

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova – kombinované bakalářské studium

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

„NAPIŠ“. POPIS VZNIKU INSCENACE

PROSTŘEDNICTVÍM

PROJEKTU DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Mgr. Dominika Prokopová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Schwarzová

Oponent práce: prof. Eva Machková

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Datum obhajoby: září 2018

Praha, 2018

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic arts

Drama in Education – Combined Bachelor Programme

BACHELOR THESIS

**"WRITE". THE DESCRIPTION OF A PRODUCTION
PROCESS WITHIN THE PROJECT OF DRAMA EDUCATION**

Mgr. Dominika Prokopová

Supervisor: Mgr. Kateřina Schwarzová

Opponent: prof. Eva Machková

Academic degree: BA

Date of Apology: September 2018

Prague, 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

<p>„NAPIŠ“. POPIS VZNIKU INSCENACE PROSTŘEDNICTVÍM PROJEKTU DRAMATICKÉ VÝCHOVY</p>

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

Praha, dne 18. 7. 2018

.....
podpis diplomanta

Upozornění

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

Evidenční list

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že jí vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

[illegible]

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Kateřině Schwarzové za velkou podporu a cenné rady a podněty v rámci celého projektu. Velice si vážím veškerého času, který mi vedoucí práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Pavlu Vagáiovi za možnost realizovat tento projekt právě na litoměřickém pedagogickém lyceu a vedení této školy za poskytnutí budovy dívčího internátu, ve které byl projekt realizován. Rovněž bych ráda poděkovala všem dívkám, které se projektu zúčastnily. Chtěla bych poděkovat také Jankovi Skypalovi za grafiku a zvukovou režii, svým spolužákům, přátelům a především své rodině za veškerou pomoc a podporu.

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá popisem vzniku inscenace v rámci projektu dramatické výchovy. Cílem práce je vytvořit a poté zrealizovat dramaticko-výchovný projekt pro skupinu adolescentů a zakončit tento projekt uvedením inscenace, využívající principů dokumentárního divadla. V rámci projektu je jako hlavní inspirační zdroj užíván biografický materiál. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá možnostmi a cíli dramatické výchovy, využitím jejích metod a technik k osobnostně sociálnímu rozvoji adolescentů, pojetím inscenačního procesu se skupinou adolescentů a stručné charakterizaci hlavního principu žánru dokumentárního divadla. Praktická část představuje celý projekt a následně popisuje jeho realizaci a inscenační proces, včetně uvedení inscenace a závěrečné reflexe.

Klíčová slova: dramatická výchova, osobnostně sociální rozvoj, dokumentární divadlo

Abstract:

This bachelor thesis deals with the description of a production process within the project of drama in education. The aim of the thesis is to create and then to realize a drama-educational project for a group of adolescents and to conclude this project by introducing a production using the principles of documentary theatre. Within the project, biographical material is used as the main source of inspiration. The thesis is divided into the theoretical and practical part.

The theoretical part deals with the possibilities and goals of drama education, using its methods and techniques for the personality social development of adolescents, the concept of the production process with a group of adolescents and a brief characterization of the main principle of the genre of documentary theatre.

The practical part represents the whole project and then describes its realization and the production process, including the presentation of the production and the final reflection.

Key words: drama in education, personality social development, documentary theatre

Obsah

Úvod	8
1. Vymezení období adolescence dle vývojové psychologie.....	12
2. Dramatická výchova a její možnosti	14
2.1. Cíle dramatické výchovy	16
2.2. Pojetí inscenačního procesu z pohledu dramatické výchovy	18
2.3. Pojetí inscenačního procesu z pohledu dramatické výchovy s adolescenty	21
2.4. Osobnostně sociální rozvoj adolescentů skrze metody a techniky dramatické výchovy	23
3. Biografický materiál jako inspirační zdroj pro tvorbu inscenace.....	27
3.1. Práce s biografickým materiálem s adolescenty	28
Praktická část.....	31
1. Představení projektu	31
1.1. Charakteristika skupiny	31
1.2. Cíle projektu	31
1.3. Plánovaná podoba projektu	32
2. Realizace projektu	34
2.1. Cíl a průběh prvního setkání.....	34
2.2. Cíl a průběh druhého setkání	39
3.1. Cíl a průběh třetího setkání.....	40
2.4. Cíl a průběh čtvrtého setkání	44
2.5. Cíl pátého setkání	47
2.6. Cíl šestého setkání	52
3. Závěr projektu – příprava před uvedením inscenace.....	55
3.1. Uvedení inscenace <i>Napiš</i>	55
4. Reflexe.....	57
4.1. Očima studentek	57
4.2. Očima pedagoga	58
Závěr.....	59
Přílohy	61
Bibliografie	72

Seznam příloh a obrázků

<i>A) Příloha 1- Bodový scénář</i>	<i>61</i>
<i>B) Příloha 3- Text písně: Což se mě, má milá, hezká zdáš.....</i>	<i>63</i>
<i>C) Příloha 4- Obrazová příloha</i>	<i>63</i>
<i>Obrázek 1 Rodinná kronika #1</i>	<i>63</i>
<i>Obrázek 2 Rodinná kronika #2.....</i>	<i>63</i>
<i>Obrázek 3 Rodinná kronika #3.....</i>	<i>64</i>
<i>Obrázek 4 Fotografie Jiřího a Jaroslavy</i>	<i>64</i>
<i>Obrázek 5 Rodinná kronika #4.....</i>	<i>64</i>
<i>Obrázek 6 Dopis #1A.....</i>	<i>64</i>
<i>Obrázek 7 Dopis #2A.....</i>	<i>65</i>
<i>Obrázek 8 Dopis #1B.....</i>	<i>65</i>
<i>Obrázek 9 Prvotní fáze-pokoj.....</i>	<i>65</i>
<i>Obrázek 10 Dopis #2B.....</i>	<i>65</i>
<i>Obrázek 11 Seznámení s fotografiemi</i>	<i>66</i>
<i>Obrázek 12 Čtení dopisů</i>	<i>66</i>
<i>Obrázek 13 Třináctá komnata projektu.....</i>	<i>66</i>
<i>Obrázek 14 Pokoj jedné z dívek.....</i>	<i>66</i>
<i>Obrázek 15 Pokoj jedné z dívek.....</i>	<i>67</i>
<i>Obrázek 16 Pokoj jedné z dívek.....</i>	<i>67</i>
<i>Obrázek 17 Detail pokoje.....</i>	<i>67</i>
<i>Obrázek 18 Detail pokoje.....</i>	<i>67</i>
<i>Obrázek 19 Detail pokoje.....</i>	<i>68</i>
<i>Obrázek 20 Detail pokoje.....</i>	<i>68</i>
<i>Obrázek 21 Kresba babičky #1.....</i>	<i>68</i>
<i>Obrázek 22 Kresba babičky #2.....</i>	<i>68</i>
<i>Obrázek 23 Kresba babičky #3.....</i>	<i>69</i>
<i>Obrázek 24 Kresba babičky #4.....</i>	<i>69</i>
<i>Obrázek 25 Popisky k objektům v pokoji.....</i>	<i>69</i>

<i>Obrázek 26 Fotografie z pokoje</i>	<i>69</i>
<i>Obrázek 27 Popisky k objektům v pokoji.....</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 28 Popisky k objektům v pokoji.....</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 29 Úryvek básně pro druhé setkání.....</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 30 Pozvánka</i>	<i>70</i>
<i>Obrázek 31 Závěrečná fotografie.....</i>	<i>71</i>

Úvod

Prvotní myšlenka na realizaci tohoto projektu se zrodila před třemi lety a přivedla mě k ní zkušenost z Domova seniorů v Malešicích, kde jsem pracovala čtyři roky na aktivizačním oddělení. Klientky a klienti, se kterými jsem se ve svých skupinách setkávala, měli velké množství vzpomínek na svůj bohatý život a velice rádi se o ně dělili a sdíleli je mezi sebou. Vzhledem k tomu, že ve skupinách převažovaly ženy, byla častým tématem láska, manželství a partnerské soužití dříve a dnes. Vyprávění těchto žen pro mne byla velkou inspirací a říkala jsem si, že by takové příběhy neměly zůstat pouze mezi těmito zdmi. Pracovním názvem projektu se pak stala věta “Jednou jsem něco slíbila”. Tato věta, která zazněla na jednom ze společných setkání, symbolizuje vnímání manželského slibu touto generací.

Při uvažování o tématu mé bakalářské práce jsem se rozhodla, že tento projekt realizuji, a pokusím se dialog, který vznikl v domově mezi mnou a mými klientkami, rozšířit o výpověď skupiny mladých dívek a jejich pohled na lásku, vztahy a manželství dnes. Skupinu studentek střední školy, které by mohly podat svědectví o tom, jaký je jejich pohled na lásku, vztahy a manželství dnes. Mým cílem bylo z materiálů získaných v domově seniorů – s dopisy, nahrávkami rozhovory, fotografiemi, vzpomínkovými předměty, a z výpovědí studentek vytvořit divadelní výpověď o kontrastech a podobnostech vztahů a lásky za času našich babiček a v současnosti.

Mým původním plánem bylo tedy pracovat se středoškolačkami s materiálem získaným v domově seniorů – s dopisy, nahrávkami rozhovory, fotografiemi, vzpomínkovými předměty a - pokud to bude možné - docílit v závěru projektu jejich společného setkání.

Do původního plánu mi ovšem vstoupila nečekaná událost, která ovlivnila celý další průběh. Zemřela mi babička a z její pozůstalosti ke mně doputoval unikátní materiál. Rodinná kronika, psaná ručně mou prababičkou, dokumentující celý život mé babičky od narození až do doby, kdy již měla vlastní děti, včetně milostné korespondence mých prarodičů. Síla výpovědi, ukrytá v kronice i dopisech, mě velmi oslovila a to nejen proto, že se týkala historie mé rodiny. Vše bylo prodchnuto radami ohledně lásky, manželství, výchovy dětí i společných přání a představ mladých zamilovaných lidí před svatbou. Nakonec jsem se tedy rozhodla využít kroniku a korespondenci jako hlavní zdroj pro tento projekt a začala jsem hledat vhodnou skupinu mladých dívek.

Bakalářský projekt je rozdělen na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část se nejprve věnuje vymezení období adolescence z pohledu vývojové psychologie, protože projekt byl realizován se skupinou dospívajících dívek. Následující kapitola je věnována

možnostem dramatické výchovy, jejím cílům, způsobu, jakým je z pohledu dramatické výchovy vnímám inscenační proces a jaká jsou specifika inscenačního procesu s adolescenty. Další kapitola je věnována tomu, jak lze metody a techniky dramatické výchovy využít k osobnostně sociálnímu rozvoji adolescentů. Poslední kapitola teoretické části je věnována práci s biografickým materiálem jako inspiračním zdrojem pro inscenaci a představení principů žánru dokumentárního divadla, které s takovým materiálem pracuje. Cílem teoretické části není obsáhnout veškerou teorii vztahující se k bakalářskému projektu, ale uvést tento projekt do teoretických souvislostí. Praktická část je věnována prezentaci plánované podoby projektu a následně jeho reálného projektu s podrobnějším popisem jednotlivých setkání. V závěru praktické části je zařazena reflexe projektu.

1. Vymezení období adolescence dle vývojové psychologie

Účastnicemi projektu, o kterém pojednává bakalářská práce, byly studentky pedagogického lycea. Aby mohla být uvedena specifika, která zahrnuje inscenační práce s adolescenty, je třeba nejprve vymezit toto období dle vývojové psychologie. Fyzický a psychický vývoj dospívajících předurčuje jejich chování a jednání a tak je nutné, aby si byl pedagog či lektor vědom, o jak dynamickou fázi vývoje se jedná a dle toho volil i použité metody a techniky. Konkrétním příkladům zvolených metod a technik bude věnována kapitola 2.3.

Jako období adolescence bývá označováno období přibližně mezi 15 až 22 lety. Adolescentem je tedy nazýván jedinec, jehož tělesný růst dospívá do své závěrečné fáze a který dosahuje plné reprodukční zralosti.¹ Zároveň se ale jedná o období výrazné emoční nestability, která se projevuje nápadnými a častými změnami nálad. Adolescenti často oscilují mezi dvěma hraničními póly s častou absencí střední polohy – klidného rozpoložení. To doprovází i zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity.² Tyto stavy jsou pro okolí adolescentů těžko čitelné a bývají matoucí i pro adolescenty samotné. Vnitřní rozpor, kterému musí sami čelit, je pro ně často nesrozumitelný, a proto někdy reagují nepředvídatelně. Ve chvíli, kdy dochází v důsledku těchto projevů rozkolísanosti ke konfliktům s vnějším světem, mohou se začít uzavírat do vlastního vnitřního světa, který jim poskytuje dostatečné útočiště, případně se nechávají pohltit světem filmů, seriálů, počítačových her a virtuální reality.

K občasné snaze adolescentů unikat do fantaskních světů přispívá i fakt, že se nacházejí na hranici dospělosti a je na ně vyvíjen stále větší tlak, aby přijali zodpovědnost za svůj život. Rozhodují se, zda nastoupí do prvního zaměstnání či se po ukončení středoškolského studia přihlásí na vysokou školu. Volba případného povolání či zaměření studia tak musí být realizována v době, kdy je dospívající ještě zájmově nevyhraněný, kdy není dokončen ani vývoj jeho schopnosti, tím méně vývoj charakterových vlastností, a kdy proto také svou orientaci i svá rozhodnutí často mění.³ Jejich možnost volby může být ale ovlivněna i dalšími faktory. Významným faktorem ovlivňujícím rozhodování adolescentů může být projekce nesplněných ambic rodičů, kteří ve snaze zajistit svým dětem lepší život

¹LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Nakladatelství Grada, 2006, s. 143.

²Tamtéž, s. 147

³Tamtéž, s. 160

opomíjejí jejich preference. Proces rozhodování může pak u dospívajících výrazně ovlivňovat potřeba se zavděčit či vymezit proti přání rodičů.

V tomto období dospívající hledají odpovědi na četné otázky, týkající se vlastní identity, postavení ve světě, společenské sounáležitosti a životního směřování.⁴ Zmíněný tlak ve spojení s výše uvedenými změnami může vést ke ztrátě jistoty adolescentů, výraznému poklesu jejich sebevědomí a zpochybnění jejich hodnot a vlastní důležitosti. Adolescenti tak opakovaně vyhodnocují své chování i chování svého okolí, včetně způsobu, jakým je jejich okolí vnímá. Ve středu zájmu bývá také vnější vzhled. To, co je uznávané většinou, poskytuje jedinci jistotu jakéhosi předchozího schválení. Od způsobu, jakým adolescenty vnímá jejich okolí, se totiž silně odvíjí jejich sebehodnocení. Toto vše ale bývá ještě zatíženo faktem, že svět dospívajících se většinou opírá o dva základní pilíře – „dobře nebo špatně“ – což bude dále rozvedeno v kapitole 2.3., protože tento fakt výrazně ovlivňuje inscenační proces s adolescenty.

Adolescence jako období zvýšené vnitřní nejistoty, která může vést dospívajícího jedince k tomu, že zpochybňuje i dosavadní normy a pravidla, která mu byla vštípena. Adolescenti se tak mohou často vymezovat proti stávajícím pořádkům a začít toužit po emancipaci od své rodiny, jejíž pravidla mohou být v rozporu s adolescentními touhami po vlastní samostatnosti. To může vést k tomu, že inklinují k novým vzorům, poskytujícím nové impulsy.

Adolescenti intenzivně usilují o vlastní individuální osobnost, rozvinutou díky integraci minulých a do budoucna předjímaných rolí.⁵ Ke snazšímu pochopení vlastního postavení i nalezení místa ve společnosti mohou dopomoci vhodně zvolené volnočasové aktivity, skrze které získají dostatek prostoru pro vyjádření vlastních postojů a pocitů a mohou si v plné šíři uvědomit své možnosti. Cílem tohoto bakalářského projektu je skrze metody a techniky dramatické výchovy poskytnout tento prostor a dosáhnout tak osobnostně sociálního rozvoje účastnic projektu (kapitola 2.4).

⁴LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Nakladatelství Grada, 2006, s. 160

⁵Tamtéž, s. 148

2. Dramatická výchova a její možnosti

Dramatická výchova ve své celistvosti naplňuje specifické principy psychosomatické jednoty člověka, fikce, hry v roli, postupu od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.⁶ Cílem následující kapitoly není obsáhnout možnosti dramatické výchovy v celé její šíři, ale zaměřit se pouze na to, jakým způsobem lze s využitím dramatické výchovy přispět k osobnostně-sociálnímu rozvoji účastníků dramaticko-výchovného procesu.

Aby bylo možno blíže rozvést komplexnost dramatické výchovy, je třeba ji nejprve definovat. Josef Valenta definuje dramatickou výchovu jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).⁷ Kategorie uvedených požadavků, na které dramatická výchova dává zřetel, předesílají ojedinělost dramatické výchovy v kategorii estetických výchov. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno esteticko-výchovným a uměleckovýchovným cílům.⁸

Hlavními kořeny dramatické výchovy jsou drama a divadlo.⁹ Pojem drama tedy vystihuje podstatu nejen dramatu jakožto umění, ale i pedagogické disciplíny, které klade důraz na aktivitu, zaměřuje pozornost na akci.¹⁰ Eva Machková definuje dramatickou výchovu jako učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.¹¹ V praxi je občas možné se střetnout s názorem, že využití dramatické výchovy je „hraním divadla“ a taková pak bývají očekávání zúčastněných. Divadlo žije v symbióze s dramatem a naopak. Divadlo a drama jsou založeny na vzájemném jednání a z něho plynoucím ději. Divadlo má největší

⁶MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 11

⁷VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, s. 40

⁸MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 2007, s. 32

⁹VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, s. 40

¹⁰MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 2007, s. 32

¹¹Tamtéž, s. 32

šanci být pro diváka zajímavé, když hraje drama (ve smyslu děje s řešenou zápletkou).¹² Divadlo je proměna lidí a věcí, která zobrazuje skutečnost.¹³ Týká se převážně komunikace mezi herci a diváky, „drama“ se týká především zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoliv funkci komunikace s diváky.¹⁴ Dramatickou výchovu by bylo rovněž možné vnímat jako proces proměny lidí a věcí, ale ne pro pouhé zobrazení skutečnosti a přenesení mezilidských vztahů a příběhu do metaforické umělecké podoby, ale pro skutečnou proměnu člověka, který se skrze svůj vlastní prožitek stává jiným. Zatímco divadlo je tak dosažitelné pro velmi malou menšinu, drama se stejně jako ostatní výchova a vzdělání týká většiny.¹⁵ I přesto, že se účastník semináře či jiné formy vzdělávání s využitím dramatické výchovy může pohybovat v rovině fikce, tedy hře „jako“, získává možnost nahlédnout na danou skutečnost z nového úhlu pohledu. Ocítá se v situaci, ve které ještě předtím nebyl a to v bezpečné atmosféře. Takový prožitek může výrazně ovlivnit způsob, jakým jedinec vnímá svůj svět či své vztahy. Pokud bude navíc v rámci dramaticko-výchovného procesu použit biografický materiál, je možné dosáhnout intenzivních změn ve vnímání vlastní rodiny i vlastní identity v bezpečném prostoru.

Dramatická výchova je tedy vždy orientována na proces. Pokud je proces ve svém závěru završen vznikem divadelního tvaru, přináší svým tvůrcům další novou zkušenost, jak vjemy nabitě díky novému prožitku umělecky zpracovávat a tvarovat. Pojetí inscenačního procesu z pohledu dramatické výchovy je věnována kapitola 2.2.

Dramatická výchova zobrazuje lidské příběhy a (většinou problematické) situace a vše, co se v nich děje.¹⁶ Skrze takové příběhy může dojít k pochopení motivace jednání sebe samého či druhého člověka. Jedinec tak může díky této zkušenosti v budoucnosti snáze čelit realitě. Zároveň je důležité brát zřetel na to, že se nejedná o psychologickou disciplínu.

Dramatická výchova jako umělecká disciplína rozvíjí také intuici, kterou lze považovat za nejdůležitější faktor rozvoje vnitřních zdrojů. Jestliže je intuice zanedbávána, narůstá potřeba náhražek jako prostředků úniku od reality, jíž jedinec nedokáže čelit, i celkové vyplešnění vlastního pohledu na ty stránky osobnosti, které vyžadují naplnění.¹⁷ To pak může

¹²VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, s. 42

¹³MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 200, s. 33

¹⁴WAY, Brian. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV nakladatelství, 1996, s. 8

¹⁵Tamtéž, s. 8

¹⁶VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: ASIS, 2006, s. 100

¹⁷WAY, Brian. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV nakladatelství, 1996, s. 9

být příčinou narůstající popularity masové zábavy, která odvádí pozornost adolescenta od jeho vlastního rozvoje a odvádí jej do uměle vytvořeného světa, který otupuje jeho smysly. Dynamický rozvoj moderních technologií navíc tyto úniky neustále nabízí a svádí své uživatele k zabřednutí do virtuální reality. V souvislosti s tímto tématem vyvstává ale další devíza dramatické výchovy. I když v dramaticko-výchovném procesu využívají pedagogové a lektori nejrůznějších technologií, mohou se zároveň skrze metody a techniky dramatické výchovy zaměřit na prevenci a poukázat na riziko vzniku možných závislostí, případně na jejich negativní aspekty, což opět odlišuje dramatickou výchovu od ostatních výchov. Při jiných formách vzdělávání jsou moderní technologie využívány jako prostředek ke zvýšení efektivity či atraktivnosti, v procesu vzdělávání s využitím dramatické výchovy mohou jeho účastníci skrze vlastní prožitek vnímat možný dopad nadměrného užívání či zneužití takových technologií.

Jak již bylo uvedeno výše, vlastní prožitek přináší účastníkům procesu zkušenost, která je trvalá a může vést k vnitřní proměně v různých složkách. Vlastní zkušenost je jedinečná a nenahraditelná. Dramatická výchova poskytuje prožitek, na základě kterého vlastní trvalá zkušenost vzniká, a znásobuje tak dopad procesu vzdělávání. Jedná se o výchovu zkušeností, které je dosahováno skrze hru a výzvu k tvořivosti.¹⁸ To, co účastníci slyší, si mohou zapamatovat. To, co účastníci prožijí, nezapomenou nikdy.

2.1. Cíle dramatické výchovy

Následující kapitola je věnována představení cílů, ke kterým dramaticko-výchovný proces směřuje. Předtím, než budou uvedeny konkrétní příklady metod a technik, skrze které lze dosáhnout osobnostně sociálního rozvoje adolescentů, budou v následující kapitole představeny cíle, ke kterým dramaticko-výchovný proces směřuje. I přesto, že je takového rozvoje dosahováno dramatickými prostředky, cíle dramatické výchovy jsou nejen pedagogické. Stálým cílem je rozvíjet děti, ne drama.¹⁹

Cíle dramatické výchovy lze formulovat ve třech základních rovinách, jak uvádí ve své knize *Jak se učí dramatická výchova* Eva Machková.²⁰ V první rovině jsou to **cíle**

¹⁸MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 11

¹⁹WAY, Brian. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV nakladatelství, 1996 s. 10

²⁰MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 35

dramatické, kdy si účastníci procesu osvojují dovednosti v dramatické oblasti. Setkávají se s metodami dramatické výchovy, získávají představu o výstavbě celku, seznamují se s novými výrazovými prostředky. Zároveň získávají nové vědomosti o dramatických aktivitách a divadle samotném (divadelní žánry a formy, historie, dramaturgie, teorie). Další rovinou jsou **cíle sociální**. Dramatická výchova je zaměřena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, tedy vztah člověka s druhým člověkem či skupinou. Sociální cíle jsou v procesu dramatické výchovy naplňovány dvojí cestou. Zaprvé tento proces probíhá ve skupině, která má svou specifickou strukturu a dynamiku. Přítomnost účastníka procesu v takové skupině vede ke kooperaci s ostatními členy, vnímání vztahů ve skupině a posilování tolerance mezi jejími členy. Účastník tedy dochází k poznání mezilidských vztahů skrze přítomnost v takové skupině. Zadruhé jsou předmětem zkoumání skupiny v procesu další lidské příběhy, na které se dramatická výchova zaměřuje. Účastníci tak získávají dvojí zkušenost prostřednictvím své skupiny, se kterou kooperují. Zároveň skrze pozorování a prožívání příběhů, vypovídajících o dalších mezilidských vztazích – ať už se jedná o jejich pozorování v reálném životě nebo fiktivní vztahy hrdinů z literární či dramatické předlohy – dostávají zprávu o podobnosti či odlišnosti jednání jiných lidí či postav v porovnání s jejich vlastní zkušeností.

Poslední rovinou, ve které můžeme formulovat cíle dramatické výchovy, jsou **cíle osobnostní**. Do této skupiny cílů je zahrnut rozvoj psychických funkcí, které jsou aktivizovány v rámci dramaticko-výchovného procesu. Účastníci rozvíjejí svou obrazotvornost, protože základní jednotkou hry v roli, která je základní a typickou metodou dramatické výchovy, je představa. Co si dokáží účastníci procesu představit, to mohou prožít. Zároveň je rozvíjeno jejich myšlení, komunikace, pozornost a vnímání. Nedílnou součástí procesu jsou pak vůle a emoce, které doprovází prožívání, jejich rozpoznávání a pochopení, které vede k upevnění sebeovládání a sebepoznání. V neposlední řadě jsou stimulovány také schopnosti účastníků jako inteligence a tvořivost. Důležitým aspektem je také osvojování pozitivních postojů a hodnot.

K úspěšnému naplnění cílů vede jejich kvalitní formulace před zahájením procesu. Cíle formuluje pedagog, který by měl být obeznán se strukturou skupiny, která do procesu vstupuje a především by měl být schopen stanovit, čeho chce v rámci svého projektu

dosáhnout, k čemu směřuje. Cíl je tím, na co se chce pedagog soustředit přednostně.²¹ Pedagog musí rovněž vzít v úvahu, zda je možné takových cílů dosáhnout v rámci stanovené časové dotace a zvážit podmínky výchozího stavu. Cíle jsou pak vymezeny ve dvou rovinách – dlouhodobé a krátkodobé.²² Tyto dvě kategorie cílů od sebe není možné oddělit. Krátkodobé cíle si stanovuje pedagog pro jednotlivé hodiny či lekce, aby na jejich konci mohl zhodnotit, zda bylo stanovených cílů dosaženo či nikoliv. Tyto krátkodobé cíle naplňuje využitím takových metod a technik, které vedou k osvojení si takových dovedností, díky kterým bude možné dosáhnout naplnění cílů dlouhodobých a naopak. Ve chvíli, kdy si pedagog stanoví cíle dlouhodobé, může začít uvažovat o dosažení těchto cílů skrze dílčí techniky v jednotlivých lekcích. Bude-li například krátkodobým cílem pedagoga pro konkrétní lekci stmelit skupinu a tento cíl se mu v rámci lekce podaří naplnit, přiblíží se zároveň k dlouhodobému cíli prohloubení sociálního citění a tolerance. V souvislosti s tím pak pedagog upřesňuje, které hlavní směry nebo skupiny metod bude v tom kterém období preferovat a kombinovat. Mohou to být hry a cvičení, improvizace příběhem a strukturování a tematické celky. Ve chvíli, kdy je pedagogem předem stanoveno, že je cílem projektu dojít k divadelnímu tvaru, musí rovněž s ohledem na to volit strukturu jednotlivých lekcí, aby si účastníci procesu mohli osvojit dovednosti v dramatické oblasti.

Následující kapitola bude věnována tomu, jakým způsobem je nahlíženo v oblasti dramatické výchovy na inscenační proces.

2.2. Pojetí inscenačního procesu z pohledu dramatické výchovy

Cílem dramatické výchovy je vždy proces a ne produkt (divadelní tvar). Pro dramatickou výchovu je tedy jedinou cestou bohatý a dlouhý proces, v němž na řešení přijdou účastníci vlastní zkušeností a tvořením.²³

Cílem divadla jako uměleckého druhu je přenést lidské příběhy na jeviště a v přenesené umělecké formě je sdílet se svým divákům. Základním principem divadla je mimesis – napodobení života, znovuvytvoření a interpretace života, lidí, světa.²⁴ Proces dramatické výchovy může být rovněž završen vznikem inscenace, ale jeho cílem je vytvořit vhodné prostředí a podmínky k tomu, aby účastníci procesu získali skrze lidské příběhy

²¹MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 38

²²Tamtéž, s. 39

²³MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 2007, s. 46

²⁴Tamtéž, s. 46

novou zkušenost bez ohledu na to, zda proces dojde k divadelnímu tvaru, který bude mít své diváky. Cílem následující kapitoly je zaměřit se právě na tento specifický pohled dramatické výchovy na tvorbu inscenace.

Dramatická výchova může vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení.²⁵ Vztah procesu a produktu v dramatické výchově bývá často formulován jako její *vztah k divadlu jakožto uměleckému druhu*. To se dotýká i vztahů mezi dramatickou výchovou školní (povinnou) a zájmovou, mezi dramatickou výchovou jako samostatným předmětem a vyučováním dramatickými metodami v jiným předmětech.²⁶ Proces tedy může mít různé podoby od procesu, který je čistě skupinovou zkušeností (výchovná dramatika), proces s pozorovateli, kteří jsou přítomni, aby sdíleli zkušenost, ale do ní nevstupují, až k procesu, v rámci kterého se jeho účastníci rozhodnou hned na začátku nebo později v určité fázi, že svou zkušenost představí obecnstvu, případně interaktivní podoba sdílení.²⁷

Specifickou oblastí, která má vliv na toto rozhodnutí je opět postoj pedagoga a jeho cíle. Pedagog by neměl projektovat do svých lekcí, hodin či projektů své osobní ambice. V případě, že hlavním cílem pedagoga by bylo vytvoření inscenace, tedy produktu, bez ohledu na kvalitu procesu, vznikne s největší pravděpodobností divadelní tvar, který účastníkům sice přinese zkušenost s výstavbou celku, ale nemusí dojít k naplnění cílů v osobní a sociální rovině, nejedná se pak o dramatickou výchovu. Pedagog by měl mít vždy na paměti potřeby svých studentů a jejich naplnění. Mezi potřebami studentů musí ale pedagog rovněž rozlišovat. Potřebou žáků a studentů může být rovněž vystoupit před publikem a už konečně „dělat divadlo“. V takové chvíli pak vše závisí na uvážení pedagoga, zda je proces v takové fázi, kdy je možno dospět k tvaru, který lze představit publiku nebo ne. Předčasné uvedení divadelního tvaru před publikem může sice zdánlivě uspokojit potřebu účastníků procesu po veřejném vystupování, není ale opřeno o zkušenost a hledání, a zároveň ale může vést ke vzniku negativní zkušenosti a ztrátě jistoty, kdy nehotový produkt narazí na kritiku publika či odborné veřejnosti.

V praxi může nastat problematická situace také proto, že jsou od pedagoga očekávány určité výstupy v rámci jeho povolání. V takové chvíli se může pedagog s dobrým záměrem obrátit k již existujícímu scénáři, představit jej své skupině a pak jej v plné podobě realizovat, aniž by bylo předem stanoveno téma či analýza předlohy. Když skupina nedojde k hlubšímu poznání předlohy a tím pádem hlubšímu pochopení a vlastnímu uchopení tématu i postav

²⁵VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 41

²⁶MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 59

²⁷Tamtéž, s. 59

a situaci, může dojít k pouhé rekonstrukci určitého příběhu, která vede k tomu, že se členové skupiny přesouvají z bodu A do bodu B bez větší motivace k tomuto pohybu. Ve chvíli, kdy chybí vnitřní účast herce či hráče, jedná se pouhé kopírování.²⁸ I přes případný tlak, který může být vyvíjen na pedagoga, je nutné hledat cesty, jak lze představit společný proces bez předčasné veřejné prezentace například formou otevřených hodin.

Inscenační proces má několik fází, jeden z jeho možných popisů nabízí Alena Palarčíková.²⁹ Jednou z možností je volba námětu, který bude zkoumán a rozvíjen a jeho analýza, v rámci které jsou zmapovány možnosti, které daný námět nabízí. Po této fázi přichází vytvoření dramaturgicko-režijní koncepce a následně řízení improvizací, ve kterých skupina rozhrává jednotlivé situace. Z těchto improvizací je pak získáván materiál pro inscenační práce, který je dále upravován a fixován. Následující fází je pak samotné prezentování, kterým ale celý proces nekončí. Inscenace představuje dosažení určité mety, ale proces jejího vývoje pokračuje dál. Následná fáze bývá velmi náročná jak pro adolescenty, tak pro pedagoga samotného. Po prvním uvedení tak získává skupina i pedagog zpětnou vazbu od publika a tím pádem také zprávu o srozumitelnosti inscenace a o způsobu, jakým ho vnímají diváci. Na základě toho lze posoudit, zda bylo či nebylo dosaženo stanovených cílů a inscenace je dále upravována a předělávána a udržována i jinými možnými způsoby „živá“.

Příprava veřejné produkce nastoluje dramatický prvek (situace, role, dialog, příběh), ale její náročnost vede k dlouhodobému soustředění na jediný zvolený námět, látku, a tedy i na užší rozsah zkušeností, na druhé straně však umožňuje jeho hlubší prozkoumávání a poznání.³⁰ Při přípravě takové produkce je nutné brát zřetel na dispozice a možnosti členů skupiny – zda se jedná o skupinu, která je začínající nebo o skupinu, jejíž členové již získali určitou míru zkušenosti a jaká ta zkušenost je. Důležitým faktorem je rovněž úroveň sebezpozorování členů skupiny.³¹ Jak již bylo uvedeno výše, ve chvíli, kdy je skupina zbavena schopnosti sebezpozorování a nedokáže tím pádem kriticky nahlédnout na svou dosavadní práci, může mít veřejné vystupování pro na skupinu negativní dopad. Bez kvalitního procesu není možné dojít ke kvalitnímu produktu. Pokud se ale pedagogovi a jeho skupině podaří

²⁸MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 2007, s. 47

²⁹PALARČÍKOVÁ, Alena. Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. Praha: ARTAMA NIPOS, 2011, s. 9

³⁰Tamtéž, s. 63

³¹Tamtéž, s. 63

dospět k veřejnému divadelnímu vystoupení s přihlédnutím ke všem výše zmíněným faktorům, v jisté fázi vývoje dětí a dospívajících přispívá takové vystoupení ve vazbě na proces dramatické výchovy k naplnění výchovných cílů tím, že je učí dokončovat práci, nést za ni před určitým okruhem veřejnosti odpovědnost, vyjadřovat se a vystupovat veřejně a dostát jisté míře nároků.³²

Bakalářský projekt, který je tématem této bakalářské práce, rovněž dospěl k divadelnímu tvaru, realizovaného se skupinou dospívajících dívek. Poté, co bylo představeno pojetí inscenační práce z pohledu dramatické výchovy, bude následující kapitola orientována na inscenační práci právě se skupinou adolescentů.

2.3. Pojetí inscenačního procesu z pohledu dramatické výchovy s adolescenty

Cílem této kapitoly je upozornit na hlavní aspekty inscenační práce s adolescenty.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, práce na inscenaci trvá delší časové období a pro dospívající tak může být prvním kontaktem s dlouhodobou prací. Adolescenti jsou povětšinou zvyklí plnit krátkodobé cíle bez přihlížení k těm dlouhodobým (domácí úkoly, školní projekty, povinnosti v domácnosti apod.). Může sice existovat určitá skupina adolescentů, která je zvyklá se věnovat systematické přípravě v rámci svých zájmů ve volném čase, které nejsou jen pouhou zábavou. Přesto se může kontinuální práce ukázat jako poněkud problematická. Adolescenti procházejí řadou dynamických změn a jejich nálady se často mění. V jednotlivých fázích inscenačního procesu tedy může docházet v důsledku této nestability k občasným výkyvům aktivity a motivace k práci. Pedagog musí na tento fakt brát zřetel a neustále hledat způsoby, jakými lze studenty motivovat. V rámci tohoto bakalářského projektu bylo ověřeno, že nejvhodněji k tomuto účelu mohou sloužit techniky a cvičení metody pantomimicko-pohybové, čemuž se věnuje kapitola 2.4.

Pedagog musí rovněž vhodně volit námět, se kterým bude se studenty pracovat tak, aby odpovídal věku, zájmům a zkušenostem skupiny. Adolescenti již formují své názory, které chtějí prezentovat. Tvoří si svůj vlastní pohled a názor na svět, který je obklopuje. Vhodným námětem pro inscenační práci a adolescenty je tedy to, co se jich přímo dotýká, s čím se mohou ztotožnit, případně co mohou spojit se svými vzpomínkami či dřívějšími prožitky. Námětem může být literární předloha, dramatický text, poezie, příběhy, ukryté v denících, korespondenci, kronikách či fotografiích a dalších vzpomínkových předmětech. Tomu, jaký potenciál může mít biografický materiál pro inscenační práci, bude věnována následující

³²MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: NIPOS, 2007, s. 63

kapitola 3. Ve chvíli, kdy bude probuzen zájem adolescentů o zkoumanou látku, začnou sami vyvíjet iniciativu a zapojovat se do získávání informací a dalších potřebných materiálů, přinášet podněty, které mohou inspirovat pedagoga k dalšímu inscenačnímu směřování. Studentům se tak nabízí možnost podílet se nejen na tvořivé realizaci jednotlivých zadání, ale svými řešeními spoluurčovat, na jakém půdorysu se bude vyvíjet další práce.³³ Z toho vyplývá, že by pedagog měl zároveň poskytovat studentům možnost přijít s vlastními nápady, podněty a otázkami a být součástí procesu. Vzniklá inscenace by měla být společným dílem pedagoga a skupiny.

Adolescenti se nacházejí na pomezí dětství a dospělosti. Často usilují o získání větší zodpovědnosti a možnosti, o něčem rozhodnout, do něčeho zasáhnout. Může se ale snadno stát, že ve chvíli, kdy zodpovědnost získají, pocítí vnitřní nejistotu. Přijetí zodpovědnosti za vzniklou inscenaci může být vhodnou příležitostí k získání nové zkušenosti, zároveň i úskalím při dlouhodobějším plánování. Dospívající studenti chtějí rychle dospět k výsledku a především k veřejnému vystupování. Z pozice pedagoga je ale třeba se zaměřit na to, zda jsou nebo nejsou studenti schopni výše zmíněného sebepozorování. Někdy mohou sami sebe vnímat zcela nekriticky, někdy naopak příliš kriticky. Oba dva tyto extrémy mohou být výraznou překážkou inscenačního procesu. Proto je velice důležité vycházet z reálných schopností a dovedností skupiny a jednotlivé fáze inscenačního procesu se studenty dostatečně reflektovat. Pokud pedagog pracuje se skupinou dlouhodobě, dokáže již lépe odhadnout, jakým způsobem bude skupina na jaké podněty reagovat a jakým způsobem ji vést. Pokud se jedná o skupinu adolescentů, se kterou se pedagog setkává poprvé, jak tomu bylo i v případě tohoto bakalářského projektu, je třeba věnovat dostatek prostoru naladění skupiny, poznání jejích členů a vytvoření bezpečné atmosféry. Ve chvíli, kdy samotná inscenace vznikne a je pozitivně přijata, vnímají adolescenti proces za ukončený. V případě, že má mít inscenace své reprízy a být dále dotvářena, mohou adolescenti ztrácet motivaci dále pracovat, protože to „přece již umí“.

Zvláštní kategorií je divadlo autorské, které hledá především téma, které bude vzrušující pro všechny členy souboru.³⁴ Autorské divadlo se pak může inspirovat i z určitých životních situacích. Výraznou úlohu zde hraje improvizace, která se uplatňuje ve více fázích

³³PALARČÍKOVÁ, Alena. Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. Praha: ARTAMA NIPOS, 2011, s. 9

³⁴PALARČÍKOVÁ, Alena. Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. Praha: ARTAMA NIPOS, 2011, s. 10

inscenační práce.³⁵ Improvizace představuje zcela klíčovou metodu inscenačního procesu s adolescenty. Adolescenti mohou mít z improvizace obavy, zároveň ale tato metoda vyhovuje jejich potřebě experimentovat a podrobovat zkoušce své schopnosti a dovednosti. Touha experimentovat může být velice přínosná, protože v rámci jednotlivých lekcí bývá motivace adolescentů vstupovat do nejrůznějších her a cvičení vysoká, představují stále nové podněty a inspiraci. Je-li drama založeno na tématu nebo problému, záleží na pedagogovi, jaká bude výchozí situace inscenační práce. První možností je, že pedagog ani studenti nevědí nic, druhou možností pak to, že učitel předem stanovuje pouze problém, ale ne postup, studenti tedy předem nevědí nic. Třetí možností je, že učitel předem zná téma a stanovuje sled úkolů, ale studenti předem nic nevědí.³⁶ V případě tohoto bakalářského projektu se jednalo o třetí možnost.

Autorské divadlo pak může využít textu, který je vytvořený jedním či více členy skupiny, textem, vytvořeným na míru konkrétnímu skupině, jejíž je autor součástí nebo hledat vlastní cestu, jak převést do divadelního jazyka osobní výpověď.

2.4. Osobnostně sociální rozvoj adolescentů skrze metody a techniky dramatické výchovy

Skrze metody a techniky dramatické výchovy lze dosáhnout výrazného osobnostně-sociálního rozvoje adolescentů. Cílem této kapitoly je nejprve stručně definovat pojmy osobnostně sociální výchova a osobnostně sociální rozvoj a poté uvést na konkrétních příkladech, jak lze rozvíjet účastníky procesu skrze metody a techniky dramatické výchovy z hlediska osobního a sociálního rozvoje.

Osobnostně sociální rozvoj nelze definovat bez předchozí definice osobnostně sociální výchovy. Josef Valenta definuje osobnostně sociální výchovu jako disciplínu zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.³⁷ Osobnostně sociální výchova se zabývá tématy, kterými jsou: osobnostní, sociální a morální rozvoj.³⁸ **Osobnostní rozvoj** se zaměřuje na rozvoj schopností poznávání, zdokonalení základních kognitivních funkcí, sebepoznání a sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu a kreativitu. **Sociální rozvoj** se zaměřuje na

³⁵PALARČÍKOVÁ, Alena. Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. Praha: ARTAMA NIPOS, 2011, s. 12

³⁶VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, s. 99

³⁷VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: ASIS, 2006, s. 13

³⁸VALENTA, Josef. Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. Praha: Tvořivá dramatika, s. 2

poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci a kooperaci a kompetici. **Morální rozvoj** se zaměřuje na řešení problému a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktickou etiku a mravní vlastnosti.³⁹ Osobnostní a sociální rozvoj, jinak řečeno výchova člověka jakožto člověka, a to ve všech jeho složkách, je jedním ze dvou základních pilířů dramatické výchovy, které se týkají obsahu, cílů i metod. Na druhé straně je to divadlo a dramatické umění jakožto způsob života a esteticko-umělecká stránka života lidí.⁴⁰ Jedno bez druhého přestává být dramatickou výchovou, účastníky procesu je nutno rozvíjet v jejich osobnostních rysech a sociálních vztazích s využitím metod dramatického charakteru. V následující části budou uvedeny takové metody a techniky, skrze které lze dosáhnout osobnostně sociálního rozvoje.

Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení.⁴¹ Eva Machková uvádí jako ústřední pojem a klíč k podstatě dramatické výchovy (a každé lidské činnosti) hru v roli a fikci, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského - „kdyby“. Hra v roli coby základní metoda je zcela klíčová a probíhá ve třech rovinách: simulace (hráč zůstává sám sebou, ale mění se okolnosti), alterace (hráč vstupuje do schematické role, dané povoláním nebo sociální pozicí) a charakterizace (hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním).⁴² Dalším důležitým prvkem metod dramatické výchovy je situace, tedy v nejširším slova smyslu vzájemný vztah⁴³ a improvizace, která má rovněž tři základní roviny: improvizace v pravém slova smyslu (okamžitá reakce na hráče a jednání druhých), hra spatra (hra bez textu, ale na základě předběžné domluvy), vypilovaná improvizace (výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu).⁴⁴

Skrze tyto klíčové metody lze dosáhnout osobnostně sociálního rozvoje adolescentů. Hra v roli poskytuje ideální podmínky pro osobnostní rozvoj. Adolescent získává možnost vstoupit do role někoho jiného, nahlédnout na vybranou problematiku z různých úhlů pohledu

³⁹VALENTA, Josef. Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. Praha: Tvořivá dramatika, s. 2

⁴⁰MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 57

⁴¹Tamtéž, s. 94

⁴²MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 95-96

⁴³Tamtéž, s. 96

⁴⁴Tamtéž, s. 99

a zároveň prožít situaci v roli ve fiktivním světě, tedy v „bezpečí jiné identity“. Ocítá-li se adolescent v roli, vstupuje zároveň do fiktivní situace s ostatními hráči a hráč je současně rozvíjen osobnostně i sociálně, protože je přítomností v situaci veden ke komunikaci, vnímání vzájemného vztahu a poznávání druhých a kooperaci s nimi. Metoda improvizace je orientována na „tady a teď“. To je rovněž velmi důležité. Adolescenti se často ve svých myšlenkách zabývají svou budoucností a možnými eventualitami toho, co by mohlo nastat. Ve společných improvizacích jsou ale nuceni koncentrovat se pouze na přítomný okamžik a vyzkoušet si nejrůznější typy reakcí. V běžném každodenním životě jsou rovněž konfrontováni s nutností improvizace. Z toho důvodu je tato zkušenost nedocenitelná pro jejich osobnostně sociální rozvoj a především při dlouhodobé práci dochází skrze tuto metodu k důkladnému sebepoznání a následnému upevnění a posílení sebepojetí. Tyto klíčové metody jsou také hlavními složkami dramatické i inscenační práce s adolescenty a tak tomu bylo i v případě tohoto bakalářského projektu. Vzhledem k tomu, že jedním z inspiračních zdrojů pro tento projekt byla korespondence, mohly studentky díky hře v roli vstoupit do rolí adresát-příjemce, zároveň do fiktivní situace vzniku takového dopisu, jejíž hypotetická podoba mohla být dále rozvinuta metodou improvizace v pravém slova smyslu.

Metody dramatické výchovy se dále rozdělují, škála systémů, do kterých se dále dělí je poměrně široká. Vzhledem k tomu, že cílem této kapitoly není obsáhnout všechny tyto systémy, představuje následující systém rozdělení Josefa Valenty příklad, na kterém lze – vzhledem ke koncepci praktické části projektu – vhodně definovat použité techniky.

Valenta dělí metody následujícím způsobem: ⁴⁵

- metoda plné hry
- metody pantomimicko-pohybové
- metody verbálně-zvukové
- metody graficko-písemné
- metody materiállově-věcné

Jak bylo uvedeno na začátku této kapitoly, technika je konkretizací metody. Proto bude každá metoda dle tohoto rozdělení dále definována technikami, skrze které lze danou metodu realizovat a zároveň dosáhnout osobnostního, sociálního či osobnostně sociálního rozvoje adolescentů. Základním metodickým principem je postup od pohybu a pantomimy

⁴⁵VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008, s. 344-349

k dialogu a plné hře.⁴⁶ Metody **pantomimicko-pohybové** zahrnují techniky, které vedou hráče k nonverbálnímu způsobu vyjádření, tedy komunikaci skrze řeč těla, gesta, pohyb. Využití jakékoliv formy nonverbální komunikace je pro osobnostní i sociální rozvoj adolescentů zásadní. Dospívající často rychleji mluví, než myslí a spoléhají se pouze na slova. Ve chvíli, kdy jsou nuceni se vyjadřovat nonverbálně, uvědomují si své tělo, aktivně jej zapojují, začínají opravdu pozorovat druhé a kreativně hledat způsoby, jak s nimi komunikovat. Cesta k projevu individuální osobnosti adolescentů vede přes pohybovou aktivizaci, pohybové hry a cvičení jsou těmi nejvhodnějšími i pro inscenační práci s adolescenty.

Verbálně-zvukové metody se pak zaměřují naopak na verbální komunikaci a její nejrozumnější formy. Při dramatické práci s adolescenty stejně jako v rámci inscenačního procesu lze vytvářet nejrozumnější zvukové kulisy, komunikovat zástupnou řečí či omezeným počtem slov, což může být pro adolescenty zvlášť objevné. Ve chvíli, kdy jsou postaveni do situace, ve které mohou mezi sebou komunikovat s využitím pouhých několika slov, jsou vedeni k tomu, aby se zamýšleli jak nad jejich obsahem, tak nad důležitostí intonace či polohy hlasu. Přes techniky a cvičení rozvíjející hlas, dech a hlasovou i dechovou oporu, je pak možné se dále dostat ke společnému zpěvu, uvědomění si důležitosti představy pro správné použití hlasu a také objevení nových aspektů osobnosti skrze vlastní hlas. **Graficko-písemné** metody pak zahrnují tvorbu nejrozumnějších písemných záznamů – dopisy, deníky, myšlenkové mapy apod. Díky tomu se může dále rozvíjet písemný projev adolescentů, písemná forma může být navíc vhodná pro reflexi, tvorba nejrozumnějších textů pak rozvíjí obrazotvornost a hravost. Poslední skupinou jsou metody **materiálově-věcné**, které mohou být naplňovány například skrze práci s maskou, rekvizitou či kostýmním znakem. Jako rekvizity mohou být využívány předměty denní potřeby, ale také osobní předměty. Kontakt s takovými předměty může zároveň vést ke vzpomínání a sdílení těchto vzpomínek, což bylo důležité pro tento bakalářský projekt. Za vzpomínkovými předměty bývají ukryty příběhy. Objevování a sdílení takových příběhů, jejich prožívání skrze společné improvizace i jejich využití coby metafor v inscenační práci, může vést adolescenty k objevování uměleckých divadelních prostředků a k hlubšímu poznání sebe i vlastních kořenů či rodiny, což může dále vést k lepšímu porozumění svému chování a jednání.

Dramatické práci se vzpomínkami, vzpomínkovými předměty a divadelnímu potenciálu reminiscence bude věnována následující kapitola.

⁴⁶MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Praha: nakladatelství AMU, 2007, s. 100

3. Biografický materiál jako inspirační zdroj pro tvorbu inscenace

Výchozím materiálem k procesu vzniku inscenace byla rodinná kronika a korespondence, tedy biografický materiál, ke kterému se váže mnoho vzpomínek. Vzpomínky a vzpomínání jsou přirozenou duševní činností člověka. Vybavování starých paměťových stop v různých souvislostech celého života je základem lidské identity.⁴⁷ Minulé zkušenosti, vztahy, zvyky, rodinné tradice, historické události a nejrůznější příběhy se uchovávají právě ve vzpomínkách, jejichž sdílení může být často jediným svědectvím o tom, že k těmto událostem skutečně došlo, že takoví lidé žili, že to tak či onak opravdu bylo. To vše, co je uchováno v lidské paměti, vytváří obraz člověka, jeho představu sobě samém, vědomí celistvosti a kontinuity jeho života, sebehodnocení a sebeúcty, jeho vědomé já.⁴⁸ Každý člověk potřebuje neustále, bezděčně či záměrně, potvrzovat svoji identitu. Vzpomínky významnou měrou ovlivňují kvalitu lidského života. Jsou nástrojem kontaktu, který máme se sebou samým i se svým okolím, potvrzují kontinuitu našeho života. Ve vzpomínkách se člověk vyrovnává s tím, co prožil.⁴⁹ Ve chvíli, kdy je člověk schopen sdílet své vzpomínky s druhými lidmi, může se díky tomu vyrovnat se svou minulostí. Vzpomínkám a další práci s nimi se věnuje speciální metoda reminiscence. Pojem *reminiscence* vychází z latinského slova *reminiscere* – vzpomenout si, rozpomenout se, obnovit v paměti.⁵⁰ Tato metoda je využívána při práci se seniory, především seniory, kteří trpí demencí v domovech pro seniory a dalších zařízeních. K aktivaci vzpomínek v paměti jsou využívány nejrůznější *reminiscenční pomůcky*, kterými jsou nejčastěji předměty každodenní potřeby, které patří přímo tomu dotyčnému člověku, který vzpomíná, nebo jsou replikou toho, s čím se mohl tento člověk dříve setkat. Odehrává-li se reminiscence ve skupině a tyto předměty jsou sdíleny v rámci této skupiny, může kontakt s nimi vyvolat další a další vzpomínky.

Proces vzpomínání mohou vyvolat rovněž smyslové vjemy jako vůně, zvuky či nejrůznější materiály. Vyvolané vzpomínky skrze reminiscenční pomůcky a smyslové vjemy, které jsou v paměti spojeny s obrazy či lidmi z minulosti, mohou sloužit jako skvělý materiál pro divadelní práci. Snaha o převedení autentického příběhu člověka do jevištní podoby tak, aby se z něj neztratil jeho osobní vklad, tedy aby na jevišti nestál herec, který hraje jeho

⁴⁷JANEČKOVÁ Hana a Marie VACKOVÁ. Reminiscence. Využití vzpomínek při práci se seniory. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o. 2010, s.11

⁴⁸JANEČKOVÁ Hana a Marie VACKOVÁ. Reminiscence. Využití vzpomínek při práci se seniory. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o. 2010, s.11

⁴⁹Tamtéž, s.12

⁵⁰Tamtéž, s.21

příběh, ale aby mohl před publikem na libovolném místě stanout on sám a sdílet s ním své vzpomínky v co nejčistší podobě, dala vzniknout novému divadelnímu žánru, označovaném jako *dokumentární divadlo*.

Reálným zdrojem pro něj může být právě příběh, zážitek, vzpomínka, ale i charakter nějaké osobnosti nebo jen obyčejný předmět. Dokumentární divadlo přineslo nový jevištní jazyk, který by skrze tradiční divadelní postupy nikdy nevznikl.⁵¹ V Čechách se dokumentárnímu divadlu věnuje intenzivně například režisérka Jana Svobodová se svým týmem, sdruženým v pražském Divadle Archa. Inspirovala se principem tvorby amerického divadla *The Bread and Puppet Theatre* Petra Schumanna, který do svých představení zapojoval „obyčejné lidi“ a jejich příběhy.⁵² Jana Svobodová definuje divadlo jako fikci, která umožňuje lépe vidět realitu.⁵³ Snaha pochopit sebe sama a svůj život skrze autentickou výpověď reálných lidí, nikoliv fiktivních postav, představuje silný nevyčerpaný fenomén. Diváci se setkávají s reálnými touhami a potřebami, které se od těch jejich nijak podstatně neliší. Moment vyřčení má pak často osvobozující psychologický efekt – ukazuje nám, že se za své potřeby nemusíme stydět, ať jsou jakékoliv. Životní chyby a přešlapy, výkyvy z normy, byť byly sebevětší, nejsou v dokumentárních dramatech předmětem hodnocení, ale sdílení.⁵⁴

Principy dokumentárního divadla byl volně inspirován i bakalářský projekt, jehož hlavním zdrojem byl právě biografický materiál. Následující kapitola je věnována tomu, jakým způsobem lze pracovat s biografickým materiálem s adolescenty.

3.1. Práce s biografickým materiálem s adolescenty

Předcházející kapitola byla věnována samostatnému divadelnímu žánru dokumentárního divadla, který vychází z autentických příběhů lidí, kteří své příběhy sami předávají divákům. Bakalářský projekt byl principy dokumentárního divadla inspirován, nebylo ale záměrem projektu dojít ke stejnému tvaru. Sdílení příběhů a vzpomínek bylo založeno na svobodné volbě a v rámci inscenačního procesu byly hledány cesty k novému divadelnímu jazyku, skrze kterým mohou být metaforicky odkazující k životům dívek, sděleny. Jak již bylo uvedeno, hlavním inspiračním zdrojem pro tento projekt byla rodinná kronika a korespondence prarodičů autorky. Společným tématem kroniky i dopisů byla láska a mezilidské vztahy, tedy téma, které se dotýká každého člověka bez rozdílu. Pro skupinu

⁵¹HERZ, Barbara, Autentické příběhy. Kulturní čtrnáctideník A2. Praha: A2, o.p.s., 2016, č. 10, s. 11

⁵²Tamtéž, s.11

⁵³Tamtéž, s.11

⁵⁴KRČÁLOVÁ, T., Živé duše dokudivadla. Praha: Kulturní čtrnáctideník A2, o.p.s., 2016, č. 13, s. 11

adolescentních dívek, která se zúčastnila bakalářského projektu, to bylo rovněž téma, které je zajímavé, dotýká se jich a jsou jim obklopeny. Cílem bakalářského projektu bylo zaměřit se na podobnosti a kontrasty mezilidských vztahů dnes a v minulosti. Pro dosažení takového cíle bylo třeba podnítit výpověď zúčastněných dívek, tedy velice citlivý materiál, se kterým je třeba pracovat s velkou opatrností a pokorou a přetavit jej v umělecký tvar.

V období adolescence se dospívající často obrací k otázkám vlastní identity a rodina a vztahy mezi rodinnými příslušníky jsou jejich velkým tématem. Každý člověk je ovlivněn rodinným odkazem, ale pro adolescenty, kteří balancují mezi dětstvím a dospělostí, může být tématem nanejvýš citlivým, protože se vůči postojům a hodnotám své rodiny často vymezují a rozporují názory svých rodičů či prarodičů ve snaze se osamostatnit a být respektován. Některé vzpomínky a příběhy z rodinného prostředí také mohou být i poněkud traumatizující. Musí zde být tedy zachována naprostá svoboda sdílení či nesdílení a zcela bezpečný prostor. Není v žádném případě v kompetenci pedagoga na cokoli osobního se vyptávat či si plést svou roli s rolí psychologa. Povinností pedagoga, pracujícího s adolescentní skupinou, je vědomá práce s tím, aby byly vzpomínky a příběhy umělecky sdělovány, ale nikoliv hodnoceny.

Klíčem k výpovědi dívek pro účely bakalářského projektu se stal právě biografický materiál a to jak ten výchozí, tak ten, který postupně shromáždily dívky samy. V době, kdy jsou adolescenti obklopeni nejrůznějšími technologiemi a technickými vymoženostmi, mohou na ně ručně psaná kronika a milostné dopisy, psané krasopisem a datované do roku 1944, působit velmi neobvykle a atraktivně a probudit jejich zájem. Začínají automaticky vzpomínat na vlastní prarodiče. Proto, aby mohl být proces vzpomínání a sdílení zahájen, je třeba vytvořit skutečně bezpečné klima a dát všem členům skupiny najevo, že tyto informace neopustí bez jejich vědomí společný kruh, zvláště jedná-li se o adolescenty mladší osmnácti let.

Vhodnou formou je seznamovat se s rodinnou historií zúčastněných adolescentů skrze objekty. Takový objekt navíc představuje konkrétní symbol, po kterém mohou adolescenti pátrat, což s sebou nese jistou dávku dobrodružství. Aniž by si to příliš uvědomovali, zahájení takového pátrání s sebou nese i kladení otázek rodinným příslušníkům, kteří mohou vítat zvýšený zájem o historii rodiny ze strany mladší generace. Nepřímým způsobem si pak adolescenti začnou vytvářet vnitřní obraz své rodiny z nového úhlu pohledu. Práce s biografickým materiálem je nejvhodnější ve skupině, kdy mohou členové skupiny vnímat své objekty a k nim se vážící příběhy navzájem. Díky tomu totiž dochází ke konfrontaci

osobního příběhu a historie s příběhy druhých a tím pádem k obohacujícímu uvědomění si toho, že mohou mít druzí lidé podobný příběh.

To, že mohou dospívající dívky objevit, že někdo má podobnou zkušenost jako ony, je vedlo k uklidnění vnitřní nejistoty a ujištění se o tom, že „v tom nejsou samy“.

Biografický materiál se ukázal jako nanejvýš vhodný pro práci se skupinou adolescentů. Získané vzpomínkové předměty určily navíc i podobu scénografie vzniklé inscenace. Provázanost předmětu a předávané vzpomínky se ukázala rovněž jako bezpečné spojení pro komunikaci s divákem a pro vytvoření vhodné jevištní metafor, která může být uchopitelná pro publikum v mnoha rovinách. I přesto, že bylo záměrem autorky projektu získat autentickou výpověď dívek, bylo třeba klást zvýšené opatrnosti při jejím představení publiku. Dosažení autenticity výrazu adolescentů je možné dosáhnout skrze pohyb a práci s tělem, které má také svoji paměť a zároveň skrze tematizaci prostoru, ve kterém je divadelní tvar prezentován. Odehrává-li se vše v prostředí, které je adolescentům blízké a podaří-li se v něm vytvořit prostor, ve kterém se cítí dobře, posiluje to i jejich pocit bezpečí. Předmět, vůně, zvuk či určitá činnost navíc mohou snáze zahájit proces vzpomínání i u diváků a tak působí takto vytvořená inscenace obousměrně a vypovídá nejen o jejích aktérech, ale i o jejích divácích. Inscenace, přinášejí jistou formu výpovědi o skutečných lidech a zážitcích z rodinného prostředí, se svým způsobem týká každého člověka, protože své kořeny má každý ve své rodině.⁵⁵

V následující praktické části bakalářské práce bude popsán celý průběh inscenačního procesu.

⁵⁵JANEČKOVÁ Hana a Marie VACKOVÁ. *Reminiscence. Využití vzpomínek při práci se seniory*. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o. 2010, s. 131

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Představení projektu

Projekt je strukturován do šesti víkendových setkání a výstupem z celého projektu měla být inscenace. Tématem projektu jsou podobnosti a odlišnosti vnímání lásky a partnerských vztahů dnes a v období zhruba před sedmdesáti lety, kdy byl vytvořen biografický materiál (rodinná kronika a korespondence), který je inspiračním zdrojem projektu. Vzhledem ke svému tématu koncipován pro výhradně dívčí skupinu.

1.1. Charakteristika skupiny

Cílem bylo získat pro tento projekt skupinu deseti adolescentních dívek mezi 15 až 19 lety, které spolu doposud nepracovaly. Zkušenost s divadlem či dramatickou výchovou nebyla podmínkou. Skupina dívek v požadovaném věkovém rozmezí navštěvovala pedagogické lyceum v Litoměřicích. Skupina byla vytvořena s pomocí Mgr. Pavla Vagaie, který na litoměřickém lyceu vyučuje angličtinu a dramatickou výchovu. V minulosti již byla navázána spolupráce na podobných projektech, což bylo velkou výhodou. Po představení koncepce plánovaného projektu vedení školy byl projekt schválen a byla vyhlášena otevřená výzva pro studentky lycea k přihlášení se do projektu. Dvě z přihlášených studentek se již zúčastnily předchozích seminářů. Některé dívky měly dramatickou výchovu jako specializaci, vedenou právě Mgr. Pavlem Vagaíem. Do projektu vstoupilo devět dívek z 1. - 4. ročníku, některé se znaly, ale pouze v rámci svých ročníků.

1.2. Cíle projektu

Projekt byl vytvořen pro skupinu adolescentních dívek, které měly velmi malou či nulovou zkušenost s dramatickou výchovou, kontinuální skupinovou prací a inscenačním procesem, využívajícím její metody a techniky. Před začátkem projektu byly jeho cíle formulovány ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické
 - skupina získá dovednosti v dramatické oblasti, které vytvoří základ pro další inscenační práci
 - skupina získá základní vědomosti o dramatické výchově, divadle, divadelních pojmech a divadelních žánrech, se kterými se doposud nesetkala (dokumentární divadlo, site specific, storytelling)

2. v rovině sociální

- dívky získají zkušenost s vytvořením skupiny a vztahů v rámci této skupiny
- dívky posílí svou schopnost kooperovat, komunikovat a vyjadřovat své postoje a názory
- dívky se seznámí s životními příběhy lidí předchozích generací skrze biografický materiál
- dívky skrze sdílení vlastních příběhů mezi sebou dojdou k poznání různých podob lidského jednání a chování
- dívky posílí svůj zájem o rodinnou historii, svou vlastní identitu a kořeny

3. v rovině osobnostní

- dívky díky častému sdílení vzpomínek a příběhů ve skupině posílí své psychické funkce (pozornost, vnímání, myšlení a komunikace)
- dívky budou dále rozvíjet svou obrazotvornost prostřednictvím zadání jednotlivých cvičení a her
- dívky společně s pedagogem získají zkušenost s vytvořením společného celku zapojením vlastní kreativity
- skrze dramatické metody a techniky budou dívky motivovány k sebepoznání a sebeúctě jako motivaci pro další osobnostní rozvoj
- dívky získají nové podněty pro nahlížení na nejrůznější životní situace z nových úhlů pohledu
- dívky budou konfrontovány s hodnotami a postoji svých vrstevníků ve srovnání s generacemi jejich prarodičů

1.3. Plánovaná podoba projektu

Plánovaná podoba projektu měla být realizována v období od října do konce února, kdy měla být uvedena inscenace. Jednotlivá setkání byla plánována s ohledem na dlouhodobé cíle projektu, formulované v kapitole 1.2. Hlavním zdrojem projektu byla kronika, obsahující lidové motivy, texty písní i krátké básně, a milostná korespondence z roku 1944.

Během prvního setkání mělo dojít k seznámení se se skupinou a vybudování bezpečného prostředí, dále prozkoumání jejích možností a dosavadních zkušeností, včetně zjištění toho, jakým způsobem spolu skupina může či nemůže fungovat. Součástí prvního setkání mělo být také seznámení skupiny s tématem a záměrem projektu.

Druhé setkání mělo být věnováno především hlubšímu seznámení se s materiálem (kronikou a dopisy) a objevováním toho, co je možné z tohoto materiálu vytěžit, jaké evokace u dívek vyvolává. Bylo cílem dále hledat a pozvolna tvarovat situace z jednotlivých improvizací a objevovat potenciál skupiny v rámci divadelní práce.

Záměrem třetího setkání bylo rozvinout zapojení těla a skrze pohyb hledat cestu k individuálnímu hlasu dívek. Zkoušet různé způsoby k otevření jejich hlasu, vytvořit první zvukové smyčky, zmapovat možnosti společné hudební tvorby. V závěru setkání se pokusit vytvořit společný hudební motiv či zhudebnit texty z kroniky.

Cílem čtvrtého setkání bylo propojit jednotlivé situace a obrazy, získané ze společných improvizací a jejich tvarování. Na závěr tohoto setkání společně vytvořit bodový scénář plánované inscenace.

Páté setkání mělo být dle plánu věnováno intenzivnímu fixování inscenace tak, aby vznikl dostatek prostoru pro případné úpravy. Toto setkání mělo být posledním před uvedením inscenace.

Šesté a tedy poslední setkání mělo být věnováno dvoudennímu fixování inscenace v její konečné podobě. Nedělní dopoledne pak mělo být zasvěceno společnému naladění a uvolnění skupiny. Vzniklá inscenace měla být uvedena buď v závěru posledního setkání, nebo v některém z následujících dnů dle časových preferencí dívek.

2. Realizace projektu

Plánovaný začátek projektu v říjnu musel být pro další závazky dívek odložen a první setkání tedy proběhlo až na začátku listopadu. Termíny všech víkendových setkání do konce roku bylo třeba stanovit již na začátku roku. Pro všechna setkání byla vedením školy zapůjčena budova dívčího internátu. V tamní studovně byl dostatek prostoru pro společnou práci, zároveň bylo možné v pokojích na internátu bydlet. Díky pomoci Pavla Vagáie a možnostem školy byla zajištěna i dostatečná technická podpora (počítač, reprobedny, pianino přímo ve studovně apod.).

2.1. Cíl a průběh prvního setkání

Zahájení celého projektu proběhlo v pátek od 17:00. Cílem prvního setkání bylo seznámení dívek mezi sebou a s novým pedagogem, vytvoření skupiny, budování důvěry a zjištění toho, jaké dívky jsou, jaký potenciál mají jako skupina, s jakými očekáváními do projektu vstupují a jaká je míra jejich zkušenosti s divadlem či dramatickou výchovou. Záměrem bylo rovněž seznámit dívky s tématem a zjistit, jak na takové téma vnímají a jak na něj reagují.

Pátek – předpokládaná podoba lekce

První večerní setkání bylo zaměřeno především na seznamovací a aktivizační hry a seznámení se se základními metodami dramatické výchovy (hra v roli a improvizace). Po několika úvodních aktivitách (posílání tlesknutí a pohledu po kruhu a napříč kruhem – navázání kontaktu, HE-JA, HI-ŠI-JA, motivovaná chůze prostorem, přejímání a zvětšování gesta, které se rozšíří jako epidemie) bylo zařazeno několik technik a cvičení z oblasti metod pantomimicko-pohybových (tvorba soch, živých obrazů, vyjádření gestem) a verbálně-zvukových (tvorba zvukových kulis, konkrétního prostředí, komunikace zástupnou řečí). Po této zkušenosti bylo zařazeno několik improvizčních cvičení. Dívky se v rámci těchto cvičení měly prostrídat v nejrůznějších trojicích a poté pracovat společně jako skupina. Záměrem bylo připravit skupině zážitek ze společné práce, který ji zaujme a motivuje. Společným pravidlem pro skupinu, které mělo být stanoveno v úvodu, bylo *“nerozlišovat, co je dobře a co špatně, ale využít možnosti zkoušet”*.

Skutečný průběh lekce

Na úplném začátku se některé dívky bály více projevit. Bylo patrné, že mají obavu hlasitěji promluvit, vyjádřit před ostatními svůj názor a z improvizčních cvičení. Ze školního

prostředí byly zvyklé na to, že musí především plnit zadané úkoly a „nechybovat“, respektive vyvarovat se všeho, co by mohlo k případné chybě vést. Po pohybové aktivizaci ale došlo k výraznému uvolnění. Potvrdilo se, že při práci s adolescenty je třeba klást důraz především na pohybové aktivity a uvolnění těla, tedy odbourání zábran a aktivizaci. Díky tomu se ve velice krátkém čase podařilo vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se dívky přestaly před sebou stydět a posuzovat. Nakonec získaly také dostatek odvahy ke společné improvizaci.

Sobota – předpokládané podoba lekce

Sobotní program zahrnoval dva tematicky rozdělené bloky. Po společné aktivizaci bylo cílem v rámci prvního bloku zmapovat, jaký je aktuální pohled dívek na lásku a vztahy.

V druhém bloku pak zkoumat, jakým způsobem vnímá tuto problematiku okolí dívek, a postupně přejít k představení kroniky, korespondence a tématu celého projektu.

Společná aktivizace vycházela z her a cvičení, kterými byla zahájena předchozí lekce. Poté byly opět zařazeny techniky z metod pantomimicko-pohybových (motivovaná chůze prostorem, motivovanou chůzí prostorem, tvorba soch v reakci na větu “*Když jsem byla malá...*” a “*Když jsem byla malá, babička mi říkala...*”) a následně verbálně-zvukových (doplnění sochy sdělením, myšlenkou, radou). Poté měla následovat diskuze o tom, jaké byly nebo jsou babičky dívek a jaké vzpomínky na ně dívky mají. V rámci této diskuze měla být také zodpovězena otázka, jaké rady dávaly babičky dívkám v souvislosti s láskou. Poté měla být zařazena série živých obrazů na téma podoby seznamování v dnešní době, aby vynikl patřičný kontrast. Poté rozehrání živých obrazů v prostředí, které dívky zvolí jako vhodné k seznamování dle svých preferencí. Plánem sobotní lekce bylo také zjistit, jak si dívky představují “ideálního muže”. Pro tuto část měla být využita metoda pantomimy (tvarování sochy). V odpolední lekci pak měl následovat výzkum přímo ve městě pro získání co nejširšího vzorku dotázaných žen. V závěru sobotního dne pak bylo v plánu přistoupit k představení biografického materiálu (kronika a fotografie – viz obrázky 1-5) a představit tak téma projektu skrze objekty.

Skutečný průběh lekce

Sobotní lekce probíhala dle plánu, dívky byly do společné práce motivované. Některé z nich se dosud nesetkaly s pokynem k vyplňování prostoru, bylo tedy třeba věnovat této aktivitě dostatek času, aby se skupina napojila, zkusila společně zrychlovat, zpomalovat, vnímat sebe navzájem a neztrácet kontakt.

Otázka seznamování v dnešní době probudila velký zájem dívek. Navrhovaly různá místa, která nám posloužila pro sérii živých obrazů, jejich rozehrávání a následně jako prostředí pro improvizaci (kavárna, cukrárna, obchodní centra, hřiště). Improvizaci v prostředí doplnila další cvičení jako „Poslední věta“ – přepínání mezi jednotlivými situacemi, kdy skupina vždy začíná poslední větou skupiny předchozí. Vzhledem k tomu, že dívky měly z improvizací z předešlého večera pozitivní zkušenost a stále byly motivované tím, že *“to dokázaly”*, byly schopné se uvolnit a přijímat, neobjevily se žádné bloky. Dívky mezi sebou sdílely své zkušenosti a zážitky. Po této části následovala reflexe a společný rozhovor o tom, jaké vzory mají kolem sebe a hledání paralely v příbězích. V reflexi dívky často zmiňovaly, že je pro ně příjemným zjištěním, že v něčem nejsou takzvaně samy a že jejich vrstevnice sdílí podobné zkušenosti z rodinného prostředí. Díky tomu zároveň získaly možnost nahlédnout na svou situaci jinak. Několikrát při reflexi zaznělo *“Tak to jsem vděčná, za to, co mám”*.

Z toho, co vyvstalo z předchozích improvizací, bylo patrné, jak dnešní seznamování ovlivňují sociální sítě, celkové zrychlení doby a obavy z toho projevít své skutečné city. Dívky také společně uvažovaly nad rozdílem mezi láskou a zvykem a nad tím, jak jejich postoje ovlivňují rady od matek a babiček. Právě rady od našich babiček se již v tuto chvíli zdály vhodné pro inscenační práci jako základní vzorec toho, co si dívky odnáší do svého dalšího života.

První blok byl zakončen společným modelováním *“ideálního muže”*. Dívky vytvářely své sochy a následně se tvarovaly navzájem. Ve chvíli, kdy měly dívky převést svá sdělení do sochy a přesunuly se tím do roviny nonverbální komunikace, tíhly na počátku k přílišné popisnosti. Postupně ale začaly hledat kreativnější řešení a zapojovat nejen ruce a nohy, ale celé tělo. Když byl vymodelován ideální muž, modelovaly dívky společně to, jaký by naopak jejich budoucí partner neměl být. Díky všem aktivitám v rámci prvního bloku jsem měla možnost zjistit, že míra zkušenosti u dívek je sice různorodá, ale že mají první vztahy čerstvě za sebou nebo stále před sebou. Jejich představy se pohybovaly v rovině velkolepých snů o muži bez chyby.

Druhý blok byl zahájen na náměstí. Úkolem dívek bylo zeptat se alespoň čtyř žen, jaký je podle nich ideální partner. Dívky se rozdělily do dvou skupin. Díky tomuto výzkumu jsme získaly vzorek od 25 žen ve věkovém rozmezí 17 – 65 let. Některé z dívek byly překvapené, že se u žen ve středním věku objevoval vyšší stupeň rezignace. Dámy kolem 65 let byly toho názoru, že ideální partner je ten, kterého si žena vezme a že ve vztahu je důležitá především tolerance a trpělivost.

Poté byla dívkám představena kronika a dvě fotografie. Dívky se rozdělily do dvou skupin a na základě těchto fotografií vytvořily živý obraz ze života osob, zachycených na fotografiích. Po zhlédnutí obrazů a jejich reflexi získaly dívky informaci, že se jedná o fotografie prarodičů autorky projektu – babička Jaroslava a dědeček Jiří. Dívky byly uvedeny do jejich životního příběhu a životní příběh popsany v kronice se jim tak mohl spojit s tváří konkrétní ženy. Poté si prohlédly další fotografie a milostné dopisy (viz obrázky 6-8 a 10). Z té byly vybrány tři dopisy, které si dívky přečetly a poté vybraly z každého dopisu tři klíčové věty. Každá dívka si tak vybrala svou větu a sdělila důvod svého výběru.

Následovala společná reflexe celého dne. Dívky byly velice zaujaté dobovými fotografiemi a dopisy, nad kterými se rozpoutala diskuze o tom, jakým způsobem se vyznávala láska dříve a nyní. Dívky byly ohromené tím, že drží v ruce dopis z roku 1944 a zamýšlely se nad pomíjivostí současných zpráv na facebooku, které nevydrží ani týden. Začaly projevovat zklamání nad tím, že takové dopisy se již dnes nepiší, taková vyznání se nedělají. Následovala snaha pedagoga o relativizaci tohoto pocitu.

Dívky byly následně požádány o to, aby do příštího setkání položily lidem ve svém okolí otázku, co jim u partnera vyhovuje a co naopak ne a jaký by měl být podle jejich názoru ten ideální.

Sobotní večer opět patřil improvizacním hrám a cvičením. Společné zážitky napomohly vybudování pevné skupiny a upevnění pocitu, že dívky společně překonaly strach z improvizace. Díky tomu se mohlo začít dále rozvíjet jejich sebepoznání a postupně proměňovat jejich sebepojetí.

Neděle – plánovaná podoba lekce

Nedělní lekce měla být opět zahájena společnou aktivizací a dále věnována rekapitulaci a upevnění dovedností, získaných během lekcí v předchozích dnech. Poté měly být připomenuty a pojmenovány metody a techniky dramatické výchovy spolu se základním divadelním pojmoslovím. Cílem nedělní lekce bylo také zjistit, jaké jsou dosavadní zkušenosti s různými divadelními žánry a představit jim žánr dokumentárního divadla s využitím záznamu z inscenace Divadla Archa Vádí.nevádí.

Skutečný průběh lekce

Hned v úvodu společného setkání dívky začaly projevovat zájem o to, jakým způsobem je možné dramatickou výchovu studovat, a dotazovaly se, jak studium na Katedře výchovné dramatiky probíhá. Dívky zajímalo, jak vypadají přijímací zkoušky na tento obor.

Původní plán nedělní lekce byl tedy upraven tak, aby byly v rámci lekce zařazeny takové aktivity, které jsou součástí přijímacích zkoušek. Jednotlivá cvičení mohla být dále využitelná v rámci inscenační práce.

Tento blok trval zhruba čtyři hodiny, předcházelo mu ale náležité pohybové uvolnění ve formě her z předešlých dní. Pak jsme postupovaly od pantomimy a pohybu (motivovaná chůze a rozcvičky, pohybové hry, tvorba soch, vytváření představy a její otisk do těla - nošení koše plného melounů na hlavě, nalétávání ptáků na koš, těžší či lehčí koš, královna, krácející do hodovní síně, korunovaný král s jablkem a žezlem, provazochodkyně na laně, člověk prchající před požárem) přes propojení pohybu a zapojení hlasu (tvorba stroje, dotýkání se tělem i hlasem, vedení hlasem, gradace, hra na tělo, udržování společného rytmu) k improvizacím cvičením ve dvojicích (strážník a řidič, co překročil rychlost nebo prodavač a zákazník, který přišel reklamovat výrobek). Byla zařazena cvičení z oblasti metod materiálůvě-věcných (práce s rekvizitou a nejrůznější způsoby jejího využití).

Některé z dívek zpočátku projevovaly tendence svůj hlas spíše schovávat, bály se jej slyšet. Dívky postupně více a více pouštěly svůj hlas, vžítí se do představy nabouralo jejich sebekontrolu. V této části byla použita cvičení naslouchání vlastnímu hlasu proti stěně dle Mgr. Ivany Vostárkové. Všechny dívky byly velice překvapené, jak zní jejich hlas a v podstatě poprvé v životě si dovolily jej poslouchat bez okamžitého zavrnutí. V budově internátu byly vysoké klenuté stropy a klenby, které skýtaly skvělé akustické vlastnosti. Cvičení zahrnující vytváření společných souzvuků a udržování společného rytmu s využitím těla a hlasu tak byla realizována v těchto chodbách. Dívky v takovém prostoru získaly větší motivaci a odvahu pro zapojení svého hlasu. Ukázalo se, že některé dívky mají zkušenost se sborovým zpěvem. Ty pustily se i do variací tónů. V následné reflexi dívky projevily radost z překonání vlastního strachu z takové aktivity.

Poslední společnou aktivitou byla plánovaná diskuze nad divadelními žánry, představení žánru dokumentárního divadla a zhlédnutí videozáznamu o vzniku představení Vadí-nevadí, vytvořeného týmem vedeným režisérkou Janou Svobodovou v Divadle Archa v Praze. Ze společné diskuze vyplynulo, že se dívky setkávají pouze s tradičními divadelními formami. Po zhlédnutí záznamu vyjádřily své překvapení z toho, že je možné pracovat takto volně, s autentickým materiálem a bez předem daného scénáře. Díky tomuto zážitku byla připravena půda k tomu, že i tvorba společného divadelního tvaru se bude ubírat jiným směrem než opíráním se o předem vytvořený scénář. Ve společné reflexi celého prvního setkání dívky pozitivně hodnotily to, že se více poznaly mezi sebou. Ocenily nově nabitě zkušenosti a také to, že se díky přátelskému prostředí dokázaly uvolnit a odvážily se

vyzkoušet improvizaci, které se předtím obávaly. Dívky se zmínily také o tom, že pro ně bylo klíčové dodání odvahy a poznání toho, že je podstatné věci zkoušet a nehodnotit, co je dobře nebo špatně.

Celou reflexi jsem nahrála a je ve formě mp3 na přiloženém CD.

2.2. Cíl a průběh druhého setkání

Cílem následující setkání bylo se věnovat především hudbě, práci s hlasem a smyčkovacím nástrojem looper, se kterým se dívky měly být dívky seznámeny. S jeho využitím pak měly být vytvořeny zvukové záznamy, použitelné pro další inscenační práci. Z předchozího setkání vyplynulo, že dvě z dívek hrají na klavír, čehož mělo být rovněž ve společném hudebním a zvukovém experimentu využito.

Osobnosti a životy babiček zúčastněných dívek jsou pro ně silným tématem. V důsledku tohoto zjištění mělo být součástí druhého setkání zkoušení, zda by bylo možno navodit atmosféru jejich doby skrze společný zpěv lidových písní.

Sobota – plánovaná podoba lekce

V úvodní části sobotního setkání měly být představeny záznamy rozhovorů, které dívky pořídily se svými blízkými či přáteli. Pak měl být věnován dostatečný prostor pohybové aktivizaci s využitím cvičení a her, představených během předchozího setkání a přes tvorbu představy se měl postupně zapojovat hlas. Po této části mělo být zařazeno seznámení se smyčkovacím zařízením looper. Závěrečná část sobotní lekce měla být věnována společnému experimentu s využitím looperu, úryvku básně z kroniky a získaných rad od babiček, a případnému spojení tohoto materiálu ve zvukové koláži, která by mohla být rovněž využitelná pro inscenační práci.

Skutečný průběh lekce

Setkání probíhalo od 10:00 do 18:00. Po přivítání jsme sdíleli společně to, co kdo zjistil ve svém okolí a kdo s kým nahrál rozhovor o ideálním partnerovi. Všichni dotázaní, kteří se do tohoto experimentu s námi zapojili, byli obeznámeni s tím, za jakým účelem rozhovor probíhá, a souhlasili s použitím záznamu v naší inscenaci.

Po společné aktivizaci následovaly rytmické hry (postupné vytváření a udržování rytmu skrze předměty a materiály v místnosti a tvorba společného zvukového plánu, zapojování slov a jednoduchých slovních spojení). Poté bylo zařazeno cvičení Orchestr a dirigent. Skupina čtyř dívek, proti které stojí jedna coby dirigent. Každá z dívek měla jedno slovní spojení či větu, kterou stále opakovala a před sebou měla nataženou ruku. Dívky

udržovaly stále společný rytmus, dirigent měl možnost jednotlivé dívky vypínat, zapínat a regulovat jejich hlasitost. Poté byl dívkám představen looper a způsob, jakým lze nahrávat jednotlivé smyčky. Jako první materiál pro nahrávání byly využity rady babiček, které se postupně nahrávaly. Nakonec se podařilo vytvořit společnou zvukovou koláž, ve které se rady prolínaly, ale nezanikaly a klíčová slova se zajímavým způsobem propojovala. Jedna z dívek to zhodnotila slovy, že *“je skvělé, že se vejde do jedné krabičky”*.

Pro další blok byly vybrány části úvodní básně z rodinné kroniky (viz obrázek 29). Dívky se seznámily s textem a pokusily se ho různými způsoby rytmizovat. Vyjádřily se k tomu, jakou náladu z toho cítí a jaké sdělení básně obsahuje. Obě skupiny pak dostaly za úkol pokusit se tyto části zhudebnit a to jakýmkoliv způsobem. Jedna skupina využila hru na klavír, druhá volila zapojení hlasu v kombinaci s hrou na tělo. I přes počáteční rozpaky se podařilo nakonec pořídit dva záznamy (viz příložené CD – MP3 U lesa a Svatvečer). Následující část měla být věnována společnému zpěvu. Nakonec ale došlo ke změně původního plánu, protože dívky prozatím projevovaly přílišné obavy ze společného zpěvu.

Práce s hlasem u dospívajících dívek je velice křehké téma. Pedagog k ní musí přistupovat s velkou pokorou. Dívky by měly nejprve uslyšet svůj hlas, nechat ho rozeznít a postupně být schopny vnímat případné změny. Zapojení smyčkovacího zařízení looper bylo zajímavým experimentem. Pro další inscenační práci mohl dobře posloužit jako symbol moderní doby, její mechanizace, opakování a určité zacyklení. Zároveň ale spolu s ním přibyl další prvek, se kterým dívky neměly zkušenost a kterého se bály. Ať už by výsledek mohl být sebezpůsobivější, důležitější v tu chvíli bylo vždy celkové naladění a rozpoložení členů skupiny. Proto bylo nakonec od dalšího zapojení tohoto zařízení upuštěno.

3.1. Cíl a průběh třetího setkání

Cílem třetího setkání byla rekapitulace všech cvičení a her, se kterými se dívky doposud setkaly. Díky této rekapitulaci měly být vytvořeny klíčové body pro inscenační práce. Třetí setkání bylo zároveň posledním vhodným pro sběr dalšího materiálu pro inscenační práci, aby zbyl během dalších setkání dostatek prostoru pro fixaci jednotlivých částí inscenace.

Pátek – plánovaná podoba lekce

Páteční lekce měla být zahájena opět společnou aktivizací. Následně měla být zařazena hlasová a pohybová cvičení pro aktivaci hlasové a dechové opory, založená na vytváření představy, která vede k přirozenému a zdravému zapojení hlasu.

Skutečný průběh lekce

Páteční setkání bylo zahájeno společnou honičkou a pohybovými hrami a následně byla zařazena hra HEJA. Dívky byly podstatně uvolněnější a zapojovaly při hře celé tělo. Jakmile se dostatečně připravilo tělo, přidal se i hlas. S rychlými a rytmickými pohyby dívky přidávaly na dynamice a jejich hlasy se začaly rozeznávat v plné síle. Pak se postupně začala přidávat slova a objevování toho, jaké významové změny lze dosáhnout skrze intonaci. Následovaly společné improvizace – budování nejrůznějších prostředí a vstupování do rolí v nich.

Sobota – plánovaná podoba lekce

Sobotní lekce měla být rozdělena do dvou bloků. První blok měl být věnován mapování dalšího biografického materiálu (doplnění pořízených zvukových záznamů, vyjádření názorů dívek na svatbu a manželství a následná diskuze) a jeho převedení do živých obrazů a následné rozehrání metodou improvizace spatra. Ze společných rozhovorů s dívkami o tom, jaké smyslové vjemy a jaké činnosti mají spojené se svými babičkami, vyvstalo, že nejčastějším společným motivem je příprava těsta a pečení koláče či buchty. Proto měla být v rámci tohoto setkání také práce s těstem jako cesta k vytvoření vhodné činnosti aktivující hlasovou a dechovou oporu pro případný společný zpěv, navození atmosféry starých časů a nalezení jevištní metafory pro formování hodnot, postojů a názorů, utvářených pod vlivem babiččiných rad. Zároveň měla být součástí tohoto setkání návštěva vedoucí práce Mgr. Kateřiny Schwarzové.

Skutečný průběh lekce

Sobotní setkání bylo zahájeno přehráním záznamů dalších rozhovorů. Poté opět následovala společná aktivizace pro rozhýbání těla i hlasu a následně bylo do společného kruhu vneseno téma “svatba”. Dívky se povětšinou shodovaly v tom, že by se chtěly vdát, jedna z dívek uvedla, že by se ráda vdávala až po letech ve vztahu, tedy ve chvíli, kdy již bude mít “jistotu”, že vztah vydržel. Dalším důvodem, proč se vdát, byly pro dívky děti. Dívky se poté rozdělily do trojic a sdílely mezi sebou vzpomínky na své první dětské lásky. Jednu z těchto vzpomínek si vybraly a na jejím základě postavily živý obraz, s možností rozehrání. Obrazy vzpomínek na svatby na školním dvoře či ve škole ukazovaly hezké momenty z dětství dívek. Při jejich rozhrávání bylo ale patrné, že je potřeba ještě dále posilovat dovednosti dívek v dramatické oblasti, aby byly schopny patřičného držení těla a stylizace. V této části zároveň došlo ke zjištění, že původní pracovní název, odkazující

k manželskému slibu - *“Jednou jsem něco slíbila”* - bude třeba změnit a že případná inscenace bude orientována pouze na téma lásky a mezilidských vztahů a ne svatby a vztahu dívek k tomuto slibu a závazku.

V průběhu této lekce došlo k návštěvě vedoucí práce Mgr. Kateřiny Schwarzové, která byla skupině představena a byla přítomna po zbytek sobotní lekce. Kateřina se zapojila do několika aktivit a přišla s inspirativními podněty a cenným vnějším okem. Na základě nápadu Kateřiny byla zařazena společná rytmizace rad od babiček dívek, doprovázených gestem a určitou pozicí těla ve snaze vytvořit propojený systém, ve kterém by se dívky postupně vystřídal. V této fázi byl naposledy zapojen looper. Dívky postupně nahrály svou radu do společné smyčky, mezitímco v pozadí stojící dívky společně přejímaly tuto sochu a znásobovaly tak její dopad. V této části bylo usilováno o výraznější rytmizaci a zachování pravidelnosti, se kterou dívky postoje přebírají. Při fixaci této části začala klesat motivace dívek.

Následovala další aktivita, kterou dívkám představila Kateřina. Tato aktivita navíc posloužila jako dobrý příklad toho, co je to metafora a jak k ní dojít. Aktivita spočívala ve sledu otázek na téma *“Co by byla Vaše babička, kdyby byla...”*. Následovaly kategorie jako jídlo, knihy, nábytek, květiny, hračky a další. Takto získaný obraz babiček se stal součástí inscenace. Dívky projevily zájem se posunout i do roviny dotazování se na sebe. Po skončení této aktivity Kateřina odešla a poslední část lekce byla věnována plánované společné přípravě těsta z mouky a vody a objevování možností, jaké práce s těstem nabízí. Ukázalo se, že je to velice účinný prostředek. Dívky zatím přijaly přípravu těsta především jako hru. Po skončení práce s těstem následovala společná reflexe.

Při závěrečné reflexi dívky uvedly, že je přítomnost další osoby vyvedla z míry. Zaskočilo je, že do jejich známého prostředí pronikl nový element s novými impulsy a nevěděly, jak na danou situaci reagovat. Následovalo tedy rozhovor a vysvětlení toho, proč byla přítomnost Kateřiny nutná a přínosná. A pro mne jako pedagoga vyvstala zkušenost, že je potřeba velmi odhadovat, v jaké fázi může vstoupit do procesu někdo zvenčí, a je-li jeho účast aktivní či zůstává jen pozorovatelem dramatické práci s adolescenty je třeba dbát zvýšené opatrnosti a důkladně dbát na to, kdy je někomu umožněno, aby vstoupil do skupiny a sledoval dosavadní práci skupiny.

Neděle – plánovaná podoba lekce

Cílem nedělní lekce bylo opět aktivovat hlasovou a dechovou oporu skrze pohybové hry a hlasová cvičení, podpořené představou. Dostatečný prostor měl být věnován pohybové

improvizaci pro trénink fyzické sebekontroly a uvědomění si možností vlastního těla. Po důkladné přípravě hlasu měl následovat návrat k vybraným větám z dopisů, jejich připomenutí, zapamatování a především vnímání sdělení ukrytého ve slovech. Inspirací pro tuto lekci se stal seminář paní profesorky Jany Pilátové.

Skutečný průběh lekce

Úvod nedělní lekce byl věnován motivované chůzi prostorem a držení těla. Dívky dostávaly nejrůznější zadání, v co se mají proměnit (lidé při nějaké činnosti, zvířata v pohybu, zapojené či porouchané spotřebiče). Vždy šlo o to, propsat pohyb do svého těla tak, aby ho dívky dokázaly udržet. Dívky si pak samy vybraly libovolný předmět a rozpohybovaly se. Na pokyn se zastavily a řekly první větu, která je vzhledem k pozici těla napadla. Následovala pohybová improvizace. Trojice si vybraly své místo v prostoru a zaujaly předchozí pozici. Ta se stala výchozí pozicí pro jejich situaci a k dispozici pro vzájemnou komunikaci měly pouze větu, kterou předtím spojily se svým pohybem. Díky této aktivitě byla upevněna představa o vývoji situace v určitém prostředí tak, aby každá situace měla svůj začátek, prostředek a konec. Zároveň došlo k opětovnému propojení pohybu a slova. Omezený způsob komunikace vedl dívky k tomu, aby více jednaly tělem a hledaly skryté významy. Propojením dynamického pohybu s hlasovým projevem je klíčové proto, aby bylo možno docílit přirozeně působícího výrazu. V období, kdy dochází k velmi dynamické fázi fyzického a psychického vývoje adolescentů, je potřeba se zaměřit právě na koordinaci těla a jednání pohybem, aby bylo možné dosáhnout výsledku. Radost z pohybu navíc udržuje pozitivní naladění skupiny, která neustále potřebuje nové podněty.

Následovala závěrečná reflexe. Dívky pozitivně hodnotily to, že si více uvědomují samy sebe – jak mluví, chodí a jak se vyjadřují – a cítí u sebe určitý posun, na který reaguje i jejich okolí. Motivací pro ně bylo rovněž zmiňované zbavování se strachu. Každá z dívek si procházela jakousi vlastní katarzí v různých fázích setkávání, každá se ale postavila nějakému svému strachu, ať už se jednalo o strach ze zpěvu, improvizace, mluvení na mikrofon apod. Dívky rovněž komentovaly to, že poznání životních situací ostatních skrze společné sdílení, jim poskytlo nový způsob vnímání vlastních zážitků či zkušeností. Vyjadřovaly se pozitivně i k získání bezpečného prostoru, díky kterému se nebojí mluvit a získávají tak větší zkušenost s formulováním svých názorů. Všechny dívky se rovněž shodovaly v tom, že díky tomu, co společně zažily, spolu budou moci komunikovat bez obav i ve škole a v případě potřeby se na sebe obrátit.

Na závěr byly dívky vyzvány k tomu, aby si na příští setkání přivezly předměty, které mají spojené se vzpomínkami na své babičky, případně dárky od prvních lásek či od přátel. Tento úkol vyvstal ze společných rozhovorů s dívkami, které se o takových objektech zmínily. Cílem tohoto úkolu pak bylo získat pro inscenační práci vzpomínky, které se k těmto předmětům vážou.

2.4. Cíl a průběh čtvrtého setkání

Cílem čtvrtého setkání bylo rekapitulovat vše, co vyplynulo ze setkání v předchozím roce a získat další biografický materiál skrze vzpomínkové předměty dívek. V rámci tohoto setkání měly být propojeny jednotlivé části, se kterými dívky doposud pracovaly (věty z dopisů, tvorba těsta, metafory) a aktivovat hlasy dívek natolik, aby bylo možno dospět ke společnému zpěvu a jeho propojení s tvorbou těsta.

Sobota – plánovaná podoba lekce

Čtvrté setkání mělo proběhnout po měsíční pauze. Plánem pro toto setkání tedy bylo věnovat dostatek prostoru připomenutí metod a technik, osvojených v uplynulém roce a navázání na ně pro další práci. Měly být představeny předměty, které dívky měly přinést na toto setkání a věnován dostatek času společné reminiscenci a tomu, co ze získaných vzpomínek vyvstává a jak by bylo možno je scénicky využít.

Skutečný průběh lekce

Hned v úvodu byly dle plánu představeny vzpomínkové předměty. Sešla se velice zajímavá směsice, kombinace dárků od babiček i prvních lásek. Kruh, ve kterém dívky sdílely všechny vzpomínky, napomohl k ještě většímu napojení skupiny. Reminiscence skrze vzpomínkové předměty byla vhodnou aktivitou pro opětovné naladění skupiny. Získaná objektová sbírka se ukázala jako dobrý materiál pro další inscenační práci. Díky přítomnosti těchto objektů se začaly skládat intenzivnější obrazy babiček přítomných dívek - jejich společného setkávání a také míst, kde mohly trávit společný čas. Když už byla atmosféra naladěna tímto způsobem, byly dívky vyzvány k tomu, aby zkusily vytvořit jakousi zmenšeninu pokoje, ve kterém se setkávaly s babičkou a do kterého by se hodily předměty, které mají s sebou. Případně, aby v rámci celého internátu našli místo, které se k takovému pokoji nejvíce přibližuje. Potom, co dívky svou práci dokončily, představily si navzájem jednotlivé pokoje. Každá z nich postupně vyprávěla, jak k této finální podobě došla. A právě z vytvořených pokojů vznikl scénografický princip pro celou inscenaci. Jednotlivé pokoje se staly výchozím bodem dívek a zároveň kombinací odkazu jejich babiček a vlastní identity.

Po představení vlastní pokoje dívky prozkoumaly pokoje ostatních. Spontánně začalo docházet k setkávání v těchto pokojích a společným rozhovorům u stolu. K jednotlivým pokojům byl pak přiřazen symbolický klíč ve formě rady od babičky dívky, které pokoj patřil. Dívky nejprve sdělily radu od své babičky a pak vstupovaly do dalších pokojů a vždy přijaly radu, která k tomu danému pokoji patřila. Dívky postupně zrychlovaly a v rámci této gradace začala vznikat zajímavá koláž všech rad. Dívky si z toho velmi rychle vytvořily společnou hru, v rámci které zůstala zachována jejich autenticita.

Následoval návrat k vybraným větám z dopisů přes společné rozmluvení, aktivizaci hlasu formou již známých cvičení. Vzhledem k tomu, že se skupina sešla v menším počtu, bylo možné se věnovat určitý čas individuálně hlasu každé za přítomnosti a spolupráce ostatních. Všechny ostatní dívky byly ale přítomny, aby mohly sledovat, zda dochází nebo nedochází ke změnám v hlasovém projevu a zda dokážou tyto změny svým sluchem rozlišovat. To, že dívky pozorovaly někoho jiného a vnímaly odchylky, které způsobují jednotlivá cvičení, pro ně bylo velmi motivační. Dívky měly k dispozici větu z dopisu nebo její fragment a k hlasovému projevu byla každé dívce vybrána vhodná činnost tak, aby pohyb a intenzita pohybu hlasový projev podpořily. Tato část vycházela z technik a cvičení od Mgr. Ivany Vostákové. Dívky v rámci tohoto cvičení získávaly také “protiúkoly”, které jim umožnily objevit zcela jinou kvalitu vlastního hlasu (kombinace nejrůznějších představ a následného hlasové projevu – řekni nebo zavolej jako obr, trpaslík, člověk, dívající se do studny, vyklánějící se z okna, volající přes les apod.). Po této zkušenosti dívky opět pracovaly s celými větami a způsob, jak věty sdělit tak, aby bylo sdělení nesené znělým hlasem a naplněno obsahem.

Poté následovaly společné improvizace na téma způsobů komunikace dříve a dnes. Psaní dopisu v tuto chvíli posloužilo jako vhodný symbol způsobu komunikace v minulosti. Na jedné straně tedy seděla dívka za stolem a psala dopis. Dívky následně rozehrály v simultánní improvizaci to, jakým způsobem mohla dívka tehdy psát dopis a jak je to dnes u dívky, která vymýšlí zprávu k odeslání. Do této improvizace mohly kdykoliv vstoupit další dívky, pokud měly pocit, že by se tam měla objevit další postava, nebo byla dívkou, přítomnou v improvizaci, taková postava zmíněna. Nejzásadnějším rozdílem, který dívky objevily, bylo vnímání času. Dívky se pozastavily nad tím, že dopis se nejen dlouho píše, ale také se na něj dlouho čeká. Citelně si uvědomovaly pomíjivost zpráv a především rychlost, s jakou je vytváříme, aniž bychom se nad nimi často příliš zamýšleli. Kolik jsou toho schopny napsat a poslat a jak je snadné překročit hranice ve virtuálním světě. Symbolem milostné komunikace minulosti tedy byl dopis, současnosti mobilní telefon. Poté se dívky pokusily

převést vybranou větu z dopisu do současného jazyka a podoby textové zprávy, což vedlo ke zjednodušení. Sdělení bylo kratší, přímější, ale stále silné. Z této aktivity tedy vyvstal další motiv pro inscenaci. Milostné sdělení tehdy a dnes – citace věty z dopisu z roku 1944 a její převedení do současného jazyka v roce 2018.

Po této části proběhla reflexe celého dne. Dívky projevovaly radost z vytvoření vlastních pokojů. Zmínily to, že pro ně tento způsob sdílení byl velice silný a že je pro ně zajímavé, že je jim ve všech pokojích dobře. Zároveň několikrát zdůraznily radost z toho, že *“něco vytvořily, něco dokázaly”*. Jejich práce získala konkrétní formu, která pro ně byla snáze uchopitelná. Jedna z dívek měla velmi zajímavý postřeh, který nakonec rozhodl o začátku celé inscenace. Vyjádřila se k tomu, že člověk snadno sklouzne k pocitu, že všechny babičky jsou stejné. Ve chvíli, kdy ale vznikly pokoje, odkazující k babičkám každé z nich, ukázalo se, že každá babička má přeci jen něco svého, individuálního. Babička je sice babička, ale také žena. Z tohoto postřehu tedy vznikl nápad, že by hned na začátku mohla být zařazena jakási symbolická *“meditace”* nad slovem babička. Co vše se za tím slovem skrývá a jaký význam mu dávají různé intonace.

Neděle – plánovaná podoba lekce

Cílem nedělní lekce bylo dospět skrze aktivizaci těla a propojení pohybu a hlasu ke společnému zpěvu. Cvičeními jako HEJA a HI-ŠI-JA dospět k motivované chůzi prostorem, pohybové improvizaci na hudbu i k obličejové rozcvičce, rozmluvení a důsledné artikulaci. Seznámit dívky s vybranou lidovou písní a propojit zpěv této písně s přípravou těsta. Pohybová cvičení v této lekci měla směřovat k přípravě na zpěv, takže by měla být dynamická, aby bylo zapojeno celé tělo a aktivován dech.

Skutečný průběh lekce

Začátek nedělní lekce byl věnován důkladné pohybové aktivizaci. Pak následoval návrat k radám babiček a společné naladění skupiny. V této části došlo k propojení synchronizované chůze s představou. Dívky stály v jedné řadě vedle sebe a přecházely přes celou místnost s různým zadáním. Nejvíce se nakonec osvědčila představa královny. Ve chvíli, kdy si dívky skutečně představily královny v dlouhých šatech s vlečkou a majestátní korunou na hlavě, změnilo se jejich držení těla, způsob chůze i výraz. Motivace chůze byla stejná, ve chvíli, kdy se dívky na druhém konci místnosti zastavily, vyslovily všechny najednou svou radu. Dívky dokázaly společně vykročit, aniž by jedna musela dávat výrazný impuls k prvnímu kroku.

Po této přípravě byla dívkám představena vybraná píseň. Jedna z dívek se naučila píseň hrát na klavír, ostatní dívky se mezitím seznámily s textem písně. V kruhu kolem klavíru dívky nejprve vnímaly společnou melodii, následně si ji osvojily skrze brumendo. Pak zkusily text písně říct a následně zazpívat. Dívky se ostýchaly. V této části byla proto ke společnému zpěvu přidána pohybová hra s představou. Vzhledem k tomu, že se jednalo o lidovou píseň, byly tak laděny také představy (chasníci, kteří jdou v noci domů od muziky, ženy, které si zpívají při práci na poli apod.). Ve chvíli, kdy se dívky soustředily ještě na jinou činnost, kterou navíc doprovázel výrazný dynamický pohyb, přestaly se koncentrovat na svůj strach a jejich hlasy se uvolnily. Po chvíli cvičení zpívaly zněle a bez obav. Následovalo upevňování slov, výrazu a vnímání klavírního doprovodu.

Když se dívkám podařilo obsáhnout zpěv lidové písně, došlo k propojování zpěvu s již vyzkoušenou činností přípravy těsta. Dívky rozdělaly velkou dávku těsta a do této přípravy zakomponovaly svůj zpěv. Ve chvíli, kdy se opíraly do těsta, zapomněly na své obavy ze zpěvu. Poté, co těsto uhnětl, vytvořily společný symbolický bochník chleba. V této části se ale rovněž ukázalo, jak je příprava těsta časově náročná. Při použití těsta v rámci inscenace, bude muset být vytvořeno s předstihem a přítomno na scéně již od začátku. Dívky jej následně po částech zpracují a spojí.

Pak následovala opět společná reflexe celého víkendu. Dívky se ve své reflexi znovu vracely ke svým dobrým pocitům z tvorby, z toho, že opět samy sebe posunuly a že získaly odvahu ke společnému zpěvu a práci s hlasem. Shodly se také na tom, jak jim pomáhá vzájemné motivování, díky kterému se nehlídají a nepřemýšlejí nad tím, co je dobře a co je špatně. Některé dívky zmínily to, že dokážou lépe vyjadřovat své myšlenky a nápady. Společně se také pozastavily nad tím, jak může vypadat společná příprava divadelního tvaru a že je předtím nenapadlo, že je to možné i bez scénáře.

Na závěr byly dívky vyzvány k tomu, aby na příští setkání přinesly fotografie svých babiček - v ideálním případě černobílé - a případně ještě další rekvizity, které by se mohly stát součástí jejich pokojů.

2.5. Cíl pátého setkání

Mezi čtvrtým a pátým setkáním uběhl měsíc, během kterého proběhlo několik konzultací s vedoucí práce Mgr. Kateřinou Schwarzovou. Po konzultaci jednotlivých částí byla s pomocí Kateřiny vytvořena celková koncepce a bodový scénář. Cílem pátého setkání bylo vše vyzkoušet a zjistit, co funguje, zda vzniklý tvar funguje v této podobě nebo zda bude třeba jej upravit.

Pátek – plánovaná podoba lekce

Páté setkání mělo proběhnout o čtrnáct dní později. Projekt byl původně naplánován do konce února, mělo to být tedy poslední setkání před tím závěrečným, jehož vyvrcholením mělo být uvedení inscenace. Pro další závazky dívek, studijní praxe a jarní prázdniny bylo ale třeba původní plán přehodnotit. Další setkání se tedy přesunulo na únor a nastala tak více než měsíční pauza. Závěr projektu byl tedy přesunut na konec března. Cílem pátečního setkání bylo představit dívkám celkovou koncepci a bodový scénář a podle toho vše následně vyzkoušet.

Skutečný průběh lekce

Na začátku této lekce se sešlo pouze šest dívek. Následovalo představení inscenačního plánu a diskuze s dívkami, jak se na tento plán dívají. Dívky byly překvapené a potěšené, že se vše začíná spojovat do jednoho celku. Zároveň byl dívkám představen nápad, týkající se samotného začátku inscenace. Ze všech rozhovorů, které dívky v průběhu projektu nahrály, vytvořit koláž názorů na partnerství a lásku a tu pustit divákům ještě před začátkem inscenace. Dívky s tím souhlasily (vzniká koláž je rovněž na přiloženém CD ve formátu MP3). Pak proběhla společná aktivizace a poté představení dodatečně přinesených předmětů a jejich příběhů. Většina dívek s sebou také přivezla fotografie svých babiček i další fotografie z rodinného alba. Z toho se opět rozvinula podnětná diskuze o tehdejší době, módě, zvyklostech, tradicích a seznamování. Některé dívky měly staré černobílé fotografie, některé ale přivezly barevné. Obraz babiček by se mohl stát součástí inscenace, takto byl ale velice nejednotný. Proto byla zařazena následující aktivita.

Dívky se rozdělily do dvojic a navzájem si vyprávěly o svých babičkách. Ve svém vyprávění se měly zaměřit na povahu, výraz tváře, ale i vnější fyzické rysy. Podle tohoto popisu pak vytvořily kresbu tak, aby vždy jedna z dvojice kreslila babičku té druhé. Následně všechny kresby dokreslily. Ve všech kresbách se odráželo něco z podoby všech babiček. Objevovaly se reakce typu *“tyjo, to je fakt moje babička”*. Kresby tedy mohly být použity místo fotografií.

Další část večera byla věnována časově náročné stavbě scény. Díky prostorovým dispozicím studovny zaplnily pokoje veškerý prostor tak, že zbylo místo ve středu a po obvodech zdi. Následně bylo umístěno sezení pro diváky tak, aby mohly ze své židle vidět všechny pokoje. Stůl pro přípravu těsta byl umístěn tak, aby kolem něj zůstal prostor pro další pohyb. Na tento stůl pak mohlo být umístěno těsto, vše potřebné k jeho přípravě a kresby babiček.

Sobota – plánovaná podoba lekce

Během páteční lekce byla připravena scéna, cílem sobotní lekce tedy bylo vyzkoušet, jakým způsobem a zda vůbec funguje vytvořený inscenační plán a provést případné úpravy. Zároveň bylo cílem této lekce věnovat prostor i společným hrám a cvičení pro uvolnění a udržení motivace dívek v dokončovací fázi projektu.

Skutečný průběh lekce

Začátek této lekce byl opět věnován aktivizaci těla a hlasu tak, aby byly dívky dostatečně připravené a aktivizované pro společnou zkoušku a následnou fixaci. Byly zařazeny hry HEJA a HI-ŠI-JA v různých obměnách, následovala série pohybových her a cvičení (chůze a pohyb v různém prostředí, epidemie, improvizací hra Jsem a беру, hlasová a rozmlouvací cvičení apod.). Poté bylo poprvé vše realizováno dle inscenačního plánu:

1. Úvod – příchod na scénu

- příchod do místnosti a přistoupení ke stolu ve středu místnosti
- sledování kreseb, reagují na ně i na sebe a hrají si se slovem “babička”

2. Cesta do pokoje a metaforická hra

- přesun od stolu do pokoje
- slovní spojení, vystihující babičky dívek
- metaforická hra „*Co by byla Vaše babička, kdyby byla...*“, v následujících kategoriích v tomto pořadí – barva, zvuk, vůně, hračka a jídlo

3. Předání rady

- sdělení rady od babičky – „Když jsem byla malá, babička mi říkala...“
- dívky se v tomto sdělení střídají, reagují na sebe

4. Návštěva pokojů

- navštěvování jednotlivých pokojů a jejich odemykání symbolickým klíčem – radou
- hra s objekty v pokojích, setkání, rozhovory, vzájemné reakce a spojování rad

5. Příprava těsta a společný zpěv

- příchod ke stolu a společné vyřčení rady (každá dívka řekne svou radu – směsice rad)
- zpracování těsta za klavírního doprovodu (každá dívka má svou část, brumendo)
- společný zpěv lidové písně a zpracovávání těsta
- vytvoření vánočky – po dokončení vánočky, ukončení zpěvu

6. Předání rady o lásce

- odstoupení od stolu
- dynamická chůze do kruhu kolem stolu – gradace
- předání rady o lásce – pohled upřený na vánočku

7. Vystoupení v kruhu

- zastavení dynamické chůze rázným gestem
- poslední zopakování rady
- společné roztržení vánočky – každá dívka drží kus těsta

8. Odchod od stolu – motivovaná chůze prostorem

- vyplňování prostoru, doplněné zpracováním vlastního kusu těsta

9. Věta z dopisu

- postupné zastavení a sdělení věty
- simultánní opakování klíčových slov z vybraných vět

10. Změna tempa a současné sdělení

- po zaznění poslední věty z dopisu – změna tempa – zrychlení
- postupné zastavení dívek v rychlém tempu a přečtení textové zprávy
- po přečtení zprávy odchod zpět do pokoje, opakování zprávy během chůze

11. Závěr – Koláž všech rad

- návrat do pokoje
- doznění zpráv, opakovaných dívkami
- zdobení těsta a jeho uložení v pokoji
- Pavlač - volání všech rad na ostatní dívky

- společný odchod ze scény

Společná zkouška dle inscenačního plánu ukázala, že tato koncepce funguje, bylo ale třeba vše upevnit a prohloubit motivaci a představu dívek o jednotlivých situacích. V další části odpoledne byl prostor pro diskuzi, úpravy a fixaci. Nastala také diskuze o úplném závěru inscenace. V rohu místnosti, kde již nebyl žádný pokoj, zbyl dostatek místa. Z toho vznikl nápad vytvořit symbolickou „*třináctou komnatu*“ celého projektu, kde by byly vystaveny biografické materiály (kronika, korespondence, fotografie). Stejně tak by mohly být divákům přístupné jednotlivé pokoje, ve kterých by byly vystaveny veškeré předměty spolu se stručným popisem vzpomínek, které se k nim vážou.

Následující část lekce byla zaměřena na citace z dopisů a práci s nimi (motivovaná chůze prostorem, gradace a kontrasty, držení těla - představa knoflíku ve středu hrudní kosti, který lze symbolicky zapnout, vnímání ostatních v prostoru, fixace určitého bodu a směřování k němu). Ve chvíli, kdy byly dívky ukotveny v pohybu, přidaly se citace z dopisů (simultánní promluvy s různým emocionálním nábojem). Vhodnou motivací pro zrychlenou chůzi v prostoru se nakonec staly nákupy v obchodním centru.

Poté následovala návštěva Mgr. Pavla Vagáie, který se stal testovacím divákem. Dívky jej znaly a důvěřovaly mu. Navíc je rovněž pedagogem dramatické výchovy, který dokáže vnímat takový divadelní tvar odpovídajícím způsobem. Na konci sobotního bloku tedy shlédli dosavadní verzi, po které následovala společná reflexe. Díky této reflexi došlo k získání velice přínosných podnětů k celkovému vyčištění a zpřesnění inscenace, včetně konzultace technických možností (světla, zvuk, rekvizity). Pavel rovněž podal důležitou zpětnou vazbu dívkám, ve které ocenil jejich posun. Zároveň zhodnotil inscenaci jako „bezpečnou“, na které nespátroval nic, co by dívky příliš odhalovalo či stavělo do nejisté pozice. Naopak vnímal její umělecké divadelní uchopení a posun k obecně platné výpovědi. Tento krok byl důležitý, vnější oko může v této fázi práce velmi pomoci. Člověk, který skupinu vede, je většinou příliš „namočen“ v celém procesu a tak nedokáže vše objektivně posoudit. Před celou inscenací měl zároveň následovat úvod, stručně představující celý projekt i proces vzniku inscenace. Touto reflexí byl zakončen sobotní blok.

Při zkoušení s adolescenty je rovněž důležité skončit ve správnou chvíli. Tak, aby měli dobrý pocit z výsledku a zároveň dostatek motivace pro zkoušení během následujícího dne.

Neděle – plánovaná podoba lekce

Cílem nedělního setkání bylo upevnit všechny body inscenace tak, aby na jeho konci dívky měly jasnou představu o celé inscenaci a získaly potřebnou jistotu. Záměrem bylo také věnovat dostatek prostoru těm částem, které je potřeba upřesnit či upravit a na závěr pořídit videozáznam pro možnost konzultace a přehrání záznamu chybějícím dívkám.

Skutečný průběh nedělní lekce

Nedělní blok byl zahájen aktivizací a opětovné fixací dle inscenačního plánu. Poté došlo ke společnému vytvoření seznamu všech rekvizit a materiálů, potřebných pro inscenaci. V závěru tohoto bloku proběhla diskuze o možném názvu inscenace a o společném kostýmním znaku. Nakonec byl vybrán název „*Napiš*“ a spojujícím znakem se staly pletené ponožky v kombinaci s tmavými kalhotami či sukní a jednobarevným vrškem bez ornamentů a písmen dle libosti. Kostým měl být zvolený tak, aby se v něm dívky cítily pohodlně a zároveň lehce podtrhoval jejich individualitu.

Na závěr společného setkání byla opět zařazena reflexe uplynulého víkendu. Dívky opět sdílely radost ze společné tvorby. Jejich sounáležitost s tímto výsledkem byla velká. Některé z dívek také uvedly, že to pro ně byla zvláštní příležitost, kdy cítily, že mohou něco ovlivnit, do něčeho zasáhnout. Všechny se pak shodly, že je jejich život často řízen mnoha pravidly a tak pro ně bylo obohacující tvořit společně se svými vrstevnicemi bez mantinelů. Shrnuły to s tím, že mají radost, že to, co vzniklo, bylo vytvořeno z toho, „*co jde přímo z nich a to takových, jaké jsou*“.

2.6. Cíl šestého setkání

Poslední setkání mělo proběhnout již v plném počtu. Tomuto setkání předcházely konzultace s vedoucí práce a tak cílem setkání bylo kromě fixování vytvořeného tvaru, také ověření funkčnosti změn u několik následujících bodů:

- změna v rámci metaforické hry – přesun ke společnému stolu v pokoji jedné z dívek – společné sezení u čaje a bábovky – odpověď na otázku „*Co by byla Vaše babička, kdyby byla jídlo?*“ a sdělení rady, spojené s dětstvím
- upevnění motivace společné chůze ke stolu – setkání, rozhovory – posílení autenticity projevu dívek
- zdobení vánočky ingrediencemi, přítomnými na stole (oříšky, rozinky, kakao, sušené ovoce aj.) - upevnění fixace na vánočku jako pevný bod a posílení gradace rázným zásahem do těsta

- vybírání dalších vhodných ingrediencí během zrychlené chůze prostorem coby nákupním centrem
- ozdobení těsta vybranými ingrediencemi po příchodu do pokoje v závěru inscenace
- oddělení “třinácté komnaty” od scény pověšeným bílým prádlem jako dalším symbolem babiček (nápad Pavla Vagaie) – sundání prádla ze šňůry jako konec celé inscenace

Pátek – plánovaná podoba lekce

Cílem pátečního setkání bylo připravit vše, co je třeba tak, aby bylo možné v sobotu pouze pracovat na inscenaci. Dále představit dívkám, které chyběly na minulých setkáních, inscenační plán a vytvořit rekvizity, potřebné pro realizaci inscenace (kresby babiček, popisky k jednotlivým předmětům v pokojích).

Skutečný průběh lekce

Páteční setkání bylo zahájeno společným kruhem, ve kterém byly nově příchozím dívkám předány veškeré potřebné informace. Následovala časově náročná příprava kompletní scény, která nakonec zabrala většinu páteční lekce. Dívky také sepsaly krátké popisky ke všem předmětům a byly dokončeny všechny kresby babiček.

V tuto chvíli se opět objevila překážka ve formě toho, jak může být náročné dovést inscenaci ke zdárnému konci. Vzhledem k tomu, že v neděli již mělo proběhnout uvedení, bylo nutné vše během pátečního večera připravit, dívky ale začaly ztrácet motivaci. Pro pedagoga je tedy velmi důležité nepodlehnout v procesu dokončování stresu z nedostatku času a neopomenout aktivizaci a potřeby skupiny i v této fázi. Zároveň je ale důležité trvat na tom, že je třeba vše dovést ke zdárnému výsledku a že to “*není jedno*”.

Sobota – plánovaná podoba lekce

Cílem sobotního lekce bylo vše vyzkoušet a především zapojit dívky, které při minulém setkání chyběly tak, aby se v tom i ony cítily dobře a všechny dívky se spojily do jedné kompaktní skupiny. Struktura sobotní lekce měla směřovat k tomu, aby bylo v sobotu dokončeno vše, co bylo třeba pro nedělní uvedení, aby mohla být dopolední část nedělní lekce věnována společnému naladění a uvolnění, aby se rozptýlila nervozita a napětí dívek.

Skutečný průběh lekce

Sobotní lekce byla zahájena zhlédnutím videozáznamu z minulého setkání. Dívky, které se zúčastnily minulého víkendového setkání, pak zodpověděly těm, které chyběly, jejich otázky. Následovala důkladná pohybová a pohybově hlasová rozcvička. Poté si dívky připomněly sloky písně, znovu se společně rozezpívaly se zapojením těla, znovu vyzkoušely motivovanou chůzi prostorem, připomněly si věty z dopisů a vymyslely současné verze pro ty chybějící. Ukázalo se, že všechny body, vytyčené v úvodu této kapitoly, vedly ke zlepšení a vyčištění celého tvaru a dívkám napomohly v upevnění jejich jednání.

Aby dívky neztrácely motivaci, jako v závěru předchozí lekce, byla lekce prokládána dalšími aktivitami pro udržení společné energie, aby vzniklý tvar nepostrádal jistou míru napětí, která posiluje koncentraci. Do sobotního bloku tak byla zařazena další cvičení, u kterých se dívky odreagovaly, a které zároveň podporovaly inscenační práce (například improvizací cvičení „Miluji/nenávidím“ – improvizovaný dialog, stupňující napětí - přirozený průchod hlasu). Pak bylo vše vyzkoušeno několikrát dle plánu tak, aby se dívky mohly cítit jistě.

V reflexi na konci sobotního dne dívky samy ocenily to, že bylo zkoušení prokládáno dalšími aktivitami. Obávaly se toho, že celodenní zkoušení bude příliš vyčerpávající. Opět se dostavila velká radost z toho, že tento divadelní tvar vznikl. Zároveň se ale opět dostavily obavy o to, zda bude tvar srozumitelný pro diváky a to především proto, že si dívky uvědomily, nakolik se proměnil jejich pohled na divadlo od začátku projektu. Vzniklý divadelní tvar samy označily za něco, co by ještě před pár měsíci za divadlo neoznačily. Jejich blízcí se možná s něčím takovým ještě nesetkali, a proto mohou mít problém tomu porozumět. Tento bod je rovněž velmi důležitý. Všichni zúčastnění by měli získat dostatek prostoru k tomu, aby se mohli zeptat na vše, co potřebují vědět. Ve chvíli, kdy jsou veškeré motivace jasné, projeví se to i v jejich jednání. Proto měla být celá inscenace uvedena zahájena představením celého projektu a způsobu, jakým byla inscenace vytvořena.

3. Závěr projektu – příprava před uvedením inscenace

Přípravě před uvedením inscenace byl věnován celý dopolední blok. Cílem tohoto bloku bylo důkladně rozhýbat tělo i hlas, rozptýlit nervozitu dívek a naladit skupinu tak, aby se cítila přirozeně i před publikem. Uvedení inscenace bylo naplánováno na 15:00.

Příprava byla zahájena obvyklou kombinací cvičení (HEJA, HI-ŠI-JA, motivovaná chůze prostorem, epidemie) a obohacena o společné vyprávění příběhu, korigované slovy Přeháněj a Uber, improvizální cvičení Vypravěč a další. Na závěr bylo záměrně zařazeno improvizální cvičení Důvod pozdního příchodu, ve kterém je zapojená celá skupina. Jedna z dívek šla za dveře a zbylé dívky se mezitím rozhodly, v jakém prostředí se nacházejí, kde pracují a kdo je ředitelem nebo vedoucím. Dívka, která je za dveřmi, přichází pozdě do zaměstnání, ale neví proč. U dveří jí vítá ředitel, který se ptá, proč přichází pozdě. Dívka může tento důvod zjistit pouze od svých kolegyň, které se jí snaží pantomimicky napovědět ve chvíli, kdy je k nim ředitel zády.

V průběhu této aktivity bylo dobře viditelné to, jak jsou dívky nyní kompaktní jako skupina, nakolik si pomáhají, podporují se a jdou si svým jednáním naproti. Po této části následovala rekapitulace a poslední přípravy. V závěru tohoto bloku dívky vyslechly záznam reflexe, pořízený po prvním víkendovém setkání. Tímto způsobem bylo rekapitulováno, jaká očekávání a jaké pocity měly dívky na začátku. Poté následovala poslední společná reflexe a sdělení toho, jak se dívky cítí na konci projektu. Dívky souhlasily, aby byl tento záznam použit jako součást bakalářské práce.

3.1. Uvedení inscenace *Napiš*

Půl hodiny před začátkem se začalo scházet publikum. Bylo složeno z rodin, přátel, a pedagogů všech dívek. Díky tomu vznikl velice zajímavý vzorek 35 lidí ve věkovém rozmezí mezi 16 až 70 lety a tím pádem zajímavá skupina, která mohla podat zprávu o srozumitelnosti inscenace a celkovém dojmu napříč generacemi.

Na úplném začátku byla puštěn audio záznam rozhovorů s přáteli a rodinami dívek. Po této ukázce následoval úvod, symbolické představení celého projektu a vzniku inscenace, která bude následovat. Po skončení inscenace proběhlo závěrečné poděkování a pozvání diváků, aby ještě neodcházeli, ale prohlédli si kroniku, dopisy i jednotlivé pokoje.

Uvedení inscenace proběhlo dle plánu. I když byla na dívkách občas patrná lehká nervozita, vše společně ustály a pokud se někde setkaly ve svých promluvách, nezalekly se

a pokračovaly dál. Dívky mluvily srozumitelně a nahlas, do společného zpěvu se dokázaly dostatečně opřít. Působily velmi jednotně a přirozeně. Dívky si tak dokázaly udržet svou autentičnost i před publikem, což bylo velice důležité. Díky divadelnímu osvětlení a podobě celé scény byla vytvořena silná atmosféra. V závěru nastalo zaváhání při sundávání prádla, které nakonec nevyšlo tak, jak by mělo. Dívky tedy nechaly prádlo viset a předstoupily před tleskající publikum.

Z reakcí diváků bylo znát, že byli v úvodu lehce překvapeni, ale reagovali se zájmem. Rovněž bylo patrné, že přijímají divadelní jazyk, kterým k nim dívky promlouvají a následují ho. Rodinných příslušníků se sdělení inscenace silně dotklo. Diváci se dále zajímali o průběh celého projektu i o to, jak to dívky vnímaly. Přítomné babičky dívek projevíly vděčnost za to, že se zabýváme odkazem jejich generace. Rodiče dívek velmi potěšilo, že inscenace vznikla na základě takto dochovaného materiálu a byla inscenace postavena na tématech, o kterých se často nemluví.

Fotodokumentace a záznam inscenace je rovněž na přiloženém CD.

4. Reflexe

Následující kapitola je věnována reflexi projektu a to z úhlu pohledu zúčastněných dívek a autorky projektu. V této kapitole budou citovány zúčastněné dívky. Úryvky ze společných reflexí byly se svolením dívek za tímto účelem zapisovány a nahrávány (viz příložené CD).

4.1. Očima studentek

Dívky vstupovaly do projektu s různými očekáváními, ale jedno dominující bylo společné – hrát divadlo. Některé dívky uvedly, že očekávaly, že budeme „nacvičovat“ podle předem napsaného scénáře. Pojem „divadlo“ vnímaly jako klasickou činohru, proto byly překvapené, že existují další alternativní divadelní formy a žánry. I přesto, že některé dívky studovaly obor s dramatickou specializací, uvedly, že tento přístup pro ně byl zcela nový. Dívky, které se zajímaly o studium dramatické výchovy, ocenily možnost vyzkoušet si, jak mohou vypadat přijímací zkoušky a rovněž možnost zeptat se na další informace z tohoto oboru jiného pedagoga. Dívky opakovaně zmiňovaly, že byly rovněž překvapeny odlišným pedagogickým přístupem, se kterým se většinou v rámci svého studia nesetkaly. Bylo patrné, že dívky vnímaly na základě své dosavadní zkušenosti pedagoga určitým stereotypním způsobem. Především dívky, které byly v maturitním ročníku, měly mnoho otázek, týkajících se volby vysoké školy nebo dalšího pracovního uplatnění, a ocenily možnost konzultace s pedagogem z jiného prostředí.

Pozitivně hodnotily to, že se ve vytvořené skupině cítily bezpečně a také to, že se mohly seznámit i s dívkami z jiných ročníků, se kterými by se jinak takto nesetkaly. V závěrečné reflexi dívky uvedly, že velkým přínosem projektu pro ně bylo, že „*se přestaly bát improvizace a vyjadřování svých názorů a že se cítí jinak.*“ Jedna z dívek uvedla, že pro ni bylo „*skvělým zjištěním, že si může věci zkusit bez ohledu na to, zda jsou dobře nebo špatně.*“ Dívky často zmiňovaly, že v průběhu tohoto projektu získaly odvahu k tomu, „*aby zkoušely věci, kterých se dříve bály a opravdu je udělaly,*“ (psaní povídek, tvorba scénáře, přihlášení na uměleckou vysokou školu, osamostatnění se, zpěv a další). V závěru projektu dívky uvedly, že se vzhledem k tématu a práci s biografickým materiálem dozvěděly důležité informace o své rodině, blízkých a přátelích, „*které dříve nevěděly nebo je nenapadlo se zeptat.*“ Jedna z dívek se vyjádřila takto: „*Ta kronika mohla skončit někde ve sklepe, dopisy se mohly ztratit nebo tě ten materiál vůbec nemusel zajímat, ale teď to tu leží před námi a znovu to ožívá, to má velkou sílu.*“ I přesto, že byl projekt časově náročný a především dívky z maturitních ročníků měly mnoho studijních povinností, v závěru projektu uvedly, „*že jsou rády, že se projektu zúčastnily, protože získaly možnost tvořit a něco si uvědomit.*“

4.2. Očima pedagoga

Bakalářský projekt byl pro mne zatím největším dosavadním projektem tohoto typu. To, že se projekt podařilo v plné míře realizovat, je pro mne velkou radostí. Rodinná kronika a korespondence mých prarodičů má pro mne velkou osobní hodnotu a vzniklá inscenace je jakousi symbolickou poctou mým prarodičům, které spojoval velmi vzácný vztah.

Z pedagogického hlediska byl pro mne tento projekt velkým přínosem hned z několika důvodů. Vzhledem k tomu, že jednotlivá setkání probíhala vždy celý víkend, získala jsem možnost velmi intenzivní práce, v rámci které jsem si mohla vyzkoušet pracovat způsobem, který nemohu běžně realizovat ve svých hodinách. Týkalo se to především oblasti pohybové a hlasové výchovy. Díky tomu, že jsme se s dívkami setkávaly v průběhu šesti měsíců, jsem také mohla vnímat jejich posun s odstupem času a lépe tak vytvářet lekce „na míru“. Velmi obohacující zkušeností pro mne bylo, jakým způsobem lze směřovat k tomu, aby byla vzniklá inscenace založena na autentických příbězích dívek, ale zároveň přetavena do umělecké metafory, kterou lze představit publiku.

Realizace projektu byla velmi časově náročná, přesto ale velmi přínosná. Sledovat proces osobnostního a sociálního rozvoje dívek, které se postupně zbavovaly svého strachu a došly k jisté osobní proměně, mě přesvědčil o tom, že takové projekty mají v oblasti dalšího vzdělávání adolescentů své místo. V průběhu celého projektu jsem zjišťovala, jak málo si dívky věří a jak moc je třeba je podpořit. Často zmiňovaly tlak a tíhu všudypřítomných očekávání. I proto nakonec propadly kouzlu improvizace, protože si dovolily na chvíli odložit všechny masky a postupně objevovat, jaké je to být sám sebou. Dívky, se kterými jsem se v rámci toho projektu setkala, byly velmi zodpovědné, poctivé a citlivé, každý nezdár hluboce prožívaly jako vlastní selhání a měly strach z toho, že udělají jakoukoliv chybu. Ve chvíli, kdy ale cítily, že překonaly určitou svou hranici, dokázaly podpořit někoho jiného v tom, aby toho také dosáhl a byly čím dál čím dál otevřenější a tolerantnější. Navíc v momentě, kdy se ocitly v situaci, kdy si s něčím nevěděly rady a nenásledoval výsměch, ale podpora nebo možnost se tomu zasmát s ostatními, zvyšovala se jejich motivace zkoušet to znovu a znovu.

Závěr

Cílem tohoto bakalářského projektu bylo metodami dramatické výchovy vytvořit inscenaci se skupinou adolescentních dívek a v rámci inscenačního procesu zmapovat podobnosti a kontrasty vnímání lásky a partnerských vztahů z pohledu dnešních dospívajících dívek a jejich babiček. Tento cíl bakalářské práce byl splněn. Projekt byl realizován v plném rozsahu, včetně uvedení inscenace, která proběhla v budově dívčího internátu, kde byl projekt realizován.

V rámci tohoto projektu byl v zúčastněných dívkách vzbuzen zájem o dramatickou výchovu a divadlo. Během procesu bylo ověřeno to, že metody a techniky dramatické výchovy výrazně přispívají k osobnostně sociálnímu rozvoji adolescentů. Během šesti setkání, které proběhly v průběhu šesti měsíců, si dívky osvojily dramatické dovednosti a seznámily se s vybranými uměleckými prostředky a postupy, což jim umožnilo dospět až k realizaci inscenace. Kromě zájmu o dramatickou výchovu projevíly dívky zájem o vlastní rodinnou historii a své kořeny.

V rámci bakalářského projektu se tedy podařilo ověřit, že biografický materiál je vhodný pro dramatickou práci s adolescenty, ale ne ve zcela autentické podobě, v jaké s tímto materiálem pracuje dokumentární divadlo. Cílem inscenačního procesu bylo hledat způsob, jakým se dá získaný materiál přetavit do uměleckého tvaru tak, aby byl zachován bezpečný prostor pro všechny přítomné dívky. Zároveň jsme usilovali o divadelní tvar s obecně platnou výpovědí. Nečekaným přesahem inscenace pak byla reakce rodinných příslušníků, kteří dali po zhlédnutí inscenace najevo své pohnutí a zajímali se o průběh inscenačního procesu, přítomný biografický materiál a dojmy a zkušenosti dívek.

Cílem inscenace bylo zaměřit se na odlišnosti a podobnosti vnímání lásky dnes a v minulosti. Tento cíl se podařilo naplnit. Prostřednictvím rozhovorů s dívkami, jejich přáteli, spolužáky a spolužačkami, matkami, i náhodně vybranými ženami na ulici, bylo zjištěno, že způsob vnímání lásky dnes a v minulosti se v hlavních otázkách natolik neliší. Kritéria toho, co je důležité (upřímnost, spolehlivost, otevřenost), jsou neměnnými konstantami stále. Výrazně se ale proměnil způsob komunikace využívající moderní technologie a tím pádem došlo k výraznému posunutí hranic toho, co lze díky virtuální anonymitě svému partnerovi sdělit.

V rámci inscenačního procesu rovněž vyšlo najevo, že odkaz babiček, které vychovávaly matky dívek i dívky samotné, je nevyčerpatelným zdrojem informací a vjemů, které jsou vhodným materiálem pro divadelní práci. S tímto materiálem musí ale pedagog nakládat velmi pokorně a opatrně a sdílení osobních vzpomínek a zkušeností by mělo být

vždy založeno na svobodné volbě každého zúčastněného. Pedagog dramatické výchovy není psychologem, proto by inscenační proces s biografickým materiálem nikdy neměl být zaměňován s psychologickou prací, ale měl by být hledáním uměleckých prostředků k předání výpovědi publiku.

Přílohy

A) Příloha 1- Bodový scénář

1. Úvod – příchod na scénu

- příchod do místnosti a přistoupení ke stolu ve středu místnosti
- sledování kreseb, reagují na ně i na sebe a hrají si se slovem “babička” (opakování slova s různou intonací)

2. Cesta do pokoje a metaforická hra

- přesun od stolu do pokoje
- slovní spojení, vystihující babičky dívek
uklízecí maniak / milovnice šlágrů / uvaří všechno, co uvařit jde / pohodová / tak sebekritická
- metaforická hra “Co by byla Vaše babička, kdyby byla...” v následujících kategoriích v tomto pořadí – barva, zvuk, vůně, hračka a jídlo
- odpovědi: *barva (žlutá, světle modrá, fialová) / zvuk (zpěv ptáků, burácení hromu, zurčení potoka, mlácení sekyrkou, ticho) / vůně (svíčková, buchty, hadr na nádobí, cigaretový kouř, silný parfém) / hračka (káča, zavínovačka s velkou mašlí, hlavolam, domino, dětský mixér) / jídlo (knedlíky s omáčkou, svíčková, kysané zelí, domácí ovocná dřeň, bábovka)*

3. Předání rady

- sdělení rady od babičky - “Když jsem byla malá, babička mi říkala...”:
Nechod’ dolů do sklepa, vyplašíš skřítky! / Mám Tě nejraději na světě! / Poslouchej maminku! / Ochutnej ty vařený hrušky! / Nechceš mentosku? / Vidím až za roh! / Vidím všechno, slyším všechno!
- dívky se v tomto sdělení střídají, reagují na sebe

4. Návštěva pokojů

- navštěvování jednotlivých pokojů a jejich odemykání symbolickým klíčem – radou
- hra s objekty v pokojích, setkání, rozhovory, vzájemné reakce a spojování rad

5. Příprava těsta a společný zpěv

- příchod ke stolu a společné vyřčení rady (každá dívka řekne svou radu – směsice rad)
- zpracování těsta za klavírního doprovodu (každá dívka má svou část, brumendo)
- společný zpěv lidové písně *Což se mě, má milá* a zpracovávání těsta
- vytvoření vánočky – po dokončení vánočky, ukončení zpěvu

6. Předání rady o lásce

- odstoupení od stolu
- dynamická chůze do kruhu kolem stolu – gradace
- předání rady o lásce – pohled upřený na vánočku:

*Neber blondáky, jsou to náckové / Důvěřuj, ale prověřuj / Láska kvete v každém věku /
Nikdy nedávej na první dojem / Musí tam být i trocha chemie / Láska a arzen, to jsou
dvě nectnosti, jedna hubí srdce, druhá vnitřnosti / Nakonec si vezmi toho, kterej tě
uháněl nejdýl /*

7. Vystoupení v kruhu

- zastavení dynamické chůze rázným gestem
- poslední zopakování rady
- společné roztržení vánočky – každá dívka drží kus těsta

8. Odchod od stolu – motivovaná chůze prostorem

- vyplňování prostoru, doplněné zpracováním vlastního kusu těsta

9. Věta z dopisu

- postupné zastavení a sdělení věty (*viz obrazová příloha, vybrané věty, označené tečkami*)
- simultánní opakování klíčových slov z vybraných vět

10. Změna tempa a současné sdělení

- po zaznění poslední věty z dopisu – změna tempa – zrychlení
- postupné zastavení dívek v rychlém tempu a přečtení textové zprávy
současná zjednodušená vyznání – *Mám Tě vážně rád / Myslím na Tebe / Chci být
s Tebou / Vážím si Tě / Když budeš potřebovat, budu tam*
- po přečtení zprávy odchod zpět do pokoje, opakování zprávy během chůze

11. Závěr – Koláž všech rad

- návrat do pokoje
- doznění zpráv, opakovaných dívkami
- zdobení těsta a jeho uložení v pokoji
- Pavlač - volání všech rad na ostatní dívky
- společný odchod ze scény

B) Příloha 2- Text písně: Což se mě, má milá, hezká zdáš

Což se mně, má milá, hezká zdáš

Budeš-li tak hezká, až se vdáš

Ještě hezčejší, můj nejmilejší

Vem si mě, vem si mě, uhlídáš

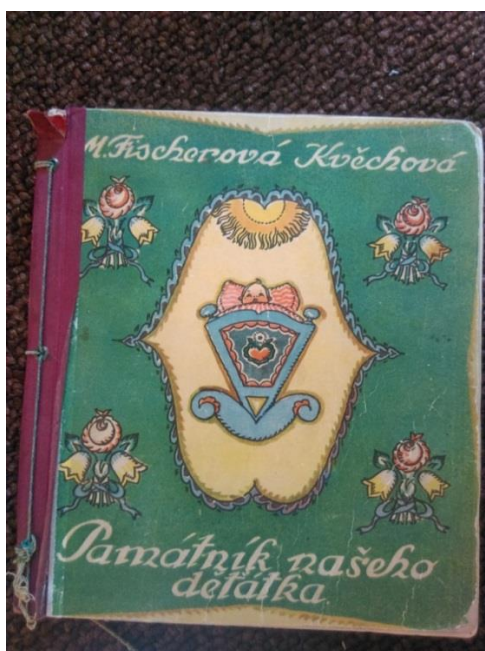
Vem si mě, můj milý, vem, vem, vem

Dobrá hospodyňka jsem, jsem, jsem

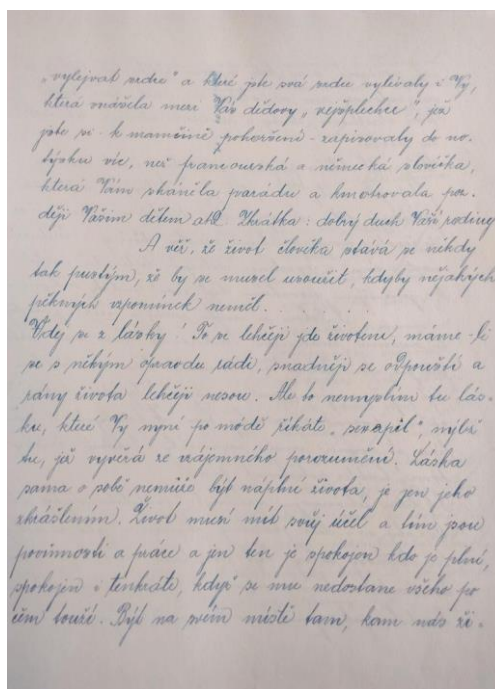
Já ráno vstávám, kravičkám dávám

Kuželíček každý den vypřádám

C) Příloha 3- Obrazová příloha



Obrázek 1 Rodinná kronika #1



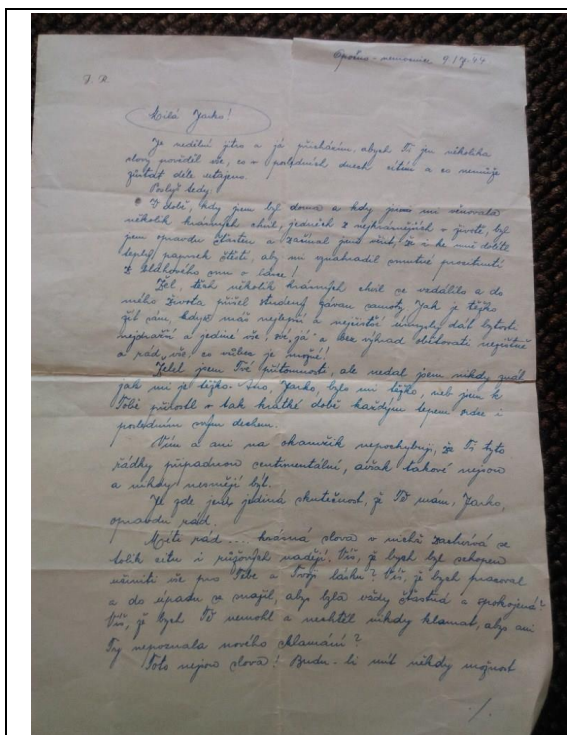
Obrázek 2 Rodinná kronika #2

Obrázek 3 Rodinná kronika #3

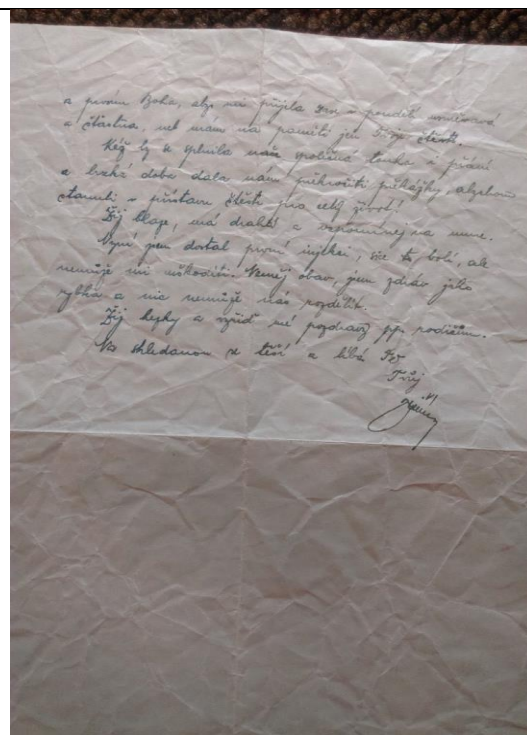


Obrázek 5 Rodinná kronika #4

Obrázek 6 Dopis #1A



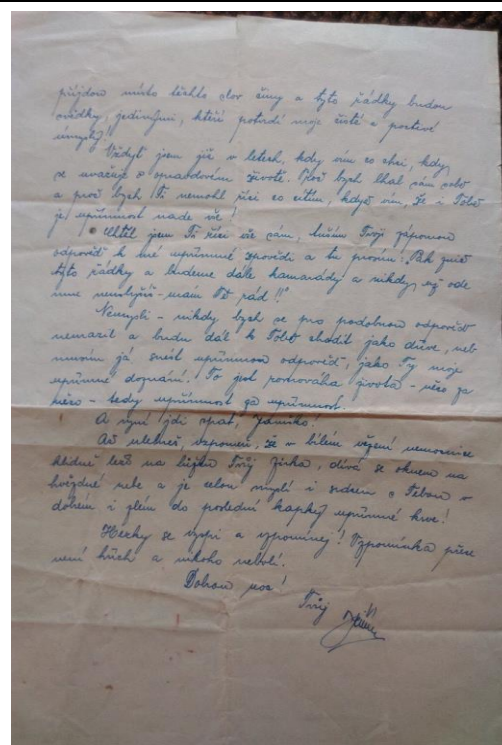
Obrázek 7 Dopis #2A



Obrázek 8 Dopis #1B



Obrázek 9 Prvotní fáze-pokoj



Obrázek 10 Dopis #2B



Obrázek 11 Seznámení s fotografiemi



Obrázek 12 Čtení dopisů



Obrázek 13 Třináctá komnata projektu



Obrázek 14 Pokoj jedné z dívek



Obrázek 15 Pokoj jedné z dívek



Obrázek 16 Pokoj jedné z dívek



Obrázek 17 Detail pokoje



Obrázek 18 Detail pokoje



Obrázek 19 Detail pokoje



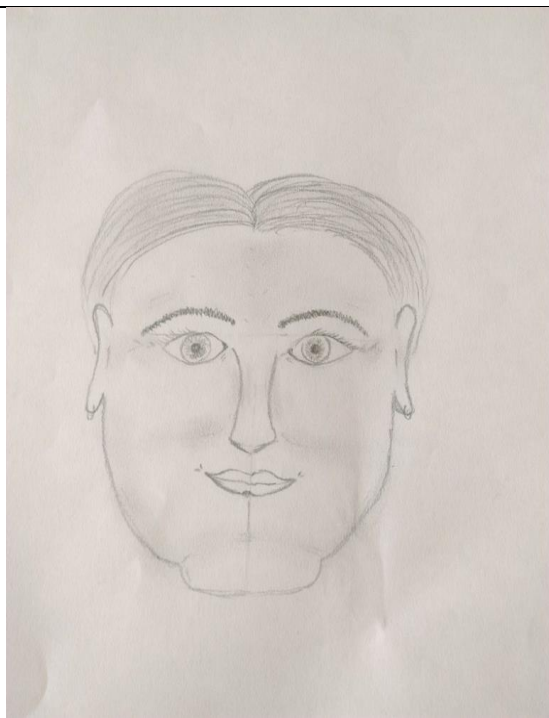
Obrázek 20 Detail pokoje



Obrázek 21 Kresba babičky #1



Obrázek 22 Kresba babičky #2



Obrázek 23 Kresba babičky #3



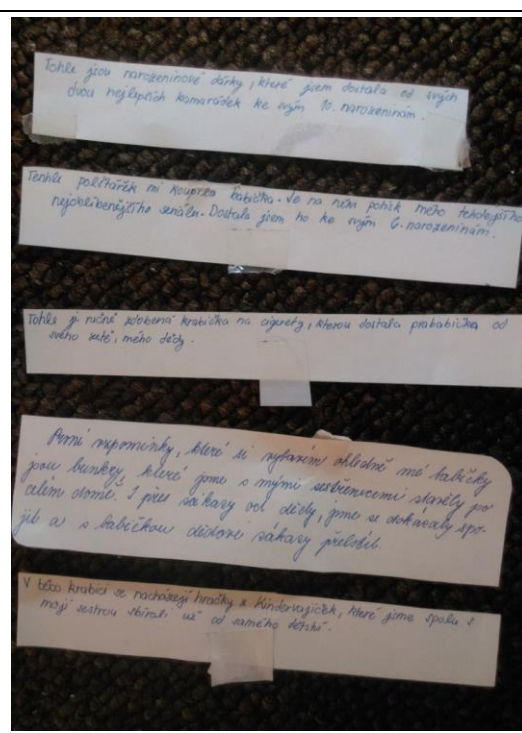
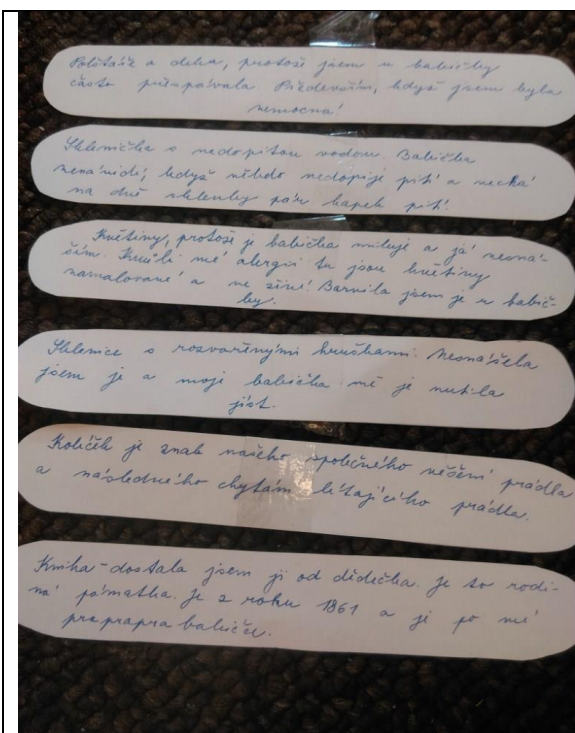
Obrázek 24 Kresba babičky #4

Sotomina dostala jsem ji od babičky, když jsem se zúčastnila veselí,
 že si dala přezít předlohu této filmo
 Kresba - babička veděla v kuchaři nějaké bombony a vrtánu
 což to prý byl ony
 Píseň - chtěla jsem od babičky naučit píseň, ale nechala jsem to
 Radost - když jsem s paníčkou - moje mamka byla naučená od babičky
 poslouchat písničky před spaním a vlnitě jako jsem dříve tomu s
 bratrem také vsívali při předložení - a vlastně pořád všimne
 Trojprstýnek - dostala jsem ho od babičky potom, co jsem se jí zúčastnila
 ve šperkovnici a Well se mi.
 O Mladou / Kocour v botách - babička mi z něj dala
 Kuku - předložila - po babičce
 Medvědek - Džon - od kamarádky k narozeninám
 Hložing - babička je na skvělo kuku po bytu
 Látka - kompenzace - děda si je veděl v oblohu kresla a babička
 z toho něco zle kuku
 Sestry - babička - * ality po babičce - jediná osobu v té kromě mamky
 co mi po babičce dávala

Obrázek 25 Popisky k objektům v pokoji



Obrázek 26 Fotografie z pokoje





Obrázek 31 Závěrečná fotografie

Bibliografie

Literatura

JANEČKOVÁ, Hana a Marie VACKOVÁ. *Reminiscence. Využití vzpomínek při práci se seniory*. Vyd.1. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o. 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-581-3

LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0

MACHALÍKOVÁ Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2015, 148 s. ISBN 978-80-7333-120-7

MORGANOVÁ Norah, Julia SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: STD a IPOS. 2001, 250 s. ISBN 80-901660-2-4

MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro střední školy*. Vyd. 1. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o., 2012, 149 s. ISBN 978-80-262-0093-2

MACHKOVÁ, Úvod do studia dramatické výchovy. Vyd. 2. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Vyd. 2. Praha: nakladatelství AMU, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9

PALARČÍKOVÁ Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Vyd. 2. Praha: ARTAMA NIPOS. Vyd. Druhé. 2011, 133 s. ISBN 978-80-7068-005-6

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: 4. díl. Vývoj člověka v druhé polovině života*. Vyd.1. Praha: SPN, 1974, 495 s. ISBN neuvedeno

ŠTEMBERGOVÁ KRATOCHVÍLOVÁ Šárka. *Mluvní výchova dětí*. Vyd. 1. Praha: ARTAMA NIPOS. Vyd. 1. 2016, 189 s. ISBN 978-80-7068-305-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd.1. Praha: Grada, 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, *Osobnostní a sociální výchova a její cesta k žákovi*. Vyd. 1. Kladno: AISIS, 2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-X

VALENTA, *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Kladno: Agentura STORM, 2003, 95 s. ISBN 80-86106-10-1

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1996, 218 s. ISBN 80-85866-16-1

Periodika

HERZ, Barbara, Autentické příběhy. Kulturní čtrnáctideník A2. Praha: A2, o.p.s., 2016, č. 10, s. 11. ISSN 1803-6635

KRČÁLOVÁ, Tereza., Živé duše dokudivadla. Kulturní čtrnáctideník A2. Praha: A2, o.p.s., 2016, č. 13, s. 11. ISSN 1803-6635

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální*. Tvořivá dramatika. Praha: ARTAMA, 2007, XVIII.(1), 1-8. ISSN 1211-8001