

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

INSCENAČNÍ PRÁCE – AUTORSKÁ INSCENACE EMA

Leona Houdková

Vedoucí práce: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Oponent práce: doc. MgA. et Mgr. Ivana Sobková

Datum obhajoby: září 2022

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education

BACHELOR THESIS

STAGING PROCESS – AUTHORIAL PERFORMANCE EMA

Leona Houdková

Supervisor: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Opponent: doc. MgA. et Mgr. Ivana Sobková

Date of Apology: September 2022

Academic Degree: BcA.

Prague, 2022

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

INSCENAČNÍ PRÁCE – AUTORSKÁ INSCENACE EMA

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

V Praze dne:

.....

podpis diplomanta

Upozornění:

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

Evidenční list

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

[illegible]

Poděkování

Ráda bych poděkovala MgA. et Mgr. Gabriele Zelené Sittové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat členům skupiny, se kterými byl inscenační proces realizován. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi byli při psaní práce oporou.

Abstrakt

Tato práce se zabývá inscenační tvorbou se skupinou dvanácti dětí od jedenácti do čtrnácti let v rámci literárně-dramatického oboru v ZUŠ F. L. Gassmanna v Mostě. Práce pojednává o hledání tématu a jeho zkoumání, cestě k vytvoření autorského příběhu a jeho inscenování. Inscenace se zabývá tématem šikany. Práce mimo jiné popisuje také distanční výuku a její celkový vliv na inscenační tvorbu.

Klíčová slova: Inscenační proces, autorská inscenace, šikana

Abstract

This thesis is about the creation of a play with a group of twelve children, aged eleven to fourteen years old, as part of a ZUŠ F. L. Gassmanna Most drama classes. This thesis focuses on various elements, from topic exploration to a play creation and its staging. The key theme of the play is the topic of bullying. Additionally, this thesis also explored the context of distance learning and its subsequent effect on drama play creation.

Key words: Play, Process, Bullying

Obsah

Seznam příloh.....	11
1. Úvod.....	12
2. O skupině	13
2.1. Informace o literárně-dramatickém oboru.....	13
2.2. Historie skupiny	14
2.3. Charakteristika skupiny.....	16
2.4. Charakteristika členů skupiny	17
2.5. Pohled vývojové psychologie.....	18
3. Téma	21
3.1. Výběr tématu	21
3.2. Téma šikana.....	21
3.3. Zkoumání tématu šikany se skupinou	23
4. Mé dosavadní zkušenosti s inscenačním procesem	25
5. Cíle při inscenační práci.....	26
6. První fáze inscenační práce.....	28
6.1. Volba autorské inscenace	28
6.2. Vstup do inscenace.....	28
6.3. Postavy a jejich hledání.....	30
6.4. Rozdělení postav	32
6.5. Prvotní vize inscenace – dramaturgická koncepce.....	32
6.6. Scénografie.....	34
6.7. Hudba	35
6.8. Inscenační proces během prvního období uzavření škol.....	35
6.9. Návrat po prvním období uzavřených škol	35
6.10. Tvarování.....	36

6.11.	Reflexe první fáze inscenace	37
7.	Druhá fáze inscenační práce	38
7.1.	Motivace k zpětné práci	38
7.2.	Vývoj inscenace	39
7.3.	Víkendové soustředění	39
7.4.	Příprava na hraní	40
7.5.	Premiéra	40
7.6.	Zpětná vazba po premiéře	40
7.7.	Hledání konce inscenace	42
7.8.	Zkoušení a změny po premiéře	42
7.9.	Hraní inscenace na přehlídce Dětská scéna Louny	44
8.	Konec inscenačního procesu	46
8.1.	Reflexe inscenačního procesu	46
9.	Závěr	49
	Odborná literatura	51
	Přílohy	52

Seznam příloh

Příloha č. 1 – scénář k inscenaci Ema.....	52
Příloha č. 2 – fotografie z inscenace	66
Příloha č. 3 – grafické zpracování inscenace	68

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se budu věnovat autorské inscenaci Ema, která vznikla v ročníkové třídě Gorily pod šampónem v rámci literárně-dramatického oboru v ZUŠ F. L. Gassmanna v Mostě. Inscenační proces trval od roku 2019 do roku 2022. Skupina během procesu prošla organizačními změnami, nyní ji tvoří dvanáct členů, z toho je devět dívek a tři kluci.

Ústředním tématem inscenace je šikana. Toto téma skupina objevila během společných improvizací a zvolila si ho, jako zajímavé pro inscenační práci. V bakalářské práci popisuji náš společný inscenační proces od volby a prozkoumávání tématu přes tvarování inscenace až po její zkoušení a hraní. Reflektuji vzniklé inscenační a skupinové proměny, které v rámci inscenačního procesu přicházely.

Část procesu byla také vedena v distanční výuce z důvodu pandemie covidu-19. Popisuji, co bylo možné vytvářet v rámci inscenačního procesu během distanční výuky a také jak tento fakt ovlivnil celkovou práci a zároveň i samotnou skupinu.

2. O skupině

2.1. Informace o literárně-dramatickém oboru

Literárně-dramatický obor (dále jen LDO) v ZUŠ F. L. Gassmanna funguje od konce šedesátých let. Více informací o historii tohoto oboru zmiňuje Pavel Skála ve své bakalářské práci *Poem macht frei*.¹

LDO sdružuje dohromady okolo 100 žáků, kteří jsou rozděleni do tříd, které vyučují tři pedagogové: Pavel Skála, který je zároveň vedoucím oddělení, Barbora Gréeová a Leona Houdková. Celkem je v ZUŠ jedenáct ročníkových tříd, které jsou rozděleny dle věku od šesti do dvaceti čtyř let. Z těchto tříd napříč ročníky jsou tvořeny výběrové soubory, kam chodí děti, které projevují větší zájem o divadelní tvoření. Jedná se o samostatný předmět, který je popsán takto: „*Práce v souboru – je výběrová třída z běžného ročníku od 4. ročníku prvního stupně. Obsahem předmětu je pouze práce na samotném divadelním představení, tedy od dramaturgie, přes režii až k samotné interpretaci inscenace.*“ (Školní vzdělávací program Základní umělecké školy Floriána Leopolda Gassmanna, str. 135)²

LDO pořádá napříč skupinami společné víkendové soustředění v ZUŠ, kde jsou propojovány děti z různých skupin pro tvorbu krátkých divadelních tvarů. Děti zde pracují ve skupinách ve věku 6–18 let, díky tomu se navzájem učí a poznávají. V rámci společných aktivit pořádáme tábory, které se konají v ZUŠ. Během těchto táborů se vytváří společný muzikál, s hudební složkou nám dopomáhá hudební oddělení naší školy.

Hodiny dramatické výchovy jsou koncipovány na dvě a čtvrt hodiny. V rámci hodin probíhá kolektivní výuka. Výuka je tvořena podle potřeb, zkušeností a možností dětí.

ZUŠ nabízí příznivé zázemí pro divadelní práci. Škola má velký sál, který je možné si rezervovat na víkendová soustředění či na hraní před diváky. Jako úskalí však vnímám, že máme pouze jednu třídu pro tři pedagogy, proto vyučují dvě skupiny v tanečním sálu, který poskytuje dostačující prostor, ale nejsou zde k dispozici potřebné

¹ SKÁLA, Pavel. *Poem macht frei*. (Bakalářská práce) Praha: Divadelní fakulta AMU, 2018.

² <http://docplayer.cz/4237600-Skolni-vzdelavaci-program.html>

prostředky pro výuku, jako jsou například kostýmy a rekvizity. Tento prostor je navíc sterilní a jsou v něm zrcadla, která děti při práci rozptylují. Vnímám, jako velmi důležité, kde je výuka vedena, jelikož divadelní prostředí dětem nabízí více možností pro zkoumání a hledání. Ačkoliv mám krátkou praxi, sleduji rozdílnost při práci se skupinami, které vedu ve třídě LDO a v tanečním sálu. Děti v rámci LDO třídy mají mnohem větší prostor pro vytváření divadelních situací. Zároveň i pro mě jako pedagoga je třída mnohem příjemnější, jelikož mohu i při spontánních aktivitách využívat pomůcky, které v tanečním sálu chybí. V rámci hodin na tanečním sále nemůžeme pracovat s tmou, jelikož není možné zatáhnout žaluzie, proto některé situace, které vyžadují tmu, zkoušíme až zpětně na velkém sále, což někdy zpomaluje průběh lekcí a mění jejich kvalitu. Tento fakt by se měl však blízkých letech změnit, protože je plánována další třída pro LDO, která by měla splňovat alespoň nějaké parametry pro vyučování dramatické výchovy.

V naší ZUŠ funguje již čtvrtým rokem tandemová výuka. Některé výběrové soubory tak vedou dva pedagogové. Tandemová výuka přináší pozitivní zkušenosti dětem i pedagogům. Z mého pohledu začínajícího učitele je tandemová výuka možnost učit se od zkušenějších pedagogů rovnou v procesu, získávat zpětnou vazbu a možnost bavit se o situacích ve skupině. Během mé praxe v ZUŠ jsem dva roky vedla tandemovou výuku s Barborou Gréeovou a jeden rok s Pavlem Skálou.

Jako velký přínos pro svou pedagogickou praxi také vnímám spolupráci s mými kolegy Pavlem Skálou a Barborou Gréeovou, kteří jsou mi velkou oporou, a především mi nabízí zpětnou vazbu při mé pedagogické i divadelní tvorbě.

2.2. Historie skupiny

Ročníková třída s názvem Gorily pod šampónem, vznikla v roce 2018 v rámci mého nástupu jako pedagožky literárně-dramatického oboru na Základní uměleckou školu Floriána Leopolda Gassmanna v Mostě. Ve skupině se od počátku proměnila sestava členů a nyní ji tvoří 12 žáků (Tadeáš, Honza, Christian, Klára, Anička, Lucie J., Lucie Č., Adéla, Stella, Natálie, Markéta a Marie).

Během prvního školního roku 2018/2019 pro mě jako pedagoga bylo důležité budovat pro děti dobré a bezpečné zázemí. Seznamovali jsme se s dramaticko-výchovnými postupy skrze hry a cvičení. Od dětí vzešla iniciativa tvořit a hrát divadelní inscenaci. Na základě toho jsme vytvořili krátký autorský tvar, který obsahoval téma domácích úkolů a jejich důležitosti v dětském světě v rámci jejich vlastního studia.

Během práce děti získaly zkušenost s prací s rekvizitou. Skupina během inscenace získala větší jistotu v projevu, a především ve společné souhře na jevišti. Hraní pro diváky skupinu více stmelilo a ujistilo ji v touze po divadelní tvorbě.

Ve školním roce 2019/2020 se ve skupině změnilo obsazení žáků, jelikož nastoupilo mnoho nových dětí. Nové složení skupiny promíchalo už zažité vztahy a bylo nutné opět budovat kolektivní jistotu. V tomto novém složení jsme první půlrok věnovali hrám, cvičením a improvizacím za cílem kolektivní souhry, uvědomování si vlastního těla, rytmického cítění, rozvoje fantazie a představivosti a přirozeného fungování na jevišti. V druhé polovině jsme se začali věnovat inscenačnímu procesu, tedy mé bakalářské práci.

Skupina Gorily pod šampónem prožila velkou část svého fungování v distanční výuce, a to během roků 2020 a 2021. V období březen až květen 2020 byly v České republice poprvé uzavřeny školy z důvodu epidemického šíření nemoci covid-19. Tento fakt tedy zapříčinil, že jsme se se skupinou nemohli vídat, a proto jsme museli využít možnosti distanční výuky. Se skupinou jsme tedy využili asynchronní distanční výuku. Tuto výuku jsme si zprostředkovali skrz sociální platformu, kde jsem skupině vytvořila společný chat, tak aby své práce mohli navzájem zveřejňovat a také, aby zůstali alespoň v částečném kontaktu. Dětem jsem tedy zadávala úkoly, které souvisely s inscenačním procesem. V květnu bylo možné se opět setkávat s nastavenými pravidly a omezeními.³ Cítila jsem velkou potřebu si společné hodiny vynahradit, proto jsme si hodiny prodloužili o čtyřicet pět minut. Během těchto setkání jsme pokračovali dále v inscenačním procesu. Při zpětné reflexi těchto hodin vnímám jako velké pozitivum, že jsme měli více času jak na dramatické hry a cvičení, tak i na inscenační proces.

Školní rok 2020/2021 skupina z velké části strávila v distanční výuce. Přešli jsme na synchronní výuku, kde během prvních hodin bylo vyčerpáno téma inscenace a bylo nutné se na nějaký čas věnovat jinému tématu, které by bylo čerstvé a méně „zatěžkané“, tak aby inspirovalo kreativní činnosti. Skupina si vybrala téma životního prostředí. Na základě něho jsme vytvářeli krátké příběhy o partě, která chce uklidit celé město od odpadků. Začátkem jara byla umožněna výuka ve skupinových blocích, kterou jsme

³ Stanovisko MŠMT – Ochrana zdraví a provoz základních škol v období do konce školního roku 2019/2020 kromě vybraných škol a tříd zřízených podle § 16 odst. 9 a ZŠ speciálních

převážně trávili venku. Společně jsme se věnovali kolektivním hrám, ale zároveň jsme se stále drželi tématu životního prostředí a na základě něho jsme zkoušeli natáčet různá krátká videa o vytvořené partě. V rámci natáčení těchto videí jsme se učili práci s technologiemi a zkoumali jsme, jaké možnosti přináší „filmové“ herectví a hledali jsme rozdíly mezi filmovým a divadelním herectvím. Jakmile byla povolena úplná výuka, vnímaly děti jako důležité vrátit se k rozdělané inscenaci a opustit natáčení videí.

Začátkem školního roku 2021/2022 opustilo pár členů skupinu, což bylo převážně způsobeno odloučením dětí od sebe, a zároveň některé děti projevíly zájem o jiné aktivity. Do skupiny však přišli noví členové, kteří měli kontakty s dětmi, které skupinu už navštěvovaly, tedy u většiny dětí bylo začlenění přirozené a rychlé. Avšak Christian nedokázal přijmout novou členku Lucii J., a tak ve skupině vznikaly napjatější situace, které bylo nutné vykomunikovat a hledat společná řešení. V rámci těchto situací bylo nutné si připomínat společná pravidla a hledat cestu k respektu.

2.3. Charakteristika skupiny

Děti jsou ve věku 11–14 let. Většina dětí navštěvuje stejnou základní školu, děti zároveň navštěvují společné třídy (Anička, Klára, Marie, Lucka), (Honza a Natálie) a (Tadeáš, Adéla). Anička, Honza, Christian a Markéta tvoří základní čtveřici, která je ve skupině od začátku.

Skupina je k sobě velmi otevřená a většina členů se mezi sebou svěřuje s velmi důležitými a osobními informacemi. Na začátku hodiny dávám prostor, aby děti řekly nějaký svůj zážitek z týdne, aby měly možnost se navzájem více poznávat. Děti tento prostor někdy vnímají i jako místo, kde se svěřit se svými trápeními. Navzájem si děti pomáhají či se podporují v náročných životních situacích. Ve skupině je nastavené, že informace, které si navzájem sdělujeme, se neříkají nikomu jinému. Tedy „co se řekne na dramafáku, zůstane tam“. Tento fakt dává dětem k sobě větší důvěru.

Členové jsou rozmanití a každé dítě své místo ve skupině naplňuje svou vlastní originalitou a naladěním. Děti mají rozdílné povahy, a tak mezi nimi někdy vzniká nepochopení, které někdy vyústí v hádky. Jednotlivé konflikty a hádky je však skupina schopná řešit, a i sama bez většího pedagogického zásahu najít společná řešení. Jak jsem již zmiňovala, ve skupině se vyskytují děti, které společně navštěvují školu či třídu, tento stav velmi pozitivně ovlivňuje výuku, protože k sobě mají blíže a zároveň se znají i v jiném prostředí a mají společné zážitky a témata. Skupina dokáže pracovat společně a

postupně umí přijímat obměňované rozdělení do skupin, i když někdy děti přirozeně inklinují k už zažitému členění a k rozdělování do oblíbených pracovních skupin. Ve skupině jsou pouze tři kluci, kteří v sobě navzájem nachází oporu a častokrát chtějí být ve skupině společně.

2.4. Charakteristika členů skupiny

- Markéta, 13 let, v souboru 4 roky – Komunikativní, pracovitá, vždy dokáže vyjádřit vhodným způsobem svůj názor. Je nápaditá a přemýšlí do detailu nad různými divadelními situacemi. Před diváky je stydlivější, což ovlivňuje její hlasový projev. Ráda vymýšlí příběhy, které ukazuje ostatním členům. Organizuje skupinu při společných aktivitách.
- Anička, 12 let, v souboru 4 roky – Komunikativní, veselá, nadšená do divadelní tvorby, což se projevuje v její tvořivosti a představivosti. Dbá na pravidla a snaží se nastavovat pozitivní atmosféru ve skupině. Nad věcmi přemýšlí do detailu.
- Honza, 11 let, v souboru 4 roky (předtím navštěvoval jiný soubor) – Je flegmatictější, zapojuje se s velkou vervou do všech aktivit a rád tvoří divadelní inscenace. Je rád v pohybu a v akci.
- Christian, 13 let, v souboru 4 roky – Je velmi energický a roztěkaný. Stojí si za svým názorem a je pro něj těžší přijímat názory ostatních. Je zapálený a velice pracovitý při inscenační práci.
- Tadeáš, 14 let, v souboru 3 roky – Ze začátku byl uzavřenější, nyní je aktivní, humorný. Při svém hereckém projevu je přirozený a rád v etudách vymýšlí vtipy.
- Stella, 11 let, v souboru 3 roky – Tišší a uzavřenější, inklinuje ke kamarádství spíše s holkami. Při svém hlasovém projevu je nevýrazná, což způsobuje její stydlivost. Do činností jde nadšeně.
- Klára, 12 let, v souboru 3 roky – Komunikativní a otevřená. Jejím snem je být herečka a studovat na DAMU. Ve skupině má dobré vztahy a nachází v ni velkou oporu. Snaží se udržovat pozitivní atmosféru.
- Lucie Č., 12 let, v souboru 1 rok – Tišší, do věcí se vrhne po hlavě a ráda zkouší a experimentuje. Dodržuje pravidla a podporuje jejich dodržování ostatními. Ve svém projevu je přirozená a ukotvená.

- Lucie J., 12 let, v souboru 1 rok – Dynamická a aktivní. Přeje si vždy hrát větší role a je ráda středem pozornosti. Umí vyjádřit svůj názor a někdy stojí proti skupině.
- Adéla, 13 let, v souboru 1 rok – Ze začátku byla uzavřenější, nyní je komunikativní a veselá. Ráda vymýšlí vtipné scény.
- Natálie, 11 let, v souboru 1 rok – Veselá a nadšená. Při divadelní tvorbě nad věcmi přemýšlí do detailu. Je stydlivější převážně před lidmi, které nezná. Stojí si za svým názorem a umí říct, když jí je něco nepříjemné.
- Marie, 12 let, v souboru 1 rok – Začala navštěvovat LDO v průběhu roku, tedy zatím působí jako milá a nadšená dívka.

2.5. Pohled vývojové psychologie

Děti během tvorby inscenace prošly dle vývojové psychologie dvěma věkovými obdobími. A to obdobím mladšího školního věku a pubescenci. Dále je popíšu a usouvztažním důležité momenty ve vývoji k důležitým momentům inscenační, kolektivní a individuální tvorby.

Inscenaci jsme začali vytvářet v roce 2020, tudíž děti byly ve věku 9–11 let. Podle vývojové psychologie se jedná o mladší školní věk, který: „[...] tvoří období, kdy dítě dosahuje školní zralosti, horní hranicí je nástup puberty.“ (Thorová, 2015, s. 402) Konkrétně se jedná o střední dětství⁴. „Střední dětství je důležitou vývojovou fází, ve které dítě musí zvládnout řadu vývojových úkolů. Formuje se sebepojetí, genderová identita a postoje ke vzdělání.“ (Thorová, 2015, s. 402)

V tomto období začínají být pro děti důležité přátelské vztahy a hledají si místo v kolektivu. Pro děti bylo zásadní najít si své místo ve skupině a zároveň si nastavit vztahy s ostatními, jelikož vznikla nová skupina. Do skupiny chodí mnoho dětí, které nemají tolik dobré a příznivé vztahy ve školách, proto je pro ně LDO oporou v rámci navazování přátelských a vrstevnických vztahů.

Děti v tomto věku obrací svět více k realitě a přítomnosti, dobře se orientují v čase a prostoru, proto dokážou ve svých etudách a inscenacích pracovat s minulostí, ale i budoucností, díky tomu mohou využívat například i retrospektivu. Pro děti při výběru

⁴ Střední dětství trvá od 6-9 let. (Thorová, 2015, s. 402)

tématu bylo velmi důležité zaobírat se tím, co je momentálně zajímavá a co je kolem nich. Děti reálné situace vkládají i do vytvořených situací a etud, kdy však realistického hraní ještě nemohou být schopni. „[...]tendence k věcnosti a k realističnosti však děti v dramatické hře limituje: děti nejsou realistického hraní schopny, ale ani podmínky práce v dramatické výchově nenabízejí možnost ji uspokojit (např. ve složce scénografické).“ (Machková, 2012, s. 36). V rámci tvorby bylo záhodno hledat reálné situace a nacházet jim divadelní a herecké ztvárnění.

V tomto období se více soustředí na jednotlivosti a mají malé pochopní pro celek. Například při tvorbě inscenace se děti více zaměřují na samotnou jednu etudu než na celý děj či příběh představení. S plynutím času při tvorbě inscenace bylo zajímavé sledovat děti při přemýšlení nad celou stavbou inscenace. Ze začátku bylo pro ně složitější uvažovat nad všemi potřebnými složkami inscenace. Postupem času bylo možné, a dokonce nutné do příběhu přidávat další okolnosti jako například rodinu a živější přátelský vztah kamarádek.

Ve svém vývoji se nyní většina dětí nachází v období nastupující adolescence, tedy konkrétně v pubescenci. „Období adolescence začíná nástupem puberty, jejíž nástup signalizují specifické tělesné změny, které spouští zvýšená produkce pohlavních hormonů. Kromě prudkých a na první pohled nápadných fyzických změn pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj.“ (Thorová, 2015, s. 414)

Puberta je popisována jako období bouřlivých tělesných změn, v tomto věku studenti vyrostou o 9 až 14 cm za rok. Nástup puberty je doprovázen hormonálními změnami: „[...] a proto se už naplno projevují rozdíly mezi chlapci a děvčaty, a to i ve stupni vyspělosti – uvádí se, že děvče je v 13 letech fyzicky v průměru o 30 měsíců starší než chlapec (podle V. Příhody, 1967).“ (Machková, 2015, s. 37). Tyto změny vnímám i ve skupině, dívky se více zaměřují na své vztahy, začínají se zajímat o chlapce a mají jiná témata. Kluci jsou naopak hravější a zajímají se spíše o vtipná témata. I přes toto vnímání se snaží společně si porozumět, ačkoliv je rozdíl někdy znatelný.

„V dospívání dochází k vyspělejšímu formování osobní identity, hlubokému pocitu vlastní totožnosti a utváření vztahu k okolnímu světu vyjádřenému určitým světonázorem a životním stylem.“ (Thorová, 2015, s. 419) V tomto vnímám dramatickou výchovu jako velmi důležitou, děti během hodin mohou hledat a vyjadřovat své názory, zároveň mohou vyjádřit i opačný názor a na základě toho může vznikat zajímavá debata.

Pro pubescenty jsou velmi důležité vrstevnické a přátelské vztahy. Tyto vztahy jdou do popředí oproti vztahům s rodiči. Více začínám sledovat, jak jsou děti pro sebe navzájem důležité a jak jsou pro ně kontakty s vrstevníky a komunikace s nimi významné.

Mění se i vztah k autoritám. Ve skupině máme nastavený přátelský vztah, kdy mi děti tykají, i přes tuto skutečnost je důležité, aby mě (pedagoga) vnímali jako autoritu, proto si připomínáme společné hranice a hledáme cesty ke společnému respektu.

„Výrazným rysem tohoto období je zájem o dobrodružnost, o tajemnost a romantičnost, které se utváří se sklon k realističnosti, až naturalismu.“ (Machková, 2015, s. 37). Tedy i v tomto věku je pro děti důležitá reálnost situací, do popředí také více přicházejí milostné vztahy. U této skupiny však cítím, že milostné vztahy již začínají vnímat, ale ještě by o nich nebyli schopni hrát.

3. Téma

3.1. Výběr tématu

Pro mě jako pedagoga je velmi důležité pracovat s tématy, která přinášejí do hodin děti samy. Během prvních lekcí jsme se věnovali společným hereckým cvičením a improvizacím. V průběhu nich se nám objevilo jako výrazné téma přátelství, které celá skupina přijala jako přínosné a zajímavé pro společnou inscenační práci. Téma jsme postupně začali prozkoumávat skrze různá cvičení a vlastní příběhy. V rámci jedné hodiny děti vytvářely etudu na téma přátelství, při kterém bylo objeveno téma šikany. V rámci společné reflexe bylo téma velice řešeno a vedlo děti k debatě a vyjadřování svých pocitů a poznatků.

Další hodinu jsme se k tématu šikany vrátili a bylo zjevné, že se jedná o téma, které v dětech velmi rezonovalo, a proto jsme se rozhodli, že jej prozkoumáme a budeme o něm hrát inscenaci. Toto téma však vyžaduje velkou citlivost vůči účastníkům, protože s ním mohou mít různé zkušenosti. To se taky ukázalo v rámci společných reflexí. Pokoušela jsem se pro děti vytvořit bezpečné prostředí pro sdělení vlastních zážitků. Připomněli jsme si společné pravidlo, že informace diskutované v našem kruhu nebudeme nikde říkat, a zároveň jsme si nastavili, že o tématu mohou mluvit jen to té míry, co jim je příjemné, a nemusí zacházet do větších detailů. V rámci těchto debat mě překvapilo, kolik dětí má se šikanou přímou osobní zkušenost. Zároveň bylo zajímavé sledovat, jak téma skupinu stmeluje a jak děti objevují empatii vůči ostatním.

Z výchozího tématu přátelství jsme však úplně neodešli, jelikož s tématem šikana v jistém směru úzce souvisí, čili jsme je prokombinovali a hledali jejich společné milníky.

3.2. Téma šikana

Ačkoliv se jedná o téma, které je známé a má o něm většina lidí velké povědomí, je vhodné si o tématu přečíst jistá fakta a upřesnit si konkrétnosti. O šikaně existuje mnoho odborné literatury, proto zde jen v krátkosti vypíšu teoretická fakta, která jsou z mého pohledu pro další inscenační práci důležitá.

Šikanu lze definovat takto: „*Šikanování je jakékoli chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrášovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v*

*podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování a zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.*⁵

V rámci inscenačního zkoumání se skupinou je podstatná definice od Říčana: „*O šikanování hovoříme tehdy, když jedno dítě nebo skupina dětí říká druhému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije ho, kope, vyhrožuje mu, zamyká ho v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné samo se bránit. Jako šikanování mohou být označeny také opakované poznámky nebo posměšky o rodině. Za šikanování neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky zdatných soupeřů.*“ (Říčan, 1996, s. 26)

Každá šikana má své specifické rysy a formy, vždy záleží na konkrétní situaci. Šikanu lze dělit, a to z pohledu způsobu provedení a dopadu. Šikana může být fyzická a psychická. K typu fyzické šikany můžeme řadit bití, napadení a utlačování. Šikanovaný může mít na sobě nevysvětlitelné modřiny, škrábance, stopy po popálení od cigaret, v horších variantách se může jednat o zlomeniny, vyražené zuby atd. Šikana v této formě je pro šikanovaného velmi nepříjemná a může u ní zažívat velkou fyzickou bolest. V obou případech může být šikana velice traumatizující. Psychická šikana může nejdříve působit velmi nevinně a lze těžko určit, zda se někdy nejedná pouze o škádlení tzv. teasing, který mnohdy šikanu připomíná. Z tohoto hlediska je nutné sledovat, zda se jedná o stejné chápání situace (čili o legraci) z obou stran či zda je situace chápána jednou stranou jinak. Podle Bendla: „*Neexistuje nějaká přesná, jednoznačná, ostrá hranice mezi tím, jaké chování je už šikanou a jaké ještě ne.*“ (Bendl, 2003, s. 24) Je tedy těžké ji rozpoznávat a lze ji nejvíce prokázat na pocitech vnímání všech zúčastněných.

S přístupem na internet se také objevila kyberšikana, jedná se o šikanu, která je provozována skrz elektronické zařízení – mobil, počítač atd. Kyberšikana může být také spojena s osobním kontaktem a to např. vyfocení fotografie a její zveřejnění přes elektronické zařízení. Může se také projevovat vydíráním, posmíváním atd. a lze ji zařadit do specifík psychické šikany.

⁵ Metodický pokyn č. j. 28 275/2000 – 22 k šikanování

Šikana se projevuje v jakémkoliv věku a také z mnoha důvodů. Konkrétně bych se zde chtěla věnovat šikaně v rámci školy, jelikož jsme se k ní nejvíce vztahovali v inscenaci. Jako podstatné je vnímání šikany ze strany dívek a chlapců. Formy šikany se zde většinou liší. Chlapci více inklinují k fyzické šikaně a po většinou šikanují někoho, kdo nepatří do jejich kamarádské skupiny. Naopak dívky častokrát šikanují někoho v rámci bližších kamarátských vztahů a většinou využívají psychickou šikanu.

Šikany se většinou účastní agresor (šikanující) a oběť (šikanovaný). Častokrát se však ve školách zúčastňují i pozorovatelé či spolužáci a kamarádi. Nutno si uvědomit, že všichni nějak situaci ovlivňují, i když se na ní zprvu nepodílejí. Většinou se jedná podle Koláře o onemocnění celé skupiny. Ve zdravém kolektivu by šikana probíhat nemohla, nebo by byla zastavena v jejích počátcích. Nedávné výzkumy prokazují, že na našich školách zažilo šikanu 41 % dětí (Martínek, 2009). Jedná se o velmi vysoké číslo. Příčiny šikany mohou být různé, důležitá je však charakteristika potencionálního agresora a oběti.

Konkrétně v rámci školní šikany je důležité hledat její řešení. Tato řešení mohou vycházet buď od oběti, nebo od pozorovatelů, rodičů či učitelů. Vždy se jedná o komplexnější řešení, které ovlivňuje většinou chod celé třídy a může ovlivňovat i chod školy. Vždy záleží na určité situaci, pro kterou by učitel či škola měla nalézt nejlepší možnosti řešení. Některé případy je možné řešit v rámci školského zařízení, naopak u vážnějších případů je nutné se obrátit na policii.

Šikana s sebou přináší následky. Může na oběti zanechat jak tělesné, tak psychické, a dokonce nevratné poškození na zdraví člověka. Pokud se šikana koná v rámci třídy, ovlivňuje její další fungování, proto je zásadní věnovat se prevenci proti těmto situacím. Proces tvorby inscenace Ema mohl být pro děti také jednou z preventivních cest.

3.3. Zkoumání tématu šikany se skupinou

Při prvotním zkoumání jsme si vytvořili myšlenkovou mapu, kde jsme nacházeli tato záchytná slova: „Ubližování, útok proti slabším, vyhrožování, naschvály, strach jít do školy, strach mluvit o svých problémech, krádež.“ Tato slova odstartovala naše další zkoumání.

Šikana je složité komplexní téma, které jsme začali po krůčcích prozkoumávat. Nejdříve jsme se zabývali důvody vzniku šikany. Pokládali jsme si tyto otázky: Proč se

děje? Proč se děje, i když o ni víme? Na základě čeho se stane, že je člověk šikanovaný? Kdy se legrace zvrhne v šikanu? Zjišťovali jsme, že agresorovi někdy stačí pro vznik šikany vizuální rozdíl, chytrost dítěte či nějaké specifikum, které se mu konkrétně nelíbí.

Dále jsme se zaobírali otázkami, jaké formy šikany existují, jak je šikana prováděna a kam až může zajít. Z tohoto hlediska jsme poté zkoumali pohled šikanujícího. Jaké pro něj takové situace mohou být, jak se může cítit? Co mu to může způsobovat do budoucna?

Pracovali jsme s vnitřním světem postavy, jaké to je, když postava informaci sdělí, jaké to je, když si ji nechá pro sebe? V průběhu toho jsme zkoumali, zda nám pomáhá se z takovýchto negativních situacích například vypsát atd. Během tohoto zkoumání jsme využívali především aktivity, jako je například „horká židle“.

V neposlední řadě jsme se věnovali možnostem řešení šikany. Veškeré zkoumání jsme hledali v reálném životě a postupně jsme je přenášeli do inscenační tvorby, která přinášela ještě jiné možnosti pro řešení a hledání. Na základě reálných skutečností jsme si mohli vytvořit vlastní fiktivní svět, v kterém se některé situace mohly odehrávat jinak, než jak by tomu bylo v reálném světě. V základu jsme se však drželi reálnosti situací. Pro toto zkoumání jsme v jádru využívali myšlenkové mapy, dále jsme řešení zpracovávali v krátkých živých obrazech či etudách. Při přemýšlení o příběhu jsme uvažovali nad tím, co bychom chtěli, aby se u agresorů proměnilo. Proto jsme i do příběhu zahrnuli jejich prozření bez zásahu někoho zvenčí.

4. Mé dosavadní zkušenosti s inscenačním procesem

Do této doby jsem s touto skupinou vytvářela pouze jednu inscenaci, a to autorskou inscenaci s názvem Zničení domácích úkolů. Inscenační práce v roli pedagoga pro mě byla úplně nová a nebyla jsem si jistá, jak ji uchopit. Jelikož se jednalo o autorskou inscenaci, bylo pro mě složité vytvořit strukturovaný oblouk inscenace. Neuměla jsem filtrovat nápady dětí. Bylo pro mě zásadní přijímat všechny a snažit se je do inscenace dát tak, aby byl každý spokojený. Složitě pro mě bylo plánování hodin, kdy jsem nedokázala odhadnout, jak dlouho jednotlivé aktivity budou trvat, a především, kam nás mohou dovést. Velkou oporu jsem však při mém nevědění nacházela v samotných dětech, přišlo mi, že vždy mají plnou hlavu nápadů a ví, kam by inscenace měla spět. Zpětně si uvědomuji, že je nutné nápady dětí filtrovat a příběh společně dovytvářet, aby dával smysl. Některé scény se nám kvůli mnoha nelogičnostem rozpadaly a neměly jasná dějová fakta. I přesto si myslím, že jsme inscenaci dali do konkrétního tvaru, z kterého vyšla i hlavní myšlenka. Zásadní okamžik pro nás pro všechny bylo sehrání inscenace pro publikum. Pro děti se jednalo o specifickou zkušenost, která je více propojila a ujistila v práci. Z mého osobního pohledu se změnil vztah k mé tvorbě, věděla jsem, že jsem za divadelní tvar doopravdy zodpovědná, a došla jsem k závěru, že je nutné si za inscenací pevně stát, i když sama vím o jistých rezervách.

5. Cíle při inscenační práci

„Pedagogický cíl je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování (Mareš, Průcha, Walterová 1995), formuluje tedy, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat.“ (Machková, 2015, s. 34)

V rámci inscenační práce jsem se zaměřovala na cíle sociální, osobnostní a dramatické, důležité však při práci na inscenaci bylo vytyčit si konkrétní cíle, které tvorba inscenace přináší a může sledovat.

„Dlouhodobá příprava divadelního tvaru především umožňuje hlubší prozkoumání a ‚vytěžení‘ námětu, než je tomu u běžných dramatických her, cvičení a improvizací, protože námět je v řadě improvizací mnohokrát variován a nahlížen z různých stran. Díky tomu lze také nalézt nové podněty a souvislosti na první pohled ne zcela zřejmé.“ (Palarčíková, 2011, s. 6-7).

Tak tomu je i v rámci tématu šikana, které, jak jsem již popisovala v kapitole Téma, nabízí mnoho podtémat, která je nutné řešit. Díky prohloubené práci, jako je tvorba inscenace, je možné se do tématu detailněji ponořit a vytěžit z něho mnohem víc.

Práce na autorské divadelní inscenaci rozvíjí fantazii a tvořivost v rámci vymýšlení vlastních příběhů a situací, dává možnost dětem být „ted’ a tady“ v reálné situaci na jevišti. Vnímám jako velmi důležitou spoluúčast dětí v rámci inscenační tvorby ve všech divadelních složkách. Samozřejmě některé složky jsou více akcentovány, ale myslím si, že děti by během práce měly přijít do styku se všemi.

V základu je inscenace pro děti důležitá i z důvodu prezentace, jelikož mají možnost vystoupit před diváky. *„Děti prožívají úspěchy, pocity naplnění, katarzi, ale i nezdary.“ (Palarčíková, 2011, s. 28).*

Je nutné zažívat i neúspěch, který ukazuje možnosti pro zlepšení, a tedy nabízí další cesty pro budoucí práci.

V rovině sociální a osobnostní jsem si vytyčila jako nejdůležitější prohlubovat spolupráci, kooperaci, empatii k druhým, schopnost vyjádření svého názoru, jeho sdělení ostatním a zároveň schopnost přijmout názor druhých a možnost o něm společně diskutovat. V rámci toho bylo důležité učit se řešit vlastní konflikty ve skupině, které

v rámci procesu vznikaly. Pro mě jako pedagoga bylo zásadní vytvářet příjemné a bezpečné prostředí, tak aby každé dítě mohlo vyjádřit svůj názor a stát si za ním. Z důvodu proměňování složení skupiny během procesu pro nás bylo zásadní učit se přijímat nové členy, poznávat je a zapojovat je do společné práce.

V rámci rozvoje divadelního vnímání jsem si stanovila jako důležité primárně seznámení s divadelním světem a jeho fungováním. Dále budování schopnosti pohybovat se volně na jevišti, vnímání prostorového rozpoložení na jevišti. Dále jsem děti vedla k tomu, jak být autentický na jevišti skrz společnou hru, jak vnímat sám sebe a své spoluherce na jevišti, ke schopnosti vytvořit etudu s jasnou dějovou linkou, k umění přemýšlet nad dějovou linkou inscenace, především jejími hlavními dějovými body.

6. První fáze inscenační práce

6.1. Volba autorské inscenace

Po nalezení tématu a jeho zmapování nastala pro mě jako pedagoga velká otázka, zda pro téma nalézt předlohu či se věnovat autorské inscenaci. Využití literatury nabízí konkrétní příběh, jasné postavy atd. Začala jsem tedy vyhledávat různé předlohy, s kterými bychom mohli pracovat či se jimi inspirovat. Avšak po tomto hledání přišel impuls od dětí, že by chtěly jako minulý rok pracovat na autorské inscenaci a příběh si samy vymýšlet. Ze začátku jsem si nebyla touto variantou jistá, jelikož vystavění příběhu pro mě bylo už při první tvorbě náročné. Věřila jsem dětem a jejich motivaci tvořit svébytný a vlastní příběh. Děti už při první tvorbě inscenace měly spoustu dobrých nápadů, a především prokazovaly velkou míru odhodlání zkoumat a vymýšlet.

6.2. Vstup do inscenace

Při stanovení si tématu a vybrání formy autorské inscenace jsem si kladla hned několik otázek: Jak do inscenace vstoupit s takto mladou skupinou? Jít po příběhu postavy? Jít po tématu? Jak téma detailně rozebírat? Jelikož se jednalo o mladou skupinu, která z mého pohledu potřebovala zažívat příběh a procházet si jím, zvolila jsem vstup do tématu skrz postavu Emy. Postavu jsem si vymyslela a našla jí základní charakteristiku. Pro další práci jsem chtěla, aby děti měly možnost se na vytváření postavy spoluúčastnit. Hlavní postava nám dala oporu ve veškerém zkoumání, jelikož jsme se vždy mohli vztáhnout k ní, což vytvářelo bezpečné a jisté prostředí.

Pro seznámení s postavou Emy jsem zvolila lekci, která zde bude dále popsána.

Lekce – seznámení s postavou jménem Ema

Téma: Seznámení s hlavní postavou jménem Ema

Cíl:

- Seznámení s hlavní postavou jménem Ema
- Tvorba živých obrazů ze života Emy ze získaných informací

1. Chůze v prostoru

Popis činnosti: Skupina chodí po prostoru a rovnoměrně ho zaplňuje. Během toho využívá rychlosti od jedničky do pětky, (jedna – nejpomalejší, pět – nejrychlejší). Na „štronzo“ se děti zastaví a učitel řekne prostředí, v kterém se nacházejí. Děti poté řeknou,

co by v tom prostředí mohly být. Prostředí, které učitel zadává: park, chodba, jídelna, školní třída.

2. Asociace

Popis činnosti: Skupina stojí v kruhu, učitel řekne slovo, na které děti postupně asociují. Říkají slova, která je jako první napadnou, když se řekne dané slovo. Učitel zadává postupně tato slova: Kamarád, přátelství, hádka, ublížení.

Tato aktivita má za cíl připomenout si téma a více se na něj naladit.

3. Věci Emy

Popis činnosti: Skupina si sedne do kruhu. Učitel doprostřed kruhu dá věci (taška, deník, dívčí kniha, lesk na rty, fialová čepice), poté říká: „Čí myslíte, že by to mohlo být? Co myslíte, že osoba ráda dělá? Co se o ní z těchto věcí můžeme dozvědět? Já vám tedy prozradím, že tyto věci patří postavě jménem Ema. Ema za vámi za chvíli přijde. Pojd'te si sednou naproti této židli a zavřete oči.“

4. Hra v roli – Ema

Popis činnosti: Učitel si na sebe vezme čepici postavy a sedne si na židli. Poté děti otevrou oči. Mají možnost klást postavě otázky, na které od ní chtějí odpověď. Učitel aktivitu po chvíli zastaví a poprosí děti, aby opět zavřely oči.

Poznámka: Pro tuto aktivitu je nutné vědět dostatek informací o postavě.

5. Sepsání faktů o Emě

Popis činnosti: Skupina se posadí do kruhu a na papír sepisují informace o postavě. Uprostřed je napsané jméno Ema a děti k němu připisují informace.

6. Živé obrazy ze života Emy

Popis činnosti: Děti se rozdělí do skupin, ve kterých mají za úkol vytvořit tři živé obrazy ze dne Emy. Ráno, odpoledne, večer. Otázky učitele pro tvorbu obrazů: „Co Ema může dělat celý den? Jak konkrétně tráví ráno, odpoledne, večer? Co všechno má ráda? A co kvůli tomu například dělá?“

7. Ukázka a reflexe živých obrazů

Popis činnosti: Děti si navzájem ukazují své živé obrazy. Na tlesknutí učitele je děti v pantomimě rozehrají. Po ukázání živých obrazů děti hádají, co Ema dělala. Vzniká debata o reálnosti, zda je možné, aby se to postavě dělo, či ne. Vyvozujeme z toho další informace o postavě.

8. Asociace

Popis činnosti: Skupina stojí v kruhu, učitel řekne slovo, na které děti postupně asociují. Říkají slova, která je jako první napadnou, když se řekne dané slovo. Učitel zadává postupně tato slova: Kamarád, přátelství, hádka, ublížení.

Po lekci bylo jasné, že se vydáme po příběhu postavy Emy, která v dětech vyvolala mnoho otázek, a především se v rámci zvoleného tématu začaly zajímat o to, jak to má Ema v rámci šikany.

V následujících lekcích jsme prohlubovali postavu Emy, soustředili jsme se více do detailu na to, jaká je a jak vnímá svět. Bylo pro nás důležité zkoumat svět, který je kolem ní, a to především z jaké pochází rodiny.

Jakmile jsme věděli dostatek informací o postavě, bylo pro nás možné vstoupit konkrétněji do tématu, o kterém byla v hodinách neustálá debata. Začali jsme tedy prozkoumávat svět Emy ve škole. Jak se k ní spolužáci chovají, co za nepříjemné situace může postava zažívat? V rámci jedné lekce jsme se zabývali především pocity, které může Ema v situacích zažívat. Tato lekce byla během zkoumání tématu důležitá z důvodu uvědomění si pohledu šikanovaného dítěte. V lekci jsme využívali aktivitu „horká židle“, která uváděla děti do pohledu Emy, dále jsme pracovali s napsanými deníkovými zápisy a poté s psaním deníkových zápisků.

6.3. Postavy a jejich hledání

Hlavní postavu Emu jsme vytvářeli v rámci úvodních hodin. Při formování hlavního příběhu bylo nutné si ustanovit postavy ostatních. Jako zásadní postavu jsme do příběhu přidali Markétu, která měla za úkol zprostředkovat přátelství hlavní hrdince a také měla přinést zvrát, kdy zradí kamarádka Emu.

Velkou otázkou pro nás byla postava učitele. Především jsme přemýšleli nad tím, s jakou povahou učitele budeme v rámci inscenace pracovat. Uvažovali jsme, jaký typ

učitele zvolit, aby jeho postava dopomáhala příběhu. Rozhodli jsme se zvolit flegmatictějšího učitele, pro kterého je důležitá výuka dětí a převážně se zajímá o jejich úspěchy.

Ostatní postavy tvořili spolužáci. Každé dítě si vytvořilo základní charakterové rysy své postavy, s kterými jsme dále pracovali ve společných improvizacích. Ačkoliv každý spolužák měl jiné vlastnosti, tvořili společně agresory vůči postavě Emy. Ve svých názorech se navzájem podporovali. Přemýšleli jsme i nad tím, zda nezanechat spolužáky jako jednu postavu, ale malé rozdílnosti v povahách nám nakonec přišly potřebné a také si každé dítě mohlo uchopit typ své postavy pro herecké zpracování. Jména postav krom Emy jsme zanechali stejná, jako mají samotné děti.

Ema

Ze začátku procesu byla Ema dívka ve věku devíti let, která se přestěhovala do nového města a začala chodit do nové školy. Postupem času Ema stárla, tak jako děti, až do věku dvanácti let. Ema je hodná, chytrá, tichá holka, která těžko navazuje vztahy. Ze začátku jsme ji měli jako dívku, která se ráda obléká do klučičího, ale později jsme od tohoto modelu odstoupili, jelikož jsme ho nevnímali jako důležitý. Má ráda malování a čtení. Rodiče se obvykle hádají, a proto raději tráví čas mimo svůj domov. S maminkou má však dobrý vztah. Otec je naopak více direktivní a má rád řád.

Markéta

Je hodná, komunikativní, a především kamarádká dívka. Oproti ostatním postavám je velmi empatická a dává ze začátku příběhu podporu hlavní postavě – Emě. Ráda maluje a sleduje seriály. Během inscenace prochází největší změnou, jelikož nejdříve touží po přátelství s Emou, později je však donucena přátelství opustit a přidat se k partě ostatních dětí. V závěru inscenace se však prokáže její síla a přátelství, kdy přizve spolužáky ke společné omluvě.

Spolužáci

Ostatní děti tvořili postavy spolužáků, kteří se dělili na skupiny chlapců a dívek. Každý spolužák byl něčím rozdílný, ale především pro inscenaci byl základní společný motiv, a to nenávisť k Emě. Spolužáci jsou tedy především agresori. Jako jedna z významnějších agresorů je postava Aničky, která především bojuje za to, aby skupina držela pospolu, a je jedním z hlavních iniciátorů agrese vůči Emě.

Učitel

Je především flegmatický a zajímá se o to, aby děti dobře prospívaly. Má rád řád, ale zajímá se pouze o předměty, které ho baví. Naopak je ignorující v předmětech, které ho nebaví.

V druhé části procesu jsme do inscenace přidali i postavy otce a matky.

Máma

Postava mámy je hodná, starostlivá a starající se. Snaží se o to, aby v rodině byl klid, i když se to častokrát nevede.

Otec

Otec je hodně pracovitý, přísný, má rád svá pravidla. Rád po práci odpočívá, jelikož toho má v práci hodně.

6.4. Rozdělení postav

Rozdělování rolí jsme dělali s dětmi společně. Chtěla jsem, aby se každý v inscenaci cítil dobře a svobodně. Zároveň jsem měla v úmyslu alespoň částečně vyhovět všem požadavkům dětí. Na obsazení hlavní role jsme se hned shodli, o roli měla zájem Klárka a všichni ostatní jsme s tím souhlasili. Klárka už od začátku projevovala velký zájem o herectví a všichni jsme vkládali důvěru v její uchopení hlavní postavy. Postava Markét vznikla během improvizací, a tedy samotné Markétce už zůstala. Při volbě pro roli učitele jsme volili mezi kluky, jelikož Tadeáš je nejstarší a ve svém projevu je přesný, zvolili jsme tedy jeho. On sám tuto roli přijal velmi pozitivně. Ostatní děti si vytvořily své vlastní postavy spolužáků. Během zkoušení jsme poté hledali rovnost mezi těmito spolužáky, aby každé dítě mělo v inscenaci svou svébytnou a podstatnou úlohu.

6.5. Prvotní vize inscenace – dramaturgická koncepce

Po zmapování tématu a všech okolností bylo nutné si stanovit prvotní vizi inscenace. Určili jsme si, že vše zanecháme pouze v prostředí školy. Pro děti bylo nutné zprostředkovávat školní svět. Jak se vztahy proměňují a jak společně fungují. Samozřejmě jsme přemýšleli nad tím, zda do inscenace nezahrnout i rodinný svět Emy,

ale v tu chvíli jsme nevěděli, jak bychom se tohoto prostředí a situací chopili. Nebyla jsem si jista, jak bych pojala postavy rodičů, jelikož dospělé postavy jsou vždy v dětském divadle těžko uchopitelné.

Otázkou pro nás bylo, jak v inscenaci zachovat reálnost, ale zároveň pracovat s divadelním znakem. Děti více inklinovaly k reálnému vyobrazení situací než k znakovém ztvárnění. V takovémto realističtějším vyobrazení jsme tedy pokračovali a nacházeli v něm přijatelné možnosti jeho využití.

Během prozkoumávání tématu a prostředí jsme začali střádat různé situace, které bylo možné využít v inscenaci. Na jejich základě jsme začali vytvářet bodový scénář, který tvořil prvotní tvar v období před „covidovým“ uzavřením škol.

1. Hra na babu – retrospektiva
2. Příchod Emy do školy
3. Psaní testu z matematiky
4. Party holky a kluci – nepřijetí Emy
5. Kamarádské setkání Emy s Markét
6. Přestávka – svačina
7. Hodina tělocviku – zrada Markétky
8. Psaní na tabuli zlých slov o Emě
9. Psaní deníku Emy
10. Spolužáci naleznou deník
11. Omluva Emě – retrospektiva

K orámování inscenace jsme zvolili retrospektivu. Inscenace začíná situací, kdy se hraje na babu. V závěru hry dívka Markét říká: „Takhle to, ale dřív nebyvalo.“ Tímto se inscenace retrospektivně přesune zpět do dob, kdy je Ema šikanována. Tento prvek mi přišel velmi funkční, protože jsme díky němu měli jasnou a konkrétní kostru. Věděli jsme, že inscenace bude mít dobrý konec. Ačkoliv jsme si byli všichni plně vědomi, že šikana častokrát nekončí dobře a může mít i špatné následky, bylo nutno s dobrým koncem počítat a využít ho. Zároveň jsem dobrý konec vnímala i jako uvědomění dětí neboli agresorů. Inscenace v prvotním provedení končila omluvou agresorů Emě. Bylo nutné v rámci této situace najít moment uvědomění agresorů a uznání chyby. V tomto případě byla tedy scéna koncipována tak, že agresori našli deník šikanované Emy, ve kterém popisuje smutek z dané školní situace. Po přečtení deníku dochází agresori k závěru, že

se k ní nechovali hezky, a v tom případě se jí společně omluví. V tuto chvíli se příběh vrací zpět retrospektivně na začátek do okamžiku hry na babu.

Ostatní situace jsou situovány do hodin ve škole, ve kterých je ze začátku budován negativní vztah vůči Emě, který je postupně gradovaný a výustí v šikanu.

6.6. Scénografie

Nad scénografií jsme se skupinou začali přemýšlet poté, co jsme už měli vytvořené nějaké situace z prostředí školy. Uvažovali jsme nad tím, co nám školu připomíná, co ve škole využíváme. Nejdříve jsme měli v úmyslu využívat křídly a houby na tabuli. Když jsme však měli jednu zkoušku na velkém sále u nás v ZUŠ, našli jsme tam tabuli, která byla z jiné inscenace. Bylo pro nás v tu chvíli jasné, že tabuli využijeme, jelikož nám vytvářela konkrétní prostředí školy a mohli jsme ji využít již ve vytvořených situacích. Uvažovali jsme nad tím, kam tabuli umístit, nakonec jsme se rozhodli, že ji umístíme do středu do zadní části jeviště. Tak, aby připomínala školní třídu.

V druhé fázi tvorby inscenace jsme do inscenace vložili vnitřní svět dívky a domácí prostředí. Domov jsme oddělili pomocí otočení tabule a vnitřní svět dívky jsme doplnili lampičkou, která svítila na tabuli. Tak, aby bylo vytvořené intimní a příjemné prostředí pro tzv. vnitřní svět dívky, v kterém se ona může vyjadřovat, jak chce.

V inscenaci jsme pak využívali jemné rekvizitní prvky pro vytvoření situací. Jednalo se o papír, který byl nejdříve využíván na testy při první situaci. Dále v situaci při výuce tělesné výchovy byl papír použit jako míč při hře na vybíjenou. V situaci o přestávce jsme využili krabičku na svačinu. Rekvizity jsme tedy více využívali z praktického hlediska a zanechávali jsme jim povětšinou jejich reálné využití. Jinak tomu bylo pouze s papíry, které tvořily míče.

Na kostýmy jsme využili normální každodenní oblečení, každé dítě si svůj kostým vymyslelo samo na základě toho, co uznalo za vhodné pro svou postavu. Mezi úvahami bylo i to, že by dívky byly více sladěné do jedné barvy a kluci také. Od tohoto modelu jsme ale upustili, jelikož by nám to udávalo větší podobu postav, kterou jsme nepotřebovali.

Se světly jsme začali pracovat až v konečné fázi zkoušení. Zvolili jsme vysvícení celého prostoru a v rámci monologu, který má Ema, jsme použili bodové světlo pro podtrhnutí atmosféry.

6.7. Hudba

Pro inscenaci jsme zvolili písničku Harom Kerom od kapely DVA. Převážně nám sloužila během přestaveb, aby v inscenaci nevznikala hluchá místa. Hudbu jsme také použili během napjatějších situací, jako je scéna v tělocviku a psaní nadávek na tabuli, a to tak, aby dopomohla vytvořit atmosféru inscenace. Zároveň jsem hudbu vnímala i jako podporu pro děti během těchto scén. Hudba děti udržovala v napětí a zároveň je vedla v určitém rytmu.

6.8. Inscenační proces během prvního období uzavření škol

Inscenace měla svůj základní dramaturgický koncept a vytvořené nějaké situace, poté se však objevil virus covid-19 a práci na inscenaci proměnil. S distanční výukou jsem neměla žádnou zkušenost a nevěděla jsem, jak dramatickou výchovu učit na dálku. Hodně jsem v tu dobu uvažovala nad tím, jak zanechat v dětech téma a strukturu inscenace. Nejsem moc velkým zastáncem toho, aby děti byly na počítačích a mobilech, proto jsem si první týden nebyla jista, jak to celé uchopit. Zvolila jsem tedy pro první období uzavření škol variantu asynchronní výuky. S dětmi jsme se spojili skrz aplikaci WhatsApp, která umožňovala rychlou komunikaci a také posílání různých souborů. Vytvořila jsem nám společnou skupinu, tak abychom mohli být všichni propojeni. Přes aplikaci jsem dětem zadávala jednotlivé úkoly. Ze začátku se jednalo hlavně o úkoly spojené s naší inscenací. Děti fotily či natáčely zásadní momenty z inscenace a vytvářely z nich koláže. Nejzásadnější na tom bylo, aby děti zůstaly u tématu a také jistým způsobem v kontaktu, alespoň skrz technologie.

Myslím si, že distanční výuka velmi ovlivnila celý proces vzniku inscenace. Byl přerušen zrovna ve chvíli, kdy bylo potřeba jít na jeviště a zkoušet. U inscenace jsme tedy zůstávali spíše teoreticky.

6.9. Návrat po prvním období uzavřených škol

Při návratu po prvním období uzavření škol jsme si hodiny prodloužili vždy o čtyřicet pět minut. Cítila jsem velkou potřebu si hodiny společně vynahradit. Zpětně si myslím, že prodloužené hodiny nám v práci na inscenaci pomohly, protože měly délku tří hodin, což už je dostatečně dlouhá doba pro tvorbu. Velké úskalí všech hodin byla přítomnost respirátorů a ochranných štítů. Všem nám zhoršovaly možnost pohybu a dýchání. Museli jsme tedy změnit i strukturu hodin a dynamické aktivity proměnit na

klidnější. Děti častokrát chyběly už kvůli samotné nemoci, anebo také ze strachu, že by se nemocí mohly nakazit. K inscenaci jsme se vrátili již druhou hodinu, kterou jsme se viděli. Měli jsme ještě v plánu, že bychom ji dodělali do konce školního roku. To však kvůli všem okolnostem nebylo možné uskutečnit. Jelikož jsme od tématu na nějaký čas odešli, bylo záhodno si opět připomenout důvody a motivace, proč inscenaci hrát. Budu zde citovat krátké citace dětí, proč pro ně bylo významné u inscenace zůstat: „Šikanu je potřeba řešit, protože může skončit špatně.“, „Buďme k sobě ohleduplní a uvědomujme si, jak se daný člověk cítí.“, „Nesud'te lidi, když je skoro neznáte. Nakonec to mohou být super lidi.“

6.10. Tvarování

Po zrekapitulování tématu a naší společné motivace bylo možné vrhnout se do tvarování. Palarčíková o tvarování zmiňuje toto: „*Při tvarování vybíráme z materiálu nashromážděného v improvizacích, přetváříme jej s vědomím, že vše, co bude na jevišti použito (každé gesto, pohyb, vztah), nese význam, a musí tedy odpovídat zamýšlenému sdělení. Tady začíná skutečně syntetická práce.*“ (Palarčíková, 2011, s. 26).

Tvarování situací jsme se snažili koncipovat postupně. Většinou jsme si nechávali jednu ze situací na jedno společné setkání. Skupině jsem nechávala volnou ruku ve vytváření vlastních dialogů. Zpravidla jsme si určili, odkud a kam by samotná situace měla spět a co by se v ní mělo dít. Většinou jsme pracovali po skupinkách. Děti dostaly za úkol vytvořit etudu na zadanou situaci tak, aby splňovala konkrétní domluvená stanoviska. Tyto etudy jsme si vzájemně ukazovali a komentovali. Společně jsme vybrali nápady, které nám připadaly zajímavé, a snažili jsme se s nimi dále pracovat v situacích. Jakmile jsme měli už konkrétněji stanové situace a také to, jak by divadelně mohly vypadat, bylo nutné situace začít „čistit“. Tak, aby inscenace byla pro diváka jasná a byl v ní pochopen náš záměr. Na čištění situací jsme po dvouměsíčním uzavření školy neměli už mnoho času, a proto jsme se pokusili alespoň částečně vyčistit jednotlivé scény, co se týče dialogů a převážně prostorového rozložení. Jelikož jsou v inscenaci po většinu času všechny děti na jevišti, bylo nutné si zvykat na společný prostor a nacházet v něm místo pro každého z nich.

„*Zpřesňujeme jednotlivé akce – pomáháme dětem nalézt v každém okamžiku motivaci jednání postavy, obracíme se k jejich analogickým životním zkušenostem.*“ (Palarčíková, 2011, s. 27).

Ačkoliv jsme se s dětmi snažili jednotlivé situace procházet do detailu, občas se stávalo, že děti nebyly v situacích „přítomny“. Převážně se jednalo o momenty, kdy dítě v tu chvíli v situaci nejednalo a bylo pouze pozorovatelem. V takovýchto okamžicích se mnohdy stalo, že děti svou pozornost ztratily a přesunuly ji na nějakou jinou činnost. Na základě toho jsme si připomínali motivace situací a také jsme využívali hravější způsob, například zaměření se vždy na konkrétní postavu či činnost postavy do detailu tak, aby pozornost neunikala.

6.11. Reflexe první fáze inscenace

Během první fáze inscenace jsme si především prozkoumali téma skrz hlavní postavu a vytvořili režijně-dramaturgickou koncepci. Inscenace byla na konci školního roku tzv. nahozena, čili měla jistý tvar, s kterým však bylo důležité ještě nadále pracovat. Na předposlední hodině jsme si inscenaci zahráli a natočili, abychom si ji společně zafixovali a měli záznam. Tento záznam nám měl především sloužit k připomenutí si inscenace v září.

7. Druhá fáze inscenační práce

Školní rok 2020/2021 byl převážně strávený v distanční výuce, kvůli které jsme se věnovali jinému tématu. (To více zmiňuji v kapitole o skupině.) V rámci inscenační práce jsem však uvažovala, zda inscenaci nezpracovávat přes internet za pomoci videí. Od této myšlenky jsem upustila z důvodu náročnosti tématu a také už jsme měli práci rozpracovanou v prostoru. Ke konci školního roku, když bylo možné se společně setkávat, jsme se k inscenaci vrátili. Zmapovali jsme si, co máme, ale větší čas jsme věnovali společnému naladění skupiny a reflektování náročného období celorepublikového lockdownu.

Na začátku školního roku 2021/2022 už bylo možné se plně vrátit k inscenačnímu procesu. Zjišťovali jsme, v jakém stavu inscenace je, jak se proměňují naše názory a pohledy. Bylo také důležité do procesu přizvat nově příchozí, kteří proces vřele přijali a také téma vnímali jako velmi důležité a zajímavé pro zkoumání a hraní inscenace.

7.1. Motivace k zpětné práci

Velkou otázkou pro mě bylo, zda je možné se k inscenaci ještě vrátit, zda téma už pro děti nebude ohrané, zda je postava Emy nepřerostla, zda příběh pro děti bude stále zajímavý a budou se jím chtít dále zabývat. Při pokusu o návrat k inscenaci jsem si sama připouštěla možnost, že by děti na inscenaci už nechtěly pracovat a že bychom se ji pokusili nazkoušet na víkendovém soustředění.

Iniciativa od dětí však byla úplně jiná, než jsem předpokládala. Děti na inscenaci chtěly pracovat, a dokonce se rozhodly, že by se jí chtěly věnovat celý další školní rok. Přemýšlela jsem nad tím, jak je možné, že inscenace děti pořád drží a že o ni mají tak velký zájem. Dokonce i děti, které přišly nově, k tématu napřely pozornost a měly chuť tvořit. Myslím si, že velkou zásluhu na motivaci dětí má samotné téma. Přeci jen šikana je téma, které se řeší v jakémkoliv věku. Zároveň jsem vnímala u dětí větší potřebu inscenaci hrát. Myslím si, že to bylo způsobeno vyspěním dětí a jejich uvědoměním si vážnosti a naléhavosti tématu. Současně jsem i vnímala, že děti k postavě Emy měly již vytvořený vztah, byla pro ně důležitá a chtěly její příběh vyprávět.

Pro větší motivaci a chuť do práce jsme si s dětmi řekli, že s inscenací na jaře navštívíme divadelní festival Dětská scéna v Lounech, který dětem přinese zajímavou příležitost vyzkoušet si hrát v jiném prostředí.

7.2. Vývoj inscenace

Inscenaci jsme si společně zmapovali a zjistili, že je nutné do ní přidat další situace. Jelikož mnoho dětí odešlo a také přišlo, bylo nutné si vytvářet znovu postavy a měnit situace. Děti také během karantény vypsaly, a bylo tedy možné se konkrétněji zaměřit na vnitřní svět Emy a také rozehrát její vztah s rodiči. Během hodin jsme začali hledat další situace, které bychom do inscenace rádi zahrnuli.

Do inscenace jsme tedy přidali situace v jejím pokojíčku a také situace, kdy se Ema setkává s rodiči. Vnímali jsme taky jako velmi potřebné rozvíjet více přátelství Markétky a Emy, z toho důvodu jsme přidali další scénu, kdy jdou kamarádky společně na zmrzlinu. Přidali jsme také scénu, kdy si spolužáci počkají před školou na Emu, aby ji mohli ublížit.

7.3. Víkendové soustředění

Velký posun v inscenaci a práci na ní jsme udělali během víkendového soustředění, které jsme měli v půlce ledna. Závěrem tohoto víkendu byla premiéra pro rodiče. Během víkendu bylo možné stavět nové situace a také je zároveň dočist'ovat. Mohli jsme využívat více prostorů, takže jsme tvořili více situací najednou. Na víkendové soustředění však nemohl dorazit Honzík, proto jsme museli jeho roli nazkoušet s Christianem, což ovlivnilo celkové zkoušení, jelikož jsme situace procházeli znovu.

Zkoušení bylo také ovlivněno rozpoložením skupiny, jelikož došlo ve skupině ke konfliktu, který bylo nutno řešit. Jednalo se o společné nedorozumění v rámci komunikace. Tento konflikt nakonec dokázaly děti vyřešit samy tím, že si všichni společně sedli do kruhu a každý vyjádřil svůj názor na celou situaci. Ačkoliv byla situace vyřešena, vnímala jsem na dětech roztržitost a nesoustředěnost. Situace se plně vyčistila až nedělní ráno poté, co se děti vyspaly.

Nejvíce jsme rozpracovávali scény rodičů. Hledali jsme formu, jak rodiče do inscenace zahrnout, protože dítě na jevišti jako dospělý je vždy velkou otázkou. Pro práci s rodiči jsme si zvolili jednoduchý klíč, a to zkratkovitost a jednotvárnost postav. Vytvořili jsme jednoduché situace, které se v rodině mohou dít. Tatínek se dívá na televizi a maminka vaří, poté mezi nimi probíhají konflikty na základě běžných činností, které dělají.

Jednotlivé scény šikany jsme převážně čistili tak, aby každá situace gradovala a udržovala si svůj temporytmus.

Během soustředění jsme se také věnovali vnitřnímu světu Emy, přidali jsme do inscenace její pokojíček, v kterém si maluje a vytváří svůj vlastní svět. Do inscenace jsme tedy přidali další píseň, a to No Surprises od skupiny Radiohead, která nám dopomáhala vytvářet atmosféru situací.

7.4. Příprava na hraní

Před každým hraním je pro skupinu důležité se společně zaktivizovat a naladit se na sebe. Jako první si opakujeme situace a jejich zásadní momenty, jak jdou zase sebou. Potom nastává část aktivizace celého těla. Tu obvykle začínáme dynamičtějšími skoky v kruhu, poté zpřítomnění těla, dále využíváme logopedická cvičení na hru s jazykem, pro rozmluvení využíváme jazykolamy, které společně opakujeme. Na závěr hrajeme například hru heja, která nás dostává do společné souhry. Před začátkem inscenace děláme náš společný rituál, což je hra čokolade. Rituál před hraním vnímám jako velmi podstatný, jelikož se jedná o společný moment, kdy jsou všichni plně přítomni a už ví, že bude následovat inscenace.

7.5. Premiéra

Premiéra byla na konci společného soustředění. Na premiéru se přišli podívat rodiče a také mí tři kolegové, kteří mi po zahrání poskytli zpětnou vazbu. Při uvádění inscenace bylo nutno zmínit, že se jedná o prvotní tvar inscenace.

Inscenace před diváky držela ve tvaru, objevily se tam však jisté nedostatky, které především mohly vznikat kvůli nervozitě dětí. Jedním z úskalí byla mluva dětí, některé děti bylo málo slyšet, a tak všechny situace nemusely tolik vyznít. Mezi dětmi byla znát velká nervozita, a především nejistota při změně scén, občas se stávalo, že si děti nebyly jisté, co následuje. U některých situací děti pospíchaly dopředu a nedávaly situacím dostatečný čas. Velká nervozita se ukázala na hlavní postavě převážně při pasážích, kdy byla na jevišti sama.

7.6. Zpětná vazba po premiéře

Za zpětnou vazbu jsem děkovala mým kolegům Barboře Gréeové, Pavlovi Skálovi a Stanislavu Čermákovi, kteří nám poskytli mnoho podnětů pro naši další práci.

Při zpětné vazbě jsme se tedy dozvěděli, že inscenace jistým způsobem stojí, je jasná její struktura, jsou jasná dějová fakta. Naopak však, ale působí „plakátovitě“, čili nejdříve jsou na dívku všichni zlí a poté si uvědomí, že to není nejlepší cesta, tak se jí omluví. Hlavním tématem debaty byl konec inscenace, který tímto způsobem působí „na první dobrou“. Ačkoliv omluva pro děti je velmi důležitá, bylo záhodno hledat jiné možnosti ukončení inscenace. Uvažovali jsme nad tím, jak by se závěrečná scéna mohla více rozehrát, nebo jakými způsoby by se dala udělat jinak. Tedy aby nekončila „na první dobrou“ šťastným koncem. Navrhovaly se možnosti rozpracovat příběh dívky či více vyzdvihnout přátelství Markétky a Emy tak, aby omluva proběhla například mezi nimi či aby postava Markétky více zasáhla. Bylo také podotknuto, že by stálo za to situaci s Markétkou a Emou více rozehrát, více vystavět jejich kamarádský vztah.

Také jsme se bavili o černobílých postavách rodičů, protože při inscenaci doopravdy působí jen jako zlí rodiče, kteří se o Emu vůbec nezajímají. A situace pak působí spíše vtipně, než aby dotvářely příběh Emy.

Zmíněná byla také hlasitost a výslovnost některých dětí, která byla častokrát velmi slabá, proto také některá dějová fakta zanikla. Myslím si, že toto bylo hodně způsobeno nervozitou dětí, na druhou stranu jsem došla k uvědomění, že je ve výuce nutné více pracovat s hlasem.

Zpětnou vazbu jsme také dostávali od rodičů, kterým se inscenace převážně líbila, a mluvili společně s dětmi o důležitosti tématu a o tom, že jsou rádi, že na takovýchto tématech pracují. V jejich zpětných vazbách zaznívaly podobné věci, jako jsem slyšela od svých kolegů. Konec inscenace byl pro ně překvapivě pozitivní a přemýšleli, jak ho provést jinak, aby dal větší smysl v rámci uvěřitelnosti tématu. Tak, aby byl příběh více potrhnutý a neměl tak snadné východisko. V návrzích zaznívaly tyto možnosti: „Aby to s postavou Emy skončilo špatně.“, „Omluvila by se jí kamarádka Markéta, se zbytkem třídy by se stále nebavila“, „Přestup Emy na novou školu“.

Všechny zpětné vazby jsme vzali v potaz a začali nad nimi debatovat a uvažovat o nich. Po premiéře jsme se setkali na hodině a přemýšleli, co s inscenací dál. Co zanechat, co odstranit a co přidat.

Pro děti bylo hraní velkým zážitkem, protože u většiny z nich se jednalo o jejich první hraní před diváky. Po víkendovém zkoušení byly rády, že inscenaci odehrály v celku, ačkoliv po zahrání zmiňovaly detaily, které se během hraní nevydařily. Před

hraním měly velkou trému, která je však postupně opouštěla. Na konci cítily velkou euforii a nadšení. Zároveň je společné hraní více spojilo.

7.7. Hledání konce inscenace

Ze zpětné vazby jsme zjistili, že je nutné s koncem inscenace něco udělat. Otázkou však bylo, jak konec proměnit tak, aby v inscenaci mohly zůstat již vzniklé scény. Získali jsme mnoho nápadů pro zpracování od diváků, zároveň jsme si společně i nějaká řešení nashledávali. Jako zajímavá možnost se nám jevil špatný konec příběhu. Někaká nepříjemná zpráva o Emě, tedy úplný protipól zatím nastaveného konce. Tato možnost se však úplně nesetkala s přijetím, nebyli jsme si jisti, jak hodně by to s Emou mělo skončit špatně a také jsme si tuto skutečnost nechtěli připustit. Nakonec jsme tedy zvolili otevřený konec inscenace, nikdo neví, jak to dopadne s Emou ani se spolužáky, je prostor pro to, aby si to divák domyslel sám. Závěr inscenace jsme proto vytvořili tak, že Ema píše svůj deníkový zápis na tabuli a děti si postupně chodí sedat do lavic a přitom říkají text, který píše Ema na tabuli. Inscenace končí posledními slovy Emy: „Tvoje Ema“.

7.8. Zkoušení a změny po premiéře

Po premiéře jsme si udělali společnou reflexi a pomocí výtvarného a grafického zpracování jsme si ujasnili body inscenace, na jejichž základě jsme přišli na různé nefunkčnosti inscenace, kterých je potřeba se zbavit. Naopak jsme také přišli na konkrétní důležité situace, které je nutné v inscenaci zanechat.

Do přetváření inscenace přišly nové skutečnosti a to, že jedna dívka opustila soubor z časových důvodů. Zároveň však do skupiny přišla nová dívka Marie, která přijala roli. Christian na tři měsíce nechodil na hodiny, jelikož musel navštívit diagnostický ústav z důvodu problémových situací ve škole. Toto ovlivnilo chod celé skupiny. Vyčistily se napjaté situace a děti mezi sebou začaly více spolupracovat a podporovat se. Jelikož Christian v inscenaci hraje roli otce, bylo ji nutno přezkoušet. Roli nazkoušel Tadeáš. Ze začátku zkoušení byl Tadeáš nervózní a situace ho rozesmívaly, proto bylo nutné dát zkoušení dostatek prostoru a říct si společné motivace postav.

Na hodinách jsme se však většinou nesetkávali všichni a častokrát někdo chyběl z důvodu různých jiných školních akcí či nemocí. Přeměna a zkoušení nových situací byla proto mnohdy odkládána. Do dalšího hraní jsme tedy stihli proměnit jen některé situace, a dokonce jsme inscenaci společně všichni zkoušeli až den před hraním.

V inscenaci jsme tedy udělali tyto změny:

Bylo nutné se více ponořit do jednotlivých dějových faktů, které v inscenaci nefungovaly, a proměnit je. Jako první nefunkční situace byla situace se svačinou, kdy postava Markét už zde zradila postavu Emy, kdy jí nepomohla se svačinou a poté si to obhajovala v rámci společného setkání, což nedávalo v ději smysl. Dále při scéně na tělocviku byla Markétka kapitánkou a do týmu si nevybrala Emu, přitom po logice věci by si ji spíše vybrala, i když třeba jako poslední. Zároveň v první verzi chyběl větší tlak na postavu Markétky, aby se s Emou nebavila, situace byla pouze nastavena během hodiny tělocviku, kdy šly všechny děti proti ní, což z mého zpětného pohledu bylo málo a bylo nutno přidat konkrétnější situace, kdy skupina bude nutit Markétku k ukončení přátelství s Emou.

Vznikl nám nový bodový scénář:⁶

1. Hra na babu – retrospektiva
2. Příchod Emy do školy
3. Psaní testu z matematiky
4. Party holky a kluci – nepřijetí Emy
5. Kamarádské setkání Emy s Markét
6. Přestávka – svačina
- 7. Situace doma s rodiči**
- 8. Ema v pokoji, malování přátelství**
- 9. Setkání Markétky s Emou**
10. Hodina tělocviku – zrada Markétky
- 11. Setkání před školou**
- 12. Ema v pokoji, nenávisť Markétky**
- 13. Situace doma s rodiči, večere, hádka**
14. Psaní na tabuli zlých slov o Emě
15. Psaní deníku Emy
16. Spolužáci naleznou deník
17. Omluva Emě – retrospektiva

⁶ Tučně jsou v posloupnosti značeny scény, které jsme do inscenace přidali.

7.9. Hraní inscenace na přehlídce Dětská scéna Louny

Děti poprvé vyrazily na divadelní přehlídku, a to konkrétně na Dětskou scénu krajského kola, které se koná v Lounech. V lektorském sboru byla tento rok Zuzana Burianová, Jakub Hulák a Tomáš Hron. Jednalo se tedy o první zkušenost před cizím publikem, jelikož do této doby děti hrály vždy jen před známými lidmi, a to převážně před rodiči. Této skutečnosti se některé děti zalekly a dostavila se takzvaná tréma, která některé děti ovlivnila a jejich výkony na jevišti proměnila. Nervozita byla už znát v zákulisí, kdy dětem nepomohla delší prodleva před hraním, která v rámci programu vznikla. V zákulisí děti čekaly o patnáct minut déle, než měly, což zvyšovalo jejich neklid. Myslím si, že to poté mohlo zvýšit i jejich nervozitu v rámci hraní.

Během příjezdu na festival jsme museli řešit přezkoušení postavy matky, jelikož Lucie Č. musela odjet k plánovanému doktorovi, ačkoliv jsme se na hodině domlouvali, že inscenaci stihne. Roli maminky jsme tedy museli přezkoušet až na místě. Postavu maminky přezkoušela Lucie J., která však z delšího zkoušení a nervozity přicházela o hlas a byla mírně indisponovaná, což také bylo při hraní znát. V prostorách Lounského divadla nám byl však poskytnut prostor na zkoušení, kde jsme mohli situace konkrétně vyzkoušet, a Lucie J. si je mohla před hraním pro diváky alespoň částečně zafixovat.

Samotný prostor moc dětem nepomohl, jelikož jsme neměli dostatek času na prochození prostoru. A poté při hraní vznikaly delší prodlevy, než děti na jeviště přišly, nebo když si nebyly jisty, kam mají odejít. Během hraní mnoho dětí utíkalo očima k zemi, což zmiňoval také lektorský sbor.

V rámci inscenace skupina zažila mnoho technických problémů se scénografií, nefunkčnost se ukázala v držení tabule a ve využívání lampičky. Tabule byla totiž špatně upevněna a během dvanácté situace spadla dívce Klárce na hlavu, s touto situací se však skupina vypořádala a Klárce pomohla. V inscenaci dále pokračovali, ačkoliv to některé na chvíli odbouralo. Lampičku zapomínali dívky dávat pryč, anebo ji odnášely v nesprávnou chvíli. Tyto problémy jsme si společně pojmenovali a našli jejich následné řešení.

Po zahrání inscenace jsem se účastnila rozborového semináře, kde padlo několik podstatných připomínek. Především jsme se bavili o nejistotě dětí na jevišti, o častém koukání se na zem a o hlasové nevýraznosti. Myslím si, že tyto fakty byly hodně způsobeny nervozitou dětí, i tak bylo nutné se nad tím zamyslet a vymyslet aktivity, které

by nám v tom do budoucna mohly pomoci. Během diskuse jsme také řešili konec inscenace, který lektorům přišel nedotažený, a Zuzana Burianová zmiňovala, že by bylo zajímavé příběh Emy ještě více rozpracovat, čili najít konkrétnější závěr. Doteď vnímám, že konec inscenace nemám dostatečně promyšlený.

V rámci vyhodnocení festivalu získala skupina cenu za zpracování tématu v inscenaci Ema.

8. Konec inscenačního procesu

Kdy končí inscenační proces? Z mého pohledu inscenační proces končí tehdy, kdy se na tom dohodne skupina či to vyplýne ze situace. Po odehrání inscenace na Dětské scéně v Lounech jsme se s dětmi domluvili, že na inscenaci už dále pracovat nebudeme. Potřebovali jsme téma opustit a hledat zase nové a jiné cesty. Co se týče závěrečného tvaru inscenace, myslím si, že to lze jen těžko specifikovat, jelikož jak rostou děti, tak se mění i samotný tvar. Toto vnímám na dětském divadle jako velmi zajímavé, že je možné inscenaci proměňovat a tím ji posouvat dál.

8.1. Reflexe inscenačního procesu

Závěrem inscenačního procesu jsem požádala děti, aby sepsaly své reflexe na základě toho, co jim inscenační proces přinesl, jak z pohledu skupinové, tak osobnostní i dramatické složky.

Z reflexí dětí převážně vychází klíčové slovo **spolupráce**, které je pro skupinu velmi důležité a zásadní. Většina dětí cítí velký posun ve společné komunikaci a toleranci.

V rámci tématu děti otevřeně mluví o tom, jak se změnilo jejich vnímání šikany. Anička, která u procesu byla od začátku, zmiňuje: „Na začátku jsme si z toho dělali legraci a brali to na lehkou váhu.“ Tento fakt jsem si uvědomila až při zpětné vazbě, jelikož od začátku procesu uplynulo mnoho času a já jsem na to osobně zapomněla. Děti občas šikanu při improvizacích zlehčovaly. O to víc si vážím uvědomění, ke kterému během procesu došly. Především zmiňují empatii k samotným šikanovaným lidem, píší o tom, že nyní by si byly řešením situace jistější a věděly více, jak na to jít.

Rekapituluji nutnost komunikovat, probírat toto téma a hrát o něm. Zajímavá myšlenka vzešla od Lucie Č.: „Hraním představení Ema si více a více uvědomuji, že je šikana opravdu zlá a měla by být úplně ukončena.“ Tato myšlenka je samozřejmě do jisté míry nereálná, ale fascinuje mě tato motivace a touha po dobru ve světě.

Některé zpětné vazby byly kratší, ale do jisté míry rekapitulovaly zážitek dětí. Honzík dlouho hledal slova, která by do reflexe napsal, nakonec své poznatky popsal takto: „Zjistil jsem, jaký je to být v šikanátorské kůži.“ Z mého pohledu se jedná o krátkou reflexi, která však z jeho pohledu může obsahovat všechno.

Samotné reflexe:

Lucie Č.

Téma představení Ema mě celkem zaujalo, protože se o tom potřebuje mluvit co nejvíce, aby se šikana netajila a šikanátoři neměli odvalu někoho šikanovat. Hraním představení Ema si více a více uvědomuji, že je šikana opravdu zlá a měla by být úplně ukončena. Doufám, že alespoň někdo, kdo někdy šikanoval ostatní, viděl představení Ema a uvědomí si, co vlastně provedl nebo provádí, a zamyslí se nad sebou. Také jsem si uvědomila, že spousta lidí k šikaně jen přihlíží a nic nedělá a to je špatně. Nejvíce nepříjemná mi byla scéna, když se holky sešly před školou a házely na Emu její věci.

Anička

Když jsme pracovali na Emě, více jsem se seznámila s šikanou. Více jsem se o to začala zajímat. Začala jsem být více empatická. Kdybych se s tímto setkala, asi bych věděla, jaké to je, a snažila bych se pomoci. S šikanou nemám moc zkušeností, ale spousta lidí okolo mě ano. S tímhle tématem mě bavilo pracovat. Dalo mi to pár zkušeností do života. Myslím si, že šikana je vážné téma a nikdo by si z něj neměl dělat legraci. Na začátku jsme si z toho dělali legraci a brali to na lehkou váhu.

Markét

Ema mi přinesla nové zkušenosti, zároveň nás sblížila a našli jsme díky tomu své zájmy. Hodně jsme se posunuli i v **spolupráci**.

Adéla

Moje vnímání šikany – je rozhodně důležité ji řešit, nebát se říct doma, že tě šikanují, uvědomit si, že může skončit fatálně, šikanátoři by si měli vyzkoušet, jaké to je být šikanován.

Klára

Díky Emě vidím šikanu jinak a myslím si, že jsem se poučila z mých chyb v životě.

Marie

Uvědomila jsem si, jak šikana umí ublížit.

Lucie J.

Klíčová slova k inscenačnímu procesu: **spolupráce**, stmelení s ostatními, inspirace, trpělivost, improvizace, stres, improvizace, radost.

Honza

Zjistil jsem jaký je to být v šikanátorské kůži.

Christian

Zjistil jsem, jaká je šikana z pohledu agresora a oběti.

Natálie

Téma šikany vnímám tak, že to není lehké. Myslím si, že by se to mělo řešit, co nejdříve, než to dojde daleko a nebát se o tom mluvit, i když to není lehké zvláště před rodiči. Díky inscenaci jsem zjistila, jak se cítí ten, co šikanuje. Kdybych věděla, že někdo někoho šikanuje, nejspíše bych to šla někomu říct nebo bych šla pomoci šikanovanému.

9. Závěr

K tématu inscenace jsme se dostali díky improvizacním cvičením, která probíhala v rámci výuky. Nejdříve jsme v nich pracovali s tématem přátelství, které nám později odkrylo téma šikany. Toto téma reflektovala skupina jako velmi zajímavé, a především důležité.

Téma šikany jsme společně prozkoumávali a hledali v rámci něj situace i z reálného života. Považovala jsem za velmi důležitý aspekt citlivost a empatii vůči všem členům skupiny, jelikož většina z nich měla se šikanou silnou osobní zkušenost. Aby měla skupina při své tvorbě pocit bezpečného prostředí vhodného ke sdílení, vytvořili jsme si v rámci jednoho setkání vlastní fiktivní postavu, Emu, skrze kterou jsme následně téma zkoumali. Poté jsme již začali vymýšlet a vytvářet její příběh. Vznikal ze společných improvizací a etud.

Velkou část inscenačního procesu jsme absolvovali v distanční výuce z důvodu epidemie viru covid-19, která chod skupiny i inscenační proces zásadně ovlivnila. Během této formy výuky jsme museli na nějaký čas opustit téma inscenace a věnovat se jinému, odlehčenějšímu tématu. Distanční výuka zároveň bohužel také zavinila vzájemné odloučení dětí ze skupiny, z toho důvodu bylo následně složitější budovat pevný kolektiv. To byl také jeden z důvodů, proč během inscenačního procesu některé děti opustily skupinu.

K inscenačnímu procesu v jeho plné šíři jsme se vrátili ve školním roce 2021/2022. Do skupiny přišli noví členové, proto jsme téma znovu prozkoumávali a zjišťovali, jak a případně kam se posunulo. Děti během dvou let vypsely, téma pro ně tedy bylo o to důležitější a komplexnější. V návaznosti na jejich vyspělost jsme proměňovali dramaturgickou koncepci a do inscenace jsme přidávali nové situace. Na inscenaci jsme po premiéře ještě pracovali na základě konstruktivní zpětné vazby, kterou jsme díky hraní získali.

Inscenační proces pro nás skončil poté, co jsme inscenaci zahráli na Dětské scéně v Lounech. Děti již považovaly téma za prozkoumané a zmínily, že by již rády pracovaly na dalším tématu.

Pro svou pedagogickou praxi vnímám tento inscenační proces a celkovou spolupráci s dětmi jako velmi přínosné. Z divadelního hlediska se jednalo o první

komplexnější inscenaci, kterou jsem tvořila. Nejsložitější částí práce pro mě bylo uvažování o dramaturgii, kterou jsme s dětmi několikrát přepracovávali, a i když na inscenaci dále nebudeme pracovat, o dramaturgii inscenace i nadále uvažuji. Bylo zajímavé sledovat proměny dětí související s jejich vývojem a také to, jak se práce s nimi na základě toho mění a posouvá. Zajímavou zkušenost si odnáším také z distanční výuky i přes to, že byla velmi náročná a složitá. Především jsem si díky ní uvědomila důležitost přítomného živého kontaktu s dětmi. Ačkoliv distanční výuka nabízela jisté možnosti práce, cítím, že pro dramatickou výchovu je tento kontakt velmi významný a nepostradatelný. Tak jak je tomu i v divadle, jedná se i v dramatické výchově o přítomný okamžik teď a tady. Na druhou stranu jsem zjistila, že mnoho aktivit jde přetvořit do distanční výuky a že je možné i takto výuku vést.

Inscenační proces mi přinesl komplexnější uvažování o divadelní tvorbě, a to právě takové, na níž se podílí skupina dětí. Uvažuji hlouběji také o skupině, její důležitosti pro celý inscenační proces a současně o její křehkosti a nutnosti soustavné péče o ni.. Také jsem získala větší důvěru ve svou práci a pochopila jsem, že tvorba inscenace je skupinová práce, která nabízí mnoho zajímavých cest a cílů.

Odborná literatura

JEDINÁ, Markéta. Bakalářská práce – Šikana ve školním prostředí, prevence. Plzeň, 2017.

MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

MALÍŘÍKOVÁ, Tereza. Bakalářská práce - Šikana ve škole a její prevence. Praha, 2018.

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

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

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

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

Přílohy

Příloha č. 1 – scénář k inscenaci Ema

Ema

1. ŠKOLA – TEST

(příchod učitele s novou žákyní)

UČITEL: Dobrý den žáci.

VŠICHNI: Dobrý den.

UČITEL: Tohle je nová žákyně Emma.

ANIČKA: Co to má na sobě? To se přeci už dávno nenosí.

LŮCA: Nesud' knihu podle obalu, nesud' knihu podle obalu.

ADÉLA: Jak to vypadá?

LUCIE: Vypadá trochu, jako kluk s těmi vlasy.

HONZA: Zase někdo nový.

MAJKA: Achjo.

STELČA: Kdo to zase přišel?

NATKA: Třeba bude v pohodě.

UČITEL: Kam tě posadíme?

(Markét se hlásí)

UČITEL: Co je?

MARKÉT: Třeba ke mně, mám tady volné místo.

UČITEL: Dobře, tak se posad' k Markétce.

(ukáže vedle Markétky, a Ema si sedne)

UČITEL: Na tabuli máte příklady, Pište!

(všichni píšou)

ANIČKA: Já si myslím, že už to mám.

LŮCA: A máš tu dvojku?

ANIČKA: A jo, to musím dopsat.

ADÉLA: K čemu mi to je v životě?

LŮCIE: Aspoň že máme bohatý rodiče.

UČITEL: Nerad'te si!

STELLČA: Můžu si to opsat, jo díky.

(Stela vezme Natce test)

NATY: Jako vždycky.

STELLČA: A jaký i/y je ve slově deset?

NATY: Asi obojetný.

MAJKA: Já už na to kašlu!

HONZA: Ukaž já ti pomůžu.

MAJKA: Okay, 4 krát 4?

HONZA: To bude určitě 8!

EMA: Pane učiteli, já už to mám hotové.

(všichni se podívají na Emu a začnou pospíchat)

UČITEL: Tak to vyber ostatním žákům.

(Majka se hlásí)

MAJKA: Pane učiteli, kam to máme dát?

UČITEL: Ema vám to vybere!

(Ema vybírá žákům testy, následně je odevzdá panu učiteli)

EMA: Tady to máte pane učiteli.

MARKÉT: Ahoj Emo, budeš se semnou bavit? ANO – NE.

(Markét píše Emě psaníčko, následně ho po Emě hodí)

(Ema si stoupne a přečte psaníčko od Markéty)

EMA: Emo budeš se semnou bavit? ANO, budu!

(sedne si na své místo a je ticho)

UČITEL: Jediná Ema to má správně *(všichni se podívají na Emu, poté na sebe a do diváků)* jsem rád, že jsem dostal takovou žákyni!

TADEÁŠ: Přestávka!

2. PŘESTÁVKA

(všichni jdou do svých skupin)

MARKÉT: Ahoj Emo, budeme se teda kamarádit?

EMA: Ano, moc ráda Markét.

MARKÉT: To jsem moc ráda, chceš si nechat to psaní na památku?

EMA: Tak to. Děkuji.

MARKÉT: Hele já půjdu ještě za holkami, přišli mi nějaký našťvaný.

EMA: Dobře tak jo.

(otočí se partičky kamarádů a začnou si povídat)

ANIČKA: Holky, ta Ema je fakt hrozná s tou se bavit nebudeme. *(Markétka to smutně pozoruje)*

HOLKY: Máš pravdu.

EMA: Ahoj holky, budete se semnou bavit?

SKUPINA HOLEK: S tebou, Markét?!

MARKÉT: S tebou.

SKUPINA HOLEK: Se bavit nebudeme!

ANIČKA: A navíc vypadáš jako kluk!

(Anička strčí do Emy)

(Ema jde otravovat druhou skupinu)

EMA: Ahoj, budete se semnou prosím bavit?

HONZA: My

STELA: se

MAJKA: se šprtkama

NATY: ...nebavíme

VŠIVHNI: Co si o sobě myslíš

(Honza strčí do Emy, Markétka se usměje na Emu, Ema odchází ze scény)

NATY: Hele jdeme jíst. Já mám hlad.

3. SVAČINA

(všichni si sedají do lavic a svačí)

ANIČKA: Hele nechcete jít dneska ven?

VŠICHNI: Jo.

MARKÉT: A nepozveme i Emu?

LUCIE: Ses zbláznila ne?

ADÉLA: Vždyť je to šprtko!

STELA: Přesně.

NATY: A v kolik se sejdeme?

ANIČKA: Tak třeba ve 3?

VŠICHNI: Tak jo.

LUCA: Jé, já nemůžu.

ANIČKA: Jak to?

LUCA: Máma zase chce, abych se učila matiku.

ANIČKA: Tak to je škoda.

HONZA: Hele Ema jde. Koukejte!

(Honza podkopne nohu Emě, která spadne na Natku)

NATY: Zbláznila ses, vždyť si mě mohla zranit!

EMA: Promiň. Já nechtěla

(Lucie a Adéla jdou za Emou a poté si sedají zpět na svá místa)

LUCIE: Jsi normální?

ADÉLA: Takhle na ní padat? To nemůžeš myslet vážně.

EMA: Já jsem nechtěla.

ANIČKA: A jsi v pořádku?

LUCA: Nepotřebuješ k doktorovi?

NATY: Ne, ne v pohodě.

(Ema si sedá na své místo, Markétka ji pohladí)

MARKÉT: Víte, že za to, ale může Honza.

(Všichni se podívají na Markét)

HONZA: Tak já za to můžu jo? Tak to se na to podíváme. *(Honza jde k Emě)* Hele Emo, co to máš k svačině? *(Honza začne brát svačinu Emě)*

EMA: To je moje svačina.

HONZA: Chytejte.

(všichni si hází s krabičkou Emi)

LUCIE: Jé, copak to máš k svačině.

MAJKA: Copak to máš k svačině?

LUCA: Copak to máš k svačině.

(přichází Učitel)

HONZA: Sakra, učitel! *(Honza běží rychle k Emě)* hele Emo, když seš tady nová, tak já ti to tady rád ukážu.

UČITEL: Všechno v pořádku.

(učitel odchází)

HONZA: Dobrý, už je pryč. Chytej.

EMA: Tak si ji nechte.

NATY: Alespoň máme svačinu.

(Markét se na všechny podívá a odejde)

VŠICHNI: Tak tohle ne.

LUCIE: Tohle Markétě nedarujeme, to si s ní vyřídíme.

4. PŘED ŠKOLOU

(přichází Anička a Stella)

ANIČKA: Hele Steli slyšela jsi o těch nových nalepovacích řasách? Tak já je budu mít.

STELA: Nekecej.

ANIČKA: Nekecám,

STELA: To se máš, mně je totiž mamka nedovolí.

(přichází Lucie a Majka, zdraví se)

LUCIE: Hele já jsem si koupila nový oblečení.

MAJKA: No já mám teď nový boty.

VŠICHNI: Ahoj.

ANIČKA: Tak jak se máte?

MAJKA: Jo, dobře.

Přichází Naty a Ád'a)

NATY: Hele viděla jsi ty nové nehty?

ADÉLA: Jojo, jsou super.

VŠICHNI: Ahoj.

MAJKA: Hele nevyfotíme se, ať to můžeme dát na Instagram.

ANIČKA: Tak jo.

STELA: Tak já vás vyfotím. *(Stella fotí ostatní)*

VŠICHNI: Sýr.

ANIČKA: Jaký dáme hashtag?

NATY: Venku.

LUCIE: Bez Emi.

STELA: Ona je stejně hnusná.

(holky jsou ve štronzu, přichází Markét s Emou)

MARKÉT: Dneska za to stejně mohl Honza. Nechápu, proč to dělá. Je to od něj hodně hnusný.

EMA: Všichni jsou našťvaný, že jsem dostala lepší známku, než oni. Ale přeci jsem jim nic špatného neudělala.

MARKÉT: Neudělala, neboj, já tě v tom nenechám.

EMA: Přisaháš?

MARKÉT: Přisahám. Už budu muset běžet. Tak odpoledne půjdeme na tu zmrzlinu?

EMA: Tak jo, zatím ahoj.

(Markét odchází)

LUCIE: Hele koukejte, kdo jde.

MAJKA: Ema

LUCIE: Kam si myslíš, že jdeš?

EMA: Domu.

NATY: Jste si jistý?

ANIČKA: Steli toč to!

MARKÉT: Můžete toho nechat?

ANIČKA: Tak se dívej.

LUCIE: Co to máš v tašce? Sluchátka

ANIČKA: Malovátka.

NATY: No fuj.

EMA: Prosím, dejte mi to.

LUCIE: Tak na sežer si to!

(Ema zůstává na jevišti, ostatní odchází)

EMA: Proč se takhle ke mně chovají. Vždyť jsem jim přece nic neudělala. Achjo.

5. DOMA S RODIČI

LUCA: Uvařím dnes guláš.

(přichází Táta)

TÁTA: Dneska to bylo v práci hrozný. Náročná šichta. Už je uvařeno?

MÁMA: Tak se pojd' podívat.

(Tadeáš se jde podívat na jídlo, odchází si sednout a kouká na televizi)

TÁTA: Zase guláš, přijdu po celém dni domů a máme zase guláš, jako včera.

MÁMA: Tak promiň, že jsem vlastně něco uvařila. Nevíš, kde je Ema?

TÁTA: Jak to mám vědět, vrátil jsem se z práce.

MÁMA: No, já taky!

(táta si pouští televizi, přichází Ema)

EMA: Ahoj mami.

MÁMA: Ahoj Emo. Co ve škole? Co známky?

EMA: Dobrý, mám jedničku z matiky.

(Máma s Emou jdou za Tátou, aby je pozdravil)

TÁTA: Ahoj Emo.

EMA: Tati, já mám jedničku z matiky.

TÁTA: Tak v tom pokračuj dál.

EMA: Já jdu raději do pokoje.

6. DOMA V POKOJI

(Ema odchází k tabuli, Máma a Táta odchází ze scény, Ema rozsvěcí lampičku a maluje Markétku a sebe)

EMA: Markét jediná kamarádka, kterou mám v nové škole. Ona jediná mě bere, jako člověka. A doufám, že naše přátelství vydrží dlouho. Dali jsme si na to dnes i přísahu.

(Přestavba tabule, Ema zhasíná tabuli)

7. MARKÉTKA S EMOU VENKU

(Přichází Markét a objímá se s Emou)

MARKÉT: Ahoj Emo.

EMA: Ahoj Markét.

MARKÉT: Tak jdeme na tu zmrzlinu?

EMA: Tak jo.

MARKÉT: Ale zvu tě. Co jinak ráda děláš?

EMA: Já ráda maluju.

MARKÉT: To já taky.

EMA: A mám doma psa. Je moc hodný, ale občas mě neposlouchá.

MARKÉT: Tak to jsem ráda. Jakou si dáš?

EMA: Vanilkovou.

MARKÉT: Tady máš. Já jsem si dala taky vanilkovou. Já ráda koukám na spongeboba.

EMA: Jé, já taky.

MARKÉT: To je vtipní, jak je vždy pod vodou, když je to přeci celý pod vodou.

EMA: Nebo, jak pod vodou grilují.

MARKÉT: Jo, to je vždycky vtipný.

EMA: Já už budu muset běžet domů. Tak zítra ve škole. Nejlepší kamarádky.

MARKÉT: Nejlepší. Na malíček. Ahoj.

EMA: Ahoj.

(Ema odchází, přicházejí ostatní)

ANIČKA: To myslíš Markét vážně?

MARKÉT: Co jako?

LUCIE: Že se s ní bavíš!

LUCA: Řekli jsme ti, že se s ní bavit nebudeš.

MARKÉT: Ale já si můžu dělat, co chci.

HONZA: To si jenom myslíš

STELA: Kdo ti pomáhal a byl s tebou, když tu Ema nebyla?

MARKÉT: No vy.

MAJKA: No, vidíš a teď nás chceš odkopnout?

LUCIE: To je od tebe pěkně hnusný.

HONZA: Měla by ses nad sebou zamyslet! Abys nás neztratila.

MARKÉT: Co mám dělat? Vždyť Ema je moje kamarádka, proč nechtějí, abych se s ní bavila. Když se s ní budu bavit, tak ostatní na mě budou hnusný. Proč jim to nemohu nějak vysvětlit.

(Markét odchází)

8. DOMA V POKOJI

(Ema odchází k tabuli, Ema rozsvěcí lampičku a maluje)

EMA: S Emou jsme nejlepší kamarádky. Dneska jsme si to řekli, i když jsou na mě ostatní ošklivý. Nevadí mi to, jelikož mám ji. Jsem ráda, že tu je. Jinak bych se raději vrátila zpět do staré školy. Zítra to musím říct mamce.

9. TĚLOCVIK

UČITEL: Pozor! Vyrovnat! Pohov! Zahrajete si vybíjenou. Dva kapitáni. Markét a Adéla. Stříhněte si.

(holky si stříhnou a vyberou si svůj tým)

HOLKY: Holky! *(dělají pokřik)*

HONZA: Cože? Oni mají pokřik to musíme taky. Hu, ha. *(dělají pokřik)*

EMA: Pane učiteli, já ještě nikde nejsem.

UČITEL: Tak běž tam. Hrajte.

(všichni hrají vybíjenou)

ANIČKA: Hele mám nápad na Emu! Jsi hnusná.

(všichni postupně házejí papírové míče na Emu)

LUCIE: Jsi líná.

NATY: Vypadáš, jako pytel.

LUCA: Jsi šprtka.

STELA: Nepatříš sem!

HONZA: Jsi hnusná!

MARKÉT: To jste nemuseli! *(hází míč na Honzu)*

ANIČKA: Markéto! Ty se s ní bavíš a vyměnila si nás!

(všichni se otáčí na Markét a míří na ni)

STELA: A to je od tebe pěkně hnusný! Zradila jsi nás!

ANIČKA: A to ji ani pořádně neznáš!

ADÉLA: Vyber si my nebo ona?

VŠICHNI: My nebo ona? My nebo ona?

ANIČKA: Markéto! Jinak nás ztratíš! A budeš nula všech nul! Nikdo se s tebou nebude bavit!

VŠICHNI: My nebo ona.

MARKÉT: Vy.

ANIČKA: Máš štěstí, tady to máš ty šprtko!

(všichni odchází, Ema s Markét zůstávají)

EMA: Vždyť jsme si dali přísahu

MARKÉT: Promiň, já musela.

EMA: Nech mě už být. Jsi stejná, jako oni.

10.DOMA V POKOJI

(Ema rozsvěcí lampičku, škrtá nápis a leje na něj vodu)

EMA: Nenávidím ji!

11.DOMA S RODIČI

MÁMA: Pojd' si pro tu večeri.

TÁTA: Co je to za rámus?

MÁMA: To je od Emi, tak já ji zavolám. Emo je večere. Posad' se.

EMA: Díky mami.

MÁMA: A co noví kamarádi ve škole?

EMA: Žádný nejsou.

MÁMA: Jak nejsou?

EMA: No.

TÁTA: Při jídle se nemluví.

EMA: No vlastně.

TÁTA: Při jídle se nemluví.

EMA: Teda.

TÁTA: Říkám, že při jídle se nemluví. Jsem po náročný práci, tak buďte chvíli ticho.

EMA: Mami, já už jsem dojedla, můžu prosím do pokoje?

MÁMA: Běž.

TÁTA: Proč furt vaříš guláš?

MÁMA: A proč ty furt koukáš na fotbal?

TÁTA: Protože mě to baví!

MÁMA: A já vařím guláš, protože mě to taky baví!

TÁTA: Ale mě už to přestává bavit.

MÁMA: A mě přestává bavit, to, jak furt koukáš na fotbal.

TÁTA: Už mě nezajímáš.

MÁMA: Ty mě taky ne!

(rodiče se naštvou, odchází, přestavba)

12.TABULE

(všichni přichází na scénu a postupně píší na tabuli)

ANIČKA: Hele, co kdybychom napsali Emě na tabuli, co si o ní doopravdy myslíme?

VŠICHNO: Tak jo!

NATY: Jsi šprtka.

ADÉLA: Jsi nula.

LUCIE: Smrdíš.

LUCA: Jsi divná.

STELA: Vypadáš, jako krysa!

MAJKA: Jsi špína!

ANIČKA: Jsi hnusná.

HONZA: Jsi prase!

ANIČKA: Markét ty tam nic nenapíšeš?

HONZA: To nejlepší na konec.

ANIČKA: Jsi snad s námi?

MAKY: To jo, ale.

ANIČKA: Tak tam něco napiš.

(Markét píše na tabuli)

MARKÉT: Nepatříš sem!

(přitom, co Markét čte: Nepatříš sem, vstoupí Ema, pohledy, ostatní se Emě vysmějí a utíkají pryč)

EMA: Jsem hnusná, jsem šprtka a nepatřím sem. Jsem hnusná, jsem šprtka a nepatřím sem. Jsem hnusná jsem šprtka a nepatřím sem!

(Ema si sedá na zem, přestavba scény)

13.PSANÍ DENÍKU V POKOJI

(Ema píše na tabuli text deníčku a čte ho na hlas, přichází Markét a čte ho s ní)

EMA: Milý deníčku, lituji, že jsem přešla na tuhle školu. Je to tady hrozné, všichni jsou na mě hnusný a šikanují mě. Doma jsem to chtěla říct, ale nikdo mě neposlouchá.

OBĚ: Měla jsem tu jednu kamarádku Markét, ale ta mě kvůli ostatním zradila. Bála se, že se s ní přestanou bavit, protože jsem prý divná šprtka. Nikdo mě tu nemá rád. Tvoje Ema.

Příloha č. 2 – fotografie z inscenace





Příloha č. 3 – grafické zpracování inscenace

