

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

SNĚHOVÁ KRÁLOVNA
INSCENAČNÍ PROCES S ŽÁKY
LITERÁRNĚ DRAMATICKÉHO OBORU

Andrea Krejčová

Vedoucí práce: doc. Ivana Sobková

Oponent práce: MgA. Mariana Čížková

Datum obhajoby: červen 2023

Přidělovaný akademický titul: BcA. Praha, 2023

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
THEATRE FACULTY

Department of educational drama

Dramatic education

BACHELOR THESIS

THE SNOW QUEEN
STAGE PROCESS WITH PUPILS
LITERARY AND DRAMATIC FIELD

Andrea Krejčová

Supervisor: doc. Ivana Sobková

Oponent: MgA. Mariana Čížková

Date of Apology: June 2023

Academic Degree: BcA, Prague, 2023

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

<p>SNĚHOVÁ KRÁLOVNA – INSCENAČNÍ PROCES S ŽÁKY LITERÁRNĚ DRAMATICKÉHO OBORU</p>
--

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

V Praze, dne

.....

Andrea Krejčová

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.

Jako autorka souhlasím s využitím této práce pro prezenční studium v knihovně AMU.

V Praze, dne

.....

Andrea Krejčová

Anotace

Bakalářská práce pojednává o inscenačním procesu s žáky literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole Dobříš. Popisuje postup procesu vzniku autorské inscenace až po produkt inscenačního procesu – divadelní premiéry.

První část práce se zabývá volbou literární předlohy s žáky literárně dramatického oboru, zvolením tématu a vytvoření dramaturgicko-režijních koncepcí, která sloužila jako scénosled v počátku inscenační práce. Na tento koncept navazuje druhá část bakalářské práce.

Druhá část pojednává o volbě tématu s žáky literárně dramatického oboru. O autorském vedení inscenačního procesu. Je zde zaznamenán vývoj dramaturgicko-režijní koncepce, která se mění podle potřeb inscenace a žáků literárně dramatického oboru. Práce se zabývá volbou metod a technik, které byly použity jako podpora k autorské práci s žáky literárně dramatického oboru. Pojednává o realizaci divadelního představení.

Abstract

The bachelor's thesis discusses the staging process with students of the literary and dramatic field at the Dobříš Elementary School of Arts. It describes the process of creation of an author's production up to the product of the production process - the theatrical premiere.

The first part of the thesis deals with the choice of a literary model with the students of the literary and dramatic field, the choice of the topic and the creation of dramaturgical and directing concepts, which served as a scene sequence at the beginning of the production work. This concept is followed by the second part of the bachelor's thesis.

The second part discusses the choice of topic with students of the literary and dramatic field. About the author's management of the staging process. The development of the dramaturgical and directing concept is recorded here, which changes according to the needs of the production and the students of the literary and dramatic field. The work deals with the choice of methods and techniques, which were used as support for the author's work with students of the literary and dramatic field. It discusses the realization of a theatrical performance.

Klíčová slova

literárně-dramatický obor, metody a techniky, autorské divadlo, literární předloha, dramaturgicko-režijní koncepce

Key words

literary-dramatic field, methods and techniques, author's theater, literary masterpiece, dramaturgical-directive concept

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. Ivaně Sobkové za spolupráci při zpracování mé bakalářské práce a zejména pak za cenné rady, podnětné připomínky a konstruktivní kritiku, kterou mi při vedení práce poskytla.

.....

Andrea Krejčová

Obsah

Úvod.....	10
1 LITERÁRNĚ DRAMATICKÝ OBOR V ZUŠ DOBŘÍŠ.....	11
1.1 Literárně-dramatický obor.....	11
1.1.1 Příjímací řízení	12
2 DRAMATICKÝ POTENCIÁL PŘEDLOHY	16
2.1 Volba námětu	16
2.1.1 Volba literární předlohy při hodině LDO.....	17
2.1.2 Dramaturgický rozbor literární předlohy Sněhová královna.....	20
3 INSCENAČNÍ PROCES S ŽÁKY LDO	26
3.1 Struktura hodin během inscenačního procesu	26
3.2 Společná analýza předlohy s žáky LDO.....	26
3.3 Společná analýza tématu s žáky LDO	27
3.4 Plánování dramatu.....	28
3.5 Autorské divadlo	31
3.5.1 Téma v autorském procesu.....	31
3.5.2 Spoluúčast v autorském procesu	32
3.5.3 Hledání jiných možností postupů inscenování v autorském procesu	32
3.5.4 Hledání výchozího materiálu v autorském procesu.....	33
3.5.5 Vytvořený materiál v autorském procesu.....	33
3.5.6 Výstavba děje v autorském procesu	34
3.5.7 Má funkce ve skupině v autorském procesu.....	35
3.5.7 Nesnáze v autorském procesu	36
3.6 Zvolené metody a techniky v inscenačním procesu	37
3.6.1 Techniky od Anny Bogart a Tiny Landau z knihy <i>Úhly pohledu</i>	38
3.7 Využití dalších scénických složek v inscenačním procesu	44
3.7.1 Scénografie.....	44
3.7.2 Práce s loutkou	45
3.7.3 Rekvizity	45
3.7.4 Kostýmy	45
3.7.5 Práce s hudbou.....	46
4 REALIZACE DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ.....	47
4.1 Přípravná část před představením.....	47
4.2 Průběh představení	47

4.3	Reflexe přestavení následující hodinu LDO.....	47
4.4	Sebereflexe z představení.....	48
4.5	Reflexe inscenačního procesu	49
	Závěr.....	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
	SEZNAM PŘÍLOH	53

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na inscenační proces s žáky literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole Dobříš. Zabývá se postupy, které vedou k autorské inscenaci.

První kapitola pojednává o literárně dramatickém oboru na Základní umělecké škole v Dobříši. O vzniku oboru jako takovém. Dále se zabývá diagnostikou skupiny. Zaměřuje se na cíle, které si autorka zvolila před inscenačním procesem.

Druhá kapitola pojednává o volbě literární látky pro inscenační proces a její rozbor, následné posouzení dramaturgického potenciálu literární předlohy. Monitoruje postupné kroky, které vedou k dramaturgicko-režijní koncepci, která sloužila jako přípravný materiál k zahájení inscenačního procesu.

Třetí kapitola zahrnuje popis inscenačního procesu, kterým si prošli žáci literárně dramatického oboru. Zabývá se společnou analýzou předlohy, hledáním tématu v literárním námětu. V bakalářské práci je zaznamenána syntéza metod a technik, které byly použity pro inscenační proces s žáky literárně dramatického oboru s myšlenkou autorského směru vedení. V této kapitole jsou zaznamenány postupy, které vedou k vytvoření autorského scénáře. Tento autorský scénář sloužil jako záznam činnorodého materiálu a byl vytvořen během hodin inscenačního procesu.

Poslední část práce obsahuje realizaci autorské inscenace a reflexe po představení.

V bakalářské práci budou použity zkratky LDO (Literárně dramatický obor), ZUŠ (Základní umělecká škola), DAMU (Divadelní akademie múzických umění).

Fotografie vytvořila sama autorka, proto budou označeny iniciály *AK*.

1 LITERÁRNĚ DRAMATICKÝ OBOR V ZUŠ DOBŘÍŠ

Tato kapitola se bude zabývat literárně-dramatickým oborem. Pojednává, jaké jsou cíle a smysl oboru. Pojednává o nově otevřeném oboru na Základní umělecké škole v Dobříši. Dále se zabývá skupinou, s níž je vytvářen inscenační proces.

1.1 Literárně-dramatický obor

Literárně dramatické obory základních uměleckých škol mají Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválený učební plán a osnovy. Výuka LDO ZUŠ je rozčleněna na přípravnou dramatickou výchovu pro děti sedmileté, na I. stupeň základního studia pro žáky od 8 let, který trvá šest let, a na čtyřletý II. stupeň základního studia pro žáky 14 let a pro dospělé.

„Literárně-dramatický obor v základním uměleckém vzdělávání umožňuje prostřednictvím tvořivých činností (pohybových a mluvních hereckých, slovesných, dramaturgických, hudebních, výtvarných, prací s loutkářskými prostředky atp.) rozvíjet umělecké vlohy žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu. Stává se tak významným nástrojem rozvoje stability žáků (schopnost vnímat druhé, vnímat motivace jejich jednání a prostřednictvím vstupu do rolí řešit různé sociální situace), jejich emocionálního rozvoje a schopnosti sebepoznání a sebekontroly.“¹

Na Základní umělecké škole v Dobříši se vyučuje hudební obor, taneční obor, výtvarný obor a nově vzniklý literárně-dramatický obor. V minulosti byl tento obor vyučován herci z Divadla Antonína Dvořáka v Příbrami. Jak mi bylo řečeno panem ředitelem, LDO zanikl díky nezájmu dětí navštěvovat tento obor. Díky potřebě kompletnosti oborů ZUŠ, byl obor znovu otevřen, i když s jistou dávkou nedůvěřivosti k jeho udržitelnosti. V roce 2021 jsem byla oslovena, zda bych LDO vedla. Nabídku jsem přijala. Obor jsem začala vést ve druhém ročníku svého studia na katedře výchovné dramatiky na DAMU.

¹ RVP ZUŠ, 2010, s. 47.

1.1.1 Přijímací řízení

Přijímání žáků do LDO proběhlo formou přijímacího řízení, kterým žáci museli projít. V této situaci jsem byla zcela nováčkem. Neměla jsem představu o tom, jak budu děti vybírat do LDO. Stanovila jsem si hlavní preference a to, aby dítě bylo schopné tvořivosti, improvizace a bylo hravé. Přijímací řízení proběhlo a já na základě svých preferencí vybrala děti, které si byly i věkově blízké. Zbytek skupiny jsem doplnila žáky, které jsem vedla v dramatickém kroužku na ZŠ Trnka v Dobříši, a měli zájem navštěvovat obor.

Nyní se budu zabývat nově vytvořenou skupinou LDO. Tato skupina byla vytvořena ve školním roce 2021/2022. Nově vytvořená skupina prošla ve zmíněném školním roce inscenačním procesem. Vlastní vytvořená inscenace „*O dívce, která neuměla plakat*“ byla jejich první zkušeností s dramatickou výchovou jako procesem jejich osobního a sociálního rozvoje ve všech oblastech dramatické výchovy. Sami žáci se stali tvůrci inscenace, kde rozvíjeli své komunikační dovednosti, obrazotvornost, tvořivost, schopnost kritického myšlení, sebepoznání. Zároveň byli uvedeni do divadelního umění se všemi jejími složkami. Vlastní zkušenost s inscenačním procesem v tomto roce byla žáky hodnocena velice kladně. Představení dopadlo dle jejich představ, a tak v oboru i nadále pokračovali v dalším školním roce 2022/2023.

1.1.1.1 Diagnostika skupiny

Oblast mé bakalářské práce se týká inscenačního procesu ve školním roce 2022/2023. V tomto školním roce jsem do skupiny přijala nové žáky, většinou přátele mých žaček, kteří měli o obor zájem. Opět před zahájením školního roku proběhlo přijímací řízení. Vybírala jsem děti shodné s věkem skupiny a doplnila tak počet dětí ve skupině. Dvě žačky přecházely z „mladší skupiny“ do „starší skupiny“ z důvodu prodloužené školní výuky, a tím nemožnosti obor navštěvovat. Ve školním roce 2022/2023 vznikla homogenní skupina s počtem třinácti dětí (dva chlapci a jedenácti dívek) s věkovým rozpětím dvanácti až čtrnácti let. Skupina byla složena z dětí dospívajících: „*Dospívání jako období lidského vývoje, které představuje rozhraní mezi dětstvím a dospělostí. Během dospívání dochází k přechodu jedince od nesamostatnosti k samostatnosti, od*

závislosti na dospělých lidech k nezávislosti, od učení řízené jinými osobami k sebevzdělání.“²

Skupina byla různorodá, třižačky navštěvovaly gymnázium v tercii, žačka a žák navštěvovali základní školu v Dobříši, šest žaček a žák byli z alternativní školy Trnka v Dobříši a jedna žákyně navštěvovala waldorfskou školu v Příbrami. Skupina svým výchovným školním přístupem byla velice rozdílná. Jedni uplatňovali řád a přesnost, druzí dávali přednost volnosti a náhodnosti. Skupina si také navzájem vyměňovala zkušenosti ze svých škol a porovnávala výchovné a pedagogické přístupy k žákům a jejich práci ve škole (např. hodnocení žáků v pololetí). Skupinu však spojovala zejména spolupráce, komunikace, ohleduplnost, diskuse, týmovost, a zvědavost divadelního umění.

Na začátku školního roku jsem provedla diagnostiku skupiny, se kterou budu tento školní rok pracovat. Týkala se zjištění stupně dovedností, schopností jedince a dané skupiny. Tato diagnostika mi pomohla stanovit a upřesnit si cíle rozvoje jedince a skupiny v průběhu inscenačního procesu. Také mi pomohla lépe poznat jedince, jeho schopnosti a možnosti v inscenačním procesu (např. jiné výjimečné schopnosti i z jiných uměleckých oborů).

Po diagnostice skupiny bylo zjištěno, že: pět žaček hraje na hudební nástroj (klavír, trubka), dvěžačky mají talent na malování, dvěžačky se věnují autorskému psaní, jednažačka píše básně, dvěžačky se věnují sportu a tanci, jednažačka je technicky zdatná (PC), ostatní se věnují četbě a poslouchání hudby, skoro celá skupina navštěvuje skauting. Jedenáct dětí ze třinácti mělo zkušenost s dramatickou výchovou. A to z minulého roku na LDO (2021/2022). Nově příchozí žáci neměli s dramatickou výchovou žádnou zkušenost. Schopnosti žáků v inscenačním procesu byly na různé úrovni. Záleželo na osobnosti žáka a jeho motivaci pro dramatickou hru. Ale každý se na inscenačním procesu podílel, ať jako individualita anebo kolektivně.

² ČAČKA, O., *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno 2004, s. 55.

1.1.1.1.1 Cíle v oblasti rozvoje osobnosti, sociálních a divadelních dovedností

Před inscenačním procesem jsem si stanovila cíle pro skupinu a jednotlivce.

„*Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo.*“³ Stanovení cílů mě vedlo k uvědomění si stanovisek, na které se chci během inscenačního procesu zaměřit. Ujasnila jsem si zároveň, jaké sociální, osobnostní schopnosti a dovednosti chci u dětí během inscenačního procesu rozvíjet.

1. Cíle se týkaly inscenačního procesu. Při volbě metod a technik jsem se inspirovala knihou *Úhly pohledu* od Anne Bogart a Tiny Laudau, se kterou budeme v hodinách pracovat během celého procesu v LDO.

a) Mé cíle v inscenačním procesu se skupinou:

- stmelení kolektivu
- rozvoj empatie ke skupině i k jedinci
- ohodnotit své jednání, ale i jednání druhých
- vytvářet bezpečné a chápající prostředí
- osvojení všech divadelních složek – dramaturgie, režie, scénografie, herectví
- zamýšlení nad divadelními prostředky
- prohlubování pohybových a hlasových dovedností

b) Mé cíle inscenační práce s jednotlivcem:

- odvaha zkoušet nové věci
- rozvíjet kritické myšlení
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- přijmout sám sebe v prostoru mezi ostatními
- opustit stud a být spontánní
- mít možnost s něčím nesouhlasit
- mít možnost projevit svůj názor
- uplatňovat své nápady
- rozvíjet obrazotvornost, tvořivost, fantazii

³ MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, Akademie múzických umění, Praha 2017, s. 34.

2. Cíle vycházející z příprav na konkrétní hodinu LDO dle potřeby skupiny a inscenačního procesu.

- a) Volba typu a žánru předloh
- b) Využití metod a technik v inscenačním procesu
- c) Příprava pomůcek
- d) Zaznamenávání průběžného scénáře a jeho přepis
- e) Dramaturgicko-režijní koncepce
- f) Plán hodiny

Formulace cílů mi pomohla uvědomit si můj záměr a další krok v plánování v inscenačním procesu. Jejich formulace byla dále potřebná při hledání potřeb žáka/žáků ve skupině. Dále k přihlídnutí k osobním a sociálním potřebám žáka/žáků v LDO.

2 DRAMATICKÝ POTENCIÁL PŘEDLOHY

V této kapitole se budu zabývat výběrem a posouzením literární předlohy z hlediska dramatického potenciálu. Výběrem tématu v literární předloze, kterým se budou žáci LDO zabývat během inscenačního procesu. Analýzou literární předlohy, díky které dojde k vytvoření dramaturgicko-režijní koncepce.

2.1 Volba námětu

Můj záměr volby literární předlohy byl, aby se původní text proměnil z formy epické do formy dramatické a uskutečnil se na jevišti pro diváky. Dále aby literární látka byla pro žáky zajímavá, poutavá a srozumitelná. Téma z literární předlohy odpovídalo preferenci skupiny, jejich věku a schopnostem. Dále aby se pomocí literární předlohy naplnily zadané cíle, které jsem si zvolila na začátku inscenačního procesu. „*V hledání dramatických látek se zaměřuji zejména na ty metody dramatické výchovy, které staví do popředí dějový nebo tematický celek, zobrazování skutečnosti, děj, příběh životní situace a mezilidské vztahy.*“⁴

Rozhodla jsem se upřednostnit práci v inscenačním procesu s literární předlohou, díky určité jistotě dramatické výstavby, promyšlených témat, postav. Měla jsem jisté obavy pracovat pouze s tématem. Necítila jsem se být natolik zkušená, abych mohla žáky vést pouze směrem tématu a tím vystavět dramatický postup inscenační práce.

Abych věděla, co žáky bude tento rok při inscenačním procesu zajímat, zvolila jsem aktivitu „*Brainstormingového typu*“⁵ neboli mozkové vichřice. Celá skupina sedící na zemi zapisovala na velký papír své nápady, podměty, myšlenky, žánry, náměty, témata, která je v současné době zajímají a chtěli by se jim v průběhu roku věnovat. Během této aktivity jsem do nápadů nezasahovala, ba naopak jsem je podporovala, aby žádný žák neměl pocit kritiky a neuzavřel tak své prvotní myšlenky před skupinou (*viz příloha obrázek č. 1.*).

⁴ MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, Akademie múzických umění, Praha 2017, s. 7.

⁵ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s. 166.

Z této aktivity vyplynulo, že žáci mají různorodý vkus a přání jakou látkou se chtějí v průběhu roku věnovat. Zaznamenali komerčnější látky typu kouzelnických témat, fantasy světy, muzikály, objevila se i ponurá témata jako detektivní příběhy, vraždy, sirotčince. Jejich preferencí bylo žánrové zařazení buď drama, nebo naopak komedie.

Segmentování tématu jsem zvolila z důvodů aby:

- *nejvíce odpovídají výchovným či výukovým cílům učitele,*
- *budou přitažlivé pro skupinu,*
- *budou realizovatelné právě v této skupině,*
- *mají v sobě dostatečný potenciál právě v této skupině⁶*

2.1.1 Volba literární předlohy při hodině LDO

Rozhodla jsem se, že literární předlohu vybereme společně i s mojí účastí na hlasování o výběru námětu. Obávala jsem se jistých neshod na tématu mezi žáky, a tím vidiny nejasného výběru literární předlohy. Následující hodinu jsem poskytla žákům LDO několik knih z knihovny, které obsahovaly různé náměty týkající se zejména podobných témat, která byla vyslovena na předchozí hodině LDO, ale i témat nových jejich věku odpovídajících. Můj záměr byl žáky navnadit i na náměty, které nezazněly a mohly by být pro ně inspirující a zajímavé. Při volbě jsem dbala na to, aby látka, kterou vybírám souhlasila s vyspělostí hráčů neboli aby literatura, kterou žákům představím odpovídala literatuře pro děti a mládež.

Žákům byla předložena literatura od nakladatelství *Baobab, Paseka, Host, Meander* aj. nakladatelství. Každé knize jsem věnovala domácí přípravu, abych nastudovala její námět a téma, které s sebou kniha nese. U každé knihy jsme se pozastavili, pohovořili o obsahu knihy, postavách a o tématu v knize. Žáci polemizovali o ztvárnění knihy na jevišti, nad její dramatickostí, hledali záporné a klady předlohy. Žákům ani jedna z nabízených knih nepřišla natolik zajímavá, aby měli zájem s ní pracovat po zbytek školního roku. Nechtěli ani s jednou knihou začínat inscenační proces. Nebyli si jisti ani jedním výběrem. Žákům jsem předložila ještě jednu knihu, kterou jsem měla připravenou k inscenačnímu procesu s mladšími žáky. Byla to kniha *Sněhová královna* od Hanse Christiana Andersena. Nabídla jsem ji žákům, bez cíle se tímto námětem

⁶ ULRICOVÁ, I., *Drama a příběh*, Akademie múzických umění, Praha 2016, s 37.

zabývat v inscenačním procesu pro tento školní rok s touto skupinou. Členové skupiny literární látku znali, ať knihu v jakékoliv adaptaci, tak námět zfilmovaný. Ve skupině vznikl zájem se touto látkou zabývat. Nadšení ve skupině bylo tak zřejmé, že jsem souhlasila.

Později jsem si uvědomila, že jsem měla dát při výběru námětu více času, než jednu hodinu LDO na ZUŠ. Aby témata z knižních předloh, mohli žáci vstřebat postupně a tím o nich přemýšlet. Zároveň bych také žákům mohla poskytnout i více literárního materiálu.

2.1.1.1 Analýza literární předlohy Sněhová královna

V kapitole se zabývám analýzou literární předlohy, kterou si žáci základní umělecké školy LDO sami zvolili. Zabývám se životopisem autora literární předlohy, dále morfologií pohádky, postavami literární předlohy atd. Pojednává o analýze předlohy, která slouží jako výchozí bod k dramaturgické přípravě.

2.1.1.2 Hans Christián Andersen

Hans Christian Andersen se narodil 2. dubna 1805 v dánském městě Odense do chudé rodiny obuvníka. Jeho nejmilejší zábavou bylo loutkové divadlo. V dětském věku se projevovala jeho touha stát se hercem nebo dramatikem. Hans Christian Andersen odešel v dospělosti do Kodaně, hlavního dánského města. Studoval na pěvecké škole – projevoval hudební nadání. Později vystudoval střední i vysokou školu. Na škole dostal stipendium a mohl odcestovat do ciziny. Cestoval několik let po jižní a západní Evropě. Zde poznal jiný život, jiné lidi, přírodu, hory, lesy, moře, o kterých psal ve svých knihách. Psal povídky, básně, romány, divadelní hry, pohádky, které mu přinesly přízeň v Dánsku a po celém světě. 4. srpna 1875 zemřel ve svém rodném městě Odense.⁷

⁷ ANDERSEN, H.CH, *Pohádka života, Státní nakladatelství pro krásnou literaturu a umění*, Praha 1965, s 8

2.1.1.3 Literární druh a morfologie literární předlohy

Sněhová královna se řadí do literárního žánru *pohádka*. V dánštině *Snedronningen*, vyšla poprvé v roce 1845. Obsahuje sedm kapitol, jakožto číslo symbolické. Patří mezi literární druh *Epika*. Epika dle E. Machkové: „...*je syžetová, má fabuli určitým způsobem uspořádanou, subjekt zprostředkovávající bývá v pozadí a převládá vypravěčský čas minulý, vyprávění ve třetí osobě (er-forma)*“⁸.

Dle morfologie pohádky Proppa: „...*formy pohádky lze nicméně rozebírat právě tak přesně jako organické útvary*“⁹. Sněhová královna se zařazuje dle Proppa do kapitoly: „*Funkce jednajících osob*“¹⁰. Do podkapitoly dle Proppa: „*Výchozí situace: I Jeden ze členů rodiny opouští domov, 3. Někdy odcházejí osoby mladší generace*“¹¹

2.1.1.4 Děj, čas, místo v literární předloze

V literární předloze se odehrává pouze jedno dějové pásmo. Toto pásmo vyplňuje hlavní postava. Tato postava prochází dějem a dostává se k cíli. Literární předlohu jsem si převyprávěla a zaznamenala hlavní body děje. Lze říci, že jsem si sestavila tzv. fabuli příběhu, která mi pomohla k uvědomění, co se přesně v pohádce *Sněhová královna* odehrává. „*Fabule je to, co se skutečně přihodilo.*“¹²

V literární předloze je vystihnuto celé roční období neboli symbol cesty a času dospívání a zrání. Hlavní postava odchází jako malá dívka a vrací se jako zralá žena.

Prostředí tohoto příběhu se odehrává mezi reálným a nadpřirozeným. Právě tyto dva světy se spojují a stávají se světem běžným a fungujícím. Ztotožňuje se zde dobro a zlo. Přirozeně se prolínají a dobro ovlivňuje zlo. Příběh se odehrává v Dánsku – domov tvůrce předlohy.

⁸ MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, Akademie múzických umění, Praha 2017, s. 15.

⁹ PROPP, V.J., *Morfologie pohádky a jiné studie*, Nakladatelství H a H Vyšehradská, s.r.o., Vimperk 2008, s. 29

¹⁰ PROPP, V.J., *Morfologie pohádky a jiné studie*, Nakladatelství H a H Vyšehradská, s.r.o., Vimperk 2008, s. 29

¹¹ PROPP, V.J., *Morfologie pohádky a jiné studie*, Nakladatelství H a H Vyšehradská, s.r.o., Vimperk 2008, s. 30

¹² WOLF, S., *Narativní transformace*, Ústav pro českou literaturu AV ČR, Brno 2004, s. 15

2.1.1.5 Jazykové prostředky v literární předloze

V literární předloze je hojně zastoupen vypravěč, který děj rozšiřuje a uvádí do prostředí, ve kterém se hlavní postava ocitá. Vypravěčovy promluvy jsou v textu ve třetí osobě jednotného nebo množného čísla. Dále je v textu užít dialog a přímá řeč. Charakter jazyka je spisovný. Některé postavy mají odlišnou jazykovou charakteristiku (např. loupežnické děvčátko mluví jazykem hovorovým až hrubým). Jiné postavy mají svůj jazyk poetický (např. květiny).

2.1.1.6 Postavy v literární předloze

Hlavní postavou literární předlohy je Gerda. Gerda je průvodce reálně fantaskním světem. Prochází cestou plnou útrap, ale nevzdává se, jelikož její vůle je silná a vytrvalá. Potkává se po cestě s dalšími postavami. Je záchránkyně svého kamaráda. Zařídí, aby dobro vyhrálo. Ostatní postavy z literární předlohy jsou reálné, jiné, fantaskní: Kaj, Sněhová královna, Loupežnice, princ a princezna, Laponka, Finka, loupežnická stařena, kouzelná stařena, babička. Zároveň jsou v předloze zobrazeny postavy zvířecí, které mají lidské vlastnosti tzv. polidštěné: sob, vrána, holuby, květiny.

2.1.1.7 Kouzelné předměty v literární předloze

Kouzelné předměty se objevují v předloze hojně např. Gerdiny slzy, které v Kajovi probudí emoce. Zlatý hřeben, který použije stařena, aby Gerda zapomněla na svou minulost. Kouzelné zrcadlo, které vyrobil zlý čaroděj, a tak špatné věci od špatných lidí mají špatnou funkci.

Na základě této analýzy jsem mohla prozkoumat literární předlohu z hlediska obecnějších rovin. Uvědomit si děj příběhu, jeho postavy a možná fakta příběhu. Díky této analýze jsem mohla začít pracovat na dramaturgickém rozboru.

2.1.2 Dramaturgický rozbor literární předlohy Sněhová královna

Tato kapitola pojednává o poznávání předlohy z hlediska dramaturgického rozboru. A tím možnosti přípravy dramaturgicko-režijní koncepce.

„Rozbor odhaluje řadu užitečných poznatků, které mají vliv na působivost předlohy jako literárního díla, na možnosti jejího zdivadelnění i na to, jak budeme při tomto zdivadelnění muset postupovat v textové úpravě i v inscenaci samé.“¹³

2.1.2.1 Motiv literární předlohy

Během dramaturgického rozboru jsem si nejprve určila *Motiv* literární předlohy, abych si před zdivadelněním literární předlohy byla jistá, o čem lze literární dílo hrát, a jak *Motiv* využít při inscenační práci s žáky LDO. *„Motiv je nejjednodušší tematický prvek uměleckého díla (např. čin některé postavy).“¹⁴* V literární předloze jsou obsaženy *Motivy* jako: *víra, láska, bezmoc, zlo*. Hlavní postava se dostává do situací, kdy ji „nad vodou“ drží bezmezná láska k chlapci, víra, že ho najde. Dále je v situacích, které často neovlivňuje a je ovlivňována okolím. A obklopuje ji zlo, které se, ale stává lepším, když se s hlavní postavou setká.

2.1.2.2 Téma literární předlohy

Téma literární předlohy se stalo důležitým aspektem v inscenačním procesu. E. Machková: *„Tématem se rozumí to, co podmiňuje a vytváří obsah sdělení, spojnicí významových složek díla, jeho vůdčí myšlenku („o čem to je“), v dramatické výchově tedy i obsah a význam toho, čím se hráči zabývají, co jim sděluje jejich činnost.“¹⁵* Téma bylo podmětem pro tvořivou činnost, udávalo, jakým směrem se inscenační proces bude posouvat, na čem a jak budou žáci LDO během procesu pracovat, proč by je měla předloha zajímat, co by jim měla z hlediska osobního a sociálního rozvoje dát. *Témata*, která se v literární předloze objevují jsou následující: hlavní téma *dospívání a zrání*, dále *pomoc bezmocnému, vůle vytrvat*.

¹³ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 32.

¹⁴ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35.

¹⁵ MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, Akademie múzických umění, Praha 2017, s. 14.

2.1.2.3 Kompozice-stavba literární předlohy

Pokusila jsem se určit stavbu literární předlohy, aby dílo bylo možné transformovat z formy epické do formy dramatické. A tím jsem určila stavbu budoucí inscenace. Kompozici literární předlohy jsem určila dle Gustava Freytaga: „*Základní schéma ideální linie dramatického děje.*“¹⁶

- a) Expozice: „*uvedení do situace musí nastínit kde a kdy se děj odehrává, kdo jsou hlavní postavy a naznačit, co je hlavní „problém“, téma*“¹⁷. Rozbití zrcadla a unesení Kaje
- b) Kolize „*nastoluje problém, jenž je nutné řešit*“¹⁸. Hlavní postava se rozhodne Kaje najít.
- c) Krize „*narůstání a kulminace problému*“¹⁹. Potkávání s jinými postavami.
- d) Peripetie „*uvolňující protizvrat*“²⁰. Kaj hlavní postavu nepoznává.
- e) Katastrofa „*konečné řešení problému*“²¹...Kaj hlavní postavu pozná, cesta domů.

Kompozice mi pomohla se v díle lépe vyznat. Uvědomit si, jak dílo začíná, co se zde odehrává, a kde předloha končí. Stavba literární předlohy mi poskytla základ pro režijně-dramatickou koncepci a uvědomit si, jak může být předloha ztvárněna na jevišti. Dále, co je pro dílo podstatné, aby bylo dramatické a mělo určitý spád.

2.1.2.4 Postavy literární předlohy dle dramaturgického rozboru

V této fázi rozboru jsem si musela uvědomit jednání postav v literární předloze. Abych věděla, o co jednotlivá postava v předloze usiluje. Jaký vztah mají ostatní postavy k hlavní postavě. Jaký mají postavy v literární předloze charakter a typovost. Dle Richtera: „*Typ je poměrně neměnná postava zobecňující a zastupující skupinu jedinců obdobných vlastností, postavení. Charakter je proměnlivá silně individualizovaná postava s různorodými často i protikladnými vlastnostmi.*“²²

¹⁶ FREYTAG, G., *Technika dramatu*, Ústav pro učebné pomůcky průmyslových s odborných škol, Praha 1944, s. 51.

¹⁷ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35

¹⁸ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35

¹⁹ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35

²⁰ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35

²¹ RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s 35

²² RYCHTER, R., *Praktická dramaturgie v kostce*, Dobré divadlo dětem, Praha 2003, s. 37.

Hlavní postava literární předlohy v dramaturgické koncepci byla stále Gerda. Její spoluhráči byly postavy, které Gerdě pomáhaly najít Kaje, a tak Gerdu posouvaly blíže k cíli. Byly to také postavy epizodické, které Gerdu po pomoci opustily. V předloze se objevuje postava tzv. protihráč, jedná se o Sněhovou královnu.

2.1.2.5 Dramatická situace

V předloze se vyskytuje mnoho dramatických situací (*např. únos Kaje Sněhovou královnou, odchod Gerdy od stařeny, únos Gerdy loupežnickým děvčátkem aj.*). Dramatickou situací v této části procesu jsem zvolila odchod Gerdy z domova. Kdy Gerdu přitahovalo něco magického, aby Kaje šla hledat a při tom odešla ze svého milovaného domova. Dramatická situace je: „*jednání, které usiluje řešit činem, skutkem, konkrétní situaci, v níž lidé – řečeno co nejjednodušeji – nemohou dále žít*“.²³

2.1.2.6 Dramaturgicko-režijní koncepce

V této podkapitole se budu zabývat dramaturgicko-režijní koncepcí, kterou jsem předpřipravila na základě analýzy a dramaturgického rozboru předlohy. Jednotlivé body analýzy a dramaturgického rozboru mi dopomohly k dramaturgicko-režijní koncepci. Budu vycházet z připravené koncepce MgA. Mariany Čížkové (*otázky v koncepci jsou zpracované od MgA. Mariany Čížkové*) na jejíž předmět „*Režie v dětském souboru*“ jsem docházela jako na volitelný předmět ve druhém ročníku bakalářského studia na katedře výchovné dramatiky na DAMU.

Nejprve došlo k vybrání tématu z dramaturgického rozboru. Můj výběr spočinul na tématu *Zrání a dospívání*. Toto téma bylo vybráno z důvodů, že skupina dosahovala věku dospívání, zároveň když jsme mluvili o obsahu knihy a ději, téma *dospívání* se žákům líbilo. V průběhu koncepce mne napadala představa, že by se žáci mohli se mnou a s budoucími diváky o své vidění světa z pohledu dospívajícího podělit. Realita mého nápadu a představy byla však úplně jiná.

²³ CÍSAŘ, J., *Základy dramaturgie*, Akademie múzických umění, Praha 2003, s. 19.

Koncepce dramaturgicko-režijní dle otázek připravených MgA. Mariany Čížkové:

TÉMA	Zrání a dospívání
O ČEM TO JE	O lásce k člověku, kterého máme rádi.
O ČEM CHCEME, ABY TO BYLO	O cestě dospívání.
JAKOU OTÁZKU SI MÁ POKLÁDAT DIVÁK PO SHLÉDNUTÍ NAŠÍ INSCENACE	Tuto otázku jsem si nezodpověděla.
KDO BUDE HLAVNÍ POSTAVOU	Gerda
JAKÝM PROJDE POSTAVA VÝVOJEM	Gerda byla malá holka se svými naivními představami o životě. Žila si ve svém dětském bezstarostném světě. Až potom, co začne dospívat Kaj a začne svět vnímat jinak, začíná se Gerdě vzdalovat. Gerda poznává, že pokud chce své kamarádství udržet, musí Kaje lépe poznat.
CO SE POSTAVĚ DĚJE	Dostává se do říše fantazie, aby poznala, že život je jiný, než ve skutečnosti je.
CO UDĚLÁ POSTAVA, ABY SVOU SITUACI ZMĚNILA	Postava putuje fantazií a snaží se najít kamaráda, kterého ztratila
CO POSTAVU MOTIVUJE, ABY JEDNALA, JAK JEDNÁ	Motivuje ji láska, přátelství a vzpomínka na minulost

Abych měla představu o možné koncepci scénáře, vytvořila jsem první verzi scénosledu. Tento scénosled mi pomohl ujasnit si následnost a průběh scén.

SCÉNOSLED – první verze

1. scéna: Dětská hra
2. scéna: Rozbití zrcadla
3. scéna: Lidé se chovají jinak
4. scéna: Gerda si všímá, že se její kamarád chová jinak
5. scéna: Zmizení Kaje
6. scéna: Gerda se rozhodne Kaje najít
7. scéna: Gerda má představu, že Kaje unesla Sněhová královna
8. scéna: Kaj se ukrývá ve starém zámku
9. scéna: Gerda Kaje najde a přesvědčí ho, aby se vrátil domů
10. scéna: Oba odcházejí domů

Tato dramaturgicko-režijní koncepce byla má příprava na další hodinu literárně dramatického oboru. Měla jsem pocit, že vše je dobře vymyšlené a do dramaturgicko-režijní koncepce už budu jen vkládat nápady, etudy a vytvořené improvizace žáků během hodin LDO. Vše bylo ale trochu jinak. Spousta bodů v mé koncepci se změnila, některé vymizely a jiné se naopak rozvíjely.

3 INSCENAČNÍ PROCES S ŽÁKY LDO

V této kapitole se budu zabývat inscenačním procesem s žáky LDO. Budu hledat možnosti autorského divadla a jeho možné využití v inscenačním procesu. Dále se budu zabývat metodami, které byly v inscenačním procesu využity.

3.1 Struktura hodin během inscenačního procesu

V základní umělecké škole na Dobříši vyučuji zvolenou skupinu jednou za týden, dvě vyučovací hodiny. Má příprava hodin spočívá ve zvolení rozehrívacích aktivit, skupinovou práci, improvizaci jakéhokoliv typu – mluva – pohyb - situace a následné zakončení reflexí. Rozehrívací aktivity uplatňuji, jelikož hodina LDO začíná žákům v 17:10 hod. a mnoho z nich přichází na hodinu LDO velice unaveni, snažím se, aby se díky těmto aktivitám žáci aktivizovali. Postřehové a skupinové hry užívám hlavně z důvodů kolektivního cítění a pocitu určité pospolitosti. Improvizace žáky těší a nabíje je novým elánem. Učí je jednat v situacích a hrát v roli. Reflexe je důležitá hlavně pro mne, abych věděla, co je dnes v hodině těšilo a jak si mám plánovat přípravy na hodiny nadále. Postupně zařazuji do příprav na hodiny LDO metody a techniky, které se týkají inscenačního procesu. Tyto metody a techniky jsou využity v různých bodech přípravy na hodinách LDO.

3.2 Společná analýza předlohy s žáky LDO

Následující hodinu LDO jsem přinesla žákům zvolenou knihu od Hanse Christiana Andersena *Sněhová královna*. Hodinu jsme započali diskusí nad touto knihou, nad jejím námětem a obsahem. A znovu jsme se navraceli k tématu *Zrání a dospívání*. Žáky zajímalo rozbití zrcadla, a to, co by to mohlo znamenat. Navrhla jsem rozbití zrcadla a střep, který nám vltne do oka jako metaforu dospívání. Toto dospívání s sebou nese jiný pohled na svět a my se najednou chováme ke svému okolí jinak. I když víme, že se začínáme chovat jinak, přesto jsme to stále my. Gerda je na hranici tohoto pocitu, kdy ostatní už vidí svět trochu jinak a ona je nyní na cestě poznání dospívání a musí se s tímto pocitem vyrovnat také. Pochopit, proč se dějí nějaké věci tak a ne jinak. Žáci tento můj námět přijali. Zároveň jsme řešili postavu Kaje. Kdo on je a proč je v ději tak

důležitý pro Gerdu. Kaje žáci přijali jako postavu, které se něco děje tzv. oběť, kterou Gerda musí zachránit. A Sněhová královna zde bude fungovat jako Gerdina představa o tom, že Kaje unesla, ale Kaj namísto toho utekl z domova. Důvod jeho útěku jsou problémy v rodině, které Gerda nevidí. Navrhla jsem, že by se Gerda před realitou mohla schovávat ve fantazijním světě, kde se cítí v bezpečí. Právě tento svět by symbolizoval dětství. Žáci můj návrh přijali. Nápady žáků jsem si bedlivě zapisovala, abych měla materiál na domácí přípravu na další hodinu LDO.

Syžet ke konci diskuze s žáky byl: Děj se bude odehrávat v Dánsku v zimě a bude to současnost. A to někde v horách ve vesnici, kde je uzavřená společnost, kde není moc možností. Hlavní postavou, že bude Gerda. Kaj uteče a Gerda ho bude hledat. Gerda se bude pohybovat mezi snem a skutečností.

Ke konci diskuse jsem žáky rozdělila do dvou skupin a poprosila je, aby mi napsali na papír jakékoliv nápady, které je k tomuto námětu a tématu napadají. Chtěla jsem od žáků ještě další materiál, který nebyl vysloven z důvodů např. ostychu, nedostatku času, nebo je v okamžiku otázky nic nenapadlo atd. (viz příloha obrázek č. 2.)

Výběr nápadů žáků LDO při samostatné práci:

„Přemýšlet nad radami ostatních – od těch, které potká. Něco s její rodinou. Gerda si psala deník, když dospěje, tak si ho přečte. Gerda je nešťastná, v pohádkovém světě ji postavy poradí. Vnímá, co jí poradí a v budoucnu na to bere ohledy. Možná taky nemusí vědět, že je ve snovém světě naposled, najde Kaje obejme ho nebo tak, a pak, když se vrátí do reality, zjistí, jak to bylo. Buď Kaje najde nebo ne, jestli jo, tak u královny, a on jí řekne, ať se probere, že realita je jiná, a jestli ne, tak si to sama může uvědomit. Nějaká supr scéna, kdy si Gerda uvědomí, že je dospělá.“

3.3 Společná analýza tématu s žáky LDO

Příští hodinu jsem s žáky LDO diskutovala o zvoleném tématu *Zrání a dospívání*. Zprvu jsem měla takovou představu, že by celý příběh byl spíše o dětech a o jejich dospívání. Jako možnost by v inscenaci zazněly autentické materiály a výpovědi žáků LDO.

Žáků jsem se ptala, jak oni prožívají pubertu a jak ji vnímají. Upozornila jsem je, že se nemusejí bát odpovídat, že jsou v bezpečném prostředí. Žáci bezprostředně odpovídali. Zazněly zde věci jako: *větší vnímání času, výměna kamarádů, změna charakterů,*

zábrany, strach z budoucnosti, vnímání celého světa, působení na okolí, jaká část sebe sama má dát najevo, co chceš, konec upřímnosti, vnímání více okolí, více prožitků, více emocí. Tato konverzace proběhla velice spontánně a bez známek studu nebo ostýchavosti. Následně jsem se žáků zeptala, jestli jim někdo z jejich okolí říká něco o dospívání. Zde jsem ucítila z žáků jistou nesounáležitost, ale přes to, mnozí odpověděli např: *budeme se stydět za svoji rodinu, budeme hnusní na rodiče, větší chuť dát si drogy, budeme se měnit – fyzicky i psychicky, budeme se bavit s kamarády víc než s rodinou, budeme víc drzí, budeme přemýšlet o budoucnosti, najdu si partnera, všechno nám bude připadat trapný.*

Zeptala jsem se žáků, zda by nebyl problém, tento materiál využít v inscenaci. Žáci mi jasně odpověděli, že můžeme využít jejich odpovědi v první variantě, a to odpovědi za sebe. Nechtěli použít materiál, který byl od jiných lidí, který jim byl sdělen. Uvědomila jsem si, že toto téma je pro ně citlivé a musím s tímto tématem zacházet opatrně, spíše obecněji než konkrétněji. Vycítila jsem, že autentickou formou to nepůjde a hledala jsem možnosti, jak se přiblížit jejich dospívání, aniž bych je konfrontovala. Uvědomila jsem si, že na toto téma musím přenést na postavy, situace, metody a techniky s kterými budeme pracovat v inscenačním procesu.

3.4 Plánování dramatu

Nyní jsem již měla potenciální materiál od žáků LDO, se kterým se dalo v plánování dramatu počítat. Po předchozí diskusi s žáky, kdy jsme řešili téma, námět, syžet, postavy, situace, jsem byla nucena upravit svůj scénosled na základě potřeb žáků.

SCÉNOSLED - druhá verze

1. scéna: Útěk Kaje
2. scéna: Poetické květiny
3. scéna: Děti v reálném světě - pracovní činnosti
4. scéna: Loupežnice
5. scéna: Děti v reálném světě - pracovní činnosti II
6. scéna: Laponka a Finka
7. scéna: Kaj je nalezen

Scénosled se zkrátil (*viz příloha*). Začaly se pravidelně střídat dva světy (fantazie a realita). Tento scénosled začal stát na pevných pilířích dramaturgické výstavby a stal se „předlohou“ k průběžnému scénáři.

Začala jsem přemýšlet o „mezerách“ v textu, se kterým pracujeme. Irina Ulrychová píše: „*Pro učitele dramatu pak „mezery“ představují jeden z nejbohatších zdrojů práce s literárním textem, protože provokují jeho představivost a tvořivost a inspirují ho k otázkám, kterými se dostává pod povrch příběhu a objevuje tam prostor, který může nabídnout hráčům k samostatnému prozkoumání a vyplnění.*“²⁴

Dramatická situace se zcela změnila. Přesunula svou pozornost od postavy Gerdy na postavu Kaje. Kaj byl hlavním hýbatelem děje a důvodem, proč se Gerda mění a bloumá nad svým životem. Dramatickou situací se stal: *Útěk Kaje z domova*.

Inscenační klíč byla pro nás *KNIHA: „Pohádky Hanse Christiana Andersena“*. Vždy když Gerda otevře knihu dostává se do říše fantazie v pohádce o Sněhové královně. Jestli se kniha zavře, Gerda se vrací zpět do reality, ale už s jinou zkušeností a s jiným náhledem na její život. S touto myšlenkou jsem si dlouho pohrávala. Následně jsem žákům tuto mou úvahu sdělila a žáci s tímto mým nápadem souhlasili. Takto dostal scénosled určitý rámec a možnost vstupovat a vystupovat z prostředí.

²⁴ ULRICHOVÁ, I., *Drama a příběh*, Akademie múzických umění, Praha 2016, s 73

Ke každé scéně jsem si začala klást otázky, které jsem si i zaznamenávala a podle nich jsem zvolila metody a techniky, jakými bych mohla na otázky dostat odpovědi od dětí.

„Jde o otázky vyvolané „mezerovitostí“, neúplností textu, tím, co v něm nebylo řečeno o dalších osudech (předcházejících, souběžných i budoucích) představených (nebo „zamlčených“) postav a předmětů, o motivech jejich konání, a o světě, v němž existují.“²⁵

Otázky se týkaly oblastí

- vztahy mezi jednotlivými postavami
- charaktery postav a jejich minulostí a budoucností
- prostředí, ve kterém se postavy vyskytují
- proč postavy jednají, jak jednají
- situace a jejich návaznost na děj

Začalo vznikat dílo, které je vlastním způsobem vytvořeno vůlí a iniciativou žáků. Na tomto mi velmi záleželo, aby inscenace byla tvořena jejich chtěním a já jen fungovala jako: „objasňovač“ faktů, „průvodce“ tématem, „třídič“ nápadů, „kontrolor“ dramaturgické výstavby, „pomocník“ v nesnázi. Žáci tento můj záměr brzy pochopili. Postupným procesem si začali žáci zvykat na to, že jejich iniciativa je v inscenačním procesu velice důležitá. Že oni sami jsou hýbateli dějem a mohou ho ovlivnit. Zjistili, že nyní mají příležitost si vymyslet postavy a situace, které by si chtěli zahrát. Na žácích byla vidět vůle a chuť k práci na inscenaci. Zapojovala se celá skupina bez výjimky. Začalo se pracovat na otevřeném zpracování tématu z literární předlohy neboli autorském zpracování.

²⁵ ULRICHOVÁ, I., *Drama a příběh*, Akademie múzických umění, Praha 2016, s 73

3.5 Autorské divadlo

Dle Josefa Kavalčuka: „*Termín „autorské divadlo“ označoval skutečnost, že autor textu představení, textu, jímž se soubor prezentuje, je členem souboru, popřípadě více jeho členů, kteří se navíc pokud možno ještě sami objevují na jevišti, jsou současně interpreti tohoto textu.*“²⁶

Během inscenačního procesu jsem se se svými žáky snažila o autorskou inscenaci, kdy literární předloha nám sloužila jako výchozí zdroj a inspirace. Byly jsme v tvorbě více svobodnější a mohli jsme si zpracovávat téma, které žákům bylo blízké a se kterým chtěli pracovat a zároveň naplňovalo cíle dramatické výchovy (*viz stanovené cíle v první kapitole bakalářské práce*). Žáci byli spoluautoři procesu hned od začátku inscenačního procesu a zároveň byli jeho tvůrci. Bylo zřejmé, že tímto typem procesu jsou více zaujatí a vědí, že i na nich je jistá dávka zodpovědnosti za konečný výsledek. Žáky jsem neustále podněcovala k tvořivé hře pomocí metod a technik, které jsem si předem připravovala jako přípravu na hodinu LDO.

3.5.1 Téma v autorském procesu

Téma, které jsme našli v předloze, nám sloužilo jako výchozí bod k samotné tvořivé práci, která byla nad rámec interpretace textu. Téma vznikalo na základě literární předlohy, kde jsme našli téma, které skupině vyhovovalo.

*“Text, jakožto slovně vyjádřená předloha či slovně vyjádřené téma (jedno z témat), je v mnohem větší míře pouhým podkladem, odrazovým můstkem k samotné scénické, divadelní tvořivosti, která přesahuje, přerůstá rámec interpretace textu“*²⁷. Žáci touto možností již přispěli k autorské tvorbě, kdy se jako kolektiv shodli na tématu, přemýšleli nad ním, diskutovali. Žáci měli i k tomuto tématu „*Zrání a dospělost*“ určitý vztah. Chápali postavy a jejich vnitřní světy. Chápali, co se odehrává v Kajově hlavě, chápali jeho prohřešky, zlé úmysly a výčitky. S tímto tématem jako kolektivní sounáležitostí chtěli žáci jít a tím začala vznikat autorská inscenace.

²⁶ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 8.

²⁷ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 10.

3.5.2 Spoluúčast v autorském procesu

Žáci v inscenačním procesu autorské tvorby, více projevovali své názory, představy, diskutovali, spolupracovali, odmítali, připouštěli, navzájem se inspirovali. Každý názor byl vyslechnut, prodiskutován ve skupině, a pak v rámci potřeby inscenace zahrnut, přepracován, nebo odmítnut. Žákům jsem již na začátku procesu vysvětlila, že oni jsou tvůrci, že záleží na tom, jak oni budou posouvat děj dál a vnášet do něj své představy a nápady. Dle Kovalčuka: „*autorské divadlo*“ je výrazem osobitého, jedinečného názoru a postoje svých tvůrců“²⁸. Já v procesu vzniku inscenace, budu působit jako mentor, zapisovač a podněcovač jejich tvořivosti.

Žáci s tímto přístupem souhlasili. Měli již s touto prací zkušenost z minulého školního roku, kdy jsme pracovali tímto způsobem na inscenaci „*O dívce, která neuměla plakat*“. Nováčci byli zprvu nedůvěřiví. Své názory nechtěli sdělovat. Ale po pár hodinách se do procesu zapojili, s tímto přístupem se aklimatizovali a když měli nějaký nápad směle ho vyřknuli.

Žáci si tímto procesem vyzkoušeli, co znamená být tvůrcem inscenace. Naučili se týmové práci a zodpovědnosti. Byli aktivní ve všech průpravných cvičeních, metodách a technikách, které jsem si na hodinu LDO v inscenačním procesu připravila. Záleželo jim na tom, jak se bude děj inscenace vyvíjet a co bude dál následovat. Zároveň hledali dramaturgické spojitosti, vztahy mezi postavami, důvody jejich jednání, situace, konflikty mezi postavami atd.

3.5.3 Hledání jiných možností postupů inscenování v autorském procesu

Žáci hledali i jiné možnosti inscenování, kdy nepoužili jen slova, ale také se zaměřili na pohyb, hlas, gesta, pantomimu tzv. výrazové prostředky. Hledali se důvody, kdy využít živé obrazy, proč použít šeptání nebo naopak hlučnou hudbu. Každá složka měla své opodstatnění a důvod. Všechny výrazové složky, každý pohyb, měl svou podstatu a vysvětlení. Neustále jsem se ptala žáků *PROČ*. Tím žáci přemýšleli nad smyslem použití výrazových prostředků, inscenačních složek a svých nápadů. Žáci byli uvolnění

²⁸ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 8.

a sami si hledali možnosti, jak vyjádřit repliku, kterou nutně v danou situaci potřebovali sdělit. Začala fungovat určitá abstrakce, metafora a experimenty. Začaly se využívat scénické složky jako světlo, tma, bílé plátno, báseň, loutky, hudba. Tyto složky se staly díky improvizacím a průzkumem partnery v inscenačním procesu. Žáci zkoumali jejich využití i v dalších scénách. Bylo zde mé doporučení, aby každá inscenační složka byla co nejvíce využita, a tak jsme hledali řešení, kde ji v tvorbě znovu použít. Žáci zkoumali své pohyby a gesta. Začali přirozeně fungovat odchody a příchody do zákulisí a do inscenačního prostoru. Začali jsme působit jako tzv. laboratoř.

3.5.4 Hledání výchozího materiálu v autorském procesu

K hledání výchozího materiálu jsem použila různé techniky a metody, které jsem si na hodinu LDO vždy přinesla jako přípravu na hodinu, se kterou budeme v hodině LDO pracovat. Tento materiál, (úkoly, hry, improvizace, etudy, hlasová cvičení, pohybová cvičení, práce s materiálem atd.) měl podporovat tvořivost žáků. Nejvíce mi napomáhaly techniky od Anne Bogart a Tiny Landau z knihy *Úhly pohledu*, se kterými jsme již začali v průpravných cvičeních pracovat. Tyto techniky jsem kombinovala s metodami a technikami z knihy „*Metody a techniky dramatické výchovy*“ od Josefa Valenty. A dále byla příprava dána dle potřeby inscenace a mé nápaditosti. „*Všechny tyto výše uvedené činnosti a dílčí materiály vytvářejí MATERIÁL nabízející se k „zformování“ v inscenaci autorského divadla.*“²⁹

3.5.5 Vytvořený materiál v autorském procesu

Materiál, který byl vytvořen nám sloužil jako nositel tématu a nositel určitých informací. Tyto informace jsem zaznamenávala a doma v rámci přípravy jsem z nich utvářela *průběžný scénář*, který sloužil jako záznam materiálu pořízený během hodiny LDO. Žákům jsem vždy na další hodinu LDO přinesla *průběžný scénář* a po diskusi jsme jej nechali anebo znovu hledali možná východiska. Když nám bylo něco nejasného, nezřetelného, hledali jsme řešení, jak materiál jinak použít. Záznam nám

²⁹ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 20.

sloužil k připomenutí, ohlédnutí, a doplnění informací a logické dramaturgické výstavbě. „*V obecné rovině řečeno je „scénář autorského divadla“ spojujícím článkem, jistým mostem mezi výchozím materiálem a inscenací.*“³⁰

Žáci při tomto procesu poznávali, že existuje spousta možností, jak si s tématem hrát a tvořivě ho objevovat, jak je možné vytvořit inscenaci na základě her a cvičení, diskusí a jiných možností. Jak může vznikat scénář tady a teď, v kolektivu. Že není vždy platné, že scénář vytváří dramatik, ale že může vznikat kolektivní tvůrčí prací. Zjistili, že jde o „*formování určitého materiálu pro potřeby inscenace*“³¹. Tato zkušenost žákům přinesla, že téma může být sděleno různými prostředky a možnostmi, může překračovat limity a divadlo je tak tvořivé a otevřené různým možnostem. Že je tento proces na inscenaci otevřen mnohým úhlům pohledu, jde po myšlence a tématu a různými možnostmi jeho ztvárnění.

3.5.6 Výstavba děje v autorském procesu

Výstavba děje zpočátku probíhala navrženou druhou dramaturgicko – režijní koncepcí. Během procesu hledání výchozího materiálu se druhá dramaturgicko – režijní koncepce dle potřeb skupiny a inscenace změnila a dala tak podnět k inspiraci pro vznik definitivního pilíře *průběžného scénáře*, později scénáře „*Gerda a Kaj*“ (viz příloha).

³⁰ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 21.

³¹ KOVALČUK, J., *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*, Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1982, s. 21.

1. Obraz – Útěk Kaje
2. Obraz – Zlé myšlenky
3. Obraz – Květiny
4. Obraz – Proč Kaj utekl
5. Obraz – Les (A – Destřin svět,
B – Loupežnice svět)
6. Obraz – Laponka a Finka
7. Obraz – Kaj je objeven

Některé scény během inscenačního procesu autorským vedením se změnily, jiné odpadly a nové přibyly. Důležité je zmínit pátý obraz, který byl pro skupinu žáků LDO a pro mne velice komplikovaný. Byl dokončen až měsíc před premiérou inscenace. Obraz je zdvojen, ale ne nahrazen novým obrazem, jelikož v tomto obraze se odehrává podobná situace, ale vždy s jinou skupinou postav. Prostředí však zůstává stejné.

3.5.7 Má funkce ve skupině v autorském procesu

Má funkce při vytváření inscenace byla taková, abych během procesu fungovala jako inspirátor žáků, ponoukala je k tvořivosti, vedla je k aktivnímu přístupu k materiálům, k tématu, motivům, situacím. Vše, co bude potřebné žákům jsem vysvětlila, podněcovala je k dramatickým hrám. Dále má funkce byla zajišťovat tvůrčí atmosféru a komunikační vazby mezi žáky. Třídila jsem názory a zároveň hledala nové možnosti, aby žáci přicházeli s nápady a názory jinými a tvůrčími. A také bylo mou funkcí, utvářet inscenaci do výsledného tvaru.

3.5.7 Nesnáze v autorském procesu

V inscenačním procesu autorské tvorby žáků LDO nastávaly situace, kdy bylo nutné se jimi zabývat. Tyto záležitosti jsem se snažila řešit během procesu v daný okamžik, kdy problém nastal. Byly to situace chvílemi pro mne, jako vedoucího, náročné. Ve většině případů jsem musela reagovat ihned. Skupinou bylo očekáváno, že situaci vyřeším.

3.5.7.1 Názorové střety

Během inscenačního procesu docházelo k názorovým střetům mezi žáky. Týkalo se to vývoje děje, charakterů postav, výběru inscenačních prostředků, scénografie atd. Stávalo se, že určitá skupina se svým názorem byla tak silná, že jej prosazovala na úkor nelogičnosti, nedramatičnosti inscenace. Vždy, když tato situace nastala, snažila jsem se skupině vysvětlit, o co v inscenaci usilujeme, jaké je naše téma, zrekapitulovala jsem dramatickou výstavbu, a hlavně jsem se ptala Proč. Ve většině případů žáci pochopili, že se musíme shodnout kolektivně a ve prospěch inscenace. Občas nastávaly situace, kdy jsem opravdu musela vybírat mezi skupinami, které měly odlišná stanoviska. A já musela volit mezi dvěma variantami. V tu chvíli jsem si připravila argumenty a dětem vysvětlila, co je pro inscenaci potřebné. Skupina nikdy na sebe nebyla naštvaná, nebo zlá. Tyto střety nebrali nijak osobně a ani si je nepřenašeli do prostředí mimo dramatickou výchovu.

3.5.7.2 Neschopnost vzdát se nashromážděného materiálu

V inscenačním procesu nastala situace, kdy žáci vytvořili obraz s postavami, které si sami vymysleli a na kterých dlouho pracovali. Týkalo se to pátého obrazu již definitivní verze scénáře. Je to obraz snový, vytvořen Gerdinou představou. Zde si žáci vymysleli postavy, které je bavily, a rádi tento obraz vytvářeli. Práce na postavách byla tvořena technikou od *Anny Bogart a Tiny Landau* z knihy *Úhly pohledu*. Žáci měli postavy tak propracované a repliky promyšlené, že odmítali tento obraz zredukovat a upravit. Z mého pohledu byl obraz rozbředlý, dlouhý a vlastně zbytečný. I po dlouhých diskuzích a zkouškách, jak tento obraz dát do tvaru a situací, se žáci stále nevzdávali myšlenky jej udržet. Rozhodla jsem se obraz rozdělit na stejné prostředí, ale jiné postavy. Obraz začal z části fungovat. Zároveň jsem se dohodla se žačkou, která byla

velice neústupná redukováním replik, zda by jednu část nemohla přepsat ona, tak jak si část scénáře představuje. Druhou část jsem zredukovala sama. Obraz jsem rozdělila na část A a část B. Dosud obraz č. 5 nesplňuje mé představy, ale dále jsem již tento obraz neredukovala. Žáci jsou spokojení a rádi tento obraz hrají. Tato část scénáře a hledání jeho dramatičnosti nám zabrala spousty času a úsilí. I přesto je to část, kde se nejvíce projevila tvořivost, nápaditost, soustředěnost, přirozenost žáků.

3.5.7.3 Čas

Inscenační proces v autorském vedení je velmi časově náročný. Během hodin LDO se vždy stihla jen malá část mého plánu z příprav na inscenační proces. Příčinou bylo to, že jsem musela poskytnout žákům větší prostor pro spontánnost, tvořivost a jejich nápaditost. Inscenační proces započal v září a v době premiéry v měsíci dubnu, jsem si nebyla zcela jista, že práce na inscenaci je ukončena. Neustálé myšlenky nám přinášely nové řešení situací a nápady žáků se ovlivňovaly. Bylo potřeba veškerá východiska vyzkoušet. Stále se nabalovaly nové a nové možnosti scénického ztvárnění. Přesto jsme inscenaci zvládli dokončit.

Práce na inscenaci autorskou tvorbou byla pro žáky LDO velká zkušenost. Týkala se hlavně kolektivní tvorby. Osobitého názoru skupiny na téma. Nového pojetí literární předlohy. Možnost experimentu s literárním textem a zkoumat jiná východiska jeho ztvárnění na jevišti. Jako jedinci mohli uplatňovat své názory, postoje, nápady, myšlenky. Každý se stal součástí procesu vzniku divadelního představení, a tak i pocíťoval zodpovědnost za konečný výsledek.

3.6 Zvolené metody a techniky v inscenačním procesu

V inscenačním procesu jsou zvolené metody a techniky, které byly potřebné ke vzniku inscenace. Tyto metody a techniky byly využity v tzv. „mezerovitosti“, při hledání odpovědí na otázky v oblasti situací, postav, prostředí, dále rozvíjely dějovou linku vždy tvořivou formou. Metody a techniky byly použity v inscenačním procesu vždy v řádně promyšlené formě proto, aby jejich využití nebylo nahodilé a fádňní, ale přesné a hlavně funkční. Tato přesnost spočívala v domácí přípravě na hodinu LDO, kdy jsem hledala možnosti jejich aplikace v různých fázích inscenačního procesu. Metody a

techniky byly aplikovány v průběhu práce na inscenaci a žáci tím byli otevřeni stále novým možnostem tvořivé činnosti v různých etapách tvorby. Během procesu jsem využívala techniky Anny Bogart a Tiny Landau, dále techniky a metody z knihy „*Metody a techniky dramatické výchovy*“ od Josefa Valenty a jiné techniky a metody, které jsem během průběhu procesu aplikovala dle potřeb inscenace a skupiny žáků LDO.

3.6.1 Techniky od Anny Bogart a Tiny Landau z knihy *Úhly pohledu*

V inscenačním procesu jsem se rozhodla využít techniky od Anny Bogart a Tiny Landau. Dle Valenty je technika: „*vymezena jako postup, který není do detailu dotvořen, ale je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb účastníků výcviku. Mnohé techniky mají různé použití podle toho, na co se při jejich aplikaci klade důraz*“³². Vybrala jsem si tyto techniky, jelikož jsem se s nimi seznámila v prvním a druhém ročníku na DAMU. Mohla jsem si sama na sobě vyzkoušet nové možnosti, které s sebou tréninky *Úhly pohledu* nesou.

Techniky jsou určeny pro dospělé hráče, a proto jsem se snažila je uzpůsobovat věkové kategorii žáků, dále individuální potřebě žáka a skupiny. Během procesu jsem musela často měnit zadávání instrukcí, změnu pravidel či jinou motivaci v technice. Techniky jsem kombinovala a využívala je dle potřeb inscenačního procesu. Dále jsem se vyhýbala psychologickým procesům v technice a jejich aplikaci do hry.

Techniky Anny Bogart a Tyny Landau jsem využívala v oblasti:

- A. Stmelení kolektivu a práce ve skupině v inscenačním procesu.
- B. Práce na postavách v inscenačním procesu.
- C. Práce na prostředí v inscenačním procesu.

³² VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s 48

3.6.1.1 A) Stmelení kolektivu a práce ve skupině v inscenačním procesu s technikami Anne Bogart a Tiny Landau

K stmelení kolektivu jsem využívala techniky, které byly zaměřené na skupinové cítění, pohyb v prostoru a skupinovou improvizaci. Tyto techniky žákům poskytly bezpečné prostředí pro naladění skupiny, její sjednocení a koncentraci žáků v hodině a také zaměření na partnera a rozprostření pozornosti na více osob v prostoru. Žáci pracovali s fantazií, představivostí, pohybem a motivací.

Techniky jsem aplikovala v hodinách LDO jednotlivě a často je uzpůsobovala skupině. Zároveň jsem techniky opakovala v následujících hodinách, aby došlo ke zkoumání techniky a také k uvědomění si zkušenosti, kterou s sebou nesla.

Výběrem těchto technik se podařilo kolektiv skupinově stmelit, žáky zkoncentrovat a připravit je na práci v inscenačním procesu.

3.6.1.2 B) Práce na postavách v inscenačním procesu s technikami Anne Bogart a Tiny Landau

Techniky úhly pohledu jsem nejprve představila žákům jednotlivě. Později jsem je začala propojovat, tak je i doporučeno v knize *Úhly pohledu: „Znalost jednotlivých Úhlů pohledu je zprvu dobré vzájemně izolovat a teprve později je propojovat.“*³³

S delší praxí a prací s těmito technikami se mi osvědčilo projít jednotlivá cvičení, a pak je dle potřeby inscenačního procesu použít.

Práce na postavách v inscenačním procesu spočívala v již vytvořených obrazech v dramaturgicko-režijní koncepci. Tyto obrazy byly inspirací k práci na postavách a vytváření jejich vztahů a situací tak, aby byla ponechána kompoziční stavba inscenace.

- Techniku rychlosti – *tempo*³⁴ - jsem využila při práci na postavách v inscenačním procesu následovně. Žáci si prošli třemi druhy temp (střední, rychlé, pomalé). Pomocí těchto temp žáci vytvářeli při inscenačním procesu své postavy. Tempo je inspirovalo při tvorbě. Pomohlo jim si lépe vytvořit postavu, jelikož si dokázali představit, jaké bude mít jejich postava „životní“ tempo.

³³ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 43.

³⁴ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 44.

Tempa jsem zařazovala i do úvodních cvičení, kdy jsme si s tempy hráli a prozkoumávali. A následně jsem je aplikovala při práci na postavách. Pomocí těchto temp vznikaly postavy uvnitř žáků a oni byli schopni postavy ukázat na venek pomocí temp. Postavy tudíž vznikaly v prostoru pomocí improvizace. Během hledání postav žáci svá tempa často měnili. Někdo však své tempo držel od začátku cvičení až do konce. Na základě tempa, měli žáci vytvořenou postavu, se kterou se nadále v hodinách LDO pracovalo.

- S technikou *trvání*³⁵ jsem pracovala v inscenačním procesu při práci na postavách tak, že žáci zkoumali, jak dlouho je možné určité tempo držet, měnit jej, v jakém pořadí je střídat. Déle zkoumali prostor a snažili se hledat, jak se jejich postava pohybuje po prostoru. Jak dlouho vydrží v určitém tempu a poloze. To žáky inspirovalo k hlubšímu prozkoumávání postavy, se kterou by chtěli pracovat v inscenačním procesu.
- *Gesta*³⁶, tuto sérii technik jsem aplikovala při práci na postavách v inscenačním procesu v prostoru. Techniku jsem použila zprvu obecněji a později ji aplikovala na práci na postavách. Žáci si při této technice zkoušeli, jaká má jejich postava gesta v chování, výrazová a jaká gesta využívá v konkrétních situacích. Dále prohlubovali a zkoumali a tvořili svou postavu v inscenaci. Některá gesta byla během práce na postavách odmítnuta, jiná přicházela a stále byla zdokonalována a ponechána.
- Technika *prostorové vztahy*³⁷ byla využita, když již žáci měli postavy rozmyšlené a byli si jisti, že postavu, kterou si vytvořili chtějí ztvárnit. V této fázi při práci na postavách nezůstávali žáci v prostoru izolováni. Když měli žáci postavy vytvořené, začali jsme si s postavami hrát. Jejich postavy v prostoru mezi sebou komunikovaly, navazovaly vztahy, utvářely se charakterly, improvizovaly. Tím si myslím, že jsme došli určitou hravostí k upevnění charakterů postav a vztahových situacích.
- *Psaní*³⁸ jako technika, bylo využito k zaznamenání právě stvořené postavy v inscenačním procesu. Během hodiny LDO jsem žákům rozdala *Dotazník za postavu*³⁹, kam měli vyplnit informace o postavě, kterou si právě vytvořili.

³⁵ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 47.

³⁶ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 56.

³⁷ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 51.

³⁸ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s. 124.

³⁹ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 125.

Dotazníkem jsem se inspirovala v technikách v knize *Úhly pohledu*. Dotazník jsem zjednodušila a upravila, tak aby vyhovoval věkové kategorii žáků LDO.

ÚDAJE ZA POSTAVU:

Jmenuji se

Je mi.....

Jsem z

Pracuji/studuji jako.....

Mým strachem je.....

Mou největší touhou je.....

Mé divné zvyky jsou.....

Libí se mi.....

Nelíbí se mi.....

Moje postava je důležitá ve hře.....

Tento dotazník sloužil k tomu, aby žáci LDO měli své postavy zaznamenané, a tak se k nim mohli další hodinu vrátit, aniž by si museli dlouho vzpomínat na to, co minulou hodinu vytvořili. Dotazník také fungoval jako inspirace k doplnění informací o postavě a uvažování žáků nad jejími dalšími vlastnostmi a důležitostmi v inscenaci.

- Jako *kompoziční technika*⁴⁰ z knihy *Úhly pohledu* mi napomáhala při inscenačním procesu technika *montáží*. „*Montáž je způsob, jak k sobě spojovat představy. Skládáním, překrýváním a propojováním rozdílného materiálu z různých zdrojů se vytváří spojovací nit.*“⁴¹ Tato technika při práci na postavách mi pomáhala k tomu, aby jednotlivé postavy navazovaly mezi sebou vztahy v určité situaci. Technika spočívala v etudách, a to buď vůdčího ve skupině tzv. režiséra, nebo skupinovou práci, kdy je postavy inspirovaly k připravené etudě. Tyto etudy mám pomohly s vytvářením inscenace, kdy se jednotlivé etudy či situace v nich skládaly za sebou tzv. montáží. Některé situace z etud se odstranily jiné se změnilly nebo zanechaly.

Vytvořené postavy byly využity ve scénách v dramaturgicko-režijních koncepci, kdy pomocí improvizací a etud byly zakomponovány do scén. Žáci pracovali na situacích v improvizacích a etudách v menších skupinách či celé skupině. Vzniklé situace

⁴⁰ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 131.

⁴¹ BOGART A., LANDAU T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 134.

sloužily jako inspirace k další práci na scénáři, který vznikal během inscenačního procesu.

Žáci během inscenačního procesu vytvořili postavy žijící ve vesnici, snové postavy, ale také charaktery postav daných na začátku práce na inscenaci. Těmito postavami byly Kaj a Gerda. Každá vytvořená postava žáků má charakter, minulost a nějaký vztah ke Gerdě, jako hlavní postavě. Žáky tato práce na postavách velice uspokojovala. Byli volní ve výběru postav a tato volnost se projevovala v radosti své vytvořené postavy ztvárnit v prostoru a nadále s nimi pracovat v inscenačním procesu. Žáci si během práci na postavách prošli vnějším i vnitřním ztvárněním postavy.

2.6.1.3 C) Práce na prostředí v inscenačním procesu s technikami Anne Bogart a Tiny Landau

Prostředí v inscenaci je rozděleno na snové a reálné. Ve snovém prostředí se odehrávají pocity a představy hlavní postavy Gerdy. V reálném prostředí postava zraje a dospívá. Prostředí se vytvářela již v průpravných cvičeních s technikami od Anne Bogart a Tiny Landau. Žáci si zvykali využívat celý prostor a pracovat s ním jako s hmotou, kterou lze modelovat.

- Technika *Architektura*⁴² dopomáhala k tomu, že se žáci cítili v prostoru uvolnění, využívali celý prostor, všímali si prostorových detailů jako světla, tvarů, hmoty, barev.
- Dále jsem využívala techniky *Kompozice jako cvičení a další náměty Krajina a topografie*⁴³. Tato technika nám pomohla k vytváření prostředí v inscenaci. Žáci měli zadané určité prostředí. Díky této technice vytvářeli detaily v krajině, ve které se děj odehrává. Využívali svou představivost a fantazii, zároveň se pohybovali po prostoru přirozeně a uvolněně. Vytvořené obrazy se aplikovali do inscenace dle dramaturgicko-režijní koncepce.

Díky těmto technikám jsem nemusela žáky direktně komponovat do obrazu. Žáci si přirozenou formou nacházeli místa, kde se situace odehrávají dle své fantazie a

⁴² Bogart A., Landau T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s 59

⁴³ Bogart A., Landau T., *Úhly pohledu*, Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, Praha 2007, s. 163.

představitosti. Jelikož se v předešlých cvičeních seznámili s prostředím a sami si vytvořili přesné detaily, mohli se nyní pohybovat v prostoru a zadaném obraze uvolnění a pomocí improvizace si nacházeli svá místa, kde se situace postav odehrávají.

V inscenačním procesu byly využity také metody a techniky z knihy „*Metody a techniky dramatické výchovy*“ od Josefa Valenty:

- Metoda plné (úplné) hry „*tj. taková, již se člověk účastní celým svým psychofyzickým aparátem, pohybem i řečí*“⁴⁴. Plnou hru jsme využili v inscenačním procesu při improvizacích k hledání jevištního ztvárnění situací, cílených etudách k hledání jevištního ztvárnění situací, cílená práce s postavou jevištního ztvárnění.
- Metoda pantomimicko-pohybová „*je definována tím, že vyžaduje od hráčů pohyb, a naopak nevyžaduje od hráčů zvuk a řeč*“⁴⁵. Metodu pantomimicko-pohybovou jsme využívali v inscenačním procesu hledání prostředí, které se využívají v inscenačním procesu (pantomimizace prostoru, prostředí a věci, narativní pantomimu), ukázání vztahů mezi jednotlivými postavami (sekvenční pantomimu, zpomalenou pantomimu, živé-nehýbné obrazy).
- Metoda verbálně zvuková v inscenaci – použili jsme zvuky lesa „*založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem úkolu*“⁴⁶. Využití verbálně zvukových metod v inscenačním procesu při hledání tématu a práci dramaturgicko-režijní, (brainstorming, dotazování, konverzace, rozhovor, diskuse), v rolových improvizacích (dialogy, monology, předávaná řeč, neviditelné hlasy), v zobrazení prostředí o doplnění zvukových efektů (extralingvistické hry).
- Metody graficko-písemné „*jsou v jádru založeny na tom, že žák vytváří určitý písemný nebo kreslený, malovaný, rýsovaný atd. artefakt*“⁴⁷. Metody graficko-písemné jsem v inscenačním procesu použila při hledání tématu a ujasnění si dramaturgicko-režijní koncepce (myšlenkové mapy, beletrie), při práci na postavách (životopisy, dotazníky), při práci na situacích (scénáře).

⁴⁴ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s 125.

⁴⁵ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s 126.

⁴⁶ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s 161.

⁴⁷ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s 197.

- Metody materiálově-věcné „základem postupů je práce s jistou hmotou – materiálem v prostoru“⁴⁸. Metody materiálově-věcné byly užity v inscenačním procesu při práci s loutkou (práce s loutkou), při uvažování nad kostýmy (práce s kostýmem), při scénografické laboratoři (práce se světlem a stínem).

Všechny použité metody a techniky se navzájem v inscenačním procesu propojovaly a ovlivňovaly. Metody a techniky byly použité také z jiných zdrojů, či z náhodných nápadů během domácí přípravy na hodiny LDO v inscenačním procesu. Poskytnutý materiál byl selektován a užším výběrem aplikován do inscenace. Díky těmto metodám a technikám byla vytvořena inscenace *Gerda a Kaj*.

3.7 Využití dalších scénických složek v inscenačním procesu

Scénické složky byly využity v inscenačním procesu, pro vyznění inscenace, kdy tyto složky vytvářely dílo jako celek.

3.7.1 Scénografie

V inscenačním procesu jsem s žáky řešila otázku scénografie. Naším cílem bylo, pokusit se scénograficky ztvárnit zimu. O scénografii jsme s žáky dlouho diskutovali. Někteří se přikláněli k realistickým ztvárnění zimy, jako je např. umělý sníh na jevišti, vata, rozházené bílé korky, plátno, na němž by se promítala zasněžená krajina. Snažila jsem se žákům vysvětlit, že se budeme snažit o minimalismus, a to ať z umělecké stránky, tak i z hlediska ryze praktického. Někteří stále trvali na realistických prvcích, jiní s mým záměrem souhlasili s pochopením.

Ve scénografii bylo použito bílé plátno se světly a pokusy o stínohru. Tuto techniku a její aplikaci do inscenace jsme dlouho zvažovali. Řešili se otázky technické a umělecké a význam *PROČ* se tato hra se světly odehrává. Snažili jsme se tímto posouvat děj, podpořit ho. Můj cíl byl, aby se žáci seznámili i s jinými možnostmi inscenační práce a s jejími složkami.

⁴⁸ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada Publishing, a.s., Praha 2008, s. 207.

3.7.2 Práce s loutkou

V inscenaci byly použity papírové loutky jako součást scénografie. Loutky byly užity na začátku inscenace, jako symbol vzdalování se dětství. Můj záměr byl loutky aplikovat v inscenaci více a v jiných situacích. Tento záměr se mi však nepovedl naplnit.

3.7.3 Rekvizity

S žáky jsme se snažili o minimální počet rekvizit. Má zkušenost z předchozích inscenací je taková, že když je na jevišti použito hodně rekvizit, vždy se nějaká zapomene využít během hraní na jevišti. Žáci jsou z příliš mnoho rekvizit nervózní, aby ji nezapomněli použít na jevišti.

Hlavní rekvizitou, která udávala změnu prostředí (snovost, realita) byla kniha. Kniha otevřená určovala prostředí snové. Kniha zavřená byla realita. Knihu neustále měla v dosahu Gerda a tato postava určovala jaké prostředí se bude následně odehrávat.

3.7.4 Kostýmy

Během inscenačního procesu bylo zjištěno, že potřebujeme kostýmy na reálný svět a svět snový, tak abychom odlišili tyto dva světy a podpořili střídání prostředí. Inscenace Gerda a Kaj se odehrává v současném světě, proto jsme volili na toto prostředí kostýmy současného stylu oblečení. Ve světě snovém byly v kostýmu náznaky jinakosti. Kostým podpořil postavy, které si žáci během procesu vytvořili.

Během diskusí o kostýmech a jejich zkoumáním, žáci projevovali smysl pro náznakovost v detailech. Všimli si, že pro ztvárnění postavy není potřebné ji celou „obléknout do kostýmu“, ale že stačí jeden atribut, který je pro postavu charakteristický (např. pletací jehla = maminka, klobouk = čarodějnice, Sněhová královna = bílý plášť).

3.7.5 Práce s hudbou

Scénická hudba zastávala v inscenaci důležitou úlohu. Její funkcí bylo emočně podpořit situace v inscenaci, dokreslovat situace, předěl mezi obrazy, určovala náladu a charakter postav.

Nad hudbou jsme s žáky diskutovali, pouštěli si různé nahrávky a uvažovali nad jejím možným využitím v inscenaci. Žáky zajímala hudba, která by mohla podpořit situace v inscenaci. Sami si hudbu hledali, a i ve skupině ve volných chvílích nad výběrem diskutovali. Pro poetičtější scény jsme zvolili hudbu nového bicího nástroje „*Hang*“, jehož zvuk podporoval atmosféru snovosti. Pro scény vzdoru v inscenaci byla použita hudba skupiny „*Skillet-Monster*“. Pro podpoření přicházející postavy „muže z lesa“ byla vybrána hudba z filmu „*Terminátor 2*“.

Žáci hledali v inscenačním procesu možnosti, jak vytvářet inscenaci. K tomu jim dopomáhali scénické složky (např. kousky papírů, papírové krabice, světlo, stín, plátna, loutky, hudba aj.). S těmito složkami žáci experimentovali, selektovali, nacházeli jejich smysl v inscenaci. Žáci zkoumali jejich využití i v dalších situacích a obrazech. Tyto složky se zaznamenávaly do *průběžného scénáře*.

4 REALIZACE DIVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ

První oficiální představení inscenace před diváky tzv. premiéra divadelní inscenace *Gerda a Kaj*, se konala 21. 4. 2023 v Kulturním domě v Dobříši. Premiéra byla určena rodině, známým, pracovníkům ZUŠ a široké veřejnosti.

4.1 Přípravná část před představením

Před premiérou byli žáci vyzváni, aby přišli do kulturního domu o dvě hodiny dříve. Můj záměr byl, aby si žáci prošli prostor, ve kterém nikdy v minulosti neúčinkovali. Vyžadovala jsem od nich přípravu kostýmů a rekvizit tak, aby věděli, kde své věci mají. Následovala zkouška inscenace i s technikou. Technika byla zajištěna zaměstnancem ZUŠ a dvěma žáky multimediálního oboru. Technika a inscenace se musely zharmonizovat, aby světla a hudba byly použity v inscenaci ve správný okamžik. Zkouška byla často zastavována a technicky upřesňována. I tak si žáci vyzkoušeli celou inscenaci a byli si jistější v prostoru, ve kterém měli hrát. Následovala třicetiminutová pauza do začátku inscenace. Tuto pauzu žáci využili k přípravě kostýmů, upravení vlasů, zopakování textu.

4.2 Průběh představení

Představení proběhlo bez jakýchkoli velkých potíží. Žáci LDO byli sladění, pomáhali si v nesnázích a působili jako sehraný kolektiv. Během této zkušenosti se žáci naučili herecky jednat, pomáhat si, být přítomní na jevišti, poslouchat svého partnera a mít v povědomí i diváka, který divadelní představení sleduje. Zažili si atmosféru plného sálu diváků, kteří je vnímají a pozorují je. Žákům se představení velmi vydařilo. Svým výkonem a bezprostředním vystupováním vytvořili neopakovatelnou a příjemnou atmosféru.

4.3 Reflexe představení následující hodinu LDO

Následující hodinu LDO jsem s žáky refletovala představení. Sesedli jsme si do kruhu a jeden po druhém měli kolektivitu sdělit postřehy z představení, co se povedlo či

nepovedlo, nebo jakékoliv postřehy z průběhu premiéry. Během reflexe zazněly více pozitivní postřehy než negativní. Byli překvapení, jak se jim představení povedlo a jak rychle plynulo. Upozorňovali na své chyby (*např. „zapomenutá replika, zapomenutá rekvizita, nebýt na správném místě v prostoru“*), ale i klady (*dobře jsem to zahrála, lidi se smáli, když měli, hudba dobře fungovala*) v průběhu inscenace. Mně bylo vyčteno několik organizačních chyb (*„proč jsme museli být na místě představení tak brzy, nestihli jsme si projít celé představení v kuse“*), které jsem vzala v ryze pozitivním duchu a slíbila jim příště nápravu. Žáci během reflexe zjistili, jak mají podobné postřehy (*„osvětlovač nesvítíl jak měl, hudba byla puštěna na jiném místě, cítila jsem se na jeviště v pohodě, nevěděla jsem kudy mám na jeviště přijít, hráli jsme moc v hloubce jeviště, byli jsme málo slyšet atd.“*) a jak se kolektivně shodují v pozitivních či negativních názorech. Dále si uvědomili, na jakých částech inscenace je potřeba (*„hlasitost, rychlost v převlékání do kostýmů, být vidět v prostoru aj.“*) ,ještě zapracovat a naopak, jaký úsek se jim v inscenaci povedl ztvárnit nejlépe (*„obraz květiny, konec inscenace“*). Žáci byli s premiérou spokojeni a byli dychtiví po reprízování inscenace.

4.4 Sebereflexe z představení

Mým hlavním úkolem před a během představení bylo organizačně skloubit dvě skupiny žáků, kteří měli naplánované premiéry. Mladší skupina žáků LDO měla vystoupení naplánované jako první. Starší skupina žáků LDO měla vystoupení naplánované jako druhá. Zároveň jsem musela sjednotit technickou část s každou skupinou zvlášť. Toto bylo organizačně náročnější, protože když se určité skupině nevěnovala přímá pozornost, její chování bylo neumírněné. Zmatky nastávaly při přípravě kostýmů a rekvizit, kdy se skupinám začaly tyto scénické složky promíchávat. Doporučila jsem žákům, aby si připravili židle a na nich měl každý své věci potřebné ke hraní v inscenaci. Byla jsem žákům nápomocná ve všech jejich dotazech a popř. i nastávajících problémech. Během představení jsem žákům podávala věci, které byly potřebné během představení, dávala je na místa určení, posílala žáky na jeviště, hlídala text a komunikovala s technikem od scénické hudby. Dělal jsem vše pro to, aby představení proběhlo bez komplikací.

4.5 Reflexe inscenačního procesu

Po shrnutí celého inscenačního procesu mohu říci, že jsme žáci i já prošli několika měsíční krásnou, tvořivou prací na něčem, co bylo pro nás v daný okamžik velice důležité. Po celou dobu trvání inscenačního procesu panovala atmosféra inscenaci dokončit a každý se chtěl na ni podílet svou myšlenkou, nápadem, záměrem anebo diskusí. Celý proces žáky stmeloval a v průběhu fungovali jako skupina chápající, tolerantní. Z mé strany jsem cítila bezvýchodné okamžiky např. abych zachovala dramaturgickou výstavbu inscenace, bála jsem se její rozbředlosti a nepochopení ze strany diváků. Procházela jsem momenty „tvůrčí krize“, kdy jsem několik hodin strávila nad předlohou nebo *průběžným scénářem* a hledala jiná východiska v situacích vznikající inscenace. Bála jsem se před žáky přijít s nelogickým a nahodilým materiálem, se kterým bychom měli následující hodinu LDO pracovat. Proces mi ukázal moje silné a slabé stránky. Ukázal mi, v čem bych se měla zdokonalovat, o jaké aspekty dramatické výchovy se více zajímat.

Závěr

V bakalářské práci byl popsán postup inscenačního procesu s žáky literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole Dobříš. V práci jsou popsány jednotlivé kroky, které vedly autorskou tvorbou žáky procesem až do inscenačního produktu. Před samotným inscenačním procesem je v bakalářské práci vylíčen plán procesu a jeho následná aplikace do inscenačního tvorby. Během procesu byly naplněny stanové cíle, jak pro skupinu žáků, tak i jednotlivce. Žáci si během procesu prošli autorskou realizací divadelního představení kolektivní tvorby. V bakalářské práci jsou vylíčeny mnohé nesnáze a změny během inscenačního procesu, kterými jsem si já, i skupina žáků, musela projít.

V první části bakalářské práce se zabývám diagnostikou skupiny, ta mi poskytla obraz celkového postupu inscenační tvorby. Díky této diagnostice jsem si mohla stanovit cíle pro skupinu i jednotlivce. Tyto cíle byly během procesu postupně naplňovány. Druhá kapitola pojednává o práci s literární předlohou. Literární předloha byla důležitá v celém inscenačním procesu, jelikož v literární předloze bylo obsaženo téma, které provázelo celou inscenační tvorbou. Téma jsme se se skupinou žáků snažili udržet během celého inscenačního procesu, i když byly situace, kdy udržení tématu bylo nelehké. Dramaturgický rozbor literární předlohy, poskytl materiál k dramaturgicko-režijní koncepci, která byla výchozím materiálem pro začátek inscenačního procesu. Dramaturgicko-režijní koncepce se během procesu s žáky literárně dramatického oboru měnila, podřizovala se potřebám skupiny a inscenace. V průběhu procesu se transformovala na *průběžný scénář*, kde byl zaznamenán a selektován výchozí materiál.

Další část bakalářské práce je věnována inscenačnímu procesu společně s žáky, kde figuruji jako průvodce při tvorbě autorské inscenace. Žáci během procesu prošli tvůrčí kolektivní prací na inscenaci. Tato zkušenost jim umožnila poznat divadelní svět jinak, ukázala jeho velké možnosti, různé uhly pohledu a tvůrčího autorství. Během procesu jsem použila metody a techniky, které nám dopomáhaly k tvůrčí práci na inscenaci. Inscenační proces byl dovršen inscenací a následnou premiérou.

V inscenačním procesu byly naplněny všechny předem stanovené cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERSEN, Hans Christian. *Pohádka života*. Praha: SNKLU - Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965, ISBN 01-122-65.

KOTTE Andreas. *Dějiky divadla Úvod*. Praha: Akademie múzických umění, 2022, ISBN 978-80-7331-601-3

BOGART, Anna a Landau Tina. *Úhly pohledu*. Praha: Divadelní ústav ve spolupráci s divadlem Archa, 2007, ISBN 978-7008-210-2

CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie*. Praha: Akademie múzických umění, 2003, ISBN 80-7331-921-7

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2004, ISBN 978-80-7239-060-1

FREYTAG, Gustav. *Technika dramatu*. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových odborných škol, 1944, ISBN nevedeno

KOVALČUK, Josef. *Autorské divadlo 70.let (vztah scénáře a inscenace)*. 1 vyd. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1982, ISBN 59-082-78

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*. Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-7331-214-5

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015, ISBN 978-80-7068-298-2

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2017, ISBN 978-80-7331-089-9

PROPP, Vladimír Jakovlevic. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Vimperk: Nakladatelství H a H Vyšehradská, s.r.o., 2008, ISBN 987-80-7319-085-9

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

RYCHTER, Luděk. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2003, ISBN 80-902975-1

SOBKOVÁ, Ivana. Tvořivá dramatika č. 95/1 . *Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*, str. 6, 2022, ISSN 1211-8001.

ULRICHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: Akademie múzických umění, 2016, ISBN 978-80-7331-408-8

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1865-1

WOLF, S. *Narativní transformace*. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR. 2004, ISBN 80-85778-41-6

SEZNAM PŘÍLOH

1. Ukázka třech plánů hodiny LDO k inscenačnímu procesu

A) PŘÍPRAVA NA HODINU LDO 4. 10. 2022

(dle technik Anne Bogart a Tiny Landau)

1. Rozehřátí

- Hra na Sněhovou královnu: Honička – toho, koho sněhová královna chytne, zmrazí. Zachránit ho může jen obětí někoho jiného.

2. Prostor: (techniky Anne Bogart a Tiny Landau)

a) Tempo v síti souřadnic – minulá hodina tempa v akci - předělané cvičení z cv. 2 Změna tempa, aby dětem byla přirozenější.

- Děti jsou v kruhu – běží – až tlesknu, rozprchnou se do prostoru – vytvoří si síť souřadnic, po kterých se pohybují v různých tempech – je to o nich – přidáme ještě dva – co nejrychleji a co nejpomaleji.
- Uvědomit si okamžik, až je činnost začne nudit – co musí udělat, aby sebe sami překvapili.

b) Trvání v síti souřadnic – po změnách tempa přidáme změny směru – dopředu a dozadu – souřadnice trojrozměrná – můžete se pohybovat vysoko po špičkách, nebo se plazit, či klouzat po zemi – sami sebe překvapovat. Můžete se u někoho inspirovat.

c) Zavádíme opakování v síti souřadnic – přestaňte myslet na tempa.

- Po někom něco opakuje – cestu, směr, rychlost, zastavení, začátek.
- Následujte někoho tak, jako byste byli jeho stín.
- Střídat osoby, jak přicházejí do vašeho hracího prostoru.
- Opakování činnosti osob – daleko i blízko.

- d) Plátno: na chodidlech máte barvu, představte si, že prostor je vaše plátno a vy malujete svůj obraz. Použijte v něm všechna tempa, směry a zkušenosti z předešlých cvičení.
- e) Když jsou žáci v prostoru – naučí se prostor využívat i v simultánní improvizaci (viz cvičení představivost).

3. Představivost

- Zkušenost z prostoru a jak jej použít. Nyní si zahrajeme simultánně improvizaci.
- Chůze prostorem s hudbou – individuálně – nekomunikují s nikým.

Jdete ulicí, kterou dobře znáte. Je to ulice, kterou chodíte každý den. Ulice je dlouhá, nevidíte konec. Domy, které mijíte jsou vysoké. Jste sami, nikdo nikde. Jste bosý. Najednou vám začíná být chladno na nohy. Cítíte chlad po celém těle. Ruce vám mrznou. Jdete stále dál. Něco ve vás vám říká, že máte pokračovat v cestě. Je vám stále chladněji. Mrazí vás celé tělo. Stále jdete dál. Najednou začnou padat malé sněhové vločky. Jsou tak malé a vy se je snažíte chytit rukama. Vločky se zhušťují a vy si s nimi začnete hrát. Běháte skrz ně. Necháváte je padat na vaše tělo. Vaše tělo už necítí chlad, ale radost ze hry. Vločky začínají houstnout. Vítr začíná sílit. Vy se snažíte jít stále dopředu ulicí. Každý si najde důvod, proč chce jít dál. Sněhová vánice je silnější a silnější. Už nejste schopný jít dál. Začíná vás pohlcovat sníh a mráz způsobuje, že vaše tělo tuhne. Upadáte na zem. Zavřete oči. Vaše tělo se mění, vy se stáváte vločkou, kterou unáší vítr. Jste svobodní, můžete kamkoliv. Cítíte, že si s vámi někdo hraje, je to člověk a vy si s ním chcete pohrát taky, možná zatancovat... Nechte se unášet melodií...zjistíte, že nejste jediná vločka v prostoru. Můžete spolu začít komunikovat, když se mijíte, když se vidíte, můžete se zastavit, napodobovat pohyby, jít různým tempem, jít dozadu = uplatněte zkušenosti z předešlého cvičení.

4. Práce na inscenaci:

- Pohyby – sen versus realita – uplatnit zkušenosti z minulého cvičení – lehkost.

Začátek – děti si hrají – Gerda čte knihu – vše je ve snovém podání.

Co je to za děti? Proč si hrají? Proč jsou nyní spolu? Kde jsou? Co mají společného s Gerdou a Kajem? Jsou oni jejich kamarádi?

- Ve hrách improvizují – nechat jim prostor.

- Improvizace: pohybem (ve dvojicích)
 - Jste si blízcí
 - Jste si blízcí, ale něco se stalo
 - Jednoho z vás to mrzí
 - Nikoho z vás to nemrzí
 - Oba to mrzí
 - Nejste si blízcí a něco se stalo
 - Jednoho z vás to mrzí
 - Nejste si blízcí a nic se nestalo
 - Proč Gerdě na Kájovi tak záleželo?

Reflexe: Během hodiny se podařilo stmelit kolektiv. Zároveň si žáci LDO postupně seznámili s technikami Anne Bogart a Tyny Landau. Nastolili jsme atmosféru inscenace a vztahy hlavních postav Gerdy a Kaje. Došlo k vytvoření epizodních postav (děti).

B) PŘÍPRAVA NA HODINU LDO 1. 11. 2022

(dle technik Anne Bogart a Tyny Landau)

1. Rozehřátí (technika Anne Bogart a Tiny Landau)

- Tvar na babu
- Na jedné straně budou děti
- Budou přebíhat na druhou stranu a dělat tvary – na druhé straně musí být vždy, alespoň 2 účastníci.
- Když vbíhá 3, 1 už musí odcházet
- Plynulost

2. Prostor (technika Anne Bogart a Tiny Landau)

- Tempa – pomalé – střední – rychlé
- Projdou pěti rychlostmi a zpět do zastavení
- Linie – shluk – kruh
- Počítání do... – kolik jich bude na hodině

3. Tvar (technika Anne Bogart a Tiny Landau)

- Postavte se do kruhu.
- Jeden z účastníků vběhne do středu kruhu, vytvoří tvar a zůstane v něm – vběhne další a přidá svůj tvar – postupně všichni.
- Nechám v prostoru pouze 3 lidi.
- Pozorujeme, co by jejich kompozice mohla znamenat – reflexe.

4. Práce na postavě (technika Anne Bogart a Tiny Landau)

- Dotazník o postavě – práce na charakteru viz. děti vyplní dotazník
 - tempo, které charakterizuje postavu
 - chůze po prostoru, které charakterizuje postavu
 - tři gesta chování, které vyjadřují osobnost postavy, její kulturu, místo, čas
 - dvě výrazová gesta, která vyjadřují vztah k hlavní postavě
- Můžete použít jednu větu pocitu postavy, jak se cítí, jaká je, co prožívá, jaký má problém....
- Nejdříve si to děti vyzkouší samy v prostoru simultánně – doplněno hudbou – následuje předvedení a konzultace se skupinou.
- Mohou zařadit do improvizace i postřehy z dotazníku – jsem a co mám rád

5. Inscenace:

- Zlé myšlenky - Přejít jeviště po třech končetinách – šeptají, co se s Kajem mohlo všechno stát (viz. techniky Anne Bogart a Tiny Landau).
 - napodobit pohyb toho druhého – jeden vymyslí pohyb – další dva až tři ho napodobují
 - začíná jiný svět

Reflexe: Žáci si vytvořili postavy, které byly použity v obrazech v inscenačním procesu. Žáci prožívali „problém“ hlavní postavy a snažili se pomocí pohybu těla ztvárnit její emoce.

C) PŘÍPRAVA NA HODINU LDO 18. 10. 2022

(dle technika Anne Bogart a Tiny Landau)

1. Rozehřívací

- Baba v domečku – dva se drží za ruce domeček uprostřed – jakmile někdo vstoupí do domečku – ten u koho je zády musí vyběhnout do prostoru – baba se určí

2. Skupina

- Kámen – nůžky – papír
- Potřeba: *jméno chce*: prostor, lézat, padat

3. Inscenace:

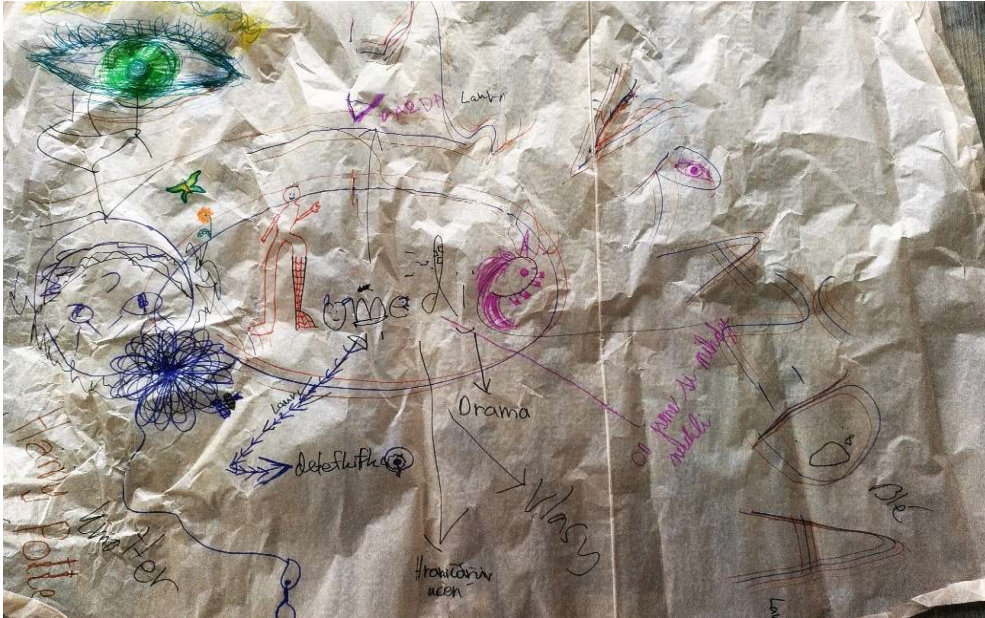
- VESNICE a okolí - minule jsme si vytvořili vesnici – nyní se rozdělíte do dvojic – jeden vytvoří imaginárně prostředí vesnice, ten druhý se v něm bude pohybovat – můžete použít detaily – aby to ten vedený neměl tak lehké.
- Pohyby snové – kompozice – ÚP 87 – Změna místa v prostoru – kompozice děti si hrají – živý obraz (zimní radovánky) podívají se na všechny – vymění si s někým místo – to se několikrát opakuje – nyní rozehrájí situace
 - Hledat snovost – z předminulé hodiny
 - + při tlesknutí si každý vymyslí nějaké gesto – typické pro pubertální chování
- Život Kaje versus život Gerdy
- Improvizace – rozdělení do skupin
- Každá skupina si připraví tři obrazy – den před zmizením Kaje – z pohledu Kaje, z pohledu Gerdy
- Začínáme ránem a končíme večerem + ještě jeden obraz během dne
- Přijdou detektivové a každého si pozvou na služebnu, aby jim každé dítě řeklo, jaký Kaj je a proč mohl utéci – důvod proč utekl si vymyslí – nechtějí říkat pravý důvod!!!
- Improvizace – vždy jeden bude detektiv a jeden dítě

- Zkuste nastínit nějaký charakter – když přicházíte na stanici – myslete na chůzi, gesta, tempo...
- ŘÍŠE KVĚTIN – další obraz
- Pohádky květin
- Přicházejí do zahrady, kde je plno květin – tyto květiny vyprávějí své příběhy – své pohádky.
- Jdete vesnicí – je jaro – jste sami – a náhle ucítíte neskonalou vůni – jdete za vůní, která vás donese až ke dřevěným vrátkům. Víte, že byste sem možná chodit neměli, ale ta vůně je kouzelná a vás vábí se jít podívat dovnitř. Otevřete vrátka a před vámi se rozprostře krásný pohled plný květin, keřů a stromů. Představte si, jaké to jsou květiny stromy a keře. Jděte k nim a nasajte jejich vůni. Pohláďte je, upravte je, vytrhejte plevel, který roste po květinami. Každá tato květina vypráví nějakou pohádku, svůj příběh.
- Rozdělte se do dvojic – každý si vezme jednu květinu a společně napíšete dva příběhy, pohádky – jaké by mohly tyto rostliny vyprávět.
- Dostanou papír a pišou.
- Čas cca 10 min.
- Pokud zbyde čas, rozebereme si, jaké to jsou květiny – jakou mohou mít charakteristiku.
- Vytvoříme živé obrazy.

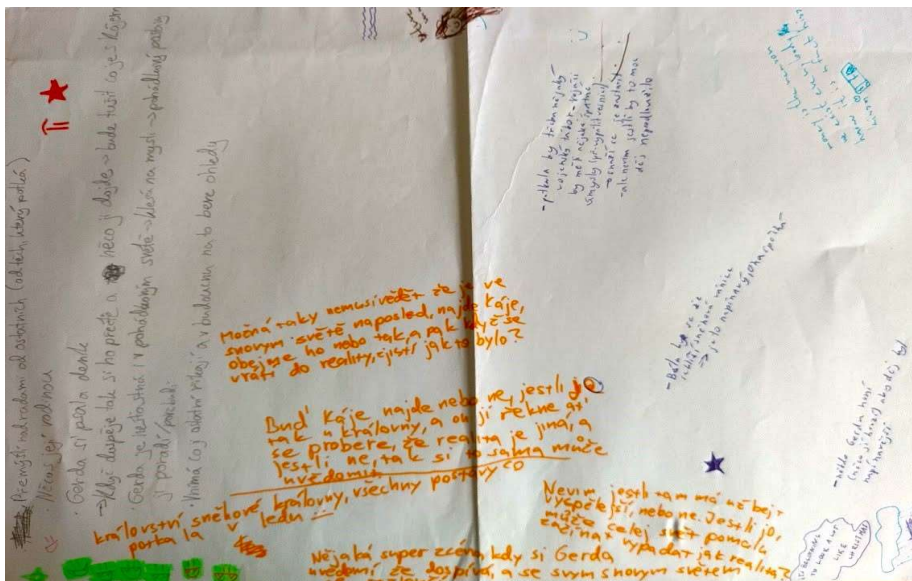
Reflexe: V této hodině se nám podařilo vytvořit prostředí vhodné pro konkrétní obrazy. Dále čas a důvod zmizení Kaje. Prohloubili jsme vztahy mezi postavami.

2. Ukázka vytvořeného materiálu před zahájením během inscenačním procesu

obrázek č. 1 volba námětu se skupinou-AK



obrázek č. 2 Výběr nápadů žáků LDO při samostatné práci-AK



obrázek č. 3 - dotazník vytvořené postavy žáka LDO Šimona Brožka-AK

ÚDAJE ZA POSTAVU:

Jmenují se Lucian Evens
 Je mi 15
 Jsem z tohoto města
 Pracuji/studuji jako student ZŠ

Mým strachem je bojím se samoty
 Mou největší touhou je mit kamaráda

Me díve prvky jsou kdysi jsem ve velké společnosti; tady
 Libí se mi že umím kreslit a myslím se mi se mi potí
 Nelíbí se mi kdysi mě někdo říkane tady

Moje postava je důležitá ve hře Možná by mu někdo neřadilo
řeknout si s Gerdou

Postava:
 Měl jednoho kamaráda který se
 odstěhoval a tak se poslední dobou
 cítí dost osamělý

Charakteristika:
 Hlíbe a snaží se svou mluvou
 zaujmout

Popis (obličej):
 Míř vysoký chlapec který který
 má červené vlasy a zelené oči.

obrázek č. 4 - dotazník vytvořené postavy žačkou LDO Evelínou Matoušovou-AK

Jméno: Sändey, asi? Eve

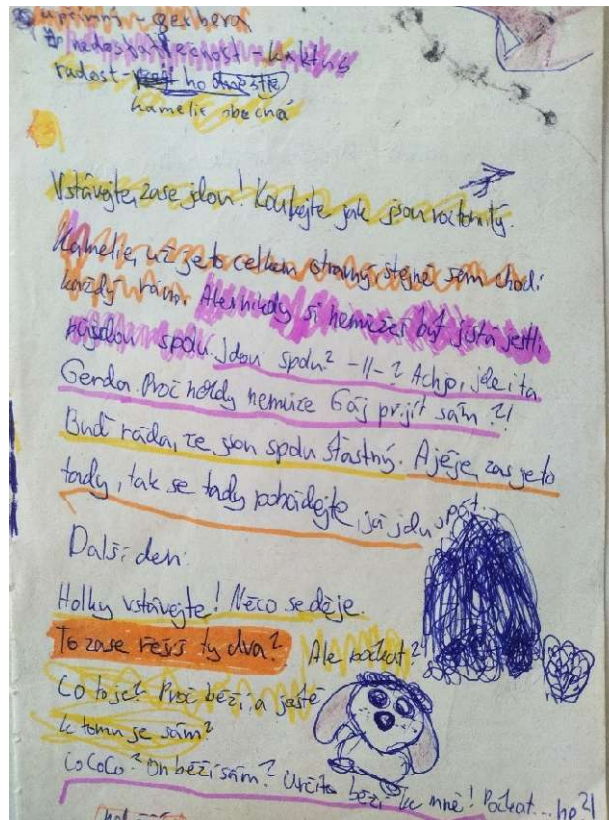
Příjmení: Je jedno, vla sahě... Něco na R

Věk: 12-13? spíš 11-12 let.

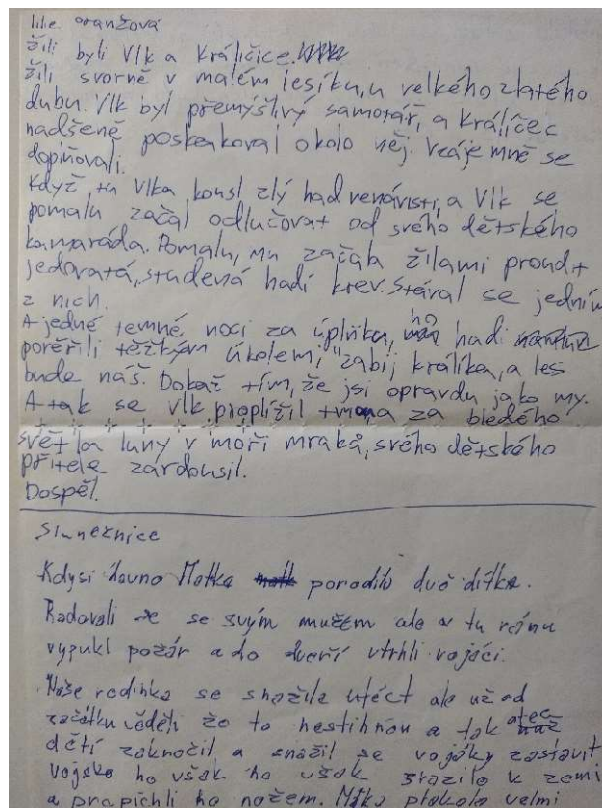
Povaha: Sändey je taková ta
překmaně pozitivní cápka co
je hodně podivná a auto-
ritaršskojm lidem - ráda udělá
špinavou práci za tu cápku
co hraje Ajja, páč se mi to tam
nejat hodí. Prostě takovej
ten otravněj sluha, co je přichytit
pozitivní.

Najatej ten stručnej život:
Prostě... Podkala Ajunčim chara-
šter a stalo se BUM!
Prostě hledala asi někoho
vyjmečnyho, kdo jí bude vést
a... prostě dopadla takhle...
Asi nemá moc dobrý rodičovský
zájem a proto hledá oporu
člověka co má jasnej
duch - a je ochotný

obrázek č. 5 - vytvořený dialog květin z improvizace žáků LDO-AK



obrázek č. 6 - vytvořený příběh květin z improvizace žáků LDO - AK



obrázek č. 7 - dopis Gerdě od Laponky a Finky vytvořen žáky LDO-AK

Ahoj Gerdi,
Potkala jsem a ta mi říkala
vypověděla, že prý stále hledáš
Káje. Přemýšlela jsem nad tím
a myslím že jsi na dobré stopě,
jenom jsi stále nenašla to správné
místo. Představ si ten ~~řada~~ ledový
Palác, co hledáš. Je nejspíš rozlehlý,
studený, naplněný chladným tichem,
A jako kdyby v tom paláci
život a sním všichni lidé zamrzeli -
jako v ledové sočce.

Přeji ať svého kamarada
naleznáš živého!

Laponka/Finka

obrázek č. 8 - dopis Gerdě od Laponky a Finky vytvořen žáky LDO - AK

Gerdo, obdivujeme tvou představivost. Jak vidíš svět
skrz pohádky. Jak mu rozumíš díky knížkám. Představ
si tedy, že jsme Laponka a Finka z tvého příběhu.
Chceme ti vrátit tvé pohádky a zavešt tě do ledového
Království. Všichni se ti ^{možná smát} ~~smát~~ ale věz, že tvé
představy tě ~~vedou~~ ^{vedou} správným směrem. A
Káj je blíže, než si myslíš. Saně sněhové královny
daleko nedojdou. ~~Její zámek se ukrývá~~
někde ve vesnici, ~~co je blízko~~ ~~blízký a ledový.~~
~~Ještě ale nejsi připraven.~~ Nejdříve musíš pochopit,
že lidé se mění. A Káj to měl doma ~~z~~ s ~~ta~~ ~~to~~
velmi těžké. Připrav se že ať ho zachráníš
věci nebudou stejné jako bývaly než ~~se~~ odešel. Ale
lepší mít chladné srdce, než být ledovou sochou
lyraz brzy, než se stane jedním z nich.

obrázek č. 9 - autorská báseň vytvořena během inscenačního procesu Sárou Křížovou - AK

♥ Ledové království

Jsem lada se ledy rudi sam rnik i v leti
stadi Kde kaj se rimou blype a ndilas ^{dy} led
dipe kdyz rachroniz ho sed led nte rverne
u ledovou rad. ^{to ta} ^{uce} kladova na manisti
Moj se rimou se do pazi. Ty vzna
byla ju sam nchdy s kadii i s nim mad
schdy.

3. Vývoj inscenačních plánů během inscenačního procesu

SCÉNOSLED – první verze

SCÉNOSLED – druhá verze

<ol style="list-style-type: none">1. scéna: Dětská hra2. scéna: Rozbití zrcadla3. scéna: Lidé se chovají jinak4. scéna: Gerda si všímá, že se její kamarád chová jinak5. scéna: Zmizení Kaje6. scéna: Gerda se rozhodne Kaje najít7. scéna: Gerda má představu, že Kaje unesla Sněhová královna8. scéna: Kaj se ukrývá ve starém zámku9. scéna: Gerda Kaje najde a přesvědčí ho, aby se vrátil domů10. scéna: Oba odcházejí domů	<ol style="list-style-type: none">1. scéna: Útěk Kaje2. scéna: Poetické květiny3. scéna: Děti v reálném světě - pracovní činnosti4. scéna: Loupežnice5. scéna: Děti v reálném světě - pracovní činnosti II6. scéna: Laponka a Finka7. scéna: Kaj je nalezen
---	---

SCÉNOSLED/SCÉNÁŘ – třetí (finální) verze

1. Obraz – Útěk Kaje
2. Obraz – Zlé myšlenky
3. Obraz – Květiny
4. Obraz – Proč Kaj utekl
5. Obraz – Les (A – Destřin svět, B – Loupežnice svět)
6. Obraz – Laponka a Finka
7. Obraz – Kaj je objeven

4. Fotografie z premiéry inscenace Gerda a Kaj

obrázek č.10 – květiny - AK



obrázek č. 11 - Gerda a květiny - AK



obrázek č. 12 - Gerda a děti - AK



obrázek č. 13 – Kaj a Gerda - AK



obrázek č. 14 – dřevorubec - AK



obrázek č. 15 – Loupežnice a Gerda - AK



obrázek č. 16 – Gerda a maminka – AK



obrázek č. 17 – Gerda našla Kaje - AK



obrázek č. 18 – děkovačka - AK



5. Plakát k inscenaci Gerda a Jak

obrázek č. 19



6. Autorský scénář vytvořený během inscenačního procesu

scénář

GERDA A KAJ

Na motivy knihy od Hanse Christiana Andersena Sněhová Královna

OBSAZENÍ:

GERDA 1: Karolína Zelenková

GERDA 2: Sára Křížová

GERDA 3: Evelína Matoušová

KAJ 1: Šimon Brožek

KAJ 2: Richard Lenhart

MAMINKA: Laura Lachmanová/Šarlota Matoušová

KAMÉLIE OBECNÁ: Laura Lachmanová

GERBERA: Ella Hampejsová

KAKTUS: Jitka Kořínková

RŮŽE RUDÁ: Marie Vandasová

KARAFIÁT ŽÍHAVÝ: Šarlota Matoušová

POMNĚNKA: Veronika Ježková

LILIE ORANŽOVÁ: Anežka Ježková/Evelína Matoušová

SLUNEČNICE: Evelína Matoušová

DESTRA: Anežka Ježková

SCHWESTRA: Evelína Matoušová

DAKFINN: Šimon Brožek

ALEXIA: Laura Lachmanová

SESTRA: Karolína Zelenková

FELICIA: Veronika Ježková

STARŠÍ SESTRA: Ella Hampejsová

ANJA: Jitka Kořínková

ALLE: Richard Lenhart

LOUPEŽNICE: Marie Vandasová/Ella Hampejsová/Šarlota Matoušová

FINKA: Jitka Kořínková/Marie Vandasová

LAPONKA: Ella Hampejsová/ Anežka Ježková

THALA: Šarlota Matoušová

SVĚDOMÍ: skoro všichni bez hlavní postavy

DĚTI: skoro všichni bez hlavní postavy

1. OBRAZ - ÚTĚK

(Kaja/Veve, Šimon + ostatní)

Děti pomalu přicházejí na jeviště, nebo nastoupí na scénu a utvoří štronzo. Dětská hra – škádlení - Gerda s Kajem čte z knihy. Kniha je otevřená. Ostatní děti si hrají (zimní radovánky). Všichni mají pomalý, snový pohyb – práce na pohybu! Hudba – možná klavír, nebo reprodukce. Zhasnuto – světélka. Gerda a Kaj mají u sebe světlo a svítí na sebe.

ELLA: Hej....*(děti – rychlost 1)*

GERDA: Všude poletuje sníh! Vidíš Káji, to se rojí bílé včelky.

KAJ: A mají také svou královnu?

GERDA: Ano, mají. Létá tam, kde se nejhustěji chumelí. Je ze všech vloček největší a nikdy nezůstane tiše ležet na zemi, nýbrž vzlétne zas vzhůru do černého mraku. Za zimních nocí létá ulicemi vesnice a nahlíží do oken, a ta potom zamrzají tak podivně krásně, jako by na nich byly květy.

Loutky – Kája a Šimon na ně svítí.

GERDA: Dejte mi chlapci, trochu hlíny,

chtěl bych si s vámi stavět hráz

a nedívat se na hodiny

a neslyšet, jak míjí čas.

KAJ: A brouzdati se chladnou strouhou,

vždyť ruce, nohy nezebou.

A život, cestu krásnou, dlouhou,

teprve míti před sebou.

KAJ: Nech mě Gerdo na pokoji! Slyšíš, nech mě!!

Kaj utíká ze scény. Mezi tím, se děti dostanou do živých obrazů za svoji postavu.

Pubertální chování? Co je pro ně typické.

D1: Bojím se budoucnosti.

D2: Jaká část sebe sama má dát najevo to, co chci.

D3: Čas běží rychleji. KAJ: Gerdo, jaké příběhy jsou v té tvé knížce?

GERDA: Je tu pohádka o ošklivém káčátku, nebo o mořské ženě, o Malence, která byla menší než malíček, také o hloupém Honzovi, který ve skutečnosti nebyl tak hloupý a ...

KAJ: Co je tohle za pohádku?

GERDA: Sněhová královna. *Sněhové vločky – světýlka zpozorní! Mohly by poletovat nad Kajem?*

KAJ: Ukaž mi ji. *(čte)* Jedna sněhová vločka rostla a rostla, až z ní byla celá žena, oblečená v nejjemnější závoj z miliónů hvězdicových vloček. Byla velmi krásná a něžná, ale z ledu, z oslnivě zářícího ledu, přece však živá. Její oči se dívaly jako dvě jasné hvězdy, ale nebylo v nich klidu ani pokoje. Ta vypadá jako jedna socha u nás v ledovém muzeu. *(je zasněžený)*

GERDA: Káji! Poslouchej. On mě vůbec neposlouchá! - *do diváků* - Byl jednou zlý čaroděj. Zhotovil zrcadlo, které mělo tu vlastnost, že se v něm všechno dobré a krásné téměř úplně zmenšilo a všechno ničemné a špatné se v něm ještě zvětšilo. Nejkrásnější krajiny v něm vypadaly jako uvařený špenát a nejlepší lidé se stávali ošklivými. A náhle se zrcadlo rozbilo – *(světýlka začnou poletovat, padat)* - a roztříštilo se na stamilióny, bilióny, a ještě více kousků a poletovaly širým světem a ...

KÁJ: Au! *(Rozsvítí se světlo)*

Všem dětem kromě Gerdy padne do oka střep z čarodějova zrcadla. Děti při hraní už nemají snový pohyb. Kniha se zavře. Jsou rychlejší, jejich hra je nudí, otravuje.

GERDA: Co je Káji?

KAJ: Něco mám v oku Gerdo.

GERDA: Nic tam nevidím.

KAJ: Už toho nech Gerdo!

GERDA: Co se děje?

KAJ: To bys nepochopila. Ty a ty tvoje pohádky! Žiješ v jiném světě Gerdo. Takhle to normálně nechodí. Uvažuj trochu racionálně!

GERDA: Počkej Káji, vždyť se ti moje pohádky vždycky tak líbily. Proč se tak chováš?

KÁJ: Já musím pryč!

GERDA: Káji, kam to jdeš?

D4: Vnímám celý svět.

D5: Přestávám si rozumět s kamarády z dětství. Hledám nové přátele.

D6: Prožívám více – pociťuju emoce silněji.

D7: Mám zábrany vůči okolí.

D8: Nechci působit hloupě.

D9: Dříve jsem chtěl být často u babičky. Teď jsem raději s kamarády.

D10: Mám pocit, že nemám na nic čas.

GERDA: Co to tu povídáte? S Kajem něco je. Chápete to? Kajovi se nelíbí moje knížka. –
do diváků - (Jedno z dětí)

D: Kaj je pryč. Prý nepřišel domů. Hledá ho celá vesnice.

(Děti jdou do hlediště a hledají Kaje. Vrací se na hudbu do zákulisí)

2. OBRAZ – ZLÉ MYŠLENKY

(Kája/Veve, bez Šimona + ostatní)

(Gerda je sama na scéně. Tikají hodiny. Má strach o Kaje. Přicházejí zlé myšlenky - děti jako různé stvoření. Gerda si předříkává básničku, jako modlitbu?)

(Pantomima, co Kaj udělal – proč utekl. Zapálení zásobovací stanice)

GERDA: Kde by tak můj kamarád mohl být? Lidé z vesnice ho hledají už celou noc.

A brouzdati se chladnou strouhou,

vždyť ruce, nohy nezebou.

A život, cestu krásnou, dlouhou,

teprve míti před sebou. – opakovat několikrát

(vycházejí stvoření - vytukávat nějaký rytmus)

STVOŘENÍ 1: Kaj se utopil.

STVOŘENÍ 2 : Sežrali ho vlci.

STVOŘENÍ 3 : Unesli ho.

STVOŘENÍ 4: Za všechno můžeš ty!

STVOŘENÍ 5: Umrzl.

STVOŘENÍ 6: Spáchal sebevraždu.

STVOŘENÍ 7: Spadl ze srázu.

STVOŘENÍ 8: Za všechno můžeš ty!!

STVOŘENÍ 9: Zabloudil v jeskyni.

STVOŘENÍ 10: Za všechno můžeš ty!!!

GERDA: Mami, já se dojdu po Kajovi znovu podívat.

MAMINKA: *(ze zákulisí)* Gerdičko, nikam nechod'. Zítra ráno vstáváš brzy do školy. Navíc před chvílí hlásili v televizi, že bude sněhová vánice.

GERDA: Sněhová vánice? To ho určitě unesla Sněhová královna!!!

(otevívá knihu – dostává se do říše květin)

3. OBRAZ – KVĚTINY

(Sára/Ája, Šimon v živém obraze + ostatní)

GERDA: Gerda vyšla do zahrady. Co zde bylo vůně a krásy! Všechny květiny, jaké si jen mohla pomyslet v kterékoli roční době, stály zde v plné nádheře. Nevíte, kde je? Myslíte, že je mrtev?

(Loutka Gerdy a květin. Rozsvítí se. Děti se stanou květinami, které vyprávějí své příběhy. Pohyby při vyprávění příběhu)

KAMELIE OBECNÁ: Vstávejte zase jdou! Koukejte, jak jsou spolu roztomilí...

GERBERA: Už je to celkem otravný...

KAKTUS: Jdou spolu Kaj a Gerda? Ne ona je tu sama.

GERDA: Vy jste viděly Kaje? Kde je? Prosím, řekněte mi to! *(ticho)* Proč nic neříkáte?

KAMELIE OBECNÁ: Něco se děje... proč je tady sama?

GERDA: On tady byl? Běžel tudy?

KAKTUS: Běžel tady před tebou.

RŮŽE RUDÁ: Vzpomínám, jak mne Kaj utrl u potoka.

GERDA: On byl u našeho potoka? Ale to je strašně daleko od vesnice. Musel by jít pěšky tak dvě hodiny po lesní cestě.

GERBERA: Pak Tě dal Gerdě a ta si tě zde zasadila.

RŮŽE RUDÁ: Od té doby se mi více a více daří. Vy nevíte, co symbolizují?

KAKTUS: Já vím, lásku.

KARAFIÁT ŽÍHAVÝ: Kaj si tu hrál.

GERDA: Kde si hrál? Zde u potoka?

KARAFIÁT ŽÍHAVÝ: Kaj se změnil.

GERDA: Kaj je můj kamarád.

KARAFIÁT ŽÍHAVÝ: Gerda nechce pochopit Kaje.

GERDA: O čem to mluvíš?

KAMÉLIE OBECNÁ: Gerda se ho snaží pochopit. Snaží se všechny pochopit.

KAKTUS: Ale ještě nemůže.

POMNĚNKA: Dříve nás tu byla celá louka. Nyní jsem tu zůstala sama. Jako Gerda.

GERDA: Já nejsem sama!

POMNĚNKA: Všude jsou samé květny, které mají lidé raději než mne. Kaj si zde jako malý chlapec hrál a sbíral mne. Nyní jsou to jen vzpomínky.

LILIE ORANŽOVÁ: Žili byli vlk a králíček. Žili svorně v malém lesíku, u velkého zlatého dubu. Vlk byl přemýšlivý samotář a králíček nadšeně poskakoval okolo něj. Vzájemně se doplňovali...

GERDA: Bajka?

LILIE ORANŽOVÁ: Když tu vlka očarovala Sněhová královna. A vlk se pomalu začal odlučovat od svého dětského kamaráda. Pomalu mu začala žilami proudit studená krev.

GERBERA: Dospěl.

SLUNEČNICE: Najdi Kaje Gerdo, je v nebezpečí...

GERDA: Je u Sněhové královny?

(Gerda zavírá knihu – květiny se stávají dětmi)

4. OBRAZ – PROČ KAJ UTEKL

(Sára/Ája, bez Šimona + ostatní)

(Všichni na scéně odklízejí snůh. Gerda přichází na scénu. Nikdo si jí nevšímá – po Gerdině replice – živý obraz)

GERDA: Cítím se tak sama. Kaji, kde jsi!

(stereotypní pohyb – postupně se přidávají všichni, jak přicházejí na scénu)

D1: Fotr mě zas poslal odklidit ten snůh.

D2: Už mě to fakt štve.

D3: Ten snůh snad nikdy neroztaje.

D4: Nemůžou si to odhrabat sami?

D5: Už zase další sněhová vánice!

D6: To mám snad za trest, tohle.

D7: To je pruda, fakt.

D8: Asi zavolám na linku bezpečí, že musím tady ten snůh každej den odklízet já.

(Zpozorují Gerdu, nechají činnost.)

D1: Hej ty Gerdo, stydíš se za svoji rodinu?

GERDA: Ne.

D1: Už jsi se přestala bavit s nějakými tvými kamarády a nahradila je jinými?

GERDA: Ne.

D3: Máš pocit, že se fyzicky měníš?

GERDA: Ne.

D4: Připadá ti všechno trapný?

GERDA: Ne.

D5: Jsi hnusná na okolí?

GERDA: Ne.

D6: Gerdo, bojíš se budoucnosti?

GERDA: Ano! Ano!! Ano!!! Bojím se budoucnosti. Co se se mnou stane, když tu nemám Kaje.

D7: Víte, co se stalo před tím, než Kaj zmizel? Tak to řekni Gerdo.

GERDA: Ale já nevím, co se stalo? Ale vím, kde je, unesla ho Sněhová královna.

VŠICHNI: GERDO!!!

(opakuje se obraz pantomimy z předcházející scény – nyní s narativní pantomimou)

D8: Ty jsi opravdu jak malá. Ty nevíš, co udělal? Ty nevíš, co se mu doma děje?

GERDA: Cože?

D9: Šel se staršími kluky, kteří ho zlákali...

D10: Vzal si doma sirky.

D5: Bylo to pozdě večer.

D1: Může si za to sám.

D3: Neměl to dělat.

D5: Chudák, asi si myslel, že bude moct být s velkýma klukama v partě.

D3: Asi jo.

D4: Kluci zapálili zásobovací stanici ve vesnici.

VŠICHNI: Ano.

D5: Ale Kaj za to nemohl. On to neudělal. Říkal mi to brácha. Sirkou škrtl jeden z velkých kluků. Ale hned jak doběhli domů, svedli to na Kaje.

D2: Asi se bál, že doma dostane výprask.

GERDA: Proč s nimi šel? To mu nikdy neodpustím!

D5: Chtěl být už dospělý Gerdo. Tak jako my.

(Možná opět hudba)

(Gerda otevírá knihu)

5. A. OBRAZ – LES

(Sára/Jíťa, Říša v živém obraze + ostatní)

(Gerda otevře knihu. Loutky. Zvuky lesa. Lopaty – scénograficky představují les)

VŠICHNI: Brouzdati se chladnou strouhou,

vždyť ruce, nohy nezebou.

A život, cestu krásnou, dlouhou,

teprve míti před sebou.

(Lidé a bytosti z lesa. Gerda přichází do lesa. Sedne si na zem a je smutná. Postupně k ní přicházejí bytosti – zvuky lesa tvoří svým tělem a hlasem – neustále)

(na scénu přicházejí tři postavy - Felicia táhne Destru, za kterou cupitá Schwestra)

SCHWESTRA: Kdo to je?

FELICIA: Co tu dělá?

DESTRA: A co chce?

GERDA: Co jste zač?

SCHWESTRA: To je člověk!

FELICIA: Hustý...

DESTRA: Nesahejte na to!

ALEXIA: (přiběhne na scénu) Ty seš fakt divná, co?

SESTRA: Nemam ráda divný lidi.

FELICIA: Říkáte tomuhle nos? (chytí Gerdě nos) Já tomu říkám frňák!

DESTRA: Ahoj človíčku, myslím, že bys udělala mnohem líp, kdybys okamžitě vypadla.

SCHWESTRA: Počkat, ale proč?... Chci říct, máš úplnou pravdu, Destro!

GERDA: Tak já radši jdu...

FELICIA: Ne, počkej!

DESTRA: Tady seš mezi čarodějkama a vlkodlakama.

FELICIA: Ti vlkodlaci jsme my!

ALEXIA: Kde máš ocas?

SESTRA: Nemam ráda čarodějky a vlkodlaky.

DESTRA: Nikdo nemá rád tebe. (Jde si sednout opodál, dělat čáry máry.)

SCHWESTRA: Tos řekla srávně! (Běží za Destrou.)

SESTRA: Já nemam ráda tebe.

SCHWESTRA: Ty nemáš ráda Destru? Co si to dovoluješ?!

ALEXIA: Pojď, já ti ukážu náš les. (Vede Gerdu po jevišti.)

SESTRA: No tak ten rozhodně vidět nechceš. Nemám ráda les.

FELICIA: Hej Alexie! Já jdu s váma!

ALEXIA: Ne, teď ji mam já! (Přetahují se.)

SCHWESTRA: Jak se jmenuješ?

GERDA: Gerda...

SESTRA: Nemam ráda Gerdu. Nemam ráda Felicii. Ani Alexii.

(Alexia ukazuje Gerdě les, povídá o věcech, co tam jsou. Felicia si přisedne k Destře se Schwestrou. Zaujatě sleduje čáry máry, po chvíli si přisedne i Sestra.)

SESTRA: Nemám ráda sezení v půlkruhu.

ALEXIA: (Chytí Gerdu kolem ramen, chce si taky přisednout.) A co ty tady vlastně děláš?

DESTRA: Alexie nesahej na tu zrůdu!

FELICIA: Dej jí mně!

ALEXIA: Ale vy jste na mě furt strašně zlí! Mě už to fakt vadí. (Odchází.)

DESTRA: To by mě zajímalo proč asi.

SCHWESTRA: Jo, proč?

ALEXIA: Co? Ale já nic nedělám! (Pláče.)

FELICIA: Počkej!

ALEXIA: Jdi pryč, Felicie!

DUCKFINN: Hej, musíte ochutnat moji novinku! Je to ten nejskvělejší čaj, co jsem kdy udělal! (Podává hrnek Felicii.)

SESTRA: Nemam ráda čaje.

DESTRA: Tohle říkáš u všech svejch novinek.

SCHWESTRA: A všechny jsou stejný!

ALEXIA: Ne, já to chci zkusit jako první! (Vytrhne Felicii hrnek z ruky, otočí se na Gerdu.) Pojd' zkusit čaje, to bude dobrý.

DESTRA: (na Gerdu) Tohle je Duckfinn. Ten nic jinýho než dělat čaje, nikdy neuměl.

SCHWESTRA: Tos řekla moc pěkně, Destro!

SESTRA: Nemám ráda Duckfinna.

DESTRA: Alespoň v něčem jsme jak sourozenci.

SESTRA: Nemam ráda sourozence.

GERDA: Vy jste sourozenci?

SESTRA: Ne.

DESTRA: Hmmm....

SCHWESTRA: Jo!

DESTRA: Sourozenců mám pět.

SESTRA: Nemám ráda pět sourozenců.

DESTRA: Mám sestru Schwestru,

SCHWESTRA: Ahoj!

SESTRA: Nemám jí ráda.

DESTRA: Sestru, kterou **nikdo nemá rád.**

SESTRA: Já se mám ráda.

DESTRA: Nevlastní sestru Felicii.

SESTRA: Tu taky nemám ráda.

FELICIA: (Plete Gerdě cop.) Víš, my máme společnou mámu! My jsme na rozdíl od čarodějek vlkodlaci!

DESTRA: Nevlastního bratra Duckfinna.

SESTRA: Nemám ho ráda.

DESTRA: Já taky ne, a pak ještě nevlastní sestru Alexii. Ta ani neví, jaký má kdy pocity.

SESTRA: Nemám ráda Alexii a její pocity.

ALEXIA: (Znovu pláče, odvrací se a odchází do kouta.)

SCHWESTRA: A tohleto je Destra! Ona je to úplně úžasná čarodějka, a moje ségra! Ona dělá úplně nejlepší lektvary v celým tomhle lese! Podívej na ni! Je prostě hrozně chytrá! A víš co?

SESTRA: Nikdo ji tu nemá rád.

SCHWESTRA: Nene! Ona mě učí dělat lektvary! Říká, že můžu bejt velká čarodějka! Jenom nemá ráda lidi, no.

SESTRA: Destru mám ještě míň ráda než Duckfinna.

DESTRA: Tady se někdo nevyspal, co? Možná protože ho v noci někdo **pořád budil, aby viděl úplněk?**

SESTRA: Nemám ráda spánek, nemám ráda úplněk, nemám ráda vlkodlaky, nemám ráda **tebe.** (na Felicii)

FELICIA: Vždyť noc je super!

ALEXIA: No, že jo! Noc je úplně skvělá!

FELICIA: Vždyť v noci nám narostou ocasy a velký **UŠI! JOOOOO!** (Dořeknou společně, odběhnou do pozadí a začnou se mlátit. Gerda opatrně couvá.)

DUCKFINN: (Odchytí si Gerdu.) Hele, já jsem Duckfinn a mám rád čaje. Rád bych si založil vlastní čajovnu, protože se tak vyznám v čajích. Všude bych měl svoje čajovny. (Gestikuluje.) Ještě nevím, jak by se to tam jmenovalo, ale byly by tam moje úžasný čaje a

prodával bych tam čaj. Jenomže oni mi berou moje iluze, sestra Destra je moc zlá a mě to strašně mrzí. Ale až zjistěj, že já jsem se teď kon přidal k iluminátům a jsem taky čaroděj a mám zkušenosti se šarlatánstvím, určitě změněj názor. A kdyby ne, mám pořád doma Aladinovu lampu. Jednou se mi dokonce povedlo vyvolat Aladina, a s tím se prostě nemůžou srovnávat.

BLUDIČKA: (Pomalů přichází, nikdo si jí nevšímá.) Ahoj Gerdo, ty hledáš Kaje, vid'?' Já vím kde je, pojd' se mnou a já ti ukážu cestu ven z lesa. Jen pojd', jen pojd'... (Vede ji ven z jeviště.)

DESTRA: A hele, bludička! Přesně tak, jen jdi s ní. Zavede tě přesně tam, kam všichni lidi patří.

FELICIA: Počkej, ne! My známe cestu! Neříkala ti snad maminka, ať nechodíš za cizíma lidma?

BLUDIČKA: Ale já nejsem cizí člověk, vid'?' Mě můžeš věřit Gerdo, já lidem pomáhám...

FELICIA: Ale cesta ven je tudy! (Ukazuje opačným směrem.)

ALEXIA: Hej, to je moje kamarádka! Cesta je tudy! (Ukazuje jiným směrem.)

SCHWESTRA: Co? Ne! Cesta je tam! (A zas jinam.)

SESTRA: Nemám ráda cesty. (A stejně ukáže někam jinam.)

DUCKFINN: Proč by někdo vůbec chtěl odcházet? Stav se v mojí skvělý čajovně, ta je tamtudy! (Zas jinam, část 2)

DESTRA: Takže konečně padáš? Jdi tudy! (Zas jinam, část 3)

BLUDIČKA: Proč bys je poslouchala Gerdo? Jenom ti ublíží. Jdi se mnou, já vím, kde je Kaj, a kde budeš v bezpečí...

5. B. OBRAZ – LOUPEŽNICE

THALA: Tak pojď Gerdo. Jdeme najít východ z lesa.

GERDA: A není východ z lesa tudy?

THALA: Prosím Tě, co to kecáš, to není východ.

ANJA: Ségra, chceš vidět, jak trefím ducha. Hele koukej...

STARŠÍ SESTRA: Ne, ne prosím tě nedělej to! Ahoj ...

THALA: Já ji ukazuju východ z lesa. *(Brání Gerdě v odchodu, odchází naštvaná z jeviště.)*

STARŠÍ SESTRA: Seznámím Tě tady s naším lesem. *(Vysvobození.)*. Nemůžeš házet šišky po bludičce. *(k Anje)*

ANJA: Ale po lidech můžu. *(Chce hodit po Gerdě šišku.)*

STARŠÍ SESTRA: A kdo ty vůbec jsi?

GERDA: Já jsem Gerda.

ANJA: To zní jako perda. *(Hází šišky.)*

STARŠÍ SESTRA: To je moje mladší sestra Anja. Ona je trochu šáhlá. Já pocházím z města. Přišlo mi to tam moc hlučný, obyčejný. No, tady to není o moc lepší.

GERDA: Já jsem z vesnice

STARŠÍ SESTRA: Jo jasně z vesnice. Je tam zima. A hledáš Kaje. No jasně.

GERDA: Jak to víš?

STARŠÍ SESTRA: Ani nevím.

ANJA: Baff *(na SS, odcházejí od Gerdy)*

ALLE: Jmenuji se Alle a jsem dřevorubec. Jsem pán svého života a žiju tady v lese. V dřevěný chalupě, kterou jsem si sám postavil. Žiju sám, ale jsem nacejtěný na les. Nežiju vlastně sám, žiju s Marcelou. Víš, kdo je Marcela? To je moje sekera. Sekera Marcela, ta je úplně...ufff...Já nemůžu, já jsem z ní úplně hotovej. Já, když si k ní lehnu, tak vždycky říkám Marcelo ... ty jo. Ta je tak krásně vohoblovaná, fakt naostřená, ostrá jako břitva. To je krása, tou bych prostě rozsekl i kámen. No prostě krásná sekera.

ANJA: Hele chceš říct vtip?

GERDA: Ano.

ANJA: Já znám hodně vtipů. A víš jakej je můj oblíbenej?

GERDA: Ne.

ANJA: Tak mi řekni, jestli chceš říct dlouhej nebo krátkej. Nebo mi to ani neříkej. Já Ti řeknu oba. Tak hele, ten krátkej jo vtip, a teď Ti řeknu ten dlouhej vtííííííp. Chápeš to, jako že dlouhej...

GERDA: Proč jste tady? A co tu děláte? Proč nejste v lidském světě?

LOUPEŽNICE: Protože jsme jiní a utekli jsme sem, abychom nemuseli předstírat, že jsme stejní jako ostatní. Mě tady všichni znají jako Loupežnici. (*Podá ji ruku.*) Protože mne loni chytli při krádeži, ale jako jenom jednou mne chytli. Máma vždycky říkala, ať se chovám k ostatním tak, tak jak já chci, aby se chovali ke mně. Jenomže tohle pravidlo neplatí, když se tím neřídí každý. I když kradu, tak jsem hodný člověk, většinou. A to bys do mne neřekla, jsem vůdce téhle lesní party.

VŠICHNI: No to není pravda. (*Nesouhlasí.*)

LOUPEŽNICE: Cože! Já jsem vedoucí party! (*Vytáhne nůž.*)

VŠICHNI: Jo tak jo no.

LOUPEŽNICE: Tihle všichni jsou moje rodina. Chápeš rodina. A já je mám moc ráda i když je každý jiný a nějakým způsobem střelený.

GERDA: Máš je ráda i když něco provedou, co se nesmí?

LOUPEŽNICE: No jasně.

GERDA: Takže jim odpustíš.

LOUPEŽNICE: Odpouštět je lidské, ale i magické. Ano odpustím jim.

GERDA: Dozvěděla jsem se něco strašného o ...

VŠICHNI: Kájovi...

LOUPEŽNICE: Kaj na tebe čeká Gerdo.

GERDA: Ale kde?

ANJA: Já to vím. Kaj šel doleva a pak zase doleva a potom je tam pěšinka doprava, doprava, doprava a potom tam jsou piráti, který ho zajali. Odvezli po moři. A tam byl duch, který ho nabral a do mraků ho vyhodil.

LOUPEŽNICE: Je u Sněhové královny v ledovém království

6. OBRAZ – LAPONKA A FINKA

(Eve/Jit'a, Jit'a/Maru, Ella/ Ája, Laura/Šarlot – maminka, bez Riši + ostatní)

(Gerda sedí u stolu s maminkou – ta šije. Gerda čte noviny. Hodiny tikají.)

GERDA: Dne 23. 12. 2022 se ztratil chlapec jménem Kaj Hansen ve vesnici Fámjin. Chlapec je vysoký... Naposledy byl spatřen v modrých džínách a zimní bundě v barvě Prosím, kdybyste chlapce viděli, kontaktujte dánskou policii.

GERDA: Au! *(Vlítne ji do oka střep, odhodí noviny, kniha se zavře.)*

MAMINKA: Děje se něco?

GERDA: Ne. To nic.

MAMINKA: Gerdičko, neboj se. Policie Kaje najde.

GERDA: Já vím mami. A prosím, neříkej mi Gerdičko.

MAMINKA: Dobře a jak ti mám říkat.

GERDA: Gerdo. Tak, jak se jmenuju ne asi.

MAMINKA: Dobře Gerdo, promiň, ještě nedávno ti to nevadilo, když jsem ti říkala Gerdičko...

GERDA: Mami, prosím Gerda. Jsem Gerda!

(Svědomí – zastaví ho zvonek – maminka jde otevřít.)

STVOŘENÍ 1: Nehledej Kaje.

STVOŘENÍ 2: On o tebe nestojí.

STVOŘENÍ 3: Proč by ses měla snažit.

STVOŘENÍ 4: Za všechno můžeš ty!

STVOŘENÍ 5: Nechtěl být s tebou.

STVOŘENÍ 6: Žádný Kaj nikdy neexistoval.

STVOŘENÍ 7: Šel za lepšími.

STVOŘENÍ 8: Za všechno můžeš ty!!

STVOŘENÍ 9: Nestál o tebe.

STVOŘENÍ 10: Za všechno můžeš ty!!!

(Maminka přinese dopis.)

MAMINKA: Gerdičko, tady ti nějaká děvčata přinesla dopis.

GERDA: Mami!

MAMINKA: Gerdo, tady máš dopis, který ti přinesla nějaká děvčata.

(Dávají jí dopis.)

GERDA: Mami, promiň. Jsem dneska nějaká divná.

MAMINKA: To nic Gerdo, dospíváš, a to nezastavíme. Budeš teďka asi náladová častěji. Jen myslí na to, že rodiče tě milují i když budeš ... dost náladová.

(Maminka odejde. Gerda otevírá dopis.)

LAPONKA: Ahoj Gerdi, obdivujeme Tvou představivost. Jak vidíš svět skrz pohádky. Jak mu rozumíš díky knihám. Představ si tedy, že jsme Laponka a Finka z Tvého příběhu. Všichni se Ti mohou smát, ale věz, že Tvé představy Tě vedou správným směrem. Kaj je blíže, než si myslíš. Jenom jsi nenašla to správné místo.

FINKA: Sněhová královna láká Kaje, ale její sáně daleko nedojedou. Palác Sněhové královny je studený, naplněný chladným tichem. Jako kdyby v tom paláci život a s ním všichni lidé zamrzli v ledové sochy. Kaj by mohl být brzy mezi nimi. Nejdříve, ale musíš pochopit, že lidé se mění. Kaj to měl doma s tátou hodně těžké. Připrav se, až ho zachráníš, věci nebudou stejné.

LAPONKA: Tvá Laponka.

FINKA: A Finka.

(Gerda neví, co má dělat. Přemýšlí, kde Kaj je. Znovu a znovu si pročítá dopis. Pak se podívá na knihu.)

KNIHA: Tam, kde se ledy rodí,

tam snůh i v létě studí.
Kde Kaj se zimou klepe,
uděláš ty lépe,
když zachráníš ho teď,
než zmrzne v ledovou zed'.
Ta budova na náměstí stojí,
se zimou se úzce pojí.
Ty možná byla jsi tam někdy
s rodiči i s ním snad tehdy.

GERDA: Muzeum. Ledové muzeum. Proč mě to nenapadlo dřív. To jsem ale blbá. Mami, jdu ven.

MAMINKA: Dobře Gerdo. Vezmi si čepici venku mrzne.

GERDA: Ok.

7. OBRAZ – KAJ JE OBJEVEN

(Eve/Jíťa, Ríša + ostatní)

(Živé sochy všech postav ve scénáři – pokud to jde. Cedula – muzeum? Gerda, bude procházet muzeem.)

SOCHA 1: Stěny sálu byly z poletujícího sněhu a okna a dveře z řezavého větru.

SOCHA 2: Bylo tu na sta sálů, všechny tak, jak je sníh navál.

SOCHA 3: Největší se táhl na mnoho mil.

SOCHA 4: Všechny byly osvětleny severní září.

SOCHA 5: Byly náramně velké, ale prázdné a ledově chladné a zářivé.

SOCHA 6: Prázdná a zima bylo ve velkých sálech.

SOCHA 7: Uprostřed prázdného, nekonečného sněhového sálu bylo zamrzlé jezero.

SOCHA 8: Led na něm byl roztříštěn na několik tisíc kousků.

SOCHA 9: A uprostřed něho seděla Sněhová královna.

SOCHA 10: Pod ní seděl Kaj, byl zimou celý modrý, ba skoro dokonce i černý.

GERDA: Kaji! *(Obejme ho.)*

KAJ: Gerdo, co tu děláš?

GERDA: Chceš tady umrznout?

KAJ: Ne, nechci, ale víš, já se bojím jít domů.

GERDA: Kaji, já vím, že ty jsi to neudělal. Víím, že jsi nezapálil zásobování.

KAJ: Ty mi věříš, Gerdo.

GERDA: Samozřejmě, jsi můj kamarád. Jen musíš říct lidem ve vesnici pravdu Káji.

KAJ: Já víím Gerdo. Přemýšlel jsem tady o tom, co se stalo. Řeknu, jak to bylo po pravdě. Postavím se k té věci jako dospělý.

GERDA: Všichni tě hledají Káji. Byla obrovská sněhová vánice a všichni měli strach, že někde umrzneš.

KAJ: Všichni?

GERDA: Ano všichni i tvoji rodiče. Ti budou tak rádi, že tě uvidí. Dokonce máš i fotku v novinách.

KAJ: Ale ne. To jsem netušil, že budu i v novinách.

(Přicházejí kameloti s novinami. Gerda a Kaj se na všechno tváří jako, že to není pravda.)

KAMELOT 1: Chlapec, který byl schovaný v ledovém muzeu se našel.

KAMELOT 2: Kaj Hansen se našel.

KAMELOT 3: Našla ho statečná dívka Gerda Larsenová.

KAMELOT 4: Gerda spatřila Kaje a zvolala: Tedy, přece jsem tě našla.

KAMELOT 5: Kaj propukl v pláč.

KAMELOT 6: Kaj se přivinul ke Gerdě a ona se smála a plakala radostí.

KAMELOT 7: Byli tu oba, a přece děti, děti srdcem.

GERDA A KAJ: Tak takhle trapný to fakt nebylo... *(do diváků)*

KONEC

