

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE  
FILMOVÁ A TELEVIZNÍ FAKULTA

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha, 2020

Kateřina Kaclíková

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**FILMOVÁ A TELEVIZNÍ FAKULTA**

Filmové, televizní a fotografické umění a nová média  
Scenáristika a dramaturgie

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**REVOLTUJÍCÍ ADOLESCENTNÍ HRDINA VE  
FILMU**

**V RÁMCI ŠKOLNÍ - NÁPRAVNÉ - ČI JINÉ VÝCHOVNÉ INSTITUCE**

**Kateřina Kaclíková**

Vedoucí práce: doc. Mgr. Marek Vajchr

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**FILM AND TV SCHOOL**

Film, Television, Photography and New Media  
Department of Scriptwriting and Dramaturgy

**BACHELOR THESIS**

**REVOLTING ADOLESCENT HERO  
IN FILM**

**WITHIN A SCHOOL - CORRECTIONAL OR OTHER EDUCATIONAL  
INSTITUTION**

**Kateřina Kaclíková**

Thesis advisor: doc. Mgr. Marek Vajchr

Examiner:

Date of thesis defense:

Academic title granted: BcA.

Prague, 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Revoltující adolescentní hrdina ve filmu: v rámci školní - nápravné - či jiné výchovné instituce

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

Podpis

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **Bibliografický záznam**

KACLÍKOVÁ, Kateřina. *Revoltující adolescentní hrdina ve filmu: v rámci školní - nápravné - či jiné výchovné instituce*, Bakalářská práce. Praha, Akademie múzických umění v Praze, 2020.

## **Bibliographical record**

KACLÍKOVÁ, Kateřina. *Revolting Adolescent Hero in Film: Within a school - correctional or other educational institution*, Bachelor Thesis. Prague, Academy of Performing Arts in Prague, 2020.

## **Děkuji**

Doc. Mgr. Marku Vajchrovi za vedení práce, dále Lucii Měchurové, Markétě Ambrožové, Ludku Čertíkovi, Michalu Hokynkovi z knihovny FAMU a Jaroslavě Fikejzové z Národního filmového ústavu za cennou pomoc při dohledávání dostupné literatury a filmů v průběhu zpracovávání této práce. V neposlední řadě také celé své rodině Trahankaců, kteří mě ve studiu podporují, zvláště pak svému partnerovi Janu Trantovi.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce *Revoltující adolescentní hrdina ve filmu: V rámci školní - nápravné - či jiné výchovné instituce* si klade za cíl zmapovat filmy, zobrazující dětskou a dospívající postavu ve filmu v rámci historie kinematografie. Postupem dějinného vývoje se pak práce zaměřuje převážně na filmy s mužskými hrdiny v rámci prostředí školních, nápravných, či jinak výchovných institucí ve filmu, aby v závěru na základě teorie hrdinského monomýtu rozebrala poslední z vybraných snímků *Zlo mezi námi*.



## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis *Revolting adolescent hero in film: within a school - correctional or other educational institution* aims to map films depicting children and adolescents in film within the history of cinema. In the process of historical development the work focuses mainly on films with male heroes in the environment of school, correctional or other educational institution, to finally analyze the last of the selected films *Ondskan*, based on the theory of heroic monomyth.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

*Adolescent, dítě, dospívající, pubescent, teenager, náctiletý, mladík, mladý muž, mládež, mladiství, nezletilý; student; škola, zařízení, instituce výchovná – vzdělávací – nápravná – internátní – střední; zlo, dobro; šikana, násilí; revolta, buřičství, vzpoura; rebel, buřič, gang; kritika společenského systému, kritika společnosti; Trojka z mravů, Rebel bez příčiny, Osamělost přespolního běžce, Mladý Törless, Kdyby..., Zlo mezi námi.*

## **KEYWORDS**

*Adolescent, child, pubescent, teenager, youngster, young man, youth, adolescence, minor; student; school, facility, institution – educational – correctional – boarding – high school; evil, good; bullying, violence; revolt, rioting, rebellion; rebel, troublemaker, gang; criticism of a social system, criticism of society; Zero for Conduct, Rebel Without a Cause, The Loneliness of the Long Distance Runner, Young Törless, If..., Ondskan.*

# Obsah

I.	TEORETICKÁ ČÁST .....	1
1.	Úvod do teoretické části .....	2
2.	Definice pojmů.....	6
2. 1.	Definice <i>adolescence</i> ze sociologického hlediska .....	6
2. 2.	Definice <i>hrdinství</i> .....	8
3.	Definice žánru.....	10
3. 1.	Definice <i>Young Adult</i> z literárně vědného hlediska.....	10
3. 2.	Definice žánru <i>Teen Film</i> .....	10
4.	Výskyt dětí a dospívajících ve filmu v průběhu věků .....	12
4. 1.	Historický přehled vývoje kinematografické tvorby s <i>dětskými</i> a <i>adolescentními</i> představiteli a postavami.....	12
II.	EMPIRICKÁ ČÁST .....	25
5.	Úvod do empirické části .....	26
5. 1.	Charakteristika vybraných analyzovaných filmů .....	26
5. 1. 1.	Charakteristika filmu <i>Trojka z mravů</i> (1933) .....	26
5. 1. 2.	Charakteristika filmu <i>Rebel bez příčiny</i> (1955) .....	27
5. 1. 3.	Charakteristika filmu <i>Osamělost přespolního běžce</i> (1962).....	30
5. 1. 4.	Charakteristika filmu <i>Mladý Törless</i> (1966) .....	31
5. 1. 5.	Charakteristika filmu <i>Kdyby...</i> (1968) .....	32
5. 1. 6.	Charakteristika filmu <i>Zlo mezi námi</i> (2003) .....	34
6.	Představení výzkumné hypotézy.....	37
6. 1.	Specifikace výzkumných otázek .....	37
6. 2.	Pre-historie filmu <i>Ondskan</i> .....	37
6. 3.	Zpracování filmu <i>Ondskan</i> a jeho přijetí .....	37
6. 4.	Význam švédského výrazu <i>ondskan</i> .....	38
7.	Analýza filmu <i>Zlo mezi námi</i> .....	39
7. 1.	(I.) ODLOUČENÍ.....	39
7. 1. 1.	(1.) „Dobrodružství“ volá: neboli Znamky hrdinského poslání .....	39
7. 1. 2.	(2) „Nevyslyšené volání“ neboli Pošetilost úniku před bohem.....	41
7. 1. 3.	(3.) „Nadpřirozená pomoc,“ nečekaná pomoc přicházející k tomu, kdo prožil pravé dobrodružství .....	42
7. 1. 4.	(4.) „Překročení prvního prahu“.....	43
7. 1. 5.	(5.) „V bříše velryby“ neboli Přechod do říše noci.....	44

7. 2.	(II.) INICIACE.....	45
7. 2. 1.	(1.) „Cesta útrap" neboli Nebezpečné aspekty bohů .....	45
7. 2. 2.	(2.) „Setkání s bohyní" (Magna Mater), neboli Znovu získaná blaženost dětství.....	47
7. 2. 3.	(3.) „Žena jako svůdkyně," Oidipovo prozření a muka .....	48
7. 2. 4.	(4.) „Smíření s otcem" .....	49
7. 2. 5.	(5.) „Apoteóza" .....	49
7. 2. 6.	(6.) „Nejvyšší dobrodiní" .....	50
7. 3.	(III.) NÁVRAT .....	51
7. 3. 1.	(1.) „Odmítání návratu" neboli Popřeny svět .....	51
7. 3. 2.	(2.) „Kouzelný útěk" .....	51
7. 3. 3.	(3.) „Záchrana zvenčí" .....	53
7. 3. 4.	(4.) „Překročení prahu návratu" neboli Návrat do každodenního života	54
7. 3. 5.	(5.) „Pán obou světů" .....	54
7. 3. 6.	(6.) „Svoboda žít," čili Podstata a funkce nejvyššího dobrodiní" ..	55
III.	ZÁVĚR .....	56
8.	Závěr .....	57

## SEZNAM POUŽITÉHO OZNAČOVÁNÍ A ZKRATEK

### Seznam hlavních zkratk:

*Osamělost* film *Osamělost přespolního běžce*  
*Zlo* film *Zlo mezi námi*  
*Rebel* film *Rebel bez příčiny*  
*Törless* film *Mladý Törless*

### Seznam vedlejších zkratk:

*Alenka* film *Alenka v říši divů*  
*Alice* hlavní postava filmu *Alenka v říši divů* v původním znění  
*Kid* film *The Kid*

### Seznam jiných zkratk:

\* rok narození

„Wisdom is the principal thing;  
Therefore get wisdom:  
And with all thy getting  
get understanding.

Proverbs 4:7<sup>1</sup>

„Předně moudrosti nabývej  
a za všechno své jmění  
Získej rozumnost.

Příslaví 4:7<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Citát na počátku filmu : ANDERSON, Lindsay: Kdyby... [televizní vysílání]. Česká televize, ČT2, 2011.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. Úvod do teoretické části

Na vývoj lidské bytosti působí od samých počátků mnoho vlivů. Vedle genetické výbavy a instinktů, které si na svět přinášíme, probíhají výzkumy i o prenatalních vědomostech a vzpomínkách.<sup>2</sup> Výzkumy se snaží prokázat to, o čem se mohli naši předci zřejmě pouze domnívat, a sice, že důležitou zprávu o světě, do kterého rosteme a do kterého se po prenatalní fázi rodíme, si jakési „představy“ už přinášíme. Jelikož si je vytváříme dávno před samotným zrozením, nejen jako plod v děloze.

Odhlédneme-li od některých filozofií, které jdou v tomto hledisku ještě dál a věří v přenosy duší (reinkarnaci); A budeme-li na věc nahlížet nyní především z hlediska vývojové biologie, již víme, že plod v matčině děloze není nečinný. Roste, vyvíjí se, sílí, prožívá, a tedy se také učí. Skrze matčiny smysly a emoce, i smysly a emoce *vlastní*, si utváří obraz o světě, který ho obklopuje i mimo purpurové stěny.<sup>3</sup> Pociťuje-li matka nějaký nedostatek, trpí-li hladem, žízní-li, pociťuje-li často strach a stres, její krevní oběh zaplavují hormony, které dávají i dítěti jasné signály o světě, do kterého vstoupí.

*Dítě* tedy z tohoto pohledu nelze považovat za čistý list bílého papíru, na který bude teprve vše vepsáno. Nehledě na svou počáteční bezbrannost je to ve skrze inteligentní tvor s prozatím pouze omezenější funkční výbavou. Na jeho vývoj a vrozené dispozice při tomto procesu nejspíš neměla vliv „pouze“ evoluce, látková výměna, rodiče, nejbližší okolí, ale samozřejmě i sociokulturní kontext, tedy společnost.

Vliv a možnosti vlivu soudobé společnosti na lidského jedince tedy sahají už do prenatalního stadia, ale je důležité si jej uvědomit specificky i proto, že se často na vývoj lidského jedince z tohoto úhlu nenahlíží, ačkoli si obecně důležitost pozitivního a po všech stránkách zdravého prostředí, například pro těhotné, často uvědomujeme.<sup>4</sup> Ve společnosti je stále obvykle zažitější představa, že lidský jedinec (nespadá-li do ústavní péče od počátku) je do určitého věku pouze pod vlivem opatrovníků, či rodičů a nejbližších blízkých, a to až do doby, než je konfrontován s cizím kolektivem a často institucionalizovaným prostředím, jako mohou být už například *jesle, mateřské školy*, či, v našem kulturním kontextu, vzhledem k povinné školní docházce, v nejzazším měřítku, *základní školy*.

*Škola* obecně je považována za milník, kdy se pomyslně ztrácí *děti*, či později *dospívající* z očí svým rodičům a jejich výchovu a vzdělávání částečně přebírá společnost skrze své instituce, reprezentovaná svými pedagogickými autoritami.

---

<sup>2</sup> Problematiku prenatalních zkušeností zmiňuje například česko-americký psycholog Stanislav Grof, viz: VAN NUYS, David: *An Interview with Stanislav Grof, M.D., on Transpersonal Psychology and the Meaning of Psychedelic Experience*. In: Jackson Hole Community Counseling Center [online]. 2011 [cit. 5.8. 2020]. Dostupné na internetu: <[https://www.jhccc.org/poc/view\\_doc.php?type=doc&id=41802](https://www.jhccc.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=41802)>

<sup>3</sup> Oděvem i lidskou tkání prostupuje světlo, jež po většinu dne vystavuje plod červenému až purpurovému prostředí, jež by se mohlo přirovnat ke světlu, které vidíme zavřemeli odní víčka ve dne. Se setměním se barva prostředí v děloze mění na modrou, či fialovou. Temnotu, tmu, či černo, tak zažívá plod jedině v opravdové temnotě (pod peřinou).

<sup>4</sup> Chování mnohých lidí se při komunikaci s těhotnými natolik proměňuje, že se zdá být ve společnosti jakási universální podvědomá snaha vytvářet co nejlepší podmínky pro vývoj nových jedinců, jak jen naše vlastní kapacity v dané situaci dovolují. Toto chování se nezdá být přirovnávána k zakořeněnému přírodnímu principu o zachovávání smečky, či stáda.



Gymnaziální, odborné, či jiné středoškolské vzdělávání, jež nastává obvykle v rozmezí od jedenáctého do zhruba osmnáctého (popřípadě dále) roku *dítěte*, či *dospívajícího*, je výrazným časovým úsekem, spadajícím do fáze vyspívání lidského jedince a často obnáší mnoho důležitých přerodových milníků, či novodobých přechodových rituálů (získání občanského průkazu, maturita, plnoletost), kterými člověk vstupuje do společnosti.

Přidržíme-li se rámování vlivu společnosti na pozadí vzdělávání, dalším navazujícím obdobím může být následovná přípravná cesta procesu uvádění do společnosti, či do jejího úzeji specifikovaného oboru, skrze vysokoškolské vzdělávání.

To obvykle může nastávat v rozmezí od zhruba osmnáctého roku života, do šestadvacátého, popřípadě i mnohem déle, kdy je lidský jedinec často považován za dospělého (fyziologicky, právně i společensky odpovědného), ale kdy z hlediska psychologického a sociálního bývá zároveň stále vnímán jako nevyspělý. Což často může vycházet právě z role *učednictví*, tedy *studentství* a například často nedostatečné finanční, hmotné, časové (harmonogram škol) i hodnotové („nepsaný“ i psaný školní řád) autonomie.

Obecně se tedy dá říci, že škála a tempo možností přechodových rituálů vyspívání dnešních jedinců, a tedy i možností vlivu společnosti na vývoj lidských jedinců, je pestrá; V moderní době, především v evropské a severoamerické společnosti, se toto období spíše prodlužuje a je přitom jistě zajímavou otázkou, do jaké míry je toto prodlužování přechodu z fáze *dítě* - *dospělý* svobodnou volbou vyspívajících jedinců (například snazší možnost odkládání rodičovství), nebo důsledkem tlaku společnosti v podobě překážek, či požadavků, které na lidské jedince klade v rámci současných sociokulturních očekávání (co nejvyššího dosaženého vzdělání, dosažení vlastního bydlení, širší finanční nezávislosti, teprve manželství, atp.).

Přitom v minulých stoletích přechod od *dětství* do *dospělosti* probíhal velmi rychle. Soubor rolí, které si měl člověk osvojit byl obvykle „více méně konzistentní, jasně komunitou deklarovaný a jednoznačně hodnotově zakotvený, což proces adaptace na život v dospělosti bezesporu usnadňovalo. Na druhé straně, osobnostní rozvoj byl ohraničen zájmy, pravidly, normami a hodnotami konkrétní komunity (rodu, stavu), ve které probíhal. Vědomí skupinové sounáležitosti mělo obvykle výrazně větší hodnotu než vědomí vlastní individuality a jedinečnosti.“<sup>5</sup>

Důvody, proč se období *dospívání* začalo prodlužovat, jsou tedy sociologické, politické a kulturní. Například rozpad feudální společnosti „vedl k markantním sociálním změnám, které provázely nástup kapitalismu. Urbanizace, potřeba volné a kvalifikované pracovní síly, migrace obyvatelstva a oddělení života v rodině od pracovní části dne mělo řadu sociálně psychických důsledků. Styl života dospělých se postupně odděloval od stylu života dětí a období adolescence začalo mít specifický význam.“<sup>6</sup>

Separaci jednotlivých generací pak zejména ve druhé polovině 19. století podporovalo zřízení nového systému všeobecného školství, kdy výchova „a vzdělávání byly primárně chápány jako příprava na povolání a v tomto smyslu byly

---

<sup>5</sup> MACEK, Petr: *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha, Portál, 1999. Str.14.

<sup>6</sup> Tamtéž.

*také institucionalizovány.*"<sup>7</sup> Právě tento proces „vyústil v oddělení sociálního světa mladých lidí, což se projevilo „v mnoha oblastech každodenního života, včetně trávení volného času, užívání médií a vytvoření specifické kultury a hodnot.“<sup>8</sup>

*Dospívání*, neboli *adolescence*, se tak konstitovalo jako relativně samostatná, specifická a vnitřně bohatě diferenciovaná etapa v životním cyklu člověka. „Rozvoj moderních společností vytvořil pro adolescenty nelehký úkol, jak porozumět tomu, co se má v jejich individuálním vývoji stát a jak to úspěšně zvládnout.“<sup>9</sup>

Téměř by se tak v dnešní době mohlo zdát, že se často podle některých náhledů a očekávání společnosti lidský jedinec nemůže vyvinout, přerodit, či stát se *dospělým* nikdy, a je neustále udržován v umělém spánku, ve věži zámku šípkového království.

Ačkoli se ve vyšší, či nižší míře *dospělým*, tedy autonomním a vyzrálým, člověk obecně stává, nebo je tak všeobecně alespoň vnímán za předpokladu, že dosáhl určitého věku, vižáže, profesního zařazení (čímž stvrdil svou samostatnost a životaschopnost v rámci společnosti), nebo například také přivedl na svět vlastní potomky, jeho cesta nabývá odysseovských rozměrů.

Pročež se pro mne, v rámci završování bakalářského stupně studia, a tedy i pro nás, z hlediska významu této závěrečné absolvenstké práce, stává také tato cesta zajímavou, neboť proces *dospívání*, či *přechodu* mezi *dětstvím* a *dospělostí*, máme příležitost nahlížet skrze reálně přítomný aspekt studentského vývoje práce, ale samozřejmě i z hlediska vývoje tématu, tedy vývoje kinematografie s *dospívajícími* hrdiny, specifičtěji pak skrze filmy odehrávajících se v rámci *školních - nápravných - či jiných výchovných institucí*, které jsou od určité etapy v kinematografii četnější. V nich se pak z postav adolescentních hrdinů stávají až symboly, znázorňující nespravedlnosti celospolečenského systému, skrze které lze pozorovat vypořádávání se s nespravedlnostmi z univerzálního hlediska, optikou *přechodové cesty mytologického hrdiny*.

Na pozadí přehledového zmapování kinematografie s *dětskými* a *adolescentními* hrdiny si tak vytyčíme užší výběr několika výrazných kinematografických děl, v nichž je konfrontaci adolescentů se systémem instituce možno nahlížet jako sebekritickou paralelu k širším socio-kulturním modelům společnosti, z nichž tyto instituce přirozeně vycházejí a kdy jsou tedy filmové mikrokosmy zobrazovaných vzdělávacích institucí pojímány jakožto makrokosmos fungování širší společnosti, světa, na jehož prahu se mladí hrdinové nacházejí a do něhož po nabití plnoletosti dobrovolně, či nedobrovolně vstoupí.

Tento doposud teoretický základ poslouží druhé části práce, pojmenované *empirická*. Zde si, vzhledem k formálně omezenému rozsahu bakalářské práce, podrobně analyzujeme na příkladu celovečerního švédského snímku *Ondskan* možnou metaforu nového mýtu *hrdinného vyspívání lidského jedince* na cestě ke vstupu do společnosti. Při této cestě je hrdina se společností konfrontován skrze instituci, v rámci níž musí volit mezi dobrem a zlem, přičemž se sám stává symbolem revolty, přinášející divákovi, potažmo celé společnosti, významné poselství.

---

<sup>7</sup> MACEK, Petr. Op. cit. Str.14.

<sup>8</sup> Tamtéž.

<sup>9</sup> Tamtéž, str.14-15.

Práce by tak měla vymezit a naznačit silný potenciál zkoumání společenské kritiky, jež filmy s mladými hrdiny ve vzdělávacích institucích nabízejí. Mohla by tak posloužit i jako podklad k dalšímu studijnímu bádání a rozpracování v rámci budoucích akademických prací, kterých v okruhu zkoumaného tématu není mnoho. Téma přitom nabízí mnohé možnosti přístupů v bádání a i z tohoto hlediska by si tak dle mého názoru zasloužilo ještě více pozornosti. Již proto, že rámec tématu často nabízí silné katarzní, ale i seberozvojově inspirativní možnosti skutečného sociokulturního obrození.

## 2. Definice pojmů

Pro začátek, než budeme moci dojít přes zmapování filmového vývoje s *dětskými* a *adolescentními hrdiny* k analýze konkrétních výběrových filmů (*Trojka z mravů, Rebel bez příčiny, Osamělost přespolního běžce, Mladý Törles, a Kdyby...*) až k hlavnímu filmovému rozboru skrze univerzální monomýtus *Zlo mezi námi*, ujasněme si v rámci rozsahu této práce alespoň některé důležité pojmy, se kterými budeme pracovat.

Nejprve si ozřejmíme pojem *adolescence*, posléze *hrdinství*, abychom se následně mohli také zaměřit na vymezení *žánru* a tedy pojmů *Young Adult* a *Teen Film*, které nás budou v kontextu práce nejvíce zajímat.

### 2. 1. Definice *adolescence* ze sociologického hlediska

*Adolescence* není snadno specifikovatelným obdobím psychického vývoje člověka. Časové vymezení jejího trvání, její atributy, i určování její psychologie se v průběhu časů měnily v závislosti na konkrétních společensko - historických podmínkách.

*„Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa adolescere (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako termín označující určité období života člověka bylo toto slovo použito poprvé v 15. století (Muuss, 1989). Přitom označení adolescenti (typické pro psychologii) se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či dorost (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením mládež (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku).“<sup>10</sup>*

Ještě dříve však například Aristoteles (384–322 př. n. l.) ve své periodizaci života, která vycházela ze sedmiletých cyklů, popsal adolescenci, tedy třetí cyklus, který by spadal do období 14 – 21 let, jako *„svébytné období života, ve kterém má člověk (muž) ukončit svůj tělesný a pohlavní vývoj, formovat svůj charakter, myšlení a rozum.“<sup>11</sup>*

Ve středověku však žádný významný rozdíl mezi etapou *adolescence*, ba ani etapou *dětství* nebyl obvykle chápán jako kvalitativně odlišné období od dospělosti.<sup>12</sup>

Změnu v pojetí dítěte a jeho vývoje přinesl výrazně až filosof John Locke (1632-1704), který přišel s pojmem *„tabula rasa“* a který přičítal vztahům, vlivům prostředí a výchově dítěte velký význam, jež měl vrcholit právě na konci *adolescence*.<sup>13</sup>

Dalším filosofem, který zdůrazňoval potřebu „přemostění“ mezi dětstvím a dospělostí, byl preromantický spisovatel Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Ten rozdělil vývoj člověka *„do pěti stadií, přičemž adolescenci datuje mezi 15. 20. rokem. V předchozím období, ve „věku rozumu“ (12 – 15 let), se prohlubuje sebeuvědomování, adolescence je dobou emocionálního dozrávání a přesunu od*

---

<sup>10</sup> MACEK, Petr. Op. cit. Str.11.

<sup>11</sup> Tamtéž, str.13

<sup>12</sup> Tamtéž.

<sup>13</sup> Tamtéž.

*sobeckosti k zájmu o druhé. Život dostává nový rozměr a minulé i současné zkušenosti nabývají nový smysl. Člověk si uvědomuje, že nyní je skutečně zrozen pro život a že nic lidského mu není cizí.*"<sup>14</sup>

V dnešní odborné literatuře se časové vymezení tohoto období lidského života také mnohdy různí. Obecně lze však říci, že období *adolescence, dospívání*, spadá do druhého desetiletí života.

*„V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od pubescence. Pubescence (v české terminologii dospívání) se pak obvykle ohraničuje časovým intervalem 11 až 15 let, přičemž někteří autoři ji ještě vnitřně diferencují nejčastěji na prepubertu a pubertu.*

*Adolescence (v české terminologii mládí) je pak většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí,"<sup>15</sup> kdy se v jejím průběhu obvykle ukončuje tělesný růst, ale kdy pro ukončení období adolescence již biologická kritéria takovou váhu nemají, jelikož jsou důležitější „kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace)."<sup>16</sup>*

Sociální psycholog, profesor Petr Macek (\*1956), se ve své knize *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*, přiklání k periodizaci, podle které se *adolescencí* „označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí.“<sup>17</sup> Přičemž je současně vnitřně diferencovaná obvykle na tři fáze:

1. časná adolescence (zruba od věku 10(11)–13 let)
2. střední adolescence (od věku 14–16 let)
3. pozdní adolescence (od věku 17–20 let, popřípadě i mnohem déle)<sup>18</sup>

Charakteristickým rysem *adolescence* obecně je však překonávání období mezi dětstvím a dospělostí. Nejde tedy pouze o fyzické dozrávání a duševní rozvoj, ale také o „*sociální určení v nejširším slova smyslu.*“<sup>19</sup>

Z našeho pohledu je velmi zajímavé prolínání jakéhosi smyslu završování určité fáze života lidského jedince s vědomím o splnění určitého poslání či úkolu (dospět, nalézt sám sebe a zařadit se) v rámci společnosti. To by odpovídalo poslání a cestě *hrdiny*, podrobněji viz. níže a které se později promítá v rozebíraných filmech, kdy se tento *adolescentní úkol* prolíná v příbězích postav, jež jsou při své cestě konfrontovány se všemožnými společenskými překážkami. V těch musí každá nacházet vlastní, především morální východiska, svým vlastním způsobem. Přesuňme se proto nyní k definici *hrdinství*.

---

<sup>14</sup> MACEK, Petr. Op.cit. Str.13.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž, str.11-12.

<sup>17</sup> Tamtéž.

<sup>18</sup> Završení období *adolescence*, bývá často složitější, než určování jejího počátku. Především ve vyspělých zemích je to kvůli procesům, které období *adolescence* prodlužují. Mezi tyto procesy patří například odkládání pohlavní aktivity do pozdějšího věku, prodlužování přípravy na dospělost různou formou specializace, ať už formou vzdělání, či množstvím různorodých požadavků a norem; Nebo neurčitým a složitým sociálním prostředím, ale i vznikem „adolescentní kultury“ či „teenagerovského stylu.“

<sup>19</sup> MACEK, Petr. Op.cit. Str.12.

## 2. 2. Definice *hrdinství*

Pojem *hrdina* či *hrdinka* pochází z řeckého ἥρωϛ<sup>20</sup> (*hērōs*) jež znamená *chránit* či *sloužit*. Za *hrdiny* či *hrdinky* pak bývají označovány postavy řecké mytologie a folklóru; Dále pak hlavní postavy uměleckých děl; Případně lidé, kteří ve společnosti vykonali, či vykonávají nějaký prospěšný, či významný skutek, a to jak v kladném, tak ironickém, tedy záporném slova smyslu.

V pozitivním smyslu se obecně jedná o člověka „*vynikajícího svou statečností, vzbuzujícího obdiv svými odvážnými činy, konanými zpravidla v zájmu nejvyššího účelu.*“<sup>21</sup>

Z mytologického hlediska, jež nás pro účely naší práce bude zajímat především, jsou *hrdinové* a *hrdinky* symbolickým principem, archetypem, či pravzorem - *lidí, polobohů*, popřípadě i *zvířat*, kteří představují vysoké morální hodnoty dané kultury.

*Hrdinové* a *hrdinky* ve světových mytologiích a folklóru tak obvykle oplývají výjimečnými, často nadlidskými, či přímo božskými schopnostmi a silnými charakterovými vlastnostmi, díky kterým překonávají velké překážky a konají velké skutky. Z těch pak má obvykle prospěch i celá širší společnost, za což jsou jí *hrdinové* a *hrdinky* obdivováni\*y, oslavováni\*y, či přímo uctíváni\*y.

Joseph Campbell, americký komparativní religionista, jež se světovou mytologií zabýval, analyzoval archetyp *hrdinství* v monografii *Tisíc tváří hrdiny: archetyp hrdiny v proměnách věků*. V knize se mu podařilo na základě komparativního zkoumání mýtu vystihnout hlavní charakteristiku *hrdinství*, i hlavní principy fungování hrdinského mýtu jakožto přechodového rituálu:

Hrdina je podle Campbella: „*člověk, kterému se podařilo probojovat přes svá osobní a místní historická omezení ve prospěch všeobecně platných lidských forem. Víze, ideje a inspirace takového jedince pocházejí z primárních zdrojů lidského života a myšlení. Nevypovídají pak o současné rozpadající se společnosti a duši, ale o neuhasitelném zdroji, skrze nějž se obrodí společnost. Hrdina zemřel jako současný člověk; Ale jako člověk věčný — zdokonalený, nspecifický, univerzální — se zrodil znovu. Jeho druhým vážným úkolem a skutkem (...) je vrátit se v přetvořené podobě k nám a učit nás to, co se dozvěděl o obnoveném životě.*“<sup>22</sup>

Hrdinovo mytologické dobrodružství se pak podle Campbella také „*ubírá obvyklou dráhou, jež opisuje vzorec představovaný přechodovými rituály: odloučení — iniciace — návrat: vzorec lze označit za základní jednotku monomýtu.*“<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> ἥρωϛ. In: WordSense.eu. Online Dictionary [online]. Nedatováno [cit. 27.7.2020]. Dostupné na internetu: <<https://www.wordsense.eu/ἥρωϛ/>>

<sup>21</sup> *Hrdina*. In: Internetová jazyková příručka. Ústav pro jazyk český. Akademie věd České republiky [online]. Nedatováno [cit. 27.7.2020]. Dostupné na internetu: <<https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=hrdina>>

<sup>22</sup> CAMPBELL, Joseph: *Tisíc tváří hrdiny: Archetyp hrdiny v proměnách věků I*; [z anglického originálu *The hero of thousand faces*. ISBN 80-7178-354-4. přeložila Hana Loupová]. Vyd. 1., Praha, Portál, 2000. Str. 33 a 344.

<sup>23</sup> Tamtéž. Str. 41 a 344. (35 Slovo monomýtus pochází od: JOYCE, James: *Finnegans Wake*. New York, Viking Press, Inc., 1939. Str. 581.)

Milníky hrdinova příběhu, monomytu, či jakési univerzální cesty, pak Campbell rozděluje do dílčích pododílů:

### I. ODLOUČENÍ

1. „Dobrodružství volá“ neboli Znamky hrdinského poslání
2. „Nevyslyšené volání“ neboli Pošetilost úniku před bohem
3. „Nadpřirozená pomoc“, nečekaná pomoc přicházející k tomu, kdo prožil pravé dobrodružství
4. „Překročení prvního prahu“
5. „V břiše velryby“ neboli Přejít do říše noci.

### II. INICIACE

6. „Cesta útrap“ neboli Nebezpečné aspekty bohů
7. „Setkání s bohyní“ (Magna Mater), neboli Znovu získaná blaženost dětství
8. „Žena jako svědkyně“, Oidipovo prozření a muka
9. „Smíření s otcem“
10. „Apoteóza“
11. „Nejvyšší dobrodiní“<sup>24</sup>

### III. NÁVRAT

12. „Odmítání návratu“ neboli Popřený svět
13. „Kouzelný útěk“ neboli Prométheův útěk
14. „Záchrana zvenčí“
15. „Překročení prahu návratu“ neboli Návrat do každodenního života
16. „Pán obou světů“
17. „Svoboda žít“, čili Podstata a funkce nejvyššího dobrodiní.“<sup>25</sup>

Právě z jeho členění budeme v této práci při hlavní analýze filmu *Zlo mezi námi* vycházet.

---

<sup>24</sup> CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 45-46

<sup>25</sup> Tamtéž. Str 46

### 3. Definice žánru

#### 3. 1. Definice *Young Adult* z literárně vědného hlediska

Odhlédneme-li od výše zmíněných termínů, můžeme se pak především v anglofonní literární vědě setkat s termínem *Young Adults*, volným překladem *mladí dospělí*.

Jako *mladí dospělí* zde bývají označováni ti, kteří se déle nepovažují za to být dětmi, ale nejsou ještě dospělým světem za dospělé považováni. Převrací se tak poněkud hledisko, kdy je *adolescence* chápána spíše jako termín spojovaný především s fyziologickým a psychologickým růstem, jež slouží jako pojem, nahlízející na *mladé lidi* spíše zvnějšku, v termín, vymezující *mladí* spíše zvnitřku.

Termín *adolescence* je tak z hlediska tohoto literárně vědného pohledu používán především mezi psychology a pedagogy, zatímco termín *Young Adult*, *mladý dospělý*,<sup>26</sup> je jakožto synonymum *adolescenta* či *teenagera* preferován především literárně vědnými profesionály.<sup>27</sup>

#### 3. 2. Definice žánru *Teen Film*

Anglickým termínem *Teen Film* pak bývá označována široká škála hrané filmografie, jež svou produkci obvykle cíleně míří především na adolescentní diváky. Zároveň sem však mohou spadat i filmy, které obsazují herce adolescentního věku, případně se tématy a obdobím *adolescence* zabývají, nebo se v tomto transformativním období odehrávají. Přičemž všechny tyto aspekty nezřídka splývají, avšak fungují i samostatně.

Například filmy, jež by do kategorie *teen filmů* spadaly svým *mladickým* obsazením nebo tematikou, mohou být v konečném důsledku mládeži nepřístupné pro svůj kontroverzní obsah.<sup>28</sup> Případně je film určen pro mladé, avšak reálně ztvární *adolescentní hrdiny* či *hrdinky* již dospělí představitelé. Nebo se v konečném důsledku film, který byl zacílený především na soudobé mladé publikum, překvapivě, i přes svou tzv. béčkovou kvalitu, zapíše do tabulek (i věkově) široké návštěvnosti a stane se nesmrtelným fenoménem napříč kontinenty (*Rebel bez příčiny*, *Hřísný tanec*).<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup>Přičemž termínem *Young Adults* se označuje většinou užší věková skupina mezi třináctým a osmnáctým rokem.

<sup>27</sup>DE VOS, Gail: *Storytelling for Young Adults: A Guide to Tales for Teens* [online]. Westport, (Connecticut; London, Libraries Unlimited, inc. 2003 [cit. 6.8. 2020]. Str. 12. Dostupné na internetu: <[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=KdFIWZfpXRwC&oi=fnd&pg=PP17&dq=history+of+teenage+young+adults+in+films&ots=XccKv\\_pK2M&sig=pXl0QVQ4fEUabubeyd6zS\\_DIL7E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=KdFIWZfpXRwC&oi=fnd&pg=PP17&dq=history+of+teenage+young+adults+in+films&ots=XccKv_pK2M&sig=pXl0QVQ4fEUabubeyd6zS_DIL7E&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false)>

<sup>28</sup> Např. zobrazování užívání drog, naturalistické násilí, či expresivní erotické scény

<sup>29</sup>SHARY, Timothy: *Teen movies: American youth on screen* [online]. New York; Chichester, West Sussex, Wallflower Press, 2005 [cit. 28.7.2020]. Str. 2. Dostupné na internetu: <[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vSXwAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=teenage+young+adults+in+films&ots=W-QDedBKCp&sig=X7OMN4wBh3RT85WpM-0xnWdgOYg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vSXwAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=teenage+young+adults+in+films&ots=W-QDedBKCp&sig=X7OMN4wBh3RT85WpM-0xnWdgOYg&redir_esc=y#v=onepage&q=teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false)>



Do teen filmů tedy spadá široké spektrum filmové produkce a mnohdy není snadné tuto kategorii přesně specifikovat stejně tak, jako je často složité specifikovat, kdy *adolescence* začíná a končí.<sup>30</sup>

Konvence, jež pomáhaly *teen filmy* určit, se je pokoušely vymezovat jako obecně související s *mládím* hlavních postav, s tematizováním heterosexuálních vztahů mezi mladistvými, s milostnou zápletkou, věkově spřízněným přátelstvím, ale i s vzájemnými konflikty, nebo konflikty ve vztahu ke starší generaci, institucím, rodině a škole. Filmy v sobě také přirozeně nesly témata jako panictví a pannenství, plnění školních povinností (maturita, absolventství), či celistvé přeměny postav.

Vzhledem k proměnné charakteristice společnosti však i tyto atributy zastarávají a stejně jako společnost i svět mladých se neustále vyvíjejí. Proto vznikla snaha přiklánět se k definici pojmu *teen filmů* jako k jakémusi módu chování a bytí, než k věkové kategorii,<sup>31</sup> kdy se tak označují především filmy, jež říkají něco o mladí a mladých dané doby.

V konečném důsledku docházíme k tomu, že kategorie *teen filmů* je v anglofonním světě spíše synonymem *adolescence*, a tedy bychom ji v tomto významu dle mého názoru mohli překládat jako *adolescentní film*. Ten se také neomezuje pouze na úžeji specifikovanou věkovou škálu určitého *teenagerovského* rozmezí (od věku třinácti do devatenácti let), jak by název mohl mylně napovídat. Sousedství *teen film* se tedy v anglofonním světě užívá spíše vzhledem k zažitě tradici.<sup>32</sup>

Pojem *teen* ve filmu, podobně jako pojem *adolescence* v sociologii a vývojové psychologii, je pro účel naší práce v rámci žánru tedy spíše *mód tendencí* a *očekávání*, než úzce specifikovanou věkovou kategorií.

---

<sup>30</sup> SHARY, Timothy. Op. cit. Str. 3.

<sup>31</sup> Mezi tyto módy pak bývá zařazována naivita, idealismus, humor, odpor k tradicím, sexuální náruživost a smysl pro nespravedlnost.

<sup>32</sup>SHARY, Timothy. Op. cit. Str. 2 a 3.

#### 4. Výskyt dětí a dospívajících ve filmu v průběhu věků

Z výše zmíněného vymezení definic tedy vyplývá, že ani vymezení adolescentní kinematografie nebývá jednoduché a je stále spíše novějším oborem studia prostupnosti filmových žánrů. Přesto se v rámci studia historie kinematografie, kdy se u filmu stalo obzvláště pečlivě dodržovanou tradicí pokoušet se vždy vše vystopovat s od úplného počátku a podobně jako v knize rekordů označovat a zaznamenávat jakékoli historické milníky přinášející do kinematografie něco nového, o to pokusíme i my.

Pro účel zmapování vývoje výskytu nedospělých postav v kinematografii budeme postupovat v rámci možností této práce přehledovou formou tak, abychom lépe postihli prostupný fenomén špatně definovatelné nedospělosti, jež byla ozřejmena již při definování pojmů *adolescence*, *Teen film* a *Young Adult*.

Budeme tedy adolescenci pojímat jako tu fázi života, kdy člověk především ještě není dospělý, ale nese si v sobě stále, ať už fyzicky či psychicky, znaky nedospělosti, tedy dítěte. Společensky je zkrátka neplnohodnotnou osobou, čímž se tak náš výčet: *Mapování mladistvých či nedospělých postav v kinematografii* zespondu rozšíří o postavy před-adolescentní, tedy *dětské*, pod věkovou kategorií deseti či jedenácti let.

Toto rozšíření považujeme za přínosné právě kvůli tomu, že se pojetí *dítě – dospělý*, či rozšiřující se pojmání *dítě – dospívající – dospělý*, v průběhu let proměňovalo v rámci kontextu společenského vývoje. Kdy například, oproti dnešní době, často mnohem dřívější sňatky, rodičovství, či vojenská služba a ranější nutnost obživy, vedly k nutnosti dřívějšího vyspívání a samostatnosti lidských jedinců, než by tomu z hlediska moderního pojmání mohlo být dnes.

Z dnešního pohledu bychom už například mnohé samotné filmové tvůrce, herce a herečky, mohli považovat za nedospělé, či adolescentní, ale jejich faktická vyspělost, vyplývající z finanční i společenské nezávislosti a odpovědnosti v kontextu jejich doby, tomu v zásadě neodpovídala. Právě proto v kontextu komplikovanosti možného definování adolescence v průběhu věků budeme především zpočátku našeho přehledu zahrnovat i kinematografii s *děťmi*.

##### 4. 1. Historický přehled vývoje kinematografické tvorby s *dětskými a adolescentními* představiteli a postavami

Dětské, potažmo adolescentní, nedospělé postavy,<sup>33</sup> se přirozeně ve filmech vyskytovaly jak na poli hraného, tak animovaného filmu již od počátku kinematografie. Mezi nejranější filmy s dětmi tak například patří *Pokropený kropic - Watering the Gardener* (1885) a *Baby's Dinner - Le Repas de bébé* (1895) bratrů Lumièreů, nebo některé fantasy filmy George Mélièse.

Později děti figurují například v pohádkových adaptacích *Popelky - Cinderella* (1901), *Červené karkulky - Little Red Riding Hood* (1903) nebo *Alenky v říši divů -*

---

<sup>33</sup>ANDREWS, Wojcik, Ian: *Children in Film* [online]. 19. 12. 2012 [cit. 15. 7. 2020]. Dostupné na internetu: <DOI: 10.1093/obo/9780199791286-0087 <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791286/obo-9780199791286-0087.xml>>

*Alice's Adventures in Wonderland* (1903). I ve filmovém debutu režiséra Davida Warka Griffitha *The Adventures of Dollie* (1908).

Z počátku měli však děti ve filmech spíše doplňkovou roli, byla zachycována především jejich roztomilost, nevinnost či komičnost. Ve filmu *Princess Nicotine; or, the Smoke Fairy* (1909) režiséra Jamese Stuarta Blacktona jsou dvě dívky obsazeny do rolí víl například především pro svůj malý vzrůst.

Změna v pojetí obsazování, používání, využívání, či zneužívání (zaleží na pojetí, ale to by bylo nad rámec této práce) dětských herců a hereček ve filmu tak nastává spíše až rokem 1910, kdy režisér *Edwin Stanton Porter* obsazuje v druhé adaptaci Alenky - *Alice's Adventures in Wonderland* do hlavní role Alenky čtrnáctiletou Gladys Hulette (\*1896), která svou roli teprve naplňuje jakožto skutečná filmová postava.<sup>34</sup>

Zajímavým mezníkem v působnosti dětských, či adolescentních hrdinů, se pak roku 1914 stává film *Tess of the Storm Country*, kam tvůrci obsazují dvaadvacetiletou herečkou *Mary Pickfordovou* (\*1892), která se pro svůj něžný vzhled stává „*typem naivní dívky v nabíraných šatečkách s dlouhými loknami*“<sup>35</sup> a stává se, ač ve skutečnosti je sama v kontextu doby dospělou, „*představitelkou okouzující, čtveračivé, stále nedospělé nevinnosti.*“<sup>36</sup>

Mary Pickfordová, nazývaná publikem „*Biograph Girl*,” či „*Little Mary*,” se navíc stává natolik oblíbenou, že ji lze také považovat za jednu z prvních amerických filmových hvězd, „ *které se nechávají platit podle své tržní hodnoty.*“<sup>37</sup> Její vyprofilovanost do rolí dětských, či mladistvých dívek jí však později neumožňuje se herecky rozvinout. Ve svých jednačtyřiceti letech se tak přestává herecky angažovat.<sup>38</sup>

Podobným výrazným filmovým mezníkem, kdy navíc ve skutečnosti vyspělejší představitelka, od Mary Pickfordové jen o rok mladší, *Lilian Gish* (\*1893) ztvárňuje ve svém reálném věku šestadvaceti let dětskou hrdinku, je i snímek *Zlomený květ - Broken Blossoms or The Yellow Man and the Girl* (1919) režiséra Davida Warka Griffitha.

Tento herecky velmi náročný a tematicky přelomový snímek, v němž *Lilian Gish* představuje týranou dospívající dívku z chudinské čtvrti, která naváže citové pouto s místním číňanem, překračoval mnohá tabu a v mnohém prozkoumal sociálně kritickou sílu a soucit, jež dětská, či dospívající postava dokáže v publiku vzbuzovat.

V kontextu naší práce, vzhledem k charakteristice postavy a prostředí v němž se film odehrává, nelze nyní poněkud neodbočit a nezmínit se o německém filmu *Pražský student - Der Student von Prag*, natočený roku 1913 režiséřskou dvojicí *Paulem Wegenerem* a *dánem Stellanem Ryem*. V něm je postava studenta a jeho

---

<sup>34</sup>PŘÍHODOVÁ, Tereza: *Plechový bubínek - Postava dítěte jako zrcadlo revolty, revoluce a války*. Diplomová práce [online]. Praha, FAMU, 2013 [cit. 20.7.2020]. Str. 11. Dostupné na internetu: <<http://hdl.handle.net/10318/7722>>

<sup>35</sup> KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Praha, Fortuna Print, 1995. Str. 26.

<sup>36</sup>Tamtéž.

<sup>37</sup>Tamtéž.

<sup>38</sup>Tamtéž.

zrcadlího se protějšku v dvojroli ztvárněna také starším, devětatřicetiletým Paulem Wegenerem, který se podílel i na scénáři.

Příběh je pro nás zajímavý i pro svou motiviku - konfrontace mladého člověka, studenta, se zlem. *Pražský student* je totiž „faustovkou historkou o studentovi, který prodá svůj zrcadlový obraz ďábelskému svůdci výměnou za úspěch. Obraz ho pronásleduje a nakonec vyprovokuje osudový souboj.“<sup>39</sup> Objevuje se zde tedy zajímavý motiv souboje sebe samého se sebou samým, jež nás bude v práci také později více zajímat.<sup>40</sup>

Vrátíme-li se k rolím, v nichž se prosadili především dětští či adolescentní představitelé, filmovým přelomem 20. let, kdy se stutečnému dítěti dostalo plnohodnotné, psychologicky i charakterově naplněné dětské role, a to dokonce do takové míry, že dokázal obstát po boku svého dospělého protějšku, je snímek Charlie Chaplina *The Kid* z roku 1921. Zde se ze skutečně sedmiletého představitele *Kida*, herce Jackie Coogana (\*1914), stává jedna z prvních dětských filmových Hvězd s velkým H, na něhož pak navazují dětské hvězdy další.<sup>41</sup>

Od 30. let 20. století jsou pak opravdu dětští herci a herečky, obsazováni\* y do rolí, vyžadujících plnohodnotné herecké výkony ve stále větší míře a neustále potvrzují svůj silný socioekonomický, kulturní i ideologický potenciál.<sup>42</sup>

Fenomén „dětských“ hvězd vzkvétá a například vzhledem k finančním sporům představitele *Kida* a jeho otce o honoráře, se od roku 1937 dávají příjmy dětských herců dokonce pod ochranu zákonodárce.<sup>43</sup>

Zatímco dětští a dospívající herci v Hollywoodu přenášejí dospělé i dětské diváky především do idealizovaných světů, kam až na výjimky příliš nedoléhají problémy fašizující se společnosti, finanční krize a chudoby reálného světa,<sup>44</sup> v Evropě se začínají filmaři třicátých let vydávat často docela odlišnou cestou. Oproti cenzurou oklešťovanému Hollywoodu točí s dětmi a o dětech pod vlivem nových avantgardních směrů svobodné snímky, kde se zabývají skutečnou sociální situací dětí a dospívajících. Děti jsou zde zobrazovány v psychologicky i sociologicky komplikovanějších prostředích a filmaři pod vlivem impresionismu a surrealismu objevují také nové postupy snímání, kdy přinášejí například filmové připodobňování dětské perspektivy vnímání světa „dospělých.“

Takovým snímkem je například i francouzský film *Zrzek - Poil de carotte* (1932), režiséra Juliána Duviviera, ve kterém je protoagonistou chlapec, „jehož veselou povahu ničí tyranická matka a lhostejný otec. Chlapec téměř spáchá sebevraždu, než mu otec opožděně projeví svou lásku.“<sup>45</sup>

---

<sup>39</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David: *Dějiny filmu*. Praha, Akademie múzických umění v Praze / Nakladatelství Lidové noviny, 2007. Str. 66.

<sup>40</sup>Pro využití triků k vytvoření scény, v níž se student a jeho dvojník (Wegener v dvojroli) setkává „sám se sebou,“ se pro výrazné fantazijní momenty stává nositelem specifických filmových tendencí německé kinematografie, které vyvrcholí v německém filmovém expresionismu 20. let.

<sup>41</sup>ANDREWS, Wojcik, Ian. Op. cit.

<sup>42</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 119.

<sup>43</sup>Tamtéž.

<sup>44</sup>Tamtéž.

<sup>45</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 295.

Dalším výrazným a pro naši práci obzvláště podstatným, je z tohoto období surrealisticky laděný snímek *Trojka z mravů - Zéro de conduite* (1933) francouzského režiséra Jeana Viga.

Příběh krátkého snímku se odvíjí epizodicky v internátní škole také z pohledu dětí a často sestává ze „zábavných, strach nahánějících, nebo tajemných scén popisujících dětské činnosti.“<sup>46</sup>

Ve filmu je mnoho náznaků nevhodného chování ze strany autorit, které jsou povětšinou zobrazovány satiricky. V závěru filmu během vzpomínkové slavnosti školy dochází ke studentské rebelii, po níž čtyři studenti utíkají z místa po střechách pryč. „Protiautoritářský a proticírkvevní obsah filmu vedl k tomu, že byl film zakázán; veřejně se začal promítat až od roku 1945.“<sup>47</sup>



Obrázek 1: Hlavní hrdina filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean: *Zéro de conduite* (1933) In: *The Complete Jean Vigo* [DVD]. Artificial Eye, 2004. Čas 1:53.).

Především *Trojkou z mravů* se tak konečně přes mnohé dětské či dospívající herecké začátky dostáváme k zásadnímu filmovému milníku, jež nás, pro své obsazení dětmi/mladistvými/adolescenty, i pro svůj kritický revoltní potenciál a dějové institucionalizované prostředí (i z hlediska vývoje hrdinství), bude v rámci této práce obzvláště zajímat a vrátíme se k němu ještě později.

Dalším zajímavým francouzským filmem je pak pro svou práci s dětskými představiteli film *Mateřská školka - La Maternelle* (1933), režisérské dvojice Jeana Benoit-Lévyho a Marie Epsteinové, kteří natáčeli „ve skutečné mateřské škole dělnické třídy a pracovali s dětmi, které neměly žádné herecké zkušenosti.“<sup>48</sup>

Zatímco pojetí idealizované dětské postavy zažívá své další pomyslné vrcholy postavou *Dorotky*, jež v pohádce *Čaroděj ze země Oz - The Wizard of Oz* (1939), již v barvě, ztvární sedmnáctiletá Judy Garland (\*1922), nebo dvanáctiletá Elizabeth Taylor ve snímku *National Velvet* (1944), v Evropě se dětská perspektiva v kinematografii stává obzvláště silným kritickým nástrojem válečných konfliktů. Za příklady může sloužit například snímek *Bylo jedno děvčátko - Žilabyla děvočka* (1945) ruského režiséra Viktora Eisymonta, nebo snímek *Německo v roce nula - Germania anno Zero* (1948) italského režiséra Roberta Rosselliniho.

Skrze dětské protagonisty se tak filmařům dostává v něčem nedostižného nástroje reflektivní kritiky a polemiky nad spravedlností a fungováním společenského řádu, institucí, církve, vztahů. Jak je tomu například ve snímku *Padlý idol - The Fallen Idol* (1948) britského režiséra Carola Reeda a dalších, kdy se

<sup>46</sup>Tamtéž. Str. 293 a 294.

<sup>47</sup>Tamtéž.

<sup>48</sup>Tamtéž. Str. 296.

pomocí dětí nazírá zkrátka na cokoli, do čeho jsou děti a dospívající ze své podstaty v rámci dospělého světa strhávány.<sup>49</sup>

Revoluční, revoltující, či společenskokritický potenciál mladistvých postav, které se musejí vyrovnávat s okolním světem, vtrhávají na plátna Hollywoodu až v 50. letech skrze snímky s Marlonem Brandem a vycházející novou mužskou star Jamesem Deanem.<sup>50</sup>

Zdá se, že období 50. let začínalo být ke starší věkové skupině dospívajících citlivější a stává se fenoménem převážně amerického filmu, že se netočí filmy spíše „o“ dospívajících, ale filmy „pro“ ně, což souvisí i s větší finanční nezávislostí mladých, kdy dostávají více peněz na utrácení a také s fenoménem volného času.

Specifická, herecky omlazující se, či adolescentní filmová produkce 50. let tak dává vzniknout směru, který lze shrnout pod názvem *teenagerismus*. Tím označujeme filmy pro mládež, „které zpracovávají mnohdy efektní formou náměty typu *dospívání*,“<sup>51</sup> prvních citových vzplanutí či vztahů s rodiči.

Ačkoli „už před rokem 1950 zpodobňovaly filmy teenagery hledající první vztahy a únik před kontrolou dospělých, žádná skutečná vzpoura se v nich neodehrála a mladí nakonec vždy „dostali rozum.“<sup>52</sup> V 50. letech už začíná jejich kultura mládí do filmů skutečně pronikat.



Obrázek 2: Hl. hrdina filmu *Rebel bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas: *Rebel Without a Cause* (1955) [DVD]. Warner Bros., 2000. Čas 0:13).

„Byla to také doba mladistvých delikventů, kdy teenageři platili za zdroj společenských problémů. K tomu se připojil rock’n’roll, který se vrhl na filmové plátno z *Džungle před tabulí*“<sup>53</sup> - *Blackboard Jungle* (1955) Richarda Brookse.<sup>54</sup>

---

<sup>49</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 369.

<sup>50</sup>BERGAN, Ronald: *...ismy. Jak chápat film*. Praha: Nakladatelství Slovart, 2011. Str. 106.

<sup>51</sup>Tamtéž.

<sup>52</sup>Tamtéž.

<sup>53</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 106

<sup>54</sup>Tamtéž.

Mezi další snímky *teenagerismu* patří především oba filmy s Jamesem Deanem. Snímek *Na východ od ráje - East of Eden (1955)*, režiséra Elii Kazana a *Rebel bez příčiny - Rebel Witnout a Cause (1955)*, režiséra Nicholase Raye, jež vyšly téhož roku, jako *Džungle před tabulí*. Přičemž první z filmů zavedl a ustavil hlavního představitele Jamese Deana za idola tehdejší mládeže. A druhý, *Rebel bez příčiny*, jej definitivně potvrdil, k čemuž se vrátíme ještě později. Jelikož je snímek i v rámci pozdějšího rozboru filmu *Zlo mezi námi* pro naši práci zásadní.

V Evropě tou dobou filmaři dál natáčejí s dětskými hrdiny pod novými vlivy tehdejší *nové vlny* a *kinematografie kuchyňského dřezu*, nazývané tak podle „zobrazování špinavého každodenního života.“<sup>55</sup>

Výrazným snímkem *nové vlny* s dětským protagonistou, jež je pro směřování naší práce také zajímavý, je například snímek *Nikdo mě nemá rád - Les Quatre cents coups*, Françoise Truffauta<sup>56</sup> z roku 1959. Citlivý příběh o chlapci, který „vlivem domácího prostředí začíná krást a utíkat z domova“ a který získal „hlavní cenu za režii v Cannes a dodal nové vlně velký mezinárodní ohlas,<sup>57</sup> se do historie kinematografie zapsal také legendární, dlouhou běžeckou scénou a nejznámějším *stop-záběrem*, kdy se hlavní představitel filmu, Antoine Doinel, ztvárněný patnáctiletým Jean-Pierrem Léaudem, obrací na břehu moře k divákům!<sup>58</sup> Tímto gestem film posunul tendenci uměleckého filmu k otevřeným koncům a vytvořil „oblību tohoto postupu pro vyjádření nevyřešené situace.“<sup>59</sup>

Dalším výrazným francouzským filmem se subjektivním ztvárněním dětského světa je *Zazie v metru - Zazie dans la métro (1960)* režiséra Louise Malleho.<sup>60</sup>

Ve Velké Británii pak pod vlivem *kinematografie kuchyňského dřezu* vzniká pro záběr naší práce další, obzvláště zajímavý snímek, *Osamělost přespolního běžce - Loneliness of the Long Distance Runner (1962)* režiséra Tonyho Richardsona. Příběh hlavního protagonisty, chovance nápravného zařízení *Colina*, zde ztvární opět poněkud starší, již pětadvacetiletý Tom Courtenay. A podrobněji využívá mnohých „postupů vypůjčených z francouzské nové vlny, včetně rychlých pohybů ke zdůraznění vzrušení během hrdinových zločinů a ruční kamery ve scénách jeho radostného běhu ve volném prostoru.



Obrázek 3: Hl. hrdina filmu *Osamělost přespolního běžce* (zdroj: RICHARDSON, Tony: *The Loneliness of the Long Distance Runner (1962)* [DVD]. British Film Institute, 2015. Čas 1:44).

<sup>55</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 469.

<sup>56</sup>Tamtéž. Str. 458.

<sup>57</sup>Tamtéž. Str. 459.

<sup>58</sup>Tamtéž.

<sup>59</sup>Tamtéž.

<sup>60</sup>Tamtéž. Str. 458.

V odkazu na Truffautův *Nikdo mě nemá rád* film končí záběrem zastaveným v mrtvolce ve scéně, kde chlapci sestavují plynové masky.<sup>61</sup>

Tento film, ke kterému se ještě vrátíme podrobněji, v sobě dokonale kondenzuje tematiku naší práce. Zatím jsme však na cestě mapování dětských, adolescentních, či nedospělých příběhů kinematografie neposbírali všechny pro náš rozbor zásadní díla kinematografie a nedošli ve svém zobecňujícím shrnutí k závěru. Pokračujme tedy k létům šedesátým.

Rok 1962 dává vyniknout i dalším dětským protagonistům ve francouzském snímku *Jules a Jim - Jules et Jim*, Françoise Truffauta; Filmovém debutu rusa Andreje Tarkovského *Ivanovo dětství - Ivanovo dětstvo*, nebo kontroverzním a hranice posouvajícím snímku britského režiséra Stanleyho Kubricka *Lolita*.<sup>62</sup>

Roku 1965 v Československu vzniká také zajímavý, sociálně kritický (později trezorový) snímek Karla Kachyni *Ať žije republika*, ve kterém hlavní postavu malého *Olina*, který je konfrontován s koncem druhé světové války, ztvární čtrnáctiletý Zdeněk Lstibůrek.

Jen o rok později, 1966, vzniká další, pro naše účely velmi zajímavý snímek, prvotina režiséra Volkera Schlöndorffa, *Mladý Törless - Der junge Törless*, který získal osm festivalových cen a pro svůj společensko-kritický náhled do prostředí studentského života internátní školy Rakouska-Uherska nás také bude později podrobněji zajímat.



Obrázek 4: Hl. hrdina filmu *Mladý Törless* (zdroj: SCHLONDORFF, Volker: *Young Törless* (1966), [DVD]. The Criterion Collection, 2005. Čas 3:24).

Během 60. let postupně slábne i v americké kinematografii jinak přísná, cenzura a mnohé filmy mohou začít „otevřeněji pojednávat i o tématech jako sex.“<sup>63</sup> Přichází zde tedy éra filmových „mejdauů na pláži,“ režiséra *William Ashera*, ve kterých se děj obvykle točí „kolem party mladých, spoře oděných surfařů,

---

<sup>61</sup>Tamtéž. Str. 470.

<sup>62</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 330.

<sup>63</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 106.



obhajujících své právo demonstrovat za lásku a tančit na surfovou hudbu bez otravování zapšklými starci."<sup>64</sup>

Změna nastává i v britském muzikálu, načančaný žánr pro dospělé promění „dva beatlesovské filmy Richarda Lestera *Perný den – A Hard Day’s Night* (1964)<sup>65</sup> a *Pomoc! – Help!* (1965).“<sup>66</sup>

Přelomovým, nejen z historického hlediska, či vývoje kinematografie, i z hlediska zaměření naší práce, je pak rok 1968, kdy vzniká snímek *Kdyby... - If...* režiséra Lindsay Andersona.<sup>67</sup> Ten patří „k nejprovokativnějším anglickým snímkům celých šedesátých let.“<sup>68</sup>



Obrázek 5: Hl hrdina filmu *Kdyby...*, herec (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 8:18.).

Roli hlavního představitele v něm ztvární pětadvacetiletý Malcolm McDowell (\*1943), kterého později můžeme spatřit v roli rebelů, například hned ve, o dva roky pozdějším, snímku *Mechanický pomeranč – A Clockwork Orange*<sup>69</sup> režiséra Stanleyho Kubricka.<sup>70</sup>

---

<sup>64</sup>Tamtéž.

<sup>65</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 347.

<sup>66</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 106.

<sup>67</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 389.

<sup>68</sup>Tamtéž.

<sup>69</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 535.

<sup>70</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 389.

Pro náš záběr též zajímavý film *Mechanický pomeranč*, jenž zobrazuje příběh mladistvého studenta, rebela, který tráví čas především za školou, či mimo ni rabováním, znásilňováním a vražděním a který vyvolal, stejně jako jeho knižní



Obrázek 6: Výjev z filmu *Mechanický pomeranč*, herec Malcolm McDowell (zdroj: KUBRICK, Stanley: *Clockwork Orange* [DVD]. Warner Home Video, 1999. Čas 00:47).

předloha, i na poli filmu vášnivou debatu o pojmání a zobrazování násilí a agresivity. „Nehledě na rozporuplnost názorů působí film i po dvaceti letech s děsivou aktuálností.“<sup>71</sup> Film však svou estetikou, dějem v průběhu delšího časového období života hrdiny, i zobrazováním širšího společenského kontextu poněkud překračuje naše užší vymezení, kdy se chystáme sledovat mladého mužského studujícího jedince v rámci instituce, a proto se mu v rámci další práce budeme věnovat pouze okrajově.

Vrátíme-li se k přehledu, v roce 1973 odstartovalo sérii filmů o dospívání v americe dílo *Americké graffiti*<sup>72</sup> - *American Graffiti*, George Lucase.<sup>73</sup> Děťští, či adolescentští představitelé se pak také stále častěji objevují v kontroverzních filmech a žánrech, které pro ně od podstaty nebývají určeny. Navrací se tak četné polemiky, které se tu a tam objevovaly například s problematickou *Lolitou*, o tom, zda by děti, či dospívající měli v daných filmech vůbec kdy účinkovat.

Mezi takové filmy patří například americký hororový thriller *Vymítač ďábla* - *The Exorcist* (1973), režiséra Williama Friedkina, v němž pouze čtrnáctiletá Linda Blair (\*1959) ztvární dívku posedlou ďáblem.

Dále snímek *Taxikář* - *Taxi Driver* (1976), režiséra Martina Scorseseho,<sup>74</sup> s taktéž čtrnáctiletou Jodie Foster (\*1962) v roli prostitutky. Či s další představitelkou protagonistky, žijící s prostituující se matkou v nevěstinci, teprve dvanáctiletá Brooke Shields ve filmu *Děvčátko* - *Pretty Baby* (1977), režiséra Louise Malle,<sup>75</sup> ve kterém je prodáno dívčino pannaství.

---

<sup>71</sup>Tamtéž. Str. 402.

<sup>72</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 413.

<sup>73</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 106

<sup>74</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 425.

<sup>75</sup>Tamtéž. Str. 438.

Rok 1977 přitom nepřinesl na tomto poli pouze kontroverzi, ale zřejmě i nesmrtelné filmové fenomény, jako jsou *Hvězdné války - Star Wars*, George Lucase,<sup>76</sup> *Horečka sobotní noci - Saturday Night Fever*, režiséra Johna Badhama, ale také film *Vlasy - Hair* o květinových dětech režiséra Miloše Formana.

Mezi filmy s mladými herci z domácí kinematografie, které se konfrontují se světem dospělých a mají navíc i realisticky sociálně kritický potenciál pak můžeme zařadit například snímky *Housata* (1979), *Jen tak si písknout* (1980), *Jako zajíci* (1981), *Sněženky a machři* (1982), nebo velmi výrazný snímek *Proč?* (1987) režiséra Karla Smyczka.

Osmdesátá léta patří mezi vrcholné období filmů s mladistvými. V americkém prostředí Lucasův současník Francis Ford Coppola roku 1983 točí hned dva *teenagerovské* filmy, *Ztracence - The Outsiders* a *Dravé ryby - Rumble Fish*. První z nich „nazval „*Jih proti Severu pro děti*“ a druhý „*artový film pro děti*.“<sup>77</sup> Ducha doby také vystihovala „řada romantických komedií pro mládež v režii Johna Hughese, kterému filmový kritik Roger Ebert říkal „*filozof dospívání*.“ Na rozdíl od *zachmuřených rebelů minulosti jeho teenageři, např. hrdina Volného dne Ferrise Buellera (1986), vzdorují dusivému maloměšťačtví vesele a bezstarostně.*“<sup>78</sup>

Zatímco se adolescentní herec objevuje v opět kontroverzním, brutálním, o život hrajícím americkém scifi *Terminátor 2: Den zúčtování - Terminator 2: Judgment Day* (1991) Jamese Camerona, v prostředí české kinematografie ve stejném roce vzniká retrospektivní, na *Oskara* nominovaná *Obecná škola* (1991) režiséra Jana Svěráka. V ní se desetiletí, školou povinní chlapci, stávají krotkými poté, co je jim přidělen charismatický učitel.<sup>79</sup> *Obecná škola* by svým prostředím a obsazením dětských herců na počátku adolescence mohla zdánlivě spadat do našeho záběru práce, avšak pro svou idealizovanou nostalgičnost, charakteru dětských protagonistů, i díky svému širšímu záběru na mnohé dospělé postavy, nespĺňuje požadavek výrazného adolescentního protagonisty, revoltujícího vůči systému. Proto se tomuto filmu šířeji věnovat nebudeme.

Vraťme se proto k našemu přehledu dětské, či adolescentní kinematografie a posuňme se již do 21. století. Do něj americká filmografie vstupuje, oproti dříve zmíněným Hughesovým romantickým komediím, obhroublými filmy typu *Prci, prci, prcičky - American Pie* (1999) Paula a Chrise Weitzových.<sup>80</sup> Žádné téma či motiv, jež by dětští, či adolescentní herci měli ztvárnit v jednadvacátém století, zřejmě nezbývá.

Děti, potažmo dospívající, hrají psychologicky, filozoficky i fyzicky složité role, kde ztvárňují cokoli si jen lidská představivost dokáže vymyslet. Jako například ducha v *Šestém smyslu - The Sixth Sense* (1999), M. Nighta Shyamalana, či jakéhosi dětského poloboha ve filmu *Matrix - The Matrix* (1999) sourozenců Wachowských.

Objevují se v různých několikadílných ságách rozličných žánrů (fantasy *Harry Potter* (2001–2011), scifi *Star Wars* (1977–2017)), i mnohých seriálech (např. *End*

---

<sup>76</sup>Tamtéž. Str. 385.

<sup>77</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 106 - 107.

<sup>78</sup>Tamtéž. Str. 107.

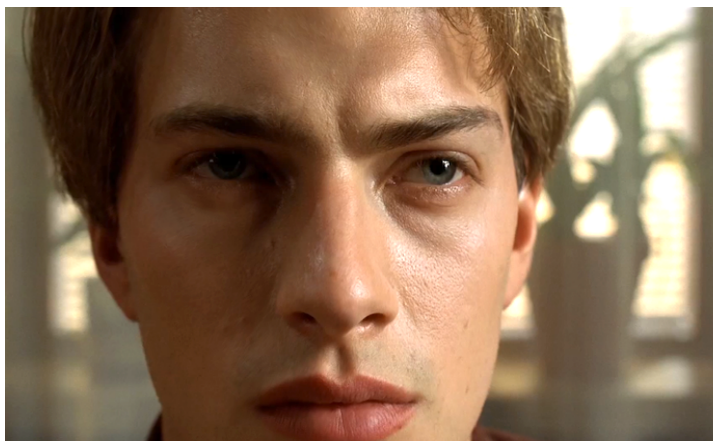
<sup>79</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 578.

<sup>80</sup>BERGAN, Ronald. Op. cit. Str. 107

of the F\*\*\*ing World, (2017–2019)), točených o nich i pro ně; Jež navíc bývají oblíbené zvláště u dospělých.

Milují, vraždí, užívají si, revoltují, nudí se, pátrají po vlastní identitě, či nedělají nic.

Pro nás je však ze současnosti zásadní především švédský hraný snímek *Zlo mezi námi – Ondskan* (2003), režiséra Mikaela Håfströma. V něm se na pozadí příběhu, odehrávajícího se v 50. letech, můžeme setkat se zajímavou syntézou idejí již zmíněných filmových předchůdců, přinášející novou a zajímavou studentsko-hrdinskou, či snad možná i celospolečenskou kritickou mytologií.



Obrázek 7: Hlavní hrdina filmu *Zlo mezi námi* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael: *Ondskan* (2003) [DVD]. DVD Edice, 2011. Čas 0:15).

Dříve, než se však tomuto snímku a jeho vybraným předchůdcům budeme věnovat podrobněji, zmiňme ještě pro zajímavost několik, tématu revoltujících, či buřičských, adolescentních hrdinů v rámci školní – výchovné či jiné vzdělávací instituce, podobných zajímavých filmů.

Je jím především, filmu *Zlo mezi námi* soudobý, americký snímek *Slon – Elephant* (2003) režiséra Guse Van Santa. Snímek zobrazuje obyčejný den moderní střední školy současnosti, který vyvrcholí novodobým fenoménem nepochopitelného vraždění, střílení na školách, kdy se studenti obrací sami proti sobě. A které se, vedle teroristických útoků páchaných lidmi z venčí, začalo v moderní době vyskytovat uvnitř škol.

Filmu *Slon* je tematicky spřízněný také snímek *Zkažená mládež – Klass* (2007) režiséra Ilmara Raaga z Estonska.

Podrobněji se důvodům vzniku tohoto „fenoménu“ vrcholného násilí na školách můžeme pokusit porozumět i skrze dokumentární snímek *Bowling for Columbine* režiséra Michaela Moora, který sice nespadá do našeho záměru přehledového mapování hrané dětské či adolescentní kinematografie, ale zdá se být vzhledem k výše uvedeným snímkům natolik zajímavým, že v tomto případě uděláme výjimku.<sup>81</sup>

K závěru už spíše doplňkově uvedme ještě zajímavé snímky s adolescentními hrdiny a školním prostředím z novodobější domácí produkce. Mezi poslední snímky

---

<sup>81</sup> Film se, narozdíl od výše zmíněných hraných snímků, nesnaží najít psychologické důvody páchaní takovýchto zločinů především mezi studenty samotnými, ale stopuje možné motivy, či důvody páchaní útoků střelnými zbraněmi samotnými studenty na školách, v kontextu širší kulturní společnosti, kterou jsou *děti a dospívající* ve skutečnosti neustále obkloповání a formováni.

patří převážně komedie, jako *Občanský průkaz* (2010), podle scenáře Petra Jarchovského, režiséra Ondřeje Trojana; nebo *Gyml* (2007), režiséra Tomáše Vorla, nebo na *Gyml* navazující *Vejška* (2014) které reflektují mládí a studentský život především s humorem.

Tímto jsme se dostali k závěru našeho přehledu *dětské* či *adolescentní kinematografie*, zaměřující se s postupující pestrostí vývoje především na *adolescentní* (spíše než *dětské*) hrdiny v rámci školního – nápravného – výchovného či jinak mladistvé kultivujícího - institucionalizovaného prostředí, jež v sobě ideálně zahrnují revoltní potenciál a k nimž by se dalo vztáhnout hledisko hrdinského monomýtu.

Nyní se proto můžeme zaměřit na konkrétní vybrané filmy, tedy *Trojka z Mravů*, *Rebel bez příčiny*, *Osamělost přespolního běžce*, *Mladý Törless*, *Kdyby...* a především snímek *Zlo mezi námi*, v nichž se všechny zmíněné aspekty práce, tedy adolescence, prostředí, žánr, hrdinský monomýtus i revoltní potenciál, kdy filmy mohou sloužit jako kritická zrcadla společnosti, naplňují.

*„Chceme-li tedy znovu spatřit to, co se lidským zrakům odhaluje odedávna, postačí pouze sledovat zástup hrdinských postav během jednotlivých fází univerzálního dobrodružství. Pomůže nám to porozumět nejen významu oněch představ pro současný život, ale také jedinečnosti lidského ducha a jeho usilování, schopnosti, nestálosti a moudrosti.“<sup>82</sup>*

---

<sup>82</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 45.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5. Úvod do empirické části

V předchozí části práce jsme si zmapovali a vytvořili určitý kontextově - historický přehled o výskytu *dětských* a *adolescentních* filmových protagonistů a protagonistek, exemplárních především z hlediska vytyčených rysů dětství a adolescence. Vedle toho byly shrnuty zásadní milníky adolescentní kinematografie, mezi nimiž se objevila také šestice filmů, které nás budou nyní zajímat blíže. Pojdme se na ně tedy podívat.

### 5. 1. Charakteristika vybraných analyzovaných filmů

Následující filmy jsou specificky vybrány z bohatého penza světové kinematografie, především z anglofonního a evropského kontextu. Nesou v sobě důležité prvky, jež stojí v rámci tématu této práce za širší pozorností a které byly vybrány a odstupňovány i z hlediska časového vývoje tak, že každý z nich přináší zajímavý kriticko - společenský pohled na dané období a zároveň v sobě nese prvky, kterými se mohl inspirovat film *Zlo mezi námi*. Tedy kus, jež bude ve vrcholné části textu analyzován perspektivou *hrdinského monomytu*. Může pak zároveň sloužit jakožto modelový prototyp, u něž lze poukázat na univerzální potenciál, který filmy s mladými hrdiny v rámci institucionalizovaných zařízeních nabízejí.

#### 5. 1. 1. Charakteristika filmu *Trojka z mravů* (1933)



Obrázek 8: Výjev z filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 2:22).

Ačkoli hlavním hrdinou by se mohla zdát hned první dětská postava, kterou ve filmu spatříme, či by jím mohl být malý *René*, který je obtěžován pedagogem a který se pro svůj projevený odpor dostává s vedením školy do konfliktu, Vigo pracuje spíše než s konkrétními postavami se skupinovým hrdinou, kdy je hlavní postavou tzv. *skupinový hrdina*, tedy celá parta dětí.

*Trojka z mravů* (*Zéro de conduite*, 1933, Jean Vigo), zobrazuje příběh a život dětí v internátní škole. Epizodický děj začíná setkáním dvou chlapců, studentů a navázáním jejich přátelství ve vlaku. Přechází přes mnohé epizody, zobrazující fantaskní formou v surrealistickém stylu dětského vnímání jejich interakci s dalšími postavami školního, i mimoškolního prostředí.



Obrázek 9: Dvojice chlapců z filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 4:23).





Obrázek 10: "Skupinový hrdina" (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 35:51).

Vigo tímto snímkem překročil jakékoli dřívější náznaky zobrazování světa dětí a zdá se, že dětských postav využil také jako protiválečný a sociálně kritický symbol obecně.<sup>83</sup>

Pro své kritické, protiautoritářské a proticírkevní vyznění, které v něm diváci spatřovali, byl film zakázán a veřejně se začal promítat až po válce od roku 1945.<sup>84</sup>



Obrázek 11: Útěk dětí do dále (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 41:42).

### 5. 1. 2. Charakteristika filmu *Rebel bez příčiny* (1955)

*Rebel bez příčiny* (*Rebel Without a Cause*, 1955, Nicholas Ray), vypráví příběh *Jima* a dalších středoškoláků, kteří se snaží získat přijetí okolí, každý svým specifickým způsobem. Hlavní postava *Jimmy* by rád splynul se školou a městem, kam se s rodiči čerstvě přistěhoval. Jeho sousedka *Judy* by ráda obnovila ztracenou lásku a úctu otce, kterou ztratila právě svým vyspíváním a další, ve škole na rozdíl od *Judy*, ale podobně jako *Jim*, nezačleněný a rodiči opuštěný hrdina *Plato*, by rád získal domov.



Obrázek 12: Výjev z filmu *Rebel bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 6:02).

Jejich společná cesta se potkává již na samém začátku filmu, kdy je každý z trojice ze svého vlastního důvodu předveden na policejní stanici za noční potulku. Definitivně se jejich osud

<sup>83</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 293 - 294.

<sup>84</sup>Tamtéž.

protkává poté, co je *Jim* vtlačen do automobilového souboje cti, při kterém jeho protivník *Buzz* zahyne.



Obrázek 14: *Jim a Buzz před automobilovým soubojem* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 47:14).

*Jim*, *Judy* a *Plato* se poté ukrývají v opuštěném domě poblíž školního planetária, kde vytvářejí jakousi paralelu rodiny (otec, matka, syn). Do domu však na trojici přijde dorážet *Buzzova* parta. Rozrušený *Plato* v sebeobraně jednoho z protivníků postřelí a následně se uteče schovat právě do planetária, kam za ním přijdou *Jim* a *Judy*. Když se do všeho přimotá policie, je *Plato* sám nešťastně zastřelen a film vrcholí *Jimovou* konfrontací s přítelovou smrtí. Od problémů však neutíká, staví se k situaci čelem, přijímá zodpovědnost za *Judy* a vyrovnává se s rodiči, kteří reverzivně v dané situaci vypsávají v zodpovědné jedince (otec se stává otcem „mužem,“ matka uznává synovou autonomii).



Obrázek 13: *Detail na Judy* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 47:58).

*Jimmyho*, *Judyina*, i *Platova* krize identity a automobilový souboj o uznání a čest se podobně jako celý film staly jakousi americkou reprezentací problémů celé jedné generace.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: Kronika filmu. Op. cit. Str. 272.



Obrázek 15: Scéna po pádu Buzze do propasti (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 51:37).

Představitel *Jima*, James Dean, touto rolí jen utvrdil již tou dobou silný kult uctívaného idola mládeže, který vznikl už kolem jeho předchozího filmu *Na východ od ráje*, jeho „vzhled byl všemožně kopírován a napodobován“<sup>86</sup> a sám se stal po své tragické automobilové nehodě ve svých čtyřadvaceti letech mýtem, když byl po více jak roku po jeho smrti uveden jeho posledním film *Giant* a „proudy diváků se hrnuly do kin, přičemž si sotva uvědomovaly, že jejich idol už není mezi živými.“<sup>87</sup>

Osobnost Jamese Deana a jeho obrazu mladého hrdiny, rebela, v dnešní době splývá a jeho symbolika se udržela až do současnosti.<sup>88</sup>



Obrázek 16: Jedna z posledních scén filmu (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 1:45:09).

---

<sup>86</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: Kronika filmu. Op. cit. Str. 273.

<sup>87</sup>Tamtéž.

<sup>88</sup>Tamtéž.

### 5. 1. 3. Charakteristika filmu *Osamělost přespolního běžce* (1962)

*Osamělost přespolního běžce* (*The Loneliness of The Long Distance Runner*, 1962, Tony Richardson), je snímek o mladém *Colinovi*, vyrůstajícím v chudé dělnické rodině, ve které běhání, či utíkání (především před policií) patří mezi cenné „rodinné“ stránky, jak hlavní hrdina divákovi v komentáři sděluje hned na začátku.

Po smrti otce, kdy si *Colinova* matka nastěhuje do domu hned nového partnera, který se nad *Colinem* vyvyšuje do role hlavy domácnosti, se *Colin* toulá se svými přáteli, zažívá první lásku a mohl by snad mít i poměrně hezké časy,

kdyby se za vloupání nedostal do jistého výchovného ústavu. V něm se objevuje jako důležitý motiv aktivita chovanců v podobě čištění plynových masek.

Místní ředitel, idealista, který si myslí, že chlapcům dopomůže k lepší budoucnosti tím, že je nechá sportovat, objeví *Colinův* talent pro běh a upraví mu režim tak, aby mohl reprezentovat jeho výchovný ústav (a tedy i jeho filosofii nápravy mladých lidí) v soutěži s veřejnou školou.

Jako motivaci slíbí *Colinovi*, že bude moci z ústavu odejít dřív, pokud vyhraje. *Colin* se tak během svého tréninku, při kterém je mu už také dána značná volnost, musí rozhodnout, zda svůj talent, který obvykle používá především jako sebeobranu vůči nespravedlnostem sociokulturního systému své doby, znesvěť a zaprodá jednoduchému a snadnému účelu – dostat se dříve na svobodu.

Přičemž je během každodenního života v ústavu konfrontován s nepřízní od ostatních a zůstává na své cestě sám. Během tréninků se mu vrací retrospektivní vzpomínky na minulost a objevuje se motiv možného útěku. *Colin* však trénuje a snáší příkoří ústavu dál.



Obrázek 17: Výjev z filmu *Osamělost přespolního běžce* (zdroj: RICHARDSON, Tony. Op. cit. Čas 28:43).



Obrázek 18: *Colinova* možnost samostatně běžet (zdroj: RICHARDSON, Tony. Op. cit. Čas 48:17).

Při závěrečném závodu pak *Colin* jednoznačně vítězí, avšak před samotným cílem se vzdorně zastaví.

Toto gesto vůči řediteli ústavu, tedy vůči nastavenému systému, tak diváku vysílá zřejmá poselství, jež nabývají na významu obzvláště závěrečnou *mrtvolkou* na již zmíněné plynové masky, symbolizující skutečné zločiny, jež jsou v rámci vládnoucích systémů páčány a tolerovány.<sup>89</sup>

#### 5. 1. 4. Charakteristika filmu *Mladý Törless* (1966)

*Mladý Törless* (*Der Junge Törless*, 1966, Volker Schlöndorff) je snímek, vyprávějící příběh mladého nováčka, chovance internátní školy, *Törlesse*, odehrávající se v prostředí Rakouska-Uherska počátku 20. století.

Ve škole, se kterou se *Mladý Törless* teprve sžívá, panuje podobně, jako je tomu v *Osamělosti přesporního běžce* a jako tomu bude i u snímků *Kdyby...* a *Zlo mezi námi*, jistá vnitřní, oficiální, strukturou školy formálně i neformálně tolerovaná studentská sebeorganizace, projevující se především snahou starších studentů ovládat ty mladší.

Mimo tyto rituály, respektování pedagogických i studentských autorit, studium a dodržování pravidel, se zde však *Törless* setkává také s formou stupňující se šikany,



Obrázek 19: Výjev z filmu *Mladý Törless* (zdroj: SCHLÖNDORFF, Volker. Op. cit. Čas 25:36).

násilí a později i sexuálního zneužívání svého spolužáka *Biasiniho*.



Obrázek 20: Scéna šikany (zdroj: SCHLÖNDORFF, Volker. Op. cit. Čas 1:16:37).

Spolužáci, kteří *Biasiniho* mají ve své moci především proto, že vědí o prohřešku (krádeži peněz), jež by mu mohla způsobit v rámci školy potíže, se tak pod dojmem morální svrchovanosti nad zlodějem dopouštějí stále horších a horších útoků, při nichž si de facto cvičí své budoucí vlastnosti, jež hodlají využít, až jejich učňovská léta skončí a vstoupí do společnosti. *Törless*, který je většinou násilí na *Biasinim* nečinný, se však stává mlčícím komplicem a

<sup>89</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: Kronika filmu. Op. cit. Str. 336.

svědkem krutého mučení, které jej střídavě fascinuje a odpuzuje zároveň, jakoby sám hledal smysl, princip a fungování složitého prostředí, a tedy společenského systému, který jej obklopuje.

Když všechno vyvrcholí jakousi scénou *Biasiniho* umučení „a dojde ke skandálu, jediný *Törless* není schopen zapírat a opouští se svou nic nechápající matkou školu.“<sup>90</sup>

### 5. 1. 5. Charakteristika filmu *Kdyby... (1968)*

*Kdyby... (If..., 1968, Lindsay Anderson)* je snímek, odehrávající se na britské soukromé střední škole a vypráví především příběh mladého *Travise* a jeho nejbližších přátel, se kterými si v rámci školy vytváří vlastní mikrokosmos. V rámci této party *Travis* a jeho přátelé lépe odolávají pokleskům školy a tráví své studijní přechodové období také hezkými chvílemi.



Obrázek 21: Snová scéna s ukradeným motocyklem (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 58:32.).

V rámci těchto okamžiků se objevují podobně snové pasáže, jak je tomu v *Trojce z mravů*, nebo *Osamělosti přespolního běžce*. Podobně jako v *Osamělosti* a *Trojce* se mládežníci například dopouštějí menších prohřešků (např. krádež motocyklu), které jim umožňují zpříjemnit si alespoň výjimečně jinak těžký, pravidly okleštěný studentský život.

Podobně jako je tomu v rámci užší party revoluční čtveřice, se také v *Trojce z mravů*, která Andersona k natočení snímku *Kdyby...* přímo inspirovala a ze kterého čerpá; Ale na rozdíl od snímku *Mladý Törless*, kde se parta kolem *Törlesse* spolčuje především ku společně páchanému zlu, se tedy ve snímku *Kdyby...* zobrazuje studentský život spíše z opačného úhlu. Tedy nikoli z pohledu (studentů či učitelů) utlačovatelů, ale studentů utlačovaných, kteří se amorálnosti svých starších kolegů snaží vzdorovat.

I zde je pak podobně jako v *Mladém Törlessovi*, *Osamělosti přespolního běžce* a snímku *Zlo mezi námi*; A na rozdíl od *Trojky z mravů* zobrazována především

<sup>90</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: Kronika filmu. Op. cit. Str. 363.

vnitřní studentská sebeorganizace ve formě různé represe a násilí, páchané spíše samotnými staršími studenty na studentech mladších, než pedagogickým sborem.

Přesto však z frustrace hrdinů jasně vyplývá, že forma jakéhokoli nastolení mírů a morálky nemůže nastat, jelikož mezistudentská tyranie je v konečném důsledku pouze dlouho trvající tradicí, která vyplývá z dlouhodobého konzervativního fungování školy, potažmo tedy celé společnosti, jež ji mlčky schvaluje.

Podobně jako v *Trojce z mravů* tak v rámci party přátel, a tedy potažmo v rámci školy, vyrůstá společenská revolta, která graduje podobně jako v *Mladém Törlessovi* spácháním i na poměry školy obzvláště nepřiměřeného násilí. To je spácháno přímo na samotném vzdorném vůdci party, *Travisovi*.



Obrázek 22: Studentští utlačovatelé (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:13:28).

Scéna se přitom podobně jako v *Törlessovi* blíží jakémusi zpodobnění umučení. Obzvláště svou stylizací, kdy je *Travis* bičován v pozici ukřižovaného.



Obrázek 23: Travis v pozici ukřižovaného (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:13:47).

Zajímavým motivem je však přeměna nazírání na samotné násilí. Zatímco v idealizované *Trojce z mravů* skupinová postava vše koná jednotně (společně jdou do vzpoury, do polštářové bitvy, apod.), zde je naznačen větší vnitřní rozkol přímo mezi utlačovateli, kteří jsou pod vlivem vlastní mlčenlivosti účastní při brutálním aktu mučení, znejistění ve svých pozicích.

Na rozdíl od jediné znechucené postavy z řad agresorů *Törlesse* jich tu tak máme hned několik. Toto sebereflexivní gesto je pak podpořeno i reakcemi nepřímých svědků. Na jedné straně přáteli, kteří na *Travise* čekají za dveřmi, ale také dalšími studenty, ke kterým doléhají dopadající rány a na které se film zaměřuje svými prostřihy. Čímž graduje závažnost spáchaného činu a zakládá se motiv pro vzpouru.

Zároveň je zajímavý motiv překročení únosné tyranie a svržení pomyslného tyrana (systému). Jelikož *Travis* a jeho přátelé jsou s vnitřní studentskou sebeorganizací vlastně sžití, nechávají se i důstojně v rámci těchto vnitřních pravidel

trestat. Zlom však prakticky nastává teprve tehdy, kdy jsou sama nepsaná pravidla překročena a agresori zajdou v páchání zla příliš daleko. Přes vlastní pravidla.

Film pak končí, podobně jako *Trojka z mravů*, vzpourou při závěrečné slavnosti školy, kdy parta přátel vyleze na střechu, odkud pálí na veškeré dospělé představitele společenského řádu kulometnou střelbou.

„S touto fantaskní sekvencí, zakončenou stop-záběrem, působilo *Kdyby...* z hlediska fungujících konvencí tehdejšího uměleckého filmu jako výzva.“<sup>91</sup>

Film ve své výstavbě také využívá godardovské postupy, kdy jsou větší segmenty filmu uváděny mezititulky, nebo kdy se střídá černobílý a barevný materiál (což je způsobeno často ekonomických důvodů), což má v konečném důsledku ozvláštňující a zcizující efekt.



Obrázek 24: Střelba ze střechy na dospělé (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:45:02 a 1:44:51).

### 5. 1. 6. Charakteristika filmu *Zlo mezi námi* (2003)

*Zlo mezi námi* (*Ondskan*, 2003, Mikael Håfström) je snímek, odehrávající se v 50. letech 20. století. Hlavní hrdina, dospívající *Erik*, je doma násilně týrán svým despotickým otcem. Naproti tomu si vede neméně násilně vně domova. Za poslední výtržnosti a hrubost, které zřejmě páchá často a v rámci nějakého svého gangu, je ze školy vyloučen.

Načež se *Erikova* matka, která si uvědomuje možné příčiny synova chování, chopí příležitosti, v rychlosti rozprodá své dědictví a pošle *Erika* na elitní soukromou střední školu mimo dosah násilného otce. *Erik* svou šanci na nové škole přijímá. Chce splnit matčino i své vlastní přání zajistit si lepší budoucnost. Chce si vylepšit známky a snad se dostat i na univerzitu. Záhy po usazení se na škole však zjišťuje, že se ani zde před násilím, a tedy ani sám před sebou a svými dřívějšími problémy neschová.

<sup>91</sup>THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David. Op. cit. Str. 591.



*Erik* je ve škole opět konfrontován se *zlem* a *násilím*, páchaným studenty Rady, složené ze studentů vyšších ročníků, kteří si podle zavedených školních tradic „udržují pořádek“ sami.



Obrázek 25: Trestný „ring“ studentské Rady (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 31:15).

*Erik* se však násilí, kterému jedině by se zřejmě zatím dokázal bránit, ale u kterého sám tuší, že plodí jen další násilí, rozhodl zanechat doma, a proto se snaží nalézt způsob, jak si od něj udržet odstup. Nejprve se učí balancovat v rámci vnitřních pravidel rady školy. Poté odporuje atakům agresorů pasivním odporem. Starší studenti však vůči *Erikovi* eskalují své výpady a když už to nestačí, zaměří se na jeho přítele *Pierra*, který teror nevydrží a školu opouští. Zřejmě také na popud studentské rady je propuštěna i *Erikova* milenka *Marja*, zaměstnankyně školní kuchyně. *Erik* se tak ocitne na škole úplně sám.

Radě se nakonec podaří *Erika* vyloučit na základě milostného dopisu od *Marji*, který je předán a posléze zadržen ředitelem školy. Jelikož nyní už nemá *Erik* co ztratit, vypořádá se svými vykořisťovateli, takže konečně přijímá výzvu utkat s nimi v ringu. S jejich vůdcem, který je však na rozdíl od svých poskoků tvrdšího zrna a jehož charakter si *Erik* spojuje s násilným otcem, se vyrovná v soukromí tak, že mu nezkříví ani vlásek, ale za to ho jen vyděsí k smrti a celoživotně ho tak psychicky poznamená.

Když se pak na koleji smiřuje s odchodem ze školy, rozvzpomene si na matčina přítele a požádá jej o pomoc. Matčín přítel, právník, do školy přijede ve svém bílém automobilu a pod výhružkou zveřejnění *Erikova* příběhu v médiích zajistí navrácení *Erikova* dopisu a jeho zpětné přijetí na školu.

*Erik* školu absolvuje s výborným školním prospěchem, i když se sníženou známkou z chování a vrací se domů.

Doma je pak opět konfrontován s násilnickým otcem. Posílen však svými zkušenostmi se tentokrát nepodvoluje otcovu týrání, postaví se mu na odpor a realizuje odplatu, kterou si zřejmě měl čas promyslet během studií a kterou si také vyzkoušel na svém hlavním školním trýzniteli.

Erik deklaruje otci a zároveň i matce, že mu vrátí jeho tyranii, a to takovým způsobem, že tím definitivně zajistí, aby otec jeho i matčin život navždy opustil.

Přes mnohý naturalismus se však deklarovaná slova odehrají mimo divákův pohled a závěrečné vyvrcholení filmu se věnuje znovusetkání *Erika* s přítelem *Pierrem*. Jejich cesty se však rozbíhají každá vlastním směrem. Zatímco *Pierre* odjíždí automobilem řízeným svým šoférem, *Erik* na svém bicyklu jede vstříc kameře a diváku, dál a dál, než se obraz zastaví v *mrtvolce* na jeho v budoucnost hledící tváři.

## 6. Představení výzkumné hypotézy

Po uvedení širšího kontextu adolescentní kinematografie, přes vymezení šesti význačných filmů a jejich stručných srovnávacích charakteristik, se nám tak nyní naskýtá možnost pokusit se interpretovat jeden z *hrdinských mýtů*, který nám filmoví tvůrci skrze film *Zlo mezi námi* předkládají a analyzovat jeho podobnosti s díly dřívější kinematografie, z nichž film mohl pravděpodobně čerpat, případně se s nimi minimálně motivicky shoduje.

### 6. 1. Specifikace výzkumných otázek

K filmové analýze budeme přistupovat především skrze odkrývání tematiky *Ondskanu*, jež by nám mohla v důsledku osvětlit širší hloubku významu, který film může nabízet; Ačkoli bývá často řazen především mezi filmy pro teenagery, či jako film tematizující šikanu na školách, popřípadě film tematizující prostě násilí, čemuž dle mého názoru už samotný název filmu odporuje.

Zároveň se na této tematické cestě budeme orientovat v rámci milníků, či přechodových fází hrdinského monomýtu, jež *Zlo mezi námi* bude zřejmě naplňovat.

Příčemž v rámci šesti předešle charakterizovaných filmů budeme vyznačovat i podobnosti, či významové posuny, které tento film ve srovnání s dříve zmíněnými snímky divákům překládá.

### 6. 2. Pre-historie filmu *Ondskan*

Pro začátek si přiblížme širší kontext analyzovaného díla.

Filmu *Ondskan* předcházel stejnojmenný, semi-autobiografický román spisovatele Jana Guillou, jehož publikování roku 1981 doprovázelo mnoho skandálů. Například někteří bývalí pedagogové školy, kde se měl děj odehrávat a také spisovatelova matka, prohlásili Guillouovu knihu za hoax.

Román se přesto těšil stále větší oblibě, až se během roku stal nejčtenější knihou ve Švédsku za posledních dvacet let. Knihu v osmdesátých letech četla celá země, zvláště mladí lidé. Brzy z ní však učili i učitelé.

Režisér Håfström tehdy pracoval v televizi, kde se uvažovalo o přetvoření románu na krátký seriál. Bylo však velice obtížné knihu zpracovat do scénaristické podoby. Pokusil se o to i samotný autor románu Guillou. K realizaci však nedošlo. Autor knihy později také uznal, že scénář nebyl dobrý. Uplynulo mnoho pokusů a let, než byla kniha poprvé převedena do audiovizuální podoby.

### 6. 3. Zpracování filmu *Ondskan* a jeho přijetí

Adaptovat knihu ve scénář se podařilo až samotnému režisérovi filmu, Håfströmovi, který si ke spolupráci přizval scenáristu Hanse Gunnarssona, se kterým v minulosti spolupracoval již na svém prvním filmu *Leva livet* (cena švédského filmového institutu *Guldbaggen* za nejlepší scénář 2001).

Spoluautoři se ve scénáři zaměřili pouze na určitý úsek příběhu, který se odehrává především ve středoškolském prostředí.

*Ondskan* byl realizován během roku 2002, samotné natáčení trvalo třicet dní a domácí premiéry se *Ondskanu* dostalo 26. září 2003. Zaznamenal největší komerčním úspěch v historii švédské kinematografie a ovládl udílení cen švédského filmového institutu *Guldbaggen* v kategoriích: Nejlepší film, Nejlepší kamera, Nejlepší ve svém oboru, Nejlepší režie, Nejlepší herec, Nejlepší vedlejší herec i Nejlepší scénář.

Vítězství se nakonec dočkal ve třech kategoriích: Nejlepší film (Hans Lönnerheden, Ingemar Leijonborg), Nejlepší kamera (Peter Mokrosinski) a Nejlepší ve svém oboru (Anna Asp).

Světovou premiéru měl *Ondskan* až roku 2004 na festivalu v Torontu, po němž byl téhož roku nominován, například po boku českého snímku *Želary*, na *Oskara* v kategorii Nejlepší cizojazyčný film. *Oskara* toho roku však vyhrál film kanadsko-francouzské produkce *Invaze barbarů*. Posléze byl film distribuován do více než stovky zemí.

#### **6. 4. Význam švédského výrazu *ondskan***

Švédské slovo *Ondskan* má mnoho významů. Do češtiny bychom jeho mnohovrstevnatost přeložili jako – *zlo, temnota, zlovolnost, zlomyslnost, či zvrácenost*.

V rámci originálního znění tedy film nabádá k mnohovrstvé filmové interpretaci v ohledávání principů, příčin vzniku, výskytů a definic *zla mezi námi*, jak byl tento výraz v českém znění filmu vcelku vhodně doplněn.

V anglickém znění je pak snímek uváděn pod názvem *Evil*, jež v divácích často vzbuzuje dojem, že film spadá do žánru horroru či thrilleru, což tvůrcům v zásadě vyhovovalo, jelikož tak mohli rozšířit svojí diváckou působnost.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup>FOLEY, Jack: *Evil (Ondskan) (15)*, In: Indielondon.co.uk [online]. 2003 [cit. 18. 7. 2020]. Dostupné na internetu: < [http://www.indielondon.co.uk/film/evil\\_ondskan\\_rev.html](http://www.indielondon.co.uk/film/evil_ondskan_rev.html)>

## 7. Analýza filmu *Zlo mezi námi*

Dle Cambellova vymezení přechodových fází monomýtu hrdiny se hrdinovo mytologické dobrodružství obvykle odehrává ve třech hlavních fázích, jež odpovídají přechodovým rituálům.

Hlavní tři fáze, do kterých spadají ještě specifické přechodové podkategorie, opisují jednoduchý vzorec: *odloučení – iniciace – návrat*.<sup>93</sup> Z hlediska tohoto dělení budeme nyní k analýze *Ondskanu* přistupovat i my.

### 7. 1. (I.) ODLOUČENÍ

#### 7. 1. 1. (1.) „Dobrodružství“ volá: neboli Znamky hrdinského poslání

Snímek *Ondskan*, podobně jako snímek *Osamělost přespolního běžce*, začíná promluvou hlavního hrdiny. Obě tyto promluvy se shodují svou vlastností, kdy nám co do významu ozřejmují zvláštní, veskrze *hrdinskou* schopnost, kterou v obou realistických dramatech hlavní postavy oplývají. Čímž nás v rámci tradice hrdinského monomýtu v podstatě připravují na příběh s výjimečným hrdinou.

Zatímco v *Osamělosti* je to *Colinova* schopnost rychlého běhu, v *Ondskanu* je to *Erikova* schopnost potlačovat zřejmě jakékoli emoce, tedy sebe samého, je-li toho zapotřebí, jak dokládá jeho promluva v úvodu příběhu: „*Umím dýchat, ale také nedýchat.*“

Zajímavé u obou filmů také je, že například, na rozdíl od *Mechanického pomeranče*, kde hlavní hrdina svým hlasem diváka provází po celou dobu filmu, jsou promluvy v obou filmech použity pouze na začátku, jakožto jakési vymezení jasných hrdinských atributů, či motivů, se kterými budou filmy dále pracovat.

Erikova slova jsou přitom vyřčena ještě předtím, než se rozetmí a objeví se první obraz, kde promluva pokračuje: „*A také umím zabránit sám sobě, abych zešlel nebo omdlel (...)*“, během čehož se kamera vzdaluje ze záběru jeho očí, až nás obeznámí s řečníkem, hlavním protagonistou, sedmnáctiletým Erikem, který svůj monolog zakončuje slovy: „*Umím to od té doby, co ho znám.*“

Velice blízký první záběr, postupně se oddalující od *Erikova* oka, je přitom také podobný úvodní scéně filmu *Mechanický pomeranč*, kdy se podobným způsobem představuje mladistvý vůdce gangu *Alex*.<sup>94</sup>

Zatímco *Erikova* vnitřní promluva nám představila jeho zvláštní schopnosti, jeho oči, směřující přímo, ukazují i na viníka tohoto stavu, otce, z něhož tedy s největší pravděpodobností vyvěrají, o čemž nás otec v zápětí ujistí hbitým pohlavkem, který *Erikovi* uštědří za malicherné provinění (upuštění příboru).

Podobně jako v *Rebelovi* či *Osamělosti*, tedy v obou snímcích, které částečně probíhají i v domovech hlavních hrdinů, se ve filmu tematizuje problematický vztah s rodiči, především s otcem. Tento konflikt, jak jsme si už přiblížili, bývá specifikem

<sup>93</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 41.

<sup>94</sup>KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Op. cit. Str. 402

složitosti období dospívání, ale také mytologickým principem, jež z hlediska přístupu k mýtům, jakožto transformativním cestám v rámci vlastní duše reprezentuje vyrovnávání se starým, otcovským principem v nás samých, který je potřeba zničit, abychom se mohli přerodit v něco nového.

Matčina nervozita a její zřejmě vynucená snaha o osobní perfekcionismus, projevující se uhlazeností domácnosti i její přehnanou opatrností dosvědčují, že tresty zřejmě patří k „patologické“ rodinné rutinně večeře. O tom svědčí i další obraz, kdy matka sklízí stůl po jídle, zatímco se v druhém plánu *Erik* rovnou vysvléká. Pohledem matky pak vidíme ještě přicházet otce s řemenem a zavírání dveří před manželkou. Následuje scéna, kdy matka hraje na klavír. Ta bývá mnohými recenzenty a komentátory považována za důkaz matčiny spoluviny s otcovým týráním. Její hra na klavír se přitom často vysvětluje jako prostředek k utlumení hluku, a tedy udržení násilí v tajnosti.

Z hereckého podání matky, herečky Marie Richardson, i výstavby děje, má však motiv hraní na klavír především sloužit jako zvukově - vizuální obranný mechanismus, který si matka „musela“ vynalézt, podobně jako *Erik* své nedýchání, aby otcovo bití, kterému je ostatně podle náznaků vystavena i ona sama, nějak snesla.

Máme tedy před sebou časově příliš neukotvenou domácnost přelomu 50.-60. let dvacátého století. Portrét rodiny – sadistického otce, utlačovanou, neurotickou matku a vykořisťovaného trpitele *hrdinu*, který vzbuzuje sympatie nevinné oběti, jež se vzápětí rozkolísají.

Matčin hudební doprovod se krom zobrazení její nevole se synovým týráním posouvá do další roviny. Když rytmus otcových ran řemenem nesoucí se matčinou



Obrázek 26: Erik při pouliční bitce (zdroj: HÄFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 1:25).

hudbou přejde v *Erikův* rytmus udělování ran v pouliční bitce. Přímá úměra násilí je tedy filmem jasně dána.

Po posledním *Erikově* úderu následuje závěrečný obraz *Erika*, čekajícího před zavřenými dveřmi, které se otevírají slovy ředitele: „Šikana, fyzické násilí...”

Je zde zřejmé, že náš *hrdina* bude muset vstoupit do dveří, které změni způsob života, který doposud vedl. Campbell o motivu uvádění hrdiny na cestu přechodu píše:

*„Hloupá chyba — pouhopouhá náhoda — otevírá netušený svět a jedinec se ocitá ve vztahu k silám, jež ani nechápe. Freud ukázal, že hloupé chyby se nedějí pouhou náhodou. Jsou výsledkem potlačených přání a konfliktů. Jsou to vlnky čeřící hladinu života a vznikající působením dosud neznámých a skrytých zřidel. Zřídla mohou být velmi hluboká - jako sama duše. Osudná chyba může vést k osudovým událostem.”*<sup>95</sup>

Motiv podobně hloupých chyb můžeme spatřovat také u *Rebela*, či v *Osamělosti*, jež se svou hrdinskou strukturou snímku *Ondskan* obecně nejvíce

<sup>95</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 58.

přibližují. Ve všech třech případech jde přitom v rámci žánru adolescentních filmů realistického dramatu většinou o podobně závažné, revoltující, až „zločinné“ chyby, jako jsou malé krádeže (*Osamělost*), noční opilství a výtržnosti (*Rebel*), či pouliční bitka (*Ondskan*), přičemž v *Ondskanu* se vzhledem k naturalistické povaze a brutalitě zobrazovaného násilí jeví *Erikův* prohrěšek nejhůře, avšak samozřejmě se nevyrovná námi jen letmo zmiňovaném *Mechanickému pomeranči*.

V ředitelně, na prahu počínající cesty hrdiny, je *Erik* konfrontován se zlem, které páchal. Je vyloučen a zatímco nad ním ředitel vystavuje svůj ortel, či kletbu: „*Jsi zlo ve své nejčistší formě. Jiné vysvětlení neexistuje,*“ atmosféra pedagogického sboru nastoupeného v ředitelně naznačuje, že mladík měl u některých svých pedagogů sympatie a s ředitelovou hypotézou, která se odsud bude pak samozřejmě vztahovat k celému filmu, ne všichni tak docela souhlasí.



Obrázek 27: *Erik* v ředitelně (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 3:42).

Nesouhlasí s ní zřejmě ani pozorný divák, který na rozdíl od ředitele tuší, že *Erik* řediteli dává najevo své pohrdání. Především proto, že si jej řadí do kategorie lidí svého otce. Divák také jistě postřehl, že před finálním úderem bitého chlapce na ulici *Erik* zaváhal.

Echo ředitelova hlasu, které se nese nad *Erikem* při běhu z ředitelny a ze schodů (symbolický sestup) a plavání (očista, obroda), dostáváme skrze zvukovou složku také spíše jasné sdělení, že *Erik* má svědomí, které zpytuje a vše bude poněkud složitější.

Filmový hrdina se tedy nejen z hlediska svého věku ocitá na prahu dospělosti, kdy se mnohdy zásadně rozhoduje o budoucím směřování jeho života. Ale také na symbolickém prahu, křižovatce cest, vymezení se vůči dobru či zlu, v rámci mytologie především v něm samém.

### **7. 1. 2. (2) „Nevyslyšené volání“ neboli Pošetilost úniku před bohem**

„Ve skutečném životě se často setkáváme - a ani v mýtech to není vzácné - s případem nevyslyšeného volání. Vždy je totiž možné dopřát sluchu jiným zájmům. Odmítnutím výzvy se dobrodružství promění ve svůj vlastní opak. Člověk je uzavřen za hradbou nudy, usilovné práce nebo „kultury“, ztrácí sílu nezbytnou pro velké kladné činy a stává se obětí, již je třeba zachránit. (...) Nemůže dělat nic jiného než vytvářet další a další problémy a očekávat postupný nástup vlastního rozpadu.“<sup>96</sup>

<sup>96</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 64

Přesvědčená o *Erikově zlu v čisté podobě* není ani jeho matka, která se na nic neptá, ale jedná. Rychle, v nepřítomnosti otce, rozprodává svůj matek, aby syna poslala na jinou školu.<sup>97</sup>

*„Některé z obětí zůstanou začarovány navždy (...), jiné však mají být zachráněny.“*<sup>98</sup>

*Erikovy* reakce vůči matčině aktivitě jsou zprvu zdrženlivé. Implicitně se může zdát, že váhá, protože matku nechce zanechat samotnou pod rukou tyрана.

### 7. 1. 3. (3.) „Nadpřirozená pomoc,“ nečekaná pomoc přicházející k tomu, kdo prožil pravé dobrodružství

Pod vlivem matčiných proseb *Erik* šanci „aby si nepokazil budoucnost“ a tedy hrdinskému volání, vychází vstříc.

Ještě než opustí matčino hnízdo, se také setká s „nadpřirozeným pomocníkem“ v podobě matčina tajemného přítele, právníka, který *Erikovi* předá vizitku v případě, že by někdy potřeboval pomoci.

*„Nadpřirozený pomocník (...) se objeví, aby hrdinovi daroval amulety a podle potřeby mu poradil. Vyšší mytologické systémy rozvinuly tuto roli do velké postavy průvodce, učitele, převozníka duší na onen svět.“*<sup>99</sup>



Obrázek 28: Právníkova vizitka (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 7:45).



Obrázek 29: Cesta do školy po přeměně (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 8:27).

Na cestu je *Erik* mimo navštívenku vybaven také dalšími realisticko - dramatickými amulety: Penězi na kadeřníka a novou školní uniformou.

Mladík tedy započíná svou cestu přeměnou. Ostříhán a oděn do školní uniformy cestuje vlakem na nové místo a počíná svůj nový život, daleký negativních vlivů, násilí a zla. Jeho příběhovým posláním je splnit slib a dostudovat poslední rok ve škole, díky čemuž by se mohl dostat i na jakoukoli univerzitu (a nemusel

<sup>97</sup>V podobné roli matky ochránkyně vystupuje v *Osamělosti* vůči synovi a v rámci svých možností také matka *Colina*, když mu hrozí nebezpečí v podobě policejního stíhání.

<sup>98</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 67.

<sup>99</sup>Tamtéž. Str. 75 - 76.



oproti tomu skončit v kriminále), z mytologického hlediska putuje za vnitřním poznáním.

Cestou vlakem také přímo započínají například snímky *Trojka z mravů* a *Mladý Törless*.

#### 7. 1. 4. (4.) „Překročení prvního prahu“

Uvedení *Erika* do idylických prostor staré chlapecké školy *Stjärnsberg* začíná nadějně. Stejně pestré se z počátku jeví i školní hemžení na nádraží v *Trojce z mravů*, případně snímku *Kdyby...*, který započíná právě vstupem a počátkem samotné školy, nikoli už na cestě do ní. A kde je také prostředí, podobně jako v *Ondskanu*, nahlížené úhlem nováčka.



Obrázek 30: Děsivý *Silverhielm* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 11:35).

Od počátku je však patrné, že něco visí ve vzduchu. Dávají to tušit náhlé blízké nájezdy kamery na slušně se tvářícího, ale jinak děsivého *Otto Silverhielma*, i přehlíživé sledování studentů v okolí.

*„Hrdina kráčí vstříc svému dobrodružství společně se zosobněním svého osudu, jež ho vede a pomáhá mu a přichází na samý okraj pásma cizí mocnosti, kde se setkává se „strážcem prahu“. Strážci hlídají svět ve všech čtyřech směrech (...) a označují tak hranice hrdinových současných možností, či jeho životní horizont. Za nimi se rozprostírá temnota, neznámo a nebezpečí.“*<sup>100</sup>



Obrázek 31: Přítel *Pierre* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 12:52).

*Ottovu* nevěrohodnost dávají tušit i vyhýbavé odpovědi *Pierra*, *Erikova* spolubydlícího, který je z *Ottova* hlediska, a tedy jistě i z hlediska určitého mainstreamu školy, spíše outsiderem, podobně jako přítel *Jimmyho* v *Rebelovi*. Tato paralela, a tedy jistá filmová citace, je ve filmu i tematizována samotným rozhovorem nových přátel, kdy v rámci seznamování probíhá debata nad oblíbeným filmem *Rebel bez příčiny*. *Erikovou*

<sup>100</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 80.

oblíbenou scénou filmu je přitom *Jimmyho* a *Buzzův* souboj s noži a její závěr, kdy *Jimmy* drží nůž u protivníkovy nosu.



Obrázek 32: Souboj s noži v *Rebelovi bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 35:14).

Oblíbenou scénou *Pierra* je pak scéna závěrečná, kdy umírá *Jimmyho* přítel *Plato*. Tyto filmové narážky dávají *Rebela* - známému divákovi jasně indicie o povaze obou hochů, ale i *Rebela* - neznámému divákovi vtipně předznamenávají tragický rozměr údělu směřování osudu přátel, kdy se v přenesené rovině na nich samých také uskuteční.



Obrázek 33: Úmrtí *Plata* v *Rebelovi bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 1:44:34).

### 7. 1. 5. (5.) „V bříše velryby“ neboli Přechod do říše noci

Z vřelého osobního prostoru útulného pokoje se za rozhovoru dvou přátel o filmech přesouváme nocí do veřejného prostoru školní jídelny, kde se dvojice musí odloučit.

Stolování je zde totiž hierarchizované (podle šlechtického titulu, majetku a postavení). *Erik* je tedy v podstatě „násilím“ oddělen od přítele a ponížen hned při prvním kontaktu s fungování zdejší instituce. A tedy je, v rámci chápání školního mikrokosmu jako přeneseného společenského systému, zkrátka ponížen celou hierarchizující se společností jeho soudobého časoprostoru.

Problémy na sebe navíc nedávají dlouho čekat. Jeden ze studentů je před zraky ostatních, školního personálu, i opodál sedícího učitelského sboru, fyzicky trestán za užití nespisovného slova, jež vyřkl Erik.



Obrázek 34: Sledování výkonu trestu žáky i sborem (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 17:15).

Tím je Erik v přeneseném významu opět konfrontován se svým starým já, starým světem, i otcem (v sobě samém). Prostory jídelny a skutky, jež se v ní odehrají, by tak z Campbellova mytologického výkladu odpovídaly symbolu „břicha velryby.“

*„Představu, že překročení magického prahu je přechodem do oblasti znovuzrození, symbolizuje všeobecně rozšířený obraz břicha velryby. Hrdina si nepodrobí mocnosti, číhající na prahu, ani se s nimi neusmíří, ale pohltí ho neznámo. Zdá se, že hrdina zemřel.“<sup>101</sup>*

Popsaný motiv „klade důraz na skutečnost, že překročení prahu je jistou formou sebezničení. (...). V tomto případě však hrdina neputuje ven a za hranice viditelného světa, ale dovnitř, aby se později znovu zrodil. Zmizení odpovídá vstupu věřícího do svatyně, kde si znovu uvědomí, kým a čím je, totiž prachem a popelem, není-li nesmrtelný.“<sup>102</sup>

## **7. 2. (II.) INICIACE**

Po první, přechodové fázi *odloučení*, v rámci trojice tří hlavních fází cesty hrdiny, následuje druhá přechodová fáze *iniciace*.

### **7. 2. 1. (1.) „Cesta útrap“ neboli Nebezpečné aspekty bohů**

Tak se v rámci struktury hrdinského monomýtu při dějové analýze snímku *Ondskan* dostáváme do druhé fáze hrdinovy cesty, fáze *iniciace*.

<sup>101</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 89.

<sup>102</sup>Tamtéž. Str. 90.

*Erik se po incidentu v jídelně seznamuje s pravidly školy, které si podobně, jako ve snímku *Kdyby... a Mladý Törless* udržují studenti sami mezi sebou. Pravidla jsou jednoduchá:*

1. Za projevy nevhodného chování je udělován fyzický trest.
2. Odmítnutí fyzického potrestání vede k izolaci na hanbě v tzv. Oslovském rohu.
3. Odmítnutí Oslovského rohu znamená víkend po škole.
4. Odmítnutí víkendu po škole znamená vyloučení ze školy.

*„Jakmile hrdina překročí práh, vstoupí do snové krajiny podivně proměnlivých a dvojnásobných tvarů, kde musí překonat řadu zkoušek.“<sup>103</sup>*

Krom toho si *Erik* také vytyčuje svou pozici:

1. Chce dokončit školu (a tedy se nechce nechat vyloučit (slib)).
2. Chce si vylepšit známky, aby se mohl dostat do „šesté třídy.“
3. Nechce na sobě dopustit žádnou formu fyzického násilí.

*„Hrdinovi jsou ku pomoci rady, amulety a tajní agenti nadpřirozeného pomocníka, jehož potkal před vstupem do neznámých končin.“<sup>104</sup>*

Přítel *Pierre* se také stává *Erikovým* průvodcem a rádcem.

*„Někdy si také hrdina poprvé uvědomí, že existuje vlídná moc, jež mu usnadňuje jeho nadlidský úkol.“<sup>105</sup>*

*Pierre Erikovi* krom potřebných informací předává také rady, jimiž se sám řídí. Například, aby *Erik* nevyčníval a byl průměrný. Což jsou charakteristiky, které v podstatě odporují hrdinskému principu a našemu hrdinovi nejspíš neposlouží.

Útrapy, jež našeho hrdinu a jeho přítele provázejí, nevytvářejí pouze studenti rady, ale například i někteří učitelé (hodina historie). Střídány jsou hezkými chvílemi, kdy s *Pierrem* kouří, poslouchají hudbu, učí se spolu, nebo si naopak užívají některé předměty (přírodní vědy, sport), které učí znalí, někdy i hodní a respektovaní učitelé.

*„Původní odchod do země zkoušek představuje pouze začátek dlouhé a skutečně nebezpečné cesty za vítěznou iniciací a za okamžiky osvícení. Nyní je třeba pobít draky a překonat nečekané překážky — znovu, znovu a znovu. Mezitím na hrdinu čeká množství dílčích vítězství, pomíjivých extází a letmých pohledů na nádhernou krajinu.“<sup>106</sup>*

Podobně jako v *Osamělosti* se také *Erikova* hlavní schopnost (nedýchat), jež se obzvláště hodí při plavání, může v rámci zneužívajícího systému stát jeho slabinou.

*Erikova* láska k plavání ho přiměje k tomu, dostat se do školního plaveckého týmu, aby mohl libovolně užívat bazén. Poruší tím však zatím vcelku udržované *Pierrovo* pravidlo *nevybočovat* a problémy na sebe nedají dlouho čekat. Výpady vůči němu i tresty v podobě hodin a víkendů po škole, které *Erik* respektuje a naplňuje, se stupňují.

---

<sup>103</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 95.

<sup>104</sup>Tamtéž.

<sup>105</sup>Tamtéž.

<sup>106</sup>Tamtéž. Str. 104.

*Erik* tak začíná svádět boj sám se sebou, aby také nepodleh, jak tomu bylo v minulosti a nezačal se násilí také opět dopouštět sám, o čemž už začíná uvažovat.

Film tak otevírá otázky, k čemu by to vlastně vedlo? A za jakých okolností lze použít násilí? *Pierrova* filosofie se řídí učením nenásilí *Mahátmy Gándího* a jelikož za napadení člena rady hrozí rovnou vyloučení, *Erikovi* jiná cesta zřejmě ani nezbývá.

Gandhíovská otázka cesty nenásilí na sebe nenechává dlouho čekat. Jsou ještě pravidla, či snad školní rituály, o kterých *Erik* stále neví, proto hned při další scéně vráží do *Dahléma*, který ho vyzve do ringu.

Informovaný divák tuší, že jakési bojové utkání by pro *Erika* neměl být žádný problém, a to nejspíše i přes specifická pravidla, která mu opět osvětluje *Pierre*:

1. *Vždy jsou dva proti jednomu.*
2. *Musíš se nechat mlátit co vydržíš, jinak seš zbabělec.*
3. *Když tě srazí na sem, musíš se odplazit z ringu a prosit o milost.*
4. *Když tam nepůjdeš, budeš zbytek roku za zbabělce.*

### **7. 2. 2. (2.) „Setkání s bohyní“ (Magna Mater), neboli Znovu získaná blaženost dětství**

Tato příběhová fáze by se dala přirovnat k „setkání s bohyní.“ Tedy jakémusi principu světa, který je lidskému jedinci nepostihnutelný, jelikož se pohybuje v kategoriích mimo lidské chápání, mimo rozlišování dobra a zla. Ve kterém život zkrátka je. Odehrává se. Žije.

*„Vládne celému životu: od narození přes dospívání, zralost a stáří až do hrobu. Je lůnem i hrobem, je prasnicí požírající vlastní selata. Sjednocuje „dobré“ i „zlé“, ztělesňuje dva způsoby existence matky nejen v osobním, ale i v univerzálním smyslu. Vyznavač by měl rozjímat o obou jejích aspektech se stejnou vyrovnaností. Prostřednictvím tohoto cvičení se jeho duše očišťuje od svých dětinských a nevhodných přecitlivělostí a záští a mysl se otevírá nevyzpytatelné přítomnosti, jež existuje nikoli jako „dobrá“ nebo „zlá“ s ohledem na jeho lidskou a dětinskou potřebu, na jeho prospěch a trápení, ale jako zákon a obraz podstaty bytí.“<sup>107</sup>*

Souboji v ringu *Erik* s největším sebezapřením odolává. Z hlučného prostoru nás přivede do ticha zhasnuté chodby, kde si jde připomenout, co ho také motivuje k tomu, proč to dělá. Telefonuje právě matce.

---

<sup>107</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 110.



Obrázek 35: Erikova matka (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 32:17).



Obrázek 36: Telefonující Erik (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 32:20).

### 7. 2. 3. (3.) „Žena jako svědkyně," Oidipovo prozření a muka

Erikovi se tedy daří překonávat sám sebe, i ono *rebelství*, kdy jakožto hlavní postava, na rozdíl od hlavní postavy v *Rebelovi*, nepřijímá „dětinskou" hru souboje o uznání a čest, ale celou ji prostě ignoruje. I ačkoli je prohlášen za krysu a od nynějška tak oslovován. Dostává se mu zároveň malých odměn a přízeň mu také začne projevovat dívka z kuchyně *Marja*. Čímž se zároveň paradoxe zvětšuje prostor jeho zranitelnosti.

Mimo jejich počínající, v tajnosti udržovaný vztah se také podobně, jako *Colinovi* v *Osamělosti* nabízí i *Erikovi* možnost získat školní pohár, tentokrát v plavání. *Erikovou* hlavní motivací a vyhlídkou by mohlo být získání určité nedotknutelnosti, ale i popření některých zažitých amorálních principů v samotných oficiálních strukturách školy, kdy je například předurčeno, že pohár vyhraje syn donora poháru.

I zde v *Ondskanu* se tak do jisté míry z *Erika* může stávat nástroj (i když tentokrát v rukou respektovaného učitele - přítele), skrze který si někdo další (učitel) také může chtít něco dokazovat. I když, zde je motivace učitele čistší, jelikož má Erik v zásadě vybojovat pohár „v čestném boji," protože si to zaslouží. Explicitně je zde však i motivace symbolicky zpochybnit vnitřní manipulace zdejšího školního systému soutěže.

Ve filmu, podobně jako v *Trojce z mravů* a snímku *Kdyby...*, se objevuje několik motivů překračování vlastních usurpátorských/studentických pravidel samotnými tyranými.

Jedním z takových momentů je scéna, kdy jsou *Erik* s *Pierrem* během "klášterní noci" zasaženi výkaly. Toto jakési „překročení míry" je momentem, kdy *Erik* začíná příkoří oplácet a s protivníky, i když nenásilně, bojovat skrze využívání jejich vlastních slabin.

*Silverhielma* veřejně zostudí před studenty i pedagogy tím, že jej vyprovokuje k takové agresi, kdy už proti násilí v jídelně musí konečně zasáhnout sám ředitel školy.

*Erikův* čin je až mučednický a v rámci vývoje motivu - *mučení* - jež *překročení míry*, který v jiných filmech vede buď u násilníků k poučení a sebezpytování viny (*Törless*) nebo u obětí k revoltě (*Kdyby...*), se však v rámci

povahy fungování školy realisticko - dramatického příběhu švédska padesátých let nestává nic závratného.

*Erik* není oslavován jakožto hrdina, *Silverhielmův* prohrěšek je sice pamatován, ale přehlédnut a ostatní studenti spíše než strženi na stranu dobra, zůstávají prostě konsternovaní. Pedagogové také nepátrají po hlubších příčinách problémů.

Na rozdíl od fantaskních, anarchisticky laděných předchůdců *Ondskanu* tak zůstává vše relativně při starém. Vnitřní systém školy, i když na chvíli rozrušený, jede dál, i když byl zpochybněn.

To, co je důležité, hlavní změna, se totiž z hlediska Erikova, ale i Campbellova monomýtu, odehrává uvnitř.

#### **7. 2. 4. (4.) „Smíření s otcem“**

Ačkoli se *Erikův* čin například i pro *Pierra* stává svojí neobjasněností děsivým, pouze poučený divák opět díky informacím ze začátku filmu tuší, odkud plyne *Erikova* nepochopitelná, sebemučednická síla. A umožňuje mu také chápat celý proces, kdy se *Erik* zřejmě učí využívat svých „zvláštních schopností“ proti těm, kteří ho v nich v podstatě vyučili.

*Otto Silverhielm* je pro *Erika* jen dalším násilnickým zosobněním svého otce, ale potažmo i sebe sama. Neboť *Silverhielmem*, či *Erikovým* otcem, jak dokládají i *Silverhielmovi* poskoci jako *Dahlém*, se může stát kdokoli z nás. Zlo je v nás a mezi námi.

Důležitějším než nastolení revoluce se tak v pojetí filmu může spíš zdát neustálý souboj se sebou samým, díky kterému dokážeme rozpoznávat v každodenní banalitě, jak jednat správně:

*„Lidožroutský aspekt otce je totiž odrazem vlastního ega oběti (...). Usmíření není ničím více než opuštěním dvojí obludy, která vznikla v samotném jedinci. (...) Vyžaduje to však také oprostít se od samotného ega, což je obtížné. Člověk musí věřit, že otec je milosrdný a spolehnout se na jeho milosrdenství. S tím se střed víry posouvá mimo sevřený šupinatý kruh ďábelsky mučivého boha a strašliví obři zmizí.“<sup>108</sup>*

#### **7. 2. 5. (5.) „Apoteóza“**

Následuje čas Vánoc, který je jedinou příležitostí, kdy se i vzpurným jedincům jako je *Erik* poštěstí dostat přes všechny tresty na prázdniny mimo dosah školy.

Ačkoli však *Erik* vyhrál školní pohár a má dobré známky, je opět fyzicky týrán otcem. Zdá se tedy, že jeho učednická fáze cesty hrdiny ještě nebyla zcela završena. Pasivně všechno snáší jako dřív, aby se následně mohl vydat dál na cestu, pokoušet přestat svou životní zkoušku. Dokončit školu.

Otec tak v rámci mytologie *hrdinského monomýtu* doslova dává *Erikovi* poslední lekci.

---

<sup>108</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 122.

*„Přestože se naše nevědomé, omezené, trpící a bránící se tělo domnívá, že je ohrožováno někým jiným — nepřítelem — i onen nepřítel je Bůh. Obr nás ničí, ale hrdina, vhodný uchazeč, prochází obřadem zasvěcení „jako muž“; a pohledte, byl to otec: My v něm a on v nás. Naše drahá a ochraňující tělesná matka nás nemohla zachránit před Velkým otcem Hadem; smrtelné a hmotné tělo, jež nám dala, se dostalo do jeho hroznivé moci. Smrt však neznamenal konec. Byl nám dán nový život, nové zrození a nové vědomí existence — totiž, že žijeme nejen v tomto fyzickém těle, ale ve všech tělech a ve všech stvořeních, stejně jako bódhisattva. Sám Otec byl naší matkou, lůnem našeho druhého zrození.“<sup>109</sup>*

*„V obou případech byl překonán dětský obraz rodičů a představy o „dobru“ a „zlu“. Již nás netrápí touha ani strach, stali jsme se tím, po čem jsme toužili a čeho jsme se obávali. Stejně jako ve svatozáří mocného nositele lotosu, i v nás se shromáždili všichni bohové, bódhisattvové a Buddhové.“<sup>110</sup>*

### **7. 2. 6. (6.) „Nejvyšší dobrodiní“**

*„Utrpení spojené s překračováním osobních omezení je utrpením duchovního růstu. Umění, literatura, mýtus a kult, filozofie a asketické disciplíny jsou nástroje pomáhající jedinci dostat se za jeho omezující horizonty do oblastí neustále se rozšiřujícího uvědomění. S počtem překročených prahů a poražených draků vzrůstá velikost božstva, které člověk vyzývá ke splnění svých přání, až obsáhne celý vesmír. Nakonec mysl překročí svazující hranice všehomíra a směřuje k pochopení přesahujícímu všechny dosavadní prožitky, symboly, božstva -k uvědomění neodvratné prázdnoty.“<sup>111</sup>*

Po návratu od rodičů se Erikova situace zpět na škole mnoho nelepší. Marja se s ním bojí stýkat, aby nepřišla o práci a jeho nevyloučili a Pierre se stává terčem šikany studentské rady, jež ho používá jako nástroj pro mučení Erika. Proto se rozhodne skončit s plaváním. Jelikož jeho vítězství mu nezajistilo nedotknutelnost, jakou by pro sebe a svého přítele potřeboval a ani situaci na škole to nijak neproměnilo.

Pierre je nyní vystavován za Erikovy přítomnosti mučení, kdy se nám zajímavě prohlubuje portrét Silverhielmova poskoka, Dahléma.

Dahlémovy projevy často svědčily o tom, že k násilí nemá příliš předpoklady. Lze se navíc domnívat, že je gay, jak by mohl naznačovat jeho rozhovor s Erikem nad knihou Marka Twaina.

Důvody k Dahlémovu „přátelství“ se Silverhielmem a k participaci a páchání násilí tak lze v rámci příběhu filmu chápat jako krytí a maskování, jelikož by byl sám jistě velice zranitelný.

Dahlém se tak dostává i do paralely některých utlačitelů - studentů ze snímku *Kdyby...*, jejichž motivace k šikaně často vzhledem ke zřejmým náznakům není tak silná, nebo která pak také plní paradoxně funkci sebeobranu, kdy se v rámci taktiky prostě a nehrdinsky spojili se silnějším.

---

<sup>109</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 150.

<sup>110</sup>Tamtéž.

<sup>111</sup>Tamtéž. Str. 174 - 176.



Oproti *Dahlémovi* by *Silverhielm* mohl být považován za psychopata, tedy člověka, který necítí emoce, pouze strach o vlastní osobu v situacích, kdy je on sám v ohrožení. Tento strach jsme doposud mohli vidět z jeho reakcí v situacích, kdy přicházel o respekt, ale po bližší analýze se ani *Silverhielm* nezdá být „prostým“ psychopatem. Je spíše syntézou společenských neřestí a negativních vlastností, kdy mu jeho původ, majetek, fyziognomie, vizáž a nejspíše výchova a paradoxně i vzdělání ospravedlňují jeho autoritářskou a elitářsky se povyšující povahu.

### **7. 3. (III.) NÁVRAT**

Po druhé přechodové fázi *iniciace* se v rámci trojice hlavních fází cesty hrdiny dostáváme k poslední, *návratu*.

#### **7. 3. 1. (1.) „Odmítání návratu“ neboli Popřený svět**

Také *Pierre* s *Erikem* se *Silverhielmovo* chování snaží pochopit. *Erik* však věc už příliš neproblematizuje: „*Lidem jako je Silverhielm se musíš postavit.*“ Přičemž je už jasné, že *Erikův* plurál - *lidem* - poukazuje na budoucí vyrovnávání se s otcem. „*Lidé jako on nesmí nikdy vyhrát. Ted', ani nikdy jindy. Tak to je.*“

„*Až hrdinská výprava dospěje ke svému konci, ať už formou proniknutí ke zdroji, (...) musí přinést runy moudrosti (...) kde jeho dobrodiní může přispět k obnově společenství, národa, planety nebo deseti tisíc světů.*“<sup>112</sup>

*Erik* se tedy o příčinách *zla* už jistě mnoho napřemýšlel a je to pro něj, i film prosté. Zlo nesmí nikdy zvítězit. Ačkoli má sám již jasno, zatím však nekoná.

„*Hrdina se však často zdráhá přijmout takovou odpovědnost. Dokonce i Buddha po svém triumfu pochyboval, zda je jeho poselství vůbec sdělitelné.*“<sup>113</sup>

Konat se rozhodne naopak *Pierre*, který přijímá výzvu „utkat se“ s Radou v ringu. Bere si tedy *Erikova* slova k srdci a opouští svou Gándhíovskou filozofii pasivního odporu a nenásilí. Jeho akt však neprošel vývojovou cestou hrdiny, je nepřipraven, rozrušen a jedná spíše z dětinské nerozvážnosti, podobné soubojům cti v *Rebelu bez příčiny*, kdy se vykonává život ohrožující zkouška již není vůbec zapotřebí, jelikož není opravdovou otázkou života a smrti.

#### **7. 3. 2. (2.) „Kouzelný útěk“**

Nad oběma mladíky se opět připomíná jakýsi nebezpečný přízrak smrti, kde se prokáže opravdové přátelství mezi oběma hrdiny smrtí jednoho z nich.

Z monomýtického hlediska *Erik* už na své cestě dosáhl potřebného vnitřního poznání a je mu nyní tedy uloženo vrátit se na zem s určitým elixírem, který má

---

<sup>112</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 179.

<sup>113</sup>Tamtéž.

obnovit společnost. Potom „jeho nadpřirozený ochránce ze všech sil podporuje závěrečnou část jeho cesty.“<sup>114</sup>

Oproti tomu Erikův průvodce *Pierre*, který sice momentálně v ringu relativně obstál (za cenu obrovské bolesti), ale který ví, že by neobstál už vícekrát, se sám jakožto nynější *Erikova* hlavní překážka možnosti dostudovat raději ze školy odstraní.

Sám *Erik*, který už sice dosáhl na své cestě poznání, ale který tohoto poznání z monomytologického hlediska dosáhl prakticky proti vůli jejího strážce - *Silverhielma*, se dostává do dalších potíží.

*Erik* je radou unesen a podobně jako hrdina snímku *Kdyby...*, je takřka ukřižován. Mučednická scéna je navíc v rámci filmů, kde se vyskytuje (*Törless*, *Kdyby...*) a vývoje tohoto motivu v nich ještě o to sofistikovanější tím, že se na *Erikově* mučení podílejí i někteří jeho přátelé, studentskou radou k tomu donucení.

„Pokud však byla trofej získána proti vůli jejího strážce, nebo pokud hrdinovo přání vrátit se zpět vyvolalo odpor bohů či démonů, potom se poslední fáze mytologického kruhu stává rušným a často i komickým stiháním. Útěk mohou znesnadnit podivuhodné překážky a kouzelné úniky.“<sup>115</sup>

*Erika* z příkoří, kdy je ponechán v mrazu na zahradě školy, vysvobodí *Marja*.

Útěcha je to však krátká. *Erik* teprve následně zjišťuje, že se *Pierre* rozhodl ze školy odejít a zmizel.

Ztratil přítele, nemůže se stýkat s *Marjou* a chápe, že ani učitelé nenastolí spravedlnost. Vyprovokován učitelem přírodopisu, který se *Erika* táže, proč přítele neochránil, *Erik* tasí svou dlouho dřímající zbraň a přijímá dlouho uleženou *Dahlémovu* výzvu utkání v ringu.

*Erikovy* nepřátele tato výzva těší. Pořád věří v sílu přesily a myslí si, že už ho mají. Divák nejspíš tuší, že *Erik* v ringu zvítězí, ale spíše se obává, zda to ve skutečnosti nebude faktická prohra. Zda se *Erik* nevydal na scestí? Zda jeho úsilí i *Pierrova* oběť nepřijdou vniveč. Zda nepošpiní *Marjinu* lásku, která započala právě kvůli tomu, že je jiný, nenásilný? Zda nezhodí svou budoucnost a zároveň tedy nedokáže dostát matčinu slibu.



Obrázek 37: Erikův "kouzelný útěk" (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 1:22:43 až 1:23:00).

<sup>114</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 181.

<sup>115</sup>Tamtéž.

Zajímavé na scéně *Erikova* boje je, že se odehrává v tichosti. Studenti, kteří obvykle rváče povzbuzují, nyní nestačí stejně jako *Erikovi* protihráči vůbec reagovat. Scéna přináší pro všechny *Erikovo* odhalení. Zvláště *Silverhielm* konečně chápe, že *Erik* se mu nemilosrdností vyrovná, když je třeba. *Erik* to ví, nechce však být označen za člověka, jež se mu vyrovná, či ho dokonce v případě nutnosti předčí, proto právě na *Silverhielma* ukazuje *Erik* prstem jakmile skončí, aby tak označil opravdového viníka *Dalhémových* a *Von Shenkelových* zranění - *Silverhielma*.

Následně však také zmizí *Marja*. *Erik* se dozvídá, že dostala výpověď, samozřejmě kvůli němu. Přichází od ní dopis, který mu však studentská rada zabaví a na jeho základě, dokazujícím milostný poměr, je okamžitě vyloučen.

Nyní, když už *Erik* nemá zdánlivě co ztratit, jde přímo po *Silverhielmovi*. Použije však úplně jinou taktiku. Místo ran a pěstí se ho rozhodne vyděsit k smrti.

### 7. 3. 3. (3.) „Záchrana zvenčí“

Po vypořádání účtů se *Silverhielmem* už *Erikovi* nezbývá nic jiného, než opustit školu. Své poslání dokončit ji přes všechno úsilí, zdá se, nedokáže naplnit. Skrže dar od přítele (*zákoník*), si však náhle rozvzpomene na jiný, zatím nevyužitý amulet, který obdržel už na začátku své hrdinské pouti – právníkovu navštívenku.

„Ani v závěrečné fázi hrdinského dobrodružství neustává činnost nadpřirozených pomocných sil, jež vyvoleného provázely po celou dobu jeho obtížné zkoušky. Jeho vědomí sice podlehlo, ale nevědomí přesto udržuje vlastní rovnováhu a hrdina se znovu zrodí do světa, odkud pochází. Nedrží se svého ega a nechrání je, jako tomu bylo v případě kouzelného útěku; Přichází o ně, a přesto je mu milostí navraceno.“<sup>116</sup>

*Erikovi* se tak téměř jakýmsi kouzlem dostává spravedlivého štítu, v realisticko - dramatickém zosobněním právníka. Ten se dožaduje *Erikova* zadrženého dopisu. Dopis se tedy z *Erikovi* slabiny proměňuje ve zbraň.

V důsledku toho nezískává samozřejmě nazpět pouze dopis, ale vzhledem k porušení zákona o listovním tajemství získává zpět i své studijní místo a v neposlední řadě samozřejmě adresu *Marji*.

*Erik* tedy svou cestu dokončuje. Završuje školu. Dociluje své šance na lepší život a univerzitu. Daří se mu dostat slibu. Dospívá vnitřně i společensky. Otevírá se mu neskýtaná svoboda v širokém přeneseném smyslu.

Vzhledem k tomu, že se však dokázal postavit zlu rámci systému školy, která může reprezentovat menší model fungování celé společnosti, vybudoval si představu i o tom, jak v rámci ní také v budoucnu nalézat správnou cestu. Přesto. Poslední souboj *Erika* stále čeká.

„Tak se dostáváme k závěrečnému kritickému místu celého kruhu, jemuž byla zázračná pouť pouhou předehtou: je jím paradoxně nejobtížnější překročení prahu při hrdinově návratu z mystické říše do každodenního života. Ať už byl zachráněn zvenčí, vyhnán zevnitř, nebo převeden za ruku laskavým božstvem, nyní musí i se svým dobrodiním znovu vstoupit do dávno zapomenutého prostředí, kde si zlomkovití lidé namlouvají vlastní úplnost. Hrdina nyní musí konfrontovat společnost

<sup>116</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 196.

se svým elixírem, který obnovuje život a otřásá egem; na oplátku musí přijmout náraz rozumných pochybností, tvrdého odporu a beznadějně nechápavosti lidí dobré vůle."<sup>117</sup>

#### **7. 3. 4. (4.) „Překročení prahu návratu“ neboli Návrat do každodenního života**

*„Má-li vracející se hrdina završit své dobrodružství, musí přestat náraz světa.“<sup>118</sup>*

Příběh se uzavírá. Dostáváme se zpět k Erikovi domů. Matka hraje na klavír skladbu, kterou hrála pokaždé, když byl Erikův otec násilný a vítá Erika s monoklem na oku.

Nastává večere. Víme, jaký rituál ji vždy zakončuje. Zocelený Erik však už na nic nehodlá čekat a staví se otci na odpor.

#### **7. 3. 5. (5.) „Pán obou světů“**

*„Svoboda překračovat hranice obou světů, putovat z perspektivy časových zjevení ke zjevením hlubinných příčin a zpět a přitom nesmít zásady jednoho světa se zásadami druhého, ale dovolit, aby mysl na základě jednoho světa poznala ten druhý - to je dáno mistrovi. Kosmický tanečník, jak prohlašuje Nietzsche, nespočívá těžce na jediném místě, ale lehce a vesele se obrací a skáče z jednoho místa na druhé. V jednom okamžiku lze hovořit pouze z jednoho místa, což však neznehodnocuje postavení ostatních.“<sup>119</sup>*

Erik otci popíše způsob, jakým se s ním hodlá vypořádat. Předem otce také navede, jakým způsobem se bude otec chovat, až s ním Erik skončí.

A samozřejmě mu vyzná, proč to všechno udělá: „Lidi jako ty musí někdo zastavit.“

*„Jedinec se pomocí vytrvalých psychologických cvičení zbavuje všech vazeb na svá osobní omezení, na své specifické povahové rysy, své naděje a obavy, nebrání se již vlastnímu sebezničení, jež je nutným předpokladem znovuzrození v pravdě, a tak konečně dozrává k velkému smíření. Jeho osobní ctižádost se dokonale rozplynula, již se nesnaží žít, ale vědomě se podvoluje všemu, co se v něm může chtít odehrát. Stává se takříkajíc anonymním. Zákon v něm žije s jeho bezvýhradným souhlasem.“<sup>120</sup>*

Erik tedy opakuje myšlenky, ke kterým během svého studia, tedy své hrdinské pouti, dospěl. Ale ještě předtím, než před matkou zavře dveře, tak jako to předním celou dobu dělal jeho otec a než přejde k činu, ještě matce říká:

---

<sup>117</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str.196-197.

<sup>118</sup>Tamtéž. Str. 203.

<sup>119</sup>Tamtéž. Str. 206.

<sup>120</sup>Tamtéž. Str. 214.

*„To je naposledy, pak už nikdy.“*

Což je věta s bohatou mnohovrstevnatostí, která v rámci závěrečného významu celého snímku vyznívá zároveň i jako další *Erikův* slib.

### **7. 3. 6. (6.) „Svoboda žít," čili Podstata a funkce nejvyššího dobrodiní"**

*Erikova* cesta je skrze vypořádání se s otcem, jakožto symbolem zla v sobě samém tedy ukončená, ale film přeci jenom ještě nekončí.

*„Bitevní pole je symbolem života, kde každý tvor žije ze smrti jiných tvorů. Uvědomění nevyhnutelné životní viny může natolik ranit srdce, že se člověk — stejně jako Hamlet nebo Ardžuna — začne zdráhat takový život žít. Na druhé straně si však člověk může s většinou nás ostatních vymyslet falešnou, posléze neoprávněnou představu o sobě samém, jako o výjimečném zjevu, který není na rozdíl od druhých zatížen vinou. Jeho nevyhnutelná hříšnost je totiž ospravedlněna jeho dokonalostí. Takovéto pokrytectví vede nejen k nepochopení sebe samého, ale také povahy lidstva a vesmíru. Cílem mýtu je usmířit individuální vědomí s univerzální vůlí, a rozptýlit tak potřebu zmíněné nevědomosti o životě. Podaří se to tehdy, když poznáme, jaký je vskutku vztah mezi pomíjivými časnými jevy a nepomíjivým životem, který žije a zmírání ve všem.“<sup>121</sup>*

Zbývá ještě setkání *Erika* s *Pierrem*.

Tím se propojí svět jejich společného mýtu, který se odehrával na jakémsi vzdáleném, uzavřeném místě v rámci školy, s jejich světem současným a naznačí se budoucnost, ke které oba chlapci směřují. A v níž budou muset oba opět obstát.

Jejich setkání je pouze letmé a dalo by se říci smutné. Ačkoli bychom nejspíš rádi viděli k sobě chlapce, přátele na život a na smrt, znovu přilnout, film se drží svých mezí realistického dramatu a jejich cesty se rozbíhají, každá vlastním směrem.

Zatímco *Pierre* odjíždí automobilem řízeným svým šoférem, *Erik* vyjíždí na svém bicyklu, směrem k nám. Kameře a divákovi vstříc, dál a dál, vstříc, než se obraz na jeho tváři, hledící v budoucnost, zastaví v *mrtvolce*.

Film tak tedy končí v tradičním a silném filmografickém gestu, jež divákovi obvykle naznačuje nedořešenost situace a vyvolává pocit jakéhosi apelu na diváka, či výzvy.

---

<sup>121</sup>CAMPBELL, Joseph. Op. cit. Str. 214 - 215.

### **III. ZÁVĚR**

## 8. Závěr

Téma revoltujícího adolescentního hrdiny ve filmu je ve světové kinematografii široce zastoupené a rozšířené. V užším vymezení rámce školních - nápravných - či jiných výchovných institucí by však zasloužilo větší pozornosti.

Téma práce není totiž zajímavé právě a pouze v rámci samotných školních - nápravných, či jiných výchovných institucí, kdy se studentům i pedagogům nabízí zajímavé možnosti sebereflexe, a tedy možnosti určitého seberozvoje svého i okolního prostředí v pozitivním slova smyslu. Nabízí také zajímavý socio - kulturní vhled do dobového kontextu samotného dospívání a vlivů společnosti na kultivaci lidského jedince obecně. I díky tomuto mohou mít filmy tohoto typu potenciál sebereflexe široké veřejnosti.

Instituce, které totiž v analyzovaných filmech představují životní prostor svých hrdinů, samozřejmě vyplývají ze světa kolem a v přeneseném významu tedy mohou a také skutečně často jsou velmi symbolickým ztvárněním celospolečenského fungování. Instituce tak může v rámci svého mikrosvěta sloužit jako modelový příklad makrosvěta celého společenského systému a kriticky se tak dotýkat obecných problémů fungování společnosti. Naopak, či reverzivně, některé z nich, jako jsou například ty z našeho výběru (*Trojka z mravů, Rebel bez příčiny, Osamělost přespolního běžce, Mladý Törless, Kdyby..., Zlo mezi námi*) svými kvalitami nabízejí ještě univerzálnější pojetí, kdy je lze vnímat na základě interpretace *hrdinského monomytu* jakožto vnitřní cesty a tedy vnitřní způsoby vypořádávání se s archetypálními překážkami, jež se obecně ve všech lidských životech v podobě různých zástupných problémů vyskytují.

Tím se tedy krom konkrétního kritického zrcadlení instituce, či společnosti, může skrze tyto kvalitní filmy přirozeně dostávat širokému spektru diváků, nejen tomu adolescentnímu, skutečného uměleckého zažitku, filmem zprostředkované, katarzně rituální obnovy.

Film *Zlo mezi námi* je tak v rámci tematiky této práce pomyslným vrcholem, který v sobě pojímá veškeré prací zohledňované aspekty adolescence, instituce jakožto symbolu fungování společnosti, studentské revolty jakožto morálního symbolu a hrdinství, jež je v každodenním životě, při každé volbě mezi tzv. *dobrem* a *zlem* v každém z nás.

Ač je příběh filmu *Zlo mezi námi* dobově zakotvený do minulosti, či snad právě proto, je velmi dobře srozumitelný širší veřejnosti. Na jeho srozumitelnosti se bezpochyby podílí i neproblematické linerární vyprávění, jež staví svou obrazovost na moderní estetice klasického snímání realistického dramatu. Proto se jistě film dostal i do výběru na Oscara v kategorii zahraničního cizojazyčného filmu.

*Zlo mezi námi* příběhově i esteticky navazuje, komunikuje, dokonce parafrázuje, či cituje své filmové předchůdce, jejichž bližší komparatistika by byla jistě zajímavá pro další výzkumné či studijní bádání.

V návaznosti na zmíněné filmové předchůdce film také přináší i jisté autorské sdělení o překonávání překážek, o víře nevzdávat se, síle odhodlání morálky a nepodvolování se charakteru zla. Přičemž *Zlo mezi námi* možná na rozdíl od nich přináší snad i víru ve vyšší instance, reprezentované například právním systémem, jež by slabším měl přinášet oporu. Jež jistě vyplývá i z kulturně - sociálního kontextu švédského prostředí, ze kterého film vychází.

Téma tedy, jak je naznačeno výše, nabízí ještě mnohé další možnosti přístupů, náhledů, bádání, zkoumání i zařazování dalších filmových zástupců. Rozsah bakalářské práce to však nedovoluje, a proto se zde otevírá bohatý prostor pro případné následovatele.

## ZDROJE

### Primární zdroje:

(*Kdyby...*) ANDERSON, Lindsay: *Kdyby...* (1968), [televizní vysílání]. Česká televize, ČT2, 2011. 111 min.

(*Mladý Törless*) SCHLONDORFF, Volker: *Young Törless* (1966), [DVD]. The Criterion Collection, 2005. 84 min.

(*Osamělost přespolního běžce*) RICHARDSON, Tony: *The Loneliness of the Long Distance Runner* (1962), [DVD]. British Film Institute, 2015. 104 min.

(*Rebel bez příčiny*) RAY, Nicholas: *Rebel Without a Cause* (1955), [DVD]. Warner Bros., 2000. 111 min.

(*Trojka z mravů*) VIGO, Jean: *Zéro de conduite* (1933) In: *The Complete Jean Vigo* [DVD]. Artificial Eye, 2004. 41 min.

(*Zlo mezi námi*) HÅFSTRÖM, Mikael: *Ondskan* (2003), [DVD]. DVD Edice, 2011. 113 min.

### Sekundární zdroje:

ANDREWS, Wojcik, Ian: *Children in Film* [online]. 19. 12. 2012 [cit. 15. 7. 2020]. Dostupné na internetu: <DOI: 10.1093/obo/9780199791286-0087  
<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791286/obo-9780199791286-0087.xml>>

BERGAN, Ronald: *...ismy. Jak chápat film*. Praha: Nakladatelství Slovart, 2011.

CAMPBELL, Joseph: *Tisíc tváří hrdiny: Archetyp hrdiny v proměnách věků I*; [z anglického originálu *The hero of thousand faces*. ISBN 80-7178-354-4. přeložila Hana Loupová]. Vyd. 1., Praha, Portál, 2000.

DE VOS, Gail: *Storytelling for Young Adults: A Guide to Tales for Teens* [online]. Westport, (Connecticut; London, Libraries Unlimited, inc. 2003 [cit. 6.8. 2020]. Dostupné na internetu: < [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=KdFIWZfpXRwC&oi=fnd&pg=PP17&dq=history+of+teenage+young+adults+in+films&ots=XccKv\\_pK2M&sig=pXI0QVQ4fEUabubeyd6zS\\_DIL7E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=KdFIWZfpXRwC&oi=fnd&pg=PP17&dq=history+of+teenage+young+adults+in+films&ots=XccKv_pK2M&sig=pXI0QVQ4fEUabubeyd6zS_DIL7E&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20of%20teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false)>



FOLEY, Jack: *Evil (Ondskan) (15)*. In: Indielondon.co.uk [online]. 2003 [cit. 18. 7. 2020]. Dostupné na internetu: <[http://www.indielondon.co.uk/film/evil\\_ondskan\\_rev.html](http://www.indielondon.co.uk/film/evil_ondskan_rev.html)>

ήρωας. In: WordSense.eu. Online Dictionary [online]. Nedatováno [cit. 27.7.2020]. Dostupné na internetu: <<https://www.wordsense.eu/ήρωας/>>

*Hrdina*. In: Internetová jazyková příručka. Ústav pro jazyk český. Akademie věd České republiky [online]. Nedatováno [cit. 27.7.2020]. Dostupné na internetu: <<https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=hrdina>>

JOYCE, James: *Finnegans Wake*. New York, Viking Press, Inc., 1939.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Kronika filmu*. Praha, Fortuna Print, 1995.

MACEK, Petr: *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha, Portál, 1999.

PŘÍHODOVÁ, Tereza: *Plechový bubínek - Postava dítěte jako zrcadlo revolty, revoluce a války n.* Diplomová práce [online]. Praha, FAMU, 2013 [cit. 20.7.2020]. Dostupné na internetu: <<http://hdl.handle.net/10318/7722>>

SHARY, Timothy: *Teen movies: American youth on screen* [online]. New York; Chichester, West Sussex, Wallflower Press, 2005 [cit. 28.7.2020]. Dostupné na internetu: <[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vSXwAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=teenage+young+adults+in+films&ots=W-QDedBKCp&sig=X7OMN4wBh3RT85WpM-0xnWdgOYg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vSXwAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=teenage+young+adults+in+films&ots=W-QDedBKCp&sig=X7OMN4wBh3RT85WpM-0xnWdgOYg&redir_esc=y#v=onepage&q=teenage%20young%20adults%20in%20films&f=false)>

THOMPSONOVÁ, Kristin; BORDWELL, David: *Dějiny filmu*. Praha, Akademie múzických umění v Praze / Nakladatelství Lidové noviny, 2007.

VAN NUYS, David: *An Interview with Stanislav Grof, M.D., on Transpersonal Psychology and the Meaning of Psychedelic Experience*. In: Jackson Hole Community Counseling Center [online]. 2011 [cit. 5.8. 2020]. Dostupné na internetu: <[https://www.jhccc.org/poc/view\\_doc.php?type=doc&id=41802](https://www.jhccc.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=41802)>

## **Filmografie:**

(*GympI*) VOREL, Tomáš: *GympI (2007)* [DVD]. Falcon, 2007. 110 min.

(*Mechanický pomeranč*) KUBRICK, Stanley: *A Clockwork Orange* (1971) [DVD]. Warner Bros and Polaris Productions INC, 2007. 131 min.

(*Občanská výchova*) WEINGARTNER, Hans: *Die Fetten Jahre sind vorbei* (2004) [DVD]. SPI International, 2004. 127 min.

(*Občanský průkaz*) TROJAN, Ondřej: *Občanský průkaz* (2007) [DVD]. Falcon, 2007. 137 min.

(*Slon*) VAN SANT, Gus: *Elephant* (2003) [DVD]. HBO Films, 2003. 80 min.

(*Zkažená mládež*) RAAG, Ilmar: *Klass* (2007) [DVD]. Filmpark s.r.o., 2009. 98 min.

### **Seznam obrazových příloh:**

Obrázek 1: Hlavní hrdina filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean: *Zéro de conduite* (1933) In: The Complete Jean Vigo [DVD]. Artificial Eye, 2004. Čas 1:53.).

Obrázek 2: Hl. hrdina filmu *Rebel bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas: *Rebel Without a Cause* (1955) [DVD]. Warner Bros., 2000. Čas 0:13).

Obrázek 3: Hl. hrdina filmu *Osamělost přespolního běžce* (zdroj: RICHARDSON, Tony: *The Loneliness of the Long Distance Runner* (1962) [DVD]. British Film Institute, 2015. Čas 1:44).

Obrázek 4: Hl. hrdina filmu *Mladý Törless* (zdroj: SCHLONDORFF, Volker: *Young Törless* (1966), [DVD]. The Criterion Collection, 2005. Čas 3:24).

Obrázek 5: Hl hrdina filmu *Kdyby...*, herec (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 8:18.).

Obrázek 6: Výjev z filmu *Mechanický pomeranč*, herec Malcolm McDowell (zdroj: KUBRICK, Stanley: *Clockwork Orange* [DVD]. Warner Home Video, 1999. Čas 00:47).

Obrázek 7: Hlavní hrdina filmu *Zlo mezi námi* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael: *Ondskan* (2003) [DVD]. DVD Edice, 2011. Čas 0:15).

Obrázek 8: Výjev z filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 2:22).

Obrázek 9: Dvojice chlapců z filmu *Trojka z mravů* (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 4:23).

Obrázek 10: "Skupinový hrdina" (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 35:51).

Obrázek 11: Útěk dětí do dále (zdroj: VIGO, Jean. Op. cit. Čas 41:42).

Obrázek 12: Výjev z filmu *Rebel bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 6:02).

Obrázek 13: *Jim a Buzz před automobilovým soubojem* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 47:14).

Obrázek 14: Detail na *Judy* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 47:58).

Obrázek 15: Scéna po pádu *Buzze* do propasti (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 51:37).

Obrázek 16: Jedna z posledních scén filmu (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 1:45:09).

Obrázek 17: Výjev z filmu *Osamělost přespolního běžce* (zdroj: RICHARDSON, Tony. Op. cit. Čas 28:43).

Obrázek 18: *Colinova* možnost samostatně běhat (zdroj: RICHARDSON, Tony. Op. cit. Čas 48:17).

Obrázek 19: Výjev z filmu *Mladý Törless* (zdroj: SCHLONDORFF, Volker. Op. cit. Čas 25:36).

Obrázek 20: Scéna šikany (zdroj: SCHLONDORFF, Volker. Op. cit. Čas 1:16:37).

Obrázek 21: Snová scéna s ukradeným motocyklem (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 58:32.).

Obrázek 22: Studentští utlačovatelé (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:13:28).

Obrázek 23: *Travis* v pozici ukřižovaného (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:13:47).

Obrázek 24: Střelba ze střechy na dospělé (zdroj: ANDERSON, Lindsay. Op. cit. Čas 1:45:02 a 1:44:51).

Obrázek 25: Trestný „ring“ studentské Rady (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 31:15).

Obrázek 26: *Erik* při pouliční bitce (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 1:25).

Obrázek 27: *Erik* v ředitelně (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 3:42).

Obrázek 28: Právníkova vizitka (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 7:45).

Obrázek 29: Cesta do školy po přeměně (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 8:27).

Obrázek 30: Děsivý *Silverhielm* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 11:35).

Obrázek 31: Přítel *Pierre* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 12:52).

Obrázek 32: Souboj s noži v *Rebelovi bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 35:14).

Obrázek 33: Úmrtí *Plata* v *Rebelovi bez příčiny* (zdroj: RAY, Nicholas. Op. cit. Čas 1:44:34).

Obrázek 34: Sledování výkonu trestu žáky i sborem (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 17:15).

Obrázek 35: *Erikova* matka (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 32:17).

Obrázek 36: Telefonující *Erik* (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 32:20).

Obrázek 37: *Erikův* "kouzelný útěk" (zdroj: HÅFSTRÖM, Mikael. Op. cit. Čas 1:22:43 až 1:23:00).