

**Akademie múzických umění v Praze**

**Divadelní fakulta**

Dramatická umění

Dramatická výchova

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

### **Tvůrčí proces při práci na autorské inscenaci**

**Bc. Šárka Vltavská**

Vedoucí práce: MgA. Anna Hrnečková

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Olomouc, květen 2023

**The Academy of Performing Arts in Prague**

**Theatre Faculty**

Dramatic Arts

Drama in Education

**BACHELOR'S THESIS**

**The creative process when working on an author's production**

**Bc. Šárka Vltavská**

Thesis supervisor: MgA. Anna Hrnečková

Academic title: BcA.

Olomouc, May 2023

## **P r o h l á š e n í**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem

<b>TVŮRČÍ PROCES PŘI PRÁCI NA AUTORSKÉ INSCENACI</b>
--

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne .....

.....

Bc. Šárka Vltavská

## **Upozornění**

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

## Evidenční list

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

[illegible]

## Poděkování

Děkuji MgA. Anně Hrneckové za spolupráci, ochotu, cenné rady a čas, který mi věnovala při psaní bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za zázemí a podporu. Chtěla bych poděkovat i mým žákům dramatického oboru, bez kterých by naše autorská inscenace, kterou v bakalářské práci rozebírám, nevznikla.

Všichni účastníci byli seznámeni s tím, že se premiéra i repríza inscenace bude nahrávat a záznam bude poskytnut jako podklad k autorčině bakalářské práci. Mezi autorkou a mezi každým účastníkem proběhl ústní souhlas s nahráváním. Účastníci mají podepsané GDPR a autorka dostala svolení s nahráváním ze strany vedení DDM.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce nese název: „Tvůrčí proces při práci na autorské inscenaci.“ Cílem práce je představit proces tvorby autorské inscenace „Garry a Hermelína“ a přiblížit vývoj všech účastníků této inscenace. Účastníky jsou míněni žáci, jako jednotlivci i jako celá skupina, a autorka práce. Záměrem bakalářské práce není dopodrobna analyzovat vzniklou inscenaci, ale naopak podrobně se zabývat procesem jejího vzniku, který je i vzhledem k tématu práce zásadní.

V úvodu práce se autorka zabývá tvořivým procesem, který provází celou tvorbu inscenace. Dále představuje tvůrčí tým, s nímž pracovala, tedy skupinu jako celek, jednotlivé žáky i sebe samotnou po stránce zkušeností s vedením dramatického kroužku. Tvůrčí tým je představen na začátku společné tvorby inscenace, aby mohlo dojít k záznamu jeho vývoje. Podstatná část práce je zaměřena na popis postupu tvorby inscenace, který je řazen dle jednotlivých opěrných bodů, k nimž autorka se skupinou směřovala. Je zde uveden i předběžný inscenační plán a důvody jeho proměny.

Autorka dále reflektuje premiéru a reprízu inscenace. Nedílnou součástí je i záznam již zmíněného posunu vývoje skupiny, jednotlivých žáků i autorky. První záznam vývoje je uveden po tříměsíční práci a druhý na konci procesu, tedy po půl roce práce. Je zde uvedena i reflexe celé inscenace, včetně shrnutí jejího děje, nedostatků i limitů. V závěru práce autorka vyhodnocuje naplnění vytyčených cílů inscenačního procesu i bakalářské práce celkově.

Práce se opírá o odbornou literaturu, skrze kterou autorka vysvětluje pojmy, které se v bakalářské práci objevují.

### **Klíčová slova:**

Tvořivost, autorská inscenace, proces, metody a techniky dramatické výchovy, skupina

## **Abstract**

The title of the bachelor thesis is "The creative process of working on an author's production." The aim of the thesis is to present the process of creation of the author's production "Garry and Hermelina" and to present the development by the participants I mean. The participants are meant to be the students, as individuals and as a group, and the author of this thesis. It is not the intention of the bachelor thesis to analyse the production in detail, but rather to examine in detail the process of its creation, which is also crucial in relation to the topic of the thesis.

At the beginning of the thesis, the author deals with the creative process that accompanies the entire production. She then introduces the creative team she worked with, i.e. the group as a whole, the individual pupils and herself in terms of her experience of running a drama group. The creative team is introduced at the beginning of the collaborative creation of the production so that its development can be recorded. A substantial part of the thesis is focused on describing the process of creating the production, which is ordered according to the various footholds the author and the group were working towards. The preliminary production plan and the reasons for its transformation are also presented.

The author also reflects on the premiere and reprise of the production. An integral part of this is the record of the aforementioned shift in the development of the group, the individual pupils and the author. The first record of development is given after three months of work and the second at the end of the process, i.e. after six months of work. A reflection on the whole production is also included, including a summary of its plot, shortcomings and limitations. At the end of the thesis, the author evaluates the fulfilment of the set objectives of the staging process and the bachelor thesis in general.

The thesis relies on professional literature, through which the author explains the concepts that appear in the bachelor thesis.

## **Keywords:**

Creativity, author's production, process, methods and techniques of drama education, group

# Obsah

Úvod .....	11
1 Cesta tvůrčího procesu.....	13
2 Tvůrčí tým inscenace.....	14
2.1 Skupina .....	14
2.1.1 Specifika věku .....	15
2.2 Jednotliví žáci .....	16
2.3 Zkušenosti vedoucí souboru .....	19
3 Proces a jeho cíle.....	20
4 Tvorba inscenace.....	21
4.1 Téma a žánry.....	22
4.1.1 Inspirace a náměty .....	25
4.2 Tvorba postav a charakterů .....	26
4.3 Tvorba prostředí .....	27
4.4 Kostra scénáře .....	28
4.4.1 Stručný děj inscenace.....	31
4.5 Jednotlivé složky inscenace.....	33
4.6 Změny v inscenačním plánu .....	36
5 Soustředění .....	37
6 Reflexe premiéry a reprízy .....	38
6.1 Premiéra.....	38
6.2 Repríza.....	39
7 Reflexe inscenace .....	40
7.1 Nedostatky inscenace.....	40
7.2 Limity tvorby inscenace .....	42
7.3 Pozitivní přínos inscenace a její tvorby .....	43
8 Vývoj tvůrčího týmu .....	44
8.1 Vývoj skupiny – březem.....	44



8.2	Proměna skupiny – červen .....	45
8.3	Vývoj jednotlivců – březen .....	46
8.4	Proměna jednotlivců – červen.....	48
8.4.1	Celkové zhodnocení posunu.....	50
8.5	Reflexe nabytých zkušeností vedoucí práce .....	51
Závěr.....		54
Seznam použitých zdrojů .....		55

## **Seznam příloh**

- Příloha 1 – Scénář k inscenaci Garry a Hermelína.
- Příloha 2 – Fotografie z reprízy dne 22. 6. 2022 a ze soustředění dne 12. 6. 2022.
- Volná příloha – DVD se záznamem reprízy dne 22. 6. 2022.

# Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma: „Tvůrčí proces při práci na autorské inscenaci“. Cílem mé práce je přiblížit proces tvorby autorské inscenace „Garry a Hermelína“ včetně rozboru vývoje skupiny, jednotlivých žáků i mě samotné. Téma jsem zvolila, neboť se tvůrčí cesta k výsledné inscenaci ukázala cennější, než její výsledek. Na inscenaci jsem pracovala spolu se žáky dramatického kroužku pod DDM v Olomouci půl roku. Jak pro skupinu, tak i pro mě se jednalo o prvotní zkušenost s tvorbou autorské inscenace. Pro mě z pohledu pedagoga a pro žáky z pohledu prvního setkání s tvorbou inscenace vůbec. Formu autorské inscenace jsem zvolila zejména proto, aby si na ní mohli žáci vyzkoušet co nejvíce metod a technik dramatické výchovy a seznámit se tak s ní, a také proto, aby jejich první inscenace byla opravdu jejich, a měli tak pocit, že si vytvořili vlastní dílo.

Bakalářskou práci dělím do několika kapitol a podkapitol kvůli přehlednosti a možnému pozorování vývoje tvůrčího týmu i dané inscenace. V první kapitole se zabývám cestou tvůrčího procesu, kde mimo jiné popisují i tvořivost, která je nedílnou součástí projektu. Ve druhé kapitole představuji tvůrčí tým, který inscenaci vytvářel. Konkrétně se zabývám skupinou, jednotlivými žáky a mými zkušenostmi. Důvodem bližšího popisu týmu je představení specifik týmu z hlediska věku, zkušeností atd. Třetí kapitola je věnována procesu z hlediska jeho cílů. Důvodem je upřesnění směřování a záměru celého procesu.

Čtvrtá kapitola se zabývá podrobným popisem tvorby inscenace, uvádí předběžný plán a rozebírá jednotlivé opěrné body, ke kterým jsme v rámci procesu postupně směřovali. Díky pevnému řazení opěrných bodů do jednotlivých podkapitol je možné sledovat strukturu postupu, který jsem v rámci tvorby inscenace využívala. V neposlední řadě v práci uvádím změny v inscenačním plánu včetně důvodů jeho proměny v rámci procesu.

Pátá kapitola je věnována záznamu soustředění, které se v rámci procesu odehrálo a mělo významnou roli v procesu. Šestá kapitola se zabývá reflexí premiéry i reprízy inscenace. Důvodem zařazení této kapitoly je dodání reflexe žáků i mého subjektivního pohledu k záznamu na DVD, ze kterého nemohou být všechny zmíněné položky znatelné. Sedmá kapitola je věnována vývoji tvůrčího týmu, a to z období po třech měsících a poté po půl roce práce, tedy na konci tvorby. Důvodem je již zmíněné srovnávání s fází týmu před začátkem tvorby.

Osmá kapitola obsahuje reflexi celé inscenace, shrnuje děj i nedostatky a limity inscenace. Je zařazena z důvodu jejího možného zhodnocení. Devátá kapitola vyhodnocuje naplnění cílů inscenačního procesu, aby mohlo být v rámci bakalářské práce zjištěno, zda byly naplněny. Desátá kapitola je věnována změnám, které bych jako poučená pedagožka změnila pro příští tvorbu inscenace.

Do příloh přikládám fotografie z reprízy a soustředění a finální verzi scénáře k inscenaci Garry a Hermelína.

# 1 Cesta tvůrčího procesu

Hlavním záměrem cesty tvůrčího procesu byla spoluúčast žáků na tvorbě inscenace. Abych mohla zmíněný záměr naplnit, potřebovala jsem dát volnost nápadům svých žáků a probouzet v nich schopnost společně tvořit. Využívala jsem k tomu různé dramatické metody a techniky. Zvolený postup budu podrobně rozebírat ve čtvrté kapitole. Stejně tak bylo podstatné vytvořit vstřícné sociální klima.

Podmínkou každé inscenační práce a zároveň i jejím výsledkem je určitá forma tvořivosti, která souvisí se „zdravou“ celistvou osobností. Skrze její rozvíjení a podněcování lze ovlivňovat vývoj jedince a předcházet tak určitým nežádoucím vlivům chování.<sup>1</sup> Souvisí s představivostí a kreativitou, která napomáhá lepšímu učení se a vyšší schopnosti zvládat obtížné životní situace.<sup>2</sup> V rámci našeho projektu jsme se nejvíce pohybovali na základním stupni tvořivosti, tj. tvořivosti expresivní. Důležitými faktory tvořivosti jsou senzitivita, flexibilita, originalita, schopnost analýzy a syntézy, elaborace a další.<sup>3</sup>

V rámci svého projektu jsem se věnovala typu dětského divadla, které klade důraz na to, aby se dítě tvořivě podílelo na divadelním procesu. Takový tvůrčí proces pak respektuje vývoj daného jedince a podporuje jeho rozvoj, zároveň však klade důraz na kvalitu vznikající inscenace a na divadlo jakožto uměleckou tvůrčí činnost. Dále také rozvíjí znalosti a dovednosti v divadelní a dramatické oblasti. V případě, že je veden ve skupině, podporuje i její soudržnost a naladění na společnou práci.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

<sup>2</sup> OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Přeložil Jiří ŠTĚPO. Praha: Portál, 2020.

<sup>3</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017.

<sup>4</sup> SOBKOVÁ, Ivana. *Specifika dětského a studentského divadla*. Praha, 2021. Habilitační práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. IN *Tvořivá dramatika*. 2022. Roč. XXXIII, č. 1 (95).

## 2 Tvůrčí tým inscenace

Na projektu jsem pracovala s dětským divadelním souborem ve věkovém rozpětí 8-14 let, který funguje na neprofesionální zájmové a vzdělávací bázi. Divadlo hrané dětmi je specifické právě jeho věkovou kategorií a určitým zvýšeným respektováním těch, kteří ho vytvářejí. Řadí se mezi amatérská divadla.<sup>5</sup> Specifické jsou i jejich dětské herecké dovednosti, které jsou svým způsobem limitovány věkem a s ním spojeným vývojem. Specifikum je i v přirozeném dětském projevu, který je ale podmíněn vnitřní motivací a tím, že dítě vstupuje samo za sebe.<sup>6</sup>

Dramatický kroužek pod DDM jsem v době tvorby inscenace vedla druhým rokem, ovšem v prvním roce probíhala koronavirová krize a lekce se konaly pouze v říjnu a v červnu. Mnoho zkušeností jsem tedy nezískala. Kromě dvou žákyň všichni nastoupili do dramatického kroužku v roce tvorby inscenace, tedy v říjnu 2021. Jedna ze zmíněných žákyň nastoupila rok před mým nástupem a druhá v rok mého nástupu. Oba roky byly ale zkrácené kvůli koronavirové epidemii, a tak příliš zkušeností s dramatickým oborem nezískaly.

Se skupinou, kterou v práci popisuji, jsem začala pracovat od října roku 2021. Žáci se před nástupem do dramatického kroužku mezi sebou neznali. Do konce roku, tedy do prosince, jsme se věnovali zejména seznamovacím aktivitám, vymezovali si pravidla a pracovali na stmelení kolektivu. Záznam z tohoto období do bakalářské práce nekládám, neboť není pro její účely podstatný.

V lednu roku 2022 jsme se rozhodli začít tvořit autorskou inscenaci. Jedná se tedy o první měsíc, ze kterého do své práce zaznamenávám popis tvůrčího týmu, tedy konkrétně skupiny, jednotlivců i mých zkušeností. Důvodem volby tohoto měsíce je právě možnost pozorovat vývoj tvůrčího týmu striktně vztažený k danému procesu tvorby inscenace.

### 2.1 Skupina

Ve skupině bylo celkově 12 žáků, z toho 2 chlapci a 10 dívek. Mezi žáky byl velký věkový rozdíl, což mohlo být i příčinnou počátečních rozpaků ve skupině. Často jsem se potýkala s tím, že se mezi sebou ve skupině žáci nebavili ve chvílích, kdy mohli. Jsou tím méně především časy před začátkem lekce a časy mezi jednotlivými aktivitami. Žáci jsou většinou

---

<sup>5</sup> RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008.

<sup>6</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007.

na mobilu, čtou si knihu, učí se anebo přijdou těsně před začátkem. Po skončení lekce jsem zaznamenávala lehké konverzace mezi žáky, ovšem ne vždy. Zpočátku jsem se domnívala, že se jedná o přirozený jev, který časem vymizí, ale po delším časovém horizontu jsem hledala jeho možné příčiny. Zařazovala jsem tedy více aktivit, ve kterých mezi sebou mohli žáci konverzovat a více se i poznávat. Dále jsem chtěla zařadit přestávku, ale častokrát by byla spíše kontraproduktivní vzhledem k plynutí lekce a časové tísní, a tak jsem ji nezrealizovala.

Na začátku a na konci každé lekce jsme usedali do kruhu a bavili se o tom, jak se kdo cítí, co zažil o víkendu atd., přičemž každý mohl sdílet cokoli chtěl, nebo se nemusel vyjádřit vůbec.<sup>7</sup> Díky tomuto rituálu jsem zjistila, že byla skupina vůči sobě v počátcích uzavřenější. Skupina se nacházela ve stádiu formování, tedy orientace. Žáci se vzájemně seznamovali a testovali své role i role ostatních ve skupině. Konflikty se zatím nevyskytly nebo nebyly patrné.<sup>8</sup> Ve skupině se zatím neutvářely menší podskupiny. Žáci byli schopni spolupracovat a vzájemně se respektovat. Vnímala jsem mezi nimi ale zvýšenou ostýchavost a strach ze ztrapnění. Během lekcí panovala přátelská a klidná atmosféra. Troufám si říci, že bylo vybudováno bezpečné prostředí.

### 2.1.1 Specifika věku

Skupinu bylo možné věkově zařadit do školního věku a ten pak dělit na raný školní věk, tedy 8-9 let, kam spadal jeden zástupce skupiny, na střední školní věk do 11-12 let, kam spadala většina, a na starší školní věk, který je do ukončení školní docházky, tedy nějakých 15 let, kam spadali tři žáci. Od 11 let lze ale hovořit i o adolescenci, která se pohybuje okolo 11. až 15. roku života.

Jedinec v období školního věku musí zvládnout několik úkolů, kterými jsou genderová identita, postoj ke vzdělávání či vybudování sebepojetí. Dochází k významným změnám ve všech vývojových oblastech, tedy v oblasti psychické, tělesné, emoční, sociální i kognitivní.<sup>9</sup> Pro dramatickou výchovu je školní věk významný především z hlediska sociálního, v této době totiž dochází k oficiálnímu vstupu do společnosti. Odborníci o něm mluví také jako o věku střízlivého realismu, který souvisí i s vnímáním autority. Dochází k bouřlivým vývojovým

---

<sup>7</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017.

<sup>8</sup> HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi.

<sup>9</sup> THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.

změnám, zejména v oblastech integrace a koordinace různého způsobu vnímání či vývoje jemné a hrubé motoriky.<sup>10</sup>

Skupina byla tedy věkově velmi široká, což přinášelo určité výhody, ale i nevýhody. Věkovou propast vnímal zejména nejmladší jedinec, který se urputně snažil dostat se na úroveň starších dětí, kteří na něj příliš pozitivně nereagovali. Vývojově na tom byli žáci velmi odlišně, a to zejména z důvodu, že někteří již do adolescence dospěli a někteří dosud ne. Rozdíly nebyly patrné jen ve vývoji a v sociálním vnímání, ale také v kreativním myšlení, v odlišných zájmech, tématech i otázkách jedinců. Tento fakt leckdy znesnadňoval a zpomaloval práci, neboť mým pedagogickým záměrem bylo vyhovět co největšímu počtu žáků, přičemž paleta přání byla velmi barevná.

Věková rozdílnost se odrážela i na vztahu a komunikaci směrem ke mně, což mě utvrdilo v teorii, kterou uvádím výše. Starší žáci se mnou chtěli více diskutovat a debatovat o různých tématech, které je zajímaly, a měli větší odvahu sdílet své názory a návrhy. Mladší žáky zas naopak nebavila delší konverzace a raději se věnovali pohybovým a dynamickým aktivitám. Často jsem tedy musela tvořit kompromisy a přizpůsobovat aktivity jednotlivým žákům.

## 2.2 Jednotliví žáci

Charakteristika jednotlivých žáků je taktéž z období před začátkem tvorby inscenace. Kapitulu jsem zařadila, neboť jsem chtěla zprostředkovat reflexi posunu jednotlivých žáků během procesu tvorby, proto je podstatné zaznamenat charakteristiku skupiny na úplném začátku tvorby inscenace.

**Hedvika:** 14 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je empatická, komunikativní, přátelská a energická. Hedvika je druhou nejstarší slečnou v dramatickém kroužku. Vychází i s mladšími žáky a nemá problém se s nimi bavit. Zapojuje se do všech aktivit. Prokazuje známky hereckého nadání a dokáže se dostat do více hereckých poloh. Občas nedbale vyslovuje, zejména samohlásky.

**Martin:** 11 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je klidný, empatický, komunikativní a občas trochu lenivý, když dojde na pohybové aktivity. Postavení ve skupině má vytvořené

---

<sup>10</sup> DOC. PHDR. JAN LAŠEK, CSC. *Psychologie vývojová* [online]. [cit. 28.3.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-komunikace-v-neziskovem-sektoru/psychologie-vyvojova.pdf>



už jen tím, že je kluk, neboť jsou ve skupině pouze dva chlapci, přičemž ten druhý je výrazně mladší. Má sklony k lehkému předvádění se. Fyzicky působí vyspěleji, ale psychicky i sociálně je na tom věkově v normě. Herecky není příliš výrazný, často se staví do role zženštělých mužů nebo se „pitvoří“. Rád improvizuje a vyžaduje hry z pořadu Partička.

**Hedvika:** 10 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je přímá, otevřená vůči ostatním a sebevědomá. Na svůj věk velmi vyspělá jak po stránce fyzické, tak i psychické. Inklinuje spíše ke starším, často se mnou vede dialogy. Herecky se zatím příliš neprojevuje.

**Liliana:** 11 let. Do dramatického kroužku dochází třetím rokem, ale pod DDM je rokem druhým, protože přestupovala ze ZUŠ. Je energická, komunikativní, otevřená a pohodová. Prokazuje určité známky talentu pro herectví. Dokáže se dostat do více hereckých poloh, ovšem často opakuje postavu „namyšlené dámičky“. Během lekcí je jednou z nejvíce aktivních dětí. V improvizacích má oproti ostatním často návrh, umí se prosadit. Ve skupině ji mají rádi, vůdčí osobností ale není.

**Stella:** 12 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je tišší, klidná a méně sebevědomá. Vyspělá na svůj věk po stránce fyzické. Ve skupině se příliš neprojevuje, jen občas někomu řekne nějakou posměvačnou poznámku. Snaží se věci pochopit, ale ne vždy na to dosáhne. Byla na vyšetření v SPC kvůli podezření na snížený intelekt, pomalejšímu tempu a časté absenci ve škole. V rámci lekcí jsem nezaznamenala, že by ji tato skutečnost v činnostech příliš omezovala a oproti ostatním znevýhodňovala.

**Anna:** 12 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je velmi tichá a introvertní. Nechce se do inscenace příliš zapojovat, zatím neví, zda v ní zvládne hrát. Mluví potichu a herecky se neprojevuje v podstatě vůbec. Většinou se nezapojuje do aktivit a nechce být příliš součástí skupiny. Pohybově je velmi stažená a minimalistická. Ani v úvodním kolečku, které provozujeme vždy na začátku lekce, se nerozpovídá o tom, jak se má. Dokáže ale naslouchat ostatním a zajímá jí, jak se mají.

**Nela:** 10 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je energická, veselá a komunikativní. S nadšením se zapojuje do všech aktivit a chtěla by si vyzkoušet hraní v divadle. S ostatními vychází dobře, občas se ale u ní projeví náznaky nepříjemných odpovědí vůči nejmladšímu Oliverovi. Ráda improvizuje a hraje v roli.

**Julie:** 13 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Je skromná, srdečná a méně sebevědomá. Kolektiv tmelí dohromady a je pro ni důležité navazovat vztahy s ostatními. Na svůj věk je vyspělá po všech stránkách a má za sebou těžší období, které jí mohlo k vyspělosti

příspěť. Julie má psychické problémy, o kterých se mi několikrát v náznacích zmiňovala. Moji nabídku k případné osobní konzultaci nevyužila, protože se to na dramatickém kroužku dle jejích slov vždy zlepší a nechce mě tím zatěžovat. Ostatní žáci mají informaci o tom, že byla Julie hospitalizovaná v nemocnici, s čím se jim ona sama svěřila. Už jim ale nevysvětlovala, že se jednalo o psychiatrické oddělení. Tuto informaci poskytla pouze mně, já ji považuji za důvěrnou a respektuji její rozhodnutí nesdílet ji mezi ostatní žáky. Zakládá si na tom, že chce lidi kolem sebe dobře poznat. Často má sklony se za sebe omlouvat. Pozoruji na ni známky hereckého talentu, často se však zalekne vlastních projevů. Domnívám se, že to souvisí s nedostatkem sebevědomí, malou důvěrou v sebe samotnou a neúnosnost vyšší pozornosti směřované k ní jediné. Zmíněné symptomy se projevují i při skupinových aktivitách, např. když hraje etudu s dalšími dvěma žáky, několikrát za její trvání se jim omluví za svou větu nebo jim svoji větu chce vysvětlit, ale po chvíli to vzdá a řekne ať hrají dál. Snažím se ji v těchto chvílích podporovat a připomínat jí, že tu není nic špatně ani dobře, a že jsme tu od toho, abychom si to zkusili. Zatím jsou ale její reakce stejné.

**Adéla:** 14 let. Do dramatického kroužku dochází druhým rokem. Adéla je tišší slečna, která se ale nebojí herecky se projevit. Je ve skupině nejstarší, ale výborně zapadá. Daří se jí dostat se do různých hereckých poloh, ale vzhledem k věku a zkušenostem je hraní spíše stylizované a hodně povrchové. Ve skupině je oblíbená a její názory ostatní často přebírají. Snaží se vycházet se všemi a je vždy pozitivní.

**Oliver:** 8 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Oliver je energický, pozitivní a sebevědomý kluk. Je nejmladší ze skupiny, snaží se zapadnout, ale bohužel ne příliš vhodným způsobem. Snaží se být za každou cenu vtipný a předvádí se. Ostatní jeho chování tolerují, ale obávám se, že to nemusí mít dlouhého trvání. Na svůj věk prokazuje vysoké známky talentu a dokáže se ostatním vyrovnat. Jako jeden z mála mluví nahlas a je mu dobře rozumět. Ve svém projevu je přirozený a nebojí se zapojovat tělo. Často ale ztvárňuje afektované postavy nebo uhýbá od tématu. Snaží se bavit se všemi a působit, jakože je na stejné věkové úrovni.

**Hanka:** 11 let. Do dramatického kroužku dochází třetím rokem. Hanka je veselá, aktivní a bezprostřední dívka. S nadšením se zapojuje do všech aktivit. Má velmi zvučný hlas, ale občas jakoby „lapá“ po dechu, zadržává se mezi jedním slovem a nadechne se v něm. Dané slovo je pak protažené a občas nesrozumitelné. Zatím jsem nevypozorovala, z jakého důvodu se to u ní děje, tento jev není pravidelný. Velmi často pracuje s nadsázkou a absurditou, což je v jejím věku obdivuhodné.

**Helena:** 10 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Působí tišším dojmem, ale dokáže se obhájit a je společenská. Často se mnou zahajuje konverzaci, když nejsou v přítomnosti ostatní žáci. Na lekce chodí vždy o půl hodiny dříve, a proto jsou tyto situace dost pravidelné. Úvodní otázka je směřována ke mně a k tomu, jak se mám, a pak už hovoří sama o sobě. Zajímavé je, že má tyto tendence jenom vůči mně. Jakmile přijde další žák, většinou mlčí. Herecky není nijak výrazná, ale je vidět, že se snaží a baví jí to. Ve volném čase píše básně a různé příběhy, které mi občas poskytne k přečtení.

## **2.3 Zkušenosti vedoucí souboru**

Zkušenosti s tvorbou inscenace jsem měla pouze jako žákyně dramatického oboru. Z pedagogického hlediska se tedy jednalo o mou první zkušenost. Stejně tak tomu bylo i u jednotlivých složek inscenace, se kterými jsem doposud příliš zkušeností nezískala. Jednalo se tak i o mou prvotní zkušenost z oblasti režie, dramaturgie a scénografie vůbec.

Podobně tomu bylo i se zkušenostmi s vedením dramatického kroužku, které v tu dobu byly minimální. Zásadním limitem pro mě byla i neznalost chodu dramatického kroužku v DDM. Vedení mi bylo předáno bez jakéhokoli seznámení se s prostorem a fungováním dramatického kroužku. Nebyla jsem tedy obeznámena ani s podmínkami jeviště a jeho prostory či s vybavením samotného prostoru učebny, kde probíhal dramatický kroužek.

Novou zkušeností pro mě byla i samotná věková kategorie žáků, se kterou jsem nebyla příliš zvyklá pracovat. Má dosavadní praxe probíhala spíše u předškolních dětí nebo u žáků s poruchami chování.

### 3 Proces a jeho cíle

I přes to, že proces ústil ke vzniku inscenace, byla pro mě samotná inscenace až sekundárním cílem, což se odrazilo i na její kvalitě. Daleko podstatnější pro mě byl proces její tvorby. Vzhledem k tomu, že pro většinu žáků se jednalo o prvotní zkušenost s dramatickou výchovou vůbec, bylo pro mě důležité, aby si vyzkoušeli její principy. Z tohoto důvodu jsem se snažila do procesu zařazovat co nejvíce metod a technik dramatické výchovy, kterými jsou metody pantomimicko-pohybové, graficko-písemné, verbálně-zvukové, materiálově-věcné a metoda plné hry.<sup>11</sup> Často jsem pracovala s improvizací. Jedná se o určitý způsob jednání, které vzniká v daném okamžiku teď a tady, nemá předem určenou předlohu.<sup>12</sup>

Od začátku procesu jsem pracovala s tím, že prvky jednotlivých metod a technik mohou sloužit jako základ pro situace v inscenaci nebo se stát zdrojem inscenačních prostředků.

Skrze proces jsem naplňovala tři vytyčené cíle procesu tvorby, které jsem pro moji skupinu považovala za důležité, a sice rozvoj tvořivosti, seznámení se s principy dramatické výchovy a stmelení skupiny.

První cíl byl zaměřen na rozvoj tvořivosti. Právě fenomén tvořivosti jsem u svých žáků vnímala jako nedostatečně rozvinutý, což se ukazovalo zejména v improvizčních etudách nebo ve způsobu řešení zadaných situací. Důvodem zařazení cíle byl rozvoj osobnosti, větší otevření se tvořivému myšlení, zapojení větší míry experimentování a hledání nových nápadů.

Druhým cílem bylo seznámení se s principy dramatické výchovy. Důvodem zařazení tohoto cíle bylo právě seznámení se s dramatickou výchovou obecně, dále také seznámení se se všemi složkami tvorby inscenace a jednotlivými postupy nutnými pro její vznik.

Třetím cílem bylo stmelení skupiny. Cíl jsem zařadila, neboť bylo velmi podstatné, aby si žáci mezi sebou vybudovali bezpečné prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a budou se v něm moci rozvíjet. Dále také z důvodu vzájemnému poznávání se mezi žáky, schopnosti kooperovat, držet pospolu a komunikovat mezi sebou. Cíl byl možný pozorovat skrze probíhající skupinovou dynamiku, tedy veškeré dění probíhající ve skupině včetně skupinových interakcí mezi žáky. Skupinová dynamika spojuje několik prvků, kterými jsou skupinová struktura, cíle, normy, tenze, koheze, atmosféra, fáze vývoje skupiny a další.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

<sup>12</sup> MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015.

<sup>13</sup> KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005.

## 4 Tvorba inscenace

Na začátku ledna žáci projevili zájem věnovat se tvorbě inscenace, kterou by následně mohli uvést před rodiči. Vzhledem ke svému pedagogické rozhodnutí, nechat tvorbu inscenace v co nejvyšší míře na žácích, jsem během první lednové lekce žákům položila otázku, zda si chtějí autorsky zpracovat nějakou konkrétní napsanou hru, dramatizovat určitý, jimi vybraný, text nebo se věnovat autorské inscenaci jako takové. Důvodem zmíněného pedagogického rozhodnutí byl právě důraz na to, aby se žáci tvořivě podíleli na procesu tvorby inscenace od samého začátku jejího vzniku. Z přání žáků vyplynulo, že by si rádi vytvořili své autorské dílo. Na základě tohoto rozhodnutí jsem si připravila předběžný inscenační plán, který uvádím níže.

### Předběžný inscenační plán

1. Téma inscenace.
2. Tvorba myšlenkové mapy k tématu.
3. Popis ústřední postavy/postav.
4. Tvorba dalších postav.
5. Zařazení do prostoru a času.
6. Improvizace v zadaném prostředí.
7. Tvorba konfliktů, využití živých obrazů, horká židle.
8. Kostra scénáře.
9. Tvorba scénáře na základě improvizčních etud.
10. Složky inscenace.
11. Čistění textu.
12. Fixace inscenace.
13. Premiéra inscenace: konec května.

V průběhu procesu se však předběžný inscenační plán měnil a není tak zcela totožný s realizovaným plánem. Nově vzniklý realizovaný inscenační plán jsem tedy poté zformulovala do struktury jednotlivých za sebou jdoucích opěrných bodů. Nebyl dělen dle jednotlivých lekcí, ale spíše dle zmíněných opěrných bodů, ke kterým jsem směřovala, neboť jsem do jednotlivých lekcí přidávala i jiné metody a techniky nesouvisející se vznikající inscenací. Důvodem zařazování aktivit netýkajících se inscenace byla zejména možnost věnovat se i jiným tématům, metodám a technikám, které nebyly součástí procesu tvorby inscenace.

Jednotlivé opěrné body jsem pojmenovala a seřadila do podkapitol ve stejném znění. Opěrnými body jsou výběr tématu a žánru, tvorba postav a jejich charakterů, tvorba prostředí, ve kterém se bude děj odehrávat, dále stavba kostry scénáře a v neposlední řadě i specifikace výběru jednotlivých složek inscenace, kterými jsou scénická složka, kostýmy, hudba a světla. Tyto opěrné body jsem stanovila jako dílčí kroky, které mi pomohou seznamovat žáky postupně se všemi složkami divadelního díla. Každý opěrný bod jsme tak záměrně prozkoumávali po určitou dobu izolovaně od ostatních.

### **Autorská inscenace**

U autorské inscenace hraje velkou roli způsob jejího vzniku, specifická divadelnost, osobitý pohled, vlastní divadelní jazyk a téma, kterým komunikuji směrem k divákům. Předloha vychází z dispozic a vnímání iniciátorů. Nelze tedy hovořit o předem daném scénáři či předloze, ze které jedinci vychází.<sup>14</sup> Právě z těchto důvodů byla volba autorské inscenace nejvhodnější směrem k tomu, že jsem u svých žáků prostřednictvím tvorby inscenace rozvíjela tvořivost a určitou osobitost projevu skrze prostor vyjádřit se a sdílet své nápady a myšlenky. Taktéž jsem žákům nechala velkou svobodu ve výběru tématu, formy, pointy i dalších důležitých částí. Celá inscenace tak určitým způsobem poukazuje na osobitost mých žáků, jakožto tvůrců.

## **4.1 Téma a žánry**

Prvním opěrným bodem bylo vymezení a výběr tématu či námětu celé inscenace a specifikace žánru, ve kterém se bude inscenace odehrávat.

### **Téma**

Položila jsem žákům tři navádějící otázky, aby jim pomohly nalézt jejich téma. Tedy: „Přemýšlíte v poslední době o něčem, co je pro vás zajímavé a baví vás na to hledat odpovědi?“ „Zaujal vás v poslední době nějaký příběh z knížky, filmu či čehokoli jiného?“ „Vybavíte si z poslední doby nějakou situaci, která se vám nebo někomu z vašeho okolí stala a vyvolává ve vás silné emoce?“

---

<sup>14</sup> RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008.

Začali jsme metodou brainstormingu. Jedná se o výukovou metodu, která je spíše kvantitativně zaměřená, což pro nás bylo v našem případě prospěšné.<sup>15</sup> Důvodem zařazení této metody byl právě sběr a uskupení nápadů na témata či náměty bez jakéhokoli kritického omezení.<sup>16</sup>

Dále jsem volila formu hlasování a práci ve skupinách, individuálně i dohromady s celou skupinou. Žáci měli neomezený počet nápadů a mohli uvádět náměty z knížek, filmů, různých příběhů nebo čistě jen tematická slova, nějakou jejich inspiraci nebo téma pro ně zajímavé či důležité. Já jsem vše zapisovala na velkou tabuli.

Zpočátku bylo témat a námětů méně, žáci byli zdrženliví a nevěděli, jaká témata navrhopat. Příčinou mohl být strach z toho, že řeknou téma, se kterým ostatní nesouhlasí, nebo se jim za něj budou smát. Důvodem mohl být i nedostatek zkušeností či nápadů. Když už žákům docházely nápady, přešli jsme na kategorii žánrů, přičemž jsme se k tématům a námětům vrátili později. Díky pauze a vyjasnění žánrů začali mít žáci nové a konkrétnější nápady.

Následně se žáci rozdělili do skupin a diskutovali o zapsaných tématech či námětech. Poté si měli na papír zapsat ty, které v nich nejvíce rezonovaly. Následně každá skupina sdílela svá vybraná témata či náměty a já jsem zmíněné zakroužkovala. Z toho vznikl užší výběr, ze kterého si každý individuálně vybral tři, kterým by chtěl dát hlas. Následně se hlasy sečetly a vyškrtaly se ty nejméně početné. Dále se žáci opět rozdělili do skupinek po třech či dvou, přičemž si vybrali jedno téma/námět, ke kterému mají nejbližší, a rozebrali si ho včetně nápadů a důvodů, proč je zaujalo. Následovala prezentace, kroužkování všech zmíněných nápadů a poslední hlasování jednotlivců s tím, že měl každý k dispozici pouze jeden hlas. Sečetly se výsledky a z vybraných námětů/témat zbyly tři vítězné.

Hlavní téma inscenace se ale objevilo až při hledání postav a tvorbě kostry scénáře. Hlavním tématem bylo, že by lidé měli v životě přijímat jak pozitiva, tak i negativa, ve smyslu pozitivních a negativních životních událostí a situací. Více o hlavním tématu hovořím v kapitole 4.4.

Žáci během výběru námětů/témat vyslovili i několik přání, u kterých by chtěli, aby byly do inscenace zařazeny. Jedním z nich bylo zařazení smrti jedné z hlavních postav. O tomto přání se budu zmiňovat v kapitole 4.4. více, neboť nebylo zcela naplněno. Dalším přáním bylo, aby se v inscenaci objevila nešťastná láska. Toto přání bylo během procesu naplněno a týkalo se Garryho a Hermelíny, opět viz kapitola 4.4. Ostatní přání jsou zařazená v textu a není tedy podstatné je pro účely práce znovu vypisovat níže.

---

<sup>15</sup> SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013.

<sup>16</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017.

## Žánry

Jak jsem již zmínila, věnovali jsme se i výběru žánru. Nejprve jsme si s žáky povídali o tom, jaké žánry znají, jak se dělí a uváděli si u nich příklady. Jednalo se jak o žánry dramatické, tak i o žánry literární. Následně jsem žákům zadávala etudy s tím, že si losovali jeden žánr, ve kterém se měla zadaná etuda odehrávat. Pracovali ve trojicích nebo dvojicích.<sup>17</sup>

Následovala improvizace ve skupinkách. Žáci měli zadány postavy, prostředí a dobu, ve které se etuda odehrává. Žánry se jim měnily na tlesknutí tak, že v určité chvíli jsem já, později i žáci, tleskla a řekla, do jakého žánru teď mají svou rozehranou etudu směřovat.<sup>18</sup> Žáci si tak měli možnost vyzkoušet více žánrů pod jednou etudou.

V poslední fázi si měli žáci sami přichystat etudu, ve které užijí jeden dramatický a literární žánr, př. komedie s prvky hororu. Následně etudu zahráli a ostatní hádali, které žánry viděli. Důvodem volby tohoto postupu bylo zejména seznámení žáků s tím, co žánr představuje a jak může proměnit celkovou atmosféru děje.

Poté žáci sdíleli, jaké to pro ně bylo, které žánry jim přišly zajímavé a které by chtěli využít do jejich inscenace. Vše jsem opět zaznamenala na tabuli a následně se hlasovalo. Zde bylo hlasování velmi jednoduché, protože se všichni hned shodli na tragikomedii s prvky fantasy. V těsném závěsu byl ale i romantický žánr, který chtěli zapojit formou nešťastné lásky. Pod tragikomedií si žáci představovali především tragický konec, nejlépe smrt hlavního hrdiny. Prvky fantasy měly provázet celou hru.

## Propojení žánru a tématu

Další fází bylo propojování tématu a námětu se žánry. Zbylá tři témata a náměty byly Harry Potter, Rozum a štěstí a kouzelné světy. Žáci stáli o to, aby se zachovaly všechny tři a propojily se. I přes to, že jsem nebyla zcela přesvědčena o tom, zda lze kombinovat Harryho Pottera a pohádku Rozum a štěstí, zachovala jsem svůj původní pedagogický záměr, že si budou inscenaci žáci tvořit sami. S tímto mým záměrem byli žáci seznámeni, většina na něj reagovala pozitivně, ovšem někteří žáci se tak vysoké zodpovědnosti báli. Uklidnila jsem tedy žáky, že celým procesem budu procházet s nimi a budu jim v něm oporou a průvodcem.

---

<sup>17</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020.

<sup>18</sup> VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021.



Jsem si vědoma toho, že bych jako pedagog měla provést výběr a třídění nápadů, a nést tak za ně i zodpovědnost. Předem jsem tedy počítala s možností, že výsledné dílo bude poslepované z nesourodých nápadů a myšlenek a bude mu tím ubráno na kvalitě. Domnívala jsem se také, že i kdyby zjistili, že některé náměty nelze kombinovat, bude to pro ně rozvojové a přínosné. V rámci práce se skupinou jsem ale cítila nutnou potřebu žáky povzbudit v jejich nápaditosti, nechat je zažít si úspěch a pocit zodpovědnosti za své dílo a s ním spojenou důvěru z mé strany, jakožto dospělého člověka. Z výpovědí a chování žáků jsem častokrát pozorovala, že jsou právě ve své nápaditosti častokrát omezováni, očekávají spíše své neúspěchy nežli úspěchy, a nedostává se jim příliš důvěry ze stran dospělých osob.

Následovala tedy fáze, ve které jsme konkretizovali, co z Harryho Pottera a z pohádky Rozum a Štěstí použijeme pro naše představení. Žáci stáli o to, aby se zachovaly postavy Harryho, Hermiony a profesora Snapea, dále chtěli zachovat Bradavice, kouzla a ples. Z pohádky Rozum a Štěstí chtěli zachovat postavu Rozumu a Štěstí. Kouzelné světy jsme blíže nespecifikovali, neboť se jednalo spíše o námět a neodkazovali na konkrétní dílo.

Volba těchto postupů vycházela z mého pedagogického rozhodnutí. I přes to, že se jedná o přístup, který je více technicky zaměřený, považovala jsem v tu chvíli tento způsob za vhodný. Forma hlasování měla splnit především možnost vyhovět co nejvíce žákům ve skupině, k čemuž přispívalo i postupné ubírání možností. Skrývala v sobě i umělecký záměr v podobě skládání mozaiky z náhodně vygenerovaných nesourodých prvků v celistvou inscenaci. Tato forma tak přinášela určitou formu hry a dobrodružství při hledání spojitostí mezi jednotlivými prvky.

V rámci mého zacílení procesu na seznámení s principy dramatické výchovy pro mě bylo podstatnější, aby si žáci vyzkoušeli různé způsoby hledání témat a žánrů a blíže se s nimi seznámili. V kontextu tohoto zacílení jsem tak ponechala stranou fakt, že žánr většinou přichází přirozeně s předlohou či tématem, a není hledán takto technicky. Záměrně tedy nedošlo k přirozenému propojení žánru s tématem.

#### 4.1.1 Inspirace a náměty

I přes to, že výsledná inscenace má od obou inspirativních předloh velmi daleko, je podstatné je pro účely bakalářské práce zmínit. Prvním výchozím námětem byl příběh Harryho Pottera od J. K. Rowlingové. Jsem si vědoma toho, že se jedná o zprofanovanou látku, nicméně jsem zůstala u svého pedagogického záměru volbu námětu nechat v režii žáků.

Nevycházeli jsme ze žádného konkrétního dílu, ale spíše jsme se inspirovali jednotlivými principy či postavami, které žáky zaujaly a chtěli je přidat do naší inscenace. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, inspirovali jsme se školou v podobě Bradavic a plesem, který ovšem probíhal diametrálně jinak než v knižní předloze. Charakter z předlohy byl zachován pouze u Hermiony neboli naší Hermelíny. Taktéž byla zachována kouzla a konkrétně pak zaklínadlo Experiarmus. Postava profesora Snapea byla zachována pouze tím, že byl profesorem a měl stejné jméno i v naší inscenaci. Postava Harryho byla velmi odlišná, inspirovali jsme se jménem a jeho vztahem k Hermioně, který ovšem v našem příběhu přerostl v lásku.

Druhým námětem byla pohádka Rozum a Štěstí od K. J. Erbeny. Zde jsme se inspirovali konfliktem mezi Rozumem a Štěstím a jejich jakousi nadvládou nad lidmi. V našem případě se jednalo o Plus a Mínus a sázku o to, kdo dokáže lidi udělat šťastnějšími.

## 4.2 Tvorba postav a charakterů

Jak jsem již nastínila v předchozí kapitole, dalším opěrným bodem, ke kterému jsme v rámci inscenačního plánu směřovali, byl výběr a určení postav. Dle přání žáků bylo předem určeno, že se v inscenaci objeví postavy inspirované Harrym Potterem, Hermionou a Snapem. Další postavy byly náznakově vykresleny dopředu, což opět svádělo k určitému technickému přístupu. Stejně jako u předchozího cíle se jednalo o můj pedagogický záměr související se seznámením se s různými charaktery a jejich proměnami. Druhým záměrem bylo pomoci žákům, aby se ve svých prvních rolích cítili bezpečně a pohodlně.

Během lekce jsem s žáky probírala, jaké charaktery znají, čím jsou typické, které jim jsou sympatické a které naopak ne. Zabývali jsme se i typologií osobnosti a uváděli si příklady ze života, filmů či knih.

Následovaly improvizční etudy, ve kterých se pracovalo s charaktery postav. Žáci si sami vybírali postavy nebo jim byly zadávány mnou či ostatními žáky.<sup>19</sup> Díky několika variačním aktivitám měli možnost si vyzkoušet různé charaktery postav v různých situacích a polohách. Dále jsme reflektovali, které charaktery se žákům dobře hrály, které pro ně byly zajímavé, které jim neseděly apod.

---

<sup>19</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020.

Každý žák měl prostor a možnost si vybrat charakter postavy, který by chtěl ztvárnit v inscenaci. Svoji postavu si následně blíže vykreslil v oblasti vizuálu, osobních údajů, jejich kladů či záporů, dovedností a jiných specifik. Pomocí monologu se nám v roli své postavy představil. Ostatní se snažili zachytit co nejvíce detailů o postavě a následně ji jako skupina popsali. Žák, který postavu ztvárňoval, pak doplnil potřebné informace a sdělil, co by ze své postavy chtěl zachovat do inscenace a čím ho postava zaujala.

V další fázi jsme sepsali všechny vzniklé postavy a přidali k tomu již zmíněné postavy z Harryho Pottera. Důvodem bylo zejména zjištění, zda máme kladné i záporné postavy. Od žáků vzešel nápad, že by se Harrymu mohlo říkat Garry a Hermioně Hermelína. Původně to byl čistě pracovní název, ale jejich nová jména jsme jim pak ponechali, a nakonec jsme tak pojmenovali i celou inscenaci.

### 4.3 Tvorba prostředí

Třetím opěrným bodem byla tvorba prostředí, ve kterém se bude děj odehrávat. Na základě přání žáků, ponechat v inscenaci Bradavice, jsme jako první prostředí zařadili právě školu. Bavili jsme se s žáky o tom, jak to vypadá při jejich vyučování, jací jsou jejich učitelé a jak vypadají jejich přestávky.

Poté jsme s žáky tvořili příběhy s tematikou školy, které byly tvořeny technikou jedné věty, tedy konkrétně technikou řetězového vyprávění.<sup>20</sup> Příliš inspirací pro naši inscenaci jsme ale nezískali, neboť žákům nevznikaly příliš smysluplné příběhy. Domnívám se, že to mohlo být způsobené nedostatečnou zkušeností s tímto způsobem práce.

Dále jsem žákům zadávala různé etudy, které souvisely se školním prostředím, některé byly čistě o improvizaci a na jiné měli žáci dostatek prostoru se připravit. Z výsledných etud jsem poté zachycovala určité okamžiky či repliky, které mi přišly zajímavé a využitelné do inscenace. Do prostředí školy jsme poté i přidávali postavy z Harryho Pottera, které chtěli žáci zachovat. V daných rolích se žáci střídali. V prostředí školy se mimo jiné využila i metoda plné hry. Jedná se o metodu, ve které žák využívá všechny možnosti hry včetně své celé komunikace.<sup>21</sup>

Poté jsme se zabývali vykreslením kouzelných světů. Žáci pracovali ve dvojicích a jejich cílem bylo vytvořit prostředí kouzelného světa. Svět si nakreslili, pojmenovali a detailně popsali

---

<sup>20</sup> VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021.

<sup>21</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

včetně obyvatelů, velikosti, přírody atd. Následně svět ostatním představili. Poté se ze všech světů vybraly tři, které žákům přišly nejzajímavější pro použití do inscenace. Vybranými světy byly Kouzelnický, Temný a Lesní svět. Následně se žáci do vybraných světů rozdělili tak, aby měl každý svět alespoň jednoho zástupce. Dále viz. podkapitola 4.4.

Pro tvorbu světů jsem použila metody graficko-písemné. Metody slouží zejména k rozvoji fantazie a představivosti. Pojí se s tvorbou a interpretací vlastního grafického díla.<sup>22</sup>

## 4.4 Kostra scénáře

Tvorba kostry scénáře byla dalším opěrným bodem. V našem případě se jednalo o scénář, který sloužil spíše jako záznam tvůrčí práce a technická opora pro žáky.

Kostru scénáře jsem vytvářela se žáky společně až v závěrečné fázi tvůrčího procesu, při kterém vznikala inscenace. Důvodem pozdního zařazení bylo právě postupné získávání podstatných informací v podobě postav, prostředí, žánru atd. Vzhledem k tomu, že jsme nepracovali s žádnou předem připravenou předlohou, dějovou linkou, a dokonce ani zápletkou, potřebovali jsme si tak nejprve shromáždit podstatné informace, na jejichž základě bylo možné kostru scénáře postavit. Pracovali jsme tak s určitou náhodou, která nás v procesu směřovala různými směry. Jednalo se opět o můj pedagogický záměr, neboť žáci nebyli dostatečně zralí na to, aby si dopředu určili zápletku či dějovou linku, a musela bych jim tak do jejich procesu významně zasáhnout, což by bylo proti mému záměru. Zpětně své rozhodnutí vnímám jako náročnější variantu. Po většinu času tvorby kostry scénáře byla použita metoda graficko-písemná.

Díky jedné žačce, která se nechala inspirovat naší tvorbou a napsala báseň k tématu Harryho Pottera, jsme měli vytvořený úvodní text k inscenaci. I přes to, že by bylo žádoucí její báseň z uměleckého hlediska upravit, jsem ji nechala tak, jak ji žákyně napsala. Považovala jsem za podstatnější ji v tu chvíli v tvorbě básní podpořit a ocenit ji za snahu. Vzniklou báseň jsme tedy použili na úplný úvod inscenace. Nechala jsem ji recitovat autorkou básně a doplnila živými obrazy, které znázorňovali dva další žáci, představující hlavní postavy, o nichž v básni psala.

Živé obrazy jsem nechala vymýšlet všechny žáky.<sup>23</sup> Poté si oba vybraní žáci, ztvárňující dané postavy, vybrali takové obrazy, které se jim dobře realizovaly. Následně jsme je přiřadili k jednotlivým slovům v básni. Postavy, o nichž nyní hovořím, jsou mladší Garry a mladší

---

<sup>22</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

<sup>23</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: záznamník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020.

Hermelína. Vzhledem k věku bylo pro tento okamžik jasné, že postavy budou ztvárňovat dva nejmladší jedinci, neboť jsme chtěli scénograficky naznačit růst obou hlavních postav.

Od básně jsme se poté přesunuli do školy, která na báseň logicky navazovala. Na základě etud jsme se žáky poskládali kostru toho, co by se mělo ve škole odehrát a co by mělo formou dialogu či monologu zaznít. Jednalo se o kouzla a ples, představení jednotlivých charakterů a vztahu mezi Garrym a Hermelínou.

Po škole jsme se přesunuli na ples. Zde jsme si zkoušeli různé tance, bavili se o rytmu, zkoušeli si rytmická cvičení a využívali metody pantomimicko-pohybové, jako např. zrcadlení, částečnou pantomimu a další.<sup>24</sup> Skrze pantomimu jsme zkoušeli, jakým způsobem by mohla být Hermelína poslána do kouzelných světů. Jedna žákyně sdílela svůj nápad, že by mohla být odvedena během tance, přičemž by se za ni vyměnila Kápo, což je hlavní záporná postava celé inscenace, která touží po Garrym. Myšlenka žáky zaujala, a tak jsme vyzkoušeli provedení výměny během tance, což nás nakonec dovedlo i ke kostýmnímu prvku, více viz. kapitola 4.5.

Po škole pro nás bylo podstatné nějakým způsobem představit kouzelné světy. V tomto bodě jsme byli dlouho zastaveni, neboť jsme nevěděli, jakým způsobem na světy navázat, a které postavy v nich budou figurovat. Po několika variantách jsme se žáky došli k závěru, že bude po dramaturgické stránce nejvýhodnější, když bude světy putovat pouze Hermelína, a Garry zůstane v Bradavicích. Následovalo tedy hledání vhodného času, kdy by k tomu mohlo dojít.

Následovalo seskupení do jednotlivých skupin, které se zabývaly kouzelnými světy. Jejich cílem bylo vymyslet možný scénář toho, jak to bude vypadat, až se k nim do světa dostane Hermelína. Byla k tomu využita metoda graficko-písemná.<sup>25</sup> Následně své hotové scénáře měli předat jiné skupince, která si to sama zrežirovala a přehrála. V další fázi pak původní autoři scénáře působili jako režiséři a udělovali poznámky hercům druhé skupiny. V poslední fázi pak mluvili diváci a reflektovali, co se jim na tom líbilo a co by případně chtěli zachovat do inscenace. Ze všech možných návrhů jsme později vybrali ty pro inscenaci přínosnější. Záměrem těchto cvičení bylo seznámení se s tvorbou scénáře, rozvoj schopnosti podávat zpětnou vazbu, umění formulovat své myšlenky, rozvoj kreativity a tvořivosti a v neposlední řadě učení se reflektovat.

Poté žáci hledali dějovou linku Garryho, přičemž se shodli na variantě svatby s Kápem, tedy výraznější zápornou postavou, která po Garrym toužila a zavinila přesměrování Hermelíny do

---

<sup>24</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

<sup>25</sup> Tamtéž.

kouzelnického světa. Tím se nám v ději objevila nešťastná láska, kterou si žáci přáli do inscenace vložit. Následovalo tedy vymyšlení svatby. Tentokrát jsem nechala žáky formou plné hry ztvárnit svatbu Garryho a Kápa, přičemž se měli účastnit všichni a vyjadřovat své názory ohledně svatby nahlas.<sup>26</sup> Následovala technika horká židle, přičemž se v židli střídaly postavy ze vznikající inscenace a odpovídaly na otázky ohledně pocitů z této svatby.<sup>27</sup> Dále jsem zařadila techniku živých obrazů, ve kterých jsem oživovala jednotlivé postavy a posouvala čas situace. Poté jsme opět určité pasáže zapojili do inscenace.

Další etapa přímo souvisela s předchozí, a sice s upřesněním postav pro jednotlivé světy, školu, svatbu atd. a také se začleněním postav z pohádky Rozum a Štěstí. Vycházeli jsme z toho, že tyto dvě postavy v původním znění určitým způsobem ovládaly lidi. Tímto nám vznikla i celá pointa začlení těchto dvou postav, a sice že budou tvořit jakýsi makrosvět ovládající mikrosvět, ve kterém žije Garry a Hermelína. Postavy mezi sebou vytvářely spor, který provázel celou inscenací. Jednalo se o sázku, která se zabývala tím, která z postav dokáže jedince udělat šťastným, přičemž jedna z postav toho dosahovala přidělováním mínusových/záporných situací a druhá naopak těch plusových/pozitivních.

Při bližším prozkoumávání makrosvěta jsme dospěli k hlavnímu tématu celé inscenace, kterým bylo, že by lidé měli v životě přijímat jak pozitiva, tak i negativa, ve smyslu pozitivních a negativních životních událostí a situací, např. Koronavirová krize, o které jsme s dětmi v souvislosti s tímto tématem často diskutovali. Skrze prozkoumávání tématu pozitiv a negativ žáci dospěli k myšlence, že ne všechno pozitivní musí být nutně pozitivní, a ne všechno negativní pouze negativní. Domnívám se, že je to podstatná myšlenka pro život, a trůfám si tvrdit, že díky inscenaci nad ní budou v životě i častěji přemýšlet.

Na základě inspirace začátkem inscenace, s živými obrazy a básní, jsme chtěli se žáky použít stejný princip i u těchto dvou postav. Nejprve jsem použila metodu pantomimicko-pohybovou, konkrétně techniku narativní pantomimy. Žáci se ve vedení narativní pantomimy střídali. Jejím principem je vyprávět příběh a na jeho základě současně předvádět pantomimicky shodný děj.<sup>28</sup> Poté jsme ze vzniklé narativní pantomimy opět použili zajímavé momenty a přetvořili je do jednoduchých vět. Následně se k větám přidaly živé obrazy, které si žáci sestavovali sami. Jednalo se pouze o prostředí školy v začátku inscenace.

---

<sup>26</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

<sup>27</sup> VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021.

<sup>28</sup> SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011.

Přáním žáků bylo začlenit do děje smrt jedné z postav. S tímto přáním jsem však nesouhlasila, neboť mi přijde obtížné ztvárňovat smrt na jevišti, a především pracovat s jejími důsledky. Důvodem mého nesouhlasu byl i fakt, že by smrt jedné z postav byla v rámci příběhu příliš násilně vložena a svým způsobem i kontraproduktivní vzhledem k pointě. Za vhodný způsob jsem tedy nepovažovala ani možnost ztvárnit smrt pomocí zcizovacích efektů, které by za jiných okolností bylo možné využít. S žáky jsme tedy začali hledat určitý kompromis.

Nakonec se nabízel Temný svět, jako ideální příležitost pro ukončení dějové linky s Hermelínou. Opět jsme použili techniku živých obrazů. Žáci hledali důvody, proč a jak by se měla linka Hermelíny ukončit. Jejich cílem bylo vymyslet pět za sebou jdoucích obrazů, které budou začínat příchodem Hermelíny do Temného světa a končit jejím určitým odchodem. Z tohoto zadání nám vznikla další postava, kterou bylo třeba do inscenace zakomponovat.

#### 4.4.1 Stručný děj inscenace

Děj začíná u Aki, která svým hlasem ovládá dvě děti (mladší verze Garryho a Hermelíny) a přiděluje jim plusové a minusové situace do jejich života. Následně za ní přicházejí dvě postavy, které jsou nazvané Plus a Mínus, důvodem těchto jmen je, že danou polaritu zastupují. Poté, co slyší, jak Aki přiděluje obě polarity, uzavřou sázku o tom, kdo z nich je pro lidi lepší a dokáže je dovést ke štěstí. Zda lidi ke štěstí dovedou jediné plusové situace anebo ty minusové. Plus se totiž domnívá, že Aki přiděluje minusové situace, neboť je zkažená výchovou Mínuse, a to jí nepřijde v pořádku. Nechají tedy vyrůst Garryho a Hermelínu a začínají jim do života přidělovat plusové a minusové situace.

Následně se ocitáme ve škole (v Bradavicích), kde vyučuje profesor Snape, který se s žáky zabývá kouzly. Ve škole je nastíněn vztah mezi Garrym a Hermelínou. Je také představena záporná postava, kterou je Kápo. Kápo touží po Garrym, ale brání jí v cestě Hermelína, do které je Garry zamilovaný, vymyslí tedy plán, jak se Hermelíny zbavit. K plánu jí pomohou její dvě věrné kamarádky, které zařídí výměnu Hermelíny za Kápa během toho, co Hermelína tančí s Garrym na plesu. Může k tomu dojít, neboť se jedná o maskarní ples a Kápo si schválně oblékne stejné šaty jako Hermelína. Dále se odehrává scéna, ve které je Garrym odhaleno, že se nejedná o Hermelínu, ale o Kápa. Bohužel pro něj na to přijde až poté, co slíbí, že si Kápa, kterou má za Hermelínu, vezme za ženu. Ve chvíli odhalení na scénu přichází Lulík, který je vyslancem Pluse a musí být vždy tam, kde je určitá pozitivní situace. Svět Garryho a Hermelíny je zastaven a na scénu přichází Plus a Mínus, kteří se dohadují o tom, že když Garry dostal Lulíka, tak Hermelína dostane Gina, který zas představuje vyslance Mínuse a je tam, kde je to negativní.

Poté, co dojde k záměně, je Hermelína vyslána do kouzelných světů. Prvně se ocitá v Lesním světě, kde potkává Aki, víly a Gina. Aki Hermelíně vysvětlí, že je v Lesním světě a přesvědčuje ji, aby ho neopouštěla, neboť ji tam nemůže Plus ani Mínus ovládat. Hermelína však prosí o pomoc, protože se chce vrátit do Bradavic. Aki jí tedy pomůže a Hermelína se dostává do druhého světa, kterým je svět Kouzelnický.

Mezitím se odehrává krátká situace v Bradavicích, která se točí okolo svatby Garryho s Kápem a Garryho nešťastné lásky k Hermelíně. Průběh této linky je dvakrát prostoupen linkou kouzelných světů, kterými cestuje Hermelína.

V kouzelnickém světě Hermelína potkává profesora Snapea, díky kterému si myslí, že je doma, ale opak je pravdou. Dialogy se odehrávají u stánku s lektvary, kde zloděj ukradne neviditelný lektvar, který na sebe následně vylije. Hermelína zloděje pomůže dopadnout, a tak jí prodavačka lektvarů poradí, že se domů dostane přes Temný svět, kde žije Gin, který tam Hermelínu vezme. Než dojde k přemístění do Temného světa ocitáme se opět v dějové lince Garryho.

V temném světě je pouze cela, kde žije Ginův bratr, kterého musí Hermelína vysvobodit, aby se dostala zpět do Bradavic. Gin Hermelíně objasňuje, jakým způsobem cela funguje a sdělí jí, že v cele s bratrem je i jeho srdce. Hermelína přichází na to, že kdyby se našel někdo, kdo by měl Gina rád, tak se cela otevře. Ginovi by se poté vrátilo jeho srdce i emoce, pocítil by opět lásku k bratrovi a tím ho z cely vysvobodil. Když ale Hermelína vstoupí do cely, přestane mít emoce, uleví se jí a sama se v ní zavře. Gin poté běží pro pomoc.

Opět se ocitáme v dějové lince Garryho, ve které už dochází k obřadu. Než si ale Garry s Kápem stihnou říci své ano, opět svět zastaví Plus s Mínusem. Vzájemně si sdělí, že ani jeden z nich nedokázal svého svěřence dovést ke štěstí. Dojdou tedy ke zjištění, že je potřeba, aby měli lidé v životě pozitiva i negativa. Zavolají Aki a sdělí jí, aby se s Garrym a Hermelínou vrátila v čase a přidělovala jim pozitiva i negativa od začátku. Zazní také velmi důležitá věta: „A posviť si na ně, ať ví, že mají v životě přijímat plusy i mínusy.“ Závěrečná scéna začíná stejně jako úvod inscenace. Aki se s baterkou prochází na jevišti a řekne do diváků větu: „Jak tenhle příběh vůbec začal? Inu...“ ale místo posvícení na malého Garryho s Hermelínou posvítí do diváků, jako znamení, že i oni sami mají v životě přijímat plusy i mínusy.



## 4.5 Jednotlivé složky inscenace

Posledním důležitým opěrným bodem bylo vymyslet, jak budou vypadat jednotlivé složky inscenace. Zpočátku bylo zapotřebí si se žáky specifikovat, co vlastně složky inscenace jsou, jaké existují, co obsahují atd. Připomněli jsme si také část z procesu tvorby, při které jsme již složku režijní i dramaturgickou objevovali. Tento opěrný bod jsem opět pojala s pedagogickým záměrem izolovaného způsobu poznávání divadelního díla. Poznávání bylo zaměřeno konkrétně na vybrané složky inscenace, kterými byly scénografie, kostýmy, hudba a světla. Vzhledem ke složitosti děje bylo mým záměrem jednotlivé složky inscenace vytvořit co nejjednodušším způsobem tak, aby byly spíše náznakové a děj doprovázely, než aby tvořily další významy a tříštily tak pozornost diváků.

### Scénografická složka

Začali jsme scénografickou složkou. Nejprve si žáci vyzkoušeli různé techniky z metod materiálově věcných, jednalo se především o práci v prostoru a s rekvizitami.<sup>29</sup> Měli možnost pozorovat, jakým způsobem se mění prostor, když se pohybuje s jedním nebo s více předměty. Zkoušeli si, jakou hraje roli jejich umístění v prostoru.

Poté už jsme naše zkoumání přesunuli směrem k inscenaci. Bylo zapotřebí vymyslet scénografické zázemí po celou dobu inscenace. Žáky natolik zaujala práce s židlemi, že nakonec vymysleli změnu prostředí pouze na základě přestavby židlí. Rekvizit bylo také minimum, což ovšem vzešlo především z mé iniciativy a nedostatku finančních prostředků k jejich zařizování. Důvodem mého pedagogického rozhodnutí byla myšlenka, že příliš rekvizit na jevišti by žáky rozptylovalo a ubíralo by jim pozornost. Hlavním důvodem byla ovšem rovina umělecká. Vzhledem k tomu, že první scéna s básní je odehrána bez rekvizit, musela být bez rekvizit odehrána i scéna druhá, která je založena na podobném principu. Od chvíle, kdy postavy již nejsou přímo řízeny Plusem a Mínusem, jsme rekvizity v případech nutnosti zařadili. Důvodem by byl i nesourodý kontrast mezi náznakovou scénou a doslovnými rekvizitami.

---

<sup>29</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

## Kostýmy

Poznávali jsme také významnost kostýmů, líčení a úpravy vlasů. Žáci měli možnost si vyzkoušet kostýmní převleky dostupné v DDM. Nejednalo o žádné specifické kostýmy, ale pouze o klasické druhy oblečení. Přinášely nám však možnost s nimi hravě pracovat, a hledat tak různé konvence směřující k charakterizaci postav. Ze svého převleku tedy pak vybudovali charakter postavy, která by takový kostým běžně nosila.

Následně si každý vymyslel kostým pro svou roli či role. Využila jsem tak metodu materiálůvě- věcnou.<sup>30</sup> V reálném důsledku jsem ale do kostýmních znaků musela vstupovat, neboť by mnohé z nich byly pro inscenaci rušivými. Důvodem bylo opět směřování k jednoduchosti. Hledali jsme tedy spíše významotvorné prvky, které by daly vyniknout postavě, ale nepřebily by herce. Kostýmy byly časově zasazeny do dnešní doby. Významotvorný prvek podobně laděných sukní byl u dvou postav, které tvořili trojúhelník s hlavní zápornou postavou – Kápem. Kontrastní barvy kostýmu Pluse a Mínuse byly také zvoleny významotvorně a měly naznačovat jejich polaritu. Postava Aki, která v úvodu četla báseň a ovládala mladšího Garryho a Hermelínu, byla barevně laděna k vílám, aby bylo srozumitelné, že s nimi žije. Nezbytné bylo naznačit i svatební kostým pro Kápa, který byl spolu s hudbou hlavním symbolem toho, že se právě odehrává očekávaná svatba.

Na základě nápadu s výměnou bylo za potřebí vytvořit stejný kostým pro Hermelínu i Kápa a pro větší uvěřitelnost podoby a lepší možnost záměny jsme do obrazu s plesem zařadili škrabošky. Na tomto podkladě si žáci vyzkoušeli i práci s maskou, ačkoli se v inscenaci jednalo pouze o škrabošky. Měli možnost vyzkoušet si, jakou roli hraje tělo při zneviditelnění mimiky. Zadávala jsem tak žákům různé etudy z běžného života, které si v masce zkoušeli vykonat. Všechny etudy s maskou probíhaly beze slov.

---

<sup>30</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

## Scénická hudba

Dále jsme se zabývali scénickou hudbou. Diskutovali jsme o tom, jak může ovlivňovat náladu inscenace. Nejprve jsem žákům zadávala různé etudy, do kterých si měli přidat hudbu, která bude etudu podporovat, a poté naopak takovou hudbu, která půjde proti jejímu smyslu. Následně žáci improvizovali a já jsem jim pouštěla hudbu, která měla ovlivňovat jejich náladu.<sup>31</sup> Zkoušela jsem zapojit i techniku chóru, ale nebyla úspěšná, neboť se před sebou žáci ostýchali. Při této práci jsem tedy převážně vycházela z metod verbálně-zvukových.<sup>32</sup>

Hudbu jsme nakonec zapojili pouze do Lesního světa, plesu a svatby. Důvodem zapojení hudby do Lesního světa bylo převážně vytvoření jiné nálady, jakéhosi klidu a éteričnosti, které prostředí Lesního světa víl podpořilo. Důvodem hudby na plese byl již samotný ples, ke kterému hudba neodmyslitelně patří a poté také hudba k valčíku, který postavy na plese tančí. Hudba na svatbě byla významotvorným prvkem. Hudba vždy začala hrát ještě před začátkem scény, aby mohlo dojít k naladění se na ni.

## Světla

Poslední složkou, kterou bylo třeba prozkoumat, byla světla. Se žáky jsme prozkoumali všechny možnosti svícení na jevišti, ale vzhledem k tomu, že v DDM nejsou dobré světelné podmínky, nebylo příliš možností se této problematice věnovat. Zkoušeli jsme tedy možné varianty a snažili se i za těchto podmínek vytvořit co nejlepší svícení. Původním záměrem bylo světelně odlišit kouzelné světy a Bradavice, neboť se tato dvě prostředí průběžně protínala. Bylo by to tak výhodné z hlediska přestavby a srozumitelnosti změn prostředí. Bohužel byla tato myšlenka v našich podmínkách neproveditelná.

Práci se světly jsme tedy využili pouze na začátku a na konci, kdy svítily pouze dva reflektory a postava v ruce držela baterku, kterou pomáhala osvětlovat zbylé dvě postavy, na které kvůli špatně nastaveným reflektorům nebylo příliš vidět. Světla v našem případě tedy, až na závěrečnou scénu, kdy světlo z baterky vyzdvihovalo pointu příběhu, nebyla významotvorná. Více viz kapitola 7.1.

---

<sup>31</sup> ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007.

<sup>32</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

## 4.6 Změny v inscenačním plánu

Mým původním záměrem bylo, aby si žáci inscenaci tvořili s mým co nejmenším zásahem. Chtěla jsem, aby si sami zkoušeli najít způsob jejich osobitého sdělení myšlenky skrze inscenaci, který jim bude vyhovovat. Záměr jsem musela poupravit, neboť to pro žáky bylo příliš obtížné a byla na ně kladena příliš velká zodpovědnost.

Taktéž jsem chtěla, aby se v inscenaci cítili sebejistě a role jim byla vybrána na míru dle toho, jak si ji představují a jak se jim bude nejlépe hrát. I tento svůj záměr jsem musela poupravit, neboť v rámci inscenace bylo nutné začlenit určité role nebo upravit žádané charaktery tak, aby mohly být pro inscenaci prospěšné. Některým žákům bylo nutné roli přímo přidělit, neboť neměli žádnou představu o tom, kterou by chtěli v inscenaci ztvárnit.

Původním plánem bylo tvořit dialogy na základě etud a improvizčních situací, které se budou týkat vytyčeného tématu i prostředí a zachycovat ty, které budou pro příběh sdílné. I přes to, že vzniklo mnoho materiálu, byla potřeba určité dialogy dopsat či přepsat. Tímto způsobem jsem nejvíce zasahovala do prostředí kouzelných světů. Důvodem byla velká míra fantazie žáků, která ovšem nebyla slučitelná s možnou realizací. Dalším důvodem byla nedostatečná dějovost pro posun příběhu. Původně jsem chtěla, aby pointu příběhu vymysleli žáci sami, ale kvůli nedostatku času jsem jim byla nucena výrazně pomoci.

Oproti původnímu plánu nebylo zapotřebí tvořit myšlenkovou mapu k tématu, neboť jsme nevycházeli z konkrétního tématu, ale spíše z inspirativních zdrojů a námětů. Téma se nám objevilo v rámci procesu tvorby. Nejvíce nás k němu inspiroval námět z pohádky Rozum a Štěstí. Téma jsme si definovali, diskutovali o něm a v rámci inscenace s ním i různými způsoby pracovali. Více viz podkapitola 4.4.

V původním plánu jsem se chtěla více věnovat složkám inscenace, zejména hudbě, která měla být specifická pro každý svět. Stejně tak i práci se světlem a další scénografické stránce, pro které nebyly dostatečné podmínky ani dostatek času, a proto nemohly být v plné míře realizovány.

Z časového důvodu, oproti původnímu plánu, nedošlo ani na čištění textu, a tak zůstal na premiéru v takové podobě, na kterou jsme s žáky stačili. Fixace inscenace proběhla pouze díky původně neplánovanému soustředění. Premiéra se posunula na konec června.

## 5 Soustředění

Velmi podstatnou roli nejen při tvorbě inscenace odehrálo právě soustředění. Pomohlo vyčistit určitá místa, na které během lekcí nebyl čas, protože se jednalo o detaily. Díky dostatečnému prostoru během soustředění se žáci více uvolnili a dokázali do inscenace přidat i některé vtipné okamžiky. Inscenaci tedy soustředění pomohlo zejména po stránce fixace a doladění detailů.

Soustředění mělo velký vliv i na skupinu. Díky většímu časovému úseku a delším pauzám spolu žáci začali více komunikovat, a došlo tak i k většímu stmelení skupiny. Během přestávek spolu žáci hráli na schovávanou a sami od sebe hráli i různé pohybové hry. Skupina si sama žádala aktivity, během kterých mohlo být zapojeno co nejvíce členů, což se během lekcí příliš nestávalo. Silně se tak podpořil i vývoj skupinové dynamiky a žáci se dostali do fáze optimálního výkonu, tedy jinými slovy performingu.<sup>33</sup>

Soustředění bylo přínosné i pro mě, neboť jsem se mohla na inscenaci dívat jako na celek, a ne pouze na oddělené obrazy, které jsme zrovna zkoušeli. Stejně tak mi i pomohlo najít si užší vztah k žákům. Díky dostatečnému času jsem měla možnost si s každým individuálně popovídat. Také jsem získala novou zkušenost, neboť jsem nikdy předtím sama soustředění s dramatickým kroužkem nevedla. Soustředění pro mě bylo prospěšné i z toho důvodu, že probíhalo na sále, kde se konala premiéra. Mohla jsem si tedy i s žáky udělat větší představu o tom, jak to bude na jevišti reálně vypadat a s jakými možnostmi a podmínkami můžeme do inscenace počítat, což během klasických lekcí není možné, neboť na sále probíhá výuka.

Díky možnosti být během soustředění v prostoru jeviště i hlediště, ve kterém se odehrála premiéra, jsme mohli upravit určité sekvence inscenace na míru zmíněného prostoru. Příkladem byla práce s oponou. Původně měla být ovládána obvyklým způsobem zpoza šál, ale vzhledem k tomu, že po většinu času byla nefunkční, využili jsme její nedostatek pro náš prospěch. S oponou se pracovalo přiznaně a byla zatažena buď výrazným způsobem, u kterého bylo přiznané, že zatahovat nelze, nebo způsobem, který nebyl v rámci inscenace rušivý. Dále jsme využili možnosti odchodu z jeviště a příchodu do hlediště v nepozorovaný moment. Bylo tomu možné díky místnosti, která propojovala jeviště a chodbu vedoucí do hlediště. Tento efekt jsme využili v úplném závěru inscenace. Práce se světly byla velmi obtížná vzhledem ke ztíženým podmínkám, avšak i přes to jsme s nimi určitým způsobem pracovali, například v podobě baterek.

---

<sup>33</sup> HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi.

## 6 Reflexe premiéry a reprízy

V následující kapitole popisuji průběh premiéry i reprízy inscenace, kterou s ní porovnávám. Zabývám se pocity žáků před výkonem a po něm, sdílím své vlastní pocity i odezvu diváků.

### 6.1 Premiéra

Premiéra se uskutečnila 21. 6. 2022. Před premiérou panovala příjemná atmosféra plná očekávání a natěšení. Měla jsem obavy, aby se u některých žáků neobjevil silný pocit trémy, který by je mohl zbytečně svazovat ve výkonech. Zpočátku tomu tak možná u některých bylo, ale nedávali to příliš najevo a na jejich výkonech nebylo nic znát. Většina žáků na jevišti působila spokojeně a klidně. Velmi pěkně fungovala soudržnost žáků, vzájemně se podporovali a pomáhali si.

Zajímavé pro mě bylo, jak se před diváky proměnila u některých žáků výraznost hereckého projevu. U některých žáků, u kterých jsem byla zvyklá, že se více projevují, došlo k útlumu, a naopak u některých nastala větší otevřenost. Většinu z nich rozhodila reakce diváků v podobě smíchu, což hodnotím jako přirozený jev první zkušenosti s diváckou pozorností vůbec. Objevily se chvíle, kdy si žáci skákali do řeči dříve, než měli. Tento jev opět přisuzuji nervozitě a tomu, že jsou žáci zatím na takové úrovni, kdy znají svou repliku a příliš neposlouchají repliku ostatních herců.

Velmi mile mě překvapilo, že se v inscenaci zachovala velká část změn a připomínek, které vznikly při soustředění, tedy pouze dva týdny předem.

Během premiéry jsem zaznamenala nedostatečné zapojení těla, které se projevovalo zkříženými rukama i nohama. Odnáším si z toho tedy poznatek, že bych měla žáků dávat takové úkoly, které budou motivovat fyzické jednání. Limitem byla nedostatečně hlasitá mluva, která byla patrná u většiny žáků. Příčiny spatřuji v nedostatečné průpravě, v nedostatečné zkušenosti s prostorem i divadelní mluvou a také v nervozitě. Dalším podstatným nedostatkem bylo nedostatečné využití pauzy a prostoru pro jednotlivé gagy, které poté ztrácely na svém vtipu a významnosti, především v situaci s neviditelným lektvarem.

Během premiéry se objevily i podstatné detaily, které žáci kolektivně vynechali. Jednalo se například o pohled se škraboškou během plesu nebo zkrácení tance, které se objevilo jak na premiéře, tak i na repríze. Taktéž docházelo k záměně stran v rámci odchodu ze scény anebo chybám v přestavbách v podobě nezatažení opony. Domnívám se, že důvodem je opět nedostatek možnosti zkoušet na jevišti, kde se odehrávala premiéra.

Celkově ale premiéru hodnotím jako úspěšnou, neboť se nestalo, že by se někdo nesnažil nebo byl natolik svázán trémou, že by nechtěl nebo nemohl hrát. Jsem přesvědčena o tom, že žáci na jevišti předvedli to nejlepší, co v tu chvíli mohli, a premiéru si užili. Dle jejich zpětné vazby mi byly mé domněnky potvrzeny. Žáci sdíleli, že je překvapil potlesk diváků, a že je vyváděl z míry jejich smích. Dále uvedli, že je bavilo být na jevišti a líbil se jim pocit při potlesku. Někteří uváděli, že byli v první části inscenace nervózní, ale posléze je to přešlo.

## 6.2 Repríza

Repríza se uskutečnila o den později tedy 22. 6. 2022. Repríza byla oproti premiéře více uvolněná, a to jak ze strany žáků, tak i diváků. Obecenstvo bylo početnější a více reagovalo na jednotlivé situace na jevišti. Některým žákům pozitivní odezva diváků dodávala větší odvahu a více se v roli odvázali a některým naopak narušovala koncentraci.

Oproti premiéře se při repríze objevovalo více chyb. Domnívám se, že to mohlo souviset s únavou z předchozího dne nebo menším vypětím kvůli získané zkušenosti z premiéry. Během reprízy došlo k situaci, kdy se žáci na jevišti rozesmáli, na což ovšem publikum reagovalo smíchem. Žáci poté sdíleli, že je to mrzelo, nicméně po uvedení mého příkladu s podobným zážitkem svůj výpadek z role přijali a nebrali ho jako chybu.

Reprízu žáci hodnotili jako více povedenou, protože se dle jejich slov diváci více smáli. Taktéž mluvili o větší jistotě a menší nervozitě. Zaznamenala jsem, že se během reprízy několikrát stalo, že si žáci přidali větu do repliky. Ve zpětné vazbě jsem je za to chválila, neboť mi to přišlo jako projev větší jistoty a sebedůvěry.

Posun byl viditelný i v postoji a pohybu u některých jedinců. Stejně tomu bylo i u mluveného projevu, kde bylo u některých poznat, že si více hlídají, aby mluvili nahlas. Určitý posun, i když méně patrný, byl znát i u delších odmlk, které si žáci mezi replikami nechávali.

## 7 Reflexe inscenace

Celkově hodnotím práci na inscenaci jako přínosnou. Dovoluji si tvrdit, že splnila své poslání stmelit skupinu i nahlédnout do světa dramatické výchovy. I přes to, že výsledná inscenace nebyla dokonalá a bezchybná, lze říci, že jsem s ní spokojená. Bylo pro mě důležité, aby se zapojili všichni žáci, aby je inscenace bavila, cítili se v ní dobře a zejména, aby vycházela z jejich nápadů a iniciativy.

Zmíněné hlavní téma inscenace, tedy přijímání životních negativ i pozitiv, jsme objevili až během tvůrčího procesu. Diskutovali jsme o tom, že bychom měli hledat na negativních situacích i něco pozitivního, také jsme se zamýšleli nad tím, že ne všechno negativní je negativní, a ne vše pozitivní je pozitivní. Těmito myšlenkami jsme se později se žáky zabývali, ale nebylo příliš prostoru, abychom se jim věnovali do hloubky. Domnívám se také, že hlavní téma někteří nemohli vnímat jako opravdu své téma, neboť na něj věkově zatím nedosahovali. Určitým způsobem se ale týká všech věkových kategorií a troufám si říci, že nás bude provázet celý život, neboť přijímat některá negativa je velmi obtížné. Dle mého názoru téma mohlo souviset i s probíhající koronavirovou krizí, při které jsem já i žáci vnímali velký příliv negativ. Když jsme se ale tou dobou zabývali více, našli jsme i určitá pozitiva, na které by se nemělo v životě zapomínat.

Proces tvorby inscenace trval déle, než jsem zpočátku očekávala. Důvodem bylo zařazování metod a technik, které nebyly využité v inscenaci, absence žáků či méně nápadité dny. I přes to však byla motivace žáků i nadále vysoká.

Díky tvorbě inscenace jsem si uvědomila, jak je důležité dobře si promyslet původní plán postupu tvorby. Další nové zkušenosti a poznání uvádím v kapitole 7.2.

### 7.1 Nedostatky inscenace

Inscenace je složena z mnoha prvků, které mohou způsobovat její složitost a nepřehlednost. Jsem si tak vědoma toho, že děj působí, jako bychom slepovali kousky různé skládačky. Samotné představení na jevišti tento pocit tolik nevyvolává, i když k němu má pochopitelně také blízko. Důvodem vzniku tohoto nedostatku je právě můj pedagogický záměr, který spočíval v tom, že jsem chtěla přijímat co nejvíce nápadů a návrhů žáků. Vzniklo nám tedy několik nesourodých kousků skládačky, které bylo poté zapotřebí mozaikově poskládat do jedné inscenace.



Zásadní problém inscenace spočívá v začátku dialogu mezi plusem a mínusem, tedy postavami ovládajícími situace lidí, kdy není jasně vytyčen důvod jejich sporu. Zaniká tam tak téma přijímání plusů a mínusů. Stejně tak u Aki, tedy postavy, která ze začátku přidělovala plusy a mínusy a recitovala báseň, není zřetelné, z jakého důvodu jim plusy a mínusy dává.

Dále se domnívám, že by bylo vhodné více zapracovat na vztazích mezi postavami, například u Hermelíny a Neli není příliš jasné, že se jedná o kamarádky. Stejně tak u Gina a jeho bratra by bylo vhodné tuto problematiku lépe a jasněji vykreslit, a to zejména v případě, kdy Hermelína otevře celu, Ginovi se vzápětí vrací díky tomu, že ho má Hermelína ráda, jeho srdce zpět, a následně tak může osvobodit svého bratra, neboť tím zlomí kouzlo cely. Divákům tak v naší inscenaci nemuselo být jasné, proč byl osvobozen i Ginův bratr. Nedostatečně je zde i objasněno, že cela funguje na principu, že v ní nejsou pocíťovány žádné emoce.

Problém vnímám i v rychlosti a nedostatečném využití vystavěného prostředí i situací. Vždy se jedná o rychlé vsuvky a úvody do prostředí, ze kterého jsme ale vzápětí vyvedeni ven. Příkladem může být ples. V určitém momentu není prostředí ani jasně definované, a divák tak může být zmaten, kde se zrovna děj odehrává. Míním tím zejména situaci, kdy je veden dialog mezi Garrym a Lulíkem.

Domnívám se, že by bylo vhodné dát větší prostor gagům v inscenaci. Většina z nich zanikla projevem žáků, což považuji za selhání ve svém vedení. Možným důvodem jsou také minimální zkušenosti žáků nebo nedostatečně vystavěné dispozice pro zvýraznění gagů.

Při repríze jsem si uvědomila, že přestavba, kterou provádějí víly, není k jejich charakteru příliš vhodná. Příště bych situaci řešila jiným způsobem, např. zatažením opony.

Dalším bodem, který by byl vhodný vymyslet nějakým jiným způsobem je předěl scén v kouzelných světech a v Bradavicích, kde se odehrává scéna se svatbou. Původním záměrem bylo světelné odlišení, ale kvůli technickým nedostatkům tato varianta nebyla možná. Využili jsme tedy možnost rozlišení stran jeviště, které se ale vzhledem k jeho velikosti nezachovalo. Po repríze tedy zpětně hodnotím, že by bylo vhodné předěly rozlišit například jinou hudbou nebo alespoň delším časovým úsekem.

## 7.2 Limity tvorby inscenace

Nedostatky inscenace samozřejmě vychází z jejich limitů, přičemž jsme s některými dokázali pracovat, ale s jinými nikoli.

Zásadním limitem byl nedostatek zkušeností jak ze strany žáků, tak i z té mé, což ovlivňovalo celý průběh tvorby. Dalším limitem bylo teprve začínající fungování skupiny jako celku. Vzájemná neznalost žáků u některých vzbuzovala ostych a zdrženlivost. Limitující byla i má neznalost žáků a minimální zkušenost s nimi jako s herci či tvůrci inscenace. Mohla jsem se pouze domnívat, jak budou žáci reagovat před publikem a jakým způsobem se budou jejich herecké dovednosti vyvíjet. Určitým omezením byla i nedostatečná průprava žáků a celkový čas na ni. Projevovala se zejména v technice mluvy, pohybu i hereckého jednání.

Podstatným limitem bylo i nenacházení pointy a myšlenky po značnou část procesu. Domnívám se, že kdyby byla pointa vyřčena hned v úvodu, mohla by být lépe uchopena a prezentována. Dále bychom ji mohli se žáky více prokonzultovat a byla by srozumitelnější pro všechny.

Pro některé mladší žáky bylo celé téma inscenace složité a příliš abstraktní. Důvodem mohl být právě nedostatek času, který jsme tématu věnovali. Vzhledem k tomu, že myšlenka tématu vzešla především z mé iniciativy, nejsem si jista, zda byla pro všechny žáky stěžejní, což pokládám za limit a zároveň i za pochybení z mé strany.

Velkým limitem při práci byla nedostatečná znalost prostoru, v němž se měla inscenace premiérovat. Sál, kde je také jeviště, je pravidelně plný a je velmi obtížné se na něj dostat. Z tohoto důvodu jsem také plánovala soustředění tak, aby bylo možné zkoušet celou dobu ve zmíněném sále na jevišti.

Limitující byl i nízký rozpočet na kostýmy a rekvizity. Pracovali jsme tedy s minimálním množstvím pomůcek a kostýmů.

Velkým limitem byla i světla, která jsou v naprosto nedostatečném stavu. Na jevišti jsou pouze čtyři modré žárovky, které lze jednotlivě rozsvítit, ale jejich jas je minimální. Poté jsou k dispozici už jen dva reflektory, přičemž jeden svítí pod jeviště a druhý na klavír, který je na kraji jeviště v místech, kde se již nelze pohybovat. Museli jsme tedy naše představy ohledně práce se světly velmi omezit.

Původně se zdála být limitující i nefunkční opona, ale nakonec jsme tento nedostatek obrátili ve prospěch inscenace a zařadili jsme práci s oponou jako dramaturgický záměr.

### **7.3 Pozitivní přínos inscenace a její tvorby**

Nejvýznamnějšími přínosy inscenace, a především její tvorby jsou nové zkušenosti a znalosti, které žáci v průběhu procesu nasbírali. Stejně tak i jejich osobnostní rozvoj a vývoj skupiny jako celku, o čemž se budu podrobněji vyjadřovat v kapitole 8.

Ocenila bych náš tvůrčí tým za to, že se nám i přes složitý proces a velmi komplikovanou dějovou strukturu podařilo dojít k ucelenému tvaru, který je srozumitelný a nepostrádá myšlenku.

Stejně tak bych chtěla ocenit své žáky, že zvládli udržet svou energii a pozornost po celou dobu inscenace, která měla 25 minut. Považuji za obdivuhodné, jak se s nulovými jevištními zkušenostmi popasovali, s tak velkým rozsahem.

Přínosem inscenace je určitě i první zkušenost hraní na jevišti. Vzhledem k tomu, že odezva diváků byla přející a oceňující, trůfám si říci, že i první zkušenost mých žáků pro ně byla příjemnou a přínosnou. S tím souvisí i překonání trémy, což bylo pro některé v počátcích tvorby inscenace nepředstavitelné.

Žáci považovali za přínosné především to, že mohli sdílet své nápady a návrhy, které byly ve většině případů schváleny a určitým způsobem zpracovány. Pociťovali tak, že se jedná opravdu o jejich vlastní inscenaci.

## 8 Vývoj tvůrčího týmu

Cílem bakalářské práce je i záznam vývoje tvůrčího týmu, tedy skupiny i jednotlivců. Z tohoto důvodu do této kapitoly přikládám záznam z doby po třech měsících práce na inscenaci, tedy z měsíce března, a poté na jejím konci, tedy po půl roce práce z období premiéry a reprízy. Přínosy pro mě samotnou hodnotím z pohledu pedagogického a zabývám se především nabytými zkušenostmi.

### 8.1 Vývoj skupiny – březen

Následující popis skupiny je z doby po třech měsících tvorby inscenace. Do dramatického kroužku přibyla jedna žačka, ve skupině bylo tedy k březnu 13 žáků. Nová žačka nastoupila na konci ledna a velmi rychle se začlenila. Žáci si oblíbili improvizální aktivity, zejména ty skupinové. Soudržnost skupiny se velmi posílila, ale i přes to jsem vnímala, že by bylo vhodné zařazovat více aktivit na její podporu. Domnívala jsem se, že by skupině prospěl i čas strávený mimo výuku, např. formou soustředění nebo společné návštěvy divadla, ale bohužel to doposud z časového hlediska nebylo možné. Začínaly se tvořit menší podskupiny v podobě dvojic a trojic. Komunikace mezi žáky se také prohloubila, ale i přes to bývalo před začátkem lekcí ticho. Žáci byli stále motivovaní tvořit inscenaci a někteří by jí chtěli věnovat větší část lekce. Zaznamenala jsem nižší míru ostychu a vyšší míru uvolněnosti v lekcích. Skupina již získala určité společné zážitky, které ji posilovaly.

Ve skupině se objevovala různá intenzita tvůrčí práce. Domnívám se, že to mohlo být způsobené věkem, rozdílnými životními zkušenostmi i schopností projevit se před ostatními. Většině žáků bránil v jejich tvořivosti strach z chyby, který může mít spojitost s hodnocením ve škole. V procesu tvorby jsme tedy tento druh strachu odbourávali. Také jsem žáky podporovala v tom, aby se v procesu tvorby nebáli udělat chybu, protože se z nich učí. Stejně tak jsem žákům sdělovala, že v prostředí dramatické výchovy není nic špatně ani dobře. Neustále jsem opakovala, že je potřeba věci zkoušet a motivovala jsem žáky k tomu, aby své nápady sdílely nahlas.

Výrazná byla i nesourodá pohybová koordinace u starších žáků, kterou jsem měla možnost pozorovat. Důvodem byl rychlý vývoj jejich těla a nedostatečná schopnost s ním ve chvílích vývoje patřičně nakládat. Často se jim tak stávalo, že stáli se zalomenýma rukama, či zkříženýma nohama, neboť nevěděli, jak s nimi pracovat.

## 8.2 Proměna skupiny – červen

Posun jsem zaznamenala ve vyšší míře zapojování tvořivosti, čímž byl naplněn první cíl tvorby inscenace. Rozvíjela jsem ji především skrze jednotlivé techniky, které jsem v procesu využila. Tvořivě se na inscenaci podílel každý žák, neboť si každý z nich vytvořil svou roli, kterou v inscenaci ztvárňoval. Zaznamenala jsem větší otevřenost ve zkoušení různých cest pro řešení daných situací. Posun byl patrný zejména ve tvořivějším uvažování, větší škále nápadů, zkoušení různých cest postupu v určitých technikách nebo ve větší originalitě. Domnívám se, že posun byl velmi podpořen celým procesem tvorby a velkou svobodou, kterou jsem žákům dopřávala. Stejně, jako byla úroveň schopnosti tvořit v počátcích inscenačního procesu odlišná, byla takovou i na konci procesu, i přes to, že se v ní všichni žáci určitým způsobem posunuli. Potvrdila jsem si tak fakt, že zde hraje velkou roli vývojová úroveň žáků.

Během lekcí, při práci na inscenaci i mimo ni, jsem u žáků zaznamenala větší zapojení představivosti a kreativity. Tento fenomén byl patrný díky tomu, že si žáci začali více konkretizovat své role a uvolnili se v nich. U některých z nich bylo patrné, že si představují, jak dané prostředí, kde se děj odehrává, vypadá.

Díky tvořivému procesu žáci získali nové divadelní i dramatické znalosti a dovednosti. Tímto byl naplněn i druhý cíl procesu tvorby inscenace, kterým bylo seznámení se s principy dramatické výchovy. Tento cíl byl naplňován skrze celý proces, tedy konkrétně ve využitých metodách a technikách dramatické výchovy, které vedly k tvorbě inscenace.

Skrze práci se skupinou jsem naplnila i třetí cíl tvorby inscenace, kterým bylo stmelení skupiny. Během půl roku práce jsme se s žáky vzájemně poznali a otevřeli se před sebou. Na konci celého školního roku byla skupina soudržná a dokázala mezi sebou výborně kooperovat. I nadále ve skupině přetrvávala přátelská a pozitivní atmosféra. Jak jsem již zmiňovala, vybudovali jsme vzájemné bezpečné prostředí, ve kterém nám bylo příjemně. Taktéž jsem postupem času začala vnímat více podporující prostředí mezi žáky a snahu si vzájemně vyjít vstříc. Ze skupiny již nebyl nikdo vyčleňován. Změnilo se i postavení nejmladšího Olivera, který byl přijat všemi žáky, a stal se tak právoplatným členem skupiny. Domnívám se, že pomoci mohla i kladná odezva na jeho herecký výkon po premiéře. Skupina zůstala i nadále motivovaná. Žáci projevíli zájem setkat se i během prázdnin, což jsem vnímala jako přínosné z hlediska prohlubování a utužování vzájemných vztahů. Domnívám se, že vtažům velmi pomohlo i soustředění, o němž jsem se již zmiňovala v kapitole 5. Troufám si sdílet, že žáci byli hrdi na to, jaké výsledné dílo jim vzniklo. Zcela bezprostředně po repríze sdíleli, že se těší

na další novou inscenaci. Skrze jejich zájem, motivovanost do další práce a reflexi soudím, že byli s procesem tvorby spokojeni.

Během půlroční práce se každý žák v určité oblasti rozvoje posunul, což přibližuji v následujících podkapitolách. Díky tvorbě získala skupina společné zážitky, na které během posledních lekcí často vzpomínala. Od začátku vedení skupiny jsem zaznamenala velký rozdíl ve vzájemné komunikaci mezi žáky. Již se nestávalo, že by před začátkem hodiny bylo naprosté ticho. Naprostá většina žáků se více osmělila a jen velmi zřídka se stávalo, že by se někdo do aktivit nezapojil.

Díky mému záměru, nechat zodpovědnost za inscenaci na žácích, jsem u nich docílila opravdového zodpovědného přístupu. Na své výsledné dílo byli žáci hrdí a měli potřebu ho zdokonalovat, dokonce chtěli vytvořit druhý díl. Taktéž nabyli většího sebevědomí při sdílení svých nápadů. Zpětně tak mohu hodnotit, že tento pedagogický záměr měl z hlediska vývoje žáků úspěch a naplnil tak mé očekávání s ním spojené.

Považuji za velký úspěch, že u žáků došlo ke snížení strachu z chyby. Více se v závěru procesu odvážili zkoušet nové cesty i za cenu toho, že poté budou mít pocit, že něco udělali špatně. Domnívám se, že tomu mohla pomoci i má určitá forma připomínání myšlenky, že se člověk chybami učí.

### 8.3 Vývoj jednotlivců – březen

**Hedvika:** Ve skupině má vůdčí postavení, které ovšem nezneužívá, a naopak působí jako dobrý vzor pro ostatní. Je motivovaná pro tvorbu inscenace a je v ní aktivní. Ráda by si vyzkoušela roli záporné postavy. Posun u ní vnímám ve větším zapojování těla a naslouchání ostatním při improvizacích.

**Martin:** Díky tomu, že má Martin ve skupině silné postavení se přestává tolik předvádět. V etudách, které jsou volněji zadány si nadále vybírá typy zženštělých mužů nebo odborníků mluvících nepřirozenou umělou intonací. V těle je i nadále při hraní postav stažen. Velmi pěkně se chová k nejmladšímu členu skupiny a vychází se všemi ze skupiny.

**Hedvika:** Na mladší děti je občas ostřejší, působí jako by ji nebavilo poslouchat jejich „dětské výlevy“. Začíná se občas stavit do opozice vůči některým jedincům ve skupině, nebojí se sdílet svůj nesouhlas. Co se týče hereckého projevu, větší pokrok jsem u ní zatím nezaznamenala. Nezaznamenala jsem ani pokrok v rozvoji kreativního tvoření či smýšlení. Její nápady

zůstávají velmi realistické a uzemněné. Hedvika je ale i nadále velmi snaživá a pečlivá při přípravě čehokoli.

**Liliana:** U Lili jsem zaznamenala velký rozvoj v herecké oblasti. Ztrácí ostych před ostatními a dokáže být vůdčí osobností, která v etudách energicky utáhne celou skupinu. Nebojí se zapojovat fantazii a dokáže přijmout každou nastolenou situaci v etudách či v improvizacích.

**Stella:** Velmi mě překvapila, s jakým nadšením a energií se věnuje tvorbě inscenace. Stále je spíše tišší a do jednotlivých aktivit vstupuje spíše po vyzvání nebo po delší době. Už se ale oproti začátku stává jen velmi zřídka, že by se některé aktivity nechtěla účastnit vůbec.

**Anna:** Jako jeden z nejvíce pozitivních posunů u Aničky vnímám její rozhodnutí zapojit se do inscenace. Zpočátku se tomu velmi bránila a nevěřila si, že by byla schopna to zvládnout. Po půl roce společné práce mi ale sdělila, že ji dramatický kroužek velmi baví, a že by se nechtěla z kolektivu vyčlenit tím, že by se neúčastnila inscenace. Nicméně stále si trvá na tom, že nechce hrát žádnou velkou roli. Již se více zapojuje do aktivit a je schopna zvládnout i jednodušší improvizální cvičení či různé etudy. Zatím je hlasitost její mluvy stále velmi slabá.

**Nela:** Její nadšení pro improvizaci nadále přetrvává. Při tvorbě inscenace je velmi aktivní a snaží se sdílet své myšlenky a nápady. Její původně poměrně odmítavý postoj vůči nejmladšímu členovi Oliverovi se postupně snižuje. Skrze zařazování technik, které jsou vhodné pro skupinovou práci se jejich vztah velmi zlepšil. Posun vnímám v jejím větším sebevědomí v rámci hraní v roli.

**Julie:** Pozitivně vnímám snahu Julie přijímat sebe samotnou při práci. Již se tolik neomlouvá za své domnělé chyby a je více sebevědomá ve svých nápadech a myšlenkách. Také se méně zadrhává a panikaří, když má pocit, že dělá něco špatně. Stále se snaží kolektiv více poznat a stmelit. Velmi na ní oceňuji, že se baví se všemi žáky a podporuje je. Herecky se zatím příliš neposunula.

**Adéla:** Jako jedna z mála dokáže zpracovat změnu v rámci hereckého projevu a následně ji i zrealizovat. Zisk větší role v inscenaci jí zvýšil sebevědomí a podpořil její motivaci. Stále si udržuje svou pozitivní přátelskou náladu, což velmi podporuje celý kolektiv i atmosféru ve skupině.

**Oliver:** Skrze své chování se často stává středem pozornosti ve skupině. Většina skupiny už ho přijala a považují ho dle jejích slov za „maskota“ skupiny. Z připomínek některých žáků si nic nedělá a ani na ně nereaguje. Herecky zůstává na stejné úrovni, ale i tak svým projevem převyšuje většinu skupiny. Snažím se mu příliš nenarušovat jeho přirozený projev, a naopak

ho v tom podporovat. Usměruji pouze afektované situace, které se sám často snaží nastolit a přijímat v nich I stejně afektované role.

**Hanka:** Posun jsem zaznamenala v rámci její mluvy. Její zadržávání se ve slovech snížilo svou intenzitu a objevuje se pouze ve chvílích, kdy je Hanka ve větším napětí nebo se snaží mluvit rychle.

**Helena:** Začíná více konverzovat s ostatními žáky. Odvážila se před skupinou přečíst své básně a projevila zájem napsat nějakou novou i do vznikající inscenace. Já jsem ji v její iniciativě podpořila a skrze kladnou odezvu žáků Helča získala větší motivaci a chuť být součástí skupiny. Herecky se zatím neposunula a její mluva je stále velmi tichá.

**Eliška:** 11 let. Zkušenosti s dramatickým oborem nemá. Nově příchozí slečna působí sympaticky. Díky tomu, že se zná s Hankou se i velmi rychle začlenila. Skupina ji přijala v podstatě okamžitě. Projevila zájem se do inscenace zapojit, ale sdílela, že nechce mít příliš velkou roli, protože je dle jejích slov „trémistka“.

## 8.4 Proměna jednotlivců – červen

**Hedvika:** Svou roli záporné postavy si velmi užila a dokázala se v ní uvolnit. Při repríze se dokonce odvážila přidat si pár slov do svých replik. V kolektivu si i nadále drží vůdčí pozici. Na jevišti působila jako jedna z nejvíce sebevědomých žáků a herecky nad některými vyčnívala.

**Martin:** Oproti začátku je Martin více tvárný po herecké stránce. Jeho mluva je i nadále velmi tichá a na jevišti kvůli nervozitě občas působil, že ho hraní nebaví. Opak je ale pravdou, protože Martin patří k těm nejvíce nadšeným žákům během lekcí. U Martina jsem velký posun v hereckém projevu nezaznamenala.

**Hedvika:** S blížící se premiérou u Hedviky stoupaly obavy a nervozita. Přestávala si být jistá textem a sdílela, že má strach, aby to nepokazila ostatním. Na premiéře byly její rozpaky znát, ale u reprízy jsem už zaznamenala větší klid v jejím hlase i v pohybu. Na premiéře občas zapomněla rozpohybovat ostatní, a tak vznikala tichá místa, z čehož byla Hedvika smutná a považovala to za své selhání. Já jsem ji však uklidnila a podpořila v tom, že se to může stát každému a ocenila jsem ji, že nakonec pohotově zareagovala, což by se každému nemuselo podařit.

**Liliana:** I přes to, že je během lekcí herecky výrazná a energická, tak na jevišti ubírá a trochu se ztrácí. Výraznější to bylo na premiéře, v repríze už byla Lili odvážnější a nebála se tolik



projevit jak herecky, tak hlasově. U Lili jsem zaznamenala velký posun v hereckém projevu a zapojení kreativity a fantazie.

**Stella:** Herecky se hodně posunula. Role záporné postavy jí vyhovovala a dokázala se v ní uvolnit. Ve skupině se již více projevuje a nebojí se vstupovat do jakékoli aktivity. Její vystupování bez diváků i s nimi je totožné. Nezaznamenala jsem u ní větší projevy nervozity, i když ona sama sdílela, že byla velmi nervózní jak při premiéře, tak i při repríze.

**Anna:** Původně se nechtěla do inscenace zapojit, ale nakonec ztvárnila i více rolí. V herecké oblasti se nepatrně posunula, ale stále nelze tvrdit, že by si v herectví byla jistá a uměla se nějakým způsobem projevit. Stále je stydlivá, ale už se nebojí improvizovat a občas i přidat na hlas. Během obou představení jsem u Aničky viděla velkou snahu. Domnívám se, že se snažila herecky vyjadřovat, jak jen se jí to v tu chvíli nejlépe dařilo.

**Nela:** Na jevišti působí sebejistě, i přes to, že hovořila o nervozitě, kterou během obou představení pociťovala. Po premiéře sdílela, že se jí hrálo dobře a ráda by se hraní věnovala profesionálně. Bylo jí líto, že se představení odehrálo pouze dvakrát. Herecky se příliš neposunula, ale určitý posun byl patrný v zapojení mimiky a těla.

**Julie:** Velmi se jí povedly obě představení. Před publikem působila sebejistě a při repríze se ještě více uvolnila a nebála se přidat si slova do replik. Domnívám se, že Julii seděla role postavy, která je pozitivní a energická. Domnívám se, že Julie taková bývala velmi často, než nastaly její psychické problémy, se kterými přišly i bloky. Velký posun jsem zaznamenala v Juliině sebevědomějším projevu a celkové pozitivnější náladě, která si během lekcí zachovávala stálý tvar. Po repríze se mnou hovořila její maminka a potvrdila mi fakt, že je Julie od navštěvování dramatického kroužku více uvolněná a pozitivněji naladěna. Vnímám to jako jednu z nejdůležitějších zpětných vazeb.

**Adéla:** U Adélky jsem zaznamenala jeden z největších hereckých posunů. Role Hermelíny jí seděla a velmi dobře se jí, dle jejích slov, hrála. Sdílela, že to pro ni byl velký zážitek, a že nečekala, že jim budou diváci tolik tleskat a smát se. Adélka dokázala během představení pracovat na hlasitější mluvě, o které jsme se spolu bavily. Především v repríze je u ní patrné, jak moc ji inscenace a její role bavila. Na jevišti působila sebevědomě a přirozeně.

**Oliver:** Svou bezprostřednost projevuje i na jevišti. Během obou představení mě utvrdil v tom, že je opravdu herecky nadaný, domnívám se, že v jeho případě lze hovořit o skutečném hereckém talentu. Jako jeden z mála dokázal v palčivých situacích improvizovat a nenechal

se rozhodit. Jeho vtahy s ostatními žáky se velmi spravily, a dokonce se stal určitým středem skupiny. Během obou představení bylo patrné jeho nadšení a zájem.

**Hanka:** Herecky se příliš neposunula, velmi se jí však zlepšila její mluva. Během obou představení byla její mluva tišší, i přes to, že na zkouškách bývá velmi hlasitá a má zvučný hlas. Na jevišti působila přirozeně a dokázala vymyslet i vlastní gagy. Její předností je mimika, kterou se nebála v obou představeních zapojit.

**Helena:** Při premiéře zapomněla kvůli nervozitě text básně, což ji velmi mrzelo, nechala si ale vysvětlit, že se jedná o přirozený jev a stává se to i profesionálům. Kvůli své nervozitě při recitaci básně na samém začátku působila, jako by ji text nebavil a nechtěla na jevišti být. V průběhu lekcí ale naopak sdílela, že je velmi ráda, že si může na jevišti odrecitovat svůj vlastní text. Při repríze byl patrný posun ve zpomalení a zesílení mluvy. Helča si velmi přála, aby jejím kostýmovým doplňkem byl dráček, i přes můj odlišný názor jsem její přání respektovala a při repríze jsem dokonce zaznamenala, že s dráčkem herecky pracovala. Za tuto práci s rekvizitou jsem ji následně ocenila.

**Eliška:** I přes to, že Eliška mluvila o tom, že je velkou trémistkou na jevišti to nebylo patrné. Její projev byl přirozený, i když mluva byla občas tišší, než jsem u ní zvyklá. Po premiéře sdílela, že je velmi ráda, že se mohla do inscenace zapojit. Sdílela také, že v další inscenaci by se nebála zkusit si větší roli. Během obou představení byl patrný její zájem a koncentrace.

#### 8.4.1 Celkové zhodnocení posunu

Celkově tedy můžu shrnout, že se významně početně zvýšilo herecké sebevědomí, a to u šesti žáků. U dvou žáků došlo k výraznému uvolnění v roli během jejich práce na ní. U jedné žákyně jsem zaznamenala velký posun v zapojení kreativního myšlení a u dalších tří žáků posun v improvizčních schopnostech během hraní rolí. Co se týče zapojení se do skupiny, zaznamenala jsem během procesu velký posun u jedné žákyně. U jednoho žáka došlo k vzájemnému zlepšení vztahů mezi ním a skupinou. U pěti žáků jsem zaznamenala posun v práci na hlase, ať už se strany hlasitosti či artikulace. U jedné žákyně došlo k významnému posunu v práci s tělem a zejména pak s mimikou. U všech žáků byl patrný rozvoj tvořivosti, i přes to, že ho konkrétně u žádného z žáků neuvádím, více se o rozvoji tvořivosti zmiňuji v kapitole 9.

## 8.5 Reflexe nabytých zkušeností vedoucí práce

Zpětně mohu hodnotit, že je velmi podstatné začít s přípravou inscenace včas. Domnívám se, že půl roku práce není pro začínající skupinu příliš komfortní čas, což mohlo u některých žáků vzbuzovat obavy z nedokončení. Z druhého hlediska však musím říci, že práce pod určitým tlakem skupinu motivovala k větší pracovitosti a soudržnosti mezi sebou i se mnou.

Díky procesu jsem si uvědomila, jak je podstatné vytyčit si pointu příběhu a jeho hlavní myšlenku co nejdříve. Její vytyčení by mělo proběhnout v počáteční fázi plánu, nejlépe hned u volby tématu a námětu, aby se následně tvorba mohla ubírat daným směrem.

Na základě procesu tvorby jsem si také uvědomila, že je velmi důležité s žáky podrobněji pracovat na hereckém, pohybovém i hlasovém projevu. Tento podnět vzešel i ze zpětné vazby diváků, kteří sdíleli, že některé žáky nebylo slyšet. Sama si tento fakt uvědomuji a snažila jsem se s ním pracovat, ale jak teď již vím, míra této práce byla naprosto nedostačující. Převážně během premiéry bylo patrné, že jsem žákům nedala dostatečné úkoly, které by motivovaly fyzické jednání. Velmi často se tak stávalo, že stáli na jevišti se zkříženými rukama i nohama a scény poté působily příliš staticky. S tím souviselo i nedostatečné využití prostoru.

Více bych také rozvíjela představový film u žáků. Pomocí této techniky si žáci vytváří co nejpřesnější představy vycházející z podnětů, které zpracovávají smysly.<sup>34</sup> Důvodem začlenění je rozvoj představivosti a konkrétnějšího uchopení jednotlivých situací. Bylo by ho možné využívat k většímu rozboru děje a nahlížení na jednotlivé situace z různých perspektiv.

Ze svých nabytých zkušeností mohu také tvrdit, že je velmi podstatné konkretizovat místa, kde se děj odehrává. Od začátku zkoušení by měli mít aktéři jasnou představu o tom, kde jsou a jak to tam vypadá. Stejně tak je důležité si jasně vytyčit dobu, ve které se děj odehrává. Opět by měla být konkretizace místa i doby vytyčena v začátcích, neboť ovlivňují průběh, např. specifická mluva určité doby.

Oproti mému reálnému plánu bych se pro příště soustředila na to, abychom s žáky měli dostatek času na fixaci inscenace a čištění textu. Celkově by se v plánu mělo počítat s delší časovou dotací. Dále by se mezi plán měla zařadit i generální zkouška, propagace inscenace a prostor pro promyšlení názvu. Dle mého názoru by pro žáky mohlo být užitečné zkusit si vytvořit nějaký plakát, pozvánku či promo video pro svou inscenaci.

---

<sup>34</sup> MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018.

Další uvědomění se týkalo předělů jednotlivých scén. Kvůli nedostatečnému světelnému vybavení jsme museli náš záměr s předěly scén zrušit. Bohužel jsme ale nedošli k řešení, jakým jiným způsobem předěly zrealizovat, aby byly pro diváka přehledné. Z toho pro mě plyne skutečnost, že je podstatné se předěly scén zabývat. Stejně tak, jako přestavby, kterým budu muset pro příští inscenaci věnovat více pozornosti. S tím souvisí i dostatečná znalost hracího prostoru, ve kterém by mělo proběhnout více zkoušek, aby se v něm žáci cítili sebejistě a bezpečně. Přestavby a jiné pasáže odkázané na konkrétní prostor by tak mohly být nazkoušené co nejdříve.

Po zkušenosti s hledáním tématu inscenace formou hlasování, jsem přesvědčena o tom, že bych pro příští tvorbu volila jiný způsob. Důvodem je, že kvůli technice hlasování byla vybraná nesourodá témata, která komplikovala děj i hledání linky příběhu.

Skrze proces jsem si uvědomila i důležitost přípravy plánu procesu, o kterém hovořím v kapitole 4. Kvůli nedostatečně podrobné přípravě inscenačního plánu jsem se nemohla opírat o kvalitní strukturu, která by mě vedla v jasném směru a k vytyčenému cíli. Na druhou stranu se domnívám, že proces je živý fenomén a měl by být upravován na základě potřeb a impulzů zvenčí. Své postupy jsem tak volila spíše metodou pokus a omyl. Velmi často jsem měnila své plány a přizpůsobovala jsem je přáním a možnostem žáků. Zpětně hodnotím, že to byl jeden z faktorů, který prodlužoval vznik inscenace a ztěžoval nám práci. Naproti tomu, ale tento způsob práce přinesl žákům pocit větší zodpovědnosti, možnosti kreativně se prosadit a naučit se formulovat svá přání i myšlenky. Původní plán i realizovaný plán inscenace v rámci práce podrobně popisuji. V rámci realizovaného plánu jsem nastínila i techniky, které byly na základě přání žáků pozměněny nebo naopak zachovány pro inscenaci.

Volba tvorby autorské inscenace byla těžší variantou, a to zejména z důvodu mnohočetnosti rolí, které jsem musela zastoupit, je tím míněn režisér, scénárista, dramaturg, scénograf atd. Se vším mi samozřejmě pomáhali žáci, z jejichž nápadů jsem převážně vycházela, ale konečné rozhodnutí bylo na mně. Tvorbu inscenace jsem si ztěžovala i tím, že jsem chtěla vyhovět co nejvíce nápadům žáků a nechat všem dostatečný prostor pro sebevýjádření. Skrze nápady žáků se inscenace v jednu chvíli stávala nepřehlednou, což hodnotím jako přirozený jev procesu, ovšem na druhou stranu nás to v práci časově omezovalo. Pro příští tvorbu jsem tedy již poučená, že tento pedagogický záměr má sice své výhody, ale kvalita výsledného díla kvůli tomu může kolísat, a proto je důležité nápady i přání žáků tříbit a tvořit v ideálním případě určité kompromisy.

Díky zpětné vazbě žáků jsem si ověřila, že pro ně bylo opravdu podstatné tvořit si inscenaci na míru. Ze své zkušenosti tak mohu sdílet, že žáci díky své větší iniciativě cítili i větší zodpovědnost vůči inscenaci. Zpětně považuji za výhodné, že si žáci vybrali své role na tělo. Domnívám se tak, že nebyli násilně nuceni do role, ve které by se necítili pohodlně a sebejistě. Tento způsob volby také zajistil, že se na procesu inscenace podíleli opravdu všichni žáci. Každý tak získal pocit, že je v inscenaci důležitý a jedinečný. Vybraná role umožnila i větší možnost improvizace v textu.

Během procesu se mi ustálila role pedagoga. Zpočátku pro mě bylo obtížné nastavit si určitou autoritu, i když u mých žáků fungovala směrem ke mně přirozeně. Zpětně tak mohu hodnotit, že kdybych měla jinou skupinu, která by tolik nerespektovala autoritu, mohla bych se s ní dostávat do konfliktů. V rámci procesu se mi podařilo najít si polohu vedení, která mi vyhovovala, což pokládám za podstatné. Po celou dobu procesu jsem si zachovala přátelský přístup směrem k žákům a nevznikl mezi námi žádný konflikt. Ukotvila jsem se také ve stylu vedení, a sice v interaktivním řízení. Byla pro mě důležitá vzájemná komunikace s žáky, spoluúčast na procesu i sdílení zkušeností. Snažila jsem se brát v úvahu všechny složky osobnosti žáků.<sup>35</sup>

Dále jsem si uvědomila, jak je podstatné dodržovat svá slova i sliby a neplýtvat s nimi. Několikrát se během procesu stalo, že jsem žákům slíbila určitou aktivitu, kterou jsme poté nestihli. Zpětně tak hodnotím, že jsem chtěla co nejvíce vyhovět přáním žáků, která nebyla v mých silách naplnit. Pramení mi z toho poučení, že bych si nejdříve měla promyslet své síly a až poté se přiklánět k možné odpovědi či slibu.

Ze své nabyté zkušenosti mohu tvrdit, že velmi dobře fungovalo úvodní a závěrečné kolečko, během kterého jsme si s žáky sdíleli, jak se cítíme, co se nám líbilo či nelíbilo na proběhlé lekci, co bychom chtěli dělat příště a krátce jsme se věnovali i reflexi procesu tvorby inscenace.

V průběhu procesu jsem nabyla ještě mnoha dalších zkušeností, neboť to pro mě, jako pro pedagoga, byla prvotní zkušenost s tvorbou inscenace vůbec. Jednalo se o způsob zadávání aktivit, volbu aktivit, uzpůsobení času během lekcí, motivaci žáků, stmelování skupiny, aktivizaci skupiny atd.

---

<sup>35</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007.

## Závěr

Inscenace byla úspěšně dokončena a měla svou premiéru i reprízu. K její tvorbě byly převážně využity metody graficko-písemné a pantomimicko-pohybové. Celý proces tvorby byl pro mě přínosný. Získala jsem nové zkušenosti, měla jsem možnost si vyzkoušet několik postupů a zjistit, který je funkční a který nikoli. Proces byl zásadně ovlivňován tvořivostí a nápady žáků. Měla jsem vybudovaný původní plán inscenačního procesu, který byl na základě procesu upraven. Domnívám se, že se nejednalo o zásadní problém, neboť je proces živým fenoménem.

Skrze proces se mi podařilo vybudovat si se žáky důvěrný a přátelský vztah. Ukotvila jsem si svou roli pedagoga. Měla jsem také možnost zaznamenat růst jednotlivých žáků, což považuji za velmi přínosné. Velmi důležitý pro mě byl také vývoj skupiny jako celku. Považuji za velký úspěch, že se skupina stmelila a ráda spolu trávila čas. Obdivuji neutuchající motivovanost a pozitivní atmosféru celého kolektivu. Pro mě, jako pro pedagoga, to byla velmi cenná a radostná zkušenost pracovat s takto motivovanými jedinci.

Dále byly naplněny všechny tři cíle procesu tvorby, které jsem v práci uvedla. Jednalo se o rozvoj tvořivosti, seznámení se s principy dramatické výchovy a stmelení skupiny. Žáci díky naplnění těchto cílů získali větší jistotu a sebevědomí během lekcí. Bylo u nich patrné, že už ví, co mohou od skupiny i dramatického kroužku očekávat. Skrze tyto cíle byl naplněn i záměr projektu, kterým byla tvořivá spoluúčast na vzniku inscenace.

Z tvůrčího procesu si odnáším mnoho poznatků, které bych uplatnila pro příští inscenační plán. Jedná se o striktnější výběr vyslovených přání žáků, která budou zpracovávána a uplatňována v procesu. V případě této inscenace jsem zapojovala v podstatě všechna přání, což znesnadňovalo celý proces. Dále bych větší důraz kladla i na jevištní pohyb a s ním i spojené odchody a příchody na scénu. Jedním z nejdůležitějších postřehů je práce s vystavěním pointy a zápletky již v začátcích tvorby. V naší inscenaci k vytvoření pointy došlo až v pozdní fázi, a tak nemohla být pointa detailněji podchycena. Dále bych volila jiný způsob hledání tématu i námětu, nepoužila bych tedy formu hlasování.

Dovoluji si tvrdit, že stanovené cíle bakalářské práce byly naplněny, neboť jimi bylo představení procesu tvorby autorské inscenace „Garry a Hermelína“ a přiblížení vývoje všech účastníků této inscenace. Stejně jako myšlenka naší inscenace byla o přijetí pozitiv a negativ, tak i proces samotný byl těmito dvěma směry ovlivněn. Avšak i přes určité nedostatky, které by mohly být negativy, hodnotím inscenaci včetně jejího procesu za pozitivní a velmi přínosnou pro všechny její účastníky.

# Seznam použitých zdrojů

## Odborná literatura

DOC. PHDR. JAN LAŠEK, CSC. *Psychologie vývojová* [online]. [cit. 28.3.2023]. Dostupný na WWW: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-komunikace-v-neziskovem-sektoru/psychologie-vyvojova.pdf>

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1155-9.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

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

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

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020. ISBN 978-80-7068-352-1.

MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-325-5.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Přeložil Jiří ŠTĚPO. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1591-2.

POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.

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

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

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

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

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vydání páté, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1715-2.

SOBKOVÁ, Ivana. *Specifika dětského a studentského divadla*. Praha, 2021. Habilitační práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. IN *Tvořivá dramatika*. 2022. Roč. XXXIII, č. 1 (95). ISSN 1211-8001



## **Příloha 1: Scénář k inscenaci Garry a Hermelína**

# **GARRY A HERMELÍNA**

Autorské drama o deseti obrazech

**Autoři:** Nejstarší skupina DDM 2022

**Vedoucí souboru:** Šárka Vltavská

**Premiéra:** 21. 6. 2022

### **Postavy:**

Hermelína

Garry

Plus

Mínus

Kápo

Aki

Gin

Lulík

Snape

Nela

Kiki

Viki

Prodavačka

Zloděj

Paní Snapeová

Malá Hermelína

Malý Garry

Bratr Gina

Víly

Žáci

## 1. OBRAZ

*Tma. Aki přichází s baterkou. Na scéně před oponou jsou malý Garry a Hermelína. Oba jsou v živém obraze. Je zatažená opona, za kterou je připravená třída s osmi židlemi. Žáci sedí na židlích a profesor Snape stojí na kraji vlevo. Aki si svítí na cestu baterkou, před oponou vpravo se zastaví a pokládá úvodní otázku.*

**Aki:**

*Jak tenhle příběh vůbec začal? (Dívá se do publika. Nechává delší pauzu pro napětí. Svítí si přitom baterkou pod obličej)*

*Inu... (Otáčí se na dvojici stojící v živém obraze a posvítí na ně. V tu chvíli se rozsvítí světla.)*

*Garry na písku bábovičky plácal. (Dvojice dělá živé obrazy dle vyprávění.)*

*Jednou zachoval se škodolibě, zbořil bábovičky Hermelíně. (Garry plácne rukou směrem k Hermelíně.)*

*Hermelína mu to ale oplátila, bábovičku mu ve chvíli zničila. (Aki si je chvíli prohlíží a je vidět, že není spokojená s tím, že se na sebe zlobí. Chce to napravit.)*

*Dlouho se na sebe nezlobili, pak se smíchem na zem se svalili. (Dvojice si lehne na bok.)*

*Ti dva si spolu hráli rádi, teď jsou z nich nejlepší kamarádi. (Chytanou se za ramena.)*

*Hrají hoňku nebo cukr káva, občas zaskáčou si panáka. (Dvojice v tuhle chvíli spíše narativní pantomimou předvádí, co Aki zrovna říká. Z její strany je to mírná provokace, chce je uhnat.)*

*Když ve školce se něco zkoumá, (Aki se přiblíží k Hermelíně.) Hermelína chce být vzorná. (Hermelína se narovná.)*

*Na všechno se připraví a otázku vždy zodpoví.*

*I když je Garry vnímavý, (Aki se přesune ke Garrymu.) učení ho nebaví.*

*Hermelínu moc rád měl, (Aki to říká s romanticky laděným tónem.) pozvat na zmrzlinu ji chtěl.*

*Hermelína co říct na to nevěděla, ale stejně nabídku potvrdila.*

*Čokoládovou zmrzlinu lízali, (Aki pohne Garrymu s rukou tak, aby mu upadla zmrzlina) u toho se úžasně bavili. (S odlehčeným tónem.)*

*Když, byli zase trochu starší, (zvážní) čekalo je překvapení další.*

*Dostali totiž pozvánku, (Rukou jim jakoby předává pozvánku) na učení v Bradavickém zámku.*

*Garry s Hermelínou nabídku přijali. V Bradavicích studovat začali. (Otáčí je čelem vzad a posílá je za oponu pryč.)*

*Tady končí vyprávění (mluví směrem k divákům) a začíná skutečné dění. (přichází Plus a Mínus. Obě jdou z jiné strany.)*

**Plus:** Aki, co tu děláš! Nech Garryho s Hermelínou na pokoji. *(Jde našťvaně směrem k Aki.)*

**Mínus:** Jen ji nech, ať si hraje. *(Přichází s lehkým úšklebkem za Aki z druhé strany.)*

**Plus:** To je mi tedy pěkné hraní, když jim dělá naschvály. To je tou tvou výchovou. Kdybych ji vychovávala jenom já, nikdy bych nedovolila, aby si ty děti ničily bábovičky. *(Ostrým tónem.)*

**Mínus:** Chceš tím snad říct, že kdyby si Aki vychovávala jenom ty, tak ji to nenapadne?

**Plus:** Ano, přesně tak. Ty vše jenom ničíš! Mínusy a negativa v životě člověk nepotřebuje a ani nechce.

**Mínus:** Takže podle tebe člověk potřebuje k životu jen samé plusy a pozitiva?

**Plus:** Ano.

**Mínus:** Fajn, tak se pojd' vsadit. Uděláme takový malý experiment, tady na těch dvou dětech, se kterými si Aki hrála. Ty si jedno vybereš a budeš mu přidělovat samé plusy a pozitiva. Já si vezmu to druhé a udělám to samé s mínusy a negativy. A uvidíme, které dítě bude šťastnější.

**Plus:** Fajn, nejdřív si je ale vyzkouším. *(Aki se tváří smutně. Pozoruje, jak se ty dvě hádají.)*

**Mínus:** Jak chceš. *(Po této větě Aki našťvaně odchází ze scény mezi prostředkem jeviště mezi oponami. Plus a mínus se přesunou k oponě a každá ji z jedné strany roztáhne. Za oponou je připravená třída v živém obraze. Plus a mínus se postaví na dva konce jeviště a začínají oživat obraz. Postavy v živém obraze ožívají a mění se stejně jako na začátku, když příběh vyprávěla Aki. Po každé větě je změna. Postavy ji provádí najednou.)*

**Plus:** Byl krásný den a Hermelína se usilovně snaží získat pozornost učitele, aby mohla zodpovědět otázku. *(Hermelína se přihlásí, obraz se mění.)*

**Mínus:** Ovšem Garry jako obvykle myslí na něco úplně jiného než na školu. *(Mínus jí do toho skočí s lehce ironickým tónem. Následuje krátká pauza, aby si mohla všimnout houby).* A najednou dostal chuť na tu šťavnatou houbu, která ležela na zemi, a tak ji snědl. *(Říká se škodolibým úsměvem)*

**Plus:** Hermelína si všimla, jak jí její školní projekt a... *(Skočí jí do toho se strachem v hlase.)*

**Mínus:** Garry se začal dusit!

**Plus:** Hermelína se k němu rychle naklonila a bouchla ho do zad. *(Odpovídá rychle. Poté krátká pauza, než naváže Mínus.)*

**Mínus:** Pak si jich ale všiml profesor Snape a udělil jim poznámku a dlouhý proslov o tom, jak se mají chovat. *(Při těchto slovech vítězoslavně odchází do portálu.)*

**Plus:** Když se měli vrátit do lavice. *(Pořád ještě stojí na místě a snaží se situaci zachránit.)*

**Mínus:** Tak do sebe narazili a spadli na zem. *(Na tuhle větu už jen vystrčí hlava z portálu.)*

**Plus:** *(Nadechne se a chvíli čeká.)* Když se ale zvedali tak oba chytli záchvat smíchu. *(Odchází.)*

## 2 OBRAZ ŠKOLA

*Začíná hodina. Žáci sedí se po dvojicích ve štronzu. Čtyři židle jsou vepředu a čtyři vzadu. Snape stojí vlevo. Ve třídě je hluk, každý dělá něco jiného. Garry spí, ostatní se baví.*

**Snape:** *(Zatleská, aby bylo ticho)* Poslední hodinu jsme věnovali novému zaklínadlu, jaké to bylo? *(Přihlásí se akorát Hermelína. Snape vyvolá Kiki.)* Kiki?

**Kiki:** ehm... Jaká, že byla otázka?

**Snape:** Jakému zaklínadlu jsme se posledně věnovali? *(Před tím se hluboce nadechne.)*

**Kiki:** Takovému jako... složitýmu no. *(Ostatní se zasmějí, někdo může potichu napovídat.)*

**Snape:** Fuu...Hermelíno?

**Hermelína:** Experiarmus.

**Snape:** Výborně...Garry slyšel si to?

**Garry:** Ano, složitýmu. *(Nedává pozor, ale odpoví velmi přesvědčivě. Ostatní se zasmějí.)*

**Snape:** Garry dávej pozor! Vemte si hůlku, jdeme si to zkoušet.

**Kiki:** Já se omlouvám, ale dnes hůlku nemám. Mně už se nevešla do kabelky.

**Viki:** Já jsem ti říkala, že si máš vzít tu druhou.

**Kiki:** Ne, ta by mi neladila k triku, že? *(Otáčí se na Kápa.)*

**Kápo:** No jasně, to dá rozum.

**Kiki:** Jo, to dá rozum. *(Zopakuje a významně se podívá na Viki.)*

**Snape:** Ticho, vaše třída je úplně ztracená, jste nejhorší ročník na škole! Já se tady nebudu rozčilovat, ještě že za chvíli končíme.

**Nela:** Pane profesore a mohl byste nám říct něco k tomu plesu?

**Kiki:** On bude ples?

**Viki:** Co? Nemám nic na sebe.

**Kiki:** Já taky, co budeme dělat. *(Mluví v panice přes sebe. Stoupají si a poskakují.)*

**Kápo:** Ticho! *(Hrubě na obě holky. Pak stáhne a mile na Snape.)* O jaký ples se jedná, pane profesore?

**Snape:** Maškarní ples... to je pro několik z vás skvělá příležitost, udělat ze sebe ještě větší maškaru, než jste. *(Po těchto slovech odchází do portálu. Kápo sleduje Garryho.)*

**Kiki:** Co tím jako myslel?

**Nela:** Že už teď vypadáte, jako byste byli na maškarním. *(Postaví se a s pošklebkem odchází.)*

**Viki:** Jakože jsme tak krásně nalíčené?

**Kiki:** To je od něj milé.

**Kápo:** Jdeme! *(Kiki a Viki následují Kápa. Na scéně zůstává pouze Garry a Hermelína.)*

**Garry:** Ahoj *(Nervózně a nejistě se širokým křečovitým úsměvem.)*

**Hermelína:** Ahoj. *(Mile odpoví. Balí si věci)*

**Garry:** Ahoj.

**Hermelína:** Ahoj *(Zaraženě.)*

**Garry:** Ehm...bude ples.

**Hermelína:** Ano, slyšela jsem.

**Garry:** Tam se chodí.

**Hermelína:** Ano.

**Garry:** A tancuje, že.

**Hermelína:** Ano. *(Stále více zaraženě.)*

**Garry:** Tancuješ?

**Hermelína:** Ráda.

**Garry:** A sama jo?

**Hermelína:** Ano, většinou.

**Garry:** Jasný, to je jasný. To je, to je...jasný. No. Tak ahoj. *(Nervózně se zvedá ze židle. Hermelína ho nechápavě pozoruje. Když se Garry zvedne, objeví se v portále Plus.)*

**Hermelína:** Nemusím vždycky tančit sama. Na ples se přece tančí ve dvou.

**Garry:** No, jasně no, jasně, jasně... *(Není v tom ironie. Hermelína mu do toho skočí)*

**Hermelína:** Garry! Půjdu s tebou na ten ples. *(Plus se usměje a odchází. Hermelína odchází.)*

**Garry:** *(Stojí zaraženě a chvíli neodpovídá.)* Ahoj. *(Dívá se za Hermelínou a pomalu couvá. Po chvíli se srazí s Kápem.)* Promiň. *(Garry odchází. Na scéně je Kápo a Kiki s Viki.)*

**Kápo:** Viděly jste to? Schválně do mě narazil, aby se mě mohl dotknout. *(Sebevědomě. Viki a Kiki přitakají).* Tak pak nechápu, proč mě nepozval na ten ples! *(Naštvaně.)*

**Viki:** Myslím, že chce pozvat Hermelínu.

**Kápo:** Cože?

**Kiki:** Já to taky nechápu, vždyť ty jsi mnohem bohatší, oblíbenější a...a... *(Přemýšlí nad dalším přídavným jménem a prosebně přitom kouká na Viki, aby jí poradila.)*

**Viki:** No, no. *(Přitaká.)*

**Kápo:** Nechte toho. To já všechno vím. Jsem tisíckrát lepší než Hermelína... *(Pauza.)* Na ten ples musí jít se mnou. Nesmí tančit s Hermelínou. *(Pauza.)* Potřebujeme plán, jak se jí zbavit.

**Viki:** Ale jaký? *(V tu chvíli se v portále objeví Mínus.)*

**Kápo:** Na maskarní se nosí masky ne? *(Viky a Kiki pokrčí bezradně rameny.)* Když zjistím, jaké bude mít Hermelína šaty a masku, můžu jít v tom stejném a prostě se vyměníme. A vy ji pak zneškodníte jednou pro vždy!

**Kiki:** To je geniální! Jsi tak...tak...bohatá. *(Chce vychválit, ale neví jak.)*

**Kápo:** Jdeme, nemáme čas. Plán je jasný. *(Odchází. Viki a Kiki za ní běží.)*

**Plus:** *(Plus z jedné strany zatahuje oponu.)* To je ale krásný den, nemyslíš?

**Mínus:** *(Zatáhne druhou část opony.)* Myslím. *(Obě se usmívají a myslí si, že vyhrávají.)*

**Plus:** Bude ples, tancování, všude radost a láska. Co víc by si člověk přál. *(Nadšeně.)*

**Mínus:** Vidím, že máš radost.

**Plus:** Ano, protože už teď vyhrávám. Ještě jsme ani nezačali náš malý experiment a už vím, jak dopadne.

**Mínus:** Být tebou, tak se tak neraduju. *(Posadí se na kraj pódia.)*

**Plus:** Nechápu proč. Garry s Hermelínou se do sebe na plese zamilují a budou šťastní. Tím pádem vyhrají.

**Mínus:** Myslím, že je na čase zahájit náš experiment, abych tě vyvedla z tohoto velkého omylu. Aby to ale nebylo tak jednoduché, vezmu si na starost Hermelínu, která je od tebe celá zhýčkaná. A Garryho přenechám tobě. *(Postaví se.)*

**Plus:** Dobře, jak chceš.

**Mínus:** Ale pozor. Upravujeme jenom okolnosti, ne je samotné.

**Plus:** Ano, já vím. *(Obě odchází na svou stranu.)*

### 3. OBRAZ

*Opona je zatažená. Z jeviště se vyklidí všechny židle.*

**Snape:** *(Stojí před oponu. Přináší mikrofon a dlouze se upravuje. Důležitě si odkašlává.)* Začíná ples. *(Rozhodí rukama, jako by se měla opona sama otevřít. Nic se nestane, a tak ji potupně roztáhne sám. Pomalu se začíná zesilovat hudba. Odchází pryč. Na jevišti stojí 3 páry, které budou tančit valčík. Při tanci se musí Kápo vyměnit s Hermelínou. Ve chvíli, kdy se dostane Hermelína k Viki a Kiki ji obě chytnou a odvedou z jeviště do portálu. Kápo tančí s Garrym a odvádí ho přitom na druhou stranu do portálu, utichá hudba a hosté odchází. Až bude jeviště prázdné, přichází Nela.)*

**Nela:** Hermelíno?... Hermelíno! *(Odbíhá do portálu. Na scéně se objeví Snape.)*

**Snape:** Zas abych tu všechno uklízel já. *(Zatáhne oponu.)*

**Garry:** Hermelíno, kam to jdeme? *(Na scéně před oponou se zastaví Garry s Kápem. Viki a Kiki jsou připravené za oponou. Kápo se zastaví uprostřed scény a chytne Garryho za ruce. Garry si sundá masku a usměje se na ni.)*

**Garry:** Víš, ehm... *(Před oponou se objeví Plus.)* už dlouho se ti snažím říct, že... že... no... že no... Ženo! Jsi chytrá a krásná a líbíš se mi... a tak... no... to jsem ti chtělo říct... takže... tak. *(Kiki prostrčí hlavu skrz oponu, tak, aby nic jiného, než hlava vidět nebylo.)*

**Kiki:** Taky si jí líbíš, měli byste se vzít!

**Viki:** *(Opět dá hlavu mezi oponu, takže jsem tam hlavy dvě.)* Ó ano, vemte se!

**Garry:** No, jestli mě bude chtít... budeš, budeš mě chtít? Že jo?

**Kápo:** Ano! *(Viky a Kiki křičí Aáááá!!! A schovají své hlavy za oponu. Garry se usměje a odkryje Kápovi masku. V tu chvíli se lekne a zakřičí Aááá.)*

**Garry:** Aaaa!!! *(Mezi oponou proskočí Lulík, kterého se Garry lekne a opět zakřičí Aaaa. Lulík se nadšeně usmívá a mává na Garryho) Aaa!!! Ty nejsi Hermelína!!! (Říká Kápo.)*

**Kápo:** A ty jsi všímavý! Nejsem, no a co! Řekl si, že si mě vezmeš, a tak to taky bude! *(Rázně rozhrne oponu a projde prostředkem pryč.)*

**Garry:** A ty jsi jako kdo?!!! *(Ptá se vyděšeně Lulíka.)*

**Lulík:** Lulík *(Odpovídá s úsměvem.)*

**Mínus:** *(Tleskne a zastaví situaci. Všichni jsou ve štronzu kromě Lulíka, který stále mává Garrymu.)* Co tu dělá Lulík?

**Lulík:** Dobrý den *(Řekne s úsměvem a mává na Mínus.)*

**Mínus:** To není podle pravidel!

**Plus:** Ty taky nehraješ podle pravidel, děláš mi naschvály!

**Mínus:** Jen měním okolnosti, na tom jsme se přeci domluvily!

**Plus:** Ale kazíš mi plány. Garry měl být s Hermelínou šťastný a měli se vzít. Takhle jsi ho udělala nešťastným. Ale nemysli si, že to vyhraješ! Díky tobě má teď bohatou a oblíbenou nevěstu, takže bude šťastný i tak!

**Mínus:** Mysli si to dál. Ale jestli má Garry Lulíka, tak Hermelína dostane Gina. Je teď kvůli tobě a tomu bláznivému plesu v Lesním světě, kam za ní nemůžu!

**Plus:** Fajn!

**Mínus:** Fajn! *(Obě odchází do portálu na své strany. Mínus se ještě vrátí a tleskne. Lulík mezitím pořád mává. Po tlesknutí se Garry opět rozpohybuje. Lulík na něj opět mává.)*

**Garry:** Přestaň na mě mávat! *(Odchází mezi oponou pryč.)*

**Lulík:** Promiň... počkej! *(Proběhne oponou za ním.)*

#### **4. OBRAZ**

*Na jevišti zůstávají tři židle postavené, jako trůn. Pod prostřední židli je schovaná květina. Objevujeme se v Lesním světě, kam byla přemístěna Hermelína. V podkresu začíná znít hudba. Odhrnuje se opona. Přichází Hermelína. Za oponou je schovaný Gin.*

**Hermelína:** Haló?

**Gin:** Haló? *(Opakuje se stejnou intonací jako Hermelína. Stále schovaný za závěsem.)*

**Hermelína:** Haloooo?

**Gin:** Haloooo?

**Hermelína:** Hej!

**Gin:** Hej!

**Hermelína:** Kdo je tam? *(Chodí přes celé jeviště a hledá dotyčného.)*

**Gin:** Ozvěna.

**Hermelína:** Ozvěna by opakovala to, co říkám já.

**Gin:** Hm...možná.

**Hermelína:** Tak kdo je tam? *(V tu chvíli Gin vystoupí z portálu.)*

**Gin:** Jsem Gin.

**Hermelína:** Kdo?

**Gin:** Gin.

**Hermelína:** Já jsem Hermelína.

**Gin:** Já vím.

**Hermelína:** Jasně. *(Zaraženě)* Nevíš, kde to jsem?

**Gin:** V Lesním světě.

**Hermelína:** A jak se odsud dostanu nevíš?

**Gin:** Nevíš?

**Hermelína:** Co?

**Gin:** Co?

**Hermelína:** Přestaň!

**Gin:** Přestaň! *(Opět vše opakuje ve stejné intonaci.)*

**Hermelína:** Ach jo, ty mi nepomůžeš co. Tak proč tu se mnou jsi?

**Gin:** Má paní mě za tebou poslala.

**Hermelína:** Tak to mi máš pomoci?

**Gin:** To spíš ne.

**Hermelína:** Tak to tě tu nepotřebuju.

**Gin:** Fajn, jak chceš.

**Hermelína:** Fajn.

**Gin:** Fajn.

**Hermelína:** Fajn.

**Gin:** Fajn, fajn, fajn *(Zpívá si a odchází pryč.)*

**Hermelína:** Počkej, nenechávej mě tu! *(Běží za ním.)*



## 5. OBRAZ

*Zesiluje se hudba. Na scéně se objevují dvě víly, které tančí. Přichází Hermelína.*

**Hermelína:** Dobrý den. Promiňte, mohla bych... *(Když ji víly uvidí, tak se leknou a schovají se za židle.)* Já jen... mohly byste... prosím *(Hermelína se přibližuje k vílám. Ty se ale stále schovávají.)* ... halóóó *(Už trochu naštvaně.)*

**Gin:** Halóóó *(Opakuje zase stejně za oponou.)*

**Hermelína:** Haló?

**Gin:** Haló?

**Hermelína:** Ha... *(V tu chvíli jí dojde, že je to zase Gin a otáčí se na něj.)* To není vtipný!

**Gin:** Ale je. *(Směje se.)*

**Hermelína:** Ne, není!

**Gin:** Ale je!

**Hermelína:** No tak je!

**Gin:** Já vím. *(Hermelína naštvaně povzdechne. Chce Ginovi ještě něco říct, ale přeruší je Aki.)*

**Aki:** Hledáte někoho? *(Vychází z portálu.)*

**Hermelína:** Vlastně ne. *(Váhavě)*

**Aki:** Aha, dobře. *(Pokyne vílám rukou k odchodu.)*

**Hermelína:** Hledám radu.

**Aki:** Radu?

**Hermelína:** Ano. Nevíte, prosím, jak se odsud dostanu zpět na ples do Bradavic?

**Aki:** Víím, ale nemůžu ti pomoci.

**Hermelína:** Proč ne? Já si tu radu odpracuji. Prosím, nutně se tam potřebuji vrátit.

**Aki:** Chtěla bych ti pomoci... ale nechci.

**Hermelína:** To moc nechápu.

**Aki:** To ani nemusíš.

**Gin:** Ale jo, to ona musí. *(Řečeno s nadsázkou.)*

**Hermelína:** Prosím, tak co proto můžu udělat.

**Aki:** Nic.

**Hermelína:** Prosím!

**Aki:** *(Povzdechne si.)* Tohle je Lesní svět. Objevila jsem ho sama díky tomuto přívěsku. Ukřývám se tu před Plusem a Mín... *(Zarazí se.)* před dvěma bytostmi, které mě neustále kontrolují a snaží se mě vychovat. A tobě radím totéž. Tohle je totiž jediné místo, na kterém nemůžou nikoho ovládat a kontrolovat.

**Hermelína:** Ani teď to nechápu.

**Gin:** Je vidět, že na ni máte vliv. Než jste přišla všechno chápala. A od té doby, co tu jste, tak ničemu nerozumí. Třeba s ní bude konečně řeč. *(Zašklebí se na Hermelínu.)*

**Aki:** Zůstaň tu s námi a budeš se mít tak, jak si to sama zařídíš.

**Gin:** Tak teď se ztrácím i já.

**Hermelína:** Je od vás moc milé, že se mi snažíte pomoci. Ale já tu opravdu zůstat nechci. Poradíte mi?

**Aki:** *(Chvilí váha, pak pokrčí rameny a přinese květinu).* Je potřeba postarat se o tuhle rostlinu. Přesaď ji k ostatním, zalij ji a ona pak pustí jeden svůj lístek. Když ho vezmeš do ruky, ukáže ti cestu ven.

**Hermelína:** Moc vám děkuji! *(Bere si květinu a odchází ze scény. Aki se za dívá. Po chvíli odchází i s vílami, které s sebou vezmou trůn.)*

## 6. OBRAZ

*Nacházíme se v Bradavicích, kde se odehrávají přípravy na Garryho svatbu. Svatební části probíhají vždy v pravé části jeviště. Světy, ve kterých se pohybuje Hermelína v části levé.*

**Kápo:** Co myslíš. Tenhle nebo tenhle? *(Ukazuje dva závoje.)*

**Kiki:** Podle mě jsou hezčí ty první.

**Kápo:** Hmm...ale neladí mi k náhrdelníku. Takže ty druhý.

**Kiki:** No jasně, ty jsou hezčí.

**Kápo:** Doufám, že si Garry nevezme tu puntíkatou kravatu. Ta je strašně infantilní.

**Kiki:** Jo, to je strašně... *(Zamyslí se nad tím, co Kápo řekla.)* cože to je? *(Kápo protočí oči a pokyne k odchodu. Obě odchází.)*

**Garry:** *(Přichází Garry a poskakující Lulík.)* Když už jsme si ujasnili to mávání, co takhle, kdyby si přestal i skákat. *(Lulík se zastaví).* Výborně. Proč tu vlastně jsi? Proč za mnou pořád chodíš?

**Lulík:** Já musím.

**Garry:** Proč jako?

**Lulík:** Kdo je zvědavý, bude brzo starý.

**Garry:** No jasně. Takže kdo jsi?

**Lulík:** Lulík.

**Garry:** Můžeš mi aspoň říct, kdo tě poslal?

**Lulík:** Plus.

**Garry:** mínus *(Ironicky.)*

**Lulík:** Ne, Mínus ne. *(Až vystrašeně.)*

**Garry:** Krát a děleno taky ne?

**Lulík:** Ty neznám.

**Garry:** Ach jo. *(Přibíhá Nela.)*

**Nela:** Garry, neviděl si Hermelínu? Na plese se mi ztratila.

**Garry:** Já? Chtěl jsem se na to zeptat tebe.

**Nela:** Tak to jsem ti ušetřila otázku.

**Garry:** Děkuju.

**Nela:** Tak já se jdu podívat ještě do sálu.

**Kápo:** Garry!!! *(Ozve se z portálu.)*

**Garry:** Já půjdu taky. *(Řekne vyděšeně a utíká do portálu.)*

**Lulík:** Já taky. *(Když se otočí neví, na jakou stranu odešli. Chvilí běhá po jevišti, a pak zaběhne na špatnou stranu do portálu.)*

## **7. OBRAZ**

*Objevujeme se v kouzelnickém světě. Na jevišti přichází prodavačka, která si chystá svůj stánek. Tím jsou tři židle podstavené vedle sebe. Prostřední židle je opěradlem k divákům. Krajní židle jsou čelem k sobě. Městem se začínají procházet lidé a zastavují se u prodavačky.*

**Prodavačka:** Lektvary, kupujte lektvary!!! Kouzelné lektvary!

**Zloděj:** Dobrý den.

**Prodavačka:** Dobrý den. Lektvary, kupujte lektvary!!!

**Kolemjdoucí:** Dobrý den, na co je tenhle.

**Prodavačka:** Ten je na krásu.

**Kolemjdoucí:** A kolik stojí?

**Prodavačka:** 50 rublů.

**Kolemjdoucí:** Na shledanou.

**Prodavačka:** Lektvary, kupujte lektvary!!! Kouzelné lektvary!

**Snapeová:** Drahý, pojď se podívat.

**Snape:** Jistě. *(Otráveně)*

**Snapeová:** To je nádhera!

**Snape:** Ani bych neřekl. *(Snape se podívá na prodavačku a odpovídá.)*

**Snapeová:** A tady tenhle je na co, prosím?

**Prodavačka:** To je lektvar neviditelnosti.

**Snape:** Koukám, že se vám rozlil na celé zboží, že? *(Všichni tři sklopí hlavu na pult.)*

**Snapeová:** A tady tento je na krásu?

**Snape:** To ty, drahoušku, samozřejmě nepotřebuješ. *(Snapeová se usměje.)*

**Prodavačka:** To je lektvar upřímnosti.

**Snape:** Ten nechceme.

**Snapeová:** Proč ne, drahý?

**Snape:** To, abys zůstala stále krásná.

**Hermelína:** Funguje to! Jsem doma! Vidím pana Snape! *(Hermelína s Ginem přichází z druhé strany portálu. Hermelína se nadšeně rozběhne ke Snapeovi. Gin zakroučí hlavou a jde se opřít.)*

**Hermelína:** Pane Snapee!

**Snape:** Hermelíno, co... co... ty tu děláš? *(Říká rozrušeně a snaží se přitom zakrýt paní Snapeovou.)*

**Hermelína:** Konečně jsem se dostala domů! Musím najít Garryho a varovat ho a... a... *(Všimne si, že Snape schovává nějakou paní a pozdraví ji.)* Dobrý den.

**Snape:** Hermelíno, tady nejsi doma. Tohle je kouzelnický svět, kde nemáš co dělat. Nejsi dospělá. Není tu bezpečno.

**Snapeová:** Není tu bezpečno?

**Snape:** To víš, že je tu bezpečno, drahá. *(Z portálu přichází zloděj.)*

**Hermelína:** Teď jste říkal, že tu není bezpečno.

**Snape:** Taky, že není!

**Snapeová:** Takže není?

**Snape:** Ale je.

**Hermelína:** Říkal jste, že není.

**Snape:** *(Bezradně se kouká z jedné dívky na druhou. Nakonec se otočí na prodavačku a mluví.)* Nezbyl vám ještě ten lektvar neviditelnosti? *(Stoupne si vedle prodavačky. V tu chvíli přiskočí zloděj, ukradne lektvar a utíká s ním pryč.)*

**Prodavačka:** Stůj! *(Gin nadběhne zloději. Hermelína běží z druhé strany a podkopne zloději nohy. Zloděj spadne do portálu.)*

**Hermelína:** Nemehlo, vylil zbytek lektvaru na sebe. *(Hermelína přichází sama a jakoby drží zloděje.)*

**Snape:** Já už se o něj postarám. *(Snape s paní Snapeovou odchází a drží pomyslného zloděje.)*

**Prodavačka:** Děkuji za snahu.

**Hermelína:** Není zač. Mohla byste mi poradit, jak se dostanu do Bradavic?

**Prodavačka:** Ano, tady máš. Ukáže ti cestu. *(Podá Hermelíně pomyslný kamínek.)*

**Hermelína:** Děkuji. Ale asi mi moc nepomůže, když není vidět. *(Gin se směje.)*

**Prodavačka:** To máš pravdu. Ale cestu znám, vede přes temný svět. To je u Gina doma, provede tě tam.

**Gin:** A proč bych to měl jako dělat?

**Prodavačka:** Protože mi to dlužíš, za všechny ty lektvary, které jsem ti dala.

**Gin:** Pro-dala, v tom je rozdíl. *(V tu chvíli vystoupí Mínus a s Ginem se na sebe podívají. Gin pochopí, že tam Hermelínu musí vzít.)* Vezmu ji tam.

**Hermelína:** Děkuji. Na shledanou. *(Gin s Hermelínou odchází.)*

**Prodavačka:** Na shledanou. *(Odnese židle za portál.)*

## **8. OBRAZ**

*Odehrává se druhá část svatby. Opět jsme na pravé polovině jeviště. Na scénu přichází Garry, Nela a poskakující Lulík.*

**Nela:** To není možný, přece se nepropadla.

**Garry:** Ne, to určitě ne. Vždyť má samé jedničky.

**Nela:** *(Dívá se na Garryho, jestli to myslel vážně.)* Já myslím do země.

**Lulík:** Tam taky ne, tam by ji nechtěli. Na to je moc chytrá.

**Garry:** Kdo by ji nechtěl...asi už si dávno našla někoho jiného... *(Garry si sedá na kraj pódia.)*

**Lulík:** To jo. *(Říká hravě a přitakává.)*

**Garry:** Někoho, kdo je stejně chytrý jako ona.

**Lulík:** To jo.

**Garry:** Někoho, kdo je stejně krásný, jako ona.

**Lulík:** To jo.

**Garry:** Někoho, kdo stejně voní.

**Lulík:** To ne fuj. *(U téhle odpovědi se najednou pozastaví a znechutí.)*

**Nela:** Nech toho, nikoho nemá. Něco se jí muselo stát.

**Garry:** Stalo... ale mně se taky stane... *(V tu chvíli se objeví Plus. Lulík si jí všimne a přestane skotačit.)*

**Nela:** Když přestaneš fňukat, tak ne. Najdeme Hermelínu a vše se vyřeší.

**Garry:** To nejde... já ... já se budu ženit.

**Nela:** Cože se budeš?

**Lulík:** Ženit. *(S nadšením.)*

**Garry:** No...zeptal jsem se, jestli by si mě vzala a ona řekla ano.

**Nela:** Co? Kdy? Kdo řekl ano?

**Kápo:** Garry! *(Je slyšet výkřik z portálu. Po výkřiku je chvíle ticha. Nela se podívá na Garryho, Garry na Lulíka a Lulík do portálu, odkud šel výkřik. Poté se Lulík otočí zpět na Garryho a Garry na Nelu, která se na něj zamračí.)*

**Nela:** Nechápu, jak si tohle mohl Hermelíně udělat! *(Naštvaně odchází.)*

**Lulík:** Řekla ano, bude svatba! Svatba, svatba, svatbička! (*Raduje se a hopsá. Plus se usmívá.*)

**Kápo:** Garry! Pojd' sem!!! (*Opět se ozve zpoza portálu. Garry smutně odchází a Lulík hopsá za ním.*)

## **9. OBRAZ**

*Objevujeme se v Temném světě. Na scéně vlevo je postavena cela ze 4 židlí. Dvě a dvě židle jsou postavené na sobě sedadly k sobě, tvoří mříž. Za celou je schovaný bratr Gina, který se tam přemístil v rámci scény druhé části svatby. Na scénu přichází Gin a Hermelína.*

**Gin:** Vítej u mě doma.

**Hermelína:** Tady nikdo není.

**Gin:** Ne tak docela. (*Ukáže na celu.*)

**Hermelína:** Co tam je?

**Gin:** Ne co, ale kdo. (*Hermelína jde k cele.*)

**Hermelína:** Haló? (*Po chvíli se otočí s úsměvem na Gina.*) Copak, už tě ozvěna přestala bavit?

**Gin:** Nemám na ni náladu. (*Jde si sednout na okraj jeviště.*)

**Hermelína:** Kdo je tam?

**Gin:** Můj bratr.

**Hermelína:** Tvůj bratr? Proč je tam zavřený? Co se stalo?

**Gin:** Pokládáš moc otázek...ale jestli se chceš dostat z Temného světa domů, musíš mého bratra dostat z té cely.

**Hermelína:** Jak se tam dostal?

**Gin:** Po smrti našich rodičů se uzavřel do sebe...nesmířil se s tím a bylo to pro něj moc těžké. Tak své srdce spolu s emocemi vložil do cely, kde nic necítí. No, a nakonec se tam zavřel celý.

**Hermelína:** A to není cesta zpět?

**Gin:** Je. Cela se otevře, když se na ni podívá někdo, kdo ho má rád.

**Hermelína:** Copak ty ho nemáš rád?

**Gin:** Měl jsem...chtěl jsem pro něj jít, ale moje paní mi to nedovolila. Nechal jsem tam ale své srdce, aby nebyl bratr sám.

**Hermelína:** Ale kdyby se našel někdo, kdo by měl rád tebe, tak dostaneš zpět své srdce a i bratra, ne?

**Gin:** To ano... ale nikdo takový se nenašel.

**Hermelína:** Já ji otevřu. Nic jiného mi stejně nezbyvá...

**Gin:** Jak myslíš. Já bych to nedělal. Jsem teď díky tomuhle velkému mínusu šťastnější. To je taky důvod, proč si má paní myslí, že tu sázku vyhraje.

**Hermelína:** Jakou sázku?

**Gin:** Ale žádnou.

**Hermelína:** Jakou?

**Gin:** Žádnou

**Hermelína:** Jakou?

**Gin:** Žádnou!

**Hermelína:** Fajn, tak žádnou

**Gin:** Fajn!

**Hermelína:** Fajn!

**Gin:** Fajn, fajn, fajn... *(Mluví přes sebe. Hermelína se zasměje a podívá se směrem k cele. Dveře cely se otevrou a vyjde bratr. Běží rovnou ke Ginovi a obejmou se. Hermelína mezitím vstoupí do cely.)* Ne! Hermelíno nechoď tam!

**Hermelína:** Nic tu nebolí...nic necítím... *(Zavře za sebou celu.)*

**Gin:** Ne! Hermelíno! *(Gin se otočí se na bratra.)* Pojd', musíme najít pomoc. *(Oba odběhnou do portálu. Přichází Mínus a kouká se na celu. Vypadá smutně, chvíli stojí a pak odchází. Poté se popustí opona, aby nebyla vidět cela.)*

## 10. OBRAZ

*Odehrává se třetí část svatby. Hraje hudba – Svatební pochod. Přichází Lulík a táhne s sebou židli, kterou postaví opěradlem k divákům a klekne si na ni. Naznačuje to oltář. Přichází Garry a tváří se smutně. Za chvíli přibíhají Viki a Kiki. Upravují Garryho a fotí ho. Přichází Kápo a holky jí tleskají. Dojde až k oltáři a zastaví se.*

**Nela:** Garry! *(Rychle přiběhne.)* Neber si ji... tu... tu...

**Kápo:** Vidíš, ani slov nemá, jak jsem krásná! *(Říká to Garrymu.)* Ty, skrčku, *(Ukazuje na Lulíka.)* odveď ji! Nechci ji na své svatbě.

**Lulík:** Nemůžu, musím být tam, kde je to pozitivní.

**Nela:** To bys ale neměl být hlavně tady. Na téhle svatbě není nic pozitivního. *(Odchází a nastane chvíle ticha.)*

**Kápo:** Tak to bychom měli. A teď ten obřad!

**Lulík:** *(Ostýchavě mluví ke Kápo.)* Bereš si zde přítomného... *(Kápo mu do toho skočí.)*

**Kápo:** Jo, jo, bla, bla to známe. Ano. *(Kiki a Viki zapiští radostí.)*

**Lulík:** Garry, bereš si zde přítomnou... bohatou...

**Plus:** Stop! *(Tleskne a vyjde zpoza opony.)* Tak dost! Fajn, vyhrála si, vyhrála. Přiznávám, že i přes všechny plusy a pozitiva, které jsem Garrymu dala je nešťastný. Samé plusy prostě člověka šťastným neudělají. *(Z druhé strany přichází Mínus.)*

**Mínus:** Jsem ráda, že to říkáš. Ale mně se to taky zrovna nepovedlo. Hermelína si sice díky mně našla nové přátele, ale je teď zavřená v cele bez emocí. A já ji nedokážu udělat šťastnou.

**Plus:** Takže to Aki nakonec dělala dobře, když oběma do života přidělovala plusy i mínusy.

**Mínus:** Asi ano. Ale co teď s nimi. Přece nedovolíš, aby si Garry vzal tu fúrii.

**Plus:** To ne! *(Tleskne a Kápo s Viki a Kiki odchází. Poté se otočí na Lulíka.)* Lulíku, rozluč se s Garrym. Je na čase vrátit se mezi lidi. Myslím, že jim nějaká ta pozitiva už musí chybět.

**Mínus:** Gine! *(Přichází Gin.)* Vyrážíme zpět za lidmi.

**Gin:** Ale co Hermelína? Přeci ji nenecháme v cele!

**Mínus:** Aki? *(Přichází Aki.)*

**Aki:** Ano?

**Mínus:** Pokračuj ve své práci přidělování plusů a minusů. Myslím, že si to Hermelína i Garry zaslouží.

**Plus:** Myslím, že si to oba zaslouží znovu... od začátku.

**Mínus:** Dobře, začni tedy od začátku. *(Tleskne a Garry odchází. Poté odchází spolu s Ginem.)*

**Plus:** *(Plus podává Aki baterku.)* A posviť si na ně. Ať ví, že mají v životě přijímat plusy i mínusy. *(Tuto poslední větu říká do lidí. Plus odchází do portálu. Zhasne se. Na scéně zůstává pouze Aki s baterkou, kterou rozsvítí. Mezitím se do hlediště přesune Mínus, Gin, Kápo, Garry, Lulík a Plus. Rozmístí se po hledišti tak, aby diváky obklopili ze všech stran kromě přední části. Mají v rukou baterky, které zatím nesvítí. Aki chodí po jevišti stejně jako na začátku a pohybuje baterkou. Po chvíli si opět posvítí do obličeje a řekne stejnou větu, jako na začátku.)*

**Aki:** Jak tenhle příběh vůbec začal? Inu... *(Při slově „Inu“ posvítí do publika. Ve stejnou chvíli rozsvítí svou baterku i ostatní stojící v hledišti. Nějakou dobu svítí na lidi, aby pochopili, proč tomu tak je. Poté čekají, dokud se nerozsvítí v sále, nebo nezačnou tleskat diváci.)*

**KONEC**



**Příloha 2: Fotografie z reprízy dne 22. 6. 2022 a ze soustředění dne 12. 6. 2022.**



*Obrázek 1 Soustředění dne 12. 6. 2022.*



*Obrázek 2 Repríza dne 22. 6. 2022*