

Ivana Sobková

**SPECIFIKA DĚTSKÉHO
A STUDENTSKÉHO DIVADLA**

OBSAH:

Úvod	4
I. KDO? PEDAGOG, VEDOUcí nebo REŽISÉR	7
Pedagogické, umělecké a specificky divadelní kompetence vedoucího	8
Pedagog; pedagogické kompetence	
Originální tvůrce; umělecké a specificky divadelní kompetence	
Organizátor, produkční a technik	
Směřování pedagogického a umělecko divadelního působení	12
Zdroje a oblasti, ze kterých vedoucí čerpá ve své práci	13
II. S KÝM? DĚTI a STUDENTI	15
Kritéria esteticko-výchovná, pedagogicko-psychologická a umělecká	15
Herectví a dětský dramatický projev	17
Osobnostní výrazové prostředky – zdroje	19
Typy dětského dramatického projevu	20
Vstup do role, hra v roli	21
III. CO? INSCENAČNÍ PROCES JAKO CESTA	28
Základní předpoklad	29
Volba tématu, předlohy a inscenační plán	30
Průzkum a zkoušení, sběr materiálu – základní metody	32
Tvarování	36
Premiéra a reprízy	36
Práce s kritikou	37
Pohyblivý cíl	38
IV. JAK? KONKRÉTNÍ INSCENAČNÍ PROCESY	39
1. Inscenace vycházející z literární předlohy	42
JUSTÝNA A UPÍŘI	
KOČÍČÍ PALÁC	
Srovnávací tabulka obou inscenačních procesů	
2. Autorské inscenace vycházející z tématu členů souboru	54
NOČNÍ MŮRY	
TANČÍRNA	
Srovnání míry zapojení do samostatné tvorby v autorských inscenacích s různými skupinami v různém věku	
3. Inscenace s historickou tematikou vycházející z práce s dobovými dokumenty a knižní předlohou	62
GERTA S.	

Výběr tématu a předlohy
 Průzkum dobových materiálů
 Příprava inscenačního plánu
 Prvotní pracovní bodový scénář
 První rozehrávání a sběr materiálu
 Inscenační plán, první verze scénáře
 Zkoušení a tvarování
 Zvolené inscenační prostředky:
 Koláž
 Hrací prostor, uspořádání hlediště a jeviště
 Odstup od postavy, zcizení
 Pohybově - tanečně stylizované pasáže
 Zvukový plán

PŘÍLOHY:

1. JUSTÝNA A UPÍŘI	76
1.1. Stanovení cílů	76
1.2. Náměty přípravných lekcí a ukázky zadání	77
1.3. Scénář	81
1.4. Fotografie z inscenace <i>Justýna a upíři</i>	89
2. KOČIČÍ PALÁC	92
2.1. Stanovení cílů	92
2.2. Ukázka z přípravných lekcí	93
2.3. Scénář	97
2.4. Fotografie z inscenace <i>Kočičí palác</i>	102
3. SOUBOR KUK, VÝBĚR Z INSCENACÍ, ZAHRANIČNÍ FESTIVALY	105
4. GERTA S.	108
4.1. Fotografie z inscenace <i>Gerta S.</i>	
4.2. Záznam inscenace z festivalu DVD, Divadlo Disk DAMU, Praha 27.10.2018	
PRAMENY A LITERATURA	114

Úvod

V roce 1996 jsem se v rámci praxe jako studentka-muzikantka ucházela v Základní umělecké škole Klecany o místo učitelky v hudebním oboru. Svěřili mi výuku hudební nauky. Zároveň si ale tehdejší ředitel všiml v mém životopisu zmínky o spolupráci s amatérským divadlem AHA Lysá nad Labem a Bohnickou divadelní společností a požádal mě, zda bych se neujala i literárně dramatického oboru, alespoň po dobu než najde kvalifikovaného učitele. Po delším váhání jsem se nechala přesvědčit, že to na rok zkusím, aby se sotva vzniklý obor nemusel uzavřít. Náhoda, která ovlivnila mé celoživotní směřování! Následovalo studium na KVD DAMU a v podstatě nepřetržitá praxe na ZUŠ Klecany, posléze ZUŠ Biskupská, nyní ZUŠ Štítného. Vznikl soubor KUK (Klub Uměleckých Katastrof), který se pravidelně účastní divadelních přehlídek v ČR i zahraničí, a jehož někteří nejstarší členové už sami učí dramatickou výchovu, případně studují příbuzné obory na DAMU, JAMU, FAMU, FF UK (režie, divadelní věda, teorie a kritika, herectví, apod.).

Když jsem byla v roce 2009 oslovena, abych se podílela na výuce katedry výchovné dramatiky DAMU, znamenalo to pro mne začátek systematické práce v hledání, objevování a pojmenování si metod a principů, které jsem do té doby používala v inscenační práci s dětmi spíše intuitivně. Koncipování předmětu Metodika divadelní práce s dětmi a mládeží, oboru, ve kterém není mnoho publikací, které by skýtaly studentům a vedoucím divadelních souborů obecně dostatečnou, resp. alespoň nějakou oporu, mne vedlo k sepsání této práce. Vycházím zejména ze svých praktických zkušeností a mnoha inscenací a dětskými i studentskými skupinami prověřovaných postupů - samozřejmě s vědomím toho, že vznik každé nové inscenace je zároveň jedinečným procesem.

Na základní umělecké škole pracuji s různými věkovými skupinami, od dětí pětiletých až po maturanty a vysokoškoláky.¹ Vznikají stále nové inscenace, prozkoumáváme nová témata, náměty a předlohy, případně variace podobných témat vhodných a zajímavých pro určitý věk. Práce s jednotlivými skupinami, které zůstávají v průběhu studia v jádru poměrně kompaktní, je dlouhodobou soustavnou činností čítající někdy i více než 13 let. Zároveň starší

¹ Jako pedagog literárně dramatického oboru ZUŠ na plný úvazek pracuji zároveň s pěti až šesti různými skupinami rozdílného věku (přípravka cca 5-7let, děti prvního stupně ZŠ cca 7-9let, přelom I. a II.stupně ZŠ cca 10-12let, děti druhého stupně ZŠ cca 13-15let, studenti III.stupně/středoškoláci cca 15-19let, příp. pokračující vysokoškoláci).

skupiny průběžně zakončují své oficiální studium na ZUŠ, někteří pak pokračují ve studiu příbuzných oborů na VŠ či zakládají své amatérské divadelní soubory, a vznikají od přípravek skupiny nové.

Inscenační proces je pro mne hlavním principem výuky literárně dramatického oboru ZUŠ.² Zážitek kolektivní inscenační práce otevírá účastníkům možnost společné tvorby i uplatnění osobité kreativity, rozvoje komunikačních i divadelních dovedností, vyjádření se a sdělování, uvědomění si hodnoty a důležitosti vlastního názoru i své spoluzodpovědnosti za společné dílo; setkání se zajímavými příběhy, knihami, silnými tématy tzv. nablízko a s prožitkem... a v neposlední řadě zážitek partnerství, přátelství, sounáležitosti tvůrčího kolektivu. Je cestou k nám samotným, k podstatě našeho lidství, k poznávání sebe sama, společnosti a společenství, v němž žijeme, jeho zákonitostí, předností i neduhů, k vlastnímu názoru a jeho sdílení, uměleckému sdělování a komunikaci skrze divadelní tvar. Zjednodušeně řečeno: Tvůrčí inscenační proces rozvíjí a posiluje jednak osobnost a dovednosti jednotlivců, jednak skupinovou souhru a naladění souboru na společnou tvorbu, ve které je každý platným partnerem, a zároveň vede k získávání dovedností i znalostí z oblasti divadelní a dramatické umožňujících ve výsledku komunikaci s divákem prostřednictvím jevištního tvaru.

Každý soubor je zcela jedinečným kolektivem a složením osobností – jak temperamentem, charaktery, dispozicemi, tak zájmy a celkovým intelektovým naladěním. Jiné společenstvo vytváří dohromady absolutně svébytný a originální organismus – divadelní společenství. Tu orientované více na fantazijní svět, či dobrodružné příběhy, tu na historická a společenská témata, na filmovou tvorbu a videoprojekce, nebo zpěv a živou hudbu, atd. Vše se ještě proměňuje v průběhu času, postupným dospíváním a dozráváním jednotlivců i vývojem vztahů ve skupině/skupinové dynamiky. To samozřejmě může výrazně ovlivnit výběr předloh, volené žánry a způsoby jejich zpracování i samotný průběh inscenačního procesu.

² V ZUŠ (základních uměleckých školách) probíhá v současné době výuka podle platných Rámcových vzdělávacích programů pro základní umělecké školství, resp. Školního vzdělávacího programu zpracovaného na základě RVP pro účely konkrétní Základní umělecké školy, v přípravném studiu, základním studiu I. a II. stupně, studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studiu pro dospělé. Přípravka a první sedmiletý cyklus je určen pro žáky základních škol (cca 6-15let). Druhý čtyřletý cyklus je určen středoškolákům (cca 15-19let). Vysokoškoláci a další dospělí po ukončení studia střední školy mohou pokračovat ve studiu pro dospělé.

Často také volím u zkušenějších skupin záměrné PROTIÚKOLY, aby docházelo k posunu ve vývoji jednotlivců i celé skupiny a účastníci i já jsme nezůstávali na ozkoušeném a ověřeném profitování z toho, co nám tzv. „jde a sedí“.

Z mých zkušeností (snad) mohu tvrdit, že i když většina, možná naprostá většina, účastníků, kteří jako děti či studenti zažili dlouhodobou souborovou tvůrčí práci, se oblasti divadla a divadelního umění v dospělosti profesně nevěnuje, cesta a zkušenost, kterou prošli, je výrazně posunula jak lidsky a osobnostně jakožto „výchova pro život“, tak i v oblasti divadelního a uměleckého vnímání, minimálně „poučeného diváctví“. Ne nadarmo se dnes i sama profesionální divadla začínají věnovat přípravě a výchově svých mladých potenciálních diváků - lektorská oddělení profesionálních scén dnes připravují pro děti a školní skupiny programy pracující formami DV s tématy nabízených inscenací – Minor, Divadlo Drak, Divadlo Na Zábradlí ad.

Principy a postupy toho, **CO** zde nazývám „tvůrčím procesem“ se budu zabývat v kapitole III. INSCENAČNÍ PROCES JAKO CESTA a **JAK** prakticky v kapitole IV. KONKRÉTNÍ INSCENAČNÍ PROCESY. Ve zkratce jde o proces vycházející zejména z metod a technik dramatické výchovy, svými postupy blízký autorskému typu divadla. Proces zaměřený na rozvoj zúčastněných, naprosto však nerezignující ani na kvalitu výsledného produktu. Ta je totiž nepochybně taktéž prostředkem učení se a formování vkusu a citu pro divadelní jazyk, resp. divadlo jakožto svébytný druh umění. Kvalita výsledného divadelního tvaru je do značné míry dána jednak složením a schopnostmi konkrétní skupiny/souboru, jednak zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi (z mnoha oblastí!) pedagoga – režiséra - vedoucího. Výsledek není osobní exhibicí režiséra, ale kolektivním sdělením hrajících (dětí či studentů), jimž režisér (pedagog, vedoucí) svým vedením, směřováním a tvarováním procesu umožňuje vlastní divadelní výpověď.

V úvodních kapitolách se nejprve zaměřím na toho, **KDO** proces vede, řídí a směřuje (kapitola I. PEDAGOG, VEDOUcí nebo REŽISÉR?) a na to, **S KÝM** pracuje (kapitola II. DĚTI a STUDENTI), jakožto dva faktory mající zásadní vliv na průběh, formu a kvalitu tvůrčího procesu i na výsledný produkt/tvar/inscenaci.

I. KDO?

PEDAGOG, VEDOUcí nebo REŽISÉR?

... vedoucí divadelního souboru, umělecký vedoucí souboru/divadelního studia, divadelní lektor, divadelní pedagog, režisér dětského či studentského souboru, učitel literárně dramatického oboru, atd, atd.

Už v nejasnosti a nejednotnosti pojmenování onoho člověka, který dětský či studentský divadelní soubor vede, se ukazuje a odráží, jak mnohvrstevnatá jeho činnost je, do jakých rovin a úrovní zasahuje, ze kterých oblastí čerpá. Každé z označení jakoby zdůrazňovalo více některou ze složek jeho činnosti či kompetencí jeho osobnosti. Pojmenování „pedagog“ nebo „učitel LDO“ podtrhuje funkci výchovnou a vzdělávací, „režisér dětského souboru“ zase jeho funkci uměleckou, příp. řídicí a organizační, „divadelní lektor“ pak klade důraz na kompetentnost učitele předávajícího určitou odbornost.³

Já osobně bych se přikláněla k pojmenování „**vedoucí souboru**“, protože podle mne nejlépe vystihuje jeho vedoucí úlohu ve společné tvorbě, ať už je podíl účastníků na jeho jednotlivých složkách (v závislosti na jejich věku, zkušenostech a dovednostech) jakkoli rozdílný. Se skupinou mladších začínajících dětí bude jeho vedoucí úloha zásadní ve všech složkách, od budování základních dovedností a návyků přes řízení jednotlivých kroků v procesu až po dramaturgicko režijní práci. U starších a zkušenějších skupin už může vedoucí přenechávat účastníkům větší podíl na jednotlivých krocích a složkách.⁴

³ Jaké klíčové kompetence má pedagog literárně dramatického oboru ZUŠ u žáků rozvíjet?

Klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání (podle platných RVP pro ZUŠ z roku 2010)

„Klíčové kompetence definované pro základní umělecké vzdělávání jsou kompetence specifické a představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě. Utváření těchto specifických klíčových kompetencí je zaměřeno především na rozvoj schopností žáků tvořit, vnímat a interpretovat umělecké dílo. Osvojení těchto kompetencí umožní žákovi vytvořit si pozitivní vztah k umění a kultuře, k ostatním lidem i k sobě samému. ... Podstatou základního uměleckého vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně vzhledem k jejich osobnímu maximu v dané etapě dosažitelná. ...

Kompetence k umělecké komunikaci

Žák:

- disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření
- proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu

Kompetence osobnostně sociální

Žák:

- disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci
- účelně se zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo

Kompetence kulturní

Žák:

- je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence
- aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím

⁴ viz tabulka srovnání podílu účastníků na inscenaci Noční můry a Tančírna v Kapitole IV.1.

Jaké konkrétní kompetence by měl vedoucí souboru mít? ⁵

Vyjděme ze základních otázek:

- „Co konkrétně vedoucí dělá?“ – činnostní princip v jednotlivých fázích procesu
- „Jaký cíl a účel má jeho činnost?“, Kam je jeho činnost směřována?“ – co v jednotlivých oblastech rozvíjí
- „Z jakých oblastí a zdrojů čerpá při své práci?“

„Co konkrétně vedoucí dělá (v jednotlivých fázích procesu)?“

Jeho úkolem je **vést/provést** účastníky tvůrčím procesem, resp. kolektivní autorskou divadelní tvorbou k produktu, tj. konkrétní inscenaci. Nese zodpovědnost za všechny složky tohoto procesu, včetně výsledku. Mám zde na mysli proces, kde je na všechny jeho složky vedoucí sám a nemá vedle sebe odborníky z jednotlivých oblastí (scénograf, dramaturg, psycholog...), jak se děje v praxi většinou. Pokud už dochází ke spolupráci s odborníky či specialisty, jde o víceméně jednorázové projekty (spojení pro určitou inscenaci s hudebním skladatelem, muzikanty, scénografem, dramaturgem, choreografem apod.).

A právě v oné „zodpovědnosti za všechny složky procesu“ tkví složitost popisu, co všechno by měl takový ideální vedoucí ovládat, znát, v čem se orientovat a čím disponovat – a to ve složce odborné, dovednostní i osobnostní. Role vedoucího v inscenační práci s dětským nebo studentským souborem v sobě spojuje působení v oblasti pedagogické i umělecké, resp. divadelní **rovnocenně**. Pokud totiž má mít proces tvorby smysl pro účastníky nejen ve vytvoření (v horším případě „secvičení“) inscenace, ale také v celkovém rozvoji jejich osobnosti i jejich divadelních dovedností, musí proces citlivě vést poučený pedagog. Pokud výsledkem inscenačního procesu má být kvalitní, působivý a fungující divadelní tvar, musí být vedoucí sám osobitým tvůrcem schopným vedení kolektivní tvorby. Vedoucí

⁵ J.Karafa nabízí rozdělení dovedností učitele dramatické výchovy ve svém příspěvku z konference o dramatické výchově z roku 2000 (vyšlo ve sborníku „Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa“, STD 2001) do tří základních skupin: sociální, pedagogické (pedagogicko psychologické) a esteticko-umělecké (divadelní). Taktéž uvádí i možnost třídění dovedností učitele DV do základních skupin pedagogických kompetencí (podle V.Švece, Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace, Brno; Paido 1999) jako 1.Kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogické k., komunikativní k., diagnostické k.), 2.Osobnostní kompetence (např. empatické chování, akceptace sebe i druhých), 3.Rozvíjející kompetence (adaptivní k., výzkumné k., informační k., sebereflexivní k., autoregulační k.) + doplňuje o kompetence specifické pro učitele DV 4.Esteticko-umělecké–divadelní kompetence (režijně-dramaturgické k., herecké k., scénografické k., divadelněkritické k. aj.)

dětského/studentského divadla je ideálně kvalitní pedagog a originální tvůrce, tj. spojuje v sobě **pedagogické i umělecké a specificky divadelní kompetence**.

Pedagog; pedagogické kompetence

Pojmenování pedagog pochází původně z řeckého slova *paidagog* (původně označující otroka doprovázejícího syna svého pána do školy a na cvičení; později mající význam otrok - učitel a vychovatel). Přesný význam a překlad je *paidós = dítě a ágein = vést*.

Pohled do etymologie tohoto slova obsahuje vše podstatné: pedagog je průvodcem dítěte, vede ho na jeho cestě za vědomostmi („do školy“) a dovednostmi („na cvičení“) a zároveň je tu obsažena i jistá služebnost ve vztahu k dítěti, podřízenost jeho možnostem a potřebám.

Ve vztahu k inscenační práci je tedy pedagog průvodce na tvůrčí cestě k autorské inscenaci.

Jeho **pedagogická** práce spočívá:

- před samotným inscenačním procesem - v plánování procesu: „diagnostika“ skupiny i jednotlivců – úroveň schopností, dovedností, složení a možností skupiny, odhad potenciálu; stanovení cílů v oblasti rozvoje osobnosti, sociálních a divadelních dovedností, výběr metod, technik, průpravných cvičení a her s ohledem na věk účastníků a stanovené cíle,
- v průběhu procesu inscenační tvorby vedoucí k hotovému tvaru/tvarování ve vedení průběhu: motivace, zadávání úkolů a formulace instrukcí, vyhodnocování a reflexe, práce se skupinou – naslouchání, naladění, souhra, vytváření bezpečného prostředí pro tvorbu a experiment, prostoru pro učení se dovednostem a získávání zkušeností,
- v procesu po fixování prvotního tvaru (od premiéry dále) v reflexi a dalším plánování: příprava na veřejné vystoupení, reflektování kritických připomínek od diváků a odborné poroty s dětmi, výběr metod, technik, cvičení a her pro další práci na inscenaci a reprízování.

Originální tvůrce; umělecké a specificky divadelní kompetence

Originální tvůrce jakožto původní, nezávislý, osobitý tvořitel, hybatel, inspirátor.

Jeho **umělecko divadelní** působení zahrnuje:

- před samotným inscenačním procesem: posouzení námětu/předlohy z hlediska dramatického potenciálu, dramaturgickou přípravu, příp. tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce/inscenačního plánu, hledání inscenačního klíče, volbu žánru, volbu inscenačních prostředků, stylizace, plán rozvoje potřebných hereckých a obecně divadelních dovedností potřebných ke zvládnutí plánované inscenace, zvolených inscenačních prostředků,
- v průběhu procesu inscenační tvorby vedoucí k hotovému tvaru/tvarování: vše, co je zmíněno výše může probíhat i průběžně v procesu; cílené etudování a improvizace vedoucí k hledání a výběru možností jevištního ztvárnění situací, obrazů, jevištních metafor, skládání a výstavbu celku, dohled nad žánrovou i stylovou jednotou, práci s temporytmem, dynamikou, kompozicí, cílené vedení a variování hereckých úkolů vedoucích ke zvládnutí jevištního úkolu,
- v procesu po fixování prvotního tvaru (od premiéry dále): posouzení připomínek (odborné poroty) k tvaru a citlivé zapracování změn do koncepce, nové motivace a úkoly pro hrající sloužící k udržení pozornosti a přirozeného zaujetí v herecké akci při reprízování, zhodnocení a úpravy vzhledem k různým hracím prostorům, např. na přehlídkách (zejména hlasitost, pohybová stylizace, herecká akce a její rytmus a směřování), přeobsazení rolí a obměny situací v „hotovém tvaru“ (ať už je to z důvodu oživení akcí, nemoci v souboru, odchodu některých členů, tzn. zhodnocení dovedností a možností jednotlivců a kolektivu i vhodnosti změn vzhledem k celku).

Organizátor, produkční a technik

Vzhledem k tomu, že vedoucí dětského nebo studentského divadla nemá k dispozici žádný realizační štáb většinou běžný v profesionálním divadle (dílnu, krejčovou, rekvizitáře, techniky, produkci, atd.), stává se sám manažerem celého procesu, organizátorem, produkčním i technikem. Prakticky to znamená, že např. v oblasti scénografie a výtvarného

plánu nemá možnost v umělecké části svého působení spolupracovat se scénografem a musí se o návrhy scény, kostýmů i rekvizit postarat sám (příp. s kolektivem), ale hlavně reálně sám vyrobit, sehnat nebo „jít koupit“ materiál, rekvizity, kostýmy (včetně toho, že si zjistí potřebné velikosti), případně zajistí finanční prostředky a najde někoho, kdo potřebné vyrobí nebo ušije.

Jeho **produkční a technická** činnost se dotýká těchto oblastí:

- před samotným inscenačním procesem a v průběhu procesu inscenační tvorby
 - scénografie, kostýmy, rekvizity, masky, loutky
 - zajistit jejich výrobu, koupi, nebo zadání výroby + řešení financování
 - hudba a zvukový plán
 - v případě reprodukováné hudby a zvuků najít a zajistit nahrávky skladeb či zvuků, příp. jejich stříh a úprava
 - v případě živé hudby sám hrát na hudební nástroj, vytvářet zvuky⁶; nebo najít a přesvědčit ke spolupráci vhodného muzikanta⁷; případně připravit a nazkoušet hudební doprovod s dětmi ze souboru⁸
 - technika – světla a zvuk, videoprojekce
 - zapojení techniky, ovládání a programování světelných a zvukových pultů, práce s dataprojektorem, příp. vytváření a stříh videí atd.⁹
 - příprava zkušebního a hracího prostoru
 - rozestavení jeviště/hlediště – kukátko, aréna, ring, ulice apod., příp. ozvučení, osvětlení atd.
 - úschova a skladování scénografie, techniky

⁶ Inscenaci *Cesta kolem světa* – hra na kytaru a další rytmické nástroje; v inscenaci *Hlásná trouba* - klavírní doprovod k ústřední písni.

⁷ Při práci na inscenaci *Němý film* jsme hledali vhodný hudební doprovod pohybových akcí, který by evokoval období počátků filmového umění. Zprvu jsme používali nahrávky Benny Goodmana. Bylo ale nutné měnit charakter a nálady skladeb podle konkrétních situací, docházelo tak k častému střídání a přerušování toku hudby. Reprodukována hudba měla také své limity v nemožnosti okamžitých reakcí na aktuální dění na jevišti. Ideálním řešením se zdál živý klavírní doprovod, který k žánru němého filmu neodmyslitelně patří. Nebylo ovšem snadné najít zkušeného klavíristu, který by byl schopen improvizovat v duchu swingové hudby a zároveň citlivě reagovat na jevištní situace (stop-time, gradace, nálada). Klavírního doprovodu se nakonec ujal jazzový klavírista a improvizátor Martin Krč.

⁸ Hudební doprovod inscenace *Kočí palác* tvoří mimo jiné výrazně odlišné hudební motivy hlavních postav hrané na zobcové a altové flétny. V těchto partech se uplatnila děvčata, která navštěvovala zároveň hudební obor a hru na flétny ovládala.

⁹ Snové pasáže v inscenaci *Paměť* jsou realizovány projekcí přes postavy na jevišti, které zůstávají ve štronzu a jejich stíny dopadají na okraj projekční plochy v pozadí (historické události, zvyky a tradice minulých generací).

- v procesu po fixování prvotního tvaru (od premiéry dále)
 - organizace veřejných vystoupení (zajištění vhodného prostoru, financování případného pronájmu, doprava rekvizit a scény, přesun hrajících dětí, atd.)
 - propagace (programy, plakáty, sociální sítě, internetové stránky)
 - organizační zajištění přehlídek (jednání s organizátory, anotace představení, technické požadavky, dozor a zodpovědnost za děti v průběhu akce)
 - organizační zajištění zahraničních akcí (viz bod výše + grantové žádosti, zajištění cesty a pobytu, příp. víza a ověřený souhlas s vycestováním dětí do 15let)

Směřování pedagogického a umělecko divadelního působení

Tvořivým procesem směřujícím k divadelnímu tvaru rozvíjí vedoucí souboru u žáků a studentů osobnostní, sociální i umělecké divadelní kompetence - **prolínání pedagogického a umělecko divadelního působení.**

Toto působení směřuje v průběhu procesu jednak:

- dovnitř účastníka/jednotlivce (vyrovnaná sebevědomá a samostatná osobnost, schopnost kritického myšlení, komunikování vlastního názoru, angažovaný postoj, zodpovědnost za společné dílo, tvůrčí životní přístup),
- do skupiny (partnerství, spolupráce, respekt a tolerance a zároveň zdravé sebeprosazení, empatie a naslouchání v kolektivní tvorbě, poznávání světa, lidí, života obecně skrze konkrétní příběhy a rozehrávané situace),
- k divadelnímu sdělování a komunikaci s divákem (rozvoj schopností, dovedností, znalostí i vědomostí potřebných k divadelnímu sdělování, tj. psychosomatika, herecké dovednosti, divadelní/jevištní zákonitosti, improvizální dovednosti, práce s předmětem, rekvizitou, mizanscénou; smysl pro situaci, konflikt, gradaci, temporytmus, výstavbu tvaru, atd.).

Uvedené složky netvoří hierarchii, spíše jde o jejich vzájemnou provázanost a podmíněnost. Skrze hlubší poznávání a rozvoj sama sebe a práci na sobě mohou rozvíjet a zlepšovat své vztahy, spolupráci a souhru s ostatními v souboru a takto sehraný tým má

předpoklady k souhře na jevišti, přenosu energie do hlediště a sdělování obsahů divadelními prostředky, tj. vpravdě divadelní komunikaci s diváky.

Zdroje a oblasti, ze kterých vedoucí čerpá ve své práci:

Pedagogika obecně – vnímavý, citlivý a poučený pedagog

Didaktika a metodika dramatické výchovy - znalec metod, technik a principů DV

Psychologie – osobnostní, sociální i vývojová psychologie

Všeobecný přehled, společenská témata, historická témata (historie, filozofie, sociologie)

Znalost literatury – obecně i specificky dětské literatury

Manažerské schopnosti – řídit proces i provoz, jeho jednotlivé složky i skupinu, produkce a organizace přehlídek a vystoupení, další akce (soustředění, spolupráce na projektech apod.)

Specificky divadelní:

Dramaturgie – výběr předlohy, zpracování scénáře, dramaturgické úpravy

Režie – inspirátor a koordinátor, hybatel, směřovatel, schopný pohotově reagovat v procesu zkoušení a hledání, v závěru inscenačního procesu specif. režijní práce

Herectví – pedagog herectví, osobnostní herectví

Divadelní historie a teorie, souč.trendy, autorské divadlo a jeho postupy a specifika

Další umělecké oblasti:

Hudba a zvukový design – vytváření (příp. i hraní) hudebního doprovodu, rytmizace, výběr zvukových nahrávek, vhodných hudebních motivů a skladeb k inscenacím

Scénografie, světelný design, práce s obrazem – návrhy scénografického řešení, rekvizit, kostýmů, svícení scén, obraz - projekce

Ať už zvolíme kterýkoli úhel pohledu na úkoly a z nich vyplývající nároky na vedoucího souboru (Co dělá?, Co je jeho cílem?, Z jakých zdrojů čerpá?), nebude možné stanovit někde jasnou dělící čáru, možnost čistého zaškátulkování dovedností a znalostí vedoucího dětského/studentského souboru do určité kategorie (čistě divadelní, čistě pedagogické, čistě osobnostně sociální) – jednotlivé kategorie se mnohde prostupují a v procesu tvorby dochází ideálně k součinnosti všech složek.

Co ale považuji u vedoucího souboru za zásadní je **schopnost být v procesu citlivým partnerem v osobním, pedagogickém i uměleckém smyslu** – nepodbízet se ani nemanipulovat, podněcovat, naslouchat, přijímat a rozvíjet, vést dialog a argumentovat, být ochoten ustupovat a přehodnocovat, vytvářet atmosféru důvěry a sebedůvěry, víry v tvůrčí hledání a experiment a vést ke schopnosti nebát se chyby!¹⁰ V průběhu samotné zkoušky být pak pozorný k jednotlivcům i kolektivu, k detailům i celku, připravený okamžitě reagovat (instrukcí, rozvíjením nápadů, změnou zadání apod.) a zvládat i jistou formu nejistoty, neboť v tvůrčím procesu přicházejí nápady, podněty i překážky neplánovaně. Neznamená to nebýt připraven, nemít předběžný plán a cíl, ale být v každém okamžiku pozorný a otevřený momentálnímu nápadu, aktuální nabídce, dění „ted´ a tady“.

Výsledkem tvůrčího procesu je **divadelní tvar**. Jeho veřejná prezentace přináší účastníkům cenné zkušenosti z veřejného vystupování a zodpovědnosti za společné dílo, divadelní komunikaci s diváky a přímé reakce diváků, reflexi a sebereflexi, přijímání a zpracování kritiky; v případě reprízování zážitků stálého vývoje a proměňování inscenace na základě jejího prověřování i osobnostního a dovednostního růstu a vývoje zúčastněných. Úkolem vedoucího je vytvořit v inscenaci prostor, **kde se může projevit každý ve své jedinečnosti**.

¹⁰ Školní systém výuky založený na známkování a oceňování tzv. „správných“ řešení a výsledků, vede u dětí často ke strachu z chyby, která bude považována za selhání. Divadelní práce ale vyžaduje experimentaci a hledání, doprovázené mnohdy i omyly a slepými uličkami. V tomto kontextu je důležité, aby se děti zbavily zbytečných bloků a pochopily, že i chyba/omyl je přirozenou součástí tvůrčího procesu a může nás naopak mnohé naučit a posunout dál. Bez experimentu není originality.

II. S KÝM?

DĚTI a STUDENTI

- **vývojová psychologie a důležité vývojové mezníky; „umělecké“ herectví a dětský dramatický projev**

Dětské a studentské divadlo zahrnuje velmi široké věkové spektrum. Soubory na Základních uměleckých školách navštěvují děti od první třídy ZŠ (někdy už od předškolního věku) do ukončení středoškolského vzdělávání a pracují obvykle ve skupinách tvořených účastníky podobného věku. Některé děti nastupují do studia později a doplňují již fungující skupiny; některé děti odejdou dříve, neboť se rozhodnou věnovat hlouběji jiným zájmům. Nicméně základ skupiny většinou zůstává stabilní, dá se tedy mluvit o postupné a dlouhodobé cestě k divadelním dovednostem.¹¹

Nároky kladené na dítě v průběhu inscenačního procesu by měly respektovat **kritéria esteticko-výchovná a pedagogicko-psychologická:**

- aktuální dispozice, možnosti a zájmy dané ontogenezí a jeho dosavadní získané životní zkušenosti,
- stupeň a míra aktuálních získaných schopností, dovedností a zkušeností s dramatickovýchovným procesem a inscenační/ divadelní tvorbou,
- dispozice, možnosti a schopnosti potenciální (tj. je možno s nimi přímo v procesu pracovat a rozvíjet je) a perspektivní¹² (tj. je možno k nim procesem dlouhodoběji směřovat) → „zóna nejbližšího vývoje“ (L.S.Vygotskij: Psychologie myšlení a řeči).

¹¹ Záměrně zde opomímám specifika krátkodobých dílen (jednorázové workshopy na festivalech ap.) a skupin (roční semináře, středoškolské divadelní uskupení pro jednorázový projekt apod.), taktéž specifika skupin, v nichž jsou značné věkové či zkušenostní rozdíly mezi účastníky - která zde nelze plně obsáhnout.

¹² Inscenace *Může za to štrúd!* vznikala na motivy knihy R. Bradforda Černošský Pán Bůh a páni Izraeliti, kterou tvoří jednotlivé uzavřené krátké příběhy různých biblických postav. Inscenaci připravovala zkušenější skupina, děti ve věku zhruba 13-15let. Mým záměrem bylo nabídnout každému jednotlivci možnost ztvárnit svou výraznou typovou roli na zvládnutelné ploše, tj. uzavřených příbězích skládaných „korálkovou“ metodou. V oblasti aktuálních a potenciálních možností šlo o zvládnutí typové postavy s jejím postupným obohacováním a rozšiřováním o další charakterové vlastnosti. V oblasti perspektivních dispozic se otevírala možnost hlubší vědomé práce se stylizačními prostředky a žánrem v hereckých dovednostech a propracovaným vícehlasem v hudební složce.

Zároveň by měl v inscenačním procesu vedoucí-režisér respektovat **kritéria umělecká**, tedy divadlo jako uměleckou tvorbu, tvůrčí činnost, v níž hraje klíčovou roli funkce estetická:

- připravit na jevišti podmínky, ve kterých se dítě bude cítit bezpečně a umožní mu jednat autenticky a přirozeně,
- systematicky děti připravovat a vybavovat k tvůrčí práci specifickými dovednostmi a znalostmi z oblasti divadelního umění,
- volit úkoly (herecké, dramaturgické apod.) adekvátní aktuálním možnostem a vývojovému potenciálu dětí,
- hledat inscenační klíč umožňující uplatnit aktuální schopnosti a dovednosti dětí a zároveň nabízet možnosti dalšího posunu a růstu v průběhu procesu (úkoly tzv. „nad síly“, ke kterým mohou zúčastněné děti postupem času dorůst).

V průběhu inscenačního procesu děti/studenti nabývají divadelních kompetencí jednak **spoluprací na tvorbě jevištního tvaru**, jednak samotnou **jevištní realizací**. Společným formováním inscenace získávají znalosti o podstatě divadelního umění; seznamují se s principy tvorby jevištního tvaru a jeho jednotlivých složek - práce s tématem, budování situace, vznik scénáře, dramatizace textu, žánrové a stylové obměny atd. Podle jejich zkušeností, možností, vyspělosti, příp. záměru vedoucího, se mohou děti různou měrou aktivně podílet v individuálních i skupinových úkolech, např. při tvorbě scénáře – vytvářet bodový scénář, zapisovat texty jednotlivých výstupů, pracovat na kompozici a řazení situací, tvořit jazykovou charakterizaci postav volbou výrazových prostředků. Samotným zkoušením a jevištní realizací situací procházejí děti zkušeností přímé jevištní tvorby, konkrétního jevištního jednání, vstupu do role. Náročnost jevištních úkolů by měla růst se zkušenostmi a vyspělostí účastníků.

Do principů divadelní tvorby pronikají děti zkušeností postupně a v počátcích práce, zejména u mladších dětí, je může v inscenačním procesu (ve složce dramaturgické, scénografické, zvukové a hudební, režijní) plně zastoupit vedoucí. Od počátku divadelní tvorby bude ale dítě vždy přítomno **v jevištním jednání**, tzn. jednání, které počítá s divákem a komunikuje s ním, klade tedy nároky na jeho srozumitelnost, sdělnost, čitelnost a přehlednost.

Herectví a dětský dramatický projev

Na tomto místě by bylo dobré vyjasnit časté zaměňování pojmu „herectví“ ve smyslu (činoherní) umělecké disciplíny, tj. vědomé tvorby čerpající z vnitřních zdrojů a zvládnuté vnitřní a vnější herecké techniky, s jednáním založeným na „hře v roli“, byť je toto jednání určeno divákům.

V knize Předpoklady hereckého projevu píše J.Vostrý: *„Herec spíše než vystupovat v roli by měl vytvářet postavu. Skutečná herecká tvorba na rozdíl od pouhého vystupování v roli není jen naplánováním (ilustrací) předem dané představy, ale projevem osobnosti, vyjadřující danou postavou svůj vztah ke světu“*¹³. V souvislosti s dětským jevištním jednáním bych tedy raději volila termín **„dětský dramatický projev“**, který může obsáhnout jeho varianty v celé šíři dané ontogenezi a postupně nabývanými zkušenostmi (od zveřejněné symbolické hry až k propracovanější charakterizaci postavy) a nevylučuje v případě výrazných vrozených a dále kultivovaných dispozic jedince pozdější směřování k vědomé herecké tvorbě, tj. k herectví v uměleckém smyslu (od období adolescence).

Postupy, kdy je „dětský dramatický projev“ ztotožňován s „hereckým uměním“, vedou bohužel často k pokusům o v podstatě doslovnou nápodobu dospělých herců s vnějším, nezvnitřněným a povrchním užitím jejich výrazových prostředků (především herectví psychologické a naturalistické), k neautentičnosti projevu a jeho deformaci, prázdné šarži a v konečném důsledku k potlačení dětské tvořivosti.

Od dítěte nelze požadovat totéž, co od dospělého herce-umělce. Dospělý umělecký herecký projev je výsledkem vědomě vnitřně řízeného procesu tvorby, čerpá jednak z umělecké a úzce profesní zkušenosti a jednak z nabytých zkušeností životních. Dospělý herec tvoří v procesu scénického prožitku, jedná v rámci postavy a zároveň skrze ni vyjadřuje i sebe a své postoje. Dítě spíše „vstupuje“ do (nabízených) okolností a situací, je „samo sebou“ v různých okolnostech, ocitá se v prožitku faktickém, nedochází k (vědomé) detailní charakterizaci postav, nedisponuje takovými životními zkušenostmi jako dospělý.

¹³ J.Vostrý: Předpoklady hereckého projevu.. 1991. str.1.

Srovnání tvorby herce-umělce a dětského herce nabízí následující tabulka:

<p style="text-align: center;">HERECTVÍ</p> <p style="text-align: center;">Umělecký dospělý herecký projev</p>	<p style="text-align: center;">„DĚTSKÉ HERECTVÍ“</p> <p style="text-align: center;">Dětský dramatický projev</p>
<p>Východiska:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autenticita a přirozenost projevu - intenzita projevu, přesvědčivost, plné osobní zaujetí 	<p>Východiska:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autenticita a přirozenost projevu - intenzita projevu, přesvědčivost, plné osobní zaujetí
<ul style="list-style-type: none"> - tvoří v procesu scénického prožitku 	<ul style="list-style-type: none"> - ocitá se ve faktickém prožitku
<p>Čerpá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - z umělecké a úzce profesní zkušenosti - z nabytých zkušeností životních 	<p>Nedisponuje zatím:</p> <ul style="list-style-type: none"> - v takové míře uměleckými ani profesními zkušenostmi - takovými životními zkušenostmi jako dospělý
<ul style="list-style-type: none"> - vytváří postavu - jedná v rámci postavy a zároveň skrze ni vyjadřuje i sebe a své postoje 	<ul style="list-style-type: none"> - vystupuje v roli - jedná v rámci situace a zadaných okolností (významy vyjadřuje skrze jednání)
<ul style="list-style-type: none"> - je schopen bohaté, detailní, plastické charakterizace (převtělení, přetělesnění) 	<ul style="list-style-type: none"> - do puberty, resp. adolescence není schopen (z důvodu nedokončeného kognitivního a emočního zrání) vědomé detailní charakterizace postav
<ul style="list-style-type: none"> - je vybaven vnější hereckou technikou, tj. ovládá svůj hlas, pohyb 	<ul style="list-style-type: none"> - postupně si osvojuje vnější hereckou techniku v závislosti na stupni svého vývoje (vývoj hrubé a jemné motoriky, koordinace svalstva, vývoj hlasového ústrojí a utváření hlasu, vytváření slovní zásoby atd.)
<ul style="list-style-type: none"> - ovládá vnitřní hereckou techniku, tj. chápe širokou škálu duševních hnutí a umí je promítnout do hereckého výrazu, dovede si vědomě navodit i prožitky dalece přesahující jeho osobní zkušenost a povahu, ovládá „citovou paměť“, je schopen fixovat a opakovat svůj výkon bez ohledu na vlastní momentální naladění atd. 	<ul style="list-style-type: none"> - neovládá vnitřní hereckou techniku; do puberty si dítě plně neuvědomuje své ani cizí vnitřní pochody; v pubertě se zabývá zejména svým nitrem a až po tomto období se může začít zajímat o druhé a začít je chápat se skutečnou empatií, tzn. až v období pozdní puberty a adolescence mohou někteří jedinci docházet k určitým prvkům vnitřní herecké techniky

Zkušený režisér, dramaturg a pedagog Miloslav Disman, který s dětmi dlouhodobě pracoval a připravoval je na účinkování v rozhlasových pořadech, v souvislosti s dětským herectvím uvádí: „U dítěte nejde ani o tvorbu, ani o umění, ani o herectví, ale o autostylizaci, tj. nuancování osobních výrazových prostředků směrem k dramatické postavě...“.¹⁴ Eva Machková konkretizuje zdroje osobnostních výrazových prostředků takto: „Osobní výrazové prostředky mohou pocházet z arzenálu civilního herectví, mohou však mít i docela jiný charakter a navazovat na styl projevu dětské hry symbolické“.¹⁵ Podívejme se tedy blíže na to, z jakých zdrojů čerpá dětské herectví, a jak se v nich odrážejí limity vývojové, dané věkem dětí.

Osobnostní výrazové prostředky – zdroje

Dětská hra symbolická se (podle Piageta) objevuje už kolem druhého roku života a prochází postupným vývojem. V počátcích dávají děti určitým předmětům symbolický význam, v předškolním období přenáší dítě podobu nebo vlastnost určitého předmětu na předmět zástupný. Postupně si všímá více detailů z reálných situací a zapojuje je do hry, využívá i více předmětů najednou a zapojuje do hry i více dětí (lékařský plášť, stetoskop, psaní receptu, zdravotní sestřička). Náměty čerpá dítě z dobře známých prostředí (rodina - matka, školka - učitelka, obchod - prodavač, cestování tramvají - řidič apod.), ale i pohádkových námětů (čaroděj, královna atd.). V mladším školním věku se už symbolická hra díky získaným zkušenostem a lepší sociální adaptovanosti více přizpůsobuje realitě a stává se stále přesnější reprezentací skutečnosti. Od cca osmého roku mají pro dítě velký význam hry s pravidly, v námětových hrách je nejdůležitějším pravidlem pravidlo sdíleného chápání role, tedy chovat se v roli tak, jak je běžně od dané role očekáváno. Sdílená pravidla také rozšiřují možnosti ve hře zapojením fantastičnosti (ocitnout se v neznámých světech, setkat se s fantazijními bytostmi a monstry, apod.). Uplatňuje se tvořivost, zejména v zaměňování skutečných předmětů a jevů za symboly (židle zosobňuje koně, koberec je pustým ostrovem) a ve slučování imaginárních jevů s reálně existujícími. V konstruktivních hrách vycházejících z her symbolických dochází k řešení problémů (nejen manipulace se symboly), dětské

¹⁴ M.Disman: Receptář dramatické výchovy. 1976. str. 14.

¹⁵ E.Machková: Dětské divadlo 1976. str.12.

konstrukty jsou detailnější, strukturovanější, projevuje se schopnost jednat s určitým záměrem, plánovat a kombinovat.

Typy dětského dramatického projevu ¹⁶

Znakový dramatický projev vychází z podstaty dětské symbolické hry (hra „jako“) a užívá zveličujícího a charakterizujícího gesta (tzv. „vyňaté gesto“), které se stává znakem pro celek. Podstatnou vlastností znaku z hlediska jeho sdělnosti je jeho konvenčnost. Znakovost je typická např. pro orientální divadlo, které pracuje s mnohdy přesně kodifikovanými znaky. U dětského projevu jde spíše o obecně srozumitelný systém znaků vázaný na konvenci dětské symbolické hry (např. znak pro pláč, slona, jízdu na koni atd.). Znak může na scéně znázornit a zastoupit v podstatě cokoliv – postavy, předměty, zvířata, prostředí, nálady a emoce, abstraktní pojmy.¹⁷

Typový dramatický projev je možný až kolem osmého roku dítěte, kdy se začíná projevovat zájem o individuální rysy postav ve vztahu k vnějším okolnostem a vychází z podstaty hry „já v daných okolnostech“, resp. „já v jiných okolnostech a vztazích“, než jsou pro mne běžné. Dítě hledá způsob, jak by reagovalo v situaci a na místě své postavy. Nezabývá se vnitřními motivy postav, ale v akci zkoumá příčiny a následky jednání. Postavy nejsou individualizované, ačkoli mohou být vybaveny řadou osobních charakteristik a standardních vlastností (hamižný a hloupý král, namyšlená a zlomyslná princezna) a to i v případě postav dětem z běžného života blízkých (veselá a moudrá babička, nerudný řidič autobusu). Charakterizace je v typovém projevu vnější, bez jakékoli psychologizace a zkoumání vnitřních motivů postav, což odpovídá intelektuálním a emocionálním možnostem

¹⁶ Typy dětského dramatického projevu popisuje E.Machková v předmluvě ke sborníku Dětské divadlo (Albatros 1976), nebo J.Valenta v publikaci Metody a techniky dramatické výchovy (Strom 1997).

¹⁷ V inscenaci *Kočí palác* mohou být takovým příkladem znakového znázornění scény putování hlavní postavy ke Kočímu paláci. Jednotlivá prostředí a jejich proměny (hustý les, skály, řeka) vytvářely děti ze svých těl, obraznými pozicemi. Jejich jednání se proměňovalo v reakci na konkrétní postavy, které prostředím procházely. V inscenaci *Karkuloviny* byly všechny děti přítomny stále na jevišti. Pokud právě nevystupovaly v roli některé z postav, znázorňovaly konkrétní předměty a scénografické prvky, důležité pro děj na jevišti. Nevytvářely tak pouhý nehybný obraz, ale mohly aktivně zasahovat do děje (busta omračující p.Vlka, nedobytný škodolibý trezor apod.).

a zájmům předpubertálního období.¹⁸ V profesionálním divadle odpovídá tomuto typovému projevu herectví komedie dell'arte.

Civilní dramatický projev se blíží projevu „hereckému“, nejde ovšem o prožívání nebo vytváření postav, ale o přirozenou a uvolněnou autostylizaci s vnitřním zaujetím scénickým děním. Přes zájem o vlastní psychické pochody a niterné sebezkoumání v období puberty dospívají adolescenti k zájmu o vnitřní pocity a pochody ostatních; přes porozumění a vyrovnávání se s vlastním vnitřním světem docházejí k postupnému chápání druhých. A z těchto ontogeneticky podmíněných důvodů může až v adolescenci začít směřovat civilní dramatický projev u talentovaných jedinců k „herectví“ ve smyslu hereckého umění.¹⁹

Jednotlivé typy dramatického projevu se objevují u dítěte během jeho vývoje postupně a zůstávají přítomny až do dospělosti. Uplatňují se taktéž v hereckém umění profesionálním.

Vstup do role, hra v roli

Základním předpokladem dětského dramatického projevu je **vstup do role, resp. jednání v roli**. „Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání.“²⁰ Samotný „vstup do role“ a možnosti a šíře jejího zvládnutí od jednoduché simulace po bohatou charakterizaci je dána zejména stupněm kognitivního a emočního vývoje dítěte. Jean Piaget²¹ ve svém třídění zachycuje významné mezníky v úrovni poznání a myšlení dítěte takto:

¹⁸ V inscenaci *Justýna a upíři* ztvárňovaly děti v základu typové postavy členů „party dětí“ obohacované o drobné charakterizační prvky. Jednoznačně typovým projevem vytvářely postavy dospělé a fantaskní (matka, otec, upíři).

¹⁹ V inscenaci *Gerta S.* se střídají scény výrazně stylizované (nutnost odstupu ve vypjatých momentech) se scénami hranými prostředky civilního herectví. Někteří studenti už byli schopni i hlubší vědomé práce na postavě a lze jejich výkon považovat za vpravdě herecký.

²⁰ E.Machková: Jak se učí dramatická výchova. 2004. str. 24.

²¹ J.Piaget, B.Inhelder: Psychologie dítěte. 2001.

- Stadium senzomotorické – od narození do 18-24 měsíců
- Stadium předoperační

Substadium symbolického a předpojmového myšlení – do 4 let

Substadium předoperačního názorného egocentrického myšlení – od 4 do 7 let

→ **centrace**, egocentrické, prelogické soustředění na sebe či jeden aspekt

- Stadium konkrétních operací, např. logicky chápe stálost počtu a množství, podstatu konkrétních událostí – od 7 let do 12 let

→ **decentrace**, kdy dítě začíná poznávat, představovat si, prožívat, rozhodovat se jakoby „altruisticky“, tj. i z hlediska ostatních

- Stadium formálních operací, např. abstraktní myšlení a prognostické myšlení („Co by se mohlo stát, kdyby...“) – od 12let

V průběhu duševního zrání ustupuje egocentrické zaměření dítěte (ego=já) a postupně se rozvíjí zaměření nostrické (nos=my) – cca od pátého roku děti přecházejí od paralelní hry, kdy si hráli „vedle sebe“, ke hrám sdružujícím, tj. každé dítě realizuje svou hru, ale hry se vzájemně propojují, až ke hrám kooperativním, kdy dochází k souhře a spolupráci. Od závislosti na okolí přes osamostatňování se a měření vlastních sil s okolím (tendence soupeřit a soutěžit kolem 5.roku) směřuje dítě do stadia spolupráce s okolím (od 8.roku potřeba a respektování pravidel umožňující složitější a strukturovanější souhru).

Následující tabulka zpřehledňuje (by měla zpřehlednit) vztahy mezi důležitými mezníky v ontogenetickém vývoji dítěte, vývojem herního jednání, hry v roli a nástupem jednotlivých typů dětského dramatického projevu.

VĚK	PSYCHOFYZICKÝ VÝVOJ VE VZTAHU KE HŘE V ROLI		SYMBOLICKÁ HRA HRA V ROLI	TYP DĚTSKÉHO DRAM. PROJEVU
0-2 roky	I. Stadium senzomotorické Vývoj senzo-motorické inteligence	- koordinace vjemů a příslušných pohybů → cílem uspokojení, nikoli poznání - samostatná hra (např. hra s chrastítkem)	-----	-----

Cca od 2 let	II.Předoperační období	- paralelní hraní (děti si hrají „vedle sebe“, ne však spolu;	Napodobivá hra (napodobování	
2-4 roky	IIA. Substadium symbolického a předpojmového myšlení	během hry se sledují, reagují na sebe, mohou komunikovat či se napodobovat, ne však za účelem společné hry)	(napodobování denních činností, např. vaření, telefonování) se postupně mění na hru námětovou (hra na „něco“, na maminku, paní učitelku – dítě	
4-7 let	IIB.Substadium předoperačního názorného egocentrického myšlení („o tom, co je vidět“)	- schopnost představovat si „něco“ prostřednictvím „něčeho“ → znak (patří sem řeč, obrazná představa, symbolické gesto)	záměrně napodobuje určitý námět nebo situaci z běžného života)	Znakový dramatický projev <i>Dominantním zájmem je jednání (akce), tj. fyzická a emocionální sféra života, s málo uvědomovaným uplatněním intelektu</i>
	CENTRACE - zaměření pozornost na sebe, jeden aspekt	- znaková rekonstrukce nepřítomné skutečnosti – např. slovní vybavování událostí, které právě neprobíhají	- představa může být ve hře vtělena do určitého chování - zaměření her je egocentrické, monologické, soustřeďuje se kolem dětského JÁ →	
		- hry sdružující (individuální hry se propojují)	jednorozměrné postavy, sleduje jednu dimenzi postavy, např. určitý vnější projev	
		- kooperativní hraní (prokazatelná spolupráce dětí předškolního věku, rozdělují si role, stanovují a dodržují pravidla, pomáhají si, uzavírají kompromisy)	- témata her obecně (dle Cottrellové): modelování péče (rodina, nemoc...); modelování síly a moci (vůdcovské statusy...); modelování agresivních prvků (bitky, srážky, přepadení...)	

<p>Od cca 7 let</p>	<p>III. Stadium konkrétních operací</p> <p>Vývoj tzv. konkrétních myšlenkových operací (vztahují se přímo na předměty, nezahrnují slovně vyjádřené hypotézy)</p> <p>DECENTRACE</p> <ul style="list-style-type: none"> - schopnost a dovednost posuzovat realitu z více hledisek (kriterií), novým způsobem - vnímání více dimenzí současně - odpoutání se od sebe sama 	<ul style="list-style-type: none"> - abstrakce (pojmy) vznikají postupně na základě manipulace s konkrétními předměty, materiálem - nezaměřuje se jen na jeden aspekt objektu – třídění, řazení... - schopnost vnímat rozpor mezi neverbálními signály a verbální zprávou - přechod od egocentricity k orientaci na druhého – schopnost vidět svět očima druhého člověka, vnímání některých mravních kategorií (právo, spravedlnost) 	<ul style="list-style-type: none"> - schopnost vytvářet vícedimenzionální postavu (sladké řeči čarodějnice a její zákeřné pohledy a gesta) - symbolická hra stále přesnější reprezentací skutečnosti, přizpůsobuje se realitě, je strukturovanější, propracovanější - zkoumání komunikace hrou v roli Náměty, témata her: pohádkové motivy, příběhy s dětským hrdinou, dobrodružné příběhy 	<p><i>Typový dramatický projev</i></p> <p><i>Zkoumání příčin a následků, později motivací.</i></p> <p><i>Postupné vědomé zapojování intelektuálních úvah</i></p> <p><i>Civilní dramatický projev</i></p>
<p>Od cca 12 let</p>	<p>IV. Stadium formálních operací Vytváří a rozvíjí se tzv. formální myšlení – logické a abstraktní myšlení, prognostické myšlení</p> <p>PUBERTA</p> <p>Akcelerace růstu, tělesné dospívání</p> <p>Psychické změny – zejména v myšlení a prožívání, nevyvážené reakce a výkony</p> <p>Emoční instabilita,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - užívá indukce, dedukce, pracuje s pravidly formální logiky, s hypotézou, alternativami řešení problému - rozlišuje obsah a formu - myšlení o vlastním myšlení - vytváří se hodnotový žebříček, nadosobní hodnoty - sebezpozorování, sebehodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> - hra v roli umožňuje skutečnou experimentaci - „setkání s rolí je postaveno na hlubším konstruování a náročnější úrovni tvorby, vyšší míře sebereflexe, na možnostech zobecňování všeho, co role přináší do soustavy etických, antropologických aj. pojmů ap.“ (J.Valenta-Kapitoly...) 	<p><i>Projev blížící se projevu hereckému.</i></p> <p><i>Nejde o prožívání či vytváření postavy, ale o autentickou, přirozenou, uvolněnou autostylizaci s plným zaujetím a pohroužením do dění na scéně</i></p>

	psychická diferenciace	- vzrůstá kritičnost a impulzivita jednání - vytváří a chápe diferencovanější vztahy	Témata: zájem o historická, společenská a válečná témata, milostné romány, science-fiction, poezii	
Od cca 14/15 let	ADOLESCENCE Dokončení tělesného vývoje a pohlavního dozrávání, vysoká fyzická výkonnost Divergentní myšlení, logická a systematická paměť Profilace osobnosti, období „extraverze“ Přijímání nových sociálních rolí (spojené se zodpovědností, profesionalizací, hlubšími vztahy)	- systematické uvažování, experimentování s vlastními úvahami, akceptace více možností, schopnost interpretace pozorovaného v kontextu - schopnost konstruovat teorie - radikalismus, adolescentní egocentrismus (obrana proti nejasnostem, zkratkovitá generalizace) - autoregulace, introspektivní myšlení - autoidentifikace, postkonvenční morálka, zabývá se tzv. ideálními a nadosobními hodnotami - volba životní dráhy, která by odpovídala jeho zaměření a dovolila mu uspokojit jeho potřeby „reformovat společnost“	- ve hře v roli experimentuje a zkoumá vnitřní motivace postav - vnímá vícevrstevnatost postav - chápe vnitřní život postav, ale až na konci adolescence může být také schopen interpretovat ho na jevišti Témata: přechod k literatuře pro dospělé, filozofická a psychologická témata, mezilidské vztahy a biografie zajímavých osobností, historické události	→ <i>zvyšování míry identifikace s postavou</i> → <i>přímá proměna“ v jiné“, změna vlastní pozice a přijetí nové; ponor je hlubší; postoje, motivy, chování postav plastičtější; zobrazení individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy, „já, když žiji postavou a „postava ve mně““</i> → <i>Herectví, „Herecké umění“</i>

„Hra v roli má několik stupňů. Na jejím počátku stojí motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se u hráče navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem, houbařem v lese, průzkumníkem v jeskyni... a na jejím konci stojí velké role světového dramatu... V praxi DV kromě zmíněných cvičení s náznakem role přicházejí v úvahu tři stupně hry v roli odlišené tím, zda pouze vstupujeme do odlišných než životních „daných okolností“, nebo zda vstupujeme „do bot druhého“, a v jaké míře to činíme.“²² Pro zmiňované tři stupně hry v roli se v dramatické výchově používá pojmenování simulace, alterace a charakterizace.

Simulace - „Jak bych jednal, kdyby“ - znamená, že hráč jedná sám za sebe ve změněných okolnostech, tj. hraje fakticky sebe samého, roli sebe samého ve fiktivní situaci. Vychází ze svých postojů, které by uplatnil za daných okolností, v určité životní či sociální roli. Simulace umožňuje hráči přímou autentickou zkušenost s fiktivní situací, prožitkem svého rozhodování v ní a emocemi s tímto prožitkem spojenými. V inscenační práci může výborně posloužit jednak jako nástroj sebepoznání, jednak nástroj hlubšího porozumění postavě z inscenovaného příběhu skrze vlastní osobní prožitek (př. „já“ v situaci postavy z inscenovaného příběhu, tzn. jak bych jednal/se zachoval/co bych cítil, kdybych byl v situaci hrdiny právě já). Osobní rovina v simulaci, prožitek sebe sama, může při vhodné motivaci a navození přinést hráči i velmi silnou emoční zkušenost. V tom tkví působivost simulačních her, ale i možné nebezpečí vyplývající z toho, že zde hráč nemá odstup jako ve hře „na někoho jiného“, tudíž se ho může některé téma nebo situace dotknout velmi osobně a příliš silně (hádky, šikana, zrada atd.)

Alterace – „Já, když hraji někoho/něco“ – znamená, že hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí. Hraje určitý status nebo postoj spojený se sociální rolí bez ohledu na své já. Zobrazuje spíše obecné charakteristiky typu, funkce, sociální role, určité základní atributy bez bližší charakterizace (stává se princeznou jako takovou, starostlivým lékařem, důsledným policistou). Pro inscenační práci je důležitá zkušenost vstupu do role jiného člověka v jiné pozici, s jinými postoji - změna vlastní pozice a přijetí nové, elementární navození vnitřní představy „o proměně“ a z toho vycházející zacílené jednání. V roli lze představovat nejen jiné osoby, ale i věci, tvory, přírodní jevy a

²² E.Machková: Jak se učí dramatická výchova. 2004. str. 95.

abstrakce, vždy však půjde o zobrazení antropomorfní, tzn. jevištní personifikaci – i zde tedy platí předchozí charakteristiky.

Charakterizace – „Já, když žiji postavou/postava ve mně“ – znamená, že hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi, jednáním. Je hlubším zpracováním hry alteračního typu (změna vlastní pozice a přijetí nové) – nejde již jen o jeden úhel pohledu, zobrazení základních atributů, ale o psychologičtější zpracování postavy v jejích různých dimenzích, zobrazuje vedle obecného statusu konkrétní bytost, jde hlouběji do zkoumání a vytváření jejího vnitřního života, vnitřních motivací a nuancí postojů postavy. Hlubší ponor do postojů, chtění, chování, zobrazování individuality a složitosti vnitřního života postav činí postavy plastičtějšími. Samozřejmě je celá škála přechodových stupňů mezi alterací a charakterizací, což je dáno množstvím a volbou osobních charakteristik postavy a jejich záměrností a promyšleností. V inscenační práci s dětmi je výhodné postupovat na cestě k charakterizaci od charakterově blízkých postav umožňujících propůjčení shodných rysů postavě, přes dílčí kroky k pronikání do postavy svým charakterem vzdálenější typu dítěte (např. postava v různých situacích běžného dne, postava ve vyhraněných situacích), ke zvyšování míry identifikace s postavou (záměrná a promyšlená volba osobních charakteristik) – a tady už se může dramatický projev zejména u dospívajících blížit vědomému hereckému projevu ve smyslu „hereckého umění“.

Vedoucí by měl znát (postupně poznávat) každého jedince v souboru, jeho charakter a naturel, respektovat jeho jedinečnost, vnímat jeho aktuální možnosti a odhadovat jeho potenciál. Úkolem vedoucího je vymyslet inscenaci ideálně tak, aby se v ní uplatnil každý podle svých momentálních možností a zároveň vytvořit v individuálních úkolech příležitost a prostor k dalšímu růstu.

III. CO?

INSCENAČNÍ PROCES JAKO CESTA

Inscenační proces jako cesta do světa, kde se mluví divadelní „řečí“. Děti vstupují v inscenačním procesu do světa divadelní imaginace, světa nevšedního, jiného než je běžná realita. Ať už je realitě na hony vzdálen či naopak v mnohém velmi podoben, má svá **jiná pravidla a zákonitosti**, např. časoprostorové vztahy, metaforičnost, symboličnost, znakovost. S „divadelním jazykem“ se v procesu děti seznamují postupně, učí se rozumět mu a respektovat jej, hledají sobě vlastní výrazové prostředky. Je to cesta světem fantazie, imaginace, tvorby a tvořivosti, možnosti jiného úhlu pohledu na svět než v realitě. Cesta velmi blízkého setkávání s fiktivními i reálnými příběhy. Cesta radosti z kolektivní tvorby – vzájemného inspirování, rozvíjení nápadů, skládání jednotlivých komponentů, tj. spoluautorství, kde nikdo už neví, co přesně bylo jeho nápadem a kdo přesně, čím a kdy nápad posunul dál k dalším a dalším posunům a rozvíjení. Cesta k podstatě divadelního sdělení a transformaci myšlenek, nápadů, motivů do divadelního jazyka přes získávání divadelních, hereckých a dalších potřebných dovedností tak, aby mohlo sdělení doputovat zpátky „před oponu“, k divákovi.

A hlavně by to měla být pro děti cesta zajímavá, smysluplná, dobrodružná, objevná, ale i nesnadná, přiměřeně náročná, s mnoha překážkami, výzvami, úkoly a prověrkami.

Takto pojímaná dětská divadelní tvorba má ve svém procesuálním chápání divadla, v zaměření pozornosti na soubor fungující jako organismus a rozvoj jednotlivců v kontaktu s druhými lidmi, v principu svobodného hledání a hledačství, v uplatňování námětů z vlastní zkušenosti aktérů ve společné divadelní výpovědi, v nárocích na kultivaci projevu jednotlivce s respektem k jeho individualitě, v práci s různými formami hereckého a celkově lidského projevu, atd. mnoho společného s divadelní avantgardou a divadelními proudy vyrůstajícími z tzv. druhé divadelní reformy. Zde může v postupech a metodách nacházet inspiraci.²³

²³ Zajímavě se tématu společných kořenů dramatické výchovy a inspiracím pro dětské divadlo věnuje O.Kohout ve své diplomové práci *Dětská druhá divadelní reforma?*, DAMU 2019

Svémi principy tvorby a inscenačními postupy je dětské/studentké divadlo velmi blízké **autorskému typu divadla**, tak jak jej charakterizuje J.Kovalčuk²⁴: Podstatou autorství je spoluúčast celého kolektivu na tvorbě scénického tvaru, radost ze samotné tvorby. Téma, předloha, příp. text je „*pouhým podkladem, odrazovým můstkem k samotné scénické a divadelní tvořivosti*“. Zpracovávané téma nemusí být původně ani vázáno na text, může vznikat z cvičení a dramatických her. Autorské divadlo neuplatňuje „*divadelnost samu o sobě jako estetickou abstrakci, ale vždy v souvislosti s určitým tématem, záměrem jeho sdělení, odtud širší pojetí divadelnosti jako způsobu chápání a sdělování reality*“. Důležitými znaky autorského principu jsou tvořivost a účast na hře. Funkce režiséra je pak být partnerem tvořivého herce, vnímavým mediátorem a facilitátorem v procesu tvorby.

Základní předpoklad

Aby vůbec mohlo k tvorbě dojít je nezbytné vytvořit **bezpečné prostředí**, aby se děti nebály projevit, přicházet se svými nápady a experimentovat. To vzniká a posiluje se postupným budováním:

- důvěry v sebe sama (nic není správně nebo špatně, každý nápad je důležitý, naše rozdílnosti nás obohacují, každý jednotlivec má svou hodnotu a je důležitou součástí kolektivu),

Prakticky: Pochvala má kouzelnou moc, pokud je konkrétní a pravdivá. Povzbuzení vedoucího a všímavost k detailům zvyšuje u dětí odvahu experimentovat a dodává sebevědomí. Zdůrazňuji dětem, že zkouška je od slovesa zkoušet/zkoušet si = hledat a nabízet. Někteří se zpočátku ostýchají přicházet se svými nápady – je třeba zamezit pasivitě a sezení v koutě - ve hrách a cvičeních pozorovat, ve kterých aktivitách se cítí bezpečně a uvolněně, a na tom stavět individuální úkoly, aby získávali sebedůvěru. Druhý extrém jsou děti, které ostatní „válčují“, přicházejí s nadměrným množstvím většinou nepoužitelných nápadů, aby upoutaly pozornost – tady funguje princip nehodnotit a prověřovat v akci. Děti si zvyknou aktivně ověřovat a zkoušet a zbytečně o věcech dlouze nediskutovat. K tomu slouží například důkladné prověřování v etudách se zpětnou vazbou diváků. Každý nápad nás může inspirovat - ověřováním v akci se mnohdy ukáže, že nápad, který se jevil nereálně nebo hloupě, nakonec výborně funguje, nebo tím, že jsme ho vyzkoušeli, jsme nakonec přišli na nějaký další, funkční plán.

- důvěry v kolektiv (podporující atmosféra, tolerance, kooperace, pravidla vzájemné komunikace, respekt k druhým),

²⁴ J.Kovalčuk:Téma:Autorské divadlo. 2009. str.10-11.

Prakticky: Zejména u menších dětí (ale vlastně všeobecně) funguje osobní příklad vedoucího – jak se chová, jak mluví, jak reaguje, co oceňuje. Tolerance a spolupráce začíná už od úkolů ve dvojicích – odmítání někoho do dvojice či skupiny je absolutně nepřijatelné! Připomínám, že na jevišti jsou kolektiv, ve kterém se musí spolehnout jeden na druhého, je to jejich společná energie – proto musí umět spolupracovat se všemi (střídání ve skupinách a dvojicích) a dobře se navzájem znát (co mohu od druhého očekávat). Zásadní je nastavení společných pravidel: v komunikaci, v chování k ostatním, v osobní zodpovědnosti, ve zkušebním procesu jako takovém. Pocit pospolitosti a tvůrčí naladění také posilují společné rituály (zahájení zkoušky, závěr lekce a rozloučení s příběhem, naladění před vystoupením).

- důvěry v proces (zvládnutím přiměřených úkolů a jejich ověřováním před diváky získávají důvěru a motivaci k další práci).

Prakticky: Prověřování diváky probíhá již v průběhu zkoušek formou reflektovaných etud – zvládnutí úkolu, pozitivní zpětná vazba a konkrétní pojmenování funkčních prostředků představuje zkušenostní základ a motivaci pro další úkoly. Prověření výsledku před diváckou veřejností předpokládá, že je tvar zvládnutý, děti se v něm orientují, znají svůj úkol a jsou schopny ho naplnit – jinak by to mohlo mít opačný efekt, tj. ztrátu důvěry v proces, pocitu nejistoty, trapnosti.

Volba tématu/předlohy a inscenační plán

Volbu tématu nebo předlohy ovlivňuje především konkrétní **skupina**, tj. tématické zaměření dané věkem, hlubší zájmy o určitá témata, temperament dětí ve skupině, složení skupiny (celkový počet aktérů, poměr počtu dívek a chlapců, individuální zájmy a dovednosti). Dalším faktorem jsou **pedagogické cíle a záměry vedoucího** – zvyšování nároků a prohlubování dovedností, zakoušení nových vyjadřovacích prostředků, stylu a žánrů, nových typů procesů (inscenování od předlohy, zcela autorská tvorba). V neposlední řadě musí vedoucí posoudit „**dramatičnost**“/dramatický potenciál předlohy (konflikt, situace), nosnost tématu, převoditelnost sdělení do divadelního jazyka.

Prakticky dochází k výběru buď společným hledáním námětu se souborem, nebo vedoucí sám přinese předem zvolenou předlohu, na které chce s dětmi pracovat. Proces společného hledání bývá časově náročnější, ale umožňuje osobní zainteresovanost všech účastníků už v počáteční fázi, vychází vstříc jejich momentálním zájmům a potřebám. Nebezpečí tkví v zahlcení různorodými materiály, které musí vedoucí citlivě hodnotit a usměrňovat výběr z hlediska kvality, dramatického potenciálu, případných možností pro rozvoj hereckých dovedností. Předem vybranou předlohu už vedoucí předkládá po předchozím posouzení potřeb skupiny, svých pedagogických cílů i dramatickosti námětu,

- může tak mít připravený i předběžný inscenační plán, promyšlený inscenační klíč, nachystaný plán rozvoje divadelních dovedností. Jistým rizikem (v krajních případech) může být jednak nepřijetí námětu skupinou, jednak přílišné lpění vedoucího na svém plánu a malá citlivost k okamžitým nápadům a podnětům v procesu průzkumu a zkoušení.

Východiskem pro inscenační práci může být:

- hotový „přejatý“ scénář²⁵
- literární předloha a vzniká autorská dramatizace²⁶
- téma a vzniká čistě autorská inscenace²⁷
- téma zpracované v literární předloze (příp. ve více literárních zdrojích) a další materiály vztahující se k tématu (např. dobové dokumenty, rozhovory) a vzniká autorská inscenace²⁸

Na základě výběru vzniká předběžný **inscenační plán**. Předběžný proto, že se může v průběhu dále doplňovat a proměňovat. Jeho součástí je vždy „diagnostika“ skupiny i jednotlivců a stanovení cílů v oblasti osobnostně sociální a dramatické - možnosti a potenciál dětí, dispozice, zkušenosti, věk, plán rozvoje divadelních dovedností.

Pokud vycházíme z literární předlohy²⁹, zahrnuje inscenační plán také dramaturgický rozbor předlohy (téma, myšlenka, kompozice, žánr, styl, postavy, důležité situace a motivy, bodový scénář) a příp. předběžné návrhy inscenačních prostředků, které se budou dále ověřovat. Se zkušenějšími skupinami je tvorba bodového scénáře a hledání inscenačních prostředků součástí následného společného průzkumu. Pokračujeme fází, kterou nazývám **sběrem materiálů**: zkoumáním témat předlohy; hledáním paralel z osobní zkušenosti; výběrem, prověřováním a variováním konkrétních situací; budováním postav, vztahů a motivací; postupnou tvorbou scénáře vyrůstajícího z akce, tj.

²⁵ Obvykle vyžaduje práce s „přejatým“ scénářem velké množství změn a úprav, tzv. souboru „na míru“. Práce s hotovými dramatickými texty má i řadu dalších specifik, podrobněji se touto problematikou zabývá například E.Machková v knize Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti.

²⁶ Viz popis konkrétních inscenačních postupů v Kapitole IV.1. Justýna a upíři, Kočičí palác

²⁷ Viz popis konkrétních inscenačních postupů v Kapitole IV.2. Noční mury, Tančírna

²⁸ Viz popis konkrétních inscenačních postupů v Kapitole IV.3. Gerta S.

²⁹ Ve své praxi práci s hotovým přejatým scénářem v podstatě nepoužívám, resp. pokud je inspiračním zdrojem hotový scénář, slouží nám jako východisko k vlastní autorské dramatizaci, pracujeme s ním obdobně jako s literární předlohou.

z improvizací a etud (doplňovaný o další důležité informace a konkrétní repliky z předlohy a dalších materiálů). Finální část tvoří **tvarování a výstavba celku**.

V čisté autorské inscenaci vycházející z tématu členů souboru přichází většinou dramaturgické zhodnocení materiálu až po **fázi jeho průzkumu a sběru**, resp. probíhá přímo v jeho průběhu. S tématem postupujeme od hledání možností výchozího materiálu, k dalšímu rozvíjení a ověřování ve cvičeních, dramatických hrách, improvizacích jednotlivců i celého kolektivu a ve vystavěných etudách. Spojujícím článkem mezi nasbíraným materiálem a inscenací je (postupně se rozšiřující) **bodový scénář**. Ten nemá ve svém základu pevný text. Je jen jistou více či méně fixovanou posloupností akcí a dějů, která je dále při společné inscenační tvorbě a tvarování naplňována formou improvizací a etud, příp. nápady objevenými ve cvičeních a hrách. V závěrečné fázi může být přesný text fixován a zapsán, nebo zůstává ve více či méně improvizované podobě a fixovány jsou jednotlivé situace.

Průzkum a zkoušení, sběr materiálu – základní metody

Průpravná (technická) cvičení slouží k rozvíjení výrazových možností dětí, především hlasových a pohybových dovedností potřebných pro vlastní inscenační práci. V procesu je zařazujeme průběžně a jejich konkrétní výběr je plánovaný a úzce souvisí s momentálními inscenačními úkoly (stylizace pohybu – Kočičí palác), nebo reagují na momentální potřeby a okamžitý problém přímo na zkoušce (prvky přízemní akrobacie, které chtějí děti v realizaci scény použít; rozmluvení).

Zkoumání zvukových, rytmických, intonačních, pohybových možností je taktéž potenciálním „zdrojem“ sběru materiálu a často se stává součástí představení (rytmizace textu, zvuková koláž – Justýna a upíři, Válka s mlouky).

Hry zařazované v úvodní části zkoušek využíváme k naladění skupiny, ke koncentraci na společnou práci, k zaměření pozornosti k tématu inscenace. Mnohdy je potřeba na začátku nebo v průběhu zkoušení zbavit děti přebytečného napětí hrami na uvolnění, nebo se naopak akční hrou nabudit a rozproudit energii. Hry také mohou procvičovat

dovednosti potřebné přímo k inscenační práci (např. stylizace pohybu v honičce), nebo se stát přímou součástí jevištní akce (např. honička myšlenek v inscenaci Navštivte Máchův kraj!, hra na zaplňování prostředí v inscenaci Karkulkoviny).

Základním prostředkem průzkumu/sběru materiálu, jeho ověřování a tvarování inscenace s dětmi je **improvizace a etuda**. E.Machková dělí improvizaci na: improvizaci v pravém slova smyslu (zcela bez přípravy a domluvy, příp. s nejnutnější věcnou domluvou); improvizaci spatra (na základě předběžné domluvy nebo přípravy) a improvizaci vypilovanou (vypracovaná v improvizovaném jednání a postupně dotvářená dalšími domluvami). Etudu pak charakterizuje jako „krátký improvizovaný útvar, zpravidla o jedné či dvou situacích, s malým počtem rolí, s jasným začátkem a koncem, většinou vypořádaným.“³⁰ Improvizace jako princip, etuda jako forma.

Pro inscenační práci s dětmi je potřebné vytvořit si společný „slovník“, aby děti věděly, co konkrétně má vedoucí zadáním na mysli, tj. co přesně se po nich chce - Mají zkusit zahrát situaci bez přípravy? Mají se důkladněji předem domluvit, ale jevištní jednání/samotná akce bude probíhat bez předběžného zkoušení? Je součástí úkolu domluvenou situaci také prakticky vyzkoušet, ověřit a propracovat? Osvědčilo se mi používat v instrukcích pojmy: **improvizace**, **domluvená improvizace** a **etuda** v těchto významech a k těmto účelům:

Improvizace – hra bez přípravy a domluvy, příp. s minimální domluvou nebo instrukcí (např. postavy a prostředí). Její forma se může pohybovat od zcela volné (tzn. zastavím ji zvenčí, když se děj dále nevyvíjí) až k více či méně vystavěné (zejména zkušenější už mohou pracovat ve zcela improvizované akci vědomě i s výstavbou konfliktu, gradací, pointováním, apod.). Lze uplatnit i metodu bočního vedení, tj. vedoucí slovními instrukcemi postupně rozvíjí děj, dodává nové impulsy, konkretizuje či proměňuje dané okolnosti.

Domluvená improvizace – hra bez přípravy s hlubší/preciznější domluvou (např. jak se bude konflikt přesně vyvíjet, co bude pointou, přesnější vymezení prostoru a okolností).

³⁰ E.Machková: Jak se učí dramatická výchova. 2004. str. 99.

Hraje se bez přípravy ve smyslu zkoušení či pilování. Výstavba (forma) se může opět pohybovat na škále od zcela volné po vystavěnou, podle potřeb a zkušeností.

Improvizace výborně poslouží v procesu prvotního rozehrávání a průzkumu předlohy/tématu. Volná hra přináší mnoho materiálu a inspirace pro následné propracovávání a etudování. V průběhu zkoušení je výhodné improvizace použít k experimentování s postavami, prostředím i situacemi; např. Jak by se zachovala postava v pro ni nestandardní situaci?, Co kdyby se v situaci postavy ocitla charakterově odlišná postava příběhu?, Co by se stalo, kdyby se dvě postavy potkaly na jiném místě než v předloze?, Jakými různými způsoby by mohla situace proběhnout?, Zpřesňují a upevňují se postavy, jejich charaktery/typy, vztahy, variují se situace. Někdy se v procesu zkoušení objeví pocit, že jsme se ocitli ve slepé uličce, nápady nepřicházejí, nevíme momentálně, jak dál. Improvizace je skvělá metoda, jak se v takové situaci „odblokovat“, dovolit intuici a podvědomí, aby přinesly čerstvý vítr prostřednictvím okamžitých reakcí a předem necenzurovaných možností.

Etuda – domluvená a nazkoušená (minimálně jednou vyzkoušená!) hra, příp. i pilovaná hra v rolích s důrazem na formu, tj. výstavbu situace. Od počátku se tak děti učí vnímat malý divadelní tvar. Každá připravovaná situace je v etudě chápána jako sdělení divákovi prostřednictvím divadelního jazyka.³¹ **Požadavky** na to, „co si hlídat“, na co myslet při přípravě a pilování etudy, postupně se zkušeností a věkem dětí **rostou** (stavba – vstup do situace, konflikt, řešení; gradace, pointování, výstavba konfliktu, zpřesňování prostředí jednáním, tematická práce s rekvizitou, atd.).

Práce s etudou zahrnuje:

- **domluvu** (podle zkušeností vyšší nároky na detaily a jednotlivé složky),
- **zkoušení a ověřování** (minimálně jednou prověření zkoušením a případné přepracování s ohledem na zadaný úkol a sdělení),

³¹ O etudě jako o cestě ke scénické gramotnosti mluví Z.Y.Korogotsky ve spise Etuda a škola - „Etuda jako malý tvar slouží ke sdělování a zároveň získávání herecké a divadelní gramotnosti...“ (překlad autorky)

- **prezentaci** připraveného (před ostatními dětmi v rolích pozorných diváků, kteří budou hrajícím dávat zpětnou vazbu),
- **reflexi** viděného (vyslechnutí diváckého vjemu a společný rozbor).

Vedle domluvy a nazkoušení je pro nás velmi podstatnou součástí práce s etudou i její prezentace a reflexe. Během prezentace mají ostatní děti důležitý úkol být velmi pozornými diváky, aby mohly svými postřehy a připomínkami pomoci hrajícím. V následné reflexi postupujeme od věcného převyprávění toho, co jsme viděli, k obsahu sdělení. Ukazuje se tím přesně a na detailech, jak jsme odehrané situaci rozuměli a proč; jaké konkrétní detaily nám sdělovaly důležité informace a které byly zavádějící. Děti aktivně zjišťují, čím vším na jevišti komunikují, co vše divák vnímá a přiřazuje tomu přirozeně významy. A mnohdy to může být jen nechtěné či nepatřičné gesto, formulace věty, pohled, přítomnost nějakého předmětu na jevišti, v hracím prostoru. Pojmenováním toho, co naopak výborně fungovalo a podporovalo sdělení, si děti zvědomují funkční jevištní prostředky. Podstatné je i „vyhmátnutí“ toho, co bylo nadbytečné (opakování informací, dvojení sdělení v jednání a slovech, neúnosná délka ve vztahu k podstatě sdělení). Menší děti i někteří starší začátečníci mají velmi často potřebu se na jevišti zbytečně předvádět, používat mnoho zbytečných slov i gest. Důsledným reflektováním etud velmi brzy pochopí na konkrétním materiálu, přirozenou cestou, bez mentorování a udílení všeobecných rad ze strany vedoucího, že základem je především sdělnost, zkratka a akce.

V reflexi obvykle nejprve mluví diváci - co viděli, co k nim doputovalo za sdělení, poté mají možnost vyjádřit se hrající - co chtěli sdělit, jaký byl jejich záměr, nakonec hledáme společně možná řešení, jak pomoci sdělnosti a čitelnosti situace.

Další práce s etudou v inscenačním procesu:

- pokud v základu funguje – čištění a zpřesňování, výstavba celku, práce s tempem a gradací, timing atd.,
- pokud obsahuje některé zajímavé podněty - výběr funkčních nápadů a jejich použití v návazných zadáních, nebo kombinace různých nápadů z etud (pokud např. vzniká více variant v různých dvojicích či skupinách),
- pokud v základu nefunguje – nové zadání, hledají se nové cesty pro sdělení.

Etuda nabízí možnost být zároveň **základem** společné kolektivní **tvorby i studia** zákonitostí divadelního jazyka. Prostřednictvím etudy a improvizace se dítě/student stává aktivním spoluautorem jevištního tvaru.

Tvarování

Nelze si naivně představovat, že práce s etudou a improvizací je v inscenačním procesu samospasitelná. Že takzvaně „slepíme“ několik zdařilejších etud dohromady a máme hotové představení! Materiál takto nashromážděný prochází v průběhu tvarování pečlivým rozborem, ověřováním funkčnosti a ve finále proměnami s ohledem na celek a výstavbu inscenace - čištění od nadbytečností situačních i textových, dvojených informací, další práce s motivy posilujícími hlavní téma, proměny s ohledem na formální výstavbu a proporce celku, zpřesňování jednotlivých akcí a motivací postav v každém okamžiku atd. To už je finální režijní práce a odpovědnost vedoucího.³²

Premiéra a reprízy

V procesuálním chápání divadla není cílem fixace, ale stále živoucí tvar, který přináší živost v projevu herců a autenticitu výpovědi. Premiéra tak není cílem, ale významným mezníkem v procesu. Prvním prověřením před publikem. Prvním **potvrzením funkčnosti zvolených prostředků a sdělnosti** inscenace. První reakce diváků naznačují, co je třeba zpřesnit, krátit, dotahovat, příp. zcela změnit.

Reprízy znamenají další setkávání s diváky. Další ověřování a zpřesňování na zkouškách. Reprízování přináší také **zkušenost s opakovaným hraním**. Není jednoduché, aby si inscenace udržela svou živost, děti byly stále hravé a přirozené ve svém jevištním jednání, v situacích se navzájem „cítily“ a jednaly opakovaně „tady a teď“. Je dobré vnášet do hry nové impulsy a úkoly, které udržují děti ve střehu, v aktivitě. Změny

³² Samozřejmě i v této fázi se mohou do jisté míry zapojit zkušenější studenti: např. výběr a konkrétní řazení scén v *Tančírně* - viz popis konkrétních inscenačních postupů v Kapitole IV.2.

přicházejí jednak zpřesňováním situací na základě připomínek diváků, jednak je vedoucí může začleňovat záměrně a počítá s nimi už při vzniku inscenace.³³

I takzvané „oprašovačky“, kdy k významným změnám nedochází, ale je potřeba před vystoupením inscenaci dětem oživit a připomenout si důležité body a návaznosti, lze zpestřit zkoušku různým způsobem, aby nešlo jen o bezduché a nudné drilování (zrychlený nebo zpomalený film, sled živých obrazů reprezentujících vrcholné okamžiky jednotlivých scén, pantomimické přehrání určitých částí či celku, repliky pronášené zástupnou řečí apod.).

Veřejné vystupování bývá mnohdy spojeno s hraním **v různých prostorech**, různých typech sálů, jinak velkých, jinak orientovaných, s odlišnou akustikou. Je dobré na to myslet, počítat s tím už v přípravné fázi a během zkoušení. Zařazovat průběžně různá cvičení na vnímání prostoru ve spojení s hlasem, pohybem, gestem. V závěrečných fázích obměňovat i zkušební prostor – hraní na šířku i na délku zkušebny, v prostorách jiné zkušebny. Před samotným vystoupením je důležitá prostorová zkouška přímo na konkrétním místě.

Práce s kritikou

Účastí na dětských a studentských přehlídkách přichází i zkušenost s odborným hodnocením. Pro děti (i některé vedoucí) není snadné přijímat kritiku a musí se učit tomu, jak s ní nakládat, jak k ní přistupovat. Je dobré si uvědomit, že kritika (dobrá/kvalitní) může nabídnout podněty k zamyšlení nad funkčností zvolených prostředků, sdělností jednotlivých scén, výstavbou inscenace, upozornit na nadbytečné, zavádějící, nebo nesrozumitelné detaily atd.

Dětem zdůrazňuji, že **jde o „nabídku“ a „upozornění“!** To, jak budeme s podnětnými připomínkami dále pracovat, co přesně a jak budeme v inscenaci měnit, a které připomínky naopak nepovažujeme za relevantní a inscenaci by posouvaly „jinam“, než byl náš záměr, je výsledkem společné debaty s dětmi. Nezkušení aktéři mívají tendenci

³³ Např. různé řazení scén v *Nočních můrách*, alternace v *Justýně a upírech* - viz popis konkrétních inscenačních postupů v Kapitole IV.1.

k naprostému odmítání kritiky („oni nás vůbec nepochopili“), nebo naopak přijímání kritiky jako absolutní pravdy, proto považuji **společnou diskusi** s dětmi/studenty nad jednotlivými připomínkami za zásadní součást procesu. Učí se tím nejen zodpovědnosti za společné dílo, ale zejména věcnému přístupu ke kritice.

Pohyblivý cíl

Pokud jsem mluvila o inscenačním procesu jako o cestě, kde je tedy její konec, cíl?

Pro začínající děti je tím základním a dohlédnutelným cílem pochopitelně premiéra. Připravený kratší tvar s nejmladšími dětmi se odehraje většinou pouze jednou pro rodiče a kamarády. Je to premiéra i derniéra zároveň.

Starší a zkušenější účastníci už vnímají premiéru jako počátek další etapy práce na inscenaci. Cíl se posouvá dál. Ví, že dokud nedojde na derniéru, je stále na čem - v inscenaci i na sobě - pracovat.

A pro mne - vedoucího souboru je derniéra **zakořením práce na jedné z etap** postupného růstu skupiny i jednotlivců.

IV.JAK?

KONKRÉTNÍ INSCENAČNÍ PROCESY

Obecně lze mé zkušenosti z inscenační práce s jednotlivými věkovými skupinami shrnout takto:

S mladšími dětmi do cca 8-10 let věku, které ještě nemají tolik zkušenosti a vytrvalosti se práci na inscenaci věnujeme 3 – 6 měsíců, většinou od poloviny školního roku. Děti v tomto období teprve získávají první zkušenosti s metodami dramatické výchovy, rolou hrou, učí se základním jevištním pravidlům, potřebují častější střídání činností, zpravidla ještě nejsou dlouhodobě soustředěné a motivují je krátkodobější cíle. Zároveň ale považuji alespoň krátkodobé směřování k divadelnímu tvaru (byť drobnému) již v tomto věku za potřebné. Děti tak mohou přirozenou cestou ověřit a uplatnit dovednosti z průpravných her a cvičení, získávají cennou zkušenost s dotahováním svěřených úkolů i společného díla/spíš dílka, fungováním drobného jevištního tvaru, tříbí si smysl pro temporytmus jevištní akce, zažívají veřejné vystupování zaměřené na kolektivně předávanou výpověď a nikoli na pouhou prezentaci sebe sama/exhibici. Prožitek dobře odvedené práce a sdělného výsledku slouží jako nejlepší motivace k další práci na sobě i na náročnějších inscenacích. Nejvíce se v prvopočátcích osvědčují krátké útvary (do 15 minut) postavené na principu montáže či koláže, s využitím rytmizovaných textů a krátce rozehraných obrazů, situací a prostředí.³⁴

Období před započítáním soustavné práce na inscenaci, většinou první pololetí školního roku, je věnováno skupinové souhře a budování základních dovedností skrze nabídku různorodých námětů (literární, výtvarné, hudební, předměty apod.). Pestrý a kvalitní výběr námětů pro jednotlivé lekce, hry a cvičení přináší dětem zkušenost s různými druhy umění (a jejich "čtením"), rozšiřuje jejich obzory a zdroje, ze kterých mohou dále ve své vlastní tvorbě čerpat. Často se stane, že některý z nabídnutých námětů děti zaujme natolik, že se stane přímo podkladem pro inscenační práci, případně vyhledám podobný námět v jiném zdroji a původní průpravné rozehrané texty uplatníme v tradiční veřejné „literární kavárně“.

³⁴ Příklady drobných tvarů: Hokejista/Kainar; Na hrady!/M.Kratochvíl; Jeleňovití, Blázníček/P.Nikl; Autoříkadla/J.Pištor ze sbírky Básně a brundibásně; Placatý králík/B.Oskarsson; Noční můry/autorské

Průpravná fáze tak může vedoucímu posloužit také k průzkumu zájmů a zaměření dětí a k volbě vhodné předlohy i způsobu inscenování.

Inscenace s mladšími skupinami mají kratší životnost, hrají se pro rodiče, příp. na veřejném divadelním maratonu „KOLÍK“, kde si předávají pomyslnou štafetu všechny věkové skupiny souboru KUK. Celkově jde obvykle o jedno až tři vystoupení brzy po fixování tvaru, zejména pro menší děti je těžké dlouhodoběji udržet a opakovat fixovaný tvar a brzy se ztrácí i původní hravost jevištního jednání - děti potřebují nové úkoly, nové impulzy, aby udržely pozornost. Pokud je už skupina zkušenější, tj. nepracuje prvním rokem, inscenační práce se vydaří a povede se inscenaci dokončit už na jaře, kdy probíhají první kola dětských divadelních přehlídek, je možné zvážit účast souboru na přehlídce. Děti tak mají možnost setkat se s jinými soubory, seznámit se s jejich prací, zažít nové publikum. Vedoucí může vyslechnout připomínky odborné poroty a dále s nimi pracovat ve vztahu k inscenaci i ve vztahu k dětem.

U starších a zkušenějších skupin od cca 11 let trvá inscenační práce obvykle 6 - 10 měsíců (někdy i déle). Schopnost delšího soustředění a cílené pozornosti, rozvoje formálního myšlení (indukce, dedukce, formální logika, hypotézy, alternativní řešení atd.) a decentrace osobnosti umožňuje dlouhodobější koncentrovanou práci s jedním tématem/námětem, jeho hlubší prozkoumání a „vytěžení“. Přípravná fáze, kterou jsem v předchozí části věnované mladším dětem vydělila, neboť není (nemusí být) přímo tématem/předlohou svázána s pozdější inscenací, se u těchto skupin už stává nedílnou součástí samotného inscenačního procesu. K rozvoji dovedností dramatického typu (řeč, pohyb, rytmus a temporytmus, práce s prostorem, práce s dialogem a situací, volba sdělných prostředků, tvarování a výstavba celku, syntéza divadelních složek) dochází v samotném průběhu prozkoumávání tématu, námětu či zvolené předlohy.³⁵

Životnost inscenací starších souborů bývá jeden až dva roky. U dětí tohoto věku dochází k rychlému vývoji, mnohdy až vývojovým skokům (v rozumové, citové i sociální oblasti) a je otázkou, zda bude ještě další rok pro děti zvolené téma a inscenační prostředky dostatečně zajímavé, nebo z nich už tzv. vyrostou. Proto je vhodné zejména při práci s touto věkovou kategorií myslet na potenciální možnosti v nejbližším vývoji dětí a plánovat úkoly trochu „nad“ jejich možnosti aktuální. Děti už sice udrží fixovaný tvar delší dobu, aby neztrácel na

³⁵ Viz ukázka konkrétních přípravných lekcí inscenace *Kočí palác* v Příloze č.2.2.

své živosti a autentičnosti, je ale potřebné připravovat hrajícím nové úkoly, oživovat znovu motivace jevištního jednání, pracovat s temporytmem. Účast na dětských divadelních přehlídkách už bývá s těmito zkušenějšími skupinami v podstatě součástí inscenačního procesu, samozřejmě za předpokladu, že vzniká kvalitní inscenace, za kterou si vedoucí i děti mohou stát.

U středoškoláků, tj. cca 14/15 let a výše, kteří už disponují rozvinutým systematickým uvažováním a formuje se postkonvenční morálka, bývá výrazná potřeba zabývat se nadosobními hodnotami, prozkoumávat filozofická a psychologická témata, vyjadřovat se k celospolečenským problémům. Tady je velmi důležitá práce vedoucího ve smyslu zužování tématu, směřování ke konkrétním osudům nebo textům, které téma zpracovávají – aby nezůstali u všeobecných formulací, černobílých stanovisek a všeobjímající potřeby spásy a změny světa, k čemuž tíhnou (dáno jejich zatím malými životními zkušenostmi). Složitá témata vyžadují více času na prozkoumávání, dohledávání materiálů, třídění informací, hledání formy a vhodných divadelních prostředků. Práce na inscenaci může trvat i 2 až 3 roky.³⁶ Zároveň už většinou nehrozí, že studenti z tématu představení tzv. „vyrostou“, naopak spíše rostou s ním a postupně jsou stále více schopni pronikat k detailům postav a zvládat své herecké úkoly na vyšší úrovni. Otevírá se tak možnost delšího reprízování a zkušenosti s dlouhodobějším „udržením“, vývojem a proměnami inscenace.³⁷

³⁶ Viz popis přípravy inscenace *Gerta S.* v kapitole IV.3.

³⁷ Inscenace *Jídelna aneb Vařím, vaříš, vaříme* byla hrána po dobu čtyř let. Poslední dva roky s pravidelným reprízováním jednou měsíčně (Divadlo Kámen a A Studio Rubín) + festivaly a zájezdy

IV.1. Inscenace vycházející z literární předlohy

JUSTÝNA A UPÍŘI

KOČIČÍ PALÁC

Pro srovnání dvou konkrétních inscenačních postupů vycházejících z předem zvolené literární předlohy jsem vybrala inscenaci *Justýna a upíři*³⁸ a *Kočíčí palác*³⁹, na kterých lze dobře dokladovat nejen samotné postupy v inscenačních procesech, ale i postupný vývoj dětí ve skupině a dlouhodobější směřování v práci s jednou skupinou, přesahující jednu konkrétní inscenaci, jeden inscenační proces. Zároveň mohu naznačit a ve zkratce popsat další směřování k inscenacím náročnějším, těžších ze získaných zkušeností a dovedností.

Šlo o skupinu zpočátku čistě dívčí, postupně se rozrůstající o další členky a členy. I skupina sama prochází svým vývojem a ideálně progresivním procesem, který kvalitní vedoucí-pedagog cíleně ovlivňuje a směřuje ke stále náročnějším úkolům.

V procesu práce na inscenaci *Justýna a upíři* byla skupina ještě málo zkušená s dlouhodobými projekty, nicméně už měla za sebou dvouletou přípravu v dramatických metodách a technikách a dvě drobné inscenace, určené spíše pro interní prezentaci, zejména pro rodiče a kamarády. Z toho vycházely i cíle v oblasti dramatické (zejm. dramatická situace, přirozené jevištní jednání, veřejná prezentace). S ohledem na kognitivní vývoj dětí, nastupující pubertu a problematické vrstevnické i rodinné vztahy byly voleny cíle v oblasti osobnostní a sociální, které v aktuální situaci pro mne převažovaly.⁴⁰

Kočíčí palác byl inscenací, která bezprostředně navazovala na *Justýnu a upíry* a stavěla na získaných dovednostech a kladla na dívky náročnější úkoly. Převažovaly tak cíle v oblasti dovedností dramatických.⁴¹

Popisu inscenačních procesů se věnuji v následujícím textu jednotlivě. Pro přehlednost srovnání procesů v konkrétních bodech přikládám pak ještě srovnávací tabulku.

³⁸ Scénář inscenace v Příloze č.1.3. *Justýna a upíři*

³⁹ Scénář inscenace v Příloze č.2.3. *Kočíčí palác*

⁴⁰ Stanovené cíle v Příloze č.1.1. *Justýna a upíři*

⁴¹ Stanovené cíle v Příloze č.2.1. *Kočíčí palác*

JUSTÝNA A UPÍŘI

Příprava inscenace (počínaje hledáním námětu a konče premiérou) probíhala zhruba půl roku v rámci výuky na Základní umělecké škole Klecany/Odolena Vodě. K dispozici byly dvě vyučovací hodiny týdně, což je hodina a půl čistého času! V závěrečných fázích před premiérou tedy proběhla ještě dvě víkendová soustředění. Soubor byl čistě dívčí, osm dívek ve věku zhruba 10-11 let.

Podnětem k výběru předlohy bylo přání dětí zkusit si nějaký tajemný, strašidelný nebo detektivní příběh. Z několika návrhů, které jsem dívkám předložila, vybraly po společné dohodě povídku *Jamie a upíři* z knihy Briana Jacquese *Sedm strašidelných příběhů*.

Děti lákal strašidelný příběh a mým záměrem bylo, aby se na pozadí strašidelného příběhu děvčata dozvěděla něco o sobě, vztazích a problémech, které jsou pro ně aktuální. Jamieho příběh takových zajímavých a děvčatům **blízkých témat** nabídl celou řadu – vztahy v rodině, v partě dětí, odvaha a strach, slib, přísaha, rituály atd.

Prvním problémem v počáteční fázi se zdálo přepracování příběhu pro skupinu holek, v původní verzi je parta dětí smíšená, tvoří ji chlapci i děvčata. Mluvila jsem s děvčaty o tom, zda mají také nějakou partu, jaké tam fungují vztahy apod. Jejich zážitky a zkušenosti mne přesvědčily o tom, že by příběh Jamieho mohly opravdu zažít i ony. Vyprávěly dokonce i o svých večerních výpravách na místní hřbitov a dalších historkách, které jen potvrzovaly, že dokázat ostatním svou odvahu, překonat strach, „vytáhnout se“ před ostatními není jen výsadou klukovského světa.

Proces vedl od prozkoumávání témat předlohy skrze vlastní zkušenosti (přísaha, slib, strach, rodičovská péče), přes budování jednotlivých postav příběhu (informace vytěžené z textu, vzniklé z rozehrávek a etud, upevňování zvolených typů a výrazných charakterů, prověřování postav v jednání a situacích) a vzájemných vztahů (vztahy mezi jednotlivými postavami v partě, v rodině, v upíří rodince), hledání inscenačních prostředků, prověřování zvolených materiálů, k tvorbě scénáře.

Přehledněji shrnuto - jsme po prvotním seznámení s příběhem:

- společně hledali témata, která kniha nabízí, a prozkoumávali je; hledali jsme téma, které je pro nás nejdůležitější, nejnosnější...;
- seznamovali se s postavami, které zde vystupují;
- zkoumali, jak se příběh a postavy změní/nezmění, když v partě budou pouze dívky;

- zamýšleli se nad scénografií - jak vytvořit jednotlivá prostředí a jak s nimi a v nich pracovat;
- promýšleli, co nám nabízí zvolený materiál (kartonové krabice);
- vytvářeli jednoduché kostýmy – podle toho, jak jsme „poznali“ všechny postavy;
- rozčlenili příběh do pěti scén a vytvořili bodový scénář, v jehož rámci probíhaly improvizace (dívky se v rolích střídaly a v konečném tvaru fungovaly alternace);
- vytvářeli na základě improvizací a etud scénář, který prošel v průběhu zkoušení mnoha změnami

Při práci na **konkrétních postavách a situacích** jsme využívali improvizace i propracovanější etudy. Ve volnějších improvizacích si děvčata hledala a ověřovala charaktery jednotlivých postav a zkoumala vztahy mezi nimi. V propracovanějších, promyšlených a nazkoušených etudách si ujasňovala motivace chování jednotlivých postav, nacházela různé možnosti řešení jednotlivých situací, ověřovala sdělnost vytvořených scén. V rolích jednotlivých postav se děti zpočátku střídaly, což přinášelo jednak pro inscenační práci různé možné pohledy na postavy i situace, jednak pro dívky samotné zkušenost s různými typovými postavami a třibení vlastních hereckých dovedností. Později byla pevně obsazena role matky/upíří matky a Justýny, ostatní role dětí z party zůstávaly v alternacích. Možnost střídání rolí přinášelo výhodu i v období reprízování inscenace, udržovalo čerstvost a hravost v jednání hrajících dětí, udržovalo je v neustálé pozornosti, přinášelo možnost jednoduchého záskoku v době nemoci atd.

Samotný **scénář** prošel v procesu dlouhým vývojem. Nejprve vznikl bodový scénář, na kterém pracovala sama děvčata, a vybírala důležité situace z předlohy. Podle jejich bodového scénáře se začaly jednotlivé situace rozehrávat. Někde se ukázalo, že jimi vybrané momenty nejsou příliš nosné a pro příběh důležité, a tak byly vypuštěny. Děti tak měly možnost samy ověřovat svůj bodový scénář a zjišťovat v akci, zda jejich výběr byl vhodný a proč případně nefunguje. Podle mne výborná příležitost učit se v procesu rozdílnosti literárního a divadelního jazyka, rozhodně smysluplnější postup, než kdyby jim vedoucí bodový scénář sám upravil, seškrtal, tzv. „naservíroval“. Text jsem zaznamenávala přesně tak, jak vznikl v postupně stavěných, čištěných a několikrát prověřených etudách a následně sama upravovala (zejm. stavba vět, návaznosti, přesnější formulace) a doplňovala o

informace, které byly pro srozumitelnost důležité a v zaznamenaných textech chyběly. Upravený text jednotlivých situací se na zkouškách opětovně prověřoval a dále proměňoval. Scénář tak prošel v průběhu zkoušení desítkami větších či menších změn, dalo by se říci, že každou zkouškou se postupně vyvíjel. Bylo pro mne důležité, aby věty dětem „šly do pusy“ a neblokovaly jejich přirozené jevištní jednání.

V závěrečné **fázi tvarování** jsem mimo jiné použila i techniku přehrání scén/výstupů inscenace v živých obrazech. Tato technika slouží mimo jiné k vyjasnění nejsilnějšího okamžiku konkrétní situace, zvědomění si hlavní myšlenky/tématu konkrétní scény. A najednou se absolutně zpřesnily a zpřehlednily i místa, se kterými jsem zatím nebyla z hlediska jejich sdělnosti a funkčnosti prostředků úplně spokojena. Zkusili jsme propojení hraných scén s živými obrazy. Tolik potřebná a doposud marně hledaná humorná nadsázka a grotesknost byla na světě. Živé obrazy se dostaly hned do úvodní části inscenace. Velmi jednoduše, rychle a s nadsázkou diváka uvedly do tématu a žánru a seznámily ho se vztahy mezi Justýnou a její matkou. Podruhé se objevily v části představující Justýniny sny o životě bez matek. Tato scéna zprostředkovává divákovi cestu k pochopení vnitřního světa Justýny, jejích snů a tužeb. Ostatní dívky doplňovaly Justýnin vnitřní monolog obrazy, dotvářejícími snovou náladu, pocity bezstarostnosti, pohody, příjemného fantazírování. Zároveň měly obrazy nést obecnou zprávu o tom, že sny a touhy máme všichni, ať už jsme jakéhokoli naturelu, ať jsme z jakýchkoli poměrů - odkaz k různým typům dětí z party. Děvčata proto v této scéně zůstala v kostýmech ostatních dívek z party. Potřetí živé obrazy ztvárnily večer v domě Justýniných rodičů – matka s otcem se dívají na televizi. Obrazy zrcadlí vztah matky a otce, který se ve své podstatě neliší od vztahu matky k Justýně, tj. matčino přehnané a dusivé opatrovnictví. Zároveň tu živé obrazy posouvaly děj k půlnoční scéně - Justýna opouští tajně dům. Naposledy, počtvrté byly živé obrazy použity ve výstupu s upíry, jakožto nápadná připomínka obrazů z úvodní části – paralela vztahu upíří matky a její dcery se vztahem Justýniny matky k Justýně. Živé obrazy (první, druhý a čtvrtý) doplňovaly sborové pasáže textu matky.

Ukázka ze scénáře (vstupní scéna Matka a Justýna; závěrečná scéna Upíří matka a Vladimírka):

MATKA A JUSTÝNA - ŽIVÉ OBRAZY

Scéna: V pozadí dům s oknem vystavěný z kartonových krabic, v popředí pokojíček a zahrada před domem. Matčin monolog k Justýně je fázován do živých obrazů. Jednotlivé živé obrazy jsou oddělovány tmou. Text v živých obrazech je sborově pronášen ze zákulisí; na scéně pouze matka a Justýna.

MATKA (*dává Justýně prášky proti alergii*): Justýno, vzala sis prášky? Ne, to se ví, že ne vzala.

MATKA (*ukazuje na zašpiněné triko, Týna se dívá znuděně na televizi*): Jestli nebudeš brát prášky, vrátí se ti alergie a celou mě i tatínka poprskáš. Jakmile se ti projeví, půjdeš rovnou do postele a zůstaneš tam.

MATKA (*Justýna se něčím cpe a matka vytírá podlahu*): Ty zuby by sis také mohla vyčistit. Co s tou pastou vlastně děláš? Možná jí pojídáš, ale rozhodně si s ní nečistiš zuby, to je mi jasné.

MATKA (*zatímco Justýna se snaží nenápadně utéct, matka vaří oběd*): A co domácí úkoly? Vsadím se, že jsi ještě ani nezačala. Nemysli si, že když sotva začaly prázdniny, můžeš se domácím úkolům vyhnout.

MATKA (*tahá Justýnu "výchovně" za ucho*): Vezmi si moje slova k srdci, jinak skončíš jako ta šmudla Markéta. Zůstaneš hloupá jako boží hovádka a budeš se poflakovat po nárožích...

UPÍŘÍ MATKA A VLADIMÍRKA - ŽIVÉ OBRAZY

Scéna: Hřbitovní náhrobky rozestě po celé scéně, v pozadí vysoká hrobka vystavěná z kartonových krabic, jejíž „dveře“ se nečekaně otevřou.

V živých obrazech je Upíří matka a její dcera Vladimírka; Justýna sedí schována za náhrobky. Text zaznívá sborově ze zákulisí. Živé obrazy jsou oddělovány tmou.

UPÍŘÍ MATKA (*hrozí Vladimírce, ta má svěšenou hlavu*): Jsi hanba rodiny, Vladimírko. Můžeš zapomenout na pohádkové sny, že letošní prázdniny strávíš v Transylvánii.

UPÍŘÍ MATKA (*zatímco Vladimírka se dloube v zubech, nabírá mech ze dveří hrobky*): Podívej se na ty své zuby, jsou skoro bílé. Stůj chvíli v klidu, ať ti je můžu trochu potřít tady tím zeleným mechem ze dveří.

UPÍŘÍ MATKA (*stojí nad Vladimírkou, která píše úkoly na jednom z náhrobků, a kontroluje ji*): Jestlipak ses poslední dobou učila o netopýřím létání? Ne, vsadím se, že ne.

UPÍŘÍ MATKA (*ukazuje domů, do hrobky; Vladimírka odevzdaně kráčí tím směrem*): Tak dneska v noci zůstaneš za trest v hrobce a budeš dělat domácí úkoly...

MATKA UPÍŘICE I VLADIMÍRKA (*odcházejí zpět do hrobky, dveře hrobky se za hrozivých zvuků zavírají*)

Ztvárnění dospělých postav bývá vždy na dětském divadle problémem. Zejména když jde o vypjaté a konfliktní situace. Pokusy o realistické ztvárňování takových scén končí pocity nepatřičnosti, nevhodnosti, neuvěřitelnosti, trapnosti nebo až směšnosti. Justýnina matka v úvodní scéně vyčítá své dceři kde co, tak jak to asi v určité míře známe všichni: „Umyla sis ruce?, Učeš se, prosím tě! Co to máš na sobě? Zastrč si to triko do kalhot.“ Dokud tyto věty vyslovovalo pouze děvče v roli matky, vyznělo to buď směšně, nebo častěji naopak až

neuvěřitelně krutě. Nepomohlo ani řešení této situace zastavením akce v živém obrazu. Až zmnožení hlasů a chórický projev dodal této postavě potřebnou dávku nadsázky a zároveň velice přesně nesl zprávu nejen o dvojici matka-dcera na jevišti, ale i o nás a naší všeobecné zkušenosti s přehnanou rodičovskou péčí.

Zvukový doprovod (použit k členění živých obrazů, k dokreslení atmosféry, otevírání a zavírání hrobky na hřbitově, při přestavbách) vznikl z improvizací a v průběhu představení ho zajišťovala sama děvčata ze zákulisí. Po prvních uvedeních jsem se rozhodla, že děvčata budou přítomna na jevišti v průběhu celé hry, nebudou odcházet do zákulisí, a veškeré jejich akce (hudební doprovod, sborové pasáže) budou v představení tzv. „přiznány“. Otevřela se jim tím lepší možnost reagovat na dění na jevišti, v chórech být opravdu „v roli“ matky, reagovat jako „parta“.

KOČIČÍ PALÁC

Japonskou pohádku *Kočičí palác* v přepravě Zlaty Černé a Miroslava Nováka z knihy *Prodaný sen* jsme měly s děvčaty vyhlédnutou už z předchozího roku. Příběh Pyšné paní, služky Jukiko a její přítelkyně Černé kočičky nabízel vhodné role dívčí skupině, která se od předchozího roku ještě rozrostla o dvě nové členky. Soubor byl tedy desetičlenný. V procesu bylo třeba zohlednit, že dvě nové dívky potřebují nejprve získat základní dovednosti, zbavit se ostychu, začlenit se do kolektivu a ve výsledném tvaru mít odpovídající úkol, který zvládnou (obě se zapojily do rolí služebnictva a vytváření prostředí, jedna se navíc výrazně uplatnila v hudebním doprovodu hrou na altovou flétnu). Délka přípravné části se příchodem nových dětí trochu protáhla a k premiéře inscenace jsme dospěli po sedmiměsíční práci a dvou víkendových soustředěních.

Převod literární předlohy vždy znamená převod z jazyka literatury do jazyka divadelního, hledání jevištních prostředků, metafor a převod, resp. znovuzrození postav. Literární autor si v popisu postavy a jejího charakteru vystačí s větou: „*Kdysi dávno žila v jedné vesnici velice pyšná a zlá paní.*“. Divadelní tvůrci si ale musí položit mnohé otázky: Jak se to bude konkrétně projevovat v jevištní akci? Jak se její pýcha a zlostnost promítne do vztahů

k ostatním postavám, které předloha neřeší/nemusí řešit, ale na jevišti se spolu potkají (např. Pyšná paní a služebnictvo, služebnictvo a Černá kočička)? Jakým služebnictvem konkrétně by se asi taková osoba obklopila (služebnictvo bude muset vykonávat určitou činnost, postavy budou mít konkrétní vlastnosti)? atd. – a další otázky, na které je třeba v průběhu inscenačního procesu společně hledat jevištní odpovědi. V úvahách, ale hlavně v akci a hře v roli. Jednoduše řečeno – nejprve je třeba **vybudovat postavy a jejich vztahy**.⁴² Je to postupný proces, přibývají a zpřesňují se informace o jednotlivých postavách, narůstají zkušenosti s postavami v různých rozehrávaných situacích a s jejich reakcemi, zpřesňují se v konfrontaci s dalšími postavami. Osvědčilo se mi vytvářet si společně s dětmi **archy postav**, kde zakreslíme siluetu postavy a postupně přidáváme a dopisujeme informace – dovnitř siluety - co víme o charakteru, emocích a vztazích postavy, vně - jak se projevuje navenek, co se o ní říká, okolnosti, které ji ovlivňují. Archy doprovázejí celý proces. Umožňují jednak systematické zaznamenávání všeho, co bylo průzkumem zjištěno, experimenty vytvořeno, etudami prověřeno, jednak hladký start každé zkoušky rychlým připomenutím, co už o postavách víme, máme ověřeno, základní charakteristiky (archy mohou viset na stěnách zkušebny, aby byly na očích a přístupné v každém okamžiku procesu).

Brzy se ukázalo, že bude důležité se důkladněji **seznámit s japonskou kulturou a zvyky**, že naše všeobecné vědomosti a představy pro divadelní práci nestačí. V rozehrávaných situacích se totiž začaly vynořovat konkrétní praktické otázky, např. Jak vypadá typický japonský pozdrav? Jak si představit a jak ztvárnit japonského jasnovidce? Jakým způsobem takový japonský jasnovidec nahlíží do budoucnosti? Jaké jsou typické japonské rodinné vztahy a vazby? Jak a kdy probíhají typické japonské rituály – čajový obřad apod.? Kde leží ostrov Kjúšú a hory Inaba? Jak vypadá venkovský japonský dům? Jak vypadá japonský venkov? Takové informace byly důležité jednak pro herecké jednání – významová gesta, stylizovaný pohyb, vyjádření hierarchie, reakce postav..., jednak se staly podkladem pro hledání možností ztvárnění konkrétních prostředí a situací, v nich se odehrávají. Dívky se rozdělily do tří skupin podle témat, která je nejvíce zajímala (zeměpis/reálie; kultura/umění; zvyky/tradice/zajímavosti) a dostaly za úkol vyhledat potřebné informace, fotografie, ilustrace a obrázky, zvukové nahrávky, ukázky z textů apod. Na sběr materiálu a následné vytvoření tematických koláží měla děvčata tři týdny. Následné víkendové soustředění bylo

⁴² Viz ukázky z lekcí v Příloze č.2.2. Kočičí palác

zasvěceno Japonsku. Japonský víkend mimo jiné zahrnoval poslech japonské tradiční hudby, čajový obřad, skládání origami, prezentace vytvořených koláží, setkání s našim kamarádem muzikantem, který Japonsko navštívil a se kterým jsme se pustili do společné japonské pentatonické hudební improvizace s xylofony, flétnami, bubínky, dřívky a činely. Víkendové setkání jsme završili prohlídkou výstavy orientálního umění.

Výrazná odlišnost japonské kultury se odrazila ve volbě inscenačních prostředků. Ve **výrazné stylizaci** všech jevištních složek. Pohybové, mluvní, hudební i ve výtvarných prostředcích (scéna, kostýmy).

V pohybové složce bylo zapotřebí množství průpravných cvičení a her, zaměřených zejména na precizní koordinaci pohybu, vědomou práci s napětím a uvolněním v těle, přesnost gesta a jeho fázování, stylizaci chůze, stylizaci zvířecího pohybu. Postupně pak byly získané dovednosti uplatňovány v konkrétních jevištních situacích a hereckých akcích.

Pro stylizovaný **mluvní projev** jsem zvolila pomalé tempo řeči, důsledně spisovný projev, minimalismus ve slově. Výběr replik byl pečlivý, cokoli neslo nadbytečné informace, nebo se dalo sdělit pohybem a jednáním, bylo vyškrtáno.⁴³ V některých momentech přecházel mluvní projev do pantomimy či výrazného gesta a funkci slov přebírala hudební složka, např. hádka Pyšné paní a Jasnovidce.

Hudební složka v částech, kde zvukově dotvářela atmosféru situací, vycházela z hudebních improvizací v pentatonice. Propracované a významotvorné byly hudební motivy hlavních postav – Pyšné paní a Jukiko. Složil je pro nás J.Zimmel a děvčata je hrála na flétny. Významově hrály zejména ve scénách cesty do hor Inaba a v Kočičím paláci. Cestu jednotlivých postav do hor Inaba (Pyšné paní, Jukiko) vždy doprovázel jejich hudební motiv a v jevištní akci se to projevovalo tím, že „prostředí“ buď vycházelo jemné melodii Jukiko vstříc a pomáhalo jí, anebo cestu znepríjemňovalo a ztěžovalo za zvuku ostré pichlavé melodie Pyšné paní. Ve scénách z paláce koček byly kočky při jemné melodii Jukiko klidné a vstřícné, při provokující melodii Pyšné paní kočky zdivočely, byly agresivní a Pyšnou paní

⁴³ A upřímně řečeno, s dnešním odstupem, bych škrtala ještě daleko více. V procesu, kdy jsme příběhem se souborem žili a byli jím pohlceni, nám samozřejmě připadaly všechny detaily důležité a podstatné.

nakonec roztrhaly. Hudební motivy tak zpřehledňovaly a pomáhaly variovat scény, které se v příběhu v jistých obměnách opakovaly.

Použité **výtvarné prostředky** měly odkazovat k orientální kultuře, být jednoduché, víceúčelové a použitelné pro stínohru.

Pro **kostým** jsem zvolila široké pruhy látek, přehozené přes hlavu, zakrývající tělo až ke kotníkům. Lehká látka umožňovala volný pohyb při vytváření prostředí cesty a různých překážek; její záhyby značily různá zákoutí, houštiny, jeskyně. Z těžší látky byly ušity široké pásy s háčky pro snadné a rychlé připnutí; připnutím v pase a přepásáním pruhu látky vytvářely japonské kimono. Barvy látek byly v jemných pastelových odstínech – starorůžové a tmavě zelené pro služebnictvo a prostředí; krémově bílé pro Jukiko a bordó pro Pyšnou paní. Kostým Černé kočky i ostatních koček z Kočičího paláce tvořilo přiléhavé tmavé oblečení, přes které se dal rychle přehodit pruh látky, příp. připnout pásek kimona.

Scénu tvořily tři rámy připomínající zástěny v japonských interiérech potažené neprůhlednou látkou, při prosvícení umožňující stínohru. Stínohra byla použita jako průhledy do vedlejších místností ve scénách odehrávajících se přímo v Kočičím paláci (krásné dívky, vzteklé kočky). Za prosvícenými rámy se objevovaly obrysy postav, bylo možno zaslechnout útržky rozhovorů, v závěru pak zlostné a prskající kočky. Stínohra se stávala kukátkem za utajenou stěnu, v nejasných zkraslených obrysech nesla tajemství, napětí a nedořečenost, dávala prostor pro divákovu fantazii a představivost.⁴⁴

Práce na scénáři probíhala průběžně. Pohádka *Kočičí palác* je kompozičně vystavěna na opakujících se motivech s variacemi, vázaných na určitá prostředí. Nejprve jsme společně vytvořili scénosled vycházející ze střídání jednotlivých prostředí. Pod jednotlivá prostředí jsme zapsali důležité dějové body a motivy, které se v konkrétním prostředí odehrají, než dojde k jeho změně. Dalším krokem bylo zkoumání možností, jak některé situace a motivy z jednoho prostředí propojit, přeskládat a zhutnit tak, abychom předali veškeré potřebné informace divákovi a zároveň vytvořili kompaktní, neroztříštěné celky. K jednotlivým situacím jsem si vypsala zajímavé a působivé repliky z předlohy, které se v procesu zkoušení stávaly součástí mého zadání pro rozehrávání konkrétních scén. Improvizacemi a etudováním se ověřovaly a precizovaly do definitivního scénáře. Jak bylo řečeno výše, šlo nám o slovní

⁴⁴ Jako rámy jsme použili skládací stánky, které využívala základní škola při pořádání vánočních trhů.

minimalismus a úspornost v mluvním projevu. Exemplárním příkladem postupu odstraňování zbytečných replik, důrazu na sdělování pohybem a jevištním jednáním a významové využití hudebního plánu, je hned vstupní scéna inscenace. Divák se v ní seznamuje s prostředím paláce Pyšné paní, veškerým služebnictvem a jejich vzájemnými vztahy, s dívkou Jukiko i s jejím přátelstvím s Černou kočičkou, závistí Pyšné paní vůči Jukiko a její zlobou vůči kočce – to vše prostřednictvím jevištní akce a jediné promluvy.

Ukázka ze scénáře (úvodní scéna):

1. DŮM PYŠNÉ PANÍ

Hudební motiv Pyšné paní – vstupujeme do domu Pyšné paní, naplněného úklidem a shonem sloužících.

S hudebním motivem Jukiko se rozehrává přátelský vztah Jukiko a Černé kočičky.

Brzy se ozve opět disharmonický hudební motiv Pyšné paní, která Jukiko odhání za prací.

PYŠNÁ PANÍ (*ke kočce*): Ale, ale, proč tak prskáš? Nehladím tě snad tak pěkně jako Jukiko?

Pro soubor byl tento inscenační proces další významný krok kupředu, jak v získaných dovednostech spojených zejména se stylizací ve všech složkách inscenace, tak ve schopnosti zvládat více jevištních úkolů – střídání rolí, hudební doprovod, práce s kostýmem, manipulace s rámy, stínohra. Setkání s předlohou vázanou na jiné kulturní prostředí dalo dětem nové vhledy a povědomí o japonské kultuře a v souvislosti s divadelní prací zkušenost a uvědomění si, jak se kulturní kontext předlohy/příběhu zásadně promítá i do divadelního jazyka a volby inscenačních prostředků.

Srovnávací tabulka obou inscenačních procesů

	JUSTÝNA A UPÍŘÍ	KOČČÍ PALÁC
Věk, zkušenosti, délka inscenace	10-11 let; dva drobné tvary určené k internímu předvedení pro rodiče, délka plánovaného výsledného tvaru 20-25minut	11-12 let; prošli půlročním inscenačním procesem (Justýna a upíří) a následným reprízováním; délka plánovaného výsledného tvaru 30-35 minut
Předloha	Povídka s dětským hrdinou s fantaskními motivy. Strašidelná groteska.	Japonská pohádka. Pohádkový příběh vycházející z odlišné kultury s hororovou tečkou.

Zkoumaná témata	Vztahy mezi vrstevníky, parta, potřeba začlenit se. Rodinné vztahy. Strach a odvaha. (Běžné životní situace)	Síla upřímného přátelství v boji se zlem a zpupností. Závist a zatrpkllost. (Japonská kultura)
Výběr (z pohledu pedagoga)	Vychází zejména z potřeb a tomu odpovídajících cílů v rovině osobnostní a sociální (prepubertální vnímání světa, vrstevnické vztahy a skupinová hierarchie, rodinné problémy).	Vychází zejména z cílů dramatických (práce se stylizací, znakovost a symbolika na jevišti, práce s kostýmem, hudební složka inscenace).
Postavy	Typové – výrazné typy, postava je nositelem výrazné vlastnosti. Vytvářené dětmi na základě informací z textu a dotvoření v rozehraných etudách a improvizacích.	Typové – postavy jsou nositeli výrazných vlastností. V základu dané výrazněji předlohou (Pyšná paní, Jukiko) a vytvářené od nuly (služebnictvo, jasnovidec, ženy v kočičím paláci, domorodci).
Inscenační prostředky	Uvolněný přirozený projev v postavách dětí. Drobná stylizace „upírů“ – výrazné gesto, zpomalení pohybu a akce. Chórické pasáže matky (matčino peskování) – nadsázka ve smyslu „slycháme to občas všichni“. Živé obrazy – zvýraznění typičnosti situací (matka peskuje Justýnu a upíří matka peskuje svého potomka, vztah matka-otec).	Stylizace ve všech složkách – pohybu, mluvě, scénografii i hudebním doprovodu. Práce se znakem – typické gesto, nosítka Pyšné paní, překážky na cestě do hor Inaba, souboj s kočkami na zpáteční cestě Jukiko...
Scénografie	Jednoduchá scéna tvořená přesuny kartónových krabic a jejich seskládáváním (dům s oknem, plot u domu, náhrobky na hřbitově, hrobka s otevíratelnými dveřmi...) Kostýmy civilní, v jednoduchém znaku charakterizující postavu.	Scéna tvořená třemi rozkládacími rámy potaženými neprůhlednou látkou umožňující stínohru, tj. prosvícení a jejich přemísťování v prostoru (stěna domu Pyšné paní, vrcholky a štíty hor Inaba, vedlejší místnosti v Kočičím paláci). Kostýmy odkazující znakově k japonské kultuře (druh látek, kimono).

Hudba a zvukový plán	Vytváření zvuků a ruchů v některých scénách (strašení na hřbitově, otevírání hrobky apod.) a v přestavbách (tikot hodin odpočítávající zbylý čas od sázky a půlnoční scény na hřbitově).	Stylizovaná hudba evokující Japonsko (zvonkohra, zobcová a altová flétna, buben, dřívka, činel). Hudební motivy symbolizující hlavní postavy (Jukiko a Pyšná paní) a významově zasahující do konkrétních scén. Hra v roli muzikantů – „přiznaně“ v rohu jeviště jako nedílná a významová součást předváděného děje.
----------------------	--	---

Všechny předchozí zkušenosti z inscenačních procesů pak děti z této skupiny zúročily v inscenaci *Válka s mloky* (Dětská scéna 2005) – civilně přirozený i typový projev v rolích jednotlivých postav (novináři, pan Povodra a jeho žena, podnikatel Bondy, akcionáři Syndikátu, zástupci světových velmocí), stylizace (zejména ve střední části Po stupních civilizace), práce s veršem a chórem (chóry novinářů, pěvců světových dramát), hudební doprovod (flétny, bubny, zpěv).

Následovaly inscenace *Máj! Máj? Máj...* - inscenační práce s veršem (Dětská scéna 2006), *Němý film* - inscenace založená na pantomimě (Dětská scéna 2007, Národní přehlídka pantomimy a pohybového divadla 2007, X.Světový festival dětského divadla 2008), *Komunikační etudy* - autorská tvorba založená na hře se slovními druhy (Jiráskův Hronov 2008), *Ženská otázka* - autorská tvorba s texty z ženských časopisů (1.místo na soutěžní přehlídce hudebního divadla 2010)...

Posledním počinem této skupiny pod mým vedením byla inscenace *Jídelna aneb Vařím, vařiš, vaříme...* - Orwellovské archetypy z Farmy zvířat jsme zasadili do firemního prostředí, kde se nenápadným a plíživým procesem původně přátelské vztahy promění v totalitu. Angažovaná inscenace reflektující aktuální dění ve společnosti, varující, jak křehká může být hranice mezi kvalitním, důsledným vedením firemního kolektivu a fašismem s laskavým úsměvem. (Jiráskův Hronov 2016, Světový festival amatérského divadla v Monaku 2017) ⁴⁵

⁴⁵ Výběr z inscenací všech skupin souboru KUK v Příloze č.3.

IV.2. Autorské inscenace vycházející z tématu členů souboru

NOČNÍ MŮRY

TANČÍRNA

Srovnání inscenace *Noční můry* a *Tančírna* nabízí možnost nahlédnout obdobný proces tvorby autorské inscenace od tématu, resp. rozehrávaných témat v hodinách, v práci s odlišnými skupinami a věkovými kategoriemi.

Věk dětí a vstupní dramatické dovednosti a zkušenosti byly v obou skupinách různé. *Noční můry* připravovaly děti mladšího školního věku (6-8 let) se základními znalostmi metod a technik dramatické výchovy, s minimálními zkušenostmi s inscenační tvorbou a veřejným vystupováním. Na *Tančírně* pracovali studenti vyšších tříd ZŠ a čerství středoškoláci (14-16 let), kteří už za sebou měli většinou několik let studia na ZUŠ a několik inscenací (přehledně v tabulce níže). Nicméně pro obě skupiny to byl první zcela autorský počín, jakožto velmi osobní výpověď aktérů o nich samotných.

Rozdílnost procesů tkví zejména v míře zapojení dětí a studentů do jednotlivých složek tvorby. Ta byla u obou skupin maximální v obsahu, tvorba vycházela z jejich vlastních zážitků a zkušeností. Odlišnosti byly dány zejména:

- mírou zkušeností s metodami dramatické výchovy a se samotným inscenačním procesem (např. stavba etudy, schopnost samostatného průzkumu situací v etudách, vyhledávání nosných situací...),
- hereckými možnostmi danými věkem a získanými dovednostmi (tzn. typ dram. projevu s ohledem na věk, schopnost budování postavy a práce na postavě, možnosti charakterizace...),
- mírou dovedností dramaturgických a režijních ve výstavbě situací a celků (tzn. podíl na tvarování, čištění, komponování, fixování...),
- mírou dovedností v oblasti výtvarné (scénografie – scéna, kostýmy, rekvizity, plakáty a programy atd.), hudební (výběr hudby, hudební spolupráce), technické (střih hudby, videopozvánky, práce se světelným a zvukovým pultem atd.), organizační (organizace práce na zkoušce, pomoc s organizací vystoupení, propagace atd.).

Oba inscenační procesy popisují opět jednotlivě a přikládám tabulku s vyznačením oblastí samostatné tvorby účastníků.

NOČNÍ MŮRY

Na počátku školního roku jsem se (v rámci průpravné práce) s dětmi věnovala tématu emocí. Jaké emoce zažívají, jak je zvládají, s jakými situacemi jsou různé emoce spojeny, jaké jsou jejich vnější projevy. Došlo také na **emoci strachu**. Na arch papíru jsme s dětmi zapisovaly „čeho se lidé bojí obecně“, „čeho se bojí ony samy“, „v jakých situacích a prostředích zažívají pocity strachu“. Mluvili jsme o tom, jak jejich strachy ovlivňují jejich chování, jakým způsobem svůj strach překonávají, jak konkrétně se jejich strach projevuje. Z rozehrávaných etud se ukázalo, že se jejich strachy často promítají do snů. Bavilo nás tyto snové vzpomínky a představy více rozehrávat a vznikaly velmi zajímavé obrazy. Rozhodli jsme se, že zkusíme na toto téma připravit malé představení, vytvořit krátký divadelní tvar. Zkoumali jsme tedy, co se ve snech děje, jak se zažité věci ve snech proměňují – zveličení, fantasknost, nadsázka, prolínání několika zážitků, útržkovitost. A tady se začal rýsovat inscenační klíč.

Rozehrávaly se **reálné situace**, které děti popisovaly, situace navázané na jejich konkrétní zážitky. V předchozím průzkumu tématu strachu se objevovaly i hodně osobní a citlivé věci, které by nebylo vhodné a dětem příjemné zveřejňovat, zdůrazňovala jsem proto, aby si vybíraly k rozehrávání situace pro ně bezpečné, o které se chtějí podělit i s diváky (návštěva lékaře; školní výuka hudební výchovy; výčitky rodičů, že jí příliš mnoho sladkostí; jízda výtahem; vyprávění strašidelných historek). Každé z dětí si s ostatními připravilo etudu, která ho zobrazovala v jím vybrané reálné situaci. Tyto situace se staly podkladem pro **snové proměny**. V proměnách jsme vycházeli jednak z konkrétních detailů, které si děti ze svých snů pamatovaly, jednak z jejich fantazie a představivosti „co všechno by se mohlo stát“. Hráli jsme si se zpomalením, zvětšením a fázováním pohybu - oživé počítačové figurky v nadživotní velikosti bojující s hráčem počítačové hry. Absurdně jsme zvětšili reálné předměty - obří injekční stříkačka, kterou stěží přináší k pacientovi lékař i se zdravotní sestrou. Ožívaly a zvětšovaly se drobné předměty – bonbón/gumový medvídek zvětšující se postupně do obřích rozměrů a nakonec sám požírající mlsné dítě. atd.atd. Využívali jsme průběžně simultánních improvizací k získávání materiálu a různých možností, jak náměty ztvárnit (oživé počítačové figurky, zvětšování gumového bonbonu/medvídka, manipulace s obřími imaginárními předměty apod.). Zároveň tak děti získávaly potřebné dovednosti, v simultánní činnosti bez ostychu a sebezpozorování. Vybírala jsem zajímavé nápady a ty jsme

pak zapojovali do etud. Každé z dětí mělo postupem takto divadelně zpracovaný svůj sen i reálnou situaci (tzv. spouštěč strachu).

Následně bylo třeba najít **vhodný rámec**, prostředí a vstupní situaci, která rozehraje noční dětské snění a která je dětem blízká a známá. Mohl to být letní tábor, společná dovolená, soustředění zájmového kroužku, apod. Mnoho tzv. spouštěčů bylo spojeno se školou (jak vypovídající o našem školství!), a tak jsem nakonec zvolila rámec „školy v přírodě“. V situaci příjezdu na školu v přírodě a společného pobytu v herně se rozehrály situačně nebo v náznaku, replice ony spouštěče (učitelka nutí dítě spolknout prášek na alergii, odevzdat utajený pytlík bonbónů, vyhání chlapce od počítače...). Kontrastem mezi dětským hravým a zdánlivě bezstarostným světem a nočními děsy byla scéna ukládání se do postelí a převlékání do pyžam doprovázená písničkou Potvory J. Schmitzera.⁴⁶

Následovaly jednotlivé sny řazené za sebou a předěly mezi nimi tvořil improvizovaný klavírní doprovod, který dětem členil jednotlivé snové výstupy. Situace jsem řadila tak, aby postupně gradovaly ve své fantasknosti a tvořily tak přirozený „oblouk“ inscenace, vzestup dramatického napětí. **Pro konkrétní vystoupení** jsme vybrali vždy **5-7 snů**, aby byl celek pro děti dobře zvládnutelný a udržely pozornost po celou dobu deseti až patnáctiminutového představení. Střídání a různé obměny snových situací v konkrétních vystoupeních bylo výhodné i pro udržení hravosti a soustředěnosti dětí v několikerém reprízování. Vždy to pro ně byla svým způsobem nová „hra na sny“. K drobným změnám muselo samozřejmě dojít i ve vstupní situaci, protože byly zařazeny jiné sny, tzn. i jiné spouštěče. Přesný text jsem nezaznamenávala, vycházel z nazkoušených etud, ale mohl se neustále proměňovat a děti tak zůstávaly ve svém projevu svobodné. Vznikl pouze **bodový scénář** s obměnami podle aktuálně zařazených snů.

⁴⁶ Schmitzerova písnička Potvory v inscenaci zůstala z dob zkoušek. Potřebovala jsem děti ve scéně převlékání do pyžam rozpumpovat a rozdovádět, aby se vytvořil kontrast mezi reálným a snovým světem. A tahle skladba fungovala skvěle! Na jedné z přehlídek jsme dostali radu vypustit reprodukovanou hudbu a doprovod nechat klavíru, který doprovází i další snovou část. Chápu ohled na čistotu prostředků, nicméně s klavírním doprovodem, byť byl také hravý a živý, nebyly děti tak živelné a výrazný a funkční kontrast zmizel. V deníku Dětské scény jsme si pak přečetli vzkaz od diváka, který už naše představení viděl v předchozím kole přehlídky: „Vraťte Schnitzera!!!“

Bodový scénář – jedna z variant:

Noční můry

Úvod

- příjezd na školu v přírodě

Sny

1. počítačová hra
2. výtah
3. strašidelné historky
4. injekce
5. učitelka HV
6. skříň/bonbón

Závěr

- probuzení do nového dne

„Domluvená improvizace o tom, co se nám občas v noci zdává...“ (jednotlivé části představení vychází z domluvené improvizace, text není přesně zaznamenan)

Dospělé **postavy učitelek** v úvodní scéně a závěru hrály čtrnáctileté dívky ze staršího souboru. Vyřešila se tak uvěřitelnost školních situací, děti samy byly v rolích učitelů spíše nevěrohodnými karikaturami. Být na jevišti se staršími a zkušenějšími kolegy byla zároveň pro mladší děti velká motivace a podpora.

Ze společných rozhovorů o snech, o tom, co se o nich říká, vznikl nápad na závěrečnou tečku, **pointu** představení. V poslední scéně děti zjišťují, že se jim to vše našťestí jen zdálo. Učitelka, která je budí do nového dne, se jich se sladkým úsměvem ptá, jak se jim spalo a říká: „A víte děti, že to, co se vám zdá první noc na novém místě, se vyplní?!“

TANČÍRNA

První zkoušky na začátku školního roku jsem chtěla věnovat průpravným cvičením a prověřování předlohy, kterou jsem měla vyhlédnutou pro inscenační práci. Průběh lekcí ale neustále provázelo sdílení čerstvých historek a zážitků z tanečních, které podstatná část studentů ze souboru začala právě navštěvovat, a bylo dost nesnadné studenty přimět k soustředění se na jiná témata. Při jakékoli příležitosti či pauze se hovor stácel k dalším, velice živě vyprávěným, historkám z prostředí tanečních, plesů a podobných společenských událostí. Vzala jsem to tedy do hry. Začali jsme rozehrávat situace, které zažili a o kterých vyprávěli (trapasy, pokusy o seznámení, různá nedorozumění atd.). Hledali jsme podstatu toho, co zažívají, proč jsou pro ně tyto situace tak silné, proč mají tak velkou potřebu jejich

sdílení, jaká **obecnější témata** jejich zážitky spojují (snaha obstát ve společnosti, navazování vztahů s druhým pohlavím, pocity nesmyslnosti některých společenských konvencí, rozporuplnost mezi tím, kdo jsem, jak se prezentuji navenek a jaké požadavky na mé chování má okolí...). Jako zásadní se ukázalo téma prvních vztahů, lásek a zklamání – východisko pro naši inscenační práci.

Protože šlo o témata velmi osobní a v inscenaci by měli mít studenti možnost odstepu a nadhledu, vytvořili jsme určité výrazné typy postav. Zvolené **typové postavy** pak studenti rozehrávali (v improvizacích a etudách) v různých situacích společenského kontaktu, zkoumali jejich reakce, postoje a motivace, obohacovali je postupně o **další osobní charakteristiky**. V průběhu experimentování s postavami začaly vznikat možné vazby mezi nimi, které jsme zaznamenávali a dále na nich pracovali a rozvíjeli je. Jednak přímo v improvizacích (důsledné dodržení typu/charakteru, jak by jednal/a postava v dané situaci, reflexe uvěřitelnosti), jednak ve společně diskutovaných návrzích a nápadech pro další rozehrávání, vycházejících z vlastní životní zkušenosti a zážitků. Prozkoumávali jsme improvizacemi typické situace z tanečních; zkoumali jsme v etudách používané taktiky v navazování, průběhu i ukončování prvních vztahů; pátrali jsme variováním situací po důvodech konkrétních reakcí, konkrétního jednání postav. Odkrývali jsme, jaké drobnosti v komunikaci s ostatními rozhodují o reakcích postav, potažmo našich vlastních. Jak čteme různé signály od našich komunikačních partnerů, jaké významy jim přikládáme, jak nás mohou někdy mást. Přes vymyšlené/vytvořené postavy, tedy v bezpečném odstepu, skrze experimentování, docházeli účastníci k velmi osobnímu poznání a poznávání sama sebe ve vztazích a komunikaci.⁴⁷

Rámec inscenace byl v podstatě nasnadě – lekce tanečního kurzu. Přítomnost dospělého (tanečního mistra) nebyla potřeba, vztahy vůči dospělým pro nás nebyly podstatné a situace by to jen zbytečně komplikovalo. Průběh lekce, taneční části a volné chvílky členila hudba.

⁴⁷ Jeden ze zaslechnutých rozhovorů v průběhu zkoušení:

„Mně je hrozně nepříjemný, když se mnou někdo mluví a přitom se neustále kouká po jiných lidech... Byl hrozně sympatickej, přišel za mnou o přestávce sám, takže asi chtěl navázat kontakt, seznámit se se mnou, ale pak pořád zíral po lidech okolo, takže jsem měla pocit, že ho hrozně nudím, nebo jsem totálně trapná.“

„Ale vždyť ty to taky někdy děláš!“

„Fakt?! Já o tom vůbec nevím... A kdy?... Jo tak... To jsem byla ale hrozně nervózní... Nojo, on byl možná taky jenom nervózní!“

Zvolili jsme dvě skladby J.Budaře - Drzý kohoutek a Nekonečná láska. Písňové texty přinesly další inspiraci k tématu vztahů a jejich dalšímu rozehrávání.

Téma komunikace pronikalo i do tanečních částí, i tancem a pohybem komunikujeme. Abychom si mohli hrát s detaily v pohybu, bylo potřebné ovládnout minimálně základní taneční kroky a jednoduché variace a sestavy zvolených tanců (blues, samba, tango). Koordinace tance, pozornosti na detail a jevištní akce byla náročná pohybově i rytmicky. Úvodní část, tzv. ořukávání a první nesmělé kontakty mezi aktéry, zprostředkovalo blues; rozehrané vztahy, trapasy, hravost a rafinovanost v taktikách symbolizovala svůdná a rozverná samba a závěrečné konflikty, vášně, zjitřené city i rozchody se zrcadlily v tangu. Mezi jednotlivé tance byly vloženy rozehrané situace mezi postavami, tak jak jsme je mozaikovitě poskládali a proplekli z připravených etud. Pro větší čitelnost a srozumitelnost vnitřních motivací konkrétních postav jsme do celku inscenace ještě zapojili i drobné charakterizující monology postav. Monology vznikaly v průběhu zkoušení a původně měly posloužit k hlubšímu rozpracování postav, jejich zpřesňování a fixování.

Srovnání autorských inscenací s různými skupinami v různém věku – obě vycházejí z vlastních zážitků a zkušeností, ale vedoucí zapojuje účastníky **do samostatné tvorby** v různé míře v závislosti na jejich dovednostech a cílech procesu (**červeně označeny oblasti samostatné tvorby účastníků**).

	NOČNÍ MŮRY	TANČÍRNA
VĚK, ZKUŠENOSTI, DOVEDNOSTI SKUPINY (pedagogická východiska)	<ul style="list-style-type: none"> • 6-8 let • 1.roč.Ist.ZUŠ (první, max. druhý rok ve studiu ZUŠ) • Minimální zkušenosti s inscenační tvorbou • Základní znalost technik DV (etuda, improvizace, vstup do role, alterace/simulace... ..) 	<ul style="list-style-type: none"> • 14-16 let • 1.roč.II.st.ZUŠ (cca 6 let studia ZUŠ) • 4-5 inscenací (podle délky studia v ZUŠ) • Zkušenosti s technikami DV, základní herecké dovednosti (výstavba etudy, improvizace, jednoduchá charakterizace postavy, pointování situací...)

<p>TÉMA, ZDROJ (divadelně námětová východiska)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obecně: osobní zážitky, vzpomínky a zkušenosti • konkrétně: „Sny“; „Co se jim zdálo/zdává“ a konkrétní události z jejich života, které sny mohly vyvolat • přesah: z jakých situací v běžném životě, zážitků a strachů sny vycházejí, jak na ně mohou reagovat 	<ul style="list-style-type: none"> • obecně: osobní zážitky, vzpomínky a zkušenosti • konkrétně: zážitky z tanečních, večírků, oslav a podobných „společenských akcí“ s vrstevníky • přesah: k obecně platným modelovým komunikačním situacím mezi vrstevníky z oblasti navazování vztahů (jak si namlouvají protějšek, taktiky jak zapůsobit, jak řeší konflikty a rozchody atd.)
<p>CÍL pro pedagoga, resp. Co se účastníci v insc. procesu učí v divadelních dovednostech</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zvládnout jednoduchý dramatický tvar • přirozený a uvolněný projev na principu „já v zadaných okolnostech“ - situace tvořící rámec inscenace, tj. „děti na škole v přírodě“ • stylizovaný pohyb (zpomalení a zvětšení gesta a pohybu, plynulost a nadsázka)- v situaci svého „snu“ • přirozeně předat zadaný text (vzniklý sice přirozenou cestou z improvizací, ale upravený a zestručněný pedagogem z důvodu výstižnosti, zkratky a temporytmu situací) 	<ul style="list-style-type: none"> • vytvořit autorskou výpověď o vrstevnických vztazích • vytvoření a ztvárnění jednoduchého charakteru (nehrají sami sebe, ale určitý nesložitý charakter, který si v průběhu zkoušení vytvoří, vybudují a zafixují) • hledávání, tvorba a výběr typických/typizujících situací a dialogů pro zvolené téma (mající obecnější výpovědní hodnotu, přesah) • v etudách a improvizacích rozvíjet situace a vznikající vztahy, motivace, před a po • čištění a fixování jednotlivých dialogů, řazení a prolínání situací, stavba celku (bodový scénář) s konzultacemi s pedagogem

<p>HUDBA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>hudební složka slouží jednak</i> - <i>k uvolnění dětí na jevišti a naladění na atmosféru „řádění, zlobení“, usnadňuje vstup do role</i> - <i>tvoří předěly jednotlivých výstupů a dětem tak přirozeně člení jevištní čas, začátky a konce situací, udržuje temporytmus zvenčí</i> <p><i>(J.Schmitzer – Potvory)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texty písniček inspirací k dalším situacím a akcím</i> • <i>zapojení tanečních prvků do hraných situací (zvládnutí tanečně pohybového a hereckého úkolu)</i> <p><i>(J.Budař – z alba Uletěl orlovi)</i></p>
<p>KOSTÝMY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>civilní – hráči jsou sami za sebe (uvolněný pocit bezpečí)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>společenský oděv charakterizující postavu (vlastní návrhy a výběr)</i>
<p>DALŠÍ SLOŽKY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>organizace vystoupení pro veřejnost a propagace</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>střih hudby</i> • <i>vytvoření plakátu a programu k představení</i> • <i>organizace vystoupení pro veřejnost, propagace, převoz rekvizit</i>

IV.3. Inscenace s historickou tematikou vycházející z práce s dobovými dokumenty a knižní předlohou

GERTA S.

Inscenaci *Gerta S.*⁴⁸ připravovala skupina čtrnácti středoškoláků. Následující text podrobněji zachycuje průběh inscenačního procesu a blíže popisuje zvolené inscenační prostředky.

Cesta ke *Gertě S.* byla dlouhá a nesnadná. Předlohou se stal rozsáhlý román Kateřiny Tučkové *Vyhnání Gerty Schnirch*, který zahrnuje velké množství postav a popisuje poměrně dlouhý časový úsek (od třicátých let 20. století po současnost). Práci na inscenaci, která trvala zhruba dva roky, lze v bodech nastínit následovně:

druhé pololetí školního roku 2015/16

- hledání nového tématu a předlohy, průzkum různých námětů a návrhů

školní rok 2016/17

- průzkum zvoleného tématu a předlohy
- dohledávání historických souvislostí, dokumentů, záznamů, fotografií
- charakterizace, motivace a vztahy jednotlivých postav
- práce s dějovou linkou a jednotlivými motivy
- prostorové řešení
- hudební a zvuková složka
- kostýmy a rekvizity

školní rok 2017/18

- výběr a řazení scén, tvarování, propojování jednotlivých částí, temporytmus
- přepremiéra na přehlídce Divadelní BAF! v Brně (listopad 2017), premiéra na přehlídce Přemostění v Mostě (duben 2018), vystoupení na přehlídce Mladá scéna v Ústí nad Orlicí (červen 2018), na Jiráskově Hronově (srpen 2018), na přehlídce DVD – Děti – výchova - divadlo v divadle Disk v Praze (říjen 2018)

⁴⁸ Scénář publikován v *Tvořivé dramatice 1/2020*, textová příloha DS 61.

V příloze č.4.2. je přiložen záznam inscenace z festivalu DVD, Divadlo Disk DAMU, Praha 27.10.2018.

Výběr tématu a předlohy

Všechno to začalo od obecných rozhovorů o médiích a jejich ovlivňování našeho vnímání společenského a politického dění u nás i ve světě, aktuálně zejména migrační krize. Hledali jsme paralely v české a československé historii, kdy byly nuceny masy lidí opustit své domovy, kdy se vzedmula vlna vášní a nenávisti, ale i solidarity mezi lidmi či národnostmi. A hledali jsme literární předlohy, které by se touto tematikou zabývaly. Mezi návrhy se objevila i kniha Vyhnutí Gerty Schnirch, kterou někteří studenti znali a četli. Dominantním motivem tohoto románu je tzv. „brněnský pochod smrti“, který byl součástí poválečné (vládou podporované) genocidy německého obyvatelstva. Téma v naší historii citlivé, po dlouhá léta tabuizované a doposud ve společnosti nedostatečně reflektované. O tom svědčí i fakt, že většina studentů (převážně gymnázií) ze souboru konstatovala, že toto téma v hodinách dějepisu nahradila jen letmá zmínka, příp. bylo toto téma ve výkladu zcela opomenuto (!). Zároveň jsme při průzkumu a dohledávání veřejně dostupných informací na internetu a různých sociálních sítích pod jednotlivými články narazili na množství vyhrcovaných čtenářských diskuzí, útočných komentářů a nenávistných prohlášení, často vycházejících z evidentní neznalosti souvislostí a překrucování faktů.⁴⁹ To naši potřebu zabývat se tímto tématem hlouběji utvrdilo.

Objemný román popisující osudy jedné česko-německé dívky/ženy Gerty Schnirch během několika desetiletí otevírá ale i další témata na pozadí událostí druhé poloviny dvacátého století. Vedle soužití Čechů a Němců na našem území provázejícího vědomí vzájemných křivd, předsudků, otázek viny a odplaty, nahlíží vliv dějinných událostí (nástup Hitlera, II.světová válka, převzetí moci komunisty, uvolnění totalitního tlaku v šedesátých letech 20.stol., okupace Československa v roce 1968, období normalizace, počátek demokratizace společnosti po roce 1989) na společnost a její morálku, až po osobní a rodinné vztahy projevující se mezigeneračním nepochopením, zatrpklostí, neschopností porozumění a

⁴⁹ Např. z internetu: *Deklarace smíření a společné minulosti města Brna je někdy nesprávně označovaná za omluvu, byť toto slovo ani odpovídající formulaci neobsahuje. Přesto přivedla některé méně významné politiky k bouřlivým reakcím. Místopředseda Senátu Zdeněk Škromach (ČSSD) na adresu brněnských zastupitelů na Facebooku napsal, že by se mělo „vypráskat ty kolaboranty“, načež „lajkoval“ komentář uživatele Eva Smolova o tom, že se neměli „němčouři odsouvat, ale postřílet.“ Jihomoravský hejtman Michal Hašek (také ČSSD) se zase na Facebooku ptal, kdo se omluvil za nacistický teror a holocaust: „Smíření totiž znamená, že si ruku podávají obě strany.“ Nejspíš nezaznamenal mimo jiného omluvu, kterou pronesl šéf Sudetoněmeckého landsmanšaftu Bernd Posselt v Lidicích v roce 2010. Spolek navíc na přelomu února a března letošního roku ze svých stanov vypustil zmínku o vrácení zkonfiskovaného majetku a právu na domovinu.*

Zdroj: https://www.idnes.cz/technet/vojenstvi/brno-zabijeni-nemcu-likvidace.A150526_132202_vojenstvi_kuz

odpuštění (spory a odstup ve vztahu hl.hrdinky Gerty a její dcery Barbory; pokus o smíření ve třetí generaci reprezentovaný aktivitami vnučky Blanky).

Průzkum dobových materiálů (téma, historické souvislosti, dokumenty, nahrávky)

Pro hlubší porozumění popisovaným událostem a postavám bylo nutno se nejprve zorientovat v historických souvislostech. Vyhledávali a studovali jsme dostupné publikace, články, dokumentární pořady, historické dobové dokumenty, nahrávky a záznamy: Hitlerovy projevy, válečné i poválečné vyhlášky, archivní rozhlasové záznamy, Benešovy dekrety a proslovy, text otevřeného dopisu brněnské radnici s žádostí o omluvu za poválečný „odsun“ německého obyvatelstva atd. Některé texty, proslovy a nahrávky byly nakonec použity přímo v inscenaci. Například část projevu E. Beneše proneseného na brněnské radnici 12.května 1945 a text vyhlášky města Brna o odsunu německého obyvatelstva vydané dne 30.5.1945 se na scéně vzájemně prolínají, odhalující tak pokrytectví zdánlivě blízkých lidí, vášnivé lačnění po odplatě rozdmýchávané oficiálními projevy a naprostou bezmoc jednotlivce proti zfanatizovanému davu.

Ukázka ze scénáře (v prostoru „ulice“ mezi diváky se v levé části rozehrává dění na náměstí před brněnskou radnicí a vpravo byt Schnirchů):

Vlevo na náměstí

BENEŠ: Pamatujete se na ty jejich gestapácké kriminály, mučírny, Lidice, Ležáky, Pečkovy domy a všechna ta jejich nelidská masová řádění a vraždění? (*fanatické reakce davu, štronzo*)

Vpravo, byt Schnirchů

GERTA: (*bere z rukou domovníka text vyhlášky a čte*) ...a to ženy, děti, dále muži pod 16 a nad 60 let a muži práce neschopní, bud'tez z města vyvedeni. Dnes 30.května 1945 o 21.hodině.

DOMOVNÍK: Nedalo se... nic...dělat... (*vymlouvá se a odbíhá se schovat ve zfanatizovaném davu na náměstí, Gerta zůstává ve štronzu*)

Vlevo na náměstí

BENEŠ: Nyní se dáme ihned do práce a budeme dělat pořádek mezi námi, zejména také i zde v městě Brně. Můj program je – a já to netajím – že otázku německou musíme v republice vylikvidovat!!!

HLAS DAVU: Smrt Němcům! Vylikvidovat! Trest Němcům! Němci ven! Pryč s těmi, kteří jednali proti republice! Pryč s těmi, kteří se provinili! Raus!

(*Na levé straně ulice je srocený rozzuřený český dav a provolává své výhrůžky opačným směrem, vpravo se kolem Gerty shromažďují další Němci k „odsunu“ a stojí tak čelem vůči běsnícímu davu*)

Příprava inscenačního plánu (jednotlivé dějinné etapy + zásadní události ze života Gerty)

Vyhnání Gerty Schnirch je fiktivní příběh zasazený do reálného prostředí na pozadí historických skutečností. Postava hlavní hrdinky Gerty je smyšlená a jak sama autorka

Kateřina Tučková říká, je „extraktem prožitků, které slyřela v řadě rozhovorů s pamětníky a které vyhledala v archivech.“⁵⁰

To umožnilo pracovat při dramatizaci s příběhem hlavní postavy volněji, nebyl tu tlak „věrnosti“ jednomu historicky doloženému osudu, resp. vykreslení jednoho historicky doloženého osudu. Konkrétní události ze života Gerty Schnirch v předloze reprezentují mnoho různých individuálních osudů. Dramatizace takto rozsáhlé předlohy vždy obnáší určité zhutnění a výběr nejpodstatnějších scén, reprezentativních událostí.

Předloha ve své podstatě popisuje, jak velké dějinné události zasahují do individuálních osudů postav a doba je z různých stran „válcuje“. V první fázi přípravy bodového scénáře jsem se proto zaměřila na vyhledání a formulování tří zásadních etap životních i historických; tedy to, co spojuje životní etapy Gerty s významnými dějinnými zvraty a okolnostmi.

Prvotní pracovní bodový scénář

1. Dětství (motivy: bezstarostné dětství, přátelství s židovkou Janinkou, nástup Hitlera, první láska, rozvrat v rodině a ztráta nejbližších, těhotenství).
2. Odsun (motivy: pochod „smrti“, tábor v Pohořelicích, život v Perné – pomocné práce, další transporty německého obyvatelstva, komunistický převrat a socialistické brigády – Jana Tvrdoňová, dožínky a tancovačka – podřadné postavení německých žen, setkání s první láskou Karlem).
3. Návrat do Brna (motivy: Brno už je jiné město/změna poměrů, další perzekuce – podnájemníci, podřadné zaměstnání, šikana dcery, Karlova snaha pátrat v archivech, dohled STB, rozpory s dcerou Barborou a rezignace po roce 1968).

První rozehrávání a sběr materiálu

Výběr jednotlivých situací k rozehrávání vycházel jednak z bodového scénáře, jednak rozhovorů se studenty, které situace jim osobně utkvěly v paměti po přečtení románu a považují je za zásadní. V průběhu prvního rozehrávání se ukázalo, že pro některé situace z důvodu jejich emoční vypjatosti a jevištní „uvěřitelnosti“ bez zbytečného patosu (to vše vzhledem k hereckým možnostem, věku a zkušenostem studentů v souboru), bude nutné hledat možnosti jejich výrazné stylizace, obrazného vyjádření (bezstarostné dětství,

⁵⁰ Z rozhovoru s K. Tučkovou o knize *Vyhnání Gerty Schnirch* dostupném na <https://www.youtube.com/watch?v=CtIomJVkbCk>

seznámení s Karlem, život s despotickým otcem a znásilnění, nálety, smrt matky, pochod „smrti“), případně časové zkratky (proud dějin ve scénickém obrazu, metafoře či tanci).

Zadání k „rozehrávkám“ ve formě improvizací a etud vycházela ze:

- vzpomínek z vlastní četby předlohy - „co utkvělo v paměti“, případně ze společné slovní rekapitulace děje konkrétní události (vycházím z toho, že v paměti se zachytí podstatné a nepodstatná nadstavba, kterou unese jen psaný text, odpadá);
- okopírovaných textů (společně, skupinově či individuálně čtených přímo na zkoušce), zejména u situací, kde byly podstatné detaily a konkrétní promluvy postav, anebo bylo mým záměrem použití přesných replik z původního textu (a upřímně i z důvodu, že u některých účastníků jsem pochybovala, že předlohu pročetli opravdu zodpovědně).

Dalším důležitým metodickým postupem byla příprava „rozehrávek“ na společné téma ve dvou či více skupinách zároveň, aby byla možnost výběru či kombinování zajímavých a funkčních nápadů.

V průběhu přípravného procesu měli možnost vyzkoušet si jednotlivé role všichni, respektive bylo na studentech, kterou roli budou v rozehrávkách hrát. Někdo od počátku tíhnul k určitému typu a postavě, nicméně zdůrazňovala jsem stále možnost a výhody vyzkoušet si alespoň v přípravné fázi pokud možno co největší škálu typů a možností.

Výběr jednotlivců pro konkrétní role probíhal pak společnou dohodou na základě zkušeností (diváckých i hereckých) z etud a improvizací - na co se cítí, co jim je blízké, co zvládnou⁵¹, co nás divácky zaujalo.

K zápisu textu/replik jsem použila (stejně jako při práci na předchozích autorských inscenacích) několik zdrojů:

- videozáznam a jeho přepis;
- videozáznam a jeho přepis s úpravami – dodání dalších nebo opominutých důležitých informací do textu ze záznamu;

⁵¹ Náročnější a vypjatější role vyžadující věrohodné ztvárnění i v nestylizovaných pasážích - despotického otce, dozorce v táboře a estébáka - jsem záměrně svěřila studentovi, který již měl větší zkušenosti a získané herecké dovednosti jakožto student herectví na konzervatoři.

- přepis až po dalším přehrání, nebo až na další zkoušce, kdy časový odstup vyselektuje to nejpodstatnější;
- text, který studenti sami na základě připravené etudy zaznamenali;
- mnou připravené repliky (které musí zaznít, protože obsahují důležité informace pro diváka), doplněné o repliky z rozehrávky (situační kontext).

Inscenační plán

Práce na inscenačním plánu spočívala především v hledání odpovědí na otázky: odkud a kam jdeme (směřování a rámeček); co je hlavním sdělením a tématem; co z nasbíraného materiálu a možností je sdělné, funkční a slouží nejlépe našemu záměru a sdělované myšlence.

Se studenty jsme se shodli na tom, že:

- tematicky je pro nás zcela zásadní proud dějin ovlivňující osud jedince (člověk si nevybírá, na jakém místě, do jaké doby a rodiny se narodí);
- touha po životě i v těžkých podmínkách (motivací jsou další generace), ztráta motivace po „rozchodu“ s dcerou.

Na základě nasbíraného materiálu a úvodních otázek vznikla první verze scénáře a řazení scén:

Úvod (současnost/facebookové komentáře a návrat do minulosti)

I. Dětství

- Bezstarostné dětství
- Rodina
- Karel
- Svaz německých dívek
- Janinka
- Smrt matky
- Friedrich povolán na frontu
- Despotický otec a znásilnění
- Smrt otce

- Těhotenství
- Osvobození

II. Odsun, Pohořelice, Perná

- Pochod „smrti“
- Tábor v Pohořelicích
- Nábor na práci a přesun do Perné k Zipfelové
- Pomocné práce na poli (mrtvý v poli, útky německých obyvatel, život a postavení německých žen ve vsi)
- Administrativní práce (zabírání majetků po Němcích, éra budovatelských brigád, nepokoje ve vsi)
- Dožínky, tancovačka a setkání s Janou Tvrdoňovou

III. Návrat do Brna

- Jiné město (názvy ulic, obchodů, nový byt)
- Komunistická perzekuce (Barbora ve škole, podřadné zaměstnání, řeční nájemníci v bytě)
- Hádky s Karlem (jak to bylo s „odsunem“)
- Archivy a zatčení Karla (Karel zjišťuje podrobnosti o pochodu smrti, zatčení)
- Dohled STB (Estébák v kavárně)
- Nová okupace (rok 1968)

Závěr (návrat do současnosti prostřednictvím facebookových komentářů v nových souvislostech, nebo smíření prostřednictvím žádosti o omluvu)

Rámec inscenace (vstupní a závěrečná část) nese pro nás zásadní motiv „smíření ve třetí generaci“, resp. dalších generacích; v románu jej reprezentuje vnučka Blanka. Ve vstupní scéně jsou to nahrané a herci namluvené facebookové komentáře vyhledané na internetu, reprezentující současné veřejné mínění, tj. současný stav. Pro závěrečnou scénu jsem se rozhodla mezi dvěma variantami. První byla návratem k facebookovým komentářům, které by mohly vyznít ještě varovněji v příběhem odkrytých a nasvícených souvislostech. Druhá varianta, na které jsme se nakonec společně dohodli, byl text „deklarace smíření“. V závěru tedy zní z úst herců vybrané pasáže textu otevřeného dopisu brněnské radnici

z roku 2000, se kterým se herci ztotožňují a pronášejí jej již mimo roli „sami za sebe“, jakožto další generace toužící po dialogu a smíření.

Cesta inscenace tedy vede od současného veřejného mínění o konkrétní historické události přes příběh jednotlivce (resp. příběhy neb Gerta je „extraktem...“) až k našemu osobnímu postoji inscenátorů/herců/studentů.

Zkoušení a tvarování

Následovalo zkoušení a prověřování funkčnosti jednotlivých scén; jejich dělení (v případě nutnosti rozdílných motivických akcentů – např. život v Perné) či slučování (vztahy v rodině Schnirchů, vztah s Karlem a otcem, některé události v Perné), případně stylizace obrazného řešení (tanec Gerty s otcem a Karlem, návrat do Brna v podobě tance, přerušovaného rozhovorem Gerty a Karla). Začínala se tak proměňovat finální podoba scénáře.

ROZDĚLOVÁNÍ MOTIVŮ V RÁMCI JEDNÉ TYPICKÉ SITUACE A VÝRAZNÉ ČASOVÉ POSUNY – ukázka ze scénáře

PRÁCE NA POLI (časové posuny a zastavení)

Lidový nápěv pracovní: Žádnej neví jako já, jak se seče votava

Přicházejí chlapi s kosami (zleva kolem domu Zipfelové), sekají obilí (procházejí ulicí/polem mezi diváky a naznačují sekání obilí). Brigádnice/ženy od Zipfelové se rychle převlékají a zapojují se do práce na poli (sbírají za sekáči slámu). Jednotlivé sloky nápěvu přerušují rozhovory mezi chlapy a ženami na poli a u Zipfelové ve světnici (ostatní během jednotlivých rozhovorů štronzo)

„Žádnej neví jako já, jak se seče votavička,
žádnej neví jako já, jak se seče votava.“

CHLAPI (v pravé části hracího prostoru po první části nápěvu)

Muž 1: Zítra začneme pracovat i na německém!...

Muž 2: Šenk dostal přiděleno národním výborem v Břeclavi hospodářství po Knitzových... prý utekli... (druhá část nápěvu)

„Votava se pěkně seče, jako když se pole vleče,
žádnej neví jako já, jak se seče votava.“

NĚMKY Z POHOŘELIC/ŽENY OD ZIPFELOVÉ (na středu hrací plochy)

JOHANNA: Slyšely jste včera v noci tu přestřelku?

GERTA: Rusové teď drží hlídky, aby jim místní Němci neutíkali i s majetkem za rakouské hranice...

THERESA: Ale co s námi teď bude? (štronzo)

ZIPFELOVÁ A SNACHA IDA (vlevo u Zipfelové ve světnici)

IDA: Na náměstí v Dunajovicích pověsili Kurta Knitze, vracel se domů z války!

ZIPFELOVÁ: Chudák, asi nevěděl, že jeho rodina už odsud dávno utekla... (třetí část nápěvu)

„Žádnej neví jako já, jak se seče votavička,
žádnej neví jako já, jak se seče votava.“

ZIPFELOVÁ, IDA A NĚMKY (*Němky přibíhají ze středu/z pole do světnice Zipfelové vlevo*)

JOHANA: Našly jsme v poli někoho ležet!

THERESA: Má prostřelené břicho...

ZIPFELOVÁ: Je to Němec? (*Němky přikývnuou*)

IDA: Je zdejší? (*Němky krčí rameny*) Nevíme...

HERMÍNA: Nechtěl, abychom ho prozradily, měl strach i z místních... Chtěl zavolat doktora z Dunajovic.

ZIPFELOVÁ: To tak... to se roznese a pak bude na nás, že pomáháme fašistům k útěku!

JOHANA: A má zbraň!!!

ZIPFELOVÁ: Bože, ozbrojený Němec v poli... musíme to říct Šenkovi a taky správnému komisaři Schmidtovi... (*štronzo*)

CHLAPI (*uprostřed hracího prostoru/chlapi našli v poli zastřeleného*)

CHLAPI: Šenku, poznáváte ho?

ŠENK: Jak ho mám takhle poznat, vždyť mu ti Rusové úplně rozstříleli obličej.

CHLAPI: To je hrozný masakr.

SPJOVÁNÍ MOTIVŮ (VÝVOJ VZTAHŮ V RODINĚ SCHNIRCHŮ) – ukázka ze scénáře

DĚTSKÁ HRA – z hracího strojku se ozývá dětský motiv

Gerta se vrací do dětství, skáče před domem na středu scény „panáka“ a přitom odříkává veselou dětskou říkačku.

GERTA:

Máma, táta, Friedrich, já

my jsme jedna rodina...

Mutti, Vati, Friedrich, Ich

Unser Haus ist gemütlich... (*štronzo*)

RODINA FRIEDRICH SCHNIRCH (ŠKOLNÍ LÉTA) – z „rozhlasu“ je slyšet Hitlerův projev

Během Gertiny hry/skákání panáka se na pravé straně scény připravuje kuchyň rodiny Schnirchů s jídelním stolem a židlemi; u stolu sedí Friedrich st. a ml. a poslouchají Hitlerův projev, matka připravuje jídlo na stůl. Úryvek projevu končí nadšeným potleskem zfanatizovaného davu; Friedrich st. i ml. nadšeně přikyvuji; matka volá dceru domů.

MATKA: Gerto... (*Gerta přibíhá ke stolu*)

OTEC: Wo warst du?

GERTA: Venku...

OTEC: Mit der Jude Jana?

GERTA: A proč nicht? Sie ist meine Freundin...

FRIEDRICH: A nezdržela si se náhodou s Karlem?

OTEC: Und das ist wer?

GERTA: Spolužák!

FRIEDRICH: Wirklich? Mitschüler? Ale z úplně jiné třídy... (*bratr se posmívá, Gerta mu začpe pusou...*)

OTEC: Schluss, Gerta! Hilf deiner Mutter!

FRIEDRICH: (*čte v novinách*) Z kavárny Esplanade hnali svlečeného Žida tak rychle, až si pod schody zlámal vaz!

OTEC: Trottel!... Wo sind sie mit dem Essen?

(*přibíhá matka s Gertou, nesou mísu s polévkou a talíře*)

GERTA: Dobrou chuť!

OTEC: Guten Appetit! (*ochutná polévku, otočí se k matce*) Saltz!
(*matka se zvedá*)

GERTA: Já tam doběhnu, mami!

MATKA: ... jez, já tam dojdu.

(*na cestě do kuchyně se zastaví*)

OTEC: Scheiße! Kein Tschechisch hier!

GERTA: A proč? Vždycky jsme přece doma mluvili česky i německy!

MATKA: Keine Konflikte, bitte!

GERTA: (*k matce*) Mami, mluv normálně...

OTEC: *(otec se zvedá, vše říká matce přímo do očí)* Schluß! Tschechen... Untermenschen...Schweinehunde... Dumpfbacken...

(matka odchází, Gerta se zvedá a chce odejít)

OTEC: Wohin?

GERTA: Na výtvarný kurz... s Janou...

OTEC: Keine Kurse mit "Jana"! Morgen, nach der Schule, Bund Deutscher Mädel! Friedrich, komm... *(otec se synem odchází)*

MATKA: Gerto, nesmíš otce tak provokovat...

GERTA: Mami, co se s ním stalo?

MATKA: Nebýval vždycky takový. Když jsem si ho brala, byl něžný, milý, galantní... Povídali jsme si, chodili na procházky... I s vámi si v parku hrával...

GERTA: ...proč se tak změnil?

MATKA: Nevím... od té doby, co poslouchá ty urvané Hitlerovy proslovy v rozhlasu, je jako proměněný... nemám ráda toho hysterického panáka, brní mě z něj uši... a... *(matka se zhluboka nadechne, je vidět, že jí není dobře...)*

Gerta: Je ti dobře? Mám tě ráda, mami... *(obejme ji, štronzo)*

STYLIZOVANÉ OBRAZNÉ ŘEŠENÍ (VZTAH OTCE, GERTY A PŘÍTELE KARLA) – ukázka ze scénáře

KAREL versus OTEC – z hracího strojeku se ozývá ponurá melodie

Gertu opustila přítelkyně Janinka, zemřela jí matka, bratr odešel na frontu, zůstává tu už jen přítel Karel a despotický otec. Na scéně se odehrává výrazně rytmizovaný tanec, ve kterém se Karel „přetahuje“ o Gertu s jejím otcem. Pohybová stylizace znázorňuje kontrast mezi světlými a romantickými chvílemi, které Gerta zažívá se svou první láskou Karlem a mezi otcovou tvrdou manipulací s dcerou Gertou... až k jejímu znásilnění. Hudba zní po celou dobu tance a je s pohybem přesně synchronizována.

STYLIZOVANÉ OBRAZNÉ ŘEŠENÍ (NÁVRAT GERTY DO PROMĚNĚNÉHO BRNA, CEJCH NĚMECTVÍ PRONÁSLEDUJE JI I JEJÍ DCERU) – ukázka ze scénáře

NÁVRAT DO BRNA

Karel s Gertou tančí, hudba je vždy přerušena jednotlivými zastaveními (posun v čase/útržky rozhovorů). Hudba a tanec vyjadřují stylizovaně vnitřní prožívání postav (z počátku valčík - stěhování; nový byt; Brno je teď nový svět, který se proměňuje; později přechází v tango - cejch „německví“ Gertu i její dceru Barboru stále pronásleduje; hádky s Karlem, který odmítá přijmout pravdu o poválečných událostech a Gertě nevěří)

tanec/valčík

JINÉ MĚSTO – náměstí/ulice

GERTA: Tohle přece vždycky bývala Pressburger Strase...

KAREL: Teď je to Bratislavská...

tanec/valčík

JINÉ MĚSTO - nový byt

KAREL: A tohle je teď tvůj byt...

tanec/valčík

BARBORA PROBLÉMY VE ŠKOLE

GERTA: Barboře se ve škole smějí... a nadávají jí, že je německý parchant...

KAREL: Zavolám té jejich soudružce učitelce, už se to nebude opakovat... Zařídím!

tanec/tango

GERTA V TOVÁRNĚ

GERTA: Pracovat do Zbrojovky? ... Vždyť to jsou ti, kteří nás po válce hnali z Brna... to nemyslíš vážně?

KAREL: Sehnat ti práci není jen tak! Chtěl jsem jen, abys dělala něco na své úrovni... a tohle je jediná možnost...

GERTA: Tak to půjdu radši k mašině do továrny v Kuřimi....

tanec/tango

HÁDKA/KARLOVY POCHYBNOSTI, JAK TO BYLO S „ODSUNEM“

KAREL: Nevím, co myslíš? Všechno je snad v pořádku, oficiálně určitě... chybou byla jen ta neřízená akce...

GERTA: Ale já jsem v tom, čemu říkáš „neřízená akce“, šla. A jestli je oficiálně všechno v pořádku, ta mi řekni, co se stalo s těmi, co zůstali v Pohořelicích, Kde jsou pohřbení... nepřežila tam tisícovka lidí...

KAREL: Přeháníš. Tolik jich tam nezůstalo... oficiální čísla...

GERTA: Kdokoliv psal oficiální čísla, v tu noc pravděpodobně nešel z Brna do Rakouska a v Pohořelicích ani nebyl...

KAREL: Gerto...

GERTA: Já jen říkám, co jsem viděla! Na ta těla nikdy nezapomenu! Málem jsem tam taky chcipla!!!

Po sestavení jednotlivých výstupů bylo potřeba zapracovat na celkovém tvaru a temporytmu jednotlivých scén. Herecky na typech a motivacích jednotlivých postav, příp. vhodné stylizaci, inscenačně na dramatických vrcholech jednotlivých scén a jasných přechodech mezi nimi.

ZVOLENÉ INSCENAČNÍ PROSTŘEDKY:

Koláž

Představení je koncipováno jako proud obrazů, s různou mírou a formou stylizace, který má charakter koláže. Uplatňuje se zde zákonitost střihu a juxtapozice:

- dramaturgická – jsou zde propojeny texty rozdílného původu (román, dobové materiály – novinové texty, veřejná prohlášení, projevy a dopisy, rozhlasová vysílání, komentáře a reakce na soudobé společenské události, současné facebookové komentáře vyjadřující názory a postoje veřejnosti k historickým událostem),
- scénografická – setkávají se tu různorodé předměty (dobové kostýmy a předměty od předválečných let po rok 1968, resp. současnost),
- herecká – v inscenaci využíváme různé postupy a stylizace (tanečně-pohybová stylizace, vstup do role, zcizení a odstup, komentář – za postavy, civilně sám za sebe).

Hrací prostor, uspořádání hlediště a jeviště

Hrací prostor je uspořádán do tvaru ulice (avenue), diváci sedí po obou stranách naproti sobě, takže obklopují hrací prostor. Hraje se ve výkrytech z paravánů v levé i pravé straně ulice i po celé délce ulice.

Tvar podlouhlé ulice motivicky evokuje cestu, proud či pochod; tj. životní cestu jednotlivých postav (zejména hrdinky Gerty S.); odsun německých obyvatel a „pochod smrti“; celkový proud dějin, který neúprosně semele všechny a všechno s sebou, s dobou.

Hra v jednotlivých rozích „ulice“ ohraničených paravány, umožňuje prostorové rozlišení (Brno x vyhnanství/Pohořelice; město x venkov; náměstí x byt) a skrývá i další významovou polarizaci: češství x němectví; vítězové x poražení; vina x trest; viníci x oběti; individuální osud x dějinné události; život x smrt.

Na středu ulice a po délce ulice se dějí jednak situace veřejné, odehrávající se na veřejných místech: Gertina dětská hra na hřišti, seznámení Gerty s Karlem v tanečních, nálety/sirény, práce na poli, tancovačka a dožínky, kavárna, kancelář (Gerta sedící na středu „ulice“, vedle kanceláře „vykonavatele dohledu“ v levé části scény, je spojnicí se světem venku/vesnicí v pravé části jeviště), jednak intimní: těhotenství, ložnice.

Diváci lemující prostor ulice z obou stran tak vytvářejí a uzavírají opticky úzký průchod „pochodu smrti“ nebo stísněné podmínky sběrného tábora v Pohořelicích. V emočně vypjatých situacích mohou být svým rozesazením diváci vpravdě nablízku prožitku Gerty a dalších postav na scéně (bezstarostné dětství, seznámení s Karlem v tanečních; ztráta matky; znásilnění Gerty otcem a těhotenství; estébák v kavárně) či atmosféře doby (nálety, demonstrace v ulicích, venkovská tancovačka, socialistické brigády). Divák vidí na scénu před ním, zároveň má možnost sledovat diváky sedící proti němu z druhé strany ulice. Sleduje tak utrpení/křivdu dějící se postavám na jevišti, a z druhé strany vidí diváky, kteří tomu „pouze“ přihlížejí - v tuto chvíli symbolizují (mohou symbolizovat) nečinnost většiny či přímo naše svědomí.

Odstup od postavy/ zcizení

Důležitým krokem bylo rozhodnutí řešit Barboru, Gertinu dceru, jako kolektivní postavu. Vyjadřuje odstup obou žen a jejich životních názorů, umožňuje komentář jednání postavy Gerty, a zároveň symbolizuje herce coby nastupující generaci, která se vyrovnává s odkazem minulosti.

Pohybově - tanečně stylizované pasáže

Pohybově taneční pasáže umožnily jednak ztvárnit s dostatečným nadhledem a odstupem situace velmi emotivní (láska ke Karlovi; manipulace a ovládnutí Gerty jejím otcem a její znásilnění), jednak sloužily k naznačení delších časových posunů a k metaforickému zpodobení doby (návrat Gerty v padesátých letech do Brna - od idylických představ návratu „starých dob“ k tvrdé realitě; zběsilý tanec estébáka v kavárně - doba ovládaná STB).

Zvukový plán

Každá část příběhu Gerty Schnirch je důsledně odlišena i zvukovým doprovodem.

I. Dětství/krutá hra:

- hra je symbolizována hudební složkou - mechanické hrací strojky evokují dětství, hračky a dobu první republiky,
- melodie a nálada skladby z mechanického strojku odpovídá náladě, atmosféře, podstatě sdělení v konkrétních scénách/obrazech/střípcích.

II. Odsun – pochod, Pohořelice, Perná:

- lidové nápěvy zpívané a capella symbolizují venkovské lidové prostředí (Žádnej neví jako já, jak se seče votava; Bude večer, už zapadá slunéčko; Mám já kosu kosenku, mám já kosu ostrú),
- vpád budovatelských písní (Je konec bídy, je konec hladu; Stavíme silnice, stavíme domy).

III. Návrat do Brna/smrtelný tanec

- od tancovačky v Perné je využíván živý doprovod klavíru; valčík (návrat do Brna), tango (problémy a perzekuce komunistického režimu, kavárenský kolorit narušený děsivou verzí ruské písně Kaťuša)

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1.

JUSTÝNA A UPÍŘI

- 1.1. Stanovení cílů
- 1.2. Náměty přípravných lekcí a ukázky zadání
- 1.3. Scénář
- 1.4. Fotografie z inscenace *Justýna a upíři*

PŘÍLOHA 2.

KOČIČÍ PALÁC

- 2.1. Stanovení cílů
- 2.2. Ukázky z přípravných lekcí
- 2.3. Scénář
- 2.4. Fotografie z inscenace *Kočičí palác*

PŘÍLOHA 3.

SOUBOR KUK

PŘÍLOHA 4.

GERTA S.

- 4.1. Fotografie z inscenace *Gerta S.*
- 4.2. Záznam inscenace z festivalu DVD, Divadlo Disk DAMU, Praha 27.10.2018

PŘÍLOHA 1.

JUSTÝNA A UPÍŘI

- 1.1. Stanovení cílů
- 1.2. Náměty přípravných lekcí a ukázky zadání
- 1.3. Scénář
- 1.4. Fotografie z inscenace *Justýna a upíři*

1.1. Stanovení cílů

Stanovení dramatických cílů:

Při jejich formulování jsem vycházela zejména z dlouhodobých cílů a plánů pro tuto skupinu, tedy pro III. - V. ročník LDO ZUŠ:

- Zvládnout jednoduchou charakterizaci postavy (na základě přípravných etud poskytujících zázemí ke zkoumání a vytvoření postavy).
- Pochopit, co je to situace a dramatická situace; umět najít důležité dějové body, jednotlivé (uzavřené) situace v předloze; orientovat se v textu a dokázat vytvořit bodový scénář (společná práce ve skupinách a diskuse).
- Rozvíjet smysl pro tvar, výstavbu celku, gradaci (tajemný příběh s nečekanou pointou).
- Dokázat jednat přirozeně v improvizaci (podle bodového scénáře), zachovat přirozené jednání i ve fixovaném tvaru vzniklém na základě etud a improvizací.
- Osvojovat si "stylovou čistotu" použitých jevištních prostředků; pracovat promyšleně se zvoleným materiálem (kartonové krabice).
- Poznávat divadelní techniku (práce se světlem, reflektory, baterky - vztah k atmosféře a dynamice představení).
- Rozvíjet prostorové citění, smysl pro prostor, seznámení s divadelním prostorem/jevištěm (souvisí s dlouhodobou výukou pouze v prostorách učeben ZŠ).
- Zvládnout veřejnou prezentaci, vystupování na veřejnosti; seznamovat se s vystoupeními jiných dětských divadelních souborů.

Stanovení cílů v rovině sociální a osobnostní:

Tato skupina cílů vycházela z konkrétních aktuálních potřeb dívek. Zejména v tomto období (začínající puberta) mají děti tendenci k jednostrannému pohledu na svět, ke zkratkovitému jednání, netoleranci. S tím souvisejí problémy v komunikaci s rodiči, s vstevníky, s autoritami. Zároveň se projevuje potřeba "někam patřit", mít své plnohodnotné místo v kolektivu (spolužáků, kamarádů, zájmovém kroužku apod.). Také z hlediska individuálních potřeb jednotlivých žaček se jeví téma rodiny a vztahů v ní jako velmi potřebné - v jedné rodině probíhalo rozvodové řízení, další dívka žila v neúplné rodině, kde se projevovaly nadále velmi špatné vztahy mezi rodiči, jinde fungoval zcela autoritativní

přístup ve výchově či časté rodinné hádky. Z předchozího vyplývalo stanovení zejména těchto cílů:

- Poznávat různou typologii lidí.
- Zabývat se vztahy v rodině.
- Zabývat se vztahy v partě (potřeba začlenit se, hierarchie ve vztazích, komunikace...).
- Učit se řešit problémy v různých skupinách.
- Umět nahlédnout téma/problém z různých úhlů pohledu (improvizacemi s vyměněnými rolami docházet k pochopení stanovisek druhých).
- Prohlubovat schopnost empatie, tolerance.
- Osvojovat si pozitivní hodnoty a postoje (vůle, snaha překonat sám sebe - umět odhadnout své možnosti, aktivně přistupovat k životu, komunikace při řešení problémů).
- Rozvíjet schopnost obhájit vlastní práci a přijmout kritiku, umět se vyrovnat s úspěchem i neúspěchem (souvisí s účastí na přehlídkách dětského divadla).

1.2. Náměty přípravných lekcí a ukázky zadání

Přísaha, slib

Etudy:

Připravte dvě etudy ve skupinkách o 2-3 členech s těmito náměty:

1. Slib, který jste nesplnili a bylo vám to potom líto.
2. Slib, který jste splnili, ale stálo vás to mnoho... (úsilí, nervů, času).

Reflexe a další rozvíjení: Proč a z jakých důvodů se slib dává? Jaký závazek pro vás osobně slib představuje? Je možné slíbit něco i proto, že se chci vytáhnout, předvést, ukázat, že se nebojím? Zahrajte reálnou situaci, ve které se může stát, že slíbím něco jen proto, že se chci "ukázat". V živých obrazech znázorněte různé možnosti, jak by splnění takového slibu mohlo dopadnout. Má takový slib smysl?

Strach (Strach obecně, Strach v různém věku, Strašidelné prostředí)

Pohybové improvizace s bočním vedením:

Sklep: Musím pro něco do sklepa; procházím chodbou, odemykám a zamykám dveře, zaslechnu podivné zvuky, zhasne světlo...

Další prostředí: chůze kolem hřbitovní zdi po setmění, noční bojovka na táboře, hledání zatoulaného psa na noční procházce, průzkum starého opuštěného mlýna apod.

Reflexe: Jaké jsme zažívali pocity? Zkuste popsat, jak vaše pocity ovlivňovaly vaše vnímání a reakce? Jak se to projevovalo v tělesném napětí, pohybu (navenek)? Co je to vlastně strach, kdy se dostaví, co proti němu dělat.

Etudy:

Každá ze tří skupin připraví tři etudy na následující náměty:

1. situace, ve které zažíváte pocit strachu ve vašem věku (obecně v dětství)
2. situace, ve které mohou zažívat pocity strachu dospělí (lidé ve věku vašich rodičů)
3. situace, které mohou přinášet pocity strachu starším lidem (lidé ve věku vašich prarodičů)

Reflexe: Z jakých různých příčin a důvodů se strach objevuje?. Jak se ve vnímání a prožívání strachu odráží věk a další faktory - naturel, momentální nálada, konkrétní prostředí, osamění, atd.

Uvědomování si prostoru, vnímání prostředí:

Pohybujte se v prostoru a reagujte pohybem na změny prostředí (boční vedení): Zmenšuje se, zvětšuje se, zahřívá, ochlazuje, slábne zemská gravitace, hustota atmosféry znesnadňuje pohyb atd.

Hledejte v prostoru místa a zákoutí, která působí přívětivě, klidně, nebo naopak znepokojivě, tajemně. Jakou odezvu a reakci ve vás probouzejí? Můžete podnikat cokoli, k čemu vás dané místo inspiruje; popř. doplnit místo živým obrazem. K jakým zvukům a slovům vás místa inspirují.

Vytvořte strašidelné prostředí z kartonových krabic (zkoumání možností zvoleného scénografického prvku), doplňte ho zvuky. Ostatní v rolích diváků hádají, co by to mohlo být za prostředí, kde jsme se ocitli, co nám to připomíná. V další fázi mohou diváci do prostředí vstoupit jako postavy a rozehrát jej (po jednom, navazovat na sebe, rozvíjet improvizovaný příběh).

Rodiče a děti

Improvizace s námětem Svět bez rodičů:

Simultánní improvizace na téma Jeden den bez rodičů - rodiče jsou někde pryč a nikdy se nedozvědí, co jste tento den dělali: Učitel (boční vedení) posunuje hodiny na ciferníku; děti si "vytvoří" v prostoru svůj domov, domluví se, kde je škola, hřiště, park..., a rozvíjejí improvizaci.

Reflexe: Jaké by to bylo? Co jste zažili – sdílení osobních zkušeností a detailů? Jaké by to mělo výhody a nevýhody, kdyby byl svět opravdu bez rodičů?

Etudy:

Napište na kartičky tři věci, které vás "zlobí" na soužití s rodiči a chcete se o ně s ostatními podělit. Ve společné debatě se proberou jednotlivé návrhy, rozdělí do společných tématických okruhů, vytřídí příliš osobní náměty pro rozhrávání. Tříčlenné skupiny vytahují kartičky a připravují etudu na zadané téma - s cílem oživit daný problém před ostatními.

Reflexe a další rozvíjení: V čem spočívá nedorozumění/problém? Máme možnost problém řešit? Jak? Vstupte do role a zahrajte jiné možné řešení; popř. využijte techniky divadla fora (v určitém okamžiku mohu děj zastavit a zvenčí zasáhnout, upravit ho, poradit jako nezaujatý divák nebo zkusit řešit situaci po svém). Jsou problémy mezi dětmi a rodiči řešitelné? Proč vlastně vznikají? (Rozdílné žebříčky hodnot, jiná životní zkušenost, zodpovědnost...)

Osobní erby:

Do připravených prázdných erbů dokreslete:

1. nejdůležitější událost ve vašem dosavadním životě;
2. čím se hodláte stát, čím chcete být;
3. váš největší úspěch za poslední rok;
4. váš nejšťastnější okamžik za poslední rok;
5. něco, v čem vynikáte;
6. v čem byste se rády zdokonalili;
7. která tři slova by o vás jiní lidé s největší pravděpodobností vyslovovali.

Úkol na doma: Zkuste si s rodiči popovídat o tom, co by do svého erbu zakreslili oni a proč; popř. ho s nimi nakreslete.

Různé typy rodin (rodina Jamieho/Justýny)

Doma každý napíše vyprávění nebo popis na téma Nedělní oběd v naší rodině. Práce si všichni společně přečteme. Hledáním společných momentů i různých přístupů v ukázkách a

debatou o jejich dalších zkušenostech, došly děti k různým charakteristikám rodin, které si pojmenovaly takto:

- rozmazlovací rodiče (dítě je středobodem pozornosti obou rodičů, má vše, na co si vzpomene);
- oba rodiče bez zájmu o dítě (rodiče mají jiné “důležitější” zájmy a dítě je často samo);
- přehnaná péče (úzkostlivá až dusivá péče);
- “pohodáři” (klidné a věcné řešení problémů, vstřícný přístup);
- jeden rodič starostlivý, a druhý rodič bez zájmu o rodinu (nejednotná výchova);
- konfliktní vztahy (nepodporující prostředí, časté nesváry, dítě mnohdy rokojím v hádce nebo terčem kritiky).

Rozehrané živé obrazy:

Dvojice si vytáhnou kartičky s charakteristikou rodiny. V roli otce a matky vytvoří živý obraz - nedělní odpoledne v dané domácnosti. Na chvíli rozehrají obraz a ostatní mají možnost postupně “navštívit” tyto rodiny v roli jejich potomků (jsou zde sami za sebe). Postupně se vystřídají všichni v rolích rodičů a dětí.

Reflexe: Co jste zažili? Jak jste se v rozehraných situacích cítili? Kde se vám líbilo a proč? Kde jste zažívali nepříjemné pocity a proč?

Práce s textem:

Zaměřte se na úvodní část povídky “Jamie a upíří”, která obsahuje popis, jak Jamie utíká ven a matka ho peskuje za různé věci, a část útěku Jamieho na noční výpravu, kde je líčena večerní scéna matky a otce u televize. Co z přečteného víme o postavě matky, otce a Jamieho. Co jsme se dozvěděli o jejich vztazích? Zapište všechny informace o postavách na arch papíru. Ke kterému typu rodiny bychom je asi zařadili? - Skupina se shodla na tom, že jde o rodinu, která se vyznačuje “přehnanou péčí”.

Fotografie:

Vytvořte tři fotografie s námětem “Jamie a jeho rodina”: společný oběd, nedělní odpoledne, rodinný výlet. Vycházejte z informací, které už o postavách víme. Můžeme některé fotografie rozehrát, “oživit” je, prozkoumat v improvizaci. V improvizacích dodržte základní charakteristiky postav.

Reflexe a další rozvíjení: Co dalšího jsme se v rozehrávkách o postavách dozvěděli? O kom toho ještě mnoho nevíme? Co by nás ještě zajímalo? Děti přišly s dalšími situacemi, které chtěly prozkoumat: otec v zaměstnání, matka s otcem v divadle, otec s kamarády, matčino obvyklé dopoledne, otec s matkou u televize, otec s matkou ráno u snídaně, co kdyby Jamie přišel pozdě domů, nebo dostal špatnou známku. Ve variacích: Jak by se celá scéna změnila/nezměnila, kdyby místo Jamieho byla ve stejné situaci Justýna, tj. místo chlapce šlo o dívku podobné povahy?

Průběžně se zapisují nové poznatky o postavách příběhu na archy. Společné čtení archů s informacemi a vzájemnými vztahy, jejich hodnocení, zvažování jejich pravděpodobnosti, popř. škrtnutí toho, co “nesedí”.

Parta

Příklady cvičení na spolupráci a boj:

Stavitelé: Dva týmy z libovolných předmětů (molitanové kostky, kartonové krabice) vytvoří bez domluvy určitou stavbu; stopuje se čas; co nejrychleji stavbu zbourat tak, aby žádná ze součástí stavby nepadla na zem.

Boj o území: Dva týmy mají vymezená svá území a k dispozici dvacet papírových koulí. Cílem je v určeném čase (1 minuta) umístit co nejvíce papírových koulí na území protihráčů –

jednak házením vlastních koulí, jednak sbíráním a vracením koulí z vlastního teritoria hozených protihráči. Po skončení časového limitu vyhrává polovinu konkurenčního území tým, který má více zásahů/koulí na ploše protihráče. Hra může pokračovat dokud jeden z týmů nepřijde o celé své území.

Vybíjená s molitanovým míčem: Pravidla klasické vybíjené. Každý tým si ještě zvolí svého kapitána, který má privilegium „tří životů“.

Reflexe a další rozvíjení v rozehrávkách: Zažili jsme spolupráci i boj - jak je to ve vašem životě? V jakých situacích jste zažili v partě svých vrstevníků spolupráci? Kdy boj? Co bylo předmětem boje/soupeření? Má někdo v kolektivu nějaká privilegia? Proč? Objevuje se ve vrstevnických vztazích hierarchie? Zahrajte typické situace ze své zkušenosti v improvizacích a etudách.

Práce s textem:

V textu povídky „Jamie a upíři“ se zaměřte na pasáž popisující jednotlivé členy party:

- Jaké jsou vztahy v této skupině? Jací jsou její členové? Na arch papíru запиšte, co o nich víme (o Monaghanovi/Markétě, Kelly Ann/Katce, o Paule/Pavle, Garym/Gábině, Cliffiem/Míše).

- Jak se parta změní/nezmění, budou-li jejími členy pouze dívky?

Průzkum postav:

Skupinová improvizace: Setkání v parku - na scénu postupně přichází jeden hráč po druhém, vždy v roli členů party; je důležité jít do improvizace s představou určitého typu, povahy.

Reflexe: Co se objevilo za vztahy? Jak se projevovali jednotlivé postavy vůči ostatním?

Následuje možnost zopakovat situaci a vyzkoušet si jinou postavu, povahu, jiný postoj.

Etuda: Ve tříčlenných skupinách připravte etudu, na téma – Co následovalo, když se parta po přísaze na hřbitově rozešla domů. Podíváme se do rodin jednotlivých členů party. Vycházejte z toho, co už o postavě víme, a doplňujeme další informace - z jakých rodin asi členové party pocházejí, jaké tam panují vztahy, jak se chovají v jiném prostředí atd.

Na arch papíru máme možnost doplnit další informace získané průzkumem.

Krabice, karton – práce s materiálem

- Oživení různých předmětů a materiálů: Co by to mohlo být?

- Potíže se zlomyslnými věcmi - etudy.

- S použitím materiálu (kartonu) a vlastního těla vytvořte ve skupinách funkční, pohybující se (příp. zvučící) věci, stroje, zvířata.

- Rozhýbejte materiál (karton) v takovém rytmu, k jakému nás inspiruje jeho tvar, barva, účel. Snažte se vyjádřit jeho charakter - dokreslit i zvuky, které by mohl materiál vydávat, které mu „sedí“. Vyjádřete skupinově určitou náladu a prostředí: např. dětské hřiště, ordinaci u lékaře, vlakové nádraží, park, zahradu, zříceninu hradu, zoologickou zahradu, hřbitov.

- Bez domluvy ve třiceti vteřinách vstupujte do prostředí a rozehrajte ho (skupinová improvizace).

Reflexe a úvahy: Co nám zvolený materiál umožňuje? Co od materiálu v představení budeme potřebovat, jaká prostředí musíme vytvořit:

- živý plot před domem;

- náhrobky na hřbitově;

- hrobku (vč. jejího otevírání);

- siluetu domu, kde Justýna bydlí;

- prostředí před hřbitovní branou (toto prostřední nakonec nebylo v inscenaci použito).

Náměty dalších přípravných hodin

- Hra se světlem a světelnými efekty (den a noc, půlnoční hřbitov, baterky...).
- Hra se zvuky a zvukovými efekty (tajemné zvuky na hřbitově, strašení Justýny partou, otevírání hrobky, hlasová stylizace "upíří" mluvy...).
- Pohyb, pohybová charakterizace postav (upíří), pohyb ve vztahu k emocím (strach, radost...).
- "Upíří rodina": Postavy, charaktery, vztahy (upíří matku hraje tatáž dívka jako matku Justýninu; upírek Vladimír nahrazen upírkou Vladimírkou = podobnost s Justýninou rodinou).
- Emoce a konkrétní typy chování - zloba, výčitky, vytahování se, zesměšňování ostatních, snaha zavděčit se: Hledání vlastních zážitků s těmito emocemi; hráči si zážitky vyprávějí ve dvojici a přehrají si je (výměna rolí) s cílem opravdu si emoci zažít. Hledání, kde se projevila daná emoce v příběhu a u koho; přehrát tyto situace.

1.3. Scénář

Justýna a upíří

Povídka Briana Jacquese Jamie a upíří z knihy Sedm strašidelných příběhů v překladu Pavla Dufka zdramatizovala Ivana Sobková

Prostředí – dům s oknem, živý plot před domem, pokoj, hrobka – jsou vytvářena skládáním a přestavováním kartonových krabic.

ŽIVÉ OBRAZY - MATKA A JUSTÝNA

Scéna: V pozadí dům s oknem, v popředí pokojíček

Matčin monolog k Justýně je fázován do živých obrazů. Jednotlivé živé obrazy jsou oddělovány tmou. Text v živých obrazech je sborově pronášen ze zákulisí; na scéně pouze matka a Justýna.

MATKA (dává Justýně prášky proti alergii): Justýno, vzala sis prášky? Ne, to se ví, že ne vzala.

MATKA (ukazuje popraskané triko, Týna se dívá znuděně na televizi): Jestli nebudeš brát prášky, vrátí se ti alergie a celou mě i tatínka poprskáš. Jakmile se ti projeví, půjdeš rovnou do postele a zůstaneš tam.

MATKA (Justýna se něčím cpe a matka vytírá podlahu): Ty zuby by sis také mohla vyčistit. Co s tou pastou vlastně děláš? Možná jí pojídáš, ale rozhodně si s ní nečistíš zuby, to je mi jasné.

MATKA (zatímco Justýna se snaží nenápadně utéct, matka něco vaří): A co domácí úkoly? Vsadím se, že jsi ještě ani nezačala. Nemysli si, že když sotva začaly prázdniny, můžeš se domácím úkolům vyhnout.

MATKA (tahá Justýnu "výchovně" za ucho): Vezmi si moje slova k srdci, jinak skončíš jako ta šmudla Markéta. Zůstaneš hloupá jako boží hovádko a budeš se poflakovat po nárožích...

1. SCÉNA - ODCHOD Z DOMOVA

Přestavba: v pozadí dům s oknem, v popředí živý plot.

Rozcuchaná Justýna se plíží nenápadně pryč z domu, chystá se přeskočit plot..., za zády se jí ozve křik její matky, která se dívá z okna.

MATKA (*vychází z domu, upravuje záhonek, předvádí Týně, jak chodí normální člověk po pěšině*): Týýýýnýóóó! Justýno! Neopovažuj se skákat přes ten plot. Okamžitě se vrať. Nešlap na květinový záhon. Co ti otec říkal včera večer? Abys na ten záhon nešlapala. To říkal. Copak nemůžeš chodit po pěšině jako každý jiný úplně normální člověk? To tedy nevím...

JUSTÝNA (*rezignovaně přešlapuje, občas se snaží matce oponovat*)

MATKA: Ty vůbec neposloucháš, co ti povídám, že ano, děvenko?! Ihned se vrať a pojď si vzít tu sukni. (*Ukazuje domů, Týna se odchází převléknout, matka zatím stále mluví*) Pámbu ví, co si o mně sousedi musejí pomyslet, že tě nechám takhle běhat venku.

JUSTÝNA (*za chvíli vychází převlečená*)

MATKA (*si ji se zalíbením prohlíží, ovšem všimne si špinavého trička*): A to tričko už potřebuje také vyprat. Takovou šmouhu jsem jaktěživ neviděla. (*Vyndává z kapsy kapesník, ještě Týně trochu opucuje obličej, strká jí kapesník do kapsičky a tričko jí zandává do kalhot*) Teď máš v kapse čistý kapesník, tak ho proboha používej! Snaž se zůstat čistá alespoň pět minut, a ať jsi doma včas na oběd. A ještě něco: ať se nedovím, že ses zase potloukala s tou bandou z pasáže.

Během svého monologu matka Justýnu neustále upravuje, stále se jí něco na jejím vzhledu nezdá. Justýna dostane čistou sukni, čistý kapesník, matka jí vydrhne tváře, uši, ruce..., Justýna se musí učesat.... Stále se snaží uniknout, ale matka ji vždy šikovně zadrží a donutí ji pokračovat v hygieně.

MATKA: Podívej, jak máš zase rozcuchané vlasy! Dobře že jsem tě chytila, než se mi někam vytratíš. - A vzala sis prášky?

JUSTÝNA: Nevzala.

MATKA: Tak tady počkej, já ti pro ně dojdu! Jen počkej, až se otec vrátí domů! JUSTÝNA (*jakmile se matka vrátí domů pro léky, přeskočí plot a zmizí*)

MATKA (*za ní ještě volá*): Taková do nebe volající neposlušnost. Jednou si na tom živém plotě zlámeš vaz. Pak už bude pozdě, aby ses poučila. Zítřka rozhodně zůstaneš doma a budeš dělat úkoly. O to se postarám, na to můžeš vzít jed, holčičko...

Přestavba: Dům se mění na hrobku, živý plot na náhrobky.

ŽIVÉ OBRAZY - SNY

Justýna sedí v popředí zasněná - představuje si život bez matek. Ostatní vytvářejí atmosféru pohody, ničím nerušených radovánek... Živé obrazy snů, které jsou nasvětčovány jen slabým světlem, se při promluvě Justýny vždy na malou chvíli pantomimicky rozžijí. Jednotlivé sny jsou oddělovány tmou.

JUSTÝNA: Jóóóó, ty matky! Komu jsou zapotřebí?!

JUSTÝNA: Co by mi chybělo?

JUSTÝNA: Postel by byla sympatičtější, kdyby byla neustlaná...

JUSTÝNA: Z lednice bych si ráno vyndala kolu a k tomu bych si vzala nějaké sušenky - ty se nemusejí vařit...

JUSTÝNA: Mohla bych nosit černé oblečení, takové, které se nemusí prát...

JUSTÝNA: Nechodila bych do školy a pouštěla si cedéčka strašně hlasitě a bez sluchátek...

2. SCÉNA

Scéna je v plném světle.

Setkání s partou

Hlouček děvčat před hřbitovní branou. Parta je právě zabrána do nějakého rozhovoru. Týna se ještě snaží na poslední chvíli upravit - vytáhne si triko ze sukně, rozpustí si vlasy atd.

JUSTÝNA: Tak co je novýho?

KATKA: Máme jí to říct?

MARKÉTA: Našly jsme upírův hrob.

JUSTÝNA: Co jste našly?

KATKA: Našly jsme upíří hrob. Ty ne, protože jsi s námi nebyla.

JUSTÝNA: Je to pravda?

MARKÉTA: Jo.

JUSTÝNA: Opravdický upíří hrob?!

MARKÉTA: Přesně tak.

JUSTÝNA: Hm. A to vám mám věřit, jo?

MÍŠA: Fakt nekecáme, na mou duši, ať se propadnu.

PAVLA: Ráno jsme prolezaly křoví u zadní zdi hřbitova...

GÁBINA: Měla bys vidět ty hroby, samý cizí. Myslím, že maďarský. Upíří přece pocházej z Románie, že jo?

KATKA: Gábinko, neříká se z Románie, ale z Rumunska.

JUSTÝNA: Jak víš, že jsou z Rumunska, když jsou všechny ty hroby cizí, ty chytrolínko?

KATKA: Na některých je napsaný Romania. A Romania je v Rumunsku. Víím to podle bráchovy sbírky známek!

JUSTÝNA: A kde teda je ten upíří hrob?

KATKA: Tamhle v tom křoví.

MARKÉTA: Chceš ho vidět? Teda jestli se nebojíš!

JUSTÝNA: Tak pojď, já strach nemám.

Na hřbitově

Vchází na hřbitov, procházejí mezi náhroby.

MARKÉTA: Koukni, to je jeden z nich. Zilibor Zorbigowitch nebo tak nějak. Vidíš to zvláštní písmo? Umřel v roce 1902. Támdle je další. Leží tady dva, jeden umřel v roce 1895, druhý 1898.

JUSTÝNA: Kvůli tomu to ještě nemusí být upíři, ne? Jenom proto, že jsou z Románie a už je to dávno, co umřeli.

KATKA: Tak se mrkni na tohle, ty pani Vševědoucí! *(Ukazuje velkou hrobku, která stojí v pozadí, na jejíchž dveřích jsou další nápisy a obrazy - netopýr, měsíc v úplňku atd.)*

MARKÉTA: Co to podle tebe je?

JUSTÝNA: To je orel, ne?

KATKA: Z toho je vidět, kolik toho víš. Pch, to i mrňavá Míša ví, co to je. Míšo, jen jí to pověz.

MÍŠA: To je netopýr, vampýr.

JUSTÝNA: Těžko říct, je to tak starý. Klidně by to netopýr mohl být.

MARKÉTA: Je to vampýr. Viděla jsem je v knížkách. A podívej se tady dolů. Je tam velkým písmen Romania a něco kulatého. Podle mě je to měsíc v úplňku.

JUSTÝNA: Jo, to je možný. Rozluštíš jména těch mrtvých?

MARKÉTA: Ne, písmena jsou moc hustě obrostlá tím zeleným svinstvem. Ale vsad' se, že jsou to Rumuni. A koukej, co Pavla objevila na schodech.

PAVLA: Brr! Já se toho nedotknu.

GÁBINA *(Podává Justýně zdechlínu malého netopýrka hvízdavého)*: Tu máš!

JUSTÝNA: Chacha, na vampýra je trošku malej, nezdá se vám?

KATKA: Tys byla trošku malá na holku, když ses narodila. Škoda že ti od té doby nepovyrost mozek.

JUSTÝNA: Aspoň se nebojím jako vy. Nemám strach z nějakého malého mrtvého netopýra na nějakém ubohém staříčkém cizím hrobě.

Katka: Ale máš.

JUSTÝNA: Nemám.

MARKÉTA: Máš.

JUSTÝNA: Nemám!

MARKÉTA: Dobře, tak uvidíme, jestli vydržíš sedět sama na těch schodech deset minut a nebudeš se bát.

JUSTÝNA: Klidně.

MARKÉTA: Dobře. Musíš tu zůstat úplně sama celých deset minut. Dojdem k pasáži a zpátky, to by tak mohlo trvat zhruba těch deset minut.

JUSTÝNA: Ale já nemám hodinky. Jak poznám, že už těch deset minut uplynulo?

KATKA: Minuta má šedesát vteřin, takže když budeš počítat do šesti set, mělo by to být přesně deset minut. Umíš snad počítat, ne?

JUSTÝNA: To víš, že umím!

KATKA: Tak se ukaž.

VŠICHNI *(odcházejí, nechávají Justýnu na hřbitově)*

Sama u hrobky

JUSTÝNA *(sedí sama na horním schodě hrobky, začíná se bát; odsedá si raději od hrobky)*:

Vsádím se, že mám celý záda od toho zeleného svinstva. To zas bude mít máma proč hulákat.

Kostelní zvony začnou odbíjet poledne.

JUSTÝNA: Hm, a taky jsem zmeškala oběd a druhou dávku tablet proti alergii. Až přijdu domů, nejspíš vzteky vyletí z kůže.

V křoví poblíž Justýny něco zašramotí.

Přestavba: Z hrobky se stává dům s oknem, v popředí živý plot.

3. SCÉNA - JUSTÝNA SE VRACÍ DOMŮ

JUSTÝNA (*vrací se domů. Ani se neobtěžuje přeskakovat živý plot, plouží se schlíple po pěšině, v duchu si nadává, že takovou sázku uzavírala, a přemýšlí nad tím, jak se o půlnoci nepozorovaně dostat z domu ven. V okně ji už vyhlíží matka*)

MATKA: Víš, kolik je hodin? Oběd ti vystydl už před půl hodinou. Výborná domácí slepičí polévka, a teď je studená, samý omastek. Ještě pět minut, děvenko, a šla jsem tě hledat tam k té pasáži se sklenicí vody a prášky proti alergii, tím si můžeš být jistá. Celý večer dnes budeš sedět doma a budeš dělat domácí úkoly. A ať tě ani nenapadne zmizet a potulovat se s tou chátrou z pasáže. Kdybych otci žalovala, jak se chováš, jistě by ti řekl své, to si piš. Ty čuně umazané, co to máš vzadu na tom tričku za hnůj? Já si můžu prsty na kost sedřít, jak peru, žehlím, snažím se, abys vypadala slušně. Podívej se na sebe! Jsi hanba rodiny!

Přestavba: Živý plot se mění na pokoj.

ŽIVÉ OBRAZY - VEČER DOMA

V živých obrazech otec a matka v pokoji večer u televize. Jednotlivé živé obrazy jsou oddělovány tmou.

Otec (*sedí u televize a kouří*)

MATKA (*trpce si stěžuje*): Bůh ví, proč věčně kouříš tu hnusnou starou fajfku! Škodí to tvému zdraví.

Otec (*u televize pomalu usíná*)

MATKA (*stále si stěžuje*): Každý den musím brzo ráno vstávat, jen abych pokoj před snídaní vystříkala osvěžovačem vzduchu.

Otec (*u televize definitivně usnul*)

MATKA: Nechápu, proč dávají dokola tu samou reklamu. Už aby pustili ten film. Slušní lidé by se aspoň dostali dřív do postele, místo aby čuměli, jak Ariel pere desetkrát čistěji než jiný prací prášek.

Otec (*rozespale odchází*): Jdu si lehnout.

MATKA (*zvedá se od televize a odchází také*): Jestli budeš chodit takhle po patách, tak ty pantofle zničíš a krom toho ještě upadneš a zlomíš si vaz.

Do tmy po posledním živém obrazu se rozsvítí bodové světlo na Justýnu. Pokoj zůstává prázdný.

JUSTÝNA (*potichoučku se plíží pokojem, v ruce drží papírový pytlík - má v něm překvapení pro partu: pudr na nalíčení a rtěnku na "upíří" kousance*): Mám všechno?! (*Prohlíží si vybavičku, kterou si na holky připravila*) Tak a teď nenápadně zmizet!

Přestavba: Dům se mění na hrobku, pokoj na náhrobky.

4. SCÉNA - NA HŘBITOVĚ

Scéna je ponořena do šera. Blíží se půlnoc.

JUSTÝNA (*přichází ke hřbitovu, kde už na ni čekají Markéta, Katka a Gábina*)

MARKÉTA: No konečně!

JUSTÝNA: Tváříte se, jako byste měly nahnáno.

KATKA: Zdaleka ne tak, jak budeš mít nahnáno ty, až budeš sedět o půlnoci vedle upírova hrobu.

JUSTÝNA: Mě upíři ani trochu neděsí.

KATKA: Ne? Uvidíme.

MARKÉTA: Takže jak jsme se dohodly - dohromady patnáct minut. Deset minut budeš sedět na schodě a pět minut máš na to, aby ses dostala na hrobku a zpátky. Tak hodně štěstí!!!

(Parta odchází)

JUSTÝNA (*se za nimi ještě dívá a vydává se na cestu k hrobce. Má strach, ale snaží se, aby nebylo nic poznat*)

Ozve se ostrý praskavý zvuk. Zvony odbíjejí půlnoc. Justýně prolétne kolem hlavy netopýr.

JUSTÝNA (*usedne na schody u hrobky, a aby přišla na jiné myšlenky, začne se maskovat na upíra, aby ostatní rádně vyděsila. V duchu počítá do šesti set...*)

Když je Justýna namaskována, začnou se otevírat dveře hrobky. Ve dveřích hrobky se objeví malá upířice Vladimírka, natahuje se po Justýně a chce jí vysát krev.

Vtom se ve dveřích hrobky objeví mohutná upířice - její matka, odmrští Vladimírku do křoví a začne dceru peskovat.

UPÍŘÍ MATKA: Jaááááá! Vladimírko! Vladimírko! Co jsem ti říkala o pití zvětralé krve? Copak nevidíš, že tu olezlou ubožačku už pokousal jiný upír? Jen se podívej na ty stopy na jejím krku. Nevíš, co bys od ní mohla chytit, kdybys sála z infikovaného krku. Nechutné! Tak to chodí, když se někdo potlouká po lesích s tlupou vlkodlaků. Jen počkej, děvče, až se otec probudí. Ten ti už poví své. Víím, že je ti teprve sto padesát let, ale už bys mohla mít rozum. To je hotové peklo! Jen se podívej, jak máš tu krásnou kápi zasviněnou. Stůj chvíli, než to opucuju. A ty! (*Obrací se k Justýně*) Klid' se odsud' a zdechni někde jinde, plav! Ať tě nemusím honit po hřbitově. A od moji Vladimírky se drž dál. Pochází z řádné kamenné hrobky s bronzovými dveřmi, a ne jen tak z nějakého starého obyčejného hrobu. Koukej mazat pryč!

ŽIVÉ OBRAZY - UPÍŘÍ MATKA A VLADIMÍRKA

V živých obrazech je upírka Vladimírka a její matka; Justýna sedí schována za náhrobky. Text zaznívá sborově ze zákulisí. Živé obrazy jsou oddělovány tmou.

UPÍŘÍ MATKA (*hrozí Vladimírce, ta má svěšenou hlavu*): Jsi hanba rodiny, Vladimírko. Můžeš zapomenout na pohádkové sny, že letošní prázdniny strávíš v Transylvánii.

UPÍŘÍ MATKA (*zatímco Vladimírka se dloube v zubech, nabírá mech ze dveří hrobky*): Podívej se na ty své zuby, jsou skoro bílé. Stůj chvíli v klidu, ať ti je můžu trochu potřít tady tím zeleným mechem ze dveří.

UPÍŘÍ MATKA (*stojí nad Vladimírkou, která píše úkoly na jednom z náhrobků, a kontroluje ji*): Jestlipak ses poslední dobou učila o netopýřím létání? Ne, vsadím se, že ne.

UPÍŘÍ MATKA (*ukazuje domů, do hrobky; Vladimírka odevzdaně kráčí tím směrem*): Tak dneska v noci zůstaneš za trest v hrobce a budeš dělat domácí úkoly...

MATKA UPÍŘICE I VLADIMÍRKA (*odcházejí zpět do hrobky, dveře hrobky se za hrozivých zvuků zavírají*)

5. SCÉNA - JUSTÝNA SE DLOUHO NEVRACÍ

Tmu a ticho přeruší blikající baterky. Markéta, Katka a Gábina jsou už za branou hřbitova notně nervózní, protože se Justýna dlouho nevrací. Váhavě se přibližují k bráně, hledají Justýna a na cestu si svítí baterkami.

MARKÉTA: Už je to víc než dvacet minut, co tam šla.

GÁBINA: Ještě jí nevidíte?

KATKA: Co řekneme její matce, jestli se neukáže?

MARKÉTA: Jo, už ji vidím. Sedí asi v polovině cesty... Snaží se z obličeje seškrábat nějaký svinstvo.

GÁBINA: Proboha, co se jí stalo?

MARKÉTA: Ona snad brečí!

KATKA: Asi se zbláznila.

GÁBINA: Já mám strach!!

MARKÉTA: Neblázněte!

GÁBINA: Já se vážně bojím - pojdte domů. Já teda jdu!... (*Strachy uteče jako první*)

MARKÉTA A KATKA: Počkej, neutíkej..., padáme pryč... (*Běží za ní*)

Slabé světlo na Justýnu. Je jí slyšet stále zřetelněji.

JUSTÝNA (*zvedá se ze země čelem k divákům*): Hahaha, hahahaha! No viděli jste to? To byla celá moje máma! Fakt, celá moje máma! - No jo, máma, prášky, já zapoměla prášky! (*Utíká domů*)

KONEC

1.4. Fotografie z inscenace *Justýna a upíři*







PŘÍLOHA 2.

KOČIČÍ PALÁC

2.1. Stanovení cílů

2.2. Ukázka z přípravných lekcí

2.3. Scénář

2.4. Fotografie z inscenace *Kočí palác*

2.1. Stanovení cílů

Stanovení **dramatických** cílů:

- Pochopit strukturu literárního textu, jazykové a literární prostředky, metaforičnost textu.
- Najít uzlové body příběhu, důležité motivy a učit se jejich propojování.
- Zvládnout jednoduchou stylizaci pohybu (gesto, úspornost výrazu, zpomalení a zrychlení pohybové akce, fázování...).
- Zvládnout stylizaci mluvního projevu (úspornost, spisovný projev, znakovost, zřetelná pomalá výslovnost...).
- Osvojit si základní principy stínohry.
- Zvládnout svůj herecký úkol i hudební doprovod (dle svých možností - hra na flétnu, xylofon, bubínek, dřívka...).
- Umět udržet soustředěnou pozornost po celou dobu cca půlhodinové inscenace.
- Rozvíjet schopnost obhájit vlastní práci a přijmout kritiku, umět se vyrovnat s úspěchem i neúspěchem (souvisí s účastí na přehlídkách dětského divadla).

Stanovení cílů v rovině **sociální a osobnostní**:

- Osvojovat si pozitivní hodnoty a postoje (síla přátelství, hodnota obětování se pro něco/někoho, vytrvalost a nezdolnost i v nepřízni osudu).
- Rozvíjet smysl pro chápání životních hodnot a jejich význam pro nás osobně i pro naše vztahy s okolím, jejich vliv na naše jednání v různých životních situacích.
- Zabývat se vztahy s vrstevníky i dospělými (přátelství a pomoc příteli, závist a intriky).
- Schopnost kooperovat s ostatními na zadaných skupinových úkolech, aktivně vyhledávat informace k tématu a nést zodpovědnost za svou část úkolu.
- Seznámit se s odlišnou kulturou, sociálními vazbami, tradicemi.

2.2. Ukázky z přípravných lekcí

Postava Pyšné paní

Vlastnosti – živé obrazy a improvizace

Skupina chodí v rytmu po místnosti, na znamení se zastaví a každý sám za sebe vytvoří živý obraz zadané vlastnosti, nálady.

Obměna: Skupina chodí v rytmu po místnosti a na znamení vytvoří každý sám za sebe živý obraz vlastnosti, nálady dle vlastního výběru. Určení dva až tři hráči zůstanou nadále ve štronzu a ostatní hádají, jakou vlastnost představují.

Reflexe: Jak se „navenek“ projevují naše nálady a vlastnosti? Z čeho jsme poznali, co štronza představují? Co nás naopak v předvedeném zmátlo, zavedlo na „špatnou stopu“?

Obměna: Skupina chodí v rytmu po místnosti a na znamení vytvoří každý sám za sebe živý obraz vlastnosti, nálady dle vlastního výběru. Je určeno prostředí a dva až čtyři vybraní hráči mohou na další znamení štronzo v improvizaci rozehrát – pohyb, setkávání, komunikace (např. v čekárně u lékaře se setkávají různí lidé v různém rozpoložení, různých letor).

Reflexe: Jak nastolené charaktery vnímali diváci? Byli všichni ve svých „rolích“ věrohodní? Proč ano? Proč ne? Co hráčům dělalo problémy (reagovat v „rolích“ a ne sám za sebe, udržet roli apod.)? Jak byla improvizace vystavěna (zápletka, gradace, tečka...)?

Pýcha, zatrpkllost, závist - etudy

Děti se rozdělí na tři skupinky, každá si vytáhne svou kartičku, na které je napsána jedna z těchto vlastností: pýcha, zatrpkllost, závist. Ve skupině připraví etudu, ve které se tato vlastnost jednoznačně projeví. Při domluvě a tvorbě situací vycházejí ze svých zkušeností a zážitků.

Reflexe a další rozehrávání: Ostatní skupiny po přehrání etudy odhadují, co bylo asi na kartičce napsáno, jakou vlastnost příběh zrcadlil. Převypráví, co jako diváci viděli – děj, detaily, výstavba situace. To je konfrontováno s tím, co chtěli sdělit hráči, o co jim šlo. Hledání důvodů, proč určité věci vyšly/nevyšly. Byla to opravdu dobrá, pravdivá, věrohodná, reprezentativní ukázka zadané vlastnosti? Popište, zahrajte, nebo ztvárněte živým obrazem, v jakých jiných situacích se taková vlastnost často projevuje? Setkali jste se s takovými lidmi, jaké jsou vaše zkušenosti?

Charakterizace postavy:

Silueta postavy

Ukázka z textu - začátek pohádky

„Kdysi dávno žila v jedné vesnici velice pyšná a zlá paní. Ačkoliv sama byla velmi bohatá, ničeho nikomu nepřála a její srdce neustále sžírala závist. A to nezaviděla jenom peníze nebo velký majetek, krásu či mládí. I dobrá nálada nebo přátelství mezi lidmi budily v ní zlost a zatrpkllost.“

Jak z ukázky vyplývá, nositelkou oněch vlastností je hlavní postava našeho příběhu. Na velký arch papíru je zakreslena silueta postavy Pyšné paní. Úkolem je zapsat vše, co o postavě víme – uvnitř nakreslené siluety zapisujeme její vlastnosti, vně další důležité informace, které z textu víme, nebo je lze vyvodit.

Minulost Pyšné paní

Připravte krátce rozehrané živé obrazy z předešlého života Pyšné paní. Vyberte důležité události v jejím životě, které mohly mít vliv na její zatrpklkost, zlostnost a pýchu. Byla vždy taková? Stalo se v jejím životě něco, co ji mohlo změnit nebo ovlivnit? Pozor na zbytečné psychologizování, jde o budování postavy - nesetrvávat jen u špatných vlastností, černobílého vidění, hledání možných motivací jejího jednání. (Např. Dávná zrada blízké přítelkyně Pyšné paní může být důvodem její zatrpkllosti a žárlivosti na přátelství Černé kočičky a Jukiko.)

Setkání s Jasnovidcem

Ukázka z textu – navazující na předchozí úryvek z pohádky

„Za nějaký čas jednou do vesnice zabloudil na své pouti potulný Jasnovidec, který nejen uměl odkrývat, co je skryto v budoucnosti, ale znal i odpovědi na mnohé nesnadné otázky přítomnosti. Chodil po vsi dům od domu a tak zašel také do domu Pyšné paní.“

Napište otázky, které by asi položila Jasnovidci Pyšná paní. Co by jí zajímalo? Co by pro ní bylo důležité vědět? (Příp.: Jaké otázky byste jasnovidci kladli vy sami za sebe?). Hledáme otázky charakterizující postavu. Jak přemýšlí? O čem uvažuje? Co je pro ni důležité? (Srovnání s tím, jaké otázky bychom kladli sami za sebe vycházející z našeho naturelu a našeho způsobu uvažování a priorit.)

Připravte ve dvojicích etudu na téma setkání Pyšné paní s Jasnovidcem.

Z etud a improvizací vyplynulo, že je třeba více prozkoumat japonskou kulturu, jak vypadá typický japonský dům, typická gesta (pozdrav, projev úcty atd.), jakým způsobem věští japonský jasnovidce, jaký je průběh typických japonských obřadů apod. Navazovaly další úkoly průzkumu japonské geografie, kultury, tradic, umění (koláže), setkání se znalcem japonské kultury, výlet do muzea orientálního umění – japonský víkend (víkendové soutředění).

Další postavy příběhu - služebnictvo

Naladění: předávání energie v kruhu; předávání gesta, pohybu, zvuku a jeho gradace.

Etudy ve dvojicích (KDO, KDY, KDE - Japonsko): losem je zadán charakter, čas, prostředí (japonská domácnost, japonská zahrada, japonská firma apod.); hráči v přípravě etudy doplňují CO se mezi vylosovanými typy postav v konkrétním prostředí a čase mohlo odehrát s důrazem na výstavbu zápletky a pointu.

Připomenutí archu s vlastnostmi Pyšné paní a zopakování ukázky ze začátku pohádky:

Ukázka z textu - začátek pohádky

„Kdysi dávno žila v jedné vesnici velice pyšná a zlá paní. Ačkoliv sama byla velmi bohatá, ničeho nikomu nepřála a její srdce neustále šířila závist. A to nezáviděla jenom peníze nebo velký majetek, krásu či mládí. I dobrá nálada nebo přátelství mezi lidmi budily v ní zlost a zatrpkllost.“

Dům Pyšné paní

Společná kresba půdorysu domu na arch balicího papíru: Pyšná paní je velmi bohatá; bydlí zřejmě v honosném domě, má jistě mnoho služebnictva. Jak vypadá její dům? Spolupráce ve velké skupině, promyšlení detailů v domě; popř. menší skupinky, každá má svůj návrh, který musí obhájit v diskusi a dojít ke společné dohodě/kompromisu. Návrhy vycházejí ze znalosti povahy Pyšné paní a japonské kultury. Důležité jsou i detaily a předměty v interiéru. Jak je získala? Proč jsou pro ni tak důležité? - možnost rozehrát v domluvených improvizacích.

Stavba domu v prostoru: Podle předešlého návrhu vytvořte v náznaku dům Pyšné paní a jeho jednotlivé místnosti přímo v prostoru – třída/sál představuje celý dům. Umístěte do prostoru náznakem i důležité předměty a významné detaily.

Improvizovaná prohlídka domu: Jeden nebo dva hráči se stávají průvodci, ostatní návštěvníky domu. Průvodci naznačují kudy se prochází, kde jsou dveře a okna, upozorňují na zařízení domu a detaily v jednotlivých interiérech. Představa prostoru se tak ještě zpřesňuje.

Služebnictvo v domě Pyšné paní – budování postav

Rozehrání domu Pyšné paní: Do domu Pyšné paní nyní vstoupí postavy z našeho příběhu, služebnictvo Pyšné paní. Zvolte si, co bude vaším úkolem v domě (činnost, např. kuchařka), základní charakteristiku (vlastnost, např. roztržitost). Na scénu přicházejí hráči postupně, jakmile ostatní poznají, koho hráč představuje, zapojují se další. Dům postupně ožívá. V určitém okamžiku je improvizace na znamení zastavena do štronza, učitel obchází hráče a ten, kterého se dotkne, odpovídá na otázky: Kdo jsi? Co je tvým úkolem v domě? Jseš ve službě spokojen? Jací jsou podle tebe ostatní sloužící? Máš tu nějaké přátele?

Reflexe: Poznali jste, kdo koho představuje, nebo jste byli něčím překvapeni? Proč? Nebyla skladba sloužících příliš jednotvárná – jednak v činnostech, jednak v typech? (Vzpomeňte si na vlastnosti a povahy, kterými jsme se zabývali v začátku.) Jaké byly vztahy mezi sloužícími,

pokud vůbec vznikaly? Jaký byl asi vztah sloužících k jejich Paní, jaký by popř. mohl být? Jaké služebnictvo bude Paní určitě ve svém domě potřebovat?

Pyšná paní čeká důležitou návštěvu: Na kartičky společně napíšeme různé sloužící (jejich funkce), kteří v domě určitě být musí (podle počtu hráčů i podle toho, co se v předchozí improvizaci osvědčilo). Učitel má připraveno na dalších kartičkách několik výrazných povahových typů. Losem si hráči vyberou svou funkci v domě a svou charakteristiku (např. upovídaná komorná, nerudná kuchařka). Následuje skupinová improvizace v situaci, kdy Pyšná paní čeká důležitou návštěvu k večeři; vše musí být dokonale připraveno, nachystáno, uklizeno; Paní určitě každou chvíli přijde zjistit stav příprav. Hráči se pohybují zejména v místnosti určené k přijímání návštěv, ale mohou odbíhat i do vedlejších místností, mohou navazovat kontakt, reagovat na sebe. Cílem je rozehrát zadaný charakter v daných okolnostech- jsem sloužícím, mám zde určitý úkol, zároveň jsou tu i ostatní a já k nim mám nějaký vztah.

Po chvíli vstoupí na scénu do přijímacího salónu učitel v roli Pyšné paní a kontroluje, zda je vše připraveno, komanduje služebnictvo, zadává další a další úkoly, vyjadřuje nespokojenost s detaily a opět odchází. Hráči reagují v roli služebných – jak se chovají ke své Paní, jak o ní před ostatními mluví, co si o ní myslí apod.

Po přerušení improvizace zůstávají hráči ve svých rolích; všichni sedí v kruhu a učitel dělá se „sloužícími“ interview (hráči odpovídají tedy v první osobě) – odkud jsou, jak se do služby dostali, jak se jim tam líbí, jaké mají vztahy s ostatními, co obvykle dělají, co si myslí o jejich Paní...

V příběhu nejsou kromě sloužky Jukiko žádní jiní sloužící charakterizováni. V představení je ale potřeba v úvodní scéně z domu Pyšné paní služebnictvo více rozehrát. Na vztahu ke služebnictvu bude v úvodu jednak charakterizována postava Pyšné paní, jednak ukázány různé lidské charaktery ve vztahu k pyšnému, závistivému, zlostnému člověku – je tedy třeba „vybudovat“ postavy služebnictva a připravit pro ně jevištní jednání.

Ukázka z textu - pokračování úvodní části

„Když se na tváři nějakého chudého člověka objevil úsměv, Pyšná paní se hned rozzlobila: „Takový chudák – a přesto se mu na světě líbí! Oč já jsem vznešenější – a přece tu mám jen samé starosti. Jak k tomu přijdu?“ a už zlostně křičela a vymýšlela si, čím by mu radost zkazila.“

Ve dvojici připravte dvě etudy inspirované tímto textem. V první etudě se odehraje situace zlostné Pyšné paní a sloužícího A, v druhé etudě Pyšná paní (v roli Pyšné paní se vystřídejte) v konfliktu se sloužícím B. Jde jednak o to udržet roli sloužícího, jak byla nastolena v předcházejících cvičeních; jednak vymyslet situace, ve kterých se projeví vztah Pyšné paní a konkrétního sloužícího. Diváci hodnotí věrohodnost, pravdivost, vtip – zdařilé etudy/nápady se použijí v úvodní části představení (zapsat, zapamatovat!).

2.3. Scénář

Kočí palác

Japonskou pohádku v převyprávění Zlaty Černé a Miroslava Nováka zdramatizovala Ivana Sobková

Na scéně stojí tři dřevěné rámy, potažené bílou neprůhlednou látkou. Prostřední paraván stojí asi o metr hlouběji. V pravém rohu scény je kapela, která hru doprovází na bicí, zvonkohru, flétny a další nástroje.

Kostýmy tvoří přiléhavé tmavé oblečení (kostým koček) a na něm průhledná lehká látka (prostředí) s páskem (kimono). To umožňuje hráčům vstupovat rychle do postav lidí i koček a vytvářet ze svých těl prostředí (stromy, skály, křoviny...).

Významnou roli hraje v inscenaci hudba, jejíž jednotlivé motivy pomáhají pohybové a herecké stylizaci postav a situací.

1. DŮM PYŠNÉ PANÍ

Hudební motiv Pyšné paní - vstupujeme do domu Pyšné paní, naplněného úklidem a shonem sloužících.

S hudebním motivem Jukiko se rozehrává přátelský vztah Jukiko a Černé kočky. Brzy se ozve opět disharmonický hudební motiv Pyšné paní.

PYŠNÁ PANÍ: Ale, ale, proč tak prskáš? Nehladím tě snad tak pěkně jako Jukiko?

2. ČERNÁ KOČIČKA SE ZTRATILA

JUKIKO: Kam ses schovala? Kdepak jsi? Černá kočko!?!... Asi se někam zatoulala. Už několik dní ji marně vyhlížím. Snad se vrátí až večer. Jen aby se jí někde něco ošklivého nepříhodovalo.

PYŠNÁ PANÍ: Vidíš, myslela sis, jakou máš přítelkyni, jen si vzpomeň, co jsi všechno kvůli té kočce vytrpěla - a ona zatím místo vděčnosti zmizela. Po celou dobu, co ses o ni starala, jistě nepřemýšlela o ničem jiném než o útěku.

JUKIKO: Jistě se mé kočičce něco stalo a já jí nemohu nijak pomoci, když ani nevím, kde je.

PYŠNÁ PANÍ: Na světě dbá každý jen o sebe - lidé i zvířata!

3. JASNOVIDEC

SLUŽEBNÁ: Paní, přišel jasnovidce. (*Hudební motiv Jasnovidce, později kočího paláce*)

PYŠNÁ PANÍ: Jukiko, přiveď ho!

JUKIKO (*odchází pro Jasnovidce; usadí ho vedle Pyšné paní a sama si sedne u dveří*)

PYŠNÁ PANÍ: Buď vítán! Jsem ráda, že jsi na své cestě poctil svou návštěvou i můj dům.

JASNOVIDEC: Jsem potulný jasnovidce. Umím odkrývat, co je skryto v budoucnosti, znám odpovědi i na mnohé nesnadné otázky přítomnosti. Jaké rady či pomoci si žádáš?

PYŠNÁ PANÍ: Trápí mne nepřízeň počasí, proto bych chtěla vědět, jaká bude letošní úroda, jak bohatý bude tento rok.

JASNOVIDEC: Odměna je vždy taková, jakou si kdo zaslouží. Tvůj život závisí na tom, jak velká bude tvoje touha po bohatství...

PYŠNÁ PANÍ: Co tím chceš říct? Jak to spolu souvisí?...

Rozhovor se dále rozvíjí v hudbě - hudební motiv Jasnovidce i Pyšné paní se překrývají, dochází k nesouladu - Pyšná paní nechce naslouchat věcem, které se jí nelíbí, a tak nakonec rozhovor rázně ukončí.

PYŠNÁ PANÍ: Tak dost! Tohle nebudu poslouchat! Jukiko, odveď ho!

JASNOVIDEC (*odchází v doprovodu Jukiko, která se nakonec odváží ho oslovit*)

JUKIKO: Vzácný pane, znáte tolik podivuhodných věcí zde na zemi. Mohl byste mi říci, kam se asi poděla má jediná přítelkyně - černá kočička?

JASNOVIDEC: Tvoje kočička bude nejspíš na Kočičím vrchu v horách Inaba na ostrově Kjúšú. Jestli opravdu tolik toužíš po setkání se svou kočičkou, vydej se tam, určitě ji uvidíš. Dobře si to ale rozvaž, než se na cestu vydáš. Je to velmi nebezpečné, člověk se přece jenom má držet mezi lidmi. Neumíš si představit, co tě tam může potkat. (*Odchází*)

JUKIKO (*obrátil se na Pyšnou paní*): Vzácná paní, mám na vás velikou prosbu...

PYŠNÁ PANÍ: Ale! Jakou? Mluv!

JUKIKO: Dozvěděla jsem se, že moje přítelkyně Černá kočička je zřejmě v horách Inaba na ostrově Kjúšú. Chtěla bych ji navštívit a zjistit, jak se jí daří a nemohu-li jí nějak pomoci.

PYŠNÁ PANÍ: Opravdu? Takže ty bys chtěla jen tak odejít ze služby?

JUKIKO: Mám o svou kočičku strach a chtěla bych ji vidět.

PYŠNÁ PANÍ: Dobrá..., ale budeš pracovat dvakrát tolik dní, co budeš na cestě.

4. CESTA JUKIKO KE KOČIČÍMU PALÁCI

Namáhavá cesta lesy a křoviskami. Akce beze slov, doprovázená hudebním motivem Jukiko a dalšími zvuky (buben, drhlo, činel...). Nakonec se před Jukiko objeví dva vesničané.

JUKIKO: Řekněte mi prosím, kde najdu hory Inaba?

VESNIČANÉ: Hory Inaba jsou támhle za řekou. Ale ať tě ani nenapadne tam chodit. Je tam velmi nebezpečno. Za řekou se vypravují jen ti nejdovzrážnější lovci - a to ještě jen za bílého dne, a ne daleko od břehu. Za řekou je kočičí království, tam lidé nechodí.

JUKIKO: Však já si nějak poradím. Ušla jsem už takový kus světa právě proto, abych se dostala do kočičího království.

Jukiko přechází řeku, kameny, skály, prodírá se křovisky. Znenadání se před ní objeví Krasavice.

KRASAVICE: Co si přeješ?

JUKIKO: Jsem služka Jukiko. Měla jsem jedinou přítelkyni - Černou kočičku, která mi jednoho dne zmizela. Jasnovidce mi poradil, abych ji hledala v horách Inaba na ostrově Kjúšú. Vydala jsem se ihned na cestu - a dnes jsem konečně došla do hor Inaba. Nevím však, kde tady mám svou kočičku hledat. Šla jsem bez přestávky mnoho dní a jsem už tak utmácená, že sotva stojím na nohou. Byla byste tak laskavá a nechala mě tu někde v koutku přenocovat?

KRASAVICE: Tak ty ses přišla nechat sežrat?

STAŘENA (*chvatně přichází, přeruší Krasavici*): Promiňte prosím, jistě se zase chovala neuctivě. Nemá vůbec žádné vychování, mám s ní jenom samé trápení. Jistě řekla něco hrubého, celá jsi pobledla. Omluv ji laskavě. Vůbec se neumí chovat k hostům. Jen pojď dál, děvenko. U nás se vyspíš a odpočineš si. Ničeho se neboj, když jsi vážila tak dlouhou cestu... (*Vchází dovnitř*)

5. KOČIČÍ PALÁC

STAŘENA (*uvádí Jukiko do paláce*): Tady si pěkně odpočiň, za chvíli ti přinesu jídlo.

JUKIKO (*prohlíží si nádheru kočičího paláce, usadí se a čeká*)

Z vedlejší místnosti se náhle ozvou hlasy. Na bočním paravánu jsou ve stínohře vidět siluety dvou dívek, které si navzájem češou a zaplétají své dlouhé vlasy a přitom spolu rozmlouvají.

DÍVKA 1: Slyšela jsi, že k nám do paláce přišla nějaká dívka?

DÍVKA 2: Vážně? A proč přišla?

DÍVKA 1: Nevím! Ale jistě se to brzy dozvíme! (*Smích, paraván potemní*)

Na druhém bočním paravánu jsou ve stínohře vidět siluety dvou dívek, které klečí před zrcadlem, líčí si tváře a povídají si.

DÍVKA 3: Víš, že ta nová dívka, co sem dnes přišla, šla navštívit svou přítelkyni kočičku, kterou prý měla moc ráda!?

DÍVKA 4: Tak tu abychom nesežraly... (*Smích, paraván potemní*)

Vchází Černá kočička, přináší ták s čajem a občerstvením pro Jukiko.

ČERNÁ KOČIČKA: Vítám tě tady, milá Jukiko. Jsem ti vděčná za všechnu lásku a péči, kterou jsi mi věnovala, když jsem sloužila u Pyšné paní, i za to, žeš vážila tak dlouhou a nebezpečnou cestu až sem.

JUKIKO: Jsem tak ráda, že jsem se s tebou opět shledala. Měla jsem o tebe veliký strach.

ČERNÁ KOČIČKA: Byla jsem už stará a nemocná, a tak jsem už nemohla dále zůstat ve službě. Proto jsem přišla sem. Tady je, milá Jukiko, kočičí palác. Sem přicházejí všechny kočky, které lidi vyhnali z vesnic nebo které jsou už staré a nemocné. Každá z nás touží po tom dostat se do kočičího paláce - je tu pravý kočičí ráj, kde jsme bohatě odměněny za všechna utrpení, která nás postihla mezi lidmi.

JUKIKO: Je to tu opravdu nádherné.

ČERNÁ KOČIČKA: Ale pro lidi zde není místa! Scházejí se tu kočky z celého Japonska - a pro tebe je tu velmi nebezpečno!

JUKIKO: Zasllechla jsem rozhovor, který mne trochu polekal...

ČERNÁ KOČIČKA: Odpočiň si trochu, ale pak se rychle vrať domů. Teď jsou v paláci jenom moje přítelkyně a ty ti nic neudělají. Zanedlouho se však vrátí z výpravy i ostatní kočky, které si vyšly na lov. A před takovým množstvím koček by se mi tě těžko podařilo uchránit. Tady je malý dáreček na památku, abys na mne vzpomínala v dobrém. Ale uděláš nejlépe, když se co nejrychleji vrátíš ke své paní.

JUKIKO: Děkuji ti, milá kočičko. (*Chce balíček rozbalit, ale Černá kočička ji zadrží*)

ČERNÁ KOČIČKA: Neotvírej balíček, dokud nebudeš doma. A kdyby tě cestou lesem obtěžovaly kočky, nes balíček před sebou, hodně jím třes a ony tě nechají být. Ničeho se neboj.

JUKIKO: Děkuji ti za všechno, Černá kočičko. Budu teď mnohem veselejší a spokojenější, když vím, že se ti daří dobře a že ničím nestrádáš. Měj se moc dobře.

6. CESTA ZPĚT

Cesta domů, doprovázená hudebním motivem Jukiko, probíhá opět beze slov. Jukiko prochází skalami, křovisky a brodí se přes řeku. V tajemném lese se na ni vrhnou divoké kočky, ale zachrání jí balíček od Černé kočičky.

7. NÁVRAT DO DOMU PYŠNÉ PANÍ

Hudební motiv Pyšné paní - variace na první scénu: sloužící, úklid, shon. Přichází Pyšná paní. Vstoupí Jukiko.

PYŠNÁ PANÍ: Tak tebe cestou nic nesežralo? To se podívejme! Tak se pochlub, jak jsi pochodila u své milé kočičky?

JUKIKO: Šla jsem dlouhou cestou, prodírala jsem se hlubokými lesy a křovisky, přebrodila řeku a po strmých skalách vystoupala až ke kočičímu paláci v horách Inaba. Uvnitř toho nádherného paláce žije mnoho krásných dívek. A mou milou kočičku jsem tam opravdu našla. Byla šťastná a spokojená. Dala mi na památku dáreček, který mne ochránil na zpáteční cestě před nebezpečím. Když jsem jej doma rozbalila, celá vyděšená jsem spatřila psí hlavu s vyceněnými zuby a v tlamě byla spousta zlatáků.

PYŠNÁ PANÍ: Cože? Zlatáky? A kde je máš?

JUKIKO: Tady, vzácná paní. Chci se vyplatit ze služby a odejít do města.

PYŠNÁ PANÍ: Odejít? A kdo mi bude sloužit?

JUKIKO: Paní, dobře vám zaplatím, když mě propustíte ze služby. *(Podává jí hrst zlatáků)*

PYŠNÁ PANÍ: Víc nemáš? *(Rozmýšlí se, pohrává si se zlatáky a ty také nakonec vyhrají)*

Dobrá... Můžeš jít!

JUKIKO: Děkuji vám, paní! *(Odchází)*

PYŠNÁ PANÍ *(se zalíbením prohlíží zlatáky; dostane nápad - tleskáním přivolá služebnictvo)*: Proč mám tak líné služebnictvo? Sežeňte někde dva schopné nosiče! Vy mi zabalte na cestu mé nejlepší saké a vy připravte velké zásoby jídla. Tak honem! Spěchám!!!

8. CESTA PYŠNÉ PANÍ KE KOČIČÍMU PALÁCI

Cesta, doprovázená hudebním motivem Pyšné paní a dalšími zvuky (buben, drhlo, činel...), vede přes lesy a křoviska. Vpředu jdou sloužící, kteří klestí cestu, za nimi na nosítkách Pyšná paní. Nakonec se před Pyšnou paní objeví dva vesničané.

PYŠNÁ PANÍ *(k sloužícím)*: Stůjte! *(K vesničanům)* Hej, kde jsou hory Inaba?

VESNIČANÉ: Hory Inaba?

PYŠNÁ PANÍ: Tak pospěšte si! Nemám čas sedět ve vaší ubohé vesnici!

VESNIČANÉ: Hory Inaba začínají tady za řekou. Tam ale, paní, nechoďte, je tam velmi nebezpečno. Vždyť i naši nejstatečnější lovci se odvažují jen kousek od břehu!

PYŠNÁ PANÍ: Protože jsou to ustrašení hlupáci! *(Vystupuje z nosítek)* Dále už půjdu sama, čekejte na mne ve vsi, dokud se nevrátím. *(Pro sebe)* Nepotřebuji, abyste věděli, jaké bohatství mě tam čeká.

Brodí se přes řeku, překonává strmé stoupání. Všechny překážky činí Pyšné paní větší obtíže než Jukiko, jako by příroda ani nechtěla Pyšnou paní propustit dále. Nakonec se i křoviska rozestoupí a Pyšná paní se ocitne na prázdné mýtině.

PYŠNÁ PANÍ: Hej, kde jste kdo! Pusťte mě dovnitř!

KRASAVICE (*náhle se objeví*)

PYŠNÁ PANÍ: Přišla jsem navštívit svou bývalou kočku, která u mne sloužila, a jednou z ničeho nic utekla. Jistě chápete, že je to pro ni velká čest, když se paní pro služku namáhá tak dlouhou cestu. Jsem unavena a chtěla bych si u vás odpočinout.

KRASAVICE (*užůž se chystá říci "nezdvořilost"*): Tak vy jste se přišla nechat...

STAŘENA (*tentokrát příběhne o něco dříve, skočí Krasavici do řeči*): Jen pojděte dál, vzácná paní. Po tak dlouhé cestě si samozřejmě potřebujete odpočinout. Jen račte vstoupit...

PYŠNÁ PANÍ: Ta se umí alespoň trochu chovat. Ví, co se patří, když přijde tak vzácný host.

9. KOČIČÍ PALÁC

STAŘENA (*uvádí Pyšnou paní do paláce*)

PYŠNÁ PANÍ: Mám hlad!

STAŘENA: Hned, hned, račte chvilku posečkat.

Pyšná paní si prohlíží nádherný palác. Z ostatních místností se však ozývají podivné zvuky. Jde se podívat... a v tom se osvětlí pravý boční paraván a ve stínohře jsou vidět siluety dvou velkých koček - chovají se nepřátelsky, je slyšet mňoukání a prskání.

PYŠNÁ PANÍ: Jukiko přece říkala, že v sousedních místnostech byly nějaké krásné dívky, a tady jsou jenom velké kočky!

Osvětlí se levý boční paraván - ve stínohře jsou vidět siluety dvou velkých koček. I ty se chovají velmi nevrle, vztekle, je slyšet nepříjemné prskání a mňoukání.

Pyšná paní se začne bát; vtom do místnosti vstoupí Černá kočička.

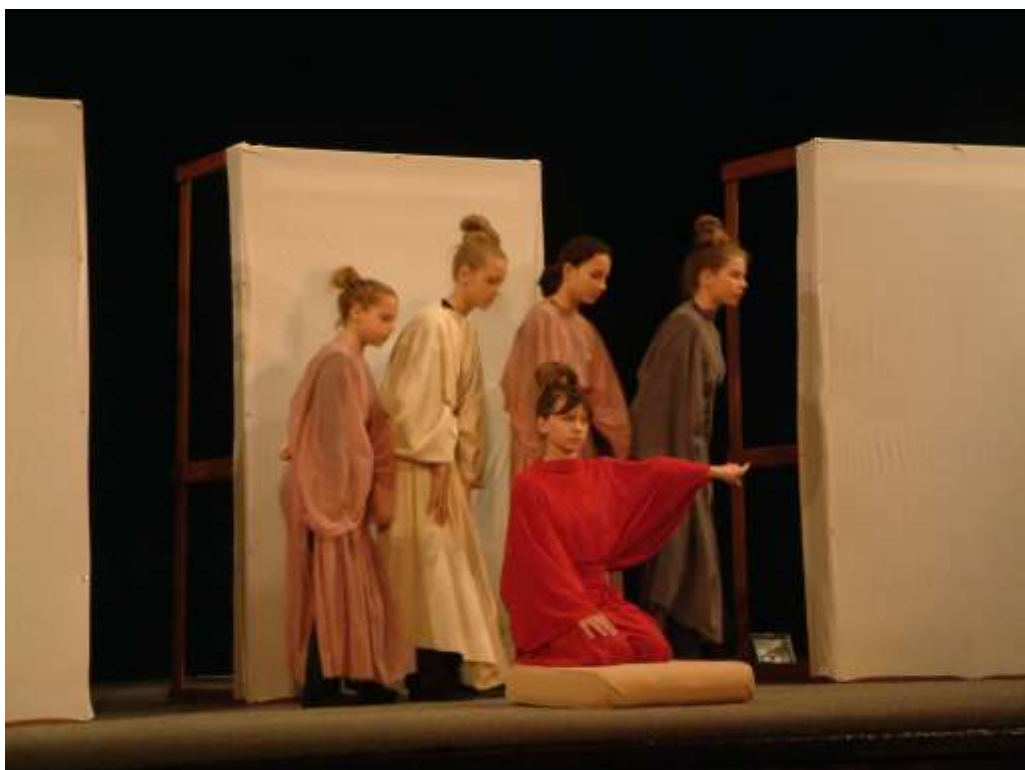
PYŠNÁ PANÍ: Konečně že jdeš! Vůbec se mi tady nelíbí. Dej mi balíček se zlaťáky a pusť mě ven!

V té chvíli vtrhnou do místnosti ze všech stran kočky a zpomaleným rozfázovaným pohybem se přibližují k vyděšené Pyšné paní, aby ji roztrhaly.

Scéna se ponoří do tmy.

KONEC

2.4. Fotografie z inscenace *Kočí palác*







PŘÍLOHA 3.

SOUBOR KUK

Divadlo KUK! (Klub Uměleckých Katastrof) pod vedením Ivany Sobkové sdružuje několik skupin dětí a mládeže. V současnosti pracuje při Základní umělecké škole Štítného 5, Praha 3.

Výběr z inscenací:

(soupis všech inscenací dostupný na <https://www.kukdivadlo.cz/o-nas>)

2003 KUK! - [Justýna a upíři](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2003 v Trutnově; XXV. Ogólnopolski Przegląd Teatrów Dziecięcych DZIATWA 2004 v Lodzi; přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2004 v Klubu Mlejn; inspirativní představení na celostátní dílně dramatické výchovy „Dramatická výchova ve škole 2003“; Pozdněpodzimní přehlídka dětského divadla na Červeném Vrchu 2004)

2004 KUK! - [Kočí palác](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2004 v Trutnově; Pozdněpodzimní přehlídka dětského divadla na Červeném Vrchu 2004)

2005 KUK! - [Válka s mloky](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2005 v Trutnově; přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2007 v Klubu Mlejn; mezinárodní přehlídka dětských divadelních souborů v chorvatském Sisaku „Dandelion 2007“, Stříbrná Thalie v ústředním kole soutěže ZUŠ v Hradci Králové; Konference o DV na DAMU v roce 2007 a přehlídka inspirativních představení)

2006 KUK! - [Máj! Máj? Máj...](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2006 v Trutnově)

2007 KUK! - [Němý film](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2007 v Trutnově; Národní přehlídka pantomimy a pohybového divadla v Kolíně „Otevřeno XII“; Konference o DV na DAMU v roce 2007 a přehlídka inspirativních představení; přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2008 v Divadle v Celené; X. Světový festival dětského divadla v Moskvě)

2008 KUK! - [Komunikační etudy](#) (Celostátní přehlídka studentského divadla „Náchodská Prima sezóna 2008“; 78.Jiráskův Hronov – Národní mezidruhová přehlídka amatérského divadla)

2008 KUK-u-řice – [Noční můry](#) (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2008 v Trutnově)

2008 KUK-u-řice + KUK! – [Cesta kolem světa](#) (doporučení z krajského kola do širšího výběru na Národní přehlídce dětského divadla Dětská scéna 2008 v Trutnově)

2008 KUK/Zpátečníci - [Zdravý nemocný/Moliere](#) (doporučení do krajského kola Dětské scény 2008)

2009 KUK-u-řice – [Sísa Kyselá](#) (doporučení do krajského kola Dětské scény 2009)

2009 KUK! ROUNDANDROUND (mezinárodně sdělná inscenace v rámci projektu „Meeting of Minds“)

2010 KUK-u-řice – Hlásná trouba (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2010 v Trutnově, Festival dětského divadla v Itálii, Castellana Grotte 2011)

2010 KUK! – Ženská otázka (1.místo na soutěžní přehlídce hudebního divadla „Prkno“ – pořádáno Českou hudební mládeží, 2. doporučení na národní přehlídku studentského a experimentálního divadla v Ústí nad Orlicí, čestný host Hudební Litomyšle)

2010 KUK! pokračování mezinárodního projektu „**Meeting of Minds**“ ve Slovinsku

2012 mezisouborové-Kuk! - Navštivte Máchův kraj! (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2012 ve Svitavách, přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2013 v Divadle v Celetné, Zlaté pásmo v ústředním kole soutěže ZUŠ, Mezinárodní festival dětí 2012 v Městské knihovně)

2012 KUK/Zpátečníci - Tančírna (Národní přehlídka dětského divadla Dětská scéna 2012 ve Svitavách, doporučení na Mladou scénu 2012 v Ústí n.O., doporučení na Jiráskův Hronov 2012, Nahlížení 2012 - celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla; Děti, drama, divadlo - přehlídka dětského a mladého divadla na DAMU, Studentská Thalie 2013 za autorský tvar, přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2013 v Divadle v Celetné, cena poroty v soutěži ZUŠ, Festival studentského divadla Il Gerione v italské Campagne 2013)

2013 mezisouborové Kuk! - Balón aneb lézat je snadné (Národní přehlídka dětského divadla 2013 ve Svitavách, DVD 2013 DAMU v divadle DISK, Přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 2014 v Divadle v Celetné, Mezinárodní festival dětí 2013 v Hybernii)

2014 mezisouborové Kuk! - Karkulkoviny aneb průvodce nezkušeného diváka oblíbenými žánry prostřednictvím známé pohádky O červené Karkulce (Národní přehlídka dětského divadla 2014 ve Svitavách)

2014 KUK/Zpátečníci - EX-PERI-MENT! (Studentská Thalie 2014 za autorský tvar, DVD 2014 DAMU v divadle DISK, Nahlížení 2014 - celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla, IL Gerione 2017 - festival středoškolského divadla v italské Campagni)

2015 KUK/Zpátečníci + Magnetikum - Záři(o)vá romance (BAF - Brněnský amatérský festival; IL Gerione 2016 – Mezinárodní festival středoškolského divadla v italské Campagni u Neapole)

2015 KUK! - Jídelna aneb Vařím, vaříš, vaříme... (BAF - Brněnský amatérský festival; 2016 Přemostění - cena za inscenaci přehlídky + cena za scénář a režii, Mladá scéna 2016 v Ústí nad Orlicí; Jiráskův Hronov 2016; Světový festival amatérského divadla v Monaku 2017)

2015-16 KUK-u-řice - Může za to štrúdl! (květen 2015 -Mezinárodní soutěžní festival BEZ HRANIC - "Zlomená závora" = Hlavní cena festivalu za inscenaci a Cena za režii představení; Dětská scéna 2016 ve Svitavách; Soutěž ZUŠ - zlaté pásmo v celorepublikovém kole soutěže ZUŠ, Jiráskův Hronov 2016; Přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež v Divadle v Celetné, 2017 DVD na DAMU; 2018 "I Know You To Know Me", Mezinárodní divadelní projekt Erasmus+ v Itálii; 2019 Kultur on Tour - Bremen/Německo – 1.místo za inscenaci, Cena poroty za režii, Cena diváků za inscenaci; 2019 Mezinárodní festival hudebního divadla, Rusko, Moskva – GRAND PRIX festivalu za inscenaci, Cena poroty za „scénickou svobodu“, Cena za hereckou souhru souboru, Cena za hudební doprovod).

Záznam inscenace z ústředního kola soutěže ZUŠ zde:
https://www.youtube.com/watch?v=DvKAc0Y9gQo&list=PLsaoPg-PxwNoSATrCPPnZjGfvVjy_6vVm

2016 KUK-átko - Tak tady mě máte... (Dětská scéna 2016 ve Svitavách; Soutěž ZUŠ - zlaté pásmo v krajském kole)

2016 KUK/Zpátečníci - Ze života herců... (Studentská Thalie 2016 - v sekci Autorský tvar uměleckých škol)

2017-18 KUK/Zpátečníci + KUK-u-řice - [GERTA S.](#) (Mladá scéna 2018, Jiráskův Hronov 2018, DVD na DAMU)

2019 KUK-átko - [Paměť](#) (Festival „4+4 dny v pohybu“ 2019 Desfourský palác)

2020 KUK-íci – NANOgame – postup na krajskou přehlídku – zrušeno/koronavirová pandemie

2020 KUK-ačky – Děti z Blankenese - postup na krajskou přehlídku – zrušeno/koronavirová pandemie

Zahraniční festivaly a akce:

- 2004 Národní přehlídka [v polské Lodzi](#) (*Justýna a upíři*)
- 2007 Mezinárodní přehlídka dětských divadel „Dandelion“ v chorvatském [Sisaku](#) (*Válka s mloky*)
- červenec 2008 X. Světový festival dětských divadel v [Moskvě](#) (*Němý film*)
- 2008-2010 spolupráce na mezinárodním divadelním projektu pod záštitou organizace AITA/IATA „Meeting of Minds“, jehož cílem bylo hledání standardů mezinárodně sdělné divadelní inscenace (Londýn 2008 - setkání režisérů 3 zemí - za ČR Ivana Sobková, Londýn 2009 - *Komunikační etudy*, Izola 2010- *Němý film*)
- 2011 YOUNG HOPE Festival dětského divadla v italské Castellana Grotte (*Hlásná trouba*)
- květen 2013 Festival studentského divadla "Il Gerione" v italské Campagne (*Tančírna*)
- květen 2015 Cieszyn/Český Těšín, Mezinárodní soutěžní festival polských, českých a slovenských dětských souborů v Teater im. A.Mickiewicza (*Může za to štrúdl!* - Hlavní cena festivalu za inscenaci a Cena za režii představení)
- květen 2016 Festival "Il Gerione" v italské Campagne (muzikál *Záři(o)vá romance*.)
- květen 2017 "[4 for the theatre: together for europe](#)", Mezinárodní divadelní projekt Erasmus+ v Itálii pro studenty 16-21let a jejich režiséry z Itálie, Lotyšska, Litvy, ČR (*EXPERI-MENT*)
- srpen 2017 [MONDIAL DU THEATRE- Monako](#), Světový festival amatérského divadla (Jídelna aneb *Vařím, vaříš, vaříme...*)
- květen 2018 "[I Know You To Know Me](#)", Mezinárodní divadelní projekt Erasmus+ v Itálii pro studenty 16-21let a jejich režiséry z Itálie, Lotyšska, ČR, Německa (*Může za to štrúdl!*)
- leden 2019 [Kultur on Tour](#) - Bremen/Německo (*Může za to štrúdl!* – 1.místo za inscenaci, Cena poroty za režii, Cena diváků za inscenaci)
- březen 2019 [Mezinárodní festival hudebního divadla](#), Rusko, Moskva - Balašicha 2019 (*Může za to štrúdl!* – Cena GRAND PRIX festivalu za inscenaci, Zvláštní ocenění poroty za svobodný scénický projev, Cena poroty za hereckou souhru, Cena poroty za hudební doprovod)

PŘÍLOHA 4.

GERTA S.

4.1. Fotografie z inscenace *Gerta S.*

4.2. Záznam inscenace z festivalu DVD, Divadlo Disk DAMU, Praha 27.10.2018













PRAMENY A LITERATURA

DĚTSKÉ DIVADLO: sborník her pro dětské divadelní soubory. Praha: Albatros, 1976.
uspořádala a předmluvu napsala Eva Machková. Praha: Albatros, 1976.

BRAUN, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma : studie.* 1. vyd. Brno Praha: Městská knihovna v Praze Akademie múzických umění v Praze Janáčkova akademie múzických umění v Brně Institut umění - Divadelní ústav, 1993. ISBN 80-7008-037-X.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů : kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi.* Vyd. 5., upravené, v IPOS 2. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 2001. ISBN 80-7068-158-6.

CÍSAŘ, Jan. *Nástin metodiky amatérského herectví.* Praha, Ústav pro kulturně výchovnou činnost v Praze a Krajské kulturní středisko Hradec Králové. 1982.

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

DÍTĚ MEZI VÝCHOVOU A UMĚNÍM - dramatická výchova na přelomu tisíciletí : příspěvky z konference o dramatické výchově: Praha, 4.-6. října 2007. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DÍTĚ V BLUDIŠTI DNEŠNÍHO SVĚTA: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádala katedra výchovné dramaturgie DAMU a Sdružení pro tvořivou dramaturgiu. Praha: IPOS Artama, 2001. ISBN 80-901660-4-0.

KOHOUT, Ondřej. *Dětská druhá divadelní reforma?.* (Diplomová práce) Praha: DAMU, 2019.

KOVALČUK, Josef. *Téma: autorské divadlo.* 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. ISBN 978-80-86928-61-6.

КОРОГОДСКИЙ, Зиновий Яковлевич. ЭТЮД И ШКОЛА. Москва. Издательство «Советская Россия» 1975.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu.* 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1996. 95 s. ISBN 80-85883-16-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova : didaktika dramatické výchovy.* 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramaturgie, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd.: Akademie múzických umění v Praze, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku, aneb, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Vyd. 2., upr. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-005-6.

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., v Portálu 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

PLICHTA, Jaroslav. *Glosy k tajemství lidského hraní : repetitorium*. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2011. ISBN 978-80-7331-188-9.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě na jevišti – kdy? jak? proč?*. Tvořivá dramatika. 2006, roč. XVII, č. 2 (47), s. 1-3. ISSN 1211-8001.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy, dostupné z:
www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani

SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. Praha: IPOS ARTAMA 1996. ISBN 80-7068-094-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1, Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky : hraní rolí ve výchově a vyučování : dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. [S.l.]: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-06-4.

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

VINAŘ, Josef. *Elementy herectví*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 1999. ISBN 80-85883-41-4.

VOSTRÝ, Jaroslav. *Předpoklady hereckého projevu*. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 1991.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. rev. akt. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii NIPOS, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

LITERÁRNÍ PŘEDLOHY POPISOVANÝCH INSCENACÍ

ČERNÁ, Zlata a Miroslav NOVÁK. *Prodaný sen: japonské pohádky: Kočičí palác*. Ilustroval Jaroslav ŠERÝCH. Praha: Albatros, 1973.

JACQUES, Brian. *Sedm strašidelných příběhů: Jamie a upíři*. Ilustroval Luděk BÁRTA, přeložil Pavel DUFEK. Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00230-2.

TUČKOVÁ, Kateřina. *Vyhnání Gerty Schnirch*. 2., brož. vyd. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-413-2.

PUBLIKOVANÉ SCÉNÁŘE

SOBKOVÁ, Ivana. Gerta S. *Tvořivá dramatika : divadelní výchova, 1/2020*, textová příloha Dětská scéna 61.

SOBKOVÁ, Ivana. Justýna a upíři. *Tvořivá dramatika : divadelní výchova, 1/2004*, textová příloha Dětská scéna č. 13.

SOBKOVÁ, Ivana. Kočičí palác. *Tvořivá dramatika : divadelní výchova, 1/2006*, textová příloha Dětská scéna č. 19.

SOBKOVÁ, Ivana. Může za to štrúdl. *Tvořivá dramatika : divadelní výchova, 1/2017*, textová příloha Dětská scéna 52.

SOBKOVÁ, Ivana. Válka s mloky. *Tvořivá dramatika : divadelní výchova, 1/2006*, textová příloha Dětská scéna č. 19.