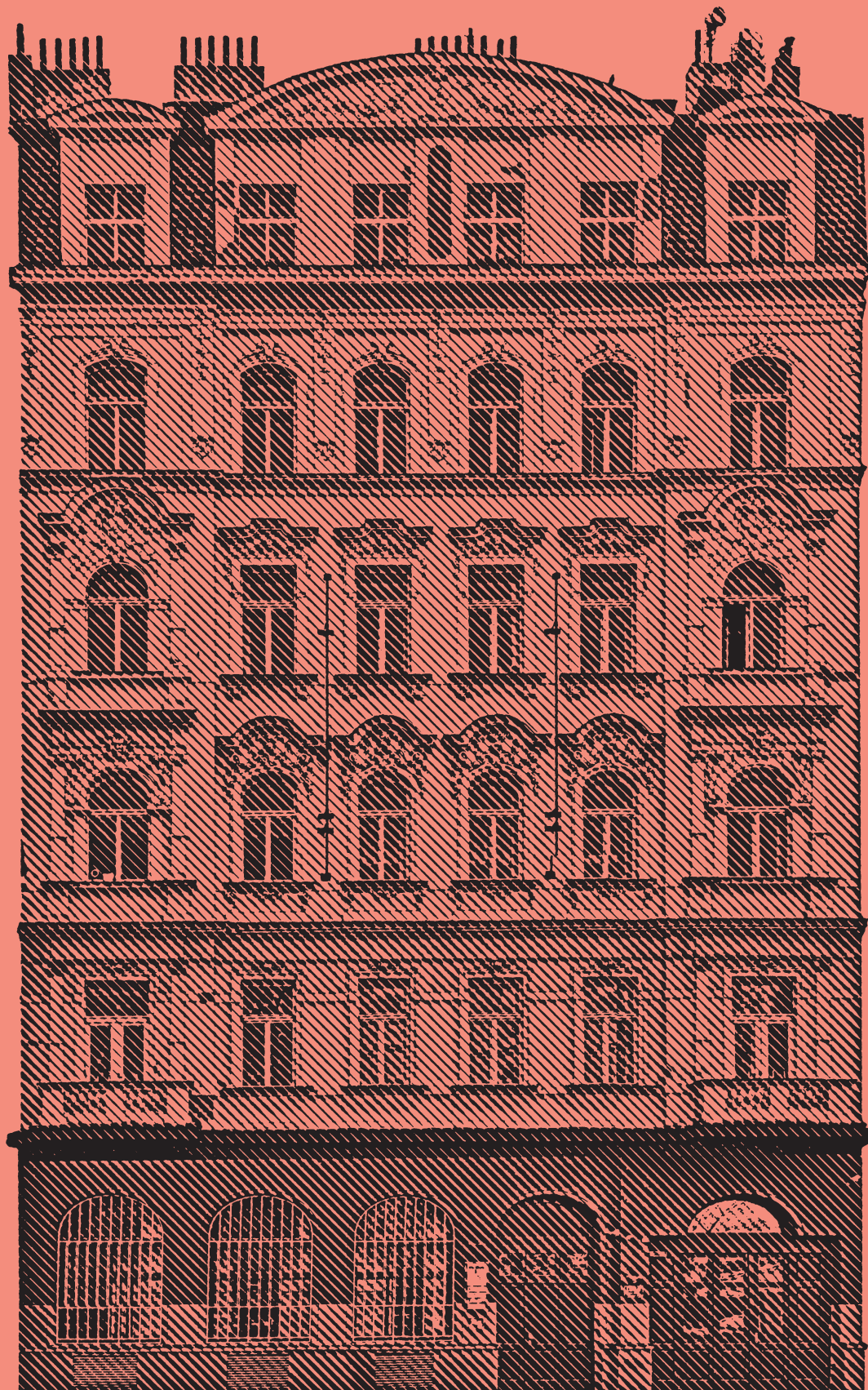


TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXXI \ ČÍSLO 89

1 \ 2020



Krise v dramatické výchově \ Tricáté Nahlížení \ Literární látky pro studentky střední odborné školy pedagogické \ Začala vycházet ojedinelá edice českých pohádek \ Smrt sluší divadlu ve výchově? \ Divák nemusí být pouhým pozorovatelem \ Petr Sís o létání a jiných snech \ Sedmdesát let Albatrosu v jedné edici \ Miesto povesti v súčasnej literatúre pre mládež

TD 1 \ 2020

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež

Ročník XXXI (Divadelní výchova, roč. XLIII) \ Číslo 89 \ ISSN 1211-8001

Únor 2020

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, Ph.D. \ prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) \ Anna Hrnečková \ Jakub Hulák \ Magda Ada Johnová \ Irena Konývková \ doc. PaedDr. Soňa Kotátková, Ph. D. \ prof. Eva Machková \ doc. Radek Marušák \ prof. Jaroslav Provazník \ Veronika Rodová, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. \ doc. Irina Ulrychová \ doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. \ doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. \ Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

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@delta.cz nebo sittova@nipo-mk.cz

URL www.delta.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. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

e-mail std@delta.cz nebo paterova@nipo-mk.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 20. června 2020

KRIZE V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Přednáška, která zazněla 30. 7. 2016 na konferenci GAP v Budapešti



DAVID DAVIS

profesor dramatické výchovy, který působil na Birmingham City University, zakladatel a ředitel International Centre for Studies in Drama in Education

Byl jsem vyzván, abych pohovořil o krizi v dramatické výchově. Tvzení, že se dramatická výchova nachází v jakési krizi, pochopitelně vychází z mých subjektivních postřehů a každý ho nemusí sdílet. Pokusím se zde však toto své přesvědčení vysvětlit. Většina lidí se nejspíš shodne na tom, že krizi lze v současném světě pozorovat takřka ve všech oblastech života. Pochoopení této krize musí nutně vést k hledání takových forem dramatu, v nichž budou mladí lidé moci navzdory všudypřítomné krizi hledat a nalézat své lidství. Vyjmenovat všechny krizové jevy současnosti by si vyžádalo samostatnou přednášku, a tak se tu zmíním jen o několika z nich. Ve světě se snaží najít nový domov miliony uprchlíků. Evropská společnost je rozdělená, hrozí jí rozpad a extrémně pravicové strany získávají čím dál víc příznivců. Snahou teroristů je zabít náhodně co nejvíce lidí. Narůstají tendence izolovat se, starat se o své vlastní záležitosti. Britští občané se rozhodli zvolit iluzi, jakýsi mytický sen o slavné minulosti, přičemž toto gesto je ve skutečnosti jen zoufalým pokusem zachránit rozpadající se společnost. V Evropě se na hranici s Ruskem rozehrávají vojenské hry. Čína dokazuje svou vojenskou moc svými

raketami v Jihočínském moři. Ve Spojených státech policie zastřelí v průměru jednoho občana černé pleti denně, na což afroamerická komunita reaguje protiútoky a zakládáním radikálních skupin domobrany. To vše se odehrává na pozadí globálního oteplování a neustálého varování vědců, že se řítíme do zkázy. Mohl bych celou tuto přednášku věnovat pouze vyjmenovávání těchto a dalších krizí. Paralelně s nimi probíhá snaha Spojených států uzavřít transatlantickou obchodní dohodu s Evropou (TTIP) a s tichomořskými státy (TPP), podobně jako se rýsuje i dohoda mezi Kanadou a Evropou (CETA). Všechny mají za cíl umožnit volný obchod, avšak ve skutečnosti je za nimi snaha vydobýt velkým korporacím právo soudit se s vládami svých zemí za ztráty, které utrpí v důsledku vládní politiky. Veškerá vyjednávání se odehrávají v kuloárech a soudní spory, které později z těchto dohod vyplynou, budou nejspíše také probíhat v tichosti, mimo zraky veřejnosti. Vzniklé náklady pochopitelně uhradí daňoví poplatníci. Všechny tyto procesy pohání neoliberální agenda. Abychom jim porozuměli v celé jejich spletnosti, je nejprve třeba analyzovat neoliberální ideologii a pochopit, jakým způsobem lidi rozděluje. Neoliberalismus je ideologie, která se snaží přisoudit každému jedinci zodpovědnost za vlastní život a eliminovat síť sociální podpory poskytované těm nejpotřebnějším. Je to ideologie, která se řídí zásadou: člověk člověku vlkem. Věděl jsem, že jakmile se jednou vložím do politiky, nedokážu s tím přestat, ale nelituji toho a za nic se neomlouvám. Sešli jsme se tu koneckonců i proto, abychom zkoumali, co se můžeme naučit z přístupu Edwarda Bonda k dramatu. A jeho východisko zní, že je vždy potřeba začít pohledem na širší obraz společnosti.

Zkusme si nyní představit cosi, co může působit jako z úplně jiného vesmíru. Popíšu vám jednu dávnou dramatickou lekci, abych na příkladu z jedné etapy historie dramatické výchovy osvětlil, co dnes v tomto oboru vnímám jako krizi.

Představte si smíšenou třídu děvčat a chlapců ve věku 12–13 let. Jsou právě v roli rozhněvaných vesničanů žijících na počátku 19. století, kteří zjistili, že ze společného hrobu chudých na kostelním hřbitově někdo vykopal mrtvá těla. Mezi lidmi se šeptá, že je kdosi odnesl k zadnímu vchodu usedlosti barona Frankensteinova. Zvěsti nabírají na barvitosti. Někteří tvrdí, že baron těly krmí svoje psy, jiní zase, že je požírá sám nebo si nechává vycpat hlavy mrtvých a věší si je na zeď jako trofeje. Se zapálenými pochodněmi vyrazí vesničané k baronovu domu. Jsou rozhodnuti vzít spravedlnost do vlastních rukou, aby zabránili takovému znesvěcování. Srotí se před baronovým domem a křičí, aby vyšel ven, jinak že mu dům zapálí. Po chvíli se otevrou dveře a vyjde starý a pohublý muž, opírající se o hůlku, avšak chová se velice laskavě a přátelsky (učitel v roli). Vysvětlí vesničanům, že jim chce pomoci. Viděl je prý pracovat na poli a uvědomil si, kolik hodin musí tvrdě dřít a za jak malou mzdu. On prý usiluje o lidské dobro. Těla, která z hrobu vzal, prý byla pouze těla žebráků, kteří tu stejně neměli co dělat, nebo cizinců, kteří přišli hledat práci a náhodou zemřeli. Rád by prý vesničany uchránil před dřinou tím, že se pokusí těm bezcenným zbytkům lidských těl vdechnout život a stvořit nového Prométhea, který by zastával práci na polích a usnadnil tak lidem jejich úděl. Oni si pak budou moci užívat pohodlnějšího života. Děti v roli vesničanů byly zaskočené, protože čekaly něco jiného. A rozběhla se debata, která brzy přešla od konkrétní situace k obecnějším otázkám. Copak si myslím, že jsem nějaký Bůh? Co duše těch mrtvých, co se s nimi stane? Předpokládal jsem, že tématem lekce bude zákon a právo, kterým se baron bude hájit před rozlíceným davem. Jenže některé z dětí začaly podporovat stanovisko barona a jeho experimenty a učitel v roli dokázal debatu nasměrovat k významu vědeckých objevů a hovořit s dětmi o přínosech a úskalích experimentování s lidskými těly. Jak si mohou být vědci jisti, že své vynálezy

dokážou udržet pod kontrolou? Je lepší zůstat u současného stavu poznání a raději si nezahrávat s tím, čemu plně nerozumíme? Někteří vesničané se začali klonit k názoru, že by měl baron dostat šanci, jiní namítali, že je to příliš nebezpečné. Nikdo s jistotou neví, co by z jeho pokusů mohlo vzejít. Třeba by vznikla nestvůra, která je všechny pozabíjí. Nakonec se lidé rozhodli vrátit zpátky do vesnice a svolat sněm, kde se společně poradí o dalším postupu.

Učitelem v roli v právě popsané scéně jsem tenkrát byl já. Nacházíme se v 70. letech minulého století, tedy v době, kdy většina z vás možná ani nebyla na světě. Lekce měla dost drsné téma, ale byla to doba, kdy jsem si stejně jako spousta dalších učitelů dramatické výchovy naplno užíval experimentování s nápady, které jsme získali od Dorothy Heathcoteové a Gavina Boltona. Snažili jsme se nejprve vždy nastolit jistý kontext, v němž mladí účastníci dramatu zažijí něco obohacujícího, a pak situaci náhle dramaticky proměnit a postavit děti před nějaké nečekané dilema. Smyslem tohoto přístupu bylo prohloubit zážitek dramatické situace. Postupem času jsme začali teoreticky promýšlet, co to vlastně děláme, a tuto metodu – posléze označovanou jako procesuální drama – podrobněji zkoumat v teorii i praxi. V jejím středu se vždy nacházelo nějaké živoucí téma, které účastníci mohli na vlastní kůži zakusit, prožít. Věděli jsme, že je nejprve třeba vybudovat kontext, v němž se budou události zvoleného dramatu odehrávat. Zakotvením vesničanů v konkrétním společenství vnesl učitel do situace určité aspekty, které charakterizovaly jak daný konflikt, tak zvolenou dobu. K těm patřila například silná pozice náboženských vůdců, chození do kostela jako běžná součást života či velký vliv pověrvosti – někteří lidé tehdy ještě věřili v čarodějnictví a tak podobně. To dětem mohlo případně pomoci v hraní rolí.

Když se vrátím k našim oborovým úvahám: věděli jsme, že musíme do dramatu zabudovat prvky, které nám umožní debatu účastníků převést k otázkám současnosti, například k vědeckým pokusům se štěpením atomu, jež mohou lidem zajistit energii, ale zrovna tak mohou způsobit masovou destrukci. Kontext tedy musel být vhodný pro zvolené místo a historický čas, zároveň však umožňovat návaznost na otázky současnosti. (V nejnovější podobě to vidíme u E. Bonda coby místo a situaci v dramatické formě.) Z toho pak vznikne hra pro žáky a hra pro učitele. Věděli jsme, že je třeba začít něčím, co žáky motivuje a nadchne, ale že je posléze žádoucí dovést je ke složitějším otázkám, které učitel dokáže pomoci

dramatu uchopit. Cílem bylo otevřít žákům prostor ke zkoumání významů, k němuž by se sami nepropracovali – podle Vygotského teorie se zde nacházíme v zóně nejbližšího vývoje. V uvedeném příkladu mohl učitel v roli laskavého barona nepřímo nastolit téma významu vědeckých experimentů i jejich rizik v případě, že se nepřihlíží ke všelidským hodnotám. Při hraní ve třídě jsme se učili rozpoznávat sekundární symboliku, která žáky zajímá. V uvedené scéně jsem byl například zvědav, jestli děti strhne vzrušení z toho, že jsou součástí davu, a barona si „podají“. Vyvíjeli jsme různé podoby zapojení učitele v roli, až jsem nakonec měl k dispozici asi čtrnáct různých variant této techniky, které jsem mohl využívat. Dospěli jsme k závěru, že chceme zkoumat obecné koncepty, ne konkrétní témata, proto jsme se na konci dramatických lekcí vždy snažili nadnést otevřené otázky. V uvedeném případě by to například mohla být otázka, zda je správné, aby někteří lidé potlačili své přirozené pocity (tedy něco obětovali) ve prospěch lidského pokroku – nejde tedy jen o úzce vymezenou otázku, zda je správné používat mrtvá těla k vědeckému výzkumu. Lákala nás možnost v dramatu skutečně být, nejen přehrávat předem připravené situace. Z toho nám postupem času vykrystalizovalo to, čemu se říká metaxis: v ní účastníci dramatu mohli být zároveň sami sebou i někým jiným, přičemž hodnoty zastávané postavou mohly vstupovat do dialogu s hodnotami účastníka v roli této postavy. V centru dění jsme chtěli mít událost, která by zaostřila pozornost na významy, jež si přejeme zkoumat. Proto jsme se ještě podrobněji zabývali centrální úlohou dramatické akce a využívali přitom i předměty. Co by s sebou ve zmíněném příběhu mohli vesničané nést, aby to podtrhlo význam? Jedna z postav by třeba mohla před barona mlčky položit botu, která patřila jednomu z mrtvých. Drama, do něhož jsme vstoupili, pochopitelně nevyžadovalo, aby byla celá třída v každém okamžiku v roli. Bylo ho možné provádět i ve dvojicích nebo skupinkách, většinou však stejně zkoumala totéž téma celá třída společně – bylo to živější, než kdyby děti vymýšlely ve skupinkách scénky, které by pak přehrály ostatním. To byla tehdy hlavní podoba praktikované interní dramatické výchovy, v níž jsme se pokoušeli jít dál a dál.

V těchto raných dobách působil na každé škole učitel dramatické výchovy a všichni jsme experimentovali, zkoušeli nové nápady. Kurzy pro učitele dramatické výchovy rostly jako houby po dešti. Zavedly se celostátně platné studijní programy, zakončené certifikátem, a posléze

ještě jejich pokročilejší stupeň, kde jsem nějakou dobu působil jako hlavní examinator. Po celé zemi se pořádaly dílny a semináře. Vyučoval jsem v ateliéru dramatické výchovy při jedné státní škole, jejíž budova byla speciálně navržena tak, že v samostatném křídle probíhaly všechny umělecké předměty. Měli jsme ve škole ateliér hudební výchovy, výtvarné výchovy, keramiky i dramatické výchovy. My učitelé dramatické výchovy jsme experimentovali s procesuálním dramatem, což znamenalo, že naším cílem nebylo hotové představení, nýbrž samotný proces. Znovu opakuji, že mnou uvedený příklad patří spíše k syrovější podobě dramatu; naše metody se během dalších let cizelovaly, byly teoreticky popsány a vyšly o nich rozličné knihy.

Netrvalo dlouho a zmíněné postupy se ocitly pod palbou kritiky. Na jedné straně někteří namítali, že tento způsob dramatu založeného na prožívání nemá žádnou formu. Žáci se prý esteticky nekultivují a nenaučí se nic ani o divadelních formách. Na druhé straně, především ze Spojených států, se ozývaly hlasy volající po pedagogické zodpovědnosti a měřitelnosti výstupů, kterým vadilo, že u tohoto typu dramatu lze těžko hodnotit pokrok. Na tyto otázky skutečně bylo třeba hledat odpověď. Mezi zastánci procesuálního dramatu přitom byli někteří, kteří odmítali divadlo jako takové. Dorothy Heathcoteová postupně dosavadní podobu procesuálního dramatu opustila a začala spíše zkoumat, jak drama zapojit do výuky ostatních předmětů v kurikulu. V nových technikách, které vyvinula (například plášť experta), byli žáci spíše v roli pozorovatelů. Někteří kritici v tomto přístupu nacházeli ozvěny brechtovského přístupu. Řada učitelů také namítala, že zapojit do procesuálního dramatu celou třídu je příliš obtížné. Nakonec se oba tábory, divadelní i procesuální, spojily a našly takovou podobu dramatické výchovy, která obě formy propojovala. Gavin Bolton navrhl, jak lze tento typ dramatu hodnotit, aniž se přitom ztratí jeho podstata a působivost. Jedna odnož zastánců procesuálního dramatu začala vyvíjet formy, které by byly pro učitele snazší k provádění. Patřil k nim zejména Jonothan Neelands s dvěma kolegy, kteří společně vyvinuli řadu takzvaných konvencí, jinak řečeno snadno uchopitelných dramatických aktivit, které mají svou obdobu ve skutečném světě.

V našem frankensteinovském dramatu bychom mohli například použít techniku živých obrazů a znázornit, co vesničané uprostřed temné noci viděli kolem kostela a baronova domu. Následovat by mohl další živý obraz, který by je zachycoval ve

chvíli, kdy dorazili před baronův dům. Pak konvence zveřejňování myšlenek, abychom zjistili, co se lidem honí hlavou. A nakonec konvence prostorová škála názorů, při níž by fyzická vzdálenost hráčů od barona vyjadřovala, nakolik s ním souhlasí nebo se s jeho názory rozcházejí.

Záměrně jsem zde vybral slabší příklady dramatických konvencí, abych podtrhl svůj záměr – chtěl jsem ukázat, jak silně se tyto techniky vzdálily od dramatu založeného na prožívání. Jak už jsem nastínil jinde (Davis, 2014, s. 4), dramatické konvence jsou ovlivněny určitým typem brechtovského odstupu. Rezignuje se na komplexnější konstrukci dramatu, které by účastníky postavilo tváří v tvář řešení složitějšího problému či interakce, při níž by současně byli jak v roli, tak sami sebou. Víím, že jsem zřejmě jeden z posledních lidí v Británii, kteří zdůrazňují nezastupitelný význam tohoto přístupu k dramatické výchově. Neznám působivější podobu dramatu, která by účastníkovi umožňovala stanout tváří v tvář obtížnému dilematu a zůstat přitom v roli. Představte si například rodinnou hádku mezi rodičem a osmnáctiletou dcerou či synem, v níž dítě provokativně vyzve rodiče, ať ho vyhodí z domu. Jak rodič zareaguje? Rozhodnutí je třeba udělat okamžitě. Jde o existenciální dilema – vyhodit dítě, nebo ze situace vycouvat? Je to něco úplně jiného než použít techniku živého obrazu nebo zveřejňování myšlenek. Obě tyto dramatické konvence situaci zpomalují a dávají účastníkům čas uvažovat o nich z většího odstupu, podobně jako tomu bylo v předchozím příkladu u prostorové škály názorů. Intenzivní prožívání dramatické situace nutí účastníka rozhodnout se tady a teď, podobně jako by tomu bylo v reálném životě. V takových chvílích si často sáhneme na to, kým jsme.

My zastánci tohoto přístupu k dramatu, založeného na prožívání, jsme se dál zdárně rozvíjeli a hledali jsme odpovědi na otázky, jak zkombinovat procesuální drama s divadelní formou a jaké způsoby jeho hodnocení se nabízejí. Vtom se však objevil Edward Bond a všechno zkomplikoval.

V roce 1990 jsem ho požádal, aby se stal patronem Mezinárodního centra dramatu ve výchově, které jsem vedl na univerzitě, kde jsem tehdy působil. Naše spolupráce trvá dodnes a tato konference je jedním z jejích plodů. Chrise Cooper z Big Brum Theatre in Education byl Bondovým dílem inspirován, a tak ho pověřil, aby napsal asi desítku her pro mladé lidi. Kostas Amoiropoulos a Adam Bethlenfalvy zase ve výzkumné části svých disertací zkoumali, jak Bondovu teorii a praxi smysluplně zapojit do teorie a praxe dramatické výchovy.

Všichni jsme byli přesvědčeni o pravdivosti Bondovy argumentace, že přístupy k divadelnímu tvaru, které vycházejí ze Stanislavského a Brechta, už nejsou pro dnešek aktuální. Jedna věc však je souhlasit s tímto jeho kritickým názorem a něco jiného je pokoušet se režírovat jeho hry či hledat nové podoby školního dramatu, které by zrcadlily jeho teorie. To je dlouhodobá práce, která nás zaměstnává dodnes, a já v současné době spolupracuji na výzkumném projektu se zmíněnými třemi sympatickými lidmi, kteří jsou i prominentními postavami této konference – s Adamem, Chrisem a Kostasem. Co tedy stojí v jádru Bondovy kritiky Stanislavského a Brechta?

Nemáme zde prostor plně probrat všechny argumenty, ale ty lze nalézt přímo v autorových vlastních textech. Stručně řečeno – Edwardu Bondovi se zdá, že K. S. Stanislavskij se příliš zabývá psychologií jedince, tím, co je subjektivní, zobrazováním „skutečných“ podob světa pomocí ozvláštnění. Bertolt Brecht je podle něj naopak příliš spoután hledáním objektivní a manipuluje publikem, aby se přiklonilo k té či oné ideologii. E. Bonda zajímá osobní uprostřed objektivního. Divák zprvu dokáže identifikovat objektivní síly, které ženou lidi k určitému jednání, jenže při sledování hry najednou dojde ke zvratu a jemu se oťřeše zem pod nohama. Na rozdíl od Brechtových her však E. Bond divákovi nenabízí žádnou novou půdu, na kterou by mohl vstoupit. Hlavní Bondovou premisou je, že každý z nás je sám odpovědný za utváření své vlastní lidskosti. Ta člověku nemůže být dána zvenčí – to by byla lež. Právě tohle má Edward Bond na mysli, když hovoří o vytváření obrazů skutečnosti (*imagining the real*). Vyvolává to množství otázek, které se dotýkají teorie poznání, filozofie i politiky – a E. Bond na ně ve svých četných textech neúnavně hledá odpovědi. Uvedme zde jeden příklad ilustrující hlavní techniku, kterou E. Bond používá, aby narušil naše čtení určité situace v divadelní hře; nazývá ji dramatickou událostí (*Drama Event*).

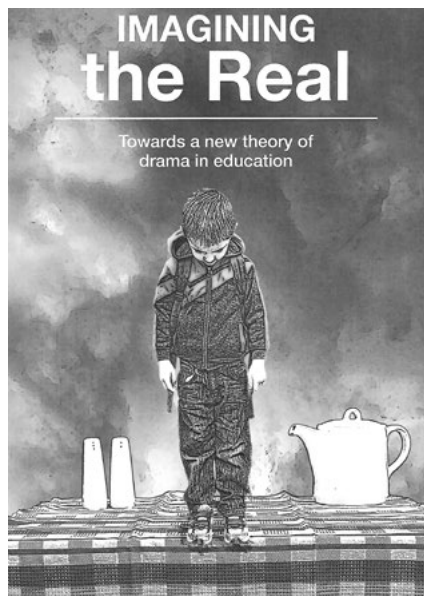
Jedna z jeho her pro mladé lidi (i pro dospělé, jak by autor dodal) se jmenuje *Rozbitá miska* (*Broken Bowl*). Je situována do dystopické budoucnosti, kdy se zpretrhala všechna základní vlákna společenské soudržnosti. Celá hra se odehrává v jediné místnosti rodinného domu. Přestože je velká nouze o jídlo, mladinká dívka trvá na tom, že bude prostírat i pro svého imaginárního kamaráda, aby se mohl najíst, a odděluje pro něj část drahocenného jídla. Její otec se jí vysmívá, jenže jednoho dne imaginární kamarád vstoupí dovnitř zdí jako duch. Vidí ho však jen dívka. Později, když

se krize venku i uvnitř vyhrtí, rozbije otec kladivem misku, kterou dívka dál tvrdošíjně pro imaginárního kamaráda prostírá. Když imaginární kamarád přijde přistě, má rozedrané oblečení, je bosý, vyhladovělý a na pokraji smrti. Tentokrát už ho vidí i dívčin otec. Tento okamžik lze vnímat jako dramatickou událost. Děti se až dosud snažily přijít na to, jestli jde o ducha, nebo o výplod dívčiny fantazie, jenže teď najednou imaginárního kamaráda vidí i otec. Co se to děje? Děti v publiku na to nedostanou odpověď. Zůstává v nich provokativní otázka, na kterou si musí odpovědět samy. V této hře by šlo najít celou řadu dramatických událostí, tento jeden případ však postačí. Pokud uznáme hodnotu dramatické události, musíme si položit otázku, jak ji v dramatu založeném na prožívání vytvořit. Nebo je to snad nemožný úkol?

Krize v dramatické výchově, jak já ji vnímám, spočívá v tom, že lekce založené na dramatických konvencích ztratily rozměr skutečného prožívání. Tato metoda neodstraňuje ideologii, jen potenciálně zaměřuje jednu sadu názorů za jině. A další formy post-brechtovského dramatu, kterými jsme neměli čas se podrobněji zabývat, mají sklon přiklánět se k subjektivní zkušenosti, nikoli zkoumat aktivní společenské hybné síly.

Na druhé straně je třeba říci, že i ti, kdo se snaží propojit bondovské drama s procesuálním dramatem založeným na prožívání, mají spoustu vlastních problémů k řešení. Dovolíte-li, pokusím se vypíchnout dva z nich na příkladu jiné své dosti začátečnické lekce dramatu z počátku sedmdesátých let. Z nějakého důvodu jsme s dětmi zrovna byli ve třídě, ne v ateliéru. Nebudu popisovat detaily příběhu, avšak drama se odehrávalo ve společenství, které bylo obklíčené nepřátelskými jednotkami. Někdo zvnitřku prováděl sabotáž a vynášel informace nepříteli. Společenství dospělo k závěru, že viníkem jsem já (učitel v roli jednoho z členů společenství). Poté, co mě ostatní členové podrobili soudnímu přelíčení, se mě rozhodli odsoudit k smrti oběšením. Postavili mě na lavici a dali mi kolem krku smyčku (jak vidíte, být učitelem dramatu bylo v té době poměrně riskantní a já jen doufal, že v tu chvíli nenakoukne do třídy ředitel). Byl jsem ve skutečnosti nevinný, ačkoli jsem se záměrně choval podezřele. Vzepřel jsem se jim – přísahal jsem, že jsem nevinný, a zeptal jsem jich vyzývavě, kdo z nich má odvahu zatáhnout za páku a mít po zbytek života před očima moje zmítající se tělo a obličej s výrazem, který ho bude strašit. Nikdo se ani nepohnul. Byl to jeden z oněch okamžiků elektrizujícího ticha, jaké jsme

v té době vyhledávali. Pak někdo navrhl, že by za páku mohlo zatáhnout pět nebo šest lidí dohromady. Ani teď se však nikdo nepřihlásil. Nikdo se nepohnul ani o píď. Nedokázali dilema vyřešit. Nakonec se rozhodli, že mě dají pod zámek až do doby, než obléhání skončí.



David Davis

Opět jde o dramatickou lekci, která měla značné rezervy, na kterou se po pravdě skoro stydím vzpomínat. Může nám však pomoci poukázat na určité problémy, které nastanou, pokud se chceme vydat směrem bondovského dramatu, a které jsme dosud uspokojivě nevyřešili. V klíčovém dramatickém okamžiku mají účastníci pouze dvoupólovou volbu mezi oběšením domnělého viníka a jeho omilostněním. Opět je třeba zvolit jednu ze dvou ideologií, nikoli nově promýšlet, co se tu skutečně děje. V dramatu s Frankensteinem však žáci věděli, že se snažím vytvořit lidskou bytost. Všichni ten film viděli v televizi. Co je tedy užitečnější – vytvořit si prokreslenější obrázek situace, nebo mít volbu ze dvou možností (příčemž máme k dispozici omezené množství informací)?

Další problém spočívá v tom, jak bondovskou dramatickou formu, která byla vyvinuta pro divadlo, převést do procesuálního dramatu. V tom mi připadá užitečná teorie Michaila Bachtina o dialogismu. Soustředím se zde na dva jeho pojmy, kterými jsou heteroglosie a transgredience¹. Pojmem transgredience zachycuje rozdíl mezi tím, jak se se společenským světem setkáváme v románě či divadelní hře, a jak toto setkání probíhá ve skutečném životě. V této místnosti například nevidím, co máte za sebou, natož abych věděl, co vás pohání k určitému chování.

Vy také nevidíte, co mám za sebou ani co mě pohání. Já ani vy nevíme, kam směřujeme. Netuším, jak vnímáte svět ani jak si svět interpretujete. Autor uměleckého díla oproti tomu může celkový obraz mnohem více rozvinout a divák či čtenář z něj dostane tolik, kolik autor uzná za vhodné. Autor vidí minulost, přítomnost i budoucnost každé postavy, o které píše, respektive vidí z ní tolik, kolik chce. V dramatu, které jsem popsal a při němž jsem byl málem oběšen, neměli účastníci celkový obraz k dispozici, což je právě jeden z problémů dramatu, které je založeno na prožívání. Mají-li existenciálně stanout tváří v tvář okamžiku krize, jaký díl celkového obrazu k tomu potřebují znát? Ve hře *Rozbitá miska* autor ví, co je venku za dveřmi, pravděpodobně vymyslel celý komplexní obraz toho, co se ve společnosti stalo. Dívka ve hře se však ven téměř nepodívá a my jako diváci také ne. Autor může mít propracovanou představu i o tom, co motivuje matku, která se nejdřív zastává dcery a pak se krutě obrátí proti ní. V procesuálním dramatu však bývají informace aktérům utajeny. První otázka tedy spočívá v tom, zda by měli mít větší přehled, podobný tomu autorovu, pokud si mají smysluplně naplánovat své jednání. Druhé dilema můžeme zahlédnout skrze Bachtinovu teorii o heteroglosii. Tento teoretik vnímá svět tak, že se každý jedinec rodí do matrixu zcela specifických ekonomických, politických i hospodářských sil. Vskutku „[...] unikátní a neopakovatelná kombinace ideologií, z nichž každá hovoří svým vlastním jazykem [...] Jen skrze tuto velmi specifickou, opravdu jedinečnou pozici nás může svět oslovit: je to v pravém slova smyslu naše ‚adresa‘ v bytí. Pouze díky tomu se dokážeme vyjadřovat.“ (Holquist, 1990, s. 167) Jestliže se však rodíme do tohoto matrixu ideologií, jak se z nich můžeme vymanit a udělat si jasnější obrázek o tom, co se kolem nás děje? Právě toto má E. Bond na mysli, když hovoří o vytváření obrazů skutečnosti, má na mysli vytváření dramatické události, která nás vyvede ven z ideologických omezení každodennosti. Jak toho mohou dosáhnout sami účastníci procesuálního dramatu, na to je ještě třeba najít odpověď. Slibně mi připadá, že pobývání v situaci, která je součástí dramatu založeného na prožívání, má podle všeho cosi společného s Bondovým přesvědčením, že diváci by měli být vtaženi do hry, ne ji pouze pozorovat.

Onen typ procesuálního dramatu založeného na prožívání, který jsem popsal výše a který vznikl na britské půdě, se dnes prakticky nepoužívá. Národní kurikulum

ve Spojeném království dnes vymezuje dramatu pouze malý prostor v rámci výuky anglického jazyka, a i tam jde převážně o studium hotových divadelních her. Mezi dramatickými formami, které učitelé používají, převládají Neelandsovy dramatické konvence. Studenti ve věku 16 a 18 let, kdy se ve Spojeném království skládají závěrečné zkoušky, si mohou jako jeden z předmetů zvolit dramatickou výchovu, avšak počty zájemců prudce klesají. V minulém roce² poklesl počet studentů, kteří si dramatickou výchovu zvolili ke zkoušce A-level³, o čtyři a půl tisíce oproti předchozímu roku. Hlavní příčinou je posílení důrazu na hlavní předměty, mezi něž se umělecké výchovy nepočítají. Nové formy tedy budou nejspíš muset vyvíjet jiné země. I proto je tato konference, jíž se účastní delegáti z devíti zemí, tak důležitá.

Krizi v dramatické výchově lze přetavit v hledání nových forem práce v hodinách dramatu. Tento úkol je vskutku naléhavý, protože naléhavé jsou i problémy, kterým dnes musejí mladí lidé čelit. To je alespoň můj názor a jsem rád, že jsem vám ho zde mohl předložit k úvaze.

POZNÁMKY

- 1 Heteroglosie (rusky *разноречие*, resp. *разногласия*) – různorečí, vnitřní rozrůzněnost jazyka, sociální rozrůzněnost řeči nebo rozmanitost promluvovalých forem. Transegredience (rusky *трансгрессионность*) – termín, který označuje jev, kdy je překračována vnitřní skladba světa hrdiny. M. Bachtin převzal termín ze *Všeobecné estetiky* Jonase Cohna – viz COHN, Jonas. *Allgemeine Ästhetik*. Leipzig: Engelmann, 1901. 296 s. (pozn. red.).
- 2 V roce 2015 (pozn. red.).
- 3 A-level, celým názvem The General Certificate of Education A-level, je britská obdoba naší maturity (pozn. překladatelky).

LITERATURA

DAVIS, David. *Imagining the Real: Towards a new theory of drama education*. London: A Trentham Book/Institute of Education Press, 2014. 184 s. ISBN 978-1-85856-513-2.

HOLQUIST, Michael. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 1990. XIII, 204 s. ISBN 0415011809.

Přeložila Lenka Kapsová

NAHLÍŽENÍ 2019

30. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla
Bechyně 17.–20. října 2019

Veselé zrcadlo, Gymnázium Ústí nad Orlicí
(ved. Lenka Janyšová)

Velikáni

Předloha: Ernst Jandl: *Mletpantem*

Překlad: Josef Hiršal a Bohumila Grögerová

Scénář a režie: Lenka Janyšová a soubor

Předpokládaná premiéra: listopad 2019

Všecky Barvy, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Soví zpěv

Předloha: Iva Procházková: *Soví zpěv*

Dramatizace a režie: Pavel Skála a soubor

Předpokládaná premiéra: duben 2020

Růženky a machři, SPgŠ Boskovice (ved. Monika Lepková)

Oskar a růžová paní

Předloha: Eric-Emmanuel Schmitt: *Oskar a růžová paní*

Překlad: Denisa Kerschová-Brosseau

Dramatizace a režie: Monika Lepková

Premiéra: 25. června 2019

Pajdáme bosgy, SPgŠ a Gymnázium Boskovic (ved. Monika Lepková)

Byly jsme tam taky

Předloha: Dagmar Šimková: *Byly jsme tam taky*

Scénář a režie: Monika Lepková a soubor

Premiéra: 24. května 2019

Čistírna, LDO ZUŠ Pardubice-Polabiny (ved. Klára Litterová a Kristýna Mlatečková)

Medvěd, který nebyl

Předloha: Frank Tashlin: *Medvěd, který nebyl*

Překlad: Tereza Horváthová a Jiří Dvořák s přihlédnutím k původnímu českému vydání z roku 1947 (*O popleteném medvěďovi* v překladu M. Eisnerové, P. Bojara a J. Šimůnka)

Dramatizace a režie: Kristýna Mlatečková, Klára Litterová a soubor

Premiéra: 29. března 2019

Divadlo Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Lukáš Horáček a Tomáš Holý)

Hora della morte

Režie: Lukáš Horáček a Tomáš Holý

Premiéra: 24. února 2019

Zbytky, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Bára Gréeová)

El

Předloha: Lidmila Kábrtová: *Koho vypijou lišky*

Dramatizace: Bára Gréeová a soubor

Předpokládaná premiéra: únor 2020

Divadlo Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Libuše Vrtišková Hájková)

Jělěňovití

Předloha: Petr Nikl: *Jělěňovití*

Scénář: Libuše Vrtišková Hájková a soubor

Režie: Libuše Vrtišková

Premiéra: 21. března 2019

DS DRIM, LDO ZUŠ Jozefa Rosinského, Nitra (ved. Marica Šišková)

Za velkým zošitom

Předloha: Agota Kristofová: *Velký zošit*

Překlad: Andrea Černáková

Dramatizace a režie: Marica Šišková

Premiéra: 19. března 2019



TŘICÁTÉ NAHLÍŽENÍ



EMA ZÁMEČNÍKOVÁ

emiliezamecnikova@seznam.cz
lektorka dramatické výchovy

Náhoda nám nebývá vždy nakloněna a občas zařídí, že událostí, kterých se určitě chceme účastnit, je několik a samozřejmě (!) všechny se konají v jednom termínu. A tak mi po dva roky unikala možnost účastnit se Nahlížení. Až letos jsem si řekla: A dost! a upřednostnila jej před vším ostatním – a stálo to za to.

Vůdčí osobnosti tohoto počínu, Jakub Hulák a Jaroslav Provazník, mě vyprovokovaly k napsání tohoto článku a já ráda souhlasila. Nahlížení jsem měla možnost během let vnímat z několika pozic: jako vedoucí souborů stejné věkové kategorie, pro kterou je určeno, mnohdy i vystupujících, jako lektorka, pamětnice i jako nezávislý pozorovatel přímo v Bechyni nebo zpovzdálí. A na letošním, třicátém ročníku jsem si uvědomila mnohé jeho proměny, přednosti i zádrhele. Srovnávám si vše v hlavě a o výsledek se s vámi podělím. Psát jsem chtěla ihned po příjezdu z Bechyně, ale ona náhoda opět zapříchčila, že ho píšu až v prosinci. Vidím v tom přednost, neboť paměť jistě mé dojmy prosela, nepodstatné a nevýrazné smazala a z citového nadšeného rozpoložení vyloupila ty nejzřetelnější a pro toto mé zamyšlení podstatné.

NAHLÍŽENÍ (UŽ) PO TŘICÁTÉ

Ano, je tomu tak. Samozřejmě se vzpomínalo i na začátky, kdy přijíždějící soubory přizvaly další účastníky ke společné tvorbě na základě daného východiska, kdy se představení hrála jen jako inspirativní doplněk, důraz se kladl na dílny. Vzpomínalo se i na nejruznější proměny forem diskusí. Výročí se shoduje s výročí Sametové revoluce (poprvé se středoškolská dílna konala

už v roce 1987, ale v roce 1989 a v roce 1999 měla pauzu) a je úžasné, že Nahlížení přežilo bouřlivou proměnu našeho státu. I když není významnou postupovou přehlídkou nebo městskou akcí a i když jistě došlo k proměnám ve vedení pořadatelských institucí. Přežilo nejen jako takové, ale i se svým posláním a významem, které si i přes nejruznější dílčí proměny udrželo.

Třicátka vybízí k bilancování, ale toho se já ujmát nemusím, neboť jak mě informoval Jakub Hulák, vyjde v brzké době podstatnější materiál, než je tato moje zpráva. Tak významné výročí však zcela opominout nemůžu, tak alespoň zde je můj pohled na „nahlížecí“ dějiny: Došlo ke generační proměně, přístup dnešních mladých divadelníků mi připadá jiný než před lety, na jednu stranu jsou otevřenější, upřímnější, na druhou méně pokorní, méně vděční. A to se odráží na průběhu setkání, na jeho atmosféře. A jsem nyní zvědavá, zda pojede Nahlížení ve vyjetých kolejkách, nebo dojde k významnější proměně. Organizátoři jeho podobu neustále promýšlejí, vybízejí účastníky ke sdělování připomínek, nápadů, všichni, kdož Nahlížení máme rádi, se můžeme podílet na jeho budoucím formování.

NAHLÍŽENÍ – INSPIRATIVNÍ A TVŮRČÍ

V celém setkání není samotná přehlídka inscenací to nejdůležitější. Ani jejich konfrontace a výběr těch nejlepších. V prvé řadě jde o vzájemnou inspiraci a motivaci, které mohou pronikat k účastníkovi mnoha cestami nabízenými organizátory a je na něm, zda a po které vyjde podnětům naproti a které upotřebí. Ať už při své tvorbě v souboru, nebo při vnímání divadla jako takového. Tím je Nahlížení mezi přehlídkami ojedinelé. Proto ani já se neomezím na pouhý popis průběhu akce, ale pokusím se pojmenovat jím nabízené cesty k inspiraci a motivaci:

Zhlédnutí jednotlivých inscenací – Reflexe, rozbor a diskuse k nim – Předání dojmů z představení kreativním způsobem

Zejména pro tuto, dosti podstatnou část lze pro Nahlížení použít podtitul netradiční divadelní dílna. Letos se předávalo formou investigativních reportáží – náhodně sestavené skupiny (namíchal se ze členů

různých souborů a každý den se proměňovaly a pracovaly bez vedoucích) shromažďovaly informace o inscenátorech a o genezi inscenace, ty potom zpracovávaly do scénických reportáží. Myslím, že tento úkol považovali někteří účastníci zpočátku za velmi náročný. Výsledky v první den se mi zdály být poněkud rozpačité, odbyté (tento můj dojem potvrdili i v následných diskusích samotní reportéři). Někteří možná postrádali vedení, na které byli zvyklí. Jiným chybělo poučení o tom, co to vlastně ta investigativní reportáž je. Organizátoři rok co rok hledají nové způsoby, jak přivést mladé účastníky k vyjádření dojmů a názorů, a tvorba reportáží mi připadala velmi nápaditá, objektivní, i když pro někoho překvapivá. Ovšem vyžadovala ještě aktivnější přístup, než koukání na představení a pak zformulování svého názoru, nebo dokonce jen poslouchání názorů jiných. Úkolem nebylo jen vyjádření svého pohledu na vystoupení. Muselo se jít za vystupujícím souborem, co nejvíce si zjistit, jak pracoval, s čím se potýkal, jaký měli jednotliví členové k tvorbě přístup, co zažili při přípravě inscenace apod. Čili sonda musela proniknout hlouběji do tvůrčího procesu jiného souboru. A to mi připadá nejen velice tvůrčí a inspirativní, ale i kolegiální. A jak jsem již napsala: organizátoři nabídli cestu k inspiraci a poznání, jak tvoří někdo jiný, a bylo na každém, zda vyjde podnětům naproti. Náhodně vzniklá skupina se jistě také musela nejdříve zformovat, najít způsob komunikace, někteří potřebovali nějaký čas, než se otevřeli, uvolnili a byli schopni domluvy, společného tvoření. Druhý den Nahlížení se mi předvedené reportáže líbily více, což je důkaz, že nabídnutá cesta byla pro mnohé podnětná.

Možná by bylo zajímavé, kdyby souběžně na reportážích pracovala i skupina vedoucích souborů.

Setkání se členy jiných souborů...

... zkušených s nezkušenými, mladších se staršími, úspěšných s méně úspěšnými. Tvůrců používajících a ovládajících různé výrazové prostředky, volících různé žánry a směřujících k vyjádření odlišných témat. A pedagogů, též mladších se staršími, zkušených se začátečníky. Jak tomu na divadelních přehlídkách bývá, setkání se odehrávala nejen při diskusích, ale téměř všude a neustále. Jistě, tak se děje do jisté míry na každé přehlídce, kde



↑↑↑↑ *Byli jsme tam taky*
 ↑↑↑ *Hora della morte*
 ↑↑ *Oskar a růžová paní*
 ↑ *Velikáni*

↑↑↑↑ *El*
 ↑↑↑ *Medvěd, který nebyl*
 ↑↑ *Soví zpěv*
 ↑ *Za velkým zošitom*

soubory nepřijíždějí jen na svá představení. Ale na Nahlížení se mi zdají setkávání důraznější. Ostatně jsou pro ně vytvořené ideální podmínky, zejména při diskusích. Slyšela jsem od mladých, že nejvíce si popovídali s kolegy z jiných souborů mimo oficiální debaty, ale o tom více na jiném místě tohoto článku.

Předvedení rozpracovaných, nehotových inscenací

Toto je výrazné specifikum Nahlížení. Přiznávám, že je pro mě těžké se dívat na nehotové představení, které ještě ke všemu vytváří dojem, že hotové je. Ať se na jevišti v danou chvíli děje cokoliv, vnímám dění jako představení – kladně, záporně, emocionálně; dle mého názoru ani většina publika nemyslí v té chvíli na to, v jaké fázi příprav soubor je. I pro soubor musí být těžké předvádět něco, o čem ještě není přesvědčen, že to tak chce, že si za tím stojí. Vzpomínám si však na to, jak jsem v průběhu práce na své inscenaci velice toužila po odborných reflexích, po ohleduplných náhledech, které mne mnohdy posunuly dál nebo upozornily na nakročení mimo. Zejména pokud jsem vedla soubory dětské či mladé, protože jsem cítila velkou zodpovědnost vůči svým svěřencům. Na druhé straně jsme někdy měli, u starších dětí spolu se členy souboru, jasné představy, co chceme inscenací sdělit, a hledali jsme sdělné a fungující prostředky pro vyjádření. Vstup někoho jiného do procesu, který nepochopil naše záměry, někdy zvrátil, znejistil plány, a pak byl náš inscenační proces zmatečný, nebo se dokonce práce zastavila zcela. A tak se nyní vrátím k cestám – záleží na souboru, zejména na vedoucím, režisérovi, zda je v této chvíli schopen nadhledu. Záleží na tom, jak naloží s vyslechnutými názory, někdy protichůdnými, diskutabilními, jak je roztrídí. Zda reflexe z Nahlížení pro něj budou cenné a přínosné, nebo jen bolestné a matoucí. Ostatně mnozí do Bechyně přijíždějí zejména pro podněty k dokončení své práce.

NAHLÍŽENÍ – DISKUSNÍ FÓRUM

Je v Bechyni příjemné, že se nesoutěží, nevybírám, kdo postoupí dál, nejde o konkurenci a rivalitu. Nemusí se posuzovat, hodnotit, oznamovat pro někoho zklamávající rozhodnutí ani vznášet pro soubory někdy mučivé negativní výhrady. A protože jsem se nakonec letos v Bechyni ocitla na místě lektorky, mohla jsem si do sytosti užít této přednosti. Tím spíš, že za lektorského partnera jsem měla Tomáše Žižku, scénografa, muzikanta, performeru, pedagoga, režiséra a herce atd., jehož postřehy z jiného úhlu pohledu než

moje byly pro mě nové. A tak jsem toto partnerství pocítovala jako velmi osvěžující.

Nastolený postup byl takový, že se po předvedení reportáží mluvilo nejdříve o nich, o čem byly, co vyjadřovaly, co zachytily, pak se vyjadřovalo fórum (krom hrajícího souboru) k představení. Teprve potom jsme mohli promluvit my, lektori, a teprve pak soubor. Přiznávám, bylo pro mě poněkud omezující nevstupovat do diskusí dřív, než přišla moje chvíle. Měla jsem na zřeteli, že mým úkolem je říci nejen svůj pohled, ale shrnout a završit diskusi. A protože jsem nechtěla přitom opakovat již řečené, musela jsem svůj vstup neustále přehodnocovat, třídit postřehy své i ty, které zazněly, aby můj vstup přinesl plnohodnotné završení, aby již unavené fórum oslovil. Ke konci debat se taky někdy zužoval můj časový prostor, bylo nutno šetřit slovy. I některé hrající soubory chtěly promluvit dříve, chtěly mít i více prostoru pro dialog s ostatními účastníky, ptát se. Samozřejmě, vše řídil moderátor a jeho funkce byla za těchto okolností velice náročná. Účastníků bylo mnoho, přitom ne všichni se aktivně zapojovali, někdy si mnozí posedali dozadu, mimo hlavní debatní ohnisko, prostor přisálil nedisponoval dobrou akustikou – s tím vším se musel charismatický moderátor Ondřej Kohout potýkat.

Diskutovalo se hodně, dlouho a podstatně. Myslím, že se více mluvilo o tématech, pronášely se dohady, velký čas byl věnován vytvořeným reportážím a méně se mluvilo o tom, co na jevišti skutečně soubor předvedl, kam směřuje a jaké výrazové prostředky pro své vyjádření použil nebo míní použít, co na jevišti funguje a nefunguje. Popsat dění na jevišti, věcně a přesně ho pojmenovat, pojmenovat jevištní dění – to je podle mě nejlepší odrazový můstek pro diskusi, a to i v případě nehotových inscenací nebo právě u nich. Zkrátka nemluvit dlouho o tom, co chtěl soubor sdělit, ale spíše jak to provede či provedl. Protože pak mohou inscenační tvůrci posoudit nejen zvolená témata, cíle a záměry, ale zejména to, jak skutečně vyznívají jejich výsledky dosavadní tvorby.

Ale nyní, po čase, mi připadají bechyňské diskuse velmi plodné. Protože Nahlížení není jen o výměně názorů a pohledů na předvedená představení, ale o vzájemné výměně zkušeností, o hledání a mapování širších souvislostí, zdrojů, problémů a specifík středního a mladého divadla. A když mladé například zajímala současná, a dokonce i minulá zásadní společenská témata a chtěli o nich mluvit více než o samotném divadle, tak proč ne! Asi bych byla velice zklamaná, kdyby se debaty odehrávaly jen na platformě hodnocení inscenací, protože tím by byla popřena samotná podstata Nahlížení.

NAHLÍŽENÍ – PŘEHLÍDKA VYBRANÝCH INSCENACÍ MLADÝCH DIVADELNÍCH SOUBORŮ

Jak jsem již naznačila, nemíním se zde pouštět do podrobných rozborů jednotlivých vystoupení. Některé inscenace prošly přehlídkami, někteří inscenátoři využili možnosti představit nehotový tvar a nyní, v době, kdy čtete tento článek, již zřejmě postoupili ve své tvorbě úplně jinam. Zkusím vyhmátnout z přehlídky pro mě nejinspirativnější momenty, které považuji za nejprínosnější pro zdar jubilejního setkání.

Vcelku na mě působila přehlídka po všech stránkách velice pestrě. Jakub Hulák si pochvaloval, že se přihlásil dostatečný počet souborů, bylo z čeho vybírat. Problém spíš nastal, když se někteří na poslední chvíli omluvili. (Dokonce některé, kteří se původně přihlásili, zařazení do programu zaskočilo a vystoupení nepotvrdili.) Konečný program považuji za reprezentativní vzorek činnosti v mladých souborech (snad mi jen chyběl soubor, který by vznikl samovolně, mimo instituci, ZUŠ, střední školu, z podnětu samotných mladých). Už jen při pouhém přečtení programu máte pocit žánrové a dramatické pestrosti.

Zajímavé bylo pro mě porovnání přístupu tvůrců dvou projektů vznikajících na základě poezie. Soubory zvolily odlišné postupy a představily se i ve zcela jiném stadiu nastudování. Jako první na přehlídce, hned ve čtvrtek, předvedl soubor *Veselé zrcadlo* ukázky z připravovaného divadla poezie *Velíkání*. Vycházeli z tvorby Ernsta Jandla, jehož básně zazněly v podobě zatím na sebe nenavazujících situací a dialogů. Soubor v době Nahlížení hledal příběh a téma, klíč, který by spojil vybrané básně do tvaru, doufal, že je Nahlížení nasměruje. Myslím, že reportáže a diskuse soubor zcela neuspokojily, přičítám to tomu, že setkání teprve ve čtvrtek začínalo, formovalo se (o prvních pokusech o investiční reportáže jsem se již zmiňovala).

Úplně jiný přístup zvolilo *Divadlo Vydýcháno* v projektu vzniklém na základě tvorby Petra Nikla *Jelěňovití*. Soubor se oproti *Veselému zrcadlu* nesnažil předat příběh, i když v podtextu si ho mohl divák sám dosadit, ale působil samotným slovem, jeho zvukomalebností a výtvarnými jevištními obrazy, barvami, lidským tělem, světlem, uspořádáním scény. Tak se pro mne právě tyto prostředky staly silnými tématy, tvůrčí nadstavbu souboru jsem vnímala jako dominantní nad samotnou interpretací Niklových textů. *Divadlo Vydýcháno* přijelo oproti *Veselému zrcadlu* již s hotovým tvarem.

Odvážné dramatizační počiny naznačovaly rozpracované projekty

Mosteckých – *Soví zpěv a El*. Neuvěřitelně plodný Pavel Skála, jehož velice zajímá tvorbu lze vidět na všech možných přehlídkách v republice, představil se svým souborem **Všecky Barvy** ukázkou z připravované inscenace *Soví zpěv*, ve které se již daly pojmenovat zvolené inscenační prostředky a přístup. Přes zatím upozaděnou výtvarnou složku, monotónní temporytmus, nedořešené situace a nedostavěné mizanscény jsem intenzivně vnímala zaujetí herců, jejich velké nasazení. To zapříčinilo, že jsem zapomněla, že jde o ukázkou, a když vystoupení skončilo, měla jsem pocit zklamání, že nemůžu vidět inscenaci celou. Už na této ukázce bylo patrné, že to je skvělý základ pro upřímnou emoční inscenační výpověď. Příběh dvou sourozenců z roku 2046 se odehrává ve světě technicky vyspělé informatiky, kde se může téměř vše naprogramovat, a soubor zřejmě hledá prostředky pro vyjádření podoby tohoto světa. Pro boj s ním a s tímto vnitřním přesvědčením se mu jistě podaří nalézt ty pravé.

Ukázkou pod názvem *El* představil další mostecký soubor, **Zbytky**, svoji připravovanou dramaturgickou knižní prvotinu Lidmily Kábrtové *Koho vypijou lišky*. Každá vzpomínka malého El se v knížce musí vtěsnat do skrovného příbytku padesáti slov. Tato spisovatelčina forma (prozaické básně?) možná zapříčinila, že mluvený projev v jevištní ukázce na mě zatím působil příliš hole a zkratovitě, a jsem zvědavá, jak se s ním členové souboru vypořádají. Domnívám se, že by mohl přinést inscenaci přirozený nadhled. Za důležitější jsem však považovala u tohoto velmi dobře počatého projektu, na jaké sdělení se chce soubor zaměřit: Předat svůj pohled na dobu normalizace (tím samozřejmě nemyslím důsledné retro)? Na její pozůstatky dnes? Jde jen o normalizaci, anebo o působivé vylišení traumatického dětství El na pozadí tehdejší doby? Výtvarná složka na mě působila provokativně vzpomínkově (vytáhané strakaté svetry, krimplenové kostýmy), zmatení dob padesátých a sedmdesátých let jsem brala spíše symbolicky, což ale nemusel být záměr. V tvorbě mladých divadel si nejvíce cením osobité výpovědní hodnoty, pak promítám ledacos – a zde jsem ji, sice zatím zastřeně, pocítovala. Jde jen o to najít inscenační prostředky.

Obraz z novodobé historie naší republiky uvedl ve své dramaturgii i soubor z Boskovic **Pajdámé bosgy** a to ve své inscenaci *Byly jsme tam taky*. Šlo o vzpomínky Dagmar Šimkové, ženy, která byla čtrnáct let nespravedlivě vězněná komunistickým režimem. Inscenaci hrála s velkým nasazením skupina děvčat, a i když jsem někdy měla pochyby o uvěřitelnosti herectví mladičkých představitelů, chápala jsem, proč ve svém věku o něčem tak

hrozném hrají právě takto. V diskusích děvčata navíc projevila hlubokou znalost tématu: „Aby se vědělo, co se tady dělo.“

Soubor SPgŠ Boskovic pod vedením Moniky Lepkové uvedl na Nahlížení ještě jedno představení – *Oskar a růžová paní*. Hra podle knihy úspěšného francouzského spisovatele vypráví o přátelství na smrt nemocného malého chlapce a jeho ošetřovatelky. Příběh hrálo několik profesionálních divadel, možná úspěšně, ale pro soubor mladých bych si ho pro obavy ze sentimentu nevybrala. Převážná část souboru po představení odjela, zůstaly jen dívky, které hrály v *Byly jsme tam taky*. V diskusích se sympatická vedoucí souboru svěčila, že projekt *Oskar a růžová paní* vznikl v rámci povinné školní výuky, část souboru na něm pracovala kvůli úspěšné maturitě – na rozdíl od práce na předloze Dagmar Šimkové, ta se odehrávala mimo rozvrh, z kolektivního nadšení. Pro paní profesorku jistě nebylo lehké najít východisko pro práci ve vyučování, takovou, aby tak početný soubor, jehož ne všichni členové měli upřímný zájem o divadlo, alespoň trochu zaujala. I to se stává a přeji jí hodně sil a nadšených studentů.

Po inscenacích se smutnými tématy přišlo osvěžení v podobě zástupce i zcela autorské tvorby: **další liberecké představení Hora della morte**. Hrál se venku, ne za ideálního počasí, ale z plejády režijních, výtvarných, a zejména hereckých nápadů tryskala radost z existence na jevišti (pardon, na trávě), nadšení ze sdělování bez nadbytečného předvádění se, z partneriny – to vše zářilo místo slunce. Inscenaci z ranku kočovných kejklířů, ba loutkářských rakvičkáren plenér prospívá.

Když se medvěd jednoho dne probudí ze zimního spánku, nevěří vlastním očím: místo lesa stojí uprostřed gigantické továrny. Než se stačí rozkoukat, už je u něho mistr a honí ho, aby se dal do práce... Být medvěd, to je chabá výmluva pro lenocha... Tak začíná knížka amerického satirika a scénaristy Franka Tashlina *Medvěd, který nebyl*. Inscenace **ZUŠ Pardubice**, která je její dramaturgii a která prošla úspěšně přehlídkami všech možných stupňů, mě zaujala nejen tématem, které překvapivě nebylo, jak začátek naznačoval, jen o ekologii, ale i o postavení osobnosti ve společnosti, o nepochopení a trochu i o rasismu. Vynikala bohatstvím přesně použitých výrazových prostředků – zvuků i hudby, vzniklými jevištními obrazy, obsazením a vykreslením postav – vše na mě působilo jednoduše, sdělně a funkčně.

I slovenský host uvedl náročnou dramaturgii, a to románové prvotiny maďarské spisovatelky Agoty Kristofové *Za velkým zošitom*. Slyšeli jsme hrůzné vyprávění třináctiletých dvojčat nucených strávit poslední léta druhé

světové války po boku kruté babičky kdesi na zapadlém venkově v pohraničí. Hrůzné, ale díky provedení maximálně soustředěného souboru, vytvářeným obrazům v poloaréně, sugestivní a funkční hudbě vlastně fascinující. Vyvrcholení setkání v Bechyni.

NAHLÍŽENÍ – SPOLEČENSTVÍ, POSPOLITOST, KOMUNITA

Většina účastníků nepřijíždí do Bechyně si jen zahrát a odjet. Přijíždějí za setkáním, za atmosférou, za kamarády. Během každého Nahlížení, kterého jsem měla možnost se účastnit, se vytvoří poměrně stmelené společenství, za kterým se chce přijet příště. Něco takového nevzniká jen tak, z ničeho. Ani se nedá vyrobit, jak bychom my řekli, narežirovat. To musí vzniknout.

NAHLÍŽENÍ ČESKO-SLOVENSKÉ

Tak jako v některých minulých letech byla slyšet v Bechyni slovenština, a to ze všech stran, neboť slovenští účastníci se aktivně zapojovali do všeho, do čeho se zapojit mohli. Jejich přítomnost působila na všechny velmi přirozeně, jako by to ani nemohlo být jinak. Připadalo mi, že si váží možnosti být přítomni tomu všemu, bylo je vidět na všech představeních (na rozdíl od některých českých kolegů); ostatně na konci velmi kladně hodnotili celou formu a poněkud udiveně poslouchali vznášené připomínky, připadalo jim vše dokonalé. Přítomnost slovenského souboru výrazně zvyšuje inspirativnost setkání, umožňuje nahlédnout do mladého divadla jiného státu, do jeho poetiky, problematiky a života, navázat kontakty. Uvítala bych příště zařadit do programu samostatnou besedu se slovenskými tvůrci, jak oni, jak my... A doufám, že bude nějaké příště.

NAHLÍŽENÍ V BECHYNI

Bechyňský kulturní dům je prostoupený domácí atmosférou a tím vytváří pro Nahlížení ideální podmínky. Obdivovala jsem šarmanatního pana ředitele, který nejen že s nevídanou důvěrou (pro mě v dnešní době až nepochopitelnou) propůjčil celou budovu k víkendovému životu mladých – nejen ke hraní divadla a dílnám, ale i ke spaní, stravování atd.

Město Bechyně je navíc překrásné, s úžasným říčním kaňonem, s pohodovým lázeňským klidem. Bechyně vytváří nejkrásnější rám Nahlížení.

PARADOXY SVĚTOVÉHO DIVADELNÍHO FESTIVALU MLÁDEŽE TĚATRAĽNAJA REVOLJUCIJA 2019



IRENA KONÝVKOVÁ

reditelka@zusoostrov.cz

Základní umělecká škola Ostrov

Na základě doporučení české AITA/IATA se náš soubor HOP-HOP přihlásil s představením *Běž, chlapče, běž* na již sedmý ročník světového festivalu, který se odehrává na Sibiři v Ťumeni. Ruským výběrem této divadelní organizace a rezidenčním divadelním prostorem Kosmos a divadelním souborem Mimikrija jsme byli i vybráni a díky finanční podpoře Ministerstva kultury ČR jsme se 30. 10.–6. 11. tohoto festivalu zúčastnili.

PRVNÍ PARADOX

Festival začal 30. října před kulturním centrem Kosmos bombasticky. V mrazivém odpoledni (–10° Celsia) jsme sledovali stoupající plošinu, na které paní v kabátě jako kosmonaut stoupala s rudým dýmem v ruce. Po projevech organizátorů s plamennými projevy o divadelní revoluci a po projevu o významu divadla pro mladého člověka a o vzájemné inspiraci jednotlivých států v podání představitelky AITA/IATA Ruské federace Ally Zoriny nám byli představeni „experti“ pro rozbor představení a byl spuštěn ze střežky veliký červený nápis s názvem

festivalu. Všude kamery a fotografové. Při poslouchání projevů jsem si všimla velikého nápisu: „Když revoluce, tak jenom na divadle.“ V mysli mi zamrazilo víc než na těle.

DRUHÝ PARADOX

Každý jsme dostali program na krk, byla to zároveň vstupenka do divadla. Bohužel program vůbec neplatil. Naštěstí při organizaci pomáhaly spousty dobrovolníků. Nás měla na starosti mladá sedmnáctiletá dívka, studentka umělecké školy, budoucí divadelní kritička. Starala se o nás až úzkostlivě, bála se nás pouštět samotné, neustále zjišťovala změny v programu, zkrátka chtěla, abychom se cítili dobře.

TŘETÍ PARADOX

Na konferenci o divadle mladých jsme se díky dotazům vedoucích souborů, jak je možné, že se zde porovnávají, tedy i hodnotí nejen amatérské, ale i profesionální soubory, jsme se dozvěděli, že je to jedno, neboť divadlo je buď dobré, nebo špatné. A dále že pořadatelé zestárli, takže za mladé považují i čtyřicátníky. Náš soubor sedmnáctiletých tak patřil k těm nejmladším.

ČTVRTÝ PARADOX

Nebylo možné vidět všechna představení, neboť se hrálo na více jevištích. Ale také bohužel proto, že se muselo jít na jídlo nebo se jít koupat do termálních pramenů (mimochodem úžasný zážitek koupat se v mínus 10 stupních venku v horoucí vodě). Ale šlo vše zařídit jinak..., třeba vyjet

o hodinu později až po představení. Škoda. Na světový festival jsme toho viděli podle nás málo, a to jsme se často vnutili i tam, kam jsme neměli jít, nebo jsme se rozdělili na polovinu, abychom si mohli sdělit, jak ten či onen soubor hrál. Některým z nás tak neušel zážitek z polského představení *Hej, ty!* v podání souboru Krzyk z Maszewa. Velmi sugestivní, a přitom přirozené herectví, fyzicky ztvárněný boj dvou já, jednoduchá scéna – dvě malé tabule, černý baletizol, černá malá židlička a křídly, kterými se malovalo všude, a voda. Autorské představení nás všechny drželo v napětí, a přitom i překvapovalo, co vše se dá sdělit prostřednictvím těla, vzájemné komunikace a jednoduchými prostředky. (Představení, které by jistě oslovilo a inspirovalo svým nasazením a tématem diváky Mladé scény.)

Všichni jsme se naštěstí vešli (nejdříve byli vždy pouštěni platící diváci, a pak teprve účastníci) i na představení domácího souboru Mimikrija *Oněgin*. Na jevišti byly paravány z jedné strany se zrcadly a z druhé opět tabule. Připomínalo to divadelní šatnu. Principál souboru na začátku dal do klobouku role a herci si tahali, co kdo bude hrát. Tento princip se opakoval po každém dějství s tím, že hlavní role zůstávaly či principál vše různě manipuloval. Celé představení o „zbytečném člověku“ bylo mladými lidmi kolem osmnácti let sdělováno s minimem slov, spíše pohybem, a hlavně s nadsázkou a humorem. S vtipem a nekončícími variacemi se pracovalo i s paravánovými zrcadly, která vždy dotvořila prostředí či situaci. Velmi sugestivně působily i věty z monologu Taťany, které byly v průběhu představení napsané na tabulích. Zkrátka představení, které by určitě inspirovalo nejen Mladou, ale i Dětskou scénu.

Na druhou stranu jsme ale viděli i představení, která připomínala dobu u nás



Mimikrija (Ťumeň, Rusko): Oněgin

naštěstí už dávno minulou. K nim patřily pateticky přednášené básně o zemi a o tom, jak se máme chytit za ruce, v podání arménského souboru ze Stěpanakertu. Pásmo *Misto, kde je světlo* bylo doplňováno ilustrativními obrazy či ilustrativním pohybem. Se stejným patosem jsme hleděli k „lepšímu zítřkům“ v představení *Hořké hoře* v podání ruského pohybového divadla Grotesk ze Surgutu. Byly to tři plakáty (o představení se dá v tomto případě stěžet hovořit) o tom, jak muži jdou do války, kde zahynou, a v závěru se vytvoří obraz i s malými dětmi, v němž všichni hledí do dál. A nebyli jsme ani nadšeni z odmluveného černobílého příběhu *Chlač* jekaterinburského souboru Fabrika o ruské ženě, která má za muže Kolumbijce (byl hrán jako pomalý, hůře chápající muž), kterého bijí, a proto spolu odjedou do Austrálie. V Austrálii musí ona ruská žena, ač umí pět jazyků, uklízet u Američanky a Čecha s německými kořeny, jemuž vyčítá, že nemá na co si stěžovat, když nikdy nebojoval, jen do jeho země přijeli tanky... Ostatně ani o nic nejde, když je to tak malá země. Celý příběh pak končí tím, že se žena vrací do Ruska, kde je nejlépe. A to vše v sedě odmluveno sedmnáctiletými herci.

Rozpačití jsme byli z druhé poloviny uměle prodlužovaného představení *Nikdo se neodvážá žít sám*. Hráli ho Luca Pusztaiová a Csaba Formanek, dva profesionální herci z Budapešti, o manželích, kteří spolu nejsou schopni komunikovat, neboť žena potratí dítě. Vzhledem k tomu, že mužskou roli hrál jeden z nejlepších současných maďarských herců, není asi překvapivé, že herectví bylo to, co nás na představení zaujalo nejvíce.

Mě osobně více zaujal niterný příběh *Šestý smysl* podle hry Leonarda Gershe *Motýli (Butterflies Are Free)* Komorního

divadla SDVIG z Kazaně o slepém klukovi, který se snaží postavit na vlastní nohy a odpoutat se od své mámy, zvláště když se v jeho životě objeví nonkonformní dívka toužící stát se herečkou. Jednoduchá, a přitom nápaditá scéna: postel zavěšená v prostoru, bar a lavičky a přesvědčivé herectví všech tří protagonistů bylo to, čím opět profesionální divadlo oslovilo diváky. Škoda jen že vývoj matky i dívky probíhal skokově, najednou, nezrodil se před námi. V každém případě představení bylo inspirací i pro amatérské soubory, zvláště činoherního divadla.

Zážitkem bylo i představení z trochu jiného soudku, a to performance Divadla tanečních forem Kontrast z Ťumeně nazvaná *Démon pattern*, která vycházela z Lermontovova *Démona*. Tanec doplňovaly obrazy promítané na plátna. Výborná inspirace nejen pro tanečníky v Kutné Hoře.



HOP-HOP (Ostrov): Běž, chlapče, běž!

Ještě jsme viděli: řecké zpracování Euripidových *Bakchantek* (divadlo Skarifima z Atén) s použitím rytmické recitace sólové i sborové, ovšem ve stále stejné, až nepříjemné tenzi a bez nejasného klíče při použití masek; malajské spíše propagační než divadelní představení *Horská princezna Leďan* (soubor Kelab Seni Seri Kenchana) s promítáním obrazů; litevskou snahu zabývat se problémy mladých lidí ve škole v představení *Nový příběh o Robotu a Motýlku* (mladé studio Savi z města Telšiai), kde však chyběly situace a vše se řešilo jen v dialogích.

PÁTÝ A ZÁVĚREČNÝ PARADOX

Při závěrečném ceremonálu jsme se dozvěděli, že festival je soutěžní a že „experti“ pro malé i velké formy, kteří vedli rozbory představení (mimochodem velmi erudovaně a otevřeně pojmenovávali problémy, ale dokázali i vyzvednout silné stránky představení), měli za úkol udělit ceny. Každá z porot děkovala a udělovala několik cen. Na závěr pak udělila hlavní cenu za nejlepší divadelní představení v kategoriích „malá forma“ a „velká forma“. Opravdovým překvapením pro nás bylo, že náš soubor získal hlavní cenu za představení *Běž, chlapče, běž*, a to v kategorii „velká forma“. Další ceny v této kategorii byly uděleny také režisérce ťumeňské inscenace *Z učiliště*, souboru Mimikrija za představení *Oněgin*, scénografovi maďarské inscenace *Nikdo se neodvážá žít sám*, herečce za nejlepší ženskou roli v inscenaci *Chlač* a představiteli nejlepší mužské role v inscenaci *Šestý smysl*. V kategorii „malá forma“ byly oceněny mj. ťumeňská inscenace *Démon pattern*, polská *Hej, ty!* a řecké *Bakchantky*.

LITERÁRNÍ LÁTKY PRO STUDENTKY STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY PEDAGOGICKÉ



KLÁRA FIDEROVÁ

tinkerbelle@centrum.cz

spolupracovník redakce, do-
nedávna pedagog Gymnázia
a Střední odborné školy pedago-
gické v Čáslavi

Cílem tohoto příspěvku je představit a analyzovat vybrané literární látky a na praktických projektech demonstrovat jejich využití v dramatickových pracích s převážně dívčími skupinami na střední odborné škole pedagogické, kde se v prvních dvou ročnících povinně vyučuje předmět Osobnostní a dramatická výchova.

Konkrétní výběr látek byl podmíněn specifickými charakteristikami cílové skupiny, věkem, pohlavím a profesní orientací jejích členů (resp. členek). Klíčovými kritérii pro volbu textů krásné literatury byl počet a důležitost ženských, respektive dívčích hrdinek v předloze, námětová a tematická přitažlivost díla pro dívky ve věku 15–16 let a výchovný potenciál tohoto literárního materiálu.

CHARAKTERISTIKA PŘEDMĚTU OSOBNOSTNÍ A DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE PEDAGOGICKÉ

Předmět Osobnostní a dramatická výchova (ODV) patří v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na SOŠPg k povinným předmětům, respektive dle současného rámcového vzdělávacího programu je povinně absolvovaným oborem v rámci obsahového okruhu Didaktika pedagogických činností. Již z názvu této kategorie vyplývá, že směrnice tedy akcentují didaktickou a metodickou stránku uměleckých oborů. Závazné výsledky vzdělávání¹ vypočítávají o tomtéž, totiž že učitel má své studenty na prvním místě připravit k tomu, aby byli schopni dramatickou výchovu a její metody aplikovat v práci s dětmi. Znamená to, že co do obsahu upozaďuje tato koncepce poměrně velkou část učiva vlastního dramatické výchově všech forem a typů, učivo z „oblasti osobnostně-sociálně-etického rozvoje“ (Valenta, 2008, s. 66). Pojímá je zřejmě jako výsledek základního vzdělávání (dosažený prostřednictvím průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova), s nímž žáci vstupují na střední školu. Mírně pochybené se však jeví dovolávání se kompetencí přímo z oboru dramatická výchova získaných na základní škole², kde se dramatická výchova vůbec vyučovat nemusí a z valné většiny ani nevyučuje. Učitel na střední pedagogické škole musí tedy počítat minimálně s rozdílnými, ne-li nulovými zkušenostmi s dramatickou výchovou u svých začínajících studentů. Musí proto nakládat se vzdělávacími cíli RVP jako s nejvyššími metami, k nimž má dovést zejména studenty, kteří se v oboru specializují. Pro ostatní, kteří budou mít na seznámení se

s dramatickou výchovou stejně jako dosud pouhé dva roky, po které je předmět ODV povinný, musí stanovit cíle v souladu s těmi danými kurikulem, leč omezenějšími co do kvantity či kvality finálního výstupu.

Zkušení praktici v oboru jsou si dobře vědomi skutečnosti, že učit esteticko-výchovný předmět zároveň s jeho didaktikou je zejména u úplných začátečníků nejen obtížné, ale mnohdy dokonce kontraproduktivní. Časté metodické odstupování od vlastní činnosti v hodině nebo převaha metod a technik, které jsou zacílené na předškolní či mladší školní věk, tedy na věkové kategorie, které naše studenty z metodického hlediska musí zajímat nejvíce, jim může vážně bránit v plnohodnotném zapojení se do lekce, v opravdovém prožitku, a tím ale v důsledku i v pochopení základních principů dramatické výchovy. Učitel by měl činností pro lekci naplánovanou zprostředkovat svým studentům skutečný zážitek, plně prožitou zkušenost, ne pouhou demonstraci didaktické poučky.

Jak jsem již podotkla, pedagogové s dlouholetou praxí chápou, že to, co RVP pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika považuje spíše za podmínky, na nichž se má v oboru dramatická výchova na SOŠPg stavět, je ve výchovně-vzdělávací realitě třeba teprve vybudovat. Toto vědomí se pak promítá do charakteristiky a očekávaných výstupů předmětu ve školním vzdělávacím programu.

Za primární považujeme zejména v prvním půl roce práce s novou skupinou cíle v oblasti osobnostně-sociální. V tomto období je třeba u studentek rozvinout základní předpoklady pro další dramaticko-výchovnou činnost (např. schopnost citlivějšího vnímání sebe i svého okolí, schopnost reflexe a sebereflexe) a vybudovat skupinu,

kteřá může dobře fungovat i v náročnějších typech dramatických výchovných práce, než jsou cvičení nebo výchovné drama (odbourat ostych z fyzického kontaktu i verbálního projevu před skupinou, prohlubovat schopnost spolupráce a skupinové citlivosti).

V další fázi (přibližně od druhého pololetí prvního ročníku) můžeme přesunout důraz na získávání dramatických dovedností (např. rozvíjet schopnost vyjádření pantomimou, pohybem, jakýmkoli jinými neverbálními prostředky, orientovat se v prostoru, rozvíjet schopnost improvizace, využívat různé prostředky pro charakterizaci postavy, rozvíjet schopnost vnímat dramatické dílo v jeho celistvosti a reflektovat je) a soustavněji zapojovat i učivo z oblasti didaktiky dramatické výchovy (např. principy dramatické výchovy, její základní metody, struktura dramatických výchovných lekcí, příprava na ni a případně její realizace). To však v žádném případě neznamená, že bychom měli pouštět ze zřetele kultivování vztahů ve skupině.

Po té, co studentky v uspokojivé míře ovládnou jak základní dramatické dovednosti, tak hlavně vlastní úzkosti, nově nabyté schopnosti a vědomosti a efektivní komunikaci ve skupině, můžeme s nimi pokročit k obtížnější, divadelní úrovni. Do druhého ročníku proto již tradičně zařazujeme hraní s loutkami a poučení o nich, kapitoly z teorie divadla a dramatu a práci na divadelní inscenaci různého rozsahu (ať už pro dětského, či pro mladého diváka).

Zde nastíněný postup chce pouze upozornit na fakt, že schopnosti a dovednosti v dramatické výchově rozvíjené nepředstavují v našem pedagogickém úsilí pouze cíl, nýbrž i prostředek či předpoklad pro umělecky vyspělejší tvorbu. Je proto třeba zohledňovat jejich hierarchizaci; se skupinou, která není schopná jako celek kooperovat, nebo s jedinci, kteří si nejsou vědomi toho, že je možné se vyjádřit i jinak než slovně, by bylo téměř nad lidské síly pouštět se do inscenačního procesu. Na druhou stranu není vůbec vyloučeno, abychom náročnějšího typu dramatických výchovných činností využili k dosažení relativně podřízených cílů (např. prostřednictvím hry s loutkami se můžeme teprve učit rozvíjet barvitý mluvený projev, práci s hlasem nebo do dramatického celku zaměřeného na skupinové a osobnostní cíle implantovat činnosti budující základní herní dovednosti, jak je tomu například v projektu Bára, popsáném dále).

V žádném případě tedy nechci naznačit, že ve stejném hierarchickém uspořádání jsou vůči sobě i typy dramatických výchovných činností a že by tudíž bylo třeba ve výchovně-vzdělávacím procesu postupovat

od těch zdánlivě nejjednodušších (od her a cvičení) po nejkomplicovanější (divadlo), i když divadelní tvorbě se asi většina učitelů v začátečnické skupině raději vyhne.

TYPY DRAMATICKÝCH VÝCHOVNÝCH PRÁCE (NA SOŠPg)

K shrnutí různých typů dramatických výchovných práce, které mohou být obsahem vyučovací jednotky (nejen) v předmětu ODV na SOŠPg, využívám třídění a analýzu typů dramatických výchovných činností Gavina Boltona popsáné v práci *Towards a Theory of Drama in Education* (Bolton, 1979), které nejlépe korespondují s potřebou odlišit od sebe čtyři různé komplexní činnosti v hodinách dramatické výchovy (respektive pět).

Jeden typ dramatických výchovných činností, na nichž může být založena celá lekce, představují cvičení (Boltonovo *exercise*), druhý dramatická hra (Boltonovo *dramatic playing*), třetí je založen na výchovném (újeji na příběhovém, „strukturovaném“) dramatu (Boltonovo *drama for understanding*) a čtvrtým je inscenační proces (Boltonovo *theatre*).

Jak lze vidět již z tohoto výčtu, jde o čtyři odlišné strukturované, odlišně zacílené a odlišně prožívané typy činností, které mohou zahrnovat nejrůznější dílčí metody (ať už pojímané jako konkrétní postup, či společný princip dílčích postupů).

Cvičení

To, že určitá dramatická výchovná činnost sleduje rozvoj konkrétních osobnostních, sociálních či dramatických schopností či dovedností, že se soustředí na jejich získání, procvičování či prohlubování, můžeme říci o všech výše zmíněných typech. Ovšem v lekci založené na cvičeních a hrách s pravidly (které Gavin Bolton na rozdíl od českých autorů chápe jako podmnožinu cvičení) jsou prvořadě jednoznačná zacílenost a vědomé a záměrné procvičování schopností či dovedností.

Cvičení a hry jsou tedy charakteristické tím, že mají velice průhledný cíl, jež mohou bez nesnází nahlédnout i sami žáci (např. u hry na elektrický proud jsou záhy schopni pojmenovat, že procvičuje schopnost soustředění). V zájmu dosažení onoho cíle je nejen možné, ale mnohdy dokonce žádoucí konkrétní činnost opakovat.

Od ostatních typů dramatických výchovných činností se liší také velice přesnými, jasnými instrukcemi, které nastolují pravidla obdobných kvalit, jež musí být striktně dodržována, aby činnost splnila svůj účel (na rozdíl třeba od dramatické hry či práce

na divadelní inscenaci, kde jsou vysoká míra tvořivosti a experimentování s pravidly vítány). Vlastní aktivita žáků v těchto cvičeních nevede k „zažívání si“ něčeho, nýbrž k demonstrování, prokazování určité dovednosti. Proto také hry a cvičení nevyžadují vysokou úroveň emocionálního zapojení. O to více si zato nárokují koncentraci a energii (Bolton, 1979).

Jednotlivá cvičení jsou krátkodobá, avšak jejich propojením lze vytvořit svěbytnou a plnohodnotnou vyučovací jednotku. Aby tato nepůsobila na hráče jen jako sled izolovaných praktických úkolů či nezávislých her „k táboráku“, může učitel konkrétní hry a cvičení sledující společné či spolu související cíle scelit jednotnou motivací či dokonce příběhem. Osobně tohoto postupu ráda využívám zejména v počátcích práce s novou skupinou, neboť takto komponovaná lekce neklade tak vysoké nároky na soustředěnost hráčů, poskytuje jim hojný materiál pro jejich zásobníky a prezentuje jim tak model lekce, který budou zakrátko schopni sami vytvořit. Samotné průpravné činnosti (ne nutně propojené určitým námětem a ne nutně v délce trvání celé vyučovací hodiny) také shledávám praktickým zařazovat na začátky nových etap práce, v nichž se hodláme soustředit na novou oblast uměleckého či osobnostně-sociálního rozvoje.

Tento typ dramatických výchovných činností neklade ani žákům, ani učitelům žádné velké nástrahy, na jeho vytvoření si vystačíme s inspiracemi k hrám a cvičením, které není problém dohledat v nejrůznějších zásobnících, s minimem pedagogických zkušeností, které nám umožní rozpoznat jejich cíle a věkovou kategorii, pro niž jsou vhodné, a minimem tvořivosti k vymýšlení pro hráče zajímavé motivace. Na druhou stranu, aplikován ve výuce výlučně či převážnou měrou, brzy se tento styl práce zvláště u starších hráčů začne vyčerpávat. Jeho formální charakter si žádá být doplněn obsahově zatíženou dramatickou hrou, aby mohl nabýt potenciálu pro hlubší rozvíjení žákovy osobnosti.

Dramatická hra

Dramatická hra v pojetí Gavina Boltona neboli improvizování příběhu či improvizování podle příběhu, jak nazývá obdobně vymezený typ činnosti Eva Machková (Machková, 2004a, s. 157), je založena na obecné lidské schopnosti „hrát v řádu jako“ (Valenta, 2008, s. 45), tedy zobrazovat svým tělem a svým jednáním v daném prostoru fiktivní postavu, fiktivní jednání, fiktivní situaci. Její podstatou je vnější jednání (improvizované jednání), které je ovládáno vnitřním, na emocích výrazně závislým

postojem hráče. Vnější jednáním hráč vytváří fabuli dramatické hry, svým vnitřním jednáním dává této hře subjektivní význam, a tedy téma.

Dramatická hra je ve své podstatě časově neomezená. Zatímco hry s pravidly či cvičení mají jasný bod zlomu, v němž je třeba aktivitu ukončit, u dramatické hry to vůbec tak očividné není, ta ani nemusí mít uzavřený konec. Nezaměřuje se ani na specifický cíl, neboť její význam je závislý na vnitřním smyslu, který má hra pro hráče a který obvykle vzniká až v průběhu činnosti.

Dramatická hra tak těží ze spontánnosti. Tomu musejí vycházet vstříc i její volnější pravidla (dokonce spolurozhodování hráčů o pravidlech své improvizace) a z toho též vyplývá, že si vystačí s poměrně povrchním myšlením omezeným na přímočaré uvažování, co se bude dít dál. Obvykle není podmíněna (na rozdíl od velkého množství energie) velkým emočním vypětím ani koncentrací, ale tyto psychické jevy v určité míře vyvolává a tím zprostředkovává prožitek, nikoli jen demonstraci určité situace, což je jejím hlavním účelem. Takto nabytá zkušenost v porovnání s hrami a cvičeními nebývá a ani nemusí být snadno opakovatelná.

Aby bylo dosaženo adekvátního prožitku ze hry, je třeba vytvořit zápletku (resp. fabuli), kontext (dané prostředí a postavy) a implantovat skryté téma či motivaci pro hraní, která se stane zdrojem energie celé hry. Dramatická hra poměrně snadno vstřebává kolísající či nerovnoměrné zapojení hráčů do činnosti, kdežto třeba divadelní produkce nikoli.

Tento typ dramatickových práce umožňuje rozvíjet jednak dovednosti potřebné ve fiktivní situaci dramatické hry (např. při improvizované hře na číšníka cvičíme paměť hráčů), jednak dovednosti potřebné pro samotný akt hraní (vnímání spoluhráčů, respektování vytvořeného kontextu, rozvíjení zápletky, gradace, řešení jednání atd. atd.) (Bolton, 1979). Zejména díky druhým jmenovaným je pak dramatická hra (či chceme-li improvizování příběhu) v rámci systému dramatické výchovy nenahraditelnou.

V praxi může z improvizovaného jednání v daném kontextu sestávat celá lekce, ba může být dominantním znakem osobního pedagogického stylu učitele a tím i převládající činností celé dramatickových práce. Ke smysluplnému, avšak nenásilnému posouvání dramatické hry směrem ke křivenému rozvíjení dovedností je ovšem třeba zkušeného a na práci s improvizovaným příběhem citlivého pedagoga. Jelikož se za takového nepovažuji, preferuji zařazování

dramatické hry do svých lekcí v kratších, omezenějších úsecích, nejčastěji v rámci vyššího hrového celku spojeného příběhem. To už však po výtce balancujeme na hranici výchovného dramatu, učitelem daleko více řízeného než samotná dramatická hra.

Nespornou předností dramatické hry je samozřejmě prožitek, který ji provází a činí tak konkrétní improvizaci a její vnitřní obsah pro žáky zapamatováníhodným a tím i lépe zapamatovatelným. Dramatická hra nám též otevírá pomyslné dveře do vnitřního světa našich žáků a nechává nás nahlédnout do oblastí a témat, která se jich nějak dotýkají. Zároveň představuje jedinečný trénink pro přirozené vystupování v dalším typu dramatickových činnosti, v divadle.

Výchovné drama

Pro vymezení třetího typu činnosti si dovolím použít pojmenování výchovné drama, neboť se zdá nejlépe vystihovat specifičnost tohoto druhu činnosti, která kombinuje strukturu a zacílenost cvičení s tvořivostí a svobodou dramatické hry, aniž akcentuje divadelnost. Výchovné drama tedy pojímám v boltonovském duchu jako integraci cvičení a dramatické hry, tedy na námětu založenou strukturu, která si vytyčuje jasné výchovné cíle a prostředky jejich dosažení, které však umožňují spontánní dramatickou hru a dovolují hráčům realizovat v jejím rámci vlastní záměry a zkoumat vlastní témata. Příběhové (či strukturované) drama chápu jako užší termín, jako nejsevernější a nejosfistikovanější formu výchovného dramatu.

Výchovné drama může vycházet z mimoliterárního i literárně zpracovaného příběhu, z tématu či problému nebo z kombinace těchto variant, přičemž je možné, že příběh předem zná pouze učitel nebo ho znají učitel i žáci a v případě dramatu založeného na tématu či problému jej nemusí znát ani učitel, ani žáci (Valenta, 2008, s. 90–93). Celek výchovného dramatu sestává z metod a technik přístupných i málo zkušeným a málo nadaným hráčům (Ulrychová, 2007, s. 11), technik, které pokud jsou do dramatu vhodně zasazené a dle potřeb skupiny modifikované, vedou hráče k učitelem předem stanovenému cíli, aniž jim upírají možnost podílet se na tvorbě příběhu a jeho významů, možnost vytvářet příběh a jeho smysl vlastním hraním a reflexí.

Prostřednictvím výchovného dramatu můžeme ovlivnit učení ve třech oblastech – v oblasti dovedností, v oblasti vědomostí a v oblasti postojů. Nejhlubší změna se odehrává právě na úrovni postojů vycházejících ze subjektivního významu, které

hráč danému námětu přikládá, a proto se učitel výchovného dramatu na prvním místě zabývá právě působením na postojovou stránku osobnosti svých žáků, jež může být formována jen na základě procítění, prožití výchovného obsahu. Většina šestiletých dětí ZNÁ pravidla bezpečnosti (jež mohou být obsahem učení ve výchovném dramatu), ale to neznamena, že je CHÁPOU. POCHOPENÍ může přijít jen z přímé zkušenosti nebo ze zkušenosti zprostředkované, jak píše Gavin Bolton (Bolton, 1979), divadelní formou. Jinými slovy, prostřednictvím výchovného dramatu iniciujeme zvnitřnění nejrozličnějších druhů lidského poznání.

Výhoda pro učitele usilujícího o tento typ dramatickových práce spočívá v pestré paletě mnohokrát popsaných a výborně fungujících metod a technik. Pedagog tedy nemusí být umělcem tělem i duší, aby vytvořil dobře fungující strukturu směřující k výchovným cílům. Na druhou stranu vymyslet, ale následně také s hráči úspěšně provést příběhové drama, v němž výsledek jedné činnosti podmiňuje činnost druhou, v němž je třeba skloubením hráčské iniciativy a připravených aktivit dosáhnout intenzivního napětí finální dramatické situace, již musí všichni hráči pociťovat jako nesnesitelnou a musí se v ní cítit být tlačeni k rozhodnutí či jednání, to jsou nároky, jimž může dostát jen pedagog s bohatými zkušenostmi nebo s vyloženým talentem ke strukturování, nejlépe s obojím dohromady. Ti ostatní mohou začít sbírat cenné postřehy třeba tvorbou dramatu s volnější stavbou.

Pro hráče naopak patří výchovné drama na rozdíl od dramatické hry, která vyžaduje jisté improvizáční dovednosti, a od inscenační tvorby, která jej a potažmo celou skupinu trestá za sebemenší výpadek v soustředění, zaujetí, spolupráci atd., k nejsnazším typům dramatickových práce. Dopřává mu rozvíjet tvořivost, uplatnit vlastní názor, sdílet jej se skupinou, poznávat mimoherní realitu, nahlížet ji z více úhlů pohledu, zažít pocit, že je součástí dění, ba i jeho hybatelem, pěstovat estetické kvality svého projevu, ujasňovat si vlastní postoje k různým tématům, a to vše prostřednictvím skutečně nízkoprahových aktivit, které sice od hráčů očekávají místy intenzivní emocionální zapojení do hry, avšak umožňují mu též od jakýchkoli silných zážitků odstoupit a nahlédnout je z méně citlivého hlediska.

Z tohoto důvodu pokládám výchovné drama za jeden z nejmýsluplnějších, ne-li ten nejmýsluplnější typ dramatickových činností. To ovšem neznamena, že by měl v praxi zůstat tím jediným. Navzdory všem svým přednostem nemůže výchovné

drama suplovat funkce ostatních typů dramatickovýchovné práce. Hravý nácvik dovednosti, kterým disponují hry s pravidly a cvičení, by v rámci výchovného dramatu působil rušivě a ani by nemohl dosáhnout kýženého opakování a systematického rozvíjení. Míru svobody a šíři dovedností spojených s improvizací, kterými se vyznačuje dramatická hra, taktéž pro svou striktnější formu nemůže hráči nabídnout. A přestože ve výchovném dramatu je kultivováno umělecké cítění a schopnost estetizovaného zobrazení reality, nemůže dát hráčům hlubší poznání divadelní tvorby a naučit je takové spolupráci a zodpovědnosti za společné dílo, k jakému je vede inscenační proces.

Inscenační proces

Všech ostatních typů dramatickovýchovných lekcí můžeme využít jako dílčích metod při směřování k divadelnímu tvaru, změni to však alespoň částečně jejich zacílení, neboť je budeme orientovat k novému zřeteli; k tomu, co činí divadelní práci v rámci dramatickovýchovných metod jedinečnou – k přítomnosti diváka či (v procesu tvorby) k anticipaci přítomnosti diváka, jemuž má být výsledným tvarem něco sděleno, případně s ním něco sdíleno.

Gavin Bolton zachází se svou kategorií „divadlo“³ poněkud důsledněji, než se nám hodí k rozlišení různých typů dramatickovýchovné práce v předmětu ODV. Divadelními velmi správně označuje i drobné etudy prezentované v hodině před zbývajcími členy skupiny a akcentuje tak jejich zaměření na předvádění, demonstraci něčeho někomu. Pro naši potřebu pojmenovat odlišně zacílené, prožívané a komponované dramatickovýchovné činnosti proto raději volím název inscenační proces, jenž implikuje jednak soustavnější způsob práce, jednak veřejně prezentovaný výsledek.

Divadelní práce je do značné míry orientována požadavkem srozumitelnosti řeči i jednání, což kupříkladu o dramatické hře neplatí. V interní dramatické hře jsme také plně spokojeni, má-li hraný příběh svůj vnitřní smysl pro zúčastněné hráče, v divadelním tvaru musí mít příběh smysl i pro diváka, a tudíž musí být jeho význam patrný i z vnějších projevů hráčů/herců.

Proces vzniku inscenace s mladými lidmi je v několika ohledech mnohem náročnější než ostatní typy dramatickovýchovných činností; neobejde se například bez intenzivní spolupráce všech členů skupiny a vysoce angažovaného přístupu všech zúčastněných. (To si samozřejmě žádá nadprůměrné schopnosti učitele své žáky motivovat k započetí, a hlavně k dokončení práce.) Jakýkoli lapsus zapřičiňuje

komplikace už v tvořivém procesu, natož přímo při představení, jehož umělecký účín, ale i samotný obsah sdělení může nedostatečná soustředěnost herců oslabit či dokonce deformovat. Divadelní práce je vskutku prubířským kamenem široké škály žákovských kompetencí, neboť již ve svém průběhu, natož pak ve svém závěru veřejné vystoupení nastavuje nemilosrdné zrcadlo všem slabším skupiny, jednotlivcům i samotné hry.

Přináší však neocenitelné hodnoty. V žácích vyvolává euforický pocit, že jsou součástí „události“, a zprostředkovává zkušenost dobře vykonaného a uzavřeného díla, doprovázenou rovněž povznesenými emocemi. (Bolton, 1979, s. 9)

Zásadní význam tohoto typu dramatickovýchovné práce však dle mého názoru spočívá v tom, že se studenti učí o divadle jako svébytném umění, že se učí divadlo vnímat, hodnotit, poznávat jeho zákonitosti, postupy jeho přípravy a realizace, jeho efekt na diváka.

V našem školství stojí divadelní umění na okraji zájmu. Literární výchova se převážně zabývá jen dramatickými texty a při tradiční diferenciaci předmětů na škole je umění ve výchově redukováno na to výtvarné a hudební. Přitom ze své podstaty užívání lidského těla, mezilidských situací a jejich pohybu v prostoru a čase k vytvoření uměleckého sdělení má divadlo daleko větší šanci oslovit mladého diváka a srozumitelněji k němu promluvit než statické druhy umění, které vesměs zacházejí s abstraktnějšími znaky.

Ze všech typů dramatickovýchovných činností, je tato časově (a částečně také) psychicky nejnáročnější. Na druhou stranu díky této dlouhodobosti skýtá prostor pro systematické a hluboké poznání zkoumané oblasti (divadelní i mimodivadelní, zobrazené) a umocňuje prožitek ze hry a dovršené práce.

Metodický rozbor

Pátým typem činnosti v rámci předmětu ODV na střední pedagogické škole, který v Boltonově knize rozhodně popsán nenajdeme, je dramatickovýchovná „metačinnost“ neboli reflektivní aktivita zaměřená na metodiku dramatickovýchovné lekce. S tím se samozřejmě setkáme pouze ve středoškolských a vysokoškolských zařízeních, jejichž posláním je učit nejen dramatickou výchovou a dramatické výchově, nýbrž i o dramatické výchově. A k tomu nás na středních odborných školách pedagogických zavazuje rámcový vzdělávací program.

Nemusím snad ani zmiňovat, jak obtížné může být vyučování teorie

dramatické výchovy u úplných začátečníků, kteří navíc ve většině případů musejí základy tohoto oboru zpracovat během dvou let. Aby mohl učitel se svými studenty probrat základní metodické principy dramatické výchovy, musí si tedy na prvním místě vybudovat strategii propojení praxe a teorie a postup od nejjednoduššího ke složitějšímu.

Mé dosavadní zkušenosti s výukou ODV na SOŠPg mne neopravňují předkládat na tomto místě jakékoli ucelené vize této pedagogické činnosti, avšak mohu nabídnout několik příkladů z vlastní praxe. Oblast metodiky otevírám se svými studentkami zpravidla praktikem podávání instrukcí (jasně, přesně, srozumitelně, logicky uspořádaně a případně i spisovně) a pojmenovávání cílů jednotlivých her a cvičení (posléze výukových jednotek). A pro to je nejprve nutné naučit se rozlišovat cíl pedagogický (např. rozehrát se, pomoci spoluhráči) a vlastní cíl hry (např. pochytat co nejvíce hráčů). Na tuto činnost brzy navazujeme jejich samostatným vedením připravené hry s pravidly, u níž už se začínáme zabývat i věkovou kategorií, pro niž je hra určena, a vývojově psychologickými charakteristikami jejich potenciálních hráčů. Taktéž přidáváme úvahy nad možnostmi variant, které by danou hru učinily zábavnější, poučnější, vhodnější pro určitou věkovou skupinu apod.

Postupně v rámci lekce vymezujeme čas pro reflexi cílů a návaznosti aktivit v celé vyučovací jednotce. Praktickými ukázkami také vedu dívky ke snaze propojit dílčí hry a cvičení jednotnou motivací, z čehož v druhém pololetí prvního ročníku vyplyne jeden z hlavních počínů jejich metodického rozvoje – samostatná příprava dramatickovýchovné lekce, založená na kombinaci her a cvičení s jednotnou motivací.

Výjimečně, zejména však po ukončení delšího, několikahodinového projektu může metodický rozbor obsáhnout celou jednu vyučovací jednotku. Potom se však nezabývá jednou metodickou charakteristikou (cílem či věkovou kategorií apod.), nýbrž analyzuje projekt v jeho celistvosti.

V průběhu prvního a druhého ročníku také zařazují ryze teoretické hodiny, v nichž probereme základní principy dramatické výchovy a dramatického a divadelního umění, a poskytnu svým studentkám příležitost prožít, reflektovat i metodicky rozebrat všechny v této kapitole popsané typy dramatickovýchovných činností, aby mohly na konci tohoto období samostatně (nebo ve dvojici) připravit a se svými spolužačkami v roli hráček realizovat vlastní výstup – lekci dramatické výchovy, vybudovanou na kterémkoli výše zmíněném typu práce.

DIVÁ BÁRA

Stručná charakteristika literárního díla

Pokusíme-li se nahlédnout *Divou Báru* (první vydání 1856) Boženy Němcové bez obligátní nálepky „povinná četba“, najdeme velmi čtivou povídku se zajímavou hlavní hrdinkou, silným příběhem a nadčasovým tématem (resp. tématy). V nich a v do značné míry romantickém ladění příběhu se skrývá jak důvod, proč s touto literaturou seznamovat dnešní dívky, tak klíč k tomu, jak to udělat.

Na prvním místě je jako romantická vytvořena titulní postava Báry – postava dívčí/ženské hrdinky, která se vymyká dobové normě jak svým vzhledem, tak povahou, zvyky, životním postojem. Postava, která je velmi svobodomyšlná, a hlavně jiná. Tyto dvě charakteristiky ji nejužší poutají k dívkám adolescentního věku, hledajícím vlastní identitu vymezením se vůči ostatním a snahou být nezávislý ve svých názorech.

Dívčí sympatie si rychle získají i další romantické prvky: postava tajemného myslivce, který se neodvážá k Báře přiblížit, jenž k ní ale, jak se nakonec ukáže, hoří hlubokou láskou; láska, již jsou kladeny překážky, v podobě Elščina příběhu, nešťastná, nenaplnitelná láska Josífkova.

Umělecký účín spisovatelčina přirozeného vypravěčského talentu i slibného rozvoje syžetu oslabuje její tendence k biedermeierovské idyličnosti a didaktičnosti, které se u B. Němcové neuplatňují snad ani jako dobový literární vliv, nýbrž jako její osobní touha po spravedlivějším sociálním řádu a víra v dobrotu člověka, v moudrost přírody a svrchovanost lásky. Arne Novák ji nazval „optimistickou vyznačkou lásky a lidskosti“ (Novák, 1946, s. 164). A jedině tímto autorčiným osobním postojem, nikoli literárním biedermeierem, natož literárním romantismem či realismem je obhajitelný závěr povídky, v němž se čtenáři takřka neznámá postava myslivce ukáže být nejen spásou z již nesnesitelné situace, ale i kompenzací za vše, čeho se Báře v životě nedostalo (a k tomu všemu dokonce „dobrou partii“), a v němž jedna z nejprotivnějších postav, která Báru celou dobu nesnáší, jí podává ruku a přeje štěstí.

Jak ve stylu jazyka, tak ve výběru situací střídá Božena Němcová civilní, takřka bezpříznakovou řeč s řečí poetickou, s řečí obrazů. Břízy nazývá světlovláskami dívkami, které příroda nechala v údolí vyrůst pro obveselení zasmušilým dubům, aby se o kousek dál pustila do vypravování v takřka lidovém duchu. Zrovna tak situace, jako je kostelníkovo hrubé vyhnání Lišaje i Báry z domu,

každodenní hraní dětí, vítání Elšky, závistivé pohledy a klepy místních ženských, vystřídá poetičtější Bářiným koupáním nebo přímo symbolickým házením věnečků. Až mrazivě může působit obraz, v němž se Bára zavřená nechápavými sousedy do kostnice dívá okýnkem na maminčin hrob a poprvé v životě si připadá opuštěná, nechtěná a nemilovaná. Níže popsany realizovaný projekt ukáže, jak je možné těchto motivů využít a jak jejich prostřednictvím získat dnešní dívky pro sto padesát let starý příběh.

Témata pro dramatickovýchovnou práci

Téma pověrečnosti, kterou se lidé na vesnici nechávají zmítat (vodníci, světylka, had v cestě, polednice...), je rozhodně jedním z nejdůležitějších v celé povídce, jak napovídá jeho rozmístění v neurastenických místech textu. Jakubovým strachem z naplnění pověr o starých mládencích se příběh otevírá, pověrou o polednici se vytváří zápletky, v rozporu mezi pověřivostí vesničanů a Bářinou odolností vůči pověrám zápletky graduje, jejich popřením se příběh uzavírá. Konkrétní pověry, které utvářejí Bářin životní příběh, jsou přísně realisticky vykresleny. V dramatickovýchovné práci by se ovšem mohly stát paralelou soudobých pověr, mýtů, iracionálních norem, které utvářejí postoje lidí dnes a mohou se negativně projevovat v určitých situacích. Hledání takových aktuálních paralel je samozřejmě záhodno korigovat podle skupiny, s níž pracujeme. Na tomto místě navrhneme jen několik málo nápadů: kult modelek, rčení „Kdo není na facebooku, jako by nebyl“, hojně citované přísloví „Jablko nepadá daleko od stromu“, jež může být sice dle genetických i sociálně-psychologických zákonů platné, s nímž se ale na druhou stranu může marně potýkat řada nespravedlivě „nařknutých“ lidí, nebo třeba předsudky nejružnějšího typu (vůči lidem s nižším vzděláním, jinou barvou pleti...).

Na popírání platnosti těchto pověr a společenských norem je vystavěna postava Báry. Bářina jinakost nabízí takřka každé dívce adolescentního věku ztotožnění s touto postavou: každá má v sobě něco, čím se vymyká a pro co může být i perzekvována. Bára je prototyp člověka, který nezapadá do společenské normy. Otázka pro plnohodnotnou práci v rámci dramatické výchovy tedy zní: Čím je tato norma tvořena? Jaké požadavky má společnost na člověka? Odkud se tyto požadavky berou, kdo je tvoří? Které z nich jsou právoplatné a užitečné, které mohou škodit? V mnoha normách je a v některých pověrách může být jádro životní moudrosti a zkušenosti; to, že šestinedělky nemají za poledne a po

klekání opustit světnici, může být jen do pověry nevhodně přetvořená zkušenost, že ženy v šestinedělí by měly více odpočívat, mělo by se jim pomáhat, neměly by dlouho stát, hlavně ne u horké plotny nebo komína, kde se mohou nadýchat zplodin. Divá Bára nám zjednodušeně řečeno předkládá možnost zkoumat, podle čeho hodnotíme lidi ve svém okolí, a možnost uvědomit si, že každý člověk má svou hodnotu, i když jeho osobnost či životní styl právě neodpovídá tomu, co od něj požaduje většina.

Předloha nabízí částečně i vhléd do vztahů mezi rodiči a dětmi. To, že je Bára poloviční sirotek, je až příliš citlivým tématem pro probírání v hodině dramatické výchovy. Na druhou stranu je možné se soustředit na její formální stránku, tedy na to, že je Bára vychovávána jen jedním z rodičů, což je situace dnešní mládeže velmi blízká. V mnoha rodinách je přetrvávajícím fenoménem otec, který si přeje mužského potomka a narozením děvčete je zklamaný. Tak je tomu i u pastýře Jakuba, který děvčátko zprvu vůbec nechce, ale nakonec je za ně rád.

A konečně – v postavě panny Pepinky jsou ztělesněny tendence rodičů rozhodovat za své děti, čím mají být, koho si mají vzít. Striktní předepisování toho, co mají potomci studovat a s kým uzavírat manželství, už je v naší společnosti víceméně passé, nicméně různé mírnější, nepřímé, mnohdy i nevědomé ovlivňování životní cesty dětí rodiči rozhodně není řídkým jevem. Připíšme Boženě Němcové velké plus za to, že přes tento nesympatický akt nucení Elšky do svatby se správcem nachází pro pannu Pepinku a její jednání pochopení, které vyjadřuje sama Elška – panna Pepinka to činí z velké lásky k neteri a z potřeby zabezpečit ji, aby nemusela strádat.

Konkrétní využití v praxi

Zkoumat výše zmíněná témata (konkrétně například to, jak se utváří a stupňuje Bářina ostrakizace) můžeme prostřednictvím dramatizace a tvorby vlastní divadelní inscenace. Proveditelnost i funkčnost tohoto postupu dokazuje například zdařilý divadelní počin *Naša divá Bára* souboru Dohráli jsme LDO ZUŠ Uherské Hradiště pod vedením Hany Nemravové (inscenace byla uvedena na Dětské scéně v Trutnově v roce 2002).

Následující projekt není ani divadelní povahy, ani neaspíruje na označení příběhové drama, přestože užívá četné techniky typické pro tento typ dramatickovýchovné lekce. Jde o dvě úvodní po sobě jdoucí lekce ODV, které mají sloužit především k získání kolektivu pro dramatickovýchovnou práci, seznámení s jejími hlavními metodami a k navození atmosféry důvěry a tolerance ve skupině.

Látka byla vybrána jakožto vhodná a inspi-
rující pro dívčí skupinu ve věku přibližně
patnáct let. Výběr situací z textu a vlastních
metod byl ovlivněn jednak pedagogickým
zaměřením dívek, jednak tím, že naprostá
většina z nich nikdy dramatickou výchovou
neprošla. Lekce byly koncipovány jako úvod
do předmětu ODV – v praxi následovaly po
úplně první, seznamovací hodině.

Obě lekce jsou prostoupeny pohybově-
slovním rituálem, který v rámci lekce plní
poměrně velké množství funkcí, jež roz-
hodně stojí za bližší popis. Na prvním místě
tvorí rituál jakousi kostru lekce, na niž jsou
„navěšeny“ jednotlivé techniky zkoumající
příběh a jeho témata. Tím pomáhá příběh
členit na menší sekvence a rytmizovat jej.
Rovněž plní funkci vypravěče, který do pří-
běhu vtahuje důležité informace, jež z růz-
ných důvodů není možné či vhodné hrát,
nebo posouvá čas příběhu. Využíván je i jako
prostředek reflexe; nejen že pauzy v ryt-
mickém opakování nutí hráče k jejich zapl-
nění vlastními představami, názory apod.,
ale už samotné zařazení rituálu po drama-
ticky náročnější aktivitě umožňuje hráčům
od příběhu odstoupit a reflektovat prožité
mimo roli, uvědomit si své pocity ve fiktivní
situaci atd. Z hlediska osobnostně-sociál-
ního má rituál velmi pozitivní vliv na stme-
lování kolektivu, přirozeným způsobem totiž
odbourává ostych z fyzického i očního kon-
taktu a svou vlastní podstatou (společně
opakovaným rytmizovaným pohybem a spo-
lečně pronášeným slovem) vytváří v hráčích
pocit sounáležitosti, spolupodílení se.

Pro všechny tyto důvody je zaváděn právě
již v úvodních hodinách s tím, že může být
opakován, variován, doplněn i ve všech hodi-
nách následujících, což kromě již zmíněného
pocitu společenství přináší velké výhody
pro rychlý management pozdějších lekcí.
V nich už není třeba dělat dlouhé expozice,
stačí malý signál pro započítání rituálu, jenž
už samospádem vtáhne hráče do hry a uči-
teli umožní již soustředěným žákům bryskně
a efektivně podat nové zadání. (Za vzhled do
funkcí rituálu a výhod jeho užití vděčím Haně
Švejdrové [Švejdová, 2010].)

Vzhledem k tomu, že v 1. ročníku SOŠPg
se většina studentek potká s dramatic-
kou výchovou poprvé v životě, je třeba je
postupně seznámit s hlavními metodami
a technikami tohoto oboru. Mezi nejfrek-
ventovanější patří metoda plné hry a živý
obraz, jež jsou nadto typickými metodami,
se kterými si, ač na nižší umělecké úrovni,
poradí i úplní začátečníci. Vedle reflektiv-
ních technik, jejichž cílem je přimět stu-
dentky přemýšlet nad hraným a projevovat
své myšlenky před ostatními, se tedy náplň
obou lekcí skládá převážně z variant plné

hry a živých obrazů. Hráčky se s nimi ovšem
seznamují v průběhu lekce postupně. Nej-
prve si je zažijí jako diváci, a to v úvodních
částech lekce, kdy živé obrazy a plnou hru
prezentuje učitel v roli, resp. učitel v roli
a vybrané, přesně instruované studentky.
Dalším krokem jsou jednodušší formy těchto
metod/technik; oběma mají hráčky zná-
zornit nějaký děj, činnost. Až poté přistu-
pujeme k tomu, že živým obrazem chceme
vyjádřit postoj a plnou hrou situaci drama-
tičtější, vyvolávající pocity, jdoucí k podstatě
hry, k tématu.

BÁRA - ÚVODNÍ HODINY ODV PRO 1. ROČNÍK

Motto: „[...] jednomu svědčí karafiát, dru-
hému růže, třetímu fiala; každé kvítko najde
svého obdivovatele, každé má svoji krásu. –
Nesnížuj sebe, nepovyšuj mne, jsme si rovny.“
(Božena Němcová: *Divá Bára*)

Souhrnné cíle celého projektu

Osobnostně-sociální cíle

- ~ Budovat atmosféru důvěry a tolerance
ve skupině.
- ~ Uvědomit si, že na každém z nás je
něco, čím se odlišuje od ostatních, a to
odlišné je možné vidět z různých úhlů
pohledu. Jednomu se to líbí, druhému
ne. Uvědomit si, že nemáme člověka
soudit podle povrchních informací.
- ~ Vyzkoušet si vnímání odlišnosti z více
úhlů pohledu.
- ~ Hledat v odlišnosti jedinečnost a krásu,
hodnotu.

Dramatické cíle

- ~ Seznámit se se základními metodami
a technikami dramatické výchovy.
- ~ Hrát v roli (přijmout postavu a jednodu-
chými prostředky ji prezentovat).

Literárněvýchovné cíle

- ~ Poznat aktuálnost a hodnotu literár-
ního příběhu, který se běžně předkládá
jako povinná četba (ukázat, že i dnes má
smysl číst Boženu Němcovou, potažmo
i jiné „staré“ knihy).

První lekce

Osobnostně-sociální cíl

- ~ Dostat možnost ventilovat, čím si připa-
dám odlišná.

Dramatický cíl

- ~ Seznámit se s metodami a technikami
učitel v roli, kolektivní role, živý obraz
jako znázornění děje, polopřipravená
plná hra, reflexe v roli, reflexe mimo roli.

1. Rituál: Skupina stojí v kruhu, drží se za
ruce. Text a podoba rituálu:

„Utíká, utíká čas...“ (Chůze doleva, tlesknutí)
„Sešly jsme se tady zas...“ (Chůze doprava,
tlesknutí)

„Já jsem tu.“ (Ruce na hrudník)

„Ty jsi tu.“ (Ruce na stehna a předklon
s pohledem do očí spoluhráčů)

„My jsme tady.“ (Paže vzhůru, chytit se za
ruce)

„Pojďme dát hlavy dohromady!“ (Opsat
rukama tři čtvrtě kruhu a předklonit se hla-
vami k sobě)

„Berany, berany duc!“ (Kroutit hlavou
a mírně ducnout)

a) Naučení slov i pohybů jejich poma-
lým rytmickým opakováním, postupně
zrychlovat.

b) Učitelka do rytmu prvních veršů vypráví
úvod příběhu: „Utíká, utíká čas. – Jsme
v malé vesnici na Vysočině. – Sešly jsme
se tady zas. – Jmenuje se Vestec. – Utíká,
utíká čas. – A píše se rok 1850. – Sešly jsme
se tady zas. – V té vsi žije spousta počest-
ných a pracovitých žen.“ (Lektor ukáže na
všechny hráče) „Máme zas práce až nad
hlavy.“ (Polozit ruce na hlavu) „Co děláme?“
Pantomimicky předvádíme různé činnosti,
které ženy na vsi dělávají během dne (vaření,
dojení, modlení, „drbání“...) „Berany, berany
duc.“ – Sdělení, že se Barboře a Jakubovi
v pastýrně narodilo miminko. Půjdem se na
ně podívat?

2. Chování miminka sousedkami: Učitelka
v roli sousedky přinese zpoza dveří z pro-
stěradla a šátků uvázané „miminko“. Dívky
si ho v kruhu předávají a mají děvčátku do
peřinky popřát, jaké by mělo být, jak by mělo
vypadat, co by mělo či nemělo umět, dělat,
aby se mu na vsi žilo dobře.

3. Rituál: „Utíká, utíká čas, přešel týden,
druhý, sešly jsme se tady zas: přešel i třetí
a čtvrtý... a my se podíváme do pastýrny
znovu.“ Rituálem posuneme čas o čtyři týdny.

4. V šestinedělí: Za pomoci jedné z dívek
v roli maminky vytvoříme pro ostatní tři
obrazy: s maminkou a miminkem, následně
s maminkou u plotny a poslední s maminkou
ležící na zemi. Následuje diskuse: Co se asi
mohlo stát?

5. Fáma o polednici: Dvě instruované stu-
dentky a učitelka v roli sousedky-klepny
přehrají, co se dělo dál: Klepna přijde na
návštěvu, najde Barboru v mdlobách, při-
vede ji k sobě, hned na to přichází porodní
bába, ptá se, co se stalo, klepna začne
vymýšlet báchorku o polednici a divém
dítěti, porodní bába se jde podívat na
miminko a ujišťuje, že je to holčička, které
pomohla na svět.

6. Fáma se šíří: Klepna svolá všechny
sousedky a šíří mezi nimi fámu tichou

poštou – je to divé dítě, podstrčila ji polednice, má takové obrovské tmavé oči, spoustu vlasů, vůbec nepláče.

7. Rituál Kolo času: Do rytmu rituálu učitelka říká, že Barunce zůstaly velké oči, nepoddajné tmavé vlasy, nezůstala jí však maminka, která do roka umřela. Tatínek se však o Báru hezky staral. Dívky dodávají, co pro ni dělal; když jí bylo pět, našla si kamarádku Elišku, neteř pana faráře (po kruhu se rozdělí v rytmu rituálu na Barunky a Elišky).

8. Kamarádky: Rozžité živé obrazy ve dvojicích ilustrující (beze slov), jak spolu Barunka a Eliška trávil čas.

9. Rituál Kolo času: Připomenutí, co sousedky přály Barunce, aby se jí žilo dobře; ona ale vyrostla v dívku Báru, která s tím měla pramálo společného.

10. Čím se Bára odlišovala a co na to sousedí: Učitelka pošeptá Bářám z předchozího kola, čím se Bára lišila od ostatních – každé dívce jednu informaci: umí plavat, má kudrnaté, nepoddajné vlasy, velké oči s dlouhými řasami podobné kravským, nebojí se chodit potmě kolem hřbitova, umí uklidnit rozzlobeného býka, má velkou sílu – nosí těžká vědra s vodou jakoby nic, umí se prát, a to dokonce s chlapci... Dívky pak spolu se svými partnery ve dvojici zahrají situaci, v níž někdo ze sousedů zjistil, v čem dalším je Bára tak jiná. Důležitá je též reakce sousedů.

11. Krátká reflexe v kruhu: Když se někdo zeptal, co se Elišce líbí na Báře a Báře na Elišce, co mu odpověděly?

12. Eliščin odjezd do Prahy: Učitelka čte dopis pro Elišku od tety z Prahy.

13. Reflexe: Co máte třeba i vzdáleně společného s Bárou? Kdy jste se v dnešní hodině necítili dobře a proč? Co se vám na dnešní hodině líbilo?

Druhá lekce

Osobnostně-sociální cíle

- ~ Prožít si pocit vydědění, jinakosti.
- ~ Reflektovat různost pohledů na jednu věc.
- ~ Rozvíjet schopnost mluvit o svých představách, myšlenkách a případně pocitech před skupinou.

Dramatické cíle

- ~ Seznámit se s metodami a technikami živý obraz jako znázornění postoje, kolektivní role, písemná reflexe.
- ~ Rozvíjet představivost.
- ~ Rozvíjet reflektivní dovednosti.

Literárněvýchovné cíle

- ~ Rozvíjet schopnost abstrahovat z příběhu téma.
- ~ Hledat analogie literárních motivů a témat v reálném životě.

1. Rituál: V jeho rámci reflexe toho, co víme o Báře.

2. Relaxace – představy: Učitelka: „Jste Bára a koupete se nahé v řece, najednou to v křoví na druhém břehu zachrastí, jako by odtamtud někdo, něco vyšel/vyšlo. – Pasete krávy, je krásný slunný den, nastavujete tvář sluníčku, kolem voní louka, šumí les, cítíte na tváři vítr a náhle i něčí pohled, otevřete oči a spatříte, jak se na kraji lesa prudce otočil myslivec a spěšně kráčí do lesa. – Je večer a vy sedíte na lávce nad potokem, vedle sedí váš pes, díváte se, jak zapadá sluníčko, posloucháte ptáky, kteří se ukládají k spánku, sledujete cestičku k lesu po jednotlivých kamíncích, až pohledem narazíte na pevné kožené boty a zelené kalhoty, pozvednete oči a zjistíte, že opřený o vrbu stojí asi padesát metrů od vás onen myslivec a dívá se na vás, tentokrát se neotočí a neodchází, ale zvedne ruku a opatrně zamává. Máte poprvé možnost si ho prohlédnout, i když trochu zdálky, jeho postavu, postoj, vlasy, tvář a v ní hlavně oči, líbí se vám, je starší než vy, už je mu hodně přes dvacet.“

3. Reflexe: Který z prožitků byl pro vás v Bářině kůži nejintenzivnější? Kterými smysly jste vnímaly nejvíce? Co jste si pomyslely, když jste poprvé měly pocit, že vás někdo sleduje? Jaký jste měly pocit, když jste se v tom utvrdily? Jaký, když jste zjistily, že je to nejspíš obdivné pozorování?

4. Čtyři živé obrazy: Víme, co Bára prožívala po dobu Eliščin nepřítomnosti mimo ves, ale jaký byl její život ve vsi? Jaký měli k Báře vztah chlapci, děvčata, ženy ze vsi, muži ze vsi? Skupina se rozdělí na čtyři menší skupinky a ty vytvoří živé obrazy znázorňující vztahy těchto lidí k Báře či konkrétní situaci. Bára může a nemusí být součástí obrazu. Zdůrazníme, že škála pocitů a vztahů u vesničanů mohla být hodně různá. Postavy na vyzvání verbalizují své myšlenky.

5. Rituál Kolo času.

6. Eliščin příjezd a vítí věnečků: Dívky jsou v kolektivní roli Bary. Učitelka v roli Elišky se snaží od Bary vyzvědět, jestli na někoho nemyslí..., a sama naznačuje, že se má s čím svěřit také. Nakonec se svěří, že má v Praze lásku, ale teta a strýček že jí předhazují pana správce ze sousední vesnice, ale Elišce se vůbec nelíbí.

7. Rituál Kolo času: Čas se vleče pomalu, Elišce nepřichází dopis z Prahy, ale zato se ve vsi dějí divné věci: Po klekání nahlíží do oken vesničanů přízrak, který všichni považují za smrtku, jindy ho vídají u hřbitova.

8. Upír s maskou: Hra s pravidly usilující o navození nepřijemného pocitu (strachu) u hráčů-vesničanů. Učitelka si vezme na sebe masku a loktuši a stojí uprostřed kruhu vesničanů. Na koho se zadívá, k tomu

se pomalíčku sune a snaží se ho chytit za krk. Vybraná oběť se může zachránit jen tak, že se zadívá na někoho z kruhu a ten vyřkne jeho jméno.

9. Reflexe vně příběhu: Co myslíte, že na ten přízrak říkala Bára?... Pokud se studentky dovtipí, že oním přízrakem je převlečená Bára, zeptáme se, co si o tomhle jejím nápadu myslí: považují ho za řešení Eliščin situace? Jak ho vidí z hlediska morálky? Je to, co Bára udělala pro Eliščinu dobro, správné, nebo ne? Z jakého hlediska?... Pokud to nebyla Bára, co to mohlo být? Učitelka: „My se teď na to podíváme očima vesničanů.“

10. Živý sociogram: Všichni najednou se vrátí do předchozích živých obrazů vesničanů, učitelka je znovu obejde s maskou na tváři, podívá se jim zblízka do obličeje, aby u nich zintenzivnil pocit úzkosti, pak odejde a vrátí se v roli starosty s maskou a loktuší v ruce a sdělí vesničanům, že chytili divou Báru, že to byla ona, kdo je strašil. Mimo roli požádá hráčky, aby v rolích sousedů zaujaly k židli, na níž za chvíli usedne Bára, postoj a výraz odpovídající jejich vztahu k Báře. Poté se na židli postupně vystřídají všechny dívky, aby zakusily situaci v Bářině kůži.

11. Trest: V rytmu rituálu oznámí učitelka starostův rest: Bára má strávit noc v márnici. Učitelka v roli starosty rozdá všem kusy látek, jimiž si v následujícím kroku přikryjí alespoň hlavy, a pošle je do márnice pevným nekompromisním hlasem.

12. Reflexe v márnici: Hráči se odeberou na co nejvíce izolované místo a přikryjí se látkou. Když mají všichni hlavy zakryté, přejde učitelka z role starosty mimo roli a komentuje: „Báru sousedé zamkli na hřbitově v márnici a odešli. Začalo se pomalu stmívat. Bára se nebála, věděla, že nemá čeho, promítala si ale v hlavě vše, co vedlo k tomu, že ji průvod, v němž byla kromě Elišky a táty celá ves, vyprovodil až sem.“ Hráčky napíší, co šlo Báře hlavou, jak se cítila. Až budou mít Bářinu zpodobň hotovou, nechají ležet dopis na zemi a sednou si do kruhu.

13. Milostný dopis: Učitelka vyzve hráčky, aby nechaly dopis-Báru, její duši, ležet na místě a přišly k ní. Sdělí jim, že když se úplně setmělo, přišel za Bárou táta a přinesl jí dopis, který mu odpoledne donesl mladý myslivec Jan. Když ho Bára otevřela a při svíce začala číst, ihned zjistila, že je to dopis milostný, ba co víc, dopis, ve kterém našla všechno, co potřebovala slyšet. Dívky společnými silami „napíší“ dopis pro Báru – posílají si obálku a při předání každá řekne jednu či dvě věty. Obálka putuje od učitelky po kruhu opět k učitelce, která dodá závěr dopisu a podpis.

14. Rituál: V rámci rituálu dodáme, jak se vyřešil Bářin i Eliščin problém.

15. Reflexe mimo role: Hledání analogií v současném světě a životě mladých lidí.

16. Rozdání lístečků s mottem příběhu: Dívky lístek nemají zatím číst. Mají si během týdne najít chvíli, kdy budou o samotě a budou si moci zavzpomínat na Bářin příběh a zamyslet se nad tím, co je napsáno na lístku.

Poznámky k realizovanému projektu

Své studentky se od začátku snažím vést k umění reflexe vlastní osoby, skupiny a práce v hodinách osobnostní a dramatické výchovy, a proto od nich vyžaduji v 1. ročníku každé čtvrtletí krátkou písemnou úvahu na tato témata. Na základě reflexí studentek (projekt jsem realizovala se dvěma prvními ročníky) mohu konstatovat, že *Divá Bára* byla pro mne snad nejšťastnějším možným startem pro začátečnickou dívčí skupinu tohoto věku. Dívky na projekt jako celek i na jeho jednotlivé části vzpomínaly ve svých reflektivních úkolech ještě půl roku poté, dokonce kdykoli o těchto hodinách znovu mluvily, nazývaly hlavní postavu nikoli Bárou, ale Barunkou, jak jsme ji jmenovaly, když byla v našem příběhu ještě malým dítětem.

Nejdůležitější zpětnou vazbou dokazující, že se mi podařilo dosáhnout nejdůležitějšího osobnostně-sociálního cíle projektu, však pro mne byly zprávy dívek o tom, že od té doby, kdy jsme společně projekt *Divá Bára* realizovaly, se více zamýšlely nad situacemi jiných lidí, jejich pocity apod. (Jedna ze studentek například uvedla, že se méně hádá se sestrou a snaží se ji namísto toho pochopit.)

Velmi pozitivně také reagovaly na mne jako učitele v roli. Tato metoda jim jednak potvrzuje jiné, rovnocennější postavení učitele dramatické výchovy vůči nim, než na jaké jsou zvyklé v ostatních předmětech (opakovaně třeba vyjadřovaly své potěšení, že „hrají s nimi“, myšleno v doslovném i přeneseném smyslu toho slova), jednak mi hraní v roli získávalo v jejich očích vyšší status, status „mistra“, člověka, který má právo je učit, protože umí (z jejich pohledu), respektive se odvažuje (z mého pohledu) dělat něco, co se ony samy ještě neodvažují či neumějí.

Při provádění první lekce jsem odhalila jedno úskalí, na něž bych zde měla upozornit. V bodě č. 7, kdy hráčky dodávají, co tatínek pro Báru dělal, se jednou objevilo i to, že jí „sehnal novou maminku“, což je motiv dost nežádoucí nejen vzhledem k tomu, že s ním příprava nepočítá, ale hlavně proto, že výrazně odporuje literární předloze, s níž se tímto způsobem mají dívky také obeznámit, a hlavně proto, že macecha, ať už chápavá, nebo netolerantní přináší do hry úplně jiné téma. Problém je pravděpodobně

řešitelný zkrátka tím, že se před započítím aktivity jednoduše řekne, že Bára zůstala až do dospělosti jen s tatínkem.

Zajímavým zážitkem pro některé bylo též hraní negativních rolí, v tomto případě rolí sousedů. Nejen, že jim to skýtalo nevšední prožitky ze hry, ale navíc na konci lekce dostaly možnost distancovat se od toho, co hrály, a projevit tak před skupinou poprvé vlastní názor a pocity.

Minimalistické techniky hraní rolí fungují také výborně, dívky se při nich osmělí vůbec něco říci, nějak se posadit, něco společně dělat a už v druhé hodině jsou některé z nich schopné přijmout roli v daleko větším rozsahu, s daleko větším zaujetím. Tak se kupříkladu stalo, že když mne v roli Elišky dívky v kolektivní roli Báry podporovaly v neštěstí plynoucím z toho, že mě-Elišku chce teta provdat za nějakého správce, projevily přání promluvit si přímo s pannou Pepinkou a zastat se Elišky. Toto přání jsem jim improvizovaně zprostředkovala a v roli Pepinky jsem jim tak vynadala, že si nemají vůbec dovolit s něčím takovým za mnou chodit, že z toho měla tato skupina jeden z nejsilnějších zážitků z celého příběhu. Nicméně tak na vlastní kůži zakusily nejen bariéru, na kterou obě dívčí postavy musely narážet denně, ale také vlastní svobodu v rámci dramatické výchovné hry, svobodu umožňující jim částečně rozhodovat o tom, co se bude ve hře dít.

Mám-li zmínit ještě jednu aktivitu, která v některých hráčkách vyvolala intenzivní zážitek, pak to byla hra na upíra s pozměněnou motivací na strašidlo. Hru jsem zařadila, abych v dívkách vyvolala skutečný (i když zeslabený) pocit nepříjemnosti, strachu, ohrožení, který prožívali lidé na vsi, když je Bára strašila a kvůli němuž pak měli pádný důvod ji pronásledovat a trestat. Modrá maska s lokuší a zpomalený, zkoumavý pohyb opravdu odvedly svou práci dobře – citlivější z dívek chvilami opravdu odvracely oči a viditelně si oddechly, když jsem masku sundala. Opět poznamenám, že si tím nejen prošly zkušeností důležitou pro příběh, ale zkušeností důležitou pro práci divadelní, zkušeností, jak mocný účinek může nasazená maska na diváka mít.

TRISTAN A ISOLDA

Stručná charakteristika literárního díla

Příběh Tristana a Isoldy je jednou z nejrozsáhlejších a nejoblíbenějších skladeb středověké literatury a svou přitažlivost neztrácí ani dnes. Typicky pro středověkou látku se vyskytoval v mnoha verzích, v mnoha ideově i formálně velmi odlišných podáních podle

toho, stal-li se inspirací pro lidové vyprávění, truvéry či v písemnictví vzdělané mnichy, byl-li převyprávěn v Anglii, v Bretani či ostatní Francii nebo později v dalších evropských zemích (Uhlířová, 1959).

Jeho jádrem jsou keltské pověsti, které propojily postavu chrabrého bojovníka Drostana (Drystana, fr. Tristana) z pradávných skotských zpěvů s pověstmi kolem (snad skutečně v šestém století vládnoucího) keltského krále (či chceme-li náčelníka) Marka a jeho ženy, irské princezny Ethyldy, a posunuly dějiště příběhu ze severu na jih, tedy do Cornwallu a Walesu.

Onou tragickou „epopejí lásky“, již se nechala opájet celá středověká Evropa a jež se stala kulturním dědictvím této historické éry, se pověst plná kouzelných keltských motivů a dobrodružství stala až na francouzské půdě, kde se původní motivy volně spojovaly s bretaňskými pověstmi o králi Artušovi a jeho rytířích. Jak a kdy k tomuto přenosu došlo (případně opakovaně docházelo), není a zřejmě ani nebude nikdy přesně známo. Každopádně je tento příběh výsledkem staletého prolínání kultur anglické (přesněji keltské a posléze anglosaské) a francouzské.

Keltské zdroje mají všechny tři hlavní postavy (Tristan, Isolda, král Marc) a nezapřou je ani další četné motivy, zejména kouzelné předměty (rolnička, luk, mast, čarovný nápoj) a prostředí (lesy, háje, studánky, moře; hrad Tintagel, který je v některých pověstech vydáván za Artušovo sídlo, potok protékající ženskými komnatami, který si v klasických středověkých hradech představíme jen stěží, i když jde bezesporu o jeden z nejpoezičtějších motivů románu). S keltskou duchovní tradicí uctívání vodních toků, jezer apod. doazajista souvisí také pojetí moře jako účastníka, ba hybatele děje (jsou to bouře, bezvětrí a mořské proudy, které mohou za to, že Tristan přistane nejprve v Cornwallu u svého rodného strýce, podruhé v Irsku, kde jedině může být vyléčen a kde potká Isoldu, že Isolda se k Tristanovi nedostane včas, aby ho mohla utěšit v jeho poslední hodině). Tyto keltské motivy dodávají skladbě nádech fantastična a velmi něžně ji poetizují, čímž si mohou získat přízeň citlivějších, snivějších povah a mohou skvěle fungovat jako aktualizační prvky příběhu, jehož holá podstata tkví v zakázané lásce či, chceme-li, v milostném trojúhelníku.

Jestliže ono původní keltské rozněcuje v čtenáři city a představivost, pak ono kultivovanější, francouzské apeluje na svědomí, morální zásady a na rozumové zhodnocení děje. Byla to až Francie, která „barbarské“ pověsti dala věčné téma; téma

lásky, která vzdoruje všem dobovým zákonům i morálním zásadám jakožto neměnná, věčná hodnota, jež si zaslouží být zachována v jakémkoli společenském zřízení.

A právě to není Tristanovi a Isoldě dovoleno a právě z toho vyvěrá tragičnost jejich příběhu. Jak v předmluvě k Bédierově románu píše Eva Uhlířová, osud Tristana a Isoldy je tragičtější než Romea a Julie, neboť rodový konflikt, kvůli němuž umírají Romeo a Julie, je řešitelný v rámci stávajícího společenského řádu, kdežto rozpor Tristana a Isoldy se dotýká samých základů dobové morálky a zákonů daných na jedné straně feudalismem, jenž k sobě pevně váže pána a jeho vazala, na druhé straně křesťanstvím, jež k sobě nenávratně poutá jednoho muže a jednu ženu, ba co víc (v hávu dobového církevního dogmatu podřizuje ženu zcela mužově vůli). Proto je jejich osudem neochutnat rozkoš bez utpení. Přirozeně se zrodí láska Tristana a Isoldy (čarovný nápoj je samozřejmě pouhým symbolem, nikoli příčinou jejich osudového citu) je konfrontována s jejich společenskými závazky, které jsou v dané době nezrušitelné. (Uhlířová, 1959)

Neblaze naléhají tyto společenské normy i na krále Marka, jehož k pronásledování dvou milovaných lidí a pomsty na nich nutí tlak očekávání, jež má jako vladař naplňovat, a tlak mocichtivých vazalů, kteří jeho jednání v rámci norem neustále sledují. Právě z rozporu mezi reálnými a ideálními vlastnostmi středověkého vladaře vyplývá také nejednotnost Markovy postavy. Marc se na jedné straně chová téměř jako světec, který se hodlá vzdát nejen svého jmění, ale i spojení se ženou a tím i svého biologického pokračování ve prospěch milovaného Tristana, jehož opatruje i ve chvílích, kdy se téměř všichni přátelé od něj odvrátí, přijímá jej opakovaně ke svému dvoru, schopen velkého odpuštění, přiznává vlastní chybu. Na druhou stranu nejen že je po přistizení Tristana a Isoldy nesmiřitelný (to by snad bylo psychologicky ještě stále pochopitelné), ale on jedná dokonce s neobyčejnou krutostí, když Isoldu vydává malomocným, aby co nejvíce trpěla.

Jelikož se dochovalo jen malé množství cenných textů (navíc většinou neúplných) zpracovávajících tuto látku a žádný z nich sám o sobě nedosahoval kvalit, jaké badatelé předpokládají u nedochovaného pratyptu tristanovského příběhu, jež pravděpodobně napodobovali nejlepší ze středověkých autorů, pojal francouzský badatel konce 19. století Joseph Bédier své převyprávění Tristana a Isoldy jako rekonstrukci onoho pratyptu a vytvořil „vynikající syntesu vědecké přesnosti a básnické fantasie“ (Uhlířová, 1959, s. 17).

Román o Tristanovi a Isoldě vychází čtenáři vstříc prozaickou formou (na rozdíl od ve středověku běžných veršovaných dvorských románů) a minimalizováním popisů prostředí a úvahových pasáží. Zachovává však ráz truvérského ústního vyprávění, jímž byl příběh tradován před svým zapsáním. Oslovuje čtenáře, podněcuje ho k posuzování hrdinů, předkládá vlastní názor atd. a tím činí akt vyprávění živějším, aktuálnějším a naléhavějším.

Velkou přednost Bédierova textu můžeme spatřovat také v tom, že autor příliš neanalyzuje postavy, nesoudí je, nýbrž se do nich vciňuje a do jejich nitra nám dává nahlédnout v nejdramatičtějších situacích prostřednictvím otázek, které je možné chápat buď jako vnitřní monology postavy, nebo vypravěčovy poznámky k situaci, v níž se postavy nacházejí. Tak například líčí, co se odehrávalo v myslích Tristana a Isoldy poté, co vypili nápoj lásky, jakými úvahami se zabývali Markovi vazalové, když jim Morholt nabízel souboj, v němž mohou buď snadno ztratit život, nebo navždy zprostit svou zemi irské daně, jak všechny tři hlavní postavy přehodnocují znovu své vztahy poté, co Marc našel Tristana a Isoldu na lesním lůžku atd. Jak již bylo zmíněno, velmi efektivně využívá těchto psychologizujících postupů v konfliktních situacích, čímž podtrhává jejich dramatickost.

Ojedinelé ve středověké literatuře je realistické líčení vztahu Tristana a Isoldy, jímž se vyznačovaly nejlepší verze tristanovského příběhu a jež Bédier samozřejmě ctí. Fakt, že nejde ani o platonické zbožňování nedostupné dámy rytířem, jenž pro ni riskuje svou čest, ani o cynicky líčené sexuální pletky, svědčí o výjimečnosti tohoto příběhu o lásce. Francouzský spisovatel mistrně v náznacích zachází se skutečností velmi blízkými situacemi v různých etapách vztahu obou milenců. Už v jejich počátku ukazuje, jak se láska může paradoxně zintenzivnit zhrzenou ješitností (Isolda miluje Tristana navzdory tomu a možná tím více, že on jí oficiálně jako nevěstou pohrdne a chce ji odvézt svému králi), jak bezmocný a nešťastný může člověk být, když pocítí lásku k ženě svého blízkého přítele, jak úzkostné myšlenky provázejí milence v čase odloučení, jak člověk může být stížený pochybami a žárlivostí a čeho je schopen se pod jejich vlivem dopustit (Tristan se ožení s Isoldou Běloroukou), jak je možné na čas skutečně na druhého zapomenout (epizoda s kouzelným psíkem a jeho rolničkou a s Tristanovou svatbou), jaké situace, jaká jednání mohou milence znejistět a donutit si klást otázku, zda je druhý jejich lásky stále ještě hoden (Tristana v přestrojení pozná

dřív jeho pes než Isolda) a mnohé další.

J. Bédier se, zcela v duchu středověkých literárních praktik, nesnaží svůj román oprostit od motivů z jiných narativních útvarů, ale naopak umně spojuje do jednolitého vyprávění dílčí epizody a motivy z bájí, pohádek či dobových žánrů, které byly již při vzniku této balady do ní implantovány, ač si zároveň žily dál svůj život jako svébytné texty či ústně tradovaná slovesnost. Tak čtenáře při prvním setkání s Tristánem a Isoldou překvapí kapitola o hledání princezny se zlatým vlasem, jež králi Markovi přinesou do komnat dvě vlaštoky, a jen o pár stránek dál se setkáme s ještě bohatší citací pohádky o sani, která si žádá každý den jednu pannu a kterou Tristan přemůže, z hlavy jí vyřízne jazyk, aby se posléze musel potýkat s tím, že Isoldin zbabělý nápadník se bude vydávat za drakobijce, uřiznuv zabitě sani hlavu. Nejen v pohádkách se dočteme o meči jakožto záruce cudnosti položeném mezi spícího muže a ženu. Výměna paní a služebné v ženichově či manželově loži (v našem případě prezentovaná výměnou Isoldy a Brangieny), stejně jako past na milence v podobě rozsypané mouky jsou pak častými motivy rozpustilých fabliaux. Ze starověké báje o Théseovi si pak Tristan a Isolda vypůjčili motiv černé a bílé plachty jakožto znamení dobrých či špatných zpráv a daň v podobě tří set mladíků a tří set dívek, které má každé čtyři roky Marc posílat do Irska. Koneckonců i souboj, jež Tristan podstoupí s Morholtem, se odehraje stejně jako ten Théseův s Mínotauem na ostrově.

Témata pro dramatický výchovnou práci

Vyjdeme-li z podstaty příběhu o Tristanovi a Isoldě, tedy z konfliktu lásky a dobových sociálních norem, objevíme široký prostor pro zkoumání vlivu vnitřních motivů a vnějších zákonů a společenských zásad na lidské rozhodování, který uplatníme v osobnostně-sociálních cílech dramatické výchovy samotné.

Zároveň s tím se nám otevírá možnost poznávat a přehodnocovat vlastní žebříček hodnot, klást si v rámci příběhu otázky typu: Co jsme ochotni odpustit, tolerovat, co už nikoli? Jakých činů a vlastností si u druhých nejvíce vážíme? Jaké dobré skutky či povahové rysy mohou převážit přestupky v chování nebo charakterové vady?

Fabule do značné míry založená na opakovaném shledávání se a loučení hlavních postav, které si nikdy nedovedou dát sbohem, se taktéž nabízí tématu zakázaného ovoce. *Román o Tristanovi a Isoldě* tuto myšlenku čtenáři vnukává takřka každou řádku, ba možná mezi kapitolami, svou

kompozicí. Tristan totiž opakovaně odjíždí z Tintagelu, aby krátce, nebo dokonce ihned po dosažení cíle své cesty vyrazil zpátky za Isoldou. V mezilidských vztazích a konkrétně v těch milostných je fenomén zakázaného ovoce dnes snad ještě aktuálnější; ne proto, že by lidé v navazování citových a erotických pout naráželi na více překážek (pravý opak je samozřejmě pravdou), nýbrž proto, že se jim ve volnosti vzniklé odstranění mnoha zábran a norem daleko snáze překračují i ty dosud platné normy. Mohlo by být velice zajímavé – a nejen pro studentky středních škol – i poučné zjistit s Tristanem a Isoldou, jak odpíraná láska „uměle“ zdržuje vývoj vztahu, prodlužuje jeho prvotní zamilované fáze, brání nám vidět partnera realisticky, činí nás nerozhodnými v situacích, které jsou jednoznačné a jednoduše řešitelné pro nestranného pozorovatele. I pro takový „výzkum“ nabízí Bédiérovo zpracování dostatek materiálu.

Zrovna tak ale můžeme namísto jistého zevšeobecňování či abstrahování postavit těžiště příběhu naopak do jeho konkrétních, specifických okolností, tedy okolností kulturně-historických (v tomto případě do základních kamenů evropského středověku včetně křesťanství), a pojmout Tristana a Isoldu jako exkurz do myšlení a citění středověkého člověka. Budeme-li se totiž prožitkově zabývat tím, proč v pro nás jednoduše řešitelných situacích se Isolda vdává za Marka, zůstává s Markem, vrací se k Markovi, proč se Tristan své nevěsty vůbec vzdá ve prospěch svého strýce, proč je Marc schop obrovské krutosti i obrovského odpuštění, proč lidé pošlou na smrt někoho, kdo je pro ně národním hrdinou, atd. atd., pronikneme se svými studenty k této historické epoše daleko lépe a hlouběji, než necháme-li je u výpisků v sešitech, ve kterých převládají letopočty zlatých bul, bitev a válek či nástupů různých rodů na různé trůny.

Obdobně bychom v rámci propojení dramatických výchovných metod a tristanovského příběhu mohli přispět k literární výchově svých studentů, a to v případě, že bychom se zaměřili více na vznik příběhu, na to, že je utvořen z motivů a epizod převzatých z nejrůznějších žánrů, ba i kultur, z nichž zejména ty pohádkové budou studenti schopni identifikovat úplně sami. Mohli bychom tak účinně dokumentovat středověkou literární praxi a její ideologii (důvody anonymity autorů, ústní tradování, opisování textů v klášterech, kopírování jiných autorů atd.).

Existence mnoha variant a mnoha různě detailních převyprávění tristanovského příběhu nás přivádí k otázce jejich konfrontace. Je nesmírně zajímavé postavit

vedle sebe Bédiérův román, charakteristický autorovou jasnou, i když ze středověkého myšlení vycházející interpretací postav a dějů, a kapitolu věnovanou tomuto světoznámému příběhu v *Příbězích kruhového stolu* Vladimíra Hulpacha (1980), která naopak jakékoli vyjádření vypravečského či autorského postoje postrádá a soustředí se na holou fabuli. Takové srovnání nás velmi rychle podnítí k práci s místy nedourčenosti, jejichž doplněním můžeme částečně měnit charakter postav, povahu kauzality děje, a hlavně téma, což má v dramatických výchovných pracích velký význam. Úmyslné vyhledávání míst nedourčenosti vede k citlivějšímu vnímání textu i příběhu samého, nutí čtenáře či v našem případě spíš hráče zabývat se motivacemi postav k činům, jejich charakterem, souvislostmi mezi dějovými úseky a ukazuje mu, jak vše souvisí se vším a dochází souladu v tématu celého příběhu, ať hraného či čteného.

Tento cíl učit se nakládat s místy nedourčenosti jsem ve své praxi skloubila s cílem divadelní povahy, s rozvojem dovedností neverbálního vyjadřování psychických hnutí postav a vztahů mezi nimi, s rozvojem neverbálního jevištního projevu.

Bédiérovo zpracování pověsti o Tristanovi a Isoldě by se skvěle hodilo k přetvoření do formy příběhového dramatu, čemuž by výborně napomohly dramatické situace, jejichž rozhodovací charakter autor podtrhuje již zmiňovanými vhledy do psychologie zúčastněných postav. Samotný text skýtá i řadu motivů, jimiž je možné budovat víru hráčů v příběh. Při volbě konkrétních témat můžeme vycházet z těch výše popsaných anebo hledat v textu další, vlastní.

Naléhavostí svého tématu, barvitostí děje i poetičností mnoha motivů láká Bédiérova kniha k dramatizaci. Ta by ovšem s ryzí divčí skupinou, o jaké na středních odborných školách pedagogických není nouze, vyžadovala velmi specifický inscenační klíč a dramaturgicko-režijní koncepci, neboť na prvním místě musíme v předloze očividně narazit na převahu mužských postav.

Konkrétní využití v praxi

Jelikož se mi milostné příběhy s rytířskou tematikou v praxi osvědčily jako látka použitá pro patnáctileté dívky, neváhala jsem použít Hulpachovo převyprávění příběhu Tristana a Isoldy ve chvíli, kdy jsem k vyčteným cílům a zvolené technice hledala epický text, na němž bych mohla hodinu vybudovat.

Přibližně v polovině prvního ročníku, tedy poté, co se skupina řádně sžila a sblížila, pochopila způsob práce v hodinách osobnostní a dramatické výchovy i její

základní metody a techniky a prošla si hrami a cvičeními třibíci citlivé vnímání svého okolí, soustředění a představivosti a průpravnými pohybovými improvizacemi, jsem si pro následující hodiny kladla za cíl rozvíjet schopnost vyjadřování významů neverbálními komunikačními prostředky, tedy rozvíjet neverbální stránku jevištního projevu a dovednost vědomého tvoření mizanscén. Zejména jsem chtěla upozornit na proxemiku a posturologii, druhotně na gestiku. Inspirována cvičeními Gavina Boltana a za pomoci vlastního, velice úsporného převyprávění tristanovského příběhu podle V. Hulpacha jsem vytvořila dvě principiálně velmi jednoduché po sobě jdoucí lekce sledující výše zmíněné cíle.

TRISTAN A ISOLDA - DVĚ PO SOBĚ JDOUNÍ LEKCE

První hodina

Zadání: V první fázi jsem přibližně patnáctičlennou skupinu rozdělila na dvě či tři menší skupinky. Ty obdržely písemné převyprávění první části příběhu (končící Tristanovým útekem z Irska), rozdělily si mezi sebou role krále Marka, irského krále, rytíře Morholta (v Hulpachově podání Marhause), Isoldy Zlatovlasé a vypravěče a měly vytvořit němý film, který by zachycoval vnitřní stavy a vztahy mezi postavami v průběhu děje. Jelikož jsem při předchozích pokusech o úspěšné proběhnutí této činnosti musela opakovaně a v jednotlivých skupinách vysvětlovat, nad čím je možné se zamýšlet a co je vlastně možné domýšlet, přistoupila jsem podruhé k rozdělení textu na menší části, pod něž jsem připsala otázky týkající se motivace, charakteru či emocí postav. Odpovědi na ně měly dívky zobrazit technikou „němého filmu“:

► „Náš příběh se odehrál v době středověku, v době, kdy Anglii vládl spravedlivý král Artuš a o pořádek v zemi se starali jeho rytíři Kruhového stolu. V té době kraloval v Cornwallu král Marc a potýkal se s jedním vážným problémem. Irský král mu vyhrožoval, že proti němu vytáhne s vojskem a ovládne jeho zemi, pokud mu Marc nezaplatí daň.“ – *Jak se Marc stavěl k vyhrožování, jak se cítil? Proč, s jakým úmyslem irský král Markovi vyhrožuje?*

► „V úvahu připadala jediná možnost, jak tento spor vyřešit bez placení daní i bez válčení. Souboj. Irský král proto posílá svého nejlepšího rytíře Morholta, aby vyzval Markova zástupce. Markův synovec, mladý rytíř Tristan, se nabídne, že se za svého strýce a jeho zemi postaví.“ – *Co jde Markovi*

hlavou, jak se cítí po té nabídce, jaký má vztah k Tristanovi? Proč to Tristan dělá, co mu jde hlavou, když se Markovi nabízí?

► „Tristan se ocitá v boji na život a na smrt se švagrem irského krále Morholtem, který má pověst velmi zdatného, neohroženého bojovníka s dobrým rozmyslem.“ – *Jaký má každý z nich osobní důvod k boji, jaký mají k sobě vzájemně vztah (znají se vůbec, co o sobě vzájemně vědí), co jim jde hlavou, když se poprvé střetnou?*

► „Nakonec ale irského hrdinu porazí.“ – *Jak se cítí, co mu jde hlavou?*

► „Je však raněn. Z rány, již mu do těla pronikl jed Morholtova meče, se mu line odporný zápach a Tristan pomalu umírá.“ – *Kdo při něm v tuto chvíli stojí? Jak se k němu staví lidé v zemi, kterou zbavil daně? Na co Tristan myslí, jak se cítí, když mu žádný lék nepomáhá?*

► „Žádá Marka, aby jej vyslal samotného na člunu bez vesel a plachet na moře. Marc mu vyhoví.“ – *Proč tohle Tristan žádá? S jakými pocity a myšlenkami Marc Tristana posílá a s jakými Tristan odjíždí?*

► „Tristan přistane v Irsku, kde se po Morholtově smrti každý člověk naučil nenávidět Tristanovo jméno. Dostane se do rukou tamější princezny Isoldy, přezdívané Zlatovlasá, která ovládá mnohá kouzla a dobře se vyzná v lektvarech.“ – *Co si o sobě Isolda myslí, s jakými myšlenkami, pocity přijímá nového pacienta a proč?*

► „Isolda zesláblého a účinkem jedu změněného Tristana dlouho léčí. Jakmile se mu začínají vracet původní rysy, Tristan z Irska prchá zpět do Cornwallu.“ – *Mění se společně stráveným časem jejich vztah? Jak? S jakými pocity Tristan utíká? Jak na jeho nenadálý odchod reaguje Isolda?*

► „V Cornwallu král Marc před svými vazaly vysloví přání, aby mu přivezli za ženu princeznu, již patří zlatý vlas, který mu do komnaty přinesly dvě vlaštovky. Tristan se strýci nabídne, že mu takovou nevěstu přivede. Marc netuší, že Tristan dobře ví, kterou princeznu zlaté vlasy zdobí.“ – *Proč se Marc hodlá oženit? Proč chce dívku, o níž nic neví? Co jde Tristanovi hlavou, když Marc před všemi vysloví své přání? Proč se mu Tristan nabízí, když ví, že mu v Irsku hrozí smrtelné nebezpečí?*

► „Tristan v Irsku bojuje se saní, jejímuž pokořiteli král slíbil ruku princezny Isoldy. Saň zabije, ale opět je přiotráven jejím jedem. Zachrání ho sama Isolda Zlatovlasá, která však netuší, koho léčí, neboť nyní má Tristan zpět svůj atraktivní vzhled.“ – *S jakými myšlenkami se Tristan vrhá do těžkého boje? Co si od něj slibuje? S jakými pocity a myšlenkami přijímá a léčí Isolda svého „nového“ pacienta tentokrát?*

► „Po několika dnech léčení Isolda zjistí, že úlomek meče z Morholtovy lebky přesně zapadá do poškozeného meče jejího pacienta.“ – *Co jí projde hlavou jako první, co poté? Jaké pocity ji přepaďnou? Co bude chtít udělat?*

► „Tristan jí vysvětlí, že Morholta zabil ve spravedlivém souboji, dává jí svůj život všanc, připomíná, že mu už dvakrát zachránila život, a přemluví ji, aby se ho zastala i u krále, až bude žádat o její ruku.“ – *Na jaké argumenty Isolda slyší? Co ji přiměje dát svou přízeň muži, který zabil jejího strýce?*

► „Tak se také stane. Pro všechny je ale překvapením, že Tristan nežádá Isoldinu ruku pro sebe, nýbrž pro svého krále, krále Marka.“ – *Jak se král a ostatní přítomní staví k Tristanovi, když jim ho Isolda představit ne jako Morholtova „vraha“, ale jako jejich zachránce? Co jde všem přítomným hlavou, když Tristan nežádá Isoldu pro sebe, ale pro Marka?*

Práce ve skupinách: V průběhu skupinové práce jsem fungovala jako konzultant, korektor a někdy i jako iniciátor počáteční práce. Nejčastěji jsem dívky podněcovala k hlubšímu uvažování nad postavami dotazy na to, co si myslí o té a té postavě, proč se podle jejich názoru rozhoduje či chová tak či onak, a povzbuzovala jsem je, aby stejně rozebíraly i další situace příběhu a ve skupince se vždy rozhodly pro tu variantu, která jim přijde nejzajímavější nebo nejpravděpodobnější.

Reflexe a rozbor hraného: Po přehrání výsledného „filmu“ každé skupiny jsem se všemi přihlížejícími diskutovala, jak se podle toho, co jsme právě viděly, jednotlivé postavy v dílčích situacích cítily, proč se v nich chovaly určitým způsobem, jaké k sobě měly vztahy. Porovnávaly jsme pojetí postav u různých skupin a ocenily jsme přesnými či zajímavými prostředky zobrazené momenty, chválily jsme zejména za ty obrazy, z nichž nám divákům bylo vnitřní rozpoložení postav dobře čitelné, a když jsme narazily na místa, gesta, kterým jsme nerozuměly nebo které jsme vzhledem k záměru autorů dezinterpretovaly, doporučovaly jsme nebo přímo zkoušely drobné změny.

Druhá hodina

Zadání: V druhé fázi práce jsem dívky rozdělila do tříčlenných skupin, z nichž si každá vylosovala dva až tři lístečky s pokračováním příběhu. Každý lístek obsahoval jednu či dvě po sobě jdoucí situace děje následujícího po Tristanově doplutí do Cornwallu a počet živých obrazů, jimiž mají hráčky dané situace ztvárnit. Ztvárněním, jak jsem v ústním

zadání zdůraznila, se nyní rozumělo zachycení reálné situace (tedy nikoli jen vnitřního stavu postav), ovšem tak, abychom z ní onu vztahovou a pocitovou rovinu byly schopné vyčíst. (Nyní už hráčky nejen směly, ale přímo měly využít co nejširší škálu neverbálních prostředků, tedy i mimiky.)

Regulací počtu živých obrazů jsem sledovala jednak aktivní vyhledávání a doplňování míst nedourčenosti (např. třetímu úseku děje jsem určila tři živé obrazy místo dobře vyhovujících dvou proto, aby hráčky dostaly šanci přemýšlet nad vývojem Markovy postavy, jejího myšlení a citění), jednak tříbení dovednosti umělecké zkratky (kvůli tomuto cíli mají některé části děje nepevně stanovený počet obrazů).

Proto jsem také na rozdíl od první aktivity, u níž byl pohyb a jeho proměny žádoucí, pro druhou hodinu zvolila techniku živého obrazu a zaměřila se na vytvoření co nejdokonalejší mizanscény, na co nejpřesnější a nejúspornější interpretaci dějového úseku:

► „Tristan Isoldu s celým doprovodem odváží do Cornwallu, kde se má stát Markovou ženou a královnou. Cesta je dlouhá a delší o to, že se oba mladí lidé vyhýbají setkání. Jednoho parného dne se Tristan vydá na návštěvu k Isoldě a zmoření horkem vypijí spolu láhev, kterou najdou poblíž. Netuší, že spolu vypili nápoj lásky, který Isoldina matka připravila pro svou dceru a jejího ženicha. Jeho účinkům se však nelze ubránit.“ – *2–3 živé obrazy*

► „Po příjezdu do Cornwallu se zakrátko konala svatba krále Marka a princezny Isoldy, na níž nemohl chybět ani králův synovec.“ – *1 živý obraz*

► „Ani svazek manželský, ani pevné hradní zdi však nemohly zastavit lásku Tristana a Isoldy a zabránit milencům, aby se nestýkali. Jednoho dne je ale Marc přistihl. A rozkázal Tristanu i Isoldu upálit.“ – *3 živé obrazy*

► „Tristan před hranicí unikne a zachrání i Isoldu. Žijí pak spolu v lesní chýši, zatímco Marc nemá ani tušení, kam se poděli.“ – *2 živé obrazy*

► „Životem nejchudších poustevníků žijí v hlubokém lese dlouhé měsíce, dokud je Marc náhodou opět nenalezne. Podle meče oddělujícího těla spícího Tristana a Isoldy usoudí, že jim křivdil, a odpustí jim.“ – *3 živé obrazy*

► „Tristan vrací Isoldu Markovi a odjíždí do Walesu, kde najde kouzelného psíka s rolničkou, která způsobuje, že člověk zapomíná na své strasti a opět se rozveselí, ať měl jakékoliv problémy. Psíka posílá Isoldě a sám odplouvá do Bretaně.“ – *3 živé obrazy*

► „Isolda brzy zjistí, jaké účinky má

kouzelná rolnička a proč jí Tristan psíka s rolničkou poslal. Podle toho se také zachová.“ – *1-2 živé obrazy*

► „Tristan se v Bretani cítí sklesle, osaměle a domnívá se, že Isolda na něj pod vlivem kouzelné rolničky zapomněla. Útěchu ve své osamělosti najde v novém příteli Kaherdinovi, jenž mu za pomoc v bitvách nabízí ruku své sestry Isoldy přezdívané pro krásné bílé paže Běloruká.“ – *2-3 živé obrazy*

► „Běloruká Isolda se do Tristana zamiluje a zahrnuje ho veškerou láskou a péčí, snažíc se o to, aby získala jeho srdce. Tristan se sňatkem souhlasí. Hned po svatbě si ale vzpomene na Isoldu Zlatovlasou a není schopen svou ženu ani políbit.“ – *3 živé obrazy*

► „Proto odjíždí zpět do Cornwallu v převleku ošklivého blázna, v němž Isoldě Zlatovlasé dokazuje, že je Tristan. Ani při rozhovoru z očí do očí Isolda svou lásku v převleku nejprve nepozná.“ – *2 živé obrazy*

► „Milenci nevědí, že setkání, při němž se Tristan musel vydávat za blázna, aby se k Isoldě vůbec dostal, je jejich poslední. Když totiž Tristan znovu přistane v Bretani, je vážně raněn. Takřka na smrtelné posteli posílá svého přítele Kaherdina, aby k němu přivezl jeho Isoldu, Isoldu Zlatovlasou. Tristan ji bude vyhlížet z oken namířených k moři. Uvidí-li bílé plachty, bude vědět, že Isolda za ním přijela. Spatří-li však černé plachtoví, bude to znamení, že příteli se ji nepodařilo přesvědčit, aby cestu za Tristanem podnikla. To vše tajně vyslechne Isolda Běloruká.“ – *2-3 živé obrazy*

► „Když Isoldě Zlatovlasé Tristanův přítel doručí zprávu, ta se okamžitě rozhodne plout za svou láskou.“ – *1 živý obraz*

► „Tristanovi je čím dál hůře, Isolda Běloruká o něj pečuje a už od něj vůbec neodchází. Tristan však myslí už jen na Isoldu Zlatovlasou. Jednoho večera mu Isolda Běloruká sděluje, že se na obzoru objevila loď. Když se Tristan zeptá, jakou barvu mají plachty, Isolda zalže, že černou.“ – *2 živé obrazy*

► „Tristan umírá. Zlatovlasá Isolda ho už nenalezne živého.“ – *1-2 živé obrazy*

Práce ve skupinách: Tentokrát už dívky, jak jsem plánovala a doufala, pracovaly ve skupinách samostatněji. Mohla jsem se tedy zcela vzdát role podněcovatele k nápadům a činnosti, ba i korektora a celou práci ve skupinách jsem tudíž organizovala spíše jen z časového hlediska. Poté, co všechny skupiny byly schopné předvést své obrazy, jsme přistoupily k vlastnímu přehrávání, přičemž na improvizovaném jevišti se skupiny střídaly podle toho, v jakém pořadí se domnívaly, že jejich dějové úseky následují. Tím

jsem v nich chtěla rozvíjet vnímání kauzality děje a jeho motivů.

Reflexe a rozbor: Reflexi jsem pokaždé organizovala trochu jinak (většinou z časových důvodů). Někdy jsme stručně rozebraly každý obraz, než jsem požádala o další. Jindy jsme přehrály celý příběh a pak se k jednotlivým obrazům vracely a chválily opět za vše, co se shodovalo s vytčenými cíli, sdělovaly si, čemu jsme nerozuměly, a uvažovaly jsme, čím to mohlo být. První způsob reflexe je méně náročný na soustředění a výhodnější pro hlubší ponor do divadelní práce, předností druhého je naopak plynulost zobrazování děje, jednodušost příběhu, který se před námi odvíjí, a možnost porovnávat vytvořené mizanscény všech skupin.

Poznámky k realizovaným hodinám

Nejdříve bych chtěla předeslat, že výše popsanou dvoulekcí s příběhem Tristana a Isoldy ve své pedagogické praxi pojmám jako jakýsi „studijní materiál“. S různými změnami jsem ji realizovala se čtyřmi ryze dívčími skupinami. Její látku považuji za přitažlivou pro své studentky, vhodnou i vzhledem k literární výchově a s ohledem na cíle za zcela zásadní pro dramatickou výchovu i divadlo, jemuž se chtějí většinou v druhém ročníku věnovat. Posledním (a vcelku rozsáhlým) úpravám jsem podrobila text příběhu, který dívkám v hodině předkládám. Ten byl dosud vystavěn podle osnovy a motivů převyprávění Vladimíra Hulpacha, nyní jsem jej upravila podle Bédiérova příběhu, který je daleko „ženštější“, a pro dívky tudíž atraktivnější. Mimoto si od jeho zapojení do lekce slibuji, že by mohl některé dívky motivovat k četbě Bédiérova *Románu o Tristanovi a Isoldě*, aby si jejím prostřednictvím mohly porovnat vlastní interpretaci děje s autorovou.

S většími problémy jsem se zatím u všech skupin potýkala v úvodní části. Dívkám dělalo potíže pochopit, že nemají zobrazovat děj, ale vnitřní rozpoložení postav a jejich vztahy, často nevěděly jak na to a uchýlovaly se opět k zobrazování děje. K usnadnění tohoto procesu si proto buduji nové a nové obměny zadání.

Vytvořené němé filmy i živé obrazy dívek ve všech skupinách, s nimiž jsem zatím na tomto námětu pracovala, ukázaly, že výše zvoleným postupem mohu dojít ne sice k optimálním, avšak k uspokojivým výsledkům. Vždy se objevil někdo, kdo se alespoň částí učebního úkolu zabýval spíše povrchně, nebo ji odbyl; zrovna tak ale bylo vždy každou skupinu za co pochválit. A pokaždé jsme měly možnost vidět i několik vynikajících a vpravdě uměleckých nápadů a jejich provedení.

ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA

Stručná charakteristika literárního díla

Šípková Růženka je alespoň v našich kulturních podmínkách dobře známou lidovou pohádkou, a to navzdory tomu, že nejslavnější čeští vypravěči pohádek Karel Jaromír Erben a Božena Němcová ji do žádných ze svých výborů nezařadili. Nenarazíme na ni s úplnou samozřejmostí (jako třeba na Popelku) ani v mnoha národních výběrech pohádek z jiných evropských zemí. To ovšem ještě neznamená, že bychom o Spící kráse (Sleeping Beauty, jak ji nazývá anglosaská jazyková větev) nenašli dostatek různých převyprávění k prozkoumání jejich konstantních a proměnlivých motivů a témat.

Vycházím ze tří českých a dvou přeložených, cizojazyčných verzí, jejichž základních charakteristik bych se ráda dotkla a analyzovala jejich významotvorné odlišnosti, na nichž je možné stavět v dramatické výchově i literárněvýchovné praxi. Rozdílnost jejich pojetí můžeme nastínit pomocí několika „nej“.

Nejstarší a nejdelší je Princezna ve spícím lese Charlese Perraulta. Titul nejdelší si ovšem vysloužila díky tomu, že na rozdíl od všech ostatních zde rozebíraných nekončí probuzením princezny a její svatbou s princem, nýbrž má své pokračování ne nepodobné příběhu Sněhurčinu. Charles Perrault nechá svou princeznu (Růženka ji nazývá jen málo vypravěčů) povít princem dvě děti, než se dočká svatby, vzápětí ji i její potomky vystaví novému smrtelnému nebezpečí: všechny postupně je totiž hodlá sníst princova matka lidožroutka (jak symbolický obraz tchyně!). Zachráněny jsou nejprve správcem zámku v lesích, který matce předloží místo snachy a vnoučat různá zvířata, a nakonec samým princem.

Princezna ve spícím lese se také ze všech variant nejméně podobá pohádce, a to z toho prostého důvodu, že její autor do ní vkládá řadu realistických prvků a poznámek, a hlavně pohádkový děj zdaleka nejvíce ze všech spisovatelů nepohádkově dovysvětluje, dourčuje. Objasňuje čtenáři, že král s královnou zapomněli na hostinu pozvat starou vílu, „protože už padesát let nevyšla z jedné věže; měli ji za mrtvou nebo zakletou“, princezna se o vřeteně píchne, protože „byla hodně prudká a trochu ztřeštěná“ a celý zámek (s výjimkou krále a královny, kteří odjedou pryč) nechá dobrá (!) víla usnout s princeznou, aby se ta necítila „stísněna, až se probudí docela sama v tom starém zámku“ a aby měla koho k službám. I motiv paláce zarostlého trním vykládá Charles Perrault jako důmyslné opatření pro to, aby

se princezna, „zatímco bude spát, nemusila bát zvědavců“.

Těmito dobovými komentáři a vsuvkami francouzský autor dosahuje také místy efektu až fraškovitého nadhledu, který je všem ostatním verzím cizí, odpovídá mu však i klasické Perraultovo naučení: „Když ženich bohatý a hezký jako květ / dá čekat na sebe pár let, / to je dost přirozené, zdá se; / stoleté čekání a k tomu ve spaní, / takovou ženu hledat zase, / by bylo marné hledání. / Pohádka chce nám též to poučení dáti, / že svazek manželský, ta svátost blavivá, / i když se odloží, mñ šťastný nebývá, / čekáním že se sotva něco ztratí. / Mládí tak mocně touží po blahu / manželských pout, že ve mně není / dost síly najít odvahu / a kázat tohle naučení.“

Šípková Růženka bratřím Grimmů (pracovala jsem s překladem Heleny Helceletové, který vyšel v Bambergerově výboru německých pohádek *Skleněná studna*) – snad i díky tomu, že je nejkratší, – nejvíce ctí pohádkový žánr, jeho motivy a funkce, oprošťuje námět od autorských interpretací a svérázného vypravěčského stylu a tím ponechává nejvíce prostoru pro dourčování významů čtenáři. Vedle Perraultovy lidožroutky (kterou ovšem musíme považovat spíše za přívažek) také tato dvojice autorů používá nejstrašidelnějších motivů. Žádného jiného vypravěče kupříkladu nenapadne udělat z šípkového trní nejen překážku, ale přímo smrtelnou past, jejíž vylíčení nemá daleko k hororu: „[...] trny držely pevně, jako by měly ruce. A tak na nich královští synové zůstávali viset, nemohli se dostat zpátky a žalostně umírali.“ (Bamberger, 1969, s. 48).

V českých domácnostech se pak zřejmě bude nejčastěji vyskytovat pohádka O Šípkové Růžence Františka Hrubína obsažená ve *Špalíčku veršů a pohádek*, který asi chybí v málokteré dětské knihovničce. Možná proto je také v českém povědomí tolik rozšířeno, že se Růženka píchne o trn (Hrubínovo „Až sedmnáct let uplyne, / o trn se píchne, zahyne...“), a nikoli o vřetenou, o němž se mluví ve všech ostatních variantách Šípkové Růženky. A je to právě motiv píchnutí se o trn růže, jenž naznačuje jedinečnost Hrubínova textu. František Hrubín v sobě totiž nezapře básníka s vytříbeným citem pro strukturu textu a dává mu přednost před lidovým vypravěčem, což je konečkonců dobře patrné i v ostatních pohádkách *Špalíčku*. Jeho Růženka se tudíž nemůže píchnout o vřetenou, protože tím by se narušila motivická jednota básnického obrazu a výpovědi založené na symbolu růže.

Hrubínova princezna dostává do kolébky jméno Růženka (což jak již bylo

napsáno, není v dřívějších převyprávěních právě typické) a kromě dalších i dar být „spanilá jak růžička“, to obojí spolu s kletbou vyhrožující trním, jež si od růže nelze odmyslet. A rázem se ocitáme v jádru Hrubínova zásadního tématu: když král nakáže všechny trnité rostliny a na prvním místě růže zničit, aby svou dceru ochránil, upírá tím Růžence něco, co je její nedílnou součástí, něco, co by měla poznat. Proto také po princevě polibku předstupuje Růženka před své rodiče s růží v ruce a s kapičkou krve na prstu a těší své uleknutí se rodiče slovy: „Už mi neublíží.“ Už si vyzkoušela stinnější stránku lidské existence, už poznala sebe sama a získala odolnost vůči méně závažným nebezpečím běžného světa.

I František Hrubín svou pohádku aktualizuje drobnými realistickými detaily, ba vtipnými narážkami. Na rozdíl od Charlese Perraulta vnáší český básník do pohádky poezii všedního dne: „Kuchyní zněl vysoký hlásek kuchtičky, ale ani ten neprobudil kuchaře a kuchtička. Sto let spánku jim bylo málo.“ Nebo: „Růženka šla k oddávkám se zavázaným prstíkem, ale i tak jí to náramně slušelo.“

Nejzřetelnější autorskou interpretaci prastarého námětu naopak najdeme v Růžence Václava Říhy (*Knížka pohádek Václava Říhy*), která nás překvapí tematizací sociální nerovnosti a nespravedlnosti a hodnoty práce. Jak F. Hrubín vše motivicky přizpůsobil metafoře růže, tak V. Říha ji potlačil a svou výpověď ovinul naopak kolem motivu vřetenou jakožto symbolu nikdy neustávající práce těch nejchudších. Dle jeho vize je klíčem k pohádce postoj krále a královny k bídě, s níž ztotožňuje všechny, „co jsou odkázáni na práci svých rukou“. Vinou rodičů tedy Růženka nepozná práci, a proto se při prvním setkání s ní zraní. Není v tom sebelepší zlý úmysl nadpřirozených sil; vždyť tentokrát ortel „před bídou se na pozoru měj“ a „Bída tvoje žití zatrudí, / zpěvák polibkem tě probudí“ pronáší se s láskou a soucitem samy tři sudičky. Čtvrtou (osmou či třináctou – jak si která verze žádá) Václav Říha do hry vůbec neuvádí, v pověstné kulaté věži u něj totiž sedí stařenka Bída, která se nejen o slavných křtinách vůbec nedozví. Když k ní Růženka přijde, prohlíží si její práci a pak sama od sebe ze zvědavosti sáhne na vřetenou a upadne do hlubokého spánku. Tato ryze alegorická postava se po ní ani neotočí, jen přede a přede. Ani v nejmenším tedy svým konáním nezasahuje do děje, je pouze konstatována.

Ono vyzdvihování práce se projevuje i v Říhově výběru Růženčiných „nápadníků“: první se chce k Růžence dostat pomocí hrubé síly, vojska, druhý pomocí peněz.

Uspěje až chudý rytíř (nikoli princ!) Jan, který „směle bojoval, slabým na silné pomáhal, od nikoho pomoci nežádal“.

Výjimečná je Říhova Růženka i obzvláště zdůrazňovaným motivem spící krásy. V žádném jiném převyprávění není tolik místa věnováno utvrzování čtenáře ve víře v nevidanou krásu spící princezny („Všichni princové, mocní vládcové, nosili obrázek té princezny v srdci, vzdychali a po ní toužili. [...] Zpěváci o ní zpívali v hradech, báby o ní vyprávěly v chaloupkách, když draly perli s dívkami kolem vytopené peci, hoši o ní snívali zjara na pastvě, když hlídali v noci stáda koní...“) a málokde je líčením spícího zámku popsána celá strana pohádky. Vyprávěči očividně záleží na tom, aby na čtenáře prostřednictvím obrazů nehybné, a proto mrtvé krásy přenesl úzkostný pocit zbytečného přepychu, jenž se odřekl jakékoli změny, jakéhokoli vývoje, jakékoli práce, a tedy života.

Zdaleka nejpoetičtější je převyprávění Jana Vladislava O spící princezně (*Pohádky paní Meluzíny*). Jestliže si i jiní autoři místy pohrávají s rytizací textu a rýmy (hlavně v textech sudeb), Jan Vladislav těmito básnickými prostředky prodehnul celý svůj text a založil na něm svůj vypravěčský styl, oplývající rytizovaným opakováním slov a částí vět („A hvozd jako zázrakem se před ním otvíral, hvozd jako zázrakem zval prince dál a dál...“) a četnými přírovnáními (o třinácté vřele čteme: „Byla stará jako svět, ohyzdná jako noc a měla duši zlou jako peklo...“). Velmi působivě podanou je též kletba třinácté víly, jejíž síla tkví v kombinaci vypravěčovy melodické, táhlé stavby vět s razantně vysloveným a bez obalu pojmenovaným ortelem: „Až ti bude šestnáct let a budeš krásná jako květ, píchneš se jednou zlehýnka o špičku starého vřetýnka, a to bude tvůj konec, to bude tvá smrt.“

Témata pro dramatický výchovnou práci

Je až s podivem, kolik témat a existenciálních životních zkušeností můžeme odhalit v jedné pohádce, jež se ve své písemné podobě vejde třeba jen na tři stránky knihy. Tak je tomu i se Šípkovou Růženkou. Ta začíná velmi častým motivem lido-vých pohádek, mnohaletou nenaplněnou touhou rodičů, v tomto případě královských, po dítěti a jejím náhlým uskutečněním. Už v první větě Šípkové Růženky tak narážíme na téma stále aktuální, téma manželů, kteří nemohou mít děti, ale nedokážou se s tím smířit. I v obdobných reálných situacích se pak odráží pohádkové „naučení“, daleko intenzivněji prezentované třeba v Otesánkovi, že ono ani ne snad vymodlené jako spíše na osudu vyvzdorované dítě přináší více starostí a bolesti než sama bezdětnost.

Jedinými nevyvzdorovanými jsou Růženka Hrubínova, neboť se svým rodičům narodí až poté, co se smířili s bezdětností, a Růženka Říhova, neboť její rodiče – podle slov vypravěčových – spíše než urputná snaha pořídit si dítě provází zármutek, že nemají komu odevzdat své krásné a rozlehlé panství. Naopak Charles Perrault líčí snahu o početí div ne v duchu 21. století.

V Šípkové Růžence se ale ohledně vztahu rodičů a dětí dostáváme daleko hlouběji. V syžetu pohádky odhalujeme v návaznosti na motiv křtin a pozvaných a nepozvaných sudiček (víl, vědem) téma odpovědnosti, lépe řečeno viny rodičů na osudu vlastního dítěte. To je skutečnost, kterou například František Hrubín zcela ignoruje, kdežto bratři Grimmové popíší onu prazápletku celého příběhu v přílehlavé metafoře, proč král nepozval jednu vědmu: „Pozval nejen svoje příbuzné a známé, ale i moudré vědmy, aby byly dítěti příznivě nakloněny. Bylo jich třináct v jeho říši. Král však měl jen dvanáct zlatých talířů, z nichž měly jíst, musela tedy jedna zůstat doma.“ (Bamberger, 1969, s. 46) Král a královna pozvali nejen příbuzné, ale i známé, pozvali dvanáct vědem. Jak to, že se nenašlo místo pro třináctou, pro jednu jedinou další bytost? Zlaté talíře jsou tu dle mého názoru velmi přesným a úsporným znakem pro povrchní, neupřímnou výmluvu, za níž se skrývá záměrné odmítnutí třinácté (nebo kolikáté) vědmy. Tím je obdobné „zapomenutí“ na jednu sudičku v jiných verzích pohádky. Naznačuje, že mezi králem, královnou a sudičkou proběhlo něco, o čem se nemluví a zřejmě ani neví a co alespoň o jedné znesvářené straně nebude vypovídat v dobrém. Ať už se mezi těmito postavami událo cokoli (neboť zabývání se tím už může být na kouzelnou pohádku až příliš psychologické), král s královnou se z tohoto neznámého motivu dopustili vážné chyby, neboť pozvání na křtiny poslední sudičce náleželo už z jejího titulu, rovnocenného s postavením ostatních víl. Je to téma závažné, ba truchlivé, leč poučné, uvědomit si, že naše pochybení, a ta morální na prvním místě, se nám mohou jednou osklivě vymstít tam, kde nás to bude bolet nejvíce, na vlastních dětech. Nutno doplnit, že tuto interpretaci zdaleka nenabízejí všechny varianty známé pohádky. Ve Vladislavově převyprávění království rodiče nepozvou vílu ze zcela pochopitelných důvodů, je totiž od počátku prezentována jako zlá, proč ji tedy zvat za kmotru svého dítěte. Charles Perrault krále do detailu obhazuje jednak tím, že osmou vílu měli všichni za mrtvou či zakletou, jednak tím, že ji pozval ke stolu, když se objevila, a dělal vše pro to, aby ji uctil. V Říhově Růžence se pak vůbec žádná zlá víla nevyskytuje.

Samotný motiv kletby, mimochodem dramaticky velmi silný a lákavý, pak může reprezentovat jak onen důsledek provinění rodičů, tak i, a to je pravděpodobně nejpodstatnější téma Šípkové Růžky, jakoukoli nepříznivou okolnost života dítěte: nemoc, postižení, nejrozumnější handicap. To, co pak tato světoznámá pohádka přináší každému čtenáři, je otázka, jak se s kletbou vyrovnat, jaké k ní zaujmout stanovisko, jak s ní pracovat, a to jak z pohledu Růžky, tak z pohledu jejích rodičů. V klasickém syžetu se král s královnou rozhodnou, stejně jako ve své touze po dítěti, vzdorovat kletbě, postavit se jí na odpor. Pohádkový děj jim záhy dává lekci, že veškerá námaha, kterou vynaložili, aby kletbu odvrátili, byla zbytečná a že smysluplnější by bylo se s nepřízní osudu smířit a prožít naplno, bez omezení čas, který jim byl vyměřen.

Ono odstraňování pro Růženku nebezpečných věcí, ať už jsou to trny růží, vřetena či cokoli jiného, symbolizuje další citlivou skutečnost rodinného života, snahu rodičů ochránit své děti před nástrahami okolního světa. Pohádka pak umožňuje zkoumat zdravou míru této ochrany a hranici, kdy se tato stává omezováním. Příběh Šípkové Růžky taktéž v působivé metafoře ukazuje, jak se taková „skleníková péče“ může na dítěti negativně podepsat tím, že při prvním setkání s běžnou realitou (v pohádce představovanou obyčejnými trny či běžně užívaným vřetenem) podlehe kouzlu neznámého či kouzlu zakázaného ovoce, roznemůže se, zhroutí, zkrátka ponese následky tohoto setkání daleko hůře než člověk připravený.

Velmi poetickými motivy jsou bezesporu motivy stoletého spánku a zámku obrostlého šípkovým trním. V „chlapecké“ pohádce bychom nepoddajné trny viděli jednoznačně jako překážku, kterou musí hrdina (princ) překonat, aby dospěl, aby si zasloužil princeznu, aby si zasloužil stát se králem atd. „Dívčí“ pohádka nás na druhou stranu ponouká k tomu, vnímat cestu k princezně zneprístupněnou šípkovými růžemi spíše ve spojitosti s dívčí hrdinkou a hledat v ní hlubší a konkrétnější význam. Proč tedy nepojmout spící krásu abstraktněji, což koneckonců odpovídá černobílému morálnímu prizmatu pohádkového žánru, tedy jako metaforu vnitřní krásy skrývané se za bariérou komplexů a obranných mechanismů? Každý den se s takovými dívkami přece setkáváme. Některé vědí o své vnitřní krásě, některé ne, některé si neuvědomují ani tu vnější, ale téměř všechny čekají na onoho prince, kterému bude stát za to se prosekát pralesem pocitů méněcennosti, aby vynesl jejich krásu z kamenné

věže a trnitého houští na denní světlo, kde ji budou moci spatřit všichni.

Jak jsem již napsala, z mužského pohledu jde vlastně ve všech „vysvobozovacích“ pohádkách o iniciační rituál. Z ženského (a že na něj u Šípkové Růžky i u jiných dívčích pohádek máme právo) se však musíme ptát, proč tolik princezen potřebuje být zachráněno, vysvobozeno a od čeho nebo z čeho. Jak v reálném životě, tak v pohádce to velmi pravděpodobně bude vliv rodiny, do níž dívka v určitém věku už nepatří, nebo jejíž status v ní se výrazně proměňuje (nedejme se zmást černokněžníky a draky, které si lze beztak snadno interpretovat jako zápornou stránku otcovské, někdy možná i mateřské) postavy. Když je pohádkové hrdince patnáct (či sedmáct), měla by se pomalu vzdávat dominantní role dívky a dcery a začínat se sžívat s rolí ženy a manželky, potažmo matky. Princ jí pak v této proměně pomáhá.

Princův boj s trním v Šípkové Růžence pro nás tedy může znamenat téma odbourávání dívčích komplexů a zábran a postupného sbližování budoucí milostné dvojice nebo téma vymaňování se ze zastarávajících sociálních rolí a svazujících vlivů rodiny.

Nutno podotknout, že většina verzí Šípkové Růžky (Charles Perrault, bratři Grimmové, František Hrubín, Jan Vladislav) nepodporuje první zmíněnou interpretaci (neboť trní se v nich před tím pravým princem rozestupuje), avšak nevylučuje druhou. Jde tedy o to, že i v těchto pohádkách je princ tím pravým, kdo může princezně pomoci, nebo přišel v pravý čas, ve chvíli, kdy princezna je již připravena svou rodinu pro něj opustit.

Velice silným a ve většině verzí zdůrazňovaným motivem je motiv spánku celého zámku, případně království, motiv naprostého ustrnutí v protikladu k běhu života. K němu doplňme snad jen to, že významotvorně koreluje jak s tematikou vymaňování se z původní rodiny či ustrnutí v ní, jež mívá na všechny její členy (na děti ale zejména) zhoubný vliv, tak s tematikou života s handicapem – vždyť budeme-li dělat všechno pro to, abychom s handicapem bojovali, a nic pro to, abychom se s ním naučili žít, zůstaneme uvězněni v bezcílné a nesmyslné dríně bez jakékoli radosti.

Konkrétní využití v praxi

Při mnohonásobném opakovaném čtení pohádek své dvouleté dceře ke mně začala postupem času promlouvat nejrozumnější témata a životní situace, které jsem v tomto žánru dříve a při jednom, dvojím čtení nedokázala vidět. Záhy jsem se o své objevy v lidových pohádkách chtěla podělit

se svými středoškolačkami. A tehdy jsem pojala úmysl, jenž se stal hlavním cílem dvou, respektive tří po sobě jdoucích lekcí o Šípkové Růžence, úmysl předvést studentkám střední pedagogické školy pohádku jako literární žánr vhodný nejen pouze pro dětskou zábavu, nýbrž také jako zdroj působivých obrazů zachycujících nejrůznější mezilidské vztahy, morální zásady a krizové situace v lidském životě, a ukázat jim, jak lze pracovat se stejným námětem s různými věkovými skupinami.

Zároveň jsme se ocitly ve fázi, kdy jsme se měly újeji věnovat rozvoji pantomimických dovedností a kdy si dívky nedávno prošly teoretickým poučením o tom, co je drama, dramatická situace a jaké jsou složky divadelní inscenace, kteréžto znalosti jsem s nimi chtěla zopakovat a upevnit v praktických ukázkách.

Proto jsem se rozhodla vytvořit jednu lekci tak, aby ji téměř bez úprav mohly hrát děti v mateřské škole, a jednu tak, aby dívkám přinesla prožitek adekvátní jejich věku. Tu pro děti jsem pak spojila s již zmíněným dramatickými cílem středoškolaček, s procvičováním pantomimy. Následující hodina je naopak koncipována tak, aby studentkám otevřela několik neobvyklých pohledů do tradiční pohádky, z nichž by si jednak odnesly podněty k zamyšlení pro běžný život, jednak by si díky nim prakticky vyzkoušely hledat v literárním příběhu témata a dramatické situace.

To, že první hodina proveditelná s předškoláky je snad i motivující a zábavná, však rozhodně neznamená, že se jejím prostřednictvím mají plnit stejné cíle s malými dětmi jako se středoškolačkami. Níže vycílené cíle se tedy týkají výhradně dívčí skupiny střední pedagogické školy daného věku a dramatického výchovného úrovně. V mateřské škole bychom kladli důraz na úplně jiné aspekty užitých metod a cvičení. (Např. hru *My, ubozí vandrovníci*, která se v případě mých studentek soustředí na přesnou představu a přesné pantomimické ztvárnění určité činnosti, bychom v mateřské škole či na prvním stupni zaměřili spíše třeba k poznávání starých řemesel, sekundárně též jako další hry a cvičení k respektování pravidel hry, soustředění apod.).

V přípravě je použito textu z pohádky *O Šípkové Růžence* Františka Hrubína; ten je neméně mírně upraven dle našich potřeb, avšak v souladu s jinými verzemi pohádek či s pohádkovou poetikou. Změnila jsem Hrubínovo apriorně negativní hodnocení vily, která pronesla osudovou kletbu, na neutrální, jaké najdeme třeba u bratří Grimmů, neboť otevírá prostor pro zkoumání viny krále a královny na tom, co se jejich dceři stane.

Protože jsem také narazila na časté dotazy typu: „Proč rodiče podnikají všechna opatření, aby se Růženka nepíchla, když se má kletba naplnit, až bude Růžence sedmnáct let, a ne dřív?“, přepsala jsem v textu kletby slůvko „až“ na „než“, tedy „než sedmnáct let uplyne...“ Ve shodě s bratry Grimmy jsem také v dalším rozvoji syžetu nechala obrůst růžemi jen zámek, nikoli celé království. Rozhodla jsem se však i pro jeden razantnější zásah do obraznosti této pohádky: vynechala jsem v kletbě to, oč se má Růženka píchnout (dle F. Hrubína o trn, dle bratří Grimmů o věteno), abych podnítila tvořivost a fantazii dívek při přemýšlení, co vše může Růženku ohrožovat, a tím abych zdůraznila téma nekritické, omezující rodičovské ochrany.

ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA – TŘI PO SOBĚ JDOUCÍ LEKCE

První lekce

Dramatické cíle

- ~ Rozvíjet pantomimické dovednosti.
- ~ Rozvíjet schopnost improvizace.

Metodické cíle

- ~ Zprostředkovat ukázkou lekce, již by mohly projít i děti předškolního věku.

Proč se chodilo na vandr? Na úvod je na místě krátká otázka, díky níž se objasní, že vandrovníci jsou lidé hledající práci. Pak může následovat hra s říkankou: „Vandrovníci jdou...“, *(první v řadě řekne nějaký pracovní nástroj)* „... (si) nesou...“ *(ostatní předvádějí, že ho nesou)*.

„Zlaté ruce...“ *(tleskání)* „... jako slunce práci seženou.“ *(Hráči pantomimicky předvádějí činnost s oním nástrojem)*

My ubozí vandrovníci: Učitelka v roli Krále hru přeruší s tím, že potřebuje šikovné řemeslníky na přípravu oslavy narozenin své dcery. Hra s pravidly: Skupina se rozdělí na dvě poloviny. Každá se dohodne na pěti řemeslech, která jsou dívky schopny pantomimicky předvést tak, aby každá dělala pokud možno jinou činnost či jinou fázi činnosti. Po rozhodnutí, která skupina začíná v roli vandrovníků a která v roli královských rádců, a po rychlé vnitřní poradě vandrovníků, které řemeslo budou předvádět jako první, se skupiny postaví proti sobě a vedou následující dialog:

Vandrovníci: „My ubozí vandrovníci, vandrujeme ve dne v noci.

Pane králi, dejte práci!“

Rádcí: „Jakého jste řemesla?“

Na to skupina vandrovníků reaguje pantomimou zvoleného řemesla. Ve chvíli, kdy

někdo z rádců správně označí předváděné řemeslo, vandrovníci zůstanou ve štronzu. Učitelka v roli Krále spolu s rádcí pojmenuje zastavené činnosti a vybírá vždy jednoho až dva v pantomimě nejpřesnější vandrovníky k práci na přípravě princezniných narozenin. (Vybraní předvádějí dál se svou skupinou, ale stojí za zády nevybraných spoluhráčů.)

Příprava princezniných narozenin: Za doprovodu hudby následuje hromadná improvizace všech řemeslníků, kteří pantomimicky předvádějí, co připravují na velkou narozeninovou oslavu (činnosti mohou, ale nemusejí souviset s jejich řemeslem). Učitelka v roli krále přichází na kontrolu, reaguje na to, co vidí. (Král vymýšlí a navrhuje různé úpravy, aby nikde nebyly hroty, otevírá však takový příkaz nevydává.)

Dárky pro princeznu: Král všechny vandrovníky za skvěle odvedenou práci zve na hostinu a žádá je, aby každý přinesl Princezně dárek, nezáleží na jeho velikosti ani ceně. V roli Princezny se může prošťídat buď několik hráček, nebo ji může zastat učitelka. Každý vandrovník-host předstoupí před Princeznu a pantomimicky jí předvede a předá svůj dárek. Nesmí jej pojmenovat, to je na Princezně. Ta jej přijme slovy: „Děkuji ti za krásný...“ a doplní, co si dle pantomimy představila. (Důležité: Hráči mohou předmět nejdříve „malovat“ do vzduchu. Musí s ním přejít celou místnost. Princezna dar musí nejdříve převzít, pak teprve pojmenovat. Předávat lze i tak, že hráč předmět pantomimicky předvede v jeho funkci.) Hostina: Hromadná improvizace: Všichni jsou hosty u slavnostní tabule a chtějí ochutnat co nejvíce dobrot. Učitelka pozoruje ostatní, zkouší jíst totéž, zároveň vymýšlí nové pokrmy, které by na stole mohly být. Každá hráčka zvlášť pantomimicky předvádí, jak něco jí. Ostatní hádají. Je-li třeba, učitelka vyzývá k opakování a přesnější představě, k rozehrání různých tipů, aby vynikl rozdíl mezi tím, jak se například jedí borůvky a jak čokoládová pěna. Možné doplnění: Jak by vypadal obraz z této hostiny? – Než učitelka napočítá do pěti, všichni vytvoří velký živý obraz.

Vandrovníci odcestují: Na závěr je zopakována říkanka z úvodu lekce.

Druhá lekce

Osobnostně-sociální cíle

- ~ Uvědomit si, že střet s realitou nepřípraveného jedince zasáhne daleko ničivěji, s dalekosáhlejšími důsledky než „přípraveného“.
- ~ Přemýšlet o tom, kde končí ochrana a začíná omezování milovaného člověka.
- ~ Zkoumat příčiny a následky činů.

Dramatické cíle

- ~ Rozvíjet dovednosti neverbálního vyjadřování významu.
- ~ Hledat témata, která příběh nabízí, a hlouběji se jimi zabývat.
- ~ Rozvíjet schopnost číst i vytvářet symboly a metafory.
- ~ Upevnit teoretické vědomosti o dramatické situaci prakticky.
- ~ Rozvíjet schopnost improvizace.

Literárněvýchovné cíle

- ~ Uvédomit si, že pohádka není jen fantastické vyprávění pro dětskou zábavu, nýbrž že je nositelem důležitých lidských témat.

Obměněná říkanka pro putování:

„Vandrovníci jdou...“ (*pochoďování v kruhu*)
 „... zlatáky nesou,
 zlaté ruce...“ (*tleskání s jedním sousedem*)
 „... jako slunce...“ (*žlání spojení opíše každou rukou půlkruh – jako sluníčko*)
 „... práci sehnali.“ (*Tleskání s partnerem na druhé straně*)
 „Cože dělaly?“ (*řeknou do středu; učitelka pak určí toho, kdo zrekapituluje činnost provozovanou na zámku, všichni ji pak pantomimicky předvádějí*)

Běh času: V kruhu každý představuje jeden rok, po němž vandrovníci zůstávali doma a živil se prací pomocí peněz od krále. Po kruhu říkají, co se v kterém roce událo, co se změnilo v životě řemeslníků. Učitel uzavře tím, že tak dlouho jim pomáhaly královny peníze dobře žít, ale po oněch (15?) letech se znovu sešli na vandru a rozhodli se zkusit znovu štěstí u štedrého krále.

Setkání se sedláky: Improvizovaný rozhovor. Vandrovníci připutují po patnácti letech – pohyb s říkankou. Vybereme dva hráče a dáme jim instrukce, že jsou sedláci z onoho království, pracující na poli, a až potkají vandrovníky, pozdraví je a budou se ptát, co dělají v jejich zemi. Sami vědí jistě jen to, že v den princezniných sedmnáctých narozenin (před 15 lety) obrostl celý zámek šípkovými růžemi tak hustými a tak pevnými, že není možné je posekat. Od toho dne nikdo nikoho ze zámku neviděl ani neslyšel. Vypráví se, že za to může zlá kletba, která visela nad princeznou Růženkou a která se naplnila v den jejich sedmnáctých narozenin, a že na zámku všichni usnuli. (Vyprávět mohou sedláci cokoli, co znají z Šípkové Růžky, ale musí pamatovat na to, že to jsou jen pověsti, jen báchorky, které zaslechli.) Nakonec vandrovníky pozvou na vyprávění staré babičky, která dělávala princezně chůvu a která onoho osudného dne musela do vsi k nějakým novorozenátkům.

Čtení pohádky: Učitelka v roli Chůvy vítá vandrovníky a čte jim ze své „kroniky“ o tom, jak to vše podle ní bylo. Čte mírně pozměněný začátek pohádky Františka Hrubína O Šípkové Růžence: „Byl jednou jeden král a královna a tuze je rmoutilo, že nemají děti, život bez dítěte je jen půl života. Když už nedoufali a smířili se s tím, že dožijí život v samotě, narodila se jim dceruška. Dali jí jméno Růženka. Na křtiny pozvali tři víly. Po bohaté hostině zavedli ty víly k malé princezně. První víla se sklonila nad kolébku, dýchla Růžence na tvářičky a řekla: ‚Dýchám ti, dýchám na líčka, / buď spanilá jak růžička!‘ Ke kolébce přistoupila druhá víla, dýchla Růžence na ústa a pravila: ‚Dýchám ti, dýchám na rtíky / zpívej nad všechny slavíky!‘ Když se nad Růženkou skláněla třetí víla, že jí do života také něco hezkého popřeje, vešla do komnaty čtvrtá víla a odstrčila třetí od kolébky. Položila na Růženku ruku a řekla: ‚Než sedmnáct let uplyne, / jednou se píchne, zahyne!‘ Všechny obešla hrůza. Čtvrtá víla se na nikoho ani nepodívala, a jak přišla, tak odešla. Tak se pomstila králi a královně za to, že ji na křtiny nepozvali. Tu se třetí víla, ta, co ji prve čtvrtá odstrčila od kolébky, sklonila k Růžence, dýchla jí na oči a zašeptala: ‚Neumřeš, sto let budeš spát, / více už nemohu ti dát.‘ Ale slavné křtiny byly už tak jako tak pokaženy, ples a ohňostroj král odřekl. Ti, co si potrpí na dobré jídlo a pití, byli rádi, že se ta nemilá událost přihodila po hostině, aspoň oni si přišli na své. Rodiče se od té chvíle nehnuli od Růžky ani na krok.“

Či to byla vina? První, dojemová reflexe – hráčky si napíší vlastní pořadník „viníků“, zodpovědných za to, že se Růženka píchla do prstu a celý zámek usnul na sto let. Sudička? Král a královna? Rádci? Sama Růženka? Dárce předmětu, o němž se Růženka píchla? Co to znamená sto let spát: Do obrázku zámku s komnatami krále, královny, Růžky, rádce, služících..., obklopeného územím království, hráči zapíší, co může mít sto let spánku za následky pro tyto postavy i celé království. Po diskusi a zapsání vznesla učitelka nad obrázkem otázku: Pro koho bylo sto let spánku největším trestem?

Němé vzpomínky: Tři až čtyři skupiny vytvoří hranou situaci bez zvuku (tzn. můžou klapat pusou, ale nevyřknou slova) na téma: co se mohlo stát v minulosti, že to přimělo krále a královnu, aby nepozvali sudičku na křtiny, a sudičku k tak hrozné kletbě? Diváci poté verbalizují, co v duchu „slyšeli“. Hráči se pak usnesou (případně spolu s Chůvou, která byla všem zúčastněným nejbližší) na nejpravděpodobnější variantě.

Rady Králi a Královně, jak se ke kletbě postavit: Král a Královna (učitelkou vybrané a instruované hráčky) pomalu procházejí uličkou, v níž se ozývají rady, názory a jejich zdůvodnění, bedlivě naslouchají, přemýšlejí o tom, co slyší. Když projdou celou uličkou, vejdou do své soukromé komnaty a zavřou za sebou dveře (dají k sobě připravené židle), aby si mohli popovídat o svém problému o samotě. Reflexe: Král a Královna si povídají o tom, co jim kdo radil, nad čím se zamysleli, co jim přišlo směšné apod. (Instrukce pro hráčky: Král s Královnou nakonec vyjdou ven s rozhodnutím zabezpečit se proti píchnutí. Je však zcela na jejich rozhodnutí, zda Růžence o kletbě řeknou, nebo ne.)

Králova žádost: Učitelka v roli Krále žádá rádce, aby vymysleli ona bezpečnostní opatření a na zkoušku je zrealizovali.

Prezentace bezpečnostních opatření: Každá dívka sama vymyslí a předvede před Králem nějaké bezpečnostní opatření, nějaký vynález, návrh... Mohou použít věci z učebny i pantomimu. Král pak nadšeně a nekriticky přijímá vše, co může Růženku ochránit před píchnutím.

Co Růženka v takovém světě může a nemůže: Dívky společně napíší seznam v první osobě SMÍM / NESMÍM. Pověsíme ho k zámku.

Situace, kdy bylo Růžence dosud nejhůř, a situace, kdy byla za bezpečnostní pravidla(o) vděčná: Plná hra. Tyto dvě situace si připraví dívky ve skupinkách z aktivity Němé vzpomínky. Skupiny mají navíc za úkol samy si organizovat svůj začátek a konec cinkáním, tišit publikum apod.

Růženčiny „zápisky do deníku“ v různém věku, době, situaci: Dívky zapíší do kamenů hradní zdi kolem seznamu SMÍM / NESMÍM Růženčiny zápisky do deníku. Učitelka přečte všechny přede všemi.

Kdyby o tom věděla/nevěděla (pravý opak): Diskuse o tom, co by v deníku zůstalo, co by tam nebylo, co by tam přibývalo, kdyby se po vnesení kletby její rodiče rozhodli jinak v tom ohledu, jestli jí o kletbě řeknou či nikoli.

Šlo tomu neštěstí nějak zabránit? – V jakých situacích? Hráči diskutují o možnostech, kdy podle nich bylo možné něco změnit. Nemají říkat, JAK, ale pouze KDY se naskytla možnost (v jaké situaci, při jakém setkání). Hráči se rozdělí do dvou- až čtyřčlenných skupin, z nichž každá má zadání jiné situace, kdy bylo možné neštěstí zabránit. Každá skupina přehraje svou situaci dvakrát. Diváci mají možnost při druhém hraní zastavit hráče v libovolném okamžiku a vstoupit do role jedné z postav tak, aby změnili další průběh situace.

Čí to byla vina? Upravení pořadníku, komentování.

Novodobá Šípková Růženka: Diskuse na téma, kdyby Růženka nežila v pohádce, ale v současnosti, kým by byla, kdo by byli její rodiče, s čím by se potýkala atd.

(Verze pro případ většího přebytku času, následné volné hodiny apod.:

Příběh novodobé Šípkové Růženky: Skupiny po pěti vymyslí příběh novodobé Šípkové Růženky a pak jej společně převypráví.

Reflexe: Ústní, případně nejprve písemná: Jaká témata přinesl příběh o Šípkové Růžence? Neboli nad čím vás přiměl přemýšlet? Kdybyste chtěly Šípkovou Růženku hrát, jaké téma byste zvolily (si z ní vybraly)? Napadnou vás také nějaké divadelní prostředky? V kterých částech jsme pracovaly s dramatickou situací? Které části přípravy by byly vhodné pro děti předškolního, mladšího školního věku, které pro středoškoláky?)

Třetí lekce (Jedna vyučovací hodina)

Cíl metodický

~ Zhodnotit vhodnost jednotlivých her a technik pro hráče různého věku.

První nápady: Na tabuli či balicí papír učitelka předem přepíše v bodech přípravu obou lekcí. Vybereme zapisovatelku, která bude barevnými křídami/fixy označovat názory skupiny na to, od jakého věku, školního stupně je možné kterou činnost zařazovat (MŠ, ZŠ – s případným doplněním přibližně od které třídy, SŠ).

Vlastní rozbor: Aktivitu po aktivitě diskutuje učitelka se studentkami o tom, s jak staršími hráči je či není možné, vhodné danou činnost provozovat. Nesnaží se o žádné striktní dělení, neboť mnoho her a technik se dá po menší úpravě či s jiným cílem realizovat s hráči jakéhokoli stáří, nýbrž o prvotní vzhled do propojení problematiky vývojové psychologie a dramatické výchovy. Proto je třeba rozebrat, že např. zápisky do deníku nejsou vhodnou technikou ještě pro celý první stupeň jednak proto, že se děti neumějí písemně vyjadřovat stejně dobře a rychle jako ústně; mnohdy dokonce nedokážou své myšlenky vůbec dobře verbálně formulovat, jednak proto, že ještě nedospěly do stadia, kdy by se dokázaly vědomě zabývat svými pocity, a vyprodukovat tedy klasický pocitový deníkový záznam (nemluvíme samozřejmě o zápisích faktografických). Zdůrazníme také schopnost hrát v roli, jež není nijak věkově omezena (s poznámkou o obtížnějším odbourávání psychických bariér u pubescentů a adolescentů), nebo třeba význam a oblibu rituálu u malých dětí,

ochotu a schopnost přemýšlet o morálnosti činů postav jako typickou vlastnost adolescentů, již v žádném případě nemůžeme očekávat u hráčů mladších atd. Nakonec učitelka vyzve studentky, aby se podívaly na rozmístění barev či značek pro jednotlivé stupně v demonstrované přípravě a vyvodily z nich závěry. Záměrem je, aby si všimly, že jedna lekce byla sestavena pro mladší a druhá pro starší hráče.

Poznámky k realizovanému projektu

První lekci jsem byla z organizačních důvodů nucena provést s celou třídou, což samozřejmě zabralo více času a přineslo mírné rozladění mezi hráčkami, které jsou zvyklé pracovat ve svých skupinách a s jakoukoli sebe prezentací před druhou skupinou mají problémy. Nicméně díky simultánnosti většiny aktivit byly schopné se dobře zapojit. Dobře se nám dařilo pracovat na pantomimickém výrazu, hry procvičující tyto dovednosti dívky bavily snad i proto, že je měly k jistému viditelnému výkonu, který po nich dosud nebyl vyžadován. U kroku Hostina v první lekci mohu mluvit o vyložené úspěšnosti v pantomimickém ztvárnění pojídání různých jídel, dívky někdy i z vlastního popudu zkoušely drobné rozdíly mezi uchopováním různých potravin a hledaly ony detaily, které odlišují jejich pojídání.

V druhé lekci, zaměřené již na věk, potřeby a mírnou dramatickovýchovnou pokročilost dívek v prvním ročníku, vynikly rozdíly mezi oběma skupinami. V druhé skupině se totiž náhodou sešlo větší množství studentek vyložené nadaných pro dramatickou výchovu a kromě jediné, která měla silnou tendenci na sebe strhávat pozornost, se spolu všechny výborně sžily, zatímco v první skupině na sebe narážely snahy několika poctivě pracujících a kreativně myslících dívek se skupinkou těch, které bojovaly s odstraněním sebepozorování a které měly očividně potřebu zachovat si jistou prestiž v očích své vztažné skupiny – proto jsem se u nich často potýkala s různými projevy nespokojenosti z chování (odbývaly práci, bavily se, nerady přispívaly do diskuse se svým názorem, pasivně přihlížely).

Díky zkušenosti s těmito skupinami mohu říci, že lekce odhalující témata skrytá v Šípkové Růžence proběhla v oné hlouběji angažované skupině nejen hladce, ale i velmi tvořivě a poučeně, zkrátka přesně podle mých představ, a je tedy pro dobře zadaptovanou skupinu přínosem. Druhá, problematická skupina mne upozornila na „slabá“ místa, respektive na místa, která mohou být pro středoškoláčky hůře akceptovatelná, která mohou považovat za

činnosti dětinské, nesmyslné či pod jejich úroveň.

Zatímco druhá skupina mi při čtení pohádky obrazně řečeno visela na rtech, první už jevila známky nudy. Při jedné z nejtvůřivějších činností (Prezentace bezpečnostních opatření), kterou jsem v programu lekce minila jako nabídku studentkám, aby uplatnily svou fantazii a pobavily se, několik dívek v první skupině bylo blízkých bojkotu celé hrové situace. Seděly na místě, neobtěžovaly se přemýšlet a ani na mé naléhání v roli Krále většinou nereagovaly. Jediné, co mi brání označit jejich chování za bojkot, je fakt, že když jsem je v roli Krále adresně žádala o vymyšlení a předložení nějakého nápadu, odpověděly mi, i když stroze a s jasnými signály, že nehodlají spolupracovat, v roli, přesněji řečeno, respektovaly moji roli a způsob komunikace, jaký vyžadovala. Minimálně další polovinu této atmosféra zastrašila tak, že se ostýchaly s něčím vystoupit. Za to, že jsem z této situace mohla vyjít ještě s nějakým pedagogickým kreditem, tedy vděčím metodě učitele v roli. Sama za sebe bych zdaleka nemohla disponovat takovou škálou komunikačních strategií, které jsem mohla vyzkoušet v roli bezradného Krále. Domnívám se však, že i tak jsem svou úlohu měla využít lépe a dívky v rámci hry ze hry vyloučit.

Ani nemusím dodávat, že tato skupina předložila Králi jen prostinká řešení bez fantazie, kdežto v druhé skupině to jen hýřilo tak skvělými nápady, že jsme se po celou dobu nejen skvěle bavily, ale hlavně jsme ze vzniklých nápadů hojně těžily v dalších fázích příběhu. Klíčovým motivem se pro nás stal jeden z „nejhrůznějších“ vynálezů k zabezpečení Růženky – velká skleněná koule, v níž má trávit většinu času, když na ni nikdo nemůže dohlížet. Jedna z hráček po vyslovení tohoto návrhu spontánně reagovala: „Ale, pane králi, to jí přece nemůžete udělat, co by to bylo za život!“ A hlavní téma příběhu pro druhou skupinu bylo na světě!

S touto tvořivější skupinou jsem zároveň narazila na další obtíž, které se první skupina naštěstí vyhnula. Při vymýšlení situací, v nichž bylo možné neštěstí zabránit, některé skupinky přišly s řešením, které neodporovalo zadání, ale přesto nebylo plnohodnotným řešením. Zpravidla šlo o to, že Král měl předtuchu, že se mu Sudička bude chtít mstít, a tak se odstěhoval, nebo o to, že někdo fyzicky zabránil Sudičce, aby kletbu vyřkla, nebo o to, že byla Růženka v den svých narozenin lépe hlídána, aby se nepíchla. Dívky tedy měnily spíše vnější dějové okolnosti, ne postoje postav, které mají potenciál něco významně

změnit. Protože však tuto formulaci problému nepovažuji za dostatečně jasnou a schopnou vyloučit ona „nevhodná“ řešení, nevnímám ji jako konečné řešení své metodické obtíže.

Díky uvolněnému klimatu v této třídě a jejímu pozitivnímu naladění na dramatickou výchovu jsem byla schopná tento problém s dívkami probrat, svěřit se skupině s vlastní bezradností a společně jsme pak zkoušely hrát další řešení. Ne všechna se opět povedla, ale pokrokem bylo, že čím dál víc dívek začalo cítit, v čem je háček, ačkoli je stejně jako já nedokázaly pojmenovat. O tom, že pro někoho se právě tato práce stala klíčem k pohádce, svědčí reflexe jedné ze studentek, v níž píše, že si z Šípkové Růženky odnesla myšlenku: „Pokud chci někým hnout, musím hýbat sama sebou.“

Tím se dostávám k naplnění vytčených cílů. Podařilo se mi přimět dívky podívat se na pohádku jako na text, v jehož obrazech a situacích je možné najít hlubší význam, nejen povrchní fantastický děj. Mnoho z nich nad tím vyjadřovalo své překvapení v reflexích, které jsem je nakonec nechala zpracovat písemně: „Do nedávna mě ani nenapadlo přemýšlet nad tím, proč sudička kletbu vyřkla, nebo jak jí mohlo být zabráněno, prostě to tak bylo a hotovo. Nyní ale vím, že když nad tím zapřemýšlím a něco si domyslím, pohádku tím obohatím svou vlastní kreativitou a je pro mě i zajímavější.“

Hlavnímu metodickému cíli se pak do cesty nekladlo mnoho překážek, jelikož jeho splnění bylo navázáno zejména na třetí, rozborovou lekci, v níž se v obou skupinách rozpoutala poměrně živá debata na téma adekvátnosti metod pro daný věkový stupeň.

Co se týče rozvoje improvizčních dovedností, obě skupiny už velmi dobře (snad na dvě tři výjimky v první skupině) pracovaly v simultánních improvizacích. Ale improvizované rozhovory, v nichž měly plnit nějakou konkrétní funkci, sdělit zadanou informaci, byly pro většinu hráček zatím oříškem. Tento projekt mi ukázal směr, kterým bylo potřeba studentky dále rozvíjet. Dívky se totiž úzkostlivě držely nejen instrukcí, ale i formulací, které jsem jim předala například pro role sedláků. Při hraní rolí Krále a Královny procházejících uličkou rádců se opět projevil rozdíl v nadání, tvořivosti a atmosféře v obou skupinách – v první dívky hrající Krále a Královnu jednaly obdobně jako při hraní sedláků, nebyly si samy sebou v rolích jisté, v druhé skupině se tato v podstatě reflektivní technika proměnila v živelnou hromadnou improvizaci, při níž jsme všichni v roli rádců začali poslouchat „za dveřmi“, na což geniálně reagovaly dívky v roli Krále

a Královny, ujišťující se, zda někdo neposlouchá atd.

Z dramatických cílů jsem vnímala velké rezervy v oblasti čtení a tvorby metafor a symbolů. Jen jediná ze studentek byla ve své reflexi schopná popsat analogii k jednomu z motivů Šípkové Růženky, konkrétně k motivu kletby – smrtelnou nemoc. Domnívám se však, že jsem dívkám nedopřála dost prostoru a podnětů k tomu, aby si mohly vzájemně pomoci při rozkrývání metafor a symbolů naší pohádky, a to proto, že jsem z časových důvodů tvorbu příběhů o soubodě Šípkové Růžence nahradila pouhou otázkou do písemných reflexí.

Hledání vlastních témat a objevování těch, jež jsem vtělila do osobnostně-sociálních cílů druhé lekce, bylo zrealizováno v uspokojivé míře. Některé studentky sice ve svém uvažování nešly dále než k tomu, co jim hotové bezprostředně předložila lekce (jak se Růženka cítila mezi všemi bezpečnostními opatřeními, co se asi přihodilo mezi Králem, Královnou a Sudičkou a jiné, víceméně po dějových faktech jdoucí myšlenky), některé však už přišly se svěbytnějším postřehem. Častěji se objevovalo téma viny, na které se podíli více zúčastněných nebo všichni; zajímala je například situace, kdy „Růženka měla celé království ve svých rukou“ nebo kdy Král s Královnou „vědí, že i když udělají cokoli, tak Růženku i je samotné stihne kletba“. Kladly si též tematickou otázku, jestli království „rodiče reagovali přiměřeně, nebo zda to nepřeháněli“, doplněnou ještě otázkou nad tím, jestli jsme my, kteří jsme nebyli v jejich kůži, jejich činy hodnotili přiměřeně. Z nejosobitějších, o nehlubším uvažování nad tématy Šípkové Růženky svědčících interpretací, vybírám tyto tři: „Hlavní myšlenka může být dodržování pravidel, aby se nestalo nic zlého. Bude-li porušeno jedno pravidlo, nastane kolotoč dalších událostí, které způsobí jednu hlavní pohromu.“ – „První názor nemusí být nejlepší. To, že něco na první pohled vypadá, že je to to nejhorší, tak to tak vůbec nemusí být. Když jsem se blíže začala zabírat tím, kdo za to mohl, měnila jsem postupem času názor.“ – „Žít svůj život, a ne přežívat.“

ZÁVĚR

Jsem přesvědčena o tom (a praxe mi to potvrdila), že je nejen pro žáky smysuplné, ale i pro učitele výhodné zakládat dramatickovýchovnou činnost na (literárním) příběhu. Lekce inspirované Divou Bárou, Tristanem a Isoldou a Šípkovou Růženkou měly mezi mými studentkami za celý školní

rok zdaleka největší ohlas. Hodiny propojené příběhem nejen dobře udržovaly pozornost hráček, získávaly si jejich zájem, a tudíž vyšší stupeň angažovanosti na dění v hodině, ale také je prostřednictvím hlubšího prožitku začaly nenásilně směřovat k sebereflexi a reflexi osobnostně-sociálních témat, která předloha a plán lekce nabízely.

Jsem přesvědčena, že pro středoškoláčky jsou přínosné a mohou být i zábavné všechny typy dramatickovýchovné práce. Zejména pak doufám v potvrzení inscenačního procesu jakožto užitečné a pro studentky SOŠPg velice významné umělecké činnosti, která by měla být stabilní součástí jejich výuky.

Navíc mi šlo také o to poukázat na fakt, že i zdánlivě neženské literární látky (jako artušovské legendy, ale třeba i starověké báje o hrdinách) mohou obsahovat velice ženskou tematiku a rovněž zdánlivě s věkem studentek nekompatibilní literární žánry (pohádka, báje) mohou adolescentní dívky oslovit přesnou metaforou pro ně aktuálních životních rolí a problémů.

POZNÁMKY

- 1 V kapitole Didaktika pedagogických činností v podkapitole Výchova slovesným a filmovým uměním, dramatická výchova jsou výsledky vzdělávání formulovány takto:

Žák:

- „~ charakterizuje cíle a prostředky výchovy slovesným uměním, divadelním a audiovizuálním uměním;
- ~ má přehled o současné literární a divadelní tvorbě a knižní produkci pro děti;
- ~ volí literární dílo a formy práce s ním adekvátně osobnosti a zájmům dítěte;
- ~ uplatňuje postupy, které formují čtenářskou gramotnost dětí a jejich vztah k literatuře a kultuře;
- ~ je schopen tvořivé práce s uměleckým textem, výrazně čte, vypráví a recituje, pracuje s hlasem a neverbálními prostředky, využívá herecké prostředky;
- ~ osvojil si a uplatňuje pravidla hlasové hygieny;
- ~ pracuje s uměleckým dílem jako s prostředkem pro rozvoj komunikativních, poznávacích a kreativních schopností dětí;
- ~ aplikuje metody dramatické výchovy do pedagogického působení; používá je k rozvoji osobnosti dětí;
- ~ funkčně využívá principy dramatu a divadla včetně práce s loutkou a pantomimy pro rozvoj osobnosti, sociální percepce a zájmů dítěte;

~ připravuje s dětmi divadelní představení a jiné kulturní školní aktivity, využívá cíleně návštěvu divadelního nebo filmového představení, sledování rozhlasových či televizních pořadů určených dětem pro vlastní pedagogickou práci.“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika, s. 55–56)

- 2 „V oblasti výtvarného, hudebního a dramatického vzdělávání rozvíjí kompetence, které žáci získali na základní škole a učí je aplikovat v pedagogické činnosti s dětmi.“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika, s. 53)
- 3 Gavin Bolton rozeznává tyto podtypy divadla podle formálnosti představení: 1. Vedlejší třída či učitel se přijde podívat, co děti vytvořily. 2. Vzájemné přehrávání poloimprovizovaných minitvarů menšími skupinami ve třídě nebo improvizace řešení problému. 3. Pilování tvaru připraveného pro publikum. 4. Práce na scénáři inscenace. (Bolton, 1979, s. 9)

PRAMENY

BAMBERGER, Richard. *Skleněná studna: Má první velká knížka pohádek*. Přel. Helena Helceletová a Dagmar Klementová. Praha: Albatros, 1969. 172 s. Přel. z: Mein erstes grosses Märchenbuch.

BÉDIER, Joseph. *Román o Tristanovi a Isoldě*. Přel. Eva Musilová. 3. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959. 196 s. Ed. Světová četba, sv. 207.

HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: SNDK, 1960. 360 s.

HULPACH, Vladimír. *Příběhy kruhového stolu*. Praha: Albatros, 1980. 184 s. Ed. Obnovené obrazy.

NĚMCOVÁ, Božena. *Povídky*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965. 368 s.

PERRAULT, Charles; D'AULNOY, Marie-Catherine; LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. *Francouzské pohádky*. Přel. Gustav Franc, František Hrubín a Tamara Sýkorová. 1. vyd. v tomto uspořádání. Praha: Odeon, 1990. 352 s. ISBN 80–207–0118–4.

ŘÍHA, Václav. *Knížka pohádek Václava Říhy*. Praha: Albatros, 1987. 184 s.

STEINBECK, John. *Činy krále Artuše a jeho vznešených rytířů*. Přel. Ludmila Havlíková a Tomáš Havlík. Praha: Baronet, 2009. 384 s. Přel. z: Acts of King Arthur and his noble knights. ISBN 978–80–7384–264–2.

VLADISLAV, Jan. *Pohádky paní Meluzíny*. Brno: Atlantis, 1999. 177 s. ISBN 80–7108–077–2.

LITERATURA

BOLTON, Gavin. *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education, 1992. 148 s. ISBN 0–7501–0195–4.

BOLTON, Gavin. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979. 162 s. ISBN 0–5823–6137–0.

CAMPBELL, Joseph. *Proměny mýtu v čase: vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy*. Přel. Hana Loupová. Praha: Portál, 2000. 212 s. Přel. z: Transformations of myth through time. ISBN 80–7178–397–8.

GREEN(OVÁ), Líz; SHARMAN–BURKE(OVÁ), Juliet. *Životní cesta v zrcadle mýtů: mýtické příběhy jako inspirace pro život*. Přel. Hana Loupová. Praha: Portál, 2001. 216 s. Přel. z: Mythic journey. ISBN 80–7178–528–8.

Kostka, školní vzdělávací program pro SOŠPg Čáslav. Čáslav: Gymnázium a SOŠPg Čáslav, 2011.

LEHÁR, Jan; STICH, Alexandr; JANÁČKOVÁ, Jaroslava; HOLÝ, Jiří. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998. 1064 s. ISBN 80–7106–308–8.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004a. ISBN 80–7331–021–X.

MACHKOVÁ, Eva. *Nevypávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka. Tvořivá dramatika*. 2011, roč. 22, č. 62, s. 29–41. ISSN 1211–8001.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004b. 126 s. ISBN 80–7331–013–9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. Praha: MŠMT, 2009. 84 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf.

NEELANDS, Jonathan. *Strukturování dramatické práce*. Přel. Radim Svoboda. *Deník Dětské scény '95*. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1–9. Přel. z: Structuring Drama Work.

NOVÁK, Arne. *Dějiny českého písemnictví*. 2. vyd. Praha: Sfinx, 1946. 316 s.

ŠVEJDOVÁ, Hana. *Dramatická výchova v mateřské škole* [seminář]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 26.–27. 11. 2010.

UHLÍŘOVÁ, Eva. *Román o Tristanovi a Isoldě*. In: BÉDIER, Joseph. *Román o Tristanovi a Isoldě*. Přel. Eva Musilová. 3. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959, s. 7–31.

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.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80–246–0956–8.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978–80–247–1865–1.

VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. 2., rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984 [1977]. 468 s.

Ukázky z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2011

ZAČALA VYCHÁZET OJEDINĚLÁ EDICE ČESKÝCH POHÁDEK



EVA KOUDEŘKOVÁ

eva_kouderkova@post.cz

katedra českého jazyka a literatury, Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci; zakladatelka a majitelka Nakladatelství Bor

V dubnu 2019 vydalo pražské nakladatelství Vyšehrad úvodní svazek plánované devítisvazkové edice *České pohádky*, věnované zvířecím pohádkám a bajkám. Další díly, jež mají být postupně realizovány vždy po roce, budou obsahovat dvě knihy kouzelných pohádek, pohádky legendární, novelistické a tři svazky pohádek žertovných, včetně humorek. V posledním svazku čtenář najde kumulativní pohádky společně s dodatky ke všem předchozím dílům.

Editor Jaroslav Otčenášek se na tento velký projekt připravoval patnáct let v rámci úkolu zaměřeného na odborné zpracování pohádek a folklorních textů vůbec a podařilo se mu postupně shromáždit a prostudovat množství tištěných i rukopisných pohádkových textů. To jsou zdroje, z nichž edice čerpá, přičemž autorovým cílem bylo umožnit čtenářům seznámení s maximem textů v původní podobě, velmi syrové, tak, jak byly kdysi zaznamenány. Mezi nejstarší texty patří ty, jež jsou uvedeny v *Kosmově kronice české* (vznikala v letech 1119 až 1125), poslední pocházejí z 60. let minulého století. Edice je komentovaná, takže čtenář má možnost dozvědět se ze stručných odborných

komentářů a poznámek různé zajímavé údaje. Uspořádání edice podléhá zásadám mezinárodní systemizace, což je důležitý detail.

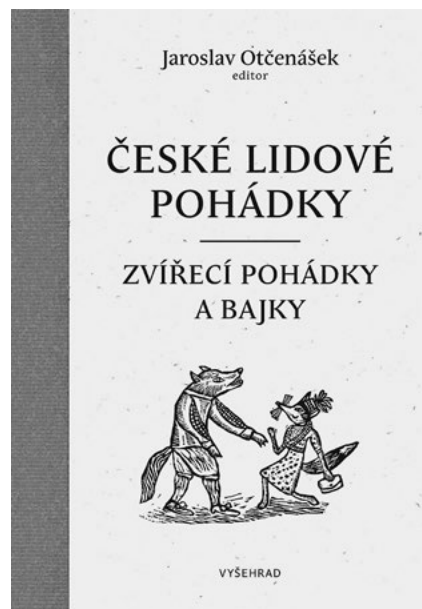
Vlastním textům předchází několik úvodních pojednání z pera editora knihy. Jsou důkladná, avšak nezbytná, a je třeba ocenit, že autor usiluje o maximální stručnost, avšak pregnantnost. Nejprve připomíná nejvýznamnější počiny svých předchůdců v oblasti katalogizace pohádkových textů, počínaje pětisvazkovým *Súpisom slovenských rozprávok*, vycházejícím mezi lety 1923 až 1931 a vytvořeným Jiřím Polívkou, a třísvazkovým *Soupisem českých pohádek* od Václava Tilleho z let 1929–1937. Obě edice, na svou dobu účtyhodné, zůstaly však izolovány, mimo jiné proto, že oba jejich autoři si vytvořili vlastní systém uspořádání textů, aniž přihlíželi k evropskému, potažmo mezinárodnímu kontextu. To vyvolalo snahy mladších folkloristů Jaromíra Jecha, Dagmar Klímové a Oldřicha Sirovátky o vytvoření nového katalogu, modernějšího a napojeného na mezinárodní systém třídění. Všechny aktivity postupně však umrtvila politická situace v zemi.

Další z úvodních textů seznamuje s historií veškerých pohádkoslovných počínů, včetně sběrů i nesmělých počátků odborného bádání v této oblasti. Začátek lze zasadit, s výjimkou sběratelských aktivit Jana Jeníka s Bratřic (1756–1845), až do počátku preromantismu a romantismu, splývajícího u nás s národním obrozením. Přesto mezi prvními badateli najdeme Němce, zhusta stoupence ideje zemského vlastnictví (Václav Krolmus, Joseph Virgil Grohmann, Theodor Vernaleken), kteří v jejím duchu nerozlišovali mezi naracemi českého a německého obyvatelstva. Teprve po nich se objevují čeští badatelé zabývající se slovesnými projevy pouze česky mluvících obyvatel Čech, Moravy a Slezska. Kolem druhé světové války se objevil zájem také o romský a židovský folklor, přičemž ten týkající se židovské lidové slovesnosti dosáhl svého vrcholu už v době meziválečné, zatímco romský folklor

se naopak zkoumal až po válce. V té době začaly i výzkumy mezi příslušníky polské menšiny a menšin dalších, jak sem po válce postupně přicházeli noví osadníci.

Součástí tohoto pojednání je také stručná periodizace odborného zájmu o pohádky a edičních aktivit s ním spojených. Období starých záznamů, datované do 30. let 19. století, zachycuje významná publikace Karla Dvořáka *Nejstarší české pohádky* (1976). Následuje období romanticko-mytologizujícího zájmu o folklor v 30. až 60. letech 19. století, reprezentované především osobnostmi Karla Jaromíra Erbena a Boženy Němcové, nelze však opomenout činnost Jakuba Malého, Matěje Mikšíčka, Josefa Stanislava Menšíka a již zmíněné Němce Theodora Vernalekena a Josepha Virgila Grohmana. K nim bych doplnila i Františka Alexandra Hebera, jenž byl sice především historik, ale s úzkou specializací na kastelologii. A právě při svých hojných návštěvách hradů a zámků zhusta zapisoval i vyprávění místních obyvatel, mezi nimiž byly také pohádky.

Další perioda (60. léta 19. století až 1. světová válka) přinesla již skutečný odborný



zájem o lidovou slovesnost. Vedle řady cen-
ných sbírek textů od Beneše Metoda Kuldy,
Karla Orla, Jana Karla Hrašeho či Františka
Bartoše se objevily také první fundované
odborné práce z pera již zmiňovaných Vác-
lava Tilleho a Jiřího Polívky, k nimž se přidal
Josef Štefan Kubín. Z textových souborů se
začaly vydávat texty v nářečích a také došlo
k zapisování lidové prózy českých Romů.
Folklor českých Němců zaznamenávali regio-
nální autoři, jejichž výčet by byl velmi dlouhý,
ale hlavně, což z knížky J. Otčenášky nevy-
plývá, – jejich tisky se objevily ve všech oblas-
tech obývaných českými Němci, nejen pouze
v těch, jež autor uvádí. Chybí tu Broumovsko
s Johannem Nepomukem Schadem a výteč-
ným Eduardem Langerem, Liberecko a Josef
Sirowatka, mimochodem otec světoznámého
Otfrieda Preusslera, a mnozí další, oblast
Orlických hor (A. Czerny, E. Lehmann a jiní).
Také v rozsáhlé oblasti Ústecka a Děčínska
najdeme významné zpracovatele, ať už to
byl Julius Schuldes, Amand Paudler, Rudolf
Dörre aj. Významným počinem tohoto období
mimo vydávání knih bylo založení časopisu
Český lid (1891) a *Věstníku Národopisného
muzea československého* (1906).

Začátek posledního období splývá se
vznikem Československa. V této periodě
vyšly oba výše zmíněné katalogy a přístup
ke zkoumání lidové slovesnosti je již plně
vědecký. Objevují se terénní sběry ve vybra-
ných oblastech spojených zvláště s těžbou
uhlí (Kladensko, Ostravsko), ale také v mís-
tech daleko od civilizace, kde bylo ještě
uchováno nářečí, Slovácko, Valašsko, Hor-
ňácko, tak zvaný Český koutek v Kladsku,
Krkonoše a Podkrkonoší, Chodsko atd.

V poválečném období se začala drát do
popředí autorská pohádka a lidové narace
byly poněkud upozaděny, třebaže nadále
probíhal jejich výzkum. Nejlepší z folklo-
ristů, zvláště již zmínění Dagmar Klímová,
Jaromír Jech a také Oldřich Sirovátka, se
vedle toho začali zabývat i vztahy mezi lido-
vou a umělou pohádkou, přičemž právě hle-
dání interakce mezi lidovými vyprávěními
a nově vznikajícími žánry i způsoby jejich
sdělování je jeden z úkolů, o jejichž realizaci
bude usilovat i současný výzkum v oblasti
pohádky.

Obsahu další kapitoly úvodní části této
knihy, jež se poměrně detailně věnuje sys-
temizaci a katalogizaci českých pohádek, se
hlouběji věnujeme v posledním oddíle našeho
textu. Zde pouze uvedme, že J. Otčenášek
v této kapitole nejprve poměrně detailně
seznamuje s katalogem Václava Tilleho a poté
uvádí rozdíly mezi ním a svým vlastním systé-
mem, který nedávno vytvořil a aplikoval právě
v této knize. Protože je zcela zlomový, věnu-
jeme i jemu více pozornosti v závěru.

Přesto bych se u této kapitoly ráda zasta-
vila, protože editor v ní seznamuje čtenáře
s uspořádáním své knihy, čemuž doporu-
čuji se pečlivě věnovat. Podobně jako u před-
chozí Otčenáškovy edice jde o práci vědeckou,
pohádky tedy nejsou literárně upravovány
a jsou uveřejněny v podobě, v jaké zazněly
z úst dávných vypravěčů. Neplatí to samo-
zřejmě zdaleka pro všechny texty, protože
mnohé už prošly knižní podobou, pro niž
byly víceméně upraveny. Editor však uvádí, že
pokud měl na výběr mezi upravenou a neu-
pravenou podobou, sáhl samozřejmě po
té neupravené, pouze s jednou výjimkou –
pohádky německé a romské jsou přeloženy do
češtiny. Každopádně, což je důležité, je čtenář
o podobě primárního zdroje informován
v doprovodném komentáři.

V kapitole také najdeme podrobnou infor-
maci o komentářích přiřazených k jednot-
livým pohádkovým textům, a protože těch
komentářů je poměrně hodně, bude lepší,
když si je budeme na jednom textu názorně
demonstrovat. Není nic horšího, než když
čtenář rezignuje na četbu knihy jen proto, že
se mu zdá nepřehledná, což by tady mohlo
snadno nastat. Ale my se nesmíme nechat
odradit, i když si třeba mnozí z nás budou
průběžně pokládat otázku, kdo je adresátem
této knihy. Odpověď totiž bude stejná jako
u předchozí *Černé nevěsty*: jsou to odborníci,
možná i poučená veřejnost. Pro ty ostatní je
rozpětí mezi autentickým folklorním proje-
vem, s nímž se v knize budou setkávat nejčes-
těji, a jeho podobou určenou pro čtenářské
edice, na něž jsou běžně zvyklí, tak obrov-
ské, že se s onou syrovou podobou budou
zcela pochopitelně vyrovnávat jen velmi těžko.
Pokud však někdo *Černou nevěstu* přečetl
a nemá s ní problémy, pak má vyhráno.

K POUŽITÝM ZDROJŮM

Než přejdeme k slíbené demonstraci, ráda
bych uvedla jednu z mála námitek vůči této
knize, či lépe řečeno k jednomu z editorových
tvrzení, jež několikrát opakuje. Týká se textov-
vého fondu, s nímž pracuje. J. Otčenášek píše,
že usiluje o jeho komplexnost, a i když připou-
ští, že soubor není zdaleka úplný, optimisticky
konstatuje, že pokud se ještě někde vysky-
tují texty, o nichž neví, bude jich jen relativně
malé množství: „S největší pravděpodobností
ještě existují v některých archivních fondech
(osobní i okresní archivy) rukopisy pohá-
dek či humorek, o jejichž existenci nevím ani
já, ani nikdo z kolegů folkloristů. Nicméně se
nebude jednat o větší množství textů, spíše
o varianty pohádek a humorek, které byly
zapsány už dříve a jsou známé a dostupné.“
(Otčenášek 2019, s. 10)

Tady bych si dovolila oponovat na základě
vlastní odborné, nakladatelské i učitelské
praxe a uvedu jen pár příkladů, jež by mini-
málně měly autorův optimismus zmírnit.
Začnu tím nejsnáze dostupným, prací, jejíž
absence mě v soupisu pramenů této knihy
upřímně překvapila. Jedná se o Kubínovu
knihu věnovanou Českému koutku v Kladsku
a nazvanou *České Kladsko: nástin lidopisný*
(1926). Ano, Kubín je v souvislosti s Českým
koutkem v Otčenáškově edici zastoupen
svými *Kladskými povídkami* (1958), což je
soubor pohádek a pověstí vycházející z jeho
cíleného terénního sběru. *České Kladsko* je
zaměřeno komplexněji, je to svěbytná vlasti-
vědná publikace, která také obsahuje několik
textů lidových vyprávění, jež jsou průběžně
vkládána do textů jiné povahy. Hledat v nich
je značně složitější, ale je až překvapující, co
všechno tam lze nalézt.

Mnohé obsahuje také literární pozůs-
talost Dagmar Klímové, obzvláště její zápisy
vycházející z terénních sběrů na Horňácku.
O nich se v ediční poznámce na s. 411 Otče-
náškovy knihy píše jako o ztracených, a že
jsou ztracené, je také několikrát zmíněno
i přímo v textu knihy, vždy když se dojde
k syžetu, k němuž by konkrétní ztracené
zápisy mohly být přiřazeny. O jejich existenci
se ví díky katalogu, který je všechny eviduje,
nejsou však k dispozici vlastní texty. Situaci
však není třeba vždy brát tragicky. O D. Klí-
mové je známo, že mnohé texty ze svých
terénních sběrů otiskovala v dílčích studiích,
a díky jedné z nich by například bylo možné
zaplnit mezeru na s. 400 Otčenáškovy edice,
kde je začátek skupiny textů s označením
Muž a ztracený had. Tři příbuzné varian-
ty, zaznamenané právě na Horňácku, totiž
lze nalézt ve folkloristčině studii *K meto-
dickým otázkám studia současného stavu
pohádky* (1960). A nejsou tam jen texty, ale
i kompletní dokumentace, včetně pozná-
mek ke způsobu sběru a k zápisu a přepisu
textů. Dokumentace pečlivá, jak jsme u „paní
Dany“, jak jí na Horňácku říkali, zvyklí. Na
důkaz otiskujeme sken stránky sborníku,
kde je studie otištěna. Na obrázku je začá-
tek první z variant textu O hadovi i s rukou
psanou autorčinou poznámkou. A věřím, že
kdyby se prošly všechny texty D. Klímové, jež
jsou roztroušené po různých českých i slo-
venských tiscích od těch vysoce odborných
až po čistě populární, našlo by se mnoho
dalších zápisů z jejich terénních sběrů. Byla
by to sice mravenčí práce, ale téměř jistě
s nadějným výsledkem. Tím spíše, že by tomu
hodně napomohla personální bibliografie, již
dr. Klímové vydal roku 2007 Národní ústav
lidové kultury ve Strážnici.

Některé další zdroje uvádím už jen
stručně a podotýkám, že jsou pouze výběrové:

Z oblasti Podkrkonoší jsem narazila na nezpracované texty v pozůstalosti kronikáře Horní Branné Josefa Jandy, další texty zapsal gymnaziální profesor původem z Pecky Josef Stránský, mnoho pokladů lze nalézt v pozůstalosti Jana Zemana ze Stanového, příslušníka rodu Zemanů, kam patřili i Antal Stašek a Ivan Olbracht, v Pasekách nad Jizerou stále zůstává mnoho nezpracovaných sešitů rukopisných záznamů lidového vypravěče Františka Karla Pacholika. A ještě aspoň jedno jméno, už tady padlo: Eduard Langer, právník působící v Broumově, který se jako amatérský etnograf a regionální historik zabýval lidovými zvyky a obyčejí, také zaznamenal velké množství textů vypravěčů nejen z Broumova, ale také z Jizerských a Orlických hor, Krkonoš a dalších Němci obývaných oblastí bývalého Rakouska-Uherska. Jeho soubor zápisů lidové slovesnosti zůstal v rukopisu, samozřejmě v němčině, a je uložen v náhodském okresním archivu. Ano, v archivech a muzeích je vůbec uloženo až neuvěřitelné množství materiálů, a to není nutné chodit přímo jen do studoven těchto institucí. Často stačí pouze prolistovat sborníky, jež tyto lokální instituce rády zhusta vydávají, a často ve velmi kvalitní a fundované podobě.

Nechci nijak snižovat dosud odvedenou práci J. Otčenáška a jeho spolupracovníků, jen bych byla nerada, kdyby si neuvědomovali, co všechno je ještě čeká, než budou moci prohlásit, že mají skutečně hotovo. Snad to ale nehrozí, protože na jiném místě knihy najdeme, trochu v rozporu s výše uvedenými tvrzeními, tato editorova slova: „Je však nutné mít neustále na paměti, že veškeré závěry, které můžeme ze zachyceného folklorního materiálu vyvozovat, jsou do jisté míry relativní a ne zcela jednoznačné, neboť nemáme představu o tom, kolik a jakých příběhů se ve skutečnosti v lidovém prostředí vyprávělo, protože terénní sběry neobsáhly všechny regiony a nebyla zdaleka zachycena všechna vyprávění.“ (Otčenášek 2019, s. 30)

Leč pokročíme dále. Čtenářům doporučuji velmi pečlivě prostudování poslední z úvodních kapitol, již autor nazval O zvířecích pohádkách a bajkách. V ní je možné se seznámit s opravdu zasvěcenou charakteristikou těchto útvarů lidové slovesnosti a snad se nemýlím, když uvedu, že nikde jinde se o nich nelze dozvědět tak mnoho jako zde. Tolik důkladných a zasvěcených informací o nich neobsahovaly ani obě dosud vydané československé vlastivědy, ani ta prvořepubliková z roku 1936, ani poválečná z roku 1968; tak obsažná a zároveň srozumitelná není ani *Národopisná encyklopedie* z roku 2007. Nemá smysl se o této kapitole rozepisovat, její pročtení v knize čtenáře jistě zaujme.

PRŮVODCE PO HLAVNÍ ČÁSTI KNIHY

A teď už přikročíme k vlastním textům a ke slíbenému bližšímu seznámení s podobou jednotlivých položek. Pohádek má být téměř 250 a jsou rozděleny do pěti oddílů nazvaných Divoká zvířata, Divoká a domácí zvířata, Divoká zvířata a lidé, O domácích zvířatech, Jiná zvířata a předměty.

Všechny příběhy jsou roztrženy podle typu syžetu na základě mezinárodní systemizace ATU (zkratku vysvětlujeme níže v závěrečném oddíle). Syžetové číslo je také první údaj, na který čtenář u každého textu narazí. U mnoha z nich ho však nenajdeme, což je dáno tím, že pod příslušným typem je většinou zařazeno více textů a ten náš může být až několikrát v pořadí. Pokud nás tedy mezinárodní označení zajímá, musíme si ho vyhledat poblíž, někde na předchozích stránkách. Vřele doporučuji, abyste si při četbě následující pasáže vzali k ruce příslušný text, jinak nebudou informace v ní nijak k užítku.

My jsme si pro demonstraci vybrali jeden z vůbec nejkratších textů a najdeme ho pod názvem Kočičí sněm (II) v kapitole Divoká a domácí zvířata (s. 172). – Upozorňujeme, že všechny texty jsou průběžně číslovány a tato pořadová čísla najdeme v závorce vlevo od názvu každého z nich.

Náš text má číslo 80, ale není u něj uveden údaj o typu syžetu. Proto musíme listovat dopředu až na s. 168, kde se příslušné označení nachází, konkrétně je to ATU 113A. U něho je uveden, tak jako jinde, nejprve český a poté anglický název. Český název je vždy tištěn verzálkami a zní v našem případě „PAN JE MRTEV“, anglický normálním písmem: „Pan is Dead“. Poté následuje stručné vylíčení děje tohoto pohádkového typu, jež je opět odlišeno graficky, tiskne se kurzívou. Stručný děj zní:

Člověk (trpaslík) slyší hlas (kočky), který mu sděluje, že třetí osoba (bůh Pan, král koček) je mrtva. Muž buď nepoznal hlas kočky, nebo nerozuměl jméno mrtvé postavy. Když pak

přišel domů, o všem vyprávěl. Když to uslyšela dívka (kočka), řekla, že musí odejít (protože je nyní novým králem koček), vyšla ven a už se nikdy nevrátila.

V některých variantách muž kočku, která ho doprovázela, zabil. Ta muž, ještě než zemřela, řekla, aby o její smrti informoval jistou postavu. Když muž přišel domů, o všem povyprávěl, a jeho vlastní kočka ho zabila. (Upozornění: Průběh děje necitujeme doslova podle knihy, kvůli lepšímu pochopení jsem totiž v souladu se zásadami aktuálního větného členění upravila větný slovosled.)

Dále je normálním písmem otištěn konkrétní text s názvem tištěným tučně.

Některé názvy mohou být v hranatých závorkách, což znamená, že příslušné texty svůj vlastní název původně neměly a ten v závorce mu přidělil až editor. U jiných názvů může být v normální závorce římská číslice. Pokud se objeví, znamená to, že existuje více textů téhož názvu. Jejich číslování je vzestupné, od nejstaršího po nejmladší text. Náš text svůj název má, ale protože je stejný jako u vyprávění ze 70. let 19. století, je až druhý v pořadí:

„Kočičí sněm (II)

Jednou přišel k Jiráčkom v Koprníku na náušetu nákej streje támlé z Litkovic, a povídá:

„Váša umřel!“

Tak to z něj vyhrklo. Kočka spala spokojeně na peci, a jak to řek, najednou vyskočila jako divá, vyrazila vokno a zrouna ven. A už ji víckrát neviděli. Ale to nebyla sama! Všecky kočky, co jich bylo v Koprníku, jako dyž třelí, všecky za ní, rounou k těm Vášom, a tam nad nim držely kočičí sněm.“

Za každým textem je menším písmem uvedena informace o jeho původu, včetně jména vypravěče, místa zápisu a roku, kdy k tomu došlo. Na následujícím řádku najdeme údaj o prameni, z něhož byl text převzat. V našem případě mají tyto údaje následující podobu:

„Václav (Jan) Jiráček, Kněžmost – 1914
Kubín 1964: 296“

Pohledem do soupisu pramenů na s. 422–424 zjistíme, že údaj „Kubín 1964“ znamená edici J. Š. Kubína *Lidové povídky v Podkrkonoší I*, vydanou roku 1964. Číselný údaj 296 znamená stranu v knize, kde je text uveden.

Poslední z komentářů, který každou pohádku doprovází, je odborného rázu. Informuje o původu pohádkového syžetu, o případné specifičnosti textu, konkretizuje příslušné nářečí, pokud se o nářeční text jedná, a může obsahovat nějaké dodatečné informace. Komentář pod naším textem není rozsáhlý a zní:

„Poněkud úspornější varianta příběhu o kočičím sněmu, který se odehrál nad



*Ukázka ze studie Dagmar Klímové
K metodickým otázkám studia současného
stavu pohádky*

mrtvým ‚králem‘. Příběh je opět přesně lokalizován a je vyprávěn v podkrkonošském nářečí. Oficiální název obce je Lítkovice.“

Pro zajímavost: Pod „naším“ číslem ATU 113A je uvedeno celkem osm textů, přičemž počet narácí uvedených u jednotlivých typů syžetů je velmi variabilní, někde je pouze jeden, jinde jich je třeba deset. Obecně platí, že čím jich je více, tím lépe, protože pak má čtenář možnost porovnávat. Více o výhodách tohoto způsobu prezentace příbuzných textů píšeme v závěru našeho pojednání.

Aby naše představení knihy bylo kompletní, zbývá dodat, že za texty narácí je otištěn jejich kompletní seznam, jehož vypovídací hodnota je však velmi diskutabilní. Názvy jsou totiž řazeny podle pořadových čísel, což nijak nenapomáhá k jejich případnému dohledávání. Následuje soupis sekundární a poté primární literatury, tedy pramenů, z nichž se čerpalo. Z dalších důležitých doprovodných textů zmíníme ještě rejstříky, nejprve místní a poté jmenný.

Otčenášková edice se jako celek nesporně stane jednou z nepřehlédnutelných prací české etnologie a folkloristiky posledních let. Proto bych chtěla upozornit na dva drobné nešvary, kterým by bylo možno se v příští edici vyhnout. Oba jsou víceméně lingvistického charakteru, přičemž v souvislosti s tím prvním si vybavuji, že se objevil už v knize *Černá nevěsta*. Je to tedy opakovaná chyba, přitom nikterak triviální. Jde o záměnu slov číslice a číslovka na straně 23, na konci prvního odstavce. Tam je uvedeno spojení římská číslovka, zatímco správně je to samozřejmě římská číslice.

Druhá námitka souvisí s označováním jazykové příslušnosti textů z česko-kladského pomezí, přesněji z oblasti tzv. Českém koutku v Kladsku. U každého z citovaných textů, kterých je celkem šest, je totiž jazyk, jakým jsou texty vyprávěny, označen jinak (podkrkonošské nářečí z Kladska, původní nářeční podkrkonošská podoba, kladské nářečí češtiny, původní nářečí češtiny z Kladska, nářeční podkrkonošská podoba z Náchodska), v šestém případě není zmíněn jazyk vůbec, ač je jasně patrné, že se o nářeční podobu jedná. A právě typ nářečí by Otčenášek v souladu s vlastními zásadami uvést měl. Nejbližší správnému označení zdejšího nářečí, jemuž lingvista Bohuslav Havránek říkal české kladské nářečí a největší znalec zdejšího prostředí J. Š. Kubín kladština, by bylo Otčenáškovy kladské nářečí češtiny. Pokud se do budoucna podrží jen jeho, bude to pouze ku prospěchu věci, nehledě na to, že jako fundovaný editor jistě ví, že by se při této práci měla ctít zásada jednoduchosti, spočívající v tom, že při opakovaném výskytu nějakého méně obvyklého výrazu by se zvláště s ohledem na čtenáře měla stále

uvádět jedna jeho podoba. Jinak totiž čtenář vůbec nemusí pochopit, že jde o jedno a totéž, a může být zcela zmatený.

O AUTOROVÍ A JEHO AKTIVITÁCH

Protože jsme v souvislosti s touto knihou a potažmo celého projektu, jehož je součástí, svědky významného, dá se říci přímo přelomového počínu na poli folkloristických pohádkoslovních bádání, přibližme si osobu editora knihy a oblasti, jimiž se zabývá.

PhDr. Mgr. Jaroslav Otčenášek, Ph.D. (nar. 1974) vystudoval etnologii a kroatistiku na FF UK. V současnosti působí jako vědecký pracovník Etnologického ústavu AV ČR a vedoucí katedry jihoslovanských a balkanistických studií na FF UK. Věnuje se slovesnému folkloru, migracím a etnické problematice a také chorvatské a srbské literatuře a folkloru.

V současnosti je naším nejvýznamnějším vědcem v daném oboru, který se zabývá problematikou české pohádky, ale nejen jí, zároveň je také velmi pilným zpracovatelem čtenářských edic. Zmíníme uspořádání souboru pověstí, příběhů a humorných vyprávění z oblasti Dalmácie a Istrie, nazvaného *Příběhy z Dalmácie* (2003), podíl na překladu knihy Ateše Periši *Ohnivý muž: Legendy, pohádky a humorky z Bosny a Hercegoviny* (2006) nebo editaci výboru erotických pohádek a legend či žertovných historek z území dnešního Bulharska a Makedonie *Jak muži přišli ke svému údu aneb bulharský erotikon* (2011). Naši čtenáři si možná vzpomenou, že v lednu roku 2017 jsme na stránkách *Tvořivé dramatiky* recenzovali další z jeho edic, reprezentativní výbor z dosud nepublikovaných rukopisných sběrů spolupracovníků Karla Jaromíra Erbena, nazvaný *Černá nevěsta* (2015), který však už patřil k autorovým odborným pracím.

Z jeho další odborné publikační činnosti uvedme knihu *Česká pohádka v 19. století* (2012), kde je spoluautorem společně s Dagmar Klímovou. Kniha je však komponována tak, že texty obou autorů jsou zcela samostatné, na sobě nezávislé tematicky, metodologicky i interpretačně. Jediným pojícím elementem je žánr pohádky. Otčenášek se v ní zaměřil na některé atributy české lidové pohádky (úvodní a závěrečné formule, magická čísla a osobní jména a jiné názvy v pohádkách). Dále podává přehled významnějších českých sběratelů pohádek a humorek 19. století, přičemž vybraným osobnostem jsou věnovány medailony obsahující stručné životopisné údaje a komentovanou bibliografii. V závěrečné části se zabývá oblastí vztahů pohádky a ostatních

žánrů slovesného folkloru, např. pověstí, baladě, legendě, mýtu atd.

V následujícím roce mu vyšel rozsáhlý *Slovník terminů slovesného folkloru – Bulharsko*, o rok později spatřila světlo světa publikace *Velké dějiny země Koruny české: Lidová kultura* (2014), což je pokračování tematické řady navazující na patnáct dílů *Velkých dějin země Koruny české*. Šlo o kolektivní dílo týmu vědeckých pracovníků Etnologického ústavu AV ČR, mezi nimiž byl i J. Otčenášek.

Zcela zásadní pro Otčenáškův výzkum pohádky je však jeho monografie z roku 2012, nazvaná *Antropologie narativity: Problematika české pohádky*. Je to ve své podstatě knižní podoba Otčenáškovy disertační práce, vycházející z autorova předchozího mnohaletého studia českých pohádek. J. Otčenášek v ní nahlíží na lidovou slovesnost v mnohem širším kontextu, než tomu bylo doposud, kdy například tradiční žánry slovesného folkloru zbavuje souvislosti s folklorními útvary a zasazuje je do širšího kontextu narativity. V důsledku toho přesunul výzkum na poli pohádky do širěji pojaté oblasti vizuální antropologie a nevyhýbá se zkoumání vztahů mezi televizními, filmovými nebo divadelními úpravami a jejich předlohami. Není mu cizí ani hledání souvislostí mezi lidovou slovesností a nově se prosazujícími žánry, jako jsou fantasy, science fiction nebo horor.

Některé z aspektů, k nimž J. Otčenášek ve své monografii dospěl, mají přímý dopad na právě vydávanou edici českých pohádek. Je to například zařazení humorky do jejich souboru, což by dříve nebylo možné. Starší folkloristé totiž humorku chápali jako žánr vymykající se oblasti pohádek, protože se v něm nevyskytují žádné nadpřirozené jevy, což bylo chápáno jako předpoklad pro zařazení mezi pohádky. Otčenášek však humorky vnímá jako přechodný útvar mezi anekdotami a žertovnými pohádkami.

Nejvýrazněji se nový autorův pohled na lidovou slovesnost projevil v celkovém uspořádání jeho edice českých pohádek, který podléhá zásadám jeho vlastního třídícího modelu. Ten je v jeho monografii uveden na s. 187–288 pod označením Česká varianta soupisu syžetů lidových pohádek a humorek (ATU). (Na vysvětlenou: zkratka ATU vychází z iniciál příjmení folkloristů, autorů mezinárodního třídícího katalogu, Fina Antti Aarneho, Američana Stitha Thompsona a Němce Hanse-Jörga Uthera.)

Při tvorbě modelu nelze J. Otčenáškovu upřít snahu navazovat na výsledky bohatých a velmi důkladných výzkumů jeho předchůdců. Staly se mu totiž do jisté míry vodítkem, zvláště z metodologického hlediska. Však také bylo na co navazovat, vždyť výzkum

na poli pohádky má u nás bohatou tradici, na níž se podíleli zvláště Václav Tille, Karel Horálek, Karel Dvořák, Josef Horák, Jiří Polívka, Jaromír Jech, Oldřich Sirovátka, Antonín Satke a Dagmar Klímová, přičemž je třeba zdůraznit především jméno Václava Tilleho (1867–1937), který byl první v Čechách, kdo se pokusil rozsáhlý materiál českých pohádek utřídit a katalogizovat. Učinil tak ve svém *Soupisu českých pohádek I–II* (1929–1937), kde zvolil komparativní přístup, díky němuž objasnil některé do té doby dosud neosvětlené souvislosti. Negativem jeho soupisu je značná nedůslednost při výběru textů, s nimiž V. Tille pracoval, takže až je jím zpracováván textový korpus svým rozsahem účtyhodný, nelze hovořit ani o jeho reprezentativnosti, natožpak o nějaké ucelenosti. Dalším problémem je způsob označování tematických skupin, do nichž jednotlivé pohádky zařazuje. Tato označení si vytvořil sám V. Tille, v důsledku čehož je velmi těžké se v jeho díle orientovat, protože označení nemají mnohdy skoro nic společného s názvy jednotlivých textů ani s jejich obsahem, resp. nepoučeného čtenáře souvislost prostě vůbec nenapadne. Pro představu si uveďme pár příkladů ilustrujících označení některých skupin a do nich zařazených pohádek. Uvádíme ty opravdu známé, v obecném povědomí spojené s jejich nejznámějšími zpracovateli B. Němcovou a K. J. Erbenem. Tak například z pohádek zpracovaných B. Němcovou najdeme jejího Neohroženého Mikeše ve skupině textů označených jako Princezny v podzemí, pohádku O Slunečníku, Měsíčníku a Větrníku V. Tille přiřazuje do skupiny s pojmenováním Služba o koně, zatímco pohádka O chytré princezně se vyskytuje mezi texty s označením Čertovy služby. Jednu z nejoblíbenějších pohádek známých v Erbenově zpracování, Dlouhý, Široký a Bystrozraký, najdeme mezi pohádkami ve skupině pojmenované Princezna v zakletém zámku.

Tilleho model třídění pohádek se stal zejména pro svou zastaralost, a tím také izolovanost v mezinárodním kontextu terčem kritiky příslušníků mladší generace folkloristů. Už v šedesátých letech 20. století se tedy začaly hledat cesty, jak český pohádkový fond provázat s fondem mezinárodním, na čemž se podíleli obzvláště folkloristé Jaromír Jech (1918–1982) a Dagmar Klímová (1926–2012). V plné míře se to však podařilo až Jaroslavu Otčenáškově, když český materiál katalogizoval podle mezinárodních zásad, k nimž patří mimo jiné také fakt, že kritériem pro zařazení textů není národnostní hledisko, ale územní. V souladu s ním jsou proto do katalogu zahrnuty i pohádky českých Němců a Romů.

Otčenášková edice přichází ještě s něčím novým, dosud v české ediční praxi

neuplatněným, a to je způsob představování textů, který Dagmar Klímová označuje jako hnízdový. Ano, i v tomto ohledu měla tato nenápadná a poněkud opomíjená folkloristka ve svém uvažování výrazný náskok před uznávanějšími kolegy Jaromírem Jechem a Oldřichem Sirovátkou. Ve své studii *Možnosti srovnávacího studia* bádání ve folkloru z roku 1972 totiž kritizuje dosavadní ediční praxi, podle níž zděděnou už z dob romantismu, kdy se texty publikují izolovaně tak, že z několika variant se vybírají ty nejlepší, na jejichž základě se vytváří výsledný optimální variant. Tím ovšem dochází k hrubému zkreslování variant původních a prohlubují se rozporů mezi edicí-dokumentem a edicí ryze zábavnou. Oproti tomu „hnízdový“ postup neuvádí izolované texty, ale vždy celý soubor blízké příbuzných variant, díky čemuž lze postihnout specifikum folkloru, totiž jeho improvizací charakter, kdy každá jednotlivá interpretace daného tématu má něco více a něco méně zdařilého, něco zdůraznila, něco naopak vynechala nebo aspoň potlačila.

CO BUDE DÁL?

K Otčenáškově edici se na stránkách *Twořivé dramatiky* jistě ještě vrátíme, třeba jen proto, abychom se pokusili vysledovat, jak se jí daří na českém knižním trhu, který je v posledních letech velmi nevyzpytatelný. Vkus čtenářů se mění a posouvá se víc a víc k četbě nenáročné, nekomplikované, v líbivém kabátě, protože více než kdy jindy hraje výraznou roli způsob jejího zprostředkování. Jako nakladatelka mám na tomto poli nejednu zkušenost. Mám samozřejmě na mysli čtenáře masové, ale každý autor a vydavatel si přirozeně přeje, aby jeho dílo bylo přijato širší čtenářskou vrstvou.

Můžeme si dokola opakovat, že daná kniha je důležitá, originální, přelomová, neopakovatelná, což bezesporu pro Otčenáškovu edici platí ve všech ohledech, ale pokud ji bude číst jen pár zasvěcenců, nebude ani příležitost její kvality ocenit.

Proto bych ráda apelovala na učitele, kteří jako jediní mají tu moc něco s tímto nepříznivým stavem provést. Myslím tím učitele v nejnižších ročnících základních škol, v těch vyšších už je pozdě. Jak by bylo krásné, kdyby bylo možné naplnit přehnaně optimistická slova Frederika Velinského, autora anonce Otčenáškovy edice na stránkách Českého rozhlasu Sever, kde v srpnu roku 2019 zaznělo: „K prvním plodům úsilí editora Jaroslava Otčenáška můžete přistoupit nejen jako vědci, ale i jako běžní milovníci pohádek. Z knížky docela jistě můžete číst i dětem – nebo se v ní inspirovat pro svá vlastní

vyprávění. Tvůrčím způsobem tak můžete rozvíjet tradici starou mnoho staletí, která už dnes pohříchu uvadá. A těšit se přitom na další díly.“

Přímou číst z této edice dětem určitě nepůjde, už třeba jen kvůli jazykové náročnosti. Ale je mnoho jiných způsobů, jak jim zprostředkovat aspoň něco z jejího obsahu. A protože vím, kolik nápaditých a šikovných učitelů naše školy mají, chci věřit, že to dokážou. A třeba se budou chtít o své zkušenosti podělit.

OTČENÁŠEK, JAROSLAV (ed.). *České lidové pohádky, svazek první: Zvířecí pohádky a bajky*. Překlady pohádek Jaroslav Otčenášek (němčina), Lukáš Houdek (romština). Ilustrace Ludmila Kejmarová. Praha: Vyšehrad, 2019. 440 s. Redigovala Blanka Koutská. Vazbu a grafickou úpravu navrhl Vladimír Verner. ISBN 978-80-7601-098-7.

LITERATURA

KLÍMOVÁ, DAGMAR. K metodickým otázkám studia současného stavu pohádky: (Poznámky k zápisům pohádek na Hornácku v letech 1955–1957). In: *Lidová kultura východní Moravy I*. Gottwaldov: Krajské nakladatelství, 1960, s. 183–205.

KLÍMOVÁ, DAGMAR. Možnosti srovnávacího bádání ve folkloru: Současný stav a význam textové kritiky. In: *Bedřich Václavěk a úkoly marxistické kritiky*. Václavkova Olomouc 1972. Praha: SPN, 1975, s. 143–151.

KLÍMOVÁ, DAGMAR; OTČENÁŠEK, JAROSLAV. *Česká pohádka v 19. století*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i., 2012. 152 s. ISBN 978-80-87112-50-2.

OTČENÁŠEK, JAROSLAV. *Antropologie narativy – problematika české pohádky*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i., 2012. 328 s. ISBN 978-80-87112-67-0.

POSPÍŠILOVÁ, JANA; BERÁNKOVÁ, HELENA (eds.). *Dagmar Klímová*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury, 2007. Bibliografická příloha Národopisné revue, č. 21. ISBN 978-80-86156-97-2.

VELINSKÝ, FREDERIK. *České lidové pohádky*. In: *Český rozhlas Sever* [online]. Český rozhlas, © 1997–2020. Dostupné z: <https://sever.rozhlas.cz/ceske-lidove-pohadky-8029951>.

SMRT SLUŠÍ DIVADLU VE VÝCHOVĚ?



HANA KASÍKOVÁ

Hana.Kasikova@ff.cuni.cz
katedra pedagogiky, Filosofická
fakulta UK, Praha

Otázka bezprostředně odkazuje na název filmu *Smrt jí sluší*, volně pak k divadelnímu kusu Eugena O'Neilla *Smutek sluší Elektře*, kde o smrt není nouze. Není pochyb o tom, že smrt sluší umění obecně: jeden hlas v románu hlasů *Doba z druhé ruky: Konec rudého člověka* Světlany Alexijevičové dokonce tvrdí, že umění miluje smrt... Není také pochyb o tom, že zvláštní směsice emočních, fyzických a poznávacích procesů v divadelních představeních je výzvou k tomu si na téma smrti zvláště sáhnout. Zřejmě je více akcí, které tento potenciál využívají než ta, kterou jsem našla na internetu: v zahraničí (USA) nabízený kurz, který představuje divadlo jako start k rozhovoru o žalu a ztrátě. Krátká představení (mnohdy i s humorným nádechem) jsou následována facilitovanou diskusí, jež ve spojení s dramatickými situacemi utvářejí i další, osobní příběhy, příběhy lidského dialogu se smrtí, „se kterou smířit nelze se“.

Jak je to s tématem smrti a umírání v divadle ve výchově pro děti? Také mu sluší či mělo by slušet?

Podívejme se nejprve na divadlo pro děti. Že jde v případě smrti o téma citlivé a rozporuplné, vyjadřuje docela přesně bonmot Woodyho Allena: „Své smrti se nebojím. Ale radši bych u toho nebyl.“ Zdá se, že divadlo pro děti se tomuto tématu nevyhýbá: např. cenu poroty na Skupově Plzni (2016) získalo loutkové představení *Příběhy malé Lupitiny González* (pražský

soubor Loutky bez hranic), které pak bylo vyhlášeno nejlepším představením pro děti na Festivalu loutkového umění (Festival of Puppetry Art, Bielsko-Biala, 2018). Tedy až do Mexika se musíme podívat, abychom poznali, že smrti se nemusíme bát, protože je to přirozená součást našeho života: následná nabízená dílna k představení se však nevěnuje bezprostředně této lince, ale vyrábění loutek. Do Mexika, za obdobným poznáním, míříme i s divadelním představením *Usnula jsem, ale nespím* o cestě do říše mrtvých, doprovázeném anotací, která zvýrazňuje úmysl nahlodávat tabu.

Smrtelnost si děti uvědomují přibližně od pátého roku věku (zmiňovaná divadelní představení jsou určena právě dětem tohoto věku a výš): rané úzkosti, strach ze tmy a strašidel bývají považovány za převlek „horror mortis“ (Petr Třešňák: Kdo se nebují smrti, *Respekt*, 2017, č. 14). Na druhou stranu lze zaznamenat názory, že děti se nijak samy o sobě smrti neděsí, strach v nich vyvolává až chování dospělých, jejich žal a smutek nebo zvláštní nejasno (materiály Cesty domů). Divadlo pro děti se nebojí oslovit s tímto tématem i velmi malé děti: Marka Míková zdramatizovala podle knížky Ivy Procházkové pro Švandovo divadlo a Minor příběh *Myši patří do nebe*. Také Divadlo Lampion (Kladno) ve stejnojmenném

loutkovém představení zprostředkuje dětem zvířecí ráj, kde se „ani malý divák smrti nezalekne“. Inscenace je určena dětem od 4 let, takže nijak nepřekvapí, že v následném workshopu děti cinkají, koordinují se ve zvo-lání atp. (zdroj Youtube).

Inscenace založená na knížce Erika-Emmanuela Schmitta *Oskar a růžová paní*, uvedená v několika divadlech u nás, pak byla hrána nejen pro děti, ale i dětmi divadelního souboru Piškvorky ZUŠ Aš. Co je pro naše téma důležité: přestože se vedoucí souboru (Pavla Hošková) prý snažila o dobrý konec, děti samotné daly přednost tomu, že konec někdy i pro malé hrdiny bývá konečný.

To, že pro děti je téma smrti mnohdy lehčí než pro dospělé, mi potvrdila Jitka Rosenová, umělecká ředitelka spolku DIVA-DELTA. O smrti hrají inscenaci *Tichá noc*. Obdobně jako u jiných programů této organizace je jejich hlavním principem i metodou divadlo fórum. Když informuji na svém webu, že jejich programy pokrývají nejožehavější sociální témata, s nimiž se mladí lidé setkávají a která ve svém životě řeší, souhlasím. Téma vyrovnání se se smrtí je zřejmě tak ožehavé, že se mu prozatím žádná jiná organizace zaměřená na divadlo ve výchově u nás nevěnuje. Konec konců je to v souladu s vcelku přijatou tezí, že vzdělávací zařízení se v naší kultuře raději tomuto tématu





Byla jsem přítomna programu na jedné ze základních škol. Bylo zřetelné, jak umně si vedou herci, jokeři, jak téma dokáže zaujmout jak děti, tak jejich učitele. A byla jsem přítomna také u toho, když si členové týmu (byť v rychlosti po představení) vyměňovali komentáře: co udělat pro to, aby to šlo hlouběji, jak se vyrovnat s reakcemi dětí atd. Poctivě...

Učitelé, kteří přijdou s dětmi, pak někdy ve svých hodinách na program navazují. Této návaznosti chce DIVADELTA napomoci dodáním metodických materiálů, vytvářením příležitostí, aby ono prolomení ticha o tématu smrti mělo trvalejší působení. Jitka Rosenová je realistická – říká, že toto téma školy nepálí, jsou pro ně důležitější jiná kurikulární témata (ach, ta násobilka a větné rozbory!). Ale i z témat, která nabízejí v DIVADELTĚ, jsou taková, která přitáhnou školy spolehlivěji (šikana atp.). A teprve na základě dobré zkušenosti se souborem objedná další představení.

Na závěr zopakuji otázku v názvu článku o divadle ve výchově: Sluší mu smrt? A abych učinila zadost i formulační shodě začátku i konce, připomínám shodný název představení ve Švandově divadle (režie Daniel Hrbek). I divadlu ve výchově toto téma sluší, byť to v žádném případě není „řachanda“ jako na Smíchově.

Zkušenost z realizovaných programů jasně ukazuje na to, že fixované divadelní akce jsou vzorce, kterých se můžeme přidržet, jsou dobrou podpůrnou strukturou pro zkoušející konání a pro nahlédnutí oblastí, v kterých se prozatím školní vzdělávání nepohybuje vůbec nebo jen velmi nejistě.

John Archibald Wheeler řekl: „V jakémkoliv oboru si najdi nejpodivnější věc a pak ji zkoumej.“

Ale nakonec přece není až tak podivné ve výchově, která má být životná, zkoumat, s čím je spojen konec života?

vyhnou. Ani inscenace *Tichá noc*, kterou zpočátku asi před pěti lety podpořila nadace Avast Spolu až do konce, nebyla houfně objednána, ale přesto proběhlo během roku v Praze a Středočeském kraji osmdesát představení. Letos radnice Prahy 7 (odbor kultury) napomohlo grantem, aby se mohla konat další představení.

Jaký je pohled, který zvolili v DIVADELTĚ? Chtělo by se napsat – pro existenciální téma zprostředkované divadlem ve výchově „jako z partesu“: podívali se totiž nejprve sami na sebe. Na začátku byla osobní zkušenost – nemožnost se rozloučit s někým, kdo je blízký, a důsledky, které to zanechalo. Následovalo prožitkové setkání s celou divadelní skupinou vedené psychologem Martinem Sedláčkem orientované na to, „jak to máme my“ a „co chceme říci druhým“. A další setkání – s vrchní sestrou u boromejek, člověkem, který je denně u odcházení a ví a rozumí.

Přetavit porozumění do divadelního tvaru a celého programu znamenalo pro skupinu nespěchat. První struktura, shoda na základním, pročišťování, odhazování některých témat.

(Myslím na to, jak je mnohdy obtížné nechat stranou svoji zkušenost a svoje otázky v tématu, které je nově prozkoumáváno a které je tak spojeno s našimi osobními příběhy.)

Po půl roce, kdy byly rozpracovávány jednotlivé situace, byl program připravený.

Velmi stručně k příběhu ve scénáři: Gymnazistka Saša (16 let) je donucena udělat ve svém pokoji místo pro svého dědečka, který již nezvládá péči o sebe na venkově. Mít svůj prostor je důležité jak pro mladé, tak pro starší – a jeho omezení se samozřejmě projevuje na vztazích v rodině. Saša po Vánocích odjíždí na hory, aniž tuší, že její dědeček na tom není se zdravím

nejlépe. Její rodiče tak rozhodli. A tak se vlastně neloučí, přestože jí děda chce něco důležitého říct. A pak už je pozdě – po návratu ji už čeká jen jeho parte.

Již v průběhu představení vstupují do kontaktu s třídou (vždy se účastní jen jedna třída, protože jde o křehké téma) dva jokeři a společně s dětmi prozkoumávají otázky vztahů mezi mladým člověkem a seniorem a také ono klíčové: říci – neříci. (Děti – na rozdíl od dospělých – se vždy přikloní k tomu „říci“, jen se hledá kdo, kdy, jak.)

Druhá část programu je založena na divadlu fóru: vrací se scéna Štědrého dne, v níž se děti vstupem do akce pokoušejí jiným jednáním postav prolomit v tiché noci ticho o tom, o čem by se nemělo mlčet. A zažívají důsledky těchto jiných jednání a příležitost porozumět tomu, že smrt blízkého je těžké břímě pro všechny. Porozumět odezvám, které to mohou dělat ještě těžší, a učit se být těmi, kdo mohou napomoci: ulevit vlastnímu žalu, podpořit jeden druhého ve zvládnutí existenciálního břemene.



DIVÁK NEMUSÍ BÝT POUHÝM POZOROVATELEM



VERONIKA PŮLPÁNOVÁ

veronikapulpanova@seznam.cz
posluchačka katedry výchovné
dramatiky, DAMU

JITKA ROSENOVÁ

jitka.ricarova@email.cz
umělecká ředitelka spolku
DIVADELTA, Praha

Učení prožitkem. Divák jako přímý hybatel děje. Edukace a prevence v oblasti sociálně patologických jevů. Improvizace diváka přímo na jevišti. Program vytvořený na míru aktuálním potřebám dětí, mladých lidí, ale i učitelů. Tak lze stručně charakterizovat programy organizace DIVADELTA, s nimiž od roku 2009 navštěvuje školy, dětské domovy, kulturní centra a jiná místa nakloněná divadlu ve výchově.

DIVADLO VE VÝCHOVĚ

DIVADELTA užívá aplikovaného dramatu a divadla ve výchově jako principu edukace

ve specifických sociálních kontextech s očekáváním pozitivní změny. Dosahuje toho formou interaktivního divadla, které se věnuje sociálně patologickým jevům a zaměřuje se na primární a sekundární prevenci rizikového chování.

Programy, které DIVADELTA nabízí, pokrývají nejožehavější sociální témata, s nimiž se mladí lidé setkávají nebo která ve svém životě řeší: agresivita a šikana, nástrahy internetu, porušování pravidel, lhaní, vznik závislosti, alkohol, xenofobie, finanční gramotnost, poruchy příjmu potravy, stáří a umírání atd. Jednotlivé inscenace směřují k hledání cesty k porozumění a změně. Svou interaktivitou vyvolávají u většiny diváků silný prožitek, který se může stát impulzem směřujícím k sociálnímu učení, řešení problémů, kritickému myšlení, k verbální i neverbální mezilidské komunikaci. Inscenace jsou koncipovány tak, aby vycházely z reálných a autentických příběhů, kterým přes všechnu vážnost neschází špetka humoru. Tím se stávají pro diváka nejen uvěřitelnými a poutavými, ale zároveň tak podporují proces vzdělávání a prevence. Specifická skupina diváků může

vycházet z vlastní zkušenosti a prožitek je tak silnější.

DIVADELTA se přímo podílí na výchově a vzdělávání, její diváci se zase přímo podílejí na představení. Tato kooperace funguje díky základnímu principu, který nabízí divadlo fórum.

DIVADLO FÓRUM VE SLUŽBÁCH DIVADLA VE VÝCHOVĚ

Divadlo fórum otevírá divákovi možnost ovlivnit průběh představení a jednání postav. Zapojuje diváky do hry a díky interaktivitě jim pomáhá porozumět jednání postav a hledat východiska. Využívá konfliktního divadelního příběhu, který zobrazuje špatná rozhodnutí, rizikové chování a většinou končí velmi negativně. Diváci jsou následně vybízeni k tomu, aby vstoupili na jeviště a pokusili se svým zásahem nepříznivý průběh příběhu zvrátit. Mají tedy možnost aktivně se zapojit do děje a „pomoci“ hlavní postavě, ukázat jí lepší cestu a vyzkoušet si na vlastní kůži rozhodovat se v nekomfortních a krizových situacích.



Během představení dochází k diskusi o chování a jednání postav, k pochopení daného problému a jeho řešení, prohlubuje se empatie diváků. Cílem není najít a přehrát ideální řešení, ale prostřednictvím divadelní akce a společné diskuse zkoumat svůj vlastní vztah k danému problému, uvědomit si své způsoby jednání a podrobit je vnitřní či veřejné kritice.

Díky divadelním a dramatickým metodám jsou účastníci představení vždy chráněni bezpečím fikce, protože veškeré aktivity jsou zprostředkovány hrou v roli. Účastník neprožívá konfliktní situace daných témat sám na sobě, ale skrze divadelní postavu, do níž na chvíli vstoupí. Tak je možné v rámci programu divadla ve výchově prezentovat i ta nejzohavější témata naší společnosti, a to s potřebným odstupem a zároveň hlubokým vhladem do problematiky.

DIVADELTA si uzpůsobila metodu divadla fóra k potřebám a cílům divadla ve výchově. To znamená, že celková filozofie divadla utlačovaných Augusta Boala v tomto podání není stěžejní. Zde je z divadla fóra využíváno již zmiňované problémové/krizové téma s cílem ho napravit, zvrátit a reflektovat. Aktivizovat jinak pasivního diváka, zprostředkovat mu možnost, aby mohl sám zasáhnout přímo do situace a zkusit jednat tak, aby byla problémová situace zmírněna či odvrácena. Identifikace s fiktivní postavou je možná díky blízkému a aktuálnímu tématu v kruhu specifické skupiny a profesionálnímu divadelnímu provedení.

DIVADELTA V AKCI

Je 8:30 a herci přicházejí do pražské základní školy. Ze třídy vytvoří improvizované divadelní prostředí – hlediště, jeviště s nutnými rekvizitami a oponou. Kostýmy jsou pečlivě nachystané v zúkulisi. V 9:00 už diváci sedí na svých místech a program trvající celkem 90 minut může začít. Nejprve se herci představí svým divákům a navážou první interakci pomocí jednoduché aktivizační hry, která již tematicky souvisí s příběhem. Joker (průvodce programem a podněcovatel diskuse a změn) nastíní divákům, čemu se příběh bude věnovat a vysvětlí jim, že jejich role v příběhu bude dnes důležitá a oni sami se budou moci stát herci a režiséry příběhu. Poté může začít samotné představení, které je rozděleno do dvou částí – pevný příběh a interaktivní část, tzv. fórum.

Vlastní příběh, který je divákům odehrán, trvá přibližně třicet pět minut. Tentokrát je to příběh s názvem *Připojená*, který je zaměřený na nástrahy internetu. Na stránkách

DIVADELTA.cz je k programu tato anotace: „Hlavní hrdinka Anežka chce být slavná, chce točit videa a být youtuberka. Vůbec si ale neuvědomuje, co může svými videi uveřejňovanými na internetu způsobit, komu všemu může ublížit a že nejvíce může také ublížit sama sobě. Diváci si během programu mohou



uvědomit, jak je důležité být sám sebou a nehrát si na něco, co nejsem. Dále díky programu zjistí, jak bezpečně používat internet a proč. Jaké informace neuveřejňovat a proč. Jak a s kým na internetu komunikovat, na co si dát při komunikaci pozor. Dále se program zabývá kyberšikanou a tím, co může způsobit.“

Většina diváků prožívá příběh silně a emoce jsou z jejich tváří zcela jasně patrné. Není výjimkou, že představení doprovázejí četné poznámky z řad diváků, kteří se snaží hlavní postavě poradit nebo ji varovat před jejím chováním (herci v roli na poznámky cíleně reagují a interakce je žádoucí). Z toho je patrné, že diváci skutečně příběh aktivně vnímají, postavy jsou jim blízké a mají potřebu pomoci změnit jejich osud. To je v tomto typu divadla skutečně možné.

Joker po vyvrcholení negativní závěrečné scény opět komunikuje s diváky. Nejprve rekapituluje a reflektuje krizové situace, mluví s diváky o možnostech řešení. Často v tomto momentu probíhá i primární intervence rizikového chování. Joker tak diváky připravuje na to, že budou moci sami vstoupit do příběhu ještě jednou, do jednání postav sami zasahovat a postupně ho měnit tak, aby hlavní postavě dopomohli k efektivnímu řešení problémů a zabránili tak fatálním následkům původního příběhu. Začíná velmi důležitá druhá část programu, kde mají hlavní slovo diváci.

Joker vysvětluje pravidla interaktivní části a vrací situace z příběhu zpět na jeho začátek. Herci opět vstupují do situací.

Nehrají se již všechny scény, pouze ty stěžejní, kde je potřeba pomoc diváků. Protože emoce diváků byly již zasaženy a umožnily silný prožitek, jsou diváci motivováni k akci a dostávají se hlouběji do příběhu. Pro diváky není problém určit krizové momenty a hledat řešení, neboť na to byli už nále-

žitě připraveni a o všech situacích diskutovali. Diváci se tak postupně vracejí do všech důležitých momentů, prožívají příběh hlavní hrdinky znovu, jako by byl jejich vlastní, a aktivně se zapojují do řešení předloženého problému, což může vést až k jejich sebe-reflexi. Joker provází diváky celým tímto procesem, zajišťuje komunikaci mezi herci a diváky (diváky v hledišti i diváky v akci na jevišti), ošetřuje složité situace, které během improvizace mohou nastat, rozvíjí další diskuse a posouvá děj. Příběh končí, když hlavní postava ví, jak se vyhnout rizikovému chování, co má udělat lépe a bezpečně, jak získat, co chce, aniž by někomu ublížila včetně sebe.

Hodiny ukazují 10:30 a herci stojí před diváky již v neutrálním černém oblečení, bez kostýmů. Příběh se podařilo dovést k pozitivnímu konci. Každý z členů souboru vysloví ještě několik slov závěrem, tentokrát sám za sebe. Někteří diváci se ještě hlásí a chtějí promluvit o vlastní zkušenosti, kterou jim příběh připomněl. Herci mají ještě něco málo chvil na to, aby svoji pozornost mohli věnovat těmto autentickým zpětným vazbám. Je zcela jasné, že téma a jeho provedení se v divácích silně odrazilo a bude v nich dále rezonovat. A přesně pro tyto případy ke každému programu obdrží pedagogové po zhlédnutí představení metodické listy, s nimiž mohou dále pokračovat v práci s daným tématem ve svých hodinách.

Je 11:00, herci se loučí s pedagogy a odcházejí z budovy školy.



MÁ TO SMYSL

DIVADELTA je organizace, která je plně profesionální a v současné době hraje průměrně 25 představení měsíčně. Programy si objednávají školy převážně z Prahy a Středočeského kraje, čas od času vyrazí herci i do vzdálenějších míst.

Z četných pozitivních zpětných vazeb pedagogů je zřejmé, že tento způsob preventivních programů má své největší opodstatnění právě v interaktivitě a autenticitě, kterou zvládají herci i diváci udržet po celou dobu představení. Tento princip práce je intenzivní a efektivní. Síla tkví v tom, že si divák může sám vyzkoušet jednat v konkrétní situaci, že na vlastní kůži zažije, jak se účinně bránit či jak říct ne, jak konstruktivně vysvětlit, že s něčím nesouhlasí a proč. Herci vedou děti k aktivnímu uvažování, které vyústí do jeho zhmotnění na jevišti. Improvizace, pohotovost a překvapení jsou na denním pořádku celé skupiny, která letitou praxí ví, jak ožehavé situace ošetřit a jak vybudovat a udržet bezpečné prostředí, které má jasný směr a cíl.

Nejlépe vše shrnou slova Michala Černého, ředitele ZŠ Klánovice, který do své zpětné vazby napsal:

„Prevence formou interaktivního divadla je výborný nápad, ale náročný na realizaci – skrývá mnohá úskalí. A rovnou musím konstatovat, že soubor DIVADELTA se s nimi vypořádá náramně. Dnes jsme navštívili představení *Nový spolužák*, které se zabývá šikanou. Byl jsem zvědav, jak si čtyři mladí herci poradí s cca osmdesáti osmáky a deváťáky v hledišti.

Prvním předpokladem úspěchu je uvěřitelná zápleтка a postavy. Trapné či příliš schematické postavy mohou vyvolat u dětí nezájem nebo dokonce pohrdání. Nic

takového jsem ale rozhodně nezaznamenal, herci zvládli své role výborně a žáci byli brzy dějem pohlceni.

Dalším nebezpečím je sama interaktivita. Dětem je umožněno vstupovat a zasahovat do děje, dokonce se střídát v rolích jednotlivých postav. To vyžaduje od herců nejen improvizaci schopnosti, ale především umění takové představení uřídit a dostat tam, kam se dostat má. Konstatuji, že toto vše bylo opět zvládnuto na jedničku.

Třetím úskalím je nebezpečí jisté schematičnosti či mentorování, které by opět veškeré úsilí znehodnotilo. Po ničem z toho nebylo ani stopy, nic nebylo úplně černobílé, děti nikdo nepoučoval, nápady a názory padaly z jejich úst, nikoli z úst herců.

Stručně řečeno: nápad skvělý, návrh výborně zvládnutý. Toto představení je pro mne světlým příkladem dobře udělané prevence. A navíc je to velmi slušné divadlo se silnými momenty, na kterém se pubertální ani dospělí diváci nenudí. Mohu jenom doporučit.“



CO BUDE DÁL

V roce 2020 vstupuje DIVADELTA do druhého desetiletí svého působení. V nabídce má momentálně jedenáct programů s pestrými škálami témat, která pokrývají všechny věkové kategorie dětí a mladých lidí.

Aktuálně se členové organizace zabývají možnostmi, jak co nejvíce zapojit do programů nejen žáky škol, ale i celou rodinu. Ve spolupráci s městskou částí Praha-Suchbátov uskutečnili celou řadu představení pro děti a jejich rodiče. Výsledek byl překvapující. Členové rodiny díky těmto programům mezi sebou dokázali otevřít jakýsi nový kanál komunikace, a tak spolu lépe a otevřeně mluvit o daném tématu. V roce 2020 bude DIVADELTA tímto směrem nadále pokračovat a hledat možnosti, jak ještě více hrát pro tento typ skupiny.

Na jaře organizace uvede nový program zaměřený na nebezpečí sextingu (zveřejňování svých intimních fotografií, videí a informací na internetu). Podtématem tohoto programu jsou zdravé vztahy mezi chlapci a dívkami a zdravý přístup k sexualitě. Tento program reaguje na poptávku přímo od pedagogů.

DIVADELTA se dostala do užšího výběru finalistů projektu EDUína – cena za inovace ve vzdělávání. Dostat se mezi deset finálních projektů v této soutěži je poctou, ale i závazkem do budoucna hledat další cesty a možnosti jak programy posunout dále.

P. S.: Podrobnosti o jednotlivých programech a další informace lze najít na adrese www.divadelta.cz i na facebooku Divadelta.

Fotografie Silvie Šebestová

PETR SÍS O LÉTÁNÍ A JINÝCH SNECH



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ

kritinahabova@email.cz
spolupracovnice Tvořivé
dramatiky

Petr Sís, mezinárodně uznávaný autor knih pro děti, ilustrátor, grafik, tvůrce animovaných filmů, mimořádně tvůrčí a činorodý výtvarník sice již od roku 1982 žije v USA, z českého „obzoru“ ale nikdy nezmizel a do své rodné vlasti se často a rád vrací.

V uplynulém roce mohli Sísovi (čeští) příznivci jeho jméno zaznamenat v souvislosti hned se dvěma kulturními událostmi.

U příležitosti výtvarníkovy životního jubilea Centrum současného umění DOX uspořádalo na přelomu roku 2019 a 2020 výstavu nazvanou *O létání a jiných snech* a v listopadu 2019 výtvarník osobně představil svůj dar Praze k 30. výročí sametové revoluce – mozaiku Karlova mostu s dvanácti symbolickými obrazy z historie Československa.

Sametový most z proslulých ručně malovaných portugalských dlaždic sice ještě není hotový, podmáčenou zeď na Kampě (kde by měla být mozaika realizována) bude nutné nejprve zrekonstruovat. Petr Sís tedy zatím slavnostně odhalil jen první dva obrazy ze zamýšlených dvanácti – portréty prezidentů Václava Havla a T. G. Masaryka.

Petr Sís je sice známý především jako ilustrátor dětských knížek, ale obdobných realizací ve veřejném prostoru má ve svém „portfoliu“ celou řadu. V poslední době jsou to zejména tapiserie věnované bojovníkům za lidská práva, které vytvořil ve spolupráci s organizací Amnesty International (jež spolu s radnicí Prahy 1,

Knihovnou Václava Havla a Centrem současného umění DOX zaštitila také projekt *Sametový most*). Jako první byla v roce 2012 odhalena na pražském letišti tapiserie *Letící muž*. Tato symbolická pocta svobodě a prvnímu polistopadovému prezidentovi, Václavu Havlovi, nechyběla ani na výstavě v Centru DOX.

Svoboda je stěžejní téma, které se prolíná Sísovým životním příběhem i jeho výtvarnou tvorbou. Jeho příběhy, ať už ty vyprávěné v knížkách, nebo zachycené na plakátech, mozaikách nebo tapiseriích, jsou téměř vždy o svobodě, o jejím hledání, ztrátě, nedocenitelnosti.

Petr Sís se narodil roku 1949 v Brně. Od malička vyrůstal v tvůrčím a inspirativním prostředí, maminka byla výtvarnice a tatínek působil jako režisér armádního filmu. Rodina se zanedlouho přestěhovala do Prahy a Petra Síse po pionýrském oblouznění „malého nástěnkáře“ brzy pohltit relativně svobodný kulturní svět konce šedesátých let. Již tenkrát bylo znát jeho všestranné nadání, psal o hudbě do různých časopisů, pořádal jedny z prvních diskoték v Československu, kreslil plakáty, obaly na desky, zároveň studoval na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v ateliéru Jiřího Trnky; koncem sedmdesátých let dokonce absolvoval stáž na The Royal College of Art v Londýně.

Touha po svobodě a možnosti dokázat více než v uzavřeném normalizačním Československu přiměla Petra Síse zůstat v roce 1982 v Americe, kam odjel točit animovanou znělku pro veslařskou sekci na olympiádě.

Svoboda, ač v názvu výstavy obsažená není, má nezastupitelnou úlohu také na pražské výstavě. Kurátorky Michaela Šilpochová, Leoš Válka a Ivana Brádková nepojali výstavu retrospektivně, jak by se – vzhledem k výtvarníkovu věku – dalo očekávat. Z jeho obsáhlé tvorby vybrali pouze pět knih, v nichž létání a sny tvoří s tématem svobody spojitě nádoby.

S tímto pojetím byl spokojený i sám Petr Sís, v jednom z novinových rozhovorů výstavu ocenil slovy: „Autoři odvedli fantastickou práci. Kdyby se mě ptali, co tam dát, snažil bych se, aby tam bylo z každé knížky něco. Ale oni vybrali jen ty, které se týkaly svobody – a pak domova.“

Na úvod autoři zvolili symbolický příběh o hledání svobody inspirovaný perským eposem ze 12. století. *Ptačí sněm*, legendu o králi Simorgovi, napsal a nakreslil Petr Sís roku 2011. Ptáci ze všech krajů světa se pod vedením moudrého dudka vydávají hledat svého krále. Čeká je daleká a strastiplná cesta, do jejíhož cíle doletí jen pár nejvytrvalejších. Kniha končí prozřením zbylých třiceti ptáků, kteří „uzřeli krále Simorga



a oni byli král Simorg“. Toto symbolické zakončení pro návštěvníky výstavy představovaly zrcadlové dveře, které jim otevřely cestu do světa tří knížek inspirovaných Sísovými zážitky z dětství.

V první místnosti bylo možné nahlédnout do ilustrací z autorovy patrně nejprekládanější knihy: *Zed: jak jsem vyrůstal za železnou oponou* (2007). Tuto nejautobiografičtější knihu, ve které prostřednictvím kreseb, komiksových obrázků a autentických deníkových záznamů vzpomíná na nelehká léta strávená v komunistickém Československu, považuje Petr Sís za „nesmělou snahu, jak dětem přiblížit dobu, která je tak daleko, že už je vlastně nezajímá“.

Z poněkud potemnělé a znepokojivé atmosféry „doby vymývání mozků“ návštěvníky vyvedly kočičí stopy na podlaze, které

na knize se narodila Sísova dcera Madlenka, o několik let později syn Matěj. Děti vnesly do jeho práce novou inspiraci a jeho ilustrátorské tvorbě daly hlubší smysl.

Dnes je Petr Sís autorem dvaceti šesti knih pro děti a k mnoha dalším vytvořil ilustrace. (V Čechách se o vydávání Sísových knih od roku 2003 s velikou pečlivostí stará nakladatelství Labyrint.) Za svou tvorbu získal mnohá ocenění – od Zlatého medvěda na Filmovém festivalu v Berlíně až po Ragazzi Award na Mezinárodním veletrhu dětské knihy v Bologni. V roce 2003 obdržel prestižní MacArthurovo stipendium a v roce 2012 mu za celoživotní dílo byla udělena Cena Hanse Christiana Andersena (po Jiřím Trnkovi a Květě Pacovské je Petr Sís teprve třetí český držitel tohoto světového ocenění).

Antoina de Saint-Exupéry, od jeho dětských snů o létání, práce pro leteckou poštu až po osudový poslední let.

K dobru autorů výstavy je třeba přičíst, že staticčnost (která tak trochu hrozí každé obrazové výstavě) se v Centru DOX podařilo narušit několika instalačními nápady. Výstavní prostory oživily velkoformátové zvětšeniny ilustrací – tapety –, umístěné v každé výstavní místnosti, které nápaditě kontrastovaly se Sísovými drobnokresebnými originály. Atmosféru dále umocnily ozvučené projekce s jednoduchou animací nebo chvěvivá stínohra ptačích siluet.

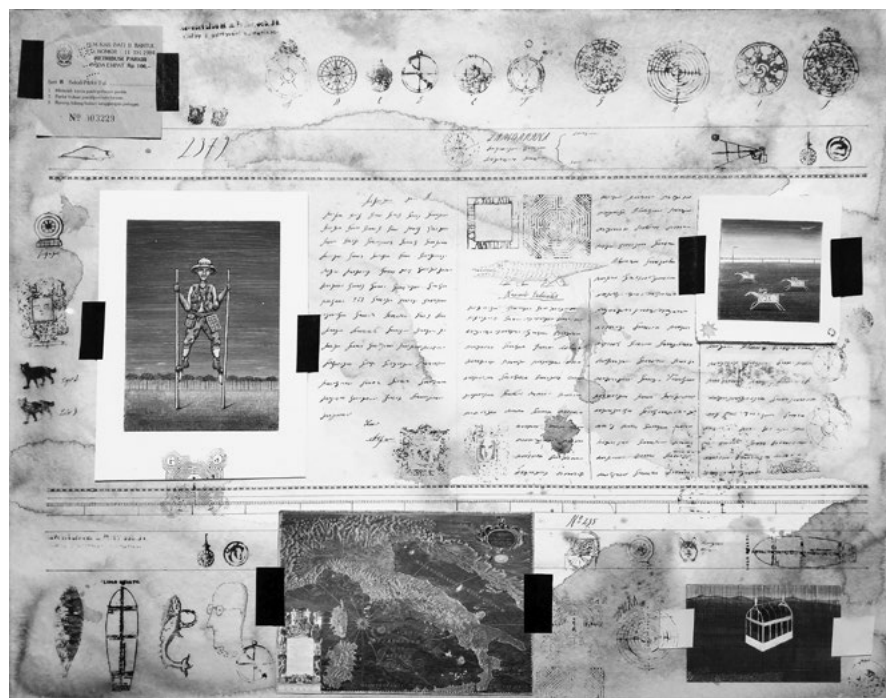
V místnosti věnované knize *Robison* nechyběl dobový noční stolek s autentickou fotografií malého Petra Sise v trosečnickém převleku. A na závěr se mohli návštěvníci v zrcadlovém stanu nechat unést pohledem na nekonečnou hvězdnou oblohu, jakou s oblibou pozoroval Antoine de Saint-Exupéry.

Životopisnou část výstavy autoři doplnili ukázkou z připravovaného dokumentárního filmu *Sny o toulavých kočkách*, který o Petru Sísovi natáčí jeho mladší bratr David, a souborem koláží nazvaným *Deníky* (1998). Obrázky složené z pohlednic, výstřižků, úctenek, drobných kreseb měli podle slov autora ilustrovat absurdní odchody Petra Sise a jeho dvou blízkých přátel z Československa.

Petr Sís bezpochyby patří k výjimečným osobnostem české (respektive mezinárodní) knižní kultury. Ve svých knihách s mimořádnou citlivostí a výtvarnou empatií obsáhl veliký kus historie a dětským čtenářům dokázal přiblížit celou řadu významných a inspirativních osobností.

Výstava *O létání a jiných snech*, rozsahem sice nevelká, ale díky vhodně zvolenému výběru knih a nápadité instalaci, je výsledkem výborně odvedené práce, která přispěla k Sísovu celoživotnímu poselství o hledání (nejen) svobody.

O létání a jiných snech. Autoři výstavy: Michaela Šilpochová, Leoš Válka, Ivana Brádková. Praha: Centrum současného umění DOX, 13. 9. 2019–24. 2. 2020.



již směřovaly k ilustracím krivolakých uliček staré Prahy z knihy *Tři zlaté klíče* (1995, 2007). Malý Petr Sís se v knize vrací do Prahy svého dětství a s pomocí kočičí průvodkyně odhaluje staré legendy města a hledá cestu ke svému rodnému domu.

Knihy *Tři zlaté klíče* zaujímá v Sísově tvorbě zvláštní postavení, výrazně totiž pomohla nastartovat jeho kariéru spisovatele a ilustrátora dětských knih.

Petr Sís se původně chtěl věnovat animovanému filmu, který také vystudoval. Když o jeho animované filmy po emigraci nebyl zájem, na živobytí v novém domově si začal vydělávat především ilustrováním pro časopisy. V roce 1991 ho oslovila nakladatelská redaktorka, bývalá žena J. F. Kennedyho, Jacqueline Onassisová a nabídla mu, aby udělal knížku o Praze. V průběhu práce

Do dětství se výtvarník vrací i ve své nejnovější knize *Robison* (2017), v níž se zážitky z nepovedeného maskarního bálu prolíná s dobrodružným příběhem legendárního trosečníka. Malý hrdina poté, co jeho kostým u spolužáků sklídí místo úspěchu posměch, se ocitne v horečnatém snu na pustém tropickém ostrově, který se stane jeho domovem. Petr Sís v této knižní poetice dobrodružným románům představil svou ilustrátorskou uvolněnější polohu. Ilustrace ze života na ostrově jsou méně detailní a méně „čárkované“, než je u něho zvykem, výtvarník více nechává vyniknout barevný akvarel.

Závěr výstavy opanovala jasná modř oblohy a hvězdné nebe, ilustrace z knihy *Pilot a Malý princ* (2014). Obrazový životopis vypráví příběh legendárního francouzského letce, dobrodruha a spisovatele

SEDMDESÁT LET ALBATROSU V JEDNÉ EDICI



LUDEK KORBEL

luðekkorbel@seznam.cz
pedagog Gymnázia Milevsko;
posluchač doktorského
programu Teorie a praxe
dramatické výchovy, Divadelní
fakulta AMU v Praze

Nakladatelství Albatros si v loňském roce připomnělo sedmdesát let od svého založení. Při té příležitosti vydalo publikaci o svých dějinách a také kolekci celkem osmi titulů s názvem *Cesta časem s Albatrosem*, zastupující jeho bohatý fond, a to i s původními ilustracemi. Jak se jimi naše největší nakladatelství pro děti a mládež pokusilo svou historii definovat?

V knize *Albatros: 70 let na křídlech dětské literatury* se Jan Halada pokusil vyličit vývoj tohoto unikátního vydavatelského domu. Přestože šlo na dlouhou dobu o jedinou podobnou instituci u nás, a právě proto, že její historie úzce souvisí s etapami vývoje naší dětské literatury, nebyl to let vždy přímočarý a bez peripetií.

Založen byl 11. 4. 1949 ještě jako SNDK – Státní nakladatelství dětské knihy (poetičtější název nese od roku 1969). Šlo tehdy o cíleně vytvořenou státní instituci, která měla být vedle pedagogického nakladatelství projevem jednotného přístupu k výchově dětí. Je nutno připomenout, že po roce 1948 jiná nakladatelství s podobným cílem nemohla vzniknout, takže mu bylo dáno postavení monopolního subjektu.

Začátky nebyly jednoduché, v roce založení vyšlo 17 titulů, o rok později ale už 120. Mimochodem první knihou byl výběr z *Prostonárodních českých písní a říka-
del* Karla Jaromíra Erbena s názvem *Říkej si a hraj*, který má dodnes nejedna domácnost v knihovně. Sestavil jej tehdy redaktor SNDK Ondřej Sekora, jehož Ferda Mravenec v tu dobu už pilně přispíval k budování socialismu.

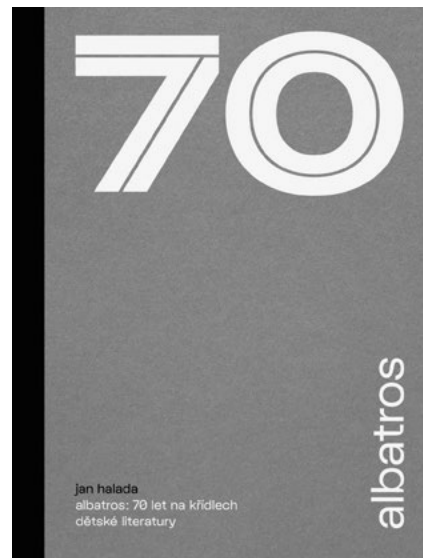
Vedle toho ale v roce 1950 vycházejí například *Děti kapitána Granta* Julesa Verna a budoucí dlouholetý ředitel Bohumil Říha zde v roce 1954 vydává *Honzíkovu cestu*. Právě pod vedením Bohumila Říhy, už v roce 1961, spatří světlo světa *Nápady pana Apríla* s verši Jiřího Koláře a ilustracemi Vladimíra Fuky. A Albatros ji nyní, nutno dodat plným právem, zařadil do své připomínkové řady.

Lze si jen těžko představit, jak kniha působila tehdy, když za těch téměř šedesát let neztratila nic ze své nápaditosti. Ze suchopárů tehdejší produkce vytryskla ponorná řeka napájející se předválečnou avantgardou, z jejíhož vydatného pramene si nabírali i členové Skupiny 42, a ohlásila 60. léta, mimořádné období i pro dětskou knihu.

Jako příklad může posloužit báseň Slaneček, která vypráví o tom, jak si hrdina ve Středomoří ulovil rybičku, kterou si ochotil, naučil žít na suchu, a dokonce i chodit, aby ji vodil na procházky. A když slanečka jednou vedl přes Karlův most, vítr ho sfoukl do řeky, kde se, nebohý, utopil. – Klubko absurdních situací se rozvíjí svéráznou, surreálnou cestou po jednotlivých volných verších. Každý text z této první části sbírky s názvem *Paměti pana Apríla* je pořouchalým nadsazeným příběhem.

Je zajímavé dnes sledovat, jak některé Kolářovy texty korespondují s tvorbou pro dospělé, která ale až na výjimky tehdy nemohla vyjít. (Ostatně i v ní často zkoumá možnosti volného verše, například přepisem prozaických textů.) Další část, *Malý rádce pana Apríla*, obsahuje svérázná doporučení

podobná těm z deníkových textů, dávající základ pozdější sbírce *Vršovický Ezop*. Ukazuje se, jak se k tomuto žánru dokázal autor stavět v dětské poezii s nadhledem, jde o vtipné pseudorady, například Jak si opatříš obušek „z pytle ven!“, Jak získáš Anderse-
novo „křesadlo“ či Jak se stanu „Palečkem“. Dokonce je zde i aluze na deníkový či kronikářský záznam, pro autora básnických deníků tak typický, v básni *Kronika staletá*, kde se dozvídáme, že: „[...] 1. dubna r. 760 / v Slepíčinci všichni obyvatelé / celý týden kvokali.“ Zvláštní pozornost by si jistě zasloužila i velmi nebezpečná ironická hra s alegorií, která mohla snadno sbírce zabránit ve vydání. Ostatně samotný *Apríl* v mnohém připomíná Kocourkov.



Politika se Albatrosu samozřejmě nevyhýbala. I dílo Vladimíra Fuky, autora výtvarného doprovodu nejedné albatrosí knihy (včetně *Malého prince* z roku 1966), bylo režimem tragicky poznamenáno. Lze jej ilustrovat na osudu publikace *New York*, která po srpnu 1968 už vyjít nemohla i kvůli jeho emigraci. Nakonec se jen péčí spoluautora Zdeňka Mahlera uchovala a Albatros ji poprvé vydal v roce 2008, celých třicet let po Fukově smrti.

Po více než padesáti letech od prvního vydání se dostává ke čtenáři další experimentální text *Jakub a dvě stě dědečků* od Miloše Macourka. Jde tentokrát o nonsensovou sbírku povídek. Sám název knihy ohlašuje princip hyperboly, na němž je postavena. Dědečkové vyrostou hlavnímu hrdinovi, když svého vlastního zasadí, aby mu vyprávěli další a další příběhy. Ačkoliv jsou to povídky rozpuštěné, nevytrácí se v nich míra a pro dnešní čtenáře mohou být příjemným objevem na poli žánru, který se od té doby velmi rozhojnil, snad pro svou zdánlivou volnost.



Další kniha z výroční edice patří do výběru možná s několika otazníky. Jde o známý příběh Johanny Spyriové u nás většinou uváděný pod názvem: *Heidi, děvčátko z hor*. Kniha vyšla poprvé v Albatrosu v roce 1971 v úpravě Bohumila Říha a v období utužující se „normalizace“ ještě jednou o dva roky později. Dodnes pravidelně vychází i v jiných úpravách či překladech, čímž se od ostatních výročních knih odlišuje. Je také otázkou, proč nevyšla ve stejném hávu jako tehdy. Původně byla součástí krásné a oblíbené edice Jiskřičky, která by si také zasloužila připomenout. V této edici vyšlo mezi lety 1961–1990 celkem 166 svazků.

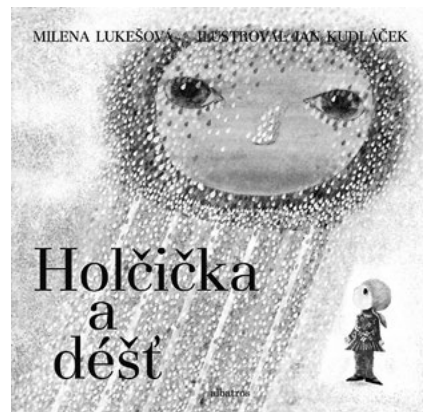
Okolnosti jejího vydání musely být velice zajímavé. Původní text z konce 19. století je prodechnut křesťanskou vírou, která dodává naději člověku v nejtěžších chvílích a dokáže některé hrdiny posílit. To ovšem nebrání tomu, aby se tento jeden z nejznámějších švýcarských příběhů dodnes četl po celém světě a byl i mnohokrát zfilmován. (Česky vyšla kniha poprvé už za první republiky.) Pro dobu vzniku je tedy příznačné, že Bohumil Říha vybral z původních dvou knih povídek části, kde náboženská tematika nedominovala. (I když závěrečné smíření dědečka s knězem, které v příběhu ponechává, má jasný symbolický význam.)

Nicméně vyprávění zpřehlednil, některé motivy vynechal, akcentoval jiné postavy a tím vlastně celý text pro českého čtenáře aktualizoval. Ilustrace Daniely Benešové, které vznikly pro nové vydání, také našťastí uchovávají příběhu i hlavní hrdince důstojnou podobu a sladkobolně jej nepitvoří tak jako mnohé verze z poslední doby.

Období tzv. normalizace znamenalo pro celé nakladatelství velký zlom. Jak ve své knize uvádí Jan Halada, vracejí se staré pořádky, mění se vedení a redaktori. (Z politických důvodů končí například dlouholetý šéfredaktor Václav Stejskal.) Na druhou stranu pro mnohé autory znamená dětská literatura útočiště a lze zmínit i publicistu Karla Hvíždalu, který v Albatrosu působil mezi lety 1971–1977 jako redaktor a přivedl na svět například úspěšnou edici Objektiv. Znamení doby se odráží i na edičním plánu, lze to ilustrovat na Karafiátových *Broučcích*, stihli vyjít na dlouhou dobu naposled na počátku „normalizace“ (1971) a pak až v roce 1989. Podle Jana Halady tyto okolnosti ale také znamenají rozvoj autorské pohádky, „protože příběhy ze současnosti často ztrácejí na věrohodnosti“ (a úspěch slaví například Václav Čtvrtek).

Další kniha albatrosího výběru *Holčička a déšť* Mileny Lukešové a ilustrátora Jana Kudláčka zastupuje nejen toto období (poprvé vyšla v roce 1974), ale i výjimečnou obrazovou produkci, jíž se nakladatelství může právem chlubit. Je to její teprve druhé české vydání (mezitím vyšla v několika zemích), přitom jde o výjimečný český bilderbuch, v němž má výtvarný doprovod stejnou roli jako lyrizující text. Nedlouhé veršované vyprávění se zdá být křehké a průsvitné jako vyobrazení deště stékajícího po velkých stranách. Text je pečlivě rozmístěn, jako by si, spolu s dychtivou hlavní hrdinkou, pohrával s okolními věcmi a představami. Milena Lukešová, na počátku sedmdesátých let také redaktorka Albatrosu, vnesla do české literatury zajímavý tichý tón, který od 60. let rozvíjela například Daisy Mrázková.

Italskému autorovi Giannimu Rodarimu věnuje Albatros pozornost už od počátku



jeho tvorby v padesátých letech. Jeho knihy vydává dodnes, a tak jde v případě *Pohádek po telefonu* vlastně o navázání na tradici. Je to sbírka mnoha pohádek dlouhých právě tak, co by stačilo na jeden telefonní hovor. Jsou vtipné a nápadité, a i když jsou různorodé (většinou po vzoru klasických kouzelných pohádek), poodhalují autorovo sociální cítění. Tak v pohádce *Země bez špicí* Nino Darmašlap objeví zemi, v níž mají zvláštní zákony: ten, kdo udělá nějaký přestupek či zlý skutek, musí natlouci strážníkovy, který jej při činu chytí. „Zajisté že je to strašně nespravedlivé,“ řekl strážník. „Je to



tak nespravedlivé a zavrženíhodné, že si lidé dávají dobrý pozor, aby se nedopustili nějakého přestupku proti zákonu a nemuseli pak pohlavkovat nevinné ubožáky.“

K zásadním počínům nakladatelství patří bezesporu dlouhotrvající a kvalitní ediční řady. Po znovuzrození vycházejí dodnes Knihy odvahy a dobrodružství, původem už z padesátých let (přinesly například díla Londonova, Vernova, Conradova, Ransomova, Marka Twaina nebo Astrid Lindgrenové). K důležitým edičním řadám patří například známá *Střelka* (1959–1990) – pro orientaci dospívajících čtenářů v jejich současnosti (R. Cromptonová, E. Kästner, S. Rudolf, H. Šmahelová, E. Horelová ad.), zmíněné *Jiskřičky* – pro děti od 6 let (O. Hofman, B. Říha, A. Lindgrenová ad.), *Korálky* (1958–1990), věnované domácím a světovým pohádkám, či

Karavana – sešitová edice dobrodružné literatury (1967–1992), v níž vyšel například J. Verne, A. C. Doyle nebo L. Stevenson.

A bezesporu sem patří také encyklopedická řada Oko (1961–2010), kterou ve výběru zastupuje díl *Hádej, hádej, hadači* Josefa Strouhala o hrách s matematikou.



I když původně vyšel už v roce 1966, nemělo by milovníky výpočtů jeho stáří odradit, protože obsahuje velké množství skvělých slovních úkolů, uspořádaných podle obtížnosti a samozřejmě i s klíčem. Mimochodem podobných úloh měla jen poslední maturitní zkouška více než třetinu a bývá pravidlem, že řešitelům dělají největší problémy, přestože jde o využití matematiky v praxi. Řada Oko je tak nezaměnitelná (co by bez těch malých špalíček v kapse dělali milovníci ptačí říše, ryb nebo hub, ale i hmyzu či vesmíru), že je její nepřítomnost škoda.

Charakterizuje další rozměr vývoje ediční práce Albatrosu: výrazné, odlišitelné grafické zpracování edičních řad a jednotlivých publikací. Tím jsou typické i poslední dvě připomínkové knihy encyklopedického charakteru: *Už vím proč* Heleny a Eduarda Škodových a *S malířem kolem Evropy* Petra Švece (první z nich ilustroval Vojtěch Kubašta, druhou Jiří Kalousek). Zatímco první mohla od 80. let



zůstat beze změn, druhá už musela nutně projít rozsáhlými úpravami. Jde o jednu část z původně dvoudílné encyklopedie představující státy světa a Evropy. Je to výborná pomůcka, která by svým poutavým, ne pouze faktografickým způsobem podání snadno mohla doplnit wikipedii. Pokud by tedy

v nynější podobě neobsahovala nepřehlédnutelné množství nepřesností a chyb. I to je asi odraz dnešní doby, rukou lektorskou podle tiráže už neprošla. Kniha *Už vím proč* se vztahuje pro změnu k současné produkci nakladatelství, neboť tato ediční řada byla v roce 2009 obnovena. Pravdou je, že nejen v modernějším hávu, ale také už s převody pouze německé proveniencí.

Dnes je sice Albatros silnou institucí, dokonce se po několika akvizicích stal v loňském roce největším nakladatelstvím u nás, které se už neorientuje pouze na tvorbu pro děti a mládež. Přitom ještě před pár lety měl namále, po roce 1989 skončil jeho monopol a nakladatelství muselo být privatizováno. Výmluvná je řeč čísel: zatímco v roce 1989 mu vyšlo ještě téměř 200 titulů, v roce 1992 už to bylo pouhých 70. Je nutné zmínit i smutnou skutečnost, že v roce 1997

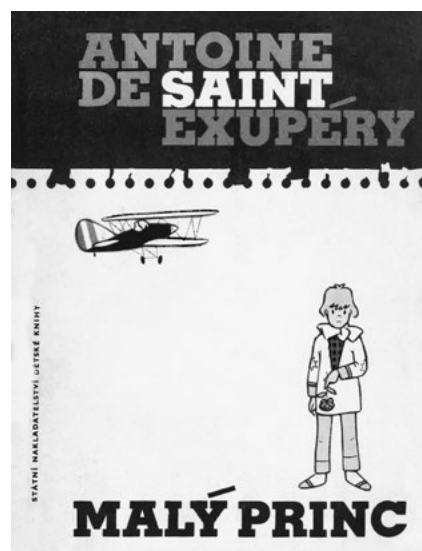


zaniká i *Zlatý máj*, odborný časopis o dětské literatuře, který vycházel už od roku 1956 a o jedenáct let později jeho vydávání převzal právě Albatros. Ten v 90. letech přišel i o své zázemí v Domě dětské knihy na Národní třídě a za své vzal také jeho archiv při povodních v roce 2002.

Současní majitelé z něj udělali znovu silný vydavatelský dům, kterému se mimo jiné podařil nebývalý a také zprvu nečekaný úspěch se sérií o Harrym Potterovi. Z aktuálních edic můžeme vybrat mimo zmíněné Knihy odvahy a dobrodružství také řadu NOS (Neznámé opusy slavných), představující texty pro děti od světových autorů literatury pro dospělé. Zde vyšel například zajímavý příběh Williama Faulknera *Strom přání* či kniha *O kočkách a Kočani* Jamese Joyce. Zajímavým počinem je Stoletý kalendář, v němž se editor Petr Šrámek opakovaně vrací do vod starší poezie, například obrozenecké, aby z ní vytahoval čísla, která mohou fungovat bez dobové či školní

šablony i dnes. Vedle toho vznikl v roce 2016 dlouhodobý projekt Knihovna pro děti 21. století, který má za cíl mapovat klíčová díla domácí i světové literatury.

Na posledních dvou edicích se ukazují jedna z důležitých rolí tohoto vydavatelského domu, která vychází i z jeho silného zázemí. I pod vedením současného ředitele Ondřeje Müllera a šéfredaktora Petra Eliáše se snaží navazovat na to, co k Albatrosu díky jeho mimořádné historii patří: jde o jedno z mála nakladatelství, které se opakovaně vrací do historie se snahou seznamovat čtenáře s díly trvalé hodnoty. I když by se dalo pochybovat nad kvalitou mnohých knih z jejich portfolia, které je navíc tak široké, že v něm výjimečné publikace snadno překryje náplava komerční produkce. A bohužel v obou případech orientaci brání značně kolísavá vizuální podoba. Povedená retro edice zvyrazňuje fakt, že se jim v současnosti až příliš často nedaří nalézt přiléhavý ilustrátorský, ale ani grafický doprovod, který by jejich (a díky vlivu, který mají, nejen jejich) produkci posouval někam jinam. Vzorem jim mohou být už dlouho mnohem menší nakladatelé.



Je dobře, že si své obdivuhodné výročí Albatros připomněl. A i kdyby mělo přinést být jen tyto knihy-návraty, není to málo. Jejich znovuvydání má smysl i jako připomínka, že to, co chybí dnešní knižní nadprodukcí pro děti, není jen odvaha hledat texty neznámé, ale i snaha opírat se o hodnoty dlouhodobější.

Při přípravě článku posloužila především publikace:

HALADA, JAN. *Albatros: 70 let na křídlech dětské literatury*. Gr. úprava Radek Pokorný. Praha: Albatros, 2019. 270 s. Odp. red. Petr Eliáš. ISBN 978-80-00-05474-2.

MIESTO POVESTI V SÚČASNEJ LITERATÚRE PRE MLÁDEŽ



MARTA ŽILKOVÁ

mzilkova@ukf.sk

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

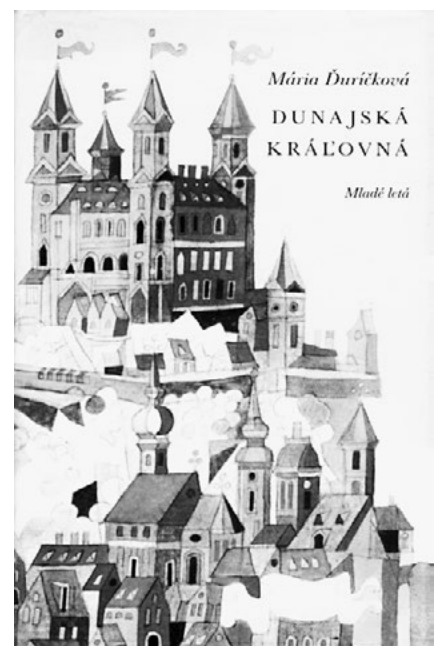
Máloktorý žáner ľudovej slovesnosti je v takej obľube u autorov umeleckej prózy ako povest'. Ponúka tému, často aj zaujímavý príbeh s fantastickými prvkami, so známymi historickými postavami i miestami, čo u mnohých autorov vyvoláva chuť ďalej rozvinúť často iba v skratke naznačené impulzy a vytvoriť nový umelecký text. Prístup k spracovaniu či využitiu ľudovej povesti je rozličný a obyčajne je poznačený panujúcim literárnym smerom, úzom, teda dobou, spoločenskými požiadavkami, vydavateľstvom, talentom a rozhladenosťou autora atď. Vhodným príkladom je porovnanie ruských bylín v roku 1952 a 2011. Vydanie z 50. rokov (*Ruskí bohatieri: byliny*, 1952) je preklad z ruštiny upravený pre deti Irinou Karnauchovovou, zachováva si umelecký charakter bylín, čo znamená, že má bohatý príbeh, podrobné opisy krajiny, postáv, ich myslenia a cítenia, a hlavne oslavuje matičku-Rus. Zvolenej podobe bylín zodpovedajú ilustrácie Jaroslava Vodrážku, zvýrazňujúce hrdinský charakter konania bohatierov. České vydanie ruských bylín pod názvom *Ruské pověsti* (2011) tiež obsahuje byliny, ale ich spracovanie je veľmi sporé, skrátené, s chudobným jazykom. Text povestí v tomto

podaní (prerозprává ich Vlastimil Cabelšek) sa nezdržiava dlhými opismi, ide hneď „k veci“, takže príbeh má veľmi rýchly spád a rozuzlenie. Je to čítanie nasmerované skôr na dospelého čitateľa, rátajúc s jeho príslovečnou netrepezlivosťou.

Spracovanie ľudovej povesti bolo iné v dobe romantizmu (štúrovci), iné v medzivojnovom období či v časoch socialistického realizmu. Vždy sa vyzdvihovali tie prvky z povesti, ktoré vyhovovali dobovej ideológii. A tak sa pred rokom 1989 objavovali povesti najčastejšie s ľudovým hrdinom, menej s tzv. vykorisťovateľmi, a ak áno, boli obyčajne negatívne zobrazovaní. Napriek tomu vznikli niektoré veľmi vydatrené a do dneška „čitateľné“ diela napríklad z pera Jozefa Horáka, Ľudmily Podjavorinskej či Márie Rázusovej-Martákovskej. Horákov *Povesti spod Sitna* sa dokonca dožili viacerých vydaní a dlho tvorili čítankovú či mimočítankovú literatúru na prvom stupni základnej školy. Jozef Horák si zvyčajne vybral malý, ale zaujímavý moment, ktorý potom rozpracoval do košateho a vzrušujúceho deja. Mnoho priestoru venoval kresbe postáv a často až romantickému prostrediu. Ale aj on podľahol dobovej požiadavke a konflikty staval vždy na strete panstva a poddaných, čo konštatuje v doslove aj známy literárny vedec Pavol Petrus: „[...] napriek tomu vidíme, že ľudskú túžbu po tvorivej práci a po slobodnom živote, sen o práve a spravodlivosti nebolo možné udusiť ani v hladomorniach, ani trýznením a usmrčováním. Práve táto nezničiteľná ľudská túžba tvorí hlavný zmysel Horákových historických povestí.“ (Horák, 1987, s. 203)

V druhej polovici 20. storočia vychádzajú povesti Márie Ďuričkovej *Dunajská kráľovná* a *Prešporský zvon*, ktoré vzbudili pozornosť umeleckým spracovaním príbehov o starej Bratislave. Autorka dlho zbierala všetky správy a rozprávania o starej Bratislave a napokon ich v rokoch 1976 a 1978 vydala v spomenutých dvoch

zväzkoch. Pred čitateľom ožívajú skutočné i vymyslené postavy a zaľudňujú ulice i domy starého Prešporka. Hoci mnohé príbehy majú rozprávkový charakter, predsa disponujú iným slovníkom ako folklórne povesti (mocný trojhľavec je trojhľavý drak; kolimaha je hintov, krytý koč; plastrón je náprsenka, mamzel je slečna atď.), ktoré obyčajne čerpajú námet z dedinských zdrojov. Mestská téma si celkom prirodzene vyžaduje aj vlastný jazyk a štýl rozprávania. Všetky menej známe slová vysvetľuje priložený slovníček. Povesti M. Ďuričkovej



obohatil o ďalší rozmer nemenej známy ilustrátor Miroslav Cipár. Jeho obrázky z detských kníh majú vysokú umeleckú hodnotu a môžu byť vnímané ako samostatné útvary.

Po roku 2000 sa povestiam venujú viacerí autori. Najčastejšie vychádzajú z miestnych povestí, ktoré istým spôsobom modifikujú, hľadajúce také témy a výrazové prostriedky, ktoré oslovia hlavne mladého čitateľa. Mnohí však pripomínajú, že povesti nie sú iba čítaním pre deti a mládež, ale aj pre dospelých,

takže v texte sa často skrývajú dve roviny, určené inej vekovej kategórii čitateľa.

Viacerí slovenskí autori sa sústreďujú na históriu miest, kde sa narodili alebo žijú. Tak napríklad Levoča inšpirovala známeho autora detskej prózy Jána Milčáka k spracovaniu mestských povestí pod názvom *Levočské povesti* (2017). Autor si zvolil metódu porovnania skutočnej historickej udalosti s jej autorským podaním. Každé povesti predchádza krátky opis istej historickej situácie, poskytujúci čitateľovi vecné informácie o dobe, v ktorej sa nasledovný príbeh bude odohrávať. Povesti ilustroval výtvarník Stano Lajda. Preslávil sa vedeckou rekonštrukciou slávneho obrazu Leonarda da Vinci *Posledná večera*, ktorú začal v roku 2008 (šírka jeho obrazu je 3,5 metra). Milčákov povesti svojou jednoduchosťou oslovujú predovšetkým detského čitateľa.



Inak koncipoval mestské povesti Imrich Točka, vysokoškolský pedagóg na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre. Učarila mu regionálna história a, ako sám priznáva, nechal sa inšpirovať dielami nitrianskych literátov, ale aj spomienkami ešte žijúcich svedkov niektorých udalostí. V jeho tvorbe dominuje predovšetkým osobný záujem o Nitru a jej okolie, pretože ide o jeho rodné mesto, čo je vždy spojené aj s istými emotívnymi väzbami. Má za sebou už niekoľko knižiek o histórii Nitry, *Historiky spod Nitrianskeho hradu* (2017) sú jeho zatiaľ posledným príspevkom do tejto zbierky. K spolupráci si vybral nitrianskeho výtvarníka Tomáša Bereša, ktorý zvolil celostranové štylizované ilustrácie, orámoval ich ako obrazy, opatril rokom príbehu a dal im dobovú patinu z 30. rokov. Zvolený ilustračný štýl zodpovedá žánru povesti či historiek a vizuálne dopĺňa príbehy. Už názov

knihy núti uvažovať o použitom žánri. Sú to povesti, či rozprávania? Zvolený rozprávačský štýl sa prihovára skôr za „historiky“ s pravidlým základom, kde si autor niektoré postavy vymýšľa, resp. dramatizuje dej, pričom zdôrazňuje, že sa drží pravdivých, historicky doložených údajov. Osobitosťou Točkovej knihy sú príbehy, ktoré sa dotýkajú cirkevných pamiatok, čo bolo donedávna tabu. Nevyhýba sa ani istým miestnym výnimčnostiam. V Nitre sa napríklad spomína prvý slnečný kúpeľ v Uhorsku. V roku 1910 tu totiž otvorili verejné Gisserovo kúpalisko, ktoré pravdepodobne inšpirovalo aj Janka Jesenského k napísaniu poviedky *Slnečný kúpeľ*. Aj keď uvedené texty sú nitrianskej proveniencie, ich zábavný štýl môže zaujať čitateľa (skôr dospelého ako detského) aj z inej oblasti Slovenska.

Z uvedených pramenných materiálov možno odčítať jeden dôležitý údaj, a to je vydavateľ povestí. Kým do roku 1989 boli iba štátne vydavateľstvá a na detskú literatúru boli vyčlenené Mladé letá, po prevratovom roku vznikajú súkromné vydavateľstvá, ba – ako sme to videli v prípade knihy I. Točku – knihu si môže vydať aj sám autor. Na prvý pohľad to vyzerá veľmi demokraticky a slobodne, no má to aj istý zádrhel. Rukopisy sa prestali odborne posudzovať, ergo všetko sa môže vydať, ak sú na to prostriedky. Výsledkom sú časté nepodarky, ktoré síce disponujú silnou reklamou, ale sú zavádzajúce a škodia umeleckej i výpovednej hodnote literatúry. Žiaľ, práve literatúra pre deti trpí týmto neduhom, lebo každý si myslí, že napísať knihu pre deti nie je žiadny problém. Platí však pravý opak. Vytvoriť pre deti dobrú knihu je skutočné umenie, ktoré si treba vážiť a robiť mu publicitu.

Poslednou vetou sa dostávame k autorovi povestí, ktorý posledné roky sa im venuje pravidelne a systematicky. Ide o známeho autora detskej literatúry Ondreja Sliackeho. V roku 2005 šokoval knihu povestí, ktorej dal komiksovú podobu. Spolupráca so známym výtvarníkom Martinom Kellenbergerom priniesla celkom zaujímavé ovocie. Každé povesti venovali dve strany a text rozdelili medzi reč rozprávača a dialógy, ktoré boli súčasťou komiksových obrázkov v podobe bublín. O. Sliacký svojim rozprávačovým štýlom prerazoval niektoré známe povesti (o sitnianskych rytieroch, o Ctiborovi z Beckova, niektoré bratislavské povesti atď.), ktoré zjednodušil a skrátil, pričom nič neubudlo z dejového základu povesti. Kniha obsahuje aj menej známe príbehy a autor už tu koketuje s tureckou tematikou, ktorej neskôr venuje samostatnú knihu.

Sám autor o nasledujúcich dvoch knihách *Divy Slovenska nielen pre deti* tvrdí, že

to nie sú povesti, ale náučná literatúra pre vlastivedu. Iste, nájdete v nich príbeh o bryndzových haluškách, o kamzíkovi tatranskom, o kysuckých kamenných guliach atď., ale aj o Konštantínovi a Metodovi, o studni lásky, o sitnianskych rytieroch a pod.

Pozastavíme sa pri sitnianskych rytieroch. Kultivovaný čitateľ by očakával povest o rytieroch, ktorí v hore Sitno čakajú na výzvu, aby pomohli slovenskému národu. A nebol by Sliacký Sliackym, keby čitateľa nedobehol a nepredstavil by mu aj ďalšieho sitianskeho rytiera v postave Andreja Kmeťa. A tak sa v jednej kapitole stretne rozprávanie autora o návšteve Sitna spolu s vnučkou, povest o sitnianskych rytieroch, fiktívne stretnutie s Andrejom Kmeťom, jeho stručný, niekoľkoriadkový životopis a napokon vtipný príbeh o tom, ako Andrej Kmeť rajtoval na mamutovi. Na pohľad rôznorodý text zábavným spôsobom zvláda literárne, historické, prírodovedné fakty v rozličnom formáte, využíva a mieša umelecké výrazové prostriedky s faktami, žurnalistickými postupmi a prekvapujúcimi pointami. Takto vznikol žánr, ktorý svojim spôsobom nemožno zaradiť do žiadneho literárneho či vecného priečinku, lebo raz zabieha do povesti, inde do rozprávky, potom do rozhovoru s fiktívnou postavou, oživuje mŕtve osobnosti, ponúka dobrodružný príbeh, ktorý ilustrujú technické nákresy, strieda životopisné údaje s dojmavými osudmi, kde je niečo realistické a niečo vymyslené...

Povest ako literárny žánr v týchto knihách už nie je samostatne stojaci text, iba súčasť väčšieho celku. Zároveň vznikol typický postmoderný útvar, ktorý práve pre pestrosť použitých prostriedkov pôsobí sviežo, inovatívne a zaujímavo. Autor však vie byť aj kritický. Keď píše o objavení vzácnej prvej národnej Biblii, ktorú do kamaldulskej slovenčiny preložil pravdepodobne mních Romuald Hadbavný v Červenom Kláštore okolo roku 1782, vzápätí pripája kritickú poznámku na adresu slovenskej vlády, ktorá nenašla peniaze na jej vydanie. Faksimilné vydanie pripravili napokon v Nemecku v roku 2002. Zároveň svoju kritiku podporí slovami prof. Jozefa Šimončiča: „[...] iné národy pri takýchto dielach kľakajú“. Autor aj na iných miestach pripomína deravé historické vedomie.

Až po prečítaní kníh O. Sliackeho *Divy Slovenska nielen pre deti I, II* si predovšetkým dospelý čitateľ uvedomí, aké medzery má vo vedomostiach o vlastnej krajine. No nielen to. Zrazu začne mať pocit, že jeho vlast prekypuje zaujímavými ľuďmi a miestami, s ktorými sa treba osobne stretnúť či navštíviť ich. Začína byť hrdý na svoju vlasť, o ktorej vedel tak málo. A to bez výziev hesiel o vlastenectve. Hoci



uvedené knihy sú viac-menej zamerané na vzdelávanie, podiel estetického aspektu nie je zanedbateľný už aj preto, že do kníh sú zakomponované prvky umeleckej literatúry, čím sa zvyšuje ich príťažlivosť pre čitateľa každého veku. Tak dochádza k estetickému komunikácii autora s dieťaťom i dospelým. Nie náhodou získala táto kniha cenu Najkrajšia a najlepšia detská kniha jesene 2015.

V knihe *Povesti a príbehy z medenej Bystrice a okolia* (2017) sa Ondrej Sliacky vracia do rodného kraja. V názve sú zakomponovaný žáner knihy (povesti a príbehy), miesto konania (Banská Bystrica a okolie) i charakter mesta (medená). Čitateľ tak dostáva najzákladnejšie informácie o obsahu knihy ešte pred jej otvorením. Autor si predsavzal dokázať, že aj umelecké dielo môže byť vzrušujúcim čítaním, nielen komerčne podliezavé tituly. K tomu použil trik, ktorý sa mu vyplatil už v predchádzajúcich dielach, že začal stavať na tzv. inakosti. V čom spočívala? V zapojení emocionálneho prístupu k dejinám. Text tak chvíľu nadobúda subjektívny charakter, ktorý je vzápätí narušaný vedeckým výkladom, vkomponovaným do povesti. Lyrizácia, humor a irónia príbehy zase spestrujú a nadľahčujú, ale nielen to. Umožňujú autorovi pod ich záštitou a pomocou inotajov vypovedať mnohé životné pravdy, ktoré obyčajne dešifruje iba dospelý čitateľ. O. Sliacky disponuje bohatým jazykom, ktorým dokáže autenticky vypovedať o dávnominulom svete. Často využíva archaizmy a nárečové slová, ktoré v závere vysvetľuje priložený slovník.

V poslednej knihe *Turecká studnička (povesti z osmanských čias)* (2019) sa autor vracia k téme, ktorú naznačuje v takmer všetkých svojich povestových knihách, k tureckej nadvláde. Hoci ide o dlhé historické obdobie, doteraz sa zdalo, že po ňom ostali iba malé stopy v ľudovom rozprávaní. O. Sliacky však dlhé roky zbieral tieto paberky po celom

Slovensku a ukazuje sa, že spomienok a stôp po Turkoch nie je ani tak málo, lebo autor pripravuje už druhý diel povestí o Turkoch.

Autor námety získaval z najrozličnejších prameňov. Stalo sa, že prevzal známe príbehy z iných povestí, ale následne im dal novú podobu. Inokedy navštívil miesta s pamätníkmi na turecké pustošenie (Vozokánsky lev, Nitriansky Corgoň), alebo ich nachádzal v písomných prameňoch. Hľadal ich stopy aj v názvoch kopcov, dedín, ba i na internete. A nachádzal ich aj tam, kde vôbec neboli. Darmo sa vzpíeral, povest nepustila, lebo: „[...] povest má svoju pravdu. Nie je suchým opisom historických udalostí, ale príbehom o okolnostiach večného ľudského zápasu s vrtkavou priazňou či nepriazňou osudu“. Citovaná autora veta je základným kameňom povestí, je hodnotou, ktorú ani čas nezmaže.

Hodnotu kníh môžu umocňovať (ale niekedy aj znižovať) ilustrácie. Ondrej Sliacky má však na ilustrátorov šťastie. V prípade *Tureckej studničky* sa ilustrovania ujal Peter Uchnár, známy nositeľ mnohých ocenení. Upúta už obálka v modro-zlatom ladení. Teda nič krikľavé, bizarné, čo by sa mohlo pri dramatickej téme predpokladať. Pri všetkých obrázkoch využíva kombináciu modrej, zlatej a sivej farby v rôznych tóninách. Obrazy umiestňuje do sňaby sklenených fliaš, nádob, akoby ich konzervoval pre ďalšie pokolenia. Každá celostranová ilustrácia by mohla byť samostatným obrazom. Ilustrácie sú síce súčasťou textu, ale zároveň si uchovávajú vlastnú integritu. Opäť sa ukázalo, že spojenie kvalitného umeleckého a zároveň náučného textu (doplneného vysvetlivkami zastaraných, resp. cudzích výrazov), doplneného umelecky hodnotnou ilustráciou, vytvára celok, ktorému čas neublíži.

Ondrej Sliacky nielen tvorí povesti, príbehom sa stáva aj jeho život, ako to napísal autor úvodu k Sliackeho knihe *Turecká studnička* Stanislav Muntág: „Povest by sa dala napísať aj o vzniku tejto knižky, ktorú jej autor tvoril úporne zápasiac s neviditeľnými protivníkmi vo svojom tele, často na nemocničnom lôžku, ale s obrovskou túžbou odovzdať čitateľom posolstvo o tom, že zostať človekom aj v tých najneľudskejších situáciách sa vždy oplatí...“

Ako sa ukazuje, povest v posledných desaťročiach obľubujú autori i čitatelia. Disponuje vlastnosťami, ktoré dnešní čitatelia obľubujú a vyhľadávajú, čo je záruka, že kniha ešte stále žije a má budúcnosť.

PRAMENE

CABEJŠEK, vlastimil. *Ruské povesti: podľa ruských verzí prevyprávěl Vlastimil*

Cabejšek. Třebíč: Akcent, 2011. 112 s. ISBN 978-80-7268-827-2.

ĐURIČKOVÁ, Mária. *Dunajská kráľovná: bratislavské báje, povesti a historické obrázky*. Bratislava: Mladé letá, 1976. 164 s.

ĐURIČKOVÁ, Mária. *Prešporský zvon: bratislavské báje, povesti a historické obrázky*. Bratislava: Mladé letá, 1978. 176 s.

HORÁK, Jozef. *Povesti spod Sitna*. Bratislava: Mladé letá, 1965. 216 s.

---. *Povesti spod Sitna*. 4. vyd. Bratislava: Mladé letá, 1987. 208 s.

KARNAUCHOVÁ, Irina. *Ruskí bohatieri: byliny*. Preložil Ján Mihál. Bratislava: Smena, 1952. 132 s.

MILČÁK, Ján. *Levočské povesti*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2017. 56 s. ISBN 978-80-8115-244-3.

SLIACKY, Ondrej. *Divy Slovenska nielen pre deti alebo Vlastiveďa ako hus*. Martin: Matica slovenská, 2013. 160 s. ISBN 978-80-8128-078-8.

---. *Divy Slovenska nielen pre deti II*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2015. 144 s. ISBN 978-80-8115-224-5.

----. *Povesti a príbehy z medenej Bystrice a okolia*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2017. 184 s. ISBN 978-80-8115-251-1.

---. *Slovenské obrázkové povesti*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2005. 80 s. ISBN 80-89208-10-X.

----. *Turecká studnička (povesti z osmanských čias)*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2019. 156 s. ISBN 978-80-8115-287-0.

TOČKA, Imrich. *Historky spod Nitrianskeho hradu*. [Nitra]: vlastné vydanie, 2017. 208 s. ISBN 978-80-972596-9-3.

LITERATÚRA

KOPÁL, Ján; TARCALOVÁ, Želmíra. *Literatúra pre deti a dišpektika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985. 232 s.

Stano Lajda. In *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 9. 12. 2018 [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: https://sk.wikipedia.org/wiki/Stano_Lajda.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

MARKA MÍKOVÁ: DŮM V RUGOLU



Ilustrace Štěpán Zavřel a Jindra Čapek. Grafická úprava Kristýna Krejčová. Praha: Book Dock, 2018. Edice Fantasos. 188 stran. Redakční spolupráce Renata Venclová.

Marka Míková má cit pro dětskou (a umělcovu) duši. Pro její čtenáře to není nic překvapivého, mohou se nechat unášet jejím vyprávěčským umem díky nové knize pro děti *Dům v Rugolu*. A umem nejen vyprávěčským. Marka Míková umí vyhmátnout skvělý námět, vypracovat příběh, který takovému námětu poslouží, a naplnit ho tématy, která osloví nejednu věkovou čtenářskou adresu. A zřejmě si také hlídá celkovou podobu knihy coby komplexního díla. Zejména to je v případě *Domu v Rugolu* potřeba ocenit, protože námětem se M. Míkové tentokrát stal její strýc, český výtvarník Štěpán Zavřel (1932–1999), který žil od roku 1959 v emigraci v Itálii. A jeho výtvarné dílo je nápaditě vtisknuto i do výtvarné stránky knihy (společně s decentními ilustracemi Jindry Čapka, předznamenávajícími každou kapitolu).

Štěpán Zavřel se stal známým malířem, spisovatelem i ilustrátorem knih zejména pro děti, které – jak je uvedeno v závěru knihy – byly přeloženy do dvaceti jazyků a jsou dodnes vydávány po celém světě. V italské obci Sarmede se dokonce každoročně koná mezinárodní výstava ilustrátorů knih pro děti, kterou Štěpán Zavřel založil. Není divu, že se Marka Míková rozhodla tomuto pozoruhodnému člověku, v Česku téměř utajenému, složit malou sympatickou literární poctu v podobě příběhu pro děti.

Ide o příběh s dětskou hrdinkou. I když by to správně měly být asi dvě hrdinky, protože Lída, jejíž oči je celý příběh jedné prázdninové cesty do Itálie nasvícen, je z dvojčat. Modrooké blondýnky Lída a Alena jsou pro mnohé k nerozeznání, ale od prvních stránek knížky je jasné, že Lída je snivá umělecká duše s fantastickou představivostí, která se občas zapomene ve světě svých představ déle, než by její rodina vítala. A občas Lídiny fantastické představy prostoupí do jejího „reálného“ světa (jak jinak, jsme přece v díle Marky Míkové), který s ní částečně dokáže sdílet i její sestra Ája. Ta je ovšem v mnohém věcnější a působí vedle Lídy jako praktická dívka.

Prázdninová cesta mámy, táty a dvou dívek vede do italského městečka Rugolo, kde stojí dům strýce Štěpána. Je to umělecká rezidence s opravdovou výtvarnou dílnou a spoustou tajemných zákoutí a míst, která snivou Lídu doslova ponoukají k prozkoumání. Objeví tajný zamčený pokojík se spoustou šatů, šperků a pravé dámské parády, potom zase maličkou kapli vymalovanou okouzujícími freskami a v neposlední řadě také Štěpánův ateliér, kde neodolá bílé ploše připraveného papíru a nechá se vtáhnout do víru malby. Jako by ji intuice táhla

k těm místům a zážitkům, které osud staví do cesty výtvarníkům.

Atmosféra domu z knihy dýchá teplem italského léta, inspirací číhající na každém kroku, tajemnem, ale i ruchem mezinárodní společnosti lidí, kteří se ve Štěpánově domě scházejí na velké večere. Ten dům je jakýmsi zrcadlem osobnosti strýce Štěpána, který není jen umělcem (tichým a soustředěným při práci) nebo členem rodiny (srdečným a laskavým máminým bratrem, kterému se tají dech při poslechu českých lidových písniček), ale i temperamentním paličákem (zlostným, až neurvalým, který umí vyhnat společnost od večere, když se mu něco znelíbí). Strýc Štěpán sice někdy nemá náladu, ale je to rovný chlap, který se ve svém okolí těší velké oblibě a pro své blízké má srdce i dveře neustále dokořán (dveře domu v Rugolu se skutečně nikdy nezamykají). Celé jeho bytí se formuje na pozadí všudypřítomné velkorysosti, lásky k životu a umění a víry, která ostatně byla (podle literárního příběhu) nejsilnějším hybným momentem vysílajícím mladého člověka do emigrace.

Marka Míková vykresluje pomocí jednoduchých situací a vtipných svižných dialogů vztah obou sester, které pojí pouto silnější, než mezi sebou mají běžní sourozenci – sestry mají pro některé věci tajná označení, věčně se škádli vtipnými přezdívkami a do některých snových zážitků vlouvají spolu, jako kdyby mohly sdílet i sny. Sesterské pouto dvojčat ale často vede k hádkám a k silnému soupeření (zvláště když jde o pošťuchování s jedním místním klukem).

Příběh má rámcovou kompozici. Začíná momentem balení tašek na cestu do Itálie a uzavírá jej situace, kdy rodina balí tašky zase na cestu domů. Lída je v obou situacích půvabně zaujatá jinou rovinou okolního

světa – není divu, že právě ona v našem příběhu pronikla k Štěpánově citlivé duši umělce o něco blíže.

Zažijí například mimořádný okamžik společného malování. Když se jedno ráno Lída v Štěpánově ateliéru pustí do malby a Štěpán ji tam najde zaujatou prací, stihne ji v tu chvíli portrétovat. A když má jednoho dne Lída splín z toho, že Alena je vždycky ta šikovnější, úspěšnější, a ještě navíc si je lidi pletou, je to právě strýc Štěpán, který uplakanou Lidunku bezpečně pozná a povídá si s ní s takovým pochopením a laskavostí, z nichž je patrné, že on si Lídu a Áju neplete:

„V životě se občas stanou věci, který nejde vzít zpátky, řekl tiše a zvedl ze země zlomený vějíř. „Ale ať se stane cokoli, je to tvoje, je to tvůj život, ničí jinej. Všechno si to pečlivě schovej do své paměti.“

Chvilí tak seděli a Lída postupně přestala vzlykat. „Všechno si to budu pamatovat,“ řekla a utřela si rukávem nos. „Schovám si to.“ (s. 133)

Knížka je opět bohatá po všech stránkách – myšlenkami, tématy, lehkostí spřádání situací, přirozeností jazyka a hravostí, která knihu protkává. Grafické hrátky s ilustracemi Štěpána Zavřela jsou jen jednou součástí. Text je protkán útržky italštiny, jejichž překlad najdeme v závěru každé kapitoly, dále také vysvětlivkami k důležitým reáliím, především ze života Štěpána Zavřela. Tu a tam nechýbí kus rýmovaného textu nebo jedna vložená pohádka, vyprávěná tatínkem v autě cestou do Itálie (v knize je krásně graficky pojednaná a motivicky pochopitelně důmyslně spjatá s hlavním příběhem).

Dům v Rugolu je ukázkou pečlivě zvládnutého komplexního díla.

A pozorný čtenář si napříč kapitolami povšimne i šifry (co kapitola, to jedno slovo), která extrahuje nejsilnější poselství celé knihy: „Někdy mi připadá, že člověk je jako dům plný tajemství, a Rugolo, to je Štěpán Zavřel.“

Gabriela Zelená Sittová

JEAN-CLAUDE MOURLEVAT: JEFFERSON

Z francouzského originálu Jefferson přeložila Hana Zahradníčková. Ilustroval Antoine Ronzon. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2019. 184 stran. Redakce Helena Beguivinová.

Vyšetřování brutální vraždy ve zvířecí říši partou amatérských detektivů ježkem Jeffersonem a prasetem Gilbertem – i tak může vypadat příběh pro děti. Autorovi knih, jako je *Zimní bitva* či *Řeka, která teče pozpátku*,

vyšel česky další příběh s názvem *Jefferson*, na němž můžeme sledovat, jak se dá dnes populárních „dospělých“ žánrů využít v literatuře pro děti.

Začneme tím, co je na knize nejzajímavější a pro autora tak typické: schopnost poutavě vyprávět. Zní to možná banálně, ale v dnešní záplavě příběhů to nemusí být samozřejmost. Jean-Claude Mourlevat dokáže vystihnout to, co je na příběhu klíčové. Ačkoliv už dnes máme možnost v českých překladech vidět, jak široký rejstřík prostředků, motivů, prostředí a námětů umí využít, dokáže působit dojmem, že mu o tyto samotné propriety vůbec nejde. Uchopuje je zcela samozřejmě, aniž se jako čtenáři musíme pozastavovat nad tím, kde to drhne či kde nenaplnil očekávání, která klademe na daný žánr. Jeho nová kniha ukazuje, jak jsou pro něj na jednu stranu tato žánrová očekávání a škatulky zdánlivě nepodstatné, ale jak s nimi zachází v souladu s jejich funkcemi v textu.

Román *Jefferson* je především vtipnou hrou s dnes populárním žánrem detektivky. Amatérští vyšetřovatelé, stopující nitky komplikovaného případu – vraždy, působí přirozeně, jako kdokoliv z nás. Tedy až na to, že jde o zvířecí hrdiny a zvířecí zemi. Jako čtenáři bychom sice mohli přemýšlet nad tím, komu že je příběh určen, co má tohle v knize s roztomilými malůvkami zvířat znamenat. Ale příběh je tak svižně vyprávěn, že tyhle záhady nás na rozdíl od té klíčové – kdo je vrah – trápit nemusí.

Je zajímavé sledovat, čím může být příběh pro děti (klidně i mladšího školního

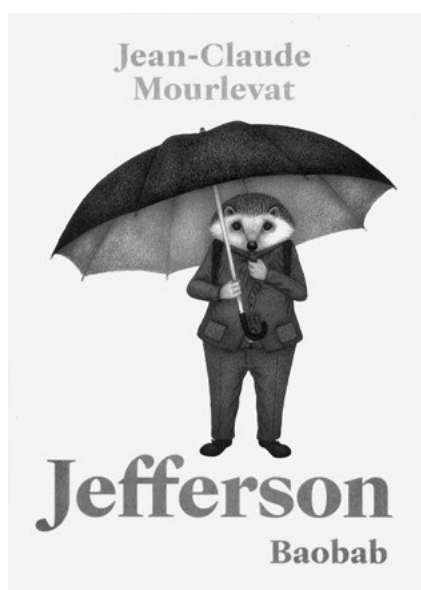
vraženými do hrudi. Když jej spatří, strachy se dokonce pomoci a uteče. A protože jej má policie za hlavního podezřelého, rozhodne se s kamarádem vypátrat vraha na vlastní pěst.

Tohle by se klidně mohlo objevit na stránkách detektivek z výkladů knihkupectví. Jean-Claude Mourlevat si zkouší pohrávat s tím, co se stane, když je předloží dětskému čtenáři. Nepodceňuje jeho schopnosti a také zná sílu samotného faktu, že se od počátku ocitáme ve fikčním světě, kde jsou trochu zvláštní hrdinové. Už v *Zimní bitvě* umožňovalo bizarní prostředí s postavami koňů i psů odstup, který dal příběhu o revoluci alegorický charakter. Čtenář se nad těmito rysy nemusí nijak pozastavovat, protože podstata této „detektivky“, ale i jakéhokoliv příběhu včetně pohádky, je stejná: poutavý děj a jednání hlavních hrdinů, které v tomto případě vede k odhalení pravdy.

Zprvu se tedy ocitáme v dobře narysované detektivní fabuli. Vše by mohlo plynout očekávaným směrem až k odhalení identity vraha. Ale autor, který jako by ani zde nechtěl čtenáře ukolébat, odbočí na nejbližším rozcestí. Tušíme, že líčený svět je mnohem komplikovanější. Obývají ho totiž také lidé ve své vlastní zemi, do níž se naši hrdinové vydají pátrat. Tam vyplouvají na povrch mnohé záhady, situace a témata: nelidské zacházení se zvířaty, proti kterému bojuje tajná organizace, odlišnost lidského a zvířecího světa a předsudky, které jejich obyvatelé vůči sobě mají. Je to celá řada nových motivů, které přesahují rámec jednoho příběhu a někdy jej poněkud rozměňují.

Děj ještě neztrácí na působivosti, když se zvířecí hrdinové ocitnou ve světě lidí – až na obyvatele zcela stejném, jako je ten jejich. Autorovi se díky šťastnému výběru situace, do které se dostala většina z nás, umně povedlo popsat předsudky, generalizace, až xenofobii vůči někomu, kdo se odlišuje jen svým vzezřením a tím, že pochází odjinud. Hrdinové se na své pátrací akci připojí k výpravě turistů, která navštíví Městonín, město lidí. A jako návštěvníci v cizí zemi, jimž se sice navenek projevuje jakási zdvořilostní úcta, musí společně podstupovat ústrky, které plynou z jejich jinakosti.

Zatímco jsme přirozeně přijali fakt, že nás příběhem provázejí poněkud zvláštní, ale sympatické postavy, až tehdy, když se ocitnou uprostřed cizího města a na recepci hotelu Majestic (vtipná narážka na hotel, který dobře znají milovníci komisaře Maigreta), všimneme si, že se na ně lze dívat spatra, že je někteří lidští tvorové takto berou; někdy shovívavě, jindy s odporem. Ovšem o tom



věku) a čím se liší od běžné produkce pro dospělé. Jistě, v tomto příběhu vystupují zvířata, ta ale chodí nakupovat, do zaměstnání i do kadeřnictví, kde náš hrdina nalezne mrtvého majitele, jezevce Edgara, s nůžkami

nejhorším, co lidé dokážou zvířatům dělat, se mají teprve dozvědět. Je také příznačné, že ta zástupkyně lidského rodu, která k nim cítí sympatie a od počátku jim pomáhá, se o jejich kulturu zajímá a jako průvodkyně je chce seznámit se svou vlastní zemí. Naznačuje se tím, že nedostatek znalostí o druhém a neschopnost empatie vede právě k takovým zločinům, o nichž je tento příběh.

Jak už bylo řečeno, témat, a ne zrovna lehkých, na sebe příběh postupně navěšuje možná až příliš. Rozhodně jde však o knihu, která by neměla uniknout pozornosti – včetně těch, kdo se zabývají divadlem a dramatickou výchovou.

Lze jen pochválit nakladatelství Baobab za to, že se k tomuto podnětnému autorovi opakovaně vrací a odměňuje se mu adekvátní péčí v podobě překladu Hany Zahradníčkové. Její volba lexika („tady se společně prokuckali první cigaretou“, „dát si poladit frizúru“ či „byl to skromný kvelb“) je pro čtenáře dětské literatury osvěžujícím zážitkem.

Luďěk Korbel

PETR STANČÍK: JEZEVEC CHRUDJA OSTROUHÁ KŘEN

Ilustrovala Lucie Dvořáková.

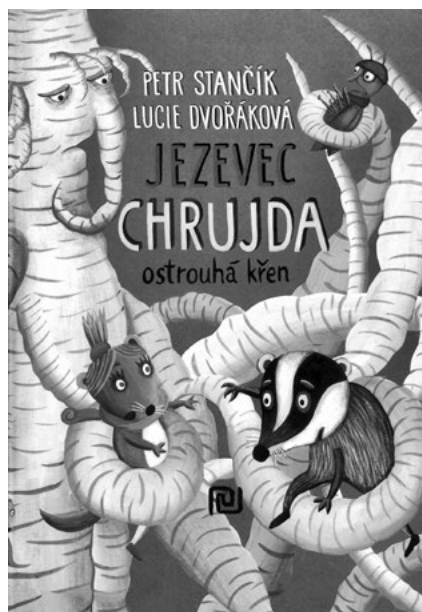
Gr. úprava Lucie Dvořáková. Praha: Ivana Pecháčková – nakladatelství Meander, 2019. Ed. Modrý slon, sv. 147. 28 stran. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Výsledkem osvědčené spolupráce autora Petra Stančíka a ilustrátorky Lucie Dvořákové je další text o jezevci Chrujdovi. Úspěšná série se tak opět po nedlouhé době rozrůstá, v současnosti čítá šest titulů vydaných v šesti letech (sedmý příběh – *Jezevec Chrujda zakládá pěvecký sbor netopejřů* – vyšel koncem roku 2019). Nabízí se tedy nutná otázka, zda pomyslná laťka kvality (a oblíbenosti) zůstane tak vysoko, jak ji nastavily předešlé chrujdovské příběhy.

Autorské duo má jasný koncept: vše se osvědčilo, vše tedy zůstává stejné. Malí i velcí čtenáři tuší, co je čeká. Stejně a důvěrně známé prostředí lesa Habřince, stejní hlavní hrdinové: chytré vymyšlení, velice kvalitně vyobrazení a hravě pojmenovaní – jezevec Chrujda, jeho „lásečka“ lasička Anička, žárlivý tchoř Smradolf, sůvička Stáňa. K nim přibývá ústřední záporná postava této knihy – křen Slzoroň. Petr Stančík dobře navazuje na předešlé, často těží z již dříve vymyšleného a řečeného. Pro čtenáře může být mírně výhodné

znát i dílka předešlá, ale rozhodně to není nutné, kniha dobře funguje i jako samostatný celek.

Příběh je jednoduchý: Anička dostává lstí od Smradolfa dárkem křen, který má svou roztahovačností ji, Chrujdu i všechny ostatní obyvatele vystrnadit z jejich nor. Křenu se to málem opravdu podaří, nicméně přichází klasický deus ex machina v podobě chytré Stáňa a jejího unikátního technického vynálezu (a vsadím se, že při zkoumání jeho geniálního vyobrazení se malým čtenářům, hlavně klukům, bude tajit dech). Zvířátka nakonec spojenými silami vetřelce zlikvidují



a nastrouhají. Příběh tak končí „pohádkovou“ poučkou, že „kořen zla se musí vyrýt včas“.

Petr Stančík se opět mazlí s českým jazykem (i když nápaditost některých jazykových hříček z předešlých knih tentokrát překonána nebyla), píše pro děti, ale stíhá při tom občas „pomrkat“ na dospělé. Lucie Dvořáková je autorkou povedených ilustrací, které děti rozhodně budou bavit. Celkově tedy jde opět o velmi kvalitní dílo. Zbývá snad jen otázka, zda by se oběma autorům nechtělo vystoupit z jejich komfortní zóny a chrujdovskou sérii, přestože zatím „funguje“ dobře, nějak osvěžit.

Marie Mokrá

MONIKA KOMPANÍKOVÁ: KDE JE ESTER N?

Ilustrácie Barbora Idesová. Bratislava: Slovenská národná galéria, 2019. 79 strán.

Skúsená a oceňovaná slovenská spisovateľka pre deti i dospelých Monika Kompaníková vydala v roku 2019 až tri knihy pre

deti a nástročných: *Kde je Ester N?* (Slovenská národná galéria), *Koniec sveta a čo je za ním* (Artforum) a *Tožďler Punk: Ťulínove hudobné príbehy* (Monokel), na ktorých sa výrazne podieľali ilustrátori a pri poslednej spomínanej knihe aj hudobníci. V literatúre pre deti debutovala v roku 2013 s oceňovanou knihou *Hlbokomorské rozprávky* (Artforum), čo bola jej jediná detská kniha do roku 2019.

Vydavateľstvo Slovenská národná galéria titulom knihy *Kde je Ester N?* a jej podtitulom „Príbeh o tom, čo všetko sa dá stratiť a nájsť počas jednej noci v Slovenskej národnej galérii“ naznačuje zámer publikácie, a to predstaviť detskému čitateľovi galériu (nielen Slovenskú národnú v Bratislave, hoci práve tam je situovaný text). M. Kompaníková sa to podarilo veľmi účinne, vďaka čomu vznikla kniha (pre čitateľa od ôsmich rokov), ktorou možno efektívne pripraviť dieťa na návštevu galérie a atraktívnou formou mu vysvetliť umenie.

Protagonistkou príbehu je skoro tinedžerka Ester, s ktorej striedavými a zmiešanými pocitmi sa zaiste stotožní aj detský čitateľ: „Najradšej by sa vystrelila na inú planétu.“ Pravdepodobne bude súhlasiť aj s jej spočiatku negatívnym názorom na galériu, ktorá pôsobí na mládež zväčša odstrašujúco: „Príliš odlišná, príliš hranatá, príliš extravagantná, čudná. Zavádzia a vyrušuje. Nehodí sa tam, kde práve je. Nehodí sa nikam, k ničomu. Zbytočná. Nepochopiteľná. Ako ona“ (= Ester, pozn. D. Dz.). Galéria sa však následne stane pre Ester útočiskom pred dažďom a súčasným svetom, zastúpeným v texte preplnenou električkou a unášajú-



cim davom ľudí, ktorému umenie častokrát nastavuje zrkadlo.

Určite sa recipient identifikuje aj s jej pocitmi nepochopenia umenia. Ester však počas návštevy galérie a pod vplyvom elektrikára Antoša prechádza iniciačným

procesom a jej negatívne predsudky voči galérii a umeniu sa postupne pozitívne formujú, čo implicitne môže formovať aj postoje recipienta. Autorka tento proces premeny kreuje postupne najmä prostredníctvom funkčných analógií medzi životom Ester/dieťaťa a umením. Tým sa čitateľovi efektívne a zrozumiteľne predstavuje podstata umenia a jeho funkcie, umelecká hodnota, kvalita, interpretácia atď., napríklad termíny originál, kópia a falzifikát Ester pochopí prostredníctvom „fejkových“ vecí oblečenia: „Fejky sú napodobeniny drahých vecí. Moje tenisky sú originál, kúpila som si ich v značkovom obchode. Boli naozaj drahé. Tie vaše sú podobné, ale majú štyri pásiky a...“ Zároveň sa Ester/čitateľ oboznamuje s konkrétnymi exponátmi, ako aj s jednotlivými priestormi galérie: výstavné siene, reštaurátorský ateliér, depozitáre, aranžérske dielne či centrálny katalóg a ich funkcia, kde sa opäť esteticky účinne vysvetľuje napríklad úloha reštaurátora prostredníctvom komparácie ku kuchárovi alebo úloha kurátora cez stavebnicu lego.

Dominantnou estetickou kategóriou sa teda stáva krásne, čiastočne aj protiklad škaredé v umení, pričom autorka pracuje s intermedialitou, čiže s krásnym a škaredým v obrazoch, fotografiách, sochách a ďalších artefaktoch: „Krása sa dá totiž nájsť všade“ aj v niekoľkých „klbkoch pospletaných káblov“. Recipientovi sa tak predstavujú rôzne videnia na umenie, pričom sa rešpektuje aj právo na nepáchenie sa a neporozumenie: „Nebáda na nej nič krásne ani pravdivé. Táto nie je veľmi pekná; ak niečomu nerozumieš, ale páči sa ti to, je to úplne v poriadku.“; „A ak niečomu rozumiem a aj tak sa mi to nepáči?“ To je tiež v úplnom poriadku.“ To všetko M. Kompaníková premyslene realizuje prostredníctvom príbehu: Ester zaspí v galérii, stratí sa jej tam nezvyčajné domáce zvieratko potkan Ernest, ktorej pri jeho hľadaní jej pomáha elektrikár Antoš, ktorý sa stáva jej sprievodcom galérie, umenia. Text je ozvláštnený duchom, ktorý prenasleduje Ester a necháva jej odkazy, čím sa dodáva príbehu tajomnosť a napätie, a teda aj udržiava pozornosť čitateľa. Táto detektívnosť je dotvorená aj motívom labyrintu a stratením sa Ester v galérii.

Z hľadiska žánru ide o žánrovú kontamináciu, spoločenská (fiktívna) próza s prvkami detektívky sa kontaminuje s literatúrou faktu, čo sa M. Kompaníkovej podarilo symetricky zlúčiť. Neoddeliteľnou a rovnako kvalitnou stránkou popri obsahovej je aj ilustračná, ktorú mala na starosti Barbora Idesová. Ilustračná a grafická rovina je originálne dotvorená dvoma interaktívnymi „kukátkami“ (jedno s červenou a druhé s modrou farbou), prostredníctvom ktorých sa dotvára v texte

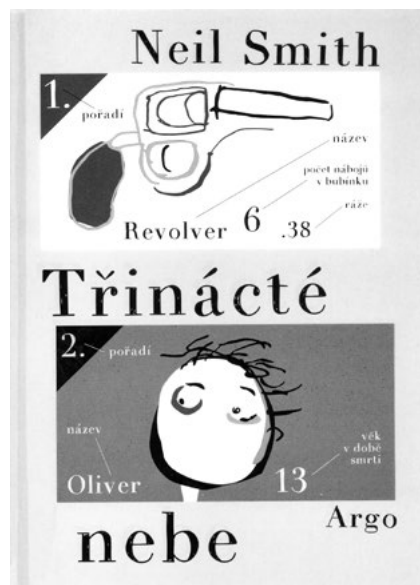
tematizovaná reflexia o viacerých pohľadoch na umenie. Niektoré ilustrácie sú teda dvojaké, ktoré sa nám odkrývajú až pri použití farebnej fólie, vďaka čomu uvidíme napríklad vnútro debien a krabíc, čiže čitateľ vidí pod povrch vecí (doslovne i prenesene). Napriek tomu, že text je situovaný do Slovenskej národnej galérie v Bratislave, tak kniha má oveľa väčší dosah.

Dávid Džiak

NEIL SMITH: TŘINÁCTÉ NEBE

Z anglického originálu *Boo* preložila Dominika Křestianová. Obálku navrhl Štěpán Dančo. Graficky upravil Daniel Trojan. Praha: Argo, 2016. 312 stran. Redigovala Šárka Krejčová. Odpovědná redaktorka Alena Pokorná.

Svou prvň sbírkou povídek *Bang Crunch* vydal kanadský spisovatel Neil Smith v roce 2007 a hned to byl velký úspěch. Noviny *Washington Post* a *Globe and Mail* ji vyhlásily nejlepší knihou roku a zároveň byla nominována na řadu cen, mimo jiné na prestižní kanadskou literární cenu Journey Prize. Další Smithovo dílo, román *Třinácté*



nebe, vyšlo až v roce 2015, ale čekání na něj se rozhodně vyplatilo.

Příběh Olivera „Bobo“ Dalrympla je pozoruhodný v každém směru a z každého úhlu. Byl by to celkem běžný „young adult“ román, kdyby se neodehrával v nebi, a byl by celkem vtipný, kdyby se postupně neukázalo, jak vážnými tématy se zabývá. Je to dojemný, ale zároveň strhující příběh, ze kterého mrazí, a paradoxně to z podstatné části není proto, že se odehrává celý po smrti.

Knih o umírání a smrti dětí se objevuje

stále více v souvislosti s tím, jak se o těchto tématech obecně více mluví, stejně jako například o umírání doma či setkávání a vyrovnávání se se smrtí. Tato kniha se na tuto problematiku dívá z jiného, poměrně netradičního úhlu, který se z počátku zdá být i úsměvný.

Oliver se totiž po své smrti dostane do nebe pro třináctileté. Každá věková kategorie a každý národ mají své nebe, kde si nebožtíci padesát let pobudou, než se přemístí dále. V nebi je to téměř stejné jako na zemi, děti mají svou samosprávu, vzdělávají se, pracují, jedí, rozdíl je jen v tom, že fyzicky nestárnou, jen psychicky vyžívají. A přesně tady, ve Městě, jak se nebe nazývá, se Oliver jednoho dne objeví. Původní představu, že zemřel kvůli svému slabému srdci, mu brzy vyvrátí jeho spolužák Johnny, který Oliverovi odhalí, že byli oba zastřeleni. Společně se svými novými přáteli z Města se chlapci snaží vypátrat, co se opravdu stalo a jací vlastně ve svém předsmrtném životě byli. Protože část vzpomínek jim vstupem do nebe zmizela, vydávají se spolu objevovat jednotlivé části Města a zároveň jeho obyvatele, zvláště ty nově příchozí, kteří by mohli vnést světlo do okolností týkajících se jejich smrti.

Popis Města i událostí v něm Oliver zaznamenává do sešitu, který je adresován jeho rodičům a který by jim jednou rád doručil. Oliver, který miloval biologii a chemii, uměl vyjmenovat popořadě všechny prvky periodické tabulky (což je také motiv prolínající se celou knižkou) a místo pohádek si od rodičů nechával čist hesla z encyklopedie, popisuje vše se systematickou přesností přírodovědce. Čtenář brzy pochopí, že Oliverova inteligence a mimořádný zájem o přírodovědné předměty, stejně jako menší sociální dovednosti způsobily, že neměl žádné kamarády a naopak se často stával terčem posměšků svých vrstevníků.

Během objevování Města a pátrání po záhadném střelci spojí Olivera s Johnnym pevné pouto přátelství, jaké Oliver ve svém dřívějším životě nikdy nezažil. Jak on sám říká, Zig (výraz pro Boha) mu při příchodu do nebe ubral na inteligenci, ale zase posílil jeho sociální schopnosti. Stupňující se tempo příběhu umocní zjištění, že během střelby ve škole zemřeli jen oni dva a jeden z nich byl střelec. Obvinění padne na Johnnyho, který je za tento i jiné zločiny odsouzen... Ale příběh se dále vyvíjí naprosto nečekaným směrem – až k závěrečnému šokujícímu odhalení. To ale přijde až po dalších třinácti letech Oliverova života ve Městě.

Ve Městě se čas od času objevují předměty, které Zig jeho obyvatelům posílá. Oliver, který spravuje sbírku rarit, se k nim často dostává jako první. Některé z těch předmětů

se zdají být poslané přímo pro Olivera, protože mu pomáhají se rozhodnout, kterým směrem se dále v pátrání i v následném životě v Městě dát. Někdy jsou tyto pobídky téměř neznatelné, jindy velmi přímočaré.

Smithovo pojetí nebe je pro čtenáře snadno uchopitelné. Vypadá totiž téměř jako svět kolem nás, i pravidla jsou v něm podobná. Zároveň ale autor nebrání čtenářově představitosti, naopak ji podporuje popisem různých detailů i událostí. Město, které se z počátku zdá být idylickým místem, postupně odkrývá svoji nečekanou krutost (někdy až na hranici snesitelnosti). Oliver, který vše bere velmi vyrovnaně, až skoro bez citu, dospívá postupně k děsivému odhalení, které ukáže jeho soucit i schopnost odpuštění – což je další ze zajímavých momentů a témat, kterým se kniha věnuje.

Knížka *Třinácté nebe* je nejen velmi čtivá, ale také otevírá řadu témat k diskusi, ať už je to inkluze, šikana, přátelství, mentální zdraví, násilí, odpuštění, či život po smrti. Většina z nich se v příběhu pojí s kontroverzí, která čtenáře provokuje a nutí ho dívat se na tato témata z jiného, nečekaného úhlu.

Lucie Šmejkalová

PAVEL ČECH: O ČERVENÁČKOVI

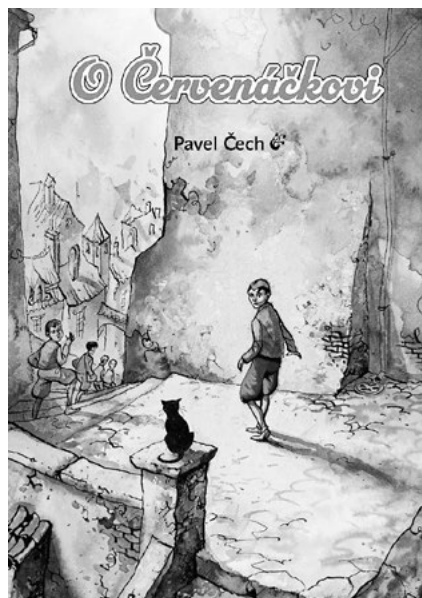
Napsal a ilustroval Pavel Čech. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2019. 80 stran.

Úspěšný malíř, ilustrátor a spisovatel Pavel Čech chtěl svým novým uměleckým dílem nazvaným jednoduše *O Červenáčkovi* vzdát poctu legendárnímu Foglarovým Rychlým šípům. Anotace knihy slibuje, že Rychlé šípky „dospějí až k hranici, vedle níž bledne i Rozdělovací třída a jejímuž překročení se Jaroslav Foglar ve své tvorbě vždy vyhýbal“. Po letném prolisování touto komiksovou knihou jsou zřejmé dvě věci: to, že se jedná o hranici mezi dětstvím a dospělostí, a taky to, že čechovská typická krasosmutná pastelová poetika s touto nostalgickou látkou ladí perfektně.

Z celé knihy je zřejmé, jak velkým znalcem této pětice autor je a jak moc chce být tradiční. Určitá kontroverze, o níž budeme dále mluvit, se tedy týká výhradně obsahu, nikoliv zpracování. Ilustrace jsou zdařilé, zvláště ve „snových“ pasážích (kde dobře vynikne Červenáčkova červená čepička-lodička). I Stínadla jsou znázorněna důstojně a věrně své pověsti: tajemně, lákavě, dobrodružně. Textu v knize není mnoho, slovní zásoba zahrnuje nezbytné „himbajsy“ a „plantážníky“, repliky chlapců povětšinou odpovídají jejich charakteru (pod Rychlo-nožkovo „Ty to jenom nakreslíš, ale dát tomu

ty správné barvy, to je umění“ by se, tušíme, sám Jestřáb bez váhání podepsal).

Osou příběhu je rozvinutí Červenáčkova dávného chvilkového vyloučení z Rychlých šípů, které proběhlo zvláště během dobrodružství ve Stínadlech. Myšlenka je to rozhodně skvělá. Otázku, co dělal sám Červenáček ve Stínadlech, si určitě museli položit všichni čtenáři včetně Pavla Čecha. Ten se nebál vše zpracovat do příběhu, jemuž nechýbí pointa ani dojemný epilog. Jakýmsi „bonusem“



je evidentní růst duševní i fyzický samotných „šípáků“, kteří najednou prožívají pubertální touhy, nosí větší kalhoty a malí Vontové je oslovují „pane“. Znalý čtenář si přitom užívá četné aluze na staré Rychlé šípky (vystavené kaštanové postavičky v klubovně atd.).

Sám Pavel Čech je jako autor zárukou kvalitního příběhu. Vytvořil další knihu, která v knihovně místo zbytečně zabírat nebude. Je přitažlivá po výtvarné stránce i podnětem k zamyšlení. Rychlé šípky jsou zobrazeny citlivě, jak bylo slíbeno, a opravdu by se dalo říct, že jde o „upřímnou foglarovskou poctu“ (rozhodně to však není pokračování příběhů Rychlých šípů; Čechovu knihu bychom nazvali spíše jakousi paralelou samostatně stojící). Lze očekávat, že čtenářská recepce bude zaslouženě kladná.

Zbývá ještě jedna, ale vcelku zásadní otázka: Je opravdu dobře, že Pavel Čech nechává Rychlé šípky dospět? Zaslouží si to? Možná sám J. Foglar dobře věděl, proč tuto hranici mezi dětstvím a dospělostí nikdy nepřekročil. Na „randění“ s dívkami (vcelku mile působí, když dívka podává ve stínadelské zahradě Červenáčkovi jablko) či upřednostnění biografu přece není nic špatného, nic proti Rychlým šípům. Ale „svatokrádežně“ možná budou pro někoho působit některé jiné části, zejména ta, v níž Mirek

Dušín v nových šatech oznamuje osamělému Červenáčkovi, že výprava je zrušena, že jde hrát na kytaru s kluky ze školy („Mají kapelu, víš?!“), a rychle od smutného Červenáčka odchází. Všechny zažité představy o dušínovské povaze jsou právě tady zbořeny a netroufám si odhadnout, kolik čtenářů se s tím dokáže smířit.

A ještě jedna poznámka: Kniha není podle mého názoru určena dnešním dětem. Není pro „současné“ čtenáře Rychlých šípů, nýbrž pro čtenáře minulé, už dospělé – ti si ji užijí (a pochopí) nejlépe.

Marie Mokrá

HILDA

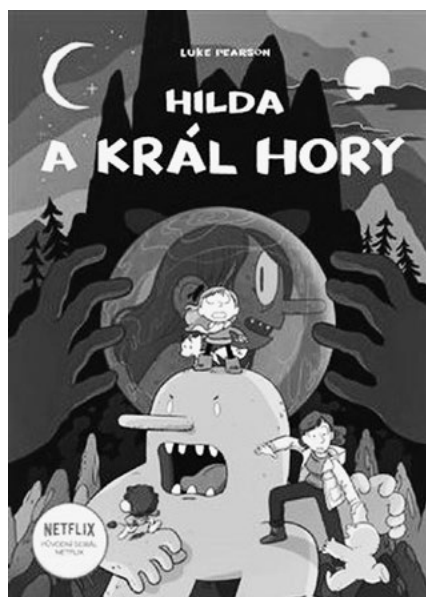
Luke Pearson: Hilda. Luke Pearson: Hilda se vrací. Luke Pearson: Hilda a kamenný les. Luke Pearson: Hilda a král hory. Přeložila Martina Knápková. Praha: Paseka, 2016–2019.

Po třech letech čekání se loni v září konečně objevil šestý díl komiksové série *Hilda*. Jeho autor Luke Pearson ho měl mít hotový už před rokem, ale vzhledem k tomu, že o Hildu projevila zájem společnost Netflix, která v roce 2018 odvysílala stejnojmenný televizní seriál, čas si našel až po jeho dokončení.

První album s Hildou, pojmenované *Hilda a folk*, vyšlo v malém londýnském nakladatelství Nobrow Press už v roce 2010 a získalo si srdce mnoha nejen dětských čtenářů. Do roku 2016 vyšla další čtyři alba, a teď tedy i šesté, které se objevilo hned v několika jazykových mutacích, včetně té české. Mezitím totiž v roce 2016 začalo Hildu v překladu Martiny Knápkové vydávat i nakladatelství Paseka. A to ve zrychleném módu,



když první čtyři alba (*Hilda a troll*, *Hilda a půlnoční obr*, *Hilda a ptačí slavnost* a *Hilda a černý pes*) vyšla ve dvou svazcích (*Hilda a Hilda se vrací*). Samostatně tedy



vyšlo až páté album (*Hilda a kamenný les*) a teď i to šesté (*Hilda a král hory*). Mezitím vznikl pro Netflix zmíněný třináctidílný animovaný seriál, v němž pět dílů vychází dějově z prvních čtyř alb. A ten pak dal vzniknout i dvěma knihám (*Hilda a piďiliďi* a *Hilda a parádní slavnost*), které už ale nepíše L. Pearson, ale scénárista seriálu Stephen Davies. Z Hildy se tak během poměrně krátké doby stala doslova značka.

A čím že Hilda dětské, ale i dospělé čtenáře tak okouzluje? Řekl bych, že jde o dobře namíchaný koktejl, obsahující jednoduché příběhy s odvážnou dětskou hrdinkou, lákavé prostředí plné severských mytologických stvoření, nakreslené jednoduše a přehledně (jednotlivá políčka jsou vybarvena tlumenými pastelovými barvami, jež komiksu dodávají nádech retri).

Hilda je zhruba desetiletá holčička, která žije v chalupě v horách se svou maminkou (řekli bychom samoživitelkou) a psem Větvíkem. To, čím Hilda okouzluje nejen čtenáře, ale také roztodivné tvory, které potkává, je její schopnost nemít žádné předsudky. Je prostě sympaticky empatická a i to nejděsivější stvoření pro ni představuje rovnocenného partnera pro komunikaci. Ostatně třeba s lidožravými trolly je to podobné jako s lidmi: někteří jsou plní nenávisti, s některými se dá vyjít a s některými se dá docela dobře i kamarádit. Ve třetím albu se Hilda stěhuje do města a pořád na sebe nabaluje další a další přátele, kteří se pak ve vhodný okamžik objeví, aby jí pomohli ze svízelné situace. Mít kamarády je prostě výhodnější než se o ostatní nezajímat.

Přesto má Hilda i své mouchy. Řekl bych, že s úspěchem jako by se L. Pearson chtěl svým čtenářům ještě víc přiblížit/zalíbit. Možná i proto se Hilda stěhuje s maminkou do města, dá se totiž předpokládat, že její příběhy čtou hlavně děti žijící ve městech, kterým by tedy toto prostředí mohlo být bližší. V pátém albu (*Hilda a kamenný les*) pak L. Pearson přichází s úplnou novinkou, když tu odvypráví příběh, do něhož zatáhne i Hildinu maminku, a aby čtenáře nalákal na další album, vloží ještě na konec dvoustránku, na které už začíná příběh další. I proto bylo album *Hilda a král hory* tak očekáváno: všichni chtěli vědět, jak bude příběh pokračovat. Zároveň L. Pearson začal v posledním albu víc experimentovat s rozložením obrázků na stránkách, snad aby komiks trochu odlišil právě od seriálu. Nutno přiznat, že děj posledního alba je z celé série nejslabší, protože výměna Hildy s trollí dívkou prostě nedává smysl. Spíš než na budování party kamarádů kolem Hildy vsadil autor v posledních dvou albech na akční dobrodružství. Přesto patří *Hilda*

k tomu nejlepšímu, co nesuperhrdinský komiks pro děti v současné době nabízí. Zejména ve světě, kde důvěra je považována za naivitu, kde hraní si dětí venku je považováno za nebezpečné a kde solidarita se slabšími je chápána jako slabost.

JG Růžicka

KELLY BARNHILLOVÁ: DÍVKA, KTERÁ UPÍJELA MĚSÍC

KELLY BARNHILLOVÁ: ČARODĚJČIN SYN

Z anglického originálu The Girl Who Drank the Moon přeložila Barbora Punge Puchalská. Praha: Argo, 2018. 336 stran.

Z anglického originálu The Witch's Boy přeložila Barbora Punge Puchalská. Praha: Argo, 2019. 328 stran.

Kdybyste si knihy současné americké spisovatelky a zároveň bývalé učitelky a strážkyně národního parku přečetli v pořadí, v němž vyšly v českém vydání, řekli byste si, že se K. Barnhillová poučila z nedostatků, které jí snad někteří recenzenti mohli vytknout, ale ztratila něco podstatného ze svého kouzla. Jenže ouha, v původním znění je *Čarodějčin syn* o dva roky starší než *Cenou Johna Newberyho ověřená Dívka, která upíjela měsíc*. Takže pokud je chcete stále srovnávat, dojdete nejspíš k závěru, že po úspěchu *Čarodějčina syna* se autorka rozhodla do toho „šlápnout“ naplno a výsledek je (tedy z čistě matematického hlediska) obdobný. To, co bylo u *Čarodějčina syna* dobré, je u *Dívky, která upíjela měsíc* ještě lepší, ale na druhou stranu to, co bylo z hlediska hodnoty spíše diskutabilní, je ještě diskutabilnější. Záleží tedy na tom, co si od četby jako takové slibujete. Pokud však prahnete po dokonalém celku, budete u obou knížek zřejmě trochu nespokojeni. Kelly Barnhillová je (zatím) spisovatelkou několika nadšených vykřičníků a o něco více nedůtklivých otazníků.

Abychom se k nim mohli vyjádřit konkrétněji, nastiňme si stručně základní děj obou knih.

Luna neboli Dívka, která upíjela měsíc je kvůli pověře šířené radními jejího rodného Protektorátu jako malé miminko odebrána své rodině a v lese „obětována“ čarodějnici. V její péči a společnosti malého dráčka a veršujícího bažinného netvora nakonec obdařena mimořádnými kouzelnými schopnostmi a bez vědomí kohokoli z Protektorátu vyrůstá až do svých jedenácti let, kdy se dlouho doutnající emoce a životní příběhy všech postav dají naplno do pohybu. Lunina matka se po letech věznění osvobodí, aby se s dcerou znovu shledala. Čarodějnice

Xan ztrácí poslední síly a mladý rebel Antain se rozhodne zbavit své město letitého strachu a smutku.



Čarodějčin syn Ned je v matčině nepřítomnosti donucen převzít zodpovědnost za velice svěhlavá kouzla, jichž se snaží zmocnit loupežníci a jeden dětinský král. Ned, který je od smrti svého bratra-dvočete považován za toho „nesprávného“, toho, který měl radši umřít, objeví na útěku před loupežníky své silné stránky i přátelství vlka a loupežnické dcery Ainé a spolu s nimi odvrátí nesmyslnou válku i zneužití kouzel.

Obě knihy jsou běžně řazeny mezi fantasy pro děti a mládež a nikam jinam bezesporu nepatří. Přesto právě v budování celistvého fantastického světa a v komplexním směřování k dětskému, přesněji teenage publiku mají své mezery.

Vševědoucí vypravěč obou příběhů střídá perspektivy různých postav, přičemž v Čarodějčin synovi jsou těmi hlavními perspektivy dvou třináctiletých dětí. V *Dívce, která upíjela měsíc* se situace komplikuje – v množství pohledů na příběh je ten dětský, tedy Lunin, v jednoznačném oslabení oproti těm dospělým. Vyprávění tím sice získává větší hloubku a komplexnost, neobejde se to však bez prvního otazníku. Do jaké míry a s jakým efektem jsou mladší teenageři schopni zpracovat kupříkladu asi nejproblematictější pohled matky, které vzali dítě? Obzvláště, když si autorka libuje v opakovaném exponování traumatických zážitků postav?

Časoprostor knih Kelly Barnhillové je pak převážně časoprostorem středověkých vesnic či měst a většina fantastických prvků je vykázána za jejich hranice. To má v obou případech sice své jasné opodstatnění (v lidech je úmyslně budován strach z kouzel – *Dívka, která upíjela měsíc*, vlastnictví kouzel v nich vyvolává směs obdivu,

závisti a strachu – *Čarodějčin syn* aj.), nicméně časová i prostorová izolace některých podstatných nadpřirozených motivů od ústředního příběhu (příběh Kamenů – *Čarodějčin syn*, příběh kouzelníků, draků, bažinového netvora a vybuchlé sopky – *Dívka, která upíjela měsíc*) podřívá přesvědčivost těchto knižních světů jako světů fantastických. Tematicky vše sedí (v tom je K. Barnhillová mistr), ale zejména v *Dívce, která upíjela měsíc* působí propojení profánního a fantastického poněkud amatérsky. Na vině tu ale zdaleka není jen nezvládnutí žánru fantasy, nýbrž na vině jsou minimálně stejnou měrou i záležitosti týkající se práce se syžetem.

Kelly Barnhillová bezesporu přináší nejen pro mládež důležitá témata, která umí vtělit do přesvědčivých obrazů, a se svou překladatelkou do češtiny Barborou Punge Puchalskou božsky vládnou bohatým figurativním jazykem a místy až básnickou syntaxí. Jenže stavba příběhu pokulhává a vy se ptáte: Čím to je, že čtu o osudových útech, mýleních a setkáních v temných lesích, a vlastně se o postavy ani moc nebojím a nejsem ani būhvňak napjatá/ý? Toť asi nejzásadnější z barnhillovských otazníků.

Snad je to tím, že to, co je od počátku jasné, že se bude muset stát, se stane, a cesta, která k tomu vede, není zrovna ukázkou dramatickosti, překvapivosti a kauzální propojenosti. Většina dramatických situací se vyřeší prakticky vzápětí poté, co jsou exponovány. Tam, kde čekáte dramatický oblouk, vás začne uspávat takřka korálková kompozice. To platí hlavně u *Dívky, která upíjela měsíc*. Motivace mnohdy leží v minulosti, jako by se to nejzajímavější odehrálo kdysi, a ne v čase tohoto příběhu. Tyto „předsyžetové“ dějové momenty jsou navíc čtenáři sdělovány buď v primitivně stručné přímé řeči postav (příběh *Pojídačky smutku*), nebo naopak často omílaný bez účinné gradace a důkladnější práce s tajemstvím (příběh o sídle čarodějů, sopce a sebeobětujícím se drakovi).

Výsledný efekt je následující: Kelly Barnhillová famózně vtáhne do příběhu i tématu, které udrží čtenářovu pozornost napjatou do první třetiny. Pak ji však začne ztrácet ve smyčkách s odkazy na minulost, při životě ji udržuje řetězem více i méně dramatických epizod bez zvlášť překvapivého propojení, aby v pohádkově doslovném a didaktickém závěru překročila do té doby na uzdě zručně drženou sentimentalitu a pohnula tak čtenáře zároveň k slzám i špetce znechucení.

Kupodivu všechny výše zmíněné mínusy a otazníky patří ve větším rozsahu *Dívce, která upíjela měsíc*. Přesto je to právě tato kniha, jež získala prestižní ocenění a jež má paradoxně opravdu větší potenciál zanechat silný čtenářský dojem.

Ne stavba příběhu, ale vypravěčský styl, obrazný jazyk, přehledná, a přesto působivá metaforičnost dějových momentů, nadčasová témata v atraktivním rozprávkovém šatu, a to vše ve službách mrazivě dokonalého vhledu do psychických procesů postav a v případě *Dívky, která upíjela měsíc* i s humorem! To jsou ty důvody, proč si možná zamilujete Kelly Barnhillovou a odpustíte jí i marnou úpornost při budování vrstevnatějšího příběhu.

Poutavost jejího vypravěčského stylu nelze definovat na základě jedné či dvou veličin, je to opravdu harmonická souhra široké škály výrazových prostředků, mezi nimiž jmenujme hojně a přesně mířené užívání polopřímé řeči, jejímž prostřednictvím autorka často vyjadřuje ve společnosti obecně rozšířené postoje, s nimiž se hlavní hrdinové osudově potýkají („Je ten chytřejší Ned, nebo Tam? – Ned, odpovídali jedni. – Tam, říkali druzí. Nemohli se rozhodnout. Ale jeden z nich byl určitě lepší. To dal rozum.“ – *Čarodějčin syn*, s. 7. „Díky čarodějnici – tedy víře v ni – zůstávali lidé vyděšení, podrobení, povolní, žili svůj život v posmutnělém oparu, smysly otupené a hlavy promáčené mračny žalu. Což se neomezené vládě Rady výborně hodilo. Jistě, bylo to politováníhodné, ale s tím se nedalo nic dělat.“ – *Dívka, která upíjela měsíc*, s. 17). Obrazný jazyk („A věci,



o kterých nemluvily, začaly převažovat nad těmi, o kterých mluvily. Každé tajemství, každé nevyřčené slovo bylo kulaté, tvrdé, těžké a studené jako kámen, který babičku i dívku tížil kolem krku.“ – *Dívka, která upíjela měsíc*, s. 146), podpořený četnými syntaktickými figurami a nepřeborným množstvím různě modulovaných výpovědí, to vše dělá z *Dívky, která upíjela měsíc* takřka lyrizovanou prózu.

Takto emocionálně nabitý jazyk pak pomáhá tvořit i umocňovat niterné vhledy do psychologie postav. Čarodějčin syn Ned, aniž by o tom věděl, má v hrudi zašitou duši svého bratra, a dokud ji neobjeví a nepustí ji dál, nemůže naplno žít. Zrovna tak hledá způsob jak komunikovat s kouzly, která se na čas stanou jeho součástí tak, aby ho neovládla a netýrala, aby sloužila dobré věci. Čarodějnice Xan se nesmírně lidsky potýká s výchovou „nadaného“ dítěte Luny, a zároveň s vlastním stárnutím a umíráním. Popisy Luniných stavů jsou pak ukázkovou učebnicí dospívání, ale i vyrovnávání se s vnořujícími se obsahy naší nevědomé psyché. Takto složité, komplexní a mnohdy bolestné duševní pochody jsou v obou knihách podány srozumitelně i pro náctileté, neboť jsou spojeny s klíčovým symbolickým pojmem kouzla (v knihách pojatým jako něco takřka hmatatelného). Kouzla jako vnitřní síly, kouzla jako ambivalentní hodnoty, zavazující k zodpovědnosti, sebekontrole, ale také seberealizaci, odvaze, upřímnosti, rozhodnosti, službě atd.

Ač se Kelly Barnhillová sebevíc snaží o genderovou vyváženost, dokonce i v *Čarodějčině synovi*, kde se kouzla předávají z matky na syna a z otce na dceru a kde loupežnická dcera Ainé nedisponuje žádnou nadpřirozenou schopností, ženy mají, co se vnitřní síly, houževnatosti a odvahy týče, navrch. V *Dívce, která upíjela měsíc* pokračuje adorování ženského principu směrem k závěru (hlavně v postavě Antainovy manželky Ethyne) pro mnohé čtenáře hranici dobrého vkusu. Nicméně i tak je třeba Kelly Barnhillové poděkovat za silné dívčí a ženské hrdinky, s nimiž se mohou náctileté dívky identifikovat.

Klára Fišlerová

JAK SE DĚLÁ FILM

Tereza Cz Dvořáková, Ondřej Beránek, Karolína Čížková: Jak se dělá film: Cesta za filmovým řemeslem pro malé i velké. Ilustrace Nikkarin. Sazbu a grafickou úpravu obálky provedl Martin Radimecký. Praha: Argo, 2019. 80 stran.

Jak se dělá film je druhá ze série populárně-naučných publikací, kterou pro vydavatelství Argo vymyslela filmová historička Tereza Czesany Dvořáková. První díl série vyšel v roce 2017 pod titulem *Jak vznikl film* a zabýval se tématem archeologie médií. Čtenářům byl představen kontext vynálezu filmu v historických souvislostech a s přesahy do dalších oborů. Ve druhé části

nabízel první díl několik kreativních experimentů spjatých s prekinematografickým obdobím, které otvíraly čtenářům prostor pro vlastní invenci. Snad můžeme prozradit, že už nyní jsou načrtnuty půdorysy dalších dvou knih, přičemž třetí díl série by se měl zaměřit na fenomén televizního vysílání.

Jak se dělá film navazuje svou strukturou na rozvržení prvního dílu. Příběh je odvíjen na dvojstranách, které vždy reprezentují tematicky uzavřenou kapitolu. Levá strana přináší text, pravá se snaží o humoristický komentář a nadsázku prostřednictvím ilustrací. Výtvarný ráz celé knize dává stejně jako v roce 2017 Nikkarin. Přestože jde o populárně-naučný text, autoři nerezignují na příběhovou linii. Ta ovšem nevyniká pro svou literární hodnotu, ale vytváří jakousi nit, na kterou mohou autoři elegantně navlékat jednotlivá témata: Dvě děti zvažují, na



jaký půjdou film, a jejich sněhobílý pes se bez ptaní vydá na pronásledování černé kočky přímo do víru filmových studií. Děti tak během stopování svého čtyřnohého přítele projdou celým procesem filmové tvorby.

Podtitul knihy mluví za vše: „Cesta za filmovým řemeslem pro malé i velké“. Dvořáková vybídla ke spolupráci na knize svého dlouholetého kolegu a přítele ze studií na pražské FAMU – filmového producenta Ondřeje Beránka. Synergie těchto dvou osobností vedla k nevídanému efektu. Autorům se povedlo nalézt, dle mého soudu, ideální rovnováhu mezi tím, aby dětem popsali proces filmové tvorby v jeho komplexnosti a složitosti, ale zároveň zůstali srozumitelní. Čtenáři se seznámí s jednotlivými tvůrčími profesemi, ale také s procesy jakými jsou vývoj filmu, natáčecí období, postprodukce. Za nešťastně zvolenou považuji v tomto kontextu pouze úvodní ilustraci knihy, která v jedné řadě prezentuje fiktivní filmový štáb, s nímž se na stránkách seznámíme. Ze čtrnácti profesí vidíme pouze čtyři ženy. Klíčové role producenta, scenáristy a režiséra jsou obsazeny muži. Nezbyvá však než dodat, že realita maskulinního filmového prostředí často taková je.

Dětem jsou představeny základní filmové žánry i filmové druhy. Kniha sama před čtenáři přiznává, že se zaměřuje

na kontext hraného celovečerního filmu.

Dokonce bych k tomuto konstatování dodal, že se zaměřuje na výrobní zvyklosti spjaté s komerčněji orientovanými filmovými projekty. Nicméně právě tato volba dovoluje postihnout jednotlivé tvůrčí činnosti v širším výčtu. Postavy knihy při svém sprintu filmovými studii jsou svědky natáčení výpravného sci-fi filmu. Tato volba není náhodná, protože díky tomu mohou autoři postihnout v samostatných kapitolách kupříkladu problematiku speciálních efektů.

Dokumentární a animovaný film zůstává stranou a je pojednán v jediné kapitole. Nicméně jde o vědomé rozhodnutí autorů, kteří museli svému textu vymezit hranice. Pouze jednou větou je pak odbyt experimentální film. Nicméně každý z těchto filmových druhů by si zasloužil vlastní knihu.

Ve výtvarném pojetí, jak jsem již naznačil, kniha navazuje na uchopení prvního dílu. Komiksové stripky vytvářejí dějovou linku dětí, které procházejí filmovým ateliérem, a čtenář má tak možnost nahlédnout na filmový „plac“ konkrétního filmu. V některých kapitolách se ilustrace snaží podpořit populárně-naučný rozměr knihy tím, že předkládá jakousi myšlenkovou mapu jako v případě kapitoly Než padne první klapka. Ilustrátor v přehledné ilustraci předkládá zjednodušený půdorys procesu filmového vývoje. Snad by se dalo tohoto principu využít v širší míře. Myslím si, že stejně poučné by mohlo být, pokud by ilustrátor využil svého umu pro přiblížení kupříkladu podoby storyboardu. Tvorba storyboardu se mohla stát i obsahem jednoho z experimentálních cvičení. Nicméně nestala se.

Filmové experimenty jsou vítaným zpestřením, do kterého kniha přejde v druhé části. Čtenáři jsou motivováni k vlastní tvorbě obdobně jako v prvním díle série. Řada z experimentů se přitom zaměřuje na nápady z okruhu animovaného filmu (brick film, animační loutka, pixilace), a to i přesto, že těžištěm knihy je přiblížení tvorby celovečerního hraného filmu. V tomto případě museli autoři zvolit kompromis, který zohledňoval kreativní možnosti a limity domácího prostředí. Z této perspektivy jsou návody z hlavy Karolíny Čížkové voleny dobře a uměřeně.

Za velký přínos publikace považuji také to, že se dětem snaží představit filmové prostředí v jakési komplexnosti. Dětem je vysvětleno, že stahování filmu zdarma je v určité situaci možné považovat za krádež, a jsou jim přímo nabízeny možnosti k legálnímu sledování filmů online. Ústřední motivací knihy však je, aby děti chodily do kina i ve 21. století. V závěrečných oddílech jsou

dětem předložena také doporučení na filmové přehlídky a festivaly, které prezentují dětskou tvorbu. Před dětmi se otevírá možnost, že se mohou samy stát autory, kteří prezentují svůj film před diváky. Nešťastným souběhem se však nepodařilo dostat do výřtu přehlídek transformovanou podobu celostátní přehlídky filmové tvorby dětí a mládeže Malé vize, která navázala na Zlaté slunce (v textu figuruje pouze Zlaté slunce). Pokusím se iniciovat zpřesnění této náležitosti pro další vydání.

Celou populárně-naučnou sérii z pera Terezy Czesany Dvořákové a jejích spoluautorů považuji za úžasný ediční počín, který reaguje na absenci knih podobného zaměření. V českém prostředí se obdobnou sérii podařilo představit čtenářům naposledy v závěru 80. let. Kniha je vhodná pro samostatné čtení staršími dětmi, pro společné čtení rodičů s dětmi, ale může posloužit také jako inspirační pramen v situaci, kdy pedagog či lektor chce se svými žáky věnovat prostor filmové výchově. Je psána srozumitelným jazykem. Nedělá přitom z dětí hlupáky, nepodceňuje jejich inteligenci, a tak se stává nepřehlédnutelným příspěvkem v situaci, kdy v českém školském prostředí je téma filmového umění zcela přehlíženo.

Jiří Forejt

MYŠI PATŘÍ DO NEBE

*Stejnomenou knihu Ivy Procházkové z dramatisoval Jakub Maksymov
Dramaturgie Matouš Danzer
Režie Jakub Maksymov
Výprava Olga Ziebińska
Hudba Ivo Sedláček a kolektiv
Premiéra 23. 2. 2019
Divadlo Lampion, Kladno
Psáno z představení 24. 9. 2019*

Myši patří do nebe je lákavá látka, ale také velmi zrádná. Kladenským inscenátorům se však podařilo většině nástrah se úspěšně vyhnout a uchopili látku citlivě, s pokorou, a přitom k ní přistoupili tvořivě, po svém, s vlastním názorem.

Příběh myšky Šupito začíná zoufalým útekem před lišákem Bělobřichem a vzápětí její smrtí a vstupem do světa „tam“. „Někdo mu říká nebe, někdo zase jinak — na jméno nezáleží,“ jak vysvětluje myšce její strýček Šmajda. „Důležitější je, že se tam dostane každá správná myš, když umře.“ Příběh tedy nabízí téma, které není ani trochu snadné. Ale v podání Ivy Procházkové je zpracované citlivě, poeticky, se vši vážností — a přitom vtipně.



To první, co je třeba ocenit, je skutečnost, že inscenátoři kladenského Lampionu zachovali atmosféru této výjimečné knihy, aniž sklouzli do falešného sentimentu.

Klíč k úspěchu této inscenace je už v dramatisaci. Příběh je veden přehledně jako sled setkání s různými postavami, která jsou vystavěna důsledně jako dramatické situace, v kterých se myška dozvídá víc a víc o tom zvláštním světě, kam se dostala. Sled situací graduje až ke scéně v magickém kině, v němž postavy mohou zahlédnout některé střípy ze své minulosti ve světě, v kterém žili.

A tady se naplno projeví, že i ve volbě jevištních prostředků měli inscenátoři šťastnou ruku. Právě tento moment (který je logickým vrcholem příběhu, protože je také chvílí, kdy Šupito může vyslovit přání vrátit se zpátky na svět, mezi živé bytosti) je působivým divadelním „zázrakem“: celá scéna se rozehraje díky zrcadlovému kolotoči s jednoduchými rozhýbanými obrázky, v nichž se objevují vzpomínky na život myšky Šupito.

Na scénografii se projevuje, že ji mají v ruce loutkářsky citliví divadelníci: scéna kina je vytvořena pomocí tahů se zavěšenými objekty-hudebními nástroji, které jsou nápaditě využívány a přispívají k tomu, že toto myši „nebe“ působí až snově. Jeho „nadpozemskost“ podporuje i to, že je důmyslně hudebně-rytmicky pojednáno: na scéně doslova všechno hraje a také je rozpohybováno — postavy mají příležitost k houpání, točení, skákání. Zkrátka máme pocit, že se opravdu ocitly v „jiném světě“.

Hra, hravost, která se promítá do všech složek, způsobuje, že navzdory „těžkému tématu“ není inscenace zatěžkaná. A přitom se nikdy neuchyluje k lacinému vtipkování.

Na tomto místě je třeba zmínit i herectví, které je vesměs příjemné, postavy jsou stylizovány pohybově i hlasově přirozeně,

zbytečně se tu „netlačí na pilu“, nepřehrává se, především se pokorně vypráví křehký příběh.

Za zmínku stojí dobře fungující zvolený princip, že dokud jsou postavy na zemi, komunikují jen zvuky a pohybem, zatímco teprve ve chvíli, kdy se dostanou do „nebe“, používají i slova a mluví „lidskou“ řečí. To inscenátorům mimo jiné umožňuje zajímavě, a přitom divadelně působivě řešit závěr, aniž se musejí uchýlit k lacinému happy endu: Když se už opět na světě setká Šupito s Bělobřichem, není jejich přátelství řešeno ve slovech, ale v jednoduché akci: oba hrdinové se symbolicky setkají na větvi, na které se na počátku honili jako nepřátelé, aby se tentokrát domluvili, že jim nic nebrání v tom, aby byli přáteli.

Divadlo anoncuje, že inscenace je určena dětem od čtyř let. Představení, které jsem viděl, navštívila třída předškolních dětí a bylo potěšením sledovat, jak byli tito diváci vtaženi do příběhu a jak se nechali unést rytmičtými hrami, jazzováním, hudebně-rytmickými improvizacemi, které spolu s nápaditou scénografií metaforicky spoluvytvářejí ten zvláštní svět, kam se hrdinové tohoto příběhu „na skok“, jak praví podtitul knihy, dostali.

Je potěšující vidět plnohodnotnou loutkářskou inscenaci, s jasným divadelním názorem, která oslovuje jak nejmenší, tak dospělé diváky. Kladenské *Myši patří do nebe* jsou ukázkou svěžího autorského divadla.

Jaroslav Provazník

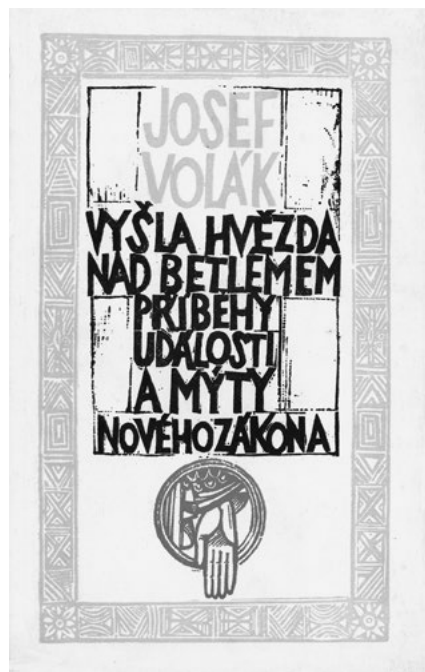
OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

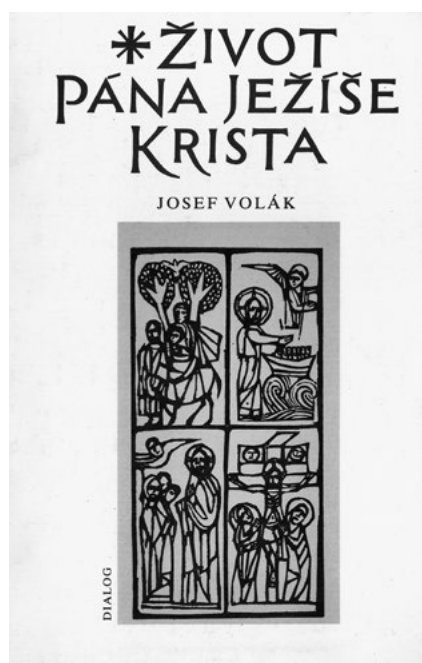
Biblických příběhů převyprávěných pro děti se hned po roce 1990 vyrojilo nepřehledné množství. Jenže najít v té záplavě skutečnou kvalitu dá velkou práci. Většina všech těch „biblí pro děti“ je obrazem bídy a utrpení, ať už vznikly v dobré víře, nebo jsou výsledkem obyčejného kalkulu. O to víc je třeba připomínat, že máme i hodnotné adaptace biblických příběhů pro děti, k nimž stojí za to se vrátet. Olbrachtovy *Biblické příběhy* a *Čtení z Biblí kralické* a Durychovo převyprávění

a Ježíše až po Ježíšovo ukřižování a vzkříšení. Kombinuje dějový materiál všech čtyř evangelií. Drží se vlastně pokorně biblického textu. Je to adaptace jazykově neokázalá, prostá ornamentů a povrchních efektů, ale svým záměrně neefektním způsobem vyprávění neobyčejně silná.

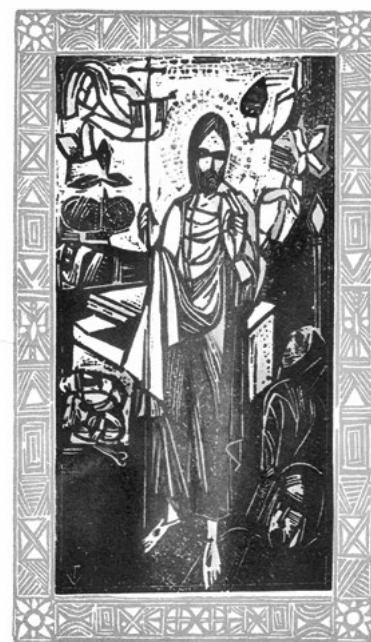
A kdo že je autorem tohoto převyprávění? Obě vydání této knihy jsou podepsána jménem Josef Volák. Jenže ve skutečnosti by na obálce mělo být jméno Josef Jedlička. (Pro připomenutí: Josef Jedlička je především autorem mimořádné novely *Kde život náš je v půli se svou poutí*, která vznikla už v 50. letech, ale mohla vyjít až v roce 1964, a dále mj. rodinné kroniky *Krev není voďa* a mnoha esejů, které v emigraci psal především pro rozhlasovou stanici Svobodná Evropa.) Básniřka Viola Fischerová, druhá manželka J. Jedličky, na okraj této adaptace novozákonního příběhu pro mládež objasňuje



novozákonních příběhů *Z růže kvítek vykvet nám patří* k dostatečně známé klasice. Rád bych však upozornil na knihu, která má poněkud zvláštní postavení už proto, že na jejím vzniku měl rozhodující podíl autor, jehož ostatní tvorba není adresována dětským čtenářům. Ta kniha se jmenuje *Vyšla hvězda nad Betlémem*, má podtitul *Příběhy, události a mýty Nového zákona* a vyšla v roce 1969. Na rozdíl od I. Olbrachta a zejména J. Durycha je toto zpracování biblické látky sevřenější, hutnější – sleduje jediný příběh: život Ježíše Krista. (Právě pod tímto titulem – *Život pána Ježíše Krista* – ostatně vyšla kniha podruhé, v roce 1990.) Je to adaptace, která přehledně, v drobných sekvencích (kapitolkách) zprostředkovává Ježíšův příběh – od zvěstování Jana Křtitele



pozadí jejího vzniku (v rozhlasovém pořadu stanice Vltava *Svědci a svědectví* z roku 1997): „Koncem 50. let chtěl Josef sepsat pro svého synka Jakuba život pána Ježíše Krista. Vytvořil tehdy synopsi všech čtyř evangelií, což bylo vlastně to nejdůležitější, a napsal, jak tvrdil on sám, zhruba polovinu textu. Vedle



toho, podstatně pomaleji, vznikl kaligrafický přepis. Když v roce 1968 odcházel Jedlička do emigrace, nabídl se jeden z jeho mladistvých přátel Josef Volák, že knížku podle synopse dokončí. Josef jeho návrh uvítal, protože, jak řekl, je důležité, aby knížka vyšla, pokud je to možné, protože pak to bude na dlouhá léta ztracené. *Život pána Ježíše Krista* [ovšem pod titulem *Vyšla hvězda nad Betlémem* – pozn. JP] vyšel na počátku normalizace, dokončený Josefem Volákem, což Josef považoval za občanskou odvahu. [...] Když však v roce 1990 vyšlo druhé vydání, bylo sice mezi jinými věnováno i příteli Josefovi, ale bez jediného slova o jeho autorském podílu. Jedličky, jaký už byl, se dotkla především ta přátelská zrada. Josef Volák má ovšem smůlu. Existují tři svědci, kteří Jedličkův text znali; jedním z nich je další z Josefových mladých přátel spisovatel Václav Vokolek, který právě onen rozsáhlý strojopis Jedličkova textu viděl na psacím stole pana Voláka.“

Jaroslav Provazník

DRAMADIÁŘ

pro učitele a lektory dramatické výchovy

DRAMADIARY

for drama teachers and lecturers

DĚTSKÁ SCÉNA 2020 \ CHILDREN'S STAGE 2020

49. celostátní přehlídka dětského divadla –
49. celostátní dílna dětského přednesu \ 48th
National Festival of Children's Theatre – 48th
National Workshop of Children's Reciting
Svitavy 12.–18. 6. 2020
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

MLADÁ SCÉNA 2020 \ YOUTH STAGE 2020

18. celostátní přehlídka studentských diva-
delních souborů \ 18th National Festival of
Students' Theatre
Ústí nad Orlicí 24.–28. 6. 2020
www.nipos-mk.cz/?cat=55

DRAMA IN EDUCATION DAYS 2020 \ DNY DRAMATICKÉ VÝCHOVY 2020

6th annual conference focuses on best
practice and research in the field of Drama \
6. ročník konference zaměřené na dobrou
praxi a výzkum v dramatické výchově
Germany, Konstanz \ Německo, Kostnice
16.–18. 7. 2020
<https://dramapaedagogik.de/en/category/conferences/>

16. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA 2020 \

16th WORLD FESTIVAL OF CHILDREN'S THEATRE
Toyama, Japonsko 18.–22. 8. 2020
www.aitaiata.net/toyama2020.html

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE \ DRAMA IN SCHOOL

25. celostátní dílna dramatické výchovy \
25th National Workshop of the Drama in
Education
Jičín 17.–23. 9. 2020
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

NAHLÍŽENÍ 2020 \ INSIGHTS 2020

31. celostátní dílna středoškolské dramatiky
a mladého divadla \ 31st National Workshop
of Secondary School Drama and Youth
Theatre
Bechyně 15.–18. 10. 2020
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

IDEA EUROPE MEETING \ SETKÁNÍ EVROPSKÉ SEKCE IDEA

Rakousko/Austria, 23.–25. 10. 2020

EVOLVE 2020

50th Anniversary Conference \ Konference
k 50. výročí Council of Ontario Drama and
Dance Educators
Kanada, Ontario, Hamilton 23.–25. 10. 2020
<https://www.code.on.ca/2019-code-conference>

DĚTI-VÝCHOVA-DIVADLO \ CHILDREN-EDUCATION-THEATRE

Podzimní divadelní přehlídka dětských
a středoškolských souborů z celé ČR \
Autumn Festival of Children's and Youth
Theatre of the Czech Republic
Praha, Divadelní fakulta AMU
23.–25. 10. 2020
<http://www.dvd-damu.cz/>

IDEA DAY \ DEN IDEA

International Drama/Theatre and Education
Day \ Mezinárodní den dramatické výchovy
27. 11. 2020

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

David Davis: *The crisis in drama in education* – In his
keynote, presented at the GAP Conference on
30th July 2016 in Budapest, D. Davis reflects
on the current situation of drama education
and looks back on the past stages of the field,
especially the 1970s..

DRAMA-ART-THEATRE

Ema Zámečníková: *The 30th Insights Festival* – A drama
teacher and an experienced leader of

children's and youth theatre groups Ema
Zámečníková resumes the 30th national
workshop of secondary school theatre groups
held in October 2019 in the south-Bohe-
mian town of Bechyně. She pays attention
not only to the nine performances that the
festival programme comprised, but also the
workshops that have become an inseparable
part of the event. What makes the Insights
festival unique is the fact that theatre groups
can also present unfinished performances

that they are still working on, or even selec-
ted samples of those. The discussions and
the opinions of others are thus very valuable
in their further creative process.

Irena Konývková: *Paradoxes of the International Youth Theatre Festival Theatre Revolution 2019 in Tyumen* –

The report brings observations from the
festival held in Russia, in the Siberian town
of Tyumen. The Czech Republic was repre-
sented by the HOP-HOP theatre group from
the Basic School of Arts in Ostrov (whose

performance *Run, boy, run* based on the book written by the Israeli author Uri Orlev won the main prize at the festival). Leader of the group Irena Konýčková briefly reports on several performances she had a chance to see, commenting also on the organisational structure of the event.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Klára Fidlerová: Literary Themes for Students of Secondary Pedagogical School – The goal of this article containing excerpts from a thesis defended at the Dpt. of Drama in Education at the Theatre Faculty in Prague is to introduce and analyse selected books and literary themes and demonstrate on a few specific projects how they can be used in drama work with student groups consisting predominantly of female kindergarten teacher trainees and future heads of afterschool clubs. In the first part, the author of the work lists the types of drama activities and lessons she employs in her work with the students (exercises, dramatic playing, process drama...), pointing out that students should also have an opportunity to experience theatrical work in preparing a performance. Various ways of reflecting the work are also necessary for meaningful learning. The article contains several model lessons based on literature including Divá Bára (Wild Barbara), a story in the 19-century romantic style by Božena Němcová, the story of Tristan and Isolde and the classic fairy-tale The Sleeping Beauty. The author of the article concludes by saying: “I am convinced (and my class work has proven it) that it is worth using quality literary models in drama work; not only it makes the search for topics easier for the teacher, but also enriches the students immensely. Lessons connected by the above-mentioned stories were by far most captivating for the students; they held their attention and interest very well and made them contribute actively. What is more, the deeper immersion in the story led the students in a subtle and nature manner to self-reflection and thus also to the reflection of various personal and social issues.”

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Eva Koudelková: A Unique Edition of Czech Fairy-Tales – A review of the first volume of a planned nine-part edition of Czech folk fairy-tales issued by the Vyšehrad publishing house under the name *Czech Folk Fairy Tales: Animal Tales and Fables*. Editor Jaroslav Otčenášek has been preparing the project for the past fifteen years, employing ethnological and literary historical perspectives. He has managed to collect a great amount of fairy-tales both

published and in manuscript. His goal was to make readers acquainted with a number of sources in their original, often very raw form in which they had once been noted down. The reviewer appreciates the great editorial care invested in the book and recommends this quality volume to the attention of experts on folklore and fairy-tales but also literature and drama teachers.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Hana Kasíková: Does Death Go Well with Theatre in Education? – Hana Kasíková, teacher at the Faculty of Arts of the Charles University in Prague, ponders over the theme of death and dying as subject matter used in drama lessons. She reflects on a performance dealing with the theme of death, *Silent Night* played by the DIVADELTA group. She thinks highly of this piece that employs the forum theatre techniques, perceiving it both as pedagogically sensitive and theatrically impressive: „I have seen the piece performed for the pupils of a primary school. The actors and jokers used highly professional skills and approach, presenting the theme of dying in a way that captivated the attention both of pupils and teachers. I was also present at the feedback session of the actors who shared and discussed ideas of how to bring the experience to a deeper level and deal with the children’s reactions in the most appropriate way.“

Veronika Půlpánová-Jitka Rosenová: The Spectator Does Not Have to Be a Mere Observer – In 2020, the Prague-based theatre group DIVADELTA has entered the second decade of their existence. At present they offer eleven theatrical and educational programmes for children and youth dealing with a wide range of topics covering all age groups of spectators. These performances of the theatre-in-education type (T.I.E.) focus on red-hot topics of today’s world which children and young people encounter in their everyday lives: aggression and bullying, dangers of the virtual environment, lying, drug and alcohol addiction, xenophobia, financial literacy, eating disorders, old age or death and dying. This article looks at the work of the DIVADELTA group through the eyes of its leader and one of its members.

Kristina Procházková: Petr Sís on Flying and Other Dreams – Petr Sís, a Czech artist permanently residing in the USA, is renowned primarily for his children’s book illustrations, which won him the Hans Christian Andersen Award for lifelong achievement in 2012. On the occasion of his 70th birthday, the Centre of Contemporary Art DOX organised an exhibition of his works called *On Flying and Other Dreams* that ranked among the top culture

events in Prague at the end of 2019.

Luděk Korběl: Seventy Years of Albatros in One Edition – The Albatros publishing house that has since its establishment focused on books for children and youth, celebrated its seventieth anniversary last year. On this occasion it published a book concerning its history as well as a collection of eight titles called *Journey Through Time with Albatros (Cesta časem s Albatrosem)* representing their rich fund of titles including even some of the original illustrations. The reviewer maps the development of the publishing house including its various stages and the major achievements.

Marta Žilková: The Position of a Legend in Contemporary Youth Literature – Paging through several Slovak books containing folk legends. The author of the article, Slovak literary critic and a teacher at the University in Nitra, pays special attention to books written by Ondrej Sliacký whose adaptations of folk legends she finds very good.

Gabriela Zelená Sittová-Luděk Korběl-Marie Mokrá-Dávid Dziak-Lucie Šmejkalová-JG Růžicka-Klára Fidlerová-Jiří Forejt-Jaroslav Provazník: Peeping into Books and Performances for Children and Youth – Reviews of new books and performances for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children’s theatre groups.

Jaroslav Provazník: Looking Back at a Book that Should Not Be Forgotten – A reminder of a book bringing sensitive adaptations of biblical stories *Vyšla hvězda nad Betlémem: Příběhy, události a mýty Nového zákona (A Star Has Risen Over Bethlehem: Stories, Events and Myths of the New Testament)* written by Josef Jedlička but published in 1969 under a ghost writer’s name of Josef Volák due to the author’s emigration from the Communist regime.

CHILDREN'S STAGE 61

The text supplement of *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* brings the script of an exceptional performance called *Gerta S.* put together by a secondary school theatre group KUK/Zpátečníci from a Basic Schools of Arts led by Ivana Sobková. The play is based on a book written by Kateřina Tučková, *Vyhnání Gerty Schnirch (The Expulsion of Gerta Schnirch)* dealing with the lives of German people living on Czechoslovak territory, especially their forced expulsion after WW2. In her article called *The Way to Gerta*, the group leader provides detailed commentary on the evolution of the performance, tracking down the devising process that spans all the way from identifying the theme to the gathering of material and the establishment of the theatrical concept.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

David Davis Krize v dramatické výchově. Přednáška,
která zazněla 30. 7. 2016 na konferenci GAP v Budapešti 1

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Nahlížení 2019. 30. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla.

Bechyně 17.–20. října 2019 5

Ema Zámečníková Třicáté Nahlížení 6

Irena Konývková Paradoxy světového divadelního festivalu mládeže

Těatrafnaja revoljucija 2019 10

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Klára Fidlerová Literární látky pro studentky střední odborné školy pedagogické 12

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Eva Koudelková Začala vycházet ojedinělá edice českých pohádek 31

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Hana Kasíková Smrt sluší divadlu ve výchově? 36

Veronika Půlpánová-Jitka Rosenová Divák nemusí být pouhým pozorovatelem 38

Kristina Procházková Petr Sís o létání a jiných snech 41

Luděk Korbel Sedmdesát let Albatrosu v jedné edici 43

Marta Žilková Miesto povesti v súčasnej literatúre pre mládež 46

Gabriela Zelená Sittová-Luděk Korbel-Marie Mokrý-Dávid Dziak-Lucie Šmejkalová-JG Růžicka-Klára Fidlerová-

-Jiří Forejt-Jaroslav Provazník Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 49

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 58

Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy \ Dramadiary for drama
teachers and lectures 59

DĚTSKÁ SCÉNA 61

Ivana Sobková Gerta S. 1

Ivana Sobková Cesta ke Gertě 30

Jana Soprová Jak to viděla Gerta S. 38