

TVOŘIVÁ 3 | 2014 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXV | ČÍSLO 73 | ISSN 1211-8001



DRAMATIZACE ROZSÁHLEJŠÍCH EPICKÝCH LÁTEK PRO DĚTSKÉ SOUBORY

13. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA - LINGEN 2014

MOŽNOSTI A PŘEDNOSTI PROPOJOVÁNÍ VÝTVARNÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY
V UČITELSKÉ PRAXI

GALERIJNÍ ANIMACE

FESTIVAL MENTEATRÁL

NADĚJE ČESKÉHO LEPORELA - BĚŽÍLIŠKA BYL DOBRÝ NÁPAD

ANNA A GAARDEROVA POETIKA

TD 3 | 2014

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXV (Divadelní výchova, roč. XXXVII)
Listopad 2014

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorka Anna Hrnečková

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

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

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 80 Kč.
Celoroční předplatné 240 Kč.

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 5. ledna 2014

DRAMATIZACE ROZSÁHLEJŠÍCH EPICKÝCH LÁTEK PRO DĚTSKÉ SOUBORY



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Divadlo hrané dětmi (dále jen DHD) je disciplínou uměleckou, stejně jako pedagogickou. Od ostatních druhů divadla se liší nízkým věkem herců. Jeho specifické vlastnosti a zvláštní kritéria hodnocení určuje stadium psychické výzrállosti dětí a nedostatek jejich zkušeností hereckých i lidských. Jako umělecká disciplína může být DHD vnímáno jako pokusné, školské, nedokonalé, jako pouhá příprava na uměleckou práci v dospělosti. Ve skutečnosti však DHD není ani horší, ani lepší než divadlo hrané dospělými herci. Je to divadlo jiné — a jako takové nabízí vedle diletantských pokusů i umělecká díla, jejichž sdělení a estetický účinek si nijak nezadají s uměleckými díly dospělých.

Nejrozšířenějším druhem dramatických textů pro DHD v Česku jsou dramatizace epických literárních děl. Dramatizovány jsou zejména pohádky, povídky či jednotlivé epizody větších celků, které svým rozsahem lépe vyhovují požadavkům divadla hraného dětmi, tedy látky menšího rozsahu. Jak na tom však je divadlo hrané dětmi ve vztahu k dramatizacím větších epických látek — románů, novel apod.?

Rozsáhlá předloha klade většinou na děti stejně jako na autory dramatizací značné nároky — časové, tematické, herecké, organizač-

ní atd. Právě rozsah předlohy může být hlavní příčinou problematické práce na inscenaci. Na druhou stranu může však práce s větším epickým dílem dětský kolektiv i celý obor v mnoha směrech obohatit.

Ve své práci jsem se zaměřila na období od počátku 90. let 20. století dodnes, tedy zhruba na poslední dvacetiletí. Zkoumaným materiálem práce jsou zejména dramatické texty, které se po roce 1989 objevily na celostátní přehlídce dětského divadla Dětské divadelní léto, resp. Dětská scéna nebo v jejím širším výběru. Tato přehlídka, pořádaná z pověření Ministerstva kultury Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) a jejím odborným útvarům ARTA-Ma a Sdružením pro tvořivou dramaturgii, je zakončením soustavy postupových přehlídek DHD. Inscenace, které jsou na tuto přehlídku pozvány, prokázaly v několika postupových kolech určité kvality, a do jisté míry tedy dokazují „hratelnost“ svých dramatických textů. Zároveň je evidentní, že tyto texty byly vytvořeny s úmyslem veřejné prezentace — nejde tedy jen o scénáře, které vznikly pouze ke studijním účelům, otevřeným hodinám či jednorázovým interním vystoupením pro rodiče. Při jejich hodnocení lze tedy uplatňovat hlediska umělecká i pedagogická.

SPECIFIKA DRAMATICKÉHO TEXTU PRO DIVADLO HRANÉ DĚTMI

Jak bylo zmíněno výše, v divadle hraném dětmi se cíle pedagogické pojí s cíli uměleckými, tedy zjednodušeně řečeno ohled k interpretovi je kombinován s ohledem k divákovi. Tyto požadavky se pochopitelně vztahují i na dramatický text intencionálně určený DHD. Dualita cílů DHD určuje zcela specifické vlastnosti textu a speciální kritéria jeho posuzování. Jakýkoli dramatický text, který shledáme kvalitním

na základě jeho kompozice, tématu, tvorby postav, jazykových prostředků atd., nemusí být automaticky kvalitním textem pro DHD. A naopak — většina textů určených pro dospělé divadlo je ve své původní podobě pro herce do patnácti let zcela nevhodná. Stejně tak ovšem pochopitelně nelze posuzovat kvalitu dramatického textu pro DHD podle kvality inscenace, a to ani v případě, že existuje více inscenací jednoho textu. Kvalitní text může být zastřen nevhodným režijně pedagogickým vedením dětských herců, problematický text může být naopak zajímavou inscenací „obhájěn“.

Kvality textu pro DHD je třeba posuzovat z hlediska teorie dramatu a literatury v kombinaci se znalostí vývojové psychologie, a zejména vývojových fází dětského hereckého projevu. Není také důležitý pouze inscenační potenciál textu, tedy možnosti, které skýtá pro inscenaci DHD, ale i jeho výchovný a vzdělávací potenciál, tedy to, co se dítě díky práci s textem naučí. Přičemž nejde jen o to, jaká témata text dítěti předkládá, do jakých situací je staví, nejde ani o věcné informace, které dítě z textu získá. Důležité je také setkání dítěte s různými principy umělecké výpovědi a rozvíjení schopnosti jejich využití. V případě dramatizace je pochopitelně třeba posuzovat také vztah dramatického textu k předloze. Částečně lze také hodnotit dramatický text vzhledem k cílové divácké skupině.

Vedle kvality dramatického textu hraje ovšem v praxi DHD důležitou roli také otázka vhodnosti textu pro konkrétní soubor. Text, který se jeví jako kvalitní pro určitou věkovou skupinu obecně, může být pro konkrétní soubor této věkové skupiny volbou zcela nevyhovující. Zkušená skupina staršího školního věku má docela jiné potřeby než například skupina stejně starých začátečníků. Je-li text vhodný či nikoli, určuje tedy nejen věk herců, ale zejména zkušenost skupiny s divadlem a dra-

matickou výchovou obecně, složení skupiny, vztahy a atmosféra ve skupině, technické podmínky, cílová divácká skupina atd. V této práci se však otázky vhodnosti textů budeme dotýkat jen zřídka. Každý dětský kolektiv je jiný a bylo by marné pokoušet se určovat obecně platné faktory vhodnosti textů.

Autor dramatického textu pro divadlo hrané dětmi

Vliv skupiny na vznik textu je sice důležitý, ale skutečným autorem dramatického textu je vždy pedagog. Jedině on je zodpovědný za podobu textu, za jeho literární i dramatické kvality i za jeho kvality vzdělávací a výchovné. On určuje míru a způsob, jakým soubor zasahuje do podoby textu. I při velmi úzké a vědomé spolupráci se souborem je autor-pedagog zodpovědný za definitivní výběr nastřádaného materiálu a jeho výslednou kompozici.

I když je však pedagog autorem, dramatický text, který vytváří, by neměl být primárně jeho autorskou výpovědí. Úkolem autora-pedagoga je artikulovat výpověď souboru. Pedagog by měl do značné míry umět na svět pohlízet očima svých svěřenců. Měl by nacházet vážné problémy i tam, kde by je jako dospělý nehledal, a neměl by vnucovat dětem témata, která samy nepociťují jako aktuální. Stejně jako by měly děti být vedeny k tomu, že na jevišti „nejde o prezentaci sebe sama, ale prezentaci myšlenky“ (PALARČIKOVÁ, 2011, s. 8), neměl by si ani autor dělat nároky na vlastní zviditelnění. Postoje pedagoga coby hlavního autora textu jsou pochopitelně z textu patrné, stejně jako jeho umělecké inklinace i specifický styl. Zvolené prostředky by však neměly primárně vypovídat o autorových schopnostech a objevných nápadech, ale měly by sloužit práci dětských herců.

Dnes, kdy jsou pedagogové dramatické výchovy vysokoškolsky vzdělaní, neměla by být jejich práce vnímána jako záležitost studijní, amatérská či „nadšenecká“. Na rozdíl od dětí je pedagog ve svém oboru profesionálem a jeho dramatické dílo by nemělo nést znaky diletantismu. Nelze pochopitelně po každém pedagogovi a v každém případě vyžadovat výsostně talentovaný přístup, lze však požadovat přístup poučený. Zároveň je ovšem třeba při hodnocení autora-pedagoga vzít v potaz podmínky jeho práce. Jeho tvůrčí činnost je velmi často determinována nedostatkem času či proměnami situace v souboru, kterým je třeba text přizpůsobovat. Mnozí pedagogové musí vytvořit ne jeden, ale hned několik dramatických textů v každém školním roce. Nedostatek textu tedy nemusí být vždy pouze výrazem nepoučenosti či nepoctivosti pedagoga, někdy

mohou také vypovídat o problematických podmínkách vzniku díla.

Rozsah dramatického textu pro divadlo hrané dětmi

Nový pohled na DHD, který přináší dramatická výchova v 60., a zejména v 70. letech, se odráží i na délce inscenace, a tedy i na rozsahu dramatického textu. Po celovečerních inscenacích začínají být za plnohodnotné považovány inscenace výrazně kratší. Ideální rozsah dramatického textu pro DHD ani ideální délka inscenace nejsou nikde přesně stanoveny. Eva Machková (1980, s. 112) pouze doporučuje, aby inscenace nebyla delší než jednu hodinu v případě dětí staršího školního věku. U dětí mladších se předpokládají útvary výrazně kratší. Tento požadavek se pochopitelně odráží v rozsahu dramatických textů.

Mezi aspekty, které určují doporučenou délku inscenace, patří například dětská paměť a schopnost koncentrace, které se během dětství teprve postupně rozvíjejí. Důležitá je však také praktická otázka času. Specifický způsob inscenačního procesu s dětským kolektivem vyžaduje velkou časovou investici. S komplikovanými tématy, větším obsazením či rozsáhlejším dějem pochopitelně časové požadavky rostou.

Snad žádné dětské divadlo v Česku nezkouší představení denně, jako je tomu v případě divadla profesionálního. Čas dětí je určován časem školním. Divadlu se soubory většinou věnují jednou až třikrát týdně v odpoledních hodinách. Práce začíná v září a končí v červnu. Pokud však pedagog chce výsledek procesu zařadit do výběrové přehlídky, inscenace musí být připravena již v březnu. Možnost intenzivní práce může souboru poskytnout víkendové či týdenní soustředění.

Je možné samozřejmě připravovat inscenaci déle než jeden školní rok. Tady však může být překážkou již zmíněný prudký vývoj dítěte. Během dvou měsíců letních prázdnin se dětská psychika výrazně promění a s ní i postoje a zájmy celého souboru. Při dlouhém zkoušení pedagog riskuje, že téma, které děti na počátku přitahovalo, je omrzí dříve, než bude inscenace u konce, nebo záhy po jejím prvním provedení. Často také po prázdninách dochází k proměně složení souboru. Víceletou práci si tedy mohou dovolit jen velmi vyspělé a pevné soubory se zkušeným pedagogem. Ani jejich inscenace ovšem většinou nepřesahují jednu hodinu.

V těchto podmínkách může neúměrný rozsah textu vést k povrchnosti inscenace, k nedostatečně propracovaným situacím, k obecnému a nepřírozenému hereckému projevu

atd. Rozsah dramatického textu koresponduje s podmínkami práce konkrétního souboru je proto velmi důležitým kritériem při výběru dramatického textu i při jeho vytváření.

DĚTSKÝ HEREC A DRAMATICKÝ TEXT

Specifika dětského hereckého projevu

Otázka dětského herectví je dosud málo teoreticky zpracována. O to složitější je najít teoretickou oporu v úvahách o dramatickém textu ve vztahu k dětskému herci. Přitom pro rozbor dramatisací pro DHD je tato otázka klíčová.

Dramatická výchova pojmy „dětský herec“ či „dětské herectví“ v zásadě nevyklučuje, je však nutno s nimi zacházet velmi opatrně. Přinejmenším je třeba odlišit „dětské herectví“ od „dětské hry v roli“. Oba jevy jsou založeny na vědomém fiktivním přerodu v někoho či něco jiného na základě nápodoby. Hra v roli je však jevem mnohem širším. Jde (stejně jako v případě hry obecně) o pro dítě zcela přirozenou aktivitu, které se nemusí učit a která nevede k žádnému cíli či produktu — její smysl je pouze v ní samé. Hra v roli je také jedním z raných způsobů dětské reflexe poznávaného světa. V roli dítě v podstatě jedná na principu „kdyby“, jak ho popisuje K. S. Stanislavskij. Představa dítěte přirozeně aktivizuje jeho jednání a emoce, aniž mu zastiňuje rozdíl mezi pravdou a fikcí.

Dramatická výchova chápe hru v roli jako svou hlavní metodu (Valenta, 2008, s. 46–59). Je součástí každé dramatickovýchovné lekce či aktivity. Skrze hru v roli získává dítě nové zkušenosti, učí se chápat svět očima druhého, v bezpečí fikce vstupuje do nejrůznějších situací a učí se je řešit. Hra v roli má mnoho rozličných podob. Pohybuje se na škále od primitivní nápodoby jediného vnějšího znaku (pejsek štěká, zajíc má dlouhé uši, maminka vaří...) až po vědomé vytváření komplikovanější psychofyzické charakterizace. Zahrnuje však i možnost „hrát v různé míře autenticky sebe samého“ (VALENTA, 2008, s. 53). V naprosté většině případů předpokládá hra v roli značnou míru improvizace. Podstatné je, že dětská hra v roli ve své podstatě nepotřebuje diváka. Dítě vstupuje do rolí, i když si hraje o samotě. V hodinách dramatické výchovy se často uplatňuje tzv. simultánní improvizace, kdy všechny děti vstupují do rolí zároveň, a jejich hra je tedy určená pouze jim samým.

Herectví je oproti hře v roli záměrnou a vědomou uměleckou činností, nástrojem uměleckého sdělení (VOSTRÝ, 1991, s. 1). Herec vytváří postavu jako umělecké dílo, kterým komunikuje s divákem — příjemcem díla. Po-

doba díla je tedy podřízena uměleckým záměrům herce a režiséra.

I dětská hra v roli, stává-li se součástí veřejně prezentované inscenace, získává tento komunikační rozměr. „Do hry vstupuje další rovina komunikace, diváci, kterým je jevištní jednání určeno jako sdělení.“ (MACKOVÁ, 2004, s. 139) Silva Macková pro rozlišení hry v roli v rámci lekcí dramatické výchovy a jevištní prezentace role používá termíny „herní jednání“ a „jevištní jednání“ (tamtéž). Zatímco v rámci herního jednání lze vstoupit do jakékoli role (záleží pouze na fantazii hráče), jevištní jednání přináší celou řadu omezení a požadavků. Role se stává součástí inscenace — uměleckého díla — a podílí se na vyznění jeho myšlenky. Zásadně sílí požadavek sdělnosti, který u dětské hry v roli nemusí být vždy primární. Dítě je vedeno k respektování místa, které je jeho roli v inscenaci vymezeno, k fixaci svého jednání v inscenaci, k respektu ke stylu inscenace atd. Sdělnost ovšem násobí i požadavky na technickou vybavenost herce, na jeho schopnosti hlasové, mimické, pohybové atd. Aniž přestává platit zásadní pravidlo, že práce v DHD je primárně směřována k rozvoji aktérů, získávají cíle umělecké a estetické mnohem větší váhu, než je tomu v případě herního jednání.

To však pochopitelně neznamená, že je dítě v rámci jevištního jednání nuceno k nepřírozené činnosti, v níž bude pouze plnit pokyny režiséra s absencí vlastní kreativity. Základním nejen výchovným, ale i estetickým požadavkem DHD je přirozený herecký projev dítěte. Jedině uvolněné a dobře komunikující dítě, které dobře ví, co říká, baví se vlastní hrou a své potěšení z ní sdílí s divákem, může představovat základ skutečného uměleckého sdělení či — zjednodušeně řečeno — diváckého zážitku. Poučená práce na roli, která respektuje vývojová specifika dětí, pracující současně na hraní konkrétní role i na rozvoji osobnosti dítěte, je tedy cestou k naplňování cílů pedagogických, stejně jako uměleckých.

Termín „dětské herectví“ je někdy odmítán nebo nedoporučován zejména proto, že nevystihuje rozdíl mezi jevištním jednáním dospělých herců a dětí v DHD. Eva Machková například používá v případě dětských aktérů spíše termín „hráčství“ (MACHKOVÁ, 2004, s. 168). Poukazuje tak na požadavek výrazného podílu hry v dětském jevištním projevu. Ovšem i herectví profesionálů či dospělých amatérů v sobě herní principy obsahuje. V případě dětských hráčů je tento prvek pouze výrazněji přítomen, slouží jako ústřední cesta k herecké postavě a nahrazuje v dětském hereckém projevu hereckou techniku, lidskou zkušenost atd.

Zároveň je evidentní, že dítě je v rámci práce na inscenaci vedeno pedagogem k umělecké, tedy herecké práci a tato skutečnost není dítěti zastírána. Naopak pedagog postupně pracuje nejen na rozvoji psychofyzických kompetencí dítěte k jevištnímu projevu, ale i na růstu míry jejich vědomého používání (to ovšem předpokládáme nejdříve ve starším školním věku). Dítě je v dramatické výchově vychováno nejen ke komunikaci mezilidské, ale také ke komunikaci umělecké.

Specifika dětského hereckého projevu jsou dána zejména zákony psychofyzického vývoje dítěte. Ten je do značné míry určen biologicky, nelze ho tedy urychlit či obejít. Je dán mimo jiné stadii rozvoje centrální nervové soustavy, která výrazně ovlivňuje celé období základní školní docházky. Vedle biologických determinantů je třeba vzít v úvahu i životní zkušenosti dítěte. Už díky nim dítě nemůže mnoho životních situací a postojů vůbec pochopit, natož srozumitelně zobrazovat na jevišti.

Podle Dominiky Špalkové (2002, s. 20) je základním rozdílem mezi hercem a dětským účastníkem inscenace míra záměrnosti tvorby. I dospělý herec „hraje v roli“. Prostředky, které k vytváření postavy používá, však volí záměrně, za účelem konkrétního sdělení. Jazykem K. S. Stanislavského, herec používá „vnitřní i vnější techniku“, do služeb své role dává celou svou osobnost, celý svůj „psychofyzický aparát“ a činí tak vědomě.

Je nutno přiznat, že ani v případě dospělého herce není otázka záměrnosti a nezáměrnosti projevu docela vyřešena. O to těžší je, soudím, hledat její přesnou míru v dětském jevištním projevu. Přesto však považuji za důležitý poznatek D. Špalkové (2002, s. 19–20), že jedním z hlavních znaků dětského herectví je výrazná přítomnost dítěte v roli. V závislosti na věku je sice dítě schopno větší či menší míry autostylizace, velká část jeho jevištního projevu je však dána spíše přirozenými reakcemi dítěte na dané okolnosti než řízenou uměleckou činností. Mnohé vlastnosti dětské herecké postavy jsou vlastnostmi dítěte a nejsou dítětem vědomě pro službu postavě využity. Anglický pedagog Brian Way určuje vývoj dětské charakterizace (tento termín je pro něj v podstatě totožný s termínem „hra v roli“) právě podle míry vědomého přístupu k ní. Zatímco v předškolním věku předpokládá charakterizaci zcela intuitivní, nejvyšší, čtvrtou fází vývoje charakterizace, tedy záměrné tvoření postav, klade až do období po čtrnáctém roce věku dítěte (WAY, 1996, s. 129).

Po celou dobu základní školní docházky je dětské myšlení a vnímání světa nutně více či méně zjednodušující. Konkrétní a realistic-

ké myšlení (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 250) dítěte mladšího a středního školního věku mu dovolu-uje uvažovat pouze nad věcmi, které zná. Přirozeně eliminuje ze svého myšlení a paměti vše, čemu nerozumí. Svět je takový, jak ho dítě poznalo. Dítě neuvažuje nad tím, jaký by mohl být (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 253). Až do počátků puberty je tak pozornost dítěte soustředěna primárně na vnější projevy — na chování a jednání (MACHKOVÁ, 2004, s. 169). Logická cesta k roli pro dítě mladšího školního věku je tedy nápodoba vnějších projevů postavy a výrazných rysů, které se v tomto jednání projevují.

V rané adolescenci, tedy mezi 11. a 15. rokem života, je dítě již schopno hypotetického uvažování. Má přirozenou potřebu pronikat pod povrch jevů a alespoň částečně nahlížet svět v jeho složitosti. Má také potřebu se ke světu vyjadřovat a je schopno vnímat divadlo jako nástroj sebevyjádření. V tomto období se tedy již děti zajímají o hlubší stránky postavy, předpokládá se, že budou chtít vědět o postavě víc, budou chtít znát její charakterové vlastnosti, její životní situaci. Jejich intelektuální vyspělost jim často dovolu-je orientovat se ve složité kompozici, v hereckém projevu pracovat — a to do značné míry vědomě — s ostrými střihy, s výraznou stylizací, s principy grotesky atd. Ve vnímání pubescentů však zároveň převažuje zjednodušující radikalismus, který je obranou proti nejistotě vyvolávající mnohoznačnosti jevů.

Schopnost detailní charakterizace či schopnost civilního hereckého projevu jsou pedagogy kladeny až do vrcholné fáze rané adolescence, kterou Brian Way charakterizuje jako „zkoumání vnitřních příčin a následků, vnitřních motivací jednání“ (WAY, 1996, s. 129), tedy do věku 14–15 let.

Jako jednoznačně nejproblematičtější, a to i ve vrcholném období po čtrnáctém roce života, jsou v dětském hereckém projevu spatřovány snahy o tzv. „psychologické“ herectví. Tedy o projev, kde je detailní charakterizace kombinována s reprezentací komplikovaných vnitřních pochodů postavy. Schopnost empatie a uvědomění si citů druhých lidí je u dětí omezena po celou dobu školního věku. „Do puberty si dítě dokonce ani neuvědomuje určitější své vlastní vnitřní pochody a nezajímá se o ně ani u sebe, ani u druhých.“ (MACHKOVÁ, 2004, s. 169) Raná adolescence je potom přímo charakterizovaná emočním egocentrismem (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 341), který vede pubescenta k domněnce, že jeho úvahy a emoce jsou zcela výjimečné. Pozornost pubescenta se sice obrací k vnitřním pochodům, vlastní emoční rozkolísanost ovšem jen těžko dovolu-

je porozumění složitým emocím a jejich srozumitelné zobrazení. Porozumění složitým emocím také pochopitelně komplikuje stále ještě omezená životní zkušenost mladého člověka.

V období pubescence navíc neustupuje, dokonce naopak dočasně sílí problematický přístup k vlastnímu tělesnému aparátu. Prudké vývojové změny, jako je zrychlený růst, zvětšení druhotných pohlavních znaků apod., s sebou přinášejí přecitlivělost člověka k vlastnímu tělu, nespokojenost s vlastními fyzickými proporcemi. To může pochopitelně mít za následek mimo jiné nedostatečnou psychofyzickou harmonii člověka, tedy narušení přirozeného propojení „duše a těla“. Problém pracovat s emocemi tedy nespočívá v tomto období pouze v jejich porozumění, ale také ve schopnosti těla tyto emoce zobrazit.

Vzhledem k výše řečenému je symbolická herecká práce nebo práce v rovině alterace vnímána nejen jako vhodný přístup ke hře v roli, ale jako cesta k plnohodnotné herecké postavě v divadle hraném dětmi. „Omezení hereckých možností žáků na typové postavy nepovažujeme za handicap.“ (MACKOVÁ, 2004, s. 149) Naopak ústup snah o psychologické herectví považuje Eva Machková (1976, s. 10) za veskrze kladný jev spojený s šířením osvěty na poli DV a dětského divadla.

Dramatický text ve vztahu k hereckému projevu dítěte

Se všemi těmito aspekty dětské herecké práce je třeba počítat při vytváření dramatisace či původního dramatického textu pro DHD. Zároveň je ovšem lze vztáhnout i na posuzování dramatických textů hotoových. Podle míry respektu k zákonitostem dětského jevištního projevu lze do jisté míry určit kvality díla. Ačkoli zajímavá postava s komplikovaným charakterem a pestrým vývojem může být oceněna pro své literární i dramatické kvality obecně, posuzována optikou dětské herecké práce může být shledána problematickou.

Je-li dětský herecký projev do značné míry nezáměrnou, přirozenou existencí dítěte v okolnostech hry, získávají tyto „dané okolnosti“ (LUKAVSKÝ, 1978) v DHD klíčovou roli. Text by měl tedy dětským hercům nabízet takové role, které jsou pro ně úkolem inspirativním, přitažlivým, zejména však srozumitelným. Postava, ale hlavně situace, do kterých tato postava vstupuje, by měly být jasné a přehledné, a to podle úrovně vnímání konkrétní věkové skupiny herců, kterým je text určen. Jedině srozumitelná postava s přehledným charakterem může potom sloužit osobnímu sdělení dítěte.

Obecně jsou předpokládány role umožňující

cí zejména typový herecký projev. Postavy by měly být spíše zástupci obecných typů. Jejich charakteristika by měla být více či méně zjednodušena na podstatné rysy, a to takové, které se vyjevují především v jednání, v interakci s ostatními postavami, v chování vůči nim. Je-li individualita hereckých postav v DHD dána do značné míry individualitou herce, mohla by přílišná výstavba charakterů v textu tuto otevřenost hercově individualitě blokovat.

Je-li řeč o vytváření postav jako nositelů výrazného znaku či zástupců obecného typu, nepředpokládá se ovšem netvůrčí přebírání rysů postav dávno ustrnulých v rovině ustáleného klišé. V inscenační práci je takovým typickým klišé reprezentace postavy starého člověka s nahrbenými zády a náznakem hůlky v ruce apod. V dramatickém textu najdeme tento princip např. v tradičním napodobování řeči Romů, Indiánů, v sentimentálních citových projevech apod.

Naopak by ani role určená žákům na konci povinné školní docházky neměla klást přílišné nároky na iluzivní zobrazení vnitřních pochodů postavy, tedy na psychologický herecký projev. To ovšem neznámá, že by se měla dramatika DHD docela vyhýbat zobrazení citů, pocitů, myšlenek apod. Silva Macková (2004, s. 140–141) v této souvislosti varuje před nadměrným zobrazováním *psychických stavů* na úkor *psychických procesů* v zájmu zachování emocionální jednoduchosti rolí. Podle ní i zcela typová postava nevylučuje zobrazení psychických procesů, pochopitelně na vlastní, více či méně zjednodušené úrovni. „Nemusíme přece ukazovat pouze, že ‚král je rozzlobený‘, ale ukázat i to, že ‚se král rozzlobil‘.“ (tamtéž, s. 141)

Divadlu hranému dětmi je však umožněna i jistá míra zobrazení komplikovanějších, např. ambivalentních vnitřních pochodů postavy. Spíše než iluzivní zobrazení jim však dobře slouží bezpočet epických principů, jako je ztělesnění myšlenek, vnitřních hlasů, reflexe ve formě deníkových záznamů, replik vypravěče atd.

Z vývojových fází dětského jevištního projevu také vyplývá, že větším problémem pro dítě mladšího školního věku je představovat postavy jemu podobné. Znaková či typová redukce charakteru postavy je výrazně snazší a přehlednější u postav pohádkových, zvířecích, symbolických apod. Portréty dětských hrdinů, kteří se dětskému herci charakterem a věkem podobají, představují naopak úkol poměrně složitý. Zejména rozsáhlejší příběhy ze současnosti, kterých literatura pro děti a mládež nabízí bezpočet, vyžadují mnohdy civilní jevištní jednání, tedy

v podstatě iluzivní jevištní projev, a jsou tak vhodné až pro děti v rané adolescenci zhruba od jedenácti let.

Při vytváření role v textu pro DHD je však třeba mít na paměti také vizáž dítěte a z ní plynoucí omezení iluzivní reprezentace. V tomto ohledu se podmínky jevištního projevu od neveřejné hry v roli výrazně odlišují. Například zobrazení dospělého člověka a jeho problémů není problematická pouze nedostatečnou životní zkušeností dítěte, ale již tím, jak dítě vypadá. Dospělou postavu může dítě znázornit mnoha způsoby, ne však iluzivně. Například v rozhovoru dospělého a dítěte, vytvořeného pro dva herce stejného věku, je třeba zohlednit, že i přes pokročilou schopnost civilního projevu nelze s takovým dialogem pracovat realisticky. Maskování (např. v podobě umělých vousů) na tomto faktu pochopitelně nic nezmění. Zatímco dospělý herec v dětské roli se o realistické provedení většinou nepokouší, děti vedené k iluzivní reprezentaci dospělého jsou jevem stále poměrně častým.

Ideální rozsah role v textu pro DHD nelze přesně stanovit a není to ani nutné. Je však třeba mít na paměti, že práce na divadelní inscenaci je v DHD, jak ho pojímá dramatická výchova, záležitostí kolektivní a předpokládá relativně vyrovnané zapojení všech herců. To neznámá, že musí být všechny role naprosto vyrovnané svým rozsahem. Každé dítě by však mělo pocítit ve hře své místo a důležitost vlastní přítomnosti v inscenaci. V kvalitních textech pro DHD tedy v podstatě nenajdeme role epizodní vedle rolí neúměrně rozsáhlých. A pokud ano, počítá text například s propojením několika epizodních postav osobou jednoho herce apod. V DHD se nepřizpůsobuje počet vybraných herců textu, ale naopak text je uzpůsobován počtu členů souboru. Vedle konkrétních postav tak často autoři využívají různé podoby sboru, jako je kolektivní vypravěč, sborové ztělesnění myšlenek hlavní postavy nebo více méně individualizovaný dav (drbný, sousedé, obyvatelé města, dvořané, novináři atd.).

S rozsahem role ovšem souvisí také množství textu, které je postavám určeno. Příliš rozsáhlý text může představovat několik zásadních překážek herecké práce. Zvláště v momentu, kdy dítě neovlivňuje znění replik (v případě snahy o zachování autorovy specifické poetiky, archaického charakteru klasického díla apod.), je třeba, aby dobře pochopilo smysl každé repliky a její účel. V běžných podmínkách dramatické výchovy nebývá podrobná práce s příliš rozsáhlým textem možná a dítě se v nedostatečně zpracovaném textu může uchylvat k obecné deklamaci. Navíc

v momentech nejistoty může mít dítě tendence „zachraňovat se slovem“, nejednat, pouze mluvit. Pokud jsou veškeré nutné informace a významy obsažené v rozsáhlých replikách, dítě necítí potřebu na jevišti fyzicky jednat.

Přirozené jevištní jednání však může být blokováno pouhým neúměrným požadavkem na paměť dítěte. Kapacita paměti mezi šestým a dvanáctým rokem výrazně vzroste. Znamená to, že paměť dítěte mladšího školního věku se od kapacity paměti dítěte staršího školního věku značně liší (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 157). Lišit by se tedy měly i nároky na dětskou paměť. Stejně je to ovšem i se schopností koncentrace, která je v mladším školním věku výrazně nižší než na konci povinné školní docházky.

Pro účely této práce je také důležité stanovit, do jaké míry a kdy je dítě schopno vnímat a vytvořit roli, tedy dramatickou postavu zachycenou v textu, jako celek. Tedy do jaké míry je schopno komplexní psychofyzické charakterizace postavy, a to ve vývoji, kterým postava projde během hry, tedy vytvořit „oblouk“ (LHOTSKÁ, 1990, s. 54) postavy. Hana Hniličková (2000, s. 18–19) určuje ze své praxe tři fáze hereckých dispozic dítěte. Moment, kdy je dítě schopno vnímat roli jako celek, klade H. Hniličková do fáze třetí, tedy po desátém roce života. Jiřina Lhotská považuje schopnost záměrné výstavby role u dětí do patnácti let za spíše výjimečnou dispozici, která se objevuje u dětí ke konci druhého stupně ZŠ, tedy ve věku čtrnácti, patnácti let¹.

Tato vlastnost dětských herců je klíčová při volbě výstavby dramatického textu. Zejména v mladším školním věku by měl text nabízet dítěti možnost vnímat roli v každé scéně odděleně. Ideální z tohoto hlediska je tzv. korálková metoda, tedy epická forma dramatu, v níž je každá situace uzavřeným celkem, propojena s ostatními tématem, hlavní postavou apod. Až ve starším školním věku a v případě dětí nadaných a zkušených lze přistoupit k pokusům o uzavřenou formu dramatu či dramatickou výstavbu textu.

Ačkoli platí, že role, kterou dramatický text dítěti nabízí, by měla respektovat vývojové zákonitosti dětského jevištního projevu, je zároveň nutné zdůraznit, že by role neměla za vývojem dítěte zaostávat. Nedostatečný úkol může znamenat pro dítě stejnou ztrátu motivace jako úkol příliš náročný. Role by měla být pro dítě výzvou, a to nejen na počátku práce a v jejím průběhu, ale i v čase reprizování inscenace. Tato motivace by měla být jak v rovině tematické, tak v rovině dramatické a divadelní. Role, stejně jako celá inscenace, by tedy měla být zajímavá svým sdělením i jako umělecký úkol.

DRAMATIZACE PRO DIVADLO HRANÉ DĚTI

Dramatická výchova a literatura

Dramatická výchova je úzce spojena s literaturou. Na základních uměleckých školách se obor praktikující dramatickou výchovu přímo nazývá „literárně-dramatický“. Před vstupem dramatické výchovy na vysoké školy se její pedagogové ve značné míře rekrutovali z řad učitelů českého jazyka. Literatura slouží pedagogům dramatické výchovy jako zdroj témat a námětů pro jednotlivé lekce či bloky lekcí, na základě literatury vytvářejí příběhová (školní) dramata i celé inscenace. Práce s literaturou pomáhá pedagogovi při hledání nových a přitažlivých příběhů, postav, specifických prostředí, atmosféry atd. Neodmyslitelná je literatura také od uměleckého přednesu, který je přirozenou součástí dramatické výchovy. Stejně je však s oborem spjato i tvůrčí psaní. Dítě je tedy v dramatické výchově vedeno nejen ke schopnosti číst, vnímat a interpretovat text, ale také ho vytvářet. Od nepatrných básnických a prozaických pokusů až po autorskou spolupráci na dramatickém textu.

Spojení s literaturou rozhodně není pedagogickou „z nouze ctností“, plynoucí z nedostatku vlastních nápadů. Práci s literaturou totiž poznává dítě nejen svět, ale také literaturu. Učí se pronikat do hlubších vrstev literárního díla, poznává širší jazykových možností, uvědomuje si styl autora atd. Seznámení s literaturou, jejími druhy, žánry, konkrétními díly je přímo označováno jako jeden z cílů oboru.

I divadlo, z něhož dramatická výchova čerpá své prostředky, je s literaturou úzce spjato. Ačkoli moderní divadlo má bezpočet podob, stále převládají inscenace založené na interpretaci dramatického textu, poezie či prózy. Na rozdíl od divadla však původní drama (divadelní hra) zdaleka není nejrozšířenějším literárním druhem, s nímž se v dramatické výchově pracuje. Hlavními oblastmi literatury využívanými v dramatické výchově jsou literatura (próza i poezie) pro děti a mládež, mýty a legendy, vybraná epická a básnická díla české a světové klasiky. Tato díla nejsou v převaze pouze jako východiska práce v lekcích, ale i jako východiska inscenačního procesu. Nejrozšířenější cestou k inscenaci v kategorii dětí do patnácti let je dnes jednoznačně dramatizace. Druhou nejčastější skupinu inscenovaných textů tvoří různé druhy poetických montáží. Sporadicky se objevují autorské dramatické texty. Původní dramata nevytvářejí intencionálně pro DHD jsou spíše výjimkou.

Důvodů tohoto prvenství dramatizace je více: Chce-li pedagog vytvářet text „na tělo“

svému souboru či přímo v úzké spolupráci se souborem, nemusí být zároveň natolik schopným autorem, aby sám dokázal vytvořit kvalitní původní literárně dramatické dílo. Epická předloha, je-li správně zvolena, mu nabízí spoustu zajímavých námětů a poskytuje mu velmi důležité tematické, fabulační, ale i jazykové zázemí. Dramatizace neblokuje autora předem danou strukturou či např. počtem postav, zároveň ho však neponechává ve vzduchoprázdnu, odkázaného pouze na vlastní fantazii a schopnosti dramatika.

Nedostatečná autorská schopnost pedagoga není ničím odsouzeníhodným. Vedle osobních dispozic jde v praxi také o otázku časové investice. Jsou pedagogové, kteří každý rok musí vytvořit několik dramatických textů podle počtu skupin, s nimiž pracují. Potřeba inspirace z literatury pro děti a mládež je tedy zcela legitimní.

Dramatický text pro DHD je svým charakterem do značné míry uměním užitým. Stojí-li na počátku vzniku díla jeho funkce výchovná, zejména ve formě myšlenky, kterou chce pedagog-vedoucí dětem předat, či tématu, s nímž je třeba je konfrontovat, může se autor snadno ocitnout ve slepé uličce nudné didaktičnosti, doslovnosti a polopatičnosti. Na rozdíl od dramatu pro DHD je v oblasti prózy a poezie mnoho velkých a výsostně kvalitních uměleckých děl, která jsou zároveň vhodná pro nedospělé čtenáře. Výchovná hodnota těchto děl je mnohdy hodnotou přidanou, je „ukryta“ v přitažlivém příběhu, kvalitním jazyce, zajímavých charakterech. V tomto ohledu je dramatizace pro DHD polem daleko bezpečnějším než vytváření původních her.

Dramatizace je ovšem zároveň ideální cestou k proniknutí do hloubky konkrétního uměleckého díla. Skrze inscenační tvorbu dochází k podrobné analýze postav, k opakovanému setkání s problémem ve vlastní improvizaci i v improvizaci spoluhráčů. Situace literárního příběhu jsou nejen analyzovány, ale přímo prožity formou hry. Dítě je nuceno zaujmout k problémům nastoleným literární předlohou vlastní postoj a srovnat ho s postoji postav. Práce na dramatizaci také poskytuje prostor pro setkání dítěte s rozdíly formálních principů díla dramatického a epického. Během práce nalézá dítě „klíč“ k porozumění původnímu dílu, opravdu dílo „zná“. Smysl dramatizace je tak obousměrný. Práce na dramatizaci slouží k poznání epického díla, poznání epického díla je podmínkou jevištní interpretace dramatizace.

Z uvedených důvodů vnímají někteří pedagogové zpracování epické předlohy jako nejlepší možný způsob divadelní práce v dramatické výchově. Rozšíření dramatizací v DHD je

spojováno s jednoznačně pozitivními změnami oboru v 60. letech 20. století.

Vývoj dramatizací pro divadlo hrané dětmi

Vstup dramatizací do dětského divadla v meziválečném období lze považovat za důležitý moment v dějinách DHD. Po suchopárných, neživých didaktických textech či pohádkových výpravních podívaných působila dramatizace jako závan čerstvého vzduchu. Na jeviště se tak mimo jiné dostává literatura pro děti a mládež, která v této době prochází prudkým rozvojem, spojeným zejména s propagovaným novým pohledem na dítě a respektem k jeho specifickým vlastnostem.

Dramatizace epických děl nalezneme v práci Míly Mellanové v jejím Divadle pro mládež. Miloslav Jareš v Legii malých uvádí dramatizaci Kiplingovy *Knihy džunglí*, přeloženou z ruštiny, Václav Vaňátko uvádí na jevišti malého d41 podle dramatizací pohádek K. J. Erbena i vlastní dramatizaci *Robinsonky* Marie Majerové.

Tyto texty jsou většinou určeny inscenacím pro dětské diváky, kde hrají děti spolu s dospělými herci. Dramatizace následují profesionální divadlo svým rozsahem a výstavbou, trpí mnohomluvností, vyžadují mnohdy náročnou charakterizaci a nevykazují tvůrčí podíl dětských aktérů. Přesto však díky kvalitě svých předloh nabízejí mnohem zajímavější prostředí, charakteru postav, zápletky atd. než většina textů původních. Epická předloha sama vede či dokonce nutí autory k zajímavým uměleckým postupům. V jinak realistické Vaňátkově dramatizaci *Robinsonky* Marie Majerové zůstávají v předloze obsažené symboly a metaforická zveřejnění vnitřních pocitů hlavní hrdinky.

Dobrý vliv kvalitní předlohy dokazuje i srovnání dvou her Míly Koláře vytvořených pro Miloslava Dismana a Intimní divadlo. Díky spolupráci s M. Dismanem M. Kolář vnímá a respektuje ve svých dílech specifiku dětských interpretů. První z nich — dramatizace *Broučků* Jana Karafiáta — využívá literárních kvalit předlohy. Charaktery a situace známého příběhu pojí autor s poznatky o možnostech dětského herce. Dosahuje tak na svou dobu velmi zajímavých výsledků. Původní Kolářova hra *O rozmazené Pamele* vzniká dokonce v součinnosti s dětským interpretem. Je zde evidentní snaha zachytit spontánní dětskou hru, zaznamenat výsledky dětské improvizace a také dát improvizaci a hře prostor v samotné inscenaci. Příběh hry je však velmi plytký, dialogy sentimentální, motivace postav nedostatečné a charaktery (zvláště v případě postavy Pana Nebeského) nedůsledné. Přes nesporný experimentální význam díla působí

bí hra — na rozdíl od dramatizace *Broučků* — didakticky a „neživotně“.

V 60. letech 20. století v souvislosti s širším metod moderní dramatické výchovy se v DHD objevují nejen nové inscenační postupy, ale také nové postupy převodu epického textu do textu dramatického. Inscenace jsou vytvářeny zejména s ohledem na dětského aktéra. Na minimum klesá počet dospělých v dětských inscenacích. Od 70. let se snižuje rozsah inscenací, tedy i dramatických textů pro DHD. Dramatizace je vyzdvihována jako jeden z nejlepších prostředků divadelní práce s dětmi. Vedle principu „hry na něco“ se objevuje například tzv. vyprávěné divadlo, „korálová metoda“, montáž, metoda střihu apod. Některé z těchto principů jsou dodnes v DHD hojně využívány. Jsou však i takové, které jsou dnes již považovány za přežité. Sem patří zejména tzv. dvorečková metoda, zplaněná forma „hry na něco“. Je založena na rámci, kdy děti např. na půdě či na dvoře „náhodou“ najdou skříň či truhlu s kostýmy a rekvizitami a na základě tohoto nálezu se rozhodnou zahrát si divadlo. Sama o sobě je tato forma zcela v pořádku. Pouze se z ní časem stalo samoučelné klišé. Rámec tohoto typu bývá většinou málo pravděpodobný, působí násilně, nedramaticky.

Osobností zakladatelského významu na poli dramatizace pro DHD je Jindra Delongová, dlouholetá vedoucí dodnes existujícího brněnského dětského divadelního souboru PIRKO. Jejím hlavním přínosem oboru je objevování nových námětů, kvalitních literárních předloh a jejich převádění na jeviště. Její nejznámější prací je dramatizace pohádkových příběhů *Zahrada Jiřího Trnky* z roku 1970. Autorka zde volí formu jevištního přepisu s výraznými redukcemi. Rozepisuje text předlohy do replik postav a dvou vypravěček. Tato epická forma, zahrnující několik jen částečně propojených epizod knihy, je na poli DHD v pravdě novátorským činem.

Neméně přínosná byla dramatika Josefa Mlejníka. Zatímco na přelomu 50. a 60. let tvoří většinu jeho díla původní hry ze života současných dětí, v 70. letech se i tento autor přiklání k dramatizaci. Významným počinem tohoto typu je Mlejníková adaptace Komenského knihy *Labyrint světa a ráj srdce* pod názvem *Vandr do světa*. J. Mlejník zde propojil události ze života dětí, které opouštějí základní školu a rozhodují se o dalším studiu a povolání, se situacemi z Komenského díla. Přinesl tak zároveň další objevný princip jevištní práce s uměleckou a v tomto případě výrazně stylizovanou prózou.

Velmi významně zasáhla do vývoje DHD svými dramatizacemi také Hana Budínská, která od poloviny 50. let pracovala s dětskými a mladými loutkářskými soubory.

Zřejmě nejvýznamnějším dílem první fáze formování dramatického textu v rámci požadavků moderní dramatické výchovy je hra Soni Pavelkové *Střepinky* z roku 1977, která vznikla pro divadelní soubor LŠU z Ostrova. Jde o dramatizaci dívčího románu Zuzany Renčové a Jaroslava Nováka *Děvčátko s copánky*. Tento ve své době ještě zcela ojedinělý dramatický text je dodnes platným důkazem širokých možností moderní dramatizace pro DHD.

Název *Střepinky* se vztahuje ke katenální výstavbě textu. Jde o izolované situace, skládající se jako mozaika do jednoduchého příběhu citlivé dívky Lenky. Zároveň však název poukazuje i na obsah hry, kde není tolik důležitá fabule jako obraz Lenčina zjitřeného vnímání světa. „Byly to opravdu drobné útržky dívčí duše, rozbolavěné a na každém kroku zraňované.“ (Josková, 1999, s. 11)

Dramatizace je založená na principu vyprávěného divadla s rozehranými epizodami. Děti na dobu jedné epizody vstupují do role, aby brzy opět splynuly s chórem. Postavy jsou tedy zejména typové. Příběh je rámován odkazem ke stromu na náměstí, symbolem „lásky, ochrany, mámy a táty“. Text netrpí mnohomluvností ani popisností. Jazyk hry střídá řeč odposlouchanou „ze života“ s literárním jazykem doslova citovaných částí předlohy. Téma jsou opakovaně metaforicky zpracována ve verších a písňových textech. Nejzajímavější moment tohoto druhu je zřejmě rozpočítadlo, které odkazuje k absenci jednoho rodiče: „Anta dvanta / utek táta...“ Ve hře jsou přítomny poukazy ke každodennímu životu dětí-inscenátorů. Například je zde zobrazena tradiční hodina výtvarné výchovy, kde se místo kreativity cení jednota a stejnost. Objevuje se zde několik podob dětské hry — na honěnou, s panenkami, na schovávanou...

Dramatizace vypovídá mnohé o používání epických inscenačních postupech, jako je vstup do role za pomoci jediného kostýmního doplňku, prostředí vyráběné citoslovci a zvuky přímo před diváky, imaginární rekvizity či scénografické prvky vytvořené dočasně z těl herců. Je tedy několikanásobným důkazem ohromného skoku, který se na poli DHD udál na počátku 70. let.

Svou absolutní převahu na poli DHD však získávala dramatizace velmi zvolna. V roce 1978 komentuje Eva Machková ve sborníku *Dětské divadlo 2* (1978, s. 16) nedostatek dramatizací v dětském divadle a převahu původních her pro dětské soubory staršího data. E. Machková sama čelí tomuto problému (mimo jiné) bohatou nabídkou dramatizovatelných předloh.

V 80. letech, si potom Zdena Josková (1987a, s. 4) všimá, že nejrozšířenějším dramatizovaným žánrem v DHD jsou převody ko-



↑↑↑ Josef Mlejnek: *Vandr do světa* (1974)

↑↑ Soňa Pavelková: *Střepinky* (1977)

↑ Soňa Pavelková: *Střepinky* (1977)

↑ Soňa Pavelková: *Střepinky* (1977)

mediální pohádky. Usiluje tedy o rozšiřování žánrové pestrosti dramatizací a iniciuje vznik, a hlavně publikaci zajímavých převodů kouzelné pohádky, současného příběhu ze života dětí, pověstí, dobrodružné literatury. Výsledkem této snahy jsou sborníky her s názvy: *Rozpusťtilé pohádky* (1979), *Rozmanitosti* (1982), *Vrabčáci a hastrmani* (1980), *Hofmanovy pohádky* (1983), *Děti hrají divadlo* (1987)... atd.

V současnosti je tedy dramatizace nejrozšířenějším druhem dramatického textu DHD. Ve svých vrcholných dílech dosahuje velmi zajímavých výsledků a připouští rozmanité žánry i formy. Kromě výše zmíněných se dnes na dětském

jevišti setkáváme s detektivkou, sci-fi, díly české i světové klasiky, moderní bajkou, dívčím románem, deníkovými záznamy atd. Vedle osvědčených a opakovaně dramatizovaných předloh dokážou dnes někteří pedagogové-autoři pohoťově reagovat na literární novinky a každoročně tak obohacují obor novými náměty.

Dramatizace větších epických celků

Rozsah dramatizace a potažmo inscenace je pochopitelně do značné míry ovlivněn rozsahem literární předlohy. Ten lze tedy označit za jedno z důležitých kritérií výběru látky pro dramatizování. Vzhledem k preferenci krat-

ších inscenací v současném DHD jsou dnes většinou pro děti do patnácti let dramatizovány kratší literární útvary, jako jsou pohádky, povídky či jednotlivé epizody z delších textů. Dramatizace literárních celků rozsáhlejších, tedy románů, novel, větších povídek apod., se vyskytují výrazně méně.

V posledních ročnících národní přehlídky dětského divadla Dětská scéna lze však zaznamenat nejen přítomnost dramatizací rozsáhlejších epických celků, ale i jejich nárůst.

Principy práce v oboru dramatické výchovy kladou na převod rozsáhlejších předloh značné nároky. Vzhledem k omezeným časovým poža-

avkům DHD vyžaduje v naprosté většině případů větší epická předloha výraznou selekci prvků, motivů, situací, postav i celých dějových pásem. Při takových úpravách dojde velmi snadno k mnoha pochybením. Výsledná dramatizace tak může nakonec postrádat většinu kvalit, kvůli kterým byla předloha vybrána. Někdy jsou soustředěním na děj zcela potlačeny literární kvality díla, jeho atmosféra a poetika, jindy trpí text suchopárnými verbálními informacemi na úkor zobrazení dějů a konfliktů. Často je selekcí situací narušena logika děje nebo jsou znejasněny motivace postav k činům. Jindy se ve snaze zachovat co nejvíce událostí původní předlohy vytratí z dramatizace řídící myšlenka apod.

Detailně vypracované charakterity postav, které rozsáhlá předloha často nabízí, se mnohdy zásadně míjejí s věkem herců. Zejména s jejich technickými dovednostmi: schopností psychologického hereckého projevu, vytvoření kompaktní charakterizace postavy a zobrazení jejího vývoje.

Dramatizace většího epického celku nemusí být nutně krokem k lepšímu dramatickému textu nebo k cennější práci se souborem. Texty tohoto typu nemusí být (a také často nejsou) vnímány jako nutný krok vpřed v práci pedagoga či souboru. Mnohdy právě výběr složité látky znamená obrovskou ztrátu energie s minimálními výsledky. Soustředěná práce na předloze menšího formátu může být naopak základem mnohem kvalitnější práce umělecké i pedagogické.

Vedle vyjmenovaných úskalí má však větší epická předloha evidentní přednosti. Znamená výrazné rozšíření námětů pro DHD, objevuje zcela nové tematické oblasti, zápletky, motivy. Přináší hlubší zpracování tématu, více pohledů na danou problematiku, komplikovanější charakterity a vývoj mezilidských vztahů, bohatší zápletku. Dětským hercům nabízí setkání s kvalitními literárními díly, komplikovanější literárně autorskou práci či přitažlivé vícevrstevné role a situace. To vše může být pro dětský soubor důležitým krokem v jeho vývoji. Mnohdy také dovoluje předloha tohoto typu vyjít vstříc zájmům dětí zvláště ve starším školním věku. Četba, kterou samy děti přinášejí jako náměty pro práci, patří velmi často právě do větší rozsahové kategorie.

Volba rozsáhlejší předlohy pro dramatizaci prověřuje hranice autorských, pedagogických i režijních schopností pedagoga a vyspělosti jeho souboru. Zároveň je však zkouškou hranic oboru vůbec. Mnohé dramaturgické objevy či inscenační postupy, které si náročná látka vynutila, představují významné rozšíření možností DHD. Jako takové jsou tyto dramatizace důležité a jednoznačně vítané i v případech, že výsledek vykazuje nedostatky.

Snad žádný z autorů sledované oblasti se nevěnuje výhradně dramatizování větších epických předloh. Většina pedagogů pracuje se souborem více let, jejich dramatizace tedy sledují vývoj souboru a jeho možnosti. Někteří autoři se však k větším epickým celkům vracejí opakovaně, a tato tendence se tak stává součástí jejich autorsko-pedagogického profilu. Často je evidentní, že při práci mají na zřeteli nejen rozvoj vlastního souboru, ale právě i celého oboru. Ačkoli se mění složení a věk souborů, v textech těchto pedagogů lze vysledovat opakující se rysy, které prozrazují specifický autorský rukopis. Ten je mimo jiné důkazem, že i přes výraznou spolupráci se souborem jsou tyto pedagogové skutečnými autory výsledných děl.

Dramatizované předlohy

Nejrozšířenější skupinu dramatizovaných větších epických předloh po roce 1989 představuje literatura pro děti a mládež, a to zejména próza s dětským hrdinou. Dětským hrdinou je zde myšlena postava, která nese rysy dítěte do patnácti let. V naprosté většině případů jde o dítě lidské, vnitřní rysy dítěte však mohou nést i některé postavy zvířecí či pohádkové, jak na to upozornila Iřina Ulrychová (2008, s. 47). Jde o postavu, která teprve postupně objevuje svět a principy, na kterých funguje. Nemá dostatek zkušeností a teprve v průběhu děje je získává. Skrze ně potom lépe poznává nejen jiné (většinou lidské) bytosti, ale i sebe sama.

Próza s dětským hrdinou má mnoho podob a v dramatizacích pro DHD po roce 1989 je zastoupena mnoha různými žánry. Zkoumaná oblast nabízí vedle humoristické prózy s dětským hrdinou (*Sísa Kyselá, Dobrodružství Toma Sawyera*) a prózy psychologické (*Říkali mi Leni, Jinak je s tebou amen*) také kvalitní příběh s dívkou či hrdinkou (*Pět holek na krku, Ledový zámek*) či příběh detektivní (*Emil a detektivové, Případ svěťte Kallovi*). Velmi často dramatizované jsou také příběhy ze současnosti s fantastickými motivy (*Lenka a Nelka neboli AHA, Koralína, Jako v zrcadle, jen v hádance*).

Další dramatizovanou oblastí literatury s dětským hrdinou jsou pohádkové a fantasy romány (*Ronja, dcera loupežníka, Děvčátko Momo a ztracený čas, Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň, Čarodějův učeň*). Tyto předlohy se vyznačují většinou naší realitě vzdáleným prostředím a na statečného dětského hrdinu kladou úkoly, na které nestačí ani síly dospělých postav. Stejně jako před rokem 1989 je tento druh prózy dramatizován méně a s výraznějšími problémy. Specifickým a mezi předlohami většího rozsahu výjimečným případem je moderní bajka (*Holubí Mambo*).

Ačkoli se zdá, že je dětský hrdina svým věkem a svými problémy dětskému herci nejbližší, není jeho existence v dramatizaci pro DHD docela bez komplikací. Ve velké většině jsou tyto postavy složitými psychologickými portréty, kladoucími značné požadavky na přirozený civilní, či dokonce psychologický projev dítěte. Čím má žánr předlohy blíže k realitě a současnosti, tím jsou jeho nároky na civilní herectví větší.

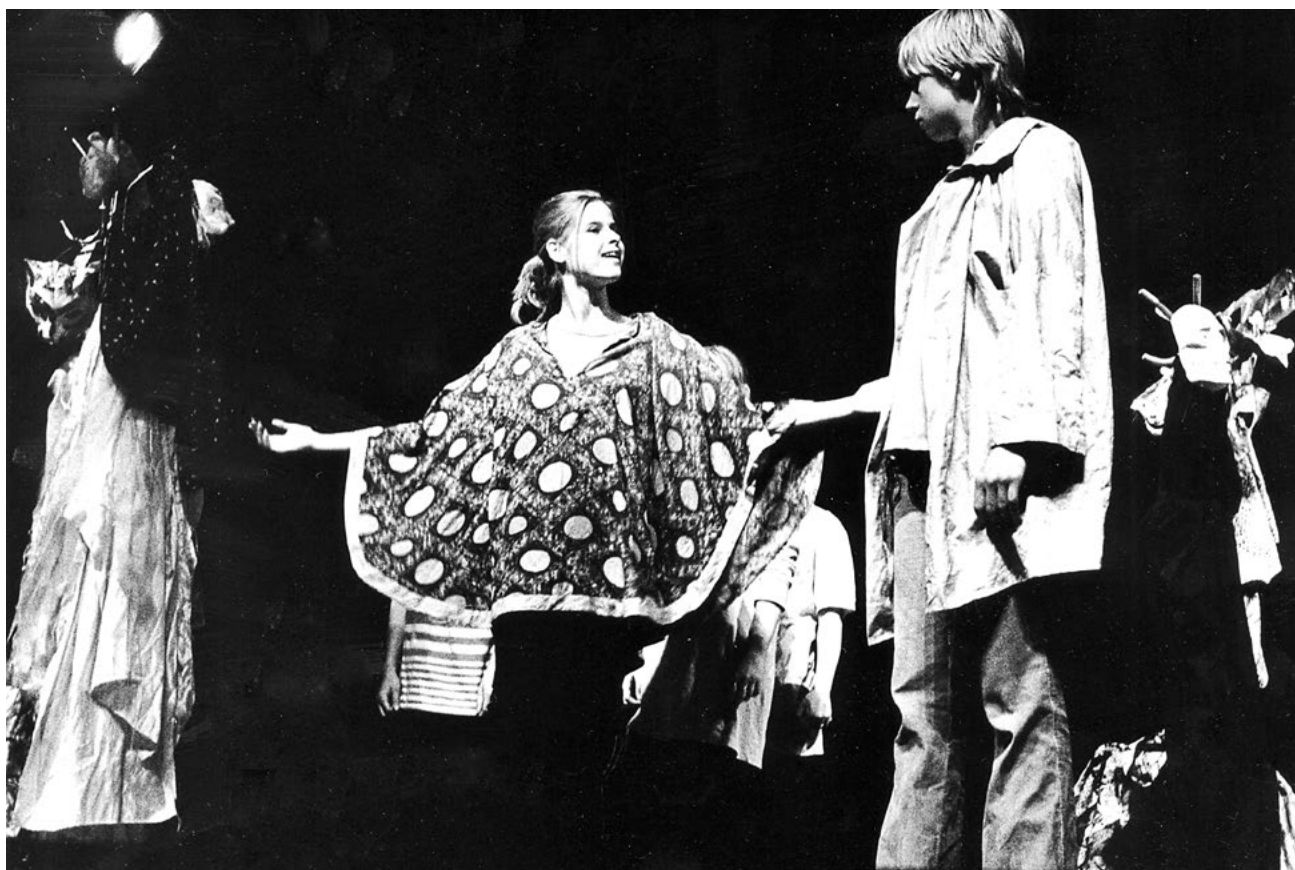
Přítomnost dětského hrdiny také často vyžaduje přítomnost postavy dospělé. Dospělá postava, ať už jde o obyčejného člověka, či o nadpřirozené postavy čarodějů apod., bývá mnohdy ztělesněním síly dítěti nadřazené a tím i podmínkou nosného konfliktu. Ztělesnění dospělých postav na dětském jevišti je ovšem přinejmenším problematické. Zvláště v případech, vyžaduje-li dospělá postava zobrazení vnitřních konfliktů, složité psychologie apod.

Vedle literatury intencionálně určené dětem se vyskytují i dramatizace klasické české a světové literatury. Tato skupina je nejméně početná, ovšem pro obor velmi důležitá. Svou nezastupitelnou roli hraje zejména její pedagogické hledisko. Dítě se setkává s díly, která jsou sice součástí povinné školní literatury, většina dětských, ale i dospělých čtenářů se k nim však nikdy nedostane (*Gilgameš, Labyrint světa a ráj srdce, Krysař*). Ve většině případů považují autoři dramatizací těchto předloh za důležité zejména zachování specifického jazyka předlohy. Jedná se tedy spíše o výrazně redukováné jevištní přepisy. Při poučeném pedagogickém přístupu je taková předloha mimo jiné příslibem značného rozšíření zkušeností interpretace náročného textu a kultivace verbálního jevištního projevu.

Témata a motivy dramatizací větších epických předloh

Dramatizace větších epických předloh se tematicky příliš neliší od dramatizací předloh menšího rozsahu. Najdeme zde mnohá témata, která české DHD provázejí od jeho zrodu. Větší předlohy, jak bylo řečeno výše, spíše nabízejí hlubší a komplikovanější zpracování těchto témat. To platí i pro texty zkoumané oblasti.

Nejdůležitější a tradiční skupinou témat je zpracování nejrůznějších podob vztahů mezi vrstevníky. Silná je skupina vztahů sourozeneckých, které s sebou nesou motiv soupeření (o rodičovskou lásku, pozici v rodině atd.), spojeného ovšem se silným příbuzenským poutem. Některé dramatizace dokonce dávají vztahům mezi sourozenci větší prostor než předloha. Do jisté míry jimi například nahrazují vztahy hrdiny a postav dospělých (*...jinak je s tebou amen!*).



Marie Husinecká: *Labyrint světa a ráj srdce* (1990)

Ve dvou případech se vyskytuje obraz vztahu jednovaječných dvojčat (*Aha!*, *Ruby a Garnet*). Existuje-li někdo, kdo má naprosto stejné životní podmínky, a dokonce stejný vzhled jako hlavní hrdina, stává se obzvlášť palčivou otázkou vlastní identity. V obou případech projde vztah dvojčat velkou zkouškou, jejíž součástí je i rozchod a vzájemná nenávisť. Konec však vždy vede k pochopení a přijetí vlastní jedinečnosti a zároveň lásky k sourozenci.

Naopak dramatizace románu *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň* téma rozporuplného vztahu čtyř sourozenců dostatečně nevyužívá. Zejména nedostatečně pracuje s podstatnou součástí předlohy — věštbou, která připouští záchranu Narnie pouze silami všech čtyř sourozenců najednou. Skrze ni děti pochopí, že pouze společně mohou mít sílu a moc. Právě v nedostatečné pozornosti k sourozeneckým vztahům spočívá základní problematika dramatizace.

Z vrstevnických vztahů ať už příbuzenských, či nikoli je na dětském jevišti zvláště oblíbeným tématem spor mezi skupinou chlapců a skupinou dívek. Někdy je tento oproti předloze značně posílen (*Děti z Bullerbynu*, *Jmenuji*

se Tom), někdy je dokonce do dramatizace implantován, aniž se v předloze vyskytuje (*Emile, Emile...*). Zmíněné předlohy jasně potvrzují, že tento věčně aktuální a v každém dětském kolektivu dobře známý svár dvou pohlaví je zároveň velmi dobrým nositelem dramatického konfliktu. Jako takový byl v DHD používán se stejnou oblibou jak v minulosti, tak v posledních dvaceti letech.

Časté jsou ovšem i zárodky blízkého vztahu dívky a chlapce. Mezi dramatizacemi rozsáhlejších předloh téměř nenajdeme klasický pohádkový příběh, kdy jsou závěrečné zasnuby odměnou za hrdinský čin. Spolu s pohádkovými archetypy mizí i ona stručně „konstatovaná“ blízkost princů a princezen, se kterou se musí vyrovnávat dramatizace menších útvarů. Větší předlohy nabízejí vztahy složitější, vznikající pozvolna, v nichž se většinou dotyčné postavy zprvu docela nevyznají (*Pět holek na krku*, *Už zase skáču...*, *Sísa Kyselá*, *Čarodějův učeň*, *Ronja, dcera loupežníka*, *Ronja a Birk*, *Krysař*). Jistou výjimkou je román *Čarodějův učeň*, kde je láska prezentována do značné míry jako pohádkově osudové pouto mezi mužem a ženou. Ostatní dramatizace prezentují

lásku spíše jako pouto mezi přáteli. Jde o vztah založený na uznání kvalit druhého, na společných zážitcích. Fyzická stránka lásky je docela vynechána. Ronja s Birkem jsou spolu svázáni na život a na smrt, dokonce se pokoušejí o společný život bez dospělých, vzájemně se však oslovují „sestro“ a „bratře“. Vztah Nataši/Nikoly k Petrovi v obou dramatizacích románu pro dívky *Pět holek na krku* je značně komplikovaný. Ani sama hrdinka vlastně moc neví, co k Petrovi vlastně cítí, a její motivace ke kontaktu s ním se během příběhu mnohokrát promění. Obě dramatizace *Dobrodružství Toma Sawyera* pracují sice s motivem zasnub provázených polibkem, jde však přesto o vztah ve své podstatě kamarádský. Je pouze svázán pevnými pravidly ryze herního typu. Díky tomuto charakteru „lásky“ se ve zkoumané oblasti v podstatě nevyskytuje láska nešťastná a z ní plynoucí trápení.

Klíčovým tématem prózy s dětským hrdinou je hrdinovo hledání vlastní identity. Motiv tohoto typu je více či méně přítomen téměř v každé dramatizaci zkoumaného období. Některá díla jej však vyzdvihují jako hlavní téma, kdy dítě skutečně aktivně pátrá po tom, kým,



Marie Kolářová: *Ronja, dcera loupežníka* (1993)

popř. odkud je (*Říkali mi Leni*), kde je jeho místo (*Labyrint světa a ráj srdce*), či sbírá odvahu přiznat, kým není (*Ruby a Garnet*).

V dramatinách dobrodružné a fantasy literatury, kde obyčejní hrdinové prožívají neobyčejné věci a překračují meze svých dětských možností, se hledání identity stává hlavně poznáváním vlastních netušených kvalit. Svým jednáním tito hrdinové podávají důkaz o tom, že zcela obyčejný člověk, má-li dobré srdce, vznešený cíl, umí naslouchat a dodržovat pravidla, může porazit sebemocnějšího nepřítele (*Letopisy Narnie*, *Čarodějův učeň*).

Autoři však opakovaně uvádějí na jeviště také postavy neobyčejné, které se vskutku liší od svých vrstevníků výjimečnou schop-

ností, sahající za hranice reálných možností dítěte (*Pipi Dlouhá punčocha*, *Momo*). Takové postavy mívají velmi originální postoj k životu. Jsou výjimečně svobodomyšlné, nerozumějí společenským konvencím, nacházejí zalíbení v jevech pro ostatní nudných, nebo dokonce nepřijemných. Spíše než jejich schopnosti je to tedy charakter postav, který je činí blízkými dětskému čtenáři a vhodnými pro jevištní zpracování.

Stejně jako v próze s dětským hrdinou jsou i v dramatinách hojně zastoupené postavy rodičů a popisy jejich vztahu s dětmi. I přes náročnou reprezentaci dospělé postavy v DHD existuje v současných dramatinách několik velmi zdařilých portrétů rodičů. Komplikova-

ný vztah s rodičem je mnohdy jedním z ústředních konfliktů dramatinizace.

První tematickou skupinou jsou rodiče, kteří svou funkci neplní podle představ dítěte, z čehož plynou další problémy dětského hrdiny. Rodiče nemají na dítě čas, zejména kvůli pracovním povinnostem (*Pět holek na krku*, *Koralína*, *Momo*) nebo nedávají dítěti pocítit svou lásku a místo citu nabízejí dětem přísná pravidla a hrozbu trestu (!...jinak je s tebou amen!). Objevuje se však i téma skutečné absence rodičovské lásky spojené s motivem nevlastního rodiče (*Říkali mi Leni*).

Aktuální téma rozvodu se ve zkoumané oblasti vyskytuje pouze jednou. Ani jeden z rozvedené manželské dvojice se však v textu neobjevuje. Zhoubný vliv rodičovské rozluky je prezentován skrze charakterové nedostatky jejich dítěte (*Aha!*). Přímému zobrazení rozvodu rodičů se dramatinizace pro DHD vyhýbají. Důvodem jsou zřejmě přílišné požadavky, které by zobrazení konfliktu dvou dospělých postav kladlo na hereckou práci dětí. Zároveň může být rozvod tématem až příliš aktuálním. V dnešní době není výjimkou, že se některé z dětí v souboru ocitne v situaci rozpadu manželství vlastních rodičů. Pokud se některého z dětí téma osobně dotýká, může pro něj být práce psychicky náročná.

Naopak je však v DHD velmi častá přítomnost pouze jediného rodiče, způsobená odjezdem či smrtí druhého. V některých případech vytváří dramatinizace takovou situaci i navzdory předloze. V dramatinaci knihy *Jinak je s tebou amen* je maminka na rozdíl od předlohy na služební cestě, v textech *Ruby a Garnet* a *Aha!* jsou zcela vypuštěny zmínky o nevlastních matkách. V obou dramatinizacích románu *Pět holek na krku* vystupuje pouze matka. Dramatinizace tak zachovávají konflikt dítěte a rodiče, maximálně se ho však snaží zjednodušit. Všechna zmíněná řešení dramatinizací jednoznačně prospívají.

Pro DHD náročnější, a proto také výrazně méně zastoupená, je skupina rodičovských postav, které mají ke svým dětem vztah láskyplný. Pravdivé zobrazení citů dospělého člověka je pro dětského herce úkolem velmi náročným, ne-li přímo nesplnitelným. Hrozí zde zejména přemíra falešného sentimentu. Vřelá lásce loupežnického vůdce Mattise k jeho dceři Ronje sice autoři opakovaně nedokázali odolat (*Ronja a Birk*, *Ronja, dcera loupežníka*), většinou však s rozpačitými výsledky. Vyjádření lásky mezi rodiči a dětmi se spíše objevuje pouze v samém závěru hry jako součást šťastného konce (*Říkali mi Leni*, *Koralína*). Pokud ovšem autor dramatinizace dokáže nalézt prostředky pro nesentimentální obraz idylického

vztahu dítěte a jeho rodičů, jde o počín, který je v DHD třeba zvláště ocenit (*Už zase skáču...*).

Vedle těchto v podstatě tradičních témat se v posledních dvaceti letech objevují v dramatinizacích větších epických předloh témata nová. Jejich charakter souvisí s vývojem společnosti i s vývojem pojetí DHD. Nelze říci, že by se dříve v dramatinizacích pro DHD podobná témata vůbec nevyskytovala, po roce 1989 je jim však dán znatelně větší prostor. Obecně je lze charakterizovat jako „vážené“ problémy, před nimiž by dospělí rádi své děti uchránili. Vyskytují se zejména v próze pro starší děti zhruba od jedenácti let a jsou téměř výhradně spojena s literárními díly většího rozsahu.

Nejvýraznější z této skupiny je téma smrti, tedy setkání dětského hrdiny se smrtí člověka a potřeba se s ní vyrovnat. Smrt byla dlouho málo přítomná nejen na dětském jevišti, ale i v literatuře pro děti a mládež vůbec. Ve zkoumané oblasti se však motiv smrti vyskytuje nečekaně často. V některých případech patří smrt pouze do prehistorie příběhu a sám text už řeší její pouhé následky a více/méně zahojené rány. Typická je v tomto případě smrt jednoho z rodičů, která se podepisuje na vztahu sourozenců či na současné situaci neúplné rodiny (*Aha!, Ruby a Garnet, Ledový zámek, Říkali mi Leni*).

Objevuje se zde však i smrt jako součást příběhu, tedy smrt jedné, na počátku ještě živé postavy hry. V dramatinizaci *Případ svěťte Davidovi* se dětská hrdinka stane svědkem vraždy a jen o vlásek unikne vlastní smrti. V *Le-topisech Narnie* je násilné zabití Aslana přímo jednou ze situací hry. I přes nedostatky obou zmíněných dramatinizací jde o tematicky důležité momenty. Zcela zásadní je však v této oblasti dramatinizace Miroslava Slavíka *Ledový zámek*, kde je metaforicky vyjádřena neschopnost mladé dívky vyrovnat se se smrtí přítelkyně. Druhým důležitým počinem je potom dramatinizace knihy Josteina Gaardera *Jako v zrcadle, jen v hádance*, v níž se hrdinka během rozhovoru s andělem dokonce vyrovnává s blížící se smrtí vlastní.

Jiným „moderním“ tématem je šikana. Dítě je vydíráno či mučeno vrstevníky z různých důvodů. Samo má tajemství, jehož prozrazení se bojí (*!...jinak je s tebou amen!*) nebo je nevinnou obětí silnější skupiny útočníků, proti níž se nedokáže bránit (*Krysař*). Vyskytuje se ovšem také problém fyzického postižení dítěte. Postižené dítě musí bojovat nejen se svou slabostí, ale i s posměchem vrstevníků. Jeho úkolem je přijmout svou odlišnost a nalézt přednost, díky nimž si může sama vážit. Potom teprve získá i uznání druhých (*Už zase skáču...*).

Zajímavá je také práce autorů s „politickými“ okolnostmi příběhu. Naprostá většina zkoumaných dramatinizací se soustředí na univerzální vztahy mezi postavami a potlačuje konkrétní dobové ukotvení příběhu nebo příběh aktualizuje. Objevují se však i dramatinizace, které ponechávají příběh na pozadí konkrétních historických událostí (*Říkali mi Leni*). Taková dramatinizace má pro aktéry mimo jiné velkou informační hodnotu. Propojuje události z dějepisu s konkrétními lidskými osudy, které dítě v roli samo prožije. Tím se historická událost vyděluje z indiferentního školního učiva a stává se osobním zážitkem aktéra — jako taková potom nebývá zapomenuta.

Politická situace, která přímo ovlivňuje osudy postav příběhu, se ovšem objevuje i v pohádkovém bezčasí. Například vláda Bílé královny v Narnii má stejné rysy jako totalitní vlády našeho světa a nese s sebou i stejné konflikty. Postavy jsou tak například nuceny k rozhodnutí, zda se bezpečně držet těch, kteří vládnou, i přes nesouhlas s jejich praktikami, nebo proti nim bojovat a riskovat život, zda zradit důvěru bližního ze strachu o vlastní svobodu apod. Taková práce vychází vstříc zejména úvahám o občanských postojích a svobodě.

Ne všechna témata, která považujeme za aktuální a která jsou v literatuře pro děti a mládež přítomná, se však ve zkoumané oblasti vyskytují. Sem patří zejména otázka pohlavního života, hledání sexuální orientace, homosexuality. Několikrát dramatinizovaný dívčí román *Pět holek na krku* tuto tematiku neobsahuje. Stejně tak moderní bajka *Holubí mambo* zahrnuje hledání sexuální orientace, nevěru i homosexualitu, její dramatinizace (*Holubi s. r. o.*) však tyto motivy zcela vynechává. Ačkoli jsou tedy tato témata dětem a mládeži přístupná, pro přímé zobrazení na dětském jevišti jsou stále shledávána nevhodnými.

Ve zkoumané oblasti se ovšem nevyskytuje například ani velmi aktuální téma rasismu. Zřejmě jde o téma v dětských skupinách nepociťované jako zásadní. Autoři ovšem volí jiné formy odlišnosti hrdiny bojujícího s předsudky okolí, které mají s rasismem mnoho společného, jako je např. zmíněný fyzický handicap.

DRAMATICKÁ VÝSTAVBA

Jeden z možných způsobů dělení dramatinizací pro DHD jsou jejich kompoziční principy. Ve zkoumané oblasti jsou v zásadě zastoupeny oba základní konstrukční principy — výstavba dramatická a výstavba epická. Toto rozdělení je ovšem v dramatinizacích pro DHD a v moderním dramatickém textu vůbec nutně pomocné

a nepřesné. I v této práci jde proto spíše o orientační dělení na základě nejvýraznějších znaků dramatických textů, připouštějící výjimky na obou stranách.

Už proto, že jsou dramatinizace založeny na epické předloze, je jejich přiřazení k dramatické výstavbě komplikovanější, než je tomu s texty výstavby epické. Texty zkoumané oblasti, které inklinují k dramatické konstrukci, nevycházejí většinou ze snahy o vytvoření dramatu klasického typu. Východiskem a zároveň hlavním kritériem výběru textů zkoumaných v této kapitole je spíše základní rozhodnutí autora prezentovat příběh objektivně, tedy výlučně skrze jednání osob s kauzálním řazením událostí fabule — od nastolení problému, jeho řešení, k výslednému rozuzlení. V případě uvedených textů je tedy přesnější mluvit spíše o tendencích k dramatické výstavbě. Na rozdíl od výstavby epické předpokládá dramatická konstrukce vytvoření iluze a vtažení diváka do děje. Texty z této skupiny mohou být tak označovány také jako „iluzivní“. Ve srovnání s jinými konstrukčními principy se tendence k dramatické konstrukci textu v současnosti vyskytuje málo. Obecně je tento princip shledáván pro DHD náročným, až „nebezpečným“. Někteří pedagogové a odborníci jej v rámci DHD výslovně odmítají (LHOTSKÁ, 1990, s. 55; JOSKOVÁ, 1999, s. 10).

Rys vlastní dramatické výstavby, který se zásadně podepisuje na kvalitě uvedených děl, je předpoklad nosného řídicího konfliktu. Jeho absence či nedostatečná artikulace mohou být v díle inklinujícím k dramatické výstavbě pocíťovány jako zásadní nedostatek. Požadavek nosného dramatického oblouku klade velké nároky zejména na míru a způsob selekce událostí předlohy, zvláště v případě předloh většího rozsahu.

Hlavní argument proti iluzivnímu principu v dramatinizaci pro DHD spočívá v omezených hereckých možnostech dítěte. Dítě zde nemá jiný nástroj vyjádření vnitřních pochodů postavy než je jednání v situacích. Často tak objektivně vytvářené postavy v dramaticky konstruovaném textu předpokládají psychologický či civilní způsob hereckého projevu. Nejde sice o nezvratné pravidlo, praxe dramatické výchovy však takovou inklinaci potvrzuje. Zejména se však s dramatickou výstavbou pojí potřeba zobrazovat postavy v jejich vývoji.

Je však třeba doplnit, že dramatická konstrukce textu neurčuje nutně iluzivní způsob scénického provedení. To nejlépe dokazují videozáznamy představení zkoumaných dramatinizací, kde jsou použity četné zcizující efekty či prostředky tzv. „chudého divadla“² — zejména v oblasti výpravy a jevištních kouzel. Ty

jsou ovšem kombinovány s iluzivní — a vesměs problematickou — prací s postavou a situací.

Dobrodružná a fantasy literatura pro mládež

Žánr, který inklinuje k iluzivní prezentaci událostí nejčastěji, je dobrodružná a fantasy literatura. Příběhy tohoto typu obsahují jasně vymezenou hranici mezi dobrem a zlem, překypují akcí a napětím. V jejich centru stojí hrdina, jehož vlastnosti a výchozí životní podmínky nejsou nijak výjimečné. Je postaven do situace, kdy musí překonat vlastní strach a postavit se nepříteli mnohem silnějšímu, než je on sám. Na tomto souboji závisí nejen osud hrdiny, ale celého společenství. Na cestě k vítězství musí hrdina překonat mnohé překážky, většinou s nasazením vlastního života. K cíli mu dopomůže jeho v jádru dobré srdce v kombinaci s pomocí přátel.

Příběhy jsou vždy zasazeny do nějakého výjimečného a naší realitě vzdáleného prostředí. Odehrávají se v exotických krajích, v zemi fantazie, v zakletém domě, v hluboké minulosti apod. Popisy takových míst, bytostí, krajiny atd. jsou důležitou součástí charakteru těchto literárních děl. Jde o uzavřené světy, kde platí většinou zcela odlišná pravidla než ve světě reálném. V rámci těchto pravidel lze obhájit jakýkoli fantastický jev jako přirozený a logický. Podmínkou hrdinova úspěchu je potom mimo jiné schopnost a ochota se v těchto pravidlech zorientovat a respektovat je.

Pozornost předloh tohoto typu se upírá zejména k jednání hrdiny, často přímo fyzickému. V jejich centru je hrdinův dlouho vyvolaný boj s nepřítelem nebo hrdinovo putování s překonáváním nástrah. Základním zdrojem napětí potom není vnitřní rozpor hrdinův, ale neustálé ohrožení jeho života, vybízející ho k novým činům. Tyto vlastnosti lze vzhledem k DHD shledat „výhodnými“. Nehrozí zde nebezpečí příliš komplikované psychologie postavy a naopak se nabízí mnoho vnějšího, na jevišti fyzicky zobrazitelného jednání. Pozornost k hrdinovým činům na jeho náročné cestě k vítězství také přímo vybízí dramaturgy ke kauzálnímu řazení událostí příběhu.

Zkušený pedagogové ovšem dobře vědí, že volba předlohy tohoto typu pro dětské jeviště přináší mnohé obtíže. Boj na život a na smrt s sebou automaticky nese patos, se kterým se na jevišti DHD pracuje těžko. Velká část v předloze popisovaného jednání hrdinů (létání, souboje, magické proměny atd.) je navíc náročná na jevištní realizaci. Stejně je to i s vytvářením iluze zobrazovaného prostředí. Působnost fantastických krajů a míst bývá mnohdy právě v jejich literární nekonkrétnosti. Obrovské obry,

fauny a kentaury, tajemné hrady, kruté bitvy atd. si může dětský čtenář představovat nebo mohou sloužit jako výzva filmovému průmyslu. Divadelní prostředky, zvláště prostředky DHD, se však jejich iluzivnímu líčení logicky brání.

Sledovaná oblast nabízí tři dramatizace těchto předloh, které nesou znaky dramatické výstavby: *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň* a *Momo* Petry Rychetské a *Čarodějův učeň* Andrey Zlatníčkové³. Předlohy těchto textů lze označit za kvalitní četbu pro mládež, které vedle napínavých příběhů zpracovávají zajímavá témata. Všechny tři dramatizace se soustřeďují na chronologické zobrazení činu hlavního hrdiny od nahlédnutí problému až po konečné vítězství. Jejich společným znakem je snaha o maximální zachování vyprávěného příběhu v jeho původní podobě a bohatosti. Zároveň lze však zaznamenat kontrastní potřebu udržet rozsah textu v pro DHD únosných mezích. Dochází tak ke kondenzaci událostí a k selekci jiných. Autoři vypouštějí scény, které pro logiku děje nejsou potřeba. Tam, kde shledávají děj složitým, se pokoušejí nalézt přímější cestu k cíli. Selekcce je ovšem řízena také (spíše podvědomou) tendencí k uzavřené formě dramatu. V jejím zájmu např. eliminují autoři epizody hrdinova putování na nejdůležitější momenty nebo vypouštějí epizodní postavy. Tímto způsobem vytvářejí děj v zásadě dobře srozumitelný. Zjednodušení příběhu však není bez následků. Epická předloha se mnohým zásahům svou podstatou vzpírá.

Zvláště v prvních dvou případech — *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň* a *Momo* — má například selekcce epizod za následek výrazné usnadnění cesty hrdinů k vítězství. V Narnii bojují čtyři sourozenci za osvobození báje země ze spárů Bílé čarodějnice. Děvčátko Momo zachraňuje lidský čas, který kradou šedí muži. V sázce je vždy nejen život hrdinů, ale také jejich přátel a celé země/světa. V obou dramatizacích však tyto hrdinové překonávají daleko méně překážek než v předloze. Tento jev je patrný zejména v závěru obou textů: V *Letopisech Narnie* docela chybí formování Aslanovy armády a přípravy na boj. Nejdůležitější moment — bitva s čarodějnici — je potom vyřešen pouze krátkou scénickou poznámkou. Momo namísto složité a nebezpečné honičky po celém městě a podzemí postačí k likvidaci zlodějů času jedno rychlé zavření dveří. Dívka ani květ času, který musí střežit, přitom dokonce nejsou nijak ohroženy. S jednodušším bojem se ovšem snižuje i cena dosaženého vítězství.

Vynechání drobných epizod a peripetií je tak sice logickým způsobem jak se vyhnout neúměrné délce dramatizace a následné inscenace,

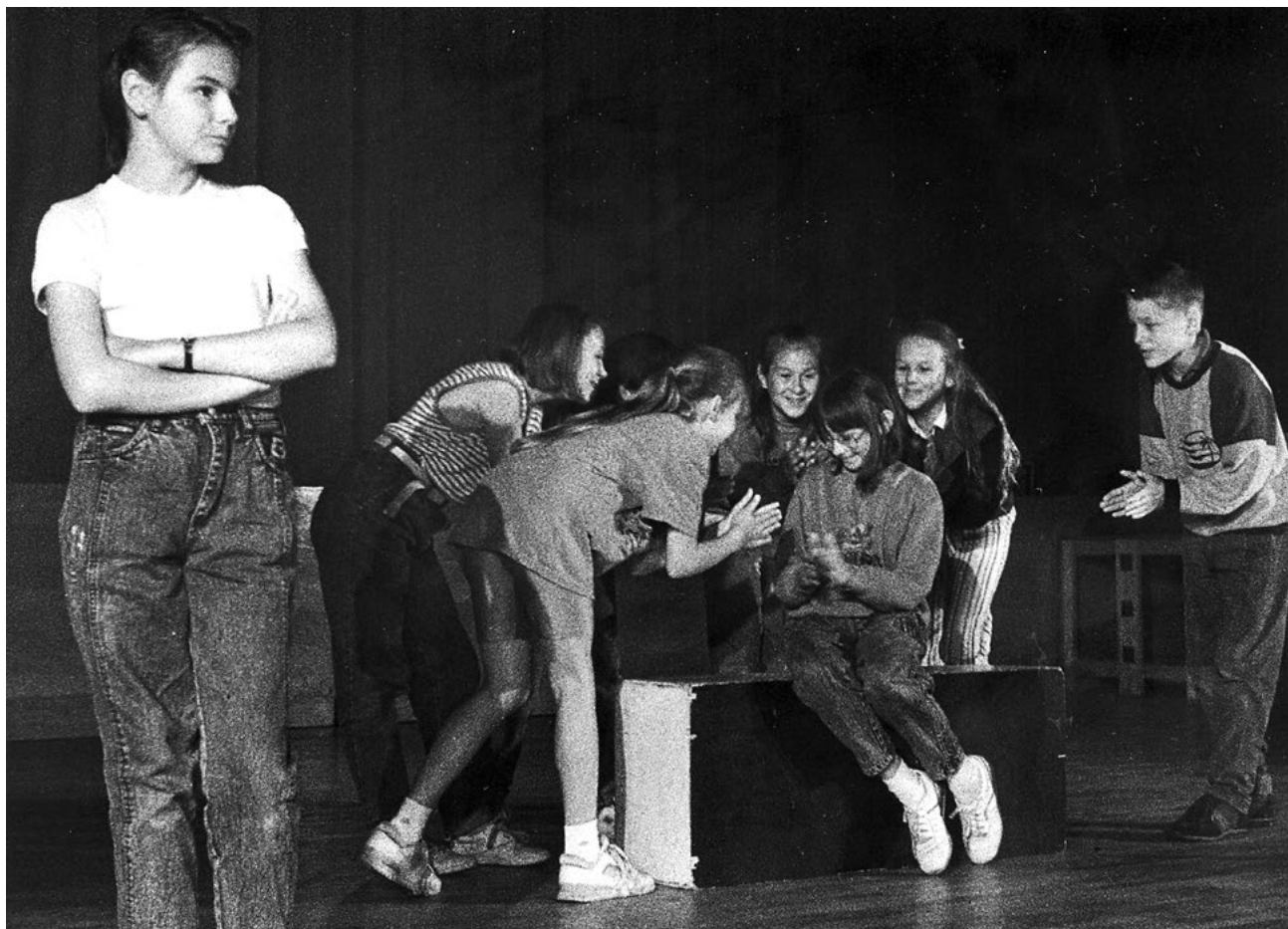
tím se však ztrácí podstatná část dobrodružství. Taková ztráta při dramatické výstavbě textu hraje důležitou roli. Spolu s ní se otupuje konflikt a dochází ke zploštění dramatického oblouku.

V dramaticky vystavěném textu nemají autoři téměř žádný jiný informační prostředek, než je dialog. Dostávají se tak do logického rozporu. Na jedné straně se snaží chránit dramatičnost a stručnost dialogu, na straně druhé potřebují vybudovat informační záze-
mí příběhu. Výsledkem jsou potom mnohdy nedostatečně vysvětlené situace, které postrádají logiku, nebo naopak situace mnoho-
mluvné a zcela nedramatické. To má za následek mimo jiné nedůslednou práci s pravidly zobrazovaného světa, která je společná všem třem dramatizacím.

V románu Michaela Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas* je vybudován velmi složitý systém kradení a konzumace času, míry moci, kterou zloději času mají, a způsobů, jak je o ni lze připravit. Dramatizace ve snaze zjednodušit tento systém mění, svou verzi „pravidel“ však nedostatečně propracovává a nedůsledně do-
držuje. Dopouští se tak prohřešků proti logice a srozumitelnosti příběhu. To je patrné právě v redukováném závěru, kde se problémů s logikou sejde hned několik najednou. Šedí muži se např. rozplynou proto, že nemohou otevřít bránu času. Momo však tuto bránu vzápětí bez problémů a bez vysvětlení otevírá atd.

I v poměrně zdařilé dramatizaci *Čarodějův učeň* najdeme momenty, které postrádají odůvodnění. V závěru předlohy se Krabat učí odolat Mistrově vůli, aby mohl své milé Kantorce dát znamení, až ho bude vybírat mezi ostatními havrany. Proto se také Krabat vyděsí, když Mistr Kantorce zaváže oči — v takovém případě totiž Kantorka jeho znamení neuvidí. Dramatizace však postrádá informaci, že Mistr v momentě výběru ovládne vůli svých učedníků-havranů a oni tak činí pouze to, co Mistr dovolí. Bez této informace však Krabatovo cvičení v odolnosti vůči Mistrově vůli postrádá smysl. Jiné informace se naopak ve hře objevují zcela zbytečně. Tondův nůž, který Krabat dostává, slouží dvakrát jako připomínka kamaráda. Fakt, že změnou barvy ohlašuje nůž nebezpečí, je nepodstatný, neboť dramatizace s tímto motivem nadále nijak nepracuje. V některých momentech dochází i k nedůslednosti — Krabat říká, že jeho život může zachránit pouze dívka. Teprve o několik scén později však dostane tuto informaci od Jury.

Největší problém těchto dramatizací — opět zejména prvních dvou — jsou vazby mezi postavami. Autoři se snaží zachovávat co nejvíce motivů a postav předlohy, pro nedostatek



Marie Junová (Kolářová): *Sisa Kyslá* (1993)

prostoru však nestihnou vybudovat vztahy mezi nimi. V případě *Momo* například bolestně chybí expozice, která by nastolila přátelství Momo s lidmi z města, zejména s jejími nejlepšími přáteli Beppem a Gigim. Není jasné, z čeho se tato přátelství zrodila, čím jsou pro sebe přátelé vzájemně důležití atd. Bez vztahů však chybí motivace hrdinských činů a úsilí hrdinů postrádá vnitřní smysl.

Absence vztahů je také určující vlastností nejproblematictější dramatisace — *Letopisů Narnie*. Záchrana země je v předloze zároveň důležitou zkouškou charakterů čtyř sourozenců. Velkým vítězstvím je pochopení sourozenců, že jejich síla tkví v jejich spolupráci. Že nikdo z nich není nahraditelný. Tento motiv je navíc podpořený věštbou, která vyžaduje čtyři lidské vládcy na trůně Narnie, ne více, ne méně. Proto jsou tolik důležité proměny vztahu sourozenců v průběhu děje. Pouhé jejich nepřátelství může veškerý boj zhatit.

V této dramatisaci však chybí ještě jeden zásadní vztah — vztah postav k Narnii. Líčení překrásné přírody a zázračných bytostí je vel-

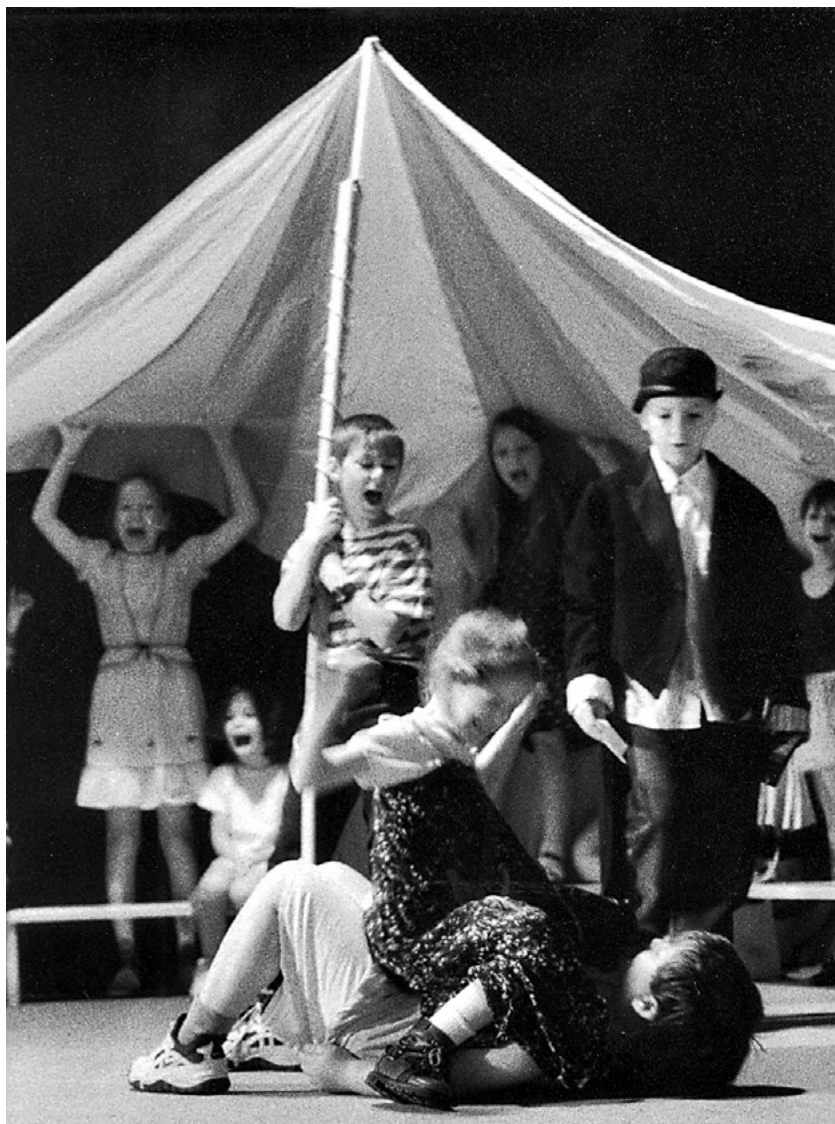
mi důležitou součástí předlohy. Všichni obyvatelé Narnie svou zemi milují a brzy ji naučí milovat i čtveřici sourozenců. Děti nepomáhají pouze bytostem, ale zachraňují krásnou zemi od neutuchající zimy. Proto je také důležitý popis postupné změny počasí. Ve hře je však tento motiv zcela vynechán. Znovu nabytá svoboda země je v konci hry vyřešena jediným výkřikem paní Bobrové: „Ať žije Narnie!“ Bez předchozího vztahu k zemi však tento výkřik nemá logiku.

S absencí vztahů dochází v tomto textu zároveň k absenci tématu dramatisace. Chybí zde jasný důvod, proč je nám příběh vyprávěn. Témata, která předloha nabízí, jako je zrada nejbližších, život v nesvobodě, sebeobětování apod., jsou v dramatisaci zcela opomenuta. Dochází tak k – jen zdánlivě paradoxní – situaci, že dramatisace, která se maximálně snaží zobrazit co nejvíce z předlohy, je ve výsledku předloze velmi vzdálená.

Oproti *Letopisům Narnie* dvě další předlohy přeci jen prokazují jisté soustředění na řídicí téma dramatisace. Autorka *Momo* vybírá

z předlohy události, které se přímo vztahují k absenci času. Vynechává tedy např. Gigiho pohádkové příběhy. Soustředí se zejména na motivy, které přímo odkazují k současnosti: mechanické hračky, audio nahrávky pohádek, rychlá občerstvení, příliš zaměstnaní dospělí atd. Apelativní poselství předlohy je tedy v dramatisaci zachováno. Absence vztahů zde však přináší jiný problém — myšlenka je v dramatisaci okleštěna a doslovena. „Téma je zde podáváno ve formě teze, která je vícekrát připomínána, aby se ‚zažrala‘ do divákovy mysli.“ (ULRYCHOVÁ, 2001, s. 11) To je pochopitelně výrazný odklon od předlohy, kde je téma spojeno s barvitým fantastickým příběhem a nahlíženo z mnoha úhlů pohledu, skrze metafory apod.

V *Čarodějově učni* se autorka soustředí na Krabatovo postupné odhalování souvislostí a jeho hledání cesty k záchraně. Čím více hlavní hrdina chápe, tím větší nebezpečí mu hrozí, tím je však zároveň blíže vysvobození. Dramatisace docela vynechává popisy Mistrových kouzel a popisy života ve mlýně. Tím po-



Nika Štěpánková: *Pipi Dlouhá punčocha* (1997)

chopitelně ubírá příběhu důležité motivy. Tato téměř detektivní metoda, založená na stále přítomnosti tajemství, je však dobrou cestou k uchování napětí příběhu.

Ačkoli herecké výkony dětí byly shledány jako hlavní problém inscenace⁴, dramatizace sama je tvorbě postav velice přístupná. Scény jsou stručné a dobře pointované, úkoly postav chasníků jsou přehledné. Titulní postavě je dána jasná motivace a cíl. Na rozdíl od předchozích dvou dramatizací je zde dobře nastíněno fungování kolektivu, v němž se každý snaží zejména zachránit sám sebe a kde jsou ti zkušenější smíření s osudem. Důležitá je zde také práce s repeticí. Aby bylo nastíněno opakování situací ve mlýně, opakují se celé scény doslova s vyměněnými postavami. I přes zmíněné nedostatky může tak *Čarodějův učeň*

složit jako dobrý příklad iluzivní práce s podobnou předlohou.

Příběh ze současnosti

Před používáním dramatické výstavby textu při zobrazování současného života dětí varuje již Zdena Josková (1999, s. 11). Tyto příběhy podle ní nenabízejí dostatečně silný konflikt: „(...) drama klasického typu vyžaduje existenci skutečného, nosného konfliktu — a ty se v reálném životě dětí vyskytují povětšinou tam, kde se svět dětí stýká a střetává se světem dospělých.“ Zároveň upozorňuje, že konflikt dítěte a dospělého není možné v dětském divadle zobrazovat metodou psychologického realismu. K té ovšem dramatická výstavba přinejmenším inklinuje.

Dramatická výstavba aplikovaná na dra-

matizace příběhů ze současného života dětí se ve zkoumané oblasti vyskytuje jen velmi málo. Nalezneme ji pouze ve dvou dílech Aleny Palarčíkové⁵. První (*Aha!*) je dramatizací románu pro mládež Daniely Fischerové *Lenka a Nelka neboli AHA*, druhá je dramatizace dívčího románu Ivy Hercíkové *Pět holek na krku*. V centru obou příběhů stojí dívčí hrdinka ve věku puberty, která skrze události hry získává důležité informace o světě i sama o sobě. Ačkoli se v případě *Aha!* objevuje vypravěč, převaha objektivního přístupu v tvorbě postav a situací obou děl je evidentní. Je zjevné, že právě tendence k dramatické výstavbě je zde také nositelem hlavních problémů.

Román pro mládež *Lenka a Nelka neboli AHA* vypráví příběh pěti dětí, které musí trávit Vánoce v léčebně v horách, kterou sníl odřízl od civilizace. Jejich vztahy promění setkání s podivnými bytostmi ze zrcadla, které je nutí pohlížet na svět docela novým způsobem. Zařazení *Aha!* do této kapitoly není docela přesné. V předloze je vypravěčkou příběhu jeho hlavní hrdinka — Lenka. V dramatizaci je její vypravěčský part částečně zachován formou reprodukováného čtení Lenčiných deníkových záznamů. Funkce vypravěče je však matoucí a kromě úvodního představení ostatních postav nijak iluzivní zobrazování událostí neneruší. Na tomto místě je text uveden zejména pro objektivní prezentaci situací a iluzivní přístup k postavám, včetně hlavní hrdinky a dospělých postav. V kombinaci s objektivním přístupem je potom podstatná také poměrně složitá psychologická charakteristika postav a její výrazná proměna v průběhu děje.

Předloha je přímo přesycena akcí. V několika popisovaných dnech se v léčebně odehrává mnoho dramatických situací. Vyšetřují se rozřezané pneumatiky, hledá se ztracený Ludvík, zachraňuje se umírající Bytost, truchlí se nad smrtí Ludvíkova bratříčka (v dramatizaci jde o sestřičku) atd. Každá dětská postava má také svůj osobní příběh. Masák-Hudáček bojuje se svým strachem prohrávat, Ludvík nechce domů, protože žárlí na bratříčka. Proto propíchá pneumatiky, proto se ztratí. Nelka se snaží za každou cenu ovládat své emoce. Jesika pozná úskalí své rozmazlenosti... Jsou tu také podrobně zachyceny vztahy, které se během událostí zásadně promění — počáteční nenávisť Lenky a Nelky a rostoucí náklonnost mezi Lenkou a Hudáčkem. Všechny tyto situace a minipříběhy se prolínají, mají své začátky, vrcholy a konce. Každý z nich je pro hlavní téma důležitý.

Jak je uvedeno výše, autorka prezentuje příběh prostřednictvím objektivního jednání postav v situacích. Většinu událostí i postav

předlohy zachovává. Redukovaná podoba postav nepostrádá jejich důležité charakterové rysy, příběh je podán v zásadě srozumitelně.

Od předcházejících pohádkových a fantasy předloh se však tato předloha zásadně liší hierarchií motivů. Na rozdíl od akčních hrdinských příběhů zde „vnější“ události pouze slouží zásadnímu přerodu v nitru hlavní hrdinky. Většina objektivně prezentovaných situací postrádá bez reflexe hlavní postavy smysl.

Během pestrých událostí v léčebně se Lenka učí pohlížet zcela nově nejen na ostatní, ale zejména na sebe samu. Chápe, že teprve ve chvíli, když přestane myslet sama na sebe, může pochopit jednání ostatních, že mnohé lidské činy mohou být pouze voláním o pomoc, že člověk není jen tím, co je vidět na první pohled. A že tedy není stejná jako její dvojče, i když stejně vypadá. Díky setkání s podivnými bytostmi nachází Lenka vlastní schopnost vcítit se do druhých lidí, pochopit je, být na okamžik jimi — být na okamžik „Aha“. Tento objev ji potom předurčí pro dráhu spisovatelky.

Dramatizace má však problém ve výstavbě, který vyplývá z neujasněnosti řídicího tématu a z absence jasné pointy. To jsou problémy, které ve svém důsledku komplikují hereckou práci. Recenze inscenace ostatně hovoří o „nedohraných situacích“. Herci mohou hrát jednotlivé situace, ale chybí jim vědomí řídicího cíle.

Druhý text Aleny Palarčíkové — *Pět holek na krku* — vykazuje výraznější tendence k dramatické výstavbě. Neobsahuje vypravěče a vedle objektivního zobrazování postav a situací v něm lze navíc zaznamenat jednotu místa a děje. Děj předlohy je na rozdíl od předchozího případu méně komplikovaný. Třináctiletá Nataša (v dramatizaci jde o Nicolu) se snaží získat přátelství svých čtyř spolužaček, které obdivují Petra, chlapce, který se právě přistěhoval s rodiči na místní zámek. Nataša se rozhodne, že se s Petrem seznámí, zprostředkuje spolužákám kontakt s ním a tím si zajistí jejich uznání a získá zpět jejich přátelství. Místo náklonnosti spolužaček však nakonec Nataša získá náklonnost Petrovu. Vzhledem k počáteční motivaci jejího jednání však není zcela jasné, jestli takový konec pro Natašu vlastně je, nebo není šťastný.

I v tomto případě je zachycení vnitřního světa třináctileté Nataši klíčové pro vyznění díla. Natašiny postřehy a její schopnost komentovat události s chytrou nadsázkou, její vtipné tajné přezdívky, kritické a sebekritické poznámky, to vše činí z předlohy výjimečně kvalitní četbu pro dospívající dívky. Pro charakter hrdinky je zásadní neustálá vnitřní rozpolcenost, neschopnost docela porozumět sama sobě. Nataša se přesto sama se sebou, nesouhlasí často nejen s vlastními činy, ale i s vlastními myš-

lenkami. Opakovaně mění přístup k ostatním postavám i sama k sobě. Ačkoli se domnívá, že její snaha seznámit se s Petrem je jasně motivována snahou získat zpět přátelství svých spolužaček, je evidentní, že se tato motivace ve skutečnosti na každé stránce proměňuje. Aniž by to přesně pojmenovala, snaží se Nataša — pro svůj věk zcela typicky — najít své místo ve světě a vlastní pevné hodnoty.

Je-li však tento vnitřní rozpor spolu s nadsázkou vynechán, zůstane trochu plytký příběh o počínající mladé lásce. A právě to se děje v případě dramatizace Aleny Palarčíkové. Její soustředění na objektivní jednání postav nejen zastiňuje základní kvality předlohy, ale zásadním způsobem potlačuje její konflikt. Při volbě dramatické výstavby je tato absence konfliktu velmi citelným nedostatkem dramatického textu.

S dramaticky konstruovaným příběhem se navíc neshoduje nejistý, otevřený konec, nabízený předlohou. A. Palarčíková se svým souborem tuto rozpačitost cítí a snaží se jí čelit příklonem ke šťastnému konci: Nicola seznámí Petra se spolužačkami a jejich souznění je stvrzeno závěrečnou hudební produkcí. Tato změna je pochopitelná nejen vzhledem ke snaze o jasný závěr, ale i vzhledem k věku hereček, které mohou rozpačitost konce pociťovat bolestně a nepatříčně. Díky absenci konfliktu a humoru předlohy však tento závěr pouze podporuje pocit plytkosti příběhu.

Z výše uvedených příkladů evidentně vyplývá, že většina větších epických předloh se dramatické konstrukci dramatizace vzpírá. Selektace materiálu je značně komplikována požadavkem dramatického oblouku, iluzivně vytvářené postavy představují jen těžko překonatelné překážky dětskému herectví. Tento poznatek však nelze vnímat jako jednoznačné zavržení dramatické výstavby (a iluzivního přístupu) v DHD. Setkání s ní bezesporu vede k novým poznatkům dětí z oblasti divadla, zejména herecké práce. Je pouze třeba si uvědomit, že převod, který je založený na jednoduchém kauzálním řazení událostí a „pouhé“ objektivní prezentaci děje, není nutně snadný. Dramatická výstavba není přístupem nejjednodušším, ale naopak nejtěžším. Autoři by měli velmi pečlivě zvážit vlastnosti předlohy a schopnosti souboru i své vlastní, než k takové dramatizaci přistoupí.

EPICKÉ POSTUPY

Epická výstavba, která se pojí s otevřenou formou dramatu, je pro DHD doporučována jako jednoznačně výhodnější než výstavba drama-

tická. Epický přístup je v podstatě uměleckou podobou dětské „hry na něco“. Dítě nevytváří iluzi reality. Dává najevo, že si na ni hraje a že přitom vnímá rozdíl mezi postavou a sebou samým. „Epická výstavba ... ruší nárok na iluzivní hodnověrnost dějů, postav a prostředí a tím umožňuje dětem sdělovat postavy a situace, které by jim byly v realistickém pojetí zcela nedostupné.“ (LHOTSKÁ, 1990, s. 55–56)

Otevřená dramatická forma umožňuje vytváření izolovaných situací s vlastními vrcholy a konflikty, spojovaných v celek různými metodami. V rámci těchto situací mohou děti v rolích jednat, aniž musí vytvářet dramatický oblouk postavy, její kontinuální existenci a vývoj. Epických prostředků dramatického textu je bezpočet a moderní texty DHD je hojně a mnohdy vynalézavě využívají. Stejně tak jsou bohatě využívány i epické prostředky inscenační.

Teorie epického divadla Bertolta Brechta cílí primárně k aktivaci divákova kritického myšlení. V DHD může mít však ještě jeden efekt, důležitý zejména pro práci s dětmi staršími, zhruba ve věku puberty. Epický přístup umožňuje dítěti prostřednictvím prezentace situací a postav současně prezentovat svůj vlastní postoj k nim. Zveřejněný rozdíl mezi hercem a postavou je tedy důležitým pedagogickým principem. Zatímco iluzivní práce usiluje o splynutí herce s postavou, epická výstavba ideálním způsobem kombinuje prožitek fiktivní situace s její rozumovou analýzou. Skrze epicky konstruovaný text se tedy dítě učí kriticky pracovat s literaturou, potažmo vědomě reflektovat životní situace. V případě dramatizací tak může soubor demonstrovat vlastní výklad předlohy a svůj postoj k problematice, kterou předloha zpracovává.

„Korálková“ metoda

Nejčastějším způsobem epické výstavby v DHD je tzv. katenální kompoziční princip. V kruzích DV je znám jako „korálková metoda“ — scény jsou kladeny k sobě jako korálky na niti. Izolované epizody, s víceméně uvolněnými vazbami, jsou spojovány např. tématem, postavou hlavního hrdiny, ale i chronologicky. Jejich spojení vytváří nový specifický celek. Korálková metoda nabízí dětským hercům krátké uzavřené situace, v nichž má jejich postava jasně daný úkol. Při tomto způsobu práce je také možné, aby dítě hrálo v každé scéně jinou postavu. Jiřina Lhotská (1990, s. 55) tento princip doporučuje jako „optimální“ a uvádí jej ve své práci jako vůbec jediný příklad epického přístupu k výstavbě dramatizace.

Řetězová kompozice předlohy

Přímou cestou ke „korálkové“ stavbě drama-



Roman Černík: *Zlomky z Gilgameše* (1997)

tizace jsou epické předlohy s kompozicí řetězovou. Tedy předlohy, které se samy skládají z mnoha na sobě více či méně nezávislých epizod, jsou propojeny nejčastěji postavou hlavního hrdiny či hrdinů. Výskyt těchto textů je zvláště bohatý právě v literatuře pro děti a mládež. Patří sem předlohy typu: *Bylo nás pět* (Karel Poláček), *Děti z Bullerbynu* nebo *Pipi Dlouhá punčocha* (Astrid Lindgrenová), *Mikulášovy patálie* (René Goscinny), *Jirka postrach rodiny* (Richmal Cromptonová) atd. Většinu z nich můžeme řadit mezi větší epické celky.

Ústřední postavy těchto děl většinou neprocházejí duševní ani fyzickou proměnou (např. nestárnou). Pouze vstupují do různých situací, v nichž se projevují jejich charakterové vlastnosti. Charakter hlavního hrdiny bývá také tím, co zejména činí dílo přitažlivým pro dětského čtenáře. Hrdina je většinou pravým opakem hodného dítěte. Chová se svobodomyslně a situace řeší netradičním způsobem.

Při dramatizování podobných předloh lze vybrat jednu izolovanou epizodu a zpracovat ji jako samostatný dramatický text. Je však také možné vybrat epizod více a složit je v celek. Téma dramatizace v těchto případech nacházíme právě v kombinaci a pořadí epizod. Prvnímu případu nevěnuje tato práce pozornost, izolovanou epizodu nelze považovat za dramatizaci většího epického celku. Díla z druhé skupiny jsou naopak důležitou součástí zkoumané oblasti.

Stejně jako v předlohách může i v dramatizaci sloužit coby spojnice jednotlivých epizod postava hlavního hrdiny. Hrdinův charak-

ter a přístup ke světu se mohou stát hlavním tématem dramatizace. Základním nebezpečím tohoto přístupu však může být přílišná exponovanost hlavní postavy na úkor postav ostatních. To může v DHD, jehož součástí je snaha o co možná vyrovnané herecké úkoly, představovat vážný problém. Ukázku takového řešení najdeme v dramatizaci knihy Astrid Lindgrenové *Pipi Dlouhá punčocha*, jejíž autorkou je Nika Štěpánková⁶. Tento dramatický text je soustředěn výhradně na půvab a vtip hlavní hrdinky. Ačkoli předloha nabízí epizody, kterých se účastní i jiné děti, přinejmenším Tomy a Anika, vybírá zde autorka pouze situace (v cirkuse, ve škole, v kavové společnosti...), které představují Pipi jako jedinou jednající postavu (snad s výjimkou krátkého výstupu paní učitelky). Ostatní postavy jsou pouze pozorovatelé či „nahazovači“ replik. Tomuto nerovnoměrnému rozložení sil navíc výrazně napomáhá selekce, která ještě zvyšuje rozsah hlavní role na úkor ostatních. Oslabením úlohy ostatních postav zároveň chybí situacím konflikt — titulní role potom nejedná, ale předvádí se. To se pochopitelně neslučuje s požadavky uměleckými, ani výchovnými.

Podobný přístup k předloze — charakter hlavního hrdiny jako jednotící motiv vybraných epizod — najdeme v textu *Jmenuji se Tom* Naděždy Kábrtové. Jde o dramatizaci několika epizod z knihy Marka Twaina *Dobrodružství Toma Sawyera*. Epizody na sebe nikterak ne navazují, nespějí k vrcholu. Jejich spojnicí je pouze postava Toma. Zejména je zde akcentována Tomova schopnost nadchnout se vždy

znovu pro vlastní i cizí nápad a realizovat jej pokaždé se stejným nasazením. Na rozdíl od Pipi však aktivuje Tom v každé situaci postavy ostatní a nutí je k jednání. Pro dětský soubor nabízí tedy tento text několik v podstatě rovnocenných partů. *Jmenuji se Tom* potvrzuje legitimitu tohoto kompozičního přístupu a odhaluje mnohé jeho výhody.

Rozdíl prvního a druhého textu je ovšem dán již rozdílem předloh. Tom najde vždy kamaráda, který smýšlí stejně jako on, a je připraven se jeho dobrodružství účastnit. Pipi rovnocenného partnera hledá těžko. Před volbou metody soustředěné především na charakter hrdiny je tedy třeba dobře zvážit vlastnosti předlohy a situace, do kterých hrdinu staví.

Vedle izolovaných epizod nabízejí některé předlohy řetězové kompozice také více či méně naznačený vývoj událostí. Následky činů postav se objevují v následujících epizodách, mohou se také částečně proměnit i vztahy postav atd. Dalším způsobem, jak přistupovat k dramatizaci textů tohoto typu, je tedy skládání epizod se zřetelem k příběhu. Aniž by epizody pozbyly samostatnost, vytvářejí společně jeden příběh, s vlastním začátkem, středem a koncem.

Tímto způsobem pracuje se stejnou předlohou (*Dobrodružství Toma Sawyera*) Petr Haken⁷ ve své dramatizaci *Tom Sawyer*. Autor vybírá z předlohy příběh „lásky“ Becky a Toma a události spojené s Joem Indiánem. Navíc zvýrazňuje milostný čtyřúhelník Tom — Becky — Alfred — Amy, který předloha jen letmo naznačuje. Řetězově komponovaná předloha se však jednotnému dramatickému příběhu občas vzpírá. V dramatizaci tak získávají některé události nové motivace. Tomova úvodní rvačka s Alfredem je například ve hře odůvodněna společnou pozorností chlapců k Becky. Jejich nepřítelství je tak od počátku odůvodněno konkurenčním bojem o děvče, zatímco v knize jde především o Alfredovo slušné a nadřazené chování a upravené oblečení, které v Tomovi vzbuzuje antipatie. Mrtvá kočka, kterou jdou Tom s Huckem zakopat na hřbitov, nemá za úkol odehnat bradavice, ale zlé sny. Tyto sny se také Tomovi nezdají kvůli vraždě, které byl svědkem, ale kvůli Becky, která ho odmítla. Spolu s motivacemi mění mnohdy dramatizace i pořadí událostí.

Pozornost k ucelenému příběhu také ovlivňuje tvorbu nových situací a selekci původních. Dramatizace rozšiřuje několik velice stručně popsaných scén, jako je například snaha Amy opět získat Toma na svou stranu. V závěru naopak dochází k výrazné selekci a kondenzaci událostí. Poměrně rozumně jsou zde propojeny motivy dvou různých epizod — hledání

pokladu, sledování zločinců a Tomova cesta s Becky do jeskyně.

Většina úprav však zachovává Tomův charakter i ráz předlohy, včetně jejích literárních kvalit. I tam, kde autor nepřebírá dialogy doslova, vytváří slovník blízký slovníku postav v předloze. Je v něm cítit mluvu trochu ledabylou, s náznaky tajných hesel a dětské kreativity (např. termín „umřovací úmysly“).

Na rozdíl od předlohy se tak dramatičtí daří vyřešit všechny nastolené konflikty v jednom momentě. Tom s Huckem pomohou dopadnout Joea Indiána (v dramatizaci je použito jméno Dodo Cikán) a Tomovi se splní jeho sen o statečném činu, kterým by získal náklonnost Becky. Šťastný konec má i Tomovo hledání pokladu. Tom je tedy hrdinou milovaným a bohatým, jak o tom od počátku hry snil. Strach o jeho a Beckyho život navíc přinese mír mezi Toma a Alfreda i Amy a Becky. Společenského uznání se díky statečnosti dostane také Huckovi. V podstatě se tak autorovi daří kombinovat epickou kompozici předlohy s náznakem dramatického oblouku.

Tento způsob práce s sebou ovšem nese jedno úskalí. V momentě, kdy je epická kompozice takto kombinována s dramatickým principem, klade opět větší důraz na logické propojení motivů a situací. I v této poměrně zdařilé dramatizaci občas chybí přesné doslovení myšlenky situace, dostatečné zdůvodnění chování postav apod. Například v závěru se Tom, který se vrací z jeskyně, raduje z peněz, které v jeskyni zůstaly, aniž mohl jakkoli zjistit, že byl Dodo Cikán dopaden, a peníze tedy zůstaly na svém místě. Není také jasné, proč nebyl po Tomově svědectví Dodo Cikán zatčen (v knize je dlouze popsáno, jak Joe Indián utekl před spravedlností ihned po Tomově svědectví).

Dalším možným přístupem k řetězově konstruovaným předlohám je výběr událostí na základě tématu či konkrétního motivu. Tak lze v dramatickém textu vyzdvihnout témata, která jsou v předloze přítomna, neplní však funkci ústřední. Tímto způsobem pracuje Ivona Čermáková⁸ ve své dramatizaci knihy Astrid Lindgrenové *Děti z Bullerbynu* s názvem *Rok v Bullerbynu*.

Děti z Bullerbynu je předloha pro dramatizaci přinejmenším „nebezpečná“. Její hlavní úskalí spočívá v idylické atmosféře knihy. Šest dětí z Bullerbynu žije ve šťastném světě, v dostatku, v krásné přírodě, v láskyplných rodinách. Jejich vztahy jsou přátelské, přestupky nevinné, nápady nezákeřné. Ivona Čermáková však vybrala z předlohy čtyři epizody, které zachycují různé druhy souboje mezi trojicí dívek a trojicí chlapců. Aniž potla-



Alena Palarčíková: *Ronja a Birk* (1998)

čila přátelskou atmosféru dětského kolektivu, podtrhla v něm autorka přítomný konflikt mezi dvěma skupinami a tím dodala textu potřebnou dramatickост. Ve všech situacích je navíc již přítomný konflikt autorkou podpořen. Ať už selekcí, či rozvinutím situace. Ve scéně pití vody jsou to — na rozdíl od neutrálního zobrazení v předloze — chlapci, kteří opakovaně vypijí dívkám vodu a dívky se pro to na ně zlobí. V podzimní scéně se dívky přestrojí s cílem „vyděsit kluky“, zatímco v předloze si převleky krátí dlouhou chvíli a poprvé ho vyzkoušejí na služebné.

Složení epizod je navíc odůvodněno jejich přiřazením ke čtyřem ročním obdobím. Tím je podpořen pocit trvalosti konfliktu. Jednotlivé situace mají řešení, ovšem souboj pohlaví přetrvává. Je evidentní, že s novým jarem přijdou nové události a nové roztržky.

Výběrem a úpravou epizod navíc autorka docílí toho, že dívky mají nakonec vždy trochu navrch. To je jen logické vzhledem k převaze dívčích postav (postav Lisy hrají čtyři dívky) a vzhledem k dívčí vypravěčce. Například závěrečná koulovaná, která končí vítězstvím chlapců, je vyrovnána a zároveň ukončena Anninou větou: „Ty, heleď, plácní s sebou radši zase do jezera“, čímž děvčata jednoznačně vyrovnávají předchozí porážku. Tato jemná převaha dodává vyprávění ráz přátelské škodolibosti a opět tak narušuje idyličnost textu. Zdánlivě velmi prostá dramatizace má ve skutečnosti značnou inscenační potenci.

Ať již autor dramatizace zvolí pro výběr epizod jakýkoli klíč, musí vždy nějak uvést di-

váka-čtenáře do děje a seznámit ho s postavami. V předloze je většinou tento moment součástí první kapitoly. Na rozdíl od dramatické výstavby dovoluje epická výstavba promluvu postav přímo k divákům. Tím jsou dialogy uchráněny potřeby podávat informace. Trutnovský *Tom Sawyer* se tak sám představuje a podává o sobě zprávu jako o literární postavě: „Jmenuji se Tom, knížku o mně napsal pan Mark Twain...“ V závěru Tom nabízí pokračování příběhu právě na stránkách knihy. Tím dramatizace přiznává svůj původ a zároveň zdůvodňuje fragmentárnost výběru epizod. I čtyři představitelky Lisy v *Roku z Bullerbynu* samy informují o místě svého bydliště. Lisy i Tom také rozdávají a zveřejňují vztah své postavy k nim. Tento přístup tedy také rovnou dovoluje dětským hercům nastolit odstup od hraných postav.

Ucelený děj kontra katenální princip

Katenální kompoziční princip může však být i cestou k dramatizaci souvislého příběhu. Většinou jde o kombinaci tohoto principu s vypravěčem. Ten od sebe odděluje jednotlivé scény, a zároveň zajišťuje kontinuitu příběhu. Dětský herec má tak stále možnost vytvářet svou postavu jako mozaiku jednotlivých situací, zároveň je však možné zachovat příběh předlohy, jeho téma, konflikt a napětí.

Tento postup používá Marie Kolářová (Junová)⁹ v dramatizaci novely Martiny Drijverové *Sísa Kyselá*. Sbor vypráví příběh Jeníka, který bojuje se svou „dokonalou“ spolužačkou Sísou Kyselou. V jednotlivých situacích vstupují čle-

nové sboru do rolí Jeníka, Sisy, rodičů a paní učitelky. Podle scénické poznámky jsou od sebe jednotlivé scény oddělovány také inscenačně. Každá začíná změnou pozic členů sboru, někdy i přemístěním scénografie. V průběhu těchto krátkých scén však zároveň dojde k vývoji vztahu dvou hlavních postav. Nejprve vítězí Sisa, potom Jeník, nakonec se děti spřátelí.

Ke „korálkové“ kompoziční metodě tihne velká část dále popisovaných děl. U těch nejzajímavějších však většinou tvoří základ komplikovanějších kompozičních principů. Proto jsou tyto texty zmiňovány až v dalších kapitolách.

Retrospektiva

Kompoziční princip, který se v dramatinizacích pro DHD vyskytuje jen zřídka, je retrospektiva.

Zajímavé využití retrospektivy najdeme v další dramatinizaci již zmíněného dívčího románu Ivy Hercikové *Pět holek na krku*. Autorkou stejnojmenné dramatinizace je Hana Nemravová¹⁰.

Jak už bylo řečeno výše, spíš než konkrétní události jsou v románu důležité úvahy hlavní hrdinky a její reflexe událostí. Nataša se přese sama se sebou, trpí pochybnostmi, spřádá plány atd. Snaží se nejen odhalit motivace druhých k jejich jednání, ale zejména se vyznat v motivacích vlastních. Mnohdy totiž sama netuší, jaké jsou pravé důvody jejích činů. V Natašinych myšlenkách lze také hledat stěžejní konflikt jinak nepřiliš dramatického příběhu.

V románu jsou události řazeny chronologicky. Po nastolení problematického vztahu Nataši se čtveřici kamarádek se příběh odvíjí od prvního setkání s Petrem přes intriky žárlivých spolužaček až po vysvětlení situace a náznak přátelství mezi Petrem a Natašou. Nejdramatičtější momentem příběhu je objevení falešného dopisu, kterým se údajně Nataša Petrovi nabízí. Díky němu se Natašina dosud nevinná a tajná hra stane veřejnou záležitostí se zdánlivě zcela jednoznačnou motivací. Vnímají ji tak její a Petrovi rodiče i Petr sám.

Hana Nemravová použitím retrospektivy zásadně exponuje právě situaci kolem dopisu. V první scéně dramatinizace je v telefonickém rozhovoru Nataša obviněna maminkou z napsání zahanbujícího vzkazu Petrovi. V syžetu dramatického textu potom následují události, které ve fabuli tento moment předcházejí. V momentě, kdy vzpomínky dojdou až do chvíle těsně před matčiným prvním telefonátem, vrací se děj do přítomnosti — Nataša přijímá druhý matčin telefonát. Díky retrospektivě je v dramatinizaci zdůrazněn falešný dopis jako důvod zásadní proměny Natašina postoje k si-

tuaci. Po prohlédnutí zákeřného činu kamarádek Nataša odvrhuje sledovaný cíl, neboť ztratil hodnotu.

Retrospektiva přináší do děje napětí. První rozhovor Nataši s matkou je příslibem velkého trestu. Strach z tohoto trestu potom visí nad Natašiny vztahy s kamarádkami spolu s očekávanou kolizí. Jako v detektivce tak divák sleduje postavu, která je každým momentem blíže katastrofě, aniž to sama tuší.

Důvodem Natašiny rekapitulace posledních několika dní je zejména snaha nalézt viníka, zjistit, kdo falešný dopis napsal a proč. Její vzpomínky jsou proto od přítomnosti odděleny jakýmsi zaříkadlem — výčtem potenciálních podezřelých: „Jiřina, Libuše, Jana, Zdena, Nataša, Princ...“

Ve skutečnosti však Nataša ve vzpomínkách hledá zejména podíl vlastní viny: „(...) a přitom za nic nemůžu“, říká na počátku dramatinizace a její ztělesněné myšlenky odpovídají: „A nemýlíš se, Nataško?“ Dopis totiž nevrhá nové světlo pouze na ostatní postavy, ale také na chování samotné Nataši. Ačkoli se domnívala, že se s Petrem seznamuje, aby ho potom seznámila se spolužačkami, ve skutečnosti ho využila jako nástroj svého boje proti nim. Nástroj se potom — viděno Natašiny sebekritickým pohledem — změnil v kořist a její boj za uznání v pouhý lup. Natašina sebereflexe v dramatinizaci dobře koresponduje s předlohou, kde hrdinka často zpytuje svědomí a shledává své jednání přinejmenším problematickým. Šťastný konec je tedy zkalen nejen odhalením zákeřného činu spolužaček, ale také zjištěním, že k tomuto činu sama velkou měrou dopomohla. Maminkou nakonec uznaná nevina je Nataše nedostatečnou útěchou. V rámci pátrání po viníkovi totiž Nataša narazila sama na sebe.

Retrospektiva činí celý příběh přehlednějším. Na rozdíl od předlohy, kde Nataša v každé chvíli mění své postoje, je zde vývoj jejího uvažování srozumitelněji motivován a je tak zpřístupněn dětským interpretům. Použitím tohoto kompozičního principu vytvořila Hana Nemravová jeden z nejzajímavějších textů sledované oblasti.

Vypravěč

Bohatě zastoupeným epickým principem v textech pro DHD je vypravěč. V dramatinizacích větších epických celků pomáhá jeho přítomnost zejména řešit problém přílišného rozsahu příběhu, četnosti událostí, postav atd. Vypravěč dovoluje také dramatinizátorům překlenuvat složité situace, které jsou dítěti srozumitelné, ale z různých důvodů kladou přílišné nároky na zobrazení pomocí přímého jednání osob. Tato spíše technická funkce vypravěče

je však jen jednou z mnoha. Úkoly a podoby vypravěče ve sledované oblasti jsou velmi pestré a někdy až překvapivě vynalézavé.

V současných dostupných textech pro DHD se v podstatě nevyskytuje vypravěč coby samostatná vševědoucí postava, stojící zcela mimo vyprávěný příběh. Ať je vypravěč představován postavou jednou, několika, nebo celým chórem, vždy je evidentní snaha autorů propojit ho s příběhem. Většinou zaznamenáme snahu začlenit postavu vypravěče do situací, tedy konkretizovat jeho vztah k osobám a ději. Často je vypravěč přímo postavou vyprávěného příběhu.

Hlavní postava vypravěčem

První a často využívanou možností práce s vypravěčem je vyprávění příběhu centrální postavou zobrazovaného děje. Přímá cesta k tomuto pojetí se nabízí v případě dramatinizací předloh psaných v ich-formě. Je-li hlavní hrdina vypravěčem epického díla, je jeho příběh automaticky líčen z jeho pohledu. Zachová-li dramatinizátor tento princip i v dramatinizaci, výsledkem je do značné míry odklon od objektivnosti textu. Drama ovšem svou podstatou tihne k objektivnímu zobrazování, a tak i při použití tohoto druhu vypravěče bývá míra subjektivnosti vyprávění oproti předloze potlačena. Hlavní, vyprávějící postavě je dovoleno verbálně reflektovat situace a vyjadřovat vlastní postoje. Její slova vyprávěcích pasáží přitom můžeme považovat za „pravdivá“, neboť jimi postava nejedná v konkrétní situaci. Jsou však důležitým nástrojem charakterizace postavy. Postoje ostatních postav naopak odhadujeme pouze z jejich jednání. Máme tedy možnost srovnání (víceméně) objektivně prezentovaného obrazu ostatních postav s postojem, který k nim hlavní postava zaujímá. Tato forma vypravěče je velmi výhodná zvláště v momentech, kdy je předloha zaměřena na vnitřní pochody hlavní postavy, na její myšlenky a emoce. V některých případech jde tak o vhodný způsob, jak se vyhnout složité psychologické herecké práci.

Zřejmě nejzajímavější práci tohoto druhu nalezneme v dramatinizaci knihy Alana Marshalla *Už zase skáču přes kaluže*. Autorkou dramatinizace s názvem *Už zase skáču...* je Irena Konývková¹¹. Předloha nabízí vzpomínky dospělého muže na vlastní dětství na australském venkově. Jejím centrálním tématem je boj malého chlapce s dětskou obrnou a jejími následky. Irena Konývková vyjímá z předlohy, psané v ich-formě, krátké pasáže a používá je coby vypravěčský part. Tyto pasáže potom střídá s dialogickými situacemi.

Zásadní pro kvalitu dramatinizace je výběr vypravěčských úryvků. První hledisko výběru

se týká věku vypravěče. Autorka cíleně vybírá z textu takové postřehy, které neprozrazují odstup dospělého vypravěče. Na rozdíl od předlohy vzniká tedy dojem, že jsou situace reflektovány vypravěčem ve věku hlavní postavy.

Vyprávěcí part může snímat z hlavní postavy bříme psychologické herecké práce, představuje však jiné nebezpečí, jímž je popisnost. Přemíra přímých pojmenování může snadno vést k povrchnosti a tezovitosti dramatizace. Přímé vyjádření velkých emocí, např. lásky či velkého přátelství, může v dětských ústech znít nepatřičně. Nehledě k tomu, že vyjadřovací prostředky divadla a dramatu jsou bohaté a přílišné soustředění na slova může blokovat jejich použití. Irena Konývková výběrem vyprávěčských pasáží dobře odhaluje vnitřní svět hlavní postavy, zároveň však dosahuje překvapivé absence doslovnosti. Alanovy vyprávěčské pasáže v dramatizaci se mnohdy zdají být nepodstatné pro děj i pro charakterizaci postavy. Ve tvaru, který se vyznačuje stručnými dialogy a situacemi prezentovanými ve značné zkratce, je vyprávěči dán prostor pro postřehy přímo okrajové. Chlapcův otec je například charakterizován slovy: „Někdy si trochu přihnul, a to se přihnul na nějakém zpoila zkraceném hřebci a začal se s ním vypínat a vyskakovat mezi bednami s krmením, až se slepice s kdákáním rozprchávaly na všechny strany.“ Tyto postřehy však dobře charakterizují postavy a jevy nepřímě. Nezatažují tedy dětského herce „velkými slovy“, zároveň vytvoří barvitý obraz popisovaného.

Smysl těchto vyprávěčských partů se ukazuje většinou v kombinaci s předchozím či následujícím dialogem. Alan svými postřehy zdůvodňuje vlastní chování v situacích. Popíše-li chlapec chování svého otce a potom se v situaci zachová stejně, ukazuje jasně motivaci svého chování a zároveň podpoří motiv otce coby svého největšího vzoru. Vyprávění o nakupování bonbónů např. zdůvodní chlapcův pád z vozíku, když si bonbóny chce podat.

Vybrané vyprávěčské repliky také velmi dobře charakterizují chlapcovo vnímání světa. Ukazují, jak se díky boji s vlastním handicapem formuje jeho osobnost a pohled na svět. Doslovné citace předlohy prezentují schopnost chlapce-vypravěče vnímat svět do nejmenšího detailu, vychutnávat ho a přemýšlet nad ním. Tato líčení také uchovávají pro dramatizaci literární kvality předlohy. Ačkoli tedy situace příběhu a některé postavy jsou v dramatizaci pozměněny či značně redukovány, charakter předlohy je autorkou velmi citlivě zachován.

Již zmíněný román Daniely Fischerové *Lenka a Nelka neboli AHA* také nabízí příběh vyprávěcí hlavní postavou — Lenkou. Alena

Palarčíková ve své dramatizaci této předlohy tento způsob částečně zachovává. Výběr vyprávěčských pasáží je však v tomto případě založen především technicky. Lenka coby vypravěč uvádí do děje a dále ho posunuje. Její vyprávění je pojímáno jako zápis do deníku a technicky je realizováno Lenčiným hlasem ze záznamu, při kterém herečka na scéně píše do sešitu.

Všechny situace a postavy děje jsou zobrazeny docela iluzivně. Pro projev Lenčiných pocitů a emocionálních reflexí situací není použit vyprávěčský part, ale její poznámky „pro sebe“, které začínají či končí iluzivně pojatou situací a svým charakterem ji nijak neruší.

Technické využití vyprávění hlavní postavy v kombinaci s její iluzivní reprezentací v situacích je způsobem zcela legitimním. V dramatizaci *Aha!* se však neobejde bez problémů. První spočívá v nedůslednosti používání zvolených principů. Jedna z poznámek stranou se potom kryje s vyprávěčským partem, když Lenka oznamuje, že neví, jak se „(...) dostala do postele“. Poslední vyprávěcí pasáž je potom určena pro živé vyprávění Lenky, které má doprovázet její psaní do deníku. Důvody použití rozdílných vyprávěčských principů nejsou z textu dramatizace dostatečně zřejmé a komplikují čtenářovu-divákovu orientaci, stejně jako dětskou hereckou práci.

Druhý problém je závažnější. Vyprávěcí pasáže, stejně jako iluzivní reprezentace situací věnují pozornost „vnějším“ událostem. Předloha je však založena zejména na Lenčiných vnitřních reflexích situací. Důležité je zde hlavně Lenčino postupné chápání smyslu událostí, absolutní proměna jejího pohledu na svět a její zážitek zcela nového vidění světa i sebe sama. Vyprávěčský part, který by v tomto ohledu mohl být zásadně nápomocen, tyto reflexe vynechává. Poznámky „pro sebe“ v tomto ohledu nejsou soběstačné. Trpí popisností a jejich iluzivní charakter nijak nesníma z herečky bříme psychologického hereckého projevu.

Vyprávěčská funkce hlavní postavy však představuje v dramatizaci pro DHD ještě jedno nebezpečí. Může příliš naddimenzovat centrální postavu na úkor postav ostatních. Tím může způsobit přílišný rozdíl v obtížnosti jednotlivých hereckých úkolů, což v dětském divadelním souboru vede mnohdy k problémům technickým, vztahovým apod. Pokud má dramatizace zachovat ich-formu předlohy a zároveň vytvořit vyrovnané úkoly pro více herců, je možné vyprávěčský part rozdělit. Vedle možného oddělení postavy „já-vyprávěcího“ a „já-jednajícího“, lze nechat více herců vstoupit do hlavní role a tím i do role vypravěče.

Vyprávěčkou příběhu knihy *Děti z Bullerbynu* je osmiletá Lisa. Výše zmíněná dramatizace této předlohy zpracovává čtyři bullerbynské příběhy, přičemž v každém příběhu hraje Lisu jiná herečka. V textu jsou jejich party označeny číslem 1 až 4. Lze předpokládat, že tento postup zvolila autorka zvláště vzhledem k počtu dětí ve skupině. Každou situaci uvede a na jejím konci uzavře ta Lisa, která v situaci také vystupuje. V úvodu dramatického textu a v jeho závěru mají slovo všechny čtyři Lisy najednou. Toto znásobení postavy je nejen vhodným krokem pro „spravedlivější“ rozdělení rolí v souboru, znamená také důležitý krok od iluzivní reprezentace postavy a je důležitý pro vyznění tématu dramatizace. V boji chlapců a dívek z Bullerbynu je nepatrná převaha dívek podpořena jejich převahou početní.

Vyprávění ve dvojici

Dramatizace novely Jacqueline Wilsonové *Dvojčata v průšvihů* nazvaná *Ruby a Garnet*, jejíž autorkou je Irena Konývková, nabízí příklad dvojice vypravěčů, jejichž vyprávěcí stanovisko není shodné. Způsob a obsah popisu událostí je dokonce přímo předmětem sporu dvou hlavních hrdinek. Předloha se skládá z deníkových zápisů dvou pisatelek — Ruby a Garnet. Každá zapisuje jejich společné zážitky ze svého pohledu, který je odlišný od pohledu té druhé. Dramatizace od počátku uvádí dvě dětské herečky do rolí dvojčat. Nejprve je nechává vyprávět vlastní minulost, odkazujíc přitom na jejich deníkové záznamy. A poté přechází do objektivního zobrazování situací plnou hrou.

Dvojí postoj k událostem umožňuje přítomnost tolik potřebného konfliktu i v ryze informačních pasážích. Dívky mají odlišný názor na to, co a jak by se mělo vyprávět. Divák/čtenář tedy dostává praktické informace o smrti maminky, o rodinné situaci, zaměstnání otce atd., a zároveň je díky interakci vypravěček dobře informován o charakterech dvou sester, jejich vztahu a jeho vývoji.

Tento do jisté míry konfliktní vyprávěč tak dobře tematizuje důležitý motiv předlohy — věci nejsou vždy takové, jak je sami vnímáme. Z popisu jednání, které dvojčata označují jako nesnesitelné a odsouzeníhodné, je mnohdy zřejmé, že jde o akt láskyplný a přátelský. Neadekvátní je pak spíše popsání reakce dvojčat.

Prostřednictvím charakteru vyprávění dvojice je potom také prezentován dočasný rozchod dvojčat. Na počátku vyprávějí společné zážitky, střídají se po větách, vzájemně se korigují, zaznamenávají připomínky té druhé a docházejí ke kompromisům. Na konci jsou vyprávěcí pasáže delší, vyprávěčky si do sdělení vzájemně nezasahují. Je tak dáno najevo,

že na rozdíl od začátku příběhu jde o projevy, které jsou té druhé utajeny. Tento princip není jen technický. Velmi dobře zrcadlí změnu, která se s dvojčaty udála. Jejich odloučení jim pomohlo v cestě za poznáním vlastní identity — každá začala vyprávět svůj vlastní příběh. Skrze způsob vyprávění tak autorka dokázala tematizovat vnitřní proměnu postav.

Kolektivní vyprávěč

Velmi oblíbeným a v DHD hojně využívaným principem je vyprávěč kolektivní. Nejde ovšem o hromadnou recitaci textu unisono, ale o rozdělení vyprávěčského partu mezi všechny účastníky inscenace nebo jejich většinu. Tento princip mimo jiné dovoluje zapojit celou skupinu do hry bez ohledu na počet jednotlivých postav.

Princip kolektivního vyprávěče se většinou pojí s vyprávěným divadlem. Z vyprávění kolektivu vystupují jednotlivci, kteří na sebe berou různé role a opět mizí v kolektivu, přičemž princip vyprávění jim často dovoluje mluvit o vlastní roli ve třetí osobě nebo uvádět její repliku epizujícím označením mluvčího. Viz např. jednu repliku z dramtizace Marie Junové *Sísa Kyselá*: „JENÍKOVA MATKA: Maminka řekla, že nemá čas se starat ještě o psa.“ Tento princip jasně vylučuje ztotožnění herce s postavou, chrání dětské aktéry před podrobnou psychologickou prací a umožňuje jim znakový či typový herecký projev. Vyznačuje se také tím, že do značné míry zachovává textaci předlohy, a tedy i její literární kvality.

Kolektiv může být nepojmenovanou skupinou dětí, která se rozhodla příběh vyprávět (*Sísa Kyselá*) nebo na sebe brát nejrůznější podoby podle charakteru textu. Konkrétní roli kolektivního vyprávěče nemusí ani přímo specifikovat text sám, ale může ji ponechat až na inscenační práci. Příkladem může být sborový vyprávěč ve hře Aleny Palarčíkové *Ronja a Birk*, který se během inscenace promění z indiferentní skupiny v loupežnickou bandu a později v tajemný les.

Motivace vyprávěče

Důležitější, než je počet vyprávěčských postav, je však motivace vyprávění. Slovem „motivace“ je myšlen důvod, proč vyprávěč k prezentaci textu přistupuje. Pro dětský herecký projev jsou klíčové dané okolnosti a s nimi spojené srozumitelné cíle postavy. V případě postavy vyprávěče se tento důvod úzce pojí s tématem celé dramtizace. Prostřednictvím motivace vyprávěče, zvláště jde-li o vyprávěcí kolektiv, lze také dětem téma dramtizace srozumitelně (a ne nutně doslovně) konkretizovat.

Velmi dobrou úvahu tohoto druhu najdeme v textu Ivony Čermákové *Rok v Bullerbynu*. Motivace čtyřnásobné hlavní postavy Lisy 1–4 se vyjevuje ve výběru epizod a v jejich pointách. Čtyři Lisy vyprávějí příběhy ze svého života tak, aby ukázaly, jaké problémy mají s chlapci. Zároveň však dokazují, že nakonec je vítězství přeci jen na straně děvčat. Samotné jejich vyprávění může být tak vnímáno jako provokace vůči chlapeckým postavám. Způsob vyprávění se ovšem také zásadně podílí na otevřené formě dramatu. Lisy prezentují vztah s chlapci jako situaci, která dosud není uzavřená. Trvá ve všech ročních obdobích a pravděpodobně vydrží i nadále. Postoj vyprávěček je tedy zásadní pro zdůraznění konfliktu a celkové vyznění dramatického textu.

I když vyprávěč není zároveň hlavní postavou, je jeho přirozenou tendencí v dramtizacích sledované oblasti neobjektivní příklon na stranu některé z postav. Nejčastěji pochopitelně podporuje hlavního hrdinu. To je případ již zmíněné dramtizace knihy *Sísa Kyselá*, kdy sbor sympatizuje s Jeníkem a soucítí s ním v jeho trampotách se Sísou. Postoj chóru se však zároveň proměňuje, a to současně s proměnou postoje Jeníkova. Na počátku je sbor stejně jako Jeník proti Síse zaujatý, na konci oceňuje její statečnost.

Velmi zajímavou práci s principem kolektivního vyprávěče a jeho motivací nabízí Miroslav Slavík¹² ve své poslední práci s dětským kolektivem, v dramtizaci knihy Ericha Kästnera *Emil a detektivové* s názvem *Emile, Emile...* M. Slavík zde vytváří dvě na sobě závislé dějové linie. První je původní příběh Kästnerovy detektivky, druhá sleduje jednání skupiny, která tento příběh vypráví. Během vyprávění skupina nejen řeší události detektivního příběhu, ale i svou současnou situaci. Stejně jako detektivní příběh, tak i příběh skupiny projde během hry vývojem.

Skupina vyprávěčů ovšem nepředstavuje reálnou skupinu souboru, která vytváří inscenaci. Vyprávěcí postavy mají stejná jména, jakými jsou označovány v situacích příběhu. Jde tedy o fiktivní skupinu, která vypráví své vlastní zážitky. Zároveň však tato skupina evidentně zobrazuje vztahy, které lze nalézt i v souboru HUDRADLO.

Detektivní příběh zde však není pouze vyprávěn, ale jednotlivé izolované situace jsou divákům přehrány. V podstatě jde tedy o složitou formu zmíněné „korálkové“ metody. V takových případech zachovávají vyprávěči své role a v nich vstupují do situací vyprávěného příběhu. Několikrát na sebe však berou i role jiné, většinou role dospělých (paní ve vlaku, průvodčí...). Vzhledem k epickému principu

uplatňovanému při zobrazování příběhu mohou být postavy vytvářeny neiluzivně, s nadsázkou. Jejich zobrazení potom obsahuje velkou míru názoru vyprávěčů na tyto postavy, či spíše na takový typ lidí obecně.

Detektivní román pro mládež *Emil a detektivové* vypráví o chlapci, který s partou nových kamarádů stopuje ve velkoměstě zloděje. Sehraná parta zloděje nakonec dopadne a usvědčí. Je to příběh několik desetiletí starý, zcela podléhající prostému patriarchálnímu modelu o chlapcích, kterým náleží dobrodružství, a dívkách, které stojí stranou a zásobují chlapce potravinami. Jedinou dětskou postavou ženského pohlaví v knize je Emilova sestřenice Poly, ta se však pátrání neúčastní, pouze chlapcům přiveze snídani od Emilovy babičky.

Situace souboru, pro který je román adaptován, je zcela opačná. Je v něm zjevná převaha dívek. M. Slavík se však nedopouští toho, že by dívky hrály chlapce. V takovém případě by mohla být na místě námitka, že jde o nedobře zvolenou předlohu. M. Slavík přepisuje většinu chlapeckých postav na postavy ženského pohlaví. Ve hře zůstávají jen tři mužské postavy, které jako s interprety počítají s chlapci: Emil, vůdce party Gustav (zbavený svého velitelského postu) a zloděj. Dívčí postavy se stávají zároveň vyprávěčkami příběhu. Ačkoli je zachována fabule předlohy, tedy detektivního příběhu, má zcela jiné vyznění.

Tato změna spolu s kompozicí hry přináší úplně nové téma, které bychom v předloze hledali jen velmi těžko. Jde tu o obhajobu myšlenky, že dívky jsou schopny stejně odvažných činů jako chlapci. Motivace dívčích vyprávěček je tedy přímo feministická. Dívky příběh vyprávějí, aby jasně dokázaly, že to byly ony, kdo Emilovi pomohl. V každé další situaci energicky, až drze dokazují, že bez nich by byl Emil ztracený. Dokonce se tomuto slavnému hrdinovi literatury pro děti a mládež nemilosrdně posmívají.

Za svou rovnoprávnost však nebojují pouze vyprávěčky. I v hraných situacích vyprávěného příběhu musí dívčí postavy bojovat za své uznání. Emil je nejprve zklamán, když vidí, že mu přišla pomoci samá děvčata:

„EMIL: No jo, ale to jsou samý holky...”

FILOMENA (zblízka se výhružně podívá na Emila): No a co?

KATY: Co tím chceš jako říct...?”

Změna pohlaví postav není tedy pouhou z nouze ctností, ale promyšleným protestním gestem autora a jeho souboru. Vypovídá o jejich vztahu k dramtizované předloze. A nejen k ní. Poukazuje totiž na převahu chlapeckých rolí a chlapeckých témat v umění obecně. Zdá se, že dívky z HUDRADLA dávají najevo, že už



↑↑↑↑ Jiří Rezek: *Krysař* (2000)

↑↑↑ Hana Nemravová: *Pět holek na krku* (2001)

↑↑ Hana Nemravová: *Říkali mi Leni* (2003)

↑ Petra Rychetská: *Narnie* (2004)

↑↑↑↑ Petra Rychetská: *Momo* (2001)

↑↑↑ Petr Haken: *Tom Sawyer* (2001)

↑↑ Andrea Zlatníčková: *Čarodějův učeň* (2004)

↑ Irena Konývková: *...jinak je s tebou amen!* (2005)

je nebaví narážet ve své divadelní práci na nedostatek literatury pro dívčí skupinu.

Dramatizace také zároveň velmi vtipně tematizuje neustálý nedostatek chlapců v dětských divadelních souborech a ve třídách dramatické výchovy. Tato stížnost je vyslovována nejen z pozice děvčat, ale také z pozice pedagoga a chlapeckých členů souboru. M. Slavík v textu dobře zaznamenává útlak, jakého se dívky často vůči chlapecké menšině dopouštějí. Emil je od počátku obklopen samými ženami. Odjíždí od matky k babičce a sestřenicí. O mužském zástupci rodiny není ve hře zmínka. I za jméno Emil je zodpovědná žena, konkrétně babička. Vypravěčky na samém počátku vymýšlejí na toto jméno posměšné rýmy až ke spojení „Emile — debile“. Během hry potom upozorňují na Emilovu neschopnost, kterou projevuje v samotném detektivním příběhu i v jeho demonstraci (dívky si např. stěžují, že to Gustavovi s Emilem trvalo příliš dlouho, než je přizvali do hrané situace).

Text se však trefně vyjadřuje i ke způsobům, jakými jsou v DHD problémy s nedostatkem mužů/chlapců řešeny. Tedy k převlékání dívek za chlapce. Když jednu z dívek v roli průvodčího označí Emil za „paní“, ona to považuje za urážku: „(...) nepozná mužskýho“. Tím text zároveň humorně komentuje epické postupy, které sám používá.

Popsaný feminismus však zdaleka není jednoznačný. Ve hře je totiž obsažen i motiv „lásky“ — jedna z dívek, Katy, se do Emila zamiluje a ten její náklonnost opětuje. Tento vztah vznikne v situaci prezentovaného příběhu, ale promítá se i do závěrečného postoje vypravěčky:

„KATY: Hele nechte toho, jo? To je náhodou hezký jméno, abyste věděly.“
Spor obou pohlaví je tímto vztahem humorně relativizován.

Absence motivace vypravěče

Zvláště v případě dramatizací větších epických celků, kde dochází ke značné redukci předlohy, je třeba zacházet s motivací vypravěče velmi obezřetně. Není-li vypravěčova motivace přehledná, je většinou rozmlžena i myšlenka a sdělení dramatizace (potažmo inscenace). Ačkoli většina textů zkoumané oblasti s motivací vypravěče vědomě a často i objektivně pracuje, stále se vyskytují texty, v nichž lze absenci motivace vypravěče označit za jeden z jejich základních problémů. Dobrý příklad druhé skupiny nalezneme v textu Aleny Vítáckové¹³ *Případ svěťte Davidovi*, dramatizaci knihy Astrid Lindgrenové *Případ svěťte Kallovi*.

Tři vypravěčky — v textu označované jmény hereček původní inscenace — vstupují

do děje archaicky zabarveným líčením války dvou rúží. Uvádějí tak do fiktivního světa, ve kterém se dětské postavy ocitají po dobu své hry. Patos úvodních slov vypravěček stojí v kontrastu k následnému nevinnému hernímu boji dětských postav, vedenému papírovými koulemi. Romanticky zabarvený popis bitvy vytváří protiklad následnému setkání se skutečným ohrožením života a se skutečnou smrtí — neromantickou a definitivní. S tímto principem autorka předlohy hojně pracuje a zvolený způsob jeho převodu — rozdělení reality hráčů a světa jejich hry — je v dramatizaci principem sdělným a zajímavým.

Romantické líčení vypravěček však vystřídá jejich citace z předlohy: „Ach jo, radostné hry dětství... Nevinné radostné hry dětství. Jo, jo.“ V příloze tuto větu používá děda Gren (oběť vraždy) a dětské postavy ji s nadsázkou opakuji, když jejich hra způsobí nějakou katastrofu, např. rozbité okno. V ústech vypravěček se však — vytržena z kontextu — stává replika falešně nostalgickým klišé. Díky ní získávají vypravěčky status dospělého člověka a s ním i nadřazený a shovívavý postoj k událostem. Ten je potom v několika dalších vstupech vypravěček potvrzován. Například ve chvíli, kdy je válečná hra označena za „nevinou“ ještě v momentě, kdy ji dětští hrdinové v rámci hry prezentují jako smrtelně vážnou. Zdá se, že autorka dramatizace vyjadřuje prostřednictvím vypravěče zejména vlastní, „dospělý“ postoj k předloze, navíc doslovně a tezovitě. Výklad statutu vypravěček také souzní s faktem, že jejich dalším úkolem ve hře je vstupovat do epizodních rolí dospělých postav. Představují dědu Grena, jeho vraha, policisty, novináře atd.

V případě dospělého představitele vypravěče by snad bylo možné hledat jeho zamýšlenou motivaci v nostalgickém vzpomínání na nevinost dětských her, v rozdílu mezi dobrodružstvím romantickým a reálným atd. I v takovém případě by však part působil příliš didakticky. V případě textu původně určeného mladým hercům (asi čtrnáctiletým) je potom takový postoj krajně nelogický. Má-li dítě prezentovat příběh coby vlastní výpověď, nemůže tak činit z pozice zcela vzdálené jeho vlastní životní zkušenosti. V podání dítěte nemůže taková prezentace vyznít jinak než falešně.

Další vstupy vypravěček navíc prozrazují jinou problematiku vypravěčského partu, která se na absenci motivace výrazně podepisuje — nedůslednost. Ačkoli repliky vypravěček z velké většiny citují předlohu, je velmi nesnadné odhalit klíč výběru citací. Vedle romantických promluv a promluv z „nadřazené“ pozice jsou zde typické projevy dětského vypravěče, jako

je například výčet prázdninových aktivit apod. Vypravěči také nevstupují výhradně do rolí dospělých. Jedna z vypravěček se stává i přiotráveným psíkem Bojarem. Již tak problematická koncepce vypravěče se tím dále komplikuje.

Absence motivace vypravěče se zjevně zrcadlí v rozpačitém vyznění tématu dramatizace, potažmo inscenace a lze očekávat její negativní vliv na jevištní jednání dětských herců.

Komentátor

Typickým prostředkem „brechtovského“ typu dramatického textu je komentář — přímé verbální vyjádření vztahu k jednání sledovanému z odstupů. Komentář pochopitelně může být součástí partu vypravěče. Může však také náležet specifické postavě — komentátorovi. Hlavní rozdíl mezi vypravěčem a komentátorem je v jejich vztahu k příběhu. Zatímco vypravěč je v naprosté většině s příběhem obeznámen, vypráví, co se již stalo, komentátor vzbuzuje pocit, že z odstupů reflektuje jednání právě probíhající.

Ve sledované oblasti se komentátor vyskytuje pouze jednou v dramatizaci knihy Zdeňky Bezděkové *Říkali mi Leni*, jejíž autorkou je Hana Nemravová. Ač ojedinělý, ukazuje tento případ jasně, jak velký potenciál pro využití v DHD postava komentátora nabízí. Postavy tohoto typu jsou v textu tři a jsou přímo označeny termínem „Komentátor“. Jejich počet umožňuje zejména prezentaci jejich postojů v dialogu. Funkce Komentátorů jsou zde poměrně komplikované a mají zásadní vliv na vyznění tématu dramatizace.

První funkce Komentátorů se v tomto textu v podstatě shoduje s technickou funkcí vypravěče — mají za úkol určit místo a čas příběhu. Některé předlohy zobrazují obecně platné mezilidské vztahy, takže dobu jejich příběhu lze v dramatizaci měnit, většinou posunout do současnosti. V případě románu *Říkali mi Leni* je však historické ukotvení příběhu zásadní. Vztahy a životy postav jsou zcela specificky ovlivněné místem a dobou, v níž postavy žijí, konkrétně druhou světovou válkou v Německu. Komentátoři hned na počátku hry stručně a jasně ohlašují dějiště a letopočet událostí. V průběhu textu potom vysvětlují dobové termíny, které by mohly být divákovi nesrozumitelné (např. termín UNRA). Tyto strohé informace plní svůj úkol a zároveň nezatěžují svižně, stručně, někdy až fragmentárně situace textu.

Další funkcí Komentátorů je organizace prezentace příběhu. Nevyprávějí děj, ale jsou zodpovědní za jeho scénické provedení. Jsou to oni, kdo rozhoduje o pořadí prezentovaných situací a o míře informací, která v nich bude divákovi podána. Na jejich pokyn herci před-



↑↑↑↑ Alena Palarčíková: *Aha!* (2008)

↑↑↑ Irena Konýčková: *Ruby a Garnet* (2009)

↑↑ Dana Svobodová–Karel Tomas: *Děvčátko Momo a ukradený čas* (2010)

↑ Irena Konýčková: *Už zase skáču...* (2010)

↑↑↑↑ Irina Ulrychová: *Holubi, s. r. o.* (2008)

↑↑↑ Michaela Homolová: *Jako v zrcadle, jen v hádance* (2010)

↑↑ Alena Palarčíková: *Pět holek na krku* (2010)

↑ Miroslav Slavík: *Ledový zámek* (1997)

stavují své postavy a v dětských rolích vstupují do situací. Zároveň Komentátorům scénická poznámka předepisuje i technické zabezpečení produkce — obsluhu světel a zvuku, stavbu scény. Komentátoři tedy vytvářejí komentovanému příběhu jevištní podmínky.

Jejich organizační funkce ovšem neznamená, že Komentátoři celý příběh znají. Na rozdíl od většiny podob vypravěče to nejsou postavy vševědouce. Během děje se vzájemně korigují, domlouvají se, jednají na základě momentálních rozhodnutí atd. Z jejich přístupu k problému vyplývá, že znají — a pomáhají na jevišti nastolit — základní situaci. Jedenáctiletá dívka Leni žije v německé rodině, aniž tuší, že je za války uneseným českým dítětem. Sami Komentátoři potom staví Leni do takových situací, aby pocítila svou pozici v rodině jako podezřelou a aby posléze pochopila, že do rodiny nepatří. Komentátoři však nevědí, jak se dívka a její okolí v nastolených situacích zachovají. Mohou ovlivňovat dané okolnosti, ale ne jednání postav. Dětské postavy jsou tedy „testovány“ situacemi, které pro ně Komentátoři vytvářejí. Jednání dětských postav potom Komentátoři sledují a komentují.

Tímto způsobem autorka zdůrazňuje důležitý motiv předlohy — Leni si v extrémně náročné životní situaci pomůže převážně sama. Je typickou dětskou hrdinkou, která se vymyká z kolektivu svých vrstevníků — svým jednáním překračuje hranice očekávaného dětského chování. V dramatizaci Leni pomáhají její dvě kamarádky Erna a Toni, čímž je dětská statečnost rozdělena, ne však umenšena. Postavy Komentátorů jsou určeny dětským hercům ve věku hlavní postavy. Zdá se, že tak prezentují i obdivný pohled vrstevníků, kteří stránku po stránce fascinovaně sledují počínání hrdinky. Nevytvářejí tedy iluzi děje, pouze s odstupem ukazují příběh, který je zaujal.

Hlavním způsobem, jak Komentátoři zasahují do děje, je jejich vstup do role dospělého člověka. Postupně jsou matkou, strýcem Ottou, učitelkou, učitelem, Američany. Vstup do role oznamují jednoduše zveřejněnou scénickou poznámkou: „Mluví...“ Tak je dobře odlišen způsob reprezentace dospělých postav a postav dětí. Dospělí jsou jen naznačeni jako autority různého druhu, jejichž motivace a vnitřní svět nám zůstávají utajeny. Jsou pouze ztělesněním moci, která je silnější než dítě, ať už mu pomáhá, nebo stojí proti němu. Jsou těmi, kteří utvářejí vnější okolnosti života dětí. Proto je také velmi důležité, že poslední projev dospělé postavy — dopis z Čech — čte podle scénické poznámky Leni sama.

Komentátoři v rolích dospělých připravují postavě Leni velmi tvrdé zkoušky. Namísto

aby jí pomáhali, každou další scénou její situaci komplikují (coby Američané ji nenajdou v seznamu apod.). Jejich přístup však není zákeřný. Mimo role dospělých stojí evidentně na straně Leni. Např. jeden z nich vstupuje do role učitelky, hodnotí ji však negativně a nakonec využije své moci, aby ji z příběhu odstranil — v roli učitelky oznamuje její výpověď. Vedle vztahů, které vstupem do rolí komentátoři nastolují uvnitř děje, je zde tedy důležitý také vztah Komentátorů a Leni, stojící mimo děj samotný.

Komentátoři jsou také spojeni s napětím hry. Od počátku dávají najevo, že znají tajemství, které ovšem nevyzradí ani divákovi. Napětí pak způsobuje nejen divákova touha dozvědět se toto tajemství, podporovaná neustálými drobnými indiciemi Komentátorů, ale zejména touha dovědět se, jak s tímto tajemstvím naloží postava Leni. Jak bude postupovat a jak se ke zjištěným okolnostem zachová. Toto napětí navíc s divákem sdílí i Komentátoři. Ačkoli sami tajemství znají, jsou napjatí, jak se k němu Leni postaví. Právě tato zvědavost se zdá být základní motivací veškerých jejich aktivit.

PRÁCE S POSTAVOU

Vnitřní svět dětského hrdiny

Součástí epických předloh bývá líčení vnitřního světa hrdiny, jeho pocitů, úvah, postojů apod. Ve sledované oblasti jde zejména o vnitřní svět postav dětských. Zvláště v případech literatury s dětským hrdinou jsou často události v nitru hrdiny stěžejní součástí základního konfliktu a přímo se podílejí na pointě díla. Bez znalosti vnitřních pochodů postavy nedává její vnější jednání smysl.

I díky těmto vlastnostem je literatura s dětským hrdinou pro čtenáře do patnácti let důležitou a přitažlivou četbou. Dítě jí rozumí a nachází v ní porozumění a témata, kterými se aktuálně zabývá. Pro dramatizaci však mohou být hrdinovy vnitřní pochody problematické. Oproti mezilidskému jednání, které lze divadelními prostředky snadno zobrazit, klade iluzivní zobrazení myšlenek a postojů postavy velké nároky na psychologickou hereckou práci. Zvláště v případech, když je jednání postavy protichůdné jejím postojům nebo když jsou pocity postavy zmatené a ani sama postava je nedokáže přesně analyzovat.

Poznámky „pro sebe“

V iluzivně pojeté práci s postavou může postava verbálně vyjádřit své pocity pomocí tzv. poznámky „stranou“ či „pro sebe“. Jde

o velmi starý princip, používaný napříč historií dramatu. Hrdina odhaluje své pocity o samotě v monologu nebo se na okamžik odvrací od situace k divákovi, aby ho informoval o svých skutečných postojích. Díky konvenci a faktu, že hrdina v tu chvíli nejedná vůči jiné postavě, vnímá divák-čtenář jeho slova automaticky jako pravdivá. Není to způsob realistický, nemůžeme však mluvit ani o způsobu epickém. V zásadě nesnímá z dětského herce nároky psychologické herecké práce. V DHD je tento princip řešením přijatelným. Ve sledované oblasti však nenabízí příliš zajímavé výsledky.

Alena Palarčíková využívá poznámky „pro sebe“ v dramatizacích *Aha! a Pět holek na krku*. V obou případech jde o dramatizaci předloh, kde stojí nitro hlavní hrdinky v centru dění. Jak však již bylo řečeno, Alena Palarčíková se v obou případech soustředí zejména na vnější zobrazitelné události. S fabulí pracuje iluzivně a inklinuje k dramatické výstavbě textu. Bez prezentace vlivu na vnitřní vývoj postav však zobrazované události ztrácejí smysl. Motivace jednání hlavních hrdinek, nedostatečně podložené jejich úvahami, nejsou zřetelné, a tak je těžké stanovit i ústřední téma her.

Poznámky stranou v těchto případech problém nijak neřeší. Vysvětlují pouze zcela základní a nejnnutnější psychologické pochody, občas plní funkci ryze technickou — postava jimi oznamuje, co se chystá dělat dál. Zejména v případě druhé dramatizace — *Pět holek na krku* — se navíc tyto poznámky stavějí zcela proti stylu předlohy. Nicoliny reflexe událostí postrádají v románu tolik podstatný nadhled. Nahlas prezentované úvahy typu: „Co když se mi budou chtít pomstít? Jak jim to mám všechno vysvětlit?... A navíc je to fajn kluk, asi má nějaký starosti... Dneska se mi s tím málem svěřil...“ jsou doslovné a působí levně až sentimentálně.

Vyprávění

Dramatické texty pro DHD však nabízejí mnoho epických prostředků, které dovolují hrdinovi nitro zobrazit neiluzivně. Jedním z nich, jak vyplývá z předchozích kapitol, je postava vypravěče. A to ve všech výše popsáních formách. Vypravěč je v dramatizaci často zastupcem vypravěče předlohy a má privilegium, které objektivně zobrazovaným postavám chybí — přistupuje k událostem z odstupem jako k něčemu, co již proběhlo a na čem nelze nic měnit. Na rozdíl od postavy, z jejichž úst může verbálně líčení vlastních pocitů vyznít nepřirozeně nebo pateticky, pro vypravěče, který stojí mimo zobrazovanou situaci, mohou být přímá pojmenování přístupnější.

Ztělesněné vědomí

Další možností, kterou zkoumaná oblast nabízí, je personifikace hrdinova nitra a jeho oddělení od postavy hrdiny. Hana Nemravová (na rozdíl od Aleny Palarčíkové) se ve své dramatinizaci románu Ivy Hercíkové *Pět holek na krku* nedala zlákat příběhem o počínající lásce dvou mladých lidí. Duševní rozpolcenost hlavní hrdinky autorka ve své dramatinizaci nejen zachovala, ale učinila z ní jeden z klíčových motivů. Spor Natašina nitra vložila do úst dvěma postavám, v rukopisu textu původně označeným „1“ a „2“, které ztělesňují Natašiny myšlenky. Irina Ulrychová (2001, s. 11) tyto postavy — vzhledem ke kostýmování inscenace — nazývá „Černá“ a „Bílá“.

Černá a Bílá doprovázejí Natašu od druhé do předposlední scény dramatinizace. Jsou tedy součástí jejích úvah a retrospektivních vzpomínek. Tyto vzpomínky však nereflktují jako minulost, ale jako právě probíhající situaci. Zatímco postava Nataši v situacích jedná a její repliky jsou určeny partnerům v dialogu, Černá a Bílá prozrazují, co si Nataša ve skutečnosti myslí. Tím pochopitelně zásadně usnadňují herecký úkol představitelce Nataši. Mladá herečka může jednat vůči ostatním postavám, aniž musí vyjadřovat svůj skutečný vztah k nim replikami „stranou“, monologem, mimikou apod.

V recenzi dramatinizace Aleny Palarčíkové po jejím uvedení na Dětské scéně v roce 2010 je výrazná zmínka o nedramatičnosti předlohy (BRHELOVÁ, 2010, s. 103). Hana Nemravová tomuto problému čelí (vedle zmíněné retrospektivní konstrukce) právě rozdělením ztělesněných myšlenek. Černá a Bílá jsou zveřejněním Natašinych vnitřních konfliktů. Jak již napovídá jejich barevné rozlišení, jsou to postavy kontrastní. Jedna ráda rezignuje na pravidla a navádí Natašu k nepřístojnostem, druhá si dobře uvědomuje, co je správné a co ne. Někdy se Černá a Bílá nedokážou shodnout s Natašou, někdy se neshodnou ani mezi sebou. Centrální konflikt dramatického textu tak není mezi Natašou a jejími spolužačkami, ale mezi dvěma aspekty Natašina pojetí sebe sama.

Černá a Bílá však mají v textu více úkolů než zjednodušit hereckou práci. Vnášejí do textu v předloze tolik důležitý nadhled a humor. Postava Nataši je novelou prezentována jako inteligentní, vnímavá dívka se smyslem pro humor. Její sebereflexe není ublížená. Náročné situace komentuje spíše ironicky. Černá a Bílá většinou necitují předlohu, jejich humor však charakteru předlohy odpovídá.

Díky odhalenému Natašinu uvažování jsou potom velmi srozumitelné její rozpaky v konci příběhu. Její poslední slova, která jsou zároveň posledními slovy textu, zní: „Ještě nevím...“

Stejně rozpačité jsou totiž Natašiny cíle. Tématem hry je hledání sebe sama. Otázka, kdo jsem a co vlastně chci? Otázka po vlastních kvalitách. I když tedy dramatický text volí proti předloze odlišné principy vyprávění — retrospektivu a ztělesněné myšlenky — jde o interpretaci předloze výrazně věrnou.

Námětem románu Horsta Bosetzského ... *jinak je s tebou amen...*! je vydírání jednoho dítěte druhým. Hlavní hrdina — desetiletý Ture — se postupně zaplétá do klubka lží, kterými se marně snaží vyřešit rozrůstající se problém. Z malého počátečního Tureho prohřešku se v důsledku neúměrného trestu jeho otce — profesora matematiky — vyklube několikanásobné závažné provinění. Ture má pro svou nepozornost zákaz jezdit na koni. Aby získal peníze na lekce, dopustí se krádeže. Je však přistižen Robertem, který ho začne vydírat. Robert nutí Tureho ukrást z otcova počítače chystané písemné práce... Situace vede až k Tureho nervovému zhroucení. Soud, který s Turem a Robertem Tureho otec uspořádá, se nakonec obrací proti němu samotnému. Lži a podvody, kterých se chlapci dopustili, způsobil otec svým bezcitným chováním doma i ve škole. On nakonec svou vinu uzná a je mu odpuštěno. I v této předloze je velmi důležitý záznam Tureho myšlenek. Chlapec se znovu a znovu rozhoduje, bojuje s vlastním strachem, zvažuje možné tresty, reflektuje vlastní činy. Jeho vnitřní konflikt je tedy podstatnou součástí příběhu.

Autorka stejnojmenné dramatinizace Irena Konývková také Tureho myšlenky ztělesňuje. V tomto případě jde však o ztělesnění sborové. Členové sboru jednotlivě oslovují Tureho ve druhé osobě, komentují jeho chování, nabádají ho k dalším činům nebo v první osobě vyjadřují pocity přímo za Tureho: „Všichni maj bezva tátu až na mě.“ Ačkoli ztělesňuje Tureho vědomí, nestojí sbor rozhodně výhradně na jeho straně. Je si vědom Tureho prohřešků a odsuzuje je. Jednotliví členové sboru se někdy také dostanou do sporu. Zatímco jeden považuje krádež za dobrou příležitost získat peníze, druhý ji odmítá a třetí se bojí přistižení. Tak je dobře vyjádřen Tureho vnitřní rozpor.

Jindy se sbor dělí na dvě skupiny a k Turemu mluví střídavě unisono dívky a unisono chlapci. Tímto způsobem zprostředkovává sbor Tureho spontánní reakce, volá o pomoc, když Ture zjistí, že v domě byli zloději, nebo se slovy „ježišmarňá“ a „doprkvančí“ vyděsí, když je vyražena krádež písemek. Absolutní Tureho bezradnost je potom vyjádřena kombinací bezradnosti postavy a obou sborů. V několika momentech se také dva sbory spojují do jednoho, aby podpořili důležitost sdělení.

Takto je pronesena například klíčová replika: „A je s tebou amen“

Kromě toho, že sbor ztělesňuje myšlenky postavy, zveřejňuje také ambivalenci problému jako takového. Sbor je zároveň skupinou, která pozoruje jednání postavy a zaujímá k němu postoje. Tento jev je také podpořen scénickou poznámkou, která určuje sboru stálé místo na okraji jeviště, odkud sleduje veškeré dění. V přístupu sboru jako by byl naznačen postoj samotné skupiny, která inscenaci vytváří. Je to postoj poučený, evidentně založený na důkladných rozbořech problému v rámci přípravy inscenace. Autorka tak nejen dokáže vyrovnaně zaměstnat v dramatinizaci celý sbor, ale činí důležitý krok k základnímu požadavku, který na DHD klademe: k dramatinizaci jako osobní výpovědi dětí.

Sborové Tureho myšlení má však ještě jednu důležitou funkci — spojeno s hudebníky (viz scénické poznámky) rytmičuje celou hru. V jeho replikách využívá autorka často repetice či rytmického dělení replik, což je zřejmé již z grafické úpravy textu. V některých pasážích přechází sbor do veršů a rýmů, jindy je mu scénickou poznámkou předepsáno: „polozpívá, polomluví“. Jako „strašící“ Tureho svědomí opakovaně vkládá do dialogů veršované připomínky předchozích činů: „dokumenty pro studenty / pro studenty dokumenty“ či hrozících trestů: „Za desáté: polepšovna“. Tímto způsobem sbor zásadně ovlivňuje celkovou atmosféru hry a přispívá k jejím literárním kvalitám. Poetická práce s textem sboru také předchází možné doslovnosti či didaktické přímočarosti Tureho úvah.

Ztělesněné vědomí není jediná ani jednoznačně nejlepší cesta k zobrazení duševních pochodů dětského hrdiny. Zmíněné dramatinizace však jasně dokazují, že zvláště v případě dramatinizací větších epických celků je to cesta vhodná.

PRÁCE S DOSPĚLOU POSTAVOU

Většina textů pro děti a mládež vedle dětských hrdinů obsahuje i postavy dospělých. S nimi se dětský čtenář obvykle neidentifikuje, ale poskytují mu důležité informace o chodu světa, který je dospělými řízen. Dětský hrdina je s tímto dospělým světem konfrontován, snaží se mu vzepřít, hledá u něj pomoc, podporu, musí se mu bránit, utíkat mu apod. Je mnoho dramatinizovaných literárních děl, v nichž dospělá postava hraje důležitou roli a nelze ji bez následků vypustit. Velmi často je to právě dospělá postava, která vnáší do děje skutečný konflikt. Spolu s ní může tak dílo přijít o hlavní

téma. Opět platí, že větší epický celek umožňuje detailnější charakterizaci dospělé postavy a větší prostor pro její vývoj.

Vstupování do role dospělého obecně, například v improvizacích v rámci práce v hodinách, je bezesporu důležitou součástí procesu v dramatické výchově. Dítě skrze tuto aktivitu dostává možnost nahlédnout svět očima dospělého. Uvědomit si možné motivace konkrétního jednání rodičů, učitelů, dospělých na ulici atd. V roli dospělého také může dítě věrohodněji vstupovat do situací, které jsou dítěti nepřístupné — vedoucí funkce, autorita daná profesním postavením, dobrodružné události (rytíři, horolezci, mořeplavci...) atd. Tato kapitola však věnuje pozornost dospělé postavě zobrazované na jevišti v rámci divadelní inscenace. Jako na takovou jsou na dospělé postavu kladeny zcela jiné požadavky, které její využití značně komplikují. Postava se stává prostředkem sdělení a součástí výpovědi a stylu inscenace.

Reprezentace dospělé postavy obecně nepředstavuje pro dětského herce neřešitelný problém. Pomocí jediného znaku je dítě schopno hrát dospělého již v předškolním věku. To je ostatně případ většiny pohádek, kde jen málokterá postava je dítěti věkově blízká. Jsou ovšem typy dospělých postav, které mohou klást přirozenému dětskému hereckému projevu nepřekonatelné překážky.

Opět jde především o nároky na psychologickou charakterizaci postavy. Dospělá postava se pro DHD stává „nebezpečnou“, když se aktivně účastní děje, který se jí přímo týká. Tedy v momentě, kdy vstupuje do dramatických situací, je nucena se v nich rozhodovat a kdy je její jednání ovlivněno zejména emotivní reakcí na situaci. Nejde ovšem pouze o vytvoření iluzivního vnějšího i vnitřního portréту dospělého člověka, ale zejména o zobrazení jeho kontinuální existence a vývoje dospělé postavy v dramatickém textu. Problém se pochopitelně násobí ve chvíli, kdy jsou postoje, a zejména emoce dospělé postavy podmíněny věkovým rozdílem mezi ní a dětským hrdinou. Proto jsou tolik „nebezpečné“ zejména postavy rodičů. Ty se ovšem zároveň v předlohách vyskytují nejčastěji.

Iluzivní vyjádření vztahu dítěte a dospělého

Je nasnadě, že nejproblematičtější dospělé postavy nalezneme opět v pokusech o dramatickou výstavbu textu, a to zejména v situacích, kdy je dospělá postava v přímém kontaktu s dětským hrdinou. Čím hlubší vztah se od postav očekává, tím je situace komplikovanější. Jak již bylo řečeno, iluzivní tvorba charakteru postavy je náročná i v případě dětské role. Zatímco však herec v roli dětského hrdiny

může přeci jen jednat v podstatě sám za sebe v daných okolnostech, herec v roli dospělého nemůže svou dosavadní životní zkušeností — nemluvě o prostém faktu vizáže — pracovat stejnými prostředky a dosáhnout podobných výsledků. Takový vztah potom i při nejlepší vůli bývá založen na vnější a nepravdivé nápodobě emocí na obou stranách.

Příklady iluzivní práce s dospělou postavou najdeme v již popsaných dramatizacích Aleny Palarčíkové *Pět holek na krku* a *Aha! V románu Daniely Fischerové *Lenka a Nelka neboli AHA* jsou všechny dospělé postavy součástí personálu nemocnice a ztělesňují zejména její pevná pravidla. Jsou dětem větší či menší překážkou ve volném pohybu po prostoru a vydávají příkazy a zákazy, kterými motivují dětské chování. Tyto funkce jsou dány nejen věkem dospělých postav, ale také jejich postavením a lze je vesměs přijmout jako dětskému herci přístupné. Autorka je ve své dramatizaci zachovává. Upravuje pouze počet dospělých postav a doktora Hurába mění na ženu.*

V tomto případě se problém zdá být zejména ve verbální charakterizaci postav, zvláště postavy doktorky Hurábové. Autorka v dramatizaci zachovává slovník dospělých postav z předlohy. Doktorka Hurábová je tak například charakterizována nadřazeným hovorovým slovníkem s nádechem ironie, který dospělí často vůči dětem používají. Sem patří její metaforická oslovení pacientů „drůbeží“, slova jako „sypte“ či typická věta, kterou známé zejména od pedagogů: „(...) a já se dám na starý kolena zavřít.“ I tato charakterizace je však problematická až ve spojení s výstavbou dramatu a rozsahem postavy. Specifický slovník u výrazně stylizované postavy, která dovoluje znakové či typové herectví, by byl zcela v pořádku. V případě tohoto dramatického textu však postava vykazuje uchopení spíše realistické. V takovém případě však její slovník představuje pro herečku velký problém, neboť výrazně umocňuje věkový rozdíl postavy a může svádět k šarži.

Opět je třeba připomenout, že důležitou roli hraje také rozsah partu dospělé postavy a míra potřeby zobrazovat její duševní vývoj. Ve druhé dramatizaci (*Pět holek na krku*) nalezneme u dospělé postavy — maminky — nejen univerzálnější slovník, ale zejména menší rozsah. Maminka se objeví v jediném výstupu a jejím úkolem je prozradit existenci dopisu a konfrontovat tak Nikolu s faktem, že se její tajná hra stala veřejnou záležitostí. Situace je přehledná a nevyžaduje výraznou charakterizaci. Poučená a zkušená herečka ve věku čtrnácti let, může být schopna takovou roli přirozeně zahrát.

Ovšem nejvýraznějším případem vztahu dítěte a dospělého v dramatizovaných předlohách je jistě pohádkový román Astrid Lindgrenové *Ronja, dcera loupežníka*. Toto dílo nesporných literárních kvalit nabízí dramatiátorům ideální dramatickou situaci, známou ze Shakespearova dramatu *Romeo a Julie*. Dva potomci znepřátelených rodin (v případě *Ronji* jde o loupežnické tlupy), kteří by se měli nenávidět, se do sebe zamilují. Stejně jako v případě *Romea a Julie* jde navíc o potomky velmi mladé, kteří se sami ještě nestačili proti nepřátelské skupině nijak provinit. Zároveň předloha nabízí důležitý motiv literatury pro děti a mládež — dítě, které nespolehá na dospělé a jedná nejen bez jejich pomoci, ale přímo proti nim. Jednání dítěte nakonec dospělí shledají oprávněným a přijmou jeho důsledky.

Zároveň však předloha klade dramatiátorům do cesty jednu zcela zásadní překážku: vztah *Ronji* a jejího otce Mattise. Není to pouze *Ronja*, která projde velkou proměnou, je to i její otec. Otec, jehož nejdůležitější vlastností je vzhled a síla statného muže v kombinaci s něžným srdcem dítěte. Jedna z nejojemnějších postav literatury pro děti a mládež je také základním kamenem úrazu dramatizací této předlohy. Zatímco divoká a nebojácná *Ronja*, která se v nejrůznějších situacích učí poznávat svět, je velmi srozumitelnou postavou pro dívku zhruba od deseti let, stejně jako postava jejího přítele Birka, Mattis je rolí více než komplikovanou.

Marie Kolářová (Junová) vytvořila ve své dramatizaci z pohádkového příběhu dramatický text velkého formátu (stejně potom pojala i samotnou inscenaci). Dramatizace se precizně drží poetiky předlohy a to zejména tak, že přepisuje doslova celé dialogy a dialogizuje vypravěčské pasáže. Text je tedy přesycen slovy, v mnoha případech spíše zbytečnými. Doslovné zachovávání předlohy zároveň prozrazuje, že se skupina na dramatizaci nijak nepodílí a že text předpokládá doslovné memorování dialogů. To samo o sobě lze v textu pro DHD vnímat jako nepřilíživ vstřícný krok vůči dětské jevištní přirozenosti.

Videonahrávka prozrazuje, že role Mattise je určena pro chlapce o několik let staršího, než je představitelka *Ronji*. Stále jde však o chlapce, který pravděpodobně není starší patnácti let. Mattisův vztah s *Ronjou* má v dramatickém textu velký prostor a Mattisův charakter je zde vypracován velmi detailně. Dramatická výstavba textu automaticky klade nároky na iluzivní reprezentaci této postavy. Mattisův charakter je jako v předloze postaven na kontrastu — dokáže nahánět hrůzu a být velmi krutý, a zároveň se něžně rozplývá nad ma-

lou holčičkou. Rozsah role a její náročnost je, soudím, pro dětského herce nezvládnutelným úkolem a nemůže provokovat nic než lépe či hůře provedenou nápodobu a šarži. To ostatně videozáznam představení potvrzuje nejlépe.

Hledání univerzálních vlastností

Alena Palarčíková si je výše popsaných problémů dobře vědoma. Ve své dramatinizaci *Ronji, dcery loupežníka* z roku 1998 *Ronja a Birk* se maximálně soustředí, jak to naznačuje i titul dramatinizace, na vztah dvou dětí — Ronji a Birka. Z projevů dospělých postav uchovává pro příběh nutné minimum. Zcela potom vynechává kouzelné bytosti Mattisova lesa. Dva loupežnické vůdce — Mattise a Borku — zachycuje hlavně v momentech jejich hádek a rvaček. Tedy v momentech, kdy jde o střety dvou věkem i postavením rovnocenných postav, jejichž spory většinou nemají s jejich věkem nebo rodičovskou funkcí nic společného.

Mattisova emocionalita je v tomto textu výrazně oslabena, jeho nálady nejsou tolik kolísavé a vášně intenzivní. Představitel Mattise (stejně jako představitelé ostatních dospělých postav textu) je uchráněn scén, které ukazují jeho nezměrnou lásku k dceři, děsivý strach o ní, momenty, kdy je Mattis moudrým rádcem, i momenty, kdy trpí Ronjinou neláskou. Při narození dítěte je v Mattisově reakci zdůrazněna radost a pocit triumfu nad Borkou. Dojetí nad roztomilostí dítěte je vynecháno, stejně jako scény, kdy Mattis Ronju otcovsky ochraňuje (např. před šedivíky). Tento Mattis nepřijde pokorně za Ronjou do lesa a neodprošuje ji ve složitě a dojemné scéně, kterou nabízí předloha (a kterou zachovává i Marie Kolářová). Spolu s Borkou je spontánně přiveden prvním sněhem — „Ronjo, vždyť tu zmrzneš.“ Jeho vztah k Ronje je spíše přátelský než otcovský, v závěru stojí ti dva proti sobě jako vyrovnaní partneři.

Na rozdíl od předlohy není Mattis nikdy ponechán s Ronjou o samotě. Rady do života jí udílí spolu s ostatními loupežníky, každý z tlupy ji vybaví jedním pokynem. Stejně je tomu i při vysvětlování nekalé Mattisovy obživy. Do lesa nepřijde Mattis Ronju odprosit sám, ale s manželkou Lovisou. Tím jsou náročné úkoly rozděleny mezi více postav a Mattis i Ronja se tak stávají postavami dětskému herci přinejmenším vstřícnými.

Stejně je to však i s postavami ostatními. U matek Lovisy a Undisy je akcentována zejména jejich rovnoprávnost s loupežníky. Tyto ženy se svých mužů nebojí a v rozhodující chvíli dosáhnou, čeho chtějí. Ve scéně, kdy rodiče přijdou pro děti do Medvědí jeskyně, vezmou matky situaci do svých rukou, řeknou svým mužům, co si o nich myslí, a potom jednodu-

še přistoupí ke stávce. I tato situace je dítěti staršího školního věku srozumitelná a nevyžaduje složitou hereckou práci.

Epická výstavba textu potom v několika situacích dovoluje Mattisovi, aby o sobě vyprávěl ve třetí osobě. To je důležité zejména pro prezentaci vnitřních pochodů postavy: „(...) ale potají kul plány...“ Tím je opět pochopitelně usnadněna práce s emocí. Tento epický prostředek je zde ponechán výhradně rolím dospělých. Dětské role, které jsou představitelům blízké zkušenosti i vizáží, možnost tohoto odstupu nemají.

Lze pochopitelně namítnout, že taková dramatinizace využívá jen velmi malý potenciál předlohy. Vynecháním pohádkových motivů a okleštěním zejména mezigeneračních vztahů dlo opravdu ztrácí podstatnou část atmosféry, poetiky, témat atd. Zároveň je však zřejmé, že na rozdíl od prvního případu jde o možnou cestu k této předloze.

Recenze inscenace také mluví o tom, že herci nestačili na své role (PROVAZNÍK, 1996, s. 5). To ostatně potvrzuje i videozáznam inscenace. Ze srovnání s jinými texty a inscenacemi však vyplývá, že jde spíše o nedostatky v režijním přístupu a snad i ve zkušenosti souboru. Dramatinizaci samu o sobě lze zejména v oblasti práce s dospělou postavou shledat velmi zajímavou a vhodnou pro kvalitní soubor asi třinácti až patnáctiletých dětí.

Popsaný princip je založen na hledání „univerzálních“ vlastností a emocí, které nejsou podmíněny věkem postavy. Jde o snahu zvýdihnout u dramatinizované postavy ty prvky, které se nestaví proti dětské životní zkušenosti a je možné je předpokládat stejně u dospělých jako u dětí. S některými postavami je nutno takto cíleně pracovat v dramatinizaci selekcí motivů, někdy i úpravou. Postava tedy zůstane dospělou, její vlastnosti a činy však zároveň nijak nestojí v protikladu k herci, který postavu ztělesňuje. V takovém případě lze s postavou pracovat na bázi iluzivního herectví.

Jiným příkladem tohoto přístupu je text *Holubi*, s. r. o. Jde o dramatinizaci knihy C. D. Paynea *Holubí mambo*, jejíž autorkou je Irina Ulrychová¹⁴. Tato bajka je spleť příběhem života holubů ve velkoměstě. Autor zde v drsné nadsázce, mnohdy dovedené až do absurdity, vytváří neidylický obraz světa odpadků a bezdomovců, kde jde neustále o život. K jeho záchraně je třeba mnohdy použít nevybíravých prostředků. Stejně nevybíravý je i slovník, který autor pro charakterizaci postav využívá, a témata, které v předloze řeší: alkoholismus, nevěry, vraždy, krádeže, úmrtí, úrazy, nevyhraněnost sexuální orientace atd.

Holubi žijí plnohodnotný partnerský a sexu-

ální život, mají děti, živí rodiny apod. Zároveň se však ocitají v situaci, kdy poprvé vstupují do opravdového života. Náhle se musí postarat sami o sebe, pochopit, kým jsou a kam patří. Ačkoli tedy v předloze zastupují dospělé postavy, mnohé jejich vlastnosti a činy jsou dobře známé i dětem ve věku puberty.

Při vhodné selekci motivů lze tyto postavy zobrazovat jako věkově shodné s jejich aktéry, aniž by předloha musela komentovat jejich věk. Irina Ulrychová se ve své dramatinizaci soustředí pouze na nezákladnější vývoj událostí: Holubi, kteří jsou uneseni z výzkumného ústavu, se učí žít na ulici. Když zjistí, že v případě návratu do ústavu je čeká smrt, rozhodnou se zůstat na svobodě. Navíc vymyslí způsob, jak být městu prospěšní — žerou přemnožené brouky. Tímto výběrem se autorce dobře daří zachovat základní témata, aniž jí jakkoli brání vyspělost postav předlohy.

V některých případech však není ani této selekce motivů třeba. V předlohách lze nalézt i postavy, které jsou popisovány jako dospělé, jejich funkce však není nijak spjata s jejich věkem. Často jde o postavy typové — pohádkové, symbolické, alegorické... Tyto postavy bývají charakterizovány jedinou naddimenzovanou vlastností, která může být vlastní dítěti, stejně jako dospělému. Do této kategorie patří například Mámení a Všudybud z Komenského knihy *Labyrint světa a ráj srdce*. Pokud je respektováno toto typové omezení postavy, stává se pro dítě přístupnou.

Dospělý herec v roli dospělého

Zdánlivě nejjednodušší cestou k prezentaci vztahu dítěte a dospělého je pochopitelně role dospělého přímo napsaná pro dospělého herce. Dospělý v dětském kolektivu je ovšem velmi výrazným prvkem. S jeho přítomností v DHD je třeba počítat již při tvorbě dramatického textu a dostatečně ji obhájit.

Nejčastěji je dospělým hercem v DHD sám pedagog. Výhodou takového přístupu je zejména možnost ovlivňovat podobu představení v jeho průběhu. Někteří pedagogové tak pracují se skupinami dětí z nejnižších ročníků, aby hlídali rytmus představení, posloupnost scén apod. Jednoznačným nebezpečím je ovšem zároveň fakt, že hrající pedagog nemůže při přípravě jevištní tvar dostatečně sledovat z odstupu.

V posledních dvou desetiletích tento princip často využíval ve svých inscenacích Miroslav Slavík. Na rozdíl od dětských rolí, které hrálo většinou několik dětí ze Slavíkova souboru na jednu, M. Slavík své role s nikým z dětského kolektivu nealternoval. Role, které pro sebe ve svých textech vytvořil, jsou mnohdy velmi rozsáhlé a pro vyznění hry zásadní. Slavíkova

přítomnost na jevišti ovšem nebyla vždy přijímána kladně. On sám nespátňuje tolik chybu v dramaturgickém řešení, jako spíše v nedostatecích vlastní herecké práce: „Podstata celého problému je zřejmě v tom, že nejsem schopen postavy mnou vytvořené vidět ‚vnějším okem‘, neovládám jakousi ‚autorežii‘, která by výsledky mé vlastní herecké práce zasadila do tvaru, který režíruji.“ (SLAVÍK, 1996, s. 25) Tak zároveň potvrzuje, jak velký úkol na sebe pedagog bere, stává-li se kromě autora, učitele, scénografa a režiséra ještě hercem.

Ve *Hře na kuličky*, dramatinizaci Kästnerovy knihy *Kulička a Toník*, pro sebe napsal M. Slavík postavu otce. V předloze je otec postavou důležitou — chybující (příliš pracuje a své dceři věnuje málo pozornosti), ne však zápornou. Jeho autorita je přirozená a podpořená láskyplným vztahem k dceři. Jeho náprava je nezbytná pro finální řešení celé situace.

Ačkoli dramatinizace využívá četné epické prostředky, vztah otce a Kuličky je vytvářen iluzivně. Charakterizace a její vývoj jsou detailně propracovány a beze sporu vyžadují psychologickou hereckou práci. Díky přítomnosti dospělého herce však mohou představitelé obou rolí jednat a působit v daných okolnostech přirozeně. Dialogy Kuličky s otcem jsou humorné, a zároveň nepostrádají jistou vřelost, která tolik chyběla oběma výše zmíněným dramatinizacím *Ronji*, *dcery loupežníka*.

Ve Slavíkově *Hře na kuličky* není však otec jedinou dospělou postavou. Ostatní dospělé postavy — matka, vychovatelka, kuchařka — jsou vytvořeny pro dětské herce (asi patnáctileté). Zejména matka a vychovatelka vykazují i v textové podobě větší známky stylizace a nadsázky než postava otce. Lze tedy předpokládat spíše typové portréty s nádechem ironie. V takovém případě však hrozí možný nesoulad mezi těmito postavami a postavou otce. Na jednu stranu představuje učitel v roli otce automatickou autoritu a zvýrazňuje postavu jako stěžejní pro nápravu situace. V přímých dialogích otce s matkou či vychovatelkou je však evidentní nesoulad ve stylu vytváření postav. Vzhledem k důležitosti a velkému rozsahu partu dospělých postav ve hře to není problém zanedbatelný. Tuto skutečnost potvrzuje i sám M. Slavík v reflexích diváckého ohlasu po uvedení inscenace (SLAVÍK, 1996, s. 25).

Oproti tomu v dramatinizaci románu pro mládež T. Vesaase *Ledový zámek* se M. Slavík výše popsanému problému úspěšně vyhýbá. Učitel, kterého pro sebe v dramatinizaci uchovává, je postavou vedlejší. Mohla by být z dramatinizace vypuštěna, aniž by bylo narušeno základní téma románu nebo dějová linka. V dramatinizaci se učitel aktivně účastní děje jen minimálně,

jeho charakter neprojde žádnou zásadní proměnou, jeho vnitřní pochody nejsou pro vyznění tématu podstatné.

Jak z textu vyplývá, úkol pedagoga v roli Učitele je do jisté míry technický — M. Slavík se účastní hudebních čísel jako sbormistr, muzikant a zpěvák. Tím však jeho úloha nekončí. Jeho přítomnost ve hře zásadně zvyšuje váhu tématu. Příběh vypráví o dívce Siss, která nedokáže přijmout fakt, že její kamarádka Unn je mrtvá, a uzavře se do sebe. Přítomnost dospělého na jevišti podporuje sdělení, že na setkání se smrtí není člověk v žádném věku dostatečně připraven. Učitel, ani nikdo jiný, nemůže Siss v těžké situaci nijak pomoci.

Tuto myšlenku jasně potvrzuje M. Slavík úvodní replikou hry, kterou určil pro sebe: „Jsou věci, které nikdy nepochopíme. Často je neumíme ani pojmenovat.“ M. Slavík tak spojuje požadovanou výpověď dětského souboru s výpovědí vlastní. Jako dospělý člověk dává svou přítomností ve hře najevo, že se řadí k těm, kteří uznávají limity vlastních kompetencí. Vzhledem k této myšlence je pro postavu učitele v předloze klíčová scéna, kdy Siss odmítne uvolnit místo mrtvé Unn pro novou žákyni. Učitel nepoužije své autority, respektuje Sissino rozhodnutí a nechá přinést novou lavici. M. Slavík tuto situaci v dramatinizaci zachovává jako jedinou přímou konfrontaci Siss a Učitele.

Dvě další dospělé postavy v této dramatinizaci jsou zastupovány pouze reflektory. Učitel je tedy jedinou „živou“ dospělou postavou textu, která navíc s ostatními dospělými nepřijde do přímého styku. Tím se zde autor zcela vyhýbá výše popsanému nesouladu v reprezentaci dospělých postav. V kontaktu s učitelem se naopak dobře vyjevuje charakter dívek ze Sissiny třídy. Jejich energie, tvořivost a radost ze života (více viz kapitolu o metaforách). Dívky jsou silnou skupinou a svého učitele se nebojí. Jejich vztah s ním je veskrze přátelský. Tím výrazněji potom působí Sissino mlčení a její opoziční stanovisko vůči Učiteli v situaci s lavicí.

Je evidentní, že M. Slavík ve hře částečně odkazuje ke skutečné atmosféře v souboru. Některé repliky lze považovat za vyložene interní, zejména v momentech, kdy učitel vtipně glosuje úskalí pedagogické práce s tolika děvčaty. To mimo jiné také přispívá k pocitu, že soubor si příběh zcela osvojil a přiblížil ho vlastní životní realitě.

Zvláště dramatinizace *Ledového zámku* tedy zcela obhájí přítomnost dospělého herce v dětském kolektivu. Je však evidentní, že možnost dalšího inscenování dramatinizace cizím souborem je téměř nulová. Text lze spíše vnímat jako důležitou inspiraci pro spojení pedagogického vedení a umělecké výpovědi.

Dospělá postava přítomná pouze částečně

Dospělá postava ovšem nemusí být na jevišti DHD vůbec ztělesněna živým hercem. Nabízí se možnost použít pro její reprezentaci pouze omezené výrazové prostředky, popřípadě je propojit se zástupnou rekvizitou. V lidské fantazii vyvolá část pocit celku. Nekonkrétní údaje a obrazy jsou automaticky dotvářeny představivostí a tak je — zvláště v divadle — možno náznakem vyvolat větší efekt než snahou o realistické zobrazení. Tento princip sice patří do oblasti prostředků inscenačních, do jisté míry je však třeba s ním pracovat i při přípravě dramatického textu. Jeho použití není technické, ale promítá se i do obsahu díla.

Nejčastějším náznakovým prostředkem v práci s dospělou postavou v DHD je zobrazení postavy hlasem — reprodukováným nebo hlasem divákovi skrytého herce. Takový princip nabízí několikrát zmíněná dramatinizace románu *Pět holek na krku* Hany Nemravové. Na rozdíl od Aleny Palarčíkové Hana Nemravová na scénu neuvádí postavu maminky. Nechává ji komunikovat s Natašou pouze po telefonu a to na samém počátku hry a v jejím závěru. Toto řešení zdaleka není pouhým vychodiskem z nouze.

V románu získává maminka Nataši důležitou funkci ve chvíli, kdy se dozví o domnělém Natašině dopisu Petrovi. Ztělesňuje nejen hrozbu trestu a Natašinu ostudu. Skrze maminčinu reakci se také z dopisu stává nástroj možného poškození celé rodiny. Alena Palarčíková i Hana Nemravová dobře cítí, že vypuštění postavy maminky by poškodilo klíčový moment příběhu.

Hlas v telefonu vyvolává iluzi rozhovoru se skutečným dospělým. Tím je umocněn fakt, že dopis znamená v mnoha ohledech nepřijemný vpád dospělých do Natašina soukromého snažení. Telefon však zároveň dobře podtrhuje zásadní motiv předlohy: věčnou nepřítomnost vytížených rodičů v bytě a Natašinu samotu.

Stejným prostředkem, tedy hlasem, jsou také naznačeny dospělé postavy v textu Petra Hakena *Tom Sawyer* z roku 2001. Zločinci, které Huck s Tomem sledují v noci na hřbitově, a soudci, kteří potom vedou se zločinci soud, jsou zastupováni hlasem ze záznamu. Přímý kontakt dětských hrdinů s dospělými není ve hře třeba. V případě zločinců k přímé komunikaci z očí do očí nedojde ani v předloze. V momentě, kdy chlapci sledují zločince na hřbitově, lze předpokládat, že dospělé hlasy ze tmy budou působit hrozivěji než snaha o iluzivní prezentaci zločinců dětskými aktéry. Tím, že jsou dospělí reprezentováni jinými prostředky, působí jako cizorodé zásahy do dětského světa.

S takovými dospělými není možné se střetnout ve rvačce, intrice či hádce jako s vrstevníky. Dospělí jsou jiným druhem lidí, komunikace s nimi je odlišná a souboj nevyrovnaný. U zmíněných postav je tedy třeba zachovat jejich věk, jejich přímá přítomnost na jevišti však nutná není.

Irena Konývková přidává k hlasu dospělé postavy její stín. V dramizaci knihy *...jinak je s tebou amen!* je jednou z hlavních postav přísný a nemilosrdný profesor Rux. Jako otec i jako učitel na gymnáziu vzbuzuje především strach. Jeho syn se ho bojí natolik, že se nervově zhroutí. Postava profesora, které je v dramizaci ponechán velký prostor, je napsána pro herce výrazně staršího, než jsou herci ostatní (v inscenaci byla hrána chlapcem asi sedmnáctiletým). Herec však po celou dobu hry zůstává za prosklenými dveřmi a divák může vidět pouze jeho siluetu. Podle scénické poznámky jsou potom všechny dialogy dětí s otcem prezentovány formou stínohry. Profesor je tímto způsobem představen jako postava, která není schopna navázat s dětmi jakýkoli osobní kontakt, která se nevyjevuje jako člověk z masa a kostí, ale jako strašidelný přízrak bez citu. Otcova proměna se potom projevuje mimo jiné tím, že otec těsně před závěrečnou tmou otevře dveře a vejde na jeviště.

Miroslav Slavík v dramizaci *Ledové ho zámku* spojuje hlasy dvou dospělých žen s předmětem — Sissinu matku a Unninu tetu zastupují dva reflektory. Obě postavy jsou tak opět posunuty mimo dětský svět. Sklání se k němu s láskou, ale nepatří do něj. Tento způsob velmi dobře slouží zvláště scéně, kdy je Siss pronásledována otázkami dospělých, kteří se snaží najít Unn. Světlo reflektorů může navodit atmosféru výslechu. Dospělí na Siss dorážejí, chtějí znát její tajemství, vyslyší ji, ale nejsou k ní citliví. Díky reflektorům spojeným s hlasem se stávají opakovanými otázkami bez duše a obličejů. Použití reflektoru má tedy také význam metaforický.

Pestré způsoby redukce výrazových prostředků postavy tak na jedné straně umožňují zachovat postavu a naplnit její funkci, zároveň však nekladou neúměrné nároky na dětské herce. Zvláště v momentech, kdy je prezentován příběh ze života dětí a dětské postavy jsou vytvářeny do značné míry iluzivně, zamezí tato metoda nevyrovnané herecké situaci, kdy vrstevníci musí hrát postavy věkově vzdálené. Tato metoda je však také velmi zajímavým exkurzem do světa vyjadřovacích prostředků divadla. Dítě se jejich prostřednictvím učí poznávat symbol, metaforu a rozličné možnosti pohybu divadelního znaku.

Dospělá postava zastupovaná postavou dětskou

V některých případech může mít dospělá postava jednoduchou, izolovanou funkci, kterou je třeba v dramizaci zachovat, která však není závislá na spojení s konkrétní postavou. Tuto funkci může za jistých okolností převzít postava dětská. Dospělý může například ztělesňovat pravidla, za jejichž porušení se platí, tedy hrozbu trestu. Postava dítěte sice nemůže převzít jeho pravomoc, může být ale prostředníkem mezi proviněním a jeho vyzrazením. Obě zmíněné dramizace knihy *Dobrodružství Toma Sawyera* nabízejí postavy „žalobníčků“. Jde o Tomovy vrstevníky, kteří jsou prodlouženou rukou trestajících dospělých, neboť jim všechny hříchy hrdinů spolehlivě vyzradí. Takovými žalobníčky jsou v trutnovské dramizaci Tomův bratr Sid a sestřenice Mary. Sid přímo reaguje na jedno Tomovo provinění voláním „teti“. V turnovské dramizaci jsou tyto dvě postavy z předlohy spojené do postavy Tomovy sestry Dorky, která zde plní funkci velmi podobnou. Dramatizace tak docilují výhrušky trestem, aniž se kdokoli ze souboru musí potýkat s postavou Tomovy tetičky.

Podobný případ nalezneme také ve hře Ireny Konývkové *... jinak je s tebou amen!* Jedinou dospělou postavu z předlohy, u které dětský hrdina nalézá zastání, maminku, nechala dramizátorka odjet na rok do ciziny. Tím znásobila pocit opuštěnosti hlavní postavy — Tureho — a jeho marné hledání spojení mezi dospělými. Absolutistická vláda otce tím působí mnohem silněji, stejně jako potřeba dětí bránit se mu. Maminčinu láskyplnou péči však v dramizaci převzala Tureho starší sestra Svenja. Ta poskytuje svému bratrovi pomoc, ochranu i porozumění. Stejně jako maminka v novele má také Svenja respekt z otce a podřizuje se jeho vládě. Základní maminčiny funkce v příběhu jsou tedy zachovány, aniž se herečka musí stylizovat do role dospělé ženy.

Dospělá postava tohoto typu může být však i přímo zaměněna postavou dětskou, která se v předloze nevyskytuje. Například sousedku z knihy *... jinak je s tebou amen!* nahradila v dramizaci její dcera Katka. Hlavní úlohou sousedky je její očitě svědectví při krádeži. Je to úloha důležitá, nezávisí však nijak na věku postavy. Tato záměna tedy vychází vstříc herecké práci dětí, aniž jakkoli mění děj či vyznění situace.

Hra na dospělou postavu

Vedle pokusů o iluzivní reprezentaci postavy si ovšem dítě na dospělou postavu může pouze hrát a na tuto hru poukazovat. Jinak řečeno může dítě epickými prostředky dávat najevo,

že herec není totožný s postavou, kterou hraje. Takový projev vyžaduje většinou zveřejnění vstupu do role a jejího opětovného opuštění. Míru stylizace či konkrétní herecké provedení nelze pochopitelně v textu jasně určit. Lze však tento přístup naznačit a evidentně jej odlišit od situace předpokládající projev iluzivní.

Přímou cestou k takovému projevu je vyprávěné divadlo, kde sbor během vyprávění vstupuje dle potřeby do jednotlivých rolí. Přičemž může mluvit nejen za postavu v první osobě, ale také o postavě ve třetí osobě. Herec tedy nevytváří komplexní charakterizaci postavy, spíše roli načrtne ostenszí jednoho důležitého znaku. Z videozáznamů představení je evidentní, že někdy pro naplnění funkce dospělé postavy v konkrétní situaci postačí pouhé verbální označení postavy a projev v rámci alterace.

Čistým příkladem takového přístupu je dramizace Marie Junové knihy *Sísa Kyselá*. Chór vypráví příběh o chlapci, který soupeří se svou vzornou spolužačkou. Během vyprávění vstupují vyprávěči na okamžik do postav Jeníkových rodičů či paní učitelky, aby je opět opouštěli a pokračovali ve vyprávění. Hra se tak stává veselou hříčkou, kde jsou postavy prezentovány v nadsázce a s humorem. Ironický pohled hlavního hrdiny přisuzuje předváděným postavám lehce naddimenzované charakterové znaky.

Vedle vyprávěného divadla se epický princip hry s dospělou postavou vyskytuje i v mnoha jiných podobách. Miroslav Slavík ho například používá ve výše popsané komplikované struktuře hry *Emile, Emile...* Tady kromě dvou postav hraných staršími, asi čtrnáctiletými dětmi nechává v několika případech vstoupit do rolí dospělých i zhruba desetileté vyprávěče — dětské postavy Emilovy pátrací party. Vždy jde však o role epizodní — cestující ve vlaku, nádražák, úřednice —, jejichž funkce ve hře je značně omezená. Poskytnou hrdinovi informaci, donutí ho, aby sám něco prozradil, apod. Na rozdíl od rolí dětí jsou dospělé postavy vytvářeny s nadsázkou a ve výrazné zkratce. Složitý tvar Slavíkovy dramizace si však navíc dovoluje s tímto principem „hry na někoho“ drobnou „rošádu“. Vedle momentů, kdy děti vstupují do rolí dospělých, nastane také okamžik, kdy zůstávají v rolích dětí, které se za dospělého pouze převlékají. Tím se jim podaří na okamžik zmást nejen ostatní dětské postavy, ale i diváka. Touto hrou se tak tematizuje sama epická kompozice dramizace.

Na rozdíl od dvou předchozích hravých a veselých dramatických textů v dramizaci knihy *Říkali mi Leni* Hany Nemravové slouží princip hry na dospělou postavu tématu mnohem závažnějšímu. Jak již bylo řečeno, využívá dra-

matizace postav Komentátorů, aby příběh uvedli, glosovali a ovlivňovali, ale byli zároveň sami ponecháni v nejistotě, jak se dětské postavy v situacích zachovají.

Jediný způsob, který Komentátorům umožňuje zasahovat do děje a určovat jeho směr, je právě vstupování do rolí dospělých postav. Všechny role jsou opět epizodní, jejich prostor je omezen na jednu až tři (v případě matky) situace. Jak je zmíněno výše, epický princip tu umožňuje naznačit dospělé jako autority různého druhu, jako ztělesnění moci, která je silnější než dítě. Vnitřní svět těchto postav nám zůstává utajen. Způsob reprezentace dospělých postav se tak ve hře zásadně liší od reprezentace postav dětských.

Tato střihová práce s dospělou postavou většinou neumožňuje zobrazení citového vztahu mezi dítětem a dospělým. Zatímco ve dvou předchozích případech takový vztah nepředpokládá ani předloha, v této dramatizaci jde o důležitý významotvorný prostředek. Je jím zdůrazněno, že Leni nemá k žádnému z dospělých ve svém okolí hluboký vztah. Že k žádnému z nich nepatří, k žádnému nemůže být docela otevřená. Oproti předloze jde o posun, neboť tam jsou důležitými spojenci Leni učitel Baum, americký voják Jerry a do jisté míry i babička. Laskavá pomoc dospělého však ze hry nemizí — ztělesní ji postava Erniny české tety, která pomůže vypátrat Leninu maminku a informuje Leni o jejím brzkém návratu domů. Pro zobrazení této postavy jsou však voleny docela jiné prostředky.

Zveřejnění hry na dospělou postavu je však možné i bez zcižující prezentace vstupu do role. V některých situacích postačí výrazná stylizace postavy, která jasně dává najevo odstup herce-autora od ní a již v textové podobě jasně vykazuje nulový požadavek iluzivního herceckého projevu. Na rozdíl od zmíněného případu, kdy dochází k selekci motivů, aby byly vyzdvíženy vlastnosti blízké i dětskému herci, jde zde o záměrné naddimenzování určitých charakterových rysů, které slouží zároveň jako jejich kritika.

Vedle otce hraného dospělým hercem přistupuje takto M. Slavík k postavám vychovatelky a matky ve *Hře na kuličky*. Obě postavy jsou vytvořeny pro herečky ve věku počínající adolescence, asi patnácti let. Ačkoli mají ve hře velký prostor, jsou vytvářeny typově. Matku charakterizuje její bolest hlavy, slečna je „špičatá“ a pokrytecká. Stylizace postav v textu je zachycena zejména slovníkem postav a situacemi, do kterých jsou stavěny. Ačkoli jsou to postavy Kuličky blízké, nemají k ní žádný citový vztah. Autorita daná věkem těmto postavám (na rozdíl od postavy Otce) zcela

chybí. Jejich výrazné charakterové nedostatky činí jejich chování velmi dětinským. Obě tyto role — i přes značný prostor, kterého se jim v dramatizaci dostává, — jsou pro herečky zcela přístupné.

Dospělá postava má v DHD své místo a není třeba se jí docela vyhýbat. Zvláště v případě dramatizací románů a novel s dětským hrdinou dodávají dospělé postavy příběhu váhu. Dramatizace zkoumané oblasti nabízejí pestré možnosti zpracování dospělé postavy v textu pro DHD. Při volbě konkrétního přístupu hraje roli mimo jiné funkce dospělé postavy v příběhu.

METAFORA

Metafora je prostředkem nejen literárním, ale také divadelním. Jevištní metafora je podle Zdeňka Hořínka (1995, s. 159) na rozdíl od literární dynamická „(...) je to metafora v pohybu“. V DHD se použití metafor nabízí jako jeden z „opisných“ principů, které umožňují jiný než realistický či iluzivní způsob zobrazování. Jako takovou ji DHD hojně využívá. Vedle scénické metafor lze nalézt i metaforu dramatického textu, který kombinuje metaforu literární s verbálním zachycením (např. ve scénické poznámce) metafor jevištní.

Útlý, ale pro český obor DV důležitý spis Milady Mašatové *Cesty k metafoře* (2004) prezentuje metaforu jako podstatný esteticko-výchovný prostředek, který je přirozenou součástí metod DHD. Podle M. Mašatové dítě již v předškolním věku metafoře rozumí, má jen nižší schopnost vědomě metaforu použít jako umělecký prostředek. Rozvoj na tomto poli je potom jedním z cílů dramaticko-výchovného procesu. Objevování souvislostí v zobrazování vede dítě k porozumění sobě samému i druhým, učí ho poznávat a používat jazyk.

Podmínkou použití metafor v dramatickém textu je, že jí dítě musí rozumět. Musí si být vědomo, že jeho slova či jednání mají vedle svého prvotního významu ještě význam metaforický. Pouze v takovém případě má metafora smysl nejen umělecký, ale také výchovný.

Ledový zámek

Novela T. Vesaase *Ledový zámek* nabízí zajímavou několikavrstevnou práci s metaforou. Sám název novely je označením metaforickým. Ledové útvary, které vytvořila zmrzlá voda vodopádu, nazvaly děti z vesnice Ledovým zámek. Učinily tak na základě vnější podobnosti, jejich pojmenování však splynulo s jevem natolik, že zůstalo označením jediným, používaným nikoliv básnicky, ale i jako praktické označení konkrétního místa.

Vedle vizuálních znaků má však zamrzlý vodopád další vlastnosti: je pevný, chladný, nehybný. Led je čímsi, v čem je pohlcen život, zastaven pohyb, co uchvacuje i budí hrůzu. „Charakter“ tohoto přírodního jevu slouží jako metafora k vnitřním pochodům jedenáctileté hlavní hrdinky Siss. Sissina kamarádka Unn se ztratí a pátrání ukazuje na její smrt v Ledovém zámku. Siss však odmítá fakt smrti připustit a křečovitě čeká na nápravu situace — na Unnin návrat. Jako by v sobě pomyslně zastavila čas, který každou minutou a každým dnem možnost Unnina návratu umenšuje. Konkrétní a viditelný přírodní jev je tedy zároveň metaforou skrytého ustrnutí dítěte tváří v tvář velikosti ztráty.

Spolu s Ledovým zámek jsou metaforou k vnitřním pochodům hlavní hrdinky i proměny počasí. Podrobné a barvitě popisy přírody v předloze slouží jako výraz zjištěného pubescentního vnímání, zároveň jsou však i obrazem vývoje Sissiných pocitů. V den, kdy se Unn ztratí, napadne sníh a všechno přikryje. Znemožní nejen hledání dívky, ale navždy uchová i její tajemství, které nestihla kamarádce Siss prozradit. Jako pod sněhem se Siss po celou zimu ukrývá sama v sobě, nekomunikuje, nesděljuje své pocity. Jaro je potom metaforou vnitřního „tání“ dívky. S jarem ucítí Siss možnost vrátit se do školního kolektivu a žít tak, jak byla zvyklá. Ve chvíli, kdy Siss přistoupí na to, že je Unn mrtvá, přijímá zároveň i smrt jako přirozenou a nedílnou součást chodu světa s nepřetržitě se střídajícími konci a začátky — s novými jary a novými zimami.

Miroslav Slavík ve své dramatizaci novely práci s metaforou nejen uchovává, ale rozšiřuje. K výrazné metaforičnosti předlohy odkazuje tím, že z metafor činí základní vyjadřovací prostředek svých postav. Hrdinky příběhu popisují jevy i vlastní pocity nepřímou, přirovnáním k jevům jiným. Nejčastěji tak činí v básních či písňových textech, které jsou vkládány mezi dialogické pasáže. Vytváří se tak komplikovaná struktura, v níž konkrétní jevy (např. počasí a vodopád) slouží jako metafora, ale jsou zároveň samy básnickou metaforou popisovány: „Jaro jsou píšťalky v povětří, ze kterých prší stříbrné perly. Kdo takovou perlu najde, omládne o sto let... Omládne, nebo se zblázní radostí...“

Jak je zmíněno výše, dramatizace začíná slovy: „Jsou věci, které nikdy nepochopíme, často je neumíme ani pojmenovat...“ Touto větou podává autor dobrý klíč ke čtení následujících situací. Jako by pro jisté jevy chyběla člověku slova nejen v dramatu, ale v životě vůbec a bylo možné se k nim vyjádřit pouze nepřímou. M. Slavík ve své dramatizaci tuto absenci slov

respektuje. Metaforickým jazykem se mu daří „zachytit nezachytitelné“. Odolává svodu jasně formulovat Unnino nevyčtené tajemství, stejně jako podstatu vztahu dvou dívek.

Tento princip nepřímého pojmenování jeví se v drammatizaci důležitý zejména jako nástroj verbalizace složitých pocitů hlavní hrdinky. Siss se sama ve svých pocitech nevyzná. Nechápe přesně, co se s ní děje. Její jednání postrádá jasný, racionální důvod. Situace vede až k těžké nemoci a zdánlivé proměně charakteru dívky. Přirovnáním k přírodním motivům může Siss vyjádřit své ambivalentní a nejasné pocity, aniž je zároveň odkázána na prostředky psychologického herectví či doslovná slovní pojmenování:

„Stojíme spolu a sněží pořád víc.

Tvůj rukáv už je bílý — můj rukáv už je bílý. Spojují nás jako dva zasněžené mosty. [...] Sněží a pořád sněží na tiché, bílé mosty.

Mosty, o kterých nikdo neví.

Unn, má nejlepší přítelkyně...“

Náročná postava je tak učiněna přístupnou třinácti, čtrnáctileté herečce, aniž je oproti předloze výrazně ochuzen její vnitřní život.

Hlavní přírodní metaforou drammatizace, která souvisí se zmíněnými proměnami počasí a Ledovým zámekem, je voda a různé její podoby: podzimní déšť, zimní led, jarní povodeň, silný říční proud... Na rozdíl od předlohy drammatizace motiv vody zdůrazňuje. Voda je metaforou toku života a jeho nečekaných proměn. V drammatizaci navíc slouží jako spojnice zdánlivě nesourodých vyjadřovacích prostředků. Například některé texty písní či poetické metaforické postřehy se pojí s příběhem právě díky motivu vody. To je i případ veselých písní, které zpívají Sissiny spolužačky.

Použití metafor jako vyjadřovacího prostředku postav však neslouží pouze jako informace o vnitřním stavu hlavní hrdinky. Metafora je zde prostředkem charakterizace všech dětských (tedy dívčích) postav. Zachycuje pro věk puberty typickou rozjitřenou vnímavost a fascinaci hledáním souvislostí.

Básně a písně netvoří v drammatizaci samostatná čísla, ale jsou součástí děje. Recitace a zpěv patří mezi oblíbené činnosti dívčího kolektivu, jehož je na počátku Siss součástí. Verše jsou většinou spojeny s nácivkem na besídku, s hodinami hudební výchovy, s uvítáním Siss zpět ve škole atd. Sám fakt, že je kolektiv tak výrazně orientován na uměleckou produkci, je jeho důležitým charakteristickým znakem. Opakovaná příprava veřejné produkce zároveň promlouvá o orientaci kolektivu na jeho prezentaci, na vnější působení jeho aktivit. Když se Siss uzavře do sebe, pečlivě skrývá tajemství o sobě a Unn

a přestane komunikovat s ostatními, stává se tedy přímým protikladem sebe sama a svých spolužaček.

Dalším podstatným tématem drammatizace je kontrast pohybu a strnulosti, který je většinou vyjádřen právě metaforou proměny vodního skupenství — voda tekoucí a voda zmrzlá. Na jednom místě drammatizace je však pro vyjádření tohoto kontrastu použito metafory jiné. Po dvouměsíční nemoci vítají spolužačky Siss ve škole veselou písní o semaforu a různých druzích dopravy. Tato píseň je ději i tématu hry vzdálena jen zdánlivě. Je srozumitelným označením nového, kontrastního vztahu Siss a jejích spolužaček po Unnině zmizení, rozporu mezi dynamikou kolektivu a její strnulostí.

Ačkoli jsou verše součástí děje, technicky slouží jako předěly mezi jednotlivými scénami. Na principu „korálové“ výstavby textu poskytnutí uvolnění mezi situacemi a ruší potřebu kontinuálního růstu napětí. Dovolují vnímat jednotlivé situace jako samostatné celky, čímž zásadně vycházejí vstříc herecké vyspělosti hereček. Zároveň mají verše hodnotu informační. Oznamují například výměnu ročních období, určují tedy chod času. Tím částečně snímají informační zátěž z dialogů.

Metaforické vyjadřování má také zásadní vliv na literární kvality dramatického textu. Aniž M. Slavík přímo cituje předlohu, zachovává její poetický charakter spojený s orientací na přírodní motivy. V metaforách však vždy spojuje estetickou hodnotu s hodnotou informativní a dějotvornou. Zdárně se tak vyhýbá jakékoli samostatné dekorativnosti či sentimentalitě, ke kterým by jazyk předlohy mohl svádět.

Slavíkova drammatizace *Ledového zámku* je výsostným příkladem pedagogické práce s metaforou. Je přímo jakousi „laboratoří metafor“. Prozrazuje, že se díky inscenační práci soubor setkal s mnoha podobami metafory, od jednoduchých přirovnání až k rámcové metafoře *Ledového zámku*. Lze dokonce předpokládat, že autorkami velké části v drammatizaci použitých textů jsou samy členky souboru. Že tedy nebyly pedagogem vedeny pouze k porozumění metafoře, ale i k jejímu hledání a použití v rámci uměleckého díla. Z těchto důvodů lze považovat Slavíkovu drammatizaci *Ledového zámku* za jeden z nejlepších textů, které zkoumaná oblast nabízí.

Postava metaforou

Jiný druh metafory volí Irena Konývková v drammatizaci knihy A. Marshalla *Už zase skáču přes kaluže*. Zde je nositelkou metaforické funkce jedna z postav hry: Alanova spolužačka Madla Mulliganová. Objevuje se již v předloze, kde je charakterizována jako silná a velká

dívka, která zná „tři strašně ošklivé kletby“. Potud drammatizace zachovává její charakter. Madlin přátelský vztah k Alanovi však v drammatizaci přebírá postava kamarádky Alice. Na rozdíl od předlohy, kde je Alan do Madly „celý pryč“, se v drammatizaci stává Madla jeho hlavním soupeřem. Postava tak spíše přebírá vlastnosti Alanova spolužáka Stevea McIntyry. Místo Stevy se Madla s Alanem pere, bez soucitu mu vyčítá jeho pomalost a označuje ho za mrzáka. Vývoj jejich vztahu završí moment, kdy Alan zachrání Madlu, která se topí v rybníce. Tehdy poprvé má Madla pro Alana slova uznání — v plavání je Alan lepší než ona.

Madla je jednou z hlavních postav děje, zároveň má však ve hře i funkci metaforickou. Je ztělesněním překážek, které musí Alan po své nemoci zdolávat. Její jméno je prvním slovem, které v textu zazní. Celý kolektiv, který dosud nevstoupil do konkrétních rolí, se vyslovením tohoto jména viditelně staví proti jeho nositelce. Postava je tímto způsobem exponována a je upozorněno na její zvláštní důležitost uvnitř příběhu. Zároveň se tak Madla stává motivem, který překračuje hranice situací, v nichž postava přímo vystupuje. Stěžejním konfliktem hry potom není ani tolik Alanův zápas s Madlou-postavou hry, ale s Madlou-metaforou.

Madla je totiž obrazem Alanova vnímání sebe sama. Je metaforou hrozcího Alanova přijetí vlastní méněcennosti. Madla je prvním člověkem, kterého Alan potkává po opuštění nemocnice. Okamžitě nazve Alana mrzákem, čímž mu přiřkne roli spojenou s jeho postižením. Slovem „mrzák“ tak Madla pojmenuje postoj společnosti k Alanovi, ale i možný postoj Alana k sobě samému. Madla vyčítá Alanovi jeho pomalost a nemá s ním slitování. Dokud jí sám nedá najevo, že není mrzákem, za mrzáka ho považuje. Tím, že se Alan rozhodne s Madlou poprat, pere se zároveň s vlastním postižením, s pocitem slabosti a nedostatečnosti. Alanovo definitivní vítězství však nepřijde ve chvíli, kdy vyhraje nad Madlou v souboji, ale teprve když Madle ukáže, že je lepším plavcem než ona sama. Tím je teprve jasně vyjádřeno, že Alan definitivně sám pro sebe přestal být postiženým člověkem. Tedy ne demonstrace vlastní síly, ale odhalení vlastních schopností a alternativních možností pohybu (silné ruce) dělají z Alana v jeho vlastních očích plnohodnotného člověka.

Necitlivá Madla je tedy v důsledku i postavou sympatickou. Kromě metafory Alanova omezení představuje také výzvu. V předloze vyzývá chlapec sám sebe k novým a novým pokusům zdolávat překážky. Ve hře jako by toto vášnivě úsilí aktivovala právě Madla. Jako by to byla ona, kdo je od počátku rozhodnut,

že Alan bude jezdit na koni. Prostřednictvím Madly je tak Alanův soukromý zápas s vlastním tělem a vůbec pojetím sebe sama posunut do roviny mezilidského jednání a vnitřní konflikt se stává konfliktem vnějším. To je pochopitelně zásadní krok k zpřístupnění postavy dětskému herci.

Ovšem i samotná jízda na koni — schopnost skákat přes kaluže — je ve hře metaforou. Metaforická funkce tohoto motivu je obsažena již v předloze. Jízda na koni se Alanovi natolik spojuje s postavou jeho otce, že ji chlapec vnímá jako atribut pravého muže. Jeho cíl jezdit na koni je tedy metaforickým vyjádřením jeho snahy zrovnoprávnění s ostatními muži, dosažení statutu „opravdového chlapa“. Irena Konývková nespojuje vrchol hry s momentem, kdy se chlapec na koni opravdu jezdit naučí, děj je ukončen ve chvíli, kdy Alan pochopí, že takové činnosti bude schopen, že tedy jeho hodnota není postižením nijak umenšena. Tím je metaforická funkce motivu výrazně podpořena.

Bajka

Typickým příkladem metafory v DHD je bajka, která skrze jednání zvířat odkazuje k jednání lidí. Ačkoli se bajka většinou pojí s předlohami menšího formátu, jeden příklad najdeme i mezi dramatizacemi větších epických celků. Je jím dramatizace Iriny Ulrychové *Holubi*, s. r. o., která vznikla na základě novely C. D. Paynea *Holubí mambo*.

Na jednu stranu zde holubi reflektují svět lidí z pohledu nezkušených ptáků, na druhou stranu je jejich vlastní život metaforou k životu dnešního člověka. Jak již bylo řečeno, autor zobrazuje svět velkoměsta v nadsázce a neidylicky. Hrdinové se potýkají s alkoholismem, nevěrami, vraždami, úrazy i hledáním sexuální orientace. Ve velkoměstské džungli nemohou nikomu věřit a k boji o holý život musí někdy použít prostředků přinejmenším sporných. Základní metaforou předlohy je cesta k přijetí vlastní identity. Až teprve v momentu, kdy holub pochopí, že je holubem, může být šťastný a světu užitečný. Předloha s tímto tématem, s hledáním odpovědi na otázku, kým jsem, pracuje hravě a komplikovaně a neomezuje ho pouze na holuby. Je zde například papoušek, který se usilovně snaží zjistit, zda je sameček, nebo samička.

Irina Ulrychová se ve své dramatizaci soustředila na tuto základní metaforu, a to výhradně ve spojení s holuby. Vybírá situace, které přímo ukazují vývoj „holubího sebepřijetí“. Od pohodlného života v ústavu přes děs z ulic velkoměsta, odhalení výhod létání, návrat do ústavu, pochopení skutečné pozice

výzkumných exemplářů, opětovný útěk až po odhalení holubí užitečnosti pro život velkoměsta a hrdého přijetí označení „holub“. Autorka záměrně vynechává veškeré, pro dětský dramatický text nevhodné motivy, jako jsou vraždy, manželská nevěra apod. Výběrem událostí je tak ze spletného příběhu vytvořen jednotný, uzavřený dramatický děj — srozumitelné podobenství o potřebě být sám sebou. Metaforičnost příběhu je na konci hry podpořena několika citáty, v nichž je slovem holub nahrazeno slovo člověk — „holub, to zní hrdě“ —, či kde je atribut lidský nahrazen ptačím — „létám, tedy jsem“.

Zajímavou hru s metaforou však v případě bajky přináší také jevištní realizace. Ačkoli je výstavba hry v podstatě dramatická a kromě úplného závěru hry zde není použito žádných iluzi rušících prostředků, nelze mluvit o iluzivním přístupu k dramatu. Fakt, že reprezentované postavy nejsou lidé, ale holubi, působí jako zásadní antiiluzivní prostředek, který do jisté míry metaforu rozkrývá. Tento princip zveřejněné metafory také výrazně přispívá k lehké nadsázce dramatizace. Herci v rolích holubů se tak nepotýkají se složitou psychologií svých postav a i bez dalších epických principů mohou postavy vytvářet s odstupem.

Problematika metafory v textech pro DHD by vyžadovala samostatnou studii. Zkoumaná oblast zdaleka nevyčerpává všechny možnosti, které současné DHD nabízí. Cílem této kapitoly bylo spíše dotknout se metafor komplikovanějších, tedy těch, které se přímo podílejí na ústřední myšlence díla, a zároveň skutečně prověřují hranice současného textu pro DHD.

„HISTORICKÉ“ TEXTY

Vedle příběhů s dětským hrdinou lze mezi dramatizovanými předlohami většího formátu nalézt také díla z historie světové literatury. Jejich jazyk i forma nesou znaky doby, ve které byla díla vytvořena, a zásadně je odlišují od literatury 20. a 21. století. Předlohy tohoto typu jsou často součástí školních osnov. Zároveň jsou však pro mladé čtenáře většinou náročné jazykově i tematicky. Žáci základní školy podobná díla čtou jen velmi zřídka. Již fakt, že se děti s díly hlouběji seznámí, lze tedy ocenit jako součást adekvátního výběru látky k dramatizaci. Z této skupiny jsou nejvýraznější dramatizace Komenského *Labyrintu světa a ráje srdce* Marie Husinecké a *Zlomků z Gilgameše* Romana Černíka.

Od ostatních výše zmíněných předloh se tyto odlišují v první řadě právě absencí dětského hrdiny. Postavy obou děl jsou dospělé

nebo stojí na prahu dospělosti. Nejsou to však postavy individualizované. Postrádají propracovanou psychologii, individuální charakteristiku. Nevstupují do reálných mezilidských situací. Ať jsou to mytologičtí hrdinové *Eposu o Gilgamešovi*, či symbolické postavy Komenského *Labyrintu*, vyjadřují spíše esenci charakteru, obecný typ. Tím jsou ovšem, jak je zmíněno výše, dětskému herci vcelku přístupné. Věk postav není pro příběh ani pro mezilidské vztahy v něm určující. Této vlastnosti jsou si oba autoři vědomi a ve svých dramatizacích ji zachovávají. Neaktualizují postavy, neprohlubují jejich psychologii, nedodávají jejich jednání realistické motivace, jak se tomu často děje např. u dramatizací lidových pohádek.

Obě dramatizace také zachovávají téměř doslova jazyk předlohy. Ten potom tvoří důležitou součást charakteru díla. V obou případech jde o jazyk stylizovaný a velmi vzdálený jazyku současného dítěte. Ani jedna z dramatizací jazyk neaktualizuje. Autorsky je do textu zasahováno v minimální míře, v jednotlivých slovech či částech vět. Zejména v momentech, kdy je třeba stručně překlénout absenci té části textu, která byla vynechána. V několika případech jsou také nahrazovány výrazy, např. jména, u nichž autor předpokládá nedostatečnou srozumitelnost bez dostatečného vysvětlení či znalosti kontextu. Přidaný text však vždy dodržuje charakter původního jazyka předlohy. Stejně tak zachovávají dramatizace i mnohé formální znaky díla, jako je členění na kapitoly, verše apod. Autorská práce tak v tomto případě spočívá zejména ve způsobu (v obou případech značné) selekce textového materiálu a jeho distribuce mezi jednotlivé postavy. Oba texty se vyznačují tím, že nepřepisují dlouhé pasáže, ale spíše jejich úlomky. Pracují se zkratkou a symbolem.

V takto pietní práci s jazykem předlohy pochopitelně odpadá možnost dětí spolupracovat na podobě replik a celých situací. Není však vyloučena jejich spolupráce na výběru citací, jejich skladbě atd. Sama práce s takto netradičním jazykem je však z pedagogického hlediska nesporným přínosem. Představuje pro dětskou skupinu významnou zkušenost s rozborem textu, jeho interpretací, vede k rozšíření slovní zásoby atd. V inscenačním procesu potom výrazně kultivuje verbální jevištní projev.

Komenského *Labyrint světa a ráj srdce* není látka v českém DHD nová. Velmi zajímavě ji použil Josef Mlejnek v roce 1974 ve hře *Vandr do světa*, když situace z románu spojil s příběhem skupiny současných dětí, které si vybírají střední školu a rozhodují tak o své budoucnosti. Téma hledání vlastního místa ve světě a smyslu života je pro děti na konci povinné školní

docházky velmi vhodné a přitažlivé. Metaforou Poutníkova hledání je toto téma zobrazeno nedidakticky a nep psychologicky.

Marie Husinecká čerpá zejména z první části Komenského knihy z Poutníkova poznávání světa: Poutníkovo seznámení s Všudubudem a Mámením, nasazení růžových brýlí, setkání s Osudem, s řemeslníky a vzdělanci, návštěva ryšku světa a soud na hradě Královny Marnosti. Vynechány jsou Poutníkovy postřehy o manželství, náboženství, společenských vrstvách atd. Z každé situace přebírá dramatizace několik izolovaných replik, z nichž převažují pasáže přímých řečí. Epikou ich-formu předlohy převádí dramatizace většinou do dramatického dialogu. Vedle citovaných přímých řečí předlohy jsou dialogizovány i momenty vyprávěcí. V některých situacích jsou repliky postav poměrně rozsáhlé, vždy však slouží jednání. Navzdory archaickému charakteru nejsou nikdy repliky pouze dekorativní. Patos, který s sebou vázná témata v kombinaci s archaickým jazykem mohou nést, není tak „zrádný“ — právě díky absenci realistické psychologie postav.

Autorka také zachovává členění textu na kapitoly. Používá dokonce způsob, kterým Komenský kapitoly označuje — názvem kapitoly zároveň prozrazuje její ústřední události. Dramatizace je tak rozčleněna do izolovaných obrazů, v jejichž rámci se členové sboru střídají v ústředních rolích.

Dramatizace končí úvodem ke druhé části předlohy — Poutník poslechne boží volání, aby se „vrátil, odkud vyšel“, tedy „do srdce svého“. Toto Poutníkovo prozření nezahrnuje již v dramatizaci setkání s Kristem, který si jeho srdce vyvolil coby „palác k bydlení svému“. Zcela tak chybí i poselství, že všechna bída světa se díky přijetí Krista mění ve vlastní opak. Téměř absolutní eliminace křesťanských myšlenek je vzhledem k ateismu české společnosti do určité míry pochopitelná. Inszenace byla sice uvedena v roce 1990, ovšem počátek práce lze předpokládat již v době před rokem 1989. Absence křesťanských myšlenek má tedy zřejmě i důvody politické.

Vyznění dramatizace tedy není změněno, spíše je rozsáhlou selekcí zobecněno. Obsahuje poselství, že svět sám o sobě žádné trvalé hodnoty nenabízí. Že štěstí nespočívá v hmotných statcích, ve společenském postavení atd. Uspokojení či smysl života je třeba hledat hlouběji. Poutníkovo srdce může symbolizovat lidské emoce, schopnost empatie, lásky, duchovní a duševní bohatství apod. Nekonzkretizovaný „návrat do vlastního srdce“ tak nabízí celou řadu velmi zajímavých interpretací, aniž by byl protichůdný myšlenkám Komenského díla. Tímto

způsobem vznikl text dětským hercům až překvapivě přístupný. Autorka dokázala nalézt ve filozoficko-náboženském spisu důležité a aktuální poučení pro současného mladého člověka — do úvah o budoucnosti zapojuje i téma konzumního či povrchního pohledu na svět.

Roman Černík nazývá svou adaptaci *Eposu o Gilgamešovi* výstižně *Zlomky z Gilgameše*. Dává tak najevo, jak malou část eposu pro svůj soubor použil. Jde o zhruba devadesát veršů vybraných z prvních pěti tabulek. R. Černík ve svém díle sleduje zrození Gilgameše a Enkidua, jejich seznámení a jejich společný boj se strážcem lesa Chuvavou. Bohové krotí Gilgameše tím, že mu posílají přítele. Ten Gilgameše porazí, bere mu tak pocit jeho neohroženosti, potom se s ním spřátelí. Společně hrdinové strážce lesa Chuvavu porazí. Epos je tak zúžen v jeden ucelený příběh se šťastným koncem.

Vybrané repliky v naprosté většině citují předlohu. Jejich občasná úprava vede ke stručnosti sdělení, popřípadě vynechává nerosrozumitelná jména a odkazy ke konkrétním bohům, událostem atd. Některé repliky používá autor v repetici. Ve dvou místech jsou repliky postav dopsány ve stylu předlohy, necitují ji však. Vybrané fragmenty textu slouží velmi stručným situacím, které předpokládají důraz na neverbální jevištní jednání. Vyprávěčem je zde sbor, který mimo jiné představuje obyvatele města Uruku. Členové sboru také vstupují do epizodních rolí. Stávají se bohy, kteří obdařují Gilgameše vlastnostmi při jeho zrození, Gilgamešovou matkou, obrem Chuvavou. Postavy se stávají spíše symboly či v případě Gilgameše a Enkidua — neindividualizovanými archetypy.

Roman Černík ve svém výběru akcentuje slovo přítel a vzájemnou spolupráci hrdinů. Do souvislého děje je třikrát vložena píseň o Gilgamešově snu, náležející do čtvrté tabulky, která začíná slovy: „Příteli můj...“ Tento „refrén“ vyzdvihuje téma přátelství, které je řízeno bohy a je silnější člověka — přátelství osudového. Ze složité látky je tedy opět vyabstrahována srozumitelná myšlenka podstaty přátelství — přítel nás posiluje, nejen protože po našem boku bojuje s našimi nepřáteli, ale také s našimi vlastními chybami.

Obě „historické“ předlohy jsou bezesporu látkou myšlenkově náročnou i pro mnohé čtenáře starší patnácti let. Práce s nimi nepředpokládá, že aktéři předlohy plně porozumějí. Ani jedna z uvedených dramatizací pochopitelně nezachovává myšlenkovou hloubku a tematickou pestrost předlohy. Vede však aktéry ke schopnosti nalézt i ve složitém díle srozumitelnou myšlenku a zbavuje je strachu z velkých děl

světové literatury. Z toho důvodu nepovažují výrazné obsahové zúžení za zásadní handicap děl. Naopak — je překvapivé, jak kvalitní dramatizace na základě takto složitých látek vznikly.

ZÁVĚR

Dramatizovat větší epické celky pro dětské herce do patnácti let rozhodně není úkolem jednoduchým. To však nečiní předlohy většího rozsahu pro DHD nepřístupnými či nepřipustnými. Samy provokují ve svém oboru nová či netradiční dramatická, dramaturgická i inscenační řešení. Vzhledem k cílům a podmínkám práce současných dětských divadelních sborů se jeví stav dramatizací zkoumané oblasti přinejmenším uspokojivý.

Analyzované texty nabízejí množství zejména formálních řešení, která čelí úspěšně přirozeným hraničním oborům: nalezené možnosti práce s vyprávěčem, způsoby prezentace dospělé postavy i cesty ke zveřejnění vnitřních pochodů dětských hrdinů jsou neobyčejně pestré. Tyto — většinou epické — principy nejsou samoúčelné. Slouží objektivně daným omezeným možnostem dětských herců, časovým a technickým podmínkám práce v souborech. Jsou nositeli podstatných, mnohdy neverbalizovaných významů. Mají však i smysl vzdělávací: dítě se díky setkání s nimi učí vnímat divadlo jako umění mnoha forem a možností. Učí se vnímat metafory literární i scénické, symboly, skryté významy apod. Dramatizace zkoumané oblasti vychovávají tedy nejen profesionální či amatérské divadelníky, ale také poučené vnímatele — čtenáře a diváky.

Zdenou Joskovou a Evou Machkovou hojně prosazovaný epický přístup k dramatickému textu ve zkoumané oblasti nejen výrazně převažuje, ale přináší také jednoznačně zajímavější výsledky. Zcela proti očekávání nabízí zkoumaná oblast několik textů, jejichž epická konstrukce udivuje komplikovanou strukturou, která nepostrádá překvapivou vnitřní soudržností. Texty iluzivní, které tíhnou k dramatické výstavbě a uzavřené formě dramatu, jsou naopak ve zkoumané oblasti důkazem komplikací, které s sebou tento druh konstrukce přináší. Texty tohoto druhu vesměs trpí neadekvátně náročnými hereckými úkoly, částečnou absencí logiky děje či nedostatečnou artikulací tématu.

Kromě bohatosti formálních postupů lze ve zkoumané oblasti zaznamenat ještě jednu stěžejní vlastnost: drtivá většina výše zmíněných textů vykazuje intenzivní snahu „něco“ sdělit. Jinými slovy — nesloužit pouhé pre-

zentaci „roztomilých“ aktérů před rodiči. Autoři-pedagogové pojmají divadlo jako nástroj komunikace a sebevyjádření, a tak ho také prezentují dětským aktérům. Témata a myšlenky, které s sebou většinou přináší na dětské jeviště, jsou mnohdy velmi složité, nejednoznačné a dotýkají se základních otázek života a smrti. Většina dramatizací se dokázala vyhnout dříve tolik běžné strohé didaktičnosti a černobílému předkládání tezí. Až na naprosté výjimky nahlíží texty světem očima dětí. Tedy ne, jak tomu bylo dřív, očima dospělých autorů. Evidentní je také větší či menší podíl samotných aktérů na výsledné podobě textu.

Je zjevné, že většina autorů, o nichž jsem se zmínila v této práci, nepovažuje text pro DHD za okrajovou záležitost a volí rozsáhlou předlohu s plným vědomím velkého úkolu, který na sebe bere. Hranice oboru tak tyto autoři prověřují i pokořují zcela vědomě. Hledají rozmanité způsoby výstavby hry, inspirují se experimentálními dramatickými postupy a ve spojení s DHD jim dávají nové funkce, nový smysl.

Nelze ovšem přehlédnout, že autorů, kteří volí k dramatizaci větší epickou předlohu, není — vzhledem k celkovému počtu textů pro DHD — mnoho. Ve zkoumané oblasti se vyskytuje jen několik výrazných jmen, ovšem zastoupených více díly. Ve skupině textů, které byly v této práci shledány výjimečně kvalitními, se v podstatě opakují pouhá tři jména: Miroslav Slavík, Irena Konývková a Hana Nemravová. Ačkoli tedy počet dramatizací větších celků evidentně roste, nepatří díla tohoto druhu k běžné praxi autorů DHD. Zdá se, že jsou také tyto texty mnohem méně přebírány jinými soubory než kratší a jednodušší texty těchto autorů. Význam jejich zveřejnění a kritiky spočívá tedy spíše v tom ukázat široké pedagogicko-umělecké možnosti, které DHD nabízí.

Na závěr je třeba zdůraznit, že překonávání hranic oboru a „novátorství“, o kterém mluví tato práce, se týká skutečně výhradně oblasti DHD. Nelze tvrdit, že by se impulzy, které vybrané texty přináší, nějakým způsobem odrážely v české dramatičce obecně. Inspirace probíhá spíše obráceně — zvolené principy dramatizátorů jsou profesionálnímu i amatérskému divadlu dospělých dobře známé. Pro rozvoj DHD jsou však analyzované dramatické přístupy skutečně zásadní. Dobře vypovídají mimo jiné o postoji současné dramatické výchovy, která neulpívá na ověřených postupech a nerezignuje ani na jeden ze svých základních cílů.

POZNÁMKY

- 1 Podle přednášky Jiřiny Lhotské, která se uskutečnila na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze 14. 5. 2010.
- 2 Původně termín Jerzyho Grotowského se dnes — zvláště v dramatické výchově — používá jako synonymum divadla, které se obejde téměř bez rekvizit a scénografie. Proměny prostředí jsou založeny mimo jiné na pohybu divadelního znaku, kdy jeden předmět zastupuje předměty a jevy jiné, jeho funkce se mění v závislosti na hercově jednání s ním.
- 3 V době účasti na Dětské scéně v roce 2004 působila Andrea Zlatníčková jako učitelka a vedoucí Divadelního souboru Klabastr Klabum na ZŠ Pavlovská Brno-Kohoutovice.
- 4 Viz Pohled nezávislé recenzentky Evy Machkové. *Deník Dětské scény*, 17. 6. 2004, č. 6., s. 77. Dostupné též z: www.drama.cz/ds/archiv/ds_2004_cislo_6_web.pdf.
- 5 Alena Palarčíková, roz. Petrová, působí od roku 1989 jako učitelka LDO v ZUŠ Žerotín v Olomouci. Vlastní metody práce na inscenaci s dětským kolektivem popisuje v monografii *Tygr v oku* (2001, 2. vyd. 2011). Je spoluzakladatelkou a lektorkou olomouckého Sdružení D.
- 6 Nika Štěpánková byla v době uvedení inscenace na Dětské scéně v roce 1997 vedoucí souboru DOMINO na Soukromé mateřské a základní škole Rozmarýnová, Brno.
- 7 Petr Haken je vedoucí Turnovského divadelního studia a organizátorem krajské přehlídky mladého a experimentálního divadla *Modrý kocour* v Turnově.
- 8 Ivona Čermáková je absolventkou ateliéru dramatické výchovy JAMU. V době uvedení inscenace (2002) působila jako učitelka LDO na ZUŠ Jana Štursy v Novém Městě na Moravě.
- 9 Marie Kolářová, později Junová, byla učitelkou ZŠ a poté LDO ZUŠ v Praze 5, od začátku 90. let potom v Novém Městě na Moravě. Zde vedla také dětský divadelní soubor Fanfuláci.
- 10 Hana Nemravová je učitelkou LDO ZUŠ v Uherském Hradišti, zakladatelkou a vedoucí divadelního souboru Dohráli jsme.
- 11 Irena Konývková je učitelkou LDO ZUŠ v Ostrově a vedoucí divadelního souboru HOP HOP. Obojí převzala v roce 1980 po své učitelce Soně Pavelkové. Je také zakladatelkou a ředitelkou mezinárodního festivalu dětského divadla *Ostrovské soukání*.
- 12 Miroslav Slavík je jednou z nejvýraznějších osobností DHD 90. let v Čechách. V roce

1982 založil dětské divadelní studio HUD-RADLO ve Zlivi. Své metody práce s dětským souborem popisuje v monografii *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem* z roku 1996.

- 13 Alena Vitáčeková je od roku 1997 vedoucí dětského souboru Divadélka Růžek z Českých Budějovic.
- 14 Irina Ulrychová působí jako docentka na katedře výchovné dramatiky DAMU. Současně je učitelkou LDO ZUŠ v Brandýse nad Labem. V roce 2007 vydala studii *Drama a příběh*, v níž se zabývá problematikou příběhového dramatu.

PRAMENY

ČERMÁKOVÁ, Ivona; LINDGRENHOVÁ, Astrid. *Rok v Bullerbynu*. Nedatováno. Nové Město na Moravě. Rukopis scénáře. 9 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace byla uvedena na krajské přehlídce dětského divadla v Třebíči v roce 2002.

ČERNÍK Roman. *Zlomky z Gilgameše* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětská scéna. Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1997. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

DISMAN, Miloslav. *Tři medvíďata Rýša, Míša, Máša: Hra pro nejmenší o čtyřech obrazech*. Praha: Osvěta. 64 s. Ed. Hry pro mládež, sv. 13.

HAKEN, Petr; Mark TWAIN. *Tom Sawyer* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětská scéna. Trutnov: ARTAMA, 2001. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

HOMOLOVÁ, Michaela; GAARDER, Jostein. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. Nedatováno. Liberec. Rukopis scénáře. 5 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2010 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

HUSINECKÁ, Marie; KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labrynt světa a ráj srdce* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětské divadelní léto. Prachovice: ÚKVČ, 1990. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

JOSKOVÁ, Zdena (ed.). *Děti hrají divadlo: Sborník scénářů pro dětské divadelní soubory*. Praha: DILIA, 1987a. 94 s.

---. *Děti, hry a divadlo: Výbor z absolventských prací posluchačů Lidové konzervatoře pro vedoucí dětských dramatických a loutkářských kolektivů pořádané KDP a SKKS Praha*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1987b. 96 s. Ed. Sešity dramatické výchovy, sv. 4.

---. *Malé jeviště 1987*. Praha: Ústřední kulturní klub železničářů, 1987c. 95 s.

---. *Malé jeviště 1989*. Praha: Ústřední kulturní klub železničářů, 1989. 78 s.

---. *Rozmanitosti: Sborník her a scének pro dětské soubory*. Praha: DILIA, 1982. 74 s.

JUNOVÁ, Marie; DRIJVEROVÁ, Martina. Sisa Kyselá. *Tvořivá dramatika*. 1994, roč. V, č. 1, s. 13–14. ISSN 1211-8001. Inscenace textu byla uvedena v Prachaticích v roce 1993 na celostátní přehlídce Dětské divadelní léto.

KÁBRTOVÁ, Naděžda; Mark TWAIN. *Jmenuji se Tom* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětská scéna. Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1997. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

KARAFIÁT, Jan; KOLÁŘ, Míla. *Broučci: Dramatické pásmo o prologu a osmi obrazech*. Praha: Zemědělské knihupectví A. Neubert, 1944. 86 s. S předmluvou Miloslava Dismana.

KOLÁŘ, Míla. *O rozmazlené Pamele: Veselá hra pro děti o pěti obrazech*. Praha: J. R. Vilímek, 1946. 54 s. S doslovem režiséra Miloslava Dismana.

KOLÁŘOVÁ, Marie; LINDGRENHOVÁ, Astrid. *Ronja, dcera loupežníka* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětské divadelní léto. Prachatic: ARTAMA, 1993. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

KONÝVKOVÁ, Irena; BOSETZKY, Horst. *!...jinak je s tebou amen!* Nedatováno. Ostrov. Rukopis scénáře. 20 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2005 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

KONÝVKOVÁ, Irena; WILSONOVÁ, Jacqueline. *Ruby a Garnet*. Nedatováno. Ostrov. Rukopis

scénáře. 11 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2009 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

KONÝVKOVÁ, Irena. *Už zase skáču...: Volně na motivy knihy Alana Marshalla Už zase skáču přes kaluže*. Nedatováno. Ostrov. Rukopis scénáře. 14 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2010 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Dětské divadlo: Sborník her pro dětské divadelní soubory*. Praha: Albatros, 1976. 288 s.

---. *Dětské divadlo 2: Sborník her pro dětské divadelní soubory*. Praha: Albatros, 1978. 256 s.

MECER, Jaroslav; VAŇÁTKO, Václav. *Chlapci z rybářské uličky: Hra pro mládež o pěti obrazech*. 2. vyd. Praha: A. Neubert, 1944. 72 s.

MELLANOVÁ, Míla. *Pohádky dálného východu*. Praha: Československé divadelní a literární jednatelství, [195-]. 56 s.

MLEJNEK, Josef. *Vandr do světa. Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVII, č. 3. Dětská scéna 21: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 1–30. ISSN 1211-8001.

NEMRAVOVÁ, Hana; BEZDĚKOVÁ, Zdeňka. *Říkali mi Leni*. Nedatováno. Uherské Hradiště. Rukopis scénáře. 8 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2003 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

NEMRAVOVÁ, Hana; HERCÍKOVÁ, Iva. *Pět holek na krku. Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 2. Dětská scéna 35: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 18–30. ISSN 1211-8001. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2001 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

PALARČÍKOVÁ, Alena; FISCHEROVÁ, Daniela. *Aha! Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV, č. 2. Dětská scéna 26: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 1–27. ISSN 1211-8001.

PALARČÍKOVÁ, Alena; HERCÍKOVÁ, Iva. *Pět holek na krku. Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 2. Dětská scéna 35: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 1–15. ISSN 1211-8001. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2010 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

PALARČÍKOVÁ, Alena; LINDGRENHOVÁ, Astrid. *Ronja a Birk* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětská scéna. Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1998. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

PAVELKOVÁ, Soňa. *Střepinky: Na motivy knihy pro děti Zuzany Renčové a Jaroslava Nováka Děvče s copánky*. Praha: DILIA, 1979. 30 s. Inscenace textu byla uvedena v Kaplici v roce 1977 na celostátní přehlídce Kaplické divadelní léto.

REZEK, Jiří. *Krysař: Na motivy románu Viktora Dyky Krysař*. Nedatováno. Slaný. Rukopis scénáře. 32 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2000 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

RYCHETSKÁ, Petra; ENDE, Michael. *Momo*. Duben 2001. Brno. Rukopis scénáře. 24 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2001 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

RYCHETSKÁ, Petra; LEWIS, Clive Staples. *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň*. Nedatováno. Brno. Rukopis scénáře. 13 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2004 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

SLAVÍK, Miroslav; KÄSTNER, Erich. *Emile, Emile... Tvořivá dramatika*. 2004, roč. XV, č. 2. Dětská scéna 14: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 30–46. ISSN 1211-8001.

SLAVÍK, Miroslav; KÄSTNER, Erich. *Hra na Kuličky*. In SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 1996, 43–51 s. ISBN 80-7068-094-6. Inscenace textu byla uvedena v Ústí nad Orlicí v roce 1994 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

SLAVÍK, Miroslav; VESAAS, Tarjei. *Ledový zámek. Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 1, s. 15–21. ISSN 1211-8001. Inscenace textu byla uvedena v Ústí nad Orlicí v roce 1996 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

SVOBODOVÁ, Dana; TOMAS, Karel; ENDE, Michael. *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Nedatováno. Praha. Rukopis scénáře. 15 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2010 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Nika; LINDGREN, Astrid. *Pipi Dlouhá punčocha* [videozáznam na DVD]. Videozáznam autorského představení na celostátní přehlídce Dětská scéna. Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1997. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha.

ULRYCHOVÁ, Irina; PAYNE, C. D. Holubi, s. r. o. *Tvořivá dramatika*. 2008, roč. XV, č. 3. Dětská scéna 27: Příloha Tvořivé dramatiky, s. 1–24. ISSN 1211-8001. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2008 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

VAŇÁTKO, Václav. *Malý partyzán: Hra revolučních dnů o čtyřech obrazech*. Praha: Mladá fronta, 1946. 92 s.

---. *Robinsonka: Hra o děvčátku ze současného života ve 3 dějstvích*. Praha: České divadelní a literární nakladatelství, [195-]. 69 s.

---. *Tři pohádkové hry*. Praha: Jos. R. Vilímek, 1948. 96 s.

VITÁČKOVÁ, Alena; LINDGREN, Astrid. *Případ svěťte Davidovi*. Nedatováno. České Budějovice. Rukopis scénáře. 17 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v roce 2008 na krajské přehlídce v Bechyni a doporučena do širšího výběru na celostátní přehlídce Dětská scéna v Trutnově.

VOEKENŠTEJN, Vladimír Michajlovič; KIPLING, Rudyard. *Maugli: Hra o 5 dějstvích podle R. Kiplinga*. Přel. Václav VALENTA-ALFA. [2. vyd.] Praha: DILIA, 1957 [1931]. 40 s.

ZLATNÍČKOVÁ, Andrea; PREUSSLER, Otfried. *Čarodějův učeň*. Nedatováno. Brno. Rukopis scénáře. 14 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2004 na celostátní přehlídce Dětská scéna.

LITERATURA

BRHELOVÁ, Eva. Recenze, představení čtvrtého bloku. *Deník dětské scény*. 16. 6. 2010, č. 5, s. 103. Dostupné též z: www.drama.cz/ds/archiv/ds_2010_cislo_5_web.pdf.

CÍSAŘ, Jan. *Práce porotce amatérského divadla*. Praha: ÚKVČ, Hradec Králové: KKS, 1984. 96 s. Knihovnička amatérského divadla, sv. 8.

DISMAN, Miloslav. *Cestou k odpovědnosti: (Pokus o průzkum vlivu estetickovýchovného působení v DRDS při rozvíjení literárně dramatické tvořivosti dětí ve věku od 7 do 15 let v období od května 1933 do května 1969)*. Praha: ÚDLUT, 1969. 84 s. Ed. Knihovnička divadelní výchovy, sv. 2.

---. Inscenace Kolářovy dramatisace Karafiátových „Broučků“. In KARAFIÁT, Jan; KOLÁŘ, Míla. *Broučci: Dramatické pásmo o prologu a osmi obrazech*. Praha: Zemědělské knihkupectví A. Neubert, 1944. 86 s.

---. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s. Ed. Učebnice středních odborných škol.

DISMAN, Miloslav; KUBÁLEK, Vratislav. *Dětský přednes a dramatický projev*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 160 s.

HNILČKOVÁ, Hana. *Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti*. Praha, 2000. 79 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Cesty moderního dramatu*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1995. 164 s. ISBN 80-900066-8-X.

---. *Úvod do praktické dramaturgie*. Praha: ÚKVČ, 1981. 92 s.

JACKOVÁ, Magdalena. *Otcové, synové, bratři a svědci. Divadelní revue*. 2003, roč. XIV, č. 1, s. 15–27. ISSN 0862-5409.

JOSKOVÁ, Zdena. *Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. Tvořivá dramatika*. 1999, roč. X, č. 1, s. 1–13. ISSN 1211-8001.

KONÝKOVÁ, Irena. *Kroky a hledání při práci s dětským divadelním souborem. Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 2–3, s. 18–23. ISSN 1211-8001.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Krista; SVOBODOVÁ, Radka; TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 224 s. ISBN 80-7184-756-9.

KURŠ, Antonín. *Dětská divadla v SSSR a u nás*. Praha: Dědictví Komenského. 1936. 144 s.

LHOTSKÁ, Jiřina. *Text a spontánní prvky dětského hereckého projevu: Texty pro dětské divadlo*. Praha, 1990. 72 s., 19. s. příl. Diplomová prá-

ce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra režie a dramaturgie.

LUKEŠ, Milan. *Umění dramatu*. Praha: Melantrich, 1987. 230 s. Ed. Estetika divadelní a filmové tvorby.

LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: SPN, 1978. 156 s.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-X.

---. *Mezi skutečností a snem: Kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: KANT — Karel Kerlický, 2013. 228 s. Edice DISK — velká řada, sv. 23. ISBN 978-80-7437-101-1.

---. *O sani s mnoha hlavami: Dramaturgie a dramatika dětského divadla*. Praha: Pražské kulturní středisko, 1990. 58 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 8. ISBN 80-85040-05-0.

---. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007 [1998]. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

---. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 3., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, katedra výchovné dramatiky, 2012 [2000]. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

---. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. 160 s.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Praha: ÚDLUT, 1970. 56 s. Ed. Knihovnička divadelní výchovy, sv. 3.

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

MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: (Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice)*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004 [1996]. 54 s. ISBN 80-7331-922-5.

- MLEJNEK, Josef. *Klaun Strakapoun hraje dětem: Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 84 s. ISBN 978-80-903901-1-9.
- NEMRAVOVÁ, Hana. *Literatura jako zdroj divadelního tvaru*. Praha, 2004. 111 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.
- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2011 [2001]. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. Erich Kästner na dětském jevišti. *Tvořivá dramaturgie*. 2004, roč. XV, č. 2. Dětská scéna: Příloha Tvořivé dramaturgie 14, s. 47–48. ISSN 1211-8001.
- . Ústecké impulzy. *Tvořivá dramaturgie*. 1996, roč. VII, č. 2, s. 2–5. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramaturgie Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008. 220 s. ISBN 978-80-903901-2-6.
- . *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha — evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramaturgie Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 164 s. ISBN 80-901660-4-0.
- PANOVÁ, Olga. *Cesty detskej literatúry na javisko*. Bratislava: Mladé letá, 1989. 136 s. ISBN 80-06-00149-9.
- REZEK, Jiří. *Kritéria volby námětů pro dětský divadelní soubor*. Praha, 2005. 90. s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.
- RICHTER, Luděk. *Co skrývá text: Dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého divadla*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2005. 128 s. ISBN 80-902975-5-2.
- . *Literatura, divadlo a my: převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha: ÚKVČ; Hradec Králové: KKS Hradec Králové, 1985. 136 s.
- . *O divadle (nejen) pro děti: Úvahy z časopisu ČTVRTletník DDD/Divadlo pro děti 1994–2006*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2006. 132 s. ISBN 80-902975-6-0.
- SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1996. 52 s. ISBN 80-7068-094-6.
- ŠANDOVÁ, Alena. *Děvčátko Momo a ukradený čas Michaela Endeho z pohledu dramatické výchovy*. Praha, 2004. 191 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.
- ŠIMŮNEK, Antonín. *Současná česká próza s dětským hrdinou jako předloha pro divadlo hrané dětmi*. Praha, 2010. 67 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.
- ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti, některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 58 s. Diplomová práce (Mgr.). AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii.
- ŠULAJOVÁ, Iva. *Dramatizace jako teoretický problém. Divadelní revue*. 2004. roč. 15, č. 4, s. 46–61. ISSN 0862-5409.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- . *Průvodce představeními Dětské scény. Amatérská scéna*. 2001, roč. 38, č. 4, s. 9–16. ISSN 0002-6786. Dostupné též z: www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=1320.
- . *Příběh s dětským hrdinou v divadle hraném dětmi*. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramaturgie Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008, s. 36–45. ISBN 978-80-903901-2-6.
- URBANOVÁ, Alena. *Popelka divadla pro děti*. České Budějovice: KKS, 1986. 108 s.
- URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 2003. 368 s. ISBN 80-7198-548-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 1991. 146 s.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Přeložila Eva MACHKOVÁ*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 220 s. Přel. z: *Development Through Drama*. ISBN 80-85866-16-1.

Podstatné části diplomové práce, která byla obhájena na katedře divadelní vědy na Filozofické fakultě UK v roce 2011

13. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA

Lingen 25. července — 1. srpna 2014

INSCENACE 13. SVĚTOVÉHO FESTIVALU

ARGENTINA

DDS Ensayando Suenos, Neuquén (ved. Sandra Monteagudo a Jorgelina Balsa)

Kvočna

ARMÉNIE

Dětské a mládežnické divadlo Likidon, Jerevan (ved. Amalya Amirhanyan)

Červená karkulka

BANGLADÉŠ

People's Little Theatre, Dháka (ved. Liaquat Ali Lucky)

Daaghor (Poštovní úřad)

BURKINA FASO

Divadelní ateliér „La Providence“ (ved. Ernest Minoungou)

Jeu de Faim

ČESKO

DDS Tři boty, Třebotov (ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)

Nu, vot!

ČÍNSKÁ LIDOVÁ REPUBLIKA

Delegace ze Ž'-čao, provincie Šan-tung

Cesta snů

DÁNSKO

Divadlo Dronen, Kodaň (ved. Pernille Nedergaard Haugesen)

Domov je místo

ÍRÁN

Dům umění Cherad, Teherán (ved. Mahvash Firouzzadeh a Rana Ghaderi)

Zamáváme rukama a poletíme

JAPONSKO

Taneční skupina Kasaj, Tojama (ved. Hiroši Kojzumi)

Krabička hraček,

Tanec na zvuky

KANADA

Divadelní společnost Original Kids, London (Ontario) (ved. Jim Schaefer)

Výlet snů

KOLUMBIE

Divadelní a taneční soubor CHLA, Bogotá (ved. Juan Alberto Galvis)

Císařovy nové šaty

LITVA

Dětské a mladé divadlo Saula, Plunge (ved. Romas Matulis a Sigita Matuliene)

Lsti ďáblů

NĚMECKO

Theaterkinderclub des Theaters der Jungen Welt Leipzig (ved. Cynthia Friedrichs a Simone Neubauer)

Jsme z planety Země

PALESTINA

Divadlo YES, Hebron (ved. Yazid Zahda)

Hry v utečeneckém táboře

PARAGUAY

Divadlo Axioma, Asunción (ved. Clara Zelada Alvarez)

Z jiného světa

RUSKO

Dětské divadlo současného umění Etti Detti, Krasnojarsk (ved. Jelena Michajlovna Bedrinovová)

O našich menších bratrech

ŘECKO

Divadelně-kulturní umělecké středisko Poupoulo, Soluň (ved. Fotis Chatzimichailidis)

Za lepší svět, Adame!

UGANDA

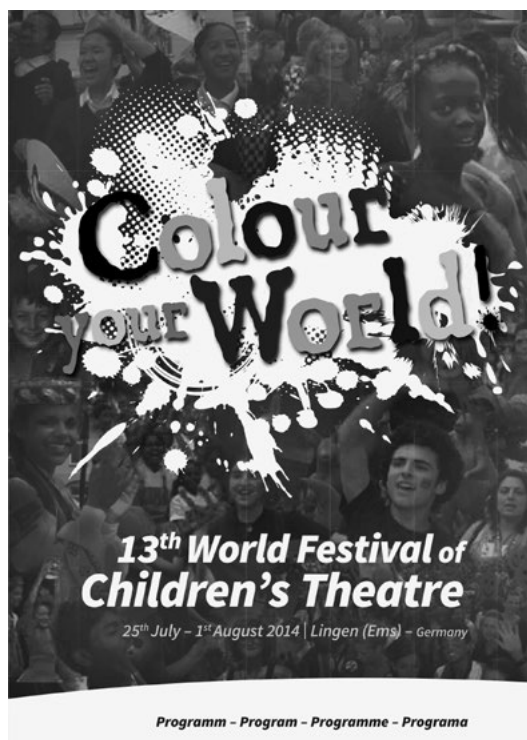
MMUNYE, Kampala (ved. Nkugwa Patrick Mukisa)

Nová píseň

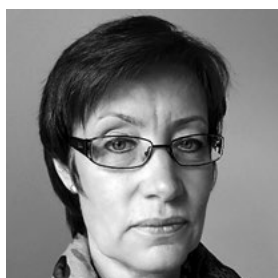
ZIMBABWE

DS dobročinné společnosti CHIPAWO, Harare (ved. Robert McLaren a Chipso Basopo)

Má identita, má síla, má kultura



13TH WORLD FESTIVAL OF CHILDREN'S THEATRE — TAK TAM JSME BYLI!



VÁCLAVA MAKOVCOVÁ

vedoucí dětského divadelního souboru Tři boty,
ZŠ a MŠ Třebotov

vaclava.makovcova@gmail.com

Pokusím se to vzít všechno pěkně popořádku, aby si mohl případný náš následovník udělat představu, jak se všechno s takovým festivalem seběhne.

Ze všeho nejdřív byl náš divadelní soubor Tři boty doporučen, aby reprezentoval se svým představením *Nu, vot!* Českou republiku na celosvětovém festivalu dětských divadelních a tanečních souborů v Lingenu v Německu. Byli jsme nadšeni! Navrženo bylo celkem 56 souborů z celého světa. Z těchto souborů bylo pak vybráno 18 souborů z pěti světadílů a taky — z České republiky z Třebotova! Byli jsme nadšeni! Ihned jsme se pídili po tom, co to je Světový festival dětského divadla, co to je reprezentovat Českou republiku. Vzápětí nás ovšem napadlo, jestli se hodí, abychom ji reprezentovali ruskou pohádkou!? A budou nám diváci rozumět? Budeme my vůbec pochopeni?!

I bylo nám řečeno, že ruská pohádka se klidně hodí, neboť akce je multikulturní. Co se týče porozumění či pochopení, nikdo nikdy ti jistotu nedá, hlavně prý ať nic nepřekládáme, nehrajeme ve světových řečech a netvoříme titulky. V tom směru jsme byli ochotny

vyhovět. A o Světovém festivalu dětského divadla jsme se dozvěděli, že se pořádá od roku 1990 a že je naprosto unikátní a největší na světě. Poprvé byl uspořádán v Lingenu v Německu. Ve spolupráci s mezinárodní asociací amatérských divadel AITA/IATA byl následně organizován v různých městech po celém světě (1992 — Antalya, Turecko, 1996 — Kodaň, Dánsko, 2000 — Hannover, Německo, 2004 — Havana, Kuba, 2008 — Moskva, Rusko). Každý čtvrtý rok se světový festival vrací opět do Lingenu, na místo svého vzniku. Po dobu deseti dnů 18 souborů a kolem 450 dětí ze všech koutů světa předvádí své divadelní nebo taneční představení, diskutuje, setkává se navzájem, hraje si, žije, jí a slaví. Nedílnou součástí tohoto festivalu je i tzv. sympozium, které je úzce spjato s jeho obsahem a organizací. Odborné diskuse jsou zaměřeny na estetické a metodické aspekty vystoupení předváděných na festivalu. Organizátorem sympozia byl Institut divadelní pedagogiky v Osnabrücku (Institut für Theaterpädagogik, Hochschule Osnabrück) ve spolupráci se stálým výborem pro děti a mládež AITA/IATA.

No nazdar, řekly jsme si my dvě vedoucí, když jsme si toto přečetly. Jenže kostky se zdály býti vrženy a my do toho všeho taky a nezbývalo nic jiného, než se s tím nějak popasovat.

Nejprve vznikla otázka, kde na to vzít. Pobyt a stravu jsme na festivalu platit nemuseli, ale čtyřikrát cestu autobusem v ceně 95 000 Kč ano. Proto bylo nejdříve nutno, jak jsme se dozvěděli, požádat o grant Ministerstvo kultury ČR. Byl to úřad veliký, ale pan Michal Nádvozník, který nás tam měl na starosti, byl velice laskavý, vstřícný a trpělivý a dobře to dopadlo a my moc děkujeme za dotaci ve výši 70 % nákladů na úhradu dopravy.

Další starost nastala, když se ukázalo, že každý ze zúčastněných souborů měl za úkol

nejen předvést svoje divadelní představení, ale i všemožným pozitivním způsobem zviditelnit svoji vlast. Každá země by měla mít dokonce svůj stánek. Tak jsme si hned začali představovat, že ten náš by měl být samozřejmě označen českou vlajkou a transparenty a mělo by v něm být plno zboží pro všechny děti na světě. Plyšové hračky, třeba krtečky nebo žabky, aby bylo koho políbit (protože co kdyby, že?), skleněné korále, skleněné kuličky nebo skleněné cokoliv, české oplatky, české minerálky, různé propagační materiály o České republice v mnoha jazycích atd. atd. — a my budeme rozdávat a dělat tak všem obdarovaným radost a své domovině dobrou reklamu. Tak takhle jsme si to asi představovali a představte si, ono to nakonec tak i bylo. Děkujeme za to Středočeskému kraji, že nám poskytl dotaci z fondu „Podpora hejtmána“ na propagaci Středočeského kraje a všem ostatním sponzorům. Taky děkujeme všem pomocníkům, kteří navlékali a vyšívali a radili atd.

A když bylo vše nastřádáno, byl konec školního roku a děti se nám rozběhly na rodinné dovolené, tábory, ke svým hračkám, hrám a jiným radovánkám a my dvě vedoucí jsme jen doufaly, že toto všechno opustí a v patřičný čas se sejdou v patřičném zdravotním stavu a v patřičné náladě na patřičném místě. Letošní celosvětový festival dětského divadla totiž probíhal právě uprostřed prázdnin ve dnech 25. července až 1. srpna 2014.

Odjezd byl stanoven na 24. července ráno. Děti se sešly, my dospělí také (byli jsme čtyři), vše bylo naloženo a mohli jsme tedy vyrazit autobusem na cestu dlouhou, předlouhou. Trvala deset hodin, ranní nadšení během ní lehce vyprchalo, ale když jsme nakonec přece jen uviděli ceduli Lingen, bylo hned zase zpět.

Nejprve jsme se ocitli v parku, ve kterém se celá akce měla odehrávat. Byli jsme plni očekávání a vzápětí i trochu obav. Jaké to tady bude? Jak zvládneme tu zodpovědnost repre-

zentovat Českou republiku!?! A jaké budou rodiny, ve kterých by měly děti po dobu festivalu bydlet? Ale park na první pohled sliboval plno zážitků, myšlenky na reprezentaci jsme prozatím odsunuli a naše rodiny, přestože na nás musely už dvě hodiny trpělivě čekat, nás uvítaly opravdu velmi vlídně a srdečně. Nejprve byla naše česká delegace oficiálně přivítána, pak se představily děti, od organizátorů dostaly tričko, program, tašku a vyrazily se svými přechodnými rodiči do svých přechodných obydlí. Nám se první společné okamžiky zdály až dojemně milé. V tu chvíli jsme jen doufali, že totéž cítí i děti. A s vírou ve světlé zítřky a s nejasnou představou slavnostního zahájení s průvodem, které nás čekalo následující den, jsme se, stejně jako děti, odebrali honem do postýlek. Postýlky všech dospělých se nacházely v hostelu vzdáleném asi 3 km od Lingenu. To byl tedy Babylón! Vedoucí souborů z 18 zemí světa!

Ráno to vypadalo všelijak. Norská předpověď počasí hlásila déšť a jako vždy se nemýlila. Lilo jako z konve. A před námi průvod celým městem! A děti až do 16 hodin v rodinách a v nás obavy, s jakou přijdou... Přišly s veselou! A s jakou veselou! Nadšeně jeden přes druhého vyprávěly své zážitky, co dělaly, co jedly, kde byly, kdo má v domě bazén, kdo tělocvičnu, kdo hernu, kdo zvířátko atd. atd. Vypadalo to, že snad ani neměly čas na spaní. No, a když bylo vše vypovězeno, přestalo pršet a my jsme se všichni přesunuli k Emslandareně, což je místní sportovní hala pro asi 10 000 diváků. Soubory z 18 zemí světa postupně za velkého aplausu vstupovaly dovnitř, představily se na centrálním pódiu a usadily se na svá místa. My taky. Následně probíhal velkolepý program jako na olympiádě. Po jeho skončení jsme šli průvodem opravdu přes celý Lingen a po celou cestu nás srdečně zdravili místní a možná i nemístní obyvatelé. Byl to všechno velice silný zážitek. Celý dlouhý průvod pak dorazil až do centra festivalového dne, kde formou švédských stolů proběhla večeře. To by člověk nevěřil, že se dá téměř najednou nakrmit asi 500 lidí. Dá! V krásném velkém sále s nabídkou mnoha chutných pokrmů! Po večeři si děti rozebraly jejich rodiny a my dospělí jsme mohli rekapitulovat a těšit se na dny příští v bujaré mezinárodní společnosti hostelské.

Třetí den pak přišel dřív, než bylo zdrávo. Autobus nás hromadně spící či bdící převezl do festivalového parku, a než jsme si převzaly děti, bylo nutno připravit náš český stánek. Byl už vlastně částečně připraven od dětí z naší spřátelené třídy z místního gymnázia. Mapy, obrázky českých osobností a známých

postaviček z večerníků, papírová řeka Vltava i s lodičkami, vlajky z různých materiálů, katalog českých jídel atd. jsme doplnili o naše zboží a mohlo se začít s propagací. Když pak dorazily děti, mohly se přetrhout s nabízením a rozdáváním. Museli jsme je střídat po dvojicích po deseti minutách, protože by tam nejradyji byly všechny hned a najednou. Podařilo se jim postupně rozdat nejen pro ten den určené dárčky, ale málem i pončo Jany Barnové. To jsme zachránili v posledním okamžiku. Pak přišly konečně na řadu místní atrakce, kterými je bohatě vybaven celý festivalový park a na které se děti těšily od prvního dne. Zatímco si všechny děti takto užívaly, vedoucí souborů absolvovali slavnostní přivítání lingenickým panem starostou na místní staré radnici. I my dvě. Byla pronesena řeč, vypít přípitek a šlo se. A konečně mohl přijít na řadu první divadelní zážitek!

Každý soubor dostal přidělen osmi představení. Nejprve se zdálo, že si budeme moci vstupenky na zbývající představení dokoupit. Bohužel bylo téměř vyprodáno a nás mrzelo, že neuvidíme, jak jsme předpokládali, všechno. Dost jsme všichni reptali a vedoucí ostatních souborů byli přímo pobouřeni. Kdy už má člověk takovou příležitost? Pro nejžhavější zájemce se nám nakonec ještě podařilo dokoupit vstupenky na jedno další představení. Děti si je rády zaplatily. Praxe v průběhu festivalu navíc ukázala, že někdy se ještě dá v nevelkém počtu projít.

Divadelní soubor **Ensayando Suenos z Argentiny** byl jeden z těch souborů, na který jsme vstupenky obdrželi. V představení pod názvem *Los Clueca* nám početná skupina větších dětí předvedla zábavný příběh jedné velké rodiny a jedné slepice, která svým jedním vajíčkem denně musela tu jednu velkou rodinu živit. Gumová slepice, zhmotněná počítačová hra se svižným kurzorem, ale i úžasné akrobatické dovednosti dětských aktérů a velké nadšení pro věc. A velmi pozitivní nálada, která přeskočila na plný sál diváků. Tleskali vestoje. Praxe v průběhu festivalu ukázala, že vestoje se tleskalo po každém představení.

Další den byla neděle, a kdo chtěl, mohl se dopoledne zúčastnit společné mše. My jsme se zúčastnili a sešli se se všemi dětmi a rodinami u velkého pódia pod širým nebem festivalového parku. Mše probíhala formou společného zpívání, kdo to zvládl, a poslouchání, kdo to nezvládl. Zpívali jsme jednoduché písně různých národů za pomoci zpěvníčku. Bylo to pěkné, jen nás přitom několikrát prohnal déšť.

Odpolední představení *My Identity, my Strenght, my Culture* předvedl soubor dobročinné společnosti **CHIPAWO ze Zimbabwe**.

O každém kuse jsme předem pro lepší porozumění s dětmi nastudovali v příručce, co bylo možné. Vypadal slibně. Co se nás dospělých týkalo, zůstalo však tentokrát jen u příběhu z příručky. Nebyla to však vina účinkujících. Představení bylo velmi živé a temperamentní. Bubny, tanec, zpěv, barevné oblečení i barevné vlasy. Motto festivalu „Colour Your World!“ bylo rozhodně naplněno. Při představení jsme ale příběh vůbec nevnímali. Důvod byl ten, že se poprvé hrálo v šapitó. Na festivalu byly totiž dvě hrací scény. První byla ve velkém klimatizovaném sále s veškerým vybavením a druhá v tomto šapitó s vybavením poněkud méně komfortním. Bez klimatizace. Připadali jsme si opravdu jako v Africe. Vedro vedrissimo. A taky hluk z venkovní scény. Ale hlavní důvod, proč jsme si nemohli užít příběh zimbabwských dětí, byl ten, že jsme na herce prostě neviděli. Nebylo tam pódium a mírná elevace byla až od páté řady. A my jsme si uvědomili, že budeme následující den hrát na tomtéž místě. Nebude nás vidět, nebude nás slyšet a náš ruský příběh rozhodně neuneseme takové vedro jako ten africký. Hned po představení jsme se tedy s velkou kuráží vydali za vrchním ředitelem festivalu a vznesli skromný požadavek, aby se něco změnilo. Trpělivě nás vyslechl, řekl, že si to promyslí, ale že nic neslibuje. Úpěnlivě jsme očekávali, co se stane. A už před večerním představením nám pan ředitel přece jen něco slíbil. Určitě prý odstraní hluk zvenčí, a dokonce snad nechá postavit pódium! Pro nás!

Hned jsme si to mohli zase začít užívat. Soubor **Likidon z Arménie** zahrál *Rotköppchen* a my jsme hned poznali *Červenou karkulku* a vlka. Naše sebevědomí mírně pokleslo při postupném prozření, že vlastně notoricky známé pohádky tak úplně nerozumíme. Byla to taková moderní adaptace. Dětem se moc líbilo, jak všechny klasické i neklasické postavy na jevišti neustále pobíhají, padají, schovávají se a vykukují, jak jsou akční a komické za doprovodu Šavlového tance a všem se chtělo vykřiknout: Jen počkej, vlku!

A nadešla chvíle večerního předávání dětí do rodin, tentokrát s důrazným nabádáním brzkého spánku! Bude přece potřeba dost sil na naše zítřejší vystoupení. My dospělí jsme navíc měli napilno, čekalo nás tajné představení tojamského souboru **Kasaj z Japonska**. To aby děti nevěděly, když víc vstupenek už nebylo. Aby jim nebylo líto, že neuvidí přibližně stejně staré japonské holčičky, se kterými se kamarádily. Bylo jich asi třicet a nám dospělým připadaly všechny úplně stejné, protože měly i ve volném čase stejné účesy i oblečení i obličej. Jejich představení se jmenovalo



↑↑↑↑ Bangladesh — People's Little Theatre — Daaghor (Poštovní úřad)

↑↑↑ Dánsko — Divadlo Dronen — Domov je místo

↑↑ Kanada — Divadelní společnost Original Kids — Výlet snů

↑ Paraguay — Divadlo Axioma — Z jiného světa

↑↑↑↑ Uganda — MMUNYE — Nová píseň

↑↑↑ Japonsko — Taneční skupina Kasaj — Krabička hraček

↑↑ Kolumbie — Divadelní a taneční soubor CHLA — Císařovy nové šaty

↑ Rusko — Dětské divadlo současného umění Etti Detti — O našich menších bratrech

The toy box/Dancing to the sounds. Bylo to na-prosto precizní a sehrané baletní vystoupení dětí. V první části jsme viděli pohádkový příběh hraček na hudbu Clauda Debussyho. *Pa-nenky* v tradičním stylu japonského divadla byly dávány do kontrastu se stylem západní kultury. Vybere si moderní dítě, které si s tě-mito hračkami hraje, tradiční styl, nebo ten globální? Takový problém byl řešen. Ve dru-hé části byly předváděny tance za zvuku bub-nů. Přehlídka dokonalosti. Až trochu strach.

Ráno jsme se sešli už v půl deváté a začali připravovat všechny potřeby. Ještě než jsme se pustili do zkoušení, na které jsme měli vyhrazené celé dopoledne, přivezli nám pódi-um! Čtyři chlapi na něm jen pro nás usilovně pracovali, pak jsme si ho my dvě s velkou lás-kou zametly a umyly a konečně mohlo dojít na umění. Po obědě ještě poslední promlou-vání do duší o jedinečnosti okamžiku a brány se otevřely. Už jsme stihli jen naše zaklána-dlo proti smůle a napjatě očekávali festiva-lovou znělku, která uvádí každé představení. Světla — a jelo se! Děti to rozpálily s obrov-ským nasazením. Hrály naplno od začátku až do konce. Měla jsem strach, jestli vydrží. Ale byly výborné a vydržely. Sklidily bouřlivý potlesk a od ředitele festivalu velkou pochvalu, certifikát a skleněnou pamětní trofej. Pan ře-ditel zase dostal velkou pochvalu od nás za to krásné pódium. Bylo totiž dlouhé, široké a ohraničené bezpečnostní páskou. Mohli ho s dobrým pocitem užívat i všichni po nás.

Bylo po výkonu a nastal zasloužený odpo-činek. V rámci něho jsme se v našem českém stánku sešli s dětmi z Lingenu, které nám jej připravily, poděkovali jsme jim a předali dá-rečky. A pak přišla na řadu oslavička. Barunka měla narozeniny. Byl oslavný zpěv „My jsme malá pouta...“, byl dort a místo svíček byly české vlaječky. Důstojné. Nu, vot! A jak už se tam tak všichni navzájem kamarádili, tak se to nějak rozkřiklo a při večeři k našemu stolu při-stoupily děti z Paraguaye a zazpívaly Barun-ce taky! A celý velký jídelní sál se roztleskal!

Večerní představení souboru **CHLA z Ko-lumbie** se jmenovalo *El traje nuevo del empe-rador*, po česku *Císařovy nové šaty*. Velkolepé kostýmy a orchestr! Těšili jsme se, že tento-krát budeme dobře rozumět známému příběhu a ještě si užijeme živou hudbu, která byla na tomto festivalu při představeních tak vzácná. Hudby bylo pomálu a pomálu bylo i akce. Mla-dí herci mluvili a mluvili a nad jevištěm běže-ly titulky, a my jsme si je četli a četli a nako-nec jsme se už ani nestihli dívat na ty krásně oblečené herce, a dokonce je ani poslouchat. Na některé z nás přišla i trochu dřímota. Ale možná to bylo tím, že to byl tak náročný den.

Ten následující bylo třeba vyrazit za ranní-ho rozbřesku. Naše děti čekal první workshop, který se odehrával v místním univerzitním kampusu. Náplní byly dramatické hry. Děti byly na začátku vyzvány, aby se shromáždi-ly podle národností do patřičných kontinentů a na nádvoří školy tak utvořily živou mapu svě-ta. Veškeré činnosti se pak odehrávaly v multi-kulturních skupinách samozřejmě v angličtině.

My dvě vedoucí jsme byly pozvány na sym-pozium, kde byl na programu rozbor předsta-vení z předchozího dne včetně toho našeho. Přišli jsme na řadu první, seděly jsme proti všem těm expertům z různých koutů světa a taky studentům divadelních fakult a bylo nám trochu špatně. Bylo jasné, že tam nese-díme jen tak. Že od nás budou chtít něco slyšet. Že budou mít dotazy. A měli! Ale postupně se ukazovalo, že jsou na nás hodní, že veškeré reakce na naše představení jsou pozitivní, že takové zvláštní mávání, které během našeho sezení všichni praktikovali a které nás dost dě-silo, znamená souhlas a libost a je to vlastně tichý potlesk. Byly jsme chváleny za použití úsporných divadelních prostředků k vyjádře-ní velkých myšlenek. A nejspokojenější jsme byly, když jsme slyšely, že všichni pohádce ro-zuměli díky výmluvným výrazům dětí. Tak to je dobře. Po devadesátiminutovém „výslechu“ jsme obě odcházely s tak hezkým pocitem, až jsme z toho po obědě dopřály dětem opět krap-et radovánek ve festivalovém parku. Pozdě-jí jsme se zase všichni sešli v odpočinkovém stanu, takové grandleárně, kde byla dáma v renesančních šatech a vyprávěla pohádku. Vyprávěla ji v angličtině, měla také výmlu-vný výraz, my jsme rozuměli a bylo to dobře.

Hned nato jsme se přesunuli na předsta-vení **děti z Ugandy**, které hrály příběh pod názvem *The new song*. Bylo to nádherné, sil-né a velmi emotivní. Nejlepší. Na začátku se odehrála dramatická scéna zrození. Velká bílá kukla se svíjela a v bolestech svlékala svůj obal. Zrodil se malý člověk a nikdo mu při tom ne-pomohl. Vzápětí se však okolní svět začal hlá-sit. Aby mu žádný zrozený neunikl? Modlitby, písňe, tance a obřady. Aby byl vtažen? Vli-vy ze všech stran, ale bez rady a pomoci co s tím. Sám na ulici, sám se uživit, sám si pora-dit se zlem. Malého černého chlapce nakonec zlo přemáhá, krade, je lynčován a ocitá se na dně společnosti. Ale jako světlo uprostřed tu-nelu se ho zastane jedna trhovkyně. Pomůže mu a její pomoc doprovází velmi důrazná vý-chovná lekce. Chlapec slibuje napravení a to snad i nastává. Všechny užité prostředky jsou jednoduché, přehledné a srozumitelné. Zlo je vyjádřeno dvěma postavami v černém hábitu s bílými (!) maskami na tvářích. Nastalé lepší

časy mají na sobě tričko, ve kterém šel ugand-ský soubor první den festivalu průvodem. A na závěr je vystavěna pyramida z dětí a na jejím vrcholu vlaje ugandská vlajka. Pak všichni ra-dostně tančí. I vedoucí. Zní to tak primitiv-ně a budovatelsky, ale nebylo to takové. Děti v souboru jsou z ulice a mají za sebou všelicos. Je to vlastně příběh každého z nich. A ještě něco navrch. Když jsme si s našimi dětmi jako vždy předem četli, o čem ugandské předsta-vení bude, na konci bylo napsáno, že „the dra-ma ends sensationally — like a thunderbolt“. Našli jsme si, že „thunderbolt“ je úder bles-ku při bouři. Přemýšleli jsme společně, co se asi stane. Nějaký zásah shůry, který chlapce zachrání? A během představení se postupně zatahovalo, průduchy bylo vidět, jak obloha temní, rozpršelo se tak, že v okamžiku, kdy jedná trhovkyně, kapky bubnovaly na obrov-ský stan silou bouře. Zásah shůry. A byla to obyčejná žena a pomohla. V krutém světě to byl zásah shůry, pro nás diváky jako zázrakem umocněný dramatickým počasím. Všem nám mrazilo. Na konci dostal ugandský soubor od německých sponzorů šek na 5000 euro, aby děti měly z čeho žít.

Společně strávený čas s dětmi byl tak uza-vřen a my dospělí jsme ještě zhlédli představe-ní ruských dětí pod názvem *About our smallest brothers*. Soubor **Etti Detti** nám v něm chtěl pravděpodobně sdělit, že ten, kdo umí dobře vycházet ze zvířátek, jako se svými nejmen-šími bratry, umí to dobře i s lidmi, s přírodou a s celým životním prostředím. Bylo to před-stavení výchovného typu s mnoha hezkými nápady. Rybičky v akváriu byly hned k po-znání, jak pěkně špulily pusinky, a v rámci hry s hracím prostorem, který byl vždy jasně vymezen, bylo najednou všechno obráceně a v akváriu byli ti koukající lidé. Jak panečku záleží na úhlu pohledu a cíj je vlastně tento svět.

Čínské děti předvedly show *Traumreise — Dream Journey*. Snový výlet? Krásné čínské kroje, tance, hudební nástroje, zpěv i zvyky rozčleněné za pomoci barev do tří částí: čínské tradice, lidová kultura a čínská opera. Sekven-ce obrazů šťastných a spokojených dětí na je-višti i na plátně za jevištěm. Příběh tam nebyl.

Pro děti se konal další den dopoledne opět workshop na univerzitní půdě a my dvě jsme byly opět na sympoziu, tentokrát k nerozezná-ní od světových expertů. Od studentů jsme k rozeznání byly.

Večerní paraguayská optimistickofuturi-stická komedie byla o tom, jak nás pozemšť-ťany zachránili mimozemšťani od moderní techniky a z virtuálního světa nás vrátili do toho skutečného. Soubor se jmenoval **Axi-o-ma** a představení *Del otro mundo*. Děti byly

nadšené z efektních lesklých kostýmů, avantgardních účesů a současných hudebních hitů. Mohly tak aspoň po libosti přijmout jim určené poselství o opravdovém prožitku.

Pak přišel poslední festivalový den, poslední workshop pro děti, poslední příjemné sympozium pro nás dospělé, kde, jak praxe v průběhu festivalu ukázala, je každé představení hodnoceno pozitivně a nijak to neubírá na předchozích pochvalách. Někteří zúčastnění měli potřebu mluvit o problémech jednotlivých představení, ale většinou byli v zárodku zaraženi. Tady prý není platforma na kritizování. V kuloárech se také rozvinula diskuse o tom, zda je vhodné pořádat soutěže dětských divadelních souborů. Zda to není stresování dětí, jak je hodnoceno v některých zemích, například v Německu. Zda nepořádat jen přehlídky. Pro nás tak ovšem vyvstala otázka, jak je tedy vybrán ten lepší, jak je rozhodováno o výběru souboru například na světový festival. Všimli jsme si, že některé soubory připravovaly svoje představení tak, aby naplnily motto festivalu. Ony tedy nebyly vybírány mezinárodní porotou podle zaslané nahrávky představení? Nebo je to dáno rčením jiný kraj, jiný mrav? Nevím.

A jaká byla poslední dvě zhlédnutá představení? Nejprve to bylo představení dánských dětí ze souboru **Dronen** — *Home is a place*, které bylo velmi citlivé a jemné, tentokrát na vážné téma běženců bez domova přebývajících v utečeneckých táborech. Kombinací

dokumentárních záběrů s dětským divadlem nám byly představeny děti v různých složitých životních situacích. Vyplynulo z toho, že ještě cennější než samo představení, bylo jeho pozadí ve formě natáčení reálných příběhů běženců a workshopy na toto téma. Divadlo je součástí centra v Kodani, které je zaměřeno na volnočasové aktivity dětí a spolupracuje i s azylovými domy. Představení nebylo efektní, bylo velmi opravdové.

Večerní úplně závěrečné představení přivezla Kanada a soubor **Original Kids Theatre Company**. Jejich vystoupení *Dream Journey* nám představilo celý svět. Ukázalo nám sny, naděje a úzkosti mladých lidí v tom velkém barevném světě. Byla to taková padesátiminutová pozvánka na příští festival, který se má konat v roce 2016 právě u nich v Kanadě. Všichni zúčastnění byli pozváni. Jakpak my s tím pozváním ve slušnosti naložíme?

Slavnostní ukončení celého festivalu proběhlo velkolepě na venkovní scéně. Bylo veselé, hlučné, ale i dojemné. Uvědomovali jsme si, že se loučíme se spoustou nových kamarádů a zajímavých lidí. Během celého pobytu jsme si postupně povídali s vedoucími všech souborů a s vedoucím bangladéšského souboru jsme si dokonce zazpívali Černé oči, jděte spát a hnedle rovnou tři sloky. Život divadelní i běžný jsme hodně probrali s řeckou vedoucí, protože je napůl Češka a řeč nám tak pěkně plynula. Zajímavé bylo, když nám palestinský vedoucí

popisoval problémy, se kterými se potýká, jak těžko se odbourávají různá tabu a některá se asi neodbourají nikdy, protože to pak už jde o život. A protože rozhodně nebylo řečeno všechno, se všemi vedoucími souborů jsme si vyměnili kontakty. Vyrobili jsme zelené vizitky s žabkou a předávali jsme je s malými dárky uloženými v novinové večerníčkovské čepici.

O zpáteční cestě jen stručně. Ta byla opět dlouhá a bylo opravdu dost času na rekapitulaci.

Na závěr bych chtěla moc poděkovat lingským rodinám, které tak starostlivě pečovaly o naše děti po celou dobu pobytu a ještě je na cestu vybavily svačinami, dobrůtkami a dárečky a které se přišly před cestou většinou v plné sestavě rozloučit.

A zamávat přišli také hlavní organizátoři. Je nutno říct, že po celou dobu festivalu pracovali dokonale, vše bylo vzorně připraveno, a co náhodou nebylo, pohotově se řešilo za procesu. Viz naše jeviště! Děkujeme.

A v neposlední řadě děkuji dětem za jejich statečný výkon při představení, za otevřenost vůči všemu a všem, za ochotu komunikovat s dětmi z celého světa, za touhu navazovat kamarádské vztahy navzdory mírné jazykové bariéře a za nadšení pro věc. Doufám, že zjistily, že svět pro ně vůbec není nedosažitelný. A rozhodně mluvím i za Janu Barnovou, které mimochodem děkuji taky. A ona mně! Vždyť jsme to všechno táhly spolu.

MÁLO PROSTŘEDKŮ, VELKÝ EFEKT

Mladí herci z Česka hrají živě a vtipně

Harmonika se rozezná a v taktu hudby posunují děti stoličky na jeviště, házejí za nimi barevné šátky, chytají je, uvazují si je, přidělují si role.

Soubor *Tři boty z Česka* spojuje divadelní hru s typickými způsoby chování hrajících si dětí. Uvedení pohádky *Nu, vot!* je barevným, trochu bláznivým a jak pro herce samotné, tak i pro publikum nanejvýš zábavným představením. Zde se ukazuje divadlo s dětmi z té nejlepší stránky.

Příběh se točí okolo tří carských synů, kteří se mají oženit a získat říši. Ti dva nejstarší dostanou krásnou, bohatou nevěstu, ale tomu nejmladšímu připadne žába. Samozřejmě jde o zakletou princeznu a příběh končí dobře.

Živě, svižně a plni vtipu, který vyplývá ze hry samotné, jednají herci ve věku mezi sedmi a deseti lety, jejichž přirozenost a spontánnost baví diváky. Pohádku předvádějí s nanejvýš úspornými prostředky, ale s neuvěřitelnou fantazií a s nakažlivým nadšením.

Podnětné jsou působivé zkomponované scénické skupinové obrazy a chórové texty. Ačkoliv mladí Češi hrají ve své rodné řeči, nikdo z publika neměl problémy s porozuměním, neboť text není rozhodující. Výpovědní síla mimiky, gest, pohybů a hlasových výrazů je natolik silná, že umožňuje pochopit smysl divadelního kusu.

ELISABETH TONDERA

(*Neue Osnabrücker Zeitung*, 28. 7. 2014)

1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ 2 ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA?

V minulém čísle jsme otevřeli anketu o možnostech, přednostech i rizicích propojování dramatické výchovy a výtvarných činností následujícími okruhy a otázkami:

Vztahy dramatické a výtvarné výchovy se v praxi uplatňují těmito způsoby:

- ~ *Výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy, a to buď jako výtvarné vyjádření v rámci dramatiky, anebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvarného díla.*
- ~ *Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvarnému vyjádření.*
- ~ *Galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy.*

S kterou z výše uvedených forem máte zkušenost a jakou? Jaká byla/je vaše cesta k této aktivitě? V čem vidíte možnosti a přednosti spojování těchto dvou uměleckých i pedagogických oborů?

V tomto čísle anketa pokračuje dalším příspěvkem. Pokud byste se chtěli i vy podělit o vlastní zkušenosti nebo názory, pošlete svůj příspěvek na adresu redakce *Tvořivé dramatiky*.



MARTINA ČERNÁ

LDO ZUŠ Jesenice

martickatohova@seznam.cz

MOŽNOSTI A PŘEDNOSTI PROPOJOVÁNÍ VÝTVARNÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY V UČITELSKÉ PRAXI

Moje cesta k propojování metod dramatické a výtvarné výchovy úzce souvisí s mým studiem. Vystudovala jsem bakalářský obor dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky DAMU a magisterský obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě UK v Praze. Ve své praxi jsem pak učila literárně-dramatický obor na základní umělecké škole a výtvarnou výchovu na základní škole.

Myslím si ale, že úplný počátek cesty k hledání spojitostí mezi výtvarnem a dramatickem bych našla ještě dřív. Odmala jsem se věnovala různým uměleckým oborům. Byla jsem tzv. zuškové dítě a prošla v základní umělecké škole oborem hudebním, výtvarným, dotkla se tanečního, působila aktivně ve folklorním souboru a později k tomu všemu přibývalo divadlo, které samo o sobě spojuje prvky z různých oborů (literatura, hudba, výtvarné umění, pohyb, historie, sociologie, psychologie...).

Obecně mě vždycky bavilo a zajímalo věci spojovat — tradičně i netradičně (mou nejoblíbenější výtvarnou technikou je koláž). Myslím, že právě na rozhraní dvou různých prvků se nejostřeji projevují vlastnosti/charakter každého jednoho z nich. Dají se lépe poznat společné rysy a vyniknou rozdíly. Toto spojení je velmi inspirativní a poučné. Proto se pokusím zamyslet se nad tím, jaké možnosti a přednosti pro učitelskou praxi přináší spojitosti mezi výtvarným uměním a divadlem, a posléze mezi výtvarnou a dramatickou výchovou.

Divadlo a výtvarné umění — spojitosti

Jak divadelní, tak výtvarné projevy jsou s člo- věkem spojovány od počátku a společný je také prvotní mystický (magický, duchovní) účel obou zmiňovaných projevů. Divadlo a výtvarné umění spojuje postava diváka, kterému je umělecké dílo určeno. Zatímco hudbu mů-

žeme i jen poslouchat, na divadlo a výtvarné dílo se díváme (pomímám výjimky, jako např. rozhlasové hry apod.). Výtvarná složka je také důležitou složkou divadelního umění (scénografie, kostýmy, hra světel).

Divadlo je postaveno na situaci a konfliktu, a zejména na hře v roli; zpravidla zobrazuje mezilidské vztahy. Výtvarník vytváří předměty, kterými se lidé obklopují. S velkou nadsázkou lze říci, že základy obou oborů jsou součástí naší dennodenní zkušenosti. Všichni vstupujeme v průběhu dne do různých rolí, ve kterých naplňujeme vztahy k ostatním (zaměstnanec, zákazník, dcera, matka apod.), střídáme situace, ve kterých se nacházíme a neustále se rozhodujeme mezi několika možnostmi — řešíme konflikt dvou či více nabídek. Všechny výrobky i potraviny, které nakupujeme, obsahují výtvarnou složku (design obalu, stříh, materiál apod.), prostředí, ve kterém se pohybujeme, na nás působí výtvarně (od obrazů na stěnách kanceláře přes graffiti na zdech až po designové řešení automobilu či tramvaje). Hudba ani tanec nepůsobí na náš všední život tak silně a jsou spíše čistě záležitostí umění — nad rámec běžného (i u populárních muzikantů se člověk zastaví — odloží na chvíli původní cíl cesty).

Divadelní a výtvarné vyjádření je si blízké také náměty a tématy, které zobrazuje. Uvedu pro ilustraci tohoto tvrzení některé příkla-

NÁMĚT / TÉMA	VÝTVARNÉ VYJÁDRĚNÍ	DRAMATICKÉ VYJÁDRĚNÍ
pohyb	hra linií (Zdeněk Sýkora, Karel Malich) sochy sportovců, bojovníků (Myrón)	pohybová etuda pantomima
situace	figurativní malba (Václav Brožík, Joža Uprka) minimalismus (Carl Andre)	živé obrazy hry s mizanscénou
lidské vlastnosti	karikatura (Adolf Hoffmeister)	herecká etuda
pocit	abstraktní malba (František Kupka) portrét (Adriana Šimotová, Leonardo da Vinci, Alfons Mucha)	hudebně-rytmické hry herecká cvičení
děj	fotografie (Iva Zimová)	živé obrazy
hra	abstraktní expresionismus (Jackson Pollock)	improvizace
předměty a věci	koláž zátiší	improvizace hry s předměty
prostředí	minimalismus (Dan Flavin) krajinaři	scénografická cvičení

dy (neznamená to, že výčet je kompletní ani že uvedený motiv se v oboru výtvarném či dramatickém nezobrazuje také jinak, než je uvedeno zde).

O spojitostech mezi divadlem a výtvarným uměním svědčí také hraniční žánry obou uměleckých oborů (např. videoart, konceptuální umění, akční tvorba — černé divadlo, loutkové divadlo atp.).

Krátká vsuvka o literatuře a výtvarném umění

Velkou kapitolou, která by ale stála za samostatnou úvahu, jsou četné průsečíky mezi dílem literárním a výtvarným. Práce s literárním dílem je důležitá součást dramatické výchovy. Mezi literárním a výtvarným dílem nacházíme mnoho styčných ploch. Od těch přímých a na první pohled zřejmých (výtvarná stránka knihy — typografická úprava, druh písma, knižní vazba, ilustrace) po ty skrytější, ale podstatnější (historické souvislosti vzniku díla, sloh, kompozice, zvolené výrazové prostředky, žánr, motivy, téma). Jak literatura, tak výtvarné dílo je většinou dílem jednoho autora, a hlavní působení díla se tedy odehrává v rovině autor–divák/čtenář. Divadlo je proti výtvarnému oboru a literatuře oborem kolektivním (už na tvorbě divadelního díla se podílí několik osob, na jeho realizaci potom zpravidla také).

Dramatická výchova a výtvarná výchova — spojitosti

Obecně je spojení výtvarné výchovy a dramatické výchovy z hlediska pedagogického dáno tím, že oba obory jsou většinou chápány jako součást nadřazené estetické výchovy. Estetická výchova vede dítě k vnímání krásy v umění i v okolním prostředí, k hledání umělecké hodnoty skutečnosti a k vlastnímu uměleckému vyjádření. Kultivuje estetické vnímání a citění dítěte, a to jak prostřednictvím reflexe již existujících uměleckých děl, tak především skrze vlastní tvorbu, v níž dítě zároveň poznává techniky a principy uměleckého oboru (nebo lépe estetickovýchovného předmětu) a učí se je.

Společným znakem výtvarné a dramatické výchovy je vědomá výchova kultivovaného a poučeného diváka, který rozezná skutečnou (uměleckou) hodnotu díla, vnímá estetickou podstatu svého okolí a nenechá se „nalákat“ na kýčovitě a lacině projevy, které ve skutečnosti jen prvoplánově útočí na lidský sentiment a skutečnou hodnotu nepřinášejí (ať už jsou to „roztomilá“ omalovánková schémata a klišé či „vtipné“ divadelní estrády pro děti nejlépe s bublinovou show na konci).

Výtvarná i dramatická výchova podporují u dítěte rozvoj představivosti. Představa se u člověka realizuje nejčastěji formou obrazu (vizuálního znaku, který je podstatou výtvarného umění) nebo formou situace, popř. děje (tedy základu dramatického umění). Práce

s lidskou představivostí způsobuje, že se ve výchovně-vzdělávacím procesu setkáváme s jistou mírou fikce. Fiktivní svět, který s realitou může, ale také vůbec nemusí souviset, je dalším společným znakem práce ve výtvarné i dramatické výchově. Od blízké nápodoby skutečnosti (např. studijní kresba, improvizace situací ze školní třídy) až po zcela neskutečné světy (např. fantazijní malby, dialog bakterií v kelímku od jogurtu).

Možná tím nejdůležitějším propojením výtvarné a dramatické výchovy je ale podle mne přístup k dítěti ve vztahu k jeho uměleckému vzdělávání. Ani výtvarná, ani dramatická výchova neklade primární důraz na „výrobu“ špičkových umělců. Nikdo neočekává, že osmiletý (ale ani osmnáctiletý) Honzík namaluje Monu Lisu ani že se bude na jevišti projevovat jako profesionální dospělý herec. Oba obory toto nejen že nepředpokládají, ale metodicky jsou postavené proti podobným tendencím, tj. proti „drilovému“ nácviku dovedností bez vztahu k osobnímu prožívání a vlastnímu vyjádření dítěte.

Výtvarná i dramatická výchova vedou dítě k autentickému osobnímu vyjádření svých pocitů, prožitků, vjemů, myšlenek, postojů, přání, představ atd. Vyjadřovací prostředky respektují vývojové danosti dítěte a přijímají je nikoli jako překážku nebo nedostatek, ale jako osobitou a nezaměnitelnou kvalitu. To však znamená, že dítě není ve svém vyjadřování kultivováno a rozvíjeno tak, aby jeho projev měl vzrůstající kvalitu a úroveň z hlediska uměleckého oboru (znalost techniky, škála vyjadřovacích prostředků, principy a později také kulturně historický kontext oboru). Existují však dokonce i situace, kdy je ve výtvarné i dramatické výchově kultivování dětského projevu až cílem druhotným. Oba obory cíleně pracují s metodami zaměřenými na sebepoznání a rozvoj sociálních dovedností, tyto metody fungují pouze v neveřejném prostoru — ve skupině spolužáků, nebo dokonce ve zcela osobní rovině s vyloučením i těch nejbližších osob (např. objevování hlasu, některá artefietická cvičení).

Výsledkem práce v obou oborech je (také) veřejná prezentace výsledků práce dítěte, ale společným rysem výtvarné i dramatické výchovy je chápání veřejné produkce jako druhotného cíle. Veřejné předvedení je důležité zejména pro motivaci dítěte a pro lepší pochopení principů, technik a zvyklostí studovaného uměleckého oboru (ke kterému právě veřejná produkce neodmyslitelně patří). Často je veřejně prezentovaný výsledek práce dítěte méně důležitý než samotný proces tvorby. Nehovoříme o bezcílnosti, ale o cíleném zaměření na tvorbu, nikoli na výtvar.

Oproti hudbě a částečně i oproti tanci mají výtvarný a dramatický obor tu výhodu, že jejich žáci jsou schopni platného sebevyjádření i bez získaných specifických znalostí a dovedností. Bez znalosti techniky hry na nástroj či tanečních kroků člověk není schopen skutečného hudebního či tanečního vyjádření. (Toto tvrzení je platné v obecné rovině. Jsem si vědoma toho, že existují hudební obory, kde takové tvrzení neplatí — zpěv, hra na některé bicí nástroje. Stejně tak je tomu i u tanečních směrů a přístupů k tanci, které čerpají z přirozeného pohybu těla.) Další výhodou dramatického i výtvarného oboru je, že výtvarné a dramatické vyjádření je pro dítě přirozené, je mu vlastní a je pro vývoj člověka důležité. Potřeba kreslit, potřeba vyjadřovat se pohybem a slovem i „hry na...“ jsou součástí zdravé ontogeneze lidského jedince.

V neposlední řadě je důležitým principem výtvarné i dramatické výchovy hra a hravost jako podstatná součást umělecko-výchovného vzdělávacího procesu. Hra je pro dítě vlastním přirozeným prostředkem poznávání okolního světa i sebe samého. Cílené využití didaktických her nabízí funkční motivaci, bezpečné prostředí, ale i možnost hlubšího (a přitom bezpečného) prožitku, který je pro autenticitu vlastního tvůrčího vyjádření velmi podstatný.

Možnosti a přednosti spojení výtvarného a dramatického oboru

Některé přednosti spojení obou zmiňovaných oborů jsou patrné již z předchozích kapitol. Dva obory nabízejí vždy širší škálu vyjadřovacích prostředků pro dosažení cílů výuky (vyučovací jednotky) než jeden. Působení na žáka ve více znakových systémech navíc přináší možnost lepší individualizace výuky. To, co jeden žák jen obtížně rozlišuje v dramatické etudě, může bez problémů zcela rozkrýt ve výtvarném díle a obráceně.

Nespornou předností spojení více oborů je také zpestření běžné práce, posílení motivace dítěte i možnost zapojení jinak méně aktivních nebo méně úspěšných žáků (např. stydlivější děti raději vyjadřují své prožitky na papír, naopak méně soustředěné děti se raději věnují aktivitám spojeným s pohybem).

Práce metodami dramatické výchovy ve spojení s výtvarným dílem působí na více smyslů najednou. Propojování více smyslů je cestou k pozornějšímu vnímání a efektivnějšímu zapamatování prožívaných událostí.

Myslím, že největším zdrojem vzájemné inspirace mezi výtvarnou a dramatickou výchovou je blízkost zobrazovaných námětů — témat (viz výše uvedené příklady). Zobrazuje-li např. výtvarné dílo konkrétní situaci osob

u stolu, je možné toto dílo chápat jako východisko k dramatické akci (improvizovat např. co předcházelo situaci na obraze, co následuje, jak by se obraz proměnil, kdyby..., jak by tato situace mohla vypadat ve zcela jiném prostředí apod.). Touto aktivitou můžeme sledovat několik cílů. Ve výtvarné výchově umožňuje dítěti (žákovi, studentovi, dospělému...) lépe a pozorněji vnímat výtvarné dílo, uvědomovat si důležité detaily (postavení osob, gesta, kompozici, barevnost, prostředí situace na obraze a jeho vliv na celkové působení díla atd.). Prostřednictvím výtvarného zobrazení se v dramatické výchově dítě učí základy mizanscény, citlivě vnímá význam a stylové rozlišení použitých scénografických prostředků (a odtud potom také vede cesta k rozlišení prostředků jazykových — např. která slova by Dáma s hranostajem určitě neřekla), prostřednictvím změn na obraze (přikrytí jedné z postav, obrácení některé postavy zády apod.) se učí reagovat na změnu situace, vstupuje do role postav na obraze, vytváří příběh spojený s obrazem, učí se základům práce s předmětem a loutkou, když např. přiřazuje jednotlivým postavám na obraze předměty z daného prostředí (kuchyňské nádobí, dětské hračky...) atd.

Pro přednes, jako součást dramatické výchovy, může být velmi důležitá blízkost recitovaného textu a konkrétního výtvarného díla. Spojení mezi textem a výtvarným dílem můžeme využívat hned několika způsoby.

Výtvarné dílo i literární text jsou dílem konkrétního člověka — autora. Jak působí sdělení autora na nás? Co autor sděluje — co je jasné/objektivní, a co vnímá každý jinak? Co autor upřednostňuje/zdůrazňuje, a co naopak skrývá? Co je podstatou daného díla? Jaká je kompozice/uspořádání díla?

Literární i výtvarné dílo jsou odrazem/interpretací skutečnosti. Obě díla vznikla v určitém historickém období, jejich vznik souvisí s událostmi doby, ve které byla díla vytvářena. U obou můžeme sledovat styl/sloh a žánr. Obě díla jsou součástí kultury, umění, mají uměleckou hodnotu.

Našli bychom jistě i další možná propojení, která nám umožňují doplňovat kontext přednášeného textu nebo výtvarného díla, nabízejí tvůrčí interpretaci skutečnosti různým způsobem atd. Je jasné, že propojení výtvarného díla a textu se dá využít nejen při práci na přednesu, ale také např. při dramaturgickém zpracování předlohy divadelní inscenace apod.

Velkou výhodou se propojování výtvarné a dramatické výchovy stává ve fázi reflexe a hodnocení proběhlé aktivity nebo celé výukové jednotky, popř. projektu. Máme na vý-

běr více možností i technik (text, výtvarná práce, pohybová etuda...), a reflexe tak může být komplexnější, může být zároveň inspirací pro další práci.

Další výhody práce s výtvarným dílem v dramatické výchově a práce metodami dramatické výchovy při výtvarné výchově:

- ~ Pozornost k detailu (např. vnímání detailů na obraze pozitivně ovlivňuje výběr kostýmů a rekvizit pro divadelní představení nebo naopak pohybové ztvárnění malé části obrazu otevírá cestu k vnímání kompozice barev, linií a vztahů díla celého).
- ~ Barevnost a její význam, barevné etudy, hry.
- ~ Spolupráce s ostatními — vzájemná inspirace.
- ~ Umělecké dílo jako zdroj osobního prožitku.
- ~ Fikce a míra „věrnosti“ zobrazení skutečnosti (cesta k žánru, k herecké stylizaci...).
- ~ Nadsázka aneb velikost není všechno, ale je důležitá (jinak působí stejná barevná kompozice jako malá reprodukce, jinak jako celoplošné dílo — jinak působí totéž gesto v minimálním a jinak v maximálním provedení).
- ~ Inspirace známým literárním/dramatickým příběhem pro vlastní výtvarnou práci a naopak.
- ~ Objevování vlastního těla jako zdroj poznání pro kresbu/tvorbu figury a naopak.
- ~ Rozpohybované obrazy, zastavená situace.
- ~ Možnost využití osvětlovací techniky (prosvícení plátna, stínohra, bodové světlo).

Multimédia jako most mezi znakem obrazovým a dějovým

Vzhledem k tomu, že v dnešní době již není technickým problémem využít při práci učitele také fotografii a video a jejich úpravy ve speciálních počítačových programech, které umožňují okamžitou změnu barev, struktury, světelnosti nebo např. spojování fotografií v jeden celek nebo ve filmový pás, vstupují tato tzv. multimédia do výuky čím dál častěji. Výhodou je velká atraktivita těchto technik pro žáky. Jejich použití ale nesmí být samoúčelné (jen proto, že se to takhle dětem líbí). Tím, že nám multimédia umožňují téměř okamžitě zaznamenávat děj, zastavovat ho, vracet, nebo naopak spojovat více statických obrazů do dějotvorných sérií, mohou být velmi užitečným pomocníkem při propojování výtvarného a dramatického zobrazení. Velkou výhodou multimediálních technik je, že je jejich použití snadné (i dítě, které se těžko vyrovnává se zobrazením lidské postavy, zvládne vyfotit spolužáka) a rychlé. Mají-li děti nakreslit postavu v pohybu, je to práce minimálně na půl hodiny, mají-li tuto postavu vyfotografovat, je

to aktivita na několik minut (i v případě, že se má víc žáků střídat o jeden fotoaparát).

Existují také metody, které bez použití multimédií nelze realizovat a které obohacují nabídku metod propojujících výtvarno a dramaticko (prostupování dvou fotografií, animovaný film s oživlými předměty aj.).

Galerijní animace

Moje zkušenosti s galerijní animací nejsou příliš velké. Několikrát jsem byla účastnicí galerijního programu, celkem dvakrát jsem vedla vlastní galerijní animaci. Z těchto nevelkých zkušeností vyplývá moje okouzlení způsobem práce lektorského oddělení Národní galerie

v Praze a můj názor, že ve výtvarné pedagogice má návštěva galerijního programu nezastupitelné místo. Přestože si myslím, že principiálně se výše uvedené kapitoly týkají jak výukových lekcí výtvarné výchovy, tak i galerijní animace, mají lektorské programy přímo v galerii některá specifika. Dobrý učitel pracuje s vnímáním a žákovskou reflexí výtvarného díla nebo výtvarného stylu i v hodinách. Galerie má ale přednosti, které při práci v hodinách nelze nahradit:

~ Výtvarné dílo jako originál (struktura materiálu, nezkraslená barevnost, skutečná velikost, skutečná podoba a postavení díla v prostoru, pohled z více úhlů).

~ Prostředí galerie.

~ Kontext více výtvarných děl na jednom místě (více děl zkoumaného autora, více děl daného období, stylu, nebo naopak kontrast mezi díly daného období atd.).

~ Pohyb účastníků programu v prostoru a čase (ve smyslu skutečného prožitku cesty od začátku programu do konce, možnosti rozcestí i návratu).

~ Jedinečnost a komplexnost zážitku (jedna lekce, neopakovatelná, probíhající teď a tady, s každou skupinou trochu jinak).

~ Osobnosti lektorů a jejich vysoká odbornost.

~ Vybavení ateliérů galerie (včetně multimediálních technik).



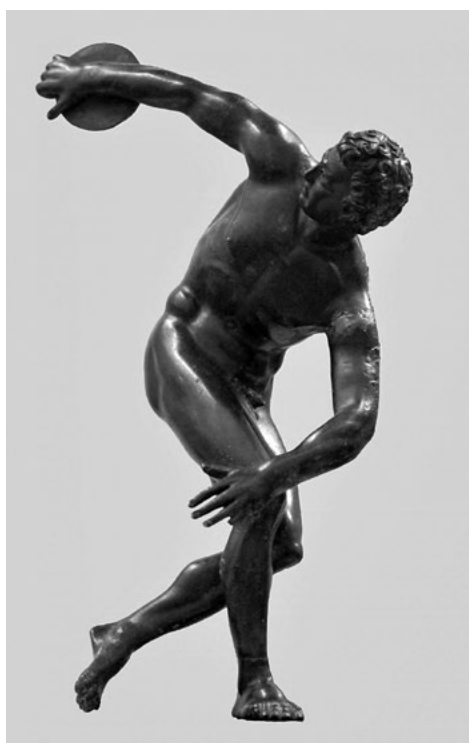
◀◀ Zdeněk Sýkora — Linie

◀ Adriana Šimotová — Tvář



◀◀ Leonardo da Vinci —
Dáma s hranostajem

◀ Myrón z Eleuther —
Diskobolos



FESTIVAL MENTEATRÁL

1.–3. srpna 2014, Neratov v Orlických horách



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Obec Neratov leží v Orlických horách v malebném údolí na česko-polských hranicích. Ve strání se zde tyčí ohromný barokní kostel Nanebevzetí Panny Marie, který je oblíbeným cílem věřících, svatebčanů i turistů. Ještě nedávno zde však stály pouze jeho obvodové zdi jako připomínka požáru způsobeného protitankovou střelou Rudé armády a čtyřiceti lety socialistické lhostejnosti. Až v 90. letech se katolický farář Josef Suchár rozhodl kostel zachránit a z Neratova udělat živé poutní místo. Rekonstrukce, kterou inicioval, ponechala kostelu jeho výjimečnost — za čerstvě omítnutým čelem zůstaly venku i uvnitř odhaleny kamenné zdi bez ozdob. Uvnitř lze skrze novou skleněnou střechu pozorovat letící mraky či hvězdnou oblohu.

Sdružení Neratov, o. s., které Josef Suchár se svými farníky v roce 1992 založil, se ovšem stará nejen o kostel, ale také o oživení celé vsi. Postupně zde mimo jiné vzniklo a stále roste zázemí pro mentálně postižené lidi a jejich asistenty. Ti jsou potom podstatnými správci mnoha objektů ve vsi, pracují na farmě, v zahradnictví a jiných chráněných dílnách, starají se o chod a údržbu kostela atd.

Od roku 2011 sem v létě přijíždějí studenti uměleckých škol (zejména z DAMU a Pražské konzervatoře) a během dvou týdnů připraví s místními klienty divadelní představení. To až do loňského roku mělo premiéru (a větší i menší) na neratovských poutních slavnostech. Letos poprvé zakončil čtrnáctidenní soustředění divadelní festival Menteatrál, or-

ganizovaný sdružením Neratov, a zejména studenty sdruženými pod názvem Jiné jeviště o. s.

Bez zbytečných okolů můžeme říci, že první ročník festivalu byl velmi vydařený. Nejen dramaturgie festivalu, ale také síla místa, krásná příroda, otevřenost a vřelost organizátorů i Neratovských, tvůrčí pojednání prostoru celé vesnice s labyrintem v sadu a hravými názvy jednotlivých stanovišť (včetně hesla „Aquapark“ na břehu říčky s vodou po kolena a dětskou klouzačkou vprostřed), prosté, leč skvělé občerstvení... — to vše se spojilo ve zcela nevšední zážitek.

Festivalu se zúčastnila Bohnická divadelní společnost a Divadelní spolek Inventura z Prahy, Divadlo Z pasáže z Banské Bystrice a „místní“ soubor se dvěma inscenacemi. Večer se v „Baru u klienta“ promítaly filmy z dílny souborů, v neděli mohli všichni společně diskutovat o podmínkách své práce u „šišatého stolu“. Vedle komorních hudebních a divadelních akcí byla součástí doprovodného programu i Lenka Dusilová, jejíž koncert zcela vyprodal velký kostel. Stejně „vyprodaná“ byla i nedělní ranní mše.

Na úvod je třeba zdůraznit, že tato zpráva nechce a ani nemůže být podrobnou studií divadla lidí s mentálním handicapem, popisem posledních trendů oboru a jeho vývoje, specifických metod práce apod. Chce spíše nabídnout postřehy diváka, který si sice dobře uvědomuje, že se dívá na divadlo specifické, nicméně diváckého zážitku se nechce vzdát. Soubory, které se na festivalu sešly, byly většinou zkušenými divadelními společnostmi s větší či menší uměleckou ambicí, proto by takový pohled měly unést.

Je zjevné, že divadlo tohoto typu nutně řeší mnoho podobných témat jako divadlo hrané dětmi. Některá témata v divadle lidí s handicapem vyvstávají možná výrazněji, jiná je možno nahlížet z jiného úhlu pohledu. Každopádně je srovnání těchto dvou oborů jednoznačně inspirativní.

Společným a nepřehlédnutelným rysem všech festivalových představení byla koexistence „zdravých“ a „postižených“ lidí na jednom jevišti. Každé představení ji využívalo trochu jinak, srovnání jednotlivých přístupů se tedy vyloženě nabízí. Volba tohoto princi-

pu je více než logická: zdravý člověk, většinou vedoucí souboru, režisér apod., může kontrolovat i přímo ovlivňovat představení v jeho průběhu, hlídat či určovat temporytmus, návaznost scén, vyznění pointy, dodávat hercům pocit větší jistoty atd. Tedy vše, co od mentálně postižených herců očekávat nelze, rozhodně ne ode všech.

Přítomnost vedoucího v představení hraném dětmi může mít podobné výhody, je však, jak známo, záležitostí ošemetnou. Rozdíl mezi dítětem a dospělým je natolik významotvorný, že je třeba velmi pečlivě vážit momenty, kdy se dospělý stane součástí produkce. Tento problém v divadle mentálně postižených zdánlivě odpadá. Na první pohled často není snadné poznat, kdo je vedoucí a kdo vedený. S principem tak lze pracovat svobodněji, rozhodně však ne ledabyle.

V případě divadla hraného dětmi lze často z výsledné inscenace vyčíst mnohé o způsobu práce, ambicích vedoucího a jeho důvěry v herce, hledání námětu, vytváření scénáře apod. V divadle s mentálně postiženými lidmi je to podobné, přičemž právě způsob spolupráce zdravých a postižených na jevišti se zdá být zvláště dobrým posuzovacím kritériem. Zároveň je zjevné, že v obou případech je tato „zpráva o procesu“ a jakási míra autenticity herců také zásadní součástí vyznění inscenace.

V případě divadla s mentálně handicapovanými lidmi je zvláště dobře vidět, co to znamená projevená autenticita herce. Každý herec je totiž vzhledem ke svému postižení skutečným „originálem“. Jejich mluvený projev, fyzické jednání, nevšední humor, specifické vnímání světa, fantazie ubírající se zcela odlišnými cestami..., to vše přináší divadlu jedinečný jazyk, kterým „normální“ herci a režiséři nevládnou. Proto může být divadlo s postiženými tak přitažlivé i pro diváka, který se vůbec nezajímá o jeho terapeutické cíle.

Jednoznačně nejsilnějším divadelním zážitkem festivalu bylo představení *Romeo + Julie* = *VSL*, které v loňském roce vytvořili studenti z **o. s. Jiné jeviště** s neratovskými klienty. Z výsledku bylo zjevné, že během dvoutýdenní dílny, v jejímž rámci inscenace vznikala, došlo k totální symbióze „zdravých“ a „postižených“. Nešlo tudíž o tvorbu jedněch vedenou



↑↑ Neratovský kostel Nanebevzetí Panny Marie po rekonstrukci

↑ Divadelní budova postavená z balíků slámy

↑ Divadlo Inventura — Kabaret na konci světa

↑ Kostel Nanebevzetí Panny Marie v noci

druhými, ale o tvorbu společnou. A slovem tvorba je myšlena nejen hra, která baví všechny zúčastněné, ale zejména společná výpověď o světě i divadle.

V prastarém příběhu Rome a Julie, osekáném na základní události, dostávají prostor všichni, bez rozdílu talentu či mentální vyspělosti. Namísto Shakespearových veršů čtou klienti svoje vlastní texty a slavné scény tragédie interpretují zcela po svém — některé dokonce několikrát se změnou obsazení. Mají prostor k improvizaci, moc ovlivnit vyznění příběhu, kterou vědomě a s radostí využívají. Přinášejí tak do hry vlastní témata, jako jsou například problémy barvy pleti, finanční tísně

atd., čímž přispívají k velmi originálnímu výkladu známého dramatu.

Stejný prostor však mají i „zdraví“ herci. Nejsou tu pouze proto, aby pomáhali postiženým. I oni přinášejí svá témata, polemizují s klasikou, baví se skládáním nesourodých motivů, ponechávají si prostor pro uplatnění vlastních nápadů a improvizálního talentu. Jejich hra však není exhibicí. Je pokornou souhrou, která přijímá a rozvíjí impulzy herců-klientů a dává přitom najevo, jak jsou tyto impulzy cenné a vtipné.

Aniž to příliš verbalizuje či vnucuje, přináší tak soubor společnou výpověď o toleranci a relativitě pojetí „normálnosti“. Na hře o dvou

znesvářených rodech, která varuje před tragickým nebezpečím předsudků, soubor demonstruje, jak je výhodné, a zároveň snadné a zábavné se předsudků zbavit. Protože, jak zpívají v závěrečné písni, „láska je láska, když choděj bílý s černejm a malý s velkejma“.

Je pochopitelné, že celý koncept je zásluhou studentů, podíl na tvorbě tedy není zcela vyrovnaný. Jim náleží zásluha za výsledný tvar. Dojem souhry, vyrovnaných šancí a vzájemného respektu je však natolik silný, že se stává nedílnou součástí sdělení inscenace.

O to zajímavější ovšem je, že představení *Samerstein*, které o. s. Jiné jeviště s neratovskými připravilo letos, tuto základní kvalitu

částečně postrádalo. Byl to tvar pevnější, preciznější, ale méně životný. Dramaturgicky velmi zajímavý výběr „frankensteinovské“ látky, příběh zrůdy, která se cítí opuštěná, zamiluje se a nakonec je pro svou jinakost zlyncována, jako by se tvůrcům líbil natolik, že jej nechťejí pustit z rukou. Formálně sice opět uplatňují stejnou metodu vyrovnaného počtu zdravých a postižených herců na jevišti, po celou dobu je však zjevné, kdo vede a kdo je veden. Inscenace je tedy zajímavým režijním počinem, její silné momenty však jako by nevznikly díky spolupráci s klienty, ale tak trochu jim navzdory.

Jiný princip nabízel pražské divadlo **Inventura** ve svém představení *Kabaret na konci světa aneb Výprodej komediantů*. Spolurežisér inscenace Štěpán Smolík je na jevišti přítomen pouze jako hudebník, který nemluví, jen hudbou dotváří jednotlivé výstupy.

Představení má v rukou pět rozdílných herců, vedle společných čísel má každý z nich i svůj sólový výstup: dialog dvou mužů cestou do hospody zahráný jedním mužem se dvěma baterkami, dopis sobě samému z budoucnosti, svébytný výklad Jiráskovy *Lucerny* v podání jedné herečky chodící bez ustání v kruhu atd. Zejména sóla jsou natolik originální, že je náročné připodobnit je k čemukoli dříve viděnému. Jako by dávala jasnou zprávu o tom, že nejde o předem připravený a promyšlený tvar, který herci naplňují, ale o ukázkou jejich vnímání světa a divadelního umění. A právě ona nelogičnost, až absurdita situací je jasnou demonstrací toho, v čem může být divadlo tohoto typu nezastupitelné.

Vedoucí v roli hudebníka citlivě dotváří atmosféru výstupů, podporuje silné momenty, dodává jim pointu, vyplňuje přechod k další scéně. Nechová se však direktivně, neukončuje a nezahajuje situace násilně, na základě vlastního rozhodnutí, spíše citlivě a s respektem reaguje na dění na jevišti. Každá situace tak může dostat takový prostor, jaký momentálně potřebuje.

I **Divadlo z Pasáže** v inscenaci *Chráněné území* využívá na jevišti osobu vedoucího, která stojí mimo skupinu se zjevně odlišným úkolem. Neslyšící choreograf inscenace Peter Vrto, celý v černém, je jakýmsi démonickým hybatelem děje. Ráznými gesty odděluje jednu scénu od druhé, řídí světlo a reprodukovanou hudbu a přímo fyzicky manipuluje s ostatními herci. V rámci své role je záměrně krutý, nepřátelsky zaměřený vůči ostatním postavám. Je tím, kdo staví bariéry, tím, proti komu je třeba bojovat. Postava muže v černém tímto způsobem zajišťuje precizní chod představení a zároveň je symbolem, možná až příliš čitelným. Díky němu jsou kontury inscenace vel-

mi pevné, herci vědí, co mají dělat, inscenace neztrácí rytmus, působí kompaktně. Jako by však byla bez života. Jako by v mnoha okamžicích svoboda chyběla nejen postavám omezeným mužem v černém, ale trochu i hercům samotným. Někdy se skoro zdá, že tato scénická úvaha o bariérách a jejich překonávání není jejich, že někdy ani nerozumějí obrazům, jejichž jsou součástí. Pouze naplňují někým jiným vymyšlené jevištní metafory.

Skutečnost může být pochopitelně jiná, představení se hraje dlouho, život mohl vyprchávat postupně. Festivalová repríza však byla dalším důležitým důkazem toho, jak podstatnou součástí v divadle tohoto typu je jeho „mimovýznamová“ rovina. Rovina, která v profesionálním divadle umí zdánlivě zůstat téměř skryta a dovolit divákovi vnímat pouze prezentovanou postavu, je v divadle mentálně handicapovaných od významu díla neoddelitelná. Může ho podpořit, ale také — jako v tomto konkrétním případě — úplně zpochybnit.

Metoda využití herců s mentálním postižením v pevné struktuře připravené režisérem či choreografem nemůže být odsouzena jako jednoznačně nevhodná. V případě tohoto představení se však Divadlo z Pasáže připravilo o originalitu herců a místo ní nabídlo přímočaré klišé o bariérách s trochou patosu navrch. Dokonce fakt, že v inscenaci účinkují právě herci s mentálním postižením, dojem přílišné doslovnosti spíše násobí.

Bohnická divadelní společnost je souborem s velkou tradicí a velmi dobrým jménem, mnohé z jejich představení byly v minulosti zdrojem velkého zážitku. Propojování herců „zdravých“ s „postižených“ na jednom jevišti patří k jejím typickým rysům. Do Neratova přijel soubor s inscenací *Andělé*, která byla náhradou na poslední chvíli za jiné plánované představení. Tato „poslední chvíle“ se jistě mohla na představení podepsat.

Hlavní roli zde má Ivana Hessová, herečka a režisérka souboru. Jednotlivé scény propojuje jako vypravěč, ale ve většině z nich také vystupuje. Logicky tak zcela určuje ráz představení. Ostatní tento ráz spíše dotvářejí, vzhledem k malému prostoru jej nemohou nijak zvrátit. A to je škoda. Herečku andělské téma svádí k přesladenému, sentimentálnímu projevu, a celá inscenace je tak lehce iritující.

Drobné výstupy několika handicapovaných členů souboru dokazují, že herci mohli klidně dostat větší prostor. Jsou schopni improvizace (včetně zahrnování aktualit, jako je třeba odkaz k neratovskému „aquaparku“) a vnášejí do představení záblesky humoru. Prostor, který má vedoucí souboru, je tedy nejen nepříjemný, ale také nepochopitelný.

Ačkoli při práci v divadle s postiženými je třeba uplatňovat specifické metody, na profesionální umělce v týmu lze mít vysoké nároky dramaturgické, herecké, a co se vkusu týče. Je samozřejmě možné dát profesionálnímu herci takto výrazný prostor, ale tato volba musí být obhájena nejen v režijně-dramaturgické koncepci, ale i v hercově výkonu a jeho souhře s ostatními. Technické důvody jeho přítomnosti v takovém případě nejsou dostačujícím argumentem. Toto zdůvodnění však inscenace postrádá. Připravuje se o mnohé z kvalit handicapovaných herců a nabízí dílo dramaturgicky i herecky rozpačité.

Dějiny divadelního umění jasně ukazují, že v podstatě žádný přístup k tvorbě není jednoznačně špatný ani zaručený. Platí to zřejmě i pro divadlo lidí s mentálním handicapem. Vyrovnávat kvality divadelní a terapeutické je zoufale nesnadné, stejně jako samotný proces tvorby. Výsledek záleží na mnoha faktorech, které jsou neuchopitelné i v rámci reprízování jedné inscenace. Za vším výše uvedeným je tedy zejména obdiv a ocenění práce všech, kteří se divadlu mentálně postižených věnují.

Zejména je však obdivuhodné, že mladí pražští studenti herectví, režie, scénografie či produkce, kteří jsou ve věku, kdy mohou hledět vstříc „šťastným zítřkům“ a vlastní zářivé kariéře, se bez nároku na honorář a slávu věnují lidem s mentálním postižením v malické vesničce u polských hranic.

Jejich v podstatě intuitivní práce s neratovskými klienty se postupně stává cílenou a poučenou aktivitou s mnohem větším dopadem. Letošní víkendový festival s využitím spuljedy pro dopravování diváků či řešení nedostatku prostoru stavbou dočasné divadelní budovy z balíků slámy je důkazem, že jsou nejen nadšení a talentovaní, ale také organizačně velmi schopní. Bude proto bezesporu zajímavé sledovat aktivity o. s. Jiné jeviště i v dalších letech.

P. S.: Na první ročník festivalu přijelo na víkend jen pár lidí. Mnozí z nich zjistili, že se už odněkud znají, a překvapivě rychle vytvořili jakousi neorganizovanou komunitu. Diváků bylo vždy dost, nikdy jich však nebylo příliš. Všechna festivalová stanoviště žila, vždy se tam však našlo místo pro nově příchozí. Tato situace byla natolik ideální, až vede k obavám, že uveřejněním tohoto článku můžeme přispět k narušení této komorní atmosféry v dalších ročnících. Dovolujeme si tedy alespoň apelovat na čtenáře, aby si o festivalu udělali představu, záviděli nám, že jsme tam byli, ale pokud možno na něj příští rok opět nejezdili... Nebo alespoň přijeli sami a svůj výlet přísně utajili i před nejbližším okolím. Děkujeme.

NADĚJE ČESKÉHO LEPORELA



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
absolventka katedry výtvarné výchovy
a katedry českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta UK, Praha
kristinahabova@email.cz

Koncem roku 2013 do rodiny malých nakladatelství zaměřujících se na výtvarně originální a řemeslně poctivé knihy přibyl nový přírůstek, nakladatelství Běžiliška. Od většiny ostatních nakladatelství se Běžiliška odlišuje tím, že se autoři sdružení pod touto značkou rozhodli obnovit na českém knižním trhu „slávu“ klasického leporela.

Ne že by leporela, tedy rozkládací obrázkové knihy, na českém knižním trhu chyběla. Při zběžné prohlídce knihkupectví jich návštěvník jistě pár objeví, jejich literární i výtvarná hodnota ale bude v lepším případě průměrná, v případě horším velmi problematická.

Nakladatelství Běžiliška ukazuje, že leporela nemusí být jen prvoplánově komerční, plná líbivě barevných obrázků, ale že i knížky pro

nejmenší čtenáře (či dosud „nečtenáře“) se dají dělat nápaditě a vkusně.

Cílem nakladatelství Běžiliška není „ani masová produkce založená na laciné líbivosti, ani exkluzivní umělecká produkce určená labužníkům — chceme vydávat knihy pro nejširší spektrum čtenářů a chceme to dělat poctivě“, jak se dočteme na jeho webových stránkách. Kromě literárních a výtvarných kvalit by leporela měla také splňovat nároky na řemeslné zpracování. Leporela vycházející v nakladatelství Běžiliška by tedy měla být v klasickém provedení, lepená na silném kartonu, bez laminace, vázaná v plátně, ručně zpracovaná.

Že svá slova myslí nakladatelé spolu se spřízněnými autory vážně, se mohli čtenáři přesvědčit hned v první knize *Všechno je to na zahradě* (2013). Volné pásmo krátkých lyrických veršů básníka **Petra Borkovce** nechává čtenáře spolu se dvěma sestrami objevovat tajemný a nečekaný svět zahrady.

Ačkoliv většina leporelové produkce je převážně koncipována pro nejmenší děti, čemuž zpravidla odpovídá i provedení, minimum textu, jednoduché a výrazně barevné, líbivé obrázky, Běžiliška své působení započala celkem netradičně a odvážně, tedy leporelem určeným zejména — ale nejenom — dětem trošku starším.

Zda tuto jemnou rafinovanost veršovaných miniatur docení spíše čtenáři z řad rodičů nebo čtenáři „trošku starší“, kterým je kniha určena, ukáže teprve čas.

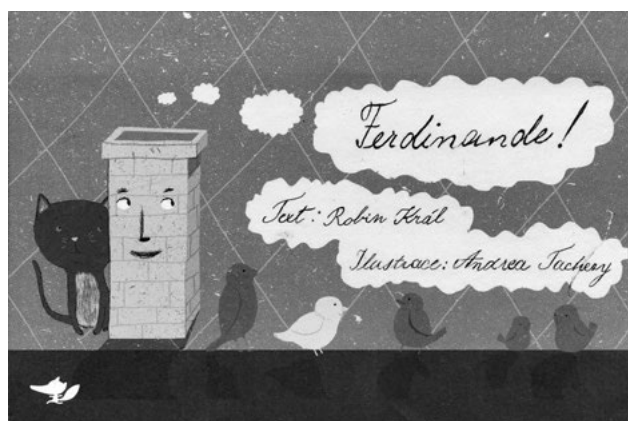
Také ilustrace **Filipa Pošivače** jsou podobně jako verše příjemně nepodbíživé. Jemné

akvarely velmi dobře korespondují s lyrickým textem a vydařeně evokují pestrý svět objevené zahrady.

Druhá knížka — *Ferdinande!* (2014), mini-příběh o ztraceném netopýřím kamarádovi, je čtenářsky poněkud vstřícnější a jednoznačnější. Jednoduché, rytmické verše **Robina Krále** o čtyřech netopýřech, kteří obývají spolu se dvěma babičkami starosvětsky vyhlížející domácnost, jsou adresovány nejmenším čtenářům.

Díky nápadu netopýřího domečku, který je možné z leporela postavit, a zdařilým ilustracím má kniha své osobité kouzlo a jistě po právu získala ocenění za výtvarnou část v soutěži Zlatá stuha 2014. Ilustracím výtvarnice **Andrey Tachezy** dominují jemné pastelové barvy, obrázky jsou bohaté na detaily, což čtenářům dává příležitost se k jednotlivým ilustracím vracet a znovu je prozkoumávat. Pro pozornější čtenáře výtvarnice do některých obrázkových polí „propašovala“ několik vtípků, jako třeba siluetu lišky v okně, která odpovídá logu nakladatelství, nebo obraz císaře pána, odkazující na jméno hlavního hrdiny...

První dva tituly nakladatelství jsou založeny na úzké spolupráci různých autorů: „knihy vznikají (jak naneštěstí není zvykem v leckterém velkém nakladatelství) jako společné dílo autora textu, ilustrací i sazby a kniha vychází v podobě, na které se všichni autoři shodnou“. Je na nich znát, že autoři přistupují k práci s vědomím, jak jsou pro celkové vyznění důležité nejen text a ilustrace, ale také typ písma a celkové grafické zpracování knih.



Kromě snahy vydávat kvalitní literaturu pro děti má Běžiliška na svém kontě ještě jeden chvályhodný počin, a to blog *Ursus lector*, který doplňuje webové stránky nakladatelství a zároveň z nepřehledné záplavy internetových informací vybírá zajímavosti o světě dětské literatury, upozorňuje na zajímavé knihy, autory, knižní festivaly.

Na Běžilišce je sympatické, s jakou odvahou a odhodlaností se do světa knižní kultury pustila.

Kromě v úvodu zmiňované literární, výtvarné a řemeslné kvality má nakladatelství dle svých slov ambici „vytvořit dlouhodobě fungující a redakčně konzistentní projekt, který bude dlouhá léta sytit hlad čtenářů po

kvalitní dětské literatuře a zároveň stále přicházet s něčím novým a originálním“.

Každopádně první dva tituly naznačují, že má Běžiliška co nabídnout a jistě bude zajímavé její další nakladatelské počiny sledovat.

BĚŽILIŠKA BYL DOBRÝ NÁPAD

Rozhovor se zakladatelem nakladatelství Františkem Havlujem

Jestli se nemýlím, tak jsi vystudoval ČVUT, tedy školu zaměřenou spíš technicky než výtvarně. Kde se v tobě vzala odvaha pustit se do takového dobrodružství, jakým je vést malé nakladatelství?

Já nevím, asi jsem statečněj kluk! Vždycky mě bavilo zkoušet nové věci a na poli dětské literatury jsem viděl prostor zasadit se o trochu lepší svět. Tak jsem to zkusil a Běžiliška je na světě.

Snad každý má se svým dětstvím spojeno pár knížek, které i v dospělosti opatruje jako cenný poklad a posléze předává svým dětem. Máš taky svoje oblíbené, knížky, které Tě dodnes inspirují?

Určitě! Jako první mě asi napadne Alois Mikulka — jak jeho ilustrace k Vodňanskému, tak jeho autorské knížky, potom plachtící Arthur Ransome, fantastické světy pana Pipa od Stanislava Holého, Hannu Mäkelä a jeho pan Hú nebo třeba poetika Zbyňka Malinského. To jsou pro mě příklady autorů, které jsem četl znova a znova a dodnes se k nim rád vrátím. Mou knihovničkou prošla i spousta „trháků“, které se sice četly jedním dechem, ale nezbyla po nich ani stopa. I tuhle zkušenost se snažím mít při tvorbě edičního plánu na paměti.

Podle informací na běžiliškových internetových stránkách a doprovodném blogu je vidět, že je nakladatelství hodně akční v distribuci knížek i v účasti na nejrušnějších akcích. Jaká je u knihkupců odezva? Je o leporela zájem nebo je pro ně produkce malého a ještě ne tak zavedeného nakladatelství na okraji zájmu?

V této oblasti pořád hodně tápu — snažíme se s knížkami dostat, kam se dá, ale pořád se o nás asi ví docela málo. Proto vyvíjíme maximální snahu se zviditelnit právě na interne-

tu, knižních malotržích a v dobrých knihkupectvích, ale asi to pořád nestačí. Nicméně jsme vytrvalí a houževnatí a doufáme, že se to pomalu zlepší. Nemůžeme si finančně dovolit distributory ani velké knihkupecké domy, a tak jsme odkázáni na menší knihkupectví — ale ta o naši produkci naštěstí většinou stojí.

Výtvarně zajímavých a řemeslně poctivě zpracovaných knížek, které vycházejí v menších nákladech a bez tlaku velkých nakladatelství v posledních letech pomalu, ale jistě přibývá. Pro udržení vytčené vize není ale finanční stránka také zanedbatelná. Daří se vám počáteční nadšení a úsilí promítnout do „kladných čísel“?



To se podaří jen stěží. Nakladatelství provozuju bez nároku na odměnu za svoji práci, takže proti nakladatelům, kteří se chtějí svou prací uživit, jsme ve výhodě. Ale i tak je problém se dostat „na nulu“ a nejspíš to ještě nějakou dobu potrvá. Doufáme, že v příštích letech se nám podaří dosáhnout také na porci grantového medvěda, ale takto získané prostředky stejně použijeme na nižší ceny knížek a solidnější honoráře pro autory.

Hned za druhou knihu, kterou jste vydali (Ferdinande!), získala ilustrátorka Andrea Tachezy ocenění Zlatá stuha 2014 za výtvarnou část. Máš z ceny radost? Je pro tebe stvrzením, že jste se do světa knižní kultury vydali správnou cestou?

Zlatou stuhu v prvním roce fungování vnímám jako ohromný úspěch a jako jasný signál, že Běžiliška byl dobrý nápad. Nevím, jestli bych se bez ní pustil tak rychle do dalších titulů — cena mi hodně pomohla být v dalších plánech podstatně odvážnější.

Dosavadní běžilišková leporela mají různé autory textu a ilustrátory. Je obtížné zkoordinovat práci více autorů? Jak dlouho takové leporelo vzniká?

Knížka *Vynálezárium*, kterou chystáme na příští rok, má dokonce autory tři! Je to samozřejmě občas docela náročné, ale výsledek stojí za to — a i pro autory je příjemnější, že jsou součástí celého tvůrčího procesu. Práce na našich malých knížkách trvají několik měsíců, ale rozsáhlejší věci zabere i víc než rok.

Na jaké další knihy se příznivci nakladatelství mohou těšit v nejbližší době?

Na letošním Tabooku uvádíme hned čtyři nové tituly — mimo jiné velkoformátové leporelo *O slonovi, který se bál výšky* nebo dva kousky z nové edice kapesních pohádek *Mikroliška*. Do konce roku pak plánujeme stihnout ještě jedno prostorové leporelo (tentokrát se do tří dimenzí vydají nejen ilustrace, ale i text), a tak teď máme dost napilno.

Rozhovor vedla Kristina Procházková

ANNA A GAARDEROVA POETIKA



LUDEK KORBEL

učitel českého jazyka a literatury a dramatické výchovy, tč. působící u české menšiny v Chorvatsku
ludekkorbel@seznam.cz

Poslední do češtiny přeložená kniha Josteina Gaardera se stejně jako jeho ostatní díla pokouší orientovat v důležitém tématu ovlivňujícím život každého z nás. Tentokrát se autor ptá po osudu přírody a hledá východiska z fatální ekologické situace, do níž svou planetu dostáváme. Možná *Anna* nebude patřit mezi jeho knihy nejvýznamnější, nicméně ji nechybějí základní rysy autorova způsobu psaní, díky němuž se stal světově známým.

Patří mezi ně určitě i způsob, jak k tématu hledá cestu. Jostein Gaarder by se dal ostatně nazvat spisovatelem svého tématu. Jak bude vypadat výsledný text, jak se vyprávění odvíjí, jaké postavy v něm vystupují, to vše je podřízeno tomu, aby nás k němu přivedl co nejbližší. Například v knize *To je otázka* svému záměru podřídil celou výtvarnou koncepci díla, intenzivně spolupracoval s ilustrátorem, aby byl výtvarný doprovod stejně podstatnou složkou jeho úsporné knížky.

V rozhovoru pro *Tvořivou dramaturgii* (roč. XXIII, 2012, č. 3, s. 33–37) zmiňuje J. Gaarder častou otázku čtenářů, proč je hlavní hrdinka *Sofiina světa* dívka. A vysvětluje, že je Sofie nositelkou ženského způsobu myšlení. Zatímco muži se snaží, aby jim bylo rozuměno, žena se snaží věci pochopit. V případě volby hlavní hrdinky románu *Anna* můžeme předpokládat podobnou motivaci.

Důležité poselství knihy přichází ke čtenáři prostřednictvím snů hlavní hrdinky. Anně se zdá o tom, že je svou vlastní pravnučkou, které je v roce 2082 šestnáct let, stejně jako

Anně nyní. Pravnučka Anně a celé její generaci vyčítá, že nezodpovědně zacházela s planetou a zanechala ji nenávratně poznamenanou.

Jostein Gaarder si z možných cest vybral jednu z nejpřímochařejších, potomek hlavní hrdinky ožije a promlouvá přímo k ní, či lépe řečeno ke čtenáři. A tato cesta splňuje svůj účel. Jako všechny Gaarderovy knihy nám dovoluje vidět nejen komplikované události, ale zejména jejich smysl, viděný z většího odstupu. A ona představa, že nás pohánějí k zodpovědnosti budoucí generace, naši vlastní potomci (nikoliv vzdálení bezejmenní lidé), je tak přirozená a logická, že nepůsobí už ani jako sen, ale spíše jako noční můra.

Jedním z důležitých témat knihy je pocit provinění. V situaci, kdy denně můžeme číst o tom, jaké nezvratné ztráty přivodil náš současný způsob života, je Gaarderův román v určitých chvílích beletristickým doplněním faktů, před nimiž si naše kultura zacpává uši. Není náhoda, že hrdinka, která vstupuje do světa dospělých, se cítí provinile a neumí si s tím poradit. Motiv je navíc rozvinut o situaci, kdy se Anna ocitá u psychologa kvůli své bujně fantazii. Lékař nemocných duší o zdraví té její nepochybuje, i jeho trápí úplně stejná obava o osud planety.

J. Gaarder pracuje na výstavbě románu jako učitel na plánu své hodiny. Má jisté téma, vymezený rozsah a žákům chce zajímavě nabídnout to podstatné. Jako dobrý učitel pracuje rád například s dopisem (*Sofiin svět, Vita brevis, Dívka s pomerančí...*) jako s dramatickou rekvizitou, která dovoluje překračovat staletí i oceány. Lhostejno, jak daleko je od nás mluvčí, jeho výpověď míří přímo k uchu hrdinů, k uchu našemu. (Mimo jiné o roli dopisu a jiných prvcích v Gaarderově díle psal na těchto stránkách už Antonín Šimůnek — viz *Tvořivou dramaturgii*, 2008, roč. XIX, č. 3, s. 44–47.)

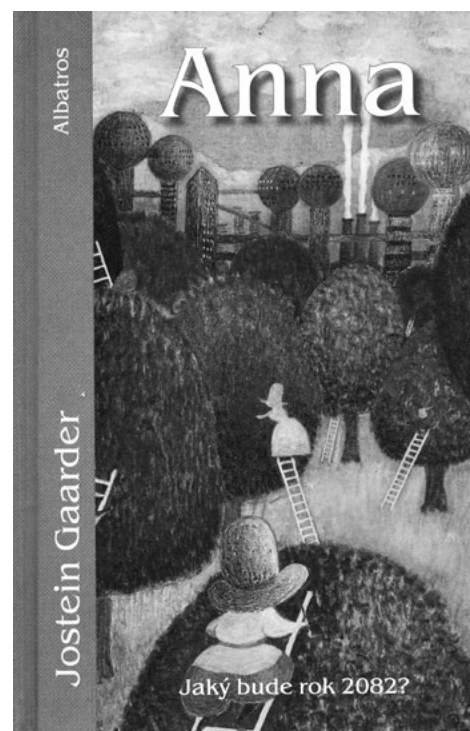
Fikční svět Gaarderových knih je velmi přístupný. Všechno spolu souvisí. Hlavní hrdinové jsou oslovováni z jakéhokoli místa, z časů budoucích i minulých. V románu *Anna* dochází i k přímým odkazům k našemu reálnému (aktuálnímu) světu: děj se odehrává v Norsku, konkrétně v prosinci roku 2012. Text je proťkaný ekologickými informacemi, například o emisích CO₂. Množství těchto zpráv z nejrůznějších pramenů možná místy působí až příliš didakticky, někdy se v nich rozpouští

samotný děj. Ale autorově motivaci lze rozumět, chce svou výpověď podložit fakty, které bohužel nejsou fikcí.

Vedle postav z jiných světů a časů nechává autor často své postavy setkat se se svou vlastní podobou. Jejich poznávání a reflexe je tematizováno i tím, že se vidí v zrcadle či na vodní hladině jako v případě knihy *To je otázka*. Sem patří i Annino setkání s vlastním o sedmdesát let starším alter egem.

Tematizaci podléhá i samotný akt psaní. V Gaarderově díle najdeme mnoho příkladů, kdy se hrdinové odhodlají zapsat své sdělení na papír. Jako v případě dopisů tímto způsobem promlouvají například časoprostorem a chtějí být vnímáni nejen v přítomném okamžiku. Navíc psaním se aktéři s okolnostmi snaží něco dělat, rozhodli se „podílet na své budoucnosti“, jak se píše v *Anně*. Takto se v závěru knihy *To je otázka* chová hlavní hrdina, takto lze chápat Annin dopis vlastním potomkům.

Motiv psaní však nese ještě jednu symboliku, která souvisí s vyprávěním. Přes to, jak se Gaarderovy děje vztahují k realitě, přes to, jakými tématy se zabývá, vypráví příběhy a uvědomuje si jejich důležitost. V knize vyprávějící o závažných ekologických problémech našeho světa se příznačně objevuje klasický příběh Aladinova prstenu z *Tisíce a jedné*



nocí a má zde stejnou platnost jako ostatní řečená fakta.

Jostein Gaarder si příběhem také trefně vypomáhá tehdy, kdy by mu mohla být vyčítána jednoduchá řešení. Příkladem toho je i zasazení románu *Anna* do světa šestnáctiletých lidí. Jejich bezprostřední snahy a návrhy, co s osudem planety, jsou před přímým racionálním odmítnutím chráněny naivitou zcela úměrnou jejich věku. A naopak příběh funguje jako jedinečný prostor, v němž je zdánlivě nepravděpodobné předloženo našemu zkoumavému

pohledu, abychom se to pokusili brát v potaz.

Ačkoliv Gaarderova poslední kniha neskrývá stopy intence jejího pisatele a jeho téma ho místy výjimečně ovládlo, dává nám také cenou příležitost sledovat, jakým způsobem buduje svá mimořádná díla.

Velmi zajímavé je hledání nejen tematické podobnosti *Anny* s možná ještě působivější prózou *Soví zpěv* Ivy Procházkové. Poetiku této spisovatelky lze mnohdy vnímat přímo jako český protějšek poetiky Gaarderovy. Toto srovnání by však vyžadovalo vlastní studii.

Nutno říci, že český čtenář má výjimečné štěstí na kvalitního překladatele a aktivního nakladatele. Není náhoda, že pro příští rok je český a slovenský překlad další Gaarderovy knihy ohlášen jako první.

Jostein Gaarder. Anna: Bajka o klimatu a životním prostředí Země. Z norského originálu Anna, En fabel om klodens klima og miljø přeložila Jarka Vrbová. Il. Nanako Ishida. Praha: Albatros, 2014. 188 str. Odp. red. Alexandra Horová.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

EVA PRCHALOVÁ: CESTA SVATÝM VÍT-AHEM

Ilustrovala Lela Geislerová. Grafická úprava Marek Pistora. Praha: Meander, 2013. 80 stran. Ed. Modrý slon, sv. 64. K vydání připravila Ivana Pecháčková. Redakce Ondřej Elbel.

Výtah, ta tajemná komůrka, schopná přenášet nás z místa na místo jako čarovný džin, jitrila obrazotvornost spisovatelů vždy. Namátkou si lze vzpomenout třeba na moderní pohádku

Z. K. Slabého *Tři banány aneb Petr na pohádkové planetě* z roku 1964, v níž jmenovaného Petra na jmenovanou planetu dopraví právě kouzelný výtah.

Do výtahu zve své čtenáře a čtenářky také Eva Prchalová, vystudovaná herečka, která se však vydala cestou literátky. Napsala devět dramát a několik prozaických knih. Za příběh *Hromnice aneb Příběh tajemné stopařky* získala ocenění SUK — Cenu učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství. (Viz též recenzi v *Tvořivé dramatice*, 2012, roč. XXIII, č. 1, s. 54.) Nyní přináší další čtení pro děti — *Cestu svatým Vít-ahem* — ilustrované talentovanou Lelou Geislerovou.

V centru dění jsou dva bratři — mladší Vilém a starší Amos. Mají i rodiče, ale ti se do děje вплétají jen občas, spíše jako komické figurky. Komický je tedy především tatínek, neklamný důkaz, že knihu psala ženská ruka. Rodiče se se světem svých dětí dost míjejí, a tak kluci tráví spoustu času spolu. Často to obnáší nejružnější sourozenecké třenice, jak už to u bratrů bývá. Na městské plovárně se k nim uprostřed parného léta přidá ještě zvědavá dívka Arna a společně tak vytvoří partičku, pro kterou se klíčem k dobrodružství stane právě výtah v domě obou chlapců.

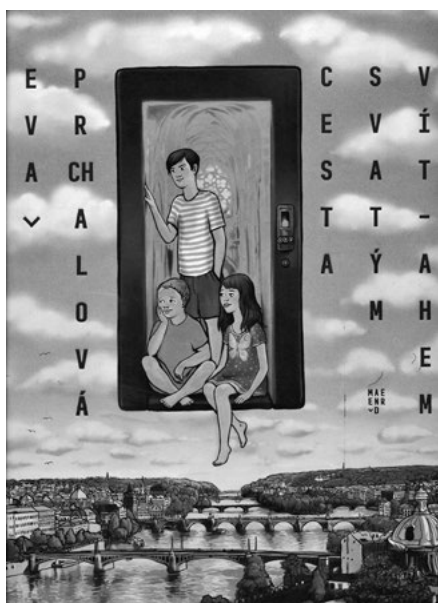
Kluci jsou nešťastní, protože se rodiče zadlužili hypotékou a nemohou jet nikam na dovolenou. Jenže toto je příběh o tom, že v žád-

ném neštěstí nejste sami. Existují tajemné, neviditelné síly, které vám možná pomohou. Stačí... zůstat dítětem?

Výtah má totiž kouzelnou moc dopravovat děti do jiných dob a jiných končin země a dokonce jim i plní další přání, třeba stát se na chvíli dospělým. V první části knihy je rozehrán tento lehce tajuplný příběh, další oddíly knihy se od obyčejného tajemného příběhu posouvají dál, k subtilnějším rovinám. Do příběhu se totiž začne velice nenápadně vkrádat prvek víry. Tu jako bezděčná dětská modlitbička, jinde jako pomocná ruka podaná shůry potřebné osobě. Musíme ocenit, jak nenápadně autorka toto téma vplétá do dětského příběhu. Množí se i symbolika „výtů“ — od výtahu přes idylické italské městečko až po chrám sv. Víta, kde děti prožijí další dobrodružství, neboť se jim do cesty přilepte podivná kohorta „zlojedů“, jak bychom možná řekli s využitím aktuálního novotvaru.

V dalších kapitolách se dostáváme stále dál od pozemského světa k různým metafyzickým motivům, aniž by děj přestal být epický. Děti získávají křídla, zažívají opuštění těla, cestu ke svému vnitřnímu dítěti a další transcendentální posuny, které samozřejmě nejsou takto pojmenované. Dojde dokonce i na transcendenci nejvyšší — lásku.

Knihy Evy Prchalové je poměrně dobře vybalancovaná mezi „steklačovskými“ klučíci



historkami, magickými pohádkovými světy à la Michael Ende a příběhem pro dospělé. I ti si totiž mohou knihu docela dobře užít. Příběh se vyvíjí vpřed lehce náhodně, máte pocit, že autorka sama se často nechává unášet svou fantazií, naopak živé dialogy vše hezky usazují na zem, jsou šťastnaté a dobře odposlouchané. Větší promyšlenost struktury by knize rozhodně neuškodila. Vzdáleně bychom mohli knihu přirovnat k podobně laděnému *Modrému tygroví* Terezy Horváthové.

Ilustrace Lely Geislerové patří k jejím dosud nejpropracovanějším. Ocení je zejména ten, kdo nevyrostl na lyrické tradici české ilustrace pro děti 60. let. Jsou velmi barevné, poměrně precizní, atraktivní. Často mají atmosféru obrázků Kamila Lhotáka, zejména podoba chlapců se velmi blíží tomuto ilustrátorovi. Milovníka klasiky asi nepotěší využívání počítačových efektů při dotváření obrázků, ilustrace díky nim obsahují jistý neklid a lesk moderní doby.

IVAN ADAMOVIČ

ČTYŘIKRÁT DOKTOR PROKTOR

Jo Nesbø: Doktor Proktor a prdící prášek. Z norského originálu Doktor Proktors prompepulver přeložil Jiří Vyorálek. Ilustrace Per Dybvig. Praha: JOTA, 2012. 200 stran.

Jo Nesbø: Doktor Proktor a vana času. Z norského originálu Doktor Proktors tidsbadekar přeložil Jiří Vyorálek. Per Dybvig. Praha: JOTA, 2012. 288 stran.

Jo Nesbø: Doktor Proktor a konec světa. Možná... Z norského originálu Doktor Proktor og verdens undergang. Kanskje... přeložil Jiří Vyorálek. Ilustrace Per Dybvig. Praha: JOTA, 2013. 304 stran.

Jo Nesbø: Doktor Proktor a velká loupež zlata. Z norského originálu Doktor Proktor og det store gullrøvet přeložila Eva Dohnálková. Ilustrace Per Dybvig. Praha: JOTA, 2013. 212 stran.

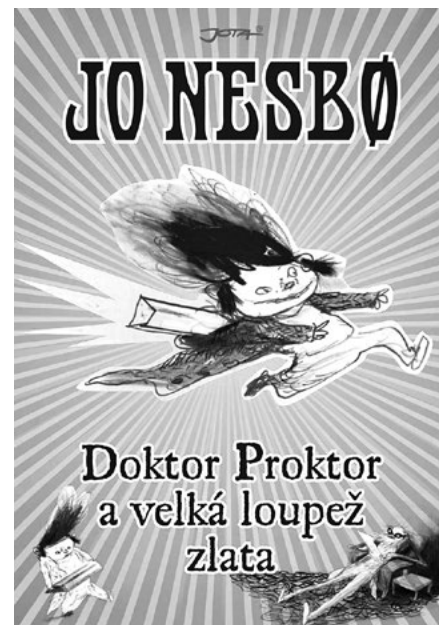
Třetí *Tvořivá dramatika* roku 2012 přinesla recenzi první knihy o svérázném doktoru Proktorovi, kterou nakladatelství JOTA uvedlo na český trh v tomtéž roce. Jo Nesbø zde byl vyzdvižen jako kvalitní autor, kterého znají dospělí čtenáři severských detektivek a který se se svým literárním umem vydal také na pole literatury pro děti. A vkročil na něj velmi dobře. Dnes už může mít dětský čtenář za sebou četbu čtyř dílů, které vznikaly a v českém překladu vycházely v tomto pořadí: *Doktor Proktor a prdící prášek*, *Doktor Proktor a vana času*, *Doktor Proktor a konec světa*. Možná... Dok-

tor Proktor a velká loupež zlata. První tři tituly přeložil z norského originálu Jiří Vyorálek, poslední knihu v řadě Eva Dohnálková.

Jak si tedy Jo Nesbø stojí v této své tetralogii? Nevyčerpal se námět a jeho rozvíjení tím, že se i po zamýšleném třetím dílu autor rozhodl napsat původně neplánovaný díl čtvrtý? Odpověď na tuto otázku by zřejmě byla jiná podle toho, koho bychom se ptali. Nicméně podivínský doktor Proktor, a především dvojice kamarádů Liza a Bulík (vzrůstem malý, ale smyslem pro dobrodružství ten největší kluk na světě) okouzlili čtenáře natolik, že napsání čtvrtého dílu podnítily samy děti při besedách s autorem a že knihy dostávají mnohá literární ocenění. V Norsku se poslední díl Doktora Proktora, podobně jako díly předcházející, stal bestsellerem č. 1 ve všech kategoriích, tedy i v rámci literatury pro dospělé. Čím to je?

Nejspíše, a hlavně tím, že Jo Nesbø umí vyprávět. Dokáže vytvořit příběh, který je sice bláznivý, obsahuje prvky sci-fi nebo fantasy, ale je podán s takovou přesvědčivostí, že působí téměř reálně. Odvážná autorova fabulace mnohdy balancuje až na samé hranici vkusu. Příběh je dynamický přesně tak, jak jsou dynamické dnešní populární animované seriály pro děti. Takže upoutá, i kdybychom se tomu chtěli ubránit. A do neuvěřitelných a spleťtých příhod, v nichž figurují tři přátelé, umí autor vložit chvíle zastavení, hluboké myšlenky a úvahy — např. o hodnotě přátelství. Jo Nesbø umí hodně šlápnout na plyn a nenechat nás odložit knihu od kapitoly ke kapitole a potom zase zvolnit a pomocí vypravěče dát prostor k nadechnutí a na malou chvíli odstoupit od příběhu. Nebo spíš — vypravěč vtahuje čtenáře do děje, ale tu a tam jim připomene, že jsou v bezpečí čtenářské „imunity“ a na nebezpečné situace pouze nahlíží. Např. v úvodní scéně čtvrtého dílu můžeme číst rozhovor tří lupičů v angličtině — a poté vypravěč pokračuje: „Ti jazykově nadanější z vás už poznali, že tihle tři mluví anglicky, ale když teď budeme předstírat, že jsme spolkli jazykovou pilulku doktora Proktora, bude zbytek konverzace vypadat takto: [...]“ (*Doktor Proktor a velká loupež zlata*, s. 10)

Tato ukázka dokumentuje hned několik věcí. Vypravěč explicitně kontaktuje čtenáře a nadto pracuje s prostupností hranice mezi světem fikce a světem reality, tedy nás čtenářů. Nenápadně dostává čtenáře do knihy tím, že je v textu přímo oslovuje, ale současně k argumentaci určené čtenářům používá fakta z fikce reality našich tří hrdinů, konkrétně např. jazykovou pilulku doktora Proktora, jako by šlo o reálné věci. Tím se mažou rozdíly mezi fikcí a realitou, a to jak uvnitř knihy, tak ve světě



nad knihou. Jo Nesbø takto buduje až interaktivní hravost knihy a nastoluje velmi nenásilně právě onu otázku žánru — není vlastně celý tento příběh pravda?

Jak to s touto pravdou vlastně je, to musí neustále vyhodnocovat každý, kdo se setká s Bulíkem — s jedním z hlavních hrdinů, který moc rád vypráví různé neuvěřitelné příběhy. Dalo by se říct, že se vytahuje, chce být zajímavý. Není to ovšem lhaní. Bulík má fantazii bez hranic, takže i když jsou jeho přátelé zvyklí vše, co Bulík řekne, dělit dvěma, on sám je zcela přesvědčen o pravdivosti svých výroků. Na druhou stranu ale Bulíkovy nápady krásně doplňují doktora Viktora Proktora. Kdyby tento podivínský vynálezce nevynalezl prdící prášek, vanu času, balanční boty nebo jazykovou pilulku, zřejmě by se trojhlavému přáteli nepodařilo setkání s Napoleonem a Johankou z Arku, nezachránili by svět před měsíčními chameleonny, kteří si brousili zuby nejen na celé Norsko, a nezachránili by ani Norsko před bankrotem, který hrozil kvůli ukradenému královskému pokladu. A kdyby doktora Proktora a Bulíka nedoplňovala ještě Liza, Bulíkova spolužačka, bystrá dívka, která nepodléhá trendům jako jiné spolužačky a cení si právě takových hodnot, jako je opravdové přátelství, nestáli by oba fantastové nohama na zemi a jejich bláznivá dobrodružství by asi nebrala konce.

Jo Nesbø se psaním určitě velmi baví. Jeho příběhy jsou prodychnuty humorem, který má mnoho vrstev. Dokonce někdy vyvstává otázka, jestli některé narážky nejsou mnohem více adresované dospělým čtenářům. Když měsíční chameleoni začnou ovládat všechny lidi v Norsku a jdou na to přes hypnózu prostřednictvím oblíbených pořadů v televizi à la Superstar, lze to vnímat jako ironickou narážku na masovou kulturu živou současnými

médii. Proslovy celebrity — dirigenta Tenorsena —, který chce svrhnout norského krále a který je ve skutečnosti vůdčím měsíčním chameleonem v přestrojení, jsou extraktem politických proslovů v předvolebních kampaních. Až ironickou nadsázkou a vtip Nesbømu skutečně nelze upřít. Některé narážky přesto balancují na hranici vkusu a nevkusy. Např. „[...] je to nejbohatší člověk na světě — bohatší než Andrej Hrabíš, Zdeněk Prchala a Viktor Vložený dohromady [...]“ (*Doktor Proktor a velká loupež zlata*, s. 13). I když právě takové narážky mohly být zajímavou překladatelskou výzvou. Nejde totiž mnohdy o srozumitelnost slov v češtině, ale o adaptaci významu na český kulturní kontext.

Na překladatele pomyslí zasvěcený čtenář také v těch situacích, kdy je samotný jazyk nějak tematizován. Třeba když se tři hlavní hrdinové vydají na tajnou misi do Anglie, aby od nejobávanějších lupičů Velké Británie bratrů Křoupavých získali pro norského krále zpět ukradený norský poklad, spolknou všichni tři jazykovou pilulku doktora Proktora, aby uměli plynule anglicky. Na doktora však zbyla pouze pilulka se skotskou angličtinou, čímž vzniká další rovina jazykové komiky. Místo palanda říká doktor Proktor plandák, místo pohovka říká pohovčice — další z řady vtipů, které pobaví děti i dospělé.

Ocenit je potřeba i to, jak pečlivě je kniha v českém překladu zpracovaná. Muselo totiž docházet i k úpravám ilustrací Pera Dybviga, které občas pracují s písmem, např. pohlednice, kterou psal Bulík svým přátelům.

Při pohledu od čtvrtého dílu zpět lze konstatovat, že Doktor Proktor:

- ~ se bude dětem líbit a budou ho se zaujetím číst.
- ~ je pozoruhodné, dynamické, literárně kvalitní dílo, které jde dětským čtenářům na ruku někdy až příliš (svou fabulí, občas výstavbou dialogů a některými vyprávěcími technikami).
- ~ je z pohledu vyprávění a práce s vyprávěčem skvělým studijním materiálem pro zájemce o literaturu pro děti a mládež.
- ~ stojí z pohledu výstavby děje na samé hranici únosnosti (je to ještě pořád veselý bláznivý příběh, nebo už tak trochu splácání na ze všeho možného, co by se ještě dětem mohlo líbit?),
- ~ v prvním dílu s lehkostí a bezprostředností nastolil motivy vyměšování atp., které s sebou nesou jistý nízký druh komiky, jenž se do českého prostředí kultury pro děti dostává především ze zahraniční animované seriálové tvorby, i když je české „masové kultuře“ vlastní už od dob *Mastičkáře* a jistě

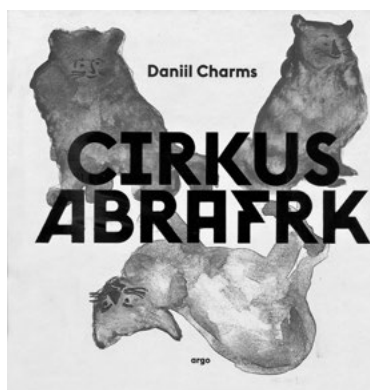
i dávno předtím; nicméně tato nízká komika je uchopena mistrnými vyprávěčskými dovednostmi, takže může fungovat dobře, a to i u dospělých čtenářů; motivy něčeho odporného se prohlubují ve třetím a ve čtvrtém dílu — popis měsíčních chameleonů v původní podobě nebo jídlo připravované mámou Křoupavou si doslova libuje v budování obrazu odpornosti; útlocitnějším čtenářům by snad mohl postačit první a druhý díl.

Doktor Proktor se napříč čtyřmi díly námětově nevyčerpal. Už v prvním dílu bylo vše nastaveno tak, že se fantazii a příhodám meze nekladou. Došlo ale k určitým posunům u postav Lízy a Bulíka. Je zřejmé, že tito dětské hrdinové rostou. Doufejme tedy, že se Jo Nesbø nepustí do psaní pátého dílu, kde by pravděpodobně musel začít pojednávat téma Liziných a Bulíkových prvních lásek. Snad by Jo Nesbø udržel kýč na uzdě, snad by nedopustil, aby se přátelství Lízy a Bulíka začalo deformovat prvními pokusy o intimní sblížení. Ale vzhledem k tomu, že už ve čtvrtém dílu Bulík po vstřelení gólu v rámci fotbalového zápasu tančil Moonwalk, mohlo by se tohle všechno klidně stát.

GABRIELA SITTOVÁ

DANIIL CHARMS: CIRKUS ABRAFRK

Z ruských originálů vybral, přeložil a předmluvou opatřil Ondřej Mrázek. Ilustrovala Michaela Kuko-
vičová. Obálku a grafickou úpravu navrhla Klára Kvízová. Praha: Argo, 2013. 180 stran. Odp. red. Alena Pokorná.



Recenzi této knihy začnu překladatelem Ondřejem Mrázkem, který absorboval poetiku hravého mystifikátora Daniila Charmse a přenesl ji českým čtenářům. Ondřej Mrázek v předmluvě, jež je vedena formou dialogu s vlastní dcerou, seznamuje adresáty s tím, o čem a o kom kniha *Cirkus Abrafrk* je, a vlast-

ně sám pracuje podobnými technikami a vtipy, s jakými se pak setkáváme v celé knize. „A proč se ten legrační pán, co tohle všechno vymyslel, tak divně jmenoval?“ ptá se mě nejmladší dcera Žofka, jakmile se pustím do psaní téhle předmluvy, a začne mi šfouchat do židle kočárkem pro panenky plným miminek a plyšových zvířátek. „Ten pán se jmenoval úplně jinak,“ řeknu, „jenomže svoje opravdické příjmení neměl rád od té doby, co chodil do školy.“ [...] „A jaký přezdívkový?“ ptá se zas Žofka. „Jedna z nich byla Charms, další Chaarms, třetí Čarms, čtvrtá Chorms, pátá Čorms, chvíli byl Dandam, pak zase Šardam, Dandan, a někdy dokonce Šusterling.“ [...] on to byl vykutálený šibal, a tak se tomu jenom smál a vymýšlel si dál a dál. Zkrátka ho bavilo stavět všechno na hlavu, obracet vzhůru nohama, vymýšlet si a tropit skopičiny. A to mu zůstalo, i když už byl dospělý. Dokonce i potom, co ho za to rozzlobení policajti, kteří neměli rádi legraci, zavřeli do vězení.“ (s. 9)

Ondřej Mrázek svou předmluvou předjímá a přijímá styl Charmsových povídek; zejména inspirace povídkou Puškin je zjevná. Prostřednictvím dynamického rozhovoru je nám představena osobnost Spisovatele Charmse, jeho smysl pro humor, jeho výstřelky, ale i následky, které za své vtipy a hříčky inkasoval.

Tvrdíme-li tedy dětem, že překladatel je stejně důležitý jako autor, tato kniha nechť je zářným příkladem toho, že překladatel je duševně i jazykově spjat s autorem a díky tomuto propojení můžeme vnímat básně, prozaické texty, a dokonce i text dramatický v našem jazyce a zároveň si užívat absurditu, legraci, vtip, rýmy, rytmy a báječné nápady, které by nám jinak bez znalosti ruštiny zůstaly nedostupné. Ondřej Mrázek navíc volí překladatelskou cestu blízkou našemu jazykovému vnímání světa, takže jména postav a míst předkládá českému čtenáři v přebásněné verzi: „Přichází Franta Tichota / a tichounce se chichotá. // Jde Franta Tichota tichounce kolem, / za sebou táhne hrábě z pole.“ (s. 33)

Ondřej Mrázek si s knihou hrál velmi invenčním způsobem, texty vybral ze sebraných Charmsových spisů (Daniil Charms. *Polnoje sobranije sočiněnij. Tom 3. Proizvedenija dlja detej*. Sankt-Petěrburg: Akademičeskij projekt, 1997), přeložil je a sestavil tak, aby vytvářely celek. Většina z těchto prací je do češtiny přeložena vůbec poprvé.

Daniil Charms tyto texty psal ve 20. a 30. letech 20. století, kdy mohl psát pouze pro děti. S těmito texty se mohli čtenáři seznamovat v časopisech, zejména *Čiž* (*Čížek*) a *Jož* (*Ježek*), jediných tiskovinách, v kterých mohl Charms v SSSR publikovat. Divadelní hru

Cirkus Abrafak napsal pro Petrohradské divadlo marionet, kde měla premiéru v říjnu 1935.

Kniha je rozdělena do tří celků: Básničky, Povídačky, Cirkus Abrafak. A jde o členění logické. V básničkách jako by se rozjížděl vlak. Jsme jemně vpravováni do světa absurdit, legračních hrdinů, zvláštních událostí, snových představ a hravých rýmů: „Šli dva bratři jarním ránem, / jedli housky se salámem. / Vtom vám spatří strašné psisko, / už se řítí, už je blízko!“ (Moc strašlivá příhoda, s. 15)

V druhé části knihy Povídačky už vlak jede pěkně rychle. My jsme však natrénováni a poetiku vdechujeme, vnímáme a bavíme se jí. Necháváme se překvapovat neotřelými nápady a provedením, z jehož zdánlivé jednoduchosti a banálnosti se až tají dech.

Třetí část knihy, divadelní hra *Cirkus Abrafak*, už nám nedá vydechnout. Hlavní hrdina Všetechkin je rozhodnut účinkovat v cirkuse. Neumí sice nic, co by se do cirkusu hodilo, ale pořád se nutí do programu. Leze na scénu a narušuje vystoupení klauna, fakíra, krasojedkyně Matydy, Honzy Panáčkina, Tony Háčkina, Žraloka... Postavy se překřikují a předvádějí akrobatická čísla, z nichž se točí hlava. Vše se objímá, přetahuje, předvádí, přeskakuje a graduje ad absurdum... Celý ten mumraj evokuje styl maňáskové rakvičkárny.

Básně, povídačky i cirkus doprovázejí akvarely Michaely Kukovičové, které dávají knize další rozměr, dokonce jsou i součástí některých textů a spoluutvářejí pointy: „Obraz byl tak překrásný, že jsme se rozhodli uveřejnit ho v naší knížce. Tady je.“ (s. 68) Ilustrátorka také chápe Charmsovu poetiku a dotváří ji a obohacuje svým pojetím.

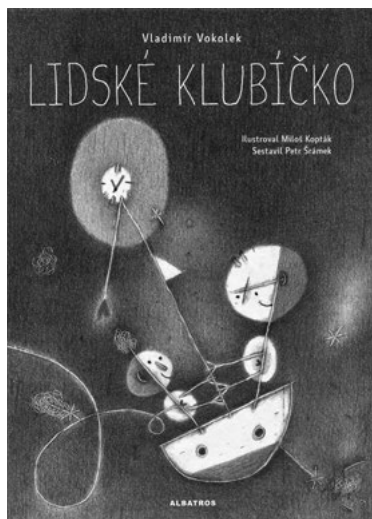
Tato publikace je obohacením i na poli dramatického. Nabízí skvělé texty k recitaci: pro mladší děti jsou to například Tygr v Praze (s. 14), Dva kamarádi (s. 26), Nečekaný úlovek (s. 38), O zlobivé Žofince (s. 86), O prasátku a rybím tuku (s. 100), pro starší recitátory potom Puškin (s. 104), Pohádka (s. 101), Rozpustilá pojistka (s. 125) ad. Lze zde však najít i texty pro dílčí práci v hodinách (O tom, jak Frantík Vodička letěl do Brazílie a Péťa Motyčka ničemu nevěřil, s. 87), a dokonce pro větší výstupní celky či představení (Péro zlatého orla, s. 130), nemluvě o samotné divadelní hře, při jejíž realizaci lze pracovat s různými typy loutek či předmětů.

Kniha Charmsových textů v překladu Ondřeje Mxrázky osloví, překvapí a pobaví nejen dětského čtenáře. Žižkovské nakladatelství Argo přispělo českému čtenářstvu kvalitním literárním dílem ve všech směrech.

MICHAELA LAŽANOVÁ

VLADIMÍR VOKOLEK: LIDSKÉ KLUBÍČKO

Sestavil Petr Šrámek. Ilustroval Miloš Kopták. Graficky upravil Peter Gála. Praha: Albatros, 2013. 72 stran. Ed. Stoletý kalendář, sv. 2. Odp. red. Petr Eliáš.



Lidské klubíčko je knihou plnou „poezie života“. Při setkání s ní nás upoutá hned úvodní ilustrace, která je pro její obsah v mnohém výstižná. „Malý“ a „Velký“ prožívají s upřímnou radostí společný okamžik. Sedí naproti sobě v houpačce zavěšené na hodinovém kyvadle, jež je vyváženo srdcem, a usmívají se na sebe. Hodiny vyjadřují čas, který zcela volně plyne kolem těch dvou, jako by tam byly jen tak mimochodem. Přesto tomu tak úplně není. Ve sbírce dostávají hodiny mnohokrát velkou moc. To, když básník otáčí ručičkami dozadu při vzpomínce na své dětství a doby nedávno minulé, a pak zase vpřed, když se vcítuje do dítěte, které touží být dospělým.

„Malý“ a „Velký“, otec a syn, jsou hlavními aktéry tohoto rozvíjejícího se klubíčka spřádaného z jejich společných chvil ve dnech a nocích všedních i nevšedních. Všednost je však ve Vokolkově podání podávána tím nejpoetičtějším způsobem. Autor vzpomíná na usínání svého synka s medvídkem v objetí. Vyjadřuje svou touhu po stejné blízkosti a po sdílení jejich medově sladké chvíle. Vybavuje si stínové divadlo s prstovými loutkami, chvíle, kdy na město padne noc a ze všech oken se derou na svět umělé paprsky žárovek. Jen jejich okno už je potmě. Ve vzpomínkách vidí chvíle, kdy se synkem pouštěl draka, kdy Vašíčkovi maličké prstíčky poprvé ucítily hladký povrch klaviatury.

Jsou zde i básně plné strachu. Nejprve básník citlivě vyjadřuje synkovy obavy, když zůstane poprvé na chvíli bez maminky. Později tuto hrůzu z odloučení, vzrostlou do obrovských rozměrů, prožívají rodiče. Ve třech le-

tech jim Vašík onemocní tak těžce, že smrt nemůže být blíže „ještě Tě máme-nemáme, / zařikáváme moci neznámé...“

Hloubku smutku v *Lidském klubíčku* střídá Vokolkova lyrická hravost. Ve svých básních se obrací k mnoha dětským hrám i hračkám, reaguje na známé dětské básničky a rozehrává s nimi další legrační příhody.

Stejně jako v kalendáři končí výbor tohoto umělce tématem Vánoc. Jak to zavoní, když maminka peče cukroví, kolik radostí vyvěrá z první jízdy na saních. Jak dobře nám s těmito řádky je. Na úplném konci se tu přece jen objeví čas tak, jak jsme nechtěli. Ukrývá se v rolničkách, jejichž zvonění vyvolá pocit úzkosti z nezadržitelnosti jeho plynutí.

Ilustrace Miloše Koptáka se rovněž přidávají k metafoře klubíčka. Příběh otce a syna rozvíjí ve dvou linkách, které se na každé stránce knihy znovu splétají, až zacuchávají. Současně se nitky klubíčka stávají obsahem každé ilustrace. Zastávají zde funkci hlavního obrysu, stávají se světlem, ohněm i dýmem. Ilustrátor si pohrává s jednoduchým a symbolickým vyjádřením, jež známe z dětské kresby. Kolik emocí je v básních, tolik emocí je i v něžných černobílých kresbách, kde šrafury leží vedle sebe jako nitky odmotané z mnoha dalších lidských klubíček.

Básnická sbírka byla vydána k 100. výročí narození Vladimíra Vokolky a byl to nutno říci velmi ušlechtilý čin. Byla by obrovská škoda, kdyby krásná Vokolkova poezie zůstala zapomenutá, jak se o to snažily doby nedávno minulé.

MARKÉTA NEDEVOVÁ

DANIELA KROLUPPEROVÁ: MIZÍCÍ HMYZÍCI

Ilustrovala Eva Chupíková. Praha: Portál, 2013. 96 stran.

Daniela Krolupperová (nar. 1969) v současné době pracuje jako překladatelka a spisovatelka. Starším dětem je určen její román *Společenstvo klíčníků*. Základem její tvorby jsou však knihy věnované mladším dětem ve věku do 10 let.

Knihy D. Krolupperové nepřinášejí jen zábavu, ale nenásilnou formou plní i funkci výchovnou a vzdělávací (např. *Putování za nej-mocnějším kouzlem*, *Proč mluvíme česky*, *Virus aneb Jak bacit bacila*). Její knihy získaly řadu ocenění, např. knize *Historie Evropy: obrazové putování* byla udělena Cena učitelů za přínos k rozvoji čtenářství.



V nakladatelství Portál vyšel Daniele Krolupperové třídílný cyklus zaměřený na děje v přírodě: První díl *Zákeřné keře* (2010) učí děti poznávat základní jedovaté rostliny a druhý díl *Rybí sliby* (2011) se zaměřuje na poznávání živočichů a rostlin kolem vod. Kniha *Mizící hmyzíci* (2013) je třetím dílem cyklu. Vypráví o království růží napadeném černými tvorečky. Růžové keře začínají chřadnout a s nimi chřadnou i víly, které v nich žijí. Skřítek Princ se vydává na cestu za beruškou, která jediná může zakleté království zachránit.

Struktura knihy je podobná jako u předcházejících dílů, ale je metodicky nejpracovnější a nejpřehlednější. Každá kapitola je zakončena otázkami, které vedou k tomu, aby se čtenář k textu i obrázku vrátil a znovu se nad obsahem zamyslel. Motivují tedy uvědomělé vnímání textu a rozvoj čtenářských dovedností.

Důležitou součástí knihy jsou ilustrace, které jsou dvojího typu — jedny jsou pohádkové a zachycují zejména křehké víly, jiné jsou naopak naučně realistické. Druhý typ obrázků představuje před každou kapitolou konkrétního „hmyzíka“, se kterým se skřítek na své cestě potká. Tyto ilustrace vzbuzují dojem krabiček, ve kterých jsou hmyzí exempláře uchovávány v muzeu — dokonce mají nožky „přilepeny“ k podkladu. Ilustrace k celému cyklu vytvořila Eva Chupíková, která sama je autorkou mnoha oceňovaných interaktivních ilustrovaných průvodců věnovaných hradům a zámčkům.

Kromě ilustrací a struktury mají jednotlivé díly cyklu další společné znaky. Především je to pohádkový znak putování. Malý, zdánlivě slabý jedinec bojuje proti zlu, jehož přemožení se zprvu zdá nad jeho síly. V tomto případě skřítek Princ musí překonávat vnější překážky (nástrahy divoženek) i vnitřní (vlastní strach i lenost). Díky přátelským pomocníkům, které na své cestě potkává, se vše nakonec podaří.

Dalším společným znakem cyklu je seznámení s reálnými živočichy a rostlinami různých přírodních společenstev: zahrady (sršeň obecná, růže, krtonožka obecná), pole (např. svižník polní), vody (vodomil černý), mokřiny a lesa (hnojník obecný, chroust obecný atd.), louky (kobyłka luční, sluněčko sedmítečné — beruška). Nakonec beruška vysvětlí, jak to vlastně je s mizícími hmyzíky a koho skřítek na své cestě vlastně potkával. „Ale to víš, tak to u nás chodí. My hmyzíci jsme mizící tvorové. V jedné podobě zmizíme a objevíme se v jiné. Ale pořád jsme to my. Tady kobyłka, která tě sem dovezla, byla ještě nedávno nymfou a pak se proměnila v kobyłku. Myslí, že i vy jste se na cestě už potkali.“ (str. 90)

Autorčina profese překladatelky a její zájem o český jazyk se odrážejí už v samotných názvech jednotlivých dílů cyklu. Jsou hravé, rytmické, rýmuji se. Zajímavě volená, i když ne vždy úplně důsledně, jsou jména pohádkových bytostí. Někdy jsou spojena s profesí — vodník Kapička, někdy jsou lidská — polní žínka Eliška, jindy je to jen „druhé“ označení — víla z popínové růže. Největší význam má jméno v případě skřítky, který má zachránit Království růží. Skřítek byl dosud lenoch, žádné jméno ani neměl. Když však přijal jméno Princ, jako by se mu tím vytvořila nová identita a začíná v sobě objevovat nové možnosti. Chce se chovat tak, jak se od opravdového prince očekává — chce být statečný, plnit úkoly, zachraňovat víly a jejich keře. Někdy mu síla dochází, ale vždy se najde někdo, kdo ho povzbudí. „Víš, ale stejně mám strach,“ přiznal se potichu. „Každý tvor má strach,“ odpověděla mu včela. „Velký i malý. Ale každý může svůj strach překonat. Odvaha je nebát se strachu.“ (str. 32–33)

Jak vyplývá z předchozí ukázky, text se vedle přírodopisných témat věnuje i mravním normám. Poučení nejen vyplývá z příběhu, ale často je přímo verbalizováno. „Já věřím, že to dokáže,“ vmísila se do hovoru víla ze stolisté růže. „Myslím, že jen čekal na svůj velký úkol.“ (str. 72) Vytváří se tak prostor pro rozmluvy s dětmi o závažnějších tématech. V tomto případě např. o možnosti změnit se, o tom, že stojí zato snažit se poznat druhého člověka lépe, dát mu možnost uplatnit se, a o tom, že pokud člověk tuto možnost má, měl by jí, tak jak to dokázal skřítek Princ, využít.

Ačkoli sama autorka v jednom rozhovoru vyjádřila své tvůrčí poslání takto: „Cíl veškerých mých psavých snah je jediný — dělat dětem radost,“ její knihy mohou být také velmi podnětnými východisky pro další tvůrčí činnosti, které souvisejí jak s věcným poznáváním, tak s osobnostním rozvojem čtenářů.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

EVA HEYD: PSÍ DENÍK

Praha: Eva Heyd, 2013. 62 stran.

Pro kluka na počátku puberty může být psaní deníku během letních prázdnin dost nudnou činností. Zvláště když je to domácí úkol, který je po prázdninách třeba odevzdat paní učitelce. Pokud se ale rodina ze dne na den rozroste o jedenáct nových členů, protože se ze čtyř plánovaných štěňat najednou stane o neplánovaných sedm více, je všechno úplně jinak a důvodů k psaní deníku je spousta.

Děj jednoho psího léta s hromadou malých štěňátek se odehrává v New Yorku, kde hrdina bydlí se svými rodiči. Ačkoli žijí v Americe, jsou chlapcovi rodiče Češi, proto se v knize vedle popisu typického amerického prostředí objevují různé odkazy k naší zemi. Kromě vzpomínek na prarodiče jsou to hlavně samotná štěňátka, která mají ryze česká jména, jako Cyril, Dorotka, Boženka, Bedřich atd.

Deník popisuje život štěňátek od narození po jejich odchod do jiných rodin. Očima dětského vypravěče sledujeme jejich první krůčky, jsme u toho, když se poprvé rozhlednou po pokoji, když začnou vylézat z krabice, zdolávat různé nástrahy bytu, a hlavně okusovat, co se dá.

Vypravěč, teď zaneprázdněný péčí o štěňátka, protože při takovém množství štěňátek se zkrátka musí zapojit celá rodina, si jen občas vzpomene na svou obvyklou náplň života: „Někdy s tím mám tolik práce, že si ani nestíhám hrát na Playstation.“ Naštěstí ale zrovna začaly letní prázdniny, a tak se do starosti o štěňátka i do psaní deníku může vrhnout naplno.

S koncem prázdnin se přiblíží i doba předání štěňátek novým majitelům. Ačkoli musí noví majitelé dodržet podmínku zachování českých jmen štěňat, je i tak loučení smutné. Naštěstí všechny příhody a dobrodružství zůstaly zaznamenány v deníku, který chlapec nakonec ani nemusí odevzdat, protože úspěšně složil přijímací zkoušky na jinou školu. V tu chvíli je mu už ale zcela jasné, že psát deník mělo smysl ne kvůli škole, ale zejména kvůli nevšedně prožitému psímu létu.

Nejen jazyk a styl vyprávění, ale i grafická podoba textu připomínají na první pohled deníkovou formu. Písmo tiskací je doplňováno psacím, většinou pro vytvoření dojmu doplňujících poznámek či komentářů k dříve napsanému textu. Jazyk a styl vyprávění se snaží přiblížit dětskému pohledu na svět. Text sám o sobě je velmi prostý. Vyprávění se skládá z krátkých epizod a příběhů. Lidí se v nich vyskytuje minimum, rozhodně méně než psů.

Text je doplněn velkým množstvím barevných fotografií, které výrazně dominují nad

textem. Jsou na nich zachycena štěňata ze všech možných stran i úhlů, ve všech možných pózách a na všech možných místech. Fotky štěňat jsou roztomilé, knížkou lze listovat i jako psím albem, takže si ji mohou prohlížet i děti, které ještě neumějí číst.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

DANIEL PENNAC: KAMO: NÁPAD STOLETÍ

Z francouzského originálu Kamo — l'idée du siècle přeložila Alena Jurion. Ilustroval Tadeáš Kotrba. Praha: Meander, edice Modrý slon, 2012. 64 stran.

Daniel Pennac vlastním jménem Daniel Pennacchioni (nar. 1. 12. 1944) pochází z Maroka, dětství strávil mezi posádkami v Africe, jiho-východní Asii a jižní Francii. Po otci, který byl vojákem, zdědil chuť číst a čtení zpestřovalo i jeho život na internátu. Po studiích literatury a pedagogiky se rozhodl pro učitelskou dráhu a jeho zkušenosti jsou využity v příbězích ságy o smolaři Benjaminu Mataussénovi i v tetralogii o Kamovi. Příběh o Kamovi a jeho spolužácích se odehrává ve školním prostředí. Autor zasvěceně líčí prostředí chlapecké páté třídy, vedené milovaným „pančelem“ Margerellem.

Vyprávěčem je kluk z páté třídy, jehož nejlepším kamarádem je Kamil, Kamo. Je to výřečný, chytrý a vtipný kluk, který má několik nápadů století denně, a tak není divu, že spoustu dospělých vyvádí z míry.

A tento Kamo se rozhodne pomoci vyprávěčově kmotře Majdě najít milého, který by se k ní choval hezky. „...Pár slovy popsat její milou povahu, to, jak se umí smát a jak z ní mládí přímo srší, vyličit, jak se v jeslích osvědčila a jak umí sváťet rozvařené lásky, jaká je to navíc kočka a co víc, jaká dobrá máma, případně životní partnerka by z ní byla, kdyby jednoho dne konečně potkala toho pravého... Pod to bychom uvedli její adresu i s telefonem a inzerát bychom zveřejnili ve všech novinách světa.“ (s. 24) Popis Majdy v rozsahu třiceti slov však nedojde otištění v novinách, neboť ho zabaví pan učitel.

Dalším nápadem století je Kamova prosba, aby učitel Margerelle připravil páťáky na přechod do šesté třídy. Pan učitel po krátkém zaváhání prosbě třídy vyhověl a postupně předně předstupuje v rolích různých učitelů, kteří se jim od šesté třídy budou střídat při výuce předmětů. Z jejich hodného pana učitele se stávají roztodivní vyučující, kteří mají své větší či menší mouchy, a třída páťáků se s těmito „typy“ musí vyrovnávat. Učitelovy proměny jsou však tak dokonalé, že žáci začínají mít strach, že už to nikdy nebude on. Nakonec

se ukáže, že se pan učitel na základě Kamova popisu zamiloval do Majdy a různé typy učitelů ji nabízel jako potenciální nápadníky, aby si mohla vybrat toho pravého.

Půvab a kvalita příběhu spočívá v přesném vnímání školního prostředí. Příběh je vyprávěn jazykem blízkým věku hrdinů, pracuje s lehkostí, citem pro pointu, vtipem a ukazuje svět dospělých z jiného úhlu pohledu. Je velmi milou sondou do duše desetiletých a pobaví nejen vrstevníky, ale i mnohem odrostlejší čtenáře.

MICHAELA LAŽANOVÁ

JIŘÍ DĚDEČEK: ŽIVOT A CESTA HROCHA OBLUDVÍKA

Ilustrace Petr Nikl. Praha: Limonádový Joe, 2013. 168 s.

„Ano, je to právě on, kdo pravidelně zůstává zapomenutý přes noc na zahradě, kdykoli přijde liják.“ Velký žluto-zelený plyšový hroch v kalhotách s kšandami, kterého dostala holčička Plavunie k čtvrtým narozeninám od svého mírně ztřeštěného strýčka. Svě jméno dostal ihned poté, co si nad ním maminka povzddechla: „Obluda od Ludvíka!“ Sám se s ním smíří až ve chvíli, kdy na zahradě zcela zapomenutý a ponechaný osudu rodiči neoblíbené hračky třikrát za sebou promokne. Tehdy se hroch Obludvík rozhodne, že navzdory tatínkovým prognózám nezplesniví, a vydává se do světa, prostě „aby nelitoval“.

Tak začíná svěže vtipné i vtipně svěží putování čtenářovo po (snad) nevycerpatelných možnostech českého jazyka i po důvěrně známých situacích odehrávajících se zde ovšem v kulisách výsostného nonsensu. Slovní hříčky, poetické neologismy a slovní humor jsou buď významnými pomahači, nebo rovnou tvůrci absurdních dialogů a ještě absurdnějších setkání, jimž čelí hroch Obludvík se svými neméně nonsensovými druhy: Prachzkřídem, vznášejícím se ušlechtilou a vzdělanou bytostí zrozenou z prachu kříd v mateřské škole, Vařihouskou, plešatým prodávčem sendvičů, a „vědátorem“ Složsitříčkem.

Je úsměvným paradoxem, že všechny útrapy na cestě od jara do léta Obludvík absolvuje s jasným vědomím toho, čeho chce v životě dosáhnout a kde je jeho místo. Cílem Obludvíkovy pouti je nechat se umýt a vysušit v automyčce a vrátit se k Plavunii, po níž se mu od prvního okamžiku stýská. Svůj dlouhý výlet tedy podniká „jen“ proto, aby nezklamal právě získaného kamaráda Prachzkřída a aby, jak již bylo řečeno, jednou nemohl litovat, že nepoznal svět, než se „usadil“.

Mnohé postavy, které prapodivné partě kamarádů zkříží cestu, mají takřka alegorický charakter. Silnou ironií poznamenané je mísení fantastní situace s takřka realistickými dialogy při setkání hrdinů s policisty a podobně adresný je i sarkasmus v popisu alegorického království Jeho Králičenstva, v jehož Nejvyšším kotci nenajdeme nic jiného než v kotcích spodních, totiž „slámu-seno-bobky“.

Jiří Dědeček své dílo vystavěl v souladu s nonsensovou poetikou na základě řetězové kompozice s velmi oslabenou kauzalitou dějových motivů. Navzdory této úmyslné dějové i významové rozvolněnosti se však zdají být některé postavy (Celerynka a Králínka) či drobné dějové úseky hůře srozumitelné, a proto se mohou čtenáři jevit i jako nadbytečné.

Nad *Životem a cestou hrocha Obludvíka* se vznáší zásadní otázka. Komu je vlastně kniha určena? Vydavatelství k tomuto tématu raději mlčí, prodejci ji řadí mezi literaturu pro děti a mládež a PEN klub ji označil jako pohádky pro dospělé. Z výše popsaných charakteristik je asi zřejmý původ tohoto nesouladu. Zvířecí postavy, čtyřletá holčička a plyšový mazlíček spolu s nonsensovým humorem jednoznačně lákají děti na rozhraní předškolního a školního věku. Na druhou stranu nelze obhájit, že by kniha ve své celistvosti byla přístupná chápání dětí dříve než v pubertě (a to ještě těm vnímavějším). Děti ocení verbální humor a hravost, ale větší část jim musí logicky uniknout. V souvislosti s tím se musíme ale ptát, kolik dospělých sáhne po knížce, jejímž hlavním hrdinou je plyšový hroch a jejíž každou kapitolu uzavírá variace nonsensové písničky výstředních postavíček.

Nelze tedy počítat s tím, že by se z *Života a cesty hrocha Obludvíka* stal bestseller či čítanková četba. Tato kniha bude mít asi ve všech věkových kategoriích výběrové čtenáře. V kontextu časopisu pro dramatickou výchovu a dětské divadlo si pak dovoluji tvrdit, že nejděčnějšími čtenáři a pravděpodobně i inscenátory hrocha Obludvíka by se mohli stát zkušenější mladí herci odrůstající či právě odrůstající Dětské scéně, ti, kteří si libují v expresi, sarkastičtějším druhu humoru, palčivých společenských tématech, a ti, kteří se chtějí „vyřádit“. K tomu jim Jiří Dědeček poskytuje více než bohatý materiál.

Ty, kteří vnímají knihu též jako výtvarný artefakt, zajisté potěší křehké ilustrace Petra Nikla, kombinující realistickou kresbu pastelkou s oživujícími rozostřenými liniemi a skvrnami.

KLÁRA FIDLEROVÁ

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Anna Hrnečková: Dramatising Extensive Epic Material for Children's Groups

— This text brings an overview and analysis of the dramatisations that appeared in Czech children's theatre during the last two or three decades. Its author has examined scripts (both manuscripts and published scripts) as well as videos archived at the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Theatre in Prague. It is her belief that in assessing the quality of texts for the theatre with children, one has to combine theatrical and theoretical points of view with the knowledge of developmental psychology, especially the developmental stages of children's acting. „The theatrical potential is not all that matters,” she points out. „The educational potential, or in other words what children learn in the process, is equally important. Besides the themes and situations that children discover and the knowledge they gain, there is the benefit of them being confronted with different principles of artistic expression. One can also assess a text with regard to the target group (audience). A very important aspect is considering how suitable the text is for the given group of children.“ Anna Hrnečková also deals with the relationship between the dramatic text and children's acting, briefly outlines the history of dramatisation work in Czech children's theatre, but the core of her work consists in analysing selected scripts including their structure (drama structure vs. epic principles), discusses various ways of employing the narrator and constructing characters (paying attention to adult characters in theatre with children), metaphors, etc. The study is a part of a master's thesis presented at the Department of Theatre Studies of the Philosophical Faculty in Prague.

DRAMA-ART-THEATRE

Václava Makovcová: 13th World Festival of Children's Theatre — That's Where We Have Been! — A participant's of the the World Festival of Children's Theatre held at the turn of July and August 2014 in Lingen, Germany. The reporter is one of the two leaders of the children's theatre group *Tři boty*

(Three Shoes) from the Czech town of Třebotov, who participated at the festival with their performance called *Nu vot!*, an adaptation of the classic Russian fairy-tale *The Tsarina Frog*. The reporter appreciates the excellent organisation of the event and comments on several of the festival's performances.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

One Plus One is More than Two or What is „Visual Arts Drama“?

— Continuation of the series on combining the methods of drama and visual arts education. This issue of *Creative Drama (Tvořivá dramatika)* brings the contribution by **Martina Černá Possibilities and Benefits of Combining Visual Arts and Drama in Teaching** — Drama teacher at the Basic School of Arts in Jesenice discusses interrelations between theatre and visual arts both in regular school lessons and gallery workshop.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Anna Hrnečková: The Menteatrál Festival

— The editor of *Tvořivá dramatika* reports of an exceptional event that took place in summer 2014 in Neratov, a little town in the Orlice mountains, where several drama groups of mentally handicapped people met. She shares her impressions from what was for her the most powerful theatrical experience, the performance *Romeo + Julie = VSL* jointly created by students of theatre schools and handicapped clients from the Neratov social centre. It bore witness to the fact that during the two-week workshop that preceded the performance, a total symbiosis of “healthy” and “handicapped” actors was achieved. It was therefore not theatrical work of one group led by the other, but a truly common creative process. “Creative” refers not only to play enjoyed by all participants, but especially the shared view of the world and theatre communicated to the audience.

Kristina Procházková: The Great Expectations of the Czech Board Book?

Information on the activities of the newly founded Prague-based little publishing house Běžiliška, which has the aim of producing quality books for little children, with

attention paid both to text and illustration. This ambition is witnessed by the first two picture books published: a book of poetry by Petr Borkovec *Všechno je to v zahradě (It's All in the Garden)* with poetic illustrations of Filip Pošívač, and a mini-story by Robin Král and the artist Andrea Tachezy about a lost bat called *Ferdinand!* The article is complemented by the reporter's interview with the founder of the publishing house, František Havlůj.

Luděk Korbek: Anna and the Poetics of Jostein Gaarder

— A study on the book *Anna: A Fable on the Climate and Environment*, which the reviewer sets into the context of this well known Norwegian writer's work.

Ivan Adamovič–Gabriela Sittová–Michela Lažanová–Markéta Nedeřvová–Jindřiška Bumerlová–Lucie Šmejkalová: Reviews of new books and performances for children and youth

— Reviews of new books and performances for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 45

The text supplement of *Tvořivá dramatika (Creative Drama)* brings two scripts written by **Hana Nemravová**, drama teacher at the Basic School of Arts in Uherské Hradiště, whose performances with children and youngsters have ranked among the most interesting in the past few years. The dramatisation of the novel by Zdeňka Bezděková **Říkali mi Leni** (I Was Called Leni) has successfully dealt with the problem of dramatising a psychological story with a child heroine for a children's group. In this case, the main character is a Czech girl dragged to captivity in Germany during the second world and seeking her identity. (The dramatisation is one of those analysed by Anna Hrnečková in the initial study of this issue, where it is highlighted as one of the best-quality scripts for children's groups.) The other script, **O Janě E.** (On Jane E.), is a dramatisation of the first part of the classic romantic novel *Jane Eyre* by Charlotte Brontë. Both performances appeared at the Children's Stage national festival — the first in 2003, the other this year.

TD 3
2014

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Anna Hrnečková Dramatizace rozsáhlejších epických látek pro dětské soubory | 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

13. světový festival dětského divadla. Lingen 25. července – 1. srpna 2014 | 38

Václava Makovcová 13th World Festival of Children's Theatre – tak tam jsme byli! | 39

Elisabeth Tondera Málo prostředků, velký efekt. Mladí herci z Česka hrají živě a vtipně | 43

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁNÍ

Redakce 1 plus 1 je víc než 2 aneb Co je to výtvarná dramatika? | 44

Martina Černá Možnosti a přednosti propojování výtvarné a dramatické výchovy v učitelské praxi | 44

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Anna Hrnečková Festival Menteatrál. 1.–3. srpna 2014, Neratov v Orlických horách | 48

Kristina Procházková Naděje českého leporela | 51

Kristina Procházková Běžlíška byl dobrý nápad. Rozhovor se zakladatelem nakladatelství Františkem Havlůjem | 52

Luděk Korbel Anna a Gaarderova poetika | 53

**Ivan Adamovič–Gabriela Sittová–Michaela Lažanová–Markéta Nedeřvová–Jindřiška Bumerlová–
–Lucie Šmejkalová** Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež | 54

DĚTSKÁ SCÉNA 44

Zdeňka Bezděková–Hana Nemravová Říkali mi Leni | 1

Hana Nemravová Poznámka dramatičtorky a inscenátorky | 13

Charlotte Brontëová–Hana Nemravová O Janě E. | 14

Hana Nemravová Několik poznámek o Janě E. | 29

Charlotte Brontëová Jana Eyrová | 30