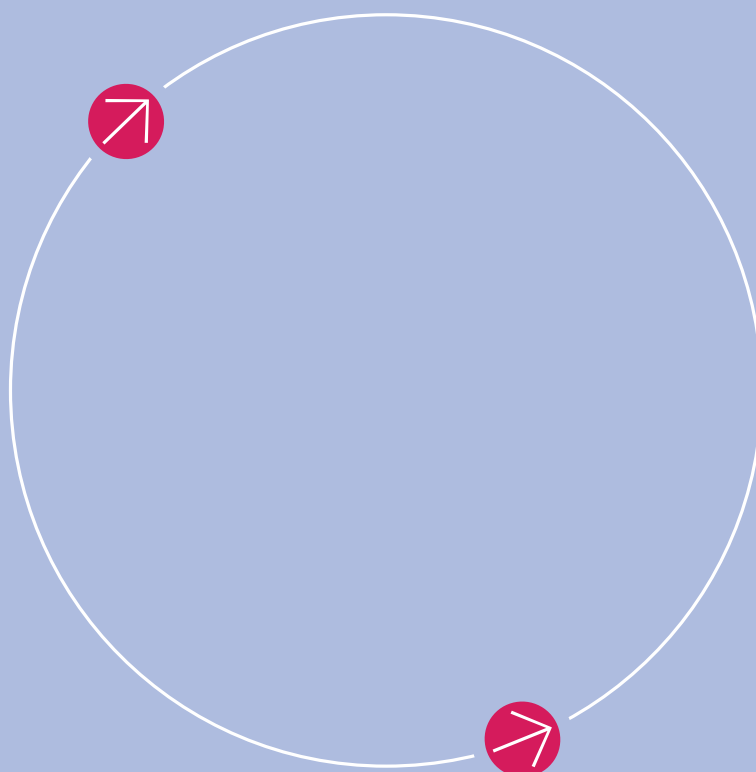


TVOŘIVÁ 3|2015 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXVI | ČÍSLO 76 | ISSN 1211-8001



MONTÁŽ — INSPIRACE PRO DRAMATURGII DIVADLA HRANÉHO DĚTMI

KOMENTOVANÁ PROCHÁZKA S POLEDNICÍ

CESTY K MONTÁŽI ČAU, JSEM...

NOČNÍ MŮRY — AUTORSKÁ INSCENACE ŽÁKŮ TŘEBECHOVICKÉ ZUŠ

OHLÉDNUTÍ ZA DVACETI DÍLNAMI DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE

JIČÍN 2015 S TINTTI KARPPINENOVOU

DRAMA V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

SHAUN TAN, TLUMOČNÍK NÁPADŮ

TD 3 | 2015

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXVI (Divadelní výchova, roč. XXXVII)
Listopad 2015

Vydává NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada doc. Marek Bečka | PhDr. Hana Cisovská, Ph. D. | Roman Černík | Eva Davidová, Ph.D. | doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D. | Eva Gažáková | prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) | Jakub Hulák | Irena Konývková | doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph. D. | prof. Eva Machková | doc. Radek Marušák | doc. Jaroslav Provazník | Veronika Rodová, Ph. D. | doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. | Dominika Špalková | doc. Irina Ulrychová | doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. | doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. | Magda Ada Johnová | Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorky Anna Hrnečková a Gabriela Zelená Sittová

Adresa redakce

NIPOS—ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967 nebo 234 244 280–1

e-mail std@drama.cz nebo jaroslav.provaznik@damu.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

ADISERVIS, s. r. o. | Na Nivách 18 | 141 00 | Praha 4

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS—ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967 nebo 234 244 280–1

e-mail std@drama.cz nebo jaroslav.provaznik@damu.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 80 Kč.

Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 5. ledna 2016

MONTÁŽ — INSPIRACE PRO DRAMATURGII DIVADLA HRANÉHO DĚTMI

Ozvěny Dětské scény 2015



IRINA ULRYCHOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
irina.ulrychova@seznam.cz

Divadlo hrané dětmi je do značné míry divadlo autorské. Jak tomuto pojmu rozumět?

Dle Petra Pavlovského (1999, s. 73) se autorským divadlem v podstatě rozumí takové divadlo, kde před začátkem práce na vzniku divadelní inscenace „neexistoval žádný relativně hotový divadelní, to jest k inscenování intencionálně určený text cizí proveniencí (drama, hra, partitura s librettem, scénář, choreografický zápis). Nejde tu tedy o požadavek nějaké totální originality (např. původního syžetu), naopak, na rozdíl od autorského filmu, divadlo zpracovávající nedivadelní (pro divadlo nenapsanou) literaturu je stále ještě považováno za autorské. (...) podstatná je i těsná kreativní propojenost všech účastníků, kdy čím více členů kolektivu je do vzniku textu prostřednictvím vytváření inscenace zapojeno (text se někdy definitivně „rodí“ až při zkouškách), tím více ji pociťujeme jako autorskou.“

Z tohoto hlediska všechny divadelní inscenace, které se letos objevily na Dětské scéně ve Svitavách, byly také inscenacemi autorskými, ať už vznikly na základě vlastního ná-

mětu (*Jola, Noční můry, Námořnická pohádka*), na převzatý námět (inspirace filmem: *Snídaňový klub* u inscenace *Po škole*) nebo dramatisací epické literární předlohy (*Pan Brum a jeho dům, K sežráním, Tajemství modrých třešní, Kučař Sam a mořské panny, Jak se dělá divadlo, Zápisník Norberta Borovičky, Duch Martina Mac Donalda, Jak se Janek vydal za šťěstím, Joši, Turek jede pro nevěstu!, Čau, jsem..., Já se nechtl stěhovat, Polednice*).

Je ale „autorství“ a „autorství“.

Josef Kovalčuk (1991, s. 11) to formuluje následovně: „Pro autorské divadlo je (...) jedním z hlavních a určujících znaků to, že představa je otevřenou, naléhavou, osobní a osobitě ztvárněnou, subjektivně zabarvenou výpověď svých tvůrců. (...) Výchozím momentem při vzniku představení autorského divadla tedy nebývá dramatický text, ale osobně a osobitě citěné téma, jeho objevování a pojmenování, ujasňování a rozvíjení; dále hledání materiálu, jehož prostřednictvím bude toto téma sdělitelné. Tímto materiálem nemusí být zdaleka vždycky literární text (ať už prozaický, básnický, dokumentární či dramatický). Může jím být skutečná událost, výtvarný artefakt, pohybové cvičení a vztahy na jeho základě vznikající atd.“

Vnímáme-li tedy divadlo hrané dětmi i jako výpověď (a to je zřejmě kýžený, ideální stav), pak se může stát, že inscenace, která plně stojí na původním autorském textu, může být jaksi méně autorská než ta, která vznikla na základě převzaté předlohy, ale kde je cítit silný osobní vklad celého souboru. (Je pochopitelné, že potřeba členů souboru vyjádřit se co nejvíce sami za sebe, je závislá na věku, rodí se a stoupá s jejich dozráváním a dospíváním.)

Jak ale zjistit míru autorství samotných dětí? Obávám se, že to jde jen obtížně. Jen samotný soubor (a jeho vedoucí) ví, jaký podíl

měli jeho členové na volbě námětu a tématu a na výsledné podobě dramatisace či původního dramatického textu — a jaký podíl patří dospělému (ať už citlivě reaguje na potřeby a zájmy dětí, nebo, v horším případě, realizuje hlavně potřeby a zájmy své). V případě Dětské scény o tom určitou informaci může podat rubrika Na slovíčko v *Deníku Dětské scény*, v níž redaktori hovoří s hrajícími dětmi a ptají se na okolnosti vzniku inscenace. A roli pak jistě hraje i náš subjektivní divácký dojem, to, jak vnímáme, zda děti na jevišti „žijí“ pro své téma.

Ale i s vědomím nemožnosti být plně objektivní chtěla bych se pozastavit u zajímavého jevu, na který jsem narazila při mapování inscenací (zejména jejich textové složky) letošní Dětské scény a který se dá shrnout takto: Podíl autorského vkladu dětí (vedle věku) zřejmě úzce souvisí i s principy, na nichž je budován dramatický děj. Jeho organizujícím principem nejčastěji bývá dramatická fabule (neboli přirozená řada událostí spojených časově a příčinně jako podklad děje literárního díla), v menší míře pak montáž.

Zdeněk Hořínek ve skriptech *Drama, divadlo, divák* (2008) charakterizuje montáž jako postup založený na spojování časově, prostorově a kauzálně nesouvislých obrazů, motivů a scén v jeden celek. Zvláštností tohoto druhu spojování částí v celek je skutečnost, že „dva jakékoli kousky, položené vedle sebe, se nevyhnutelně sjednocují v novou představu, jež povstala z tohoto srovnání jako nová kvalita“ (Ejzenštejn, 1961, s. 238). Princip montáže, jehož nejvlastnější doménou je ovšem film, lze aplikovat i na umění divadelní, kde představuje jednak princip doplňující fabulační výstavbu děje, ale v některých případech i princip samotný, jenž může dramatickou fabuli úplně nahradit.



Čau, jsem...



Jak se dělá divadlo

S oběma způsoby organizování dramatického děje jsme se na Dětské scéně setkali, přičemž inscenace založené na fabulačním základě početně převažovaly. Z celkového počtu sedmnácti divadelních inscenací jich bylo dvanáct, z toho dvě víceméně původní (*Námořnická pohádka*, *Po škole*) a deset vzniklo dramatizací literární předlohy ve škále od co nejvěrnějšího přepisu (např. *Jak se Janek vydal za štěstím*) až po volnější adaptace (např. *K sežrání*).

(Adaptace dle „první dámy intertextuality“ Lindy Hutcheonové „je (...) záměrnou a neskrývanou proměnou jakékoliv zvolené předlohy pro divadlo jakýmkoliv způsobem tak, aby to odpovídalo potřebám a záměrům divadelního provedení“. Citace je vypůjčena z článku Jana Císaře ve *Zpravodaji* z 85. Jirás-kova Hronova, č. 5, z 5. 8. 2015, s. 7.)

Montáž, resp. kombinaci montážního a fabulačního principu využilo pět inscenací. Na počátku práce u dvou z nich nestál žádný literární text (*Jola*, *Noční můry*), u tří dalších je využita v čapkovském *Jak se dělá divadlo*, ale ve dvou případech (*Polednice*, *Čau, jsem...*) se s ní zachází neotřelým a nečekaným způsobem — a to právě díky využití montáže. Ve většině těchto inscenací je už na první pohled výrazně patrný autorský přístup, a to nejen v rovině toho, jak výsledný text scénáře vznikl, ale i v rovině toho, co a jak vypovídá (resp. do jaké míry je skutečně výpovědí souboru). Čitelněji než u inscenací založených na fabulačním principu zde lze identifikovat podíl samotných dětí.

Ukázat si to můžeme zřetelně na inscenaci *Noční můry* (Rozcuchání vrabčáci, ZUŠ Třebouchovice pod Orebem, ved. Jiřina Krtičková). Její téma nabídla dětem vedoucí na „přespávacím soustředění“. „Paní učitelka přinesla velký papír, tam jsme psali naše můry a pod-

trhávali je a ty, které měly nejvíc čárek, jsme vybrali.“ Scénáře jednotlivých „nočních můr“ psaly už samotné děti (ve výsledném dramatickém textu má každá můra uvedena jména svých autorů). Tyto scény nejsou v inscenaci propojeny ani časově, ani kauzálně, sjednocujícím prvkem je právě a jen společné téma, které je tak nahlíženo z různých úhlů (problémy, které děti jejich věku trápí, čeho se obávají). Řazení jednotlivých obrazů k sobě má jistou (i když ne zcela dotaženou) stoupající linku v naléhavosti a ožehavosti: postupuje od určitých fobií (z kadeřnice, z elektrických přístrojů) k závažnějším sociálním problémům (osamělost, šikana, rozvod rodičů). Každá část má poměrně malý rozsah, pracuje se zde obvykle s typičností, až modelovostí situací (ozvláštňených pak využitím někdy až groteskních inscenačních prostředků).

Jaký je přínos tohoto způsobu práce? V první řadě je to možnost výrazně autorského vkladu dětí, které o tématu, které je zajímavé, mohou mluvit přímo, bez zprostředkování „cizím“, převzatým textem. Soustředění na malou plochu a na základní situaci pak odpovídá možnostem zatím ne příliš zkušených autorů. Není třeba důmyslně budovat celistvý příběh (vyklenout jeho oblouk, rozvinout smysluplně zápletku, najít její logické vyústění, udržet a uvěřitelně motivovat charakter postavy v celém průběhu děje). Výsledný tvar je kaleidoskopem situací, z nichž každá zvolené téma nasvítí z poněkud odlišného pohledu (a respektuje tak i případnou pluralitu názorů a zkušeností inscenátorů) a dohromady tak vytváří komplexnější obraz zvolené problematiky. Je to princip, který je pochopitelně využitelný i pro práci s jinými tématy (a s jinými skupinami).

Na co si dát pozor? U tohoto typu dramatické stavby může být určitým problémem vytvoření celistvé struktury, protože i u mon-

táže očekáváme, že bude mít svůj začátek a konec, že zde bude něco, co zdůvodní, proč jsou sekvence k sobě řazeny právě takto, a ne jinak (ať už je to na základě gradace nebo kontrastu, ať už jde o vazby racionální nebo asociativní). Protože nás nevede příběhová linka, souvislosti, které se souboru mohou zdát jasné, nemusí být jasné divákům. V neposlední řadě je třeba, aby zde bylo i určité napětí — něco, co udrží naši pozornost po celou dobu hry. Jak ale najít analogii toho napětí, které do dramatické fabule přirozeně vnáší zápletky a konflikt? Dokáže je nahradit napětí z odhalování souvislostí? Radost z jiskření nečekaných spojení? Montáž má tak jeden obtížný rys — není úplně pohodlná pro diváka. Chce po něm více aktivity než plynule se rozvíjející příběh, do nějž se může ponořit jako do splavné řeky a nechat se jím unášet. Zážitek z inscenace postavené na montáži se spíše podobá přechodu přes prudkou horskou říčku a hledání schůdné cesty přes zdánlivě nahodile rozhozené kameny.

Pro vedoucího souboru u tohoto typu práce ale vyvstává ještě jeden problém: jestliže jde o osobní výpovědi dětí, jestliže na tématu pracovaly všechny, jak pak vybrat dostatečně pedagogicky citlivě jen některé příspěvky, aby se celek nerozměnil? Při stavbě inscenace se tak vedoucí musí rozhodnout, jestli je pro něj a soubor důležitější dokonalejší koncentrovaný výsledný tvar nebo uplatnění všech příspěvků dětí. Čím osobnější výpověď to je, čím více je zdůrazněn aspekt „jak já to vidím — co k tomu já chci říci“, může být redukce obtížnější, ne-li přímo nemožná. Pak se vedoucí musí připravit na možné kritické výtky, že to bylo příliš dlouhé, že by některé sekvence měly být vypuštěny nebo nahrazeny jinými, že to ztrácelo „tah“.

Jestliže se výpověď souboru nemůže opřít o literární předlohu zkušeného autora, jistým



Jola



Noční můry

nebezpečím může být i kvalitativní nevyrovnanost jednotlivých příspěvků, není zaručeno, že se mladí autoři dokážou vyhnout různým klišé a banalitám, že je vedoucí dokáže inspirovat k zajímavému a neotřelému vyjádření, aniž by zároveň příliš zasahoval do jejich textů, tak aby skutečně zůstaly jejich.

Dalším příkladem výrazně autorského divadla s využitím prvků montáže je inscenace *Jola* (Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce, Praha 5, ved. Lenka Tretiagová). Od *Nočních můr* se mj. liší tím, že svorníkem situací není společné obecné téma (které propojuje zážitky a obavy různých lidí), ale osud určitého člověka. Zatímco *Noční můry* pracovaly s fabulí (či jejími střípky) uvnitř jednotlivých obrazů, v *Jole* vlastně prostřednictvím montáže různých situací vázících se k životu hlavního hrdiny odhalujeme a zpětně rekonstruujeme fabuli — jeho příběh. Vše do pohybu uvádí setkání cizího chlapce Odzera se skupinou dětí, které ho zavalují otázkami: kde se tu vzal, odkud je, co se mu stalo... Postupně se na jednotlivé otázky dozvídáme odpověď: rozehrávají se situace z Odzerova života v Kargyaku v Himálaji (jízda na koni, hra s blátem, vaření jácí polévky, škola...). Situace nejsou řazeny chronologicky ani kauzálně (resp. to, zda jsou nebo nejsou, nehraje významnou roli), vytvářejí tak jakousi koláž — představu o životě „tam“ (která je částečně konfrontována s životem „tady“). Důležitým motivem je zde tajemství, jehož symbolem je i kufr, který má Odzer s sebou — teprve když je Odzer ochoten se opravdu otevřít skupině, otevře svůj kufr a nechá je nahlédnout. Teprve teď zodpoví otázku, kterou mu kladou děti od začátku, ale jejíž objasnění stále odkládal: co se mu stalo, proč má jizvy. Toto tajemství a odkládání jeho odhalení vytváří určitý tah a má sílu vyvolat napětí, obdobné tomu, které v klasicky konstruované dramatické fabuli s sebou nese kon-

flikt. Celková stavba je pak soudržnější než u montáže situací propojených jen společným tématem. Paradoxně se pak ale může stát, že vzbuzená očekávání, která s každým odložením odpovědi nabývají na závažnosti (Je snad Odzer obětí válečného konfliktu? Je sirotek, který přišel v důsledku přírodní katastrofy o rodinu?...), mohou být silnější než konečné odhalení (těžké popálení při klukovské hře).

Montáž nabízí velmi úsporný princip stavby celku: stačí otázka (příp. jiný drobný impuls) a rozehraje se situace, nová otázka otevře situaci další. Snadno přecházíme z jedné časové roviny do druhé. Montážní princip také umožňuje propojení různorodého „materiálu“: dramatického dialogu, tanečních obrazů i prvků čistě dokumentárního charakteru, jako jsou videa z rodinného archivu — doklad toho, že nejde o fikci, ale o skutečný příběh, který se opravdu stal. Vzniká tak zvláštní pnutí mezi reprodukováným záznamem reality a výraznou stylizací jak tanečních obrazů, tak i dramatického slova (využívání voicebandů, rytmi- zace, velká úspornost dialogů).

I když — díky příběhu a tajemství hlavní postavy, které se nám prostřednictvím montáže jednotlivých situací postupně vynořují, — je celková stavba soudržnější než u montáže situací propojených pouze společným obecným tématem, i tady se může objevit otázka, proč byly zvoleny právě tyto situace, a ne třeba situace jiné (tj. říkají-li právě tyto situace o hrdinovi a jeho životě něco, co jiné situace říci nemohou) a je-li jich ten správný počet (tj. nemělo-li by jich být více nebo naopak méně). Je to otázka, kterou zřejmě montážní princip bude vždycky vzbuzovat, a každý divák si ji bude zodpovídat po svém.

Osobitým způsobem využila montáž v inscenaci *Polednice* Kateřina Oplatková Rezková (DDS Pídlidí, Památník Lidice). I tady jde — do značné míry — o autorský text (a rozhod-

ně o autorskou výpověď), na kterém se výrazně podílely děti ze souboru (viz rozhovor Evy Davidové se souborem v *Deníku Dětské scény* č. 6 z 18. 6. 2015, str. 112: „(...) Katka zadala téma a my jsme si mohli vymyslet, co [bychom] tam chtěli přidat“). Základem, od něhož se autorská výpověď odráží a na který reaguje, je Erbenova balada. Opět tedy jde o kombinaci montážního a fabulačního principu. Tvůrci ovšem počítají s tím, že báseň je obecně známá, že ji není třeba odvyprávět celou, že leckde stačí jen jakési narážky a divák si text už doplní sám. A tak si dovolí některé verše nedomlužit a jiné úplně vynechat: a právě do prostoru, který tak vzniká, vstupuje autorský text, kterým se přenášíme z času básně do současnosti. Na této konfrontaci „tehdy“ a „ted“ je celá montáž založena. Dochází tak k „pootočení“ erbenovského tématu matčiny viny: v lidické inscenaci děti tak dlouho provokují matku, tak dlouho se vysmívají jakékoliv autoritě (tou pro ně není ani matka, ani Polednice, až se zdá, jako by dnes už nebylo nic, co by jim stanovilo hranice), až na sebe přivolají trest (a to nejen v přeneseném významu: jsou to právě děti, které po neúspěšných pokusech matky telefonicky se dovolat Polednice, její volání z legrace opakují — a Polednice jejich provokaci vyslyší). Teprve v tento okamžik hrůzy, v konfrontaci s přímým ohrožením, volají děti tu, kterou celou dobu nebraly vážně — maminku.

Co ale zůstává společné jak Erbenově básni, tak i tomuto novému zpracování, je téma síly slova, slova, které — jakmile je vyřčeno — už nelze vzít zpět. Ať už to slovo pronese matka, nebo dítě.

Postup, který využila Kateřina Oplatková Rezková při tvorbě scénáře, je inspirativní. Ukazuje možnou cestu jak si „přivlastnit“ text, který je nám (ať už zdánlivě, nebo fakticky) vzdálený (časově, geograficky, myšlenkově

apod.), aktualizovat si témata, která nabízí, najít, co s ním máme společného. Původní literární text zde tvoří jakousi kostru, mapu cesty, která udává směr a pomáhá tvarovat celek. Jiskření mezi oběma světy pak dodává celé hře napětí a dynamiku.

I tento „model“ může mít svá úskalí. Pro některé diváky to možná bude zavánět jistou neúctou ke klasické předloze a budou se tak obtížněji vyrovnávat s netradičním zpracováním. Je třeba také velké míry citlivosti k předloze, aby text byl využit, ale nezneužit. Může se také stát, že původní text (zejména jde-li o báseň) se příliš roztrhne a ztratí rytmus. A protože jde o model velmi specifický, může být obtížné nepřevzít ho „mechanicky“ a najít si vlastní způsob zpracování a vztahování se k předloze.

V případě inscenace *Čau, jsem...* (Mrož v krabici, Soukromá ZUŠ Trnka, Plzeň, vedoucí Michal Ston) se pracuje montážním způsobem hned se dvěma literárními texty (a tedy i dvěma fabulemi), které mají společného autora — Juraje Šebestu. Jde o román *Když se pes směje* a novelu *Venushe* (Perný týden). Obě knihy se věnují období dospívání, první z nich z pohledu šestnáctiletého Tomáše, druhá z pohledu třináctileté Lucie. Oba hrdinové se potýkají s obdobnými problémy (konflikty s rodiči, první lásky, přátelství, škola, touha osamostatnit se atd.). Střípky jejich životů se ve scénáři inscenace prudce střídají, na některých místech se i prolnou (aniž se ti dva v rovině svých příběhů setkají — to setkání jim umožní jen rovina inscenace, například v momentu fantazijního boje s „nepřáteli“, protože ty mají jak Tomáš, tak Lucie vlastně téměř totožné). Situace jsou k sobě stavěny často na základě paralely, někdy na principu kontrastu, občas je vazba pro diváka méně zřetelná (i když věřím tomu, že tvůrci inscenace svůj důvod mají). Středání klíčového a holčičího pohledu na věc, vnímání toho, co mají společného a v čem jsou případně jiní, je zřejmě největší přínos tohoto způsobu práce. Dává to příležitost nahlédnout do světa toho druhého a porozumět mu. A podat komplexnější výpověď o světě dospívajících.

Autorství u této inscenace vidím zejména v tom, že tvůrci našli literární texty, které jim umožnily osobní výpověď („[...] vychází to z našeho života. [...] Jde to hodně z nás...” — viz rozhovor Romana Mandy se souborem v *Deníku Dětské scény* č. 5 ze 17. 6. 2015, s. 101), a že se podíleli na výběru, dramati- zaci a celkové skladbě situací.

Tento způsob montáže (dvou nebo dokonce více textů) rozhodně nepatří z dramaturgického hlediska k nejjednodušším, nemá-li jít jen

o víceméně mechanickou záležitost (spoléhající na to, že dva vzájemně nesouvisející obrazy položené vedle sebe vytvářejí obraz třetí a že tak vzniká nová kvalita tak nějak sama od sebe). I tady je na začátku nutná touha něco sdělit, něco, co se inscenátorů bytostně dotýká. A není jednoduché najít takový literární text, který v sobě právě to „naše téma“ nese. Případně — jako v tomto případě — texty dva, díky jejichž propojení teprve toto téma vystane v jisté úplnosti. Otázkou také je, jak se vypořádat s nutnou redukcí rozměrnějších předloh (zvláště jsou-li dvě), co z nich převzít, co transformovat, co vypustit, aby nedošlo k takovému okleštění původních textů, které už by bránilo jejich srozumitelnosti. A jako u montáže vůbec, i tady může být ziskem nový úhel pohledu, který vzejde z nečekaného spojení obrazů, a také napětí, které vzájemná konfrontace obou textů přináší.

Poslední z inscenací využívajících montážní princip — *Jak se dělá divadlo* (DDS Zatímbe-zejména, Gymnázium Fr. Křížka, Plzeň, vedoucí František Kaska) — je svým způsobem „nejtradičnější“: základem jsou sloupky Karla Čapka, který v úvodu svých textů *Jak vzniká divadelní hra* (z knihy *Jak se co dělá*) píše: „Tento poučný spisek by rád vyložil autorům, obecnstvu a koneckonců i kritice, jak vzniká divadelní hra a jakými proměnami jest jí projít, než se vykuklí v slávě a skvělosti své premiéry.“ Scénář v podstatě dodržuje tuto linii i členění na jednotlivé „kapitoly“ — rozehrané situace zachycující v humorné nadsázce postupné fáze inscenačního procesu, propojené vypravěčskými vstupy samotného Karla Čapka s jeho ženou Olgou. Jak z rozhovoru Veroniky Rodové se členy souboru v *Deníku Dětské scény* č. 3 z 15. 6. 2015, s. 69, vyplývá, původní Čapkův text (i když redukováný) se objevuje zejména v těchto vypravěčských vstupech, dramatické scény jsou pak do jisté míry autorským dílem několika členů souboru a jejich vedoucích. Většinou je zde patrná snaha zůstat věrní duchu autora, takže platí to, co v rozhovoru pro *Deník Dětské scény* jeden ze členů souboru říká: „Dneska nám to už přijde jako jeden text jednoho autora.“ Od tohoto typu montáže nelze čekat ohromení z nečekaných, imaginativně provokativních setkání vzájemně nesouvisejících prvků ani jiskření mezi protiklady. Montáž zde „jen“ poctivě plní svůj úkol zachytit určitý proces (v tomto případě „výrobu divadelní inscenace“, jejíž principy se zřejmě v určitém typu divadel od Čapkových dob příliš nezměnily). Případně napětí v dramatickém dění plyne z otázky, zda se vůbec někdy může podařit, aby z toho zdánlivého chaosu skutečně vznik-

lo divadlo. Mluvíme-li zde o autorství, pak jde převážně o autorství prvního typu (podíl na scénáři) spíše než o autorství druhého typu (autorská výpověď), což je dáno už charakterem zvolené látky.

Snad se mi v předchozích řádcích podařilo upozornit alespoň na některé možnosti, které divadlu hranému dětmi využití montážního principu (v kombinaci s principem fabulačním) přináší. Jak může rozšířit spektrum našich prostředků při tvorbě dramatického scénáře a vytvořit prostor pro autorské zapojení dětí. Nerada bych ale, aby to vyznělo tak, že nelze vytvořit autorské představení na základě fabule, že osobní výpověď je možná jen prostřednictvím montáže. Tak tomu určitě není. Spíš jsem se pokusila ukázat některé momenty, které tomu díky montáži jdou naproti a mohou to usnadnit. Příběhy jsou věčné, fabule jako základ dramatického děje bude vždy převažovat. Ale proč nevyužít také toho, co nám nabízí montáž a neobohatit tak své možnosti...

LITERATURA

CÍSAŘ, Jan. Studentské divadlo. *Zpravodaj* 85. Jiráskova Hronova. 2015, č. 5, s. 7

Deník Dětské scény. Svitavy: NIPOS-ARTAMA a Středisko kulturních služeb města Svitavy, 12. 6. — 18. 6. 2015, č. 0–6

EJZENŠTEJN, Sergej Michajlovič. *Kamerou, tužkou i perem*. Přel. Jiří TAUFER. 2., rozš. vyd. Praha: Orbis, 1961. 484 s. Ed. Filmové publikace.

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Drama, divadlo, divák*. 3., rozš. vyd. [2. české, rozš. vyd.] Brno: JAMU, 2008. 212 s. ISBN 978-80-86928-46-3.

KOVALČUK, Josef. Znak autorského divadla. In KOVALČUK, Josef aj. *Divadelní studie* 1/1. Brno: JAMU, 1991. 60 s. ISBN 80-85429-05-5.

PAVLOVSKÝ, Petr. Základní pojmy divadla. *Divadelní revue*. 1999, roč. X, č. 3, s. 72–79. ISSN 0862-5409.

KOMENTOVANÁ PROCHÁZKA S POLEDNICÍ



KATEŘINA OPLATKOVÁ REZKOVÁ

Památník Lidice

katkarezkova@seznam.cz

ZASTAVENÍ Č. 1: CHARAKTERISTIKA SKUPINY, A JAK SE PŘÍŠLO NA POLEDNICI

Pracuji se skupinou patnácti dětí, která se schází v galerii Památníku Lidice. Děti jsou ve věku od 7 do 11 let. Je to pestrá skupinka — děti z různých okolních vesnic, ale i přímí potomci lidických žen a dětí, čtyři velmi aktivní chlapci, dívky ve věku, kdy se experimentuje s řáskem a čtou se romány o koních, a mladší dívky, které sice stále věří na Ježíška, ale píšou mu o dárky přes mobilní telefon. Pestrá skupinka, možná. Ale myslím, že pro vedoucí dramatických kroužků zcela běžná — pozdní příchody, nemoci, problémy s rekvizitami a učením textů, obtížné alternace a žaludeční vředy vedoucího v situaci, kdy má určit hlavní roli. Mým cílem bylo tomuto běžnému schématu se tentokrát vyhnout. I z toho důvodu, že jsem byla stále přesvědčena, že tato skupina není v počátečních fázích připravena na individuální role a scénáře a stále potřebuje velkou oporu v hromadných rolích. Prioritou pro mě nebylo představení, ale tvořivý proces, který bude k nějaké prezentaci možná směřovat.

Ve školním roce 2014/2015 mi popravdě tak trochu docházely síly. Dramatickým a diva-

delním souborům se věnuji již jedenáctým rokem jako vedoucí. Věky dětí byly vždy různé, ale nejčastěji jsem pracovala se soubory středoškolskými. Hledání cesty k dětem v tomto věku není jednoduché. Neustálé hledání motivace, jasných cílů, udržení zájmu, udržování vztahů ve skupině, stanovení a dodržování pravidel. Dařilo se vytvořit a zachovat skupinu, která spolupracovala, zvládala živé obrazy, lehčí improvizace a nejen na letním soustředění jsme se pravidelně věnovali pohybovým a rytmickým aktivitám a hlasové výchově. Jedno jsme věděli jistě — celý soubor zaujala technika stínohry. Všem připadala jako kouzlo — věci zvětšené i zmenšené, věci mnoho-
hlavé a několikaruké. Navíc to, že děti byly za plátnem, jim pomáhalo v celkovém pohybovém i hlasovém projevu. To byl začátek nového školního roku, plný nadějí, hledání nových cest a předlohy, která děti zaujme a nadchne.

V měsíci listopadu jsem se i nadále scházela se skupinou, která spolupracovala a byla stále zaujata stínohrou, ale veškeré předložené předlohy k možným inscenacím byly zavrhnuty. Skupina si rozuměla, nejvíce však o přestávkách s mobilem v ruce a zaujatá novými aplikacemi a rekordy v hrách. Než se mi podařilo skupinu nastartovat po přestávce, musela jsem si vyslechnout: „Jasně, jen dohraj tuhle hru...!“ „No, platí na ty děti dneska ještě něco? Co mám vůbec já jako pedagog a matka za „páky“?“

Bojíte se vůbec něčeho?

Jo, naší učitelky na tělák. Já se bojím hororu v televizi. Já se bojím, že mi mamka zakáže telefon. Já tmy, když jsem doma sám.

Strach. Téma, které zaujalo celou skupinu. Děti se skoro vždycky bojí rády. Vyprávěli jsme si při svíčkách, čeho se nejvíce bojíme. Přicházely vzpomínky z dětství na nejrušnější strašidla. Někdo je pociťoval ještě dnes. Některá strašidla přicházela v noci, když dítě nemohlo usnout, jiná zase škrábala a otvírala dveře, když dítě bylo samo doma. Strašidla

měla i různá jména. Na okno o půlnoci Źukal Rampouch Pampouch. Někdo měl třeba problém se sklepem v domě, kde vždycky pobýval Pan Kotel, co požíral malé děti. Zjišťovala jsem, že strašidel bylo kolem všech dost. Fungovala strašidla z dětství a objevovala se i ta současná, která byla spíše inspirovaná pořady v televizi a některými druhy počítačových her (duchové, vrahové se sekrou a „zombíci“).

Strašidlem jako takovým jsme se zabývali celou lekci. Zkoušeli jsme je ztvárnit zvukově, pohybově, z těl vytvořit jedno velké společné strašidlo, které se pohybuje, vydává zvuky a umí říct pouze jednu větu. Zkoušeli jsme strašidla ve stínohře, zjišťovali, v co vše se dokáže tělo proměnit, kolik rukou může strašidlo mít, kolik hlav a jak se plíží.

Co je to vlastně strach?

Divnej pocit. Jako v břiše se to svírá. Mně se hromadí krev v hlavě. Je to leknutí, co vydrží delší dobu. Je to pocit, že chceš utéct. Když se bojíme o sebe, no vlastně i o druhého. Strach je, že jsi i třeba nervózní z písemky.

Rozehrávali jsme různé situace, kde se objevoval strach. Strach jsme se pokoušeli také výtvarně zachytit — jak pro každého vypadá, je to něco nebo někdo? Vyprávěli jsme strašidelné historky: Dvojice seděly k sobě zády a navzájem vnímaly své příběhy. Docházelo k vzájemnému vyslechnutí, pochopení, toleranci, také k nacházení společných strachů. Měla jsem pocit, že se díky tomuto tématu skupina ještě více sblížila a nacházela společné nápady.

Je k něčemu strach dobrý?

No tak určitě je dobrý třeba pro mamku, protože může to dítě postrašit a pak víc poslouchat. Anebo učitelka nás straší úkolem. Třeba když máš strach, tak se naučíš rychle utíkat. Já si nemyslím, že je to k něčemu dobrý — když se bojíš, tak se taky nervuješ. Já se někdy ale bojím rád. Třeba teď mě to baví si o tom povídat a taky se trochu bojím.



V závěru jsme společně kolem imaginárního ohně vytvořili kruh a rituálně jsme se každý svého největšího strachu zbavovali. Začalo se mi propojovat více věcí... Strach..., strašení..., matka (tou jsem i já)..., zlobení..., dnešní doba a možnosti strašení..., POLEDNICE!... Bylo v ní vše, co jsem v danou chvíli potřebovala, všechna témata, všechny otázky, na které jsme hledali odpověď. V tu chvíli nejen děti, ale i já jako vedoucí, pedagog i jako matka.

ZASTAVENÍ Č. 2: SEZNÁMENÍ S PANÍ... CO JE VLASTNĚ ZAČ?

Byla jsem opět připravena na možné odmítnutí. I na skutečnost, že ji všichni ze školy už znají. Reakce takřka celé skupiny mě však zaskočila — nikdo *Polednice* neznal. Ani samotnou báseň, ani samotné strašidlo.

Kdo je Polednice?

To jsem nikdy neslyšel. Polednice — lednice..., takovej mrazák. V poledne nesmíš chodit do lednice. Je to taková babice, co je studená a má omrzlý prsty. Co ty víš, třeba to bude víla. Vypadá krásně, ale je zlá. Nebo má třeba víc rukou, že je ani nepotřebuje. Já si myslím, že kam přijde, tam něco požírá a požírá. Anebo taky může vypadat jako naše přísná paní učitelka. Tak co to teda je?

Opět jsme ve stínohře za hudebního doprovodu zkoušeli, jak si děti polednici představují. Objevovaly se představy učitelek a dětí, obrazy, kde polednice požírala vše, na co přišla... Bonbóny, žáby, ale i děti. Ztvárnila se i jedna postava se šesti rukama podobající se bohyni Kálí, o které jsme si také povídali. Vznikaly nádherné obrazy. Bylo pro mě potěšující, že nešlo o obrazy, které by kopírovaly a přesně naplňovaly mluvenou představu. Snažili jsme se totiž jít dále za danou informaci a ve stínohře ji více rozvést, tak, aby ji divák nevnímal dvakrát stejně.

ZASTAVENÍ Č. 3: SEZNÁMENÍ S PŘEDLOHOU

Co si myslíte po přečtení textu?

Jako to je asi strašidelný. Chudák máma. Jak máma? — Chudák dítě. A co se teda stalo? Unesla ho? Ne, ta máma ho udusila. Anebo si odnesla tu duši toho dítěte. Já to taky říkám mamce, že se na mě nemá tolik rozčilovat. Fuj, křivé hnáty — jako ruce, jo? Tak teď je ještě horší, než jsem si myslel, to byl ten mrazák lepší. Takže ona chodila v poledne. Jak je to starý?

Společně jsme se snažili vytvářet asociace a zapisovat si je na papír. Tato činnost je dobrou informací pro pedagoga, protože pozná,

co je pro skupinu podstatné, co ji vlastně na básni přitahuje, jak jí rozumí a kde se v básni naopak ztrácí. Zde je také vhodná příležitost k vysvětlení některých slov. Skupina se učí porozumět textu a naslouchat názorům ostatních, respektovat výklad každého.

Následovalo rozdělení do skupin po třech až čtyřech dětech. Každá skupina dostala za úkol utvořit tři živé obrazy — tři pro ně nejpodstatnější chvíle celé básně. Následovala prezentace ostatním skupinám. Objevovaly se převážně obrazy zachycující zlobení dítěte, příchod Polednice a příchod otce. Skupina si při této aktivitě uvědomila zásadní dějové body básně.

Pro ještě podrobnější zmapování příběhu dostaly skupiny Orffovy nástroje, k dispozici měly také další předměty, jako poklice, přibory, hrnky... Úkolem bylo „převyprávět“ báseň za pomoci nástrojů a zvuků. Tato část sloužila také k uvědomění si gradace příběhu, sběru zvukového materiálu, vyjádření emocí skrze hudbu a zvuky. Děti si také v neposlední řadě uvědomily další možnosti divadelního vyjadřování. Tato část je pro mě nesmírně důležitou a přínosnou, protože zvukovou složku vnímám již od počátku jako nezbytně nutnou součást další práce a společné tvorby.

Po této fázi skupina již dobře znala báseň a její příběh, dobře se v něm orientovala. Bylo

však stále potřeba podrobně prozkoumat postavy v něm vystupující. Již nyní jsem věděla, že jsme našli společné téma, všichni byli zaujati a práce je bavila, společně jsme se těšili na další kroky a další setkání. Věděla jsem, že cesta povede k výslednému představení čili k *Polednici* očima dnešních dětí.

ZASTAVENÍ Č. 4: CO JE TO TEDY ZLOBENÍ A ČÍM MÁMU UMÍM „VYTOČIT“

Nejprve jsme chtěli společně charakterizovat dítě a uvědomit si, čím vlastně mohlo maminku donutit, aby zavolala Polednici. Čeho všeho jsou děti schopné a jestli si uvědomují, že zlobí, a třeba i záměrně.

Jak zlobím?

Já určitě, když si nechci uklidit hračky a mam bordel v pokoji. Já třeba, když jsem dlouho na počítači a nechce se mi to vypnout. Když mi nechutná, co mamka uvařila, a nechci to jíst, jednou to i vyhodila do koše. Tak to mě mamka teda vaří jen to, co chci. Já vždycky dostanu, když mi mamka třeba něco řekne, a já se jí směju do očí. A já zase někdy hraju, že třeba brečím, a ona mi to odpustí. Když dostanu ve škole blbou známku nebo poznámku za zlobení. Když nemám hotové úkoly a jdu na počítač.

Nejprve jsme společně sestavovali tři živé obrazy: První obraz, který měl zachytit zlobivé děti, druhý, kde byly děti zlobivé tak, že už by maminku opravdu rozzuřily. Společně děti vymýšlely názvy pro tyto obrazy:

Obraz číslo jedna: Docela neposedný capouch...

Obraz číslo dvě: Neukázněný spráta...

Obraz číslo tři: Fakt nesnesitelný hajzlík...

Při tvorbě názvů opět skupina vycházela ze svých osobních zkušeností i slov, která maminka někdy použila v případě, že došlo opravdu na zlobení.

V této fázi, kdy jsme se dostávali k tématu mezilidských vztahů dítěte a maminky a snažili se vycházet ze svých osobních zkušeností, jsem byla neustále obezřetná, aby „nevypadal“ na povrch nějaký vztahový rodinný problém, nebo dokonce absence maminky v rodině. Snažili jsme se tedy na situace nahlížet s nadhledem a já se vždy snažila o objektivní pohled z druhé strany maminek.

Dalším krokem bylo rozdělení do dvojic, které si připravily situace znázorňující možnosti zlobení dítěte v dnešní době — čím může maminku zlobit a jak ona reaguje. Dvojice ztvárňovaly situace, které byly vždy zakončeny chvílí, kdy už maminka nemohla dělat nic jiného než zvednout telefon a volat Polednici.

Příklady takových situací:

- ~ maminka vaří oběd pro tatínka a dítě neustále něco potřebuje a zahrnuje matku otázkami, když je oběd hotov, chce dohrát hru na počítači;
- ~ dítě nechce jíst, co maminka uvařila;
- ~ maminka zjistí, že dítě ve škole dostalo poznámky a úkoly za trest — je mu to však jedno, maminka spálí oběd;
- ~ dítě si dělá z maminky legraci a neposlouchá;
- ~ dítě sedí na gauči a drobí na zem, když maminka vysává.

Všechny situace pro mě představovaly dobrý sběrný materiál pro budoucí představení. Začínala se mi rýsovat jakási koláž Erbenových textů se vstupy dětí, které vnášejí svůj pohled a názor a celou Erbenovu báseň zaktualizují do dnešní doby tak, aby byla zachována její poetika a nedošlo k možnému zesměšnění či přímo banalizování postav, jejich motivací a charakterů.

ZASTAVENÍ Č. 5: JAK MÁMA KLESLA SMYSLŮ ZBAVENA

Čím dnes matka utěšuje dítě?

Tak já třeba dostal mobila. Tak to se máš... Já jsem si ho vydupal. Já třeba dostala poníka, když jsem šla od doktora. Ne, byl umělohmotnej...



Když dlouho otravuju, tak mě mamka pošle na počítač a ví, že má klid na práci. Mně půjčí mobil, když si chce povídat sama se sousedkou.

Na balicí papír jsme nakreslili siluety postav — maminek — v různém čase příběhu. Dovnitř siluety jsme vpisovali, na co maminka myslí, jaké má pocity, obavy, z čeho má radost..., co se jí „honí“ hlavou v 10, v 11, v 11.50 a v 11.59. Vně siluety jsme vypisovali, co se dělo kolem matky, co mohla slyšet, vidět... Velice nám to pomohlo k hlubšímu pochopení maminčiných emocí a změny v jejím chování. Skupina sama došla k názoru, že třeba ani Polednice zavolat nechtěla, že vůbec nevěděla, jaké bude mít její zavolání následky. Své dítě měla ráda, jako každá máma. Snažila se ho utěšit a byla nervózní, že nestíhá vařit oběd. Padla také otázka, že nevíme, co je zač tatínek a co se vlastně může stát, když máma nestihne včas dokončit oběd, který je tak důležitý.

V této fázi jsme se také pokoušeli rytmicky zpracovat čas a jeho naléhavost v rámci příběhu. Vznikl rytmický voiceband s využitím slov: Tik tak, tiky tak, crnk... Společně jsme se pokoušeli o zrychlování a hlasovou gradaci.

ZASTAVENÍ Č. 6: A CO KDYŽ EXISTUJE...

Ve skupinkách děti tvořily situace plnou hrou, čím nebo kým by mohla být polednice v dnešní době:

- ~ Je to stará shrbená paní, která už telefony nezvedá a dívá se na seriály o dětech.
- ~ Polednice je paní ze sociálky a bere děti.
- ~ No, ta naše učitelka to je...

A co těm dětem dělá?

Polednice češe dětem vlasy, až jim je vytrhá. A to mi dělá i mamka, já to nesnáším. Nebo jim bere a třídí hračky. Anebo je krmí třeba rajskou, dokud nejsou červený... Já rajskou nesnáším.

Anebo je zavírá do toho svého mrazáku.

Dále jsme zkoušely telefonické rozhovory ve dvojicích. Maminka s telefonem a Polednice ve stínohře. Co by dnes Polednice mamince řekla.

- ~ Je tak vytižená, že by byl telefon obsazený nebo nedostupný.
 - ~ Řekla by, že už to dávno nedělá, že je to v dnešní době k ničemu.
 - ~ Vzala by to a dělala, že je to nedorozumění.
 - ~ Poradila by jí, že má už konečně použít vařečku.
 - ~ Chtěla by dítě k telefonu a pohrozila, že mu ukradne tablet, jestli toho nenechá.
- V závěru skupina došla společně k názoru,

že taková polednice může dnes mít více podob. Dnešní maminky sice nehrozí přímo polednicí, ale i dnes se může stát, že maminka nechtěně přivolává něco, čeho by poté mohla litovat. Třeba i paní učitelku.

Během těchto kroků bylo nasbíráno mnoho materiálu pro možnou inscenaci.

Po celou dobu jsem veškerý materiál schovávala, zapisovala vzniklé situace i nápady a postřehy dětí. Poslouchala jejich názory a snažila se o propojování se samotným textem básně. Společně nás bavilo téma zlobení i strachu a jeho přenesení do dnešní doby. I já samotná jsem byla překvapena možnostmi, které text nabízel, hranicemi, kam až můžeme zajít a jak je přemýšlení nad textem pro nás aktuální i v této době, v tomto věku. A to z pohledu dětí i z mého pohledu matky.

ZASTAVENÍ Č. 7: JAK SE SCÉNÁŘ UVAŘIL ZA MINUTU DVANÁCT

V tomto zastavení nabídnu pohled na pracovní verzi scénáře a pokusím se přiblížit, jakým způsobem byl sestaven. Tato psaná verze sloužila spíše pro porotu v rámci přehlídek než pro práci se souborem. Celá inscenace vznikla na základě výstupů dětí v přípravné fázi, které se propojily s textem K. J. Erbena.

Již v úvodu bylo také záměrem nerozdávat dětem role — skupině bylo umožněno vyzkoušet si hromadnou roli Dítěte a Matky, střídát se v roli Polednice. Jediný text, který se skupina učila, byla samotná báseň *Polednice*. Nelze však říci, že vše vzniklo pouze hrou a náhodou. V tomto posledním zastavení lze již hovořit o promyšleném konceptu inscenace, která sice vznikla z koláže poezie a výstupů v přípravné fázi, ale všechny části koláže již byly promyšlené a zacílené. I když měla stále skupina obohacující pocit, že tvořila samostatně a vycházelo se volně z jejích nápadů, nastala chvíle, kdy se vedoucí stal i režisérem, který nastoluje jasná pravidla, režisérem, který respektuje názory a nápady dětí, ale nyní je tím, kdo má poslední slovo a neustále skupinu motivuje a posouvá dál.

Scéna byla řešena velmi jednoduše, pouze za pomoci stínohry: velká bílá látka sešitá z pěti prostěradel, zadní reflektor a před stínohrou opět velká bílá látka, asi pět metrů dlouhá, která souboru vymezovala prostor před stínohrou a pomáhala tak hrajícím k lepší prostorové orientaci. Zároveň splňovala určitou estetickou funkci.

Kostýmy si vytvořily děti samy. Na černé oblečení se s pomocí přípravku Savo pokoušely zachytit pocit z básně. Na trikách se tak

objevovaly ruce-hnáty Polednice, kosti a páteř, zlobení. Z větší části šlo však o zachycení emocí než ztvárnění konkrétního symbolu. Během tohoto tvoření si každý ujasnil svůj postoj k Polednici, snažil se pojmenovat konkrétní emoce a přesně určit, jak jeho kostým souvisí s básní. I když mohly později kostýmy na diváka působit pouze esteticky, jejich tvorba i využití měly pro každé dítě svůj jasný smysl.

POLEDNICE — SCÉNÁŘ PRACOVNÍ VERZE

Hudba: Iva Bittová: Moucha

Hudba, tma, stínohra, ve které se ukazuje představa dětí o Polednici (využití nápadu souboru — viz zastavení č. 2 — Polednice si hraje s loutkou dítěte) Příchod herců na scénu s ústředním rytmickým voicebandem na téma času, který se nám line celým příběhem (činnost ze zastavení č. 5).

SPOLEČNÝ PŘEDNES:

U lavice dítě stálo,

Zplna hrdla křičelo.

„Bodejž jsi jen trochu málo,

Ty... ty... Maruško, Franto, Julie, Davide, Ondřej, Kateřino...”

Tohle je dobrý. Protože to jsme vlastně my, tak tam řekneme všechny naše jména anebo jména diváků, protože jich se to taky týká. Taky na ně může přijít Polednice. No, a hlavně jsou stejný jako my a taky zlobí.

„Poledne v tom okamžení,

Táta přijde z roboty:

A mně hasne u vaření

Pro tebe, ty... ty... zlobidlo, capouchu, nezbedo, otravko, neposlucho, spráto, uličníku...”

Zlobo? Nezbedníku? Tak by mi máma neřekla. Mně říká, že jsem capouch. To je vtipný. Zlobidlo a otravko. Já jsem spráto. Já bych to tam dala, ať to viděj, jak nám dnes říká, když je fakt zlobíme.

Tři živé obrazy (využití nápadů ze zastavení č. 4)

Obraz číslo jedna: Docela neposedný capouch...

Obraz číslo dvě: Neukázněný spráto...

Obraz číslo tři: Fakt nesnesitelný hajzlík...

Čtyři matky vstupují do hromadné role, vstup do role za pomoci zástěry a rukavic — každé dítě má jednu rukavici (skupinou vybrané atributy pro Maminky). Gumové rukavice se nám totiž propojovaly nejen se symbolem Maminky, ale i s dvojnásobným významem slova hajzlík.

„Hajzlík, hajzlík, hajzlík... Tu máš...
Hrej si...“

S čím si dnes hrají děti? Zkusme si představit, že jsme tu věc nyní opravdu dostaly — jak si s tímto imaginárním předmětem hrajete, co s ním děláte? Každý činnost pohybově předvede (inspirace ze zastavení č. 5).

DĚTI: Dostal jsem mobila, barbínu, bonbonky, plyšáka, počítač...
(Předvádějí činnost)

Celá následující situace vychází z improvizace dětí — zastavení č. 4. Jsou zde využity reálné zážitky ze zkušeností dětí a reálná reakce ze zkušenosti mé jako matky. Ze vzniklých situací v zastavení č. 4 jsme vybrali takovou, která je častá, a zároveň nepatří k těm nejhorším, aby nám příběh předčasně negadoval.

DĚTI: My máme hlad, co bude k obědu? (Ruce v bok)

MATKY: Dělán, co můžu... Za chvíli to bude! (Vaří imaginární oběd, drží imaginární mísu, míchají)

DĚTI: Jenže já už to nevydržím! (Purbertální sesun k zemi)

MATKY (spálí se): Au, za chvíli to budeš mít na stole...

DĚTI: Eee, to je hrozně dlouhá doba..., to umřu hlady! (Předvádějí zapíchnutí a svalení k zemi)

MATKY: Už, už, už to bude!!! (Zrychluje pohyb)

DĚTI: Můžu si dát lízátko? (Sedí otráveně na zemi)

MATKY: Nemůžeš, vždyť ti říkám, že bude za chvíličku oběd!

DĚTI: Můj žaludek ti vzkazuje, že ho nemáš ráda a týráš ho hlady!!!
(Vyplazují jazyk na všechny matky)

MATKY: Tak hotovo, oběd je na stole...

DĚTI (začnou ťukat do země a jsou zahleděny do imaginárních počítačů)

MATKY: Halo, tak ten oběd je na stole...

DĚTI (nereagují a stále ťukají): Jen dohraj tuhle hru, jsem v dalším levlu... Počkej, jo...

MATKY: Ale já ti udělala ten řízek, jak ho máš nejraději! (V hlase je cítit naléhavost a prosba o vyslyšení)

DĚTI: Jééé, mami, řízek byl včera ve škole k obědu... Máš tam něco jiného?

MATKY: Říkám ti — vstaň a pojď k tomu obědu...

DĚTI: Počkej, počkej... Další levl... Joooo! Jsem dobře!

MATKY: Vstaň a pojď k tomu obědu!

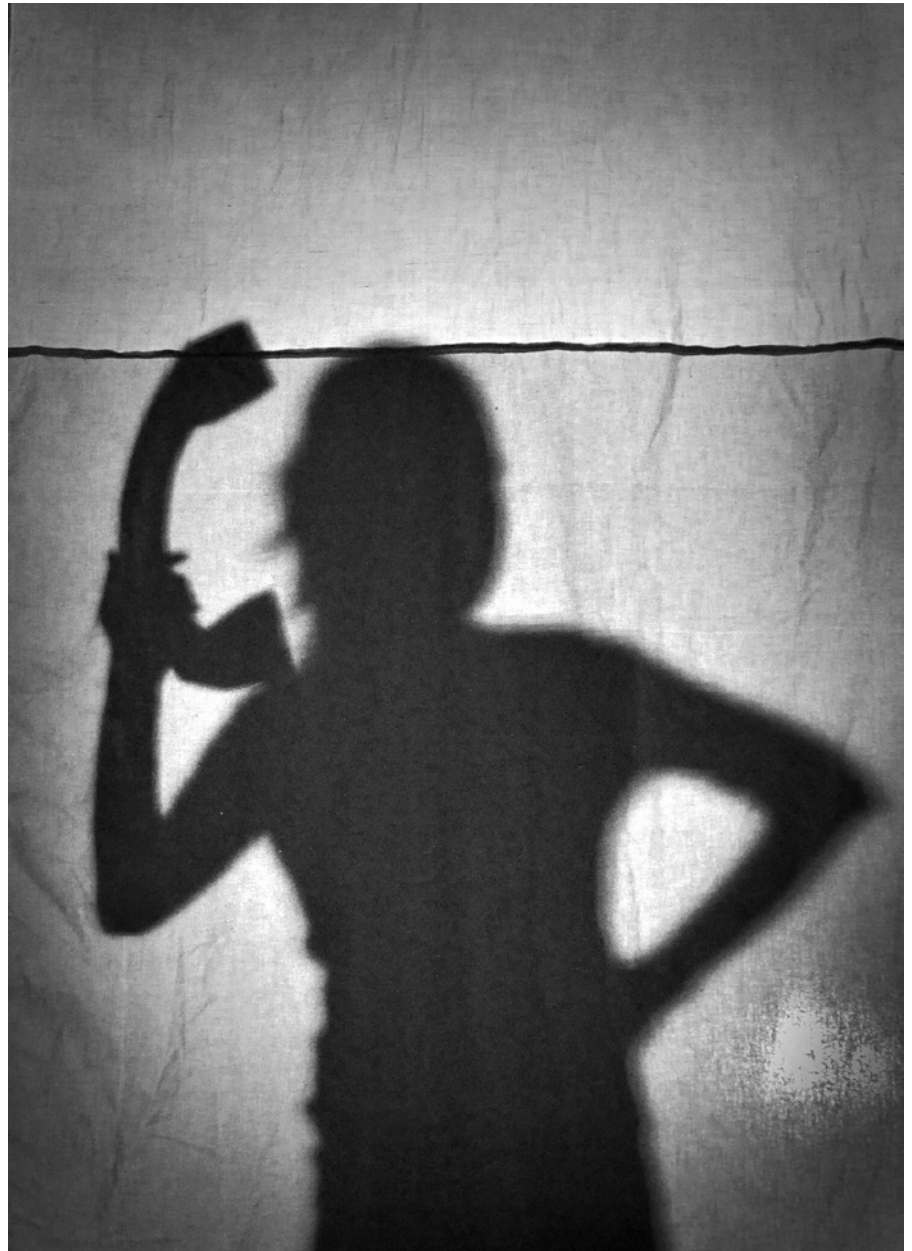
DĚTI: Počkéeéj!!!!

MATKY: Takhle to dál nejde! (Hází jídlo na zem, bere imaginární telefon, vytáčí číslo, zvonění... Nikdo telefon nezvedá)

DĚTI: Nebere to, co... (Smějí se)

1. DÍTĚ: Takže já si Polednici představuji jako někoho, kdo má toho na těle spousty...no, prostě toho má tolik, že to ani nepotřebuje...

„Bohyně Kálí“.



MATKY (otočí se na děti a zvýší hlas):

Malá, hnědá, tváře divé
Pod plachetkou osoba...
(Zacházejí za stínohru)

Světlo, děti stojí před stínohrou, stínohra je rozsvícená... Obrazy reagující na věty ve stínohře. Polednici ve stínohře ztvárňují maminky, naplňují tak představy dětí a dochází k jistému propojení mezi postavami. Vše ze zastavení č. 2. Hraje hudba.

2. DÍTĚ: Já si Polednici představuji jako někoho, kdo kamkoliv přijde, tak prostě všechno sežere...

Postava, která požírá plošné loutky chlapečka, holčičky, bonbonu i žáby.

3. DÍTĚ: Já si ji představuji jako naši protivnou učitelku, co je na nás jenom přísná a protivná...

*Učitelka ve stínohře zvětšená s mečem místo ukazovátka nad malým klečícím dítětem prosí-
cím o milost.*

4. DÍTĚ: No, podle mě prostě žádná polednice neexistuje a je to naprostej nesmysl... Šlus...

Za hadrem vykouknou gumové rukavice.

MATKY (přeruší děti): Už máš hotové úkoly?

Celá další situace je použita ze zastavení č. 4, opět tedy sestavena skupinou vycházející z běžné zkušenosti dětí.

DĚTI: Ještě jsem se k tomu nedostal...
(*Sesunou se otráveně k zemi, válejí se na podlaže. Typické polohy pubertáků, které si samy děti zvolily*)

MATKY: Než uvařím, chci, aby byly úkoly hotové! Musíme to stihnout, než přijde táta... (*Opět vaří imaginární oběd*)

DĚTI: No jo, neboj, mami...

MATKY: A co máš za úkoly?

DĚTI: No jeden z matiky a pak jeden za zlobení... (*Leží na zemi na bři-
chu, podpírají si hlavu*)

MATKY: Za jaké zlobení? (*Zvyšuje hlas*)

DĚTI: Já za to nemohl, vážně, mami...
Ta sváča přistála na učitelce úplně náhodou... (*Vymlouvá se, má pubertální přízvuk*)

MATKY: Jaká svačina?

DĚTI: No, ta s rybičkovou pomazánkou... Jenže já za to vůbec nemohl, to Franta s Julíí mě provokovali a... a... a...

MATKY: Nic..., nic už nechci slyšet...

DĚTI: Mami, kouří se? (*Provokativně*)

MATKY: Co je to zase za otázky?

DĚTI: No, že se kouří?

MATKY: Už přestaň!

DĚTI: Mami, z hrnce se ti kouří!

MATKY: Tatínkův oběd! Takhle to dál nejde! (*Zvedá telefon, volá, ozývá se, že volaný účastník je dočasně nedostupný, Matka klesá k zemi s telefonem v ruce...*)

Část, kde dochází k propojování s textem básně — text nám zde pomáhá posouvat děj, slouží k zachování poetiky, propojuje se s naší dějovou linkou a nastoluje žánr. Přichází předzvěst blížící se tragédie, která nám pomáhá k celkové gradaci inscenace.

DĚTI (přehrávají a dělají si z matky legraci):

„Dej sem dítě!“ —

MATKY (vážně): „Kriste Pane,
Odpusť hříchy hříšníci!“

DĚTI: Div že smrt ji neovane,
Ejhle tuť — Polednici!
Ke stolu se plíží tiše
Polednice jako stín:

MATKY: Matka hrůzou sotva dýše,

DĚTI: Dítě chopíc na svůj klín.

Děti stojí nad Maminkami, opět zde dochází k propojení Maminek a Polednice, využití zastavení č. 5.

1. DÍTĚ: Polednice tak dlouho vyklízí a třídí dětem hračky, až jim žádné nezbudou... Jako naše maminka...

2. DÍTĚ: Polednice tak dlouho vaří dětem rajskou, až z toho normálně zčervenají... Jako naše maminka.

3. DÍTĚ: Polednice tak dlouho pere oblečení, až se z toho scvrkne... Jako naše maminka.

4. DÍTĚ: Polednice tak dlouho češe dětem vlásky, až jim je všechny vytrhá... Jako naše maminka...

DĚTI (opakují a provokují): ...Jako naše maminka...

MATKY (zvedají telefon, berou v sobě poslední sílu, volají)

Stínohra: Někdo zvedá telefon. Inspirace zastavením č. 5.

MATKY: Haló, paní Polednice?

POSTAVA VE STÍNOHŘE: Ano, u telefonu.

MATKY: Takhle už to dál nejde! Je to zlobidlo, capouch, nezbeda, otravka, neposlucha, spráťa, uličník...

„Pojď si proň, ty Polednice,
Pojď, vem si ho, zlostníka!“ —

POSTAVA VE STÍNOHŘE: Drahá paní,
TO BUDE NĚJAKÉ
NEDOROZUMĚNÍ...

MATKY: Ale já volám Polednici!

POSTAVA VE STÍNOHŘE: Vždyť říkám...

Jenom shoda jmen... V dnešní době Polednice... Ty děti jsou dnes tak..., tak..., že už tohle strašení k ničemu není...

MATKY (pokládá telefon): Nedorozumění...

K ničemu...

DĚTI: Klesá smyslu zbavena... (*Vysmívají se*)

MATKY (sundávají zástěru a rukavice, vystu-

pují z role): Je 11.59 a já nemám oběd pro tatínka.

DĚTI (pokrčí rameny a pokračují dál. Berou telefon do ruky, z legrace volají Polednici): Haló, Polednice, vem si ho zlostníka... Haló! Slyšíš, Polednice, babice!... (*Gradují, neúnosné...*)

Rozezní se polední zvony. Je zle. Děti pochopí, že Polednice opravdu přichází. Pouští telefony na zem... Zcela vážně všichni v řadě přicházejí na kraj jeviště.

VŠICHNI: Tu slyš: jedna — druhá — třetí —
Poledne zvon udeří;
Klika cvakla, dvěře letí —

Tma... Do tmy jsou slyšet kroky... Přichází ta pravá Polednice.

DĚTI: Maminko...

Tma, ticho, kroky odcházejí, konec...

Ten závěr se mi líbí, je hodně o nás. Že třeba tu mámu fakt zlobíme, ale vlastně ji máme rádi, a když se bojíme, tak je u nás. A pochopí to všichni, že fakt přišla? Když tam řeknem hodněkrát Maminko, tak už je to blbý. Je to trochu strašidelný. My to víme, ale oni?

ZASTAVENÍ Č. 8: PÁR POSLEDNÍCH SLOV PO OBĚDĚ

Viděla jsem několik školních představení, kde docházelo k zesměšnění Erbenovy básně. Zachování její poetiky bylo pro mne prioritou. Podařilo se nám seznámit se s básní, společně hledat pro nás nové cesty v inscenačním procesu a nové možnosti jak vyjádřit svůj názor a postoj skrze poezii a skrze divadlo. Otevřeli mi oči, zlostníci.

CESTY K MONTÁŽI ČAU, JSEM...



MICHAL STON

Soukromá ZUŠ Trnka, Plzeň
michalston@seznam.cz

Následující text by měl být příspěvkem k tématu „divadelní montáž“. Měl by pojednávat o tom, jak (a proč) jsme se souborem LDO ZUŠ Trnka v loňském školním roce dospěli k divadelnímu tvaru, na němž jsme jakýmsi způsobem technikou montáže pracovali — tedy k inscenaci s názvem *Čau, jsem...*

Začnu snad poněkud ze široka (z daleka), mám ovšem pocit, že tam (daleko) snad nejlépe narazím na nějakou podstatnou stopu naší cesty (k montáži).

Byl červen roku 2014 a členové souboru Mrož v krabici (pracujícího v podobném složení zhruba pátým rokem) se v dramaturgické rozpravě jednomyslně shodli, že v příštím školním roce „musíme konečně dělat něco ze života, něco o nás“. „Mrožům“ mělo být v následujícím roce od 13 do 15 let, a přede mnou tedy vyvstal prázdninový úkol připravit se „na ně“ — najít východiska, možnosti pro práci, která by mladými lidmi jejich věku mohla být skutečně vnímána, přijata, prožita jako jejich, která by se však zároveň dokázala vyhnout banalitě, rádobyrealistické obecnosti či v té době skupinám tohoto věku mocně vládnuocí blábolivé „partičkovizaci“. Když jsem tedy v městské knihovně narazil na knihu současného slovenského spisovatele a překladatele Juraje Šebesty (*1964) *Když se pes směje*, bylo mi už po prvním nahlédnutí jasné, že jsem vzhledem k výše uvedenému nalezl poklad. Pociť, že se jedná o poctivý, otevřený, opravdově empatický vhléd do duše a života šestnáctiletého člověka ve mně

přetrval i po dalším čtení, navíc mě okouzila tematická bohatost i hloubka ponoru do problematiky a výška nadhledu nad ní. O svých problémech, pocitech a vztazích na různé úrovni nám v knize vypráví šestnáctiletý Tomáš. V Tomášově příběhu, v němž se slévají různá témata, je podle mě velice citlivě, jemně (a tak velice silně) pojednaný jeho přechod hranice mezi dětstvím a dospělostí. Tomášovyma očima (a zdařile zvolenými výrazovými prostředky) nahlížíme první a posléze čím dál náročnější „iniciační“ zkoušky, v nichž zprvu dětsky sebestředný, na „zlé“ a „nic nechápající“ dospělé rozzlobený hoch zakouší složitost mezilidských vztahů a narůstající nutnost jim aktivně porozumět, řešit jejich problémy. A jde o vztahy v úzké rodinné buňce, která se v polovině knihy rozpadá a s ní i veškeré jistoty (včetně existenčních), o problémy šíře mezigenerační (složitě vztahy širší rodiny, nutnost postarat se o stále méně soběstačné prapradě, boj — i když kultivovaný — o dědictví) i o problémy vztahů partnerských (první láska, první zklamání). Jakousi završující zkušeností je potom reálné setkání se smrtí. Ačkoliv je však v tomto díle obsažen snad každý problém, který by mohl dorůstajícího mladého muže potkat, nejde v žádném případě o nějaký příběh modelový, o příběh à la thèse (jakým byl podle mě například Johnův *Džínový svět*), Tomáš i ostatní postavy jeho příběhu jsou osoby živé a životné, jedinečné a takové jsou i situace ve kterých se ocitají. Velké události, velká témata, velké pravdy přicházejí lehce, nenuceně, s lehce dravým a smutným humorem, takovým, kterému uvěříme, že ho opravdu přinášejí (tragické) trapasy mládí, touhy a „úlety“ rozumné dospělosti i potíže stárání. Takto polehounku a přirozeně se potom vyprávění pod autorovým vedením zvedá nad všednodenní povrch k něčemu obecnému, všelidskému, odvěkému...

Zároveň s radostí nad podnětným objevem jsem si ovšem již před počátkem školního roku začal uvědomovat zásadní potíže, které by divadelní práce s touto předlohou mohla naší skupině přinést. Tou první byla vlastně již ona tematická bohatost knihy. V celé šíři a hloubce Tomášův příběh na jeviště nepřevéme (nemáme dost času, síly, dovedností). Kte-

rého motivu se vzdát? Bude Tomášův příběh třeba bez motivu setkávání se stářím a smrtí (motivů možná nejvíce vzdáleného „základní konstrukci“) ještě nosný, plný, stejně silný?

Druhým problémem se mi zdály být postavy knihy. Mnoho opravdu zásadních postav jsou dospělí nejrůznějšího věku. Jak je však zahrát uvěřitelně, jaký jazyk najít pro pravidvé znázornění jejich mnohdy kruté jímavosti? Tomáš je „výrazně nejvýraznější“, nejpracovanější z postav své věkové kategorie. Budou mít všichni ostatní zajímavý, přínosný herecký úkol? A potom děvčata — v „Mroži“ mělo v následujícím roce pracovat šest chlapců a dvě (respektive tři) dívky — budou pro sebe moci najít v opravdu silně „mužském vesmíru“ příběhu svoje téma? Jediná nosná dívčí postava je zde Tomášova vrstevnice (a přítelkyně) Paula. Děvčatům je však třináct let... Dospělých žen je v příběhu zase až příliš. A navíc: mohou být role matek, tet, babiček, prababiček pro děvčata zajímavé?

Ještě o prázdninách jsem učinil objev (tedy — podíval jsem se do regálu ještě jednou...), který měl mé úvahy ohledně posledních otázek (a jak se následně ukázalo, nejen ohledně nich) odvést zcela jiným směrem. Juraj Šebesta napsal ještě jednu knihu pro mládež: *Knihy Venushe (Perný týden)* s druhým podtitulem *Komiksový román pro teenagery a jejich politováníhodné rodiče* je příběhem třináctileté dívky — a děvčata okolo třinácti let jsou také jejími adresátkami (knihy je také anoncována jako volné pokračování románu *Když se pes směje*).

Nejspíše i vzhledem k potencionální (věkově dosti mladší) čtenářské skupině je *Venushe* tematicky a motivačně značně jednodušší než její chlapecký protějšek. Veselé i méně veselé obrázky jednoho (perného) týdne v životě dívky Lucie se od pondělí do neděle sklenou do poměrně lehkého příběhu o školních problémech, dívčím přátelství, otřeseném první láskou, o problémech s rodiči i o (existenčních) problémech rodičů. A opět je zde podstatným prvkem složitost vzájemného porozumění, vnímání se. Zajímavá je forma. Kniha je vyprávěna částečně v er-, částečně v ich-formě (opět vypráví Lucie), jisté části jsou potom ztvárněny formou komiksu. Zajíma-

vou expresivitu umožňující komiksové vstupy Kataríny Slaninkové nejsou ilustrací, jsou opravdu nedílnou součástí vyprávění. Příběh potom doplňují ukázky Luciiny literární tvorby (Lucie je také zapálenou divadelnicí, situace z bratislavského „dramaťáku“ jsou pro mě dosti exotickou otázkou).

Důležitější ovšem je, že kniha nahlíží na dívčí problémy se stejnou otevřeností, citlivostí i lehkostí, jako tomu je v románu „chlapeckém“.

Nový školní rok jsem tedy započal rozhodnut nabídnout své skupině příběhy obou

vzniklé inscenace) nezajímavá poznámka, že druhým důležitým tématem této části školního roku byla práce s mizanscénou — zkoumání jevištního prostoru a jeho dramatických možností (při společné tvorbě mizanscén a situací v záměrně hodně omezeném, „nudném“ prostoru inscenace se tyto výzkumy určitě projeví pozitivně, snad to tak vnímal i divák). Postupně jsme začali zjišťovat, kterým situacím (jak) rozumíme, a začali vybírat ty, které pro nás mají větší divadelní potenciál, ty, které byly bližší našim životním zkušenostem. Začalo se čím dál jasněji ukazovat, že

tedy, že nebudeme vyprávět příběh románového Tomáše a Lucie se všemi jejich vlastnostmi, že půjde o jakési náhledy do života jaksi obecného třinácti, respektive patnáctiletého člověka. A že tedy můžeme (a vzhledem k zamýšlené v zásadě nedramatické formě musíme) eliminovat i rozsáhlé dějové a tematické linie literárních příběhů, a že tedy mimo jiné určitě nedojdeme až k nahlédnutí problematiky smrti, které by mě osobně tak zajímalo. Jako mnoho a mnoho motivů, které jsou v těchto knihách důležité, vzal tehdy brzy za své i motiv, který je v klíčící knize



knih. Jakým způsobem je budeme zpracovávat, jsem netušil. První část (zabírající vlastně skoro celé první pololetí) naší inscenační práce potom probíhala následovně: postupně jsem skupině přinášel jednotlivé „obrazy“, scény vytržené z obou knih. Obrazy jsme potom nejruznějšími dramatickými technickými způsoby zkoumali, zažívali. Nejpodstatnějším výsledkem v prvních několika týdnech byl evidentní, živý zájem skupiny, všeobecné nadšení z toho, že „je to jako u nás doma...“ Bylo jasné, že text i jazyk skupině konvenuje.

Technikami dramatické výchovy jsme zkoumali další a další situace ze života Tomáše a Lucie, střídali se v rolích dětí i dospělých, diskutovali nad jejich problémy. Není snad (zvláště s ohledem na prostorovou kompozici

naší cestou nebude ani tak dramatizace jedné nebo obou knížek, převedení jejich vyprávění do divadelního jazyka (případně montáž dvou dramatizací) jako spíše montáž (koláž?) jednotlivých v nich nalezených obrazů, situací. A to tak, aby bylo dosaženo spíše účinnosti emocionálního, aby bylo dosaženo co nejpřesnějšího jevištního ztvárnění životního pocitu člověka ve třinácti, respektive patnácti letech se vším, co k tomu patří. Poznenáhlu začalo být jasné, že k dosažení zamýšleného bude třeba ponechat obrazy a situace nejobecnější, základní, které nebudou k divákovu pochopení vyžadovat rozsáhlé expozice prostředí, postav, vzta- hů, a že nám obě knihy mohou takové obrazy poskytnout (jak bylo výše uvedeno) ve velké vypovídací i literární kvalitě. Ukazovalo se

titulní (a jako nositel jediné jistoty v čím dál nejistějším světě zásadní) — pes.

Začali jsme promýšlet možný tvar, způsob, kterým bychom naše impresy propojili tak, aby se nám nekontrolovaně nerozletěly (po jevišti). Prostým, ale zdá se, že funkčním rámcem se nakonec stalo to nejjednodušší: řada školních židlí, na něž (snad nejprve z povinnosti, kýmisi dospělým — učitelem dramaťáku — instruováni) usedají mladí lidé, aby o sobě (čím dál volněji a svobodněji) vyprávěli svým vrstevníkům. Prvotní myšlenkou bylo, že každý mladý muž, který na židli usedne, bude tak trochu Tomášem (nebo obráceně: každý z nás prožívá něco analogického Tomášově příběhu?), každá dívka měla být trochu Lucií. Zde také vznikla úvodní sekvence, v níž

každý z hochů jakoby za Tomáše promlouvá, představuje se. Divákovi nejspíše neuniklo, že podobná technika se již v celé inscenaci neopakuje (a nemá pandán ani u děvčat). Je to tím, že se nám tento nápad prostě nepodařilo udržet. A posléze vlastně ani nechtělo, začali jsme totiž přicházet na to, že bude nosnější (a zábavnější) nalézt či vytvořit postavy Tomášových (Luciiných) kamarádů tak, aby měla každá v inscenaci specifický úkol, linku (v sexuálním vývoji lehce opožděný kamarád, nešťastně zamilovaný mladík...). Vývoj ani charaktery těchto postav neměly být příliš propracované (většina vlastně nemá ani jméno), jejich úkolem mělo být především artikulovat (divadelním jazykem, tedy jednáním v situaci) určitý aspekt problematiky života dospívajícího člověka, určitý pocit, který jsme chtěli vyjádřit. A protože byl tak úkol postav (typů) spolužáků vlastně podobný úkolu Tomáše (a Lucie), rozhodli jsme se úvod se zmnoženým Tomášem v inscenaci ponechat (ve smyslu „tuhle je teď náš život, takhle nějak to vidíme“).

S dívkami to bylo ještě složitější. Na počátku roku byly tři, a bylo tedy jasné, že bychom mohli mít Lucii a její dvě „BFF“ — nejlepší kamarádky (a stejně tak, jako je tomu u kluků, představitelky jakéhosi zábavného, divadelně nadneseného, ale přesného obrazu života dívek svého věku). Jedna z dívek posléze v „dramaťáku“ skončila, a tak je výsledek trochu nepřehledný, a hlavně pro Elišku, která hraje náročný part dvou Luciiných nejlepších kamarádek, a navíc matky, náročný. (Myslím ale, že toto řešení není nastolenému principu „mladého člověka obecného“ zase tak cizí.)

Zajímavá práce byla na postavách rodičů, dospělých, do kterých vstupují vypravěči — kamarádi, kamarádky vždy, když je jejich vyprávění rozehráno v drobné situaci. (Nastolili jsme systém vypravěčů, kteří své vyprávění ozvláštňují tu a tam drobným vstupem do role.) Myslím, že propojením výchozího textu, dlouhodobého zkoumání postav a situací z různých úhlů, možností ventilovat a artikulovat vlastní zkušenosti a úzce a přesně vymezených hranic (omezený čas, prostor, výraz) vznikly dospělé postavy opravdově, silné, přesné (trochu rodiče Tomášovi a Luciini, trochu všech zúčastněných...).

Začal jsem přicházet na to, že snad bude nakonec možné (a určitě zábavné) propojit celou inscenaci také jistým (ne snad úplně dramatickým) obloukem, že budeme snad nakonec vyprávět příběh. Ne snad příběh knižních předloh, ale drobný a možná trochu banální, ale přitom — a tím samozřejmě jedinečný — velký příběh všedního dne mladé-

ho muže a dospívající dívky. Montovali jsme tedy, rozebírali, vyhazovali a recyklovali obrazy z obou knih, až se nám je snad podařilo proplést do několika proudů jednoho dalšího mostu. Či snad spíše mnoha proudů dvou řek, slitých v jednu velikou (asi jako je na soutoku Sázavy a Vltavy v Davli možno „nahmatat“ tu ledovou vodu z jedné, tu teplejší z druhé řeky). Možná jsou to ale spíš trochu neposedné prameny vlasů, spletaných námi na jevišti „na střídačku“ (klukovská — holčičí situace, s drobnými změnami, překvapeními, synkopami...) do copu.

První oblouk se tedy klene od počátku Tomášova prvního milostného vztahu k jeho ne-slavnému konci. Jemu paralelní (s ním propletaný) pak od Lucčina odmítání nechtěného nápadníka po příznivou zprávu od chtěného. Další dva proudy pramení v Tomášově a Luciině bolesti z nic nechápajících, nesnesitelných rodičů a ústí v (bolestivě) nahlédnutí do rodičovských dospělých problémů, strachů, malostí i „velikostí“ (velkorysosti). Svůj motiv a pramínek má naprostá většina z postav, které se v příběhu objevují.

V samém závěru práce se přidal ještě jeden motiv, oblouk (už jen klukovský). Snad vše zastřešující, snad i lehký a hravý obraz samotného přechodu oné v počátku textu zmíněné hranice z dětství do dospělosti: V počátku první sekvence vpadnou všichni hoši na jeviště v klukovské bitce, baví se a vybíjejí agresivitu pomocí zbraní nalezených kdesi v zákulisí (a lekají své lehce zhnusené a povznesené spolužačky). V závěru se pak tyto na počátku lehkovážně zahozené zbraně stnou rekvizitou druhé bitvy, už vážné, dospělé, kterou mladí muži svádějí na život a na smrt (a jistě že je to bitka také trochu trapná, legrační, dětinská...): posledním stavebním prvkem montáže se skoro na konci naší inscenační práce stalo několik veršů ze dvou míst Shakespearovy tragédie *Romeo a Julie* (v překladu Martina Hilského). Tomáš-Romeo slastně trpí Rosalindinou (Paulininou) neopětovanou láskou, Mercurio (z dramaťáku), zdánlivý cynický žertěř (a my už víme, z jakých zdrojů jeho cynický humor pramení), ironizuje jeho vzdychání a vzápětí lehkovážně ve velkolepém gestu pokládá život v nesmyslném souboji (aby posléze odešel za ostatními spolužáky naslouchat závěrečné, jistě silné, patetické filmové melodii, znějící každému v jeho sluchátkách). Náš pokus vznést se na Shakespearových křídlech k archetypálnímu, obecně lidskému (a zase zpět).

Nástroji pro naši montáž by měly být (a několikrát snad i byly) ostrý střih, přesný rytmus (a pauza) v drobných co nejpřesněji gra-

dovaných dramatických situacích a jejich rychlém střídání se (proplétání), kontrast (pomalého s rychlým, holčičího s klukovým, směšného s tragickým, velkého s malým...).

Nedá mi to, abych na závěr nevzpomněl několik (pro mě) důležitých momentů, poznatků z naší práce na inscenaci *Čau, jsem...*, které s tématem montáže (tentokrát zcela jistě) nemají nic společného: Více než kdy jindy jsem si uvědomoval, jak je krásné být svědkem (a snad iniciátorem) zázraku, kdy se kluk s neuvěřitelnou zásobou sprostých slov vhodných pro každou příležitost, s celoživotním cejchem nezvladatelného, nenapravitelného dvojkaře z chování ukáže na drobnou prchavou chvíli být citlivým, přemýšlivým, vnímavým hereckým partnerem. Uvědomoval jsem si dále, jakou sílu mohou mít techniky dramatické výchovy, když výše jmenovanému umožní opravdově nahlédnout a reflektovat svět očima druhého. A do třetice jsem si mocně uvědomil inteligenci našeho těla, když se skrze něj v souboji na tyče a na život a na smrt výše jmenovaného (na drobnou prchavou chvíli) opravdově zmocní silný, živý Mercurio, Tybalt, Romeo...

Tolik o montáži jako o technice při práci na inscenaci *Čau, jsem...*

PRAMENY

ŠEBESTA, Juraj. *Když se pes směje*. Přel. Milan ŽÁČEK. Praha: CoBoo, 2011. 264 s. Přel. z: *Keď sa pes smeje* [2008]. ISBN 978-80-7447-072-1.

ŠEBESTA, Juraj. *Venushe (Perný týden): Komiksový román pro teenagery a jejich politováníhodné rodiče*. Přel. Milan ŽÁČEK. Praha: CoBoo, 2013. 208 s. Přel. z: *Venussha (Ťažký týždeň)* [2011]. ISBN 978-80-7447-381-4.

ČAU, JSEM...

Montáž inspirovanou knihami Juraje Šebesty v překladu Milana Žáčka Když se pes směje a Venusshe (Perný týden) sestavili Michal Ston a soubor Mrož v krabici

HOLKY

LUCIE: Čau, jmenuju se Lucie, je mi třináct a poslední dobou se mi zdá, že život je dost slušný drama. *(Následuje krvavý boj)*

KLUCI

~ Čau, já sem Tomáš.
 ~ Je mi patnáct, ale podle toho, jak se do mě neuvěřitelně navážej ty dva lidi, co si říkají rodiče, byste to netipovali.
 ~ Jo těžkej věk, těžkej život. A čím dál těžší.
 ~ Ale já na ně kašlu. Čím víc se budu vytáčet, tím víc se ve mně rozmnoží rakovino-tvornejch buněk.
 ~ V osmnácti okamžitě zvedám kotvy.
 ~ Jasně, už mám občanku, pěkně zatavenou, ale můžu si jí tak akorát prohlížet z obou stran.
 ~ Teda ve chvílích, kdy zrovna naplno nezuří domácí násilí. Jen co mi bude osmnáct — vžžžum do Austrálie, nejmíň. *(Předvádí jízdu na nadupané motorce)*
OTEC: Človče, ty nejsi normální. Je zázrak, že tě nesrazil kamion.
TOMÁŠ: Jel jsem za Kubou. Za svým nejlepším kamarádem.
OTEC: Dokud bydlíš u nás a my tě živíme, budeš nás poslouchat. Nechápeš, že se o tebe s maminkou bojíme?
TOMÁŠ: Ale všechno mi kazíte! Po cestách jezdí na kole miliardy lidí.
OTEC: Jels sto kilometrů po úzkých frekventovaných silnicích. Zachytí tě nějaký ospalý kamioňák a je po tobě. Copak to nechápeš?
TOMÁŠ: To už mi může spadnout na hlavu taška.
OTEC: To může. Víš, kolik je na všech těch starých střechách uvolněných tašek? Proto je třeba chodit středem ulice.
TOMÁŠ: A tam tě přejede kamion.
OTEC: Takže kolo je ode dneška zakázaný, ano? Dokud pán nenajde tro-

chu rozumu. Trochu zodpovědnosti, mladý muži. Je ti patnáct let, uvědom si to už konečně.

TOMÁŠ: No hele, už mi degenerujou tkáň, scvrkávají a rozpadávají se mi buňky.

OTEC: A nech si ty drzosti, ano? Nikdo na tvý brblání není zvědavěj.

HOLKY

MATKA 2: Kam se jako chystáš?

LUCIE: Do školy. To už mi zakážete jít i do školy?

MATKA: V tomhle?

LUCIE: Co je? Normální tričko.

MATKA: Nemůžeš jít s krátkými rukávy, když je venku pět stupňů!

LUCIE: Neštvi mě, já fakt pospíchám.

Kvůli vám přijdu pozdě do školy a budu mít neomluvenou hodinu.

OTEC: Jak to mluvíš s matkou. Tobě to připadá normální?

LUCIE: Ne, nepřipadá mi to od vás normální.

OTEC A MATKA: Lucie!

LUCIE: Dejte mi pokoj, proč mě pořád pronásledujete! Týráte mě!

MATKA: Myslíš, že nás tohle baví? Kam jdeš? Hned se vrať!!!

LUCIE (trochu mrzne): Před školou potkávám Táňu, svojí bestku. Teda někdy přemýšlím, jestli jsem i já Tánina bestka. Ztracený, hnusný rána, kdo vynalezl ty změny času? Ještě, že taky někdo vynalezl hudbu, s tou se dá vydržet ledacos. *(Stojí a poslouchají, mezi procházejícími je i Merkucio, který Lucii zdraví, je jasné, že by jí chtěl něco říci)* Takže jsme společně vyfasovaly další pozdní příchod. No, neříkala jsem to?

KLUCI

~ Jo, pamatuju si letošní první školní den.
 ~ Bylo fakt dost divný, jak na mě všichni ču-

měli. *(Kontroluje, jestli nemá rozepnutý poklopec nebo tak něco)*

~ Dokonce i některý holky.

~ A pak jsem to pochopil, když třídní řekla:

~ Tomáši, ty jsi během prázdnin neuvěřitelně vyspěl. To je zázrak.

~ Fakt je, že jsem se přes léto vytáhl, až mi vyschly kosti. Úplně jsem slyšel, jak s praskáním rostou, odvápnují se a práchniví. Každou chvíli jsem čekal, že se mi zhroutí kostra a já se propadnu dovnitř. A Paula, ta škodolibá buchta, co vždycky pindala, že jsem šprt, se na mě podívala... tak nějak jinak. Najednou jsem si uvědomil, že se mi líbí. Zvrat, ty vogo.

~ Ty vogo. *(Paulu vidí i ostatní a hodnotí)*

~ Co jako? *(Ten, který neví, o co jde)*

HOLKY

~ Hej, koukej, co tenhle.

~ Na chodbě se Sašou, svojí druhou bestkou, hodnotíme kluky z vyšších ročníků.

~ Nos jak skokanskej můstek.

~ Dobrý číro.

~ Pěkný náušnice.

~ Pěkný uši.

~ Nevynikly by náušnice víc v odstávajících?

~ Pěkný... *(Zarazí se, protože do školní chodby vstupuje Lukáš)*

~ Co?

~ Ticho, buď ticho.

~ Co je?

~ Je tam, za ním...

~ Co?

~ Lukáš!

~ No, jo.

~ Deváták Lukáš. Vysokej, blond vlasy.

~ Přiměřeně atletická postava.

~ Nezírala jsem na něj s votevřenou pusou, že ne?

~ Hm. Myslím, že jo. Nevypadalo to moc esteticky. Sorry. *(Dál kouká na Lukáše)*

~ Ona po něm jede. Saša. Ta slizká zmije. Ta mrcha stvořená pro mrchobijce. Ona po něm fakt jede, chápeš to? *(Říká Táně)*

**KLUCI**

OTEC: Co to je? No, co to je za bordel? Člověk přijde urvanej z práce a má se dívat na něco takovýho? Když už ne kvůli sobě, tak kvůli nám ostatním bys sis uklidit mohl, ne? To seš vážně takovej sobec?

HOLKY

MERKUCIO (*potkává Lucii na chodbě. Nebo tam na ni čekal?*): Čau, Lucie...

LUCIE: Čau. To je Merkucio z dramaťáku. Teda herec je fakt dobrej. Bude se hlásit na konzervu a je jasný, že se dostane. (*Merkucio chtěl ještě něco říct, ale Lucie už myslí na něco jiného*) Já promiň, začíná hodina, už musím letět. Chemie, to bude průšvih.

UČITEL: Napíšeme si tesssstík? Jeden malý tesssstík po víkendu?

LUCKA: Nebo ssssi někoho vytassssíme? Ssssoukup a jeho slavná sykvavka se jedovatě vlní prostorem. Partička kober připravených v každém okamžiku uštknout zhyponizované žáky. Ssssoukup rozjíždí thriller s tabulkou prvků. (*Ve třídě nesouhlasný šum*)

UČITEL: A co jsme jako o víkendu dělali? Pomlouvali se na fejsbúku, na telku do bezvědomí čučeli, rodiče celý víkend štváli? (*Žáci se ironicky a opatrně smějí*) Tak... Lucie... Postupka 3, 4, 5 není moc povzbudivá, že?

KLUCI

~ Hele, nechci ti do toho kecat, ale musíš s ní rychle něco podniknout.

~ Hele, furt na tebe čumí.

~ A co mám jako dělat?

~ Vem jí do kina, ne?

~ Blbost, Paula má ráda úlety.

~ Ty vogo, do kina. A co když se tam bude chtít líbat? Najednou se ke mně tak nenápadně nakloní, a já se tvářím, že to nevidím, a ještě víc upírám oči na film (když už jsem zaplatil za lístek). Ne to by mě zničilo. Od začátku roku jsem s ní skoro nepromluvil. Začíná to být kritické. A tak o přestávce vyčíhnu chvilku, kdy je sama. A řeknu jí: Ahoj. Nešla bys se mnou ven s naším psem?

~ Šla.

~ Ty vogo.

HOLKY

LUCKA: Život je fakt těžkej. Fakt těžkej. Jsem bez nejlepší kamarádky. Jo, krutej, absolutní pod-

raz. Konec. Vůbec nechápu, jak něco tak strašného mohla udělat. Táňa, totální zrádkyně dává popisovat tý mrše Saše. Člověk je na světě úplně sám.

KLUCI

OTEC: Nechci se hádat. Chci řešit problémy v klidu. Smírem. Na co se koukáš? Můžu se tě na něco zeptat? Ale neurazíš se, že? Kdybys asi tak mohl vytřít podlahu? Můžeš se na mě laskavě dívat, když s tebou mluvím? Nějak jsme se dohodli. A v životě prostě musíš dohody dodržovat. Respektovat ostatní. Chápeš?

HOLKY

MATKA: Co to má znamenat? Plzeň — projekt — za pět??? Roman-tičtí básníci za tři, jednoduchá věta — za tři, souvětí — za tři...

OTEC: Čtyřka z rozmnožovací soustavy? Co už tě v tvém věku má zajímat víc!

MATKA: Nemá domácí úkol, nemá Dú, soustavně vyrušuje, pochvala za aktivitu. Proboha, co si o tobě můžou myslet? A o nás?!

Jako nějaká asociálka. Vždyť už jsi skoro dospělá! Jak to můžeš nechat zajít tak daleko? Mazej se učit. Otec tě vyzkouší.

OTEC: Já se chci dívat... na ten seriál o vlivu Arabů na evropskou kulturu... Ale to je fakt výborný dokument! Bez Arabů bysme ani nevěděli, že byla antika. Netušili bysme nic o geniálních filozofech a vědcích starověku...

MATKA: Prosím tě, prober se! Tohle ti nestačí?! Máš jít tomu dítěti příkladem!!

OTEC: Nebud' tak agresivní. Ty umíš být fakt odporná.

MATKA: Ne, já jsem z toho všeho jenom unavená. Já jsem ten, kdo tu chodí do práce, vydělává na rodinu.

OTEC: No tak mi to předhazuj. Můžu já za to? Vždyť víš, že dělám, co se dá, teď jsem se ptal i na uklízení v Tesku... *(Do ztracena)*

LUCKA: Člověk je na světě úplně sám.

MATKA: A televizi máš zakázanou! Táta ji odnese. A půjde tě vyzkoušet.

LUCKA: Úplně sám.

KLUCI

KLUCI (shluknou se kolem Tomáše)

- ~ Tak co, kámo?
- ~ Jak, ty vogo?
- ~ Co bylo, draku?
- ~ Měli jsme se sejít na náměstí.
- ~ Jo.
- ~ Byla tam.
- ~ Jo! No a co bylo?
- ~ Šli jsme po náměstí.
- ~ Jo! A co bylo?
- ~ Už jsme prošli všechny chodníky minimálně třikrát. Kroužíme kolem kašny a já neumím vybrat směr! Nedokážu se soustředit. Přejdu s ní na ten větší okruh, taky kolem kašny, ale pak mám problém, kolikrát mám tamtudy jít a kdy zase přejít na ten menší okruh, ty vogo. A pak si Paula opře hlavu o moje rameno... Obejme mě kolem pasu. Já ji taky obejmu, ale jsem celý ztuhlý, stresem ze mě crčí pot. A zároveň se v té křeči vznáším. A tak podesáté obcházíme kašnu, ještě pořád je hodně teplo a osvěžují nás drobné kapičky z gejzírů.
- ~ Jo! A co bylo?

HOLKY

MERKUCIO: Čau, Lucie.

LUCIE: Čau, Merkucio.

MERKUCIO: Tak co?

LUCIE: Dobrý.

MERKUCIO: Jo?

LUCIE: Co ty, jak de život?

MERKUCIO: Jo. Dobrý. V pohodě.

LUCIE *(po delší pauze):* Tak... čau...

MERKUCIO: Zejtra jdem grilovat. Kytary a tak. Nechceš jít taky?

LUCIE: Asi ne, naši jsou na mě naštvaní kvůli známám. Všechno mi zakázali, dokud se nezlepším.

MERKUCIO: To je blbý.

LUCIE: Hele tak čau, já už fakt musím.

MERKUCIO: Čau, uvidíme se. A kdyby sis to rozmyslela...

KLUCI

TOMÁŠ: Vadí mi, že Paula kouří. Vadí mi, že s ní sedím v jakémsi hnusném potmělém baru a ona hulí jednu za druhou. Samozřejmě pije cider. Zkrátka je in. Vadí mi, že měla starší kluky.

OSKAR *(přichází a obrací se k Tomášovi):* Nazdar, chlape. *(K Paule)* Čau, kočko, sekne ti to. Tak co, vy hrdličky, jak to de? No nic, běžím. *(K Paule)* Vozvi se někdy. To byl Oskar. Šestnáct let. Její bejvalej. Mně Paula nic nedovolí, nejdál jsem se dostal pod dolní žebra. Sedíme proti sobě. Pořád něco mele. Vejrá na mě tak divně, trochu jakoby zhnuseně, ale já se prostě neumím soustředit, abych jí odpověděl na každou otázku. Například, jestli nechci emo účes. Hodil by se mi, když si mě tak představuje. No tohle. Slyšel jsem dobře? To fakt řekla ona? Ale když se na ni podívám, vidím, že je hezká, potvora.

~ Tak co bylo?

HOLKY

LUCKA *(snaží se učit, ale nejde jí to, raději si použít Titanic)*

OTEC: To nemyslíš vážně! Měla ses učit, a čumíš na televizi? Máš ji zakázanou!

LUCKA: Tohle není televize. To jsem si sama stáhla.

OTEC: Chováš se jako děcko. Okamžitě to vypni.

LUCKA: Ale tohle není televize! Stáhla jsem si to z internetu.

MATKA: To je neskutečná drzost, tohleto!

OTEC *(z ničeho nic se vrhne pod stůl a zuří ve přehrabuje ve šňůrách. Pak*

odchází s monitorem): Ze mě si, holčičko, blázný dělat nebudeš!

LUCKA: Jste hnusní, nejhorší rodiče na světě! Bachaři! Nikoho z mých spolužáků takhle netýrají!

MATKA: Zhasnout! *(A je tma)*

LUCKA: Možná že je to tak lepší, stůl bez monitoru je jako tělo bez hlavy. Jako by mi usekli ruce, jako by mi hned naskočil absták. Jsem bez spojení se světem.

FANTAZIE

LUCKA: Haló?

TÁŇA: Haló? Lucie, stalo se něco?

LUCKA: Ztratila jsem veškeré spojení. Jdou po mně. Potřebuju nutně pomoct.

SAŠA: Neboj se, Lucinko, jsme s tebou.

LUCKA: Cože, Saša?!

SAŠA: Jo, chceš mluvit s Lukášem?

Myslím, že bysme ti měli něco říct. A nezapomeň zavřít pusu!

LUCKA *(vyráží do boje s celým světem, všude číhá zlo a nebezpečí — postavy z Lucčina života, které je třeba zničit dřív, než zničí tebe)*

MATKA: Tak co bylo dneska ve škole?

OTEC: Podívej se, jak se hrbíš? To je od toho válení se u televize!

MATKA: Svačinu si snědla?

OTEC: Narovnej se! A co to namalovaný na tom obličej. Vypadáš jako...

UČITEL: Nevíšš? Ale..., ale..., tak co třeba sssloučeniny...

OTEC 2: Podívej se na ty chuchvalce prachu!

TOMÁŠ *(když Lucie kouká trochu vyjeveně):* Ten je můj. *(A sejme svého nepřítele)*

MATKA: Ukaž mi tu žákovskou.

MATKA 2: Podívej se na ten účet!

OTEC 2: Nedodržuješ žádné dohody!

MATKA: Okamžitý zákaz!

OTEC 2: Zodpovědnost!

MATKA 2: Můžeš mi...

OTEC: Uvědom si...

MATKA 2: Laskavě...

OTEC 2: Poslouchej...

MATKA: Ve tvém věku...

OTEC 2: Zodpovědnost!

MATKA 2: Dokud tě s tatínkem...

OTEC: Prostě tě...

MATKA 2: Nebudeš dovolovat...

MATKA: Drzá...

OTEC 2: Zodpovědnost!

OTEC: Zodpovědnost!

HOLKY

EXEKUTOR: Bydlí tady pan Peterich?

LUCIE: Tak tohle už je bohužel realita.

EXEKUTOR 2: Trochu bychom se tu porozhlídli.

EXEKUTOR: Pan Peterich má totiž trochu problém.

EXEKUTOR 2: Pan Peterich nám totiž něco dluží.

EXEKUTOR: Pan Peterich si od naší firmy půjčil třicet pět tisíc, a nevrátil je. Smůla, úroky naskakují, když připočítáte i pokutu za nedodržení smlouvy...

EXEKUTOR 2: Tady je to všechno černé na bílém...

EXEKUTOR: Notebook, asi čtyři pět let starý. Vezmeme si ho jako zálohu.

EXEKUTOR 2: Tak na shledanou.

(Všichni jsou jaksí zaražení, Pan Peterich náhle neví, co by řekl. Zvoní telefon. Nikdo neví odkud)

KLUCI

(Telefon je Tomášův)

TOMÁŠ: Čau, Paulo? Jo, dobrý. Tak co zejtra. Cože? Jak mladej? Jak... rozejt. To mi jako dáváš kopačky? Přes telefon? Ne, já dávám kopačky tobě! Jak řekla první? *(Pauza)* Jakýho svědka?

OSKAR: Čau, kámo. Dobrý, jo?

TOMÁŠ: Oskar, šestnáct let. *(Tomáš ho sejme jako ve fantazii, pak cituje)* Vzpomínáš si, jak jsem ti říkala, že mladí kluci mi nevyhovují, že jsou takoví... nedomrlí...

HOLKY

MERKUCIO: Čau, Lucie.

LUCIE: Čau, Merkucio.

MERKUCIO: Hele, napadlo mě s tou matematikou..., že bych tě moh třeba trochu doučovat...

LUCIE *(dostane zprávu a okamžitě se rozzáří, je duchem úplně jinde):* Jo, to by možná šlo. Ale já už...

MERKUCIO: Fakt? Tak jo, řekni kde, já tam budu. Po dramaťáku se můžem jít...

LUCIE *(a už pro sebe):* Normálně rande..., normálně mě pozval... Lukáš mě fakt pozval... Ty vogo!

KLUCI

(Tomáš s otcem evidentně po chvíli běhu. Otec je totálně zničený)

OTEC: Jsem rád, žeš mě vytáhl z domu. Měli bysme pravidelně sportovat.



TOMÁŠ: Já sportuju. Ale ty mi to zakazuješ.

OTEC: Jak to?

TOMÁŠ: Nechceš mi dát peníze na posilku.

OTEC: Běh je skvělý sport. Na vzduchu, na slunci, zadarmo. Žádný puch zpocených těl... *(Pauza)* Neskutečný, jak jsem sešel. Víš, Tome, když ti něco vyčítám, tak to myslím dobře. Fakt. Jde jenom o to, abychom z vás vychovali slušný lidi. Mrzí mě, když se spolu hádáme.

TOMÁŠ: Jo mě to taky štve.

OTEC: Člověk v sobě musí prostě potlačit egoismus. Bojovat se zlem v sobě samém. Přemýšlej o tom.

TOMÁŠ: To si pamatuju. Myslím na to vždycky, když s ním něco řeším. Jednoho pátečního večera koncem února si sbalil věci, do mého batohu Husky, a odešel od nás.

HOLKY A KLUCI

~ Tak to je fakt blbý.

~ Kámo, kašli na fotra, kašli na Paulu. Dyť je blbá. S takovým blbcem.

~ To je fakt blbý.

~ Vy jste blbci.

TOMÁŠ: Je láska něžná? Prudká je a krutá, dovede bodat jako ostrý trn.

MERKUCIO:

Když krutá je, buď na ni krutý taky.

Když bodne tebe, bodni ty zas do ní.

Dejte mi pouzdro, já se do něj schovám.

Chci krásnou masku na ošklivou tvář. Zvědavé oko obhlíží mé vady?

Mně je to fuk. Ať maska zrudne za mě. Kdo se jen dívá, ten nic nepokazí.

Tys to však pokazil, ba pohnojil a vězíš v tom až po uši.

Však neboj, z toho tě dostanem.

Ztrácíme čas, jdeme!

TYBALT:

Co po mně chceš?

MERKUCIO:

Pro začátek chci jeden z tvých devíti životů, ty kocoure! A když se budeš chovat slušně, vyrazím z tebe i těch osm zbývajících! Tvůj kord je nějak líný. Vytáhni ho za uši, a rychle! Nebo ten můj ti hvízdne kolem uší, než ho vytáhneš! Koupil jsem ji! Dostal mě a ve zdraví mi plách.

Ta rána není hluboká jak studna, ani široká jak kostelní vrata, ale stačí. Od zítřka se vážně budu tvářit vážně. Je po mně. Na tomhle světě mám vystaráno. Sakra. Zbývá jen popřát červům dobrou chuť. Mor na ty vaše rody!

(Všichni se scházejí na židlích. Postupně si půjčují sluchátka a nakonec poslouchají všichni vzájemně, každý asi trochu něco jiného. Závěrečná hudba, kterou nikdo z diváků neslyší. V jednu chvíli vytáhne Robko sluchátko z ucha)

KUBA: Hej, Tome.

TOMÁŠ: Jo?

KUBA: Hele, kámo..., měl bys něco proti, kdybych balil Paulu?

NOČNÍ MŮRY — AUTORSKÁ INSCENACE ŽÁKŮ TŘEBECHOVICKÉ ZUŠ



JIŘINA KRTIČKOVÁ

pedagog LDO ZUŠ Třebachovice pod Orebem
jirina.krtickova@seznam.cz

Tma, herci leží pod igelitovou plachtou.

Kytara E — na páté E Štěpka začíná improvizovaný zpěv složený ze slabik Noč-ní-mů-ry, po třetím výkřiku šeptání:

VŠICHNI: Skoč, skoč, skoč...

Světlo vpředu...

Toto je začátek inscenace *Noční můry*, kterou jsme uvedli poprvé v lednu 2015. Cesta k ní trvala více než rok.

JAK TO VŠECHNO ZAČALO?

Soubor, který si dal jméno Rozcuchaní vrabčáci, funguje pod mým vedením na Základní umělecké škole Třebachovice pod Orebem už šestým rokem. Skupina má dlouhodobě 10–12 členů a její složení se příliš neproměňuje, i když občas někdo přivede kamaráda, občas někdo odpadne, protože upřednostní jiný kroužek, se kterým se mu „dramaťák“ kříží. Máme za sebou pásmo poezie, maňáskovou pohádku a v posledním představení jsme kombinovali činoherní herectví, hru s loutkou, živou hudbu a stínohru. Šlo vždy o koláž či dramatizaci literární předlohy. Kromě skupinového vyučování mají všichni

žáci od třetího ročníku také individuální hodiny přednesu a tvorby. Jejich posledním literárním počinem byl soubor povídek o bytostech a strašidlech, která žijí na naší ZUŠ. Vznikla tak dokonce opravdová kniha s názvem *Strašidylka ze ZUŠky*. Zájem o tuto tematiku přetrvává u žáků dlouhodobě. S přibývajícím věkem se pouze posouváme od pohádek ke sci-fi a hororovým povídkám. A právě na tuto práci naše další představení navazuje.

SOUSTŘEDĚNÍ ČÍSLO JEDNA

Je to už dva roky, co jsme se sešli na víkendovém soustředění (šlo o žáky čtvrtých a pátých tříd) a shodli jsme se na tom, že nás nejvíce přitahují strašidelné a hororové historky. Na velký arch papíru potom každý psal, čeho se bojí, co je jeho noční můra. Témata, která se často opakovala, jsme si zakroužkovali a následně si o nich asi hodinu povídali. V tu chvíli vznikl nápad vytvořit pásmo příběhů o našich nočních můrách. Každý si vybral jedno téma, které bude mít na starost, a ke kterému sepíše scénář.

Zpočátku si nikdo moc nedovedl představit, jak by měly příběhy vypadat, jak se takový scénář píše, a tak jsem práci na první povídce vedla já. Následovala lekce akrobacie, při níž si každý mohl zkusit akrobatické prvky — od kotrmelců, stojek, hvězd až po přemet, který končil pádem do připravených rukou ostatních členů skupiny. (Podotýkám, že nejde o skupinu žádných akrobatů a přemet uměly jen dvě dívky. Většina dětí ho dělala poprvé v životě.) Chtěla jsem, aby si každý zažil strach, zabojoval s ním a překonal ho.

Potom opět následovala diskuse, při níž jsme se snažili popsat své pocity a pojmenovat, čeho se vlastně bojíme.

Vznikl tím materiál pro první monolog a scénku s křičící učitelkou tělocviku, kterou jsme si také hned improvizovaně zahráli. Dob-

ré nápady jsme fixovali, od zbytečnosti herce-kou etudu čistili. Toto téma dostala k písemnému zpracování dívka, které přemet nedělal žádný problém. Povídka původně končila překonáním strachu a zpomaleným precizním přemetem, po němž třída začala tleskat a učitelce údivem vypadla píšťalka z pusy. Protože však šlo o jediný příběh se šťastným koncem a povídka tím vybočovala z principu představení, rozhodli jsme se po rozborovém semináři s potrou okresní přehlídky konec změnit.

PŘEMET (NAPSALA KATEŘINA V.)

VŠICHNI: Skoč, skoč, skoč!!!

KÁŤA (*zacpe si uši*)

OSTATNÍ (*štronzo*)

KÁŤA: Největší strach mám z tělocviku. Už když ráno vstanu z postele, mě začne bolet břicho, a čím víc se přibližuje zmíněná hodina, je to horší a horší. Proč má jenom naše učitelka zálibu v gymnastice! Neudělám ani kotrmelec, a ona po nás chce stojky, hvězdy, přemety!!! (*Píšťalka — všichni ožijí*)

UČITELKA: Tak dělej, vždyť je to tak snadné, už jsem ti to snad vysvětlovala milionkrát. Tak skoč! No, dělej!

KÁŤA (*zacpává si uši, všichni štronzo*): Dělej, dělej, dělej! Tohle slovo bych nejraději vyškrtla ze slovníku! Copak nechápe, že mám strach?! Určitě spadnu! Spadnu a zabiju se a škola zavolá rodičům, že jsem mrtvá, a přijede pro mě černý pohřební vůz. A když se nezabiju, rozplácnu se jako žába a spolužáci se mně budou do konce života smát, takže to vyjde nastejno. Bojím se bolesti, bojím se jejich smíchu a pohrdání.

DĚTI (*posmívají se — improvizace*)

UČITELKA: Nekoukej a dělej! Kde si myslíš, že jsi? Za chvíli zvoní, a nejsi tu sama, holčičko!

VŠICHNI: Dělej..., dělej...

JINDRA: Ta to nedá, je srab!

BÁRA: Nedá to, chacha!

JANA: Rozplácne se jako žába, chacha!

ANIČKA + VOJTA: Neumíš, neumíš!

ŠTĚPÁNKA: Srabe, nedáš to!

BÁRA + ŠTĚPÁN: Chacha, spadne!

TOM: To nedá!

UČITELKA: Tak dělej! Na co čekáš?! Rozeběhni se a skoč!!!

KÁŤA (*rozeběhne se, vyskočí, zarazí se a vzdá to*)

Ještě na tomtéž soustředění pak vznikl nápad používat igelitovou plachtu, z níž noční můry (herci) na začátku vylézají. Původně jsem ji s sebou vzala jen kvůli tomu, že se plachtou mohla odlišovat rovina snů, které se odehrávají za plachtou, a realita. Když jsme si ale s tímto materiálem začali hrát, napadala nás spousta dalšího, zajímavějšího využití. Tak byl určen klíč, žánr, témata i způsob další práce.

PŘÍPRAVNÉ FÁZE A REALIZACE DALŠÍCH POVÍDEK

V následujících hodinách jsme věnovali zhruba tři týdny každému tématu. Jemu jsem přizpůsobila veškeré hry a cvičení, která běžně děláme, a zasadila je do kontextu tak, aby se zvoleným tématem souvisela. Ten, kdo měl téma na starost, si pouze dělal poznámky, aby žádný z nápadů nezapadl. Z nich potom vycházel, vybíral, vytvářel koncepci své povídky a vytvořil svůj monolog o daném strachu. Tato práce se většinou odehrávala na individuálních hodinách přednesu a tvorby.

Povídce o strachu o vlasy, strachu z kadeřnice předcházela řada improvizací s touto tematikou. Dívka, která si toto téma zvolila a napsala k němu svůj monolog, nechťela za žádnou cenu hrát sama sebe u kadeřníka, ale kadeřnici. To jsme respektovali, i když jsme si na začátku stanovili, že každý bude říkat monolog, který si sám napíše. Od začátku bylo jasné, že musíme využít loutky nebo stínohru. Činohra selhávala, i když strach v očích Aničky, která vstupovala do kadeřnického salónu, nešel ničím jiným lépe znázornit. Začátek zůstal tedy činoherní, ale v další části jsme zkoušeli pracovat s malou plošnou loutkou. Její rozstříhání však působilo spíše komicky, zatímco stínohra za igelitovou plachtou s plošnou loutkou v životní velikosti fungovala výborně. Jen její nasvícení bylo dost problematické. Společnými silami a s využitím

tím světél několika baterek se ji však podařilo „dotáhnout“ k naší spokojenosti. Zde jsme také poprvé začali koketovat s myšlenkou využít na podkreslení scény elektrickou kytaru (dva kluci ze souboru na ni hrají). Z poměrně složitých kytarových improvizací zůstalo pár tónů (většinou jen tón E) a jeden jednoduchý motiv.

KADEŘNICE (NAPSALA BARBORA H.)

BÁRA (*vstává a chystá si plachtu — jako kadeřnice pláštík na padání vlasů*)

TERKA S ANIČKOU (*vstávají, Terka Aničku táhne ke kadeřnici, Anča odmítá*)

MATKA-TERKA: Zuzanko, už pojď, jinak přijdeme pozdě. (*Přichází na jeviště*)

ZUZANA: Mamí, ale já nikam nechci.

MATKA: Nebudu se o tom s tebou teď bavit.

KADEŘNICE: Další prosím.

MATKA: Běž, Zuzanko. Já tu na tebe počkám.

ZUZANA: Ale já tam nechci.

MATKA: Zuzanko, když nebudeš odmouvat, koupím ti plyšáka.

ZUZANA: Opravdu?

MATKA: Opravdu.

ZUZANA (*jde, ale stále se otáčí na maminku*): Dobrý den.

KADEŘNICE: Dobrý den.

Světlo jen na střed — na Aničku. Během monologu Bára prohrabuje Anče vlasy a mile se usmívá.

ZUZANA: Když jsem byla malá, bála jsem se chodit ke kadeřnici. Dodnes se probouzím ze spaní a třesoucími prsty se přesvědčuji, že mám na hlavě ještě vlasy, že mé čelo nekrvácí... Kadeřnice, ke které jsem chodila, měla obrovské nůžky a v salonu plno všelijakých záhadných ostrých předmětů. Vypadala jako milá paní, měla dlouhé plavé vlasy a nalakované nehty, ale v mých snech za mnou chodila jako ošklivá stará čarodějnice. Její nehty se změnilly v dlouhé drápy a její nůžky byly od krve.

Šero. Kytara kombinace E, H7 — pomalu, rozsvícení baterek, stáhnout světlo, aby byla vidět stínohra, ale i Bára před plachtou.

KADEŘNICE (*stříhá velkými nůžkami před plachtou, při každém střihu nutí se od plošné loutky oddělit část*)

těla — tón kytary na struně E — sestupně): Tak, tady to trochu přistihneme. (Stříh) Tady taky. (Stříh) A ještě tady. (Stříh) A tady. (Stříh) A ještě tady. (Stříh)

Kytara — kombinace E, H7.

BÁRA (*stříhá do rytmu nůžkami, části těla se skládají a rozkládají, po skončení hudby zhasnutí baterek*)

Materiál pro povídku Samota vznikl v podstatě během jediné hodiny. Terezka měla totiž velmi jasnou představu o obsahu rozhovorů se svými spolužáky a se svými kamarádkami. I všichni ostatní přicházeli na jeviště s mnoha dalšími nápady, které vycházely ze situací, jaké si zažívají ve škole každou chvíli. Ukázalo se, že strach ze samoty je trápením většiny dětí. Často se cítí samy ve třídě plné spolužáků, často mají pocit, že je nikdo neposlouchá, a když ano, tak jen povrchně. Proto jsme také používali jiná jména, která napomohla tomu, že herci vstupovali do daných rolí a neprožívali na jevišti autentické vztahy.

Tady přišla Štěpánka s nápadem, že by mohla závěrečný monolog podmalovat klavírní improvizací, a na příští hodině už nám hrála motivy, které si doma připravila. Zůstaly ve hře v nezměněné podobě, jen jsme je transponovali do e moll, aby klavír korespondoval s kytarou.

SAMOTA (NAPSALA TEREZA B.)

1. část — Vykrucování

TERKA (*v pohodě, jen z odpovědí smutná*)

ALEX (*stojí na školní chodbě*)

ANIČKA K. (*přichází*)

ALEX: Ahoj, Ani, nechceš si zajít do obchodáku?

ANIČKA K.: No, já bohužel nemůžu. Máma mi nedala kapesné.

BÁRA H. (*přichází*): Ani! (*Hlubším hlasem*) Půjďme po škole nakupovat?

ANIČKA K.: Tak jo! Sice nemám peníze, ale alespoň se mrknem, co mají nového.

BÁRA H. (*zajásá*)

ALEX: A... nemohla bych s váma? Já..., koupila bych vám třeba zmrzku...

BÁRA H.: Ééh, to asi nepůjde. (*Zakašle*) Jsem nějak nasydlá...

(*Obě dvě odcházejí*)

VOJTA P. (*přichází*)



ALEX: Ahoj, Vojto, nechceš si zajít odpoledne zahrát třeba fotbal?

VOJTA P.: Noo..., ééh..., já..., ééh... Potřebuju na záchod. *(Odchází)*

ŠÁRKA *(přichází)*

ALEX: Šáry, nezajdem si dneska do kina?

ŠÁRKA: A co dávaj?

ALEX: Jeníček a Mařenka lovci čarodějnic.

ŠÁRKA *(zamyslí se)*: Pch! To už jsem viděla! Čus! *(Odchází)*

BÁRA M. B. *(přichází)*

ALEX: Báro, nechceš jít odpoledne k nám?

BÁRA M. B.: Ne, Alex, já nemůžu. *(Otráveně)* Mám zaracha.

ALEX A BÁRA *(zůstávají na chodbě)*

VERČA V. *(přichází)*

JANA: Báro, můžu jít teda dneska k vám?! Že jo?! *(Vyhrkne srozumitelně)*

BÁRA M. B.: Jasně! Bude zábava!

ALEX: Můžu jít taky?

BÁRA M. B.: To nepůjde. Domů si můžu pozvat jen jednu kamarádku.

2. část — Nezájem, agrese

TERKA *(ztrácí sebevědomí)*

OBĚ *(odcházejí)*

ŠTĚPKA P. *(přichází)*

ALEX: Štěpi, nemáš dneska...

ŠTĚPKA P. *(skočí do řeči)* Nemám! *(Je na odchodu)*

ALEX: Ale Štěpi, já jen...

ŠTĚPKA P. *(zase skočí do řeči)*:

NEMÁM!!! A navíc spěchám. *(Odchází)*

ŠTĚPÁN H. A TOMÁŠ Š. *(přicházejí, potichu si povídají)*

ALEX: Ahoj kluci, jak se...

ŠTĚPÁN H. A TOMÁŠ Š. *(rychle a srozmítně oba skočí do řeči)*: Nazdar! *(Odcházejí a potichu si povídají)* Alex, nepleť se mi tu... Alex, bacha... Co je zase!!!? Nechceš — nechci!

3. část — Ignorace (Terka zoufalá)

Přicházejí Bára M. B., Káťa V. a z druhé strany Jindra Š. Káťa V. a Bára M. B. Povídají si. Jindra si všimne děvčat a začne jim mávat. Alex začne mávat.

ALEX: Ahoj, Jindro!!!

BÁRA M. B. A KÁŤA V. *(běží k Jindrovi a odcházejí)*

MARIE *(přichází a nevnímá, jako za chvíli všichni)*

ALEX: Marie, nechceš...

MARIE *(nereaguje)*

ALEX *(jí mává rukou před obličejem)*: Marie, slyšíš?!

MARIE *(odchází)*

LUCKA *(přichází)*

ALEX: Lucko, prosím, že mě slyšíš?!

LUCKA *(nereaguje a odchází)*

TOMÁŠ Š. *(přichází)*

ALEX: Hej! Martine! Slyšíš mě?! *(Odchází)*

JINDRA Š., ŠTĚPÁN H. A BÁRA H. *(přicházejí)*

ALEX: Haló! Tomáši! Jirko! Míšo! Tak slyší mě vůbec někdo?! *(Odcházejí)*

VOJTA P. *(přichází)*

ALEX: Pavle, prosím! Aspoň něco řekni! *(Odchází)*

ŠTĚPKA P. *(přichází)*

ALEX: Štěpko, že mě slyšíš?! Vid?!

ŠTĚPKA P. *(strčí do Alex a v klidu odchází)*

ALEX *(pomalu se zvedá)*

BÁRA M. B. A BÁRA H. *(přicházejí)*

ALEX: Holky! Juli! Kristy! Mluvím na vás — já — Alex!

Všichni chodí prostorem.

ALEX: To je snad zlý sen!!!

Štronzo.

ALEX *(jde smutně dopředu a říká svůj monolog)*: Chodím sama po školních chodbách a nikdo si mě nevší-

má. Jako bych byla vzduch. Nemám si s kým promluvit o škole, o rodičích a svých koníčcích. Nikdo mě nepodrží, když dostanu třeba špatnou známku. Nikdo se mě nezastane, když se s někým pohádám. Když je člověk sám, je hrozně zranitelný, slabý. Nikoho nezajímám, jsem míň než vzduch! Nikdo mě nepotřebuje. *(Do diváků)* Nejvíce se bojím toho, že nebudu mít žádné kamarády!

Povídka Roboti byla původně sci-fi povídkou, v níž se propojil svět počítačových her s realitou. To se nám ale opravdu nevedlo scénicky ztvárnit. Zůstal tedy motiv počítače, který si žije svým životem, nelze ho vypnout a má možnost ovlivňovat naši realitu. Až díky hře „Jsem, beru“ se nám podařilo najít scénický klíč.

Hra Jsem, beru: První hráč vstoupí na jeviště, zaujme pozici a řekne, co je. (Příklad: „Jsem veverka.“) Další hráč se postaví k němu a řekne, co je, tak, aby rozvinul první nápad. (Příklad: „Jsem veverčin prázdný žaludek.“) Třetí hráč se připojí do živého obrazu a řekne, co je. Ideální je přinést do hry zápletku, napětí nebo humor. (Příklad: „Jsem otrávený oříšek.“) První hráč se rozhodne pro jednoho ze svých spoluhráčů tím, že řekne, koho si bere. (Příklad: „Beru otrávený oříšek.“) „Otrávený oříšek“ se s ním vrací k ostatním do skupiny a na jevišti zůstává „veverčin prázdný žaludek“ v pozici, kterou původně zaujal, a vymýšlí další věc/zvíře/rostlinu..., kterou sám představuje. Hra tak pokračuje stejným způsobem dále.

ROBOTI (NAPSALA ŠTĚPÁNKA P.)

Sedím doma u stolu — buben — a snídám, vejde Máma.

JÁ: Dobré ráno.
MÁMA: Štěpi, odjíždím. Udělej si toust, jo?

Bum — buben, který má Štěpánka místo stolu a dupnutí ostatních.

JÁ: V toustovači?!
MÁMA: V čem jiném! Pa, přijdu v osm.
JÁ: Tak čau, mami...
TÁTA: A vysaj podlahu! Než přijdu, ať to je!

Bum.

JÁ: A nemohla bych ji třeba jenom zamést?
TÁTA: Zametat koberce? Zbláznila ses?! Vysavač je ve skřini, ahoj.
JÁ: Vysavač... Jasně! Ahoj, tati...
ŠTĚPÁN: Nechal jsem ti zapnutý počítač, ať se tu nenudíš...

Bum.

JÁ: To jseš hodnej, brácha...
ŠTĚPÁN: ...A vyndeš vrtačku z nabíječky, až bude nabitá.

Bum.

Kytara — rychlá melodie E, H7 až do repliky: Jsem toustovač.

ŠTĚPÁNKA: Už jako malá jsem se štitila robotických věcí. Bála jsem se, že mi mixér rozmixuje prsty, že mě sluchátka uškrtí, že mi rádio anténou vypíchne oči, tablet ukousne ruku, horká žehlička mi vypálí otisk na záda, do větráku se mi zamotají vlasy, pračka si mě nacpe do svého kulatého břicha a roztočí na dvanáct set otáček..., prostě mě budou chtít zabít.

Straší ji.

Toustovač

KÁŤA: Jsem toustovač. *(Póza)*
VOJTA: Jsem teplota v toustovači, která ráda škvaří prsty! *(Rozevře toustovač. Póza)*

Vysavač

TERKA: Jsem vysavač. *(Póza)*
ANIČKA: Jsem rotační kartáč. *(Póza)*
JANIČKA: Jsem nutkání hadice někoho uškrtit. *(Póza)*

Vrtačka

JINDRA: Jsem vrtačka. *(Póza)*
B. B.: Jsem chuť namotávat střeva. *(Póza)*

Televize

BÁRA H.: Jsem televize. *(Póza)*
ŠTĚPÁN: Jsem reportér se špatnou zprávou o domácích spotřebičích. *(Póza)*
TELEVIZE-ŠTĚPÁN: Blik. Dobrý večer. Máme tu špatnou zprávu. Domácí spotřebiče zabíjejí nevinné občany. *(Já se snažím televizi vypnout, ale*

nejde to...) Zabíjejí nevinné občany, zabíjejí nevinné občany...

Vrtačka, Toustovač a Vysavač jdou za Štěpánkou, vydávají zvuky, obklopi ji a ozve se výkřik. Kytara. Šero.

Scénické ztvárnění povídky Tma a ticho vzniklo v podstatě pouze u stolu na hodině přednesu. Ve skupině nás zkrátka nic nepadalo. Shodli jsme se jen na tom, že by se asi měla skutečně udělat tma a odříkat monolog do ní. Až když jsem přemýšlela nad využitím igelitové plachty v této povídce, přišel nápad zakrýt s ní hlavní představitele oči a celou povídku začít hrou na slepou bábu. Při zkoušení pak plachta často sjížděla Janičce z obličeje na krk — odtud zase to zakončení příběhu.

TMA A TICHŮ (ANNA K.)

Všichni drží provaz, hrají si na slepou bábu.

VŠICHNI: Slepá bábo, kam tě vedu?
JANA: Do kouta.
VŠICHNI: Co v tom koutě?
JANA: Kohouta.
VŠICHNI: Co v kohoutě?
JANA: Klubko.
VŠICHNI: A co v klubku?
JANA: Jehla.
VŠICHNI: A co v jehle?
JANA: Zlatá niť.
VŠICHNI: Tak si mě, slepá bábo, chyt.

Všichni dohromady.

BÁRA B. A TERKA: Tady jsme, najdi mě...

ŠTĚPÁN A VOJTA: Tady, tady...

ŠTĚPÁNKA A BÁRA H.: No tak pojď, pojď...

TOMÁŠ A JINDRA: Pojď sem, pojď, pojď...

ANNA: Lucko, pojď sem, tady, tady, Lucko, Lucko.

Pomalé zhasínání až do úplné tmy, hlas utichne.

JANIČKA: Jmenuji se Lucka, je mi osm let a bojím se tmy a ticha. Jakmile zavřu oči, všechny zvuky se ztratí. Jediné, co slyším, je tikání hodin. A v rytmu tikání ke mně kráčí kroky levá..., pravá..., levá..., pravá... *(Dupání a tůkání do strun)* Jsou stále blíž a blíž. Sevě se mi hrdlo. Nemohu popadnout dech, nemohu zakřičet, nemohu se ani pohnout. Slyším jen to tikání. Jako by hodiny šeptaly smrt..., smrt..., smrt..., smrt...

Pomalou se rozsvítí zadní část scény, po uškrcení Janičky — šero a kytara melodie.

Téma povídky Šikana bylo pro kluky tak přitažlivé, že se rozhodli psát scénář společně. Milují bitky na jevišti. Ve škole se setkávají jen s velice drobnými projevy šikany, a tak bylo vidět, že je to spíš často diskutované téma než jejich osobní zkušenost. Vymýšlet a hrát herecké etudy s touto tematikou bavilo všechny děti. Vzniklo opravdu hodně minipříběhů a kluci se nemohli rozhodnout jen pro jeden.

Zkusili jsme proto hrát více příběhů po sobě, ale to nefungovalo. Každý příběh měl stejný temporytmus a celá část o šikaně dostávala s každým příběhem nový a další vrchol a rozuzlení. Potřebovali jsme, aby napětí stále rostlo a vyústilo v závěrečný kruh, v němž každý zasadí šikanovanému chlapci ránu. A tak zkrátka hráli všichni naráz a já jsem chodila mezi skupinkami a dotekem jejich příběh spouštěla a zastavovala. Později jsme vybrali tři příběhy, které simultánně probíhají na třech místech jeviště a které spouští a náhodně zastavuje kytara. Závěrečný kruh vznikl už dávno před zkoušením tohoto tématu při hře na „asociační kyj“.

Hra na asociací kyj: Žáci stojí v kruhu — vytvoří ring, v němž stojí dva hráči. Jeden má v ruce imaginární kyj a mlátí s ním svého protivníka. Při každé ráně musí říct jakékoliv slovo (asociaci). Když mu slova dojdou, chopí se kyje zase druhý.

V zápalu hry i ti nejtišší a nejplašší žáci mluví nahlas a energicky. Navíc jsme zjistili, že Štěpán umí výborně padat a dohrávat každou zasazenou ránu, takže roli šikanovaného chlapce musel dostat on.

ŠIKANA (NAPSALI VOJTĚCH P., JINDŘICH Š., ŠTĚPÁN H.)

Na scéně jsou tři stanoviště, v každém se odehrává jeden příběh, kytarou (E) se příběh oživuje.

- 1**
JANIČKA (*ukáže na Štěpka a povídá*): Hele, kdo to támhle jde?
KATKA: No jo! Skrček od Pospíšilů!
- 2**
ANNA (*jde z kraje jeviště a naproti Terka a Bára*)
TERKA: Ale podívejme se, kohopak tady máme. Malá Kutíková...
- 3**
JINDRA: Ahoj, ty malý škvrně. (*Spolu s Tomášem a Vojtou se přibližují ke Štěpánovi*)

VOJTA: Co s ním uděláme?
TOMÁŠ (*sebere mu mobil a Vojta peněženku*)

- 1**
JANIČKA: Hele, copak to tady má!
KATKA (*vezme jí šátek a dá ho nad hlavu, aby ho nemohla vzít*): Ale, ale, ty ho chceš?

Začnou si s ním házet.

- JANA**: Káto, mám problém... Nechala jsem si doma peněženku.
KATKA: To nevádí, tady Eva tě určitě ráda založí! Že?
- 2**
BÁRA: Největší šprtka z páté A. Vzorná a hodná holčička...
ANNA: No a co?!
TERKA: Hodné holčičky přece pomáhají svým starším kamarádkám.
ANNA: Co chcete?!
TERKA: Peníze!!! Na cigára!!!
ANNA: To néé. (*Udělá krok dozadu*)

- 3**
TOMÁŠ: Jé, mobil a na něm ubohej Pú.
VOJTA: No jo, náš mazánek.
JINDRA: Vratíme ti ho, když na tabuli napíšeš: Říďa je vůl.

- 1**
ŠTĚPÁN: Nedám a dej mi ho.
JANIČKA: Opravdu?
ŠTĚPÁN: Jo, dej mi ho! (*Chce Katce vzít šátek, ale Katka ji odstrčí*)

- 2**
BÁRA: Dej sem ty prachy!
TERKA (*chytí Annu za ramena*): Ale počkat, máš hezký řetízek, za něj si určitě koupíme spoustu cigaret. Že jo, Báro?!
ANNA (*vzpírá se*)
BÁRA: To máš pravdu. Dej ho sem! (*Zkouší náhrdelník sundat*)

- 3**
ŠTĚPÁN: Ne!
TOMÁŠ: Joo! (*Srazí Štěpána*)
JINDRA: Máš poslední možnost, jinak to půjde po zlém.
ŠTĚPÁN: Ne, když jste tak chytrý, napište si to sami!
VOJTA: Nějak si dovoluje!
ŠTĚPÁN: Já to na vás řeknu! (*Odchází, ale Jindra ho chytí*)

- 1**
KATKA: Co myslíš, kolik toho vydrží?
JANIČKA: Nevím, ale můžeme to vyzkoušet...

Chtějí roztrhnout šátek.

- 2**
ANNA: Nechte mě!!! Proč to děláte?! (*Chytne si náhrdelník*)
TEREZA: Buď zticha, prcku!
- 3**
JINDRA: Tak fajn, řekl sis o to. (*Strčí ho na zem, s Vojtou a s Tomášem ho začnou mlátit*)

Po chvilce mlčení.

ŠTĚPÁN: Napíšu to.

- 1**
ŠTĚPÁN (*dá jim peněženku*)
JANIČKA: Jenom stovka.
KATKA: Ať už tě tu nevidím, prcku!!!

Berou peníze, šátek jí vracejí.

JANIČKA: Cha cha.

- 2**
BÁRA: Nech ji, Terko, dá nám ho dobrovolně, že? (*Vytahuje z tašky nůžky a naznačuje, že Anču ostrhává*)
ANIČKA: To nemůžetěé!!! To neuděláte!!!
TERKA: Ale uděláme! Tak co? (*Zašmiká nůžkami*) Jaká je volba?
ANIČKA (*sundává náhrdelník a podává ho Terce, je smutná*)
TERKA (*dá ho do tašky*)
BÁRA: Tak vidíš, že to jde. Po dobrem... (*Smích. Pustí ji*)
TERKA: Jestli to někomu vykecáš, tak budeš mít velký problém.
BÁRA: A budeš mít zkrácené háro, devčátko.

- 3**
VOJTA A TOMÍK: Cha cha, nic ti nedáme!!!
ŠTĚPÁN: Něco jste mi slíbili!!!
JINDRA: A ty sis myslel, že ti to vrátíme??? Cha!!!

Kytara, všichni se mu smějí, světlo do přední části.

ŠTĚPÁN (*je na jevišti, ostatní ho obstoupí a mlátí se slovem „Krev“*). Buben a ťuknutí na struny kytary, až zůstane

ležet na zemi, pak se ostatní otočí zády): Vždycky jsem se bál, že mě spolužáci budou šikanovat a nutit k nesprávným věcem. Až vyjdu ze školy, tak mě přemluví, abych šel s nimi k řece, tam mi sebe-rou aktovku a budou si s ní kopat. Budou mě nutit kouřit a pít alkohol, seberou mi mobil a hodí ho do řeky. Budou mě kopat a mlátit. Pak mě hodí do vody a vezme si mé tělo splav a utopím se.

(Odejde. Když zmizí, šero, pak kytara — melodie — rychlá, ostatní jdou k plachtě — plachta je voda a Štěpán se topí)

Na závěr představení jsme si nechali povídku o rozvodu rodičů, protože jsme ho bez výjimky vnímali jako nejvážnější problém.

Všichni členové skupiny žijí v úplných rodinách. Rozvod rodičů si na vlastní kůži nikdo nezažil, ale mají kolem sebe mnoho kamarádů, kteří s tímto problémem dost bojují. Navíc jim nikdo nezaručí, že právě jejich rodiče spolu zůstanou celý život. Dříve či později se toto téma může týkat i jich samotných. Všichni si uvědomují, jak křehký je vztah rodičů a že musejí neustále překonávat mnoho problémů. Zároveň mají děti pocit, že rodiče často rozhodují o nich bez nich.

Vzniklo opět mnoho scén. Nejsilnější byla etuda, kde se rodiče o svého potomka doslova přetahovali. Vznikl nápad využít loutek (maňásků nebo jen předmětů) a dítě (kus hadru) na konci roztrhnout. Tento nápad postupně přešel do činohry jako odtržení dvou sourozenců. Házení si korunou o děti se také do improvizací vloudilo samo. Čím méně jsme se snažili o pročitěné herectví, tím působivější scénka byla.

ROZVOD RODIČŮ (NAPSALA BARBORA M. B.)

BÁRA (*popisuje živý obraz své rodiny*): Ahoj, jmenuji se Anita a tohle je moje sestra Adina a naši. Táta a máma se moc rádi nemají, často se hádají a někdy dojde i na rozbité talíře. (*Kytara — změna živého obrazu*) Začalo to tím, že táta přišel o práci, a tak je celé dny doma nebo v hospodě a nehodlá si najít novou práci. Poslední dobou jezdí hodně na kole. Asi za nějakou novou přítelkyní. (*Kytara — změna živého obrazu*) A často se vra-

cí až za několik dní. (*Kytara — Táta s Přítelkyní odchází*) Máma si toho moc nevšímá. Ona má zrovna nového klienta a vypadá to, že dostane tučné prémie. Často jsme doma samy. (*Kytara — zmizí i Máma*) Oni se doma jen míjejí. Možná že se navzájem schválně vyhýbají, a když už jsou doma, hádají se. Kvůli práci a kvůli nám.

SESTRA: Co když se rozvedou?
JÁ: To je moje noční můra! (*Odchází do strany*)

Světlo — přední část. Dívky se vracejí.

ANITA: Čau mami, jak bylo v práci?
ADINA: Mami, dostala jsem jedničku z matiky.
ANITA: Mami, jsi doma? (*Nic se neozývá*)
ADINA: No nic, stejně by nás hned nutila psát úkoly.

ANITA A ADINA (*vytáhnou si z poblíž položené tašky sešit a pero. Chtějí psát, ale vtom Adina narazí na papír k rozvodu*)

ADINA: Anito, co to je? (*Tázavým pohledem se na Anitu podívá a podá jí list*)

ANITA: Já nevím, ale podle toho, co tady píšou, se naši chtějí rozvést!

MÁMA (*přichází, dost překvapeně*): Ahoj, holky! To jsem opravdu ráda, že si píšete úkoly! (*Radostně a trochu překvapeně se k nim přibližuje*)

ADINA: Tohle nejsou úkoly! Můžeš nám vysvětlit, co to je? (*Mává jí před obličejem papírem*)

ANITA: Ale copak, došla ti slova?

MÁMA (*vytrhne jí papír z ruky*): Vyřešíme to, až přijde táta!

TÁTA (*přichází*): Čau, rodino! (*Otráveně*)

MÁMA: To jsi to nemohl někam uklidit? Proč jsi to nechal ležet na stole? Holčám přímo pod nosem?!

TÁTA: Nebudeme chodit kolem horké kaše, Anito, podej mi pero, ať už to máme za sebou!

ANITA (*důrazně*): Ne, tati, promiň, to nemůžu!

TÁTA (*nervózně*): Když ne ty, tak Adina.

ADINA (*podává mu pero*)

MÁMA A TÁTA: A teď ten papír!

ADINA A ANITA (*snaží se ho schovat*)

MÁMA A TÁTA: Dejte to sem!

TÁTA (*dostane papír a oba ho podepisují*)

MÁMA: Holky, samozřejmě, zůstanou se mnou!

TÁTA: Zbláznila ses? Dělíme se o všechno napůl, takže já si беру Anitu a ty Adinu.

MÁMA: Dobrá!

OBĚ: Co?! To nemyslíte vážně?!

TÁTA: Něco se vám nezdá? Tak si o vás hodíme mincí. Anita panna a Adina orel! (*Hází si*)

MÁMA: Panna, takže Anita je tvoje, a Adina... (*Je jim to úplně jedno*)

ADINA (*rozčileně*): O nás si takhle nemůžete házet, my chceme být spolu!!!

RODIČE (*tahají je od sebe*)

Kytara — přidávají se ostatní, až do odtrhnutí děvčat. Světla — zadní část, ostatní vytvoří z plachty zeď a dívky se hledají, volají na sebe. Kytara — melodie v různých polohách pomalu.

DALŠÍ SOUSTŘEDĚNÍ A POSKLÁDÁNÍ PŘIPRAVENÝCH ČÁSTÍ V CELEK

V průběhu celého školního roku a na začátku roku následujícího vznikaly jednotlivé scény a jejich části. Vycházeli jsme z her a improvizací, ale teprve až po vytvoření scénáře v hodinách přednesu a tvorby dostalo představení pevný řád. Bylo třeba uspořádat další víkendové soustředění a poskládat vše do jednoho celku. V této fázi už nebyl prostor pro diskuse ani pro improvizace. Bylo potřeba vše čistit a fixovat. I hudební a světelná složka dostala jasný řád. Nebylo bohužel možné, aby se kluci střídali ve hře na kytaru. Pokud hráli, chyběli v té chvíli na jevišti, a navíc přesouvání ke kytarě ve tmě bylo dost problematické. Kytaru jsem si tedy vzala na starost já a světla nový žák, který po prázdninách do skupiny přibyl.

Skupina si vůbec nebyla jistá, jak diváci tuto inscenaci přijmou. Jestli jejich vrstevníci pochopí způsob inscenování, metafory a zkratky. Mně ale už v tuto chvíli bylo jasné, že inscenace bude velmi působivá, že bude diváky provokovat a nutit přemýšlet, že bude zrcadlit i jejich vlastní problémy a noční můry, ať už půjde o vrstevníky, či generaci starší. Bylo potřeba vymyslet ještě nějaký závěr, který by umožňoval nadhled a uvolnění. Nic složitého, ale funguje to.

ZÁVĚR

VŠICHNI (*seřadí se uprostřed s baterkami a postupně — každý jedno slovo — řeknou větu*): Nejhorší noční můrou každého herce je, když při děkovačce nikdo netleská! (*A zhasnou baterky*)

JIČÍN A JEHO MÍSTO NA MAPĚ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Ohlédnutí za dvaceti dílnami Dramatická výchova ve škole



JAROSLAV PROVAZNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha
jaroslav.provaznik@damu.cz

Na začátku 90. let, kdy teprve zahajovala svou působnost nově založená vysokoškolská pracoviště dramatické výchovy na pražské DAMU (katedra výchovné dramatiky) a na brněnské JAMU (ateliér dramatické výchovy, později ateliér Divadlo a výchova) a kdy se začínala utvářet studia specializace dramatické výchovy na některých pedagogických fakultách (nejdříve v Ostravě a brzo poté i v Praze a později i jinde), praskaly semináře národních, respektive celostátních přehlídek dětského divadla ve švech. V Prachaticích (kde se přehlídky od roku 1990 konaly pod názvem Dětské divadelní léto) se tehdy sjížděli jak ti, které zajímalo dětské divadlo, tedy dramatická výchova cíleně počítající s prací na divadelním tvaru, tak ti, kteří mířili k interní dramatické výchově, ať už je provozována jako samostatný předmět, nebo ve své aplikované podobě (dramatickovýchovné metody využívané při výuce jiných předmětů nebo v práci s handicapovanými atd.). Vedle divadelně orientovaných seminářů nabízely tedy v té době přehlídky např. semináře *Základy dramatické výchovy pro studenty pedagogických fakult a učitele SPgŠ*, *Tvořivá hra, komunikace, sebedůvěra (seminář pro speciální pedagogii)*, *Dramatická hra na základní škole*, *Dramatika pro*

studenty pedagogických fakult, *Hlasová cvičení a rozvoj řečových dovedností na základní škole (Systém dramatické výchovy s ohledem na hlas)* atd. Byla to doba, kdy dramatická výchova začala vstupovat do škol a jako samostatný předmět se stala součástí nově vznikajícího programu Obecná škola a vzápětí nato Občanská škola. Na přehlídkách dětského divadla se tak setkávali účastníci různého zájmu a různých zkušeností. Jenže kapacita seminářů na přehlídkách v Prachaticích (a od roku 1994 v Ústí nad Orlicí) byla omezená.

JAK TO VŠECHNO ZAČALO ANEB ŠTĚSTÍ PŘEJE PŘIPRAVENÝM

Tehdy, bylo to v roce 1995, v době, kdy dramatická výchova zažívala u nás doslova boom, se Věra Rychterová, tehdejší pracovnice jičínskeho Školského úřadu, rozhodla připravit v rámci festivalu Jičín — město pohádky ve dnech 26.–28. září dílnu pod názvem *Dramatická výchova ve škole* pro učitele základních škol, mateřských škol, středních škol, pro studenty pedagogických fakult a „pro všechny pedagogy, kteří mají zájem kvalitně učit dramatickou výchovu“, jak zněla oficiální nabídka. Na počátku roku 1995 oslovila proto centrum dětských aktivit v ARTAMĚ, které spolu se Sdružením pro tvořivou dramaturgii mělo už nemalé zkušenosti s pořádáním seminářů, praktických dílen a kurzů dramatické výchovy, a požádala ho o spolupráci, a především o zajištění kvalitních lektorů a konzultace náplně dílen.

Původní představa byla nabídnout dvě dílny — jednu pro začátečníky a méně zkušené, pro „ty, kteří se s dramatickou výchovou seznámují“ (kteří měli vést Jiří a Krista Bláhovi), a jednu pro pokročilejší (s lektory Marií Poesovou a Radkem Marušákem). Už v červenci 1995, měsíc po uzávěrce přihlášek, se však ukázalo, že zájem je tak velký, že bylo potřeba otevřít tři skupiny pro začátečníky (jako lek-

torky byly proto přizvány ještě Jana Procházková a Irena Provazníková) a dvě skupiny pro pokročilejší (k dvojici Marie Poesové a Radek Marušák přibyla lektorská dvojice Jiří Pokorný a Jaroslav Provazník), přičemž v každé z pěti tříd bylo většinou víc než 20 seminaristů. Vedle toho se pod vedením zkušených lektorů (např. Vlasty Gregorové, Niny Petrasové, Tomáše Doležala, Jana Karaffy, Veroniky Tomáškové, dnes Rodové, a dalších) a zkušenějších studentů dramatické výchovy konaly lekce dramatické výchovy pro děti v Jičíně a okolí — v 6 různých mateřských školách, v 21 základních školách a na gymnáziu v Nové Pace. A už tehdy byly na dílnu přizvány dětské divadelní soubory. Vystupovaly tady tehdy soubory Emy Zámečnickové z LDO ZUŠ Na Střežíně z Hradce Králové s inscenacemi *Houby tady neroste* a *...šejkspír...*, soubor LDO ZUŠ Valašské Meziříčí vedoucí Bohumily Plesníkové s *Neposlušnou Barborkou* a DDS Vladěňky, LDO ZUŠ Semily, který vedla Hana Mocková, s dramaturgií Werichovy pohádky *O rybáři a jeho ženě*.

Když se na podzim 1995 sešla odborná rada pro dramatickou výchovu, dětské divadlo a dětský přednes v ARTAMĚ, aby zhodnotila celostátní přehlídku dětského divadla v Ústí nad Orlicí, navrhla, aby se Dětská scéna v nabídce seminářů a dílen zaměřila především na divadelní práci s dětmi — a aby interní, „školní“ dramatické výchově byla věnována samostatná dílna. Právě tehdy padl návrh pořádat takovou dílnu v Jičíně, který prokázal, že má o takovou akci zájem (rozhodující roli v tom sehrála už zmíněná Věra Rychterová) a má pro ni i vhodné podmínky. Dílna dramatické výchovy v Jičíně byla původně plánována jako jednorázová akce. Její úspěch a příznivý ohlas a bohaté se rozvíjející obor dramatické výchovy však způsobily, že se z ní stal počátek účtyhodné tradice: celostátní dílna *Dramatická výchova ve škole* se — s jedinou přestávkou v roce 2012 — od těch dob koná každoročně a letos dosáhla už jubilejního, dvacátého ročníku.

LEKTOŘI A TÉMATA

Jičínská dílna v roce 1995 byla jen třídní. Ale hned ve svém druhém ročníku, který se konal v září 1996, měla podobu a parametry, které si tato celostátní akce uchovála dodnes, protože se osvědčily: Na rozdíl od svého divadelního „dvojčete“, celostátní přehlídky dětského divadla a dětského přednesu Dětská scéna, probíhá praktická práce v Jičíně každý den (s výjimkou soboty a středy, tedy závěrečného dne) od rána do večera, zpravidla od 9 do 18 hodin. Celostátní dílna *Dramatická výchova ve škole* umožňuje tedy věnovat se tématu, pro které se seminaristé rozhodnou, opravdu důkladně. Její hlavní náplní jsou praktické dílny — většinou čtyři, někdy o jednu víc, někdy o jednu méně —, které se zaměřují na různé oblasti dramatické výchovy. Dílna je určena především pedagogům a studentům, kteří se už setkali s dramatickou výchovou a kteří chtějí prohloubit své znalosti v tomto oboru a získat další podněty a inspiraci pro práci s dětmi a mládeží — ať už působí na prvním, nebo druhém stupni ZŠ, v mateřských školách, ve školách středních i na pedagogických, filozofických a uměleckých fakultách, nebo pracují s dětmi a mládeží v jiném zařízení, např. na základních uměleckých školách, ve střediscích volného času, resp. domech dětí a mládeže, ve školních družinách a také v muzeích, galeriích apod. V posledních letech do Jičína přijíždějí také skupiny studentů středních pedagogických škol, téměř pravidelně z Karlových Varů a občas z Boskovic, pro které je účast v dílnách spolu se staršími pedagogy zajímavou zkušeností (a vice versa). Ale jičínská dílna nabízí témata také učitelům literární výchovy, výtvarné i hudební výchovy, občanské nebo rodinné výchovy, vlastivědy, dějepisu nebo dalších předmětů, v nichž mohou být metody dramatické výchovy s úspěchem využívány.

Jakým oblastem a tématům byla v Jičíně dosud věnována pozornost?

Předně jsou to témata související s profesní výbavou učitele dramatické výchovy (ale vlastně zdaleka ne jen dramatické výchovy). V roce 2001 tu Hana Cisovská z Pedagogické fakulty OU vedla dílnu **Osobnostně sociální kompetence učitele prostřednictvím metod dramatické výchovy**, čtyřikrát byly na programu **psychologické aspekty dramatické výchovy** (lektory byli Pavel Vacek z Pedagogické fakulty v Hradci Králové a Martin Sedláček z katedry výchovné dramatiky DAMU) a dva semináře se týkaly **vztahů mezi dramatickou výchovou a speciální pedagogikou**. Nejčastěji, celkem jedenáct-



2008 — seminář Marty Vandasové a Jakuba Huláka *Viditelné i neviditelné stopy*

krát, měli seminaristé možnost přihlásit se do **dílny hlasové výchovy**: K tradičně nejnavštěvovanějším patřila dílna **Hlas jako individualita** Ivany Vostákové z katedry výchovné dramatiky DAMU, ale v uplynulém dvacetiletí vedly dílny kultury a techniky řeči pro učitele také Jana Procházková, učitelka ZUŠ z Vodňan a dnes z Českého Krumlova, Lucie Šváblová, pedagog dramatické výchovy v pražské SPgŠ na Evropské třídě, a učitelka LDO ZUŠ v Kolíně a v Čáslavi Martina Longinová. Prakticky každý druhý ročník byla v nabídce také **dílna pohybové výchovy pro učitele dramatické výchovy**, kterou nejčastěji vedl Jiří Lössl z pražské ARTAMY (a současně pedagog DAMU a HAMU), jednou Eva Polzerová z Ostravy a předloni učitelka TO ZUŠ v Plzni Lenka Jíšová.

Na programech jičínských dílen se vždy zrcadlil vývoj oboru: Vedle **dramatické výchovy využívající průpravných her a cvičení** se zejména v 90. letech objevovaly dílny věnované **strukturování dramatické práce**, tvorbě školních dramat, zejména příběhových, a technikám, které k tomu potřebuje učitel zvládnout. Vedle anglických lektorů, jejichž přístupy pro nás byly tehdy důležitou inspirací (Warwick Dobson, Tony Goode, David Davis, John Somers, Allan Owens), zde vedla dílny příběhového dramatu čtyřikrát také Irina Ulrychová z katedry výchovné dramatiky DAMU, jejíž metodika strukturování dramatické práce patří k nejosobitějším — spolu s metodikou Dany Svozilové (které bohužel osud už nedopřál lektorský příspěvek k jičínským

dílnám, protože v roce 2001 zemřela). Irina Ulrychová vedla už v roce 1997 dílnu **Příběhy a pověsti ze staré Prahy**, v roce 1998 dílnu **Drama — příběh — učitel: Techniky strukturování dramatické práce**, v roce 2004 dílnu **Příběh a drama** a v roce 2009 **Kdopak by se rolí bál aneb Cesta ke hře v roli pro učitele**. Vlastní pojetí strukturování dramatické práce nabídl v Jičíně v dílnách věnovaných literární výchově a dějepisu také Radek Marušák a František Oplatek, kteří dnes patří v této oblasti k nejinvencivnějším pedagogům.

S proměnami škol a v souvislosti s rodícími se rámcovými vzdělávacími programy se na začátku 21. století začaly v Jičíně objevovat dílny zaměřené na tuto problematiku. Pětkrát nabídl Jičín dílny dramatické hry s předškolními dětmi, jednou vedenou Vlastou Gregorovou, ředitelkou Fakultní mateřské školy na Červeném Vrchu v Praze 6 a dnes zástupkyní ředitelky v MŠ v Horoměřicích (**Folklor a jeho možnosti v dramatické výchově pro děti předškolního a mladšího školního věku**), a čtyřikrát tu vedla vždy velmi hojně navštívenou dílnu Hana Švejdová z MŠ v Klatovech (1999: **Navlékání korálků a stavění věží aneb Uplatnění dramatické výchovy v tematických blocích a projektech v mateřské škole**, 2003: **„MAXI, NEZLOB!“ aneb Práce s příběhem s dětmi předškolními i s nejmladšími školáky v kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem**, 2007: **„Kdybych dostal nápad, bylo by mi líp! — Tak si mě chyt!“**



2009 — seminář Ivany Vostákové Hlas jako individualita

aneb Práce s příběhem nejen s předškolními dětmi, 2013: „Nemluv o tom, udělej to!“ aneb Dramatická výchova nejen při práci s nejmladšími dětmi a osobnost pedagoga nejen dramatické výchovy). **Dramatické výchově v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání** a tvorbě školních vzdělávacích programů byly věnovány dílny Radka Marušáka, Kristy Bláhové, Olgy Králové (učitelky dramatické výchovy a zástupkyně ředitele v ZŠ Kunratice) a Ivany Sobkové (LDO ZUŠ Praha), Tomáše Doležala (PedF MU), Ireny Holemé (tehdy učila dramatickou výchovu na ZŠ Tábořská v Praze) a Františka Oplatka (ZŠ Bechyně).

Protože i učitel dramatické výchovy na základní škole může využívat práce na jevištním tvaru — divadelním nebo přednesovém, objevují se v Jičíně pravidelně i praktické dílny, jejichž tématem je **školní divadlo** (jejich lektorem byl čtyřikrát Roman Černík z Fakulty pedagogické ZČU v Plzni) a **přednes** — vždy pod vedením těch nejpovolanějších, kteří se této disciplíně věnují s prokazatelnými výsledky dlouhou řadu let: Emy Zámečnickové z Hradce Králové, Niny Martínkové z pražské katedry výchovné dramatiky DAMU, Jiřiny Lhotské ze ZUŠ Strakonice, Jany Machalíkové a Gabriely Sittové. Výjimečné místo má v řadě dílen zaměřených na školní divadlo letošní seminář učitelky základní a mateřské školy (a také pedagogy pražské Pedagogické fakulty UK) Alžběty Ferklové věnovaný masce a jejímu využití při práci s dětmi.

Od počátku jičínských dílen se v nabídce seminářů objevují pravidelně i témata související s aplikovanou dramatickou výchovou, tedy dílny o možnostech využití dramatických výchovných metod a technik v jiných předmětech a oborech. Nejčastěji to přirozeně bývají dílny zaměřené na **dramatické aktivity a možnosti jejich uplatnění při práci s literaturou**. Takové dílny vedli v Jičíně František Zborník, Zuzana Jirsová s Radkem Marušákem (tehdy oba učili na ZUŠ v Jindřichově Hradci), Irina Ulrychová, Zbyněk Fišer (FF MU Brno) s Evou Brhelovou Davidovou (z ateliéru Divadlo a výchova na JAMU), Vlasta Gregorová s Evou Keroušovou, František Oplatek, Gabriela Sittová a Jaroslav Provazník. Lektori těchto dílen se často záměrně pohybovali na pomezí dramatické a literární výchovy a mnohdy využívali také metod tvůrčího psaní. Dvakrát byla na programu jičínské dílny **tematika výtvarně-dramatická** (pod vedením lektorské dvojice Martina Vandasová z VO ZUŠ v Jílovém u Prahy a Jakub Hulák z pražské ARTAMY), jednou **hudebně-dramatický seminář** (vedený Lukášem Holcem ze ZUŠ Český Krumlov a Jiřím Pokorným rovněž z Českého Krumlova, který učí na českobudějovické TF) a jednou **seminář věnovaný potenciálu dramatických her v občanské výchově** (lektorem byl Roman Černík). Pětkrát se v Jičíně mapovaly **možnosti dramatické výchovy ve výuce dějepisu**. Jednou se tohoto tématu dotkl Radek Marušák v roce 2002 v rámci dílny **Osnovami jinak aneb Prožít, ptát se, hledat...** Dvakrát vedla

tyto dílny Iva Dvořáková (provd. Vachková) a dvakrát Veronika Rodriguezová (Rodová) — obě specialistky na tuto oblast, které dnes své bohaté zkušenosti zúročují v cenných publikacích (z nichž jedna je shodou okolností recenzována právě v tomto čísle *Tvořivé dramatiky*). Za zmínku stojí to, že dílnu **Místo, kde žijeme, jako zrcadlo našich osudů** v roce 2013 vedla Veronika Rodriguezová spolu s Alenou Kyselo, pracovníci jičínského Regionálního muzea a galerie, protože šlo oběma lektorkám o to ukázat, jaké možnosti mají dramatické aktivity v muzejní pedagogice při práci s dějepisnou látkou. Je zajímavé, že do těchto dílen, adresovaných pochopitelně především učitelům na 2. stupni ZŠ a na středních školách, se téměř vždy přihlásilo nejméně zájemců. Podle ohlasů účastníků to však rozhodně nebylo menší kvalitou lektorů...

I když jednotlivé dílny pracují v Jičíně po celý týden simultánně, vždy je příležitost, aby si vzájemně daly nahlédnout do toho, čemu se která z nich věnovala. K tomu každý rok slouží závěrečný večer, v jehož průběhu většina z dílen připraví pro ostatní účastníky „ochutnávku“ toho, čím se v průběhu týdne zabývala.

POHLEDY Z JIČÍNSKÉHO ZÁMKU DO SVĚTA

Samostatnou kapitolou jičínských celostátních dílen dramatické výchovy je působení přizvaných zahraničních odborníků. Většinou se do Jičína podařilo přizvat takové, které lze bez nadsázky nazvat špičkami ve svém oboru. (A to dokonce už i v začátcích, v polovině 90. let, kdy ještě nebyl k dispozici mail a muselo se komunikovat, např. s Kanadou — v případě Warwicka Dobsona —, „klasickou“ poštou, v nejlepším případě faxem.) Z tohoto hlediska je možné říci, že jičínské dílny přispěly nemalým dílem k rozvoji naší dramatické výchovy. Díky zahraničním lektorům se obohatil obraz oboru o nové oblasti (např. storytelling) nebo se výrazně prohloubilo poznání některých podob dramatické výchovy, s nimiž jsme měli tehdy ještě relativně malé zkušenosti (strukturování dramatické práce, různé podoby a funkce divadla ve výchově a vzdělávání, boalovské divadlo utlačovaných).

Hned na druhou celostátní dílnu v roce 1996 se podařilo získat jako lektora Warwicka Dobsona, který působil (a dnes působí opět) v Kanadě na University of Victoria. Jeho způsob vytváření školních dram a jeho pojetí **strukturování dramatické práce**, při níž W. Dobson jako zručný dramaturg a režis-

sér využívá často montážního principu, bylo pro českou dramaturgii mimořádně inspirativní, stejně jako způsob, jakým v následujícím roce pracoval spolu se svým kolegou Tonym Goodem s historickými látkami (včetně událostí z československých dějin z roku 1968). (O práci Warwicka Dobsona referovala podrobně v *Tvořivé dramaturgii* v roce 1998 v čísle 1 Dana Svozilová.)

Obdobně osvěžující návštěvou v Jičíně byl Allan Owens, který tehdy, v roce 2003, působil jako pedagog v College v Chesteru, jenž je dnes oceňován jako jeden z nejzajímavějších pedagogů dramatické výchovy mladší generace. Jeho dílna **Cesty k realitě: Analogie v procesním dramatu** připomněla, jak významnou (a magickou!) roli může sehrát vyprávění jako princip nastolování dramatu a motivování aktivit, jak je vyprávění důležité pro rozvíjení představitivosti pomocí barvitých detailů. Allan Owens využíval řadu prvků storytellingu a často také pracoval s fantaskními motivy jako analogií k situacím z reálného života a prvky rituálu. (O dílně Allana Owense se lze dočíst rovněž v *Tvořivé dramaturgii*, a to v roce 2004 v č. 1 v článku Hany Kasíkové a Josefa Valentý.)

Speciálně na **storytelling** se v Jičíně v roce 2005 zaměřil americký profesor Rives Collins, který přijel z Northwestern University z Evanstonu, tedy z „kolébky“ tvořivého dramatu (právě tady ve 20. letech 20. století působila legendární „matka tvořivého dramatu“ Winifred Wardová).

David Davis (z Mezinárodního centra studií dramatické výchovy. University of Central England, Birmingham), John Somers (University of Exeter) a David Booth (profesor dramatické výchovy na University of Toronto a na Nipissing University, North Bay, Ontario, Kanada) dodali zajímavé **impulzy k přemýšlení o dramatické výchově, o jejích různých podobách a o jejím místě v kurikulu**.

Kromě lektorů z anglofonních zemí, kteří zcela přirozeně převažovali, byli do Jičína pozváni i Erich Hofbauer z Vídně, Pařížan Julian Boal, který seznamoval české učitele dramatické výchovy s **divadlem utlačovaných** svého otce Augusta Boala, a Gábor Takács, jedna z vůdčích osobností budapešťského dramacentra Káva, díky němuž jsme mohli poznat **různé podoby divadla ve výchově a vzdělávání**. A v letošním roce doplnila galerii zahraničních osobností dramatické výchovy, které zavítaly do Jičína, finská expertka na dramatickou výchovu Tintti Karpainenová.

Protože téměř o všech zahraničních lektorech a jejich práci referovala obsáhle *Tvořivá dramaturgie*, nezůstalo jejich působení časově a prostorově omezeno na jičínský týden.



2010 — seminář Jiřího Lössla *Dotek-dech-pohyb*

Příznačné je, že až na jedinou výjimku (Ericha Hofbauera z Rakouska) měli všichni svou dílnu přímo na jičínském zámku, nejčastěji v rozlehlém Porotním sále. Nebyla to vůbec náhoda, protože o dílny zahraničních lektorů byl vždy takový zájem, že by se mohly v obvyklých třídách stěží konat — některé roky překračovaly počty seminaristů u zahraničních lektorů třicetku.

DIVADLO A PŘEDNES JSOU SOUČÁSTÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

I když je jičínská celostátní dílna Dramatická výchova ve škole primárně změřená na interní dramatickou výchovu, pamatují její organizátoři i na to, aby jejím účastníkům zprostředkovali celistvý obraz oboru, k němuž patří i taková dramatická práce, která počítá s jevištním tvarem. Proto jsou každoročně do Jičína zvány také dětské, někdy i středoškolské soubory, výjimečně i soubory dospělých hrající pro děti, s inspirativními inscenacemi. A od roku 2004 tu mají své místo také dětské recitátoři. Vystoupení souborů a recitátorů, soustředěné vždy do sobotního odpoledne a doplněné obvykle diskusí o metodickém pozadí vzniku inscenací, bývají dílem vybírána z celostátních přehlídek *Dětská scéna*, ale zčásti i z programů krajských přehlídek (zejména z těch inscenací, které jsou programové radě *Dětské scény* doporučeny do širšího výběru, ale do programu celostátní přehlídky se už neve-

jdou). Sobotní přehlídky, jež jsou součástí jičínských dílen, tak kromě své inspirační role plní i další funkci — doplňují obraz dětského divadla a dětského přednesu v daném roce. Významu této části jičínské celostátní dílny vzhledem k převažující „klientele“ dílen, tedy učitelům z mateřských a základních škol, si všiml Roman Černík ve svém článku Jičínská divadelní inspirace, který napsal v roce 1999 pro *Tvořivou dramaturgii* č. 3. Svůj článek trefně zakončil konstatováním, že „ukázky kvalitního divadla pro děti a s dětmi jsou (...) důležité pro morální podporu tvořivých učitelů proti všudypřítomnému ‚dramatickému‘ nebo ‚divadelnímu‘ (mám na mysli především televizní a některou agentážní produkci [pozn. R. Černíka]) smogu, který dotírá na naše školy.“ (s. 17)

Celostátní dílny Dramatická výchova ve škole ovlivnily za dvacet let své existence vývoj oboru podstatným způsobem. Nejen z čistě kvantitativního hlediska (absolvovalo je víc než 1070 seminaristů). Ale také proto, že obohatily obraz dramatické výchovy o nové oblasti a směry. A také tím, že dramatické výchově objevily nové, perspektivní osobnosti.

JIČÍN 2015

S TINTTI KARPPINENOVOU



IRENA HOLEMÁ

ředitelka Fakultní mateřské školy na Červeném Vrchu, Praha 6

irena_holema@volny.cz

Tintti Karppinenová je devětašedesátiletou finskou učitelkou dramatické výchovy a hudební. Je ředitelkou FIDEA (The Finnish Drama and Theatre Education Association) a zároveň aktivně pracuje v mezinárodní organizaci dramatické výchovy IDEA (International Drama/Theater and Education Association).

Využitím dramatu ve výchově se zabývá již řadu let. Od 70. let 20. století pořádá dílny pro celé rodiny. Během svého působení vzdělávala také zdravotní sestry, učitelky mateřských škol, učitele na školách základních i vysokých a jiné pracovníky.

Pracovala s různými věkovými skupinami žáků a také se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tintti není rozhodně typem lektorky, která ráda pracuje pro děti, ale přitom bez dětí... Žije v Helsinkách, má dvě děti a dvě vnoučata.

Tvrdí o sobě, že pracuje pro MÍR, protože nezažila válku, a cítí tedy dluh, který svým konáním a prací splácí.

Vystudovala svůj mateřský jazyk, i když původně začala studiem fyziky. Ze studia fyziky si mimo jiné odnesla jedno ze svých pravidel pro výuku dramatu: Není možné, abychom něco udělali z ničeho, vždy musíme mít k dispozici materiál. V kontextu dramatické vý-

chovy by se toto pravidlo dalo převést do nemateriální oblasti. Vše, co v dramatickém procesu vzniká, vzniká díky našim myšlenkám a názorům, ty jsou naším „výrobním materiálem“, a i když se může zdát, že dva lidé mají totožné názory, vždy bude produkt jejich konání odlišný. Podle Tintti je hlavním úkolem učitele dramatu ukázat dětem cestu a umožnit jim, aby z „materiálu“, který mají k dispozici, udělaly to nejlepší.

Dalšími hlavními zásadami, které se prolínají veškerou Tinttinou lektorskou prací je — RESPEKTOVAT práci druhých a KOOPEROVAT s ostatními. Podle Tintti má 95 % her špatnou filozofii, ať se jedná o hry v karty, deskové hry, nebo hry v prostoru, všechny jsou podle ní založeny na principu, kdy ten, kdo vyhrává, se cítí dobře a ostatní se cítí špatně.

S nesprávnou filozofií se můžeme setkat podle Tintti i v pohádkách, kde se často odměna, např. v podobě princezny, váže na to, zda se hlavní postavě podaří zabít draka, přemoci nepřítele apod., pak se teprve dotyčný stává hrdinou. Proti těmto principům Tintti ve svém pojetí dramatické výchovy bojuje. Vymyslela systém her, v nichž není důležité, kdo vyhraje, ale podstatné je, aby si hru všichni užili. Hry by také měly být zařazovány do výuky pouze v případech, pokud jsme přesvědčeni, že jsou důležité.

V průběhu semináře nám bylo často zdůrazňováno, že učitelé jsou umělci, kteří se nechávají inspirovat, ale pak vytvářejí své originální interpretace. Nemělo by být cílem, aby si učitelé na základě přednášky nebo ukázkové lekce dramatické výchovy vytvořili receptář a podle něho pak bez vlastní invence učili. Každý by měl být schopen vytvořit si svůj vlastní plán, nést zodpovědnost za to, jaký program ve svých hodinách realizuje, a samozřejmě počítat s tím, že se může setkat s kritickým stanoviskem.

S dalšími principy, které jsou zásadními pro dramatickou práci finské lektorky, jsme se seznamovali v průběhu celého šestidenního semináře — byly nám předkládány v přímé souvislosti s hrami a cvičeními, které jsme prakticky realizovali.

Při cvičeních inspirovaných prací s různými drobnými předměty, kdy jsme tyto předměty poznávali po hmatu a podle svých pocitů jsme je popisovali ostatním členům skupiny, nám bylo zdůrazněno, že není možné manipulovat s tím, jak naši spoluhráči danou věc cítí. V souvislosti s těmito cvičeními nám Tintti s využitím svého hereckého talentu a komediálních schopností přehrávala a přibližovala situace z reálného života. Byli jsme díky tomu velmi zábavnou a poutavou formou upozorňováni na paralelu dramatických cvičení se situacemi, v nichž bychom se například snažili někoho přesvědčit o tom, jak se má správně cítit: „Nepij, nemáš žízeň.“ — „Neplač, to tě nebolí.“ Tyto situace, při kterých dochází k rozporu mezi danými rolovými statusy, nastávají v běžném životě velmi často — učitel × žák, lékař × pacient, šéf × podřízený.

Neustále nám byla v průběhu práce, a to zmíněnou formou uvádění příkladů z běžného života, připomínána myšlenka vzájemného RESPEKTOVÁNÍ. Nikdo nemůže vědět, jak se cítím.

Podpůrně fungují veškeré hry, při nichž se nemůže nikdo mýlit a každý má pravdu. Hry, které plní funkci plnohodnotné motivace jak pro žáky, tak pro jejich rodiče, s nimiž jako učitelé přicházíme též do kontaktu.

Cílem dramatu by mělo být umožnit zúčastněným prezentovat své pocity a zároveň se naučit poslouchat a respektovat pocity druhého. Je na nás jak se dokážeme oprostit od zmíněného statusu učitele a eliminovat naše učitelské chování od neustálého připomínání žákům, jak se má co dělat. Naopak je třeba dokázat nechat naše žáky dělat věci tak, jak je cítí.

Některá cvičení byla zaměřena primárně na rozvoj našich vypravěčských a posluchačských schopností. Jeden z dvojice převyprávěl druhému, posluchači, nějaký zajímavý příběh ze svého života a posluchač se pak snažil toto vyprávění co nejvěrněji reprodukovat. Měli jsme tak každý k dispozici posluchače se stoprocentní pozorností. V reálném životě je mnoho momentů, kdy se vzájemně neposlou-

cháme a při rozhovorech opomíjíme klást důraz na posilování vzájemného kontaktu.

Abyste zajistila pocit bezpečí pro všechny zúčastněné, využívala Tintti často takové postupy, kdy pracovaly dvojice nebo skupiny simultánně. Předcházela tak situacím, při nichž by někteří jedinci nebo skupiny nepracovali a poslouchali práci ostatních a tím jim narušovali jejich intimitu. Pokud k takové situaci došlo, bylo pak na lektorce, aby zaujala pozornost dané skupiny a zabránila tomu, aby ostatní byli při práci rušeni. Tintti se neustále snažila — a tím nás to i učila — obsáhnout v rámci vedení dramatické lekce co nejvíce aspektů pedagogického procesu a práce učitele dramatické výchovy. Tím byl například i ohled na to, aby bylo zajištěno bezpečí pro práci žáků a aby jim byla neustále věnována pozornost.

Pokud se pracovalo ve skupinkách, snažila se Tintti tvořit nejčastěji skupiny maximálně po čtyřech až pěti, aby každý měl možnost zažít si pocit, že je důležitý a má v rámci probíhající hry nebo cvičení svůj konkrétní úkol. Byli jsme jako učitelé upozorňováni na to, že jedním z našich nejdůležitějších úkolů je chránit naše žáky, aby se jim nikdo neposmíval, aby nedocházelo k situacím, kdy nechce jít někdo s někým do dvojice. Dále bychom měli dokázat ohlídat, aby nenastávaly momenty, kdy při cvičeních a hrách nemají někteří žáci co dělat. Je důležité dokázat všechny zapojit a to, aby každý měl nějakou roli nebo nějaký úkol. Důležité je dále naučit žáky, aby si při hrách dokázali pojmenovat PROČ, JAK a S KÝM — a opět jsme se potkali se zásadními principy Tinttiny práce — RESPEKT a KOOPERACE.

Dalším principem práce lektorky bylo vytváření NEKONKURENČNÍHO prostředí. Často v této souvislosti zařazovala improvizáční cvičení, v nichž tématem byly různé způsoby zdravení, podávání rukou apod.

Ráda bych v této souvislosti parafrázovala úryvek textu, který nám Tintti přednesla: „(...) tomu, kdo vyhrál, dej příležitost, aby se radoval. Zaslouží si to, aby byl oslavován. A když pak příště prohraje, bude mít také úsměv na tváři, protože bude mít na paměti, že příště může opět vyhrát...“

I při jednoduchých hrách na rozehrání, zařazených v úvodu lekce, se Tintti snažila najít takovou formu průběhu hry, aby nedocházelo k situacím, kdy si jeden vybírá své spoluhráče, postupně se pak sice nabalují další, ale vždy je někdo, kdo zůstane poslední. Pro tuto situaci mají ve finštině výraz „rūže na stěně“. Při těchto průpravných hrách a cvičeních byl opět zdůrazňován princip ZAPOJIT VŠECHNY a snažit se o to, aby se minimalizovaly situace, kdy by se žák mohl cítit trapně. Na dru-

hou stranu není cílem nechávat děti vyhrávat za každou cenu a dělat se před nimi hloupějšími, než jsme.

Hry nás provázely celým seminářem. Podle Tintti jsou pouze tři druhy her a ostatní hry jsou jen jejich obměnami:

1. Projdi daným územím.
2. Následuj někoho.
3. Nasbírej co nejvíce předmětů.

PRÁCE S GRADACÍ

Velmi zajímavou částí práce byly cvičení a hry, při kterých se pracovalo s principem gradace.

Ve čtveřici jsme vedli improvizovaný rozhovor, v němž jsme hovořili o kolegovi, který není přítomen. Postupně jsme gradovali nelichotivé poznámky, které přerostly až do velmi negativního hodnocení imaginárního kolegy, vše do momentu, než jeden ze čtveřice řekne: „Ale!“ Od tohoto signálu pomalu v rozhovoru začneme ubírat z negace, až skončíme na neutrálním rozhovoru na téma kolega.

Stejný princip jsme si zopakovali v jiné čtveřici. (Typické pro Tinttinu práci se skupinou je, že neustále nutí účastníky měnit dvojice nebo složení větších skupinek. Před začátkem sko-

jsme se v rámci skupiny na začátku práce shodli na konkrétní emoci — a tu jsme formou soch začali vyjadřovat, opět při zachování principu gradace a pak antiklimaxu. První člen skupiny stál v pozici neutrální, druhý zvýšil intenzitu projevu a tak dále — až do tak velké intenzity, kdy člověk, který by měl pokračovat, vyhodnotil, že gradace je na svém maximu a dal signál k „otočení“ a začal v intenzitě ubírat a jednotlivé sochy postavené z těl členů skupiny se pomalu vracely ve svém vyjádření k neutrálu.

Vždy rozhoduje o pokračování gradování právě ten, kdo je na řadě, nebo má začít akci. Vše se děje před publikem, které bylo lektorkou neustále vyzýváno k pozornosti, k ukázněnosti, abychom protagonisty nerušili. Naopak ti, kteří stáli v sochách, se pak nesoustředili na to, jak vypadají, ale byli zaměřeni na to, jak oni danou emoci a její konkrétní intenzitu prožívají.

VSTUPOVÁNÍ DO ROLÍ

Práce, při níž jsme vstupovali do rolí konkrétních postav (např. rodič, dítě), byla propojena jedním tématem — otázkou viny a nevin. V jednotlivých simulovaných situacích



ro každé aktivity jsme se zdviženou rukou hledali nové partnery pro další práci.) Tentokrát jsme naopak kolegu více a více chválili a pak po zaznění „Ale!“ se opět vraceli k neutrálu.

Na stejném principu gradování jsme pracovali s technikou soch, kdy námi vytvořená socha představovala určitou emoci. Ve dvojicích jsme se střídali a vyjádření emoce prostřednictvím těla jsme postupně umocňovali.

Velmi silně na nás všechny zapůsobila práce ve větších skupinách po zhruba šesti lidech, kdy

byl vždy jeden z dvojice, který přijal roli obviněného nebo podezřelého, před začátkem práce instruován, zda je opravdu vinen, nebo nevinen. Bylo nám tak umožněno prožívat konfliktní situace nejen z pozice rolí, ale i své osobní, kdy bylo velmi těžké obhajovat své stanovisko, bez zapojení osobních emocí a životních zkušeností. Pro mě se tak opět otevřela otázka — nakolik jsem v roli autentická? Kde je hranice toho, kdy jedním výhradně za přidělenou roli, a kdy začínám v nastolené

dramatické situaci vycházet ze svých životních zkušeností a osobních názorů?

DRAMATICKÁ HRA A SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Další velmi zajímavou fází práce bylo společné zamýšlení se nad rozdílem mezi tím, čemu Tintti říkála SOCIÁLNÍ DRAMA, a PSYCHO-DRAMATEM. Tintti nám zdůraznila, že cílem její práce není nikdy to, aby se děti pokoušela léčit, oblast terapie dramatem ona osobně vnímá velmi rozporuplně.

Východím bodem pro „sociální drama“ může být například dramatická situace: Role: otec, syn. Situace: Syn si v patnácti letech vezme auto otce a vybourá se v něm. Situace se řeší.

Takto nastavené „sociální drama“ se může stát zároveň součástí psychodramatu a následné terapie, a to v případě, že do rolí postav daného „sociálního dramatu“ vstupuje například identicky starý jedinec, případně aktér, který má v osobním životě podobné zkušenosti. I když hrajeme v rolích, je vhodné, aby se vedoucí lekce následně zeptal, zda daná dramatická situace má paralelu se skutečností, s reálným životem aktérů.

Podle Tintti může mít každý jakoukoliv roli. Samozřejmě jsou role, které jsou nám velmi vzdálené, zásadně se lišící od našich dosavadních zkušeností (např. děvče vstupuje do role starého pána), na druhé straně nám může být přidělena role, se kterou se mnohem jednodušeji identifikujeme, která nám je blízká, pak může dojít k propojení skutečné osoby s danou rolí.

V „sociálním dramatu“ je na nás, jakým způsobem přidělenou roli pojmem, ale není přípustné analyzovat lidi, kteří do daných rolí vstupují (např. „Chovala ses v dané roli stejně nesprávně, jako se chováš v běžném životě...“). Pouze každý sám může za sebe vyhodnotit, zda se v osobním životě chová tak, jak to ztvárnil při hraní dané role. Je to osobní rozhodnutí každého účastníka dramatu a nikdo nemusí odkrývat to, co by nechtěl před ostatními zveřejňovat.

Pokud Tintti pracuje s dětmi nebo dospělými, kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo jsou nějakým způsobem oslabeni, vždy je u toho přítomen zdravotnický personál. Jako lektorka dramatu pracuje s dramatickou situací a umožňuje daným účastníkům cítit se sebevědomě, prožívat rozmanité situace, ale za žádných okolností s nimi neřeší jejich zdravotní problémy a neptá se jich na jejich diagnózy.

Z oblasti otázek týkajících se odlišení „so-

ciálního dramatu“ od psychodramatu jsme plynule přešli k dalším systémovým otázkám, a to: Čím se „sociální drama“ liší od dramatické práce směřující k divadelnímu představení. „Sociální drama“ i drama mají tři totožné fáze:

1. Příprava.
2. Akce, případně divadelní představení.
3. Reflexe, realizace zpětné vazby.

V případě dramatu obsahuje první fáze rozdělení rolí, učení textu, přípravu kulis, přípravu kostýmů atd. Centrum práce pak spočívá v druhé fázi, kdy je uskutečněno představení. Pak nastává třetí fáze, kdy dochází k reflexi, zpětné vazbě, diskusi atd.

V „sociálním dramatu“ je první fáze velmi důležitá. Je to ta část práce, kdy se shromažďují informace o kvalitě a kvantitě zkušeností aktérů vztahujících se k danému tématu. Druhá fáze je v tomto kontextu nejméně důležitou částí procesu. Naopak třetí fáze je nejdůležitější částí práce. Tehdy dochází k finální analýze a diskusi. „Sociální drama“ je zpravidla realizováno pro to, abychom se o sobě něco dozvěděli a více poznali sebe i spoluúčastníky. K přiblížení tohoto principu použila Tintti opět jedno ze svých oblíbených rčení: „Pokud chceme porozumět druhému, musíme si obojím jeho boty.“

POHÁDKA JAKO VÝCHOZÍ BOD PRO DRAMATICKOU PRÁCI S TÉMATY Z REÁLNÉHO ŽIVOTA

Pro tuto část práce jsme byli rozděleni do šesti skupin. Společně jsme se shodli na tom, že známe děj pohádky Sněhurka a sedm trpaslíků. V jednotlivých skupinách jsme si nejdříve říkali asociace na danou pohádku. Každá skupina pak dostala přidělenou jednu část příběhu (1. před úmrtím královny, 2. přichází nová královna, 3. královna si uvědomí, že Sněhurka je krásná, 4. Sněhurka je vyhnána, přichází k trpaslíkům, 5. život u trpaslíků, královna zabíjí Sněhurku, 6. poslední scéna), kterou převedla do krátké dramatické etudy. Při této fázi práce jsme využívali tzv. práci s párovou skupinou, která umožňuje dostat principům, které Tintti respektuje: Práce všech je stejně důležitá, každá role má svoji váhu a dramatické práci všech je věnována pozornost. Práce s párovou skupinou se realizuje tak, že si jsou vzájemně přiděleny dvě skupiny, aby pozorně sledovaly svou práci. Lektor musí pohlídat, aby nešlo o skupiny, které na sebe v práci navazují. Navíc každý člen jedné skupiny sleduje při dramatické práci konkrétního člena druhé skupiny, každý tak má svého diváka. Po ode-

hrání všech etud si párové skupiny vzájemně svou práci zreflektují. V další fázi práce si párové skupiny mezi sebou prohodí část příběhu a nyní mají za úkol na danou sekvenci pohádkového motivu vymyslet situaci z reálného života. Každý z členů skupiny má konkrétní roli. Aby se nám podařilo s danou rolí co nejvíce ztotožnit, realizují účastníci pod vedením Tintti před vstupem do role krátkou „imaginaci“, kdy si snaží co nejvíce si uvědomit, jaká je jejich role, a to pomocí například vymyšlení toho, co měli jako dítě v dané roli rádi, co neměli rádi nebo co je jejich slabým místem.

Po odehrání dramatických etud z reálného života, kdy se objevila témata, jako například do kolektivu přichází nová mladá kolegyně a stávající starší se cítí ohrožena; máme nechat pokřtít dítě?; kyberšikana..., usedají protagonisté do „horkých křesel“. Tato technika umožňuje vyzpovídat danou postavu a může pomoci odhalit skryté motivy nebo problémy, které se dané role týkají. Každý ze skupiny dostává jednu otázku od člena párové skupiny, opět je tak zajištěno, aby byl každý aspoň jednou dotázán na motivy svého konání.

Po ukončení této části práce si členové jednotlivých skupinek sednou se zavřenýma očima a v rámci své role si opět vybaví to, co je jejich slabým místem, a pokud je ve skupině někdo, komu by se mohli s tímto slabým místem svěřit, udělají to. Tím je práce ukončena.

Zajímavé bylo, že se nám neustále prolínala a objevovala témata týkající se otázek, kdo je krásný, kdo je dobrý, a témata bezpečí, láska, opuštěnost, přijetí — tedy témata, která jsou nedílnou součástí pohádkových příběhů, a zároveň součástí naší každodenní reality.

Opět se nám zde prolínají nejdůležitější principy Tinttiny dramatické práce — RESPEKT, KOOPERACE, NEKONKURENČNOST. Není tak důležité, jak člověk vypadá, ale to, co cítí, co má v srdci, co má v hlavě. Žádný člověk nechce být osamocený, chce být akceptován ostatními. A děti i dospělí mají různé prostředky, jak si tuto konformní pozici získají. Pokud se začne pracovat s pohádkovým tématem, jsme velmi vzdáleni od skutečnosti, ale pak se vstoupením do reálných rolí přesuneme do skutečného života.

FOTOGRAFIE

Pro další část práce použila finská lektorka různorodých fotografií, na nichž byli ztvárněni lidé v rozličných situacích, různého věku. Z fotografií bylo podle zachycených reálií a obléčení zřejmé, že pocházejí z různých časových období.

Začali jsme jednoduchým cvičením, kdy si každý očima vybral jednu fotografii a pak jsme si ve dvojicích popisovali lidi z těchto fotografií. Popis nesměl obsahovat informace o pohybu člověka a další podrobnosti. Snažili jsme se pak dané lidi na fotografiích identifikovat.

Pro další fázi práce s fotografiemi jsme si vytvořili trojice a vybrali si opět jednu fotografii, respektive člověka na ní. Každý z trojice dostal za úkol napsat životní příběh člověka z fotografie. Než jsme si vzájemně příběhy začali číst, každý z nás si měl připravit pro další práci jakýkoliv osobní předmět. Další postup byl takový, že první člověk přečetl svůj příběh a druhý člen skupiny po ukončení čtení musel umět říci, jak důležitou roli v právě slyšeném životním příběhu hrál předmět, který měl připravený. Potom čte příběh druhý člověk a třetí doplní příběh o svůj předmět. A na závěr třetí člověk čte příběh a první vkomponuje do příběhu svůj předmět. Předměty jsou do této aktivity zapojeny proto, aby zajistily, že všichni budou aktivními posluchači a budou co nejvíce vtaženi do vyprávěných příběhů. Vždy mnohem pozorněji poslouchám, když musím do příběhu vkomponovat svůj nápad — příběh předmětu.

Po těchto aktivitách nám Tintti přiblížila své pojetí témat KLIŠÉ a PŘEDSUDKŮ. Se-

známila nás s autentickými příběhy lidí z fotografií, protože všechny dobře znala. Mohli jsme je pak porovnat s příběhy, které jsme sami vytvořili, a dohledat klíče a předsudky, které nás ovlivnily při naší práci.

LITERÁRNÍ TEXT JAKO PŘEDLOHA PRO DRAMATICKOU PRÁCI

Ivan Andrejevič Krylov
Kočka a slavík

Chytila kočka slavíka.
Krček mu něžně v drápech mačká
a oslovuje ubožáčka:
„Tvá proslulost je veliká.
Jak říká liška, mezi ptáky
máš ty být zpěvák nad zpěváky
a od boha mít dar.
I pastuškové v celém kraji
bez dechu prý ti naslouchají.
Zapěj mi taky písni pár.
Neboj se, já tě nesežeru,
naopak, svobodu ti dám,
jsem ctitel zpěvu, na mou věru,
já broukám si, když usínám.
Tak zpívej! Zachrániš si kůži.“
Však v slavíkovi dech se újí,

takový strach mu svírá hruď,
že zachroptí, že pípne stěží
a zpívá vskutku pro kočku.
Ta po něm kouká po očku.
Pak prskne: „Chlupy se mi ježí.
Mlč! Kořata mi neprobuď!
I kotě zpívá líp, když kňourá.
Jsi nekňuba. Jsi nemotora.
Snad alespoň máš slušnou chuť,“
pravila muzikální kočka
a slavíka žrát začla zpolehoučka.

A morálka?
Chytrému napověz.
To podobenství platí ještě dnes.
Je věru těžké zpívat arie,
když do vás dravec drápy zaryje.

(1823)

Přeložila Hana Vrbová

Zadání pro malé skupinky je jednoduché. Dramaticky ztvárněte situaci ze života, v níž je někdo nucen jednat pod tlakem — situaci, kde je tyran (kočka) a utlačovaný (slavík). Před tím, než začneme jednat v roli, tak se zavřenými očima myslíme na to, co postava, kterou máme ztvárnit, dělala včera. Opět jsou





určeny párové skupiny — každý sleduje konkrétního člověka.

Na začátku práce, která otevírá část dramatických aktivit věnovaných tématu UTLAČOVÁNÍ, si každá skupinka určí, zda jsou banány, nebo mandarinkami. Nové zadání: Skupina Banány připraví obměnu původní dramatické etudy tak, že ten, kdo byl utlačován, se změní v utlačovatele a naopak. Skupina Mandarinky má za úkol stupňovat původní situaci: kdo byl utlačován, je utlačován ještě více. Další obměnou pro větší sžití se s rolí, jejímž prostřednictvím budeme jednat, je představit si se zavřenými očima věty, které bychom řekli ostatním aktérům dramatických etud.

Tinttina rada na závěr: „Učitel by neměl být ‚kočkou‘ (utlačovatelem) ve své třídě.“

ŠKOLNÍ DRAMA

1. Všichni jsme v rolích rodičů pozvaných na mimořádnou třídní schůzku. V duchu si řekneme, zda jsme otec nebo matka, jaký máme věk (35–50 let), zda máme syna nebo dceru, jak se jmenuji já, jak mé dítě. Tintti vstoupila do role matky, která se dozvěděla, že její dcera Anna se spolužáky plánuje víkend, kam chtějí jet sami, a má obavy, že tam budou pít alkohol, protože obdobný výlet absolvovali žáci vyššího ročníku a nedopadlo to dobře — děti se opily a dopustily se vandalismu. Tato matka chce znát stanovisko ostatních rodičů. Vyjadřujeme se v rolích rodičů k tomuto tématu.

2. Dále se rozdělíme na dvě skupiny. Jedna skupina má nadále role rodičů, kteří si v malých skupinkách po této schůzce v soukromí povídají o tom, co vědí a jak budou situaci řešit. Druhá skupina — spolužáci Anny — ho-

voří o plánovaném výletě a o tom, že jejich plány byly odhaleny.

3. Pracujeme ve dvojicích: kdo byl v předchozí aktivitě rodič, je nyní dítě, a kdo byl žákem, je nyní rodič. Situace: Dítě se vrátí domů až v jedenáct večer, přestože má dovoleno být venku jen do devíti. Rodič s dítětem řeší pozdní příchod, a zároveň by se mělo probrat to, co se odehrávalo na mimořádné třídní schůzce.

4. V malých skupinách hrajeme etudy z běžného života jičínských obyvatel. Situace: Je po víkendu, děti nakonec odjely na plánovaný výlet, pily alkohol. Právě Anna se opila a cestou na WC uklouzla a upadla hlavou na dlažbu, musela být odvezena záchrankou do nemocnice a nyní leží na jednotce intenzivní péče a je momentálně v bezvědomí. Rozehráváme situaci, co se o této události povídá v městečku.

5. Technika prázdná židle (na které sedí ředitel školy): Účastníci dramatu v rolích rodičů, zástupců občanů a tisku se setkávají s fiktivním ředitelem. Všichni mají zavřené oči a dávají dotazy týkající se situace se zraněnou Annou. Nikdo neodpovídá.

6. Drama je ukončeno příchodem lektorky v roli Anniny matky, která oznámí ostatním, že Anna bude v pořádku.

Tintti, jak jsem již zmínila v úvodu tohoto textu, nepracuje jenom s dětmi, ale i s dospělými, často pak s rodiči dětí v rámci různých preventivních programů. Při těchto workshopech často využívá podobná témata, jako je téma nedovoleného výletu. Jde o dramata prozkoumávající otázku ODPOVĚDNOSTI, MÍRY SVOBODY, kterou mají rodiče dětem poskytnout.

Kromě rozsáhlejších dramatických celků, které jsem se pokusila velmi stručně přiblí-

žit, jsme s Tintti prošli několik dalších bloků dramatických her a cvičení, které byly věnovány práci s tělem, spolupráci ve dvojicích, aktivitám s kameny, které jsme si sami nasbírali, několik bloků zaměřených na odbourání studu při intimnějších aktivitách, jako byl třeba tanec ve dvojicích poslepu (vždy jeden neví, s kým tancuje), a mnoho dalších.

V průběhu celého semináře nám Tintti opakovaně zdůrazňovala, že nikdy nemáme říkat nikomu, co je pro něj hodnotné a co ne, abychom vždy uměli vytvořit prostor pro vyjádření názorů toho druhého.

Tintti se s námi rozloučila slovy zakladatele Amnesty International Petera Benenсона, který se inspiroval u Voltaira: „Absolutně s tebou nesouhlasím, ale udělám vše pro to, abys mohl svobodně vyjádřit, co si myslíš, pokud k tomu nepoužiješ násilí.“

Přestože jsme byli Tintti neustále upozorňováni na to, že se od ní nenaučíme nic nového, předala nám toho mnoho.

I když se dramatické výchově věnuji již mnoho let, a to především možnostem využívání jejích metod a technik při práci s různě starými dětmi, bylo pro mě setkání s finskou lektorkou velmi cenné. Ukázala mi mnoho zajímavých variant třeba už známých her a cvičení. Fascinující bylo sledovat, jak je veškeré Tinttino dramatické konání pevně opřeno o její životní filozofii a její bohaté životní zkušenosti. Každá z dramatických aktivit měla v rámci většího celku své opodstatnění. Velmi přínosné bylo uvědomit si to, jak je důležité, aby každý účastník dramatických lekcí dostal svůj prostor, byla mu věnována dostatečná pozornost a aby mu bylo lektorem zajištěno bezpečné prostředí pro jeho konání a jednání. Toho všeho se nám jako účastníkům semináře Tintti Karppinenové v plné míře dostávalo. A nyní je na nás, zda takové příznivé prostředí budeme schopni zajistit svým žákům a frekventantům našich dramatických seminářů.

Foto Jakub Hulák

DRAMA V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE



MIROSLAV GAŽÁK

ředitel neziskové organizace SPOLEČNOST
TADY A TEĎ, o. p. s., Plzeň
miroslav.gazak@tadyated.org

ÚVOD

Cílem této práce je představit výukový celek pro předmět hudební výchova, v němž jsou využity metody a techniky dramatické výchovy. Námětem je život ruského skladatele Modesta Petroviče Musorgského. Lekce o jeho životě je zakončena prací s jeho suitou *Obrázky z výstavy* (*Kartinky*).

Důvodem, proč jsem si vybral pro tento způsob výuky právě Musorgského s jeho *Kartinkami*, je to, že jsem s některými jeho „obrázky“ již v hodinách hudební výchovy pracoval. Protože je to hudba programní, je u ní podle mého snazší využívat i mimohudebních materiálů, než je tomu u hudby jiné. To však pro vytvoření dramatické lekce nestačí. K jejímu vytvoření je potřeba mít příběh či téma s dramatickým potenciálem. Znal jsem původ vzniku *Kartinek* a domníval se, že smrt přítele a převedení jeho výtvarné tvorby do tvorby hudební bude dramatické dostatečně. Hlubší studium však odkrylo zásadní problém: V žádném zdroji, který se zabývá Musorgským, jsem nenašel podrobnější zmínky o jeho vztahu s Viktorem Gartmanem, autorem výtvarného cyklu, který Musorgského

inspiroval. Rozhodl jsem se proto sledovat prostřednictvím dramatických aktivit Musorgského života běh. Ve chvíli, kdy jsem se rozhodl jít touto cestou a zároveň chtěl zůstat na poli hudební výchovy, mně bylo jasné, že dramatická lekce musí respektovat historická fakta, aby se dala zařadit do výuky dějin hudby. Znamenalo to vzdát se kýženého momentu nějakého velkého konfliktu či rozhodování a hledat i letmo zmíněné dramatické okamžiky a nevyřešené vnitřní konflikty ze života tohoto ruského skladatele. V projektu byly použity jen ty, které je možné doložit fakty. Nakonec se ukázalo, že materiálu k využívání dramatických metod a technik v takto pojímané výuce hudební výchovy je v životě M. P. Musorgského dostatek.

PŘÍPRAVA UČIVA O MOCNÉ HRSTCE A MODESTU PETROVIČI MUSORGSKÉM

V několika posledních letech vydalo vydavatelství Ikar na pokračování nový šestidílný cyklus dějin hudby. Koncem roku 2011 vyšel jeho 5. díl, předem avizovaný jako díl nesoucí název *Dějiny hudby V: Romantismus*. Nakonec autoři od tohoto názvu ustoupili a díl vyšel pod názvem *Dějiny hudby V: Hudba 19. století* (Hrčková, 2011). Proč ten odklon od zažitého pojmenování, když přeci hudba 19. století bývá běžně označována jako hudba romantická?

Vysvětlením pro mne jsou úvahy Wolfganga Dömlinga v první kapitole této knihy. Kapitola je nazvaná *Epochy v hudebních dějinách* a W. Dömling zde srovnává různá časová určení epochy romantismu od různých autorů hudebních dějin. Každý ze zmiňovaných autorů však období romantismu v hudbě určuje podle jiného klíče, a tak se jejich časová ohraničení výrazně rozcházejí. W. Dömling se proto dále zabývá tím, co vlastně adjektivum „romantický“ znamená, a proč je tedy která hudba za romantickou považována. Na závěr této úvahy píše: „Jednoduše řečeno: neexistuje ‚romantická hudba‘, existuje jen ‚ro-

mantický‘ posluchač.“ (Hrčková, 2011, s. 11) A dále zmiňuje, že: „(...) nakonec jistý germanista dospěl k rezignovanému závěru, že pod pojmem ‚romantismus‘ si téměř každý představuje něco jiného.“ (tamtéž)

Jádrem této práce však není celá epocha romantismu, dokonce ani jedna její část. Je zaměřena na osobnost Modesta Petroviče Musorgského. A zda se tato osobnost dá zahrnout pod romantismus, je sporné. Například Miloš Navrátil svoji kapitolu o ruské hudbě této doby otevírá větou: „Ohlasy romantismu pronikly s celou revoluční vlnou i do Ruska.“ (Navrátil, 2003, s. 187) Jiní však podtrhují realismus v Musorgského tvorbě a další zase impresionismus.

Otevřeme-li učebnici *Hudební výchova pro gymnázia II* (Charalambidis, 2003), najdeme zde dělení hudby romantismu do tří období. Jsou jimi raný romantismus, vrcholný romantismus a romantismus pozdní. O ruské národní hudbě se zde pak dočteme, že si v hudbě romantické vydobyla svébytné postavení. V 19. století v Rusku komponoval např. Petr Iljič Čajkovskij. Jeho hudební styl Robert Kolář (Hrčková, 2011) řadí do proudu vývoje západoevropské hudby. Ve stejné době však v Rusku skládali i autoři další, jejichž hudební styl postupně vešel ve známost jako „ruský styl“. Snad nejtypičtějším jeho znakem je osobitá melodika ovlivněná ruskou hudební kulturou. Charakteristiky ruské národní hudby (např. také specifické užívání chromatiky, experimentování v oblasti harmonie...) odpovídají zejména tvorbě skladatelů okruhu Mocné hrstky. Jako první skladatel s charakteristickým ruským projevem bývá označován Michail Ivanovič Glinka. Následují jej Valentin Alexandrovič Serov, Alexandr Sergejevič Dargomyžskij a Nikolaj Grigorjevič Rubinstein (jehož tvorba je národní pouze částečně, z větší části je orientovaná západoevropsky). Ti pak byli trochu zatlačeni do pozadí nástupem již zmiňované Mocné hrstky (Mogučaja kučka), do které patří skladatelé Milij Alexejevič Balakirev, Alexandr Porfirjevič Borodin, César

Antonovič Kjui, Modest Petrovič Musorgskij, Nikolaj Andrejevič Rimskij-Korsakov a hudební kritik Vladimir Vasiljevič Stasov.

Historickým pozadím ruského stylu v hudbě byl nárůst ruského sebevědomí po porážce Napoleonových vojsk (1812) a také posílení národní hrdosti, které podporoval i sám car Mikuláš I. Hledání kořenů ruské kultury se následně projevilo jak v literatuře (L. N. Tolstoj, F. M. Dostojevskij), tak i v hudbě (M. I. Glinka, Mocná hrstka a další). Utváření nové ruské hudební kultury však bylo těžší, protože každá sociální vrstva v tehdejší Rusku měla svou vlastní hudební kulturu, které se téměř nemísily.

Shrňme-li tendence, kterými se hudba v Rusku v té době vyznačovala, můžeme vysledovat tři proudy: Rubinštejnova škola se svým konzervativním, prozápadním a eklektickým přístupem, ruský národní styl kučků a P. I. Čajkovskij (v Evropě nejznámější a v Rusku nejoblíbenější skladatel, syntetizující prvky ruské a evropské, romantismus a klasicismus) se svými následovníky.

Po Glinkovi se o originální ruskou národní hudbu začalo snažit víc skladatelů. Jednak to byl A. S. Dargomyžskij a pak také několik mladých autorů, které kolem sebe soustředil skladatel M. A. Balakirev. Tito se postupně seznamovali na různých soukromých společenských akcích petrohradské společnosti a jejich společné zájmy je neodvratně svedly dohromady. Jak později vyzdvihoval V. V. Stasov, byl M. A. Balakirev výborným vůdcem, který dokázal své chráněnce kormidlovat kupředu. V Hofmannově knize (1971) se sice můžeme dočíst, že se také pletl v tom, k jakému komponování má který z jeho přátel vlohy, a tlačil je občas směrem, který jim až tak docela „neseděl“. Ale jelikož voda si cestu vždycky najde, talent jeho společníků si i přes jeho výhrady svou cestu našel. Občas je M. A. Balakirev popisován jako despotický vůdce, který je popuzován tím, že se někdo uchýlí z jím vytyčené cesty, ale V. V. Stasov vyzdvihuje jeho opravdové zásluhy, které na tvorbě svých přátel měl. Balakirevův kroužek byl založen v roce 1862 a od roku 1867 se stal „Mocnou hrstkou“. Stalo se tak po Stasovově referátu o koncertě Balakirevova kroužku pro hosty z různých slovanských zemí, který zakončil slovy: „Dá Bůh, že naši slovanští hosté nepomenou nikdy na tuto událost. Dá Bůh, že budou vždycky vzpomínat na podněty, poezii, talenty i vzdělanost malé hrstky ruských hudebníků, hrstky malých, ale tak mocných.“ (Hofmann, 1971, s. 66) Označení Mocná hrstka bylo přejato novináři zprvu ironicky, ale pak se ujalo i seriózně. Do hrstky patřili přede-

vším již zmiňovaní skladatelé M. A. Balakirev, A. P. Borodin, M. P. Musorgskij, N. A. Rimskij-Korsakov, C. A. Kjui a pak neodmyslitelně, byť nebyl skladatelem, samotný V. V. Stasov.

Mocná hrstka měla svůj vlastní *Manifest*, sepsaný po společné dohodě Césarem Kjuim: „1. Nová ruská škola usiluje o to, aby operní hudba měla vlastní hodnotu absolutní hudby a nebyla závislá na textu. Jedním ze základních posláních školy je vymýtit vulgárnost a banalitu.

2. Jevištní vokální hudba musí být v dokonalé shodě s textem libreta.

3. Formy operní hudby nejsou podřízeny tradičním vzorům, jak je ustálila rutina. Mají svobodně vyrůstat z dramatické situace a ze zvláštních požadavků textu.

4. Hudbou je nutno vyjádřit co nejvýraznější charakter a typy různých osob. Nepřipustit ani nejnepatrnější anachronismus u děl s historickým zaměřením a tlumočit věrně místní kolorit.“ (Hofmann, 1971, s. 66)

Hrstka byla kroužkem nejen umělců, ale hlavně přátel, které spojovala společná vášeň pro hudbu a talent pro její vytváření. Kučkové se scházeli, diskutovali, vzájemně si přehrávali rozpracované skladby a také studovali. Ti, kdož nějak nějaké hudební vzdělání získali, učili ty, kterým to bylo v další tvorbě nápomocné. Bojovali za společný ideál svěbytné ruské hudby a proti těm, kteří ho odmítali pochopit. Po dobu jejich spolupráce vzniklo mnoho děl, z nichž některá dosáhla světového věhlasu, a jiná docela zapadla.

Po čase nadšeného sdílení ale začalo v Mocné hrstce narůstat napětí — sepětí společnými ideály se postupně narušilo osobnostními rozdíly, promítajícími se v osobité tvorbě. Musorgského roztrpčil nevraživý, až jedovatý posudek *Borise Godunova*, jehož autorem byl C. A. Kjui. Ale to nebyl jediný důvod postupného rozkladu této skupiny. A. P. Borodin v jednom ze svých dopisů o tom psal takto: „Vidím to tak, že je to zcela přirozená situace. Dokud jsme byli v pozici vajíček, na kterých seděla slepice (přičemž tou slepicí myslím Balakireva), byli jsme všichni více či méně stejní, ale jakmile se kuřátka vyklubala ze svých skořápek, narostla jim pera. A každému narostla jiná pera. A když jim dorostla křídla, každé ulétlo směrem, kam ho jeho vlastní přirozenost táhla.“ (Schonberg, 2006, s. 387)

Ať už však byly názory jednotlivých „kučků“ na tvorbu jednoho každého z nich jakkoli rozdílné, historie označila jako toho nejvýznamnějšího Modesta Petroviče Musorgského. Slova, kterými bývá v různých publikacích označován, nejčastěji jsou — největší zjev ruské hudby.

Modest Petrovič Musorgskij se narodil roku 1839 v Karevu v pskovské gubernii jako druhý naživu zůstavší syn vážené důstojnické rodiny ze starého ruského rodu (dva první bratři zemřeli, ještě než se dva druhí narodili). Základy hudebního vzdělání získal již v útlém dětství od své matky a již ve svých devíti letech se svojí klavírní hrou veřejně vystupoval.

Když mu bylo deset let, přesídlila rodina do Petrohradu, aby se zde synové mohli připravovat na budoucí povolání. Malý Modest chodil do německé Petropavlovské školy a zároveň pokračoval ve studiu klavírní hry u Antona Gerkeho. A. Gerke svého žáka velmi oceňoval a povzbuzoval ho i ve skladatelských pokusech.

Musorgského rodina přes jeho nesporný talent nepočítala s tím, že by se hudbě věnoval i profesionálně, a tak po maturitě nastoupil na školu gardových podpraporčíků (1853–1856). Ve škole mladý Modest prospíval výborně, a dokonce se v ní i vzdělával, přestože škola sama o sobě na tom zas až tolik netrvala. M. P. Musorgskij však byl inteligentní a zvědavý a hodně se věnoval četbě (hlavně filozofické a historické) i překladu. Pan generál a ředitel školy v jedné osobě mu na to konto jednou vyčínil: „Tak takhle ty si představuješ, že z tebe bude dobrý důstojník!“ (Hofmann, 1971, s. 22). Generál Sutgoť byl pravý voják a svým žákům zakazoval pít čistou vodku a vracet se domů pod vlivem alkoholu pěšky. Pokud se však jeho žák upravit pod obraz šampaňským a domů jel rozvalen na poduškách v generálově kočáře, byl pan ředitel se svým žákem spokojen. Školní život tedy nemusel být žádná dřina, a kdyby Musorgskij sám nebyl žízniv po vzdělání, mohl školu prožít v radovánkách a hře na „pány praporčíky“ a „vandaly“ (obdobu našich „mazáků“ a „bažantů“). Každý „pan praporčík“ měl nárok na jednoho sluhu z řad nevolníků, který byl v případě neposlušnosti trestán výpraskem od ředitelství školy, a na jednoho „vandala“, tedy mladšího studenta, k jehož povinnostem patřilo mimo jiné nosit svého „pána“ na záchod na zádech.

M. P. Musorgskij (přestože nebyl žádný „suchar“) plně nepodléhal atmosféře bujarého řádění a krom studia dále hodně hrál na klavír. Tou dobou bylo také díky Gerkeho podpoře poprvé uveřejněno Musorgského dílo — konkrétně klavírní polka *Porte-Enseigne* (*Podpraporčík*), věnovaná spolužákům (Musorgskij na ni nebyl nijak pyšný a my ji posoudit nemůžeme, neboť se nedochovala).

Po dokončení školy (1856) se Musorgskij stal praporčíkem Preobraženského gardového pluku. A tam v jeho osmnácti letech „(...) ho učili tomu, co každý důstojník gardové-

ho pluku musel znát — jak pít, jak chodit za děvčkami, jak se oblékat, jak hrát karty, jak bít nevolníka, jak jezdit na koni. Ze všech těchto aktivit si Musorgskij nejvíce oblíbil pití.“ (Schonberg, s. 376)

Velmi brzy po nástupu k pluku se poprvé náhodně setkává s mladým vojenským lékařem (a později kučistou) Borodinem. Z tohoto setkání se nám dochovala Borodinova vzpomínka na mladého Modesta: „Musorgskij vypadal ještě jako dítě. Byl velmi elegantní ten malý poručík z obrázkové knížky, oblečený od hlavy k patě jako ze škatulky, pečlivě učesaný a napomádovaný, s pěstěnými a dokonale formovanými rukama vznešeného pána. Choval se švihácky a mluvil přepjatě, proplétaje do řeči vybranou francouzštinu. Mohl tím nepopíratelně dělat dojem náfuky, i když se mírnil. Byl ovšem tak zdvořilý a dobře vychovaný, že se mu málokdo vyrovnal. Všechny ženy za ním bláznily. Oba jsme byli téhož dne pozváni na večeři k primáři nemocnice. (...) Musorgskij si sedl k pianu a s jemným půvabem hrál výňatky z *Traviaty* a *Trubadúra* s tak koketními pohyby, že všecko kolem šeptalo sborem: ‚Kouzelné! Rozkošné!‘“ (Hofmann, 1971, s. 19)

Netrvalo to však dlouho a mladý důstojník se přerodil v hloubavého umělce. Po celý život však byl veselým a zábavným společníkem, který neváhal pobavit společnost hrou na klavír a zpěvem, přičemž si dokázal dělat legraci jak z hudebních velikánů, tak z důležitých osob tehdejší petrohradské a ruské společnosti. A to i v pozdějších letech, kdy jej čím dál více týraly deprese.

Krátce po Borodinovi se Musorgskij seznámil s A. S. Dargomyžským, na jehož zábavných večírcích se hrála pouze ruská hudba (Glinkova a Dargomyžského). Tam Musorgskij potkal hudbu svého srdce a také C. A. Kjuie a M. A. Balakireva. Tato setkání měla velký vliv na jeho přerod. Balakirev se ho ujal coby učitel kompozice a přivínil jej pod svá křídla do svého balakirevského kroužku, prosлавivšího se posléze celosvětově pod názvem Mocná hrstka — Mocučaja kučka. „Kučkisté“ navázali ve svém díle na Glinku a Dargomyžského a bojovali (s romantickým zápalem) za umění realistické, vycházející často z hudebního folkloru.

Musorjanin (jak mu občas přátelé říkali, neříkali-li mu zrovna Musiňka) byl člověk velmi inteligentní a obklopoval se lidmi moudrymi a vzdělanými, díky čemuž se, jak později vzpomínal V. V. Stasov, shromáždil „ten materiál, kterým potom on žil všechna ostatní léta; v téže době se navždy ustálil onen jasný názor na ‚spravedlivé‘ a ‚nespravedlivé‘,

na ‚dobré‘ a ‚špatné‘, který už potom nikdy nezměnil“. (Martynov, 1953, s. 7) Díky vlivu přátel se Modest Petrovič vrátil ke studiu hudební literatury, hodně cvičil a prosadil se jako vynikající klavírní improvizátor. I tak jej domácí kritika označovala jen za nadaného diletantu, který neovládá hudební formu. (Aby také nebyl diletant, když za jeho mládí v Rusku nebyly hudební školy. Jak zmiňuje Hofmann [1971], urození lidé se přeci nechtěli stát „komedianty“ a na ostatních nezáleželo. Hudební techniku bylo tedy možno studovat leda v Evropě, jako to udělal M. I. Glinka. Až teprve N. G. Rubinštejn, pianista a dirigent, založil koncem 50. let Ruskou hudební společnost a pak v roce 1862 i petrohradskou konzervatoř.) Musorgského hlavním zájmem a cílem byla práce skladatelská, vedle níž však téměř po celý svůj život chodil do zaměstnání. V roce 1859 sice opustil pluk, aby se mohl cele věnovat hudbě, ale uživit se komponováním tehdy v Rusku téměř nebylo možné. Navíc bylo v roce 1861 zrušeno nevolnictví, což mělo zásadní dopad na životní standard Musorgského rodiny (tak jako ostatních velkostatkářů) a Musorgskij tím ztratil finanční nezávislost na práci. (A přesto proti této reformě nebyl.) Po čtyřech letech, co opustil pluk, proto začal pracovat jako úředník v inženýrském ústavu (1863–1867), poté jako úředník lesnického oddělení Ministerstva státních majetků (1868–1879) a nakonec jako úředník oddělení státní kontroly (1879–1880). Zaměstnání ho sice netěšila, ale když už rok před svou smrtí do žádného nechodil, nepřijemně se to podepsalo na jeho životní úrovni.

M. A. Balakirev vládl „své“ hrstce láskyplnou, pevnou a občas tvrdou rukou. Byl apologetou a učitelem. Dokázal v lidech poznat talent, ale byl poněkud despotický a dost uražený, pokud se jím opečovávaný hudebník nevydal přesně cestou, jakou mu určil. Hlásal celibát a naprostou čistotu. Snad i to mělo vliv na Musorgského, který se nikdy neoženil. Byl také ovlivněn Černyševského knihou *Co dělat?*, jejíž četba zapříčinila vznik mnoha komunit mezi pokrokovou inteligencí. M. P. Musorgskij inicioval také vznik komunity moudrých a vzdělaných přátel, v níž nějakou dobu spokojeně žil. Další vliv, kterému by se dalo přisuzovat, že se Musorgskij neoddal manželskému a rodinnému způsobu života, byl vliv mladé romantické lásky, kterou Musorgskij v útlém mládí prožil. Vášnivě se zamiloval do jedné své sestřenice, která však brzy velmi mladinká zemřela. Byla pohřbena s objemným balíkem Musorgského dopisů pod hlavou. V té době nebylo v Rusku až tak neobvyklé, že muž zůstal romanticky

věřen mladistvé lásce a zůstal po celý život sám. Zda to tak bylo i u Modesta Petroviče, se však můžeme pouze dohadovat. Do spojitosti s touto osobní tragédií bývají dávány některé rané Musorgského písně (*Kdepak jsi, hvězdičko, Listí smutně šumělo*). Méně romantickým důvodem pro život starého mládence byl Musorgského názor na manželství, které podle něj z člověka dělá měšťáka a odvádí ho od umění. Z korespondence s přáteli však je vidět, že vašeň Musorgskému rozhodně není cizí. Manželství ale nechtěl a byl příliš čistý a džentlmenský, než aby běhal za švadlenkami či navazoval „poměr“, a tak se rozhodl pro naprostou počestnost. Mravní čistota pro něj byla úzce spjata s nezbytnou nezávislostí tvůrčího umělce.

Další, pro Musorgského důležité životní setkání, bylo setkání s Vladimírem Stasovem. Pro tenkrát osmnáctiletého Musorgského byl Stasov ve svých jedenácti letech téměř starcem a do konce Modestova života byl od něj s úctou a láskou oslovován jako „generalissimus“ nebo také „Bach“. Vzdělaný socializující filantrop a archeolog, hudební kritik a zároveň hudební diletant se stal duchovním kmotrem a mluvčím Balakirevovy skupiny. Podle Hofmanna přijala Mocná hrstka tendence archeologické, folkloristické a realistické právě díky Stasovovi. Pro Musorgského se pak „generalissimus“ stal vpravdě duchovním vůdcem, který má nepopíratelné zásluhy na Musorgského díle, zejména pak na *Borisi Godunovovi* a *Chovanštině*.

V roce 1858, kdy mu bylo 19 let, došel Musorgskij k závěru, že pro něj není možné spojit komponování s vojenskými povinnostmi, a tak se 5. července nechal vyškrtnout ze seznamu Preobraženského pluku. Velmi brzy nato se u něj objevily první příznaky nemoci, kterou trpěl po zbytek svého života. O přesné povaze této nemoci se životopisci pouze dohadují. Sám Musorgskij se o ní zmiňuje v dopisech Balakirevovi takto: „Asi před dvěma roky mě zachvátila strašlivá nemoc, která mě surově přepadla za pobytu na venkově. Byla to krize mysticismu spojeného s náboženským cynismem.“ A: „Trpěl jsem mravně i fyzicky, strašlivě jsem trpěl a bohudíky se zdá, že se mi začíná dařit poněkud lépe...“ (Hofmann, 1971, s. 44) Některé fyzické projevy nemoci Musorgskij sám přisuzuje onanii, Michel-Rostislav Hofmann zase potlačované, až umrtvované erotice. Ale nemoc se projevuje nejen na těle, ale i na duchu. Musorgskij byl velmi inteligentní a citlivý mladík a již v útlém mládí se zabýval těžkými otázkami života a smrti. Hofmann je na základě studia Musorgského života přesvědčen o tom, že trpěl nějakým

druhem zastřené epilepsie, která se projevovala zpočátku hlavně psychicky. Vysvětlilo by se tím mnohé. Dokonce i stavy označované bratrem Filaretem za delirium tremens. Michel-Rostislav Hofmann soudí, že to však delirium nebylo, přestože si je vědom pozdějšího Musorgského alkoholismu. Do nemoci ho podle něj nakonec dohnala fyzická sešlost, zapříčiněná skrytou epilepsií, která pod vlivem životních zklamání a pití vedla k akutním příznakům a nutnosti hospitalizace. Hodně jsou zmiňované deprese, většinou v souvislosti se smrtí matky, přetrvávající až do umělcovy smrti.

Vliv na Musorgského další tvorbu měla jeho návštěva Moskvy, která se mu velmi zalíbila a kde si uvědomil, že jeho uměleckým posláním je spojit minulost s přítomností (to mu bylo dvacet let). Toto poslání pak opravdu ve svém díle naplňoval, jak dokládají například jeho opery *Boris Godunov* a *Chovanština*.

Následující rok 1861 přinesl mladému Modestovi mnohé — další pobyt v Moskvě, roztržku s Balakirevem a podstatné zmenšení majetku následkem zrušení nevolnictví. M. P. Musorgskij pak zůstal v Petrohradě (zatímco matka se nadobro odstěhovala do Kareva) a musel se starat o majetkové záležitosti. To ho nikterak netěšilo, ale na rozdíl od „Kity“ (bratra Filareta) jeho svobodomyšlné srdce reformu, jakkoli polovičitou, přijalo jako krok správným směrem.

Následkem změněné situace má M. P. Musorgskij málo času na komponování, přesto však se umělecky zcela neodmlčuje. (V této době vzniká jedna z jeho nejpeknějších instrumentálních skladeb *Intermezzo in modo classico*, inspirované rozesmátými zpívajícími venkovankami v Karevu.)

V roce 1863 se zřekl dědictví po otci ve prospěch staršího bratra a nastěhoval se do společného bytu s několika přáteli. Život v komunitě mu vyhovoval po stránce ideologické i ekonomické a na tři roky takto strávené posléze vzpomínal jako na nejkrásnější dobu svého života. Zároveň v této době pracoval jako úředník na ministerstvu pro stavbu mostů a silnic a po pracovní době se vrhl na tvorbu opery *Salambo* (záhy přejmenovanou na *Libyjsce*), ke které si sám napsal libreto a kterou nedokončil (dochovaly se však její skici). Komponovaná hudba k *Libyjsce* později našla uplatnění v úspěšné Musorgského opeře *Boris Godunov*.

Velkou ranou byla pro Musorgského smrt matky (1865), na niž reagoval skladbou *Modlitba* (skladba pro zbožnou matku nezbožného syna, neboť Musorgskij — jakkoli dobře matkou vychován — její víru v Boha nesdílel). Matčině památce věnoval ten rok ještě

další skladby, které znamenaly přelom v jeho tvorbě, byť samy o sobě nejsou mnoho ceněny. Od nich se však podle Stasova v jeho tvorbě datuje životní realismus, skladby odrážejí to, co v životě zažil. Poté načas nemá mnoho chuti do komponování, ale přátelé jej k hudbě stále navracejí, a tak i v této době vzniká několik skladeb.

V tomtéž roce, snad i následkem matčiny smrti, se Musorgského nervová předražděnost (jak to sám nazývá) horší. Po jedné větší krizi jej „Kito“ přesvědčí, aby opustil komunu „zapálených mozků“ a přestěhoval se k jeho rodině, kde by měl větší šanci na zklidnění nervů. M. P. Musorgskij částečně zůstal asi po tři roky (v zimě byt v Petrohradě, o prázdninách bratrova usedlost) a opravdu se dává zase do pořádku. Komponuje a rozšiřuje okruh svých přátel. Po matčině smrti také nachází dvě mateřské přítelkyně — Ludmilu Ivanovnu Šestakovou a Naděždu Opočininovou, které mu ji do určité míry nahrazují. (Smrt blízké duše Naděždy Opočininové v roce 1875, kdy mu bylo 36 let, byla další ranou, která ho velmi zasáhla.) Další dvě přítelkyně, které měl Musorjanin rád, byly sestry Purgoldovy. Alexandra byla výbornou interpretkou jeho písní a Naděžda pianistkou i skladatelkou (Naděždě nakonec Musorgskij odpustil i svatbu s Rimskim-Korsakovem, kterou ho oloupila o mládeneckého spolubydlícího).

Přátelé u něj obdivovali srdečnost, dobré vychování a talent nejen hudební, ale i herecký. M. P. Musorgskij krom komponování a hry na klavír vystupoval i v ochotnických představeních jako talentovaný herec nebo zpěvák. Spolu s dalšími výbornými interprety hrával v domácích představeních, v nichž měli jeho přátelé možnost zhlédnout například části jeho oper i oper jeho přátel. Některá obsazení byla opravdu hvězdná, v pozdější době na divadelních prknech možná i nepřekonaná. Musorgskij jako herec okouzloval a jeho hereckému talentu bývá přisuzována životnost jím vytvořených hudebních postav. Odlesk tohoto talentu můžeme ještě dnes vidět nejen v jeho díle, ale i v korespondenci, která se dochovala. Odráží se v ní Musorgského inteligence i hravost a humor, někdy však i melancholie a trudnomyslnost.

Další důležité setkání v jeho životě bylo setkání s jedním z největších vzdělanců své doby, s Vladimírem Nikolským. V době jejich setkání bylo Nikolskému třicet let a přátelství s ním bylo pro o tři roky mladšího Modesta velmi obohacující. Bylo také důležité pro jeho skladatelskou práci, neboť vzdělaný Nikolskij mu pomáhal např. se studiem historických materiálů k operám.

V roce 1867 ztrácí Musorgskij práci v Úřadu pro stavební správu a další zaměstnání se mu podařilo získat protekcí až po roce u Lesní správy. Mezičas trávil na venkově, kde byl velmi šťastný a kde si odpočinul od únavné byrokracie. Po návratu do Petrohradu se s chutí vložil do tamějšího hudebního života a „bitky“ mezi „kučisty“ a „lháři v hudbě“ i s nepřátelskými novináři. Výsledkem jsou skladby *Klasik* a později *Divadélko* (1870).

Zároveň však jdou členové „Hrsky“ dál svou cestou a vrhají se na operní tvorbu. Musorgskij se pouští do Gogolovy *Ženitby*. *Ženitba*, která vznikla, není však operou, je spíše dlouhou naturalistickou vokální skladbou pro více osob, na které si Musorgskij velmi zakládal a která velmi zaujala jeho přátele, nikdy však nebyla za autorova života veřejně provozována.

Zásadním Musorgského dílem byla jeho opera *Boris Godunov*. M. P. Musorgskij byl nadšen tímto Puškinovým dílem, nicméně si uvědomoval, že není vhodným operním libretem. Nerozpakoval se však a básníkův text si předělal. „Po pravdě řečeno, jsme malá požehnaná hrstka. Když nám text schází, tak si ho sami vyrobíme a na mou věru, nedopadne to špatně!“ (Hofmann, 1971, s. 132) Při práci na opeře se Musorgskij velmi poctivě věnoval studiu historických materiálů a také staré ruštině, což vše v libretu úspěšně zúročil. V roce 1870 bylo dílo nabídnuto carskému Mariinskému divadlu — a zamítnuto lektorskou komisí. Druhá redakce opery byla hotova v roce 1872, a divadlo ji opět odmítlo. Když se konečně (seškrtána a ve zděděných kulisách) objevila opera ve světlech ramp (1874), sklídila ohromný úspěch. Ale jak už to u velkých (a novátorských) děl bývá časté, vzbuzovala jak ohlas, tak i odpor. *Boris Godunov* byl prozpěvován na ulici, opěvován kdekým, a zároveň poprán v tisku a ztrhán mnohými kritiky. Nejhuře se Musorgského dotkl velmi urážlivý, až nenávidný článek Césara Kjuie, kterého považoval za přítele a který mu radil „zalézt někam pod zem“. V Musorgského pozůstalosti se také našel dopis od jakéhosi D. Pozdňakova: „Dovolte, abych Vám řekl docela otevřeně, že v životě jsem nepocítil takový hnus, takový odpor, jako když jsem odcházel z představení Vaší opery... Už to je zájímavé, do jaké míry jste mi hnusný... A Vaše libreto? Ohavnost všech ohavností. Jak jste jen mohl najít drzost dát provozovat tenhle galimatyáš? Jak jste se mohl opovážit zamíchat do veršů nesmrtelného Puškina svinstvo svých ubohých, neobratných a hrubých veršičků, které by se hodily někam na strážnici?...“ (Hofmann, 1971, s. 147; ani citace

dopisu v knize není pro vulgaritu úplná.) Ke kritice Musorgského vlastních textů se vyjádřil V. V. Stasov v opačném smyslu: „Všeobecně povedané, naši velcí umelečtí kritici si nevšimli, že zo všech skladačův, který komponovali hudbu na svoje vlastní texty, Musorgskij skladal verše a prózu ovela lépe jako všichni ostatní...“ (Stasov, 1956, s. 83).

V letech 1871–1872 žil M. P. Musorgskij spolu s N. A. Rimským-Korsakovem v jednom pokoji, pronajatém od ředitele konzervatoře Nikolaje Zaremby. Ten seznámil „Hrstku“ se zakladatelem konzervatoře A. G. Rubinštejnem a nadaným žákem P. I. Čajkovským. Čajkovskij si s členy „Hrstky“ rozuměl. Až na Musorgského. Později uznával jeho talent, ale stále odsuzoval vkus, formu, pojetí, vše. Včetně Musorgského osobnosti. M. P. Musorgskij pak píše o Čajkovském V. V. Stasovi: „(...) Sadykpaša byl ve stavu, který byl tak asi uprostřed mezi dřímotou a bděním. Snil asi o sorbetu nebo o moskevském kvasu. Při ukázkách z *Borise* byl rozhodně zahořklý jako kvas. Pozoroval jsem posluchače (to je vždycky velmi poučné), a když jsem viděl, že Sadykpaša začíná kysnout, čekal jsem jen, až začne kvasit. Došlo k tomu po scéně s papouškem: Začalo to v něm klokotat a bubliny vzduchu praskaly tupě a nehezky...“ (Hofmann, 1971, s. 152) Ve svém dopise Naděždě von Meckové z 5. 1. 1878 nezůstává Čajkovskij kučistům nic dlužen: „(...) Všichni ti noví petrohradští skladatelé jsou velice talentovaní, ale jsou prodchnuti až do morku kostí tím nejhorším druhem domýšlivosti a čistě diletantskou, samospásnou vírou ve vlastní nadřazenost nad ostatním hudebním světem. Jedinou výjimkou z poslední doby je Rimskij-Korsakov. (...) V kroužku, do kterého patří, jej všichni milují a vůbec se milují navzájem... Kjuj je nadaný diletant. Jeho hudba postrádá originalitu, ale je elegantní a půvabná... Borodin je padesátiletý profesor chemie na lékařské akademii, je to opět talent — dokonce působivý... — má ještě méně stylu než Kjuj a jeho technická vybavenost je tak malá, že nedokáže bez cizí pomoci napsat ani řádku. Musorgského právem nazýváte odbytou veličinou. Pokud jde o talent, předčí možná všechny dohromady, ale nemá žádný charakter a touhu po sebezdokonalení... Nejvýraznější osobou tohoto kruhu je Balakirev. Ale zanechal již komponování a dosáhl toho jen velmi málo. Má veliké nadání a všichni jsou ztraceni, protože shodou nešťastných okolností si z něj udělali svatou modlu. (...) Dokonce i Musorgskij, při všem nedostatku disciplíny, hovoří novou řečí. Je to ošklivé, ale je to svěží a nové...“ (Schonberg, s. 379)



Když se Rimskij-Korsakov v červnu 1872 oženil, Musorgskij zůstal bez důvěrného přítele. Jeho nervová choroba se začala projevovat hrůzou ze samoty, ve které ho přepadaly nejčernější myšlenky. Osamělé ponuré snění u něj někdy vyvolávalo až halucinace. Nesměl zůstat sám. Tou dobou už však dospívala k svému zániku Mocná hrstka a Musorgskij byl tím, kdo to nesl snad nejhůř. (Rozpad Mocné hrstky se někdy datuje až od roku 1875, ale došlo k němu v podstatě už v roce 1872).

Následuje rok 1873, kdy zrazený a osamělý Musorgskij tráví mnoho času v pochybných podnikcích, propíjí, co se dá, a pustne. Alkoholismus, kterému postupně propadá, má za následek, že jeho již tak výrazná psychická nestabilita kulminuje. Jak by také ne, když někdy nespí až dvacet nocí za sebou. Michel-Rostislav Hofmann cituje ze Stasovova dopisu: „Změnil se k nepoznání. Je odulý, obličej má zarudlý, nafialovělý, oči vyhaslé. Tráví celé dny s partou svých kumpánů v Malém Jaroslavci. A stal se mimoto z něho zbabělec a potměšilec: Z obavy, že by mu nakonec nehráli *Borise*, strávil celý podzim a zimu tím, že běhal za zpěváky a za Napravníkem (za tím jezuitou), poslouchal ho s otevřenými ústy, ochoten ke všem ústupkům a hotov zmrzačit své dílo bůhvíjak...“ (Hofmann, 1971, s. 158)

Přes to všechno je to zároveň i období, kdy je Musorgskij nesmírně plodný, mimo jiné skládá své slavné instrumentální dílo *Obrázky z výstavy* a pracuje na své rovněž slavné opeře *Chovanština*.

Obrázky z výstavy složil Musorgskij pod dojmem posmrtné výstavy děl přítele Viktora Alexandroviče Gartmana (Hartmana), kterou uspořádal V. V. Stasov. Viktor Gartman (1834–1873), který zemřel neočekávaně na mrtvici v 39 letech v plném rozkvětu svých tvůrčích sil, byl malířem, architektem a od roku 1870 také přítelem okruhu Mocné hrstky. Zejména si rozuměl se Stasovem a Musorgským, kteří s ním trávili celé noci v diskusích o poslání ruského umění. V. A. Gartman cestoval po Evropě a chtěl vytvořit nový styl architektury, který by spojoval tradiční ruskou architekturu s evropským stylem. „Gartmanův ‚neoruský styl‘ měl na Musorgského tvorbu mimořádný vliv...“ (Figes, 2004, s. 165) On i Musorgskij bojovali ve svém díle za ruský národní sloh, vycházející z lidové tvorby. Nečekaná smrt tohoto přítele Musorgského ztřítila. O svém posledním setkání s Gartmanem píše Stasovi: „Drahý, předražený příteli, je to strašlivá bolest! (...) Když byl Víťuška posledně v Petrohradě, vycházeli jsme od Mollasů, (...) a tu na konci kteréési ulice (...) se Víťuška opřel o zeď“

a zbledl. Protože znám tyto stavy nevolnosti z vlastní zkušenosti, klidně jsem se ho zeptal: ‚Copak je?‘ ‚Nemohu popadnout dech,‘ odpověděl. A protože vím, co dokáže nervóza a bušení srdce u umělců, řekl jsem mu s tímž klidem: ‚Až zase popadnete dech, staroušku, půjdeme zase dále.‘ A to je všechno, co jsme si pověděli o věci, která přivedla našeho drahého přítele do hrobu. (...) Namouduši, generalissime, jednal jsem s Gartmanem jako úplný idiot. Byl jsem poděšen, zmaten, byl jsem k ničemu! Člověk, a jaký to byl člověk, je nemocen, a my mu říkáme ‚staroušku‘, častujeme ho banalitami, otřepanými frázemi, předstíráme chladnokrevnost a provádíme všechny obvyklé nechutné hlouposti...“ (Hofmann, 1971, s. 194) Tato slova vypovídají o Musorgského vztahu k příteli, stejně jako o Musorgském samotném i o samozřejmosti, s jakou bral své „záchvaty“.

Za námět k opeře *Chovanština* vděčí nejspíše Stasovovi a Nikolskému zase za pomoc při studiu materiálů k historické době spiknutí knížat Chovanských proti caru Petru Velikému. *Chovanština* se zrodila ze samoty a je Musorgského vrcholným dílem. V roce 1879 ji Modest Petrovič v dopise Stasovovi prohlašuje za hotovou, až na malý kousíček. Dokončena pak byla jen v klavírní verzi. (Musorgskij ji už do své smrti nestihl upravit pro orchestr. Toho se až poté ujal jeho přítel N. Rimskij-Korsakov.) V té době je mu oporou v práci nejen na nové opeře nový spolubydlící — vzdálený příbuzný a básník Arsenij Goleniščev-Kutuzov. M. P. Musorgskij oceňoval (a prý přeceňoval) Kutuzovův básnický talent a zhudebnil mnoho jeho textů.

Chovanština se rodila dlouho a v průběhu práce na ní stihl Musorgskij komponovat ještě mnoho dalších věcí. Jednou z nich byla nedokončená komická opera *Soročinský jarmark*, kterou skládal hlavně pro svého přítele — velkého pěvce ukrajinského původu Osipa Petrova, kterému přátelsky přezdíval pro jeho vyšší věk „dědeček“. „Dědečkova“ smrt pak byla pro Musorgského další ranou a jedním z důvodů, proč nebyl *Soročinský jarmark* dokončen. (Musorgskij ho po Osipově smrti odložil a až po čase se k práci na něm vrátil. Do své smrti už ho však dokončit nestihl.)

V roce 1875 skončilo společné bydlení s Kutuzovem. Ten se odstěhoval na venkov a asi měsíc poté už neměl Modest Petrovič na zaplacení nájmu, protože mu bytná vystěhovala kufr s věcmi na chodbu. Musorgskij nevěděl, kam jít, až ho napadlo zajít k příteli z Malého Jaroslavce — k Naumovi. Veselý piják Naumov ještě více strhával k pití i Musorgského, který sám pil rád, a ještě navíc potřebo-

val zapít dezerci Kutuzova, který se ještě ke všemu... oženil! Musorgského lidský úpadek v té době popsal i malíř Ilja Repin: „Je skutečně neuvěřitelné, jak tento dobře vychovaný důstojník, gardista, se svými uhlaženými, vybroušenými způsoby, jak tento pohotový a vtipný mistr dámské konverzace, ten nevýčerpateľný, ten nenapodobitelný vtipálek..., jak rychle sešel, prodal svůj majetek, dokonce své elegantní šaty a jak klesl a začal chodit do levných náleven, kde vysedával jako někdo, kdo už jen může vzpomínat na svoji minulost, a kde ho, jako šťastné děcko s nosem ve tvaru červené brambory, už nikdo nerozpoznával... Byl to opravdu on? Ten kdysi dokonale oblečený elegán, v naleštěných lakýrkách, vysoce společenský, navoněný muž, jemný, až vybíravý, zhýčkaný švihák? Kolikrát ho V. V. [Stasov], když se vrátil z ciziny, nemohl ani najít, v nějaké z těch podezřelých putyk, kde vysedával jako troska zpitá alkoholem.“ (Schonberg, s. 385)

Zoufalství a samota se promítají do Musorgského další písňové tvorby. Možná se v ní odráží i obraz mladické lásky k zemřelé sestřenci, navždy spící na jeho dopisech (*Bez slunce, Písň a tance smrti, Vidina*). Musorgskij nebyl věřící člověk a smrt pro něj byla velkým strašákem. Smrt, která mu vzala mnohé milované lidi a která někde číhala i na něj.

V roce 1878 skládá píseň, kterou Claude Debussy označuje jako jeho labutí zpěv, píseň *Poutník*, která tyto jeho pocity odráží. Z téhož roku se také dochoval jeho dopis Kutuzovovi: „Od jara trpím podivnou chorobou. V listopadu se můj stav zhoršil tak, že lékař, který mě zná, prohlásil, že mi zbývají už nanejvýš dvě hodiny života...“ (Hofmann, 1971, s. 215) Nakonec to nebyly dvě hodiny, ale tři roky. Tři roky, kdy se asi myšlenkou na smrt zabýval dosti často. Tou dobou už své pití opravdu příliš nezvládá a jeho přátelé o něj mají velký strach.

Pak ale přišla nabídka od zpěvačky Darji Michajlovny Leonovové, aby ji Musorgskij provázal jako klavírista po velkých městech jižního Ruska. Ten rád přijal, sám za život podnikl jen dvě cesty do Moskvy, jinak žil v Petrohradě, občas poblíž na venkově. A tak vyjíždí na tříměsíční turné, ze kterého je nadšen, ovšem jeho přátelé toto turné považují za Musorgského nedůstojné. Každopádně se díky němu dal trochu do pořádku a zřejmě si o něco prodloužil život. Přátelé měli strach nejen z pití, ale i z jeho nemoci, možného záchvatu a krvácení. Nic takového se však nestalo a Musorgskij si cestu opravdu užil — byl to pro něj čas krásný a bezstarostný, kdy si krom hraní a častého potlesku užíval výlety do krajiny a také komponoval (mimo jiné *Píseň o bleše*).

Po návratu do Petrohradu částečně komponuje, částečně účinkuje na různých hudebních a dobročinných večerech a po dalším krátkém turné s Leonovovou přijímá místo v její škole, kde doprovází žáky na klavír. Udělal tím Leonovové velkou reklamu a přátelům pramalou radost.

Jeho pití tou dobou graduje a chování se stává podivným. „Jak bolestný je kontrast mezi tímto usměvavým přítelem z dětství, který si v některých směrech zachoval dětskou duši, a zkyslým misantropem, jakým se stal ku konci života! Byl to jeho osud, ale lidé se o to hodně přičinili...“ (Hofmann, 1971, s. 118) A podobně si nad ním stýská i Borodin: „Je to strašně smutné! Tak talentovaný člověk, a tak nízko klesl morálně. Tu se objevuje a znovu mizí, morózní, nehovorný, nemluvný, což je zcela v protikladu k jeho obvyklým zvykům. Po chvíli k sobě zase přijde a je živý, příjemný a roztomilý a vtipný jako vždy. Jen ďábel ví, jaká je to škoda!“ (Schonberg, 2006, s. 385)

4. 2. 1881 postihl Musorgského na večeru k uctění zesnulého Dostojevského záchvat. Následující den přišly další tři záchvaty či mdloby. To byl v podstatě začátek konce. Od 13. 2. je hospitalizován v Nikolajevské nemocnici, kde je mu střídavě lépe a střídavě hůř. Ošetřující lékař neví, kolik času Musorgskému ještě zbývá, ale říká, že nesmí v žádném případě pít. Přicházejí další záchvaty a lékaři usuzují, že nejde o mrtvici, ale o epilepsii. Přátelé si vzájemně píší o jeho pomatenosti. Když však do nemocnice přichází Repin, aby skladatele portrétoval, je překvapen jeho duševní bystrostí. Portrét, který je velmi známý, vznikl během čtyř dnů a Repin chtěl honoraž za něj věnovat Musorgskému. Stasov mu to rozmluvil, neboť měl strach, že by peníze šly na alkohol. A asi by tomu tak bylo. Peníze, které Musorgskij dostal od bratra Filareta, k tomuto účelu posloužily. 13. 3. si tak Modest Petrovič naposledy zaholdoval své zničující neřesti, den nato mu ochruly ruce i nohy a k večeru i plíce. 15. 3. zapůsobily léky a Musorgskij se vesele bavil s návštěvami a plánoval, co všechno podnikne. Večer usnul a okolo páté ráno 16. 3. 1881 zaslechla ošetřovatelka jeho poslední slova: „Je konec! Ach já nešťastný!“ (Hofmann, 1971, s. 218) Během čtvrt hodinové agónie zemřel skladatel Modest Petrovič Musorgskij přesně ve věku 42 let.

Po Musorgského smrti věnoval jeho přítel N. A. Rimskij-Korsakov pět let života tomu, aby revidoval přítelovo dílo. Tak došlo k četným úpravám, k čemuž se „Říman“ vyjádřil takto: „Všecko se to projevovalo velmi nedokonale: Místy se vyskytovaly nevhodné

harmonie, nesprávná provedení, modulace nelogické nebo vůbec chyběly, partie v orchestru naprosto neobratné, důkazy schopnosti a technických znalostí se střídaly s nešikovností a nepříjemnými neznalostmi. Nicméně jeho skladby prozrazovaly takový talent a takovou originalitu, přinášely tolik nových a živých myšlenek, že bylo nutno je odevzdat veřejnosti.“ (Hofmann, 1971, s. 143) Skromný Rimskij-Korsakov i přes tento svůj názor uložil originální Musorgského texty pro další generace ve Státní knihovně, aby měly šanci být uznány lepšími než ty v jeho úpravě.

Obrázky z výstavy

Jak už je nastíněno výše, uspořádal V. V. Stasov po Gartmanově smrti na Akademii výtvarných umění v Petrohradu výstavu více než 400 jeho obrazů, skic, náčrtků, knižních ilustrací, návrhů kostýmů i budov (většina těchto děl je ztracena, dochovalo se z nich pouze něco málo). Výstava se konala v únoru a březnu 1874 a M. P. Musorgskij, který chtěl utčit přítelovu památku hudbou, se zde inspiroval k vytvoření klavírního cyklu *Obrázky z výstavy*. Vznikl tak slavný klavírní cyklus (někdy podle ruského originálu nazývaný *Kartinky*, dokončený 22. 6. 1874 a později instrumentovaný Mauricem Ravelem).

Obrázky z výstavy jsou ukázkovým kouskem programní hudby, vyznačujícím se výrazností obrazů i novotou výrazových prostředků, barvitostí a rozmanitostí a podle J. Smolky (2001) představují ojedinělé řešení tematicky semknutého klavírního cyklu. Těchto deset geniálních miniatur svědčí o tom, jak mocně na skladatele malířovy výtvary zapůsobili.

Výstavu Modesta Petroviče otvírá ve své době neslychaně hudebně „brutální“ portrét Gnóma, hrbatého trpaslíka, neustále klopýtajícího přes vlastní křivé nožky. Následující Starý hrad je pozadím pro trubadúra, jenž zpívá dostaveníčko dámě svého srdce. Po skotačivé skladbě Park v Tuilleries, líčící děti hrající si ve známém pařížském parku, vjíždí na scénu Bydlo, hrkotavá polská kára na těžkých kolech, tažená volským spřežením. V Tanci kuřátek ve skořápkách zúročil skladatel motiv, který měl nachystaný pro pitoreskní scénu svého baletu *Trilbi* a který kontrastuje s Bydlem naprosto odlišnou náladou. Dalším pozoruhodným žánrovým obrázkem je Samuel Goldenberg a Shmuyle — hádka dvou židů, nadutého bohatce a dotěrného chudáka. Přes je i tématem „kartinky“ Trh v Limoges, kde se „štěkají“ dvě francouzské trhovkyně. Prudký výrazový kontrast přináší Katakomby, v nichž se Musorgskij zpodobňuje, jak kráčí potměšilými pařížskými katakombami za

svitu lucerny. Groteskní, a přitom démonické scherzo Chatrč baby Jagy vyústí přímo do závěrečného obrázku Velké brány kyjevské, který líčí velkolepý korunovační průvod v posvátném sídle dávných carů.

Svita *Kartinky* je postavena na rondové formě, v níž se mezi jednotlivými obrazy opakuje Promenáda, které si Musorgskij (ač byl obvykle ke svým dílům velmi kritický) zvlášť cenil. V těchto promenádách-intermezzech kráčí M. P. Musorgskij (a s ním i posluchač) od obrazu k obrazu, zastavuje se nebo se i vrací.

Sám skladatel své *Obrázky z výstavy* zkomponoval jako klavírní dílo, o úpravu pro orchestr se už postarali jiní (nejznámější a nejhranější instrumentace je ta od Maurice Ravela). Hans-Günter Heumann (2010) upozorňuje také na populární rockové zpracování suity skupinou Emerson, Lake & Palmer. Tato verze již není čistě instrumentální, nicméně potvrzuje životaschopnost a nadčasovost díla.

Musorgského miniatury prezentované v *Kartinkách* je možno díky jejich typickým vlastnostem (dějovost, prvky líčení a popisu, bravurní charakteristika postav) vzít jako materiál k různým uměleckým uchopením a ztvárněním. Už samotná realizovaná transformace výtvarného vyjádření do vyjádření hudebního svědčí o silném expresivním náboji díla a upozorňuje na možnosti dalšího zpracování. Domnívám se proto, že *Kartinky* jsou vhodným materiálem pro využití dramatických metod a technik při hudebních činnostech. Dramatické techniky a postupy mohou vést k hlubšímu procítění hudebního obsahu, a tudíž k emocionálnějšímu prožitku zpracované skladby.

VOLBA DRAMATICKOVÝCHOVNÝCH METOD A TECHNIK PRO LEKCI O M. P. MUSORGSKÉM

Proč se zabývat dramatickými metodami a technikami ve výuce hudební výchovy (anebo i jiných, nejen estetickovýchovných předmětů)? Dramatická výchova je záměrné působení na člověka za účelem dosažení pozitivních kvalitativních změn v jeho osobnosti, a to pomocí divadelních postupů a prostředků. Jaroslav Provazník definuje obor takto: „Dramatická výchova (...) je výchovná a pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadla. V dramatické výchově je pozornost soustředěna především na lidské jednání a mezilidské vztahy a vychází se z přirozené dětské napodobivé hry (hry „jako“), v níž se stávám někým (něčím) jiným.“ (Provazník, 2004, s. 88) Klíčový pojem, poutající dramatickou výchovu k divadlu

a zároveň ji odlišující od jiných příbuzných systémů, jakými jsou například osobnostní a sociální výchova nebo zážitková pedagogika, je fikce. Podle J. Provazníka má dramatická výchova „dvojí základní směřování: interní školní dramatickou výchovu a dramatickou výchovu, v níž se pracuje na divadelním nebo přednesovém tvaru“ (tamtéž). Školní dramatická výchova má buď podobu samostatného vyučovacího předmětu, nebo jsou její metody využívány ve výuce jiných předmětů. Můžeme se zde setkat s lekcemi věnovanými hrám a cvičením sloužícím k rozvoji určitých dovedností a schopností, ale i tříbení postojů, ujasňování hodnot a někdy i nabývání vědomostí. Dramatično, důležité pro udržení napětí, a tedy i zájmu a pozornosti účastníků, se v nich vyskytuje zejména při práci s příběhem, práci na určitém tématu, a nutně při práci se školním (strukturovaným) dramatem.

Dramatickovýchovné metody lze využívat v jakémkoli předmětu — záleží na každém pedagogovi. Nejčastěji tomu bývá ve výuce cizích jazyků, v češtině, dějepisu. Ale najdou se i učitelé dalších předmětů, kteří mají zkušenost s dramatickou výchovou a začleňují její metody do výuky svého předmětu. Také při práci s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova a při tematickém či projektovém vyučování bývají metody a techniky dramatické výchovy s úspěchem využívány.

Ve školním dramatu bývá příběh účastníky postupně odkrýván, vytvářen a zkoumán pomocí různých technik. Toto „rozkousování“ v sobě nese mnoho výhod: Do dramatu se postupně dostává mnoho dějových fakt a mohou v něm vznikat věrohodné charaktery, přičemž účastníci nemusejí být herecky perfektně vybavení, aby jim dokázali vdechnout život. Tím, že se na tvorbě příběhu, charakterů a jednání podílí více lidí, dostává se do hry mnohovrstevnatost, která je v životě samozřejmá, ale kterou by účastníci nebyli schopni dostat do herecké práce, kdyby pouze dostali text a příběh přečetli.

Mezi jednotlivými kroky jsou zařazovány reflexe, ve kterých účastníci mohou od látky poodstoupit, přemýšlet o ní, konfrontovat s ostatními své názory na ni a pak se „vybavenější“ a zorientovanější v látce mohou do příběhu znovu ponořit. Tím se posiluje i herecká vybavenost účastníků — jsou si jistější budovanými charaktery, učí se pocitu, že mohou do „cizí kůže“ vklouznout bezpečně, že skupina chápe, že postavou prezentované postoje nejsou jejich vlastní a nebude je za ně odsuzovat. Navíc zde často vstupuje do role i učitel, což drama často „zahušťuje“. Je-li totiž kdokoli schopen v roli vážně jednat, umožní totéž

i svým partnerům v situaci. Jak to výstižně formulovala Irina Ulrychová: „Je snazší reagovat na jednání — ať už fyzické, nebo slovní — druhého, než sám akci otevřít a rozvíjet.“ (Ulrychová, 2007, s. 12) Jen tím, že si takové jednání „na vážno“ účastníci vyzkouší, učí se ho sami vytvářet.

Školní drama má ještě tu výhodu, že mu ani improvizace a scény odehrané jako vtip neuberou na síle. Fakta se do hry dostávají tak jako tak. Účastníky leckdy zaskočí silný zážitek, když se během práce, která se zdá na první pohled jen zábavná, najednou objeví dramatický moment, který všechny strhne a umožní jim prožít katarzi „jako na divadle“. Vlastně je příjemné, že práce nemusí být po celou dobu jen vážná, byť jde často o závažná témata. A tak se dramatický katarzní zážitek pojí i s překvapením. Tím, že účastníci, byť často i s nezodpovědností a pro pobavení, sami situace vytvořili, zabýdli se v daném příběhu, vybudovali si důvěru v příčiny a následky jednání jimi vytvořených charakterů, přijímají to, co se postavám děje, za vlastní. A tím je o dramaticko postaráno a výukové či výchovné cíle učitelovy mají bránu k účastníkům dokořán.

Které techniky a hry jsem ve svém dramatu použil já a proč?

Honička Doupátka: Klasická honička, kde liška honí zajíce. Hodila se mi jako aktivizační cvičení, jen jsem ji tematicky přejmenoval na Skladatele a inspiraci. Název Doupátka by jednak tematicky narušoval lekci a pak by mohl účastníky odradit, protože by jim mohl připadat příliš infantilní.

Pantomima: Klasická technika, ve které se využívá rolová hra vyjádřená pohybem, ale ne mluvou. Použil jsem ji pro ztvárnění představ studentů o tom, co je romantické.

Živý obraz: Statická technika, při níž účastníci sdělují nějaký obsah pomocí těla bez pohybu, ale s výrazem. Tato technika je velmi oblíbená a frekventovaná pro svoji sdělnost a úspornost. Využil jsem ji v obrazech z Musorgského dětství — pro seznámení skupiny s vybranými fakty.

Král není doma: Hra je jakousi pohybovou improvizací s pravidly — účastníci se pohybují po prostoru v rolích králových poddaných. Král je přísný a oni si pečlivě hledí své práce. Král-učitel v roli chodí mezi nimi. Pak zvolá: „Král odchází!“ a poddaní, „utržení ze řetězu“, si dělají, co chtějí. Po zvolání: „Král se vrací!“ si urychleně hledí své práce. Tuto hru jsem si adaptoval na přiblížení školního života Musorgského. Já byl v roli ředitele školy, generála Sutgofa. Přidal jsem ještě pravidlo, že ve chvíli, kdy se generál Sutgof vrací, všich-

ni ustrnou v pohybu (tzv. štronzo). Studenti pak musejí generálovi na dotázání uspokojivě vysvětlit svou pozici. Také ve chvíli, kdy se mezi nimi generál pohybuje, vstupuje do interakce. Táže se na různé věci, radí, poroučí.

Dialog soch: Pohybová technika, při níž jeden zaujme nějakou statickou pozici a druhý na ni odpoví jinou pozicí. První v reakci na druhého svoji pozici změní a tak pořád dál. Tuto techniku užívají často také divadelní skupiny řadící se do boalovského proudu divadla utlačovaných. Jen s tím zadáním, že jeden je po celou dobu „utlačovatel“ a druhý „utlačovaný“. Takto se aktivita dala hezky použít na zprostředkování rolí „pánů praporečků“ a „vandalů“ na škole gardových podpraporečků, kde Musorgskij studoval.

Oživlé myšlenky: Opět velmi frekventovaná technika. Účastníci při ní nahlas zveřejňují něčí myšlenky, pocity, přináší fakt, informace (např. v živém obraze na dotyk učitele, v kruhu okolo postavy, jejímiž myšlenkami jsou, nebo stojíce ve dvou řadách proti sobě — myšlenky zní ve chvíli, kdy někdo špalírem prochází; v této podobě je technika známá také jako alej myšlenek). Technika se variuje podle potřeby. Já ji použil k okomentování sousoší na dotyk učitele a pak také v úryvcích z dopisů milované sestřenici. Zde jsem jen zadal, že budou znít úryvky z dopisů. Princip je však stále týž.

Plná hra: Jde o techniku, při níž není omezení ani pohybu, ani mluvy. Může být předem připravená nebo improvizovaná anebo částečně domluvená a částečně improvizovaná. Dle potřeby. Já jsem ji použil pro schůzku Mocné hrstky. Vymyslel jsem k ní poměrně složité zadání a poskytl studentům zvětšenou fotografii „kučků“ na tyčce, aby je mohli libovolně použít — jako masku, transparent, loutku.

Narativní pantomima: Technika, při níž učitel vede svým vyprávěním pohybovou improvizaci — pantomimu účastníků. Každý účastník je v ní sám ve své veřejné samotě. Všichni účastníci jsou v roli stejné postavy a nehledě na to, co dělají ostatní, jednají podle učitelova vyprávění za tuto postavu. Použil jsem tuto techniku pro chvíli, kdy se studenti seznamují s negativními ohlasy na skladatelovu tvorbu. Na závěr vyprávění jsem ještě přidal štronzo a oživlé myšlenky.

Štronzo: Zastavení pohybu, fixace pozice, v níž štronzo účastníky zastihlo.

Učitel v roli: Technika, kdy do fiktivní postavy vstupuje pedagog, aby do hry dostal informace za někoho jiného nežli za sebe. Má mnoho podob a stupňů, které se odlišují typem autority: například panovník, ďáblův advokát, druhý muž, zprostředkovatel...

Kolektivní postava: Více lidí (třeba celá skupina) jedná či mluví za jednu postavu. Účastníci se musejí vnímat a navazovat na sebe. V tomto projektu byla technika kolektivní postavy kombinována s učitelem v roli, kdy celá skupina (v roli podle vlastního výběru) vedla rozhovor s Musorgským (učitel v roli).

Sousoší: Účastníci vytvoří sousoší ze svých těl na určité téma či zadání (zde byl vytvářen pomník skladateli).

ŽIVOT A DÍLO SKLADATELE MODESTA PETROVIČE MUSORGSKÉHO

Výukový blok má dvě části, které v podstatě mohou stát i každá sama o sobě. První, časově náročnější část, je postavená na životě a osobnosti M. P. Musorgského. Část druhá je jakýmsi post skriptem části první a je pohybovým ztvárněním *Obrázků z výstavy*.

Optimální časová dotace pro celý výukový blok je šest vyučovacích hodin.

Projekt byl realizován se dvěma skupinami studentů: v Gymnáziu Tachov a v Gymnáziu Františka Křižíka v Plzni.

Skupina 1:

Gymnázium Tachov, 4. ročník šestiletého gymnázia

Počet: 11 účastníků (10 studentů + rovněž zapojený pedagog)

Skupina 2:

Gymnázium Františka Křižíka, kvinta osmiletého gymnázia

Počet: 7 účastníků, na poslední hodinu 13 (v tomto případě pedagog zvolil roli pozorovatele)

Edukační cíle výukového bloku

Student se seznámí:

- ~ s problematikou zařazení hudby období romantismu,
- ~ s mapou Ruska 19. století a ujasní si, kde leží tehdy hlavní město Sankt-Petěrburg, kde žili skladatelé Mocné hrstky,
- ~ podrobně, prožitkovou formou a formou činnostního učení, se životem Modesta Petroviče Musorgského,
- ~ se skupinou zvanou Mogučaja kučka (Mocná hrstka) a jejími členy,
- ~ s reakcemi na tvorbu M. P. Musorgského,
- ~ se vznikem klavírní suity *Obrázky z výstavy* a její instrumentální podobou od Maurice Ravela,
- ~ s dostupnými obrázky Viktora Gartmana, které byly předobrazem Musorgského suity.

Student si vyzkouší:

- ~ jednání v roli,
- ~ dramatické techniky: živý obraz, pantomima, narativní pantomima, dialog soch, improvizace s pravidly, štronzo, oživené myšlenky, plná hra, práce s rekvizitou, sousoší,
- ~ kombinované techniky (kolektivní postava versus učitel v roli, živé obrazy + pomalý pohyb + text),
- ~ hovořit před celou skupinou,
- ~ prezentovat společnou skupinovou práci před ostatními skupinami,
- ~ reflektovat zážitky z vlastní práce,
- ~ naplňovat zadání vlastní tvořivou prací,
- ~ skupinovou práci (možnost nabízení a sdílení nápadů, prosazení se a ustoupení jiným nápadům, ohleduplnosti, naslouchání; zažít odpovědnosti za společnou práci).

Student si poslechne:

- ~ úryvek opery *Boris Godunov*,
- ~ suitu *Obrázky z výstavy*.

Student si zažije:

- ~ vlastní tvořivou práci s programní skladbou *Obrázky z výstavy*,
- ~ v roli M. P. Musorgského některé okamžiky z jeho života,
- ~ netradiční formu výuky.

POPIS PROJEKTU

Představení

Technika: krátká diskuse v kruhu

Cíl: základní naladění, vytvoření přehledu, kdo s kým a proč se zde sešel

Popis: Představí se učitel a jeho pomocník. Následně každý řekne své křestní jméno a jednu informaci o sobě, kterou chce zveřejnit či která by pro nás při následující práci mohla být důležitá.

Dobový a místopisný kontext

Technika: diskuse, výklad, prohlížení obrazového materiálu

Cíl: přiblížení historického kontextu dramatu potřebné pro budování důvěry

Popis: Všichni nadále sedí v kruhu, studenti dostanou do trojic hromádku obrázků, kterou mohou listovat.

Průvodní slovo: My se budeme nyní pohybovat v Rusku v 19. století.

Společně se prohlédnou mapy Ruska tehdy a dnes, obrázky dobového oblečení a lidí. Diskuse nad nimi — jak se proměnila mapa, co se nosilo, kdo tam žil (mužici...).

Krátký výklad učitele:

1. Rusko bylo tehdy carství.
2. Hlavním městem byl Sankt-Petěrburg.
3. Nevolnictví do roku 1861.
4. Carská cenzura.

5. Rusko silně pod vlivem západní Evropy, hlavně Francie („lepší“ lidé mluvu prokládali francouzštinou).

Průvodní slovo: My se teď budeme pohybovat na poli hudební tvorby a i tam byl silný evropský vliv. V 19. století se však začala v hudbě prosazovat i národní hudba jako inspirace. Budeme se věnovat skladateli Modestu Petroviči Musorgskému, který je významným představitelem ruské národní školy. Někdy bývá řazen mezi romantiky.

Skladatel a inspirace

Technika: honička

Cíl: odbourání zábran, aktivizace, přechodová aktivita z režimu běžné školní práce do režimu jiného

Popis: Variace na známou honičku Doupátka. Dvojice tvoří úkryty, skladatel se žene za inspirací. Inspirace volá: „Chyť si mě!“ a skladatel: „Počkej!“ Když se inspirace schová do úkrytu, ten, ke komu je zády, vyráží jako nová inspirace. Když Skladatel inspiraci chytí, role se otočí.

Romantika

Technika: pantomima

Cíl: dobrat se toho, že pod pojmem romantika si každý může představovat něco jiného
Popis: Studenti si v malých skupinkách během dvou minut popovídají o tom, co je pro ně romantické. Následně během dalších dvou minut vytvoří pantomimické představení na téma ROMANTIKA. Vzájemná prezentace, společná interpretace viděného, krátká diskuse, co si kdo pod tímto pojmem představuje. Průvodní slovo: I klasifikace hudby romantismu je složitá, různí odborníci se k ní staví různě.

Musorgského dětství

Technika: živé obrazy

Cíl: bližší seznámení s Musorgského dětstvím

Průvodní slovo: Modest Petrovič Musorgskij se narodil 16. března 1839 v Karevu v pсковské gubernii jako druhý naživu zůstavší syn vážené důstojnické rodiny ze starého ruského rodu (dva první bratři zemřeli, ještě než se dva druhí narodili). Rodina vlastnila hodně půdy, na které pracovalo mnoho nevolníků. (Odkaz na mapu a probraný dobový kontext, ukázka foto rodného domu.) Nyní se podíváme do doby, kdy byl Modest Petrovič ještě dítětem.

Popis: Skupiny připraví živé obrazy na zadaná témata. Obrazy mohou být realistické, ale i symbolické, metaforické. Studenti mohou být v obraze lidmi, vztahy, myšlenkami, čímkoli.
Témata:

- ~ Modest si raději hrál s dětmi nevolníků než se starším bratrem Filaretem, kterému ří-

kal Kito (velryba).

- ~ Modest měl podle tehdejších zvyků chůvu, která se o děti starala a byla jim velmi blízká (také jí tykali, na rozdíl od rodičů, kterým vykali).
- ~ Modestovým prvním učitelem klavíru byla jeho matka, kterou velmi miloval.
- ~ V devíti letech už se svou velmi dobrou klavírní hrou vystupoval před publikem.
- ~ Modestův otec si podle tehdejších zvyků až do ukončení školní docházky dětí příliš nevěšmal.

Jednotlivé komponenty každého obrazu na učitelův dotyk řeknou, čím jsou. (Je-li obraz realistický a konkrétní, není to potřeba.)

Musorgského jinošská léta

Technika: krátký výklad, ukázka fotografie

Cíl: seznámit účastníky dramatu s vývojem událostí, který je důležitý pro další aktivity
Průvodní slovo: Když bylo Musorgskému deset let, přestěhovala se rodina do Sankt-Petěrburgu, aby se synové mohli připravit na vojenskou dráhu. Kito šel na školu gardových podpraporčíků, kam ho Modest po třech letech v Petrovlovské škole následoval. V době, kdy studoval na podpraporčíka, vypadal Modest takto... (ukázka fotografie z té doby). Ve škole měl dobré výsledky, hodně četl filozofii, historii, překládal. Nebyl k tomu však nucen, škola byla vcelku veselá. Ředitel školy, generál Sutgof, který si nepřál, aby jeho studenti pili vodku a vraceli se pěšky, byl naprosto srozuměn s tím, když se v jeho kočáře cestou domů rozvaloval student, který to přehnal se šampaňským. Musorgskému jeho zájem o vzdělání dokonce vyčetl větou: „Takhle vy si představujete, že z vás bude dobrý důstojník?“

Školní život

Technika: pohybová improvizace s pravidly + učitel v roli

Cíl: vžít se do specifické situace Musorgského školního života skrze vlastní jednání v roli
Popis: Skupina si společně vyzkouší, co vše se může dít ve vojenské škole. Studenti hrají / improvizují školní život. Mezi nimi chodí generál Sutgof — ředitel (učitel v roli) — a sem tam je kontaktuje či komentuje. Ve chvíli, kdy odejde domů, se studenti rázem věnují jiným činnostem. Generál se vrací — štronzo. Všichni ztuhnou v pohybu. Generál se jednotlivých studentů výhružně ptá, co dělají. Oni odpovídají tak, aby pozice, ve které jsou, prezentovala něco pro generála přijatelného. Následně je generál vybitné, aby pokračovali — pokračuje pohybová improvizace. (Generál odchází a přichází dle potřeby dané situace.)

„Pan praporčík“ a jeho „vandal“

Technika: rozhovor soch

Cíl: zažít si, co přináší na určitou dobu přidělený status „pána“ a co „vandala“ (v podstatě otroka)

Průvodní slovo: Na škole gardových podpraporčíků měl každý student přiděleného nevolníka, který mu sloužil a při neposlušnosti dostával výprask od ředitelství školy. Krom toho měl student vyššího ročníku k ruce jednoho „vandala“, což byl nový student, mezi jehož povinnosti patřilo například i nošení „pána“ na záchod na zádech.

Popis: Studenti se rozdělí do dvojic a dohodnou se, kdo je „pán“ a kdo „vandal“. Jeden z nich zaujme pozici a zůstane jako socha. Druhý zaujme pozici tak, aby společně vytvářeli význam. Prvý odstoupí a změni svoji pozici, aby se změnil i význam sousoší. „Pán“ a „vandal“ střídavě odstupují a mění pozice — každý však má stále stejnou roli. Improvizace. Vystřídání rolí a opět improvizace. Krátký prostor pro to, aby si dvojice o aktivitě promluvily. Krátká společná reflexe — jak aktivity probíhala, co se dělo, co zažívali.

Úryvky z dopisů

Technika: variace na „oživlé myšlenky“ v kruhu zády ke středu

Cíl: hlubší uvědomění toho, že Musorgskému zemřela milovaná dívka

Průvodní slovo: V té době Musorgskij prožil svůj jediný milostný román. Byl zamilovaný do jedné sestřence, která brzy (a velmi mladíčká) zemřela. Byla pochována s jeho dopisy pod hlavou.

Krátká diskuse: Co se v té době mohlo a nemohlo? Jaký vztah to mohl být v této době, v tomto věku, v takovém příbuzenském vztahu?

Popis: Studenti stojí v kruhu zády ke středu. Učitel pošle po kruhu obálku. Kdo ji má v ruce, řekne jednu větu, která by mohla zaznít v dopise milované dívky — z jakékoli části dopisu. Přičemž na začátku kruhu jsou to první dopisy, z počátku vztahu, postupně se vztah vyvíjí, přijde ohrožení — nemoc, pak smrt — poslední dopisy mohou být i dopisy již zesnulé milé. Průvodní slovo: Po zbytek života Musorgskij se žádnou ženou už nežil.

Musorgského dospělost

Technika: výklad doplněný četbou autentického dopisu

Cíl: přiblížení Musorgského jako mladého muže a první seznámení s Mocnou hrstkou

Průvodní slovo: Musorgskij dostudoval a nastoupil jako důstojník k Preobraženskému pluku, kde zůstal několik let. Hned zkraye se

seznámil s mladým vojenským lékařem Borodinem, který ho v jednom dopise popsal takto: „Musorgskij vypadal ještě jako dítě. Byl velmi elegantní ten malý poručík z obrázkové knížky, oblečený od hlavy k patě jako ze škatulky, pečlivě učesaný a napomádovaný, s pěstěnými a dokonale formovanými rukama vznešeného pána. Choval se švihácky a mluvil přepjatě, proplétaje do řeči vybranou francouzštinu. Mohl tím nepopíratelně dělat dojem náfuky, i když se mírnil. Byl ovšem tak zdvořilý a dobře vychovaný, že se mu málokdo vyrovnal. Všechny ženy za ním bláznily. Oba jsme byli téhož dne pozváni na večeři k primáři nemocnice.(...) Musorgskij si sedl k pianu a s jemným půvabem hrál výňatky z *Traviaty* a *Trubadúra* s tak koketními pohyby, že všechno kolem šeptalo sborem: ‚Kouzelné! Rozkošné!‘“ Postupem času se seznámil se s dalšími skladateli, kteří s ním sdíleli názor na hudební tvorbu. (Jedním z nich byl i zmiňovaný Borodin.) Po nějaké době se proslavili osobitou skladatelskou prací, která byla charakteristická využitím národních motivů. Tím se odlišovali od obecného trendu, který v hudbě byl — a to západoevropského. Tím mnohé oslovili a mnohé pobouřili. Proslavili se jako Mugučaja kučka, Mocná hrstka. „Kuč-kisté“ se scházeli, debatovali, skládali, přehrávali si vzájemně své skladby, hudebně se dovzdělávali... (Tehdy v Rusku nebyla žádná hudební konzervatoř, a tak zájemci o hlubší hudební vzdělání jezdili studovat do Evropy. „Kučkisté“ se však vzdělávali sami, a to studiem partitury jiných skladatelů a pak také jeden od druhého.) Kromě hudby samozřejmě řešili i jiná témata...

Schůzka Mocné hrstky

Technika: plná hra, hra s rekvizitou

Cíl: seznámit se blíže se členy Mocné hrstky

Popis: Studenti se rozdělí do skupin po čtyřech až šesti. Každá skupina dostane portréty členů Mocné hrstky na pevném podkladu na tyčce, které může použít jako transparent či jako loutku nebo masku. K tomu dostane také list se jmény a krátkými charakteristikami: MODEST PETROVIČ MUSORGSKIJ: Také Musorjanin, Musiňka, Modinka.

MILIJ ALEXEJEVIČ BALAKIREV: V podstatě „vedoucí“ Mocné hrstky, despota, neúprosný, stejně tvrdý k sobě jako k ostatním. Mladík s nádhernými očima, plnými ohně, byl vždy připraven usednout ke klavíru a dokonale improvizovat. Byl schopen zapamatovat si celé dílo, sotva je uslyšel. Působil na okolí jedinečně přitažlivě... Vyzařoval skutečně jakousi magnetickou nebo hypnotickou sílu... Svým mimořádným bystrozrakem dovedl rozpoznat

i nejmenší stopu talentu u ostatních, dovedl ji pěstovat, rozvíjet, povzbuzovat začátečníka a dodávat mu sebedůvěru. Nebyl však neomylný a byl velmi despotický. Svým přátelům ukládal, čemu se mají ve své hudební tvorbě věnovat — ve chvíli, kdy někdo jeho doporučení nedbal, přestal se o něho zajímat. VLADIMIR VASILJEVIČ STASOV: Také Bach, generalissimus. Nebyl skladatelem. Byl starší než ostatní. I když k Mocné hrstce fakticky patřil, řadí ho do ní jen někdo. Mocná hrstka je také někým zvaná jen Pětka a do té Stasov počítán není. Byl velmi vzdělaný a byl duchovním kmotrem „kučkistů“. Zásadně ovlivňoval jejich umělecké směřování. Obzvláště oceňoval Musorgského.

CÉSAR ANTONOVIČ KJUI: S ostatními někdy jednal jako se školáky. Byl skeptický, často cynický, nepřístupný jakýmkoliv výlevům a citovým projevům, byt sebeslabším — byl to prostě miniaturista ve všem, co dělal.

NIKOLAJ ANDREJEVIČ RIMSKIJ-KORSAKOV: Také Korsiňka, admirál, korzár, Říman. Přátelský, nekonfliktní. Velký přítel Musorgského — jeden čas spolu i bydleli. Z Mocné hrstky byl nejsmířlivější k proevropskému stylu hudby a jejím představitelům.

ALEXANDR PORFIRJEVIČ BORODIN: Otevíral srdce každému a nedovedl se rozzlobit. Byl to rozumně uvažující muž, velkého duševního rozhledu... Byl vojenským lékařem, pak profesorem na chemické fakultě Lékařské akademie. Trávil život se svou ženou, obrovským počtem koček a stejně obrovským množstvím příbuzných, ve stavu jakéhosi šťastného, maniakálního nepořádku. Byl to dobromyslný až lehkomylný člověk, svými žáky zbožňovaný. Jak našel čas na kompozici, zůstává tajemstvím. Jeho bytem neustále procházely řady studentů, přátel, vědců, hudebníků a právníků. Samovar byl neustále ve varu.

Krom tohoto popisu „kučkistů“ dostane každá skupina ještě jeden list se zadáním. To má však každá skupina jiné:

1. téma: CELIBÁT

Zahrajte setkání Mocné hrstky, na kterém se baví o celibátu a manželství. Přičemž víme, že: Balakirev hlásal celibát, ba dokonce naprostou čistotu.

Musorgskij k manželství pociťoval skutečný odpor, neboť z člověka udělá měšťáka a odvádí ho ode všeho, hlavně od umění. Citace Musorgského: „Jestliže jednou budete číst v novinách, že jakýsi Modest Musorgskij si prostřelil hlavu nebo si dal smyčku na krk, pak vězte, že se den předtím oženil.“ Byl dokonale počestný, a tudíž nenavazoval nemanželské

poměry veřejně ani tajně. Navíc měl za sebou nešťastnou lásku z mládí. (Velmi pravděpodobně opravdu žil po celý život v celibátu.) Stasov nezastával tak krajní stanovisko, přesto hlásal, že: láska je krásný cit, hluboký a poetický, proč ne..., ale láska, sama láska, není to příliš omezené, to má uspokojit intelektuálně vyvinuté lidi?

Borodin byl šťastně ženatý.

Kjuí byl také ženatý, manželka mu byla inspirací v tvorbě.

Rimskij-Korsakov byl později rovněž ženatý.

2. téma: HUDEBNÍ DEBATA

Následující text si libovolně rozdělte, rozčleňte a přeskládejte, doplňte. Zahrajte scénu debaty Mocné hrstky.

„Po pravdě řečeno, jsme malá pozhnaná hrstka. Když nám text schází, tak si ho sami vyrobíme, a na mou věru, nedopadne to špatně!“

„Chápu lid jako velkou osobnost, oduševnělou myšlenkou. Toť můj problém, snažím se jej vyřešit operou.“

„Moje situace v uměleckém prostředí hlavního města není záviděníhodná. Většina domnělých milovníků hudby a těch našich šumařů mi zneumožňuje jakoukoliv inspiraci. Jsou to rutiněři, kteří požadují melodie lichterácké sluchu, a ty já vůbec nehledám. Nehodlám hudbu snížit na úroveň kraťasů jen proto, aby se jim líbila.“

„Hle, co bych chtěl: aby moje postavy na jevišti mluvily přesně tak, jako živí lidé. Je nutno, aby jejich duch, charakter, způsob intonace zdůrazněné orchestrem, který je jakousi osnovou, hudební kostrou řeči, šly přímo k cíli. Hudba musí tlumočit lidskou řeč až do jejích nejjemnějších odstínů. Jinak řečeno, zvuky lidské řeči, chápány jako vnější projevy myšlenky a citu, se musí stát bez přehánění a bez násilí hudbou pravdivou, věrohodnou, uměleckou, vysoce uměleckou...“

„Až dosud cenzura hudebníky přehlížela; zákaz mého (Musorgského) Seminaristy dokazuje, že z „lesních slavíků a měsíčních vzdychálek“ se hudebníci stali členy lidské společnosti, a i kdyby všechno mě zakázali, nepřestal bych vymýšlet kámen tak dlouho, dokud by mě neopustily síly.“

Vzájemná prezentace skupin, malá reflexe.

Musorgskij a ohlasy na jeho tvorbu

Technika: narativní pantomima, četba autentických kritických ohlasů + oživené myšlenky
Cíl: identifikace s Musorgským ve chvíli, kdy čte hanlivý dopis

Popis: Učitel provází slovem pantomimu studentů (každý jedná sám, aniž reaguje na ostatní): „Najděte si tady v místnosti jakékoli místo, které je vám příjemné a pohodlné se usadte. Každý z vás se teď na chvíli promění v Modesta Petroviče Musorgského a bude

reagovat na slova, která uslyší: Musorgskij sedí po ránu ve svém Petrohradském bytě u sklenky vína. Vezme sklenku do ruky, podívá se skrz ni na světlo a dlouze si lokne. Postaví sklenku na stůl a zavře oči. Vzpomíná na včerejší večer, kdy byl s přáteli v Národním divadle na představení své opery Boris Godunov. Představení se povedlo, měl z něj radost a ještě nyní mu hudba z něj zní v hlavě.“ Učitel pustí úryvek z *Borise Godunova*. Když hudba dozní, pokračuje ve vyprávění: „Musorgskij otevírá oči a pomalu vstane. Dojde k samovaru, vezme si z poličky hrneček a nalije si ze samovaru čaj. Napije se, položí hrnek a jde ke dveřím na chodbu. Otevře dveře a podívá se do schránky. Je tam dopis, tak ho vyndá a jde zpět do bytu. Posadí se a podívá se na adresu — rukopis nezná. Vezme ze stolu nůž a rozřízne obálku. Vyndá dopis, rozloží ho a podívá se na podpis: D. Pozdňakov — nezná. Začne číst někde v polovině psaní: „Dovolte, abych Vám řekl docela otevřeně, že v životě jsem nepocítil takový hnus, takový odpor, jako když jsem odcházel z představení Vaší opery... Už to je zajímavé, do jaké míry jste mi hnusný... A Vaše libreto? Ohavnost všech ohavností. Jak jste jen mohl najít drzost dát provozovat tenhle galimatyáš? Jak jste se mohl opovážit zamíchat do veršů nesmrtelného Puškina svinstvom svých ubohých, neobratných a hrubých veršičků, které by se hodily někam na strážnici?...“ Musorgskij pomalu přeloží dopis a ruce mu klesnou do klína.“

Učitel všechny obejde, koho se dotkne, ten za Musorgského řekne, nač myslí či co cítí. Poté si všichni sednou do kruhu.

Průvodní slovo: Musorgskij zažíval na svoji tvorbu ohlasy jak pozitivní, tak i negativní. Přečtu vám ještě úryvek anonymu, který dostal hudební kritik a Musorgského přítel Vladimir Stasov. Pisatel v něm zmiňuje Krom *Borise Godunova* ještě další operu, na které Musorgskij tou dobou pracoval — *Chovanščinu*: „Bylo skutečně nutno plivnout do tváře Glinkovi, abyste mohl vynášet toho hrubého nevzdělance Musorgského, kterého pokládáte za mistra hudby, ač pro kohokoliv jiného je to jen nula, jejíž výplody nechce nikdo poslouchat? Přese všechno, co o něm píšete, proměňuje se divadlo v Saharu — a to i v neděli! —, když se objeví na plakátech Boris Godunov. Dejte si říci, že přes všechnu námahu se vám nepodaří prosadit tohoto drzého hňupa, toho dokonalého blbce: Ředitelství už nikdy nebude vyhazovat peníze oknem na to, aby připravilo *Chovanščinu* nebo nějakou jinou „*Kreténščinu*!““

Diskuse: Jaké to je předvést svoje dílo — jít s kůží na trh (člověk je citlivý, obnažený, čeká

na reakce příjemce) — jaké je asi to čekání, jaké je pak dočkat se uznání/odsouzení?

Portréty a popis Musorgského

Technika: četba autentického popisu skladatele, ukázka fotografií

Cíl: seznámení s podobou a částečně i povahou Musorgského v dospělosti

Popis: Učitel ukáže studentům fotografie Musorgského (nikoli portrét od Repina, ten až později) a přečte jeho popis z dopisu Naděždy Purgoldové (později manželky Rimského-Korsakova):

„Byl střední postavy, dobře rostlý, měl elegantní ruce, krásné vlnité vlasy a velké, světle šedé, trochu vystouplé oči. Obličej měl však naprosto nehezky. Způsoboval to zejména věčně červený nos, který mu namrzl při jakési slavnostní přehlídce. Pohled měl nevýrazný, téměř strnulý. Celá jeho fyziognomie byla bezvýrazná a tak trochu záhadná. Nikdy při řeči nepozvedal hlas, naopak tlumil ho až do důvěrného šepotu a nikdy nezapomenu na jeho vtipné šlehy ani na zvyk častovat všemožnými přízvisky toho ze svých přátel, kterého chtěl pochválit. Byl to jeho způsob, jak udělat poklonu. Způsoby měl aristokratické a v každém směru budil dojem světáka.“

„Svou osobností na nás obě Musorgskij mohutně zapůsobil. Není divu: Byl tak zajímavý, originální, talentovaný a tajemný. Okouzloval nás zpěvem. Měl velmi malý, ale příjemný baryton a dovedl mimořádně interpretovat. Byl prostý, srdečný, naprosto neafektovaný a nikdy nepřeháněl. Brzy jsem se přesvědčila o rozsahu jeho rejstříku: Byl i znamenitým pianistou, měl oheň a svým způsobem byl neapodobitelný v lyrickém, dramatickém i komickém žánru. A ke všemu ty jeho nápady!“ (Hofmann, 1971, s. 90)

Musorgského radosti a ztráty

Technika: živé obrazy, pomalá změna a komentáře

Cíl: projít si některé události ze života Musorgského, které mohly mít vliv na jeho osud
Průvodní slovo: Slyšeli jsme, jaký byl Musorgskij podle Naděždy Purgoldové. V tomto popisu však není vše. Není v něm např. zmínka o tom, že Musorgského život od školních let provázela také alkohol. Navíc trpěl depresemi a byl ještě jinak nemocný. Jeho nemoc se projevovala podivnými záchvaty, o kterých si jeho bratr myslel, že je to delirium tremens, ale nejspíš to byl jakýsi druh skryté epilepsie.

My se nyní podíváme na několik výjevů, které by nám ho mohly ještě více přiblížit.

Popis: Skupiny dostanou zadání na lístečkách. Na každé zadání vytvoří dva živé obrazy.

Témata:

- a) Láska k matce — smrt milované matky,
- b) Bohatý — chudý (po zrušení nevolnictví přišla rodina o většinu majetku a jeho zbytek nechal Musorgskij Kitovi, sám se pak nechal zaměstnat jako úředník).
- c) Mladička velká láska k sestřenci — smrt sestřence.
- d) Citáty z Musorgského dopisů: „Člověk je tvor společenský a nemůže ani být jiný!“ — „Člověk byl vždycky zvíře, je jím a vždycky jím zůstane.“
- e) Zdravý švihák jemných mravů — nemocný pijan.
- f) Mocná hrstka — rozpad Mocné hrstky.
- g) Přítel architekt Gartman, spřízněná duše — Gartmanova nečekaná smrt (Gartman prosazoval v architektuře ruské národní prvky — stejně jako Musorgskij v hudbě; trávil spolu mnoho času v zapálených debatách o umění, velmi si rozuměli).

Když mají studenti hotové obrazy, dostanou další úkol — připraví si pomalou změnu z prvního do druhého obrazu. Navíc dostanou text, který mohou podle potřeby upravovat. Rozhodnou se, kdy a jak upravený text zazní v průběhu prezentace živých obrazů (zda ve štronzu či během změny, na začátku, na konci, po částech...).

Texty:

Ad a) Musorgskij miluje zbožnou zemřelou a modlí se za ni, ale pro svoji osobu zbožnost odmítá. Ve vzpomínkách se cítí mnohem šťastnější než mezi jinými lidmi.

Ad b) Musorgskij se octl mezi dvěma ohni. Byl hluboce svobodomyšlný, schvaloval bez výhrad reformu, která ho však přitom ničila.

Ad c) V 19 letech napsal Musorgskij sbírku písniček *Mladá léta*, ve které pravděpodobně vzpomíná na svoji lásku.

Úryvek z písničky *Listí smutně šumělo*:

Listí smutně šumělo,
listí lesa v noci,
rakev dolů spustili
bílou v svitu měsíce,
pohřbili ji bez slzy.
Odcházel
křížující se.

Z písničky *Kde jsi, hvězdičko*:
Kdepak jsi, hvězdičko?
Zastřel tě černý mrak...
Kdepak jsi, má milá?
Kryje tě vlhká zem...

Ad d) „Jak bolestný je kontrast mezi tímto usměvavým přítelem z dětství, který si v některých směrech zachoval dětskou duši,

a zakyslým misantropem, jakým se stal ku konci života! Byl to jeho osud, ale lidé se o to hodně přičinili...“ (Popis z pera Varvary Komarovové)

Ad e) „Je skutečně neuvěřitelné, jak tento dobře vychovaný důstojník, gardista, se svými uhlazenými, vybroušenými způsoby, jak tento pohotový a vtipný mistr dámské konverzace, ten nevyčerpatelný, ten nenapodobitelný vtipálek... jak rychle sešel, prodal svůj majetek, dokonce své elegantní šaty a jak klesl a začal chodit do levných náleven, kde vydával jako někdo, kdo už jen může vzpomínat na svoji minulost, a kde ho, jako šťastné děcko s nosem ve tvaru červené brambory, už nikdo nerozpoznával..., troška zpitá alkoholem.“ (Popis z pera malíře Ilji Repina)

Ad f) Borodin v jednom ze svých dopisů o tom psal takto: „Vidím to tak, že je to zcela přirozená situace. Dokud jsme byli v pozici vajíček, na kterých seděla slepice (příčemž tou slepicí myslím Balakireva), byli jsme všichni více či méně stejní, ale jakmile se kuřátka vyklubala ze svých skořápek, narostla jim pera. A každému narostla jiná pera. A když jim dorostla křídla, každé ulétlo směrem, kam ho jeho vlastní přirozenost táhla.“ (Schonberg, 2006, s. 387)

Ad g) „(...) je to strašlivá bolest! Když byl Víťuška posleďně v Petrohradě, náhle se opřel o zeď a zbledl. Protože znám tyto stavy nevolnosti z vlastní zkušenosti, klidně jsem mu řekl: „Až popadnete dech, staroušku, půjdeme zase dále.“ A to je všechno, co jsme si pověděli o věci, která přivedla našeho drahého přítele do hrobu. (...) Namouduši, jednal jsem s Gartmanem jako úplný idiot. Byl jsem poděšen, zmaten, byl jsem k ničemu! Člověk, a jaký to byl člověk, je nemocen, a my mu říkáme „staroušku“, častujeme ho banalitami, ořepanými frázemi, předstíráme chladnokrevnost a provádíme všechny obvyklé nechutné hlouposti...“ (Musorgskij z dopisu Stasovovi)

Rozhovor s Modestem

Technika: učitel v roli versus kolektivní postava, četba dopisů

Cíl: uvědomění si závažnosti zásadního problému Musorgského, jímž bylo pití

Průvodní slovo: Musorgského pití a noční život v hospodě s nevhodnou společností děsily jeho okolí. Rodinní příslušníci i přátelé se ho snažili pochopit i odradit od tohoto okamžiku, zachránit. Z té doby máme ještě tyto popisy Musorgského:

Ze Stasovova dopisu: „Změnil se k nepoznání. Je odulý, obličej má zarudlý, nafialovělý, oči vyhaslé. Tráví celé dny s partou svých kumpánů v Malém Jaroslavci. A stal se mimoto

z něho zbabělec a potměšilec: Z obavy, že by mu nakonec nehráli Borise, strávil celý podzim a zimu tím, že běhal za zpěváky a za Na-pravníkem (za tím jezuitou), poslouchal ho s otevřenými ústy, ochoten ke všem ústupkům a hotov zmrzačit své dílo bůhvíjak...“ (Hofmann, 1971, s. 158)

A z dopisu od Lavrova: „Měl opuchlý, temně rudý obličej a nos fialový jako starý opilec. Jeho obličej byl vždycky poněkud odulý, ale nyní byl opuchlý nesouměrně. Jeho chování bylo stále stejné, velmi společenské, ale staromódní.“ (Hofmann, 1971, s. 209)

Popis: Studenti si ve skupinkách proberou, proč asi pil, co by na tom komu mohlo vadit. Kdo by si o tom s ním mohl promluvit? Všichni dohromady se domluví na jednom člověku, který si o pití s Modestem Petrovičem promluví. Studenti sedí v kruhu na židlích, všichni jako kolektivní postava v roli vybrané osoby. Učitel přichází v roli Musorgského (kostým, rekvizity). Rozhovor. Studenti mluví, když chtějí, jen se musí vzájemně respektovat.

Modestův konec

Technika: poslech četby Cíl: seznámení se skladatelským koncem

Průvodní slovo: Musorgskij však s pitím neskonal. Nakonec byl po jednom ošklivém záchvatu hospitalizován. V nemocnici se na chvíli jeho stav zlepšil, byl tam i portrétován Repinem (slavný obraz, ukázka). Věděl, že nesmí pít. Přátelé dávali pozor, aby se k němu nedostaly peníze na alkohol. Pak ale nějaké od bratra dostal a podplatil někoho v nemocnici, aby mu koupil lahev.

Četba: A tak se Musorgskij naposledy opil. Den nato mu ochrtnuly ruce, nohy a pak i plíce. Další den se po léčích zdánlivě sebral a ve-sele se bavil s návštěvami o tom, co všechno podnikne. Večer usnul a okolo páté ráno, 16. 3. 1881 zaslechla ošetřovatelka jeho poslední výkřik: „Je konec! Ach já nešťastný!“ Během čtvrtročníkové agónie zemřel skladatel Modest Petrovič Musorgskij ve věku přesně 42 let.

Pomník

Technika: sousoší

Cíl: vytvořit společný hold osobnosti, se kterou jsme strávili několik hodin

Průvodní slovo: Repin chtěl dát původně svůj výdělek za Musorgského portrét M. P. Musorgskému, ale přátelé mu to rozmluvili ze strachu, že by si za něj opatřil alkohol. Nyní tedy dal tyto peníze Stasovovi jako základ fondu na vytvoření pomníku. Pomník nakonec stál a odhalovali jej zbylí členové Mocné hrstky.

Popis: Studenti jeden po druhém nastupují do prostoru a ze svých těl vytvářejí pomník skladateli. Když pomník stojí, učitel jej obejde a každý student na dotek sdělí, čím je.

Věnování

Technika: samostatná práce s prezentací
Cíl: posunout se od Musorgského k sobě; odlehčit atmosféru

Průvodní slovo: Musorgskij téměř všechna — možná úplně všechna — díla někomu věnoval (matce, přátelům aj.).

Popis: Studenti dostanou instrukci: „Vyberte si z hudebních děl to, které byste byli sami rádi složili. Napište je na papír. Představte si a připište, komu byste ho věnovali a proč.“ (Adresát je bez omezení.) Poté proběhne prezentace. Studenti stojí v kruhu. Každý vystoupí (až se mu bude chtít nebo popořadě, dle situace) a přečte název svého díla i s věnováním.

Závěrečná reflexe

Technika: diskuse v kruhu

Cíl 1: dořešit téma, srovnat si informace, myšlenky, případně emoce

Cíl 2: získat od účastníků lekce zpětnou vazbu k použité metodě pro případné úpravy vyučovaného bloku

Popis: Učitel pošle „Modestův cylindr“ po kruhu. Kdo ho má v ruce, řekne, co ho napadá, když se nyní řekne Modest Petrovič Musorgskij. Dále je diskuse rozvíjena podle situace.

POST SCRIPTUM: OBRÁZKY Z VÝSTAVY

Hyjá — hají

Technika: aktivizační hra skupin z Improvizací ligy

Cíl: zaktivizovat skupinu po pauze

Popis: Skupina stojí v kruhu a posílá si v rychlém tempu a s plnou energií různé domluvené signály.

Gartman

Technika: výklad, četba z dopisu, ukázka fotografií

Cíl: seznámit studenty s osobností architekta Viktora Gartmana (či také Hartmanna) a jeho vztahem ke skladateli Musorgskému
Původní slovo: Musorgskij měl přítele, architekta Viktora Gartmana (ukázka fotografií), který v architektuře prosazoval stejné principy, jako Musorgskij v hudbě. Zasazoval se o národní motivy, národní styl. Byl přítelem celé Mocné hrstky, ale nejvíce času trávil v debatách s Mu-

sorgským a Stasovem. Jednoho dne nečekaně zemřel. O svém posledním setkání s ním psal pak Modest Petrovič Stasovovi toto: „Drahý, předrahý příteli, je to strašlivá bolest! (...) Když byl Víťuška posledně v Petrohradě, vycházeli jsme od Mollasů, (...) a tu na konci kteréśi ulice, (...), se Víťuška opřel o zeď a zbledl. Protože znám tyto stavy nevolnosti z vlastní zkušenosti, klidně jsem se ho zeptal: ‚Copak je?‘ ‚Nemohu popadnout dech,‘ odpověděl. A protože vím, co dokáže nervóza a bušení srdce u umělců, řekl jsem mu s tímž klidem: ‚Až zase popadnete dech, staroušku, půjdeme zase dále.‘ A to je všechno, co jsme si pověděli o věci, která přivedla našeho drahého přítele do hrobu. (...) Namouduši, generalissime, jednal jsem s Gartmanem jako úplný idiot. Byl jsem poděšen, zmaten, zmaten, byl jsem k ničemu! Člověk, a jaký to byl člověk, je nemocen, a my mu říkáme ‚staroušku‘, častujeme ho banalitami, otřepanými frázemi, předstíráme chladnokrevnost a provádíme všechny obvyklé nechutné hlouposti...“ Stasov na Gartmanovu počest uspořádal výstavu jeho výtvarných děl (něco byly i pouhé črty k plánovaným dílům, která už nestihl udělat). Tuto výstavu Musorgskij pochopitelně navštívil. Následně složil klavírní suitu *Obrázky z výstavy* (rusky *Kartinky*), která byla hudebním vyjádřením této výstavy a jeho dojmu z ní.

Návštěvníci výstavy

Technika: pohybová aktivita na hudbu

Cíl: vytvořit pohybový koncept pro návštěvníky výstavy potřebný později pro závěrečnou hromadnou pohybovou improvizaci

Průvodní slovo: Podíváme se nyní společně na zmíněnou výstavu. Budeme potřebovat vystavené exponáty a budeme potřebovat návštěvníky výstavy. Začneme od návštěvníků. Poslechneme si společně část skladby, která je nazvaná Promenáda. To je hudba návštěvníků. Budeme používat verzi, která již není pouze klavírní, instrumentoval ji Maurice Ravel. (Poslech první Promenády.) Představíme si, že jsme na výstavě. Co tam lidé dělají? **Popis:** Celá skupina (včetně učitele) si vyzkouší být diváky výstavy. Každý nabídne nějaký pohyb, který si všichni vyzkoušejí. Pak se skupina stane návštěvníky výstavy a improvizuje jejich pohyb výstavou. Zkouška s hudbou.

Exponáty

Technika: skupinová práce na pohybovém ztvárnění hudby

Cíl: vytvoření pohybových děl na zadanou hudbu.

Popis: Skupiny studentů dostanou k dispozici přehrávač, na kterém mohou poslouchat hudbu.

- ~ každá skupina dostane k poslechu dvě skladby z *Obrázků z výstavy*,
- ~ poslechně si je — každý si sám pro sebe nechá plynout asociace,
- ~ skupina si mezi sebou popovídá o asociacích a domluví se na jedné ze skladeb a na tom, jakým způsobem ji bude pohybově prezentovat,
- ~ studenti si pohyb připraví tak, aby ho byli schopni na daný signál (až zazní jejich úryvek) už bez domlouvání předvést.

Výstava

Technika: hromadná pohybová improvizace

Cíl: završení práce, doplnění programní skladby pohybovým ztvárněním

Popis: Společná dohoda na průběhu výstavy, pořadí exponátů, proložení promenádami. Jakmile se pustí sestřih *Obrázků z výstavy*, všichni se stanou návštěvníky. Ve chvíli, kdy Promenáda končí, začíná jedna skupina prezentovat svoji skladbu pro ostatní návštěvníky. Konec úryvku, začíná Promenáda. Střídání „obrázků“ a pohybu návštěvníků.

Závěrečná reflexe

Technika: diskuse v kruhu

Cíl: ujasnění termínu programní hudba, seznámení s Gartmanovými díly, která byla Musorgskému inspirací pro suitu; hledání spojitostí mezi výtvarným předobrazem, hudebním vyjádřením a pohybovým ztvárněním

Popis: Studenti sedí v kruhu tak, aby členové pracovních skupin seděli vedle sebe. Každá skupina dostane Gartmanův obrázek, který byl předobrazem „jejich“ skladby. (V případě, že je k dispozici — všechna díla se nedochovala.) Studenti mají chvíli na to, aby si ho prostudovali a popovídali si o něm. Postupně každá skupina řekne, co ji k tomu napadlo. Zda vidí nějaké (jakékoli) spojitosti napříč všemi třemi díly.

OBRÁZOVÝ A HUDEBNÍ MATERIÁL POUŽITÝ VE VÝUCE

- ~ Mapa Ruska v 19. století
- ~ Sankt-Petěrburg — stavby, které stály už za života Musorgského
- ~ Prostý lid
- ~ Oblečení, kroje a kokošinky
- ~ Lidé zachycení malířem Iljou Repinem
- ~ Musorgského rodný dům v Karevu
- ~ Musorgského podobenky — portréty a autentické popisy
- ~ Portréty členů Mocné hrstky
- ~ Fotografie Viktora Gartmana

- ~ Gartmanova díla — inspirace pro *Kartinky*
- ~ CD s Ravelovou úpravou *Obrázků z výstavy*

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CALVOCORESSI, Michel-Dimitri; ABRAHAM, Gerald. Revised ed. *Mussorgsky*. London: J. M. DENT & SONS, 1974. viii, 216 s. ISBN 0 460 03152 x.

ČERNUŠÁK, Gracian aj. *Dějiny evropské hudby*. 5., přehlednuté a dopl. vyd. Praha: Panton, 1974. 528 s.

ČERVINKOVÁ, Blanka. *K novým břehům*. Praha: Městská knihovna, 1981. 24 s.

FIGES, Orlando. *Natašin tanec: Kulturní dějiny Ruska*. Praha; Plzeň: Beta — Pavel Dobrovský; Jiří Ševčík, 2004. 572 s. ISBN 80-7306-162-7 (Beta — Pavel Dobrovský); ISBN 80-7291-122-8 (Jiří Ševčík).

HEUMANN, Hans-Günter. *Modest P. Mussorgskij: Obrázky z výstavy: Pro klavír ve snadném slohu upravil Hans-Günter Heumann*. Praha: Schott Music Panton, 2010. 32 s. ISMN M-2050-0816-1.

HOFMANN, Michel-Rostislav. *Život Musorgského*. Přel. Jaroslava REITMANNOVÁ a Karel SCHEINPFLUG. Praha: Odeon, 1971. 228 s. Přel. z: La vie de Moussorgski.

HORÁKOVÁ, Marie. *Základy hudebních nástrojů, hudebních forem a dějiny hudby*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 56 s. ISBN 978-80-244-2026-4

HRČKOVÁ, Naďa. (ed.). *Dějiny hudby V: Hudba 19. století*. Praha: Ikar, 2011. 464 s. ISBN 978-80-249-1700-9.

CHARALAMBIDIS, Alexandros aj. *Hudební výchova pro gymnázia II*. Praha: SPN, 2003. 192 s. ISBN 80-7235-219-9.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 2. uprav. vyd. Praha: SPN, 1983. 792 s.

KOPECKÝ, Jiří. *Hudba 19. století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 64 s. ISBN 80-244-1498-8.

KUNA, Milan. *Skladatelé světové hudby*. 2. opr. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1995, 64 s. Ed. Odkaz. ISBN 80-7200-554-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod od studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS; Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 1998. 200 s. ISBN 80-7068-103-9 (IPOS); 80-901660-3-2 (STD).

MARTYNOV, Ivan. *M. P. Mussorgskij*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1953. 20 s.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel. Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: STD, 2001. 252 s. Přel. z Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.

NAVRÁTIL, Miloš. *Dějiny hudby. Přehled evropských dějin hudby*. Olomouc: Votobia, 2003. 368 s. ISBN 80-7220-143-3.

PAVLOVSKÝ, Petr. (hl. red.). *Základní pojmy divadla: Teatrológický slovník*. Praha: Nakladatelství Libri & Národní divadlo, 2004. 352 s. ISBN 80-7277-194-9.

PERNICA, Alexej. *Hra. Hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Brno: JAMU, 2008. 220 s. ISBN 978-80-86928-42-5.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova*. In PAVLOVSKÝ, Petr. (hl. red.). *Základní pojmy divadla. Teatrológický slovník*. Praha: Nakladatelství Libri & Národní divadlo, 2004, s. 88-89. ISBN 80-7277-194-9.

SCHNIERER, Miloš. *Dějiny hudby*. 4. revid., rozšíř. a aktualiz. vyd. Brno: JAMU, 2007. 248 s. ISBN 80-86928-19-5.

SCHONBERG, Harold C. *Životy velkých skladatelů*. Praha: BB/art, 2006, 696 s. ISBN 80-7341-905-X.

SMOLKA, Jaroslav aj. *Dějiny hudby*. Brno: TOGGA agency, 2001. 660 s. ISBN 80-902912-0-1.

SRB, Vladimír aj. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2008. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.

STASOV, Vladimír Vasiljevič. *O Musorgskom*. Prel. Vojtech MOCK. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1956. 200 s. Edícia hudobnej literatúry, zv. 9.

ŠAFAŘÍK, Jiří. *Dějiny hudby: II. díl (19. století)*. Věrovany: Nakladatelství Jan Piszkiwicz, 2006. 360 s. ISBN 80-86768-16-3.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

VÍTEK, Bohuslav. *Přehled dějin hudby*. Pardubice: Karel Rais, 2006. 240 s. ISBN 80-239-7841-1.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Emerson Lake & Palmer-Pictures At An Exhibition [Full Album]. In You Tube [online]. [cit. 2012-05-15]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=U7NAGTq_IJQ>.

Images for Pictures at an Exhibition. In The Tales of Sir Robin [online], 2000. [cit. 2012-01-13]. Dostupné z: <www.stmoroky.com/reviews/gallery/pictures/hartmann.htm>.

Obrázky z výstavy. In Wikipedia: the free encyclopedia [online]. [cit. 2012-04-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Obr%C3%A1zky_z_v%C3%BDstavy>.

Programní hudba. In Co je co: Vaše Encyklopedie [online]. [cit. 2012-04-28]. Dostupné z: <www.cojeco.cz/index.php?s_term=&s_lang=2&detail=1&id_desc=76785>.

Viktor Hartmann. In Wikipedia: the free encyclopedia [online]. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Viktor_Hartmann>.

Ukázky z diplomové práce obhájené na katedře hudební kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni v roce 2013

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE SLUŽBÁCH DĚJEPISU — ZPRÁVA O KNIZE



JOSEF VALENTA

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha,
a katedra pedagogiky FF UK, Praha

Josef.Valenta@ff.cuni.cz

„Jsme svědky situace, kdy ženy cestující za potravou napadlo divoké zvíře (dívka vpravo). Skupina sběraček je překvapená, zkouší se bránit klacky (sběračskými hůlkami), někdo hází po zvířeti kameny. Jedna žena nese na zádech dítě. Z postojů dívek, jejichž těla jsou mírně nakloněná dozadu či otočená bokem, je patrné, že je zvíře překvapilo, hlavní emocí, která skupinu ovládá, je překvapení a strach. Největší duchapřítomnost zachovala dívka, která představuje ženu, co rozdělávala oheň. Stojí zvířeti nejbližší a čelem, o jejím odhodlání bránit se svědčí i gesto její ruky, ve které drží zástupnou rekvizitu v podobě lahve představující zbraň (snad zaostřenou sběrací hůlku). Z postoje dívky ztělesňující zvíře nemůžeme usoudit, o jaký druh šelmy jde. Jediným vodítkem je gesto levé ruky, které zobrazuje drápy.“

(Z popisu dramatické struktury *Pravěk — život sběračů a lovců: na stopě environmentální výchovy*)

Veronika Rodová, odborná asistentka brněnské Pedagogické fakulty, vydala na tamní Masarykově univerzitě knihu s názvem *Dramatická výchova ve službách dějepisu*. Jde o variantu její doktorské disertace (obhájené v roce 2012),

nesoucí název *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy*.

Protože text byl odborně recenzován již dvakrát, poprvé ve své disertační předloze a podruhé před knižním vydáním, zde půjde skutečně spíše o zprávu o knize než o recenzi ve vlastním slova smyslu.

Nuže: Kniha by neměla rozhodně chybět v poličkách učitelů dějepisu, ale své místo by našla i v bibliotékách pedagogů občanského vzdělávání či všech dalších předmětů, resp. vzdělávacích oborů, které se alespoň částí svého učiva (byť ne prioritně) dotýkají minulosti.

1. kapitola nese název Zdroje tematické kooperativní výuky (dále v souladu s autorkou: TKV) a zaměřuje se právě na ty jevy, které jsou v titulku pojmenovány. Tedy na učení spoluprací koncentrovanou kolem jistého tématu. V textu knížky lze celkem snadno odhalit (prostřednictvím názvů podkapitol), co toto sousloví znamená konkrétněji:

- ~ dějepis jako zdroj obsahu (tedy i oněch témat — pozn. J. V.);
- ~ dramatická výchova jako zdroj formy;
- ~ spolupráce jako zdroj učení.

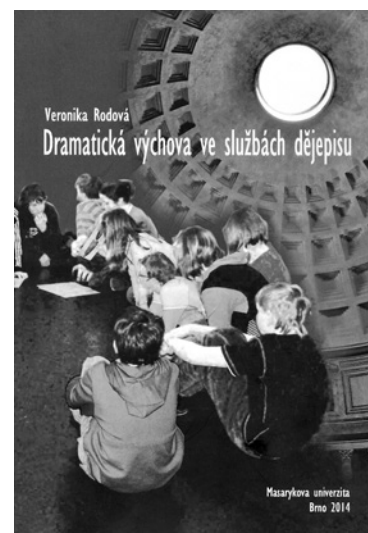
Tuto — základní přístup vysvětlující — kapitolu lze sice označit jako teoretickou, ale pro odpůrce čehokoliv teoretického nutno dodat, že její teoretičnost je přijatelná.

2. kapitola pokračuje ve vysvětlování a pod názvem Pojetí TKV předkládá přehledně a instruktivně čtenářům (v souvislém textu i v tabulce) přehled fází výuky:

- ~ seznámení s organizací práce;
- ~ osvojení techniky štronza a živého obrazu;
- ~ první kognitivní úkol;
- ~ seznámení s fakty a historickými prameny;
- ~ první tvůrčí úkol (příprava a prezentace obrazu);
- ~ přestávka;
- ~ zaměření pozornosti;

- ~ seznámení s dalšími fakty a prameny;
- ~ druhý tvůrčí úkol (příprava a prezentace obrazu);
- ~ reflexe.

Takto strukturovaný program je koncipován ve dvou devadesátiminutových blocích a je připraven pro třídy, které přicházejí na lekci ze škol do střediska dramatické výchovy, a následně je program využit i jako učivo v kurzu pro učitele. (Naopak příznivcům teorie budiž určena vskutku jen marginální poznámka, že v textu „oddělená“ dvojice úkol kognitivní a úkol tvůrčí by mohla být k diskusi, neboť jedno nevylučuje druhé.)



Ve 3. kapitole nalézáme Metodologii výzkumného šetření. V textech vydávaných jako odborné publikace, nota bene univerzitami, je taková kapitola nezbytná a se zlou se potáže ten, kdo by vzdoroval požadavku jejího zařazení hned na začátku knihy. Název kapitoly může opět vést na praxi edukace orientovaného čtenáře k tomu, aby ji přeskočil. Byla by ale škoda to učinit. Už proto, že badatelsky orientovaná výuka je jedním

z dobrých trendů soudobého pojetí vzdělávání. A kapitoly o výzkumu v pedagogických knížkách přináší učitelům informace, „co a jak“ v tomto ohledu mohou dělat ve svých hodinách. De facto tedy i jak učit elementům badatelství (jinak řečeno kupř. „elementům objevování“), a jak tedy rozvíjet metodologickou, poznávací gramotnost. Autorka tu nabízí dva postupy: analýzu živých obrazů a analýzu promluv žáků.

Dodejme ještě, že v této stručné kapitole je vlastně vysvětlen smysl a zdroje toho, co nalézáme na dalších stranách. Vysvětlen je několika „sety“ výzkumných otázek, jimž věvodí otázka hlavní: *V čem spočívá přínos TKV pro didaktiku dějepisu a didaktiku dramatické výchovy?* Další konkretizaci pak najdeme např. ve formulacích základních cílů šetření převedených do podoby otázek: Jak to (rozuměj: TKV) funguje? Co můžete (rozuměj: vy, učitelé) vyzkoušet? Kde jsou další možnosti (rozuměj: rozvíjení systému)? Kromě toho v kapitole najdeme i několik dalších otázek pro konkrétní empirický výzkum. Jako jistý typ čtenáře bych ocenil, kdyby se výzkumem získané odpovědi objevily (např. v závěru) alespoň ve stručném shrnutí ve stejné struktuře, v níž jsou položeny otázky (v textu vnímám odpovědi spíše jako „rozptýlené“).

Autorka tu též řadí svůj výzkum k tzv. akčnímu typu, jehož různé varianty sjednocuje vesměs to, že ho provádí někdo, kdo učí. A to přímo ve vlastní výukové praxi s cílem odhalit některé mechanismy této praxe, formulovat je na úrovni teorie a konfrontovat s existujícími teoriemi a návazně najít způsoby zdokonalení této výuky. I tím je podle mého úsudku tato kapitola zajímavá nejen pro badatele.

Kapitoly 4, 5, 6 a 7 obsahují scénáře čtyř dramatických struktur/výukových celků na témata Pravek — život lovců a sběračů: na stopě environmentální výchovy; Starověké despotie — Egypt: lekce symbolického jazyka; Řecko — mýty a bohové: mýtus jako model světa; Řím — kulturní odkaz impéria: práce s pojmy a fakty. Kapitoly mají takřka identickou strukturu: úvod (vč. odkazů na odborné historické texty), popis scénáře (s odkazy na očekávané výstupy) + pojmenování metod + potřebné pomůcky, popisy jednotlivých kroků (fází), u nichž lze ocenit popsání „příležitosti k učení“ vždy v daném kroku (fakticky částečně supluje spíše výjimečně se vyskytující formulaci cíle příslušného kroku). Subkapitoly Vzdělávací obsah a jeho odraz v živých obrazech pak nesou spíše svébytnou didaktickou analýzu daného učiva ve vztahu k primárně používané tech-

nice živého obrazu (tyto části spojují obsahy obrazů s konkrétní historickou materií reprezentovanou citacemi z odborných textů, příp. i z pramenů). Subkapitoly Vzdělávací obsah a jeho odraz v promluvách žáků zkoumají vztah témat lekce a toho, jak o nich žáci hovoří (opět na pozadí odborných textů). Kapitulu vždy uzavírá shrnutí.

8. kapitola — Analýza závěrečné reflexe — je opět spíše metodologická a obsahuje popis výsledků zkoumání toho, jaká pedagogická komunikace probíhala při závěrečných reflexích.

Poslední, 9. kapitola s titulem Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky obsahuje pět subkapitol včetně závěru s diskusí. Některé subkapitoly přináší závěry, které nejsou neznámé. To ovšem není vůči autorce nic úkorného. Je to do určité míry obecný problém pedagogiky. Ta (i díky psychologii, kognitivním neurovědám atd.) již mnoho ví, ale současně — podle mého ryze osobního úsudku (!), byť získaného i četbou řady výzkumů, — nepostupuje momentálně z hlediska objevování a produkce „nového“ (a pro praxi potřebného) vpřed právě mílovými kroky. Jisté „recyklace“ jsou za takových okolností nevyhnutelné. Např. faktum, že pravidla jsou pro dramatickou práci ve třídě i pro komunikaci důležitá, je prostě známé, jakkoliv je dobré si ho stále a stále připomínat. Klíčový přínos textu Veroniky Rodové tedy spatřuji zejména v těch partiích, které jsou oborově didaktické a důsledně operují na poli spojení didaktiky dějepisu a didaktiky edukačního dramatu. Pro čtenáře-systematika jsou v tomto ohledu zajímavé subkapitoly 9.3 a 4, strukturující zjištění ve vztahu k práci se živým obrazem ve výuce dějepisných témat. A odtud ještě na okamžik zpět k výše naznačené úvaze: Zdá se (a opět mluvím za sebe), že právě různé oborové didaktiky jsou dnes polem, na němž se mohou rodit inovace spíše než v lůně matky pedagogiky samé...

Vrátím-li se nyní závěrečným odstavcem zpět k textu Veroniky Rodové, pak chci konstatovat, že je velmi dobrým příspěvkem k tomu, jak myslet (!) o výuce dějepisu na „švu“ dvou výše zmíněných didaktik, a znamenitě doplňuje další literaturu a vysokoškolské práce, které se v tomto „oboru“ v poslední době (a díky za to všem autorům včetně V. R.) objevují¹.

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 180 s. ISBN 978-80-210-7593-1.

POZNÁMKA

¹ Jsou to především:

DVOŘÁKOVÁ, Iva. Bratři Václav a Boleslav. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 1–4, ISSN 1211-8001.

HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7361-037-1.

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga, RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367472-4.

MARUŠÁK, Radek. Mnichov 1938. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 4–8, ISSN 1211-8001.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. Drama kolem dějepisu, projektové vyučování dějepisu — možnosti propojení historických pramenů a metod dramatické výchovy. *Moderní vyučování*. 2005, roč. 11, č. 6, s. 15–16.

ŘEZNIČKOVÁ, Kateřina. Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole. *Tvořivá dramatika*. 2007, roč. VIII, č. 3, s. 12–29, ISSN 1211-8001.

STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004.

VACHKOVÁ, Iva. *Hra v roli ve vyučování dějepisu: Empirická analýza vybraných aspektů*. Praha, 2015. Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví.

SHAUN TAN, TLUMOČNÍK NÁPADŮ



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
absolventka katedry výtvarné výchovy
a katedry českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta UK, Praha
kristinahabova@email.cz

Shaun Tan, ilustrátor, spisovatel a výtvarník, drobný muž s asijskými kořeny, rodák z Perthu v Austrálii, se stal celosvětově známou osobností zejména díky krátkému animovanému filmu *Ztracená věc*, za který obdržel roku 2011 Oscara.

Mezinárodní úspěch a mnoho dalších ocenění, včetně ceny Astrid Lindgrenové, si Shaun Tan také vysloužil za své ilustrátorské počiny, zejména autorské obrázkové knihy, bilderbuchy, které jsou jeho tvůrčí doménou a s nimiž mají možnost se díky nakladatelstvím Kniha Zlín a Labyrint seznámit i čeští čtenáři.

Shaun Tan se narodil roku 1974 a vyrůstal na předměstí Perthu. Vystudoval na univerzitě výtvarné umění a anglickou literaturu a jeho výtvarné začátky jsou spojené s ilustrováním hororových a sci-fi povídek. První samostatnou autorskou knihu vydal roku 1997. Bylo to *Hřiště* (*The Playground*).

Shaun Tan je vnímavý a všímavý ilustrátor, sám sebe označuje za „všežravce“, nápady čerpá odevšud. Podněty pro svou tvorbu vstřebává jako houba, inspirují ho nejen známí umělci, jako třeba malíři René Magritte, Giorgio di Chirico, Francis Bacon nebo filmaři Terry Gilliam a Tim Burton, ale také všední věci — jako mraky, fotografie v novinách, náhodné kompozice, potrubí, uspořádání ulic atd.

Mezi autory, které považuje za své vzory, uvádí také česko-amerického výtvarníka Petra

Síse, zejména jeho knihu *Tři zlaté klíče*, díky níž se rozhodl věnovat autorským knihám naplno.

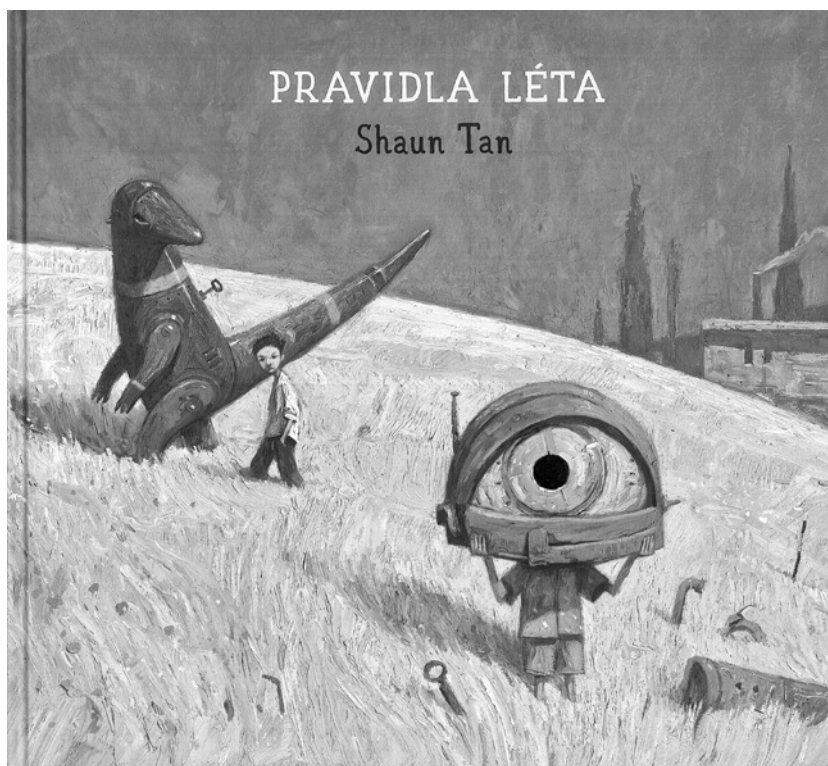
Shaun Tan začíná své ilustrace černobílou skicou, kterou pak dále rozvíjí. Jeho oblíbenou technikou je koláž. V jeho knihách se často objevují nejrůznější útržky, známky, dopisní obálky nebo jízdenky, které obrázkům dodávají svéráznou patinu a odkazují na tajné dětské deníky, plné obdobných pokladů.

Všechny knihy Shauna Tana se vyznačují pečlivým a výtvarně důmyslným zpracováním, od vstupní předsádky po závěrečné poděkování.

Tanův výtvarný styl je pestrý a proměnlivý, pohybuje se na široké škále od precizní realistické ilustrace po drobné skicovitě kresbičky. Neměnným rozpoznávacím znamením jeho tvorby jsou oblíbené a opakované motivy podivuhodných stvoření a robotů, kteří jsou zcela přirozenou součástí jeho surreálně snového světa.

předměstí (*Tales From Outer Suburbia*, 2008) a útlu knížku *Eric*, samostatně vydanou povídku z tohoto souboru.

Příběhy z konce předměstí tvoří soubor patnácti minipovídek, které spojuje autorovo oblíbené a z vlastního dětství dobře známé téma předměstí australského velkoměsta. Povídky jsou to velmi různorodé, poetické, melancholické, trochu strašidelné, vážné i hravé, někdy možná poněkud obtížně uchopitelné. Čtenář musí přistoupit na Tanovu absurdní logiku, která říká, že ulice se může vytratit do prázdna, že ze směsného odpadu lze vyrobit domácího mazlíčka nebo že lidé na svých dvorcích opečovávají balistické rakety. Jak je proměnlivý styl a nálada jednotlivých povídek, tak obdobně rozmanité jsou i ilustrace. Shaun Tan na nevelkém prostoru *Příběhů z konce předměstí* předvádí své kreslířské dovednosti, které zahrnují ilustrace kolážovité, černobílé výrazně grafické, jemně pastelové i malířsky propracované.



Českým čtenářům tvorbu Shauna Tana představilo jako první nakladatelství Kniha Zlín, které v roce 2011 vydalo hned dvě Tanovy knihy — soubor povídek *Příběhy z konce*

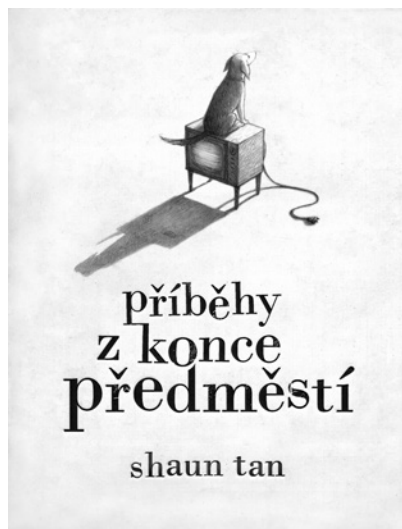
vané. (Recenze knihy *Příběhy z konce předměstí* vyšla v *Tvořivé dramatice* v roce 2013 v čísle 2.)

Erik, příběh o miniaturním zahraničním studentovi, který se ubytuje ve spíži vypravěče



povídky, studuje kulturní zvyklosti země a na závěr nechá svým hostitelům ve spíži nečekaný dárek, patří k nejpovedenějším textům *Příběhů z konce předměstí*. Asi tedy není divu, že se dočkal samostatného knižního zpracování, kterého se ujalo i české nakladatelství.

Ilustrátorovu zřejmě nejznámější knihu *The Arrival* (2006) vydalo česky roku 2012 pod titulem *Nový svět* nakladatelství Labyrint (Raketa). Za toto komiksové album, román beze slov, inspirovaný příběhy přistěhovalců z různých



ných zemí a dob (včetně autorova otce, který přišel do Západní Austrálie v šedesátých letech dvacátého století z Malajsie) si Shaun Tan vysloužil mezinárodní úspěch a uznání. Sám byl z velkého ohlasu a četných ocenění velmi překvapený, protože knihu, na které pracoval pět let, považoval za experiment a v době, kdy vyšla, již pracoval na jiných projektech.

Jde o prostý příběh bezejmenného muže, jenž odchází ze země sužované blíže neurčeným zlem do neznámého, „nového“ světa hledat lepší budoucnost pro svou rodinu. Vyprávění doplňují mikropříběhy dalších přistěhovalců, které hrdina potkává v průběhu svého začleňování a sžívání s novou zemí.

Shaun Tan v *Novém světě* umně kombinuje starosvětské reálie počátku dvacátého století s fantaskními prvky. Při otevření knihy na čtenáře hledí desítky upřených očí z portrétů

pořízených podle skutečných pasových fotografií. I pro řadu dalších kreseb (imigrační postupy, příjezdová hala atd.) čerpal Shaun Tan podklady z dobových fotografií a díky použité technice, měkké kresbě tužkou, vypadá kniha jako staré fotoalbum. Zároveň se po stránkách plných nevšedních scénérií prohánějí nejrůznější bytosti, mezi nimiž hlavní hrdina získává věrného společníka.

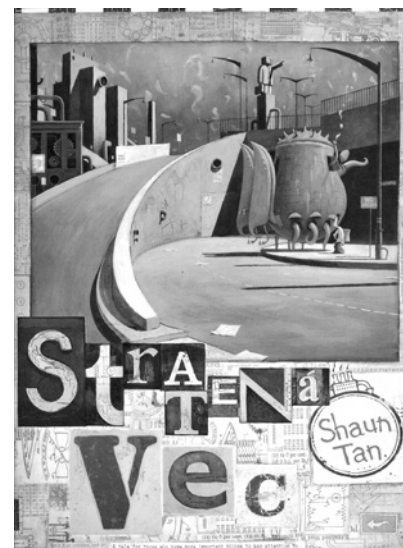
Působivost vyprávění umocňují přechody od detailů k celostránkovým nebo dvoustránkovým výjevům. Podstatnou úlohu v knize mají také barvy. Odrážejí náladu jednotlivých scén, vzpomínky na minulost a prožité utrpení se nesou v temnějších odstínech, seznamování s novým světem až po závěrečné šťastné shledání s rodinou jsou v barvách optimisticky sépiových.



Zatím poslední v Čechách vydanou knihou jsou *Rules of Summer* (2013), česky *Pravidla léta* (Labyrint, 2014). Minimalistický „příběh“ o přátelství dvou bratrů tvoří osmnáct stručných vět, lépe řečeno pravidel. O co méně je v knize textu, o to bohatší je obrazový doprovod, v němž výtvarně poučený čtenář může objevovat obrazové citace postimpresionistických malířů. Ilustrace odkazují kupříkladu k cézannovským zátiším, energické tahy zlatavé louky na obálce zase připomenou sluncem zalité obrazy francouzské krajiny Vincenta Van Gogha.

Příběh se odehrává v Tanově oblíbeném prostředí liduprázdného předměstí. Ilustracím dominují industriální motivy, typické značky předměstí, stožáry vysokého napětí, komíny, široké ulice, lemované uniformními domky. Samozřejmě nechybí zástupci fantaskních stvoření a robotů. Nepřehlédnutelným motivem je také černý pták (objevuje se již v povídce *Naše výprava v Příbězích z konce předměstí*), který veškeré počínání bratrů neustále sleduje.

Opakované porušování pravidel ze strany mladšího bratra spěje ke konfliktu a bratrské rvačce. Jak se vyostřuje vztah chlapců, tak se



stupňuje i nálada výjevů, ilustrace jsou temnější a pochmurnější. Po rvačce následuje ne dobrovolné vyhnanství mladšího z bratrů, podivný stroj doprovázený hejnem černých ptáků ho odváží chmurnou krajinou neznámo kam. Vztek ale odezní, jako mraky odplynou, a starší bratr přijíždí mladšího vysvobodit z jeho vězení, aby si mohli užít poslední letní den.

Pro dospělého racionálně smýšlejícího čtenáře mohou být jednotlivá pravidla poněkud bizarní a nesrozumitelná. Shaun Tan se ale dovede na svět dívat dětskou optikou, kde taková pravidla a rituály mají svou nezastupitelnou úlohu.

Shaun Tan je autorem mnoha dalších knih, některé z nich se dokonce dočkaly divadelního zpracování. Zmíněnému oscarovému filmu *Ztracená věc* (*The Lost Thing*, 2000) o přátelství trochu podivínského sběratele zátek od lahvi a jeho ztraceného přítele nezvyklého vzhledu také předcházela knižní předloha, která je dostupná ve slovenském vydání *Stratená vec* (OZ Slniečkovo, 2013).

Příběhy z konce předměstí. Přel. Markéta JANSOVÁ a Eva DEJMKOVÁ. Zlín: Kniha Zlín, 2011. 96 s. Přel. z: *Tales From Outer Suburbia* [2008]. Odp. red. Lenka Matoušková. ISBN 978-80-87497-23-4.

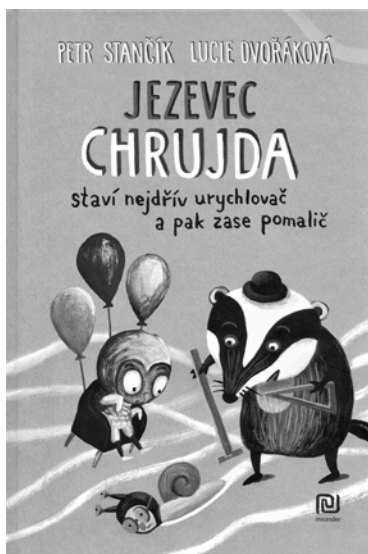
Pravidla léta. Přel. Ondřej KAVALÍR. Praha: Raketa v produkci nakladatelství Labyrint, 2014. 50 s. Přel. z: *Rules of Summer* [2013]. ISBN 978-80-86803-26-5.

Nový svět. Praha: Labyrint, 2012. 50 s. Přel. z: *The Arrival* [2006] 128 s. ISBN 978-80-86803-21-0.

Stratená vec. Přel. Ján GAVORA. [Prešov]: OZ Slniečkovo, 2013. 32 s. Přel. z: *The Lost Thing* [2000], ISBN 978-80-89314-25-6.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

PETR STANČÍK: JEZEVEC CHRUDJA STAVÍ NEJDŘÍV URYCHLOVAČ A PAK ZASE POMALIČ



Ilustrace Lucie Dvořáková. Grafická úprava Lucie Dvořáková. Praha: Meander, 2015. 24 stran. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Autor si oblíbil svého hrdinu Chrujdu natolik, že mu připsal už druhý díl. Vznikla tak další nápaditá knížka s velkorysým ilustračním doprovodem Lucie Dvořákové.

Petr Stančík nabyt dovednosti psát lehce a zábavně, což v poslední době prokazuje jak v tvorbě pro dospělé, tak i pro děti. Jeho knihy *Mrkev* *h v cucu* *pod zem* nebo *Jezevec Chrujda* točí film mladé čtenáře snadno vtáhnou do světa téměř bezhraničné fantazie a lehkého humoru. Ten je založen i na jazykové inven- ci, například autorem oblíbeném doslovném vnímání slovních spojení či metafor.

V případě nového Jezevce Chrujdy si Petr Stančík troufl navázat na původní povedenou směs v podobě krátkého zábavného i troš- ku poučného příběhu. První knížka vyniká jednoduchou, ale pestrou zápletkou s výraz- nou pointou, její pokračování však stojí spí-

še na jazykových hrátkách. Děj se pohybuje na tenké hraně překombinovanosti: hlavní hrdina nechce čekat, až mu dozraje pampe- liškové víno, a tak mu kamarádka sůvička sestrojí urychlovač. Jenže do něj se náhodou dostane hlemýžď Lumír a v lese Habřinci na- stane pozdvižení.

Petr Stančík dokáže nakládat s jazykem stá- le neotřele. Nejraději bere za slovo: „(...) mlžil víc než rašeliniště na podzim“, hlemýžď Lumír všem „běžel na nervy“ a tak dále. Ovšem na rozdíl od prvního Chrujdy už vtipné věty ne- drží nosnější děj. Naopak se zdá, že o něj au- torovi záměrně nejde. O čemž svědčí i prosté rozuzlení zápletky: Sám Lumír si vleze, par- don, vběhne zpátky do záhadného přístroje a vyleze už zase jako dřív.

Tvůrci se zřejmě ochotně nechali zlákat k pokračování série, zvláště když jim k němu nakladatelství Meander poskytlo výborné zá- zemí. Již tradičně dalo velký prostor zejména ilustraci, což se v obou knihách o Chrujdo- vi vyplatilo. Lucie Dvořáková vymalovává stránky popsané nedlouhým textem, jako by šlo o její vlastní příběh. Výsledkem je su- verénní slovní i výtvarná podoba včetně gra- fického návrhu, kterou má jen málokterá pů- vodní česká krátká próza pro děti.

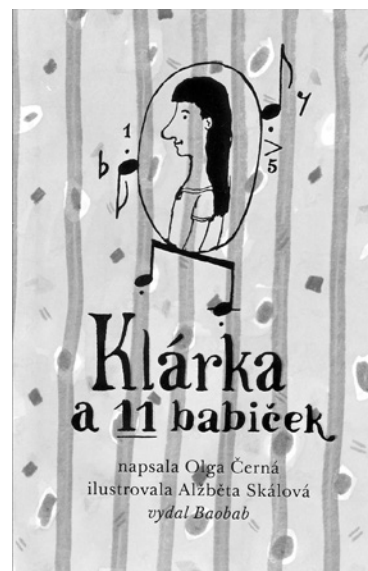
Je pravděpodobné, že tvůrci budou v pove- deném modelu pokračovat. A lze jen doufat, že šance, která se autorům naskytla, zůsta- ne i nadále zdrojem nových nápadů, ne kopíí původního. Snad se Chrujda nezařadí mezi mnohé z knih na pokračování, které sice na počátku působily svěže, u nichž se však leh- kost vyprávění či výtvarného doprovodu ča- sem proměnila v přítěž.

LUDEK KORBEL

OLGA ČERNÁ: KLÁRKA A 11 BABIČEK

Ilustrovala Alžběta Skálová. Graficky upravil Jiří Dvořák. Praha: Baobab, 2015. 128 stran. Re- dakce Tereza Horváthová a Jiří Dvořák.

Malý pohlednicový formát i jemný pruhovaný přebal, připomínající vydání dívčího deníčku, v sobě skrývají „román v dopisech“ s dětským hrdinou, jehož autorkami jsou již oceňova- ná Olga Černá (např. *Kouzelná baterka*, 2004, *Poklad starého brouka*, 2007) a ilustrátorka Alžběta Skálová (např. *Pampe a Šinka*, 2010, *Rostlinopis*, 2012, ad.).



Asi desetiletá Klárka (její přesný věk není uveden) najde jednou při návratu ze školy své- ho dědečka, kominíka, který spadl ze stře- chy, na nosítkách sanitky. Jelikož děda Tomáš je je- diným příbuzným, kterého Klárka zná a s nímž žije, stráví následující rok svého života „po ná- vštěvách“, u různých (celkem jedenácti) zná- mých svého dědečka. Jedenáct babiček, ka- marádek či tetiček (někdy dědových bývalých lásek) dokáže Klárce vytvořit vždy svébytný domov, odrážející charakter té které „babič- ky“ — její přesvědčení, názory, minulost, ži- votní styl atd. Děj má několik dramatických zvratů, které však kvůli perspektivě vyprávění nejsou nijak závažně exponované (třeba — do- mýšlíme se — když čtyři „babičky“ kvůli Klár- činým špatným známkám hledají jak dál nebo když se Klárka zraní na výletě s Mary a dlou-

ho nemá od dědečka žádné zprávy). Poslední „babička“, která se Klárky ujme, bezdomovky-ně žijící na hřbitově, pojmenovaná Dušička, je už vlastně kouzelnou postavou, takovým strážným andělem téměř po roce Klárčiných putování, kdy už jí docházejí síly. Rozuzlení celého příběhu je (stejně jako celé vyprávění) realistické, ale dojde k němu díky kouzelnému předmětu. Happy end je na místě — záporná postava byla zneškodněna a Klárce přibude k uzdravenému dědečkovi „babička“ Tereza.

Vyprávění tvoří (až na prolog a epilog a dva dopisy jiných postav) korespondence Klárky a Tomáše. K dopisům pro dědečka Klárka přidává i kresby, dědovy dopisy doplňuje psaní dovětků rukou. Pravidelně se střídající dopisy obohacuje sedm pohlednic z prázdninových cest Klárky a Mary z Posázaví. Citlivé téma dítěte v krizové situaci je díky této formě vyprávění zachyceno nanejvýš odlehčeně. Může se skoro zdát, že dítě zvládne úplně všechno, když najde teplo, trochu jídla a spřízněnou duši. I když — těžko říct. Jak je to s osamělou Klárkou a s nemocným dědou doopravdy? Opravdu Klárka píše to, co prožívá, nebo je v dopisech pro dědu vědomě (či podvědomě) bezstarostnější? Klárka sice ve svých dopisech vypráví explicitně a uvěřitelně, ale pořád nechává čtenáři prostor pro domýšlení. A dopis jako takový je už forma určité reflexe, odstupu od problému. Je fascinující, jak může být pohled dítěte bezpředsudečný, prostý, upřímný a jak si dítě všímá detailů a konkrétních zajímavých věcí. Jen opravdu zřídka je v Klárčině vyprávění znát dospělá autorka — to třeba když se objevuje určitá ironie vůči dospělým, nebo — v rovině psaného projevu — komplexně promyšlená stavba souvětí, odstavců.

Výtvarné zpracování knihy jako by vytvářela autorka či postava sama — tak souzní s textem a s tématem. Jedenáct babiček, to je vlastně jedenáct žánrových obrázků, galerie jedenácti typů osamělých žen-opatrovatelek. To podtrhují i ilustrace na předsádce knihy (portréty jakoby Klárčinou rukou) a galerie nosů vystupujících postav v úvodu knihy. Alžběta Skálová kresby stylizuje do dětského výrazu, což se k námětu výborně hodí a podporuje věrohodnost vyprávění.

Zalíbení v rozdělení a střídání vystupujících postav „babiček“ do jasných typů je ve vyprávění hodně znát už na začátku příběhu, kdy od (zdravě, až nezdravě žijící) tělocvikářky Šilhavé Klárku vysvobodí čtyři dědovy kamarádky, přitom zcela rozdílné osoby (klasická hodná babička, eko-bio-enviro-aktivistka, „typická“ žena pečující o svůj vzhled a tramperka). Klárčin vztah k hudbě ovlivňuje i výběr pís-

ní v textu a jejich prostřednictvím poznáváme dědu Tomáše i ženy, u nichž Klárka bydlí.

Vzhledem k typovosti „babiček“ není znát vývoj v dopisech mezi dědou a Klárkou, což je trochu škoda, protože Klárku tahle putovní zkušenost určitě nějak proměnila. Posun, vývoj každé z „babiček“ se odehraje v Klárčině vnímání: z jejich dopisů je znát, že s tím, jak víc a víc poznává osobnost své „chůvy“, tak postupně poznává různé stránky její povahy i třeba nevýhody společného soužití. Zkrátka že lidé nejsou černobílí.

Tato forma vyprávění je rozhodně provokativní, přitažlivá, přitom lehká a tajnosnubná. *Klárka a 11 babiček* je opravdu malý román pro děti, čtivý, napínavý, krásně výtvarně provedený. Nesnaží se za každou cenu vtáhnout čtenáře do dramatického děje, a přesto se knížka při čtení nedá moc odkládat. I když toho Klárka musí hodně vydržet a zvládnout, nejsympatičtější je tím, že je to obyčejná, „normální“ holka.

EVA DAVIDOVÁ

DAVID ALMOND: KLUK, CO SE KOUPAL S PIRAŇAMI



Z anglického originálu *The Boy who Swam With Piranhas* přeložil Petr Eliáš. Ilustroval Oliver Jeffers. Grafická úprava, lettering a sazba Petra Mejstříková. Praha: Albatros, 2015. 240 stran. Odp. red. Karolina Medková.

Ač je nositelem Ceny Hanse Christiana Andersena, nepatří britský spisovatel David Almond v českém prostředí rozhodně mezi známé autory literatury pro děti a mládež. Jeho prvotina *Skellig* (1998, u nás vyšla pod názvem *Tajemný*

Skellig, 2000) měla ve Velké Británii obrovský úspěch, takřka okamžitě byla zdramatizována, zfilmována, dokonce zadaptována do operní podoby, u nás jako by se po ní slehla zem. Nakladatelství Albatros nyní přichází s novějším a na první pohled atraktivnějším titulem *Kluk, co se koupal s piraňami*. Bude tato knížka s lákavým názvem slibujícím akci a nebezpečí tou, která proslaví Davida Almonda i u nás?

Příběh Stanleyho Pottse, sirotka, který uteče od tety a strýce ke kolotočářům ve chvíli, kdy strýcova posedlost výrobou rybích konzerv překročí hranici, za níž je obchod cennější než city blízkých lidí, s sebou nese mnoho nesporných hodnot podobného ražení, jaké najdeme ve *Skelligovi*. David Almond dokáže vytvořit ústřední postavu dítěte — chlapce v životní situaci natolik citově vypjaté a křehké, že hrozí zhroucením celého dětského světa. Dokáže její problém zobrazit komplexně a se vši vážností, až osudovostí. Dokáže ale také k těžkému tématu vytvořit humorný, přesněji až bizarní kontrast. Tím je v *Klukovi, co se koupal s piraňami* zejména postava inspektora Clarence P. Clappa z „Minysterstva pro anyhilaci trablů a lapálií“ a jeho specifický styl vyjadřování, založený na deformaci jazyka („Já jsem zmocněný Velkohlavním pinsektorem leklých věcí. Napišu zprávu a dostanete soudní příkaz a budete mít naprostý a odtučněný utrum!“)

Jenže právě v práci s touto postavou se objevují a v ní i vrcholí hlavní nedostatky knihy. Čtenář zůstane až do samého konce na pochybách o tom, koho vlastně Clapp a jeho pomocníci představují. Ještě obtížnější než pro jejich identitu hledá vysvětlení pro jejich jazyk. A nutno podotknout, že český překlad klíčového DAFT (Department for the Abolishun of Fishy Things) jako MATLA (Minysterstvo pro anyhilaci trablů a lapálií) tomu nijak nepomáhá. Přestože se překladatel Petr Eliáš očividně snažil, nic jednoznačně „rybího“ se mu do názvu Clappova úřadu dostat nepodařilo, čímž ponechal české čtenáře tápat v naprostém vzduchoprázdnu rozkládajícím se mezi postavami tety, strýce, Stanleyho a „pinsektory“.

Je třeba ale přiznat, že na tento (eufemisticky řečeno) kompozičně rozvolněný vztah hlavní postavy a jejich protivníků zadělal a při něm zůstal už sám autor. Bizarní postavy „pinsektorů“ sice mají komický účín, avšak do děje ani jedinkrát skutečně nezasáhnou, nikam ho neposunou a v závěru si s nimi spiso- vatel neví rady do té míry, že vyzývá čtenáře, aby si sami rozhodli a představili si, jak chtějí, aby Clappovo komando dopadlo.

Stanleyho osudy se tedy odvíjejí zcela nezávisle na existenci těchto postav.

Stanley se odhodlá k životnímu rozhodnutí opustit lidi, které má rád, protože jednoduše nedovede přijmout jejich hodnoty. Hledá svoje místo ve světě a nachází Pancha Pirelliho a jeho nádrž s piraňami, svůj osud (?), aby mohl najít sebe a mohl se nakonec jako zároveň starý i nový Stanley Potts vrátit k tetě a strýci, kteří ho úzkostně hledají.

Kluk, co se koupal s piraňami by mohl být románem o iniciaci, o problematických, i když láskyplných vztazích mezi dospělými a dětmi, o hledání a uskutečňování nejnítěrnější předurčených cest, o lidech, kteří umějí cesty druhých lidí respektovat, i o těch, kteří budou vždy všem vnucovat cestu jedinou, „normální“. Mohl by být filozofickým románem pro děti, jak na to neodbytně upozorňuje jméno postavy majitele stánku s kachničkami Dostojevského i sám vypravěč opakovaně kladoucí čtenáři otázku k zamyšlení.

Ba co víc: Stan se svou výjimečnou citlivostí a láskou k drobným a zranitelným stvořením, k zlatým rybičkám, se svou nepředpojatostí a bratrským souzněním s piraňami, s odvahou jít za svým srdcem by mohl být novým „chytačem v žitě“, další postavou, s níž se mohou děti a mladí lidé identifikovat, postavou, která bolestně hledá a nachází svoje jedinečné místo na světě, místo, na něž ji vede její výjimečná citlivost a dobré a odvážné srdce.

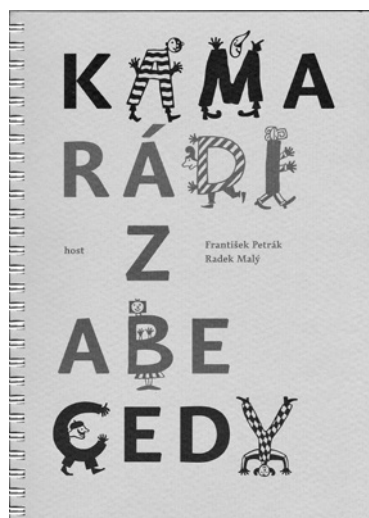
Tím vším by Almondova knížka a její hlavní hrdina mohli být, ale nejsou. Protože vše výše zmíněné je v textu rozvolněné „nakousané“ a naprosto nepodpořené neoddiskotovatelnou konstantou literatury pro děti tohoto věku, příběhem. Navzdory skákání do nádrže s piraňami, cestování s kolotočáři a pronásledování pinsektory MATLA se vlastně nic neděje a nic se nestane. Jednotlivá setkání různých postav budí dojem nahodilosti nebo v lepším případě nedokončenosti, někdy však i úporné, ale ve výsledku falešné a liché snahy filozofovat.

Nakonec tedy ve čtenáři zůstanou dva okamžiky hojně citované ve všech anotacích, dva okamžiky knihy, které stojí za to: začátek vrcholící Stanovým odchodem a rozhovor o vnitřní piraně mezi Panchem a Stanem („Pro většinu lidí je vnitřní piraňa stejně vražedná jako ta skutečná. Pomyslení na to, že by si měli představit piraňu, je děs skoro stejně jako pomyslení na to, že by měli vlézt do nádrže.“).

Chcete-li se seznámit s Davidem Almondem, začněte *Tajným Skelligem*, protože *Kluk, co se koupal s piraňami* by si v nejlepším i nejhorším slova smyslu zasloužil přepsat.

KLÁRA FIDEROVÁ

FRANTIŠEK PETRÁK-RADEK MALÝ: KAMARÁDI Z ABECEDY



Ilustroval František Petrák. Obálku navrhl, typograficky upravil a písmys Dederon Sans a Dederons Serif vysázel Martin T. Pecina. Brno: Host, 2012, 72 stran. Odp. red. Martin Stöhr.

Jedinečný moderní abecedář, spojující výhody básnické sbírky, tvořivé učebnice a pracovního sešitu, nechává malé čtenáře vstoupit do kouzelného, něžného a bizarního světa cirkusu Abeceda, v němž vystupují zvláštní postavy: Fakír Gustav, akrobat Quido, chodící lavička nebo silák Xaver. Postavy ve tvaru jednotlivých písmen přicházejí na scénu postupně (podle abecedy) a každé z nich má ke svému výstupu přidělenou dvoustranu, zahrnující portrét písmene s charakterizujícím čtyřverším a stránku s inspirujícím výtvarným úkolem pro čtenáře. Kniha je určena ke čtení, prohlížení, přemýšlení i práci s barvami nebo pastelkami. Je to zábavné (a po pojednání aktivním čtenářem musí být originální) výtvarně-básnické dílo, které vyšlo už před třemi lety, na tvrdém papíře a v kroužkové vazbě. Nezbytná pomůcka každé paní učitelky vyučující v první třídě.

Legrační Petrákova písmena jsou zpodobněna kolorovanou kresbou s jasnými konturami vždy jako určitá figura postavičky, pózující podle tvaru písmena, někdy jako postava zachycená v pohybu. To, že jde o písmeno, si někdy uvědomíme až na druhý pohled, ale o to je prohlížení obrázků zajímavější. A navíc — na stránce určené pro dětské tvoření je vždy ještě totéž písmeno, ale jinak ztvárněné, obměněné.

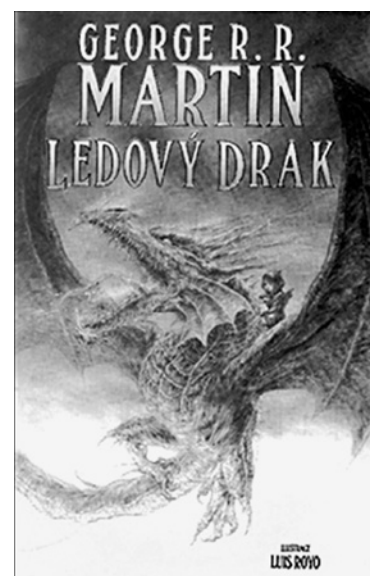
Pravidelná čtyřverší Radka Malého vycházejí z Petrákových kreseb. Sama o sobě by byla trochu nejasná. Sympatické je, že slova veršů obrázky popisují, ale přitom neilustrují doslovně: odlehčují jeho jednoznačnost,

definitivnost, tvrdost. Hrají si s ním a vždy zprostředkují něco navíc — naznačí tajemství, doplní drobný vtip. Rýmované básničky se sdruženými nebo obkročnými rýmy představují konkrétní zvláštnosti, specifické schopnosti či dovednosti písmene — bizarního panáčka, postavy (např. K umí chodit po rukou, U sype růže z rukávů, Ind I má maxiknir, E se poskládá do kozelce...). Básník využívá aliterace, verše vždy obsahují nenásilně začleněnou tu hlásku, o níž se mluví.

Tvořivé úkoly k jednotlivým písmenům jsou různorodé: vycházejí z tvaru písmene, čímž připravují dítě na psaní (S, W, O). Některé vybízejí k obkreslování, vybarvování, dokreslování, spojování. Ale jiné jsou otevřenější fantazii a výtvarným schopnostem dítěte (Jak vypadá pan Cink? Co by se na háček J dalo pověsit?). I úkoly jako by pracují s aliterací (H — hádání, G — gumování, Z — začmrkat apod.). Jednotlivé složky knížky — výtvarná, básnická i tvořivostní (či aktivizační) — jsou tak velmi vyrovnané a dohromady tvoří výjimečný celek.

EVA DAVIDOVÁ

GEORGE R. R. MARTIN: LEDOVÝ DRAK



Z anglického originálu *The Ice Dragon* přeložila Lenka Němečková. Ilustroval Luis Royo. Argo: Praha, 2015. 128 stran.

Drobná kniha *Ledový drak* od autora úspěšné série *Písně ledu a ohně* George R. R. Martina je bohatá na pěkné, ale chladné ilustrace Luise Royoa, jež ovšem souzní s příběhem. Legendy o ledovém draku se objevuje již ve zmíněné knižní sérii, kde o tomto stvoření vypráví chůva jedné z klíčových postav.

Příběh holčičky Adary je temnou pohádkou, na niž by dětský čtenář neměl být sám. Autor se nevyhýbá ztrátě a smrti, ani složitým vztahům mezi rodiči a jejich dětmi. Adara se narodí za velmi kruté zimy, vstoupí do ní chlad, který zabije její matku. Holčička se stane zimním dítětem, které vyrůstá na rodinné farmě jen s otcem a staršími sourozenci — bratrem Geoffem a sestrou Teri. Adařin úsměv je velkou vzácností. Těší se vždy na zimu. Tu miluje. Staví zimní hrady ze sněhu holýma rukama a hraje si s křehkými ledovými ještěrkami.

Během léta se nikdy neusměje. Ani na otcova bratra Hala, který každé léto přilétá se svou královskou letkou na zelených dracích. Přináší s sebou dárky, žertuje s Adarou a objímá ji. Přesto jej Adara nemá ráda. Hal se domnívá, že chladná povaha a chování holčičky je důsledkem nedostatečné lásky ze strany jejího otce Johna. On totiž stále vzpomíná na svou manželku, Adařinu matku Beth. Vidí jejich fyzickou podobu a zároveň staví Bethinu vřelost proti Adařině chladu. „Mít ji rád? Ach, Hale, měl jsem ji rád nejvíce ze všech, to moje malé zimní děvčátko. Ale ona tu lásku nikdy neopětovala. Ona nic necítí ani ke mně, ani k tobě, vůbec k nikomu z nás. Je to takové malé chladné stvoření.“

Povídka ilustruje složitý vztah mezi otcem a dcerou po smrti matky. Pojednává o složité cestě plné ztrát, kterou musí John i Adara absolvovat, aby spolu dokázali spokojeně žít. Ledový drak je metaforou, která může mnohým dětem i rodičům pomoci nalézt jak spolu komunikovat a existovat.

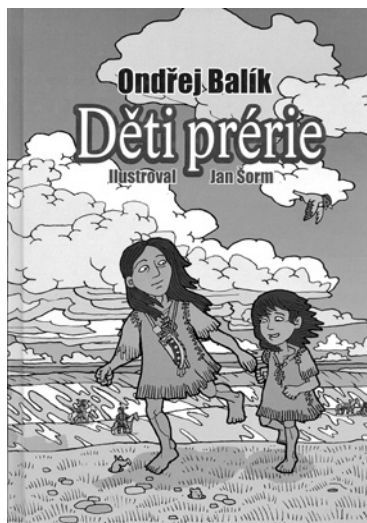
Adara miluje zimu, protože tehdy přilétá ledový drak, s nímž se dítě cítí dobře a v bezpečí. Poprvé se ho dotkne ve čtyřech letech, v pěti se na něm poprvé proletí. Létají spolu dál a dál, stále dál od otce a ostatních lidí, kterým Adara nerozumí a kteří nerozumějí jí. Propast mezi otcem a dcerou se prohlubuje a sílí stejně jako válka, která postupuje směrem k rodinné farmě. Královských vojáků je stále méně. Hal se snaží přesvědčit Johna, aby se svou rodinou odešel dále na jih, než se situace uklidní. Adara nechce odejít, bojí se další ztráty. Nechce přijít o svého ledového draka. Ani otec nechce odejít. Představa ztráty farmy, která celou rodinu živí, je pro něj nepřijatelná. Chce však, aby Hal odvezl jeho nejmladší dítě do bezpečí. Holčička však před strýcem i otcem uteče a schová se v lese, aby ji nemohli najít. Adařin vzor si vynutí další oběť, která ji však přivede zpět k otci.

Ledový drak se obejde bez zbytečných slov. Nepoučuje, nechává hodně prostoru pro čtenáře. Neříká, co je správné a co je špatné. Nehodnotí jednání jednotlivých postav. Nechává na nás, jak s příběhem naložíme. Představu-

je nevšední zážitek pro všechny, kteří jsou ochotni naslouchat a nebojí se otázek, jež může malá knížka podnítit.

MICHAELA KORCOVÁ

ONDŘEJ BALÍK: DĚTI PRÉRIE



Ilustrace a grafický návrh Jan Šorm. Praha: Jan Šorm vlastním nákladem a s laskavou podporou Tomáše Součka, 2012, 144 stran.

V dávných dobách se sesedli kolem ohně staří, mladí a děti jednoho kmene a vyprávěli si příběhy. Děti se tak dozvídaly o minulosti společenství, ke kterému patří, učily se znát hodnoty a zákonitosti, které společenství uznává. Kromě napětí a zábavy příběhy přinášely i poučení a pomáhaly dětem porozumět světu, který je obklopoval. Stejnou atmosféru mají příběhy Ondřeje Balíka. Vlastně vznikaly za podobných okolností. Autor v doslovu ke své knize uvádí: „Je léto 2005, večer. Ležíme s dětmi v týpí na jedné jihočeské mýtině. Ostatní odjeli, jen naše rodinné týpí zůstalo stát na břehu potoka. Tati, vyprávěj něco! Odlesky dohasínajícího ohně hýbou obrázky na pomalované plachtě. Dobrá, příběh bude o préríjních indiánech. Dohromady o nich nic nevím, ale za ta léta bydlení v týpí... je to jako vrátit se domů. Toho večera se rodí malá indiánka a dostává své jméno: Bojuje s kunou.“ (s. 141)

Autor sice říká, že nechce příliš popisovat realitu indiánského života, ale v dobrodružstvích, která prožívají dvě indiánská děvčátka — dvanáctiletá Bojuje s kunou a její pětiletá sestřička Agléška (Ještěrka) —, se tato realita odráží. Objevují se zde motivy, které bychom mohli nazvat „obecně indiánské“. Jedním z nich je silná sounáležitost s přírodou. Když si chce Agléška uplést košík a vydá se nařezat si proutky, cítí,

že k ní les promlouvá. Ona má úctu ke všemu živému. „Promiň, břízo, vezmu si jeden proutek. Tobě narostou nové.“ — „Jeřábe, dáš mi proutek? Tenhle? Děkuju...“ (s. 57) Příroda a roční cyklus hraje ostatně v životě préríjních indiánů důležitou roli, proto kapitoly často začínají právě líčením přírody.

V příbězích se objevují i tradiční indiánské zvyky, např. původ indiánských jmen (Jak Bojuje s kunou dostala své jméno) nebo zkouška dospělosti, kterou podstupují chlapci (Jak Hókšila pahá naučil dědečka píseň návratu). Výraznými motivy, které procházejí všemi příběhy, jsou rodinná a kmenová soudržnost, respekt ke starším členům společnosti, nesobeckost v jednání a připravenost pomoci druhému. Dědeček neváhá a spustí se do rokle, aby zachránil svou vnučku, Agléška běží pro pomoc, když najde zraněného chlapce, a když se objeví vlci, myslí obě sestry spíš na lidi ze vsi než na vlastní záchranu.

Velký prostor je věnován vizím, které mají v indiánské kultuře důležité místo. V nich se dostává do kontaktu svět lidí s duchovním světem. Lidé se setkávají s duchovními bytostmi, které jsou často představovány zvířaty. Tady mám trochu pochybnost, jak dětský čtenář takové vyprávění přijme, i když může příběh chápat jako pohádku. Obě vize jsou spojeny s malým bratříčkem obou děvčátek — první s jeho narozením. Objev se v ní ohlas indiánských mýtů o tom, jak kojoj stočil svět a jak se na oblohu dostaly slunce a měsíc. Druhá vize je spojena s chlapcovou nemocí a uzdravením.

Každé z dobrodružství indiánských děvčátek Bojuje s kunou a Agléšky ukazuje důležitost některých životních pravidel, ukazuje, že se na věci a události můžeme dívat z různých úhlů. V povídce Jak Bojuje s kunou dostala své jméno moudrý dědeček, který je velmi důležitou postavou knihy, vzpomíná na zápas s kunou, který děvčátko svedlo kvůli svému pejskovi: „Je zvláštní, že jsem byla tak odvážná, a ani si to nepamatuji. Jen tu kunu a její zuby... Když i tys mne obdivoval, *thunkašila*, byl to tedy velký čin?“ Dědeček mlčel dlouho, ale Kuna věděla, že odpoví. Vždycky odpovídal na otázky, které myslela opravdu vážně, i když je třeba neuměla dobře vyslovit. Nakonec řekl: „Velké činy jsou divná věc, Bojuje s kunou. Jsou jako dlaň, která zaplácne s komárem taky spoustu jiných mušek, malých i větších. Je třeba je udělat, ale nikdy si nemysli, že ovládáš všechny jejich důsledky. Ta kuna se už do dutiny ve stromě nevrátila. Našli jsme tam tři mláďata. Mrtvá, všechna uhynula. Chtěla ses pomstít i jim?“ Ale když dědeček slyšel, jak se Bojuje s kunou ve tmě tiše nadechla, dodal: „Nic si nevyčítej. Kuna

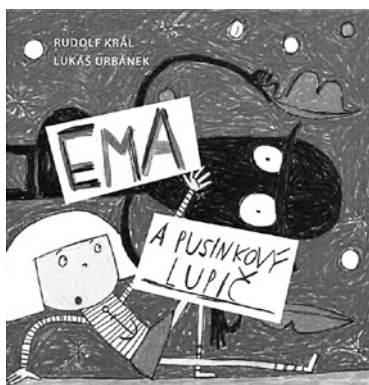
chtěla potravu, ale ty jsi pejska nechovala jako potravu pro kuny. Takhle jsi to udělala a tak to mělo být. Bylo to odvážné a na malé dítě to byl velký čin. Ale právě proto buď opatrná, když bys chtěla být na své jméno moc pyšná.“

Pro dětského i dospělého čtenáře tak autor vytváří možnost uvažovat o základních věcech života.

Autentičnost příběhů je podtrhována i vhodným používáním lakotských slov, např.: thun-kašila (dědeček), hókšila (chlapec), makchá (země), Wakhán tánkha (Velký duch), četan (sokol), čunkší (sestra). Pláně, kterými indiáni putují, jsou nazývány obláje. Text je dokonce doplněn malým česko-lakotským slovníčkem.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

RUDOLF KRÁL: EMA A PUSINKOVÝ LUPÍČ



Ilustroval Lukáš Urbánek. Praha: Mladá fronta, 2015. 164 stran.

Jsou lidé, kteří ke svému životu potřebují určitou dávku pusinek. Ale ne těch sladkých, které můžete koupit v cukrárně, ale těch opravdových. Takové pusinky se ale nedají nikde koupit, takže pokud se jich nedostává, je jediná možnost — ukrást je někomu jinému. Pusinkový lupič není až zas taková vzácnost, jak by se na první pohled mohlo zdát. Řadě lidí přeci dnes chybí kontakt s blízkými lidmi, vřelost a hravost. Možná za to může právě pusinkový lupič, který jim pusinky kradl tak dlouho, až se jeden druhému odcizili. A právě to se stalo i rodičům osmileté Emy.

Rodinná pohoda se pomalu rozplývá a tatínek s maminkou už se k sobě nechovají tak hezky jako dřív. Ema se snaží přijít věci na kloub, a proto se obrátí na svou babičku a výstřední sousedku čarodějnici. (Sice to ve skutečnosti žádná čarodějnice není, ale Emini rodiče jí tak říkají.) Společně zjistí, že za vším stojí pusinkový lupič Vincent, který chodí v noci do ložnice Eminých rodičů krást pusinky. Vincent nemů-

že bez pusinek žít, ale zároveň nemá nikoho, kdo by mu je dával. Musí je tedy krást ostatním (předchozí dvě rodiny se rozpadly, a tak si našel právě Eminy rodiče). Ema s babičkou a čarodějnici Prstovou se rozhodnou mu najít nějakou přítelkyni, což ale není vůbec jednoduché, protože Vincent je velmi nesmělý a stydlivý.

Čarodějnice Prstová si vzpomene na svou kamarádku Vilmu zvanou Vichřici, která je také sama. Je totiž tak velká a rázná, že mnohým nahání strach a nikdo o ni nestojí. Společně s Emou a její babičkou zorganizují setkání Vichřice a Vincenta v jedné zahradní restauraci. První pokus překazí kavalír Karel, který nesmělého Vincenta odradí. Napodruhé už je ale setkání úspěšné, a Vincent tak může konečně přestat krást pusinky ostatním lidem.

Ema a pusinkový lupič je jednoduchý, vtipný, jasně strukturovaný příběh bez odboček a vedlejších dějů. Vypráví o tom, jak jsou „pusinky“ důležité pro život — tedy vlastně jak je důležitý někdo, kdo nám je dává a komu je naopak můžeme dávat my. A také o tom, jak je důležité, aby se lidé měli rádi a chovali se k sobě hezky, protože rodiny, kde chybějí pusinky, nejdříve ochladnou a pak se rozpadnou.

Hlavní čtyři postavy příběhu — Ema, její babička, čarodějnice Prstová a zloděj pusinek Vincent — jsou jedna svéráznější než druhá. Ema je samostatná a má pro strach uděláno. Pro záchranu rodiny se odváží navštívit sousedku, o které si myslí, že je čarodějnice. Čarodějnice Prstová bydlí v pátém patře. Na zvonku nemá žádné jméno, za to tam má nakreslený zvednutý prostředníček. Má fialovou hlavu a fialovou motorku, ale nemá kříšťalovou kouli, kterou by Ema potřebovala, aby zjistila, co se děje s jejími rodiči. Emina babička má bohaté kudrnaté vlasy, má ráda Franka Sinatru, ráda si ho pouští nahlas a zpívá si spolu s ním, a když se opaluje, vypadá jako rozplácnutá беруška. Naopak Vincent je nešťastný, ale také stydlivý člověk, který musí krádeží řešit nedostatky pusinek, bez nichž nemůže žít.

Ema a pusinkový lupič je prvotinou Rudolfa Krále v oblasti tvorby pro děti, zato autor ilustrací Lukáš Urbánek má už několik úspěšných ilustrací knížek pro děti za sebou (*Hurá na kajak!*, *Babočky*, *Doktor Racek jede na prázdniny*, *Doktor Racek na horách*). Výrazné ilustrace v křiklavých barvách, črtané propiskou spolu s různými detaily (například zapomenuté věci na stromě u restaurace), jen podtrhují rozvernost a originalitu příběhu (v některých případech ji i přebíjí). Ilustrace jsou veselé, dětsky naivní a plné akce. Stejně jako v příběhu i v nich se stále něco děje. Působí hravě, ale zároveň poněkud popisně.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

LENKA BRODECKÁ: HLEDÁ SE HVĚZDA

Ilustrovala Tereza Ščerbová. Brno: Host, 2015. 232 stran.

Hřejivá něha a vánek plný lásky nás obstoupí při pohledu na dětskou knihu Lenky Brodecké *Hledá se hvězda*. Na obálce se rozprostírá tajemný vesmír plný zářivých hvězd a mezi nimi se vznáší krásná dívka. Něžná není kniha, jen když se na ni zadíváme nebo když pohladíme její sametové desky, ale i ve chvílích, kdy se začteme a ponoříme se do jejího světa. Zatímco obal knihy k nám mluví klidně a tiše, název nám napovídá, že přece jen něco není v pořádku. Jedna z hvězd se ztratila! Není to však jen tak ledajaká hvězda, je to hvězda kouzelná. Má neobyčejnou sílu ochraňující všechny kolem sebe od všelijakých nebezpečných nástrah. Přijít o ni znamená být ve stálém ohrožení.

Příběh začíná v jednom království, v jehož středu stojí, jak už tomu tak v pohádkách bývá, velký hrad. V něm žije hlava této země, pan král, se svou jedenáctiletou dcerou jménem Princezna. S nimi tu je hrabě Montér, který se stará o hospodaření královské rodiny, a Madame, jež učí Princeznu hrát na piano. Slouží jim služička Anička Hloušková, pan ceremoniář, kuchař pan Kolbábek a kuchtík. Všichni ostatní poddaní žijí mimo hrad. Král po smrti své ženy odmítá již deset let žít rušný společenský život. Jedinou zábavou, kterou připouští, jsou kašpárkovy žerty. Jenže pan Ceplecha má již nárok na důchod, a tak nezbyvá než najít nového baviče. V konkurzu však dá král přednost tomu nejméně vtipnému uchazeči. Z jakého důvodu?

Zpočátku se zdá, že půjde o tradiční pohádku, s dalšími řádky je však stále jasnější, že tomu tak není. Před čtenáři se otevírá napínavý detektivní příběh s několika prolínajícími se zápletkami, které se pomalu po krůčcích rozmatávají, aby se nakonec mohly propojit v jednu linku. Na konci, po mnoha malých nápovědách a indiciích, se čtenář konečně dozví, kdo je zlodějem kouzelné hvězdy i jak hvězda získala čarovnou moc.

Autor využívá jasných krátkých vět. Celý příběh je tak dobře srozumitelný i mladším čtenářům. Děj se však nevyhýbá zajímavé abstraktní symbolice. Sice se dostaneme s hlavními hrdiny do veliké bitvy, přesto si však příběh zachovává svou něžnou poetiku. Potenciál knihy spatřuji především v její poetičnosti a pohádkovém ladění, spojeném s dobrodružstvím. Lenka Brodecká je autorkou detektivních příběhů a komedií pro dospělé. Daří se jí však stejně v oblasti dětských knih.

MARKÉTA NEDEVOVÁ

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Irina Ulrychová: *Montage as Inspiration for the Dramaturgy of Theatre with Children: Echoes of the 2015 Children's Stage* —

The author, teacher at the Department of Drama in Education of the Faculty of Theatre in Prague, discusses several performances of this year's Children's Stage national festival that use the principle of montage. „Theatre with children is to a great extent devising theatre,” she writes. Out of the festival's seventeen performances, five have used the montage (collage) principle. Two of them had no literary model — the themes were based on children's real experiences. The performance called *Jola*, which means “suitcase” in Ladakh, was a narrative of a Kashmir boy about the life in the Himalayas. Another performance, *Nightmares*, drew on the real-life fears and anxieties of the theatre group members. Other three were based on literary texts, but these were treated in original and unexpected ways.

DRAMA-ART-THEATRE

The introductory article of this issue is followed by three contributions of theatre group members who describe the genesis of the performances mentioned by Irina Ulrychová in her article.

Kateřina Oplatková Rezková: *A Commented Walk with the Midday Witch* —

The leader of the theatre group from Lidice makes readers acquainted with the creative process of children working with the classic ballad by the Czech romantic poet Karel Jaromír Erben *The Midday Witch* and describes how children were discovering up-to-date topics in this 19-century text.

Michal Ston: *Ways to “Hi, I’m...”* The author who teaches at the private Basic School of Arts Trnka in Pilsen looks back on a year-long work of his theatre group consisting of children aged 13–15. They worked on a performance based on two books by the contemporary Slovak writer Juraj Šebesta about the coming of age of young people which provided motives for the original collage called *Hi, I’m...*

Jiřina Krtičková: *Nightmares — a Devising Theatre Performance of Pupils from the Basic School of Arts in Třebechovice pod Orebem* — A teacher from the above-

-mentioned school takes readers through the script to the montage performance created from brief everyday situations in which children perceive fear or anxiety, from those seemingly unimportant (such as cutting of hair) all the way to very serious ones which include fear caused by parents fighting or loneliness.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Jaroslav Provazník: *Jičín and its Place in the Map of Drama in Education: Looking Back on Twenty Drama at School Workshops* —

Held every September in the East-Bohemian town of Jičín, the nationwide workshop Drama in School is, besides the Children's Stage national festival, another important event organised by the Czech Creative Dramatics Association. The author of this article, who has been responsible for the organisation since the beginnings, recapitulates the twenty years during which more than 1070 people from all over the Czech Republic participated in the event. An important part of the event consists in workshops led by experts from abroad — during the twenty years these have included Warwick Dobson, Tony Goode, John Somers, Allan Owens, Rives Collins, David Davis, David Booth, Gábor Takács, Julian Boal and, this year, Tintti Karppinen. The author of the article concludes by claiming that the Drama in School workshops have significantly contributed to the development of the field and enriched the image of drama education by providing new impulses and directions.

Irena Holemá: *Jičín 2015 with Tintti Karppinen* —

A detailed report on this year's workshop led by a drama teacher from Finland. „Although I have been doing drama for years,” says the reporter, a kindergarten director who taught drama at a primary school for many years and now is a teacher of drama at the Pedagogical Faculty in Prague, „meeting the Finnish drama lecturer was a valuable experience for me, as she presented us with many interesting variations of games and exercises which some of us had only known in a basic form. It was fascinating to observe how Tintti's entire work in the field of drama is firmly rooted in her life philosophy and rich life experience. Each drama activity was justified within the whole. An important observation

was how crucial it was for every participant of a drama lesson to be given enough space for his or her expression as well as sufficient attention and safety ensured by the teacher.”

Miroslav Gažák: *Drama in the Teaching of Music at Secondary School* —

describes the ways in which he uses drama methods in his music lessons with secondary school students, in this case in presenting historical facts on life and work of the Russian composer Modest Petrovich Mussorgsky.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Josef Valenta: *Drama in the Service of History: A Book Report*. —

A report on the book by Veronika Rodová *Drama Education in the Service of History Teaching: The Education Potential of the Thematic Cooperative Learning* published by the Masaryk University in Brno.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Kristina Procházková: *Shaun Tan, Interpreter of Ideas* — The author of the article discusses several books by this outstanding Australian writer and illustrator.

Luděk Korbel-Eva Davidová-Klára Fidlerová-Michaela Korcová-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-Markéta Nedeřvová: *Reviews of new books for children and youth* — Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 48

Soňa Pavelková: *Little Shards* — The text supplement brings the script to a remarkable performance that came into being as early as the 1970s as one of the pioneering ventures of children's devising theatre using the collage principles that appeared in Czechoslovakia. The HOP-HOP theatre group founded and led by Soňa Pavelková at the Basic School of Arts in Ostrov presented *Little Shards* at the Kaplice Theatre Summer (a predecessor of today's Children's Stage) in 1977. The performance ranked among the most powerful experiences of the festival — not only because of its theme, which was unique in children's theatre of the time, but also owing to the original way in which it was conceived.

TD 3
2015

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Irina Ulrychová Montáž – inspirace pro dramaturgii divadla hraného dětmi: Ozvěny Dětské scény 2015 | 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Kateřina Oplatková Rezková Komentovaná procházka s Polednicí | 5

Michal Ston Cesty k montáži Čau, jsem... | 11

Michal Ston a Mrož v krabici Čau, jsem... | 14

Jiřina Krტიčková Noční můry — autorská inscenace žáků třebechovické ZUŠ | 18

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁVÁNÍ

Jaroslav Provazník Jičín a jeho místo na mapě dramatické výchovy:

Ohlédnutí za dvaceti dílnami Dramatická výchova ve škole | 24

Irena Holemá Jičín 2015 s Tintti Karppinenovou | 28

Miroslav Gažák Drama v hudební výchově na střední škole | 33

RECENZE REFLEXE INFORMACE

Josef Valenta Dramatická výchova ve službách dějepisu — zpráva o knize | 47

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Kristina Procházková Shaun Tan, tlumočník nápadů | 49

Luděk Korbel-Eva Davidová-Klára Fidlerová-Michaela Korcová-Jindřiška Bumerlová-

Lucie Šmejkalová-Markéta Nedeová Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež | 51

DĚTSKÁ SCÉNA 48

Soňa Pavelková Střepinky | 1

Jaroslav Provazník Soňa Pavelková o Střepinkách a všeličem jiném | 27

Zdena Josková Střepinky ve vývoji divadla hraného dětmi | 31