

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE  
**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění  
Dramatická výchova

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**AUTORSKÉ DIVADLO S DĚTMI A MLÁDEŽÍ**  
**BcA. Barbora Gréeová**

Vedoucí práce: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Oponent práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Datum obhajoby: červen 2023

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2023

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic arts

Drama in education

**MASTER THESIS**

**AUTHORIAL THEATRE WITH CHILDREN AND THE YOUNG**

**BcA. Barbora Gréeová**

Supervisor: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Opponent: doc. Mgr. Radek Marušák

Data of defense: June 2023

Assigned academic degree: MgA.

Praha, 2023

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou/disertační práci na téma

**Autorské divadlo s dětmi a mládeží**

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

Praha, 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.



## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá autorskou inscenační tvorbou s dětmi a mládeží. Definuje, v čem je autorská tvorba pro kolektiv tvůrců přínosná, nahlíží ale zároveň i na její možná úskalí. Práce dochází k závěrům na základě popisů čtyř inscenačních procesů se dvěma skupinami studentů na základní umělecké škole. Díky získanému materiálu z praxe následně obecněji pojmenovává zásadní kroky, kterými je možné se inspirovat při tvorbě autorského divadelního tvaru s dospívajícími.

## **Klíčová slova**

Autorská inscenace, inscenační proces, autorská tvorba, dramatická výchova s dospívajícími

## **Abstract**

The thesis focuses on authorial staging work with children and the young. It defines how authorial creation is beneficial for the collective of creators, but it also looks at its possible challenges. The thesis reaches its conclusions based on descriptions of four staging processes with two groups of students at an arts school. With the material gathered from practice, it then more generally conceptualises the essential steps that can be used to inspire the creation of an original theatrical form with adolescents.

## **Keywords**

Original production, production process, authorial creation, drama education with teenagers

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala prof. Mgr. Jaroslavu Provazníkovi, za trpělivé a inspirativní vedení mé diplomové práce, za konzultace i podporu při psaní. Poděkování patří také členům souborů Zbytky a Stonožka ve sprše za společné objevování a hledání cest k autorské inscenační tvorbě. Děkuji Evě Sukové za ochotu a neúnavnou pomoc při korekturách, a Pavlu Skálovi za neustálé konzultace i podporu.

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| 1. Úvod   | 10 |
| 2. Autorské divadlo   | 12 |
| 2. 1. Autorské divadlo jako součást dramatické výchovy  | 17 |
| 2. 2. Autorské divadlo jako impuls k posouvání hranic   | 22 |
| 3. Specifika autorského divadla s dětmi a mládeží   | 24 |
| 3. 1. Přínosy inscenační práce z pohledu vývojové psychologie                                       | 27 |
| 3. 2. Přínosy inscenační práce z pohledu dramatické výchovy   | 32 |
| 4. Vymezení pojmu pro potřeby diplomové práce   | 36 |
| 5. Má cesta k autorskému divadlu  | 40 |
| 5. 1. Mé zkušenosti s dramatickou výchovou z pohledu dospívajícího                                  | 40 |
| 5. 1. 1. Dramatická výchova bez větší angažovanosti pedagoga  | 40 |
| 5. 1. 2. Dramatická výchova s prioritou seberealizace pedagoga                                      | 43 |
| 5. 1. 3. Dramatická výchova s angažovaným pedagogem směřujícím k autorské tvorbě a rozvoji studentů | 45 |
| 5. 2. Dramatická výchova z pohledu začínajícího pedagoga  | 48 |
| 6. Tvorba autorských inscenací s dospívajícími  | 51 |
| 6. 1. Soubor Zbytky a inscenace My story  | 51 |
| 6. 1. 1. Proces inscenace My story  | 53 |
| 6. 2. Soubor Zbytky a inscenace Puš Ap  | 58 |
| 6. 2. 1. Proces inscenace Puš Ap  | 59 |
| 6. 2. 2. Reprízování inscenace Puš Ap   | 64 |
| 6. 3. Soubor Stonožka ve sprše a inscenace Déšť a pak ticho   | 66 |
| 6. 3. 1. Proces inscenace Déšť a pak ticho  | 67 |
| 6. 4. Soubor Stonožka ve sprše a inscenace kulato.barevno.  | 75 |
| 6. 4. 1. Proces inscenace kulato.barevno.   | 78 |
| 6. 4. 2. Reprízování inscenace kulato.barevno.  | 82 |
| 7. Reflexe vlastní autorské tvorby  | 85 |
| 7. 1. Možná úskalí a přínosy autorské tvorby s dospívajícími  | 85 |
| 7. 2. Zásadní kroky při práci na první autorské inscenaci   | 87 |
| 7. 3. Zásadní kroky při práci na dalších společných inscenacích                                     | 89 |
| 8. Pojmenování vlastního postupu při tvorbě autorské inscenace s dospívajícími                      | 92 |
| 8. 1. Hledání tématu  | 93 |
| 8. 2. Hledání, ohledávání a sběr materiálu  | 94 |
| 8. 3. Práce s dramaturgií   | 96 |
| 8. 4. Tvarování inscenace   | 97 |
| 8. 5. Reprízování inscenace   | 99 |



|   |     |
|---|-----|
| 9. Závěr  | 101 |
| 10. Seznam použitých zdrojů                       | 103 |
| 11. Přílohy                                       | 105 |
| Příloha 1 - Scénář inscenace My story             | 105 |
| Příloha 2 - Recenze na inscenaci My story         | 109 |
| Příloha 3 - Scénář inscenace Puš Ap               | 111 |
| Příloha 4 - Recenze na inscenaci Puš Ap           | 118 |
| Příloha 5 - Scénář inscenace Déšť a pak ticho     | 119 |
| Příloha 6 - Recenze na inscenaci Déšť a pak ticho | 124 |
| Příloha 7 - Scénář inscenace kulato.barevno.      | 126 |
| Příloha 8 - Recenze na inscenaci kulato.barevno.  | 136 |

# 1. Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji tématu autorské tvorby s dětmi a mládeží. Inscenační proces i celkovou zkušenost s následným reprízováním považuji za zásadní a hodnotnou cestu možného rozvoje studentů dramatické výchovy na základních uměleckých školách. V rámci inscenačního procesu dochází k rozvoji kreativity, tvořivosti, kritického myšlení, ale také k získání dovedností a schopností potřebných k vystupování před diváky. Díky autorské práci se navíc k těmto zmíněným kvalitám (neuvědla jsem zde samozřejmě zdaleka všechny) přidává i schopnost zformulovat svůj názor/svou perspektivu vidění určité problematiky. Vzhledem ke společným diskusím o tématu, které v dané skupině rezonuje, dochází také k nahlížení na něj z různých úhlů pohledu, což je proces, kterým se obohacuje celý kolektiv. Myšlenku, kterou skupina vnímá jako důležitou, má následně jedinečnou možnost sdílet se svým okolím za pomoci divadelních prostředků. Volba těchto divadelních prostředků je opět primárně na souboru. Tímto procesem si tak nadále rozvíjí i své divadelní myšlení a cítění. Cesta k inscenaci je svobodným procesem, který nemá hranice. Stává se tedy jedinečným a neopakovatelným zážitkem, který stmeluje všechny členy skupiny.

V prvních kapitolách se za pomoci odborné literatury budu věnovat autorskému divadlu, inscenačnímu procesu v dramatické výchově a vývojové psychologii (která výrazně ovlivňuje možnosti práce s dospívajícími). Na základě těchto materiálů následně pojmenuji specifika autorské tvorby s dětmi a mládeží. V druhé části se již budu zabývat svou vlastní cestou k autorskému divadlu, jak z pohledu dospívajícího, tak i z pohledu začínajícího pedagoga. Na tuto kapitolu následně navážu popisem čtyř inscenačních procesů, které vedly ke čtyřem autorským inscenacím dvou skupin. Na základě rozboru inscenačních procesů se svými soubory budu pojednávat o přínosech i úskalí práce na autorské inscenaci. Následně se pokusím o pojmenování možného postupu při práci na autorské inscenaci s dospívajícími. Toto pojmenování si neklade za cíl předložení obecného návodu, jelikož každá skupina je specifická, a pedagog by vždy měl vycházet primárně z jejich potřeb. Mohlo by spíše poskytnout náhled do možné práce na

autorském tvaru, případně inspirovat pedagogy k hledání dalších cest a způsobů vedení autorského inscenačního procesu.

## 2. Autorské divadlo

V rámci své diplomové práce se budu zabývat autorským divadlem v kontextu tvorby s dětmi a mládeží. Považuji ale nejdříve za vhodné nahlédnout a zprostředkovat způsoby, jakými může být a také je chápáno autorské divadlo jako pojem. Alison Oddey uvažuje o autorském divadle (*Devised theatre*) následovně: *„Devised theatre can start from anything. It is determined and defined by a group of people who set up an initial framework or structure to explore and experiment with ideas, images, concepts, themes, or specific stimuli that might include music, text, objects, paintings, or movement. A devised theatrical performance originates with the group while making the performance, rather than starting from a play text that someone else has written to be interpreted. A devised theatre product is work that has emerged from and been generated by a group of people working in collaboration.”*<sup>1</sup> Autorka zde zdůrazňuje nejen důležitost participace skupiny na výsledném divadelním tvaru, ale také neohrazené množství možností, na jejichž základě může autorské divadlo vznikat. Nejedná se v něm „pouze“ o samotný interní proces pro danou skupinu lidí a účastníků. Jedná se o proces, který nám jako jeho účastníkům a zároveň tvůrcům zajisté přinese mnoho pozitivního (o tomto ještě více v následujících kapitolách), zároveň se jím ale postupně k výslednému tvaru dostáváme, a pracujeme na něm s vidinou jeho prezentace. Právě práce na autorském tvaru nám umožňuje vyjádřit se prostřednictvím inscenace k situacím/událostem/tématům, která pokládáme za důležitá. Reprízování dané inscenace nám navíc může poskytnout zajímavý základ pro mnoho dalších impulsů nebo podnětů k následnému rozvoji reflektovaného tématu, kterým může být například diskuse s diváky.

O inspiraci osobními tématy při autorské tvorbě pojednává ve své studii *Znaky autorského divadla* i Josef Kovalčuk: *„Výchozím momentem při vzniku představení autorského divadla tedy nebývá dramatický text, ale osobně a osobitě cítěné téma, jeho objevování a pojmenování, ujasňování a rozvíjení; dále následuje hledání materiálu, jehož prostřednictvím bude toto sdělitelné. Tímto materiálem nemusí být zdaleka vždycky literární text (ať už prozaický,*

---

<sup>1</sup> Oddey, 1994, s. 1.

*básnický, dokumentární, či dramatický*). *Může jím být skutečná událost, výtvarný artefakt, pohybové cvičení a vztahy na jeho základě vznikající atd. Divadlo je v tomto případě suverénním uměleckým druhem, který se vymanil ze závislosti na literatuře, jež se stala pouze jednou z dílčích složek.*"<sup>2</sup> Jak je uvedeno v citaci, autorské divadlo nám poskytuje nejen naprostou svobodu při volbě tématu, ale také svobodu při hledání materiálů, na jejichž základech bude inscenace postavena. Právě ona svobodná volba těchto dvou zásadních složek dělá z autorského divadla tvorbu jedinečnou, originální a autentickou.

Zároveň si tedy přirozeně můžeme pokládat otázku, jaké konkrétní parametry by mělo splňovat autorské divadlo, abychom ho stále mohli za autorské označovat. Do jaké míry může autorské divadlo čerpat z cizích/ neautorských zdrojů? Jaké materiály mohou být východiskem pro autorské divadlo? Můžeme autorské divadlo nějak vymezit oproti divadlu experimentujícímu? Zásadní roli při objevování toho, co autorské divadlo skýtá a nabízí, u nás zaujala studiová divadla, jak také zmiňuje Zdeněk Hořínek: *„Studiová divadla proměňují konvenční vztah drama - divadlo. Obvyklý typ ‚pravidelného‘ /tj. podle konvenčních pravidel napsaného a pro jakékoli divadlo určeného/ dramatu nahrazují ‚divadelním scénářem‘, vytvořeným pro konkrétní inscenaci konkrétního souboru /v tomto smyslu platí označení ‚autorské divadlo‘.*"<sup>3</sup> O svobodě k přístupu k tvorbě scénáře pro autorský divadelní tvar ještě Hořínek dále uvádí následující: *„...scénáře autorských divadel čerpají z bohatých zdrojů literárních i mimoliterárních, z oblasti fikce i literatury faktu. Není pravda, jak někdy tvrdí skalní obránci literárního dramatu, že autorské divadlo vaří toliko z vlastní vody.*"<sup>4</sup> Pokud bychom souhlasili s tímto uvedením tvrzením, můžeme prohlásit, že je tedy vždy na uvážení daného tvůrčího kolektivu či souboru, nakolik budou vyházet pouze ze svých vlastní textů/myšlenek a nakolik se nechají inspirovat dalšími tvůrci a materiály. Tento přístup samozřejmě nemusíme prohlašovat za obecně a univerzálně platný, v rámci této diplomové práce se ale uvažování o autorské tvorbě bude ubírat podobným směrem, jak v uvedené citaci uvádí Zdeněk Hořínek.

---

<sup>2</sup> Kovalčuk, 2007, s. 39.

<sup>3</sup> Hořínek, 1986, s. 4.

<sup>4</sup> Hořínek, 1986, s. 4.

Autorské divadlo nám nabídne mnoho definic primárně díky své rozmanitosti, autenticitě a svobodě v tvorbě, což vnímám jako velký klad a zároveň zajímavý impuls pro mnoho potenciálních diskusí. Jak uvádí i Josef Kovalčuk: *„Pojem ‚autorské divadlo‘ je užíván rozkolísaně a je proto často nutně pracně vysvětlovat, popisovat a diskutovat, jaký okruh jevů, problémů a skutečností je tímto termínem právě označován. Souvisí to i s celkovou neujasněností terminologie užívané pro podobné typy a způsoby chápání divadelnosti. Jednotlivá pojmenování - divadla malých jevištních forem, malé scény, generační, netradiční, nekamenné, studiové, experimentální, chudé, alternativní, otevřené, ‚nové‘, nekonvenční, autorské, atd. - jsou užívány vedle sebe souřadně a lineárně, aniž bychom se pokoušeli o přesnější vymezování a charakteristiku jejich obsahu i jejich vzájemnou hierarchizaci.“*<sup>5</sup> Subjektivně tuto obtížnost specifikace nevnímám jako zápornou záležitost, nýbrž jako pozitivum, na základě kterého můžeme o daném tématu více diskutovat a následně si rozšiřovat své vlastní smýšlení a hranice. Autorské divadlo je totiž dle mého názoru živý a neustále proměnlivý tvar, z čehož tedy přirozeně pramení, že se souběžně s ním bude nadále proměňovat i jeho definice.

Další definice, které bychom k autorskému divadlu našli, by tedy byly určitě různé, v základech by se ale s největší pravděpodobností shodovaly. Autorské divadlo je primárně popisováno jako takové divadlo, které **nabízí divákům vhled na dané téma očima aktérů**. Josef Kovalčuk dokonce uvádí, že: *„Pojem ‚autorské divadlo‘ však v jistých dobách znamenal současně i něco víc, měl i svou druhou stránku; označoval skutečnost, že toto divadlo bylo výrazem osobitého, jedinečného názoru a postoje svých tvůrců k obecnějším otázkám společenského dění (...), určitého životního pocitu, toho, co někdy nazýváme vztah ke světu, k životu apod. a cítíme, že to zní zbytečně moc pateticky.“*<sup>6</sup> V rámci této myšlenky se z autorova pohledu dozvídáme, že se jednalo o hodnotu, kterou autorské divadlo mělo spíše v minulosti. V tomto bych si dovolila s autorem nesouhlasit, jelikož jako hodnotu autorského divadla vnímám právě možnost zprostředkování vlastního pohledu na svět, vlastního postoje a názoru na konkrétní témata. O podobném přístupu souborů k autorské

---

<sup>5</sup> Kovalčuk, 2007, s. 33.

<sup>6</sup> Kovalčuk, 2009, s. 6.

tvorbě se vyjadřuje i Petr Pavlovský ve svém textu *Autorské divadlo*: „Spjatost autora hry s inscenátory se projevuje určitou korespondencí mezi poetikou textu a poetikou daného souboru. Z toho plyne, že: Od autorského divadla se předpokládá nějaká vlastní, specifická (originální, od jiných divadel se odlišující) poetika, vlastní styl, v krajních případech dokonce i vlastní ‚filozofie‘ - vlastní způsob vidění světa, specifická hierarchie etických hodnot a podobně.“<sup>7</sup> Dalším specifikem autorského divadla je to, že se jedná o takové divadlo, na jehož tvorbě se **podílí primárně celá skupina, a můžeme zde tedy hovořit o kolektivní tvorbě**. Důležitost toho aspektu zmiňuje nejen Zdeněk Hořínek: „Prvním stupněm kolektivní tvorby je týmová práce. (...) Týmová práce znamená, že divadelní dílo nevzniká jako monologická sebevýpověď jediné umělecké individuality, ale jako výsledek tvůrčího dialogu uvnitř tvůrčí skupiny, tvůrčího týmu.“<sup>8</sup> Podobně uvažuje také Petr Pavlovský: „Podobně je tomu i na divadle: za autorské se považuje takové divadlo, kde umělecký kolektiv, který vytvořil inscenaci, je do značné míry totožný s kolektivem, který na jejím základě realizuje jednotlivá představení.“<sup>9</sup> Kolektivní tvorba se tedy v autorském divadle netýká jen samotného zkoušení a hledání inscenačního klíče pro danou inscenaci. Společná práce začíná již v samém počátku, tedy už při práci na dramaturgické složce inscenace/při tvorbě scénáře: „Scénář může inscenační práci předcházet, ale může též vznikat v jejím průběhu, v krajním případě nemusí být ani literárně fixován - může existovat pouze v paměti inscenátorů.“<sup>10</sup> Na druhou stranu autorské divadlo může být i takové, které se scénářem nepracuje vůbec, v takovém případě bychom ale mluvili už o jeho specifickém odvětví a to o improvizaci. Díky **proměnlivosti témat, jež se rozhodnou samotní aktéři autorského divadla zpracovávat/reflektovat, se pak přirozeně proměňuje i samotná forma konkrétních inscenací**. O zásadní roli tématu v autorském divadle píše i Jan Císař: „Téma se stává pro autorská divadla magickým zaklínadlem, posedlostí, jedině možným východiskem jakékoliv divadelní aktivity. Jejím cílem je zveřejnění, sdělení tématu. V tomto kontextu přestává být téma jednou ze součástí významové struktury uměleckého díla,

---

<sup>7</sup> Pavlovský, 1984, s. 17.

<sup>8</sup> Hořínek, 1986, s. 10.

<sup>9</sup> Pavlovský, 1984, s. 16.

<sup>10</sup> Hořínek, 1986, s. 4.

rovinou zobrazení skutečnosti, jež je racionálně analyzovatelná a poznatelná díky tematicko-motivické výstavbě. Je přímo odvozováno z autorské existence (tvůrce či tvůrců), která je místem pobytu tohoto subjektu či subjektů ve světě a je určena jedinečností tohoto pobytu."<sup>11</sup> Aktéři se tedy díky autorské práci rozvíjí nejen ve svém uměleckém vystupování nebo hereckých dovednostech, ale také v přemýšlení o daných tématech, ve vyhledávání materiálů a stavbě divadelního tvaru, díky kterému mohou na jimi zobrazovaná témata nahlížet i diváci. Jonathan Neelands a Warwick Dobson rozčleňují možná témata pro autorské zpracování do následujících kategorií:

- *Sociological theme (emphasises social roles and relationships): e.g. the role of women in society, or the relationships between mothers and children.*
- *Cultural theme (emphasises attitudes, values and morality): e.g. what is our responsibility to the poor, unemployed and homeless?*
- *Psychological theme (emphasises the effects on the individual): e.g. the stresses and strains of motherhood and poverty, or the life and character of this particular woman.*
- *Historical theme (emphasises the events in a particular period): e.g. the years of the Great Depression in North America and the experiences of those who lived through this time, or how the lived experience of poverty has changed over time.*
- *Artistic theme (emphasises the role of the artist, and styles and techniques used): e.g. the role of the artist in times of social hardship, or images of women in photography.*<sup>12</sup>

Jak ale i sám autor uvádí, jedná se spíše o možný náhled, utřídění či inspiraci, nikoliv o obecně platné tvrzení, že by témata autorské tvorby musela nutně spadat do konkrétní kategorie. Zároveň v textu dále autor akcentuje, že konkrétní vybrané téma vždy zásadně ovlivní celý proces tvorby autorské inscenace.

---

<sup>11</sup> Císař, 2006, s. 12.

<sup>12</sup> Neelands, Dobson, 2000, s. 176.



Na základě jednotlivých zdrojů bych tedy za zásadní rys autorského divadla pojmenovala primárně **zaujetí tvůrčího týmu aktuálním tématem a společnou kolektivní tvorbu při všech fázích práce na divadelním tvaru**. Další pohledy na autorskou tvorbu mohou být proměnlivé a mohou se lišit, tato dvě kritéria jsou ale s autorským divadlem pevně spjata a na jejich základě následně probíhá další proces tvorby.

Autorské divadlo se nejen podle zmíněných citací i myšlenek velmi vhodně doplňuje s cíli, které si klademe v rámci vzdělávání žáků a studentů v hodinách dramatické výchovy. Nebála bych se tvrdit, že se jedná o jeden z nejfunkčnějších principů, jakými můžeme se studenty pracovat a objevovat společně nejen nové cesty divadelní práce, ale také nastavovat zrcadlo svému okolí a zabývat se tématy, která ve skupině probouzí zájem a touhu po sdílení s okolním světem.

## **2. 1. Autorské divadlo jako součást dramatické výchovy**

Divadelní tvorba s dětmi a mládeží je sama o sobě velmi specifickou a mnohdy složitou záležitostí, která s sebou nese mnoho různých aspektů, jež musíme brát při inscenačním procesu v potaz. V dramatické výchově pokládáme za velmi důležité rozvíjet nejen osobnostně-sociální citění a dovednosti dítěte, ale také jeho esteticko-umělecké vnímání, jeho vztah ke kultuře a tvorbě. Stejně tak i Alena Palarčíková uvádí ve své knize *Tygr v oku*, že: *„Dramatická výchova je zde jak významným nástrojem rozvoje některých složek sociability žáků, jakými jsou schopnost kolektivně cítit, úspěšně komunikovat, řešit obtížné sociální situace atd., tak i nástrojem rozvoje uměleckých vloh k divadelní a slovesné činnosti.”*<sup>13</sup> Obě tyto roviny se dle mého názoru velmi funkčně potkávají v případě, kdy se rozhodneme se skupinou v rámci dramatické výchovy tvořit inscenaci. Důležité je zde podotknout, že ale musíme oddělovat různé přístupy k tvorbě dle přístupu pedagoga. V rámci angažovanosti a zapojení studentů/žáků do tvorby a inscenačního procesu musíme rozlišit situace, kdy pedagog přinese skupině scénář nehledě na témata, která členové dané skupiny řeší, a mezi případem, kdy pedagog pracuje společně se svými studenty na (primárně pro ně)

---

<sup>13</sup> Palarčíková, 2011, s. 5.

aktuálních tématech, která ve skupině rezonují. Právě druhé zmíněné východisko bývá velmi dobrým základem pro tvorbu inscenace, při jejímž inscenačním procesu se již snadno mohou potkat a následně rozvíjet výše zmíněné složky a jejich přínosy. O součásti divadelní tvorby jako podstatné látky dramatické výchovy píše i Eva Machková: *„Jsou tu tedy obsaženy dvě stránky osvojování si dramatických umění. Jednou z nich je účast v procesu dramatické tvorby, tj. schopnosti a dovednosti pro vytváření divadelních a dramatických výtvorů; směřuje ke konkrétním divadelně dramatickým kompetencím, ale má přesahy i ke všem druhům veřejného vystupování obecně a k umělecké, vědecké a technické tvorbě obecně. Druhou stránku tvoří recepce a pochopení pro umění a kulturu, tj. kultivované diváctví, čtenářství a vnímání umění vůbec, získávání vědomosti z této oblasti a schopnost vnímat postavu uměleckého sdělení.“*<sup>14</sup>

Inscenační práce s dětmi a mládeží nabízí mnoho směrů, cest a má mnoho podob. Ve své diplomové práci se záměrně budu zabývat autorskou tvorbou, jelikož ji vnímám jako specifickou a velmi hodnotnou složku dramatické výchovy, jež nám nabízí mnohé nejen pro rozvoj žáků či studentů, ale také pro rozvoj náš vlastní. Autorská tvorba totiž otevírá pohled do světa toho druhého, nabízí dialog a možnosti, poznání a porozumění, které je klíčové nejen při mezigenerační komunikaci. Nabízí také autenticitu, která je pro mě osobně jednou z nejdůležitějších složek nejen jevištního projevu dětí a mládeže, ale také reálného bytí ve světě.

Ve spojení s autorskou tvorbou s dětmi a mládeží jsou z pohledu pedagoga velmi podstatné okolnosti složení skupiny a konkrétní specifika, v rámci kterých může ke společné tvorbě docházet. Eva Machková konkrétně pojmenovává následující kritéria, jež bychom při práci na inscenaci měli brát v potaz: *„Jedním z hlavních kritérií je **věk dětí a zkušenost skupiny**, a to jak pokud jde o osobní zralost jejích členů, tak pokud jde o míru jejich dovedností potřebných k veřejnému vystupování. (...) Důležitý je **dostatek času** na přípravu inscenace nebo pásma.“*<sup>15</sup> Eva Machková se nadále zmiňuje i o přínosech inscenační práce:

---

<sup>14</sup> Machková, 2017, s. 35.

<sup>15</sup> Machková, 2017, s. 117.

„Příprava představení přináší významné pedagogické hodnoty. Především umožňuje **prozkouávat hlouběji témata a náměty** tvořící obsah práce skupiny, věnovat jim detailnější pozornost a objevovat v nich nové, neočekávané momenty, na něž by při interní práci nedošlo. (...) S tím souvisí i náročnější rozvíjení **tvořivosti** zúčastněných aktérů.“<sup>16</sup> Ve své knize nadále pojednává i o přirozeném vybudování zodpovědnosti tvůrců za dokončení své práce na inscenaci i za přijmutí zodpovědnosti při prezentaci výsledného divadelního tvaru.

Inscenační práce má v rámci dramatické výchovy své pevné místo a neměla by být odsunována nebo nazírána jako druhotná. Samozřejmě je důležité uvědomit si vždy potřeby konkrétní skupiny, naslouchat jim a vycítit, kdy je vhodné zapojit do společných setkávání práci na inscenaci. Umět rozpoznat, zda by bylo vhodné přinést skupině konkrétní text (nemusí být vždy jen prozaický, ale může se jednat o text jakéhokoli typu), na základě kterého by mohla skupina dostat impuls k divadelní tvorbě. Rozhodnout, zda by bylo vhodnější pracovat na základě témat a myšlenek, která rezonují mezi členy skupiny. Ve druhém případě potom práce může směřovat právě i k čistě autorskému tvaru, k výpovědi skupiny. Důležité je ale zmínit, že i v případě, kdy by se skupina chtěla inspirovat textovou předlohou a zasahovala by do její struktury svým přístupem, svou kreativitou, hledala by v textu svá témata a ta akcentovala, případně by si text upravovala pro potřeby vlastního sdělení, stále se bude jednat o autorskou tvorbu. Autorská tvorba s dětmi a mládeží nemusí vycházet z bodu nula, tvůrci mají plné právo se rozhodnout, nakolik se budou při své práci inspirovat dalšími materiály. Zároveň by ale jejich sdělení, jejich osobitý a autorský vklad měl být v inscenačním procesu i výsledném produktu dominantním a většinovým. V případě, kdy se setkáme s autorským divadlem s dětmi a mládeží, jsme schopni poznat, do jaké míry se jedná o autentickou výpověď skupiny a jak jsou její členové zaujatí tématem. Dokážeme vycítit, kdy je inscenace opravdu „jejich“ (tedy tvořená primárně studenty se zaujetím a angažovaností) a kdy se setkáme s inscenací, ve které aktéři pouze plní zadání vedoucího bez objasněných motivací nebo cílů. Aby byl inscenační proces vyvážený a společný, aby ho skupina vnímala jako nabídku sdělení, objevování možností a autenticity, měl by pedagog naslouchat svému souboru. Na základě

---

<sup>16</sup> Machková, 2017, s. 118.

autorského vkladu dětí a mládeže pak jejich touha sdělovat přichází sama - stačí ji jen probudit a dát jí prostor. Podobně na důležitost přístupu pedagoga nahlíží i Alena Palarčíková: „Zda bude mít inscenační tvorba skutečně všechna tato pozitiva, záleží především na učiteli. Na jeho schopnosti vést a inspirovat, naslouchat a sledovat tvůrčí práci dětí s maximálním soustředěním, aby dokázal zpracovat podněty, které přináší. Musí se snažit využít fantazijního potenciálu dětí, umět navodit při práci atmosféru důvěry, probudit emocionální vztahy a nenásilně vést děti k pochopení významu inscenační práce.“<sup>17</sup>

Pokud vezmeme v potaz základní cíle a hodnoty dramatické výchovy, a k nim přidáme principy a přínosy procesu při tvorbě autorského divadelního tvaru, zjistíme, že se tato dvě odvětví velmi funkčně vzájemně doplňují. Konkrétněji bych ráda uvedla některé příklady cílů dramatické výchovy dle Evy Machkové. Cíle formuluje do třech základních rovin: do roviny dramatické, sociální a osobnostní. Víme, že všechny tyto roviny jsou v našem oboru stejně důležité a my bychom jejich rozvoji měli věnovat obdobnou míru koncentrace. Abychom mohli uvažovat o konkrétních příkladech ve srovnání s autorskou tvorbou, několik z těchto cílů zde uvedu:

#### *Dramatické cíle*

- *Uvést do divadelního umění, porozumět dramaticčnosti a divadlu*
- *Uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně*
- *Osvojit si hru v roli, dramatické jednání*
- *Rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně*
- *Osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví)*

#### *Sociální rozvoj*

- *Vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí*
- *Dosáhnout vysoké úrovně tolerance*
- *Dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli*
- *Naučit se naslouchat druhým*
- *Osvojit si práci ve skupině, kooperaci*

---

<sup>17</sup> Palarčíková, 2011, s. 8.

### *Osobnostní rozvoj*

- *Osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek*
- *Umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění*
- *Dosáhnout pozitivního sebepojetí*
- *Kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů*
- *Naučit se řešit problémy<sup>18</sup>*

Jedná se pouze o výčet příkladů jednotlivých cílů v konkrétních skupinách, nikoli o všechny cíle, které by měly být v rámci dramatické výchovy prioritou pedagoga. Na jednotlivých skupinách si ale můžeme celkem přehledně ukázat, jak jde autorské divadlo s dramatickou výchovou společným směrem. Dramatickými cíli se v rámci této úvahy není nutné příliš zabývat, jelikož je jasné, že dramatické a divadelní dovednosti díky práci na divadelním tvaru studenti i žáci postupně získávají při jakékoli inscenační práci (mluvíme-li o kvalitně vedeném procesu inscenační tvorby). Specifika a kvality autorské tvorby se ale mnohem zajímavěji a komplexněji protínají se skupinami cílů osobnostního a sociálního rozvoje. Jak uvádí ve své knize i Jess Thorpe a Tashi Gore: „*The power of devising is in its infinite possibility and the opportunity it offers theatre-makers to make something unique, something which is entirely their own and expresses their own ideas and experience of the world as they find it.*”<sup>19</sup> Sílu autorského divadla můžeme nalézt právě ve svobodě a možnosti sdělit naše témata, zpracovat je tak, jak sami uznáme za vhodné, akcentovat v inscenacích to, co akcentovat potřebujeme. Autorská tvorba nám dává impuls k přemýšlení nad situacemi z různých úhlů pohledu, k nahlédnutí na reflektovanou problematiku s jistým nadhledem. Abychom dané téma pořádně prozkoumali (jelikož i to je základem inscenačního procesu na autorském tvaru), měli bychom si o něm zjistit co nejvíce možných informací, můžeme o něm diskutovat s lidmi, kteří vědí o problematice více či méně, a z obou pohledů pak při další tvorbě čerpat. Dochází tak v procesu přirozeně k formulování vlastních myšlenek a postojů, k sociálnímu porozumění, prohlubování empatie i tolerance, k postupné schopnosti kooperace a při prezentaci výsledného autorského tvaru také k sebevyjádření prostřednictvím umění. Autorská tvorba s dětmi a mládeží

---

<sup>18</sup> Machková, 2007, s. 36.

<sup>19</sup> Thorpe, Gore, 2020, s. 8.

tedy je funkčním prostředkem nejen pro naplnění cílů i hodnot dramatické výchovy, ale také pro rozvoj členů skupiny i pedagoga, který tak může být neustále obohacován pohledem na svět mladé generace.

## **2. 2. Autorské divadlo jako impuls k posouvání hranic**

*„As we consider the potential of devising performance it is also important to consider what the function of art is, in the first place. It is a mistake to imagine that it is not all just about ‘entertainment’. Art has always been the way human beings make sense of the world we live in.”<sup>20</sup>*

Autorské divadlo dává divákům jedinečnou možnost nahlédnout na konkrétní situace/témata z jiného úhlu pohledu. Diváci se mohou inspirovat, obohatit, souhlasit či nesouhlasit s viděním světa, které jim aktéři daného autorského tvaru zprostředkují. V každé takové situaci se ale i oni dostanou za hranici svého běžného myšlení a nahlédnou na ni z jiného úhlu pohledu. Autorská tvorba profesionálních i amatérských souborů může informovat o takovém dění, kterého si v běžných životech nevšímáme, může iniciovat dialog. Nemusíme si ale na základě těchto myšlenek představovat těžkou divadelní inscenaci plnou vážných témat. Autorské divadlo většinou disponuje schopností, kdy jeho tvůrci umí i složitá témata zpracovat laskavým, humorným nebo křehkým způsobem.

Forma, kterou si tvůrci pro svůj autorský tvar zvolí, může být jakákoliv. Nebude tedy překvapením, když diváka pohltní nejen myšlenka, ale také způsob, kterým je zpracována. Autorské divadlo většinou nevolí pro svou realizaci klasickou činoherní realistickou formu. Naopak - nebojí se nových jevištních útvarů, nebojí se experimentovat, pracovat s divákem, s metaforou, s znakem... Josef Kovalčuk pojmenovává specifčnost autorských divadel v práci se sdělením a formou následovně: *„Váha sdělení se v 70. letech přesouvá od slova k mimoslovním mimojazykovým výrazovým prostředkům a postupům; oslabuje se význam a důležitost textu (...) to se mimo jiné projevuje v tom, že téma je sdělováno nikoli prostřednictvím zobrazování či iluzivního napodobování skutečnosti, ale důrazem na vyjadřování vztahů k této skutečnosti (...) což souvisí s důrazem na rozvíjení mimoslovních vyjadřovacích prostředků a postupů*

---

<sup>20</sup> Thorpe, Gore, 2020, s. 9.

*s hledáním nových estetických možností divadla a také s hledáním svébytné divadelnosti jako prostředku nových sdělení.*"<sup>21</sup> Můžeme tedy jednoznačně usoudit, že autorské divadlo nám nezprostředkovává pouze vhled do nejruznějších témat aktuálního dění či vidění konkrétních situací, ale obohacuje nás i v pestrých přístupech k naší vlastní divadelní tvorbě a možným jevištním formám.

---

<sup>21</sup> Kovalčuk, 2009, s. 10.

### 3. Specifika autorského divadla s dětmi a mládeží

Při práci na autorské inscenaci se skupinou dětí nebo dospívajících musíme samozřejmě brát v potaz jistá specifika, která s sebou vždy konkrétní skupina přináší. Pokud nahlížíme na inscenační proces jako pedagogové, neměli bychom v případě autorského tvaru nikdy opomenout právě onu angažovanost skupiny v tématu. Měli bychom se pustit do takové oblasti, která ve členech skupiny probouzí zájem a touhu po společných diskusích, po získávání nových informací, po vyvolání dialogu mezi členy skupiny a jejich okolím... Velkým pozitivem tohoto přístupu, kdy vycházíme primárně z témat členů skupiny, je fakt, že nás budou studenti neustále překvapovat, jelikož budou přicházet stále s novými podněty a budou tak i nám jako pedagogům přinášet nová témata. Samozřejmě se budeme během let setkávat i s podobnými a opakujícími se podněty, jako je například šikana, začlenění do kolektivu, problémy s rodiči atd. Tato témata ale přirozeně patří do dospívání každého jedince, jak ostatně uvádí i Marie Vágnerová ve Vývojové psychologii dětství a dospívání: *„Potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku. V tomto období má vrstevnická skupina významný socializační vliv.”*<sup>22</sup> Je tedy důležité tato témata nebagatelizovat, ale stále naslouchat primárně potřebám skupiny a na jejich základě dále postupovat při společné tvorbě.

Ať už se tedy bude jednat o jakékoli téma, které ve skupině silně rezonuje, stojí za to ponořit se do něj, a prozkoumat ho nejen v samotných lekcích dramatické výchovy, ale třeba právě i v inscenačním procesu. Práce na inscenaci nám dává možnost věnovat se tomuto tématu dlouhodobě (většinou po dobu jednoho školního roku, ale samozřejmě můžeme procesu věnovat i delší časový úsek), nahlížet na něj z různých úhlů pohledu, získávat o něm informace nejen z odborných zdrojů, ale i z veřejného mínění. V neposlední řadě můžeme pomocí reprízování „finálního tvaru“ zprostředkovat vlastní vidění daného tématu divákům a následně jej společně reflektovat při diskusích. Josef Kovalčuk se k autorství vyjadřuje takto: *„Inscenační tvorba v autorském divadle přerůstá rámeček interpretace, stává se svébytnou a svéprávnou autorskou tvorbou se všemi požadavky autorizace i zodpovědnosti vůči sobě i světu. Je přímým,*

---

<sup>22</sup> Vágnerová, 2012, s. 338.



*nezprostředkovaným vyjádřením osobního a osobnostního postoje s důrazem na tvořivost a seberealizaci všech zúčastněných.”<sup>23</sup>*

Při práci na autorské inscenaci s dětmi a mládeží samozřejmě nemusíme čerpat pouze z toho, co v nás probouzí a formuluje samotné téma, i když je vždy dobrým výchozím bodem. Oporu můžeme najít také v literatuře (próze i poezii), audio či obrazových materiálech, vycházet můžeme z médií, historických událostí nebo i z pouhých nápisů na zdech ve městě, kde žijeme. Možností, o které se při autorské tvorbě můžeme opřít, je nepřeborné množství, a právě hledání té naší osobní cesty a dalších materiálů, které nám při inscenačním procesu mohou pomoci vyjasnit si obrysy inscenace, nám často otevře nové obzory. Inscenační proces během autorské tvorby tedy bývá vskutku pestrým a v mnoha ohledech silně inspirujícím společným zážitkem.

Je vždy samozřejmě důležité uvědomovat si konkrétní potřeby a dovednosti dané skupiny, které budou zajisté ovlivněny hned několika faktory, nejzásadněji však právě **věkem členů skupiny a jejich zkušenostmi s divadelní tvorbou**. V každém věku mají přirozeně žáci a studenti rozdílné schopnosti a vědomosti. Bude tedy zřejmé, že by pedagog měl tuto skutečnost brát v potaz a nabízet dětem takové cesty, které jsou adekvátní jejich věku, případně jim vždy o trochu více rozšíří obzory jejich divadelního smýšlení. Neměli bychom ale klást před děti nesplnitelné cíle, jelikož by se pak jednalo spíše o pedagogův záměr a nikoli autentickou tvorbu vycházející ze samotných žáků. Pedagog by měl tvorbu svých žáků podpořit a motivovat je k dalšímu kreativnímu objevování, nikoli předkládat vlastní konkrétní myšlenky a očekávat, že je žáci budou naplňovat. Dalším zásadním faktorem, který hraje roli při tvorbě autorské inscenace s dětmi a mládeží, je zkušenost skupiny. Pokud opět nahlédneme na tuto situaci očima pedagoga, který je se skupinou sžitý a zná její potřeby, zkušenosti i dovednosti, bude tento pedagog vědět, jakým způsobem se skupinou může pracovat. Bude schopný určit správnou míru toho, jak velkou oporu v konkrétním materiálu při své autorské tvorbě skupina potřebuje, jaký inscenační proces jí bude vyhovovat, jak spolu její členové fungují nejen na jevišti, ale i v osobní rovině, která je při autorské tvorbě klíčová atd. Na základě zkušeností skupiny můžeme určit mnoho důležitých aspektů, jež jsou při

---

<sup>23</sup> Kovalčuk, 2007, s. 41.

inscenačním procesu zásadní. Tato znalost bude při stavbě a práci na autorském tvaru velmi hodnotná, a to i v nelehkých momentech inscenačního procesu, které pravděpodobně téměř při každé práci na autorském tvaru mohou nastat. Stále je ale důležité mít na paměti nepopíratelné hodnoty, které nám přináší právě veřejné vystupování, a to hned v několika ohledech, jak uvádí i již zmíněná citace Evy Machkové: *„Příprava představení je velmi náročná a spotřebuje značnou část času a energie vedoucího. Nicméně v jisté fázi práce přináší významné pedagogické hodnoty. Především umožňuje prozkoumávat hlouběji témata a náměty tvořící obsah práce skupiny, věnovat jim detailnější pozornost a objevovat v nich nové, neočekávané momenty, na něž by při interní práci nedošlo.“*<sup>24</sup>

V rámci své diplomové práce budu popisovat práci se dvěma skupinami celkem na čtyřech autorských inscenacích, přičemž každá skupina pracovala na dvou inscenacích v průběhu různých roků jejich docházky na hodiny dramatické výchovy. Konkrétně se jedná o skupinu Zbytky a skupinu Stonožka ve sprše (konkrétnější popis skupin i jejich členů bude následovat v dalších kapitolách). Skupina Zbytky tvořila inscenaci *My story* ve věku od dvanácti do třinácti let. Zhruba ve stejném věku pracovala skupina Stonožka ve sprše na inscenaci *Déšť a pak ticho*. Další dvě inscenace, které budu v diplomové práci rozebírat, a u kterých je tedy nutné zmínit věk členů skupiny, jsou inscenace *Puš Ap* souboru Zbytky a inscenace *kulato.barevno* souboru Stonožka ve sprše. Při tvorbě obou těchto inscenací bylo členům skupiny od třinácti do patnácti let. Důležitým rozdílem, který zahrál podstatnou roli při tvorbě inscenací, byl fakt, že v souboru Zbytky byly členkami pouze dívky, kdežto v souboru Stonožka ve sprše byli ve skupině při inscenačních procesech i chlapci. Tato skutečnost se dle mého názoru výrazně propsala do reflektovaných témat v rámci autorské tvorby i do dalšího způsobu práce. O tom ale více v následujících kapitolách. Základní informace o věku skupin a jejich složení zde uvádím především kvůli podstatným souvislostem při pojmenování specifik a přínosů autorské tvorby právě pro tyto dané skupiny. Zajisté by bylo přínosné a zajímavé pojmenovat přínosy a specifika napříč všemi věkovými kategoriemi, vzhledem k obsahu této

---

<sup>24</sup> Machková, 2007, s. 165.

diplomové práce a jejímu těžišti v konkrétních inscenačních procesech, se ale popisem dalších věkových skupin zabývat nebudu.

### **3. 1. Přínosy inscenační práce z pohledu vývojové psychologie**

V případě, kdy pracujeme se skupinou dospívajících, je nezbytné, abychom věděli, jakou fází vývoje si právě členové skupiny procházejí. Jaká jsou jejich témata, jak vnímají společnost, okolní svět, jakou proměnou procházejí. Marie Vágnerová o období dospívání uvádí: *„V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím.“*<sup>25</sup> Samozřejmě bude tedy do velké míry hrát roli i individualita každého jedince, a tak nelze na tuto problematiku nazírat skrze obecně platný vzorec. Můžeme se ale alespoň pokusit o náhled na jednotlivé psychické proměny a snažit se tak alespoň více přiblížit a pochopit své studenty v tomto složitém období. Jak můžeme vědět z praxe, vývoj dospívajících je opravdu složitá a také nečekaně rychlá záležitost, kdy je každý rok a posun v rámci vývoje na jedinci velmi výrazně pozorovatelný. Stejně o tomto období hovoří i Langmeier a Krejčířová: *„Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn, které můžeme povšechně charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledání způsobu jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje. Do jisté míry paralelně s tím dochází k novému sociálnímu zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, pokud jde o jeho chování a výkony, i mění se pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí.“*<sup>26</sup>

Věková kategorie spjatá s tvorbou inscenací obou zmíněných skupin spadá dle Langmeiera a Krejčířové do období pubescence. Toto období trvá od

---

<sup>25</sup> Vágnerová, 2012, s. 367.

<sup>26</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142.

jedenáctého až do patnáctého roku života a nadále ho můžeme dělit na dvě fáze: fáze prepuberty a fáze vlastní puberty. První pubertální fáze (fáze prepuberty) trvá u většiny dívek v rozmezí od jedenácti do třinácti let. U chlapců je fyzický vývoj asi o jeden až dva roky opožděn. Druhá fáze, tedy fáze vlastní puberty, probíhá dle Langmeiera a Krejčířové ve věku od třinácti do patnácti let. Patnáctý rok je zároveň ve *Vývojové psychologii* zmíněných autorů označován jako období přechodu z období pubescence do období adolescence. Ve *Vývojové psychologii* Marie Vágnerové zase autorka nazývá období patnáctého roku života jako přechod z období rané adolescence do období pozdní adolescence. V každém případě se autoři shodují na zásadní proměně, ke které kolem patnáctého roku života dochází. Samozřejmě je ale i tato změna velmi pozvolná a hlavně individuální. Marie Vágnerová následně rozděluje období dospívání do dvou fází: raná adolescence (lokalizována přibližně mezi jedenáctým a patnáctým rokem) a pozdní adolescence (trvajících přibližně od patnácti do dvaceti let).

V rámci potřeb této diplomové práce se budeme nadále v názvosloví a charakterizaci daného období orientovat dle Marie Vágnerové. *„Nejnápadnější změnou je **tělesné dospívání**, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí.”*<sup>27</sup> Jak uvádí Vágnerová, fyzické změny, se kterými se jedinec potýká, jsou výrazné a často se na jejich základě dospívajícím proměňuje sebepojetí, sebevědomí i celkové chování nejen k sobě samému, ale i k okolí. Pro dívky je zajisté toto období o něco zásadnější a náročnější nejen proto, že je u nich fyzická proměna o něco výraznější, ale i vzhledem k výraznějším požadavkům a tlakům přicházejícím od jejich/našeho okolí. Nemusíme mluvit pouze o tlaku od společnosti, ve které se daný jedinec nachází (škola, rodina, přátelé), měli bychom brát v potaz i enormní sílu médií, se kterými dnes jedinci touto fází vývoje bohužel primárně prochází. I když podpora dívek ve fázi dospívání většinou naštěstí od rodičů přichází, setkáváme se bohužel často i s případy, kdy rodiče naopak na své dcery vyvíjí tlak a kladou na ně určité požadavky toho, jak by dívka měla vypadat, jak by se měla oblékat, jak by se měla chovat atd. Takový přístup je v tomto období více než nežádoucí, jelikož rodič by měl být v tomto nelehkém období pro své dítě oporou, stejně

---

<sup>27</sup> Vágnerová, 2012. s. 369.

jako pedagog. Dramatická výchova nám dává prostor otevírat témata sebedpřijetí, pojmenovávat své emoce a učit se formulovat své myšlenky a následně o nich diskutovat. V rámci rané adolescence se u svých studentů tedy určitě budeme setkávat s potřebou sdílet jejich pohled, jejich pocity. Aby k tomuto sdílení mohlo dojít, je nezbytnou součástí našeho přístupu ke skupině vybudování vzájemné důvěry, což se i přes dlouhý proces v konci ukáže jako nezbytný faktor společné tvorby i fungování v hodinách dramatické výchovy.

*„V rámci celkového vývoje dochází ke **změně způsobu myšlení**, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují.”<sup>28</sup>* Období dospívání je zároveň obdobím rozvoje kreativity a tvořivosti. Samozřejmě můžeme podotknout, že rozvoj fantazie je primární dominantou mladšího školního věku, v rané adolescenci ale i dle zmíněné citace dochází ke změně způsobu myšlení. Tato změna se zobrazí nejen při přemýšlení o různých tématech, s mnohem abstraktnějšími, novými a bohatými nápady se začneme setkávat i v rámci divadelní tvorby. Jedinci se v období rané adolescence začnou orientovat v metaforách, jsou schopni nahlížet na situace z různých úhlů pohledu, chápou motivace svého okolí, pojmenovávají emoce, pocity... V momentě, kdy tyto změny u skupiny pozorujeme, je dle mého názoru na místě podporovat žáky v abstraktním myšlení a stavět je před nové úkoly, nové výzvy, záměrně jim nabízet nové impulsy a podnítit v nich tak možnost začít uvažovat za hranicemi svého běžného přemýšlení. V rámci společné tvorby může být toto období i pro pedagoga velkou inspirací a pro žáky rozvojem jejich nejen divadelního myšlení a uvažování.

Samozřejmě nás tímto obdobím budou provázet i určité výkyvy, které jsou spjaté s hormonálními proměnami. Budeme pravděpodobně častěji se studenty mluvit o jejich emocích, pocitech. Je dobré připravit se na to, že tyto diskuse nemusí probíhat vždy jen v rozpoložení, kdy by byli všichni diskutující schopni nadhledu nebo vnímání problematiky z jiného úhlu pohledu. K těmto výkyvům může docházet ve vztahu k dalším lidem, kteří jsou součástí života studentů, ale také k nim pravděpodobně bude docházet i v rámci samotné skupiny. Vzhledem k tomuto specifiku je nutné, aby byl pedagog připraven na dlouhé diskuse, i na porozumění studentům. Myslím, že je více než důležité v takových chvílích nic

---

<sup>28</sup> Vágnerová, 2012, s. 369.

neuspěchat, ale dát emocím čas a prostor, znovu nabídnout skupině bezpečné prostředí, jelikož: „*Hormonální proměny stimulují změny **emočního prožívání**, jehož výkyvy mají subjektivní o objektivní dopad a mohou ovlivňovat aktuální aktuální hodnocení dospívajícího.*”<sup>29</sup> Nabídnout dospívajícím bezpečné útočiště a otevřenou možnost diskuse o pro ně důležitých tématech, je dle mého názoru také úlohou pedagoga dramatické výchovy. Primárně vnímám jako důležité vytvořit oporu pro adolescenta v průběhu jeho vývoje. Na základě této kvality pak zároveň přirozeně dochází k vytvoření pomyslného mostu mezi rodičem a studentem. V krajních situacích, kdy je období adolescence náročnější a dítě nechce o důležitých věcech komunikovat se svým rodičem, můžeme pak alespoň v zásadních věcech rodiče informovat. Samozřejmě by se tak ale stále mělo dít v určité míře a s ohledem na vybudovanou důvěru mezi pedagogem a studentem.

Marie Vágnerová také uvádí, že charakterizované období je specifické tím, že: „*Pubescent se začíná **osamostatňovat** z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje.*”<sup>30</sup> O důležitosti tohoto procesu hovoří i Langmeier a Krejčířová: „*Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří na jedné straně uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. I když proces stálého osamostatňování a rozšiřování a rozrůžňování sociálních vztahů je základním pochodem, který začíná od útlého dětství a pokračuje i v dospělosti, přece jen je období dospívání v tomto směru klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských.*”<sup>31</sup> Vzhledem k tomu, že dospívající hledá útočiště mezi svými vrstevníky, bychom neměli podceňovat úlohy a pozitivní dopady volnočasových aktivit na život dospívajícího. Díky nim nabízíme adolescentům další skupiny, v nichž se mohou realizovat, ve kterých mohou tvořit a otevřeně pojmenovávat své emoce i myšlenky. Vzhledem ke specifičnosti našeho oboru pak v rámci své skupiny může často jedinec nacházet oporu nejen ve svých vrstevnících, ale také v pedagogovi, který je často ve svém

---

<sup>29</sup> Vágnerová, 2012, s. 369.

<sup>30</sup> Vágnerová, 2012, s. 369.

<sup>31</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152.

přístupu ke studentům otevřený a sdílný. Touha po osamostatnění může naopak při nepochopení rodičů nebo jejich nezájmu vést adolescenta k přilnutí k rizikovým skupinám nebo k přílišnému upnutí do virtuálního světa. Je tedy dle mého názoru na místě, aby rodiče své děti podporovali ve volnočasových aktivitách a adolescenti tak měli možnost realizovat se nejen ve skupině jejich školního kolektivu, ale i v dalších institucích.

Inscenační práce nám dává možnosti pracovat se všemi zmíněnými proměnami, které v období rané adolescence přicházejí. Můžeme díky ní rozvíjet myšlení jedinců, klást před ně nové impulsy a nápady, podporovat je v pojmenovávání svých emocí a názorů a ty nadále společně formulovat do autorské inscenace. V rámci procesu můžeme hlouběji o daných tématech diskutovat a porozumět tak problematice, která dospívajícího zajímá. Díky společné účasti na divadelních přehlídkách či festivalech následně studentům rozšiřujeme kontakty s vrstevníky, diskuse o viděných inscenacích je vede k vyjadřování i formulování vlastního názoru. Kvality a hodnoty dramatického jednání nebo vstupu do role mají jednoznačný a nepopiratelný vliv na rozvoj jedince, jeho vlastní sebepojetí nebo seberealizaci. *„Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek - kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky (...)"*<sup>32</sup> Inscenační práce (navíc třeba i na autorském tvaru) může být metodou rozvoje jedince v jakémkoliv věku. Vzhledem ke specifickým vývoje adolescentů je ale zřejmé, že pokud bude pedagog dramatické výchovy ke skupině citlivý a členové skupiny budou vnímat společně strávený čas a prostor jako bezpečné útočiště, setkáme se s nadšením nejen do samotné tvorby, ale také s nadšením sdělovat svůj autorský pohled na svět. Díky tomuto sdílení a tvorbě pak pomůžeme kreativnímu vyjádření dané skupiny, a navíc i my, jako dospělí, získáme těmito prostředky další zprávy od mladé generace.

---

<sup>32</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 160.

### 3. 2. Přínosy inscenační práce z pohledu dramatické výchovy

Inscenační práce má v dramatické výchově své oprávněné místo, a to z mnoha důvodů. Zásadním důvodem je hodnotná zkušenost, která pramení nejen z inscenačního procesu, ale také ze samotného vystupování před diváky a reprízování inscenace v různých prostředích nebo podmínkách (přehlídky, festivaly a veřejná vystoupení). Všechny tyto aspekty v sobě spojují posílení dovedností a zkušeností dramatického typu a také možnosti osobnostního a sociálního rozvoje. K samotnému inscenačnímu procesu Alena Palarčíková uvádí, že: *„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.“*<sup>33</sup> Eva Machková následně o přínosech veřejného vystupování uvádí následující: *„K podstatným přínosům veřejného vystupování patří, že vede k dokončování a dodělávání načaté aktivity, k odpovědnosti za svoji práci před veřejností (...), k ochotě, schopnosti a potřebě sdělovat druhým. (...) S tím souvisí i schopnost vystupovat bez ostychu a volně a podílet se na kulturním životě školy či místa.“*<sup>34</sup>

Jaké jsou hodnoty a přínosy, jež se právě pomocí inscenační práce žákům dostávají? Mezi studenty dramatické výchovy často dochází k diskusím o tom, zda je důležitější soustředit se se svými studenty v rámci společných hodin dramatické výchovy spíše na inscenační proces nebo na produkt - tedy samotnou inscenaci. Dle mého názoru by se měl dávat procesu i produktu stejný prostor, jelikož každý z obou zmíněných přináší žákům jiné a specifické hodnoty. Pokud chceme s dětmi nebo dospívajícími pracovat na inscenaci, a autorské inscenaci obzvlášť, nemůžeme skupinu vynechat z inscenačního procesu a předložit jim hotový produkt. Pokud ale naše tvorba zůstane na druhou stranu pouze u procesu, nebudeme rozvíjet dramatické a divadelní dovednosti žáku natolik, jak bychom právě díky produktu a jeho reprízování mohli.

Na cestě k samotné inscenaci nás provází inscenační proces, v rámci kterého nejen ohledáváme daná témata a následně stavíme jednotlivé situace na

---

<sup>33</sup> Palarčíková, 2011, s. 6.

<sup>34</sup> Machková, 2007, s. 166.



základě dramaturgicko-režijní koncepce, ale také pomocí nejrůznějších dramatických i hereckých cvičení posouváme schopnosti a dovednosti žáků, které posléze uplatní při svém jevištním projevu. *„Práce na inscenaci dovoluje využít doposud získané dovednosti dramatického typu, zejména v oblasti techniky řeči i pohybu, smyslu pro rytmus a temporytmus, zvládání prostoru, práce s dialogem, a jejich rozšíření o dovednosti týkající se tvarování inscenace, tj. výstavba celku, jeho dotvoření, volba prostředků sdělných pro diváka, syntéza divadelních složek (...) A konečně jsou tu i zisky skupinové a morální - inscenace může pozitivně ovlivnit vztahy mezi dětmi ve skupině, a to jak v procesu zkoušek, tak v průběhu dalšího života inscenace, kdy má velký význam zejména společná účast na přehlídkách a zájezdových vystoupeních.“*<sup>35</sup>

Zároveň bych ještě v rámci tohoto tématu ráda znovu akcentovala důležitost reprízování inscenací, které budou vždy živým organismem. Může pro nás tedy být zajímavou a velmi obohacující zkušeností, když se budeme snažit i po vytvoření inscenace o její reprízování, nejlépe i v různých prostředích pro různé skupiny diváků. Samozřejmě musíme opět brát v potaz zkušenosti a věk skupiny. Pokud usoudíme, že by skupina měla i nadále svou inscenaci hrát, mohou nám být velmi dobrým útočištěm divadelní přehlídky a festivaly. Nemusí se vůbec jednat o ty postupové, naopak si myslím, že je ze začátku jistě vhodnější vyhledat nepostupovou přehlídku či festival, v rámci kterého ale můžeme dostat kvalitní zpětnou vazbu a také další konstruktivní kritiku, která bude posouvat nejen danou inscenaci, ale i nás samotné. Dalším krokem pak samozřejmě může být i účast na postupových přehlídkách, zároveň je zde ale nutné nepodcenit vysvětlení konceptu těchto přehlídek členům skupiny. Neměli bychom v rámci dramatické výchovy sklouzávat k soutěživosti nebo přehnané ambicióznosti. Přehlídka, i když postupová, by pro nás stále měla být primárně místem vhodným k setkávání a vzájemné inspiraci. V momentě, kdy se nám tento pohled podaří předat i svým studentům, bude zajisté společný čas strávený na přehlídkách či festivalech kvalitním a plným inspirace. Eva Machková o přehlídkách také uvádí: *„Účast na přehlídkách a v soutěžích navíc umožňuje konfrontaci vlastního pohledu na život i na divadlo s pohledy i počiny druhých, umožňuje brát v úvahu ohlas publika, konfrontovat vlastní představy se*

---

<sup>35</sup> Machková, 2017, s. 119.

*skutečným působením na diváky, přijímat a reflektovat kritiku a využívat ji v další práci.*"<sup>36</sup>

I když jsem se v tomto textu snažila vysvětlit, z jakých důvodů vnímám práci na inscenaci jako zásadní, a její hodnoty pro skupinu i pedagoga nenahraditelné, uvědomuji si také, že pro začínajícího pedagoga může být vstup do inscenační práce velmi náročný a těžký. Pokud jsme v této pozici a chceme se se svou první skupinou pustit do inscenační práce, často bohužel ztěžka nalézáme inspiraci v metodice ostatních pedagogů, která už se aktuálně postupně mapuje, stále ale materiálů není mnoho. Jistě jsou nám k dispozici kvalitní přílohy Tvořivé dramatiky, kde nalezneme mnoho inspirativních scénářů i popsanych cest k jednotlivým inscenacím. Sáhnut můžeme také po knize Aleny Palarčíkové *Tygr v oku*, kde se nachází více příkladů inscenačních postupů této pedagožky s různými věkovými skupinami, a my tak můžeme z knihy vyčíst přístup autorky k inscenační práci a inspirovat se jím. Jsem ale přesvědčená, že pokud by zde byla pro pedagogy dramatické výchovy možnost nahlédnout ještě do dalších metodik inscenační práce a přístupů různých zkušených pedagogů, mohl by je tento pohled zase o kousek v jejich inscenační práci posunout, mohli by získat náhled na další možnosti a nechat se jimi inspirovat ve své vlastní praxi. V neposlední řadě by také tyto metodiky mohly být cenným materiálem právě i pro začínající pedagogy dramatické výchovy. Z těchto zmíněných důvodů bych ráda zmapovala a za pomoci této diplomové práce zprostředkovala alespoň své přístupy k práci na autorských inscenacích. Jak ale píše i Alena Palarčíková: *„Dětské divadlo patří k jednomu z proudů autorského divadla. (...) Volba určitého inscenačního postupu zde ale souvisí také s výchovnými záměry pedagoga. Zachytit tedy nějaký obecně platný postup by bylo ještě obtížnější.*"<sup>37</sup> inscenační postup autorského divadla se nedá popsat jakýmkoliv obecně platným postupem. Naopak, musíme vždy brát v potaz potřeby a zkušenosti konkrétní skupiny, s níž na inscenaci pracujeme. Proto je zajisté zásadním rozhodnutím hledat svou vlastní cestu k autorské tvorbě, inspirovat se tvorbou ostatních souborů, jezdit na divadelní přehlídky i festivaly, diskutovat o vlastní tvorbě i tvorbě ostatních, a seznamovat se nejen s autorským divadlem různých tvůrců. Inscenační práce

---

<sup>36</sup> Machková, 2007, s. 166.

<sup>37</sup> Palarčíková, 2011, s. 10.

s dospívajícími má nepopiratelné hodnoty, které se následně propisují nejen do další společné tvorby dané skupiny, ale primárně do kvalitních schopností, dovedností i postojů žáků a studentů. O těchto kvalitách samozřejmě můžeme pojednávat v případě, kdy jsme tvůrci divadelního tvaru společně, kdy prostřednictvím inscenace skupina sděluje taková témata, jaká sdělovat chce, kdy můžeme říct, že je dílo „naše“, nikoli pouze „mé“ jako pedagoga.

## 4. Vymezení pojmu pro potřeby diplomové práce

Vzhledem k různým pohledům na autorské divadlo (a představám o realizaci tohoto pojmu v praxi) považuji za důležité nyní definovat, jak autorské divadlo chápu v rámci této diplomové práce. Práce se zabývá autorskou tvorbou s dětmi a mládeží, přesněji ukotvením autorské tvorby v rámci dramatické výchovy. V této kapitole se nesnažím o pojmenování obecně platných definic autorského divadla s dětmi a mládeží, naopak konkrétně zde popisuji své vlastní vnímání tohoto procesu. Vycházím při tom především z vlastní praxe, kdy jsem již s konkrétními skupinami pracovala na společných autorských tvarech. Následující text tedy nebude obecně platnou pravdou, ale spíše zprostředkováním mého pohledu na autorské divadlo s dětmi i mládeží, aby se nadále čtenář mohl lépe orientovat i v dalších částech této diplomové práce.

Byť autorské divadlo vnímám jako velmi svobodnou formu, kdy nemusí být nutně stanovené, nakolik se inspirujeme dalšími neautorskými materiály (o tom více ještě později v této kapitole), tak jedno kritérium vnímám jako zásadní a hlavní. Jedná se o **angažovanost skupiny** na výsledném inscenačním tvaru. Pedagog by zajisté měl skupinu vést, předkládat před ní nové impulsy, otevírat obzory a posouvat hranice. Zároveň by ale měl dát členům skupiny dostatečně velký prostor na to, aby si sami mohli inscenačním procesem projít. Pojednávám zde o autorské tvorbě s věkovou kategorií, kterou jsem charakterizovala v kapitole 2. 1. *Přínosy inscenační práce z pohledu vývojové psychologie*, tedy se skupinou adolescentů ve věku od jedenácti do patnácti let. Studenti jsou v tomto věku z mé vlastní zkušenosti již natolik schopní vlastní tvorby, že se z mé role pedagoga stává postupně s jejich stoupajícím věkem spíše role průvodce. Samozřejmě jsem plně přítomna celému inscenačnímu procesu a postupně skupinu k divadelnímu tvaru vedu. Díky zapojení studentů do všech částí práce na inscenaci se ale proces stane mnohem cennějším a hodnotnějším. Studenti nabydou díky němu poznatky, zkušenosti a dovednosti nejen hereckého rázu, ale téměř ve všech divadelních sférách. Pro příklad můžeme uvést oblast dramaturgie (výběr textu, tvorba textu, práce s literaturou a textovými materiály), scénografie (řešení scény, kostýmů, vlastní návrh práce se scénografií), technická stránka inscenace (výroba potřebných rekvizit, možnosti

svícení, zvuku) či režie (stavba jednotlivých dramatických situací, zpětná vazba na práci ostatních členů skupinu, učení se konstruktivní kritice, práce s temporytmem). Režie je pak jedinou složkou, které se většinou členové skupiny neúčastní v plné míře, jelikož v závěru inscenační práce je již potřeba čistit konkrétní situace, fázovat je a fixovat. Při tomto procesu už z mé zkušenosti fungují členové skupin spíše v roli herců/hráčů na jevišti a pedagog je pak ten, kdo vidí inscenaci zvenku a může tak vnímat jednotlivé složky inscenace jako celek. Samozřejmě ani toto není pravidlem, lze se (zejména u starších souborů) setkat s přebráním iniciativy a následně se pak režie stává kolektivní záležitostí. V prvním zmíněném případě, kdy se pedagog na inscenaci dívá zvenčí, by stále měl být otevřený příspěvkům členů souboru, naslouchat jejich nápadům, podporovat je v tvorbě. Finální slovo by měl mít až v posledních fázích zkoušení, kdy by v něj měli členové souboru mít natolik důvěry, že si nechají poradit se svým hereckým projevem atd. Stále by se ale mělo jednat o práci společnou.

Dalším důležitým bodem v rámci chápání autorského divadla je i fakt, že se při práci s dětmi a mládeží **nemusí jednat o čistě autorský tvar**, postavený pouze na výpovědích a myšlenkách členů skupiny (i když i to je samozřejmě cesta). Oporu můžeme najít v materiálech, na jejich základě prozkoumávat dané téma, a tím i přirozeně prohlubovat své znalosti o něm. Opět zde připomenu citaci Zdeňka Hoříňka z úvodu práce: *„...scénáře autorských divadel čerpají z bohatých zdrojů literárních i mimoliterárních, z oblasti fikce i literatury faktu. Není pravda, jak někdy tvrdí skalní obránci literárního dramatu, že autorské divadlo vaří toliko z vlastní vody.”*<sup>38</sup> I když se zde Hořínek vyjadřoval k autorskému divadlu obecně, můžeme stejné vnímání aplikovat i na autorskou tvorbu v rámci dramatické výchovy. Není nutné, aby skupina začínala od nuly. Záleží pouze na ní, jaký způsob práce zvolí. Autorská tvorba z mého pohledu může **čerpat inspiraci z literatury**, kdy je pak třeba (abychom stále mohli tvrdit, že se jedná o autorskou tvorbu) text nějak upravit, restrukturovat nebo se jím jen inspirovat. Skupina by měla mít významný podíl na úpravě textu pro finální divadelní tvar, pokud o něm pojednává jako o autorském. Měla by s textem pracovat tak, aby jeho téma bylo studentům vlastní, aby text vyhovoval

---

<sup>38</sup> Hořínek, 1986, s. 4.

jejich potřebám a požadavkům. Pokud k takovému procesu dojde ve spojení s již zmíněnou angažovaností a zájmem souboru o danou problematiku, prohlásila bych inscenaci za autorskou, i když ke svému vzniku využila literárních předloh. Dalším způsobem, který si při práci na autorské inscenaci můžeme společně se souborem zvolit, je **inspirace materiálem** - výtvarným, zvukovým, vizuálním... Můžeme čerpat inspiraci ze široké škály věcí a impulsů, jež nás obklopují - od účtenky za nákup, přes pouliční malby a zajímavé fotografie až po zvuk moře či umělecké dílo. Východiskem pro tvorbu nám může být cokoli. Čím více inspirace kolem sebe budeme vnímat, tím více jí můžeme zapojit do své tvorby. Třetím způsobem, který považuji za možnou cestu, je **cesta od tématu**. Jedná se o situaci, kdy soubor přinese konkrétní téma, které mezi jeho členy rezonuje. Můžeme potom začít tvořit s čistým stolem, hromadit materiály na základě impulsů od studentů a společně hledat cestu k jednotlivým materiálům a následně k autorskému tvaru.

Určitě jsem zde nepopsala všechny možná východiska autorské tvorby s dětmi a mládeží, snažila jsem se ale zachytit tři nejpodstatnější, ze kterých vycházím při své práci. Myslím, že velký klad autorského divadla je právě svoboda, kterou tvůrcům nabízí a do jisté míry ji i podněcuje. A pokud budeme na divadelním tvaru pracovat primárně proto, že chceme něco sdělit, a budeme do inscenace vnášet primárně své nápady, myšlenky, postoje, témata a také sami sebe, bude se jednoznačně jednat o cennou autorskou tvorbu.

Jako příklady možného čerpání inspirace pro autorský tvar zde prozatím stručně uvedu dvě autorské inscenace ze své praxe.

Inscenaci *Puš Ap* bych dle výše uvedeného dělení zařadila do způsobu cesty od tématu. Inscenace byla postavena primárně na výpovědích dívek, byla povětšinou tvořena jejich vlastními texty, její strukturu jsme vytvořily společně jako skupina na základě tématu, které bylo v danou chvíli pro děvčata velmi podstatné a cítily potřebu ho tímto způsobem reflektovat.

Za odlišný přístup k práci na autorském tvaru považuji například inscenační proces se skupinou, s níž jsme pracovali na tématu autismu a na inscenaci *kulato.barevno*. Zde jsme dle výše pojmenovaných možností využili převážně práci s literaturou. Pracovali jsme na základě dvou knih, které nám

poskytly stabilní oporu při práci s náročným tématem a také inspiraci k jeho uchopení. I přes využití zmíněného materiálu ale stále inscenaci vnímám jako autorský počín, jelikož práce skupiny byla v rámci inscenačního procesu základním stavebním kamenem (a to jak v dramaturgické rovině, tak i při samotné tvorbě jednotlivých situací na jevišti).

V neposlední řadě se obě skupiny podílely na každém kroku inscenační práce - od výběru tématu a textů, přes tvorbu režijně-dramaturgické koncepce a scénáře až k samotné stavbě inscenace.

Posledním zásadním bodem, který vnímám při autorské tvorbě, je **zprostředkovat divákovi pohled na danou problematiku/dané téma**. Při inscenačním procesu bude skupina zajisté procházet mnoha diskusemi, názory na daná témata, bude se obohacovat o nové informace, a následně se je bude snažit zpracovávat do autorského tvaru. Mělo by být **cílem této tvorby realizovat následně inscenaci před diváky, ideálně vícekrát než jen pouze jednou**. Samozřejmě vnímám, že každá skupina má jiné možnosti setkávání se, případně reprízování, dle mého názoru ale je součástí autorské tvorby prezentace tohoto výsledného tvaru před diváky. Dostáváme se tak k příležitosti informovat okolní svět o tématech, která rezonují v mladé generaci, k možnosti začít dialog a otevírat zajímavá témata. Inscenační proces by také jednoznačně neměl být terapií, a tak by pro kolektiv nemělo být problematické své postoje a svá témata prezentovat před širším okolím, a vzájemně se tak obohatit.

## **5. Má cesta k autorskému divadlu**

Jelikož se budu v následujících kapitolách své diplomové práce věnovat autorské tvorbě s dospívajícími v rámci své vlastní praxe, považuji zde za důležité popsat, jakým způsobem jsem se k autorskému divadlu sama dostala. Jak jsem ho vnímala z pohledu studentky dramatické výchovy na Základní umělecké škole F. L. Gasmanna v Mostě pod vedením různých pedagogů. Následně se věnuji také začátku své vlastní pedagogické činnosti.

### **5. 1. Mé zkušenosti s dramatickou výchovou z pohledu dospívajícího**

LDO jsem na Základní umělecké škole začala navštěvovat ve svých šesti letech. Tehdy byl pro mě „dramaťák“ zábavnou volnočasovou aktivitou. Naše první pedagožka Zuzka byla energická a milá mladá paní, která s námi trávila hodiny očividně ráda. Naše setkání byla hravá, přátelská. Zhruba po dvou letech mé docházky do ZUŠ jsme se s touto pedagožkou museli rozloučit a naši třídu si převzala tehdejší zasloužilá herečka Městského divadla v Mostě Eva Klánová - Roubíková.

#### **5. 1. 1. Dramatická výchova bez větší angažovanosti pedagoga**

Naše třída tehdy vypadala tak, že jsme v jedné polovině měli postavené lavice do tvaru U, s výhledem na pedagoga povětšinou sedícího za katedrou. V druhé polovině třídy jsme potom měli prostor na pohyb, hry a případné zkoušení. Celková struktura hodin, na kterou jsme si časem zvykli, byla poměrně monotónní a neproměnlivá. V mých vzpomínkách (na hodiny s paní Klánovou jsem docházela zhruba v rozmezí od svých osmi do dvanácti let), mi zůstalo především následující: první část hodin jsme pravidelně trávili v lavicích, kde jsme se věnovali nejrůznějším cvičením pro správnou artikulaci, čtení jazykolamů, či výběru poezie pro přednes. Žádná má vlastní přímá zkušenost s přednesem mi ale ve vzpomínkách z této doby neuvízla. Druhou část hodiny jsme trávili v druhé části učebny - v části vyčleněné pro pohyb. Tam jsme se věnovali primárně základním dramatickým hrám. V určitém období jsme se



skupinou do které jsem docházela, začali pracovat na inscenaci. Paní Klánová nám tehdy přinesla text Christiana Morgensterna Ferda Páv fotograf. Jednalo se o poezii, v rámci které jsme mohli sledovat cestu Ferdy Páva po Africe. Jednotlivé básně se vždy věnovaly konkrétnímu zvířeti, které fotograf viděl. V tomto období jsme se v prvních částech hodiny nevěnovali pouze jazykolamům a artikulačním cvičením, ale také jsme si četli tyto texty a učili se, jak bychom v rámci jejich přednesu měli správně intonovat. Dodnes si pamatuji naučenou intonaci konkrétních pasáží, což ve mně zpětně vyvolává nemilé pocity. Vždy se přeci při přednesu snažíme vést děti k přirozenému projevu, nepěstujeme v nich naučené důrazy, falešnou intonaci nebo ilustrování hlasem. V rámci naší inscenační práce jsme se poté v druhé části hodiny věnovali zkoušení v prostoru. Ústředním scénografickým prvkem pro nás byla jedna školní lavice a čajové krabičky s prostříženým kolečkem uprostřed, z kterých jsme následně vložením ruličky od toaletního papíru vytvořili své fotoaparáty. Pamatuji si, že jsem měla žlutý fotoaparát z krabičky od citronového čaje. I když nebyla práce na inscenaci nijak společná, naopak šlo vždy spíše o pedagožčinu režii konkrétních situací, se skupinou jsme se těšili, až inscenaci společně zahrajeme. Do této doby jsme totiž byli všichni veřejným vystupováním naprosto nedotknutí a tak se v našich očích jednalo o adrenalinový zážitek plný očekávání. Inscenaci jsme zahráli celkem dvakrát, jednou jako premiéru pro rodiče v naší ZUŠ a podruhé v rámci nepostupové přehlídky Dradidlo v Litvínově. Tehdy jsem poprvé měla možnost vidět práci ostatních kolektivů, pamatuji si na konkrétní moment uvědomění, kdy mě mrzelo, že také nemůžeme dělat více na „naší“ inscenaci. Naše fotoaparáty mi připadaly nevzhledné v porovnání s promyšlenými scénografiemi ostatních souborů, nechtěla jsem už na jevišti odříkávat básničky v naučené intonaci. Tehdy jsem začala pochybovat o tom, jestli bych neměla s „dramatákem“ přestat a v krátkém časovém úseku po příjezdu z Dradidla jsem se začala věnovat házené. Na hodiny už jsem chodila spíše sporadicky s vidinou, že dokončím načatý školní rok a pak se rozmyslím, jak postupovat dál.

Zpětně je velmi zajímavé vzpomínat a pojmenovávat si pedagogický přístup a inscenační postupy paní Klánové. Samozřejmě bych nerada, aby z práce vyznívalo, že se jednalo vyloženě o špatné nebo nevhodné postupy, jedná se pouze o můj subjektivní dojem, který mi zůstal ve vzpomínkách. Na základě pojmenovaných situací ale docházím k závěru, že paní Klánová byla

spíše herečkou než pedagožkou, jelikož nás nevedla metodami dramatické výchovy k seberozvoji. Snažila se nás pouze naučit řemeslu herectví, což nemohu pro daný věk členů skupiny ani pro cíle dramatické výchovy označit za vhodný přístup. Inscenační postupy paní Klánové (tehdy Roubíkové) dokumentoval i Jaroslav Provazník ve svém příspěvku z trutnovské divadelní přehlídky v roce 2003: „První nedělní ‚zušková‘ inscenace - Šípková Růženka - však bohužel patřila k tomu nejproblematictějšímu, co jsem v posledních letech nejen na celostátní přehlídce, ale dokonce i na přehlídkách krajských viděl. Představení mostecké Základní umělecké školy bylo plné kliše, kterými jsou po mnoho desetiletí poznamenány nevkusné divadelní produkce pro děti, útočící na první signální soustavu. Šípková Růženka měla zdánlivě atributy opravdického ‚velkého‘ divadla. Byly tu kulisy, bohaté kostýmy, líčení, loutky, písničky, tanečky, a dokonce efektní šermířská vložka, představení trvalo bez několika minut celou hodinu, mělo přestávku, vycházelo z opravdického dramatického textu vydaného DILÍÍ a zaštitěného dostatečně slavným jménem klasika. A přece to byla pro mne smutná podívaná. Kromě toho, že scénografie byla většinou nefunkční a někdy až nevkusná (růžičky, kostýmy motýlků, hada, sůvy), byl důvod mého zklamání především v tom, že děti byly odsouzeny k tomu potýkat se se špatným, plytkým textem a vytvářet dramatické osoby prostředky, které jim znemožňovaly jednat přirozeně a využít toho, co umějí nebo by ve svém věku mohly umět. Až příliš často jsem tu slyšel jen deklamaci prázdných slov (ostatně skoro celé první dějství je jen rozvleklou a neobratně pojednanou expozicí, k podstatné události dojde až na samém konci první části), děti se snažily některé postavy psychologicky prožívat (marně, protože k tomu ještě nejsou vybaveny, a hlavně se tomu pohádkový příběh prostě vzpírá), jindy zas tlačily na pilu a křečovitě vyráběly humor, zatímco skutečných, autentických, živých vztahů bylo na jevišti pomálu. Zarážející je také to, že děti, které navštěvují základní uměleckou školu, mají tak nízkou kulturu řeči. Ale asi ze všeho nejvíc jsem byl zklamaný z toho, že evidentně šikovným dětem nebylo umožněno setkat se s kvalitním textem, v němž by si mohly najít svá témata, s textem nebo námětem, jehož prostřednictvím by mohly říct něco o sobě.“<sup>39</sup> Když jsem se poprvé setkala s tímto textem, rozpoznala jsem v popsáných přístupech k inscenační práci rukopis paní Klánové. I když už v letech, kdy nás

---

<sup>39</sup> Provazník, Tvořivá dramatika, 2/2003, s. 4.

vedla, rezignovala na velkolepé scénografie, stále jsme se uchýlovali k popisnosti a zbytečné ilustraci. Nebyl nám vysvětlován obsah slov, ale naopak nám byla občas doslova předříkávána forma, jakou bychom měli při svém jevištním projevu přesně dodržovat. O svobodě v inscenačním procesu se tedy bohužel v rámci těchto hodin dramatické výchovy mluvit nedalo. Tyto napsané řádky neměly v žádném případě sloužit pouze ke kritice zmiňované pedagožky nebo jejích postupů. Snažila jsem se na svou účast na hodinách dramatické výchovy zpětně nahlížet co možná nejvíc objektivně, a zprostředkovat reálný pohled na to, jak naše setkání probíhala. Nutné je bohužel pojmenovat, že i když paní Klánová byla výbornou herečkou, pedagogický rozměr či přesah, alespoň během mého docházení do ZUŠ, hodiny pod jejím vedením postrádaly.

## **5. 1. 2. Dramatická výchova s prioritou seberealizace pedagoga**

Dalším pedagogem, jehož hodiny jsem ve stejném věkovém období navštěvovala, byl Adam Šmejkal, tehdejší herec v mosteckém Divadle rozmanitostí, původně pomocník paní Klánové. Adam občas docházel na naše hodiny dramatické výchovy, kde vytvářel hudební podkres za pomoci kytary. Jednu jeho autorskou píseň *Hop a skok* jsme se pak naučili a následně ji zpívali ve zmíněné inscenaci Ferda Páv. Adam vyučoval dramatickou výchovu v mosteckém Středisku volného času. Nabídl tehdy některým z nás (zhruba v podobném časovém období, ve kterém jsme začali pracovat na Ferdovi Pávovi), abychom se společně s ním podíleli na tvorbě nové inscenace. V této době navštěvovala hodiny dramatické výchovy na ZUŠ i má starší sestra, která se rozhodla Adamovu nabídku přijmout. Jelikož jsem ráda trávila čas se svou sestrou a tvorba inscenace se staršími žáky mi připadala jako velmi lákavá nabídka, také jsem se do inscenačního procesu zapojila. Na setkání mě bavilo nějaký čas docházet, jelikož se kolem tohoto projektu utvořila příjemná skupina lidí, kteří mě navíc příjemně přijali. Tvorba s Adamem byla energičtější, živější, než jsme byli zvyklí od paní Klánové. Navíc Adam byl z inscenačního procesu velmi nadšený a jeho nadšení se na nás rychle a lehce přeneslo. Bylo mi tehdy zhruba jedenáct let a tak jsem se nepozastavila nad faktem, že hrajeme *Pašijové hry* a že Adam hraje mezi námi (dětmi a mládeží ve věku od jedenácti do patnácti let) hlavní roli Ježíše. Tuto skutečnost jsem pravděpodobně v rámci

dětské logiky přijala i kvůli tomu, že Adam i jako Ježíš vypadal - měl tmavé dlouhé vlasy, tmavé oči, husté obočí, vousy. Byl hubený, věčně působil klidně a vyrovnaně. Samotnému dění v inscenaci jsem moc nerozuměla, hrála jsem tehdy roli Písaře. Vzpomínám si, že samotné zkoušení jsem vnímala neutrálně, text, který jsem se měla naučit, jsem se naučila, i když situacím ani motivacím jsem rozumět nemohla. Na jeviště jsem přicházela v momentech, ve kterých mi bylo řečeno, měla jsem svůj vlastní kostým (což byla hodnota, na kterou jsem byla pyšná). Nepříjemné pocity jsem ale měla ze samotného hraní. Pašijové hry jsme hráli primárně na půdách kostelů nebo církví, což pro mě bylo pocitově zvláštním místem pro hraní divadla. Do další inscenace s Adamem jsme se tedy už se sestrou nezapojily.

Zpětně vnímám v rámci tohoto inscenačního procesu pedagogův přístup jako velmi neadekvátní a nevhodný. Jednalo se zde bohužel primárně o exhibici samotného pedagoga, kdy se on sám stylizoval do hlavní role Ježíše, a následně s naší skupinou dětí a dospívajících hrál tuto inscenaci v náboženských institucích. Myšlenku nebo téma inscenace s námi pedagog nediskutoval, inscenační proces byl řízený scénářem a pedagogem v přísné roli režiséra i hlavní postavy najednou. Zpětně jsem zjistila, že poté, co jsme se s touto inscenací zúčastnili v roce 2010 divadelní přehlídky NaNečisto v Liberci, řešil v rámci diskuse lektorský sbor tuto neadekvátní situaci. V roce 2011, kdy se soubor již beze mě účastnil též přehlídky se svou další inscenací *Tajemství vánočního příběhu*, následně členové lektorského sboru trvali na kontaktování ředitele naší ZUŠ s doporučením, aby se v Mostě s dětmi a mládeží tyto aktivity nepodporovaly. Adam Šmejkal už poté v Mostě neučil, podle mých posledních informací se přestěhoval do Bíliny, kde určitou dobu vedl literárně-dramatický obor. O tom, že i tam se skupinou dětí zkoušel stejné inscenace, tedy *Pašijové hry* a *Tajemství vánočního příběhu*, jsem se dozvěděla až při průzkumu pro tuto diplomovou práci. Podle fotografií tam ale nejspíš alespoň nedocházelo k tomu, že by se Adam sám opět obsadil do hlavní role Ježíše. Nyní působí jako učitel klasické kytary stále na Bílinské ZUŠ. Upřímně a velmi subjektivně uznávám, že jsem ráda, že již na literárně-dramatický obor rezignoval. Tuto skutečnost jsem zjistila v rozhovoru, který s ním byl veden a audiovizuálně zaznamenán v roce 2022. Díky rozhovoru jsem také zpětně mohla nahlédnout do jeho uvažování nejen o literárně-dramatickém oboru ale i celkově o (podle něj) vhodném

přístupu pedagoga ke vzdělávání: „Já jsem vyučoval na základní umělecké škole celá léta ten literárně-dramatický obor, což je něco, co... Moji Bílíňané mi nerozumějí, bych řekl. Já prostě jsem to už po několika letech vzdal, protože moje metody jsou asi příliš prostě odvážné a oni očekávají ti lidé prostě pohádky, nebo jakože dítě zamává rodičovi prostě jako z jeviště... A já říkám, prosím vás ne, já jsem šel na ty děti se Shakespearem a takový věci a moderní divadlo, takže snažil jsem se tam vyučovat herectví. Já učím hodně intenzivně, takže děti měly mnoho zkoušek, mnoho hodin zdarma ode mě navíc teda, a opravdu jsem je chtěl něco naučit... Ale ono to prostě v tom školství dnes nějak se úplně nenosí. Oni chtějí hlavně, aby to děti bavilo. Já říkám, to je základní problém. Jakmile bude člověk přistupovat ke škole, aby ho to bavilo, tak je předem ztracen, protože to tam nikdy nenajde. Hledá tam něco, co tam není, ve výuce bude vždycky tím kostlivcem námaha. Vždycky na to člověk narazí, je jenom otázka, kdy se zřeknete hračky a začne se učit, nikoli si hrát. Takže literárně-dramatický jsem tam prostě musel zrušit, protože oni to prostě nepojali ti Bílíňští.“<sup>40</sup> I z tohoto rozhovoru můžeme jednoznačně dojít k závěru, že nejen že Adam Šmejkal nemohl svým (ne)pedagogickým pohledem na výuku respektovat hodnoty dramatické výchovy, ale v žádném případě nemohl na základě těchto principů (hra, tvořivost, svoboda) vést své skupiny smysluplným a hodnotným způsobem. V rámci jeho přemýšlení se bohužel hodnoty a přístupy pedagoga nijak neslučují s hodnotami dramatické výchovy, považují tedy za šťastné, že se s Adamem Šmejkalem již v oboru nesetkáme.

### **5. 1. 3. Dramatická výchova s angažovaným pedagogem směřujícím k autorské tvorbě a rozvoji studentů**

Po zkušenostmi se dvěma zmíněnými pedagogy na ZUŠ F. L. Gasmanna v Mostě, jsem se ve svých dvanácti letech po začátku druhého pololetí rozhodla z literárně-dramatického oboru odhlásit a věnovat se jiné aktivitě. Byla jsem tehdy s rodiči domluvena, že své studium po konci druhého pololetí ukončím, do té doby že ale budu na LDO docházet. Pamatuji si své překvapení, kdy jsem jednoho dne přišla na výuku později a moji spolužáci neseděli v lavicích, jak bylo vždy v první části hodiny běžné, ale stáli v prostoru v kruhu. Zaznamenala jsem

---

<sup>40</sup> Mé pedagogické metody jsou asi příliš odvážné [online], Ponte reports, 2022. YouTube

mezi nimi nového pána, tehdy vypadajícího spíš jako chlapce, který se mi představil jako náš nový učitel Pavel Skála. Zajímavé mi zde připadá citovat i Pavlův pocit z toho, když začal na naší ZUŠ učit: „Když jsem přijal před deseti lety výzvu učit na místní ZUŠ, nebyl to vůbec snadný úkol. V roce 2010 jsem převzal dvě skupiny žáků. V prvních hodinách jsem se snažil zmapovat prostředí a témata, která v kolektivu zrovna rezonují. Po diskusích s žáky jsem většinou na otázku, co by chtěli tvořit, jaké jsou jejich představy o tvorbě, dostával odpovědi, že jim to je jedno, že je nic moc nezajímá, a že by chtěli hrát hlavně Palermo (kolektivní společenská hra).<sup>41</sup> Už naše první společná hodina probíhala úplně jinak, než jsme byli zvyklí. Seznamovali jsme se, hráli jsme nové a zábavné dramatické hry, věnovali jsme se zajímavým cvičením. Vyzkoušeli jsme si, co je to improvizace a ani jednou za celou hodinu jsme si nemuseli jít sednout do lavic. Při našem dalším setkání jsme se vrátili do třídy, která už byla téměř celá prázdná - chyběly v ní lavice, skříně i těžké závěsy. V průběhu dalších měsíců se potom třída vymalovala, vybavila základní světelnou i zvukovou technikou a hlavně se uspořádala tak, aby v ní byl prostor nejen pro divadelní tvorbu, ale hlavně pro pohyb a práci v prostoru. I Pavel Skála ve své bakalářské práci tuto změnu uvedl: *Výuka v mostecké ZUŠ ovšem byla zaměřena spíše na přednes. Nebylo nutné klást velký důraz na prostorové uspořádání třídy, proto třída působila jako zcela obyčejná školní třída, nikoliv jako třída určená pro dramatickou výchovu. Bylo to deset školních lavic, které byly postaveny do ‚účka‘, a jedna katedra před nimi. Bylo potřeba jednat. Ačkoliv jsem přesvědčen, že to tak nejde vždy a všude, zde mi pan ředitel vyjádřil velikou podporu a nechal mě doslova vyházet všechny lavice, aby třída byla prostorná a dalo se v ní hýbat a věnovat se cvičením a aktivitám tak, jak by se mělo. Důvěra, kterou ke mně od začátku ředitel měl, byla zásadní pro transformaci celého oddělení. Uvěřil metodám dramatické výchovy a já jsem se necítil být pod tlakem.“<sup>42</sup>*

Změna interiéru nebyla samozřejmě tím jediným, co se po příchodu Pavla změnilo. Naopak, celý systém našich hodin začal fungovat úplně jinak, což se projevilo i na téměř nulové absenci nejen mé osobní, ale i mých spolužáků.

---

<sup>41</sup> Skála, 2018, s. 15.

<sup>42</sup> Skála, 2018, s. 15

Vztahy ve skupině se prohlubovaly, začali jsme spolu zažívat zajímavé hodiny plné neustále nových impulsů, vedoucích k objevování našich dalších možností. Bavili jsme se o tématech, jež pro nás byla aktuální a s těmi jsme se učili pracovat v rámci dramatických situací. Poznávali jsme, co vůbec je dramatická situace, etuda, improvizace, co to znamená být autentický na jevišti. Všechny tyto kroky nás postupně přivedly až k tvorbě naší společné první autorské inscenace.

Naše autorská tvorba začala zhruba v roce 2010, přičemž v roce 2009 se začal popularizovat Facebook a začal aktivně vstupovat do životů naší generace. Jednalo se o první takto propracovanou sociální síť, se kterou jsme přišli do kontaktu. S výhodami snažší komunikace se ale samozřejmě objevovaly i první negativní aspekty této domény. Jelikož pro nás byl Facebook velkým tématem, propasal se následně i do naší první větší autorské inscenace nazvané Profil. Jednalo se asi o dvacetiminutovou inscenaci, postavenou na jednotlivých situacích popisujících život na této sociální síti. Samotný Facebook jsme personalizovali a mohli jsme ho tak na jevišti vidět jako divadelní postavu, která si užívala manipulování svých uživatelů. Inscenace byla protkána humorem, motivace postav, které vycházely především z našich vlastních charakterů, jsem dobře znali. Věděli jsme, jakou myšlenku chceme tímto autorským tvarem předat, a i když byl konec popisované inscenace určitě trochu „plakátovitého“ rázu, jednalo se o naši výpověď, o zprostředkování našeho názoru na tuto problematiku. S inscenací Profil jsme se zúčastnili hned v druhém školním roce, kdy nás Pavel vedl, různých divadelních postupových i nepostupových přehlídek. Díky účasti na těchto akcích jsme opět mohli vidět mnohem více přístupů k divadlu, mohli jsme se inspirovat, poslouchat diskuse s odbornými lektory a na základě jejich připomínek pak dále posouvat a zlepšovat svou inscenaci pro další reprízování. Inscenaci Profil jsme si vyzkoušeli hrát i v prostředí školy, kde jsme měli od našich vrstevníků velmi pozitivní zpětnou vazbu, přičemž pozitivní ohlasy přicházely i od pedagogů.

Tato zásadní proměna, která s Pavlem do naší ZUŠ přišla, změnila i můj postoj k literárně-dramatickému oboru. Žádost o odhlášení jsem zrušila a s každým dalším rokem jsem si užívala nejen možnost společné tvorby, vyjádření se skrze divadelní tvar, ale také možnost nekonečné inspirace od

ostatních souborů, které se nám dostávalo v rámci přehlídek a festivalů. Pavlovi se svým přístupem podařilo mezi námi vybudovat vzájemnou důvěru, a udělal tak z „dramaťáku“ bezpečné místo, kde jsme mohli vyjádřit svůj názor, rozvíjet se a překračovat své hranice. S těmito výraznými kvalitami přicházely i ty dlouhodobější a na první pohled možná méně viditelné. Všichni členové, kteří prošli jednotlivými skupinami, jsou si stále velmi blízcí a do Mostu se vracejí za organizací kulturních událostí a za společnými zážitky i mimo půdu ZUŠ. Díky tomuto uchopení LDO a díky angažovanosti a zapálení Pavla Skály, se z nás začal stávat pevný kolektiv, který spolu napříč třídami divadlo tvoří dodnes. Dramatické a divadelní kvality, které jsme od dětství a dospívání mohli v ZUŠ získávat stále dál posouváme, naší hodnotou při tvorbě je autenticita, naplnění myšlenky a její předání divákovi. Důvěra mezi námi s časem pouze sílí. Jen z účasti na krajských a dalších festivalech dětského divadla se stala účast na přehlídkách pro dospělé amatérské soubory. Jsem si jistá, že právě díky tomuto pedagogickému přístupu je ze mě dnes pedagožka dramatické výchovy a jsem ráda, že mohu LDO na naší mostecké Základní umělecké škole vyučovat na základě stejných hodnot a principů, jaké mi začaly být v mých dvanácti letech Pavlem Skálou předávány.

## **5. 2. Dramatická výchova z pohledu začínajícího pedagoga**

Svou pedagogickou cestu jsem na Základní umělecké škole F. L. Gasmanna v Mostě začala v září roku 2016, několik málo měsíců po maturitní zkoušce na Podkrušnohorském gymnáziu a zároveň s nástupem do prvního ročníku na Katedře výchovné dramatiky na DAMU. Literárně dramatický obor v té době vyučoval na ZUŠ již zmíněný Pavel Skála a do června 2016 také Vítězslav Větrovec, který do Mostu ale dojížděl na výuku z Brna, a tak se rozhodl z této pozice odejít. Před koncem školního roku, již po úspěšných přijímacích zkouškách na KVD, mě Pavel oslovil s nabídkou, zda bych po panu Větrovcovi nechtěla převzít dvě ročníkové třídy. Jedna třída se skládala ze tří dívek ve věku od dvanácti do třinácti let, druhá třída byla potom věkově více pestrá, přičemž do skupiny docházely děti ve věku od šesti do devíti let. Pavlovu nabídku jsem považovala za velmi vstřícnou a výhodnou. Její přijetí pro mě znamenalo možnost ihned zkoušet a pracovat s dětmi na základě každodenní inspirace, která pramenila z prezenčního studia na DAMU.



V červnu jsem tedy ukončila své studium LDO absolutoriem a v září jsem do ZUŠ nastoupila již jako pedagožka stejného oboru. První hodiny dramatické výchovy pro mě byly hodně intenzivní a náročné. Pochopila jsem, že úloha pedagoga není „pouze“ o komunikaci s dětmi a navození přátelské atmosféry. Zjistila jsem, že struktura lekce nevznikne sama a že je nutné vědět, odkud kam se snažím hodinu vést. Že je podstatné mít stanovené krátkodobé, dlouhodobé i střednědobé cíle s ohledem na konkrétní skupinu, její potřeby a specifika. Bylo pro mě překvapením, jak je složité poskládat za sebe aktivity tak, aby na sebe navazovaly a aby vyústily do cílů, které jsem si před sebe kladla. Náročné pro mě bylo také uvědomění, že pokud chci, aby naše setkání byla pestrá a živá, nemohu se držet stejných vzorců, že je musím pravidelně obměňovat a to opět na základě potřeb skupin. První měsíce pro mě byly velmi náročné, i když mi Pavel pomáhal různými způsoby (chodil ke mně na náslechy, dával mi zpětnou vazbu, některé hodiny jsme vedli v tandemové výuce atd.) Často mě v mých pedagogických začátcích překvapoval fakt, že i když mám lekci skvěle připravenou a naplánovanou, skupina na ni nemusí reagovat pozitivně. Postupně jsem tak zjistila, že je mnohem důležitější vždy vnímat aktuální rozpoložení skupiny. V případě, kdy si pedagog připraví lekci zaměřenou na pohyb a práci s prostorem, a skupina je velmi unavená nebo vyčerpaná, snadno se mu může stát, že se ocitne v situaci, kdy vůbec neví, kudy dál hodinu směřovat. Po delší době praxe jsem již zjistila, jak se na hodiny dramatické výchovy připravovat tak, abych byla schopná pohotově reagovat na potřeby členů skupiny. Často nyní měním plán i v průběhu lekce podle reakcí studentů. Jako důležité a zásadní se mi ale jeví mít (ať už na papíru nebo v hlavě) zásobník aktivit, do kterých může pedagog zabrousit, když potřebuje kolektiv motivovat, povzbudit, aktivovat, nebo naopak uklidnit a koncentrovat. V průběhu několika měsíců mého prvního roku na ZUŠ se mi již společně s jednotlivými skupinami podařilo nalézt náš vztah a začít se vzájemným budováním důvěry. Vycházím zde ze svého přesvědčení, že pedagog dramatické výchovy by neměl být autoritativní, ale ani přehnaně liberální. Je třeba studentům a žákům ukázat, že jakýkoliv vztah může být funkční, když v něm nechybí vzájemný respekt, tolerance a otevřenost. Do kolektivu se pak přirozeně začlení příjemná atmosféra a chuť do společné tvorby, která jednotlivá setkání provází. Takový základ je podle mého názoru dobrým

východiskem i pro zmíněné postupné budování vzájemné důvěry, která nám pak otevírá další a nové obzory nejen v tvorbě, ale i v přístupu k životním situacím.

Do starší skupiny, kterou jsem na ZUŠ vedla, se postupně přidaly i další žákyně a od druhého pololetí jsme se pomalu společně začaly pouštět do náročné a naší první společné autorské tvorby. Jednalo se o budoucí inscenaci *My Story* souboru Zbytky.

## 6. Tvorba autorských inscenací s dospívajícími

V této kapitole se již zabývám konkrétním popisem inscenačních procesů čtyř autorských inscenací s dvěma skupinami dospívajících. Obě ročníkové třídy docházely na hodiny dramatické výchovy do Základní umělecké školy F. L. Gassmanna v Mostě. Časová dotace společných setkání byla stanovena na tři vyučovací hodiny jednou týdně. Při dokončování jednotlivých inscenací jsme pak většinou trávili v ZUŠ ještě společný čas navíc víkendovými soustředěními. Tento princip tvorby se nám vždy v procesu velmi osvědčil, jelikož se tak práce mohla koncentrovat do delšího časového úseku, než jsme měli k dispozici při setkávání v týdnu. Přirozeně pak došlo k intenzivnější, koncentrovanější, a tím pádem efektivnější práci celé skupiny. Dalším společným rysem obou skupin byla skutečnost, že jsem většinu jejich členů vedla od úplného začátku jejich seznámení s literárně dramatickým oborem (výjimkou byly tři žačky ve skupině Zbytky, které již měly s LDO zkušenost).

### 6. 1. Soubor Zbytky a inscenace *My story*

Soubor Zbytky byl jedním z prvních dvou souborů, s nimiž jsem se v rámci své pedagogické praxe setkala. Jednalo se o soubor, jehož členkami byly původně pouze tři dívky ve věku od dvanácti do třinácti let a před mým příchodem do ZUŠ docházely na hodiny literárně-dramatického oboru k panu učiteli Vítězslavu Větrovcovi. V předešlém školním roce se jejich skupina věnovala inscenační práci, k premiéře inscenace ale nedošlo. K těmto třem děvčatům (Janě, Míše a Agátě) se v září přidala tři další (Linda, Anna a Klára), pro která byl LDO úplně novou zkušeností. Čekalo nás tedy v tomto období mnoho procesů seznamování se - bylo potřeba, aby se děvčata seznámila mezi sebou, abych se s nimi seznámila já, a aby se nově příchozí členky seznámily s dramatickou výchovou jako takovou. První pololetí školního roku 2016/2017 jsme tedy primárně věnovaly dramatickým hrám a cvičením, které si kladly za cíl vybudovat a následně utužit přátelské vztahy ve skupině. Začínaly jsme také pozvolna se základními improvizními cvičeními, s prací v prostoru, která pomalu vedla ke schopnosti pohybu po jevišti a vnímání se navzájem. Neméně podstatnou částí byla také hlasová cvičení, díky jejichž průpravě dívky pomalu nacházely jistoty i ve svém mluvním projevu. Tyto zkušenosti tak postupně

utvářely pestrou škálu pomalu osvojovaných dovedností a schopností, na jejichž základě jsme následně mohly začít tvořit jednoduché dramatické situace a etudy. Nedílnou součástí tohoto poznávacího procesu bylo samozřejmě i velmi důležité vytvoření vztahu pedagog - žáci. V prvních měsících jsem z tohoto úkolu byla poměrně nervózní, jelikož děvčata byla pouze o pár let mladší než já. Nechtěla jsem na ně působit jako autoritativní paní učitelka, kterou je třeba nekompromisně poslouchat. Snažila jsem se mezi námi vybudovat takový vztah, který by byl založený na důvěře a vzájemném respektu. Nalezení hranice mezi čistě přátelským vztahem (kdy by mohlo být následně těžké vyžadovat určitou disciplínu) a naopak čistě pedagogickým vztahem (kdy by zase nemuselo dojít k vzájemné otevřenosti) se ukázalo jako složitý proces. Správný postup se přirozeně nedal nikde vyčíst, jelikož každá skupina je jedinečná a specifická. Navíc vzhledem k malému věkovému rozdílu mezi žákyněmi a mnou, a vzhledem k mým pedagogickým začátkům, byly mé obavy ještě silnější. Obavami z důsledků svého pedagogického přístupu (a z jeho správného uchopení) jsem se ale nakonec zabývala pouze během našich prvních setkání. Čím více času jsme spolu se skupinou trávily, tím přirozeněji se náš vztah utvářel. Dramatická cvičení nám aktivně pomáhala při postupném odstraňování bariér, podporovala kreativitu i schopnost formulace svého názoru před ostatními. Do hodin děvčata postupně přicházela se svými tématy, o nichž jsme následně společně vedly dlouhé diskuse.

Zhruba v prosinci našeho prvního společného školního roku začala na základě těchto diskusí ve skupině rezonovat témata sociálních sítí, izolace a vyčlenění jedince z kolektivu. Jelikož se témata ukázala v očích děvčat jako skutečně aktuální a zajímavá, zabývaly jsme se jimi více do hloubky. Kolektiv přemýšlel nad tím, že by je chtěl zpracovat do tvaru, který by mohl prezentovat před diváky a zprostředkovat jim tak své vidění těchto situací a světa, který je aktuálně obklopoval. Naše společné hodiny se tedy zhruba v lednu začaly ubírat směrem inscenační práce. Mé cíle pro náš první společný školní rok se na základě tohoto rozhodnutí proměnily a posunuly. Původně jsem pro naše setkání měla stanovené primárně cíle, které zahrnovaly seznámení se nejen mezi sebou, ale i s oborem dramatické výchovy. Dále jsme se měly věnovat dramatickým hrám a cvičením, která by rozvíjela kreativitu, divadelní myšlení i psychosomatické disciplíny - práci s hlasem, dechem, tělem... Nekladla jsem si za cíl hned v prvním

roce docházky této skupiny na literárně-dramatický obor tvorbu autorské inscenace. Když se ale naše práce začala vyvíjet tímto směrem a děvčata byla nadšená z myšlenky stavby divadelního tvaru, věděla jsem, že se náplň našich hodin promění. K původním cílům jsem tedy přidala ještě schopnost skupiny formulovat své myšlenky a postoje, a následně objevovat možnosti jejich zpracování do inscenace. Rozvíjet schopnost přirozeného vystupování na jevišti s dovedností pracovat se svým hlasem i tělem. Chtěla jsem v rámci našich setkání primárně naslouchat potřebám skupiny a nadšení dívek do inscenační práce mě samotnou velmi potěšilo, jelikož jsem i ze své vlastní docházky na „dramaťák“ věděla, jak moc dokáže práce na inscenaci posunout jednotlivé studenty, vztahy mezi nimi, a kolik zážitků a společných prožitků dokáže celé skupině zprostředkovat. V lednu tedy došlo k našemu společnému rozhodnutí, že bychom premiéru chtěly směřovat na měsíc duben tak, abychom se s inscenací mohly následně zúčastnit krajského kola Dětské scény v Lounech. Tuto možnost jsem vnímala jako důležitou příležitost, jelikož jsem věděla, že se na Dětské scéně mohou děvčata seznámit s inscenační prací ostatních kolektivů i s jejich členy. Za velmi podstatné jsem také považovala získání profesionální a konstruktivní zpětné vazby od lektorského sboru.

### **6. 1. 1. Proces inscenace *My story***

Po rozhodnutí, že **témata** sociálních sítí, izolace a vyčlenění jedince z kolektivu zpracujeme do autorské inscenace, jsme začaly společným **hromaděním a získáváním materiálů** k ohledávané problematice. Naším primárním východiskem k tvorbě jednotlivých situací byly vlastní prožitky dívek. V této fázi pro nás byly zásadní společné diskuse, pojmenovávání prožitků z jednotlivých situací, ve kterých jsme následně hledaly podobnosti i rozdíly. Snažily jsme se na konkrétní situace nahlížet z různých úhlů pohledu a následně je zpracovat do dramatických situací na jevišti. Hledaly jsme metaforu pro svět, který děvčata obklopuje a pro jejich vnitřní svět. Snažily jsme se na jevišti tyto dva světy zobrazit ve vzájemném kontrastu - vnitřní rituály a vztah sama k sobě vs. to, co se děje kolem mě, jak se ke mně kdo chová, co je ode mě vyžadováno... Postupným ohledáváním témat pomocí divadelních prostředků jsme došly k závěru, že rozdíl mezi těmito světy je z pohledu dívek zároveň určitou izolací. Izolací v tom slova smyslu, že by chtěly být své a jednat se svým

okolím svobodně podle toho, jak samy chtějí. Zároveň byly ale tlačeny do určitých kroků, nutných pro získání společenského statusu, který je v rámci sociální skupiny dospívajícího zásadní. Docházelo tedy k uzavření samotného jedince, a následně k proměně jeho vystupování před veřejností. Krokem, který byl tehdy pro děvčata zásadní při snaze o začlenění do kolektivu, byla registrace a aktivní používání sociálních sítí. Právě kvůli sociálním sítím pak ale mezi vrstevníky docházelo k vytvoření pomyslné zdi, kdy si nebyli schopni vzájemně říkat své upřímné názory, nebo i otevřeně komunikovat o podstatných záležitostech. Konkrétních situací k (ne)komunikaci na sociálních sítích jsme měli velkou zásobu. Dalším zdrojem témat pro nás byl vztah k sobě samé (pohled na svou postavu, cílená proměna vzhledu) a samozřejmě jsme nemohli opomenout ani vztah k chlapcům, který byl ale opět navázán primárně na sociální sítě. Jednotlivá témata jsme si po důkladném probrání definovali a pojmenovali tak, abychom pro ně byly schopné nalézt konkrétní situace. Jednalo se konkrétně o vztah k sobě samé, vztah s kamarády, vztah k chlapcům a nakonec již zmíněný vztah k sociálním sítím, který všechna tato témata zastřešoval.

Abychom zvýraznily rozdílnost dvou světů, hledaly jsme **divadelní znak**, který by divákovi umožnil pochopit, jak se dívky cítí. Původním nápadem, od kterého jsme se později posunuly dál, byl igelit, který měl být zavěšený zhruba uprostřed scény a měl tak scénu dělit na dvě poloviny. Situace, které by se odehrávaly ve stínu, by vyjadřovaly vnitřní svět dívek, zatímco situace pro diváka plně viditelné by znamenaly jejich vystupování navenek. Tato práce se scénografií se ale nakonec neprokázala jako funkční. Igelitový předěl nenabízel mnoho variací, navíc všechny dívky působily za igelitem stejně a monotónně, což se vůbec neslučovalo s naším chápáním zpracovávaného tématu. Po selhání tohoto nápadu jsem využila nabídku konzultace se svým kolegou Pavlem Skálou. Pavlovi jsem vysvětlila, jakou myšlenku bychom potřebovaly za pomoci scénografie naplnit. Napadlo ho technicky i divadelně chytřejší řešení, tedy vytvořit pro každou z dívek její vlastní prostor za pomoci dřevěných krychlí. Po konzultaci tohoto návrhu se skupinou, jsme se hned pustily do výroby první krychle, kterou jsme následně obalily igelitem. Zajímalo nás, co nám práce s tímto znakem může všechno nabídnout. Po vytvoření první krychle a zkoušce některých situací jsme si už byly jisté, že toto je opravdu to, co jsme potřebovaly. Každá krychle byla záměrně jiná, stejně jako vnitřní svět dívek.

Symbol pro téma izolace (tedy igelit) nám nabídl množství možností dalších nápadů. Původní myšlenka práce s barvami i světlem se do krychlí dala bez problémů přenést, navíc v nich ještě silněji podpořila výpovědní hodnotu konkrétních situací.

Souběžně se zkoušením a hledáním divadelních znaků pro konkrétní situace, jsme se samozřejmě věnovaly i **dramaturgii** celé inscenace. Nezapomínaly jsme na témata a myšlenky, která jsme chtěly divákům předat, zároveň jsme ale pracovaly na celkovém oblouku inscenace, na vytváření vztahů mezi postavami, na jejich charakterech i motivacích. Bylo nutné najít mezi postavami rozdíly a akcentovat jejich určité povahové rysy, aby mohlo docházet k dramatickým situacím a konfliktům, bez kterých by se nemohl děj posouvat dál. V této fázi jsem cíleně předkládala děvčatům různé podněty a otázky k přemýšlení, na základě kterých se potom postupně formulovala i jasnější dramaturgická složka inscenace. Vnímala jsem, že je důležité dát skupině při tvorbě svobodu, zároveň ale bylo důležité brát v potaz, že skupina neměla s divadelním tvarem žádnou zkušenost. Jak uvádí i Eva Machková: *„Nejčastěji, zejména v práci s dětmi do věku puberty, vzniká scénář přímo pro daný soubor. Autorství patří nepochybně vedoucímu, a to i v případě, že využije četné přínosy dětí, jejich nápady a řešení a přijme některá jejich rozhodnutí. V každém případě je zodpovědný za to, co akceptuje a co ne, jaké podněty dětem nabídne, jaký směr udává celé práci, a to jak dramaturgicky a autorsky, tak prací s dětmi či dospívajícími v akci.“*<sup>43</sup> I když se tedy jedná o společnou práci, zodpovědnost za výsledný tvar připadá vždy vedoucímu a neměl by se v žádném případě odvolávat na to (už vůbec ne při kritice nepovedeného představení), že se jednalo o nápad skupiny, a že je tedy chyba na straně studentů. Vedoucí by měl do skupiny přinášet inspiraci k tvorbě, měl by skupinu motivovat k práci, nabízet nové možnosti divadelního zpracování a probouzet chuť ke kreativě. Zajisté je potom na jeho posouzení, do jaké míry bude v konkrétních inscenačních procesech korigovat nebo usměrňovat nápady členů dané skupiny tak, aby z finálního divadelního tvaru vyznívala témata a sdělení, na nichž se soubor shodl. I tento proces by vždy měl být veřejný a pedagog by měl jednotlivé kroky před skupinou pojmenovávat, tím se budou žáci učit dalšímu myšlení o divadle.

---

<sup>43</sup> Machková, 2007, s. 175.

*„Je velice důležité, aby i v této fázi zůstaly děti partnerem, aby se nestaly pouze vykonavatelem režijních pokynů pedagoga. Právě tady si totiž osvojují zákonitosti divadelní tvorby a pedagogovým úkolem je (vhodně vzhledem k věku dětí) stimulovat jejich vlastní návrhy řešení.“<sup>44</sup>*

V pokročilé fázi procesu inscenace *My story* jsme se s děvčaty shodly na společném **víkendovém soustředění**, věnovaném primárně zkoušení inscenace. Cílem soustředění bylo také prohloubení vztahů v kolektivu a jejich upevnění, ke kterému zpravidla díky společnému zážitku dochází. V rámci víkendového soustředění jsme si klady za cíl primárně **tvarování inscenace**, tedy postupné řazení jednotlivých dramatických situací, fázování situací, a do jisté míry i jejich fixování. Alena Palarčíková pojednává o fázi tvarování inscenace takto: *„Na základě dramaturgicko-režijní koncepce budujeme vztahy mezi jednotlivými složkami sdělení a pomocí gradace, kontrastu a akcentování vytváříme rytmus (temporytmus) všech složek a srozumitelné, působivé mizanscény.“<sup>45</sup>* Při této fázi inscenační práce se mi již osvědčilo, že je vhodné mít k dispozici větší časový úsek, v rámci kterého můžeme koncentrovaně a intenzivně pracovat. Naše výchozí situace na začátku víkendového soustředění byla následující: měly jsme vytvořenou dramaturgicko-režijní koncepci, měly jsme vytvořený zásobník situací, které jsme již zkoušely zpracovat i v prostoru a také jsme měly (pro tuto inscenaci důležitou) vyrobenou scénografii. I přes mou důkladnou přípravu jsme se ale se skupinou dostaly do situace, kdy jsem najednou nevěděla, kudy bychom se měly vydat dál. Nebylo mi jasné, jak přistupovat k ukončování a začínání jednotlivých dramatických situací, jak z nich vytvořit děj, který plyne a ze kterého lze vyčíst jednotlivé motivace postav i jejich jednání. Společně s děvčaty jsme se snažily vymyslet, jakým způsobem by mohly situace navazovat, nacházely jsme se ale ve slepé uličce. V ten moment jsem si uvědomila, že i když jde o společnou autorskou tvorbu, dostaly jsme se do fáze, kdy musí pedagog jasně určit, jakým směrem se bude dál tvorba ubírat. Pouze pedagog totiž vidí inscenaci zvenku, vnímá její temporytmus, jednotlivé složky, které z inscenace dělají celek. V tu chvíli jsem se cítila až bezmocně, jelikož jsem si uvědomovala, že skupina spoléhá na mě a na

---

<sup>44</sup> Palarčíková, 2011, s. 26.

<sup>45</sup> Palarčíková, 2011, s. 26.



to, že budu přesně vědět, jak bychom měly dál postupovat. Pomohla mi v této situaci opět konzultace s mým kolegou, který se ochotně přišel podívat na část inscenace, kterou jsme již měly zhruba vytvořenou. Jeho odstup a nadhled mi zprostředkoval nové možnosti vidění našeho problému. Nakonec jsme se přes něj společnými silami dostali a následně jsme se s děvčaty opět ponořily do inscenační práce. Zpětně nedokážu vyhodnotit, proč jsem nebyla ve zmíněné krizové situaci schopna žádného rozhodnutí nebo posunutí skupiny z mrtvého bodu. Zároveň jsem si ale z této zkušenosti odnesla, že i když se pedagog připraví na společnou tvorbu opravdu zodpovědně, mohou nastat situace, na které se připravit nemůže. V takových momentech je dobré nepodlehnout bezmoci, ale zkusit se na situaci podívat z jiného úhlu pohledu, s nadhledem. Klidně od práce podstoupit, na chvíli se souborem úplně změnit aktivitu nebo se věnovat práci na jiných složkách inscenace. Po malém odpočínutí a vědomém „vypnutí“ naší urputné snahy, pak přijdou čerstvé myšlenky a nápady, které nás zase mohou posunout o kousek dál. Podobné situace, kdy najednou nevím, kudy dál skupinu vést, se mi při inscenačních procesech stávají dodnes. Vnímám je už ale jako odrazový můstek pro další inspiraci, což se mi i v dalších procesech překvapivě osvědčilo. Víkendové soustředění souboru Zbytky tedy nakonec naplnilo naše původní cíle. Inscenaci jsme zahrály v podobě veřejné generální zkoušky několika divákům především z řad rodin a přátel dívek. Po odehrání inscenace jsme získaly různé tipy a doporučení, co bychom ještě mohly zlepšit nebo posunout tak, aby bylo sdělení pro diváka srozumitelnější. Během víkendového soustředění se dle mého názoru naplno realizoval i druhý cíl - prohloubit a upevnit vztahy v kolektivu. Dívky odcházely plné společných zážitků a hlavně nadšené z dokončení společné práce. Vzhledem ke krizovému momentu, k němuž došlo zhruba v polovině víkendu a který jsem popsala výše, došlo i k dalšímu sblížení mezi děvčaty a mnou. Obávala jsem se, že mi na základě mé nevědomosti nebudou již při další společné tvorbě důvěřovat. Naopak ale došlo k dalšímu prohloubení našeho vztahu vzhledem k upřímnosti a autenticitě, která nás celou (pro nás všechny) neznámou situací provázela. Myslím, že je v těchto situacích velmi důležité, aby se pedagog před skupinou nebál přiznat, že zrovna neví, kudy a jak dál. Následně totiž můžeme tomuto problému čelit společně, což nás jako skupinu zase o něco posílí a práce na inscenaci bude o to více společná.

Soubor Zbytky **premiéroval** svou inscenaci v roce 2017 na divadelním festivalu NaNečisto v Liberci, první repríza se odehrála na Dětské scéně v Lounech, odkud si soubor odvezl *čestné uznání za autorskou inscenaci* a také spoustu nosných impulsů k další práci. Následně se inscenace *My story* na základě připomínek z festivalů a přehlídek trochu proměnila, a tak se i odehrála v domovské ZUŠ F. L. Gassmanna v Mostě, své místo měla také v programu Lounského Dividla. Naším posledním festivalem, navštíveným s touto inscenací, byl brněnský divadelní BAF!, kde se také na podzim roku 2017 odehrála derniéra. Práce na inscenaci po premiéře pro nás byla zásadní pro další rozvoj naší společné tvorby. Díky zpětné vazbě jsme se mohli dále posouvat nejen jako jednotlivci, ale i jako skupina, což se zúročilo při práci na další společné inscenaci *Puš Ap*.

## **6. 2. Soubor Zbytky a inscenace *Puš Ap***

Na začátku školního 2016/2017 se složení skupiny lehce obměnilo, jelikož jedna z dívek začala studovat střední školu v jiném městě a z toho důvodu svou docházku do ZUŠ ukončila. K původním pěti členkám se ale přidalo dalších pět dívek - Diana, Helena, Petra, Denisa a Sabina.

Soubor Zbytky tedy tvořilo deset děvčat ve věku od třinácti do patnácti let. Specifikem této skupiny bylo, že se v ní sešlo velké množství dvojic, které mezi sebou měly velmi hluboké a dlouhodobé vztahy. Pevné přátelství spojovalo dvojice Janu s Lindou, Helenu s Dianou, Míšu s Petrou, Annu s Klárou a Denisu se Sabinou. Tato silná propojení s sebou nesla mnoho pozitiv, ale i určitá negativa. Za velmi pozitivní bych označila vzájemnou podporu, díky které bylo pro děvčata jednodušší otevřít se skupině. Přínosné pro skupinu také bylo, že spolu děvčata v těchto dvojicích dokázala velmi koncentrovaně, kreativně a inspirativně pracovat. Lehkou komplikací při naší společné práci naopak bylo, že nově příchozí členky byly velmi fixované na svoji dvojici a nedocházelo tak k úplnému propojení všech jedinců v tomto kolektivu. Hned od začátku našeho setkávání jsem tedy záměrně obměňovala složení menších skupin, ve kterých dívky tvořily. Snažila jsem se, aby se za pomoci různých dramatických her i cvičení na sebe naladily jako na skupinu, aby si k sobě našly cestu i napříč jednotlivými dvojicemi, což se nakonec podařilo. Ve své bakalářské práci, kde se více do

hloubky věnuji tomuto inscenačnímu procesu, jsem uvedla: „*Počáteční ostych velmi rychle opadl a k mé spokojenosti spolu děvčata začala brzy fungovat jako celek. Místy mě až překvapovalo, jak otevřené k sobě vzájemně dokážou být. Možná tomu tak bylo právě díky tomu, že se upřímné a vřelé vztahy, které panovaly mezi dvojicemi, plynule přesunuly na celou skupinu. V kolektivu pak vzniklo velmi vstřícné a bezpečné prostředí, ve kterém neměla žádná z dívek problém svěřit se i se svými intimními pocity a prožitky.*“<sup>46</sup> Tento proces byl zajisté tím nezakladnějším stavebním kamenem pro naši další společnou práci. Zpětně si uvědomuji, jak důležité je nepodcenit zdravé a fungující vztahy v kolektivu a dát jejich rozvoji a upevnění dostatek času i prostoru. Právě na nich potom závisí nejen další společná práce, ale i celková atmosféra našich setkávání.

## **6. 2. 1. Proces inscenace *Puš Ap***

Po několika týdnech společného seznamování a objevování možností a metod dramatické výchovy jsme otevřely téma práce na inscenaci. Položily jsme si otázku, zda by se děvčata chtěla i v aktuálním školním roce takové práci věnovat. Na základě sdílení získaných zkušeností s inscenační tvorbou z minulého školního roku se dívky jednohlasně shodly na tom, že by chtěly s takovou tvorbou pokračovat. Za pomyslný krok před začátkem procesu inscenace *Puš Ap* bych označila fázi, kdy děvčata začala na hodiny dramatické výchovy přinášet různé literární materiály. Skupina se tehdy shodla na tom, že by bylo zajímavé věnovat se práci na inscenaci na základě literární předlohy. Zajímala je tato zkušenost primárně pro porovnání s minulým rokem, kdy inscenace *My story* pramenila především z vlastních autorských prožitků a výpovědí děvčat. Literární materiály, které postupně dívky přinášely, vždy ostatním ve skupině představily. Následně jsme na základě daného tématu obsaženého v konkrétní předloze vedly diskuse, tvořily etudy, hledaly propojení s reálnými životy. Díky pestré škále donesených knih, jsme měly možnost vyzkoušet si různé přístupy k tvorbě dramatické situace (od práce s hlasem, přes tělo, světlo, stín, metafory i různé žánry). Toto období považuji za velmi přínosné primárně pro rozšíření obzorů divadelní tvorby všech zúčastněných, tedy nově příchozích děvčat, původních členek i mé vlastní. Po uplynutí několika hodin dramatické výchovy, kdy jsme se

---

<sup>46</sup> Gréeová, 2019, s. 13.

setkaly s velkým množstvím zajímavého literárního materiálu, jsme ale neměly pocit, že by nás některá z předloh oslovila. Zabývaly jsme se tedy reflexí jednotlivých témat a k našemu překvapení jsme zjistily, že se v textech objevují podobná témata, která zároveň ihned po jejich pojmenování ve skupině silně rezonovala. „*Tím tématem byl vzhled, to, jak děvčata vnímají sebe sama, jak na ně působí okolí a jak je z jejich pohledu tlačí k určitému vzhledovému stereotypu, ideálu, se kterým ale ony samy nesouhlasí.*“<sup>47</sup> Všechny dívky na pojmenované téma reagovaly velmi kladně, všechny cítily potřebu promluvit o tématu tak, jak ho vnímají ony. Společně jsme se tedy rozhodly, že opustíme původní myšlenku inscenační tvorby na základě předlohy a začneme opět pracovat na autorském tvaru se silnou výpovědní hodnotou. Základem této autorské práce bylo přesné **zformulování tématu** a také uvědomění toho, jaké sdělení by naše inscenace měla divákovi předat, s čím by měl odcházet. Po pojmenování těchto zásadních bodů jsme se již mohly pustit do další práce.

Dalším krokem bylo postupné **shromažďování nejrůznějších materiálů**, se kterými bychom mohly dál při tvorbě pracovat. Materiál mohl být jakéhokoli charakteru, jediným zadáním bylo, aby se nějak týkal našeho zpracovávaného tématu. Díky aktivitě studentek jsme ho velmi brzy získaly opravdu velké množství. V rámci hodin dramatické výchovy jsme poté nahlížely do deníků dívek z jejich dětství, kde popisovaly, jak jednou budou vypadat. Dále děvčata přinášela nejrůznější články z časopisů, tipy na pochybné diety, odkazy na YouTube videa, ve kterých jim bylo doporučováno, jak by se měly líčit nebo oblékat. Ve třídě se nám začaly hromadit účtenky z drogerií, různé kartáče, kulmy, šaty, masky na obličej, speciální druhy make-upu atd. Se získanými materiály jsme následně začaly procházet různými improvizními cvičeními, vytvářely jsme jimi inspirované dramatické situace v kombinaci s příběhy a autorskými vklady děvčat. Velmi důležitou součástí tohoto procesu bylo také sdílení pohledu každé z dívek na reflektovanou problematiku. Postupné otevírání a sdílení jejich složitých i úsměvných situací probíhalo vždy v maximálně tolerantním a chápavém prostředí. Skupině nedělalo problém říkat před sebou i nejintimnější prožitky nebo popisovat nepříjemné zážitky, které se jim během dospívání už staly. Opět zde cítím nutnost akcentovat, že pokud pracujeme se

---

<sup>47</sup> Gréeová, 2019, s. 18.

skupinou na takto intimním tématu, je vždy velmi důležité a zásadní vytvořit pro skupinu **bezpečné prostředí**, ve kterém se mohou cítit pohodlně a nebudou mít strach z posuzování ostatními. Kolektiv souboru Zbytky byl vůči sobě velmi ohleduplný a mohlo tak přirozeně docházet k velmi otevřenému sdílení vlastních pocitů i myšlenek. Samozřejmě jsem vždy dívkám připomínala, aby nezacházely za hranici, která by jim mohla být i jen trochu nepříjemná. Děvčata ale sama postupně usoudila, že se chtějí skupině svěřit i s citlivějšími tématy. Vzájemnou důvěru jsem vnímala jako velmi zásadní. Stejně jako schopnost, kterou skupina velmi schopně disponovala, tedy vnímat i obtížné věci s nadhledem a humorem. Díky tomuto přístupu a náhledu na jednotlivá témata docházelo k pojmenování problémů, nahlížení na ně z různých úhlů pohledu i k reflexi toho, k čemu vlastně v mém těle dochází a jak je důležité vnímat sama sebe.

Na základě materiálů, které jsme během první fáze práce na inscenaci nahromadily, jsme vytvořily mnoho zajímavých etud, které jsme chtěly při práci na inscenaci použít. S jistotou jsme také věděly, že budeme pracovat s konkrétními fyzickými materiály (účtenky, make-up atd.) Stále jsme ale měly k dispozici spíše určitou mozaiku toho, co bychom v inscenaci chtěly použít. Chyběl nám jasný **rámec, oblouk inscenace**, který by diváka provedl tématem od začátku do konce a předal mu hlavní zprávu, kterou jsme inscenací chtěly sdělit. Po dlouhých diskusích jsme si ujasnily, že by bylo ideální provést diváka cestou dívky, která je na začátku svá a spokojená, postupně se ale mění podle požadavků svého okolí, až se stává někým úplně jiným. Volba jednoho konkrétního osudu jedné dívky nám nebyla sympatická vzhledem k tomu, že se jednalo o kolektivní výpověď celé skupiny. Zamýšlely jsme se tedy společně, co nebo kdo je tím hlasem, který dívkám určuje, jaké by měly být, jak by měly vypadat. Děvčata nakonec za nejsilnější hlas tohoto určování označila právě své nejbližší okolí - své kamarády, rodiče, učitele, dokonce i lidi, které potkávají na ulici a kteří je v jejich očích mohou soudit pohledem. Rozhodly jsme se tedy udělat menší průzkum mezi lidmi, se kterými se děvčata pravidelně stýkají. Zadáním pro průzkum bylo, aby se děvčata snažila získat co nejvíce odpovědí na otázku: „Jaká by měla být ideální holka?“ Otázku jsme záměrně pokládali nekonkrétně, jelikož nás zajímalo, kolik lidí se bude vyjadřovat k vnitřním povahovým rysům, a kolik jich začne popisovat vzhled a vizuální stránku ideální dívky. Jelikož byla z tohoto zadání děvčata nadšená, hned na našem dalším

setkání jsme si mohly pustit mnoho odpovědí na tuto otázku. Jejich škála byla velmi široká a rozmanitá. Přehrály jsme si nejrůznější nahrávky od těch, kdy respondenti popisovali charakter dívky, její pozitivní vlastnosti a schopnosti až k takovým, kdy se respondenti orientovali vyloženě jen na vzhled a popisovali stereotypní a povrchní kvality dívek (blondaté vlasy, modré oči, výrazné přednosti...). Díky získání velkého množství audio materiálů jsme se následně shodly, že právě tyto nahrávky nám nabízí možnost vytvoření potřebného rámce inscenace. Jednalo se o ideální variantu. Nejenže nahrávky byly symbolem toho, že se konkrétní požadavky k děvčatům dostávají právě od jejich okolí, ale pozitivem pro nás bylo i to, že se na jejich základě můžeme posouvat v ději. Stačilo nám pouze seřadit nahrávky po sobě tak, aby jejich sdělení začínala u těch, která se orientují na charakter dívek a končila u těch, které se orientují jen na jejich vzhled. Po tomto odstupňování tedy přirozeně došlo k tomu, že nám nahrávky pomohly se samotným sdělením, tedy s proměnou dívky na základě požadavků od jejího okolí.

Při stavbě konkrétních situací mezi nahrávkami jsme nadále vycházely z materiálů, které jsme nasbíraly v první fázi práce na inscenaci. Věděly jsme, které situace chceme do inscenace zařadit a následně jsme na jejich základě náš průzkum prohlubovaly. Dalším krokem bylo jejich **uchopení a zpracování v rámci divadelního tvaru**. Během zkoušení těchto situací přišly některé z dívek s nápadem, že by se celé vyznění našeho tématu mohlo ještě více podpořit jevištním uspořádáním v podobě arény. Inscenaci jsme tedy nakonec opravdu postavily do arény, což se ukázalo jako dobré rozhodnutí. Docílily jsme tak intimnějšího kontaktu s divákem, střed arény zároveň umocnil pocit tlaku a pozornosti, která je na dívky koncentrována. *„Na zvolený tvar arény se nám pak během diskusí dostávalo pozitivních reakcí. Diváci se téměř vždy shodovali na tom, že aréna byla pro naši tematiku, sdělení a hlavně autorskou výpověď vhodným a funkčním řešením i prostředkem posilujícím nutnost výpovědi.“*<sup>48</sup> O vhodné volbě arény jako hracího prostoru se v rámci svého příspěvku o Nahlížení, na němž jsme následně se souborem vystoupily zmínil i Jakub Hulák: *„Hned dvě inscenace se věnovaly tématu tlaku veřejnosti na vizáž mladých žen a dívek. Puš Ap souboru Zbytky ze ZUŠ F. L. Gassmanna v Mostě*

---

<sup>48</sup> Gréeová, 2019, s. 29.

*prozkoumává téma v jednotlivých střípcích zdařilé autorské scénické koláže a svou naléhavost a grotesknost posiluje volbou prostoru, kdy se aktérky obklopi diváky v poměrně těsné aréně.*"<sup>49</sup>

Po ujasnění volby hracího prostoru, zpracování nahrávek i jednotlivých situací nás opět čekalo společné víkendové soustředění, na kterém jsme se již mohly intenzivně věnovat samotnému **tvarování, fázování a částečnému fixování situací**. Vzhledem ke zkušenostem některých členek souboru se nám již pracovalo mnohem lépe. Věděly jsme, kam by nás měla víkendová práce posunout, dokázaly jsme si představit, jak by mohl finální tvar vypadat, a tak bylo i snažší tuto představu předat ostatním členkám, které tuto zkušenost ještě neměly. Nadále bylo mým cílem posílení a prohloubení vztahů ve skupině, zároveň jsem se již soustředila i na prohloubení dovedností souvisejících s kultivovaným mluvíím projevem, na napojení dívek na jevišti, jejich vzájemné vnímání a schopnost komunikace s divákem. Aréna byla velmi specifickým tvarem, který s sebou přinášel i mnohé výzvy. Soubor musel dbát na práci s hlasem, aby byla mluva srozumitelná pro diváky ve všech částech hlediště. Stejný přístup se týkal i hereckých projevů, kdy divák mohl mnohem lépe a intenzivněji vnímat energii souboru, tudíž by z ní jeho členky neměly během představení vypadávat. Naladění diváka zde velmi souviselo s naladěním děvčat, což bylo pro soubor výzvou. Ukázalo se ale, že pokud se děvčata soustředila na sebe, na sdělení inscenace i na diváky a byla tím pádem přítomná, téma inscenace v publiku rezonovalo čistě a bez technických nedostatků či problémů.

K **premiéře** inscenace došlo na divadelním festivalu NaNečisto, který dává souborům prostor k prezentaci inscenací i v čerstvě dokončeném, rozdělaném nebo nedokončeném stavu. Soubor zde dostane konstruktivní zpětnou vazbu od profesionálního lektorského sboru, který mu zároveň poradí, kudy by bylo dobré inscenaci dále směřovat. Zároveň se soubor díky veřejným diskusím může také dovědět, jaký dojem nebo pocit zanechala inscenace v divácích. I když lehká nervozita do premiéry *Puš Ap* vnesla zapomenutí textu nebo nedostatečně hlasitý mluvní projev, jednalo se o povedené představení. Získání cenné zpětné vazby nás navíc velmi posunulo, příjemné pro nás bylo i přátelské přijetí našeho představení diváky. Účast na festivalu NaNečisto nás jednoznačně motivovala

---

<sup>49</sup> Hulák, Tvořivá dramatika 1/2019, s. 12.

k další inscenační práci a také k touze po opětovném reprízování tohoto divadelního tvaru.

## **6. 2. 2. Reprízování inscenace *Puš Ap***

Nedílnou součástí inscenační práce se později stalo i samotné reprízování, které mělo v rámci inscenace *Puš Ap* znatelně podstatnější a zásadnější místo, než při první inscenaci souboru. Reprízy se odehrály následující:

- *NaNečisto (březen 2018) lektorský sbor: Jan Mrázek, Dominika Prokopová, Michal Zahálka.*
- *Dětská scéna v Lounech (duben 2018) lektorský sbor: Renata Vordová, Jakub Hulák, Ema Zámečnicková.  
Cena poroty s doporučením na celostátní přehlídku Dětská scéna ve Svitavách.*
- *Festival Vaňáles v Poděbradech (květen 2018)*
- *Park Střed v rámci akce Víkend otevřených zahrad v Mostě (červen 2018)*
- *Kavárna Café Rouge v Chomutově (červen 2018)*
- *Dramatická výchova ve škole Jičín (září 2018) – diskuse s Jiřinou Lhotskou*
- *Nahlížení v Bechyni (říjen 2018) – lektorský sbor: Jiřina Lhotská, David Radok.*
- *Děti – výchova – divadlo Praha (říjen 2018)*
- *Benefice pro divadelní festival PřeMostění v Mostě (prosinec 2018)*
- *Krajské kolo soutěže LDO ZUŠ v Mostě (březen 2019) lektorský sbor: Jiřina Lhotská, Martin Hak, Lucie Veličková.  
Cena poroty s doporučením do národního kola.*
- *Ústřední kolo soutěže LDO ZUŠ v Litvínově (květen 2019) lektorský sbor: Jiřina Lhotská, Jaroslav Dejl, René Vápeník, Petra Richter Kohutová, Zuzana Jirsová. Stříbrné pásmo.<sup>50</sup>*

První reprízy *Puš Ap* byly stále neusazené, jelikož jsme s neustále novými impulsy od lektorských sborů i od diváků na inscenaci pracovaly a snažily se ji dál posouvat. Neustále se tak proměňovala její struktura, ať už v znatelných nebo téměř neznatelných pasážích. Během našich setkání jsme neustále

---

<sup>50</sup> Gréeová, 2019, s. 39.



diskutovaly o motivacích, o konkrétních situacích i možnostech jejich zlepšení. Před každou reprízou jsme se také věnovaly malému „rozcvičení“, které jsme si postupně s každým dalším představením utvářely. V rámci rozcvičení jsme věnovaly pozornost aktivaci hlasu i těla, naladění na sebe navzájem a také probuzení energie. Jednotlivá představení dívky potom velmi obohacovala o další herecké zkušenosti, o zkušenosti s různými typy diváků, s hraním v různých (i nedivadelních) prostorách a o mnoho dalšího. Zásadní zkušeností, kterou nám reprízování této autorské inscenace přinášelo, bylo také uvědomění, nakolik může vzájemné vnímání se děvčat a míra jejich neustálé přítomnosti ovlivnit celé vyznění jednotlivých představení. Bylo pro mě důležité, aby děvčata měla tuto zkušenost, jelikož se jedná o zkušenost, kterou nemohou nikde jinde získat. Společná přítomnost na jevišti, autenticita a zároveň touha po předání tématu dané inscenace může divákovi zprostředkovat silný prožitek. Myslím, že právě díky (pro skupinu) častému reprízování inscenace jsme všechny získaly nové zkušenosti a také nové možnosti nahlížení na proměnlivost divadelního tvaru. Otevřely jsme se konstruktivním připomínkám a učily se je zpracovat. A samozřejmě jsme se v neposlední řadě také obohatily o mnoho divadelních zážitků, i o mnoho těch osobních a skupinových, na jejichž základě jsme mohly zase dál tvořit.

I přes všechny zmíněné hodnoty, jsem jako nejsilnější a nejvýraznější výsledek naší společné práce vnímala nahlížení děvčat na reflektované téma po ukončení reprízování inscenace. V rámci své bakalářské práce jsem děvčatům v roce 2019 předložila dotazník s prosbou, zda by ho pro účely práce mohly vyplnit. Pro představu zde zmíním jen některé odpovědi, kompletní reflexe i s podrobnějším popisem inscenace je případně možné dohledat přímo v mé bakalářské práci.

*„Řešily jsme citlivé téma s humorem a tak mně postupně došlo, že bych vzhled neměla brát tolik vážně. Uvědomila jsem si, že v rámci mého vzhledu se nemám k ničemu nechat nutit a dělat to, co já uznám za vhodné.“<sup>51</sup>*

---

<sup>51</sup> Reflexe inscenace Puš Ap - Linda

*„Puš Ap mi dal do života spousty věcí! Hlavně to, že nemá cenu tolik řešit vzhled a brát si k sobě názory svého okolí. Člověk by se neměl měnit kvůli někomu. Pokud chce něco změnit, ať to dělá pro sebe!“<sup>52</sup>*

*„Dříve jsem často soudila lidi pouze na základě vzhledu, ale dnes se tomu snažím vyhnout. Každý je krásný takový, jaký je a nemá cenu se kvůli svému okolí měnit – tuto větu jsem slyšela tolikrát, až jsem ji nakonec sama uvěřila. Občas se naivně říká, že na zevnějšku nezáleží, ale nejen díky nahrávkám, které jsem musela sbírat od různých lidí, se mi potvrdilo, že záleží. Práce na této inscenaci mi pomohla více přijmout samu sebe a přestat se řídit cizími názory.“<sup>53</sup>*

*„Můj největší problém bylo vždy nevýrazné obočí, vždy když jsem byla v nové společnosti, padla otázka ‚kde máš obočí?‘ Dělal mě to smutnou a zároveň naštvanou. Ale Puš Ap mi tak nějak dokázal, že si toho všimám nemám a ignorovat to, nebo se tomu prostě zasmát...“<sup>54</sup>*

### **6. 3. Soubor Stonožka ve sprše a inscenace *Děšť a pak ticho***

Soubor Stonožka ve sprše začal pod mým vedením na Základní umělecké škole F. L. Gassmanna fungovat ve školním roce 2017/2018. V tomto školním roce jsem ke dvěma svým původním skupinám přibrala ještě třetí. Skupina nově přihlášených žáků se skládala z deseti dětí, do skupiny docházelo osm dívek a dva chlapci. V prvním společném roce jsme se během hodin dramatické výchovy seznamovali se základy dramatických cvičení, seznamovali jsme se mezi sebou a také jsme se pustili do první autorské inscenace pod názvem *Sto a pak možná*. Inscenace odrážela téma znečištění planety a množství plastů, kterých je okolo nás spousta. Velmi mě překvapilo, když skupina s tímto tématem přišla, nabízelo se ale pojmout ho velmi hravě a vtipně, zkusili jsme tedy touto cestou vytvořit náš první divadelní tvar. Inscenace si kladla za cíl v základu seznámit děti s tvorbou inscenace. Chtěla jsem, aby si díky této zkušenosti vyzkoušely tvorbu dramatických situací, práci s divadelním znakem a zkratkou, aby si prošly touto zkušeností a abychom se na jejím základě mohli společně dál rozvíjet.

---

<sup>52</sup> Reflexe inscenace Puš Ap - Klára

<sup>53</sup> Reflexe inscenace Puš Ap - Jana

<sup>54</sup> Reflexe inscenace Puš Ap - Anna

Inscenace *Sto a pak možná* byla autorskou tvorbou souboru, zároveň si ale nekladla za cíl přílišnou závažnost nebo intenzitu sdělení, které s sebou její téma přinášelo. V rámci tvorby jsme se záměrně zabývali problematikou s nadhledem a humorem - vytvářeli jsme z plastových odpadků (které děti neustále a poctivě přinášely na naše společná setkání) nejrůznější konkrétní i nekonkrétní výrobky. Povídali jsme si o tom, jak by svět vypadal, kdybychom byli všichni z plastu. Místo skateboardu jsme vytvářeli plastoboard, na vodítku po třídě jsme vodili několik plastopsů a v našich fantaziích nechyběly ani létající plastoboty. Vedle vtipné linie jsme také samozřejmě prošli i mnoha diskusemi, které se nesly ve vážnějším duchu. Povídali jsme si o možnostech třídění odpadu a o tom, jakým způsobem jsou o tomto tématu děti ve školách informovány. Při inscenačním procesu mě velmi překvapilo, jak komplexně dokázaly děti o této problematice přemýšlet a jakou zvědavost v nich probudila. I když byla první inscenace této skupiny hravá a plná fantazie, nekladli jsme si za cíl její reprízování. Jednalo se spíše o první zkušenost, která nám zprostředkovala velmi cenný posun v divadelním přemýšlení všech zúčastněných. Naše účast na krajském kole Dětské scény v Lounech skupinu velmi motivovala k další inscenační práci. Viděli zde představení dalších souborů, která je inspirovala. Nebylo tedy divu, že se na konci našeho prvního společného školního roku všichni členové jednohlasně shodli na tom, že by si přáli od září pracovat na další společné inscenaci.

### **6. 3. 1. Proces inscenace *Děšť a pak ticho***

Na inscenaci *Děšť a pak ticho* jsme začali pozvolna pracovat se začátkem školního roku 2018/2019. Do skupiny nepřišli žádní noví členové, mohli jsme tedy s kolektivem navázat tam, kde jsme v minulém školním roce přestali. Skupina za sebou měla svou první inscenaci a zároveň byla velmi nadšená z další inscenační práce. Vedle pozitivního naladění a těšení se na společné hodiny, provázelo ještě skupinu velmi pevné pouto napříč celým kolektivem. Členové souboru si mezi sebou velmi rozuměli, nedocházelo zde k žádnému vyčlenění nebo separování se. Jednalo se o otevřený, přátelský, až nezvykle empatický a velmi podobně naladěný kolektiv. Hodiny dramatické výchovy probíhaly v pozitivní atmosféře, vztah mezi členy skupiny stejně jako vztah mezi mnou a dětmi byl nastavený velmi dobře. I když už jsem zde cítila snazší nastavení vzájemného respektu (možná i vzhledem k viditelnějšímu věkovému rozdílu než

u souboru Zbytky), nestavěla jsem se ke skupině primárně jako pedagožka. Snažila jsem se být jim blíž, zajímat se o jejich aktivity i o ně samotné. Spoustu hodin jsme trávili povídáním o tom, co nás těší, co nás baví a o mnoho dalším. Myslím, že je zásadním úkolem pedagoga dramatické výchovy vytvořit příjemné prostředí pro celou skupinu. Mělo by dojít k přirozenému respektu na obou stranách a ideálně i k vybudování vzájemné důvěry, na jejichž základech pak můžeme se souborem i v budoucnu velmi dobře fungovat. Tyto cíle se nám se souborem Stonožka ve sprše podařilo velmi rychle naplnit, dokonce se nám je dodnes při našem každém dalším setkání daří naplňovat, za což jsem velmi ráda.

Přirozené zaujetí a nadšení do divadelní tvorby které ze skupiny vycházelo, se odrazilo do angažovanosti členů při hledání látky, se kterou by rádi pracovali. I když mě jejich nadšení do tvorby těšilo, stále jsem považovala za důležité, aby zpracovávaná látka reflektovala jejich vlastní témata. Aby nedošlo k výběru takové látky, která by členům skupiny mohla připadat zajímavá, ale přitom by naplno nerozuměli jejímu sdělení. Snažila jsem se tedy skupinu za pomoci různých aktivit v rámci tematických lekcí motivovat k tomu, aby prioritně popisovala **svá témata**, která ji zajímají. Abychom o nich vedli společné diskuse, pojmenovali si je a na jejich základě pak pokračovali v práci. Mezi tématy, která začala ve skupině rezonovat a která byla silně spjata s věkem členů skupiny, často zaznívala odlišnost jedince od ostatních a šikana. V rámci společných setkání jsme se tedy následně věnovali této problematice. Snažili jsme se za pomoci hry v roli nahlédnout na všechny zúčastněné v situaci, kdy by mohlo docházet k šikaně. Pojmenovávali jsme motivace jednotlivých účastníků, povídali jsme si o situacích, se kterými se můžeme setkat (nebo jsme se již setkali) ve svých reálných životech. Zmíněným tématům jsme se ve společných hodinách věnovali shodou náhod v období, kdy jsem se v rámci svého studia na katedře výchovné dramatiky setkala se strukturovaným dramatem pod vedením Radka Marušáka. V rámci této zkušenosti jsme se seznámili i s povídkou Celé léto v jediném dni od Raye Bradburyho. Tento příběh mě velmi oslovil a při jeho opětovném čtení jsem se utvrdila v rozhodnutí, že by byl skvělým výchozím materiálem pro soubor Stonožka ve sprše a naši další společnou inscenační práci.

Hlavní postavou této sci-fi povídky je devítiletá dívka Margot, která žije společně se svými vrstevníky na planetě Venuši. Všichni jsou zvyklí na to, že

Slunce vychází pouze jednou za sedm let, jinak v jednom kuse bez ustání prší. Margot se ale od svých spolužáků odlišuje. Na Venuši se přistěhovala později než oni a tak si lépe pamatuje, jaké to je žít se sluncem. Právě kvůli tomu se jí prostředí Venuše nedaří přijmout zdaleka tak dobře, jako jejím vrstevníkům a v důsledku toho se z ní vytrácí veškerá dětská radost. Za tuto odlišnost se spolužáci Margot posmívají a vzhledem k jejímu neustálému smutku jí i postupně úplně vyčlení z kolektivu. Jediné, na co se Margot těší a k čemu se upíná, je krátký dvouhodinový východ Slunce, ke kterému má dojít v den, kdy jako čtenáři začínáme sledovat děj povídky. Se šikanou se v příběhu setkáváme postupně, situace ale vygraduje v momentě, kdy už děti čekají přímo na východ Slunce. V tu chvíli Margotin spolužák William iniciuje její zavření do skříně, kde následně Margot zůstává po celé dvě hodiny, kdy si ostatní děti užívají slunečních paprsků. V momentě, kdy se děti po západu Slunce vrací zpět, si uvědomují, co provedly a vydávají se ke skříně, do které Margot zavřely. V okamžiku otevření skříně povídka Raye Bradburyho končí.

Po **seznámení dětí s předlohou** jsem se setkala pouze s pozitivními ohlasy. Všem členům skupiny připadala povídka velmi zajímavá, hned po prvním přečtení následovala spontánní diskuse o motivacích jednotlivých postav, o prostředí Venuše, které ve skupině probouzelo fantazii i další kreativitu. Na základě pozitivních reakcí skupiny na způsob, jakým bylo téma odlišnosti i šikany v povídce zachycené, jsme se tedy společně shodli na tom, že se tento materiál stane ideálním východiskem naší inscenační práce. Jako pozitivum jsem vnímala, že jsme v rámci předlohy měli velký prostor pro dotváření vlastních situací, pro hledání motivací jednotlivých postav i pro práci s tvorbou jejich charakterů. Mohli jsme se tak ponořit do tématu v příběhu podobně starých dětí ve fiktivním světě, což jsem považovala vzhledem k citlivosti všech členů skupiny za velké pozitivum. Fikce nám poskytovala bezpečnější prostředí, měli jsme díky ní pevně stanovenou kostru příběhu i základní dějovou linii. Zároveň jsem si ale uvědomovala, že dramaturgická práce bude vyžadovat výrazné úpravy fabule povídky. Za jednotlivé cíle této inscenační práce bych tedy označila zkušenost s divadelním projevem, vybudování charakteru vlastní postavy a její převedení na jeviště (vstup do role), prohlubování dovedností práce s hlasem i tělem v rámci jevištního projevu skupiny i jednotlivce, seznámení s tvorbou inscenace inspirované textem, prohloubení vztahů ve skupině díky sdílení konkrétního

tématu i díky dalšímu společnému procesu. Nakonec z tohoto inscenačního procesu pramenila i další nečekaná a pro mě nejzásadnější hodnota - tedy vytvoření nečekaně silného pouta a přátelství napříč celou skupinou. Myslím, že tato hodnota postupně sílila hlavně na základě společných zážitků v podobě festivalů a přehlídek, kterých jsme se následně s inscenací *Děšť a pak ticho* zúčastnili.

V rámci společných setkání jsme se v hodinách dramatické výchovy nadále věnovali tématu odlišnosti jedince od skupiny a šikany. Na problematiku jsme už ale nahlíželi skrze perspektivu příběhu. Nejdříve jsem považovala za důležité získat o příběhu povídky *Celé léto v jediném dni* co nejvíce možných **informací a materiálů**. Sběr materiálu zde samozřejmě probíhal rozdílně v porovnání s předchozími inscenačními procesy, i tak bych ale tento bod považovala v mnohém za podobný. Jednalo se zde o maximální možné vytěžení informací nejen z tématu, ale i ze samotné povídky, kterou jsme se v prvním kroku snažili společně analyzovat. Vytvořili jsme si časovou osu příběhu, abychom pochopili a jednoznačně a přehledně viděli, v jakém pořadí se odehrály jednotlivé situace. Originální povídka není napsaná chronologicky, autor povídku skládá z informací tak, aby je čtenáři během čtení postupně odhalovali. Při zpracování povídky do divadelního tvaru jsme tedy museli (a vzhledem k autorskému vkladu skupiny jsme i chtěli) do textu zasáhnout v mnoha různých rovinách.

Na základě situací mezi dětmi v prostředí Venuše jsme mohli z příběhu alespoň částečně vyčíst jejich pravděpodobné vztahy ve skupině, charakterové rysy a motivace. Tyto informace jsme se následně snažili zpracovat a na jejich základě pak improvizovat v konkrétně zadaných situacích. Díky improvizacím a další práci s charaktery postav jsme potom pronikali hlouběji do příběhu a přirozeně jsme si do něj mohli přidávat další motivy a spojitosti. Abychom pochopili postavy dětí, které obývají Venuši, procházeli jsme společně několika tematickými lekcemi, při kterých jsme si vytvářeli prostředí, ve kterém ději žijí, kde se vzdělávají, malovali jsme si mapu podzemních chodeb, vymýšleli jsme aktivity, kterými se děti mohly bavit ve svém volném čase atd. Bylo v této fázi nutné, abychom všichni věděli, jak život na Venuši funguje, abychom si vysvětlili (nikoli podle textu, ale už podle své vlastní fantazie) všechny nejasnosti. Odpovídali jsme si tedy na otázky, kde mají děti rodiče, zda se s nimi vídají, jestli

mohou mít na Venuši domácího mazlíčka, co se stalo s naší planetou, jestli děti mohou chodit ven do deště, jak vypadá jejich denní program, jestli jsou paní učitelky jedinými dospělými na planetě a mnoho a mnoho dalších. Fantazie ohledně vytváření vlastního světa na planetě Venuši neměla žádných mezí. Bylo pro nás důležité, abychom všechna tato fakta dobře věděli, jelikož se jednalo o důležité pozadí příběhu, na základě kterého jsme pak mohli lépe pochopit konkrétní situace již předávané divákům.

Po společném získání všech možných informací o životě na planetě Venuši jsme měli k dispozici velké množství materiálu, a to nejen v textové podobě. Disponovali jsme podrobnou mapou planety Venuše, zásobníkem zábavných aktivit pro trávení volného času, pohybovými rituály, které symbolizovaly konkrétní činnost, jež se na Venuši každý den opakovaly. Situace ze života dětí postupně získávaly své obrysy v podobě vytvářených etud s konkrétním zadáním nebo v rámci improvizací v jednotlivých prostředích, která jsme se skupinou vytvářeli v prostoru. V rámci této fáze práce jsem také považovala za důležité, aby si každé z dětí vytvořilo svou vlastní postavu, která planetu Venuši obývá. Společně se skupinou jsme se shodli na tom, že by mezi postavami neměla chybět Margot a William, další postavy už potom mohly mít jakákoli jména a jakékoli příběhy. Tvorba těchto příběhů skupinu velmi bavila. Každý si měl pro svou postavu sepsat něco jako životopis, tedy co nejpodrobněji popsat všechna fakta, povahové rysy postavy, její vztahy v rodině, co má postava ráda, jaké aktivity se na Venuši nejraději věnuje a nakonec i její vztah ke Slunci. Pokládali jsme si otázku, zda se všechny postavy na východ Slunce těší, jestli si některé z postav pamatují doteky slunečních paprsků, jestli mají v živé paměti ještě nějaký zážitek ze Země... Děti si za svou vytvořenou postavu vyzkoušely i napsat dopis z Venuše svým rodičům. Bylo velmi zajímavé, nakolik se jednotlivé postavy lišily. Tato rozdílnost nám potom byla velkým zdrojem při stavbě konkrétních dramatických situací v rámci inscenace. Za velmi důležité jsem v rámci této práce považovala také nahlédnutí na situaci skrze vidění Williama (chlapce, který v povídce i v naší inscenaci iniciuje šikanu Margot). Přemýšlením nad jeho jednáním a následným vytvořením jeho vlastního příběhu jsme mohli jeho činům mnohem lépe porozumět, vnímat je s nadhledem a uvědomit si tak, že postavy nejsou pouze černobílé ale že rozdílné zázemí i prožitky mohou v konkrétních situacích velmi ovlivnit jednání člověka.

Po shromáždění nejrůznějších druhů materiálů a informací k příběhu jsme se začali intenzivně zabývat **dramaturgií** inscenace. Měli jsme již představu, jak by se měl příběh vyvíjet, museli jsme si ho ale značně upravit tak, aby byl pro diváka srozumitelný, aby se na něj divák mohl naladit a zásadní informace byly předány čitelně tak, že po nich není potřeba pátrat. Vytvořili jsme si tedy společně se skupinou stručný přehled, kdy jsme si z původní povídky chronologicky vypsali zásadní dějová fakta celého příběhu. Tato fakta nám utvořila kostru, kterou jsme se mohli řídit a kterou jsme následně obohacovali autorskými situacemi. Zpětně vnímám jako zásadní, že jsem tento dramaturgický krok neudělala sama bez souboru, jelikož jsem původně uvažovala tak, že by bylo rychlejší a pravděpodobně i efektivnější stanovit si předem vývoj inscenace. Díky skupinové práci na dramaturgii jsme ale mohli tento oblouk vytvářet společně, což se velmi zúročilo při samotné stavbě inscenace i v dalším uvažování skupiny o dramaturgii obecně. Vysvětlili jsme si, jakou roli mají jednotlivé fáze inscenace, např. v čem je důležitá expozice, co si můžeme představit pod pojmem katarze, co vlastně znamená rytmus inscenace a jak ho můžeme ovlivnit. Skupina opět při této práci projevila své nadšení a zápal do tvorby, i když u této aktivity byla znatelně aktivnější děvčata, chlapci už se opět těšili spíše na samotné zkoušení v prostoru. Touto cestou tedy vznikl náš první bodový scénář, na jehož základě jsme se již mohli pustit do samotné stavby jednotlivých situací a následně kompletní inscenace.

Víkendové soustředění nám opět poskytlo čas a prostor na **tvarování inscenace**, na koncentrovanou a intenzivní práci a také na prohloubení vztahů ve skupině. Díky bodovému scénáři a také hlubokých znalostech skupiny o celém příběhu i jeho postavách, jsme v rámci zkoušení postupovali překvapivě rychle, zároveň ale bylo složitější motivovat některé členy skupiny k dlouhodobějšímu soustředění, které bylo v této fázi vyžadováno. Skupina sice měla zkušenost s prací na předchozí inscenaci *Sto a pak možná*, v tomto případě se ale jednalo o mnohem propracovanější divadelní tvar postavený na rytmických částech. S tím byl přirozeně spojený i náročnější proces tvarování. Eva Machková ke specifickým režie v dětském divadle uvádí: „*Ve finální fázi ovšem vedoucí dětského souboru musí mít materiál utříděný a uspořádaný, a jestliže děti prošly mnohaměsíčním tvořivým procesem, kterého se doopravdy aktivně účastnily, může ve fázi dokončovací a dotvářecí dávat dětem pokyny jako režisér. I to má*



*svůj výchovný význam: je to fáze, která není tak zábavná a zajímavá, jako byly fáze hledání, rozhodování a vymýšlení, ale je u každé tvořivé práce nutná, neboť bez elaborace nelze mluvit o hotovém díle.*"<sup>55</sup> V průběhu zkoušení inscenace jsme také věnovali hodně času zpracování zvuku deště, který vytrvale provází obyvatele Venuše. Mluvili jsme o představě, že by bylo ideální, kdyby zvuk deště zněl po celou dobu inscenace a pouze na krátkou chvíli východu slunce by tento zvuk ustal. Chtěli jsme tak divákům více zprostředkovat intenzitu ticha, která nastala, když na Venuši v našem příběhu přestalo pršet. Nechtěli jsme ale volit zvuk z reproduktorů, naopak jsme se snažili najít něco, s čím by děti mohly doslova přijít a přinést tak tuto atmosféru s sebou. Něco, s čím by se jim podařilo déšť přímo vytvořit. Vzhledem k technickým znalostem dětí mě nepřekvapilo, když okamžitě přišly s nápadem, že by oni sami mohli zvuky deště nahrát do telefonu přímo před diváky a následně nastavit, aby se zvuky neustále opakovaly ve smyčce. Tento princip nakonec doopravdy skvěle fungoval a v kontrastu s písní *Svítlí slunko*, se chladný zvuk z telefonů ukázal jako vhodný nositel atmosféry planety Venuše. Telefony nakonec byly jedinou rekvizitou, která se v inscenaci vyskytovala. Vedle jejich zvuku pak atmosféru Venuše dokreslovaly dvě lampičky vytvářející tmavší osvětlení scény, které se pouze v momentě východu slunce za pomoci reflektoru rozjasnilo. Důležitým prvkem byly dle mého názoru také kostýmy, které podtrhovaly monotónnost prostředí. Všechny popsané prostředky nebyly ale zásadní, jelikož inscenace stála primárně na autenticitě projevu všech členů skupiny a na jejich energii.

Inscenace *Déšť a pak ticho* měla svou **premiéru** v březnu 2019 v rámci divadelního festivalu NaNečisto. **Zpětná vazba** od lektorského sboru nám opět poskytla velkou oporu při další práci na inscenaci. Na základě jejich vnímání příběhu a následných rad, jsme v inscenaci udělali několik změn, které přispěly k lepší čitelnosti děje. Následně jsme takto upravenou inscenaci zahráli na krajském kole Dětské scény v Lounech, kde nás překvapily podmínky hracího prostoru, ve kterém nebylo možné pracovat se světlem nebo zatemnit prostor. Pozitivní zpětná vazba, která po našem představení od lektorského sboru následovala, nás tedy velmi potěšila: „*Soubor Stonožka ve sprše (vedoucí Bára Gréeová) přivezl inscenaci povídky Raye Bradburyho Celé léto v jediném dni pod*

---

<sup>55</sup> Machková, 2007, s. 170.

názvem *Děšť a pak ticho*. Ta byla lektorským sborem nominována na celostátní přehlídku. Soubor je složený z dětí osmi až devítiletých, v jejich interpretaci velice citlivě vedené režisérkou je vše čitelné, uvěřitelné a sdělení naprosto jasné. Tematicky se inscenace zaměřuje na vztahy mezi dětmi, neakceptování jinakosti.<sup>56</sup> Na inscenaci jsme tedy nadále pracovali a po několika **reprízách** v Mostě nás čekala tři představení na Dětské scéně ve Svitavách. Přehlídka pro nás všechny byla velmi intenzivním a zásadním zážitkem. Soubor se zde celkově sblížil a dostalo se nám opravdu velkého množství inspirace od jiných souborů. Zkušenost s hraním tří představení v jednom dni pro nás všechny znamenala získání nových zkušeností z různých oblastí, od vypořádání se s novým prostorem, přes různé reakce diváckých skupin, až po práci s energií v rámci jednotlivých repríz. Rozborové semináře (ať už ty dětské nebo s odbornými lektory) nám nabídly další množství různých podnětů a zpětnou vazbu jsme si mohli přečíst i v naší první obsáhlejší recenzi: „*Podruhé se na této přehlídce objevila dramaturgie povídky Raye Bradburyho Léto v jediném dni, kterou tentokrát představil soubor Stonožka ve sprše, ZUŠ F. L. Gasmanna, Most pod vedením Barbory Gréeové. Souboru se podařilo jednoduchými, ale účinnými divadelními prostředky nastolit atmosféru života na Venuši. Obrazy každodenních rituálů odkazují k uniformitě a šedi života na Venuši. K výrazným prostředkům vytvářejícím prostředí patří také zvukový plán – neustálý a protivný zvuk deště. Zároveň je zdařile prezentováno očekávání mimořádné události, východu slunce a představ, jaké o něm mají ti, kteří si na něj nepamatují v kontrastu se vzpomínkami Margot. To přispívá k uvěřitelné motivaci vztahu dětí k ní a naopak. Jednoduchými, ale účinnými prostředky je vyvolán pocit vycházejícího slunce. Jednání hráčů je soustředěné a partnerské. Jedním z otazníků inscenace je funkčnost lampiček po stranách jeviště. Jejich význam tkví v posílení atmosféry pochmurnosti, kde je nutné svítit pouze umělým osvětlením, což je možné vytvořit běžným jevištním svícením. Další významnější funkci ale neměly nebo nebyla odhalena. Dramatické lince a napětí by patrně pomohlo zdůraznit tíživost situace Margot zavřené ve skříni. Nevidíme příliš její omezení, nevidíme ani její snahu dostat se ven. Soubor by jistě našel způsob, jak to udělat důrazněji. Také je nevyužita příležitost více odlišit hru dětí v pochmurné atmosféře deště a v době, kdy jsou v zajetí slunečního svitu. Nabízí se možnost více využít*

<sup>56</sup> Vordová, Deník Dětské scény, 2019/0, s. 17.

*vytvoření kontrastu těchto dvou odlišných situací. Inscenaci by také slušel jednoznačnější závěr. Tato dramatizace známého textu je dokladem velmi dobré práce s dětským kolektivem, která dala vzniknout ucelenému, dobře komunikujícímu tvaru.*"<sup>57</sup>

Společně se zkušenostmi a inspirací jsme ze Svitav odjížděli také s pozváním do Jindřichova Hradce na divadelní festival Dadainspirační dny, což pro nás bylo velkým potěšením. Na tomto festivalu se také členové skupiny poprvé setkali s možností účasti na vzdělávacích seminářích s odborníky. Postupně se nám tedy otevíraly další a další cesty a impulsy ke společné tvorbě.

#### **6. 4. Soubor Stonožka ve sprše a inscenace *kulato.barevno*.**

Hned na úvod popisu tohoto inscenačního procesu i stavu skupiny je třeba zmínit, že se jednalo o tvorbu z velké části ovlivněnou důležitými aspekty. První změnou, která ve skupině nastala, byl obchod dvou členek, které se začaly věnovat jiným aktivitám. Bohužel ještě zásadnější a znatelnější změnou, která ovlivnila celkové fungování skupiny i jednotlivců nejen v aktuální situaci ale i v budoucnu, byl začátek šíření viru Covid-19.

Na další inscenaci jsme se skupinou začali pracovat ve školním roce 2019/2020. V hodinách dramatické výchovy jsme společně diskutovali o pro skupinu **zajímavých tématech**. Dostali jsme se tak jen o kousek dál od reflektovaného tématu v předchozí inscenaci. Mluvili jsme velmi často o tématu odlišnosti. O tom, jak se studenti cítí nekomfortně, když jsou v nějaké skupině oblečení jinak než většina. O tom, jak si připadají divní, když je zajímají jiné věci, když se se svými přáteli chtějí bavit o tématech, která ostatním v dané sociální skupině připadají moc dětská nebo trapná. V rámci tohoto tématu jsme se dotkli velkého množství nejrůznějších situací, které následně přinášely (například i formou asociací) nové a další myšlenky. Zazněly úvahy o tom, jak je pro lidi kolem nás velmi snadné odsoudit na základě prvního pohledu někoho, koho neznají. Při rozkrývání dalších vrstev tématu odlišnosti jsme se nakonec dotkli i různých onemocnění nebo psychických poruch. Jedna z dívek si na základě této diskuse vzpomněla na svého kamaráda, kterému lékaři diagnostikovali poruchu

---

<sup>57</sup> Cisovská, Deník Dětské scény, 2019/4, s. 94.

autistického spektra a celé skupině vyprávěla jeho příběh. Studenty téma velmi zaujalo a chtěli se o něm dozvědět více informací. Na základě diskuse jsme se tedy rozhodli na naše další setkání přinést **materiály, týkající se tohoto tématu**. Hned při další hodině dramatické výchovy jsme se setkali s různými internetovými články, odbornými náhledy na tuto diagnózu, rozhovory s rodiči, jejichž dítěti byla PAS diagnostikována... Mezi materiály jsem také přidala **knihu Naokiho Higašidy A proto skáču**, která byla vyprávěním a popisem vnitřního světa třináctiletého chlapce s těžkou formou autismu. Kniha nám zprostředkovala vzhled do prožitků a pocitů vrstevníka členů skupiny, o to více tedy studenty zaujala. Vzhledem k tomu, že zájem o téma autismu během několika dalších týdnů ve skupině nadále přetrvával, jsme se ho rozhodli zvolit jako východisko k naší další inscenační práci. Samozřejmě jsme si uvědomovali, že bude velmi důležité zjistit o autismu co nejvíce možných informací. Také jsme si hned na začátku pojmenovali, že bychom toto téma nechtěli zpracovat do sentimentálního nebo kýčovitého divadelního tvaru. Dali jsme si za cíl prozkoumat co nejvíce svět dospívajícího s PAS a následně ho za pomoci inscenace zkusit zprostředkovat i divákům. Stejně jako napsal Naoki Higašida v předloze své knihy: *„Spousta autistických dětí nemá žádný prostředek, který by jim umožnil vyjadřovat, co cítí. Tím pádem je tu i spousta rodičů, kteří vůbec netuší, co si jejich dítě myslí. A proto bych si moc přál, aby vám tato kniha třeba jen trochu pomohla pochopit, co se v nás odehrává.“*<sup>58</sup> Do inscenační práce jsme vstupovali s představou, že budeme zkoušet uchopit tento svět v prostoru, že budeme objevovat nové přístupy a že nás i samotné téma povede k nahlížení na inscenační tvorbu z jiného úhlu pohledu. Nečekali jsme ale, že se dostaví komplikace, které naši práci na několik měsíců úplně pozastaví.

Opatření související s rychlým šířením nemoci Covid-19 ochromila prezenční výuku a my jsme se několik měsíců mohli setkávat pouze přes obrazovku. Výuka literárně-dramatického oboru skrze videohovory mi zpočátku připadala nereálná. Protože jsem cítila potřebu udržovat stálý kontakt se skupinou a podporovat ji, nakonec jsme společně vymysleli řešení, která nám tento úkol pomohla realizovat. Jelikož se neustále opakovaly a vracely zákazy i karantény, bylo složité udržet ve skupině motivaci ke společné práci. Bylo tedy

---

<sup>58</sup> Higashida, 2016, s. 15.

v těchto momentech (ještě mnohem více než obvykle) velmi důležité nabízet dětem rozptýlení od jejich zajetých stereotypů. Podporovat je v této složité situaci, která byla právě pro adolescenty pravděpodobně nejnáročnější. Nacházeli se přeci jen v období dospívání, kdy je více než důležité být v pravidelném kontaktu se svými vrstevníky, nacházet si nové vztahy, budovat je a objevovat hodnoty přátelství i prvních romantických vztahů. Jedná se o období, kdy se dospívající upíná spíše ke své vrstevnické skupině a potřebuje se v tomto prostředí i realizovat. S tímto vědomím jsem se tedy snažila pracovat se skupinou primárně na základě jejich potřeb, chtěla jsem studentům nabízet aktivity pro rozptýlení. Zadávali jsme si různé dramatické aktivity pro práci venku, vyráběli jsme, četly jsme, vyvářeli jsme videa, zvukové nahrávky i koláže a mnoho dalšího. V rámci online výuky ale nastaly i hodiny, kdy byli studenti velmi unavení a tak jsme si primárně povídali o tom, jak se mají, jak toto období zvládají, co jim dělá radost. Práce na inscenaci šla přirozeně s ohledem na potřeby skupiny při prvních karanténách nejdříve stranou. Když se časem ukázalo, že se pravděpodobně nejedná o úplně krátkodobé řešení, začali jsme si všichni na model distanční výuky (i když s nelibostí) zvykat. Se skupinou jsme se pomalu vraceli k tématu autismu a diskutovali jsme o možnostech, které nám situace nabízela. Společně jsme se nakonec shodli, že budeme v práci na inscenaci pokračovat na dálku v podmínkách, které máme k dispozici. Vzhledem k jednoznačně zvolenému tématu (i knize *A proto skáču*, s níž jsme chtěli pracovat), jsme začali důkladným čtením a následně **vytvářením různých zvukových i obrazových koláží na základě textů ze zmíněné knihy**. Studenty jsem se snažila neustále propojovat do skupin, ve kterých spolu běžně nebyli v intenzivním kontaktu, aby spolu neztráceli spojení. Vytvořené materiály jsme si následně prezentovali při online setkáních. Vzhledem k našim diskusím o dalším směřování inscenace jsme se také shodli na důležitosti příběhu, který by mohl divák v rámci inscenace sledovat. Ideálně jsme chtěli propojit pohled na svět chlapce s autismem v kontrastu s pohledem zdravého dospívajícího jedince. Kritérium epického textu i dvou pohledů na podobné životní situace splňovala **knihy Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho***. V této knize totiž vystupuje jako hlavní postava dívka Pamela a její bratr Jeremiáš, který má poruchu autistického spektra. Autorka v knize popisuje život těchto sourozenců z pohledu Pamely, dává nám nahlédnout do jejich rituálů i krizových situací. Uvědomovali jsme si,

že je kniha napsaná poněkud černobíle (postavy jsou zde až příliš rozděleny na ty dobré a zlé), zároveň v jistých situacích autorka bohužel sklouzává ke kýči nebo povrchnosti, což byl pro nás úplný opak toho, jaké jsme si od inscenace kladli očekávání. Po postupném přečtení knihy, které jsme naštěstí mohli realizovat i při distanční výuce, jsme se shodli na tom, že se z knihy *Řvi potichu, brácho* budeme spíše inspirovat jednotlivými situacemi a postavami, nebudeme se ale snažit o dramtizaci příběhu. Tato myšlenka nám fungovala dohromady i s představou, že bychom literární předlohu Březinové mohli propojit s texty Higašidy. Na jednotlivé situace bychom poté mohli nahlížet jak z pohledu Pamelu, tak i z pohledu Jeremiáše, jehož texty by pramenily právě z knihy *A proto skáču*. Období izolace jsem tedy využili primárně k seznámení se s textovými předlohami a také k tvorbě různých video i audio materiálů, vycházejících z konkrétních situací v textech.

Po návratu prezenčního vzdělávání bylo fungování členů skupiny distanční výukou znatelně ovlivněné. Na skupině jsem nejdříve pozorovala nezvyklý odstup, ticho a uzavřenost. I když tato vlna u jednotlivých studentů zase poměrně rychle odezněla, proměnila se do extáze pramenící ze společného setkání a my jsme si tak opět pozvolně začínali zvykat na to, že při hodinách můžeme být skutečně fyzicky spolu. Práce na této inscenaci se kvůli komplikacím spojeným s koronavirem značně protáhla. Považovala jsem tedy za důležité zjistit od studentů, zda je téma autismu stále zajímavá a zda se mu chtějí i nadále věnovat. Vzhledem k proměně, kterou jsme si všichni během izolace prošli, jsem počítala spíše s variantou změny programu našich společných setkání. Všichni členové skupiny se ale jednohlasně shodli na dalším pokračování v této inscenační práci. K mému příjemnému překvapení jsme tedy mohli pokračovat na již plnohodnotném a prezenčním inscenačním procesu.

#### **6. 4. 1. Proces inscenace *kulato.barevno*.**

Začátek procesu inscenace *kulato.barevno*. byl vzhledem ke koronavirovým opatřením velmi specifický. Byli jsme tedy všichni nadšení, když jsme se mohli vrátit k reálnému setkávání a společnému tvoření v prostoru. Ve školním roce 2021/2022 jsme se snažili navázat tam, kde jsme v online světě přestali. Mohli jsme již počítat s tím, že jsou všichni členové skupiny podrobně

seznámení s literaturou, ze které jsme chtěli vycházet a že máme všichni základní znalosti o tom, co porucha autistického spektra znamená. I přes tento základ, ze kterého jsme mohli vycházet, jsem cítila potřebu zprostředkovat studentům více informací o dané problematice. Nechtěla jsem, abychom na jedince s PAS nahlíželi s lítostí (jak měli tendence někteří členové skupiny po přečtení knihy *Řvi potichu, brácho*), ale abychom se snažili nahlédnout do jejich světa, pokusit se ho vidět jejich očima, a tím se i vnitřně obohatit. Bylo mi jasné, že se v rámci inscenace nebudeme snažit o realistické nebo psychologické herectví chlapce s autismem. Vedla jsem tedy skupinu cíleně k hledání divadelního znaku nebo metafory pro toto ztvárnění. Abychom ale mohli fungování světa autisty porozumět, potřebovali jsme o něm získat **mnohem více informací**. Tuto naši potřebu jsem shodou náhod sdílela s mým bývalým pedagogem z mosteckého gymnázia, který mi okamžitě zprostředkoval kontakt na paní Hřibovskou. Paní Hřibovská je speciální pedagožkou na speciální škole v Chomutově, kde se již několik let věnuje právě práci s autistickými chlapci ve věku od šesti do osmnácti let. Návštěva tohoto zařízení, kterou nám paní Hřibovská umožnila, nám zprostředkovala úplně nové vidění tématu autismu. Mohli jsme se seznámit přímo s prostorem, kam denně chlapci dochází, kde mají své pomůcky, své hračky. Bylo nám vysvětleno, jakými způsoby se chlapci vzdělávají, jak probíhají jejich dny, co se děje, když mají záchvat, nebo z čeho mají radost. Možnost otevřené, upřímné diskuse o autismu s člověkem, který se v tomto prostředí takto intenzivně pohybuje, pro nás znamenala úplný zlom v inscenačním procesu. Jelikož paní Hřibovská o všem mluvila velmi pozitivně a s radostí, nikdo z členů skupiny už při inscenačním procesu na téma nenahlížel smutně nebo s lítostí. Paní Hřibovská nám totiž přímo zprostředkovala nové vidění této problematiky, a to nás nesmírně posunulo nejen při další práci, ale i při celkovém nahlížení na poruchu autistického spektra.

Dalším krokem, který nás při práci na inscenaci čekal, byla tvorba **dramaturgicko-režijní koncepce**. Věděli jsme, že v inscenaci budeme pracovat s dvěma literárními předlohami, měli jsme určené situace, jejichž místo jsme v inscenaci vnímali jako podstatné. Na základě nasbíraného materiálu jsme si vytvořili bodový scénář, ze kterého jsme mohli přehledně vyčíst, jak by měly jít jednotlivé situace za sebou. Chtěli jsme inscenací zprostředkovat vidění konkrétních situací očima autisty, zásadním krokem pro nás tedy také bylo nalézt

v textech případný druhý pohled na konkrétní situace. Snažili jsme se tedy texty a dramatické situace skládat tak, aby se vzájemně doplňovaly a zprostředkovaly tak divákovi komplexní vhled do těchto situací z obou úhlů pohledu. Po práci na dramaturgické složce inscenace se nám odkryla mnohem přehlednější cesta, kterou jsme se následně mohli při práci na inscenaci vydat. Stále před námi ale byl velmi náročný úkol, kterým bylo převedení pohledu autistického chlapce do dramatických situací. Hledali jsme nějaký **divadelní znak, metaforu**, která by nám pomohla tento obsah uchopit. Nejprve jsme pracovali především s rituály, které jsou lidem s PAS velmi blízké. Následně jsme zkoušeli pracovat se zvukovými nahrávkami, vytvořenými při distanční výuce. Nic z těchto nápadů se ale neukázalo jako funkční řešení. Oporu jsme nakonec našli právě v knize *Řvi potichu, brácho*, kde si s sebou postava Jeremiáše neustále nosí pokličku, pro něj velmi osobní věc, která ho uklidňuje. I paní Hřibovská na naší exkurzi zmiňovala, že chlapci často přináší do školy věci z domácnosti, které jsou pro ně na určitý časový úsek nezbytnou součástí. Z předlohy Ivony Březinové jsme také již předem vybrali více situací, ve kterých se jedná o Jeremiášově oblíbeném hrnečku. Rozhodli jsme se tedy, že symbolem pro Jeremiáše nám bude modrý smaltovaný hrneček. I modrá barva nakonec hrála v inscenaci důležitou úlohu a nesla určité sdělení. V knize *Řvi potichu, brácho* byly jednotlivé dny označené barvami, jelikož se Jeremiáš díky této pomůcce v týdnu lépe orientoval. S konkrétně barevným dnem, bylo tedy spjaté i pravidlo, že členové domácnosti vždy chodí v určené barvě. Motiv barvy i situace, které předloha přinášela, nás velmi oslovily. Navíc jsme při našem průzkumu zjistili, že za barvu autismu je označována modrá barva. Vybrali jsme tedy modrou barvu jako hlavní scénografický prvek i jako divadelní znak pro poruchu autistického spektra. Při další práci jsme následně zužitkovali i vytvořené rituály, které jsme stále považovali za velmi důležitou součást inscenace i tohoto tématu.

Po dalším zkoušení toho, co nám mohou nabízet zvolené materiály, a jak s nimi zacházet tak, aby byly jako divadelní znak pro diváka čitelné, jsme se pustili do samotného **tvarování inscenace**. V rámci pohledu na svět přes postavu s PAS jsme vycházeli z jednotlivých rituálů, přičemž dostatečně silný základ pro vytvoření Jeremiášova světa nám poskytla primárně kombinace hrnečku a modré barvy. S těmito výrazovými prostředky už šla samotná stavba jednotlivých situací poměrně lehce, zároveň jsme si ale přitom museli dávat



pozor, abychom nesklouzli k nechtěnému patosu. Snažili jsme se na inscenaci nahlížet laskavě a pokud to situace dovoľovala, tak i s humorem. Abychom se vyhnuli psychologickému nebo realistickému herectví, které by v tomto případě bylo nežádoucí, obsadili jsme do postavy Jeremiáše čtyři dívky. Tato kolektivní role nám umožnila věcný a nepřehrávaný herecký projev i práci s gradací v momentech, kdy jí bylo potřeba. Vzhledem k přirozenému napojení dívek, které tuto postavu ztvárňují, jsme mohli pracovat i s určitou pohybovou stylizací, kdy jsme všechny pohyby postavy minimalizovali nebo postavili na již zmíněné rituálnosti. Dalšími postavami, které v inscenaci vystupují, jsou Pamela (sestra Jeremiáše), maminka sourozenců a Patrik (Pamelin kamarád ze školy). Postavu Patrika jsme se také inspirovali z knihy Březinové. Jedná se chlapce, který se ve škole s Pamelou postupně sbližuje, přičemž se Pamela nakonec dozvídá, že má Patrik Aspergerův syndrom a tito dva v sobě na konci příběhu nacházejí jistou oporu. Kromě zmíněných postav se ještě v inscenaci můžeme setkat se základními typy kamarádek ze školy, či s postavou paní učitelky. Nejde ale o postavy, které by měly v inscenaci moc prostoru, jelikož nám slouží spíše pro dotváření prostředí a také pro občasně odlehčení dramatických situací. **Motivacemi jednotlivých postav** jsme se zabývali velmi do hloubky. I členové skupiny se totiž setkávali poprvé s náročnějším vstupem do role, která má konkrétní povahové rysy a zároveň prochází nelehkými situacemi. Velmi důležité pro nás bylo, aby kolektivní postava Jeremiáše nevyznívala smutně a aby se nám podařilo ukázat divákům jeho vnímání světa. Další práce na jednotlivých hereckých projevech nás ještě čekala po jednotlivých reprízách na základě zpětné vazby, kterou jsme od diváků postupně získávali.

K poněkud zmatené a neusazené **premiéře** došlo v rámci krajské přehlídky Dětská scéna v Lounech v dubnu roku 2022. Jelikož byl divadelní tvar velmi čerstvý, podepsala se na premiéře nervozita. Soubor ale v rámci představení fungoval skvěle a zúročilo se v něm napojení i důvěra, která panuje mezi členy skupiny. V několika momentech totiž došlo k výpadku textu u jednotlivců nebo ke zmatení v akci, studenti ale neváhali a vzájemně si během představení pomáhali. Toto fungování mi udělalo opravdu velkou radost a velmi jsem ho ocenila, jelikož se zde osvědčily právě vztahy členů souboru, což mi v danou chvíli připadalo mnohem důležitější než přesně odehraná premiéra. K našemu milému překvapení nakonec i lektorský sbor reagoval na představení

pozitivně, což nás velmi motivovalo do další práce na inscenaci: „Podobný způsob práce se scénickými složkami zvolila vedoucí i v režii inscenace kulato.barevno. dalšího mosteckého souboru Stonožka ve sprše, kdy se pokusila společně s herci zprostředkovat vnitřní svět autistického kluka skrze čistě divadelní prostředky. Za citlivost, nápaditost, odvahu a výjimečné herecké výkony získal soubor ocenění poroty za originální přístup k práci se scénickými prostředky s doporučením do širšího výběru na celostátní přehlídku.“<sup>59</sup>

#### **6. 4. 2. Reprízování inscenace kulato.barevno.**

*kulato.barevno.* se stalo prozatím nejvíce reprizovanou inscenací souboru Stonožka ve sprše. Kromě tří repríz v mostecké ZUŠ se soubor zúčastnil festivalu Dětská scéna ve Svitavách, kde si opět zahrál hned tři představení: „Mostecký soubor dlouho a intenzivně ohledával téma autismu. Inscenace je pouze zlomkem materiálu, který tento výzkum přinesl. Její síla je však procesem výrazně ovlivněna. Poměrně známou předlohu Ivony Březinové, ze které trochu lezou dráty didaktických cílů, doplnili inscenátoři úryvky z knihy, jejíž autor se pokouší popsat specifika svého vlastního – autistického – světa. Umožňují tak dvojí pohled na postavu s poruchou autistického spektra – pohled zvenku a zevnitř. Zdá se skvělé, že se vyhýbají vnějškové, realistické nápodobě chování této postavy, ale snaží se spíše vytvořit mozaiku vnějších a vnitřních znaků, pocitů, metafor. Postavu bratra s autismem hrají čtyři herečky, jejichž jedinou rekvizitou s proměnlivým významem jsou modré smaltované hrnky a modrá barva, která postupně vytváří obrazce na bílé podlaze. Inscenace však vede naši pozornost ještě jednou cestou – příběhem dívky Pamel, jejíž život je zásadně ovlivněn soužitím s autistickým bratrem a maminkou samoživitelkou. Tento dějový rys inscenace je stejně něžný a křehký jako herečka, která Pamelu hraje, přesto má však velkou sílu a dokáže předat tíživost situace mladé dívky a její nenápadnou statečnost. Inscenace nevydírá, nepoučuje, spíše nás zve ke své snaze cosi zahlédnout, uchopit a pochopit. A činí tak velmi zaujatě a soustředěně. Volí minimalistické prostředky, nepracuje příliš s dynamikou, s vnějšími efekty, obsahuje velmi stručné dialogy, mikrosituace, střídme fyzické jednání. Přesto je

---

<sup>59</sup> Burianová, Deník Dětské scény, 2022/0, s. 14.

*její cesta dějem i tématem přitažlivá a možná i v jistém slova smyslu napínavá.*<sup>60</sup>

Ve Svitavách došlo v souboru zároveň k přelomovému bodu, kterým jsem byla velmi potěšena. Jelikož soubor dlouhodobě bojoval s velkou nervozitou, zkoušela jsem před hraním jeho členy různě motivovat k zahazení stresu a navození radosti z hraní. Vytvořili jsme si tak společné rituály, které v nás aktivovaly energii a těšení se. Během příchodu diváků do sálu se ale často studenti dostali zpět do silného pocitu nervozity. Bylo tomu tak i přes to, že jsme si vždy říkali, že nejdůležitější pro skupinu je, aby si hraní užila, že o nic jiného nejde. Ve Svitavách jsme po prvním hraním měli společnou diskusi o nervozitě a trémě. Sdílela jsem se studenty své vlastní pocity před hraním a že určitá míra nervozity je zdravá, neměla by ale překročit hranici, kdy se budou více bát než si hraní užívat. Skupině jsem tedy pro nadcházející představení zadala jediný cíl - tedy zkusit si ho co nejvíc užít. Jako motivaci za užití představení, jsem vzhledem k začínajícímu létu skupině přislíbila velký košík plný jahod. K mému překvapení opravdu nastal při tomto představení určitý zlom a na studentech bylo jasně vidět, že si hraní užívají, že jsou na jevišti přítomní a spolu. Tato zkušenost mě velmi potěšila, jelikož studenti byli po představení nadšení - poprvé radost z bytí na jevišti umlčela jejich vnitřního policistu a oni si tak představení naplno užili. Pravděpodobně je k tomuto zlomu u některých jedinců potřeba určitý počet repríz, což jsem si zpětně uvědomila i sama na sobě. Nechci tím říct, že už skupina nebude nikdy na jevišti nervózní, je ale dle mého názoru velmi důležité, že si společně prošli touto zkušeností a že si ji mohou při dalších reprízách opět navodit.

Po Dětské scéně ve Svitavách nastala v souboru jedna proměna. Jediný chlapec v kolektivu Tadeáš se rozhodl věnovat spíše hudebním zájmům, od září tedy přestal hodiny dramatické výchovy navštěvovat. O alternaci jsem tedy požádala Adama, který začátkem školního roku 2022/2023 docházel druhým rokem do stejně staré skupiny pod mým vedením. Adam byl velmi šikovný a s dívkami ze souboru Stonožka ve sprše si rozuměl. Zásadním pro nás ale při jeho příchodu bylo, abychom mu zprostředkovali co nejvíce informací o autismu, které jsme během inscenačního procesu získali. Adam se role Patrika ujal velmi dobře, místy ale bylo z jeho projevu cítit nejistotu v rámci jednotlivých motivací,

---

<sup>60</sup> Hrnečková, Deník Dětské scény, 2022/5, s. 88.

a tak tato postava mohla na diváka působit trochu roboticky. Bylo tedy podstatné nepodcenit další společnou práci na motivacích i charakteru postavy Patrika. V tomto obměněném složení jsme se v říjnu zúčastnili bechyňského Nahlížení, kterým již soubor vykročil do světa studentského divadla. Díky tamním dílnám i celému konceptu přehlídky se opět divadelní uvažování členů souboru výrazně proměnilo a posunulo. Příjemnou reprízou pro nás všechny bylo hraní na festivalu Katedry výchovné dramatiky Děti - výchova - divadlo, kde jsme se také setkali s konstruktivní a pozitivní zpětnou vazbou. Podnětnou zpětnou vazbu, kterou jsme na jednotlivých přehlídkách či festivalech získali, jsme se snažili co nejdříve zpracovat do inscenace tak, abychom ji i nadále posouvali a nenechali ji stát na místě. Naším (prozatím) posledním hraním, byla účast na krajském kole soutěže literárně-dramatického oboru ZUŠ, odkud jsme byli nominováni do celostátního kola. I když mi systém soutěží není blízký, jsem ráda, že se soubor bude moci inspirovat tvorbou ostatních základních uměleckých škol z celé České republiky. Kromě tohoto reprízování bychom ještě velmi rádi nadále spolupracovali s paní Hřibovskou, která nám nabídla hraní u nich ve škole pro rodiče tamních studentů. Myslím, že toto hraní by pro nás mělo klíčovou hodnotu, budeme se tedy v budoucnu snažit o jeho realizaci.

## 7. Reflexe vlastní autorské tvorby

### 7. 1. Možná úskalí a přínosy autorské tvorby s dospívajícími

Při snaze o formulaci textu pro tuto kapitolu jsem narazila na skutečnost, že je pro mě velmi obtížné definovat obecně platná úskalí či přínosy autorské tvorby s dospívajícími. Není tomu tak proto, že bych si jimi nebyla jistá, nebo je neuměla pojmenovat. Je pro mě ale problematické označit, co můžeme při takové práci považovat za úskalí, a co naopak za přínosy. Každý inscenační proces autorského divadelního tvaru je natolik specifický a mnohvrstevnatý, že je pro mě těžké označit konkrétní aspekty za pozitivní či negativní. Úskalí a přínosy jdou dle mého názoru při autorské tvorbě s dospívajícími natolik ruku v ruce, že se jen těžko dají oddělit. Inspiraci ale naopak můžeme čerpat z obou dvou těchto skupin. Právě z toho důvodu jsem se rozhodla tuto kapitolu propojit. Protože každé úskalí můžeme vnímat jako přínos, a naopak.

Práce na každém autorském divadelním tvaru s dospívajícími je specifickým, náročným a neustále se **proměnlivým procesem**. Je těžké dopředu určit, jakým směrem se bude práce ubírat, jelikož naším hlavním východiskem jsou členové skupiny. Právě tato skutečnost je současně pozitivním i negativním aspektem celé autorské tvorby. Na jedné straně nám totiž může poskytnout ničem **neomezenou inspiraci a svobodu v tvorbě**, na straně druhé může být **nestálost a dlouho trvající neznalost** vývoje inscenace pro pedagoga těžce zpracovatelnou komplikací. Pokud totiž chce, aby byla inscenace výsledkem společné práce, měl by být neustále otevřený nově přicházejícím impulsům i změnám v postojích studentů ke konkrétním tématům. Tento přístup s sebou ale nese velkou trpělivost, ochotu odstupovat ze svých vlastních nápadů a podporovat nápady skupiny.

Pedagog by také měl být připraven na značnou **proměnlivost svých příprav**, jelikož správné naladění skupiny na práci je základem podnětí kreativity a tvořivosti členů skupiny. Měl by tedy být schopný na atmosféru ve skupině pohotově reagovat a na jejím základě pak případně **proměňovat směřování nejen každého společného setkání, ale také výsledného tvaru**. Je proto velmi výhodné, když je pedagog ochoten v rámci své práce

improvizovat, inspirovat se podněty přicházejícími od skupiny. Právě konkrétní skupina by mu totiž měla být největší inspirací a základem pro jeho další práci.

Pedagog by měl naslouchat skupině i v případě, kdy se stane, že chce v rámci své autorské tvorby skupina reflektovat téma, kterým se již pedagog v minulosti zabíral s jinou skupinou. Vzhledem k neustále se opakujícím tématům (jejichž souvislost s vývojem jedinců a jejich vnímání okolního světa je jednoznačná) může být pro pedagoga velmi snadné **sklouznout k zajetým inscenačním principům**, které se mu již například v předchozí inscenaci osvědčily. Pedagog se následně může ocitnout v situaci, kdy čerpá ze svých předchozích zkušeností do takové míry, že pouze následuje své ozkoušené a známé principy. Tímto způsobem si pak bohužel sám znemožňuje další a nové objevování inscenačních postupů. Pro pedagoga je naopak velmi výhodné, když je schopen **čerpat inspiraci ze svých předchozích divadelních tvarů a na jejím základě dále posouvat svou tvorbu**. V takovém případě roste s každou svou další inscenací nejen on, ale také studenti, kteří se v rámci hodin dramatické výchovy vzdělávají. Jedná se o velmi citlivý a niterný proces. Je vždy tedy na samotném pedagogovi a jeho vlastním úsudku, aby sám reflektoval, do jaké míry se svou dřívější tvorbou inspiroje a své myšlenky posouvá dál. Případně, aby si uvědomil, do jaké míry následuje své vyzkoušené a funkční principy, které třeba v jeho aktuální inscenaci nemají ani plné opodstatnění. Sama jsem si již ve své praxi mnohokrát v rámci tohoto zkoumání uvědomila, že bych přirozeně následovala již vyzkoušenou (a někdy tím pádem i pohodlnější a snazší) cestu. V těchto situacích pro mě ale je velmi důležité, abych naopak hledala nové způsoby, jelikož právě tak mohu dál posouvat sama sebe, a v důsledku toho i své studenty. Právě vystupováním ze svých bezpečných a zajetých principů budeme **rozšiřovat vlastní hranice a tím dál probouzet i svou tvořivost a kreativitu**.

Vzhledem k této dynamice je o to důležitější, aby pedagog **nepodcenil reflexi** každého setkání i dalších impulsů, se kterými skupina přišla. Je totiž právě na něm, aby si následně utřídil, jak by se s nimi dalo nadále pracovat, a jak z nich co nejvíce vytěžit, i kdyby jen pro tvorbu aktivit v dalších hodinách dramatické výchovy. Materiál získaný při autorské tvorbě nemusí (a dokonce by ani neměl) být všechen zužitkován a vyčerpán přímo ve finálním divadelním

tvary. Vzniká proto, abychom se na jeho základech v rámci procesu dostávali hlouběji k jádru zkoumané problematiky, a aby k nám následně mohly přicházet další a další podněty. Reflexe tohoto procesu a rozhodnutí, jaké materiály budeme nadále prozkoumávat, stojí právě na pedagogovi, což je velká zodpovědnost, kterou by neměl v žádném případě podcenit. Eva Machková pojednává v knize *Jak se učí dramatická výchova* o vyučovacím procesu a Cangelosioho šestibodovém programu činnosti učitele při řízení třídy: „*Na tomto šestibodovém seznamu je nejdůležitější a nejvíce hoděn pozornosti učitelů fakt, že pouze jeden bod se týká vedení učebních činností, tj. vlastního průběhu hodiny, zatímco čtyři body jsou věnovány přípravě učitele a samostatný závěrečný bod hodnocení, které provádí učitel po skončení hodiny, bloku hodin, či určitého časového období, a do něhož zahrnuje reflexi vlastní práce. Proces dramatické výchovy tedy obsahuje i práci učitele mimo hodinu, která - ne-li časově, tedy jistě významem - převažuje nad její realizací v kontaktu s žáky.*“<sup>61</sup> Reflexe pedagoga by tedy v rámci autorského inscenačního procesu neměla být opomíjena, a to jak v jeho průběhu po jednotlivých setkáních, tak i v rámci celkového vývoje skupiny a jejího dalšího směřování. Díky této rekapitulaci totiž pedagog získá tolik potřebný **přehled rozvoje jednotlivců, ale i skupiny jako celku**, a následně se před ním objeví další možnosti společné práce.

## **7. 2. Zásadní kroky při práci na první autorské inscenaci**

Ve své diplomové práci popisují čtyři inscenační procesy se dvěma skupinami studentů. Na základě těchto procesů pojmenovávám zásadní kroky při inscenační práci na autorském tvaru. Tyto závěry samozřejmě nepokládám za obecně platné, jedná se pouze o mé zkušenosti, které touto cestou formuluji.

Společným bodem obou dvou skupin a popisovaných procesů vzniku inscenací *My Story* a *Déšť a pak ticho* je, že se v případech obou souborů jednalo o jejich první zkušenost s inscenační prací. Bylo pro mě tedy nezbytné, aby tyto procesy provázelo seznamování studentů s jevištními prostředky, s divadelním znakem, zkratkou, ale také se základními divadelními pojmy, jako jsou dramaturgie, scénografie a další. Vysvětlení základů této divadelní teorie přímo v rámci jejich vlastní inscenační práce se u obou skupin osvědčilo jako velmi

---

<sup>61</sup> Machková, 2007, s. 60.

nosný postup. Skupiny se díky postupnému seznamování s jednotlivými složkami stavby inscenace mohly dostávat v procesu postupně hlouběji, a nové poznatky ihned praktikovat a ohledávat v praxi. Motivace studentů do inscenační práce díky této zkušenosti přirozeně stoupala, a dodnes má vzestupnou tendenci. V prvních inscenacích těchto souborů bylo vedle **seznámení skupiny s tvorbou divadelního tvaru** dalším základním cílem **prohloubení vztahů ve skupině**. Díky práci na autorských inscenacích s tématem, které v dané skupině rezonovalo, docházelo ke sblížení členů skupiny. Nahlédnutí na téma z různých úhlů pohledu, jeho zkoumání i formulování vlastních myšlenek, zpracování těchto myšlenek do dramatických situací, hledání divadelního znaku... To vše byly fáze, které postupně provázely skupinu a díky kterým se studenti seznamovali s principy stavby autorského divadelního tvaru, ale i mezi sebou.

Je velmi výhodné, aby se první inscenace souboru dotýkala **témat pro studenty aktuálních**. Při popisu inscenačních procesů *My Story* a *Děšť a pak ticho* jsme si mohli všimnout, že témata obou skupin si byla ve výsledku velmi podobná, pouze zasazená do odlišných příběhů. U obou dvou inscenací se jednalo o téma odlišnosti jedince od kolektivu, jeho vyčlenění z kolektivu. Obě dvě skupiny pracovaly s konkrétním typem postavy, která iniciovala vyčlenění jedince z kolektivu, ke které zbytek skupiny vzhlížel. V rámci obou inscenačních procesů jsme ale s touto postavou pracovali tak, aby členové skupiny nahlédli i na vnitřní motivace jejího jednání. Aby pochopili, z jakých důvodů může mít zobrazovaná postava právě takové povahové rysy. Práce na tomto tématu z různých úhlů pohledu byla pro konkrétní věk zásadní, jelikož se studenti i ve svých reálných životech setkávali s podobnými situacemi. Příčinu **opakování těchto témat a jejich podobnosti** můžeme nalézt ve vývojové psychologii, jelikož právě tento konkrétní věk pravidelně přináší svá specifická sociální témata. Může se tedy pravděpodobně pedagogovi v průběhu jeho praxe stát, že budou skupiny během let přicházet stále s podobnými tématy. Výzvou pro pedagoga potom je, aby k jednotlivým inscenacím přistupoval vždy odlišně, i když se v nich reflektují stejná témata. Aby stále vycházel primárně z potřeb skupiny, aby naslouchal konkrétnímu sdělení, které si skupina přeje v inscenaci zobrazit.



Díky práci na inscenacích *Děšť a pak ticho* a *My story*, a jejich následnému reprízování, se soubory obohatily o svou **první divadelní zkušenost**, která zahrnovala získání **základních schopností jevištního projevu, hraní v odlišných prostorách** (které s sebou přirozeně přinášely rozdílné podmínky i různé divácké skupiny), ale i **ztvárnění vlastního tématu do autorského divadelního tvaru**. Členové jednotlivých skupin se naladili na společnou práci a vytvořili se mezi nimi pevné vztahy, které byly nosným základem pro další fungování souborů. První inscenace obou dvou souborů byly zásadní pro naši další společnou práci, i pro atmosféru jednotlivých setkávání. Díky společným prožitkům, získaným při inscenačních procesech i při reprízování inscenací, jsme se mohli následně posunout dál, za hranici nám již známého. Mohli jsme jít více do hloubky nejen v oblasti zkoumaných témat, ale také v divadelních prostředcích, kterými jsme je následně předávali divákům.

### **7. 3. Zásadní kroky při práci na dalších společných inscenacích**

Již na druhých autorských inscenacích popisovaných skupin (*Puš Ap, kulato.barevno.*) jsem pozorovala velkou proměnu. S postupem času si začali být studenti ve svém jevištním projevu jistější a tedy i odvážnější. Odvaha se propisovala i do práce v hodinách dramatické výchovy, kde studenti postupně sami chtěli více objevovat a překračovat hranice toho, co již mají vyzkoušené. **Se stoupajícím věkem a stoupajícími zkušenostmi pak stoupá i kvalita jejich divadelního přemýšlení**. Aby k tomuto procesu mohlo dojít, neměl by ale pedagog zapomínat na to, že se jedná o dlouhodobý vývoj a že by nároky na **jednotlivé inscenační procesy měly vždy odpovídat schopnostem a věku členů skupiny**.

Nedílnou součástí rozvoje skupin je také **vývoj a dynamika jejich vztahů**. Čím více se členové skupin znají mezi sebou i s pedagogem, čím více k sobě mohou být vzájemně otevření a důvěřovat si, tím lépe se bude celé skupině pracovat. Setkávání budou díky dobrým vztahům událostí, na kterou se budou všichni členové skupiny těšit a pravděpodobně k nim tak začne docházet i mimo hodiny dramatické výchovy. Přátelství, která ve skupině vzniknou, mají nepopíratelnou lidskou hodnotu, a studentům se často stanou oporou i do

budoucná. Toto sociální klima má přirozeně vliv i na fungování souboru na jevišti. V případě, kdy je soubor propojený a vztahy v něm funkční, se tento aspekt přirozeně propisuje i do jejich jevištního projevu. Studenti jsou na jevišti spolu, jsou přítomní, reagují na sebe a zároveň vědí, že jsou připraveni si kdykoliv pomoci nebo se podpořit.

Pokud se skupinou pedagog začne pracovat na dalším inscenačním procesu, při kterém už se nejedná o první zkušenost studentů, pravděpodobně tuto skutečnost znatelně zaznamená. Tvůrčí procesy inscenací *Puš Ap* a *kulato.barevno* byly značně ovlivněny právě získanými zkušenostmi studentů z našich předchozích společných projektů. Obě dvě **inscenace již pracovaly se základními schopnostmi a dovednostmi studentů, a kladly si tím pádem zase o něco složitější divadelní, i osobnostně-sociální cíle**. Zajímavým zjištěním je, že oba dva soubory i nadále pokračovaly ve způsobu práce, se kterým měly zkušenost ze své první inscenační tvorby. Oba dva soubory ale tento způsob rozvíjely a posunuly dál. Je v tuto chvíli právě na pedagogovi, aby tento rozvoj u skupiny inicioval, a probouzel v ní **zájem o komplexnější a složitější inscenační práci**. Pro uvedení příkladu z mé praxe: inscenace *Puš Ap* navázala v procesu na již vyzkoušený způsob práce, kdy skupina předchozí inscenaci také tvořila od tématu. Na rozdíl od inscenace *My story* se ale studentky pustily v rámci ohledávání tématu mnohem hlouběji. Jednalo se již v tomto případě o inscenaci postavenou primárně na konkrétních výpovědích, které nesly silné sdělení a podávaly jasnou zprávu. K této fázi by zajisté nemohlo dojít v případě, kdy by se členové skupiny neznali, kdyby necítili možnost se skupině s důvěrou otevřít. Zkušenosti děvčat nám během inscenačního procesu také umožnily pracovat s jasným divadelním znakem, se zkratkou, s metaforou. Mohly jsme díky jejich vzájemnému naladění i technickým dovednostem (mluva, pohyb v prostoru) vyzkoušet práci s jevištním uspořádáním do tvaru arény, které bylo pro soubor další výzvou. Prozkoumávat hloubku tématu i nové divadelní prostředky nám umožnila i inscenace *kulato.barevno*. I u této inscenace soubor v určitém slova smyslu navázal na svou předchozí zkušenost - tedy opět našel oporu pro zkoumané téma v textové předloze. Rozdíl v práci s tímto materiálem byl ale zásadní. Zatímco u inscenace *Děšť a pak ticho* soubor zachoval základní příběh a nadále ho obohacoval svým vlastní autorským vkladem, u inscenace *kulato.barevno* tomu bylo naopak. Soubor měl nejprve představu toho, jak by

měla inscenace vypadat, jaký pohled by měla divákovi zprostředkovat. Na základě této myšlenky poté hledal vhodné materiály a ty kombinoval tak, aby dosáhl svého cíle. V rámci zkoumaného tématu také zacházel mnohem hlouběji - zúčastnil se exkurze ve speciální škole, získával mnoho odborným materiálů i vlastních prožitků lidí, kteří se s tématem autismu setkali. Velkou výzvou v rámci tohoto inscenačního procesu také bylo zobrazení světa autistického chlapce pomocí divadelních prostředků. Tato práce byla velmi náročná vzhledem k nutnosti práce s jasným divadelním znakem, který by byl divadelně funkční a zároveň by umožnil divákovi nahlédnout na reflektované téma takovým způsobem, jakým jsme si přáli. Neméně složitou součástí tohoto inscenačního procesu byla také práce s dramaturgií. Opět bylo pro skupinu velkým kladem, že se již s prací na dramaturgické složce inscenace setkali v rámci procesu inscenace *Déšť a pak ticho*. Nebylo tedy pro ně dramaturgické přemýšlení něco úplně nového, zároveň se zde už ale jednalo o mnohem komplexnější a náročnější postupy.

Oba dva soubory šly v rámci inscenační práce svou vlastní cestou, oba dva se ale také s každou další inscenací znatelně posunuly. Je pro mě zpětně velmi cenné, že jsme si se skupinami před sebe kladli vždy **o něco náročnější cíle** a mohli jsme tak společně objevovat a **hledat nové cesty**. Abychom ale mohli i nadále pracovat s novým a neznámým, pustily se soubory po své poslední (výše popsané) inscenaci zase do jiného způsobu práce. Soubor Zbytky po inscenaci *Puš Ap* zpracoval knižní předlohu *Koho vypijou lišky* od autorky Lidmily Kábrtové. Zatímco soubor Stonožka ve sprše se po literaturou inspirované inscenaci *kulato.barevno*. bude v následujícím školním roce ubírat cestou vlastních autorských textů. Myslím si, že je velmi důležité, aby si každý soubor neustále hledal nové impulsy k práci, aby pro něj byla práce na inscenaci zábavná, ale aby jeho členy také neustále posouvala a rozvíjela. A to včetně samotného pedagoga.

## 8. Pojmenování vlastního postupu při tvorbě

### autorské inscenace s dospívajícími

Ve své diplomové práci jsem se věnovala popisu inscenačních procesů při práci na čtyřech autorských tvarech dvou skupin navštěvujících základní uměleckou školu. Na základě konkrétního pojmenování fází dílčích procesů v této kapitole definuji jednotlivé kroky, kterým jsme se při společné práci věnovali. Nejedná se o obecný návod na tvorbu autorské inscenace, ale o popis mé vlastní zkušenosti a nastínění cesty, kterou je možné při této specifické práci nadále (podle potřeb svých vlastních souborů) rozvíjet. V první kapitole jsem se zabývala otázkou, jaké konkrétní parametry by mělo splňovat autorské divadlo, abychom ho stále mohli za autorské považovat. Za autorské divadlo z mého pohledu můžeme označit takové divadlo, kdy je **vkład tvůrců natolik zásadní, že přímo ovlivňuje proces tvorby konkrétní inscenace i její sdělení**. Zásadní složkou při práci na autorském divadelním tvaru v dramatické výchově je **kolektiv**. Inscenace vzniká jako společné, kolektivní dílo, a to ve **všech fázích jejího procesu**. Skupina na základě své potřeby **sdílet dané téma** hledá své vlastní prostředky, divadelní jazyk i cestu k jeho ztvárnění. V rámci ohledávaného tématu inscenační proces posouvá celou tvůrčí skupinu, a následně její pohled na danou problematiku zprostředkovává i divákům.

Zmíněnými faktory autorské tvorby jsem se řídila také při práci na čtyřech inscenacích, jejichž procesy popisuji v diplomové práci. Právě na základě těchto čtyř inscenačních procesů následně pojmenovávám jednotlivé fáze mé vlastní práce na autorské inscenaci s dospívajícími. Popis jednotlivých fází doplňuji také o citace Milady Mašatové, jejíž pohled na tuto problematiku mi je blízký. Považuji za důležité nahlédnout na konkrétní kroky inscenačního procesu z různých úhlů pohledu. Způsob, jakým autorka pojednává o celém procesu vzniku inscenace, vnímám jako velmi inspirativní. Hned v úvodu zmiňuje zásadní myšlenku, která by i dle mého názoru měla být hlavním východiskem pedagoga dramatické výchovy v jakémkoliv inscenačním procesu, a se kterou se tak plně ztotožňuji: *„Jde o to mít chuť pořádnou, neodbytnou, mít přímo puzení pustit se do toho, mít poctivou chuť dělat a posléze i udělat s dětmi inscenaci, dělat a udělat ji s vědomím závaznosti a pracnosti, s plným vědomím očekávaných i krásně*

*nečekaných zádrhelů a obtíží, s jistotou, že výsledek nebude docela takový, jaký si budeme přát a jaký budeme čekat. Těšit se ani ne na to, až to bude a bude se to předvádět, ale na to, jak se na tom bude dělat.”<sup>62</sup>*

## **8. 1. Hledání tématu**

Prvním a zásadním krokem při práci na autorské inscenaci je hledání tématu, kterému by se následně skupina chtěla věnovat. V případě, kdy se chceme věnovat tvorbě autorského tvaru, bychom vždy měli rozhodnutí zpracovávaného tématu nechat primárně na skupině. Téma si můžeme se skupinou **pojmenovat cíleně** v rámci společných diskusí nebo aktivit, které k jeho formulaci směřují. Často se také stává, že téma **vyplyne na povrch samo**, například v situacích, kdy se zabýváme prací s literaturou, nebo v rámci aktivit v hodinách (improvizace, tvorba autorských textů a další). Pokud se tak stane, je vždy dobré se na téma soustředit a dát dostatek prostoru jeho prozkoumání. Je také možné, že se setkáme i s případem, kdy si již myslíme, že máme téma pojmenované a víme, kudy se bude naše další společná práce ubírat. V určitý moment (klidně už v další fázi práce na inscenaci) ale zjistíme, že téma nebylo správně pojmenované - bylo moc obecné, nebo že nás navedlo ještě na jinou cestu, k jiné, a v očích studentů zásadnější, problematice. Pokud nastane tato situace, je vhodné netrvat na původním plánu, ale přizpůsobit se této proměně. Hledat a objevovat dál. *„Hledat inspirativní námět, zajímavý podnět, téma - zkrátka to, pro co se nejen rozhodneme, ale pro co se pokud možno nadchneme.”<sup>63</sup>* I když se může zdát, že je tento proces někdy velmi náročný a občas i pociťově nikdy nekončící, pedagog i skupina (z mých zkušeností) vždy dokáže rozpoznat, kdy se v rámci procesu pojmenuje ona problematika, kterou se opravdu soubor chce nadále zabývat. V momentě, kdy se tak stane, se setkáme s velkým množstvím inspirace i s chutí k tvorbě v mnoha ohledech.

Samozřejmě je na místě, abychom **ověřovali**, zda je téma pro všechny členy skupiny dostatečně nosné, a zda by se jím opravdu všichni chtěli zabývat. Jako pedagogové můžeme také nabízet skupině **impulsy k dalšímu**

---

<sup>62</sup> Mašatová, 1985, s. 16.

<sup>63</sup> Mašatová, 1985, s. 18.

**prozkoumávání** zmíněných témat, vést o nich diskuse, přinášet k nim materiály a následně pozorovat, jakým způsobem se k tvorbě skupina staví. I když by pedagog měl v rámci této fáze přenechat rozhodování o zpracovávaném tématu studentům, je jeho neustálou úlohou podněcovat skupinu k jejímu dalšímu rozvoji. Pedagog by měl téma ověřovat v rámci různých aktivit. Jako impulsy k odkrývání dalších vrstev zkoumaného tématu mohou velmi dobře fungovat například tematické improvizace, zadání pro tvorbu dramatických etud nebo společné diskuse. Právě díky postupnému začleňování konkrétního tématu do rozdílných aktivit v průběhu několika setkání zjistíme, zda již pojmenované téma ve skupině rezonuje. Pokud členové skupiny na téma reagují stále pozitivně, zajímají se o něj a chtějí s ním (i po několika společných setkáních jemu věnovaných) nadále pracovat, můžeme si téma zvolit jako východisko pro naši další společnou práci.

## **8. 2. Hledání, ohledávání a sběr materiálu**

Následujícím krokem, který při práci na autorské inscenaci považuji za zásadní, je hledání materiálu, se kterým budeme v inscenaci pracovat, a ze kterého můžeme následně vycházet. Tento proces nám poskytne **východisko při další stavbě inscenace**. Na jeho základech se bude odvíjet následující inscenační proces. Čím více se do této fáze ponoříme, tím lépe se nám v budoucnu bude na inscenaci pracovat. Jde o fázi, kdy se se studenty snažíme zjistit co nejvíce podrobností o zkoumané problematice. Měli bychom se během tohoto procesu stát nejlépe odborníky na zkoumané téma.

Samozřejmě budeme postupovat jinak v momentě, kdy nám bude oporou literární předloha, a naopak v momentě, kdy budeme pracovat na základě toho, co nám nabídne zkoumané téma. V případě, kdy pracujeme **s předlohou**, je v této fázi velmi důležité **podrobit ji analýze**, dozvědět se o ní co nejvíce možných informací. Pokud pracujeme s příběhem, měli bychom si vyložit motivace postav, pojmenovat si jejich charakter, zkoumat prostředí, ve kterém se příběh odehrává... Čím více do hloubky se ponoříme, tím lépe. Neznamená to ale, že materiál, který v této fázi nasbíráme, musíme nutně použít v inscenaci. Naopak, tento materiál nám následně slouží jako východisko pro naši další práci. Rozhodnutí, jakým způsobem bude tento text figurovat ve finálním tvaru, je

pouze na nás. Můžeme na jeho základech stavět děj inscenace, můžeme se nechat inspirovat pouze jeho částmi nebo jednotlivými motivy, můžeme ho propojit s dalším materiálem a vytvořit tak montáž. V každém případě bychom ale před finálním rozhodnutím, jak budeme s textem dále pracovat, měli předlohu velmi dobře znát. Může nám být totiž velkou inspirací, která nám nabídne mnoho podnětů do inscenační práce.

I v případě, kdy se rozhodneme pracovat s literární předlohou, ale většinou v první řadě pojmenováváme reflektované téma. Je tedy v každé situaci velmi důležité, abychom se se souborem věnovali hledání, ohledávání a sběru materiálu v celkovém kontextu tohoto tématu. **Materiál se nám opět stane zásadní oporou,** a to hned z několika důvodů. Díky průzkumu dané problematiky (průzkum se může skládat z hledání odborných i laických článků, z rozhovorů se známým i neznámým okolím, z inspirace v literatuře atd.) získáme přehled o jejím obsahu. Také se nám přirozeně začnou hromadit další a další situace, které s tématem souvisejí, a které by mohly být vhodné ke zpracování v rámci našeho divadelního tvaru. Do fáze získávání materiálu bychom měli začlenit také informace **pramenící přímo ze skupiny** (společné diskuse se skupinou, aktivity související s reflektovaným tématem, psaní vlastních textů a mnoho dalších). Skupina je v tomto případě naším hlavním zdrojem, jelikož téma vychází ze zájmu členů. Tady je na místě připomenout myšlenku Josefa Kovalčuka, kterou jsem již uvedla v prvních kapitolách své diplomové práce: *„(...) dále následuje hledání materiálu, jehož prostřednictvím bude toto sdělitelné. Tímto materiálem nemusí být zdaleka vždycky literární text (ať už prozaický, básnický, dokumentární, či dramatický). Může jím být skutečná událost, výtvarný artefakt, pohybové cvičení a vztahy na jeho základě vznikající atd. Divadlo je v tomto případě suverénním uměleckým druhem, který se vymanil ze závislosti na literatuře, jež se stala pouze jednou z dílčích složek.“*<sup>64</sup> Nemusíme se tedy v rámci hledání materiálu nijak omezovat. Naopak, bude pro nás pouze pozitivem, když se do pátrání pustíme všemi možnými cestami.

Na základě získaných materiálů je pak vhodné, abychom se skupinou začali **pracovat v prostoru**, vyvářet dramatické situace, zkusit si s materiálem pracovat v rámci improvizací, objevovat, co nového nám nabízí. I tento praktický

---

<sup>64</sup> Kovalčuk, 2007, s. 39.

materiál (zásobník různých dramatických situací), je pro nás totiž zásadním východiskem v další práci. Díky zkoušení v prostoru již hledáme a zkoumáme, jak bychom mohli budoucí inscenaci uchopit. *„Hledat zajímavé možnosti, jak nalezené téma /předlohu/ inscenovat. Vycházet přitom zejména z pohybových, loutkohereckých i hereckých etud na uzlová místa děje, z etud na možnosti zajímavě a čitelně vyjádřit podstatné, z etud na možnosti řešení toho, co bude pravděpodobně nejobtížnější, z etud na postupně zpracovávané části námětu.“*<sup>65</sup> Tato fáze je z mé vlastní zkušenosti pro skupinu velmi zábavná, jelikož jde o moment hledání, moment objevování cest, kterými by se dalo pojednávané téma uchopit. Jde o krok do neznáma, který obvykle bývá velmi adrenalinový. Pokud v této fázi cítíme, že se skupina do tématu stále více noří, můžeme si být jisti, že jdeme správnou cestou. *„První období práce na nové inscenaci je plné nadšení. Všichni mají spoustu nápadů, v etudách se přímo překonávají, jsou hraví, bezprostřední, jejich fantazie nemá břehy; vedoucí by tu měl být pedagogem, který víc podněcuje než ovlivňuje, víc pozoruje, než ukazuje.“*<sup>66</sup>

### 8. 3. Práce s dramaturgií

Pokud se skupina nachází ve fázi, kdy má již jasně zformulované téma, a v průběhu jednotlivých hodin dramatické výchovy pracuje v rámci dramatických situací s materiálem, který se tématu týká, měl by pedagog přikročit k řešení dramaturgické složky inscenace. Samozřejmě je nutné, aby pedagog průběžně reflektoval všechny předchozí fáze, a na jejich základě se mu již pravděpodobně bude tvořit určitá představa možné budoucí inscenace (stále by se mělo jednat o představu inspirovanou především skupinou, nikoli o představu čistě pedagogovu). Vzhledem k tomu, že pojednáváme o inscenační práci s dospívajícími, je vhodné, aby pedagog přistupoval ke skupině **partnersky a aby studenty dramaturgickou částí provedl**, aby na ní pracovali společně. V kontrastu s předchozím krokem jsem ve své praxi zaznamenala, že dramaturgie není z pohledu studentů oblíbenou součástí tvorby, i tak bychom je ale měli ke kolektivní práci motivovat. Právě v této fázi práce totiž utváříme kostru inscenace. Můžeme vycházet právě z nasbíraného materiálu: z konkrétních situací, z textů, z čehokoli, co se nám při předchozí fázi osvědčilo.

---

<sup>65</sup> Mašatová, 1985, s. 18.

<sup>66</sup> Mašatová, 1985, s. 19.



Většinou se v rámci tohoto kroku již ve skupině ozývají návrhy, kudy by mohla inscenace směřovat, jaký by mohl být její oblouk. Je výhodné, když pedagog ve skupině iniciuje přemýšlení o celkové stavbě inscenace. Možným zadáním pro otevření diskuse nad touto problematikou je vytvoření krátkých dramatických situací nebo jen živých obrazů, které by zachycovaly vývoj inscenace. Studenti si díky této aktivitě pojmenují **nejzásadnější body inscenace**, což nám bude velkou oporou při tvorbě. Zároveň díky této aktivitě budeme moci nahlédnout na inscenaci jako celek a to v prostoru, což nám samo o sobě nabídne mnoho další inspirace.

Ve fázi inscenačního procesu, kdy se věnujeme dramaturgii, bychom měli být schopni pojmenovat: oblouk inscenace, její základní situace, sdělení, které inscenace přináší. Měli bychom znát postavy, které budou v inscenaci vystupovat a obeznámeni bychom měli být také s jejich motivacemi, s jejich charaktery. Pojmenované by mělo být také prostředí, kde se příběh, který bude divák sledovat, odehrává. V neposlední řadě je tato fáze propojena i s hledáním divadelního jazyka - tedy cesty, jakou bude inscenace promlouvat k divákovi a jak bude zpracována.

## 8. 4. Tvarování inscenace

*„Závěrečnou fází vytváření inscenace lze charakterizovat jako tvarování, spojené s pilováním, hledáním, vybíráním a fixováním divadelních prostředků z předchozí improvizací i debatní fáze, jako nahrazování jazyka literatury jazykem divadla. (...) Právě v této fázi lze názorně a jasně ukázat, co znamená udělat něco pořádně, vypracovat to se všemi detaily a plně za to odpovídat; dát členům skupiny na srozuměnou, že hrát divadlo neznámá jen vnější efekt, ale že je to velmi náročná práce.“<sup>67</sup>* Jak uvádí Eva Machková, fáze tvarování může být pro studenty opravdu náročnější fází. Zároveň se ale jedná o součást inscenačního procesu, ve které se studenti začnou k inscenaci stavět zodpovědně, začnou ji brát za svou a chtějí, aby došlo k její premiéře. Dle mého názoru studenty s jejich stoupajícím věkem tato fáze čím dál tím víc baví. Může jim totiž nabídnout **nové zkušenosti v oblasti jejich jevištního projevu**, objevují, jak spolu mohou fungovat na jevišti, pracují s motivacemi postav...

---

<sup>67</sup> Machková, 2007, s. 180.

I když jsou členové skupiny i nadále tvůrci, v určité fázi práce se k jejich roli postupně přidává i role samotných aktérů, která pro ně bývá velmi atraktivní. Samozřejmě jsou tyto dvě role i nadále obě aktivní, s postupující fází tvarování inscenace, ale vystupuje role aktéra do popředí.

Na začátku fáze tvarování jsme stále všichni aktivními tvůrci - **hledáme společně celkové uchopení inscenace**, hledáme vhodný divadelní jazyk, jehož určení má na další vývoj inscenace zásadní podíl. Stavíme za sebe situace tak, jak jsme si při dramaturgické práci stanovili. Zjišťujeme, že některé materiály, které jsme získali, se již do inscenace nehodí, nebo že naopak některých potřebujeme získat více. Postupně objevujeme, jak bude inscenace vypadat, necháváme se překvapovat novými situacemi a stále pro ně hledáme to nejvhodnější ztvárnění.

*„V další části práce by měl vedoucí být víc režisérem než je pedagogem. Měl by totiž dokázat z toho, co děti i on sám vymysleli a přinesli v počátečních etudách, vyjít a vytvořit si ucelenou představu o základním tvaru inscenace, o stavbě a řazení jednotlivých částí, o základním rytmu a atmosféře budoucího představení, o jeho výtvarné i hudební složce, o prostředcích, se kterými bude soubory pracovat. (...) Měl by umět dát práci systém, dokázat, aby se první scény ‚vyloupily‘ v hotovém tvaru a tím podnítit děti k dalšímu tvoření.“<sup>68</sup>*

Do **další fáze tvarování** se se skupinou dostáváme v momentě, kdy už do sebe postupně všechny složky inscenace začnou zapadat. Když jsme našli vhodný divadelní jazyk, funguje dramaturgická stavba inscenace a její scénografická složka, když už na sebe dramatické situace navazují tak, že dostává inscenace zajímavý temporytmus. Když nám inscenace postupně začíná sdělovat to, co jsme si na začátku kladli za cíl. V takovém bodu přecházíme do další části tvarování, k němuž se vztahovala i citace Evy Machkové z úvodu této kapitoly. Jedná se o fázi, kdy studenti začínají spíše pracovat na svých postavách, kdy se věnujeme práci s hlasem, s tělem, kdy již (samozřejmě s ohledem na věk aktérů) můžeme hovořit o hereckých úkolech při práci s postavou. Z tvůrců se stávají **aktéři**, které čeká při tvarování další úkol. Tato část inscenačního procesu s sebou nese také proměnu role pedagoga.

---

<sup>68</sup> Mašatová, 1985, s. 19.

I když je pedagog stále součástí tvůrčího týmu, je v této situaci jediný, kdo se na inscenaci dívá zvenku, s určitým nadhledem. Je to tedy v tu chvíli právě on, kdo začíná inscenaci **režirovat**. I když samozřejmě nemluvíme o režii v tom slova smyslu, jak je tomu u profesionálních divadel nebo divadel s dospělými. Jedná se o uchopení celkové inscenace tak, aby byla pro diváka srozumitelná, aby fungoval její temporytmus, aby sdělovala to, co soubor chce. Je právě na pedagogovi, aby motivoval studenty k fixování, aby společně pracovali na co možná nejlepší verzi jejich autorské inscenace. Samozřejmě opět v této fázi musíme brát neustále ohled na věk a specifika každé konkrétní skupiny. „*Myslím, že důležité je znát míru. (...) Znat míru v tom, co po dětech vyžadujeme při práci na zkouškách i při představeních. Míru v tom, co a kolik čeho do práce na inscenaci vložíme my sami: aby toho nebylo moc - aby totiž zůstalo dost opravdu tvůrčího prostoru pro děti, ale aby toho nebylo zase málo - protože na nás přece zůstává odpovědnost za výsledek. A to nejen za výsledek jednoho představení.*“<sup>69</sup>

I když tato fáze může být pro studenty náročná, jelikož vyžaduje určitou disciplínu a trpělivost, je pro ně zároveň i objevná, protože pouze v této fázi se setkávají se vznikem konkrétních dramatických situací pro konkrétní divadelní tvar. Jsou součástí inscenačního procesu od začátku do konce, a v této fázi již mohou vidět, co jejich několikaměsíční práce přináší.

## **8. 5. Reprízování inscenace**

Odměnou za náročnou fázi tvarování následně bývá již samotná premiéra. Při premiéře se soubor setká s první reakcí diváků, dozví se, jakým způsobem k nim došlo sdělení konkrétní autorské inscenace. Premiéra většinou bývá značně nervózní, jelikož se jedná o neusazený divadelní tvar. Záleží samozřejmě vždy na zkušenostech členů souboru, ve své praxi jsem se ale ještě nesetkala s tím, že by premiéra nebyla ovlivněna nervozitou aktérů. I vzhledem k tomuto výraznému aspektu je pro členy skupiny velmi cenná zkušenost reprízování.

---

<sup>69</sup> Mašatová, 1985, s. 23.

Reprízování (nejen) autorské inscenace je dobrým krokem z mnoha důvodů:

- Díky hraní v různých prostředích a pro různé diváky získají členové souboru jedinečné zkušenosti a schopnosti, které se jim následně mohou skvěle zúročit nejen při jejich další práci na inscenaci, ale také při jakémkoli vystupování v jejich budoucím životě.
- Soubor dostane ke své autorské inscenaci objektivní zpětnou vazbu, na jejímž základě se mohou posouvat nejen jeho členové, ale také inscenace jako celek. Studenti tedy zjistí, že je stále možnost inscenaci zlepšovat a naučí se více konstruktivně přemýšlet.
- Reprízování je jedinečná možnost, jak si mohou studenti vyzkoušet práci s již usazeným divadelním tvarem. Čelí totiž v tomto případě určité výzvě, aby se inscenace nestala naučenou, a aby její sdělení nezaniklo. S postupně odcházející nervozitou se postupně vytrácejí i zafixované dramatické situace, či motivace postav. Pro studenty může být dalším cílem právě práce na tom, aby kvality inscenace s reprízováním nezanikly.

Výše popsané hodnoty reprízování jsou pouze jednotlivými střípkami kvalit, které může souboru přinášet. Za velmi cenné považuji, že se soubor díky hraní jednotlivých představení v různých prostředích (ať už na festivalech, přehlídkách nebo jiných kulturních akcích) obohatí v rámci svých divadelních, kulturních i sociálních hodnot. V neposlední řadě také společné zážitky prospějí vztahům v souboru a posílí jejich stabilitu, což je i pro pedagoga vždy zásadním a vítaným přínosem. Milada Mašatová velmi výstižně pojednává o přínosech inscenování v oblasti dramatické výchovy: *„Aby jím byl pocit, že všechna práce, se kterou se setkávají při různých činnostech v dramatické výchově, je nejen zajímavá a zábavná, ale i smysluplná. Smysluplná proto, že obohacuje a že z tohoto maličkého bohatství lze i rozdávat.“*<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Mašatová, 1985, s. 24.

## 9. Závěr

Tvorba autorského divadelního tvaru s dětmi a mládeží je velmi komplikovaným procesem, výrazně specifickým pro každou jednotlivou skupinu. Vedoucí se v rámci tohoto procesu musí potýkat s mnoha náročnými úkoly i nejistotami. Mnohokrát se mu pravděpodobně stane, že i když se rozhodl vést inscenační proces nějakou konkrétní cestou, bude ji muset vzápětí změnit. Bude mít možná pocit, že již společně se skupinou našel inscenační klíč, nebo se jim podařilo definovat konkrétní téma/materiál, kterým by se skupina chtěla zabývat. Hned při dalším setkání ale může najednou celá situace vypadat opět jinak, a on tak bude začínat znovu a znovu. Bude právě na něm, aby stále předkládal studentům další impulsy k tvorbě, aby podněcoval jejich aktivitu, aby v nich probouzel chuť k divadelní tvorbě, která je zásadním prvkem při takové práci. Jedná se o dlouhou, nepředvídatelnou cestu plnou hledání.

I když se práce na autorské inscenaci skládá ze spousty neznámých, pozitiv, která nám každý takový proces přináší, v ní výrazně dominují. Práce na autorské inscenaci zprostředkovává studentům možnost vyjádření se. Umožňuje jim zformulovat své myšlenky, diskutovat o nich, rozšiřovat si obzory, uchopit reflektovaná témata tak, aby jejich sdělení bylo srozumitelné veřejnosti. Celý tento proces mohou následně vyjádřit svébytným uměleckým způsobem. Mohou hledat svůj vlastní divadelní jazyk, který by byl dle jejich požadavků pro dané sdělení vhodný. Mohou se realizovat, rozvíjet, a to jak v rovině osobnostně-sociální, tak i v rovině divadelní. K tomuto rozvoji přirozeně dochází s každým dalším inscenačním procesem, který začíná před pojmenováním tématu a zdánlivě končí s posledním představením. Slovo zdánlivě zde používám z toho důvodu, že konec inscenačního procesu je, dle mého názoru, jen těžce rozpoznatelný. Z jednotlivých procesů si totiž studenti i pedagog odnášejí nabitě zkušenosti, rozvíjí se dál v tom, co začali. Jak jsem poukázala i na popisu inscenačních procesů dvou rozdílných skupin - jejich tvorba na sebe neustále navazuje, jedna inscenace se prolíná s druhou a obě následně s těmi dalšími. Každá zkušenost tak členy jednotlivých skupin dál obohacuje.

Jelikož je každá skupina jedinečným, živým organismem, je pouze na pedagogovi, aby jí předkládal právě takové impulsy, které ji mohou posouvat

dál. Citlivost této práce je do velké míry ovlivněna tím, jak pedagog dokáže naslouchat potřebám členům skupiny. Práce na autorské inscenaci je tedy i pro něj neustále proměnlivým a obohacujícím procesem. Díky formulaci témat, která rezonují mezi studenty, díky naslouchání mladé generaci a jejich výpovědím, díky rozvíjení jejich vlastního divadelního jazyka, je pedagog v rámci autorské tvorby neustále inspirován. V případě, kdy se mu podaří motivovat skupinu do tohoto způsobu práce, kdy se setká s radostí z tvorby studentů, a s jejich touhou po objevování nových cest i možností divadla, je tímto procesem stále posouván i on sám. Nejdůležitějším aspektem autorské inscenační tvorby je právě chuť naslouchat skupině, chuť dávat i přijímat nové nabídky, chuť společně tvořit. Pokud se budeme do každé další práce pouštět s touto chutí, jen ztěžší se stane, že by nám tvorba zevšedněla.

Tato diplomová práce si v žádném případě nekladla za cíl definovat univerzální postup tvorby autorské inscenace s dospívajícími. Snažila jsem se spíše o zachycení jednotlivých inscenačních procesů ze své praxe, a následné pojmenování jejich společných bodů, které nás vedly k vytvoření inscenace. Volba tohoto tématu diplomové práce vycházela především z mé vlastní zkušenosti a potřeby vytvoření dalšího dostupného materiálu o autorské tvorbě. Za cíl této diplomové práce tedy považuji primárně přiblížení jednoho z mnoha možných postupů práce na tvorbě autorské inscenace s dospívajícími. Díky nahlédnutí do čtyř inscenačních procesů dvou skupin studentů na základní umělecké škole může čtenář lépe porozumět mému přístupu k této problematice. Snažila jsem se ve své práci vyzdvihnout přínosy autorské práce s dospívajícími, ale také pojmenovat, v čem je dle mého názoru tato tvorba obtížná. Závěrem bych ale ráda uvedla, že právě práce na autorských inscenacích zaujímá dle mého názoru v dramatické výchově jedinečné místo. Nabízí nám totiž společný proces hledání, nacházení, sdílení, pochopení, vzdělávání se i obohacování. A to je výjimečné propojení kvalit a hodnot ve formě, se kterou je navíc radost pracovat.

## 10. Seznam použitých zdrojů

BURIANOVÁ, Zuzana. *Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny*, 22. 4. 2022. Deník Dětské scény. 2022/0.

CISOVSKÁ, Hana. *Zapsali jsme z diskuse lektorského sboru: Déšť a pak ticho / Stonožka ve sprše*, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most. Deník Dětské scény. 2019/4.

CÍSAŘ, Jan. *Od malých jevištních forem k jinému divadlu - ale jakému?*. In: LÁZŇOVSKÁ, Lenka. *Divadla svítící do tmy*. Praha: NIPOS, 2006. ISBN 80-7068-192-6.

GRÉEOVÁ, Barbora. *Od formulování námětu a tématu k autorské inscenaci*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze. Vedoucí práce MgA. Mgr. Ivana Sobková.

HIGASHIDA, Naoki. *A proto skáču: vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Přeložila Anna KŘIVÁNKOVÁ. V Praze: Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-711-7.

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Nové cesty divadla: (k teorii studiových scén)*. Praha: Ústřední kulturní dům železničářů, 1986. ISBN 59-309-85.

HRNEČKOVÁ, Anna. *Zapsali jsme z diskuse lektorského sboru: kulato.barevno*. Deník Dětské scény. 2022/5.

HULÁK, Jakub. *29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu*. Tvořivá dramatika 1/2019. Praha: NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2019. ISSN 1211-8001.

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

KOVALČUK, Josef. *Znaky autorského divadla*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-86928-24-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

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.

MAŠATOVÁ, Milada. *Ke vzniku inscenace v dětském loutkářském souboru*. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed). *Čtení o inscenování a režírování v dětském souboru: / postřehy, názory, zkušenosti/*. Praha: Kulturní dům hl. m. Prahy, 1985, ed. Sešity dramatické výchovy, sv. 2, s. 16-24.

NEELANDS, Jonothan a Warwick DOBSON. *Drama and Theatre Studies*. London: Hodder Education, 2000. ISBN 0-340-75860-0.

ODDEY, Alison. *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. London and New York: Routledge, 1994. ISBN 0-415-04900-8.

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.

PAVLOVSKÝ, Petr. *Autorské divadlo*. In ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava (ed). *K problematice netradičního autorského divadla*. Praha: ČÚV SSM a ÚKVČ Praha, 1984.

SKÁLA, Pavel. *POEM MACHT FREI – Inscenační práce*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze. Vedoucí práce Prof. Mgr. Jaroslav Provazník.

THORPE, Jess a Tashi GORE. *A Beginner's Guide to Devising Theatre*. Great Britain: METHUEN DRAMA, 2020. ISBN 978-1-3500-9974-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VORDOVÁ, Renata. *Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny, 26. 4. 2019*. Deník Dětské scény. 2019/0.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Pět trutnovských dnů: V českém divadle se začíná prosazovat nová generace*. Tvořivá dramatika 2/2003. Praha: NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2003. ISSN 1211-8001.

Adam Šmejkal - hudební pedagog: *Mé pedagogické metody jsou asi příliš odvážné* [online]. Ponte reports, 1. 7. 2022. YouTube [citováno 10. 4. 2023] Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=RtE5guEUfJc>



## 11. Přílohy

### Příloha 1 - Scénář inscenace My story

*(Hudba, rozsvěcí se baterky v kvádrech a provádí rituály – Jana, Míša, Agáta, Klára, Anna, Linda, krom J se zhasíná. J si nanáší „make-up“, zhasíná, vychází, prohlíží se, přichází Ag + M)*

Ag : Teda Jančo, tobě to sluší!

M: No jo jako vždycky.

J: Ale ne holky, dneska vypadám strašně.

M: Nevypadáš.

Ag: Ty jsi pěkná pořád.

M: Máš novou rtěnku?

J: Jo, byly jsme včera v drogerii a máma mi ji koupila!

Ag: Počkej tu rosegold jak jsme na ni koukali?

J: Jasně, že je super?

M: Určitě.

Ag: Pane jo, ty se máš. Myslíš, že by mi slušela tak jako tobě?

J: Tak ji jdi zkusit.

Ag: Vážně? Děkuju!

*Ag odchází a nandává si rtěnku.*

J: Míšo, neuvěříš. Dneska ráno jsem měla tak hrozný kruhy pod očima! Jsem musela použít tolik korektoru.

M: Neboj, není to vidět. A jaký používáš odstín?

J: Většinou nula-dva, aby to vypadalo přirozeně.

*Ag přichází s „rtěnkou“ na puse.*

Ag: Tak co myslíte?

J: No dobrý.

M: Ale Janče sluší víc.

J : Vyfotíme se?

Ag : Jasně!

*Udělají pózu všechny, J + Ag se otáčí na M*

J : No ale my jsme chtěly samy jako dvojčata, víš?

*M odchází a obrací kvádr*

*Ag + J se vyfotí*

J : Tak asi ta první je nejlepší.

Ag : Určitě.

J : Ta půjde na Facebook.

Ag : A na snapchat!

J+Ag : A na instagram!

*(J odchází a sdílí fotku)*

J : Best #lasina #bff #like4like

*(vychází An + L + K + M)*

L : Máš novou rtěnku?

An : Nesluší ti.

K : Pěkná.

M : Celkem sluší.

*(věty se opakují a začnou se zrychlovat)*

Ag : A není to snad moje věc?!

*(odchází An + L + K + M)*

J : Nech je být, konečně ti to sluší.

Ag : Děkuju.

*(J odvádí Ag a přisunou kvádry k sobě)*

*(K vystupuje z kvádry, prohlíží se v sukni, Ag + J přicházejí)*

J : Hezká sukňě.

Ag : No jo, sluší ti.

K : Děkuju.

J : Kde jsi ji koupila?

K : V tom novém obchodě.

J : Můžu si sáhnout?

K : Jasně.

*(J jde ke K, sáhne si na „sukni“)*

J : To je samet, ne?

K : Já nevím.

J : Agi, tu musíme mít!

Ag : Ta ti bude slušet, když takhle sluší i Klárce.

J : Máš už něco večer?

K : Nemám.

J : Tak se uvidíme, ne?

K : Určitě

*(J + Ag odchází, An vychází)*

An : Klári, ten novej film jak na něj jdem večer, slyšela jsem, že je to fakt pecka!

K : Promiň, ale večer už mám něco jiného.

*(An otáčí kvádr a jde do něj, K se otáčí k J+Ag v kvádrech)*

K : Tak jdeme, holky?

*(J + Ag se uzavřou do kvádrů, K odchází)*

*(Zhasnou světla, všechny jsou v kvádrech)*

J : Jsem tolik šeredná.

M : Chci být hubená.

Ag : Mám křivé oči.

K : Nesnáším svoje vlasy.

An : Proč mám tak problémovou pleť?

L : Pro ty stehna mě nikdo chtít nebude.

*J rozsvěcí, cvičí*

*M rozsvěcí, klikuje*

*Ag rozsvěcí, jí okurky*

*K rozsvěcí češe si vlasy*

*An rozsvěcí, mačká bedára*

*L rozsvěcí, obaluje nohy „folií“*

*všechny najednou, zhasíná se*

*(L nakreslí tři pruhy na igelit - napsal Marek, vyjde z kvádru)*

L : Holky? (všechny vyjdou z kvádrů) Napsal mi Marek!

Ag : Počkej, jako ten Marek?

M : To se teda máš.

K : Měla bys mu napsat.

J : Ale ne dřív jak za deset minut, to by bylo pěkně trapný.

L : Tak já jdu na to.

*(L odchází)*

Ag : Marek je kus co?

M : Myslíte, že se k sobě hodí?

K : Jo.

J : Ani ne.

*(An nakreslí tři pruhy na igelit - napsal Marek, vyjde z kvádrů)*

An : Holky? Napsal mi Marek.

Ag : Počkej jako ten Marek?

M : To se teda máš.

K : Měla bys mu napsat.

J : Ale ne dřív jak za deset minut, to by bylo pěkně trapný.

An : Tak já jdu na to.

*(všechny jdou do kvádrů, J+Ag+K napíše Marek, tři pruhy, Ag vyleze)*

Ag : Holky? *(všechny vylezou)* napsal mi Marek.

J : Napsal mi Marek.

K : Napsal mi Marek.

L : Napsal mi Marek.

An : Napsal mi Marek.

*Míša odchází*

L : Jako Marek Novák?

An+Ag+K+J : Jo.

*(všechny odchází, mažou pruhy)*

J : Kašlu na něj.

K : A to vypadal mile.

Ag : Stojí mu to za to?

An : Nesnáším ho.

L : Je to hajzl.

*(zhasnou světla, hudba, přestavba)*

*(všechny kromě M přichází před řadu kvádrů a představují své profily)*

*(M je dál od řady ostatních)*

J : Jani Čka, bydlí v Most, nezadaná

Ag : Janičky Agátka, bydlí v Most, nezadaná

An : Áňule, bydlí v Most, nezadaná

L : Lin, bydlí v Most, v komplikovaném vztahu

K : Kláruš, bydlí v Most, nezadaná

*(Hudba, holky se rozchází, každá přesně ví, kam jde a dávají „likes“ - obtisky svých palců na jednotlivé krychle, všechny postupně řeknou status, ostatní se při statusu zastaví a pak pokračují v lajkování)*

*M mezitím zmateně chodí mezi nimi*

M : *(přisouvá svůj kvádr k ostatním) Vítejte na facebooku.*

*(Zbytek ukáže „like“, zhasnou světla, přestavba na původní místa.)*

*(Rozsvěcí se baterky v kvádrech a provádí rituály – J, M, Ag, K, An, L, všechny od barvy, igelit roztrhaný, ale s úsměvem, i když falešným.)*

## **Příloha 2 - Recenze na inscenaci My story**

### **Jaroslav Provazník - Přehlídka dětského divadla Louny, 21. 4. 2017**

Soubor Zbytky LDO ZUŠ F. L. Gasmanna z Mostu pod vedením mladé vedoucí Barbory Gréeové, odchovankyně Pavla Skály, připravil autorskou montáž My story, koncipovanou jako drť situací a dialogů, hraných paradoxně jako monology: každá z dívek na jevišti je uzavřena ve své „kleci“ obalené igelitem a vede si svůj monolog. Obraz nekomunikace a roztříštěnosti je místy působivý, ale práce na inscenaci je ještě dost – tak, aby téma bylo přesvědčivěji sděleno.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> PROVAZNÍK, Jaroslav. Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny, 21. 4. 2017. Deník Dětské scény. 2017/0, s. 14.

## **Karolína Pavloková - festivalový zpravodaj, divadelní BAF!, 26. 11. 2017**

Vcházíme do sálu, kde je scéna umístěna netradičně pod pódiem. Již při příchodu nás představení vtahuje do své atmosféry. Na alternativním jevišti stojí pět průsvitných budek, ve kterých klečí jakési černé víly.

Začíná hrát emocionální hudba a postupně se rozsvěcují bludičky. V první budce ruka maluje cosi na igelitovou stěnu. Poté na obličej. Dvě dívky vyjdou ven. „Ahoj Jani, tobě to sluší“. Rtěnka se stává hlavním tématem prvních pár minut. Tu střídá make-up, selfie, Facebook, like, hashtag, Instagram, trendy sukně, ... Nemaluješ se? Nejdeš s dobou? Zalez si zpátky do své budky! Nechcem tě na fotce! „Mám problematickou pleť!“ „Mám tlustý stehna!“ „Jsem ošklivá!“ „Chci být hubená!“ Tato fakta se stávají největšími problémy mladých dívek.

Důležitost Facebooku, nutnost začlenit se do kolektivu, potřeba jít s dobou, touha po líčení, to jsou témata obsažená v autorském představení ZUŠ Most. Barvičky, světýlka a průsvitné budky bohatě stačí vystihnout v krátkém časovém intervale každodenní problémy mladých dívek v dnešní době. Dívky si umí skvěle poradit s prostorem, ve kterém pomocí jednoduchých budek vytváří neskutečnou atmosféru. Jedinečnost představení dávají také vhodně zvolené barvičky, kterými dívky pomalovávají nejen igelitové stěny budek, ale i své obličej. „I kdybych vás neznala, tak poznám, že jste z Mostu. Přijde mi, že v září nafasujete barvičky, ...“ začíná svůj příspěvek do diskuze lektorka Kateřina Baranovská. Představení diváka upoutá, baví, zajímá. Jen možná pointa se trochu ztrácí.

My story slavila v září rok od svého vzniku, na letošním festivalu divadelníBAF! odehrála svou poslední reprízu.

### **Příloha 3 - Scénář inscenace Puš Ap**

*(Do tmy se pustí nahrávky: „Ideální holka by měla být usměvavá, veselá, přátelská. Umět všem pomáhat, ochotná pomoci vřdycky.“, „Ideální holka by měla mít jiskru, šmrnc, neměla by zkazit žádnou zábavu, měla by být chytrá, pravdomluvná a měla by být sympatická.“, „Pro mě je důležitější, aby byla hezká uvnitř než navenek, protože ono se to nitro odráží navenek. Hezká holka je dobrý člověk, a když se hezky upraví a usměje, tak je hezká každá mladá holka.“ Rozsvěcí se, postupně se všichni postaví, otáčí se k divákům a dělají si culík, nahrávky končí. Zpěv „Shape of you“ a upravování. S promluvou vždy krok dopředu.)*

Klára: Jsem hodná.

Anička: Jsem zábavná.

Dia: Nezkazím žádnou legraci.

Helča: Ráda pomáhám lidem.

Péťa: Jsem optimista.

Janča: Jsem empatická.

Míša: Stojím si za svým názorem.

Denča: Jsem usměvavá.

Linda: Jsem přátelská.

*(Všichni zdraví a posadí se do kruhu čelem k divákům. Áňa a Klára udělají pozdrav a také se posadí. Janča se otočí na Míšu.)*

Janča: Viděla jsi ten Lucky novej účes? To je fakt hrozný.

*(Míša se otočí na Lindu a přeříká jí drb, ale trochu to pozmění. Takhle se to zrychluje do šumu.)*

Denča: Slyšela jsi, že Lucka se nechala ostříhat na ježka?

*(Klára se otočí na Janču.)*

Klára: Slyšela jsi, že Lucka má nového ježka?

Janča: Jé, neslyšela. To je hezký.

Helča: Holky, já jsem slyšela, že Hanka šla včera na rande s hodně, ale hodně mírným podprůměrákem.

Holky: No to snad ne, Hani.

Áňa: Co je to podprůměrákem?

Klára: To je dělení kluků.

Helča: Máš podprůměr, průměr a nadprůměr.

Janča: A každá ta třída se ještě dělí na lepší, střední a horší. *(Postaví se a jde k Aničce. Rozhlédne se do davu a ukáže na nějakého pána.)* Třeba támhleten, to je úplně typickej nadprůměrák. Hele vidíš, jak se směje? Asi se mu líbím.

Péťa: Tak na toho si nevěř.

Janča: Hele, ty moc nemluv s těma stehnama.

Linda: No a co teprve ty? Takovej drátek do betonu.

Janča: Nikdo není dokonalej.

*(Zvedají se a jdou ke svým židličkám. Spustí se nahrávky: „Samozřejmě musí mít hezký oči, úsměv, vlasy, obličej samozřejmě celkově, hezký tělo a tak.“, „Modrý oči, bruneta.“, „Má hezkou postavu, hezkej obličej. Umí se i nalíčit, protože to je taky důležitý, to já neumím, no... Tak já nevím, co ještě by měla mít.“ Upravují se směrem do lidí. Janča, Klára a Áňa se po skončení nahrávek otočí a jdou doprostřed. Otočí se zády k sobě, čelem k divákům.)*

J, K, A: Takže, ahoj všichni.

K: Dnes vás naučím, jak se správně líčit.

J: Ukážu vám, jak správně sladit váš outfit.

A: A jak na krásné a zdravé vlasy.

K: Každá pleť potřebuje výživu. Takže naše líčení začneme speciálním krémem na výživu pleti.

*(Ostatní postupně odhazují účtenky a plní povely youtuberek.)*

J: Spodní prádlo je základ všeho. Musí být pohodlné, přiléhavé, ale hlavně pořádně sexy.

A: Jistě jste si už všimli, že jsou mé vlasy krásné, pevné a lesklé. Je to díky diamantovému šampónu, který nejen zpevňuje vlasy, ale taky zabraňuje jejich třepení.

*(Krok. Pomalu chodí dokola, pak postupně zrychlují.)*

K: Dále si nanese make-up. Vyberte ale takový, aby seděl k odstínu vaší pleti.

J: Barvu svých ponožek vždy ladím k barvě svého trika. Z dálky to vypadá prostě božsky.

A: Jakmile přejdeme na fénování, vždy fénujeme odspoda nahoru, aby vlasy nabraly větší objem a hustotu.

K: Nyní si uděláme kontury. Jasnější na rozjasnění pleti a narůžovělý na kruhy pod očima.

J: Nezapomeňte, váš styl vyjadřuje vaši osobnost.

A: Každá žena se chce ve společnosti líbit, a proto si žehlí nebo kulmuje vlasy. Za mě je doporučuju spíše nakulmovat, ať jste středem pozornosti.



K: Pokud nemáte objemné rty, tak to vůbec nevadí. Na to je jednoduchý trik. Vezmeme skleničku, nasajeme ji na rty a po chvílce sundáme. No a máte krásně objemné rty!

J: Jestli se vám zdá váš outfit moc nudný, nezoufejte. Velký výstřih zachrání úplně všechno, pokud si ho nemůžete dovolit, můžete jej lehce vykonturovat.

A: Jestli doma nenajdete žehličku na vlasy, nevadí, u mámy ve skříni určitě nějakou tu žehličku na prádlo najdete.

*(Chodí v kruhu a opakuje nejdříve potichu „kecy“. Ostatní shánějí věci, které youtuberky zmínily, plní jejich pokyny a vyhazují víc a víc účtenek.)*

J,A,K: KECY!

K: Tak to bude pro dnešek vše.

J: Pokud se vám video líbilo, zanechte mi tady like.

A: A dolů do komentářů mi můžete napsat nějaký váš názor

K: Sdílejte mezi své blízké kamarády.

J: Odkazy na všechny produkty použité ve videu najdete dole v infoboxu.

A: A u dalšího videa

A,K,J: Ahoj!

*(Sednou si před židle. Každý si vezme účtenku a napíše na ní částku za určitý produkt. Postupně říkají své částky a dávají si účtenku před čelo.)*

Klára: 2000,-

Áňa: 1000,-

Dia: 1200,-

Helča: 8000,-

Péťa: 2000,-

Janča: 1600,-

Míša: 7000,-

Denča: 400,-

Linda: 500,-

Klára: 2000,- za make up

Áňa: 1000,- za deodoranty

Dia: 1200,- za tělová mléka

Helča: 8000,- za krémy

Péťa: 2000,- za řasenky

Janča: 1600,- za odličovače

Míša: 7000,- za rtěnky

Denča: 400,- za pleťové masky

Linda: 500,- za oční stíny

*(Všichni zmačkají účtenku a zahodí ji doprostřed arény.)*

Všichni: 24 150,- za rok.

*(Spustí se nahrávky: „Tak hezká holka aby byla plnoštíhlá, ne úplně hubená, taková štíhlejší, vyšší, nohatá.“, „Hezkej zadek, hezký prsa.“, „Blondátá, hezká, krásná, chytrá, hodná, s krásnýma očima a krásným tělem.“.)*

Denča: Jsem usměvavá.

Všichni: Ale máš velkej zadek.

Dia: Nezkazím žádnou legraci.

Všichni: Ale máš odstáté uši.

Péťa: Jsem optimista.

Všichni: Ale máš tlustý stehna.

Janča: Jsem empatická.

Všichni: Jsi vyhublá.

Áňa: Jsem zábavná.

Všichni: Nemáš obočí.

Míša: Stojím si za svým názorem.

Všichni: Máš velkej nos.

Helča: Ráda pomáhám lidem.

Všichni: Nemáš prsa.

Linda: Jsem přátelská.

Všichni: Jsi moc malá.

Klára: Jsem hodná.

Všichni: Jsi hnusná!

*(Odnesejí židliček doprostřed.)*

Všichni *(přes sebe a zároveň chodí přes židle uprostřed)*: Měla bych mít modré oči. Měla bych mít dlouhé vlasy. Měla bych být blondýna...

*(S větou se každá vrací na své místo.)*

Klára: Měla bych být blondýna.

Áňa: Měla bych mít výraznější obočí.

Helča: Měla bych mít větší zadek.

Míša: Měla bych mít hezčí vlasy.

Janča: Měla bych mít větší prsa.

Dia: Měla bych mít delší nohy.

Péťa: Měla bych mít menší stehna.

Denča: Měla bych být hubenější.

Linda: Měla bych být vyšší.

Všichni: Problém. *(Nahrávky pouštěné přes sebe. Sednou si na zem. Linda si stoupá.)*

Linda: Ahoj holky, potřebuju rychlou radu. Včera mě jeden kluk pozval do bazénu, jsem do něho zamilovaná už dva dny, takže je to vážný. Jenže kdyby mě pozval třeba do kina. Ted' potřebuju do týdne zhubnout pět kilo. Dávejte rady, prosím.

*(Každý, kdo na Lindu mluví, si stoupá.)*

Péťa: Tak tohle úplně nesnáším. Celý život nic neděláš a potom: „Potřebuju zhubnout pět kilo, dávejte rady, prosím.“

Linda: Vůbec mě neznáš, jak můžeš vědět, že nic nedělám.

Péťa: Prostě nežer. Ale ty už máš na to vlastně jen týden. Tak to doufám, že se tvému idolovi líbí tlusté holky.

Linda: Hm, tak děkuju. Někdo další?

Míša: Měla bys začít cvičit. Ted' bude víkend, tak jenom jez, spi a cvič. Ráno, dopoledne, odpoledne, večer i v noci. Dělej dřepy, angličáky, kliky, sedy-lehy, běhej venku i doma. Ale hlavně to nepřeháněj!

Denča: Začni chodit do fitka a objednej si osobní trenérku.

Helča: Nejez. Já už jsem třeba nejedla pět dní.

Dia: Jdi na stránku killtrep99.com. Vyplň formulář a domů ti přijdou pilulky. Na 99% zaručená úspěšnost.

Janča: Nemusíš se kvůli němu měnit, jsi krásná taková, jaká jsi.

Áňa: Zkus mléčnou dietu. Budeš jíst jen mléčné výrobky. Hlavně jogurty a sýry.

Klára: Tohle všechno jsou žvásty. Až večer půjdeš spát, olep si břicho lepící páskou, hodně pevně, přes noc se ti stáhne žaludek a tím pádem budeš mít potřebu méně jíst.

*(Každá se ještě postaví s jednou větou, až stojí všechny kolem Lindy.)*

Péťa: Pij jen vodu.

Míša: Mléčná dieta.

Denča: Jez pětkrát denně.

Helča: Jez jenom bílkoviny.

Dia: Nepij slazené nápoje.

Janča: Nepřežírej se.

Áňa: Jez hodně vitamínů.

Klárka: Citrónová dieta.

Všichni: Stojí to za to.

*(Linda jde dolů ze stoliček, hudba, začínají se protahovat, pak cvičit. Hudba stále hraje, jen se ztiší.)*

Klára: Citrónová dieta. Ke snídani si dáte plátek citrónu. K obědu půlku citrónu. Ke svačině kůru z citrónu. K večeři celý citrón. Pokud budeme mít žízeň, tak budeme pít pouze citrónovou šťávu.

*(Chodí dokola a rozdává citrón. Sedne si.)*

Péťa: Pojdme zkusit 30ti denní výzvu. Spočívá to v tom, že budeme 30 dnů dělat jen dřepy. *(Dělají dřepy. Zůstanou ve stronzu.)*

Helča: Tak za mě je nejúčinnější půlová dieta. Vždy když si vezmete nějaké jídlo, rozpůlíte si ho na dvě části. Třeba čokoláda, jednu část si sníte a druhou vyhodíte. Protože půlka jídla, půlka kalorií.

*(Chodí dokola, dává půlku čokolády a sedá si.)*

Denča: Holky, já už nemůžu. Pojdme dělat něco klidnějšího. Třeba jógu.

*(Dělají pozici na jógu a zůstávají ve stronzu.)*

Áňa: Kyslíková dieta. Kyslíková dieta je, podle mě, nejlepší v tom, že se najíte kdekoli a kdykoli. Váš jídelníček by se měl skládat z kyslíku, kyslíku, kyslíku a především kyslíku. Pokud budete mít hlad, může vstřebat energii ze slunečního světla.

*(Chodí dokola a posadí se.)*

Míša: Tohle nepomáhá.

Dia: Pojdme třeba posilovat!

*(Zvedají židličky a zůstávají ve stronzu.)*

Linda: Tak na tohle všechno rychle zapomeňte. To nejlepší, co můžete udělat, je vyzkoušet vatovou dietu. Vezmeme si vatový tamponěk a namočíme ho ideálně do pomerančové šťávy, jelikož ta má málo kalorií a hodně vitamínů. Potom vatový tamponěk spolknete a on se vám v žaludku tak příjemně nafoukne a zaplní ho. Během diety nebudete vůbec pociťovat hlad.

*(Rozdává vatu, nabízí ji divákům. Všechny dívky začnou plnit různé diety a cvičí, malují se, dělají se všechny proměny, které byly v představení zmíněné, spustí se nahrávky*

*jedna přes druhou. Zastavení. Jdou zpět doprostřed ke své židli. Každá si bere svou židli zpět na místo.)*

Linda: Jste spokojeni?

Denča: Mám už ideální postavu?

Dia: Už to stačí?

Janča: Měla bych víc makat?

Áňa: Co ještě vám na mě vadí?

Péťa: Je to takhle lepší?

Klárka: Už je to dost?

Miša: Co dalšího bych měla změnit?

Helča: Už se vám konečně líbím?

Všichni: *(posadí se na své stoličky)* Jsem už konečně hezká?

*(Tma.)*

## **Příloha 4 - Recenze na inscenaci Puš Ap**

### **Jakub Hulák - Přehlídka dětského divadla Louny, 20. 4. 2018**

Rovnou polovinu letošního programu, tedy pět inscenací (!) zajistily soubory ze ZUŠ F. L. Gassmanna Louny. Za nejzajímavější bych s jistým časovým odstupem označil nejspíš autorskou inscenaci souboru dospívajících dívek Zbytky (ved. Barbora Gréeová) nazvanou Puš ap. Inscenace pojednává především téma tlaku současné společnosti na správnou vizáž dívek. Kolektivní výpověď je velmi šťastně „odpíchnuta“ od autentických nahrávek rozhovorů pořízených v terénu – respondenti odpovídají na otázku, jak si představují „ideální holku“. Výpověď posiluje i prostorové uspořádání, kdy diváci sedí ve společném kruhu s protagonistkami inscenace. Některé části jevištní koláže jsou ale zatím disproporčně dlouhé, její epický charakter navíc v jedné fázi naruší zbytečně ilustrativní „scénky“.<sup>72</sup>

### **Divadelní přehlídka NaNečisto, Most, festivalový zpravodaj, 11. 3. 2018**

Zbytky, další zcela dívčí soubor, který se nám prezentoval s inscenací *Puš ap*. Po příchodu do sálu jsme si mohli všimnout, že se představení bude odehrávat v aréně. Začátek inscenace působil velice humoristicky, ale vtip se začal pomalu vytrácet, když jsme se dostávali hlouběji k myšlence děje. Zpočátku jsme očekávali, že představení bude mít šťastné zakončení, ale to nás postupně začalo opouštět a nabyli jsme dojmu, že kladného konce není potřeba. Celkové zpracování fungovalo jako výpověď, která působila, že si dívky stěžují na „holčičí svět“. Je docela smutné, že je to reálné. Holky šly od začátku doslova s kůží na trh. Mám osobně nepřípadalo, že se jedná o inscenaci, která je ještě ve vývoji. Na druhou stranu tam byly i jisté nedostatky jako například mluva, artikulace a timing.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> HULÁK, Jakub. *Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny, 20. 4. 2018*. Deník Dětské scény. 2018/0, s. 16.

<sup>73</sup> Internetové stránky přehlídky NaNečisto, dostupné z WWW: <https://www.nanecisto.eu/2018/03/11/zbytky-pus-ap/>

## Příloha 5 - Scénář inscenace Déšť a pak ticho

*(Na scéně je šero, všichni postupně přichází, zpívají Svítí slunko. Nahrávají zvuk deště. Lůca si zacpává uši. Anička s Andulkou zůstávají jako poslední a rozsvěcí dvě lampičky na stranách.)*

Kačka: Ráda rozsvěcím lampičky na chodbách.

Anička: Ráda chodím do naší parkové haly fotit.

Áďa: Ráda si píšu deník.

Andulka: Ráda dělám parkur v naší hale.

Tadeáš: Rád jím jídlo v jídelně.

Amálka: Ráda počítám kapky deště.

Lexa: Rád prozkoumávám chodby naší školy.

Laura: Ráda si povídám a hraju s kamarády.

Lůca: Přijela jsem na Venuši jako poslední, až když mi byly čtyři roky. Je to tady pořád stejný. Pořád jenom prší. Moc si přeju, aby si pro mě rodiče přijeli a odvezli mě zpátky domů, na Zem.

*(Kačka se zvedá, bere si šátek. Jde dozadu za ostatní, jakmile dojde na místo, všichni se postaví.)*

Kačka: Dobrý den, posadte se.

*(Ostatní si sednou.)*

Kačka: Jak jistě víte, už zítra má po sedmi letech na hodinu vyjít Slunce. Co jste si měli k téhle speciální události připravit? *(Lůca se přihlásí.)* Margot?

Lůca: Měli jsme napsat básničku o Slunci.

*(Kačka se otáčí zády.)*

Laura: Šprtka.

Tadeáš: Co si o sobě vůbec myslí?

Áďa: Ona je fakt hloupá.

Amálka: Proč to zase řekla?

*(Kačka se otáčí zpátky.)*

Kačka: Děkuji Margot. Tak kdo by nám chtěl svou báseň přečíst? Třeba Anička.

Anička: *(nemůže si vzpomenout, snaží se dát dohromady něco z toho, co jí napovídají děti)* Slunce je červené, zelené, modré.... Asi je dobré.

Kačka: Dobře, děkuji Aničko. Tak dál, Andulko.

Andulka: Sluníčko, sluníčko, popojdi maličko, sedíš tu u cesty, stane se neštěstí... To je všechno. *(Během „básničky“ postupně sklouzává do zpěvu.)*

Kačka: Williame?

Tadeáš: No já jí mám. Jsem jí napsal. Včera. Slunce je nádherné, jako jídlo v jídelně. *(Děti se smějí.)*

Kačka: Klid! Williame, za domácí úkol napíšeš ještě jednu báseň a zítra nám ji v klidu předneseš, ano? Ještě si stihneme přečíst jednu báseň. *(Lůca se přihlásí.)* Tak Margot.

Lůca: Myslím, že Slunce je květina, co hodinu jen kvésti má.

Tadeáš: To jsi nepsala ty!

Lůca: Psala!

Kačka: Williame! Nech toho. Moc krásné, Magot. Pro dnešek tedy končíme a těším se na vás zítra. Nezapomeňte, že se sejdeme rovnou u hlavních vchodových dveří, počkáme, až přestane pršet a na hodinu půjdeme ven, na slunce. Užijte si volné odpoledne. *(Kačka odchází.)*

Tadeáš: *(jde k Lůce, bere její papír)* Prej květina! Kravina to je, to tvoje Slunce. Zase si myslíš, že jsi něco víc, vid? *(Papír muchlá a zahazuje, děti se smějí a odchází na svá místa. Lůca zůstává.)*

Lůca: *(skládá z papíru vlaštovku)* Ahoj maminko a tatínku, moc mi chybíte. Je to tady... no docela to ujde, ale nemám tady moc kamarádů. *(Všichni kromě Kačky se zvedají a dělají rituály.)* Chtěla bych tu mít sourozence. Jestli nějakého mám, tak ho sem za mnou, prosím, pošlete. Taky mi chybí sluníčko. Když jste mě sem posílali, věděli jste, že tady pořád jenom prší? Ale už zítra se dočkám a na hodinu vyjde. Potom mi všichni uvěří a poznají, že jsem měla pravdu a vážně hřeje jako oheň. Těším se na to. Doufám, že mě pak začnou mít ostatní rádi. A co vy? Jste v pořádku? Co nového jste objevili? Na jaké jste teď planetě? A proč jste mi nenapsali? Napadlo mě, že kdybyste byli někde poblíž, mohli byste si pro mě třeba přijet a pak bychom jeli společně zpátky domů na Zem. Ještě jsem se chtěla zeptat, stará se babička o Puňtu? A myslíte na mě někdy? Pošlete mi, prosím, dopis a vaší fotku. Už si ani moc nevzpomínám, jak vypadáte. Mám vás moc ráda. Vaše Margot.

*(Ostatní přibíhají z řady, hrají na babu, běhají. Hrají jejich vlastní hru: Kapky. Pak pokračují ve hře na babu. Chtějí do hry zapojit i Lůcu.)*

Kačka: Máš jí!

Lůca: Já nehraju.



Kačka: No jasně, že mě to nepřekvapuje. Pojdte, jdeme pryč. *(Všichni kromě Andulky odchází, Kačka se otáčí zády.)*

Andulka: Co se děje?

Lůca: Stýská se mi po Zemi.

*(Přichází Áda s Laurou, šeptají si, přisednou si k holkám.)*

Andulka: Ty si pamatuješ, jak vypadá Slunce?

Lůca: Pamatuju. Je jako malá mince. Je jako oheň v kamnech.

Laura: Ty jí věříš?

Áda: Já ti nevěřím, moc dobře si pamatuju, že Slunce je modrý a obrovský.

Laura: A já zase určitě vím, že je červený.

Laura: Jsi ulhaná, Margot.

Áda: A nikdo ti nevěří. *(Obě odchází, stoupají si dozadu a otáčí se zády.)*

Andulka: Já ti věřím. Stává se ti tohle často?

Lůca: Stává. Třeba jednou, když jsme se měli jít sprchovat. *(Přichází Anička a Amálka, sedají se a dělají zvuk deště.)* Už jsem ten zvuk vody nemohla vydržet, bála jsem se, že se mě ty kapky dotknou. Tak jsem chtěla odejít.

Anička: Kam jdeš? Ty se nebudeš sprchovat?

Amálka: Ty se bojíš vody?

Anička: Jsi jak malá!

Anička + Amálka: Malá holka!

*(Anička a Amálka se smíchem odchází dozadu, postaví se zády.)*

Andulka: To mě moc mrzí, že se ti tady tak nelíbí.

Lůca: Moc bych se chtěla vrátit zpátky na Zem. Doufám, že se pro mě rodiče vrátí.

*(Tadeáš a Lexa mezitím seberou Margotin dopis a jdou dozadu k ostatním.)*

Lexa: Koukejte, co mám!

Tadeáš: To psala Margot.

Lexa: *(čte)* Ahoj maminko a tatínku, moc mi chybíte. Je to tady... no docela to ujde, ale nemám tady moc kamarádů. *(Lůca se zvedá a jde k nim.)*

Tadeáš: No, to teda nemá.

Lůca: *(Bere jim dopis.)* To jste nemuseli.

*(Každý se se svou replikou otáčí zády.)*

Tadeáš: A ty se divíš, že nemáš žádný kamarády, když pořád děláš důležitou, že jsi ze Země?

Lexa: Mluvíš pořád jen o tom svém Slunci.

Anička: Prej jako žhavá mince.

Laura: Jako oheň v kamnech.

Amálka: Vrať se zpátky na Zem, my tě tady nechceme.

Kačka: Já bejt sebou, tak se vůbec nedivím, že nemám žádný kamarády.

Áďa: Kdyby sis s námi alespoň občas něco zahrála, ale ne, ty musíš být pořád vážná.

Andulka: Nechte toho, jaký by vám to bylo?

*(Všichni se otočí směrem k Andulce.)*

Všichni: Chceš dopadnout stejně jako ona?

Andulka: Promiň Margot. *(Jde si stoupnout k ostatním zády k Lucce.)*

*(Všichni si lehají, Lůca si k sobě tiskne složenou vlašťovku, zhasíná lampičku.)*

Anička: Já vůbec nemůžu usnout, jak se těším.

Amálka: Já taky ne, ale musíme se snažit, aby to rychle uteklo a ať už vidíme Slunce.

*(Rozsvěcí se lampičky.)*

Áďa: Tak jak se těšíte?

Laura: Hrozně moc.

Áďa: A co budete venku dělat?

Andulka: Já si chci na to Slunce sáhnout.

Laura: A já budu soutěžit s holkama v opalování.

Lexa: Já si vezmu ven sluneční brýle.

Tadeáš: A já slunečník.

Lexa: To je nějaký divný, ne?

Tadeáš: Není, mně je nějaký Slunce stejně ukradený.

Amálka: Vsaďím se s tebou, že budu nejvíc opálená z celý Venuše.

Anička: Tak to teda nebudeš, protože já budu nejvíc opálená z celý Venuše.

Lůca: Už jenom hodinu a dvacet minut.

*(Všichni vstávají, rituály. U čištění zubů se posílá s kartáčkem i věta: Už dneska! Po umytí obličeje, krok dopředu.)*

Laura: Bude to opravdu dneska?

Lexa: Vážně to vědci vědí?

Amálka: Už to bude?

Andulka: Za chvíli!

Ád'a: Už něco vidím! *(Všichni se nahrnou k Ád'ě, Lůca mimořádně stojí vepředu.)*

Anička: Ale já nic nevidím!

Amálka: Vždyť tam stejně nic není!

Tadeáš: *(K Lůce)* Na co koukáš? No tak mluv, když se tě někdo na něco ptá! *(Odstrčí Lůcu.)* Zmizni! Na co čekáš? Stejně nic neuvidíš! Nic! Všechno byla jen legrace, no ne? Dneska nic nebude. Že ne?

Ostatní: *(nejdříve trošku rozpačitě)* Jo, jasně, jenom legrace. Nic nebude.

Lůca: Ale vždyť, vždyť to má být dneska, vědci to předpovídají, oni přece vědí, že Slunce...

Laura: Hele, pojdte sem, zavřeme ji do skříně, než přijde učitelka!

*(Všichni si stoupnou kolem Lůci a dupnou.)*

Lůca: Ne, to nemůžete. Prosím, nechte mě. Pustte mě ven. Potřebuju vidět Slunce.

Kačka: Jste připraveni?

Všichni kromě Andulky: Ano.

Kačka: *(směrem k Andulce)*: A jste všichni?

Andulka: *(podívá se na skupinu)* Ano.

*(Všichni se postaví do řady, sednou si k telefonům.)*

Všichni: Přestalo pršet. *(Vypnou se telefony. Stoupnou si.)*

Kačka: Nechodte moc daleko. *(otočení zády)* Víte, že máte jenom hodinu. *(krok)* Nechtěli byste pak venku zůstat sami. *(všichni se rozeběhnou do prostoru)*

Všichni: Vyšlo Slunce. Mělo barvu žhavého bronzu a bylo obrovské.

*(Písnička Svítí slunko, svítí. Rozsvěcí se světlo. Všichni běhají a hrají si. Laura, Anička a Amálka si kontrolují opálení. Vepředu zůstává Amálka, vidí kapku.)*

Amálka: *(Natáhne ruku před sebe.)* Podívejte.

*(Písnička jde do ticha, světlo se stahuje. Všichni jdou dopředu, sedají si a dělají zvuk deště.)*

Lexa: Potrvá to dalších sedm let?

Amálka: Ano, sedm.

*(Andulka si stoupne, podívá se na Lůcu, Lůca na Andulku.)*

Andulka: Margot!

*(Ostatní přestávají dělat zvuk deště, dívají se na Lůcu. Lůca se k nim otáčí zády. Zhasíná se.)*

## **Příloha 6 - Recenze na inscenaci Déšť a pak ticho**

### **Hana Cisovská - Deník Dětské scény 2019/4**

Podruhé se na této přehlídce objevila dramatinizace povídky Raye Bradburyho *Léto v jediném dni*, kterou tentokrát představil soubor *Stonožka ve sprše*, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most pod vedením Barbory Gréeové. Souboru se podařilo jednoduchými, ale účinnými divadelními prostředky nastolit atmosféru života na Venuši. Obrazy každodenních rituálů odkazují k uniformitě a šedi života na Venuši. K výrazným prostředkům vytvářejícím prostředí patří také zvukový plán – neustálý a protivný zvuk deště. Zároveň je zdařile prezentováno očekávání mimořádné události, východu slunce a představ, jaké o něm mají ti, kteří si na něj nepamatují v kontrastu se vzpomínkami Margot. To přispívá k uvěřitelné motivaci vztahu dětí k ní a naopak. Jednoduchými, ale účinnými prostředky je vyvolán pocit vycházejícího slunce. Jednání hráčů je soustředěné a partnerské.

Jedním z otazníků inscenace je funkčnost lampiček po stranách jeviště. Jejich význam tkví v posílení atmosféry pochmurnosti, kde je nutné svítit pouze umělým osvětlením, což je možné vytvořit běžným jevištním svícením. Další významnější funkci ale neměly nebo nebyla odhalena. Dramatické linie a napětí by patrně pomohlo zdůraznit tíživost situace Margot zavřené ve skříni. Nevidíme příliš její omezení, nevidíme ani její snahu dostat se ven. Soubor by jistě našel způsob, jak to udělat důrazněji. Také je nevyužita příležitost více odlišit hru dětí v pochmurné atmosféře deště a v době, kdy jsou v zajetí slunečního svitu. Nabízí se možnost více využít vytvoření kontrastu těchto dvou odlišných situací. Inscenaci by také slušel jednoznačnější závěr.

Tato dramatinizace známého textu je dokladem velmi dobré práce s dětským kolektivem, která dala vzniknout ucelenému, dobře komunikujícímu tvaru.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> CISOVSKÁ, Hana. *Zapsali jsme z diskuse lektorského sboru: Déšť a pak ticho / Stonožka ve sprše, ZUŠ F. L. Gassmanna, Most. Deník Dětské scény. 2019/4, s. 94.*

## **Zapsali jsme z veřejné diskuse - Deník Dětské scény 2019/4**

Diskutující vyzdvihli na posledním představení sjednocenost kostýmů; využití mobilů k živému nahrání „zvuků deště“ a jeho zasmyčkování jako podkres představení; využití hracího prostoru; jasné kostýmové rozlišení role učitelky; působivost a atmosféru inscenace i to, že k předloze nepřistoupili černobíle. Někteří pak byli třeba rušeni „zvukem deště“, který jim přehlušoval hlasy a srozumitelnost herců; nepřesností v pohybové choreografii při čištění zubů, jídle atd.; malou zvědavostí při setkání se Sluncem; vytvořením velké skříně, v níž je zavřena Margot, z živých lidí; a konečně samotným závěrem, kdy „konec nebyl koncem“ a diváci si nebyli jisti, zda mají už tleskat. Zde by bylo potřeba více zpřesnit význam situace. Jinak nastala pochvala za skvěle vystihnutou poetiku předlohy a dobrou volbu prostředků.<sup>75</sup>

## **Renata Vordová - Přehlídka dětského divadla Louny, 26. 4. 2019**

Soubor Stonožka ve sprše (vedoucí Bára Gréeová) přivezl inscenaci povídky Raye Bradburyho Celé léto v jediném dni pod názvem Déšť a pak ticho. Ta byla lektorským sborem nominována na celostátní přehlídku. Soubor je složený z dětí osmi až devítiletých, v jejich interpretaci velice citlivě vedené režisérkou je vše čitelné, uvěřitelné a sdělení naprosto jasné. Tematicky se inscenace zaměřuje na vztahy mezi dětmi, neakceptování jinakosti.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Zapsali jsme z veřejné diskuse: *Déšť a pak ticho*. Deník Dětské scény. 2019/4, s. 98.

<sup>76</sup> VORDOVÁ, Renata. *Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny, 26. 4. 2019*. Deník Dětské scény. 2019/0.

## **Příloha 7 - Scénář inscenace kulato.barevno.**

*(Bodák na zavěšený modrý plechový hrneček na jevišti. Zvuková nahrávka souboru na téma autismu, příchod na jeviště, každý dělá přesně svou činnost, oblékání modré, pak čtyři dívky jdou k hrnečkům, sedají si na plátno - postupně se tvoří rytmus, který navazuje na tikání hodin z konce nahrávky, potom se rytmus sjednotí do vykrajování. Amálka si stoupá a leje modrou barvu do zavěšeného plechového hrnečku, roztáčí ho, barva z něj kape na plátno na zemi.)*

Amálka: Rád se točím dokola a rád točím dokola různými věcmi.

Anička: Protože věci kolem nás se obvykle neotáčejí, takže cokoliv, co se točí v kruhu nebo kolem své osy, nám přijde ohromně zábavné.

Kačka: Už jen sledovat ten pohyb nám přináší nekonečné potěšení.

Áďa: Líbí se nám, jak je předvídatelnej a pravidelnej.

Anička: Věci, které se nemění, nás těší.

Všechny: Je to krása.

*(Anička a Lůca si jdou si pro kostýmní znak maminky a Pamelu, na plátně zůstávají čtyři v modrém.)*

Remík: Modrá.

Pamela a maminka: Modrá.

----

*(Pamela a maminka se vydávají mezi ostatní, "hledají" věci v hrnčích)*

Máma: Připravuju snídani, tak si pospěš.

Pamela: Mami? Nemůžu najít gumičky do vlasů a klíče.

Máma: Já zase nevím, kde mám vizitky, které ležely na stole.

Pamela: Remík asi zase uklízel.

*(Čtyři v modrém si stoupnou (představují Remíka) mluví skoro vždy všechny čtyři najednou)*

Remík: Máš hlad.

Máma: Máš hlad a co uděláš? Říkej.

Remík: Ruce umýt. Chleba ve skřínce.

Máma: Vzala jsi krájený?

Pamela: Ano.

Remík: *(každé slovo doplněné pohybem, po jednom)* Kolečka. Lednice. Salám. Talíř.

Máma: A můžeš jíst.

Remík: Můžeš jíst.

*(Pohyb a rytmus jídla Remíci s hrnečky + maminka a Pamela na stranách pijí z jejich hrnečků)*

Remík: *(se postaví)* Čtvrt na osm.

Máma: Tak jdeme.

Pamela: Byli bychom tam moc brzo.

Remík: *(krok)* Čtvrt na osm.

Pamela: Vždyť já vím.

*(Remíci i s maminkou odchází ze scény, Pamela zůstává, zjišťuje že prší, hudba, Pamela utíká do školy)*

----

*(Příchod spolužaček, povídají si a smějí se - přestavba stoliček - Pamela přibíhá, suší si vlasy, přichází Patrik, chvíli si jí prohlíží)*

Patrik: Od západu k nám postupuje rozsáhlá tlaková níže se středem nad Britskými ostrovy.

Pamela: Cože?

Patrik: Ráno se očekává oblačno až zataženo, s občasnými srážkami, které mohou během dopoledne přecházet v trvalejší déšť.

Pamela: Jo, díky, už jsme si všimla.

*(Patrik si jde sednout na stoličku vzadu, Pamela jde ke spolužačkám)*

Pamela: Ahoj, je tohle 8.A?

*(Příchod učitelky, spolužačky se smějí nahlas)*

Učitelka: Tak vážení, ztište se... Na úvod bych vám ráda představila vaší novou spolužačku, Pamelu. A teď dál - před začátkem další hodiny se všichni přesunete do tělocvičny.

Spolužačka: Ale proč?

Učitelka: Tak kdybys mě nechala domluvit, tak byste se dozvěděli, že příští dvě vyučovací hodiny budete mít přednášku o protidrogové prevenci.

Spolužačka: Už zase? Tu byli i loni ne?

Učitelka: Tak už klid! K tomu všemu vám tedy logicky odpadá hodina matematiky.

Patrik: *(se hlásí)* Nemůže odpadnout.

Učitelka: Tak prostě máte změnu v rozvrhu.

Patrik: *(se hlásí)* Ale to nejde, žádná změna nebyla nahlášená.

Učitelka: Do zvonění se zkrátka všichni přesunete do tělocvičny a posadíte se pod žebřiny nebo pod bradla a tam si vyslechnete přednášku. Je to všem jasné?

Patrik: *(se hlásí)* Ne. Máme si sednout pod žebřiny nebo pod bradla? A co když tam nebude místo?

Učitelka: Tak se třeba pověsíš na kruhy.

Spolužačka: Na celé dvě hodiny? Chudák Patrik.

Učitelka: Dost těch řečí. Budte všichni v daný čas připravení. Nashledanou.

*(Učitelka odchází, spolužačky odchází, Patrik zůstává sedět na místě)*

Pamela: Ty nepůjdeš?

Patrik: Ne.

Pamela: Proč ne?

Patrik: Měla být matematika. Budu tady.

*(Hudba, Pamela i Patrik odchází)*

----

*(Příchod maminky, přestavba stoliček, příchod Remíků, stojí zády na kraji plátna, každý má v ruce svůj hrneček)*

Pamela: Tak jak to šlo s Remíkem ve škole? Všechno v pohodě?

Máma: Jakž takž. Ani nechtěl, abych s ním šla do třídy. Jen jsem musela učitelce vysvětlit, že pokud Remík sám hrnečkem neodloží, tak mu ho nikdo násilím nevezme.

Pamela: To teda nevezme.

Máma: Mohla bys, prosím, ještě ráno vyzvednout v pekárně tvarohové koláče pro Remíka k snídani?

Pamela: Určitě.



Remík: *(pořád zády, volají)* Pomelo?

Máma: Počkej, nemáš modrou. Pamela hned přijde Remíku.

*(Pamela se převlíká do modré, Remíci se otáčí čelem do diváků, sedají si na plátno)*

Pamela: Ahoj Remí, jak ses měl?

Remík: Měl.

Pamela: Co budeme dělat, Remí?

Remík *(po jedné)*: Zip, zip, zip, zip.

Pamela: Tak zip, jak jinak.

*(Rozehrává se hra mezi Pamelou a Remíkem, Paměla předřikává a chodí po kraji plátna, Remíci opakují a dělají rytmus a pohyb se svými hrnečky)*

Pamela: džíny

Remík: džíny

Pamela: mikina

Remík: mikina

Pamela: sukně

Remík: sukně

Pamela: bunda

Remík: bunda

Pamela: šaty

Remík: šaty

Pamela: penál

Remík: penál

Pamela: kabelka

Remík: kabelka

*(Znovu opakování - Pamela předřikává, Remík opakuje, potřetí Remíci sami bez Pamelou)*

Remík: džíny-mikina-sukně-bunda-šaty-penál-kabelka

Remík: *(Remíci přestanou hrát hru, pohled na maminku)* Jdeme.

Máma: Dneska nepůjdeme na procházku, byl jsi ve škole. Půjdeme zítra.

Remík: *(Remíci se zvedají)* Jdeme!

Máma: Zítří Remíku, ano?

Remík: *(krok)* Jdeme.

Máma: Ajo, zapoměla jsem jsem vyměnit rozpis. Procházku jsem z nástěnky nesundala.

Pamela: To nevadí. Půjdeme spolu vid', Remí?

*(Pamela a Remíci udělají společně krok dopředu, společný nádech - změna světla - bodák na hrneček)*

----

Remíci: *(střídají se v jednotlivých větách, všechny během tohoto textu soustředěně a precizně obarvují zvenčí svůj hrneček modrou barvou)* Já osobně považuji za nejdůležitější to, že máme hrozně rádi zeleň. My zeleň nejspíš vnímáme trochu jinak než vy. Pro nás je příroda přímo životně důležitá. Když se na ni díváme, máme pocit, že i my si zasloužíme být na světě. Nezáleží na tom, že nás lidé odmítají, příroda nás vždycky obejmě. A právě proto máme tak rádi procházky přírodou.

*(Změna světla na plné, s každým názvem auta dělají Remíci krok a pohled na jednu nebo na druhou stranu, Pamela je o krok za nimi)*

Remík: Červená Škoda Octavia *(krok)*, Stříbrný Ford Focus *(krok)*, Černý Citroen C4 *(krok)*, Bílá Mazda CX - 3!

*(Pamela zpozorní, Remíci zneklidní)*

Pamela: Remí?

Remík: *(pořád pohled doleva)* Bílá Mazda CX - 3

Pamela: Pojd', půjdeme jinam.

Remík: *(pořád pohled doleva)* Bílá Mazda CX - 3

Pamela: Chceš bonbón, Remíku? Hele, mám tady tvůj oblíbenej.

*(Remíci se otáčejí na Pamelu, úsměv, odchází společně dozadu, hudba)*

----

*(Ranní rituál - Remíci vzadu přesné pohyby, jsou otočení zády, rytmus)*

Pamela: Mami? Ty koláčky nepřivezli! Teda přivezli, ale ne tvarohový. Jen makový a s povidlami. Vzala jsem tvarohový buchty, myslíš, že půjdou vykrojit?

Máma: Jo, to půjde.

*(Vykrajování maminka a Pamela, přidávají se zvukem hrnečků do rytmu ranního rituálu Remíků)*

*(Pamela přestane vykrajovat, Patrik vystoupí ze strany)*

Patrik: Dnes bude skoro jasno, pouze na severu a severo-východě se může objevit nízká oblačnost. Teplota ráno do 15 C. Odpolední teploty vystoupí na 25 C, místy až na 29 C.

Pamela: Kam na to chodí?

Máma: Kdo kam na co chodí?

Pamela: No Patrik... můj spolužák. Každé ráno mi posílá jaké bude počasí.

Máma: A jak dneska bude?

Pamela: Hezky.

Máma: Tak Patrik, říkáš...

Remík: *(otáčí se čelem do lidí)* Ruce umýt. Můžeš jíst.

Pamela a Máma: Dobrou chuť.

*(Maminka lije barvu do hrnečků Remíků, Pamela si v návaznosti na zprávu od Patrika do vlasů zaplétá šátek)*

Máma: Tady máš čaj, Remíku. A tady koláčky.

*(Remíci jdou každý do jednoho rohu plátna, ťukají do hrnečků)*

Máma: Co se děje, Remí? Vždyť jsou kulaté.

Pamela: Tvarohové, ty máš přece rád.

Remík: Nemáš.

Máma: Jak to, že ne?

*(Remíci si sedají na plátno, bouchají s hrníčky o zem v rytmu - hlasitost stoupá)*

Remík: Nemáš!

Máma: Uklidni se, nechceš se napít?

Pamela: To bych nedělala, mami.

Remík: Necheš! *(Vygradování rytmu a zahazení hrnečků - rozlití barvy na plátno, Remíci jdou na kraj plátna, otočí se zády k divákům)*

*(Pamela s mámou sbírají hrnečky)*

Pamela: V těch buchtách nebyly rozinky, mami. Mám s tebou zůstat doma?

Máma: Ne, musíš jít do školy. Pozdravuj Patrika.

*(Maminka dává Remíkům hrnečky, odchází společně ze scény)*

*(Hudba)*

----

*(Pamela přichází, Patrik sedí na scéně, kreslí si do bloku)*

Pamela: Ahoj! Co to máš?

Patrik: To je můj ksichtník.

Pamela: Ksichtník?

Patrik: Jo. Kreslím si rysy obličejů, které lidi mají, když prožívají určitý emoce.

Pamela: Můžu se podívat? Kdo to je?

Patrik: To jsou mí rodiče. Jejich obličejů znám nejlíp. Obličejů a potom emoce jiných lidí se mi často pletou.

Pamela: Ale jak je to možný?

Patrik: Prostě si je nepamatuju.

Pamela: To je naprosto skvělý, takhle bych taky chtěla umět kreslit.

Patrik: Je to jen ksichtník. Taková pomůcka.

Pamela: Pomůcka?

Patrik: Pomůcka, abych věděl, co který výraz u lidí znamená. Občas si tím listuju a učím se ty výrazy poznávat a pokud možno zapamatovat.

Pamela: To nechápu.

Patrik: Moment. *(vezme si sešit, porovná Pamely výraz s tím v sešitu)* Nechápavost. Jo to by sedělo.

Spolužačky: Ahoj Pameló! Čau Patriku!

*(Přichází spolužačky, Patrik odchází, holky si sedají k Pamele)*

Spolužačka 1: Pátu nesbalíš.

Pamela: Nebalím ho.

Spolužačka 1: Nic ve zlým.

Spolužačka 2: Jen abys zbytečně neplýtvala silama. Patrik o holky prostě nejeví zájem.

Spolužačka 3: A když říká vůbec, myslí vůbec.

Pamela: Je na kluky?

Spolužačka 3: To bych neřekla.

Spolužačka 2: Vy nevíte, že má Patrik aspergera?

Spolužačka 1: To myslíš jako ten Forest Gump?

Spolužačka 2: Ten měl autismus ne?

Spolužačka 3: To je to samý ne?

Spolužačka 1: Zvláštní, mě Patrik vůbec nepřipadá jako Forest Gump.

Pamela: Ono to totiž není to samý.

Spolužačka 3: Hele, včera jsem tě zahlídla s nějakým klukem, vedli jste se za ruku, kdes ho sbalila?

Pamela: Nikde, to byl brácha.

*(Pamela se zvedá, holky společně pomalu odchází pryč ze scény)*

Spolužačka 2: Brácha? A... vy se normálně vodíte za ruce? Není to trochu divný?

Pamela: Vodíme se tak odmalička.

Spolužačka 1: A je volnej?

Pamela: Spíš ne.

*(Holky odchází, hudba)*

---

*(Maminka uklízí na scéně, Remíci sedí na kraji plátna a hrají hru se zipy, přichází Pamela, hudba jde do ticha)*

Máma: Tak jak bylo ve škole? *(Pamela si sundává šátek z vlasů)* Co Patrik?

Pamela: Co Jeremy, zapíná zipy? Remí, ty máš nový zip, co?

Remík: Zip, zip, zip, zip.

Pamela: Můžu ho vyzkoušet?

Remík: Můžu.

*(Pamela si sedá k Remíkům, pokládá svůj šátek vedle nich na zem, soustředěně hraje hru s zipem, Remíci to sledují, maminka odchází)*

Pamela: Hele, mám starý pytlík na cvičky už je prodřený a je na něm fakt dobrej zip. Chtěl bys ho Remí?

Remík (*po jednom*): Zip, zip, zip, zip.

Pamela: Tak já ti ho po obědě přinesu jo?

Remík: (*soustředěná hra se "zipy" - hrnečky*) džíny-mikina-sukně-bunda-šaty-penál-kabelka

Máma: (*ze zákulisí*) Pamčo! Rychle, prosím tě, pálej se lívance.

Pamela: Už jdu! Ty tu počkej, Remí. Já hned přijdu. (*Odbíhá do zákulisí*)

(*Remíci si berou Pamelu šátek ze země a celý ho polévají modrou barvou*)

Pamela: (*přibíhá*) Jeremiáši, cos to provedl? To je můj šátek!

Máma: Pamelu, neber mu to, víš co to spustí!

(*Pamela ve vzteku bere šátek Remíkům*)

(*Změna světla - bodák na hrneček, Remíci si stoupají, během jejich textů polévají barvou plátno*)

Remík (Kačka): Samozřejmě dobře chápu, že to dělat nesmím ale stejně si nemůžu pomoci.

Remík (Anička): Nejhorší je, že si nikdo neuvědomuje, jak nešťastní dokážeme být.

Remík (Áďa): Kdykoliv něco provedeme, ani se neumíme pořádně omluvit a ostatní se na nás jen zlobí.

Remík (Amálka): V takových chvílích se sami sebe ptáme, proč jsme se vůbec narodili jako lidé.

Všechny čtyři: Něco provedu, něco se stane, někdo mi vynadá. Něco provedu, něco se stane, někdo mi vynadá. Něco provedu, něco se stane, někdo mi vynadá.

(*Trhání plátna, po roztrhání plátna se Remíci otáčí zády, plné světlo*)

Sousedka: (*ze zákulisí*) Když toho kluka nezvládáte, tak ho dejte pryč!

Soused: (*ze zákulisí*) Co tam ten jejich dement zase řve? Tady se nedá bydlet!

Sousedka: (*ze zákulisí*) Zavolám na vás policii.

Soused: (*ze zákulisí*) Uklidněte si toho spratka nebo to udělám sám!

Máma: Ať se třeba všichni zblázněj. Ať si zacpou uši a držej hubu.

(*Maminka sbírá hrnečky, snaží se dát plátno dohromady*)

Pamela: Promiň, mami. Musím ven.

(*Maminka se zvedá, chce jít za Pamelou, ta odchází*)

Všechny čtyři: Něco provedu, něco se stane, někdo mi vynadá.

*(Hudba)*

*(Maminka dává hrnečky Remíkům stojícím zády k divákům)*

----

*(Ranní pohybový rituál Remíka, rytmus)*

Remík: Ruce umýt. Můžeš jíst.

Máma: Tady máš čaj, Remíku. A tady koláčky. S rozinkama.

*(Pamela přichází, stojí u stoličky, dívá se do diváků)*

Pamela a maminka: Dobrou chuť.

*(Rytmus jídla, Pamela si plete copánek a upravuje se, po chvílce ticha promluví maminka)*

Máma: Pamčo, nevíš jak dneska bude?

Pamela: Víím. Nejvyšší denní teploty 20 C až 22 C, slabý, přes den mírný východní až severovýchodní vítr. Půjdu ven, jo?

Máma: Užij si to!

*(Maminka odchází s Remíkem. Změna světla, hudba, Pamela si snaží sundat barvu z rukou)*

----

*(Přichází Patrik, úsměvy)*

*(Pamela a Patrik si povídají do hudby, sedí na zemi vepředu na jevišti, hudba jde do ticha)*

Patrik: A co brácha? Jak se má?

Pamela: Ale jo. Jen nikde nemůžeme sehnat ten jeho oblíbenej hrneček, který si naposledy rozbil. Chtěla jsem mu ho dát k narozkám, to už nestihnu. Kdyby to vyšlo alespoň na Vánoce. Jenže ani na internetu jsem ho nenašla.

Patrik: Tak ho vyrobíme sami ne?

Pamela: Jak to myslíš, sami?

Patrik: Ve škole je přeci keramika, kde mají pec. Když řekneme Kánský, tak nás tam snad pustí.

Pamela: Nás? Ty bys mi s tím pomohl?

Patrik: Ten hrneček ti nakreslím klidně ze všech stran, když mi popíšeš jak vypadal. A podle toho ho pak můžeme nějak vymodelovat.

Pamela: Děkuju.

Patrik: Můžu tě doprovodit domů?

Pamela: Tak jo, třeba ti Remík ukáže svojí sbírku zipů.

*(Pamela s Patrikem se zvedají, chytí se za ruce, postaví se zády)*

---

*(Pustí se nahrávka - odpovědi lidí na otázku: Co je to autismus?)*

*(Příchod ostatních na scénu, Pamela a Patrik zavěsí nový hrneček na ten, který tam visel původně)*

*(Všichni jsou dopředu, sundávají si své kostýmní znaky, které si na začátku inscenace oblékli, nechávají je na hromádce)*

*(Nahrávka doznívá a je jen bodák na hrneček uprostřed)*

*(Ticho a potom pomalu tma)*

## **Příloha 8 - Recenze na inscenaci kulato.barevno.**

### **Zuzana Burianová - Přehlídka dětského divadla Louny, 22. 4. 2022**

Podobný způsob práce se scénickými složkami zvolila vedoucí i v režii inscenace kulato.barevno. dalšího mosteckého souboru Stonožka ve sprše, kdy se pokusila společně s herci zprostředkovat vnitřní svět autistického kluka skrze čistě divadelní prostředky. Za citlivost, nápaditost, odvahu a výjimečné herecké výkony získal soubor ocenění poroty za originální přístup k práci se scénickými prostředky s doporučením do širšího výběru na celostátní přehlídku.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> BURIANOVÁ, Zuzana. Zprávy z krajských přehlídek: Přehlídka dětského divadla Louny, 22. 4. 2022. Deník Dětské scény. 2022/0, s. 14.



## **Anna Hrnečková - Deník Dětské scény 2022/5**

Mostecký soubor dlouho a intenzivně ohledával téma autismu. Inscenace je pouze zlomkem materiálu, který tento výzkum přinesl. Její síla je však procesem výrazně ovlivněna.

Poměrně známou předlohu Ivony Březinové, ze které trochu lezou dráty didaktických cílů, doplnili inscenátoři úryvky z knihy, jejíž autor se pokouší popsat specifika svého vlastního – autistického – světa. Umožňují tak dvojí pohled na postavu s poruchou autistického spektra – pohled zvenku a zevnitř. Zdá se skvělé, že se vyhýbají vnějškové, realistické nápodobě chování této postavy, ale snaží se spíše vytvořit mozaiku vnějších a vnitřních znaků, pocitů, metafor. Postavu bratra s autismem hrají čtyři herečky, jejichž jedinou rekvizitou s proměnlivým významem jsou modré smaltované hrnky a modrá barva, která postupně vytváří obrazce na bílé podlaze.

Inscenace však vede naši pozornost ještě jednou cestou – příběhem dívky Pamelý, jejíž život je zásadně ovlivněn soužitím s autistickým bratrem a maminkou samoživitelkou. Tento dějový rys inscenace je stejně něžný a křehký jako herečka, která Pamelu hraje, přesto má však velkou sílu a dokáže předat tíživost situace mladé dívky a její nenápadnou statečnost.

Inscenace nevydírá, nepoučuje, spíše nás zve ke své snaze cosi zahlédnout, uchopit a pochopit. A činí tak velmi zaujatě a soustředěně. Volí minimalistické prostředky, nepracuje příliš s dynamikou, s vnějšími efekty, obsahuje velmi stručné dialogy, mikrosituace, střídme fyzické jednání. Přesto je její cesta dějem i tématem přitažlivá a možná i v jistém slova smyslu napínavá.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. *Zapsali jsme z diskuse lektorského sboru: kulato.barevno*. Deník Dětské scény. 2022/5, s. 88.

## **Zapsali jsme z veřejné diskuse - Deník Dětské scény 2022/5**

„Nejen diváci, kteří již před časem viděli jinou inscenaci podle téže předlohy, ocenili, že soubor svým herectvím poruchu autistického spektra neparoduje a je na něm znát upřímný zájem a zasvěcenost v problematice. Ztvárnění postavy Remyho čtyřmi herečkami diváky potěšila, zrovna tak nenásilné ukázky Aspergerova syndromu a citlivě vybrané situace z knihy. Diváci obdivovali i herecký výkon představitelky Pamelu a její maminky, nicméně museli konstatovat, že v jejich „přelaskavosti“ se ztrácí to, čím obě ženy musejí procházet, a co tak jejich laskavý přístup činí ještě obdivuhodnějším. Na druhou stranu to, že soubor „zůstává vždy krok před“ kýženým účinkem nebo takzvané „uřezává vršky situací“ a drží si tak poněkud stereotypní temporytmus, je pořád mnohem lepší, respektuplnější řešení než takové, které by situace více hrotilo.

Potíže měli diváci se začátkem inscenace, kde bylo těžké se něčeho chytit, někdo si postěžoval na špatně srozumitelné audio (někdo jej naopak četl jako úmyslnou simulaci autistického vnímání), někomu ke zmatku přispělo i použití více verzí jména Jeremy (Remy, Remík, Jeremiáš), někdo naopak pochopil téma už z modré barvy a roztočeného hrnečku, v nichž okamžitě rozklíčovali symboly odkazující k PAS.

Lektoři doporučili souborům postupujícím na celostátní přehlídce nepodcenit včasný výběr vhodného hracího prostoru. V mostecké inscenaci totiž kvůli tomu nebylo vidět, co se odehrává na zemi. Aleš Bergman shrnul dojem většiny diváků, když soubor pochválil za koncentrovanost, věcnost a partnerinu.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Zapsali jsme z veřejné diskuse: *kulato.barevno*. Deník Dětské scény. 2022/5, s. 93.