

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**INSCENOVÁNÍ LITERÁRNÍ PŘEDLOHY *MAGOR DĚTEM*
VE TŘECH VĚKOVÝCH SKUPINÁCH A TŘECH
DIVADELNÍCH FORMÁCH**

BcA. Jana Šeráková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Oponent práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education

MASTER THESIS

**STAGING '*MAGOR FOR KIDS*' IN THREE AGE GROUPS AND
THREE THEATRICAL FORMS**

BcA. Jana Šeráková

Supervisor: Doc. Mgr. Radek Marušák

Opponent: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Academic Degree: MgA.

Prague, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

**INSCENOVÁNÍ LITERÁRNÍ PŘEDLOHY *MAGOR DĚTEM* VE TŘECH
VĚKOVÝCH SKUPINÁCH A TŘECH DIVADELNÍCH FORMÁCH**

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

Praha, dne 31. 7. 2020

.....

podpis diplomantky

Upozornění

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

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá zkoumáním inscenačního procesu ve třech věkových skupinách za využití jedné literární předlohy. V práci jsou podrobně popsány všechny tři skupiny ve vývojových fázích: mladší školní věk, prepuberta a adolescence. Text se dále velmi podrobně věnuje inscenačnímu procesu vycházejícímu z předlohy a zaměřuje se na odlišnosti způsobené věkem. Dále popisuje divadelní formy, které z inscenačního procesu vzešly: scénické čtení, divadlo poezie a dokumentární divadlo.

Klíčová slova: vývojová fáze, inscenační proces, literární předloha

Abstract

This diploma thesis deals with the staging process with three different age groups using one literary work as a source. This paper describes all three groups in their development phases (primary school age, prepubescence and adolescence) in detail and it also focuses on the staging process based on the selected literary in great detail and moreover provides a view on the differences caused by age in the process. It also deals with the theatrical forms that emerged from the staging process: stage reading, poetry theatre and documentary theatre.

Keywords: development phase, staging process, literary work

Poděkování

Děkuji Radkovi Marušákovi za jeho odborné a laskavé vedení práce.

Dále bych ráda poděkovala všem svým žákům a studentům, kteří jsou mojí inspirací a díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Poděkování patří i mým přátelům: Báře Medě Řezáčové, Barboře Černochové, Michaelae Váňové, Evě Hadravové, Vojtovi Löffelmannovi a Šárce Popovičové.

Výjimečné poděkování za svou láskyplnou a bezpodmínečnou podporu patří mojí babičce, Janě Šelleiové.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. Ivan Martin Jirous	11
2. Rozbor předlohy <i>Magor dětem</i>	15
3. PRVNÍ SKUPINA	20
3. 1. Definice vývojové fáze – Mladší školní věk	20
3. 2. Popis skupiny I	24
3. 3. Scénické čtení.....	26
3. 4. Inscenační proces – Tajemství staré půdy.....	28
3. 4. 1. Shrnutí – První skupina	37
3. 5. Výsledný tvar – Tajemství staré půdy	39
3. 6. Inscenování	44
3. 7. Reflexe – První skupina	44
4. DRUHÁ SKUPINA	47
4. 1. Definice vývojové fáze – Prepuberta.....	47
4. 2. Popis skupiny II.....	50
4. 3. Divadlo poezie.....	52
4. 4. Inscenační proces – <i>Tvoje F. a M.</i>	55
4. 4. 1. Shrnutí – Druhá skupina	64
4. 5. Výsledný tvar – <i>Tvoje F. a M.</i>	67
4. 6. Inscenování	71
4. 7. Reflexe – Druhá skupina.....	72
5. TŘETÍ SKUPINA.....	74
5. 1. Definice vývojové fáze – Adolescence.....	74
5. 2. Popis skupiny III.....	77
5. 3. Dokumentární divadlo	80
5. 4. Inscenační proces – <i>Víš Ty, Bože</i>	82
5. 4. 1. Shrnutí – Třetí skupina	97
5. 5. Výsledný tvar – <i>Víš ty, Bože</i>	99
5. 6. Inscenování	103
5. 7. Reflexe – Třetí skupina	103
ZÁVĚR.....	105
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107
PŘÍLOHY	109

Seznam příloh

Příloha I. – Scénář Tajemství staré půdy	109
Příloha II. – Scénář Tvoje F. a M.	115
Příloha III. – Scénář Víš ty, Bože.....	121

ÚVOD

Práce se zabývá otázkou, jakým způsobem věk ovlivňuje inscenační proces. Tato problematika je zkoumána z perspektivy tří skupin, které se nacházejí v rozdílných vývojových fázích: mladší školní věk, prepuberta a adolescence.

Při inscenování je obvykle inscenační proces silně ovlivněn předlohou, na jejímž základě vzniká divadelní tvar. Zkoumat různorodost procesu na základě odlišných literárních předloh ale není cílem této diplomové práce. Tím je především zkoumat různorodost dramatické práce se zaměřením na odlišnou vývojovou fázi skupin, proto byla literární předloha pro všechny skupiny stejná: *Magor dětem* od Ivana Martina Jirouse.

Tuto sbírku poezie a pohádek jsem vybrala z toho důvodu, že pro práci byla důležitá volba kvalitní literární předlohy. *Magor dětem* je kniha, která nabízí mnohé estetické a literární kvality. Je bohatá na motivy a díky své poetice oslovuje různé typy čtenářů. Tím vším se práce zabývá v rozboru. Krom literárních kvalit však přináší i silný lidský příběh jejího autora Ivana Martina Jirouse.

Myslím si, že vnášet do výuky témata a lidské osudy, které jsou spojeny s komunistickým režimem, je součástí pedagogické práce. Použití metod dramatické výchovy tak umožňuje komplexnější reflexi období komunistické diktatury, abychom ji mohli adekvátním způsobem přiblížit dětské generaci. Z toho důvodu, krom oněch výše zmíněných literárních kvalit, jsem zvolila dílo Ivana Martina Jirouse. Čím více informací jsem se o jeho osobě v době přípravy dozvídala, tím víc mi bylo jasné, že jej nelze prezentovat „jen“ jako autora inscenované literární předlohy. Ve všech třech případech se jeho osoba propsala do výsledného tvaru, a hlavně inscenačního procesu.

V práci je popsán celý inscenační proces u všech skupin se zaměřením na odlišnost stylu práce, která vychází z individuálních potřeb skupin a jejich jednotlivých členů. Zabývá se tím, jak každá skupina k předloze přistoupila, jak si ji interpretovala a jaká témata pro ni byla podstatná. Díky výrazným věkovým odlišnostem je možné v práci sledovat rozdíly v přístupu k předloze a lze tak pozorovat přímý vliv dané věkové skupiny na následný inscenační proces a divadelní tvar.

Práce mapuje obsáhlou cestu od seznámení s literární předlohou, přípravné fáze, inscenační práce, na ní přímo navazující volbu divadelní formy, divadelních a jevištních prostředků, premiéry a dalšího inscenování.

Diplomová práce se s ohledem na téma zabývá třemi základními otázkami:

1. Jaká témata z předlohy byla pro jedince daného věku uchopitelná – jak v rovině úvah v přípravné fázi inscenačního procesu, tak v rovině převodu do jevištního tvaru.
2. Jak se skupiny podílely na volbě divadelní formy.
3. Jaké podstatné principy musí pedagog při práci s danou věkovou skupinou v inscenačním procesu respektovat.

1. Ivan Martin Jirous

Ivan Martin Jirous se narodil 23. 9. 1944 v Humpolci. Jeho Matka, Bohumila Jirousová, byla švadlena, modistka a externí učitelka. Jeho Otec, Josef Jirous, byl finanční úředník. Měl starší sestru Zorku.

Ivan M. Jirous vystudoval gymnázium (tehdy střední všeobecně vzdělávací školu) a poté se chtěl přihlásit na FAMU, jelikož se zajímal o film a filmovou tvorbu. V tu dobu do jeho života vstoupila osoba, která ho nejen ve výběru vysoké školy značně ovlivnila – Jiří Padrta. Jeho bratranec byl redaktorem časopisu *Výtvarná práce* a mladého Martina přivedl k výtvarnému umění. Spatřoval v něm výjimečně nadaného člověka, a proto ho začal připravovat na studium. Tato snaha se naplnila roku 1962, kdy byl Ivan M. Jirous přijat ke studiu oboru dějiny umění na Filozofické fakultě UK.¹

Při studiu se seznámil se svou budoucí první ženou, Věrou Vařilovou, taktéž historičkou umění. Studium úspěšně dokončil v roce 1968.

Již před tím se stal externím redaktorem časopisu *Výtvarná práce*. Dále přispíval do dalších uměleckých časopisů, jako *Výtvarné umění*, *Sešity*, a *Divadlo*.

V dalších letech byla pro I. M. J. určující jeho osudová záliba k bigbítu. Rocková hudba mu úplně proměnila svět: „*Když hudba spustila, netrvalo dlouho a Jirouse se zmocnilo nadšení. Poskakoval mezi sedícími návštěvníky, v jednu chvíli sundal svoji koženou bundu, roztočil ji nad hlavou a mrštil ji na pódium. Když se mu vrátila, hodil bundu na pódium znova. V důsledku toho ztratil peněženku a doklady. Popustit proud emocí bylo ovšem v tu chvíli důležitější: ‚Byl jsem ztracený,‘ [... hudba], ‚aspoň na chvíli osvobozuje člověka od všeho a obnažuje mu primární základy jeho bytosti.‘*“² Rocková hudba ho pohltila. Kolektivně se svou tehdejší ženou a dalšími výtvarníky uplatnil jako výtvarný partner kapely The Primitives Group.

V roce 1969 se kapela rozpadla a na scéně se objevila úplně nová – The Plastic People of the Universe (PPU). Ivan Martin Jirous se postupem času stává uměleckým vedoucím kapely. V plodném období však nastala normalizace a s tím skončily všechny ambice o profesionální status PPU. Složení se kvůli odlišným názorům na směřování proměnilo. Krom této oblasti v životě Ivana M. Jirouse se děly změny i na poli jeho profesní kariéry.

¹ *Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor* [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Křístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

² ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2.

Kvůli změnám v redakcích, či rovnou zrušení časopisů se začal živit jako noční hlídač a pomocný dělník. Organizaci koncertů PPU však věnoval neustále spoustu času a hledal jakoukoli skulinu, která se v tehdejším režimu naskytla, aby mohli hrát. V jeho osobním životě proběhlo taktéž mnoho změn, rozešli se se svou ženou Věrou (i když rozvod proběhl až o několik let později).³

V té době, tedy v roce 1973, byl Ivan M. Jirous poprvé uvězněn za incident s majorem StB ve výslužbě. Při konfliktu v hospodě vykousal kus Rudého Práva a onomu majorovi řekl: „*Dnes jsem snědl střed výtisku Rudého práva, a takhle jednou sežereme bolševiky!*“. Incident byl klasifikován jako výtržnictví a Ivan Jirous byl odsouzen na deset měsíců.⁴

V roce 1975 sepsal Zprávu o třetím českém hudebním obrození. Tato zpráva byla pro celý underground klíčová, jako první pojmenovala hlavní body, které celý underground spojoval a propojil jej v jeden celek. To dokládá i Karel Havelka který říká: „Ten underground Magor vytvořil tím, že ho pojmenoval. Tady byla spousta lidí, kteří se nějak chovali, nějak žili, měli nějaký zájmy. Ale v celé republice představovali jen atomizovaný ostrůvky, který o sobě nevěděli. A díky té Zprávě jsme začali o sobě vědět.“ Krom toho to byl také Ivan Martin Jirous, kdo přivedl intelektuální chartu k undergroundu.⁵

V roce 1976 se podruhé oženil s jeho osudovou ženou, malířkou Julianou Stritzkovou. Svatbu využil jako další příležitost pro koncert tehdy již zakázané kapely PPU. Měsíc na to začalo zatýkání členů undergroundu a zároveň se spustila velká pomlouvačná kampaň ve všech médiích, ovládaných komunistickou mocí, proti undergroundu a osobám, které ho představovali. Po tomto procesu byl Ivan Jirous podruhé odsouzen na osmnáct měsíců nepodmíněně.

Mezitím dissent zareagoval a vznikla Charta 77. Tu Ivan Jirous hned po propuštění roku 1977 podepsal. Po měsíci byl však opět zatčen (třetí věznění), za pobuřování. Trest byl osm měsíců, po odvolání osmnáct měsíců, samozřejmě opět nepodmíněně.

Po propuštění se začal opět věnovat skupině PPU a podílel se na založení samizdatového časopisu Vokno. V něm také publikoval. Přes to, že procházel několika tresty

³ *Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor* [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Krístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Pravdivý příběh Plastic People*. Praha: Torst, 2008. ISBN 978-80-7215-355-8.

⁵ *Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor* [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Krístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

odnětí svobody, rodinný život se snažili vést s Julianou Jirousovou co nejstabilněji. Roku 1980 se jim narodila první dcera Františka, roku 1981 druhá dcera Marta.⁶

Roku 1981 se však odehrál další soudní proces, po němž byl odsouzen na tři a půl roku do vězení. Předchozí věznění však nikdy nebyla v takovýchto podmínkách. Krom toho, že musel opustit rodinu v době, kdy jeho mladší dceři bylo půl roku, se dostal do III. nápravné skupiny. O prostředí, ve kterém se nacházel, sám napsal v jednom z prvních dopisů své ženě jako o „sedlině lidství“ a jen těžko si můžeme představit, čím během věznění procházel.

Během věznění ve Valdicích vznikla dvě díla, která byla podstatná i pro tuto práci – *Magor dětem*⁷ a *Labutí písně*⁸. Korespondence byla jediným způsobem, jak mohl být se svou rodinou v kontaktu (návštěvy byly možné jednou za deset měsíců). Kniha *Magor dětem*⁹ nebyla psaná za účelem vydání, ale básně a pohádky, které jsou v ní obsaženy, byly součástí dopisů, které psal své ženě Julianě. Byl to způsob, jak se propojit s jeho dcerami a aspoň částečně figurovat v jejich světě. Jak řekla jeho žena: „*Já jsem se na ty dopisy hrozně načekala, protože směl psát jednou za čtrnáct dní. A potom jsem holkám ty básničky četla. Večer jsme si to vždycky předčítaly. To byla velká událost, vždycky když přišel dopis.*“¹⁰. Ivan Jirous figuroval v životě jeho dcer jako jakási mýtická postava.

Po propuštění byl dál šikanován totalitním aparátem a to v podobě ochranného dohledu, kdy se musel po dobu dvou let denně hlásit na služebně policii. Během této doby vzniká již několikátá jeho sbírka se stejnojmenným názvem.

V roce 1988 byl Jirous odsouzen naposledy. Byl obviněn za útok na státní orgán a společenské organizace, když ručil za pravost podpisů pod peticí o komunistických zločinech 50. let a o smrti Pavla Wonky. Odsouzen byl na šestnáct měsíců. Trest však ve vězení nedokončil, jelikož byl po sametové revoluci 25. 11. 1989 propuštěn (kvůli prezidentské milosti).

Po převratu byl Ivan M. Jirous znám hlavně kvůli svým opileckým scénám. Na svém statku v Prostředním Vydrří pořádal několik let festival. Jirous dál publikoval, krom jiného vydal *Magorovu summu*¹¹ a *Magorův zápisník*¹², nové básnické sbírky a byl pravidelným

⁶ ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2.

⁷ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁸ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

⁹ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

¹⁰ *04826 Jirous* [dokumentární film]. Režie Monika Elšíková-Le Fay. Česko, Česká televize, 2012.

¹¹ JIROUS, Ivan a Martin MACHOVEC. *Magorova summa*. Praha: Torst, 1998. ISBN: 80-7215-045-6.

příspěvkem do několika periodik. V roce 2006 dostal cenu Jaroslava Seiferta za celoživotní básnické dílo.¹³ Slova jeho dcery Marty vcelku přesně vystihují, jak jeho život po roce 1989 vypadal: „On si to všechno plánovat, že bude pěstovat lilie. Býval tady záhon lilií. Pak mu to všechno zarostlo. On vždycky něco budoval...jenomže takovým hrozným způsobem že vykopal jámu a pak to tam nechal a odešel od toho. On budoval tak, že rozbouřil, to co mělo zmizet, ale už nebyl sto to dílo dokončit...co ale vždycky dokončil, byly básně“¹⁴.

Ivan Martin Jirous zemřel v listopadu roku 2011. Nikdy si od nikoho nenechal nic diktovat a žil jako svobodný člověk.

¹² JIROUS, Ivan a Michael ŠPIRIT. *Magorův zápisník*. Praha: Torst, 1997. ISBN 80-7215-033-2.

¹³ *Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor* [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Krístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

¹⁴ *04826 Jirous* [dokumentární film]. Režie Monika Elšíková-Le Fay. Česko, Česká televize, 2012.

2. Rozbor předlohy *Magor dětem*

„Když mě zavřeli do Valdic, tak bylo Františce rok a půl a Martě, mladší dceři, půl roku. Tenkrát jsem jí stihl akorát v postýlce udělat křížek na čelo a šel jsem. Pak jsem je viděl až za rok, protože návštěvy ve Valdicích byly povoleny jednou za deset měsíců, a to na hodinu. [...] Táta byl pro obě holky jakási mytologická bytost.“¹⁵

Tento citát vcelku přesně vystihuje, za jakých podmínek a k jakému účelu sbírka poezie a pohádek Ivana M. Jirouse vznikla. Osobní kontakt s jeho rodinou byl kvůli věznění přerušen a jedinou cestou k udržení rodinných vztahů se stala komunikace prostřednictvím dopisů. V nich se snažil přiblížit svým dětem tak, jak to s využitím své fantazie a dovednosti psát zvládl nejlépe – přes pohádkové texty. I. M. J. by se pravděpodobně k tvorbě tohoto typu literatury vůbec nedostal, nebýt těchto okolností, jelikož dětská čtenářská skupina nebyla jeho cílovou skupinou. Texty nevznikaly s úmyslem knižního vydání. Díky jejich autenticitě však oslovovaly nejen konkrétní adresátky (tedy jeho dcery a ženu), ale i další čtenáře, což vedlo k pozdějšímu zveřejnění a vydání.

Jak už je pochopitelné z úvodu, pro rozbor předlohy je podstatné znát kontext autorova života: *„Obecný nezáměr o genezi literárního díla vychází ze zdravé úvahy, že důležitá je hotová stavba, ne pomíjivé lešení. [...] Někdy je ale pupeční šňůra příliš pevná a oddělit výsledek od okolností nejde. Jirous představuje jeden z nejvýraznějších příkladů jednoty života a díla. Svými vnějšími osudy i tvorbou se stává neúprosným naplňovatelem souladu obojího.“¹⁶* Tento fakt je opakovaně dokazován v následujícím textu.

Pro další rozbor předlohy je nutné určit, zda se jedná o literaturu pro děti. Každé takové dílo musí splňovat základní funkce dětské literatury – estetickou, poznávací a výchovnou: *„V komplexním působení svých základních funkcí, integrovaných právě prioritní a nezastupitelnou funkcí estetickou, získává literární dílo uměleckou svébytnost a nebývalou schopnost mnohostranně rozvíjet dětskou osobnost, ať už po stránce citové, rozumové, volní nebo charakterové.“¹⁷* Tyto požadavky dílo naplňuje, což je zřejmé z dalšího rozboru.

V knize je patrná nonsensová výstavba. Ta se objevuje v groteskní nadsázce, převrácených hodnotách, hromadění nesmyslných tvrzení vyvolávající komický efekt –

¹⁵ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

¹⁷ PŘIBYLOVÁ, Klára. *Magor dětem a Magorovy labutí písně – vězeňské sbírky Ivana Martina Jirouse*. Brno, 2017. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

například „Den naruby“: „...*Vajíčka lezou zpátky do slepiček a Láďa se potom diví, jak slepičky málo snášejí. Měsíc svítí jako sluníčko, ale není to vidět, protože ovečky běhají po nebi a celej ho zakrejavají*“¹⁸.

Ve všech pohádkových textech je znatelný klasický pohádkový narativ, ve kterém vyhrává dobro nad zlem.

Pohádky psané I. M. J. lze označit za autorské.¹⁹ Autorské pohádky jsou proloženy prvky reálného světa, odráží se v nich aktuální problémy (např. sociální a etické) a společenská situace doby, ve které vznikaly. Součástí těchto pohádek zůstávají i kouzelné motivy, stávají se běžnou složkou každodenního života (konkrétněji o autorské pohádce píše Denisa Lacinová).²⁰ Ač i autorská pohádka naplňuje žánr, autor vytváří specifický text, ve kterém se odráží jeho tvůrčí osobnost, vázanost textu na individualitu autora je zřetelnější (než např. u folklorních pohádek)²¹. To je pro zvolenou předlohu typické, jelikož má jasného pisatele a adresáta.

Jak jsem již psala výše, adresát je konkrétní. Určitá dialogičnost prostupuje všemi texty. Autor adresáta často oslovuje vlastními jmény: „*Tak už hajinkej Františko*“²², „...*neboj se Marto*“²³. Tato apostrofa Františky a Marty zprostředkovává onu komunikaci na dálku. V příbězích a básních obě adresátky vystupují jak v 2., tak ve 3. osobě (někdy se dokonce postupy kombinují). Krom oslovení I. M. J. komunikuje s dcerami i pomocí rozkazovacích vět: „*Tak si Františko pamatuj, to, co je dobré pro berušky, nemusí být dobré pro malé holčičky*.“²⁴ Kromě komunikační funkce plní i funkci formativní (snaha o výchovu na dálku).²⁵ Funkce oslovení se neobjevuje jen v rovině dcer a táty, ale zajišťuje také kontakt a dialog se čtenářem.

¹⁸ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

¹⁹ URBANOVÁ, Svatava a Milena ROSOVÁ. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. Vyd. 4. (upr. a dopl.). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-625-x

²⁰ LACINOVÁ, Denisa. *Autorská pohádka v české literatuře*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Bubeníčková, Ph. D.

²¹ LACINOVÁ, Denisa. *Autorská pohádka v české literatuře*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Bubeníčková, Ph. D.

²² JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

²³ TAMTÉŽ

²⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

²⁵ KUBOVÁ, Kateřina. *Jazyk a styl undergroundové dětské literatury*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta Vedoucí práce: Prof. PhDr. Petr Mareš, CSc.

Z lexikální roviny textu bych vyzdvihla slovní zásobu, která je vzhledem k dětské literatuře velmi rozmanitá. Krom neutrálních výrazů jsou zde užity obecně lexikální expresiva - zdobněliny, vulgarismy a zhrublé výrazy. Text je také často obohacen hovorovými výrazy, což odpovídá původnímu zaměření textů, které měly, jak je již výše zmíněno, plnit komunikační funkci: „*Tak si Františko pamatuj, že co je dobré pro berušky, jako mšice, nemusí být dobré pro malé holčičky, a co je dobré pro malé holčičky, jako hrášek, nemusí být dobré pro strašidla*“²⁶.

Je zajímavé pozorovat protichůdné tendence textu – tedy jeho výchovnou funkci a funkci komunikační, podanou skrze hovorový jazyk a vytvářející tak v textu napětí. Lze v něm také najít několik odborných slov (převážně v těch s náboženskou tematikou)²⁷.

Porovnáme-li tvorbu I. M. J. pro dospělé s jeho tvorbou pro děti, je v analyzované předloze náboženská tematika využita minimálně. Lze předpokládat, že krom toho, že autor si byl vědom nutnosti strukturovat text pro malého čtenáře, taktéž počítal s tím, že texty budou předčítány a diskutovány nejen s jeho dcerami, ale taktéž s jeho ženou Julianou (i kvůli věku dětí, které po většinu času korespondence neuměly číst), která jim neznámé termíny vykládala. Znovu zde můžeme najít výchovnou funkci, kdy se Jirous mohl snažit předkládat dětem znalosti, které dle něj měly jeho děti znát a texty mohly sloužit jako cesta k tématům.

Poetické texty se v knize dělí na dva typy. První z nich by se dal označit jako poezie epická, přesněji jako veršovaná pohádka. Druhým jsou básně výchovné, které slouží jako ponaučení pro Františku a Martu.²⁸ Forma básní je plně podřízena sdělení (tomu odpovídá i absence jednotlicího prvku ve členění básní – některé mají strofy, jiné se skládají z nečleněných veršů). Stejně je tomu u názvů básní. Na druhou stranu v členění lze vyzorovat strukturu, která je typická pro prózu (to se projevuje například při rozlišení řeči postav od řeči vypravěče).²⁹ „*Zaměření na obsah a informační hodnotu básní, a tedy epičnosti, odpovídá tematická výstavba označovaná jako tematizace rématu. Je zde zřetelná*

²⁶ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

²⁷ KUBOVÁ, Kateřina. *Jazyk a styl undergroundové dětské literatury*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta Vedoucí práce: Prof. PhDr. Petr Mareš, CSc.

²⁸ Tamtéž

²⁹ KUBOVÁ, Kateřina. *Jazyk a styl undergroundové dětské literatury*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta Vedoucí práce: Prof. PhDr. Petr Mareš, CSc.

*snaha o to, aby vznikl, vzhledem k zaměření na dětského recipienta, snadno srozumitelný text, s jasnou návazností a souvisejícími motivy, které se velmi často opakují*³⁰.

Prozaické texty se kromě formy (dělení do veršů, strof, rýmovaných celků) od poetických neliší ve svých motivech a tématech. Stejně jako u poezie se zde vyskytuje členění textu na vypravěče a postavy, vyskytuje se zde průběžný motiv (například kohouti v různých variacích). Na rozdíl od poezie má každý prozaický text svůj nadpis.³¹

Je několik motivů, které se v předloze opakují:

- Náboženská tematika prostupuje celou knihou *Magor dětem*. I. M. J. měl velmi blízko k víře (což se uvězněním znásobilo) a to se propisovalo do jeho díla. V jeho básních často figurují andělé, kteří jeho dcery hlídají a ochraňují, stávají se tak jistotou, kterou můžou děti mít, i když ochránce v podobě otce není fyzicky přítomen. V básních taktéž figuruje Pán Bůh, který má tu nejvyšší funkci. Písemný kontakt I. M. J. a jeho dcer je přirovnán k epistole a v jedné z básní popisuje Betlém. Víra je něco, co v jeho díle převyšuje nesnáze a komplikace, všechny nespravedlnosti, chrání vše, co je mu milé. To je jedno z témat, které předloha nabízí.
- V několika příbězích se setkáváme s kouzelnými bytostmi. Přinášejí do příběhů lehkost, případně metaforicky zobrazují situaci, ve které se reálně nachází s příslibem dobrého konce (duha a bouřka – ač temné stíny mají dlouho nadvládu nad světem, nakonec vyhraje duha s pomocí několika „kohoutů disidentů“). Dodávají obyčejnému světu napětí a tajemství (například pohádka o skřítcích – kdyby byla postava hospodáře vnímavá, všimla by si kouzelných tvorů). Dodává celému reálnému světu „co kdyby“, které je velmi chytře schované dospělým hned pod nosem, ale děti mají ještě šanci jej zahlédnout.
- Zajímavým motivem je čas. I. M. J. pracuje vědomě s časovostí. Zvýrazňuje momenty, kdy všechno může být jinak, kdy se z minuty na minutu může stát cokoli. Zároveň akcentuje nutnost využít každou příležitost okamžitě, protože „...*ted' tu je, ale za chvíli odletí*“³², jako sv. Martin na huse³³. Nebo příklad princezny, která je lapená v čase a prostoru, a celá absurdní báseň je zachycena smyčkou, kterou nelze

³⁰ Tamtéž

³¹ Tamtéž

³² JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

³³ TAMTÉŽ

přerušit. Autor zde přesně vystihuje onen neopakovatelný moment, který lze jen těžko zachytit, protože se musí ve správný čas využít.

- Alkohol jako opakující se motiv patrně upoutá naši pozornost, protože jej povětšinou v dětské literatuře nenacházíme (kromě popisů „tatínků s pivem“ a podobně). Je to logické, jelikož dítě by s alkoholem do kontaktu přicházet nemělo. Zde je důležité zmínit, že alkohol vždy figuruje jako nápoj, který vlastní kouzelné bytosti. Lze jej tedy vnímat jako něco, co není pro děti, můžou jej konzumovat čarodějnice nebo klekánice. Čtenář tedy nemá dojem, že by byly děti motivovány k jeho požívání, jelikož je zde oddělen svět pro kouzelné bytosti a pro holčičky. Stejně tak, jako беруšky mohou jíst mšice, ale holčičky ne, to bude i s rumem, který je pro kouzelné bytosti neškodný, ale holčičkám do rukou nepatří. Také je zde možno najít souvislosti v undergroundové kultuře, ve které byl alkohol prostředkem k „imigraci zevnitř“, ale myslím, že v tomto díle je využit opravdu jako humorná vsuvka a možná jako pobavení dospělých čtenářů (především tedy autorovy ženy).
- Dalším výrazným motivem je kohout, který se objevuje v několika básních, a někdy je symbolem kouzla (podobně jako kouzelná bytost), někdy značí řád a jistotu, jindy je symbolem pro nový den (temná noc končí kohoutím kokrháním, stejně tak kohout kokrháním plaší smrt). Symbol kohouta je také spjat s jeho ženou Julianou, jelikož ji jako onoho kohouta označuje v jednom ze svých dopisů v knize *Ahoj můj miláčku*³⁴.

V následujících kapitolách se budu konkrétně věnovat textům, které jsme zvolili pro inscenování (a jejich tématům).

³⁴ JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

3. PRVNÍ SKUPINA

3. 1. Definice vývojové fáze – Mladší školní věk

Pro práci bylo nezbytné znát nejen individuální rozdíly mezi soubory, ale také pracovat s vývojovou fází, ve které se její členové zrovna nacházeli. Tou první a nejmladší byla skupina mladšího školního věku.

Mladší školní věk je definován různě. Dle Čížkové³⁵ a Novotné³⁶ je to 6–11 let, podle Thorové³⁷ 6-12 let. Právě sem patří nejmladší skupina, jejíž členové byli staří 6–8 let.

V tomto období je pro vývoj osobnosti jedince důležitá kromě rodiny a školy vrstevnická skupina. Hlavní činností již není hra, ale spíše přechod k řízeným situacím (učení). Dítě se musí naučit přizpůsobovat a ovládat, aby obstálo v kolektivu. Začíná se osamostatňovat stále s poměrně značnou emoční nezralostí a sociální závislostí. Dítě v tomto věku vyžaduje absolutní spravedlivost (absolutní moralismus). Vítají a užívají si pocit zodpovědnosti. Dítě potřebuje větší emoční podporu od rodičů a učitelů. Je nutné věnovat pozornost sociálním vztahům ve skupině.³⁸

„Začátek období je dán vstupem do školy, tedy zásadní životní změnou. Probíhá proces akulturace, přizpůsobování novému prostředí, osvojování nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky. Školák má řadu povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno.“³⁹

Jak jsem již zmínila při popisu skupiny, ač se všichni nachází ve stejné vývojové periodě, jejich věk se liší. Výše citovaný odstavec jsem uvedla z toho důvodu, že dvě dívky ze skupiny byly právě v první třídě. Proto probíhala intenzivní inscenační práce až od ledna roku 2019. Krom toho, že vstup do nového kolektivu s sebou nese vždy jistou zátěž (v podobě nových pravidel, seznamování, vyladění skupinové dynamiky a podobně) vstupovaly zároveň do školního procesu, který je náročný i z mnoha dalších důvodů, než je nový kolektiv. Od začátku zde zajímavě fungoval princip hodnocení, jelikož jednoduché známkování, či

³⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

³⁶ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRŮCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810

³⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

³⁸ Tamtéž

³⁹ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRŮCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

„dobře/špatně“ v tomto oboru nelze aplikovat. Dbala jsem na to, abych nebyla určujícím hlasem, intenzivně jsme pracovali s reflexí a sebereflexí. Ač obě dívky navštěvovaly klasickou školu, již po půl roce jsem začala vnímat, že skupina je schopná se kreativně vypořádávat s úkoly bez toho, aby byl konkrétně popsán postup (nepotřebovali návod). K tomuto výsledku velmi dopomohly právě prvňáčky, které na tento styl komunikace rychle přistoupily a brzy mě nahradily při odpovídání na otázku: „nebylo to špatně?“.

„...nemůže to být špatně, když jsi to vymyslel ty.“ (Eliška).

V období mladšího školního věku se zdokonaluje senzomotorická koordinace a motorická výkonost (vytrvalost, pohyblivost i obratnost)⁴⁰. „*Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu. Zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka.*“⁴¹

V procesu zkoušení jsme pracovali s pozvolna se vytrácející neobratností. Zkoumali jsme pohyb, krom pravidelných rozcviček i při etudách a improvizacích. Pohyb byl velkou inspirací a součástí inscenačního procesu. Často jsme pro konkrétní situaci (dialog, etudu), hledali metaforické zobrazení – to přicházelo právě s využitím pohybu. V tomto věku je u metaforických zobrazení nutný jiný postup než u skupin, které již ovládají abstraktní přemýšlení. Bylo nutné najít vhodnou motivaci a nabídnout jim dostatek „materiálu“ pro realizaci.

V tomto věku se taktéž formuje záměrná paměť: „*Na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická paměť, bezprostředně spojená s vnímáním (požadavek názornosti vyučování), ke spojení nových poznatků s předcházejícími potřebuje dítě pomoc dospělého. Paměť se však rychle zdokonaluje. Stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Velmi záleží na vedení učitelem. Dítě začíná využívat záměrných paměťových strategií, propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování (důležitost motivace)*“⁴². Tento bod

⁴⁰ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

⁴¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

⁴² ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

vnímám jako klíčový nejen pro proces (co se týče zkoušení a tzv. fixování samotného), ale také pro formu, která vyplynula z procesu – scénické čtení. Text je neoddelitelnou součástí představení a zároveň velkou oporou pro všechny členy souboru. Přistoupili jsme k tomu tak, že scénické čtení rozvíjí schopnost paměti do té míry, že je pro ně inscenace stále výzvou (v situacích, které nejsou opřeny o přímou práci s textem, tedy knihou, a do velké míry jsou improvizovány), ale zároveň se v něm mohou cítit bezpečně (vždy je jasný styčný bod, o který se lze opřít a je spojen s textem).

Dalším významným faktorem je střízlivý realismus. Dítě je zaměřeno na svět takový, jaký je. Chce ho pochopit, porozumět mu. Tendenci k tomuto realismu lze pozorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě i ve hře⁴³. Znovu zde dám do kontextu způsob práce, který jsem s ohledem na věkovou skupinu volila. Ač jsme vybrali formát pohádky, která samotnou fantazií oplývá, zasazujeme ji do kontextu reality, což koresponduje s vývojovou fází. Každá pohádka, která se objeví v inscenaci (a se kterou jsme pracovali), má reálnou předlohu (pro skupinu reálnou – kombinujeme zde střízlivý realismus mísící se s velkou schopností fantazie), kterou se nechává hlavní postava jejich příběhu inspirovat pro psaní pohádek. Tím dostali prostor pro to si hrát, ocítat se ve vysněných prostředích a krajinách, ale s vědomím, že to je jen hra, kterou mají pod kontrolou.

Psychosomatické změny nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. Výrazná je aktivita a snaživost dítěte, ochota spolupracovat. Erikson označil tuto etapu výstižně jako období snaživosti a iniciativy. Dítě si dokazuje vlastní hodnotu výkonem. Má smysl pro píli a pracovitost. Cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí⁴⁴. To vše nabízí dramatická výchova ze své podstaty a v inscenační tvorbě samotné byl kladen důraz na samostatnou práci skupiny, která vedla k výslednému tvaru. Součástí taktéž bylo to, že ne veškerá práce, která proběhla, mohla být součástí výsledného tvaru. Diskuse však proběhly bez větších problémů. Kolektivní dílo je založeno na vzájemné shodě, schopnosti diskutovat, reflektovat a rozhodnout se pro jasné řešení. Po tomto popisu vložím informace do kontextu teorie o fázích vývoje skupiny, vytvořenou Brucem Tuckmanem. Dle něj musí každá skupina projít fázemi vývoje, aby byla schopná efektivně pracovat. Nejmladší skupina se po celou dobu inscenační práce nacházela ve fázi performing (optimální výkon). Předchozí fáze proběhly před zahájením inscenačního procesu, a právě to,

⁴³ Tamtéž

⁴⁴ Tamtéž

že se skupina nacházela v tomto bodě, mě, jako pedagoga, vedlo k tomu zahájit s nimi soustavnou práci na divadelním tvaru.⁴⁵

Hlavní činností se v mladším školním věku stává učení a práce. Hra je však stále velmi důležitá pro zdravý vývoj osobnosti (oblíbu mají hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské). Hra začíná být více tvořivá a nápaditá. Hra je nezastupitelnou relaxací (dětem slouží jako mentální hygiena)⁴⁶, ale taktéž je činností svobodnou, dobrovolnou, která může být přínosná díky možnosti katarze a vnitřního obohacení účastníků hry. Sama o sobě prostupuje dramatickou výchovou a taktéž samotným inscenačním procesem. Všechno na jevišti je hra. Vnímám jako velmi důležité tento princip zvýrazňovat a zvědomovat (i u starších dětí). Nejen ve smyslu zábavy, kterou při zkoušení a hraní zažíváme, ale i jako princip divadelnosti, hry herce s divákem (a diváka s hercem). Intenzivně pracujeme na tom, aby se radost a hravost zachovala nejen při zkoušení, ale také při reprízování, což není samozřejmost, nezabřednout do stereotypu naučených vět, ale jak je známo, oživovat prostor zas a znovu, jako by to bylo poprvé.

A na konec: „*V mladším školním věku se objevují počátky zájmů, které mívají spíše přechodný charakter, dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. Jde však o oblast velmi důležitou. Úspěšná seberealizace v zájmové činnosti dítě nejen rozvíjí a obohacuje osobnost dítěte, ale může být i vhodnou kompenzací výkonových či sociálních neúspěchů ve škole. Vždyť možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám.*“⁴⁷. Tato citace jasně vystihuje v čem je volnočasová aktivita a přímo dramatická výchova podstatná. Při inscenování (a hlavně v jeho závěru) se může stát, že i divadelní pedagog, učitel v LDO, nebo kterýkoli jiný vedoucí zapomene na to, co je důležité. Mnoho bylo řečeno o významu procesu, ne produktu, ovšem nezastupitelnou hodnotu má i výsledek samotný. Zaprvé vede k tomu, že cíl je konečně zhmotněn ve formě představení, ukazuje, že každý výsledek stojí jistou míru práce a vytrvalosti, a nakonec dovednosti, které přináší samotné hraní před diváky, jsou taktéž nezastupitelné (mnoho toho bylo napsáno o atmosféře a „kouzle“, které se během inscenace „uděje“).

⁴⁵ ŠUSTOVÁ, Petra. *Vývoj dětských skupin a agresivita*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Simona Horáková Hoskocová, Ph.D.

⁴⁶ Tamtéž

⁴⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

3. 2. Popis skupiny I

Se skupinou jsem začala pracovat ve školním roce 2018/2019, což byl první rok, kdy jsem na základní uměleckou školu (dále ZUŠ) nastoupila. Výuka probíhala jednou týdně 90 minut (předmět dramatická tvorba) a 20 minut v menší skupině (přednes). Skupina se skládala z nových členů – Mařenky (6 let) a Elišky (6 let) a ze zkušenějších, kteří ZUŠ navštěvovali již třetím rokem – Kryštof (8 let), Vojta (8 let), Štěpán (8 let) a Martin (8 let).

Mařenka a Eliška měly na začátku podobnou výchozí pozici, jelikož obě byly nové a obě byly v první třídě.

Mařenka byla více stydlivá a potřebovala delší čas na to, aby si zvykla na fixování vymyšlených a odehraných situací do divadelního tvaru. Stále ještě pracujeme na vnímání divadelního prostoru a otevírání divadelního obrazu. Od začátku měla velmi blízký vztah k příběhu a k postavám. Mařenka potřebuje podporu ve chvílích, kdy skupina pracuje samostatně, na což se děti naučily reagovat a vytvořily jí podmínky s dostatkem prostoru pro vyjádření. V průběhu práce na inscenaci Mařenka onemocněla na měsíc, během kterého se pokračovalo v práci, což znamenalo, že již před tím mírně nejistá se dostala do pozice, kdy všichni ostatní ve skupině „věděli“ a ona ne. Zde opět zareagovala výborně skupina, která se jí pokoušela přechod co nejlépe zpříjemnit a usnadnit.

Eliška si ve skupině velmi rychle našla svoje místo. Má vyvinuté divadelní vnímání, cítí partnery na jevišti a rychle klíčuje situace. Přichází s velkým množstvím nápadů a občas je pro ni náročné, že ostatní nemají tak rychlý přehled jako ona, s čím jsme intenzivně pracovaly. Rychle reaguje na změny a dokáže je okamžitě řešit (i na jevišti, kdy se adaptuje na novou situaci a improvizuje v ní). Eliška je co se týče všeobecného přehledu, a konkrétně v dramaticko výchovném kontextu, vývojově napřed.

Chlapce popisují již jako zkušenější. V předešlých letech prošli intenzivní loutkářskou přípravou a vcelku pravidelně inscenovali loutková představení. Proto pro ně byl způsob, kterým jsem vedla výuku, jiný – od loutek jsme se přesunuli k jejich tělu, hlasu, hře v roli, předávané roli, jevištní metafoře, živým obrazům, etudám a dalším. Nezaznamenala jsem však z jejich strany odmítání a lpění na předchozím stylu výuky, pouze potřebovali čas na to, aby si zvykli. Jediné, co zmiňovali při reflexích, bylo to, že jim chyběla hra s loutkou, proto jsem ji do průběžných hodin zařadila (a nakonec se práce s předmětem vyskytuje i ve výsledném tvaru). Začátek práce byl tedy klidný a příjemný, přes to každý potřeboval svůj čas na aklimatizaci.

Kryštof se začal otvírat až po půl roce, co jsem vedla výuku. V tu chvíli mi přišlo jako bych do té doby neměla příležitost vidět velkou část jeho osobnosti, která byla pro skupinu (následně i pro představení) velkým zdrojem humoru a komiky. Kryštof dokáže pracovat s vtipem, což se promítlo do finálního divadelního tvaru. Potřebuje rozumět tomu, co přesně dělá a proč. Je schopný se soustředit, když se dodržují zásady strukturování času (uvolnění, aktivizace, soustředění, jasně daná pauza, která se dodržuje, a podobně), potřebuje aktivity, ve kterých má možnost vybit svojí energii a spontánně si hrát s ostatními, a pak se zvládá plně věnovat intenzivní soustředěné práci. Má rád hudbu (hraje na kytaru) stejně jako Štěpán (flétna, trombon), kterého budu popisovat v následujícím odstavci. Proto se Kryštof při výběru hudby do inscenace velmi angažoval, přinesl spoustu ukázek a vymyslel použití živé hudby v jedné z pohádek. Věnuje se malování a kreslení, často navštěvuje výtvarné výstavy, z toho důvodu ho velmi zajímaly kulisy (s kulisami nepracujeme, ale jako náhradu jsem mu nabídla vymyslet, jak bude vypadat plakát k inscenaci).

Dalšího chlapce, Štěpána, zajímá celkově divadlo. Je zvědavý a odpovědný, často s rodiči navštěvuje divadelní představení a baví ho zjišťovat, kdo má v divadle jaké úkoly a proč tomu tak je. Pracovali jsme spolu od začátku na tom, jaké texty vybrat a proč, co chceme výsledným tvarem říci a jaké texty toto sdělení podpoří, navrhoval divadelní škrty (to platí pro celou skupinu, ale v případě Štěpána byla práce intenzivnější, bral si některé texty domů, zajímal se o to, jak se dají upravit). Věcem, které ho zajímají a baví, věnuje velké množství času a energie, což je pro pedagoga výborná výchozí pozice. Ve skupině má velmi blízko ke Kryštofovi (jsou to nejlepší kamarádi, navštěvují stejnou třídu v ZŠ a mají podobné volnočasové aktivity). Ve skupině funguje jako spojovací prvek.

Martin je v tomto ohledu podobně nastavený. Rád si doma dělá přípravy a vymýšlí různé nové scénáře a situace. Je velmi energický, pohybovým cvičením se musíme věnovat do té míry, abychom nepřesáhli hranici, kdy je nutné použít další cvičení na soustředění, aby se celá skupina nacházela na stejné úrovni. Velmi rád se ujal role hudebníka v pohádce o skřítcích, kdy po celou dobu musí sledovat děj a mít přesně načasované akce. Tato role ho vůbec nestresovala. Velmi dobře vnímá divadelní situace, obraz, metaforu.

Vojta přináší do celého zkoušení velkou energii, dokáže skupinu namotivovat pro práci a velmi rád řeší jakoukoli situaci pohybem (většinou během). Je nadšený pro divadlo, svědomitě se připravuje a stojí o to na jevišti co nejvíce zapůsobit, proto jsme společně pracovali na tom, aby improvizovaně nerozhrával scény, které například vzbudí u diváků úspěch, a neustále vnímal skupinu a nenechal se strhnout tím, že diváci pozitivně

reagují na jeho výstup, když jsou na něm závislí další herci, a ti nejsou vždy schopni improvizovat do takové míry jako on (když proti sobě nemá jako partnera Elišku, která je v této oblasti neuvěřitelná).

Skupina společně celkově velmi dobře kooperuje, umí řešit konstruktivně úkoly, na které vzhledem ke svému věku stačí. Velmi zajímavou „vlastností“, kterou tato skupina operuje, je její obrovská koncentrace. Ve chvíli, kdy vědí, že již zkouší scénu, nebo hra/cvičení vedou k divadelnímu tvaru, dokážou jí věnovat plnou pozornost. Taktéž byli prvním impulzem pro začátek práce s knihou *Magor dětem*⁴⁸ (a také jejich iniciativa byla podnětem pro vznik této práce).

3. 3. Scénické čtení

V každém ze tří divadelních tvarů byly aplikovány principy specifické divadelní formy. V případě nejmladší skupiny to bylo právě scénického čtení. Kvůli přehlednosti kapitol vkládám popis scénického čtení na začátek, ač k volbě došlo během inscenačního procesu.

*„Scénické čtení můžeme považovat za obnovení domácího předčítání v rodinném kruhu či s přáteli. Televizí a rádiem byla vytlačena tradice, přetrvávající předtím v mnoha rodinách, ať již zámožnějších, či chudých. Předčítalo se z bible či jiné literatury, večerní čtení mohlo být doplněno muzikálním členem společnosti (zpěvem, hrou na klavír apod.). Často bylo předčítání ostatním privilegium, bývalo svěřeno osobnosti s melodickým hlasem, anebo vyjádřením úcty výše postavenému člověku. O knize se diskutovalo, vykládal se její význam. Kniha byla sdílena větším počtem lidí, obohacena o další složky a přístupna k interakci. Zde je velký rozdíl oproti televizi, kdy jsou lidé pouhými konzumenty.“*⁴⁹

Na úvod představuji scénické čtení v této formě, jelikož přesně vystihuje důvod, proč bylo pro divadelní tvar první skupiny ideální. S touto formou jsem měla zkušenost již z dřívějšíka, jak z pohledu herce, tak z pohledu diváka. Právě divácká zkušenost mě vedla k tomu, že jsem neměla obavy pracovat tímto způsobem s nejmladší skupinou. Většinu času inscenační proces probíhal podobným způsobem, který je zmíněný v citaci výše. S literaturou jsme pracovali jako s něčím, co nás spojovalo. Hledali jsme v ní různé významy, společně o ní diskutovali a zažívali jsme si ji, ať už přímo jako posluchači/čtenáři, v podobě dramaticko

⁴⁸ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-

⁴⁹ PĚRŠALOVÁ, Lucie. Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla. Zaměřeno na projekt Listování. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2011. 62 s. Vedoucí bakalářské diplomové práce Mgr. Libor Vodička, Ph.D

výchovných lekcí, které dětem pomohly při vstupu do tématu, nebo v samotných improvizacích.

Dále představuji scénické čtení více odborně a vyjadřuji se k tomu, co pro výsledný tvar znamenalo, čím jsme se řídili a co z různých hledisek bylo pro představení *Tajemství staré půdy* (jak se představení první skupiny jmenovalo), určující.

*„Scénické čtení je přechodný žánr mezi četbou textu jedním či více herci a jeho jevištní inscenací; podle potřeby používá jedné, či druhé metody. Tuto formu rozvinul ve Francii Lucien Attoun ve svém Théâtre ouvert/ Otevřeném divadle v Avignonu a v Paříži.“*⁵⁰

V teatrologickém slovníku⁵¹ je tvar definován buď jako minimalistická forma zviditelnění literatury, nebo jako druh divadla, který záměrně omezuje své vyjadřovací prostředky (a zároveň je vnímáno jako zvláštní druh recitace).

V této divadelní formě se tedy uplatňují jak vyjadřovací prostředky akustické (intonace, dynamika, rytmus...), tak i vizuální (mimika, světlo a výtvarné uspořádání prostoru). Scénické čtení je interpretací literatury prostřednictvím audiovizuálních umění.⁵²

Podle výše zmíněných definic se zdá scénické čtení jako forma literární interpretace, ale neukazuje její celou plošnost a potenciál, který nabízí. Na některé možnosti scénického čtení ukazuje například Pěršalová: *„Podle závažnosti vizuálních složek ve scénickém čtení můžeme odlišovat představení, kdy herci jsou v civilu a fixně rozestaveni a spoléhají jen na hlas, a představení, při nichž jsou herci oblečeni do kostýmů a s texty v rukou přecházejí prostorem za gestikulace i mimiky (to se blíží čtené zkoušce)“*⁵³.

Scénické čtení není (aspoň v tom provedení, které jsme pro představení využili my) pouze „přechodníkem“ mezi divadelním textem – představením. Je specifickou divadelní formou, která sama o sobě stojí v celém divadelním systému a naplňuje požadavky kladené na jevištní tvar.

Formu scénického čtení jsme si jasně vybrali z uměleckých důvodů (ne tedy proto, že bychom potřebovali šetřit čas). V případě inscenace *Tajemství staré půdy*, figuruje na scéně

⁵⁰ PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník: [slovník divadelních pojmů]*. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.

⁵¹ PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 8072771949.

⁵² PĚRŠALOVÁ, Lucie. *Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla. Zaměřeno na projekt Listování*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2011. 62 s. Vedoucí bakalářské diplomové práce Mgr. Libor Vodička, Ph.D

⁵³ Tamtéž

kniha jako artefakt. Není „pomocným textem“⁵⁴, ale funguje jako hlavní hrdinka, je důležitou součástí celku.

Jako u následujících divadelních forem i tato vzešla z procesu poznávání a seznamování se s látkou. Prvním impulzem (o kterém jsem v té době netušila, že bude určující) bylo jednoduše to, že všichni členové skupiny, kteří četli, četli moc rádi. Měli velmi kladný vztah k literatuře (všichni měli čtenářskou průpravu z domova) a rádi předčítali (na to jsem přišla v hodinách přednesu). Po vstupu do tématu a prvních lekcích se přidalo ještě to, že při přímé práci s literaturou neměli problém s porozuměním a jejím interpretováním. Vycházejí z toho, nebylo nutné text zjednodušovat, protože mu rozuměli. I přes to jsme však narazili na to, že problematickou částí je fixace textu (již jsem zmínila to, že děti v první a druhé třídě si dokázali s náročnými texty Ivana M. Jiřouse poradit při porozumění a interpretaci, zapamatování je však o něco složitější).

Nechtěla jsem, aby se při hraní vytratila hravost, autenticita dětí a jejich dovednost být spontánní v těch částech inscenace, které jsou improvizované (právě ty, které jsou čtené a poskytují rámec, inspirují takové momenty). Čtený text vymezuje kapitoly, kterými herci prochází, pevné body, které naplňují nároky na scénické čtení a poskytují oporu. Všechno mezi tím má jasné téma, ale je pouze na nich, jak jej naplní. Například vědí přesně, kdy ptáci vstávají a přelétají nad nimi, ale to, jak zahrají skřítky, kteří jsou zmatení, protože si nepamatují, jestli přijde noc, je už na nich (znají obsah, cíl situace, způsob sdělení je improvizovaný).

Scénické čtení nabídlo dětem oporu a jistotu, přitom je nepřipravilo o spontánnost a autenticitu. Divákovi zprostředkovává jejich intenzivní zkušenost s literární látkou, která je díky jejich osobní zkušenosti z inscenačního procesu přirozenou součástí, stejně tak jako kniha, která se stává reálnou i zástupnou rekvizitou, nepřekáží, je plně využita a díky cestě, kterou s ní děti absolvovaly, se stala důležitým artefaktem.

3. 4. Inscenační proces – Tajemství staré půdy

První skupina stála za celým nápadem inscenovat předlohu *Magor dětem*, a inspirovala i vznik této práce. V době, kdy jsem pracovala s žačkou z jiné skupiny na přednesu „Kohoutí píseň“, objevil Kryštof předlohu v sále a velmi ho zaujala (i kvůli netypickému názvu).

⁵⁴ JOBERTOVÁ, Daniela, ed. *V hlavní roli text: podoby a proměny scénického čtení*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. Black-box. ISBN 9788073313074.

Po tom, co jsem jim knihu představila a přečetla právě rozpracovanou básničku „Kohoutí píseň“, začala skupina o textu diskutovat a vzniklo zde několik moc hezkých asociací a nápadů. Zaujalo mě, že tak abstraktnímu textu skupina bez problémů porozuměla a byla jím zaujatá. Proto jsem dětem následně zadala další úkoly inspirované básní a celý zbytek hodiny proběhl improvizovaně v návaznosti na báseň.

V tu chvíli jsem netušila, že se k předloze vrátíme a vytvoříme z ní divadelní tvar. Nedlouho po této zkušenosti jsem začala přemýšlet, jakou literaturu pro chystaný projekt vybrat. A jelikož mě velmi zaujala zkušenost s první skupinou, rozhodla jsem se experimentovat a navázat na první improvizovanou hodinu další strukturovanou prací.

V následujícím textu popíši konkrétní postupy, které vedly ke vzniku inscenace.

*„Někdy je dobré zapomenout kód, abys viděl krásu,
protože když si pamatuješ kód, nekoukáš na nic kolem sebe.“*

Martin, 9 let

Od začátku jsem věděla, že k nalezení společného „kódu“ je třeba dostatečné časové dotace v přípravné fázi. Doba, kdy děti dostaly texty a mechanicky je odříkávaly, je již dávno pryč. Bylo nutné, aby nejen předloze, ale celému tvaru rozuměly. Dopřáli jsme si proto na proces dost času. Společně jsme museli porozumět textům a interpretovat je, najít téma, zvolit prostředky a ideální divadelní formu.

Pro začátek jsem vystavěla úvodní dramaticko výchovnou lekci, která měla celou inscenační práci uvést.

Věděla jsem, že chci využít skupinové spojení, které v souboru fungovalo. Skupina dokázala všechno vyřešit a kooperovat tak, jak bych to u dětí jejich věku nepředpokládala. Již v předchozím čtvrt roce jsme společně pracovali na vytváření nových světů a jejich zákonitostí. Tuto zkušenost jsme zúžitkovali při inscenování. Ovlivnila jak mé vedení, tak skupinu, která měla zkušenosti, ze kterých mohla čerpat. Tento dobrodružný a napínavý způsob práce skupině pomohl vytvořit z divadelního sálu prostor plný kouzel a záhad. Lehce si tak mohli zažít, že v představách a na divadle je všechno možné.

Právě objevováním prostředí započala naše inscenační práce. Chtěla jsem pro děti vytvořit prostor, který bude stimulovat jejich fantazii – starou půdu. Celá dramaticko výchovná lekce je měla dovést ke knize, se kterou jsem měla v plánu dále pracovat. Dále popisují lekci:

Úvodní lekce

Cíl: Navodit atmosféru, vytvořit prostor pro řešení záhady, kterou budou moci společně jak odhalovat, tak dotvářet.

1) Variace hry na babu

Klasická hra na babu, která je přerušovaná živými obrazy (vždy na klepnutí dřívěk). Téma živého obrazu jsem pojmenovala vždy po zaznění zvuku dřívěk – skřítkci, rodinná sešlost, slavnostní nedělní oběd, večere, čarodějnice, tajemství, Kozákovice zahrada, klekánice, kamarádi, tajný plán, nejzáhadnější půda na světě.

2) Stará půda

U živého obrazu staré půdy hra končí. V tu chvíli se skupina přesunula z jevištního prostoru do diváckého, ale půda zůstala. Následuje společné vytváření půdy. Kdokoli mohl přijít a ukázat, co na půdě viděl, jak ta věc vypadala, kde přesně ona věc stála. Do prostoru chodili postupně a respektovali umístění předmětů druhých. Na půdě se objevila vrzavá podlaha, trámy, šero, starý klavír, držák na plátno s nepokresleným plátnem a červenou zaschlou barvou, akvářko s mrtvou rybičkou, starý gauč, velká stará dřevěná skříň, obraz, nástěnka s obrázkem namalovaným voskovkami, polštář, dřevěná židle, stará lednice, stojící lampa, malá skříňka se šuplíky ohlodaná od krysa, polštář s hvězdou, druhý dřevěná židle, krabice, staré knihy.

3) Narativní pantomima

Po vybudování prostoru skupina dostala instrukci, že se každý z nich stává jedním a tím samým člověkem. Dále je budu aktivitou provázet hlasem, a to, co budu popisovat, se i na jevišti bude reálně dít: *„Představíte si, že stojíte před schodištěm do nejvyššího patra domu, které patří vašim prarodičům. Vykreslete si v představách, jak schodiště vypadá, zkuste si představit, jaký máte v tu chvíli pocit. Cítíte nějaké vůně? Slyšíte něco? Pořádně si prohlédněte celé schodiště i prostor kolem něj. Obvykle na něj nesmíte, ale zrovna dneska je výjimečný den. Všichni jsou v kuchyni a vaří, pečou a připravují spoustu jídla. Mají práci, takže jste se mohli nenápadně vytratit a jít tam, kam vás to dneska táhne. A to je právě ke dveřím na půdu. Dojdete až k nim, vezmete za kliku a hle! Nejsou zamčené. Pomalu je otevřete a vstoupíte dovnitř. Potichoučku se rozhlédnete a všechno si to prohlédnete. Je to, jako byste byli v úplně jiném světě. Nejdříve vás zaujme klavír. Přijdete k němu, odklopíte víko a po chvíli váhání stisknete jen tak trochu jednu klávesu. Zahraje, ale ne tak, jako váš klavír ve škole, tak nějak zvláště, staře, jako by ten klavír byl dědečkem mezi klavíry a místo*

zpívání z plných plic si jen tak pobrukuje. Zaklopíte jej zpět a vydáte se dál k tomu, co vás na půdě nejvíce ze všeho zajímá. Prohlédnete si to. A za chvíli už slyšíte, že se po vás někdo shání. Pomalu vyjdete z půdy, zavřete za sebou dveře, otočíte se čelem ke schodišti a zavřete oči.“

4) Reflexní kruh

Zde jsme rozebírali, jak se kdo cítil, kdo co zkoumal, co je zaujalo, jestli například cítili nějakou vůni, jestli jim zkušenost ze hry něco připomněla. Nakonec jsem se zeptala na to, kdo podle nich všechny ty věci na půdu dal, komu podle nich patřily a jestli se s nimi pojí i nějaký zvláštní příběh. Všechny nápady děti odprezentovaly a přesunuli jsme se k další aktivitě.

5) Návrat na půdu

Znovu jsem požádala děti, aby si zavřely oči a řekla jim, ať si vzpomenou na pocity ze staré půdy. Během toho jsem doprostřed kruhu vložila starý kufr, ve kterém byla kniha *Magor dětem*. Poté jsem jim řekla, aby oči znovu otevřely.

6) Zkoumání kufru

Aktivitu jsem uvedla: „Z té nejzáhadnější půdy se tu teď objevila opravdová věc, která tam někde byla schovaná. Zkuste ji teď prozkoumat.“. Následovalo prozkoumání kufru.

7) Komunikační kruh

Poté, co si dostatečně kufr a knihu prohlédli, jsme mluvili o tom, čím je to kniha. Proč tam je. Kdo ji tam dal. Nakonec jsme si přečetli pohádku „Další pohádka pro Františku“. Děti měly za úkol si pohádku zapamatovat a popřemýšlet o ní do příště.

Vstupní lekce byla, ač jsem to tak ze začátku neplánovala, základem, na kterém jsme dál stavěli. Všechny další příběhy se odvíjely od tohoto bodu a nakonec byla i finálním prostředím, kde se celý děj jejich příběhu odehrával. Uvedla jsem ji zde proto, že byla pro vznik a další způsob práce podstatná.

V následujícím bloku jsme se vrátili k rekvizitám z minulé hodiny a k tomu, co si z ní skupina vybavuje. Po počátečním komunikačním kruhu jsme se dostali k otázce, komu onen kufr na půdě patřil. Děti vymyslely, že by to mohl být dědečkův kufr.

V tu chvíli se poprvé objevila hlavní postava jejich příběhu – dědeček. Pojmenování jako vlastníka objevených věcí na půdě dědečkem vedlo k hravé diskusi o tom, kdo ona postava byla, co dělala a podobně. To nám posloužilo pro vybudování postavy dědečka.

Při budování postavy dědečka bylo využito několika postupů.

Například společného živého obrazu, kdy děti vytvářeli společný živý obraz vlastností, které podle nich měla postava dědečka. Kdokoli z nich mohl pojmenovat vlastnost, kterou podle něj postava měla a všichni dohromady vytvořili živý obraz, zobrazující onu vlastnost.

Původním záměrem bylo postavu dědečka využít jen jako spojovací prvek na cestě za příběhem. V procesu se z něj však stal jakýsi superhrdina, který ovládal několik bojových umění a procestoval celou zemi. Využila jsem tedy velký zájem souboru a s postavou dál pracovala. Nakonec se z ní stala ústřední postava, okolo které se odehrával celý příběh inscenace „Tajemství staré půdy“.

V následujícím bloku jsem vycházela z předchozích hodin a chtěla jsem vytvořené a nalezené kvality propojit a začít v nich hledat souvislosti. Proto jsem navázala na předchozí práci na postavě dědečka a provázala ji s prostředím, které v první lekci vytvořili.

K tomu jsem nejdříve přistoupila s využitím narativní pantomimy - aktivitu jsem uvedla tak, že postava dědečka opravdu zažila všechna ta dobrodružství, které mu v předchozí hodině soubor vymyslel. Jen to bylo v době, kdy byl hodně mladý. A protože o něm ještě nevěděli všechno, měli za úkol jeho život v následující aktivitě více prozkoumat.

Všichni představovali postavu dědečka, který se po dobrodružné cestě divokým mořem vrátil do Prahy. Detailně jsem popisovala všechno okolo, co mohl dědeček vidět, čeho si všímal, vše bylo zaměřeno více na prostředí, než na jednání. V Praze nasedl do vlaku a koupil si lístek na místo, kde to moc dobře znal a kam ho to táhlo nejvíce. Po cestě si jejich postava zapisovala všechny zážitky do svého deníku. Po chvíli, kdy si zapisoval, jsem začala popisovat krásy krajiny, do které se pomalu blížil a ke které měl zjevně velmi vřelý vztah. Poté z vlaku vystoupili a museli ještě kousek popojít, protože místo, kam mířili „bylo tak daleko od vesnice, že byla vidět pouze věžička od kostela“. Pak už prožili líčení cesty, známého domu, schovaného klíče a vstoupili do prostředí, které bylo jejich postavě nejmilejší.

V tu chvíli vystoupili z rolí a měli popisovat, co zažili, jak se cítili, co si například zapsali do deníku a podobně. Nakonec jsme se věnovali domu, do kterého přijeli. Každý namaloval, jak si ho představoval, jak vypadal zvenku a uvnitř.

Poté nastala chvíle, která právě onu půdu z lekce vrátila zpět do hry, jelikož: *„ta půda, na které se nacházely vaše postavy, je v tom samém domě, do kterého v našich představách došel dědeček, jen o mnoho let později“*.

V následujícím bloku bylo nutné se v inscenační práci vrátit k předloze. Proto jsem dětem připomněla pohádku, kterou si měly držet v hlavě „Další pohádka pro Františku“. Znovu jsme si ji přečetli. V návaznosti na příběh jsem strukturovala další práci tak, aby korespondovala s předchozími bloky.

Následovala práce na etudách, kdy se soubor rozdělil na dvě skupiny a měl za úkol vymyslet etudu, která by ukázala spojení mezi postavou dědečka a pohádkovou knížkou. Jedna ze skupin vytvořila scénu, která na tuto otázku odpovídala tak, že jsme na ní mohli dál stavět. V jejich etudě byla pohádková kniha zobrazena jako deník, kam si postava dědečka zapisovala všechny zážitky z cest.

Následoval komunikační kruh, ve kterém soubor tento nápad dál rozvíjel. Nakonec jsme se shodli na tom, že pohádková kniha (*Magor dětem*), vznikla tak, že postava dědečka své reálné zážitky z cest přepsala do pohádek, aby je mohla svým dětem a vnoučatům vyprávět a předčítat.

Když jsme si jasně popsali, kam jsme ve společné práci došli, zajímalo mě, kdo jsou tedy oni v příběhu. Jejich postavy. Do té doby byli totiž stále v příběhu jako vnější pozorovatelé, kteří dotváří obraz, objevují příběh, ale jako postavy v rodící se inscenaci za nikoho konkrétního nevystupovali. Následně v příběhu začaly figurovat jejich nové, konkrétní postavy, což byly právě vnoučata dědečka, který sepsal pohádkovou knihu.

Tento blok byl pro následnou práci velmi podstatný. Ujasnila se zde výchozí role dětí, které se staly vnoučaty hlavní postavy. Propojila se nám souvislost půdy a dětí, knihy a hlavní postavy (dědečka) a nasbíraný materiál zajistil jasné kontury, které soubor v následující práci vedly.

Následně jsme pracovali s pohádkovými materiály ve dvou rovinách – v pohádkové a reálné. Reálná rovina příběhu se odehrávala v jasném prostředí – půda. Aktéry byly postavy dětí. Pracovaly s reálnými rekvizitami – pohádková kniha a kufr. V pohádkovém světě děti rozehrávaly magické příběhy vycházející z pohádek, které psal jejich dědeček. Následující bloky měly za úkol vyřešit, jaké pohádky z předlohy do inscenace vybereme, jakým způsobem je zpracujeme a jak z tohoto materiálu vytvoříme fungující divadelní tvar.

V dalším bloku jsme se již věnovali zpracování pohádek, které v inscenaci sloužily jako vstup do kouzelného a fantazijního prostředí.

První pohádkou, kterou jsme se takto zabývali, byla „Další pohádka pro Františku“. Při zpracování této pohádky, jsme pokračovali s příběhem, který jsme již dopředu znali.

Nejprve jsme pracovali „v pohádce“. Zkoumali jsme fantazijní svět. Vizualizovali jsme si jej s využitím kresby, ozvučovali jsme ho různými nástroji a předměty. V jednom bloku jsme pracovali s reálnou skleněnou lahví, přes kterou se děti dívaly na svět kolem nich (ve vnitřních i venkovních prostorách) a díky všem těmto průpravným cvičením si děti vytvořily svébytný svět s pravidly. Následovaly různé improvizace, které ukazovaly, jak život v lahvi mohl vypadat – klasický den čarodějnice, klekánice, berušek a dalších. Jak vypadaly obvyklé sousedské spory, co vařily čarodějnice, když ne hrách. Tyto situace, které vznikaly z improvizací, jsme fixovali, a posléze je rozložili tak, aby korespondovaly s příběhem z pohádky. Celé pohádce udával rámeček vypravěč, který měl v rukou knihu a příběhem provázel. Tato funkce vypravěči (Kryštofovi) zůstala i ve finálním tvaru.

Jelikož i při zkoumání pohádkového prostředí jsme se neustále drželi příběhu, který děti vymyslely, každý takový výlet do magického světa (do pohádky) děti zarámovaly reálnou zkušeností, kterou postava dědečka prožila. Proto si děti vytvořily speciální deník, kam tyto zážitky zaznamenávaly.

Společný záznam inspirovaný příběhem „Další pohádka pro Františku“ vypadal takto:

Dneska jsme už desátý den na poušti. Dlouho to vypadalo tak, že závod prohrájeme. Je tu hrozná horko a dusno. Všichni vědí, že jediná voda, která se smí pít je ta z kamenných studen! Ač jsme již nemohli, vyrazili jsme dál. Protihráči se nám znovu pokusili ukrást jídlo! Ale tentokrát se jim to nepovedlo! Už jsme přemýšleli, že všechno vzdáme, když k nám přišla zpráva o tom, že naši soupeři ze závodu vypadli! Otrávil se špatnou vodou – nabrali si ji v studni, která nebyla kamenná! Znovu nabíráme síly a věříme, že vyhrájeme!

Deníkové záznamy ve výsledném tvaru sloužily jako přechody z magického světa do reálného (který se v inscenaci odehrával v prostředí půdy a aktéři byli děti z příběhu).

Následující blok byl věnován další pohádce „Den naopak“. Příběh jsme si nejprve přečetli. Poté děti začaly vymýšlet, jak by takový den naopak mohl vypadat. Bylo to například:

Ráno se chodí spát.

Oběd o půlnoci

Lidi, co chodí pozpátku.

Místo, aby maminka smažila palačinky, palačinky smaží maminku.

Listí lítá na stromy.

Nahoře je dole a dole je nahoře.

Mravenec má dvě nohy a člověk šest.

Tučňáci žijí v poušti, velbloudi na Antarktidě.

Domy stojí naopak.

Autobusy a auta jsou v lese a zvířata žijí ve městě.

Hodiny, co jdou pozpátku.

V zimě kvetou stromy a v létě sněží.

Chodí se po stropě.

Z toho všeho, co skupinu napadlo, děti vybraly tři situace, které chtěly prozkoumat víc. Učitele, kterého učí děti. Sníh, co padá od země nahoru, a zvířata, žijící na jiných místech, než mají (tato situace se v závěru proměnila ve vyvracení stereotypů o zvířatech).

- Učitel, kterého učí děti

Situace vznikaly z různých improvizací. Situace s učitelem vycházela z myšlenky, že učitelé učí něco, co oni sami neovládají (na rozdíl od dětí). V závěru se zde objevila postava učitele tělesné výchovy, které neuměla přeskocit kozu, učitelky matematiky, která si spletla výsledky a odmítala to přiznat a učitele, který neuměl zacházet s chytrým telefonem, ač několikrát vyzdvihoval jeho výhody.

- Sníh, co padá od země nahoru

Při sněžení odspoda jsme různě experimentovali s papíry, papírky, míčky až jsme nakonec došli do pohybové metafory. Při improvizacích podpořených hudební složkou děti hledaly pohybový princip pro sníh, nápady jsme shrnuli a vytvořili jeden model – kdy vločky vznikají na zemi přes pohyb prsty dětí a jejich pohybem (prstů a rukou) je posílají k nebi. Pracovali jsme s rychlostí a tempem. S prvním sněhem až po sněhové vánice. Ve finálním tvaru takto posílané vločky k nebi ještě popisují – a vznikají ty nejpodivnější vločky (jako například čtvercová, teplá, zářící, růžová a podobně).

- Vyvracení stereotypů o zvířatech

U této scény si děti vybraly svá oblíbená zvířata a to, jak jsou většinou vnímána. Pak jsme jejich zvolené typy charakterizovali a individualizovali, z čehož vznikla zvířata, která na jevišti uskutečňují jakousi „hromadnou zpověď“. Situace vypadala tak, že na scéně byla

kočka, která nemá ráda myši, papoušek, který je unaven z opakování, nebo tučňák, jenž má za nejlepšího přítele tuleně.

Z celé této práce opět vznikl deníkový záznam. Ten opět popisovat reálnou zkušenost, kterou postava dědečka prožila, zapsala si ji do deníku a následně na její motivy vymyslela pohádku.

Deníkový záznam ze „Dne naopak“:

Dneska je všechno úplně obráceně!!! Ráno jsem zaspal a přišel pozdě – takže mi ujel vlak. Když jsem jedl, rozlil jsem všechno pití po stole. Oblíkl jsem si naopak košili a ještě k tomu jsem jel na druhou stranu města, než kde jsem bydlel! Už se těším, až tenhle den skončí a budu moct zítra odjet do milovaného Španělska!

Poslední blok, ve kterém jsme se věnovali zpracování příběhu z předlohy, byl věnován pohádce „Pohádka pro Martu k svátku (a pro Františku taky) o tom co dělají noční skřítkci“. Pohádku jsme opět přečetli a poté jsem se děti zeptala na čtyři otázky:

1. Jaká se vám po pohádce vybaví barva.
2. Jaké vás napadne první slovo, ve spojení s pohádkou.
3. Jaká se vám vybaví věc?
4. Jakou máte k pohádce otázku.

Odpovědi:

1. Modrá, zelená, černá.
2. Voda, slepice, ptáci, les, cink, cesta.
3. Oheň, větve, střecha, hodiny, kamínek, hrnek.
4. Jsou skřítkové hloupí? Kdo je ten člověk v příběhu? Co ještě dělají skřítkci? Kolik jich je?

Následně jsme hledali na otázky odpovědi v komunikačním kruhu. Více jsme se zaměřili na ptáky, kteří jsou v příběhu důležitými rádci. Děti improvizovaly a zahrály situace, ve kterých ptáci radili různým zvířatům a dokazovali, proč jsou tak chytrí (všechno pozorují a všechno vidí).

Dále děti improvizovaly v roli skřítků, zkoušely rozehrát všechny situace, které byly naznačené v příběhu. Vždy dostaly zadanou „práci“ na dnešní večer (inspirace pohádkou) a pak z ní tvořily situace.

Po zpracování pohádky opět nastala tvorba deníkového záznamu. Ten vypadal takto:

Dneska jsem se šel projít do lesa vedle chalupy. Zašel jsem hlouběji do lesa a bylo to tam moc krásné. Všude bylo kapradí a takové zvláštní houby. Když jsem se na ně podíval zblízka, vypadaly jako malí skřítkci. Říkal jsem si, jestli to náhodou nejsou doopravdy skřítkci a neoživnou, hned jak půjdu pryč.

Tyto tři pohádky byly dokončeny. Ve výsledném tvaru byly v pořadí: „Pohádka pro Martu k svátku (a pro Františku taky) o tom co dělají noční skřítkci“, „Den naopak“, „Další pohádka pro Františku“.

Vznikl nám tedy příběh, ve kterém děti objevují příběhy svého dědečka. Vydávají se na půdu, zde objevují kufř, který je celou dobu provází. Přes příběh a rekvizitu (knihu) se dostávají do rolí, přes uzavření knihy a deníkové záznamy z rolí vystupují a zjišťují, co o této osobě dosud nevěděly. Na konci představení zjišťujeme, proč jim tyto příběhy nemohl dědeček odvyprávět sám – jejich postavy ho totiž nikdy nepoznaly. To, že dědeček již není naživu, napadlo Elišku (vycházelo to z toho, že by se ho klidně mohly děti na všechno zeptat). Tato informace zazní v úplném závěru, kdy právě jenom Eliška pronese: „Škoda, že nám je nikdy nemohl vyprávět“. Impulz, který vrací děti zpět do světa „pod“ půdou, je svolání k rodinnému obědu. K němu odcházejí obohaceni o seznámení s člověkem, o kterém toho moc slyšely, ale teď mají možná i pocit, že jej i na chvíli zažily.

3. 4. 1. Shrnutí – První skupina

Práce v první skupině se nejvíce od ostatních souborů lišila v tom, že jsem proces stavěla jako neustále objevování a hru. S ohledem na věk jsem nemohla vést práci stejně jako u nejstarší skupiny (popis inscenačního procesu níže), což bylo například nechat soubor samostatně nastudovat nějaké odborné téma, nebo děti instruovat o tom, jakou část inscenace budeme v danou chvíli zkoušet a očekávat, že se během vteřiny dostanou do role a budou schopny v ní jednat a improvizovat. Práce byla více strukturovaná. Stejně jako ve druhé skupině, zde neprobíhala pouze divadelní práce, ale velký fokus byl kladen na dramaticko výchovný aspekt. Nešlo jen o to nazkoušet kvalitní představení, ale provést děti inscenační práci, která bude přínosná jak pro jejich osobnostní, tak sociální rozvoj.

Z výše popsaného je jasné, že byla inscenace mnohem náročnější na pedagogickou přípravu, než ostatní dvě. K dramaturgické a režijní práci, ve které jsem jako pedagog musela flexibilně reagovat na nové nápady (zde se všechny skupiny v nárocích na přípravu potkávají), bylo nutné inscenační proces vést podobně, jako vedeme dramaticko výchovné lekce. Inscenační práce nebyla jen o zkoušení scén, ale o zkoumání témat, postav a jejich

vnitřních motivací. Výhodou byla možnost se velmi pečlivě připravit na zkoušky a nutnost znát vždy odpověď na to, co od daného bloku jako vedoucí chci: mít jasně definovaný cíl. Stejná věc by mohla být vnímána jako nevýhoda – vše bylo vedeno pedagogem. Proto, aby tvar byl více o souboru, o tom, co oni chtějí a co je zajímavá, jsem musela mnoho příprav na místě měnit, pohotově reagovat na nové impulzy a netrvat na připravených hodinách. Každý pedagog musí umět flexibilně reagovat na změny, v tomto procesu se mi to jen potvrdilo.

Jak již bylo zmíněno v popisu vývojové fáze skupiny, do velké míry bylo nutné se soustředit na motivaci dětí. Nestačil dlouhodobý cíl – vytvořit inscenaci (jak by tomu mohlo být u nejstarší skupiny), ale bylo nutné se zaměřit na dílčí cíle, reflektovat je a skupinu neustále aktivizovat. Práce se od starších skupin lišila například tím, že jsme museli mnohem častěji naplňovat a reflektovat dílčí cíle, aby měly děti přehled o tom, že se neustále posouváme a dlouhodobý cíl v podobě inscenace pro ně nebyl příliš abstraktní. Toto jsem podcenila u druhé skupiny, jelikož jsem si myslela, že postupné kroky budou pro práci stačit. Jak se ale ukázalo, pro lepší průběh práce by bylo ideální pracovat podobně jako s první skupinou.

Jako rychlá zpětná vazba mého pedagogického vedení mi byla autenticita nazkoušených scén. S podobným problémem, ale v jiné míře, jsem se setkala i u druhé skupiny. V začátcích jsem při fixování scén nezohlednila nutnost je neustále proměňovat, nebo je s jasným cílem nechat herce improvizovat. Jako začínající inscenátor jsem do té doby na divadelních tvarech pracovala s jinou věkovou skupinou (nejblíže třetí skupině), která díky svým vývojovým schopnostem neměla problém situace zopakovat se stejnou kvalitou. Na to jsem narazila právě až u nejmladší skupiny. Scény, které byly autentické a živé se postupným zkoušením ohrály a přestaly divácky fungovat. Bylo to samozřejmě tím, že děti po tom, co je několikrát opakovaly, přestaly bavit. Ač se to může zdát jako jasná věc, byl to pro mě zásadní moment, kdy jsem o celé inscenaci začala přemýšlet jinak. Poté jsem se snažila každou scénu proměnit, motivovat děti jinak, zadat jim nějaký nový úkol. Toto zjištění napomohlo tomu, že finální tvar „Tajemství staré půdy“ byl autentický a neustále živý, jelikož v něm dostaly děti prostor pro vlastní improvizaci a změnu.

Co se týče časové dotace, nejmladší skupina inscenaci nazkoušela za šest měsíců (od ledna 2019 do června 2019). Inscenační proces probíhal pouze v době vyučování – jednou týdně dvě vyučovací hodiny. Žádné zkoušení navíc ani soustředění jsem s ohledem na věk nevolila, jelikož i tak byla inscenační práce intenzivní a nechtěla jsem děti s jejich vcelku

náročným programem stresovat. U druhé skupiny probíhaly zkoušky jak v hodinách, tak při dvou soustředěních, u třetí měly úplně jiný systém, který je popsán ve „Shrnutí inscenační práce – Víš, ty Bože...“ Zároveň jsem první skupinu vědomě vedla bezpečným způsobem, který jim poskytoval oporu – tedy se zažitými rituály, které provázely každou zkoušku. Děti díky tomu měly jistotu, ve které se cítily bezpečně (a pocit bezpečí otevírá brány k tvořivosti).

Vztahy v první skupině byly po celou dobu dramaticko výchovné práce konstantní. Jelikož jde o skupinu v mladším školním věku, byla jsem ve skupině stabilně vnímána jako pedagog, má role se neproměnila, jen se upevnila vzájemná důvěra. Ve druhé skupině se vztahy více proměňovaly (což je s ohledem na prepubertu logické) a v počátcích inscenačního procesu bylo několik témat k řešení, které bylo nutné rozklíčovat. Stejně tomu bylo u třetí skupiny, ale tyto problémy vznikaly z jiných příčin. Výsledkem inscenačního procesu u první skupiny bylo upevnění vztahů, důvěryhodné prostředí a individuální vnímání každého člena skupiny s jeho přínosy pro inscenaci.

Všechny tvary, které se díky této práci uskutečnily, nebyly účelově vytvořeny jen k tvorbě materiálu, ale také proto, aby se na inscenacích dále pracovalo, byly hrány a posouvaly se. Na rozdíl od třetí skupiny však u první bylo nutné hledět na věk a adekvátnost tématu ke věku dětí. Je velký rozdíl, co zajímá a baví děti ve věku šest až osm let, a co v sedmi až devíti. Proto další práce na divadelním tvaru probíhala v následujícím školním roce 2019/2020, stejně tak jako u druhé skupiny, ale je jasné, že tímto školním rokem práce na inscenaci končí, jelikož se skupina posunula, co se týče hereckých schopností, tak toho, co je zajímavé. Na rozdíl od inscenace „Víš ty, Bože...“, která kvůli nadčasovému tématu vstřícná vůči dalším možnostem pro inscenování, je představení „Tajemství staré půdy“ tvarem, se kterým se v následujícím školním roce (2020/2021) rozloučíme.

3. 5. Výsledný tvar – Tajemství staré půdy

Fabule se dá popsat v jedné lince, se třemi odchylkami. Jasná linka vede od začátku inscenace, kdy děti přicházejí do prostředí půdy a společně objevují její zákoutí a tajemství. Posléze se zaměří na kufr, který je dál provází nejen jako zdroj herních situací, ale také se postupně dozvídáme informaci o vlastníku kufru. Divák postupně dostává indicie, které mu ucelují obraz o vlastníku kufru. Až se na konci představení dozvídá, že to byl jejich společného dědečka, který prožil v reálném životě spoustu dobrodružství. Tímto rozluštěním děti ukončují výpravu do minulosti a tajemna a vracejí se z půdy zpět do domu, ze světa fantazie do reality. To pro ně znamená opuštění prostoru, ve kterém se udál velký objev.

Uklidí v něm vše, co by mohlo odkazovat na jejich „tajnou výpravu“ a vrací se do reálného světa, který už navždy bude obohacen nejen o zážitky z dědečkových výprav, ale taktéž o to, že svého dědečka poznaly o trochu více. Odchytky jsou ony pohádky, kterými se nechají inspirovat. Ty jsou metaforou pro zážitky z cest, které dědeček během života zažil. Ač by se mohlo zdát, že jsou tyto příběhy skoky do jiné reality, je to ona dětská hra, proto i přes změnu prostředí, vstupu do rolí a tvarování si stále jsme vědomi toho, že je to hra tady a teď (tedy na půdě v době mezi dopolednem a obědem). Hra začíná rozečtením – vstupem do příběhu a končí jeho dočtením (uzavřením knihy nebo dočtením).

Co se týče času, je reálné trvání inscenace 15 minut. Doba, ve které se příběh odehrává, je současnost, konkrétně letní prázdniny – dopoledne. Právě dopoledne je časem, kdy děti mají možnost vymýšlet si různé druhy zábavy, protože je to pro ně nejdelší část dne.

Prostředí, ve kterém se děj odehrává, je, jak už bylo řečeno, půda. Půda je součástí staré chaty, která je uprostřed lesů (vyjdeme-li z DV lekce, která byla součástí tvorby místa, postav atd., nachází se tak daleko od nejbližší vesnice se železnicí, že je z ní vidět pouze kostelní zvonice). Místo je znovu určující pro děj. Je možné, že v normálním prostředí (domov), a čase (školní rok) by k takovému objevu nikdy nedošlo, ale právě proto, že se sešly všechny události právě takto, bylo možné prožít v dětském kolektivu něco, co ve vzpomínce postav bude vždy zaryto jako jedno z největších dobrodružství.

U popisu syžetu opět vycházím z aspektů od Lud'ka Richtera⁵⁵. Těžištěm syžetové stavby jsou postavy. S nimi inscenace ožívá, s jejich odchodem končí. Bylo by nasnadě přemýšlet o tom, zdali těžištěm není prostředí. Ač je pro nás prostředí půdy velmi důležité, je to pouze prostředek pro to, aby se „*ke slovu*“ dostaly postavy dětí, které nás zajímají. Ony vnášejí do inscenace dramatické situace, ony je řeší a skrze ně je tak sdělována fabule. Přímé jednání postav je tedy způsob, jakým se divák informací dozvídá. Přímé jednání je doplněno o roli vypravěče, který v některých momentech doplňuje děj. Vypravěč se ocitá (podle situace) v roli nezaujatého vypravěče, který není součástí děje (například u pohádky o čarodějnici), ale taktéž je vypravěč součástí děje jako jedna z hlavních postav (pohádka o skřítcích, kde ptáci jsou jak jednající postavou, tak vypravěčem). Vypravěč však do děje nevstupuje svým komentářem. Dění celé inscenace je souvislé, neobsahuje skoky (jak už jsem popisovala u fabule, z toho důvodu, že ač jsou děti v roli, stále je to jejich hra, která se odehrává ve stejném prostředí s vědomím toho, že je to hra). Dějová fakta jsou sdělována

⁵⁵ RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.

chronologicky. Jednotlivé části fabule jsou naznačovány před vstupem do hry, kdy děti odhalují tajemství onoho kufru a jeho vlastníka, a dějová informace je sdělena v závěru představení, kdy se všechny náznaky spojí do jasného sdělení – tedy konkrétně komu kufr patřil a proč v něm našly onu pohádkovou knihu. „Tajemství staré půdy“ je scénickou kompozicí využívající principy scénického čtení. Principy, které v představení využíváme, jsou dramatické: přímé jednání postav a epické: vypravěčské party, propojující se s dramatickou akcí.

Výrazové prostředky byly povětšinou inspirovány rekvizitami, se kterými herci v inscenaci pracují, což vychází z přípravné fáze inscenace. Pro každou scénu jsme proto hledali způsob, jak využít rekvizity naplno. Rekvizity zde fungují jako reálné - reálný kufr, se kterým se cestovalo, do kterého se dají schovat věci, kniha, ze které se reálně čte text, zástupné – kniha se stává ptákem, učebnicí, nebo proprietou čarodějnice. Variování práce s rekvizitou a její co největší využití v divadelním tvaru bylo nejvýraznějším prostředkem. Dalším bylo pohybové stylizované zpracování těch motivů, které byly kouzelné, pohádkové, nebo čarovné – za využití symbolů a stylizované pohybové zkratky. Jejich realistické ztvárnění by vždy působilo směšně a s loutkou jsme taktéž pracovat nemohli, proto jsme zvolili pohybovou stylizaci, která nám usnadnila zdůraznit motivy, které byly pro inscenaci podstatné.

Scénografický proces byl velmi zajímavý. Na začátku se vytvořila idea půdy, kterou jsme se snažili vyřešit opravdovým simulováním půdního chaosu, který ale nefungoval, jelikož jsme porušovali pravidlo využít všechno, co máme na jevišti. Zajímavým výstupem bylo představení, které soubor odehrál pro pedagogický sbor. Při této repríze jsme se nemuseli zabývat bezpečnostními opatřeními, a mohli jsme hrát na půdě naší ZUŠ, která byla perfektní pro tvar, ale byl to spíše site specific experiment, jelikož nebylo možné prostor využívat pravidelně (právě kvůli bezpečnosti diváků). Ve finále jsme využili čistý black box. Kostýmy byly civilní.

Hudební složka byla kombinací jak reprodukováné hudby, tak živého ozvučování. V etudách jsme experimentovali se zvukem, a tím, jak nám může dopomoci k akcentaci motivů či celých situací. Tento postup jsme aplikovali na celou pohádku o skřítcích, kde Martin doprovázel herce využitím hudebních nástrojů a dotvářel tak celou atmosféru tajemna, kterou jsme chtěli vytvořit. Z reprodukováné hudby jsme využili pro podporu atmosféry soustředění píseň „Baromantická“ od Lenky Dusilové a upravenou verzi „Here Comes the Sun“ od Beatles.

Dramaturgická kompozice vychází čistě z textů předlohy *Magor dětem*⁵⁶ a zafixovaných situací, které vznikly z improvizací. Inscenace je členěna do tří částí: úvod – seznámení s prostředím, jednajícími postavami, vrcholu – seznámení s tajemnou postavou, závěrečné řešení – odhalení tajemné osoby a přesahu, který pro jednající postavy zkušenost měla. Kompozice je tedy lineárně gradovaná.

Inscenace je složena z devíti situací:

1. Situace - Objevení půdy

Děti se dostávají na půdu, začnou si ji prohlížet. Po chvíli si začnou hrát na babu. Na to přijde reakce (hlasová nahrávka) tety, díky které pochopíme, že se nachází někde, kde být nesmějí a není to tedy obvyklá situace.

2. Situace - Kufř

Objevují tajemný kufř, polepený pohledy a nálepkami, dostávají se dovnitř a zkoumají jeho obsah. Zde najdou knížku (*Magor dětem*⁵⁷). Dozvíme se, že knihu napsal jejich dědeček. Děti vyzývají postavu Štěpána, aby ji přečetl.

3. Situace - Pohádka pro Martu k svátku

Tím, že Štěpán začíná pohádku číst, se divák dostává spolu s dětmi do fantazijního světa (až na postavu Štěpána, která je jak v reálném světě jako čtenář – na půdě, tak jako postava v příběhu – ptáci). Zde si prožijí první pohádku o skřítčích. Štěpánova postava ji ukončuje zaklapnutím knihy a následuje deníkový záznam postavy dědečka.

4. Situace - Zkoumání

Kouzelná situace se ukončila. Děti si zkusily zahrát pohádku, která jim byla předána skrze Štěpánovu postavu. Poté začínají hledat, kde se mohlo to, co právě zažily, stát – na kufřu je spousta pohledů. Tato situace je improvizovaná, ale její náplň je jasná. Přijít na to, kde vlastník onoho kufřu skřítky viděl, co mu mohli připomínat, jestli se stala doopravdy, nebo si to po zajímavém zážitku vymyslel. Na konci se shodnou na tom, že chtějí vědět více a proto se pouští do další pohádky. Tentokrát je k četbě vyzvána postava Martina.

⁵⁶ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁵⁷ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

5. Situace - Pohádka pro Františku

Martin zde přečte pouze název a první větu, což je: „Za některých nocí je všechno opačně“. Tím se znovu dostáváme do situace, kdy si na motivy příběhu začínají děti vytvářet svou vlastní realitu dne naopak. Zahrají zde situaci, kdy jejich oblíbená zvířata jednají proti zavedeným stereotypům (tučňákův nejlepší přítel je tuleň leopardí a podobně), v objevování pokračují dál. Zcizovacím prostředkem („Co může být ještě naopak“), se dostávají do situace, kdy sněží od země k nebi a nakonec do situace, kdy učitele musí učit žáci. Vše ukončuje Martin, který se po nezdaru přeskočit kozu v roli učitele vrací ke knize a jejímu původnímu příběhu a znovu ho ukončuje (následuje deníkový záznam).

6. Situace - Co by napsali oni

V práci s knihou pokračují a znovu zde jako mezifáze slouží fantazijní přemítání o tom, jak by se z jejich hry mohly vymyslet podobné pohádky.

7. Situace - Další pohádka pro Františku

Kryštof přebírá knihu a vstupuje do příběhu o čarodějnici, kterou po celou dobu provází jako vypravěč, a její obsah naplňují děti přímým jednáním. V této pohádce plně objevovaly fantazijní svět, který si autenticky interpretovaly.

8. Situace - Poslední konec

Postava Kryštofa pohádku znovu ukončuje dočtením a uzavřením knihy. Na to reaguje skupina tak, že by chtěla ještě pokračovat a zjistit ještě více, ale Kryštof se navrácí k tomu, co zjistili nového. Zde se všechny informace konečně konkretizují. Zjistí, a s divákem sdílí, že to všechno jsou vzpomínky a pohádky jejich dědečka. Dědečka, který je pro ně taková mýtická postava, protože ho nikdy nepoznaly.

9. Situace - Oběd

Po tomto zjištění jsou přivoláni tetou na oběd. Je to přerušení jejich kouzelné cesty, ale tak nějak ve správný čas. Speciální okamžik se tímto uzavírá a oni se vracejí zpět do „běžného“ života o patro níž. Poslední scéna vypadá tak, že Kryštofova postava přichází zpět na půdu a kufr schovává tak, aby nebyl na očích, a byl skryt, stejně jako všechno, co je vzácné.

Postavy, které provází dějem, jsou děti, tedy Anička, Sára, Šimon, Kuba, Tomáš a Alfred. Dětské postavy jsou hlavní, za vedlejší postavu by se dala považovat teta, která se na jevišti objeví ve formě hlasové nahrávky. Všechny postavy jsou charaktery, tj. jsou individualizované. Každá postava je vystavěna tak aby působila jako živoucí individualita,

zná svou motivaci a podle toho jedná. Jako kolektivní motivace by se mohla označit potřeba objevovat tajemství, která jsou ukryta nejen na půdě, ale také v rodinné historii. Děti jsou obklopené tajemnem a při snaze objevit tajemství jejich rodu (konkrétně jejich dědečka), kombinují faktická zjištění (zachovalé pohledy, příběhy, které jim vyprávěl) a fantazijní představy, které o této téměř mýtické postavě mají. Přes to, jak takto pojmenovaná motivace zní složitě, neustále je to pro ně hra.

3. 6. Inscenování

Premiéra proběhla na ZUŠ Hostivař 17. června 2019. Už premiéra byla ztížená tím, že na poslední chvíli onemocněl jeden ze členů souboru – Marie, což bylo problematické z několika hledisek. První je to, že každé představení, kterého se bez předchozí přípravy neúčastní herec, se stává problematické a soubor na tuto situaci musí rychle reagovat. To byl další problém, jelikož v této době byl soubor složen z šesti a sedmi letých dětí, které obvykle potřebují velkou jistotu a nejsou schopny se hodinu před představením naučit nový text. Mařenka měla s Eliškou vytvořených spoustu mikrosituací a Elišce zde chyběl partner, díky kterému měla jistotu. Přes tyto potíže představení proběhlo a děti neuvěřitelně dobře zvládly improvizovat v situacích a nahrazovat Marušku. To přičítám způsobu práce, kterým se inscenace připravovala. Jelikož rozuměly motivacím všech postav, situacím a funkcím, věděly, proč co kdy dělají. To jim pomohlo, když musely stejnou situaci dovést po smyslu do konce, i když jim chyběl jeden člen.

Další představení proběhlo 3. února 2020 ve Studiu Řetízek. Zde opět kvůli nemoci chyběl Štěpán. Situace již nebyla tak krizová, jako při premiéře, jelikož s ní děti měly zkušenost. Proto si opět rozdělily texty Štěpána a ty, které byly moc dlouhé, přečetly z knihy. Po premiéře jsme na tvaru neustále pracovali, obměňovali situace (aby se z nich nestala rutina) a plánovali představení zahrát na Otvírání. To se zkomplikovalo kvůli omezení kulturních akcí (pandemie COVID-19) a přehlídka neproběhla.

3. 7. Reflexe – První skupina

V první části reflexe se věnuji zpracování témat z literární předlohy, s ohledem na vývojovou fázi mladší školní věk.

V období mladšího školního věku byla témata, která byla pro děti uchopitelná ta, která přímo vycházela z pohádek a básní. Až postupem času, po konkrétním zkoumání předloh

a inscenační práci se objevilo nové téma, které nevycházelo přímo z tematického příběhu – autor. K tomu se děti dostaly opět hravou formou, jelikož se ze samotného autora stala největší hádanka celého příběhu. V této věkové skupině nebylo adekvátní představit Ivana Martina Jirouse, snažit se vysvětlit, za jakých okolností knihu napsal a zpřehlednit historický kontext doby. Proto se stal autor knihy hlavní postavou jejich zkoumání, i když do velké míry ve vyfabulovaném světě a za nereálných okolností.

Dále se v reflexi věnuji otázce jevištního tvaru.

Na začátku inscenační práce jsme tvořivě pracovali s tématy a hledali jsme, jaká by mohla být podoba jevištního tvaru. Literární předloha se stala něčím, co ovlivňovalo, formovalo a utvářelo inscenační proces. Byla hlavním atributem cest do fantazie. Kniha se stala artefaktem příběhu. Stala se rekvizitou, otevírající cestu do neznáma. Navíc nabízela lákavou roli průvodce neznámým, v roli předčítače. Děti ze skupiny jednoduše rády četly a roli předčítačů si užívaly. Kontinuálním procesem přestala být kniha pouze knihou, ale začala být v příběhu využívána k různým improvizacím a fungovala nejen jako reálná, ale taktéž jako zástupná rekvizita.

Rozhodnutí, vydat se cestou scénického čtení padlo v době, kdy kniha již byla nedílnou součástí dramaticko výchovných lekcí, celá skupina velmi obratně interpretovaly příběhy, ale kvůli složitosti jazyka jsme stáli před volbou buď texty odříkávat z paměti (neefektivní u této věkové skupiny), nebo je improvizovat (tím bychom přišli o estetické hodnoty textu), nebo některé části předčítat, na ně navazovat a využít je jako jistotu při improvizování. Tou poslední cestou jsme se se souborem vydali.

Forma tedy vzešla ze způsobu práce, který jsme v inscenačním procesu aplikovali a z vřelého vztahu, který si soubor ke konkrétní knize vytvořil.

V poslední části reflexe se zabývám principy, které pedagog musí při práci se skupinou v mladším školním věku respektovat.

Prvně bych ráda zmínila pocit bezpečí, který musí skupina při tvorbě mít. To jistě platí pro každou tvořivou činnost, ale u dětí vyššího věku si jako pedagog můžu dovolit dopřát skupině nejistotu, abych je vedla k větší tvořivosti, nezahlcovat je konkrétními požadavky, poskytnout jim prostor pro svobodu a tvořivost, vycházející z volných zadání. Takovýto postup bych však u mladšího školního věku nevolila. Stále, i u něj platí, že žádné zadání není doslovné. Důsledně jsem však musela dbát na jasnost instrukcí, přesný řád a bezpečí, abych

dosáhla kreativity. Nejistota by je pouze vedla k frustraci. Proto byl celý proces veden příběhově a jasně navazoval na předchozí zkušenosti.

4. DRUHÁ SKUPINA

4. 1. Definice vývojové fáze – Prepuberta

Druhá skupina byla ve vývojovém období prepuberty⁵⁸. Podle některých členění by vývojová fáze, ve které se děti z druhé skupiny nacházely, mohla být označena jako adolescence⁵⁹. Jelikož v té samé vývojové fázi je i třetí skupina, bylo by členění a popis nepřesný. Ve věku od 10 do 19 let probíhá mnoho zásadních změn, a protože se celá práce zabývá rozdílností inscenačního procesu, jak jej lze variovat a přizpůsobovat potřebám konkrétní skupiny (lišící se v tomto případě i vývojově), chci vykreslit i vývojové rozdíly mezi skupinou ve věku 10 – 13 let a starší (17 – 19 let).

„Prepuberta je nejkritičtější a nejdynamičtější období v lidském životě. Název je odvozen od termínu pubescere – dospívat. Svými nápadnými změnami jak v oblasti biologické, tak psychické patří k nejzajímavějším a také nejvíce studovaným periodám.“⁶⁰

V tomto období jsou dospívající na půli cesty mezi dospělým jedincem a dítětem. Často jsou na ně kladeny povinnosti spojené s dospělostí, ale stále nemají stejné možnosti a práva jako dospělí jedinci. Pro toto období jsou charakteristické výrazné změny jak ve fyzickém, tak v psychickém vývoji. Prepubertu lze zařadit mezi 10 až 13 rok.⁶¹ Případně mezi 11 – 13 rok (u chlapců o 2 roky později).⁶²

„Vývojové změny jsou variabilní a jsou nakupeny do krátkých časových úseků. Průběh tohoto významného životního období má individuální charakter. Puberta se vyznačuje výraznými rozdíly v dozrávání jednotlivých procesů – biologických, emočních, rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale i mezi jedinci téhož pohlaví a věku.“⁶³

Pro práci s takovou skupinou je důležité, že vedoucí (pedagog) je s těmito informacemi srozuměn a záměrně s nimi pracuje. Konkrétně při práci na představení „Tvoje

⁵⁸ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÁCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

⁵⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁶⁰ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÁCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

⁶¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

⁶² NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÁCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

⁶³ Tamtéž

F. a M.“ bylo často nutné flexibilně reagovat na změny, ke kterým občas během zkoušení docházelo.

Jako příklad mohu uvést situaci, kdy skupina nazkoušela scénu, kterou jsme již zafixovali. Při dalších zkouškách ale jeden z chlapců oznámil, že se mu již nehraje dobře a chtěl by ji změnit. Rozebrali jsme důvody tohoto rozhodnutí a nakonec byla scéna přezkoušena – ve finále vymyslel alternativu, která byla funkční, a chlapec se v ní cítil dobře.

Je těžké z venku určit, do jaké míry je situace (úkol, scénický prostředek) pro dítě výzvou, která je náročná na zdolání, ale o to víc jej posune a kdy už může být prováděna pouze se strachem nebo pohodlností. S přihlédnutím k vývojové fázi je nutné být tolerantnější a spoléhat na individuální rozhodnutí jedince i pro to, že je pro kreativní činnost (kterou divadelní práce nepopíratelně je) důležitý pocit bezpečí a přijetí, který by měl cítit každý jedinec.

Fyzický a psychický rozvoj v prepubertě není v souladu, což se projevuje v motorice. V hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost a nekoordinovanost.⁶⁴ Z toho důvodu jsme k pohybu na jevišti přicházeli postupně, malými krůčky. Celá inscenace vychází více méně z improvizovaných situací, které pomálu vycházely z pohybové stylizace. Výrazný je zde rozdíl mezi pohybovou stylizací děvčat a chlapců. Chlapci, i proto, že v tomto období jsou u nich výraznější změny v hrubé motorice, hrají po celou dobu inscenace civilně. Dívky převáděly civilní situace do pohybových metafor, jelikož jim tento způsob práce byl blízký, neměli k němu averzi a neodmítali jej. To všechno se samozřejmě ukázalo až v procesu samotném a ve výsledku mělo velký vliv na to, jak je celé představení koncipováno.

Význam fantazie v tomto období se zvyšuje. Stává se propojením mezi skutečností (reálným prožíváním) a ideálem. Výstupem bývá takzvané denní snění. V něm se dospívající vidí v ideálním světě (kde má ideální kvality i dovednosti). Představy se v tomto období mění z konkrétních (inspirovaných konkrétní událostí, věcí) na abstraktní.⁶⁵ Tento jev se bezprostředně obtiskl i do výsledného tvaru (kde jinde aplikovat fantazii než v divadelním tvaru, kde vše vysněné a ideální může dostat na pomíjivou chvíli i konkrétní tvar, podobu). Při inscenaci jsme často pracovali s představou a realitou. Co by bylo kdyby... A toto vysněné fantazírování bylo přesně jako denní snění orámováno reálnou situací. Pro skupinu nebylo těžké tyto dvě roviny reality vytvořit, naopak. Jejich „kdyby“ se odehrávalo na jevišti,

⁶⁴ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

⁶⁵ Tamtéž

ale „kdyby“ Ivana Martina Jirouse se pro ně odehrávalo v básních. Jasně jsme zde oddělili realitu (dopisy) a vysněný fantazijní svět (poezie z knihy). Uvědomění toho, že to, co hrají, můžou vidět i paralelu pro to, co se i jim někdy děje, byla pro jejich „bytí“ v roli velmi účinná technika.

Ve stejném duchu jako představy se rozvíjí i myšlení. Zde začíná jedinec krom názorného myšlení (kdy třídí, srovnává a řadí konkrétní věci, ze kterých vyvozuje logické závěry) vytvářet i formální operace, tedy schopnost pracovat s výroky, které nemusejí být součástí reálné zkušenosti. Dospívající začínají mít schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat z toho logické závěry. Pro ně již nepotřebuje názorné, konkrétní vstupy. Dospívající začínají být kritičtí vůči dospělým, objevují v chování lidí nové jevy (rozpor mezi řečeným a skutečným).⁶⁶ V tomto duchu byla zajímavá samotná fáze poznávání života Ivana Martina Jirouse. Z počátku působil jako hrdina, který by byl hoděn adorace. Postupně jsme odkrývali více z jeho života, a proto jej postupně začali vnímat jako reálnou bytost. Reálnou bytost, která pro ně byla stále více než hodna inscenování.

„V prepubertě začíná citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice, která přichází od vychovatelů.“⁶⁷ Tuto citaci jsem účelně nechala v této formě, jelikož vnímání spravedlivosti a nespravedlivosti bylo velké téma (nejen) při samotném inscenování. Všichni členové souboru chodili do školy a mnohým z nich se, podle jejich názoru, děla spousta věcí, která jednoduše „nebyla fér“. Proto jsem se toto téma ve finálním tvaru rozhodla akcentovat.

„V období dospívání mladému člověku chybí životní zkušenost, ještě nedokáže nazírat na různé životní situace z perspektivy rodiče, který je za dítě zodpovědný, proto reakce na rodičovské názory bývají vyhraněné...“⁶⁸ Hledání propojení s rodiči je obvyklým tématem, se kterým jsme taktéž pracovali. Už to, že se v inscenaci objevují pouze 4 postavy (dva rodiče, dvě děti), navíc všechny hrané dětmi, přinášelo spoustu témat pro diskusi a ve výsledku se ona diskuse přenášela i do rodin, kam ze zkoušek a hodin často odcházeli. Kdybych se nezaměřovala na další přínosy dramatické výchovy, už jen to, že tato práce vedla skupinu k jakémukoli dialogu s rodiči, by byl úspěch.

Druhá skupina byla, co se týče Tuckmenových fází vývoje skupiny, oproti první mnohem barvitější. Do inscenačního procesu jsme vstoupili ve chvíli, kdy se skupina

⁶⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

⁶⁷ Tamtéž

⁶⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

formovala (forming) a jedním z cílů inscenačního procesu bylo stmelit jedince ze souboru a vytvořit z nich funkční skupinu. Fáze bouření (storming), nastala během inscenačního procesu ve chvíli, kdy se řešila krize vztahů v souboru. To bylo ve fázi, kdy jedna část souboru intenzivně pracovala na inscenaci, a dva členové skupiny práci podceňovali, nechodili připravení a frustrace ostatních členů se prohlubovala do chvíle, než přišlo její otevřené projevení. Konflikt jsme začali konstruktivně řešit, čímž se skupina přesunula do fáze, ve které se upevňuje skupinová soudržnost a vztahy začaly být funkční (norming). Po prvním soustředění jsme se se skupinou dostali do ideální fáze optimálního výkonu (performing), ve které vše fungovalo bez problémů, a celá skupina se společně zaměřovala na definovaný cíl.⁶⁹

4. 2. Popis skupiny II

Skupinu jsem taktéž vedla od září školního roku 2018/2019. Výuka probíhala jednou týdně v časové dotaci 90 minut (dramatická tvorba) a 20 minut ve dvou menších skupinách (přednes). Skládala se z Ondřeje (12 let), Matyáše (13 let), Lucie (12 let), Sárý (12 let), Josefiny (12 let) a Dominiky (11 let). Všichni navštěvují LDO 5 – 6 let.

Ondřej má velmi rád divadlo a chce se mu věnovat, ač často zapomíná na to, že i u inscenační práce je důležitá nějaká domácí příprava. To se ukázalo při učení textů, čemuž jsme museli věnovat více času, než jsme původně plánovali. Při zkoušení a všeobecně dramatické práci se velmi rád učí novým věcem, soustředí se na zadání a vše, co souvisí přímo s hereckým projevem je pro něj na prvním místě. Obtížnější je tvořivější přístup k úkolům, často by mu vyhovoval přesný popis. To bylo největší téma k řešení, jelikož zároveň s LDO navštěvuje i DDM, kde divadelní proces probíhá právě oním způsobem.

Matyáš měl od začátku velký problém s koncentrací hlavně z toho důvodu, že měl ve skupině svého blízkého kamaráda Ondřeje. To je téma, které přetrvává i do současnosti, a spíše než že by ustupovalo, se zintenzivňuje. Ač je často ovlivněn právě Ondřejem, má tu nevýhodu, že je více vidět, proto věřím, že při školní výuce musí být často právě „obětní beránek“ jakéhokoli konfliktu, což je v naší třídě v ZUŠ jiné, protože se vztahy v počtu 6 lidí dají mnohem lépe pozorovat a dekodovat. Krom toho je ale velmi zdatný v divadelním přemýšlení. Vnímá situace, dokáže vnitřně vybudovat postavu, je schopný velmi kvalitně

⁶⁹ ŠUSTOVÁ, Petra. *Vývoj dětských skupin a agresivita*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Simona Horáková Hoskocová, Ph.D.

vyřešit otevřenou nebo nabídnutou situaci. Mírné problémy má s řečí, což zmiňuji i s ohledem na vývojovou fázi, proto se do současné doby intenzivně věnujeme mluvní přípravě.

Lucie prokázala při zkoušení velkou svědomitost, ochotu a zálibu. Jelikož zároveň s LDO navštěvuje i výuku v několika tanečních studiích, měla rozšířené obzory v pohybové přípravě. Nacházela velmi originální řešení pro situace. Díky své respektující povaze neměla problém s tím dát prostor a čas těm, kteří na tom nebyli stejně jako ona. V práci s poezií jsme museli nějakou dobu pracovat s respektováním smyslu při přednesu, tak, aby se nenechala strhnout pouze rytmem, to ale také nebyl náročný úkol. Ve chvíli, kdy pochopila smysl a důvod, byla látka výborně zpracována.

Sára byla velkou oporou a je motivační silou celé skupiny. Její energie a vnitřní motivace je tak velká, že ji předává i ostatním členům skupiny. Zároveň je velmi obratná ve vyjadřování a to i v případě, že jí něco není plně po vůli, nebo ji to jednoduše nebaví. V některých chvílích je to výborná zpětná vazba, v jiných (například při dokončování tvarování), jsme museli mluvit o tom, proč je zrovna teď nutné projít si touto fází v procesu. Když pochopila, že i to patří do inscenačního procesu, akceptovala to (s tím, že mohla vymyslet alternativu tak, aby se cíl naplnil).

Josefína přistupovala k novému vedení od začátku s velkou opatrností a dlouho zůstávala rezervovaná, což se neprojevovalo tak, že by nespolupracovala nebo jakkoli stála v opozici, ale potřebovala mnohem delší čas, než se cítila bezpečně a pochopila, že ač jsou její nápady úplně jiné než ostatních, jsou také velmi dobré. V pohybových stylizacích a improvizacích potřebovala velkou podporu, ale vždy si dokázala se zadáním poradit, jen potřebovala konkrétněji nasměrovat. K textu měla asi z celé skupiny nejdál. Přesto přípravám věnovala velký čas a nezanedbávala je (například když sami rozebírali básně, přišla perfektně připravená, jen s tím že „neví, jestli to tak má být“).

Dominika byla jediná, která do skupiny přišla jako nová. Nebyla to pro ni jednoduchá pozice, krom toho, že se s ní v předchozí skupině všichni znali, měli velmi jasně určené své vůdce, podle kterých se všichni řídili, což pro ni bylo náročné hlavně proto, že v předchozím souboru se s takovýmto komunikačním stylem nesetkala. Velmi jemně se snažila najít si místo ve skupině, aniž by musela nějak extrémně vyčnívat (což bylo o to náročnější, jelikož byla nejmladší). Po organizační změně, se i její pozice zásadně změnila. Byla mnohem otevřenější, nestyděla se přicházet s nápady, komunikovala bez bariér a strachu z chyby.

Na začátku práce byla skupina vcelku roztržena. Nebylo to ani tak tím, že by mezi sebou neměli dobré vztahy, jen spíše než jako skupina fungovali jako jednotlivci navzájem se ovlivňující a fungující v jednom prostoru.

Vnímala jsem to jako velké téma a proto jsem se zcela zaměřila na to, abych skupinu propojila (i přes inscenační práci). Během tohoto procesu ale dva členové skupiny, kteří ji velmi polarizovali, odešly. To bylo samozřejmě pro skupinu náročné, ale otevřela se tím úplně nová perspektiva a možnost „pročistit vzduch“.

Vedli jsme velmi otevřenou diskusi o tom, co se bude dále dít se souborem, dělili se o své pocity z neočekávané situace a reflektovali je. Další týdny jsme věnovali pročistění vztahů a znovuoobnovení bezpečného prostoru. To se nám časem povedlo a energie v souboru nabrala takové intenzity, že bylo nutné ji stvrdit něčím výraznějším, než byl kolektivní přednes. Proto jsme i zde započali inscenační proces.

4. 3. Divadlo poezie

Divadelní forma, kterou jsem pro práci se skupinou zvolila, bylo divadlo poezie. Tato práce se nevěnuje specifickým samotné formy. Proto, ač by k ní bylo jistě mnoho zajímavého co napsat, využiji pouze takové zařazení, které čtenáři blíže osvětlí její základní rysy. Postupy divadla poezie se podobají nejvíce tomu, s čím jsme pracovali, a vcelku výstižně vysvětlují způsob práce (a proč takto probíhala). Podobně jako je tomu u scénického čtení, výsledný tvar zcela nenaplnuje formu divadla poezie. Tato forma a její postupy nám sloužily jako inspirace. Využili jsme tak všech prostředků k tomu, abychom co nejpřesvědčivěji dokázali vystihnout téma inscenace.

„Divadlo poezie by (...) mělo být něco jako nesyžetový hovor s divákem (...). Na rozdíl od dramatu, které pracuje s dějem a příznačnými dialogy, určenými přímo k jevištní realizaci v aktuálně přítomném čase, a epiky, jež zprostředkuje autorův vztah ke skutečnosti příběhem, který je sledem příčinných a časových souvislostí, je lyrika nesyžetovým záznamem niterných stavů autora subjektu, vyjádřením bezprostředního zážitku emocionálního i racionálního, stojí mimo časovou posloupnost (...). Poezie v oblasti lidského vyjadřování jedinečným způsobem slučuje abstraktnost s konkrétností, a tento vztah vytváří podstatu její základní

obsahové i tvarové polarity. Tato polarita je (...) východiskem k uvedení poezie (pozn. A dalších druhů literárních textů) na jeviště.⁷⁰

„V divadle (pozn. „klasickém“) se divákovi přiblíží konkrétní situace se všemi svými konflikty, vyvolanými v epickém čase a divák je do toho všeho ‚zasazen‘ jako přímý svědek akce (...). V DP je výraz abstraktní, symbolický, náznakový (...). Texty DP jsou mimočasové (...). Klasické divadlo má dramatickou osu (...) zatím co DP nemusí mít takovou osu. Výpověď DP může být rozložena třeba po celém textu, jako v básni.“⁷¹

Rozdíl mezi recitačními soubory a divadly poezie je především v přístupu k textu. Recitační soubory jej mohou předvést prostřednictvím sborové recitace. Samotné divadlo poezie je tvar v mnohém komplikovanější (například v práci s jevištní metaforou).⁷²

To k tomu, jak může být divadlo poezie definováno. Při označení tvaru pojmem divadlo poezie, může tím být myšleno:

- inscenování poezie jako literárního druhu;
- obecně inscenování nedivadelních – literárních textů, které v divadle poezie nejsou dramatinovány, ale dramaturgicky upraveny a autorsky interpretovány;
- častá nedramatická a nesyžetová (lyrická) kompozice těchto jevištních tvarů;
- specifický styl herectví, který využívá principy přednesu a tzv. osobnostního herectví a často bývá kombinovaný s kolektivní recitací, hlasovou orchestrací a zpěvem.⁷³

Vycházejíce z toho dělení, platí pro inscenaci „Tvoje F. a M.“ to, že se zde inscenuje poezie. K tomu není co více dodat, je to faktický dramaturgický výběr textů. Zároveň platí to, že je to inscenování nedivadelního textu (v případě poezie i dalšího dramaturgického zdroje – dopisů, které pochází z autentické korespondence Ivana M. Jiouse, jeho ženy Juliany a dětí Františky a Marty – „Ahoj, můj miláčku“⁷⁴). U třetího bodu se již představení odchyluje od lyrické (nesyžetové) kompozice. Má děj a dramatický oblouk. Čtvrtý bod již opět částečně finální tvar naplňuje, jelikož při přednesu poezie s oním specifickým stylem herectví

⁷⁰ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

⁷¹ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

⁷² KAPRÁLOVÁ, Kateřina. *50 ročníků Wolkrova Prostějova v politicko-kulturním kontextu*. Brno, 2011. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Martina Musilová, Ph. D.

⁷³ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

⁷⁴ JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

pracujeme (stejně jako s kolektivní recitací, hlasovou orchestrací a zpěvem). V této herecké poloze vystupují od začátku do konce chlapci, kteří poezii interpretují za sebe, vstupují do situací jako „vnější“ pozorovatelé. Pro dívky to již vždy neplatí. Ač jsme v přípravném procesu pracovali stejným způsobem, ve finálním tvaru jsou již v roli (i při interpretaci poezie). Mísí se zde jejich výklad a „rozbory“ básní, které vkládají do postav holčiček, které kolektivně zobrazují (výjimkou zde je poslední dopis, který již všichni interpretují sami za sebe).

Na otázku, proč jsme se zařadili do této formy, přes její značnou komplikovanost, si odpovídám po odkazu na další citaci z práce: „...styl hereckého projevu, který je „na pomezí“ uměleckého přednesu.“⁷⁵ To byl primární impulz, který vedl k celé inscenaci. Intenzivně jsme pracovali s poezií, ale její ilustrace byla vyloučena. Proto se ve finále zacházelo s textem tak, aby si zachoval svoje téma a sílu (která je dána slovy, výhoda silného textu je v tom, že nepotřebujeme nic více, než onen text), ale zároveň tak, aby mohl fungovat v divadelním tvaru, který není pásmem přednesu: „*Pohybové, výtvarné a zvukové prvky inscenace jsou využity k zesílení účinku zvoleného literárního textu, který není dramatizovaný, ale metaforicky scénicky pojednaný... Ústředním prvkem jeho inscenací (divadla poezie) jsou samotné texty a všechny ostatní scénické prostředky slouží k umocnění jejich působení na diváka. Zatímco ostatní druhy divadla vnímají text jako výchozí materiál, nebo jeden z několika rovnocenných prvků inscenace (některé text a mluvené slovo dokonce záměrně minimalizují, nebo přímo vylučují), v divadlu poezie je text (mluvené slovo) na prvním místě.*“⁷⁶

Čím se tedy divadlo poezie liší od ostatních divadelních forem? Za prvé tím, že literární text zůstává ústředním prvkem celé inscenace (divadelní prostředky jej podporují) a za druhé to, že se k němu váže specifický druh herectví, který má blízko k různým formám sólového i kolektivního přednesu.⁷⁷

Vstup do tématu a počáteční práce probíhala tak jako u počátečních fází zrodu divadla poezie a nabídlo nám klíč k tomu, jak celé představení pojmout a rozklíčovat (díky specifickému typu herectví, ve kterém dva herci po celou dobu vystupují).

⁷⁵ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

⁷⁶ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

⁷⁷ RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce Jaroslav PROVAZNÍK.

Od divadla poezie se naše inscenace odchyľuje ve výsledném tvaru. Divadlo poezie je ve výsledku autorskou kompozicí. V případě představení „Tvoje F. a M.“ se jedná o dramatinaci, má jasnou příběhovou linii a dramatický oblouk. Nevěnujeme se příběhu jedné básně, nebo jejich pásmu. Principy divadla poezie jsme využili výrazněji při přípravě, zkoušení a ošetření poetických textů, jejich význam ale zůstává příběhový.

4. 4. Inscenační proces – Tvoje F. a M.

Následující text mapuje proces, který byl zahájen seznámením se s předlohou *Magor dětem*, rozborem textů, selektováním témat, která předloha nabízela, poznávání a seznamování se s reáliemi tehdejší doby, tvorbou prostředí, postav, vztahů a situací, a to vše s vyvrcholením práce v podobě závěrečného divadelního tvaru.

Ani v tomto případě jsem na začátku procesu netušila, co z něj vzejde. Ne snad proto, že bych podcenila přípravu, ale proto, že jsem vycházela ze skupinové práce, nápadů, cvičení, her a improvizací, které udaly směr, kterým jsme se na cestě za tvarem vydali, a ve finále i téma a výše popsanou formu.

Práce započala tím, že jsem do hodiny přinesla nakopírované básně z knihy a rozmístila jsem je po prostoru. V tu chvíli skupina nedostala žádné další informace o autorovi, ani o tom, že všechny pocházejí ze stejné knihy. Texty byly upravené tak, aby jejich součástí nebyly ani ilustrace. Mým záměrem bylo, aby byly vnímány čistě texty, a tomu jsem se pokusila přizpůsobit všechny podmínky.

Při vstupu do prostoru dostali všichni členové souboru instrukci, aby si přečetli texty a zkusili si zapamatovat, co je k nim napadá (případně si to zapsali na archy papíru, které byly taktéž rozmístěné v prostoru). Poté jsme si každou báseň přečetli nahlas. Po každé básničce následoval živý společný živý obraz, který měl zobrazovat cokoli z básně (někdy jsme živý obraz oživil, někdy měla každý část živého obrazu možnost říct svou myšlenku, někdy jsem pouhým dotykem na rameno zjišťovala, co v živém obraze zobrazují). To jsem využila zaprvé proto, abych poznala texty z jiného úhlu pohledu (vycházejícího z „těla“, zasažených emocí zobrazený fyzicky, který ukazuje jinou kvalitu, než slovní popis), zadruhé čistě z technického důvodu, jelikož to byl velký počet relativně náročných textů a bylo nutné vkládat do něj pohybové aktivity, aby děti udržely soustředění. Po živých obrazech následovala rozprava o tom, jaké téma měly jednotlivé básně, co zde figurovalo, jak se jim jaká báseň líbila/nelíbila

a proč, kde vystupovala magická stvoření a co v básních dělala. Jako příklad uvedu rozpravu o básni „Františčina kohoutí píseň“:

„Já si myslím, že je to o nějakých speciálních kohoutech, který sou všude. Můžou bejt malý, nebo velký, prostě všechno to, co se tam píše.“ (Dominika)

„Mně přijde, že je to něco speciálního. Jakože takhle to není vždycky, že se děje něco vyjímecného a proto jsou všude kohouti. Nevim, proč zrovna kohouti, asi jsou taky nějak vyjímecný nebo kouzelný ale jsou tam.“ Sára

„A taky je může vidět jenom ta Františka, nikdo jinej.“ Lucie

„Nebo to sou lidi. Každěj kohout, jinej člověk.“ Ondřej

„Já tomu vlastně moc nerozumim. Vidim tam kohouty, Františku, ale nevim, jak se může kohout vejít do polívky, nebo do zdi.“ Matyáš

„Třeba si je jenom představuje. To by se pak mohli vejít všude.“ Sára

„Mě přijde, že to vidí jenom ta Františka, jak říkala Lucka, ale že to není doopravdy. Že to je jenom jako. Třeba jako prasátka na zdi a tak. A že si to všechno jenom představuje.“ Josefína

V další fázi jsem k básním přidala nový arch papíru s nadpisem: „Co je všechny spojuje“. Znovu dostali čas, aby prozkoumali texty a hledali v nich souvislosti. Ve finále jsme se dostali k tomuto:

Františka a Marta.

Jsou nesmyslné.

Andělé.

Zvířata.

Všechno jsou to pohádky.

Počasí.

Kouzelné postavy.

Následovala rozprava o tom, jakému z těchto témat by se chtěli věnovat více do hloubky. Zvolili si Františku a Martu.

V další fázi inscenačního procesu jsme se zaměřili na téma zvolené v předchozím bloku, což bylo Františka a Marta. Záměrně jsem práci odklonila od poezie. Bylo to z toho

důvodu, aby byl soubor schopen vidět básně z jiného úhlu pohledu a aby se tak rozšířily jeho interpretační možnosti.

Chtěla jsem soubor konkrétněji seznámit s dvěma adresátkami poezie, ale zároveň jsem se chtěla vyhnout výkladu. Chtěla jsem, aby se dozvěděli více o kontextu vzniku a samotného „života“ předlohy *Magor dětem*.

K tomu jsem využila autentickou dopisní korespondenci, kterou Ivan Martin Jirous se svou ženou Julianou a dcerami Františkou a Martou vedl (čerpala jsem z předlohy *Ahoj, můj miláčku*⁷⁸, jejímž obsahem je vězeňská korespondence). Dopisy, které jsem využila jako materiál pro práci, jsem upravila tak, aby zde nebyla uvedena jména Františka a Marta. Mým záměrem bylo, aby si členové skupiny nejprve vytvořili vhléd do abstraktní situace, kterou až posléze spojí s adresátkami z předchozího bloku. Kvůli většímu osobnímu zážitku měl soubor, krom úkolu dopisy přečíst, také zadáno, aby je ve třech skupinách rozehrál. Nároky na etudu byly takové, že nesměla obsahovat psaní nebo čtení dopisu, ale měla se rozehrát jakákoli informace z onoho dopisu.

Pro práci jsem využila tyto dramaturgicky upravené dopisy:

1.

Milé holčičky,

Udělalyste mi velkou radost svými dopisy a taky tím, že jste se tak dobře učily a měly takové pěkné vysvědčení. Napište mi prosím zase nějaký hrozný příběh z černé kroniky, moc se mi líbily. Jsem rád, že máte hodnou paní učitelku a že se rády učíte. Taky mi zase něco nakreslete a napište něco o sobě.

Ahoj, vás tatínek.

2.

Milý tatínku,

Už jsem ti moc dlouho nepsala. Další zprávy z černé kroniky sem zatím nevymyslela, protože sme teď dlouho venku tak na to nemám čas. Jezdíme na kole, hrajeme si z manekýnama. Také nám máma koupila novou houpačku. Je dřevěná a hezká.

⁷⁸ JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

3.

Milý tatínku,

Neska, když sme přišli ze školy, přijelo k nám zelené auto. A náká paní z výdně nám přivezla velikou krabici. Bylo v ní moc věcí. Pomeranče, mandarinky, banány, velký čokoládový zajíc a tři malí. Prý nám to poslal nějaký Kocour z Vídně. Moc jsme se divily že jsou tam tak hodný kocouři. To náš kocour je proti tomu uplnej moula. A teď už nevím, co mám psát. Máma mi říkala že je to hanba že neumím spisovat, když ty seš takovej slavnej spisovatel.

Následná práce začala zhlédnutím etud. První obsahovala tatínka na cestách, co si během práce vzpomene na svoje děti, kterým musí napsat dopis. Ve druhé byly děti, co si bezstarostně hrály, a třetí zobrazovala rozbalování nejlepšího dárku na světě. Situace jsme reflektovali a posléze každá skupina přečetla dopis nahlas. Skupina pochopila, že spolu dopisy souvisí, jelikož na sebe navazovaly.

Další fází bylo propojení informací – poezie z prvního bloku práce a korespondence z tohoto. Poprvé jsem do prostoru přinesla knihu *Magor dětem*⁷⁹ a přečetla její úryvek:

„Když mě zavřeli do Valdic, tak bylo Františce rok a půl a Martě, mladší dceři, půl roku. Tenkrát jsem jí stihl akorát v postýlce udělat křížek na čelo a šel jsem. Pak jsem je viděl až za rok, protože návštěvy ve Valdicích byly povolený jednou za deset měsíců, a to na hodinu. Člověk je přitom nemohl ani pohládit, natož jím dát pusu. Táta byl pro obě holky jakási mytologická bytost.“⁸⁰

Poté jsem jim ukázala fotografie I. M. J., jeho dcer, knihy, ze kterých jsem čerpala (*Ahoj můj miláčku*⁸¹, *Magor a jeho doba*⁸²) a taktéž i knihu *Magor dětem*⁸³.

Na to navázala komunikace o době, důvodech, proč byl Ivan Martin Jirous ve vězení, o jeho dcerách a o knize, která byla doopravdy věnovaná jmenovaným adresátkám. V knize *Ahoj můj miláčku*⁸⁴ jsme si našli dopisy, které obsahovaly části básní, jež se nakonec po roce 1989 vydaly samostatně. Celá debata probíhala s ohledem na věk skupiny. Po této fázi dostali

⁷⁹ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁸⁰ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁸¹ JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

⁸² ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2.

⁸³ ⁸³ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁸⁴ JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

členové skupiny impulz k tomu zeptat se doma rodičů nebo prarodičů na to, jestli někdy o Ivanu M. Jirousovi slyšeli a co by jim k této postavě a tématu celkově mohli sdělit.

Hlavním obsahem následující fáze inscenačního procesu byla volba tématu. Soubor se začal věnovat rodinnému životu I. M. J., jeho ženy a dcer Františky a Marty. V této fázi soubor nevycházel z autentických materiálů, ale ze svých vlastních představ.

Nejprve se věnoval tomu, jak vypadal rodinný život Jirousů před tím, než byl Ivan Martin Jirous zatčen. Zde nám vzniklo několik etud, zobrazující klasické životní situace – oslavy narozenin, sourozenecké hádky, nebo výkladová procházka lesem. Posléze kvůli akcentaci kontrastu vytvářeli stejné situace s tím rozdílem, že v nich již tatínek není – a to z důvodu, který už všichni v tu chvíli znali (uvěznění Ivana Martina Jirouse).

Po této aktivitě následovala technika horké židle, kterou jsme využili pro pocity a myšlenky tatínka, Františky, Marty a maminky. Už zde se začal rýsovat okruh postav, které pro soubor byly důležité a které ve výsledku naplňovaly příběh inscenace.

Po tom, co si soubor konkretizoval celou rodinu a jejich vztahy, se práce zaměřila na kontakt v období, kdy byl Ivan Martin Jirous vězněn. Z dochovaných pramenů víme, že kontakt byl do velké míry ovlivněn cenzurou, omezením návštěv, kázeňskými tresty a podobně).

Stejně tak jako v minulých fázích inscenačního procesu byly tyto informace pro tvar podstatné, ale bylo nutné je podložit vlastním zážitkem skupiny, který si musel prožít každý člen souboru. S ohledem na vývojovou fázi bylo nutné zabránit plytkosti a trapnosti, která by mohla při zobrazení takovýchto situací nastat. K tomu posloužilo cvičení, které jsem pro tuto situaci vymyslela. Na jedné straně místnosti byli Jirousové (dva), na druhé holčičky (dvě). Mezi nimi byl prostor, který patřil osobám, které měly za úkol překazit kontakt mezi skupinou Jirousů a holčiček. Ani Jirousové, ani holčičky nesměly vstoupit na území hlídačů – cenzury. Improvizace probíhaly různým způsobem. Za výraznější zmínku stojí jeden z mála úspěšných pokusů o komunikaci, který se propsal do výsledného tvaru. Jedna skupina, vystupující jako Františka a Marta začala skupině hrající Jirouse házet nad cenzurou zmuchlané dopisy se vzkazy. Po tvarování a následných úpravách se tento princip propsal do výsledného tvaru v podobě přehazování dopisů a následné práce Jirousů s rekvizitou – papírem (více v kapitole *Výsledný tvar – Tvoje F. a M.*)

Účelem cvičení bylo vyzkoušet si různé role a reflektovat, co to aktérům přineslo, jaké emoce cítili a k čemu je to vedlo. Zde uvádím ukázky reflexe z několika rolí.

Ten, co čeká na zprávu/posílá zprávu:

Cítil jsem se špatně, že jsem jim nemohl pomoci.

Bylo mi jasné, že to nezvládnou, protože oni byli silní a bylo jich víc.

Pocit bezmoci, lítosti.

Naštvalo mě, že jsem měl několikrát možnost projít, ale nemohl jsem.

Cítila jsem se uvězněná.

Nebylo to tak složité, jak se zdálo. Bylo zajímavé hledat možnosti.

Prostě se tam nedostaneš. Oni můžou ale ty ne.

Ať děláš cokoli, tak se nedostaneš dál.

Cenzura:

*Cítil jsem se povýšeně. Byli jsme jako obři a oni jako trpaslíci, kteří proti nám nic nezmohli.
Bylo mi jich líto, bylo to kruté.*

Můj pocit byl, že by bylo lepší, kdybychom mohli i na jejich území.

Měla jsem pocit, že nemůžu udělat nic špatně, ale oni ano, já o nic nepřicházím.

Připadala jsem si jako překážka.

Další fáze vedla konkrétně k volbě tématu inscenace. Na počátku jsme vypracovali myšlenkovou mapu. Uprostřed byl název předlohy. Soubor vytvořil obsáhlou mapu. Dále vypíši body, které byly určující pro volbu tématu, potažmo celý divadelní tvar:

Magor dětem

– *nesmyslné příběhy*

– *Jirous jim chce dát najevo, že i když s nima není, má je rád*

– *vždycky jim posílal dopisy, aby s nima byl v kontaktu.*

Magor dětem

– *rodina*

– *maminka*

– *je v knížce důležitá*

– *děti*

– holčičky

– Františka a Marta

Magor dětem

– Ivan Jirous

- vězení

– několikrát

- Normální chlapík

- Autor

Magor dětem

– Poezie

- nesmyslné příběhy

- skoro všechny

– většinou dávají smysl, když zapojíme fantazii

– podle toho jak je kdo pochopí

– dávají smysl, když s nimi pracujeme častěji

- země dudědu

– strašidla

Výsledkem debat, reflexe toho, čeho jsme se do té doby dotkli, co soubor zajímalo a jakou inscenaci by chtěli mít, vzniklo téma: Vztah holčiček a tatínka, když s nimi nemůže být.

Za úkol jsme si dali dál zkoumat, jak lze vztah udržet, jak se o to můžou postavy snažit a také bylo velmi důležité to, že vztah pro nás stále existoval jako téma. Ne jako něco, co by bylo ztraceno a rozbito, ale spíš jako něco, co si musí najít jinou cestu (stejně jako při cvičení, kde se spolu snažili komunikovat skupiny přes rušivý element cenzury).

Vzdálenost a zároveň blízkost bylo téma, které soubor po zvolení hlavního tématu inscenace velmi zajímalo. Proto jsme jej následně začali blíže zkoumat a hledat k němu různé cesty. Inspirací nám byl prostor a to, co nám může pro naše účely nabídnout. Při improvizacích soubor experimentoval s tím, jak nám může posloužit reálná vzdálenost, nebo naopak extrémní blízkost. Často jsme experimentovali se situacemi z předchozích bloků,

kteře jsme variovali s využitím vzdáleností (jak horizontálních a vertikálních) a zkoumali, která z variant je pro naše téma vypovídající. Krom toho, že soubor znovu prohloubil svou vnitřní znalost situace a tématu, nám tato cvičení sloužila k jasnému rozdělení scény výsledného tvaru, které nebylo ničím odděleno fyzicky, ale díky zkušenosti z tohoto typu práce dokázala skupina zachytit na scéně křehkost situace, kdy si jsou postavy vzdáleny, přes to, že herci od sebe byli reálně jeden metr. To nám usnadnilo i následnou scénografickou práci, o tom ale podrobněji v kapitole *Výsledný tvar – Tvoje F. a M.*

Po volbě tématu soubor vstoupil do fáze tvorby dramaturgicko-režijní koncepce.

Z předchozích bloků vyplynulo, že skupinu zajímá práce na básnických textech. Proto následoval jejich výběr a následná dramaturgická práce.

Znovu jsme se vrátili ke všem básním s ohledem na téma, které jsme chtěli inscenací sdělit. Proběhl užší výběr básní a posléze jsme s texty začali různorodě pracovat, jak kolektivně, tak samostatně, s využitím různých cvičení a technik.

Na problém jsme narazili právě u plné hry, scén a etud všeobecně. Etudy byly často příliš popisné až ilustrující, nepřinášely nic nového a jako by celou skupinu spíše vzdalovaly od tématu, kterému se chtěla věnovat, než že by ve zpracování našli oporu. Bylo to zvláštní hlavně proto, že s básnickými texty se již dopodrobna seznámili a v jejich výkladech a interpretacích měli úplně jasno, přesně věděli, proč vybrali danou báseň, co přes ní chtějí říct a proč je pro ně důležitá. Jen zpracování bylo absolutně nefunkční. To je u poezie častým jevem, nesmíme však pominout první blok práce na inscenaci, kde básně taktéž scénicky zpracovávali, ale ona popisnost se do nich nedostala.

Toto téma k řešení se stalo impulzem k tomu, že jsme s texty začali pracovat více jako recitátoři. Rozdíl je samozřejmě velký (divadlo poezie jsem popsala výše), prakticky to však znamenalo změnit přístup k postavám v inscenaci. Recitátor se nestává postavou v básni, není v roli, ale prezentuje text za sebe, se svými postoji k němu, pocity, libostmi i nelibostmi. Tyto postupy velmi dobře fungovaly v případě, kdy soubor zpracovával texty, ke kterým měl od začátku kladný vztah, rozuměl jejich významům a formě. Odbouralo se tím ono trapno a tápání v postavách. Od chvíle, kdy všichni herci věděli, že básně recitují za sebe, začala poezie opět fungovat.

Dlouho jsem přemýšlela, jak tuto změnu zpracovat, nebo jak soubor dovést ke stejné autenticitě, ale ve hře v roli. Nakonec jsem ale došla k tomu, že by bylo kontraproduktivní

nevyužít to, k čemu má soubor blízko. Ač to byl dramaturgicky mnohem náročnější krok, rozhodla jsem se pro experiment s prvky divadla poezie.

V následné dramaturgické práci jsme se dostali k pěti básním. Byly to: „Do velké krajiny Dudědu“⁸⁵, „Tak už hajinkej Františko“⁸⁶, „Večer před svatým Janem“⁸⁷, „Máma musí vyprat plínky“⁸⁸ a „Tatínek holčičkám vzkazuje“⁸⁹. Všechny pro nás byly zásadní. Buď podporovaly, nebo zdůrazňovaly jev, který se nám zdál důležitý, nebo v nich byla silná emoce, která byla díky čistému přednesu sdělena bez patosu, přehrávání, nebo zneužití dětského herce.

Do velké krajiny Dudědu

Hlavním tématem (v naší interpretaci) básně je velká touha být spolu, která se naplní díky kouzelné krajině, kterou si jak holčičky, tak Jirous, může kdykoli připomenout a kdykoli se do ní dostat. Báseň je jakýmsi klíčem ke kouzelné krajině, kterou si společně vymysleli a vysnili. Při práci s tímto textem jsme pracovali s každou metaforou, zmíněným tvorem i znakem, abychom vždy přesně věděli, co recitátoři textem říkají (například draci byly pro děti symbolem zla, které se snaží z reálného světa dostat do jejich vysněného). Text je recitován kolektivně, tomu byla i přizpůsobený rozbor, který také probíhal ve skupině.

Tak už hajinkej Františko

„Tak už hajinkej Františko“, byla básnička, kterou si říkaly holčičky vždycky před spaním, protože byly zvyklé, že je jejich tatínek každý večer ukládal do postýlek. Tuto interpretaci přinesla Lucie, jelikož báseň recitovala sama. Podle ní nemohly holčičky dlouho spát a zdály se jim špatné sny do té chvíle, než od tatínka dostaly tyto verše, které je vždy v noci chránily před vším zlým.

Večer před svatým Janem

Tato báseň přesně zobrazuje ono nebezpečí a zrůdnost dané doby, ve které se postavy nacházely. Interpretovali ji chlapeci, kteří ji taktéž recitovali, jelikož to pro ně bylo něco, co si Jirous prožíval sám a nechtěl to sdělovat své rodině. Vždy se snažil na situace hledět s nadhledem a s nadějí (při komunikaci s dcerami, které jsou pro naši inscenaci hlavní), ale přes to i on měl své slabé momenty, kdy se o něj pokoušel ďábel. Každá z příšer, které se v textu objevuje, je událost, která jej potkala a pokoušela se ho oslabit, dostat na kolena. Byly

⁸⁵ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁸⁶ Tamtéž

⁸⁷ Tamtéž

⁸⁹ Tamtéž

to pro ně chvíle, u kterých se zdá, že budou trvat navždy, kdy má člověk pocit, že už nikdy nebude líp. Ale i zde zafungovalo ratio, tušíc, že jednou noc skončí, protože „Dnes noc je kdy se kouzlům daří“ a „Večer před svatým Janem“ značí, že tyto chvíle mají ohraničený začátek a konec.

Máma musí vyprat plínky

Tato báseň odkazovala na velmi důležitou osobu, která v inscenaci není příliš akcentovaná, ale přes to je podstatná pro postavu Františky a Marty. Báseň postavu nejen přivedla na jeviště, ale taktéž přesně ukázala, jak byla významná. Všechno to, co musí obstarat v rodině dva lidé, musela obstarat Juliana sama (výklad Sáry, která báseň recitovala). A přes to, že to byla obrovská práce, vždy měla čas holčičkám zazpívat, být tam pro ně právě jako anděl (jak o ni Jirous často psával).

Tatínek holčičkám vzkazuje

Tuto báseň opět recitovali chlapci a její význam pro ně byl to, že jejich táta je stále táta. Že přes to, že byl pryč, mohl se někdy zlobit a nemusí se mu líbit všechno, co holčičky dělají (třeba když neposlouchají maminku). Proto jim napsal tuto básničku, která je na začátku velmi zaujala, hlavně proto, že se zdá trochu brutální (kroucení zobákem). Ale nakonec pro ně fungovala jako jakési odbožštění postavy Jirouse. Proto pro ně bylo důležité sdělit i toto (nejen to, že Jirous může i vychovávat, ale i to, že holčičky mohou pěkně zlobit).

Z výše uvedeného rozboru nám vyplynulo, že poezie se stala onou branou ke kontaktu. Básničky v příběhu rozpouštěly všechny překážky a pomohly zprostředkovat kontakt (k čemuž byly primárně vytvořeny). S tímto principem jsme začali pracovat. Při básních docházelo ke spojení. Při básních se bořily všechny zdi. Každá báseň se stala mostem postavy I. M. J. k jeho dětem a jeho dětí k němu. To bylo důležitým prvkem. Zafixované scény vycházející z improvizací představovaly i přes svou stylizaci snahu o udržení vztahů, které byly jasně narušeny nezvratnou situací (vězením), jež ale žádnou z postav nezlomila. Naopak texty vycházející z korespondence byly zobrazením reality, všedních dnů, kdy nepřišel žádné hlavní postavě dopis, který by narušil stereotyp, jenž si za tu dobu obě strany vytvořily.

4. 4. 1. Shrnutí – Druhá skupina

Při inscenační práci, která vedla k výslednému tvaru „Tvoje F. a M.“ bych ráda rozebrala odlišnosti od ostatních dvou skupin. Proti první skupině mladšího školního věku byli herci více samostatní. U mladší skupiny lze akceptovat, že si zapomenou text nebo část kostýmu, jelikož děti se samostatnosti teprve učí. U této skupiny jsem se postupem času musela naučit

předávat jim odpovědnost za různé úkoly a začít aktivně pracovat s jejich samostatností. Dalším velkým rozdílem v práci bylo téma, které si členové skupiny pro inscenování vybrali. Jeho tíži se přizpůsobil proces, který byl více o diskusích, zjišťování informací o tématu a hledání jejich vlastního postoje k celé věci. Z toho všeho vznikla divadelní forma (divadlo poezie), které z tohoto typu práce vzešlo. Taktéž bych vyzdvihla další přínosy dramaticko výchovné práce krom dramatických cílů. U druhé skupiny jsem vnímala mnohem intenzivněji jejich osobnostní a sociální obohacení tématem inscenace a způsobem inscenační práce. Po absolvování inscenační práce jsou schopni se orientovat v historickém kontextu a chápat některé souvislosti dané doby. Velký posun jsem vnímala u sociálních cílů. Soubor se naučil společně mnohem efektivněji komunikovat, reflektovat své pocity a společně hledat konstruktivní řešení problematických situací. Tak velký posun jsem u jiné skupiny nevnímala (samozřejmě s ohledem na věk).

Jak jsem již zmínila u první skupiny, u druhé skupiny jsem podcenila plnění krátkodobých a střednědobých cílů s přesvědčením, že výsledný tvar je dostatečným motivem. V tom jsem se zmýlila. Pochopila jsem to ve chvíli, kdy po soustředění konečně viděli jasnou strukturu inscenace a nálada, chuť tvořit a jejich vnitřní motivace se velmi zvýšila. Proto bych k podobně staré skupině v další práci přistupovala více jako k první, kde se vyplatilo pracovat s jasnou perspektivou, co máme splněno a co nás ještě čeká (i když u divadelního tvaru je to vždy trochu nejisté, jelikož se může kdykoli cokoli změnit). Srovnání mezi druhou skupinou a nejstarší třetí vidím v práci s vnitřní motivací každého člena souboru a tím, jak ji mohu jako pedagog podpořit.

Stejná situace, jen v jiné míře než u první skupiny, se opakovala i u souboru inscenující „Tvoje F. a M.“. Jelikož inscenační práce probíhala více méně ve stejnou dobu jako u nejmladšího souboru, nastaly i zde situace, kdy fixované scény ztrácely energii. Mé vedení bylo bohatší o dřívější zkušenost, a protože jsem soubor již nějakou dobu znala a věděla jsem, že to ve svém věku zvládnou, i v této inscenaci jsme se domluvili na tom, že budou scény, ve kterých mohou improvizovat. Měli k dispozici stejný prostředek s úplně jiným výsledkem. Zatímco u první skupiny se díky možnosti improvizovat a dovést scénu do cíle jakýmkoli způsobem inscenace obohatila o autenticitu a radost dětí z toho, že můžou vymýšlet nová řešení, u druhé skupiny byl výsledek jiný. Jelikož už cítili větší zodpovědnost za každé představení a téma jejich inscenace bylo mnohem náročnější, improvizování je aktivizovalo. Byli mnohem více soustředění a na jevišti byli „tady a teď“.

Inscenace druhé skupiny, tedy „Tvoje F. a M.“, měla premiéru po osmi měsících zkoušení (od listopadu 2018, do června 2019). Inscenační proces probíhal v době vyučování – jednou týdně dvě vyučovací hodiny a poté v podobě dvou víkendových soustředění. Tato soustředění byla dvoudenní – sobota a neděle - a trvala okolo šesti hodin denně. Oproti první skupině jich bylo zaprvé potřeba; intenzivní práce na tvaru mu dala jasné obrysy a hercům jistotu, zadruhé již soubor byl ve věku, kdy takto intenzivní práci zvládne a času se dá efektivně využít. Na druhou stranu musím vyzdvihnout, že to byla pouze dvě víkendová soustředění, která soubor energicky zvládl, a ač byla náročná, po jejich konci byla skupina výrazně více motivovaná k tomu dokončit divadelní tvar. S ohledem na vývojovou fázi bych nemohla zvolit stejný způsob zkoušení, jaký jsme praktikovali s třetí, nejstarší skupinou. Jak popíši níže, zkoušení s ní bylo velmi intenzivní a pravidelně probíhalo v blocích. Takovou nepravidelnost a nárazovou intenzivní práci bych pro druhou skupinu zvolit nemohla, jelikož to jsou stále děti, které potřebují jistotu a nejsou schopny takového time managementu jako nejstarší skupina. Rituály provázely inscenační proces i v případě druhé skupiny, ale v mnohem menší míře než u první. Každá zkouška se začínala a ukončovala specifickým rituálem, který je na začátku naladil na práci a na konci jim pomohl se zbavit napětí z intenzivní práce. U první skupiny však rituály a jasné rozvržení hodin (pauzy, relaxace, pohybová cvičení) hrálo větší roli a čas byl jasně strukturován. U druhé skupiny to bylo pouze na začátku zkoušek a jejich konci.

U druhé skupiny bych chtěla vyzdvihnout proměnu vztahů, která celý inscenační proces provázela. Nejprve začnu svou pozicí coby pedagoga. Soubor byl ve věku, kdy pedagogická autorita přestává být automaticky respektovaná (ze své podstaty) a děti již potřebují být více vnímány jako partneři. V inscenačním procesu jsem jim proto poskytla dostatečný prostor pro vlastní rozhodování a reflektování. Mezi sebou měl soubor vztahy komplikovanější. Největší konflikty vznikaly v závěru inscenování, kdy bylo nutné, aby herci uměli text, a ne všichni se na zkoušky připravovali tak svědomitě jako ostatní. Toto téma k řešení nás provázelo dlouho a vyřešilo se až ve chvíli, kdy po intenzivních víkendových soustředěních získali vnitřní motivaci a přesnou představu o tom, jak finální tvar bude vypadat. Po vyřešení tohoto problému se celý soubor semkl a premiéra tomu jen napomohla. Problematické momenty jsme se se skupinou snažili vždy pojmenovat a hledat konstruktivní řešení.

Stejně tak jak na tom je inscenace „Tajemství staré půdy“, na tom byla i inscenace „Tvoje F. a M.“, s tím rozdílem, že výrazné rozdíly oproti předchozímu školnímu roku jsem

vnímala už při práci na tvaru ve školním roce 2019/2020. U první skupiny další tvarování mělo náboj, smysl a posouvalo inscenaci dál. U druhé skupiny začala být práce problematická už v prvním pololetí školního roku. Nedošlo mi, jak rychle se děti v tomto věku vyvíjí a jakými změnami během prázdnin projdou. Dívky již nebyly malými holčičkami, a proto bylo inscenování během školního roku tím posledním, jelikož už v té době jsme se dostali na hranu trapnosti a neadekvátnosti. Tomu by šlo zabránit změnou tématu, postav, motivů, ale pro soubor byla lepší varianta tuto práci archivovat a objevovat nová témata. Díky této změně jsem s podobným tématem začala počítat i u první skupiny a mohla jsem se na situaci připravit.

4. 5. Výsledný tvar – Tvoje F. a M.

Výsledný tvar naplňuje smíšený žánr inspirovaný postupy divadla poezie. Pro jeho zařazení bych využila lyrické divadlo (konflikty nejsou řešeny postavami „tady a teď“, ale často jsou řešeny slovy, tedy formou básní, dopisů, či stylizovanými scénami).

Fabule je v tomto případě jednoduchá, její konkrétní provedení popíšu níže v syžetu. Inscenace začíná ve chvíli, kdy je postava I. M. J. již nějakou dobu ve vězení a ukazuje cestu k jeho propuštění (jak zvládá odloučení on sám a zároveň jeho rodina). Poslední obraz ukazuje chvíli těsně před propuštěním.

Děj se odehrává v předrevoluční době v délce dvou let (tato informace byla důležitá pro inscenaci a soubor, ale v představení není definována). Pro zobrazení takové délky samozřejmě čas fiktivní nemohl odpovídat času reálnému. Proto jsme využívali skoků v čase a výrazných zkratk. Například tři měsíce spály byly naznačeny pohybovou stylizací značící opakující se stereotyp (léčebná kúra), na jejímž konci postava sděluje, že je již zdravá.

Místo je, co se týče konkrétního určení, jasné – Československá socialistická republika (opět to není informace, kterou by divák přímo dostal, ale vyplývá z děje), konkrétně ve vězení a v Prostředním Vydří.

U syžetu vycházím z aspektů předkládaných Luděkem Richterem⁹⁰. Těžištěm syžetové stavby jsou postavy (I. M. J., Františka a Marta). Fabule je sdělována různými způsoby. Jednak přímým jednáním postav (vychází z fixovaných improvizací), navazujícím vyprávěním více postav s rozdílnými zájmy, názory a akcenty, které se doplňují (v případech, kdy herci/herečky přednášejí poezii) a nakonec zprostředkovaně formou dopisů (autentické

⁹⁰ RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.

materiály určující místo a čas, který se díky nim posouvá). Jednotlivé části fabule jsou naznačeny v již zmíněných dopisech (v nich je reálně definován čas, který se v průběhu posouvá, jsou zde popsány události – jako návštěva, další Vánoce, kdy vás neuvidím, a podobně), rozvíjeny jsou v situacích zaměřujících se na určitý aspekt daného období (školní docházka, zákaz korespondence, nemoc). Dění je souvislé a dějová fakta jsou sdělována chronologicky. Dějová informace je sdělována postupně tak, že divák dostává informace o tom, co se na jevišti děje, proč situace prožívají postavy tímto způsobem a k čemu směřuje.

Kompozičně je inscenace vystavěna jako koláž (dramaturgická), spojuje texty z předlohy *Magor dětem*⁹¹, *Ahoj můj miláčku*⁹² a texty vycházející z improvizovaných etud. Inscenace je složena z tří částí (úvod, vrchol, řešení).

Inscenace „Tvoje F. a M.“ má 9 situací:

1. Něco chybí

Situace, ve které se nám představí postavy holčiček. Divák má možnost zhlédnout jejich všední aktivity, ale po chvíli zjistíme, že něco chybí – táta.

2. Jak to tady vypadá

Situace popisující běžný život po uvěznění postavy Ivana Martina Jirouse. Celá rodina se snaží normálně fungovat, ale je evidentní, že nic „normální“ není.

3. Návštěva ve vězení

Velké očekávání ze společného setkání se nenaplní. Krom velké radosti je přítomná i lítost a rozpaky. Ani jedna ze stran si s touto situací moc neumí poradit.

4. Skutečné setkání

Kontrastně k reálnému setkání funguje čtvrtá situace, která trojici (I. M. J., Františka, Marta) zprostředkuje setkání, které je plné svobody, štěstí a zábavy. Takové, o kterém snili, a v předchozí situaci se nenaplnilo. S tím rozdílem, že prostředkem pro setkání je poezie, tedy abstraktní prostor, kde se setkávají emocionálně.

*Básnička – Do velké krajiny Dudědu*⁹³

⁹¹ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁹² JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

5. Poznávání se na dálku

Zde vidíme několik motivů, odkazujících na společné rysy tatínka a holčiček.

*Básnička – Tak už hajinkej Františko*⁹⁴

6. Maminka

V této situaci se objevuje maminka a vidíme její vztah k holčičkám a taktéž k postavě tatínka. Zároveň je zde vidět, že to pro její postavu není snadné, jelikož musí zvládat všechno, na co jsou obvykle dva lidi.

7. Zrůda vrtící chřtánem

Zde se ukazuje nejistota a strach, který vnímá postava tatínka ve vězení. Ač se snaží být vždy oporou (pro svou rodinu), v této scéně se znovu s využitím poezie dostaneme do jeho krušných chvil, jelikož on je ta postava, která je ohrožena zrůdami.

*Básnička – Večer před svatým Janem*⁹⁵

8. Příprava

Propuštění se blíží a v této scéně je zobrazena nesnesitelná délka hodin, dní a týdnů, kdy na někoho čekáme. Je v ní obsažena i obava z toho, jaké to bude po návratu. Buduje velké napětí.

9. Chvilé před odchodem

Jsou zde zachyceny chvíle před tím, než se Jirous znovu vydá domů. Všichni na něj čekají. Může konečně odejít.

*Básnička – Máma musí vyprat plínky, Tatínek holčičkám vzkazuje*⁹⁶

Postavy, které jsou zobrazeny, jsem už několikrát zmínila. Proto podrobněji – hlavními postavami jsou I. M. J., Františka a Marta. Za vedlejší postavu by se dala označit Juliana. Postavy jsou charaktery (individualizované postavy, které nezobecňují skupinu). Motivace charakterů jsou jasně sdělené.

Výrazové prostředky jsou rozmanité. Jedno z témat k řešení bylo, jak zahrát dospělého muže, když máme v souboru děti stejného věku (situace, kdy má dítě hrát otce stejně starému

⁹³ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁹⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁹⁵ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

⁹⁶ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

partnerovi by v našem případě byla směšná). K tomu jsme využili hru s předmětem – kloboukem, který byl symbolem pro tatínka. Chlapci s ním pracovali různě, oživovali jej, když ho měli na hlavě, stávali se samotnou postavou, jinak to byl taky způsob, jak se mohly propojovat oba světy. Chlapci fyzicky zůstávali v prostoru vězení, ale klobouky mohly být, jako myšlenky, jinde. Chlapci zobrazující Jirouse byly dva. Roli si nepředávali, byli v ní neustále oba. Holčičky na druhou stranu byly čtyři a role si předávaly. Někdy hrály všechny Františku, jindy dvojice František a Mart. Toto řešení jsme si mohli dovolit proto, že tvar nebyl realistický a herectví rozhodně nebylo psychologické. Výrazným prostředkem bylo pohybové a stylizované ztvárnění situací. Výrazná byla práce s gestem, které se stalo metaforou pro myšlenky, dopisy, vztek i zoufalství. Samotné scéně se budu věnovat níže, ale jedinou rekvizitou byly dopisy, papíry, se kterými pracovali chlapci v roli Jirouse. To, co dívky zobrazovaly přes pohyb a gesto, chlapci zobrazovali s využitím dopisů – papírů. Ty je ve finále obklopovaly, byly příslibem brzkého konce vězení, ale také přes ně zahráli vztek, snahu změnit to, co nelze změnit (například snahou udržet ve vzduchu papír s pomocí foukání - vždy bylo jasné, že spadne, otázkou bylo kdy).

S mizanscénou jsme od začátku hodně experimentovali. Ze začátku jsme zkoušeli různé typy scénografie (vycházející z inscenačního procesu – po experimentování jsme se stejné věci pokusili přesunout i na jeviště). Bylo jasné, že po celou dobu bude nutné, aby byli na jevišti všichni. Proto bylo jeviště členěno na prostor, který byl určen pro chlapce jako Jirouse a dívky, které střídaly postavy z inscenace a své přednesové promluvy.

Původním záměrem bylo mít na scéně stoly a židle, které by pomohly nejen rozlišovat jednotlivé hrací prostory, ale taktéž by byly prostředkem pro charakterizaci postav. Tento záměr jsme nakonec změnili a skončili jsme s úplně holou scénou, která se mění v průběhu představení. Chlapci během časových posunů v příběhu postupně všechny dopisy, které dostanou, lepí na zadní plán, který značí cestu domů. Každý z jedné strany, až se u posledního dopisu cesty střetnou. Tento postup byl výhodný i proto, že jsme neměli velké nároky na prostor. Mohli jsme hrát téměř v jakémkoli black boxu komorního typu. Doplnili ji jednoduché kostýmy. Jirousové v tmavých kalhotách a flanelových košilích, dívky v různých typech dívčího oblečení ve vyvážených barvách.

Hudební složka zde byla většinou reprodukována (až na situace, kde zvuk zprostředkovávali chlapci, kteří muchlali, trhali, nebo šustili papíry). Chtěla jsem, aby aspoň část hudební složky byla undergroundová, proto se píseň „I'm Lucky“ (Psí vojáci) stala opakovaným motivem, dále jsem zde pracovala s písní „Europe“ od Jesse Cooka.

4. 6. Inscenování

Premiéra inscenace proběhla 13. června v Divadelním Ateliéru Strašnice pod DDM Prahy 10 Strašnice. Premiéra byla velmi vydařená, bylo znát, že před ní probíhalo intenzivní soustředění.

Herci se přesně orientovali v situacích, neztráceli koncentraci, mohli se plně věnovat herecké složce, jelikož vše ostatní měli plně pod kontrolou. Stejně tak byl ideální divadelní prostor, ve kterém jsme hráli. Pro soubor to byl velmi důležitý moment, protože se tím uzavřela kontinuální a náročná práce a dříve neměli zkušenost s hraním přímo v divadelním prostoru.

Stejně tak zpětná vazba byla pozitivní. Pouze jedna dívka nebyla spokojená s komentářem svého tatínka, jelikož podle něj inscenovali látku, která není pro jejich věk vhodná. Téma jsme otevřeli, ale jelikož je Sára velmi silná osobnost, která když něco dělá, tak s absolutním nasazením a přesvědčením, neměla problém s dalším inscenováním. Byl to ale důležitý impulz pro diskusi, jelikož je vždy dobré se setkat s kritikou (v ideálním případě konstruktivní) a při premiéře, na které je, jak je známo, publikum velmi vstřícné, se to moc často nepovede. Proto jsme aspoň mohli otevřít téma názorové rozlišnosti, respektu a jistoty, kterou musíme jako soubor vždy mít, protože se může vždy stát, že nebude přijat. To ale nesnižuje naši práci, kterou jsme do něj investovali, nebo neničí naši představu o inscenaci. Naopak, může to být impulzem pro to se posunout, nahlédnout problematiku z jiného úhlu pohledu.

Inscenaci jsme posléze hráli ještě jednou, 22. října. Tato repríza měla funkci oprašovací zkoušky. Po prázdninách bylo nutné si vše znovu připomenout. Již na této repríze bylo znát, že i přes zkoušení během výuky představení chyběla jistota a přesnost z premiéry. To bylo něco, na co jsme se v další práci zaměřili.

Taktéž jsme ještě upravovali a zpřesňovali situace. Proto, aby se nestaly stereotypní a neztratily „život“, jsme je různě měnili a variovaly.

Inscenaci jsme chystali k předvedení na regionálním kole Dětské scény (Otvírání). Těsně před představením si však jedna dívka zlomila tři obratle a druhá obě ruce. To byl dost zásadní zásah a ač jsme se pokusili tvar dát dohromady i s alternací, jednoduše to nebylo možné a nakonec jsme se shodli, že by nás účast na přehlídce stála více, než by nám mohla dát. Proto jsme ji vynechali a naplánovali představení na květen/červen 2020, kdy budou obě dívky již uschopněné k tomu znovu hrát.

4. 7. Reflexe – Druhá skupina

V první části reflexe se stejně jako u první skupiny, věnuji zpracování témat z předlohy s ohledem na vývojovou fázi – v tomto případě prepubertu.

V předchozí skupině mladšího školního věku se popis uchopitelných témat, o kterých děti přemýšlely, věnoval hlavně pohádkovým motivům a hře s realitou a fikcí. U starší skupiny už tomu bylo jinak. Práce byla více zaměřena na autora Ivana Martina Jirouse a kontext vzniku předlohy. Inscenační proces nebyl pojat jako jedna rozsáhlá dramaticko výchovná lekce, provázející děti příběhy z knihy. Druhá skupina předlohu přečetla, samostatně interpretovala jednotlivé básně a kriticky texty zkoumala. "

Druhým bodem reflexe je volba jevištního tvaru. Stejně jako u první skupiny volba divadelní formy vyplynula z inscenačního procesu na základě práce skupiny.

Jedním z prvních impulzů pro volbu této formy bylo to, že jsme v inscenaci pracovali s poezií. Práce s poezií automaticky z výsledného tvaru netvoří divadlo poezie, ale jelikož jsme narazili na obtíže spojené s tímto typem textů (například ilustrace), hledali jsme jiné polohy, ve kterých by se soubor cítil dobře a výsledek by byl kvalitně naplněn. Jelikož byl celý soubor velmi zdatný v interpretaci textů, jejich výkladu, rozklíčování symboliky, bylo jediným, co nefungovalo, jevištním ztvárněním. Proto jsme se souborem začali hledat cesty, jak onu kvalitu z porozumění a interpretací textu přenést i na jeviště – výsledkem byl přednes.

Slovo se stalo tím, co neslo významy a téma inscenace. Díky kvalitním poetickým textům byly přednesové části kvalitním naplněním inscenace, bez patosu a doslovnosti.

V třetí, poslední části reflexe se zabývám principy, které musí pedagog při práci se skupinou v prepubertální fázi respektovat.

Právě respekt je něco, na co bych se hned ze začátku zaměřila. Prepuberta je období výrazných psychických i fyzických změn. Proto je nutné k jedincům přistupovat s velkým respektem k jejich potřebám, názorům a proměnlivým názorům. Pedagog musí hledat vyváženost mezi jasným dodržováním základních pravidel, které si skupina stanovila a individuálním přístupem ke každému členu skupiny.

S tím souvisí taktéž i respektování výrazných fyzických změn, proto v tomto věku není vhodné výrazně pracovat s pohybem, jako výchozím materiálem k inscenaci.

Pedagog jako vedoucí souboru se již stává partnerem a proto, ač jsou jasně vymezeny hranice, se je někteří jedinci snaží překračovat, experimentují a hledají, jak pevně jsou

nastaveny. V tomto případě je nutné ke členům souboru přistupovat jako k partnerům v komunikaci a tvorbě, ale děti se nestávají kamarády pedagoga, ač s ním mohou mít vřelé vztahy. To bylo jedno z témat, které jsem musela během inscenování řešit a jasně tak vymezit svou roli jako pedagoga.

5. TŘETÍ SKUPINA

5. 1. Definice vývojové fáze – Adolescence

Adolescence je obdobím separačního procesu mezi dítětem a rodičem. Dospívající se osamostatňuje. Proces přechodu do dospělosti bývá někdy klidný, jindy zase bouřlivý. Vzpoura adolescentů je normální součástí vývoje a má svůj význam (vymanit se ze závislosti na rodičích). Vrstevnické vztahy mají v tomto období nejdůležitější roli (díky těmto vztahům se jedinec formuje a nachází svou vlastní identitu). Zlepšuje se kritické a abstraktní myšlení. Adolescent se učí akceptovat svoji osobnost, schopnosti, tělesné změny i konečný vzhled.⁹⁷

„Pojem adolescence se používá jako synonymum mládí. Je vrcholem integračního období, zahrnuje životní úsek mezi dětstvím a dospělostí.“⁹⁸

„V několik let trvajícím období adolescence se z dítěte stává dospělý člověk... Okolí klade na adolescenta více sociálních požadavků, a připravuje ho tak na samostatný život a sociálně zodpovědné chování. V souvislosti s tím je dospívající vystaven vyšší míře stresu, což se může projevit úzkostí a odmítání dospělosti.“⁹⁹

Zde bych již navázala přímou zkušeností. Každý člen skupiny byl v období inscenační práce pod velkým tlakem (více v popisu skupiny). Přes to, nebo možná právě pro to, si pro inscenování vybrali tak těžké téma. V době, kdy se rozhodovali, čemu se budou věnovat po absolvování ZUŠ, si mohli zvolit odlehčující téma, ale sami se rozhodli, co chtějí dělat a jaké téma budou akcentovat. Přes všechny stresové situace v životě si zvolili něco, co pro ně mělo smysl. To nebylo nic menšího než odvážný krok k dospělosti.

V období adolescence se začíná vyrovnávat nepoměr mezi somatickým a psychickým vývojem. Samotný fyzický růst se zpomaluje a rozvíjejí se hlavně psychické funkce.¹⁰⁰ Vlivem harmonizace tělesných proporcí se v tomto věku zlepšuje pohybová koordinace, mizí neobratnost. Adolescenti jsou již schopni zvládnout i obtížnější koordinaci těla. Stabilizuje se fyzický výkon.¹⁰¹ *„Motorika se stabilizuje a harmonizuje. Organismus se snadno vyrovnává*

⁹⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁹⁸ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

⁹⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

¹⁰⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

¹⁰¹ Tamtéž

se zátěží a je na vrcholu fyzické výkonnosti. Adolescent se dokáže zmobilizovat, nadchnout pro určitou aktivitu a dokáže odložit uspokojení ostatních potřeb.“¹⁰² Kdy jindy než v tomto období by bylo vhodné intenzivně pracovat s pohybem. U všech členů skupiny se vytratila nejistota a nechuť k pohybu (byla-li někdy u nich) a vždy uvítali pohybové aktivity. V období práce na inscenaci se stalo rituálem, že na začátku každé zkoušky je minimálně dvacetiminutová rozcvička. Pohyb byl velkou součástí celého procesu. To, že skupina cítila jistotu ve svých tělech, jsem chtěla využít jako tvořivý materiál. Nebáli se experimentovat, situace a jevy zažívat tělesně víc než slovem, což aspoň na začátku inscenační práce vytvořilo základ pro další práci se slovem.

V učení samotném se projevuje výběrovost, adolescenti si lépe pamatují a vybavují poznatky a fakta, která znají, což souvisí s jejich zájmy. Přes objevující se zájmovou rozkolísanost jsou adolescenti velmi znalí v činnostech, které je zajímají a baví.¹⁰³ To, že je téma opravdu zásáhlo, se ukázalo po nějaké době, kdy jsme téma zkoumali. Jedna z událostí, kterou soubor sám zorganizoval, byla tzv. „poetická prohlídka Magorových hospod“, kdy si každý vzal svou knihu *Labutích písní*¹⁰⁴ postupně jsme navštěvovali některé ze známějších hospod, kam Ivan M. Jirous chodil, a četli jsme si jeho poezii. Další aktivitou jedné z dívek byla návštěva statku v Prostředním Vydří, který je již putovním místem, a zúčastnila se zde setkání mladých umělců, kteří se všichni vztahovali k tvorbě či působení I. M. J. Zkrátka z prvního impulzu se stal zajímavý podnět pro ně samotné a tématu se nevěnovali jen při zkouškách, ale na chvíli se stalo součástí jejich životů i trochu jinak.

Fantazijní produkce se v této věkové kategorii projevuje nápaditostí a originalitou, jsou schopni volit neotřelé a jedinečné postupy, řešení. Z prepuberty přetrvává denní snění.¹⁰⁵

„Myšlení se často orientuje i na vnitřní dění pubescenta, snaží se poznat vlastní individualitu tím, že sebe porovnává s druhými lidmi, všímá se vlastních nedostatků a má tendenci tyto nedostatky kompenzovat buď jinými činnostmi, nebo pozměněným chováním. Pubescent začíná hledat smysl života, všímá si a zkoumá hodnoty, které se okolo jeho osoby

¹⁰² NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

¹⁰³ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

¹⁰⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

¹⁰⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

objevují, zkoumá jejich hloubku, trvalost a významnost pro život. Porovnávání a hodnocení sebe sama napomáhá tomu, že se snaží hlouběji poznat pohnutky druhých lidí, hodnotit jejich charakterové vlastnosti. V hodnocení druhých lidí, právě proto, že má ještě méně zkušeností, je tendence k zjednodušeným úsudkům“.¹⁰⁶ Hledání sama sebe a svého místa ve světě je samozřejmě obvyklým tématem pro tento věk. Snad volba předlohy a seznámení s jejím autorem byla dostatečně inspirující k tomu vážit si své vlastní individuality a nesnažit se zapadnout do žádné předpřipravené škatulky (stejně tak, jako Ivan M. Jirous nikdy do žádné nezapadal).

Citová labilita, která je typická pro prepubertu, již není výrazná. Často bývá období označováno za výbušné, provázené častou změnou nálad, kde může převažovat negativní chování, to je však většinou výsledkem dosavadní zkušenosti, získaných hlavně z vlastní rodiny. Emoční ladění puberty se projevuje v sociálních vztazích (sociální city). Emoční vázanost k rodičům se uvolňuje, což vede k potřebě citově se sbližovat s někým jiným. Vznikají pevnější přátelské vztahy.¹⁰⁷

Jednou z výrazných složek, která nabývá na významu, jsou vrstevnické vztahy. Jejich vliv na formování osobnosti je vyšší, zvyšuje se schopnost kooperace. Změny v tomto období probíhají kontinuálně (v souvislosti s vlivy prostředí). Jejich součinnost určuje formu konečných změn.¹⁰⁸ Vztahy ve skupině byly (a jsou) pro práci určující. Skupina je malá, vztahy jsou v ní (u některých členů) několikaleté. Krom touhy věnovat se divadelní činnosti je spojuje i chtění věnovat se jí společně. Budovat otevřené vztahy ve skupině, kde jsou si všichni rovni, chovají se k sobě s respektem a vzájemnou důvěrou.

„Typické pro období dospívání je rozvoj vyšších citů morálních, estetických, přijímá mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti. Začínají se objevovat metafyzické úvahy o smyslu života, o morálních zásadách, o normách společnosti. Výrazně se projeví i noetické city, citové vztahy k poznání jsou velmi intenzivní, dychtí po nových poznatcích a jejich získávání je provázeno pozitivním emočním laděním.“¹⁰⁹

Sám sociální vývoj je ovlivněn snahou po nezávislosti, ta se projevuje v tendencích samostatně se rozhodovat a uplatňovat vlastní názor v diskusi s dospělým. Jedinci procházející pubertou mají intenzivní potřebu nových kontaktů, hraní nových sociálních rolí

¹⁰⁶ Tamtéž

¹⁰⁷ Tamtéž

¹⁰⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

¹⁰⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

(v nových skupinách). Mezi vrstevníky je charakteristická uniformita (v oblékání, chování, názorech). V těchto skupinách ztrácejí svou individualitu, přejímají skupinové vzory i hodnoty. Tento skupinový vliv je důležitý pro vyžívání, posiluje se sebepojetí, sebevědomí.¹¹⁰ Zároveň by tato komunita měla dospívajícímu přinášet pocity přijetí a ocenění (poskytuje dospívajícímu zpětnou vazbu, emoční podporu, rozšířené možnosti výše zmíněné sebereflexe, což slouží k odhalení vlastního potenciálu.¹¹¹ Znovu se vrátím k již zmíněnému zájmu o osobu a tvorbu Ivana M. Jirouse (a dalších z okolí undergroundu). Inscenace jim dala možnost vyjádřit se k (pro ně již) historickému období, které ovládala nespravedlnost a amorálnost, vyjádřit k němu postoj. Upevnili tím tak svou vlastní morálku a zároveň ji reprodukuje (divákovi, který bude vždy znamenat v menší či větší míře společnost jako takovou).

Co se týče vývoje skupiny podle Tuckmena ve třetím souboru, zaznamenala jsem zde zajímavý jev. Skupina se z bodu performing (tedy optimálního výkonu), dostala po organizačních změnách zpět k bouření (storming). Postupný přerod skupiny jsem nerozpoznala včas, a proto se po otevřené diskusi (blíže popsána v inscenačním procesu), dostala přes bouření (storming), přes normování (vývoj a upevnění pravidel v nové skupině) zpět k optimálnímu vývoji (performing). V tomto optimálním vývoji jsme posléze pracovali od zářijových zkoušek, kdy se skupina rozrostla o dva nové členy, do premiéry a následné další práci na inscenaci.¹¹²

Dospívající se mnohem častěji věnují introspekci a sebereflexi. Hledají způsoby, jak si ujasnit svoje hodnoty a názory vztažené k vlastnímu životu i ke světu. Experimentování je taktéž nedílnou součástí hledání sebe sama. Aktivně při těchto procesech hledají nové vzory, hodnoty a ideály.¹¹³ Součástí tohoto hledání se stal i na nějakou dobu inscenační proces, jemu předcházející zkoumání tématu a následující práce na něm.

5. 2. Popis skupiny III

Kristina byla největší energií, která poháněla celou skupinu. Je velmi motivovaná pro jakoukoli činnost, kterou si sama vybere. Je přemýšlivá a ráda má přehled o všem, co

¹¹⁰ Tamtéž

¹¹¹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

¹¹² ŠUSTOVÁ, Petra. *Vývoj dětských skupin a agresivita*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Simona Horáková Hoskovicová, Ph.D.

¹¹³ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

s probíraným tématem souvisí. To se ukázalo například při vstupu do inscenace, kdy přečetla veškerou dostupnou literaturu. Je velmi citlivá a empatická. Po přechodu ze ZUŠ neměla problém zapojit se do organizace a řízení skupiny, aktivně se podílela například na hledání prostoru pro zkoušení. Ráda na sobě pracuje a rozvíjí své dovednosti. K tomu jí dopomohl příchod zkušenějších hereček Veroniky a Terezy, kdy už nemusela pocitově vést skupinu, ale našla partnery pro další herecký rozvoj.

Daniel je jediný chlapec ve skupině. To bylo určující pro volbu tématu, jelikož by se inscenace o I. M. J. hrála špatně bez hlavní postavy. Daniel má velmi rozvinutou fantazii – sám píše jak poezii, tak povídky na pokračování. Umí kreativně přistupovat k zadaným úkolům a vyniká v interpretační rovině. Při práci však není tolik aktivní, potřebuje vnější motivaci, což se často ukazovalo při organizačních záležitostech, kdy mu úplně chyběla samostatnost. Měl ze skupiny asi největší problém sžít se s jiným způsobem práce, než byl ten na ZUŠ, a přijmout fakt, že v souboru má své povinnosti a je odpovědný za skupinu stejně tak jako ostatní. Komunikace mu dělala problémy, takže jsem se důležité informace dozvídala na poslední chvíli. Na tom v současné době stále pracujeme.

Jana byla členem souboru, u kterého jsem zaznamenala během inscenačního procesu největší progres. Už v loňském roce udělala velký kus práce jak v samotném herectví, tak například i v práci s hlasem (po 12 letech v LDO začala používat bránici a kvalita opřeného hlasu se přenesla i do jejího běžného života). To vše se zužitkovalo v inscenačním procesu „Víš ty, Bože...“, do kterého vstupovala s vědomím náročnosti divadelní práce, ale velkou chutí se znovu posouvat. Překvapivě, tato motivace na začátku vyprchala (kvůli starostem okolo maturitního ročníku), ale po příchodu Terezy a Veroniky a velké souborové porady ji opět našla a znovu vkládala veškerou energii do tvaru. Jana byla velmi pečlivá v přípravách na zkoušení. Její velká empatie se ukázala ve vypjatých dokumentárních experimentech, kdy se dokázala na postavy naladit a posléze je autenticky rozvíjet a obohacovat. Taktéž je nedílnou součástí kolektivu, která všechny propojuje a zprostředkovává přátelskou a bezpečnou atmosféru.

Tereza vstoupila do souboru již po soustředění. Jelikož jsme se už znaly z dřívějšíka (učila jsem ji na SŠ a v divadelním studiu (Divadlo Dagmar), věděla jsem, že příchod do nového kolektivu pro ni nebude situace, se kterou by si neuměla poradit. Tereza nemá problém vstoupit do předem neznámé skupiny, je velmi zdatná v komunikaci a co se týče divadelní práce, je zkušená a dokáže (v případě, že inscenace jí samotné dává smysl) velmi dobře pracovat. Terezu jsem nemusela přespříliš herecky vést, stačila drobná připomínka

nebo impulz, na který okamžitě a přesně reagovala. Má propojené tělo a mysl, vyzná se sama v sobě a umí se sebou v divadelních situacích pracovat. Taktéž má zkušenosti s pedagogickým vedením – to jí při zpracování nabízených podnětů taktéž posunulo. Krom hereckého a osobnostního přínosu se ve skupině ujala organizačních úkolů, s jejichž rozdělením a plněním měla skupina před příchodem Terezy a Veroniky problém, jelikož původní členové skupiny nebyli takto autonomní. V tom Tereza funguje ve skupině i jako pozitivní vzor, který motivuje ostatní k aktivitě a odpovědnosti (jak co se týče organizace, tak tvaru samotného).

Veronika je velkým bohatstvím pro soubor jak herecky, vztahově, tak interpretačně. Veronika umí taktéž velmi rychle reagovat na jakékoli připomínky, je schopná komunikovat ve chvílích, kdy něco cítí jinak a hledat kompromisy. Využívá funkční styl komunikace. Svoji osobní jistotou a pevností taktéž obohatila skupinu. Co se týče výše zmíněné interpretace – Veronika ráda pracuje s literaturou a vidí mnohem více vrstev literárního sdělení než klasický čtenář. Často přinášela nové interpretace a propojení textů, se kterými jsme pracovali. Stejně jako Tereza v herecké práci inspirovala ostatní a obě tak nastavovaly profesionální laťku, která motivovala i původní skupinu, jež díky tomu vykročila z komfortní zóny a vyrovnávala tak ze začátku výrazné nerovnosti.

Kristina, Daniel a Jana se znali již několik let ze ZUŠ, kde navštěvovali výuku LDO. Měli velmi blízký vztah, chovali se k sobě s respektem a citem. Přes to bylo ve skupině na čem pracovat. Jak je jasné z popisu skupiny, komunikace občas vázla, co se týče konstruktivní kritiky a řešení konfliktů (které logicky během inscenačního procesu přicházejí). Neprobíhalo zde žádné nepříjemné pomlouvání, či očerňování za něčími zády. Spíše bych situaci popsala jako přeopatrnou, kdy se všichni tak bojí, aby se nedotkli něčích citů, až je to kontraproduktivní a skupina nemá možnost pořádně si užít a zpracovat chybu, která by je po diskusi mohla posunout dál. To bylo téma, které jsme dlouho řešili, a musela jsem volit komunikační nástroje, které by skupině zachovaly ono bezpečí, jistotu a jejich blízkost s možností se posunout dál po konstruktivní kritice.

Tomu dopomohl příchod nových hereček, Terezy a Veroniky. Staly se živou vodou pro skupinu. Skupina se z tříčlenné proměnila v pětičlennou. Zde už fungují vazby jinak. Lépe se přerozdělují úkoly a při stejném naladění (které tato skupina měla) i jistá míra humoru a porozumění, jež ve volných chvílích buduje atmosféru, která je přenesena i do divadelních zkoušek.

Nechtěla bych, aby popis působil oslavně. Na problémy, které nastaly v inscenačním procesu, upozorňuji v následující kapitole. Každopádně skupina celkově fungovala velmi dobře a každému divadelnímu pedagogovi bych takovouto zkušenost přála. Herci rádi zkoušeli nové věci, nebáli se jít do risku (proto jsme mohli pracovat se zvolenou divadelní formou). Každý člen skupiny byl úplně jiný a přes to se navzájem podporovali a pojil je vzájemný respekt a přátelství.

5. 3. Dokumentární divadlo

V této kapitole vysvětlím, co je dokumentární divadlo a konkrétně popíši postupy, které jsme pro práci se skupinou využili. Jako u předchozích kapitol pojem vysvětluji velmi stručně tak, jak je to potřeba pro objasnění metod a postupů, které jsem uplatnila v inscenačním procesu.

Miriam Dreyse ve své předmluvě ke knize Rimini Protokoll definuje dokumentárnost v tom, že se vztahuje přímo ke světu, s nímž máme zkušenosti, a nabízí nám zkušenosti, u nichž se zdá, že unikají našemu uchopení.¹¹⁴

Dokumentární divadlo pojíme s obrazem pevně vystavěné inscenace pracující v různé míře (a samozřejmě i odlišnými způsoby) s autentickým dokumentárním materiálem. Tento materiál je režisérem/dramaturgem zaranžován do výsledného tvaru, který je ve své unikátnosti fixován a v již neměnné podobě hrán před diváky. Je prakticky vyloučeno, aby tyto dokumentární inscenace odehrál jiný soubor či skupina, než ta, ve které vznikly, a jejíž osobní rukopis je zde bytostným základem.¹¹⁵

Dokumentární divadlo je velmi rozvětvený pojem. Základní jev, který ho charakterizuje, je podle mě to, že vychází z reálné zkušenosti, reálných zdrojů, reálných příběhů. Respektujícím způsobem zpracovává tyto materiály, příběhy, zkušenosti a zážitky. Ve svých postupech se v mnohém potkává s dramatickou výchovou (například v inscenacích, kde hrají „neherci“, lidé s autentickou zkušeností, kterou předávají divákům – a akcent je kladen na onu autenticitu více než na herecký výkon). I z výše uvedené parafráze je evidentní, že tato forma divadla má větší přesah minimálně v tom, že divák nezůstává pasivním pozorovatelem, kterému je zprostředkován perfektně vystavěný příběh, ale je aktivizován oním způsobem divadelní interpretace.

¹¹⁴ SOUČKOVÁ, Kateřina. *Dokumentární divadlo dokumentárnost a divadelní dílo*. Praha, 2015. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Dramatická umění, Teorie a kritika. Vedoucí práce prof. Mgr. Jaroslav Etlík.

¹¹⁵ HERČÍKOVÁ, Barbora. *Polohy současného dokumentárního divadla*. Brno, 2013. Diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér režie a dramaturgie. Vedoucí práce prof. PhDr. Josef Kovalčuk.

„Tendence napřímo reflektovat skutečnost a překračovat hranice čiré fikce, se projevují napříč celou divadelní historií. Tento zájem je patrný především u historických a politických dramát, která často citovala reálné osoby a mapovala konkrétní dějinné události. Někdy se jejich autoři v rámci možností a stavu dobového poznání dokonce pokoušeli zapracovat do děje skutečné prameny a citace. [...] Motivace je shodná: netvořit ex nihilo, ale pomocí verifikovatelných faktů umožnit recipientovi hlubší míru prožitku. Ten totiž silně umocňuje vědomí, že se prezentovaná fakta nenesou v bezpečném duchu, že vše se odehrává ‚jen jako‘. Fikce umožní větší míru distance, než když jsme neustále upozorňováni na skutečnost, že se do jisté míry dotýkáme pravdy, něčeho skutečného. Čím více dokumentárních prvků je použito, tím silnější je výsledný pocit ‚pravdivosti‘.“¹¹⁶

Ona pravdivost, byla něčím, co lákalo i skupinu herců, při inscenování „Viš ty, Bože...“. Příběh I. M. J. pro ně byl tak silný, že toužili přenést zprávu, kterou o něm dostali nejen k sobě a do příběhu (inscenace), ale intenzivně na diváka. Aby pocítil stejné znepokojení, stejnou míru nespravedlivosti, vztek a další pocity, které prožívali při zkoumání tématu oni a to ne samoúčelně (aby vyvolali silné emoce), ale proto, aby aspoň svou troškou přispěli k tomu, že zamezí tomu, aby se něco podobného mohlo opakovat.

Dokumentární divadlo nemusí mít pevný textový základ, může mít formu řízeného, moderovaného zásahu do veřejného prostoru, modifikací audiovizuálního zážitku, setkání performerů a diváků na neobvyklém místě, nebo podobu jiného experimentu.¹¹⁷

Této kvality jsme hojně využívali především v inscenačním procesu, který vedl ke tvaru s již fixovaným textem a situacemi. Obohacuje to vnitřní zážitek účastníků z daného jevu a obohatí i herecký projev. V současné době může mít dokumentární divadlo různé podoby, jak jsem již zmiňovala výše, ale jedna věc nesmí být omezena: pravda. Ať v daném okamžiku společně prožítá, nebo ověřená (například věznění v době komunistické diktatury kvůli odlišným politickým názorům). Pravda musí převládat nad fikcí.

To může představovat komplikaci v divadelním tvarování a také určité umělecké licenci, která dává tvůrcům jistou svobodu. Odpovědí na to, jak tyto dvě roviny vyvážit, byl v našem případě respekt k životnímu příběhu I. M. J. a historickému kontextu. To byla hranice, kterou jsme nechtěli překročit.

¹¹⁶ HERČÍKOVÁ, Barbora. *Polohy současného dokumentárního divadla*. Brno, 2013. Diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér režie a dramaturgie. Vedoucí práce prof. PhDr. Josef Kovalčuk.

¹¹⁷ Tamtéž

Často jsou vedeny diskuse o tom, do jaké míry je u dokumentárního divadla podstatná umělecká kvalita a kdy ji převažuje jasné „tady a teď“ nebo síla konkrétního sdělení. V našem případě byly podstatné obě složky. Opět se nemohu přiklonit pouze k tomu, že faktografické informace mohly být herecky interpretovány a bylo by to dostačující. Tvar, ve kterém se ony silné informace objevují, jeho výstavba a umělecké kvality můžou sdělení poskytnout mnohem efektivněji, může zasáhnout více rovin než pouze rozumovou a tím právě proniknout k divákovi ve větší komplexnosti a intenzitě. Obsah (ani forma) v inscenaci nepřevažuje, ale naplňuje ji (formu).

„Představu, že se jedná o realitu přivedenou na scénu, pak problematizuje ale už jen to, že i v momentě když pracujeme s ‚fakty‘, ‚dokumenty‘ či ‚svědectvími‘, jsme nuceni tento materiál jistým způsobem uspořádat do umělé struktury, která jim dodá vyznění zamýšlené inscenátorem. Nepřeberné množství příkladů nejen z pole umění, ale i z žurnalistické či každodenní praxe nám dokazuje, že výběr a uspořádání objektivních informací jistým způsobem může jejich vyznění nejen podle potřeby změnit, ale i přímo převrátit.“¹¹⁸

Dokumentární divadlo a jeho postupy jsou velmi rozsáhlé a bohužel nejsem v této práci schopna vše zmínit. Z výše uvedeného je ale jasné, s čím jsme se při inscenování potýkali a čeho jsme se drželi. Samotné postupy jsou popsány v následném inscenačním procesu.

5. 4. Inscenační proces – Víš Ty, Bože...

Následující text mapuje inscenační proces nejstarší skupiny, která taktéž vycházela z předlohy *Magor dětem*¹¹⁹. Začíná přípravnou fází, poté se přesouvá do vstupu do tématu, zkoušení, tvarování až po fixování výsledného tvaru.

Počátek inscenačního procesu se třetí skupinou se od přechozích dvou mimo jiné liší v tom, že v době uvedení inscenace a zkoušení již nebyli herci žáci ZUŠ. Sami iniciovali pokračování společné divadelní tvorby. To je pro vedoucího ideální situace – práce s již dopředu motivovanou skupinou. Poté, co jsme se dohodli, že budeme společně pokračovat, přišla řeč na to, čemu bychom se mohli v oné divadelní práci věnovat. Tato skupina byla jediná, u které jsem neiniciovala práci s dílem Ivana M. Jirouse. Knihu *Magor dětem* jsem jim prezentovala asi půl roku před vstupem do inscenační práce a úplně otevřeně jsem s nimi

¹¹⁸ SOUČKOVÁ, Kateřina. *Dokumentární divadlo dokumentárnost a divadelní dílo*. Praha, 2015. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Dramatická umění, Teorie a kritika. Vedoucí práce prof. Mgr. Jaroslav Etlík.

¹¹⁹ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1

mluvila o tom, v čem mě předloha zaujala a co by mě na práci s ní zajímalo. Bylo to také v době, kdy první dvě skupiny s předlohou již intenzivně pracovaly (jejich premiéry proběhly v červnu roku 2019) a my jsme na inscenaci začali pracovat na letním soustředění (srpen 2019). Vrátil-li se ale k volbě předlohy, v tu dobu, kdy jsem vyslala impulz k hledání tématu, přišla Kristina s tím, že jsme o Magorovi dětem už mluvili a jestli by mohli zkusit téma zpracovat jinak, z jiné perspektivy - což jsem s nimi právě v oné diskusi před časem otevřela – jak by bylo zajímavé zkoumat předlohu z perspektivy dospělého. Diskuse o tom, jestli ano, nebo ne neprobíhala dlouho, já jsem byla okamžitě pro a skupina taktéž. Dohodli jsme se tedy, že do příštího setkání (již zmíněné soustředění) si všichni přečtou knihu *Magor dětem*, jakoukoli sbírku poezie, kterou Ivan Martin Jirous napsal, zhlédnou o něm dokumenty (Jirous 4682, fenomén undergroundu, atd.), v ideálním případě si projdou knihu od Marka Švehly *Magor a jeho doba*¹²⁰, *nebo Magorův zápisník*¹²¹, *Pravdivý příběh PPU*¹²² a další. Na tom jsme se dohodli v červnu, soustředění probíhalo až na konci srpna, čas na přípravu byl tedy dostatečný. Byla to doba, kdy jsem již byla v tématu, a v osobě I. M. J. jsem byla plně ponořena a věděla jsem, že jeho dílo bude předmětem mé diplomové práce.

První fáze inscenačního procesu měla podobu tří denního soustředění. To probíhalo na konci srpna 2019 a trvalo tři dny. Jeho cílem bylo prozkoumat témata, která předlohy nabízely, a aspoň načrtnout kostru toho, jak by následná inscenační práce měla vypadat (co je pro skupinu atraktivní a i to, jaké divadelní prostředky pro sdělení vybraného tématu zvolit). Jak jsem již zmínila u popisu skupiny, v této přípravné fázi byli přítomni původní žáci ZUŠ – Kristina, Dan a Jana. Tereza a Veronika se přidaly až od zářijových zkoušek.

První den byl ve znamení rozebírání hlavních zdrojů, ze kterých naše práce vycházela – *Magor dětem*¹²³ a *Labutí písně*¹²⁴. Každý četl své oblíbené úryvky a interpretoval je. Většina knihy (*Magor dětem*) byla sepsána ve vězení, je tedy logické, že spousta výkladů odráželo jejich představy o tom, jak to v něm muselo vypadat a co všechno jej inspirovalo. Na základě knihy a jejich interpretací jsme probírali celkovou situaci, ve které se I. M. J. nacházel. Uvádím příklad, jak si část tvorby interpretovala Jana:

¹²⁰ ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2.

¹²¹ JIROUS, Ivan Martin a Michael ŠPIRIT. *Magorův zápisník*. Praha: Torst, 1997. ISBN 80-7215-033-2.

¹²² JIROUS, Ivan Martin a Michael ŠPIRIT. *Magorův zápisník*. Praha: Torst, 1997. ISBN 80-7215-033-2.

¹²³ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

¹²⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

„Je to zvláštní... Víš co, on si na jednu stranu přál a asi i sám věřil tomu, že až se vrátí, bude dobřej táta. A on to asi prostě nĕumĕl. Jako normálně fungovat. A teď nevím, jestli mu to vzali oni, tu možnost, bejt táta a manžel, nebo by si našel jinej způsobil, jak by to...nešlo.“

Bylo velmi inspirující, že k materiálu členové souboru umĕli přistupovat tvořivĕ. Kontext a ani osobu I. M. J. nevnímali ĕernobíle. To ve finále vedlo k volbě tématu, k tomu ale až později, jelikož to se vše vyprofilovalo až na konci soustředĕní.

Rozbor předlohy *Magor dětem* byl velmi podnětný, proto se zde věnuji jen zásadním momentům. Například mě zajímalo, co se jim jako první vybaví, když se řekne název knihy:

„Pokus o výchovný působení přes knihu.“ (Kristina)

„Komplexy a psychický dopad na ty děti.“ (Dan)

„ Ony vyrůstaly bez něj, tak jaký to mělo dopad na ty děti.“ (Jana)

Dále jsme diskutovali o tom, jaký dopad mělo Jirousovo věznĕní nejen na emocionální situaci celé rodiny, ale také na finanční. Na jeho velkou víru a důvěru v Julianu. Dalším tématem bylo to, že psaní pro něj bylo útěkem z reality (psaní pohádek bylo i pro něj útĕk dovnitř k sobĕ). Následně jsem se jich ptala, který text pro něj byl nejpodstatnější a proč:

„Ptala se Františky Marta. Poslední sloka první báseň – Vidím v tom to vězení, i když to tak možná nemyslel, ale vidím to v tom. A že ta strašidla můžou přijít odkudkoli. A že vlastně i když to strašidlo přijde, tak to končí dobře.“ Kristina

„Když ulĕhají beránci: Mám pocit, že z toho padám do měkkĕho. Nĕní v tom strach, žádná obava, je to takové odevzdání. Jako by odevzdával ty holky...Bohu.“ Jana

„Ta o kohoutech. Je to zobrazení...takové všudypřítomnosti všeho“ Dan

Potĕ jsme se věnovali tématu dětské nevinnosti a tomu, jak děti umĕjí vnímat mnohem více, než dospĕlí, protože ĕas vnímají jinak – tady a teď, přítomný okamžik. Zaujalo je, jak byl tomuto svĕtu I. M. J. schopen porozumĕt a v tomto dětskĕm svĕtĕ fungovat jako jeden z nich (dĕtí), protože ve vězení také začal vnímat ĕas úplně jinak.

Rozebírali jsme různé motivy – například ráno, které mohlo znamenat probuzení z něĕeho, možná ze snů do reálnĕho svĕta. Schopnost vidĕt ráno pro něj byla zásadní, věřil, že to jednou skonĕí. Ráno, což byl ĕastý a opakující se motiv, mohlo také znamenat probuzení

z nevědomosti (uvědomění si toho, jaký ráz má svět kolem ovládaný komunistickou diktaturou.

Postupně jsme takto rozebrali celou knihu. V další fázi jsme se dostali k rozboru *Labutích písní*, které členové souboru měli za úkol si přečíst. Ty jsem zvolila hlavně proto, aby vnímali kontrast toho, jak tvorba psaná ve stejném období a prostředí mohla vypadat. Co se dělo uvnitř autora, co chtěl, aby ostatní viděli (konkrétně co z toho života měly vidět jeho dcery). Obsah diskusí a interpretací byl velmi přínosný pro výsledný tvar (který je, co se týče *Labutích písní*, obsáhlý). Začala jsem otázkou, co si myslí o předloze:

„Všeobecně se mi na tom líbí ty reference náboženský a literární. Myslím, že by bylo dobrý vytáhnout nějakou kultovní báseň, kterou zná nejvíc lidí, ne každé pochopí referenci s kůží a svatým Bartolomějem. Nebo třeba Vavřinec a rošt.“ Dan

„Mě se líbí, že i když naráží na náboženství, nepopírá, že dělá věci, který by v tom náboženství neměl. Že ne „jsem věřící a všechno dodržuju“. Ale řekl si... Jo sem kretén. Nehraje si na žádnýho katolíka nebo tak, ale zároveň poukazuje na to, že to může být důležitý a dobrý (víra).“ Kristina

„Pro mě v tom je celej on. To, jak myslel, jak žil, jakej byl. Jsou tam kusy, který by se daly tesat do kamene, krásná náboženská poezie. A pak je tam jako pěst na oko něco, co by tam jakoby nemělo patřit, ale ono to tam patří. Ta sbírka je tak nějak...komplexní Magor“. Jana

Dále jsme navázali na témata, která na ně z knihy dolehla. Jedno z nich byl názor, že se do modlení občas nutí, což je asi něco, s čím se každý někdy potýká. Zároveň ale skupina vnímala víru jako něco, k čemu se člověk uchyluje ve chvílích, kdy už nic jiného nedává smysl.

Výrazné téma byla příroda a souznění I. M. J. s rostlinami. Jana měla pocit, že o nich hodně píše, protože si rozumějí, protože: *„...on s nimi soucítí. Nebo ony s ním“.* To byla krásná myšlenka. Bohužel tímto směrem jsme se v následujícím inscenování nevydali, ale rozhodně by se na ní dalo stavět.

Velkou pozornost soubor věnoval básni „Víš, ty bože“, po které se celá inscenace pojmenovala. Při jejích rozborech zazněly tyto myšlenky:

„Připadá si sám a chce vědět, že o něm bůh ví a že přes to, jaký udělal velký věci si připadá malej. A celkově ho to prostě štve.“ Kristina

„Celkově tam má takový nihilistický stav... jakože ‚umřu tady někde v slámě‘. Má pocity bezvýznamnosti“. Dan

„Myslím že toho má fakt dost. Možná že je to volání o změnu. Že on se pořád o něco snaží a pořád za to sedí. Nechci říct, že se nic neděje, ale myslím, že v těch momentech čekal větší změnu. Čekal nějsaký probuzení lidí okolo. Ono ale nepřišlo. Jako by byli zaslepení.“ Jana

„Přesně. To sou ty vavříny nebo oměj. Jednoduše, že buď bude korunovanej vítěz, nebo bude... prostě dostávat žrát to co prasata. Co z toho bude... V tuhle chvíli se cítí víc jako v tý hnojný jámě. Ale i když mluví o slávě, říká, že je marná. Tak asi ani to nechce, že mu nejde o slávu ale o tu změnu samotnou.“ Kristina

Dále jsme rozebírali a četli si různé básně, které pro ně byly podstatné, a sdělovali jsme si zážitky z přečteného. Zároveň jsme zaznamenávali náměty, které se opakovaly, a také interpretace, na kterých jsme se často shodli. Dále jsme společně sledovali dokumenty, inspirované I. M. J., undergroundem a PPU. To bylo obsahem prvního dne soustředění.

Druhý den soustředění jsme věnovali sledování dokumentu *Největší Čech je Magor*¹²⁵. V druhé části již soubor začal pracovat za využití dokumentárních postupů. Nejen z dokumentu, kde byla informace zmíněna, ale i z prostudování dalších materiálů jsme věděli, že I. M. J. měl velmi blízko k přírodě, přírodninám a ke kamenům (což objevila v textech *Labutích písní*¹²⁶; i Jana). Proto jsme se (ne naposledy) vydali do jiného prostředí než divadelní zkušebny. Celý zbytek dne se odehrával v přírodě - Hostivařském lesoparku.

Následně herci nahlíželi na prostředí kolem sebe očima Ivana Martina Jirouse. Pracovali jsme s různými typy přírodnin, variovali jsme různé situace, kdy se přírodniny využívaly jako různé druhy rekvizit. Situace a pohyby s rekvizitami členové souboru fixovali a poté je variovali bez přírodnin a navzájem (jako diváci) zkoumali, jaké situace fungují a proč. Každý si samostatně vybudoval svou situaci, ve které se odrážela svoboda, strach a věznění Ivana Martina Jirouse, za využití přírodnin, se kterými se od začátku pracovalo. Později k nim členové skupiny přidali texty z předlohy *Magor dětem*¹²⁷ a z *Labutích písní*¹²⁸.

¹²⁵ *Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor* [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Křístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

¹²⁶ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

¹²⁷ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

¹²⁸ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

Byly to pouze věty, útržky, nebo opakované slovo. Tyto situace jsme fixovali a ve výsledném tvaru jsme z nich vycházeli pro pohybové partitury.

Třetí den soustředění byl věnován volbě tématu. Po zkoumání materiálů, společných diskusích, sdělování nápadů, návrhů a první herecké zkušenosti s prací na tématu jsme si pokusili utřídit, co bychom chtěli. O čem bychom chtěli hrát. Rozsah našeho zkoumání byl značný.

Na začátku dne byly v místnosti rozmístěny velké papíry, na kterých stálo: Proč? O čem? Kdo? Co v představení musí být? Soubor do nich vepsal následující odpovědi.

Proč?

Předání Magorova odkazu.

Poukázat na nesmyslnost totality, přes příběh jednoho disidenta.

Pokus o pochopení Magora, jako někoho, kdo byl více než jen nudista a alkoholik.

Podtrhnout jeho lidskost.

Rozšířit podvědomí...že byl.

O čem?

Jeden člověk ve více rolích – jeden člověk z více úhlů pohledu (otec, disident, paříč...).

O undergroundu.

O odporu jedince a co zmůže.

Zrůdnost systému – psychologie systému – odtržení od rodiny a hlavně dětí.

Odepření přirozenosti – svobody.

Boj umění s totalitou.

Hranice inteligence a alkoholu – proč se to u něj tak úspěšně protnul.

Odpor k přizpůsobení se.

PPU.

Kdo?

Jirous, Juliana.

Totalita – STB, bachaři, spoluvězni.

Neumlčitelný Jirous.

O svobodném Magorovi – jak si lze zachovat svobodu v nesvobodě.

Havel.

Další otázkou bylo, co v představení musí být:

Kristina

Alkohol.

Narazit na nelidskost – odpírání lidské svobody.

Jeho neumlčitelnost a odmítnutí se přizpůsobit.

Vztah k dětem – to pouto, co k sobě měli.

Víra – náboženská stránka Jirouse.

„Boj“ s režimem (on nemohl prohrát, když s ním nebojoval, ale jak to jinak pojmenovat?)

Dan

Socialistická propaganda.

Hospoda.

PPU.

Tragická hra s lidmi.

Psaní básní v base. Systém v base.

Jana

Rodina – jak může rodina a láska vydržet. Co se s ní přes vězení děje.

Juliana. Ta tam musí být, vždyť ona ho zachránila.

Socialismus.

Vězení.

Čas – jak čas plyne ve vězení a následný návrat do společnosti.

Na konci celého soustředění přišla tedy ona otázka: O čem budeme hrát. Po velké rozpravě jsme se rozhodli pro toto téma: Balancující Magor – Ivan Martin Jirous, politický vězeň, balancující na hraně.

Zvolili jsme si okamžik, kdy I. M. J. hodnotí a zvažuje vše, co ho do dané chvíle a prostředí dovedlo (vězení), proč se to tak stalo a jestli to za to stálo. Došli jsme k tomu, že i tak silný člověk jako Jirous musel prožít moment pochybování, kdy po těch všech hrozných věcech musel nastat okamžik, který ho donutil zvážit všechna rozhodnutí. A právě ten moment nás zajímal (a vše, co ho k němu dovedlo). Důvodem, proč zrovna my inscenujeme toto téma, bylo to, že člověk je (dle souboru) víc, než jen jedna stránka, jedna věc, jedno stanovisko, jeden názor - Jirous nebyl jen opilec, jen básník, jen rodič, jen osoba pevná v kramflecích. Byl to člověk, který musí být vnímán komplexně, protože „jen“ je to poslední, co se k němu hodí. Zároveň měla být inscenace kritikou totalitního režimu.

Po soustředění se soubor posunul do další fáze inscenačního procesu, což bylo zkoušení a tvarování. Ještě před tím, než se zaměřím na obsah, popíšu problémy, které nás při inscenování potkaly. Ty byly dva.

První z nich byla skupinová dynamika. Bohužel se stalo, že během zkoušení se vytratilo ono nadšení a v určité chvíli, kdy tvar ještě neměl jasné obrysy a vše bylo o společném hledání, ztratila část skupiny zájem (což je ve skupině čítající tři členy problematické).

Nedařilo se jim zpracovat rozdíl mezi výukou na ZUŠ a následným osamostatněním skupiny, které s sebou neneslo jen pozitiva (ve smyslu možnosti naplánovat si zkoušky na čas, který se jim hodil), ale taktéž nové povinnosti (například vyhledat prostor ke zkoušení, jelikož ZUŠ se v tomto případě již nedala využívat). Bylo to velmi náročné období, jelikož se z kolektivní volnočasové aktivity stal můj další úvazek, který byl organizačně a energeticky náročnější než cokoli jiného v daném čase.

Tato situace dál nebyla udržitelná, a proto musela proběhnout rozprava o tom, co dál. Výsledkem bylo to, že v práci budeme pokračovat, přerozdělíme si úkoly (účetnictví si převzal jeden člen, organizaci zkušebních prostorů jiný a podobně) a hlavně, že do souboru přivedeme dvě nové posily. Shodou okolností totiž v Praze začaly studovat dívky, které jsem před časem vedla v divadelním studiu. Umím si představit, že příchod nových členů do skupiny, která se zná tak dlouho, může být náročný a skupina samotná s tím může mít problém. V tomto případě to tak nebylo, všichni členové vnímali, že je nutná změna a restart skupinové dynamiky. Ve výsledku byly dívky (Veronika a Tereza) podstatným motorem, které i svým samostatným přístupem a profesionalitou absolutně proměnily atmosféru v souboru a divadelní práce byla znovu radostí (krize přišly i později, ale to je součástí divadelního procesu, ta, o které jsem psala výše, byla velmi výjimečná a hraniční).

Druhý problém byl čistě dramaturgický. Dokumentární divadlo, jak již víme z úvodu, pracuje s reálnými zdroji (reálný člověk Ivan Martin Jirous, reálná kniha *Magor dětem*¹²⁹ s autentickým příběhem, reálie odkazující na dobu). To všechno je skvělým prostředkem pro předání lidského příběhu (nebo jeho části). Při přípravě zkoušek a snaze držet se v ose tématu jsem se ale dostala do situace, kdy se autenticita vytratila. Velmi pečlivě jsem se snažila mapovat život I. M.J., shromažďovala propagandistické materiály, které byly proti PPU a I.M.J. publikovány, přepisovala rozhovory z tehdejších rozhlasových pořadů, zkrátka vše, co bylo ve vztahu k našemu tématu.

To byl samozřejmě úkol nadlidský. Nejen proto, že jsem se v dokumentech postupně začala ztrácet a utíkala mi nit, ale hlavně proto, že při práci s těmito dokumenty se vytratila ona vzácná autenticita, zkoumání, hraní si a najednou, ač s využitím autentických textů, jsme se dostali do těch nejhorších odříkávaných situací, bez vnitřního pochopení a naplnění. To si uvědomuji zpětně. Kdybych to vnímala v tu chvíli, asi bych způsob práce změnila dříve. Štěstím v neštěstí se pro mě v této absolutní dramaturgické neschopnosti stala porucha mého počítače, kdy 4/5 dosavadní práce zmizely. Nebyly uloženy, nebylo možné je dohledat. Každý, kdo zažil podobnou situaci, si umí představit, co se mi v tu chvíli honilo hlavou. Nakonec to bylo to nejlepší, co se mohlo stát. Začala jsem zpracovávat zbytek materiálů, který mi zbyl, a s nimi jsme konečně začali pracovat divadelně. Kreativně. Musela jsem si uvědomit, že jako divadlo máme určitou uměleckou licenci a odložit stranou strach z toho, že něco na jevišti nebude přesně tak, jak to bylo ve skutečnosti. Proto výše v kapitole o DD zmiňuji tuto ambivalenci formy, která se i v určitou chvíli stala mě osudná.

Jak jsem již předznamenala, v další fázi inscenačního procesu jsme se věnovali tvorbě samotné inscenace, improvizacím, etudám, experimentům, tvarování a fixování.

Jednu z prvních zkoušek nové skupiny jsme strávili v ulicích Prahy. Chtěla jsem, aby soubor poznal I. M. J. ještě trochu jinak. Ten den jsme se vydali na cestu Prahou a to ve šlápějích naší hlavní postavy. Tak, jak později popisovala svůj život. V trafice jsme si koupili noviny a pak putovali po jeho oblíbených hospodách, až jsme došli do poslední, ve které jsme se i společně usadili. Vycházeli jsme z impulzů, které jsme během cesty dostaly. Herci improvizovali, zkusili si představit, že jsou členy křížovnické školy, hráli si s podtácky, probírali politiku a současné dění. Zásadní situace, která se promítla do představení, byla hra s novinami, které jsme po cestě pročítali, vyplňovali jsme společně křížovky a podívovali se

¹²⁹ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

nad tím, co se v nich píše (koupili jsme si Blesk, jelikož se ve vzpomínkách často píše, že ho rád četl, o to absurdnější diskuse nad články byla). A ona novinářská špína mě dovedla k nápadu na další aktivitu.

Každý dostal jeden velký kus novin a měl pracovat samostatně, přičemž si měl v hlavě promyslet, co je pro něj v této době zkažené a špatné, absurdně nepochopené a nejasné. A během této úvahy mohli s novin vytrhat, vytvořit, cokoli, co by jim pomohlo tuto „špatnost“ zobrazit. To nakonec všichni udělali a navzájem si prezentovali výsledek. Aktivitu jsem se účastnila s nimi a poté jsem si všimla, že mám ruce úplně černé od novinového papíru. To mi posloužilo jako krásný oslí můstek. Každého jsem vyzvala, aby si prohlídl ruce a uvědomil si, jak ona „špína“ režimu na člověku může jednoduše uvíznout, když si nedá dostatečný pozor. Jak se dřív jednoduše stalo, že situace, kdy si někdo nebyl na chvíli jist a couvl, využili tehdejší komunistické totalitní složky. Z toho vyplynulo, že přesně to I. M. J. nechtěl. Ať měl jakékoli myšlenky, ať se chvíli cítil ohnutý nebo nalomený, vždy věděl, že toto by ho stálo mnohem více, než vydržet a žít v pravdě. Ve finále je tato scéna zasazena do závěru představení, kdy na něj všechno dolehne a on se rozhoduje, jestli má povolit, udělat krok stranou, ale u toho zaznamená, co by to s ním udělalo a jeho víra mu dodá sílu dál bojovat.

Další experiment s látkou jsme vyzkoušeli již v době, kdy se představení chýlilo ke konci, a řešili jsme, jak zobrazit autentický rozhlasový rozhovor, v němž se redaktor táže různých lidí na ulici, co si myslí o tzv. máničkách (což byla klasická součást propagandy proti undergroundu). Ta situace byla přesná, co se informace o tehdejší době týče, ale vůbec nefungovala ve chvíli, kdy jsme se ji snažili zinscenovat na jevišti. Proto jsme se rozhodli, že nahrávku namluvíme znovu. To také nefungovalo, nemělo to smysl, to už ve výsledku fungovala líp autentická reportáž. Nakonec jsme se pokusili ještě zaexperimentovat jinak.

Vybrali jsme základní otázky, které redaktor lidem pokládal, a herci se s mikrofonem vydali do ulic, kde se ptali současníků na ty samé dotazy. Ve finále tato verze fungovala nejlépe. Většina respondentů neměla s dlouhými vlasy problém, některé odpovědi byly i velmi vtipné (viz. „*Co so myslíte o chlapcích s dlouhými vlasy?*“ „*No...já jím závidím, já sem odjakživa plešatý*“). Což ve finále zafungovalo skvěle v kontrastu se scénou, kde jsou „máničky“ dle soudobých materiálů šikanovány v různých sférách jak civilního tak pracovního života.

Další zkouška, která obsahovala výrazně dokumentární postupy, obsahovala vyhledávání autentických článků, které o Jirousovi, respektive celém undergroundu

vycházely. Soubor měl za úkol fragmenty článků najít a ve skupině jsme si je pročítali. Poté jsem vydala připravené články, které vycházejí v pochybných a zmanipulovaných médiích, a porovnávali jsme, v čem jsou si podobné. Rétorika těchto propagandistických médií se totiž vůbec nezměnila, jen využívá jiné slovní obraty. To byl moment, který byl pro skupinu šokující. Pokusili jsme se z toho vytěžit co nejvíce pro naši inscenaci.

Magor jako básník, otec, manžel, vůdce undergroundu, Magor a hospoda, Magor věřící. Tyto všechny složky potřeboval soubor prozkoumat a nakonec na jejich základech vybudovat postavu, která bude vícerozměrná a tedy i herecky uchopitelná.

To jsme realizovali při zkoušení například takto:

Nastavila jsem pravidla situace, kterou jsme dále zkoušeli. Uprostřed prostoru byl jeden stůl s židlemi. Poté jsem přečetla úryvek z knihy *Magor a jeho doba*¹³⁰, ve kterém I.M.J. popisuje chvíle před tím, než jej zadržela tajná policie. Prostor na jevišti sloužil jako situace v jeho „hlavě“. Kdokoli chtěl, mohl se do prostoru vydat a jednat jako I.M.J., ale vždy si musel zvolit jednu perspektivu jeho osobnosti, kterou jsme zkoumali (viz. otec, básník atd.). Jirousové spolu mohli navzájem komunikovat. Kdokoli chtěl odejít, mohl se z hracího prostoru vrátit zpět do hlediště. Nebylo omezeno, kolik Jirousů daného „typu“ může být na jevišti. Z tohoto cvičení vzniklo několik zajímavých situací – jedna, kdy se všichni Jirousové navzájem pohádali tak, že ani stůl nezůstal na svém místě a situaci ukončil až „modlící“ se Jirous, který začal pronášet modlitbu. Jiná, kdy se potkali Jirousové manželé a otcové a radili se, jak prakticky zajistit chod rodiny, absolutně bez patosu a sebe lítosti. Všechny tyto pohledy jsme později aplikovali do jednoho Jirouse – pohybovým cvičením, motivovaným hudbou (PPU, „Chce se mi spát“), kdy byli v prostoru rozestaveni všichni Jirousové a postupně se mohli jakýmkoli způsobem (rolování, přes pohled, úhly), spojit dohromady v jeden objekt, v jednu osobu, která funguje v harmonii společně a je schopná se pohybovat v prostoru. Na konci této aktivity pochopili, že přesně tohle je způsob, kterým budeme postavu I.M.J. vnímat a jak s ní budeme pracovat.

Inscenace měla jasně definované téma a z něj vyplynulo i prostředí, ve kterém se děj odehrával – vězení. Herece velmi zajímala i doba ochranného dohledu, kdy postava taktéž procházela těžkým obdobím, shodli se ale nakonec, že největší zkouškou bylo vězení ve Valdicích (na což odkazovaly i prostudované materiály). Proto se děj odehrává v době tohoto věznění. Dále jsme pracovali i s retrospektivní rovinou – aby měl nad čím pochybovat,

¹³⁰ ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2

musíme vědět, co je to ono, co ho dostává na scesti, co ho dostalo do bodu, kdy si není jistý ničím. Za rok 1985 jsme se však záměrně nedostali, jelikož to byl rok propuštění.

Po vytvoření prostředí soubor začal hledat cestu k zobrazení totalitního režimu. Konkrétně k tomu, jak zacházet s lidmi, kteří nedělali to, co po nich režim požadoval. K výslednému symbolickému zpracování se dostali přes první situaci, kterou vymysleli a která podle nich právě totalitní režim zobrazovala. V této situaci figurovali tři lidé. Obyčejný člověk a dva kontroloři (kteří seděli nad ním, jako když vedoucí směny kontroluje pracovníky v továrně). Kontroloři hlídali každý krok občana. Občan simuloval obyčejné situace ze života, ale občas udělal něco, co se kontrolorům nelíbilo (například si pustil z hudebního zařízení hudbu PPU). V tu chvíli se ozval hlas kontrolora „*Proč to děláš?*“ a druhého „*My to nemyslíme špatně...*“. V tu chvíli občan rozehrál situaci znovu, jen si místo PPU pustil písničky Karla Gotta. Takovýchto mikrosituací bylo ve scéně několik – když chtěl občan poslouchat rozhlas, číst si knihy, nebo mluvit o tom, proč se ve škole neučí o Masarykovi. Situace se s časem zpřesnila, zkrátila a omezila na symbolická gesta a pohyby. Pro soubor však byla podstatná v tom, že si každý z nich mohl prožít roli běžného člověka, a při reflexích bylo jasné, že situace v hercích probudila velkou vnitřní motivaci pro budoucí ztvárnění.

V další fázi jsme pracovali s tématem víry. Bylo to velmi křehké téma jak pro inscenaci, tak pro náš soubor (shodou okolností máme v souboru dva věřící členy, což je podstatné i z toho důvodu, že interpretovali literaturu i situace jiným způsobem, než jakého jsem byla například schopná já). Zkoušeli jsme, jak mohla vypadat modlitba Ivana Martina Jirouse v různých časových sekvencích – zrodily se situace, kdy se Jirous modlil v hospodě, aby mu nalili další pivo, situaci, kdy čekal na narození dcery, a situaci vrcholného zoufalství ve vězení – kdy představitelka Jirouse zpívala Otčenáš – to byl jeden z nejsilnějších zážitků celého soustředění. Rozhodně jsem ho chtěla přenést do finálního tvaru, ale posléze jsem narazila na to, že to byl okamžik tak neopakovatelný a intenzivní (a zároveň pro herečku intimní), že není možné ho v čisté a zafixované formě použít. Modlitba při zkoušení (ani ve finálním tvaru) není stereotypem. Nepojí se s klasickým sejetím rukou, ani klasickou modlitbou. Modlitba byla v pohybovém vzorci znázorněna pouze pohledem k nebi. Pro soubor však tento pohyb a pohled měl kvalitu všeho, co jsem popsala výše, proto měl vysokou hereckou kvalitu.

Vyřešit vězení a vězeňský režim bylo velmi důležité pro další proces, jelikož jsme již měli hlavní postavu, ale taktéž jsme museli dotvořit prostředí, ve kterém se nacházela.

Skupina dostala instrukci vyhledat informace o tom, jak prakticky vypadal život za mřížemi ve Valdické věznici. Na zkoušku tedy přinesli dohledané materiály a sestavili jsme si trochu zjednodušenou formu denního režimu: probuzení, jídlo, práce, modlitba, psaní, spánek. U každé fáze jsme si zodpověděli, co to pro nás ve vězeňském režimu znamená. Poté dostali instrukci, aby se pokusili tyto fáze stylizovaně ztvárnit tak, aby zůstala podstata, aby vždy věděli, co dělají, ale zároveň to zůstalo pouze v pohybu, zvuku, slově, ale aby nic nevysvětlovali a naopak, situaci dostali „do těla“. Na tom jsme nějakou dobu pracovali, zpřesňovali jsme pohyby. Každý měl svou formu vězení, své tempo (na proměnu fází). Poté, co měli již zafixované pohyby, jsem jim přidala další instrukci – kdykoli tlesknu, musí přejít k další fázi vězeňského režimu. Do situací se dostal úplně nový prvek. Najednou byli chvílemi zmatení, někdy naštvaní, tleskání se zrychlovalo. Vězení, ale najednou začalo fungovat, protože už si jej neřídili sami, ale byl zde někdo mocnější, kdo určoval co, kdy a jak dlouho budou dělat. S tímto principem jsme ještě dlouho pracovali. Ve finálním tvaru jsme všechny formy vězení sloučili do jedné. Fáze jsme zkrátili na: ráno, práce, modlitba, spánek. Princip tleskání se taktéž objevil ve finálním tvaru - v roli totality Kristina řídí činnost dupáním.

Vztah k psaní za mřížemi pro nás byl velkým tématem. Hlavně proto, že jsme nechtěli upadnout do patosu a naopak jsme chtěli situace zobrazovat čistě, bez sebeprožívání. Musím přiznat, že k tomu nám dost pomohla Jirousova poezie z *Labutích písní*. Je něžná, křehká, Jirous je v ní úplně nahý (odhaloval duši stejně tak jako později své tělo) je v ní jasně vidět vnitřní boj (který byl i hlavním tématem naší inscenace), ale neztrácí vtíp. Pro příklad uvádím báseň, která ve finálním tvaru není, ale obsahuje ono téma:

Že jsem si vzpomněl než jsem to vzdal

co z hory mu vysoké ukázal

když už jsem málem málem vlez

do rudého jícnu šelmy

vzpomněl jsem jak ho sebou vzal

na horu vysokou velmi¹³¹

¹³¹ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

Toto odhalování strachů a vnitřního světa jsme na jevišti využívali v situacích, kdy na povrchu musel hrát, že všechno zvládá, ale uvnitř to tak nebylo. K tomu jsme využili básnické texty, ve kterých to všechno je, my jsme jim jen museli porozumět a zvědomit, co jimi v představení říkáme.

K psaní poezie jsme se dostali přes práci s materiálem. Využili jsme k tomu opět papír, který propojuje všechny skupiny (v různých formách). Každý měl najít svůj vlastní způsob práce s papírem, který bude zobrazovat, co pro Jirouse znamenalo psaní básní ve vězení. Tomuto procesu jsme se věnovali a posléze diskutovali o tom, co pro herce znamenal onen materiál, se kterým pracovali. Z tohoto rozhovoru vzešlo to, že papír pro ně bylo vnitřní Jirousovo já. Papír se stal podstatnou rekvizitou, která v inscenaci zásadně figuruje. Materiál tvaruje on, on jej vytváří, on píše básně, ale zároveň je součástí jeho samotného a v určitých chvílích se stává i tím, co nesnáší a čeho by se chtěl (možná) zbavit.

Totalitní režim (zrůdnost komunistického režimu) jsme v našem minimalistickém, chudém divadelním ztvárnění hledali dlouho. Při improvizacích jej zobrazovali různí herci formou předávání rolí. Například v jedné improvizaci proti sobě seděl I. M. J. a příslušník STB, který měl za úkol od I. M. J. dostat jakékoli informace (vycházeli jsme z autentických materiálů z výslechů, kterých jsme se ale v improvizaci nemuseli držet). Kdykoli jedné či druhé straně došly argumenty, nebo někdo nevěděl jak dál, mohl kdokoli ze souboru tlesknout a vyměnit si místo s jedním z nich. Z této improvizace nám vznikl textový materiál, který jsme zachytili a je ve výsledném tvaru ve formě nátlaku („Poslouchej mě“, „Následuj mě“, „Víte, já mám taky rodinu“...a další viz. příloha scénář). Herci v roli establishmentu fungovali výborně. Dlouho jsme ale řešili, jak na jevišti režim kostýmově zobrazit. Věděli jsme, že to musí být něco všudypřítomného, něco, co bude možné hrát přes předmět, ale zároveň si onu roli musí přebírat v určitých situacích různí herci. Zkoušeli jsme kostýmní atribut, změnu osvětlení ale ve finále nejvíc zafungoval nápad s deskami. Velké přeplněné desky (papíry, stejnými s jakými pracují Jirousové). Desky jsou neustále přítomné, značí neustálý dohled, jsou atributem role, který se jednoduše předává, dá se na ně stoupat a vyvýšit se. Desky se staly druhou rekvizitou, se kterou se během představení pracovalo.

Dlouho jsme přemýšleli o tom, jak pracovat s texty, které nás k celé koncepci přivedly. Byly to hlavně texty z předlohy *Magor dětem*. Ve finále jsme nevyužili autentické texty, ale nechali jsme se jimi inspirovat pro situace. Pracovali jsme s kontrastem toho, jak vypadá život „doma“ a jeho život ve vězení. Postavili jsme proti sobě situace, kdy se postava I. M. J. dostává přes skládání labutí ve volné chvíli do poetických výšin své duše a na druhou

stranu tyto situace fungovaly s průstřihy na to, jak to vypadlo v jejich domácnosti, kde postava Juliany (ve 4 provedeních) musela plnit nepřeborné množství úkolů spojených s domácností, výchovou, nutnosti starat se o dům, ve kterém žili, a k tomu ještě pravidelně psát manželovi do vězení. Tyto improvizované situace jsme postupně fixovali a v inscenaci jsou spojeny s textem z jednoho dopisu z knihy *Ahoj můj miláčku*¹³².

V cestě za tématem pochyb jsme zhlédli několik videí, na kterých bylo popisováno, jak to při zatčení a pozdějším věznění vypadalo. Následně měl každý za úkol si v prostoru najít svoje místo, ve kterém (v roli Jirouse) má teď chvíli času. Měli za úkol si představit, že čelí všemu tomu, o čem předtím slyšeli, a na kus papíru napsat všechny strachy, které teď mohou cítit. Cokoli co je napadne. Ty si poté každý vzal k sobě (do kapsy, tašky) a v menších skupinách improvizovali další Jirousův výslech. U něj si představitel Jirouse uvědomoval všechny ty strachy, které sebou reálně nese. Na konci rozhovoru měli možnost s tím papírem (a tedy i strachy) udělat cokoli, co je napadne. Většina je zmuchlala nebo rozstříhala, Veronika si je znovu schovala k sobě (aby jí připomínaly, čeho se nesmí vzdát). Texty, které vznikly, jsme využili v inscenaci, byly to:

V hospodě sme si z nich dělali srandu a ona to sranda byla a vlastně to sranda moc nebyla.

Málo sem na ně myslel.

Občas si říkám, že sem to neměl psát. Nevím...Třeba bych pak napsal něco lepšího. Něco ostřejšího. Kdo ví.

Kdybych si dopředu uvědomil, co všechno bude muset podstupovat...

Možná sem to nemusel být já, možná to mohl být někdo jiný, jsou věci, které když se mají v historii stát tak se stanou.

Možná sem to nemusel být já, mohl sem být normální...ale já asi normální bejt nedokážu.

Myslel jsem na všechnu tu nespravedlivost kolem, ale nedošlo mi, že tím, že se snažím vyřešit jednu nespravedlnost, vrátilo se to jako největší nespravedlnost na mých dětech.

Možná jsem se ve finále měl víc modlit.

¹³² JIROUSOVÁ, Juliana a Ivan Martin JIROUS. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

Ze všech těchto materiálů jsme čerpali při stavbě inscenace. Jak nakonec vypadala, je popsáno níže.

5. 4. 1. Shrnutí – Třetí skupina

Nejvýraznější rozdíl u třetí skupiny byl proti prvním dvěma v povaze tématu a intenzitě inscenační práce. Obě mladší skupiny si zvolily téma, které bylo pro ně aktuální, které je zajímalo, chtěly jej prozkoumat a předat dál. Nejstarší skupina se však rozhodla pro téma, kterým chtěla oslovit veřejnost. Chtěla inscenací něco ve společnosti změnit, posunout své diváky, obohatit je o svou vlastní interpretaci a přispět aspoň svým málem ke změně k lepšímu. Tento přesah divadelního představení jsem mohla využít s ohledem na věk členů skupiny. Adolescence je období, ve kterém mají mladí lidé velkou vervu a vnitřní sílu bojovat proti nespravedlivým situacím a věří ve svůj osobní přínos. Jak jsem již uvedla, druhá věc byla intenzita zkoušení, která byla oproti dětem z mladších skupin mnohem vydatnější a náročnější. K přípravě a inscenační práci jsem u nejstarší skupiny přistupovala odlišně, co se týče cílů. Jelikož se jednalo o čistě divadelní práci, zaměřili jsme se na kvalitní divadelní, řemeslnou práci. To neznamená, že by sociální a osobnostní cíle zmizely, jen, na rozdíl od mladších skupin, nebyly tolik akcentovány, protože cílem skupiny byl právě divadelní tvar a divadelní práce.

Třetí skupina měla úplně odlišnou výchozí pozici od prvních dvou. Skupina nebyla souborem na ZUŠ a pokračování v inscenační práci si zvolili sami. Probíhalo jak v jejich, tak v mém volném čase a počítala jsem s tím, že tomu bude odpovídat i jejich motivace. V počátcích to však byl kámen úrazu. Členové souboru si těžko zvykali na změnu režimu, kdy zkoušky neprobíhají stejně jako při výuce na ZUŠ. Po prvotním nadšení převáděli své povinnosti na mě a já jsem si s tím zprvu neuměla poradit. Ač jsem rozuměla tomu, že je to pro ně úplně nová situace, byli to dospělí lidé, kteří by měli být schopni vědět, co chtějí a nechtějí dělat, a za svá rozhodnutí přijímat odpovědnost. Přes tuto nepříjemnou fázi jsme se dostali ve chvíli, kdy začala pravidelná herecká práce a samotný vznikající tvar byl dostatečně motivující pro jejich aktivitu. Pochopili, že ač musí pro účast něco udělat, splnit si své povinnosti a participovat na provozu, to, co se jim vrací, je pro ně dostatečně přínosné, aby se zbavili přetrvávající potřeby předávat svou odpovědnost a přijali ji jako zralí lidé.

U první a druhé skupiny jsem zmiňovala variování scén, kterého se docílilo improvizací. U třetí, nejstarší skupiny, tato otázka nebyla aktuální. Díky jejich hereckým schopnostem nebylo nutno variovat či měnit scény kvůli aktivizaci či autenticitě. Jsou schopni

fixovaný tvar odehrát s víceméně stejnou kvalitou. Je to dané jejich věkem, hereckým tréninkem a velkou zkušeností s dramatickou výchovou a divadelním vedením.

Inscenace třetí skupiny „Víš, ty bože...“ měla premiéru v březnu 2020 a zkoušky probíhaly od srpna 2019, tedy sedm měsíců. Oproti první a druhé skupině byl v programu zkoušek zásadní fakt, že členové souboru již nebyli žáci ZUŠ. Zkoušky tedy nebyly pravidelné, ale probíhaly v blocích podle časových možností a potřeby. Oproti předešlým skupinám jsme museli čas věnovaný inscenačnímu procesu přizpůsobovat dalším nárokům na čas skupiny – brigády, doučování, příprava na studium. Proto ve srovnání s předchozími skupinami jsme zkoušky plánovali společně, a jak jsem již zmínila, probíhaly v několika hodinových blocích. Tento postup nefungoval vždy na sto procent. Po několika nepříjemných zkušenostech jsme si museli dohromady určit pravidla, v jaké kondici se každý člen souboru na zkoušku musí dostavit, abychom se na sebe navzájem mohli spoléhat. To je samozřejmě něco, co u dětí pedagog řešit nemusí (krom aktuálního fyzického a psychického stavu, na které pedagog musí vždy brát ohled). Co se týče rituálu, pravidelné byly pohybové rozcvičky na začátku zkoušky a rituál, který jsme aplikovali ve chvílích, kdy se někdo ze skupiny cítil emocionálně přetížen tématem/situací, na které v tu chvíli soubor pracoval.

Třetí skupina byla, co se týče vztahů, velmi zajímavá. Oproti první a druhé skupině jsem si nebyla jistá svou pozicí, jelikož jsem nebyla jejich pedagog, ale vedoucí souboru. Musela jsem se naučit, kde jsou moje vlastní hranice, co je pro mě projevem rovnosti mezi kolegy tvořícími stejný divadelní tvar a kdy už se jedná o projevy, které jsou pro tvar (a mé vedení) kontraproduktivní, jelikož narušují práci, a já jako pedagog, jsem se v nich necítila komfortně. Oproti první a druhé skupině se to stalo velkým tématem, které jsem si musela zpracovat, a posléze nastavit jasná pravidla pro vzájemnou komunikaci. Krize ve vnitřních vztazích skupiny přišla před příchodem dvou nových hereček. Spor se podařilo vyjasnit až po velké diskusi o kompetencích, povinnostech a osobní odpovědnosti každého člena souboru za tvar. Ač pro mě bylo herecké vedení nejjednodušší (jelikož jsou všichni velmi schopní pracovat profesionálně a svědomitě), s hledáním hranic u vzájemné komunikace jsem ve třetí skupině měla největší problém, který mě pedagogicky velmi, jako vedoucího, posunul.

Co se týče budoucího inscenování tvaru „Víš ty, Bože...“, v době odevzdání diplomové práce byl tvar stále živý, v procesu, a bylo naplánováno několik představení v následující divadelní sezóně. Tento rozdíl, oproti mladším skupinám, má několik příčin. Zaprvé tu, že inscenační práce u předchozích dvou skupin byla dokončena v předchozím roce (2019). Inscenace „Víš ty, Bože...“ měla premiéru pár měsíců před odevzdáním diplomové

práce. Druhým faktorem je to, že oproti první a druhé skupině adolescenti v tomto věku neprochází tak výraznými vývojovými změnami, a proto nenastane situace, kdy dětskou roli hraje evidentně o dost starší dívka, než by měla. Naopak, do témat, která inscenace obsahuje, soubor zraje, nachází v nich nové opory a výzvy. Proto, oproti předchozím dvěma tvarům, plánujeme inscenování a tvarování i v divadelní sezoně 2020/2021.

5. 5. Výsledný tvar – Víš ty, Bože...

Děj inscenace začíná v době, kdy je postava I. M. J. uvězněna ve Valdické věznici, a je vystavena velkému vnějšímu tlaku (způsobeného spoluvězni, dozorcí, vězněním samotným, tvrdou prací). Vnější tlak se začne měnit ve vnitřní a způsobuje konflikt, který vede k tomu, že postava I. M. J. si přestává být jistá sama sebou. Příběh pracuje s retrospektivou, kdy se vrací k zásadním okamžikům, které postavu přivedly do situace, ve které se v danou chvíli v ději nachází – vězení. A i ona sama si reflektuje cestu, která ji do této situace zavedla. Od jistoty a neoblopnosti se dostává k pochybám, které ji dovedou těsně před rozhodnutí – jestli vše vzdá, povolí, nechá se ohnout (a zlomit). Nakonec ale řekne ne.

Čas je jasně ohraničen začátkem děje, což byl rok 1979, kdy byl uvězněn a dále je zde zobrazený nedefinovaný čas věznění. Proto víme, že reálný čas, ve kterém postava na jevišti v představení žije, nepřekročí rok 1985 a jeho propuštění. V inscenaci se prolínají scény, kde je čas zobrazen realisticky (především v nahrávkách v rozhovorech) se scénami, kde je čas neuchopitelný až abstraktní – je prodlužován (nejednou jedna vteřina trvá reálně dvě minuty, jelikož je nutné zdůraznit její vážnost a díky stylizované formě dává tento způsob provedení smysl) nebo cyklem (jedna situace se v „hlavě“ hlavní postavy odehraje několikrát, protože je nutné akcentovat změnu jeho vnímání, ač je situace stále stejná).

Opět se ocitáme na stejném místě jako u druhé inscenace – Československá socialistická republika. Valdické vězení. V něm se odehrává celý děj (krom střihů, které se ale stále ocitají v prostoru vězení jako vzpomínky motivující Ivana Martina Jirouse v jeho čase a prostoru konkrétně jednat).

U popisu syžetu opět vycházím z aspektů od Ludka Richtera¹³³. Postava Ivana Martina Jirouse je těžištěm celé stavby. Zabýváme se jeho vnitřními pochody a myšlenkami, sledujeme jeho linku, která se snaží odolávat všemu, někdy i sám sobě. Děj je sdělován přímým jednáním postav. Jednotlivé části fabule jsou zdůrazněny jednáním postav

¹³³ RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.

a rozvíjením děje, který je vystavěn jako oblouk. Děj se odehrává se skoky v čase (divákovi je předložena jedna dějová linka, která je obohacena o důležité informace v minulosti, ke kterým se divák v průběhu představení dostává). Dějová fakta jsou sdělována v inverzní retrospektivě (nejdříve se dozvíme, že je I. M. J. odsouzen, až v průběhu představení se dozvíme proč a za co). Dějová informace je v zásadě sdělena na třech místech, která jsou vždy dál rozvíjena. Jsou to místa, kde vzniká vnitřní konflikt (první pochyby), kde jsou podpořeny impulzy z vnějšku (ovlivňování totalitní mocí – fyzické i psychické vydírání, manipulace) a ve finálním řešení (katarzi), kdy se hlavní postava rozhodne, a tím se osvobodí.

Dramaturgická kompozice vychází z několika zdrojů. Hlavním je předloha *Magor dětem*¹³⁴ a *Magorovi labutí písni*¹³⁵. Dále z autentických článků tehdejších novin, rozhlasových materiálů, zachycených na nahrávkách, informací z archivů (obžaloba a rozsudek), prohlášení mániček, zachycených rozhovorů a textů vzniklých z improvizací. Kompozice je obloukovitá.

Inscenace obsahuje 13 situací:

1. Jirous

Seznámení s hlavní postavou Ivana Martina Jirouse a s prostředím, ve kterém se v současné chvíli nachází (vězení).

2. Propaganda

První časový skok zobrazující propagandu, která probíhala v období procesu. Zároveň zobrazuje závěrečný rozsudek soudu.

3. Vězeňský režim

Divák se vrací zpět do současnosti Ivana M. Jirouse, který si musí „zažít“ vězeňský režim a zároveň si reflektuje, co jej dovedlo do tohoto bodu.

4. Establishment a máničky

¹³⁴ JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

¹³⁵ JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písni*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

Na to mu odpovídá další retrospektivní scéna ukazující, co pro něj (a máničky všeobecně), znamenala svoboda zprostředkovaná třetí kulturou. Zároveň zobrazuje boj s větrnými mlýny, který celá subkultura musela vést.

5. Jirous píšící

Jirous si sám pro sebe srovnává myšlenky, související s tímto obdobím. Jako by si psal dopis do budoucna, kdyby zapomněl, proč to všechno dělal.

6. Nátlak I

První nátlak ze strany ideologie, která jej stylizovaně (přes pohybové vzorce, které plně řídí postava zobrazující ideologii) ovládá, vyslýchá, řídí. Manipuluje jím a snaží se ho dovést k myšlence, že důvod, proč se dostal do bodu, ve kterém je teď, byl úplně zbytečný.

7. Labuť

Postava I. M. J. si přes poezii a tvarování labutě upevňuje myšlenky na to, co má rád a co ho drží nad vodou, aby nepodléhal nátlaku (verše o rodině).

8. Nátlak II

Nátlak sílí, je mnohem důraznější a začíná i slovně útočit na nejzranitelnější místa I. M. J. (odebrání dětí, ztráta rodiny, výhrůžky). Zde velmi silně figuruje víra, která jej drží při smyslech.

9. První dopis Julianě

Navazuje uzemnění, které prožívá přes blízkost své rodiny a ženy ve chvílích, kdy společně komunikují přes dopisy. Taktéž se ve scéně ukazuje kontrast vězeňského režimu a domácího.

10. Jirous a Juliana – blízkost na dálku

Stylizované zobrazení blízkosti, kterou společně vnímají i přes dálku mezi nimi. Ač je to něco, co postavu I. M. J. většinou uklidňuje, jeho stav se na konci scény spíše zhoršuje. Začíná o všem pochybovat.

11. Vření

I. M. J. se rozhodně, že už nebude bojovat. Cítí nechuť dál bojovat, dál se snažit, je až apatický, vše co vytvořil, co jej po celou dobu drželo při smyslech, ničí a chce odejít.

12. Špinavé ruce

V tu chvíli mu dojde, že to všechno je „špína“, která by na něm tím ulpěla. Pochopil, že by byl jako oni. Jenže už neví jak pokračovat, a proto v poslední chvíli zkouší najít pomoc u Boha, které se mu dostane.

13. Ne

Pochopí, že on musí vždycky říci ne, protože kdyby někdy dovolil totalitě, aby ho dostala do svých spárů, už by to nikdy nebyl on.

Hlavní postavou, která se vyskytuje na jevišti, je neustále Ivan Martin Jirous. Ten je zobrazen přes všechny herce, tedy pětkrát. Každý z herců reprezentuje jiné vnitřní pnutí při motivaci ztvárnit Jirouse, což se odráží jak při synchronních, tak individuálních situacích (v synchronních nemáme jako diváci pocit, že hledíme na nenaplněnou formu, jelikož všichni vědí, co za situaci hrají, v individuálních vidíme postoj konkrétního Jirouse k situaci, poezii a podobně). Další předávanou a kolektivní postavou je totalita, skrývající v sobě archetyp dobového establishmentu. Další postavy vystupující v inscenaci je Juliana, která je taktéž zobrazena přes všechny dívky (vždy v jiné situaci – vždy jiná dívka) a máničky, které reprezentují subkulturu, přes konkrétní charakteristické (nepojmenované) osoby.

Výrazným výrazovým prostředkem pro nás byla pohybová stylizace, která zobrazovala jak konkrétní situace stylizovanou formu, tak i vnitřní procesy a konflikty. Díky tomu jsme s nimi mohli pracovat, přetvářet je a upravovat podle toho, čím si postava procházela a jak zrovna chtěla tyto vnitřní procesy korigovat. Jedinou rekvizitou, která nebyla atributem role (desky establishmentu), byly novinové listy. Ty se staly vnitřním světem I. M. J., jeho rodinou, slabinou, které mohl establishment využívat, když se k ní dostal. Byly symbolem pro postoj a svobodu. Jak jsem již zmínila výše, establishment na jevišti vždy hrál s deskami, které byly jeho opora (on držel v ruce zákony, které na Jirouse aplikoval, on mohl přizpůsobit vše tomu, aby skončil jako další ve složkách). Po zbytek času byli všichni v roli Jirouse. Ve chvíli, kdy dívky hrály Julianu, zobrazily ji přes pohybovou stylizaci a slovo, které zpřesňovalo situaci.

Scénografie prošla od počátku inscenačního procesu po premiéru velkým přerodem. To odpovídá i změně v souboru. V počátku měl být uprostřed scény velký dřevěný stůl a všude po scéně měly být naskládány různě velké kameny. S tím jsme začali pracovat a experimentovat. Nakonec jsme ale od kamenů upustili, jelikož jsme plně nevyužívali jejich potenciál a prakticky nám začali na jevišti překážet. Stůl byl po čase také odstraněn, protože

bránil pohybu a občas ilustroval to, co byl soubor schopen zahrát i bez něj (hranice, vyšší nižší status). Ve finále nám zůstala holá scéna, black box, staré desky, do kterých se dříve vkládaly spisy, a velká dvoustránka novin pro každého herce. Kostýmy vycházely z individuálního pojetí Jirouse. Každý herec pracoval s několika variantami kostýmů, které mu přibližují hlavní postavu (ač byl ve vězení, chtěli jsme ho zobrazit tak, jak si připadal na začátku – stále svůj). Sjednotili jsme pevné černé boty, kalhoty volného tmavě modrého nebo černého střihu a jednobarevný vršek doplněný košilí.

Hudba a mluvené slovo bylo reprodukováno. Celé představení provází skupina PPU – skladbou „Dellirium“ a „100 bodů“. K tomu jsou zde puštěny dvě nahrávky zachycující rozhovory a finální slovní přestřelku.

5. 6. Inscenování

Tento tvar měl premiéru nejpozději ze všech tří, a to 7.března 2020. Představení proběhlo ve Studiu Řetízek na DAMU. Díky dostatečné přípravě premiéra proběhla velmi dobře. V době odevzdání práce jsme již rozpracovali motivy, ke kterým jsme po premiéře dostali připomínky, a tak je tvar dál v procesu, vyvíjí se a celý soubor počítá s tím, že se na něm bude dál pracovat, bude se rozvíjet a aktualizovat dle potřeb celé skupiny.

5. 7. Reflexe – Třetí skupina

U nejstarší skupiny začnu reflexi stejně, jako u předchozích – zpracováním témat z předlohy, odrážející vývojovou fázi adolescence.

Herci z třetí skupiny byly při vstupu do tématu všichni dospělí. Proto byla práce s předlohou velmi zajímavá. Samozřejmě se v ní nevěnovali pohádkám a kouzelným tvorům z básní, ale zajímal je celkový kontext vzniku textů. Nesoustředily se tolik na příběhy samotné, ale spíše na historický kontext. Zabývali se nespravedlností a nemorálností komunistického režimu na konkrétním případě jedné rodiny.

Skupina byla jediná, která detailně pracovala s předlohou, ale ve výsledném tvaru se texty z ní neobjevily. Kniha ale vedla k volbě tématu inscenace, kterým bylo „*Magor balancující*“. Jeho rodina a děti, byly tím, co mu nejvíce chybělo. Bylo to ono citlivé místo, přes které se jej snažil režim manipulovat a které mu bylo jediné drahé.

V druhé části reflexe se věnuji tomu, jak se skupina podílela na volbě jevištního tvaru. Jak jsem již psala v kapitole u dokumentárního divadla, toto byla jediná divadelní forma,

kteřou si sama skupina zvolila ještě před začátkem inscenačního procesu. Nevzešla tedy z postupné práce a objevování témat a postupů.

Toho byla skupina schopna z toho důvodu, že byla již zkušená, v herecké přípravě pracovali s několika divadelními formami a dokumentární divadlo je zaujalo, jelikož v té době zhlédli několik představení, které byly dokumentární.

S ohledem na první část inscenačního procesu, což bylo soustředění, jsem věděla, že je to forma, kterou skupina zvládne naplnit. Neměli zájem o to fabulovat, vytvářet „*co by kdyby*“. Chtěli dopodrobna prozkoumat realitu a pochopit ji, najít si k ní cestu a přes příběh Ivana Martina Jirouse interpretovat svůj vlastní pohled na dobu a její důsledky. Netoužili vytvářet pohádkové světy, toužili vytvořit inscenaci, která bude moci něco změnit. Odhalit důležité téma. Předat divákovi zprávu. K tomu byla forma dokumentárního divadla ideální a ve výsledku naplnila potřeby skupiny.

V poslední části reflexe se zabývám principy, které pedagog musí při práci se skupinou adolescentů respektovat.

Již u první skupiny jsem ve stejné části textu zmiňovala nutnost bezpečí a jistoty. Ta stále platí, ve všech inscenačních procesech. U této skupiny jsem ale využila techniky, o kterých v textu píší. Byla to svoboda v zadání, kterou jsem skupině poskytla. Často jsem jim poskytla volný prostor, pro zpracování situace, tématu, motivu, bez jakýchkoli konkrétních popisů. Skupina byla do té míry autonomní a prostředí bezpečné, že výsledkem byla originální řešení, která by přesným a doslovným popisem zadání nikdy nevznikla.

U nejstarší skupiny jsem dala velký prostor jejich kritickému myšlení, což se nakonec odrazilo ve výsledném tvaru. V tomto věku jedinci netouží po frontálním výkladu jasných informací. Chtějí diskutovat, vymezit se, najít si své vlastní místo na škále názorů a chtějí být pro komunikaci partnery. Jelikož tento prostor při inscenační práci dostali, vedlo to ke vzniku obsahově bohatého a přínosného divadelního tvaru, díky kterému se soubor dostal možnost svou inscenací něco změnit.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tím, jakým způsobem ovlivňuje věk inscenační proces. To zkoumala u tří věkových skupin, které se nacházely v rozdílných vývojových fázích: mladším školním věku, prepubertě a adolescenci. Pro toto zkoumání jsem využila literární předlohu *Magor dětem* autora Ivana Martina Jirouse.

Stanovila jsem si tři základní otázky:

1. Jaká témata z předlohy byla pro jedince daného věku uchopitelná – jak v rovině úvah v přípravné fázi inscenačního procesu, tak v rovině převodu do jevištního tvaru.
2. Jak se skupiny podílely na volbě divadelní formy.
3. Jaké podstatné principy musí pedagog při práci s danou věkovou skupinou v inscenačním procesu respektovat.

V první otázce práce dokázala to, že kvůli odlišným vývojovým fázím věnovala každá skupina pozornost jiným tématům. Pro první byl podstatný samotný obsah literární předlohy – tedy témata z pohádek a básní. Druhá se přesunula více k adresátkám knihy a předloze se věnovala z jejich pohledu, jelikož se s nimi děti dokázaly ztotožnit. Nejstarší skupina viděla knihu jako cestu k jejímu autorovi a jeho osobnímu příběhu.

U volby divadelní formy je u všech skupin shodné to, že na jejím výběru buďto přímo, nebo nepřímo participovaly. U dvou prvních vzešla divadelní forma z inscenačního procesu. Třetí skupina si divadelní formu zvolila na začátku inscenačního procesu, a proto tím do velké míry ovlivnila způsob práce.

Ve třetí otázce jsem se věnovala více odlišnostem, které je nutné při přístupu k dané věkové kategorii respektovat. To, co všechny spojovalo, byl vzájemný respekt, pocit bezpečí v kolektivu a kolegiálníta, která umožnila vznik divadelních tvarů. Každá skupina potřebovala individuální přístup.

Na počátku práce jsem si byla vědoma toho, že s různými věkovými skupinami lze pracovat na motivy stejné literární předlohy, a taktéž jsem věděla, že celý proces musím přizpůsobovat věku.

Prakticky jsem ale žádnou přímou zkušenost s tím, jak různorodý inscenační proces v takovém případě může být, neměla. Velký přínos pro mě, jako pro pedagoga začínajícího s inscenačním procesem, vnímám to, že se mi osvědčilo propojovat teoretické znalosti

s praktickou aplikací. Potvrdila jsem si, jak je důležité vědomě pracovat s vývojovou fází, ve které se nacházejí moji žáci nejen kvůli vedení výuky samotné, ale taktéž kvůli výběru divadelní formy. Jak je vidno z inscenačních procesů a kapitol o divadelních formách, ve všech třech skupinách vybraná forma koresponduje s vývojovou fází a potřebami, které daný věk potřebuje saturovat.

Jako další velký přínos vnímám seznámení skupin s osobou Ivana Martina Jirouse a historickým kontextem. Každá skupina si s ohledem na věk a zkušenosti odnesla jiný zážitek ze zkoumání disentu, normalizace a lidských osudů.

Samotné sledování inscenačního procesu a snaha jej popsat a rozebrat s odstupem času umožnila najít a vyzdvihnout důležité motivy, které v procesu zkoušení vedly k volbě hlavního tématu, prostředků, či samotné divadelní formy. Při inscenační práci jsou často tyto momenty přirozené a samozřejmé a těžko se mapují. Tato práce je zachytila a zároveň reflektuje cestu k nim.

Diplomová práce může sloužit jako inspirace začínajícím inscenátorům. Podrobně a prakticky porovnává tři zkušenosti, jejich podobnosti a rozdíly. Krom toho, že ukazuje benefity podrobné práce s věkovou skupinou, také ukazuje, že spektrum divadelních forem pro divadlo hrané dětmi je mnohem širší, než by se mohlo zdát.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

URBANOVÁ, Svatava a ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. Vyd. 4. (upr. a dopl.). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-625-x.

LACINOVÁ, Denisa. *Autorská pohádka v české literatuře*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Bubeníčková, Ph. D.

PĚŘŠALOVÁ, Lucie. *Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla. Zaměřeno na projekt Listování*.

PĚŘŠALOVÁ, Lucie. *Působení scénického čtení na čtenářství a prolínání literatury a divadla. Zaměřeno na projekt Listování*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2011. 62 s. Vedoucí bakalářské diplomové práce Mgr. Libor Vodička, Ph.D

PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník: [slovník divadelních pojmů]*. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.

PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 8072771949.

NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 8070432810.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

RAZÍM, Daniel. *Divadlo poezie?* Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Dramatická výchova. Vedoucí práce: Jaroslav PROVAZNÍK.

KAPRÁLOVÁ, Kateřina. *50 ročníků Wolkrova Prostějova v politicko-kulturním kontextu*. Brno, 2011. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Martina Musilová, Ph. D.

KUBOVÁ, Kateřina. *Jazyk a styl undergroundové dětské literatury*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta Vedoucí práce: Prof. PhDr. Petr Mareš, CSc.

PŘIBYLOVÁ, Klára. *Magor dětem a Magorovy labutí písně – věžeňské sbírky Ivana Martina Jirouse*. Brno, 2017. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Luisa Nováková, Ph.D.

JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem: 1982-1986*. Ilustroval Marta VESELÁ-JIROUSOVÁ. Praha: Torst, 2009. ISBN 978-80-7215-367-1.

RICHTER, Luděk. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2003. ISBN 809029751x.

JOBERTOVÁ, Daniela, ed. *V hlavní roli text: podoby a proměny scénického čtení*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. Black-box. ISBN 9788073313074.

HERČÍKOVÁ, Barbora. *Polohy současného dokumentárního divadla*. Brno, 2013. Diplomová práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, Ateliér režie a dramaturgie. Vedoucí práce prof. PhDr. Josef Kovalčuk.

SOUČKOVÁ, Kateřina. *Dokumentární divadlo dokumentárnost a divadelní dílo*. Praha, 2015. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Dramatická umění, Teorie a kritika. Vedoucí práce prof. Mgr. Jaroslav Etlík.

ŠVEHLA, Marek. *Magor a jeho doba: život Ivana M. Jirouse*. Praha: Torst, 2017. ISBN 978-80-7215-555-2.

JIROUS, Ivan Martin, MACHOVEC, Martin, ed. *Magorova summa*. Vyd. 2., opr. a rozš. Praha: Torst, 2007. ISBN 978-80-7215-304-6.

Divadlo Archa. [online]. 2020 Archa.školám. *Divadlo Archa o.p.s.* Dostupné z:

<https://www.divadloarcha.cz/cz/archa-skolam.html>

JIROUS, Ivan Martin. *Magorovy labutí písně*. 5. knižní vyd., 4. samostatné, V nakl. Torst 2. knižní vyd., 1. samostatné. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-296-3.

JIROUSOVÁ, Juliana a JIROUS, Ivan Martin. *Ahoj můj miláčku: vzájemná korespondence z let 1977-1989*. Praha: Torst, 2015. ISBN 978-80-7215-513-2.

JIROUS, Ivan Martin a ŠPIRIT, Michael. *Magorův zápisník*. Praha: Torst, 1997. ISBN 80-7215-033-2.

JIROUS, Ivan Martin. *Pravdivý příběh Plastic People*. Praha: Torst, 2008. ISBN 978-80-7215-355-8.

Fenomén Undergroundu: Největší Čech je Magor [dokumentární film]. Břetislav Rychlík, Jana Chytilová, Jiří Fiedor, Václav Křístek. Česká Republika, Česká televize, 2012.

ŠUSTOVÁ, Petra. *Vývoj dětských skupin a agresivita*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

PŘÍLOHY

Příloha I. – Scénář Tajemství staré půdy

1. Scéna – objevení půdy

Improvizace

2. Scéna - Kufř

Teta: Děti, co to tam děláte?

Děti: Teta!

Štěpán: Je knížka, není po dědovi.

Eliška: Asi jo, vypadá to tak.

Martínek: Tak jí přečti.

3. Scéna – Pro Martu k svátku

Štěpán: Pohádka pro Martu k svátku a pro Františku taky o tom co dělají noční skřítki.

Štěpán: Každý večer, když holčičky usínají v postýlkách, ožívá noc, velká máma skřítků. Skřítki se jí narodili z černých paprsků tmy za nejtemnější bezměsíčné noci. Jsou hodní a hezcí, mají průsvitná růžová ouška a zelená očička, protože bydlí ve stínu hustých zelených rostlin, v lopusí a maliní u Kozákovíc zahrady.

Skřítki: Bude dneska noc?

Štěpán: To víte, že přijde, měkká jako peří nastlané v hnízdech a sladká jako jeřabiny. Ale proč se ptáte? Vždyť víte, že je to tak každý den. Kryštof: Když my jsme tak maličcí, že si nic nepamätujeme.

Eliška: Všechno hned zapomeneme, máme malinkaté hlavičky.

Vojta: Když o tom přemýšlíme, hlavičky se nám tak rozpálí,

Mařenka: až si je musíme chladit.

Skřítki: Podívejte!

Štěpán: Ó tohle jsme ještě nikdy neviděli! O tom se nám budou zdát krásné sny!
Za chvíli je tady noc.

Kryštof: Tak jsme se dočkali.

Vojta: Co budeme dneska dělat?

Eliška: Budeme kartáčovat mech na střeších, aby se líbil hospodářovi.

Štěpán: Hospodář Láďa ráno mžoural na střechu trochu podezíravě, dlouho stál se zakloněnou hlavou, ale neříkal nic.

Mařenka: Co dneska?

Vojta: Budeme nosit vodu do studně, aby nevyschla.

Skřítci: Bude dneska noc?

Vypravěč: Vy ušmudlanci, to už zase nic nevíte?
To víte že přijde.

Mařenka: To jste hodní!

Eli: Dneska budeme pozorovat hvězdy!

Hudební předěl

Vypravěč: Ale pak se blíží ráno a skřítci se rozeběhnou domů. Skřítci lopuchoví pod listy lopuch, skřítci skořápkoví bydlí v rozbitých skořápkách od vajíček, jiní zalezou do hlemýždích domečků.

Pak prospí celý den a k večeru zase vstávají. Zeptají se ptáků, jestli přijde noc a ptáci s údivem zacvrlikají a skřítkové se radují, jako každý den...

Skřítkové: Co budeme dělat dneska?

Kryštof: Ještě jednu! To bylo hustý! Střeba ty děda, vymyslel ty křítky, protože venku viděl ty houby. Takový malý houbový trpajzlíky.

Eliška: Přečteme si ještě jednu. Ale teď bude číst někdo jiný!

4. Scéna – Zkoumání

Štěpán: Ještě počkej! Tady dědeček něco napsal.

Martínek: Uka! Já to přečtu! Dneska jsem se šel projít do lesa vedle chalupy. Zašel jsem hlouběji do lesa a bylo to tam moc krásné. Všude bylo kapradí a takové zvláštní houby. Když jsem se na ně podíval zblízka, vypadaly jako malí skřítki. Říkal jsem si, jestli to náhodou nejsou doopravdy skřítki a neoživnou, hned jak půjdu pryč.

5. Scéna - Pohádka pro Františku

Vojta: Pohádka pro Františku.

Vojta: Za některých nocí je všechno opačně.

Martin: Jsem tučňák a můj nejlepší přítel je tuleň leopardí (postaví kufr jako kámoše)

Vojta: Jsem had a fakt mě nebaví se plazit.

Štěpán: Jsem papoušek Eda a nebaví mě opakovat. Vždycky jenom: „Edo, řekni ahoj“, „Edo, zapískej“, „Edo, zazpívej“.

Eli: Jsem kočka a myslím si, že myši jsou malinko přeslazené.

Mařenka: Jsem myš a mám moc ráda kočky.

Kryštof: Jsem chameleon...jednou jsem se chtěl přeměnit z modrý na červenou jenže se to nějak porouchalo. A od té doby jsem barevněj.

Hudební předěl

Kryštof: Já už nemůžu.

Eli: Já taky ne.

Štěpán: Mám nápad! Crrrrr... do lavic! Teď máme matematiku. Tak milé děti. Tři plus jedna se rovná 153.

Štěpán: Ano Vojtíšku?

Vojta: Pane učitelu to není pravda, jsou to 4.

Eliška: Podívejte se do učebnice.

Štěpán: Vždyť to říkám, je to 153.

Eliška: Vždyť to je číslo stránky!

Vojta: Paní učitelko mě je špatně!

Martínek: Paní učitelko, nechcete pomoc? Není to 1, 2, 3?

Martínek: Zapíská. Tělocvik! Dvě kolečka! Milé děti. Dnes se naučíme skákat přes kozu. To se rozskáčete a skočíte.

Štěpán: Pane učiteli, ukážete nám, jak umíte skákat přes tu kozu?

Martínek: To se rozskáčete a skočíte.

Štěpán: Tak skočte!

Martínek: Crrrrrrrrrrrrrr konec hodiny.

Hudební předěl

Eliška: Co když byl dědeček tělocvikář?

Martínek: Ale děda uměl skákat přes kozu!

Eliška: To je pravda, ale třeba viděl nějakýho jinýho tělocvikáře, který to neuměl.

Mařenka: Tady píše něco jinýho! Dneska je všechno úplně obráceně!!! Ráno jsem zaspal a přišel pozdě – takže mi ujel vlak. Když jsem jedl, rozlil jsem všechno pití po stole. Oblíkl jsem si naopak košili a ještě k tomu jsem jel na druhou stranu města, než kde jsem bydlel! Už se těším, až tenhle den skončí a budu moct zítra odjet do milovaného Španělska!

Štěpán: Tak takhle to bylo...

6. Situace – Co by napsali oni

Improvizované vyprávění o vlastních deníkových zápiscích.

7. Situace – Další pohádka pro Františku

Kryštof: Další!

Ta krajina byla v lahvi

V LAHVI!

Dovnitř se lezlo hrdlem po spuštěném prostěradle.

Po dně se rozprostíralo zrcadlo, od hlubokého úvozu k malému osikovému hájku.

Po zelených listech osik lezly červené berušky a každé ráno zpívaly.

Všichni: Zelená je zdravá barva,
ať je to brouk nebo larva.
jen co najdem někde mšici,
seberem jí rychle lžící,
strčíme jí do pusy,
ať se v puse udusí.

Kryštof: Čarodějnice jim vždy hrozila: (Vyvolá jako učitel Vojtu)

Vojta: Vy máte chutě nedožery!

Kryštof: Když byla čarodějnice malá, nikdy se doma nic zeleného nevařilo. Viděla, že beruškám jdou zelené mšice k duhu, a tak si vyčarovala...

Všichni: Hrách!

Štěpán, Martin, Eliška:

Proč není víc
čarodějnic?

Mařenka, Vojta:

Proč není víc
klekánic?

Sbor: Lidi nevěří už na nic
ať je zima nebo hic.

Kryštof: Doprostřed zrcadla žuchla polednice.

Mařenka: Přilej tam trochu rumu, bude lepší!

Eliška: Může bejt prázdněj celej dům,

Mařenka: však na polici měj vždy (pohyb nalévání do hrnce)

Eliška: Může doma chybět mouka

Mařenka: může ti doma chybět pepř

- Eli: Však flaška na tě musí koukat
- Mařenka: Z police vždy, to mi věř
- Kryštof: Čarodějnice a podobná havěť nesmějí hrách jíst. Protože hrách je zelený a zelená barva dělá strašidlům hrozně zle a zelený kulatý jim dělá vůbec nejhůř.
- Kryštof: Jen polévku dojedly, začaly se nafukovat a nafukovat, byly jako dvě mkěchuřiny, až (všichni vypustí nafouklé balonky)
- Kryštof: Tak si pamatuj, že co je dobré pro berušky, nemusí být dobré pro holčičky a co je dobré pro holčičky, nemusí být dobré pro strašidla. Dobrou noc!
- Všichni: My ještě nechceme jít spát!!!

8. Situace – Poslední konec

- Kryštof: Tak si to dělejte sami!
- Martínek: Třeba dědeček viděl nějakou paní, která mu připomínala čarodějnici.
- Vojta: Koukej! Dneska jsme už desátý den na poušti. Dlouho to vypadalo tak, že závod prohráme. Je tu hrozné horko a dusno. Všichni vědí, že jediná voda, která se smí pít je ta z kamenných studen! Ač jsme již nemohli, vyrazili jsme dál. Protihráči se nám znovu pokusili ukrást jídlo! Ale tentokrát se jim to nepovedlo! Už jsme přemýšleli, že všechno vzdáme, když k nám přišla zpráva o tom, že naši soupeři ze závodu vypadli! Otrávil se špatnou vodou – nabrali si ji v studni, která nebyla kamenná! Znovu nabíráme síly a věříme, že vyhráme!

9. Situace - Oběd

- Teta: Děti, oběd!
- Všichni: Svíčková!

Hudební předěl

KONEC

Příloha II. – Scénář Tvoje F. a M.

1. Scéna – Tati

Hudební předěl

Holky: Tati?

Zvukový předěl

2. Scéna – Les

Lucka: Milý tatínku,

Chtěla bych ti říct, že jsem byla v kladině a viděly jsme tam dvě srnky a jednoho zajíce.

Tak ahoj, Marta

Lucka: Milý tatínku, napíšu ti co děláme.

Sára: Hrajeme si s kaštanama na školu.

Lucka: Na ty kaštany jsme si nalepily jména.

Domča: Hrajeme si, že jsou ve škole a učí se skákat ze schodů.

Sára: Až za tebou pojedeme, tak si je možná vezmu sebou.

Holky: Ahoj, Tvoje Františka.

3. Scéna - Návštěva

Hudební předěl

Ondra: Myslел jsem, že z té návštěvy bude Františka víc vykulená.

Maty: Přál bych si jenom, aby si mě užívala aspoň dodatečně ve vzpomínce.

Ondra: Proto jsem jí taky říkal tu básničku, i když mi bylo jasný, že tam z ní nic mít nebude.

Maty: Ale až ji budeš číst, můžeš jí připomenout, že je to ta, co jí táta říkal.

4. Scéna – Dudéd

Hudební podkres

Maty: Do velké krajiny Dudédu

Ondra: Do velké krajiny Dudédu

Lucka: jednou s Františkou pojedou

Sára: vezmeme sebou Martičku

Domča: sednem na kouzelnou pokličku

Helča: a poletíme jako ptáci
Lucka: co za obzorem peří ztrácí.
Sára: Jako tlustá pták Dagora
(to je dobrácká potvora)
jako tenký pták Odata,
který má křídla ze zlata
a jako bouřka tmavé oči.
Lucka: Poklička do trávy tam skočí,
my seskočíme s pokličky,
budeme takhle maličký.
Maty,
Ondra: Vezmeme sebou Martičku
do velké krajiny Dudédu,
až tam s Františkou pojedou.
Domča: Pozadu polezem jak raci,
Lucka: aby nás nechtyli draci,
Sára: co tam Dudédu hlídají.
Domča: Poletíme tam potají,
Jirousové: aby to lidi nevěděli.
Holky: Poletíme tam po neděli,
poletíme tam ve středu,
sedět budeme vepředu.
A vrátíme se pozpátku
některý týden po pátku.

5. Scéna – Černá kronika

Zvukový předěl

Domča: Milý tatínku
Vymyslela jsem si několik správ do černé kroniky. Tak ti je napíšu!

1. V neděli se stal úraz 8 letého děvčete. Šlo přes autobusové nádraží a tam na něj skočil zloduch.
2. Zloduch se opil.
3. V sobotu 21.12. se stalo, že nešikovné ochomejtle vypustilo raketu do vzduchu, byl zraněn člověk, že mu vypadla duše z těla.

Ahoj, tvoje Františka

Ondra: Literární tvorba Františky je pozoruhodná – já jsem v jejím věku psal básně, ona píše zprávy do černé kroniky. To je lepší start, byl bych rád, kdyby jí to nepřešlo. Nejlepší je zpráva „zloduch se opil“, to je věru vytríbený sloh.

6. Scéna – Posílání dopisů

Lucka: Tak už hajinkej Františko,
peřinku dáme na břicho.
Slepičky šly spinkat taky,
utichl vítr, spí i mraky,
broučci zalezli do jehličí.
Vzhůru jsou jenom andělčci,
aby tě ohlíkali v noci
na nadýchaném obláčku.
Dobrou noc, ty můj miláčku.

7. Scéna – Návštěva II

Maty: Obávám se, že jsem se ti – a hlavně holčičkám – musel jevit neobyčejně pitomě. Hlavně holčiček mi bylo líto, jak jsem jim ani nic kloudného neřek – co si pomyslí, že mají za tatínka? Nějakýho troubu? Mám je od té doby neustále před očima, jsou to taková sluníčka nehasnouce. Zaplat' Bůh.

8. Scéna – běsi

Maty,

Ondra: Večer před svatým Janem
vrtěla zrůda chřtánem
lila si do něj kolomaz

Sára:

blínem si natírala vaz

Domča:

Mlád'ata oslizlý potvory
cucala kořen mandragory
chlupatý jako kořata
vázaly stvůry košťata
Příšera v koruně akátu
držela jehlu v pařátu
úlomkem kosti lebeční
šila si šaty sváteční

Tu znenadání zhloubi studně
divné se vyřinuly vůně
a vítr tloukl o střechu
uschlými věnci česneku
Dnes noc je kdy se kouzlům daří
skřehotá cosi na zápraží
dneska i tma se bude bát
polet'me! Vzhůru na sabat!

Zvukový a hudební předěl

9. Scéna – Dopis II

- Domča:** Milý tatínku, Už jsem dlouho nepsala. A ani nevím co ti mám psát.
- Sára:** Nemůžu ven, protože mám spálu. Ale nejsem v nemocnici.
- Lucka:** Máma mě moří penicilinem. Už se těšíme, až k tobě pojedeme na návštěvu.
- Lucka:** Když jsme byly naposledy u kladiny všechny labutě k nám připlavaly a marta se jich bála. A teď už nevím co napsat.
- Všichni:** Ahoj, tvoje Františka

10. Scéna – Máma

- Jirous:** Máma musí vyprat plínky,
Sára: má dvě holčičky malinký,
Jirous: máma musí smažit jíšku
Sára: do polívky pro Františku,
Jirous: uvařit krupičku v mlíčku
Sára: na kašičku pro Martičku.
Sára: Teď zrovna mi Jiří Sýkora čte tvoje básně. Holky ještě vyčuhujou z postelí, tak sem jim šla říct, že jsem slyšela tvoje básničky v rádiu. Vykulovaly na to oči.
Lucka: A von je tatínek básník?
Sára: Ano.
Domča: A když je tatínek básník, tak je taky spisovatel, ne?

Zvukový předěl

- Sára:** Františka byla po 3 tejdnech zase ve škole. Rovnou vyfasovala vysvědčení, kde má dvě dvojky. Martička je chronická jedničkářka. Teď pod vedením té staré paní učitelky je pokud možno ještě vzornější.
- Ondra:** Milé holčičky Františko a Marto,
Udělalyste mi moc velkou radost svými dopisy.

- Maty:** Františko, napiš mi zase nějaký hrozný příběh z černé kroniky, moc se mi líbily. Martičko, jsem moc rád, že máš moc hodnou paní učitelku a že se ráda učíš.
- Ahoj, váš
Tatínek.
- Domča:** Milý tatínku,
- Lucka:** Chci ti oznámit, že nám máma koupila nové album na fotky,
- Domča:** už jsme jich tam nalepily hodně a došly nám růžky.
- Lucka:** Taky jsem začala sbírat známky, ale už myslím, že mě to přestalo bavit.
- Domča:** A už mi ten mozek nemyslí, ale ještě ti napíšu zprávy do černé kroniky.
- Lucka:** 1. V pondělí se stala hrozná věc, zlý pachatel šel lesem a udělal si oheň a blízko toho lesa byla Sodoma a Gomora. Takže se stalo, že Sodoma, Gomora nám vyhořela.
- Domča:** 2. Jednou seděl zlý pachatel na schodech a kouřil dýmku.
- Domča:** Pokračování příště!
- Všechny:** Ahoj, tvoje Františka

11. Scéna – Máma II

- Jirous:** Máma musí večír vždycky
- Sára:** ohřát vodu do vaničky
- Jirous:** a nesmí pak při koupání
- Sára:** zapomenout na zpívání.
- Jirous:** Přivolá tím andělíčky
Do postýlek nad holčičky,
Přivolá tím andílky
Nad holčičky malinký.
- Sára:** Jen máma vzhůru na vartě
V kuchyni s lampou u stolu
Píše tátovi epištolu
O Františce a Martě.
- Sára:** Pro Františku by bylo nejlepší, kdyby se učila zpívat. Zpívá teď už opravdu krásně, s tím ale musíme počkat až se vrátíš, zpěv se vyučuje jen v Jihlavě a to bychom samy nezvládly. Myslím, že by to byla dobrá léčba na koktání.

12. Scéna – Stůl

- Helča:** Milý tatínku,
Mám už stojek a mám u něho 6 zásuvek, v každé zásuvce mám něco jiného.
Jedna zásuvka je velká a ostatní zásuvky jsou malé.
- Lucka:** V té velké zásuvce mám knížky na čtení v druhé časopisy a obrázky
- Lucka:** ve třetí zásuvce mám sešity a dopisní papíry a ve čtvrté zásuvce mám všelijaké tužky,
- Domča:** v páté zásuvce mám sběr ubrousků a kalendář a v poslední zásuvce mám jenom hudební výchovu.
- Všechny:** A teď už nevím co napsat, tak zatím ahoj tvoje Marta.

13. Scéna – Vzkaz

- Jirous:** Tatínek holčičkám vzkazuje:
zlobivej pejsek se uvazuje
když začnou zlobit kohouti
zobákem se jim zakrouží
čumáček máčeť kočky
zlobivejm koťatům do močky
- Jirousové:** ale to nejhorší
řeknu vám nakonec:
zlobivý děti strčí se pod hrnec.
- Holčičky:** Milý tatínku,
Moc tě pozdravuju a chci ti napsat, že se mi o tobě nedávno zdálo. Zdálo se mi,
žeš přijel z vězení na koňovi.
Ahoj, tvoje Marta
- Všichni:** Milé holčičko Františko a Marto, počítám dny a těším se na vás.

Hlasová nahrávka Ivan M. Jirous

KONEC

Příloha III. – Scénář Víš ty, Bože ...

1. Situace – Jirous

Všichni: Jirous 04826

Marcinek: V patře nade mnou dvacet dva andělů
přilepilo se na pilastry
deset let dvacet v údělu
lidi zde mají hrozné flastry

Janča: Bože je teprve poledne
nebo pad na svět soumrak už?
Je bomba jenom velký nůž?
Poslední listí vítr rve
na dvoře z hlohů nebo se
zazelenají poznovu? řekni mi

Terka: Je kolem nebes taky kůra
jako na stromech na zemi?
Nebo jen kůry andělské
Obklopují Tě v slávě Tvé?
Je oheň v srdci prázdnoty?
Jsi v prázdnotě to Bože Ty?

Dan: Mrazivý sever horký jih
Je pupek světa v Kartouzích?
Jako tu šíjí labutí
kdo mě ohýbá Pane Ty?

Kiki: Bez oltáře je presbytář
od hořáků jde pekla zář
Modlím se vždycky v neštěstí
Kamenným světcům na tvářích
Jemný déšť jemně šelestí.

2. Situace – Propaganda

Marcinek: Teprve socialismus otevřel netušené možnosti pro uplatnění tvořivých sil člověka, dal a dává široký prostor všem lidem bez rozdílu, věnuje mimořádnou pozornost talentům a kulturním hodnotám. Ale ty, kteří se ocitli před soudem, nebudeme nikdy za umělecké projevy považovat.“ (Mladá Fronta)

- Kiki:** Nejen z vystoupení samých, ale i fotografií, filmu a vulgárních textů, které u nich byly nalezeny, jsme se mohli přesvědčit, že tyto „hudební skupiny“ nemají s kulturou naprosto nic společného. (Práce)
- Janča:** Několik zkrachovaných vysokoškoláků, jeden absolvent filozofické fakulty, bývalý kněz, individua měnící zaměstnání se snažili zaujmout jen primitivní vulgárností.(Svoboda)
- Terka:** Téměř všichni holdovali drogám a jako narkomani také absolvovali pobyt v psychiatrických léčebnách.“ (Zemědělské noviny)
- Všechny:** Tři a půl roku. Nepodmíněně.

3. Situace – Vězeňský režim

- Všichni:** Trestný čin výtržnictví.
Zvláště nebezpečný recidivista.
Nedovolená výroba a držení omamných prostředků a jedů.
Tři a půl roku.
A proč?

4. Situace - Establishment a máničky

- Všichni:** Toho se tady bát nemusíš, tady si v bezpečí. Hrál se celej večer, fakt pecka. Byla to šleha! Taková ta šleha. Po který už nic nebylo stejný.
- Kristina:** Možnost být sama sebou beze strachu. Nejsem potom společensky vyčerpaná, protože si nemusím držet žádnou masku. Nemusím se starat o to, abych se každému zavděčila a snažit se mluvit a chovat tak, aby se mnou každý souhlasil. Nestydět se za to, kdo jsem.
- Marcinek:** Pocit že můžu být. Cítím sílu a jsem hrdá na to, kdo jsem. Říkám, co si opravdu myslím a zpívám si.
- Terezka:** Totální svoboda pohybu, vyjádření sebe, (Sama sebe), je mi úplně jedno, jak na mě koukají. Hudba je ve mně, hudba sem já. Pochopení, klid, rozvoj sama sebe, tvořivost, pospolitost, život, různorodost, teplo, propojení, láska, radost.
- Dan:** Nevadí mi být ten divný, naopak. Užívám si to. Když si s člověkem nemám co říct, nesnažím se s ním mluvit, je mi to jedno. Beru společnost a její konvence s nadsázkou.
- Jana:** Klid v duši. Možnost, dělat to co cítím, já sama. Možná někdy udělám blbost ale to určuje hranice.

Všichni: Taková ta šleha po který už nic nebylo stejný.

Hudební předěl

Kiki nahrávka: „Na celém území Československé socialistické republiky byla provedena opatření proti některým negativním projevům určité části mládeže, reprezentované především vlasatci.

Z rozboru vyplývá, že problém vlasatci neexistuje izolovaně. Prakticky vždy se kryje s výtržnictvím, příživnictvím a násilnými trestnými činy mladých lidí. Na základě toho přijímáme „Opatření proti některým negativním jevům, projevujícím se u části mládeže“. K potlačení a vymýcení uvedeného způsobu života jsou prováděna následující opatření: na úseku tisku, rozhlasu a televize, směřují především k zamezení publicity vlasatců“.

Jana: Lidé s dlouhými vlasy jsou označováni za zvrhlé, vyjimečně pitomé, mají kvůli tomu potíže v zaměstnání, ve školách i kdekoli.

Dan: Proto se obracím ke všem s vlasy na ramena, ať nezůstávají jen při dlouhých vlasech.

Terka: Jsme-li vyčleňováni ze společnosti kvůli tak prosté věci, jako jsou delší vlasy, je to patrně známkou, že je společnost chorobná, že její reakce jsou značně nenormální, její projevy nesmyslné.

Marcinek: Proto ještě více bouřejme přehradu nesmyslnosti. Zintenzivněme všechny projevy jiného myšlení. Ať dlouhé vlasy nejsou jediným projevem.

Jana: Ušijme si jiné oděvy, reagujme jinak, nekompromisně, změňme život, aby byl k žití a ne k vegetování. Jednejme!

Dan: Měňme, co měnit můžeme a nečekejme na pomoc z nebes! Jde přece o náš život!

Všichni: Právě teď!

KIKI: Rada městského výboru v Poděbradech zakazuje vstup vlasatcům – máničkám: Za prvé, do všech vináren a kaváren první a druhé třídy. Za druhé, do všech ubytoven a hotelů ve městě. Za třetí do všech objektů Československých státních lázní v Poděbradech. Za čtvrté, do prostor Náměstí Míru a parku Juli

Fučíka. Za páté do divadla, kina knihovny a ostatních kulturních zařízení ve městě. Za šesté, pořadatelé kulturních a osvětových pořadů nebudou užívat účinkujících výše uvedeného popisu.

Hudební záznam

Redaktor: Co si myslíte o dlouhých vlasech u mladých lidí?

Občan 1: Že to je blbost.

Redaktor: Vy by jste to nenosil?

Občan 1: Ne. Já ne.

Redaktor: Líbí se Vám dlouhé vlasy u mužů?

Občan 2: Mě ne teda. Ježišmarja nelíbí. Strašný! Strašný.

Redaktor: A proč?

Občan 2: No prosimvás, nevypadaj vůbec jako muži, za prvé, že ano. Nosí to většinou mastné, to vůbec se nehodí, že ano a nehledě k tomu. Slušnej chlapec má krátký normální vlasy jako se dříve nosily, že? Já myslím, že to tak zejména...

Redaktor: A vy máte syna?

Občan 2: Já nemám syna, ale mám synovce a taky míval kdysi delší vlasy a všechno je pryč. Je to všechno v pořádku. Zejména ve sportu a v umění by ti chlapani měli chodit velmi slušně ostrihání.

Všichni: Máš-li dlouhý vlas, nechod' mezi nás.

5. Situace - Jirous píšící

Dan: Ve skutečnosti nejde jenom o ty vlasatý máničky.

Terka: Jde o individuální svobodu jedinců.

Janča: Jenže ty vlasy jsou každéj den vidět.

Verča: Jestliže jsou dva lidi naladěný politicky nebo i společensky jinak a nevypadaj stejně, tak to není na první pohled poznat. Ale v tomhle případě to poznat je.

6. Situace – Nátlak I

Kiki: Drž se mě. Nepřemýšlej nad tím. Společně. Poslouchej mě. Nevyjadřuj se. Ber si příklad z... Nevybočuj. Neohlížej se. Masa. Jedinec je postradatelný. Mysli na svoji rodinu. Proč to děláš?

Všichni: Proč?

7. Situace –Labuť

Terka: Ve vykropeném domečku
svěcenou vodou
čekáš na mne, můj miláčku.
Ovečky na obrázku jdou
jedna tam a dvě nazpátek.

Dan: Taks mi to řekla kdysi,
anděli kuchyňský.

Kiki: Holčičky tiše spí,
do jejich dechu mísí se
poklidné chroupání.

Dan: To beran spása pod okny
rozkvetlý heřmánek.

Jana: Tak nějak zlatý věk
vypadal asi.
Odkud má přijít spása?

Verča: Modře se leskne forma
beránka nade dvěřmi.
Odlesk Beránka na nebi,
v kterého věřím.

Jana: Ostříhá pastýř nebeský

stádo v svém ovčinci.
Náruči jeho ochranné
v pokoře vás tři
svěřím.

8. Situace – Nátlak II

Establishment: Důvěřuj mi
Poslouchej mě.
Společně
Mysli na svoji rodinu
Proč to děláš?
Víš, jak skončili ostatní.
Nemyslíš že je to všechno k ničemu, že tím ničeho nedosáhneš?
Potřebuješ nás.
My to nemyslíme špatně.
Ostříhej si ty vlasy.
Nevyjadřuj se.
Stejně ničeho nedosáhneš, už je to všechno zbytečný.
Moch si bejt táta, teď jsi jen vězeň.
Když nám dáš nějaký jména, tak tě pustíme.
Co na to říká žena?
Pamatuješ si vůbec jak dcery vapadaj?
Co vlastně říkaj o svém tátovi, říkaj o něm něco?
Následuj mě.
Víte já mám taky rodinu.
Už to vzdej.

Seš v tom sám.

Dan: Já nikdy nejsem sám.

9. Situace - 1. Dopis Julianě

Dan: Jednou za čas se snese
upadnout do deprese
trochu si duše zazoufá
v chrámu sv. Josefa
v podobě endogenní
ranního kuropění.

Kiki: Milá Juliánko, včera mi vrátili dopis, který jsem Ti napsal před čtrnácti dny, když jsem sem přijel, že je prý nečitelný. Nu, budu asi muset k stáru změnit rukopis. Jaký mám pocity, to je ti asi jasný. Snažím se – marně – vytěsnit situaci, ve které jsem, a dívat se na ni s odstupem, jako bych byl už venku. Dobrá metoda, žel použitelná hlavně v teorii. Jsem obklopen tak strašlivou sedlinou lidství, že se o tom nedá ani vyprávět.

Dan: I ve vězení mám nápady jak snob
zatoužil jsem číst knihu Job.

Marcinek: Miláčku, piš mi prosímtě teď ty první týdny častěj, abych se měl čím potěšit v tom období aklimatizace. Ten Kartouzskéj klášter je krásná stavba, potěšilo mě to, když jsem na ní hodil oko po cestě na dvůr.

Dan: Málo je líbezný
svět tady v předpeklí
už i ty divizny
na dvoře odkvetly.

Jana: Až se mi podaří jak ještě doufám – vrátit domů, budu si snad o moc víc vážit rodinného života, z odstupů člověk intenzivněji cítí, o co je takhle připravenej. V tomhle dopise by měla být povolenka na kilovej

hygienickej balíček. Pošli mi prosímtě ještě 2 žiletky (ale máš-li nedostatek peněz, tak to není nutné), dvoje ponožky, 5 náplní do propisky a jednu takovou tu tlustou kovovou. Taky kdybys sehnala nějaký lehký pantofle, nějakou dobrou zubní pastu, mýdlo, popřípadě niveu tak je přibal.

Dan: Kdybych to nebral religiózně
bylo by mi tu věru hrozně.

Terka: Tak už končím, jsem ve stresu a střehu. Nebýt vás, nevím, jestli by pro mne svět byl ještě přívětivým místem. Snad to s pomocí Boží všechno překonáme. Myslím na Vás často, co nejčastěji – líbám vás všechny . Tvůj Martin. P.S.: Pošli mi prosímtě taky malou – kapesní – peněženku, teď jsem si vzpomněl. M.

10. Situace - Jirous a Juliana: blízkost na dálku

Terka: Hmota mezi námi
Sami určujeme hranice.

Jana: Chtěl by cítit jí blíž,
Než přes popsany list.

Marcinek: Nevím, jestli je bolestivější to, že tě nemůžu vidět, nebo že mě nemůžeš obejmout. S každým slovem jsem ti blíž a zároveň dál.

Kiki: Snaha vydržet, podporovat a nepustit, nenávisť k bariéře.

11. Situace – Vření

Terka: Kdybychom uměli být sami

Kiki: jenom se svými modlitbami

Marcinek: ale je Bože je mi líto

Kiki: modlit se nemůžu neumím to

Janka: přece mnou prosím neodmítej

Marcinek: oraci stručnou: miluji Tě

Všichni: oraci stručnou: miluji Tě.

12. Situace - Špinavé ruce

Všichni: V hospodě sme si z nich dělali srandu a ona to sranda byla a vlastně to sranda moc nebyla.

Málo sem na ně myslel.

Občas si říkám, že sem to neměl psát. Nevím...Třeba bych pak napsal něco lepšího. Něco ostřejšího. Kdo ví.

Kdybych si dopředu uvědomil, co všechno bude muset podstupovat...

Možná sem to nemusel být já, možná to mohl být někdo jiný, jsou věci, které když se mají v historii stát tak se stanou.

Možná sem to nemusel být já, mohl sem být normální...ale já asi normální bejt nedokážu.

Myslel jsem na všechnu tu nespravedlivost kolem, ale nedošlo mi, že tím, že se snažím vyřešit jednu nespravedlnost, vrátilo se to jako největší nespravedlnost na mých dětech.

Možná jsem se ve finále měl víc modlit.

Všichni: Pomoz mi svatý Antoníne

ó pokoušených patrone

pomoz mi svatý Antoníne

abych měl sílu říct jim ne.

13. Situace – Hlasy

Hudební doprovod nahrávky

Důvěřuj mi - Nikdy.

Poslouchej mě - Kvůli tomu ale nemůžu zapřít sám sebe.

Společně - To je lež.

Mysli na svoji rodinu - Mě přes rodinu presovat nebudeš

Proč to děláš? - Jdi do prdele.

Víš, jak skončili ostatní... - A právě proto to nesmím vzdát.

Nemyslíš že je to všechno k ničemu, že tím ničeho nedosáhneš? – Ne.

Potřebuješ nás. - Potřebuju hlavně sám sebe.

My to nemyslíme špatně - Ale já jo.

Ostříhej si ty vlasy. - Až ty spálíš tu svojí uniformu.

Stejně ničeho nedosáhneš,už jee to všechno zbytečný. – žádněj čin za svobodu není zbytečnej.

Moch si bejt táta, ted' jsi jen vězeň. – Pořád jsem táta, i když jsem vězeň.

Když nám dáš nějaký jména, tak tě pustíme. - Ne

Následuj mě. - Radši bych na opačnou stranu.

Víte já mám taky rodinu - Tak to doufám, že je na vás pyšná.

Všichni: Už to vzdej

Každý: NE.