbu paralelního příběhu. K tématu strachu prasátek z vlka našel paralelu v tématu rodičovského strachu o ztracené děti (vychází zde ovšem z původního příběhu, kdy prasátka svou matku opouští). Prostřednictvím hry, která využívala jen minimalistických mimických prostředků a dialogu, lektor zevnitř vedl skupinu k rozvíjení nastolené situace a k postupnému tvoření nového příběhu. Svými otázkami v roli matky vnášel do situace dramatickost, posunoval a konkretizoval příběh, který se v situaci přímo odehrával. Od příběhu tří prasátek jsme se tak dostali k zajímavé tematické paralele příběhu.

Lektor upozornil, že paralelní příběhy jsou tvořeny detaily, které můžeme vybrat z příběhu původního nebo je domyslet, což nám může nabídnout jinou perspektivu zkoumání příběhu. Nesmíme však při tom ztratit fakta původního příběhu.

KRÁLOVSKÁ FONTÁNA

Na úvod dalšího bloku práce jsme se dozvěděli, že budeme pracovat s lidovým příběhem, který lektor uvedl asi takto: „Vládce království ležícího v poušti se rozhodl, že postaví výjimečnou fontánu. Vyhlásil soutěž pro umělce z celé země. Vítězný návrh měl vyhrát cenu deset zlaťáků. Pramen tryskající z fontány měl podle přání krále sdělovat, ukazovat pravdu.“

~ 1. Účastníci, rozdělení do skupin, se stali umělci, návrháři a architektky. Měli za úkol vytvořit návrh fontány z příběhu; takové fontány, která by soutěž mohla vyhrát a krále uspokojit.

~ 2. Kresba návrhů fontány na archy papíru. Tvorba návrhů ve skupinách provokovala diskuse o možnostech a vůbec o smyslu „zjevování pravdy“ a dalších souvisejících tématech.

~ 3. Prezentace návrhů fontán v arkádách jičínského zámku (v jehož prostorách seminář probíhal). Jednotlivé skupiny architektů předstupovaly před králova rádce (lektor v roli), představovaly mu své návrhy, odpovídaly na jeho dotazy a připomínky. Králův rádce návrhy zlehčoval, zpochybňoval, někdy i skrytě vyhrožoval, čímž nás v roli architektů nutil k důraznější argumentaci. Nepadlo rozhodnutí o tom, kdo soutěž architektů vyhrál.

~ 4. Dalším úkolem bylo spojit vždy dva návrhy dvou skupin – vytvořit nový návrh, kombinující nejlepší prvky obou zastoupených skupin architektů.

~ 5. Hledání způsobu jak nový návrh realizovat v prostoru s využitím těla a pohybu.

~ 6. Spojení návrhů všech skupin do jednoho živého obrazu, který by bylo možné realizovat na jičínském náměstí před zámkem kolem skutečné historické kašny.

Živým obrazem královské fontány, realizovaným na náměstí s pomocí několika kolemjdoucích, tento blok ak-

tivit končil. Někomu mohl závěr připomínat nadšenecký happening, někoho z účastníků mohl zaujmout proces skupinové a pak kolektivní tvorby, v níž se musel jednotlivec vzdát vlastních nápadů ve prospěch jedné společné a prakticky realizovatelné myšlenky. Závěr příběhu nechal lektor otevřený.

NETOPÝŘI A SOVY

Při práci s románem existují podle Davida Boothe v dramatické výchově tyto cesty: Můžeme jej celý dramatisovat, můžeme vytvořit paralelní příběh anebo můžeme z románu vybrat některé epizody a části, které využijeme pro improvizaci. Třetí možnost jsme si vyzkoušeli při práci s románem Kennetha Oppela nazvaným *Silverwing* (v českém překladu Libuše a Luboše Trávníčkových vyšel pod názvem *Stříbrokřídly* v roce 2005 v nakladatelství Triton).

~ 1. Seznámení s „netopýři“ tematikou, její prozkoumávání. Tato fáze práce by podle slov lektora předcházela, my jsme ji však z časových důvodů nerealizovali. Zahrnovala by například vyhledávání informací o životě netopýřů, o jejich chování, rodinném životě, prostředí apod. Lektor by nezapomněl pohovořit se všemi, kteří se netopýřů bojí, a s těmi, kteří byli na Drákulově hradě.
~ 2. Hra Útok a obrana: Byli jsme rozděleni do dvou skupin, skupiny měly své místo v protilehlých koncích sálu. Lektorem určená skupina si měla připravit konkrétní útok na druhou skupinu (nikoli ale fyzický), druhá skupina pak co nejlepší obranu proti útoku. Skupiny se v úkolech střídaly.

Metodická poznámka: Po každém kole hry lektor oznámil, která skupina vyhrála; oceňoval důvtipnější řešení.

~ 3. Instrukce pro obměnu hry: Jedna skupina se stala sovami, druhá netopýřry. Dozvěděli jsme se, že *Silverwing* je netopýř, kterému zahynuli rodiče, on i ostatní netopýři se musí před sovami nějak ochránit, bránit. Sovy jsou silnější, zabíjejí netopýře.

~ 4. Poloimprovizovaná hra Útok a obrana: V rolích netopýřů a sov. Netopýři se pohybovali prostorem, následoval útok sov, netopýři se schovali v jeskyni. Závěr této hry (živý obraz) lektor komentoval slovy: „Netopýři se schovali na bezpečné místo. Vědí ale, že někdy musí vyjít ven.“ Touto větou

lektor otevřel příběh.

~ 5. Netopýři mají lidské znaky, mají své rodiny, historii, říká lektor. Dvojice účastníků měla za úkol během půlhodiny vymyslet vlastní příběhy o netopýřech. Inspiračním zdrojem nám měly být informace od lidí, kteří se v tu dobu pohybovali na trhu na jičínském náměstí. Partner ve dvojici nám měl být konzultantem při tvorbě vlastního příběhu.

Metodická poznámka: Příběhy nemusí být podle slov lektora dlouhé, ale mají být silné, živé. Někteří z nás využili (výše popsanou) techniku rozvíjení příběhu v bezprostředním dialogu.

~ 6. Další informace o příběhu od lektora: Před jeskyní (do níž se netopýři schovali) je strom, který v sobě ukrývá všechny příběhy o netopýřech. Ten strom ale shořel, proto je nutné příběhy oživit.

~ 7. Převyprávění příběhů o netopýřech v menších skupinách: Podle instrukcí lektora máme vyprávět svůj příběh v 1. osobě a z perspektivy netopýře.

~ 8. Tvorba kostýmů netopýřů a sov: Měli jsme k dispozici černé a modré pytle na odpadky, nůžky a lepicí pásku. Část účastníků se stala skupinou sov. Sovy dostaly instrukci, že jsou silné, živí se netopýři, zabíjejí.

Metodická poznámka: Tvorba kostýmu a jeho upevnění na tělo byly cestou k postavě a k přijetí role skrze vnější prostředky.

~ 9. Dostali jsme informace o situaci, která bude následovat: Sovy soudí netopýře a mají rozhodnout, zda budou netopýři žít, nebo ne. Netopýři mají vybrat z každé skupiny (viz krok 7) takový příběh, který může být argumentem pro záchranu ne-

topýřů, a ten povyprávět sovám.

~ 10. Netopýři a sovy: Improvizace v prostorách arkád na nádvoří zámku. Stanoviště sov bylo o patro výš než místo, z něhož promlouvali netopýři. Zástupce každé skupiny netopýřů vyprávěl sovám jeden příběh.

Metodická poznámka: Sovy reagovaly odmítavě na vyprávěné příběhy netopýřů i na jejich argumenty obhajoby a rozhodly se, že netopýře sežerou.

~ 11. Lektor navrhl netopýřům řešení konfliktní situace: Sovy v plném slunci dobře nevidí, netopýři je mohou zmást hlukem a odletět.

~ 12. Realizace navrženého řešení prostřednictvím improvizace.

Metodická poznámka: Bezprostředně po improvizaci následovalo fotografování netopýřů lektorem a poté sundávání kostýmů – osvobození z role netopýře.

~ 13. Uzavření příběhu prostřednictvím komentáře lektora: Netopýři se zachránili, některé jejich příběhy však ne. S příběhy je to jako s netopýři. Když ale sova sežere potravu, po nějakém čase vyplivne část nestrávené potravy ven. Lektor vyzval všechny sovy, aby vyplivly na zem do kruhu zbytek své potravy. A tak byly, podle slov lektora, i ztracené (zničené, „sežrané“) příběhy zachráněny – vždyť tady leží!

Metodická poznámka: Toto uzavření příběhu většinu účastníků neuspokojilo, neboť dávalo málo prostoru vlastním řešením (viz krok 11) a závěr příběhu se odehrál spíše v rovině slovní. Pro odhalení dvou rovin nabízeného příběhu (ohrožení a smrt netopýřů, ohrožení a zničení příběhů) jsme v se-



V KOSTÝMU NETOPÝŘA...

mináři neměli mnoho informací. Lektor vysvětlil své kroky při vedení příběhu takto: Když realizuje příběh s dětskou skupinou, píše děti své příběhy na papíry, ty pak dají sovám. A tak se některé příběhy ztrácejí. Krok 11 (řešení konfliktní situace - rada od učitele) byl zvolen proto, aby to dětem nebylo líto. Lektor tvrdí, že on jako učitel musel rozhodnout tak, aby netopýři nezahynuli. „Jako učitel nikdy nedopustím, aby ve třídě umírali netopýři.“ Dle příběhu v knize netopýři vyhrávají, argumentují zde svými příběhy.

TULENÍ KŮŽE

~ 1. Ve dvojicích jsme si měli navzájem pantomimicky předvést nějakou činnost, duhý měl poznat, o jakou činnost jde. Totéž ve čtveřici, jeden předváděl, ostatní hádali. Totéž ve skupině, lektor zadal (např. sběr jablek), druhá skupina měla poznat, že jde o sběr jablek, a ne jiného ovoce. Celá skupina – nás bylo kolem dvaceti – utvořila řadu. První dostal instrukci od lektora, co má dělat (např. venčíte psa) a pantomimicky předváděl tuto činnost. Ostatní za ním se snažili co nejpřesněji napodobit pohyb a odhadnout, o jakou činnost jde. Lektor si vybral jednoho a tomu dal tajnou instrukci: „Věšení prádla.“ Dotyčný začal pantomimicky činnost předvádět. Kdokoliv z přihlížejících, kdo poznal, o jakou činnost jde, ho mohl doplnit. Cílem bylo, abychom byli všichni součástí pohybové improvizace. Nakonec vznikl výjev, v němž někteří věšeli prádlo, někteří natahovali šňůry, svítilo slunce, mouchy sedaly na bílé cíchy, děti běhaly okolo...

Metodická poznámka: Předpokládaným smyslem této metodické řady bylo zaměření pozornosti na sdělení významu skrze přesnou práci s detailem pohybu.

~ 2. Tichá pošta v kruhu. Zpráva, kterou jsme posílali, zněla: „Sousedka utekla s mužem druhé sousedky.“ Tato věta otevřela téma Tulení kůže.

~ 3. Vytvořili jsme malé skupiny (4-6 členů) a vymezili si hrací prostor se stolem a čtyřmi židlemi. Nyní jsme se ocitli v dánské vesnici před sto lety. Měli jsme se dohodnout, jaké členy rodiny budeme představovat (např. matka, její sestra, jedno a více dětí).

Metodická poznámka: V rodinách většinou chyběli muži, což bylo dáno složením skupiny, ale vhodně to odpovídalo zkoumanému příběhu z dánské rybářské vesnice, kde muži jsou pryč, na moři.



DAVID BOOTH V PŘEKladu PETRY KUNČIKOVÉ KLADÉ OTÁZKY MATCE RODINY, PTÁ SE JÍ NA PRŮBĚH RODINNÉ OSLAVY.

~ 4. Měli jsme se domluvit, co budeme jíst, společné zadání bylo, že matka bude servírovat. V plné hře jsme měli prozkoumat situaci, kdy na rodinné oslavě probíráme informaci o sousedce, která utekla.

~ 5. Lektor klade otázky jednotlivým členům v rodinách: „Co se u vás dělo?“

Metodická poznámka: Rámcová domluva podnítila naši fantazii a bylo zajímavé sledovat, jaké motivy jednání a skutků se objevovaly v plné hře. S těmito fakty jsme pak museli dále pracovat a průběžně je zapracovávat do vynořujícího se příběhu.

~ 6. Každá skupina měla probrat, co se stalo s otcem rodiny. Zadání znělo: „Odešel a nemluví se o něm.“ Proč?

~ 7. Matka rodiny šla k sousedům (jiné rodině) a měla jim svěřit příběh o svém muži.

Metodická poznámka: Zde jsme museli bez předchozí domluvy, přímo v akci, hledat důvody, proč matka jde svěřit přísně střežené rodinné tajemství sousední rodině. Přestože to zpočátku vypadalo, že zadání jde zcela proti smyslu našeho příběhu, bylo velikou výzvou hledat přímo v jednání - v roli matky - důvody, které ji vedou k důvěrnému sdělení sousední rodině.

~ 8. Děti z rodin hrají fotbal.

~ 9. Reflexe formou lektorových otázek: „Jak jste hráli?“ – „Byl by na vás tatínek pyšný?“

Poznámka: Odpovědi dětí byly spontánní a opět jsme se více dozvěděli o kontextu celého, zatím tajemného příběhu. „Oči dětí“ nasvítily příběh z jiného úhlu.

~ 10. Na základě toho, co už víme, se skupina měla domluvit, jaké je tajem-

ství odchodu otce a jak v rodině dále žije ve formě vzpomínek a snů.

~ 11. Lektor odvolal tety rodin a dal jim novou instrukci: stanou se z nich otcové, kteří se vracejí domů. Každý musí své ženě a dětem sdělit, že je půl roku mužem a půl roku tuleněm a nyní se vrací. Tento úděl může zdědit i jeho dítě, když dosáhne věku jedenácti let. A ta doba se už blíží. Instrukce pro zbylé členy rodiny zněla: „Otec se vrátil.“ V plné hře jsme zkoumali situaci, kdy se otec vrátil domů, k rodinnému stolu a sdělil své ženě a dětem, co pro nás znamená tulení kůže, kterou přinesl s sebou.

Poznámka: Důležitým prvkem byla tulení kůže, kterou otec položil na stůl. Kůži představoval svetr nebo jiný kus látky.

~ 12. Děti opět hrají fotbal. Společná reflexe proběhlé situace formou hry v roli.

~ 13. Děti a matky se postaví do dvou řad proti sobě. Dítě si oblékne kůži, matka zrcadlí tuto činnost. Jak se přitom bude cítit?

Metodická poznámka: V podstatě se jedná o sofistickou variantu cvičení Zrcadla. Lektor nás upozornil, že cvičení Zrcadla je v Americe a Kanadě velmi populární a používané. Tato zdánlivě jednoduchá technika skrývá široký potenciál: může sloužit jako cvičení dovednosti pohybově napodobit partnera, ale nabízí i schopnost vcítit se do druhého a jeho pocitů. V našem případě fungovala jako katarze účastníků příběhu skrze hluboký prožitek oblékání kůže. Rodič zrcadlí činnost dítěte: jednoduchým a i pro začátečníka

zvládnutelným způsobem se otevírá prostor pro prožitky symbolické situace, ve které rodič čelí faktu, že dítě odchází a nastupuje svou vlastní životní cestu.

~ 14. Otcové si stoupnou místo matek a ptají se dětí, jaké to pro ně bylo. Matky poslouchají.

~ 15. Společná debata, o pocitech, obavách a očekáváních jednotlivých členů rodin. David na závěr poznamenal, že možná je to tajemství celé vesnice, možná všechny rodiny ve vesnici jsou tímto osudem postiženy, možná takové vesnice dodnes existují...

~ 16. Seznámení s psanou verzí příběhu *The Seal's Skin*.

Poznámka: David nám ukázal několik verzí příběhu, v jedné byla hrdinkou dívka – Selkie girl, v jiné verzi to byl chlapec – Sealboy. (Ve své knize Story Drama David Booth uvádí další tituly a autory, kteří toto téma literárně zpracovali: Greyling od Jane Yolen, The Selkie Girl autorky Susan Cooper, The Seal Mother či The Old Country od Mordecaie Gersteina, The Boy Who Lived with the Seals od Rafe Martina a Davida Shannona, The Music of Dolphins Karen Hesse.)

~ 17. Ve skupinách jsme měli navrhnout vlastní scénář strukturovaného dramatu o tulení kůži.

VLAK DO IVANOVA

Ukázkou jiného typu práce učitele Davida Boothe s dětmi, práce, jejímž cílem bylo vytvoření konkrétního výstupu, je kolektivní interpretace básně Patricie Pollacowové *The Train to Ivanovo*.

V prostoru jsme měli uspořádat židle tak, aby kopírovaly prostor železničního vagónu osobního vlaku s jednotlivými kupé. Usadili jsme se do vlaku a lektor nám rozdál text básně. Pracovali jsme s anglickým textem, první společné čtení doprovázel překlad a vysvětlení některých výrazů. Text rytmičtě kumulativní básně popisuje tyto postavy a předměty: chleba, krysy, kočka, pes, koza, dívka, chlapec, babička, slepice, farmář. Všichni jedou ve vlaku do Ivanova a vzájemně na sebe reagují, pošťuchují se, škádlí se – a stále jedou společně ve vlaku do Ivanova. Lektor nás naučil rytmus recitace, napodobující rytmus jedoucího vlaku.

Následně jsme jako cestující ve vlaku dostali přidělenou část textu básně, lektor rozdělil role podle postav v textu. Poté nás seznámil s principem, jakým je možné text kolektivně recito-

vat. Podobně, jak se v básni postupně objevují další a další postavy, tak se do sborové recitace, ozvláštěné zvuky, pohybem a vzájemným jednáním, přidávají další a další hlasy cestujících. Postavy a hlasy se zmultiplicují s tím, jak se do vztahového propletence cestujících ve vlaku přidávají další a další cestující. Části textu, týkající se konkrétních postav, vždy recitují účastníci s přidělenými rolmi těchto postav. Do refrénu se tak zapojuje v průběhu interpretace básně stále víc a víc postav.

V rámci přípravy této kolektivně recitované básně hovoříme o motivech postav pro cestu do Ivanova (přišli o práci, jedou k příbuzným, jedou s kozou ke kozlovi apod.). Lektor se zapojuje do improvizované hry jako průvodčí. Po zvládnutí rytmizované a rozpořbované recitace nastoluje téměř absurdní dramatickou situaci: při cestě ve vlaku několik cestujících zemřelo – co s tím? Nastává improvizace této situace ve stanici Ivanovo, skupina volí „komické“ řešení – mrtví jsou „nenápadně“ vyneseni živými, podezřívavě kontrolování průvodčím (situace může evokovat i Charmsovy texty). Ve vlaku osamocená zůstává mrtvá babička...

Tato kolektivní recitace byla většinou účastníků vybrána jako ukázka práce ze semináře pro závěrečný večer.

VLASTNÍ PŘÍBĚHY

Závěrečný blok práce v semináři lektor věnoval našim vlastním příběhům, čímž jsou myšleny jak příběhy osobní, tak nově vytvořené.

~ 1. Kolektivní vyprávění příběhu po kruhu – známý příběh, nově vznikající příběh. Kdo chtěl být ve vyprávění vystřídán, ukázal jednoduše na někoho jiného.

Poznámka: Lektor uvádí, že používá k předávání slova při vyprávění např. pytlík fazolí, vypravěčskou hůl nebo klubíčko.

2. „Triky“ vypravěčů, „kažení“ příběhu. Každý z účastníků měl vymyslet a předvést nějaký způsob, jak se elegantně vyhnout momentu, kdy vyprávěč neví, jak pokračovat.

Poznámka: Zkoušeli jsme např. retardaci příběhu (vykreslování detailů situace, postavy), krok zpět (předtím, než se stalo tohle, tak...), hru v roli reportéra („Toto je asi chyba přijmu, špatně slyším... Aha, teď jsem dostal zprávu, že došlo

k chybě...“). Vytvoření takovýchto „triků“ (jak je lektor nazývá) a jejich znalost může předejít stresové situaci při vyprávění s dětmi.

Zkoušíme také různé způsoby „kažení“ příběhu na příkladu kolektivního vyprávění příběhu o třech prasátkách.

3. Vyprávění současné události, vyprávění historického příběhu.

4. Tvorba vlastních příběhů, inspirovaných historickými portréty. Každý z účastníků si měl vybrat jeden z obrazů v sále (portréty majitelů jičínského zámku z rodiny Šliků) a k němu vymyslet příběh, v němž by měl být kus pravdy.

5. Prohlídka zámecké galerie – improvizace, hra v roli. Lektor v roli zástupce americké vlády (který má svou překladatelku) rozehrává prohlídku galerie, v jejímž rámci účastníci prezentují vytvořené příběhy.

Poznámka: Lektor v roli svými otázkami i postojí k jednotlivým obrazům i k prezentovaným příběhům podněcuje argumentaci i konkretizaci příběhů a jejich okolností (např. na základě detailů na obrazech). Vnáší do společné improvizace dramatické momenty a provokuje konflikty (např. ostře odsoudí některý z obrazů, chce odejít, chce obraz koupit, vyžaduje výklad ve svém rodném jazyce...), čímž vtahuje do hry v roli účastníky v rolích galeristů či historiků.

Čas na přípravu příběhů inspirovaných portréty byl minimální. Lektor doporučuje pro práci s dětmi využít fázi sběru informací k obrazům či fotografiím.

6. Vyprávění vlastních příběhů ve dvojici. Výběr příběhu pro možné ztvárnění.

SHRNUTÍ

David Wallace Booth je emeritním profesorem na Torontské univerzitě. Během své pedagogické kariéry působil jako třídní učitel, lektor dramatické výchovy i vysokoškolský učitel. Je autorem řady knih určených učitelům i rodičům, jeho knihy pro děti získaly několik cen. V posledních třech desetiletích působí jako lektor mezinárodních dílen po celém světě – v Americe, Evropě, Asii i Austrálii. Dlouhodobě se věnuje podpoře gramotnosti a inovativním přístupům k výuce. V současnosti je vedoucím Centra pro gramotnost na Nipissing University. Zaměřuje se především na práci s literaturou a rozvíjení tvůrčích dovedností při výuce jazyka.



DAVID BOOTH S TLUMOČNICÍ PETROU KUNČIKOVOU

Během týdenní práce nás seznámil s novými příběhy (např. s námětem románu *Silverwing* či s mýtem o stvoření světa *The Ash Tree*) a také nám zprostředkoval nový pohled na příběhy známé (*Tři prasátka*, *Popelka*, *Sněhurka*, *Žabí princ*, *Macbeth*).

Svou praktickou práci doplňoval promítáním krátkých ukávek z vlastních hodin dramatu a záznamy tvůrčích projektů svých studentů na univerzitě (např. dokument o tanečním projektu na střední škole uměleckého zaměření či disertační projekt, který formou filmového záznamu představení jednoho herce zpracovával životní příběh deseti italských sester, starých žen, žijících v Kanadě bez znalosti jazyka).

Všeobecně používané dramatické techniky (např. zrcadla) nám představil v nových souvislostech. Poukázal na další možnosti využití improvizace a jiných herních aktivit při cestě k drammatizaci příběhu.

Jednoznačným přínosem semináře bylo užití techniky dialogu v kombinaci s metodou hry v roli v různých variantách: učitel v roli mluví s žáky (*Tři prasátka*), žáci v roli vedou rozhovor navzájem (*Netopýři a sovy*) či učitel jako pozorovatel zvenčí se ptá postav příběhu, ztvárňovaných žáky (*Tulení kůže*). Položené otázky mohly také fungovat jako zpomalení děje: přemýšlení nad odpovědí nutilo účastníky prověřit své postoje v rámci postavy a role („Co teď právě děláš?“ – „Co si myslíš, že dělá člověk vedle tebe?“), což vedlo ke konkrétnější představě o ztvárňované postavě

a situaci, potažmo k hlubšímu pochopení zkoumané situace a příběhu.

Pedagogický styl Davida Boothe bychom charakterizovali jako přímý a otevřený, chvílemi až autoritativní. Během práce v semináři někteří účastníci pociťovali absenci diskuse a průběžné reflexe, což u některých vedlo k pocitu slabé motivace a někdy až k otázkám po smyslu činností.

Navzdory tomu nám lektor nabídl nové cesty k tvůrčí interpretaci textu, k práci s podobenstvím, parafrází a paralelním příběhem, ukotvené v jeho bohatých profesionálních zkušenostech.

Široce chápáná hra v roli a kladení otázek patří mezi dva základní koncepty pedagogického umění Davida Boothe. Dramatická výchova (doslova používal spojení „power of drama“) podle něj spočívá v tom, že do vzdělávacího procesu zapojuje celou osobnost: tělo, mysl a představivost. To znamená, že učitel by měl dovést dítě k přemýšlení, měl by uvolnit jeho tvořivost a měl by mu pomoci jeho vnitřní představy zobrazit a vyjádřit. Je to cesta k vlastním emocím, je to způsob, jak mohou žáci své emoce ukázat. Moc dramatické výchovy spočívá podle něj v tom, že všichni účastníci vzdělávacího procesu – učitelé i žáci – jsou aktivní, věci dělají a vytvářejí, ne jen o nich čtou nebo je poslouchají. Tanečníci musí tančit, učitelé kreslení musí kreslit a učitelé dramatické výchovy musí dělat dra-

ma. On sám dodnes každých čtrnáct dní pracuje s dětmi.

Na závěr bychom chtěly připomenout důležitou roli Jaroslava Provazníka, který setkání zprostředkoval, a neméně důležitou roli Petry Kunčíkové, která nám svým osobním šarmem a brilantním překladem pomáhala překonat jazykovou bariéru.

VYBRANÉ PUBLIKACE DAVIDA BOOTHE

Guiding the Reading process: techniques and strategies for successful instructions to K-8 Classroom. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 1998. 144 s. ISBN 1551381001.

It's Critical! Classroom Strategies for Promoting Critical and Creative Comprehension. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2008. 160 s. ISBN 978-1551382289.

Poems please! sharing poetry with children. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2003. 152 s. ISBN 1551381575.

Reading and Writing in the Middle Years. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2001. 176 s. ISBN 1551381362.

Reading Doesn't Matter Anymore: Shattering The Myths Of Literacy. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2006. 176 s. ISBN 978-1571104922.

Story Drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 1994. 96 s. ISBN 1551380382.

Story Drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud. 2. vyd. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2005. 128 s. ISBN 1551381923.

Whatever Happened to Language Arts?: - It's alive and well and part of successful literacy classrooms everywhere. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2009. 176 s. ISBN 978-1551382456.



VYBRANÉ PUBLIKACE, NA NICHŽ SE DAVID BOOTH PODÍLEL

BARTON, Bob; BOOTH, David. *Poetry Goes to School: From Mother Goose to Shel Silverstein*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2004. 116 s. ISBN 1-55138-161-3.

BOOTH, David; HACHIYA, Masayuki (Ed.). *The Arts Go to the School: Classroom based activities that focus on music, painting, drama, movement, media and more*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2004. 160 s. ISBN 1551381753.

BOOTH, David; ROWSELL, Jennifer. *The Literacy principal: Leading, supporting, and assessing reading and writing initiatives*. 2. vyd. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2007. 160 s. ISBN 978-1-55138-216-6.

BOOTH, David; SWARTZ, Larry. *Literacy techniques for building successful readers and writers*. 2. vyd. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2004. 144 s. ISBN 1551381737.



PŘÍBĚH OD SEVERNÍHO MOŘE

Sealskin, tulení kůže, je starodávný příběh. Clarissa Pinkola Estésová uvádí, že se vypráví ve studených zemích na severu, všude tam, kde je ledové moře a oceán. Různé verze tohoto příběhu kolují mezi Kelty, Skoty, v severozápadní Africe, na Sibiři a na Islandu. Uslyšíme ho v Irsku a na Shetlandech. Má mnoho podob a variant. Vypráví, jak na sebe tuleň vezme lidskou podobu. Někdy je to malý tuleň, Pammrauk, jindy tulení panna Selski-o či krásná tulení žena, Selkie. Při úplňku vystupuje z moře, odkládá tulení kůži a v lidské podobě tančí ve svitu měsíce. V severských mýtech se mladý rybář snaží získat tuto nevypočítatelnou mořskou krasavici za ženu. Uvidí ji tančit, najde a ukryje její kůži a ona se nemůže vrátit zpět do moře. Kůži ale musí rybář dobře střežit. Kdyby ji žena našla, vrátila by se zpět do hlubin a navždy by ji ztratil. Selkie je tajuplná bytost, která vládne bouřemi a dokáže potopit rybářskou loď, zvláště pokud jsou na palubě lovci tuleňů.

V evropském prostoru bere na sebe tento motiv, zobrazující divokou a nemilosrdnou sílu střetu dvou světů, podobu Rusalky, Ondiny, Malé mořské víly či Vodníka, vzpomeňme zvláště na děsivé podání Erbenovo.

Pozoruhodnou variaci motivu osudovosti tvorů přicházejících z moře najdeme také v artušovském cyklu. Britská spisovatelka Mary Stewartová vypráví příběh Mordreda, v severské výslovnosti Medrauta, Medrawta, chlapce z moře vytaženého, který tajně vyrůstá v Tulení zátoce na Orknejských ostrovech, ukryt v rodině chudých rybářů.

Lidé tuleně loví přes 8000 let, posledních dvě stě padesát let pak pro obchodní účely. Výsledkem jsou brutální lovecké praktiky, více připomínající masakr než lov. Možná i to je jedním z důvodů, proč tento silný archetypální příběh, zobrazující šifrovaný rébus otázek lidského života, dodnes láká tvůrce k literárnímu, divadelnímu či filmovému ztvárnění. Připomeňme zejména současnou hru skotské autorky Sue Gloverové *Tulení žena* (*The Seal Wife*), kterou v režii T. Svobody uvedlo Divadlo v Řeznické, či romantický film Johna Graye *Sedmý proud* (*The Seventh Stream*).

TULENÍ KŮŽE, DUŠEVNÍ KŮŽE

Žil jeden muž, muž tak osamělý, že během let mu slzy vyryly hluboké vrásky do tváří. Pokoušel se usmívat a být veselý. Lovil. Kladl pasti a dobře spal. Prál si však lidskou společnost. Někdy venku, na dně svého kajaku, když se k němu přiblížil tuleň, vzpomínal na staré příběhy, ve kterých byli kdysi tulení lidmi.

Jednoho dne lovil až do setmění, ale neúspěšně. Když vyšel na obloze měsíc a ledové kry se zaleskly, připlul k velkému skalisku a jeho bystrému oku se zdálo, že na tom starém kameni někdo tančí.

Pádloval pomalu, aby se dostal blíž, a uviděl, že na vrcholku obrovského kamene, trčícího z moře, tancuje malá skupinka žen. Byly úplně nahé jako v den, kdy prvně spočinuly na břiše své matky. Podobaly se bytostem z měsíčního světla a jejich pokožka svítila malými stříbrnými tečkami, takovými, jaké má losos na jaře.

Byly tak krásné, že muž seděl v úžasu ve své lodi. Voda pleskala o její boky a nesla jej stále blíž ke skále.

Nějak se stalo, že ta samota, která jej tížila na hrudi jako mokrá, nevydělaná kůže, se náhle pozvedla a on, téměř bezmyšlenkovitě, vyskočil na kámen a ukradl jednu z tuleních kůží, které tam ležely.

Brzy nato jedna z žen zavolala hlasem tak krásným, jaký ještě nikdy neslyšel, jako velryby volající za úsvitu, a ženy si jedna po druhé začaly navlékat tulení kůže a klouzat do moře, ve sele křičíce a nafajíce. Všechny, kromě jedné, která nemohla svou kůži nikde nalézt. Muž si dodal odvahy, vystoupil ze svého úkrytu a řekl: „Ženo, staň se mou manželkou. Jsem osamělý.“

„Ach, já se nemohu stát tvou manželkou, já patřím jinam. K těm, kteří žijí dole,“ odvětila žena.

„Buď mou manželkou,“ trval na svém muž, „za sedm let ti vrátím tvoji kůži a potom můžeš zůstat nebo jít. Jak si budeš přát.“

Mladá tulení žena se mu dlouze zadívala do tváře očima, které se zdály být lidské. Pak váhavě řekla: „Půjdu s tebou.“

Během času se jim narodilo dítě, které pojmenovali Ooruk. Dítě bylo krásné a baculaté. V zimě matka vyprávěla Oorukovi příběhy o tvorech, kteří žili v moři, zatímco otec dlouhým nožem stahoval zvířata, co ulovil. Když odnášela matka Ooruka do postele, ukazovala mu mraky na nebi. Připomínaly

jí těla mrožů, velryb, tuleňů a lososů, tvorů, které znala.

Ale jak čas běžel, její maso začalo vysychat. Kůže na očích víčkách se jí začala loupat. Prosila muže: „Ukryl jsi mou tulení kůži před sedmi dlouhými lety a nyní přichází osmá zima. Chci zpět to, z čeho pocházím.“

„Ty bys mě opustila, kdybych ti ji dal!“ vykřikl manžel. „Nevím, co bych udělala. Jenom vím, že musím mít, co mi patří.“

„Nechala bys mne bez manželky a chlapce bez matky!“ S tím strhl muž kůži, visící na dveřích, a zmizel do noci.

Chlapec svoji matku velice miloval. Měl strach, že ji ztratí, a tak plakal, až usnul. Zdálo se mu, že na něj ve větru někdo volá: „Ooruku, Ooruku!“

Slyšel své jméno volat znovu a znovu a vyběhl do hvězdné noci. Běžel až k útesu a daleko v rozbouřeném moři uviděl plavat velikého stříbrného tuleňe.

Chlapec slezl dolů po útesu a zakopl o ranec, který se vykutálel z mezery ve skále. Ranec se rozevřel a vypadla tulení kůže jeho matky. Chlapec se obrátil a běžel k domovu. Vrazil do světnice a tulení kůže vlála za ním. Jeho matka jej objala a zavřela oči vděčností. Pak si oblékla kůži. Popadla dítě do náruče a napůl běžela a napůl se potácela směrem k bouřícímu moři.

„Ach, maminko, neopouštěj mě!“ plakal Ooruk. Podívala se na něj, tvář staženou bolestí. Vzala jeho obličej do dlaní a jednou, dvakrát, třikrát vdechla svůj dech do jeho hrudi. Potom se s ním v náručí ponořila.

Tulení žena i její dítě dýchali pod vodou snadno. Plavali hluboko a usilovně, dokud se nedostali do úkrytu tuleňů hluboko pod vodou. Obrovský stříbrný tuleň oba objal a dítě nazval svým vnukem.

„Jak se máš tam nahoře, dcero?“

Tulení žena se odvrátila a pravila: „Ublížila jsem člověku, muži, který se vzdal všeho, aby mne mohl mít. Nemohu se však k němu vrátit, protože kdybych tak učinila, stala bych se jeho zajatcem.“

„A chlapec, můj vnuk?“ zeptal se starý tuleň.

„On musí jít nazpět, otče. Jeho čas ještě nenadešel.“

Tak uběhlo sedm dní a nocí, během kterých se vrátil lesk do vlasů a očí tulení ženy, kůže jí krásně ztmavla, tělo se zakulatilo a mrštně plavala. Přišel čas vrátit chlapce na zem.

Osmé noci starý tuleň a chlapcova

krásná matka plavali s dítětem mezi sebou stále výš až na hladinu. Tam, při svitu měsíce, zanechali Ooruka na kamenitém pobřeží.

Matka ho ujistila: „Jsem stále s tebou. Stačí, když se dotkneš toho, čeho jsem se já dotýkala.“

Starý tuleň a jeho dcera dítě ještě mnohokrát políbili, až se od něj odtrhli a odplavali do moře, posledním pohledem se s ním rozloučili a zmizeli pod vodou. A Ooruk, protože jeho čas ještě nenastal, zůstal.

Jak čas běžel, vyrostl z něj vynikající bubeník, zpěvák a vypravěč příběhů. Říká se, že je takový proto, že přežil únos tuleními duchy v moři. Ještě nyní bývá spatřen, jak v šedivých mlhách vyplouvá ve svém kajaku na širé moře. Říká se, že hovoří s tulení samicí, která se často objevuje u pobřeží. A přestože se mnoho lidí snažilo ji ulovit, nikdy neměli štěstí. A přestože je to tulení samice, její pohled je lidský.

(*Volně podle příběhu z knihy Clarissy Pinkoly Estésové Ženy, které běhaly s vlky: Mýty a příběhy archetypů divokých žen. Praha: Pragma, 1995. 432 s. ISBN 80-72056484.*)

THE TRAIN TO IVANOVO

This is the train to Ivanovo

*This is the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the goat
with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat*

*that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the girl, tired and worn,
that milked the goat with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the boy, shy and forlorn,
that kissed the girl, tired and worn,
that milked the goat with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*This is the Babush, tattered and torn,
who glared at the boy, shy and forlorn,
that kissed the girl, tired and worn,
that milked the goat with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*Here is the hen that upset the corn
that spilled on the Babush, tattered and torn,
who glared at the boy, shy and forlorn,
that kissed the girl, tired and worn,
that milked the goat with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

*Here is the farmer who planted that morn
that fed the hen that upset the corn
that spilled on the Babush, tattered and torn,
who glared at the boy, shy and forlorn,
that kissed the girl, tired and worn,
that milked the goat with a crooked horn
that tossed the dog
that worried the cat
that chased the rat
that ate the bread
under the bed
on the train to Ivanovo.*

Dramatická výchova v praxi

Anketa o současné situaci dramatické výchovy

v českých a moravských školách

V roce 2009 oslovila redakce *Tvořivé dramatiky* několik desítek lidí, kteří v posledním dvacetiletí absolvovali na vysokých školách obor nebo specializaci dramatická výchova. Byli vyzváni, aby přispěli do ankety, jejímž cílem je zmapovat dnešní situaci dramatické výchovy ve školách – po té, co vstoupily v platnost rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, gymnaziální a základní umělecké vzdělávání. Ambicí redakce je tedy zprostředkovat čtenářům, mezi které patří jak pedagogové, tak studenti oboru, pohled na současný stav výuky a uplatnění dramatické výchovy a zjistit, jakou má dramatická výchova pozici v dnešních školách, jaké má podoby a zázemí, jak a kým je vyučována, v jaké kvalitě atp.

A v ideálním případě i inspirovat a informovat o tom, co se kde podařilo. Osloveným jsme pro usnadnění jejich odpovědi poslali tři otázky, které ovšem nebyly míněny jako „dogma“, jako pevná osnova, kterou je nutné dodržet, ale spíše jako návrh okruhů, jimž by bylo dobré věnovat pozornost. Byly to tyto otázky, resp. podněty k uvažování:

1. Škola, kde jste začali pedagogicky působit (nemusí to být adresa, ale informace vedoucí k nějaké představě o této škole – obec – město – velikost školy – počet žáků – přítomnost učitelů dramatické výchovy – představy učitelů/ředitele o dramatické výchově apod.)

2. S čím jste se setkali ve vztahu k dramatické výchově, když jste ji chtěli uplatnit? Co jste museli řešit, jakým způsobem jste se o to snažili, jaké reakce převažovaly, co byste v tomto směru doporučovali? (Snažte se zachytit negativa i pozitiva v popisu svých začátků a dalších zkušeností s žáky, vedením školy, kolegy.)

3. Uveďte, kde a kdy jste absolvovali obor, resp. specializaci DV.

V dnešním čísle pokračujeme v uveřejňování příspěvků těch, kteří na naši výzvu odpověděli. Přivítáme, když se k anketě připojí i další – nejen ti, které jsme oslovili, ale kteří z různých důvodů zatím nezareagovali, ale i všichni ostatní, které problematika dramatické výchovy a její situace v dnešních školách zajímá a mají k ní co říct.

MOJE SETKÁVÁNÍ S DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Dramatickou výchovu jsem studovala dálkově na DAMU v Praze, studium jsem ukončila v roce 1997. Krom studia na vysoké škole mne formovaly a obohatily četné semináře pořádané na Dětské scéně, Loutkářské Chrudimi či organizované ARTAMOU. V posledních létech se zúčastňuji mnohem méně divadelního dění a cítím to na sobě jako handicap, se kterým rozhodně hodlám něco dělat. Ale o tom možná níže.

Moje přenášení dramatické výchovy do praxe? Moje setkání s dramatickou výchovou v praxi? Již během studia, asi od roku 1991, jsem působila na ZUŠ v menším městě. Literárně-dramatické oddělení jsem zde založila, vedla a utvářela tak, jak jsem sama chtěla. Považuji to za nejlepší léta své práce a života vůbec, protože v té době jsem považovala „dramaťák“ za životní styl. Toto období trvalo třináct let.

Takže učit dramatickou výchovu na ZUŠ by se dalo charakterizovat – z mého pohledu a na základě mých tehdejších zkušeností – v několika bodech následovně:

~ Práce probíhala kontinuálně, přicházely děti, s „dramaťákem“ rostly, šlo se do hloubky, byli jsme propojeni i jinými, neformálními vztahy a aktivitami. Doslova jsme oborem žili.

~ Prostředí ZUŠ přinášelo vybavenou (jen mou) třídu s divadelním zázemím – tento fakt sám o sobě předznamenával, o čem ony aktivity jsou.

~ Děti chodily mnoho let, z vlastního zájmu. Pro mne jako učitelku nebyl hlavním talent, ale podnět a podchycení přínosu každého jedince na jeho úrovni.

~ Hlavními atributy byly svoboda s pravidly, demokratické principy ve výběru témat, aktivit, ale zároveň vzájemné respektování, přebírání

odpovědnosti za rozhodnutí, trpělivé diskuse. Všechny nás to prostě bavilo více než jenom práce.

~ Tvarování divadelního představení jako cesta i cíl, prezentace sebe, společná odpovědnost.

~ Případala jsem si jako odborník na svém místě – co mne DAMU naučila, to jsem dokázala aplikovat, využívat, byla jsem v kontaktu s oborem, „chráněná“.

Moje další zkušenosti s dramatickou výchovou v jiných typech zařízení než ZUŠ po ukončení pracovního poměru v ZUŠ z důvodu stěhování na opačný konec republiky? Několika slovy: smutné, dramatická výchova jako popelka. Zjistila jsem, že pro laiky je dramatická výchova stále secvičením divadla (většinový názor). Pokud se zkoumají blíže principy, nastupuje strach z nepoznaného materiálu – ono opravdu není jednoduché pracovat s podstatou, a ne s „třešničkami na dortu“.

Takže co následovalo po šťastném a dobře ošetřeném období:

Dramatická výchova jako povinně volitelný předmět v městské ZŠ: Časová dotace 2 hodiny jednou za čtrnáct dní, 25 žáků ve věku 7. až 9. ročníku, vybavení učebny: podlaha bez lavic a rádio, popř. klavír. Očekávání ředitele – secvičit něco na školní akademii. Děti se před sebou zpočátku předváděly, bojovaly mezi sebou o pozornost, prosazení svého tématu, nebylo na co navázat, takže jako cesta se ukázal model jednotlivých neprovázaných lekcí se silným motivačním prvkem. Postupně se vystřídal různá dětemi nabízená témata, popř. literární předlohy z mé knihovničky. Práce se vesměs ubírala skrze strukturované drama nebo jeho jednotlivé techniky. Bylo to velmi náročné období, dost jsem rezignovala na vznešené cíle, špatně moje hodiny zapadaly do rámce oné školy – učit bez lavic a jinak. Myslím, že tudy pro mne cesta nevede.

Metody dramatické výchovy v jiných předmětech: Další roky jsem učila ve vesnické škole občanskou a rodinnou výchovu (mimo jiné). Toto období s touto konkrétní třídou, kterou jsem tři roky vedla (od 6. do 8. třídy) považuji za přínosné, mohla jsem experimentovat a do výuky zakomponovávat různé metody – dramatika byla jednou z nich. Bylo jasně dáno, CO se má učit (obsah, učivo bylo dáno učebnicemi z nakladatelství Fraus), a já volila, JAK to žáky „naučím“. Byla jsem osvobozena od hledání témat a literárních předloh, rezignovala jsem na estetickou stránku dramatické výchovy. Děti moje způsoby a metody velmi dobře přijímaly. Myslím, že jsme se často dostali opravdu pod povrch různých témat a problémů, že si děti z hodin často odnášely prožitek, který tak v naší škole chybí. Pokud si zavzpomínám na silné oblasti, kterými se žáci prokoušávali v projektech, v hlavě mi uvízlo:

- ~ rodinná versus institucionální výchova,
- ~ štěstí, nebo rozum,
- ~ jak je příroda s člověkem,
- ~ šikana, extremismus, nacionalismus, odlišná barva pleti,
- ~ sekty,
- ~ volby,
- ~ drogová závislost.

Někdy jsme spadli do obyčejného hraní scének, improvizování – přehrání děje, situace nebo zprávy z tisku. Ale postupem času a získáváním zkušeností se děti naučily jít k podstatě, vyhmátly problém, učily se vidět věci z více úhlů pohledu, hledaly různá řešení konfliktů, prozkoumávaly širokou škálu emocí.

Jako výhodu pro sebe i děti vidím velkou svobodu v těchto předmětech – jejich potenciál. Bohužel ale v této konkrétní škole šlo o ojedinělý ostrůvek aplikace jiných metod. Teď je časová dotace ve školním vzdělávacím programu zkrácena z 8 hodin pro všechny ročníky 2. stupně na 6.

Neplnila jsem často osnovy, ale to jsem nikomu neříkala, do třídní knihy se píše vždy to, co máte v plánu, takže na papíře to sedí. Ve skutečné hodině je podstatné osobní nasazení (anebo opak) a to, co si děti odnesou v sobě – ne jenom v sešitě. Pokud se téma opakovalo v dalším časovém období (ročníku), což struktura Frausových

učebnic hojně používá, místo aby se zážitky prohloubily a zkoumání tématu bylo bohatší, sklouzávaly děti do stejných, již objevených vzorců a konflikty řešily schematicky. To podle mne vypovídá o celkově dosti povrchnímu nastavení probírání látky v základní škole – metodou lučního koníka – od všeho trochu po povrchu – hop sem hop tam. Myslím, že ani vytváření vlastních ŠVP nás nebezpečí předimenzovaných osnov neuchránilo.

Dramatická výchova ve školní družině: Ano, i na tomto poli jsem mohla ve vesnické škole čerpat své zkušenosti. Využívala jsem DV jen okrajově, některé typy průpravných cvičení a her včetně improvizací. Nekladla jsem si krom estetizujících a zábavných cílů nic světoborného, přesto se povedlo značně zlepšit atmosféru v družině i mezi dětmi, prostředí nabylo důvěrnější, stmelující charakter. Je otázka, za co může dramatická výchova – dělaná okrajově, nebo učitel, který ji má v krvi a chtěl nechtěl ji do dětí přelévá v pozitivním smyslu slova.

Dramatická výchova jako kroužek v ZŠ: Práce byla trochu podobná tomu, co jsem zažívala na ZUŠ. Kroužek funguje dobře, chodí tam děti, které si aktivitu vyberou, jejich cílem je divadelní snažení. Ale opět záleží na nasazení a osobnosti vedoucího. Může se pracovat celoročně na jednom tématu, vše směřuje (ale nemusí) k nějakému tvaru, děti jsou nadšené, práce je baví. V kroužku jsem měla možnost si naplno uvědomit fenomén prostředí a dobrovolnosti – tytéž děti, které dopoledne učím ve školní lavici se stejným vnitřním naladěním, se při vstupu do třídy pro „dramaťák“ určené proměny, spadne z nich neochota, nuda, únava. Naopak – spolupracují mezi sebou i s učitelem, vnímají se v kladných barvách, vše je neformální, uvolněné. Určitě tam funguje více vlivů, ale beru to jako zajímavý detail.

Co bych já potřebovala?

Někdy si připadám jako sám voják v poli. V ZŠ úplně bez kontaktu s oborem, v ZUŠ jedině jako kolega s kolegy umělci (muzikanty). Takže každé setkání s „dramaťáckými“ spolužáky a jinými kolegy s podobnou krevní skupinou vítám a potřebuji. Co řeší oni, čím žijí, jaká témata řeší a jak... Přehledky, divadelní představení, semináře, neformální setkání, diskuse – prostě kontakt s oborem – považuji za nezbytné, inspirativní, dobíjející.

Nyní, po opětovném částečném návratu do prostředí ZUŠ (po šesti letech!), cítím, že potřebuji číst odbornou literaturu, oprášit si staré seminární práce a scénáře, *Tvořivé dramatiky* a nasát ono fluidum vidění světa skrze brýle druhých. A začít tvořit novou „dramaťáckou“ skupinu – rodinu. Mám na to ještě?

Pracuji na prevenci svého vyhoření. Hledám svoje skryté rezervy (mám-li je ještě), abych nevykrádala a neopakovala sebe sama a bez hlubších souvislostí neaplikovala hry a cvičení, které mi vždy dříve zafungovaly. Jde to pořád nově?

V ZUŠ nejsou peníze na pomůcky, vybavení třídy jen pro literárně-dramatický obor, ani hodiny na úvazky. Takže zbývá trpělivost a nadšení. Vyhrnout si rukávy a zase na kolena, svépomoc – prostě chudé divadlo. Ale Pán Bůh zaplať, co bych bez té dramatické výchovy byla?

IVANA FALTUSOVÁ

Sušice

DRAMATICKÁ VÝCHOVA MÁ VELIKOU ODEZVU JAK ZE STRANY ŽÁKŮ A JEJICH RODIČŮ, TAK ZE STRANY VEŘEJNOSTI

Mé učitelské začátky spadají do roku 1984. Učit jsem začala na 1. stupni základní školy v Lovosicích. Od samého začátku jsem hledala něco, čím bych výuku žákům zpříjemnila, hledala jsem nové metody práce.

Po několika letech praxe a po dvou mateřských dovolených jsem se do zaměstnání vrátila v Krupce také na základní školu. Tehdy jsem se poprvé setkala s dramatickou výchovou. Jelikož mě tato forma výchovy oslovila, zabývala jsem se jí dále v kurzech v Ústí nad Labem a v Žatci.

Ve své praxi jsem měla asi veliké štěstí, protože jsem narazila na vstřícné vedení školy, které mé snahy o zařazení prvků dramatické výchovy do výuky podporovalo. Poté jsem dostala nabídku přejít na nově vznikající základní školu při gymnáziu v Krupce. Tam jsem začala budovat tuto školu od jediné první třídy. Ve výuce jsem mohla užít jakékoli vhodné metody práce s dětmi, zvláště proto, že se tam vyučovalo podle programu Obecná škola. A právě tehdy jsem vystudovala dvouleté rozšiřující studium dramatické výchovy na katedře výchovné dramatiky DAMU.

V té době jsem začala formovat tvář této školy a stala jsem se tak tvůrcem obsahu výchovy na škole. Díky mým snahám je na škole mnoho akcí, které mají něco společného s dramatickou výchovou, a tyto akce se staly již tradicí. Také některé projektové dny souvisejí s dramatickou výchovou.

Hned od začátku svého působení na nové škole jsem zařazovala dramatické hry do všech předmětů 1. stupně. V každé hodině se to ovšem nehodilo. V jednom školním roce jsme zkusili do výuky v jiné třídě zařadit i jednu hodinu dramatické výchovy. Bylo tomu tak proto, že vyučující této třídy neměla pro tuto výchovu vzdělání a neuměla si s tímto problémem poradit. Tato varianta se nám ovšem příliš neosvědčila.

V září 1998 jsem založila první dramatický kroužek, který byl určen žákům tehdejší 4. třídy. Původně jeho cílem nebylo vytvořit divadelní tvar, ale později kroužek vždy připravoval představení na vánoční besídku.

Působnost dramatické výchovy se postupně – jak vzrůstal zájem o tuto činnost – rozšířila, a vznikly tak kroužky dva. První je určen žákům 3.-5. třídy a druhý kroužek žákům 2. stupně a gymnázia. Každoročně se oba kroužky zúčastňují krajské soutěže Dětská scéna dvěma představeními. Ta se následně hrají v sále kulturního domu žákům mateřských škol a žákům 1. stupně z místních základních škol.

Díky spolupracovníkovi Rudolfu Repkovi jsme začali pořádat předvánoční představení *Živý Betlém* s průvodem městem, kdy na koních přijíždějí Panna Maria a Tři králové. Když se chystal již 4. ročník, oslovilo nás město, že by se přidalo a tradici jsme společně rozšířili o jarmark. Tato společná akce se již třikrát zopakovala. Dvakrát hráli dětské herci svá představení na Mariánských slavnostech ve městě Krupka, zúčastnili se jako hosté divadelní přehlídky amatérského divadla Léto s divadlem v Krupce a v roce 2009 poprvé uskutečnili Velikonoční představení na Velikonočním jarmarku ve městě. Tradice dramatické výchovy na škole má tedy vzrůstající tendenci.

Již několik let všechnu tuto činnost nemohu zvládat sama. Opět mám asi velké štěstí, protože má kolegyně Veronika Rubášová vystudovala herectví na Soukromé divadelní škole při divadle „M“ v Duchcově a stala se mi

vydatným pomocníkem a partnerem. Já jsem se postupně přes zástupkyni ředitelky stala ředitelkou této základní školy, která má 9 tříd a 224 žáků.

Činnosti související s dramatickou výchovou maximálně podporuji hlavně proto, že mají velkou odezvu jak ze strany žáků a jejich rodičů, tak ze strany veřejnosti. Úspěchy dramatické výchovy pozitivně vnímají i kolegové, a zvláště na 1. stupni školy často volí drobné dramatické hry jako metodu práce. Vyučující 2. stupně se také snaží do některých hodin zařazovat prvky dramatické výchovy, jde především o výchovné předměty. Ve školní družině se uplatňuje dramatická výchova v širším měřítku.

Pro tuto činnost máme velmi vhodné podmínky. Třídy jsou prostorné a v zadní části je dost velký koberec. V současné době se opravuje část domu, ve které je škola umístěna, a v nově opravených prostorách se počítá s prostornou místností, která bude určena právě na dramatickou výchovu.

Jen poznámka pod čarou: Máme velkou radost, že se jeden z bývalých prvních členů dramatického kroužku a jeden z prvních žáků školy Václav Šanda stal studentem herectví na pražské DAMU.

JANA PUCHAROVÁ

Biskupské gymnázium a Základní škola Bohosudov, Krupka

DRAMATICKÁ VÝCHOVA NARÁŽÍ NA TO, ŽE VĚTŠINA PEDAGOGŮ PROHLÁSÍ, ŽE JE TO PŘÍLIŠ NÁROČNÉ NA PŘÍPRAVU A PŘEVEDENÍ

Před patnácti lety jsem vstoupila do světa dramatické výchovy, tehdy ještě jako student. Od ukončení studia do současné doby jsem v rámci své pedagogické činnosti prošla jak oblastí primárního a sekundárního, tak i terciárního vzdělávání.

Prvním, pro mne výrazným působištem byla pedagogická činnost v DC Arpida v Českých Budějovicích, kde jsou edukovány děti s kombinovaným postižením. První rok jsem hledala možnosti jak tyto děti zapojit do systému dramatické výchovy. Od vedení jsem dostala svolení k možnosti otevření dramaticko-literárního kroužku, kde jsem se snažila vytvářet divadelní tvary tak, aby po zhlédnutí

představení divák odcházel s otázkou, které z účinkujících dětí opravdu žije s postižením.

Druhým působištem byla SZŠ a SOU Český Krumlov, kde jsem vedla obor Sociální pracovník pro etnické skupiny. Tento obor má ve svém obsahu vzdělávání zařazen též předmět osobnostně-sociální výchova, což umožňuje aktivní začlenění systému dramatické výchovy do výuky. Dramatickou výchovu jsem měla možnost implementovat i do jiných předmětů, jako např. výchova k občanství, pedagogika, právo, psychologie. Podařilo se mi navázat spolupráci s kolegyní, která vedla předměty český jazyk, estetická výchova, a společně jsme vytvářely projekty, kde bylo využito dramatické výchovy stěžejním tématem. Na této škole jsem měla velkou podporu ze strany vedení, především ředitelky Mgr. M. Pártlové, která svým, pro mne do té doby neznámým přístupem, byla těmto aktivitám bez sebemenších překážek nakloněna. Díky této podpoře jsem zároveň měla možnost nabídnout studentům práci v literárně-dramatickém kroužku, který byl otevřen nejen studentům výše jmenovaného oboru, ale i studentům zdravotních oborů a žákům SOU. Jelikož škola sousedí se Střední umělecko-průmyslovou školou Sv. Anežky, podařilo se vytvořit společný projekt na podporu volnočasových aktivit dětí v Českém Krumlově a kroužek navštěvovali i studenti této školy.

V současnosti pracuji na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde se zaměřuji na výuku komunikace a pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě a Filozofické fakultě. V rámci své disertační práce, která se věnuje rozvoji sociálních kompetencí studentů v pomáhajících profesích, se zaměřuji na možnosti výuky komunikace jinak než frontálním přístupem. Ke zpracování této problematiky mě vedlo zjištění, že rozvoj komunikačních kompetencí, což platí v terciárním vzdělávání oborů se sociálním zaměřením dvojnásob, by měl být veden především zkušenostním učením. To je ovšem problém, který souvisí zejména s časovou dotací těchto předmětů, popřípadě nedostatečnou zkušeností vyučujících aplikovat strategie využívající vstup do role.

Zároveň již několik let v místě bydliště spolupracuji s malou základní školou (cca 100 žáků ve věku 6-10 let, tedy 1. až 5. ročník ZŠ), kde se snažím dětem nabídnout možnost poodhalit svět divadla. Z této spolupráce se zrodilo každoroční setkání malých recitátorů a divadelníků pod názvem Hrdějovický Vavřínek, kterého se účastní všechny malé školy z okolí Českých Budějovic. Do této přehlídky se též aktivně zapojují představitelé obce a sponzorsky je podporují místní podnikatelé a herci Jihočeského divadla. Zde dochází k setkání nejen dětí různých škol, ale též učitelů, kteří mají snahu dramatickou výchovu do vedení svých hodin také implementovat.

Když zrekapituluji svá působení, musím říci, že pokud jsem chtěla dramatickou výchovu včlenit do svého pedagogického působení, nesetkala jsem se víceméně nikdy s negativním postojem vedení. Aplikace edukačních prostředků vycházejících ze zkušenostního učení, kooperativní učení či dramatická výchova vždy naráží na to, že většina pedagogů sice prohlásí, že by tuto metodiku také realizovali, ale protože je to příliš náročné na přípravu a provedení, aplikovat ji nebudou, v konečném důsledku pro to ani není důvod.

RADKA ŠULISTOVÁ

Zdravotně sociální fakulta a Filozofická fakulta JU,
České Budějovice

AČKOLI SE MI V PRAXI OSVĚDČUJE VYUŽÍVÁNÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY K VÝUCE TANCE A POHYBU, NARÁŽÍM NA KRITIKU ZE STRANY TANEČNÍCH ODBORNÍKŮ

Nejprve musím předeslat, že po absolvování dramatické výchovy na DAMU nevyučuji na žádném ze svých působišť DV jako samostatný obor. Pohybují se jak pedagogicky, tak umělecky na pomezí tance, pohybové výchovy, tanečního divadla a – dramatické výchovy a divadla s dětmi a pro děti.

Po absolvování DAMU jsem po dvacetileté praxi opustila učitelství v mateřské škole. Nastoupila jsem jako pedagog tanečního oboru ZUŠ Na Popelce v Praze 5, kam jsem s sebou přivedla svůj taneční soubor (cca 50 dětí a studentů), který jsem vedla již

asi deset let. ZUŠ zaštitila celý soubor a jeho členové se stali žáky školy v jednotlivých ročnících / skupinách. Začala jsem v ZUŠ učit cca 70 žáků ve čtyřech až pěti skupinách (cca po 16 dětech) včetně experimentální třídy předškolních dětí, jejímž cílem byla všestranná estetická příprava na kterýkoli obor ZUŠ. V ZUŠ spolupracuji s další pedagožkou tance a se dvěma pedagožkami literárně-dramatického oboru (Radmila Svobodová a Iva Kašparová).

V současnosti vedu na ZUŠ stále cca 70 žáků a studentů. K tanečním dovednostem vedu děti prostředky dramatické výchovy. Kromě pravidelné taneční výuky všech žáků se zaměřuji se souborem Taneční studio Light na taneční divadlo.

Po absolvování DAMU jsem přijala i druhou nabídku práce – vedení Dětského studia divadla Ponec. Zpočátku jsem vedla v Ponci jenom 8 dětí předškolního věku v jedné skupině s prioritním nárokem (nárokovaným vedením divadla) na všestrannou uměleckou tvořivost dětí, nikoli pouze na taneční techniky či jevištní výsledky. Později jsem v Ponci pracovala asi s 50 dětmi ve dvou skupinách (cca po 20 dětech) – kromě pohybového vybavení dětí jsem se snažila v plné míře vyučovat i dramatickou výchovu, což se vzájemně (podle mého názoru) nevyklučuje.

O rok později jsem přijala pedagogické vedení pilotního projektu Tanec školám, jehož cílem je prosadit tvořivou taneční a pohybovou výchovu jako volitelný předmět pro základní školu. Začala jsem s pravidelnou výukou tří tříd v ZŠ na Lyčkově náměstí v Praze 8 (cca 25 dětí ve třídě s vysokým počtem romských dětí). V současnosti učím (kromě tříd na Lyčkově nám.) další třídy v ZŠ Jarov v Praze 3 (cca 25 dětí ve třídě), skupinu domácí školy v Soukenické (18 dětí ve skupině), externě vyučuji na speciální škole ZŠ Havlíčkovo nám. v Praze 3 (cca 10 romských dětí ve třídě). K projektu se vážou i ukázkové dílny pohybové výchovy v různých základních školách, které vedu vždy v tandemu s tanečníkem Ondřejem Lipovským. Prvky dramatické výchovy jsou pro mě nezastupitelným prostředkem k pohybové výuce dětí v přeplněných třídách ZŠ, kam přicházíme vést dílny s naprosto nepřipravenými žáky.

S čím jsem se setkala při výuce dramatické výchovy? Já řeším především problém vyhraněnosti oborů tance a dramatické výchovy. Každý z oborů má svá specifika a své vyjadřovací prostředky. Ačkoli se mi v praxi osvědčuje využívání prvků dramatické výchovy k výuce tance a pohybu (k motivaci dětí a k porozumění pohybovým a tanečním abstrakcím), narážím na kritiku ze strany tanečních odborníků. Zejména proto, že často osobnostní výchova, skupinové citění dětí a vedení lekcí motivovaných literaturou či řešením drobných situací převažují nad technickou výukou samotného tance. Kmenoví učitelé tříd základních škol a často i samy děti však takový styl výuky velmi vítají a je pro ně zajímavý. Dětem přináší překvapení, zprostředkované příběhy, hádankami, pohybovými hrami v rolích a řešením fiktivních situací, učitelům přináší cenné poznatky o dětech a jejich postavení v kolektivu. Ale je pravda, že v jisté míře taková práce může „utlačovat“ záměr samotné taneční výchovy. Na druhou stranu tento styl práce zvyšuje přirozenost a spontánnost pohybu dětí.

Problém však vnímám i z opačné strany. Např. na divadelních přehlídkách jsou mé snahy o propojení tance a dramatické výchovy kritizovány, zejména pro kombinaci stylizací a nesoouměrnost jazyka tance a jazyka divadla, který je často postaven na slově, což může být opravdu ve výsledku problém.

Odborně vedený pohyb dětem během lekcí dramatické výchovy výrazně pomáhá ke kázni, soustředění, k větším možnostem sebevyjádření, k rozvoji jejich představivosti a k přesnější interpretaci.

Stále hledám cesty, které by proces práce s dětmi a i samotný jevištní tvar propojily jak divadelně, tak tanečně (pohybově) ve vzájemném respektu a symbióze. A to i ve vztahu k hudbě a výtvarným prostředkům.

LENKA TRETIAGOVÁ

Základní umělecká škola Na Popelce, Praha 5



Tvořivá práce s narativním textem nejen pro dramatickou výchovu



EVA BRHELOVÁ

ateliér Divadlo a výchova, Divadelní fakulta JAMU, Brno

Další publikace volné ediční řady ka-
tedry výchovné dramatiky DAMU může
mít nejméně dvě skupiny čtenářů. Svým
titulem a podtitulem zaujme snad kaž-
dého učitele, který hledá pro své žáky
cesty k netradičnímu zprostředkování
témat literárních děl a k jejich aktivní,
tvůrčí interpretaci. Proto bych ji dopo-
ručila učitelům literární výchovy, kteří
upřednostňují prožitkové učení a čin-
nostní pojetí výuky.

Svým podtitulem snad skriptum
vyprovokuje i čtenáře z řad studentů
a pedagogů dramatické výchovy, dra-
matického oboru či obecněji divadla
a výchovy – i pro ně může být dobrou
inspirací. Nabízí svébytný pohled na
interní dramatickou výchovu, v níž
není primárním cílem inscenování, ale
hledání, prozkoumávání a zobrazování
námětů a témat. A také rozvíjení schop-
ností a dovedností spjatých s procesem
dramatické tvorby (tvorba příběhu, po-
stavy, její motivace a jejích vztahů, si-
tuace, dramatického děje) a základních
předpokladů dramatického jednání.

V úvodu autor píše, že chce nabídnout
konkrétní „způsob práce s uměleckým
narativním textem, který je založen na
propojení a prolnutí prostředků literár-

ních a dramatických ve vzájemné jed-
notě a podmíněnosti, a cestu k němu“
(s. 8). Tento cíl naplňuje nejdůležitěji
ve třetí, praktické části s názvem Scé-
náře lekcí. První a druhá část (Pedago-
gické souvislosti a Práce s textem) jsou
více méně samostatnými teoretickými
statěmi. I když uvádějí dílčí konkrétní
příklady práce s literárními texty, lze je
vnímat jako obecněji platná didaktická
doporučení pro tvorbu a proces lekce
dramatické výchovy.

O jaký způsob práce jde, když je
„literatura v akci“? V mezích nutné-
ho zjednodušení můžeme říct, že jde
o provedení účastníků (více či méně
upraveným literárním) příběhem, kte-
rý účastníci více či méně sami dotvářejí
a který využívá ze zmiňovaných metod
a technik dramatické výchovy např. hru
v roli, modelování, tvorbu a prezentaci
etud, živé obrazy, plnou improvizaci
(s prvky jednání v roli a rozhodová-
ní) nebo např. horké křeslo. Při tomto
způsobu práce s uměleckou literaturou
(modelování skrze symbolickou hru) je
účastník spolutvůrcem nového fikční-
ho světa (nikoli pouze světa původního
narativu). Jde o jinou cestu porozumění
a interpretace textu, která zdůrazňuje
emoční, afektivní složky porozumění
vedle složek racionálních.

Autorem předkládaný způsob práce
s uměleckým narativem tedy vychází
z několika oblastí: dramatické, literár-
ní, osobnostní a sociální, příp. i komu-
nikační výchovy či výchovy k občanství.
V lekcích představených ve třetí
části knihy a ověřených v praxi auto-
ra se různou měrou uplatňují cíle ze
všech těchto oblastí. Obsahy a náměty
jsou z oblasti literatury (např. *Pohádka
o perníkové chaloupce* Boženy Němcové,
Útěk Oty Hofmana, *Celé léto v jediném dni*
Raye Bradburyho, Sofokleova *Anti-
goné*). Metody a techniky práce vychá-
zejí z literární výchovy (např. hlasité
čtení, tvorba textu, samostatná četba,

interpretace textu) nebo z výchovy
dramatické, v jejímž rámci se uplatňují
i obecné didaktické metody (např. hra-
ní rolí, inscenační metoda), ale drama-
tická výchova k nim podle slov autora
připojuje divadelní aspekt – vědomou
práci s dramatičnem (problém, kon-
flikt a jeho zkoumání) a s divadelní,
estetickou rovinou sdělení (s. 40).

Tento typ práce je podle autora jed-
nou z mnoha cest, jak lze s textem pra-
covat nejen v hodinách literatury, ale
i v některém typu lekcí dramatické vý-
chovy, které nabízejí dramatické kvality
(napětí, jasnou stavbu, hru s příběhem,
estetizaci v rovině prostředků a význa-
mů, prožitek s možností katarzního za-
sažení apod., s. 7), aniž vedou k tvorbě
a prezentaci divadelního tvaru.

PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

V první části práce autor vymezuje na
dvaceti stranách textu své pojetí lekce
včetně jejích podstatných prvků a as-
pektů, které uvádí do souvislostí (dy-
namika, procesualnost, proměnlivost,
umělecké aspekty, exprese, reflexe,
význam a smysl, kontext, vědomí cíle
a ohniska). Představí svoji strategii pro
plánování uměleckovýchovných lekcí
a teoreticky čtenáře připraví na tvorbu
lekce či výukového programu. V práci
se sice zaměřuje na lekci propojující li-
terární složky a dramatické prostředky
ve vzájemné podmíněnosti (s. 34), ale
poznatky a zkušenosti zde sepsané vní-
má jako obecněji platné pro tematický
blok, vyučovací jednotku, „pedagogicky
funkční časoprostorový celek, k němuž
se vztahuje určitý úkol a s ním souvise-
jící psychodidaktické prostředky“ (s. 9)
– jak ve shodě s J. Slavíkem (*Od výrazu
k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Ka-
rolinum, 1997. 200 s. ISBN 80-7184-
437-3) autor právě lekci vymezuje.

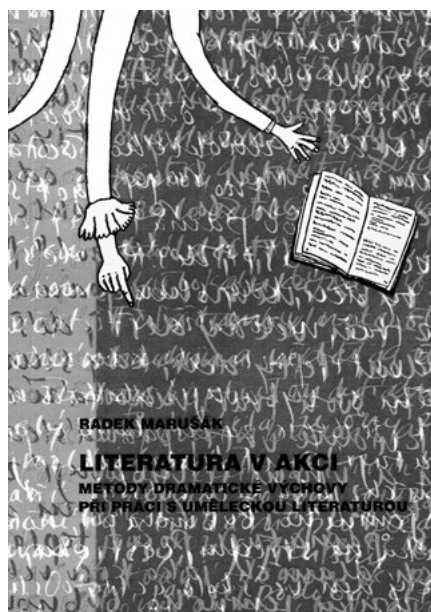
PRÁCE S TEXTEM

Druhá, téměř osmdesátistránková a bohatě strukturovaná část se teoreticky zabývá přípravou scénáře lekcí jak po stránce didaktické, tak po stránce naratologické, literární, tvořivě interpretační. Čtenář se zde dočte o chápání narativního textu a jeho čtyřech rovinách, o etapách práce s textem – uměleckým narativem, a poté obecněji o možnostech, zásadách a doporučeních pro přípravu lekce.

Narativ (narativní text) je zde chápán širěji než jako psaný text či vyprávění (s. 34–35). Podle generativního modelu Wolfa Schmidta (*Narativní transformace. Dění-příběh-vyprávění-prezentace vyprávění*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. 70 s. ISBN 80-85778-41-6) má čtyři roviny: dění, příběh, vyprávění a prezentace vyprávění (psaný text). Autor stručně vysvětluje tyto roviny a zdůrazňuje, že narativ nabízí širší škálu námětů, témat a obsahů, což objasňuje v dalších pasážích textu. K narativu patří vše, co je „za“ textem, „za“ příběhem – např. tematické souvislosti a paralely, odkrývání příběhu za textem, vyplnění mezer a nedourčeností ve vyprávění, explicitní pojmenování faktů a skutečností implikovaných textem, parafráze příběhu atd.

V dílčí části *Dramatická výchova a umělecký narativ* autor seznamuje s principy dramatické výchovy (hra, improvizace, kreativita, cesta k výrazu). Především však čtenáři představí a vysvětlí specifikum předkládaného typu práce: pracovní pojem *prezentizace*, což je „takový proces práce s literárním textem-narativem (a zároveň i typ lekce, v němž se tento proces realizuje), kdy je část některé z rovin narativu zobrazována psychofyzickým modelem nebo takovýmto modelováním vytvářena, přičemž tento model je prostředkem sdělení a sdílení, je vytvořen samotnými subjekty procesu z nich samých a jim je nabídnut k poznávací aktivitě. (...) Prezentizace předpokládá propojení, prolnutí, střídání, podporu, vzájemné doplnění epických rovin narativu (založených zejména na diegetickém modelování prostřednictvím slova), rovin herních – dramatických (založených zejména na mimetických modelech) a rovin reflexe a hodnocení.“ (s. 42) Porozumění teoretickým tezím může usnadnit občasně nahléd-

nutí do Scénářů lekcí. Konkrétní aplikování některých pracovních pojmů v této části uváděných (např. příběh pro lekcí, příběh v lekcí, příběh lekce, vyprávění pro lekcí, vyprávění v lekcí) ale čtenář ani ve třetí části knihy nenajde. Např. u lekce *Urašima* (s. 147) autor neuvádí, jak byl formulován příběh pro lekcí či vyprávění pro lekcí, ale používá pojem osnova příběhu. Čtenář může být trochu zmaten při hledání souvislostí mezi teoretickou a praktickou částí knihy.



Autor dále analyzuje etapy práce s textem – uměleckým narativem – od stanovení cílů pro lekcí přes volbu textu až k hledání v textu a za textem. S použitím názorných příkladů nastiňuje, co znamená hledání v rovině vyprávění a v rovině prezentace vyprávění, hledání v rovině příběhu apod. až po hledání mimo narativ. Text má výukový a vzdělávací charakter, příklady jej činí srozumitelným, přehledným a čtivým nejen pro pedagogy. Následující části bohužel tuto přehlednost postupně ztrácejí, informace se opakují, autor nás přípravou na tvorbu lekce provádí spíše formálně. Rozsáhlé a podrobné kapitoly věnované např. komponování a vedení lekce, skupinové práci, rolím pro hráče a učitele a dalším tématům souvisejícím s procesem lekce působí vzhledem k zacílení práce jaksi odstředivě, neboť jsou to obecnější metodická doporučení k tvorbě a realizaci lekce nebo programu dramatické výchovy. Způsobuje to možná i parafrázování informací z literatury (např. klasifika-

ce možných typů učitelovy hry v roli, s. 108) bez vztahení k autorově zkušenosti, interpretaci. Text tak kolísá mezi teoretickou a praktickou odbornou prací – chvíli je autor velmi konkrétní a metodický, vzápětí velmi obecný.

Autor se ve druhé části práce zabývá mimo jiné také volbou strategie a metodami a technikami. Strategie určuje, v jaké míře budou v procesu prezentizace přítomny roviny epická, dramatická, reflektivní a hodnotící. Co se týče metod a technik, autor uvádí klasifikace metod dramatické výchovy Josefa Valenty (*Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5), otevírá úvahu o tom, jaké metody jsou specifické pro dramatickou výchovu, sám ale svůj názor přímo nevyslovuje. Uvádí výčet metod uplatnitelných při práci s uměleckým literárním narativem podle cíle učitele vzhledem k narativu a kompozici lekce. Třídí je podle jejich funkce v procesu prezentizace narativu: např. ilustrace skutečnosti, posunutí děje, tvorba postavy, tvorba kontextu, vytvoření analogické situace či příběhu.

SCÉNÁŘE LEKCÍ

Třetí část práce poskytuje možnost názorně si představit prezentizaci narativu v praxi. Pro čtenáře z oboru může fungovat jako samostatný text – popis a reflexe pedagogické práce autora. Autor zde uvádí scénáře lekcí, které jsou příkladem uplatnění různých strategií prezentizace narativu. Ukazuje čtyři strategie, sedm různých typů lekcí, v nichž je (podle typu) různou měrou zastoupena a propojena rovina epická a dramatická, narativní a zobrazovací. U každé z lekcí autor uvádí literární zdroj, zkoumaný koncept (např. rodiče, domov, práce), věk hráčů, téma, čas a cíle lekce. V některé lekci je podstatné rozvíjení herních dovedností (Perníková chaloupka), u jiné spíše cíle etické, osobnostní a sociálně-komunikační (Malá lombardská hlídka), u další cíle z oblasti literární komunikace (např. porozumění motivaci jednání postavy – Útěk, Ovčák Jíra). K nim se v některých lekcích přidávají cíle z oblasti dramatické výchovy (jednání a improvizace v roli, tvorba etud, rozvíjení situace hrou s učitelem v roli apod.), tedy základní předpokla-

dy dramatického jednání i dovednosti týkající se procesu dramatické tvorby. A s nimi se přirozeně pojí metody a techniky, jako improvizace a hra v roli, narativní pantomima, bezprostředně vytvářené živé obrazy, komentované živé obrazy, titulkování, učitel v roli, kolektivní postava, improvizovaný dialog, proxemizace postojů atd.

Zatímco k uplatnění v oblasti literární, osobnostně-sociální či občanské nebo etické výchovy směřují první tři typy lekcí, čtvrtý typ směřuje spíše k dramatické výchově, chápané jako tvořivý proces, který může vyústit v inscenování. U tohoto typu lekcí jsou roviny epická a dramatická významově propojeny, toto propojení má jasnou kompozici a strukturu, ale příběh pro lekci je vědomě vytvořen tak, že zůstává otevřený a může se uzavřít až v příběhu lekce (Urašima, Celé léto v jediném dni, Antigóné). Takové činnosti se už stávají skupinovou dramaturgickou přípravou (tvorba příběhu, tvorba postavy, rozví-

jení konfliktní situace a její zobrazování či modelování). Jako funkční metody či techniky pro takovou tvorbu se jeví např. změna perspektivy při nahlížení témat narativu, proxemizace postojů, improvizace při plné rolové hře.

Způsob práce, který autor ve své knize představuje, je podle něj cestou spolubytí literatury a divadla v procesu společné hry (s. 187). Nedomnívám se, že by se některý z pedagogů pokoušel realizovat autorovy scénáře lekcí, ale popsaný způsob práce jej může inspirovat k vlastním variacím a zpracováním literárních textů pro potřeby literární výchovy či výchovy dramatické (podle konkrétních vytčených cílů). Pro interní dramatickou výchovu je *Literatura v akci* cenným příkladem a dokumentem ukazujícím originální přístup k propojení literatury a divadla v akčním programu. Prezentizace narativu má blízko ke strukturovanému či příběhovému dramatu a z jiného pohledu ke skupinové, autorské dra-

matické tvorbě (nebo přípravě k ní). Tento způsob práce vnímám jako svébytnou cestu dramatické výchovy.

Vzhledem k výše uvedenému je ale z mého pohledu rozsah knihy naddimenzovaný (zvláště se to týká obecněji zaměřených částí textu). Chybí mně propojení mezi prvními dvěma (teoretickými) a třetí (praktickou) částí práce. Autor sice důsledně teoreticky vymezuje např. příběh pro lekci, příběh v lekci, vyprávění pro lekci ad., ale bylo by názornější a stručnější, kdyby na příkladu jednoho typu práce s narativem (např. Urašima) ukázal postupně všechny fáze přípravy i realizace lekce. Zvědavý čtenář by také jistě uvítal informace o kontextu realizací jednotlivých lekcí.

Radek Marušák. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2010. Odborná redakce Jaroslav Provazník. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

Nevyptávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka



EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU, Praha

Titulek jsem si vypůjčila od Pavola Dobšinského, z jeho pohádky *Jak šlo vejce na vandr*. Dospělí mívají při četbě pohádek tendenci bádát, co je za tím, jak to bylo doopravdy, jak by to probíhalo ve skutečném životě a tak podobně. Ale to všechno jsou otázky naprosto nemístné, opravdu stačí, že je to pohádka. Její pravdivost totiž neťkví v odpovědi na otázku, zda existují draci a obři, kolik existuje a jaký je stav královských rodin v současné době a jak žijí či nežijí. Ta pravda je hlubší, je to pravda uměleckého obrazu, metafory, symbolu. Pravda smyslu a významu, ne pravda vnější podoby reality a jejího popisu. Jde o pravdu citovou, etickou, pravdu vztahů, příčin a následků, jde o pravdu vnitřní.

Co všechno lze v pohádce nalézt, o tom píše Bruno Bettelheim ve své

knize *Za tajemstvím pohádek* (2000). Výmluvný je původní anglický název – *The Uses of Enchantment*, tedy *Užitečnost kouzla*. B. Bettelheim rozebírá pohádky na základě své praxe dětského psychoanalytika, ale hledá v nich to, co se týká každé dětské populace, běžných dětských problémů a složitostí dětského života. „K některým vývojovým zkušenostem musí dojít ve správný čas, a dětství je od toho, abychom se naučili přemstít obrovskou propast oddělující duševní prožívání a reálný svět. (...) člověk, který dokáže v životě spojit rozumový řád s nelogičností svého nevědomí, je schopen citlivě vnímat, jak pohádky dítěti v této integraci pomáhají. Dítěti i dospělému (...) pohádky zjevují pravdu o lidstvu i o něm samém.“ (s. 67)

Jak dospělí chápou pohádku a jak se jí snaží napravit, o tom se lze přesvědčit na řadě dramatizací i filmových a televizních adaptací původních lidových

pohádek. Nejnápadnějším příkladem je *Perníková chaloupka*. Bruno Bettelheim vykládá tuto pohádku jako obraz postupné emancipace dítěte, jeho odpoutávání se do rodičů – počínaje vypuzením z těla matčina, přes první krůčky jako fyzické odpoutávání, odeslání do školky a školy až po úplné osamostatnění v dospělosti. V Perníkové chaloupce je obrazem tohoto osamostatňování fakt, že otec děti odvede do lesa a nechá je samostatně jednat. Zvládnou to, přičemž vůdčí osobností je starší Mařenka. Děti se vypořádají s nebezpečím – ježibabou – a zničí ho, a pak se vrací domů jako vítězové nad zlem, ale také samy nad sebou, zvládly závažný životní úkol. Velký počet dramaturgů pečlivě odstraňuje oba základní dějové fakty pohádky. Ponechání dětí v lese otcem nahrazují různými krkolomnými způsoby, nejčastěji tím, že zlobivé děti neposlechly dobře radícího otce a ztratily se. Vypouštějí i fakt upálení ježibaby – v realistickém pohledu se děti krutě zachovaly k staré paní. Zbude z toho jen ten baráček z perníku, což lahodí zejména autorům a režisérům loutkářských her. Perníková chaloupka mimochodem patří k nejčastěji dramaturgovaným pohádkám.

Dalším výrazným příkladem „upravování“ pohádek je *O princezně se zlatou hvězdou na čele* (Němcová, 1954). Národu se zafixovala podoba filmová, často se objevující na obrazovce, kdežto Boženu Němcovou čte málokterý dospělý. V jejím příběhu se to odehraje takto: Královna měla na čele zlatou hvězdu a na smrtelné posteli zapřísáhla krále, aby až se bude znovu ženit, našel si ženu, která jí bude „*docela podobná*“. Král hledá po celém světě, ale nikde takovou ženu nenajde. Po návratu ustrne, když uvidí svou dceru Ladu, která mezitím dospěla. „*Běda, běda! pomyslí král. Co viděl podobu své ženy, vzbudily se v něm všechny panátky na minulou blaženost, takže div nezoufal. Konečně umínil v své rozbourané mysli, že si vezme Ladu za ženu, chtěje zvrátit ukrutné vrchy, které v tom poměru mezi něj a ji příroda postavila.*“ Nakonec podlehne, ale vzbouří se Lada, pokoušející se incestní návrh otcův zmařit vymyšlením nejroztodivnějších šatů. Nakonec jí nezbuďe, než utéct v myším kožíšku. Je tu nastoleno téma incestu, ale oba aktéři se brání, uvědomují si nepřijatelnost a nemožnost tohoto svazku a Lada se podle tohoto tabu zachová. Když se pak s ot-

cem setká provdaná za prince, otec už nebezpečí překonal a přijme dceru i zetě „*s nevýslovnou radostí*“. Je to zkrátka pohádka o nepřijatelnosti incestu, o „*ukrutnosti vrchů*“ mezi otcem a dcerou. Pruderní a pokrytecká padesátá léta, kdy platilo, že děti se mají ochraňovat před věděním o životě, to nesnesla, neboť dospělí si představují, že děti si představují totéž co oni. Ale pro děti je vztah mezi ženou a mužem zobrazen svatbou, manželstvím, jeho pro dítě viditelnou podobou. Incestní otec byl ve filmovém scénáři i v dramaturgii, jejichž autorem byl K. M. Walló, nahrazen imperialistickým generálem. (Poznámka pro nepamětnické generace: „imperialismus“ ve slovníku totality označoval západní demokracii, včele s USA a NATO, proto také generál.) Je zřejmé, že zatajovat fakt existence incestu a toho, že je tabu, tajit to celým generacím není příliš prozíravé a současná média nás často informují, že nejde o věc, s níž by se žádné dítě nesetkalo v realitě. Samozřejmě že by znalost původní pohádky incest neodstranila, ale přece jen by do vědomí dětí i rodičů, resp. budoucích rodičů, do veřejného mínění, vnesla jasný imperativ – zděšení z oněch ukrutných vrchů – a přece jen by snad narušila postmoderní představu, že se může všechno. – Další varianty této pohádky: *Oslíkúže* (Perrault, 1972), *Sviní kožíšek* (Afanasjev, 1984), *O carské dceři v dřevěných šatech* (Frolec, 1970) – ta se před otcem přímo dala zabednit, *O králi, který se málem oženil se svou dcerou* (Řecké pohádky, bajky a anekdoty, 2000) – dceru vysvobodí sudička během svatebního obřadu tím, že na ni hodí psí kožich a dívka se změní v psíka.

Položíte-li otázku, o čem je pohádka o Jeníčkovi a Mařence, odpověď (nejen dětská) nejčastěji zní: o chaloupce z perníku, o dětech, které se ztratily, nebo něco podobného. Dějová fakta, motivy a postavy jsou na pohádce nejviditelnější, příběh nepřitažlivější. Ale každá pohádka má – stejně jako jiné literární dílo – své téma. A zpřesníte-li svou otázku tímto směrem, obvykle slyšíte „o vítězství doba nad zlem“. Ale to je cosi jako generální téma, spíše jedna ze složek charakteristiky žánru, ale ne téma jednotlivé pohádky, jednoho konkrétního příběhu. Téma je obsah sdělení konkrétního textu, konkrétního syžetu, je to jeho hlavní myš-

lenka, spojnice mezi jednotlivými dějovými fakty, motivy, postavami, jejich jednáním, slovním materiálem, jímž se text vyjadřuje, jinak řečeno téma je to, co drží strukturu díla pohromadě a dodává mu identitu. U pohádky to často v dospělosti nevnímáme, protože jako dítě nás uchvátil příběh, děj, postavy, kouzelné prostředky, tedy celý arzenál, jímž se téma vyjevuje, ale téma samo jsme si nepojmenovali, nezformulovali, a tento dojem si nese-me i do dospělosti. Zkrátka pohádka je o princezně nebo o kouzelném měšci!

Nicméně pohádka je obrazem mezilidských vztahů, jednání a dějů, které jsou přes všechnu zvláštnost a nadpřirozenost kouzel a kouzelných bytostí reálné a v životě se opakující. Dokonce se dá říct, že v mnoha pohádkách je obsaženo vše důležité a obecně lidské, čím a jak lidé žili, žijí a nespíš i nadále budou žít. A proto také má smysl se pohádkou v dramatické výchově zabývat, a to nejen jako předlohou pro inscenaci, ale i jako látkou pro interní práci, pro improvizace, pro dramatické strukturování či třeba jen pro dílčí aktivitu v hodině. Práce s pohádkou má řadu aspektů, existuje i řada kritérií výběru toho či onoho textu.

V této stati se ale budu zabývat hledáním témat, a ostatních kritérií se dotknou jen výjimečně – a pokud to bude nezbytně nutné. Nečekejte tedy úvahy nad všemi stránkami volby pohádek či práce s nimi, ale jen otázky jejich tematiky.

Zmínila jsem už ono běžně uváděné hlavní téma – vítězství doba nad zlem. Je to jedna z charakteristik žánru, ale není vázána výlučně na pohádku, totéž lze říct o žánrech, jako je fantasy (*Pán prstenů, Harry Potter...*) nebo detektivka. V pohádce – a mám na mysli v první řadě pohádku kouzelnou – je toto vítězství spojeno s dospíváním mladého jedince. V chlapecké pohádce je to mladík, který odchází do světa a svými činy prokazuje svou hodnotu a dospělost, v dívčí pohádce hrdinka musí přetrpět a unést svůj úděl.

Jedna z teorií vzniku kouzelné pohádky vychází z předpokladu, že její příběh je obrazem a odrazem pradávných iniciačních obřadů, při nichž mladíci odcházeli do lesa, kde se podrobili zkouškám a jejich podstoupením prokazovali svou dospělost, a tedy také schopnost a oprávnění založit rodinu.

Proto většina chlapeckých kouzelných pohádek začíná odchodem do světa a končí svatbou.

V. J. Propp (1999, s. 168-169) o tom napsal: „(...) mnohé z pohádkových motivů se vztahují k rozmanitým sociálním institucím, mezi nimiž zaujímá zvláštní místo obřad zasvěcení (...) ke komplexu zasvěcení se vztahují motivy odvedení nebo vyhnání dětí do lesa nebo jejich únos lesním duchem, dřevěná chaloupka, zaprodání, zabití hrdinů Jagou, rozsekání a oživení, spolknutí a vyvržení, získání kouzelného prostředku nebo kouzelného pomocníka, převléknutí, motivy lesního učitele a umění lstivosti... Jestliže si představíme všechny děje probíhající při zasvěcování a budeme je vypravovat tak, jak šly za sebou, potom dostaneme kompozici, na níž je vybudována kouzelná pohádka.“

K prověřování zralosti patří i srovnání s vrstevníky, proto ve většině pohádek tohoto typu jsou bratři, z nichž ob stojí nejmladší, kdežto starší selžou. U dívčích pohádek hrdinka svou hodnotu prokazuje zpravidla trpělivostí, schopností nést svůj osud, pomáhat druhým, prokazuje svou míru slušnosti ohleduplností a empatií. Je to také buď nejmladší dívka, anebo nevlastní dcera, která ob stojí, kdežto dcera macešina, která ji chce napodobit, neuspěje.

Důležitým momentem tu je počáteční prověření hodnot hrdiny: dědeček, babička, žebrák, mužiček hrdinu otestují; většinou jde o ochotu rozdělit se o jídlo. Je to opravdu test, ověření, zda platí to, co se o hrdinovi dozvídáme na začátku. V dívčích pohádkách hrdinka bývá líčena jako ideální typ, je pracovitá, ochotná, vlídná, všichni ji milují atp., v chlapeckých jde naopak převážně o outsidera, od něhož se nic nečeká, o maminčina mazánka, o lenocha na peci či jiný typ zdánlivě málo schopného jedince. Bulharská pohádka *Tři bratři a saň* (Frolec, 1970) začíná: „Byli kdysi tři bratři junáci. Ten nejmladší byl strupatý, tak mu říkali Prašivec a vůbec ho nebrali v počet.“ Jde o téma velmi současné, neboť dítě je v každém případě outsider, nesmí a nemůže to, co dospělí a co by rádo dělalo. Je tedy outsiderem svou pozicí dítěte; navíc mnoho dětí má tuto pozici i mezi vrstevníky, ať už v rodině, anebo ve škole, v partě, v dětské organizaci. V pohádce *O Honzíkovi a červeném mužičkovi* (Vladislav, 1963) je nejmladší bratr starším pro smích proto, že s otcem pilně pracuje na šachtě, což je podle nich práce pro hloupé. Červený mužiček říká těm starším, kteří v jeho testu ne-

obstáli: „I tak ti přeju štěstí. Zrovna tolik, kolik zasluhuješ.“ Vždycky se hrdinům dostává tolik pomoci, rad, kouzelných prostředků a životních šancí, kolik si zasluhují.

Velké množství, možná většinu pohádek, které jsou nám v literatuře dostupné, nacházíme v různých variantách, které nám často splývají v jeden nerozlišený celek, reprezentovaný hlavní dějovou osou nebo hlavními či nejsuggestivnějšími motivy. Ale začteme-li se důkladněji do různých sbírek a výborů pohádek a začneme-li je podrobněji srovnávat, zjišťujeme, že zdánlivě dílčí nebo nepodstatné odlišnosti jsou nositeli významů, které dané variantě dodávají odlišné tematické zaměření. Ve všech variantách příběhu o kráse a netvorovi se dívka obětuje a přetrpí obtížné a děsivé období soužití s netvorem. V *Růžovém poupěti* Boženy Němcové (Němcová-Seifert-Brabec, 1982) najdeme větu, která výslovně říká: „Netrapte se, tatínku, když je to tak, pánu bohu poručeno, půjdu, a co na mne čeká, všechno přetrpím.“ Ve variantě Pavola Dobšinského (Dobšinský, 1964) to zní „Vždyť i medvěd má srdce, tak proč bych se za něho nevydala? A vždyť jsem si to sama zavinila – proč jsem žádala tu růži.“ Je to dílčí rozdíl, ale i na něm lze vystavět téma postavy, a tedy i celé pohádky. První citovaná dívka je prostě odhodlána přijmout svůj životní úkol, druhá je ochotna se na věc dívat očima medvěda, ale nadto uznává svůj podíl na tom, co se stalo. Chceme-li volit téma přijetí reality, jaká je, schopností a ochoty se vypořádat s její nepříznivou stránkou, před níž slušný člověk neuhýbá, pak nám to nabízejí obě tyto původně slovenské podoby příběhu; volíme-li variantu P. Dobšinského, téma můžeme ještě o něco posunout.

Při volbě z dvou či více variant pohádky hrají roli kritéria dvojího druhu. Za prvé to bývají (zejména když má jít o inscenaci) počty postav, situací a jejich náročnost herecká či scénografická a podobné prvky. Za druhé jsou to rozdílnosti tematické, někdy jen nuance, jindy i dost výrazné posuny či odlišnosti tématu. Lze to demonstrovat na srovnání Erbenovy pohádky *Pták Ohnivák a liška Ryška* (Erben, 1949a) a bulharské *O zlatém ptáku* (Frolec, 1970). Základní kostra společná oběma variantám: Král má kouzelnou jablko, která nese zlatá jablka, ale ta každou noc zmizí. Synové hlídají zloděje, ale jen

nejmladší zahlédne kouzelného ptáka a získá jedno jeho pero. Král po ptákově zatouží a vyšle všechny tři syny, aby ho získali. Úspěch má jen nejmladší, který s pomocí rádce a průvodce získá nejen zlatého ptáka, ale také kouzelného koně a nevěstu. Žárliví bratři se pokusí bratra odstranit a vydávají se za nálezce. Ale nejmladší bratr se domů vrátí a dva starší bratři jsou za podvod potrestáni. Pokud jde o kritéria první skupiny, bulharská pohádka je výhodnější tím, že průvodcem nejmladšího syna není liška, ale stařeček, tedy lidská postava. A dále jsou tu jen dvě zastavení místo tradičních tří – první král, majitel zlatého ptáka, má dceru a tu hrdinovi slíbí za ženu, když přivede větrného koně.

Tematických rozdílů, důležitých jak pro inscenaci, tak pro práci interní, je tu více a jsou velmi důležité. Po prvním zastavení, tj. po pokusu získat zlatého ptáka, kdy hrdina neuposlechne rádce a s ptákem chce vzít i zlatou klec, je v bulharské variantě při pokusu o získání koně už poučen a stařečkovy rady uposlechne. Důležité téma: nechat se poučit, nepodlehnout efektu drahého předmětu. Je tu také rozdíl v postavách starších bratrů. U K. J. Erbeny se o jejich chování během cesty nedozvíme nic víc, než že se vraceli s prázdnými rukama. Bulharská pohádka nabízí zajímavé a pro mnoho dětí a dospívajících důležité téma. Otec vyšle všechny tři na cestu: „Jak tak šli cestou, pustili se oba starší bratři do nejmladšího, že jen kvůli němu se teď musí pachtit za tím ptákem; že on se musel vytahovat, jaký je chytrý a zdatný, že vydržel neusnout a uviděl toho ptáka. A tak ho v tom vzteku pořádně ztloukli a nakonec mu řekli, ať s nimi dál nechodí. Nejmladší vstal, trochu si poplakal, a pak se vydal za nimi, ale jen zpozvzdálčí.“ Při návratu se všichni tři bratři setkají, když se nejmladší zastaví v hospodě, která patří jeho bratrům. Nechtěli se honit za nějakým ptákem, a tak za všechny peníze, které dostali od otce na cestu, si postavili hospodu a chtěli v ní šenkovat, dokud jejich otec nezemře. Ale když přijde nejmladší bratr, hospodu zavřou, nejmladšího v lese spoutají a s cenným ptákem, koněm i s dívkou se vydávají za hrdiny. Motiv lenosti, nechuti se exponovat, i prakticistní, maloměšťácky přízemní řešení jsou v pohádkách ojedinělé. V jiné Erbenově pohádce, v *Živé vodě* (Erben, 1949a), oba nehodní starší bratři mís-

to hledání léčivé živé vody pro otce se nechají svést trojicí dívek ke hře v kostky, v níž prohrají nejen všechny svoje peníze a cennosti, ale i samy sebe. Dvojí řešení, dvojí téma – hazard – je možná tak trochu královštější prohršek a spíše teenagerské téma, kdežto lenost spojená s průměrností a konec konců i šikanou vůči nejmladšímu je podobnější častým problémům života školáků: nenávisť k úspěšnému spolužákovi – „šprtovi“ a jeho ostrakizace.

Pohádky, jimiž se zabývám v dalším textu, zdaleka nevyčerpávají vše, co je u nás k dispozici. Obsáhnout celou pohádkovou literaturu vydanou v češtině je úkol neobyčejně náročný a vzhledem k využívání v dramatické výchově a divadle by to bylo i zbytečné – příběhy, motivy, postavy, situace i témata se opakují a každý trochu sečtělý učitel si najde nejen ty, které uvádím, ale i četné další, naplňující stejné cíle. Přesto jsem se snažila zahrnout pohádky různých sběratelů, autorů a vypravěčů (tj. těch, kteří je převyprávěli – „převypravěč“ by asi znělo dost divně), z různých edic a překladů, z různých evropských kultur i z Asie, pohádky různých typů i žánrů, i když kouzelná pohádka myslím nabízí témat největší množství a nejbohatší škálu.

Vynechávám pohádky, jejichž téma je obecně známé, jako jsou příběhy různých (ale velice si podobných) pyšných princezen, nezabývám se ani pohádkami se zřetelnou tendencí varovat malé děti, jako je třeba *Smolíček* nebo *Vlk, koza a kůzlátka*. Nekladu si ani za úkol pojednat o pohádkách po všech stránkách, které se týkají dramatiky, dramatizování a divadla, ale jen po stránce hledání témat, která mohou oslovit současného člověka, dítě, dospívajícího či dospělého.

Neformuluji ale témata konkrétně a přesně, neboť pro konkrétní práci si přesnou podobu tématu musí zformulovat učitel, ať už sám, anebo spolu se skupinou. Moje formulace lze charakterizovat spíše jako tematické okruhy či tematické zaměření. V některých případech jde o téma celé pohádky, jindy jen o téma postavy nebo určité situace či sekvence a záleží na způsobu zpracování, jak bude uplatněno, rozvinuto, rozšířeno či zúženo, či zda budete pracovat s celou pohádkou nebo jen s její částí.

Vzniká ovšem otázka, zda je užitečné uplatňovat pohádky jako východisko

aktivit v dramatické výchově, když se dětem nabízejí v různých formách – v knižní podobě předčítané rodiči či jako vlastní četba větších dětí, ve filmu, v televizi, v rozhlasu. K tomu opět B. Bettelheim: „*Pouze opakovaný poslech, dosti času a příležitost nad pohádkou rozjímat umožní dítěti plně využít, co příběh nabízí z hlediska porozumění sobě samému a vlastní životní zkušenosti. Teprve volné asociace vztahující se k příběhu dovedou dítě k odhalení nejosobnějšího významu pro ně samo a pomůžou mu vyprávět se s doléhajícími problémy.*“ (s. 60) Místo B. Bettelheimem požadovaného (ale menšími dětmi vymáhaného) opakovaného čtení lze dětem nabídnout aktivitu, zkoušení a zkoumání situací, jejich variace a v neposlední řadě i reflexe těchto činností, umožňující plně vychutnat příběh a najít si v něm své vlastní poznání a pochopení, svůj vlastní životní příběh. Což se ovšem netýká jen malých dětí, ale i těch, které už mají tzv. pohádkový věk za sebou, ale stále ještě hledají samy sebe a svoje místo ve světě. Proto by pohádka neměla chybět v dramaturgii dětského divadla, ale ani mezi náměty interní dramatické výchovné práce.

V seznamu literatury uvádím ta vydání, která jsem měla v ruce. Ale zdaleka nejde o soupis kompletní.

Mnohá z uváděných vydání možná nebudou běžně dostupná, ale pohádky vycházejí v různých souborech a výběrech a jednotlivá vydání mohou být částečně odlišná v textaci či jazykové úpravě nebo dokonce v sestavě zařazených příběhů, proto odkazují na vydání, která znám. Naprostá většina z těch, o nichž se zmiňuji, se v různých výběrech a souborech najít dá. U pohádek přeložených v mnoha případech existují i různé překlady (např. Grimmové, Andersen). Často se pak liší i názvy pohádek, hledání proto může být poněkud složitější. Také v různých převyprávěních jsou odlišnosti. Například anglické pohádky v Šrutově *Kočičím králi* a ve Vladislavově *Princezně s lískovými oříšky* se liší v první řadě jazykem, méně dějovými fakty. Mnohem víc se liší skladba obou knížek, především proto, že Vladislavovy jsou jen anglické, kdežto *Kočičí král* zahrnuje i pohádky skotské, velšské a irské. Ale J. Vladislav vydal samostatně *Keltské pohádky*. V takových případech bývá dobré srovnávat celé sbírky i jednotlivé příběhy.

RODIČE A DĚTI

U velké většiny kouzelných pohádek je základem příběhu rodina, její členové, vztahy mezi nimi a všechna témata, která se rodiny dotýkají.

Mnoho pohádek začíná touhou manželské dvojice po dítěti. Příběh se začne odvíjet nějakou věštbou nebo příslibem, že jejich tužba bude naplněna. Dítě se narodí, ale má to nějaký háček: je velmi atypické nebo dokonce nepřírozené. Do této skupiny patří pohádky, jako je *Paleček* (Grimm, 1969; Werich, 1997), *O bílém hadu* (Němcová, 1954) nebo dvě řecké pohádky (*Řecké pohádky, bajky a anekdoty*, 2000) – *Bazalka*, v níž žena porodí květináč s bazalkou, a *Myrtěnka*, v níž si žena přeje: „*Kdybych tak měla děťátko..., pak ať si ho klidně vezmou třeba i ty myrty.*“ Ve vietnamské pohádce *Kokos* žena porodí tento velký ořech (*Vietnamské pohádky*, 1974). Hlavní téma, které tyto pohádky nabízejí, je schopnost a ochota přijmout dítě (a tedy i jiného člena rodiny, kamaráda, spolužáka apod.) atypického, postiženého. Kdysi, bylo to myslím v 80. letech, kterýsi odborník v televizi vyprávěl o matce, která v porodnici odmítla převzít svou dcerku, protože měla na obou ručičkách srostlé prsty – vada, která se dá operativně odstranit ještě v kojeneckém věku a bez následků. Matka svoje odmítnutí odůvodnila tím, že má právo na zdravé dítě. Takové právo žádná ústava ani zákon neposkytují, existuje právo na zdravotní péči, ale ne na zdraví. A vůbec už člověk nemá nárok na to, aby se mu vydařil život dokonalý, bezchybný a zcela podle jeho přání a představ. Je mnoho věcí, které jedinec nemůže ovlivnit a musí se s nimi vyrovnat, jako zmíněná hrdinka *Růžového poupěte* Boženy Němcové, jejíž postoj na první pohled působí pro dnešního člověka příliš odevzdaně a fatalisticky, ale ve skutečnosti znamená nesrovnatelně zralejší pohled na život, než měla zmíněná matka. Jsou věci, s nimiž je nutné naučit se žít, i když je to těžké.

Druhý typ těchto příběhů: Dítě se narodí, ale je nějak prokleté, jako například *Šípková Růženka* (Grimm, 1969; Perrault, 1972). I tady se nabízí téma přijetí osudu, vyrovnání se se situací, hledání pozitivního v negativním. V obou případech příběh zpravidla končí šťastně, Růženku i s celým zámkem probudí k životu princ-ženich,

v pohádce *O bílém hadu* (Němcová, 1954) se s nepřírozeného syna vyklube mladík, který se ožení s knížecí dcerou, stane se králem a vezme k sobě své prosté rodiče, kteří se o něj obětavě starali v jeho hadí podobě.

Někdy je ale dětí příliš mnoho. V pohádce Pavola Dobšinského *Dvanáct bratrů a třináctá sestra* (Dobšinský, 1964) musel král přísahat, že narodí-li se mu dcera, zabije svých dvanáct synů; jejich těhotná matka je varuje a synové ještě před jejím porodem odejdou z domova, ale sestra je později najde a přivede je zpátky domů. V maďarské pohádce *Basistův syn a čerti* (Illyés, 2008) si tři chudšasové povídají o svých přáních: jeden chce mít doma mísu klobás a bílé boty, druhý mísu tvarohových koláčů, ale třetí, basista ve venkovské kapele, si přeje, aby žena porodila dvanáct dětí naráz. Všem se to vyplní. Basista raději odejde do pekla přikládat pod kotel, protože je třináctý a to je nešťastné číslo. Příběh pokračuje putováním nejmladšího syna, který se vydá otce hledat. Krajní případ velkého počtu dětí obsahuje rumunská pohádka *Jak táta Bukur nakrmil svých sto dětí* (Adascalitei, 1980). Bukur a jeho žena jsou dlouho bezdětní, a tak když Bukur potká kouzelného dědečka, který mu splní tři přání, potříkrát si přeje děti. Když dojde domů, je jeho chalupa obypána stovkou dětí. Nezbude mu nic jiného než se vydat do světa, aby je uživil. Vykoná velké skutky, zbaví ovčáky draka, ti mu za to dají ovce, navíc pak ještě draka přechytračí a získá od něj spoustu zlatáků pro děti. Nezoufá, nepoddá se osudu, ale jedná, a to je základ tématu těchto pohádek – aktivní a pozitivní přístup k obtíži nebo k neštěstí, obětavá pomoc postiženému.

Ale někteří rodiče si s velkým počtem dětí nevědí rady, a tak je nechají odejít do světa. Je tomu tak v anglické pohádce *O Molly Čiperce a hloupém obrovi* (Vladislav, 1963), jinak též *Odvážná Molly* (Šrut, 1989). Vůdčí osobou trojice sester, které se vydávají do světa, protože je rodiče nemohou uživit, je nejmladší Molly, která má zásadu: „Není zle, aby nemohlo být hůř.“ Dívky přenocují u obra, ten je chce v noci zabít, ale Molly mu podstrčí jeho tři vlastní dcery. Pak dojdou k španělskému králi, který si přeje, aby mu Molly donesla od obra tři kouzelné předměty. Za každý jí dá měsíc a ožení svého syna s jednou ze

sester. Nakonec ji provdá za nejmladšího prince. Nositelem tématu je aktivní, chytrá a odvážná dívka. Podobný je příběh Boženy Němcové v *Národních báchorkách a pověstech* nazvaný *O Popelce* (Němcová, 1954) – název je totožný s mnohem známějším příběhem se ztraceným střevíčkem ve slovenských pohádkách Boženy Němcové.

Do této skupiny příběhů patří zajímavá keltská pohádka *O princí, který propadl osudu* (Vladislav, 1992). Král má třináct synů a dostane se mu varování, že chce-li zachránit své štěstí, musí jednoho syna obětovat jako daň, jinak postihne neštěstí všechny. Volba padne na nejstaršího Seana Ruadha. Ten vstoupí do služby u cizího krále jako pastevec krav a býků, pouští je na zakázané pastviny, bojuje s obrem, jemuž pastviny patří, a získá postupně jejich tři zámky. Pak inkognito osvobodí princeznu od draka. Přicházejí nápadníci a Sean nakonec odhalí svou identitu královského syna a s princeznou se ožení. Propadl osudu, ale nevzdal to, zvládl situaci, projevil odolnost, schopnost a došel štěstí vlastními silami, získal dokonce vlastní majetek – zámky, nepotřebuje čekat na darovanou půlku království nebo na dědictví. Stejně jako Molly zvolil pozitivní vztah k životu, který vede k pozitivním výsledkům.

MATKA VLASTNÍ A NEVLASTNÍ

Řadu témat nabízejí pohádky prostřednictvím vztahu matky a dcery nebo dcer, matky a syna, tchyně a snachy. Potíže či neštěstí mnohdy plodí matčina všetečnost. Nejčastěji jsou to situace, kdy si syn přivede domů kouzelnou dívku, vílu, labuť či holubici, a matka ve snaze pomoci synovi spálí její ptačí oděv, čímž mu způsobí neštěstí, které on pak musí odčinit velmi náročnými činy. Tak je tomu například v německé pohádce *Myslivec a labutí panna* (Petiška, 1960). Myslivec se ožení s labutí pannou a její peří a křídla uloží do zamčené truhly. Po létech, kdy už spolu mají děti, najde jeho matka na půdě truhlu, otevře ji a labutí výstroj ukáže snaše, ta ji popadne a zmizí. Myslivec si pro ni musí dojít na Skleněný vrch.

Všetečnost matky se ale projevuje i v případech, kdy z dcery páčí informace o jejím řeckně nestandardním

manželovi a radí jak věc napravit, což má důsledky tragické, a dcera pak těžce napravljuje důsledky její pošetilosti. Takový je příběh norské pohádky *Na východ od slunce, na západ od měsíce* (Asbjørnsen, 1973). Na začátku příběhu si lední medvěd přijde pro nejmladší krásnou dceru chalupníka a rodině s mnoha dětmi za ni poskytne bohatství. Dívka se pro rodinu obětuje, ale skutečnost je příznivější, než předpokládala, neboť medvěd se vždy v noci promění v muže. Při návštěvě u rodičů dívka neposlechne manželovu radu, aby nezůstávala s matkou o samotě, a matka se vyptává a radí, aby se dcera na manžela v noci podívala se svíčkou. Dcera ji poslechne a následuje katastrofa: princ by se už byl zbavil kouzla, ale nyní musí k čarodějnici a vzít si její ohavnou dceru. Dívka musí podniknout náročnou cestu k zámku s oním podivuhodným zeměpisným určením „na východ od slunce, na západ od měsíce“. Tuto lokalitu nedokáže nikdo určit, jen vítr severák. Princ je vysvobozen způsobem, který je v těchto pohádkových příbězích obvyklý: dívka má od dárců tři zlaté předměty, ty prodá falešné nevěstě za to, že může u manžela strávit noc. Nevěsta princi dává uspávací prostředek, ale on poslední noc nespí, protože ho na pláčící dívku v jeho pokoji upozornily lidské duše, které čarodějnice věznila v sousedním pokoji. (V jiných příbězích to bývá nepříliš loajální služebnictvo – i to je důležité téma mezilidských vztahů: zlé, sobecké, podlé osoby bývají snadno svým okolím zrazeny.) Další den má být svatba s dcerou čarodějnice, ale princ, který strávil radostnou noc se svou ženou, žádá zkoušku, jaká je jeho nevěsta hospodyně: má vyprat jeho košili se skvrnami od osudové svíčky. Nezvládne to ani dcera, ani čarodějnice, jen jeho skutečná manželka. Čarodějnice i její dcera i další trollové puknou vztekem.

Problém zasahování rodičů do vztahů dospělých dětí je na první pohled zajímavý a důležitý hlavně pro dospělé, ale lze ho pochopit i jako širší problém všetečnosti, zásahů do vztahů druhých, snahy lámat problémy přes koleno, ale také jako situaci malého prohřešku, který má dalekosáhlé důsledky.

Drobná a zdánlivě bezvýznamná lež stojí na počátku těžké situace v příbězích o zázračně přadleně: matka se sty-

dí za svou línou dceru, kterou nemůže přimět k předení, a když se jí královna či kníže zeptá, proč ji trestá, matka zalže, že za přílišnou píli. Královna (kníže) si dceru vezme k sobě do zámku a za spřádání obrovského množství lnu či slámy anebo konopí na zlaté nitě má slíbený sňatek s mocným mladým mužem. V *Dupynožkovi* (Grimm, 1969) i *Kinkaši Martinkovi* (Němcová, 1982) jí pomůže skřítek, ale za vysokou cenu – dá-li mu prvorozené dítě. Když se pak dítě narodí, dá jí skřítek ještě jednu šanci, nemusí mu dítě dát, když uhodne jeho kuriózní jméno, což se jí shodou okolností podaří. Skřítek pukne vzteky, ale dívka za neuvážený výrok své matky i za svou neschopnost zaplatila velmi těžkou situací. V Petiškově převyprávění německé varianty, kterou nazval *Pidivousek* (Petiška, 1960), je to otec-mlynář, který se chlubí svou dcerou.

Další okruhy pohádek se týkají žárlivosti a žárlivých matek, a to nejen nevlastních, ale i dalších členek rodiny. Macecha je v pohádkách velmi častá, neboť dříve mnoho žen umíralo při porodu a muž se znovu ženil, mimo jiné proto, aby bylo postaráno o děti. Ale v pohádce je macecha také zosobněním toho, s čím dítě u rodičů bojuje, co ho omezuje a jeví se mu jakoby nepřátelské. B. Bettelheim vykládá, jak se malému dítěti jeví nepochopitelnou změna hodného rodiče nebo babičky v zlou bytost, když ho pro ně nečekaně a nepochopitelně pokárá, poníží, zakáže mu to, co dítě považuje za přirozené. Babička v Karkulce je babičkou, ale také se proměňuje v zlého vlka a pak zase v dobrou a laskavou babičku. „Podobně se může proměnit i matka, ač nejčastější všeobstarávající ochránitelkou je právě ona, v krutou macechu, když je tak zlá, že potomkovi odepře něco, co on chce.“ (s. 68) Dobová realita četného výskytu nevlastních matek se tu propojuje s fantazií, s podvědomím a nevědomím, s chápáním situace malým dítětem.

Jeden z typů příběhu s žárlivou macechou představuje pohádková fabule, která by se dala nazvat „dívka v lesním domě – marné úklady macechy“. Nejznámější z nich je *Sněhurka a sedm trpaslíků* bratří Grimmů (Grimm, 1969) – v překladu Marie Kornelové *Sněženka* (jméno Sněhurka se vžilo díky Disneyovu slavnému filmu). Tato pohádka má varianty, českou pod názvem *Princezna a čtyřicet myslivců* (Sirovátka,

1983) nebo *Bolenka* (Říha, 1969) a italskou, která je u nás dostupná ve dvou převyprávěních – jako *Krásná Benáťčanka* (Calvino, 1982) a *O krásné šenkýřce* (Vladislav, 1968). Motivy žárlivé matky jsou i v irské pohádce *Zlatý strom a Stříbrný strom* (Jacobs, 1996).

V porovnání s onou nejznámější podobou příběhu jsou v Sirovátkově *Princezně a čtyřiceti myslivcích*, pocházející z Valaška, zachována hlavní dějová fakta, ale způsob, jak to všechno proběhlo, se výrazně liší. Macecha má svou zavřenou komnatu, jednou se do ní nevlastní dcera tajně podívá a najde tam jen zrcadlo. Od té chvíle slyší královna od zrcadlového čertíka Pingla, že její nevlastní dcera je krásnější než ona. Začne se k ní chovat macešky, otcí povolí nervy a dá dceři něco peněz, aby šla do světa. Dívka se nejdřív pokouší vstoupit do služby, ale nic neumí, a tak putuje dál, až najde lesní zemljanku, v níž sídlí čtyřicet myslivců (v Říhově *Bolence* je to dvanáct zbojníků). Jejich hejtman ji najde ve své posteli a následuje licitace: myslivci se domluví, že všechno, co získají, bude patřit všem – a jak s dívkou? Rozhodnou se, že patří všem, ale hejtman je zapřísáhne, že se jí nikdo nesmí ani dotknout. Princezna jim hospodaří a královna se o ní dozví od svého zrcadla a třikrát se pokusí ji zabít – prstenem, střevíčky a nakonec jehlicí. Jehlicí myslivci neobjeví, považují dívku za definitivně mrtvou a u její rakve se všichni zastřelí. Najde ji princ, rakev si vezme k sobě, po čase to jeho rodiče odhalí, a když ji služebnice připravují do rakve, vytáhnou smrtící jehlicí a oživí ji. Následuje svatba, synáček, štěstí a návštěva u otce, který zlou královnu vyžene a zrcadlo nechá spálit. Je tu tedy řada ozvláštňujících prvků, ale také látka pro dospívající v onom dilematu, jak naložit s dívkou a jak se k ní chovat v takovéto (na rozdíl od trpaslíků) nepochybně mužské společnosti.

V italské variantě jde o vlastní dceru a matka je šenkýřka. Má svérázné účetnictví, neboť místo zrcadla jí slouží hosté: který potvrdí, že krásnější ženu neviděl, platí polovic, první, který jí řekne, že její dcera je krásnější, zaplatí dvojnásobek běžné ceny. Matka dá dceru odvést do lesa, služebník se nad ní smiluje a nezavraždí ji – a ona pak žije jako sestra s dvanácti (u Vladislava třinácti) loupežníky. O likvidaci dcery

se postará čarodějnice, hadačka, cizí princ si ji odveze – a konec je prakticky stejný jako na Valašsku. I tady jsou motivy spíše pro starší mládež, navíc je tu méně pohádkového světa a kouzel, což může vyhovovat kritičtějšímu věku.

Velmi volnou variantou Sněhurky je francouzská *Kráska a draci* (Cibula, 1991): macecha spolu se zlou, škodolibou a zlodějskou služkou svrhne Krásku do studny, ale ta na dně najde sál, kde žijí tři přátelští draci. Pravidelně se vynořuje, když přijde služka pro vodu, macecha se pokouší zbavit se jí. Podaří se jí to pomocí očarovaných šatů, které si Kráska oblékne a padne jako mrtvá. Draci ji uloží do rakve a tu pustí po moři, uvidí ji mladý král, vezme ji k sobě, ale jeho matka usoudí, že není mrtvá a svlečením šatů ji oživí. Král se s Kráskou ožení a draci přivedou macechu se služkou, které král potrestá. Schéma příběhu je totožné se Sněhurkou a dalšími pohádkami této řady, pohádkové „realie“ tu jsou ale zcela odlišné (místo lesa studna, místo mužů či mužičků draci, místo jablek a jehlic šaty), a tedy ozvláštňující.

Na krásu své dcery žárlí vlastní matka také v pohádce Boženy Němcové *Zlá matka* (Němcová, 1954). „Paní Kačenka, mladá vdova a hospodská v osamělé hospodě, byla vyhlášena za krásnou... Ale ta kráska bylo také všechno, co bylo na paní Kačence pěkného.“ Po zemřelém manželovi měla dcerku Elišku, ale o tu se nestarala, ani na ni nevzpomněla. „Ale jakpak měla na ni vzpomínat, jak ji měla milovat, když byla sama sobě všechno.“ Elišku vychovala chůva a matka si jí doopravdy všimla, až když vyspěla v krásku, pak ji začala zavírat a týrat. A právě toto „být sama sobě vším“ nabízí téma, které se zdaleka nemusí týkat jen matky a dcery.

Pohádka, v níž matka preferuje dvě vlastní dcery na úkor třetí, je německá *Jednoočka, Dvouočka a Tříočka* (Petiška, 1960). Matka i sestry nenávidí Dvouočku, protože má dvě oči jako jiní lidé a nepatří k nim.

V mnoha pohádkách se setkáváme s žárlivostí různých ženských členek rodiny – manželovy sestry, matky, tety anebo baby, která chtěla provdat svou dceru za krále. Žárlí na novou manželku, a proto v době manželovy nepřítomnosti odstraní její dítě nebo děti a nahradí je zvířecími mláďaty. Je to celá série pohádek – *O mluvícím ptáku, živé vodě a třech jabloních*, *Sedmero krkavců* a *Bratr a se-*

stra (vše Němcová, 1954), ruská *Alenka a Ivánek* (Bulatov, 1966), slovenská *Jelínek* (Dobšinský, 1964) a další. Žárlivost tu kontrastuje s charakterem manželky a s jejím rodinným zázemím – v *Alence a Ivánkovi* a v *Jelínkovi* ji zachrání bratříček proměněný ve zvíře, o kterého dobře pečovala. V řecké pohádce *Ptáček slaviček* (*Řecké pohádky, bajky a anekdoty*, 2000) je žárlivá tchyně: v nepřítomnosti manžela mladá žena porodí jednu dceru a devět synů a tchyně za ně podvrhne kotě a devět štěňat. Také mezi indickými pohádkami najdete příběhy o ženské žárlivosti. V pohádce *Sedm jasmínových bratrů* (Marek, 1979) je sedm královen neplodných, otěhotněla až ta nejnovější, osmá, původních sedm manželek na ni žárlí.

LÁSKA DĚTÍ K RODIČŮM NEBO PĚSTOUNŮM

Obětování se dívky pro otce vedle citovaného *Růžového poupěte* a *Trojruže* najdeme v Hrubínově pohádce *O Krásce a Netvorovi* (Hrubín, 1983), u Václava Říhy pod názvem *Lidka* (Říha, 1969), u Jiřího Horáka se pohádka nazývá *Princezna a medvěd* (Horák, 1981). Ve francouzské pohádkové literatuře je to příběh Jeanne Marie Leprince de Beaumont *Kráska a zvíře* (Perrault-Aulnoy-Beaumont, 1990). Ve sbírce vlámských pohádek se jmenuje *Růže bez trní* (Meyer, 1997), ve variantě Itala Calvina *Krasava a netvor* (Calvino, 1982).

Francouzská varianta *Král havranů* (Cibula, 1991) se liší v mnoha ohledech: obrovitý havran si přijde k Zelenému muži s jedním okem pro jednu z jeho dcer. Obětuje se teprve desetiletá Markétka. Král havranů jí hned první večer ve svém zámku v zemi sněhu a ledu vysvětlí situaci. Je zakletý muž, Markétka ho zachrání, když se stane jeho ženou, ale k tomu dojde až za sedm let, je ještě malá. Celá léta vedle ní v noci, oddělen mečem, uléhá jako muž, v předvečer kritického dne sedmého roku Markétka poruší tabu a podívá se na něj. Čaroděj ho odnese a přiková kdesi daleko na vysoké hoře. Markétka dlouho putuje v železných střevecích, až se jí ho podaří vysvobodit. Je tu téma sebeobětování pro otce i pro muže, ale i porušení důležitých pravidel.

V anglických pohádkách najdeme „dětskou“, poněkud zjednodušenou

a vlídnější podobu této pohádky pod názvem *O krásné dívčině a zakletém psovi* (Vladislav, 1963). Tato varianta je pro menší děti přijatelnější, pes je zvíře u dětí oblíbené a většinou je neděsí. Není tu také psychologie narůstání lásky, příběh probíhá jako proměna pohledu na psa – na začátku ho dívčina vnímá jako ošklivce s ohavnými zuby, později jako milého pejska se zuby jako perličky. To je problém, s nímž se děti běžně setkávají při hodnocení ve škole, ale mnohdy i v rodině – problém odsudku nebo pochvaly, aniž by hodnocení bylo opodstatněno chováním nebo výkonem dítěte. Je to problém jazyka hodnotícího a hodnocení ryze emocionálního, rozumově nezdůvodněného a nezdůvodnitelného.

Láska dětí k pěstounovi je základem příběhu *O mluvícím ptákově, živé vodě a třech zlatých jabloních* (Němcová, 1954). Příběh začíná žárlivými sestrami, nejmladší se provdala za krále, ony dvě si přály královského kuchaře a cukráře a také je dostaly. Všechny tři syny a dceru sestry Johance odeberou a pošlou po vodě, všechny vychová bohatý kníže, který je z vody vyloví a dovtípí se, že to jsou děti královské. Když pak kníže zatouží po oněch třech krásách světa z názvu pohádky, vděčné děti mu je obstarají. Nakonec se také díky jim setkají s vlastním otcem a vysvobodí i matku: král se přišel podívat do knížecí zahrady na ty zázraky a ony mu prozradí, jak se to všechno sběhlo. Vděčnost a obětavost jsou tu úzce propojeny a jsou vzájemné, a proto také vedou k šťastnému konci. Tato pohádka existuje i v italské variantě jako *Zelený ptáček* (Calvino, 1982) nebo *O třech krásách světa, mluvícím ptáku, tančící vodě a zpívajícím stromě* (Vladislav, 1968), francouzské *O zpívajícím moři, tančícím jablku a o ptáčkovi, který mluví* (Cibula, 1991).

V pohádkách vystupuje mnoho stařečků a stařenek, ale jen výjimečně se vyskytne pohádka, jejímž tématem je vztah mladších generací k starým lidem. Bývají to hlavně pohádky novelistické či zcela atypické, které vlastně ani k žánru lidové pohádky nepatří. V *Příbězích o soudci Ookovi* (Hrdličková, 1984) se vztahu k starým lidem týká příběh *Příliš drahá nosítka*. Obchodník Tokubei odnesl do lesa svého staříčkého otce, aby tam zahynul. Starce se ujal uhlíř a šel žalovat soudci Ookovi. Soudce navodí situaci, v níž obchodník

pochopí, že jednou se ho může týkat totéž, a o otce se dobře postará. Bulharská pohádka *Proč se staří lidé nezabíjejí* (Frolec, 1970) vypráví o tom, jak mladý car nařídil pozabíjet všechny staré lidi, protože jsou k ničemu. Jen jeden hodnostář svého otce schoval v tajné skrýši a chodil se s ním radit o úkolech, které dostal od cara, a otec mu vždy dobře poradil. Jako jediný správně odpovídá na všechny obtížné otázky. Nakonec se přizná, že chytré odpovědi má od svého otce. Car pak přikáže, aby se staří lidé nezabíjeli. Varianta této pohádky se nazývá *K čemu jsou staří lidé na světě* (Karalijčev, 1974). Obě pohádky se tematicky doplňují – japonská pohádka říká, že staří se dotkne každého, bulharská pohádka je o tom, že starý člověk sice nemusí být výkonný, ale přesto může mnoha věcem rozumět.

Do této skupiny lze zařadit i *Brémské muzikanty* (Grimm, 1969; Petiška, 1960), příběh o tom, jak stará vysloužilá zvířátka, o která se lidé přestali starat a uvažují o jejich utracení, se společně vydají do světa a získají dobré bydlo, když se jim podaří vystrašit tlupu nebezpečných, ale hloupých loupežníků. I ona prokážou svou hodnotu a právo dožít důstojným způsobem. Zaslouží se o to vlastní aktivitou, nespadne jim to z nebe.

SOUROZENCI A VRSTEVNÍCI

Sourozenecké vztahy jsou pro mnoho dětí a dospívajících jedním z klíčových momentů, neboť na srovnávání i vrstevníky závisí sebevědomí a sebeuvědomění, sebeúcta a životní jistota jedince. Často to bývají právě sourozenci, kteří jsou vzájemně srovnávání, a záleží zpravidla na tom, jak se chovají rodiče, zda preferují některého sourozence, nebo některého podceňují, nakolik se kterým z nich věnují atp. Ale zrovna tak to mohou být bratrance a sestřenice (vliv např. tet, které se vytahují se svými údajně skvělými dětmi a jejich mimořádnými výkony), a konečně i spolužáci nebo kamarádi z různých zájmových skupin a part. Krátce řečeno, většinou to jsou dospělí, kdo má vliv na utváření vztahů mezi dětmi a na jejich místo ve struktuře skupiny, ale mohou to být i dominantní vrstevníci. Tedy to, co

čteme v pohádkách o sourozencích, může fungovat obdobně i v jiných vrstevnických vztazích.

V evropských pohádkách je nejčastější dvojice či trojice sourozců, ale existují i jiné počty dětí, zejména v mimoevropských kulturách. Tak například v pohádkách indických (Marek, 1979) najdeme příběhy, kde jsou čtyři synové, pět synů a jedenadvacet sester, sedm bratrů apod., královně se najednou narodí sedm synů a dcer nebo pět synů. Ale i v slovenské pohádce *Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas* (Dobšinský, 1964) má sedlák dvanáct synů. Mezi francouzskými pohádkami najdeme příběh o *Čtrnáctkovi*, tj. chlapci, který se narodil jako čtrnáctý a rodiče už nemohli připadnout na další jméno (Cibula, 1991; Vladislav, 1970).

Klasickým případem problematických nebo složitých vztahů jsou tři bratři, z nichž dva starší podceňují nejmladšího, ale ten proti všemu očekávání úkol splní jako jediný. Nebo selžou tři bratři, a nejmladší sestra žádaný skutek vykoná – *O mluvícím ptákově, živé vodě a třech zlatých jabloních* (Němcová, 1954). Pak už záleží jen na tom, zda ti starší svou porážku přijmou (jako je tomu v posledně zmíněné pohádce – všichni tři chlapci při plnění úkolu zkameněli a sestra je osvobodila), anebo je žárlivost dožene k agresi vůči nejméně úspěšnému, popřípadě až k vraždě, např. *Pták Ohnivák a liška Ryska* (Erben, 1949a).

V některých příbězích jsou sourozenecké vztahy složitější a neobvyklejší. V pohádce *O zlatém kolovrátku* (Němcová, 1954) jsou hrdinkami dvojčata, každá je jiná a matka k nim má odlišný vztah. V příběhu *O třech zaklenných psích* (tamtéž) vystupují bratr a sestra. Jdou do světa a jedna z jejich zastávek je u loupežníků, které Vítek za pomoci svých tří kouzelných psů přemůže. Ale sestra během pobytu uvěřila loupežnické bábě, podlehla jejímu přemlouvání a pomáhala tím nevědomky loupežníkům proti bratrovi. Vítek se vydává dál do světa, ale sestru nechá uvězněnou v onom loupežnickém sídle, protože její jednání považuje za zradu. Koná hrdinské činy, ožení se s princeznou a stane se králem. Holubička mu přinese zprávu, že jeho sestra je nemocná, proto pro ni dojde a vezme ji k sobě. Ale sestra je mstivá a nastraží mu do postele nůž, který ho zabije. Psi ho

vzkřísí a sestru roztrhají. Na počátku nezamýšlené pochybení, na konci vážné nepřátelství.

Naopak velmi dobré a bratrsky vzájemné vztahy jsou mezi bratry v Erbenově pohádce *Dvojčata* (Erben, 1949a). Současně s vytoženými dvojčaty se narodí v královském paláci klisně dvě hříbata a feně dvě štěňata a vyrostou z nich oddaní průvodci obou chlapců. Ti se v dospělosti vydají do světa, starší se ožení s princeznou, ale kouzlo ho vyláká do lesa, kde ho bába čarodějnice nechá zkamenět i s koněm a psem. Bratr, který je mu k nerozeznání podobný, přichází v té chvíli do jeho království. Princezna ho považuje za svého manžela a diví se, proč v noci mezi sebe a ji položil meč. Hrdina se pak dovtipí, co se asi stalo, a podaří se mu bratra i jeho zvířata vysvobodit. Babě setne hlavu a tím vysvobodí krasavici a její zakleté město a ožení se s ní.

Ale v některých příbězích jsou mezi sourozenci vztahy dobré, i když jeden z nich je nejschopnější, např. dva bratři v pohádce *O zlatých zámkách* (Němcová, 1954) nebo sedmerčata v *Sedmi Simeonech* (Erben, 1949a; Afanasjev, 1984). V pohádce *O kocouru, kohoutu a kose* (Němcová, 1954) se tři bratři rovným dílem podělí o chudické dědictví po rodičích. Velmi dobrý vztah je mezi bratry v *Ptačí hlavě a srdci* (tamtéž). Chlapci spolu snědí otci kouzelnou potravu, spolu také utečou z domova před trestem. Jejich cesty se rozdělí, ale oba využijí dary, které jim přičarovala ptačí hlava a srdce, oba se ožení s princeznami a nakonec se setkají. Vezmou k sobě do svých království jak své rodiče, tak svého pěstouna, u něhož dospívali. Dobré vztahy tu vše vyřeší a šťastně uzavrou. Variantou této pohádky je francouzská *O ptáčkově, který snášel zlatá vejce* (Cibula, 1991). Osudy obou bratrů jsou tu odlišné, jen jeden se ožení s princeznou a stane se španělským králem, ale najde druhého, který prožívá různá dobrodružství a bezmála zemře. I zde se projeví dobré sourozenecké vztahy. Ruská varianta pohádky je nazvána *O ptáku štěstí* (Černý-Tvrđiková-Vaculín, 1983).

Dobry vztah sourozců v pohádce *Alenka a Ivánek* (Bulatov, 1966) i v jejích obdobách, např. *Bratr a sestra* (Němcová-Seifert, 1982), jak už bylo uvedeno. Obětavost sestry i vděčnost bratrů je základem příběhu *Sedmera krkavců* (Ně-

mcová, 1954), kontrastem je vztah Bohdančina manžela a jeho zlé nevlastní sestry. Podobný příběh má pohádka *Tři zhavranělí bratři* (Dobšinský, 1964).

Složitější jsou vztahy mezi sourozenci v příběhu *Světovládny rytíř* (tamtéž). Tři bratry si postupně vezme k sobě starý rytíř a nakonec je odmění jednak majetkem, jednak zvláštními schopnostmi: slyšet všechno na celém světě, projít vodou, která se rozestoupí, to jsou dary dvou starších bratrů. Nejmladší ale od rytíře získá nejvíc, rytíř už umírá a nejmladšímu dá veškerý svůj majetek i kouzelný meč a tátoše. Starší bratři žárlí a po jeho návratu domů se raději vydají na cesty. Mají být popraveni, ale nejmladší je zachrání a od té doby spolupracují a vzájemně se podporují. Nejmladší bratr postupně přemůže tři draky a zachrání tři princezny. V prvních dvou případech s princeznami ožení bratry, s třetí se ožení sám. Když později nejmladší bratr při jednom dobrodružství podlehe strigám a zkamení, bratři se o tom dozvědí a vysvobodí ho. Příběh s překonaním závisti a žárlivosti a s dobrými vztahy mezi sourozenci, které vedou k tomu, že si vzájemně pomáhají.

Dobré vztahy mezi sourozenci jsou i v čínské pohádce *O nebeském bubnu* (Vladislav, 2008). Zlý bůžek v Nebeském paláci má sedm dcer a brání jim v kontaktu s okolím, a zejména s lidmi. Nejmladší Čchi-c' neposlechne a zamiluje se do mladíka, kterého vidí na zemi. Je to chudý sirotek Wang San. Čchi-c' sestoupí na zem a stane se Wangovou ženou, ale otec ji odnese zpět na nebesa a uvězní ji. Wang San se dostane na nebesa po velkém stěblu prosa a bůžek mu svou dceru slíbí, když splní tři úkoly. Při jejich plnění mu obětavě pomáhají kouzly, dary i radami sestry Čchi-c'. Wangovi se tak podaří získat i Nebeský buben na Opičí hoře a úderem na něj bůžka porazí. Dvojice se pak vrátí na zem do chudého domu. Je tu pomoc mezi sourozenci, sestry nežárlí, naopak aktivně pomáhají, stejně jako jelínek, který je průvodcem Čchi-c'. Dcery se spojily proti zpupnému a bezohlednému otci.

Tradiční příběhy nevlastních sester patří k neznámějším pohádkám – *Popelka* (ve většině variant), *Dvanáct měsíčků* (Němcová-Seifert, 1982; Dobšinský, 1964), ruská *O krásné Vasilise* (Karnachovová, 1984) a četné další: macecha

straní vlastní dceři nebo dcerám, a nevládní ponižuje, nutní k hrubé práci, brání jí oblékat se a chovat se v souladu se společenským postavením rodiny, snaží se její existenci zatajit před nápadníkem a tak dále. Méně známá je pohádka Boženy Němcové *Vděčná zvířátka* (Němcová, 1954). Macecha vyžene nevládní dceru Lenku z domova, ta se dostane do chaloupky, kde žijí jen pesek a kočička. Lenka se k nim chová pěkně, dá jim najíst ze svého mála, co měla na cestu. Pak do chaloupky přijde ošklivé zvíře podobné medvědu, Lenka se o ně postará a na radu pejska a kočičky si k němu lehne. Ráno se probudí v paláci vedle krásného mladíka, který se s ní ožení. Dozví se to macecha a vypraví do světa Dorlu, která se chová bezohledně a také na to doplatí.

Zcela ojedinělý je příběh anglické *Princezny s lískovými oříšky* (Vladislav, 1963), jinak též *Katka s lískovými oříšky* (Šrut, 1989). Žárlivá macecha přičaruje nevládní Aničce ovčí hlavu, aby vynikla krása její vlastní dcery Katky. Ale ta má nevládní sestru ráda, rozloží se na matku a odvede postiženou Aničku z domova. Dívky získají službu v zámku u krále, který má dva syny, jeden z nich je nemocný a cosi podivného se s ním každou noc děje. Katka to vezme energicky do ruky a vypátrá jeho tajemství – princ chodí každou noc tančit s vílami. Zbaví ho kouzla, a přitom získá oříšky, které vrátí Aničce její krásu. Dívky se pak za oba prince provdají. Ono vzbouření se proti závistivé matce je v pohádkách neobvyklé, zvláštní je i ono přičarování ovčí hlavy. Ozvláštňují tímto prvky může příběh přiblížit i starším dětem nebo dospívajícím, kteří už mají věk pohádky za sebou a shlížejí na ni svrchu.

SOUROZENCI A ŠVAGŘI

Celá série pohádek vypráví o vzájemných vztazích a pomoci nejen mezi sourozenci, ale i mezi švagry, zejména švagry kouzelnými. Ty nejznámější příklady najdeme u Boženy Němcové, která ostatně je nevyčerpatelným zdrojem příběhů o rodině a rodinných vztazích, skoro by se dalo říct – cokoli chcete vědět o rodině, najdete u Němcové. Nejoblíbenější je asi pohádka *O slunečníku, měsíčníku a větrníku* (Němcová-Seifert, 1982), ale ještě bohatší

předivo vztahů je v pohádce *O třech zakletých knížatech* (tamtéž). Ženichy tři dcer zemana jsou medvěd, orel a ryba a s jejich vstupem do rodiny se řeší i problém otce: je marnotratný, veškerý majetek vždy utratí v kostkách, lovech a hostinách, a proto rodina žije chudě na starém zámku v lese. Všichni tři ženishi za svoje nevěsty dobře zaplatí. Po dvakrát otec peníze opět promarní, až napotřetí se mu podaří hospodařit rozumně. Zakletí švagři pomáhají nejen bratrovi svých manželek, ale pomohli postavit na nohy i problematického tchána, vztahy jsou tu důkladně propojeny v soudržné a kvalitní rodině.

Prakticky totožná je Dobšinského pohádka *Tři zakletí knížata* (Dobšinský, 1964), jen s tím rozdílem, že otec tří dívek je králem. Ale je stejně marnotratný a pošetilý, a na rozdíl od B. Němcové je u P. Dobšinského pro jeho problém větší prostor, jak v popisu jeho marnotratného chování, tak pokud jde o jeho sebekritické úvahy po provdání třetí dcery. Německá varianta pohádky se jmenuje *Tři sestry* (Petiška, 1960).

DOSPÍVÁNÍ

Druhý, a možná nejdůležitější tematický okruh tradičních lidových pohádek, v první řadě kouzelných, tvoří dospívání, jak už bylo naznačeno v úvodu. Jsou to tematické okruhy týkající se připravenosti k vstupu do manželství; bezpečí domova a v kontrastu s ním nástrah a náročných úkolů velkého otevřeného světa; cesta životem a hodnotové stupnice hrdinů a v důsledcích hledání smyslu života. Takto široce pojatou tematiku najdeme ve většině kouzelných pohádek. Začíná to už u pohádek pro malé děti. *Perníkovou chaloupkou* a jejím smyslem jsem se už zabývala, také *Červená karkulka* je o odchodu z domova do temného lesa, o schopnosti vypořádat se se svody a nástrahami, na něž dívka může narazit, a posléze dospět k jejich zvládnutí. O dospívání jsou také pohádky, v nichž se trojice sourozenců dopracuje k zdárnému řešení vážného životního úkolu a k překonání nebezpečí až po dosažení jistého stupně zralosti. Příkladem může být norská pohádka *O třech kozlech Větropláších* (Stanovský-Vladislav, 1958): tři kozlíci Větropláši se vydají na pastvu přes most. Pod mostem číhá troll, prv-

ní jde nejmladší kozlík a zlému trollovi unikne s tím, že je ještě malý, totéž se opakuje s prostředním kozlíkem, až nejstarší Větroplach trolla přemůže a kozlíci se mohou v klidu pást – čili úkol dítě zvládne, až bude starší. Totéž se týká *Tří malých prasátek* a některých dalších pohádek vystavěných na stejném schématu děje.

OUTSIDER

Jedním z velmi podstatných problémů dětství a dospívání je pozice outsidera, která se v pohádkách projevuje dvojím způsobem: jednak pozicí nejmladšího mezi sourozenci, který je podceňován kvůli věku, jednak domnělou hloupostí, leností, šeredností či fyzickou nedostatečností. Pohádek vybudovaných na tomto půdorysu je obrovské množství, je to jeden z nejběžnějších typů pohádkového příběhu. Tedy jen pár příkladů (některé už byly zmíněny v souvislosti s tématem rodiny).

K pohádkám s problémem nejmladšího syna patří Erbenovo převyprávění ruské pohádky *O Ivanu hlupci* (Erben, 1949a; Erben, 1949b). Po otcově smrti mají tři synové hlídat na jeho hrobě. Oba starší odmítnou a pošlou za sebe nejmladšího, Ivana hlupce. Ten si tím vyslouží tři kouzelné koně a díky nim získá za ženu nejmladší princeznu. Ale stále je outsiderem a do této pozice se sňatkem dostane i jeho žena. Manželé dvou starších princezen mají pro krále získat jelena zlatoroháka, sviňku zlatoštetinku a větvičku ze zlaté sosny. Oba selžou, všechno získá Ivan, ale prodá to švagrům, za to jim uřízne po prstu na nohou, na rukou a pruh kůže ze zad. Tím pak prokáže, že on to všechno získal, pomocí živé vody švagry zase vyléčí a se svou ženou kraluje. Domnělý hlupec překoná jak své bratry, tak švagry.

Ve francouzské pohádce *Tři pomeranče* (Cibula, 1991) mohou nemocnou princeznu uzdravit jen tři pomeranče. Bretaňský chalupník má tři syny, dva starší jsou statní, nejmladší byl „hubený a tenký jako knot, a ke všemu ještě trochu kulhal“. Dva starší bratři se zachovají špatně ke stařence a místo pomerančů donesou žáby a zmije, třetí – Bertík – se zachová dobře a stařenka mu dá tři kouzelné předměty. Princeznu pomeranče uzdraví, ale ženich se jí nelíbí,

proto mu král uloží další úkoly. Bertík je splní za pomoci kouzelných předmětů, a navíc potom kouzelný prstýnek způsobí, že si ho princezna chce vzít, vždycky totiž chtěla chytrého muže. Koná se svatba, stařenka se Bertíka dotkne a on zkrásní. – Pozice outsidera v mládí nebo dětství se změní, existuje naděje, že mladý člověk zraním a činy handicap překoná a naváže hodnotné vztahy, a dokonce se zbaví fyzických handicapů dospívání.

Zajímavá témata nabízí slovenská pohádka *Pecivál největší na světě* (Dobšinský, 1964). Král má tři syny: „Dva starší byli takto naoko pořádní mládenci, ale ten třetí, to byl jen takový pecivál...“ Otec rozhodne, že jsou už dospělí a posílá je postupně do světa. Nejstarší dojde až k měděnému lesu, ale otec ho odbude, tam že chodívali s matkou na snídani. Druhý syn dojde až k lesu stříbrnému – tam rodiče chodívali na dopolední procházku. V těchto králových poznámkách se skrývá závažný moment pocitu méněcennosti u dospívajících – schopní rodiče kladou na děti vysoké nároky, které měří vlastními úspěchy, a místo povzbuzení se na své potomky vytahují, jací oni byli „štramáci“. Pozici outsiderů v této pohádce mají tedy i oba starší synové, kteří jsou hned na počátku ponižováni otcem, ačkoli nijak neselhal, neprovinili se. Třetí prohlásí, že pojede i on: „A tu milí bratři div neumřeli smíchy, že i ten Pecivál, který ještě nebyl ani na krok od pece, chce se pustit do světa. A otec – nějak zamýšlený – se ho nezastal.“ Pecivál si na hnojišti najde svého prašivého koníka, který mluví, a ten mu poradí, aby si na cestu vzal rezavý meč z komory. Hned za městem se koník otřepe – a je z něj krásný tátošík. Spolu s Peciválem zvládnou úkol nejtěžší – dojedou až k zlatému lesu a k otcovu příteli, který s ním kdysi bojoval proti ježibabě, nyní ji přemůže Pecivál. Je otcem srdečně uvítán. Ale tím příběh nekončí. Pecivál se pak vydá vysvobodit ještě tři princezny, dcery onoho otcova přítele. Stane se pak nejmočnějším na světě a ožení se s krásnou kněžnou, oba králové jsou šťastni a předají vládu Peciválovi.

K podceňovaným hrdinům často v českých pohádkách patří hloupý nebo líný Honza. Jiří Horák sestavil z pohádek o Honzovi samostatnou knihu pod názvem *Český Honza* (Horák, 1940). Část příběhů tvoří pohádky novelistické a humorky, v nichž je Honza opravdový hlupák (např. *Jak se Honza*

učil latinsky). Další okruh tvoří pohádky, v nichž je Honza outsiderem sociálním – synem chalupníka, řemeslníka, chudáka. Ale dobrá třetina příběhů je založena na konfrontaci starších, „naoko pořádných“ bratrů a nejmladšího, naoko hloupého, líného nebo neschopného Honzy, který vykoná velké činy. Příklady: *Honza a zakletá princezna* – je nejmladší z deseti synů: „(...) bratři mu přáli štěstí, jen ať je chytřejší, hbitější a ať tolik nejlí“. *Honza syn královský* – král má tři syny, posílá je do světa vybrat si nevěstu: „Ale já už vidím, vy toho asi svedete! Martin je veliký lakomec, Joska si rád zahraje v karty, a Honza by nejraději ležel na peci.“ Další tituly: *Honza a jeho kůň*, *Honza Kokeš*, *Jak Honza rozesmál princeznu*, *Honza vítěz*, *Honza a vděčná zvířata*, *V zámku u obrů*, *Jak Honza vystavěl vzducholod'* – a řada dalších. Jak je už z titulů a krátkých poznámek zřejmé, Horákovy pohádky o Honzovi nabízejí širokou škálu prostředí, úkolů, počinů a dovedností i sociálního postavení hlavního hrdiny, a tedy i celou řadu obměn tématu outsidera.

HRDINOVO INKOGNITO A ŠEREDNOST

Asi neznámější a určitě nejoblíbenější českou pohádkou tohoto tematického okruhu je *Princ Bajaja* Boženy Němcové (Němcová, 1954). V mnoha pohádkách se královský syn nebo dcera vydávají za služebnictvo a vykonávají i ty nejhrubší práce. Ale Bajaja patří k těm princům, kteří jdou dál. Matka upře staršimu z dvojčat právo prvorozenectví a následníkem trůnu se tak stane mladší, královnin mazánek. Bajaja najde rádce ve svém koníkovi, s ním se vydá do světa a vstoupí u sousedního krále do služby jako němý, schopný říci jen „bajaja“. Stane se nejlepším kamarádem tří princezen a inkognito vykoná velké činy. Když ale hozené jablíčko určí Bajaju za ženicha nejmladší Slavěny, princezna se vzepře sňatku s němým sluhou. Teprve když v rytířském odění vyhraje turnaj a dá se poznat, dojde k svatbě. Již ženatý Bajaja se vydá k svým rodičům a zjišťuje, že jeho bratr zemřel a otec mu rád předá vládu. Inkognito tu má dvojí smysl, jednak je protestem proti nespravedlivému postoji rodičů, jednak zbavuje mladého člověka sociálních výhod daných rodem a bohatstvím a umožňuje mu „být sám za sebe“, projevovat se svými schopnostmi a přednostmi, dobrou povahou a statečností.

Toto téma je velmi důležité zejména pro ty mladé lidi, jejichž rodiče jim usnadňují cestu do života, ať už bohatstvím, anebo společenskou prestiží, známostmi, protekcí. Velmi často se proti tomu bouří a touží se prezentovat odlišným způsobem, mnohdy i dost pošetlým nebo kontroverzním. Ale cesta vede přes vyrovnání se se situací a pochopením z obou stran. Vedlejší téma nabízí vztah princezen k Bajajovi-kamarádovi, který je dobrým společníkem a sluhou, ale ne dost reprezentativním a přitažlivým partnerem – jako téma se tu tedy objevuje dívčí sklon k povrchnosti při volbě partnerů.

Mezi pohádkami Boženy Němcové najdeme ještě řádku dalších variant, např. *O Nesytovi* (Němcová, 1954), příběh mladíka, který nemůže najít službu, protože je nenasytý jedlík. Práci najde až v pekle, po létech se z pekla vrátí, bohatý, ale v starém záplatovaném kabátě, který je zdrojem jeho bohatství, a také ošklivý, špinavý v obličejí. V *Divotvorném meči* (tamtéž) Vojtěch skrývá svoje zlaté vlasy a pracuje jako zahradník na královském zámku, ale zde se jeho vytoužená princezna Milada nakonec dovtípí, že její hrdina je zahradník, a při volbě ženicha si ho vybere záměrně, protože ví, kdo to je. V pohádce *Tajemný pás* (tamtéž) se hrdina Lubomír vydává za blázna, protože princezna Kazimíra, do níž se zamiloval, nesnáší obdiv a lásku, tvrdě popravuje milence. Nechce se vdávat a inkognito je jediný způsob, jak se k ní dostat.

VELKÁ TUŽBA A CESTA ZA IDEÁLEM

Ideály, velké touhy, denní snění o dosažení něčeho výjimečného, projevující se v dnešní době zbožňováním hvězd a fanouškovstvím všeho druhu, mohou mít negativní důsledky, ale většinou patří k pozitivním momentům dospívání. V reálném životě se onoho vysněného ideálu dosáhne jen zřídka, ale sám fakt, že člověk po něčem touží, že si staví vysoké cíle a chce k něčemu výjimečnému dospět, je velmi cenná zkušenost pro život, neboť člověka vytrhuje z pohodlí průměru a brání stagnaci. I toto téma se v pohádkách objevuje velice často. Jako příklad mohou posloužit některé příběhy ze slovenských pohádek Boženy Němcové.

Nejznámější z nich je *O širokém, dlouhém a bystrozrakém* (Němcová-Seifert, 1982). Stejnou pohádku známe od Erbeny (Erben, 1949a) a převyprávěl ji i Jan Vladislav pod názvem *O čaroději s třemi železnými obručemi* (Vladislav, 1999). Syn proti vůli otce spatří obraz krásné dívky, do níž se beznadějně zamiluje, a vydá se ji vysvobodit, což se mu podaří za pomoci tří podivných tovaryšů. Důležitým momentem je otceva snaha zabránit synovi, aby zahlédl onen obraz – reálný pohled dospělého, který zvažuje všechna nebezpečí, se dostává do konfliktu s touhou mladého člověka riskovat a dosáhnout vytouženého cíle. Říhova varianta má název *U jedubaby* (Říha, 1969).

Hledání mimořádného ideálu tvoří základ příběhu *Mahuleny, krásné panny* (Dobšinský, 1964; Němcová-Seifert, 1982). Princ spatří obraz své zesnuulé matky, překrásné ženy, která kdysi byla nazývána Zlatá panna. Syn zatouží po stejné krasavici. Král ji dá hledat, ale bez úspěchu. Pak do království přijde poutník, který o ní něco slyšel a je ochoten prince doprovázet, jestliže ho bude na slovo poslouchat. Cestou se oba zastaví v starcově chaloupce, kde poutník vyslechne starcovy dcery-vrány, jak lze Mahulenu najít. Podaří se to, ale její krása je taková, že kdo ji spatří, naráz omdlí. Proto se princ smí první den dívat jen na její nohy, druhý den na tělo, a až třetí den na obličej. Mahuleně se princ zalíbí, vezmou se a zůstanou v království jejího otce, ptačího krále. Ale po čase se vydají navštívit princova otce. Poutník se zase od tří vran dozví, co princovi hrozí od jeho macechy-ježibaby, ale kdo to prozradí, zkamení. Poutníkovi se podaří zabránit všem úkladům, ale nakonec je přesto podezřelý, že chtěl Mahuleně ublížit, a čeká ho poprava – rozhodne se vše vyprávět a zkamení. Po čase se princ dozví od vran, že ho může oživit krví vlastního dítěte. Řízne malého synáčka do prstíčku a věrného přítele oživí. Zajímavým momentem tu je – vedle onoho přátelství, jehož počiny musí být utajeny, – způsob, jak smí hrdina svou vytouženou krásku spařit: k dosažení ideálu vede trpělivé, postupné přibližování, vyžadující schopnost odložit uspokojení tužby, ovládnout se. V *Světské kráse* (Němcová-Seifert, 1982) je synovi knížete předpověděno, že se ožení se Světskou krásou, nejkrás-

nější ženou na zemi. Předpoví mu to jeho dva kmotříčci – dva staří poutníci, kteří v noc jeho narození v zámku přenocovali a po celou jeho anabázi mu pomáhají. *Tři citrony* (tamtéž) jsou příběhem prince, jehož otec na něj naléhá, aby se oženil. Princ ale nezná žádnou dívku, do které by se zamiloval. Až se jednou v královské zahradě objeví stařena, která mu řekne: „*Jdi na Skleněný vrch, utrhni tři citrony a budeš mít ženu, která bude tvému srdci drahá.*“

Ve všech těchto případech jde o krásu, její zbožnění a ochotu pro ni riskovat, překonávat překážky a podstoupit velké obtíže. Výsledkem je nejen získání onoho ideálu, ale také zničení zlé moci, čaroděje s třemi obručemi či macechy-čarodějnice.

JEDINEC A TI DRUZÍ – PŘÁTELSTVÍ

Láska je v pohádkách všudypřítomná a přirozeným vyvrcholením kouzelné pohádky je svatba hrdiny či hrdinky s vytouženým partnerem. Pohádková podoba lásky je skoro vždy stejná, stereotypní a z pohledu dospělého hodně zjednodušená: omezuje se na zalíbení ve fyzické kráse protějšku a projevuje se obětí, ochotou překonávat překážky a všemožně pomáhat. Jediný příklad za přechetné další – slovenská *Pan král Šurina a Otolienka* (Němcová-Seifert, 1983). Princ Šurina je unesen čarodějem v podobě draka a dostane od něj nesplnitelné úkoly – zpracovat půdu, zasázet ovocné stromy nebo révu a do rána mít úrodu, umlít mouku a napéct chleba ze skály. Zalíbení v Šurinovi najde nejmladší čarodějova dcera Otolienka, která mu místo navařených žab a hadů k obědu nosí dobré jídlo a kouzlem plní jeho úkoly. Pak s ním uprchně a cestou mate pronásledovatele tím, že sebe i Šurinu mění v různé krajinné prvky. Dojdou k Šurinovu městu, ale on ji nechá čekat za městem. Ona ho varuje, že se nesmí s nikým jiným políbit. Šurina se matce ubrání, ale ona ho políbí ve spánku. Otolienka se pak promění v topol, který Šurina dá porazit, pak v jablko a nakonec v zlatou kachnu. Tu Šurina uloví a políbí a tím ji vysvobodí. – V dílčích obměnách je tento typ pohádky velmi častý a představuje typický příklad pohádkové lásky, lásky, která je schopná pomáhat, ale také odpouštět.

Mnohem pestřejší je pohádkový obraz přátelství a jeho různých podob. Jeden z modelů přátelství představuje pohádka, kterou známe od Hanse Christiana Andersena pod názvem *Přítel na cestách* (v nejstarších vydáních Pallasova překladu zněl název *Soudruh na cestách*). Na počátku je služba, kterou hrdina prokáže mrtvému – zajistí, aby byl řádně pohřben, většinou tak, že za něj zaplatí dluhy. Vděčný nebožtík se pak k němu přidá v podobě poutníka, který ho doprovází při všech jeho činech a pomáhá mu, většinou radou.

Další častý model, už zmíněný: přítel doprovázející hrdinu. V *Mahuleně, krásné panně* je to poutník blíže neurčeného původu a postavení, ale často je to hrdinův vrstevník, narozený ve stejný den, ale v rodině nižšího sociálního postavení, a tedy v roli přítele pobočnicka nebo sluhy s výsadami. Zápletka tohoto modelu přátelství spočívá v tom, že přítel vyslechne rozhovor ptáků nebo jiných kouzelných bytostí, z něhož se dozví, jakým způsobem může hrdina dosáhnout svého cíle nebo jakým nástrahám a útokům může uniknout, ale „kdo to prozradí, ať zkamení“. Rady fungují dobře, ale varování před nebezpečím budí nevoli hrdiny, až závěrečný přítelův zásah, kterým zachraňuje jeho manželku před smrtí, ho přivede na popraviště, on ale volí raději zkamenění, nechce, aby byl považován za nepřítele. Nakonec je vysvobozen, zpravidla krví hrdinova dítěte. V Calvinových *Italských pohádkách* je tento příběh pod názvem *Jablíčko a Slupka* (Calvino, 1982). Bohatá dvojice dlouho nemá děti, až dostane jablko od čaroděje, po němž žena určitě porodí. Žena si jablko oloupe, slupku sní služka. Obě ženy pak porodí syny v týž den. Chlapci vyrůstají spolu a mají se rádi. Dozvědí se o dívce krásné jako sluníčko, čarodějově dceři se Jablíčko zalíbí a uteče s ním, čaroděj nad ní vyřkne kletbu a Slupka se o ní dozví tak, že v noci vyslechne tři staré víly, které o kletbě vědí. V závěru hrozí Slupkovi šibenice, a tak začne vyprávět a postupně se mění v mramor. Ale čarodějova dcera přemluví svého otce, aby mu vrátil život. Téma nezištné pomoci a neokázalého přátelství – přítel je ochoten riskovat vše, obtíže s utajováním toho, co ví, i riziko ztráty života. V německé pohádce *O věrném Janovi* (Petiška, 1960) služebník Jan slibuje umírajícímu králi, že se o jeho syna postará, i kdyby ho to mělo stát život.

Po králově smrti Jan provází prince po zámku a ten si prosadí, že se podívá do zakázané komory – je tam obraz krásné princezny, po níž princ zatouží. Příběh osvobozování princezny proběhne podle rad havranů. V závěru pod šibenicí Jan vypráví celý příběh a zkamení. Po létech, když už mladý král má se svou těžce získanou ženou dvojčata, kámen promluví: obživne, když mu král obětuje co má nejmilejšího – svoje děti. Král napřáhne na děti meč – a v tom Jan obživne. Přátelství královo je stejně ochotné k oběti jako Janovo.

Ale přátelství se také může pokazit, třeba i malicherností. O tom vypráví portugalská pohádka *Granátovník* (Hul-pach, 1995): Pedro má sad, opičák Umbo v něm sedává, pojídá granátová jablka a vypráví Pedrovi, jsou přátelé. Ze semínka, které vyplivl opičák, vyrůstá stromek. Pro Pedra je to plevel, který vadí jeho olivovníku, pro opičáka jeho strom. Vzniká konflikt mezi dosavadními přáteli. Opičák si jde stěžovat soudci, soudce ho odkáže na krále, od krále putuje se svou stížností k smrtce. Smrtka pohrozí králi a ten opičákovi vyhová. Poručí soudci a soudce rozkáže Pedrovi, aby olivovník porazil. Od té doby Pedro s Umbem nepromluvil, a když vyrostl granátovník, jeho jablčička byla hořká a kyselá. Sobecký spor, vyhrůžky, pokažené přátelství, které nese jen kyselé plody. A také je tu ta opičákova cesta k moci nejvyšší a náhlá vstřícnost k opičákově stížnosti, všichni jsou ochotni pod tlakem vyhovět – velice trpká pohádka.

A pak je tu téma přátelství falešného, zrádného a nebezpečného. U nás nejznámější variantou příběhu o zrádných kamarádech a falešných hrdinech je *Neohrožený Mikeš* (Němcová, 1954). Silák Mikeš jde do světa, potká dva kamarády, stejné siláky. Dojdou do lesního obydlí, dva vždy jdou na lov, jeden má vařit, ale nepovede se mu připravit oběd, protože je napaden zlým skřítkem. Oba Mikešovi kamarádi příhodu zatají, až Mikeš zjistí, co se stalo, a skřítko uvězní. Pak kamarádi objeví studnu či díru do země, jen Mikeš má odvahu se tam spustit a v pozemním světě vysvobodí tři princezny. Kamarádi všechny tři dívky vytáhnou, ale Mikeše nechají pod zemí. Ten se pak dostane na zem za pomoci obrovského ptáka a zastihne a usvědčí své zrádné kamarády právě ve chvíli, kdy se chystají oženit se s princeznami.

Už sám o sobě je tento příběh inspira-tivní a může nabídnout téma zbabělosti, zneužití důvěry a zrady přátelství. Ale některé varianty vnášejí do něj další momenty. Ve variantě Boženy Němcové se Mikeš na oba kamarády vytahuje a už předem jim říká: „*Nebojte se, já nejsem tak slabého ducha jako vy.*“ Čili pěkně jim naservíruje presumpci viny. Tady můžeme hledat příčinu zborcení přátelství, i když způsob, jak oba reagují, je samozřejmě neobhajitelný. Ale je tu situace, kdy vinu na zničení dobrých vztahů do značné míry nesou obě strany.

Jan Werich pohádku nazvanou *Žluté mužátko* (Werich, 1997) ozvláštňuje trojím způsobem. Ten první spočívá v tom, že oni tři hrdinové jsou Sulejmanovi vojáci, kteří zběhli z vojny s Tatarem. Druhý spočívá v postavě skřítky, zpravidla trpaslíka s dlouhými vousy, v slovenských pohádkách zvaného Loktibrada; tyto vousy jsou jeho slabinou a hrdina ho obvykle zneškodní tak, že mu je přiskřípne do polorozštípnutého špaluku a tím ho donutí ke spolupráci. J. Werich vymyslel vlastního skřítky, je to „tvor, vlastně patvor, vlastně patvorek“ – má žluté oči, sírově žlutý obličej a pomerančové vousy, zkrátka je to „žluté mužátko“. A třetí způsob ozvláštňování, kterým Werich vnáší do příběhu modernost mnohem více než přizpůsobením příběhu současným reáliím a dobovými narážkami, je formulace zaklínadla, které hrdina musí vyslovit. V pohádkách je tomu tak, že zaříkadlo, ať je to Hrnečku, vař, nebo Sezame, otevři se, má pevný text, který je jaksi shůry dán a nesmí se žádným způsobem porušit. Werichovým zaklínadlem je zadání: „Cokoliv tě napadne. Ale nesmělo to nikoho před tebou napadnout.“ Požadavek je zcela moderní – originalita. J. Werich s tím samozřejmě nemá potíž, jedno zaříkadlo zní: „Na ostrově Hokaido kuká v lese kukaido“ a druhé: „Na ostrově Hukačka kuká v lese kukačka“.

Erbenova varianta se jmenuje *Vousy na loket a člověk na píď* (Erben, 1949a). Rozdíly dalších národních variant naznačí už názvy: vlámská pohádka *Statečný seržant* (Meyer, 1997), ruská *O silném Kulihráškovi* (Černý-Tvrdíková-Vaculín, 1983), keltská *O Rytíři červeného štítu* (Vladislav, 1992), čínská *O střevíčku z císařského paláce* (Vladislav, 2008) nebo středoasijská *Syn medvědice* (Tichý, 2008). Ve francouzské pohádce *Janek Medvěd* (Cibula, 1991) je

místo mužička obr a falešní kamarádi jsou tři. V italské pohádce *Hrbáček s obuškem* (Calvino, 1982) se královský pekař zamiluje do nejstarší princezny, je za to vyhnán do světa a putuje s dvěma kamarády. V lesním domě je při vaření napadán hrbaček s obuškem. V podzemí pekař setne hlavu čarodějovi a od osvobozených princezen dostane dárky, s jejichž pomocí se pak dostane zpátky na zem. Vrací se kočárem se šestisprežím a doprovází ho celý regiment vojáků, princezny mají radost, že přichází skutečný zachránce. Pekařův regiment vystřelí na oba zrádce a ti umírají. Král se pak zastydí, že pekaře vyhnal, a vzdá se trůnu v jeho prospěch.

(Dokončení v příštím čísle)

CITOVANÉ SBÍRKY A VÝBORY POHÁDEK

ADASCALITEI, Vasile (ed.). *Předu, předu pohádku: Výbor z nejkrásnějších rumuských lidových pohádek*. Přel. Marie Kavková. Praha: Lidové nakladatelství, 1980. 196 s. Ed. Zvonky.

AFANASJEV, Alexandr Nikolajevič. *Ruské lidové pohádky*. Přel. Rudolf Lužík a Karel Dvořák. Praha: Odeon, 1984. 604 s. Ed. Lidové umění slovesné.

ASBJÖRNSEN, Peter Christe; MOE, Jorgen Engebretsen. *O princeznách z Modrého vrchu*. Přel. Jiřina Vrtišová a Břetislav Mencák. Praha: Albatros, 1973. 216 s. Přel. z: Norske Folke-Eventy.

BULATOV, Michail Alexandrovič. *Veselé pohádky a říkadla*. Přel. Běla Součková a Zina Trochová. 5. vyd. Praha: Svět sovětů, 1966. 158 s. Přel. z: Gusi-lebedi.

CALVINO, Italo. *Italské pohádky*. Přel. Vladimír Hořký. Praha: Odeon, 1982. 416 s. Ed. Klub čtenářů, sv. 485.

CIBULA, Václav. *Francouzské pohádky*. Praha: Albatros, 1991. 252 s. Ed. Klub mladých čtenářů. ISBN 80-00-00327-9.

ČERNÝ, Václav A.; TVRDÍKOVÁ, Michaela; VACULÍN, Ivo. *O srdnatém střelci Andrejovi: Pohádky evropských národů Sovětského svazu*. Praha: Lidové nakladatelství, 1983. 256 s. Ed. Pohádkový zeměpis Sovětského svazu, sv. 1.

DOBŠINSKÝ, Pavol. *Zakletý les: Výbor slovenských lidových pohádek*. Přel. Josef Spilka. Praha: SNKLU, 1964. 416 s. Ed. Slovenská knihovna, sv. 29.

ERBEN, Karel Jaromír. *České pohádky*. 3., přehlednuté vyd. Praha, Melantrich, 1949a. 284 s. Ed. Díla Karla Jaromíra Erbena, sv. 3.

ERBEN, Karel Jaromír. *Slovenské pohádky*. 2. vyd. Praha: Melantrich, 1949b. 424 s. Ed. Díla Karla Jaromíra Erbena, sv. 4.

FROLEC, Václav (ed.). *Bulharské pohádky*. Přel. Hana Reinerová, Praha: Odeon, 1970. 324 s. Ed. Lidové umění slovesné.

GRIMM, Jacob; GRIMM Wilhelm. *Pohádky bratří Grimmů*. Přel. Marie Kornelová. Praha: Albatros, 1969. 356 s.

HORÁK, Jiří. *Čarodějná mošna: České pohádky*. 7. vyd. Praha: Albatros, 1981. 316 s.

HORÁK, Jiří. *Český Honza: Lidové pohádky*. Praha: Oribis, 1940. 288 s.

HRDLIČKOVÁ, Věnceslava. *Příběhy o soudci Ookovi: Japonské pohádky vypravuje Věnceslava Hrdličková*. Praha: Albatros, 1984. 128 s.

HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. 5. vyd. Praha: Albatros, 1983. 368 s.

HULPACH, Vladimír. *Za pohádkou kolem světa*. Praha: Fénix, 1995. 208 s. ISBN 80-85245-41-8.

ILLYÉS, Gyula. *Divotvorný vůl a jiné maďarské pohádky*. Přel. Kateřina Horváthová. Praha: Dauphin, 2008. 272 s. ISBN 978-80-7272-143-6.

JACOBS, Joseph (ed.). *Keltské pohádky: Díl 1*. Přel. Simoneta Smýkalová a Lucie Doležalová. Brno: Ando Publishing, 1996. 258 s. Ed. Literatura pro děti. Přel. z: Celtic Fairy Tales. ISBN 80-902032-2-1.

KARALIJČEV, Angel. *Pohádkový svět: Bulharské lidové pohádky*. Přel. Hana Reinerová. Praha: Albatros, 1974. 208 s.

KARNAUCHOVÁ, Irina. *Kráska nesmírná: Ruské lidové pohádky vyprávěné I. Karnauchovou*. Přel. Zdena Psůtková. 8. vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1984. Přel. z: Nėnagladnaja krasota. 232 s.

MAREK, Jiří. *Nejkrásnější zahrada: indické pohádky*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1979. 252 s. Ed. Zlatý klíček.

MEYER, Maurits de. *Vlámské pohádky: Nejkrásnější báchorky a bajky z Flander*. Přel. Petra Schürová. Praha: Cinemax, 1997. 252 s. ISBN 80-85933-14-4.

NĚMCOVÁ, Božena. *Národní báchorky a pověsti*. Praha: SNKLHU, 1954. 348 s. Ed. Národní knihovna, sv. 47.

NĚMCOVÁ, Božena; SEIFERT, Jaroslav [BRABEC, Jiří]. *Mahulena, krásná panna: Slovenské pohádky a pověsti Boženy Němcové vypravuje Jaroslav Seifert [Jiří Brabec]*. Praha: Albatros, 1982. 224 s.

PERRAULT, Charles. *Pohádky Matky Husy*. Přel. František Hrubín. 2. vyd. Praha: Albatros, 1972. Přel. z: Contes de Ma Mere L' Oye ou Histoires ou contes du temps passé.

PERRAULT, Charles; AULNOY, Marie Catherine Le Jumel de Barneville, baronne d'; BEAUMONT, Jeanne Marie Leprince de. *Francouzské pohádky*. Přel. František Hrubín, Tamara Sýkorová a Gustav Franc. Praha: Odeon, 1990. 352 s. ISBN 80-207-0118-4.

PETIŠKA, Eduard. *Sedmikráska: Německé pohádky*. Praha: SNDK, 1960. 388 s. Ed. Pohádky národů, sv. 3.

Řecké pohádky, bajky a anekdoty. Přel. Petr Šourek a Denis Kostomitsopoulos. Praha: Dauphin, 2000. 192 s. Ed. Etnos, sv. 20. ISBN 80-7272-017-1.

ŘÍHA, Václav. *Pohádky Václava Říhy*. Praha: SNDK, 1969. 296 s.

SIROVÁTKA, Oldřich. *Plný pytel pohádek: České pohádky*. Praha: Albatros, 1983. 312 s.

STANOVSKÝ, Vladislav; VLADISLAV, Jan. *Strom pohádek z celého světa: Díl I*. Praha: SNDK, 1958. 448 s.

ŠRUT, Pavel. *Kočičí král: Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek vypravuje Pavel Šrut*. Praha: Albatros, 1989. 352 s.

TICHÝ, Jaroslav. *Kouzelný koberec: pohádky ze střední Asie*. 3. vyd. Brno: Computer Press, 2008. 232 s. ISBN 978-80-251-2178-8.

Vietnamské pohádky. Přel. Iva Zbořilová a Odolen Klindera. Praha: Odeon, 1974. 364 s. Ed. Lidové umění slovesné. Velká řada, sv. 22.

VLADISLAV, Jan. *Francouzské pohádky: Kapitán Tulipán a princezna z Bordeaux*. Praha: Albatros, 1970. 268 s. Ed. Pohádky národů, sv. 10.

VLADISLAV, Jan. *Keltské pohádky*. Brno: Petrov, 1992. 160 s. ISBN 80-85247-31-3.

VLADISLAV, Jan. *Král sedmi závoju: Italské pohádky*. Praha: SNDK, 1968. 376 s. Ed. Pohádky národů, sv. 8.

VLADISLAV, Jan. *Pohádky paní Meluzíny*. Brno: Atlantis, 1999. 172 s. ISBN 80-7108-077-2.

VLADISLAV, Jan. *Pohádky ze Země draka*. 2., přeprac. vyd. Praha: Knižní klub, 2008. 204 s. ISBN 978-80-242-2049-9.

VLADISLAV, Jan. *Princezna s lískovými oříšky: anglické pohádky*. Praha: SNDK, 1963. 376 s. Ed. Pohádky národů, sv. 4.

WERICH, Jan. *Úsměv klauna*. 2. vyd. v tomto celku. Praha: Brána, 1997. 196 s. ISBN 80-85946-69-6.

LITERATURA

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Přel. Lucie Lucká. Praha: Nakladatelství LN, 2000. 344 s. Přel. z: The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales. ISBN 80-7106-290-1.

PROPP, Vladimir Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Přel. Miroslav Červenka, Marcela Pittermannová a Hana Šmahelová. Praha: H & H, 1999. 364 s. Přel. z: Морфология сказки atd. ISBN 80-86022-16-1.

ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989. 240 s.



Divadlo pod svou vlastní lupou

Tvůrčí dílny k inscenacím



DANIELA VON VORST

posluhačka katedry výchovné dramatiky DAMU v Praze

Problematikou dílen k divadelním představením se zabývám od roku 2006, kdy jsem se s tímto typem práce seznámila na stáži v Gorki Theater v Berlíně. V Německu, zejména v Hamburku, se počátkem 90. let etablovala profese divadelního pedagoga (Theaterpädagoge). Ten je zpravidla zaměstnancem profesionálního divadla nebo kulturního centra a připravuje bohatou nabídku dílen a programů pro školy a širokou veřejnost. Když se v Německu zmíníte, že vedete dílny k divadelním inscenacím, dokáže si většina lidí představit, čím se zabýváte. Školní návštěvy dílen jsou běžnou a oblíbenou součástí výuky. Zmíníte-li se o takové práci v Česku, musíte většinou dlouze vysvětlovat, o co jde a jaký to má smysl.

Svou zkušenost z Německa se snažím uplatnit i u nás, což se mi podařilo v Ateliéru Švandova divadla v Praze. Tam našly dílny k představení své stálé místo v programu, a poprávu – jde totiž o jedinečný způsob aktivního, zábavného a tvůrčího setkání diváka s divadlem.

Dílny nejsou nijak věkově omezené. Cílová skupina je ale samozřejmě rozhodující při přípravě výukového programu, pro výběr metod a technik

a volbu struktury programu. Dílny mohou probíhat před představením nebo i po něm, v každém případě jsou však neoddělitelně spjaté s konkrétní divadelní inscenací. To je rozdíl oproti různým doplňujícím výchovným programům, které například odděleně zpracovávají jedno vybrané téma nebo se zabývají jen předlohu inscenace, ale samotné zhlédnutí představení je mimo jejich pozornost.

Jak takový program dílny vypadá? Skládá se ze dvou částí: z vlastní dílny a z návštěvy představení. A ideální je, pokud obojí proběhne ve stejný den, dokud jsou zážitky ještě čerstvé. Podle věku účastníků trvá dílna obvykle od jedné a půl do čtyř hodin a koná se nejlépe přímo v prostorách divadla (ve zkušebně, ve foyer apod.). Pokud je dílna určená pro školy, je možné ji uspořádat přímo ve třídě nebo ve společenském sále – výprava je zpravidla nenáročná a potřebné pomůcky, rekvizity či kostýmy je možné rychle sbalit a dovézt na místo. Únosný počet účastníků je podle mých zkušeností do dvaceti. Při práci s větší skupinou se obtížně udržuje pracovní tempo a dynamika programu.

Vlastní dílna je založena na hrách a cvičeních z oblasti divadla a dramatické výchovy (hra v roli, improvizace, sochy, živé obrazy, zveřejněné vnitřní monology, horká židle, práce s textem a jeho interpretací, s hlasem a mlouvou, práce s rekvizitou a kostýmem, „režijní“ pokusy a výklady, práce s prostorem atd.). Důležité je poskytnout účastníkům prostor pro jejich vlastní interpretace a podnítit v nich potřebu vyjádřit se k tématům a problémům, nabídnout jim možnost ověřit si v herní situaci osobní postoje a porovnávat je s postoji dramatických postav či ostatních účastníků. A nezbytnou součástí práce jsou samozřejmě dílčí a závěrečné reflexe.

Během vymezeného času účastníky provází lektor připraveným progra-

mem. V rámci něho se účastníci seznamují s tématem, prostředím, vztahy, konflikty a dramatickými postavami dané divadelní hry a/nebo inscenace. Různé inscenační výklady a rozmanité režijní interpretace často činí z inscenace velmi osobitý umělecký tvar, který umožňuje zacházet s dramatickým textem velmi volně. Pro lepší porozumění a pro srovnání interpretace a předlohy je proto provázanost dílny se samotnou inscenací důležitá. Právě v dílnách je ideální prostor pro prozkoumání všech souvislostí, aktualizací apod. I proto bývá při přípravě programu potřebná konzultace s tvůrci inscenace (dramaturg, režisér). Například v Gorki Theater jsou divadelní pedagogové přítomni na několika zkouškách v průběhu celého inscenačního procesu. Mají tak režijní výklad z první ruky a mohou také porovnat, jak se jej ve výsledku podařilo vyjádřit, ztvárnit.

Po absolvování dílny a zhlédnutí představení by účastník měl lépe porozumět tématům divadelní hry a konkrétní inscenace, předvedeným postavám a vztahům mezi nimi. Měl by si odnést zkušenost z dílny, v níž on sám vytvořil vlastní obraz, vlastní interpretaci jevištní postavy, ocitl se s ní v dramatických situacích. Jeho výklad postavy a řešení situací, do kterých se dostává, se samozřejmě mohou od pojetí inscenátorů lišit a program by měl účastníka utvrdit v tom, že jeho vlastní řešení není mylné nebo špatné. Právě pokud účastníci programu srovnávají vlastní pohledy na věc s pohledem, který nabídli divadelní tvůrci, dostávají se k hlubšímu pohledu na dramatické dílo a divadlo jako specifickou formu umění.

Po návštěvě představení je pak vyčleněn prostor pro bezprostřední reflexi. V Ateliéru Švandova divadla se koná dokonce i setkání s herci, kterým se tak dostává mnohdy i překvapivě divácké zpětné vazby.

Ateliér Švandova divadla



ŠÁRKA URBANOVSKÁ

lektorka Ateliéru Švandova divadla

Švandovo divadlo založilo Ateliér v roce 2005, aby připravoval divadelní dílny pro žáky základních škol a studenty středních a vysokých škol. Programy umožňují mladým lidem poznat divadlo blíž, než je pro diváky běžné. Dílny probíhají přímo v divadelní budově a jejich účastníci mají možnost se přímo podílet na jejím životě.

V nabídce jsou různé typy programů – jak náplní, tak rozsahem. Vedle tvůrčích dílen k inscenacím, které zaberou jedno odpoledne, jsou to i programy složené z několika setkání. Některé diváky seznamují s prací při přípravě divadelní inscenace, další jsou postavené jako herecké, pohybové, loutkoherecké nebo třeba žonglérské workshopy.

VEDENÍ ATELIÉRU

Ateliér je v rámci celého divadla samostatným subjektem, žije si tedy tak trochu vlastním životem. Má svého vedoucího, který má na starosti jeho běžný chod, dramaturgii dílen, propagaci, nábor lektorů i uchazečů i samotnou lektorskou činnost. Vedoucí Ateliéru je v neustálém spojení s tajemníkem divadla, s nímž domlouvá čas a prostor, ve kterém se budou dílny odehrávat (zkušebna, velký sál, studio...).

Vedoucí také úzce spolupracuje s obchodním oddělením, pod které patří, a to hlavně na propagaci a na náboru skupin. Divadlo k tomu využívá jak internetových stránek, tak letáků, které připravujeme třikrát do roka. Při dnu otevřených dveří také každý rok představujeme svoji práci veřejnosti „naživo“ v krátkých workshopech.

Vedoucí Ateliéru je zaměstnancem divadla, lektory jsou externisti. Dílny se financují částečně ze vstupného a zčásti z rozpočtu divadla. Ateliér v tuto chvíli není subjektem, který by se „uživil“ sám. Ostatně jako solitéra ho není možné vnímat – velkou měrou se podílí na propagaci nejen Švandova divadla, ale i divadla jako takového.

Lektoři dílen jsou většinou herci, někdy ale také muzikanti, scénografové nebo učitelé dramatické výchovy.

TVŮRČÍ DÍLNY K INSCENACÍM

Tvůrčí dílny se snaží divákům přiblížit postavy konkrétní divadelní hry, pocity herce, umožnit jim tvůrčím způsobem nahlížet na témata inscenace a na základě debaty a podle vlastní fantazie dotvářet příběhy jejich postav. Využívají při tom hlavně jednoduchých hereckých cvičení a improvizací.

Dílna trvá tři hodiny, tedy jedno odpoledne nebo dopoledne, vedou ji vždy dva lektori a je určená výhradně skupinám. Ideální počet účastníků je mezi dvanácti a patnácti. Program je koncipovaný především pro žáky vyšších stupňů základních škol, středoškoláky a vysokoškoláky. Podle cílové věkové skupiny vybíráme inscenaci, na kterou ho zaměříme, a to i s ohledem na vzdělávací programy. Nezřídka se ale stává i to, že naši dílnu navštíví amatérský divadelní soubor nebo skupina spolupracovníků, která ji pojme jako teambuilding.

První část programu probíhá obvykle ve zkušebně Švandova divadla, která se nachází přímo v historické budově.

Každá dílna má určitý rámec, „herní plán“, do něhož účastníci postupně „vplouvají“. Díky němu se postupně seznamují s postavami, jejich vztahy, se situacemi příběhu i s prostředím a s časem, do něhož je děj zasazený. Ačkoli je naším cílem přiblížit divákovi inscenaci co nejdůležitěji, nikdy neodhalíme všechno. Pracujeme například s tím, že účastníci konkrétní příběh neznají a můžeme je nechat fabulovat, diskutovat a tvořit. Diváka tak připravíme a navnadíme na představení, které se ho může díky jeho vlastnímu prožitku z dílny dotknout intenzivněji.

Při práci většinou používáme části kostýmů nebo dekorace, které se posléze objeví na jevišti. Účastníci se při hledání charakteru postav převlékají, používají rekvizity a to jim pomáhá snáze najít „obraz“ určité postavy. Atmosféru může taky dotvářet scénická hudba z představení.

Pracuje se jak u stolu s důležitými informacemi, tak v prostoru při pohybových aktivitách a drobných etudách. Na konci probíhá zpětná vazba, která je hodnotná i pro nás – lektory.

Druhou, a samozřejmě neodmyslitelnou částí dílny je společná návštěva představení. Poté mají účastníci možnost navštívit diskusi s herci, což bývá pro obě strany zajímavé a přínosné. Mohou s nimi své dojmy z inscenace i své zkušenosti z dílny přímo konfrontovat a diskutovat o pojetí hry a ztvárnění postav.

ZAMĚŘENÍ PROGRAMŮ

Inscenace, k nimž dílny připravujeme, vybíráme s vedoucím Ateliéru tak, aby byly blízké žákům a studentům. Naše práce začíná už nad scénářem – lektori musí dokonale znát nejen samotný text, ale i inscenaci a její dramaturgicko-režijní koncepci. Z toho všeho potom při přípravě dílny vycházejí.

Snažíme se „pomoci“ jak inscenaci, tak divákovi. Proto je někdy obtíž-

né balancovat mezi fakty a fantazií účastníků. Důležité je udržet rámeček, příběhovou linii a charaktery postav, vše ostatní je svobodné a má bezpočet variant a možností řešení. Stejně jako režisér a dramaturg přistupují k samotné hře a začínají ji tvarovat, mají i studenti možnost uplatnit určitou míru vlastní invence. Abychom

jim dokázali co nejlépe inscenaci přiblížit, je důležité najít v ní téma, které jim bude blízké a které je bude zajímat.

Ačkoli každá dílna směřuje k právě diváka na konkrétní představení, v pozadí naší práce stojí ještě obecnější cíl. Nejde nám jen o to navnadit účastníky dílny jen na je-

dinou inscenaci. Důležité je udržet si jejich zájem napořád a získávat tak stále návštěvníky divadla. Výzkum, který jsme v minulé sezóně provedli, ukázal, že se z návštěvníků dílen skutečně stávají pravidelní diváci nejen Švandova divadla, ale i dalších divadel. Projevují celkově větší zájem o divadlo a kulturu jako takovou.

Tvůrčí dílna k inscenaci Periférie



DANIELA VON VORST

posluhačka katedry výchovné dramatiky DAMU v Praze

František Langer: *Periférie*
Švandovo divadlo na Smíchově, Praha
Režie: Daniel Hrbek
Dramaturgie: Martina Kinská
Premiéra: 2. 12. 2006

Dílka vznikla jako absolventský projekt v ateliéru Divadlo a výchova JAMU v Brně v roce 2007 a realizovala se v Ateliéru Švandova divadla, kde se poté zařadila do stálé nabídky dílen. Věkové rozpětí účastníků bylo 12-56 let. Dílna pracuje s herním rámcem Klub mazaných, v němž si každý účastník vytvoří náznak fiktivní postavy člena tohoto klubu, za níž pak v dílně vystupuje. Tento rámeček poskytuje účastníkům jakousi masku, za níž se mohou schovat při navrhování všemožných fint a vychytralostí, které nejsou vždy z morálního hlediska akceptovatelné. Příběh Franciho coby

člena fiktivního klubu je totožný s postavou Franciho z Langrovy hry, je jen zkoumaný pohledem členů Klubu mazaných. Předmět zkoumání konference Klubu mazaných („syndrom žvanivosti“) je tak přetaveným motivem Franciho svědomí a dovolávání se čistě spravedlnosti a vlastního zaslouženého trestu.

1. Úvod – přivítání členů Klubu mazaných

Lektorka se představí jako předsedkyně Klubu mazaných, účastníky vítá na mimořádné schůzi klubu a připomíná, kdo může patřit mezi členy: „Členem klubu může být jen ten, kdo se díky své chytrosti, důmyslnosti a mazanosti dokáže dostat z každé svízelné situace, vyklíčovat z jakéhokoliv problému a vyhnout se postihu či zákonnému trestu. Někteří označují takové činnosti za protizákonné, někdy i nemorální, my je ale nazýváme mazané. Za provedení nějaké finty či mazanosti zaslouženě následuje odměna – zisk hmotný i nehmotný.“

2. Ověření mazanosti – ocáskovaná honička

~ Ve hře platí pouze (!) tři pravidla: ocásky nesmí být skryté a pevně přivázané, hráči se nesmí zranit, hru začíná a ukončuje lektor; jakéhokoliv finty a taktiky jsou však žádoucí.
~ Reflexe hry: Kdo byl nejmazanější, jaké se ve hře objevily finty.

3. Představování – krycí jména, oblast působnosti

Na samolepku každý napíše své „mazané jméno“ a obor, ve kterém působí (Šizuňka Úroková, bankovní sektor; Jana Neprůhledná, Evropské strukturální fondy...).

4. Konference Klubu mazaných

~ Shromážděným je představeno, co nabízí Klub mazaných svým členům: Na předem připraveném reklamním plakátu je napsáno: „Ocenění členů a jejich mazanosti, výměna zkušeností a kontaktů, bezpečí a diskrétnost, poradenství...“

~ Dále jsou shromáždění seznámeni s tím, co klub nabízí společností: Na předem připraveném reklamním plakátu stojí: „Rozvíjí tvůrčí přemýšlení, logické a analytické myšlení, nové způsoby řešení problémů“. Na dalším plakátu: „Svou činností, svými mazanostmi upozorňujeme společnost na to, kde má chyby a mezery v právním systému a zákonech; permanentně prověřujeme například pohotovost policie, soudů, politiků...“

~ Lektorka v roli předsedkyně klubu seznámí členy s důvodem svolání schůze: „Vážení kolegové, Klub mazaných je ve velkém ohrožení. V poslední době totiž dochází k jistému jevu – říkáme mu ‚syndrom žvanivosti‘: někteří členové se znenadání odhlásí z našeho společenství, svým způsobem nás tak zradí – z klubu prostě vystoupí a vydají se spravedlností. To pochopitelně ohrožuje bezpečnost klubu, ale i každého z nás. My musíme nutně zjistit, proč se taková osobní selhání dějí a jak tomu jde zamezit a předcházet. Jako názorný příklad uvedu třeba Franciho, kterého jsme dlouhodobě sledovali. U něho tento jev propukl i přesto, že měl ty nejlepší předpoklady pro úspěšnou ‚mazanou‘ kariéru. Kde se stala chyba?“

5. Franciho osobnost a charakter

~ Informace (které kopírují děj divadelní hry): o Franciho minulosti, o nepovedeném vloupání, o elánu začít nový život, touha být někým, něco dokázat; seznámení s Ančí a láska k ní, nový-starý byt, odpuštění kamará-



DÍLNA K INSCENACI MNOHO POVYKU PRO NIC (ŠVANDOVO DIVADLO, 2009)



DÍLNA K INSCENACI PERIFÉRIE (ŠVANDOVO DIVADLO, 2007)

dům, kteří jej podrazili a kvůli kterým byl ve vězení.

6. Ostatní postavy (Toni, Barborka, Anči)

Účastníci se rozdělí na tři skupiny, každá bude mít za úkol prozkoumat jednu postavu z Franciho okolí a posléze o ní vytvoří „prezentaci“ pro ostatní:

~ Repliky: Lektor rozdává členům klubu kartičky s vybranými replikami Franciho a jeho přátel („zachytili je agenti Klubu mazaných“). Účastníci se podle nich pokusí vytvořit jejich „psychologický profil“.

~ Informace o postavách a realie: Lektor rozdává do skupin kartičky s charakteristi-

kami Franciho, Anči, Tonyho a Barborky. ~ Styl a oblečení postavy: Z nabídnutých kostýmů „obléknout“ jednoho účastníka jako hledanou postavu.

~ Chůze postavy a socha: Hledání typické chůze, póz a gest postavy.

~ Představení postav: Jeden účastník za postavu přijde její typickou chůzí, pronese vybranou repliku a zastaví se ve štronzu. Ostatní odečítají, co jak působí a co je čitelné. Další ze skupiny okolo sochy případně doplní další informace a fakta o postavě.

~ Prostor pro doplňující otázky ostatních a reflexi.

7. Vztahy postav

~ Mazaný vytvoří další podobné sousoší ještě s Francim a jeho blízkými.

~ Představitel Franciho se postaví do své výchozí sochy, ostatní postavy se doplní ve štronzu do vztahu k němu.

~ Po tlesknutí změna: Franci zaujme k postavě odpovídající postoj.

8. Fotografie

Lektor: „Dostáváme se k samotnému Franciho příběhu. Jeho výchozí situaci i nejbližší přátele už známe. Je druhý den po Franciho propuštění z vězení. Potkal se už se svými kamarády Tonym a Barborkou a vrací se plný optimismu domů, ke své nové milé. Následující okamžik je pro začátek kariéry a vstup do Klubu mazaných klíčový. Co se stalo? Pokuste se to vyjádřit, ‘fotografií’ situace podle instrukcí na kartičkách.“

~ Účastníci se rozdělí na tři skupiny, každá dostane na kartičce stručný nástin situace a pro každou postavu jednu repliku:

a) Franci vchází domů a vidí Anči se zákazníkem.

b) Franci drží v ruce židli, chce udeřit zákazníka, Anči se mu v tom snaží zabránit.

c) Franci odnáší mrtvého zákazníka, Anči je vystrašená.

(Informace o zákazníkovi: Je bohatě oblečený, starší než Franci, měl v peněžence velký obnos peněz, ale Franci ani Anči si jej nevzali.)

~ Reflexe: U každého obrazu diváci z fotek odečítají, co se asi stalo a jak se kdo chová, co cítí, co si asi může myslet. Bezprostředně poté se postupně za postavu vyjádří každý hráč.

~ Shrnutí: „Franci zabil zákazníka ve vzteku. Ze strachu o společnou budoucnost i o Anči, která by měla opletačky s policií, se rozhodli vymyslet fintu a mrtvolu skrýt. Zákazníka ale neokradli – proč? Měl Franci v úmyslu něco víc než jen skrýt mrtvolu? Můžeme tento okamžik považovat za zárodek ‚mazané‘ kariéry?“

9. „Mazaná“ finta

~ Lektorka v roli předsedkyně klubu: „Jakou ‚mazanou‘ fintu byste poradili Francimu vy jako členové Klubu mazaných v této situaci, aby se vyhnul trestu a – pokud to jde – ještě získal něco ve svůj prospěch?“ Diskuse v rolích členů klubu – shromažďování nápadů.

~ Lektor mimo roli: „V našem příběhu se Franci nakonec rozhodl, že zákazníka odnese na okraj města a skryje ho na staveništi.“ Pouští Franciho monolog (nahrávka z představení).

~ Lektor: „Přivolaná policie identifikovala muže jako zámožného stavitele Urbana, který je

známý svým hýřivým životem a sklonem k alkoholismu. Celou věc proto označila za nešťastnou náhodu. Vzhledem k vysokému obnosu peněz, který měl mrtvý u sebe, nepadlo na Franciho podezření, a Franci se ještě dožadoval nálezného. Policie jej odkázala na vdovu po zesnulém, která Franciho skutečně zanedlouho kontaktovala a věnovala mu cennosti po staviteli Urbanovi – včetně vytouženého fraku a lakýrek.“

10. Franciho „povídavý syndrom“

~ Lektorka v roli předsedkyně klubu: „Francimu se povedla, mazaná finta, a tak bylo všechno v pořádku – až do okamžiku, kdy u něj propukl jev, který se dnes rozšiřuje mezi členy našeho klubu, – „syndrom žvanivosti“.“

~ Hráči se rozdělí na čtyři skupiny podle počtu postav ve scénách 2 + 2 + 3 + 3. Na jednotlivých kartičkách jsou popsány situace, jež jsou námětem pro improvizace:

a) Franci a Anči – Anči nechce o ničem slyšet, bojí se o budoucnost.

b) Franci a kámoši – Franci se chce pochubit, oni se nechtějí do ničeho zaplést.

c) Franci u vdovy – Franci opět nevyšlyšen, vdova mu dokonce poděkuje za to, co udělal s jejím manželem.

d) Franci na policii – Franci proti své vůli neusvědčen, nepřesné důkazy, případ už uzavřen.

~ Lektorka v roli předsedkyně klubu: „Syndrom se projevuje naléhavou potřebou mluvit o své mazanosti, což je velmi nebezpečné. Franci neměl tu možnost vstoupit do našeho Klubu mazaných, který to ve vší diskretnosti umožňuje. Setkal se zato se soudcem.“

11. Setkání se soudcem

~ Lektor: „Jde o bývalého soudce, který se stal alkoholikem a nyní i bezdomovcem. Teprve on pojmenuje, co se ve Francim děje.“ – Cituje monolog z dramatického textu.

~ Odborná diskuse na konferenci Klubu mazaných: Hledání nového termínu pro jev „syndrom žvanivosti“. Na tabuli se shromáždí všechny důvody, které Franciho mohly vést ke žvanění. Předsedkyně klubu se v diskusi s jeho členy snaží nalézt společný termín pro všechny pojmy. Hlasování o návrzích, přijetí řešení.

~ Předsedkyně: „Jak lze tomuto jevu, který nás ohrožuje, předcházet? Co dělat, když už se dostaví? Navrhněte preventivní opatření.“

~ Po prodiskutování návrhů předsedkyně uzavírá konferenci Klubu mazaných.

12. Reflexe

Všichni vystoupí z herního rámce (sundání jmenovek).

~ Reflexe rolí členů Klubu mazaných: „Jak jste si tyhle zvláštní role užili? Jaký je to pocit být na ‚té druhé straně‘, určovat si pravidla sám? Může takový spolek ‚mazaných‘ ve skutečnosti někde existovat? Proč takové spolky vznikají? Na základě jakých pravidel a hodnot fungují? Kdo určuje hodnoty a kdo posouvá hranici jejich porušování? Co můžou proti takovým spolkům dělat ti, kteří jejich členy nejsou?“

~ Seznámení s dějem hry a také se soudcovým návrhem spáchat ještě jednu vraždu. (Pozn.: Soudce poradil Francimu spáchat ještě jednu vraždu,

tentokrát úmyslnou, aby tak Franci došel aspoň nějakého trestu, který by mu přinesl klid v duši.). Co si myslí účastníci o návrhu a jaké by zvolili řešení sami za sebe a jaké, kdyby byli v pozici Franciho a poté dramatika?

~ Diskuse na téma: „Lze vykoupit vraždu, i když jde o dosažení ‚spravedlnosti‘? Jakou cenu lze za pocit štěstí a za subjektivní ‚spravedlnost‘ zaplatit? Co je pro koho spravedlnost? Jak se zachovaly postavy z Franciho okolí? Jak se zachovat ve skutečnosti, když jde o kamaráda nebo partnera?“

~ Další možné otázky: „Co pro vás bylo během dílny nejobtížnější? Co vám na herectví připadá nejtěžší, co nejzajímavější?“

~ Prostor pro další postřehy a názory.

14. Informace o hře, autorovi a inscenaci

~ Fakta o hře, o době vzniku, o Františku Langerovi, o slavných evropských inscenacích *Periferie* ve 30. letech 20. století.

~ Informace o inscenaci ve Švandově divadle, dramaturgický posun, aktuálnost hry, obtížnost textu.

~ Před představením a v jeho průběhu si mají účastníci promýšlet otázky na herce, který bude představovat Franciho.

15. Závěr, rozloučení

(Bakalářský projekt obhájený v ateliéru Divadlo a výchova JAMU v Brně)



Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova



ANTONÍN ŠIMŮNEK

redaktor TD

Markéta, dcera Lazarova

Divadlo DISK, Praha

Předloha: Vladislav Vančura – Markéta Lazarová

Dramatizace a režie: Pavel Ondruch

Dramatizace a dramaturgie: Zdeněk Janál

Premiéra: 5. 1. 2010

Dílna je koncipovaná pro žáky a studenty od 14 do 19 let. Skupina by neměla přesáhnout velikost školní třídy. Program má dvě části. Těžiště je v té první, která se uskuteční před předsta-

vením a trvá necelé dvě hodiny. Část příběhu, kterou se dílna zabývá, se později znovu odehraje v prvních scénách inscenace. Část po představení trvá zhruba patnáct minut a měla by být reflexí dílny i představení zároveň.

1. Středověk

Účastníci chodí prostorem, zní středověká hudba, lektor je vždycky zastaví a oni podle jeho zadání řeknou asociaci, které je napadne, když se řekne „středověk“

(první slovo; vůně; barva; materiál; chuť; zvuk; předmět; povolání; vlastnost...).

2. Orchester

Účastníci stojí v kruhu, obráceni čelem ven. Každý sám si připraví nějaký postoj, nějaké gesto a k tomu zvuk nebo slovo či sousloví, které ho napadá jako asociace na slovo „středověk“. V momentě, kdy jsou všichni připraveni, otočí se čelem dovnitř kruhu a na pokyn vedoucího najednou udělají, co si připravili; pak znovu a případně ještě jednou, aby se shromáždilo víc nápadů a aby se hráči postupně uvolnili. Přitom už sledují i ostatní. Potom se účastníci rozdělí do několika skupinek tak, aby v každé skupině byli ti, kteří mají podobné postoje. Lektor ukáže postupně na jednotlivé skupinky a jejich členové znovu společně předvedou svůj postoj se zvukem, který měli připravený. Následně už lektor jen ukazuje na jednotlivé skupinky nebo i jednotlivce a jako dirigent rozehrává obraz, který vystihuje zadané téma.

3. Čas, místo, prostředí

~ Lektor přečte text ze začátku Vančurova románu: „*Popřejte této příhodě místa v kraji mladoboleslavském za času nepokoju, kdy král usiloval o bezpečnost silnic, maje ukrutné potíže se šlechtici, kteří si vedli doslova zlodějsky, a co je horší, kteří prolévali krev málem se chechtajíce. Kozlík a všichni jeho synové jsou loupežníci. Obávám se, že toto označení platí i pro paní a dívky jich rodu. Je to lupičská banda, práce jim nevoní. Na rozkošných polích pustnou lesíky a jejich utěšená tvrz Roháček je vymlácena a shoří každého desetiletí.*“
~ Lektor s účastníky zopakuje a případně upřesní informace, které v textu zazněly (důležité je zdůraznit jméno Kozlík a doplnit, že měl osm synů a devět dcer).

4. Roháček

~ Lektor naváže na zmínku o tvrzi Roháček; připomene spolu s účastníky, co je to tvrz, jak zhruba vypadá.
~ Účastníci malují půdorys středověké tvrze, u toho společně promýšlejí, jaké budovy by na tvrzi neměly chybět, kdo tam žije, kolik Kozlíkovců je, případně i jak vypadá běžný život obyvatel Roháčku.

5. Život loupežníků

Postupně se rozrůstající živé obrazy tří běžných situací ze života loupežníků:
a) jak loupežníci loupí;
b) jak si loupežníci dělí kořist;
c) běžné dopoledne na Roháčku.

~ První hráč přijde, zaujme místo nějaké postavy v určité situaci v prostoru (předtím řekne, kdo je a co dělá), k němu se připojí další a další, dokud nejsou zapojeni všichni.

~ Nakonec jsou ještě chvíli všichni ve štronzu a – pokud to jde – obraz si prohlédnou, aniž by ho zrušili.

~ V případě, že je obraz nejasný, nerealný nebo z nějakého důvodu neuspokojivý, je možné nechat hráče vytvořit další fázi – co se stalo za minutu, za pět minut a podobně.

~ Pokud se děj uspokojivě nevyvine, je vhodné zařadit reflexi.

~ V případě že se aktivita nezdaří, dojde k chaosu apod., lze od kteréhokoli bodu přeskočit k další aktivitě, která se zabývá pravidly loupežnického života.

6. Pravidla loupežnického života

~ Účastníci ve skupinkách po třech sepiší na papír základní pravidla loupežnického života (kdo v tlupě rozhoduje, provinění, tresty, hierarchie).

~ Pravidla pak jednotlivé skupinky přečtou, lektor shrne.

7. Mikoláš – ukázky z textu

~ Účastníci se rozdělí do skupinek po třech; každá skupina si vylosuje jeden lístek s odstavcem z Vančurova románu. Situaci, kterou text zachycuje, hráči ztvární pomocí živého obrazu; v každé situaci jsou dvě postavy (jedna z nich je Mikoláš), ty představují dva hráči, ten třetí k obrazu nahlas pronese, co zrovna Mikolášovi běží hlavou. Skupinky mají čas na přípravu, potom živé obrazy postupně předvedou ostatním. (Pozn.: Pokud je víc skupin než čtyři, předvádí jednu situaci víc skupin najednou.)

a) „*Dolů z koně! Potřebuji tvůj plášť, tvoje škorně a tvůj klobouk! Sesedni, chci, abys mi předal uzdu své klisničky.*“ Mikoláš opakoval svoje vyzvání s takovou pevností, že se měšťák sesmekl z koně jako lasička. Z jeho protivníka vanul dech válek a takového nemilosrdenství, že v něm bylo snadno poznati člověka, který se nezdráhá zanechat vedle klobouku, o který požádal, bezduché tělo jeho pána.“

b) „*Tu sesedl Mikoláš z koně a v zápětí se počala váda, z níž chlístá krev. Maličká pohružka, maličká zmínka o šibenici vhnala mu krev do hlavy a rozpráhl se. Vytrhl bičik z pěstí kteréhosi pacholete a jal se jím švihati Lazara do tváře a přes plece a po bocích.*“

c) „*Vida svoji přítelkyni zkravenou, udeřil Mikoláš mečem a zanechal koně, ať si běží. Přiklekne k zraněné a uniká mu výkřik, jenž vzbouří*

celý tábor. Po chvíli se jal hovořiti a láska mu kladla na jazyk přívětivá slova.“

d) „*Mikoláš je slabá a na vratkých nohou. Ta, která jde po jeho boku, je Markéta. Jeho pobodaná tvář je bledá, jeho pravice budí vzpomínku síly, jeho pravice, kteráž se klade na rameno ženino, aby ji úžeji přivinula. Což se nekaje? Což nelituje hříchů? Ne. Byl příliš loupežníkem a býval vždy pyšný.*“

~ Lektor zrekapituluje situace z Mikolášova příběhu: Jaký asi Mikoláš je? Co se mezi jednotlivými situacemi událo? Jaký je asi Mikolášův vztah k Markétě? Co všechno Mikoláše potkalo, že se tak změnil (v první situaci je hrdlořez, v poslední je ubožák, který se nechá podírat mladou dívkou)?

8. Mikoláš mluví k loupežníkům – hra v roli

Lektor je v roli Mikoláše, hráči v rolích loupežníků. Mikoláš jim sděluje, že se v Boleslavi šikuje vojsko, aby vyčistilo kraj od loupežníků – Kozlíkovce buď pobijí, nebo pověsí.

Průběh hovoru a důležité informace: Vojáků je drtivá přesila (záleží na tom, kolik účastníci určili, že je Kozlíkovců – počet vojáků musí být alespoň trojnásobný); královi vojáci zajali Kozlíka; na Roháčku se neubrání, zamrzl příkop.

Mikoláš nechá loupežníky na zprávu reagovat, nechá je nabízet řešení, ujistí se, že chtějí bojovat; navrhuje spojit se s Lazarem. (V této chvíli vysvětlí, o koho jde.) Mikoláš se vydává za Lazarem.

9. Mikoláš u Lazara – kolektivní postava

~ Lektor mimo roli uvede situaci, může ještě shrnout, jaký je Mikolášův plán.
~ Lektor vstoupí do role Lazara, účastníci tvoří všichni dohromady postavu Mikoláše a můžou k Lazarovi mluvit (pakliže je účastníků víc než deset, rozdělí se do tří až pěti skupin a k Mikolášovi může mluvit jen ta skupina, ke které je zrovna otočený čelem): Lazar Mikoláše odmítá, je k němu trochu přezíravý, používá co nejvíc obrátů a replik z odpovídající scény inscenace.

10. Vzkazy postavám – závěr dílny po návštěvě představení

~ Na stěnách visí fotografie postav z inscenace, pod každou je na zemi velký papír s fixy. Účastníci mají možnost na příslušný papír napsat dané postavě nějaký vzkaz (zprávu, otázku, komentář...).

(Magisterský projekt obhájený na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze v červnu 2010)

Krkonošské kyselo z brněnské kuchyně



KATEŘINA MIKANOVÁ

posлуchačka ateliéru Divadlo a výchova JAMU v Brně

Tady je Krakonošovo

Divadlo Polárka, Brno

Režie: Zdeněk Jecelín

Dramaturgie: Konrád Popel

Hudba: Martin Horáček

Scéna: Jaroslav Čermák

Kostýmy: Edita Kurková

Hrají: Václav Vítka, Jana Panská, Ondřej Biravský, Jan Kruba, Sylva Siničáková, Vít Karlas

Premiéra: 11. 12. 2010

Psáno z představení 14. 12. 2010 v divadle Polárka

Nezpochybnujte existenci Krakonoše a už vůbec si netroufejte na něho nevěřit! To vzkazují tvůrci z brněnské Polárky malověrným divákům inscenace *Tady je Krakonošovo*. Názvem se sice hlásí k věhlasným Večerníčkům, ale už melodie z Krkonošských pohádek v podobě rockového remixu naznačuje, že inscenace k látce přistupuje svébytným způsobem.

Hlavním hrdinou je mladý horolezec a speleolog Kuba, který se svou přítelkyní Ančou zkoumá podzemní krajinu Krkonoš. Kubovi se při jednom sestupu přetrhne lano, a když se probudí na dně jámy, začne prožívat neskutečné situace, o nichž je přesvědčen, že jsou výplodem jeho fantazie.

Putuje podzemím, hledá cestu zpátky k Aničce a cestou se setkává se zvláštními bytostmi a stává se svědkem udá-

lostí, které se v minulosti v Krkonoších mohly stát, nebo dokonce staly. Potká šavlozubého jelena, malé dřevěné Krakonoše se svítícíma červenýma očima, Hanče (nebo Vrbatu?), středověkého zlatokopa a mnicha v jedné osobě, kterého považuje za hráče Dračího doupěte (jeho kuší sestřelí Krakonošovu sojku), nebo skupinu spiritistů z 19. století. Nechybí ani proměna hlavního hrdiny v samotného Krakonoše a po jednom kouzelném kousku v Krakonošově podobě je odsouzen za čarodějnictví k upálení. Ve chvíli, kdy už hoří, se probouzí zpět do reality.

Na scéně se objeví vousatý člen horské služby s dýmku v ústech – nejspíš novodobý Krakonoš. Poradí Kubovi cestu a půjčí mu kouzelnou hůl. Hrdinu na cestě ovšem zatkne policie a je navíc pokládán za schizofrenika. Mnich nebyl mnich, ale opravdový hráč Dračího doupěte a Kuba nestřelil kuší sojku, nýbrž svou přítelkyni Anču, která teď mrtvá leží na jevišti ve svém spacáku na saních horské služby. Ostatní situace se odehrály pouze v jeho mysli a mluvil si sám pro sebe. Je to vážně návrat do skutečnosti, nebo další Kubovo blouznění?

Tvůrci se rozhodli podívat se na „zromantičtělou“ postavu pána krkonošských hor realistickými očima. Čím drží pohromadě postmoderní montáž situací s postavami z horského prostředí? „Všichni mohli potkat Krakonoše,“ jak se píše v anotaci představení.

Leckterý divák by se mohl nechat zavést názvem inscenace. Znalec Večerníčků si představí studiovou horskou krajinu, romantické kostýmy, ušlechtilou řeč. I když podtitul (*Tady je Krakonošovo aneb Kuba je z Brna, Anče z Českých Budějovic*) je vysvětlující, nemnohé paní učitelky byly šokované, jaké že představení se na jevišti odehrávalo. A nakonec je jim třeba dát v leccems za pravdu: originální pojetí postavy Krakonoše by snad ani nevadilo, ale postava Kuby procházela málo vý-

vojem, často docházelo na jevišti ke konverzačním scénkám a to uvádělo malé diváky do rozpaků.

Na začátek představení upozorňuje, jak je v Polárce zvykem, tematický gong – tentokrát křik sojky a hluboký Krakonošův smích. Po otevření opony má divák pocit, že se doopravdy ocitl na horách. Na světlých praktikáblech stojí několik menších kamenů, rozcestníků, v pozadí parován představující hory a hustě sněží. Snad proto, že je takový důraz na vizuální složce, která se brzy okouká, polevují děti po půl hodině v pozornosti. Náznak interaktivity s malými diváky nastal při scéně se spiritisty. Ti dávali Kubovi stejné hádanky, jaké mu předtím pokládala Anča. Děti se tak neudržely a automaticky na ně z hledišť odpovídaly.

„Polárkovská intermezza“, jak bych nazvala chvíle, když se za zavřenou oponou mění scéna a na forbině se odehrává krátká situace, měly velmi jednoduchý děj. Buď byly jen obrazovou vložkou (novodobý Krakonoš sedí na saních a čte si knihu), nebo přerostly ve zbytečně dlouhou negradující scénku (herecká etuda Kuby s kouzelnou holí).

Herecké schopnosti hlavního protagonisty Václava Vítka a vedlejší herecké role v podání Sylvy Siničákové zastínily výkony ostatních herců. Dramaturgicky nabízelo představení mnoho situací, které se postupně odkrývaly jako provázané, celkově však tyto motivy působily jako násilně propojované.

Hodinové představení pro diváky od šesti let připomíná, že hory jsou chráněné vyšší silou, ze které není radno dělat si legraci. Využívá k tomu spousty motivů a dokumentuje to na řadě situací. Celé to připomíná právě krkonošské kyselo. To má pikantní nakyslou chuť a hojnost vitamínů. Bohužel to však v tomto případě kuchař s paletou přísad a vitamínů přehnal.

Nahlédnutí do nových knih

PETR NIKL: PŘESHÁDKY



Odp. redaktor Miloš Voráč. Praha: Meander, 2010. 128 s.

Psát o Niklovi je čím dál těžší. Všude se o něm mluví, dělá mnoho věcí. Je to rozžhavený kov, který sám tepe. Můžeme jej proto zkusit zakalit ponořením do chladnější vody recenze. Ale jen na chvíli, aby svých vlastností nepozbyl. Sám má totiž chránit kov a poezii před rzí. A jeho nová kniha *Přeshádky* se o to zase pokouší.

Nikl se dá výborně leštit, je velmi tažný a dá se kovat, svářet a válcovat na plech nebo vytahovat v dráty. Nikl si totiž rád dělá, co chce. Na jeho poezii je vidět, že je blízka dětem. Rád zkouší, co slova, ale i zvuky a hlásky vydají. A protože s nimi švitoří dlouho, ozývají se mu. Básní malujících zvuky má v *Přeshádkách* zase hodně. Jako v předchozích sbírkách si nejčastěji hraje se jmény vymyšlených nebo skutečných zvířat. Prousti, chrudoši, mamutinci se vytahují sami na světlo.

Nikl je vysoce toxický kov. Snadno se podobná poezie šíří a již při čtení napadnou další a další slůvka také vás, natož pak děti. Sám Nikl už se v *Přeshádkách* někdy nakazil. Některé verše a rýmy jsou až banální, jako například v básních Ťovíci a Ňuníci, kde se dětsky šišlá a ňuňá. Ale přitom to ztrácí i vtíp. Podobně básně Řapíkova věc, v níž hlavní hrdina nese cosi, co nic není, a tak se za nás ptá, co to vlastně je. Kolik už podobných básní měl autor

ve své tvorbě, a povedenějších! Někdy jde jen o vyškrabávání hrbolatých slov, ale o nic víc. Samozřejmě je to hra, která nic znamenat nemusí. Ale Nikl už ji krásně dříve použil a v nové sbírce nikam neposunul. A je jen škoda, že básně mají *Přeshádky* až příliš mnoho. Zrádná je to hra: když se opakuje, nudí.

Nikl nazývali horníci hanlivě rudu, která vypadala jako měď. Tu ale i při veškerém úsilí při zpracování neobsahovala. „Lingvistická“ poezie je samozřejmě hledáním s nejasným koncem. A i Nikl filuta nemusí vzácný kov v některých básních nutně objevit. Je jen škoda, že v množství se poněkud ztrácí ty ryzí, kterých je celá řada – jak je autorovi vlastní.

Nikl byl pro horníky i skřítek, který jim onu nepravou rudu podstrkával. Tak se projevuje i ve své sbírce. Na stránce na samotném okraji, někdy daleko od jejich nadpisu, lze nalézt básně s nečekanými obrazy a spojeními. Proti Niklovým grafickým nápadům tak jednoduchý prostředek umožňuje mnohé. Název je někdy pod samotnou básní, a tak je stránka téměř prázdná. Čtenář nevidí nejprve vůbec nic a hledá. Ještě mu zní v uších klapot té předchozí. Snaží se předvídat a začne číst báseň, na jejíž název připadne až ve chvíli, kdy dočetl. Nebo vidí dlouho dopředu název, a báseň je ještě schovaná, ačkoli v hlavě čtenáře se už rodí.

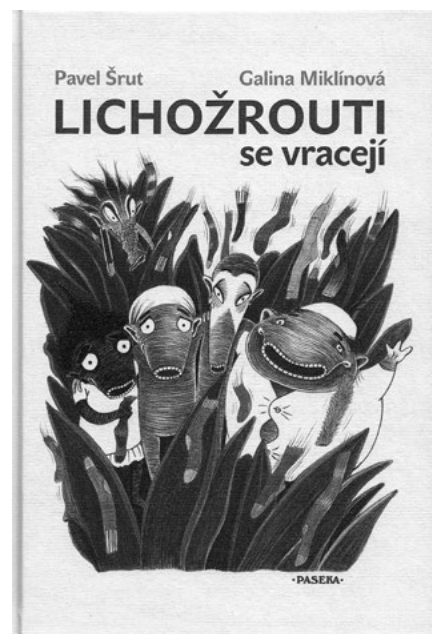
Nejčistší jsou klidné básně s příběhem, někdy podobné bajkám, například Čas, Stíny, Paseka, Žirafa. Jako by se v nich autor zastavil, utišil a soustředil pohled z těkanců slov na jedinou věc. Například v básni *Kdyby*: „*Kdyby rychlost laní nekrájely kmitající stromy, / kdyby zající ušima nestřihali průseky noci, / kdyby tma nepadla a červánky nezůstaly celé, / kdyby se kopce mravenišť, postavené na želvách, nedaly do pohybu, / myslel bych si, že se mi to nezdálo...*“ Pravdou je, že tyto verše jsou zřejmě více pro dospělé. Ale kdo ví.

S ryzím niklem se v přírodě setkáme pouze vzácně, a to v meteoritech, dopadajících na Zemi z kosmického

prostoru. Niklova tvorba je vzácná a neměla by se příliš rozměňovat. Editoři a nakladatelství Meander by měli v jejím zájmu důsledněji kutat, aby jí neúměrným sbíráním neubírali.

LUDEK KORBEL

PAVEL ŠRUT: LICHŮŽROUTI SE VRACEJÍ



Ilustrace Galina Miklínová. Typografie Galina Miklínová a Carton Clan. Odp. redaktor Viktor Bezdiček. Praha a Litomyšl: Ladislav Horáček – Paseka, 2010. 184 s.

Po dvou letech napsal Pavel Šrut druhou knížku o lichožroutech – bytůstkách, které mají na svědomí to, že se v našich šatnících tak často záhadně proměňují páry ponožek v „licháče“, tedy ponožky jednotlivé, ke kterým se druhá do páru ztratila. První knížka vyprávěla mimo jiné o tom, že není dobré ponožce, lichožroutovi ani člověku být sám – licháče i „licháci“ potřebují být v páru, osaměním trpí. Ačkoli si to původně možná ani sám autor neuvědomoval, bylo tak nasnadě, že ani knížka o lichožroutech nezůstane licháčem a dostane k sobě druhou do páru.

Lichožrouti se vracejí navazují na původní *Lichožrouty* (recenze vyšla v TD 1/2009 – pozn. red.) velmi těsně, takřka bezprostředně pokračují v původním příběhu. Autor počítá s tím, že první díl čtenář zná. Nezdržuje se znovu s vysvětlováním, kdo lichožrouti jsou a jaký je jejich svět. Nepředstavuje znovu jednotlivé postavy a nerekapituluje minulé události. Čtenáři tak chvíli trvá, než se do lichožroutího světa znovu vpraví. Může se zato hned od začátku nechat unášet napínavým příběhem.

S hlavní hrdinou Hihlíkem se ocitáme v Africe, kam se na konci minulé knihy vydal hledat své rodiče. Místo pátrání po rodičích se ale dostává do Domu štěstí podivínského milionáře sira Jamesona Archibalda Sockwella, který ve svém paláci svérázným způsobem hostí, či spíše vězní, africké lichožrouty. Ti na kontinentu, kde lidé chodí bez ponožek, trpí hladu. V Domě štěstí se Hihlík zamiluje do africké lichožroutky Kawy.

V Praze se zatím na scéně znovu objevuje Kudla Dederon, kápo gangu Kojotů, o kterém si všichni mysleli, že zahynul, a vydává se do Afriky pronásledovat svého protivníka Hihlíka. Stává se náčelníkem vyhladovělého kmene Uctívačů Lichožravé květiny a spolu s jeho pomocí unese Hihlíka. V zajetí Uctívačů se Hihlík nečekaně shledává se svými rodiči, záhy se mu ale podaří uprchnout a znovu se shledá s Kawou a také s bratrancem Ramíkem, který se mu vydal na pomoc až z Prahy. Společně zachrání Hihlíkovy rodiče a přemůžou Kudlu Dederona. Pomohou také zdecimovanému kmenu Uctívačů, pro který vybudují se sirem Sockwellem „humanitární tábor“ Nadějně vyhlídky.

Hihlík s Kawou, Ramíkem i s rodiči nakonec odjíždějí do Prahy. Spolu s nimi ale tajně cestuje také nesmrtelný Kudla Dederon.

Už jenom tento notně zjednodušený nástin děje napovídá, že dobrodružný příběh je velmi spletitý. Je v něm řada nečekaných zlomů a napínavých míst. Právě práce s příběhem byla v první knize slabinou. Hlavní dějová linie nebyla dostatečně motivovaná, řada momentů příběhu nebyla dořešená, některým postavám a motivům unikl význam. Nový lichožroutský příběh je o poznání soudržnější a dějově a motivicky sevřenější. Řada motivů, které

se zprvu zdají jako neopodstatněné, se v příběhu záhy objevují znovu, získávají smysl a vyprávění vtípně provazují. Přesto i tentokrát se tu a tam některé události vyvíjejí trochu nazdařbůh a řada rozjetých příběhových linek se ztrácí (nevíme třeba, jak to dopadlo s Tulíkem nebo se vztahem mezi profesorem Kadeřábkem a jeho kolegyní magistrou Miklíkovou).

Jedním z témat příběhu zůstává osamělost. Stěžejní byla už v prvních *Lichožroutech* a stojí na ní také předloňská Šrutova výborná knížka *Pan Kdybych hledá kamaráda* (recenzovaná v TD 1/2010 – pozn. red.). V nových příbězích o lichožroutech se ale dostává do popředí jiné z témat minulé knihy – téma sociálně zubožené skupiny a hledání možné pomoci. Stáváme se svědky dvou nepovedených a scestných pokusů o pomoc lichožroutům. Jednak je to penzion pro lichožrouty bez domova profesora Kadeřábka, jednak Dům štěstí pro africké hladové lichožrouty sira Jamesona. Z obou nakonec lichožrouti utečou, protože se v nich nudí a cítí nesvobodní. Úspěšnější je práce Hihlíkových rodičů, kteří v Africe pomáhají „lichozroutům v tísní“ a kteří pomohou siru Jamesonovi najít lepší způsob, jak v Africe pomáhat.

Knížka má v sobě něco z fantasy a něco z gangsterských nebo akčních filmů – dobrodružství a napětí, boj kladného hrdiny se záporným padouchem, akční scény... V leccems se Pavel Šrut blíží i jemné parodii na tyto žánry, zejména na pokleslejší podoby oněch filmů. Naznačuje to už tím, jakým způsobem k pokračování původního úspěšného románu přistoupil (a vlastně i novým názvem). Využívá zcela typický způsob, jak zahájit další díl příběhu – dovolí již jednou poraženému padouchovi „obživnout“ a kout nové pikle.

Nakonec i v závěru nového dílu nechává autor dvířka otevřená a naznačuje, že přijde další pokračování. Možná by ale bylo lepší zůstat jen u dvou knížek. V novém pokračování se látka hezky usadila a oproti původním *Lichožroutům* jsou ti noví sevřenější a propracovanější. Na druhou stranu jenom zdařile rozvíjejí to, co přinesl první díl, a to by na případné *Lichožrouty III* už vystačit nemuselo.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

ALBERTO PEZ: TAJNÝ ŽIVOT BLECH



Z argentinského originálu *La vida secreta de las pulgas* přeložila Markéta Pilátová. Ilustrace Roberto Cubillas. Odp. redaktorka Ivana Pecháčková. Praha: Meander, 2010. 32 s.

Je vždy dobré mít přehledný plán. Neboť se hodí vědět v každém okamžiku co dělat. I kdyby byl protivník velký jako blecha. Alberto Pez a Roberto Cubillas s lehkou ironií podobný precizní plán rýsují, prvně jmenovaný perem, druhý tužkou.

V životě kocoura Antonia se vyskytnou zásadní problémy, přesněji řečeno v jeho kožichu. A je nutné jim čelit, drbání či honění se za ocasem totiž nepomáhá. Antonio je nucen tedy drobné, ale početné armádě vyhlásit válku. A protože je to důsledný kocour, snaží se o svém protivníkovi zjistit co nejvíce informací. Aby na něj vyzrál, setká se také s různými spojenci. Na tu pravou strategii ale musí přijít sám.

Výtvarná stránka knihy je velmi promyšlená. Hlavní postavy a základní podoba ilustrací vycházejí z jasného a barevně úsporného řešení, které ale není nudné. Pro čtenáře nemusí být ani okamžitě patrné, že i vzhled kocoura Antonia je dán geometrickými tvary. Roberto Cubillas si pohrává s názorností jakési odborné publikace či současných médií. Barevné a jasné obrázky doplňuje množstvím šipek, ukazatelů, plánek. Roztomilý je například ten, na němž je vyobrazena mapa kocourova těla s popisky jednotlivých částí (jižní

a severní pól atd.) a časy, kdy mohou bleší šiky útočit. Vše je na šrafovaném papíře s náznakem přímek a kót.

Samotný text je také pestře graficky zpracovaný. Některá slova jsou zvýrazněna a na rádcích jich je jen několik, ačkoliv jde o prózu. Například, když se vypráví, že kocour pročítal i nejvyšší police dědečkovy knihovny, je i slovo „vyšplhal“ příslušně nakloněno, aby bylo jasné, že to nebylo tak snadné.

Výsledkem Cubillovy snahy je výtvárně jasně definovaná podoba knihy, a především lehká hra s významem – vždyť jde o knížku pro děti. Ale na druhou stranu jde i o řešení závažné životní potíže kocoura Antonia. Ironie je to jemná a kdoví nakolik pochopitelná mladým čtenářem (knihy je údajně určena dětem již od 4 let). Ale pokud ji čtenář přečte, zůstane alespoň hlavní rys této knihy – názornost a jasnost.

Alberto Pez má podobný smysl pro jemný humor. Přehledně popíše bleší zbraně a atributy. Ovšem je krásné, že umí včas zabrzdit, neuchýlí se k raportu o nebezpečí nepřitele. Ale místo jednoduchého pohledu nabídne vtíp. Na názorném obrázku blechu líčí: „kruté oči – něžný pohled, když jsou blechy zamilované; kusadla – mléčný sosák bleších maminek a umělá kusadla bleších babiček a dědečků; slabé nohy – co umožňují slavný bleší skok do výšky; plné břicho – šťastné srdce.“ Nejde o nic jiného než o odlesky zrcadla smyslu knihy – někdy se zaleskne lehká ironie, přátelivý pohled, vtíp.

O tom, nakolik spolu práce obou autorů knihy ladí, svědčí jediná dvojstrana, na níž je pouze ilustrace (blech v srsti – zakroužkování jedinci jsou příznačně označeni šipkou). Nachází se tam, kde má čtenář mít možnost se na chvíli při čtení pozdržet, byť jen rychlým přetočením stránek bez textu. Je těsně před vyřešením celého kocouřího příběhu.

Příběh samotný je inspirativní. A pokud někdo hledá vtípný text do hodin dramatické výchovy nejen pro mladší děti, tenhle by mohl být tím pravým. Téma putování hlavního hrdiny, při němž potká řadu postav a dostane se do různých situací, ponouká k domýšlení. Je to dáno také zmíněným líčením z odstupů a hrou s významy. Vyprávění chce být neotřelé a daří se mu to. Navíc nabízí řadu situací, které lze i divadelně rozvést. Například přehnaně

systematický postup hlavního hrdiny, který ho přivádí do zvláštních situací.

Zajímavou věcí může být, že nakladatelství Meander sáhlo pro knihu argentinské dvojice autorů a vydalo ji na své poměry ve velmi střídmé podobě a v měkkých deskách. Kniha *Tajný život blech* patří k tomu lepšímu, ale ne výlučnému. A je dobře, že se to týká i její ceny, protože tak se může dostat k širšímu okruhu čtenářů.

LUDEK KORBEL

JIRÍ ŽÁČEK: KRYSAČI

Ilustrace Ivan Mraček. Grafická úprava a sazba Studio Marwin CZ. Odp. redaktorka Otilie Grezlová. Havlíčkův Brod: Česká televize, 2010. 88 s.

Na malém, útulném smetišti u Vizovic se dějí velké věci. Domácím krysákům Hubertovi a Hodanovi naruší jejich poklidný život uprostřed Valašského království příjezd laboratorního potkana Edy až z daleké Prahy u Berouna.

Díky Edově dobrodružné povaze zažívají valašští ogaři nejedno dobrodružství, které by se jejich poklidnému soužití jinak vyhnulo. Každý den je čeká něco jiného, jednou je to výlet k moři (velké louži, u které vysype Eda pytlík pilin), jindy hledání lochneské příšery či zahánění nebezpečného kocoura.

Kromě tří hlavních hrdinů je zde i postava sádrového trpaslíka Ludvíčka, který jen mlčí, usmívá se, neříká tak ani tak a myslí si své. Trpaslík musí být u všeho přítomný, ale jelikož nemůže chodit, tak ho krysáci vždy naloží na vozíček z naběračky a odvezou ho s sebou.

Každá z třinácti kapitol tvoří jeden samostatný příběh, odehrávající se během jednoho dne. Jednotlivé dny začínají všichni zvoněním budíku, následuje ranní hygiena: sprcha pod sifonovou lahví a k snídani kousek sýra.

Knížka vznikla podle stejnojmenného televizního večerníčku Cyrila Podolského. Ten dal základ i barevným ilustracím, které se prolínají s textem a pomáhají čtenáři představit si všechny ty podivuhodné věci, jež se na smetišti vyskytují.

Krysáci jdou s dobou, využívají všechny moderní vymoženosti, jako je mikrovlnná trouba či mobilní telefon. Laboratorní potkan Eda neobohacuje

krysáky jen o různá dobrodružství, ale i o řadu nových slov a informací: Praha je město u Berouna, metro se staví pro potkany a Eda vypráví o různých zemích, jako jsou Švandalusie nebo Sírie Ementálie.

Všemi příběhy se line motiv přátelství a jeho důležitosti – i když chvílkami snad až trochu násilně zdůrazňovaný.

LUCIE KUDĚLOVÁ

ZDENĚK SVĚRÁK: PAN BUŘTÍK A PAN ŠPEJLIČKA



Ilustrace Jiří Votruba. Graf. úprava Vladimír Vimr. Odp. redaktorka Zuzana Kovaříková. Praha: Albatros, 2010. 64 s.

V posledních době je docela běžné dotáčet po mnoha letech pokračování k úspěšným filmům nebo seriálům. Výsledek často za moc nestojí a jenom uškodí původnímu dílu. Že by se ale literární autor vrátil po čtyřiceti letech ke své rané knížce a rozšířil ji o nový text, běžné není. Zdeněk Svěrák se k tomu rozhodl a své příhody pana Buřtíka a pana Špejličky po mnoha letech doplnil. A dá se říct, že až teď působí knížka jako celek.

První útlý svazček o dvou legračních kamarádech vydal Zdeněk Svěrák v Albatrosu, se kterým spolupracuje už od 60. let, v roce 1971 a o rok později připojil pokračování. Nyní se oba příběhy staly základem nové knížky, do které autor připojil další, třetí vyprávění a ve které dal dvěma hrdinům podobu ilustrátor Jiří Votruba.

Pan Buřtík a pan Špejlička jsou prototypem komické dvojice. Jak napovídají jejich jména, jeden je úžasně tlustý, druhý je dlouhý a k neuvěření hubený. Jsou směšní na první pohled a díky svěmu nevšednímu zevnějšku se dostávají i do řady komických situací. A protože nemají oba kamarádi co do úst, většina situací souvisí s hledáním obživy.

Některé příhody jsou opravdu nevidané: Pan Špejlička se například nechá použít místo dřevěných špejlí jako kostra papírového draka a pan Buřtík pak tohoto živého létajícího draka předvádí lidem za peníze. Neotřelá je také zápleтка z poslední (nové) kapitoly, ve které dva kamarádi provozují ve zrušené lékárně „lékárnu“. Řada příhod je ale naopak naprosto nehledaná. Otřepané působí situace, kdy duo Buřtík a Špejlička znenadání vystupuje v cirkuse nebo kdy pánové coby novopečení policisté zatknou za vloupání zámečníka.

Knížka připomíná nejvíc ze všeho animovanou grotesku (což ještě umocňují výrazné a četné ilustrace). Základem je situační humor s rysy absurdity a vyprávění je vedeno tak, aby čtenáři v duchu běžela před očima jedna scéna za druhou. I slovní humor, který je důležitou součástí knížky, se soustřeďuje především do replik postav a vypravěč stojí až na výjimky v pozadí. Nekomentuje, jen dovedně ukazuje.

Častým zdrojem vtupu jsou rčení a přísloví (zejména v nově dopsané části, kde je těžiště o trochu víc ve slově než v původních textech). A stejně jako je tomu v repertoáru situací, i slovní komika je někdy originální, jindy až triviální. Za příklad prvního poslouží vypravěčovo „když tu paní takhle vyvedli z míry, vyvedli ji taky před krám“, příkladem druhého může být replika: „Víte co, vlezte mi na záda!“, kterou pan Buřtík div neurazí kamaráda, když mu chce pomoci dosáhnout na vývěsní štít lékárny.

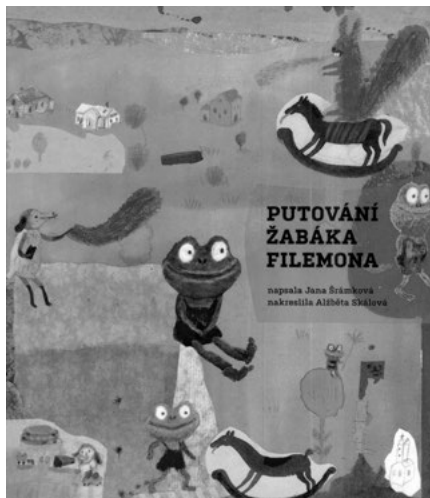
Tu a tam má příběh rysy macourkovské absurdní komiky. Výchozí absurdní situace se dál rozvíjí po naprosto logické linii, čímž se ale paradoxně vyvíjí ke stále většímu nesmyslu. Takové je to třeba při cestování pana Buřtíka vlakem do Žatce: protože je tlustý, neprojde dveřmi do osobního vagonu, musí cestovat nákladním, nechá se tedy zatlouct do krabice a do vagonu naložit atd.

Hlavním tématem knížky je kamarádství. Pan Buřtík a pan Špejlička jsou opravdu nerozluční přátelé. Ruku v ruce se protloukají dobrým i zlým a společně si vydělávají na živobytí – ačkoli jednomu stačí k obědu sušenka a lipové thé a druhý musí, aby zahnal hlad, spořádat tři kila tlačenky.

Přestože Svěrákova staronová knížka není nijak výjimečným počinem a nepřináší nic nového, je příjemná, laskavá, a především dobře napsaná. Nenápadně, ale dokonale pracuje s vypravěčským principem. Text je složený ze stručných odstavců a krátkých vět a každé slovo v něm tak má svůj smysl a svoji váhu. Celek je složený z jednotlivých epizod, které na sebe sice v zásadě navazují, ale mohly by tvořit takřka nekonečnou sérii. Třeba se tak Zdeněk Svěrák ke dvojici kamarádů ještě vrátí.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

JANA ŠRÁMKOVÁ: PUTOVÁNÍ ŽABÁKA



FILEMONA

Ilustrace Alžběta Skálová. Grafická úprava a sazba Jan Čumlivski. K vydání připravil Ondřej Kavalír. Praha: Labyrint, 2010. 104 s.

Žabák Filemon se nijak neliší od ostatních plyšových žabáků. Poznali byste ho jen podle toho, že nosí modré lacláče s obrázkem krokodýla, patří holčičce s copánky tenkými jako myši ocásky a kamarádí se s plyšovými ovečkami Peřinkou a Bimbalkou, ještě menšími než je on sám.

Všichni žijí spokojeně u holčičky v pokoji, hrají si s ní a chodí s ní na

procházky a do cukrárny. To všechno ale jen do té doby, než Filemon zjistí, že má na sobě přišitou ruličku s nápisem: „První plyšová s.r.o. / Rtně v Podkrkonoší. Nevhodné pro děti do tří let.“

Tato událost odstartuje putování plné dobrodružství trvající celý jeden den. Filemon, Bimbalka a Peřinka se vydávají na cestu, aby zjistili, odkud žabák pochází, a našli mu jeho domov. Vybavení mapou, dalekohledem a čokoládou nastupují do vlaku a začíná jejich pouť.

Knížka je rozdělena do dvaceti pěti krátkých kapitol, které svými popisnými názvy připravují čtenáře na následující události. Většinou je tvoří samostatné příběhy.

Vyprávění je svižné, nápadité a vtipné. Kombinuje v sobě opravdové a smyšlené, jak už to tak v pohádkových příbězích bývá. Ve skutečném světě tak, jak ho známe, se odehrává příběh tří plyšových zvířátek, která mají všechny lidské vlastnosti a dovednosti (a tak je vidí a slyší i skuteční lidé). Omezuje je jen jejich malá velikost. Díváme-li se na svět z výšky několika centimetrů, je to trochu něco jiného, než na co jsme běžně zvyklí. Krysy v nádražní hale se stanou nebezpečnými predátory, stejně tak jako zlomyslná veverka. Malý potůček se podobá rozvodněné Amazonce a kukuřičné pole džungli. Malý vzrůst ale hrdinům nakonec přinese i své výhody, když se jim podaří ukrýt se před hlídačem z továrny právě v poli.

Po cestě z Trutnova do Rtně v Podkrkonoší zažijí plyšová zvířátka řadu překvapivých dobrodružství. Na první pohled se zdají nepřekonatelná a neřešitelná, ale nakonec se vždycky nějaké východisko najde.

Celým příběhem prolíná motiv domova a otázky, kam člověk vlastně patří. Zdali je to tam, odkud pochází, či tam, kde žije, je mu tam dobře a mají ho tam rádi. Žabák Filemon se nevydává na cestu proto, že by se u holčičky s copánky tenkými jako myši ocásky měl špatně, ale proto, že by se rád podíval tam, odkud pochází, viděl svoji rodinu, stejné žabáky, jako je on sám. Dokonce se mu o tom zdá i sen, jak sedí všichni společně v teplém pokoji a povídají si. Ale realita je nakonec úplně jiná. Nevlídné prostředí továrny na plyšová zvířátka podtrhují plyšáci připravení k odvozu do obchodů zavřených v igelitových pytlích. Jen několik z nich, připravených k reklamaci, mu

řekne, jak to v továrně skutečně chodí, a žabák Filemon se pak trochu smutný, ale rád vrací zpět k holčičce s copánky tenkými jako myši ocásky.

Příběhem provázejí nápadité ilustrace Alžběty Skálové. Menší kreslené černobílé obrázky, často doplněné vtipnými komentáři, se střídají s celostránkovými malovanými ilustracemi, tentokrát barevnými. Trefně a nápaditě doplňují text a tvoří s ním rovnocennou složku.

LUCIE KUDĚLOVÁ

EINAR TURKOWSKI: MĚSÍČNÍ KVĚTINA



Z německého originálu *Die Mondblume* přeložil Radek Malý. Odp. redaktorka Šárka Krejčová. Praha: Albatros, 2010. 32 s.

V knize německého výtvarníka a spisovatele Einara Turkowského je důležitý čas. Citátem o času se otevírá a do hájemství jiného času nás kniha zve. Snaží se plynout jinak a je zajímavé, že toho dosahuje především jiným prostorem na svých ilustracích.

Turkowského ilustrace tužkou přinášejí prostředí, které není uzavřené. Za zvláštními a milými objekty či krajinami se nachází dlouhé nekončící plochy, budící také trochu strach. Možná vyvolávají pocit, že se čas, ten náš, v nich nepočítá. Hodinky v nich nikdo nenosí a byly by k ničemu, měřily by něco, co v knize neplatí. Turkowski byl za své ilustrace oceněn (mimo jiné na Bienále ilustrací Bratislava 2007) – a není to náhoda, jsou výrazné. Něčím diváka napínají. I hlavního hrdinu *Měsíční květiny* Ribblestona nechávají částečně po celý příběh ve tmě černě načrtnutých stínů, protože o něm zůstává mnoho neznámého. Nevíme nic o jeho minulosti, netušíme, jak se na svůj ostrov dostal. Neznáme jeho přátele. Prý ho občas někdo navštěvuje, ale čím dál méně.

Vyprávění plyne v knize stejně po-

malu. „Na jednom ostrově žil muž,“ tak se začíná. Ale o něm se dál dlouho, a měřeno naším časem, téměř předlouho zas nemluví. A přitom je vlastně pořád charakterizován. Popíše se zlehka jeho dům, ostrov. A stejně jako na ilustracích zůstávají v zákoutích tmavá, tajemná a trochu strašidelná místa. To ale drží vyprávění v napětí, s nímž si autor umí dobře hrát.

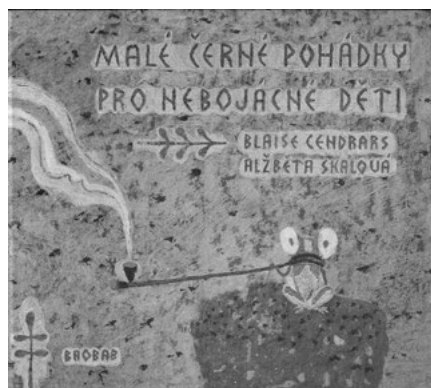
Oříškem, ale spíš lákavým než těžkým, musela být kniha pro překladatele Radka Malého. Pár slůvek navíc – a čas u knihy by byl zdouhavý. Krom toho, když se začne vyprávět o Ribblestonově sbírce hmyzu, překladatel se stává více tvůrcem. Krásná je dvostrana různých „bzučivců“: „bzučivec koulivý“, „nevraživec“ atd.

Jakou změnu do vyprávění přinese jediné semínko! Najednou se čas rozeběhne v netrpělivém očekávání sdíleném s hlavním hrdinou. Květina, která vyrostla, je neznámá, a hlavně nekvetě. Jemně líčený děj se nyní zauzlovává a popravdě i šmodrchá. Ribblestone se snaží květ vyvolat až nečekanými eskapádami – hraje mu podivné divadlo, které ale v příběhu někdy působí jako ony hodinky. Nějak nepatřičně časově.

Závěr se snaží vrátit vyprávění tam, kde by zřejmě chtělo být, – do krajiny a času malých zázraků, jemnosti a pomalosti, kam se čtenář může schovat a neustále něco objevovat, protože čas je tam nekonečný.

Zdá se ale, že zejména vyprávění tohle všechno spíš chtělo, než že by tím ve skutečnosti bylo. Snaží se být jemné, pomalé – ale u toho také zůstane. Překvapení nabízejí zejména ilustrace, které knihu drží pohromadě. *Měsíční květina* jako by skutečně připomínala Měsíc – jako by zůstávala něčím ochuzená a pustá.

LUDEK KORBEL



BLAISE CENDRARS: MALÉ ČERNÉ POHÁDKY PRO NEBOJÁCNÉ DĚTI

Z francouzského originálu *Petits contes nègres pour les enfants des blancs* přeložila Markéta Pézlová. Ilustrace Alžběta Skálová. Graf. úprava a sazba Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2010. 45 s.

V úvodním vyprávění nazvaném *Totemy* tvrdí starý kmenový náčelník: „Rozumný muž nemá vykládat vážné věci jinému rozumnému muži. Má je vykládat dětem.“ Některé ze Cendrarsových pohádek jsou ale přece jen určeny spíš dospělým nebo starším dětem. Ne kvůli strašidelným motivům a prvkům násilí, ale kvůli složitější struktuře, rozvětvenosti vyprávění a specifickému humoru, odrážejícímu skeptický, až absurdní náhled na život (v některých příbězích). Sbíрка deseti prozaických textů nabízí ke čtení různorodé žánry: od folklorního, totemového vyprávění, přes moralitu, strašidelný příběh a nonsense (či mystifikaci) po lyrickou, alegorickou prózu.

Francouzský spisovatel a esejista švýcarského původu vlastním jménem Frédéric-Louis Sausser (1887-1961) převyprávěl legendy a příběhy starého kontinentu už v roce 1928. Nyní vycházejí v Baobabu, doprovázeny ilustracemi výjimečné výtvarnice Alžběty Skálové. Kniha by neměla uniknout pozornosti zájemců o adaptace afrických pohádek a mýtů (u nás vyšla např. sbírka *O želvách, lídech a kamenech*). I když můžeme pouze hádat, do jaké míry je charakter původně lidových pohádek ovlivněn invencí autora, s výše uvedenou sbírkou má předkládaná kniha některé společné znaky. Konkrétně například kumulativnost, opakování vět, motivů, situací i větších dějových celků s drobnými obměnami, vkládání příběhu do příběhu apod. Výrazná je rytmická organizace textu (velmi krátké, opakující se věty, dialogy), různá zvolání, citoslovce, popěvky, otázky a refrény („Proč taky ne?“, „Ještě není všemu konec!“, „No, proč ne?“). Charakteristický je jednoduchý jazyk, který ale neubírá vyprávění na emotivnosti. Podstatný je ovšem prvek související se svěbytností lidového vyprávění: zdánlivá nelogičnost (motivů a motivací), přítomnost tajemství, nespoutanost.

Nedořečenost vychází snad i z nemožnosti pojmenovat a pochopit veškeré zákonitosti světa totemových

společenství, řízeného přírodními a magickými silami a prostoupeného symboly a záhadami (např. žába putující na konec světa a ještě dál, „do země Mosikasiky, chlapečka, co se dosud nenarodil“). S tím také souvisejí neobvyklé proměny (např. ptáček vařený v hrnci se nedá zahubit, vařen stále zpívá a mění se v strašidelnou stvůru – všežravého ptáka) nebo zvláštní peripetie (půlroční dítě pracuje v kovárně, pomáhají mu slepí červi). Vypravěč zdaleka není vševědoucí (viz pojmenování, jako „zvíře, které nikdo neznal“, „zvíře žlutočervené barvy“, „muž, co se vrací stále na stejné místo“) a objevují se nonsensové prvky (hroch vlezl na strom; kuře dává do brašny každého, koho potká; dřívko, slona, hyenu, bojovníka).

Hrdiny příběhů jsou lidé, oživené předměty (dřívko, hůl), rostliny, zvířata, živly i alegorické postavy. Bída je stará čarodějnice s dlouhými zuby a čepelí nože místo páteře, pavíán vystupuje v roli líného soudce, kajman jako lstivý nevďěčník a žába kouřící dýmku jako pokušítelem. I tematicky se jednotlivé příběhy liší. Můžeme je rozdělit do čtyř skupin. První – etiologické – přibližují některé zákonitosti přírody (proč hmyz sužuje člověka v pohádce Tůdle-Nůdle) a vůbec chod světa (Proč už nikdo nechodí s kajmanem do vody) včetně nepochopitelných záhad (Jak se do lesa volá...). Druhý typ – to jsou příběhy s morálním poučením, které se baví tím, jak je člověk nenapravitelný, stále nespokojený a jak je to jeho štěstí relativní (např. anekdotický příběh Je to ale hloupé živobytí nebo ironický Myší zpěv). Třetím typem by mohly být příběhy, které si hrají s rovinou vyprávění a je pro ně charakteristická snovost, koloběh proměn a výměn a různé dějové odbočky (např. Ptáček z kaskády, Pročpak? Proč? aneb Příhody nevylihnutého kuřete). Čtvrtým typem by mohl být Vítr, uzavírající sbírku poeticky. Je rozvinutou personifikací, zobrazením větru jako roztržitého, zbrklého a osamocenému člověka.

Z hlediska možností dramatizování je přitažlivým námětem Špatný soudce, který zdůvodňuje, proč člověk stále čeká na spravedlnost a věčně nemá do čeho kousnout. Kromě toho, že nabízí i další témata, má gradaci i uspokojivou pointu. Krutý příběh Jak se do lesa volá..., který působí jako varování před jedním nebezpečným místem

v zemi Echo-cho. Vypráví o tom, jak jeden nepoučitelný muž přišel o syna, ženu a nakonec i o vlastní život kvůli tomu, že nerespektoval ducha místa, které chtěl mít pro sebe.

Překlad Markéty Pézlové je bohužel v některých dílčích pojmenováních trochu neobratný, použití některých nespisovných výrazů je nepřesné nebo na první pohled nelogické (např. k osévání pole je potřeba nebozízek).

Nenápadné ilustrace pohádek jsou tvořeny proškrabáváním vlastnoručně vrstvené různobarevné vzorované omítky a evokují někdy primitivní domorodé umění.

EVA BRHELOVÁ

VLADIMÍR HULPACH: BÁJE, LEGENDY A POVĚSTI STARÉ PRAHY



Ilustrace Václav Kabát. Grafická úprava a sazba Jaroslav Slanec. Odp. redaktor Jan Čadil. Praha: Libri 2010, 312 s.

Vladimír Hulpach se systematicky věnuje sbírání pověstí a legend nejen z českých zemí (např. *Pověsti z Čech, Moravy a Slezska*), ale i z různých částí světa (mj. *Keltské mýty a báje*).

Báje, legendy a pověsti staré Prahy se, jak již název napovídá, soustřeďují převážně na naše hlavní město. Všeobecně známé pověsti a legendy doplňují ty téměř neznámé. Autor často zachází do podrobných detailů, vysvětluje původ místních názvů a ukazuje i další podobné, nejednou při vyprávění přesahuje do jiné doby, aby pověst dopověděl a vysvětlil.

Pověsti jsou řazeny chronologicky a jsou rozděleny do tří částí: Z doby bájně a nejstarší, Z doby střední a Z doby nové. V první části Z doby bájně a nejstarší připomíná autor jak známé pověsti o Krokovi, Libuši, Dívčí válce či o svatém Václavovi, tak také o pěvci Lumírovi či o věži Neklanka. V oddíle Z doby střední už najdeme víc pověstí a legend přímo pražských, zároveň méně známých, jako například o martinském posvícení (Proč se začalo slavit martinské posvícení) či o Strahovském klášteře (Jak mlýn mlel mouku na Strahově). Pověsti Z doby nové se věnují nejen Rabi Löwimu a zlatému věku pražských Židů, ale i pozdějšímu období (Třikrát o Marii Terezií).

Ač se jedná o pověsti staré Prahy, najdeme zde řadu příběhů týkajících se českých dějin (nikoli jen čistě pražských), což je zčásti zřejmě dáno tím, že dějiny Prahy jako centra knížectví a později království se často prolínaly s dějinami země české. Na straně druhé je ale potřeba zmínit, že samotných pražských pověstí je také celá řada a bylo by možné je publikovat i samostatně.

Mezi příběhy převažují vyprávění s církevní tematikou a nejde jen o legendy, ale také o různé jiné příhody, kde hraje hlavní roli církevní hodnostář či sama církev. Nechybí ale ani řada pověstí o obyčejných lidech, o panovnících, o strašidlech či o různých místech (Podskalí).

Báje, legendy a pověsti staré Prahy osvěžují známé příběhy (nejen tím, že je znovu vyprávějí, ale také tím, že je obohacují o různé zajímavé, málo zmiňované detaily), ale zároveň uvádějí do povědomí i ty málo známé.

Na závěr je připojený praktický slovníček méně obvyklých výrazů, který je stručně a jasně vysvětluje.

LUCIE KUDĚLOVÁ

RADEK MIKULÁŠ: BLIJÍCÍ LIŠKY A JINÁ ZVĚRSTVA

Grafická úprava Jiří Hladký. Odp. redaktorka Tereza Ješátková. Praha: Dokořán, 2010. 112 s.

Mezi knížkami pro děti je spousta nevydařeného čtiva, které se vyznačuje malebným nebo rádobyhloubavým vyprávěním s krásnými ilustracemi a výpravnou vazbou. Knížka Radka Mikuláše je pravým opakem takové produkce. Na obálce má nakreslenou

liščí rodinku, která ostošest zvrací a černobíle ilustrace a fotografie uvnitř knížky, na kterých se vrací motiv pivní lahve, potkana nebo hovna, také nenaznačují, že by autor chtěl čtenáře rozněžnit. A podobné je to s textem knížky.

Radek Mikuláš



dokořán



Blijící lišky

a jiná zvěrstva

Radek Mikuláš do své prvotiny zahrnul ledacos a neomezoval se při tom žánrově ani druhově, jediné, co texty spojuje, je jejich malý rozsah. V knížce najdeme básničky, pohádky, dramatické texty, hádanky, obrázky a fotografie, ale třeba i test, ve kterém se dozvíme, kdy umřeme.

Základním tónem je ohavnost. Verše jsou kostrbaté a nelibozvučné, v textu se objevují vulgarismy, postavy mají kakofonická jména (Břek, svině-tsija), pohybují se výhradně v hnusném prostředí, jeden z hrdinů zvrací opilý do botníku, jiný baští karbenátky ze žízal...

Většina textů je zasazena do Prahy a jejího okolí, nejčastější lokací je Žizkov se svými putykami a se zákoutími, kde můžeme tak nejspíš „dostat tyčí po kebuli“. Knížka je laděná jako autentické vyprávění autora vlastním dětem. Často se objevuje postava Radka a vypravěč nebo lyrický hrdina mívají autorovy rysy. V knížce tak s dětmi komunikuje čtyřicátník, který má specifický, dost šedivý, pohled na svět. Pohled, který dětem obvykle nenabízíme – je z něj cítit zahořklost a sarkasmus.

Sarkasmus, krkolomnost a „antimalebnost“ knížky by mohla oslovovat čtenáře okolo čtrnácti patnácti let. A zejména některé texty by mohly být dobrým materiálem pro recitaci. Jsou neotřelé, úderné a pracují s vtipnou zkratkou. Jako příklad ocitujeme básnič-

ku nazvanou „Pražská“: „Šla Kunhuta do konzumu, / potkala tam vraha. / Ten jí ukrad láhev rumu. / Inu, děti – Praha!“

Blijící lišky jsou skutečně originální čtení, nejde jen o svéráznost pro svéráznost samu. Knížka má svoji jedinečnou atmosféru a texty samy o sobě nejsou hloupé. Její nedostatek je spíš v tom, že netvoří celek. Jak kompozičně, tak i ideou, která by jí dala nějaký hlubší smysl. Texty jsou k sobě naskládané jeden za druhý, aniž odněkud někam vedou, aniž jako celek něco „říkají“. Je to škoda, protože Radku Mikulášovi jistě nešlo jenom o provokaci.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

LUBO DOBROVODA: JA VELKÁČ: ROMÁN NECENZUROVANÝ, ASI MA ZABIJÚ



Bratislava: Ďateľ, 2008. 192 str.

Za posledné desaťročie vznikol užitočný kultúrny zvyk – zistiť, ako kniha žije so svojim čitateľom. Preto aj rok 2010 sa končil anketou medzi slovenskými čitateľmi o knihe, ktorú si obľúbili z tých v roku vydaných. Počtom hlasov to vyhrala z pozostalosti zostavená próza Jána Roznera *Noc po fronte* (Bratislava: Marenčin PT, 2010). Iná anketa, ktorá prebiehala po niekoľko mesiacov v médiach a venovala sa jej primeraná pozornosť v literárnej aj kultúrnej praxi, sa pýtala na najobľúbenejšiu knihu znova čitateľov. Rebríček s poradím hlasov sa obmieňal tak pri menách, ako aj pri tituloch

knihných vydaní, až záverečný verdikt vyriekol, že najobľúbenejšie medzi slovenskými čitateľmi sú rozprávky Pavla Dobšinského a na piatej priečke sa umiestnil druhý slovenský autor Ľubo Dobrovoda prvotinou *Ja veľkáč* (2005) s podtitulom „smútno-srandovinový“ román.

Vydanie tohto románu sa neobišlo bez priaznivej literárnokritickej a čitateľskej pozornosti, preto netreba pochybovať o tom, že inak to nebude ani pri „pokračovaní“ Dobrovodových výprav do osobných, ale predovšetkým rodinných česko-slovenských dejín a do dejín česko-slovenskej spoločnosti, v ktorej sa z „malkáča“ stával „veľkáč“, a to preto, že tak, ako rástol, bral rozum, menil sa na eroticky prebúdajúceho sa mladého muža a učil sa vyhovieť obidvom stranám vo svojej mentalite i jazykom zmiešanej, hoci rozdelenej rodine. Autor vznik pokračovania v jednom z rozhovorov upresnil takto: „Zatiaľ som sa dostal najďalej do svojich šestnástich rokov, odmalička dovedy som sa cítil nešťastný, ale všetko som riešil v sebe a sám.“

Prvá informácia, ku ktorej sa čitateľ dočíta, obsahuje poznámku známu z „inštrukcii“ mediálnych a literárnych textov, a je v nej toto: „Osoby v tejto knihe sú fakt hnusné. Šak koho aj zaujímajú nejakí posratí dobráci, či čo.“ Nasleduje „Upozornenie slušným bohabojným čitateľom“ s odkazom „Nečítajte to!“ a pozvánkou: „V tejto knihe sa totiž sexuálne excesy nevyskytujú. Zo sada je tu len maso, a to v relatívne malom množstve vzhľadom na našu chudobu. Homosexualita sa vďaka absolútnemu nedostatku verejných WC v okrese Jablonec nad Nisou ku mne jednoducho nedostala. A o lesbičkách som mohol tak akurát snívať. Vlastne ani to nie. Tie ma (mi) jednoducho ani nenapadli. Škoda.“

Na prvý pohľad nedbajská, na prapísané chyby štedrá jazyková, štylistická a estetická „paleta“ rozprávača sa odkrýva hneď na počiatku. Je tak voľná a uvoľnená, že by si čitateľ mal bez vzdoru osvojiť jej formu, práve jazyk/jazyky sa stal/stali poetickým a estetickým erbom „veľkáča“, a to aj preto, aby sa s týmto poetologickým nástrojom a „tematickým javom“ v narácii textu nemusel nikto, ale nikto trápiť. V priestore jazyka sa v istom okamihu pubescentný „veľkáč“ Ľubo

identifikuje s tým, čo nemá rad pri hádkach rodičov (želá si rozvod s nimi, hanbí sa za nich, nechýba zmienka ani o ich verbálnej smrti), a predsa splynul s týmto spôsobom dorozumievania sa v obrazoch, metaforách i morbídnosti až tak, že považuje ich pravidlá hry v komunikácii so svetom i medzi rovesníkmi za „svoje“, aspoň nateraz, veď je ešte nie dospelý, hoci mu, ale znova len teraz, nedávajú silu, lebo ho mláčia tí aj tamtí. Jazykové stratégie postáv sa však typologicky aj kompozične ukázali ako účinné. „Velkáč“ ich techniky a obsahy denno-denne sledoval vo „vojne“ medzi českou neuspokojenou matkou, slovenským otcom malej postavy v role odpísaného herca a úspešného ministerského úradníka a slovenskou starou mamou.

L. Dobrovoda je obdarený rozprávač s mierou, pozná finesy modernej poetiky a estetiky využívanej v literatúre pre mladého čitateľa (aspekty narácie, princípy hry a kompozície, typy tematiky a v jej rámci aj hyperboly, kondenzáciu, typológiu a rodovosť postavy a iné). Nie je mu neznáme nič, čo by nemohla pojať prax láskavej, oslobodzujúcej, zabávajúcej, ale alarmujúcej „švejkovčiny“, pochopenej ako výpoveď rozhládajúceho sa chlapca vo svete, do ktorého patrí, ba viac, musí v ňom obstať, lebo musí pre svoj vek patriť do svojej všestranne „výnimočnej“ rodiny.

Ako „malkáč“ rastie do veku „velkáča“, pribúda jeho videnie a chytrácky nadhľad aj odstup, musí prežiť v dvoch natureloch svojich rodičov a prarodičov, v dvoch národných kultúrach. Do Čiech odíde s rozvedenou českou matkou a na Slovensko prichádza za slovenským otcom so všetkým, čo patrí do repertoára rozvedených rodín a ich detí, a tak „detský“ rozprávač ponúka svoje postrehy pozorovateľa a komentátora ním prežívaných situácií a ich dospelých či rovesníckych aktérov.

Ja veľkáč sa kompozične upevňuje na časovej osi („malkáč“ – „velkáč“), a to navrstvovaním groteskného, ironického, karikujúceho, verbálne vulgárneho, hysterizujúceho prístupu k dospelým zo svojej rodiny a okolia (otec, matka, staré mamy, tety, strýkovia, známi rodičov, starší detskí rovesníci): „Keď vyrastiem, nebudem poslúchať tatka ani mamu – ani omylom. Teraz musím, lebo sú silnejší ako ja. Ale až

zoslabnú, tak im ukážem! Zavriem ich v tme na hajzli a poviem Kto mi nekúpil trojkolku, háá?! Kto ma nezobral do zoologickej na somáríka, že je to drahé?! A oni budú prosiť a plakať, že chcú von, lenže mne to bude jedno. Aj im je jedno, keď prosím Kúpte, kúpte. Iba starej mame to nie je jedno, lenže tá je lakomá a kupovať nič nemôže, lebo keď otvorí kešeňu, tak jej je na skapání – to hovorí tete Marči. Nechcem, aby stará mama skapala. Bez nej by to bola doma hrúza. Radšej nech mi nič nekupuje a žije. Trocha.“ (s. 172)

Premenu „malkáča“ na „velkáča“ podporila kompozícia kategóriou vývinového a spoločenského času (ilustrácie fotodokumentáciou), dopĺňa ju text: „Potichu som Europán. Povedka písaná pre Soňu Čechovú, Luba Feldeka a ostatných Európanov. Slovensko vynímajú podľa revu, ktorý po nej nastal.“

A tak, či iba „malkáč“, a či už „velkáč“, vďaka za nich.

VIERA ŽEMBEROVÁ

KOCÚRIK DAMIÁN V SLOVENSKOM PREKLADĚ

Václav Čtvrtek



Neplechy kocúrika Damiána

FRAGMENT

Príbehy mačiek či tie o nich patria medzi vždy vďačné podobenstvá na mravné i spoločenské správanie sa. Pred rokmi Stanislav Rakús vo vydavateľstve Mladé letá ožil vo svojej *Mačacej krajine* (1985) svojrázneho kocúra Paniiberka, ale aj ďalších obyvateľov tohto svojského sveta. Rakús sa inšpiroval bájkou a vytvoril moderné prozaické

podobenstvá o zákonitostiach spolunazivania. Ambície autora sa ukázali ako výzva pre rodičov, hoci detský čitateľ sa dodnes rád zabáva na Paniiberkových beštárstvach a chytráctve.

Českú klasiku – *Neplechy kocúrika Damiána* – vydali nedávno (2009) Václavovi Čtvrtekovi vo vydavateľstve Fragment (slovenský preklad Michaela Malíčková), a ako informuje vydavateľstvo, ide o ďalší titul z uskuotočňovania edičného radu ponúkať najkrajšie rozprávkové knižky pre deti od 5 rokov.

Kocúrik Damián na seba viaže jedenásť príbehov, v ktorých sa stretne ako súper alebo ako partner s ďalšími postavkami svojho sveta, kam patrí hračkomačková mačka Holubienka, mucha s baterkou, mača Žmolko, kocúr Babroš, lovecký kocúr Konrád, mačka Terézia, učený kocúr Čudák, zlostná mačka Amálka, kocúr účtovník Šiška, všetkými z mačacieho sveta obávaná mačka Pitipačka a Damiánova blcha.

Erbový autor detskej literatúry Václav Čtvrtek hľadal, ba až experimentoval v tematickom priestore, kam by sa mohol mačací svet presunúť kamsi do nového priestoru bez ľudí a odkloniť sa od svojho tradičného zapájania mravných a typových podobenstiev či analógií na svoje prevažujúce „zvieracie“ vlastnosti. Najskôr to nemohlo byť inak ako zblížovaním sa so svetom detí, s ich typovým vyhraňovaním sa v kolektíve (čudák, lovec, zlostník, učenlivý, dominantný jedinec), ale väčšmi prevážilo pohrávanie sa s literárnou onomastikou (Žmolko, Babroš, Šiška, Holubienka) a s jazykom vôbec (hračkomačková, veľkomyš, myšotechna, močkoškola). V Čtvrtekovej sérii damiánskych zaučaní sa do života v mačacom svete prevažuje jemný humor, ťažiaci z podobenstiev a detskej fantázie. Preto je treba slovenský preklad tejto českej klasiky privítať.

VIERA ŽEMBEROVÁ



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education – The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education is a major outcome of UNESCO's Second World Conference on Arts Education held in Seoul, the Republic of Korea, on 25 – 28 May 2010. The Seoul Agenda reflects the conviction that arts education has an important role to play in the constructive transformation of educational systems that are struggling to meet the needs of learners in a rapidly changing world.

Marta Žilková: Children as Recipients of Contemporary Art – Marta Žilková, a pedagogue at the Institute of Literary and Art Communication of the Philosophical Faculty in Nitra, Slovak Republic, discusses the following two issues: 1. Who are the children and youth recipients of contemporary art? How have they changed over the past twenty years? and 2. How does contemporary art respond to these changes and to the expectations of its recipients? Does it care about them? Does it take them into account?

DRAMA-ART-THEATRE

Hana Cisovská: Insights 2010 (Nahlížení 2010) – An article providing an overview of performances that appeared at the 21st national workshop and festival of secondary school and youth theatre taking place in the South-Bohemian town of Bechyně in October 2010. The author of the article draws attention to the performance „Sister“ played by Dagmar Theatre Studio of Karlovy Vary (Carslbud) and directed by its leader Hana Franková, which she sees as the highlight of the festival.

Václav Bartoš: Student Theatre : its specifics, typology a characteristics – The study based on a bachelor's work presented at the Department of Theatre Theory and Criticism of DAMU, Prague, in September 2008, tries to identify and describe various types of student theatre and its main features.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Eva Brhelová and Veronika Rodriguezová: Question as a Key to the Story – A report on the seminar led by the Canadian lecturer David Booth at the 16th National Workshop Drama Education at School held in Jičín in 2010. His seminar How Theatre Educates our Students offered an experienced teacher's view of drama structures (process drama).

Drama education in practice : A Survey of the Present Situation in Drama in Education in Czech and Moravian Schools – In 2009, the editorial board of *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* addressed a number of people who graduated from university departments of drama in education within the past twenty years. They were asked to contribute to the survey by sharing their experience with drama education at schools.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review by **Eva Brhelová** called **Creative Work with Narrative Texts not only for Drama Education**. It deals with a new book by Radek Marušák, a teacher at the Drama-in-Education Department of the Prague Faculty of Theatre (DAMU). This handbook called *Literature in Action: Drama education methods in working with fiction* shows the readers, especially drama teachers and students, the way to a deeper insight and understanding of topics brought up by a story. The block ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Eva Machková: Don't Ask How it Might Have Been, a Fairy Tale is Good Enough – The first part of a study on classic folk fairy-tales and their variants, including an inspirational list of themes and topics for drama work.

Daniela von Vorst: Theatre under a Magnifying Glass: Creative workshops accompanying performances – An article on drama workshops intended for children and youth theatre audiences.

Šárka Urbanovská: The Studio at Švanda's Theatre – Information on a theatre studio established in 2005 in the Švanda's Theatre (Švandovo divadlo) in Prague with the aim of running theatre workshops for primary school pupils as well as secondary school and university students.

Daniela von Vorst: Creative Workshop on the Periphery performance – An example of a programme prepared as a complement to František Langer's play *Periphery* staged at Švanda's Theatre in Prague.

Antonín Šimůnek: Creative workshop Accompanying the Performance Margaret, the Daughter of Lazar – A workshop for children who have seen the above-mentioned performance at the DISK student theatre of the DAMU in Prague.

Kateřina Mikanová: The Giant Mountains Sour Soup cooked in Brno – A review of a new performance by the Polárka Theatre of Brno.

Luděk Korbel-Antonín Šimůnek-Lucie Kudělová-Eva Brhelová – Viera Žemberová: Reviews of New Books – Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 34

The latest issue of Children's Stage (Dětská scéna), the text supplement of *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* journal brings a dramatisation of several stories about Viking Vike written by the Swedish author Runer Jonsson. The dramatisation was made by Radim Svoboda in the 1980s; in 1986 the play was performed at the National Festival of Children's Theatre Kaplické divadelní léto (Kaplice Theatre Summer) by the Prague theatre group Pampelišek led by Marie Kolářová. As Zdena Josková writes in her dramaturgical note, Svoboda's dramatisation has brings an original, fresh spirit into the dramaturgy of children's theatre. „It has proven once again,“ she writes, „that finding a meaningful, relevant literary text that can generate enough dramatic situations and that children can relate to is the main precondition of success.“



MARTA ŽILKOVÁ HANA CISOVSKÁ VÁCLAV BARTOŠ VERONIKA RODRIGUEZOVÁ EVA BRHELOVÁ
IVANA FALTUSOVÁ JANA PUCHAROVÁ RADKA ŠULISTOVÁ LENKA TRETIGOVÁ EVA MACHKOVÁ
DANIELA VON VORST ŠÁRKA URBANOVSKÁ ANTONÍN ŠIMŮNEK KATEŘINA MIKANOVÁ LUDĚK KORBEL
LUCIE KUDĚLOVÁ VIERA ŽEMBEROVÁ RUNER JONSSON RADIM SVOBODA ZDENA JOSKOVÁ